فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية

د. / نبيل فضل محمود شرف الدين

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلي: اختبار فعالية تدريس فنيات تقوية الذاكرة الإنسانية عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، وهو ما فرض طرح تصور نظري يعتمد علي مدخل متعدد يمكن به تقييم هذه الفئة الاستثنائية المزدوجة لتحديدهم، وضرورة اختباره، إضافة إلي تصميم مقياس تقدير لخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالبيئة العربية، ودراسة خصائصهم.

مستخدما، حقيبة من الاختبارات، العقلية والإبتكارية والتحصيلية. إضافة إلي استمارات تقدير للزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين، ومقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بإعدادها لتحديد هذه الفئة.

كما قام بإعداد:

- قائمة كلمات للذاكرة وكيفية الاحتفاظ بها.
- و"ملزمة " في شكل كتيب يتضمن محتوي لفنيات الذاكرة، يتم تدريسه أو شرحه لعينات الدراسة ضمن البرنامج المعد لذلك.

وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية:

للدراسة الاستطلاعية عن:

وصول نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي ١٦و ٥١% من الطلاب الموهوبين، ١٤و٥٧% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ٧٥و١٩% من عينة الدراسة الكلية المصنفة ، والتي بلغت ٨١ طالب وطالبة، اعتمادا علي محكات الدراسة المستخدمة، وهو ما يؤكد تحقق الفرض الأول للدراسة.

وكشفت نتائج التحليلات الكيفية:

للبروتوكولات أو تقارير التوصيف المكتوبة والشفهية لعدد ٥٢ من الطلاب والطالبات هم عينة الدراسة الأساسية للطلاب عن:

تميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بخصائص موحدة ومميزة عن فئتي الطلاب: الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلي أنهم يشتركون مع كلاهما بخصائص مشتركة،وهو ما يؤكد تحقق الفرض الثاني للدراسة ومطابقة للخصائص التي تبدو متناقضة ظاهريا والموجودة بالتراث السيكولوجي في هذا المجال.

فقد تشابه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع كل من: الموهوبين ومع ذوي صعوبات التعلم معا في استخدام فنيات ذاكرة القوائم (التصنيف الفئوي – التكرار والتسميع الذاتي – والصور الذهنية) وفنيات المحتوي الدراسي (طريقة الحفظ والتسميع الذاتي)، وفي عدم استخدام فنيات ذاكرة المحتوي الدراسي (الطريقة التوافقية المعتادة).

وتشابهوا مع الطلاب الموهوبين في ذاكرة قوائم الكلمات (الطريقة الترابطية) وذاكرة المقررات الدراسية (التلخيص وإعادة الصياغة).

كما تشابهوا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ذاكرة قوائم الكلمات (في عدم استخدامهم طريقة التناغم الصوتي) وذاكرة المقررات الدراسية (في استخدام الطريقة الجزئية وعدم استخدام الطريقة العلمية وطريقة المواجهة والضبط الدراسي والقاصرة علي الموهوبين).

ولوحظ أيضا: عدم استخدام الطلاب ذوي صعوبات التعلم للفنيات التي لم يستخدمها الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أن الانحرافات المعيارية لدرجاتهم علي الاختبارات العقلية (التحصيلية خاصة) تقع في مدي واسع.

وكشفت نتائج الدراسة الكمية عن:

فعالية طريقة تدريس كيفية حدوث فنيات الذاكرة، علي قوائم الكلمات الاختبارية، والمقررات الدراسية، حيث تحسن الأداء بدلالة جوهرية في صالح التطبيق البعدي لكلاهما وذلك لعينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعينة الكلية للدراسة. وهو ما يؤكد صدق تحقق الفرضين الثالث والرابع للدراسة.

ويوصي بدعم الاتجاه نحو المعرفة بكيفية حدوث المعرفة بأنماطها المختلفة(تقريرية وتنفيذية وشرطية وغيرها) والاهتمام بهذه الفئة استثمارا للطاقات البشرية المكبوتة.

فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية

د. / نبيل فضل محمود شرف الدين
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

مقدمة الدراسة:

يعتبر تحصيل الحقائق العلمية والتكنولوجية والمعرفة بتطور ما هو معاصر بشأنها، وطرق استخدامها والمعرفة بوظائفها وعناصرها من الأهداف التطبيقية المحورية للأنظمة التعليمية، وتحتل قدرات الذاكرة لكافة حقائق العلوم الأساسية والتكنولوجية القدر الأعظم من نظم التقييم المعرفي الهرمية ، حيث تعتمد عليها كفاءة كافة العمليات المعرفية الممثلة للقدرات الإنتاجية المتقدمة.

وتتضح أهمية الذاكرة، فيما يراه ما ستروبييري وسكريجس (Mastropieri & Scruggs, 1996:226) من أن النجاح المدرسي يعتمد بدرجة كبيرة علي قدرات التعلم وتذكر المعلومات اللغوية وغيرها، فكثرا ما يحتاج الطلاب إلي تذكر أسماء الدول وعواصمها ورؤسائها وحقائق العلوم واللغويات وقوانين الرياضيات، وبناء عليه فالطلاب الذين يعانون من صعوبات خاصة في تذكر هذه المعلومات يعانون صعوبات كبيرة من النجاح في المدرسة. و من ثم يعتمد عليها النجاح الأكاديمي والاجتماعي أيضا.

وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم لدي البالغين وخاصة طلاب المرحلة الجامعية إلي تنامي شيوع ظاهرة صعوبات التعلم لدي طلاب المرحلة الجامعية بصورة عامة، وتشير التقارير إلي تزايدها بصورة مستمرة ومطردة (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٦٧١) وهي ما يمكن أن تنسب إلي مجموعة من العوامل، المجتمعية والتشريعية والتربوية المتنوعة. (Ijiri & Kudzma, 2000: 149)

وقد تنبهت الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية إلي ظاهرة انتشار وتزايد صعوبات التعلم لدي طلاب المرحلة الجامعية فأصدرت القانون الفيدرالي رقم ٩٣ – ١١٢ لسنة ١٩٧٣م متضمنا الفقرة ٥٠٤ التي تقتضي بضرورة إعادة تأهيل ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٦٧١)

وحديثا تزايد الاهتمام بقضية **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، وقد ظهرت هذه القضية لأول مرة بجامعة" جونز هوبكنز" Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١، حيث حمل لواءها، ووضعها أمام الرأي العام الأمريكي المعني بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة، وخبراؤها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم، من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية.(فتحي الزيات، ٢٠٠٠: ٦).

وتشير نسب انتشارها بين مجتمع الطلاب إلي معدلات عالية، تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع، وتتعدى نسب الفئات الخاصة الأخرى، مما يدعو للاهتمام بها علي المستويين البحثي والتطبيقي.

وقد استخدمت رؤى نظرية متعددة ومتنوعة لوصف الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها، منظور تجهيز المعلومات والمنظور النيروسيكولوجي،وتحليل السلوك الفعلي، وغيرها، وتري إجيري وكيدزما (Ijiri & Kudzma, 2000: 150) أن **نموذج تجهيز المعلومات** هو الأكثر خصوصية، كما أن تحليل دور الوظيفة الإجرائية أو التنفيذية أو ما وراء المعرفة هي ما يمكن الاستفادة منها بصورة خاصة أو علي نحو استثنائي في دعم تطوير البرامج الجامعية.

حيث يقترح أن يكون **مفهوم تجهيز ما وراء المعرفة** – الذي يعني باستخدام استراتيجيات، التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، وتطبيق سلوكيات التعلم – ضعيفة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين من زملائهم، فهم يبدون عوز شديد أو حاد في التعامل مع المهام التعليمية بنظام، وتخطيط

وتنظيم بيئتهم التعليمية، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة. (Ijiri & Kudzma, 2000: 150) وهو ما يمكن أن يكون اداة هامة للطلاب بالجامعة للاستفادة أوالاستخدام الجيد والمتنوع للمعرفة الأساسية والتكنولوجية. (Ijiri & Kudzma, 2000: 156)

وتعتبر مساعدة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي تطور قدراتهم فوق أو ما وراء المعرفية واستراتيجياتهم هي أحد الاتجاهات القوية الواعدة للعمل في هذا الاتجاه.(Montague, 1991)(Brody & Mills, 1997: 291)

وتقترح إجيري وكيدزما (Ijiri & Kudzma, 2000: 152) أنه لمقابلة أو مواجهة متطلبات الذاكرة لمقررات العلوم التطبيقية، المتضمنة علوم مادية واجتماعية، ضرورة معاونة الطلاب علي الاستفادة الكاملة من استخدام استراتيجيات التذكر أو الاستدعاء الفعالة، ودعم أو تزويد المحتوي بهاديات أو دلالات مصورة، مع مراعاة مقابلتها بعمليات التشفير الملونة والرمزية، كما يمكن الاستفادة من الطلاب المتميزين في مهارات الاستدلال المجرد من فعالية العمل مع أخصائي التعلم في تطوير استراتيجيات تعويضية فعالة لإدارة هذه المتطلبات (متطلبات الذاكرة).

وتؤكد الدراسات العلمية تأثير تدريس استراتيجيات التعلم أو مهارات ما وراء المعرفة ، مدعمة بالاكتشافات المشجعة عن فائدة مثل هذه التدريبات، وركزت هذه الإتجاهات علي مساندة الطلاب علي أن يصبحوا مشاركين نشطين في تحليل عملية تعلمهم، وتطوير استراتيجياتهم الفعالة في المواقف التعليمية المختلفة. (Ijiri & Kudzma, 2000: 151)

ويري لافرانس (La france, 1995: 252).ضرورة إعداد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتطوير استراتيجيات مواجهة متطلبات المقررات أو المناهج الدراسية،عن طريق كيفية ربط أو الارتباط بين التعلم الجديد والمعرفة السابقة، إضافة إلي تطوير الاستراتيجيات التنفيذية واستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تسمح لهم بمراقبة وتقييم أعمالهم.وهو ما يتطلب دمج أو تأليف التيسيرات مع الجوانب الإرشادية لكي يصل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي تحقيق ذلك.

ونتيجة لذلك، تذكر روبنسون (Robinson, 1999: 198) أنه من بعض استراتيجيات التدريس التي يجب التركيز عليها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

- تطوير فهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لصعوبتهم ، كأن يعيدوا صياغة إدراكهم نحو أنفسهم ليتضمن كل من خصائصهم أو صفاتهم الإيجابية والأقل إيجابية.
- التدريس لهؤلاء الطلاب الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية داخل سياق أو إطار التعليم أو التدريس ذو المعني،أو بعبارة أخري ، أن يستقبل الطلاب إلي جانب مكونات أو محتويات المنهج في مجالات الاهتمام ، تعليم أو معرفة كيفية التفكير ، وكيفية الفعل، والكيفية التي يجب أن يبقي أو تبقي التعلم بعدها مستمرا أو حيا.

ويوصي فايديا (Vaidya, 1993: 572) بمزيد من الدراسات في اتجاه تطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة (المعرفة بالمعرفة) ، والتي تتضمن، تقييم الذات، والتأمل المعرفي حيث تمثل استراتيجيات جوهرية لتدريس الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتحاول الدراسة الحالية دعم هذه الاتجاهات البحثية.

مشكلة الدراسة :

علي الرغم من تمتع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بقدرات فريدة خاصة وإمكانيات بشرية هائلة بما تتضمنه مواهبهم من ثروة إلا أن التراث السيكولوجي يؤكد – في ذات الوقت – علي اتصافهم بضعف مفهوم الذات ، واعتقادهم بأنهم اقل من أقرانهم بالفصل الدراسي إضافة إلي أن دمج القدرات الخاصة بجوانب القصور الحادة يمكن أن تؤدي إلي الشعور بعدم الكفاءة، والعوز العام في الدافعية، والعجز التعليمي (Vaidya, 1993 : 568)

والأخطر أن يري لافرانس (Lafrance, 1994: 256) أنه حتى إذا أعطي أوقدم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم استثارة بيئية كزملائهم أو أقرانهم المتشابهين معهم في القدرات فإنهم يكونوا غير قادرين علي الإنتاج بنفس المعدل

أو المعيار المتوقع منهم، وبسبب عدم التحديد أو التعريف بهم وسوء الفهم فهم يدركون المدرسة علي أنها خبرة فاشلة ، وتقدير ذواتهم منخفض لأنفسهم، وتصبح الخبرة المدرسية المدركة سيئة وفي المؤخرة.

وتعتبر آثار عدم اكتشاف فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خطير للغاية، حيث يترتب عليها، ما ينبه إليه برودي وميلز (Brody & Mills, 1997: 283) أنه رغم زيادة عدد الباحثين في مجال صعوبات التعلم وتساؤلهم عن ملائمة استعدادات هؤلاء الأطفال بالإستراتيجيات الحادثة ، إلا أنه أقل الطلاب عددا ممن يمتلكون إمكانيات مرتفعة وصعوبات تعلم هم فقط ما يتم إدراكهم أو الكشف عنهم وتقديم خدمات كاملة لهم، وهو ما ينتج عنه فقد أو خسارة كبيرة للإمكانيات العقلية.

ويحذر منه ستارنز Starnes (١٩٨٨) الذي يري أن عدم اكتشاف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبقائهم دون إدراك أو معرفة بهم لفترات طويلة، يقلل شعورهم بالسيطرة علي حاجاتهم وفشلهم ويروا أن جهودهم ليس لها أثر في إحداث الفروق الحقيقية (Ferri et al, 1997: 554) كما يواجه هؤلاء الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ممن لا يدركون أو يكتشفون مشكلات أكاديمية علي المدى القصير ، وضعف الثقة بالنفس، وامتلاكهم فرص محدودة، وانخفاض الطموح علي المستوي البعيد أو الطويل.(Ferri et al, 1997: 554)

ويضيف إليها فتحي الزيات(٢٠٠٢: ٢٥١، ٢٢٣) بأن الآثار الشخصية والاجتماعية المترتبة علي تجاهل إمكانيات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تقديرها أو تعويضها، حيث أنها لا تقتصر علي الحياة المدرسية بل تتعداها إلي الحياة الأسرية والاجتماعية أيضا ، كما يؤدي تأخر اكتشافهم إلي صعوبة التدخل والوصول إلي استراتيجيات فعالة في التشخيص والعلاج.

ومما يضاعف مشكلة هذه الفئة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، عدم الوعي بوجودهم أو اكتشافهم وتسليط الأضواء عليهم ، حتى لدي المتخصصين أنفسهم وهو ما كشفت عنه الدراسات السابقة (Lafrance, 1994, Broodoo et

al, 1989, Minner, 1990) من تدني وعي المعلمين ومديري برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واكتشافهم أو تحديدهم والاهتمام بهم، وتأثير التحيزات والمعرفة أو الخبرة السابقة بهم وببعض الخصائص الديموجرافية للطلاب بترشيحهم للبرامج التربوية المختلفة، وهذا ناتج عن: طبيعتهم المتمثلة في مشكلة طمس أو إخفاء مشكلات تعلمهم حتى فترات متقدمة نتيجة لإمكاناتهم المتميزين بها.

والذي تكون نتيجته أنهم يقعون خارج نطاق الخدمات التربوية بسبب طبيعتهم الاستثنائية المزدوجة. حيث تبدو المشكلة في الطمس أو الإخفاء لامكاناتهم أو جوانب قوتهم التي يتميزون بها ومن ثم لا يحسن استثمارها ، وجوانب ضعفهم فلا يمكن دعمها أو تقويتها. فهم قد يستفيدوا من برامج أو أنشطة الموهوبين ، كما يمكن أن يحصلوا علي مساعدات وخدمات التربية الخاصة باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، لكنهم لا يمكنهم الحصول علي أية مساعدات أو خدمات للتربية الخاصة باعتبارهم من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.(فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٢٣٧)

وفي هذا الإطار، تري روبنسون (Robinson, 1999: 195) أن الخطورة المضاعفة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تنشأ من أن مجموعة من هذه الخصائص غالبا ما تقوم بإخفاء أو طمس للمجموعة الأخرى ، ومن ثم لا يتم تعزيز أو تربية الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم، كما لا يتم التدريس لهم بالاستراتيجية الملائمة لتعلمهم، ويشار إلي هؤلاء الطلاب من مناطق ضعفهم فقط، ويصبحون محبطين، محتارين أو مرتبكين (Disruptive) ومهملين أو مستبعدين من الخبرة التي تقدم لهم بالمدارس.

وتوصي (Robinson, 1999: 195) بحكمة التدخل في حالات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث أن عدم التدخل قد يؤدي إلي فقد هؤلاء الطلاب وحرمانهم من الرعاية، كما يجب أن يركز التدخل حول جوانب القوة بنفس قدر اهتمامه بجوانب الضعف، ويجب أن يكون اتجاه العلاج نحو معرفة جوانب القوة والاستعداد المسبق لدعم بنية التعلم.

حيث يترتب علي الإهتمام المتزايد والسعي للوصول بالطلاب الموهوبين إلي مستويات متقدمة من التحصيل الدراسي والإتقان حدوث صراعات نفسية عميقة في حالة معاناتهم من الصعوبات التحصيلية،وفي هذا الإطار،

- كشفت أحد المسوح أو الدراسات المسحية التي أجريت علي الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم يعانون من إضطراب عاطفي (Emotionally Upset) ، وحزن أو كآبة عامة (Generally Unhappy) نتيجة إحباطاتهم، خصوصا وهم يعتقدون بأنهم لا يستثمرون طاقاتهم العقلية أو البدنية كما ينبغي لها.
- كما يمرون بصراع بين رغبتهم في الاستقلال الذاتي وشعورهم بالإعتمادية نتيجة صعوبات التعلم لديهم وبين طموحاتهم المرتفعة وتوقعات الآخرين المتدنية عنهم.
- ويعتبر مفهوم الذات المنخفض لديهم مشكلة شائعة بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بما لا يمكنهم من مواجهة التناقضات الكائنة بقدراتهم.
- ينتج عن شعورهم بالإحباط والغضب والاستياء تأثيرات سلوكية متعلقة بعلاقتهم بالأقران وباقي أعضاء الأسرة، وهو ما يؤكده سرعة التأكيد من آبائهم علي أهمية تحديد احتياجاتهم العاطفية أو الوجدانية والاجتماعية الخاصة بأطفالهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.(Brody & Mills, 1997: 291).

وتكون خطورة الأمر تصور البعض ضم طلاب هذه الفئة ببرامج الموهوبين أو بفئة ذوي صعوبات التعلم لتقديم لهم خدمات التربية الخاصة كل علي حدة، وهي صورة غير علمية وغير مخططة للوعي التربوي.

وهي دعوة للاهتمام بهم وإزالة اضطراب أدائهم الأكاديمي ودعوة للتدخل المبكر أيضا، حيث يري براون – ميزينو (Brown – Mizuno, 1990:10) أن إنهاء الاضطراب أو اعتلال الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال مساعدتهم أو دعمهم أثناء تأدية المهمة يمكن أن يحسن أو يطور التباعد بين قدراتهم أو إمكاناتهم وتحصيلهم الدراسي.

ويدعو (Brown – Mizuno, 1990:10) إلي التدخل المبكر، حيث يعلق علي الحالتين اللتين وصفهما بأنهما من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأن التقييم المبكر للطفل " روبرت " علي أنه موهوب جعله متميز أو يشعر بالكفاءة الذاتية في الفصل الدراسي للطلاب الموهوبين منذ الصف الدراسي الأول، بينما إهمال تقييم الطفل " ويليام " كموهوب جعله يقاوم ويواجه مكانه في الفصول النظامية من الصف الأول حتى الرابع، عندما وضع في فصول التربية الخاصة لتقييمه علي أن لديه العديد من الاضطرابات الانفعالية ، ولذلك فقد تراجع أدائه الأكاديمي بالمقارنة بزملائه ولم يعرف علي أنه موهوب،وهو ما جعله يعاني من انخفاض في تقدير ذاته وعدم استقراره الانفعالي أصبح أسوء مما كان عليه سابقا، وعندما طلب منه وهو بالصف السادس أن يختار صفتين له كتب أو وصف نفسه " بالذكاء والجنون "(Crazy & Bright).

وتحذر روبنسون (Robinson, 1999: 195 – 204) من الخطورة المضاعفة للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم،من عدم التدخل الملائم لأن غيابه يؤدي إلي الفشل المتكرر في المدرسة، و ألا يكون التدخل عن طريق تحديد جوانب أو مناطق ضعف هؤلاء الطلاب فقط مما يؤدي إلي استيائهم من المربين وجهودهم وعدم الاستجابة للمدرسة، وتدعوا لإعادة التفكير و الاهتمام بدعم بيئتهم الدراسية وغناها وبنيتها وعلاجهم والتعاون بين المهنيين بالمجال بمختلف الخبرات، بما يمكن من تفعيل ونجاح مقابلة حاجات هؤلاء الطلاب.

وهي دعوة لمزيد من إجراء البحوث المعرفية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث اتجهت البحوث بالفترة الأخيرة إلي دراسة العمليات المعرفية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلا أنها كانت محدودة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة ومشكلات اكتشاف مستويات القدرة المشابهة ، والاتجاهات الشائعة في تعقيد المهام المعرفية إلا أن هذا التنوع يجعل إجراء الدراسات المعرفية في هذا المجال أكثر إلحاحا أو ضرورة. (Waldron & Saphire, 1990: 491) خصوصا في بيئتنا العربية التي تفتقد هذه الدراسات.

إضافة إلي أن ظروفنا وأوضاعنا الاقتصادية بالمنطقة العربية لم تعد تتحمل مزيد من الإهدار لامكانيات وقدرات أو ثروات بشرية. وقد أجريت برامج عديدة لاكتشاف ورعاية الموهوبين من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة فأعدت لهم مدارس وفصول خاصة بالمتفوقين داخل أنظمة تعليمنا الحالية، إضافة إلي الطفرة المعاصرة بخدمات التربية الخاصة، وأصبحت الفئتين موضع رعاية واهتمام من كافة المؤسسات التربوية والعلاجية والخدمية بالدولة، وبدول العالم المتقدم منه والنامي، مما يتطلب المزيد من الاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وتتضح أهمية الجوانب الأكاديمية أو المعرفية للصعوبة فعلي الرغم من نسب بعض الباحثين (Brown – Mizuno, 1990: 10) مشكلات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية لديهم أو أنها تمثل جزء عرضي متكامل بدرجة أكبر من كونها ناشئة أو ناتجة عن المستوي المعرفي فقط، إلا أن جوهر هذه المشكلات يبدأ من صعوبات التعلم في إحدى مناحيها، الأكاديمية أو النمائية، يصاحبها ظهور هذه المشكلات الانفعالية – الاجتماعية، وهو ما تؤكده العديد من وجهات النظر المقابلة.

ويري Bauer (١٩٨٢) أنه نتيجة للبدائل النوعية للعمليات المعرفية الأساسية، يمكن تعرض الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للمشكلات لأي مَن مراحل تجهيز المعلومات التالية: التشفير(Encoding) ، المعالجة (Mainpulation) ، اختيار الاستجابة (Response Selection) ، أو تنفيذها(Execution)، وأن الفروق في مجالات التطور العصبي في مجال الذاكرة قصيرة وطويلة المدى هي ما يمكن أن تؤثر في الأنماط أو النماذج التعليمية للطلاب المتميزين. (Waldron & Saphire, 1990: 491)

ويوصي مونتاجيو (Montague, 1992:230) بضرورة اختيار (ضبط أو ملائمة) طريقة التدريس الملائمة للخصائص الفردية للطلاب، في إطار حقيقة أنه لا يوجد اتجاه تدريسي واحد يمكن أن يلائم مقابلة الاحتياجات التدريسية، في ضوء التفاوت أو التباين الكبير لمتطلبات كل من الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات

التعلم، والخاصة بطرق وأساليب التدريس والمناهج أو الموضوعات الدراسية المقررة ...الخ. وفي حالة تحقق ذلك فإن الأهم منه هو وعي المتعلمين ومعرفتهم بهذه الاختلافات والتباينات الحادثة والخاصة بهم، لمحاولة استمرار دعم النشاط التعليمي وتحقيق فعاليته.

وهي ما تمثل دعوة للإدارة الذاتية للصعوبة، تنطلق من الوعي بها، وفي هذا يدعو فايديا (Vaidya, 1993 :273) إلي معاونة المرشدين والمعلمين الخاصين (One to one Mentoring) علي مساعدة الأطفال علي مواجهة وإدارة صعوبات تعلمهم.

فأثناء البرامج الاثرائية يكشف الطلاب عن جوانب قوتهم، حيث يتم تطويرها وتشجيع الطلاب أن يفتخروا بما حققوه أو أنجزوه وجوانب قوتهم، كما يجب تركيز التدريس حول تعديل أنماط عزو الأطفال لكي يكونوا أكثر توجها نحو الداخل، وتطوير دافعية الطلاب للتعلم عن طريق التغلب علي صعوباتهم المحيطة حولهم عن طريق المناقشات النفسية.(Vaidya, 1993 :273)

ووجدت والدرون وسافيري (Waldron & Saphire, 1990:497) ضعف حقيقي في قدرة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي الاستدعاء الأصم للمعلومات اللغوية الموضوعية، وتري أن قدرتهم المرتفعة علي الفهم اللغوي يمكن أن تطمس أو تخفي بسبب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى الصماء.

وتصور كارير وآخرون (Carrier et al, 1983: 239) أن الطلاب الموهوبين يظهرون استدعاء وتعرف أفضل علي مهام الذاكرة تحت الشروط التي تشجعهم علي استخدام فنيات تقوية الذاكرة المعتمدة علي التوليد الذاتي (Self – generated Mnemonics) في إطار الافتراض بكون الأطفال الموهوبين يكونون أكثر فعالية أو فعاليين عند توليدهم لوسائط خاصة بهم، إلا أن النتائج لم تدعم هذه الافتراضات

وأوصت والدرون وسافيري (Waldron & Saphire, 1990: 498) بدعم أو إعادة بناء تكنيكات التدريس للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالفصل الدراسي.

ويوصي كارير وآخرون(Carrier et al, 1983: 240) بمساعدة الأطفال ليصبحوا أكفاء عن طريق تزويدهم بتنوع من فنيات تقوية الذاكرة ذات الطبيعة اللغوية أو الشكلية، حيث يصبحون أقل اعتمادا علي المواد الدراسية في تدعيم الإتقان (Elaboration).

وأكدت دراسة كوندز وآخرون (Condus et al , 1986) ما توصل إليه ماستروبييري وآخرون (Mastropieri et al, 1985) من إمكانية استخدام ذوي صعوبات التعلم لفنيات صعبة لتيسير اكتساب الحقائق العلمية وتعليم الكلمات اللغوية الجديدة. (see Condus et al , 1986:609) وأكدت دراسة إيليوت وجينتيل Elliott & Gentile, 1986 فعالية استخدام فنيات تقوية الذاكرة في الاستدعاء أو التعرف. إلا أن مدي أهميتها لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأولويتها سؤال تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه.

حيث تؤكد دراسة كوندز وآخرون (Condus et al , 1986: 613) أنه يمكن التدريس للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق معلميهم بأدوات تدريسية بديلة كإستراتيجيات تقوية ذاكرة معقدة بطريقة فعالة، وذلك لتحسين أدائهم الإستدعائي ، تحصيل معارفهم اللغوية، وأن أكثر الإستراتيجيات فعالية هي استراتيجية الكلمة المفتاحية، والتي تحقق زمن تدريسي أقل.

ويقترح الباحثين في مجال صعوبات التعلم أن الأطفال المصابين بقصور في الذاكرة قصيرة المدي هم ممن لا يستطيعون توظيف استراتيجيات تقوية الذاكرة بطريقة تلقائية أو فعالة لمساعدتهم في استدعاء المعلومات. (Condus et al , 1986:609)

كما وجدوا أن تدريسها أو تعليمها للطلاب ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلي إنتاج مكتسبات مؤثرة في أداء الذاكرة، وحاولوا حديثا بحث فعالية التدريب علي استراتيجيات تقوية الذاكرة لأداء الطلاب علي المهام الأكاديمية في المواقف التعليمية(Condus et al , 1986:609).

وتري إجيري وكيدزما (Ijiri & Kudzma, 2000: 149) أنه علي الرغم من أن التعريف الجيد والتدخل في الصفوف المبكرة يمكن لأكثر الطلاب ذوي

صعوبات التعلم من تحقيق النجاح في المستوي الثانوي ومابعده نحو التقدم في مسار حياتهم المهنية. فقد قدمت المؤسسات والمعاهد المتخصصة في البرامج والخدمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم آلاف القوائم الارشادية والبرامج للكليات والجامعات بكل الخدمات والبرامج للاستفادة من برامجها الجامعية.

ومن المتوقع أن يملك طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم مدي واسع من صعوبات المهام الأكاديمية الملاحظة والشائعة في مجالات، اللغة الشفهية والقراءة وكتابة اللغة والرياضيات ومهارات الدراسة، وكل صعوبة تكون ذات دلالة معنوية إذا تمت رؤيتها في إطار من العمل المفاهيمي الكبير لفهم صعوبات التعلم عموما. (Ijiri & Kudzma, 2000:150)

وتفرض المظاهر أو الخصائص السلبية لهذه الفئة ضرورة الاهتمام، عن طريق معالجتها أو تقديم برامج معاونتهم،علي إدراك جوانب قوتهم ومن ثم حسن استثمارها، وتقديم الوسائل الضرورية لتحسين أو تطوير جوانب ضعفهم. وتحاول الدراسة الحالية التحقق من فعالية تقديم فنيات الذاكرة لهم عن طريق معرفتهم بكيفية حدوثها، والتي عن طريقها – كما يتصور الباحث الحالي – يستطيعون الإفادة منها في تحسين أو تقوية ذاكرتهم إلي درجة أفضل أو مستوي متقدم.

ولما كانت الصعوبات أو المتغيرات المعرفية النمائية تمثل عوامل أو متغيرات هامة، حيث تظهر آثارها مسببة للصعوبات الأكاديمية فقد اتجه الباحث الحالي إلي دراستها، متمثلة في الذاكرة الإنسانية، باعتبارها قدرات هامة وضرورية في دعم كافة القدرات والعمليات المعرفية متضمنة كافة أنواع التفكير(خاصة الابتكاري منه)، خاصة مع هذه الفئة الاستثنائية المزدوجة.

وارتباطا بمشكلات ذاكرة الموهوبين في المقررات والموضوعات الدراسية النظرية بالكلية، وذلك سعيا لتحسين أدائهم المعرفي المتمثل في قدرات الذاكرة.

