كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم

الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدي العاديين والموهوبين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د / أمل محمد أحمد زايد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد السابع والسبعون . سبتمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدف البحث للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي، والفهم القرائي، كما هدف أيضا للكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي، بالاضافة للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في متغيرات البحث الثلاثة. وتكونت عينة البحث من (٢١٠) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من بعض المدارس الابتدائية بمدينة كفر الشيخ، بواقع(١١٠) من العاديين، (٤٥) من الموهوبين، (٥٥) من ذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي٢٠١٧- ٢٠١٨، واشتملت أدوات البحث على: أدوات لتشخيص فئات عينة البحث وتمثلت في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥- ٦٨.٤ سنة) تعديل وتقنين/ عماد أحمد حسن علي(٢٠١٦)، قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد/ محمود منسي(٢٠٠٢)، اختبار أبراهام للتفكير الابتكارى إعداد/ مجدي حبيب (٢٠٠١)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (تأليف/مايكلبست١٩٧١، تعريب مصطفى كامل ١٩٩٠)، واختبار المسح النيورولوجى السريع (تأليف/ موتى وآخرون(١٩٨٧)، تعريب عبدالوهاب كامل(١٩٨٩)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة اعداد/ فتحي مصطفي الزيات (٢٠١٥). ثم أدوات خاصة بمتغيرات البحث: مقياسي (الدافعية العقلية، كفاءة التمثيل المعرفي)، واختبار الفهم القرائي من اعداد الباحثة. وبتحليل بيانات البحث بالأساليب الاحصائية المناسبة؛ أسفر البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي علي مقياسي الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي، واختبار الفهم القرائي، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (العاديين– الموهوبين– ذوي صعوبات التعلم) علي مقياسي الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي واختبار الفهم القرائي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تُعزي لمتغير النوع (ذكور–اناث) في متغيرات البحث الثلاثة، وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات لرعاية الموهوبين وذوي صعوبات التعلم في التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين– ذوي صعوبات التعلم– الدافعية العقلية– كفاءة التمثيل المعرفي– الفهم القرائي

Mental Motivation and its Relationship to Cognitive Representation Competence and Reading Comprehension of Normal, Gifted and Learning disabled primary Stage pupils

Dr. Amal Mohamed Ahmed Zayed
Lecturer of Educational psychology
Faculty of Education, Kafrelsheikh University.

This paper investigated statistically significant differences in mental motivation, Cognitive Representation Competence, and Reading Comprehension among Normal, Gifted and Learning disabled pupils in primary stage .A well, explored the relationships among pupils in mental Motivation, Cognitive Representation Competence, and Reading Comprehension. In addition, investigated statistically significant differences between male and female pupils in the three variables .The research sample consisted of 210 pupils in grade 5 from some primary schools in Kafr ElSheikh city, divided to 110 normal, 45 gifted, and 55 with learning disabilities during the 2017/2018 academic year. The used Measurements included tools to diagnose the research sample: Raven's Colored Progressive matrices (CPM), modified and Rationed By Emad Ahmed Ali Hassan(2016), Gifted Estimating Behavioral Characteristics inventory by Mahmoud Mansy (2002), Abraham creative thinking test, Arabized by Magdi Habib (2001), The Pupil Rating Scale Screening for Learning Disabilities by Myklebust, Arabized by Moustafa Kamel (1990), Quick Neurological Screening Test (Q,N,S,T) by Mutt, et al., and Arabized by Abd El Wahab Kamel (1989), Diagnostic estimation scale for learning disabilities in Reading, prepared by Fathy El-Zayat(2015). Tools to measure the research variables: mental motivation, Cognitive Representation Competence and Reading Comprehension scales prepared by the current researcher for this population. By using the appropriate statistical methods to analyze the data, statistically significant differences in mental motivation, Cognitive Representation Competence, and Reading Comprehension among Normal, Gifted and Learning disables pupils in primary stage were found. As well as, statistically significant relationships among students in mental motivation, Cognitive Representation Competence and Reading Comprehension, were found. In addition, the results reported no statistically significant differences between male and female pupils in all three variables. Implications for giftedness and learning disabilities teaching and learning in primary Education were discussed.

Key Words: Mental Motivation, Cognitive Representation Competence, Reading Comprehension, Gifted, Learning disability,

مقدمة :

أصبح الارتقاء بالتعليم في الوقت الحالي هو الشغل الشاغل للمربين ومتخدي القرارات في العملية التعليمية، لمواكبة تحديات العصر والتطور المعرفي والتكنولوجي الهائل، والذي أصبح تعامل الفرد معه ضرورة لا رفاهية، لتسهيل حياته والتفاعل مع المتغيرات البيئية المحيطة به ، ومن ثم يتوجّب علي المختصين بالعملية التعليمية التحول بالتعليم من الاعتماد علي التدريس والاختبار في المهارات المعرفية الدنيا والتي لا تتجاوز استرجاع المعلومات التي تم تحفيظها وتلقينها للطالب أثناء عملية التدريس؛ الي التعليم الذي يعتمد علي استثارة القدرات العقلية والمعرفة الإبداعية ومعالجة المعلومات لدي المتعلم.

وتعد الدافعية الطاقة أو المحرك، وتهدف لتمكين الأفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، كما أنها عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت لاتخاذ أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ، وتسهم الدافعية في: التخطيط، والتركيز على الأهداف، والوعي ما وراء المعرفي، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والشعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم القلق أو الخوف من الفشل.(Woolfolk, 2001)

ويذكر وليد حموك وقيس على(٢٠١٤) أن مفهوم الدافعية العقلية Mental motivation يعد من المفاهيم الحديثة والقديمة فى نفس الوقت، فهى قديمة إذا تم تناولها بوصفها جانباً من جوانب التفكير، وترجع جذورها للفلسفة اليونانية، وحديثا ترتبط بأبحاث الدماغ وعملياته والعناية بأنماط التفكير، وما تم الكشف عنه عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة من أجهزة فى تفسير السلوك الإنسانى.

ويضيف أحمدالشريم (٢٠١٧) أن مفهوم الدافعية العقلية ظهر في ضوء اهتمام الباحثين بالدوافع التي تحفز الأفراد على الاكتشاف وحب الاستطلاع، وارتباط ذلك بعمليات التفكير وحل المشكلات، خاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي اللذان يمكنان الأفراد في مواجهة وحل المشكلات المستجدة، وفي المقابل لمفهوم الدافعية العقلية نجد مفهوم الجمود العقلي الذي يجعل من المتعلمين تقليديين ويفكرون بطريقة صلبة وغير مرنة ويتبعون طريقة واحدة من التفكير، في حين أن الدافعية العقلية تساعد المتعلمين للوصول لأفكار جديدة وهادفة وتجعل حياتهم ممتعة ومليئة بالتحدي والحماس.

ويشير(De Bono, 1998) (Cacioppo & Petty , 1982)أن الدافعية العقلية تعد من أكثر موضوعات علم النفس أهمية نظرا لاعتمادها علي الادراك والتذكر والتخيل والتعلم، كما أنها الأساس في توليد الابداع الجاد الذي يؤدي الي توليد مفاهيم وأفكار وبدائل جديدة لحل المشكلات، ويميل الأفراد ذوي الدافعية العقلية للبحث عن المعلومات ولاستغراق والاستمتاع في انشاء معرفي ولديهم اتجاهات ايجابية نحو المثيرات والمهام التي تستلزم التفكير وحل المشكلات مقارنة بزملائهم من ذوي الدافعية العقلية المنخفضة.

ويذكر عصام الطيب، ربيع رشوان(٢٠٠٦) أن الدافعية العقلية تعد من المرتكزات الرئيسة لتحفيز الذات نحو التعلم والإنجاز، والتفكير بطريقة نقدية وايجابية،ويتسم ذوي الدافعية العقلية بارتفاع مستوى الأداء، والمبادرة بطرح أفكار أصيلة، والتفوق على أقرانهم في حل المشكلات، والقيام بالأنشطة والمهام الصعبة بطريقة موضوعية من اجل حلها، والتمتع بقدرة كبيرة على الفهم، وسعة الأفق، والبراعة في إيجاد بدائل الحلول. وتنعكس الدافعية العقلية علي الطلاب من حيث رغبتهم المستمرة للبحث عن الجديد من المعلومات، واتقانها، وصياغة المشكلات والتوصل الي حلول لها والقيام بسلوكيات مختلفة للوصول للاشباع المعرفي، ولا يتوقف عند حد معين بل يتميز بالاستمرار مما يجعل الفرد في حالة دائمة من البحث والتقصي للوصول للحقائق المعرفية.

ويعرف صالح ابوجادو،محمد نوفل(٢٠٠٧) الدافعية العقلية بأنها احدى العمليات المعرفية التي تستعمل لوصف التفكير وحل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار، ولهاعلاقة بالانفتاح المعرفي، والضبط المعرفي للذات، وتحفيزها نحو تقديم افضل الأداء، ومواجهة المشكلات بطريقة إبداعية وفريدة.

ويعتبرDe Bono الدافعية العقلية أحد مصادر الإبداع الجاد، حيث أن وجود حالة من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر فى البدائل المختلفة، وكذلك فان حالة الانتباه والتركيز، فالدافعية العقلية تعد مصدرا خفياً للإبداع، حيث حدد ديبونو مصادر الإبداع الجاد فى النقاط التالية: البراءة، الخبرة، الدافعية العقلية، والأسلوب، والتحرر.

(في: وليد حموك وقيس على، ٢٠١٣)

ويري حمدي الفرماوي (٢٠٠٩) أن موضوع التمثيل المعرفي للمعرفة شغل اهتمام الفلاسفة الإغريق قديما فيما يعرف الآن بالبناء والعملية، حيث ظلت مناقشة بنية المعرفة

وعملياتها في حالة ركود تامٍ حتى بدايات القرن السابع عشر، بعدها اخذ مفهوم التمثيل المعرفي بحلول القرن العشرين تحولا جذريا من ظهور السلوكية وعلم نفس الجشطالت، حيث كانت وجهة النظر السلوكية إلى التمثيل المعرفي وفقا لمبدأ المثير– الاستجابة، فين حين فسرت وجهة نظر الجشطالت كيفية التمثيل المعرفي الداخلي في ضوء مبدأ التشاكلية، حيث كان الواقع والتمثيل الداخلي يقفان وجها لوجه في علاقة تشاكلية.

ويذكر(Gargiulo, 2006) أن التمثيل المعرفي Cognitive Representation هو تذكر لمعلومات أو أشياء في الوقت الذي يقوم به الفرد بعملية معرفية أخرى أو أكثر، فعندما يتذكر الفرد عنوانًا ما في الوقت الذي يستمع فيها لإرشادات مرتبطة حول معلومات أو أرقام، فهو يقوم باستخدام مهارات الذاكرة العاملة، وعندما يقوم الإنسان بتوظيف مهارات التمثيل المعرفي، فهو يقوم بعمليات التذكر إلى جانب مهارات أخرى.

وتشير أمينة شلبي(٢٠٠١) إلى أن فاعلية التمثيل المعرفي للمعلومات يتم قياسها بما يمتلكه الفرد من قدرة على الاحتفاظ بقاعدة عريضة ومناسبة من المعلومات المترابطة والمتكاملة والمنظمة، التي تمكنه من اشتقاق علاقات ذات معان وأفكار وفق مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي، كما تمكنه من اشتقاق خطط معرفية على درجة عالية من الكفاءة تساعده على الفهم والتعامل مع المشكلات المختلفة.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٥)، ويذكر عادل عبد الله (٢٠٠٥) إلى أن ضعف الأفراد في القدرة على تجهيز المعلومات ومعالجتها قد تؤدي إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، ومن ثم صعوبة استيعابها وتسكينها والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها وتوظيفها على نحو فعال، وأن هنالك خمس طرق لمعالجة المعلومات تتمثل في المكونات أوالعمليات ذاتها، والتوليف بين المكونات، وترتيب مكونات التجهيز أو المعالجات، واستراتيجيات التجهيز أو المعالجة، وهي تمثل مصادر للفروق الفردية بين الأفراد في التمثيل العقلي المعرفي الذي يتم من خلال تفاعل المكونات أو العمليات مع محتوى البناء المعرفي للفرد.

وتوضح أمينة شلبي (٢٠٠١) أن التمثيل العقلي المعرفي هو استدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار ليتم الاحتفاظ بها وتصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد، والذي يمثل بناءً تراكمياً تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه مع خبراته المباشرة وغير المباشرة والتي

توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة، مما يدعم قدراته على إحداث تكامل جيد وفعال لفئات المعلومات، ومن ثم تنمو قدراته على الإنتاج المعرفي، ويصبح لها تميزها وتفردها.

ونظرا لاعتماد تقدم الفرد في المواد الدراسية على تقدمه في القراءة، أصبح تعليم القراءة موضع اهتمام المربين في جميع انحاء العالم، ومن ثم فهي من أساسيات أهداف التربية في المرحلة الابتدائية، ولا يختلف أحد في أهمية القراءة بوصفها هدفاً من اهداف هذه المرحلة وأنها المدخل الرئيسي للتعلم، فالقراءة في المدرسة الابتدائية هي حجر الأساس لعملية التعلم، وتعد اجادة القراءة مؤشرا مهما للقدرة علي التعلم وترتبط ارتباطا ايجابيا بتحصيل الأطفال بالمرحلة الابتدائية . (Chapman & Prochnow, 2000)، (عبد الهادي عبده وفاروق عثمان، ١٩٩٥)

ويشير (Sencibaugh, 2000)، (Richter, Isberner, Naumann & Neeb, 2013) الى أن الفهم القرائي Reading Comprehension يحتل مكاناً مهما في صعوبات القراءة حيث أن ٩٠% من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، ويجد ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي صعوبة في ربط المعنى بالكلمة، وفي التعرف على تفاصيل معينة وقرائتها، والخروج باستنتاجات من النص والتوصل إلى النتائج، والتخمين وهو الامر الذي يرجع في الغالب إلى القصور في المهارات المعرفية، فالفهم القرائي هو تلك العملية التي يتم من خلالها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يبدأ قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامة باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الاساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها، وعادة ما يعكس ثلاث مستويات على الاقل تبدأ بقيام المتعلم بنقل الإيجابية حرفاً من النص، ثم قيامة بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث، ثم تقييم الأحداث المتضمنة، وتحليلها، وإبداء الرأي حولها.

و يعرف (Learner & Johns, 2009) الفهم القرائي بأنه عملية نشطة تتطلب التفاعل المقصود والهادف بين القارئ والنص القرائي، عند محاولة فهم مواد محددة؛ فيحاول القراء سد الفجوة بين المعلومات الواردة في اللغة المطبوعة والمعلومات التي يملتكونها مسبقا حتى يتم استنتاج معلومات ومعارف جديدة تستخرج من خلال القراءة، كما أن الخبرات السابقة والاهتمامات وأوضاع القراءة تؤثر في فهم المواد، وكلما استطاع الفرد أن يدمج

المعلومات الحديثة مع المعلومات التي لديه فإن سوف يحصل على خبرات ومعلومات فريدة ومهمة.

ويرى حسني النجار (٢٠١٠) أن الموهوبين Gifted هم أهم الثروات البشرية، وهم ركيزة المجتمعات الساعية نحو التقدم والرقي، ويعد الموهوبون المنفذ الذي تسعى خلفه المجتمعات التي تريد أن يكون لها إسهاماً واضحاً ودوراً بارزاً في الحضارة البشرية وتكتسب مكانة مرموقة بين الأمم، ومن ثم فالموهوبون هم ركيزة أساسية للتنمية والتقدم ووسيلة فعالة لتحديث أي مجتمع وتطويره، وإذا كانت الدول المتقدمة قد وصلت إلى مستوى مرتفع من التقدم والرقي؛ فذلك يرجع لقدرتها على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم الرعاية التي تكفي لصقل مواهبهم والاستفادة منها في مجالات العلم المختلفة، ويتحقق ذلك من خلال نظم تربوية مرنة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتقدم تعليماً متميزا لكل طالب يتناسب مع قدراته الخاصة وميوله واهتماماته.

وأوضح فتحي جروان(٢٠٠٠)، عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤)، (Rao & Rao, 2006) أن الموهوبين يعانون من مشكلات مختلفة، تتنوع أسبابها، منها فقر المنهج المدرسي حيث أن المناهج الدراسية العادية لا تلبي حاجات التلاميذ الموهوبين ولا تتلاءم مع قدراتهم، فمكونات المناهج الدراسية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة وأساليب تعليم وطرق تقييم غير ملائمة ولا تستثير دافعية الموهوب للتعلم أو التفكير أوالإبداع لأنها تقدم لجميع التلاميذعلى حد سواء بطريقة واحدة ولا تراعي التنوع والاختلاف في أساليب التفكير والتعلم والميول والاهتمامات لدى التلاميذ وكذلك في الخصائص والقدرات أي أنها لا تراعي فردية المتعلم، ويترتب على ذلك انعدام فرص التحدي وفقدان الدافعية للتعلم وما ينتج عنه من مشكلات أخرى كعدم التكيف والتوافق في المدرسة والسلوك العدواني وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ويمكن أن يترتب على ذلك تدني تقدير الموهوب لذاته وعدم القيام بالواجبات المدرسية والتقليل من قيمة النجاح في المدرسة وعدم إتقان بعض المهارات الدراسية وعدم التركيز.

ويرى (Lombardo, 1980) أنه علي الأباء والمتخصصين والمحيطين بالأطفال الموهوبين أن يكونوا أكثر حساسية ومراعاة لاحتياجات هؤلاء الأطفال ويعملون على اشباعها؛ حيث أنه اذا حدث تثبيط لحماس الموهوبين والمتفوقين وابداعهم من قبل المحيطين بهم؛

فانهم قد يفرطون في نقد أنفسهم وانجازاتهم، وينخفض لديهم مفهوم الذات وما قد يعقبه من مشكلات سلوكية .

ويرى محمد فهمي (٢٠٠٠) أنه لا يمكن اشباع احتياجات الموهوبين المختلفة عن طريق المناهج الدراسية العادية بل أصبح تغيير البرامج التعليمية لإشباع هذه الحاجات ضرورة والارتفاع بها عن مستوى الحفظ والتذكر السائد في مدارسنا مما سيكون له أكبر الأثر والفائدة على مخرجات النظام التعليمي ولكن هذه الفائدة ستكون مضاعفة في حالة فئة الموهوبين حيث أن مراعاة حاجات واهتمامات وقدرات الموهوبين وإشباعها من شأنه أن يساعد في تنمية الموهبة وإثرائها مما يخدم الموهوب ومجتمعه.

ويعرف (Tannenbaum, 1983) الموهوب بأنه ذلك الفرد الذي يكون لديه الامكانية والاستعداد ليصبح منتجا للافكار التي تخدم الحياة الانسانية أخلاقيا وفكريا واجتماعيا وماديا وانفعاليا وجماليا.

كما يعرف (Gallaghar, 1985) الموهوب بأنه شخص من ذوي مستوى الأداء الرفيع، ويحتاج إلى برامج تربوية وخدمات تعليمية أكثر مما يتم تقديمه في البرنامج المدرسي المعتاد بهدف إتاحة الفرصة لتحقيق فائدة له وللمجتمع ويؤكد هذا التعريف على مستوى الأداء الرفيع في أي مجال من مجالات القدرة العقلية العامة، الاستعداد الدراسي الخاص، السلوك القيادي، التفكير الابتكاريي، لفنون المختلفة، المهارات الحياتية.

أما (Klark, 1997) فيعرف الموهبة علي أنها مفهوم بيولوجي يعني ذكاء متميز وتطور متسارع لأنشطة العقل، بما ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة، وتظهر علي شكل قدرات مرتفعة في مجالات الاستعداد الاكاديمي والقيادة والفنون والابداع.

ويعرف (Worrell, et al, 2019) الموهوبين بأنهم الأفراد الذين يتميزون بالأداء المتميز بالمقارنة بأقرانهم.

ويري رسمي رستم (٢٠٠٠)، محمد المفتي (٢٠٠٠)، عبد المطلب القريطي (٢٠١٣) بضرورة مراعاة أن يستند التعلم إلى الحاجات والخصائص الفريدة وميول واهتمامات الموهوبين الدراسية، وأن تحتوي على نشاطات معقدة تتطلب عمليات تجريدية ومهارات تفكير مختلفة، واستخدام طرق تدريس وأساليب تعلم متنوعة تساعد على إظهار المواهب وتنميتها،

بالاضافة للاهتمام بأفكار الموهوبين وآرائهم ومراعاة الحاجات العقلية والابداعية والاجتماعية والنفسية عند تقديم البرامج التربوية للموهوب.

وتذكر فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) أن مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities يعد من المجالات المهمة في وقتنا الحاضر، وقد اهتم علماء النفس والتربية إلى جانب اهتمام الآباء والمربين بهذا المجال كما استرعى انتباه كثير من العلماء المتخصصين في مجالات مختلفة مثل علم الأعصاب وعلم الطب النفسي وعلم اللغة، ولذا فقد بدأ العلماء والمتخصصون في التركيز على هذا الجانب بهدف تشخيص تلك الصعوبات لانتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

ويشير ناصر الخوالدة (٢٠٠٥) ويوسف القيروتي (٢٠١٠) أن صعوبات التعلم تظهر على شكل تباين ملحوظ بين مستوى تحصيل الفرد المتوقع وتحصيله الحقيقي، حيث ينخفض تحصيله الفعلي عن مستوى تحصيل زملائه. كما يظهر التباين على شكل اضطرابات تؤثر في قدرة الفرد على الاستماع، أو التفكر، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. ونظراً إلى الآثار السلبية التي قد تنشأ عن أشكال هذا الاضطراب على أداء الطلبة كان لابد من الاهتمام بالتداخل التربوي المبكر، من أجل تقليل الأضرار والمشكلات التي قد تنجم عن هذه الصعوبات في مراحل التعليم اللاحقة، وذوي صعوبات التعلم ليسوا من ذوي الإعاقات الجسمية كالسمعية والبصرية والجسدية، وإنما هم أفراد يواجهون صعوبات في مواد تعليمية مختلفة، لا يبتعدون عن التعليم العادي المستخدم عند غالبية الناس، فهم يحللون ويخمنون ويتحققون إلى أن يصلوا إلى مستوى التعليم الجيد، ولكن قد يكون ذلك بشكل أبطأ من الطلبة العاديين.

ويذكر السيد صقر(٢٠١٤) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ليسوا بأقل من العاديين، فهم أشخاص طبيعيون ويتمتعون بالسلامة الجسدية ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو وجود إعاقات بأنواعها المختلفة، أوتدني المستوى الاجتماعى أو الثقافي أو الأقتصادي وفى الوقت نفسه ليسوا كالعاديين، ولكن الأختلاف بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين يكمن فى طريقة كل منهما فى تجهيز المعلومات ومعالجتها.

ويُعرّف (Swanson& Sachse, 2001, 301) صعوبات التعلم على أنها انخفاض في أداء الطفل بالمقارنة بالزملاء العاديين مع التمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، والتفكير، والادراك،

والانتباه، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والنطق، وإجراء العمليات الحسابية، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقة المتعددة.

كما تُعرّف (عواطف محمود الشديفات، ٢٠١٧، ٢٣٤) صعوبات التعلم بأنها" اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر فى شكل قصور فى الإصغاء، أو التفكير أو النطق أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف حالات التلف الدماغى، والاضطرابات فى الإدراك، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم تعزى للإعاقة العقلية أو لتدنى المستوى الثقافى الاجتماعى، أوللصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية".

وإذا كانت صعوبات التعلم ترجع في الأساس إلى قصور في الأداء الوظيفي للمخ فإن من يعانون منها يتسمون بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المختلفة بدءاً من الانتباه والتفكير وحل المشكلات، وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، فيصبح من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا في مستوى أدنى من ذلك التسلسل الهرمي الذي تمثله العملية الأكثر تعقيداً والمعرفة بالتمثيل المعرفي للمعلومات. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨).

