فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد

The effectiveness of a program based on dual coding theory to develop reading comprehension skills among gifted children with specific learning disorder

إعداد

د / أندريا أنور أيوب البزنط

أستاذ علم نفس الطفل المساعد – قسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور

الإستشهاد المرجعى:

البزنط، أندريا أنور ايوب (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٦(١٢)، ديسمبر،٣٦٥- ٤٤٤

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة تعريب صفوت فرج (٢٠١٦)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (فتحي الزيات، ٢٠١٧)، مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد: ترجمة سلفيا ريم، ٢٠١٣)، مقياس مهارات فهم القرائي لدي الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد. (إعداد الباحثة)، البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي للأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة. (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج البحث عن النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد (العينة التجريبية) في القياسين (القبلي – البعدي) لتطبيق البرنامج على مقياس (مهارات الفهم القرائي) في اتجاه القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين اضطراب التعلم المحدد (العينة التجريبية) في القياسين (البعدي – التتبعي) على مقياس (مهارات الفهم القرائي).

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي – الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد- نظرية الترميز الثنائي.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on dual coding theory to develop reading comprehension skills among gifted children with specific learning disorder. The research sample consisted of (10) gifted children with a specific learning disorder. Their ages vary between (5-6) years. The researcher used the following tools in the current research: Stanford-Binet Intelligence Scale - Fifth Image(Arabization of Safwat Farag ,2016), Diagnostic Estimation Scale for Developmental Learning Disabilities, included in the Battery of Diagnostic Assessment Scales for Academic and Developmental Learning Disabililties (Fathi al-Zayat, 2017), the detection of gifted preschoolers scale(by Pride: translated by Sylvia Reem, 2013), reading skills in gifted children with a specific learning disorder scale(Prepared by the researcher), and the program based on dual coding theory to develop reading comprehension skills for gifted children with specific early childhood learning disorder (Prepared by the researcher). The research results indicated that there are statistically significant differences between the average scores of gifted children with a specific learning disorder (experimental sample) in the two measures (pre-post) to the program application on the (reading comprehension skills) scale in favor of the post measure. There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of gifted children specific learning disorder (experimental sample) in the two measures (post – follow up) on the (reading comprehension skills) scale.

Keywords: reading comprehension skills – gifted people with specific learning disorder – dual coding theory.

مقدمة

يعد اضطراب التعلم المحدد من الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة المبكرة وقد تم تناوله في إطار النمو العصبي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، وهو اضطراب نمائي عصبي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية وما قبل الأكاديمية للطفل، وليس على المراحل النمائية العامة.

وتبدو ملامح ذلك الاضطراب في معاناة الطفل في مجال تعليمي واحد أو أكثر، كما أنها ليست ناشئة عن القصور الذهني، أو مشكلات في الإدراك البصري، أو المشكلات الاجتماعية، أو نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب، أو الاضطرابات النفسية العصبية الأخرى، كما يتسم بقصور في المهارات الأكاديمية، واضطراب في العمليات النمائية ما تتبع مسارًا منتظمًا ومعروفًا، وينظر إلى اضطراب التعلم المحدد بأنه اضطراب مرتكز على المخ، أو ناشئ عن اختلال دماغي يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة، الكتابة، التهجئة، العد، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحساب.(رشايدة، ٢٠١٨، ٦٧)

ويعاني غالبية الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد من ضعف في مهارات الفهم القرائي، مما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يقرؤونه على الرغم من قدرتهم على القراءة ولكن تواجههم مشكلة في فهم المقروء مما يستلزم تنميتها وتحسينها لدى الأطفال، ويمكن أن تعزى هذه المشكلة إلى عدة عوامل، لعل من أبرزها الافتقار إلى إستراتيجيات ومداخل تربوية حديثة تعالج هذه المشكلة، وتهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال.(Adlina Ismail, et al, 2020,75)

وتعتبر مهارات الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها الطفل إلى تعلم المحتوى التعليمي واستيعابه، والطفل الذي يتجاوز الصعوبة في الفهم القرائي

يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى المقدم إليه؛ لأن مهـــارات الفهم القرائي تتمثل في القدرة على معرفة الفكرة الرئيســية، والتفصـــيلات الفرعيـــة، وتطوير التخيل البصري لديهم، لذلك تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يجب تحقيقها دومًا لدى الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة وخاصـــة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. (إسلام، ٢٠٢١، ٨٧)

وتعد نظرية الترميز الثنائي DualCoding Theory من النظريات أشارات إلى الذاكرة طويلة المدى، والتي وضع أسسها آلان بايفيو Paivio وتنطلق من فكرة مفادها أن المعلومات يجري تمثيلها في الذاكرة من خلال نظامين بينهما ترابط وتكامل همـــا: النظام اللفظي والنظام غير اللفظي(الصور العقلية)، وقد تم تقسيم الذاكرة إلى قســـمين: ذاكرة لفظية لتمثيل المعلومات اللفظية(اللغوية) وذاكرة بصرية لتمثيل المعلومات غيـــر اللفظية، ومن ثم يؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تـــذكرها بصـــورة أســـرع وأفضل.(الفراوزي،٢٠٢٢،٤٧)

ومن خلال استخدام النظامين اللفظي وغير اللفظي في إكساب المفردات يستطيع الطفل تحويل هذه الألفاظ لعدد من التصورات الذهنية في مخيلته وربطها بمـــدلولات لفظيـــة والاحتفاظ بها، واستخدمها في مواقف جديدة، ومن ثم يتم استبقاء المعلومات في ذهـــن الطفل فترة أطول ويتم استرجاع الصور الذهنية بشكل منظم، كما أن الطفل الموهـــوب ذو اضطراب التعلم المحدد يمتلك ذاكرة مرتبطة بالصورة أقوى من الذاكرة اللفظية، كما تؤكد نظرية الترميز الثنائي على ضرورة ربط اللفظ بالصورة، حيث إن المعلومات التي تكون مهمـــة يـــتم ترميزهـــا علـــى نحـــو لفظـــي وصـــوري فـــي الوقـــت نفســـه. (Leonard,&Deevy,2023,26)

ومن خلال ما سبق نبعت فكرة البحث الحالي في محاولة التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهـــوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال إطلاع الباحثة على العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، فقد لاحظت الباحثة أن هؤلاء الأطفال لديهم قصورًا وضعف واضح في مهارات الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم من العاديين، حيث تعتبر مهارات الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها الطفل إلى تعلم المحتوى التعليمي واستيعابه، والطفل الذي يتجاوز الصعوبة في الفهم القرائي يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى المقدم إليه، لأن مهارات الفهم القرائي تتمثل في القدرة على معرفة الفكرة الرئيسية، والتفصيلات الفرعية، وتطوير التخيل البصري لديهم، لذلك تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يجب تحقيقها دومًا لدى الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة.

كما يعاني العديد من الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد من مشكلة جوهرية في مهارات الفهم القرائي، بالرغم من أهمية فهم المقروء بوصفه الهدف النهائي لعملية القراءة، وأن الهدف العام من القراءة هو الفهم من خلال استخلاص المعنى من المقروء، وتفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معاني، و تتضمن إعطاء المعنى للكلمات من خلال الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة وما تؤول إليه من معنى في ضوء خبرة الطفل السابقة، وفهم ما وراء النصوص من مدلول، فالفهم القرائي عملية نشطة يبني خلالها القارىء المعنى معتمدًا على خبرته السابقة، لذلك فإن القدرة على فهم محتوى الجملة ومكوناتها هو مهارة في غاية الأهمية للطفل.

وهذا ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة (سليم، ٢٠١٨)، (سلامة ، ٢٠١٩)،(Altintas, et al, 2020)،(Bondie, et al,2020)، (Benjamin, 2020)، (البدارين، ٢٠٢١)، (An, Shuying, et al, 2022) ، (Deringol, & Davaslıgil, 2022) ، حيث أشارت إلى أن هناك علاقة إرتباطية

بين الضعف والقصور في مهارات الفهم القرائي وبين الضعف والقصور في العديد من المهارات التعليمية للطفل الموهوب ذو اضطراب التعلم المحدد، كما توصلت نتائج الدراسات إلى إنه يجب تنمية مهارات الفهم القرائي في بداية المراحل التعليمية للطفل.

وقد نبعت نظرية الترميز الثنائي من خلال التأثير على عمل الذاكرة وإكساب المفردات علاوة على استخدامها في معالجة الكلمات والتي تتسم بكونها قابلة للتخيل، ويقصد بالترميز الثنائي، أن الرمز المقدم للطفل له اسم وله شكل يسجل في الذاكرة بطريقتين إحداهم للاسم الذي تنطبق عليه خصائص اللغة اللفظية– منطوق/ مسموع، مكتوب/ مقروء – والأخرى للشكل الذي ينطبق عليه خصائص اللغة غير اللفظية المساحة / اللون البعد / الملمس وغيرها. (سرور، ٢٠٢٢، ٣٧)

كما افترضت أن الأطفال يمكنهم بناء مفهوم عقلي يربط بين المثيرات اللفظية وغير اللفظية (المصورات) التي يتلقونها، وذلك من خلال عمليات رئيسية مركبة: العملية الأولى: يقوم فيها المتعلمون ببناء روابط بين المثيرات اللفظية والتمثيل اللفظي لها داخل العقل، العملية الثانية: يقوم فيها المتعلمون ببناء روابط بين المثيرات غير اللفظية والتمثيل غير اللفظي لها داخل العقل، والعملية الثالثة: يقوم فيها المتعلمون ببناء مدلول لما تكون لديهم من مفهوم لفظي وما تكّون لديهم من مفهوم غير اللفظي.(العبيدي،٢٠٢٣، ٨٥)

ومن هنا جاءت البحث الحالي لإبراز أهمية برنامج على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، والتي تسهم بشكل مباشر في تقديم نقله نوعية في مجال تدريبهم وتوفير مواقف تعليمية تفاعلية تفوق في جدواها وكفاءتها الطرائق والوسائل التقليدية التي هيمنت على الساحة التعليمة لفترات طويلة والحصول على فرص تعليمية تتناسب مع قدراتهم بحيث تحقق لهم تنمية تلك القدرات.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

- ما إمكانية استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه؟

أهداف البحث

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الترميز الثنائي.
- التحقق من استمرارية فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الترميز الثنائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد بعد مرور شهر من تطبيقه.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أساسين وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي على النحو التالي:

[أ] الأهمية النظرية:

- يُثري البحث الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن مفهوم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام البرامج التي تستند على نظرية الترميز الثنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- يُقدم البحث مزيد من المعلومات والحقائق عن مفهوم الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.

[ب] الأهمية التطبيقية:

- إعداد وتصميم برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه المتخصصين في تعليم الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد ، بتوفير البرامج التي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة من الأطفال.

- المفاهيم الإجرائية للبحث

١- الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد :

تعرفهم الباحثة إجرائياً: "بأنهم الأطفال في مرحلة الروضة الذين يمتلكون قدرات عقلية فوق المتوسطة أو متقدمة، ومتوسط درجاتهم على مقياس الذكاء مابين ١٢٥ إلى ١٣٠ درجة ولديهم مواهب وقدرات إبداعية وابتكارية متعددة، تتمثل في الرسم والموسيقى والفنون الآدائية والبصرية والرياضية والقدرات النفس حركية، ومع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل والإنجاز في عملية التعلم صعبة"، وكذلك يعانون من القصور في مهارات الفهم القرائي.

٢- مهارات الفهم القرائي Reading comprehension skills

عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة الأداءات التي يقوم بها الطفل الموهوب ذو اضطراب التعلم المحدد أثناء تفاعله مع النص القرائي وتتمثل في معاني المفردات اللغوية ومضادها، وتحديد دلالة الكلمة والجملة والفقرة من خلال السياق، وتحديد العلاقة بين المفردات، التمييز بين المفرد والجمع، تكملة الجملة بكلمات معطاة، التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة، فهم النص المقروءة. كما تقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الفهم القرائي المعد لذلك.

٣- نظرية الترميز الثنائي:

عرفتها الباحثة إجرائيًا بإنها: نظرية تشير إلى الإدراك والمعرفة العامة، وقد طبقت علي تعلم القراءة والكتابة، كما تشير إلى نظام من الترميز: النظام اللفظي، والنظام غير اللفظي، ويختص النظام اللفظي باللغة وهو نمط يعتمد على الاستعانة بالرموز اللغوية من خلال أصوات الحروف، والكلمات، أما النظام غير اللفظي فيختص بالمعرفة في شكل صور ذهنية وهو النمط الذي يعتمد على الصور والأنماط البصرية، ولكلا النظامين تأثيرات إضافية على التذكر، و يرجع إلى امتلاك الطفل بصفة عامة لمجموعة من الخبرات الخارجية المكتسبة، هذه الخبرات ربما تكون خبرات لغوية، أو غير لغوية.

٤- برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي

عرفته الباحثة إجرائيًا بإنه: خطة منظمة قائمة علي نظرية الترميز الثنائي ممثلة في مجموعة من الأنشطة: الفنية، الرياضية، القصصية، التمثيلية، والفنيات: كالتعزيز، النموذج، الواجبات المنزلية، والمحددة بجدول زمني معين، تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات.

محددات البحث

محددات منهجية:

(أ)منهج البحث : يعتمد البحث الحالى على المنهج شبه التجريبي.

(ب) عينة البحث: تكونت عينة البحث من فئة من الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد قوامها(١٠) أطفال بالمستوى الثانى بالروضة (KG2)، وتراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، وقد تم التجانس بين المجموعة في متغيرات (العمر الزمني- مستوى الذكاء- الموهبة- اضطراب التعلم المحدد – مهارات الفهم القرائي).

(ج) أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة. تعريب صفوت فرج (٢٠١٦)
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. فتحي الزيات، ٢٠١٧).
- مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد: ترجمة سلفيا ريم، ٢٠١٣)
- مقياس مهارات القرائي لدي الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد. (إعداد الباحثة)
- البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي للأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة . (إعداد الباحثة)

محددات مكانية: تم تطبيق البرنامج المستخدم بالبحث الحالي في روضة مدرسة (المنار) التابعة لمديرية التربية والتعيم بمحافظة البحيرة .