ويتصور الباحث اعتماد علاج صعوبات التعلم لهذه الفئة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي مدي توظيف المهارات والإمكانيات الأكاديمية الغير موظفة وذلك عن طريق التدريب والممارسة والتوعية بالآليات والتعريف بكيفية العلاج وتحاول الدراسة الحالية اختبار هذا الاتجاه الداعم لتحسين أو تقوية صعوبة الذاكرة النمائية، من خلال القوائم الاختبارية والمقررات الدراسية.

وتتمثل تساؤلات الدراسة في:

١- ما هي نسب الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية؟.

٢- ما هي فنيات تقوية الذاكرة الملائمة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية والتي تميزهم عن غيرهم من الفئات الطلابية الأخرى؟ وترتيبها من حيث الأهمية والأولوية والناتجة عن الاختبار التجريبي لفعاليتها؟ وهل يتميزون عن غيرهم من الفئات الطلابية الأخرى؟.

٣- هل هناك فعالية أو تأثير لبرنامج توليد والمعرفة بكيفية عمل فنيات الذاكرة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي قدرتهم علي الاستدعاء من خلال القوائم الاختبارية والمقررات الدراسية؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

- محاولة التعرف علي تقدير نسب الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة.
- اختبار فعالية تدريس فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها وتوليدها ذاتيا، إضافة إلي ما هو معروض أو منتشر بالتراث السيكولوجي عن تقوية ذاكرة الطلاب من خلال قوائم الكلمات وذاكرة المحتوي أو المقررات متمثلة في التحصيل الدراسي.
- تنبيه المربين والآباء أو المسئولين القائمين علي الفئات الخاصة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي أهمية العناية بهذه الفئة ورعايتها وتقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم، وأهمية الوعي بفعالية طريقة المعرفة بكيفية حدوث العمليات والخطط المعرفية للطلاب

أهمية الدراسة:

ويمكن أن تفيد الدراسة الحالية في:

(١) تطوير البرامج التربوية في إطار ما كشفت عنه النتائج من:

- تقييم علمي لمدي فعالية تدريس فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها وتوليدها ذاتيا للفئات الطلابية الجامعية المختلفة، خصوصا فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- فروق في استخدام فنيات تقوية الذاكرة الشائعة والفنيات المستخدمة الجديدة التي كشفت عنها الدراسة والمتفقة مع المعروض بالتراث السيكولوجي

العالمي،وصولا إلي الإستراتيجيات أو الفنيات الأكثر شيوعا وفعالية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الطلابية الأخرى موضع المقارنة.

سعيا لتضمين بعض هذه الطرق والفنيات أو دمجها بأنشطة المقررات الدراسية، للمعلمين والطلاب واستخدام هذه الطرق والاستفادة منها والتوعية بها للمتخصصين والمسئولين عنها،بهدف الاهتمام بالتشخيص والعلاج والذي يؤدي بدرجة ما إلي التخفيف من الآثار الشخصية والاجتماعية المؤثرة في أداءاتهم الدراسية والحياتية بوجه عام.

(٢) محاولة طرح صيغة متكاملة للاكتشاف والتعرف أو تحديد فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بطريقة علمية مقننة، عن طريق مدخل متعدد يمكن الاعتماد عليه أثناء إجراء الدراسات المستقبلية في هذا المجال، دعما للثقة في التشخيص والتقييم وتحديدهم ومن ثم دراسة خصائصهم واحتياجاتهم وتلبيتها ببرامج الرعاية الخاصة، وتقديم كامل الخدمات التربوية لهم دون إهدار، والتي ما تزال إحدى القضايا الهامة المستحوذة علي اهتمامات الباحثين في هذا المجال. إضافة إلي تصميم مقياس يمكن عن طريقه تقدير خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويمكن به دعم المدخل المتعدد المستخدم في التقييم، أو استخدامه منفردا أو مستقلا بالمجالات البحثية والتطبيقية في البيئة العربية.

(٣) كما أنها:

- استجابة لتوصيات الباحثين وعلماء النفس العاملين بهذه المجالات لمزيد من إجراء الدراسات والبحوث المتناولة للرؤى الأكاديمية والنمائية المختلفة، وتقديم التوصيات الملائمة والبرامج العلاجية والإرشادية.
- ودعم للاتجاهات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي والمتناولة قدرات المعرفة بالمعرفة، ودمج إجراءاتها بالبرامج التعليمية، وأهميتها في التربية المعاصرة، وتحديد فعالية المعرفة بالمعرفة بكيفية حدوث الفنيات أوالاستراتيجيات المعرفية المختلفة (فنيات الذاكرة منها) وتصحيحها بغرض توظيفها بفعالية وحسن استثمارها.

- زيادة الوعي بالفئة والاهتمام بدعم جوانب القصور لدي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمحاولة تعظيم الاستفادة منها واستثمار كافة إمكاناتهم أو جوانب قوتهم الكامنة، بما يؤدي بالنفع عليهم وعلي المجتمع

(٤) المساهمة في اكتشاف عدد من الفنيات أو الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة، من خلال القوائم الاختبارية - و المحتوي أو المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية، وذلك بغرض الإفادة منها مستقبلا في الدراسات البحثية والبرامج التطبيقية.

(٥) إضافة إلي تسليط الأضواء علي هذه الفئة الاستثنائية المزدوجة، ودعم الوعي بالمعرفة الخاصة بهم علي المستوي العام والخاص، المتمثل في المربين والمسئولين التربويين بكافة وظائفهم المهنية و الإدارية (معلمين - أخصائيين مديرين بالمؤسسات الخاصة - عاملين أو موظفين)، وبطبيعتهم وخصائصهم، في محاولة دعم الثقافة التربوية الخاصة بهم، وتقديم الخدمات التربوية وتقارير الميزانيات المادية أو المالية المخصصة والموجهة لهم.

مصطلحات الدراسة:

فنيات تقوية الذاكرة:

تعرف فنيات تقوية الذاكرة بأنها: هي تلك الاستراتيجيات المعرفية الممثلة لقدرات وعمليات الذاكرة الإنسانية، ويعتمد الحكم علي كفاءتها بمدي ما تحققه من نجاح في الاستدعاء والتناول الفعال أو قدرتها في تيسير الأداء المعرفي، الأكاديمي والحياتي العام، وتتشكل ملامحها عبر فترات تعليمية وعمرية مختلفة ، وترتبط بإمكانيات المفحوص وتفضيلاته المعرفية، وطبيعة المحتوي أو الموضوعات المعرفية وتفاعلهما معا، وتتأثر بالخبرات التربوية والنماذج السلوكية المتعرضين لها خلال فترات تعليمهم المختلفة، كخطط أو أنماط التفكير المختلفة للمعلمين والزملاء والخبرات البيئية المتعددة منها، المدرسية والحياتية العامة. وتتصف بالعمومة النسبية وإمكانية التطوير بمحدداتها الخاصة، وتتميز بإمكانية تحقيق الفروق الفردية، الأكاديمية والاجتماعية للطلاب من خلالها.

وتتحدد بالدراسة الحالية عن طريق تحليل تقارير التوصيف أو البروتوكولات (المكتوبة – والشفوية) الخاصة بالطلاب طبقا للقواعد التي أعدها الباحث لذلك وعرضها بإجراءات الدراسة، وتتحدد كفاءتها بمدي توظيف الطلاب لها، وتقدر بدرجة استخدامهم لمكوناتها أو إجراءاتها المفصلة، وملاءمتها للموضوع أو المحتوي الدراسي.

الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يعرف **الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** بأنهم: هؤلاء الطلاب الذين تكبح صعوبات تعلمهم (الأكاديمية – أو النمائية) النوعية الأصيلة أو المصاحبة توظيف إمكانات الموهبة لديهم، وهي ما تعوق تحقيق إمكانات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلي واقع فعلي مستثمر مما يهدر جهود الطلاب ويشعرهم بعدم الفعالية والتقدم والأمل والثقة في الذات والآخرين وبالتالي مفهومه عن نفسه وعن الآخرين،وتطور علاقاته الاجتماعية بما يؤدي إلي سوء التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي العام.

وتم تمييزهم أو تحديدهم بالدراسة الحالية عن طريق جملة أو مجموعة من المحكات الممثلة حقيبة تقييم، يتم من خلالها تناول متغير التحصيل الدراسي والإمكانيات العقلية(الذكاء – والابتكارية) لتطبيق **مبدأ التباعد** المعترف به بمجال صعوبات التعلم، إضافة إلي، **محك التميز للموهوبين**، عن طريق تطبيق الاختبارات الابتكارية وتقديرات الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين، وخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما يتم تقديرها علي مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وهي المتمثلة في طلاب قسمي التربية الفنية والموسيقية، معتبرا تحقق **محك الاستبعاد** علي اعتبار أن هؤلاء الطلاب ليست لديهم إعاقات عقلية أو حسية أو اضطرابات وجدانية أو انفعالية اجتماعية خطيرة طبقا لمرورهم بالعديد من الاختبارات حتى التحاقهم بالتعليم الجامعي والاختبارات الشخصية بالكلية.

ما وراء المعرفة:

وتعرف **ما وراء المعرفة** Meta Cognition بأنها: معرفة الفرد أو وعيه الذاتي Self – awareness بعملياته وخططه المعرفية، متضمنة المراقبة Monitoring والتنظيم النشط لهذه العمليات(عن Favell, 1986) (Ijiri & Kudzma, 2000: 150)

وتمت إجرائيا عن طريق،

شرح الباحث أو تدريسه للفنيات التي جمعها من التراث السيكولوجي في هذا المجال ، مع دمجها بما تم اكتشافه أو كشفت عنه الدراسة الحالية ، مستخدم طريق المناقشة والحوار، و تدريس الأقران، والتعلم المتقن لهذه الفنيات من خلال أمثلتهم المحددة، ومحاولة دعم ما هو قوي، والتركيز علي الإيجابيات والتخفيف من السلبيات أو محاولة شرح أضرارها وتوجيهم إلي حسن توظيف كامل المكونات أوالعناصر التفصيلية لكل استراتيجية أو فنية.

الإطار النظري :

مقدمة:

كان من غير المتصور لكثير من التربويين وصف الطلاب الموهوبين بأنهم يظهرون أو يمتلكون صعوبة في التعلم، ويروا أن ذلك تناقضا، حيث ما كان سائدا – منذ تيرمان (١٩٢٥) – هو حصول الأطفال الموهوبين علي درجات مرتفعة علي إختبارات الذكاء، وتحقيقهم لأداءات جيدة ومتميزة في المدرسة، فكان من المدهش أن يعاني هؤلاء من مشكلات تعليمية تضعهم في فئة صعوبات التعلم.(Brody & Mills, 1997: 282)

ويعتبر تحديد الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مصدر صعوبة وحيرة الباحثين منذ ظهور مفهوم الموهبة المعاقة ببداية عام ١٩٧٠م، وعلي الرغم من التوصل لنتائج محددة بتركيز البحث والدراسة علي خصائص هذه الفئة وتعريفها، ظل المعوق الأكبر هو نقص هؤلاء الطلاب ليس لقلة عددهم بل لعدم تحديدهم أولأنهم غير محددين أو معروفين داخل الأنظمة المدرسية المتواجدين بها.

(Boodoo et al, 1989: 110) وهو ما جعل توجه الباحثين واهتمامهم يتزايد في هذا الاتجاه بالفترة الأخيرة.

أسباب تجاهل فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ويمكن تلخيص أسباب تجاهل فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعدم الاهتمام بمناقشتها ودراستها بالتراث النفسي طوال السنوات الطويلة السابقة في التالي:

(١) طبيعة هذه الفئة الثنائية الاستثنائية، حيث؛

(أ) تبدو فكرة الدمج بين خصائص فئتي، الموهوبين وذوي صعوبات التعلم متناقضة، فمن منطلق فهم الأطفال الموهوبين بأنهم فائقين في المقررات الدراسية ، والأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم يعانون من مشكلات تعليمية حقيقية يأتي الانطباع بالتناقض بينهما كفئتين منفصلتين بل ومتناقضتين فلا يمكن تصور الفائقين في المقررات الدراسية (الأكاديمية) يعانون من مشكلات تعليمية حقيقية، ومن ثم لم يكن من المتصور فهم الدمج بين خصائصهما.(Yewchuk, 1984: 95)

ولمحاولة تنحي بعض عوامل التناقض يمكن طرح عدد مما يثير الانطباع بالتناقض وهو:

- أن يكون التفوق في مقرر ما (فني أو عملي) والصعوبة في مقرر مختلف (نظري أو أدبي).
- أن يفهم التفوق أو القدرة علي أنها الموهبة أو الإمكانية الكامنة، والصعوبة هي عدم القدرة علي استثمار هذه الطاقات الحقيقية (ومن ثم يأتي العوز في مهارات استثمارها والتدريب عليها وهو ما يتصوره الباحث الحالي ويحاول اختبار فعاليته).
- إضافة إلي أنها فئة تتصف بما تتصف به فئة ذوي صعوبات التعلم من حيث كونها فئة غير متجانسة فهي فئة تتضمن العديد من الفئات الفرعية إلي الدرجة التي يمكن التصور بأن كل طالب فيها يعتبر حالة أو فئة خاصة، وهو ما يؤدي إلي تفرع الخصائص ومن ثم غموضها ضمن فئة واحدة

موحدة ، فهي فئة الفئات غير المتجانسة والقابلة للتعدد بما يتيح لكل فرد أوحالة أن تكون فئة أو نمط خاص بها، يجمع في النهاية بين خصائص فئتين كبيرتين، الموهبة والصعوبة في عموميتهما.

وهي عوامل تؤدي إلي طمس أو عدم تقبل أو قبول فكرة وجود هذه الفئة.

(ب) ويمكن أن تنسب العوامل الأخرى للتجاهل المرتبطة بطبيعة هذه الفئة إلي:

عوامل الطمس أو الإخفاء:

- فمن أسباب التجاهل التي ترجع إلي طبيعة هذه الفئة الثنائية الاستثنائية، أن تطمس كل من الموهبة وصعوبات التعلم كلاهما علي الآخر، حيث لا تعوض الموهبة كلية أثر نتيجة وجود صعوبات التعلم، بل قد تجعل المسئولين التربويين (كالمعلمين وغيرهم) عنهم يروا هؤلاء الطلاب كالعاديين في مستوي صفوفهم الدراسية وتخفي الصعوبة، مما تحرمهم من الخدمات التربوية الخاصة المقدمة لهم.
- كما تخفض أو تقلل صعوبات التعلم من الدرجات المعرفية والتحصيلية المتميزة للطلاب الموهوبين مما يحول الاهتمام عنهم، ويبخس إمكاناتهم أو قدراتهم الحقيقية الفريدة، وتمنعهم بذلك من الخدمات التربوية المقدمة ببرامج الموهوبين أو الالتحاق بها. (Ferri et al, 1997: 552).

ومن ثم صعوبة الاكتشاف:

حيث تمثل صعوبة اكتشاف هذه الفئة سببا مهم من أسباب عدم الاهتمام والانتباه إليها سنوات طويلة، وما يؤكد ذلك الملاحظات أنه حتى المشهورين لم يكن يكشف عنهم أو يعرف عن صعوبات التعلم بالمراحل المبكرة من حياتهم الأكاديمية إلا بعد أن يصبحوا كذلك (مشهورين) أو عند بداية مرحلة كتاباتهم للسير الذاتية أو دراسة ذلك بعد وفاتهم.

(٢) صعوبة تحديد التعريفات:

فكان من أسباب التجاهل التباعد بين المجالين نتيجة تحديد التعريفات (المفاهيمية – الإجرائية).

وفي هذا الإطار يذكر فيري وآخرون(Ferri et al, 1997: 552) أنه من المؤسف أن يظل الأفراد ممن يتصفون بكلا من الموهبة وصعوبات التعلم غير

مدركين أو معروفين، وينسب ذلك إلي ما تحدثه التصنيفات التقليدية أو التعريفات الإجرائية.

و يوضح بودو وآخرون(Boodoo et al,1989: 110) أنه طبقا لهذه المحكات المستخدمة غير الموحدة يحدث الفصل بين الأنشطة الاستثنائية المقدمة ببرامج الموهوبين أو في خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم بمدارس المناطق المختلفة عبر الولايات المتحدة الأمريكية والذي يرجع في جزء منه إلي التعريفات الفيدرالية المستخدمة لوضع محكات لكلا المجالين بطريقة منفصلة، علي الرغم من أن كليهما لا يعارض تضمين خصائص الفئات الأخرى.

(٣) صعوبة التقبل أو عدم الاقتناع بهذه الفئة الطلابية:

إضافة إلي العامل الأخطر وهو عدم تقبل أو تصور وجود هذه الفئة الاستثنائية حتي بين التربويين أنفسهم، والذي يتمثل أو يرجع إلي نقص الثقافة أو المعرفة الخاصة بهذا المجال، نتيجة عدم الالتحاق ببرامج التدريب، التشخيصية والعلاجية لها.

وهي ما تؤكده الكتابات والمقالات النظرية والدراسات الخاصة بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تبدو المشكلة في عدم القدرة علي تصور وصف الطلاب ذوي القدرات العقلية المرتفعة بأنهم ذوي صعوبات تعلم. (Waldron et al, 1987: 422)

(٤) نقص الوعي بهذه الفئة حتى بين التربويين:

فلم يقتصر تجاهل هذه الفئة علي غير التربويين ، حيث أكدت دراسة منيير (Minner, 1990) وغيرها من الدراسات الأخرى بأن معلمي الفصول النظامية (للعاديين – أو الموهوبين) يكونون أقل ميلا لترشيح الأطفال المعاقين (ذوي صعوبات التعلم) ببرامج الموهوبين بالمقارنة بالأطفال العاديين، ويرجع تفسير ذلك إلي عدم المعرفة بخصائص هذه الفئة أو توقعها أو نتيجة تصورات ذهنية لأنماط تقليدية معتادة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين لا يتيح تصور أو تقبل الدمج بينهما أو تواجدهما معا، وهو ما يتطلب ضرورة التعريف بطرق التوصيف الخاصة لهؤلاء الأطفال الموهوبين ، إضافة لتدريب المعلمين علي هذه المشكلات.(Minner, 1990: 38 – 39).

وتتساءل روبنسون (Robinson, 1999: 196) عن سبب عدم تعريف أو تحديد جوانب القوة والضعف للعديد من الأطفال والشباب من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجيبة بأن السبب يكمن في **نقص معرفة العديد من التربويين المهنيين بكيفية التعرف عليهم** وتطوير جوانب قوتهم، ونادرا ما يكون التربويين في مجال تربية الموهوبين مدربين علي معرفة كيفية إعاقة أو كبت الصعوبة لنمو الإمكانيات، كما يعوز العديد من التربويين أو المعلمين بالمدارس العادية استراتيجيات تحديد الطلاب المختلفين بكل نوع من فصولهم.

و يرجع ذلك إلي **قلة وجود تراث أو ثقافة نفسية خاصة** بهم حتى للمتخصصين أنفسهم وفي هذا الإطار، يري لافرانس (La france, 1994: 256) أنه علي الرغم من امتلاك المعلمين للمعلومات المتصلة بقدرات التفكير الإبتكاري للأطفال الموهوبين فإنه يوجد تراث سيكولوجي قليل فيما يتعلق أو يرتبط بقدرات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتشير بوم وأوين (Baum & Owen, 1988: 321) إلي عدم اقتناع الموظفين في هذا المجال بحاجة هؤلاء الطلاب (مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم) إلي برامج خاصة.

(٥) **إضافة إلي** ضعف الاختبارات التشخيصية والتصنيفية (كاختبارات الذكاء المستخدمة في تصنيفهم بفئة الموهوبين) والتي تبخسهم حقوقهم وتمنعهم من إلحاقهم ببرامج الموهوبين ويظلون هكذا لفترات تعليمية طويلة دون اكتشاف حتى إصابتهم بالعجز التعليمي والاعتياد علي ذلك والإصابة بالاضطرابات النفسية – الاجتماعية المصاحبة للصعوبة.

وفي هذا يري بودو وآخرون(Boodoo et al, 1989: 111) أن **مراحل أو عمليات تحديد الطلاب** لبرامج الموهوبين أو خدمات التربية الخاصة هي التي تضر بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لاعتمادها علي درجات الاختبارات، حيث تصبح هذه البرامج في مأزق، إضافة إلي نقص التفاعل والحوار بين المهنيين أو محترفي مجالي، الموهبة والتربية الخاصة. كما يعتبر العديد من التربويين أن مصطلحات صعوبات التعلم والموهبة مصطلحات متناقضة ونادرا ما توجه أوتتركز حول الطلاب أو الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويري فايديا (Vaidya, 1993: 568) أنه رغم تقدم نظرة المهنيين المتخصصين لقبول فكرة اتصاف الطلاب بالموهبة وخصائص صعوبات التعلم من قبل (منذ عشر سنوات) مازال هذا المفهوم غير مقبول علي المستوي العام أو الجماعي بطريقة واضحة أو موثوق بها.

ما يؤكد وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

كما يمكن من مراجعة الإطار النظري أو التراث السيكولوجي والدراسات السابقة في هذا المجال إجمال أو تلخيص بعض ما يؤكد وجود والاهتمام بهذه الفئة الطلابية الاستثنائية المزدوجة الهامة وتحديدها كما جاءت بالتراث فيما يلي:

(١) **تعتبر صعوبات التعلم متغيرا يكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في مجال التعلم، ومن ثم فهي لا تقتصر علي فئة طلابية دون أخري، إنما يرجع الاختلاف إلي درجة وجود الصعوبة لدي الطلاب(سيد عثمان ، ١٩٩٠ وأنور الشرقاوي ، ١٩٨٩) دون استبعاد الموهوبين منهم، وهو ما يلفت الانتباه إلي حصول الموهوبين علي درجة ما من الصعوبة النوعية، أو كون فئة صعوبات التعلم قد تكون من مرتفعي القدرة أو المتميزين أو الموهوبين.**

(٢) **تتيح معظم التعريفات الإجرائية والمفاهيمية بمجالي ، الموهبة وصعوبات التعلم تصور الجمع بين خصائصيهما في ذات الفرد الواحد وهو ما يدعم طرح فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**

حيث تشير العديد من تعريفات صعوبات التعلم بطريقة ضمنية و هي لا تستبعد وجود الصعوبة لدي الطلاب الموهوبين، حيث يتضح من فحص تعريفات صعوبات التعلم (المفاهيمية والإجرائية) أن:

- معظم التعريفات المفاهيمية لصعوبات التعلم تتيح تصور وجود الموهبة وصعوبات التعلم معا، فهي لم تضع حدود قصوى للذكاء العام أو القدرات الخاصة في تعريف الصعوبة ، كما أن وصف رابطة صعوبات التعلم للكبار والأطفال (١٩٨٥) في تعريفها لفئة صعوبات التعلم بأنهم ذوي أو أصحاب الذكاء المتوسط أو المرتفع ، والذي يحدث بطريقة مصاحبة مع صعوبات التعلم، وهو ما يتيح المجال لتصور امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم للموهبة.

- تعريفات صعوبات التعلم المعتمدة علي محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي تدل علي امتلاك هذه الفئة قدرات وإمكانيات خاصة تمنعهم الصعوبة عن تحقيقها دراسيا.

ورغم عدم استبعاد تعريفات صعوبات التعلم للطلاب الموهوبين إلا أنها لم تتضمن الإشارة لتقديم خدمات تربوية ملائمة لهم. (Brody & Mills, 1997: 283)

كما أن **تعريفات الموهبة وأنماطها واتجاهات الذكاءات المتعددة لا تستثني وجود** صعوبات تعليمية خاصة لدي الموهوبين، **فمثلا:**

- الطفل الموهوب طفل يحدث له ما يحدث لجميع الأطفال العاديين من مظاهر ومشكلات تعليمية أخري، ومن ثم فهو لا يستثني من إصابته ببعض الصعوبات التعليمية.
- شمولية فكرة الموهبة وعدم اقتصارها علي جانب أو مجال دون غيره من المجالات الأكاديمية أو العقلية المعرفية أو الفنية أو القيادية ... الخ.(فقد يكون موهوب فنيا لديه صعوبات تعليمية أو أكاديمية).
- التعامل مع الموهبة بكونها إمكانية يمكن أن تعبر عن نفسها في أي فترة من المراحل العمرية المختلفة ، وهي ما تتضمن أن الموهوبين قد لا يكون أدائهم الحالي بالصورة المتوقعة للموهبة.

(٣) تشير **الدراسات السابقة** (Clarson, 1974 , Argulewicz et al, 1979) التي أجريت في هذا المجال،والتي اختبرت الخصائص المعرفية وبروفيلات التفكير الإبتكاري لذوي صعوبات التعلم علي أنهم يمتلكون هذه القدرة، حيث يحصل الطلاب ذوي صعوبات التعلم علي درجات متباينة من الإبتكارية، وهو ما يدعم قبول طرح فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إضافة إلي ما كشفت عنه بعض الدراسات الأخرى (Baum & Owen,1988) من تميز خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن خصائص الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(٤) تؤكد السير الذاتية للمشهورين امتلاكهم لصعوبات تعلم ذات أنماط مختلفة، أكثرها انتشارا صعوبات القراءة (Aaron et al, 1988). فالقارئ للمذكرات الخاصة بمشاهير العلماء والفنانين في التاريخ الإنساني والمتتبع لسيرهم الذاتية يلاحظ تأكيد هذه السير الذاتية للموهوبين والمكتشفين المشهورين في العالم عن معاناتهم التعليمية أو التحصيلية بالمراحل الدراسية المبكرة بالتعليم المدرسي مما يؤكد معاناتهم من صعوبات التعلم المدرسي.

وفي هذا، يري مينر (Minner, 1990:38) أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم موجودون بطبيعة الحال(بالسابق – أو الوقت الحالي) مؤكدا ذلك بأن ليوراند دافنشي " Leorando davinci" وودروويلسون " Woodroo Wilson" وألبرت أينشتين " Albert Einstein" ووينستون شيرشيل " Winston Churchill " وإيجوز سيكورسكي " Igor Sikorsky " أمثلة من نماذج المشهورين الأفذاذ في التاريخ الإنساني الذين جمعوا بين خصائص الألمعية أوالموهبة المرتفعة (الخارقة) ومشكلات التعلم الحقيقية ، والتي يطلق عليها الآن بالمدارس صعوبات التعلم، إلا أنهم استطاعوا التغلب عليها.

وغالبا ما يفتخر المربين ويأخذون من هؤلاء (ألبرت أينشتين وتوماس إيديسون وودروويلسون وليوراند دافنشي) نماذج لطلابهم بأنهم استطاعوا الوصول إلي إنجاز هذه المستويات المرتفعة من النجاح عن طريق الإدارة الذاتية لحياتهم الأكاديمية رغم ما يعانون من صعوبات تعلم، وتدعم قصص النجاح هذه طموح الشباب.(Waldron et al, 1987: 422)

(٥) عقدت في السنوات الأخيرة عدد من الندوات والمؤتمرات لمتخصصين وعلماء نفس بمجالي، الموهبة وصعوبات التعلم قاموا بطرح هذه الفئة إلي حيز الوجود العلمي النظري والتجريبي أو الخدمي للاهتمام بهم وحتمية رعايتهم ودمجهم في برامج الرعاية الرسمية (المعترف بها) ومنها ندوة أو مؤتمر جامعة جون هوبكنز J. Hopkies وأجريت دراسات لاكتشاف خصائصهم وبروفيلاتهم النفسية التي تجمع هذه الثنائية الاستثنائية الفريدة.

فمما يدعم تأكيد وجود هذه الفئة، ما حظيت به من اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس والمربين في الآونة الأخيرة، حيث كتبت العديد من الكتب والمقالات النظرية الداعية لأهمية الكشف والتحديد والتعريف والتشخيص والعلاج ، وأصبح مقبولا في الآونة الأخيرة تصور الجمع بين خصائص هاتين الفئتين الإستثنائيتين في نفس الفرد الواحد وضمهم بفئة واحدة يطلق عليها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

(٦) تشير الأمثلة الحقيقية المعروضة بالتراث السيكولوجي عن وجود ثلاثة فئات فرعية يتصفون بأنهم موهوبين وذوي صعوبات تعلم. (Yewchuck, 1984:96).حيث تم توصيف الباحثين للعديد من النماذج الحقيقية والتي توجد بالتراث النظري السيكولوجي العديد من النماذج الحقيقية لطلاب موهوبين ذوي صعوبات تعلم تم توصيفهم وعرض شروح لظروفهم وحالاتهم المختلفة، وهي ما تؤكد جميعها علي أن هناك:

أ – أطفال تم تعريفهم بالموهبة ويشرحون جوانب صعوبات تعلمهم المختلفة.

ب – أطفال تم وضعهم في فصول التربية الخاصة بصفتهم معاقين، يظهرون فقد أو عدم استثمار لجوانب موهبتهم (وهو ما يدعم الإطار النظري المعروض بخصوص الفئات المختلفة).

فمما أسهم في طرح هذه الفئة والتعريف بها، ما كشف عنه العديد من المتخصصين من توصيف لعدد من حالات الأطفال أو الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم(Vaidya, 1993:568 , Brown – Mizuno, 1990:10, Baum & Kirschenbaum, 1984, Robinson, 1999: 195- 196) حيث قاموا بتوصيف عدد من حالات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تضمنت وضوح خصائص الموهبة في بعض الحالات وظهور خصائص أو دلائل الصعوبة في حالات أخري مقابلة (كحالات الأطفال ويليام وروبرت ونيل وغيرهم) المكتشفين من بين فصول الموهوبين (روبرت) وتلاميذ مدارس التربية الخاصة (ويليام).

(٧) كما تعتبر النسب المئوية التي كشفت عنها الدراسات السابقة من طلاب هذه

الفئة الإستثنائية مؤكدة وجودها والطرح المؤكد لها علي الساحة العلمية والتطبيقية و أمام السياسات التعليمية بجرأة لم يعد بها أدني تردد.

فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يقترح تصنيف فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي ثلاثة فئات فرعية تمثلها ، وتتصف بصعوبة التحديد – خصوصا بالمراحل التعليمية المبكرة– وتعتمد علي طبيعتها الثنائية (Yewchuk, 1984: 95 – 96 , Broodoo et al, 1989: 111):

تتضمن **الفئة الأولي:** طلاب يتم ترشيحهم لبرامج التربية الخاصة SPED نتيجة تدني مستوي السلوك والأعمال المدرسية، فهم طلاب معروف عنهم منذ البداية أنهم ذوي مشكلات أكاديمية حادة ، ويعانون من قصور أو صعوبات التعلم (Learning Deficit) ، إلا أنه أثناء التقييم التشخيصي الكامل لهم تلاحظ بعض دلائل الموهبة عليهم متمثلة في ذكائهم المرتفع في بعض الجوانب علي سبيل المثال، وهم يستخدمون مناطق قوتهم (التي تتضح من خلال الاختبارات الفردية) في تعويض جوانب ضعفهم وهو ما يترتب عليه توجيه الخدمات التربوية المتطلبة لهم للعلاج أو التخفيف من صعوبات تعلمهم دون التركيز علي الاستعدادات الخاصة المتطلبة لموهبتهم، بدلا من التركيز علي كل من نقاط القوة وجوانب الضعف.

