فاعلية برنامج مقترح قائم على تعليم الظواهر اللغوية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

د. وليد محمود أبواليزيد

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة المدينة العالمية – ماليزيا

رئيس قسم مدرسة الكويت الإنجليزية – الكويت

مستخلص الدراسة:

تعتبر الظواهر اللغوية هي الأساس القائم عليه بنيان اللغة العربية؛ فهي الحافظ لجوارح اللغة وحواسها، فإن سلم تعليم الظواهر اللغوية، سَلِمَت وصَحّت مخرجاتها ووجوهها المتمثلة في المهارات اللغوية وعلى رأسها مهارات القراءة وياحبذا مع فئة صعب التعرف عليها فهي مزيجٌ بين الموهبة وصعوبة التعلم. وقد تعددت الدراسات التي تناولت تعليم القراءة وتعلمها؛ ولكن هل تعلم القراءة واكتسابها كافٍ؟ لذا يسعى البحث الحالي إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على تعليم الظواهر اللغوية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد تمثل مجتمع البحث في تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، حيث تم اختيار عينة بلغ عددها (26) تلميذا وتلميذة للمجموعتين التجريبية والضابطة (13)، والذين يدرسون في مدرسة الكويت الإنجليزية. ولتحقيق هدف البحث فقد تم استخدام الباحث المنهج شبه التجريبي، كما تم إعداد مقياس قبلي وبعدي لقياس أداء التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على تعليم الظواهر اللغوية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني وجود أثر وفاعلية البرنامج المقترح القائم على تعليم الظواهر اللغوية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وفي نهاية البحث تم تقديم بعض الدراسات المقترحة ذات العلاقة بالنتائج.

الكلمات المفتاحية: الظواهر اللغوية – تعليم القراءة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم – برنامج تنمية مهارات القراءة.

Abstract

Linguistic phenomena are the basis for building the Arabic language. It is the safety of the language figures and its senses. If the ladder of teaching linguistic phenomena is correct, its output and faces of language skills, on top of which

are reading skills and favored with a class that is difficult to recognize, is a mix between talent and the difficulty of learning. There have been numerous studies dealing with teaching and learning of reading skills. But is learning reading skill enough? Therefore, the current research seeks to study the effectiveness of a proposed program based on teaching linguistic phenomena in developing reading skills for gifted students with learning difficulties at the primary level in the State of Kuwait. The research community was represented in primary school pupils with learning difficulties in the State of Kuwait, where a sample of (26) male and female students was chosen for the experimental and control groups (i.e. 13) for each group, who are studying in the Kuwait English School. To achieve the research goal, the semi- experimental approach was used, and a pre- and post-measure was prepared to measure the performance of students in the experimental and control groups. In order to identify the effectiveness of the proposed program based on teaching linguistic phenomena in developing reading skills for gifted students with learning difficulties. The results showed that there were apparent differences between the two groups in the dimensional measurement in favor of the experimental group. This means that there is an effect and a real impact of the proposed program based on teaching linguistic phenomena in developing reading skills for talented students with learning difficulties in the primary stage in the State of Kuwait. At the end of the research, some proposed studies related to the results were presented
Key words: linguistic phenomena - Teaching reading to gifted people with learning disabilities - Reading Skills Development Program.

المقدمة:

يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات بقدرته على الكلام للتعبير عن مشاعره، وأحاسيسه، واحتياجاته، وهي أيضا أساس تواصله مع بني جنسه، فاللغة كما عرفها ابن جني بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (عثمان، 1952)، وذكر أيضا 2005 (Owens) بأنها مجموعة من الرموز التي تم الاتفاق عليها اعتباريا بين أفراد مجتمع ما ليعبروا من خلالها عن أفكارهم و مشاعرهم ورغباتهم ضمن قواعد محددة ومضبوطة وذلك للوصول إلى تواصل سليم بين الأفراد، فهي سلوك اجتماعي يهدف إلى التواصل، وقد مكّنت اللغة الإنسان من بناء وتطوير ذاته التي بها بنى الحضارات على مر العصور، وظهر هذا جليا في إيمان الإنسان بذاته ومن حوله، والتعرف على القدرات التي حباها الله بها فهو القائل جل وعلا "ولقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " صدق الله العظيم (الآية 4: التين)، و للغة أشكال عديدة منها اللغة المكتوبة، واللغة المنطوقة (اللفظية)، ولغة الاشارة، وايماءات الجسد وتعابير الوجه،

وأهم هذه الأشكال هو الصورة اللفظية للغة (الكلام)، وهي محور اهتمام اختصاصي علاج النطق، ويحدث الكلام عندما تنتظم الأصوات في نظام معقد من الكلمات والجمل التي تؤدي إلى معنى (2001,Hegde). وذكر الدوايدة، وخليل (2011) أن علم اللغويات (Linguistics) هو ذلك العلم الذي يعنى بدراسة اللغة من حيث التركيب والقواعد التي تحكم هذا التركيب، واللغويون هم العلماء المختصون في هذا المجال، وقد قاموا بتقسيم مكونات اللغة إلى خمسة أقسام: النظام الصوتي الوظيفي (Phonology)، والنظام الصرفي (Morphology)، والنظام النحوي (Syntax)، ونظام المعاني (المحتوى) (Semantics)، والسياق (Pragmatics)، ولا يعني هذا التقسيم أن هذه المكونات منفصلة عن بعضها ولكنها تتداخل بشكل كبير وفعال فيما بينها، إلا أن هذا التقسيم يساعد في دراسة اللغة، ومن ثم تحديد الاضطرابات التي يمكن أن تصيبها وكذلك علاج هذه الاضطرابات لاحقا,وذكر مشري (2010) أن اللغة العربية تتميز بكثرة ظواهرها اللغوية التي تتعدد شكلا من حيث التركيب وتتنوع مضمونا من حيث إفادة المعنى، وقلما ينفصل التركيب بوظائفه النحوية عن الدلالة السياقية؛ حتى وإن قصرت عن الإحاطة بالمعنى الكلي الذي لا تلتفت إليه ظاهرة الإعراب في العادة، ومراعاة المعنى تكون أكثر في المبنيات منها في المعربات كما الشأن مع أسماء والأسماء الموصولة، وقد أيد ذلك (الجمل،2012) بتفرد اللغة العربية بظواهر خاصة لم تشاركها فيها بقية اللغات الأخرى كظاهرة التنوين،تطرق أيضا العطية إلى أن التثنية ظاهرة بارزة في اللغة العربية وتعد من خصائصها وميزاتها (العطية، 1999).

فالظواهر اللغوية كما تم ذكر بعضها فيما سبق متعدد ومهمة في البنية الأساسية للجمل والتركيب والفهم اللغوي الذي تقوم عليه تنمية مهارات القراءة والفهم والكتابة الهجائية والتعبير فبدونها لن يكون هناك سياق صحيح ومنضبط في أي عملية من عمليات الإخراج اللغوية الصحيح المضبوط بقواعد وأسس مبنية على توافق لغوي وتربوي يوافق الطبيعة الإنسانية والتطورات الحضارية والفروق الفردية بين بني الإنسان، وهذا يمثل أهمية التكامل والترابط الوثيق ليس فقط بين فروع اللغة وتراكيبها وظواهرها ومضمونها ولكن التكامل التربوي أيضا، حتى يكون هناك مخرج واحد نقي متكامل الجوانب شامل الفروع، فاللغة كائن حي ملاصق للإنسان طوال حياته في صحوه وممات بها يُفكر وبها يتواصل عن طريق فروعها: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

وذكرت بدير (2013) أن علماء النفس عرفوا اللغة بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص.

ولقد كان مفهوم القراءة محدودا وضيقا يعني التعرف على الكلمة والنطق بها، وبمرور الزمن تطور مفهوم القراءة، وذلك نتيجة البحوث التي اهتمت بطبيعة القراءة من ناحية وزيادة المطالب الفردية والاجتماعية من ناحية أخرى فقد ظهرت بوضوح شدة الحاجة المتزايدة إلى القراءة وإلى قدرة أكبر للفهم وسرعة متزايدة لمواجهة كثرة المطبوعات التي تنشر والاستمتاع بما يقرأ، وتغيرت طرق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرف على الكلمة، و تأخذ القراءة في المرحلة الابتدائية أهمية خاصة، فعلى مدى النجاح في القراءة يمكن نقل التلميذ المعاق فكريا من فرقة إلى أخرى في السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية، فالقراءة أساس تعلمه وأهم وسيلة لاكتساب أنواع الثقافة ونواحي المعرفة (لطفي، 1985)، وللقراءة نوعان هما، القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وكلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، وتتميز القراءة الجهرية بالتعبير عن الأفكار المكتوبة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين، ولذا فالقراءة الجهرية عملية أعقد من القراءة الصامتة (الملا، 1985) وهذا ما أشار إليه رزق (2006).

ويعد سوء الأداء الدراسي من المشكلات المهمة التي تواجه عملية التعليم والتعلم، ومثار قلق المعلمين والمربين، والأُسر التي تطمع أن يكون أبناؤها من المتفوقين والمتقدمين أكاديميا وعلميا، حيث ظهرت قضية الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1981) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة (الزيات ،2000).

التعرف على التلاميذ ذوي المواهب والصعوبات إشكالي ويمثل تحديا للمربين. يعتمد أعضاء هيئة التدريس في المدارس على صيغة التناقض بين درجات اختبار القدرة والذكاء، تحليلات نتائج اختبار الذكاء من أجل الفروق عبر الاختبارات الفرعية (التبعثر Scatter)، والمداخل متعددة الأبعاد التي تدمج المقابلات الشخصية، والملاحظات، والبيانات الكيفية الأخرى (Lyon et al, 1993).وهذا ما أكده كل من بوردي، وميل أن الأمر الذي يتطلب إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة وإلى ضرورة وجود برامج واختبارات خاصة بهذه الفئة، وذلك لرفع مستواهم الأكاديمي والمعرفي (Brody & Mill,1997).

بإيجاز، فإن التلاميذ الموهوبين أكاديميا ذوي صعوبات التعلم في خطر عدم التعرف أو الإقصاء من البرامج المعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأيضا من البرامج المعدة للتلاميذ الموهوبين (عيسى، خليفة ،2007).

