استخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات لتحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية وأثره في خفض القلق القرائي لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

إعـــداد

الدكتورة/ أمل محمد حسن غنايم

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

استخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات لتحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية وأثره في خفض القلق القرائي لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

إعـــداد

الدكتورة/ أمل محمد حسن غنايم

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية التدخل باستخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية وأثره في خفض قلقهم القرائي. وتكونت عينة البحث الأساسية من (39) تلميذًا وتلميذة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية بمتوسط عمر زمني (11.820) سنة، وانحراف معياري قدره (0.388) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين غير متساويتين أحدهما تجريبية وقوامها (21) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة وقوامها (18) تلميذًا وتلميذة. وبتطبيق أدوات البحث والتي قُسّمت إلى: اختبارات ومقاييس لتحديد عينة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة والتي اشتملت على: (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة فى بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (2015)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن Raven، تقنين/ حسن (2016)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة للشخص (2013)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للزيات (2000 ب)، واختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم لموتي وآخرون (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ كامل (2007)، ومقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لسليمان ويوسُف (2015)، واختبار مهارات التفكير الابتكارى للحويجي (2011)، وأدوات التجربة الخاصة بقياس متغيرات البحث والتى اشتملت على: "قائمة مهارات الأداء القرائي لسيفين (2021)، ومقياسي كفاءة الذات القرائية، والقلق القرائي، إضافة برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجميعها من إعداد/ الباحثة". أشارت النتائج إلى فعالية استراتيجية ميردر MURDER فى تحسين كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية وخفض القلق القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان حجم أثرها كبير، واستمرارية هذا الأثر الإيجابي، ولم يظهر هذا لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية: استراتيجية ميردر MURDER، نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، الأداء القرائي، كفاءة الذات القرائية، القلق القرائي، الموهبة، صعوبات تعلم القراءة.

مقدمـة:

تُعد القراءة: أول الخطاب اقرأ.. وفصل الخطاب إقرأ.. وعماد التفكير إقرأ.. ولكي يتفتق ذهنك إقرأ.. وأول التنزيل إقرأ.. حيث قال رب العزة تبارك وتقدس "ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴿٤﴾ (سورة العلق، الآية، 1 - 4). إنها القراءة .. تلك المهارة التي يتحكم فيها أعقد جهاز إدراكي معرفي؛ يتحكم فى فك الرموز المكتوبة وتشفيرها وتحويلها إلى كلام منطوق ذات مظهر صوتي بعينه، ومما يؤكد ذلك أن للقراءة مركزاً فى المخ البشرى، ولا ضير فى ذلك فالقراءة من أهم الخصائص التي ميز الله بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، فبالقراءة ترتقي مدارك الفرد وتتطور، وتنمو قدراته العقلية والمخية (سليمان ويوسُف، 2015، 530).

كما تُعد القراءة أحد أهم الفنون اللغوية في المرحلة الابتدائية؛ فهي وسيلة التعلم واكتساب المعلومات، وزيادة الخبرات، وتهذيب الأذواق، وتنمية القدرة على النقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنها مركز التحصيل في مختلف المواد الدراسية؛ لذلك فإن حُسن أدائها يأتي في مقدمة الأغراض التي توجَّه إليها الجهود في درس القراءة بتلك المرحلة (محمود، 2020، 872).

وتُمثل القراءة في الوقت الحاضر معيارًا من المعايير التي يقاس بها تطور أي مجتمع، فهي عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها (يوسُف، 2013 أ، 140).

وإذا كانت للقراءة هذه الأهمية في الحياة بصفة عامة، فإن أهميتها تزداد بالنسبة للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في المرحلة الإبتدائية، حيث إنها وسيلة التعليم الأساسية وتساعد على الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتوسع دائرة خبرة المتعلمين وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم (شحاتة، 2002، 103).

ولما كانت القراءة جزءًا من مهارات اللغة؛ فإنها عملية معرفية تتطلب إتقان عمليتين رئيسيتين هما: الترميز؛ أي: التعرف على الحروف، والاستيعاب أو الفهم الذي يتطلب طرقًا معرفية وتفاعلاً مع الخبرات الذاتية للقارىء واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات (البلوي ومهيدات، 2021، 93).

والقارىء لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أن أكثر صعوبات التعلم خطورة على العملية التعليمية هي صعوبات القراءة حيث تشكل صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً لدى ذوى صعوبات التعلم، وتشير نتائج البحوث والدراسات فى التربية الخاصة إلى أن ما نسبته (80%) من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى القراءة وفى مختلف مهاراتها (عواد والسرطاوي، 2011، 181). كما أظهرت إحدي الدراسات المسحية التي قام بها كيرك والكينز Kirk & Elkins لبرامج صعوبات

التعلم أن ما بين 60% - 70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون صعوبات في القراءة (كيرك وكالفانت، 2020، 279).

فالقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، والقراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين (يوسُف، 2013 ب، 17). ومن ثم يشكل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ينعكس عجز المتعلم عن فك رموز اللغة وفهم مضمونها، في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد علي القدرة علي القراءة فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر، وهدام في شخصية التلميذ، ويظهر ذلك في عدم تمكن التلميذ من التقدم الأكاديمي، الأمر الذي يترتب عليه شعوره بالفشل المتكرر، وضعف الثقة بالنفس، والقلق، وانخفاض مفهوم الذات، الاتجاه السلبي نحو القراءة (الزيات، 2002، 460؛ واللبودي، 2005، 5؛ McKenzie, 2009, 205 ؛ وأبو نيان، 2012، 35؛ ويزلديك والجوزين، 2013، 45؛ والشدادي والسميرى، 2013، 27؛ ومحمد، 2017؛ والغريبي، 2021).

وعلي الرغم من ذلك لم يستثني المتعلمين الموهوبين من أن يكونوا من فئة صعوبات القراءة كما أوضح جيسكا (Jessica, 2003) حيث أن كل من ألبرت اينشتاين وتوماس أديسون وليونارد ديفنشي عانوا من صعوبات في القراءة.

فحديثاً تزايد الاهتمام بموضوع الموهوبين ذوى صعوبات التعلم؛ حيث ظهر لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية فى عام 1981م، وقد حمل لواءه ووضعه أمام الرأي العام الأمريكي نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة وخبراؤها فى مجال الموهبة وصعوبات التعلم من خلال ندوة حول التربية الخاصة، التي طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذا الموضوع (الزيات، 2000 أ، 6).

كما أثبتت الدراسات والبحوث الحديثة أن الفرد ذاته يمكن أن يكون لديه نواحي قصور في جانب ما، وكذلك لديه نواحي تفوق في مجال ما. فمن الأمور المتناقضة والتي قد لا يعتقد فيها أو يصدقها الكثيرون أن نجد هناك أفراد موهوبين ولكنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، وهم من يطلق عليهم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Talents With Learning Disabled (TLD) (يوسُف، 2012، 25).

ومن ناحية أخرى؛ فإن الأداء القرائي يُعد مصطلحًا يتصف بالعمومية ويتحدد بالسياق الذي يرد فيه (السريّع والعتيبي، 2021، 787)، ويتعلق الاداء القرائي بمهارات فك رموز اللغة المكتوبة، وذلك عن طريق تحويل الكلمة المكتوبة إلى كلمة منطوقة، ويتم ذلك من خلال تعلم الأنماط الصوتية، ونماذج تاليف الأصوات داخل الكلمات (محمود،

2020، 870)، وبمجرد أن تتحول الكلمة المكتوبة إلى أصوات فإن الفرد يتحول تلقائيًا إلى التركيز على فهم المقروء الذي هو بمثابة عملية عقلية متكاملة تصل بالقارىء إلى المعاني التي يحتويها النص مع الاعتماد على خبراته السابقة، التي يقوم فيها بالربط بين الكلمات والجمل ثم الفقرات ثم يثوم بالتفسير والتحليل والنقد والتقويم، فينتقل بذلك من مستوى الفهم الحرفي للكلمات والجمل إلى مستوى الفهم الإبداعي لمحتوى النص المقروء (حواس، 2020، 986).

ولما كانت القراءة تنقسم من حيث الأداء إلى نوعين: قراءة صامتة، وقراءة جهرية، فإن طبيعة الاداء القرائي تختلف باختلاف نوعي القراءة؛ حيث يتوجه اهتمام القارىء في القراءة الصامتة إلى استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، أما في القراءة الجهرية فيتوجه اهتمامه إلى نطق تلك الرموز المكتوبة نطقًا صحيحًا يتفق مع قواعد اللغة (عيسوي، 2007 ب، 60).

وتتحدد أهمية الأداء القرائي الجهري في أنه وسيلة لتشجيع المتعلمين ذوي الخوف والقلق القرائي، ويُعدُّهم لمواجهة الجماهير والحديث إلى جمع من البشر، كما أنه وسسيلة لإتقان النطق وتمثيل المعاني، وقياس الطلاقة؛ إضافة إلى أنه وسيلة للاستدلال على مدى تمكّن المتعلمين أو عدم تمكنهم من مهارات القراءة الجهرية أثناء المواقف القرائية المختلفة (اللبودي، 2005، 92؛ وعيسوي، 2007 أ، 107؛ Dundar, 2012؛ ورزق، 2019؛ والبقعاوي والنصار، 2019).

ومن الجدير بالذكر أن البحث الحالي اقتصر على الأداء القرائي الجهري للنصوص بما يشتمل عليه من ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة والتلفظ بها على مستوى الكلمات والجمل، والعبارات، والنصوص.

