كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د/ محمد فاروق حمدي محمود
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية . جامعة المنيا

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد التاسع والسبعون . نوفمبر ٢٠٢٠م

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

الملخص

هدفت الدراسةُ إلى إعدادِ برنامجٍ علاجيٍّ قائمٍ على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وتمَّ استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّتين، وقد تكوَّن البرنامجُ من مستويين: الأول لتحسين الأداء القرائي، والثاني لتحسين مهارات فهم المقروء. ولتجريب أثر هذا البرنامج تمَّ إعدادُ ثلاث أدوات قياس، هي: مقياس الأداء القرائي، واختبار فهم المقروء، ومقياس تقدير الذَّات، كما تمَّ إعداد أداتين لجمع البيانات، هما: استبانة أنماط التعلُّم، ومقياس الذكاءات المتعددة.

وبعد ضبط عينة الدراسة ضبطًا علميًّا بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة) التابعة لإدارة أبوقرقاص التعليمية بمحافظة المنيا، تمَّ تطبيقُ أدواتِها تطبيقًا استطلاعيًّا على (٥) تلاميذ، ثم تمَّ تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبيَّتين: المجموعة الأولى، وهم التلاميذُ الموهوبون الضعافُ في الأداء القرائي، وعددهم (٦) تلاميذ، وقُدِّم لهم المستوى الأول من البرنامج، والمجموعة الثانية، وهم التلاميذُ الموهوبون الضعافُ في فهم المقروء، وعددهم (٤) تلاميذ، وقُدِّم لهم المستوى الثاني من البرنامج.

وبعد تطبيق أدوات القياس على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا؛ تمَّ التوصُّل إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الأداء القرائي ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، باستثناء ثلاث مهارات فرعية ومهارتين رئيستين، كانت غير دالة، كما تمَّ التوصُّل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية على اختبار فهم المقروء ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة، ووجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية على مقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة، وخلُصت الدراسة إلى تقديم عددٍ من التوصيات والبحوث المقترحة.

كلمات مفتاحية : التعليم المتمايز ـ الأداء القرائي ـ فهم المقروء ـ تقدير الذَّات ـ التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلُّم.

A Remedial Program Based on Differentiated Instruction to Improve Reading Performance, Reading Comprehension and Self-Esteem of Gifted Students with Learning Difficulties at the Elementary Stage

By

Dr. Muhammad Farouk Hamdy Mahmoud

Lecturer at the Dept. of Curriculum & Instruction

Faculty of Education-Minia University

Abstract

The present study aimed at preparing a remedial program based on differentiated instruction to improve reading performance, reading comprehension and self-esteem for gifted students with learning difficulties in the last three grades of elementary education. The program consisted of two levels; the first level is for improving students' reading performance while the second level is for improving students' reading comprehension. For identifying the impact of the program, three instruments were developed. They were a reading performance scale, a reading comprehension test, and a self-esteem scale. Moreover, two other instruments for data collection were also developed; a Learning pattern questionnaire and a multiple intelligence scale.

After scientifically controlling the sample, the piloting of the instruments was conducted on five students in addition to those who participated in the experimentation. Students were divided into two treatment groups: The first group was those of gifted students with low reading performance and they were six to whom the first level of the program was presented. The second group was those students with low level in reading comprehension and they were four to whom the second level of the program was presented.

After pre-post testing, it was found that there were significant statistical differences between the means of the score ranks of the first treatment group on the reading performance scale as a whole and its sub-skills separately favoring the post measurement except three sub-skills and two other main ones, they were insignificant, it was also found that there were no significant statistical differences between the pre-post measurements in the means of the score ranks of the second treatment group on the reading comprehension test as a whole and between its sub-skills separately, and there were significant statistical differences of the means of the score ranks of the first treatment group on the self-esteem scale as a whole and its sub-domains separately favoring the post measurement, also, there were no significant statistical differences between the pre-post measurements in the means of the score ranks of the second treatment group on the self-esteem scale as a whole and its sub-domains separately. A number of recommendations and suggestions for further research were presented in the study.

Key words: Differentiated Instruction-Gifted students with learning Difficulties-Self-Esteem.

مقدمة :

تعدُّ القراءةُ أحدَ أهمِّ الفُنُونِ اللغويَّةِ في المرحلةِ الابتدائيَّةِ؛ فهي وسيلةُ التعلُّمِ، واكتسابِ المعلومات، وزيادةِ الخبرات، وتهذيبِ الأذواق، وتنميةِ القدرة على النَّقْدِ وحلِّ المشكلاتِ واتخاذِ القراراتِ، كما أنَّهَا مرتكزُ التحصيلِ في مختلفِ الموادِّ الدراسيَّةِ؛ لذلك فإنَّ حُسْنَ أدائها وفَهْمَ معاني نصوصها يأتي في مقدمةِ الأغراضِ التي توجَّه إليها الجهودُ في درس القراءة بتلك المرحلة.

ويتعلَّقُ الأداءُ القرائيُّ بمهارات فكِّ رموز اللغة المكتوبة، ويُقصدُ بها عملية تحويل الكلمة المكتوبة إلى كلمةٍ منطوقةٍ، ويتمُّ ذلك من خلال تعلُّم الأنماط الصَّوتية، ونماذج تآلف الأصوات داخل الكلمات، وبمجرد أن تتحقَّقَ لدى التلاميذ القدرةُ على تحويل الرموزِ المكتوبةِ إلى أصواتٍ منطوقةٍ، فإنهم يتحوَّلون تلقائيًّا إلى التركيز على مهارات فهم المقروء (اللبودي، ٢٠٠٥: ١٤١ ـ ١٤٣).

ولا يمكنُ الفصلُ بين الأداء القرائي وفهم المقروء؛ فإنَّه " مهما أجاد القارئُ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمَّياتها، فهو غيرُ قارئ إذا لم يفهم هو ما يؤديه، ويفهم عنه غيرُهُ ما يتضمنه هذا الأداءُ من معنى " (قورة، ٢٠٠١: ٩٥) ، فالقراءةُ ليست عمليةً ميكانيكيةً بحتةً يقتصرُ الأمرُ فيها على مجرد التعرُّفِ والنُّطقِ، وإنما هي عمليةٌ عقليةٌ معقدةٌ تتدرجُ من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البسيط إلى المركب، حيث يعدُّ فكُّ الرموز والتلفظُ بالكلمات والطلاقةُ في قراءتها شرطًا مسبقًا لفهم المقروء (طعيمة، الشعيبي، ٢٠٠٦: ٨٩).

وتعدُّ صعوباتُ القراءةِ من أكثر صعوباتِ التعلُّمِ الأكاديميَّةِ انتشارًا وشيوعًا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأبعدها أثرًا في الأداء الأكاديمي للمتعلِّم؛ إذ ينعكسُ عجزُ المتعلِّم عن فكِّ رموز اللغة وفهم مضمونها، في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابةً؛ ومن ثمَّ تنغلقُ أمامه مفاتيحُ المعرفة والتعلُّم؛ مما ينبِّئُ بحدوث صعوباتِ تعلُّمٍ في المواد الدراسية الأخرى(الزيات، ٢٠٠٢: ٤٦٠ ؛ اللبودي، ٢٠٠٥: ٥).

وتنعكسُ صعوباتُ القراءةِ سلبًا على تقدير التلميذ لذاته، حيث إنَّ عدم قدرته على مجاراة أقرانه في التحصيل الدراسي، وعدم قدرته على اجتياز الاختبارات، يقودُهُ إلى مستوى عالٍ من القلق والاضطراب والإحباط؛ ممَّا يؤثرُ على سلوكه في اتجاهين: أحدهما (انسحابي) يترتبُ عليه تجنبُ المشاركة في المواقف التعليمية التي تتطلبُ تفاعلاً مع الآخرين؛ خشية

المقارنة بينهم. والاتجاهُ الآخرُ هو (المبالغة في ردِّ الفعل) فمن خلاله يحاولُ التلميذُ تغطيةَ عدم قدرته أو عجزه، من خلال العدوان، وكسر القواعد والتعليمات والنُّظُم المدرسية (الزيات، ٢٠٠٢: ٤٥٨ ـ ٤٦٠ ؛ اللبودي، ٢٠٠٤: ١٥١).

وتعدُّ فئةُ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم إحدى فئات التلاميذ في المرحلة الابتدائية التي تجمعُ بين متناقضَيْن، هما: صعوبات القراءة والموهبة في آنٍ واحدٍ، فضلاً عن تدني مستوى تقدير الذَّات لدى هؤلاء التلاميذ.

فالموهوبون ذوو صُعُوبات التعلُّم هم تلاميذ يمتلكون موهبةً بارزةً في مجالٍ من المجالات، ولديهم قدراتٌ فكريةٌ عاليةٌ، وقادرون على الإبداع والأداء المتميز، ولكن لديهم صعوباتُ تعلُّمٍ في القراءة أو الرياضيات أو التهجئة أو التعبير الكتابي، تؤثرُ على تحصيلهم الأكاديمي، أي أنَّ هناك تباينًا كبيرًا بين مستوى أدائهم الأكاديمي وبين أدائهم المتوقع استنادًا إلى قدراتهم الفكرية العامة (Agarwal & Singh, 2011 : 1) ، ويزدادُ تأثيرُ صعوبات التعلُّم التي تواجه هؤلاء التلاميذ بمرور الزَّمن؛ وتزدادُ تبعًا لذلك مشكلاتهم التعليمية، إلى الحدِّ الذي يضعُهُم في عِدَادِ ذوي صعوبات التعلُّم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية، في الوقت الذي يعانون فيه من رفض الآخرين لهم ونعتهم بصفاتٍ سلبيةٍ يصاحبُهَا تدني توقعات المعلمين تجاههم؛ ممَّا يؤثرُ في تقديرهم لذواتهم، ويُشعرهم بأنهم أقلُ قدرةٍ وأقلُ جدارةٍ من أقرانهم في الصَّفِّ (القمش، ٢٠١٢: ١٦١ ، ٢٣٢).

وقد أكَّدت نتائجُ دراسة مان Mann (2006) أهمية مراعاة اهتمامات الطُّلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، وبناء المعالجة التدريسية عليها، وكذلك تقديم خيارات تعلُّم متنوعة لهم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كما أشار دوجلاس Douglass (6 : 2008) إلى أنَّ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم في حاجةٍ إلى تقديم المادة الأكاديمية بطرائق واستراتيجيات تدريس متنوعة تراعي اهتماماتهم وميولَهُم وما بينهم من فروقٍ فرديةٍ في أنماط التعلُّم والذكاءات. وأشار القمش (٢٠١٢: ٢٥٤) إلى أنَّ هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى منحهم الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على التعلُّم والإنجاز، والمتابعة الحثيثة للتكليفات والواجبات التي تسندُ إليهم، وعدم الاعتماد على الأساليب التقليدية في التقييم؛ وصولاً إلى علاج صعوبات التعلُّم التي تواجههم.

ويعدُّ التعليمُ المتمايزُ اتجاهًا حديثًا نسبيًّا في التدريس يتمركزُ حول المتعلِّم، ويُفترضُ فيه أنَّ تجاربَ التعلُّم تكونُ أكثرَ فاعليةٍ عندما تكونُ ملائمةً لاهتمامات الطلاب وميولهم وأنماط تعلُّمهم المفضَّلة، وبناءً على هذا الافتراض لن يتعلَّمَ الطلابُ بطريقةٍ واحدةٍ، ولن يمارسوا جميعًا الأنشطةَ نفسَهَا، وإنما تتنوعُ خبراتُ التعلُّم لتناسبَ جميعَ الطُّلابِ (Tomlinson, 2001 : 5) ، حيث يتمُّ " تقديم محتوى المنهج بصورٍ متنوعةٍ، وتنويع الأنشطة التعليمية، وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم؛ وذلك للاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتعددة والمختلفة " (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٤ ـ ٢٥).

وقد استخدمت دراساتٌ قليلةٌ التعليمَ المتمايزَ في مجال تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة، منها: دراسة المشايخ (٢٠١٥) وتوصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم في مادة اللغة العربية. ودراسة سعد (٢٠١٦) وتوصلت إلى فعالية برنامجٍ إثرائيٍّ قائمٍ على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الإحساس بالمشكلة :

تأسَّسَ الإحساسُ بمشكلة هذه الدراسة من إهمال فئة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم) بالمرحلة الابتدائية، حيث أكَّد البحيري (٢٠٠٦: ١٥٣، ١٦٠ـ ١٦١) أنَّ تلاميذ هذه الفئة غالبًا ما يتمُّ إهمالُهُم، ولا تقدَّمُ إليهم أيةُ خدماتٍ خاصةٍ، حيث توجَّه الخدماتُ إمَّا للموهوبين وإمَّا لذوي صعوبات التعلُّم، وليس للذين يجمعون بين الفئتين؛ وذلك لعدة أسبابٍ، هي: عدمُ الاهتمام بتشخيص التلاميذ لتحديد هذه الفئة تحديدًا علميًّا دقيقًا، واعتمادُ المعلمين على درجات التحصيل فقط واعتبارها المؤشر الوحيد للموهبة، وعدمُ الأخذِ في الاعتبار تداخل الحالتين معًا (صعوبات التعلُّم والموهبة) ، فضلاً عن التعاون المفقود بين المدارس والجهات المعنية بالموهبة والقياس النفسي.

كما أرجعت الهاجري (٢٠١٥: ١٦، ٢٣) عدم الاهتمام بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم إلى أنهم يجمعون بين خصائصَ متناقضةٍ، حيث يمتلكون مواهبَ وقدراتٍ غير عادية، وفي الوقت نفسِهِ يعانون من صعوباتِ تعلُّمٍ أكاديميةٍ؛ ممَّا يجعلُ من عملية تحديدهم

أمرًا صعبًا؛ وهذا هو السببُ في تسميتهم بـ (ذوي الاستثناءين) ، فضلًا عن قلة عددهم مقارنةً بالفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد قام الباحثُ بمقابلة بعض مسؤولي إدارة الموهوبين والتعلُّم الذكي بمديرية التربية والتعليم بالمنيا، وبإدارة المنيا التعليمية (ملحق٢) ؛ لسؤالهم عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم؛ وانتهت المقابلةُ إلى عدمِ علمهم بتلك الفئة، وعدمِ وجودِ إحصاءٍ بأعدادهم؛ لعدمِ وجودِ مخاطباتٍ رسميَّةٍ بحصرِ هؤلاء التلاميذ.

والمتتبِّعُ للبحوث والدِّراسات التي أُجريت على فئة الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم يُلاحِظُ نُدْرة البحوث التجريبية التي اهتمت بوضع البرامج التعليمية المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ، فلم يجدِ الباحثُ (في حدود علمه) إلَّا دراسة خليفة (٢٠١٥) التي هدفت إلى تحسين الاندماج في تعلُّم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية بالطائف باستخدام برنامج للتعليم المتمايز قائم على تقنيات الحاسوب المتعددة. ولم تهتم هذه الدراسة بتحسين الأداء القرائي وتقدير الذَّات لدى تلاميذ هذه الفئة، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية، وفي حين هدفت دراسة خليفة إلى تحسين الاندماج في تعلُّم القراءة والفهم القرائي ما وراء المعرفي، لم تتناول الدراسة الحالية هذين المتغيِّرين، واعتمدت تلك الدراسة السَّابقة على التعليم المتمايز القائم على وسائط الحاسوب المتعددة، واقتصرت على تلاميذ الصَّفين الخامس والسادس الابتدائي، في حين استخدمت الدراسة الحالية التعليم المتمايز غير القائم على تلك الوسائط لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

ويتفقُ ما سَبَقَ مع ما أكَّده كلٌّ من: البحيري (٢٠٠٦: ١٥٤)، والقمش (٢٠١٢: ٣٩١) من أنَّ البحوث التجريبية لم توجد بالدرجة الكافية نحو خصائص هذه الفئة واحتياجاتها، ولم تهتم بوضع البرامج العلاجية التي تلائمُ صعوبات التعلُّم لدى هؤلاء التلاميذ، وتتناسبُ مع قدراتهم المتناقضة.

وترتَّبَ على إهمال فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم تعددُ مظاهر الضعف القرائي لديهم، منها: حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو جزء من الكلمة المقروءة، وإضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، وإبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلماتٍ أخرى، وتكرار قراءة بعض

الكلمات أو الجمل دون مبرِّرٍ لذلك، وقلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية، وصعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسمًا والمختلفة لفظًا، مثل: (ع غ)، أو المتشابهة لفظًا والمختلفة رسمًا، مثل: (ك ق) ، (ت د) ، (س ز) ، والبطء المبالغ فيه في القراءة، أو القراءة المتقطعة كلمةً كلمةً (القمش، ٢٠١٢: ١١٩ــ ١٢٠) ، فضلًا عن أنَّ كثيرًا من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوباتٍ في فهم النصوص المقروءة، ويظهر ذلك في قصور فهم المراد من المادة المقروءة، والضعف في استنتاج معاني الكلمات من السياق، وتدني القدرة على تكوين جملٍ ذات معاني مفهومة (عطية، ٢٠٠٦: ١٤٠ ـ ١٤١).

