فاعلية برنامج قائم على عادات العقل المنتج في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

The Effectiveness of a Proposed Program Based on Productive Habits of Mind in Academic Achievement of preparatory Pupils with Learning Disabilities.

إعداد
نهلة عبد المنعم عبد الواحد بشير

إشراف

أ.د. سليمان محمد سليمان
رئيس قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة بني سويف

أ.د. محمد عبد القادر عبد الغفار
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة حلوان

مقدمة:

يعرف "كوستا" و"كاليك" (Costa & Kallick, 2004) عادات العقل بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في أبنيته المعرفية؛ إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض، وإن العادة هي نمط غير واع، وفي أغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فإنها تؤسس في العقل، ويرى "بيركنز" Perkins أن عادات العقل هي نمط من الأداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية (محمد بكر نوفل، ٢٠١٠، ٦٧).

ويرى "ريزنك" و"هول" Resnick & Hall، أنه كي يستطيع الفرد تنمية مهاراته على التفكير، فإنه يعمد إلى تطبيق هذه العادات العقلية المنتجة، فإذا ما استمر الإلحاح على الأطفال كي يبادروا إلى إثارة التساؤلات وتقبل التحديات وإيجاد الحلول غير الظاهرة، وتفسير

المفاهيم، وتبرير تفكيرهم، والسعي وراء المعرفة، فإنهم سيعمدون إلى تطوير استراتيجيات فوق معرفية ومعتقدات حول ذكاءهم ذات صلة بالجهد المبذول، فإذا ما عومل الأطفال على أنهم أذكياء مسؤولين عن تفكيرهم وتنمية مهاراتهم فإنهم يصبحون كذلك، وكنتيجة للأبحاث التي أجراها كل من "جولمان" Golman و"بيركنز" Parkins و"جلاتورن" و"براين"، فإن عادات العقل هي: اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، بحيث يحقق أفضل استجابة وأكثرها فاعلية، وقد تكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات أفضل عند حل المشكلة.
(Costa, Katlick, 2000: 42)

ويعتقد كل من "شوارتر" و"باركس" و"إنيس" (Swartz, Parks, 1994)، (Ennis, 1991)، أن مهارات التفكير المركب أوسع في إطارها وتتطلب وقتاً أطول لاكتسابها ضمن سياق استجابة لمثير ما، ويتم تنظيمها واستخدامها في مجموعة وتتابعات تسميها عمليات ذهنية، فهي عمليات تتضمن مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، وصنع القرارات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي (يوسف قطامي، أميمة محمد عمور، ٢٠٠٥: ٩٩).

وقد صنف "مارزانو" Marzana التعليم في نموذج أبعاد التعليم إلى خمسة أبعاد، يحمل البعد الخامس عادات عقلية يطلق عليها عادات العقل المنتجة (Marazana, 1998: 4- 16)، وتتمثل في تنظيم الذات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري:

وقد أشار كل من "زيمرمان" Zimmerman، و"شنك" Schunk في توضيحهما لمعني تنظيم الذات أنه عبارة عن إجراءات منظمة تهدف إلى مساعدة الطلاب لإحراز أهدافهم (سهام رمضان، ٢٠١٠: ١٦).

كما يشير التفكير الناقد إلى: التفكير الصحيح الذي يسعى وراء المعرفة المتصلة بالعالم، والتي يمكن الاعتماد عليها، كما أنه التفكير التأملي البارع المسئول الذي يركز على تحديد ما تعتقده أو تفعله (مجدي عزيز، ٢٠١٠: ١٥٤).

والتفكير الناقد أيضاً عبارة عن: نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه موقفاً يتطلب منه إصدار حكم أو إبداء رأي، ويتم ذلك بفحص المعتقدات والمقترحات وإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية في ضوء الشواهد التي تؤيدها، الحقائق المتصلة بها، واستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم.
(خليل يوسف، ١٩٩٦: ٦٥)

ويعرف التفكير الابتكاري بأنه: قدرة الفرد على إنشاء عدد كبير من الأفكار الجديدة غير المعتادة، وعلى أن تكون لديه درجة عالية من المرونة في الاستجابة للأمور والأحداث،

بالإضافة إلى قدرته على تنمية أفكار وأنشطة متصلة مدروسة، وتتوفر هذه السمة لدى معظم الأطفال على حد ما، ولكنها تعد بوجه خاص أحد خصائص الأطفال الموهوبين.
(عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي، ١٩٩٢: ١١٧)

ويمكن أن تحقق البرامج القائمة على عادات العقل المنتج التخفيف من صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أما التعريف الحالي لصعوبات التعلم الذي تأخذ به السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو: "تعني الصعوبة الخاصة في التعلم اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (المكتوبة أو المنطوقة) واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو العمليات الحسابية، ويضم هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، أو الإصابة في المخ، أو التلف الوظيفي المخي البسيط، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية، إلا أن المصطلح لا يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو الناتجة عن التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية (الثقافية والاقتصادية).
(فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٨٨)

وأشار "كيرك" بأن: "مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية" (Kirk, 1987: 263).

يعتبر التحصيل الأكاديمي المؤشر على تمكن التلميذ من تحقيق النتائج المرغوبة في التعليم، كما أن له دوراً مهماً في انتقال التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى، وهو الذي يميز التلميذ المتفوق عن غيره من التلاميذ (فاطمة الحازمي، ١٩٩٠: ١٢٠).