وذكرا كل من Brody،Mill (1997) أن التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم يكون مستوى أدائهم الأكاديمي متوسطا مقارنة بقدراتهم العقلية العامة التي يمتلكونها، وهذا لا يمكن أن يُعزى إلى عدم توافر الفرص التعليمية المناسبة لهم، ولا إلى وجود مشكلة في الصحة العامة لديهم.

الإحساس بالمشكلة

تشير العديد من الدراسات إلى ضعف مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل:(Newman & Brody & Mills – 1997 ,Stenberg,2004 - الجوالده، والقمش، 2012 - الزيات، 2002 - جمعة، 2006 – أبو قلة، و عبد المعطي 2006- المطيري والحديدي، 2013– خليف، 2016 -الحربي، 2017 – أحمد، 2017 – الشمراني، 2017 – الظفيري، 2016 – يونس، 2016 - رضوان، 2017 - العنزي، 2018 – رمضان، 2018 – سليمان، 2018 – رضوان، 2018) ورجعت تلك الدراسات أسباب تدني ضعف مهارتي القراءة و الكتابة والتعبير إلى عدة عوامل منها :

-عدم توفير برامج واستراتيجيات وطرق في عملية التعلم تتناسب مع هذه الفئة من التلاميذ وعدم استخدام منهج مناسب لقدراتهم وميولهم في عمليات التعلم.

-عدم فهم المعلمين وأولياء الأمور لقدرات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من عدة جوانب.

-عدم تفهم حاجات وميول التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل بيئة التعلم وخارجها، والتعامل معهم كتلاميذ عاديين أو صعوبات تعلم عاديين غير موهوبين، وإهمالهم.

-عدم مراعاة الأثر النفسي وعدم الاكتراث له في عمليات التعلم للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعدم احتوائهم وتوفير العناية بالشكل المرضي لهؤلاء التلاميذ، مع اهمال جانب الذكاء الانفعالي في عمليات التعلم، وعدم الاكتراث إلى أثره وأهمية دوره في عمليات التعلم وتطوير وتنمية مهارات التلاميذ بشكل عام.

-عدم التسلسل في عمليات التعلم لهذه الفئة مثل تعليم المتشابهات والمتقاربات والمتناقضات في عمليات القراءة والكتابة، ثم اتباعها بترسيخ لجميع المهارات وتدريب على التوظيف بطريقة تناسب قدراتهم، وميولهم الانفعالية والعقلية.

-عدم التناول والتركيز على الظواهر اللغوية بشكل كافٍ تساعد المتعلم على تنمية مهارات التعبير من خلال الانطلاق في عمليات القراءة والكتابة.

-البعد عن المداخل البنيوية الأساسية في عملية تنمية الجوانب التحصيلية في الجانب اللغوي الأكاديمي أو الحياتي.

وقام أيضا الباحث بملاحظة الاختبارات التقييمية لمهارات القراءة ، لأكثر من مستوى على فترات متفاوتة لعدة مراحل خلال فترة عمله كمعلم لغة عربية ورئيسا لقسم اللغة العربية، بالإضافة إلى استطلاعات رأي

معلمي اللغة العربية، أكدت جميع النتائج على وجود انخفاض في قدرات التلاميذ من الجانب القرائي وبناء عليه تأخر عام في الجانب الأكاديمي التنموي.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة تقوم بتطبيق برنامج مقترح قائم على الظواهر اللغوية على تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك لتنمية مهارات القراءة.

مشكلة الدراسة

يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الكثير من التحديات في عمليات اكتساب اللغة وتنميتها وتمثلت مشكلة الدراسة في تأخر وضعف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التوظيف والتعرف على مهارات القراءة والكتابة الهجائية والتعبير وفق صفوفهم داخل المرحلة الابتدائية بالشكل المُرضي و المطلوب.

أسئلة الدراسة:

سيحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على تعليم الظواهر اللغوية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية مهارات القراءة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

-ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

-ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الظواهر اللغوية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره على مهارات القراءة لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على برنامج مقترح قائم على تعليم الظواهر اللغوية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت لتنمية مهارات القراءة.

-التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

-التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الظواهر اللغوية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره على مهارات القراءة لدى العينة الدراسة.

فروض الدراسة:

يحاول البحث الحالي قياس صحة الفروض التالية:

الفرض الأول:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد القراءة.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلى والقياس البعدى لمقياس القراءة بالعينة التجريبية.

أهمية الدراسة :

وتأمل هذه الدراسة في العمل على تحقيق ما يلي :

أ. أهمية نظرية:

-رفد المكتبة العربية بشكل عام وفي دولة الكويت على وجه الخصوص إطار نظري شامل حول الاستراتيجيات والآليات التدريسية التي يمكن استخدامها في تعليم مهارات القراءة والكتابة والتعبير الكتابي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص الآلية القائمة على الظواهر اللغوية.

- أهمية استخدام برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأثره في استخدام واتقان اللغة من خلال القدرة على القراءة بالشكل المرضي إضافة إلى زيادة الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين، واستخدامها في الممارسات الحياتية والتعليمية. -1-إيضاح خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث أن هذه الخصائص تعتبر أداة للكشف عن هذه الفئة من قِبل المعلمين وأولياء الأمور والأقران.

ب. أهمية تطبيقية: يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية على المستوى التطبيقي بما يلي:

-تقييم مدى فاعلية استخدام برنامج مقترح في تعليم وتنمية المهارات اللغة العربية الأساسية على مدخل جديد تربوي نفسي أكاديمي لغوي.

-قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في طرق التدريس، واستخدام هذا البرنامج الجديد؛ لما له من تنوع وحداثة في طريقة العرض وتناول المهارات الأولية وتعليمها وعلاج الضعف التراكمي لدى المتعلمين بطريقة سهلة وبسيطة وجذابة تخلو من النمطية والملل.

-قد تسهم نتائج هذه الدراسة إلى استخدام برامج تدريبية تساعد على تطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية لهذه الفئة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

-تقدم برنامج علاجي مقترح متأخري النمو اللغوي ذوي صعوبات القراءة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

-قد تساهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين التربويين في الإلهام إلى المزيد من البحث العلمي حول عمل برامج وطرق لتعليم الظواهر اللغوية بشكل مُمنهج لتنمية وعلاج مواطن الضعف الأكاديمي لدى المتعلمين.

-التصدي لعلاج ضعف وتأخر مهارات القراءة، التي تعد من التحديات التربوية التي تعتبر لبنة وأساس العملية التعليمة بشتى مراحلها سواء الأساسية أو المتقدمة.

-الدراسة تساعد التلاميذ في تعلم اللغة ومهاراتها من خلال النظريات النفسية التي تساعدهم على الاستنباط والتفكير وربط اللغة بجميع الجوانب الحياتية بعيدا عن الرتابة والملل والصعوبة.

مصطلحات البحث

- الظواهر اللغوية : عرف (أبو المكارم،2006) مصطلح الظواهر اللغوية يستخدم في مجالات الدرس للغة، على تنوع هذا الدرس وامتداد آفاقه وتعدد مستوياته، ابتداء من دراسة الأصوات في دراسة الصيغ والمفردات إلى أن ينتهي درس التراكيب اللغوية وما يطرأ عليها من تغيرات، فالظواهر اللغوية اصطلاح واسع، يمتد ليشمل الظواهر المتعددة لكل مستوى من هذه المستويات على حدة، كما يتناول في الوقت نفسه الظواهر المشتركة بين أكثر من مستوى واحد منها، والظواهر اللغوية متنوعة؛ لأنها تتناول كل ما في اللغة من أنظمة.

التعريف الإجرائي للظواهر اللغوية: هي المكون الأساسي للبناء اللغوي والذي يبدأ ببنية الكلمة الأساسية وكيفية التوظيف والتمييز بين مكوناتها من أسماء الحروف و أصواتها وما يطرأ عليها من إضافات صوتية أو هجائية، يليها ال التعريف والتنوين، مرورا بالإضافات الوظيفية في الكلمات والجمل للتمييز بين النوع والعدد وآلية توظيفها في الجمل لبناء سياقا لغويا صحيحا سواء في التعبير الشفهي التحدث أو القراءة والكتابة الهجائية والتعبير الكتابي، وهذا من خلال القدرة على استخدام وتوظيف الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة للوصول إلى وحدات لغوية كاملة البناء صحيحة السياق، وتم تناول الظواهر اللغوية في هذه الدراسة بمجموعة الظواهر اللغوية الموصوفة في اختبار القراءة والكتابة الهجائية والتعبير الذي تم وضعه في هذه الدراسة من أجل رفع مستوى التلاميذ المعرفي والحياتي من خلال التناول الأكاديمي.

- التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: عرفهم (الزيات، 2002) بأنهم أولئك الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية مميزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء مرتفعة، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضا، ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم

الذات (Poor Self-concept) الافتقار إلى الدافعية (Lack of Motivation)، انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات عامة في السلوك الاجتماعي أو الانفعالي.

وعرف (Coach & et al ,2001) بأنهم الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقصا واضحا بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل: القراءة الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضا انخفاضا جوهريا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبا مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.

التعريف الإجرائي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي تلك الفئة من التلاميذ التي تلاقي العديد من التحديات عند القيام إجراءات التعلم وتظهر هذه التحديات في عدة محكات وهي: محك قدراتهم العقلية العالية و ومحك الفهم لطبيعتهم الخاصة و محك المناهج المقدمة إليهم و محك الاستراتيجيات التعليمية التدريسية وأخيرا محك الخلط بينهم وبين التلاميذ العاديين وغير العاديين بمختلف فئاتهم المتشابهة لهذه الفئة الفريدة، وتم تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في هذا البحث بالتلاميذ الدارسين في المرحلة الابتدائية في مدرسة الكويت الإنجليزية (الخاصة)- بإدارة التعليم الخاص (وزارة التربية)- دولة الكويت.