وقد أدَّى الضعفُ القرائيُّ لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم إلى انخفاض قدراتهم على التحصيل والإنجاز مقارنةً بأقرانهم في الصَّف؛ مما ترتَّب عليه تدني تقديرهم لذواتهم، حيث أكَّد محمد (٢٠٠٣: ٢٨) أنه " لا يوجدُ طفلٌ موهوبٌ ممَّن يعانون من صُعُوبات التعلُّم لديه فاعليةٌ مرتفعةٌ للذَّات؛ نظرًا لوجودِ تناقضٍ كبيرٍ بين قدراتهم وإنجازاتهم". وتوصلت دراسة وليس Wills (2012) إلى أنَّ التلاميذَ الموهوبين ذوي صُعُوبات القراءة يعانون من انخفاضٍ في مستوى تقدير الذَّات؛ بسبب ضعف قدرتهم على إنجاز المهامِّ بمستوى عالٍ؛ لذلك أكَّد القمش (٢٠١٢: ٢٣٢) أنَّ التعاملَ مع النظرةِ المتدنيةِ الشَّديدةِ للذَّات عند تلاميذ هذه الفئة يجبُ أن يكونَ الهدفَ الضمنيَّ لبرنامجٍ للموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم.

تأسيسًا على ما سبق، ونتيجة لعدم وجود دراسةٍ سابقةٍ هدفت إلى إعدادِ برنامجٍ لعلاج صُعُوبات القراءة قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية؛ فقد نبعت فكرةُ هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

تتحددُ مشكلةُ هذه الدراسة في ضعف الأداء القرائي وفهم المقروء وتدني مستوى تقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، والافتقار إلى استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة لعلاج صعوبات القراءة لدى هذه الفئة، وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ــ كيف يمكنُ بناء برنامج لعلاج صعوبات القراءة قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١ـ ما مهاراتُ الأداء القرائي اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟

٢ـ ما مهاراتُ فهم المقروء اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟

٣ـ ما أسسُ بناء برنامج لعلاج صعوبات القراءة قائم على التعليم المتمايز للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟

٤ـ ما البرنامجُ المقترحُ القائم على التعليم المتمايز لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟

٥ـ ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟

٦ـ ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين فهم المقروء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟

٧ـ ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين تقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟

حدود الدراسة :

١ـ تلاميذُ الصُّفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ ويرجعُ ذلك إلى أنَّ الموهبة وصُعُوبات التعلُّم تكونان أكثر وضوحًا في تلك الصُّفوف.

٢ـ بعضُ مهارات الأداء القرائي اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، وذلك على ضوء آراء المحكَّمين في قائمةٍ أُعدَّت لهذا الغرض، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى سبعِ مهاراتٍ رئيسةٍ، هي: إخراجُ أصوات الحروف من مخارجها الصَّحيحة، والتمييزُ بين أنواع التَّنوين في النُّطق، ونطقُ الحرف المشدَّد بأشكاله المختلفة نطقًا صحيحًا، والتمييزُ بين نطق (أل) القمرية و(أل) الشَّمسية، ونطقُ الحركات القصيرة والطَّويلة بما يناسبُ زمنَ كلٍّ منها، ونطقُ الحروف والكلمات دون حذفٍ أو إبدالٍ أو زيادةٍ أو تكرارٍ، والقراءةُ في جملٍ تامَّةٍ مضبوطةٍ بالشَّكل غير متقطِّعة.

٣ـ بعضُ مهارات فَهْم المقروء اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، وذلك على ضوء آراء المحكَّمين في قائمةٍ أُعدَّت لهذا الغرض، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى اثنتي عشرة مهارةً تندرج في أربعة مستويات، هي: مستوى الفهم الحرفي المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي.

تحديد مصطلحات الدراسة :

(١) التعليم المتمايز:

يُعرَّفُ التعليمُ المتمايزُ إجرائيًّا بأنه: خُطَّةٌ تدريسيةٌ متكاملةٌ تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؛ لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وهي تقومُ على مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ من خلال ممايزة كلٍّ من: أساليب عرض المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة والنتاجات التعليمية، والوسائل والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، وذلك انطلاقًا من اهتمامات التلاميذ (فنيَّةً أو بدنيَّةً) ، وأنماط تعلُّمهم المفضَّلة (سمعيةً أو بصريةً أو حركيةً) ، وذكاءاتهم (لغويةً أو بصريةً أو جسميةً أو منطقيةً أو إيقاعيةً) ، بما يقابلُ احتياجاتهم المتنوعة، ويحققُ الإفادة القصوى من إمكانات كلٍّ منهم وموهبته؛ وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

(٢) الأداء القرائي :

يُعرَّفُ الأداءُ القرائيُّ إجرائيًّا بأنه: ترجمةُ التلميذ الموهوب ذي صعوباتِ التعلُّمِ بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية الرموزَ المكتوبةَ في نصٍّ قرائيٍّ إلى أصواتٍ منطوقةٍ، والتلفظُ بها على مستوى الكلمات والجمل والعبارات، والطلاقةُ في قراءتها، مراعيًا ما يتطلبُهُ ذلك من إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين أنواع التنوين في النطق، ونطق الحرف المشدَّد بأشكاله المختلفة نطقًا صحيحًا، والتمييز بين نطق (أل) القمرية و(أل) الشمسية، ونطق الحركات القصيرة والطويلة بما يناسب زمن كلٍّ منها، ونطق الحروف والكلمات دون حذف أو إبدال أو زيادة أو تكرار، والقراءة في جمل تامة مضبوطة بالشكل غير متقطِّعة. ويُقَاسُ الأداءُ القرائيُّ بالدرجة التي يحصل عليها التلميذُ في المقياس المُعَدِّ لذلك.

(٣) فهم المقروء :

يُعرَّفُ فَهْمُ المقروءِ إجرائيًّا بأنه: عمليةٌ عقليةٌ يمكنُ الاستدلالُ عليها من خلال تفاعل التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية مع

النصِّ المقروءِ في إطار مجموعةٍ من المهارات المندرجة في أربعةِ مستوياتٍ، هي: الفهم الحرفي المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي. ويُقَاسُ فهم المقروء بالدرجة التي يحصل عليها التلميذُ في الاختبار المُعَدِّ لذلك.

(٤) تقدير الذات :

يُعرَّفُ تقديرُ الذَّاتِ إجرائيًّا بأنه: تقييمٌ وجدانيٌّ يُصْدِرُ فيه التلميذُ الموهوبُ ذو صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية حكمًا للتعبير عن مدى رضائه عن ذاته في الاتجاه الإيجابي أو السَّلبي، وذلك من خلال الاستجابة على ثلاثة أبعادٍ، هي: تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصَّف، وتقدير الآخرين (المعلم، والأقران، والأسرة) لمستوى التلميذ القرائي من وجهة نظر التلميذ نفسه، والحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة. ويُقاسُ تقديرُ الذَّاتِ بالدرجة التي يحصل عليها التلميذُ في المقياس المُعَدِّ لذلك.

(٥) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم :

يُعرَّفُ الموهوبون ذوو صعوبات التعلُّم إجرائيًّا بأنهم: تلاميذُ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية الذين يمتلكون موهبةً بدنيةً بارزةً في كُرَة القدم، أو موهبةً فنيةً في الرَّسم والتَّلوين، وتتراوحُ نسبةُ ذكائهم بين (١٢٠ـ ١٤٠IQ) على اختبار الذَّكاء المصوَّر لـ(أحمد زكي صالح) ، ويتمتعون بتفكيرٍ إبداعيٍّ مرتفعٍ على اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (الصورة الشكلية ب) ، وقادرون على الإنجاز والأداء المتميز، وفي الوقتِ نفسِهِ تمَّ تشخيصُهُم على أنهم يعانون من صعوباتِ تعلُّمٍ في القراءة تجعلُ تحصيلَهُم الأكاديميَّ منخفضًا؛ ممَّا يَحُولُ دون تمكُّنهم من توظيفِ قدراتهم بالقَدْرِ الذي تسمحُ به تلك القدرات.

منهج الدراسة :

تمَّ استخدامُ المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّتين؛ حيث يُقدَّمُ للمجموعة التجريبية الأولى المستوى الأول من البرنامج (أ)، ويُقدَّمُ للمجموعة التجريبية الثانية المستوى الثاني من البرنامج (ب) ؛ لتعرُّف أثر البرنامج العلاجي (بمستويَيْه) القائم على التعليم المتمايز في تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما تقدِّمه لكلٍّ مِن:

(١) **مخططي البرامج العلاجية لذوي صعوبات القراءة ومطوريها**: حيث تقدِّمُ هذه الدراسةُ برنامجًا علاجيًّا قائمًا على التعليم المتمايز للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، كما تقدِّم قائمةً بمهارات الأداء القرائي وأخرى بمهارات فهم المقروء لازمة لهؤلاء التلاميذ، وكذلك تقدِّم مقياسًا للأداء القرائي، واختبارًا لقياس مهارات فهم المقروء، ومقياسًا في تقدير الذَّات؛ ممَّا يُعَدُّ استجابةً للتوجهات الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بتلاميذ هذه الفئة، وإفرادهم بخدماتٍ خاصةٍ تتلاءم وخصائصهم.

(٢) **معلمي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**: حيث تقدِّمُ هذه الدراسةُ برنامجًا علاجيًّا قائمًا على التعليم المتمايز يمكنُهُم استخدامُهُ لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، كما تقدِّمُ لهم تصورًا علميًّا لتشخيص هذه الفئة من التلاميذ.

(٣) **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**: حيث تقدِّمُ هذه الدراسةُ برنامجًا قد يسهمُ في علاج صُعُوبات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(٤) **الباحثين**: حيث تمثِّلُ هذه الدراسةُ منطلقًا لدراساتٍ أخرى حول التعليم المتمايز، وعلاج صعوبات القراءة، وفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بمرحلة التعليم الأساسي.

الخلفية النظرية للدراسة :

(١) الأداء القرائي :

تنقسمُ القراءةُ من حيث طريقة الأداءِ إلى نوعَيْن: قراءةٍ صامتةٍ، وقراءةٍ جهريَّةٍ، وتختلفُ طبيعةُ الأداء القرائي باختلاف نوعي القراءة، ففي القراءة الصامتة يتوجَّه اهتمامُ القارئ إلى استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، أمَّا في القراءة الجهرية فيتوجَّه اهتمامُهُ إلى نطق تلك الرموز المكتوبة نطقًا صحيحًا (عيسوي، ٢٠٠٧: ١٠٨).

وتقتصرُ هذه الدراسةُ على الأداء القرائي الجهري للنصوص بما تشتملُ عليه من ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصواتٍ منطوقةٍ والتلفظ بها على مستوى الكلمات والجمل والعبارات.

وتتضحُ أهميةُ الأداء القرائي الجهري في أنه وسيلةٌ لإتقان النطق، وتمثيل المعنى، وقياس الطلاقة، واكتشاف أخطاء التلاميذ في فكِّ رموز الكتابة، وهو وسيلةٌ لتشجيع التلاميذ ذوي الخوف والتهيُّب، كما أنه يُعِدُّ التلاميذَ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة (إبراهيم، د.ت: ٦٩ ؛ اللبودي، ٢٠٠٥: ٩٢) ، وهو وسيلةُ الاستدلالِ على مدى تمكُّن التلميذ أو عدم تمكنه من مهارات القراءة، وذلك من خلال الممارسة الفعلية لتلك المهارات في مواقفَ قرائيةٍ مختلفةٍ (عيسوي، ٢٠٠٧: ١٠٧).

وتتعددُ مهاراتُ الأداء القرائي التي أشارت إليها الأدبياتُ المَعْنيةُ، والتي يجبُ تنميتُهَا لدى التلاميذ، فقد ذكر العَلي (١٩٩٨: ١٥٣) مهارات: قراءة التلاميذ الجمل تامةً لا كلمات متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها، والتعبير عن المعنى تعبيرًا يوضحُهُ دون تكلفٍ في نبرات الصَّوت، ومراعاة مواضع الوقف. وذكر قورة (٢٠٠١: ١٥٣) مهارات: نطق الكلمات نطقًا سليمًا، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وعدم النطق بما لا يُنطق به، مثل: همزة الوصل وأل الشمسية، والطلاقة في القراءة، وعدم التوقف بلا داعٍ، وعدم اللجلجة والاضطراب، ومراعاة النبر في الألفاظ والجمل، ومراعاة مواضع الوقف الصحيحة، ومراعاة التعبير الصوتي عن المعاني المطروحة في المادة القرائية.

كما أشار طعيمة، والشعيبي (٢٠٠٦: ٢٨٠) إلى مهارات: نطق الأصوات نطقًا صحيحًا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، مثل: (ذ، ز، ظ) ، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وتأدية أنواع النَّبر، والتنغيم برفع الصوت وخفضه بدرجاتٍ معبرةٍ، ومراعاة الوقف الجيد عند المواطن التي تستلزمُ ذلك.

وحدَّدت بعضُ الدِّراسات السَّابقة مهارات الأداء القرائي، منها دراسة عيسوي (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمثلت تلك المهارات في: التفريق في النطق بين الأصوات قريبة المخرج، والتفريق بين نطق همزة القطع وألف الوصل، ومراعاة علامات الترقيم في النطق، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا مضبوطًا بالشكل، والتفريق بين نطق الحركات القصيرة والطويلة، والتفريق بين نطق (أل) الشمسية و(أل) القمرية، وتنويع الصوت تبعًا للمعنى، والطلاقة في القراءة.

وتمثلت مؤشراتُ الأداء القرائي لمعيار (القراءة الصحيحة المعبرة) في دراسة الهواري (٢٠١٠) فيما يلي: يقرأ قراءة جهرية صحيحة في جمل تامة، ويقرأ بسرعة ملائمة لإفهام

الآخرين، ويقرأ دون إضافة أو حذف أو إبدال، ويقرأ النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف، وذلك لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة.

كما هدفت دراسةُ علي، والحربي (٢٠١٥) إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية التالية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي: نطق الأصوات والكلمات نطقًا صحيحًا، ونطق الحركات الطوال والقصار نطقًا صحيحًا، والتمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة، مثل: التشديد والتنوين، ونطق الحروف والكلمات دون حذف أو إبدال أو زيادة أو تكرار، وخلو القراءة من الأخطاء النحوية، والقراءة بصوت مسموع، ومراعاة علامات الوقف والوصل، والقراءة بالسرعة التي تناسب الموقف، وتمثُّل علامات الترقيم أثناء القراءة، والوقف عند تمام المعنى، وتنويع طبقات الصوت حسب ما تقتضيه المعاني في النصِّ المقروء.

وهدفت دراسةُ الرمحي (٢٠١٧) إلى علاج الضعف في الأداء القرائي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، وتمثلت مهارات الأداء القرائي في الدراسة فيما يلي: قراءة الحروف بالحركات القصيرة والطويلة قراءة جهرية سليمة، وقراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية سليمة، وتنويع نبرات الصوت بما يناسب مضمون الجملة المقروءة، ومراعاة الضبط الصحيح للكلمات، ومراعاة علامات الترقيم في أثناء القراءة.

في ضوء ما سبق، يمكن استخلاص قائمة مبدئية بمهارات الأداء القرائي، هي: إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين أنواع التنوين في النطق، ونطق الحرف المشدد نطقًا صحيحًا، والتمييز بين نطق (أل) القمرية و(أل) الشمسية، ونطق الحركات القصيرة والطويلة بما يناسب زمن كلٍّ منها، ونطق الحروف والكلمات دون حذف أو إبدال أو زيادة أو تكرار، والقراءة في جمل تامة مضبوطة بالشَّكل غير متقطِّعة (الطلاقة) ، ومراعاة مواضع الوقف الصحيحة عند تمام المعنى، وتُمثل دلالات علامات الترقيم في أثناء القراءة، وتنويع طبقات الصوت رفعًا وخفضًا تبعًا لمعاني النصِّ المقروء.

(٢) فهم المقروء :

يعدُّ فَهْمُ المقروءِ هو القضيةُ المحوريةُ التي يتأسسُ عليها برنامج تعليم القراءة من الصف الرابع الابتدائي إلى المراحل التالية له في السُّلَّمِ التعليمي، وتتحولُ القراءة في تلك الصفوف من هدفٍ في ذاتها لتصبحَ وسيلةً لاكتساب المعرفة بتنوعاتها المختلفة (طعيمة، الشعيبي، ٢٠٠٦: ٨٩) ؛ حيث إنَّ الكفاءة في فهم المقروء هي المنتجُ الأكثرُ أهميةً

للتدريس الفعَّال للقراءة، وهي أحدُ أهم الاعتبارات التي تنطلقُ منها أية ممارساتٍ تستهدفُ علاجَ صعوبات القراءة لدى التلاميذ (اللبودي، ٢٠٠٥: ١٠١).

وقد أشارت الأدبياتُ التربويةُ المَعْنيةُ بتدريس اللغة العربية وصعوبات القراءة إلى مهاراتٍ مختلفةٍ لفهم المقروء يجب تنميتُهَا لدى التلاميذ، فقد ذكرت اللبودي (٢٠٠٥: ١٤٣) مهارات: تتبع تسلسل أحداث أو تفصيلات قصة، واستنتاج الأفكار الأساسية من النص، وتحديد الفكرة العامة للنصِّ. كما عَدَّدَ طعيمة، والشعيبي (٢٠٠٦: ٩١ ـ ٩٢، ٢٤٧ ـ ٢٤٨) المهارات التالية: استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، واستخلاص الأفكار من النصّ المقروء، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتمييز بين الآراء والحقائق في النصِّ، والتنبؤ بالنتائج في ضوء حقائق مقدَّمة، واستنتاج المعنى الإجمالي الذي يدورُ حوله النصُّ، والقدرة على النقد وتقويم المقروء، والقدرة على فهم التنظيم الفكري الذي اتَّبعه الكاتب، وتلخيص الأفكار التي يشتملُ عليها النصُّ تلخيصًا وافيًا.