ويشير مفهوم التحصيل الأكاديمي إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة (مصطفى كامل، عبد الله الصافي، ١٩٩٥: ٢٨١).

ومما سبق يتبين أهمية عادات العقل المنتج في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

أولاً- مشكلة الدراسة:

يشير واقع المدارس المصرية اليوم إلى وجود عدد ليس بقليل من طلاب المرحلة الإعدادية يعانون من صعوبات التعلم، بل وتؤكد كثير من الدراسات أن تخفيف هذه

الصعوبات قضية مهمة وضرورية حتى لا تتفاقم هذه الصعوبات وتستمر طيلة فترة حياتهم الأكاديمية، وبالرغم من أن صعوبات التعلم ظاهرة منتشرة في المدارس المصرية، إلا أن الإسراع بعلاج هذه الصعوبات لا يهتم به صانعي القرار التربوي في مصر.

كما أصبح من الواضح أن هناك حاجة لشيء جديد إذا ما أريد للمدارس أن تنطلق من العقلية التقليدية التي تتركز على القدرات فقط، بحيث تمكن الطلاب من امتلاك نوع من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات، ولذا أظهرت الحاجة لعادات عقل نشطة وفعالة مثل الحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تعكس الاعتقاد بأن القدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها المرء، وتظل قابلة للتوسع باستمرار، كما أنه يمكن للفرد أن يريد من مهارة التفكير، وذلك من خلال الجهود التي يبذلها الإنسان، فاستراتيجيات التفكير العلمي أو التفكير الإبداعي ينبغي أن ترافق الطالب في جميع أوقاته، إذا أراد أن يكون مفكراً علمياً أو مفكراً ناقداً أو مفكراً مبدعاً، من خلال استخدام مهارات التفكير وتحويلها إلى ممارسات سلوكية يومية.

(Costa & Kalick, 2000) في (يوسف قطامي، أميمة محمد عمور، ٢٠٠٥، ٩٨).

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية البرنامج القائم على عادات العقل المنتج في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟
٢. هل تستمر فاعلية البرنامج القائم على عادات العقل المنتج في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التوصل إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل المنتج في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٢. تعرف مدى استمرار فاعلية البرنامج القائم على عادات العقل المنتج في تحسين التحصل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

١. وضع برنامج قائم على مهارات العقل المنتج يعمل على تحسين مهارات القراءة، والتي تحقق تنمية بعض الجوانب النفسية لدى الطلاب والتي تعمل على زيادة ثقته بنفسه وبالتالي تتحسن مهارات القراءة لديه.
٢. يمكن أن يستفيد التربويون من نتائج هذه الدراسة في محاولة لتنمية مهارات القراءة من خلال هذا البرنامج وتطويره بما يتماشى مع الصعوبات المختلفة.

٣. التأكيد على دور مهارات التفكير في تحسين الخلل الوظيفي بالمخ لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تحسين هذه الصعوبات وتحسين التحصيل الاكاديمي.

٤. تمثل هذه الدراسة محاولة من الباحثة في التعرف على أثر عادات العقل المنتج في التغلب على بعض المشكلات التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات التفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي ترجع إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات (سناء محمد سلمان، ٢٠١٦، ٦٨).

كما أشارت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) إلى أن صعوبات التعلم هي: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعال جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (حميدة السيد العربي، ٢٠١٥، ٣٩).

ويتبين مما سبق أن صعوبات التعلم مجموعة من الصعوبات غير متجانسة، وتؤدي إلى صعوبات خاصة في استخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والحساب والتفكير، كما أنها ترجع إلى عوامل داخلية أكثر من أية عوامل خارجية، وقد تحدث صعوبات في التعلم مصاحبة لبعض الاضطرابات مثل الاضطرابات الانفعالية.

١. صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities:

وهي تتعلق بالموضوعات الأساسية، وتظهر في أطفال المدارس، مثل صعوبات القراءة Dyslexia، وصعوبات الكتابة Dystrophic، وصعوبات إجراء العمليات الحسابية

Dyscalculia، وصعوبة الهجاء Dysorthorgraphy، وصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وناتجة عنها (سناء محمد سلمان، ٢٠١٦، ٦٩).

رابعاً- أنواع صعوبات القراءة (الديسلكسيا) **Dyslexia:**

تنقسم صعوبات التعلم في القراءة إلى ما يلي:

١. الديسلكسيا النمائية **Developmental Dyslexia:**

يشير هذا المصطلح إلى أن هذه الصعوبات ليست عارضة، وإنما هي صعوبات متأصلة.

٢. الديسلكسيا المكتسبة **Acquired Dyslexia:**

تعرف الديسلكسيا المكتسبة اختصارًا على أنها القراءة الخاطئة بسبب الإصابة في المخ لديه أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل (Carlson, 1990, 20).

٣. ديسلكسيا الحذف والتجاهل **Neglect Dyslexia:**

هذا النوع من الديسلكسيات ذات طبيعة انتباهية أي قصور أو مشكلات في عمليات الانتباه، ولكنه تصور ذات طابع خاص، حيث أن المشكلة تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدًا، ومعنى ذلك أن هذه المشكلة سوف تقع في نهاية الكلمة لدى قارئي اللغة العربية.