- القراءة: وتعرف القراءة اصطلاحيا بأنها عملية عقلية تهدف إلى فك الرموز المكتوبة وفهم المعاني المستمدة من الكلمات من خلال الخبرة السابقة للقارئ، والتي تشمل معاني الكلمات والقدرة اللغوية، ومعرفة أنماط النصوص، وأنها تتطلب ربطا بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني التي يقصدها الكاتب (محفوظي، 2010م).

وذكرت أيضا(بدير،2013) بأنها نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء، ويدخل في ذلك الكثير من العوامل، تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، وقد تطور مفهومها عبر الأجيال، فقد كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على تعرف الحروف، والكلمات، ونطقها وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، فاعتبرت القراءة بهذا المعنى أنها عملية إدراكية – بصرية – صوتية.

التعريف الإجرائي لمهارات القراءة: هي قدرة التلاميذ على الإدراك مع سرعة استخدام الترميز البصري بالرسم الكتابي من خلال تكوين وحدات قرائية واضحة سواء كانت هذه الوحدات صامتة أو جهرية ويكون ذلك باستخدام المزاج الصوتي للحروف والمقاطع ثم التعرف على الظواهر اللغوية البانية للكلمات والجمل والفقرات واستخدامها في تنمية وتطوير مهارات القراءة ومنها الوصول إلى الفهم القرائي للجمل والفقرات كما يجب أو يكون ومع فئة صعوبات

التعلم يكون تطور كبير وغير متوقع، وتحدد مهارات القراءة في هذا البحث بقدرة التلاميذ في عينة الدراسة على القراءة الجيدة وفق الحصول على درجات عالية عن تطبيق القياس.

– البرنامج: عرفه (غريب، 2006) بأنه مجموعة منظمة من الأهداف والمفاهيم التعليمية والأنشطة المعدة حسب مدة زمنية معينة المتعلقة بالتعلم والتعليم.

وعرفه (1988,Legendre) بأنه مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظمة من الدروس ونماذج التعليم والمواد الديداكتيكية والحصص، يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات.

التعريف الإجرائي للبرنامج المقترح هو الذي سيتم بناؤه من خلال هذه الدراسة والتي تهدف إلى تطوير مهارات القراءة والتحدث والكتابة الهجائية والتعبير الكتابي للتلاميذ الموهوبين من

ذوي صعوبات التعلم. ويقوم البرنامج على أساس إعادة توظيف واستخدام الظواهر اللغوية المتمثلة في الصوامت والصوائت المقاطع و ال التعريف والعدد والتذكير والتأنيث مع ياء المتكلم والتنوين والضمائر المنفصلة وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة بطريقة تتناسب مع قدرات التلاميذ وتراعي فروقهم الفردية.

الإطار النظري

اللغة هي: نظام من الرموز المتفق عليها، والتي تمثل المعاني المختلفة، والتي تسير وفق قواعد معينة. واللغة تقسم من حيث المظهر إلى قسمين: اللغة غير اللفظية أو الاستقبالية، وهي عبارة عن قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها.

اللغة اللفظية: وتتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ أي اللغة التعبيرية، وهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها. ومن أعظم مظاهر اللغة وضوحًا أنها تعتمد على التعلم، فلكي يتم اكتسابها فإنه لا بد من تعلمها، بل إنه يمكن الارتقاء بها ورفع مستواها عن طريق المران والتدريب، والممارسة والخبرة.وعلى الرغم من أن جميع الأطفال من كل الثقافات والمجتمعات لديهم القدرة على اكتساب لغة واحدة " وهي اللغة الأم"، أو اكتساب لغات أخرى إلى جانب لغتهم الأصلية؛ إلا أن عملية اكتساب اللغة– أي لغة– يجب أن يتم في نطاق وسط بيئي اجتماعي يتحدث هذه اللغة ويستخدمها على نحو حيوي دائم (سميحة الرشدان، 1975). اكتساب لغات أخرى إلى جانب لغتهم الأصلية، إلا أن عملية اكتساب اللغة– أي لغة– يجب أن يتم في نطاق وسط بيئي اجتماعي يتحدث هذه اللغة ويستخدمها على نحو حيوي دائم.

ويُعتبر تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة

(American Speech- Language- Hearing Association " ASHA)، وهو أن " اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل "،

وأهم ما يُميز اللغة ما يلي:

-اللغة تتطور ضمن سياق تاريخي واجتماعي وثقافي محدد.

-اللغة بوصفها سلوك محكوم بقواعد يجب أن تتحدد على الأقل بخمسة أنظمة هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والمحتوى، والسياق.

يتحدد تعلم اللغة واستخدامها بتفاعل العوامل البيولوجية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والبيئية.

الاستخدام الفعال للغة في التواصل يتطلب فهمًا واسعًا للتفاعل الإنساني، وما يتضمنه من عوامل مصاحبة التلميحات غير اللفظية، والدوافع، والقواعد الاجتماعية والثقافية. (Owens, 2005).

وعليه يمكن استخلاص الخصائص التالية اللغة :

-اللغة وسيلة تواصل: أي أنها ليست غاية في ذاتها، وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين.

ترتبط في تكوين اللغة عوامل فسيولوجية خاصة متمثلة في تركيب الأذن، والجهاز العصبي، والمخ، والجهاز الصوتي لدى الإنسان.

-اللغة مكتسبة: أي أنها تكتسب ولا تولد مع الطفل، ولكن الطفل يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

-اللغة إجتماعية: أي أنها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد جماعة ما.

-اللغة متغيرة: تتطور عبر الزمن، وتتغير تبعًا للموقف. (Owens, 2005)

-اللغة كما ذكر (عرفان 2008) من أربع مهارات، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات متكاملة فيما بينها، فالعلاقة بينها علاقة تأثر وتأثير، فلا يكتفي ببعض المهارات دون البعض؛ لأنها متصلة ببعضها في تعلمها وممارسات الحياة اليومية، ولكل منها أهميته، إلا أن الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته وحركته ومسيرته وغايته، وهي أداة اتصال لغوية، ووسيلة تحمل فكر الإنسان وتفكيره وآرائه تجاه الآخرين، بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرًا من إنسانيته، وهي من الاكتشافات الإنسانية التي ساعدت على حفظ أخبار تراث الأقدمين.

وتُمثل هذه المهارات الأربع أشكال اللغة، فهي تتكامل فيما بينها بشكل مُتسق ومتسلسل، وقد عُرفت كالتالي:

الاستماع: وهي عملية نشطة تشمل القدرة على الإنصات والتمييز بين الأصوات في ظروف متباينة، كما تشمل الانتباه الانتقائي للأصوات (الخطيب، 1997).

التحدث أو المحادثة: وهي عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهي عملية نشطة تشتمل على استقبال الرسائل وتفسيرها (الخطيب، 1997).

القراءة: وتعرف على أنها عدد من المهارات المحددة مثل التمييز بين الحروف، وتعرف الكلمات، وفهم معنى المفردات والقراءة، وتتأتى من خلال تفاعل جميع هذه العناصر مجتمعة (الوقفي، 2003).

الكتابة: وهي تعبير الشخص عما يجول في نفسه من أفكار ومعانٍ وتساؤلات بشكل كتابي، كما يشمل معنى الكتابة القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الأفكار على شكل رموز مكتوبة سهلة القراءة وطبقًا لقواعد الإملاء والتهجئة والمعرفة (الوقفي، 2003).

وتنقسم اللغة بشكل رئيس إلى قسمين:

أولًا: اللغة الاستقبالية (Receptive Language): وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة، ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، (Decoding)، ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما تعبر عنه أشياء ومفاهيم وغيرها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء، وأعمال، وخبرات، (1995,Paul).

ثانيًا: اللغة التعبيرية (Expressive Language)، وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة (Encoding)، ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات أو غيرها، وباختصار: فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريده باستخدام الكلام، (1995,Paul).

مهارات اللغة

أولًا: الاستماع

مهارة الاستقبال أو الاستماع تعني إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف مضمونها (فراج، 2003)، وهي أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلًا عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخدامًا طوال حياة الإنسان، وهي تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع، وإدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين، 2003).

ثانيًا: التحدث

مهارة التعبير أو التحدث، وتعني وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقًا وتركيبًا يعبر عما يطلب منه أو يجول في خاطره (السباعي، 2003). كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره، في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (فراج، 2003). كما تعرف مهارة التحدث أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة الأداء (علي & الخريبي ، 2006).

ويرى (الشخص، 1997) أن الكلام هو الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة، وهو الفعل الحركي لها، وهو أكثر خصوصية من اللغة؛ لأنه أحد صورها.

ثالثًا: القراءة

لقد أشار القرآن الكريم، إلى أهمية القراءة من لحظة نزول الوحي على الخلق أجمعين سيدنا- محمد صلى الله عليه وسلم وآله وصحبه وسلم- إلى فضل القراءة فقال سبحانه وتعالى {اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم} (العلق: 14).

القراءة بكافة مهاراتها وسيلة إبداعية إلى كل فضيلة إنسانية، وهي على جانب كبير من الأهمية. لا ريب أن القراءة سعادة وخير عادة ومبدأ وثقافة، وينبوع المعرفة ومفتاح الاستكشاف، وأداة إنضاج الشخصية. إنها في حقيقة الأمر رأس مال لا يقدر بثمن، فالقراءة والاطلاع من أعظم وسائل تأديب الأطفال، إلى جانب أن قراءة الكتب للأطفال الصغار في الأسرة والمدرسة من أجمل لحظات العمر وألطفها؛ لأنها تنبض بالحياة و تنهض بالأمم. القراءة باعتبارها بوابة لعالم التنمية تصرف الطفل عن العبث، وتقوده إلى البحث والإبداع والتنمية والانتفاع من الوقت. تؤكد الأبحاث التربوية الحديثة أن أفضل عمل نقوم به لأبنائنا وبناتنا الصغار يتمثل في توفير جو مشبع بالتشجيع، مفعم بالتفاؤل؛ من أجل تعويدهم على القراءة السليمة في كل يوم ولو لبعض الوقت، علمًا بأن العمل القليل الدائم والمنظم خير من العمل الكثير المبعثر والمنقطع. إن فلسفة القراءة تنطوي على عدة مضامين من أهمها أننا نقرأ لنعمل بما تعلمنا، ونستكشف ما جهلنا. (الكندري، 2011م).