محددات زمنية: تم تطبيق البرنامج خلال الفترة من (٢٠٢٣/٣/٥حتى ٢٠٢٣/٥/٢٩)، واستغرق فترة ثلاثة أشهر بواقع (١٢) أسابيع، بواقع (٤٢) جلسة.

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد

يجد العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل واستيعاب مفهوم الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد على الأقل لما ينطوى عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعى الباحثين، والمربين وعلماء النفس أن الأطفال الموهوبين يحققون بالضرورة ودائمًا درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء، حيث يكون محك الموهبة هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، ومعدل حدوث اضطراب التعلم

المحدد بين الأطفال الموهوبين يساوى على الأقل معدل حدوثها نفسه بين الأطفال عمومًا، إذ يتراوح ما بين (١٠ – ١٥ %). فتشير بعض الأبحاث الأولية إلى أن التعرض مؤشرات اضطراب التعلم المحدد لدى الأطفال في مرحلة الروضة تزداد بوصفها وظيفة لمعدل الذكاء.(باظة، ٢٠١٧، ٣٧)

مفهوم الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد

عرفت (conover,2018,21) الطفل الموهوب ذو اضطراب التعلم المحدد بأنه: في كثير من الأحيان طفل ذو أداء عقلي عالي، ولكنه يعانى من قصور أكاديمي معين يصاحبه قصور في المعالجة المعرفية، وغاليًا ما تشمل أوجه القصور الذاكرة أو الفهم، مما ينتج عنه صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو العلوم.

كما عرفهم (McLaughlin, et al, 2020, 405) بأنهم: الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضًا واضحًا في مستوى أدائهم في المجالات الأكاديمية (القراءة، الحساب، والهِجاء أو التعبير الكتابي)، فيكون أداؤهم الأكاديمي أقل بكثير مما يمكن توقعه مع وجود قدرة عقلية خاصة لديهم، وكما هو الحال لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد هذا التفاوت لا يرجع إلى سبب نقص الفرص التعليمة في هذه الأماكن، أو لظروف صحية معينة.

وعرف (عبد الله، ٢٠٢١، ٢٢٧) الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد الموهوبين بإنهم: الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة وهى (القدرة العقلية العامة، الإستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبتكارى الخاص، القدرة على القيادة، الفنون البصرية والأدائية، والقدرة الحس حركية)، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى اضطراب التعلم المحدد يكون لها مردود سلبى عليهم، حيث تؤدى إلى انخفاض تحصيلهم التعليمي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في إحدى المجالات الأكاديمية".

خصائص الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد

تُمثل فئة الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد تحديًا من ناحية التعريف فهم كذلك يمثلون تحديًا من ناحية الخصائص، حيث إن لديهم مدى واسع من الخصائص المتنوعة والمتناقضة أحياناً، ويصعب وصف أو وضع قائمة بخصائص نموذجية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الموهوبين لأن ثمة الكثير من أنواع الموهبة والكثير من أشكال اضطراب التعلم المحدد المحتملة، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة مسالة معقدة، فغالباً ما تخفي اضطراب التعلم المحدد الموهبة أو تحول دون التعبير عنها، ويمكن بالمقابل القول أن التفوق يمكن في أغلب الأحيان أن تخفي اضطراب التعلم المحدد لأن قدرات الطفل العقلية القوية يمكن أن تساعده في تجاوزها أو التغلب عليها أو التعويض عنها. (زيتون، ٢٠١٧، ١٥٨)

ويميل الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد إلى الإنعزالية ويتصفون بإنهم أقل شعبية وقبولاً من الآخرين، ومن المحتمل أن يواجهوا خطر الرفض من قبل أقرانهم، كما يوجد لدى البعض منهم خصائص فريدة مرتبطة بكل من المثابرة والاهتمامات الفردية كما أن لديهم ضعفاً في الكفاءة الذاتية التعليمية أكثر من أقرانهم الذين لم يصنفوا كموهوبين ذوى اضطراب تعلم.(حميدة، ٢٠١٩، ٨٢)

كما حدد (Yewchuk, 2018,259-241) الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد على النحو التالي :

- المهارات المعرفية: يبدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد اهتمامًا واضحًا بالمهارات المعرفية وعمليات التفكير، وحل المشكلات، والمهارات الخاصة بالفهم.
- الاهتمامات: يتميزون بحب الاستطلاع، ولديهم كثير من الاهتمامات التى سرعان ما تنحصر في مجال واحد، وتظهر تلك الاهتمامات واضحة في البيت، على الرغم من أن اضطراب التعلم المحدد لدى هؤلاء الأطفال قد

تعيقهم عن مواصلة تلك الاهتمامات، وفي المدرسة قد يشعر الأطفال بالملل من المنهج التقليدي الاعتيادي. (Marsh, & Roche, 2015,284)

- مفهوم الذات: غالبًا ما يكون لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد مفهومًا عن أنفسهم أقل مما يتمتع به الموهوبين الذين لا يعانون من اضطراب التعلم المحدد، كما ينخفض مستوى لديهم مكونات مفهوم الذات، وكانت أكثر العناصر إنخفاضًا هي مشاعرهم الذاتية حول ذكائهم، ومستواهم التعليمي، ومزيداً من التوتر وعدم الرضا عن الذات بين مجموعة الأطفال الموهوبين من ذوى اضطراب التعلم المحدد بشكل يفوق أقرانهم الموهوبين، ولبحث العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات التعليمية.(عبيد، ٢٠١٦، ٥٢)
- التحصيل الأكاديمي: من الممكن أن يقوم أو لا يقوم الطفل الموهوب الذي يعانى من اضطراب التعلم المحدد بأداء جيد في مواد متعددة، وذلك على حسب الصعوبات الأكاديمية لديه.
- الشخصية: يميلون إلى تحقيق الكمال، مع ارتباط ذلك الميل بمشاعر النقص في مفهوم الذات، فالأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد يميلون لانتقاد أنفسهم بشكل لاذع، كما ينتقدون جهودهم وانجازاتهم بشكل قاسٍ، علاوة على ذلك، فإن الطفل الموهوب الذي لديه صعوبات تعلم يبدى سلوكًا غير سوى قد يتخذ شكل العدائية والانسحاب والإحباط وانعدام السيطرة على الدوافع، فهذه الصفات تسبب تفاقم المشكلات في علاقاتهم مع أقرانهم، بالإضافة إلى مشاعر التوتر والإحباط والغضب.(العمري، ٢٠١٧، ٦٩)
- أساليب التعلم: يرفض الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد التدريبات التى تعتمد على التكرار والتلقين، ويفضلون عليها الأساليب الحديثة التى تعتمد على أسلوب حل المشكلات أو الربط بين الموضوعات، ويبدو هذا جليًا في الصف الاعتيادي وغرف المصادر والأنشطة، حيث يكون هناك كثير

من التكرار للحقائق الأساسية، ومن الضروري عند إعداد البرنامج الخاص بالأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد تحديد نقاط القوة التى غالبًا ما تكون موجودة في التفكير المجرد، وتحديد المفاهيم، والتفكير النقدي، والى استخدام نقاط القوة تلك كوسيلة فعالة لتصحيح أو تعويض أوجه القصور التعليمية لدى هؤلاء الأطفال. (Sharp, 2017,85)

وهذا ما أشارت إليه (Reis,2018) التي هدفت إلى وضع مؤشرات خاصة بالموهبة ومؤشرات للتعرف على الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، بالإضافة إلى تقديم أسس تقييم الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، وكيفية التعرف عليهم، وتكونت العينة من (٣٠) طفل وطفلة، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد ، ومقياس الذكاء، وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المؤشرات والخصائص الدالة على وجود الموهبة لدى الأطفال، ومنها أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرة عقلانية مجردة عالية، لديهم مفاهيم مكانية جيدة وذاكرة بصرية حادة، ومصطلحات لغوية متطورة، ويتمتعون بروح مرحة أو دعابة عالية، كما أنهم يتميزون بجانب الخّيال والابتكارية، ولديهم قدرات استثنائية في الرسم والفنون والموسيقى والعلوم، ولديهم قدرة على حل المشكلات.

كما هدفت دراسة (Whitehead & Suzan, 2019) التعرف على خصائص الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السمات الشخصية لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، وأسفرت النتائج على أن هؤلاء الأطفال لديهم مجموعة من الخصائص المميزة ومنها، ضعف في الذاكرة، وضعف في الكتابة، والتهجئة، فقدان القدرة على التنظيم، صعوبة في توظيف واستخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات، غالباً ما يلاحظ قدرة على التحدث والفهم، وعلى الجانبي الإيجابي إدراك العلاقات واكتشافها بشكل جيد، غنى المفردات، معرفة معلومات ذات صلة بكثير من

الموضوعات المتنوعة، مهارات انتباهية، قدرة عالية على التفكير الاستدلالي، مهارات تواصل جيدة وربما يكونون منتجين ومبدعين، دافعية الأداء، وبخاصة للمهمات التي يميلون إليها.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن زيادة الوعي والاهتمام بالأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، يزداد الوعي بالحاجات والخصائص المتعلقة بهؤلاء الأطفال، وهناك الكثير من الخصائص المرتبطة بالأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد، ولا يكفي الاعتماد على صفة أو خاصية واحدة للتعرف على هؤلاء الأطفال، ولكن يجب على الأمهات ومعلمات الأطفال الموهوبين أن يكونوا على وعي تام بالخصائص الفريدة للأطفال الموهوبين ذوى اضطراب التعلم المحدد، كما يجب عليهم أن يكونوا على وعى بالاستراتيجيات المناسبة لهم حتى يصلوا إلى إمكانياتهم وقدراتهم الكاملة.

ثانيًا: اضطراب التعلم المحدد Specific Learning Disorder

يعد اضطراب التعلم المحدد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها صعوبة ولا تعتبر من صعوبات التعلم. (عبدالله، ٢٠١٨، ١٥)

مفهوم اضطراب التعلم المحدد:

عرف (إبراهيم، ٢٠١٩، ١٢) اضطراب التعلم المحدد هو" مصطلح يشمل الأطفال الأسوياء من حيث القدرات العقلية، وذوي ذكاء عادي أو مرتفع ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو القراءة أوالكتابة أو أداء العمليات الحسابية "

أشار (الحاج، ٢٠٢٠، ١٩) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بأنهم: فئة من الأطفال لا يعانون من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية – بصرية) أو حرمانا ثقافيًا أو بيئيًا أو اضطرابًا انفعاليا بل هم أطفال يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة.

النماذج المفسرة لاضطراب التعلم المحدد:

حاول بعض الأطباء وعلماء النفس والتربية تفسير اضطراب التعلم المحدد، وذلك من خلال أُطر نظرية تحاول تعليل ظهورها وكيفية تشخيصها ووسائل علاجها، وهي على النحو التالي:

[١] النموذج النمائي: يشير اضطراب التعلم المحدد وفقاً للنموذج النمائي أن هذا النموذج يركز على الخصائص الرئيسية لعمليات النمو، ويفترض أن أي خلل أو اضطراب في هذه العمليات يؤدي إلى اضطراب التعلم. فهم يرون أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب المعرفي فيه، يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، ولكل منها خصائصها من حيث البنية Structure، ومن حيث الوظيفة Function؛ وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية Maturational Lag التي تعني البطء في جوانب معينة في قدرات الأطفال، ويرجع لأسباب عصبية، وأنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب

صعوبات التعلم والعاديين وأن المسألة تتعلق بالتوقيت Timing الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص بالنمو. (عبدالله، ٢٠١٨، ٥٣)

[٢] النموذج السلوكي: يعتمد هذا النموذج على تفسير المدرسة السلوكية لسلوك الإنسان بصورة عامة، والاضطرابات والمشكلات السلوكية بوجه خاص، إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم)، كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال. (حسين، ٢٠١٨، ٢٧)

[٣] النموذج المعرفي: يهتم هذا النموذج بتجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها من جانب الفرد، وما يرتبط بذلك من عمليات، ووظائف أولية، وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في تنظيم المعلومات، أو تحليلها، أو تخزينها، أو استرجاعها، أو تصنيفها، أو استخدامها، ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم في ضوء ذلك استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً حيث إنهم يتسمون بالسلبية كمتعلمين. (جمال الدين، ٢٠١٩، ٧٥)

المحكات المستخدمة للحكم على وجود اضطراب التعلم المحدد:

هُناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطفل، وفي حالة توافرها غالبًا ما يحكم على الطفل بانتمائه لفئة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد النمائي، وهذه المحكات هي:

١- **محك الاستبعاد Criterion -Exclusion:** حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا

والسمع، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات البدنية والحركيـــة، أو الحرمـــان البيئـــي، أو التعليمي أو الاقتصادي.

٢- **محك التباعد Discrepancy- Criterion:** الانحراف الدال بين الاستعداد كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة والتحصـــيل الأكـــاديمي الفعلـــي يقـــاس بالاختبـــارات التحصيلية. والذي يشتمل على: التباعد بين التحصيل والذكاء- التباعد في الوظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصـــرية الحركية، إدراك العلاقات حسيا، إذ ينمو الطفل بشكل عادى في بعض هـــذه الوظـــائف ويتأخر في الإدراك البصري أو المشي. (الزيات، ٢٠١٩، ١٥٨-١٥٩)

ويتطلب تحديد الطفل الذي نشك في وجود اضطراب التعلم لديه، تحديد التباعـــد فـــي الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين الندرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلـــي، مـــع مراعاة أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في ســـن مـــا قبـــل المدرسة يتطلب تقييما للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلي إلى جانب التباعد في النواحي النمائية، وبالرغم من اعتماد المعلمة في عملية التشخيص على استخدام محـــك التباعد، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على الطفل بســـبب الشـــكوك والانتقـــادات الموجهة إلى عملية التشخيص، التي تعتمد اعتمادًا كليًا على محك التباعد الذي يواجـــه اليوم انتقادات كثيرة. (الناجي، ٢٠١٩، ٦٣)

٣- **محك التربية الخاصة Special Education Criterion** ويشير هذا المحـــك إلى أننا لا يمكن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحـــدد بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة؛ بل أننا إذا ما أردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة، فإن ذلك ينبغـــي أن يتم عن طريق ما يتم إتباعه في التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم، وذلك بما يساعدهم على تنمية وتطوير هذه المهارات. (الطنطاوي ، ٢٠١٨، ١٢٤)

٤- **التشخيص Diagnostic steps:** تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الطفل أو سلوكياته، وبهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز وقصور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم التدريب اللازم، ويتطلب التشخيص تحقيق خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى. (العتيبي، ٢٠١٩، ١١٦)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (المسعودي، ٢٠١٧) والتي هدفت الكشف عن قدرة المعلمات على تشخيص اضطراب التعلم المحدد وعلاقتها بميل الأطفال نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمات، (مجموعة أولى) والمجموعة الثانية (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، واستخدمت الدراسة مقياس قدرة المعلمة على تشخيص اضطراب التعلم المحدد، مقياس الميل نحو القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات القادرات على تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال إنما هم معلمات يعرفون دورهم الحقيقي والفعال في عملية التعلم، حيث يعتقدون أن دورهم هو تربية النشء تربية سليمة.