٤. الديسلكسيا الانتباهية **Antinational Dyslexia:**

تمثل الديسلكسيا الانتباهية أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة، وهي ديسلكسيا ذات طبيعة انتباهية مثل ديسلكسيا الحذف المشار إليها سابقًا، ولكنها أقل إرباكًا من ديسلكسيا الحذف، فالمصابون بالديسلكسيا اللانتباهية يقرأون الحروف منفردة جيدًا، وكذلك الكلمات منفردة، ولكن مشكلتهم تظهر عندما يكون هناك تجمع من الكلمات المتجاورة أو نص، فإن الحروف الأولى تهاجر إلى حروف الكلمات التالية: (Ellis, 2003, 208)

ويشير "ريد ليون" (Raid Lyon, 2004) إلى أن ضعف القراءة هو عجز في المقام الأول في الممرات العصبية في التعرف على الكلمات، وفك شفرتها، والتي تعرف أحيانًا باسم ديسلكسيا، وذلك لأن قدراتهم الإدراكية تسمح لهم بفهم النص إذا قرأ ببطء، وأن أكثر صعوبات القراءة شيوعًا في المجتمعات المدرسية التي تعتمد على الذاكرة اللفظية، مما يؤدي إلى استمرار الصعوبات في دقة القراءة، والطلاقة، والفهم القرائي.

وقد تناولت بعض الدراسات صعوبات التعلم في مهارات القراءة:

هدفت دراسة أمان محمود وسامية صابر (٢٠١٤) بعنوان: **(بعض** الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم). إلى تعرف الخصائص النفسية والسلوكية (تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً منهم (٣٠) طفلاً عاديين، و(٥٠) طفلاً من ذوي

صعوبات التعلم، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة، شملت الذكور والإناث من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بالكويت.

وكانت أهم نتائج الدراسة هي أن: الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي، الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي، بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات الاجتماعي، المزاحي، تقدير السلوك الشخصي، والتآزر الحركي، التوجيه، اللغة المنطوقة، الفهم السماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بُعد الجسمية ومركزية الذات، وبُعد السلوك الشخصي، وتقدير السلوك، بينما يحصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية، وباختلاف الفصول الدراسية العادية والفصول الخاصة.

قدمت رنا سامر عمار (٢٠١٦) دراسة بعنوان: (أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصليهم العلمي)، هدفت إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية العربية السورية، وعلاقة هذه الأساليب بتحصيلهم الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالب من الطلبة العاديين، و (١٧٩) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج التجريبي، واستعانت الباحثة بمقياس أساليب الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي: الأسلوب الملكي في المرتبة الأولى، ثم المحلي في المرتبة الثانية، ثم الهرمي في المرتبة الثالثة، وفي المرتبتان الأخيرتين جاء الأسلوبات: التحريري والقضائي، وأن أكثر أساليب التفكير التنفيذي معًا في المرتبة الأولى، ثم يأتي في المرتبتين الثالثة والرابعة بفارق بسيط جدًا الأسلوبان: الملكي، ثم المحلي، ثم يأتي ي المرتبتين الأخيرتين الأسلوبان: التشريعي ثم المتحرر، كما وجدت علاقة دالة بين أسلوبي التفكير القضائي والتنفيذي والتفضيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بينما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير: الملكي والهرمي والمحلي، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العاديين.

هدفت دراسة حمزة نمر محمد (٢٠١٨) بعنوان: (درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم التكنولوجي في الأردن من وجهة نظرهم) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي غرفة مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعوقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) معلمًا ومعلمة من معلمي غرف مصادر التعلم في مختلف مدارس الأردن، وقام الباحث ببناء استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن

درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعوقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم تعزي إلى خبرة المعلم لصالح من خبرتهم من (٢-٥) سنوات، كما وجدت فروق تعزي إلى متغير النوع وذلك لصالح الإناث، ومتغيرات تعزي إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح الدبلوم العالي والماجستير.

المحور الثاني- عادات العقل المنتج:

ويقصد بعادات العقل المنتج؛ تلك الأنماط الخاصة بالأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى فعل ذكي وعقلاني عند مجابهة المشاكل التي لا يعرف الفرد لها حلولاً فورية (Costa & Kallick, 2000, 25).

ويعرف "كوستا" و"كاليك" Costa & Kallick عادات العقل المنتج بأنها التنبؤ من خلال العمليات العقلية بالوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل، والأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره أو قدرته على تعديله، والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة.

(Costa & Kallick, 2000, 50)

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الخاصة بعلم النفس المعرفي ودراسات الدماغ البشري والتفكير عن العديد من الاتجاهات النظرية التي تم بحثها فيما يتعلق بعادات العقل، وأبرز هذه النظريات هي نظرية Marzano، حيث حدد(1992) Marzano عادات العقل، وفقا لثلاثة مكونات أساسية هي:

١. التنظيم الذاتي: يشمل التفكير الذاتي والتخطيط والملاحظة والحساسية تجاه ردود الأفعال.
٢. التفكير الإبداعي: يتضمن مهارات لتوسيع المعرفة وخلق معايير تقييم محددة والثقة بها والمحافظة عليها، وتوليد طرق جديدة وغير مألوفة.
٣. التفكير الناقد: يشمل مهارات البحث والوضوح والانفتاح على الآخرين ومقاومة الاندفاع واتخاذ المواقف والحفاظ عليها والحساسية تجاه الآخرين.