ففي حالة الطفل" روبرت " Robert كشف التقييم التشخيصي أنه حائر في الفصل (Disruptive) ويفشل في العمل المدرسي، ثم لاحظ معلمه أنه علي الرغم من أن أدائه في القراءة والكتابة غير مرضي، ويسبب له أو يجعله متوترا Tense ومحبطا، إلا أن لغته ومهارات فهمه أعلي من المتوسط، وأكدت الاختبارات الموضوعية الفردية " ستانفورد – بينيه " موهبته، وباستمرار التقييم كشف عن تفوقه في العديد من مجالات القدرات وقصور في بعضها الآخر، كذاكرة التتابع البصري والمهارات الحركية والتي عن طريقها يمكن شرح إنخفاض أدائه في القراءة والكتابة، ويمكن وضعه في برنامج الموهوبين منخفضي التحصيل

Undercheving الذين يمكن مساعدتهم عن طريق تحسين تقدير الذات وتعظيم قدراته في حل المشكلات والمهارات المرتفعة في اللغة والعلاقات البينشخصية (عن Whitmore, 1980)

وتتضمن **الفئة الثانية**: الطلاب الذين **يبدون الموهبة** متمثلة في درجات ذكائهم أو تحصيلهم الاستثنائي في مجال ما من المجالات، كالرياضيات، لكنهم **غير مؤهلين علي المستوي الرسمي للالتحاق ببرامج الموهوبين** لأن أدائهم غير متكافئ مع ما يتمتعون به من موهبة، بسبب ما يعانون منه من صعوبة. حيث تنقص مشكلاتهم التعليمية النوعية من موهبتهم فهم الطلاب الذين يتم ترشيحهم لبرامج الموهوبين طبقا لاستعداداتهم التحصيلية المرتفعة في موضوعات خاصة ولا يتم قبولهم بشكل نهائي بسبب ما يبدونه من صعوبات في تعلمهم.

وهو ما قد ينسب إلي ضعف مفهوم الذات لديهم، وعوز الدافعية، أو بعض الخصائص غير الملاحظة، كانخفاض الجهد أو الطاقة " الكسل العام"Laziness وهي ما تجعل صعوبات تعلمهم غير مدركة أو ملاحظة حتى للمحيطين بهم والمسئولين عنهم تربويا (المعلمين – أو الآباء) ثم تزداد الصعوبة بتعقد المادة بالصفوف الدراسية العليا بالمدرسة إلي الدرجة التي تجعلهم يتأخرون عن زملائهم العاديين، عندئذ تبدأ ملاحظة معاناتهم من صعوبات التعلم (وتكتشف الصعوبة متأخرا).(Brody & Mills, 1997: 282 – 283)

ففي حالة الطفل " براد "Brad كشفت تقديرات المقاييس الفرعية،اللغوية والأدائية والدرجة الكلية علي مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) أنه يتمتع بدرجات ذكاء مرتفعة إلا أنه نجح بدرجات منخفضة بالصف الأول ، وبتدريب موسع من والدته ومساعدة معلميه إلا أنه تعثر في الصفوف التالية وعندما تم تقييمه بالصف الرابع وكان عمره ١١ عام عن طريق فريق يتضمن: طبيب أطفال وطبيب أمراض عصبية وطبيب عيون وعالم نفسي وخبير قراءة وطبيب نفسي وجدوا أن لديه : قصور في الادراك البصري، وعدم التناسق بين إدراكه السمعي للكلمة والكلمة المطبوعة(الكلمة المسموعة والمطبوعة) وتم وضعه بفصول خاصة بصعوبات التعلم ليخصص له برنامج خاص بعلاج أو رعاية الادراك

الحركي (Perceptual – Motor) ثلاثة مرات بالأسبوع (عن Abroms, 1976).

وتتضمن **الفئة الثالثة**: الطلاب الذين يبدون وكأنهم من العاديين حيث يكون أدائهم عند مستوي الصف الدراسي العادي ويسلكون بشكل جيد ، إلا أنهم من الطلاب الموهوبين كما تؤهلهم لاختبارات الذكاء غير أنهم عاديين في التحصيل الدراسي، وعلي الاختبارات المعيارية، نتيجة مشكلاتهم التعليمية ،ويكمن السبب في طمس الموهبة والصعوبة لكلا منهما الآخر، فخصائص الموهبة تخفي وجود الصعوبة، حيث يعوضون صعوبات تعلمهم باستخدامهم لمنطقة من مناطق قوتهم الأخرى، وتشكك صعوبات التعلم وعدم التغلب عليها في وجود موهبة حقيقية كامنة، ولذلك يبدو أدائهم منسجم أو متسق مع النظام المدرسي العام،ومن هنا تأتي الحيرة أو صعوبة تعريفهم، ويظلون دون رعاية أو تقديم خدمات لهم حيث أنهم لا ينتمون أو يوجهون إلي برامج تربية الموهوبين ولا يخصص لهم فصول خاصة برعاية ذوي صعوبات التعلم ، فهي فئة فرعية مهملة لا تقدم لهم الخدمة ولا يتم الاهتمام بهم.

وتمثل حالة الطفل" Ricky "هذه الفئة حيث حصل علي درجات مرتفعة علي المقاييس الفرعية، اللغوية والأدائية والدرجة الكلية للذكاء بما تؤهله أو تصفه بالموهبة، و عندما تم اختباره علي اختبارات التحصيل المعيارية واسعة المدى (WRAT) بالصف الثاني كان متأخر عن زملائه (من ٦ – ٨ شهور) بما هو غير كافي للإشارة إلي أنه من ذوي صعوبات التعلم ويشير هذا التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي إلي وجود قصور تعليمي نوعي، كشفت عنه الاختبارات النفسية التربوية الإضافية في الذاكرة السمعية والبصرية. ومن ثم روعي أن يكون له برنامجه الخاص بهذه القدرات ، كالكروت المضيئة المصاحبة لصوت الحروف ، والتدريب علي اختبار Illions للقدرات النفس لغوية، وذلك لتحسين أو تقدير قصوره الذي يمنعه عن الالتحاق ببرامج الموهوبين.(عن (Yewchuk, 1984: 95 – 96) (Harris & Avery, 1978

ويترتب علي إهمال هذه الفئات الفرعية الثلاثة نواتج انفعالية أو وجدانية

واجتماعية لذوي القدرات الاستثنائية وذوي صعوبات التعلم في حالة ما لم تدرك كلاهما أو أحدهما، حيث تصبح أكثر انتشارا وخطرا كصعوبة التعرف عليهم أو اكتشافهم ما لم يأخذ التشخيص الملائم وبرامج الرعاية وضعها أو تأخرت إلي مرحلة المراهقة. (Brody & Mills, 1997: 282 – 283)

وتري يوشك (Yewchuk, 1984:96) أن الأمثلة الحقيقية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمعروضة بالإطار السيكولوجي في هذا المجال تدعم وجود الثلاثة فئات الفرعية من الأطفال المتطلب إدراكهم والتعرف عليهم من حقيقة أنهم يتصفون بكل من الموهبة وصعوبات التعلم.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ومن خلال الوعي بأن الاهتمام بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو وعي باستثمار إمكانياتهم المتميزة، يذكر بودو وآخرون(Boodoo et al, 1989: 111) أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمهارات اتصال جيدة ، وموهبة عظيمة في المهام المتضمنة التفكير التجريدي والإبتكاري، وهم أكثر تشابها بأقرانهم الموهوبين، كما أن معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تكون إبتكاريتهم غير عادية كما يعتقد Stevens (١٩٨٠).

ويستنتج بودو وآخرون (Boodoo et al, 1989: 111) من تصنيفهم لخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم دعم حقيقة وجود العديد من الأنماط المختلفة لهذه الفئة، وامتلاكهم نوعين من الخصائص العامة والمتناقضة ظاهريا وهي: القدرات أو القوي الاستثنائية، ومناطق الضعف الحادة أو الخطيرة التي تحدث تدهور في مفهوم الذات والتي تكشف عنها المشكلات السلوكية.

وهو ما دعي العديد من الباحثين تناول خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالبحث والدراسة. وتؤكد القراءات الخاصة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم امتلاكهم خصائص موحدة و متميزة عن كل من فئتي، الموهبة والصعوبة علي الرغم من اشتقاقها من كلا الفئتين.وفي هذا الإطار، تستنتج بوم وأوين(Baum & Owen, 1988:321) من التراث السيكولوجي الخاص بمجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يمتلكون خصائص مشتركة

بين كل من : ذوي صعوبات التعلم ، وخصائص الموهوبين، والتأكيد علي إمكانية امتلاكهم خصائص موحدة (Unique Traits).

وتشرح ذلك موضحة (Baum & Owen, 1988: 321) أن الدعم الموجود الممكن بشأن خصائص الطلاب مرتفعي القدرة العقلية ذوي صعوبات التعلم يتضح في تشابه خصائصهم مع:

خصائص جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فهم يميلون إلي:

- أن يكونوا عدوانيين ، تائهين أو حائرينdistruptive ، مهملين أو غير مبالين، متكرري الفشل في إتمام أو إكمال المهمة المكلفين بأدائها(Frequently off – task) .
- اتصافهم بالقصور في أداء المهام المعتمدة علي قدرات الذاكرة والإدراك.

وخصائص الطلاب مرتفعي القدرة العقلية بمجالات نوعية مختلفة أخري، فهم يتفوقون علي سبيل المثال في:

- أداء المهام المتضمنة للتفكير التجريدي وحل المشكلات، ويلاحظ عليهم بالمجالات غير الأكاديمية خصائص المبتكرين والمنتجين، ويظهرون قدرات استثنائية فوق عادية ، ودافعية هائلة في أداء المهام المتحدية للإرادة (المثيرة للتحدي) أو المتميزة والمختصة بالمخاطرة ، والمعتمدة علي اهتماماتهم الخاصة.

كما تشير أكثر التصنيفات نموذجية إلي ميل الطلاب مرتفعي القدرات العقلية ذوي صعوبات التعلم لامتلاكهم مفهوم ذات أكاديمي ضعيف ، واعتقاد بالدونية مقارنة بزملائهم أو أقرانهم. ويؤدي الجمع أو الخلط Confusion بين القدرات الخاصة (النوعية) وأوجه القصور الحادة إلي شعورهم بالعجز والعوز العام في الدافعية (عوز الدافعية العام). (Baum & Owen, 1988: 321)

كما وجد لافرانس (La France, 1994: 257) أن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المستنبطة من إدراك المعلمين لها تتشابه مع **خصائص الموهوبين** في ما يتمتعون أو يتصفون به من مهارات اتصال جيدة، وكراهية التكرار

والتدريب، وبصيرة أثناء مناقشات الفصل الدراسي، وتتشابه مع خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التباعد في القدرات ، وإدراك البيئة المدرسية كخبرة فاشلة، وسلبيتهم ، والاتجاه نحو التقليل من الذات (إحباط – هزيمة) الإحباط والفشل في تأدية متطلبات الفصل الدراسي، احتياجات تكوينهم الجسمي أو البنيوي.

وتنوعت خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين جوانب، أكاديمية تعليمية أو معرفية ومهارية، وانفعالية واجتماعية وسلوكية عامة، وتميزت بمجموعة من التناقضات الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة، والتي تجمع أو تمثل خصائص فئتي، الموهبة والصعوبة في فئة ذات خصائص موحدة. يمكن إجمالها فيما يلي:

الخصائص التحصيلية أوالتعليمية:

يتميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعدد من الخصائص التعليمية المميزة، حيث يلاحظ سيلفرمان Silverman (١٩٨٩) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يتفوقون في الاستدلال المجرد ، وفي المجالات الشكلية أوالفنية ، جادين في اهتماماتهم المختارة، يستفيدون من التدريس المعتمد علي الطريقة الكلية أكثر من الطريقة التتابعية أو الميكانيكية ، وغالبا ما يكشفون عن ضعفهم بمجالات، التعبير الكتابي التهجي (الإملاء) ، الكتابة اليدوية ، الصوتيات، التذكر الأصم، الحساب، أثناء الأداء علي المهام المحددة بوقت(الموقوتة أو الزمنية)، وفي المهارات التنظيمية. (Ferri et al, 1997: 554)

ويؤكد المعلمين بأن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجيدون الطريقة الشفوية في الأداء بينما لا يتحقق ذلك بالطريقة التحريرية علي الورق، وذلك فيما يتعلق أو يتصل ببنية أو تركيب الجملة، وتنظيم التفكير، أو التهجي الصحيح. (La france, 1994: 256)

وغالبا ما يملكون ثروة لغوية كبيرة ، وخلفيات ممتدة من المعلومات والمعارف العامة، ويكون تفكيرهم مبتكر أو متباعد divergent ، ويمكن أن يصرف انتباههم بسهولة (أي يكونون عرضة لتشتت الانتباه) ويتطلب ذلك مزيدا من الإثارة أو الحفز(الحث) علي الأداء المدرسي Stimulation (Ferri et al, 1997: 554)

مهارات دراسية:

إضافة إلي ما يتصفون به من مهارات تعليمية ينطبق عليها نفس الطبيعة المزدوجة لخصائص هذه الفئة الاستثنائية الخاصة، حيث تذكر روبنسون (Robinson, 1999: 195) مجموعة من **الخصائص التعليمية المختلطة أو** المحيرة Confusion للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتعتبرها نموذج لوصف هؤلاء الطلاب (بالإضافة إلي ما يمكن طرحه من مكونات أو خصائص شبيهة أخري) فهم يتصفون بأن لديهم، مهارات تنظيمية ضعيفة، غير منتبهين في الفصول الدراسية ، غير قادرين علي إتقان المهارات الأساسية في القراءة والتهجي، يعوزهم تكوين علاقات مع الأقران أو الزملاء، منخفضي تقدير الذات، كارهون للمدرسة، وفشلهم المدرسي واضح، **وهم في نفس الوقت،**

- **متميزون لغويا**، تتضح لديهم مهارات الفهم والتحليل بصورة استثنائية(فوق عادية) ، يكشفون عن اهتمامات استثنائية غير عادية، الموهبة في مجال خاص (نوعي ما) ، أو استخدام مهارات حل مشكلات معقدة.
- **وغالبا ما** تتمثل مشكلاتهم في شعورهم بأنهم حبيسي البيئة المدرسية ، بينما في البيت فلديهم دافعية مرتفعة للمشاركة في الهوايات وممارسة الاهتمامات.

وما ينطبق علي الخصائص السابقة من ازدواجية ينطبق علي الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية،

أولا الخصائص المعرفية:

ينتهي بودو وآخرون(Boodoo et al, 1989:111) من تصنيفهم لخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلي:

- تميزهم بمهارات اتصال مرتفعة، وتميز في الأداء علي المهارات المتضمنة كلا من القدرة علي التفكير التجريدي والابتكاري، إلى الدرجة التي يكونون فيها أكثر تشابها بزملائهم الموهوبين، كما تعتبر إبتكارية معظم ذوي صعوبات التعلم غير معتادة كما يعتقد Stevens (١٩٨٠).
- كشف بعض الباحثين عن ضعف الذاكرة والإدراك للموهوبين ذوي صعوبات

التعلم ، والذي يؤدي بالضرورة إلي ضعف أدائهم ، القرائي والكتابي، والرياضيات، بينما قرر باحثون آخرون تميز بعض هؤلاء الطلاب بذاكرة استثنائية، إضافة إلي الضعف الواضح في المهارات الحركية لديهم.

- اختلاف نتائج اختبارات الذكاء الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، الذين يحصلون علي أكثر من ١٣٠ درجة علي مقياس وكسلر للذكاء WISC- R ، حيث حصل البعض علي درجات لغوية مرتفعة عن درجاتهم الأدائية، بينما وجد الآخرون عكس ذلك ، وانتهي البعض إلي وجود نسب مئوية متكافئة بين الأدائين، اللغوي والأدائي(العملي) بين أفراد هذه الفئة.

وهو ما جعلهم يستنتجون دعم **حقيقة:**

- وجود العديد من الأنماط المختلفة لهذه الفئة الطلابية.
- امتلاكهم نوعين من الخصائص العامة، المتناقضة ظاهريا وهي: القدرات الاستثنائية، ومناطق الضعف الحادة، والتي تحدث تدهور في مفهوم الذات تكشف عنه المشكلات السلوكية.

ومن الخصائص المعرفية:

الذكاء والاستعداد العقلي:

بمراجعة فيري وآخرون (Ferri et al, 1997: 553) **للاستعداد العقلي وذكاء** الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما عرضته بعض الدراسات السابقة **وجدوا:**

- أن درجات الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال والكبار WISC-R تكون أكثر متغيرية (تشتت أو عدم تناسق البيانات أو الدرجات) لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم من العاديين أو الموهوبين ممن لا يعانون من الصعوبة، **فعلي سبيل المثال،**
- يقرر سيليفيرمان (١٩٨٩) أن الانحرافات المعيارية لدرجات الذكاء علي اختبار وكسلر للذكاء تصل إلي ثلاثة (٣) أو أربعة (٤) بين مرتفعي ومنخفضي درجات الاختبارات الفرعية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

- ووجد فوكس (١٩٨١) من خلال دراسته الرائدة علي ٣٢٢ طالب (٢٤٦ من الطلبة – و٧٦ من الطالبات) من الذين تم تشخيصهم علي أنهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تباعد كبير بين الدرجات الأدائية واللغوية علي المقياس.(13 points for 50% of sample +)

وبرغم تقرير Kaufman أن درجات المقياس الأدائي علي اختبار الذكاء لويكسلر تكون غالبا هي أفضل منبأ بقدرة الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم ، فإن الدرجة الشبيهة بها هي انخفاض درجات الاختبارات الفرعية : التشفير، والرموز الرقمية، التي توضح جوانب ضعف الطلاب مما يتميزون بأنهم موهوبون ذوي صعوبات تعلم. (Ferri et al, 1997: 553)

الإبتكارية:

ويذكر آرجليويز وآخرون (Argulewicz et al, 1979: 22) أن دراسة كارلسون Carlson (١٩٧٤) كشفت عن وجود قدرات ، الطلاقة والتفاصيل والأصالة أحيانا ، ونادرا المرونة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأحيانا ما يشار أو يتم تحديد جوانب قصورهم ببساطة أو سهولة بسبب عدم إدراك جوانب قوتهم الابتكارية للمعلمين أو لتقييم دائرة الموظفين أو المستخدمين. (La france, 1994: 256)

لأنماط المعرفية:

وتري والدرون وسافيري (Waldron & Saphire) أنه لكي يتم فهم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بطريقة حقيقية واقعية، فيجب التركيز علي فهم أنماطهم وسلوكياتهم المعرفية العامة بطريقة جيدة، حيث تؤكد دراسة والدرون وسافيري (١٩٨٩) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفا دالا حقيقي أو مؤثر في عدد من مجالات الإدراك ، متضمنة التمييز البصري والصوتي ، والتتابع البصري والصوتي، والمهارات البصرية – المكانية، والذاكرة الصوتية(السمعية) قصيرة المدى، إضافة إلي جوانب ضعف، القراءة والحساب والتهجي، وما تتضمنه العديد من الصعوبات الأكاديمية ذات الصلة بالمشكلات الإدراكية بمقارنتهم بزملائهم من الطلاب الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

تجهيز المعلومات:

ويمكن أن يعاني الموهوبون ذوي صعوبات التعلم من مشكلة التجهيز السمعي، والإدراك البصري (الشكلي) ، أو قصور الانتباه، القصور المتمثل في صعوبة متابعة التعليمات اللغوية (ومنها التعليمات الملقاة أثناء الأداء على المواقف الإختبارية) كما يمكن للعديد من هؤلاء الطلاب أن يظهرون أو يبدون قوي تخيلية، وتفكير عالي الترتيب، والابتكارية كما تبدو في، الأصالة وجدة التفكير، والقدرة علي حل المشكلات، ودافعية التعلم، ويمكن توصيفها علي أنها الإمكانية الكامنة أو الثروة المدفونة ، نتيجة أو بسبب أن موهبتهم غالبا ما تكون غير مدركة.(Vaidya, 1993: 569)

ثانيا: الخصائص الدافعية:

ويلاحظ أن هذه الفئات الاستثنائية للأطفال(الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) غالبا ما يعتقدون في أنفسهم عدم الكفاية ، صعوبة مواجهة مشكلات الفصل الدراسي اليومية، الشعور بقيمة الذات،عن طريق دعم قدرات التعرف في الاتجاهات المختلفة، وهو ما يطرحه التراث السيكولوجي في هذا المجال.(La (france, 1994: 256,1995:248

وتستنتج بوم وأوين (Baum & Owen, 1988) من هذا التراث السيكولوجي الخاص بمجال الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم ميلهم لمفهوم ذات أكاديمي منخفض، اعتقاد بأنهم أقل كفاءة من زملائهم(ليسوا بنفس كفاءة زملائهم) ، كما وقد يؤدي دمج قدراتهم الخاصة مع جوانب القصور الحادة إلي شعورهم بالعجز وعوز الدافعية العام(عوز عام في الدافعية). (Validya, 1993: 568)

وينتهي Piers & Harris(١٩٦٤) من دراستهما أن : مفهوم الذات للأطفال، والتفريط التحصيلي، والمشكلات السلوكية للأطفال الموهوبين يمكن أن تكون تعبيرا عن الصراع بين الحاجات الداخلية للتقبل والنجاح والتعلم ذي المعني أو الهادف ، والشروط الخارجية لبيئة الفصل الدراسي.وهو ما ينسب أو يعزو التفريط التحصيلي كناتج اجتماعي أكثر منه مشكلة طفل في ذاته. وهو ما يتطلب

أن يهتم المعلمين بفهم حاجات الأطفال وتعديل خبراتهم المدرسية لاختزال الصراع وزيادة دافعية التحصيل الدراسي. (Brown – Mizuno, 1990:11)

خصائص سلوكية عامة:

وتنعكس هذه الخصائص السابقة في سلوك الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يلاحظ Suter & Wolf (١٩٨٧) تعاظم **المشكلات السلوكية** للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من ضعف مفهوم الذات، وارتفاع مستويات النقد الذاتي، وصعوبة فهم عدم التطابق بين: إمكانيات التفكير المرتفعة لديهم وضعف القدرة علي إتقان المهارات الأكاديمية.(Ferri et al, 1997: 554)

ويوصف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم أكثر حيرة disruptive في المدرسة، يكونون علاقات غير صحية مع زملائهم، يروا أنفسهم فاشلين أكاديميا بدرجة كبيرة، مقارنة بالطلاب الموهوبين ، أو الطلاب ذوي صعوبات التعلم كلا علي حدة. (Ferri et al, 1997: 554)

ويميلون نحو التصرفات أو السلوكيات السيئة (التائهة الحائرة) ويعتقدون بأن المدرسة تقدم مقدار وافر من فرص الفشل، وغالبا ما ينسبون فشلهم الأكاديمي إلي الخوف(أو الجبن) Shyness وهو ما يمكن أن يفسر أسباب السلوك أو التصرفات السيئة والإحباط لديهم، وتعمق الشعور بعدم الفعالية أو الكفاءة الأكاديمية بالمدرسة، ويعتبرون فشلهم هو الأكثر تكرارا من نوعه. (Baum & Owen, 1988: 324)

وتعرض روبنسون (Robinson, 1999: 196) لمجموعة من خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي، الإتقان، فرط الحساسية، نقص المهارات الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، توقعات غير واقعية(حقيقية)، تقدير ذات منخفض، نشاط زائد ، تشتت انتباه (distractible)، عدم كفاءة نفس – حركية، انتباه غير متواصل(Chronically inattentive) ، إحباط من متطلبات الفصل الدراسي، فشل من إكمال أو إتمام المهام أو الواجبات المدرسية، النقد المفرط للذات أو للآخرين، رفض أو تمرد ضد التدريب أو التكرار، الاستهانة أو الاستخفاف بالواجب أو العمل الذي يجب أن يؤدوه (يفعلوه)، يصبح خبير في مجال ما (واحد) ومسيطر علي المناقشات فيه(موهوب في مجال ما ومتمكن).

وكل هؤلاء الطلاب غالبا مالا يتميزون فقط بانخفاض المهارات الأكاديمية لكن أيضا اضطراب سلوكي وشخصي(Senf,1983) (Brown – Mizuno, 1990:10)، كما أن اضطراب شخصيتهم وسلوكهم الاجتماعي لا يبدو كنتيجة لمشكلات تعلمهم الأكاديمي أكثر من كونه جزء متكامل مع أعراض كلية. (Brown – Mizuno, 1990:11)

جوانب الرعاية الأسرية والمدرسية:

كشفت دراسة والدرون (Waldron, 1987: 426) أنه في الوقت الذي يميل فيه الأطفال الموهوبين العاديين لأن يكونوا أكثر تمزيقا أو حيرة، وأقل احتراما للكبار وتقديرا لهم وللآخرين بوجه عام، ومحتاجين للإثارة البيئية بدرجة كبيرة، وأن يسمح لهم بحلول مبتكرة للمشكلات، واستخدام منطقهم المتقدم ، وقدراتهم التقييمية ، وهى ما لا يمكن تحقيقها بالفصول الدراسية النظامية، مع شعورهم بالسأم والضجر الناتج عن إدارة المشكلات (مشكلاتهم الدراسية) يبدو الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم علي العكس من ذلك فهم في المقابل، أكثر هدوءا، وسلوكيات أكثر سلبية . وعلي الرغم مما كشفت عنه الدراسة من أن معلميهم يصعب عليهم التعرف عليهم بالفصول الدراسية النظامية بأنهم يملكون مشكلات أو صعوبات تعلم، إلا أنه من الملاحظ أن عددا كبيرا من هذه المجموعة التجريبية يكونون أكثر أنانية أو لا اجتماعية، وأقل تقبلا من زملائهم أو نظرائهم، وينظر لهم معلميهم بأنهم ذوي نشاط زائد.

كما كشفت الدراسة عن تناقض كبير بين بيانات السلوك المقررة عن طريق المعلمين بالفصول النظامية وتقارير الآباء ، فتقارير البيت تأكد دائما (للمجموعة الضابطة والتجريبية) بأنهم ليس لديهم مشكلات ، كما لا يقرر آباء الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين (طلاب المجموعة التجريبية) أنهم ممزقين disruptive ، كما لم يلاحظ معلمي الفصول النظامية والآباء أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين (المجموعة التجريبية) بأنهم أكثر أنانية أو لا اجتماعية وتجنبا للاختلاط بالمجتمع أو سلبيين في البيت(Waldron, 1987: 426)

ويضع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديات خاصة (فريدة –

متميزة) أمام المعلمين فغالبا ما يكون تحصيلهم عند المستوي المتوسط أو أقل منه، حيث تطمس قدراتهم المرتفعة علي صعوبات تعلمهم، أو تخفي صعوبات تعلمهم علي قدراتهم المعرفية المرتفعة. (La france, 1994: 256, 1995:248)

يتضح مما سبق:

- انطباق خصائص هذه الفئة مع طبيعتها الاستثنائية المزدوجة، الموحية بالتناقض الظاهري، والذي يمكن تفسيره في إطار تعدد مجالات الموهبة والصعوبة.
- شمولية الخصائص، المعرفية والانفعالية والاجتماعية، بما تعكسه من خصائص تعليمية وسلوكية عامة.
- امتلاك الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خصائص موحدة تميزهم عن كل من فئتي، الموهبة والصعوبة علي الرغم من اشتقاقها من كلا الفئتين.
- تؤكد هذه الخصائص إتباع محك التباعد في تحديد ذوي صعوبات التعلم، فعلي الرغم من أن الطلاب مرتفعي القدرة العقلية ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستويات مرتفعة من الإمكانية العقلية العامة والابتكارية فهي تكون مقترنة أو مصاحبة لمستويات نجاح أكاديمي أقل.

الموهبة وصعوبات التعلم:

مما تقدم يتضح اختلاف مجالات الصعوبة ، بين الصعوبات الأكاديمية والنمائية، والعوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية المسببة لها، وتم التعرض للعديد من مجالات الصعوبة ويؤكد باحثي كل مجال علي أهميته، ودوره كمحور أساسي دون سواه وأن مجالات الصعوبة الأخرى تعتبر مصاحبة أو لاحقة له.

وفي هذا الإطار،

ورغم أهمية ما قيل عن أهمية الصعوبات الأكاديمية ومدخل تجهيز المعلومات في تفسير وتحليل الصعوبة، يري براون – ميزينو (Brown – Mizuno, 1990:10) أن الأغطية أو السياجات الانفعالية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي التي تعوقهم عن تحقيق إمكاناتهم المتمثلة في نسب ذكائهم

المرتفعة، مفصلا ذلك علي الأداء الذي يعلو مستوي الصف الدراسي، كالعديد من زملائهم الموهوبين، إلا أنهم يؤدون لو أن أدائهم ينخفض عن مستوي صفهم الدراسي بحوالي من ٣ – ٤ سنوات دراسية. وينسب ذلك إلي صعوبات التعلم والتي تعني بشكل عام وجود التباعد الدال في تطور سلوكهم النفسي والإدراك، فهم العلاقات، تكامل المهارات الحركية – البصرية، الانتباه، أو الذاكرة في ارتباطها بقدراتهم.

وعلي الرغم مما يراه البعض (Brown – Mizuno, 1990: 11) من أن اضطرابات شخصية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسلوكهم الاجتماعي لا يبدو كنتيجة لمشكلات تعلمهم الأكاديمي أكثر من كونه جزء متكامل من الأعراض الكلية، إلا أن الباحث الحالي يري أهمية علاج الصعوبات النمائية المؤثرة بدورها في الصعوبات الأكاديمية ومصاحباتها ، وأن تركها لا يفيد حتى علي مستوي استثمار الطاقات الإنسانية العامة.

وتضيف إجيري وكيدزما (Ijiri & Kudzma, 2000: 151) الخصائص النفس اجتماعية إلي الخصائص المعرفية والأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كخصائص لها تأثيرها الدال في إمكانية مشاركتهم الكاملة في المناهج الجامعية.