ويوضح (عادل العدل،٢٠١٣ ،٣٢٤) أنواع صعوبات التعلم لتشمل الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات التي تناولت العمليات قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الدراسي والنشاط العقلي للفرد، وأي اضطراب في واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى المعاناة من صعوبات تعلم أكاديمية، والصعوبات الأكاديمية يقصد بها الصعوبات في الأداء المعرفي الأكاديمي المدرسي وخاصةً في مجالات: القراءة، الكتابه، التهجي، الحساب، والتعبير الكتابي وتظهر هذه الصعوبات وتعبر عن نفسها من خلال التباعد بين القدرات الكامنة والإنجاز الفعلي بعد تقديم التعليم الملائم للطفل.

وتشير أمل البكري (٢٠٠٧) إلى تدني التحصيل الأكاديمي لحالات صعوبات التعلم مقارنة مع نظرائهم من الأطفال العاديين، وخاصة مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتدني

مستوى القراءة، والكتابة المعكوسة أو غير المقروءة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية، والتمييز بين المفاهيم الحسابية، بالإضافة إلى النمو غير المتناسق لمكونات القدرة العقلية لدى حالات صعوبات التعلم يدل على ذلك.

وحدد(Bateman& chard, 1995) خصائص ذوي صعوبات التعلم في وجود تباعد واضح بين الاستعدادات الدراسية لدي الطفل والمستوي الدراسي الفعلي ويعود ذلك الي خلل وظيفي في عملية التعلم، وجود ضعف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، عدم الارتباط بين صعوبات التعلم والتأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو الجسمي أو التعليمي.

ويوضح سيد عثمان(١٩٩٠)، ومحرز الغنام(٢٠٠٠) أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص المعرفية والانفعالية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتدفعهم إلى الإنجاز والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية. ويقع هذا الدور علي المدرسة بوصفها الجهة المسئولة مسئولية مباشرة عن التعلم، ويجب علىها التركيز على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، مثل هؤلاء التلاميذ يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المنفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

ويهتم البحث الحالي بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، حيث تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والمهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، بل وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي للفشل المدرسي.

مشكلة البحث:

ونظرا لأهمية المرحلة الابتدائية كأول مراحل السلم التعليمي والتي يتوقف عليها نجاح الفرد في المراحل التعليمية اللاحقة، ويمكن اكساب المتعلم فيها المهارات والعادات وتنمية قدراته واستعداداته واكسابه الكثير من الميول والأتجاهات والتي تساعده علي النجاح في حياته وتقديم الأفضل لنفسه ومجتمعه.

و قد أشارت دراسات: (Guthrie, 1999)، (Marinak, Gambrel, 2008)، (Liou, 2010)، (Putman, Walker, 2010)، (Henman, 2010)، (Lamb, 2010)، (Ciani, et al, 2010)، (Richardson, Abraham, 2009)، Edmunds & Bauserman, 2006)، محمد القضاه ومحمد الترتوري (٢٠٠٨)، حسين أبو رياش وآخرون (٢٠٠٩)، فريد جديتاوي، محمد نوح، قمر الزمان عبد الغني (٢٠١١)، (Abd-El-Fattah, & Patrick, 2011)، (Richter, Isberner, Naumann & Neeb, 2013.، سمية الفراجي (٢٠١١)، (Hamdan-Mansour, et al, 2014)، (Bipp, & van Dam, 2014).، محمد القضاة ومحمد العسيرى (٢٠١٥)، أحمد الشريم (٢٠١٥)، (Everaert, Opdecam, & Topçu & Leana-Taşcılar, (2018)، (Parhiala, et al, 2018)، (Mo, J., 2019)، (Gupta & Mili, 2017)، (Maussen, 2017).

(Devetak& Glažar, 2010)، (Parhiala, et al, 2018).، (Sibgatullina, et al, 2019)، (Hidajat et al, 2020)، لعلاقة الدافعية العقلية بالقراءة والأداء الأكاديمي للمتعلم ووجود تأثير دال احصائيا للدافعية علي القراءة والفهم القرائي، بالاضافة الي اسهامها في التنبؤ بالتعلم والاداء الاكاديمي، كما أن الدافعية العقلية تزيد من القراءة وتحسن الفهم القرائي، ولها دورفي اثارة ميل الفرد نحو التعلم وتؤثر في توجيه سلوكه نحو المعلومات المهمة.

ويذكر (Hallahan, Kauffman& Pullen, 2009)، (Paul, 2004)، (Passolunghi, 2011)، (Wang and Yang (2011)، (Obrzut, 1996) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في المهارات الانفعالية مثل العزلة وتدني مفهوم الذات، ومشكلات بالدافعية وتوقعات عالية بالفشل، وهم أقل استمتاعا بالتعلم، ويفضلون الأعمال السهلة وأكثر اعتمادا علي الآخرين، ولديهم مشكلات تظهر في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي والشفوي والمهارات الحسابية الرياضية، وأظهر ذوي صعوبات التعلم مستويات منخفضة في معرفة العمليات المعرفية والفهم القرائي عند مقارنتهم بأقرانهم من العاديين، كما أن ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى أسباب خارجية أكثر من العاديين، ويمكن أن يكون لديهم قصور في بعض العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى وسرعة معالجة المعلومات، وانخفاض مهارات حل

المشكلات والمهارات الحسابية وسرعة الاجابة مما يترتب عليه انخفاض التحصيل الدراسي لديهم مقارنة بالعاديين.

ويمثل ذوي صعوبات التعلم فئة ليست قليلة من مجتمع الأطفال في عمر المدرسة، فتوصلت الدراسات التي تناولت تقدير مدى انتشار صعوبات التعلم إلى نسب مختلفة، فأسفرت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) عن أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة بلغت (٢٦ ٪)، وفي الكتابة (٢٨.٤ ٪)، أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٣) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بلغت (٤٦.٢ ٪)، وتوصلت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) الي أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بلغت (٥٧.٤ ٪)، وكذلك أظهرت دراسة عبد الناصرعبد الوهاب (١٩٩٣) أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة بلغت (١٦.٥ ٪) والكتابة (١٨.٨ ٪)، وأظهرت دراسة كريمان عويضة (١٩٩٤) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بلغت (١٨.٦ ٪)، ويرى الباحثون أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً وأن حوالي ٨٠ ٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

و يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين: -

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي مقاييس (الدافعية العقلية، التمثيل المعرفي) واختبار الفهم القرائي؟

٢- ما طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدي التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي:

١- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي مقاييس (الدافعية العقلية، التمثيل المعرفي) واختبار الفهم القرائي.

٢- دراسة العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- **يكشف البحث** عن الدافعية العقلية لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يوفر الي جانب الدراسات السابقة قاعدة بيانات معرفية للباحثين والدارسين والمهتمين في رعاية الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
- يكشف البحث عن طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن ثم يأخذ القائمين علي العملية التربوية ذلك في الاعتبار بما ينعكس علي ايجابيا علي أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.
- يقدم البحث مقاييس علمية حديثة ومقننة للدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي وقائمة للكشف عن ذوي صعوبات القراءة.
- يعد البحث الحالي البحث الأول في البيئة العربية (في حدود ما اطّلعت عليه الباحثة) والذي تناول متغيرات الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي والفهم القرائي لدي ثلاث عينات مختلفة وهي العاديون والموهوبون وذوي صعوبات التعلم .

الأهمية التطبيقية:

١- إفادة القائمين على العملية التعليمية في وضع أفضل الخطط للتعامل وتقديم أفضل الخدمات التربوية للتلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- تساعد نتائج البحث في مساعدة المعلمين في اختيار طرق التدريس المناسبة والتي تحسن من الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي مما ينعكس على تحسن الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

الدافعية العقلية: Mental Motivation

تعرفها(Giancarlo & Urdan, 2004, 349)" التحفيز العقلى الداخلى للفرد للانخراط والمشاركة فى الأنشطة المعرفية، والتى تتطلب استعمال واسع من القدرات العقلية التى يمكن استخدامها فى وصف التفكير وفى حل المشكلات واتخاذ القرارات"

وتعرفها (Giancarlo, 2006)" بأنها "حالة تؤهل صاحبها لانجاز ابداعات جادة وطرق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو حل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة".

وتحددها الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس الدافعية العقلية اعداد/ الباحثة.

كفاءة التمثيل المعرفي: Cognitive Representation competence

"عملية استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وترميزها وتنظيمها وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة".(Sternberg, 1992)

وتعرفها(أمينة شلبي، ٢٠٠١، ١٦)" مدى قدرة الطالب على تجهيز وتحويل المعرفة المدخلة من صورتها الخام التي تستقبل بها إلى عدد من الاشتقاقات أو التوليفات أو التعديلات التي تختلف (كمياً، كيفياً) عن صيغ استقبالها،ثم ربطها بما في ذاكرته وتسكينها لتصبح جزءاً من بنائه المعرفي".

وتحددها الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس **كفاءة التمثيل المعرفي اعداد/ الباحثة.**

الفهم القرائي: Reading Comprehension

يُعرفه عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩) بأنه تلك العملية التي بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص مكتوب عندما يقدم علي قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معني معين منه يمثل الفكرة الأساسية التي يتضمنها ويدور حولها، ويعكس ثلاثة مستويات يتمثل أقلها قيام المتعلم بنقل الاجابة حرفيا
من النص، ثم قيامه بالربط بين المعلومات المتضمنة، وأعلاها تقييم الأحداث المتضمنة وتحليلها وابداء الرأي حوله

وتحدده الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي اختبار الفهم القرائي اعداد/ الباحثة

الموهوبون: Gifted

يُعرف حسن شحاته وزينب النجار(٢٠٠٣) الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يظهر أداء مميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة وأكثر من الأبعاد التالية : القدرة العقلية العالية ، والقدرة الإبداعية العالية، والتحصيل الأكاديمي المرتفع ، والقدرة على القيام بمهارات متميزة (فنية، رياضية، لغوية، القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير) .

ويَعرف مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية الأطفال الموهوبون بأنهم أولئك القادرون علي الأداء الرفيع في المجالات العقلية، والابداعية، والفنية، والقيادية، والأكاديمية الخاصة، ويحتالجون الي خدمات وأنشطة غير عادية من أجل التطوير الكامل لاستعداداتهم. (فتحي جروان، ٢٠٠٤)

صعوبات التعلم Learning Disabilities

تعرفها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤)"بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتاب أو الاستدلال، وهذه الاضطرابات يفترض أنها قد ترجع إلى اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، ويمكن أن يحدث عبر حياة الفرد، كما يمكن أن يكون مصحوبا باضطراب فى السلوك والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي" .(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٨١).

ويعرفها (Hallahan et al., 2009) بأنها "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية".

الإطار النظري للبحث:

أولاً: الدافعية العقلية:

ترى سعدية عبد الفتاح (٢٠١٧) أن للدافعية العقلية تكمن في مساعدة المتعلم على الانتباه للأشياء التى لم ينتبه إليها أحد، القيام بالمهام التى يرغبها ويستمع به، حل المشكلات بطريقة مختلفة، اتخاذ القرارات والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية، تبرز الدور الإيجابى للمتعلم في عملية التعلم.

"ويضيف(Giancarlo& Facione,1998) أنه لكى يقوم التلاميذ بحل المشكلات بكفاءة، فهم بحاجة إلى النظر للبدائل المتعددة، بالإضافة لحاجتهم لتفتح الذهن والاعتماد على النفس واستعمال قدراتهم العقلية بشكل فعال واستخدامها في وصف التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهو ما يعرف بالدافعية العقلية؛ فهي"حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لحل المشكلات المطروحة، وتوليد أفكاراً مختلفة وحلولاً جادة والتي تبدو أحياناً غير منطقية

ويعرف (Snow, 1992) الدافعية العقلية بأنها قدرة الفرد علي التعامل مع المواقف المتباينة وقيامه بوظائفه بالرغم من التحديات والظروف الصعبة المحيطة به، كما تتضمن قدرة الفرد علي التكيف الفعال مع الموقف مما يتيح له القدرة علي توليد الأفكار والتغلب علي العقبات بكفاءة ومقدرة.

ويعرفها(DeBono,1998,82) بأنها"حالة ذهنية مستمرة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة".

ويَعرفها عدنان العتوم (٢٠١٠)"حالة من الدافعية لدى الفرد تحفزه للنظر إلى بدائل أكثر فى الوقت الذى يرضى به الآخرون بما هو موجود"

ويَعرفها (وليد حموك وقيس على، ٢٠١٤ ، ٩٠)"حالة داخلية تحفز عقل الفرد، وتوجه سلوكه العقلى نحو حل المشكلات التى تواجهه، أو تقييم المواقف، واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته للتفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات والتى تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد"..

وتعرفها سعدية عبد الفتاح (٢٠١٧) بأنها "حالة داخلية تؤهل الفرد وتحفز سلوكه نحو الإبداع الجاد، وحل المشكلات باستعمال العملية العقلية العليا، ونزعته نحو استعمال قدراته لحل المشكلات".

ومن خصائص الأفراد الذين يمتلكون دافعية عقلية مرتفعة أن لديهم درجة من الفضول وحب الاستطلاع والقدرة على الاندماج في المهمات المثيرة لفترات طويلة، كما أنهم مستمعين جيدين لآراء الآخرين، ولديهم القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية مما يؤثر على اكتساب العديد من المعارف؛ حيث توصلت العديد من الدراسات مثل دراسة أحمد الشريم (٢٠١٥)؛ طارق عبدالرحيم (٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية العقلية والتحصيل والاتجاه نحو التعلم، وإذا ما تم إكساب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تلك الخصائص سينعكس بالضرورة على تحصيلهم، واتجاهاتهم نحو التعلم وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية والمشاركة في الفصل واكتساب الثقة بالنفس، فتوافر الدافعية العقلية لدى التلاميذ يحفزهم للنظر للبدائل المختلفة في الوقت الذى يرضى فيه غيره بما هو موجود، ويعتبر هذا النوع من التفكير مصدر للإبداع.

ثانياً: النماذج والنظريات المفسرة للدافعية العقلية:

١. نظرية التقرير الذاتي (Deci& Ryan, 1985)

وتفترض هذه النظرية أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم، وأنهم يستمتعون بالانخراط فى الأنشطة التى تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم فى الأداء، فالشعور بالفعالية والكفاءة الذى يسببه النجاح يعزز جهودهم للوصول للإتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام متشابهة، والشعور بعدم الكفاءة يضعف جهدهم للوصول لإتقان مهمة ما. (أحمد الشريم، ٢٠١٦: ٣٧٨).

ويرى Deci& Ryan أن الطلاب يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخليًا لأداء مهمة ما عند توافر شرطين:

أ. الفاعلية الذاتية العالية: والتى تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح (عبدالواحد الكبيسى ومحمد عبد العزيز، ٢٠١٦، ٨٣)

ب. إدراك المحددات: والتى تشير إلى امتلاك القدرة على التحكم؛ حيث يستطيع الفرد اختيار الأنشطة التى يفضلها ويتكيف معها ويمكنه معالجتها بنجاح. (سعدية عبد الفتاح، ٢٠١٧).

٢. نظرية ديبونو للدافعية العقلية(DeBono, 1998) :

يعرف ديبونو الدافعية العقلية على أنها الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد، فهى ليست امتيازًا لمن يقضى وقتًا طويلًا في تطوير الفكرة، بل هي الفكرة نفسها التى قد تراود الفرد فى لحظة الاستبصار،ويمكن التوصل للأفكار المتولدة من الدافعية العقلية بطريقتين:

أ. محاولة تحسين السبل المتبعة. ب- إزالة كل من شأنه إعاقة هذه الأفكار المتولدة .

وقد حدد ديبونو عدد من المبادئ الأساسية التي تحكم نظريته وهي:-

أ. الإبداع ليس موهبة موروثة. ب- الإبداع الجاد تفكير جانبى وليس تفكيرًا عموديًا.

ج- الإبداع الجاد قابل للتعلم والتدريب. د-الإبداع الجاد يتجاوز حدود التفكير المنطقى بدرجات كبيرة.

هـ- الإبداع الجاد لا يهتم بدرجة صواب التفكير التى يتبعها الفرد للوصول إلى الحل الإبداعى.

(إدوار ديبونو، ٢٠١٠، ٣٤)،(في: عدنان العتوم، ٢٠١٠، ٢٦٢).

٣- نموذج (Giancario, 2006) :

يعد من أهم النماذج التي فسرت الدافعية العقلية ويكشف النموذج عن وجود أربعة أبعاد رئيسية تتضمنها الدافعية العقلية وهي: التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات، التوجه نحو التعلم.

أ- **التكامل المعرفي** :cognitive Integrity ويعتمد هذا البعد على مهارات المتعلمين وقدراتهم على استخدام أساليب تفكير محايدة وموضوعية، فالأفراد الذين يتميزون بالتكامل المعرفي، حيث يكونون إيجابين في البحث عن المعلومات والمعارف والتي تساعدهم في الوصول للحقيقة وإيجاد حلول المشكلات لمشكلاتهم اليومية، كما يتميزون أيضا بتفتح الذهن والقدرة على التعامل مع المواقف أو المشكلات التي تواجههم، بالاضافة لتوافر القدرة على

اختيار البديل المناسب لكل موقف على حدة. و لديهم القدرة على الاستماع لآراء الآخرين ونقدها بايجابية وفعالية. كما تتوفر لديهم القدرة على المشاركة الفعالة مع الاخرين والاندماج في المهمات المطلوبة منهم مما يمكنهم من إنجازها بيسر وسهولة (حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، ٢٠٠٧).

ويتكون التكامل المعرفي من:

- **التفتح العقلى: Open mindedness وهو قدرة الطالب على التكيف مع المواقف المتنوعة والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تواجه.**
- **الفضول العقلي Inquisitiveness: ويتضمن طرح أسئلة، ويعتبر شكلاً من أشكال التعلم الموجه ذاتياً، والفضول هو الطريقة الطبيعية التى يتعلم بها الأشخاص عندما يتركون للتعلم بمفردهم، فهم يطرحون الأسئلة ويلاحظون ويجمعون المعلومات، ويصنفون وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم لبعضهم البعض (ضيف الله أحمد الغامدى، ٢٠١٨)**

ويشير(De Bono, 2001) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالتكامل المعرفي يغلب عليهم الفضول المعرفي في اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة، كما أنهم يشعرون بالقدرة على التحدي ومواجهة المشكلات الغامضة، ويشعرون بالسعادة عند إيجاد حلول لها. كما يضيف(De Bono,1998) أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، وتجعل الحياة ممتعة لهم وأكثر مرحا.

ب- التركيز العقلي :Mental Focus

يمثل النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكرى والمنهجية فى مواجهة المهام وحل المشكلات، والثقة بالنفس بالقدرة على إتمام المهام المطلوبة فى وقتها وبصورة دقيقة ومحددة. (وليد سالم حموك وقيس محمد على، ٢٠١٤)، كما يقصد بالتركيز العقلي أنه: قدرة الفرد على مواصلة أداء مهمة من المهام المكلف بها دون شعور بالملل أو التعب حتى يصل لحل لهذه المشكلة، كما أنه يتميز الفرد بالقدرة على تنظيم الأفكار وترتيبها، ويمكنه إنجاز المهام للوقت محدد، ويتميز الأفراد ذوي التركيز العقلي المرتفع بالقدرة على الإصرار في إنجاز المهام المكلفين بها. كما إنهم يتميزون بالقدرة على تنظيم الأفكار وترتيبها بنسق متتابع.

وكذلك فلأفراد الذين يتمتعون بتركيز عقلي مرتفع تتوافر لديهم القدرة على إنجاز المهام بوقت محدد، كما أنه يشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات.

(طارق عبدالرحيم، ٢٠١٨)، (حسين ابو رياش، زهرية عبد الحق، ٢٠٠٧)

ج- **الحل الإبداعي للمشكلات** :Creative Problem Solving وهو القدرة على إيجاد حلول أصيلة للمشكلات التي يواجها وتكون حلول غير مألوفة. كما أن هذا النوع من الأنشطة يخلق نوعا من التحدي بين الأفراد، ويتميز الأفراد بالقدرة على الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي والمنافسة، كما يتسم هؤلاء الأفراد بالرضا عن الذات وبخاصة عند الانخراط في أنشطة معقدة. (Giancarlo & Facione, 1998)، (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٤)، أحمد توفيق مرعي، محمد بكر نوفل (٢٠٠٨)، (ثاني حسين الشمري، ٢٠١٤).

<u>وهناك ثلاثة أنواع من المشكلات منها:-</u>

-المشكلة التى تتطلب معلومات أكثر لحلها، أو تقنيات أكثر للتكامل مع المعلومات وحلها.

-المشكلة التي تتطلب إعادة ترتيب المعلومات المتوفرة مسبقا أى إعادة هيكلة بصورة أعمق.

-المشكلة اللاشكلية، فقد يكون الشخص مقيدًا تمامًا بالترتيب الحالى، ولا يستطيع الخروج أو التطرق إلى الأفضل، ولا توجد علاقة تبين على أى منهما سيتم التركيز عليها، وهنا يقوم ببذل قصارى جهده للوصول إلى الترتيب الأفضل. (De Bono, 2001)

د- **التوجه نحو التعلم** :Learning Orientation حيث يتميز الفرد بقدرته على توليد دافعيته لرفع حصيلته المعرفية، إذ أنه يركز على التعلم من أجل التعلم المتمكن؛ حيث يدرك أنه هو المفتاح للعمليات التى تواجهه فى المواقف المختلفة، إضافة إلى أنه يغذى الفضول العقلي للمتعلم، ويدفعه للبحث والاستكشاف بشكل فعال، ويعد الحصول على المعلومات بالنسبة له تدعيماً ودليلاً على ما يفتقده من أفكار، ويكون أكثر اندماجًا في مهام التعلم، كما يشير مفهوم التوجه نحو التعلم أن المتعلم يمكنه التعلم من الخبرات التي يمر بها، ويطلب معرفة جديدة بشكل مستمر لدعم أدائه الإبداعي، كما يعمل على ربط وجهات النظر المختلفة بشكل ملائم .(Giancarlo & Facione, 1998) ، (محمد نوفل، ٢٠٠٤)، أحمد مرعي، محمد نوفل (٢٠٠٨)، ديبونو (٢٠١٠)، محمد العسيري(٢٠١٦)

خصائص الأفراد ذوي الدافعية العقلية :

لقد أشارت العديد من الدراسات محمد نوفل (٢٠٠٤)، توفيق مرعي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨) إياد سهيل (٢٠١٣)، أحمد الشريم(٢٠١٦)، ندي الجنابي (٢٠١٨)، طارق نور الدين محمد (٢٠١٨)، محمد العسيرى(٢٠١٦)، فارس رشيد (٢٠١٩) التي تناولت الدافعية العقلية إلى توافر بعض الخصائص لدى الأفراد ذوي الدافعية العقلية المرتفعة وهي: -

- **لديهم درجات مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنهم من القدرة على البحث**
- **يبحثون بايجابية عن المعرفة والحقيقة.**
- **متفتحو الذهن وبخاصة للأراء الجديدة القابلة للتطبيق.**
- **يفضلون التحدي والمنافسة وبخاصة في الأنشطة المعقدة والتي تحتاج لمهارات غير عادية في حلها.**
- **تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الصراحة والوضوح كما إنهم يتميزون بالقدرة على الاندماج في المهمات المثيرة بالنسبة لهم لفترات طويلة**
- **يفضلون تقديم الأدلة والبراهين التي تدعم موقفهم، بالاضافة لكونهم مستمعين جيدين لآراءالآخرين**
- **ينقدون بإيجابية نقدا قائم على فهم متعمق وأدلة واضحة.**
- **لديهم القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية.**
- **يتوافر لديهم العديد من المعارف والتي تشكل بنيتهم المعرفية وتسهم بإعطائهم ثقلا علميا عند مواجهة**
- **المواقف المختلفة.**

في العرض السابق تناولت الباحثة تعريفات عديدة للدافعية العقلية والتي يمكن أن نخلصها في أن الدافعية العقلية هي رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته في التفكير، وتعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنها حالة تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها ويعطي أملا" في إيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة، ويُنظر للدافعية العقلية بأنها داخلية تحفز العقل نحو المشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية التي تتطلب الاستدلال، وتولد لديه الرغبة في استخدام العمليات العقلية العليا، وتم العرض لأهمية الدافعية العقلية، وأهم النماذج المفسرة للدافعية

العقلية، وتركز الباحثة الحالية علي نموذج (Giancario, 2006) والذي يتضمن أربعة أبعاد رئيسية الدافعية العقلية وهي: التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات، التوجه نحو التعلم، وتم عرض الخصائص المميزة للأفراد ذوي الدافعية العقلية المرتفعة.