كما حدَّدت عديدٌ من الدِّراسات السَّابقة مهارات فهم المقروء اللازمة لذوي صعوبات التعلُّم، منها: دراسة عطية (٢٠٠٦) والتي صنَّفت تلك المهارات في ثلاثة مستويات، هي: (مستوى الفهم المباشر)، ويتضمن مهارات: تحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسية للفقرة. و(مستوى الفهم الاستنتاجي)، ويتضمن: استنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج علاقة الجزء بالكل، واستنتاج هدف الكاتب. و(مستوى الفهم الناقد)، ويتضمن: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحُجَج القوية والضَّعيفة، وذلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

وتمثلت مهاراتُ فهم المقروء في دراسة هاشم (٢٠١٠) في: استخراج الأفكار الرئيسة، وتحديد معاني المفردات، وترتيب أحداث النص حسب ورودها فيه، وتعرف شخصيات النص، ووضع كلمات في جمل مفيدة، وتعرف مضاد الكلمات، وتحديد الأفكار الفرعية، واستنتاج العنوان المناسب، وذلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. كما تمثلت مهارات فهم المقروء في دراسة المطيري (٢٠١٢) في: تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد الأفكار الجزئية، وتحديد الترادف، وتحديد التضاد، وترتيب الأحداث، والاستنتاج العام، وذلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

وصنَّفت دراسة بصل (٢٠١٣) مهارات فهم المقروء في ستة مستويات، هي: (مستوى الفهم الحرفي)، ويشمل مهارات: تحديد معنى الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد الأفكار الرئيسة. و(مستوى الفهم الاستنتاجي)، ويشمل: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء، واستنتاج بعض العلاقات في النصِّ (مثل: علاقة السبب ــ النتيجة) ، واستنباط الدروس المستفادة من النصِّ. و(مستوى الفهم الناقد)، ويشمل: التمييز بين الحقيقة والخيال، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وإبداء الرأي في المقروء في ضوء الخبرة السابقة. و(مستوى الفهم الوجداني والتذوقي)، ويشمل: تحديد الحالة الشعورية في النصِّ، وتحديد قيم وإيجابيات أعجبت المتعلم في النصِّ. و(مستوى الفهم الإبداعي)، ويشمل: اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد في النصِّ، والتنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات. و(مستوى الفهم التطبيقي)، ويشمل: تكملة الجمل بكلماتٍ ليتم المعنى، ووضع عنوان جديد للنصِّ، وذلك لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلُّم.

في ضوء العرض السَّابق، يمكنُ استخلاصُ قائمة مبدئية بمهارات فهم المقروء، وذلك في أربعة مستويات، هي: (مستوى الفهم الحرفي المباشر)، ويتضمن مهارات: تحديد معنى الكلمة من خلال السياق، وتحديد مضاد الكلمة، وترتيب كلمات لتكوين جملة مفيدة، وترتيب أحداث قصة حسب ورودها فيها، وتلخيص أفكار النصِّ في عبارة معبِّرة. و(مستوى الفهم الاستنتاجي)، ويتضمن مهارات: استنتاج الأفكار الرئيسية من النصِّ، واستنتاج علاقة السبب ــ النتيجة، واستنباط القيمة المستفادة من النصِّ. و(مستوى الفهم الناقد)، ويتضمن: التمييز بين الحقيقة والرأي في النصِّ، والتمييز بين الفِكَر الرئيسة والفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحُجَج القوية والحُجَج الضعيفة. و(مستوى الفهم الإبداعي)، ويشمل: اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد في النصِّ، واقتراح عناوين أخرى مبتكرة للنصِّ غير عنوانه الأصلي، والتنبؤ بالنتائج بناءً على مقدمات.

(٣) تقدير الذات :

تقديرُ الذَّاتِ هو ما يُصدرُهُ المتعلِّمُ من أحكامٍ على مدى تعلُّمه من حيث: معتقداته عن تحصيله، أو مدى ما اكتسبه من مهاراتٍ، أو مستواه بشكلٍ عامٍّ مقارنًا بأقرانه في الصَّف (اللقاني، والجمل: ١٩٩٦: ٨٢) ، فهو يعبِّرُ عن القيمة التي يضعُهَا الفردُ لنفسِهِ.

ويعدُّ التقديرُ الإيجابيُّ للذَّات أحدَ أهم العوامل التي تساعد الفردَ على تخطي الصُعوبات والاستمرار بخطًى ثابتةٍ؛ فهو يولِّد لديه الشُّعورَ بالرَّاحة النفسية، والقدرة على تحقيق الطُّموحات، وبذلك يمنع تراكم المشاعر السلبية والتوتر. والشخصُ الذي يمتاز بتقديرِ ذاتٍ إيجابيٍّ لديه القدرةُ على التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظَّاهري، كما أن لديه القدرة على إبداء ما لديه من آراء ورغبات بشكل واضح، فضلاً عن قدرته على الاتصال والتواصل مع الآخرين، أمَّا الأفرادُ الذين لديهم تقديرُ ذاتٍ منخفضٌ فإنهم يميلون إلى موافقة الآخرين والإذعان لطلباتهم ورغباتهم وعدم القدرة على إبداء وجهة النظر، والتأثر بالآخرين (القمش، ٢٠١٣: ٣٣٠) ، وقد خلصت نتائج دراسة صارة (٢٠١٢) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذَّات والدافعية للإنجاز؛ مما يعني أن تقدير الذَّات الإيجابي يعمل على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

وقد أُعدَّت بعضُ المقاييسِ في تقديرِ الذَّات، منها: مقياس تقدير الذات للقارئ لهينك وملنيك Henk & Melnick (1995) ، وهو عبارة عن (٣٣) عبارةً موزَّعةً على أربعة أبعاد، هي: تقدُّم المستوى القرائي للتلميذ، ومقارنة المستوى القرائي بالأقران في الصَّف، وردود الفعل الاجتماعية (المعلم، والأقران، والأسرة) على قراءة التلميذ، والحالة النفسية للتلميذ أثناء القراءة. كما أعدَّ روزنبيرغ Rosenberg مقياسًا في تقدير الذات (في: دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، أبو أسعد، ٢٠١١: ٤٣ ـ ٤٥) ، ويتكون من (١٠) عبارات، يقيسُ نصفُهَا الاتجاه الإيجابي نحو تقدير الذَّات، ويقيسُ نصفُهَا الآخرُ الاتجاه السَّلبي.

وهدفت دراسة هيلات (٢٠٠٧) إلى قياس مستوى تقدير الذَّات لدى عينة من طالبات الجامعة، واستخدم الباحثُ مقياسَ تقدير الذَّات الذي طوَّرته القسوس (١٩٨٥) ، ويتألَّف من (٣٨) فقرةً تقيسُ ثلاثة جوانب، هي: الجانب العقلي (تقدير الفرد لقدرته العامة) ، والجانب الاجتماعي (تقدير الفرد لعلاقته بالآخرين وتقدير الآخرين له) ، والجانب الانفعالي (ميل الفرد نحو ذاته وثقته بنفسه ومدى إحساسه بالأهمية).

كما هدفت دراسة صارة (٢٠١٢) إلى قياس تقدير الذَّات لدى تلامذة المرحلة الثانوية، واستخدمت لتحقيق ذلك مقياس تقدير الذَّات لكوبر سميث، ويتألَّفُ من (٥٨) عبارةً

تصفُ اتجاه الفرد (إيجابيًّا أو سلبيًّا) نحو ذاته، ويتكون من أبعاد: تقدير الذات العام، وتقدير الذات الاجتماعي، وتقدير الذات الأسري، وتقدير الذات المدرسي.

باستعراض ما سبق، يمكنُ تحديدُ قائمةٍ مبدئيةٍ بأبعاد مقياس تقدير الذَّات في هذه الدِّراسة، وذلك في الأبعاد الثلاثة التَّالية: تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصَّف ـ تقدير الآخرين (المعلم، والأقران، والأسرة) لمستوى التلميذ القرائي من وجهة نظر التلميذ نفسه ـ الحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة.

(٤) التعليم المتمايز :

التعليمُ المتمايزُ هو طريقةُ تفكيرٍ في التعليم والتعلُّم تفترضُ أنَّ المتعلمين مختلفون في اهتماماتهم واحتياجاتهم وذكاءاتهم وأنماط تعلُّمهم؛ ومن ثمَّ يتمُّ التخطيطُ للتدريس بشكلٍ مسبقٍ وفق هذه الفرضية، بحيث تتنوعُ أساليبُ عرض المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، ومصادر التعليم التعلُّم، والنتاجات التعليمية بما يقابلُ هذه الاختلافات والفروق الفردية بين المتعلمين، وهذا يعني أن الطَّالبَ في الصفوف المتمايزة يتنافسُ مع نفسه أثناء نموه وتطوره أكثر مما يتنافسُ مع غيره من الطُّلاب، بحيث يحققُ كلُّ طالبٍ أقصى قَدْرٍ من النمو انطلاقًا من موقعه التعليمي الحالي (توملينسون، ٢٠٠٥: ٢، ٢١ ، ١٣٣).

ويمكن إحداث التمايز في الفصل الدراسي في العناصر الخمسة التالية :

(أ) **تمايز المحتوى** : وذلك بأن يتمَّ عرضُهُ بأساليب متنوعة تتماشى مع الاختلافات بين التلاميذ، مثل: تقديمه من خلال الاستعانة بالوسائط البصرية لا سيَّما مع التلاميذ الذين يفضِّلون نمط التعلُّم البصري، مثل: الصُّور، والأفلام التعليمية، كما يمكنُ عرضُ المحتوى باستخدام الوسائط الصوتية خاصة مع التلاميذ الذين يفضِّلون نمط التعلُّم السَّمعي، مثل: النصوص المسجلة، والاعتماد على المناقشة أو المحاضرة، وكذلك يمكنُ ضغطُ المحتوى تبعًا لاحتياجات المتعلمين، أو إثراؤه رأسيًّا أو أفقيًّا (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٩٨ـ ١٠٠، ١١٦).

(ب) **تمايز العمليات** : يُقصَدُ به تنويعُ استراتيجيات التدريس ومصادر التعليم والتعلم التي يستخدمُهَا المعلِّمُ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وكذلك تنويع الأنشطة التي يشاركُ فيها الطالبُ من أجل فهم المحتوى وإتقانه بما يتناسب وميوله واحتياجاته وذكاءاته ونمط تعلُّمه (Tomlinson, 2000 : 2 ؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٠٢).

(ج) **تمايز المنتجات أو المخرجات** : يمكنُ تنويعُ المنتجِ وفقًا لاهتمامات الطلاب وذكاءاتهم وأنماط تعلُّمهم، وهذا يتطلب أن يكون المعلِّم على درايةٍ بخصائص تلاميذه، وأن يتيح لهم حرية الاختيار من بين مهام متعددة ينتج عنها منتجات مختلفة ومتنوعة في ضوء الأهداف المحددة. ويمكن أن يكون المنتج في صورة تقارير شفهية أو تحريرية أو مسجَّلة أو سمعية بصرية، أو في صورة نشرات إخبارية، أو رسم لوحات فنية، أو عروض تمثيلية (Tomlinson, 2000 : 2 ؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٠٧ـ ١٠٩).

(د) **تمايز بيئة التعلم** : يتطلبُ تمايزُ بيئةِ التعلُّمِ تنظيمَ الفصلِ بأساليبَ متنوعةٍ تبعًا لاستراتيجيات التدريس المستخدمة، كما يتطلبُ وجودَ أماكنَ للعمل الفردي، وأخرى لممارسة الأنشطة التعاونية بين التلاميذ، مع مراعاة إمكانية تحرك المعلم والتلاميذ بين المجموعات أثناء التعلُّم (Tomlinson, 2000 : 3؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١١٣).

(هـ) **تمايز أساليب التقييم** : تحدثُ عمليةُ التقييمِ في الفصول المتمايزة في بداية التدريس؛ لتحديد احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وذكاءاتهم وأنماط تعلُّمهم المفضَّلة؛ ومن ثمَّ يتمُّ تخطيط التدريس استنادًا إلى تلك الاختلافات. ويحدثُ التقييم أيضًا في أثناء التدريس من خلال المناقشات التي يجريها المعلِّمُ مع الطلاب، والمهام التعليمية التي يقومون بها، وملاحظة مدى تفاعلهم في عملية التعلُّم، كما يحدثُ التقييمُ في نهاية التدريس؛ للتأكُّد من تحقق الأهداف التعليمية. ويمكنُ استخدامُ أشكالٍ متنوعةٍ من أساليب التقييم، منها: الكتابي والشفهي والعملي والمشروعات والتقارير وملفات الأعمال؛ بما يحقق الإفادة القصوى من إمكانات كلِّ طالبٍ ومواهبه (Tomlinson, 2001 : 4؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٠٠، ٢٠٤)

ويمكنُ تحقيق التمايز في العناصر الخمسة السابقة استنادًا إلى اهتمامات التلاميذ وذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، وذلك عبر مجموعة من استراتيجيات التدريس يتيحُهَا التعليم المتمايز، هي فيما يلي :

(أ) **استراتيجية المحطات التعليمية** : تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على توزيع التلاميذ على محطاتٍ (أماكن مختلفة في غرفة الصَّف) يعملون فيها على مهماتٍ مختلفةٍ في وقتٍ واحدٍ، وهي تتطلبُ تصنيفًا مرنًا للتلاميذ؛ حيث لا يحتاجُ جميعُ التلاميذ إلى الذهاب لجميع المحطات، وكذلك لا يحتاجُ جميعُ التلاميذ إلى قضاء القَدْر نفسه من الوقت في كلِّ محطةٍ، فإذا احتاج جميعُ التلاميذِ إلى الذهاب لكلِّ محطةٍ، فإنَّ المهماتِ الموجودةَ في كلِّ محطةٍ يجبُ أن تكونَ

مترابطةً ومتناغمةً بعضُهَا مع بعضٍ بحيث يكونُ تناوبُ جميعِ التلاميذِ على مختلف المحطات سبيلاً إلى الإتقان وتحقيق الأهداف المرجوة (توملينسون، ٢٠٠٥: ٧٦).

(ب) **استراتيجية التعليم المركب** : تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على أن يعملَ التلاميذُ المختلفون في الاهتمامات أو الذكاءات أو أنماط التعلُّم بعضُهُم مع بعضٍ في مجموعاتٍ صغيرةٍ على مهماتٍ مركبةٍ تعالجُ مدى واسعًا من المهارات العقلية، مثل: استنتاج أفكار، وطرح أسئلة سابرة، واقتراح حلول لمشكلة محددة، واقتراح نهايات متنوعة، بحيث يوظِّفُ كلُّ تلميذٍ نقاطَ القوة لديه؛ للإسهامِ في إنجازِ العملِ بنجاحٍ (توملينسون، ٢٠٠٥: ٨٥ ـ ٨٨).

(ج) **استراتيجية مراكز التعلم** : تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على توفير مجموعةٍ من الأركان التي يصمِّمُهَا المعلِّمُ بحيث تتنوعُ أنشطتُهَا لتكُونَ متوافقةً مع اهتمامات التلاميذ وذكاءاتهم وأنماط تعلُّمهم، ويزودها بمصادر التعلُّم المناسبة، والتي تساعدُ التلاميذَ على إتقانِ معارفَ أو مهاراتٍ محددةٍ أو التوسُّعِ فيها، بمعنى أن التلاميذ يقومون بنشاطاتٍ مختلفةٍ لتحقيق أهدافٍ واحدةٍ. ويمكن للتلميذ أن يعملَ في مركز التعلُّم بمفرده، أو مع أحد أقرانه، أو يعملَ في مجموعةٍ متعاونةٍ (Tomlinson, 2001 : 103؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢٢).

(د) **استراتيجية المهام المتدرجة** : تعتمدُ هذه الاستراتيجيةُ على إعدادِ نماذجَ متنوعةٍ من النشاطِ متدرجةٍ في صعوبتها؛ لتناسبَ جميع مستويات التلاميذ وخصائصهم، بحيث تتعلَّقُ هذه النماذجُ بالمهارات الأساسية نفسِهَا المرادِ تنميتُهَا عند جميع التلاميذ، وتكونُ مرتبطةً بأنماط التعلُّم المختلفة، وتتنوعُ الموادُّ التي سيستخدمُهَا التلاميذُ في تنفيذها، بحيث يعبِّرون عن تعلُّمهم بطرائقَ مختلفةٍ (Tomlinson, 2001 :101؛ توملينسون، ٢٠٠٥: ١٠٣ـ ١٠٤)، ويمكنُ للمعلِّم أن يصمِّمَ ثلاثة مستويات من الأنشطة متدرجة المستوى بناءً على درجة التَّحدي التي يواجهُهَا التلميذ، أو درجة تعقيد النشاط، أو في ضوء الموارد والمصادر المتوافرة، أو العمليات اللازمة لأداء النشاط (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٣١ ـ ١٣٢).

(هـ) **استراتيجية المجموعات المرنة** : تسمحُ هذه الاستراتيجيةُ بانتقال التلميذ من مجموعةٍ إلى مجموعةٍ أخرى استنادًا إلى مدى تطابق المهمة مع احتياجاته التعليمية أو اهتماماته أو نمطه المفضَّل في التعلُّم، وقد تكونُ المجموعاتُ متجانسةً في المستوى والاهتمامات وأنماط التعلُّم أو غيرَ متجانسةٍ، وقد يختارُ التلاميذُ مجموعاتِ العملِ بأنفسهم، وقد يختارُهَا لهم المعلمون (Tomlinson, 2001 : 102).