آثار وجود الصعوبة:

يصل العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمفاهيم ذات منخفضة، ومهارات اجتماعية غير فعالة، ولديهم خوف من الإفصاح عن تاريخ الصعوبة الأكاديمية، وسوء فهم وإدراك للآخرين، وفي معظم الأحوال يقبلون علي الحياة الجامعية باتجاهات سالبة نحو التعلم والتي يمكن أن يكونوا قد اكتسبوها نتيجة لجهودهم السابقة الفاشلة أثناء تعلمهم، وأضاف إليها بريس Price(١٩٩٣) الاعتماد الزائد علي الآخرين، الضغوط والقلق، المشاعر والسلوكيات السالبة، وتتفاعل هذه الصعوبات المحددة والواضحة في عملية التعلم. (Ijiri & Kudzma, 2000: 151) وعلي الرغم من ذلك ظلت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهملة غير مدركة لفترة طويلة حتى بين المتخصصين أنفسهم.

المعرفة بالصعوبة وتقبلها:

تري إجيري وكيدزما (Ijiri & Kudzma, 2000: 151) أنه يجب أن يعطي الدعم الملائم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لكي يكتشفوا حقيقة صعوباتهم التي يكافحون من أجلها أو تجاهها وهي ما يمكن أن تؤدي إلي مزيد من التماسك، والتقدير لتفردهم كمتعلمين، ووصف جيربر Gerber وآخرون(١٩٩٧) هذا علي أنه إعادة صياغة أو تأهيل لخبرة ذوي صعوبات التعلم بالعملية التي تسمح للطلاب ذوي صعوبات التعلم لأن يروا صعوباتهم ليست علي أنها حالة إعاقة ولكن علي أنها جزء أساسي من تكوينهم أو هويتهم ، يتعاملون معها ويتقبلونها.

ويوصي العديد من الباحثين بدعم دلالة **كيفية تدريس الاستراتيجية المعرفية الفعالة للطلاب ذوي صعوبات التعلم**، حيث تعطيهم خبرة أو ذخيرة معرفية مهمة للتوجه للاستراتيجيات والوعي بما وراء المعرفة للمهام المتطلبة وملائمة تكنيكات التوجه للمهمة، ومهارات إدارة الذات التي تنتج في إتمام المهمة الناجحة. (Robinson, 1999: 198)

ويجب ضرورة تجهيز استراتيجيات تدريس للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم طبقا لنمط الصعوبة.(Brown – Mizuno, 1990:12) يكون من شأنها تسهيل تجهيز المعلومات اللغوية والعددية وصياغة التمثيلات الداخلية بالذاكرة وفهم وتكامل معلومات المشكلة وتطوير خطط الحل(Montague, 1992: 231)

ويري مونتاجيو (Montague,1992: 230) ضرورة مراعاة الأخذ في الاعتبار **أنماط المعرفة الثلاثة**، التقريرية ، والإجرائية ، والشرطية عند تصميم برامج التدريس خاصة في حل المشكلات الرياضية، للطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من عدم القدرة علي حل مثل هذه المشكلات. وهؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم عادة أو بشكل متكرر ما يعوزهم ضرورة المعرفة بحل المشكلات العامة أو ذات المجالات الخاصة. فهم غالبا ما لا يجهزون المعلومات أو يطبقون المعرفة بشكل فعال(أو بفعالية) ، ويمرون بصعوبة الاختيار، أو حشد الاستراتيجيات الملائمة لحل المهمة، وعوز في عمليات التنظيم الذاتي(Self – Regulation Processes).

ويؤكد (Montague,1992: 242) علي أهمية المعرفة الإجرائية Procedural فامتلاك المعرفة التقريرية قد لا يكفي للحلول الناجحة للمشكلات دون المقدرة علي توظيفها أو استخدامها بسبب احتياجهم للمعرفة الإجرائية الضرورية.

ويمكن أن تساعد استراتيجيات تقوية الذاكرة، كاستراتيجيات الألفاظ أو الكلمات الأوائلية acronyms (الكلمات المركبة من أوائل حروف كلمات أخري) واستراتيجيات التكرار والتسميع الذاتي اللغوي Verbal Rehearsal للطلاب علي اكتساب الزيادة من المعرفة الإجرائية.

ثم تساعد المعرفة الإجرائية في توجيه تنفيذ العمليات عند المستوي المرتفع من عمليات ما وراء المعرفة، والأكثر مرونة واتصالا recursive وتحولا واسترسالا Pluid عن اتجاهات الكتب المقررة textbook التقليدية في اقتراح حل المشكلة. (Montague,1992: 242)

ويبدو أن المعرفة التقريرية declarative للعمليات والاستراتيجيات والمعرفة الإجرائية Procedural أو معرفة تطبيق الاستراتيجية، والمعرفة الشرطية Conditional تساعد علي تنظيم الأداء الذي يبدو كرابطة معقدة لتوسيع حل المشكلات المعتمدة علي التنسيق والاستخدام البارع للأنماط المعرفية الثلاثة. (Montague,1992: 242)

ويوصي العديد من الباحثين علي التركيز علي أهمية إدراك الطلاب بأن نواتج تعلمهم ذاتية أو منتجة ذاتيا (Self – Producted) وهو ما يرتبط بمفاهيم، وجهة الضبط ونمط العزو،وما وراء المعرفة.(Vaidya, 1993: 572)

وهو ما يفرض ضرورة تطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة وفي هذا، يؤكد ايديا(Vaidya, 1993: 572) علي معاونة الطلاب في تطوير استراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم، حيث يتميز بأنه اتجاه مفيد ، ففهم ما وراء المعرفة عن قيمة لجهد يعتبر محدد هام للأداء ، خاصة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تتضمن اتجاهات ما وراء المعرفة، تقييم الذات، والتأمل وغيرها، والتي تمثل ستراتيجيات جوهرية أو أساسية لتدريس الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يوصي بمزيد من البحث في هذا الاتجاه.

وتتركز عمليات ما وراء المعرفة علي الوعي الذاتي Self - awareness بالمعرفة العقليةCognitive Knowledge والتي من المفترض أهميتها أوضرورتها لفعالية حل المشكلات، وذلك أثناء توجيه الطلاب وتنظيمهم للعمليات المعرفية، والخطط أو الاستراتيجيات أثناء حل المشكلات. ويستخدم من يحلون المشكلات بمهارة أو بنجاح (بوعي أو بدونه طبقا لمتطلبات المهمة) كل من: التدريس الذاتي Self – instruction والتساؤل الذاتي Self – questioning والمرقاب الذاتيSelf – monitoring والتي تستخدم لاكتساب المزيد من المعرفة الاستراتيجية Strategic Knowledge والتوجيه أثناء توجيه الخطط أو الاستراتيجيات وأداء حل المشكلات. حيث يساعد التدريس الذاتي الطلاب علي التعرف والتوجيه نحو استراتيجيات حل المشكلات قبل تنفيذها، ويحفز التساؤل الذاتي علي الحوار الداخلي للتحليل المنظم لمعلومات المشكلة، وتنظيم تنفيذ الاستراتيجيات المعرفية، ويعزز المرقاب الذاتي الاستخدام الملائم(الأفضل) للاستراتيجيات النوعية أو الخاصة ، وتشجيع الطلاب علي مراقبة أدائهم العام. (Montague, 1992: 231)

ويمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يستفيدوا كثيرا من تحليل متطلبات المهمة التعليمية، وفهم أساليب تعلمهم، ومطابقة ما يتلائم من استخدام المتغيرات الأخري من خبرتهم في التعلم. ويمكن بصورة نظرية وعملية أن تكون المعرفة بما وراء المعرفة وفهم سلوكيات تعلم الفرد الشخصية أن تكون أداة قوية لزيادة المدي التربوي لسلوكيات التعلم من طلاب الجامعة. (Ijiri & Kudzma, 2000: 152)

ويوصي مونتاجيو (Montague,1992: 242) بأهمية الأخذ في الاعتبار العديد من المتغيرات عند تصميم و تكييف البرامج التدريسية لحل المشكلات الرياضية، كعمر الطلاب، ومستوي نموهم، وتحصيلهم الدراسي في القراءة والحساب، والخلفية أو الخبرة السابقة، والتاريخ التدريسي،والخصائص السلوكية، كمستوي الدافعية والاهتمام.

وتحاول الدراسة الحالية اختبار فعالية تدريس فنيات تقوية الذاكرة عن طريق معرفة كيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية.

دراسات سابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة وجد أنه قد أجري عدد غير قليل من الدراسات والبحوث الخاصة بتقوية أو تحسين الذاكرة بفنياتها المختلفة، علي عينات دراسية وتعليمية متنوعة شملت معظم المراحل التعليمية والعمرية، وتم تقييمها في ضوء النتائج والتي دعمت معظمها أو أثبتت فعاليتها تحت شروط محددة لها، وتنامي هذا الاتجاه بعد استيعابه أو تقبله وتطور مفاهيمه الخاصة، وتم تطبيقه بمجالات ذوي الاحتياجات الخاصة من، الموهوبين، والمتخلفين عقليا، وذوي صعوبات التعلم وغيرهم. كما شهدت الفترة الأخيرة ظهور دراسات جادة بمجال حديث نسبيا داعم لعلم النفس المعرفي المعاصر يتلخص في متغير ما وراء المعرفة. ويعرض الباحث بعضا من الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، فيما يلي:

اختبر كارپير وآخرون (Carrier et al, 1983) الافتراض بأهمية وفعالية استخدام طرق أو تكنيكات التخيل المولد ذاتيا (Self – generated imagery techniques) عن طريق التدعيم الشكلي أو المصور(Supplied visuals) الذي يقدمه المجرب للأطفال الموهوبين، وذلك في تسهيل الاستدعاء والتعرف علي مهام الذاكرة. واشترك بالتجربة ٢٧ طالب من مرتفعي الإمكانية بالصفوف من الصف الرابع (٤) إلي السادس (٦) تم تقسيمهم إلي ثلاثة مجموعات تجريبية لدراسة تأثير التكرار الأصم (Rote repetition) والتصور أو التخيل المولد ذاتيا (Self – generated visualization) والتدعيم الشكلي أو المصور (Supplied visuals) علي تذكر أزواج الكلمات الاسمية المحسوسة أو المادية.

إلا أن النتائج لم تدعم هذا الافتراض، علي الرغم مما كشفت عنه من أن أداء المجموعة التجريبية التي وقعت تحت شرط التدعيم الشكلي كان أفضل المجموعات التجريبية المستخدمة، متضمنة الاستفادة من التكنيكات الملائمة والمساعدة في تعلم الأطفال الموهوبين مهام الذاكرة.

وتم تفسير ذلك في إطار أن الأطفال الموهوبين عينة الدراسة لم يتم تزويدهم بالمعرفة بكيفية بناء أو تكوين صور شكلية مدعمة بطريقة جيدة وأنهم لا يستطيعون ذلك دون تدريب أو ممارسة، إضافة إلي أن تدريس تطوير تكنيكات تقوية الذاكرة المولدة ذاتيا لا يكون مفيد بدرجة كبيرة للطلاب الصغار علي المهام الدراسية.

وهدف إليوت وجينتيل (Elliott & Gentile, 1986) دراسة فعالية التدريس عن طريق بعض طرق أو فنيات تقوية الذاكرة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واختبار تأثيره علي الذاكرة الفورية والمؤجلة (أسبوع – خمسة شهور) ،وتكونت عينة الدراسة من ستين (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصفوف من السابع إلي التاسع بمدارس إحدى ضواحي مدينة "نيويورك" ممن يعانون من صعوبات التعلم(٣٠) ومن العاديين (٣٠) قسمت كل منهما إلي مجموعتين، الأولي تجريبية (١٥) تم تعليمهم باستخدام طريقة الكلمة الوتدية المقفاة" Peg – word rhyme " والتدريب علي أو ممارسة تصورات أو تخيلات أربعة (٤) قوائم هادفة من الكلمات المتفاعلة مع الكلمات المقفاة rhyme – words . والثانية ضابطة(١٥) تركت لاتباع طرقهم الخاصة، دون التعرض للمعرفة (أو التعلم) بالإجراءات التجريبية المتبعة (الأغنية المقفاة – وعمل التخيلات التفاعلية).

وكشفت نتائج المقارنات وتحليل التباين عن دلالة جميع المقارنات والتأثيرات الرئيسية والتفاعلات، إضافة إلي التفوق الدال لاستخدام طريقة الكلمة الوتدية عن طريقة الترابطات المقترنة (Paired – associated) لجميع المجموعات، وذلك في مدي الاحتفاظ الفوري، واختلاف طفيف في الاحتفاظ طويل المدى مقارنة بالعاديين.

ودراسة كوندز وآخرون (Condus et al, 1986) فعالية استخدام إستراتيجية تقوية الذاكرة، مستخدمين طريقة الكلمة المفتاحية المقررة أو المعدة (imposed) علي التحصيل اللغوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المصابين

بقصور قرائي كما تم تحديده باختبارات Woodcock. وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ تلميذا وتلميذة (منهم ٤٨ تلميذ و١٢ تلميذة) من مرتفعي (٣٢) ومنخفضي (٣٢) القدرة علي الاستقبال أو الحس اللغوي (receptive language) بمرحلة التعليم الأساسي، والبالغة متوسط أعمارهم ١٢ سنة و٦ شهور، موزعين علي أربعة مجموعات، ثلاثة تجريبية: هي مجموعة الكلمة المفتاحية المصورة (Keyword – image)، ومجموعة السياق المصور (Picture – Context)، ومجموعة سياق الخبرة بالجملة أو مجموعة السياق الاختبارى بالجملة(Sentence Experience Context –)، ومجموعة ضابطة: هي ما يتم بها التدريس بخبرتهم الخاصة. وكشفت نتائج تحليل التباين (ثلاثي الاتجاه) وطريقة شيفيه للمقارنات المتعددة للمتوسطات عن:

تفوق دال لأداء تلاميذ المجموعات التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة، وتفوق أداء التلاميذ المستخدمين طريقة الكلمة المفتاحية عن أداء تلاميذ المجموعات التجريبية المناظرة في مرات القياس الأربعة (الفورية أو الأسبوعية Weakly والبعدية Post والتأكيدية Maintenance (بعد أسبوعين من نهاية المعالجة) والتتبعية Follow – Up (بعد ٨ أسابيع من الإختبارات التأكيدية). ونتائج دالة نتيجة التفاعل بين المعالجات التجريبية ومرات القياس. إضافة إلي التأثيرات الرئيسية الدالة للقدرة اللغوية المرتفعة. ورغم عدم وجود تفاعل دال للقدرة اللغوية المنخفضة إلا أن النتائج كشفت عن تفوق المجموعات التجريبية جميعها عن المجموعات الضابطة في استدعاء معاني الكلمات أكثر بمرات القياس أو الاختبارات علي الترتيب التالي: مجموعة الكلمة المفتاحية ، ومجموعة السياق المصور ، ومجموعة سياق الخبرة بالجملة، ثم المجموعة الضابطة، بعد مدة عشرة أسابيع من المعالجة النهائية.

ودرس **مونتاجيو** (Montague, 1992) أثر تدريس كل من الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية Meta Cognitive علي فعالية حل المشكلات أوالمسائل الرياضية لطلاب المدارس الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، بلغ عددهم ستة (٦) طلاب، وأجريت الدراسة عن طريق معالجتين تضمن التصميم عبر

العينات الخط الرئيسي المتعدد وإعادة التدريب، وتم التدريب بالمعالجة الأولي، إما بالإستراتيجية المعرفية أو بإستراتيجية ما وراء المعرفة كل علي حدة (منفصلتين)، بينما تم التدريس بالمعالجة الثانية، عن طريق دمج المكونات المتتامة للبرنامج التدريسي لكل العينات، حيث تم استخدام نمطي الإستراتيجية، المعرفية وما وراء المعرفة معا.

وكشفت النتائج عن: تحسن أداء العينات في حل المشكلات الرياضية كما تقاس بالأداء علي المشكلات اللفظية أو الكلامية ذات الخطوة الواحدة والخطوتين والثلاثة خطوات.

تعقيب:

يفرض ما سبق ضرورة الاهتمام بدراسة فعالية استخدام فنيات تقوية الذاكرة علي الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلي دراسة فعالية فنيات ما وراء المعرفة لهذه الفئة الطلابية الهامة والمتوقع أن تكون النتائج أفضل كثيرا لتمتعهم بالموهبة حيث أن دراسة كارير وآخرون (Carrier et al, 1983) لم تدعم هذا التصور بالدرجة المتوقعة أو المفترضة. كما يفرض أيضا، ضرورة الاهتمام بذاكرة المحتوي الدراسي وتفعيل خططها أو طرقها وفنياتها المعرفية في التدريس بشكل عام، والتعامل مع إجراءات وعمليات ما وراء المعرفة كجزء حقيقي وهام من المقررات الدراسية خاصة لطلاب الكليات والمعاهد التربوية المتخصصة.

دراسات خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

واهتم البعض بدراسة خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سعيا للوصول أو تحديد عدد من الخصائص المميزة لهذه الفئة الاستثنائية عن غيرها من فئتي الموهبة والصعوبة، وفي هذا الإطار،

هدفت والدرون وأخريات(Waldron et al, 1987) دراسة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات وسلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وقدرات الآباء والمعلمين علي التعرف علي صعوبة التعلم لديهم.

وطبقت الدراسة علي مجموعتين من الأطفال، الأولي تجريبية، وتتضمن(٢٤) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، والثانية ضابطة، تتضمن نفس عدد الأطفال(٢٤) من الموهوبين العاديين ذوي التحصيل العادي. وطبق علي الطلاب الموهوبين مقياس مفهوم الذات ذات الستة (٦) عوامل (Piers – Harris) تبعه تطبيق مقياس تقدير سلوك الطلاب عن طريق آبائهم ومعلميهم في الفصول الدراسية النظامية، والمعلمين ببرنامج الإثراء المطبق أو المعد للموهوبين (Conners Test).

وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية عن: ميل أو نزعة المجموعة التجريبية لامتلاك مفهوم ذات منخفض عن المجموعة الضابطة. كما كشفت هذه الارتباطات عن سبع علاقات دالة إحصائية بين مفهوم الذات وسلوكيات عوامل، النشاط الزائد للأطفال والسلوكيات الاجتماعية في المجموعات التجريبية.

وأشار المعلمين العاملين بالبرنامج الإثرائي ممن يستقبلون تدريبات التربية الخاصة إلي دلالة التعرف علي طلاب المجموعة التجريبية عن طريق امتلاكهم مشكلات أو صعوبات تعلم. بينما لم يقرر الآباء المعرفة بأطفال المجموعة التجريبية علي أنهم يمتلكون صعوبات تعلم.

وانتهت الباحثات إلي إمكانية عدم اكتشاف الطلاب بالمجموعة التجريبية خلال السلوكيات غير الفعالة أو السالبة، كما انهم من الممكن ألا يكونوا معروفين في البيت أو المدرسة ما لم يتم أو يتدرب الكبار بالتربية الخاصة(علي ذلك).

وهدفت بوم وأوين(Baum & Owen, 1988) بحث الخصائص المميزة للطلاب مرتفعي القدرة العقلية ذوي صعوبات التعلم(٢٤) عن غيرهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من متوسطي القدرة المعرفية والدافعية. وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ تلميذا بالصفوف الدراسية من الصف الرابع حتى الصف السادس الابتدائي ممن شاركوا بالدراسة بستة (٦) مدارس بمقاطعات ريفية وضواحي سكانية بقصد تمثيلها للطبقة الطلابية المتوسطة. طبقت عليهم عدد من الإختبارات المتنوعة لتقدير ومقارنة عدد من المتغيرات المعرفية والدافعية.

وكشفت النتائج عن:

- تمايز خصائص مجموعات الدراسة الثلاثة ، واحتل متغير إدراك المعلمين لإبتكارية الطلاب الأهمية الكبيرة في التمييز أو إحداث الفروق بين مجموعات الطلاب مرتفعي القدرة العقلية وبين مجموعتي الصعوبة(متوسطي – ومرتفعي القدرة) لصالح مجموعة مرتفعي القدرة.

كما كشفت عن:

- اختلاف خصائص مجموعتي الصعوبة حيث أسهمت متغيرات الميل نحو عزو الفشل للخوف أو الجبن Shyness ، وإدراك فعالية الذات بصورة متدنية، والاهتمام بالإنتاجية الإبتكارية(مقارنة بمجموعتي الدراسة الخيرتين) وإدراك المعلمين لإبتكارية الطلاب(مقارنة بذوي صعوبات التعلم متوسطي القدرة) في إحداث الفروق بينهما(بين المجموعتين) بصورة متكافئة تقريبا، جاءت في صالح الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم.

وهي ما كشفت عن: اتصافهم بمفهوم ذات منخفض، وميل نحو عزو الفشل للخوف أو الجبن Shyness ، وإدراك فعالية الذات بصورة متدنية، والاهتمام بالإنتاجية.

ودرست والدرون وسافيري (Waldron & Saphire, 1990) الأنماط العقلية أو البروفيل المعرفي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتحديد العوامل المعرفية المميزة لهؤلاء الطلاب. اشترك بالدراسة ٢٤ من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة ضابطة من الأطفال الموهوبين الذين لا يعانون من الصعوبة. وتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الصورة المعدلة) (WISC – R). وتم اختبار الفروق بين المجموعتين علي المقاييس الفرعية للأطفال، وأكدت مقارنة العوامل الكبيرة اكتشاف الأنماط أو البروفيلات المعرفية التي يجب أن تقترح للتدخل الفعال، كما وتمت مقارنة أداءات المجموعتين، التجريبية والضابطة علي درجات أربعة عشر (١٤) عاملا، مستخدمين أنظمة التصنيف المعرفي لعدد من العلماء المشهورين بالمجال (Kaufman, 1975, Bannatyne, 1971, Wechsler, 1974, Rapaport et al, 1946)

وكشفت النتائج أن:

- الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكونون أكثر اعتمادا علي المفاهيم اللغوية، والاستدلال أو التفكير عن طلاب المجموعة الضابطة.
- كما كشفوا عن قصور في الذاكرة السمعية أو الصوتية قصيرة الأمد والتمييز الصوتي.
- كما كشفوا عن عامل مجموعة أعراض المخ العضوية بدرجة دالة كبيرة وموسعة عن المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة **فيري وآخرون** (Ferri et al, 1997) تحليل بروفيلات مجموعتين من الطلاب الجامعيين. تتضمن المجموعة الأولي: ٤٨ طالب (٣٤ طالب – ١٤ طالبة) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن المجموعة الثانية: ٤٦ من الطلاب (٣١ طالب – ١٥ طالبة) غير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم اختبارهم وتقييمهم بمركز صعوبات التعلم التابع لجامعة جورجيا Georgia بلغت متوسط أعمارهم ٢٠ عاما تقريبا، تم اختيارهم من البيض ذوي الخلفيات الاقتصادية المتوسطة وفوق المتوسطة ، في ضوء الجنس والمستوي العمري للتشخيص الأول. **وكشفت النتائج عن:**

- تأخر التعرف أو تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم كما أنهم أكثر تباعدا بين درجات بروفيل التقييم المعرفي (مستخدمين درجات الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر المعدل ومقاييسه اللغوية والأدائية، والإنحرافات المعيارية لدرجات العينة) عن مجموعة غير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج دلالة الفروق في درجات الاختبارات المعرفية الفرعية، كما زودتنا أو كشفت لنا عن مجالات ضعف عديدة بمجموعات الدراسة بغض النظر عن وجود الموهبة. وأكدت النتائج أهمية التعرف علي أو معرفة وجود صعوبات التعلم بين الموهوبين.

وهي ما كشفت عن،اعتماد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي قدرات اللغة، والاستدلال أو التفكير، وأنهم أكثر تباعدا بين درجات بروفيل التقييم المعرفي (مستخدمين درجات الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر المعدل ومقاييسه اللغوية

والأدائية، والإنحرافات المعيارية لدرجات العينة) إضافة إلي قصور في الذاكرة الصوتية قصيرة الأمد والتمييز الصوتي ومجموعة أو رزمة من أعراض المخ العضوية بدرجة دالة كبيرة وموسعة.

وأجريت عدد من الدراسات بهدف التأكد من بروفيل التفكير الإبتكاري لعينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار قدرتهم الإبتكارية حيث،

اختبرت دراسة آرجليوز وآخرون(Argulewicz et al, 1979) القدرة الإبتكارية لعينة تتكون من تسعة وثلاثين (٣٩) طفلا وطفلة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، موزعين علي الصفوف الأربعة (من الصف الأول حتى الصف الرابع) ويقعوا جميعهم في المدى المتوسط للذكاء. مطبقين اختبار " تورانس " للتفكير الإبتكاري، صورة الأشكال (أ).

وكشفت النتائج عن: مدي معتدل علي كل قدرات الإبتكارية باستثناء بعد " التفاصيل" والدال علي أنهم أقل مثابرة.

وقارن إليس – شواب وكونروي (Ellis – Schwabe & Conroy, 1983) بين ثلاثة مجموعات من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم، والموهوبين، تضمنت كل مجموعة ستة (٦) تلاميذ بالصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي، يحصل مجموعتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين علي درجة أعلي من ١٣٠ درجة ذكاء وذلك في درجات عوامل التفكير الإبتكاري الشكلي كما يقيسه اختبار " تورانس ".

وكشفت نتائج الدراسة عن:

- فروق دالة كبيرة في الطلاقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات التعلم عن الموهوبين، بينما لم تكشف عن فروق بين المجموعات الثلاثة في المرونة والأصالة.
- وأن ذوي صعوبات التعلم كانت أقل في عمل التفاصيل من مجموعتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين. (Boodoo et al, 1989: 111).

ودرس لافرانس (Lafrance, 1995) التفكير الإبتكاري الشكلي لثلاثة مجموعات استثنائية هي: مجموعة المتفوقين (٣٠) والمتفوقين ذوي صعوبات التعلم (٣٠) وذوي صعوبات التعلم(٣٠) لتبلغ أو تصل العينة الكلية (٩٠) تلميذا وتلميذة بالصفوف الدراسية، من الصف الخامس (٥) حتى الصف الثامن (٨) الابتدائي، ممن تقع أعمارهم ما بين ٩ – ١٤ سنة، بأربعة مقاطعات من مدارس " Ontario" بهدف تضمين هذه الخصائص في محك التعرف علي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مستخدم، اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري الصورة (ب)، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال، والبطارية النفس – تربوية لوودكوك – جونسون.

وكشفت النتائج عن:

- اختلاف أوجه خصائص التفكير الإبتكاري بين المجموعات الثلاثة (في التعبير عن الإحساس بالفكاهة – والانفعالية – خصوبة الخيال والمعرفة) والتي يمكن الاستفادة منها أو استخدامها في التعرف أو تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- أن الوعي بالطبيعة المتعددة لأوجه الإبتكارية تعين أو تساعد المعلمين في التعرف علي القدرات التي يستطيعون من خلالها أن يحسنون التحصيل الدراسي (أو الأكاديمي) لطلابهم مما يشعرهم بقيمة الذات.

ويتضح من هذه الدراسات عدم اقتصار التفكير الإبتكاري علي فئة استثنائية بعينها، وإنما يكمن الاختلاف كما أكدت النتائج في بروفيله المحدد بأبعاد وأوجه خصائص التفكير الإبتكاري.

تعقيب عام

تؤكد هذه الدراسات علي ما تم عرضه بالإطار النظري،من تميز خصائص هذه الفئة عن غيرها من الفئات الاستثنائية الأخرى، وتخصها دون سواها ، رغم اشتقاق هذه الخصائص من خصائص مجالي الموهبة والصعوبة ، كما يتميزون بصفة التباعد داخل خصائص البعد الواحد كالخصائص المعرفية، وما بين أنماطها النوعية المختلفة بدلالة حقيقية.

فروض الدراسة:

وللإجابة علي أسئلة الدراسة الحالية، وبناء علي ما تقدم، من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن طرح الافتراضات التالية:

١- وصول نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة (سواء الموهوبين – أو ذوي صعوبات التعلم) إلي نسبة مئوية تفوق عن ٥٠%.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الطلابية الأخرى بالجامعة في عدد من الخصائص المميزة لهم.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعينة الدراسة الكلية في درجات الاستدعاء الخاصة بذاكرة الكلمات المستخدمة بالدراسة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعينة الدراسة الكلية في درجات ذاكرة المحتوي المعرفي بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي والوصفي، مع استخدام التحليلات **الكيفية**، عن طريق تحليل البروتوكولات المكتوبة والشفوية للطلاب للحصول علي طرق أو فنيات احتفاظهم بالكلمات أو المعلومات، والتحليلات **الكمية**،التي يتم فيها التعامل مع الدرجات الكمية للطلاب.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة علي طلاب الفرقة الرابعة بقسمي التربية الفنية (بلغت أعدادهم المسجلة بكشوف الكلية ١٣٠طالب وطالبة تقريبا) والموسيقية (بلغت أعدادهم المسجلة بكشوف الكلية ٥٠طالب وطالبة تقريبا) بالعام الدراسي ٢٠٠٢ /

٢٠٠٣م من طلاب وطالبات جامعة المنصورة. ونتيجة تعدد عينات الدراسة واختلافها بين الدراسة الاستطلاعية والأساسية، تم تضمين الأعداد النهائية للعينات الفرعية بنتائج الدراسة.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

وهي الدراسة التي هدفت تقييم الطلاب عن طريق محكات التقييم التي تم طرحها واستخدامها لتحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منهم، بلغت العينة الكلية ١٥٧طالب وطالبة، بقسمي التربية الفنية والموسيقية.

عينة الدراسة الأساسية:

التي أجري عليها البرنامج لدراسة فعالية الطرق أو الفنيات والمعرفة بكيفية حدوثها وبلغت ٥٢ طالب وطالبة بقسمي التربية الفنية والموسيقية والجدول التالي يوضح عينات الدراسة

جدول (١) توصيف عينات الدراسة الاستطلاعية والأساسية

عينة الدراسة الاستطلاعية(ن = ١٥٧)				عينة الدراسة الأساسية(ن = ٥٢)			
طلاب التربية الفنية		طلاب التربية الموسيقية		طلاب التربية الفنية		طلاب التربية الموسيقية	
طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
٣٦	١٠٣	٦	١٢	٨	٣٤	٢	٨

أسباب اختيار العينة:

- فضل الباحث أن تكون العينة من بين الطلاب الموهوبين بالمجالات الفنية (نحت – تصوير – تصميم.... الخ) والموسيقية(جيتار – أورج – بيانو – آلة العود ... الخ) وكانت أقسام التربية الفنية والموسيقية بجامعة المنصورة، والممثلة لها كلية التربية النوعية.
- **وكانت مبررات اختيار عينة الدراسة أنها:**

- **تساعد في** دعم اختيار الموهوبين من بين مجموعة يفترض امتلاكها للموهبة أو المهارة الفنية كعامل أساسي في اختيارهم للأقسام الفنية، ومن ثم سهولة اختيار الموهوبين الحقيقيين من بين هؤلاء.، إضافة إلي إجراء كل ما يمكن أن

يجري علي عينات الدراسات الأخرى لاختيارهم والتأكد من قدراتهم الإبداعية أو الإبتكارية.