ثانياً: كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات:

يُعرفها فتحي الزيات (١٩٩٨) بأنها أستدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار والتصورات الذهنية لتصبح جزءاً من النسيج الدائم للبناء المعرفي للفرد، كما أنها تحويل دلالات الصياغات الرمزية (كلمات، رموز، مفاهيم) والصياغات الشكلية (أشكال، رسوم، صور) إلى معان وأفكار وتصورات ذهنية يتم استدخالها واستيعابها وتسكينها لتصبح جزءاً من نسيج البناء المعرفي الدائم للفرد، وأدواته المعرفية في التفاعل المستمر مع العالم من حوله .(الزيات ،١٩٩٨، ٢٢٨).

و يعد التمثيل المعرفى عملية عقلية معرفية تعتمد على استدخال و استيعاب و تسكين المعانى و الأفكار ليتم الاحتفاظ بها لتصبح جزءا من البناء المعرفى للفرد ليمثل بناءً تراكميا تتفاعل فيه المعلومات و المعرفه للفرد مع خبرته المباشره وغير المباشرة. (أحمد البهي، ٩٢،٢٠٠٣)

ويعرفها علي الخزاعي (٢٠٠٩) بأنها تعامل الفرد مع المعلومات بأشكالها المختلفة بهدف الاحتفاظ والاستيعاب بالاعتماد على الربط والاشتقاق والتوليف وبصيغ عدَة مستثمراً خصائص التكوين المعرفي له دون التقيد بفكرة جامدة سعياً إلى تطوير أبنيته المعرفية.

كما تعرف أمينة شلبي (٢٠٠١) التمثيل المعرفي هوعملية استدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار ليتم الاحتفاظ بها لتصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد، والذي يمثل بناءً تراكمياً تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه مع خبراته المباشرة وغير المباشرة وتوفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة.

ويشير فتحي الزيات(٢٠٠١) أن قابلية المدخلات للتمثيل المعرفي تتوقف علي مدي جدية المعلومات وارتباطها بما هو ماثل في البناء المعرفي للمتعلم، وقابليتها للفهم وتماسكها وارتباطها ببعضها، قابليتها للتصنيف أو التمييز، واتساقها أو منطقيتها وارتباطها بالواقع.

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨) أن كفاءة التمثيل المعرفى تختلف باختلاف درجة مألوفية الوحدة المعرفية، وتكرار استخدامها أو توظيفها فى صيغ أو سياقات ذات معنى، وعدم كفاءة التمثيل المعرفى يعني أن تظل معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة تفتقر إلى الاستيعاب والتسكين.

كما يرى فتحى الزيات (٢٠٠١) أن الطريقة التى يتم من خلالها تمثيل المعرفة تؤثر تأثيرا بالغا على كفاءة أو فاعلية استرجاع تلك المعرفة و تذكرها ، كما يؤثر التتابع و التعاقب الذى من خلاله يتم استقبال و تخزين فقرات المعلومات كعناصر أو وحدات للمعرفة داخل النظم المعرفية على خصائص بنية و تراكيب المعرفة ويتوقف مدى كفاءة التمثيل المعرفى على سبع خصائص هى كالتالي:

١. **خاصية الاحتفاظ: وتعني الاحتفاظ القصدى بالمعلومات والمعارف القائمة على إدراك أهمية هذه المعلومات سواء كانت مستدخلة أو مشتقة للاستخدام أو التوظيف اللاحق.**
٢. **خاصية المعنى: ويقصد بها أن يستقر فى وعى الفرد المعانى التى يعبر عنها أو يستهدفها المحتوى المعرفى موضوع المعالجة .**
٣. **خاصية الاشتقاق: ويقصد بها أن يعكس البناء المعرفى للطالب و صور التعبير عنه صيغا من المعلومات الجديدة تختلف فى الكم و الكيف عن العناصر الخام المستدخلة فيها .**
٤. **خاصية التوليف: ويقصد بها توظيف و استخدام العناصر بالتعديل أو الحذف لصياغة نواتج معرفية مختلفة لكنها تعكس نفس مذاق تلك العناصر أو الوحدات .**
٥. **خاصية تعدد صيغ التمثيل المعرفى: و يقصد بها تعدد الاستراتيجيات التى يقوم عليها التمثيل المعرفى أفقيا أو رأسيا بالتزامن أو بالتعاقب اعتمادا على التنظيم الذاتى.**
٦. **المرونة العقلية المعرفية: ويقصد بها تعدد صيغ معالجة التناول المعرفى للمدخلات المعرفية المستدخلة أو المشتقه و عدم الإعتماد على الصيغ الشكلية للتمثيل المعرفى.**
٧. **خاصية دينامية التمثيل المعرفى: ويقصد بها الطلاقة المعرفية القائمة على التوليد والتوليف والاشتقاق للمعلومات.**

ويضيف فتحي الزيات (٢٠٠١) أن النظريات المعرفية الحديثة تركز في كفاءة التمثيل المعرفي علي:

- **المدخلات المعرفية من حيث طبيعتها و مستواها.**
- **كفاءة عمليات المعالجة : و ما تنطوى عليه من تمثيل و استيعاب و تمكن للمعرفة.**
- **التفاعل بين المدخلات المعرفية و كفاءة عمليات المعالجة و مستواها و تمثيلها معرفيا فى التعلم و التفكير و الإبتكار و حل المشكلات كأهداف بعيدة للتعلم المعرفى الفعال .**

أن التمثيل المعرفى عملية مركبة تتألف من عدد مستويات التمثيل المعرفي ويرى(عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٩،) أن التمثيل العقلي يتألف من عدد من العمليات العقلية البسيطة التى تؤلف سلسلة هرمية من المستويات كالتالي:

١. **المستوى الأول : الحفظ و التخزين و يعنى الاحتفاظ بالمعلومات بصورتها الخام و تسكينها فى البناء المعرفى للفرد أو ذاكرته لتمثل جزءا منها.**
٢. **المستوى الثانى : الربط أو التصنيف و يعنى ربط المعلومات المستدخلة بتلك التى توجد فى ذاكرة الفرد و تصنيفها فى فئات تيسر استرجاعها.**
٣. **المستوى الثالث : التوليف و يعنى المواءمة بين المعلومات الجديدة المستدخلة و المعلومات القديمة الموجودة فى الذاكرة.**
٤. **المستوى الرابع : الاشتقاق أو التوليد و يعنى استنتاج و توليد معلومات جديدة و معانى و أفكار جديدة من تلك المعلومات الموجودة فى الذاكرة أو التى تنشأ بسبب التوليف بين المعلومات القديمة و الجديدة.**
٥. **المستوى الخامس : الاستخدام أو التوظيف و يعنى استخدام المعلومات و توظيفها بطريقة فعالة ومنتجة فى أغراض متعددة**
٦. **. المستوى السادس: التقويم الذاتى و يقصد به اجراء عمليات التصنيف أو التوليف أو الاشتقاق على ما يوجد بالذاكرة أو البنية المعرفية فى ضوء ما يظهر من أخطاء بعد إجراء عملية توظيف المعلومات.**

نظريات التمثيل المعرفي:

نظرية (جان بياجيه) في التمثيل المعرفي: Piaget

ويضيف أحمد العلوان(٢٠٠٩) أنه وفقا (بياجيه) يسير النمو المعرفي وفق أربع مراحل عمرية، ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة لها، وهي:مرحلة النمو الحسي الحركي (من الولادة حتى عمر السنتين)، مرحلة ما قبل العمليات (عمر السنتين حتى عمر السبع سنوات)، مرحلة العمليات المادية (من عمر السبع سنوات إلى عمر ١٣ سنة)، المرحلة المجردة (من عمر ١٣ سنة وما فوق)، وتحدث عملية الارتقاء المعرفي من خلال أربعة مفاهيم أساسية:

- المخططات (Schema): هي البنية المعرفية التي يتكيف بها الأفراد، وينظمون بها بيئاتهم،
- التمثل (Assimilation): ويصفه (بياجيه) بأنه عملية معرفية يحول بواسطتها المتعلم الموضوعات الجديدة أو الأحداث المثيرة إلى مفاهيم أو نماذج سلوكية قائمة،
- المواءمة (Accommodation): وتحدث عندما يواجه الفرد مثيرات جديدة، فإما أن يقوم بخلق مفهوم جديد ليمكنه من وضع المثير فيه، أو يكيف مفهوم موجود بالفعل بطريقة تمكن الفرد من ضم المثيرات فيه، أي أنه يكيف خبراته ومعارفه لكي ثلائم ما يواجهه.
- التعادل أو التوازن (Equilibrium): ويقصد به حالة التوازن المعرفي بين عمليتي التمثل والمواءمة، إذ تعد عمليتا التمثل والمواءمة عمليتين متبادلتين، فعادة ما يحاول الفرد تفسير الأحداث الجديدة اعتمادا على معرفته السابقة (التمثل)، وبنفس الوقت قد يعمل على تعديل معرفته للخبرات والمعرفة الجديدة

نظرية (برونر) في التمثيل المعرفي:

يشير مفهوم التمثيل المعرفي وفقا (Bruner) إلى الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، ومن ثم فالتمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرات الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، كما يمكن مقارنة خبرات الأفراد بما لديهم من تمثيلات، ومستوى هذه التمثيلات.

و يميز (برونر) بين ثلاثة أنواع من التمثيل المعرفي،

أ- (التمثيل عن طريق الفعل): ويظهر خلال السنتين الأولى والثانية من حياة الطفل وهي تمثيلات حسية حركية أو معرفة حس حركية، إذ تتطور تلك التمثيلات وتنمو عن طريق الفعل والحركة، والفعل هو الأداة الوحيدة للإدراك، وتتحدد حقيقة الموضوع إذا تمكن الطفل من التفاعل معه واختياره .

ب-تمثيل الصور الذهنية): ينشأ عندما يكون الطفل بعمر (٢١) شهر، ويعرف بأنه إدخال التمثيل الذهني بصيغة هيئات (كصورة شخص، شكل رسم معين الأفعال تمثل صورة ما).

ج- التمثيل (الرمزي): لا يتطلب صورة أو واقعة مادية، كما أن تطوره يساهم في جعل الفرد غير مقيد بالتجربة الحسية، بمعنى أنه يمكن الفرد من التفكير بنتائج عمل ما، ولا تستخدم اللغة في التواصل فحسب، لكنها تستخدم أيضا للتلاعب بالرموز، وتظهر قوة اللغة تظهر بعمر (٧) سنوات، ولا يصل الفرد إلى هذه المرحلة إلا بعد تعلم اللغة التي تمكن الفرد من التحرر من استعادة خبراته على شكل صور حسية (خيالية)، إذ لا تكون الطريقة الحسية فعالة مع المشكلات المجردة، وبدلا عن ذلك يعتمد الفرد على الاستحضار والتمثيل الرمزي للخبرات ذات العلاقة، وتعتبر اللغة هي الوسيلة الأساسية لاستحضار وتمثيل كل ما له علاقة بالمشكلة، وتمثل هذه المرحلة المرحلة الحقيقية للتفكير. (سوسن مجيد، ٢٠٠٩، ١٨٧)، (نايفة قطامي،٢٠٠١، ٢٥٧). (Tomic & kingma , 1996 , 15)

نظرية (فيجوتسكي) في التمثيل المعرفي:

يرى فيجوتسكي أن مهمة التعليم أن يرافق مستوى التطور الحقيقي للتمثيل المعرفي للمعلومات، لكن مهمته الحقيقية هي أن يعالج المساحة بين الحد الأعلى للتمثيل (ما يستطيع الطفل أن يفعله باستقلالية) وبين الحد الأدنى للتمثيل المعرفي (ما يستطيع الطفل عمله بمساعدة الآخرين، وفي ضوء نظرية (فيجوتسكي) يوجد مستويين للمثيل المعرفي للمعلومات هما:

- **مستوى التطور الحقيقي للتمثيل المعرفي: الذي يتحدد من خلال حل المشكلات أو المسائل بصورة مستقلة، أي بدون مساعدة الآخرين.**

- مستوى التطور المحتمل للتمثيل المعرفي: الذي يتحدد من خلال حل المشكلات بإشراف الآخرين، أو التعاون مع الزملاء القادرين بصورة أكبر. (Vygotsky, 1978 , 89).

النموذج الشبكي الهرمي Hierarchical Network Model:

يرى (Collins, Quillian, 1969)، (روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٥) أن تمثيل المعاني والمعلومات يتم من خلال تنظيمهما على نحو معين "هرمي "في الذاكرة ، ويكون تمثيل معنى اي مفهوم من خلال علاقته بالمفاهيم الاخرى داخل هذا التنظيم و يقوم تمثيل المعرفة وفقاً لهذا النموذج في أن المعرفة تخضع في بنائها التنظيم الهرمي، حيث تحتل المفاهيم الاكثر عمومية مستويات اعلى، والمفاهيم الاقل عمومية مستويات أدنى، وتتم عمليات الاستدخال، والاستيعاب، والتسكين وفقاً للخريطة المعرفية التي يعكسها هذا التنظيم الهرمي، كما تتم عمليات تمثيل المعرفة وتجهيز معالجة المعلومات، وفقاً لهذا النموذج عن طريق البحث لا شعورياً وبطريقة منظمة عبر شبكة الترابطات من الأعلى الى الادنى والعكس حتى يتم اشتقاق المعلومة المطلوبة، وتأخذ عمليات تمثيل المعرفة زمناً يسمي زمن التمثيل المعرفي للمعلومات، ويختلف هذا الزمن باختلاف طبيعة المعلومة ، وموقعها في شبكة الترابطات.

نظرية(Sternberg , 1985) في التمثيل المعرفي:

ويرى(طالب القيسي وأماني عبد الخالق، ٢٠١٢، ١٥٥) أن نظرية ستيرنبيرج تهدف لمعرفة كيفية معالجة الشخص للمعلومات الواردة عن طبيعة الأشياء بالاعتماد على ما تم تمثيله وتخزينه في الذاكرة، تُكتسب المعرفة "تمثيل معرفي"، أي أن هناك عمليات متضمنة في تعلم معلومات جديدة، وفي تخزينها، واستدعائها وتكون ذات أهمية في اكتساب المعرفة، وتستخدم عملية التركيز الانتقائي، ويتم فيها فصل المعلومات الجديدة المتعلقة بالموضوع عن المعلومات الجديدة غير المتعلقة به، ويتم تجميع المعلومات وفق طريقة محددة تزيد من ترابطها، ويتم ربط المعلومات التي تم ترميزها وتجميعها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة لزيادة ارتباطها بالبناء المعرفي المشكل مسبقا.

وأكد ستيرنبرج على وجود نوعين من التمثيل المعرفي هما (تمثيل الصور، تمثيل الكلمات أو الرموز)،ويرى أن تمثيل الصور أسهل من تمثيل الرموز، وحدد ستيرنبرج خمسة مبادئ تحكم عملية التمثيل الإدراكي: للصور:

- إن عملية ضبط وتوجيه الصور العقلية تشبه كثيرا عملية ضبط وتوجيه الأشياء المادية.
- كلما زاد الوقت المطلوب لإنجاز جهد ما على مثير مادي، زاد الوقت اللازم لتنفيذ نفس الجهد على الصور العقلية في ذهن الإنسان.
- العلاقة بين عناصر الصور العقلية تشبه العلاقة بين عناصر المثير المادي.
- تستعمل الصورة لتوليد معلومات جديدة لم تكن متوافرة وقت معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة.
- تعد وظائف الصور العقلية مماثلة لوظائف المثيرات البصرية من خلال العمليات التي تقوم بها التحقيق الإدراك.

ويعزو ستيرنبرج Sternberg نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس، وبين الأساليب التي يفكر بها الطلبة أكثر من كونه يعزي إلى قدرات الطلبة أنفسهم، فان مسؤولية المعلمين في تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب وقدرات الطلبة. (عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ١٩٣).

في ضوء ما سبق نستخلص أن التمثيل المعرفي هو عملية عقلية معرفية يتم من خلالها استقبال المثيرات الحسية (السمعية أو البصرية أو اللمسية) بصورتها الخام التي تم استقبالها، ثم بناء علاقات ربط بين الاشتقاقات أوالتوليفات التي طرأت على المثيرات الحسية التي تم استقبالها مع الأفكار السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأجل، والتي توجد أساسية في البنية المعرفية للفرد، يتم من خلالها الاستفادة من المثيرات الحسية من الذاكرة قصيرة المدى، وإعمالها مع البنية المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، بهدف إيجاد حلول لمشكلات يمكن أن يواجهها الفرد، من خلال اشتقاق علاقات ذات معان وأفكار عند مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي، واشتقاق خطط معرفية على درجة عالية من الكفاءة للتعامل مع المشكلات المختلفة، كما تم العرض لبعض النماذج التي تناولت التمثيل المعرفي، مستويات وخصائص التمثيل المعرفي.

الفهم القرائي:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات التي تقف عائقا أمام التطوره الأكاديمي للتلاميذ، وأمام مسيرتهم التعليمية في اكتساب المعارف فهم لا يمكنهم فهم المعنى،

و لا يدركون ما تتضمنه قراءتهم من معان خلف الحروف و الرموز، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الاكاديمي في الموضوعات الدراسية المختلفة.

ويرى فتحي الزيات (١٩٩٨، ١٩٣) أن صعوبات الفهم القرائي تعد من اكثر صعوبات التعلم شيوعا لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فبالرغم من أن الفهم القرائي يعد عاملا عاما يسهم في جميع صور التعلم ، حيث إنه لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنه نشاط أساسي يؤثر على التحصيل الدراسي، إلا أن فشل التلميذ في فهم الموضوع الذي يقرأه من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و التي تنبئ بحدوث صعوبات تعلم في مجالات دراسية أخرى .

والفهم هو الغاية من تعليم القراءة ، فكل قراءة لا تتوصل الى الفهم، ولا ترتبط بالفهم لما يقرا فهي قراءة ناقصة، فالفهم هو الركن الأساسي للقراءة، والقراءة سواء أكانت صامتة أم جهرية لا يمكن أن تُنتَج من عنصر الفهم بمعناه المحدود المقيد بالنص المقروء، وبمعناه الشامل الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل انها عملية فكرية عقلية معقدة توحي الى الفهم. (زكريا ابو الضبعات، ٢٠٠٥، ١٠٦).

ويعد الفهم القرائيReading comprehension هو الهدف من القراءة، للحصول على المعاني من الكلمات والجمل المطبوعة. لذلك كل مناهج القراءة يجب أن تزود الطلبة بفرص تطوير مهارات الفهم القرائي والذي يعد من أكثر المشكلات شيوعًا وأهمية لذوي صعوبات تعلم تحديدًا في القراءة. ولا تتطور مهارات الفهم القرائي بشكل تلقائي بعد مهارات التعرف إلى الكلمات (word recognition) التي تم تعليمهم إياها، إذ يستمر عدد من هؤلاء الطلبة بمواجهة صعوبات مع المهمات التي تتطلب فهم النصوص حتى مع تدريبهم على أساسيات القراءة المتضمنة فك الترميز والتعرف على الكلمات، والتدريب لفترات طويلة على أن يصبحوا طلبة ذوي طلاقة في القراءة، وهؤلاء الطلبة يحتاجون لاستراتيجيات تساعدهم في الفهم ليصبحوا قراء ماهرين .(Lerner & Johns, 2009)، (علي الحلاق، ٢٠١٠، ٢٠٤)

ويعرف حسني عصر (١٩٩٩) الفهم القرائي بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين"

ويعرفه مراد سعد (٢٠٠٦) بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها" .

كما يعرفه خيري عجاج (٢٠٠٤) بأنه ملء الفجوة الموجودة بين المعلومة الواردة في النص وما يمتلكه الفرد من معلومات.

ويعرفه (Coyne,2007, 85) بانه: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات"

ويشير عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨) أن الفهم القرائي يعد إحدى صعوبات القراءة ويتكون من مكونين رئيسيين للقراءة هما فك الشفرة، والفهم، ويعتبر فك الشفرة decoding تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو إلى بديل لغوي منطوق. ويشير الفهم لاستخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة إلى الجوانب الأعلى ترتيبا في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة.

ويرى حسن شحاته ومروان السمان (٢٠١٢) أن الفهم القرائي عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أوشعرا اعتمادا على خبراته السابقة، من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم علي عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه

ويرى(حسن الحميد، ٢٠١٠، ٢٢) أنه من خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط. فبقدر ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، ويظهر ابداعه ، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء وسيله لهذا الارتقاء

ويشير وحيد حافظ (٢٠٠٨)لأهمية الفهم القرائي في اتاحة الفرصة للطلبة لادراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخري، ومساعدتهم علي حل مشكلاتهم، والتقليل

من أخطائهم في القراءة، الارتقاء بلغتهم وتزويدهم بأفكار غنية ومفيدة، واكسابهم مهارات النقد الموضوعي وابداء الآراء، ومساعدتهم علي التعمق في النص المقروء.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

- الاستراتيجية المستخدمة في الفهم القرائي
- مستوي قدرة المتعلم علي الفهم للنص.
- والاستيعاب واتقانه .
- توجيه الأسئلة قبل القراءة وبعدها.
- مستوي دافعية القارئ وانجذابه للموضوع.
- مدي توافر الهدف عند القارئ.
- ترابط الأفكار مع بعضها أثناء النص.
- المعرفة المسبقة بموضوع النص.

مستويات الفهم القرائي:

يذكر علي سعد (١٩٩٧)، وخيري المغازي عجاج (١٩٩٨) مستويات الفهم القرائي:

- المستوي الأول (مستوي الكلمة): يتمثل في تحديد معني الكلمة وفهم دلالته، ومضادها، وادراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة علي تصنيف الكلمات.
- المستوى الثاني (مستوي الجملة): يتمثل في تحديد الهدف من الجملة وفهم دلالتها، ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، وادراك العلاقة بين جملتين.
- المستوي (مستوي الفقرة): يتمثل في ادراك ما تهدف اليه الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة، ادراك الأفكار الرئيسية.
- مستوي ادراك العلاقات والمتعلقات اللغوية.

وحدد محمد فضل الله (٢٠٠١،٨٦) مستويات الفهم القرائي في:

- مستوي الفهم الحرفي. – مستوي الفهم التفسيري. – مستوي الفهم التطبيقي.

ويصنف (محمود الناقة، وحيد حافظ (٢٠٠٢، ٢١٥) مستويات الفهم القرائي الى:

- مستوي الفهم المباشر. – مستوي الفهم الاستنتاجي.
- مستوي الفهم النقدي. – مستوي الفهم التذوقي.

ويضيف مراد عيسى (٢٠٠٥) أن نموذج Barrett قسم مستويات الفهم القرائي الى:

- المستوي الأول (الفهم الحرفي المباشر): يضم مهارات التعرف واسترجاع الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسية وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة.