في ضوء استعراض ماهية التعليم المتمايز، وعناصره، واستراتيجياته؛ فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :

- تنويعُ أساليب عرض المحتوى بما يتلاءم وأنماط تعلُّم التلاميذ المفضَّلة.
- ممايزةُ استراتيجيات التدريس المستخدمة في كلِّ درسٍ من دروس البرنامج.
- ممايزةُ الأنشطة التعليمية وَفْق أنماط تعلُّم التلاميذ واهتماماتهم، أو وفق ذكاءاتهم.
- تنويعُ الوسائل التعليمية التي يمكنُ استخدامُهَا في التدريس المتمايز وتنفيذ الأنشطة.
- ممايزةُ أساليب التقييم بما يناسبُ اهتمامات التلاميذ سواء البدنية أم الفنية.
- تقديمُ التغذية الراجعة بعد انتهاء التلاميذ من إجابة الأنشطة وأسئلة التقييم.

(٥) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الماهية، والخصائص، والتشخيص:

الموهوبون ذوو صعوبات التعلُّم هم أولئك التلاميذُ الذين يُظْهرون قدراتٍ عقليةً فائقةً تؤهلُهُم للأداء المتميز، وتكونُ لديهم موهبةٌ بارزةٌ في مجالٍ واحدٍ أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة، ولكنهم في الوقتِ نفسِهِ يعانون من صعوباتٍ نوعيةٍ في التعلُّم، تجعلُ بعضَ مظاهر التحصيل الأكاديمي منخفضةً انخفاضًا ملموسًا؛ أي أنَّ هناك تباينًا بين أدائهم الأكاديمي المتوقع وأدائهم الفعلي، ويُعْرَف هؤلاء التلاميذ باسم (مزدوجي الاستثناء) أو (الاستثنائيين) (الزيات، ٢٠٠٢: ٢٤٧؛ محمد، ٢٠٠٣: ٢ ـ ٣؛ البحيري، ٢٠٠٦: ١٥٥؛ Douglass, 2008 : 2).

ويتمتعُ الموهوبون ذوو صعوبات التعلُّم بمجموعةٍ من الخصائصِ الإيجابيَّةِ، منها: أنهم يمتلكون موهبةً في مجالِ اهتمامٍ معينٍ، ويمتلكون قدرةً تعبيريةً شفهيةً متميزةً، وقدرةً عاليةً على التفكير النقدي والإبداعي، وقدرةً على التخيل وحل المشكلات، كما أنهم يمتلكون مهاراتِ ملاحظةٍ قويةً، ولديهم قدرةٌ عاليةٌ على الاستيعاب وإدراك العلاقات. أمَّا عن الخصائصِ السَّلبيةِ لهذه الفئة من التلاميذ، فإنهم يعانون من تدني في مستوى التحصيل الدراسي، وصعوباتٍ في مهارات التهجئة والقراءة، ولديهم انخفاضٌ في مستوى تقديرِ الذَّات، وصعوبةٌ في إنجاز المهامِّ الصَّفية وإكمالها، ويعانون من نقص الدافعية وضعف الثِّقة بالنَّفس والنِّسيان وعدم الانسجام مع الأقران، كما أنهم يشعرون بالإحباط بسهولةٍ، ويستخدمون الفكاهة لتحويل الانتباه عن تعثُّرهم، أو ليسخروا من أقرانهم، أو ليتجنبوا المتاعبَ أو العملَ المدرسيَّ

(البحيري، ٢٠٠٦: ١٦٦ـ ١٦٧؛ Douglass, 2008 : 3-4 ؛ Trail, 2011 : 5؛ Šuligoj, 2014 : 263).

أمَّا عن تشخيصِ فئةِ الموهوبينَ ذوي صُعُوباتِ التعلُّمِ، فيرى الزيات (٢٠٠٢: ٢٧٠ ـ ٢٧٦) أن هناك عددًا من الأبعاد يمكنُ الاعتمادُ عليها لتحديد تلاميذ هذه الفئة، وهذه الأبعادُ هي: دلالاتُ وجودِ قدراتٍ عقليةٍ أو مواهبَ بارزةٍ أو غير عادية تعبِّر عن نفسها في مختلف مجالات الأنشطة العقلية، أو الفنية، أو الموسيقية، أو الابتكارية، ويمكنُ الاعتمادُ في ذلك على اختبارات الذكاء الفردية أو الجمعية، ودلالاتُ وجودِ تباينٍ أو انحرافٍ بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ودلالاتُ وجودِ قصورٍ في عمليات تجهيز المعلومات.

ويرى محمد (٢٠٠٣: ١٩ ـ ٢٢) أنه يجبُ تحديدُ مجال الموهبة بشكلٍ دقيقٍ، وتحديد صعوبة التعلُّم التي يعاني التلميذُ منها؛ ومن ثمَّ فإنَّ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم يحتاجون عند تقييمهم إلى بطاريةِ تقييمٍ كاملةٍ تتضمنُ: مقياس ذكاء فرديًّا، واختبارات تحصيل مقننة ترتبطُ بالموادِّ التي يدرسُهَا التلاميذُ، ومؤشرات التجهيز المعرفي للمعلومات؛ لتعرُّف قدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب، فضلاً عن الملاحظات السلوكية المقننة من قِبَل المعلِّم.

وقدَّم البحيري (٢٠٠٦: ١٦٥) تصورًا لعملية تشخيص فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، يقومُ على تقييم تحصيل التلميذ باستخدام اختبارات التحصيل المقننة أو غير المقننة، وتطبيق مقياس للقدرة العقلية، وتطبيق استبانة للكشف عن الظروف البيئية للتلميذ؛ لاستبعاد المتأخرين دراسيًّا، وتطبيق مقياس للكشف عن ذوي صعوبات التعلُّم، وكذلك الكشف عن أنماط الموهبة (رياضية أو فنية ...) من خلال الاستعانة بالاختبارات الإبداعية، وبطارية للقدرات الخاصة للكشف عن ماهية هذه القدرات.

كما حَدَّدَ القمش (٢٠١٢: ١٨٥ـ ١٨٨، ٢١١ـ ٢١٦) عدة أساليب للكشف عن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، هي: استخدام اختبارات الذكاء الفردية، مثل: اختبار (وكسلر المعدّل الثالث WISC – III) ، واختبارات الذكاء الجمعي، مثل: اختبارات مصفوفة ريفين، واختبار الذكاء المصور، واختبارات التفكير الإبداعي، مثل: اختبار (تورانس)، وملاحظة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الخصائص التي يتمتَّعون بها مقارنةً بغيرهم في الصَّفِ، فضلًا عن ترشيحات المعلمين للتلاميذ الذين يمكنُ أن يكونوا

موهوبين، أو لديهم ميول فنيَّة أو رياضيَّة أو موسيقيَّة، أو ترشيح الأقران؛ حيث إنَّهم يعرفون المتفوِّقَ فيهم وسريعَ البديهة، كما يمكنُ أن يرشِّحَ الطالبُ نفسَهُ.

يتضحُ ممَّا سَبَقَ تقاربُ التصوراتِ المقدَّمةِ للكشف عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنها جميعًا تركز على ضرورة تشخيص هذه الفئة من التلاميذ باستخدام بطاريةٍ متكاملةٍ من أدوات قياس الموهبة والكشف عنها وتحديدها بشكلٍ دقيقٍ من ناحية، واستخدام أدوات لتشخيص صعوبات التعلُّم لدى التلاميذ الموهوبين وتحديدها بدقةٍ بالاستعانة بمقاييس تحديد ذوي صعوبات التعلُّم العامة والنوعية من ناحيةٍ أخرى.

في ضوء استعراض ماهية فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وخصائصها وتشخيصها؛ فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة:

- استخدامُ بطاريةٍ متكاملةٍ من أدوات قياس الموهبة وتشخيص صعوبات التعلُّم؛ لتحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديدًا علميًّا دقيقًا.
- مراعاةُ اهتمامات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم وخصائصهم في بناء البرنامج.
- رصدُ مكافآت دورية توزَّع على هؤلاء التلاميذ؛ تشجيعًا لهم على مزيدٍ من المشاركة الإيجابية في التعلُّم، ومحاولةً لرفع مستوى تقديرهم لذواتهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم.

فروض الدراسة:

١- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأداء القرائي ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي.

٢- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي.

٣- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي.

٤- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي.

بناء برنامج علاج صعوبات القراءة القائم على التعليم المتمايز:

(١) تحديد أهداف البرنامج :

هَدَفَ البرنامجُ إلى استخدام التعليم المتمايز في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصُّفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ثُمَّ قياس أثره في تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذَّات لديهم؛ ومن ثَمَّ تمَّ تحديدُ مهاراتِ كلٍّ من: الأداء القرائي، وفهم المقروء، وذلك على النَّحْوِ التَّالي:

(أ) قائمة مهارات الأداء القرائي :

هَدَفَ بناءُ هذه القائمة إلى تحديد مهارات الأداء القرائي اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وقد اعتمد الباحثُ في بناء هذه القائمة على ما أشارت إليه الأدبياتُ المَعْنيةُ بتعليم اللغة العربية عامَّةً والقراءة خاصَّةً، وكذلك الدِّراسات السَّابقة التي هدفت إلى تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزء النظري، وتمَّ التوصلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ تضمُّ (١٠) مهارات رئيسة و(١٢) مهارة فرعية، ثمَّ وُضعت هذه القائمة في صورة استبانةٍ تمَّ عرضُهَا على مجموعةٍ من المحكَّمين (ملحق١) ؛ لتحديد مدى لزومها للتلاميذ، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى حذف ثلاث مهارات رئيسة، هي: (مراعاة مواضع الوقف الصحيحة عند تمام المعنى) ، و(تُمثل دلالات علامات الترقيم في أثناء القراءة) ، و(تنويع طبقات الصوت رفعًا وخفضًا تبعًا لمعاني النصِّ المقروء) ، وقد ذكروا أنها لازمةٌ للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة، وذلك في مراحلَ تاليةٍ بعد علاج الضعف القرائي في المهارات الأساسية لديهم. وقد تمَّ إجراء هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتها النهائية مكوَّنةً من (٧) مهارات رئيسة و(١٢) مهارة فرعية (ملحق٣).

(ب) قائمة مهارات فهم المقروء :

هَدَفَ بناءُ هذه القائمة إلى تحديد مهارات فهم المقروء اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وقد اعتمد الباحثُ في بناء هذه القائمة على ما أشارت إليه الأدبياتُ المَعْنيةُ بتعليم اللغة العربية وصعوبات القراءة، وكذلك الدِّراسات السَّابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ التعليم

الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، وهو ما سبق بيانُهُ في الجزء النظري، وتمَّ التوصلُ إلى قائمةٍ أوليةٍ بهذه المهارات تتكون من أربعة مستويات تندرج تحتها (١٥) مهارة، ثمَّ وُضعت هذه القائمة في صورة استبانة، وتمَّ عرضُها على مجموعة من المحكَّمين (ملحق١)؛ لتحديد مدى لزومها للتلاميذ، وارتباط المهارة بالمستوى المندرجة تحته، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى حذف ثلاث مهارات، هي: استنتاج علاقة السبب ـ النتيجة، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، والتنبؤ بالنتائج بناءً على مقدمات؛ وذلك لأنها تفوق مستوى التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من صعوباتٍ قرائيةٍ بالمرحلة الابتدائية. وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتها النهائية مكوَّنةً من أربعةِ مستوياتٍ تندرجُ تحتها (١٢) مهارة (ملحق٤).

(٢) تحديد مكونات البرنامج العلاجي ومحتواه :

تكوَّن البرنامجُ العلاجيُّ من مستويين، هما :

المستوى الأول (أ) تحسين مهارات الأداء القرائي :

اشتمل هذا المستوى على كتابٍ للتلميذ ودليلٍ للمعلم، وتضمَّن خمسة عشر درسًا تناولت المعالجةَ التدريسيَّةَ العلاجيَّةَ المتمايزةَ للحروف من حيث: أشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وأصواتها بالحركات القصيرة (الفتحة ـ الضَّمة ـ الكسرة ـ السُّكون) في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكذلك أصوات الحروف ممدودةً بالألف والواو والياء.

وتمَّ ترتيبُ الدُّروسِ في هذا المستوى ترتيبًا صوتيًّا بدءًا بالأقصى مخرجًا، بحيث تُعَالج في كلِّ درسٍ أصواتُ الحروفِ التي تتفقُ في مخرجها، وذلك من الدرس الأول (الهمزة والهاء) إلى الدرس الثاني عشر (الباء والميم) ، أمَّا الدروسُ الثلاثةُ الأخيرةُ فقد تناولت بعض الظَّواهر الصَّوتية، وهي: التنوينُ، والشَّدَّةُ، واللامُ القمريةُ واللامُ الشمسيةُ.

- **المستوى الثاني (ب) تحسين مهارات فهم المقروء :**

اشتمل هذا المستوى أيضًا على كتابٍ للتلميذ ودليلٍ للمعلم، وتضمَّن سبعة دروس تناولت المعالجةَ التدريسيَّةَ العلاجيَّةَ المتمايزةَ لمهارات فهم المقروء، وذلك في صورة قطعٍ قرائيةٍ عُرِضت في شكل قصصٍ قصيرةٍ مصوَّرةٍ.

(٣) إجراءات استخدام التعليم المتمايز بالبرنامج :

تمَّ عرض الدرس المتمايز بالمستوى الأول وفق الإجراءات التالية :

(أ) التهيئةُ للدَّرس، وذلك بعرض صورٍ توضيحيةٍ لمخرج الأحرف المستهدفة في الدَّرس، يصحبُهَا تقديمُ المعلِّم نموذجًا لنطق صوت الحرف وذلك بتسكينِهِ وإدخال ألفِ وصلٍ متحركةٍ عليه، والتلاميذُ يردِّدون خلفه؛ ليشعروا بالمخرج المُشَار إليه بالصُّور، ثم يشاهدون مقطع فيديو (ثلاثي الأبعاد) يوضِّح مخرج الحرف ونطقَهُ، وفي أثناء المشاهدة يحاكون النُّطق.

(ب) تقسيمُ الفصل إلى ثلاث (محطات تعليمية) هي: (محطة شكل الحرف) ، وفيها يبدأُ المعلمُ في شرح المحتوى للتلاميذ، والذي يتمثَّل في تلك المحطة في شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها (نمط التعلُّم السمعي)، ثم يَعْرِضُ المحتوى المشروحَ نفسَهُ في رسمٍ تخطيطيٍّ (نمط بصري). و(محطة الحركات القصيرة)، وفيها ينطقُ المعلمُ صوتَ الحرف بالحركات القصيرة باستخدام لوحةٍ توضيحيةٍ (نمط بصري) ، والتلاميذُ يحاكونه في النُّطق، ثم يشاهدون مقطع فيديو تعليميًّا للمحتوى نفسه (نمط سمعي بصري). و(محطة أحرف المدِّ)، وفيها ينطقُ المعلِّمُ صوتَ الحرفِ ممدودًا بالألف والواو والياء، مُبَيِّنًا الفرقَ بين زمن الصوت بالحركة القصيرة والحركة الطويلة، ومستعينًا برسمٍ تخطيطيٍّ توضيحيٍّ (نمط بصري)، والتلاميذُ يحاكونه في النُّطق، ثم يشاهدون مقطع فيديو تعليميًّا للمحتوى نفسه (نمط سمعي بصري)، وتُختمُ كلُّ محطةٍ بتكليف التلاميذ بكتابة ما تعلَّموه من الأحرفِ محاكاةً لنموذجٍ بالكتاب. ومراعاةً للتدرُّج في التعلُّم، فإنه ابتداءً من الدَّرس السَّابع تمَّت إضافة (محطة عتبة القراءة)، وفيها يبدأُ التلاميذُ في قراءة كلماتٍ وجملٍ تتكوَّنُ من الأصواتِ التي سبقتْ دراستُهَا.

(ج) توجيهُ التلاميذِ إلى تنفيذِ الأنشطةِ المتمايزةِ في كلِّ محطَّة، وهي أنشطةٌ متنوعةٌ ذات هدفٍ واحدٍ، وتمَّ بناؤها وفق استراتيجيات: (المهام المتدرجة)، و(مراكز التعلُّم)، و(التعليم المركَّب)، ويُتاح فيها للتلميذِ أن يختارَ النَّشاط الذي يناسبُ اهتمامَهُ، أو نمطَهُ المفضَّلَ في التعلُّم، أو ذكاءاتِهِ، كما يمكنُ للمعلمِ أن يوجِّه كلَّ تلميذٍ إلى النَّشاطِ الذي يناسبُهُ مستعينًا بـ(دليل المعلم)، والذي يوضِّحُ أمام كلِّ نشاطٍ نمطَ التعلُّمِ أو الذَّكاءَ الذي بُنِي

عليه، وكذلك نوع الاهتمام سواء أكان معدًّا لذوي الاهتمام الفني، أم لذوي الاهتمام الرياضي.

(د) تعزيزُ التلاميذِ المشاركين في الأنشطةِ المتمايزةِ تعزيزًا مناسبًا لاهتماماتهم، وبثُّ الثِّقَةِ في أنفسِهِم من خلالِ تشجيعهم بعباراتِ الثناءِ على مزيدٍ من المشاركةِ الإيجابيَّةِ.

(هـ) تقديمُ التغذيةِ الرَّاجعةِ المناسبةِ على أنشطةِ المحطَّاتِ.

(و) التقييمُ المتمايزُ، ويتضمَّنُ أسئلةً مرتبطةً بأهدافِ الدَّرْسِ، وقد صِيغت بحيث تكونُ متنوعةً؛ ليناسبَ بعضُهَا ذوي الاهتمام الفني، ويناسبَ بعضُهَا الآخرُ ذوي الاهتمام الرياضي.

وتمَّ عرض الدرس المتمايز بالمستوى الثاني وفق الإجراءات التالية:

(أ) التهيئةُ للدَّرس، وذلك بعرضِ مجموعةٍ من الصُّور التي يُكلَّفُ التلاميذُ بمناقشةِ المعلِّمِ في مضمونها السُّلُوكي أو القيمي في ضَوْءِ أسئلةٍ متعلِّقةٍ بمحتوى تلك الصُّور.