ويذكر لطفي (1985) أن القراءة في المرحلة الابتدائية تأخذ أهمية خاصة، فعلى مدى النجاح في القراءة يمكن نقل التلميذ المعاق فكريًّا من فرقة إلى آخرى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، فالقراءة أساس تعلمه وأهم وسيلة لاكتساب أنواع الثقافة ونواحي المعرفة.

ويذهب رزق (2006) إلى أن القراءة هي المهارة الأساسية التى يستخدمها الإنسان في استقبال أفكار الآخرين، وأداة خطيرة في اكتساب المعرفة والثقافة في أي مجتمع متحضر، فتقدم له كل ما يبتغيه من معلومات وأفكار ومُثل،

وتضع أمام ناظريه طموح وآمال الماضي والحاضر والمستقبل، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة في عزلة جغرافية وعقلية.

اللغة وظواهرها للمرحلة الابتدائية

اللغة أساس التواصل بين البشر والكائنات ولكل له لغته، فالبشر يحتاجونها إلى التواصل فيما بينهم وتخلف تواصلهم حسب كل لسان، ويرى محمد (2008) أن الأفراد يحتاجوا إلى اللغة من أجل حاجتهم إلى التواصل، فنرى أن التفاعلات االجتماعية لها الدور الأكبر في تنمية اللغة عند الأفراد، اضطرابات اللغة تعد نموذجا من القصور الفردي على الارتباط الفعال مع البيئة المحيطة، وهذا يعني أن الأبوين يجب عليهم أن يهيئوا البيئة الطبيعية لتعليم أطفالهم اللغة ليقوموا أيضا بتدعيم وتركيز التفاعلات الاجتماعية عند الأطفال.

تعتبر اللغة من أهم وسائل التعليم، وهي وسيلة الاتصال والتفاعل مع الآخرين، وهي تشمل مهارات اللغة الإرسالية مثل: التعبير والكتابة والنطق والأصوات، ومهارات اللغة الاستقبالية مثل: القراءة فهم الكلام، فهم المعاني والرموز والأحرف (السيد، 2004).

ويختلف الباحثون أيضا في تعريفات اللغة سواء على الجانب الفلسفي أو الاجتماعي أو المنطقي أو النحوي أو الدلالي أو الصرفي فكلٍ يعرفها من حيث تناوله فنرى أبو عرقوب (1992) يذكر أنها رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر. وبهذا يتبين أنه اللغة عنده أهمية الصوت وقيم الصوت الحيوانات والبشر لهم أصوات ولكن تناول الصوت واستخدامه اختلف من البشر عن الحيوانات وأصوات البشر اعتمدت على المقطعية، أي أصوات ممزوجة ولم يكترث في تعريفه بالاهمية الاجتماعية وأهتم فقط بأنها معبرة عن الفكر.

وذكر كل من الخلايلة واللبابيدي (1995) عن كلاود هيرلوك بأنها تعبيرا تلقائيا عن الانفعالات والمشاعر التي تحدث لدى الفرد. واللغة تعتبر وسيلة للعب، وهو استعمال عملي على شكل نداء أو أمر نهي وغير ذلك. ويعتبر هذا التعريف شمولي وذلك لأنه يرى أن اللغة مجموعة علامات ذات دلالة جمعية ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع الذي يتكلم بها، وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه وحسب أصول معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا.

متطلبات التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

توجد مجموعة من المتطلبات التي من الضروري مراعاتها أثناء التعرف على التلاميذ الموهوبين (المتفوقين عقليا) وتحديدهم وهي(Karnes & Johnson, 2002):

-أن يكون للمعلم والوالدين دور كبير في عملية التعرف، وأن تشمل المعلمين الذين لديهم توقعات عالية، ويظهرون ثقة في قدراتهم على التعامل بنجاح مع هؤلاء التلاميذ.

-اشتمال عمليات التعرف على جميع الجوانب والمجالات: العقلية، والأكاديمية، والإبداعية، والقيادية، والفنون الأدائية والبصرية، والسمعية، والقدرات الحركية.

-المقارنة يجب أن تتم بالأقران الذين لديهم صعوبات تعلم مماثلة وليس وفقا لمعايير التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

-حتى نستطيع التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ينبغي القيام بعملية تعديل للطرق الكلاسيكية المستخدمة في عمليات التقييم.

- شعور التلميذ نفسه بأن لديه صعوبات في التعلم.

ويذكر (العدل، 2016) نماذج التعرف على التلاميذ المتفوقين عقليا(الموهوبين) ذوي صعوبات التعلم:

أولا: النموذج التقليدي:

ويستخدم هذا النموذج الأساليب الإحصائية، مثل تحليل الانحدار في التعرف على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما يستخدم درجات الاختبار التحصيلي المعيارية، ومتوسطات نقاط للصف التي كانت تستخدم في التعرف على التلاميذ المتفوقين عقليا (الموهوبين) ذوي صعوبات التعلم، فكلما انحرفت درجات التلاميذ عن الانحراف المعياري لخط الانحدار كان ذلك دليلا واضحا على وجود صعوبات تعلم لدى هذه الفئة.

ثانيا: النموذج غير التقليدي:

ويستخدم هذا النموذج المتوسطات لدرجات التلاميذ في الصف أو في التقارير الذاتية التي تقوم بها المدرسة والتي تقيس دافعيتهم، فإذا أظهر التلاميذ في تقريرهم الذاتي جهودا عن أنفسهم يمكن اعتبارهم من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Ford, 1996). فكثيرا من الاحيان يظهر إحباط وتوتر وخوف ويؤدي إلى عدوانية بعض الأحيان، وهذا بسبب وصف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالأذكياء مع وجود مشكلات مدرسية، التي تظهر عند عدم استعدادهم وقدراتهم لمواجهة الصعوبات التي تظهر عند قيامهم بنشاطات في مجال الصعوبات التي يعانون منها. وتتسبب أساليب التقييم غير الملائمة في عدم تقدير قدراتهم العقلية، وللأسف فإن أول ما يلفت النظر إلى هؤلاء الطلاب هو ما لا يستطيعون عمله بدلا من القدرات التي يظهرونها (Macfarlane, 2000).الموهوبون ذوي صعوبات التعلم

يمثل التلاميذ الموهوبين/ المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم مجموعة مهمة من التلاميذ الذين لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير،

أو الخدمات النفسية والتربوية الملائمة(Cline, 1999)، بالتركيز على ما لديهم من صعوبات تستبعد الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها. وعلى ذلك فمن غير المتوقع أن نجد انحرافا بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ وأدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية(Whitmore & Maker, 1985).

ويؤكد (Baum, Owen & Dixon, 1991) أنه إذا أردنا أن نفهم هؤلاء الأطفال على نحو كاف فإنه يجب اختبار مجالات التفوق النوعي ومستواه لدى هؤلاء الأطفال، والتي يبدو فيها ذلك التفوق فعالا وممتعا أو سارًا ومبهجًا لديهم. وهذه الإجراءات أو الاختبارات تفيد كل من المدرسين والآباء في معرفة جوانب القوة لدى التلاميذ داخل الإطار الطبيعي لبيئة التعلم.

وترى (Silverman, 1994) أنه بالإمكان تحديد الأطفال المتفوقين عقليا خلال سنوات ما قبل المدرسة إلا أن النظم المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية تنتظر حتى الصف الثالث حيث يتم تحديد الأطفال المتفوقين عقليا على أساس أن درجات الذكاء لأطفال ما قبل المدرسة غير ثابتة أو غير مستقرة unstable.

وعلى ذلك فإن مجتمع المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم مجمع يستعصي على التحديد أو التعرف من خلال معايير الاختبارات المقننة العادية، إضافة إلى مشكلات المقارنة والصعوبات المنهجية الأخرى (الزيات، 2002)وهذا ما أشارت إليه الدراسات والبحوث إلى أنه في العديد من الحالات يتم تشخيص الطفل باعتباره من ذوي اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط عندما يكون التلميذ متفوقا عقليا أو موهوبا ويستجيب بصورة غير ملائمة (Web, Latimer, 1993).

الضوابط لتحديد الموهوبين / المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم وآلية رعايتم:

لكي نوفر مزيدا من الضمانات والضوابط التي تساعد في تحديد المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم ورعايتهم، يجب أن نحدث تعديلا في أساليب ومداخل المدربين والممارسين التي يستخدمونها مع هؤلاء التلاميذ (الزيات، 2002)، وذلك من حيث:

* التعريف والتحديد.

* التدريس.

* ديناميات التعامل معهم داخل الفصول المدرسية.

أولاً: التعريف والتحديد:

.يجب أن تشمل التصفية المبدئية ذوي صعوبات التعلم.

.يجب أن نرحب بتقبل المؤشرات غير المقاسة إلى التفوق العقلي والموهبة.

.يجب أن ننظر إلى ما وراء درجات الاختبارات، بسبب أن هذه الدرجات لا تعبر في أغلب الأحيان عن واقع إمكانات هؤلاء التلاميذ.

·عندما تطبق درجات القطع cut offs على الاختبارات يجب أن نضع في اعتبارنا الإحباطات المصاحبة للأداء الاختبارى الناشئة عن الشعور الكامن لدى هؤلاء التلاميذ بعجزهم.

·يجب ألا نقيم وزنا أكبر للأداء على الاختبارات الفرعية إذا كان الأداء على الاختبارات الشاملة مختلف، أو أن الانحراف بين الأداءين كبير.

·يجب إجراء مقارنات بالتلاميذ الآخرين الذين لديهم ذات الصعوبات.

·يجب إعطاء وزنا نسبيا أكبر للخصائص التي تمكن الطفل من تفاعله مع تعويض جوانب عجزه أو ضعفه.

·يجب إعطاء وزنا نسبيا أكبر لمجالات الأداء التي لا تتأثر بجوانب الضعف أو الصعوبات لدى التلميذ.