- المستوي الثاني (الفهم الاستنتاجي): يضم مهارات استنتاج الأفكار التفصيلية، واللأفكار الرئيسية، وعلاقات السبب والنتيجة والتنبؤ.

- المستوى الثالث (الفهم الناقد أو التقويم): ويتمثل في مهارات التمييز بين عالم الخيال والواقع، والراي الشخصي، ومهارة الحكم علي الأفكار.

- المستوى الرابع (الفهم التذوقي) ويشتمل علي مهارة الاستجابة للموضوع، والاستجابة لأسلوب الكاتب، والاستجابة للصور.

في العرض السابق؛ عرضت الباحثة لتعريفات الفهم القرائي حيث تتفق جميعها على أن الفهم القرائي هوعملية عقلية معرفية للوصول إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء على الخبرة السابقة، من خلال الربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم علي عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، و تبدأ عملية الفهم القرائي بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، ثم العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي، واختلف الباحثون بخصوص مستويات الفهم القرائي، فمنهم من صنف المستويات الى فهم معني الكلمة، فهم معني الجملة، فهم معني الفقرة، وادراك العلاقات. ومنهم من صنفه الي مستوي الفهم الحرفي، الفهم التفسيري، الفهم التطبيقي. في حين صنف آخرون مستويات الفهم القرائي الى مستوي الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، مستوي الفهم التذوقي، ومنهم من صنفه الى مستوي الفهم الحرفي المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد أو التقويم، الفهم التذوقي.

الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث من خلال أربعة محاور:

أولا : دراسات تتعلق بمتغير الدافعية العقلية:

هدفت دراسة (Garcia & Pintrich,199) لبحث العلاقة بين التفكير الناقد والدافعية العقلية لدي (٧٥٨) من طلبة الجامعة في تخصصات مختلفة، وأسفرت عن وجود ارتباط دال بين التفكير الناقد والدافعية العقلية.

وكشفت دراسة وائل معين وزهرة حسين(٢٠١٠) عن العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، والكشف عن الفروق بينهم في مفهوم الذات والدافعية لدى عينة من(٢٥٩) من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتوصلت إلى وجود

علاقة دالة احصائيا بين مفهوم الذات والدافعية لدى التلاميذ الموهوبين، ووجود فروق دالة احصائيا بين الموهوبين وغير الموهوبين في الدافعية لصالح الموهوبين .

وقارنت دراسة (Kormos & Csizer , 2010) بين التلاميذ العاديين وذوي العسر القرائي في الدافعية، وأشارت لوجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والمعسرين قرائيا في الدافعية لصالح التلاميذ العاديين .

وهدفت دراسة: سمية الفراجي(٢٠١١) للتعرف علي مستوى الدافعية العقلية لدي(٤٠٠) من طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف علي الفروق في مستوى الدافعية العقلية لدى عينة الدراسة وفقا للنوع وللتخصص، التعرف علي العلاقة بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي، وأسفرت عن امتلاك الطلبة للدافعية العقلية بدرجة فوق المتوسطة، ولا توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي.

كماهدفت دراسة قصي الذيابي(٢٠١٣) للتعرف على درجة التفكير الجانبي ومستوى الدافعية العقلية والعلاقة بينهما، وبحث الفروق في المتغيرين وفقا للجنس والتخصص لدى(٤٤٢) من طلبة الجامعة، أسفرت النتائج عن انخفاض درجة الدافعية العقلية والتفكير الجانبي لدى طلبة جامعة بغداد، ووجود عَلاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الجانبي والدرجة الكلية للدافعية العقلية ومكوناتها، لا توجد فروق تعزي للجنس في درجة التفكير الجانبي ومستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة.

وقاست دراسة وليد حموك، قيس علي(٢٠١٣) مستوي الدافعية، والتعرف علي الفروق في الدافعية العقلية في ضوء متغير الجنس والتخصص والصف الدراسي (٤٠٥) من طلبة الجامعة، وأسفرت عن تمتع طلبة جامعة الموصل بمستوي مرتفع من الدافعية العقلية، وجود فروق في الدافعية بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

وهدفت دراسة ديانة كحيل(٢٠١٥) للتعرف علي العلاقة بين السرعة الادراكية والدافعية العقلية لدي عينة من الصف الاول الثانوي والاول الجامعي، ومعرفة الفروق في المتغيرات بين الذكور والاناث، وكذلك الفروق التي تعزي للتخصص والصف الدراسي. وأسفرت عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في متغير الدافعية العقلية بين الذكور والاناث أو فروق تعزي للتخصص أو الصف الدراسي.

كما هدفت دراسة نوال عساف(٢٠١٥) للتعرف على مدي امتلاك طلبة الجامعة مستوى من الدافعية العقلية، مستوى مهارات إدارة الوقت، والتعرف على الفروق في الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت بحسب متغير (الجنس، التخصص، المرحلة)، وبحث العلاقة بين الدافعية العقلية ومهارات إدارة الوقت لدى (١٠٠٠) طالب وطالبة بكليات بالجامعة، وأسفرت عن تمتع طلبة جامعة البصرة بمستوى جيد من الدافعية العقلية، ولم تسفر عن فروق بين الذكور والاناث في متغيرات الدراسة.

وبحثت دراسة محمد العسيرى(٢٠١٦) عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية العقلية، والكشف عن الفروق بين الطلبة في متغيري الدراسة لدي(٢٢٣) من طلبة كلية التربية، وأسفرت عن امتلاك الطلبة مستوي مرتفع من أساليب التفكير والدافعية العقلية، وفروق دالة في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث لصالح الاناث في بعد التركيز العقلي وغير دالة في بقية الابعاد.

وهدفت دراسة أفراح طعمة راضي(٢٠١٧) للتعرف على الذكاء المتبلور وعلاقته بالدافعية العقلية لدى (٤٠٠) بالمرحلة الاعدادية، وأسفرت عن تمتع عينة البحث بمستوي عالي من الذكاء المتبلور والدافعية العقلية، ووجود فروق دالة بين الطلبة في مستوى الدافعية العقلية تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

كماهدفت دراسة أفراح جعفر(٢٠١٧) للتعرف على مستوى الدافعية العقلية، دلالة الفروق في الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، وأسفرت عن وجود مستوى متوسط في الدافعية العقلية، ووجود فروق دالة احصائيا في الدافعية العقلية عند الطلبة تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة عائشة رف الله(٢٠١٦) للتعرف علي صدق البنية الهرمية للدافعية العقلية، والكشف عن وجود فروق في الدافعية العقلية تعزي للجنس أوالتخصص لدي (٣٥٠) من طلبة الجامعة باستخدام التحليل العاملي للبنية العقلية، وأسفرت عن وجود خمسة مكونات للدافعية العقلية هي التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات ابداعيا، التكامل المعرفي، الاتجاه التكنولوجي، وأظهرت عدم وجود فروق في الدافعية العقلية تعزي لمتغير الجنس ماعدا مكون حل المشكلات ابداعيا فكانت لصالح الذكور.

وهدفت دراسة كريم السراراتي، مها الزبيدي(٢٠١٨) للتعرف علي مستوي الأمل وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية العقلية لدي الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين بالمدرسة الثانوية، وأسفرت عن وجود ارتباط بين المتغيرات الثلاثة لدي المتميزين والعاديين، وتمتع طلبة المدارس الثانوية المتميزين والعاديين بمستوي عال من الاستعداد للامل ومعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية العقلية وتزيد تلك النسبة في صالح طلبة مدارس المتميزين.

وهدفت دراسة طارق عبد الرحيم(٢٠١٨) للتعرف علي تأثير عادات العقل، الدافعية العقلية علي كفاءة التعلم الايجابية لدي (٢٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج. وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والدافعية العقلية، ولا توجد فروق في عادات العقل والدافعية العقلية بين الذكور والاناث.

وهدفت دراسة ندي الجنابي (٢٠١٨) للتعرف علي مستوي الدافعية العقلية، الكشف عن وجود في الدافعية العقلي بين الذكور والاناث، والكشف عن الفروق في الدافعية العقلية وفقا للتخصص الدراسي لدي طلبة كلية التربية. وأسفرت عن امتلاك طلبة كلية التربية للدافعية العقلية، وتفوق الذكور علي الاناث في الدافعية العقلية.

وكشفت دراسة فيصل الربيع، معاوية أبو غزال، عمر شواشرة (٢٠١٩)عن العلاقة بين الدافعية العقلية والعوامل الخمسة الكبري للشخصية، وفق متغيرات الجنس والتحصيل والتخصص، علي عينة من كليات جامعة اليرموك، وأسفرت عن تمتع أفراد العينة بمستوي مرتفع من الدافعية العقلية علي جميع الابعاد، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في الدافعية العقلية تعزي لمتغير الجنس أو مستوي التحصيل.

كما كشفت (Heilat & Seifert , 2019)عن علاقة الدافعية العقلية والدافعية الداخلية بمصادر الدعم العاطفي لدى (٩١) من الموهوبين، (١٤٠) من غير الموهوبين بالصف التاسع، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية والدافعية الداخلية ومصادر الدعم العاطفي، وعدم وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث من غير الموهوبين.

وهدفت دراسة نظير علي(٢٠١٩) للتعرف علي مستوي الدافعية العقلية لدي طلبة المرحلة الاعدادية، والكشف عن الفروق في الدافعية العقلية وفقا لمتغير الجنس، وأسفرت

عن تمتع طلبة المرحلة الاعدادية بمستوي جيد من الدافعية العقلية، وعدم وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث.

وهدفت دراسة فيصل الربيع، معاوية أبو غزال، عمر شواشرة(٢٠١٩) للتعرف على مستوي الدافعية العقلية والعلاقة الارتباطية بين الدافعية العقلية والعوامل الخمسة الكبري، ومعرفة الفروق في الدافعية العقلية وفقا للنوع والتخصص ومستوي التحصيل لدى(٣٨٠) من طلبة جامعة اليرموك، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية والعوامل الخمسة الكبري، وعدم وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث.

ثانياً: دراسات تتعلق بمتغير كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات:

قارنت دراسة عالية البسيوني(٢٠٠١) بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والكشف عن العلاقة بين المتغيرين، والمقارنة بين أنماط مختلفة من ذوي صعوبات التعلم في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى(٧٢٢) بالصف الثالث الإعدادي (١١٥) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم والباقي من العاديين، وأسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التمثيل المعرفي في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التمثيل المعرفي.

وهدفت دراسة: محمد ابراهيم محمد(٢٠٠٧) لدراسة كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات كمدخل أساسي للتعلم الانساني لعينة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بجامعة المنيا، أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات ومستوي التعلم العميق.

كما هدفت دراسة تامر الخريبي(٢٠٠٩) للتعرف علي الفروق في مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء أنماط التعلم والتفكير، ومعرفة الفروق بين المتغيرات ضوء متغير الجنس لدى(٦٥٠) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي، وأسفرت عن وجود فروق في مستويات التمثيل المعرفي في ضوء أنماط التعلم والتفكير، وعدم وجود فروق في التمثيل المعرفي وأنماط التعلم والتفكير في ضوء متغير الجنس.

وهدفت دراسة نصرة علوان (٢٠١١) للتعرف علي العلاقة بين التمثيل المعرفي، ومعرفة الفروق في التمثيل المعرفي وأساليب التفكير في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى(٤٥٠) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسيا بالمرحلة الاعدادية والثانوية، وأسفرت

عن وجود علاقة ارتباطية بين التمثيل المعرفي وجميع أساليب التفكير، وعدم وجود فروق في التمثيل المعرفي وأساليب التفكير ترجع لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وهدفت دراسة ايام البيرماني(٢٠١٥) للتعرف علي نماذج التمثيل العقلي للمعلومات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والاستذكار لدي(٤٠٠) بالمرحلة الاعدادية والثانوية، وتوصلت الي نموذج مقارنة الخصائص هو أكثر النماذج استخداما للمرحلة الاعدادية والثانوية، يليه نموذج التنشيط الانتشاري ثم النموذج الشبكي.

كما هدفت: دراسة جمانة خزام (٢٠١٧) للتعرف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، والتعرف علي دلالة الفروق في متوسط درجات كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء الجنس، التخصص، مستوى التحصيل، لدى(٥٦٤) من طلبة الصف الأول الثانوي العام، وأسفرت عن انخفاض مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدي أفراد العينة، وعدم وجود فروق ترجع الى الجنس أو التخصص.

وهدفت دراسة (Duchovicova & Kozarova, 2017) للتعرف علي العلاقة بين أساليب التعلم والتمثيل المعرفي لدي(١١٥) طالب وطالبة بالصف الاول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية، وأسفرت عن وجود ارتباط بين أساليب التعلم والتمثيل المعرفي لمحتوي التعلم.

وهدفت دراسة لطيف مكي(٢٠١٧) للتعرف علي التمثيل المعرفي، والتعرف علي الفروق في التمثيل المعرفي بين الذكور والاناث، وكذلك التعرف علي العلاقة بين التمثيل المعرفي والحاجة الي المعرفة لدي (٤٠٠) طالب وطالبة من مدارس المتميزين، وأسفرت عن: وجود التمثيل المعرفي لدي أفراد العينة بدرجة كبيرة ، عدم وجود فروق في التمثيل المعرفي بين الذكور والاناث، وجود علاقة ارتباطية بين التمثيل المعرفي والحاجة للمعرفة.

كما هدفت دراسة نزار الشحماني(٢٠١٦) للتعرف علي مستوي كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، والبحث عن فروق في مستوي كفاءة التمثيل المعرفي تعزي لمتغير الجنس لدي(٣٧٢) بالمرحلة الاعدادية، وأظهرت ارتفاع مستوي التمثيل المعرفي لدي العينة، ولا توجد فروق في مستوي التمثيل المعرفي تعزي لمتغير الجنس.

وكشفت دراسة رجب محمد وأسامة محمد (٢٠١٨)عن العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفى وجودة الحياة الوظيفية، والتعرف على بينهما وفقا للنوع وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمى لدى(٨٠) من معلمى التربية الخاصة، وأسفرت عن وجود ارتباط دال بين

مؤشرات كفاءة التمثيل المعرفى وجودة الحياة الوظيفية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين كفاءة التمثيل المعرفى وجودة الحياة الوظيفية ، ووجود فروق دالة إحصائياً فى جودة الحياة الوظيفية بين مرتفعى ومنخفضى كفاءة التمثيل المعرفى لصالح مرتفعى كفاءة التمثيل المعرفى، يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمى التربية الخاصة من خلال مؤشرات كفاءة التمثيل المعرفى لديهم.

ودرست دراسة طارق عبد الرحيم، ايمان فواز (٢٠١٨) العلاقة بين الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدي (٣٦٠) طالب وطالبة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بالفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج، وتوصلت لوجود علاقة ارتباطية بين بين أبعاد الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

وكشفت دراسة عاصم كامل(٢٠١٩) عن العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات واليقظة العقلية لدى (٣٠) من المعسرين قرائيا بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة التمثيل المعرفي واليقظة العقلية، وعدم وجود فروق في مستوي كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واليقظة العقلية لدي المعسرين قرائي ترجع لأساليب التفكير.

ثالثاً: دراسات تتعلق بمتغير الفهم القرائي:

بحثت دراسة (Spring & French, 1990) وجود فروق دالة احصائيا بين الفهم القرائي ومعالجة المعلومات سمعيا وقرائيا لدى (١٥) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (١٥) من العاديين في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا في الفهم القرائي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين.

وهدفت دراسة (Williams, 2000) لاختبار فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لعينة من(٥) تلاميذ بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم في الفهم القرائي، و مساعدتهم في القيام بتذكر ما قرأوا وذلك بتعلميهم أن يقوموا بطرح الأسئلة حول النص الذي تمت قراءته ووضع خطاً تحت الكلمات التي يرونها مهمة، وأسفرت عن فاعلية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوي الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم.

وحسنت دراسة (Fountain, 2000) مهارات الفهم القرائي باستخدام الوسائل التكنولوجية لعينة من الصف الخامس الابتدائي، أسفرت تحسن مهارات الفهم القرائي لدي عينة الدراسة من خلال عرض الكلمات باستخدام الفيديو مع سرعة مناسبة للتدريس.

وهدفت دراسة (Rogers& Thiery, 2003) لتنمية الفهم القرائي، وبحث وجود فروق دالة بين التعلم من خلال الدمج الشامل في الفصل، والتعلم في غرفة المصادر لعينة من (٥) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وأسفرت عن تحسن مستوي الفهم القرائي باستخدام البرنامج المستخدم، وفعالية التعلم من خلال الدمج الشامل.

وكشفت دراسة (Cain& Okahill, 2006) عن الفهم القرائي بين المتفوقين وذوي صعوبات التعلم لدى (٢٣) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، (٢٣) طفلا من المتفوقين تم متابعتهم لمدة ثلاث سنوات، وأسفرت عن ضعف في مهارة قراءة المفردات وضعف في نمو القدرة الادراكية لدي ذوي صعولات التعلم

وفحصت دراسة (Wise et al, 2007)عدة نواحي لمهارات اللغة (الصوتيات، الدلالة، القواعد) والتي يمكن أن تؤثر في مهارات القراءة لدى (٢٧٩) تلميذا وتلميذة من الصفين الثاني والثالث من ذوي صعوبات تعلم، وأسفرت عن المعرفة بالمفردات الاستقبالية والتعبيرية تؤثر علي مهارات ما قبل القراءة، ومهارات الفهم القرائي.

وتحققت دراسة عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٨)من فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، لدى(٤٧) من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت لوجود أثر ايجابي للتدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وتحققت دراسة (Snellings et al, 2009) من أن التدريب علي القراءة الصامته يعزز نسبة الطلاقة في قراءة الجملة والفهم القرائي لدي ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طفلا من ذوي صعوبات التعلم بألمانيا، وأسفرت النتائج عن أن ذوي صعوبات القراءة قادرون علي زيادة نسبة الطلاقة في قراءة الجملة مع مستويات عالية من الفهم القرائي عندما يتم تعزيزهم وتدريبهم علي القيام بذلك،

وهدفت دراسة جنان نصرت (٢٠١٤) للتعرف علي العلاقة بين الفهم القرائي، الانتباه التنفيذي، السرعة الإدراكية لدى ثنائيي وأحاديي اللغة، الفروق في الفهم القرائي بين الذكور والاناث لدى (٥٠٠) بالصف الخامس الابتدائي، وأسفرت عن امتلاك التلاميذ لمستوي معقول من الفهم اقرائي والانتباه التنفيذي. لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين بين الذكور والاناث في الفهم القرائي.

وكشفت دراسة عاصم كامل (٢٠١٥) عن فاعلية التدريب على التصور العقلي في تنمية الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدي (٤٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم الي مجموعة ضابطة وتجريبية، وأسفرت عن فعالية التدريب علي التصور العقلي في تحسين الفهم القرائي لدي عينة الدراسة.

وصممت دراسة ناديا أبو عمار (٢٠١٥) برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات ماوراء المعرفة، التعرف علي فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي لدي (٣٤) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الخامس الابتدائي ، وأسفرت عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين الفهم القرائي بأبعاده الخمسة.

رابعا : دراسات مرتبطة بعلاقة بعض متغيرات البحث معا :

هدفت دراسة (Pintrich, 1994) للكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدافعية العقلية والمعرفة لدى(١٩) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، (٢٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، تم اختبارهم في متغير الدافعية وما وراء المعرفة، وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين في الدافعية والفهم وما وراء المعرفة لصالح العاديين.

وهدفت دراسة عادل العدل (٢٠٠٢) للكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية وما وراء المعرفة لدى(٢٦٠) تلميذا وتلميذة من الصفين الخامس الابتدائي والثاني الاعدادي ، وتوصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية وما وراء المعرفة لصالح العاديين .

وبحثت دراسة (Paul, 2004) المتغيرات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية لدى (١٩) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم و (٢٠) تلميذاً من العاديين ، وأوضحت النتائج أن التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستويات منخفضة في معرفة ما وراء المعرفة والفهم القرائي عند مقارنتهم بالتلاميذ بالعاديين ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، وعدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الفاعلية الذاتية والتوجيه الذاتي والقلق، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مالوا إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى أسباب خارجية أكثر من التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

وقدم دراسة:عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩) برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوي التمثيل المعرفي للمعلومات لعينة من (١٠) تلاميذ بالصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وأسفرت عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوي التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوي الفهم القرائي.

وهدفت دراسة منصور صياح (٢٠٠٦) للتعرف علي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي والعاديين في معالجة المعلومات لدى (٢٧١) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الأساسي(١٣٦) ذوي صعوبات تعلم، (١٣٥) عاديون، (٢٧١) بالصف السادس (١٣٦) ذوي صعوبات تعلم،(١٣٥) عاديون، وأسفرت عن وجود فروق في معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وكشفت دراسة (Zisimopoulos & Galanaki , 2009) عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدافعية، لدى(٩٨٠) تلميذ وتلميذة (٤٠) من ذوي صعوبات التعلم و(٩٤٠) من العاديين بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح التلاميذ العاديين.

وكشفت دراسة حنان خوج (٢٠١٠) عن الفروق بين العاديين والموهوبين في الدافعية المعرفية، والتعرف علي أثر الجنس والسن والتفاعل بينهما في الدافعية المعرفية لدي (٩٢) تلميذ وتلميذة من الموهوبين، (١١٣) من العاديين، وأسفرت عن وجود فروق بين الموهوبين والعاديين في الدافعية المعرفية لصالح الموهوبين، ولم تسفر عن وجود فروق في الدافعية المعرفية تعزي للجنس أو السن أو التفاعل بينهما.

وكشفت دراسة(Melekoglu, 2011) عن تأثير الدافعية على مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين لدى(٣٨)تلميذ وتلميذة،(١٣)من ذوي صعوبات

التعلم،(٢٥)من العاديين، وأسفرت عن قصور في الدافعية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والتحصيل لذوي صعوبات التعلم .

وهدفت دراسة فريد جديتاوي، محمد نوح، قمر الزمان عبد الغني (٢٠١١) للتعرف علي العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة، والتعرف على مستوي الدافعية لدي أفراد العينة لدي (٨٥٢) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بالأردن، وأسفرت النتائج عن وجود علارقة ارتباطية دالة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة، وكذلك وجود أثر للدافعية علي تعلم القراءة والكتابة.

وهدفت دراسة نور الفنهراوي (٢٠١٢) للتعرف علي العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والدافعية، ومعرفة الفروق في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدي(٤٥٠) طالبا وطالبا بالصف الرابع الاعدادي، وأسفرت عن وجود ارتباط دال احصائيا بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والدافعية الأكاديمية، ووجود فروق في كفاءة التمثيل المعرفي بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

وكشفت دراسة يحيي نصار، ولين الحطاب (٢٠١٢) عن الدلالات التمييزية لمتغيرات الدافعية ومفهوم الذات الاكاديمي والتكيف الاجتماعي وقدرتها على اكتشاف حالات صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في هذه المتغيرات لدى (٣٠٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية منهم (١٥٠) من ذوي صعوبات التعلم، (١٥٠) من العاديين، وأسفرت إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية ومفهوم الذات الاكاديمي والتكيف الاجتماعي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدافعية ومفهوم الذات الاكاديمي والتكيف الاجتماعي لصالح العاديين .

وهدفت دراسة رامي مشاقبة(٢٠١٦) للتعرف على فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدي (٦٠) طالباً من طلبة الصف الرابع والخامس من ذوي صعوبات في التعلم، في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي، واسفرت عن فعالية البرنامج التعليمي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وتحسين مستوى الفهم القرائي.