ثانيًا: مهارات الفهم القرائي

الفهم القرائي هو المحور الرئيس للعملية القرائية الذي يسعى النظام التعليمي إلى اكسابه للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك وإعداد الطفل ليصبح قارئ يمتلك المهارات الذهنية التي تمكنه من الوعي، والقدرة على فهم دقيق للنص المقروء من حيث استيعاب المفردات وإدراك المعنى القريب والعيد للمقروء وإعادة صياغة الأفكار وتنظيمها والقدرة على فهم الهدف من النص المقروء.(Chlapana, 2016,127)

كما أن عملية فهم النص المقروء تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي: فهم المفردات وفيها يفهم الطفل مفردات النص باستخلاص معانيها وتفسيرها استنادًا إلى خبراته المعرفية، وفهم الجملة وفيها يسعى الطفل القارئ إلى فهم الجملة وتحديد علاقتها بالتي سبقتها، وفهم الفقرة وفيها يفهم الطفل الجُمل ويدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من فهم النص بشكل كامل.(عبد الله، ٢٠٢١، ٦٩)

- مفهوم مهارات الفهم القرائي:

عرفها (إسلام، ٢٠١٩، ٢٨) بإنه: عملية عقلية يقوم فيها الطفل بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه ومعرفة المعنى المناسب من السياق وتنظيم المعاني المتضمنة في النص القرائي المكتوب وتحديد الحقائق والآراء وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها والإنتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف التعليمية المختلفة.

كما عرفها (Alanazi, et al, 2022, 36) بأنها: عملية عقلية معقدة مرتبطة بعمل الدماغ، فهي تتطلب ربط المادة التعليمية بالخبرات الحياتية للطفل المتعلم، واستخدام المعلومات التي اكتسبها سابقًا، من أجل بناء معنى للنص المقروء، كما إنها تتطلب بناء صور ذهنية وإدراك بصري للرموز والكلمات الموجودة.

- تصنيف مهارات الفهم القرائي:

صنف (عبد الواحد، ٢٠٢٠، ٣٠٨) مهارات الفهم القرائي إلى التالي:

- فهم معاني الكلمات: التمييز بين المترادفات، والمتضادات، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

- فهم معنى الجملة: ويشير إلى قدرة الطفل على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، والقدرة على تكملة جملة ناقصة، والإجابة على سؤال يقيس فهم الطفل للجملة.

– فهم معنى الفقرة: وهو فهم الفقرة حرفيًا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي إجابتها موجودة في النص، لكنها ضمنية، والإجابة عن أسئلة إجابتها غير موجودة في النص القرائي المُعطى.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Al-samadani, 2017) إلى استخدام برنامج قائم على التدريب بالمحاولات المنفصلة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من أطفال الروضة، واستخدمت الدراسة مجموعة من أدوات تشخيص مستوى القراءة المعيارية وغير المعيارية، كما تم قياس الفهم والاستدلال الإجتماعي للتعليمات الشفوية أو المكتوبة، وذلك لتقييم الفروض، كما تم إجراء قياس لمستوى الذكاء والقراءة بوجه عام للأطفال، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج القائم على استخدام برنامج تكنولوجي قائم على الواقع المعزز الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي وزيادة قدرة الأطفال على التعرف على الحروف والكلمات.

– مستويات الفهم القرائي

أولاً: مستويات الفهم الأفقي وتتضمن:

– فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا:

– فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التي تتكون منها و ترتيب هذه الكلمات وتتابعها.

– فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنها.

– فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص) وهذا يتطلب فهم مكونات الموضوع جميعها فيفهم الطفل الكلمات بوصفها أجزاء من الجمل، والجمل بوصفها أجزاء من

الفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء الموضوع ؛ ثم يربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ. (Al-saraj, 2021, 94)

ثانيًا: مستويات الفهم الرأسي وتتضمن:

– مستوى الفهم الحرفي: يعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص.

– مستوى الفهم الاستنتاجي: يقصد به قدرة الطفل على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات hبين الأفكار لفهم النص.(Hasbaini, & Abdul Manan, 2017, 259)

– مستوى الفهم النقدي: يقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ووظيفيًا وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

– مستوى الفهم التذوقي: وُيعَّرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الكاتب وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص والخطة التي رسمها للتعبير عن فكرته. (عبد المنعم، ٢٠١٨، ٣٤)

– مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ.(الناجي ، ٢٠١٩، ٧٨)

– مهارات الفهم القرائي

أولاً: مهارات على مستوى الكلمة:

– تحديد معاني بعض الكلمات – بيان العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة– تحديد مضاد بعض الكلمات – القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة في المعنى. (سلامة، ٢٠١٩، ٢٤٨)

ثانيًا: مهارات على مستوى الجملة:

تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها - نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.

ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص - إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ. (عبد الله ، ٢٠١٨، ١٢٤)

ثالثًا: مهارات على مستوى الفقرة:

– وضع عنوان مناسب للفقرة - تحديد ما تهدف إليه الفقرة - تحديد الأهداف الأساسية في الفقرة.

– تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار و آراء.

– إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.(الديب، ٢٠١٨، ٢٠)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Sulayman, 2019) التي هدفت إلى وصف وتحديد مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى أطفال الروضة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من أطفال الروضة، استخدمت الدراسة كل من: المقابلة مع الوالدين أو أولياء الأمور، مقياس التعرف على الحروف الأبجدية والأرقام، واختبارات الفهم القرائي. توصلت الدراسة إلى أن جميع أطفال العينة قد أظهروا تقدما في مقياسي التعرف على الحروف والأرقام والكلمات المنفصلة، بينما عانى الأطفال من صعوبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار الفرعي للكتابة؛ حيث لم يفهم أغلب الأطفال النص الذي قرأوه، و بينما تمكن بعض الأطفال من قراءة الحروف و الأرقام فقط، تمكن البعض الآخر من قراءة الكلمات والنص ككل، وفهم النص المقروء.

النظريات المفسرة لمهارات الفهم القرائي:

١- النظرية البنائية لبياجيه: تنص علي أن التطور المعرفي لدي المتعلم يتم عن طريق التفاعل النشط بينه وبين بيئته، والتي تتطور شيئاً فشيئاً مع الوقت، كما يكتسب الطفل من خلالها المعرفة من خلال ثلاث عمليات، وهي التماثل والمواءمة والتنظيم وهي أدوات تفاعل الفرد مع البيئة وهذا التطور يمر بأربع مراحل ثابتة ومتتابعة وتتأثر بعوامل عدة وهي مرحلة ما قبل العمليات، وتبدأ هذه المرحلة عندما يتم الطفل السنة الثانية من عمره، وتنتهي بالسبع.(Al Seyabi, & Tuzlukova, 2015,85)

ومن خواص هذه المرحلة في بدايتها أن الطفل لايقوم بإجراءات كثيرة مثل تكوين المفاهيم وحفظ المادة وعدم القدرة علي علي التصنيف ويكون الطفل في هذه المرحلة أكثر إعتماداً البيئة من حوله ولايستطيع الطفل أن يتفاعل مع أكثر من شيئ في نفس اللحظة بعقله، وتنظر إلي المتعلم بأنه يبني مهاراته بشكل فعال من خلال عملية التعلم كأن يبني أفكارًا جديدة أو المفاهيم القائمة علي المعرفة الحالية والسابقة.-Al (Gharibi, 2019,34)

٢- **نظرية المخططات العقلية Schemata Theory :** تعتبر نظرية المخططات العقلية أحد النظريات الداعمة للفهم القرائي وترجع جذورها إلي أفكار بياجيه عن التمثل والمواءمة من جهة ونظرية أوزبل للتعلم ذي المعني من جهة أخري، وتركز نظرية المخططات العقلية علي كيفية معالجة المعلومات في الدماغ، وتفسير كيفية استخدام القراء للمعرفة السابقة للفهم والتعلم من النص. (رشايدة، ٢٠١٨، ٨٩)

كما أنها عن بناء عقلي معرفي لتخزين المعلومات، وبرمجتها، وتنسيقها في آن واحد، كما تعد وسيلة للإدراك، ومرحلة سابقة له، وبمثابة الشبكة التي تخزن فيها المعلومات في شكل رموز وأنماط لها معني من أجل تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات، فيحتفظ الطفل في الذاكرة بأعمال ومفاهيم ومواقف ومعارف مشتركة بينهما من خلال وضعها وتنظيمها في أطر معرفية، تنظم خبراته وتمكنه من استرجاع

المعلومات عند الحاجة، وتعد الخبرات السابقة من أهم العناصر التي تؤثر علي الأطر المعرفية وتعلم القراءة، وعلي استيعاب المفاهيم الموجودة داخل النص.(عبد الله ، ٢٠٢١، ٧٠)

ثالثًا: نظرية الترميز الثنائي

نظرية الترميز الثنائي هى إحدى النظريات التى حاولت تفسير التخيل العقلى، حيث أن ذاكرة الطفل تتألف من نظامين لترميز المعلومات" النظام الأول، ويعرف بالترميز اللفظي، أواللغوي، أما النظام الثاني يعرف بالترميز التصوري، أو التخيلي، حيث يتعلق بالموضوعات والوقائع العيانية المحسوسة والملموسة، أو المتصورة، أما النظام اللغوي فيتعلق بالتعامل مع الوحدات والبنى اللغوية المجردة.(عبد العال،٢٠٢٢، ٢٤)

كما أن الترميز الثنائي أسهل للتذكر من الترميز الأحادي، لأن الأفكار تم ترميزها لفظيًا ومرئيًا حيث "يقترح بافيو أن عملية الاحتفاظ بالمعومات وتذكرها يعتمد على أسلوب تقديم المعلومات للفرد وطريقة تمثيلها، فيرى أن المعلومات التي تقدم لفظًا وصورة للفرد يكون تذكرها على نحو أسرع، وأسهل من التي يتم تمثيلها من خلال أسلوب واحد من الترميز. حيث تكون قدرات الأطفال أكبر عندما يتم تقديم المواد اللفظية والبصرية مقترنة معًا أكثر من تقديمها منفصلة عن بعضها بعض.(سليمان،٢٠١٨، ٣٢٩)

ونظرية الترميز الثنائي تقسم المعرفة إلى قسمين فرعيين: الأول يختص بتمثيل ومعاجلة الظواهر غير اللفظية، والثاني يختص بتمثيل بالتعامل اللغوي وهذه الأنظمة تخدم أهدافًا وظيفية من خلال التعامل مع المعلومات البيئية، وقد ركز بافيو كمختص في معالجة ثنائية اللغة في بحثة على اكتشاف الخصائص البارزة والتي تحفز الذاكرة.(Mcdermott,2014,3)

وأكد (Tabor, 2017,4) أن أفضل تعريف للترميز الثنائي كنظرية لعلم النفس المعرفي"أن المعلومات اللفظية، وغير اللفظية تعالج بشكل مغاير، وتنتقل بطول مسارات مميزة في العقل البشري، وذلك لخلق تصورات ذهنية منفصلة للمعلومات التي تمت معالجتها في كل مسار"ويضيف قائلًا: أن هذه النظرية قد توسعت عبر الوقت لتؤثر في مجالات أخرى مثل التعلم؛ فالعقل يدرك، ويتعرف، ويترجم، ويستوعب، ويقدر، ويتذكر الخبرات، والتي تكون إما نصية وغير نصية، أو لفظية وغير لفظية، وتستخدم الحواس المتعددة في تطوير هذه الخبرات.

كما أن نظرية الترميز الثنائي تعد نظرية مقبولة بشكل كبير للتمثيل الذهني للمعلومات، ومن ثم معالجتها مهام معرفية حيث تفترض نظامين مترابطين بنائيًا، ومستقلين وظيفيًا؛ أحداهما لتصور ومعالجة الوحدات اللفظية، والآخر للأشياء البصرية.(Wang,2019,2)

فروض ومسلمات نظرية الترميز الثنائي

من خلال ما اطلعت عليه الباحثة في المصادر العربية، والأجنبية يمكنها استخلاص بعض فروض هذه النظرية:

١) المعلومات سوف تعالج بكفاءة أكثر، وتخزن في الذاكرة طويلة الأمد بشكل أفضل، عندما تقدم في صورة لفظية، وبصرية أي في شكل " ثنائي الترميز"عن تقديمها بترميز أحادي لفظي أو بصري فقط. وأن التعلم الهادف يكون ملائمًا أذا تم وصف المادة التعليمية وتقديمها بأكثر من طريقة. كما أن الترميزات المتعددة لها مساهمات إضافية على أداء الذاكرة، ومن أحد أسباب ذلك أن المعلومات التصورية تنشط بشكل أفضل في وجود معلومات من الأنظمة اللفظية وغير اللفظية. (أحميدة، ٢٠٢٢، ٤٢)

٢) يفترض نموذج الترميز الثنائي وجود ترميزات تخيلية"تصورية" للصور وترميزات للمفردات، وترميز المفردات يمثل الصوت وضبط التهجئة"الإملاء" وطريقة نطق

الكلمات، أما الترميز التصويري فهو يمثل الشكل، وربما يمثل الخصائص الإدراكية للكيانات الحسية (Potter&Kroll,2017 ,310).

٣) تفترض نظرية الترميز الثنائي وجود نظامين مرتبطين بنائيًا ومستقلين وظيفيًا، أحدهما لتصور ومعاجلة الوحدات اللفظية، والآخر للأشياء البصرية. ومن ثم يحدث التعلم من خلال التفاعل بين أنظمة الترميز اللفظي، وغير اللفظي.