·يجب السماح للتلميذ بالمشاركة في برامج المتفوقين عقليا كنوع من محاولات دعم واستثمار جوانب تفوقه وتعويض جوانب ضعفه.

ثانيا: التدريس:

·يجب أن يكون المدرس على وعي بالدور الذي تلعبه اللغة في إحساس التلميذ بذاته، ولذا يتعين تخفيض محددات ودواعي الاتصال اللفظي، واستثارة بدائل ووسائط أخرى للتفكير والاتصال، كالممارسات الأدائية أو المعملية، والحد ما أمكن من الاعتماد على التفاعل اللفظي.

·يجب التأكيد على المستويات العليا للتفكير المجرد، والابتكارية وحل المشكلات كمداخل مهمة لدعم جوانب التفوق.

·يجب رفع مستوى التوقعات بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، فهم يؤدون على نحو أفضل ويصبحون أكثر نجاحا وتفوقا كالكبار في المجالات التي تتطلب قدرات عالية ونوع من التحدي.

·يجب تقديم مهام فردية محددة تدعم جوانب التفوق وجوانب الضعف.

·يجب على المدرس أن :

* يقدم أنشطة تتحدى قدرات التلاميذ إلى المستوى المتقدم منها.

* يشجع المتطلبات المصاحبة للأنشطة والتمرين والمناقشة.

* يشجع التوجيه الذاتي.

* يقدم بدائل متعددة تمكن التلاميذ من استخدام جوانب القوة لديهم وأساليب تفضيل تعلم المواد المختلفة.

* يستخدم جوانب التفوق العقلي لاشتقاق وتطوير العديد من أنماط الاستراتيجيات المتنوعة.

* يساعد في تدعيم وتنمية مفهوم الذات بأبعاده المختلفة لدى التلميذ.

ثالثا: ديناميات التفاعل داخل الفصل:

·ناقش جوانب الضعف وجوانب القوة وتطبيقاتها على الأداء المدرسي.

·توقع ممارسة مختلف الأنشطة والأداءات، وحاول إيجاد نوع من التفاعل الاجتماعي السوي بين هؤلاء التلاميذ وأقرانهم العاديين.

·اعمل على تيسير حدوث التقبل العام والاحترام المتبادل لجميع التلاميذ.

·أجب على أسئلة الأقران بندية وإيجابية.

·عامل الطفل ذي الصعوبة بنفس الطريقة والإيجابية أو الفاعلية التي تعامل بها التلميذ العادي.

·من الضروري مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتدعيم وتقدير تمايز الأداءات المدرسية أو الفصلية على اختلاف صورها ومستوياتها.

·يجب على التأكيد على أن المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى ما يستثير قدراتهم ويتحدى إمكاناتهم، وأن الآثار الشخصية والاجتماعية المترتبة على تجاهل إمكانات

هؤلاء التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة لا يمكن تقدير آثارها أو تعويضها.

أسباب تأخر الكشف عن التلاميذ الموهوبين / المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم:

إن عملية تعرف هؤلاء التلاميذ سوف تظهر كثير من أسباب العزو الموجبة، ولذلك فإنه يكون من المهم البحث عن الأسباب المسؤولة عن تأخر الكشف عن هؤلاء التلاميذ، و التلاميذ المتفوقون عقليا/ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم يظهرون أنماطا متقطعة غير منتظمة من الأداء الأكاديمي في المواد الدراسية على الرغم من أنهم يمتلكون مواهب وقدرات معرفية فائقة، يمكن أن يستخدمونها في التغلب على هذه الصعوبات الأكاديمية، غير أن ثمة مجموعة من الصعوبات في تعرف هؤلاء التلاميذ تتمثل فيما يلي (Karnes & Johnson, 2002):

·استخدام إجراءات تقييم غير مصممة للتلاميذ المتفوقين عقليا/ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

·التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ربما لا يستطيعون إظهار المؤشرات الدالة على موهبته عندما تتم مقارنتهم بأقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

·التلاميذ المتفوقون عقليا / الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ربما يظهرون جوانب إيجابية ونقاط قوة في مجال ما، وصعوبات ونقاط ضعف في المجالات الأخرى.

·الدعم المهني المقدم للتلاميذ المتفوقين عقليا/ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ربما يقدم معلومات قليلة جدا عن خصائص التلاميذ المتفوقين عقليا / الموهوبين.

·المهنيون القائمون على تربية وتعليم التلاميذ المتفوقين عقليا / الموهوبين ربما يمتلكون معرفة محدودة أيضا عن صعوبات التعلم.

·لا يتم تشجيع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على السعي لمواصلة تعليمهم العالي، ونموهم المهني، حيث يتم توجيههم إلى التدريب المهني.

·المعدلات الأكاديمية التي يحصلون عليها تكون مشابهة للمعدلات التي يحصل عليها التلاميذ العاديون.

·التعريف المحدود للتفوق/ الموهبة وصعوبة التعلم، وقلة الأدوات والمقاييس الخاصة بتعريف هذه الفئة، بالاضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ غالبا ما يخفون قدراتهم، وكذلك لقلة الارتباط والتكامل بين المعلمين والوالدين وأخصائي التفوق، و أخصائي صعوبات التعلم.

·عدم وجود تعريف واضح يبين الخصائص الفريدة، والإحباطات الخاصة للتلاميذ المتفوقين عقليا/ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

·عدم وجود بروتوكول معين للتعريف نتج عنه عدم توافر البرامج الخاصة بهذه الفئة داخل النظام المدرسي.

·غياب الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم وطرقه: فهي تساعد التلاميذ على النجاح في أي مكان يبدو ملائما لهم، سواء كان في فصل خاص بالمتفوقين عقليا أو بالطلاب ذوي صعوبات التعلم أو بيئة أخرى.

وأضاف كل من (Whitmore & Joanne, 2007) إلى وجود مجموعة من الممارسات التي أسهمت في تأخير الكشف عن هؤلاء التلاميذ وهي:

·زيادة أعداد الاختبارات المستخدمة في الكشف عن هؤلاء التلاميذ؛ مما أدى إلى وجود تباين في النتائج، وإلى استخدام إجراءات متباينة في عملية تقييم هؤلاء التلاميذ.

·زيادة أعداد المعلمين الذين يرجعون هذه الصعوبات إلى الخدمات التعليمية الخاصة المقدمة لهؤلاء التلاميذ وإلى المشكلات السلوكية لديهم.

·الجهود المستخدمة في تعرف قدرات وإمكانات هؤلاء التلاميذ في مختلف الثقافات كانت تتم لقلة قليلة منهم فقط.

·اختبار الطلاب المتفوقين عقليا / الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت تقوم على الأحكام المهنية والممارسات الإكلينيكية ولا تقوم على الدراسات والأبحاث التجريبية.

رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية في الفترة القريبة والبعيدة أهمية الذكاء والموهبة وصفاتهم وخصائصهم ولكن لازالت هذه الفئة – الموهوبين – تحتاج إلى الكثير من الدراسة والبحث على أن يكون البحث متكامل الجوانب ليس فقط نفسي أو سيكولوجي أو تطبيقي أو الاجتماعي من الضروري الوصول إلى دراسات متكاملة، وإن كنا نطالب بذلك لفئة الموهوبين الضرورة ملحة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أكثر وذلك لقلة الدراسات العلمية بها مقارنة بباقي الفئات المنشقة منها سواء الموهوبين أو صعوبات التعلم أو غيرها من الاحتياجات الخاصة. وإن تحدثنا عن رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لابد أن يتم من خلال تكاتف الأيدي وترابطها فللوالدين دورا والمعلم دورا والبيئة دورا وهذا توظيف أساليب التدخل المناسبة لهم وكيف؟ ومتي؟ تطبق.

أولا: دور الوالدين:

يذكر (محمد، 2004) أن للوالدين يقع على عاتقهم عبء كبير في سبيل رعايتهم ومساعدتهم في التغلب على إعاقتهم وتنمية مواهبهم وتطويرها، ويجب عليهما حتى يتمكنا من القيام بدورهما أن يقوما بما يلي:

–أن يستمع إليهم وينصت جيدا لما يقولونه، وأن يبديا له قدرا مناسبا من الحب والتواصل.

–أن يشجعوا جوانب القوة فيهم، ويعملا على تطوير قدراتهم من خلال الاستراتيجيات البديلة.

–أن يشركهم في الأنشطة الأسرية، وأن يضعوا لهم القواعد المناسبة للمواقف المختلفة.

–أن يوفروا لهم الألعاب والأنشطة والفرص المواتية للنمو.

–أن يقوموا بقراءة القصص الشيقة لهم، وأن يشجعهم على المناقشة وطرح الأسئلة معهم.

–أن يجعلهم من المترددين على المكتبات العامة، ويساعدهم على الكتب التي تناسبهم.

–أن يشجعهم على التعاون اجتماعيا من خلال الألعاب لتنمية الحس الاجتماعي.

–أن يكونا على اتصال دائم بـ المعلم والأخصائي، ويعملا على أن يكون هناك تواصل دائم بينهما.

–يعملا على توفير بيئة إثراء منزلية للطفل وذلك من خلال الرحلات والألغاز والألعاب والمناقشات.

–يجعل طفلهما يشارك في اتخاذ تلك القرارات الخاصة به سواء في المأكل المشرب الملبس وما إلى ذلك.

–ألا يقوما مطلقا بعقد مقارنة من أي نوع بين طفلهما وأي من أقرانه.

ثانيا: المعلم:

يري (Maker & Udall, 2002) أن هناك دورا رئيسيا للمعلم في هذا الصدد حيث يمكنه أن يسهم بدور فاعل في التصدي للمشكلات الأكاديمية التي تواجة التلاميذ، وأن ينمي مهاراته التعويضية، وأن يلبي حاجاته الانفعالية وذلك على النحو التالي:

.بالنسبة للمشكلات الأكاديمية

-الاعتماد على الوسائل الحسية في التعليم بصرية، حركية، سمعية.

-السماح للتلاميذ بالمشاركة من خلال أسطوانات صلبة، ألغاز، اختبارات وغيرها.