وهدفت دراسة ياسمين الديري (٢٠١٦) لتنمية مستوي التمثيل المعرفي للمعلومات لدي ذوي صعوبات الفهم القرائي، (١٦) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي موزعين

علي المجموعة الضابطة والتجريبية، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين التمثيل المعرفي للمعلومات والفهم القرائي لدي عينة الدراسة.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في عدة محاور، وتناول المحور الأول: دراسات تتعلق بمتغير الدافعية العقلية في علاقتها ببعض المتغيرات الأخري مثل التفكير الناقد، مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، التفكير الجانبي، السرعة الادراكية، مهارات ادارة الوقت، أساليب التفكير، الذكاء المتبلور، الوعي بالابداع، عادات العقل، كفاءة التعلم، مفهوم الذات الأكاديمي، وماوراء المعرفة. كما اختلفت هذه الدراسات فيما بينها من حيث العينات التي أجريت عليها الدراسة، فمنها من بحث متغيرات الدراسة لدي المرحلة الاعدادية، والثانوية، والجامعة، كما تنوعت العينات من العاديين وذوي صعوبات التعلم ومنها من بحث بعض المتغيرات علي المتميزين والمتفوقين دراسيا، ومنها ما تناولت علاقة الدافعية العقلية في علاقتها مع المتغيرات الأخري ومنها ما تناولت الدافعية العقلية من خلال برامج تدريبية، الي جانب بحث بعض الدراسات السابقة للفروق بين الذكور والاناث علي مقياس الدافعية العقلية، ومن أمثلة هذه الدراسات: Garcia & (Pintrich,1992)، توفيق مرعي، محمد نوفل (٢٠٠٨)، ديانة كحيل (٢٠١٥)، نوال عساف (٢٠١٥), (Kormos & Csizer , 2010)، قصي الذيابي (٢٠١٣)، وليد حموك، قيس علي(٢٠١٣)، محمد العسيرى (٢٠١٦)، أفراح جعفر(٢٠١٧)، طارق عبد الرحيم (٢٠١٨)، ندي الجنابي (٢٠١٨)، ، (Heilat & Seifert , 2019)، نظير علي (٢٠١٩)، عبدالرسول عبداللاه، طلعت أبوعوف (٢٠١٩)، وحنان خوج (٢٠١٠). كما كشفت العديد من الدراسات عن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الدافعية الذاتية مثل : دراسة العدل (٢٠٠٢)، (Pintrich, 1994)، (Paul, 2004) ، (Zisimopoulos & Galanaki 2009 ، عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩)، أحمد العلوان ، خالد العطيات (٢٠١٠).

وتناول المحور الثاني الدراسات التي تتعلق بمتغير التمثيل المعرفي، وتناولت بعض هذه الدراسات هذا التمثيل المعرفي في علاقته بالمتغيرات الأخري مثل أنماط التفكير وأساليب التفكير والتعلم، الذاكرة العاملة، الفهم القرائي، الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات

الاستذكار، جودة الحياة، اليقظة العقلية، أبعاد الابتكارية الانفعالية، في حين تناول البعض الآخر من الدراسات السابقة برامج تدريبية لتنمية التمثيل المعرفي ، وبحثت بعض هذه الدراسات الفروق بين الذكور والاناث في التمثيل المعرفي، كما اختلفت ومن هذه الدراسات:

عالية البسيوني(٢٠٠١)،(Mickeough, 2005)، محمد ابراهيم محمد (٢٠٠٧)، تامر الخريبي(٢٠٠٩)، نصرة علوان (٢٠١١)، نور الفنهراوي (٢٠١٢)، ياسمين الديري (٢٠١٦)، طارق عبدالرحيم، ايمان فواز (٢٠١٨)، عاصم كامل(٢٠١٩). كما تناولت بعض الدراسات التمثيل المعرفي لدي العاديين وذوي صعوبات التعلم والتي أسفرت جميعها عن وجود فروق دالة احصائيا في التمثيل المعرفي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين.

أما فيما يتعلق بمتغير الفهم القرائي فتم عرض الدراسات السابقة والتي تناولت علاقة المتغير بالمتغيرات الأخري مثل الدافعية والقراءة الجهرية، والذاكرة العاملة، والانتباه التنفيذي، والسرعة الادراكية، ومعالجة المعلومات، وما وراء المعرفة، وكذلك تم تناول الفهم القرائي في بعض الدراسات من خلال برامج تدريبية لتنميته مثل: (Williams, 2000) ، (Fountain, 2000)، (Rogers& Thiery, 2003) ، يسرى عيسى (٢٠٠٥)، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨)، ناديا أبو عمار (٢٠١٥)، (Spring & French, 1990)، بداي الرشيدي (٢٠٠٢)، (Cain& Okahill, 2006)، (Wise et al, 2007)، (Snellings et al, 2009)، عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩)، (Melekoglu, 2011)، فريد جديتاوي، محمد نوح، قمر الزمان عبد الغني (٢٠١١)، جنان نصرت (٢٠١٤)، عاصم كامل (٢٠١٥)، ياسمين الديري (٢٠١٦)، كما تناولت بعض الدراسات الفروق في الفهم القرائي بين الذكور والاناث وكذلك المقارنة بين العاديين وفئات أخري مثل ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

فـروض البحـث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي مقياس الدافعية العقلية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي مقياس كفاءة التمثيل المعرفي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي اختبار الفهم القرائي.

٤- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (العاديين – الموهوبين-ذوي صعوبات التعلم) علي مقياس الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي واختبار الفهم القرائي.

الطريقة والاجراءات :

أولا: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة علي المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي والأسلوب الفارق أو المقارن؛ حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، فالأسلوب الارتباطي للكشف عن العلاقة بين متغيرات البحث، والأسلوب المقارن للكشف عن الفروق بين متغيرات البحث تبعا لمتغير النوع (ذكور- اناث)، والكشف عن الفروق في أداء عينة البحث من العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم علي مقياسي الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي واختبار الفهم القرائي.

ثانيا: عينة البحث:

١- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، من مدرسة الزهراء الابتدائية للتعليم الابتدائي بإدارة كفر الشيخ التعليمية.

٢- عينة البحث الأساسية :

تم اختيار عينة البحث الأساسية من المجتمع الكلي للبحث والذي تكون من(٤٨٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (١٢٠-١٢٩) شهرا، بمتوسط قدره ١٢٤.٢، وانحراف معياري قدره (٢.٢) شهر، من مدارس علي

عبد الشكور، تجريبية المعلمات الابتدائية، والوحدة العربية الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية في العام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢١٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي تم تقسيمهم الي ثلاث مجموعات كما يلي:

(١١٠) تلميذا وتلميذة من العاديين (٤٦) ذكور، (٦٤) اناث.

(٤٥) تلميذا وتلميذة موهوبون (٢٠) ذكور، (٢٥) اناث.

(٥٥) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (٢٥) ذكور، (٣٠) اناث.

خطوات اختيار عينة البحث:

- لاختيار عينة البحث من التلاميذ الموهوبين قامت الباحثة بتطبيق قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد / محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٢) بمساعدة معلمي الفصول، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة Raven's Colored Progressive matrices (CPM), للأطفال والكبار (٥.٥- ٦٨.٤ سنة) تعديل وتقنين/ عماد أحمد حسن علي(٢٠١٦)، واختبار التفكير الابتكاري لإبراهام إعداد / مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١). وحصرت الباحثة التلاميذ الذين حصلوا على درجة مرتفعة على قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين وهم الذين حصلوا علي درجات أكبر من (م + ١ع) فبلغ عددهم (١١٥) تلميذاً وتلميذة، وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء مرتفعة تزيد عن (١٢٥)% بناءً على درجاتهم على اختبار الذكاء فوصل عدد التلاميذ إلى (٨٥) تلميذاً وتلميذة وبعد ذلك تم حصر التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار التفكير الابتكاري تزيد عن (م + ١ع) فبلغ عدد التلاميذ ٤٥ تلميذاً وتلميذة (٢٠) ذكور، (٢٥) إناث، وهى عينة البحث من التلاميذ الموهوبين، بمتوسط نسبة ذكاء (١٢٩.٥) ، انحراف معياري ٢.٢.
- ولاختيار عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حصرت الباحثة التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن (٩٠ -١١٠) بناءً على درجاتهم على اختبار الذكاء، حيث تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة أقل أو أعلى من ذلك وفقا لمعايير الذكاء لذوي صعوبات التعلم فبلغ عدد التلاميذ (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، ثم طبقت الباحثة بمساعدة معلمي الفصول قائمة تشخيص صعوبات القراءة إعداد/ الباحثة وذلك للتحقق من محك التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم حصرت الباحثة التلاميذ الذين حصلوا

على درجة منخفضة على قائمة تشخيص صعوبات القراءة "تقل (م – ١ع)" فوصل عدد التلاميذ إلى (١٥٠) تلميذاً وتلميذة، واستبعدت الباحثة باقي التلاميذ لحصولهم على درجات أعلى. ثم استبعدت الباحثة التلاميذ الذين يعانون من أية إعاقات حسية أو جسدية واضحة؛ فتم استبعاد (١٥) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد التلاميذ إلى (١٣٥) تلميذاً وتلميذة ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مايكلبست، ترجمة وتعريب/ مصطفى كامل (١٩٩٠)، وقد قامت الباحثة بشرح الطريقة التي يتم بها استخدام المقياس للمعلمين، وبعد تجميع المقياس وتصحيحه تم استبعاد (٣٠) حالة لحصول أفرادها على درجات أعلى من (٢٠) في المقياس اللفظي، أعلى من (٤٠) في المقياس غير اللفظي، وأعلى من (٦٥) على المقياس الكلي ووصل التلاميذ بعد إجراء هذا الاختبار إلي (١٠٥) تلميذا وتلميذة. ثم طبقت الباحثة اختبار المسح النيورولوجى السريع (إعداد/ موتى وآخرون، ١٩٨٧، تعريب / عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩)، وقد تم استبعاد ممن تقع درجاتهم على الاختبار فى النطاق العادى والتى تتراوح درجاتهم من (٢٥) فأقل، وبالتالى فقد تم استبعاد (٤٠) من التلاميذ وكذلك تم استبعاد (١٠) من الذين حصلوا على درجة كلية تقع فى نطاق الاضطرابات النيورولوجية الشديدة، أما التلاميذ الذين حصلوا على درجات تقع فى نطاق الاشتباه أو الشك فى وجود صعوبات تعلم والتى تتراوح بين (٢٥- وأقل من ٥٠) فقد تم ضمهم للعينة ليكون العدد النهائي (٥٥) تلميذا وتلميذة (٢٥) ذكور، (٣٠) إناث) وهم عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وقد بلغ متوسط نسبة الذكاء لهؤلاء التلاميذ(١٠١.٥٢) بانحراف معياري قدره ٥.٣٢.

- ولاختيار عينة البحث من التلاميذ العاديين: استبعدت الباحثة التلاميذ الموهوبين (٤٥) تلميذاً وتلميذة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٥٥) تلميذاً وتلميذة من العينة الأولية وكذلك استبعاد بعض التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة حسية أو جسدية والتلاميذ الذين أبدوا عدم استعدادهم للاشتراك في البحث و ذوي الغياب المتكرر والمتأخرين دراسياً وذوي المشكلات السلوكية بمساعدة معلمي الفصول وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد (٢٧٠) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد التلاميذ العاديين في عينة الدراسة إلى (١١٠) تلميذاً وتلميذة

(٤٦) ذكور، (٦٤) إناث) وقد بلغ متوسط نسبة الذكاء لهؤلاء التلاميذ ١١٠.٥٤ بانحراف معياري ١٢.٣٢.

ومن ثم تكونت عينة البحث من ثلاثة مجموعات من التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم في القراءة.

ثالثا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات والمقاييس للحصول على البيانات المطلوبة لإجراء البحث، حيث اشتملت الأدوات المستخدمة في البحث الحالي علي :

- أدوات لاختيار عينة البحث من العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم:
- أدوات خاصة بمتغيرات البحث (الدافعية العقلية، كفاءة التمثيل المعرفي ، الفهم القرائي).

أولا: أدوات اختيار عينة البحث من العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم :

(أ)اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥ - ٦٨.٤ سنة) تعديل وتقنين عماد أحمد حسن علي(٢٠١٦)

استخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة Raven's Colored Progressive matrices وتتكون من (٣٦) بند موزعة علي ثلاثة أقسام هي أ، أب، ب، يشمل كل منها علي ١٢ بندا، والقسمان أ، ب، هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية مضافا اليها قسما جديدا "أب" يتوسطهما في الصعوبة، أعدت لتقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للاطفال من ٥.٥-١١ سنة، كما تصلح للمتأخرين عقليا وكبار السن . ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الرئيسي. وتعتمد مشكلات القسم (أ) علي قدرة الفرد علي اكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار علي أساس بعدين في نفس الوقت، ويعتمد النجاح في القسم (أب) علي قدرة الفرد علي ادراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي علي أساس الارتباط المكاني، أما القسم (ب) فيعتمد علي حل مشكلاته علي فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبة منطقيا أو مكانيا، وتتطلب نمو قدرة الفرد علي التفكير المجرد، وتعد المشكلات الخيرة في القسم (ب) علي نفس مستوي الصعوبة للمشكلات التي يتضمنها اختبار المصفوفات العادية. (عماد أحمد حسن علي، ٢٠١٦، ١٠)

وقام مقنن الاختبار بالتأكد من الكفاءة السيكومترية للاختبار عن طريق حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي. وقد قامت الباحثة الحالية بالتأكد أيضا من صدق الاختبار باستخدام طريقة الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٦٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبار ودرجاتهم على اختبارات القدرات العقلية للأعمار من (٩-١١) اعداد/ فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢) فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٧١ وهى قيمة مرتفعة وتشير إلى صدق الاختبار. ثم بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين للتأكد من ثبات الاختبار، وتوصلت إلى معامل ارتباط ٠,٧٣ ، عن طريق التجزئة النصفية للاختبار فكان معامل الارتباط ٠,٧٥.

(ب) قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين: إعداد / محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٢)

تهدف القائمة للكشف عن التلاميذ الموهوبين بمساعدة المحيطين بالفرد المفحوص من معلمي وأخصائيين نفسيين وآباء، وتتكون من(١٨٠) سؤالاً موزعة على(١٨) بعداً هي الدافعية، والاستدلال، والأصالة، والمثابرة، والمرونة، وحب الاستطلاع، والطلاقة الفكرية، والملاحظة، والمبادرة، والمغامرة، والنقد، الاتصال، والقيادة، التعلم، والمسئولية، والثقة بالنفس، والتوافق، وتحمل الغموض.

تصحيح القائمة: يطلب من الفرد اختيار استجابة من بين ثلاث استجابات وفقاً لتقديره لتوافر تلك السمة لديه، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة وأسفل الاختيار المناسب المحدد بالاستجابات الثلاث (غالباً – أحياناً – نادراً) وتعطي الدرجات كالآتي (٣، ٢، ١) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية علي القائمة من (١٨٠- ٥٤٠).

ثبات القائمة: قام معد القائمة بحساب ثبات القائمة طريقة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق القائمة على عينة قوامها (٧٥٠) متعلماً من جميع مراحل التعليم ماعدا مرحلة رياض الأطفال موزعين كالآتي (٢٥٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وعدد (١٥٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وعدد (١٥٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وعدد (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٥٩، ٠.٦٢، ٠.٦٣، ٠.٧٤) بالترتيب في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي والجامعي.

صدق القائمة: وجد معد القائمة أن درجات المتعلمين في مختلف مراحل التعليم في هذه القائمة قد ارتبطت على نحو مرتفع بتقديرات المحكمين من الخبراء في تقييم درجات الأعمال الابتكارية لهؤلاء المتعلمين، وبلغت قيم معاملات الارتباط (٠.٤٨ – ٠.٥٦، ٠.٥٩، ٠.٧١) على الترتيب لكل من المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية وهي جميعاً دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) حيث طلب من المحكمين إعطاء تقديراتهم لقدرات هؤلاء الطلاب على مقياس مكون من (١٠٠) درجة في التفكير الابتكاري، ويعد التلميذ الأعلى قدرة في التفكير الابتكاري هو ذلك التلميذ الذي عنده عدد كبير من الأفكار الأصيلة المتصلة بالرسم والموسيقى والأنشطة المدرسية المختلفة. أما الصدق الظاهري للقائمة فقد تم عرض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي، واتضح وجود اتفاق تام بين المحكمين على أن بنود القائمة تقيس سمات الموهوبين.

كما قامت بحساب ثبات القائمة عن طريق اعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول معامل ارتباط (٠.٧١) وهو قيمة مرتفعة وموجبة مما يدل علي ثبات القائمة. كما قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٥٤) وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين.

(ج) **اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري:** إعداد مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١)

يهدف لقياس التفكير الابتكاري بأبعاده الفرعية المتمثلة في: الطلاقة، المرونة،الأصالة، ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية، ويتكون من اختبارين:

الاختبار الأول: تسمية الأشياء: يتكون من أربعة أجزاء يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء، وعلى المفحوص أن يكتب في خلال خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة على كل جزء) أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تقع في الفئة والزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو (٢٠) دقيقة.

الاختبار الثاني: الاستعمالات غير المعتادة: يتكون هذا الاختبار من أربعة أجزاء. ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة، ويجاب كل جزء في خمس دقائق ومن ثم فإن الزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو (٢٠) دقيقة، وقد اعتمد الباحث الحالي على معايير الاختبار

في البيئة العربية للمرحلة الإعدادية (مجدي حبيب، ٢٠٠١، ٣٣،٣٤) في الحصول على التلاميذ الموهوبين المرتفعين في التفكير الابتكارى.

وتأكد معد الاختبار من صدق وثبات الاختبار عن طريق حساب هدف المحتوى وصدق البناء، وصدق التكوين، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات بين ٠.٣٢، ٠.٩٢، وكذلك قام معد الاختبار للبيئة العربية بالتأكد من صدق الاختبار من خلال تقديرات المعلمين للتفكير الابتكاري، والمحكات الخارجية وتوصل إلى معاملات صدق مرتفعة. استخدم معد الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠.٦٤، ٠.٩٠ للطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما قام معد الاختبار للبيئة العربية بحساب ثلاثة أنواع من معاملات الثبات لهذا الاختبار، معاملات الثبات بين المصححين، معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق، معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية وتوصل إلى معاملات ثبات موجبة ومرتفعة ودالة تراوحت بين ٠.٥٨، ٠.٨٨ ويشير ذلك إلى ثبات الاختبار.

وقامت الباحثة الحالية بحساب ثبات الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال طريقة التجزئة النصفية وكانت معاملات الارتباط تتراوح من (٠.٦٥– ٠.٦٨) لأبعاد الطلاقة والمرونة والاصالة والدرجة الكلية.

(د) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم:

The Pupil Rating Scale Screening for Learning Disabilities:

وضعه "ماكليبست" (١٩٧١)، وأعده للبيئة المصرية" مصطفى محمد كامل" (١٩٩٠)، والمقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، ويتم ذلك بوضع تقديرات للأطفال من قبل من له معرفة وثيقة بالطفل موضوع التقدير(كالمعلمين والأخصائيين النفسيين)، وذلك في خمس مجموعات من الخصائص السلوكية هي: الفهم السماعي، الذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (المكاني والمكاني)، التآزر الحركي، و السلوك الشخصي/ الاجتماعي. (مصطفى محمد كامل، ١٩٩٠، ١٩، ٢٠)

وتأكدت الباحثة الحالية من ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق نفس المقياس على عينة من (٥٠) تلميذ وتلميذه بالصف الخامس الابتدائي

أسبوعين، ثم حساب معامل الارتباط حيث جاءت قيمة معامل الارتباط للمقاييس الخمسة الفرعية كالتالي: ٠,٧٤، ٠,٧٨، ٠,٧٣، ٠,٦٩، ٠,٧٨.

(هـ) اختبار المسح العصبي (النيورولوجي) السريع:

Quick Neurological Screening Test (Q,N,S,T)

وضع الاختبار "موت" وآخرون "Mutt, et al" (١٩٧٨) وأعده للبيئة المصرية عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩) ويعتبر الاختبار نوعا من الاختبارات الفردية المختصرة حيث يستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، ويعد وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة مكونة من خمس عشرة مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات، والاختبارات الفرعية تم تطويرها وتعديلها من خلال المقاييس المستخدمة في الفحوص النيورولوجية، والسيكونيورولوجية، والنمائية للأطفال في مراحل العمر المختلفة، والاختبار يفيد في إجراء مسح يشير إلى مجال الاضطراب المحتمل ولكنه على أية حال لا يضع الطفل ضمن فئة المعاقين نيورولوجيا، كما أن الاختبار الحالي لا يصلح لتشخيص إصابات أو اضطرابات المخ الوظيفية، فالفائدة الأساسية للاختبار تعتبر تنبؤية تشخيصية وقائية، ويعطي الاختبار درجة كلية نحصل عليها عن طريق جمع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على الاختبارات الفرعية الخمسة عشر التي يتكون منها الاختبار. (عبد الوهاب محمد كامل، ١٩٨٧، ١-٣)

وقد قامت الباحثة الحالية بالتأكد من ثبات الاختبار حيث قامت بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي وإعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعين وكان معامل الارتباط (٠,٨٠).

(و) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة: اعداد/ فتحي مصطفي الزيات (٢٠١٥)

ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة ثم يقوم معلم أو معلمة الفصل بوضع التقدير في المكان المخصص لذلك في القائمة، ومقياس التقدير خماسي (دائما- ٤ درجات)، (غالبا – ٣ درجات)، (أحيانا- درجتان)، (نادرا- ١درجة واحدة)، (لا تنطبق- صفر). ولضمان سلامة التقدير يرجي عدم الاستمرار في الاستجابة علي المقياس لاكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة. ويكون تشخيص التلميذ طبقا للدرجات التي وضعها معد القائمة (صفر- اقل من

٢٠) عادي أو لا توجد لديه صعوبات، (٢١- أقل من ٤٠) صعوبات تعلم خفيفة، (٤١- أقل من ٦٠) صعوبات تعلم متوسطة، (٦١ فأكثر) تعني صعوبات شديدة.

الثبات

قام معد المقياس بحساب الثبات بحساب معامل ألفاكرونباخ على درجات أفراد العينة فقد كانت معاملات الارتباط مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٩٣- ٠.٩٧)، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين جزئى الاختبار العبارات ذات الأرقام الفردية ، والعبارات ذات الأرقام الزوجية؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ببين (٠.٩٢- ٠.٩٥) بالنسبة لمقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم القراءة .

الصدق : تم اعتماد عدة طرق لحساب الصدق والتى تشمل صدق المحتوى؛ حيث تم استخدام معاملات الارتباط بين كل فقرة بمجموع الدرجات للمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٨٥ : ٠.٨٣٩) وهى معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى مصداقية المقياس ، وكذلك حساب التحليل العاملي حيث تبين تشبع المقياس بمعامل واحد وكذلك حساب صدق المحك وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

قامت الباحثة بالتأكد من الصدق البنائي للقائمة عن طريق حساب معامل الارتباط المفردات والدرجة الكلية علي القائمة فكان معاملات الارتباط تتراوح من (٠.٥٩- ٠.٧٣) ودالة عند(٠.٠١) وهذا يدل علي ثبات القائمة.

كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوعين من أول تطبيق وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٩).

ثانيا: أدوات خاصة بمتغيرات البحث مقياسي (الدافعية العقلية، كفاءة التمثيل المعرفي) واختبار الفهم القرائي.

(أ) مقياس الدافعية العقلية: Mental Motivation Scale أعداد/ الباحثة.