(ب) تقسيمُ الفصل إلى ثلاث (محطات تعليمية) هي: (محطة رصيف الانطلاق)، وفيها يتجهَّزُ التلاميذُ (سواء ذوو الاهتمام الرياضي أم ذوو الاهتمام الفني) للانطلاق إلى محطَّتهم التعليميَّةِ بالفصل، وذلك بعد أن يشرحَ لهم المعلِّمُ الأدوارَ التي يجبُ عليهم القيامُ بها عند الوصول إلى محطَّتهم. و(محطة الرِّياضي الموهوب)، وفيها يدعو المعلِّمُ التلاميذَ ذوي الاهتمام الرياضي إلى فتحِ الكتابِ وقراءةِ القصةِ الرِّياضيَّةِ المصوَّرةِ الموجودةِ في هذه المحطةِ قراءةً صامتةً، والتركيز على عناصر القصة والصُّور التي تعبِّرُ عنها (نمط بصري)، ثم يقرأ المعلمُ تلك القصَّة قراءةً جهريةً معبِّرةً ويحاكيه التلاميذُ (نمط سمعي). و(محطة الفنَّان الموهوب)، وفيها يدعو المعلمُ التلاميذَ ذوي الاهتمام الفنِّي إلى مثل ما دعا إليه زملاءهم في المحطَّةِ السَّابقةِ، غَيْرَ أنَّ القصةَ المصوَّرةَ في هذه المحطَّةِ يتعلَّقُ موضوعُهَا بالرَّسمِ والتَّلوين. وتمَّ في بعضِ الدُّروس عرضُ مقطع فيديو يشاهدُهُ التلاميذُ للقصة المقروءة (نمط سمعي بصري).

(ج) توزيعُ الأنشطةِ المتمايزةِ في المحطَّتين الثانية والثالثة على التلاميذ، حيث يتعلَّقُ كلُّ نشاطٍ رئيسيٍّ بإحدى مهارات فهم المقروء، ويندرج تحته أنشطةٌ فرعيةٌ متمايزةٌ وفق أنماط تعلُّم التلاميذ أو ذكاءاتهم، وتمَّ بناءُ هذه الأنشطة وفق استراتيجيَّتي: (مراكز التعلُّم)، و(التعليم المركَّب)، كما أن هناك أنشطةً تقومُ على استراتيجية (المجموعات المرنة)، حيث

يتعاونُ للقيام بها مجموعاتٌ من التلاميذ مختلفين إمَّا في أنماط تعلُّمهم، وإمَّا في (بروفيل) ذكاءاتهم.

علمًا بأنَّ أنشطةَ المحطَّةِ الثانيةِ في كلِّ درسٍ تقابلُهَا الأنشطةُ نفسُهَا في المحطَّةِ الثالثةِ من الدَّرسِ نفسِهِ، وذلك من حيث: مسمَّى النشاطِ وهدفِهِ، مع اختلافِ محتواه باختلافِ محتوى القصةِ المقروءةِ في كلِّ محطةٍ حسب اهتماماتِ التلاميذِ.

(د) تعزيزُ التلاميذ المشاركين في الأنشطة المتمايزة تعزيزًا ماديًّا أو معنويًّا مناسبًا لاهتماماتهم، ورفع شِعَار (أنا أستطيع) ؛ لبثِّ ثقة التلاميذ بأنفسهم.

(هـ) تقديمُ التغذية الراجعة المناسبة على أنشطة المحطَّات.

(و) التقييمُ المتمايزُ، ويتضمَّنُ قِصَّتين مقروءتين إحداهُمَا لذوي الموهبةِ الرياضيَّةِ، والأخرى لذوي الموهبةِ الفنيَّةِ، وأسفل كلِّ قصةٍ أسئلةٌ خاصةٌ بمهارات فهم المقروء في الدَّرس.

(٤) تحديد الأنشطة المتمايزة المستخدمة في البرنامج :

اشتمل المستوى الأول من البرنامج على أنشطةٍ متمايزةٍ في أنماط التعلُّم المفضَّلة والذَّكاءات المتعددة، وكذلك في نوع الاهتمام رياضيًّا كان أم فنيًّا، منها:

أ- أنشطة الرسم والتلوين: وفيها يُكَلَّفُ التلميذُ برسم صورٍ معبرةٍ عن كلماتٍ أو جملٍ محددةٍ، ثم عرض الصور على زملائه مصحوبة بقراءة الكلمة أو الجملة المرتبطة بالصُّورة.

ب- أنشطة الجمل: وهي عبارةٌ عن ثلاثِ مجموعاتٍ، كلُّ مجموعةٍ تتكونُ من ثلاث جمل أسفلها صورةٌ، ويكلَّف التلاميذ بقراءة الجمل الثلاث في كلِّ مجموعةٍ قراءةً جهريةً، ثم تأمُّل الصُّورة، وتحديد رقم الجملة التي تعبِّر عنها، ثم إعادة كتابة تلك الجملة، ثم قراءتها.

ج - أنشطة الطلاقة القرائية: وفيها يَلْصِقُ المعلِّمُ مجموعةً من بطاقات الكلمات في نهاية الفصل، ثم يختار تلميذين أو أكثر للمجيء إلى مقدمة الفصل، ثم يقرأ المعلِّمُ تلك الكلمات كلمةً كلمةً بدون ترتيب، وعلى المتسابقين الجري سريعًا تجاه الكلمة المقروءة، والتقاطُ البطاقة التي تحملُهَا، وإعادةُ قراءتها، والاحتفاظُ بالبطاقة، ومتابعةُ النشاط، وقد يضعُ المعلِّمُ صندوقين في مقدمة الفصل، وفي كلِّ صندوقٍ مجموعةٌ من البطاقات لكلماتٍ مختلفةٍ، ثم يختار تلميذين لقراءتها، والفائزُ هو من يقرأ أكبر عدد من الكلمات قبل انتهاء زمن النشاط.

كما اشتمل المستوى الثاني من البرنامج على أنشطةٍ متمايزةٍ، منها :

أ ـ أنشطة (المعاني والمضادات) ، وتعتمدُ على قيام التلميذ بقراءة جملٍ معطاةٍ، ثم تحديد معنى كلماتٍ وردت فيها، ومضادها، ونوعها، ثم وضعها في جملٍ جديدةٍ تعبِّر عن معناها.

ب ـ أنشطة (ترتيب الحدث)، وتعتمدُ على قيام التلميذ بترتيب أحداث القصة المقروءة.

ج ـ أنشطة (الإبداع والابتكار)، وتعتمدُ على قيام التلميذ باقتراح أكبر عددٍ من العناوين للقصة المقروءة، أو اقتراح أكبر عددٍ من الحلول المبتكرة لحلِّ مشكلةٍ مرتبطةٍ بالقصَّة.

(٥) تحديد الوسائل التعليمية المتمايزة المستخدمة في البرنامج :

تـمَّ اسـتخدامُ عـددٍ متنـوِّعٍ مـن الوسـائل التعليميـة فـي تنفيـذ البرنـامج، هـي: لوحـاتٌ إرشاديةٌ بعناوين المحطَّات ومراكز التعلُّم ـ سبورة ـ مقاطع فيديو تعليمية ـ حاسوب Laptop ـ قطع من الصلصال الملوَّن ـ ألوان ـ أوراق رسم ـ أقلام ـ كُرَة ـ مجسَّمات ـ صور توضيحية ـ صندوق ورقي ـ بطاقات ـ لاصق أوراق Glue Stick ـ لاصق حائط Glue Tack.

(٦) تقويم أداء التلاميذ في البرنامج :

تـمَّ تقـويمُ أداءِ التلاميـذِ مـن خـلال مناقشـتهم، والإجابـةِ عـن استفسـاراتهم، ومتابعـةِ إنجازهم الأنشطة التعليمية المتمايزة التي كُلِّفوا بها، وكذلك ملاحظة مدى تفاعلهم في عملية التعلُّم، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة التي تُمكِّنهم من بلوغ الأهداف الموضوعة.

وقد تمَّ عرضُ البرنامج العلاجي بمستويَيْه على بعض المحكمين (ملحق١) من أساتذة المناهج وطرق التدريس، ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهداف كلِّ مستوى، ومناسبة محتواه وأنشطته وتقويمه، ووضوح إجراءات التعليم المتمايز به، وقد أشار المحكَّمون إلى ضرورةِ استبدالِ بعض الصُّور لعدم وضوحها، وإضافةِ مساحاتٍ فارغةٍ يجيبُ فيها التلميذُ عن بعض الأنشطة، وعَرْضِ محطة (الفنَّان الموهوب) بكتاب المستوى الثاني بحيث تبدأ من صفحةٍ جديدةٍ في جميع الدُّروس، وقد أجرى الباحثُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبح البرنامجُ صالحًا للتطبيق (ملحق٥).

إجراءات إعداد أدوات القياس :

إعداد مقياس الأداء القرائي :

(١) تحديد الهدف من المقياس :

هَـدَفَ هـذا المقيـاسُ إلـى تقـدير مسـتوى الأداء القرائـي للتلاميـذ الموهـوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(٢) وصف محتوى المقياس :

تكوَّن المقياسُ من صفحة الغلاف، وتشتملُ على عنوانه وهدفه وتعليمات تطبيقه، يليها القصة القصيرة المقروءة وعنوانها: (الذي يعطي الكثير لا يبخل بالقليل)، يليها بطاقة تقدير مستوى الأداء القرائي، وهي عبارةٌ عن محورَيْن: (رأسي) اشتمل على الأداء القرائي المَقِيس متمثِّلًا في المهارات التي سبق التوصُّلُ إليها، و(أفقي) اشتمل على مؤشراتِ الأداءِ، وتمثَّلت في أربعة مؤشرات، هي: جيد جدًّا (ثلاث درجات) ، جيِّد (درجتان)، مقبول (درجة واحدة)، ضعيف (صفر) ، يلي ذلك ميزان تقدير الدرجات، والذي يبيِّنُ دلالات مؤشرات الأداء الأربعة لكلِّ مهارةٍ على حدة؛ حتى يستطيعَ المعلِّمُ تقديرَ الأداءِ القرائي لكلِّ تلميذٍ تقديرًا دقيقًا.

(٣) صياغة تعليمات المقياس :

تمَّت صياغةُ عددٍ من التعليمات يجبُ على المعلِّم مراعاتُهَا عند تطبيق المقياس، أهمُّها: أن يقرأ ميزانَ تقدير الدرجات قراءةً متأنيةً، وأن يُقدِّرَ مستوى الأداء القرائي لكلِّ تلميذٍ على حدة، وأن يُسجِّلَ قراءةَ كلِّ تلميذٍ؛ ليكونَ تقديرُهُ لأدائه دقيقًا وموضوعيًّا، وألَّا يعلِّقَ على أداء التلاميذ سلبًا أو إيجابًا، وأن يضعَ علامةَ (√) أمام (الأداء القرائي المقيس) وأسفل (المؤشر) الدال على المستوى القرائي للتلميذ، وذلك ببطاقة التقدير.

(٤) ضبط المقياس :

أ. صدق المقياس :

تمَّ عرضُ المقياسِ على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي المرحلة الابتدائية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: وضوح تعليمات المقياس، ومناسبة القصة المقروءة لخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، والدقة العلمية لكلٍّ من: بطاقة تقدير مستوى الأداء القرائي، وميزان تقدير الدَّرجات. وقد أشار المحكَّمون إلى الدقة العلمية

للمقياس، وصلاحيته لقياس من أُعِدَّ من أجله، وقد أوصى بعضُهُم بالحرصِ على تسجيل الأداء القرائي لكلِّ تلميذٍ؛ ومن ثمَّ قياسه، وقد تمَّ الأخذُ بذلك.

ب. التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

تمَّ تطبيقُ المقياسِ على عينةٍ استطلاعيةٍ من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم الذين تمَّ التوصلُ إليهم (سيردُ ذِكْرُ إجراءات ضبط العينة لاحقًا) قوامُهَا (٥) تلاميذ (من غير عينة التطبيق الأساسية) بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة)، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١٢/١ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وهَدَفَ التطبيقُ الاستطلاعيُّ إلى: تحديد زمن المقياس، وحساب ثباته، وذلك فيما يلي:

. تحديد زمن المقياس :

تمَّ حسابُ الزَّمنِ الذي استغرقه كلُّ تلميذٍ من تلاميذ العينة الاستطلاعية في الأداء القرائي الجهري للقصةِ المحدَّدةِ بالمقياس، ثمَّ تمَّ حسابُ متوسط الزَّمن الذي استغرقه جميعُ التلاميذ؛ فكان مساويًا (٨) دقائق تقريبًا.

. حساب ثبات المقياس :

تمَّ حسابُ ثبات المقياس من خلال (حساب ثبات الأداة) باستخدام طريقة إعادة التطبيقTest – Retest Relia – bility حيث طبَّق الباحثُ المقياسَ على العينة الاستطلاعية، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١٢/١، ثم أُعيد التطبيق على العينة نفسِهَا بعد أسبوعين في يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١٢/١٥، ثم تمَّ حسابُ ثبات الأداة من خلال معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين الدَّرجتين، وبلغت قيمةُ معامل الثبات (٠,٩٨)، وهي قيمةٌ تدلُّ على تمتُّع المقياسِ بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثَّبات.

كما تمَّ (حسابُ ثباتِ الملاحظين)، حيث تمَّ حسابُ معامل الاتفاق بين الباحثِ وزميلٍ آخرَ([1]) في تقدير درجات التلاميذ في مهارات الأداء القرائي المُحدَّدة ببطاقة التقدير، باستخدام المعادلة التالية: نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلافX١٠٠ (طعيمة، ٢٠٠٤: ٥٤٩) ، وكان متوسطُ نسبة الاتفاق في المهارات المَقِيسة (٨٠%)، وهي نسبةٌ تدلُّ على ثباتِ عمليةِ التَّصحيحِ بالمقياس (ملحق٦).

([1]) د.مصطفى حسانين أحمد- دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إعداد اختبار فهم المقروء :

(١) تحديد الهدف من الاختبار :

هدف هذا الاختبارُ إلى قياس مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(٢) وصف محتوى الاختبار :

تكوَّن الاختبارُ من صفحة الغلاف، وتشتمل على عنوانه وهدفه وتعليماته، يليها قصَّتين قصيرَتَيْن من خارج المحتوى الذي يدرسُهُ التلاميذُ (عنوانهما: جُحا واللِّصُّ، ودِينَارُ جُحَا)، يعقبُ كلُّ قِصَّةٍ (١٢) مفردةً من مفردات الاختيار من متعدد تتعلَّقُ بمهارات فهم المقروء التي سبق التوصُّلُ إليها، والتي تندرجُ في أربعة مستويات هي: (الفهم الحرفي المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النَّاقد، والفهم الإبداعي)، وبمعدل مفردتين لكلِّ مهارةٍ مَقِيسة، بإجمالي (٢٤) مفردةً للاختبار ككل، وقد رُوعِي التدرُّج في ترتيب أسئلة الاختبار حسب تدرُّج مستويات فهم المقروء.

(٣) صياغة تعليمات الاختبار :

تضمَّنت التعليماتُ ضرورةَ أن يقرأَ التلميذُ القصةَ قراءةً صامتةً قبل الإجابة عن الأسئلة المتعلِّقة بها، وأن يختارَ بديلًا واحدًا من البدائل الأربعة لكلِّ سؤالٍ، وأن يجيبَ في المكان المخصَّص في كراسة الأسئلة أمام الاختيار الذي يراهُ صحيحًا.

(٤) ضبط الاختبار :

أ. صدق الاختبار :

تمَّ عرضُ الاختبارِ على بعضِ المحكَّمين في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي المرحلة الابتدائية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: مناسبة قصتي الاختبار لخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، وارتباط المفردة بالمهارة المَقِيسة، ومدى وضوح صياغة المفردة وبدائلها، ومقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل. وقد أشار المحكَّمون إلى تغيير البديل (د) في المفردة الثامنة من مفردات القصة الأولى من: (أَنْ تَبْحَثَ عَنْ حَقِّكَ الضَّائِعِ خَيْرٌ مِنَ الْبُكَاءِ عَلَيْهِ)، إلى: (سَرِقَةُ مُمْتَلَكَاتِ النَّاسِ وَأَمْوَالِهِمْ عَمَلٌ مَذْمُومٌ)، وتغيير البديل (أ) في المفردة السادسة من مفردات القصة الثانية من: (تَعَجُّبُ الْحَاكِمِ بَعْدَ اكْتِشَافِ صَاحِبِ الدِّينَارِ الْمُزَيَّفِ)، إلى: (اكْتِشَافُ الْحَاكِمِ

صَاحِبَ الدِّينَارِ الْمُزَيَّفِ)، وتغيير صياغة مقدمة المفردة الثامنة في مفردات القصَّتَيْن لتصبحَ: (الْجُمْلَةُ الَّتِي تُعَبِّرُ عِنْ " رَأْي " فِي الْجُمَلِ التَّالِيَةِ هِي...)، وقد تمَّ تنفيذُ تلك التعديلات.

ب. التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

تمَّ تطبيقُ الاختبارِ على عينةٍ استطلاعيةٍ من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم الذين تمَّ التوصلُ إليهم قوامُهَا (٥) تلاميذ (من غير عينة التطبيق الأساسية) بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة)، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١٢/١ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩ ، وهَدَفَ التطبيقُ الاستطلاعيُّ إلى: تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وبيانُ ذلك فيما يلي:

. تحديد زمن الاختبار :

تمَّ تحديدُ متوسط الوقت الذي استغرقه أوَّلُ تلميذٍ وآخرُ تلميذٍ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ متوسطُ الزَّمنِ المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٥٠) دقيقة تقريبًا، حيث استغرق التلميذُ الأولُ (٤٣) دقيقة، واستغرق التلميذُ الأخيرُ (٥٦) دقيقة.