يعتبر تصنيف Costa and Kellick (2000) لعادات العقل أحد أكثر التصنيفات شمولا ووضوحا، فهي واحدة من أكثر التصنيفات إقناعا لشرح وتفسير عادات العقل؛ حيث تعتمد على نتائج الدراسات البحثية الحديثة حول الدماغ البشري، وعلى نموذج أبعاد التعلم لـ Marzano، ويعتبر تصنيف Costa and Kellick لعادات العقل منظورًا عقليًا جديدًا، لأنه يستوعب ويدمج ويفهم طبيعة مكونات الدماغ والتكنولوجيا والمجتمع، وينشأ كإطار تعليمي

يدعم تطوير الذكاء المستمر والإبداع والتعلم. وفقًا لـ Costa and Kellick فإن عادات العقل هي مزيج من السلوكيات الذكية والعمليات المعرفية ومهارات التفكير، ولقد توصل Costa and Kallick إلى قائمة تضم ١٦ عادة من عادات العقل الشائعة الاستخدام والتي يمكن اكتشافها في الفرد، وبناءً على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة واستنتاجات Costa and Kallick فيما يتعلق بعادات العقل، فلقد توصلا الباحثان إلى وصف هذه العادات (Costa & Kallick, 2003; 2009)، ومع ذلك اقتصرت هذه الدراسة على ثماني عادات مرتبطة بالسلوكيات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية– الذكور والإناث– وفقا لهدف هذه الدراسة– على النحو التالي:

١. المثابرة: وتعني قدرة الفرد على تنفيذ المهمة الموكلة إليه ومواصلة العمل وعدم الاستسلام بسهولة للصعوبات التي تعترض عمله؛ الشخص المثابر لديه القدرة على تحليل المشكلات التي يواجهها بطريقة منهجية؛ ولديه القدرة على استخدام استراتيجيات بديلة ناجحة في الوقت المناسب.

٢. إدارة الاندفاع: تعني القدرة على التمهل والاستماع إلى وجهات النظر البديلة والتعليمات، للتمهل والتفكير قبل وضع رؤية أو تطوير خطة عمل لمهمة ما، بما في ذلك القدرة على التمهل والتفكير في البدائل والنتائج من وجهات نظر بديلة، ثم وضع استراتيجيات للتعامل مع المهمة، والتأخير في إصدار الأحكام. تعني هذه العادة أيضا دراسة المشكلات والنظر في حلها قبل إصدار الأحكام حول فكرة محددة، والنظر في البدائل والنتائج المختلفة حتى يتحقق الفهم الكامل لأبعاد تلك المشكلات.

٣. مرونة التفكير: تعني قدرة الفرد على التفكير في بدائل جديدة وخيارات وحلول ووجهات نظر مختلفة مع السلاسة في الكلام؛ فالفرد الذي يفكر بمرونة لديه القدرة على تغيير حالته العقلية عند مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة. تعني هذه العادة أيضا النظر إلى الأفكار القديمة برؤية جديدة وخيال إبداعي، مما يشير إلى بدائل متعددة عند حل مشكلة ما.

٤. الاستماع والتفاهم والتعاطف: تعني القدرة على الاستماع والتعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر، واحترام أفكاره وآرائه، والاستجابة له بشكل مناسب حتى يتمكن من إعادة تصور المفاهيم والعواطف ومشاكل وآراء الآخرين بشفافية أو إضافة معاني لتوضيحها وتفسيرها.

٥. التفكير في التفكير/ التفكير وراء المعرفي: يعني قدرة الفرد على فهم الخطوات اللازمة لخطة عمله، ووصف قدراته واحتياجاته المعرفية، والقدرة على تقييم كفاءة خطته، وتخطيط مهاراته في التفكير، وتقييم أثر أفعاله على نفسه وعلى

الآخرين. يساعد التفكير في التفكير الفرد على أداء وظيفته، وشرح استراتيجياته في صنع القرار، وتطوير الخرائط العقلية والتجربة العقلية للتأكد من أن العمل يتم قبل بدء التنفيذ، ورصد وتقييم الخطط.

٦. البحث عن الفكاهة: يعني القدرة على إدراك العلاقات والمواقف من موقع مناسب ومبتكر ومثير للاهتمام، وقبول فكاهة الآخرين، وتشجيع المتعة والمرح وخلق جو من المرح في التعامل مع الآخرين.

٧. الإبداع والتصور والابتكار: تعني قدرة الفرد على تحسين أسلوبه من أجل تحقيق مزيد من الفصاحة والتفصيل والابتكار والحرفية من خلال تخيل نفسه في أدوار مختلفة، وتمكينه من دراسة الاحتمالات البديلة من عدة زوايا، فهي مسارات عقلية تنشأ لتحقيق الإبداع وممارسة التفكير الأصلي وخلق منتجات جديدة واستخدام أساليب وحلول ذكية للمشاكل.

٨. التعلم المستمر: يقصد به قدرة الفرد على التعلم بشكل مستمر وتواجد الثقة بالتزامن مع الفضول نحو المعرفة والبحث؛ تحسين النمو، التعلم، التكيف وتحسين الذات، تحديد المشكلات والمواقف والتوترات والظروف كفرص تعليمية قيمة، فالأفراد الذين يتسمون بهذه العادة العقلية يدركون تمام الإدراك أن التجربة ليست معرفة كل شيء ولكن معرفة مستوى العمل الجديد والأكثر تعقيدًا.

لقد قام كل من Costa & Kallick، والمشار إليها في Nofal (2010)، بتطوير مجموعة من الخصائص والنتائج التي تتحقق من خلال عدد من العادات العقلية للأفراد، والتي تتمثل في الاتجاهات السلوكية التدريسية للمعلمين، على النحو التالي:

١. القيمة: وهي تشير إلى اختيار نمط السلوك العقلي الذكي المناسب بدلاً من أنماط أخرى أقل إنتاجية.