- تتوافر بها مقومات الجمع بين المجال الحقيقي للموهبة (والمتمثلة في الدراسة العملية) والمواد النظرية الدراسية البحتة(والمتمثلة في العلوم أو المواد التربوية والنفسية) ومن ثم التمكن من تيسير تطبيق محكات اختيار الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عليهم، والخاصة بالتباعد بين درجات المقررات، العملية والنظرية. واختيار الموهوبين منهم عن طريق أساتذتهم وزملائهم بعد قضاء فترة كافية معهم في الدراسة والتدريب لاختيار عينة حقيقية من الموهوبين ، إضافة إلي التأكد من الصعوبة عن طريق معاييرها المحددة، والثقة في التطبيق الفعلي لبعض محكاتها كمحك الاستبعاد المتحقق بطبيعة الحال.
- إضافة إلي الثقة في قدرة طلاب الجامعة علي عمل وصف أو توصيف وإدارة العمليات المعرفية بكفاءة.
- يمكن أن يستفيدوا من البرنامج الذي تم تطبيقه عليهم في حياتهم العملية أو المهنية كمعلمين بالمدارس مع طلابهم.

الأدوات المستخدمة:

أدوات الدراسة:

١ - قائمة تصنيف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. عن طريق:

أ - الزملاء من الطلاب.

ب - أعضاء هيئة التدريس المعاونين.(إعداد الباحث الحالي)

وتمت عن طريق توجيه القائمة أو الاستمارة الخاصة بهما يرجو فيها الباحث معاونتهم في تحديد فئات الدراسة لإجراء دراسة علمية موضوعية بهدف تطوير أداءات الطلاب المعرفية(بقسمي التربية الفنية والموسيقية).

ومن خلال خبرة الطلاب بزملائهم علي مدي سنوات أو أعوام الكلية أثناء الأداءات العملية والتطبيقية للعينة، والمعرفة المباشرة والاحتكاك معهم عليهم أن يكتبوا أو يحددوا عددا من الطلاب الذين يروا بأنهم موهوبون حقيقيون، وآخرون ممن لهم نفس الصفات لكن ينقصهم بعض جوانب القصور التي تجعلهم يبدون علي غير موهبتهم الحقيقية ، ومجموعة من ذوي القصور التعليمي الحاد،ومجموعة أخري من العاديين.

وتكرار ذلك لأعضاء هيئة التدريس المعاونين (معيدين – ومدرسين مساعدين) من الزملاء مع توصية خاصة بهم بأن ما يكتبوه سوف يتم الاعتماد عليه بصورة كلية ومن ثم الثقة بالنتائج، لضرورة الاهتمام.(انظر الملاحق رقم ١، ٢)

٢ – مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: (إعداد الباحث الحالي)

خطوات إعداد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

بمراجعة الإطار النظري لخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (راجع الإطار النظري بالدراسة) وجد الباحث أنه علي الرغم من تناميه في الأعوام الأخيرة، إلا أنه لا يوجد مقياس يمكن عن طريقه تحديد أو اكتشاف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو التعرف عليهم، وهو ما دفع الباحث إلي تصميم أو إعداد مقياس يركز علي الخصائص السلوكية ، والمعرفية أو الأكاديمية ، والوجدانية ، والاجتماعية الخاصة بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يحقق الغرض ويمكن استخدامه بالبيئة العربية.

ولتصميم هذا المقياس في ظل عدم توافر إمكانية الحصول علي مقاييس (عربية – أو أجنبية) متاحة لإمكانية الاستفادة منها قام الباحث بإعداده عن طريق إجراء الخطوات التالية:

صدق المحتوي:

بمراجعة البحوث والدراسات والمقالات النظرية المتنامية مؤخرا، قام الباحث بتحديد الخصائص الأكثر شيوعا و تكرارا بالتراث السيكولوجي المعاصر، والمرتبطة بهذه الفئة الاستثنائية المزدوجة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . متناولا، الخصائص والمهارات الأكاديمية المميزة، والمرتبطة بقدرات التجهيز المعرفي للمعلومات لديهم وكذلك الخصائص الانفعالية والاجتماعية منها.

مع مراعاة اعتبار:

- استثناء جميع الخصائص التي لم تتفق أو تجمع عليها الدراسات السابقة أو التراث السيكولوجي في هذا المجال، متضمنة عادات وأساليب تعلم المشهورين الذين عرف عنهم بالمعاناة من صعوبات التعلم في حالة وجودهم بالمدارس الحالية.
- والاستعانة ببعض القراءات في مجالي الموهبة وصعوبات التعلم ومقاييسها ذات التقدير الشخصي.

- معتمدا علي التركيز علي الجوانب التعليمية المتكاملة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من جوانبها الأكاديمية والمهارية ،إضافة إلي الجوانب الدافعية كمفهوم الذات وغيرها، والاجتماعية كالسلوكيات المدرسية والأسرية، والتركيز علي عمليات تجهيز المعلومات، لتمثل مجموعة من الخصائص التعليمية.

إضافة إلي الاطلاع علي الكتابات النظرية عن خصائص واحتياجات والبروفيلات العامة لطلاب الجامعة بصفة خاصة وطلاب المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة. تم التوصل إلي عدد من العوامل أو الأبعاد أو الخصائص العامة المتمثلة في:

شعورهم بعدم قدرتهم علي الموهبة المؤمنين بها داخلهم، وعوامل : ضعف الثقة، وسوء السلوك الاجتماعي العام، عدم التعرف علي هوية معرفية دراسية منفردة بشخصيتهم، وعدم ملائمة المواد الدراسية أو طرق التدريس لامكاناتهم ، وكذلك أساليب تعلمهم مع ما يحدث في المجتمع. والجدول التالي(٢) يوضح أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومصدرها ومضمون عباراتها.

جدول (٢) تحليل محتوي أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (المتضمن الخصائص الأكاديمية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)

المجال أو العامل (الخاصية)		المقالة أو الدراسة (المصدر)	مضمون المفردة (العبارة)
المجال العام	أبعاده أو عوامله		
الخصائص الأكاديمية المرتبطة: أ - بالبيئة المدرسية	المقررات الدراسية	Baum & Owen, 1988: 321 La France, 1994: 256 Robinson, 1999: 195	مدي استثارة المقررات الدراسية لاهتماماتهم وميولهم
	طرق التدريس	Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 195	ملائمة طريقة التدريس أو التعليم لطبيعة هذه الفئة الطلابية (الطريقة الكلية - والجزئية)
	ظروف الامتحانات	La France, 1994: 256	تفضيل الطريقة الحرة ، وعدم التقيد بمواقف ضاغطة وهي السبب في فشله الدراسي بالامتحانات
المرتبطة: ب - بالطلاب	المهارات الدراسية الأساسية(قراءة - كتابة - حساب) والتنظيمية	Boodoo et al, 1989:111 La France, 1994: 256 Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 195	المتضمنة كفاءة استقبال المعلومات والمهارات الأساسية، كالقراءة وسوء الكتابة، وضعف العمليات الحسابية المعقدة.
		La France, 1994: 256 Robinson, 1999: 195	القدرة علي الترتيب والتنظيم أثناء المذاكرة والدراسة، لتنظيم المعلومات والتفكير بسرعة.

المجال أو العامل (الخاصية)		المقالة أو الدراسة (المصدر)	مضمون المفردة (العبارة)
المجال العام	أبعاده أو عوامله		
الخصائص المعرفية		Baum & Owen, 1988: 321 Brown – Mizuno, 1990:10	التوجه نحو إتمام أو إكمال المهمة المنجزة بالإتقان المطلوب، وترك أو الإهمال في بعض خطواتها.
	التحصيل الدراسي الفعلي دون المتوقع	La France, 1994: 256 Robinson, 1999: 196	اضطراب نتيجة التباين الحادث بين التحصيل المتوقع والفعلي.
	الصعوبات الإدراكية	Baum & Owen, 1988: 321- 324 Boodoo et al, 1989:111 Waldron & Saphire, 1990: 491 Vaidya, 1993: 569 Ferri et al, 1997: 553	تقتصر على استقبال التعليمات عن طريق الحواس المختلفة ومتابعتها وفهمها.
	الإمكانية المعرفية (الذكاء – الابتكارية)	Waldron, 1987:426 Baum & Owen, 1988: 321 Boodoo et al, 1989:111 Robinson, 1999: 195	مدي توظيف القدرات العقلية في الدراسة ومشكلات المنطق أو وجهات النظر المختلفة أو المتباينة عن الآخرين (زملاء – معلمين) وتأثيرها على المستوي التحصيلي.
	مواصلة الانتباه	Vaidya, 1993: 569 Ferri et al, 1997: 553 Robinson, 1999: 195	في صورة التعمق في التفاصيل ، أو الإتقان الزائد الذي يلهي الفرد عن الأهداف الحقيقية.
	طبيعة الذاكرة	Baum & Owen, 1988: 321 Boodoo et al, 1989:111	التقرير أو الاعتراف بمشكلات أو صعوبات للذاكرة ببعض الموضوعات أو المجالات الدراسية.
الخصائص الانفعالية	الاضطرابات الوجدانية الدراسية	Waldron, 1987:426 Baum & Owen, 1988: 321 Brody & Mills, 1997: 291 Ferri et al, 1997: 554	الحيرة والارتباك وعدم توظيف كامل الإمكانيات أو استثمارها ، الصحة الجسمية والتداخل بالبيئة المدرسية وعدم ملاءمتها، والصراع الحاد بين التوقعات الدراسية والفعلية.
	ضعف مفهوم الذات الأكاديمية	Baum & Owen, 1988: 321 La France, 1994: 256 Ferri et al, 1997: 553- 554 Robinson, 1999: 195	التحور بالدونية بالمقارنة بمستوي زملائهم والتقليل من قيمة الذات، وضعف الثقة بالنفس، وعدم فهمه للذات من حيث كونه من المتفوق أم العاديين.
	الطموح والدافعية والدعم أو الاهتمام	Ferri et al, 1997: 554	التركيز على الاهتمامات وقدرة المقررات على وضع الفرد موضع التحدي والاهتمام وأهمية الحصول على الدعم.
	كراهية التعليم المدرسي	Baum & Owen, 1988: 321 La France, 1994: 257 Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 195	كراهية التعليم المدرسي بوصفه هو السبب في خبرات الفشل الدراسي، وكراهية ورفض التدريبات المدرسية.
	الإرادة والمثابرة ومواجهة العقبات الدراسية.	Baum & Owen, 1988: 321-324 Brown – Mizuno, 1990:11 La France, 1995: 248	التحدي والإرادة والصبر وعدم القدرة على مواجهة المشكلات الدراسية اليومية ،الكسل والخوف والسلوكيات الحذرة أثناء الأداء المواقف التعليمية.
	فرط الانتقادات الذاتية	Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 196	فرط الانتقادات الذاتية المستهلكة لوقته المستغرق بالدراسة

المجال أو العامل (الخاصية)		المقالة أو الدراسة (المصدر)	مضمون المفردة (العبارة)
المجال العام	أبعاده أو عوامله		
الحساسية الاجتماعية	القلق الدراسي والاجتماعي	Waldron, 1987:426 Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 195	ضعف المبادأة في تكوين علاقات اجتماعية جديدة بيئة الفصل الدرسي، ومقوماتها بما يؤدي به إلى تفضيل التعلم الفردي عن مواقف التعلم التنافسي أو التعاوني، والاستفادة من الآخرين .
	الحساسية من انتقادات الآخرين وتجنب المواجهة	Ferri et al, 1997: 554 Robinson, 1999: 196	فرط الحساسية إلى حد الإيذاء الذاتي من انتقادات الآخرين (زملاء – معلمين)، ومدي معرفة الفرق بين التقييم الموضوعي والانتقادات الانطباعية عن الشخصية بما يؤثر على الأداء التحصيلي بوجه عام، وعدم التطوير.

وروعي عند إعداد المقياس:

- الأخذ بالخصائص المؤكدة بالتراث السيكولوجي بغض النظر عن اختلاف كونها خصائص أصلية أو مصاحبة للصعوبة.
- أن تكون كلا من خصائص الموهبة والصعوبة أثناء صياغة مفردات المقياس ليست مستقلة كلية، بل تكشف عن طلاب فئة واحدة تضم كلاهما معا، معتمدا علي محك التباعد بين التحصيل المتوقع والفعلي

- فمثلا، **بالنسبة لخصائص الموهبة:** يتم التعامل مع **الإبتكارية** باعتبارها منطق مختلف أو رؤية مغايرة تؤثر سلبيا علي صاحبها نتيجة انتقادات الآخرين، أو تحول عن الهدف التقليدي المقصود منها ،محاولا وضع الخاصية في سياقها الحقيقي المرتبط بهذه الفئة الثنائية الاستثنائية. كما جعل من **الإتقان** انغماس فيه لدرجة أنه قد يكون السبب في انخفاض التحصيل الدراسي للاهتمام بالتفاصيل دون الانتباه للمقومات الواقعية للتحصيل الدراسي بمدارسنا ، وربط **مواصلة الانتباه** بالانغماس في التفاصيل، وهكذا... الخ.
- **وبالنسبة للصعوبة:** تعامل مع الفشل الحادث في عدم **إكمال المهام أو الواجبات الدراسية** بأنها نتيجة عدم اهتمامهم بهذه الموضوعات الدراسية أو تفضيلهم وميولهم نحوها ومدي تحديها لقدراتهم، أو فائدتها أو معناها بالنسبة

لهم ، أو أهمية ما يقدمون من خلالها ، وشعورهم المتدني بقيمتهم الذاتية، وأنه ليس نتيجة لعدم توافر الإمكانية.

- ألا تعبر المفردات في معظمها عن أبعاد مستقلة منفصلة وإنما تكون لها خلفية تعكس مجالات أخري ، حيث أدمجت بعض المجالات أثناء صياغة مفردات مجالات أخري، فمثلا قد تكون للجوانب الاجتماعية (كتقدير الزملاء – والمعلمين) أثر كبير في الجوانب المعرفية ، كالرؤى المغايرة والحذر أثناء إصدار هذه الاستجابات، وأثر في الجوانب الانفعالية كضعف الثقة بالنفس ومفهوم الذات المتدني.
- روعيت التناقضات أو الاختلافات الحادثة في بعض الخصائص المكررة بالتراث السيكولوجي، كالذاكرة علي سبيل المثال، حيث صيغت المفردة بحيث تجمع بين الكفاءة والضعف طبقا لمجالات أو موضوعات دراسية بعينها.
- محاولة أن تكون المفردات بجميع المجالات (أكاديمية – معرفية – انفعالية – اجتماعية) مقتصرة علي الصبغة التربوية.

– فمثلا، الحساسية نحو انتقادات الآخرين ، تجعلهم حذرين غير مستفيدين من جوانب الانتقادات الدراسية الإيجابية المختلفة.

– التقييم أو النقد الذاتي عند الموهوبين مفيد إلا أنه يكون بسبب ضعف الثقة بالنفس لهذه الفئة عاملا من عوامل إهدار الطاقة لديهم مما يؤثر علي الكفاءة التحصيلية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ستة (٦) أبعاد تمثلها ٧٣ مفردة، منها ١٠ عبارات عكسية، صيغت علي طريقة " ليكرت " الخماسية" المعبر عن أعلي درجة موافقة (تأخذ الدرجة ٥) إلي أدني درجة موافقة (تأخذ الدرجة ١). ويوضح الجدول التالي(٣) الأبعاد والتعريف الإجرائي لها، وأرقام مفرداتها.

جدول(٣) لأبعاد والتعريف الإجرائي وأرقام
مفردات مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

	البعد أو العامل (الخاصية)	التعريف الإجرائي	أرقام مفرداته	
			الموجبة	العكسية
١	الخصائص الأكاديمية المرتبطة: أ – بالبيئة المدرسية ب – وبالطلاب	وهو البعد المتمثل في النمط التعليمي السائد كطرق التدريس المتبعة وأنماط التعلم والمواد التعليمية المقدمة والأوقات المخصصة وأنظمة الامتحانات ومدى ما توفره البيئة الدراسية من ملاءمتها لخصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	١٢ – ١٥ – ٢٣ – ٤٠	٧ – ٩ – ٣٦
٢	خصائص الطلاب التعليمية	والمتمثلة في: فهمه للموضوعات الدراسية بأسلوبه الخاص، وانشغاله بفلسفتها ، والأسئلة المتحدة والاهتمام بالتفاصيل ، تفضيلها التجريب وعروض هذه التجارب التعليمية عن طريق الخبر المباشرة، واتباع أساليب غير تقليدية والاقتناع قبل التنفيذ التعليمات،وتقبل جوانب الصعوبة التعليمية والوعي بها، والاهتمام بالتمتع بالصحة الجسمية والميل إلى الإجادة والأداء بطريقة فنية،أو اتباع أو طقوس معرفة بما تؤدي إلى ظهور المشكلات التعليمية وانخفاض المستوى الدراسي.	٢ – ٨ – ١٣ – ١٤ – ٢٦ – ٣٧ – ٥٣ – ٥٤ – ٥٥ – ٦٠ – ٦٦ – ٧٠	
٣	المهارات الدراسية (الأساسية والتنظيمية):	وهي الخصائص المرتبطة بمدى كفاءة الطالب في تحديد الأهداف الدراسية، ووضع الخطط ، وكفاءته في تنفيذها بمهارة وثقة، ومدى امتلاك المهارات الدراسية (الأساسية – والتنظيمية)، والتغلب على جوانب القصور بحيل دراسية ملائمة وميكرة، والوقت المستغرق في التفكير والتعلم، ومهارة تطبيق التعليمات، وفهمها وتطوير جوانبها، وقدرته في تنفيذ أفكاره الجديدة و توصيلها للآخرين، مستثمرا كافة إمكانياته.	١٦ – ١٧ – ٢٤– ٢٨ – ٣٠ – ٣٥ – ٤١– ٤٧ – ٦١ – ٧١	١– ٥ – ١٠ – ١٨ – ٢٠ – ٣٨

تابع جدول(٣)الأبعاد والتعريف الإجرائي وأرقام
مفردات مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	البعد أو العامل (الخاصية)	التعريف الإجرائي	مفرداته	
			الموجبة	العكسية
١.	الخصائص المعرفية: (الادراكية – الذاكرة – وتجهيز المعلومات)	وهي الخصائص المتمثلة في خصائص الإمكانيات العقلية أو المعرفية العامة والابتكارية للطلاب بما تمكنهم من الأداءات المتميزة في المواقف الدراسية، وما تتضمنه من متابعة التعليمات والمعلومات، واستقبالها عن طريق الحواس المختلفة (خاصة السمعية منها والمرتبطة بالأحاديث اللغوية وغيرها) والوقت المستغرق في فهماوطرح الأسئلة بشأنها، وكفاءة عمليات الذاكرة، والفهم والحس النقدي وتوارد الأفكار إلى الذهن وثراءها ، والمنطق المختلف في فهم الأشياء أو الموضوعات مقارنة بالآخرين عوما يمثله من كل ذلك من مشكلات دراسية مرتبطة بكفاءة الطلاب وانتقادات بالمحيطين بهم.	٤ – ١٩ – ٢١ – ٢٢ – ٤٢ – ٤٦ – ٥٢ – ٥٩	

٢.	الخصائص الدافعية: (طموح ودافعية وجوانب وجدانية:)	وهو ما يتمثل في فهم الفرد لذاته وثقته بنفسه وتأكيد الطموح وإثارة الدافعية والمثابرة والعمل الجاد المتواصل واتساع مدي الاهتمامات والميول والحساسية للانتقادات (الذاتية – أو الموضوعية)، ومدي وعيه بتصور الآخرين عن كفاءته، والتمسك بالأمل في مستقبل موهبته، وحسن إدارته لها، ومدي القدرة علي مواجهة المواقف الدراسية الضاغطة، كمكافحة الملل وضبط التهور والاندفاعية والتبلد نحو نتائج الامتحانات الرسمية، والتهيؤ الدافعي للدراسة، وما يعكسه علي نتائج التحصيل الدراسي.	٦ – ١١ – ٢٥ – ٢٧ – ٢٩ – ٣١ – ٣٤ – ٣٩ – ٤٣ – ٤٥ – ٤٨ – ٥٠ – ٥١ – ٥٦ – ٥٨ – ٦٢ – ٦٤ – ٦٥ – ٦٧ – ٧٢	
٣.	الخصائص التعليمية الاجتماعية:	وهي تمثل الخصائص المتمثلة في صعوبة التعامل مع الآخرين بالمجال التربوي أو الدراسي، أو تأثيراتها غير المباشرة والمشكلات الناتجة عن ذلك، في إطار الوعي بجوانب القصور التعليمي وتفضيل عدم المواجهة. مع اعتبار هذه الجوانب الاجتماعية أصيلة في الصعوبة أو مسببة لها أو مصاحبة لها (للصعوبة).	٣ – ٣٢ – ٣٣ – ٤٤ – ٤٩ – ٦٣ – ٦٨ – ٦٩ – ٧٣	٥٧

الصدق التمييزي للمقياس:

كشفت نتائج الفروق بين مجموعات الدراسة في درجاتهم علي مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق تحليل التباين الأحادي عن تمييز جوهري لخصائص هذه الفئة عن غيرها من فئات الدراسة الأخرى. (انظر الجداول التفصيلية بنتائج الدراسة الاستطلاعية)

ثبات المقياس:

طريقة ألفا كرونباخ:

ولمحاولة التأكد من ثبات المقياس قام الباحث الحالي بحساب قيمة " ألفا " عن طريق إدخال درجات مفردات المقياس للعينة الاستكشافية، وقام بإجراء التحليلات الإحصائية عليها عن طريق برنامج SPSS الإحصائي، متوصلا إلي نتائج تشير إلي ثبات المقياس، والجدول التالي (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) قيم " ألفا " كرونباخ لحساب ثبات أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية (ن = ٦٢)

	البعد أو الخاصية	عدد العبارات	قيمة ألفا
١	خصائص البيئة الدراسية	٧	٦٥و
٢	خصائص الطلاب التعليمية	١٢	٩٣و
٣	المهارات الدراسية	١٦	٧٢و
٤	الخصائص المعرفية	٨	٨٩و
٥	الخصائص الدافعية	٢٠	٩٣و
٦	الخصائص الاجتماعية	١٠	٨٣و
	الدرجة الكلية	٧٣	٩٦و

وهي قيم تؤكد ثبات المقياس وأبعاده المختلفة.

ويمكن أن يشير ما سبق من إجراءات إلي صدق وثبات المقياس.

٣ **قائمة ذاكرة الكلمات وكيفية الاحتفاظ بها:** (إعداد الباحث الحالي)

وصف وإعداد القائمة:

مقدمة:

من منطلق الإيمان بأن ناتج الاستراتيجية المعرفية هو تفاعل القدرات والتفضيلات أو الميول المعرفية للمفحوص بمادة المواقف أو المهام الأدائية أو الاختبارية،حاول الباحث أن يصمم قائمة الكلمات كالتالي:

تصميم قائمة الكلمات:

تم لإعدادها إتباع الخطوات التالية:

- اشتقاق بعض كلمات القائمة الاختبارية من أمثلة" ملزمة " تم إعدادها للتدريس في جلسات التجربة عن فنيات تقوية الذاكرة الإنسانية كما جاءت أو اشتقت من التراث السيكولوجي كخطوة تمهيدية بلغت عشرين (٢٠) كلمة، ثم تم تطويرها حتى صارت سبعون كلمة (٧٠) بناء علي المحكات التالية:

قام الباحث بهذا الاشتقاق التمهيدي (٢٠ كلمة) ليعكس إمكانية عمل فنيات تواتر ذكرها وثبتت بالتراث السيكولوجي(الكلمة المفتاحية و الوتدية والصور

الذهنية وغيرها)، وتم تطويرها دون فقد أصولها، واعتمد التطوير علي ضرورة مراعاة إمكانية عمل جميع الفنيات المتواردة بالتراث السيكولوجي المعروفة من كلمات القائمة. ولتحقيق ذلك روعي في إعداد القوائم:

- أن تتضمن أو تمثل كلمات القائمة بدايات جميع الحروف الأبجدية الهجائية العربية الثمانية والعشرون(٢٨) حرفا ، من الألف إلي الياء ، فعلي سبيل المثال، يمثل حرف الألف كلمات" أرض – إنسان – أسد – أخطبوط – أكتوبر"، وحرف الياء كلمة " يمام ".
- أن تمثل كلمات القائمة فئات تصنيفية مختلفة (مثل فئات" الحيوانات – الطيور – مواد البقالة – الشهور – الكواكب .. وهكذا " فعلي سبيل المثال، فئة الطيور" هدهد – يمام – نعام " مع إمكانية ضم هذه الفئات بفئات تصنيفية أعم أو أشمل.
- أن تكون معظم الكلمات مألوفة أو دلالية وذلك:
  - لإمكانية تضمينها في صور حياتية أو تخيلية ذهنية ، فعلي سبيل المثال تضمينها صور تاريخية مثل " أكتوبر – حرية – بندقية " أو مؤلفة أو تخيلية مثل " بحر – رمال – غرق) أو صور مترابطة ككلمة " شجر – وزهور " أو خائن وبندقية" وهكذا. أو تمكن من عمل تداعيات وترابطات صماء يغطي هذا الجانب الهام.
  - أو دلالات صوتية، تتشابه الكلمات في جزء من حروفها (حرف – اثنين أو أكثر) مثل كلمة " خريف – رصيف "أو " نهر – بحر) (نمل – نحل) وهكذا.

(للمزيد من هذه التفسيرات انظر الملحق)

- كما روعي بالقائمة تضمينها مختلف أحجام المفردات (تراوحت من حرفين كالمفردة "تل" إلي إحدى عشر حرفا كالمفردة" منتجات ألبان").
- تم عرض كلمات القائمة في أربعة أعمدة بخطوط واضحة، بأعلاها تعليمات موجهة ومختصرة، وتم حساب زمنها التقريبي بما يتلاءم وعدد الكلمات بها، وإتاحة الفرصة لإمكانية الاحتفاظ والوعي بفنياتهم المستخدمة، وانتهي حسابها لمدة ستة (٦) دقائق.

- تم تضمينها بورقتين، الأولي للأسئلة والأخرى للإجابة وذلك للتعامل مع المفحوصين.

تصحيح قائمة الكلمات:

ولتصحيح قائمة الكلمات اتبعت الإجراءات **التالية:**

أولا: ترتيب الطلاب طبقا لكشوفهم مع إعطائهم الأرقام الخاصة بهم.

ثانيا: لتقدير درجتهم في الاحتفاظ بالمعلومات(التقدير الكمي) **تمت:**

- مراجعة جميع القوائم للتأكد من أن الكلمات المسترجعة هي بالفعل تلك الكلمات المعروضة بقائمة الكلمات (وليست كلمات خارجية) مع استبعاد أو حذف الكلمات المكررة والغريبة غير المتواجدة بالقائمة الأصلية للكلمات أو الكلمات البديلة (شتاء بدل صيف)، **مع بعض التجاوزات** مثل تأنيث أو تذكير بعض الكلمات(كلمة طائر بدلا من طائرة) أو تعريفها بوضع الألف واللام (الرمال بدل من رمال) أو جمعها(أرصفة بدل من رصيف).
- عد الكلمات المسترجعة وتسجيلها بمكان الدرجة الموضوع بأعلى ورقة الإجابة وهي ما تعتبر درجة الاحتفاظ بالكلمات.

ثالثا: لتحديد الخطة أو الفنية المعرفية المتبعة في الاحتفاظ بالكلمات(التقدير الكيفي) **تمت:**

- مراجعة جميع التقارير المكتوبة في البداية، مع تحديد ملامح عامة لها، وتصنيفها فعليا في مجموعات تمثل الفنية بالصورة المبدئية طبقا للتصورات العامة عن كل منها، ثم تم العكوف علي كل مجموعة لصياغة طريقة محددة الملامح ومتكاملة، ولها بنيتها المميزة والمنطقية ، ومراجعتها مرات عديدة مستعينا **أو في ضوء:**
- التعليقات المكتوبة أو المخططة بقائمة الكلمات المعروضة(ورقة الأسئلة). والتي **تتمثل في:** وضع خط أسفل بعض الكلمات أو رموز ونقط غليظة أو علامات • × __ أو دوائر ومربعات حول الكلمات أو توضع الكلمة في شكل قلب ، أو خطوط موصلة للكلمات مع بعضها لتمييز الفئات المختلفة أو كتابة

الكلمات مرة أخري وكأنه تسميع كتابي لها كأن يتم إعادة كتابة أو تكرار الكلمات لحفظها أو تسميعها ذاتيا باستخدام إعادة الكتابة بورقة الأسئلة.

- النظر في ترتيب وضع الكلمات المسترجعة بورقة الإجابة في علاقتها بالكلمات المحيطة بها (السابقة – واللاحقة).ومدلولاتها ، ونمط عرضها في (إعادة استرجاعها كتابة) أعمدة أو صفوف أو سطور كتيب (كنمط عرض ورقة الأسئلة أو سطور ورقة الإجابة).
- الرجوع إلي بعض الطلاب لتوضيح الغامض في شرحهم للتقرير أو بسبب تقليصه للإيضاح فقط.
- مع مراعاة الوعي بفصل الفنيات الأساسية عن الملحقة (المعينات أو المدعمات).
- ترتيب الطلاب طبقا لأرقامهم مرة أخري ، وقراءة تقاريرهم وتحديد فنياته، في ضوء ما تم تحديده سابقا ، وكتابة عنوان للفنية بجوار اسمه ودرجته في الاحتفاظ بالمعلومات.

- مع ملاحظة أنه: تم تحديد الاستراتيجيات أو الطريقة المتبعة للمفحوصين (بغض النظر عن تقييم فعاليتها أو اكتمال استثمارها بالدرجة الكاملة أو تفعيلها) والتي قام الباحث بتوصيفها بناء علي قراءاته التمهيدية بالتراث السيكولوجي بهذا المجال ومراجعته لجميع بروتوكولات المفحوصين المكتوبة قبل التحديد أو التوصيف لها.

إجراءات تطبيق قائمة الكلمات:

- تم توزيع عينة الدراسة الأساسية في قاعة تمثل معمل علم النفس بالكلية، بطريقة تمنع المساعدة في انتقال الكلمات ،وضعت أمامهم ورقة الأسئلة (قائمة الكلمات) مقلوبة وعلي الطالب (أو المفحوص) أن يقوم بتناولها وحفظها بمجرد أن يسمح الباحث بذلك، وبعد الزمن المحدد علي الطلاب أن يضعوا القائمة مقلوبة مرة أخري ، وتم التنبيه عليهم أن يلتزموا بهذه التعليمات جيدا وإلا أعتبر الاختبار لاغيا.