يهدف لقياس الدافعية العقلية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومن العوامل التي دعت الباحثة إلى إعداد هذا المقياس عدم وجود مقياس للدافعية العقلية للمرحلة الابتدائية(في حدود ما اطلعت عليه الباحثة)، حيث أن جميع المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة أعدت لتقيس الدافعية العقلية للمرحلة الإعدادية والثانوية أوالجامعية أو صممت لبيئة مختلفة عن البيئة المصرية مثل: (Giancarlo & Factions, 1998)، (Lipper, 2005)، محمد نوفل (٢٠١١)، (Mentzer, 2008)، وليد حموك ، قيس علي(٢٠١٣)، ديانة كحيل (٢٠١٥)، محمد على العسيرى (٢٠١٦)، عائشة علي رف الله (٢٠١٦)، أحمد علي الشريم (٢٠١٦)، أفراح جعفر(٢٠١٧)، كريم السراراتي.

وبعد الاطلاع علي هذه المقاييس قامت الباحثة بتحديد أبعاد الدافعية العقلية في أربع أبعاد في ضوء نموذج (Giancarlo & Factions, 1998) هي: التكامل المعرفي، التركيز العقلي، الحل الإبداعي للمشكلات، التوجه نحو التعلم. ويتكون المقياس من (٤٦) بند موزعة علي الأبعاد السابقة. وصيغت بعض عبارات المقياس موجبة والأخري سالبة، وتتم الاجابة علي المقياس بطريقة ليكرت من خلال مقياس تقدير رباعي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطي الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) علي الترتيب للعبارات الموجبة، (١، ٢، ٣، ٤) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس من (٤٦- ١٨٤).

صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري: طبقت الباحثة الصورة الأولية لمقياس الدافعية العقلية علي عينة التقنين المكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية،، للتأكد من سهولة ووضوح التعليمات والعبارات ، وقد تم التأكد من ذلك أثناء تقنين المقياس.**
- **الصدق البنائي: عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥١- ٠.٧١) وهي دالة احصائيا عند (٠.٠١) مما يشير إلى أن المقياس على درجة مرتفعة من الصدق.**

- صدق المقارنة الطرفية: رتبت الباحثة درجات أفراد عينة التقنين (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، علي مقياس الدافعية العقلية (الدرجة الكلية للمقياس) ترتيبا تنازليا، ثم قارنت بين(٢٧%) من الحاصين علي أعلي الدرجات،(٢٧%) من الحاصلين علي أقل الدرجات باستخدام اختبار "ت" ، وُجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي مقياس الدافعية العقلية حيث كانت قيمة "ت(٥٠.٦٣)، مما يشير لقدرة المقياس علي التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية العقلية.

ثبات المقياس:

- إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقه إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق واعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبنود المقياس بين (٠.٦١- ٠.٧٩) وهي قيم موجبة ودالة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.

- طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية العقلية، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٥١، وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس.

- التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معامل الثبات من(٠.٦١ – ٠.٨١) وهي قيم تدل علي معامل ثبات مقبول .

الاتساق الداخلي :

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بتطبيق مقياس اليقظة العقلية علي عينة التقنين (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، وإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل

الارتباط بين (٠.٦١- ٠.٨١) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) كما يظهر في جدول (١).

جدول (١)
قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية للصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	التكامل المعرفي	التركيز العقلي	الحل الابداعي للمشكلات	التوجه نحو التعلم	الدرجة الكلية
التكامل المعرفي	١	٠.٧٦*	٠.٧٤*	٠.٦١*	٠.٨١*
التركيز العقلي		١	٠.٧٣*	٠.٧٢*	٠.٧٩*
الحل الابداعي للمشكلات			١	٠.٧٦*	٠.٧٨*
التوجه نحو التعلم				١	٠.٨١*
الدرجة الكلية					

(*) دالة عند مستوي (٠.٠١).

ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الإتساق الداخلي.

مقياس كفاءة التمثيل المعرفي Cognitive Representation efficiency scale

اعداد الباحثة

يهدف المقياس لقياس كفاءة التمثيل المعرفي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولإعداد المقياس؛ قامت الباحثة بمراجعة بعض المقاييس التي استخدمت لقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في الدراسات السابقة مثل: فتحي الزيات (٢٠٠٠)، أمينة شلبي (٢٠٠١)، عالية البسيوني (٢٠٠١)، (Mickeough, 2005) محمد ابراهيم محمد (٢٠٠٧)، ايام البيرماني، زينب عبد غانم (٢٠١١)، حسني النجار (٢٠١٢)، (٢٠١٥)، كاظم الكعبي (٢٠١٥)، ناديا أبو عمار (٢٠١٥)، جمانة خزام (٢٠١٧)، لطيف مكي(٢٠١٧)، طارق عبد الرحيم(٢٠١٨)، طارق نور الدين، ايمان فواز (٢٠١٨)، رجب عطا، أسامة عطا (٢٠١٨).

ومن خلال الاطلاع علي هذه المقاييس قامت الباحثة بتحديد كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ستة أبعاد هي : الحفظ والتخزين، الربط أو التصنيف، التوليف، الاشتقاق أو التوليد، الاستخدام أو التوظيف، و التقويم الذاتي. ويتكون المقياس من (٥٦) موزعة علي الأبعاد السابقة. وصيغت بعض عبارات المقياس موجبة و الأخري سالبة، وتتم الاجابة علي المقياس بطريقة ليكرت من خلال مقياس تقدير خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا أبدا)

وتعطي الدرجات (٥،٤، ٣، ٢، ١) علي الترتيب للعبارات الموجبة، (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس من (٥٦- ٢٨٠). .(

صدق المقياس:

- الصدق الظاهري: طبقت الباحثة الصورة الأولية لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي علي عينة التقنين المكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، للتأكد من سهولة ووضوح التعليمات والعبارات، وقد تم التأكد من ذلك أثناء تقنين المقياس.
- صدق المفردات :قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس مع اعتبار أن بقية مفردات البعد محكا للمفردة، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (٠.٠١) أو (٠.٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٣- ٠.٨١) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.
- صدق المقارنة الطرفية: رتبت الباحثة درجات أفراد عينة التقنين (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، علي مقياس كفاءة التمثيل المعرفي (الدرجة الكلية للمقياس) ترتيبا تنازليا، ثم قارنت بين (٢٧%) من الحاصين علي أعلي الدرجات، (٢٧%) من الحاصلين علي أقل الدرجات باستخدام اختبار "ت" ، وُجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي كفاءة التمثيل المعرفي حيث كانت قيمة "ت(٥٨.٢٥)، وهو ما يشير لقدرة المقياس علي التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي كفاءة التمثيل المعرفي.

ثبات المقياس:

- إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقه إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق واعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط (

الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبنود المقياس بين (٠.٦٩- ٠.٧٥) وهي قيم موجبة ودالة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.

- طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ كفاءة التمثيل المعرفي ، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٥٥، وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس.

- التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معامل الثبات من(٠.٥٩ – ٠.٧٥) وهي قيم تدل علي معامل ثبات مقبول .

الاتساق الداخلي :

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بتطبيق مقياس كفاءة التمثيل المعرفي علي عينة التقنين (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، وإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠.٥٩- ٠.٨٣) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) كما يظهر في جدول (٢).

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات للصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	التخزين	التصنيف	التوليف	الاشتقاق	التوظيف	التقويم الذاتي	الدرجة الكلية
التخزين	١	٠.٧٢*	٠.٧٣*	٠.٦٧*	٠.٥٩	٠.٧١	٠.٧٩*
التصنيف		١	٠.٧٥*	٠.٧٢*	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٧٩*
التوليف			١	٠.٧٤*	٠.٦٩	٠.٧٢	٠.٧٨*
الاشتقاق				١	٠.٦٨	٠.٧٥	٠.٨٣*
التوظيف					١	٠.٨٠	٠.٨٠
التقويم الذاتي						١	٠.٨١
الدرجة الكلية							

(*) دالة عند مستوي (٠.٠١).

ويشير ذلك إلى أن مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات على درجة مرتفعة من الإتساق الداخلي.

اختبار الفهم القرائي: Reading Comprehension Test اعداد الباحثة

يهدف الاختبار لقياس الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولإعداد الاختبار؛ قامت الباحثة بمراجعة بعض الدراسات والمقاييس التي استخدمت لقياس الفهم القرائي في الدراسات السابقة مثل: خيري المغازي عجاج (١٩٩٨)، نصرة جلجل (٢٠٠٦)، ((Smythe, 2006)، (Symthe, 2010)، (Reddick, 2010)، (Brunswick, 2009)، (Christo, et.al, 2009)، (Hultiquest, 2006)، (Breninger, 2009)، (Learner, 2000)، حسني النجار (٢٠١٠)، أحمد نهابة (٢٠١٣)، ناديا أبو عمار (٢٠١٥).

وقد راعت الباحثة أثناء اعداد الاختبار تنوع الأسئلة وسهولة ألفاظها والبعد عن الكلمات الغامضة، ويتكون اختبار الفهم القرائي من (٧٥) سؤال مشتقة من المحتوي الدراسي لمادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائية، من خلال خمسة أبعاد(فهم الكلمة،فهم الجملة، فهم الفقرة، تنظيم المادة، ادراك العلاقات اللغوية)، ويتم إعطاء الإجابة الصحيحة على كل سؤال درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفر، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي (٠ – ٧٥) درجة.

صدق الاختبار:

- **الصدق الظاهري: طبقت الباحثة الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي علي عينة التقنين المكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، للتأكد من سهولة ووضوح التعليمات والعبارات، وقد تم التأكد من ذلك أثناء تقنين المقياس.**

الصدق المرتبط بالمحك: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين المكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي الذي أعدته الباحثة، واختبار الفهم القرائي إعداد / خيري عجاج (١٩٩٨) وكانت قيمة معامل الارتباط بين الاختبارين (٠.٧٥)، وهذا معامل ارتباط مرتفع ويدل علي صدق الاختبار.

- **صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب صدق مفردات اختبار الفهم القرائي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار مع اعتبار أن بقية مفردات البعد محكا للمفردة، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية**

للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (٠.٠١) أو (٠.٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٩- ٠.٨٢) مما يشير إلى أن الاختبار على درجة مرتفعة من الصدق.

ثبات الاختبار:

- إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقه إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق واعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي من خارج عينة البحث الأساسية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبنود المقياس بين (٠.٦٠- ٠.٧٦) وهي قيم موجبة ودالة تكفي للدلالة على ثبات الاختبار.

- طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار الفهم القرائي، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٥٩، وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس وصلاحية استخدامه في البحث الحالي.

- التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معامل الثبات من(٠.٦٢ – ٠.٧٨) وهي قيم تدل علي معامل ثبات مقبول .

رابعا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، تحليل التباين الثنائي، اختبار"شيفيه"، و استخدمت الباحثة برنامج (SPSS V20) في تحليل نتائج الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول للبحث ومناقشته وتفسيره:

وينص علي:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي مقياس الدافعية العقلية"

ولاختبار صحة الفرض السابق استخدم الباحثة تحليل التباين للمقارنة بين أكثر من مجموعة مستقلة وكانت النتائج كما بجدول (٣) كما يلي :

جدول (٣)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للمجموعات (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور -إناث) على مقياس الدافعية العقلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
المجموعة	٢٧٠٦٠٦.٤٨	٢.٠٠	١٣٥٣٠٣.٢٤	١٥٢٦.٥٧	دالة عند ٠.٠٠١
النوع	٢١.٤٥	١.٠٠	٢١.٤٥	٠.٢٤	غير دالة
النوع × المجموعة	٢٨.٧٨	٢.٠٠	١٤.٣٩	٠.١٦	غير دالة
الخطأ	١٨٠٨٠.٩٧	٢٠٤.٠٠	٨٨.٦٣		
الكلي	٣١٨٠٥٧٣.٠٠	٢١٠.٠٠			

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ(الذكور -الإناث) بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية.

٢- عدم وجود فروق بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للتفاعل بين المجموعات (العاديين -الموهوبين- ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور- إناث) على مقياس الدافعية العقلية.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية، حيث جاءت

قيم "ف" مساوية (١٥٢٦.٥٧)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٠١).

ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤)

نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق بين التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية

المتغير	المجموعات	المتوسط (م)	العاديين	الموهوبين	ذوي صعوبات التعلم
الدافعية العقلية	العاديين	١٢٣.٢٨			
	الموهوبين	١٦٩.٠٠	-٤٧.٣٣*		
	ذوي صعوبات التعلم	٦٣.٢٩	٥٦.٧٨*	١٠٤.١٢*	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

ويتضح من جدول (٤) ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية لصالح التلاميذ الموهوبين.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية لصالح التلاميذ الموهوبين.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية لصالح التلاميذ العاديين.

وفي ضوء النتائج السابقة حيث تم التحقق من جزء في الفرض ولم يتم التحقق من الجزء الآخر يمكننا رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات : (Kirby , Booth , Das , 1996)، (Phillips, Lindsay, 2006)، حنان خوج (٢٠١٠)، محمود بشوتي (٢٠١٠)، وائل معين وزهرة حسين (٢٠١٠) عرين المجالي وآخرون (٢٠١٧)، كريم السراراتي، مها الزبيدي(٢٠١٨)، (Heilat& Seifert, 2019) والتي أسفرت عن تفوق الموهوبين عن

غيرالموهوبين في الدافعية العقلية، ويرجع ارتفاع الدافعية العقلية لدي الموهوبين نظرا لامتلاك الموهوبين درجة مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع والقدرة على الاندماج فى المهمات المثيرة لفترات طويلة، كما أنهم مستمعون جيدون لآراء الآخرين ولديهم القدرة على المشاركة الفعالة فى المواقف الاجتماعية والتعليمية؛ مما يؤدي لاكتسابهم العديد من المعارف، وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية ومشاركتهم فى الفصل المدرسي واكتساب الثقة بالنفس، كما يتصفون بالاستمتاع بالتعلم والرضا والارتياح عما يؤدونه من أعمال تتناسب وإمكانياتهم العقلية وأهدافهم الذاتية ومحاولة الوصول بالعمل إلى درجة الاتقان، كذلك يتصف الموهوبون بدرجة مرتفعة من المثابرة وبذل المزيد من الجهد للتغلب على أي صعوبات تواجههم واستمرارهم في أداء المهام المدرسية مهما كانت طويلة أو صعبة، ويعملون على إنجاز كلّ ما يوكل إليهم من أعمال في الوقت المناسب وبدقة، كما أن لدي الموهوبين مهارات جيدة تمكنهم من الاستقلال الذاتى في التعلم، وكذلك خبراتهم التعليمية التي تتضمن تعليمات تنسجم مع قدراتهم وتعمل على تطوير دافعيتهم، وامتلاكهم للقدرة علي ضبط الذات، تأجيل الاشباع والمثابرة والحماس والاستقلالية في الحكم والقدرة علي تأسيس علاقات اجتماعية ناجحة والانفتاح علي الاخرين بسهولة والقدرة علي تحمل المسئولية، وانغماسهم بالتفكير والمعرفة، كما أن لديهم فكر مستقل وتفكير مرن، ويكافح الموهوبون من أجل انجازات جديدة وأكثر تساؤلا وأكثر واقعية، كما يثقون بأنفسهم لتنفيذ الخطط، ويمتلكون القدرة علي التفكير المتشعب، بالاضافة الى أساليب التعزيز المختلفة من خلال الثّناء والتّشجيع التي يقوم بها المعلمون مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، وقد يعزى السبب أيضاً إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من تقديرات الوالدين والأقران المرتفعة اتجاه التلميذ الموهوب مما يؤدي به إلى تقدير مرتفع لذاته بأنفسهم لتنفيذ الخطط، (Jarial& Sharma, 1980)، (Tuttle ,1988)، محمد اسماعيل (١٩٩٠)، سيد الطواب ومحمود منسي (١٩٩١)، نايفة قطامي، يوسف قطامي (١٩٩٦)، (Brophy, 2013). ،(Clark, 2002) ،(Robinson, 2002) ،(Bickley, 2001) ،أمال باظة (٢٠٠٥) ،عبد المطلب القريطي (٢٠١٣). ، (Worrell, et al, 2019) ، ،(Al- Dhamit & Kreishan, 2016). ،((Ritchotte, et al, 2016) (Hornstra , et al, 2020)

أما بخصوص أن ذوي صعوبات التعلم هي المجموعة الأقل في الدافعية العقلية؛ فتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات:(Mercer,2001)، (Pintrich ,1994)،

عادل العدل (٢٠٠٢)، (Paul, 2004)، (Zisimopoulos & Galanaki , 2009)، أحمد العلوان، خالد العطيات (٢٠١٠)، (Kormos & Csizer (2010 ، Melekoglu, 2011)، (وليد الصياد،٢٠١١)، يحيي نصار، ولين الحطاب (٢٠١٢)، ترجع الباحثة ذلك لافتقاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاستقلال الذاتى في التعلم، وليس لديهم القدرة على المثابرة او التعلم الذاتى، وعدم القدرة على تنظيم التفكير وترتيب الأولويات، وتضعف الدافعية لدي ذوي صعوبات التعلم عند شعورهم بأن النجاح بعيد عنهم نظرا لفشلهم المتراكم ويقل شعورهم بالسعادة، واعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي أكبر من قدراتهم وطاقتهم:(Shepard, Smith, & Vojir, 1983)، (Chapman, 1988) ، (Sabornie, 1994).، كريمان بدير(٢٠٠٦)، فتحي الزيات(١٩٩٥)، عادل محمد العدل (٢٠١٣)، ومن ثم فالدافعية العقلية تعد مصدرًا للتفكير والإبداع فى ظل غياب الاستراتيجيات المنظمة لعملية التفكير التى يفتقدها ذوو صعوبات التعلم

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والاناث علي مقياس الدافعية العقلية تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: (محمد نوفل ٢٠٠٤)، توفيق مرعي، محمد نوفل (٢٠٠٨)، حنان خوج (٢٠١٠)، سمية الفراجي (٢٠١١)، قصي الذيابي(٢٠١٣)، (ديانة كحيل، ٢٠١٥)، نوال عساف(٢٠١٥)، محمد العسيرى(٢٠١٦)، عائشة رف الله (٢٠١٦)، طارق عبدالرحيم (٢٠١٨)، فيصل الربيع، معاوية أبو غزال،عمر شواشرة (٢٠١٩)، Heilat & Seifert , 2019)، عبدالرسول عبداللاه، طلعت أبوعوف (٢٠١٩)، نظير علي (٢٠١٩) والتي خلصت الي عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في متغير الدافعية العقلية. ويرجع ذلك ربما لأن أفراد العينة من بيئات متقاربة اجتماعيا واقتصاديا وتعليميا، وتساوي الفرص الممنوحة للاناث مثل الذكور وتساوي فرص التعليم والعمل الأمر الذي من شأنه تنمية الدافعية لدي الذكور والاناث .

واختلفت مع وليد حموك، قيس علي(٢٠١٣)، أفراح جعفر(٢٠١٧)، ندي الجنابي (٢٠١٨) والتي خلصت لوجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والاناث لصالح الذكور، واختلفت أيضا مع نتائج دراسات: عرين المجالي وآخرون (٢٠١٧) والتي توصلت لوجود فروق في الدافعية العقلية لصالح الاناث.

في حين أسفرت دراسة: أفراح راضي (٢٠١٧) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى الدافعية العقلية تعزى لمتغير الجنس ولم توضح في صالح الذكور أو الاناث.

نتائج الفرض الثاني للبحث ومناقشته وتفسيره:

وينص علي:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين –الموهوبين – ذوي صعوبات التعلم) علي مقياس كفاءة التمثيل المعرفي"

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم تحليل التباين للمقارنة بين أكثر من مجموعة مستقلة وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥)
قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للمجموعات (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور –إناث) على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
المجموعة	٩٤٥٣٩٢.٩٣	٢	٤٧٢٦٩٦.٤٦	٧٠٢٩.١٧	دالة عند ٠.٠٠١
النوع	٠.٨٩	١	٠.٨٩	٠.٠١	غير دالة
النوع × المجموعة	٥.٦٦	٢	٢.٨٣	٠.٠٤	غير دالة
الخطأ	١٣٧١٨.٥٦	٢٠٤	٦٧.٢٥		
الكلي	٦٤٧٨١٠٧.٠٠	٢١٠			

يتضح من جدول(٥) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ(الذكور –الإناث) بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي.

٢- عدم وجود فروق بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للتفاعل بين المجموعات (العاديين –الموهوبين –ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور –إناث) على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي، حيث جاءت قيم "ف" مساوية (٧٠٢٩.١٧)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٠١)، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق بين التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي

المتغير	المجموعات	المتوسط (م)	العاديين	الموهوبين	ذوي صعوبات التعلم
كفاءة التمثيل المعرفي	العاديين	١٦٧.٥٦			
	الموهوبين	٢٦٣.٦٤	-٩٥.٤٢*		
	ذوي صعوبات التعلم	٦٦.٠٥	١٠٠.٢٤*	*١٩٥.٦٧	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

ويتضح من جدول (٦) ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي لصالح التلاميذ الموهوبين.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي لصالح التلاميذ الموهوبين.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي لصالح التلاميذ العاديين.

وفي ضوء النتائج السابقة حيث تم التحقق من جزء في الفرض ولم يتم التحقق من الجزء الآخر، يمكننا رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: نصرة علوان (٢٠١١)، لطيف مكي

(٢٠١٧)، والتي أشارت أن المتميزين والموهوبين يتمتعون بقدر مرتفع من التمثيل المعرفي، ويمكن أن يرجع ذلك لأن الموهوبين يمكنهم حفظ كميات غير عادية من المعلومات واختزالها، ولديهم سرعة الفهم، ولديهم اهتمامات متنوعة وحب استطلاع غير عادي، ويميلون إلى التفوق ويحبون المناقشة، كما أن لديهم حصيلة لغوية كبيرة في سن مبكرة، لديهم حصيلة كبيرة من المعلومات، ذاكرتهم قوية، لديهم القدرة على إدراك العلاقات السببيّة بين الأشياء، يتمتعون بسعة الخيال ودقة الملاحظة، لا يملون من العمل المستمر ولديهم القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من العاديين، وهم كثيرو القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق أعمارهم الزمنية(Karnes& McCallum, 1983) ، (Clark, 1992)، (Gallagher, ,2015). (Tatarinceva, et al, 2018)، بالاضافة لاطلاعهم الكثير ودراستهم الأكاديمية المتواصلة وذكائهم المميز وتفوقهم في الدراسة، وسمات شخصيتهم وحرصهم علي التألق والابداع الدائم ومتابعة دروسهم بشكل متواصل كما ينبغي، كما يأتي تميزهم في التمثيل المعرفي من خلال العلاقة القوية بين الطالب والمدرسين والمدرسة من جانب، والأسرة من جانب آخر؛ حيث يحث الأباء أبناءهم بشكل مستمر علي التفوق والتميز، بالإضافة الى أن لديهم حاجة مستمرة للمعرفة وفقا لحب الاستطلاع والتفوق العلمي والتنافس بينهم لتفضيل أفضل ما عندهم، وحرصهم لتكوين علاقات جيدة والتميز في شتي أمور الدراسة والحياة العامة، وكذلك لغني البنية المعرفية لهم والتي هي الأساس في التمثيل المعرفي: (Bernardo, 2002) ، (Tuttle ,1988)، لطيف مكي (٢٠١٧). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: عالية البسيوني (٢٠٠١)، حسام الدين أبو الحسن (٢٠٠٦)، Passolunghia, 2011)، عاصم كامل (٢٠١٩) والتي توصلت لانخفاض كفاءة التمثيل المعرفي لدي ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الفروق في التمثيل المعرفي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين

وربما يرجع ذلك لأن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لمهارات جمع المعلومات والتي تتطلب القدرة على التخزين والمعالجة للمعلومات الواردة لديهم، كما أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة فى انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التى يتعرضون لها، ولا يستطيعون التركيز فى أعمالهم ويتشتتون بسهولة، لديهم صعوبات في تنشيط واسترجاع المعارف السابقة، ويواجه ذوي صعوبات التعلم صعوبة فى الانتقال بين مستويات تجهيز

المعلومات ويتناولون الأمور بشكل سطحى، كما أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات نظرا لأن البناء المعرفي لديهم يتسم بالضحالة، وضعف الترابطات القائمة بين الوحدات المعرفية التي تشكل البناء المعرفي، وكذلك صعوبة في استقبال الرموز واكسابها المعاني والدلالات :(Shepard, Smith, & Vojir, 1983) ، (Chapman, 1988) ، فتحي الزيات (١٩٩٨)، (Cai, Li, & Deng, 2013)، حيث تظل معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة أو المتعلمة في البناء المعرفي لهم سابحة أو طافية تفتقر إلى الاستيعاب والتسكين نتيجة لعدم إحداث ترابطات معرفية قصدية بينها، فإنها لا تلبث أن تخبو ويتناقص عددها بالفقد والنسيان وتتحلل أثارها داخل عمليات التجهيز، ويصبح البناء المعرفي ضحلا وهزيلا ويؤثر مرة أخري بدوره على الاستيعاب أو التمثيل اللاحق للوحدات المعرفية. (Martinez, 1992)، فتحي الزيات(١٩٩٨)، أمنية شلبى (٢٠٠٢)، ياسمين الديري (٢٠١٦). وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والاناث علي مقياس التمثيل المعرفي تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: تامر الخريبي(٢٠٠٩)، نصرة علوان (٢٠١١)، لطيف مكي (٢٠١٧)، جمانة خزام (٢٠١٧)، نزار الشحماني (٢٠١٦)، ويمكن أن يرجع عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث الي تنوع وتعدد مصادر المعرفة المتاحة للجميع من الذكور والاناث، كذلك التقارب في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية للذكور والاناث من أفراد عينة البحث.