٢. النزعة: يعني الإحساس بالرغبة أو الميل إلى استخدام نمط معين من السلوكيات العقلية الذكية.

٣. الحساسية: تعني التوجه نحو التعرف على الفرص المناسبة لاستخدام أنماط سلوكية أفضل في مواقف التدريس.

٤. القدرة: تعني امتلاك المهارات والقدرات الأساسية التي يمكن من خلالها تطبيق السلوك الذكي في المواقف التعليمية.

٥. الالتزام: يتم من خلال السعي المستمر للتفكير في أداء أنماط السلوك العقلي وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار.

٦. السياسة: تعني دمج الأنماط العقلية/ المنطقية في جميع التصرفات والقرارات

والممارسات والارتقاء بها، مما يجعلها سياسة عامة لا ينبغي تخطيها.

ويعد نموذج أبعاد التعلم من بين نماذج التدريس التي ظهرت في بداية التسعينيات من القرن الماضي كإطار عمل يركز على المتعلم لتخطيط وإعادة هيكلة المنهج وعمليات التدريس والتقييم (نادي بدر، ٢٠١٣)، ويعرف نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على أنه: برنامج تعليمي شامل لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي، يقدم إطار عمل متمركز حول المتعلم للتخطيط التعليمي وتصميم المناهج الدراسية (Marzano, 1992, 122)، كما يعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في إطار متكامل للتخطيط التعليمي لنظرًا لأنه يدمج عدد من الاستراتيجيات التعليمية المستمدة من البرامج التعليمية الشائعة (Sodhans, 1994, 20).

ويركز البعد الخامس من نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على كيفية تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب؛ إذ يصف هذا البعد عادات العقل المنتج بأنها تمكن الطلاب من تيسير تعلمهم، كما أن المتعلمين الأكثر فاعلية قد طوروا عادات عقل أفرع تمكنهم من التفكير بصورة ناقدة وإبداعية وتمكنهم من تنظيم ذاتهم (Marzano, 1997, 5-6).

ويشير "شانغ" Chang إلى عادات الفعل على أنها: خصائص يقوم بها الأفراد الأذكياء لدى مواجهتهم لمشكلة أو موقف معين (Chang, 2008, 57).

إن عادات العقل المنتج من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعلم عادات العقل المنتج، ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقويم التعزيز اللازم للتلاميذ من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءًا من ذاتهم، وبنيتهم العقلية (روبرت مارزانو، ١٩٩٩، ١٢١).

وقد قدم "كوستا وكاليك" "Costa & Kallick" عدة تعريفات لعادات العقل منها:

- أنها عملية تطورية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفكار، وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً مما يجعل الطالب انتقائياً في تصرفاته التي ينبغي استخدامها في موقف ما والمحافظة عليها.
- نزعة الطالب إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في بيئته المعرفية، وتكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض (Costa & Kallick, 2008, 15).
- كما عُرفت أيضاً على أنها: اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة، والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب (فتح الله مندور، ٢٠١٠، ٩٩).

- كما عرفت بأنها: أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، والتي تتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى تفكير وتأمل، هذه الاستجابات تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار، يتم ممارسة المهارات الذهنية منها عند مواجهة المشاكل بسرعة ودقة (أسماء عطا الله حسين، ٢٠١٣، ١٩).

١. التحصيل الأكاديمي **Academic Achievement:**

يشار إلى التحصيل الأكاديمي على أنه المؤشر على تمكن الطالب من تحقيق النتائج المرغوبة في التعليم، كما أن له دورًا مهمًا في انتقال الطالب من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى (فاطمة الحازمي، ١٩٩٩، ١٢٠)

كما أنه يشير إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة (مصطفى كامل، عبد الله الهاني، ١٩٩٥، ٢٨١).

أ. مستويات التحصيل الأكاديمي:

تتمثل مستويات التحصيل الأكاديمي إلى ما يلي:

- **المجال المعرفي:** يتضمن الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بتذكر المعلومات وتنمية القدرات أو المهارات الفعلية.
- **المجال المهاري:** يتضمن الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية واليدوية.
- **المجال الوجداني:** ويشمل الأهداف ذات العلاقة بالمشاعر والعواطف والانفعال، كالميول والتقدير والاتجاهات والقيم. (حسن زيتون، كمال زيتون، ١٩٩٥، ٤٣-٤٥)

والعلاقة وثيقة بين المجالات الثلاث، فكل سلوك وجداني له نظير من السلوك المعرفي أو المهاري، والعلاقة الثلاثية تبادلية.

ب. العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي:

يمكن حصر العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي فيما يلي:

- العوامل التربوية:

ويمكن توضيحها فيما يلي:

- عوامل تتعلق بالمادة الدراسية: وتشمل مدى صعوبة المادة، ومحتوي المادة، ومستوى التنظيم الخاص بالمادة، ومدى ارتباط المادة بحياة الطالب.
- عوامل تتعلق بالمعلم: وتشمل طرق التدريس التي يستخدمها، والأنشطة التي يقوم بها، ووسائل التقويم التي يتبعها، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلاب، وطريقة تعامله معهم.
- عوامل تتعلق بالمدرسة: وتشمل إدارة المدرسة، والإمكانات المدرسية، وحجم

الفصول، ومدى توافر الوسائل التعليمية، والكتب، وغيرها (عامر الشهراني، ١٩٩٦).