-تنويع الخبرات التعليمية وعدم اعتمادها على الأساليب التقليدية فقط.

-استخدام أساليب تقييم جديدة التقييمات المفتوحة والشفهية.

-حرية الجلوس في الصف حتى يتمكن من رؤية اللوحة والمعلم جيدا.

-تقسيم المهام التعليمية وفق قدراته.

-ضرورة وضع المهام بهدف معين وواضح للتلميذ مع تنوع العرض.

-تفعيل دور التعليم عن طريق الأقران والأنشطة التعاونية.

-استخدام استراتيجيات التعلم النشط وأهمها العصفي.

·المهارات التعويضية:

-الاستراتيجيات والأساليب التعويضية وتدريبهم عليها حتى تساعدهم على تحقيق النجاح.

-تفعيل دور الحاسوب وتشجيعهم على التكنولوجيا.

-تدريبهم على الاستراتيجيات التنظيمية وحل المشكلات من خلال الأساليب المعرفية لتعديل السلوك.

-أهمية الاستراتيجيات البديلة لعلاج جوانب الضعف.

-التركيز على استراتيجية بديلة لتنمية المهارة الواحدة وتطويرها.

التحديد المؤقت التدريب على استخدام الاستراتيجيات ومساعدتهم لتنمية مهارات معينة.

-تنمية مهارات التنظيم لديهم من خلال استخدام الجداول الزمنية، و الإشارات البصرية وغيرها

الحاجات الانفعالية:

-تنمية دافعية التلاميذ من خلال تقليل الضغوط الأكاديمية.

-تفعيل دور التعليم عن طريق اللعب.

-بناء ألعاب لغوية هادفة تساعدهم على الكلام.

-إبراز النماذج الناجحة من الراشدين الذين يعدون على شاكلتهم لرفع طموحهم ومستواهم.

مساعدتهم على فهم ذواتهم وتنمية مفهومهم لها وتقديرها الإيجابي.

-التشجيع الدائم والثناء عند أدائهم لتلك المهام التي ينجزها.

ثالثا: البيئة التعليمية:

البيئة التعليمية المناسبة مكمل رئيس في العملية التعليمية وبها يكلل نجاح لأي برنامج أو استراتيجية أو طريقة تتوافق مع التلاميذ، لذا يحتاج التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بيئة تعليمية ترعى مواهبهم، وفي نفس الوقت تكون على قدر الاهتمام بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ من هذه الفئة، مع توفير الدعم النفسي والانفعالي المناسب للتعامل مع قدراتهم غير المتسقة، وترى(Baum, S., 1990) أن ذلك يكون من خلال تطوير برامج خاصة بهم تعمل على تلبية احتياجاتهم وذلك من خلال تضمنها للعناصر التالية:

-التركيز على تطوير الموهبة.

-مراعاة الفروق الفردية من خلال تحقيق الذات.

-تشجيع استخدام الاستراتيجيات البديلة.

-مساعدة التلاميذ على إدراك جوانب القوة والضعف من جانبهم.

رابعا: أساليب التدخل:

اختلف طرق وأساليب التدخل لرعاية الفئات المختلفة من الاحتياجات الخاصة كل حسب احتياجاته، لذا تري (Little, 2002) أن هناك نقطة رئيسة يجب أن يتم التركيز عليها بالرغم من هذا التنوع يتمثل في فاعلية الذات وذلك حتى نجعلهم قادرين على تنظيم عمل معين والقيام بتنفيذه وهو الأمر الذي يتطلب التفكير والأفكار والسلوكيات حيث لا يوجد أي طفل موهوب ممن يعانون من صعوبات التعلم لديه فاعلية مرتفعة للذات نظرا لوجود تناقض كبير قدراتهم وإنجازاتهم.ويشير (Maker & Udall, 2002) إن البرامج التي يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب أن يشارك فيها فريق عمل متكامل، كما أنها ينبغي أن تأخذ أحد الأشكال الثلاثة التالية:

-برنامج إثرائي يتلقى التلميذ خلاله مساعدات إضافية للتغلب على صعوبات التعلم التي يعاني منها.

-برنامج مستقل في ذاته يركز على جوانب القوة والضعف لديه.

-برنامج علاجي يتضمن استراتيجيات تدخل مناسبة للحد من تلك الآثار السلبية التي تترتب على صعوبات التعلم.

إن هناك عددا من الاستراتيجيات أو أساليب التدخل التي يمكن من خلالها أن نعمل على تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ، ومن ثم فإنها تكتسب أهمية كبيرة في هذا الصدد ومن أهمها:

-استغلال الخدمات المتاحة والتكيف معها.

-برامج التعليم الفردي.

-البرامج والخدمات الخاصة بالتلاميذ الموهوبين.

-الاهتمام بجوانب القصور.

-وضع هؤلاء التلاميذ في فصول خاصة بهم.

-تعليم هؤلاء التلاميذ في فصول عادية (الدمج).

-تقديم الإرشاد المناسب لهؤلاء التلاميذ (وأسرهم).

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي هو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين ، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره. أي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع ماعدا عامل واحد أي تحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع .

ويحاول البحث الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على الظواهر اللغوية في تنمية مهارة القراءة باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين بقدر الإمكان إحداهما تجريبية وعددها (13) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (13) تلميذا وتلميذة، واستخدام التطبيق القبلي لضبط الإجراءات التجريبية ، ثم التطبيق البعدي لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة (من إعداد الباحث):

-مقياس مهارات القراءة. - البرنامج المقترح.

وفيما يلي شرح تفصيلي للخطوات التي اتُّبعت في إعداد هذه الأدوات:

حساب ثبات الأدوات:

استخدم كل من معامل ألفا كرونباخ معامل التجزئة النصفية لسبيرمان بروان ومعامل جوتمان لحساب ثبات الأداة المستخدمة، ويعرض الجدول (1) لحساب قيم الثبات لمحاور الأداة:

جدول (1) حساب الثبات لمحاور المقاييس

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
محور القراءة	21	.890	.917	.916

تشير قيم المعاملات بالجدول الى أن معاملات الثبات للاختبار تتراوح الثبات لمحاور القراءة بين (0.89 الى 0.916)، وهى قيم مرتفعة ودالة على توفر الاستقرار بالمقياس.

كما تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وبين درجات المحاور الفرعية، كما يعرض لها الجدول (2)

جدول (2) حساب علاقة الدرجة الكلية بدرجة الاختبارات الفرعية

المجال	محور القراءة
النسبة	.943**

*دالة عند مستوى 0.05، **دالة عند مستوى 0.01

جاءت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجات الفرعية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل، وهو ما يشير إلى توفر الصدق الداخلي بالاختبار.

حساب التماثل بين المجموعتين في القياس القبلي:

تم حساب التماثل بين المجموعتين على الاختبار في القياس القبلي باستخدام اختبار مان ويتنى، ويعرض الجدول (3) للمتوسطات الحسابية للمجموعتين، والجدول (4) نتائج الفروق باستخدام اختبار مان ويتني

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المجموعتين في القياس القبلي

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار القراءة قبلي	54.12	10.683	57.19	4.338

جدول (4) اختبار مان ويتنى للفروق بين المجموعتين في القياس القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
القراءة قبلى	التجريبية	13	13.65	177.50	82.500	.103	.920
	الضابطة	13	13.35	173.50			
	المجموع	26	26	351			

تشير نتائج اختبار مان ويتنى لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار الكلى ومحاور التعبير والقراءة والكتابة، حيث كانت قيم Z غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهو ما يشير إلى تماثل مستوى المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

إعداد المواد التعليمية:

1-الدليل المستخدم للبرنامج المقترح:

أ- الهدف من الدليل المستخدم للبرنامج المقترح:

هدف إعداد الدليل المستخدم للبرنامج المقترح إلى توضيح كيفية تدريس الموضوعات بالبرنامج المقترح في التدريب على تنمية الظواهر اللغوية للمتعلمين وآلية توظيفها في مخارجها الصحيحة مهارات القراءة والكتابة الهجائية والتعبير وذلك وفق قدرات التلاميذ العمرية والعقلية لهذا الفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية التطبيقات وفق تسلسل الظواهر اللغوية وصف الدليل: تضمن الدليل ما يلي:

المقدمة: وفيها قام الباحث بتعريف المعلم بالبرنامج المقترح القائم على تنمية الظواهر اللغوية في مخرج المهارات التعليمية القراءة والكتابة والتعبير باللغة العربية. وكذلك بتحديد الهدف من الدليل ومكوناته، وعرضه للتدريس باستخدام البرنامج المقترح حتى يتمكن المعلمون من فهم طريقة التدريس والفلسفة القائم عليها البرنامج.

الأهداف العامة: تضمن الدليل الأهداف العامة لآلية تدريس البرنامج.

تنفيذ الدروس: وتشمل تنفيذ دروس القراءة والكتابة الهجائية والتعبير مصاغة بأسلوب البرنامج المقترح.

الخطة الزمنية: وتشمل خطة تدريس الدروس بكتاب الأنشطة في ضوء البرنامج المقترح.

متطلبات التطبيق: تم تجهيز الأدوات التعليمية والأجهزة الموجودة بالمدرسة التي يمكن استخدامها، والاستفادة منها في التدريس.

أساليب التقويم: تم توضيح أساليب التقويم التي يمكن للمعلم أن يقوم بها أثناء تدريس دروس القراءة بطريقة البرنامج المقترح.

قائمة المراجع والمصادر: تضمن الدليل قائمة بالمراجع والمصادر التي يرجع إليها المعلم ويعمل على التوجه إليها للاطلاع عليها.

وبعد إعداد الصورة الأولية للدليل، تم عرضه على المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية إضافة إلى متخصصين في علم النفس التربوي و متخصصين في اللغويات، وذلك بهدف

استطلاع آرائهم حول الدليل، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي أوصى السادة المحكمين بها: وبذلك، أصبح دليل المعلم في صورته النهائية.