فيما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة: نور الفنهراوي (٢٠١٢) حيث أظهرت فروق في كفاءة التمثيل المعرفي بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

نتائج الفرض الثالث للبحث ومناقشته وتفسيره:

وينص علي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي تُعزى إلي النوع (ذكور- إناث) والمجموعة (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) علي اختبار الفهم القرائي"

لاختبار صحة الفرض السابق استخدم تحليل التباين للمقارنة بين أكثر من مجموعة مستقلة وكانت النتائج كما يلي بجدول (٧) :

جدول (٧)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للمجموعات (العاديين -الموهوبين -ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور –إناث) على اختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
المجموعة	٧٣٢٥٦.٩٤	٢	٣٦٦٢٨.٤٧	٢٢٢٧.٧٧	دالة عند ٠.٠٠١
النوع	٨.٢٣	١	٨.٢٣	٠.٥٠	غير دالة
النوع × المجموعة	٤٢.٢١	٢	٢١.١٠	١.٢٨	غير دالة
الخطأ	٣٣٥٤.١٢	٢٠٤	١٦.٤٤		
الكلي	٦١٥١٨٦.٠٠	٢١٠			

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ(الذكور –الإناث) بالصف الخامس الابتدائي على اختبار كفاءة الفهم القرائي.

٢- عدم وجود فروق بين متوسطات التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي وفقا للتفاعل بين المجموعات (العاديين –الموهوبين –ذوي صعوبات التعلم) والنوع (ذكور –إناث) على اختبار كفاءة الفهم القرائي.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي، حيث جاءت قيم "ف" مساوية (٢٢٢٧.٧٧)، وبالكشف عن دلالتهم الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٠١).

ولتحديد اتجاه الفروق استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول (٨):

جدول (٨)
نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق بين التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي

المتغير	المجموعات	المتوسط (م)	العاديين	الموهوبين	ذوي صعوبات التعلم
الفهم القرائي	العاديين	٥٥.٧٥			
	الموهوبين	٧٢.٧٣	-١٦.٧٠*		
	ذوي صعوبات التعلم	٢٠.٦٤	٣٥.٢٩*	٥١.٩٩*	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

ويتضح من جدول (٨) ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ الموهوبين.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ الموهوبين.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ العاديين.

وفي ضوء النتائج السابقة حيث تم التحقق من جزء في الفرض ولم يتم التحقق من الجزء الآخر، يمكننا رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويتفق ذلك مع نتائج (Cain& Okahill, 2006)، (Wise et al, 2007)، (Snellings et al, 2009) في وجود فروق في الفهم القرائي لدي مجموعات مختلفة مثل العاديين والمتفوقين وذوي صعوبات التعلم لصالح المتفوقين يليها العاديين، ويمكن أن يرجع تفوق الموهوبين عن غيرهم من مجموعات البحث علي اختبار الفهم القرائي وذلك لأن الموهوبين يمكنهم حفظ كميات غير عادية من المعلومات واختزالها، ويتميزون بسرعة الفهم، ولديهم اهتمامات متنوعة وحب استطلاع غير عادي، ولديهم تطور لغوي وقدرة لفظية بمستوي عالي، قدرة عالية علي رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، قوة تركيز عالية

ومثابرة، حب التعامل مع المهام والتحديات المعقدة، وقدرات عالية في حل المشكلات، ولديهم القدرة علي الوصول الي التعلم المتمكن Master learning بسهولة ويسر، كما أن لديهم قدرة علي التعميم .(Karnes& McCallum1983)، (Tuttle ,1988) ، (Clark, 1992)، كما يري (Martinez, 1992) أن تعلم القراءة ترتكز علي عدد من العمليات المعرفية، وقدرة المتعلم علي حل المشكلات وكلما زادت قدرته علي حل المشكلات زادت لديه مهارة القراءة وتتوفر هذه ا العمليات المعرفية لدي الموهوبين.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: (Chang et al., 1993)، (Paul ,2004، (Spring & French, 1990)، دراسة بداي الرشيدي (٢٠٠٢)، منصور صياح (٢٠٠٦)، . (Swanson ,1998)، عاصم عبد المجيد كامل (٢٠١٥)، وجدان عيسى (٢٠١٧) في وجود فروق دالة احصائيا علي اختبار الفهم القرائي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين. ويمكن أن يرجع ذلك لأن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن العاديين في عدم قدرتهم علي متابعة المعلم أثناء الشرح وشعورهم بالخمول والكسل وعدم قابليتهم لمشاركة زملائهم في الانشطة الجماعية نظرا لاخفاض مفهوم الذات لديهم وعدم الانصات الجيد للمعلم ينعكس سلبا علي الفهم القرائي وتحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين، كما أن ذوي صعوبات التعلم لا يتواءمون مع أقرانهم في الفصول الدراسية العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا يمكنهم استخدام اللغة، أو يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، فتحي عبد الرحيم، حليم بشاي(١٩٩٠)، (Swanson ,1998)، (Wong, 2011) وربما يرجع انخفاض درجات ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي أيضا لعدم مقدرة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها الطلبة الموهوبون والعاديون، على الرغم من أن لديهم القابلية لتعلم هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بالطريقة المناسبة، أو التعويض عن الاستراتيجيات التي فشلوا في إنتاجها بشكل تلقائي باستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية، وبالرغم من تعرض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لنفس المناهج ونفس البيئة المدرسية ونفس طريقة التقويم والامتحانات التى يتعرض لها العاديون،، إلا أن تفكيرهم بطريقة جزئية وأسلوب مشتت وافتقارهم إلى مهارتى التنظيم والتصنيف، وعدم قدرتهم على تحديد أولوياتهم هو ما يفرقهم عن أقرانهم العاديين . (Parrila, Das ,1996).

وفيما يتعلق بالفروق في الفهم القرائي بين الذكور والاناث؛ تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: أمل الشريدة، محمد الوطبان (٢٠١٢)، جنان نصرت (٢٠١٤)، فراس محمود السليتي (٢٠١٤)، سريج موسي (٢٠١٩) في عدم وجود فروق بين الذكور والاناث علي اختبار الفهم القرائي، وربما يرجع السبب في ذلك لتشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والتعليمية، واتاحة مصادر المعرفة للجميع في كل مكان وزمان، وتساوي فرص التعليم والثقافة والتوعية بين الذكور والاناث في عينة البحث.

فيما تختلف عن نتائج دراسة: فراس الحموري، آمنة خصاونة (٢٠١١) حيث أسفرت عن تفوق الاناث علي الذكور قي الفهم القرائي.

نتائج الفرض الرابع للبحث ومناقشته وتفسيره:

وينص على : "يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (العاديين –الموهوبين–ذوي صعوبات التعلم) علي مقياسي الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي واختبار الفهم القرائي" لاختبار صحة الفرض السابق استخدم "معامل ارتباط بيرسون "وكانت النتائج كما يلي بجدول (٩) :

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات بين درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي علي مقياس الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي (ن=٣٠٠)

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	معاملات الارتباط		
	المتغيرات	الفهم القرائي	كفاءة التمثيل المعرفي
العاديين ن= ١١٠	الدافعية العقلية	-٠.٠٧٢	٠.٠١٣
	كفاءة التمثيل المعرفي	-٠.٠٣٧	-
الموهوبين ن=٤٥	الدافعية العقلية	-٠.٢٠٦	٠.١٤٩
	كفاءة التمثيل المعرفي	٠.٠٩٤	-
ذوي صعوبات التعلم ن=٥٥	الدافعية العقلية	٠.٢٤٥	-٠.٢٨٩*
	كفاءة التمثيل المعرفي	٠.٠٩٨	-
العينة الكلية ن=٢١٠	الدافعية العقلية	**٠.٩٣٤	**٠.٩٥٥
	كفاءة التمثيل المعرفي	**٠.٩٤٣	-

*دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥

**دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٠١

ويتضح من جدول (٩) ما يلي:

١- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية و مقياس كفاءة التمثيل المعرفي، حيث جاءت معامل الارتباط مساوي (-٠.٢٨٩) وبالكشف عن مستوي الدلالة وجد أنه دال عند مستوي دلالة ٠.٠٠٥.

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات التلاميذ العينة الكلية من (الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين) بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية و مقياس كفاءة التمثيل المعرفي، حيث جاءت معامل الارتباط مساوي (٠.٩٥٥) وبالكشف عن مستوي الدلالة وجد أنه دال عند مستوي دلالة ٠.٠٠٠١.

٣- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات التلاميذ العينة الكلية من (الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين) بالصف الخامس الابتدائي على مقياس الدافعية العقلية واختبار الفهم القرائي، حيث جاءت معامل الارتباط مساوي (٠.٩٣٤) وبالكشف عن مستوي الدلالة وجد أنه دال عند مستوي دلالة ٠.٠٠٠١.

٤- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات التلاميذ العينة الكلية من (الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين) بالصف الخامس الابتدائي على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي واختبار الفهم القرائي، حيث جاءت معامل الارتباط مساوي (٠.٩٤٣) وبالكشف عن مستوي الدلالة وجد أنه دال عند مستوي دلالة ٠.٠٠٠١.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكننا رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة: رامي مشاقبة (٢٠١٦) حيث أسفرت عن وجود ارتباط دال احصائيا بين التمثيل المعرفي والفهم القرائي، كما تتفق مع نتائج دراسة نور الفنهراوي (٢٠١٢) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والدافعية ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات:

(Devetak, & Glažar, 2010)، (Liou, 2010)، (Putman, Walker, 2010)، (Henman, 2010)، (Lamb, 2010)، (Ciani, et al, 2010)، (Richardson, Abraham, 2009)، (Edmunds & Bauserman, 2006)، Melekoglu, 2011) ، فريد جديتاوي، محمد نوح، قمر الزمان عبد الغني (٢٠١١) ، (Alderman,

((Bailey & Phillips, 2016). ،(Lemos& Veríssimo, 2014)، 2013) .والتي أسفرت عن علاقة ارتباطية بين الدافعية العقلية والقراءة والأداء الأكاديمي والفهم القرائي وكذلك وجود تأثير دال احصائيا للدافعية علي القراءة والفهم القرائي، بالاضافة الي اسهام الدافعية في التنبؤ بالتعلم والاداء الاكاديمي ووجود علارقة ارتباطية دالة بين الدافعية وتعلم القراءة مثل. وتتفق مع نتائج دراسات :عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩)، رامي مشاقبة (٢٠١٦)، ياسمين الديري (٢٠١٦) والتي أسفرت عن وجود ارتباط دال بين التمثيل المعرفي للمعلومات والفهم القرائي. وتتفق أيضا مع نتائج :(Corts & Stoner, 2011)، (Vermeer, et al, 2009)، (Mentzer, & Becker,2009)، أحمد الشريم (٢٠١٥) طارق عبدالرحيم (٢٠١٨) في وجود علاقة موجبة بين الدافعية العقلية والتحصيل والاتجاه نحو التعلم، ومن ثم وإذا ما راعي المعلمون تنشيط الدافعية العقلية واستثارتها سينعكس ذلك بالضرورة علي تحصيلهم وأدائهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحو التعلم.

ويمكن أن يرجع ذلك ونظرا لارتفاع مستوي الدافعية العقلية لدي الموهوبين تجعلهم أكثر اطلاعا و أكثر استطلاعا وحُبًا للتعلم وأكثر فهما مما يزيد من كفاءة التمثيل المعرفي وهو ما يرتبط أيضا وينعكس علي مستوي القراءة والفهم القرائي لديهم، وعلي الجانب الآخر بالنسبة لذوي صعوبات التعلم نظرا لانخفاض دافعيتهم العقلية وتجنبهم البحث عن حلول للمشكلات وينخفض لديهم مفهوم الذات مما يؤثر علي العمليات العقلية والذاكرة ويسوء لديهم التمثيل المعرفي ويتهربوا من القراءة وتكون النتيجة تدني مستوي الفهم القرائي لديهم ويؤدي الي انهيار المستوي التحصيلي .

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

١. إقامة الدورات التدريبية وورش العمل والندوات والمحاضرات في اطار رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢. تدريب المعلمين علي كيفية استثارة الدافعية العقلية للمتعلمين وتنويع الأنشطة والأساليب التدريسية التي تحسن من كفاءة التمثيل المعرفي لتلاميذهم.

٣. تقديم برامج اثرائية للموهوبين لاستثمار طاقاتهم و قدراتهم الدافعية والابداعية والقرائية

٤. توفير مناخ نفسي اجتماعي يدعم التفاعل الاجتماعي والاحتكاك بين الطلاب المتفوقين لتقديم المساعدة لذوي الصعوبات لزيادة دافعيتهم.

٥. يجب تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومراعاة خصائصهم المختلفة وتعليمهم في اطار معطيات نماذج الدافعية العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي.

البحوث المقترحة :

تقترح الباحثة مايلي:

١. فاعلية برنامج تدريبي للدافعية العقلية في تحسين الفهم القرائي لدي ذوي صعوبات التعلم .

٢. فاعلية برنامج تدريبي للتمثيل المعرفي تحسين الفهم القرائي لدي ذوي صعوبات التعلم

٣. الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤. الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي كمنبئات بالموهبة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. الدافعية العقلية والتمثيل المعرفي كمنبئات بالاتجاه نحو التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

أحمد البهى السيد (٢٠٠٣). نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى طلاب الجامعة". *المجلة المصرية للدراسات النفسية* . ١٣،٣٩، ٩٠ – ١٣٩..

أحمد مرعي، محمد نوفل (٢٠٠٨) . الصورة الأردنية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية علي طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٤، ٢، ٢٥٧– ٢٩٤.

أحـــمد نهابة (٢٠١٣).أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل*، ١٤، ١٠١–١٢٥.

أحمد الشريم (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقليةعلي التحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة القصيم. *الدراسات النفسية والتربوية بسلطنة عمان*، ١٠،٢ ، ٣٧٦، ٣٨٩.

أحمد أحمد عواد (١٩٩٣): دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول"دراسة نظرية"، مجلة معوقات الطفولة، مركز *معوقات الطفولة، جامعة الأزهر الشريف*، ٢، ١٢، ١٥٧ – ٢٢٢.

أحمد العلوان (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي*– تطوير المعلمين. دار الحامد، عمان: الاردن.

أحمد العلوان، خالد العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن . *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)* ١٨، ٢، ٦٨٣–٧١٧.

أسامة رجب(٢٠٠٧). أثر بعض نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات علي التعرف والاستدعاء لتلاميذ المرحلة الاعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق*.

أفراح راضي (٢٠١٧). الذكاء المتبلور وعلاقته بالدافعية العقلية لدي طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية*، ٢، ٧١–١٠٠

أفراح جعفر(٢٠١٧). الوعي بالإبداع و علاقته بمداخل الدراسة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية* ، ٢٣، ٢٤٣–٢٨٦.

السيد صقر(٢٠١٤). *صعوبات التعلم(الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد سليمان (٢٠٠٣). *سيكولوجية اللغة والطفل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أمال باظة (٢٠٠٥). *التفوق العقلي والإبداع والموهبة*. القاهره، مكتبة الأنجلو المصريه للنشر

أمل البكري (٢٠٠٧). *علم النفس المدرسي*. عمان، الأردن: المعتز للنشروالتوزيع.

أمل الشريدة، محمد الوطبان (٢٠١٢). دور سعة الذكرة العاملة (مرتفع –منخفض) ومستوي تجهيز المعلومات (سطحي– عميق) في الفهم القرائي لدي تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي في منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩٢.

أمينة شلبي (٢٠٠١) . أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعومات لدى طلاب المرحلة الجامعية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ١١ ،٢٩، ٨٩– ١١٨ .

أمنية شلبي (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢، ٣٤، ٤٧– ١٤٢.

أمينة الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الاولي في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦، ١، ١٣–٤٢.

إحسان هنداوي (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي علي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الإيجابي والدافعية العقلية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.*

إدوارد ديبونو (٢٠٠٦) ما فوق *المنافسة*. (ترجمة/ ياسر العتيبى)، الرياض: مكتبة العبيكان .

إدواد ديبونو (٢٠١٠) تعليم *التفكير*. (ترجمة/ عادل عبد الكريم وآخرون)، دمشق: دار الصف للنشر والتوزيع .

إدوارد ديبونو (٢٠١٠). التفكير الجانبى كسر القيود *المنطقية*. (ترجمة/ نايف الخوص)، سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

ايام البيرماني(٢٠١٥). التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة للمعرفة لدي طلبة مدارس المتميزين. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٨، ١، ٢١٨– ٢٣٦.

بدر البراك (٢٠٠٣). أثر التدريب علي الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.*

بداي الرشيدي (٢٠٠٢). دراسة لبعض العمليات المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.*

بوند، جاي وتنكر، ماير وواسون، باربارا (١٩٨٦). *الضعف في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه*، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

برهان حمادنه (٢٠١٤) . *التفكير الإبداعي*، الأردن، عالم الكتب للنشر

تامر الخريبي (٢٠٠٩). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بمستوي التمثيل المعرفي لدي طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.*

توفيق مرعي، محمد نوفل (٢٠٠٨). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية. دراسة ميدانية علي طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٤، ٢، ٢٥٧-٢٩٤.

ثانى الشمرى (٢٠١٤). فاعلية الخرائط الذهنية فى اكتساب طلاب الصف الأول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقائها وتنمية الدافعية العقلية لديهم، *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، (٤٩)، ٧١-٨٧.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي

جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ، فوزي أحمد زاهر (١٩٨٢). *مهارات التدريس*. القاهرة، دار النهضة العربية.

جمال أبو مرق (٢٠٠٧). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الاساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، *مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل*، ٣، ١، ٢٠٩-٢٣٦.

جمانة خزام (٢٠١٧). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدينة حمص في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة البعث، ٣٩، ٦٧، ٩٧-١٢٤.

جنان نصرت (٢٠١٤) . الفهم القرائي وعلاقته بالانتباه التنفيذي والسرعة الادراكية لدى ثنائيي واحاديي اللغة في المرحلة الابتدائية. *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.*

حسن الحميد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، ، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى*، المملكة العربية السعودية.

حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) : *معجم المصطلحات التربوية والنفسية :* تقديم : حامد عمار ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

حسن شحاته (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

حسني النجار (٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية*، ٢٠ ،٣، ١٦١-٢٨٤.

حسني النجار (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة في تحسين كفاءة التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *مطبوعات جائزة حمدان* ، دبي ، الامارات العربية المتحدة.

حسني عصر (١٩٩٩). *الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه*، المكتب العربي الحديث، القاهرة.

حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (٢٠٠٧). *علم النفس التربوي: للطالب الجامعي والمعلم الممارس*. عمان: دار المسيرة للنشر.

حسين أبو رياش، سليم شريف، عبدالحكيم الصافي (٢٠٠٩) *أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. عمّان، اللأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حمدي الفرماوي (٢٠٠٩). الأساليب المعرفية (بين النظرية والتطبيق). مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.

حنان أسعد خوج (٢٠١٠). الفروق بين الموهوبين والعاديين في الدافعية المعرفية- دراسة مقارنة. *المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات، كلية التربية، قسما الصحة النفسية وعلم النفس التربوي*، جامعة الزقازيق، ٨، ١٢٠- ١٤٥.

خيري عجاج (١٩٩٨). اختبار الفهم القرائي للأطفال، كراسة التعليمات .القاهرة:

خيري عجاج (٢٠٠٤). صعوبات القراءة والفهم القرائي .المنصورة :دار الوفاء.

دانيال هالاهان ، جيمس كوفمان (٢٠٠٧). *سيكولوجية الاطفال غير العاديين وتعليمهم*. ترجمة : عادل عبد الله محمد. عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، واليزابيث مارتينز (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي*. ترجمة : عادل عبدالله محمد. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ديان مونتغمري (٢٠١٩). *الطلاب الموهوبون وذوو القدرات متدنو التحصيل* ، ترجمة أسامة محمد عبد المجيد ابراهيم، غادة عبد العال السمان، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ديانة كحيل (٢٠١٥). السرعة الادراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية- دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولي في مدينة دمشق. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.*

راتب عاشور، محمد الحوامدة (٢٠٠٩). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*، اربد، دار عالم الكتب الحديث.

راتب عاشور،محمد ومقدادي (٢٠٠٥). *المهارات القرائية والكتابية*، عمان: دار المسيرة.

راتب عاشور؛ محمد الحوامدة(٢٠٠٧). *المهارات القرائية والكتابية*- طرائق تدريسها واستراتيجياتها. الأردن، ط٢عمان، دار المسيرة.

فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى رامي مشاقبة (٢٠١٦). طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر. *المنارة*، ٢٢، ٢.

رجب محمد ، أسامة محمد (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدي معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بالغردقة- جامعة جنوب الوادي*، ٢، ١-٦٢.

رزق أبو أصفر، محمود مخلوق(١٩٩٨). *دليل المعلم الي تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي*. وزارة التربية والتعليم، عمان.

رسمي رستم (٢٠٠٠): البطاقة الاجتماعية لمتابعة الطلاب الموهوبين ورعايتهم. المؤتمر القومي للموهوبين، ٩ أبريل، (القاهرة)، ١٨٣ – ١٩٨.

رشدي طعيمة، محمد الشعيبي (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمه، محمود الناقة، (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.*

روبرت سولسو(٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*. ترجمة محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق،القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

زينب غانم (٢٠١١). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وتوقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتهما بأساليب التعلم لدي طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.*

زكريا أبو الضبعات (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان..

سريج موسي(٢٠١٩). علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة أكلي مهند، الجزائر.*

سعدية عبد الفتاح(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى مقترح لمعلمى علم النفس بالمرحلة الثانوية الفنية التجارية فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى لديهم وأثره على تنمية التحصيل المعرفى والدافعية العقلية لدى طلابهم ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٩٢، ٩٣-١٨٢.