- العوامل الشخصية:

وهي العوامل التي تخص الطالب وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن توضيحها فيما يلي:

- العوامل الصحية والنفسية: وتشمل صحة الطالب من الناحية العضوية والنفسية، ومستوى قدراته العقلية، والميول والاتجاهات والاستعدادات، والثقة بالنفس، والدافعية للتعلم.
- العوامل الأسرية والاجتماعية: وتشمل مستوى التعليم للوالدين، ونوع العلاقات الأسرية، والحالة الاقتصادية للأسرة (منى الصواف، ٢٠١٢، ٣٧).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي " Experimental Method"؛ حيث تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج قائم على عادات العقل المنتج، والتعرف على أثره في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب معهد بنين حلوان ذوي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت على التصميم التجريبي ذا المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعمل قياس قبلي وبعدي للمجموعتين، وعمل قياس تتبعي للمجموعة التجريبية فقط.

ثانياً- عينة الدراسة:

١. حجم العينة الأساسية للدراسة:

تم اختيار العينة الأساسية من معهد بنين حلوان المتوسط؛ حيث أنه المعهد الوحيد المتوسط بحلوان، والتابع لإدارة حلوان التعليمية، وهو معهد حكومي عادي وليس نموذجي أو خاص، وهذا هو الجهة الوحيدة المعتمدة لدى إدارة الأزهر التعليمية لتطبيق الدراسة الحالية به.

وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨٠) طالباً بالمعهد المتوسط، والذي تبين وجود صعوبات تعلم لديهم بعد تطبيق المحكات لاستبعاد والتباعد وصل عدد أفراد العنية إلى (٤٠) طالبًا.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

١. اختبار ستانفورد- بينيه، الصورة الخامسة (إعداد: جال- هـ- رويد) (تعريب: صفوت فرج، ٢٠٠٣).
٢. قائمة مهارات القراءة (إعداد الباحثة).
٣. اختبار المستوى الاقتصادي الاجتماعي.
٤. برنامج قائم على عادات العقل المنتج (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة.

١. الفرض الأول- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل الأكاديمي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

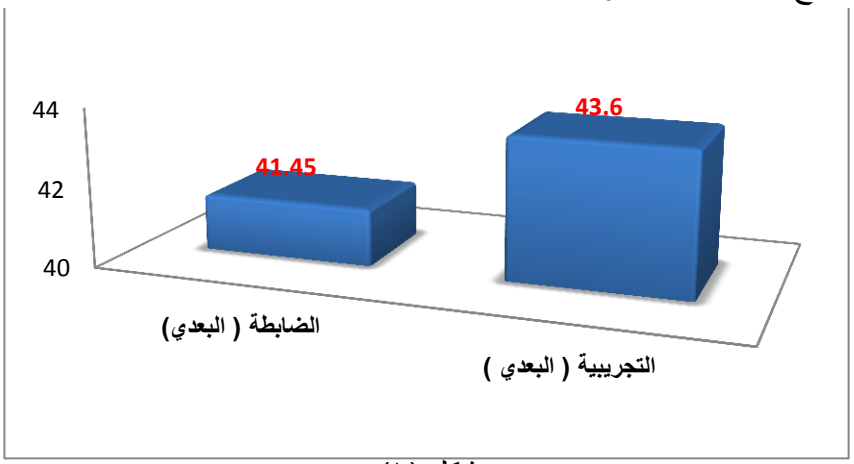
جدول (١)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل الأكاديمي

المقياس	المجموعة الضابطة (٢٠) القياس البعدي		المجموعة التجريبية (٢٠) القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحصيل الأكاديمي	٤١.٤٥	١.٣١٦	٤٣.٦٠	١.٩٨٤	٤.٠٣٨	٠.٠٠٠	دالة

من الجدول السابق يتضح:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٠٣٨) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٦٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٤٥) للمجموعة الضابطة.

- النتيجة: تم قبول الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.



شكل (١)

يوضح المتوسط الحسابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي (التحصيل الأكاديمي)

٢. الفرض الثاني- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الأكاديمي:

- تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

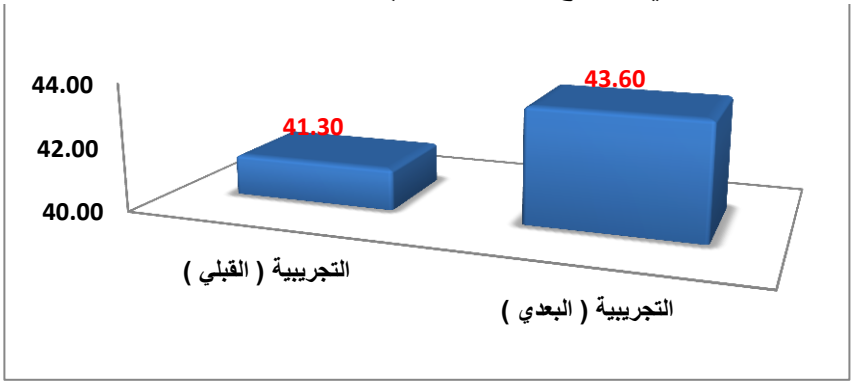
جدول (٢)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الأكاديمي

المتغير	المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق القبلي		المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحصيل الأكاديمي	٤١.٣٠	١.٢١٨	٤٣.٦٠	١.٩٨٤	٥.٧٧٩	٠.٠٠٠	دالة

من الجدول السابق يتضح:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي والبعدي) لمقياس التحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٧٧٩) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) **لصالح القياس** البعدي بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٦٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٣٠) للقياس القبلي.

- النتيجة: تم قبول الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي لصالح القياس البعدي.