. حساب ثبات الاختبار :

تمَّ حسابُ معامل الثَّبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة مفردات الاختبار إلى نصفين، بحيث تمثِّلُ المفرداتُ الفرديَّةُ النصفَ الأولَ، وتمثِّلُ المفرداتُ الزوجيَّةُ النصفَ الثَّاني، ثمَّ تمَّ حسابُ معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في النِّصفين وكانت قيمتُهُ (٠,٦٩٨) ، ثمَّ تمَّ استخدامُ معادلة التصحيح الإحصائي لسبيرمان ـ براون؛ فبلغت قيمةُ معامل الثبات (٠,٨٢)؛ مما يؤكدُ تمتُّعَ الاختبارِ بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبات.

(٥) تصحيح الاختبار :

تمَّ وضعُ مفتاحٍ لتصحيح الاختبار، وتحديد درجة واحدة لكلِّ مفردة يُجيبُ عنها التلميذُ إجابةً صحيحةً، وبذلك تكونُ الدرجةُ الكليةُ للاختبارِ (٢٤) درجة (ملحق٧).

إعداد مقياس تقدير الذات :

(١) تحديد الهدف من المقياس :

هَدَفَ هذا المقياسُ إلى قياس تقدير الذَّات في القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(٢) وصف محتوى المقياس :

تكوَّن المقياسُ من صفحة الغلاف، وتشتملُ على عنوانه وهدفه وتعليمات تطبيقه، يليها متن المقياس، ويتكونُ من ثلاثة أبعاد تمَّ التوصُّلُ إليها في ضوء دراسة مقاييس تقدير الذَّات التي سَبَقَ ذكرُهَا في الجزء النظري، وهذه الأبعاد هي: (تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصف)، ويشتملُ على (١٢) عبارة، و(تقدير الآخرين لمستوى التلميذ القرائي من وجهة نظر التلميذ نفسه)، ويشتملُ على (٨) عبارات، و(الحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة)، ويشتملُ على (٨) عبارات. وقد صِيغت العباراتُ في كلِّ بُعْدٍ بحيث تكونُ عددُ العباراتِ الموجبةِ مساويةً لعددِ العباراتِ السَّالبة، ويوضحُ جدول (١) مواصفات المقياس:

جدول (١)

مواصفات مقياس تقدير الذات في القراءة

أبعاد المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات		النسبة المئوية%
		الموجبة	السالبة	
تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصف.	١٢	١، ٣، ٦، ٧، ٩، ١١	٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢	٤٢,٨٦ %
تقدير الآخرين لمستوى التلميذ القرائي.	٨	١٤، ١٧، ١٨، ٢٠	١٣، ١٥، ١٦، ١٩	٢٨,٥٧ %
الحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة.	٨	٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦	٢١، ٢٤، ٢٧، ٢٨	٢٨,٥٧ %
المجموع	٢٨	١٤	١٤	١٠٠ %

(٣) صياغة تعليمات المقياس :

تضمَّنت تعليماتُ المقياسِ قراءة عباراته عبارةً عبارةً على كلِّ تلميذٍ على حدة، وتوجيه التلميذ إلى أهمية الاستجابة الصَّادقة التي تُعبِّرُ عن رأيه، وأن يضعَ المعلمُ علامة (√) أمام العبارة وأسفل الاستجابة التي اختارها التلميذ، وألا يعلِّقَ على الاستجابات سلبًا أو إيجابًا.

(٤) ضبط المقياس :

أ. صدق المقياس :

تمَّ عرضُ المقياس على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي المرحلة الابتدائية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، وانتماء كلِّ عبارةٍ للبُعْدِ الذي وردت فيه، وصحة نوع العبارة من حيث: الإيجابية والسَّلبية، فضلًا عن مقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل. وقد أشار المحكَّمون إلى تغيير مؤشرات الاستجابة الرباعية على عبارات المقياس من: (أوافق بشدة، أوافق، أرفض، أرفض بشدة)، إلى مؤشرات استجابة ثلاثية : (تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا) ؛ مراعاةً لخصائص نمو تلك الفئة من التلاميذ، وحذف الكلمات التي تؤثرُ في استجابة التلاميذ على المقياس من صياغة عباراته، وهي كلماتُ: (بسهولة ـ شديدة ـ تحب) ، وقد تمَّ تنفيذُ هذه التعديلات.

ب. التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

تمَّ تطبيقُ المقياسِ على عينةٍ استطلاعيةٍ من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم الذين تمَّ التوصلُ إليهم قوامُهَا (٥) تلاميذ (من غير عينة التطبيق الأساسية) بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة)، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١٢/١ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وهَدَفَ التطبيقُ الاستطلاعيُّ إلى: تحديد زمن المقياس، وحساب ثباته، وذلك فيما يلي:

. تحديد زمن المقياس :

تمَّ تسجيلُ الزَّمنِ الذي استغرقه كلُّ تلميذٍ من تلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة عن جميع عبارات المقياس، ثم تمَّ حسابُ متوسط الزَّمن اللازم للإجابة عن عبارات المقياس، فكان مساويًا (٩) دقائق تقريبًا.

. حساب ثبات المقياس :

تمَّ حسابُ معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة عبارات المقياس إلى نصفين، بحيث تمثِّلُ العباراتُ الفرديةُ النصفَ الأولَ، وتمثِّلُ العباراتُ الزوجيةُ النصفَ الثَّاني، ثمَّ تمَّ حسابُ معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في

النِّصفين وكانت قيمتُهُ (٠,٨٣٤)، ثمَّ تمَّ استخدامُ معادلة التصحيح الإحصائي لسبيرمان ـ براون؛ فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١)؛ ممَّا يؤكدُ تمتُّعَ المقياسِ بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّباتِ.

(٥) تصحيح المقياس :

تمَّ تقديرُ الاستجاباتِ على مقياس تقدير الذَّات بحيث تتدرَّجُ من (٣ ـ١) بالنسبة للعبارات الموجبة، ومن (١ ـ٣) بالنسبة للعبارات السَّالبة. ويحصل على درجةٍ مرتفعةٍ في المقياس التلاميذُ ذوو تقديرِ الذَّاتِ المرتفعِ في القراءة، أما التلاميذُ ذوو تقديرِ الذَّاتِ المنخفضِ في القراءة، فإنَّهم يحصلون على درجةٍ منخفضةٍ، علمًا بأنَّ أعلى درجةٍ يحصلُ عليها التلميذُ في المقياس = ٢٨ X٣ = ٨٤ درجة، وأقلَّ درجةٍ يحصلُ عليها التلميذُ في المقياس = ٢٨X١ = ٢٨ درجة (ملحق٨).

إجراءات إعداد أدوات جمع البيانات :

(١) إعداد استبانة أنماط التعلُّم :

أ. هدف الاستبانة :

هدفت الاستبانةُ إلى تحديد أنماط التعلُّم المفضَّلة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ لمراعاتها في إجراءات التدريس المتمايز وتوزيع أنشطة القراءة أثناء تطبيق البرنامج العلاجي.

ب. مصادر بناء الاستبانة :

اعتمد الباحثُ في بناء الاستبانة على الأدبياتِ التربويَّةِ التي تناولت أنماطَ التعلُّمِ المفضَّلة لدى التلاميذ، وعرضت سمات المتعلِّم في كلِّ نمطٍ، مثل: (كوجك وآخرين، ٢٠٠٨: ٦٩ـ ٧١)، و(القمش، ٢٠١٢: ٢٠٧ ـ ٢١١)، وكذلك مراجعة استبانة أنماط التعلُّم التي أعدَّها مركز نجاح الطُّلاب بكلية المجتمع في اوديسا بتكساس Odessa College Student Success Center (2017)؛ لتحديد أنماط تعلُّم طلابها قبل بَدْءِ الدِّراسة، واستبانة أنماط التعلُّم التي أعدَّتها رزق (٢٠١٩) لتلميذات الصَّف الثاني الإعدادي.

بناءً على الإفادة من المصادر السَّابقة تمَّت كتابةُ عباراتٍ ترتبطُ بالبيئة الفصليَّةِ والمدرسيَّةِ للتلاميذ، وأسفل كلِّ عبارةٍ ثلاثةُ اختياراتٍ كلُّهَا صحيحةٌ، حيث يُعَبِّرُ كلُّ اختيارٍ عن نمطٍ من أنماط التعلُّم الثلاثة الشَّائعة: (السَّمعي، والبصري، والحركي).

ج. وصف محتوى الاستبانة :

تكوَّنتِ الاستبانةُ من صفحة الغلاف، وتشتملُ على عنوانه وهدفه وتعليماته، يليها متن الاستبانة ويشتمل على (١٥) عبارة، ينتهي كلٌّ منها بفراغٍ، يُكْمِلُهُ التلميذُ باختيارٍ واحدٍ مفضَّلٍ لديه من الاختياراتِ الثلاثةِ المُدْرجةِ أسفل العبارة.

د. صياغة تعليمات الاستبانة :

تضمَّنت تعليماتُ الاستبانة ضرورةَ تطبيقها فرديًّا، بحيث يقرأُ المعلِّمُ فقرات الاستبانة فقرةً فقرةً على كلِّ تلميذٍ، وتوجيهه إلى اختيارِ استجابةٍ واحدةٍ من الاستجابات الثلاث المذكورة، وتنبيهه إلى أنَّ الإجابة الصحيحة هي التي تعبِّرُ عن رأيه بصدقٍ وصراحةٍ.

هـ. ضبط الاستبانة :

تمَّ عرضُ الاستبانةِ على بعضِ المحكَّمين في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس والصِّحة النفسية، وبعض معلمي المرحلة الابتدائية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: مناسبة فقرات الاستبانة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، ووضوح الصياغة اللغوية، ومدى صحة انتماء كلِّ اختيارٍ لنمط التعلُّم المحدَّد له. وقد أشار المحكَّمون إلى إعادة صياغة بعض العبارات والاختيارات، وقد تمَّ تنفيذُ هذه التعديلات.

و. تصحيح الاستبانة :

تمَّ وضعُ مفتاحٍ لتصحيح الاستبانة، وهو عبارةٌ عن تحديد نوع نمط التعلُّم لكلِّ اختيارٍ من الاختيارات الثلاثة المندرجة تحت كلِّ عبارة، ويحصل التلميذُ على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ اختيارٍ سواء اختار: (أ) أو (ب) أو (ج)، ويكون نمطُ التعلُّم السَّائد عند التلميذ هو النمطُ الحائزُ على أكثر الاختيارات، والذي حصل فيه على أعلى درجةٍ من الدرجة الكلية وهي (١٥) درجة (ملحق٩).

(٢) إعداد مقياس الذكاءات المتعددة :

أ. هدف المقياس :

هدف المقياسُ إلى تحديد (بروفيل) الذكاءات المتعددة لكلِّ تلميذٍ من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ وذلك لمراعاتها عند توزيع بعض أنشطة القراءة عليهم في أثناء تطبيق البرنامج العلاجي.

ب. مصادر بناء المقياس :

اعتمد الباحثُ في بناء المقياس على الأدبياتِ التي تناولت الذكاءات المتعددة لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، مثل: (كوجك وآخرين، ٢٠٠٨: ٥٨ـ ٦٨)، و(القمش، ٢٠١٢: ٣٣٣ـ ٣٥١) ، وكذلك الاطلاع على بعض قوائم ومقاييس الذكاءات المتعددة، مثل: قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة (إعداد: محمد، ٢٠٠٦).

ج. وصف محتوى المقياس :

تكوَّن المقياسُ من صفحة الغلاف، وتشتملُ على عنوانه وهدفه وتعليماته، يليها متن المقياس، ويشتملُ على (٥٠) عبارةً تقيسُ خمسة أنواع من الذكاءات، هي: اللغوي، والمنطقي الرياضي، والبصري المكاني، والجسمي الحركي، والموسيقي الإيقاعي، بمعدل (١٠) عباراتٍ مصوغةٍ لكلِّ ذكاءٍ؛ لتحقيق التوازن بين الذكاءات، وتمَّ الاقتصارُ على هذه الذكاءات الخمسة؛ لأنَّها الأشدُ ارتباطًا باللغةِ العربيَّةِ عامَّةً، والأكثرُ مناسبةً للقراءةِ خاصَّةً.

د. صياغة تعليمات المقياس :

تضمَّنت تعليماتُ المقياسِ أن يُطَبَّقَ بشكلٍ فردي، بحيث يقرأُ المعلِّمُ عباراتِ المقياسِ، ويختارُ التلميذُ الاستجابةَ التي تُعبِّرُ عن رأيه، وألا يعلِّقَ المعلِّمُ على استجابات التلميذ، كما تضمَّنت التعليماتُ بيانَ كيفية تصحيح المقياس، وإعداد (بروفيل) الذكاءات لكلِّ تلميذٍ.

هـ. ضبط المقياس :

تمَّ عرضُ المقياسِ على بعضِ المحكَّمين في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس والصِّحة النفسية، وبعض معلمي المرحلة الابتدائية (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: مناسبة عبارات المقياس للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، ووضوح الصياغة اللغوية، وانتماء العبارة لنوع الذكاء الذي تندرجُ تحته، فضلًا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل. وقد أشار المحكَّمون إلى تغيير مؤشرات الاستجابة

الثنائية على عبارات المقياس من: (تنطبق، لا تنطبق) إلى مؤشراتِ استجابةٍ ثلاثيةٍ : (تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا)، وحذف الكلمات التي تؤثرُ في استجابة التلاميذ على المقياس، وهي كلماتُ: (دائمًا ـ بسهولة ـ تحب)، وقد تمَّ تنفيذُ هذه التعديلات.

و. تصحيح المقياس :

يتمُّ تصحيحُ المقياسِ بأن يسجِّلَ المعلِّمُ (المجموعَ) في الصفِّ الذي يلي عبارات كلِّ ذكاءٍ، أي الدرجة الكلية لكلِّ ذكاءٍ، وذلك بجمع قيم علامات (√) في خانات التقدير مضروبةً في وزنها النسبي كالتالي: (... X ٣ دائمًا) + (... X ٢ أحيانًا) + (... X ١ نادرًا)، ثم يُعِدُّ (بروفيل) الذكاءات المتعددة لكلِّ تلميذٍ، وذلك كما هو مبيَّنٌ بالشَّكْلِ المُدْرجِ بالصفحةِ الأخيرةِ من المقياسِ (ملحق١٠).

إجراءات ضبط عينة الدراسة وتطبيق أدواتها :

(١) تطبيقُ اختبارِ الذَّكاءِ المصوَّرِ (إعداد: أحمد زكي صالح، في: حماد: ٢٠٠٨) على (٣١٢) تلميذًا من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة)، وذلك يوم الثلاثاء ٢٠١٩/١١/١٢؛ وبناءً عليه تمَّ استبعاد (١٣٧) تلميذًا حصلوا على نسبةِ ذكاءٍ أقل من (١٢٠) درجة، وبلغ عددُ التلاميذِ بعد الاستبعاد (١٧٥) تلميذًا.

(٢) تطبيقُ اختبارِ تورانس للتفكير الإبداعي الصُّورة الشَّكلية (ب) على (١٥٣) تلميذًا (بعد تغيُّب ٢٢ تلميذًا)، وذلك يوم الأحد ٢٠١٩/١١/١٧، ثمَّ تمَّ حسابُ الإرباعي الأعلى لدرجات التلاميذ، فكان (٨٦) درجةً فصاعدًا، تُمَثِّلُ أعلى (٢٥%) من درجات التلاميذ على الاختبار، وهم الذين يتمتَّعون بتفكيرٍ إبداعيٍّ مرتفعٍ؛ وبناءً عليه تمَّ استبعادُ (١٠٤) تلميذًا، وبلغ عددُ التلاميذ بعد الاستبعاد (٤٩) تلميذًا.

(٣) تحديدُ نوعِ موهبةِ التَّلاميذِ، وذلك بالحصول على ترشيحات معلمي التربية البدنية والفنية بالمدرسة للتلاميذ الذين تمَّ التوصُّلُ إليهم في الخطوةِ السَّابقةِ، وكذلك عقد مقابلة فردية يوم الخميس ٢٠١٩/١١/٢١ أُستُخدِمت فيها استمارة (التقرير الذاتي الشفهي ـ إعداد الباحث: ملحق١١)، والتي اشتملت على مجموعةٍ من الأسئلةِ تُوجَّه لكلِّ تلميذٍ على حدة؛ للتوصُّلِ إلى بعض الاستنتاجات التي تدلُّ على موهبة التلميذ؛ وبناءً عليه تمَّ استبعادُ (٤) تلاميذ لم تثبُتْ ماهيةُ موهبتهم، وبلغ عددُ التَّلاميذِ بعد الاستبعاد (٤٥) تلميذًا.

(٤) تطبيقُ مقياسِ صُعُوباتِ التعلُّمِ لتلاميذِ المرحلةِ الابتدائيَّةِ (إعداد: السرطاوي،١٩٩٥) على التَّلاميذ الموهوبين الذين سبق التوصُّلُ إليهم، وتمَّ التطبيقُ بواسطة معلمي اللغةِ العربيَّةِ، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١١/٢٤، وبعد تصحيح المقياس تمَّ استبعادُ (٢٥) تلميذًا ممَّن وقعت درجاتُهُم دون الدرجة التائية (٤٥) ، والتي تدلُّ على عدم وجودِ صعوبةٍ في التعلُّمِ، وبلغ عددُ التلاميذِ بعد الاستبعاد (٢٠) تلميذًا.