- بعد تسليم ورقة الأسئلة (قائمة الكلمات) يتم توزيع ورقة الإجابة بنفس الطريقة الموحدة ثم يطلب منهم كتابة أو استدعاء كل ما تم حفظه من كلمات بقدر الممكن في صفحة الإجابة، بعدها يقلبون ورقة الإجابة ويكتبون بالصفحة الخلفية تقرير يوصفون فيه كيفية حفظهم أو استرجاعهم لهذه الكلمات جميعها، بعدها يسلم كل طالب ورقته، مع تسجيل الاسم والرقم بالكشف وغيرها.

٤ **الاختبارات التحصيلية: (إعداد الباحث الحالي)**

حاول الباحث أن تقتصر الدراسة علي مجال ذاكرة المحتوي " Text" أو المقررات الدراسية، أي أن يطبق ما يجري من دراسات علمية علي القوائم الاختبارية بنقلها إلي المحتويات الدراسية ولا تقتصر الدراسة فقط علي القوائم الاختبارية،وأن تكون مادة البرنامج والاختبارات من نفس (مطبقة علي) مادة المقررات الدراسية والتي تتكرر الدعوة إليها، ولكن الخوف من أن تكون النتائج غير مشجعة هو ما جعله يجمع بينهما ولهذا فقد قام بإعداد اختباري تحصيل قبلي وبعدي لدراسة التحسن في الأداء نتيجة البرنامج الذي أعده لتعريفهم بالفنيات التحصيلية وكيفية تكوينها وعمل نمط خاص بكل طالب.

ولهذا فقد قام الباحث بتوحيد الامتحانات التحصيلية القبلية والبعدية لعينة الدراسة (النمط والوقت والمستوي ومراعاة التوزيع الهرمي للمستويات المعرفية لها (من معرفة وفهم)(انظر الملاحق رقم ٥)

٥ **استمارة تقرير ذاتي عن كيفية التحصيل المعرفي: (إعداد الباحث الحالي)**

والتي تضمنت سؤال المفحوص عن طريقته أو فنياته المعرفية في تحصيل المقررات الدراسية، والتي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات وإتقانها والقدرة أو إمكانية استرجاعها بثقة، والتي تميزه عن غيره من زملائه.

طريقة تصحيح بروتوكولات المحتوي الدراسي:

تمت نفس الإجراءات التي اتبعت بتحليل بروتوكولات الاحتفاظ بقائمة الكلمات، حيث تمت:

- مراجعة جميع التقارير التي كتبت عن طريق عينة الدراسة الأساسية ، ووضع تصور عام حولها وتصنيفها في مجموعات، طبقا لتصور الباحث من قراءاته المبدئية لها جميعها في فئة واحدة ، ثم تم دراسة كل مجموعة علي حدة ، وتمت صياغة لكل طريقة أو فنية منفصلة، ومتكاملة، ومميزة عن غيرها من الفنيات الأخرى، والرجوع إلي الطلاب لتوضيح تقاريرهم الغامضة، وتم الانتهاء باستراتيجية كاملة لكل مفحوص والتي يتبعها في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمادة الدراسية بشكل فعال ثم كتابة عنوانها في تقريره مع تسجيل درجته علي الاختبارات التحصيلية ثم يغلق ملفه بعد استنفاذ كافة الإجراءات التي تمكننا من الحصول علي بيانات كاملة واضحة عن إستراتيجيته، ويكتب اسمه ورقمه بكشوف الكلية.

ومن ثم فقد تم تصحيح البروتوكولات المكتوبة للطلاب عن خططهم المعرفية في تحصيل المقررات الدراسية، **كالتالي:**

أولا: تم الاعتماد أو الاقتصار علي التقارير المكتوبة للطلاب، إضافة إلي الرجوع إلي بعضهم لتوضيح بعض الأجزاء الصعبة أو غير المفهومة بالطريقة الشفوية، كأن تذكر الطريقة صراحة كمن يقول " أفضل الطريقة الكلية وليست الجزئية" ولا يقتصر علي ذلك بل يستقرأ التقرير لمعرفة مطابقته لما ذكر، ومعرفة مدي اتساق التقرير بحيث لا تتناقض محتوياته.

- مراعيا أن يكون التركيز علي المفهوم أو المحور العام للتقارير المكتوبة للطلاب ملحق بها أو أن عناصرها هي مدعمات الطريقة أو الفنية العامة. فقد تكون الطريقة هي الحفظ والتسميع الذاتي، (جوهرها تكرار) والتلخيص هو وسيلته أو أداته. أو العكس حيث يكون التلخيص هو الطريقة الأساسية التي لا يمكن استبدالها (أو تعويضها) بالتكرار أو التسميع الذاتي.

- صياغة تعريف لكل طريقة يمثل عناصرها الأساسية المحورية والفنيات اللاحقة أو المرتبطة بها.(لها).
- تم توصيف الخطط أو الفنيات، متضمنة عنوان الفنية ومضمونها وما تهدف إليه، بإعادة صياغة التقرير بما يتوافر فيه من مواصفات خاصة عن طريق:

- الاعتماد علي الفكرة الرئيسية العامة للفنية أو الخطة والتي تحدد الملامح الأكثر عمومية للطريقة أو الفنية ، ثم يقوم بطرح عنوان ملائم لها (ولا يكون الاعتماد الكلي علي ما كتبه المفحوص من عناوين وإنما هي فقط كانت تمثل خطوة إرشادية توجيهية هامة للباحث لتعميق فهم التقرير، حيث يكتب البعض أنه اعتمد علي الطريقة الجزئية ويجد الباحث أنه يتبع طريقة التلخيص أو التسميع مثلا) ثم يمكن تقسيمها إلي خطط تنفيذية تعتمد علي الخطوات الإجرائية .
- ومن ثم فإنه يتم توصيف الطريقة أو الفنية بشكل مرتب متسق (فعادة ما يذكر المفحوص كل ما يخطر بباله دون ترتيب) فيحاول الباحث ضم هذا التوصيف في بنية متكاملة.

٦ **كتيب خاص بفنيات تقوية الذاكرة:** (إعداد الباحث الحالي)

- تم إعداده لغرض الدراسة الحالية علي صورة " ملزمة "وذلك لتدريسه أثناء البرنامج المقترح وقام بتقسيمه إلي عدد من الأجزاء التي تشرح طرق أو فنيات الذاكرة مدعمة بأمثلة من التراث السيكولوجي السابق (الدولي والعالمي) بعمل ما يمثل فصل عن تقوية الذاكرة وفنياتها بالأمثلة المختلفة والاستعانة ببعض صور من الدراسات الأجنبية وأمثلة مترجمة أحيانا أو معربة بطريقة تلائم أمثلة وفهم البيئة العربية وأحيانا أخري نقل الأمثلة الأجنبية كما هي مع وضع الصور المصاحبة، إضافة إلي تدريبات خاصة يقوم الطلاب بإعدادها تعتمد علي رؤيتهم الخاصة وفنياتهم النوعية الخاصة بهم.

واشتملت هذه " الملزمة " علي شروح وأمثلة لفنيات، الكلمة المفتاحية أو الرئيسية The Keyword والكلمة الوتدية Peg - word طريقة المواضع المكانية

Method of Loci والترابط Link والتشفير البنائي اللغوي Syntactic Encoding واستراتيجية الحروف الأولي أو اللفظة الأوائلية Acronym والتصنيف المفاهيمي Conceptual Categorizing وطريقة التشفير الدلالي Semantic Encoding والتشفير الصوتي Phonetic Encoding والتناغم الصوتي للحروف الساكنة – الأرقام Digit – Consonant Encoding والتجزيل Chunking كاستراتيجيات أو فنيات ذاكرة.

إضافة إلي الفنيات الخاصة المكتشفه من تقارير أو بروتوكولات الطلاب أنفسهم والتي يعتمد إعدادها علي رؤيتهم الخاصة أو فنياتهم النوعية الخاصة بهم.

- القيام بتدريس أكثر من جزء في جلسة خاصة(وقد يمتد الشرح عدد من الجلسات لم تزد عن جلستين للجزء أو الفنية المدعمة أو المساعدة) تعقبها تدريبات مباشرة ومراعاة فهم الطلاب وتطوير أداءاتهم بهذه الطرق أو الفنيات،إضافة إلي شرح فنيات الطلاب الخاصة لتصبغ الجلسة بفنياتهم وتحويل ما بالتراث طبقا لها.
- ويقوم أو يخصص الباحث جلسة لشرح أو تفسير أو إلقاء الفنية الواحدة مرتبطة بتصوراتهم أو تقاريرهم بعدها يسجل الباحث تصورات تطويرها وتساؤلاتهم عنها ويرونه وهو يسجلها لمزيد من الاهتمام والدافعية.

٧ **اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات**(رمزية الغريب، ١٩٧٣)

٨ **اختبار القدرة علي التفكير الإبتكاري لتورانس الصورة الشكلية** (تعريب عبد الله سليمان وفؤاد ابو حطب، ١٩٧٣) والذين تم تطبقهما علي عينات الدراسة بالفرقة الثانية بدراسة سابقة وأكمل بالعام الجامعي الحالي(٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م).

إجراءات الدراسة:

من خلال التكليف الذي نسب إلي الباحث الحالي بتدريسه للفرقة الرابعة بنصف العام الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م. يمكن تلخيص إجراءات الدراسة بالجدول(٥) التالي:

جدول (٥)إجراءات تطبيق الدراسة علي الطلاب(الجلسات والأنشطة المتضمنة)

الجلسات (المقابلات)	محتواها أو مضمونها	
	الأنشطة النظرية والتطبيقية والتعليمات	الملاحظات المكملة
الجلسة الأولي (التمهيدية) (بتاريخ ٢٥- ٩ - ٢٠٠٢م) من الساعة ٢ - ٤ مساءا	تم شرح جزء من المحاضرة الأولي المقررة علي الطلاب عينة الدراسة ضمن طلاب الفرقة الرابعة ثم تم تطبيق اختبارات: - الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات (رمزية الغريب (١٩٧٣) - الابتكار الشكلي أو المصور (نشاط الأشكال والدوائر) (تورانس، وتعريب عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ، ١٩٧٣) علي عينة الدراسة.	تم التقديم الدراسة بالصيغة التالية: سوف نحاول أن نفيدكم بعمل تطبيقات مفيدة لمساعدتكم علي التحصيل الدراسي وتحسين ذاكرتكم المعرفية والتحصيلية، وسوف يتم ذلك بدءاً من المحاضرة القادمة.
الجلسة الثانية (بتاريخ ٢ - ١٠ - ٢٠٠٢م) تم الثبيت موعد الجلسات من الساعة ١ - ٢ مساءا قبل ميعاد المحاضرة	تضمنت: - التوعية بكيفية عمل تقارير (بروتوكولات) مكتوبة واضحة للخطط أو الفنيات المعرفية التي تحدث خلال الأداء المعرفي ، من خلال مثال علي عمليات التفكير وحل المشكلات منذ اللحظة الأولي حتى الوصول للحل (لغز أو لزورة القط والجبران) وكذلك عمليات الذاكرة بمحدداتها عامة. - تطبيق قائمة الكلمات علي الطلاب المفحوصين بعينة الدراسة، وكتابة التقارير الخاصة بكيفية تذكرها.	شرح المحاضرة الثانية للفرقة الرابعة بميعادها المحدد لما يقرب من ٢٧٠ طالب وطالبة.
الجلسة الثالثة (بتاريخ ٩ - ١٠ - ٢٠٠٢م) تم تضمينها بالمحاضرة الثالثة من الساعة ٢ - ٤ مساءا.	تم شرح المحاضرة الثالثة المقررة	- تم إبلاغهم بنهاية المحاضرة أنه بالمحاضرة الثانية سوف يتم اختبارهم في الفصلين الأول والثاني من المقرر الدراسي الذي تم شرحه بالمحاضرات الثلاثة. - مع تسليم التقرير مكتوب عن طريقة أو كيفية مذاكرتهم أو دراستهم الإتقان أو التمكن من أو الاحتفاظ بالمحتوي الدراسي، بطريقة تفصيلية.

تابع جدول (٥)إجراءات تطبيق الدراسة
علي الطلاب (الجلسات والأنشطة المتضمنة)

الجلسات (المقابلات)	محتواها أو مضمونها	
	الأنشطة النظرية والتطبيقية والتعليمات	الملاحظات المكملة
الجلسة الرابعة (بتاريخ ١٦ – ١٠ – ٢٠٠٢م) متضمنة بالمحاضرة الرابعة. من الساعة ٢ – ٤ مساءا.	تم اختبار جميع الطلاب بالغرفة الرابعة واستلام تقاريرهم المعرفية.	كان علي الباحث المكوف علي تصحيح الاختبارات والقوائم وإجراء التحليلات الكيفية وتحديدها وصياغة أو إعداد المحتوي الذي يتم شرحه وتصويره طبقا للخطوات التنفيذية للبرنامج الموضوع لإتمام نجاح الجلسات.
الجلسة الخامسة (بتاريخ ٢٣ – ١٠ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ – ٢ مساءا	تم شرح للطرق أو الفنيات ابتداء بما هو موجود بالتراث السيكولوجي. ثم ما قاموا بكتابته بعد مراجعته وإعداد الشكل الملائم. متضمنا ذلك مناقشات موسعة وبحرية تامة ومحاولة توليد كل ما يفكرون فيه عن طريق تقبل جميع وجهات النظر والآراء باعتبارها مادة علمية جديدة يضمها الباحث إلي المحتوي العام للدراسة أو لبرنامج الدراسة.	كان علي الباحث أن يواصل ما بدأ من تحليل لمحتوي التقارير الخاصة بطريقتهم في الاحتفاظ بمعلومات مقررات الدراسي ، وحفظهم لكلمات القائمة، ليعد ما يستطيع به تكملة شرحها بالجلسات التالية.
الجلسة السادسة (بتاريخ ٦ – ١١ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ – ٢ مساءا	متابعة نفس ما تم بالجلسة السابقة (الخامسة) من شرح للطرق والفنيات ابتداء بما هو موجود بالتراث السيكولوجي ودمجه بالفنيات التي قاموا بطرحها من خلال التقارير الخاصة بهم.	كان علي الباحث أن يكمل نفس ما بدأه من إعداد لشروح تقارير الطلاب.
الجلسة السابعة (بتاريخ ١٢ – ١١ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ – ٢ مساءا	متابعة نفس ما تم إجراؤه بالجلسة السابقة	
الجلسة الثامنة (بتاريخ ٢٠ – ١١ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ – ٢ مساءا	متابعة نفس ما تم إجراؤه بالجلسة السابقة	

تابع جدول (٥)إجراءات تطبيق الدراسة
علي الطلاب (الجلسات والأنشطة المتضمنة)

الجلسات (المقابلات)	محتواها أو مضمونها	
	الأنشطة النظرية والتطبيقية والتعليمات	الملاحظات المكملة
الجلسة التاسعة (بتاريخ ٢٧ – ١١ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ – ٢ مساءا	تم تطبيق قائمة الكلمات علي الطلاب المفحوصين بعينة الدراسة، وكتابة التقارير الخاصة بكيفية تذكرها، تحت نفس الظروف التي تم بها التطبيق القبلي بالجلسة الثانية تقريبا.	حدث ما تم بالجلسة الثالثة من خطوات حيث تم: – إبلاغهم بنهاية المحاضرة أنه بالمحاضرة التالية سوف يتم اختبارهم في الفصلين الأخيرين من المقرر الدراسي الذي تم شرحه مع تحديد الموضوعات الدراسية. – مع تقديم تقرير مكتوب آخر يتناول الكيفية التي تمت بها معالجتهم أو محاولة احتفاظهم بالمعلومات.
الجلسة العاشرة (النهائية) (بتاريخ ٤ – ١٢ – ٢٠٠٢م) من الساعة ١ –٤ مساءا	ما حدث بالفرقة الرابعة من: – اختبار تحصيلي بالفصلين الأخيرين من الكتاب المقرر (مع تحديد لموضوعاتهم) – استلام تقاريرهم المعرفية الخاصة بتحصيلهم الدراسي. – معرفة انطباعاتهم عما حدث بالفصل الدراسي وكانت إجاباتهم إيجابية للغاية.	

يلاحظ أن: الجلسات التدريبية استغرقت أربعة جلسات، إلا أن استفسارات وحوارات المفحوصين (الطلاب) طوال تواجد الفاحص (الباحث) بالكلية قبل وبعد انتهاء الجلسات كانت أكثر من أزمنة الجلسات الرسمية بكثير ، إضافة إلي توصيفهم لتقاريرهم المعرفية ضمن برنامج الدراسة.

عرضت عليهم التطبيقات كمشروع لأعمال السنة عن طريق:

أ – الامتحانات القبلية والبعدية من فصول الكتاب المقرر عليهم.(المذكرة).

ب – تقديم تقرير يسلم باليد للفاحص علي أمل تطوير فنياتهم.

البرنامج:

مشروع تدريبي خاص لغرض تحسين كفاءتهم الأكاديمية (أو التحصيلية) في عدد من الجلسات المنفصلة عن المحاضرات اتبع فيها الباحث الخطوات التالية:

أ – مقدمة عن المشروع التطبيقي(كما عرفه للطلاب) أو مشروع أعمال السنة وتطبيقات المادة الدراسية وبدأ يشرح علي نحو جلسات لما قام بإعداده.

ج – تبع ذلك شرحا لأهم استراتيجياتهم المعرفية المعروضة من تحليل تقاريرهم المكتوبة والشفوية التي تمت بالجلسات ومناقشتها وتوضيحها ووقف الحوار عندها طويلا لتطويرها ثم العودة وهكذا حتى يجد كل طالب تطويرا لفنياته

استغرقت كل جلسة مدة ساعة أسبوعية، وامتدت هذه التجربة بالكامل من الأربعاء (المحاضرة الأولي) ٢٥ – ٩ – ٢٠٠٢إلي الأربعاء (المحاضرة قبل الأخيرة) ٤ – ١٢ –٢٠٠٢م .

واعتمد البرنامج علي المبادئ التالية:

- **أهمية شرح الطرق الموجودة بالتراث السيكولوجي والتوعية بالتطورات الجديدة والمستحدثة بالمجال كله ولم يذكرها الطلاب عينة الدراسة،التأكد من فهم واستيعاب الطلاب لها، إضافة إلي الطرق الناتجة عن تحليلات بروتوكولات الطلاب عينة الدراسة. مع ضرورة مراعاة:**

✓ **التأكيد علي أهمية تفعيل الفنية أو الاستخدام الملائم لها، وهو ما يتحدد بالأخذ في الاعتبار تفضيلات المفحوصين أو ميولهم المعرفية وحسن الاختيار الأمثل لها والذي عليه أن يتوافق مع محتوياتها والمرونة وتجريب الاستراتيجيات بسرعة ولختيار الملائم منها ، وحسن استثمار كل ما يتوارد إلي الذهن وسرعة تنفيذه، والتركيز علي اختيار الفنيات الملائمة والمفيد منها والداعمة للميول أو التفضيلات المعرفية للطلاب.**

✓ **وتحليل كافة الفنيات ومهارات في كامل بنيانها الهيكلي،مع:**

- دعم وتحديد الخطط الفعالة التي اتبعها بعض الطلاب وتوضيحها في الإطار المعرفي الصحيح طبقا للأصول النظرية حتى يعيها الطلاب المستخدمين للاستراتيجيات ذاتها
- تصحيح بعض الاستراتيجيات المتبعة من البعض الآخر من الطلاب،وتنبيه

الطلاب المستخدمين لاستراتيجيات يتم تقليصهم لهـا والتوعيـة بالإضـافات الحقيقية بها (والتي تجعلهم يستثمرونها أفضل استثمار) مع تقديم أو عـرض أمثلة عليها من إجابات زملائهم.

- **الحوار والمناقشة** وتوليد الأخطاء والمميزات اعتمادا علي الطلاب ذواتهم ، وتدخل الباحث كهمزة الوصل والربط بين الأفكـار ومحاولـة تجميعهـا وعرضها بالشكل اللائق والواضح أو المفهوم، والاستفادة مـن تـدريس أو توضيح بعض الفنيات وشرحها من الطلاب أنفسهم لزملائهم.
- **و الاطمئنان لفهم الطلاب لكيفية تطوير** هذه الفنيات للاهتمام بهـا ودعـم تدريس الأقران.لإتاحة الفهم بشكل أفضل ليتيح للباحث تحديدها بما يمكـن الاستفادة منها

(مع الاستعانة بنماذج وتدريبات عملية لها مع كل خطوة سـواء مـن خـلال الاستعانة بالكتيب الخاص المتمثل في هيئة " الملزمة " البسيطة التي أعدها الباحـث لهذا الغرض والتي تتضمن الأمثلة التطبيقية، أو شروح الطلاب أنفسهم.)

ومن ثم، تضمن برنامج الدراسة، إجراءات التدريس لاكتسـاب الاسـتراتيجية، وتطبيق دمج الاتجاه التدريسي وإجراءات السلوك المعرفـي، متضـمنة النمذجـة والتكرار والإعادة والتصحيح والتغذية الرجعيـة الموجبـة، وممارسـة التوجيـه والاختبار المتقن.

التحليلات الإحصائية:

وللتحقق من صحة الفروض تم اسـتخدام العديـد مـن الطـرق الإحصـائية البارامترية واللابارامتريـة الوصـفية والاسـتدلالية منهـا حسـاب المتوسـطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والفروق بين المجموعات المرتبطة وتحليـل التباين الأحادي وغيرها وصولا للتحقق من فروض الدراسـة الكميـة المقترحـة. وأجريت هذه التحليلات بالآلة الحاسبة(كالنسب المئوية) والبرنـامج الإحصـائي SPSS، وسوف يتم عرض اسم كل أسلوب خلال التعرض للنتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: نتائج الدراسة الاستطلاعية: والتي هدفت إلي التحقق من الفرض الأول للدراسة والذي ينص علي " **وصول نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة (سواء الموهوبين – أو ذوي صعوبات التعلم) إلي نسبة مئوية تفوق عن ٥٠ %** " بغرض تحديد النسبة المئوية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتجريب حقيبة الطرق والأدوات المستخدمة في تحديد أو تشخيص هذه الفئة الطلابية.

إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء **دراسة استطلاعية** لتحديد النسبة المئوية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية ومقارنتها ببعض الفئات المصاحبة أو القرينة بهم وبعينة الدراسة الكلية ، ولإجراء هذه الدراسة التقييمية تمت مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتناولة تحديد هذه الفئة الطلابية الاستثنائية ، منتهيا منها بفكرة التقييم عن طريق حقيبة من الأدوات المعبرة عن بعض المتغيرات الهامة والمتداولة في تقييم هذه الفئة، واتبعت الخطوات **التالية:**

أولا جمع البيانات:

- تم جمع ورصد البيانات الخاصة **بدرجات التحصيل الدراسي** لطلاب عينة الدراسة، بدءا من مرحلة التعليم الثانوي (من استماراتهم المودعة بالكلية) والتعليم الجامعي (بحساب التراكمي من كشوف نتائج الفرق الأولي والثانية والثالثة المودعة بالكلية).
- تم جمع ورصد البيانات الخاصة **بدرجات الذكاء والابتكارية** لطلاب العينة بعد تصحيح وتقدير الاختبارات المستخدمة بأدوات الدراسة.
- تم جمع وتصنيف **التقديرات الخاصة بالطلاب عن زملائهم** كما كتبوها بالفئات المختلفة للطلاب بالاستمارة الخاصة المقدمة لهم من الباحث ليملئوها(انظر الاستمارة بملاحق الدراسة رقم١)، من حيث كونهم طلاب: موهوبين، أو موهوبين إلا أن لديهم بعض الصعوبات الدراسية، أو لديهم قصور وصعوبات

تعليمية حادة وتعثر بالدراسة ولا يمكنهم بحال من الأحوال أن يصبحوا موهوبين في المستقبل، أو كونهم طلاب عاديين، وذلك من خلال عدد من المحكات رصدت بالاستمارة.

- ومن أعضاء هيئة التدريس المعاونين(المعيدين – والمدرسين المساعدين) بالأقسام المختلفة الفنية والموسيقية عن طلابهم من خلال تخصصاتهم، كما كتبوها داخل الاستمارة الخاصة المقدمة لهم من الباحث (انظر الاستمارة بملاحق الدراسة رقم ٢)
- ثم تم جمع وتصنيف التقديرات الخاصة وتطبيق وتصحيح ورصد البيانات الخاصة بالطلاب علي مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الذي تم إعداده للدراسة الحالية، متضمنا الخصائص التعليمية والسلوكية المختلفة لهذه الفئة (انظر المقياس بملحق الدراسة رقم ٣)

ثانيا: تحليل البيانات:

تمت تحليل البيانات في ضوء الطرح النظري المقترح بالدراسة الحالية والذي يتمثل في:

- حساب إرباعيات درجات كل من: التحصيل الدراسي العام أو التراكمي، والذكاء والإبتكارية كل علي حدة، ثم تم ترقيمها ومعرفة أو تحديد الطلاب بالفئات الأربعة طبقا لدرجات كل متغير.
- ولمعرفة فئة الموهوبين، تم تحديد الطلاب بالإرباعي الأعلى (القيمة الأكبر من ٧٥%) في درجات كل من الذكاء والإبتكارية، وأخذ الطلاب الواقعين في كل من الفئتين معا واعتبروا فئة الموهوبين بصورة مبدئية.
- للفصل بين الموهوبين والموهوبين ذوي الصعوبة تم الاعتماد علي:

أ – وقوعهم في الإرباعي الأدنى والمتوسط لدرجات التحصيل الدراسي التراكمي لوضعهم بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ب – إضافة إلي، تقديرات الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين لهم.

ثم تمت مماثلة أو مقارنة (مزاوجة) الفئات الناتجة عن تقديرات كل من الطلاب

لزملائهم وتقديرات أعضاء هيئة التدريس المعاونين لطلابهم الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي بلغت نسبة الاتفاق قيمة مرتفعة كما بالجدول التالي رقم (٦) وتمت مقارنتهم بالخطوة السابقة لتصنيف أو فصل كل من الطلاب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم منهم.

جدول (٦) نسب الاتفاق حول عينات الدراسة كما جاءت في تقارير كل من الطلاب الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين

عينة الدراسة	النسبة المئوية لتقديرات واتفاق الطلاب الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين		
	الطلاب الزملاء (ن = ٤٥)	أعضاء هيئة التدريس المعاونين (ن = ٧)	الاتفاق بين الطلاب الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين
الطلاب الموهوبين	%٩٠	%٧٥	%٨٠
الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	%٨٠	%٦٠	%٥٥
الطلاب ذوي صعوبات التعلم	%٤٥	%٨٠	%٥٠
العاديين	%٧٠	%٧٥	%٨٠

•يتصور الباحث أن هذه النسب يمكن الاعتماد عليها بالدراسة الحالية.

- **وللتأكد من الخطوة السابقة، تم حساب الفروق بين الطلاب الموهوبين والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المقدرة طبقا للخطوة السابقة في درجات التحصيل الدراسي التراكمي العام، وجاءت النتائج دالة لصالح الموهوبين كما بجدول النتائج رقم(٧)**
- **تم النظر أو مراجعة المتوسطات والانحرافات المعيارية بصورة خاصة لدرجاتهم في التحصيل الدراسي التراكمي العام وبين درجات التحصيل بالمواد أو المقررات الدراسية العملية والنظرية،والجدول رقم (٧) يوضح ذلك ووجد الباحث أو اطمأن لنتائج تعكس أو تعبر عن الخصائص المعرفية لهذه الفئة الطلابية الاستثنائية في اتساع أو كبر مدي انحرافات درجاتهم المعيارية خصوصا بين درجات التحصيل الدراسي علي المقررات العملية والنظرية، والتحصيل التراكمي العام، والتي أكدتها الدراسات السابقة علي الأداءات العملية واللغوية لاختبارات وكسلر للذكاء.**

جدول (٧) المتوسطات والإنحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي التراكمي بالمواد العملية والنظرية والدرجة الكلية لعينات الدراسة

المجموعة	التحصيل الدراسي التراكمي للفرق الثلاثة بالكلية					
	المقررات العملية		المقررات النظرية		الدرجة الكلية	
	المتوسط (م)	(ع)	المتوسط (م)	(ع)	المتوسط (م)	(ع)
الموهوبين (ن = ١٦)	١٤٤٠و٣١	١١١ص٧	٧٨٩و٣٨	٩١و٣١	٢٢٢٩و٦٩	١٨٨و٢٩
الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٩)	١٣٣٢و٦٧	١١٥و٨٠	٧٤٧ص٦	٤١ص٢	٢٠٨٠و٢٢	١٤٦و٤٣
ذوي صعوبات التعلم (ن = ٥)	١١١٧٦و٤٠	٨٣و٤٢	٦٥٣و٣٣	٥١و٣٨	١٨٢٦و٦٠	١٢٦و٠٨
العاديين (ن = ١٣)	١٢٢٨و٩٢	٨٤و٨٠	٧٢٠و٠٠	٣١و٨٦	١٩٤٨و٩٢	٩٨و٢٧

•ويلاحظ المدى الكبير نسبيا للتباعد في الانحرافات المعيارية، وتفوق الموهوبين.

جدول (٨) قيم تحليل التباين الأحادي بطريقة كروسكال – ويلز اللابارامترية للتحصيل الدراسي التراكمي بين فئات الدراسة المختلفة والتي يتم تقديرها عن طريق الزملاء وأعضاء هيئة التدريس المعاونين

درجة التحصيل الدراسي	قيمة كا٢ ومستوي دلالتها		
	د. ح.	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
المقررات العملية	٣	٢٢و٢٤	عند<٠٠١و.
المقررات النظرية	٣	١٧و١٥	عند< ٠١و.
الدرجة الكلية	٣	٧٩و٢٣	عند < ٠٠١و.

• ويلاحظ أن جميعها دالة مرتفعة لصالح الموهوبين.

جدول (٩) قيم تحليل التباين الأحادي بطريقة كروسكال – ويلز اللابارامترية للتحصيل الدراسي التراكمي للمرحلة الثانوية والفرق الثلاثة السابقة بالكلية بين فئات الدراسة المختلفة.(ن = ٢٨)

درجة التحصيل الدراسي	قيمة كا٢ ومستوي دلالتها		
	د. ح.	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
للمرحلة الثانوية والفرق الثلاثة السابقة بالكلية	٣	١٤و٨٩	عند<٠١و.

• ويلاحظ أنها دالة مرتفعة لصالح الموهوبين.