سلوي عزازي (٢٠٠٠). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدي تلاميذ الخلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، (٢٠٠٤). أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين. الرياض، دار الخريجين.

سمية الفراجي (٢٠١١) .الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.*

سوسن مجيد (٢٠٠٩). *علم نفس النمو للطفل*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان: الردن.

سيد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد الطواب، محمود منسي (١٩٩١). الابتكار والسلوك الاجتماعي- دراسة مقارنة بين عينات من أطفال الحضانة وتلاميذ المدارس الابتدائية، *المؤتمر السنوي الرتابع، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين* شمس.

صالح ابو جادو ومحمد نوفل(٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق.،عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ضيف الله الغامدي(٢٠١٨). دور التسريع الاكاديمي فى تنمية الدافعية العقلية للطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي الموهوبين بمدينة الرياض، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*،(١٨)، ١٣١-٢٠٤.

طارق عبد الرحيم (٢٠١٥). الفروق فى النظام التمثيلى لمعالجة المعلومات (بصرى-سمعى- متوازن) بين الجنسين لدى عينة من طلبة كلية التربية بسوهاج، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ، ٣٠، ٤، ٣٠٥-٣٣١.

طارق عبد الرحيم(٢٠١٨). الفروق في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء متغيري المرونة العقلية والسيطرة المعرفية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القري للعلوم النفسية والتربوية*، ٥١-٨٨.

طارق عبد الرحيم (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الايجابية لدي طلاب جامعة سوهاج.*المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٥٢.

طارق عبد الرحيم، ايمان فواز (٢٠١٨). الابتكارية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدي مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج* ، ٤٥، ٥٢٣-٥٧٠.

طالب القيسي وأماني عبد الخالق(٢٠١٢). التمثيل المعرفي وعلاقت بأساليب التعلم والتفكير لدي طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*، ٢٣، ٤.

عادل العدل (٢٠٠٢) : ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم ، *مجله كليه التربية جامعه عين شمس* ١ ، ٢٦ ، الجزء الأول ، ٩ – ٧٨ .

عادل العدل (٢٠١٣) . صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوى الاحتياجات الخاصه، القاهره، دار الكتاب الحديث للنشر

عادل عبدالله محمد(٢٠٠٩) . فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي . *الندوة العلمية لقسم علم النفس: علم النفس وقضايا التنمية الفرديه والمجتمعية .كلية التربية جامعة الملك سعود .*

عائشة رف الله (٢٠١٦). البنية الهرمية لمقياس الدافعية العقلية لدي طلاب الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والانسانية– كلية التربية، جامعة دمنهور، ٨، ١.

عاصم كامل (٢٠١٥).أثر برنامج قائم على التصور العقلى فى تحسين أداء الذاكرة العاملة و الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقةالابتدائية من ذوى صعوبات التعلم. *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.*

عاصم كامل (٢٠١٩). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها باليقظة العقلية لدي المعسرين قرائيا في ضوء أساليب التعلم المفضلة، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٤، ٣٠٤-٣٥٤– .

عالية البسيوني (٢٠٠١). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها علي التحصيل الدراسي لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة المنصورة.*

عبدالرسول عبداللاه، طلعت أبوعوف (٢٠١٩). حالات ماوراء الدافعية حسب نظرية التحول الدافعي وعلاقتها بالميل نحو التفكير الناقد لدى طلاب الحلقة الاعدادية بالمدارس الحكومية والخاصة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٦، ٨٠١-٩١١.

عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المطلب القريطي (٢٠١٣). الموهوبون والمتفوقون- خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. عالم الكتب، القاهرة.

عبد المنعم عبد العال (٢٠٠). طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مكتبة غريب.

عبد الناصر عبد الوهاب (١٩٩٣): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة*

عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٨). أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ٨٤، ١٩- ١٧٧.

عبد النبي على وعباس محجوب(١٩٩٨). المهارات اللغوية. ط٣، مطبعة جامعة النيلين.

عبد الهادي عبده، وفاروق عثمان(١٩٩٨). سيكولوجية القراءة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الوهاب كامل (١٩٨٩). *اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال*-كراسة التعليمات. القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

عدنان العتوم (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان: الأردن.

علي مدكور (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرين المجالي، لبنا أنشاصي، وائل الربضي، ناجي السعايدة (٢٠١٧). مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمّان الرابعة في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، ٣، ١، ١٨٠-٢١٤.

عصام الطيب، ربيع رشوان (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي- الذاكرة وتشفير المعلومات. القاهرة، عالم الكتب.

علي الحلاق(٢٠١٠). تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

علي الخزاعي (٢٠٠٩) ، القدرة على اتخاذ القرار على وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة ، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، ٤، ١٢، ٢٩١-٣١٨.

عماد علي(٢٠١٦). (اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven للأطفال والكبار (٥.٥- ٦٨.٤ سنة)- كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عماد العمارنة (١٩٩٨). أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.

عواطف الشديفات (٢٠١٧). دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط فى مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (DES-R2)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (١)، ٢٣١-٢٤٧.

فارس رشيد (٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الاكاديمي لدى الدراسات العليا. مجلةكلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ،جامعة بابل، ٤٢، ١٠٧٣- ١٠٨٩.

فاروق موسى (٢٠٠٢): اختبارات القدرة العقلية للأعمار (٩ – ١١، ١٢ – ١٤، ١٥ – ١٧ سنة). كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

فتحي جروان (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والابداع. ط٢، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتحي عبد الرحيم، حليم بشاي(١٩٩٠) .سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع.

فتحي الزيات(١٩٩٥). الأسس البيولوجية والتقنية للنشاط الفعلي المعرفي : المعرفة ، الذاكرة ، الابتكار . دار الجامعات للنشر ، القاهرة ، مصر .

فتحي الزيات(١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي الزيات (٢٠٠٠). النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات و وسوء التمثيل المعرفي. المؤتمر الرابع لكلية التربية، جامعة البحرين، ٦- ٨ مارس.

فتحي الزيات(٢٠١٥). بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فراس الحموري، آمنة خصاونة(٢٠١١). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦، ٣، ٢٢١-٢٣٢.

فراس السليتي (٢٠١٤). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٥، ٤٤٧- ٤٧٦

فريد جديتاوي، محمد نوح، قمر الزمان عبد الغني(٢٠١١). العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية. *Journal of Islamic and Arabic Education,* ٣، ١، ١٣- ٣٨.

فيصل الربيع، معاوية أبو غزال، عمر مصطفي شواشرة (٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية لدي طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التروبوية والنفسية، ٢٠، ٣، ٥٨٩- ٦٢٤.

قصي الذيابي(٢٠١٣).التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

قيس علي، وليد حموك (٢٠١٤). الدافعية العقلية- رؤية جديدة.ط ٤ ، عمّان . الأردن . مركز ديبونو لتعليم التفكير

كاظم محسن الكعبي(٢٠١٥). كفاءة التمثيل المعرفي بما فوق الذاكرة لدي طلبة الجامعة. مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق، ٦٨، ٥٥٣-٥٨٧.

كريم السراراتي، مها الزبيدي(٢٠١٨). الاستعداد للامل وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية العقلية لدي الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، ٢٦، ٩، ٩٧-١١٦.

كريمان بدير(٢٠٠٦). التعلم الايجابي وصعوبات التعلم؛ رؤية نفسية تربوية معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.

كريمان بدير، صادق اميل (٢٠٠٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب.

كريمان منشار(١٩٩٤): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٨، الجزء الثالث، ص ص ٣٧٧ – ٣٩٥.

لطيف مكي(٢٠١٧). التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة الي المعرفة لدي طلبة مدارس المتميزين. مجلة كليةالتربية للبنات، ٢٨، ١، ٢٠١٨-٢٣٦.

ماجريت موتي، هارولد سيزلنج، نورما سبالدنج(١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبد الوهاب كامل، القاهرة، دار النهضة المصرية.

مجدي حبيب(٢٠٠١): اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محرز الغنام(٢٠٠٠): فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، العدد الرابع والأربعون، سبتمبر، ص ص ٣ – ٣١.

محمد ابراهيم محمد(٢٠٠٧). كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات فى ضوء نموذج بيجز الثلاثى لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمد اسماعيل(١٩٩٠). السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في نهاية المرحلة الثانوية عند طلبة مدارس حوض البقعة في محافظة البلقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الردنية، عمان، الأردن.

محمد القضاه ومحمد الترتوري(٢٠٠٦). أساسيات علم النفس التربوي. عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد الحوامدة(٢٠٠٦). درجة تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهاج. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

محمد الحوامدة(٢٠٠٧). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦، ٢، ١٠٩-١٢٧.

محمد أمين المفتي (٢٠٠٠): إعداد معلم الموهوبين والمتفوقين. المؤتمر القومي للموهوبين، ٩ أبريل، القاهرة، ٢٩ – ٣٣.

محمد نوفل(٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي – مستند الي نظرية الابداع الجاد في تنية الدافعية العقلية لدي طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسري. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

محمد العسيرى(٢٠١٦). أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٥ (٥)، ٦٣-٨٢.

محمد فضل الله (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهارته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة. *مجلة القراءة والمعرفة، ٧*، ٧٧-١٣٣.

محمد مقدادي(١٩٩٠). تأثير مستوى الصف والقدرة القرائية على نماذج الأخطاء في القراءة الجهرية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، ٦، ٢، ٣٥-٥٤.

محمود العبدالله(٢٠٠٨). تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في ، الأردن، *مجلة العلوم الإنسانية* ،٣٨.

محمود بشوتي(٢٠١٠). الدافعية المعرفية وعلاقتها بالقدرة علي حل المشكلات لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية مقارنة مع أقارنهم العاديين في منطقة عكا .*رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.*

محمود منسي(٢٠٠٢). اعداد برامج الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي، *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية* ، ٢٥، ٢٩-٦٥.

محمود منسي (٢٠٠٢). قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية

مراد سعد(٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

مصطفى كامل(١٩٩٠). *مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم*"- كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منصور صياح (٢٠٠٦). الفروق في مستوي معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.*

ناديا أبوعمار(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم- دراسة تجريبية في مدارس دمشق. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.*

ناصر الخوالدة(٢٠٠٥). *مراعاة الفروق الفردية*، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

نايفة قطامي(٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الابتدائية. دار الفكر، عمان: الأردن.

نايفة قطامي، يوسف قطامي(١٩٩٦). أثر متغير الجنس، والصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطي. مجلة كلية التربية، جامعة الامارات، ١٢، ٢١٢- ٢٥١.

ندي الجنابي(٢٠١٨). الدافعية العقلية لدي تدريسي كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، ٢٥، ٢٧٩-٣١٢.

نذير خليفة (٢٠١٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدة طلبة الكلية التربوية المفتوحة، مجلة الاشراف التربوي، ٢.

نزار راهي الشحماني (٢٠١٥). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاستيعابي الاستقبالي لدي طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط.

نصرة عبد الحسين علوان (٢٠١١). التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير لدي الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل(٢٠٠٦): اختبار تشخيص العسر القرائي–كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نظير سلمان علي (٢٠١٩). الدافعية العقلية لدي طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة البحوث النفسية، ٣٠، ٢، ١٧١– ١٩٦.

نوال شعبان (٢٠٠٣). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

نوال محمد عساف (٢٠١٥). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات ادارة الوقت لدي طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة، العراق.

نور رضا الفنهراوي (٢٠١٢). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، وعلاقتها بالدافعية الذاتية لدي طلبة الصف الرابع الاعدادي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.

هشام الحسن (٢٠٠٠). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية.

وائل معين، زهرة حسين (٢٠١٠) . العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد (٣٤) الجزء (٢) ، ٧١١ – ٧٤٠.

وجدان رمضان عيسى (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات الصف الرابع الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة*، فلسطين.

وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨). فاعلية استخدم استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، ٧٤، ١٥٣– ٢٢٧.

وليد سالم حموك ،قيس محمد علي (٢٠١٣). قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة ابحاث *كلية التربية الاساسية*، جامعة الموصل، ٢، ٣٦٣–٣٠٠.

ياسمين الديري (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. *رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.*

يحيي نصار، ولين الحطاب (٢٠١٢). الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على اكتشاف مشكلة صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي . *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، ٢٦ (٣) ، ١١٥ – ١٤٨ .

يسرى أحمد سيد عيسى (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبى مقترح فى ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائى ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا*.

يوسف القيروتي (٢٠١٠). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم، دبي.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abd-El-Fattah, S. M., & Patrick, R. R. (2011). The Relationship among Achievement Motivation Orientations, Achievement Goals, and Academic Achievement and Interest: A Multiple Mediation Analysis. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *11*, 91-110

.Al- Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self- determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(1), 13-23.

Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, *35*(2), 201-216.

Bernarrdo, B., Zhang, X., & Collueng, M. (2002). Thinking Styles andAcademic Achievement. *Journal of Genetic psychology*. 163-175.

Bateman, B. D., & Chard, D.J.(1995). *Identifying Students Who Have Learning Disabilities*.Eric.

Bickley, N.Z. (2001).The Social and Emotional Adjustment of Gifted Children who Experience Asynchronous Development and Unique Educational Needs. The University of Connecticut. Publication number: AAT 3034004.

Bipp, T., & van Dam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *64*, 157-162.

Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.

Brunswick, N.(2009). Dyslexia- A Bignner's Guide.: Oxford: One world Publications.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 116.

Cai, D., Li, Q. W., & Deng, C. P. (2013). Cognitive processing characteristics of 6th to 8th grade Chinese students with mathematics learning disability: Relationships among working memory, PASS processes, and processing speed. *Learning and Individual Differences*, 27, 120-127.

Chang, C.M. Manis, F.r. Seidenberg, M.s. Custodio, R.G. and Doi, L.M. (1993):

Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 8-703.

Christo, C. & Davis, J.M. and Brock,S.E. (2009).Identifying, assessing and treating Dyslexia at School, California: Springer.

Ciani, Keith, Ferguson, Yuna. Bergin, David & Hilbert, Jonathan. (2010). 'Motivational influences on school-prompted interest', Educational Psychology, 30: 4, 377 - 393.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the Potential of Children at Home and School*(7thed). USA: Merrill Prentice Hall.

Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. Peabody Journal of Education, 72(3-4), 81-100.

De Bono (1998). Idea Scop, strategic innovation, De Bono specialist, Serious Creativity ™, CD-Rom Idea scope ppy (LTD), A. C. N. 06H59902630 Coronation Drive. Toowong QLD 4066, Australia, Diego: Academic Press.

disabled and non disabled readers, J. Educ, Psycho. vol.85, No. 2, pp.230-238.

Devetak, I., & Glažar, S. A. (2010). The Influence of 16- year- old Students' Gender, Mental Abilities, and Motivation on their Reading and Drawing Submicrorepresentations Achievements. *International Journal of Science Education*, 32(12), 1561-1593.

Duchovicova, J. & Kozarova, N. (2017). Mental representation of learning content and learning style, Slavonic Pedagogical Studies Journal,. 6, 1.

Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children, *The Reading Teacher*, 59: 414–424.

Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, *26*(1), 78-107.

Foorman, B., Francis, D., Novy, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 456-469.

Gallagher, J. J. (2015). Education of Gifted Students: A Civil Rights Issue?. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(1), 64-69.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1992). Critical Thinking and Its Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Classroom Experience.

Giancarlo, C. A. (1998). The California Measure of Mental Motivation. California Academic Press.

Giancarlo, C. A. F. (2006). *California Measure of Mental Motivation (CM3), A Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual*. CA: The California Academic Press LLC. Ref Type: Generic –

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. Educational and Psychological Measurement, 64, 347-364. https://doi.org/10.1177/0013164403258464

Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. Primary Voices K-6, 3(4), 2-9.

Goodman, Y. M., Watson, D. J. & Burke, C. L. (1987). Reading miscue inventory: Alternative procedures. New York: Richard C. Owen Publishers Inc.

Gupta, P. K., & Mili, R. (2017). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*.

Hallhan, D. Kauffman, J. & Pullen, P. (2009). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. 11th Ed. Person Education Inc. USA.

Hamdan-Mansour, A. M., Hamaideh, S. H., Arabiat, D. H., & Azzeghaiby, S. N. (2014). Psychosocial correlates of motivation for academic accomplishment among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 32-36.

Heilat, M., Q & Seifert, T.(2019) Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanianadolescents, *Cogent Psychology*, 6:1, 1587131To link to this article: https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1587131.

Henman, Karen. (2010). The Correlation Between Academic Achievements, Self-Esteem and Motivation of Female Seventh Grade Students: A Mixed Methods Approach, Ph.D thesis. Indiana State University.

Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Rahmawati, H. (2020). Why I'm Bored in Learning? Exploration of Students' Academic Motivation. *International Journal of Instruction*, *13*(3).

Hultiquist, A., M. (2006). An Introduction to Dyslexia for Parents and Professionals. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, *80*, 101871.

Jarial, G. S., & Sharma, A. K. (1980). Creativity and its components as affected by intelligence, personality and their interaction. Asian Journal of Psychology & Education, 6(2), 26–32.

Karnes, F. A., & McCallum, R. S. (1983). Evidence for the Luria-Das model of information processing for gifted students: A preliminary investigation. Educational & Psychological Research.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). Special education: What it is and why we need it. Routledge.

Kirby , J . Booth , C . & Das , J . (1996) : Cognitive processes and IQ in reading disability . The Journal of special Education . 29 , 4 , 442 – 456.

Lamb, M. (2010). Motivational Factors Influencing the Academic Achievement of Adolescent African American Males, Ph.D thesis. Walden University.

Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 930-938.

Lerner, J. (2002). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company Boston.

Lerner, J., W. (2000). Learning Disabilities- Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies, 8th .ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

Learner, J, & Johns, B. (2009). Learning disabilities and related mild disabilities. (11th ed). Boston: Wadsworth.

Liou, Pey-Yan, (2010). Cross-National Comparisons of the Association Between Student Motivation for Learning Mathematics and Achievement Linked with School Contexts. Ph.D Thesis.University of Minnesota.

Lombardo, V.S. (1980). Paraprofessionals in Special Education. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Melekoglu, M. (2011) . Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities . Learning Disability Quarterl,.34,. 4, 248-261.

Mentzer, N. (2008).Academic Performance as a Predictor of Student Growth in Achievement and Mental Motivation During an Engineering Design Challenge in Engineering and Technology Education. Doctoral dissertation, Utah State University.

Mickeough, Aan. (2005); Using narrative to promote the conceptual development of Adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. Dis. Abs. Int., 59, 91, 3346.

Mo, J. (2019). How is students' motivation related to their performance and anxiety?. OECD.

Niels, T., David, H., Daniel, D., & John, A. (2008). The acquisition of robust and flexible cognitive skills. Journal of Experimental psychology: General, 137 (3), 548 - 565. DOI: 10.1037/0096-3445.137.3.548.

Paris, S. G. (2002). Measuring children's reading development using leveled texts. The Reading Teacher, 56(2), 70-168.

Parrila, R. K. & Das, J. P. (1996). Cognitive Profiles and Early Reading Remediation of At-Risk Elementary School Students .Reports - Research; Speeches/Meeting Papers.

Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A. M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, *61*, 196-204.

Passolunghia, M, (2011).Cognitive and Emotional Factors in Children with Mathematical Learning Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* , 58, 1, 61-73.

Paul, R. (2004).Individual Differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 27 (4), 340-370

Phillips, N., Lindsay, G. (2006) Motivation in gifted students, High Ability Studies, 17, 1, 57-73, DOI: 10.1080/13598130600947119.

Pintrich, Paul R.; (1994): Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students with and without Learning Disabilities. , *Journal of Learning Disabilities*, 27 , 6, 360-70 Jun-Jul .

Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in

Putman, Michael & Walker, Carolyn. (2010). Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 140–151.

Rao. K. S, & Rao. D. B, (2006): Gifted and Talented Education. India, Sonali Publications.

Raven, J. (2008). The Raven progressive matrices tests: their theoretical basis and measurement model. Uses and abuses of Intelligence. Studies advancing Spearman and Raven's quest for non-arbitrary metrics, 17-68.

Richardson, M. & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and Achievement Motivation Predict Performance, European Journal of Personality. 23: 589–605.

Richter, T., Isberner, M. B., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading *comprehension in primary school children*. Scientific Studies of Reading, 17(6), 415-434.

Riddick, B, (2010). Living with Dyslexia The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities , (2nd ed) New York: Rutledge.

Robinson N. (2002). Assessing and advocating for gifted students : perspective for school and Clinical psychologists. *National Research center on the Gifted and Talented university of Connecticut, at http://gifted. Uconn.edu*.

Rogers, D. P., & Thiery, I. M. (2003). Does an Inclusive Setting Affect Reading Comprehension in Students with Learning Disabilities.? Paper presented at the annual meeting of the Mid- South Educational Research Association. Biloxi, MS, November 5-7.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning disability quarterly*, 17(4), 268-279.

Savage, Robert; Stuart, Morag (2006) Developmental Model of Reading Acquisition Based upon Early Scaffolding Errors and Subsequent Vowel Inferences, *Educational Psychology,* 26(1), 33-53.

Shepard, L. A., Smith, M. L., & Vojir, C. P. (1983). Characteristics of pupils identified as learning disabled. *American Educational Research Journal*, *20*(3), 309-331.

Sibgatullina, I. F., Mudarisova, K. L., Mudarisovna, Z. L., & Yurievna, K. L. (2019, May). Study of Academic Motivation of Gifted Students in the Context of the Phenomenon of Dyssynchrony. In *2019 International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (ICPCS 2019)*. Atlantis Press.

Smythe, I. (2006) An international model of reading difficulties. Leonardo Project *include Workshop* .Budapest, 2 March.

Smythe, I. (2010).Dyslexia in the Digital Age- Making it Work. New York Continuum international Publishing Group.

Snellings, P., Van, A., de Jong, F., & Blok, H. (2009). Enhancing the Reading Fluency and Comprehension of Children with Reading

Disabilities in anOrthographically Transparent Language. *Journal of Learning Disabilities*.

Snow, J. H. (1992). Mental flexibility and planning skills in children and adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 25, 265-270.

Snowling, M.J. (2001). From language to reading and dyslexia. Dyslexia, 7(1), 37-46.

Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58.

Stevens, L., & Rodin, I.,. (2011). Psychiatry, NewYork.

Swanson, H.L., & Sachse, Lee, C.,. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities. both executive and phonological processes are important, *journal of experimental child psychology*, (79)3, 294 – 321.

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. Macmillan College.

Tatarinceva, A. M., Sergeeva, M. G., Dmitrichenkova, S. V., Chauzova, V. A., Andryushchenko, I. S., & Shaleeva, E. F. (2018). Lifelong learning of gifted and talented students. *Espacios*, *39*(2), 29.

Tomic, W.,&Kingma, J.(1996). T*hree Theoiesof ConitiveReprsenttation and Their Evaluation Stanards of Training Effects*, Open Univ, Netherlands: Heerlen.

Topçu, S., & Leana-Taşcılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, *34*(1), 3-18.

Tuttle Jr, F. B. (1988). Characteristics and identification of gifted and talented students. NEA professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.

Urdan, T., & Giancarlo, C. (2001). A comparison of motivational and critical thinking orientations across ethnic groups. *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, 1, 37-60.

42, 4, 291-305.

Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*es, Harvard University Press. USA.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 586–603). The Guilford Press.

Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007).The Relationship among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-reading Skills, Word

Identification Skills, and Reading Comprehension by Children with Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language and hearing research*, 50, *American Speech- Language- Hearing Association*, pp1093-1109,

Wong, B. (2011*). Learning about learning disabilities*. Elsevier.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, *70*, 551-576.