شكل (٢)

يوضح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (التحصيل الأكاديمي)

٣. الفرض الثالث- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التحصيل الأكاديمي:

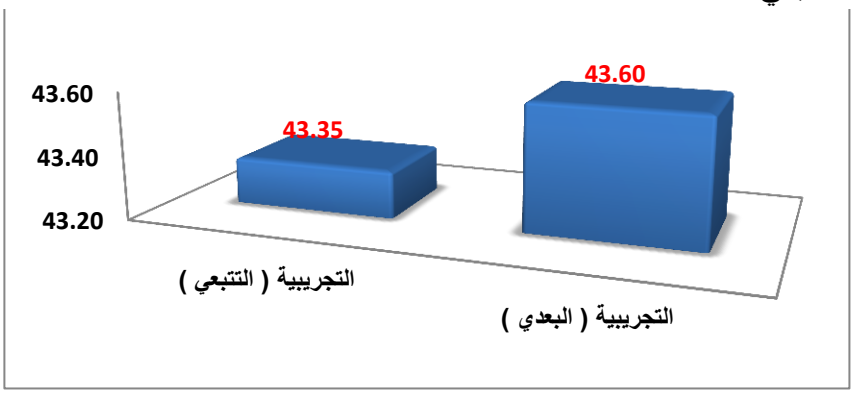
تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٣)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في اختبار التحصيل الأكاديمي

المتغير	المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق التتبعي		المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحصيل الأكاديمي	٤٣.٣٥	٢.١٠٩	٤٣.٦٠	١.٩٨٤	١.٧٥١	٠.٠٩٦	غير دالة

من الجدول السابق يتضح:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية لمقياس التحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ت" (١.٧٥١) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).
- النتيجة: تم قبول الفرض العدمي القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية لمقياس التحصيل الأكاديمي.



شكل (٣)
يوضح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيقين التتبعي والبعدي (التحصيل الأكاديمي)

ثانياً- تفسير نتائج الدراسة:

١. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

تبين من نتائج الفرض الثاني وجود فروق في التحصيل الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يوضح أهمية الأنشطة المتنوعة التي مارسها التلاميذ في تنمية التحصيل الأكاديمي؛ حيث تنوعت الأنشطة وصممت بشكل يحقق للتلاميذ عنصر التشوق والإثارة، وهذا على علم الباحثة كان سبباً رئيساً في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (هبة محمد أحمد سرور، ٢٠١٤)؛ والتي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على النموذج الخماسي للتعلم (نموذج مارزانو، والذي تمثل عادات العقل المنتج البعد الخامس فيه) في تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

٢. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

يتبين من نتيجة الفرض الرابع وجود تحسن في التحصيل الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي، حيث أنها تعرضت للبرنامج الذي اهتم بوضع أنشطة تساعد في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سارة جاسم، ٢٠١٧)؛ والتي توصلت إلى تنمية التحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي.

٣. تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتبين من نتيجة الفرض الثالث عدم وجود فروق في القياس البعدي والتتبعي في التحصيل الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج واستمرار تحسن التحصيل الأكاديمي لديهم، وهذا يشير إلى طبيعة البرنامج الذي يركز على نشاط التلميذ وتفاعله مع العملية التعليمية، مما زاد مشاركتهم في أنشطة المواقف التعليمية؛ حيث ركز البرنامج على الأنشطة التي تنمي المهارات المختلفة، وأهمها مهارات القراءة والتحصيل الأكاديمي، وذلك من خلال الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم مثل "K.W.L" والحوار والعصف الذهني وطرح المشاكل وإيجاد الحلول الإبداعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١. إقبال التلاميذ على القراءة واستمتاعهم بها من خلال توفير جلسات تحقق الطمأنينة لهم والعمل الجماعي مما يزيد من فاعليتهم.
٢. اكتسب التلاميذ العديد من الاتجاهات الإيجابية من خلال الأنشطة الجماعية التي تركز على البعد عن الخجل والانطواء.
٣. قامت الباحثة بإقامة علاقات طيبة مع التلاميذ كما قدمت لهم التعزيز المادي والمعنوي مما زاد من إقبالهم على جلسات البرنامج، كما تركت الباحثة الفرص للاختيار في الاستقلال في الإجابة أو المشاركة الجماعية مع زملاؤهم.

ثالثاً- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

١. إعداد برامج تدريبية للمعلمين على استخدام عادات العقل المنتج في تنمية المهارات اللغوية والمهارات العقلية.
٢. إنشاء صفوف خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مدرسة مع عدم فصلهم عن زملاؤهم العاديين.
٣. تنمية الوعي بصعوبات التعلم لدى التلاميذ حتى لا تتفاقم وتزداد ويصبح من الصعب تحققها.