كما تم حساب الفروق بين مجموعات الدراسة الأربعة في درجات مقياس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكشفت النتائج عن تميز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعدد من الخصائص عن غيرهم من عينات الدراسة الأخرى. والجدول التالي(١٠) يوضح الفروق.

جدول (١٠) الفروق بين مجموعات الدراسة في درجات أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية عن طريق اختبار كروسكال – واليز لتحليل التباين بين مجموعات الدراسة

م	الخاصية	د. ح.	قيمة كا٢	متوسط الرتب			
				مجموعة (١)	مجموعة (٢)	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)
١	خصائص البيئة الدراسية	٣	٩٩و٥٨*	٠٠و٥٣	٩٦و٣٦	٠٥و٢	٢٤و١٨
٢	خصائص الطلاب التعليمية	٣	١٢و٥٧*	٠٠و١١	٠٥و٥٦	٠٥و٤٨	٣٠و٣٢
٣	المهارات الدراسية	٣	٤٢و٥٨*	٨٥و١٣	٩٦و٥٥	٠٥و٤	٢٤و٣٧
٤	الخصائص المعرفية	٣	٣٥و٥٩*	٠٠و١٠	٠٥و٥٦	٧٥و٤٧	١١و٣٣
٥	الخصائص الدافعية	٣	٢٥و٥٣*	٥٥و١١	٠٥و٥٥	٠٠و٤٦	١٣و٣٢
٦	الخصائص الاجتماعية	٣	٧٥و٥٣*	٥٥و٢٤	٠٥و٥٦	١٣و٤٨	٨١و٢٢
الدرجة الكلية		٣	٠٠و٦١*	٠٠و١٠	٠٥و٥٦	٠٠و٣٥	٠٠و٣٥

مجموعة (١): الموهوبين. مجموعة (٢) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
مجموعة (٣) ذوي صعوبات التعلم. مجموعة (٤) العاديين.

• تعني دالة عند > ٠٠١و لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- تم بعدها حساب النسب المئوية لطلاب فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الناتجة من إجراء الخطوات السابقة مقارنة بالفئات الطلابية المرتبطة أو المصاحبة لها والعينة الكلية للدراسة لوضعها في النسب المئوية العامة للفئات الطلابية، وبلغت العينة الكلية(١٥٧) تضمنت فئات الدراسة الأربعة متضمنة العينة التي لم يتم الاتفاق علي تصنيفها (والتي بلغت(٧٦) وهي ما قد تعطي دلالة علي صعوبة تشخيص هذه الفئة) والجدول التالي (١١) يوضح هذه النسب:

جدول (١١) النسب المئوية للطلاب الموهوبين
ذوي صعوبات التعلم من الطلاب عينة الدراسة

النسب المئوية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ١٦)		
بالنسبة للعينة الكلية للموهوبين (%) (ن = ٣١)	بالنسبة للعينة الكلية لذوي صعوبات التعلم(%) (ن = ٢٨)	بالنسبة لعينة الدراسة الكلية المصنفة(%) (ن = ٨١)
١٦و٥١	١٤و٥٧	١٩و٧٥

•مع مراعاة اعتبار أن:

- عينة الدراسة اختيارية وليست عشوائية (تم اختبار الطلاب علي عدد من الاختبارات الخاصة بالقدرات الفنية والموسيقية حتى التحاقهم بهذه الأقسام الفنية كما ذكر بإجراءات الدراسة)ومن ثم ضرورة الحذر في إجراء التعميمات.
- فئة غير المصنفين تعني عدم الاتفاق علي وضعهم في فئة من فئات الدراسة المحددة(أو أن نسبة الاتفاق لم تكن تكفي) حيث تمت حسابات هذه النسب طبقا لتقديرات الزملاء والمعلمين (من أعضاء هيئة التدريس المعاونين، المعيدين والمدرسين المساعدين) ممن يدرسون لهم لأكثر من فرقة دراسية.

وتؤكد النتائج **تحقق الفرض الأول للدراسة**، واتفاقها مع الإطار النظري الداعم لفكرة أو تصور أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

نتائج الدراسة الأساسية:

أولا: النتائج الكيفية للدراسة

أ – تحليل فنيات ذاكرة قوائم الكلمات:

من تحليل البروتوكولات(المكتوبة – والشفوية أحيانا) لطلاب العينة الكلية للدراسة الأساسية، طبقا لما وضعه الباحث من قواعد لتحليلها، كشفت النتائج عن خمسة(٥) فنيات أو طرق مستخدمة في الاحتفاظ الفعال بقوائم الكلمات، تم توصيفها وعرضها علي النحو التالي:

(١) **طريقة التصنيف الفئوي:** وهي الطريقة المعتمدة علي تصنيف المفردات طبقا لخصائصها المشتركة، بما تتضمنه من، استطلاع كلمات القائمة، وتجميعها (بتوجه خططي أو بالاكتشاف المفاجئ عن طريق المصادفة) في فئات معنوية أو دلالية تتصف أو تتميز مفرداتها (كلماتها) بخصائص مشتركة ، بهدف تقليص مفردات القائمة، والقدرة علي الاحتفاظ بها.

مكونة مجموعات أو فئات متجانسة ؛ ذات خصائص موحدة ، يمكن عنونتها بشكل محدد، كالمعتمدة علي تجميع الكلمات طبقا لتشابه؛ الحروف الأبجدية الأولي للكلمات، أو تشابه المنطوق الصوتي لها (للكلمات) ، أو الفئات المفاهيمية، وذلك لتقليصها ومن ثم اكتساب أكبر عدد ممكن من كلمات القائمة والاحتفاظ بها.

أما عن **طريقة التصنيف الفئوي** عن طريق المصادفة غير المخططة أو الاكتشاف فهي ما تتضمن اكتشاف المفحوص وجود تشابه في بعض مفردات قائمة الكلمات ، يمكن تجميعها في فئة ذات خصائص موحدة (واحدة) (كالحيوانات: مثلا ، أسد – ثعلب...الخ) بعدها يجد تشابه في مجموعة أخري (كالطيور ، علي سبيل المثال نسر – يمام ... الخ) عن طريق المصادفة ، وتعتبر هذه هي الطريقة التتابعية التي يتم بها الاحتفاظ بعدد من كلمات القائمة.

ويتأتى **الاكتشاف المفاجئ**، من ملاحظة وجود تشابه بين بعض مفردات القائمة (كالحيوانات والطيور وغيرها .. الخ) أثناء حفظها أو دراستها، بعدها يحدث اكتشاف خصائص متشابهة بين مجموعة أخري بالمصادفة دون سعي مقصود في

هذا الاتجاه، وقد يتحول إلي الطريقة المقصودة بعد اكتشاف الفئة الأولي فيتوجه المفحوص في هذا الاتجاه، علي عكس التوجه الخططي أو المقصود لتجميع الكلمات منذ البداية.

وتم تناول الفئات التصنيفية باعتبارها:

- ✓ **فئات تصنيفية ذاتية:** وهي المعتمدة علي إبتكارية المفحوص ذاته في عمل تصورات ذهنية أو روابط خاصة (كالأشياء الموجودة بالمدينة، أو كل ما يتعلق بالبحر من المنظور الشخصي).
- ✓ **أو فئات تصنيفية موضوعية:** وهي المعتمدة علي فئات تقليدية أو اصطلاحية متعارف عليها، مثل فئة الحيوانات (أسد – ثعلب ...الخ) أو الطيور والزواحف أو البقوليات الخ.

ومن ثم اعتمدت طريقة التصنيف الفئوي علي التشابه بين المفردات أو الأشياء، في خصائصها المنطقية (الموضوعية، المتعارف عليها كخصائص فئة الثديات وغيرها – أو الذاتية المبتكرة كاستخدام فئات أو أكثر من فئة تحت عناوين جديدة).

(٢)**الطريقة الترابطية:**(طريقة البنية الترابطية) والمعتمدة علي استخدام طريقة أو أكثر من طرق ترابط مفردات القائمة ،ابتداء من التسميع الأصم أو التداعيات الآلية للكلمات(عن ظهر قلب) ثم ربط كل كلمة منها بعدد من الكلمات المكونة علاقات معها، متمثلة في الفئات التصنيفية أو الصور الذهنية أو التناغم الصوتي أو الدلالي للكلمات...الخ وصولا لبنية ترابطية متكاملة.

(٣) **طريقة التناغم الصوتي اللغوي:** وهي الطريقة المعتمدة علي التطابق أو التقارب الصوتي للكلمات، المتضمنة : القوافي أو الأوزان ، والبحث عن السجع أو الجناس أو ما يقترب منه أو يؤدي إليه أو ما يمثل جملة لحنية متداعية في محاولة لدعم الاحتفاظ بها.

وهو يشكل بصورة إجرائية أو تنفيذية :

- ✓ ما يمثل الحروف الأبجدية الأولي: ككلمة ، حريق – حرية.

- ✓ أو الحرفين الأخيرين: ككلمة ، رصيف – خريف.
- ✓ أو كلمات يتشابه فيها الحرف الأول والأخير: ككلمة ، سيارة – سجادة.
- ✓ فهي تشابه منطوق جزء من الكلمات (حرف – حرفين – أو أكثر – قوافي – أوزان) أو نغمة موسيقية.

(٤) **طريقة التكرار والتسميع الذاتي:** (Rehearsal) المعتمدة علي الآلية المنطقية لعمليات الاحتفاظ بالكلمات في إطار الإمكانية العقلية (أو المعرفية) الإنسانية (أو البشرية)، حيث يتم التركيز علي حفظ الكلمات عن طريق تكرارها وإعادة عرضها وتسميعها ذاتيا، ومواصلة اختبار حفظها أو الاحتفاظ بها بصورة دورية متواصلة .

مع مراعاة التدرج الطبيعي للإمكانية المعرفية حيث يتم التركيز علي حفظ الكلمات السهلة والقصيرة والأقرب إلي الاستخدام(الأكثر مألوفية) ثم تتدرج في الصعوبة للوصول إلي الاحتفاظ بكامل قائمة الكلمات.

والاستعانة بطرق دعم مختلفة وفنيات خاصة أثناء التكرار، كمحاولة الكتابة بهوامش قائمة الكلمات أو إغماض العينين للتركيز أو وضوح الصورة والتسميع المتقن.... الخ.

(٥) **طريقة الصور الذهنية الحياتية:** وهي الطريقة المعتمدة علي تضمين كلمات القائمة في صور ذهنية حياتية موضوعية (يومية معتادة أو مألوفة أو أحداث تاريخية) أو ذاتية مبتكرة يمكن الاحتفاظ بها. فمثلا: يمكن تضمين كلمة، سلاسل في صورة ارتداء الطالبة لأحد السلاسل الذهبية، والمصباح عن طريق الجلوس بجواره (للمذاكرة مثلا)، والورق عن طريق الاحتفاظ ببعض الأوراق الخاصة المدون بها مذكرات يومية، أو أحداث تاريخية (كصورة بانوراما تتضمن كلما أكتوبر وبندقية) أو درامية كصورة النهر والغرق ،وبمجرد استدعاء الصورة يمكن التوصل إلي الكلمات المقصودة (هدف الاحتفاظ).

وتعتمد فعالية طريقة الصور الذهنية الحياتية علي:

- ✓ التوصل والاحتفاظ بأكثر من صورة ذهنية
- ✓ إمكانية ضم أكبر عدد ممكن من كلمات القائمة في الصورة الذهنية الواحدة.
- ✓ إمكانية تكوين صور ذهنية حياتية (محيطة – أو شخصية) مألوفة وصريحة.

تعقيب علي فنيات ذاكرة الكلمات:

من تحليل البروتوكولات الخاص بفنيات ذاكرة الكلمات السابقة يتضح أو يلاحظ أنه:

- يمكن لأي من هذه الفنيات أو الطرق أن تستخدم كطريقة أساسية أو رئيسية في المواقف الأدائية الاختبارية أو ملحقة (فنية أو طريقة ملحقة) دون الفنيات المخططة والتي عادة ما تكون متكاملة ومقصودة تقتصر علي أن تكون فنية محورية ، غير ملحقة (أو فرعية).
- تستخدم بعض الفنيات الملحقة ، كاستخدام ترقيم للمجموعات المتناغمة (الزوجية – الثلاثية – أو متعددة الكلمات) وهي تشبه الطريقة الوتدية في الاحتفاظ، واستخدام طريقة المواضع المكانية للكلمات بالقائمة ضمن بعض الفنيات المحورية كفنية ملحقة أو معينة من معينات تقوية الذاكرة.
- مع الاستعانة بتأكيد هذه الفنيات أو تجريبها بطريقة تحريرية (كتابية) وذلك أثناء موقف الاختبار أو دراسة القائمة، أو إعادة كتابة المفردات علي هامش صفحة قائمة الكلمات (ورقة الأسئلة) أو الاستعانة بدلالات أو رموز أو دوائر ومربعات تمييزية بصفحة القائمة (ورقة الأسئلة).
- يدون بعض الطلاب ما يتم استرجاعه من كلمات علي طريقة عرض قائمة الكلمات المقدمة ، والبعض الآخر يتم تدوينهم لها علي طريقة سطور ورقة الإجابة.
- تتوقف فعالية طريقة الاحتفاظ بكلمات القائمة علي مدي التوظيف الأمثل لها ومن ثم الفروق الفردية بين الطلاب في كفاءة احتفاظهم للكلمات عن طريق استخدام الطريقة الواحدة.

فمثلا تعتمد فعالية طريقة التصنيف الفئوي علي:

- استخدام أكبر عدد ممكن من الفئات التصنيفية بمهارة. كالتصنيف طبقا للحروف الأبجدية الأولي (ببدايات الكلمات) ، إلي جانب المجموعة المتشابهة في الصفات العامة كالحيوانات والطيور..الخ، أو استخدام التصنيف المعتمد علي الصور الذهنية الحياتية (أكتوبر – والبندقية)، (غرق – نهر – شاطئ)، (مدينة – شاطئ – عواصم – أرصفة).
- استخدام الفئات الأكثر فعالية عن غيرها كالفئات الناتجة عن التصورات الذهنية الأكثر فعالية عن فئة الحروف الأبجدية الأولي.
- استخدام فنيات ارتباط فرعية داخل كل فئة ومحاولة حفظها معا (أي ارتباط الأسد بالثعلب ...الخ عن غيرها من الحيوانات الأخرى غير المتواجدة بقائمة الكلمات).
- ومدي الاقتناع والحسم في استخدام الطريقة، حيث يري بعض الطلاب أن هذه الطريقة لها عيوبها فهي طريقة مضيعة للوقت حيث تحتاج إلي ترتيب الكلمات أولا ثم تجميعها كل علي حدة ، ثم حفظها وتجدونها صعبة للغاية، وهي فقط قد تكون مفيدة في استخدامات أخري كتلخيص جزء ما أو في حالة ما إذا كان الوقت يسمح بذلك ولا يفضلونها تحت ضغط الوقت ويفضلون التكرار في هذه الحالات.

- كما يلاحظ اعتماد هذه الطرق علي القدرات اللغوية الدلالية والتصنيفية والتخيلية والإمكانات البصرية والسمعية، إضافة إلي التفاعل بينها وبين مقومات كلمات القائمة المقدمة.
  - ملاحظة اختلاف فنيات الطالبات عن الطلاب في استخدامهم لصور فنية (أو تكنيكات نشائية) مرتبطة بالطالبات (كارتداء السلاسل لتضمين كلمة سلاسل في صورة ذهنية)

ويوضح الجدول التالي (١٢) النسب المئوية لاستخدام عينة الدراسة لهذه الطرق أو الفنيات المقتصرة علي ذاكرة قائمة الكلمات طبقا لتقارير الطلاب التمهيدية.

جدول(١٢) النسب المئوية لاستخدام عينة الدراسة لطرق أو فنيات ذاكرة قائمة الكلمات طبقا لتقارير الطلاب التمهيدية (القبلية).

م	الطريقة أو الفنية	نسب استخدام عينة الدراسة لطرق أو فنيات ذاكرة قائمة الكلمات(ن = ٥٢)				النسبة الكلية للاستخدام (%)
		الموهوبين (ن= ١٣)	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن= ٨)	ذوي صعوبات التعلم (ن= ٥)	العاديين (ن=١٤)	غير المصنفين (ن=١٢)	
١	التصنيف الفئوي	٥٣ر٨٥	٣٧ر٥٠	٦٠و٠٠	٥٧و١٤	٣٧ر٥٠	٥١و٩٢
٢	التكرار والتسميع الذاتي	٧و١٩	٣٧ر٥٠	٢٠و٠٠	٣٥و٧١	٤١و١٧	٢٨ر٨٥
٣	الترابطية المنطقية	١٥ر٣٨	١٢ر٥٠	لم تستخدم	٧و١٤	٨و٣٣	٩و٦٢
٤	الصور الذهنية	٧و١٩	١٢ر٥٠	٢٠و٠٠	لم تستخدم		٥و٧٧
٥	التناغم الصوتي	١٥ر٣٨	لم تستخدم				٣ر٨٥

تؤكد نتائج الجدول السابق (١٢) بعض حقائق الإطار النظري والدراسات السابقة منها:

- اشتراك خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع خصائص كل من الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، في استخدامهم لفنيات ذاكرة قائمة الكلمات.
- حيث استخدام الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فنيات استخدمها كل من الطلاب الموهوبين و الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما استخدموا ما لم يستخدمه الطلاب ذوي صعوبات التعلم (الترابطية المنطقية التتبعية) بينما لم يحدث العكس واستخدم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ما استخدمه الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (التناغم الصوتي) والذي قد يكون راجعا لإمكانيات الموهبة لديهم.
- كما قد تشير إلي عدم قدرة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي تفعيل إمكانية التجهيز السمعي لديهم بالمقارنة بالطلاب الموهوبين، وتشابهها مع فئات الدراسة الأخرى حيث لم يستخدم فنية التناغم الصوتي إلا الموهوبين بعينة الدراسة المستخدمة.
- ويمكن التعليق علي بعض النتائج الخاصة بتزايد نسبة استخدام الطلاب ذوي

صعوبات التعلم بعض الفنيات بأن ذلك حدث في إطار البيانات أو الدراسة الكيفية دون الدخول في تفعيل وحسن استثمار أو النتائج الكمية لكل فنية.

- كما يمكن التعقيب علي ترتيب شيوع استخدام الفنيات كما بالنتائج بوصف التصنيف الفئوي أعم وأكثر شمولا من كلا من الصور الذهنية والتناغم الصوتي حيث يكونان في كثير من الأحيان ضمن التصنيف الفئوي وغير مستقلتين عنه. والتصنيف في الدراسات الكيفية عادة ما يكون طبقا للمحور أو المفهوم العام للفنية.

ب – نتائج تحليل فنيات تقوية ذاكرة المحتوي:

كما كشفت نتائج تحليل تقارير أو بروتوكولات الطلاب المكتوبة (والشفوية أحيانا) طبقا للقواعد المتبعة عن ثمانية(٨) فنيات لذاكرة للمحتوي المعرفي أو المقررات الدراسية

- **روعي فيها:** فصل الفنيات المحورية (الأصلية) عن الملحقة، للتمييز بين الفنيات الأصلية المختلفة ، حيث وجد إمكانية لاستيعاب الفنيات الأصلية لعدد كبير من الفنيات الملحقة (المعينات التي يعرضها الباحث لاحقة للفنيات الأصلية – أو عند الجمع بين فنيتين أصليتين ، الأولي تعتبر محورية والثانية (الأخرى) تعتبر ملحقة).

ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا: الفنيات المحورية (أو الأصلية) متمثلة في الطرق التي تمت صياغتها في التالي:

(١) **الطريقة العلمية المخططة:** والتي يتبع فيها المنطق أو التفكير العلمي ابتداء من تحديد الأهداف وانتهاء بعملية التقييم النهائي، حيث تبدأ بوضع الخطة المتضمنة تحديد الأهداف والجهد المتطلب لتحقيقها طبقا للمستوي المتوقع، واختيار الوقت الملائم للدراسة (ليلا بغرض الهدوء علي سبيل المثال) والأساليب أو الأنماط التعليمية المتبعة لتحقيقها، والحرص علي اتباع تدرج الموضوعات الدراسية من الموضوعات السهلة إلي الموضوعات الصعبة،

والربط بين موضوعات المقرر الدراسي (والأنشطة العملية الخارجية) واستخدام أساليب الإيضاح (كصور أعمال المشاهير وزيارة المتاحف الفنية أو المعارض للتعرف علي أنواع النحت التجريدي علي سبيل المثال) ثم تقييم أو لختبار ما تم اكتسابه أو تحصيله أو الاحتفاظ به من معلومات (بصورة ذاتية – أو موضوعية) بعيدا عن الكتاب أو المقرر الدراسي، وإجراء المراجعة في ضوئه، وصولا للاحتفاظ الكامل بالمعلومات.

(٢) **الطريقة التوافقية المعتادة:** وهي الطريقة المعبرة عن أغلب العادات الظاهرية المتداولة بين الطلاب في مواقف التحصيل الدراسي، والتي تتحدد أو تتشكل طبقا للظروف المحيطة وتتضمن مراعاة التدرج في دراسة الموضوعات الدراسية (من السهولة – إلي الصعوبة) والاعتياد علي بعض الأماكن والأوقات الملائمة للدراسة (تختلف طبقا لطبيعة المادة الدراسية)، واتباع بعض العادات والطقوس الدراسية، كالمشي أو الحركة أثناء المذاكرة وتفضيل الهدوء أو سماع المسجل(الكاسيت) والابتعاد عن أماكن الراحة (حجرة النوم أو السرير) ومتابعة المحاضرات وتلخيص المواد النظرية بما تمثل أو تحتوى الفكرة العامة الأساسية ، وارتفاع الصوت أثناء المذاكرة، والاستعانة بملخصات الزملاء والأساليب الإيضاحية، والاهتمام بالأجزاء المتوقعة في الامتحانات والمراجعة مع الزملاء وحل الأسئلة وإعدادها بطريقة نموذجية للتأكد واختبار القدرة علي التذكر والاحتفاظ بالمعلومات.

(٣) **طريقة الحفظ والتسميع الذاتي:** المعتمدة علي الحفظ والتكرار والكتابة (دون الرجوع للأصل أو الكتاب) والقراءة الصامتة والشفوية بصوت هادئ أو مرتفع والتأكد من حفظ الموضوعات الفرعية وتسميعها ذاتيا ، وصولا للمحتوي المعرفي الكامل، مع الاستعانة بوضع تلميحات، كالخطوط تحت السطور، وبعض الرسوم التوضيحية (بهوامش الصفحات) لتأكيد الاحتفاظ بالمعلومات.

فهي تعتمد علي قراءة الموضوع الدراسي وإعادته أكثر من مرة ثم تلخيصه

وإعادة كتابته أو صياغته بأوراق خارجية خاصة، وتكرارها مرات عديدة ، والانتقال إلي الأجزاء أو الموضوعات التالية مع مراعاة الانتقال من الأجزاء السهلة إلي الصعبة ، واستمرار المراجعات الدائمة، ووضع أسئلة والإجابة عليها، ثم مراجعة الأجزاء المتكاملة مع إضافة كل جديد(أو تحديثه) ثم اختبارها ومراجعتها وتسميعها في أيام لاحقة وصولا للإتقان الكامل والاحتفاظ بها.

(٤) **الطريقة التفصيلية(الجزئية)**: والمعتمدة علي تفصيل الموضوعات الدراسية إلي مضامينها المختلفة (فقراتها) ومحاولة فهمها وحفظها أثناء القراءة ثم تلخيصها وإعادة صياغتها(أو تجميعها) تحت عناوين أساسية وفرعية والانتقال إلي أجزاء أخري والربط بين عناصرها، وتأكيد الاحتفاظ بها.

(٥)**الطريقة الكلية(الشمولية)**: المعتمدة علي القراءة الشمولية للمقرر الدراسي، ووضع تصور للموضوعات الدراسية له في إطار بنية تكاملية، والقيام بعمل ملخص له يتضمن تفاصيله، والتي تعتبر مراجعة له، وربط أجزاءه بصورة تفاعلية لدعم الاحتفاظ به.

(٦) **طريقة التلخيص وإعادة الصياغة**: والمتمثلة في إعادة الصياغة المختصرة للمحتوي أو المقرر الدراسي بصورة ذاتية (شخصية) مبسطة سهلة الفهم والاستيعاب، مشتملة مقومات ضبط التركيز والاحتفاظ به، فهي تتم عن طريق القراءة الشمولية أو المبدئية للموضوعات الدراسية ، وإعادة كتابتها بأسلوب خاص متضمنة العناوين الرئيسية والفرعية (الجانبية)، و وضع الدلالات أو التلميحات الدراسية (خطوط – إشارات – أو رموز ذاتية) الخاصة بالأجزاء الأساسية أو الهامة، أو تحويل بعض شروح الموضوعات لأسئلة وأجوبة محددة، والتي تمكن موضوعاتها من ذلك. مع تضمينها محتوي المحاضرات، واستخدام الرسوم التوضيحية، والتجديد الداعم والدائم لها ،وعمل المراجعات الضرورية للملخص وبعض الموضوعات الدراسية الأصلية الصعبة بالكتاب الأصلي.

فهي تتضمن القراءة المبدئية الاستطلاعية لتحديد أهم الأجزاء ، ووضع

الخطوط تحتها وعمل ملخص لها وقراءتها (بصوت مرتفع أحيانا) حتى الاستيعاب الكامل، وتكرارها والقراءة وتحديد أهم الملامح المتمثلة في العناوين وبعض شروح المضمون. وعمل تحديد للنقاط الرئيسية و القراءة المتأنية الدقيقة والتسميع الذاتي أو الاسترجاع له، ثم تأكيدها، ومعرفة مواضع أو جوانب القصور وإعادة صياغتها، والانتقال إلي الموضوعات التالية مع ربطها بالموضوعات الدراسية السابقة ومراجعتها قبل الانتقال إلي الموضوعات الجديدة ثم الاستمرار وتأكيد الاحتفاظ بالمعلومات.

- وقد تقتصر الطريقة علي التلخيص المقتضب في ورق خارجي فقط دون هاديات وخلافه.
- ويتضمن التلخيص الكتابة المختصرة الملائمة للمفحوص أو لسعته العقلية.
- وقد تكون إعادة الصياغة وضع المقرر في إجابات لأسئلة مطروحة تشمل المقرر كله وجميع عناصره.

(٧) **طريقة التوجه الدافعي المخطط:** المعتمدة علي التوجه نحو كل ما يشحذ الطاقة الدراسية ويوجهها أو يدفعها نحو التعلم كالبدء بالموضوعات الدراسية المحببة أو المثيرة للاهتمامات الشخصية (الشغف أو الاستطلاع بها)،واختيار الموضوعات الملائمة للميول أو التفضيلات المعرفية التي يجيد المفحوص الاحتفاظ بها فتشعره بقيمته أو تدعم ثقته، مع مراعاة التدرج بين المواد الدراسية السهلة إلي الصعبة، واختيار أو تحديد الأوقات المفضلة لدراستها (كالصباح الباكر علي سبيل المثال).

مع مراعاة الإهتمام، بالتهيؤ للدراسة ذاتها، واتباع بعض العادات المفضلة للتغلب علي مشكلاتها كالترديد بصوت مرتفع والوعي بالأهداف والاحتفاظ الدائم بها، تغيير مكان الدراسة لمواجهة الملل، أخذ فترات راحة قصيرة للترفيه وشرب الشاي والعصائر، و الانتقال بين المواد الدراسية المختلفة، وتكرار الحفظ والكتابة، وعدم تفضيل الدراسة أثناء الإجهاد، واختيار أوقاتها المفضلة(بالليل – او بعد صلاة الفجر حيث الهدوء) ثم الانتهاء منها بالدعاء.

إلا أن هذه الطريقة تسفر عن أخطاء إهمال أو ترك بعض الموضوعات الهامة والتي قد تكون ضرورية ، حيث لا تتوافر فيها المقومات الدافعية للعمل بها (كتفضيلها أو الميل والشغف بها أو نحو دراستها) والتي قد تكون صفحات بعينها أو .. الخ.، مما قد يقلل فعاليتها، أو قد يؤدي إلي إجراء ترتيب مختلف لموضوعات الدراسة (قد تكون بدايته هي منتصف الكتاب أو نهايته والعكس صحيح طبقا للموضوع موضع الاهتمام).

(٨) **طريقة المواجهة والضبط الدراسي:** المعتمدة علي مواجهة المشكلات الدراسية والتركيز والتغلب عليها والتمرين والالتزام بالطقوس والعادات الدراسية الخاصة (أو المبتكرة) دعما للتهيؤ الذهني والدراسي ، ودفعا للطاقة الدراسية ، ومحاولة البحث المتواصل عن الدافعية والاهتمام بالمقررات الدراسية(كتحويلها إلي مادة مشوقة ترفيهية – أو تلخيصها في نقاط محددة – أو ربطها بصورة حية لأشياء حياتية يومية مما يجعلها غير مؤدية للملل أو النسيان) مع أخذ فترات راحة قصيرة لشحذ الطاقة وإعادة توجيهها بصورة أفضل – والفصل بين المقررات الدراسية المختلفة لاستعادة الحيوية للمهمة الجديدة اللاحقة دوما)

واستخدام : القراءة أو الدراسة بصوت مرتفع (بغرض التغلب علي الضوضاء).

والتخلص من الأفكار المستقبلية المعوقة والمتسلطة (التعامل مع الطموح الشخصي – التفكير في نتائج الامتحانات قبل الأوان وعدم إهدار الطاقة – أن تكون للفرد فلسفته الخاصة به).

إلا أن هذه الطريقة تتطلب طلاب يتمتعون بخصائص تعليمية وشخصية خاصة (موهبة).

ثانيا: **الفنيات الملحقة (أو المعينات المساعدة):** والتي وجدها الباحث مصاحبة للطريقة أو الفنية المحورية وليست جزء من البنيان الكامل لها، ووجد أنها تتكرر مع أكثر من فنية محورية (أصلية) واحدة، وهي ما تتمثل في **التالي:**

- البحث عن مدخل تشويقي أو ترفيهي للمادة الدراسية (كدمجها في صياغة قصصية – أو معرفة الوعي بمدي تحقيقها لأهداف الفرد) لإبعاد الملل أو الجمود الخاص بها مثل قراءة الكتب في المعلومات العامة، والاستعانة بوضع أسئلة وإجابات لاختبار مدي تذكرها والاحتفاظ بها.
- محاولة ربط ودعم عناصر المقرر الدراسي الواحد، كربط بعض كلماته المفتاحية أو الأساسية للموضوع الواحد لسهولة تذكرها، أو الربط بين عناصرها والمواقف الحياتية الخاصة(كبعض الأحاديث مع الوالدة والمرتبطة بصورة غير مباشرة بمادة الموضوعات كبعض موضوعات علم النفس موضوع الدراسة، أو ربطها بأحداث تليفزيونية (أحداث أفلام أو مسلسلات تليفزيونية المشاهدة أثناء الدراسة أو المذاكرة) وعند استرجاعها يمكن تذكر هذه المشاهد وطرق الربط المختلفة بغرض استدعاء كامل للموضوعات الدراسية المرتبطة ابتداء من العناصر الأساسية حتى التفاصيل المرتبطة بها.