(٥) تطبيقُ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلُّم القراءة (إعداد: الزيات، د.ت)؛ لتحديد التَّلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم الذين تتعلَّقُ صعوباتُ تعلمهم بالقراءة، وذلك يوم الثلاثاء ٢٠١٩/١١/٢٦؛ وبناءً عليه تمَّ استبعادُ (٤) تلاميذ كانت درجاتُهُم على المقياس أقل من (٤١) درجة؛ ومن ثمَّ بلغ عددُ التَّلاميذِ بعد الاستبعاد (١٦) تلميذًا.

(٦) الاطلاعُ على نتائجِ التقييمات الشَّهرية في اللغة العربية للتلاميذ الذين تمَّ التوصُّلُ إليهم في الخطوة السَّابقة، وتبيَّن أنها تتراوحُ بين (الضعيف) و(المتوسط).

(٧) التأكدُ من معلمي اللغة العربية بالمدرسة أنَّ التلاميذَ الذين تمَّ التوصُّلُ إليهم لا يعاني أيٌّ منهم من أية إعاقاتٍ؛ وبذلك يكونُ عددُ تلاميذِ عينةِ الدِّراسةِ (١٦) تلميذًا.

(٨) تطبيقُ أدواتِ الدراسةِ تطبيقًا استطلاعيًّا على (٥) تلاميذ وفق الإجراءات الموضَّحة سابقًا.

(٩) بعد استبعادِ تلاميذِ العينة الاستطلاعيَّة، تمَّ تقسيمُ التلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوبات تعلُّم القراءة إلى مجموعتين تجريبيَّتين: المجموعة التجريبية الأولى، وهم التلاميذُ الموهوبون الضعافُ في الأداء القرائي، وعددهم (٦) تلاميذ، والمجموعة التجريبية الثانية، وهم التلاميذُ الموهوبون الضعافُ في فهم المقروء، وعددهم (٤) تلاميذ بعد انقطاع أحد تلاميذ هذه المجموعة؛ لظروفٍ صحيَّةٍ طارئةٍ، وتمَّ هذا التقسيمُ بناءً على آراءِ المعلِّمين.

(١٠) التطبيقُ القبليُّ: تمَّ تطبيقُ مقياسي الأداء القرائي وتقدير الذَّات تطبيقًا قبليًّا على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، كما تمَّ تطبيقُ اختبار فهم المقروء ومقياس تقدير الذَّات تطبيقًا قبليًّا على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، وذلك يوم الأحد ٢٠٢٠/٢/٩م.

(١١) تطبيقُ البرنامجِ العلاجيِّ، وذلك على النَّحْو التَّالي:

أ ــ تطبيقُ استبانةِ أنماطِ التعلُّمِ على تلاميذِ المجموعتين التجريبيَّتين، حيث اشتملتِ التجريبيةُ الأُولى على أربعة تلاميذ ذَوِي نمطٍ سمعيٍّ، وتلميذٍ واحدٍ ذي نمطٍ بصريٍّ،

وتلميذٍ آخرَ ذي نمطٍ حركيٍّ، بينما اشتملتِ التجريبيةُ الثانيةُ على تلميذَيْن ذَوَي نمطٍ سمعيٍّ، وتلميذٍ واحدٍ ذي نمطٍ بصريٍّ، وتلميذٍ آخرَ ذي نمطٍ حركيٍّ.

ب ـ تطبيقُ مقياس الذَّكاءات المتعددة على تلاميذ المجموعتين التجريبيَّتين، حيث كان (بروفيل) ذكاءات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى دائرًا حول أربعة ذكاءات أساسية، هي: البصري المكاني، واللغوي، والموسيقي الإيقاعي، والمنطقي الرياضي، في حين كان (بروفيل) ذكاءات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية دائرًا حول ثلاثة ذكاءات أساسية، هي: الجسمي الحركي، والمنطقي الرياضي، واللغوي.

ج ـ تطبيقُ المستوى الأول من البرنامج العلاجي (الخاص بتحسين مهارات الأداء القرائي) على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، وفق الإجراءات التي تمَّ عرضُهَا في دليل المعلِّم، وقد تكوَّن هذا المستوى من (١٥) درسًا، تمَّ تطبيقُهَا بمعدَّلِ ثلاثةِ دروسٍ أسبوعيًّا، وذلك خلال الفترة من الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١١ إلى الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/١٠ ، وقد قامت بالتطبيق إحدى معلمات اللغة العربية بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة) (١)، وذلك بعد أن وضَّح لها الباحثُ كيفية تطبيق البرنامج العلاجي في هذا المستوى، وأجاب عن استفساراتها. ويوضحُ جدول (٢) الخطَّة الزَّمنية لتطبيق دروس المستوى الأول:

(١) الأستاذة / شربات صفوت راشد ـ معلم خبير اللغة العربية بمدرسة (أبو قرقاص الابتدائية الجديدة).

جدول (٢)
الخطة الزمنية لتطبيق دروس المستوى الأول من البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية الأولى

الدرس	اليوم والتاريخ
(١) الهمزةُ والهاءُ.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١١
(٢) العَيْنُ والحَاءُ.	الأربعاء ٢٠٢٠/٢/١٢
(٣) الغَيْنُ والخَاءُ.	الخميس ٢٠٢٠/٢/١٣
(٤) القافُ والكَافُ.	الأحد ٢٠٢٠/٢/١٦
(٥) الجيمُ والشينُ والياء.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١٨
(٦) الضَّادُ.	الخميس ٢٠٢٠/٢/٢٠
(٧) الصَّادُ والسِّينُ والزَّاي.	الأحد ٢٠٢٠/٢/٢٣
(٨) الطَاءُ والدَّالُ والتَّاءُ.	الإثنين ٢٠٢٠/٢/٢٤
(٩) الظَاءُ والذالُ والثاءُ.	الخميس ٢٠٢٠/٢/٢٧
(١٠) اللامُ والنّونُ والرَّاءُ.	الأحد ٢٠٢٠/٣/١
(١١) الفَاءُ والوَاوُ.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/٣
(١٢) البَاءُ والمِيمُ.	الخميس ٢٠٢٠/٣/٥
(١٣) التَّنْوِينُ.	الأحد ٢٠٢٠/٣/٨
(١٤) الشَّدَّةُ.	الإثنين ٢٠٢٠/٣/٩
(١٥) اللامُ القمرية واللامُ الشمسيَّة.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/١٠

د ــ تطبيقُ المستوى الثاني من البرنامج العلاجي (الخاص بتحسين مهارات فهم المقروء) على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، وفق الإجراءات التي تمَّ عرضُهَا في دليل المعلم الخاص بهذا المستوى، وقد تكوَّن من (٧) دروس، تمَّ تطبيقُهَا بمعدَّل درسٍ واحدٍ إلى دَرْسَيْن أسبوعيًّا، وذلك خلال الفترة من الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١١ إلى الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/١٠ ، وقد قام بالتطبيق أحد معلمي اللغة العربية بمدرسة (أبوقرقاص الابتدائية الجديدة) (١)، وذلك بعد أن وضَّح له الباحثُ كيفية تطبيق البرنامج العلاجي في هذا المستوى، كما تمَّت الإجابة عن استفساراته في هذا الشأن. ويوضحُ جدولُ (٣) الخطَّة الزَّمنية لتطبيق دروس المستوى الثاني:

(١) الأستاذ / رضا مصطفى عبد العزيز ـ معلم خبير اللغة العربية بمدرسة (أبو قرقاص الابتدائية الجديدة).

جدول (٣)
الخطة الزمنية لتطبيق دروس المستوى الثاني من البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية الثانية

الدرس	اليوم والتاريخ
(١) نحنُ جميعًا أصدقاء.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١١
(٢) اعتذارٌ.	الأحد ٢٠٢٠/٢/١٦
(٣) لَنْ أستسْلِمَ.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٢/١٨
(٤) صِغَارٌ وكِبَارٌ.	الأحد ٢٠٢٠/٢/٢٣
(٥) أنَا مَوْهُوبٌ.	الأحد ٢٠٢٠/٣/١
(٦) خُلُقِي.	الأحد ٢٠٢٠/٣/٨
(٧) جَاسِرٌ ومَاهِرٌ.	الثلاثاء ٢٠٢٠/٣/١٠

(١٢) التطبيقُ البعديُّ: تمَّ تطبيقُ مقياسي الأداء القرائي وتقدير الذَّات تطبيقًا بعديًّا على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، كما تمَّ تطبيقُ اختبار فهم المقروء ومقياس تقدير الذَّات تطبيقًا بعديًّا على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، وذلك يوم الأربعاء ٢٠٢٠/٣/١١م.

نتائج الدراسة، وتفسيرها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

(١) نتائج الدراسة وتفسيرها :

فيما يلي عرض نتائج الدِّراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها :

أ. للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهاراتُ الأداء القرائي اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ مهارات الأداء القرائي لهؤلاء التلاميذ، ووضعُهَا في قائمةٍ أوليةٍ، وعرضُهَا في صورةِ استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثَمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سَبَقَ عرضُ ذلك بالتفصيل.

ب. للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهاراتُ فهم المقروء اللازمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ قائمةٍ أوليةٍ بمهارات فهم المقروء، وعرضُهَا في صورةِ استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثَمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سَبَقَ عرضُ ذلك بالتفصيل.

ج. للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسسُ بناء برنامج لعلاج صعوبات القراءة قائم على التعليم المتمايز للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من

المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخلاصُ أسس بناء البرنامج من خلال دراسة كلٍّ من: التعليم المتمايز، وخصائص فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صُعُوبات التعلُّم، وتمَّ عرضُ هذه الأسسِ تفصيلاً أثناء عرض الخلفية النظرية للدِّراسة.

د. للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما البرنامجُ المقترحُ القائم على التعليم المتمايز لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تحديدُ أهداف البرنامج، وتحديد مكوناته ومحتواه، وإجراءات استخدام التعليم المتمايز بالبرنامج في علاج صعوبات القراءة، كما تمَّ تحديدُ الأنشطة والوسائل التعليمية المتمايزة المستخدمة في تنفيذه، وأساليب تقويم أداء الطلاب فيه، وقد سَبَقَ تفصيلُ ذلك أثناء عرض بناء البرنامج.

هـ. للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأداء القرائي ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي".

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حسابُ قيم Z ومستويات دلالتها للفرق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولي في مقياس الأداء القرائي ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري)، ويوضحُ جدولُ (٤) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٤)

قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في الأداء القرائي (ن=٦)

المتغير	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
أولا ــ مهارة إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة :							
١ــ نطق صوتي الهمزة والهاء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٧٠	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
٢ــ نطق صوتي العَين والحَاء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٧٠	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
٣ــ نطق صوتي الغَين والخَاء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٣٢	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
٤ــ نطق صوتي القَاف والكَاف نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٧١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
٥ــ نطق أصوات الجيم والشين والياء غير المدِّية نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٤١	غير دالة	-
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	٢	٠	٠			
٦ــ نطق صوت الضَّاد نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٣	٢,٥	٧,٥	١,٠٠١	غير دالة	-
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥	٢,٥			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
٧ــ نطق أصوات الصَّاد والسِّين والزَّاي نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٥١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
٨ــ نطق أصوات الطَّاء والدَّال والتَّاء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٤١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
٩ــ نطق أصوات الظَّاء والذَّال والثَّاء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٧١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
١٠ــ نطق أصوات اللام والنون والراء نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,١٢١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
١١ــ نطق صوتي الفاء والواو غير المدية نطقًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة	-
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	٣	٠	٠			
١٢ــ نطق صوتي	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢.٢٧١	٠,٠١	القياس

المتغير	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الباء والميم نطقًا صحيحًا.	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			البعدي
مهارة إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة ككل.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
ثانيًا ـــ التمييز بين أنواع التنوين في النطق.	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٦٣٣	غير دالة	-
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	٢	٠	٠			
ثالثًا ـــ نطق الحرف المشدَّد بأشكاله المختلفة.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة	-
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	٣	٠	٠			
رابعًا ـــ التمييز بين نطق (أل) القمرية و(أل) الشمسية.	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٤٤٩	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
خامسًا ـــ نطق الحركات القصيرة والطويلة بما يناسب زمن كلٍّ منها.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٧٠	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
سادسًا ـــ نطق الحروف والكلمات دون حذف أو إبدال أو زيادة أو تكرار.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,١٢١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
سابعًا ـــ القراءة في جمل تامة مضبوطة بالشَّكل.	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	٢,٠٧٠	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠١	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			

يتضحُ من نتائج جدول (٤) تحسُّنُ أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي لمقياس الأداء القرائي، ويدعمُ ذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الأداء القرائي ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، وذلك باستثناء ثلاث مهارات فرعية تندرج تحت المهارة الرئيسة الأولى، ومهارتين رئيستين، كانت غير دالة؛ وبذلك يمكنُ قبول الفرض الأول للدراسة جزئيًّا.

□

وتشير الفروقُ الدالة إحصائيًّا إلى وجود أثر للبرنامج العلاجي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى؛ وقد يرجعُ ذلك إلى ما يلي:

(١) تهيئةُ التلاميذِ لتعلُّم دروس البرنامج تهيئةً قائمةً على أساسٍ صوتيٍّ، باعتبار أنَّ ذلك هو الأصلُ في تعلُّم اللغات لا سيَّما اللغة العربية، فتمَّ عرضُ صورٍ توضيحيَّةٍ لمخارج الأحرف في بداية كلِّ درس، ومقاطع فيديو تعليمية ثلاثية الأبعاد تبيِّنُ تلك المخارجَ وكيفيةَ النطقِ بأصواتِهَا، ويصاحبُ ذلك محاكاةَ التلاميذِ لنطق تلك الأصواتِ فُرَادى وجماعات؛ فَشَعَرَ التلاميذُ بمخرجِ الحرفِ بشكلٍ تطبيقيٍّ؛ ممَّا أسهم في الإقبال على التعلُّم.

(٢) تنويعُ أساليب عرض المحتوى لكلِّ هدفٍ من الأهداف الإجرائية لدروس البرنامج استنادًا إلى أنماط التعلُّم المفضَّلة لدى التلاميذ، حيث تمَّت ممايزةُ المحتوى من خلال كلٍّ من: الشرح المباشر من المعلم (نمط التعلم السمعي) ، وعرضه في صورة رسومٍ تخطيطيةٍ ولوحاتٍ توضيحيةٍ (نمط التعلم البصري) ، كما تمَّ عرضُ مقاطع فيديو تعليمية للمحتوى نفسِهِ (نمط سمعي بصري) ؛ ممَّا أدى إلى تحسين مهارات التلاميذ في تعرُّف أشكال الحروف ونطق أصواتها القصيرة والطويلة في المواضع المختلفة من الكلمات والجمل.

(٣) تنويعُ استراتيجيات التدريس القائمة على التعليم المتمايز في الدَّرس الواحد، حيث تمَّ استخدامُ استراتيجيات: المحطَّات التعليمية، والمهام المتدرجة، ومراكز التعلم، والتعليم المركب؛ ممَّا أسهم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مراعاةً حقيقيةً؛ فأقبلوا على التعلُّم، وشاركوا مشاركةً إيجابيةً في دُروس البرنامج.

(٤) ممايزةُ الأنشطة والمهام المتعلِّقة بكلِّ هدفٍ إجرائيٍّ في جميع الدُّروس، بحيث يختارُ التلميذُ النشاطَ الذي يرغبُ فيه، أو يوجِّهه المعلِّمُ إلى النشاط الذي يناسبُ اهتمامَهُ (بدنيًّا أو فنيًّا)، ويناسبُ نمطَهُ المفضَّلَ في التعلُّم، أو ذكاءاته، فتنوعت الأنشطةُ ما بين: الرَّسم والتلوين، والتصويب بالكرة، والتشكيل بقطع الصلصال، وتمييز المسموع، وتمثيل الأدوار، وأنشطة الطلاقة، والتصنيف، والترتيب، والتحليل، والدَّمج، والكتابة؛ مما ساعد في إشباع اهتمامات التلاميذ الكَرَوِيَّةِ والفنيَّةِ من ناحيةٍ، وأسهم في تحسين مستوياتهم في القراءة والارتقاء بمهاراتهم من ناحيةٍ أخرى.

(٥) ممايزةُ الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة لإنجاز التلاميذ الأنشطة المتنوعة بالبرنامج، منها: ألوان . صلصال ملوَّن . كرة . مجسَّمات . فيديوهات تعليمية. بطاقات . لاصق .

صندوق ورقي؛ ممَّا أسهم في توفير بيئةِ تعلمٍ نشطةٍ وغيرِ مألوفةٍ للتلاميذ، وخلق نوعًا من التنافس بينهم على إنجاز المهمات إنجازًا صحيحًا.

(٦) ممايزةُ أساليب التقييم، وتمَّ ذلك في أثناء تطبيق البرنامج من خلال مناقشة التلاميذ، وملاحظة مدى تفاعلهم في عملية التعلم، ومتابعة إنجازهم الأنشطة التعليمية المتمايزة التي كُلِّفوا بها، كما تمَّت ممايزةُ أساليب التقييم في نهاية كلِّ درسٍ من خلال تنويع الأسئلة استنادًا إلى اهتمامات التلاميذ البدنية أو الفنية؛ ليختارَ كلٌّ منهم ما يناسبُ اهتمامَهُ؛ ليجيبَ عنه.