ثالثاً- بحوث مقترحة:

١. برنامج قائم على عادات العقل المنتج لتنمية المهارات الإبداعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. فاعلية برنامج قائم على عادات العقل المنتج في تحسين مهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٣. أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢): العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، الرياض، مكتبة الشعري.
- أحمد حسين اللقاني، على الجمل (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد زكريا عبد الحميد (٢٠١٣). برنامج لتنمية مهارات الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال.
- أسماء عطا الله حسين (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا.
- أمان محمود وسامية صابر (٢٠١٤). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد (١٩).
- أمل محمد الهاجري (٢٠٠٢). دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٣ (٤)، ٢٥٠-٢٥١.
- حسام عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح العلاج في صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- حسن شحاتة (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حمزة نمر محمد النمر (٢٠١٨). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- حميدة السيد العربي (٢٠١٥). مقدمة في صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- خديجة أحمد السباعي (٢٠٠٠). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد (١) يناير.
- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٦): تدريب العلوم في مراحل التعليم العام، الإمارات

العربية المتحدة، دبي، دار القلم.
- رنا سامر عمار (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراء لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد السادس.
- سناء محمد سليمان (٢٠١١): التفكير، أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- سهام رمضان عواد (٢٠١٠). أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- السيد أبو شعيشع (١٩٩٥). دراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة الديسلكيا والأطفال العاديين في بعض المتغيرات المعرفية، بحوث ودراسات نفسية في التربية الخاصة.
- صلاح عبد السميع مهدي (٢٠٠٤). الفروق بين صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ١٩ (٢)، ١٧٥ – ٢٤٧.
- صلاح عميرة على محمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- عبد السلام يوسف الجعافرة (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- عبد العزيز السيد الشخص، عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فاطمة إبراهيم الحازمي (١٩٩٩): مشكلات طالبات الصف الثالث الثاني ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي

لدول الخلجي العربي، العدد (٧١)، السنة (٢٠)، ص ص١١٧-١٥٤.
- فتحي الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة. دار النشر للجامعات.
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج ٢، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- فتحي علي يونس (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.
- قندوز محمود (٢٠١٨): فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين وباغين سطيف٢، الجزائر.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المعلم الطالب (الأونردا/ اليونسكو)، العدد الأول والثاني/ كانون الأول.
- محمد رجب فضل الله (٢٠١٤). المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساس، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد كامل عبد الموجود وناصر فؤاد (١٩٩٧). التعثر القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كناتج للسلوك القرائي لمعلمه، ومستوى مساندة أسرته في مجال القراءة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الرابع، المجلد العاشر.
- محمد محمد سالم (٢٠٠٧): تعليم مهارات واستراتيجيات مقر الكلمة، المؤتمر العلمي السابع، صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج.
- محمود عوض الله (٢٠٠٣): صعوبات التعلم التشخيصي والعلاج، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمود كامل الناقة (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محي الدين قواز العلي (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- مروى سالم سالم (٢٠١٢). أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- مصطفى محمد كامل، عبدالله طه الصافي (١٩٩٥). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مجلد (٧).
- مي حسن أبو زيد (١٩٩٩). اختبار درجة فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن، عمان.
- نيفين أحمد ممدوح عبد الحكيم (٢٠٠٤). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- هدى منصور إسماعيل دهشان (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Berninger, Virginia, N., Abbott, D & Dori, Zook (1999). Early intervention fot reading disabilities: Teaching the alphabet principle in a connectionist framework. Journal of learning disabilities. F0132. No. 6. PP. 491-503
- Burns, G. L & Kondric, P. A (1998). Psychological behaviorism reading, perception skills therapy program: Parents as therapists disabilities. Vol. 13. No. 3. PP. 27-85
- Carlson, N. R. (1990): Psychology of Behavior, Fifth edition, Boston, Alby and Bacon Carter, S., & Usher, M. (2002): A semantic task orientation attitude the word length effect in immediate recall, PhD. Degree Abstract, University of Maryland: Department of Hearing and Speech Science.
- Cheung, W. & Hew, K. (2008): Examing facilitators Habits of Mind and Learner Participation.
- Costa, A., & Kallick, B. (2009). Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for teachers, Alexandria, Verginia: Association for supervision and surriclum development (ASCD).
- Costa, A., Kallick, B. (2000): Discovering & Exploring Habits of Mind, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Cuomo, Nicole Christine (2001). Is there a relationship between visual perceptual skills and handwriting in children with learning disabilities? Section 0928. Part 062037 Pages. (M. A

Dissertation). United states. Connecticut. Southern Connecticut state University. 2001

- Ellis, D. (2011): Becoming a Master Student, Thirteenth Edition, USA, Wadsworth, Cengage Learning.
- Helman, A. (1977): Principles and practices of teaching reading, with addition, Charles Merrill Pul, Coumbus, Ohio.
- Hoyt, L. R. (2010): The effect of self-regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD), PhD. University of Washington, AAT 3424273.
- Johnson. S. W & Marasky, R. L. (1980): learning disabilities. Second edition Boston. London syndeny Toronto: allyn and Bicon. MC.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D.W., Dixon, R. C., Simmons, D.C., & Coyne, M.D. (2002): Effective teaching strategies that accommodate diverse learners (2nd ed.), Upper saddle rivers, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Kirk, S. A. (1987): the learning disabilities preschool child teaching. Exceptional children. 19 (2):
- Marzano, et al. (1997): M. Dimensions of learning: Teachers Manual, 1Nd, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Marzano, R. J (1998): Different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning, Alexandria, VA: association for supervision and curriculum development.
- Mather, N. & Roberts, R. (1994): Learning disabilities: A field in danger of extinction, learning disabilities research and practice, (1), 49-58.
- Mitchell, T. (2004): Helping students acquire thinking skills through social solutions, educational leads ship, V.56, No. 8.
- Perkun, Rein hard and Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students Learning: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology. Vol. 36. Issuel. 36-48.
- Raid Lyon (2004): American psychological Association, http:/ / www.apa.org/ onitcr/ Novo3/ study.htm.
- Sillman, E.R., & Scott, C. M. (2006): Language impairment and reading disability: Connects and complexities, learning disabilities research and practice, 21(1), 1-7.