- ومن ضمن محاولات ترابط الموضوعات الدراسية الفرعية كمعين للاحتفاظ بها الطريقة الفكاهية فالاحتفاظ باسم عالم التاريخ والتحليل الموسيقي " دولي " يمكن ربطه باسم النعجة " دولي " أو طفل بالأسرة اسمه " دولي " والاحتفاظ بالمصطلحات ، سيكومتري وديومتري يمكن ربطها باسم " كارمن متري " وهي زميلة بالدفعة ، علي أساس أن كلاهما من عائلة " متري".
- أو وضع معينات خارجية خاصة، حول العناوين والموضوعات الأساسية (الرئيسية): فمثلا: كلمة المفهوم: ____، _____ ، _____ ، أو وضع شكل القلب حولها ، أو أشياء أخري يكون اختيارها عفويا.

- حضور المحاضرات للاستعانة بها في إيجاد أو الوصول للرؤى الحقيقية أو الجوهرية فهي تعين ، بالصوت والصورة والحركة والملامح والقدرة علي التأثير والفكاهة والربط بنمط الشخصية كل ذلك يدعم الاحتفاظ وتكوين صورة تكاملية مرتبة أو منظمة في إطار تكاملي.

- البحث عن فلسفة المؤلف حول الموضوعات الدراسية عن طريق محاضراته ،

أو المراجع المستعين بها في كتابة الموضوعات بالكتاب الدراسي لفهم اتجاهاته أو مدرسته الفكرية العلمية المنتمي إليها.

- مع مراعاة ملائمة طبيعة الموضوعات الدراسية بالاستعدادات العلمية (العملية) أو النظرية للطلاب (المفحوصين).
- **والتركيز علي قراءة الشروح التي تم تلخيصها** وترديدها بصوت مرتفع (بطريقة شفهية) واختبار القدرة علي استرجاعها ، والاستعانة بالتسميع الذاتي، مع الدعم بالصور الذهنية، (إغماض العينين أحيانا حتى تكون الرؤية أو الصورة أوضح) إضافة إلي الاستعانة بالهاديات الملائمة المختلفة، كشكل الصفحات والكتابة بالهوامش وتحديد مواضعها المكانية بالصفحة.
- **وشحذ الطاقات نحو تحقيق الأهداف والتهيؤ النفسي** نحوها عن طريق : إثارة الاهتمام بالموضوعات الخاصة بالمقرر، وتحقيق أهداف ممكنة كثيرة في ذات الوقت (ترفيهية – تعليمية – اجتماعية ... الخ)، اعتبار الدراسة موقف تحدي أو مواجهة لموضوعات يجب التمكن منها وإجادتها.

- كما يتم التهيؤ أو الاستعداد عن طريق: التخلص من الهموم والمشكلات (الأسرية – والشخصية) والابتعاد عن الأماكن المشتتة للانتباه.

- **استيعاب مضمون المقرر وفهمه** ، أثناء قراءته وتكراره واختباره عن طريق الإجابة علي الأسئلة المفترضة نحوه، وتقسيم هذه الإجابات وإعادة المراجعة والاختبار أو التقييم مرات عديدة مع الاحتفاظ بالهدوء والاستعانة أحيانا بالصوت أو التسميع المرتفع أثناء الدراسة (المذاكرة) وكتابة الملخصات ، والانتقال إلي الموضوعات التالية ، وعمل فترات راحة قصيرة ثم المراجعات النهائية المتكاملة ومتابعة التقييم للاحتفاظ بالمعلومات.
- ووضع **تصور شامل للموضوعات الدراسية** ، والانتقال للعناوين وما تتضمنه من معلومات وحقائق وصياغتها أو تلخيصها بالأسلوب الشخصي الذاتي لمزيد من الفهم والاستفادة من أفكار مؤلف المقرر (الدكتور) ومحاضراته ، واستخدام طريقة الربط بين معلومات الموضوع الدراسي الواحد، ومحاولة

تطبيقها أو توظيفها في مواقف الحياة اليومية الفعلية ، وتأكيدها أو مراجعتها كتابة، وعمل تلخيص لها، وربطها ببعض الجوانب المشتركة مع مختلف المواد الدراسية المختلفة الأخرى(المشتركة معها في بعض الجوانب أو الخصائص المكملة لها) لمزيد من تأكيدها وظيفيا مما يدعم الاحتفاظ بها، ثم عمل تقييم نهائي ذاتي(نقد ذاتي) عن طريق طرح الأسئلة والأجوبة والمراجعة الذاتية، ومن ثم دعم المستوي التي وصلت إليه بالضبط، وتعميمها علي كامل المحتوي المعرفي(المقرر الدراسي الكامل).

تعقيب علي فنيات ذاكرة المحتوي المعرفي الدراسي:

من تحليل البروتوكولات السابقة والكشف عن فنيات الطلاب عينة الدراسة يتضح أو يلاحظ أنه:

- تعبر معظم الفنيات المحورية لذاكرة المحتوي الدراسي عن شخصية أصحابها من الطلاب وأنماط تفكيرهم المختلفة، إضافة إلي أساليب التعامل مع المواقف الحياتية بشكل عام كالشخصية العلمية التي يفكر أصحابها مستخدمين المنهج العلمي ، أو الشخصية الفكاهية المرحة الباحثة دوما عن الجو أو المناخ الدافعي العام، وإثارة البهجة والتهيؤ للدراسة والتعاون مع الزملاء، ، أو التي تتعامل مع كل المواقف بموقف الجد والمواجهة والتحدي، أو الشخص الواعي بقدراته وإمكاناته العقلية والمعرفية ويتحايل علي ما يمتلك من قدرات للتقدم والنجاح ويستخدم الملائم منها. ومن ثم فهي تعكس الجوانب العقلية والدافعية والشخصية والمعتادة بين جميع الطلاب.
- تمثل معظم الفنيات الملحقة أجزاء واضحة وصريحة من مضمون أو جوهر الفنيات المحورية أو الأصلية المستخدمة، إلا أنها لا تشكل فنية متكاملة يمكن معها القول بأن الطالب يجمع بين فنيتين محوريتين أو أصليتين، وهو ما جعل الباحث يفضل أن يطلق عليها فنيات ملحقة.
- كما يلاحظ أن هذه الفنيات الملحقة أو المعينات المساعدة هي أجزاء هامة من الفنيات المحورية أو الأصلية والتي يستخدم عدد منها بالفنية الأصلية الواحدة

(واحدة أو أكثر) لمزيد من فعاليتها، وأنها تستخدم معا متضافرة لدعم وتماسك البنية المتكاملة للفنية المحورية أو الأصلية، واعتبر أن الفروق الفردية بين الطلاب في فعالية الفنية المحورية أو الأصلية تتحدد من مدي الاستخدام والتوظيف الملائم للفنيات المحورية (أو الأصلية) والملحقة (أو المعينات المساعدة) معا.

وهو ما فرض اقتصار النتائج علي الفنيات المحورية أو الأصلية فقط، واعتبار الفنيات الملحقة هي عناصر لتقدير فعالية الفنية المحورية.

ويوضح الجدول التالي(١٣) النسب المئوية لاستخدام عينة الدراسة لطرق أو فنيات ذاكرة المحتوي الدراسي طبقا لتقارير الطلاب التمهيدية

جدول(١٣) النسب المئوية لاستخدام عينة الدراسة لطرق أو فنيات ذاكرة المحتوي الدراسي طبقا لتقارير الطلاب التمهيدية (القبلية)

م	الطريقة أو الفنية	نسب استخدام عينة الدراسة لطرق أو فنيات ذاكرة المحتوي الدراسي(ن = ٥٢)					النسبة الكلية للاستخدام (%)
		الموهوبين	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	ذوي صعوبات التعلم	العاديين	غير المصنفين	
		(ن=١٣)	(ن= ٨)	(ن=٥)	(ن=١٤)	(ن=١٢)	
١	التلخيص وإعادة الصياغة	٧٧و٣٠	٠٠و٥٠	لم تستخدم	٥٧و٢٨	٠٠و٢٥	٨٥و٢٨
٢	الحفظ والتسميع الذاتي	٦٩و٧	٥٠و٣٧	٠٠و٦٠	٢٩و١٤	٣٣و٣٣	٠٠و٢٥
٣	الطريقة الكلية	٣٨و١٥	لم تستخدم		٥٧و٢٨	٠٠و٢٥	٣١و١٧
٤	التوجه القاعدي المخطط	٣٨و١٥	لم تستخدم		٤٣و٢١	٣٣و٨	٤و١١
٥	الطريقة الجزئية	لم تستخدم	٥٠و١٢	٠٠و٤٠	١٤و٧	لم تستخدم	٦٩و٧
٦	الطريقة العلمية	٠٨و٢٣	لم تستخدم				٧٧و٥
٧	المواجهة والضبط الدراسي	٦٩و٧	لم تستخدم				٩٢و١
٨	الطريقة التوافقية المعتادة	لم تستخدم			٣٣و٨		٩٢و١

تؤكد نتائج الجدول السابق (١٣) بعض حقائق الإطار النظري والدراسات السابقة منها:

- اشترك خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع خصائص كل من الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، في استخدامهم لفنيات ذاكرة المحتوي الدراسي.
- حيث تشابه استخدام الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لبعض طرق أو فنيات ذاكرة المحتوي الدراسي مع كل من الطلاب الموهوبين (في استخدامهم لطريقة التلخيص وإعادة الصياغة) والطلاب ذوي صعوبات التعلم (في استخدامهم للطريقة الجزئية وعدم استخدامهم للطريقة الكلية وطريقة التوجه الدافعي المخطط) ومع كلاهما معا (في استخدامهم للحفظ والتسميع الذاتي، وعدم استخدامهم للطريقة التوافقية المعتادة).
- استخدمت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الفنيات التي استخدمها الطلاب ذوي صعوبات التعلم(الحفظ والتسميع الذاتي – والطريقة الجزئية) بينما لم يحدث العكس فلم تستخدم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الفنيات التي لم يستخدمها الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- عدم قدرة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم علي تفعيل مقومات الطريقة أو الفنية العلمية المخططة وطريقة المواجهة والضبط الدراسي والتي تدل عن قصور معرفي أو إرادي في تصور فعالية الذات ومفهومها لديهم، واقتصرت هذه الطرق علي الموهوبين عينة الدراسة.
- ويمكن نسب عدم استخدام فئات الدراسة المصنفة للطريقة التوافقية المعتادة مقتصرة علي عينة الدراسة غير المصنفة (بواقع طالبة واحدة) لطبيعة المواد والمقررات الدراسية الفنية والدراسة العملية بهذه الأقسام، كما يلاحظ أنها متضمنة في الفنيات أو الطرق المتبعة الأخرى (من الحفظ والتسميع الذاتي إلي التلخيص وإعادة الصياغة والطريقة الجزئية ... الخ).
- مما سبق يتضح تميزهم بخصائص مشتركة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعني تميزهم بخصائص مشتركة دون سواهم(كعدم استخدام كليهما للطريقة الكلية وطريقة التوجه الدافعي المخطط) في نفس الوقت الذي تشابهوا فيه مع الموهوبين أيضا لتمتعهم بخصائص مشتركة معهم،مما يجعلهم يستخدمون

طريقة التلخيص وإعادة الصياغة كالموهوبين والتي لم يستخدمها ذوي صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد تحقق الفرض الثاني للدراسة .

ثانيا: النتائج الكمية للدراسة:

ولاختبار فعالية البرنامج أو الطريقة المتبعة بالدراسة، قام الباحث بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية للتحقق من صحة الفرضين، الثالث والرابع. ويوضح الجدول التالي(١٤) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينات الدراسة المختلفة والعينة الكلية لدرجات اختبارات الذاكرة والتحصيل الدراسي القبلية والبعدية.

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينات الدراسة المختلفة في اختبارات ذاكرة الكلمات والتحصيل الدراسي (القبلية والبعدية)

المجموعة	الدرجات الوصفية لذاكرة الطلاب عينات الدراسة							
	ذاكرة قوائم الكلمات				ذاكرة المحتوي الدراسي			
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط(م)	(ع)	المتوسط (م)	(ع)	المتوسط(م)	(ع)	المتوسط(م)	(ع)
الموهوبون (ن=١٣)	٣٨و٤٤	٧و٤٣	٦٩و٥٣	٩و٤٦	١٥و٧	١و٢٨	٧و٧٧	١و٠٩
الموهوبون ذوي صعوبات التعلم (ن = ٨)	٠٠و٤٩	٩٨و١١	٦٣و٥٦	١٣و١٠	٣٨و٥	١و٦٠	٦و٧٥	٨٩و
ذوي صعوبات التعلم (ن = ٥)	٤٠و٤٥	١٠و١٢	٤٠و٥٧	٧٠و١٣	٠٠و٥	١و٤١	٥و٢٠	٨٤و
العاديين (ن=١٤)	٣٨و٤١	٠٠و٧	٣٨و٤٦	٢٦و١٤	٠٥و٦	١و١٦	٧و٠٧	١و٢١
غير المصنفين (ن = ١٢)	٤٢و٤٥	٠٥و٥	٨٥و٥٢	٤٨و١١	٠٥و٦	١و٣١	٦و٦٧	١و٠٧
العينة الكلية (ن= ٥٢)	٠٤و٤٥	٣٩و٨	٠٢و٥٢	٢٧و١٢	٣٥و٦	١و٤٥	٦و٩٢	١و٢٥

ويلاحظ أنه: تفرض نتائج الدراسة ضرورة إعادة النظر في نتائج دراسات سعة الذاكرة لإعادة التفكير فيما هو مطروح من مدي للذاكرة يمكن تراوحه في

إطار الرقم (٧ ± ٢) وسعيا للبحث عن الخطط أو الفنيات التي تؤدي إلـي الأداء الفائق.

ولمعرفة فعالية المعرفة بكيفية حدوث الفنيات المختلفة وتدريسها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولعينة الدراسة الكلية، تم تطبيق أسلوب "ولكوكسن" Wilcoxon للتحليلات الإحصائية اللابارامترية المقابلة لاختبار " ت " للعينات المترابطة (غير المستقلة) الذي تم تطبيقه علي عينة الدراسة الكلية، والجدول التالي (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) الفروق بين المجموعات المترابط (غير المستقلة) للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعينة الدراسة الكلية في الذاكرة

العينة	قيم الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) ودلالتها الإحصائية	
	للموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٨)	لعينة الدراسة الكلية (ن = ٥٢)
الاختبار	قيمة " Z " المحسوبة بأسلوب "ولكوكسن" اللابارامتري	قيمة " ت " المحسوبة عن طريق اختبار " ت " البارامتري
ذاكرة قوائم الكلمات	٢و٥٣**	٤و٨٤*
ذاكرة المحتوي الدراسي	٢و٤١**	٥و٥٤*

* تعني أنها دالة عند مستوي <٠,٠١و.

** تعني أنها دالة عند مستوي ٠,١و.

ويوضح الجدول (١٥) السابق فعالية فنيات تقوية الذاكرة (ذاكرة قوائم الكلمات – والمحتوي الدراسي) عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها لكل من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وطلاب عينة الدراسة الكلية. ويلاحظ أن النتائج كانت أفضل للعينة الكلية وهو ما يدعم توسيع تطبيق طريقة المعرفة بالمعرفة أو كيفية حدوثها للفئات الطلابية الأخرى.

كما تم تطبيق طريقة كروكسال – واليز Kruskal – Wallis لتحليل التباين

الحادي لتحديد الفروق بين فعالية الفنيات المختلفة للذاكرة لكل من، قوائم الكلمات، والمحتوي الدراسي بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وطلاب العينة الكلية، في إطار التحليلات الإحصائية اللابارامترية، ويوضح الجدول التالي (١٦) هذه النتائج:

جدول (١٦) تحليل التباين الأحادي لفنيات الذاكرة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعينة الدراسة الكلية بطريقة " كروكسال – واليز "

الاختبار (نمط الذاكرة)		قيمة الفروق بين فعالية الفنيات			
		الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٨)		الطلاب عينة الدراسة الكلية (ن = ٥٢)	
		د. ح.	قيمة كا٢	د. ح.	قيمة كا٢
ذاكرة قوائم الكلمات	التطبيق القبلي	٣	٥و٩٦	٤	٢و٩٧
	التطبيق البعدي	٣	٥و٢٢	٤	٤و٥٤
ذاكرة المحتوي الدراسي	التطبيق القبلي	٢	١٠و	٧	٨و٢٧
	التطبيق البعدي	٢	٢٦و	٧	١١و١٣

يوضح الجدول (١٦) أن جميع قيم كا٢ غير دالة إحصائية.

وينسب عدم كشف النتائج لفروق إحصائية دالة بين فعالية الفنيات المختلفة المستخدمة، لحجم العينات وخصائصها أو طبيعتها، إضافة أن كل طالب يحاول تفعيل الطريقة الملائمة له أو المفضلة لديه والتي تتوافق مع ميوله أو تفضيله المعرفي منذ سنوات التنشئة الأولي.

وهو ما يؤكد تحقق الفرضين، الثالث والرابع للدراسة وتحقق الإطار النظري والدراسات السابقة

تعقيب:

- ضرورة تطوير مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بما يجعله يلائم أكثر الأنماط أو الحالات الفردية ويشمل بقدر الإمكان كافة التمييزات الخاصة داخل مجالي، الموهبة وصعوبات التعلم.

دراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات تشتمل علي فنيات أخرى بمجال الذاكرة ومراحل تعليمية مختلفة.

- محاولة اختبار فعالية طريقة الدراسة الحالية المعنية بمعرفة كيفية حدوث المعرفة علي صعوبات تعلم نمائية أخري، كالانتباه والإدراك والتفكير وغيرها.

توصيات:

يقترح الباحث الحالي:

- الاعتماد علي المدخل المتعدد أو حقيبة الإجراءات للاكتشاف أو التعرف علي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المقترحة متضمنة أنماط التقييم المتعددة الأخرى (الزملاء – المعلمين – ودرجات الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي – التاريخ السابق بالموهبة والصعوبة) إضافة إلي مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذي أعده الباحث للدراسة الحالية.
- إنشاء فصول خاصة بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمارس ويتدرب فيها هؤلاء الطلاب لبعض الوقت علي العديد من الأنشطة والبرامج الخاصة بهم دون سواهم، والمؤكدة علي الجوانب الإيجابية أو المناطق القوية ومراعاة نقاط الضعف المختلفة بهم، لفترات قد تطول أو تقصر حسب نوع ودرجة كل من الموهبة والصعوبة، ثم يعودون لفصولهم لممارسة الأنشطة التعليمية مع زملائهم غير الاستثنائيين.
- تحديث وتطوير المقررات الدراسية عن طريق مراعاة تضمينها الأنماط: التقريرية Declarative والإجرائية Procedural والشرطية Conditionalللمعرفة. والعناية بالكتب الدراسية التقليدية بما يمكنها من المساعدة في دعم فنيات تقوية الذاكرة ، عن طريق نوعية الأوراق والألوان المستخدمة ورفع كفاءتها للمستخدم، بحيث تدخل ضمن المنظومة التعليمية المتكاملة والخاصة بالمحتوي والبنية الوظيفية للمقررات الدراسية، مع التركيز علي ما يختص بالفئات الطلابية الخاصة ، والاهتمام بصورة خاصة علي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتضمين برامجهم جميع الخصائص المقابلة لهذه الفئة التعليمية الخاصة.

- محاولة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لتطبيقها علي من يعانون من صعوبات التعلم النمائية الخاصة بضعف الذاكرة لطلاب المراحل التعليمية المختلفة خاصة المراحل التعليمية الأولي بالتعليم الأساسي والثانوي بما يلائم خصائص كل مرحلة تعليمية.
- تطبيق الفنيات الفعالة والمستخدمة أو تحويلها إلي برامج عمل فعلية في صورتها التطبيقية للمواد الدراسية النظرية، ودعمها بالفنيات اللاحقة لها كالصور والألحان الموسيقية أو تحويل بعض محتوياتها إلي صور تمثيلية كالألعاب والرسوم التوضيحية وغيرها للاحتفاظ بها، وتطبيقها علي جميع المواد الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، وتدريب الطلاب علي مهارات تنظيم المعلومات والتعرف علي الطريقة الملائمة لتنظيماتهم المعرفية الدلالية والوعي بها.
- استخدام بعض الفنيات التقليدية الأخرى، عن طريق تكرار عرضها مستخدمين أكثر من حاسة من حواس استقبال الطلاب للمعلومات (البصرية – والسمعية – واللمسية .. الخ) والتعريف بها أو بكيفية دعمها، وكتابة تقاريرهم الخاصة بالمواد أو المقررات الدراسية والواجبات المدرسية بعد دراستها أو مذاكرتها، مستخدمين المعينات التكنولوجية التعويضية الحديثة (كالآلة الحاسبة والكمبيوتر أو جداول الضرب التقليدية ، أجهزة التسجيل والمفكرات).
- تضمين كتب الطلاب بكليات التربية والمعاهد التربوية الخاصة هذه المعارف المعاصرة ، إضافة إلي تضمينها للأمثلة التطبيقية لفنيات تقوية الذاكرة في كتيبات دليل المعلمين لاستحداث هذه المعارف والوعي بتطورها. وعمل كتيبات للطلاب أنفسهم للمعرفة بكيفية تحصيلهم للمعارف والوعي بعملياتهم المعرفية ككتيبات إرشادية توجيهية ، والاستفادة التطبيقية من هذه الفنيات بتحويل المادة أو المقررات الدراسية إلي ما يلائم هذه الفنيات.
- تدريب الآباء والمعلمين علي تعريفهم بهذه الفنيات وكيفية دعمها وتدريب أطفالهم عليها وتنميتها بهم، ومتابعتهم وسؤالهم الداعم لمعلومات اليوم الدراسي لدعم احتفاظهم بهذه المعلومات والحقائق المختلفة، في إطار أو سياق منظومة متكاملة بهدف دعم التفاعل بين الأسرة والمدرسة.

المراجـــع

١- أنور الشرقاوي: استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات الـتعلم فـي المدرسـة الابتدائية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢- رمزية الغريب: اختبار الإستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات. كراسـة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٣- سيد عثمان: صعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.

٤- عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب: اختبارات تورانس للتفكير الإبتكاري، مقدمة نظرية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٥- فتحي الزيات: المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والكشـف والتشخيص. المؤتمر السنوي لكلية التربيـة" نحـو رعايـة نفسية وتربوية أفضل لذوي الإحتياجات الخاصـة "، ٤ – ٥ إبريل ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، ٢٠٠٠م.

٦- فتحي الزيات: صعوبات التعلم لدي طلاب المرحلة الجامعية: افتراضات نظرية ونتائج ميدانية. في علم النفس المعرفـي، الجـزء الثـاني، مداخل ونماذج ونظريات. دار النشر للجامعـات، القـاهرة ، ٢٠٠١م ، ص ص: ٦٦٣ – ٧٢٠.

٧- فتحي الزيات: المتفوقون عقليـا ذوو صـعوبات الـتعلم، قضـايا التعريـف والتشخيص والعلاج. دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٢م.

8- Argulewicz, E., Mealor, D.& Richmond, B.: Creative Abilities of Learning Disabled Children. **Journal of Learning Disabilities**, 1979, **V. 12**, No. 1, PP. 21 – 24.

9- Baine, D. : Memory and Mnemonics. **The Mental Retardation & Learning Disabilities Bulletin**, 1989, **V. 17**, No. 2, PP. 23 – 33.

10- Baum, S. & Owen, S: High Ability / Learning Disabled

Students: How Are They Different?. **Gifted Child Quarterly**, 1988, **V. 32**, No. 3, PP. 321 – 326.

11- Boodoo, G, Bradley, C., Frontera, R., Pitts, J.& Wright, L. : A Survey of Procedures Used for Identifying Gifted Learning Disabled Children. **Gifted Child Quarterly**, 1989, **V. 33**, No. 3, PP. 110 – 114.

12- Brody, L. & Mills, C.: Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. **Journal of Learning Disabilities**, 1997, **V. 30**, No. 3, PP. 282- 296.

13- Brown – Mizuno, C. : Success Strategies for Learners who are Learning Disabled as well as Gifted. **Teaching Exceptional Children**, 1990, PP. 10 –12.

14- Carrier, C., Karbo, K., Kindem, H., Legisa , G. & Newstrom , L. : Use Of Self – Generated And Supplied Visuals As Mnemonics In Gifted Children s **Learning. Perceptual and Motor Skills**, 1983, **V. 57**, PP. 235 – 240.

15- Condus, M., Marshall, K. & Miller, S. : Effects of the Keyword Mnemonic Strategy on Vocabulary Acquisition and Maintenance by Learning Disabled Children. . **Journal of Learning Disabilities**, 1986, **V. 19**, No. 10, PP. 609 – 613.

16- Elliott, J. & Gentile, J. : The Efficacy of a Mnemonic Technique for Learning Disabled and Nondisabled Adolescents. **Journal of Learning Disabilities**, 1986, **V. 19**, No. 4, PP. 237 – 241.

17- Ferri B., Gregg, N. & Heggoy, S.: Profiles of College Students Demonstrating Learning Disabilities With and Without Giftedness. **Journal of Learning Disabilities**, 1997, **V. 30**, No. 5, PP 552 – 559.

18- Ijiri, L. Kudzma, E. : Supporting Nursing Students With Learning Disabilities: A MetaCognitive Approach. **Journal of Professional Nursing**, 2000, **V. 16**, No. 3 ,PP. 149 – 157.

19- LaFrance, E. : An Insider s Perspective : Techers Observations of Creative Thinking in Exceptional Children. **Roeper Review**, 1994, **V. 16**, No. 4, PP. 256 – 257.

20- LaFrance, E. : Creative Thinking Differences in Three Groups of Exceptional Children as Expressed Through Completion of Figural Forms. **Roeper Review**, 1995, **V. 17**, No. 4,PP.248 – 252.

21- MacMillan, D., Gresham,F. & Bocian, K.: Discrepancy Between Definitions of Learning Disabilities and School Practices: An Empirical Investigation. **Journal of Learning Disabilities**, 1998, **V. 31**, No. 4, PP.314 – 326.

22- Mastropieri, M. : Using The Keyboard Method. **Teaching Exceptional Children**, 1988,PP. 4 – 8.

23- Mastropieri, M. & Scruggs, T.: Mnemonic Instruction. In Heward , W. L.: **Exceptional Children: An Introduction to Special Education** , Fifth Edition, Prentice – Hall, 1996.

24- Minner, S. : Teacher Evaluations of Case Descriptions of LD Gifted Children. **Gifted Child Quarterly**, 1990, **V. 34**, No. 1, PP. 37 – 39.

25- Montague M. : The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students With Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 1992, **V. 25**, No. 4, PP. 230 – 248.

26- Robinson, S.: Metting the Needs of Students Who Are Gifted and Have Learning Disabilities. **Intervention in School and Clinic**, 1999, **V. 34**, No. 4, PP. 195 – 204.

27- Vaidya, S. : Gifted Children With Learning Disabilities: Theoretical Implications and Instractional Challenge. **Education**, 1993, **V. 113,** No. 4, PP. 568 – 573.

28- Waldron, K., Saphire, D. & Rosenblum, S. : Learning Disabilities and Giftedness: Identification Based on Self – Concept, Behavior, and Academic Patterns. **Journal of Learning Disabilities**, 1987, **V. 20**, No. 7,PP. 422 – 432.

29- Waldron, K & Saphire, D. : An Analysis of WISC-R Factors for Gifted Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**,1990,**V. 23**, No. 8, PP. 491 – 498.

30- Yewchuk, C.: Learning Disabilities Among Gifted Children. **Special Education in Canada**, 1984, **V. 58**, No. 3, PP.95 – 96.

Mnmonics Efficiency by Knowing How They Work for Talented/ Disabled Students in The University Stage

Dr/ Nabil Fadl Mahmoud Sharaf El- Deen

This study aims at:

Testing the efficiency of teaching the techniques of enhancing human memory by identifying the way they occur for talented/ disabled students in the university stage , giving an image or a multi view by which we can evaluate this exceptional dual group . this include designing a measurement for estimating these group characteristics in the Arabic area

The study sample consists of students of art and musical department in the Faculty of Specific Education - Mansoura University.

The Researcher used a group of mental (intellectual, creative, achievement) tests, besides, estimation forms of helpful colleagues and staff, prepared by the researcher , and a measurement of characteristics of talented/ disabled students prepared by the researcher to identify this group.

Moreover, researcher prepared, a word list for memory and how it is retentive , a booklet contains the content of memory techniques which are taught or explained to the study sample in the prepared program for this purpose

Statistical analysis was done for this sample:

The preliminary study declared that the talented/ disabled Ss reached 51.16% of talented Ss , 57.14% of disabled Ss and 19.75% of the classified study sample depending on component of the used study . This confirm the validity of the study first hypothesis.

The qualitative result of the study declared that: superiority of disabled / talented Ss as they are characterized and unique characteristics which are not existent in both the talented/ disabled Ss and talented SS.

This confirm the validity of the second hypothesis and also consistent with the characteristics which seem to be contradictory for the first sight and are in the psychological literature concerning this field.

The talented/ disabled are similar to both the talented Ss and disabled Ss in using the technique of the lists memory (categorical classification , repetition or rehearsal , the intellectual or mental image) and the academic content techniques (repetition and rehearsal) and of they are similar also in not using the technique of the syllabus content memory (the traditional way for studying)

They are also similar to each the talented students in the words lists memory (the associative method) and the memory of the academic contents (summary and reformation.)

They are also similar to the disabled in the word list memory (in not

using the phonetic harmony method) and the academic contents (in using the partial method, the scientific method, facing method and the academic discipline which belongs to the talents.

It's also seen that the disabled students did not use the techniques which are not used by the talented Ss . Beside, the stander diversion of their marks for the cognitive tests (especially achievement) falls in a wide range.

The quantitative study discovered that: the efficiency of teaching the methodology of how the memory technique work on the test words lists and the academic content. As a result , performance improved in a good signification on behalf of post application for both of them (the disabled / talented) sample, and the total study sample . this consolidates (the validity of the third and the fourth hypotheses.

The researcher recommends reinforcement of trend towards knowledge for different types (reported – executive, conditional and extra)

Also, he recommends great care of this type for the investment of the suppressed human potentialities.