٤) الكلمات المكتوبة سوف تسمى أسرع من الكلمات المصورة، وذلك لأن المعلومات الفونولوجية تخزن في نظام ترميز لفظي لغوي، والذي يعد الترميز التمثيلي الأول والذي ينشط بواسطة مثيرات الكلمات حيث تثير الكلمة أولًا اتصالًا بالترميز الصوري Image-Codeثم مع الترميز الإدراكي الحسي، وبالتالي مع المفردة نفسها، ولذلك فإن تسمية الصور يكون بطيئًا نسبيًا. (Potter & Kroll,2017, 310)

٥) يبنى النمو المعرفي طبقًا لنظرية الترميز الثنائي على عمليات تعلم متعددة الجوانب منها: الملاحظة، والتعلم النشط، والاشتراط الكلاسيكي، والمحاكاة الوتنشيط حيث أن النمو يتضمن إسهاب متقدم وتطوري للعمليات والتمثيلات اللفظية لأنظمة الترميز الثنائي، والتي تشمل اللغة أيضًا، ويبدأ تطور الترميز بتكوين تصور غير لفظي بارز ومشتق من سلوكيات وملحوظات الطفل المرتبطة بالأشياء، والأحداث المادية.

٦) أن المعرفة القائمة على الترميز الثنائي تستلزم تجديد، وتحديث النظام التعليمي، وتمكين التغيرات التي تعمل علي دمج الصفوف التعليمية متعددة المستويات المعرفية معًا، وتستغل ممارسات تدريسية متوازنة بقدر من المرونة والتوجيه. (رشوان، ٢٠١٨، ١٣٦)

٧) أن المفاهيم المجردة تخزن في النصف الأيسر من المخ المختص باللغة، أما المفاهيم المادية فإنها تعالج في كلا النصفين الكرويين. وبسبب مجموعتي المعاجلة التخيلية، واللفظية للكلمات المادية، فإن تلك الكلمات يتم استدعاؤها بشكل أفضل من الكلمات

المجردة. كما أن الكلمات التي يمكن بسهولة ربطها بالصور البصرية، وتكون أسهل في المعالجة والتخزين من الكلمات ذات الطابع المجرد.

٨) وجود وحدات معرفية عقلية لدى الأفراد تسمى بأنظمة ترميز المعلومات، أو الأنظمة الإدراكية.(السعيد، ٢٠٢٢، ٦٩)

٩) تقسيم هذه الأنظمة إلى نوعين هما الترميز اللفظي(اللغوي)، ونظام الترميز غير اللفظي، أو(الصوري)،وهناك ترابط بين الأنظمة والوحدات المعرفية، والمعالجات الإدراكية تقسم إلى معالجات مرجعية ومعالجات ترابطية.(عبد العظيم ،٢٠١٩، ٥٣)

فروض البحث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات الفهم القرائي.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث

تم استخدام التصميم التجريبى الذى يعتمد على المجموعة الواحدة (التجريبية)، وهو تصميم يفترض فيه تحقيق التجانس بين المجموعة إلى حد كبير، حيث يتم ضبط المتغيرات التى يحتمل أن يكون لها تاثير على نتائج البحث، ثم يتم قياس متغيرات البحث على المجموعة قبل تنفيذ البرنامج ، ويفترض هنا ألا تكون هناك فروق دالة بين المجموعة فى تلك المتغيرات، ثم يتم إدخال المتغير المستقل– البرنامج المقترح– على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون الفرق بين القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل.

أ- المتغير المستقل ويتمثل في: برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي.

ب- المتغير التابع ويتمثل في: مهارات الفهم القرائي.

ج- المتغيرات المتداخلة التي يتم ضبطها: العمر – الذكاء- الموهبة- ومستوى اضطراب التعلم المحدد- مهارات الفهم القرائي.

ويتم ذلك بعد تحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات العمر – الذكاء ثم يتم إدخال المتغير المستقل وحده – البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي – على المجموعة التجريبية، ثم يتم القياس على المجموعة قبل وبعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون فرق القياسين راجعًا إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج).

ثانياً: إجراءات البحث الميدانية

انقسمت عينة البحث إلى:

- عينة البحث الخصائص السيكومترية:

هدفت عينة البحث الخصائص السيكومترية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات البحث والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة إستطلاعية يأتي وصفها فيما يلي:

- مجموعة البحث الاستطلاعية:

روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية للبحث أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث، وقد تم الترشيح من قبل معلمات الروضة للأطفال الموهوبين الذين لديهم مؤشرات دالة على اضطراب التعلم المحدد من المجتمع الأصلي للعينة، والذي يتكون من ٣٣٠ طفل.

واتبعت الباحثة الخطوات التالية فى تحديد عينة البحث النهائية:

١) طلبت الباحثة من معلمات الروضة الحاصلات على مؤهلات عليا في مجالات الطفولة المبكرة أو علم نفس والصحة النفسية ترشيح الأطفال الموهوبين الذين لديهم مؤشرات دالة على اضطراب التعلم المحدد النمائي، حيث قامت الباحثة بالاعتماد على ترشيحات المعلمات للأطفال الموهوبين ذوي التعلم المحدد.

٢) قامت المعلمات بترشيح عدد (٤٢) طفلاً وطفلة من الأطفال الموهوبين الذين تنطبق عليهم مواصفات العينة وهي عينة من الأطفال الموهوبين في مجال من مجالات الموهبة، (الفنية-الموسيقية- الحركية- الإبداعية)، الذين لديهم مؤشرات تدل على وجود اضطراب التعلم المحدد،.

٣) قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة على عينة قوامها (٤٠) طفل وطفلة، وبعد تطبيق المقياس تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم مواصفات الموهبة وأصبح العدد (٢٩) طفلاً.

٤) طبقت الباحثة بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية على عدد (٢٩) طفلاً، فتحقق التشخيص على (١٨) طفلاً.

٥) قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات الفهم القرائي على ال (١٨) طفلاً، واختيار الأطفال ذات الدرجات المنخفضة علي مقياس مهارات الفهم القرائي، واستبعدت الباحثة الأطفال الذين لا تنطبق مواصفاتهم مع المقياس.

٦) تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد فى مرحلة الطفولة المبكرة ممن انطبقت عليهم المعايير التالية:

- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين الحد الأدنى والحد الأقصى لنسب ذكاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بحيث تكون نسبة ذكائهم (١٢٠- ١٢٧) وفقاً لمقياس الذكاء.
- استبعد الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (١٢٠).

- أن تكون درجات أطفال العينة أقل من ٦٠% بمعدل (٩٦) درجة على مقياس بطارية صعوبات التعلم النمائية، و(٢+) انحراف معياري على مقياس الموهوبين.
- ألا يعانون من أي إعاقات (نمائية – حسية – حركية)، مصاحبة لاضطراب التعلم المحدد وتم ذلك من خلال سؤال القائمين على رعايتهم، وملاحظة الباحثة الدقيقة للأطفال، ومن خلال المظهر العام، بالإضافة الي تطبيق مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة عليهم.
- أن يكون أفراد العينة من المنتظمين في الحضور إلى الروضة المنار، والذين لا يعتاد عليهم تكرار تغيبهم عنه.
- موافقة أمهات الأطفال على مشاركتهم ومشاركة أطفالهم في البرنامج.
- ألا يكون أفراد العينة قد تعرضوا من قبل لأي برنامج من برامج تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تجانس عينة البحث الأساسية من حيث الذكاء والموهبة – مستوي اضطراب التعلم المحدد– مهارات الفهم القرائي.
- مراعاة تجانس الأطفال من حيث المستوي الاقتصادي– الاجتماعي– الثقافي وتم ذلك باختيار الأطفال من مركز واحد ذات خلفية اقتصادية اجتماعيه وثقافيه متجانسة.

- عينة البحث النهائية:

تكونت العينة النهائية للبحث من (١٠) أطفال من الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد بالمستوى الثانى بالروضة (KG2)، وتراوحت أعمارهم من(٥-٦) سنوات، وبلغ متوسط أعمارهم (٦٣ شهرًا) بإنحراف معياري قدره ٢.٩٢، والذين تم اختيارهم لتطبيق البرنامج عليهم بعد تحقيق التجانس بينهم، ثم قامت باجراء التجانس بين مجموعة البحث فى المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك على النحو التالي:

أولاً: التجانس بين المجموعة التجريبية فى المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات الأطفال في العمر الزمنى والذكاء باستخدام اختبار كا٢ والنتائج موضحة في جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال علي العمر الزمني والذكاء ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
العمر	٦٨.٣١	١.٦٢	١.٢٠٠	غير دالة	٣	١١.٣٤٥	٧.٨٠٧
الذكاء	١٢٥.٢٣	٢.٤١	١.٧١٤	غير دالة	٤	١٣.٢٧٧	٩.٤٨٨

يلاحظ من النتائج المبينة في جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني والذكاء.

[٢] تجانس العينة من حيث أبعاد بطارية تشخيص صعوبات التعلم:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال علي أبعاد بطارية تشخيص صعوبات التعلم باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على بطارية تشخيص صعوبات التعلم ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود *الدلالة*	
						٠,٠١	٠,٠٥
الانتباه	٤٧.٥٠	٩.٢٤	٠.٧٥٠	غيردالة	٥	١٥.٠٨٦	١١.٠٧٠
الادراك السمعي	٤٩.٠٠	٦.١١	٠.٧٥٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
الادراك البصري	٤٢.٧٥	٦.١٥	٢.٥٠٠	غير دالة	٥	١٥.٠٨٦	١١.٠٧٠
الادراك الحركي	٤٦.٠٠	٨.٠٨	٠.٧٥٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
الذاكرة	*٤٨.٧٥*	*٩.٤٢*	*٠.٧٥٠*	*غيردالة*	٦	*١٦.٨١٢*	*١٢.٥٩٢*

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال من حيث أبعاد بطارية تشخيص صعوبات التعلم مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال حيث كانت قيم كا٢ غير دالة احصائياً.

ثالثًا: التجانس علي اختبار الكشف عن الموهوبين:

قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسطات الأطفال في اختبار الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار كا٢ والنتائج موضحة فى جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال من حيث اختبار الكشف عن الأطفال الموهوبين ن=١٠

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
مقياس الكشف عن الموهوبين	٢٦٨,٣٨	٤,٦٠	٢,٣٠٠	غير دالة	٤	١٣,٢٧٧	٩,٤٨٨

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال من حيث بطارية الكشف عن الموهوبين مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال داخل المجموعة التجريبية.

- تجانس المجموعة التجريبية من حيث أبعاد من حيث مهارات الفهم القرائي:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال على مهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
						٠,٠١	٠,٠٥
التعرف على الكلمة وتضادها	١٢.٠٥	١.١٩	١.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
التعرف على الفقرة من النص المقروء	١٢.١٥	١.٠٨	١.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	١٢.٢٥	١.٠٦	١.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
تحديد الأفكار من النص المقروء	١٠.٦٠	١.٨١	١.٠٠٠	غير دالة	٥	١٥,٠٨٦	١١,٠٧٠
التعرف على الجملة باستخدام الصور	١٢.٤٠	١.٠٤	١.٠٠٠	غير دالة	٥	١٥,٠٨٦	١١,٠٧٠
التنبؤ بأحداث القصة	٨.٥٠	١.١٠	١.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢
الدرجة الكلية	٦٧.٩٥	٤.٦٢	١.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٢

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال حيث كانت قيم كا٢ غير دالة إحصائيًا.

أدوات البحث

١) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة. تعريب صفوت فرج (٢٠١٦)

٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. فتحي الزيات، ٢٠١٧).

٣) مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد: ترجمة سلفيا ريم، ٢٠١٣)

٤) مقياس مهارات القرائي لدي الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد. (إعداد الباحثة)

٥) البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي للأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة . (إعداد الباحثة)

[١] مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة تعريب صفوت فرج (٢٠١٦)

الهدف من المقياس: يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتية اللفظى وغير اللفظى كما يقدم تقريرا مفصلا عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالى يمكن إستخدام النتائج فى مجالات متعددة كوضع البرمج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهنى وغيرها من الأغراض .

وصف الإختبار: يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردى لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن ٢:٨٥ سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلى من ١٠ إختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج فى الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الإختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هى:

١) مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة ؛ ويتكون من إختبارى تحديد المسار (إختبار سلاسل الموضوعات وإختبار المفردات) وتستخدم هذه البطارية فى إجراء التقييم النيروسيكولوجى.

٢) مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية والتى ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم هذا المجال فى تقييم الأفراد العاديين وأيضا الصم، وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية .

٣) مقياس نسبة الذكاء اللفظية والتى ترتبط أيضا بالعوامل المعرفية الخمسة، ويستخدم هذا المجال فى تقييم العاديين كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التي تعانى من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء الغير لفظى فيتم الاقتصار على الجزء اللفظى فقط .

٤) نسبة الذكاء الكلية للمقياس وهى ناتج جمع المجالين اللفظى وغير اللفظى .

زمن الإختبار: يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ١٥-٧٥ دقيقة، ويعتمد هذا على المقياس المطبق .فتطبيق المقياس الكلى عادة ما يستغرق من ٤٥- ٧٥ دقيقة، فى حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ١٥-٢٠ دقيقة، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظى والمجال اللفظى حوالى ٣٠ دقيقة لكل منهما .

التصحيح: يتم تصحيح المقياس إلكترونيا حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة إلى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصيح المقياس بشكل يدوى بإستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

الخصائص السيكومترية للمقياس: وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠,٩٥) إلى (٠,٩٨) للدرجة المركبة و(٠,٩٠) إلى (٠,٩٢) للعوامل، وما بين (٠,٨٤) إلى (٠,٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل- م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد

بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

[٢] مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٧)

تمثل هذه البطارية مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، والمتعلقة بصعوبات التعلم. أشار مُعد البطارية بإمكانية تطبيق البطارية على جميع دول الخليج العربي، تتكون البطارية من ثلاث مقاييس رئيسة تتوزع على تسعة مقاييس فرعية هي: مقاييس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة) مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات) ومقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ مجموعة من العبارات تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، والحكم عليه وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا تنطبق).

وقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي الأبعاد المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية فقط لارتباطها بأهداف البحث الحالي وطبيعة المرحلة التي تنتمي إليها عينة البحث الحالي.