2-كتاب الأنشطة

تنبع أهداف وأهمية هذه الدراسة إلى العناية بالقراءة لدى التلاميذ من أن تعليم القراءة والكتابة باتت إلزامية، ومن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها (السعيد، 2009)، وأثر القراءة والكتابة على تنمية جوانب التعبير سواء الشفهي أو الكتابي لاحقا ، كما تعمل رياض الأطفال على تهيئة الطفل للقراءة (فهيم، 2002، فهيم، 2008).

الهدف من كتاب الأنشطة :

هدف كتاب الأنشطة إلى توليفة بين مختلف البرامج والإستراتيجيات من حيث المبدأ، وهو منحى متكامل يمزج بين النظريات النفسية واللغويات في مخرج تربوي جديد في المناهج وطرق التدريس، والتي تناولت علاج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع قياسها والتدخل المُبكر، حيث إنها تقوم على الوعي اللغوي (ظواهر اللغة) مخاطبة الجوانب النفسية والعقلية في صورة تربوية متكاملة تبدأ بالصوت (صوامت) للحروف والتعرف على مدلولاتها، وتعلم الحروف بأصواتها وأشكالها الأربع في الكلمة، ثم التدرب على المزج الصوتي والكتابي عند الانتقال بين الحروف، حتى يتمكن من المزج القرائي والكتابي لأصوات الحروف ورسُمِها، ثم الانتقال بعد ذلك لتعلم الحروف (الصوائت القصيرة والطويلة)، ويتم تدريب المتعلم على المزج الصوتي أو الحرفي في هذا الجزء بشكل أكبر من كلمات وجمل، لتتم بذلك عملية اكتساب وتعلم القراءة والكتابة والتعبير بصورتها الأولية، تساعد المتعلم على البدء في العملية التعليمية بكل سهولة ويسر، ثم الانتقال للتعرف على الكلمة وتقسيماتها والتميز في أنواعها ويليه التعرف على النوع ثم العدد ثم أل التعريف والتنوين ثم ظاهرة الضمير أنواع الأسماء والاستفهام، وكيف يُوظف ذلك في المخرجات المهارية التعبيرية والقراءة والكتابة النحو المرجو والمطلوب وكيف تساعد اللغة على تنمية جوانب التفكير والاستنباط والاستنتاج وتكون نواة ولبنة لما يلحقها من مهارات أعلى وأعمق في اللغة والفكر والاستدراك وأثر ذلك على المواد والعلوم الأخرى أو أسلوب الحياة والتعامل الخارجي.

مقياس القراءة

الهدف من مقياس القراءة: هدف مقياس القراءة إلى قياس قدرات المتعلمين في التعرف على الظواهر اللغوية المحددة لهذه الفئة، والمهارات اللغوية المتناولة والمحددة لهذا البرنامج التي تناسب المرحلة العمرية.

أ. **تحديد أبعاد مقياس القراءة:** تم تحديد أبعاد مقياس القراءة ومحتواه من خلال الخطوات الآتية:

– الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت كيفية إعداد مقاييس القراءة، للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي.

–الاطلاع على بعض نماذج مقاييس القراءة والاختبارات المعدة سلفًا.

–ما أسفر عنه الإطار النظري للدراسة الحالية.

قام الباحث بإعداد مقياس القراءة، واضعًا في الاعتبار أن تلائم مجموعة التلاميذ والهدف من البرنامج، وقد مر إعداد مقياس القراءة بالخطوات الآتية:

– **صياغة المقياس:** شرع الباحث في إعداد المقياس مراعيًا المعايير الآتية:

oأن تكون الأسئلة مباشرة.

oتجنب التعقيد والتكرار.

oأن يكون المقياس شاملًا لجميع الظواهر و المتناولة في البرنامج.

oالبُعد عن الرتابة والملل في طريقة عرض الأسئلة بشكل شيق وجذاب.

oالتسلسل في عرض وتناول المهارات والظواهر التي تم تحديدها، والتمكن من قياس مهارات القراءة بصورتها المطلوبة.

oتعليمات المقياس واضحة لكلا الطرفين المعلم والمتعلم.

ب. تعليمات المقياس: تضمن المقياس مجموعة من التعليمات للتعرف على آلية تطبيق البرنامج.

الصورة الأولية لمقياس القراءة: في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس القراءة والوعي الصوتي في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية وبعض الموجهين والمعلمين في التربية والتعليم وبعض المتخصصين في علم النفس التربوي و المتخصصين في اللغويات متخصصين في مجال القياس والتقويم لإبداء آرائهم حوله، كلٌ في مجال تخصصه، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول:

-مدى مناسبة المقياس لقياس بعض مهارات القراءة والوعي الصوتي.

-مدى صحة صياغة المقياس.

-مدى مناسبة المقياس لمستوى التلاميذ.

-سلامة ووضوح الأسئلة.

-تم إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون بمقياس القراءة، وأصبح المقياس جاهزًا للتطبيق الاستطلاعي.

مهارات القراءة التي يتضمنها المقياس:

-التعرف على أصوات الحروف.

-التعرف على أسماء الحروف.

-التمييز بين الحروف المتشابه رسما والمتقاربة صوتا ومخرجا.

-القدرة على ربط الحروف بمدلول.

-التعرف على الحركات القصيرة.

-التمييز بين رسم الحرف أول ووسط وآخر الكلمة.

-القدرة على المزج الصوتي لحرفين معا.

-القدرة على قراءة كلمات تبدأ من ثلاث أحرف.

-التعرف على الأصوات الطويلة.

-التمييز بين الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة.

-التعرف التمييز بين المقاطع الصوتية (الساكن والممدود والمشدد)

-ربط الكلمات المقروءة بمدلول.

-تجريد المقاطع الصوتية وقراءتها.

-القدرة على التحليل الصوتي للكلمات.

-القدرة على توظيف ال التعريف مع الحروف والكلمات والتمييز بين الحروف الشمسية والقمرية.

التعرف على التنوين والتمييز بين النون الأصلية بالكلمة ونون التنوين.

-القدرة على التفرقة بين أنواع التنوين.

-قراءة جمل تتكون من كلمتين وأكثر وفهم إلى ما تُشير إليه.

-فهم المقروء من فقرات بسيطة معبرة عن صورة.

ح. التجربة الاستطلاعية لمقياس القراءة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لمقياس القراءة، تم إجراء التجربة الاستطلاعية لمقياس على عينة من التلاميذ، بلغ عددها (50) تلميذًا وتلميذة، في غير مدرسة الكويت الإنجليزية (مدرسة عينة الدراسة)، تم التصحيح ورصد الدرجات، وذلك بهدف حساب:

-صدق المقياس. - ثبات المقياس.

وقد تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، ومعامل ارتباط بيرسون، وصدق المحكمين، وقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس كما تم عرض فيما سبق في حساب ثبات الأدوات،وحساب التماثل بين المجموعتين في القياس القبلي.

صدق المحكمين :

عرض المقياس على لجنة من المُحكمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة أسئلة المقياس لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح الأسئلة، وفاعلية القياس، وتنوع طرح الأسئلة، ومدى تمثيلها للبرنامج المقترح، والتي وضع المقياس لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات.

ثبات مقياس القراءة: تم تناوله أدوات الدراسة.

زمن تطبيق المقياس

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس، وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (فاروق عثمان، عبد الهادي السيد، 1995: 236)، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول تلميذ من الإجابة وآخر تلميذ انتهى من الإجابة وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ 45 دقيقة.

بعد الانتهاء من إعداد مواد الدراسة وأدواته؛ بدأ الباحث في الإجراءات التجريبية النهائية للدراسة.

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

" ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟"

وللإجابة على السؤال السابق نحتاج إلى التحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للقراءة

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المجموعتين في القياس البعدى

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار القراءة بعدى	88.73	3.860	64.88	2.909

تشير قيم المتوسطات لوجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، والتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم اختبار مان ويتني:

جدول (6) اختبار مان ويتنى للفروق بين المجموعتين في القياس البعدى

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	الدلالة	حجم الأثر
القراءة بعدى	التجريبية	13	20.00	260.00	.000	4.346	.001	.929
	الضابطة	13	7.00	91.00				
	المجموع	26						

تشير نتائج اختبار مان ويتنى إلى :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس القراءة في اتجاه العينة التجريبية، كما بلغ حجم الأثر كما يقاس مربع إيتا (0.929) وهو حجم تأثير مرتفع ودال على أثر البرنامج وفاعليته.

وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير إلى أثر البرنامج الذي طبقه في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة،

وبذلك تتأكد الفرضية التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

" ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الظواهر اللغوية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره على مهارات القراءة لدى عينة الدراسة؟ "

وللإجابة على السؤال السابق نحتاج إلى التحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلى والقياس البعدى لمقياس القراءة بالعينة التجريبية

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ودرجة الفعالية

الاختبار	القياس البعدي		القياس القبلي		الفعالية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اختبار القراءة	88.73	3.860	54.12	10.683	3.4

تشير قيم المتوسطات لوجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما تبين أن قيم معادلة بيلاك للفاعلية كانت أكبر من 1.2 وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق في تحسين المهارات.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم اختبار ويلككسون:

جدول (8) اختبار ويلككسون للفروق بين القياس البعدي والقبلي بالمجموعة التجريبية

الاختبار		العدد	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة Z	الدلالة
القراءة قبلى – القراءة بعدى	الرتب السلبية	0	.00	.00	3.181[b]	.001
	الرتب الايجابية	13	7.00	91.00		
	الروابط	0				
	المجموع	13				

تشير نتائج اختبار ويلككسون الى :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لاختبار القراءة في اتجاه القياس البعدي.

وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير إلى فاعلية البرنامج الذي طبقه في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية.

وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي ومتوسطات رتب القياس القبلي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

مجموعة الإجراءات التي تمت أثناء التدريس باستخدام البرنامج المقترح من خلال:

1-الإعداد الجيد للبرنامج من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة للمتعلمين وفق قدراتهم.

2-توفير بيئة تعليمية خلاقة موظفة ومستغلة القدرات العقلية للمتعلمين لتنمية المهارات اللغوية.

3-المتعلم هو الركيزة الأساسية في البناء التعليمي لذا استهدف البرنامج المتعلم بالأساس وأخذ المتعلم دور الموجه.