(٧) الحرصُ على التعزيز المعنوي لأداءات التلاميذ، وكذلك التعزيز المادي المتمايز استنادًا إلى اهتماماتهم، من خلال توزيعِ جوائزَ عليهم، مثل: ألوان، وأقلام، وصور لاعبين.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا للبرنامج العلاجي في تحسين مهارات: (نطق أصوات الجيم والشين والياء غير المدية) ، و(نطق صوت الضَّاد نطقًا صحيحًا) و(نطق صوتي الفاء والواو غير المدية) ، و(التمييز بين أنواع التنوين في النطق)، و(نطق الحرف المشدَّد بأشكاله المختلفة) ؛ فقد يرجعُ ذلك إلى حاجةِ التَّلاميذِ إلى مزيدٍ من الأنشطةِ المتمايزةِ المتعلِّقةِ بتلك المهارات، وكذلك حاجتهم إلى مزيدٍ من الاهتمام في التَّدريس العلاجي المتمايز بالفروق الدقيقة في النُّطق بين تلك الأصوات المتجانسة في المخرج، وتقديم نماذج أخرى تُبْرِزُ الفُرُوقَ بين أنواعِ كلٍّ من: التَّنوين والشَّدَّة في النُّطق.

و. للإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه: ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين فهم المقروء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ الفرض التالي: " يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي ".

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حسابُ قيم Z ومستويات دلالتها للفرق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في اختبار فهم المقروء ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة (باستخدام اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon** اللابارامتري)، ويوضحُ جدولُ (٥) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٥)
قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لاختبار فهم المقروء (ن=٤)

المتغير	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
أولا ـ مستوى الفهم الحرفي المباشر :						
(١) تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	الرتب السالبة	٠	٠	٠	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٤	٠	٠		
(٢) تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق.	الرتب السالبة	١	١	١	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٣	٠	٠		
(٣) ترتيب كلمات لتكوين جملة مفيدة.	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨	١,١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		
(٤) ترتيب أحداث القصة حسب ورودها فيها.	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٢	٠	٠		
(٥) تلخيص أفكار النصِّ أو القصة في جملة معبِّرة.	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٥٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٢٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		
ثانيًا ـ مستوى الفهم الاستنتاجي :						
(٦) استنتاج الأفكار الرئيسة من النصِّ المقروء.	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٩٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		
(٧) استنباط القيمة المستفادة من النص المقروء.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		

المتغير	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٩٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		

ثالثًا ـ مستوى الفهم الناقد :

(٨) التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		
(٩) التمييز بين الفِكَر الرئيسة والفِكَر الفرعية.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		
(١٠) التمييز بين ما يتصل بالمقروء وما لا يتصل به.	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		

رابعًا ـ مستوى الفهم الإبداعي :

(١١) اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد في المقروء.	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٥٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		
(١٢) اقتراح عناوين أخرى مبتكرة للنص غير عنوانه الأصلي.	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	١	٠	٠		

المتغير	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لاختبار فهم المقروء	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٤١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠		

يتضحُ من نتائج جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية على اختبار فهم المقروء ككل ومهاراته الفرعية كلٌّ على حدة؛ ممَّا يشيرُ إلى عدم تأثير المستوى الثاني من البرنامج العلاجي في تحسين تلك المهارات؛ وبذلك يتمُّ رفض الفرض الثاني للدِّراسة.

وتختلفُ هذه النتيجة مع دراسة المشايخ (٢٠١٥) ، والتي توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، ودراسة خليفة (٢٠١٥) ، والتي توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز المحوسب في تحسين الفهم القرائي المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم.

فعلى الرغمِ من مراعاة تمايز المحتوى (في بناء المستوى الثاني من البرنامج) استنادًا إلى اهتمامات التلاميذ إلى محتويين في كلِّ درسٍ: أحدهما لذوي الاهتمام الرياضي، والآخر لذوي الاهتمام الفني، فضلًا عن تمايز المحتويين نفسيهما استنادًا إلى تفضيلات التَّلاميذ في التعلُّم، كما تمايزت إستراتيجياتُ التدريسِ في الدَّرسِ الواحدِ، فتمَّ استخدامُ: المحطات التعليمية، والتعليم المركَّب، والمجموعات المرنة، ومراكز التعلُّم، وكذلك تمايزت الأنشطةُ التعليميةُ لكلِّ هدفٍ إجرائيٍّ استنادًا إلى أنماطِ التعلُّمِ المفضَّلةِ لدى التلاميذ، أو ذكاءاتهم، كما تنوعت الوسائلُ التعليميَّةُ اللازمةُ لإنجاز المهام، وتمايزت أساليبُ التقييمِ سواء في أثناء الدَّرس، أم في نهايته ـ فقد دلَّت النتائجُ على عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء.

وقد ترجعُ تلك النتائجُ إلى عدمِ كفايةِ دُرُوسِ هذا المستوى (سبعة دروس) في تحسين مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ، حيث تمَّت معالجةُ تلك المهارات سواء لذوي الاهتمام الرياضي أم لذوي الاهتمام الفني بنسبٍ تتراوحُ ما بين (١٤.٢٩%) و(٧١.٤٣%) من جملة عدد دروس هذا المستوى، حيث عُولجت مهارتا: (استنتاج الأفكار الرئيسية من النصِّ المقروء) و(التمييز بين الفِكَر الرئيسية والفِكَر الفرعية) في درسٍ واحدٍ فقط بنسبة (١٤.٢٩%)، وعُولجت مهارتا: (تلخيص أفكار النصِّ أو القصة في جملة معبِّرة) و(اقتراح حلول مبتكرة غير الحل الوارد

في النصِّ المقروء) في درسين اثنين بنسبة (٢٨.٥٧%)، كما عُولجت خمس مهارات في ثلاثة دروس فقط بنسبة (٤٢.٨٦%)، وهي: (تحديد معنى الكلمة من خلال السياق) و(تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق) و(ترتيب كلمات لتكوين جملة مفيدة) و(التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء) و(التمييز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به)، وكذلك عُولجت مهارة واحدة في أربعة دروس، وهي مهارة: (اقتراح عناوين أخرى مبتكرة للنص غير عنوانه الأصلي) بنسبة (٥٧.١٤%)، في حين عُولجت مهارتان اثنتان في خمسة دروس، وهما: (ترتيب أحداث القصة حسب ورودها فيها) و(استنباط القيمة المستفادة من النص المقروء) بنسبة (٧١.٤٣%)؛ ممَّا يشير إلى قصور هذا المستوى من البرنامج في علاج مهارات فهم المقروء بدرجةٍ كافيةٍ لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، وحاجتهم إلى مزيدٍ من الدُّروسِ التي تعالجُ تلك المهارات، وتحسِّنُ من مستوياتهم فيها.

ز- للإجابة عن السؤال السابع، والذي نصه: ما أثرُ البرنامج المقترح في تحسين تقدير الذَّات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ فرضَيْن أحدُهُمَا نصَّ على: "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي".

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرض إحصائيًّا، تمَّ حسابُ قيم Z ومستويات دلالتها للفرق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولي في مقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري)، ويوضحُ جدولُ (٦) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٦)
قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في تقدير الذات (ن=٦)

المتغير	القياس قبلي(بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصف	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠٧	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
تقدير الآخرين لمستوى التلميذ القرائي	الرتب السالبة	٥	٤	٢٠	٢,٠١٤	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١	٠	٠			
الحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة	الرتب السالبة	٥	٤	٢٠	١,٩٩٢	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	١	٠	٠			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠٧	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			

يتضحُ من نتائج جدول (٦) تحسُّنُ أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي لمقياس تقدير الذَّات، ويدعمُ ذلك وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للدِّراسة.

وتشيرُ تلك الفروقُ إلى وجود أثر للمستوى الأول من البرنامج العلاجي في تحسين تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ ؛ وقد يرجع ذلك إلى ما يلي :

(١) الإفادةُ من نقاط قوَّتهم في عملية التعلُّم، حيث تمَّت مراعاةُ اهتماماتهم وإشباعُهَا (سواء الرياضية أم الفنية) في بناء البرنامج العلاجي وتطبيقه، وكذلك تنويع جميع عناصر التدريس بالبرنامج بما يلائمُ تفضيلاتهم في التعلُّم، أو ذكاءاتهم؛ ممَّا بَنَى عند التلاميذ مشاعرَ الثقة في القدرة على التعلُّم، ومَنَعَ من تراكم المشاعرِ السَّلبيةِ لديهم.

(٢) مقارنةُ أداءِ التلميذ بذاتِهِ (هو) وقدراتِهِ، لا مقارنته بأداء زملائه لا سيَّما المختلفين عنه في أنماط التعلُّم المفضَّلة أو " بروفيل " الذكاءات؛ ممَّا أسهم في تهيئة مناخٍ نفسيٍّ مناسبٍ للتعلُّم، وزيادة الرغبة في المشاركة الإيجابية في مختلف الأنشطة والمهام التعليميَّة.

(٣) تعزيزُ أداءِ التلاميذِ تعزيزًا ماديًّا مناسبًا لاهتماماتهم، مثل: إهدائهم صُوَرَ لاعبين مشهورين، أو أقلامًا، أو ألوانًا، أو كُرَة، وكذلك الثناء المعنوي الفوري على مشاركاتهم في أنشطة التعلُّم، من خلال كتابة أسمائهم على السبورة، أو التصفيق لهم؛ ممَّا أشعرهم بالرَّاحة النفسية، والثِّقة بأنفسهم، وزاد دافعيتهم لإنجاز المهامِّ المكلَّفين بها.

(٤) الحرصُ على مناداةِ كُلِّ تلميذٍ باسمِهِ؛ ممَّا أَشْعَرَ كلًّا منهم بذاتِهِ، وسَاعَدَ على تخطِّيهم الصُّعوباتِ الأكاديميَّةِ التي كانوا يعانون منها.

أمَّا الفرضُ الآخرُ المتعلِّقُ بالسؤال السابع، فقد نصَّ على: " يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي".

وللتحقُّقِ من صحة هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ قيم Z ومستويات دلالتها للفرق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في مقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري)، ويوضحُ جدولُ (٧) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٧)

قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في تقدير الذات (ن=٤)

المتغير	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقدير التلميذ لمستواه القرائي في الصف	الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	١,٠٨٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
تقدير الآخرين لمستوى التلميذ القرائي	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		
الحالة النفسية للتلميذ في أثناء القراءة	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٢				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	١,٠٦٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	١	٠	٠		

يتضحُ من نتائج جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذَّات ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرض الرابع للدِّراسة.

وتشيرُ تلك النتائجُ إلى عدم تأثير المستوى الثاني من البرنامج العلاجي في تحسين تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ؛ وقد يرجعُ ذلك إلى ما يلي:

(١) قلةُ عددِ دروسِ هذا المستوى من البرنامج، والتي لم تكن كافيةً لبثِّ ثقة التَّلاميذ في أنفسهم، وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية في العمل داخل محطَّتهم التعليمية.

(٢) تفاوتُ اهتمام التَّلاميذ بدروسِ البرنامج؛ نظرًا لأنهم لا يشعرون بمشكلةٍ في القراءة ما داموا يرون أنفسهم يقرؤون؛ ممَّا أثَّر في درجة انتباههم لتلك الدُّروس، وتفاعلهم معها.

(٣) ضعف الالتزام بالإجراءات المبيَّنة في دليل المعلِّم؛ فَثَبَتَ مستوى التلاميذ على ما كان عليه قبل التطبيق.

(٢) توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها؛ فإن الباحثَ يُوصي بما يلي:

أ- استخدامُ البرنامج العلاجي المُعَدِّ في هذه الدِّراسة لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية مع تكثيف وزيادة الدُّروس المتمايزة المُعَدَّة لتحسين مهارات فهم المقروء وتقدير الذَّات لهؤلاء التلاميذ.

ب - توعيةُ معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بفلسفة التعليم المتمايز، وعناصره، واستراتيجياته، وكيفية تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه استنادًا إليه، وذلك من خلال ورش العمل، والنَّشرات التعليمية، وعقد الدَّورات التدريبية لهم.

ج - تدريبُ معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على تشخيص فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة استنادًا إلى التصوُّر العلمي المقدَّم في هذه الدِّراسة.

د - تدريبُ الطُّلاب المعلِّمين بكليات التربية على استخدام التعليم المتمايز في التدريس.

(٣) مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها، والتوصيات السابق بيانها، يُقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

أـ تطويرُ محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء فلسفة التعليم المتمايز.

ب ــ وحدةٌ مقترحةٌ في النَّحو العربي قائمة على التعليم المتمايز وأثرها في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

ج ــ برنامج مقترح لتعليم أصوات اللغة قائم على التعليم المتمايز لتحسين مهارات الوعي الصوتي والتعبير الشفوي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية.

د ـ تقويم محتوى منهج اللغة العربية المطوَّر بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التعليم المتمايز.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد العليم (د.ت). الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط٨. القاهرة: دار المعارف.

أبو أسعد، أحمد (٢٠١١). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ط٢، عمَّان، الأردن: مركز ديبونو.

البحيري، عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات. المؤتمر السنوي الثالث عشر: " الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة". القاهرة: مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مج (١). ديسمبر. ١٥٣ ـ ١٦٩.

بصل، سلوى حسن محمد (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. (٤٤). ج (٣). ديسمبر. ١٥٩ ـ ٢٠٥.

توملينسون، كارول آن (٢٠٠٥). الصف المُتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، السعودية، الدَّمام: دار الكتاب التربوي.

حماد، إبراهيم مصطفى (٢٠٠٨). مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبار الذكاء المصور لـ " أحمد زكي صالح ". سلسلة المقاييس والاختبارات النفسية، مركز هداية للاستشارات والتدريب وخدمات البحوث، متاح على الرابط: www.mhceg.com

خليفة، وليد السيد أحمد محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٦ (٢). ديسمبر. ٦٤٠ ـ ٧٠٨.

رزق، سحر فوزي عبد الحميد (٢٠١٩). فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

الرمحي، إبراهيم بن محمد بن عبد الله (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥ (١)، يناير، ٧٥ـ ٨٦.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (د.ت). بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.

السرطاوي، زيدان أحمد (١٩٩٥). مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية: دراسة تقنينية. المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية: مركز البحوث التربوية.

سعد، مراد علي عيسى (٢٠١٦). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء إستراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وعادات العقل لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. ٣ (١١)، ج (١)، مارس، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨٠ ـ ١٣٨.

صارة، حمري (٢٠١٢). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه . أسسه . استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر. ١٦ (٦٧)، يوليو، ١٣٩ ـ ١٨٢.

علي، عواطف حسن؛ الحربي، هيفاء لافي (٢٠١٥). فاعلية مسرحة المناهج في تنمية مهارات القراءة الجهرية. المجلة العلمية، جامعة الزعيم الأزهري، (١٦)، نوفمبر، ٢١٢ ـ ٢٤٤.

العَلي، فيصل حسين طحيمر (١٩٩٨). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة.

عيسوي، حافظ حفني شعبان (٢٠٠٧). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (٨)، أبريل، ٩٨ـ ١٣٢.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. الأردن: دار الثقافة.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٣). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. ط٢، عمان، الأردن: دار المسيرة.

قورة، حسين سليمان (٢٠٠١). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كوجك، كوثر حسين؛ السيد، ماجدة مصطفى؛ فرماوي، فرماوي محمد؛ خضر، صلاح الدين؛ عياد، أحمد عبد العزيز؛ أحمد، علية حامد؛ فايد، بشرى أنور (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٤). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٩٨)، أكتوبر، ١٣٧ ـ ١٩٠.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٥). صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٤٣)، يناير، ١ ـ ٣٥.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦). قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة ـ كراسة التعليمات. القاهرة: دار الرشاد.

المشايخ، فاتن نبيل محمود (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

المطيري، عبد العزيز ناصر (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٤ (١٢)، أكتوبر، ١٧ـ ٨٦.

الهاجري، أمينة الهرمسي (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. ١٦ (١). مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مارس، ١٣ـ ٤٢.

هاشم، سيد حيدر إسماعيل (٢٠١٠). أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الهواري، خالد فاروق أحمد (٢٠١٠). تقويم الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤ (٧)، ديسمبر، ٦٤٣ ـ ٦٨٦.

هيلات، مصطفى قسيم (٢٠٠٧). أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية، جامعة البحرين، ٨ (١). مارس، ١٥٣ـ ١٧٢.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Tomlinson, C. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. Retrived 11/11/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=ED443572.

Tomlinson, C. (2001). ***HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed-Ability Classrooms.*** 2nd edition. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Mann, R. (2006). Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students with Spatial Strengths. ***JSCE The Journal of Secondary Gifted Education,*** Vol. XVII, No. 2, pp. 112–121. Retrived 24/9/2018. From: https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jsge-2006-681

Douglass, M. (2008). ***Twice Exceptional: Gifted Students with Learning Disabilities, Considerations Packet.*** Published by William& MARY Training & Technical Assistance Center, Williamsburg.

Agarwal, A. & Singh, Y. (2011). The Gifted Children with Learning Disability. ***Indian Streams Research Journal***, Vol.1, Issue.1, ISSN: 2230-7850. Retrived 24/9/2018. From: https://www.researchgate.net/publication/270049160

Wills, J. (2012). ***Gifted students with a reading disability: The impact of lived experience.*** Ph.D. dissertation and Thesis, Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology.

Šuligoj, A. (2014). Examining teachers' perceptions about specific characteristics of twice exceptional students. ***„Analecta Cracoviensia" Journal,*** Vol.46, Pp. 255–277. Retrived 24/9/2018, From: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&c

Trail, B. (2011). Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students. Prufrock Press Inc, USA, pp. 1–34.

Henk, W. & Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. ***The Reading Teacher****;* Vol. 48, n.6, Pp.470:482.

Odessa College Student Success Center. (2017). ***Learning Style Inventory.*** From: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source