صدق المقياس:

تعتبر البطارية من البطاريات الشائعة في الانتشار والاستخدام وقدمت دراسات عديدة دلائل متزايدة عن تمتع المقياس بمعاملات صدق مرتفعة سواء الصدق المرتبط بمحك او الصدق التمييزي. وقام معد المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق المرتبط

بمحك والصدق التمييزي وكشفت النتائج عن أن معاملات الصدق تراوحت بين ٠.٧٤٢ إلى ٠.٨١٠ وهي معاملات صدق مرتفعة.

ثبات المقياس:

قام معد المقياس بحساب معاملات الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وعامل اعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين (٠.٧١٠) إلى (٠.٨٢٤) وجميعها تعزز الثقة في المقياس.

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الأطفال (ن= ٣٠) على البطارية وأدائهم على ومقياس قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد/ أحمد عواد (٢٠١٠) وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٣٠ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ويعزز الثقة في صدق البطارية للاستخدام مع عينة الدراسة الحالى.

٢- **الثبات:** قامت الباحثة فى البحث الحالي بحساب ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية باستخدام الطرق التالية:

أ- معادلة كودر ريتشاردسون: وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على ميزان ثنائي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٥).

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية

الأبعاد	ألفا كرونباخ
الانتباه	٠,٨٣٠
الإدراك السمعي	٠,٧٨٤
الإدراك البصري	٠,٧٩٢
الإدراك الحركي	٠,٧٦٦

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨١٠، وهو معامل عـــال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

ب- طريقة إعادة التطبيق: وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين بفاصل زمني أسبوعين وكانت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٦).

معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد إعادة التطبيق

الأبعاد	اعادة التطبيق
الانتباه	٠,٧٠٥
الإدراك السمعي	٠,٧٧٥
الإدراك البصري	٠,٧٦٨
الإدراك الحركي	٠,٧٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل ٠,٨٦٠، وهـــو معامل عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

[٣] مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد: ترجمة سلفيا ريم)

تعريف المقياس: ظهر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من قبل سلفيا ريم (Sylivia Rimm B,)

يمثل المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن سمات الشخصية التي تميز الموهوبين من غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، ويعد مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة الامريكية، حيث أعدته (سلفيا ريم) في جامعة واسكونس.

ويهدف المقياس إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر٣: ٦ سنوات

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٥٠) فقرة تغطى مظاهر الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعي، والأصالة في التفكير.

طريقة تطبيق المقياس: يطبق المقياس من قبل الآباء ومعلمات رياض الأطفال بوضع إشارة (صح) أمام الاختيار المناسب من بين خمسة اختيارات لكل فقرة من فقرات المقياس، ويطبق الاختبار بطريقة فردية، ويستغرق تطبيقه من ٢٠: ٣٥ دقيقة، كما تتطلب تعليمات الاختبار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها المفحوص، وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص، على كل فقرات الاختبار حيث تمثل الدرجة (١) أدنى أداء، في حين تمثل الدرجة (٥) أعلى أداء للطفل على المقياس، وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية على المقياس أداء متميزاً يعبر عن مظاهر الموهبة لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة،

دلالات الصدق وثبات الصورة الأصلية للمقياس:

حسبت دلالات صدق التكوين العاملي، إذ تمثل العوامل الأربعة التالية الأساسية في المقياس وهي: تعدد الاهتمامات، والاستقلالية، والمثابرة، والتخّيل واللعب الهادف، والأصالة في التفكير كما حسبت دلالات صدق المفهوم للمقياس بحيث تمثل العوامل السابقة، والتي يتضمنها المقياس أساسا نظرياً يعبر عن الموهبة لدى الأطفال الموهوبين، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي أجريت حول تلك العوامل، مثل دراسة تورانس، أما النوع الآخر من دلالات صدق المقياس، فهو الصدق التلازمي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أداء الأطفال الموهوبين على المقياس وبين تقدير المعلمات ما بين ٠,٣٢ – ٥,٥٠ . أما دلالات ثبات المقياس الأصلي فقد حسبت بطريقة معامل الاتساق الداخلي وكان معامل الاتساق الداخلي، وكان معامل الثبات ٢٩,٠٠ .

ومن أجل التوصل إلى دلالات صدق وثبات لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، على البيئة العربية وفاعلية فقراته، فقد تم تقنين الاختبار على البيئة الأردنية، واستخدم مقياس (مكارثي) لقدرات الأطفال كمحك خارجي والمسمى: (McCarthy Scales of Children's Abilities) هذا المقياس إلى التعرف على قدرات الأطفال المعرفية للفئة العمرية من ٢,٥ إلى ٨,٥ سنوات.

دلالات الصدق:

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين (ن = ١٩٤) وعلى الصورة الأردنية لمقياس مكارثي (ن= ٣٠).

حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقدير معلمات الروضة لأداء الأطفال، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي للصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقدير معلمات الروضة لأداء الأطفال (ن = ٣٠)، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي للصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

دلالات ثبات المقياس:

استخرجت معاملات الثبات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وفق ثلاث طرق هي:

- الطريقة النصفية لكل عينة الدراسة الكلية (ن= ١٩٤)
- طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية (ن = ١٩٤).
- طريقة الإعادة على عينة الدراسة (ن = ٣٠) بفاصل زمني مدته أسبوعين.

الخصائص السيكومترية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة على عينة قوامها ٣٠ طفلاً على النحو التالي:

المحك الخارجي:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ومقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة إعداد فاروق الروسان (٢٠١٥) كمحك خارجي كما يتضح فى جدول (٧)

معاملات الصدق ومقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة

الأبعاد	*معاملات الصدق*
تعدد الاهتمامات	٠,٦٠١
اللعب الهادف والقبول الاجتماعي	٠,٦٢٥
التفكير التخيّلي	٠,٦٣٤
الاستقلالية والمثابرة	٠,٦٢٢
الأصالة في التفكير	٠,٦٨١
الدرجة الكلية	٠,٧١٠

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الصدق لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: معاملات الثبات

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ وذلك على النحو التالي:

معامل الثبات (ألفا) بطريقة كرونباخ

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة كما يتضح فى جدول (٨)

معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين باستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
تعدد الاهتمامات	٠,٧٥٣
اللعب الهادف والقبول الاجتماعي	٠٧٤٦
التفكير التخيّلي	٠,٧٣٦
الاستقلالية والمثابرة	٠,٧١٢
الاصالة في التفكير	٠,٦٧٣٥
الدرجة الكلية	٠,٧٨٥

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

[٤] مقياس مهارات الفهم القرائي: إعداد الباحثة:

قامت الباحثة باعداد مقياس مهارات الفهم القرائي من خلال الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:-

[أ] مبررات تصميم المقياس: هناك العديد من الأسباب التي دعت إلي تصميم المقياس منها قلة وجود بعض المقاييس المستخدمة لقياس مهارات الفهم القرائي وتفضيل الباحثة تصميم مقياس خاص به للاستخدام فى الدراسة الحالية.

[ب] اجراءات إعداد وتصميم المقياس : تتكون عملية إعداد وتصميم المقياس المصمم للبحث الحالي من (٥) خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتمهد للخطوة التي تليها، حتي تترابط جميع الخطوات ويصبح العمل متكامل وفي صورته النهائية.

الخطوة الأولي: الاطلاع علي العديد من المقاييس التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال وبعض الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظري، ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية وبعض الآراء المتعلقة بموضوع البحث ومجموعة من المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدي الأطفال، من أجل التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة في قياس الفهم القرائي والاستفادة منها في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد.

الخطوة الثانية: الأسس الفلسفية والنفسية لتصميم المقاييس: راعت الباحثة طبيعة عينة البحث وما تواجهه من صعوبات وكذا القائمين علي رعايتهم، كما حاولت أن يكون المقياس بسيط فى محتواه ويعبر عن الامكانيات الحقيقة لهذه الفئة. كما راعت أن يكون عدد العبارات وطول المقياس ودقة عباراته سعت الباحثة في صياغة العبارات في

صورتها الأولية أن تكون سهلة، وواضحة، وقصيرة، ولا تحمل أكثر من معنى وأن تقيس ما وضعت لقياسه دون غموض، وأن تكون الاستجابة مفيدة وقصيرة.

الخطوة الثالثة: صياغة أبعاد وبنود المقياس:

بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع الأطفال والقائمين علي رعايتهم، قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنود المقياس: وفقا لمكونات مهارات الفهم القرائي . وقامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس مهارات الفهم القرائي. وهذه الأبعاد هي:

جدول رقم (٩) أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي وعبارات كل بعد

الأبعاد	عدد
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	١٠
التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء	١٠
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	١٠
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء	٨
التعرف على الجملة باستخدام الصور	١٠
التنبؤ بأحداث القصة	٧
الاجمالي	٥٥

الخطوة الرابعة: حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق الفهم القرائي وذلك على النحو التالي:

[أ] صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مهارات الفهم القرائي ومقياس الفهم القرائي من إعداد (دعاء حسن ،٢٠١٧) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠.٦٢٤ وهو ما يؤكد علي صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالي.

[ب] الاتساق الداخلى للعبارات:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليـــة للبعـــد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كما هو مبين في جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد(ن=٣٠)

التعرف على معنى الكلمة وتضادها		التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء		تكملة الجملة بكلمة مناسبة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٠١**	١	٠,٥١٣**	١	٠,٦٣٧**
٢	٠,٥٢١**	٢	٠,٧٢٠**	٢	٠,٧٤١**
٣	٠,٦٨٧**	٣	٠,٧٤٧**	٣	٠,٧٣٤**
٤	٠,٧١١**	٤	٠,٧٣٦**	٤	٠,٧٠١**
٥	٠,٧٣٢**	٥	٠,٧٠٢**	٥	٠,٧١٢**
٦	٠,٥٦٦**	٦	٠,٥٦٦**	٦	٠,٥٤٣**
٧	٠,٥٨٧**	٧	٠,٥٨٢**	٧	٠,٥٨٤**
٨	٠,٧١١**	٨	٠,٧٢١**	٨	٠,٧١١**
٩	٠,٧٣٢**	٩	٠,٥٦٢**	٩	٠,٦١٢**
١٠	٠,٥١١**	١٠	٠,٥٢٠**	١٠	٠,٥٦١**
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء		التعرف على الجملة باستخدام الصور		التنبؤ بأحداث القصة	
١	٠,٦٣٥**	١	٠,٧٨٤**	١	٠,٧٨٤**
٢	٠,٦٨٢**	٢	٠,٨٦٩**	٢	٠,٨٦٩**
٣	٠,٦٩١**	٣	٠,٧١٨**	٣	٠,٧١٨**
٤	٠,٥٦٦**	٤	٠,٨٥٧**	٤	٠,٨٥٧**
٥	٠,٦٠٧**	٥	٠,٦٣٧**	٥	٠,٦٣٧**
٦	٠,٥٤٤**	٦	٠,٥٢٣**	٦	٠,٥٢٣**
٧	٠,٦٣٤**	٧	٠,٦١٢**	٧	٠,٦١٢**
٨	٠,٥١٦**	٨	٠,٥٧٦**		

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوي ٠.٠٥≥٠,٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات ترتبط ارتباطاً دالا احصائيا بالبعد الذي تنتمي إليه وجميعها دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠١.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربعة للمقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (١١).

الارتباطات الداخلية بين أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس(ن=٣٠)

الأبعاد	تحديد العلاقة بين المفردات	التمييز بين المفرد والجمع	تكملة الجملة بكلمات معطاة	التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة	تحديد العلاقة بين المفردات
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	–	–	–	–	–
التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء	٠.٥٣٦**	–	–	–	–
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	٠.٤٥١**	٠.٦٩٨**	–	–	–
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء	٠,٥٦٦**	٠,٥٦٦**	٠,٥٦٦**	–	–
التعرف على الجملة باستخدام الصور	٠,٦٨٧**	٠,٦٨٧**	٠,٦٨٧**	٠,٥٤٧**	–
التنبؤ بأحداث القصة	٠,٥٦٦**	٠,٥٦٦**	٠,٥٦٦**	٠,٦٤٠**	–
الدرجة الكلية	٠.٦٤٧**	٠.٥٣٦**	٠.٧٦٤**	٠,٦٧٨**	٠.٦٧٤**

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوي ٠,٣٤٩≥٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة لمقياس مهارات الفهم القرائي ترتبط ارتباطاً دالاً احصائياً بالدرجة الكلية وترتبط ببعضها البعض ارتباطاً احصائياً وهي دالة احصائياً عند مستوي ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس مهارات الفهم القرائي باستخدام الطرق التالية:

(أ) معادلة كودر ريشاردسون: وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول (١٢).

معاملات ثبات كودر ريتشاردسون (٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	٠.٧٩٥
التعرف على الفقرة من سياق النص	٠.٧٨٣
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	٠.٧١٦
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص	٠٧٨٦
التعرف على الجملة باستخدام الصور	٠.٧٢٣
التنبؤ بأحداث القصة	٠.٧٨٩
الدرجة الكلية	٠,٨١١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات الأبعاد الخمسة لمقياس الفهم القرائي كانت مرتفعة وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

طريقة اعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول(١٣)

معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق ن= ٣٠

الأبعاد	اعادة
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	٠.٧٦٧
التعرف على الفقرة من سياق النص المقروء	٠.٧٣٩
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	٠.٧٣٠
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص	٠.٧٨٠
التعرف على الجملة باستخدام الصور	٠.٧٦٥
التنبؤ بأحداث القصة	
الدرجة الكلية	٠.٨١٢

يتضح من الجدول السابق(١٣) أن جميع معاملات ارتباط المقياس بين التطبيقين جاءت مرتفعة ومطمئنة للاستخدام في البحث الحالي.

الخطوة الخامسة: التعليمات وطريقة التصحيح:

[أ] التعليمات:

أعطيت التعليمات التالية لمن يقوم بتطبيق المقياس:

ملئ البيانات الخاصة بالمستجيب.

قراءة المقياس أولا قبل تطبيقه.

لا توجد اجابة صحيحة وأخري خاطئة.

لا تترك عبارات بدون اجابة.