4-اعتماد البرنامج على الذات والذكاء الإنفعالي والنظريات العديدة النفسية منها واللغوية وغيرها تم تناولها فيما سبق.

5-تصميم الأنشطة التعلمية وفق فلسفة البرنامج والأسس التي بُني عليها.

6-التسلسل في التناول للأنشطة وفق البناء اللغوي والنفسي والانفعالي للمتعلمين.

7-البُعد عن الرتابة والملل في طرح المهارات اللغوية وآلية التدريب عليها.

8-وضوح الأهداف لكل درس ومباشرتها، وتناولها بشكل سلوكية إجرائية دقيقة تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية القراءة والكتابة الهجائية والتعبير.

9-أتاحت الفرصة للمتعلم بناء وعمل أنشطة تحاكي ما تدرب عليه.

10-مستوى التدريبات بكتب الأنشطة واضحة وبناءة ومتدرجة.

11-محتوى التدريبات والدروس تتوافق مع الفروق الفردية بين كل متعلم و بالمتعلم ذاته.

12-تضمنت التدريبات المقترح بكتاب الأنشطة أنواعاً متعددة من التقويم، مثل التقويم: القبلي و التكويني والنهائي.مما ساهم في زيادة إتقان التلاميذ للمهارات اللغوية المتناولة.

13-تفعيل دور التعزيز في جميع المراحل وتوظيفه بطريقة تربوية صحيحة وسليمة.

يتضح مما سبق، أن البرنامج المقترح قد ساهم في تنمية مهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في بعض الجوانب دراسات: (عبد الفتاح، 2018) – (محمد، 2018) – (الرشيدي- 2018) – (عبد العال، 2018) – (العنزي، 2018) - (العتيبي، 2018) - (أحمد، 2017) – (عبد الفتاح، 2017) - (شكر الله، 2017) –(جبايب، 2010)- (الحاوي، 2015) – (محمود، 2001) – (العجمي، 2015) – (عثمان، 2007) – (محمد، 2012) – (الشناوي، 2014)

– (إحسان، 2016) – (محجوب، 2016) - (Topbas,) - (Thomas & Kim, 2000) (2001,20003) - (Silliest & other,2003) - (Donald

توصيات الدراسة وقيمها:

لما كانت نتائج الدراسة الحالية قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر البرنامج المقترح، ولما كان للبرنامج من شمولية وتنوع من حيث الفلسفة القائم عليها وتشابك وتنوع مصادره من أصل اللغة وأُسسها و الجانب النفسي التربوي وجانب المناهج وطرق التدريس، وقد أوصى الباحث بالتالي:

- التشجيع في الحث على زيادة البحث العلمي في الدراسات اللغوية النفسية التربوية وذلك لوحدة الجانب الإنساني ووحدة الجانب العقلي والاجتماعي.
- لفت النظر إلى أهمية الظواهر اللغوية في تدريس اللغة العربية والعمل على تسلسلها بالشكل الصحيح والمنطقي سواء للغة والعقل في آنٍ واحد.
- ضرورة العمل على تكامل النظريات في العرض عند تناول المناهج أو استخدام طرق التدريس و الأخذ بالأصول والبعد تناول الفروع، والتمسك بوحدة وشمولية التناول.
- الاهتمام بالفئات الخاصة على وجه العموم وفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من حيث الاكتشاف والتدخل النفس التربوي بتوفير البرامج الأكاديمية والتنموية لمهاراتهم سواء الأكاديمية أو النفسية الإجتماعية وآلية توظيفها بالشكل الصحيح.
- إعادة النظر في آلية تدريب المعلمين والأخصائيين النفسيين للتلاميذ حتى يكونوا قادرين على التمييز المبدئي ذوي الموهبة وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديمهم لمقيمين أكثر تخصصا لفرز وتصنيف التلاميذ وفق الفئة التي تناسبهم.
- عمل وحدة تقييم وتدريب ذاتية في كل مدرسة لإعداد كفاءات تعليمية قادرة على توفير الدعم اللازم للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور داخل وخارج المدرسة.
- إشباع الغرائز النفسية والعقلية وربطها بجانب تربوي أكاديمي من خلال الدراسات النفسية الأكاديمية.
- عدم التقليل من العقل الإنساني والتعامل معه بمنظور فكري متطور ومبتكر ومبدع، فنحن من ينمي الإبداع ونحن أيضا من يقتل الإبداع في نفوس أبنائنا.
- الحوسبة والتكنولوجيا أداة ووسيلة لعرض المحتوى ليست أساس لكل شيء من الضروري استخدامها توظيفها بالشكل الصحيح في تدريس اللغة مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حتى لا ينقلب السحر على الساحر.

- التنبه إلى زيادة أعداد الفئات الخاصة على وجه العموم وفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.
- يمكن توظيف البرامج الإثرائية اللغوية لتنمية الجوانب الفكرة، فاللغة أساس التفكير والتبين والاستكشاف والبناء الاجتماعي.

بحوث مقترحة:

تبيّن للباحث أثناء القيام بهذه الدراسة أن هناك بعض المشكلات الأساسية فى حاجة إلى دراسة وبحث علمي فى هذا المجال، مما يزيده تأصيلاً وعمقاً وثراءً، ولذلك يقترح إجراء البحوث التالية:

-أثر برنامج مقترحة قائمة على البرنامج المقترح لتدريب المعلمين على آلية تدريس الظواهر اللغوية لفئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

-أثر برنامج مقترح على تكامل البناء الأكاديمي النفسي والتربوي واللغوي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية العاديين وغير العاديين.

-فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة وحدة تكامل مهارات اللغة في تدريس وتنمية مهارات اللغة العربية للصفوف الأولى.

-فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة عادات العقل في تعلم الظواهر اللغوية ووحدة بناء اللغة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

1- القرآن الكريم

2- أبوعرقوب، أحمد حسن (1992). تطور لغة الطفل. الطبعة الثالثة، الأردن- عمان: مركز غنيم للتصميم والطباعة.

3- بدير، كريمان (2013). تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل. القاهرة- مصر : عالم الكتب للنشر والتوزيع.

4- الخلايله، عبدالكريم و اللبابيدي، عفاف (1995). تطور لغة الطفل. ط1، الأردن – عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

5- الخطيب، جمال، (1997). الإعاقة السمعية. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

6- الدوايدة، أحمد موسى و خليل، ياسر فارس (2011). مقدمة في اضطرابات التواصل. الرياض المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

7- رزق، سامي محمود. (2006). طرق تدريس اللغة العربية" الأسس النظرية والتطبيقات "، كلية التربية، جامعة الأزهر.

8- الزيات، فتحي مصطفى (2002)، المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعرف والتشخيص والعلاج. القاهرة – مصر: دار النشر للجامعات.

9- السيد، سيد(2004). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

10- الشخص، عبد العزيز (1997). اضطرابات النطق والكلام. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

11- العدل، عادل محمد (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

12- العطية،(1999).التثنية. علوم اللغة دراسات علمية محكمة تصدر أربع مرات في السنة كتاب دوري. المجلد 2، العدد 2، ص 99. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

13- عرفان، خالد محمود (2008). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض:دار النشر الدول.

14- علي، أماني؛ الخريبي، هالة (2006). بنية المفاهيم والمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة. ط1، دار الفضيلة، القاهرة.

15- عثمان، أبو الفتح (1952). الخصائص لابن جني . القاهرة – مصر: مطبعة دار الكتب المصرية.

16- غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الدار البيضاء–المغرب: منشورات عالم التربية.

17- فراج، إيمان، محمد (2003). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليًّا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

18–الكندري، لطيفة حسين (2011). دراسة ميدانية دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (الواقع والطموح) من منظور أولياء الأمور، العدد التاسع، مجلة الطفولة. جامعة القاهرة (ص 6).

19- كرم الدين، ليلى أحمد (2003م). اللغة عند الطفل. مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.

20- لطفي، محمد قدري. (1985م). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المرحلة الابتدائية. (ط3). القاهرة: مكتبة مصر.

21- الملا، بدرية سعيد.(1985). برنامج مقترح لتنمية وعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع بدولة قطر، رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

22- محمد، عادل عبد الله(2004). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. ط1 القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

23- (2008). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

24- مشري، محمد (2010). لغات الأسماء الموصولة في الفصيح من كلام العرب.مجلة الدراسات اللغوية، جامعة منتوري- قسنطينة، العدد 006، ص 209- 231

25- الوقفي، راضي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

26- Baum, S., Owen, S., & Dixon, J. (1991): to be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies. Mansfield Center, CT. Creative Learning Press.

27-Brody , Linda , Mills , Carol ,(1997) Gifted children with . , Inc learning Disabilities : A review of the issue , Journal of learning disabilities .vol, 30 . ,Numbers, PP-282- 286.

28- Baum, S.(1990) Gifted But Learning Disabled: A Puzzling Paradox. Reston,VA: Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Reproduction Service No. ED321484).

29- Ford, D. Y. (1996). A study of Underachievement among Gifted Black Students. Paper presented at the annual of the American Educational Research Association (New York), NY, April (8-12).

30- Cline, S. and Hegeman, K. (2001). Gifted children with disabilities. Gifted Child Today,24,16-24.

31- Hegde, M. N. ,(2001) .Introduction to Communicative Disorders 3rd edition, PRO–ED, Inc.

32- Karnes, M. & Johnson, L. V. C. (2002). Handbook for gifted. Children with gifts and disabilities. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.p3.

33- Little, Cindy(2002); Which is that? Asperger's syndrome or giftedness: Defining the differences. www.twicegifted.net.

34- Maker, June C. & Udall, Anne Jo(2002); Giftedness and learning disabilities. www.Irdaonline.Org.

35 - Language Development: An Introduction, ، Jr. (2005)، Robert E.،Owens Inc.،Sixth Edition. Pearson- Education

36- Paul, Rhea, (1995), Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Laas Mosby- Year Book, Inc،Assessment & Intervention

37- Silverman, L. K. (1997). Gifted children with learning disabilities, PHD, Eric Digest E.543.

38- Whitmore, T. R & Maker, C.J. (1985): Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD: Aspen.