[ب] طريقة التصحيح: تقدر الدرجة على المقياس وفقا لميزان التصحيح الثنائي (١-٢) وفقا للجدول التالي:

جدول (١٤) أبعاد وأرقام عبارات المقياس

الأبعاد الأساسية	عدد العبارات	الدرجة الصغري	الدرجة العظمي
التعرف على معنى الكلمة	١٠	١٠	٢٠
التعرف على الفقرة من سياق	١٠	١٠	٢٠
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	١٠	١٠	٢٠
تحديد الأفكار الرئيسية	٨	٨	١٦
التعرف على الجملة باستخدام	١٠	١٠	٢٠
التنبؤ بأحداث القصة	٧	٧	١٤
الدرجة الكلية	٥٥	٥٥	١١٠

[ج] تفسير الدرجات: تفسر الدرجة المنخفضة بانخفاض مستوى مهارات الفهم القرائي لدي الطفل بينما تعني الدرجة المرتفعة ارتفاع مستوى مهارات الفهم القرائي لدي الطفل.

[٤] برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي إعداد (الباحثة)

– فلسفة البرنامج: تعتمد فلسفة البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي والذي يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢– الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

- خصائص المرحلة العمرية.
- مهارات الفهم القرائي، وطبيعتها، وطرائق اكسابها.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوي البرنامج، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.

- تنوع الأنشطة المتضمنة بحيث توفر بدائل متعددة أمام الأطفال – مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب الأمر ذلك.

التقييم بعد كل جلسة.

٣- مكونات البرنامج: روعي عند تحديد مكونات البرنامج الرجوع إلي أسس بناء البرنامج القائم على نظرية الترميز الثنائي، وتصميم البرنامج في ضوئها والتي تتضمن العناصر التالية:

- أهداف البرنامج.
- محتوى البرنامج.
- الأنشطة المستخدمة في البرنامج.
- المدى الزمني ومحتوى الجلسات.
- إجراءات تطبيق البرنامج.

٤- مصادر إعداد البرنامج: اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن الإطلاع على البرامج التي صممت للأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد والدراسات التي تناولت البرامج التي تقوم على نظرية الترميز الثنائي، وكذلك الإطار النظري للدراسة وما أستطاعت الباحثة الإطلاع عليه من الكتب والمراجع العربية والأجنبية عن مهارات الفهم القرائي مما أسهم في إعداد البرنامج والبحث الحالي ومنها دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٣)، (المسعودي، ٢٠١٧)، (Peter & Gail, 2017)، (عبد العزيز، ٢٠١٨)، دراسة (حسانين، (٢٠١٨)، (القريوتي، ٢٠١٨)، (النمر، ٢٠١٩)، (Girgin & Umit, 2020).

٥- أهداف البرنامج:

أ) الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي.

الأهداف الإجرائية

- تنمية خبرات المشاركة والتعاون، وتنمية مهارات الفهم القرائي عن طريق اكساب الطفل بعض المعارف والمعلومات عن نفسه وعن أسرته.
- تنمي الحواس المختلفة (استشارة – تمييز – تذكر)، وتنمية التآزر البصرى الحسى.
- ينمى قدرة الطفل على الانتباه، ويكتسب الأطفال مهارة التعامل مع الآخرين، ويتقبل الطفل آراء الآخرين.
- يسمى الطفل بعض الطيور، والأشكال، والألوان، وبعض أدوات النظافة، ويقلد الطفل الحركات المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- ينمى التعبير اللفظي السليم للأطفال، وينصت الطفل لسماع قصة بسيطة.
- يشارك زملائه فى ممارسة الأنشطة اللعب ويتعاون مع الآخرين.
- يستمع الطفل للمعلمه باهتمام ويقظه آثناء قراءتها للنص، و يميز الطفل الكلمات الجديدة المتضمنه للقصة المصورة.
- يربط الطفل بين الكلمات المقروءه والجمل والصور المناسبة لها، كما يميز بين الكلمات والجمل المتماثلة.
- يتنبأ الطفل بمعاني الكلمات الجديدة من السياق المقروء، ويظهر الطفل فهمه لمعاني الكلمات الجديدة.
- يحدد الطفل أوجه التشابه بين الجمل المتضمنه لمشاهد القصة المصورة، ويعبر الطفل عن صور القصة تعبيرًا شفهيًا سليمًا.

- يحدد الطفل الشخصيات الرئيسية بالقصة وصفاتها، ويستنتج الأفكار الرئيسية والفرعية بالنص المقروء، ويجيب الطفل على تساؤلات المعلمه قبل واثناء وبعد القراءة.
- يشارك الطفل في طرح الأسئلة حول موضوع الكتابة او القصة، ويبدي الطفل رأيه في المواقف الواردة في القصة، ويتنبا الطفل بما سيحدث في بعض المواقف الواردة في القصة، يقرأ الطفل القصه بمفرده.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

- النمذجة:هي أسلوب تعليمي تقوم الباحثة بعرضه باستخدام برنامج تدريبي قائم استخدام المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية لتنمية مهارات الفهم القرائي، لتشجيع الطفل على أداء السلوك نفسه متخذاً من سلوك النموذج في الفيلم التعليمي مثالًا يحتذى به، والتعلم بالنموذج أسلوب مناسب لتطوير مهارات الفهم القرائي المطلوب، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب فى تعليم وتطوير المهارات الأخرى.
- لعب الدور: تعد استراتيجيات لعب الدور من بين آليات التعلم الفعالة بما توفره من فرص مشاركة الأطفال للمواقف المختلفة إذا أتيحت لهم فرص التمثيل وتقمص الأدوار وممارسة المحاكاة والتقليد فى إطار اللغة الشفاهية والتعبير الحركي الصادق. وهو بشكل مبسط شكل من أشكال السيكو دراما، وفيه يقوم الأطفال بتمثيل أدوار بسيطة. (Blocher,2017,69)
- التقليد والمحاكاة: هي تلك المحاولات الشعورية أو اللا شعورية التى تتم من قبل الطفل لإعادة أو تكرار سلوكيات يدركها، وذلك من خلال ملاحظته للأخرين، ويبدأ فى تقليد ومحاكاة الأخرين وبمرور الوقت يصبح قادرًا على التنبؤ بسلوكهم فيما بعد.
- التعزيز: يعتبر أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة فى تعديل سلوك الأطفال وفى عمليه التعلم لأشكال جديدة من السلوك الإنساني، وغالبا ما يتم استخدام أسلوب التعزيز فى الأسرة والروضة، من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وتصنف

أساليب التعزيز إلى ايجابية وسلبية وسوف يتم التركيز هنا التعزيز الإيجابي لفعاليته في التدريب على مهارات الفهم القرائي.

- عرض البرنامج بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجالات التربية والإرشاد وعلم النفس التربوي، وذلك للتأكد من ملائمة البرنامج وصدق محتواه، وصلاحية الأهداف والاستراتيجيات التي تُستخدم، وكذلك عدد الأنشطة والمدة الزمنية اللازمة له، وإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم بالإضافة أو الحذف.

صدق البرنامج (صدق المحكمين)

بعد صياغة محتوى أنشطة البرنامج تم عرض البرنامج على (١١) من الاستاذة المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الأنشطة وحدودها الزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها البرنامج، ومدى مناسبتها للأهداف الخاصة بالبرنامج.

رابعاً: خطوات البحث

تم اجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

- مراجعة الاطار النظري والدراسات السابقة وتحديد الفروض الأساسية للبحث وطرق جمع البيانات المناسبة لهذه الفروض.
- إعداد وتجهيز أدوات البحث وقام الباحث بمراجعة الأدوات والدراسات السابقة علي الصعيد العربي والأجنبي حول مهارات الفهم القرائي وبناء علي هذه المراجعة قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات الفهم القرائية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- بناء البرنامج التدريبي القائم على نظرية الترميز الثنائي فى ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة والاطلاع علي عدد من البرامج التي صممت لهذه الفئة.

- تم حساب الخصائص السيكومترية للأدوات من صدق وثبات علي عينة البحث الاستطلاعية التي تماثل عينة البحث الأساسية.
- بعد الاطمئنان علي الخصائص السيكومترية للأدوات وسلامة البرنامج وصلاحيته لتحقيق أهدافه، تم التطبيق على المجموعة التجريبية.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.
- تم عرض النتائج وفقاً لفروض البحث، وتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية لحساب الخصائص السيكومترية وإعداد أدوات البحث علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض البحث، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج البحث بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcox on Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط.
- معامل ثبات كودر ريتشاردسون.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

جدول (١٦) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٤٥	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
التعرف على الفقرة من سياق النص	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣٦	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٣٣	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٤٣	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
التعرف على الجملة باستخدام الصور	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٤٣	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

التنبـــــــؤ بأحداث القصة	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٤٦	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجـــــــة الكلية	الرتب الموجبة	١٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠	-٣.٩٢٧	٠.٠١ في اتجاه البعدي
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعـــدي للأبعاد قيم دالة مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي ، وهـــذا يعـــد مؤشرا لفاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي.

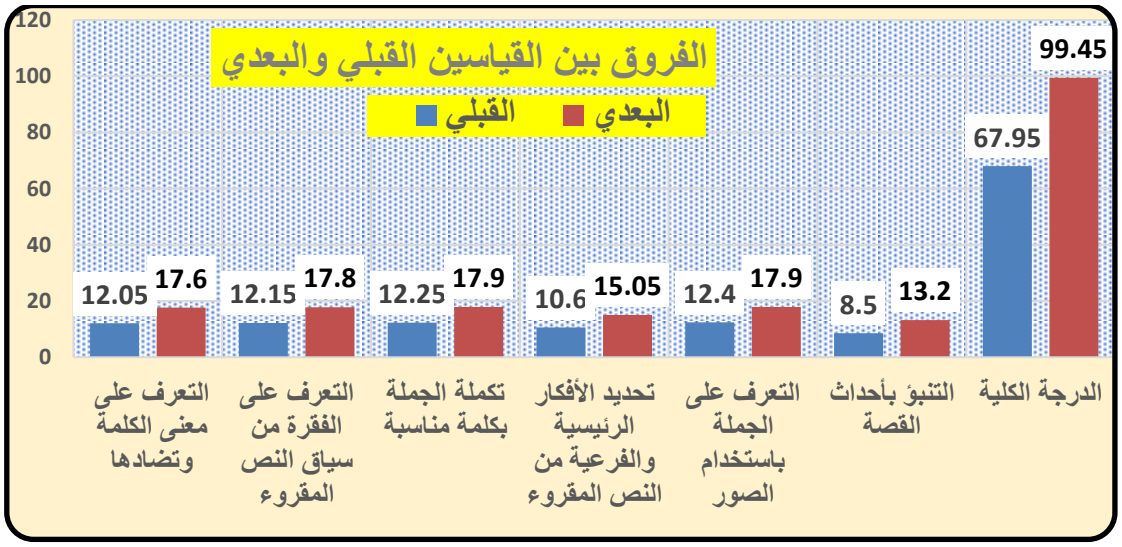
جدول (١٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي

لأبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	قبلي		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	١٢.٠	١.١٩	١٧.	١.٣١
التعرف على الفقرة من سياق النص	١٢.١	١.٠٨	١٧.	١.٢٨
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	١٢.٢	١.٠٦	١٧.	١.٤٨
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعيـــة	١٠.٦	١.٨١	١٥.	٠.٨٢
التعرف علـــى الجملـــة باســـتخدام	١٢.٤	١.٠٤	١٧.	١.٤٨
التنبؤ بأحداث القصة	٨.٥٠	١.١٠	١٣.	٠.٧٦
الدرجة الكلية	٦٧.٩	٤.٦٢	٩٩.	٥.٤٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلي من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى فاعلية البرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح فاعلية البرنامج وتأثيره في تنمية الفهم القرائي

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي



مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها

تشير نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطتي رتب درجات أفراد عينة البحث التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس (مهارات الفهم القرائي) المستخدم في البحث الحالي، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الأول.

يتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال (العينة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس مهارات الفهم القرائي، في اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في البحث

الحالي والذي أدى إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات الأطفال على مقياس مهارات الفهم القرائي، وأبعاده وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية الأنشطة التفاعلية للبرنامج، حيث أنه تم تصميمه من الأساس على شكل مجموعة من التدريبات والأنشطة والألعاب الترفيهية الممتعة التي تقدم من خلال التدريب على استراتيجيات نظرية الترميز الثنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والمفيدة والموجهة للأطفال. وحرصت الباحثة على أن يتضمن ويشتمل البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات والألعاب التفاعلية، مع مراعاة أن تكون هذه الأنشطة التفاعلية والتدريبات والألعاب موجهة للأطفال ولطبيعة مرحلتهم العمرية.

وتري الباحثة أن هذه النتائج تدعم فاعلية التدريب من خلال استراتيجيات نظرية الترميز الثنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فى تحقيق أهداف البحث وتنمية وتحسين وتنمية مهارات االفهم القرائي لدي الأطفال إذ تشير النتائج الي تنمية مهارات الفهم القرائي لدي الأطفال فى القياس البعدي بالمقارنة بالقياس القبلي فى جميع الأبعاد الخمسة للمقياس، ويمكن تفسير هذه النتائج بما تضمنه البرنامج من مجموعة من الأنشطة والتدريبات وهو ما أسهم فى فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه، كما أن اعتماد البحث الحالي فى تنفيذ البرنامج علي فنيات تعديل السلوك وخاصة التعزيز بنوعيه الايجابي والسلبي أدي الي تغيير فعلي فى أداء الأطفال المعرفي بما انعكس فى نتيجة البحث الحالي بحدوث فارق لصالح القياس البعدي.

كما أشارت نتائج الفرض الأول، إلى أن البرنامج كان ذا فاعلية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات الرتب جميعها، وهذا دلالة على الزيادة والتحسن الذي حدث للأطفال بعد تطبيق البرنامج، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل: التعزيز، النمذجه، المناقشة، الواجب المنزلي، اللعب الجماعي، الممارسة، وهذه الفنيات تتيح للطفل حرية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه مما

يكشف عن دوافعه وبالتالي يعبر عن مخاوفه مما يساعد في التنفيس الانفعالي وكذلك فإن هذه الفنيات تساعد الطفل على اكتشاف ذاته وبهذا يمكن أن يعدل من سلوكياته السلبية عند التعامل مع الآخرين، واستخدام فنية النمذجة يمكن عن طريقها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وتعديل السلوك باللعب والأنشطة التفاعلية طريقة شائعة الاستخدام في مجال تربية الأطفال وإرشادهم، على أساس انه يستند إلى أسس نفسية، وله أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل وتتناسب مع طبيعته، وهو يفيد في تعليم الطفل وفي تحديد وتشخيص مشكلاته وكذلك في علاج هذه المشكلات، كما أنه من خلال اللعب التفاعلي يعبر الطفل عن دوافعه ومشاعره وسلوكه الطبيعي وفي نفس الوقت فإنه يتيح لنا الفرصة للتدخل وتعديل السلوك المشكل وإكساب الطفل مهارات الفهم القرائي اللازمة.

وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على الأطفال، كما تؤكده أيضاً دراسة (Perttula, 2017) أن الطفل يمكن أن يقوم بأداء السلوك المطلوب بعد الملاحظة المباشرة أو عن طريق التعليم، وقد يكون التأثير مباشراً وسريعاً بعد فترة وجيزة " عدة أيام – عدة أسابيع " أو في وقت لاحق بعد مرور سنة أو عدة سنوات. كما أن استخدام فنيات التعزيز كان له تأثير ايجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، منها دراسة محمد (٢٠١٧)، الخطيب (٢٠١٨)، الطنطاوي (٢٠١٨)، شعبان (٢٠١٨). القحطاني (٢٠١٩)، هارون (٢٠١٩)، Michal & loed ,.(2020) Gresham Sharon, et ،Vaughn Sharon, (2020) Frank M, Sugai George,(2020) al, (2021)، Chirkov, (2021).

وترى الباحثة أنه بعد أن أشارت هذه الدراسات على أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال فإنه يمكننا إرجاع مهارات الفهم القرائي وتنميتها إلى تقديم برنامج مخصص للأطفال، وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات البرنامج الخاصة بهم، وهذا

يعني أن البرنامج كان ذا تأثير فعال مما أدى الى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في أبعاد المقياس.

وترجع الباحثة وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي إلى ما أشار إليه باندورا صاحب نظرية التعليم الاجتماعي الذي أبدى أهمية بالغة بالتعليم الاجتماعي وخاصة في مجال التعليم بالمحاكاة، وأن إحدى الوسائل الأساسية لاكتساب وتعديل السلوك هي ما تتم من خلال التشكيل بالنموذج واستخدامه لفنية التعزيز وهذا ما قامت به الباحثة في البرنامج حيث أنها ساعدت الأطفال على تنمية مهارات الفهم القرائي وكذلك تفاعلهم مع بعضهم البعض أثناء تقديم الجلسات الخاصة بهم واستخدام تلك المهارات، وساعد في تثبيتها واستمرارها تطبيق البرنامج واستخدام الفنيات المتضمنة له.

كما يرجع تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، عينة الدراسة (التجريبية) إلى محتوى البرنامج فقد استخدم البرنامج فنيات متنوعة كالتعزيز، حيث يدفع التعزيز الأطفال إلى إنجاز المهام المطلوبة منهم، وبالتالي يدفعهم إلى مزيد من النجاح، كما يساعد التعزيز على تغير اتجاهات الأطفال نحو المهام المطلوبة منهم وتيسير عملية اكتساب المهارة، حيث يبذل الطفل أكبر قدر من الطاقة في المهمة المطلوبة منه للحصول على التعزيز المفضل، كما يساعد التعزيز سواءً كان إيجابياً أم سلبياً في تدعيم السلوكيات المرغوبة من الطفل، ويحفزه على تكرارها مما يزيد من كفاءة الطفل ويقلل من الأخطاء التي يرتكبها عند قيامه بالمهام المطلوبة منه. ولاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن لكل طفل معززات يفضلها تختلف عما يفضلها طفل آخر، فعندما يحصل الطفل على تعزيز مرغوب ومفضل لديه يؤدي إلى زيادة دافعية وكفاءة الطفل نحو إنجاز المهام المطلوبة منه وإقبال على إتقان المهارة بشكل أكبر، ومن أفضل المعززات لدى الأطفال كما لاحظتها الباحثة هي الأنشطة التفاعلية التي تم تنفيذها من خلال استراتيجية التعليم المتمايز و أسلوب التعلم في البيئات الافتراضية.

ولقد استخدمت الباحثة في البرنامج فنية النشاط المنزلي والتي تساعد على إبقاء أثـر التعليم عند عودة الطفل إلى المنزل، وبالتالي تساعد على تدريب الطفل على الالتـزام بالمهارة المتعلمة وتذكرها مما يساعد على إتقان المهارة نتيجة لتدريب الطفـل عليهـا داخل المنزل ومع أفراد أسرته، أي بصورة طبيعية، كما تؤدي هذه الفنية إلى مشـاركة الأسرة الفعالة في تنمية مهارة الفهم القرائي المقصودة، مما يحفز الأسرة نحو الاهتمـام بتقدم الأطفال في البرنامج المقدم لهم خاصة عند ملاحظة هذا التقدم، الأمر الذي يزيـد من دافعية الأسرة في استمرار الطفل بالبرنامج نظراً للتقدم الذي يحرزه.

كما استخدمت الباحثة فنية النمذجة حيث تساعد هذه الفنية على اكتسـاب السـلوكيات المرغوبة عند عرض نماذج سلوكية جيدة على الطفل وتعميمها بعد ذلك في المواقـف الأخرى المشابهه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الحميـد ،٢٠١٥) والتـي أشارت إلى استخدام الفنيات السلوكية مثل النمذجة والتعزيز اللذان يساعدان في تعلـيم الأطفال.

وتستنتج الباحثة أن العديد من الأطفال، يواجهون صعوبات وتحديات فـي اكتسـاب سلوكيات جديدة مرغوبة والتخلص من سلوكيات قديمة غير مرغوبة وتشجيع سلوكيات جديدة، واتفق ذلك مع دراسة كل من (Jhonson,&et al,2015) (Scotland, 2017) كما تؤكد نظرية التعليم الاجتماعي، على أن شعور الطفل بالنجاح وسط الجماعـة لـه فعاليته في شخصية الطفل وعلى دافعيته للتعلم، فلقد اعتمد برنامج البحث الحالي علـى أنشطة جماعية عن طريق الإرشاد الجمـاعي والفـردي، فلقـد أوضـحت الدراسـة الاستطلاعية للبحث الحالي ضرورة احتواء البرنامج على الأنشطة الجماعية لكي يؤكد الطفل ذاته أمام الجماعة ولطبيعة البحث أيضاً حيث أنها تنمي لدى الطفل العديـد مـن المهارات وخاصة مهارات الفهم القرائي.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني علي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال أفراد (المجموعة التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من إنتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس مهارات الفهم القرائي. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات الفهم القرائي

جدول (١٨) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	-١.٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
التعرف على الفقرة من سياق النص	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	-١.٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	الرتب الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	-١.٤١٤	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٨				
	المجموع	١٠				

تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من النص المقروء	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	- ١.٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
التعرف على الجملة باستخدام الصور	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	- ١.٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
التنبؤ بأحداث القصة	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	- ١.٠٠٠	غير دال
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	- ٢.٣٣٣	٠.٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٤				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

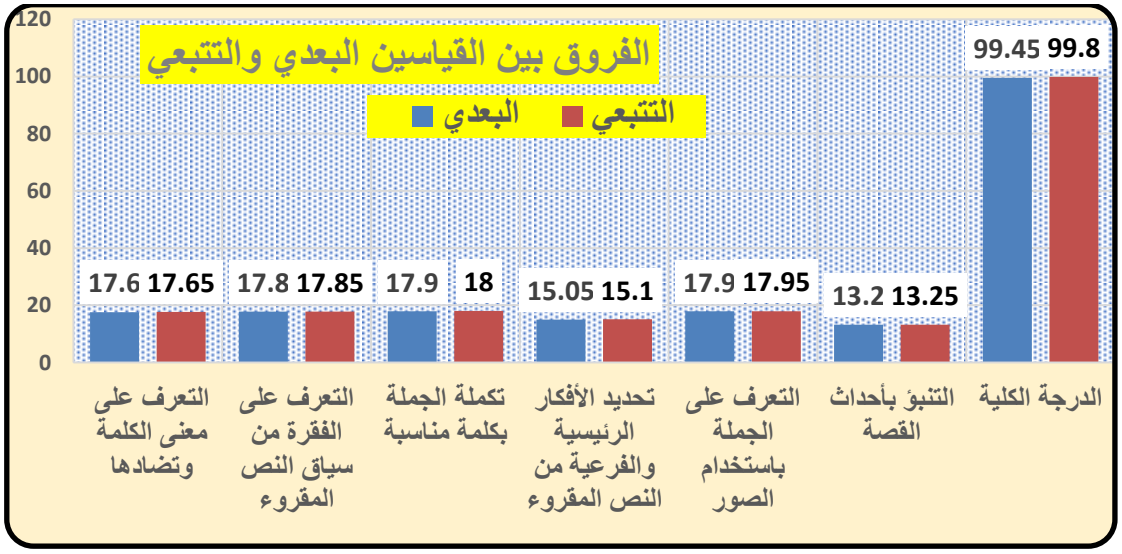
يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلي عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعد مؤشرا علي فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التعرف على معنى الكلمة وتضادها	١٧.٦٠	١.٣١	١٧.٦٥	١.٣٨
التعرف على الفقرة من سياق النص	١٧.٨٠	١.٢٨	١٧.٨٥	١.٢٢
تكملة الجملة بكلمة مناسبة	١٧.٩٠	١.٤٨	١٨.٠٠	١.٣٧
تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية من	١٥.٠٥	٠.٨٢	١٥.١٠	٠.٧٨
التعرف على الجملة باستخدام الصور	١٧.٩٠	١.٤٨	١٧.٩٥	١.٤٣
التنبؤ بأحداث القصة	١٣.٢٠	٠.٧٦	١٣.٢٥	٠.٧١
الدرجة الكلية	٩٩.٤٥	٥.٤٢	٩٩.٨٠	٥.٢٨

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي فاعلية البرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح فاعلية البرنامج وتأثيره في تنمية الفهم القرائي

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.



مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثاني حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال، في التطبيق البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر) من تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الفهم القرائي عينة البحث التجريبية (غير دالة)، وفيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة. مما يعنى استمرار تحسن الأطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

كما أوضحت نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات الفهم القرائي مما يدل على أن البرنامج قد حقق تحسنًا ملحوظًا لدى الأطفال، واستمر هذا التحسن بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر، ويمكن إرجاع ذلك لما حصل عليه الأطفال من تقدم داخل الجلسات والتى أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر من تطبيقه، وأيضًا ما حصل عليه الأطفال من تعزيز جعل لديهم رغبة فى الاستمرار والتقدم، حيث وجد الأطفال دعمًا من الباحثة وأسرهم فى المنزل، كما ساعد البرنامج فى توعية الوالدين، وذلك من خلال المشاركة بين الوالدين والطفل فى أداء الأنشطة المنزلية وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما. كما

يرجع بقاء أثر البرنامج على أفراد العينة إلى فعالية البرنامج من خلال الأنشطة والتدريبات والمثيرات الحسية الجذابة والمشوقة وكذلك على عدد من الوسائل والأدوات وارتباط البرنامج بأشياء يرغبها الطفل ويفضلها ومتوفرة فى بيئته بصفة مستمرة، وارتباط البرنامج بفنيات من شأنها تثبيت التعلم مثل (التعزيز – النمذجة – التشكيل – الواجبات المنزلية – التكرار وصولا للتعميم).

وتدل هذه النتائج على استمرارية ما طرأ على أفراد العينة من تحسن فى مهارات الفهم القرائي الذى تم التدريب عليه من خلال الأنشطة والتدريبات فى الجلسات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التى تم استخدامها فى البرنامج جعلت أفراد العينة يستفيدون مما تم التدريب عليه من مهارات الفهم القرائي حتى بعد توقف التدريبات التى كان يتلقاها الأطفال فى أثناء استراتيجيات التدريب والاستفادة منها فى مواقف حياتهم بصفة عامة، ويتفق هذا مع مبدأ التعميم والذى يعتبر من المبادئ الأساسية لتعديل السلوك، والذى يشير إلى تعلم الطفل سلوك معين فى موقف معين سيدفعه ذلك إلى القيام بهذا السلوك فى المواقف المشابهة للموقف الأصلي، وذلك دون تعلم إضافي بالإضافة إلى الألفة التى تكونت بين الباحثة وأفراد العينة وأسرهم ومعلميهم وتتفق هذه النتائج الخاصة بهذا الفرض مع دراسة كل من (دبابنة، العطية، ٢٠١٥)، (خليل، ٢٠١٧)، (سليمان، ٢٠١٧)، (Ronald, (Sternberg 2014)، (الزويد، ٢٠١٦)، الذين أكدوا جميعًا على بقاء فاعلية البرنامج فى فترة المتابعة فى تنمية مهارات الفهم القرائي للأطفال، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التى تعرضت لفئة الأطفال في مرحلة الروضة، والتى أكدت على فاعلية برامج التدريب فى تنمية العديد من المهارات والخبرات، ومنها مهارات الفهم القرائي ويظهر إمتداد تأثير تلك البرامج حتى بعد انتهائها.

وتستنتج الباحثة ومن أهم أسباب استمرار فاعلية البرنامج المستخدم، أن الباحثة كان لديها يقين وثقة فى دور الأم والمعلمات الإيجابي بالتعاون معها لإنجاح البرنامج

واستمرار فاعليته حيث تعاونت الأمهات والمعلمات مع الباحثة فى تنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال العينة.

وقد قامت الباحثة بوضع نقاط للتقييم لكل استراتيجية خاصة للمعلمات بالروضة والأمهات لمتابعة تقدم الطفل ومدى تحقق المهارة المستهدفة فى الجلسة وكذلك النشاط المنزلي ومنه تابعت الباحثة مدى تقدم وتحسن الأطفال على مدار الفترة التى قدمت فيها استراتيجيات للبرنامج، كما ترجع الباحثة هذه النتيجة وهي استمرار أثر البرنامج على تحسن المؤشرات الدالة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، وذلك نظرًا لما تضمنه البرنامج من مجموعة من التدريبات والأنشطة والمهارات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي وكذلك تساعد في تنمية قدرات الأطفال، وهذا ما تحقق بالفعل على درجات مقياس مهارات الفهم القرائي. وتؤكد النتائج السابقة ثبوت نتيجة القياس البعدي، بل وأنه بالرغم من انتهاء تطبيق البرنامج إلا أن فاعليته قد امتدت واستمرت حتى بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر وفعالية البرنامج.

ثانيا: توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مجموعة التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

- ضرورة توفير الأدوات اللازمة في بيئة الطفل لمساعدته على تنمية مهارات الفهم القرائي.

- ضرورة تنوع الأنشطة واستخدام الاستراتيجيات الحديثة والتي من بينها استراتيجيات نظرية الترميز الثنائي التي تقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وعدم الاعتماد على نشاط واحد.

- الاهتمام بطبيعة الأنشطة والتدريبات التي تعتمد على التعلم متعدد الحواس التي تقدم للأطفال.

- ضرورة مشاركة أفراد الأسرة في البرامج المعدة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التعلم المحدد.

- إعداد البرامج والأساليب المناسبة بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال من خلال استخدام نظرية الترميز الثنائي.

- ضرورة إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بتنويع الوسائل والأدوات المستخدمة في تعليم وان تكون مشوقة وجاذبة للانتباه بجانب توفرها بالبيئة المحيطة للطفل بجانب استخدام الوسائل والأدوات التى تغذى أكثر من مدخل حسى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عزة (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استرتايجية الخرائط الذهنية لتحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ع٢٠، ج ١٥، ٢٨٢-٣١٠.

أحميدة، فتحي (٢٠٢٢). استخدامات نظرية الترميز الثنائي في تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

إسلام، جهاد (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، فلسطين.

أيكن، جوان (٢٠١٨). مهارات الفهم القرائي والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. ترجمة يقوب الشاروني، وسالس رؤوف، المركز القومي للترجمة.

باظة، أمال (٢٠١٧). الموهبة وكيفية التعامل مع الموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البدارين، مفلح (٢٠٢١). أثر إستراتيجية التعليم بالمحاولات المنفصلة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن": المجلة العربية للنشر العلمي، ع ٢٧،ص ٦٤٥.

جمال الدين، حنان (٢٠١٩). أثر برنامج تدخل علاجي بالأنشطة الفنية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد(١٥)، العدد(٣)، ص ٢٠١-٢٣٥.

الحاج، رنا (٢٠٢٠). أثر استخدام برنامج قائم على المحاولات المنفصلة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى أطفال الروضة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مج ٤٢، ع ١، ٥٢٩-٥٤٨.

حسين، هبة (٢٠١٨). برنامج قائم على القراءة الجهرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، ع٣٠، ص ٩٢٠-٩٨٠.

حميده، السيد (٢٠١٩). الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (الأسباب- الخصائص- العلاج). مجلة الإرشاد النفسي. القاهرة: العدد ٩٤.

دسوقي، شيرين (٢٠٢٢). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التصورالذهني لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكية التربية للطفولة المبكرة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بور سعيد، مج٢٣، ع٢، ص ٤٧٩- ٥٢٣.

الديب، بسمه (٢٠١٨). تأثير التعليم بالاستجابة المحورية في ضوء أنماط المتعلمين على تعلم بعض المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

رشايدة، إكرام (٢٠١٨). دور الكتاب المصور في تعزيز مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الأردن. رسالة ماجستير، كلية العمارة والتصميم، جامعة الشرق الأوسط.

رشوان، ربيع (٢٠١٨). الدافعية للتعلم والتعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية الترميز الثنائي، نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

الزيات، فتحي (٢٠١٩) المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال (٢٠١٧). استراتيجيات وفن تأهيل الموهوبين من أطفال الروضة. جدة – السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.

سرور، عبد العزيز (٢٠٢٢).فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الترميز الثنائي لتحسين الفهم اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي التأخر النوعي للغة، مجلة سوهاج لشباب الباحثين،٢(٤)،٢١٨-٢٣٥.

السريع، عبد الله (٢٠٢١). فهم وتدريس الفهم القرائي دليل المعلم. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

السعيد، إيمان (٢٠٢٢). فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الترميز الثنائي لتنمية بعض المفاهيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. المجلة العلمية، كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة أسيوط، ع٢٠، ص ٢-٨٠.

سلامة، مها (٢٠١٩). فاعلية استخدام الاستجابة المحورية والدافعية للتعلم في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

سليم، محمد (٢٠١٨). اثر توظيف القصص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

سليمان، صباح (٢٠١٧). مظاهر اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الترميز الثنائي. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.١(٤)،٣٥١-٣٧٨.

الطنطاوي، محمود (٢٠١٨). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

عبد الحميد، سعيد(٢٠٢٠). فعالية برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية واللغوية من خلال أدوار القصة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، عدد ٣٨، ص١٦١- ٢١٤، السعودية.

عبد العال، شريف(٢٠٢٢). فعالية استخدام الترميز اللفظي وغير اللفظي لخفض بعض اضطرابات اللغة في تحسين القراءة الجهرية لدى عينة من أطفال الروضة، رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات العربية.القاهرة.

عبد العظيم، سيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على نظرية الترميز الثنائي لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأ"قال، رسالة دكتوراة،كلية التربية،جامعة عين شمس.

عبد الله ، عادل(٢٠١٨). تطور مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة الروضةفي المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد الله، سامية (٢٠١٨). استراتيجيات الفهم القرائي (الأسس- النماذج). دار كنوز للمعرفة. القاهرة.

عبد الله، عادل (٢٠٢١). الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات. القاهرة دار الرشاد.

عبد المنعم، عبد التواب (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الأساسية في القراءة لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الواحد، سليمان (٢٠٢٠). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، القاهرة. ٢٤٣- ٧٢٠

عبده، هدى (٢٠١٨). دور الكتاب المصور في تعزيز الفهم القرائي لدى أطفال الروضة في الأردن. رسالة ماجستير، كلية العمارة والتصميم، جامعة الشرق الأوسط.الأردن.

عبيد، ماجدة (٢٠١٦). المهارات اللازمة للأطفال المتفوقين عقلياً.عمان،دار صفاء للنشر.

العبيدي، صالح (٢٠٢٣).نظريات التعلم وتطبيقتها التربوية. دمشق: تموز للنشر والتوزيع.

العتيبي، مريم (٢٠١٩). دراسة بعض الخصائص المعرفية و اللامعرفية لدى التلاميذ الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم و العاديين بالمدرسة الابتدائية بدولة الكويت. ماجيستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

العمري، علاء الدين (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التنظيم الذاتي ورفع مستوى دافعية الإنجاز لعينة من اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين- دراسة تجريبية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للطفولة، عين شمس.

عوض، رأفت(٢٠١٩). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الإدراك – التذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة اسيوط.

فتحي، سحر (٢٠١٨). فاعلية النصوص المعلوماتية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، ع ٢٩، ٣٠٥- ٣٤٤.

الفراوزي، عبد الرازق (٢٠٢٢). فاعلية الصورة في بناء التعليمات ودورها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال: دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي. مجلة جيل العلوم الغنسانية والاجتماعية،مركز جيل البحث العلمي المغرب١(٣٤)،٤٣-٥٤

المسعودي، خالد (٢٠١٧). مدى قدرة المعلمات على تشخيص اضطراب التعلم المحدد وعلاقتها بميل الأطفال نحو القراءة ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسى، جامعة عين شمس.

الناجي، آمال (٢٠١٩). عن قدرة المعلمات على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل الأطفال نحو القراءة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي.ع ٥٨، ص ١٣٧- ١٥٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adlina Ismail, Normah Yusof (2020). Malaysian Children Storybooks as ESLReading Materials. International Journal of Education & Literacy Studies. Volume: 6 Issue: 3.p 68:75.

Al Seyabi, F., & Tuzlukova, V. (2015). Investigating EFL reading problems and strategies in post-basic schools

Al- shanawi, M., & Mashal, M. (2020) Development of early childhood language concepts and skills (in Arabic). Al-Mutanabbi

Alanazi, Rabyah Hamoud (2022). he Impact of Storytelling on Children's Reading Comprehension Skills from the Perspective of Early Childhood Teachers in Saudi Arabia: Case Study. lege of Education, Al-Jouf University.

Al-Gharibi, S. (2019). The Effect of a question-answer relationships (QARs) strategy on the reading comprehension of Omani female EFL grade ten students (Unpublished M.A. thesis). Sultan Qaboos University, Oman.

Al-hamrawi, S. & Gnieme, H . (2017). Children's Literature (in Arabic). Al- Mutanabbi Library: Dammam, Saudi Arabia.

Al-Haydan,D,Y,A(2020) .The Effects of Morphological Awareness on EFL. Secondary School Students' Reading Comprehension Skills, International Journal of Education & Literacy Studies, ISSN: 2202- 9478, IJELS 8(3): PP.48-58.

Al-Kiyumi. O, Al Seyabi. F(2021). An Empirical Study on the Effect of Instruction on Metacognitive Strategies on EFL Reading Comprehension: The Case of Foundation-Level Students in Oman.

Al-samadani, H. A. (2017). The Effect of Talking Story Books on Saudi Young EFL learner's Reading Comprehension. English Language Teaching, 10(5) 204-213.

Al-saraj, R. H. (2021). The Influence of Using Narrative Method Through on the Enhancement of Reading Comprehension Skills in Arabic Language Among Second Grade Students (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(32), 80-100.

Altintas, İrem Namli, Yenigü, Çiğdem Kozaner (2020). Active learning education in Museum , International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), Vol. 9, No. 1, March 2020, pp. 120~128 , ISSN: 2252-8822, DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20380

An, Shuying (2022). Schema Theory in Reading, Changchun University of Science & Technology, Changchun, China, ISSN 1799-2591 Theory and Practice in Language Studies, January, Vol. 3, No. 1, pp. 130-134, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.3.1.130-134.

Benjamin, L. K. (2020). Differentiated Instruction in Middle School Inclusion Classrooms to Support Special Education Students.

Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2020). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? Review of Research in Education,43(1),336-362. Corley, M. A.

Chlapana, E., (2016). An intervention programme for enhancing kindergarteners' cognitive engagement and comprehension skills
through reading informational text, Literacy. V., 50, N., 3, September 2016. P.125-132.

Conover , L. (2018). Gifted and Learning disabled it is possible : Virginia association for education of the gifted new letter , Vol. (17) no. (3)pp 18-36.

Deringöl, Y., & Davaslıgil, (2022). The effect of differentiated mathematics programs on the mathematics attitude of gifted children. Mojes.: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8(1), 27-37.

Deringöl, Y., & Davaslıgil, Ü. (2020). The effect of differentiated mathematics programs on the mathematics attitude of gifted children. Mojes.: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8(1), 27-37.

Desireej, S. (2021) Evaluating the Effectiveness of Discrete Trial Procedures for Teaching Receptive Discrimination to Children with Autism Spectrum Disorders. Ph. D. Dissertation, Florida International University.

Gastellanos, A. (2019). A comparison of traditional VS Montessori education in relation to child children's.self- esteem. self – efficacy& prosocial behavior.

Hamouda, Arafat. (2023), The Effect of Lexical Inference Strategy Instruction on Saudi EFL learners' Reading Comprehension. In:Education Quarterly Reviews, Vol.4, No.1, 96-112.

Hasbaini, H, & Abdul Manan. (2017) Teaching Reading Comprehension By using short Story. English Education Journal, 8(3), 259-424. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p25 Instruction, 11(2), 297-308. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11220a

Kiziltaş. Y, Yüzüncü. Y, M (2020). The study of reading fluency and reading comprehension skills of primary school students whose mother tongue is different, Waikato Journal of Education Te Hautaka Mātauranga, ISSN 2382-0373, Volume 25, Issue 1, PP.44:55.

Korinik, L., & Polloway, E. (2020). Social Skills: A Review and Implications for Instruction for Students with Autism Children. In Gabler, R., & Warren, S. (eds.), Strategies for Teaching Autism Children (71 -97). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Laushey, K., Heflin, L., Shippen, M., Alberto, P., & Fredrick, L. (2019). Concept Routines to Teach Social Skills

to Elementary Children with High Functioning Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 1435 – 1448.

Leonard, L. B., & Deevy, P. (2023). Retrieval practice and word learning in children with specific language impairment and their typically developing peers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63(10), 3252–3262. https://doi.org/ 10.1044/2020_JSLHR-20-00006

Marsh , H. &Roche , L (2015). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept : The big fish strikes again. American Educational Research Journal ,32, 285-319.

Mcdermott, L. (2014).The effects of including sign language in-group instruction on the engagement of young children. The Department of Special Education and Habilitative Services, the graduate Faculty of the University of New Orleans.

McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2020). A Program to Reduce the Shared Disorder in Gifted/Learning Disabled Exposed to Bullying by Other Behaviors Reinforcement, London, UK: Anti-Bullying Alliance.

Metsala.J.L, Sparks.E, David.M,Conrad.N(2022) What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423, Volume 44, Issue 3, 2021, pp 675–694.

Murdock, L., Cost, H., & Tieso, C. (2017). Measurement of Social Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder during Interactions with Typical Peers. Journal of Focus on Autism and othe Developmental Disabilities, 22(3), 160 –172.

Potter, M. C., & Kroll, J., F., (2017) Conceptual representation of pictures and words: Reply to Clark. Journal of Experimental Psychology. 116(3), 310-311

Reichow, B., & Volkmar, F. (2021). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. Journal of Autism and Developmental Disorder, 40, 149 – 166.

Reis, S. M., Mcguire, M., (2018). Compensation Strategies Used By High Ability Students with Learning Disabilities Who Succeed in College. Gifted Child Quarterly , Vol. 44 No.2. 123-143.

Sharp, C. (2017). Developing Young Children`s Creativity Through Art: Paper Presented to an Invitational Seminar, Chadwick Street Recreation Centre , London.

Sulayman, R.(2019). The effect of using pictorial story style on the acquisition of new English vocabulary by 6th primary pupils. College of Basic Education Researchers Journal, 10 (3), 656-690.

Susanne, B. (2018). From Corporeality to Virtual Reality: Theorizing Literacy, Bodies, and Technology in the Emerging Media of Virtual, Augmented, and Mixed Realities. Published PH.D.The University of North Carolina, United States.

Tabor, L(2017). Using Geography to Help Teach History: Dual-Encoding History Lesson Plans. Master Thesis.

Wang, L. (2019). The Effects of Single and Dual Coded Multimedia Instructional Methods on Chinese Character Learning. Doctoral Dissertation. Middle Tennessee State University.

Whitehead Rosen, & Suzan Ramus, (2019)."Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults".

Yewchuk, (2018). Learning disabled gifted children retardation and learning disabilities, 3, 11, 218-233.