ولما كانت القراءة نشاطًا معرفيًا فى الأساس فإنها تتأثر بالوظائف اللامعرفية والتي يطلق عليها المجال الوجداني، فتضافر كل من المجالين المعرفي والوجداني فى أثناء القراءة أمر هام وضروري فالسلوك الوجداني متضمن عندما يتلقى الفرد تدريبًا معرفيًا (سليمان ويوسُف، 2015، 535)، وفي مقدمة تلك المتغيرات اللامعرفية المرتبطة بالقراءة كفاءة الذات القرائية.

وفي هذا الصدد؛ يُشكل مفهوم كفاة الذات Reading self-efficacy محورًا أساسيًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura التي ترى أن الفرد يستطيع ضبط سلوكه نتيجة معتقداته الشخصية التي يمتلكها؛ ومن ثم فالطريقة التي يفكر بها المتعلم تؤثر في الطريقة التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، فالمتعلم يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها؛ مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (العلوان والمحاسنة، 2011، 399).

فكفاءة الذات القرائية تُمثل إدراك المتعلمين لقدراتهم على أداء مهمات قرائية معينة، وإيمانهم بقدراتهم على النجاح في القراءة، وإكساب معلومات جديدة عن النصوص المقروءة باختلاف أنماطها (Byrd, 2017, 7).

وعليه، ترى عبد الله (2020، 23) أن كفاءة الذات القرائية لدى المتعلمين من شأنها أن ترفع من مستواهم في مهارات القراءة، وتجعلهم يتفاعلون بصورة إيجابية مع المحتوى المقروء، كما أنها تزيد من دافعيتهم وجهدهم المبذول في أداء المهام القرائية المختلفة، كما تمنحهم المثابرة للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم أثناء القراءة.

وتأكيدًا لهذه الأهمية، فقد أوضحت نتائج عديد من الدراسات والبحوث أمثال: (عبد القادر، 2008؛ Nevill, 2008؛ Yang & Yusheng, 2010؛ وعبد العظيم، 2012؛ وبصل، 2016؛ وزهران، 2018؛ وعبد القادر، 2020؛ وطلبه، 2021؛ والزهراني، 2023) أن كفاءة الذات القرائية لها تأثير كبير في الأداء القرائي، واكساب مهارات القراءة وزيادة التحصيل الدراسي، وتنمية الطلاقة القرائية، ومستوى فهم النصوص المقروءة، ومستوى التمكن اللغوي والفهم القرائي لدى المتعلمين، كما تُعد مؤشرًا من مؤشرات إدراك المتعلمين للموضوعات من حيث سهولتها وصعوبتها.

وعلى جانب آخر؛ يُعد القلق من الانفعالات الإنسانية الطبيعية، ولكنه يُصبح حالة مزاجية أو انفعالية غير مريحة إذا كان مُفرطًا (Aisyah, 2017).

ويمثل القلق القرائي Reading anxiety محورًا أساسيًا في عملية القراءة؛ حيث إن الخوف من المشاركة اللفظية أو من إمكانية ارتكاب أخطاء أمام الزملاء داخل حجرة الدراسة يمكن أن يؤدي إلى القلق حيث يجعل القارىء المُتعلم أكثر توترًا وعصبية، كما أن المناخ العام للتحصيل الدراسي في حجرة الدراسة من خوف أو راحة يؤثر إيجابيًا وسلبيًا في الأداء العلمي للمتعلمين عند ممارسة الأداء القرائي (محمود، 2012، 224).

وفي هذا السياق اتفق كل من (أحمد، 2013؛ Baghaei et al., 2014؛ وشعيب وعصفور، 2017؛ Basso et al., 2020؛ وحسين، 2021؛ Al-Kandari, 2022) على أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من عديد من الانفعالات السلبية، والتي يُعد في مُقدمتها القلق المرتبط بالمواد الدراسية ومنها (القلق القرائي)؛ والذي يؤثر على المتعلمين سواء كانوا أطفالاً أو بالغين، حيث يتولد لديهم شعور بعدم الإرتياح والضيق والخوف عندما يُطلب منهم قراءة المعلومات النصية.

كما وجد الباحثون أن القلق القرائي يعد عاملاً مهمًا ومسهمًا قويًا في ضعف القدرة على الفهم، والتأثير على عمليات التجهيز، والتخزين، والاسترجاع (Reutzel & Hollingsworth, 1991)، ويؤكد مارتينز وأريكك وجيويل (Martinez et al., 2008, 1012) على أن القلق القرائي يؤثر على مقدار القراءة والاندماج فيها والذي يؤدي بدوره إلى التأثير على مهارات القراءة الحقيقية. لذا فقد ارتبط القلق القرائي بالاندماج في القراءة Reading engagement، وأصبح القلق القرائي يعد شرطًا ضروريًا في ضعف القراءة (أبو هاشم، 1999؛ Rider & Colmar, 2001؛ وأحمد، 2008؛ Loh &

Tse, 2009, 67؛ وحميدة، 2011؛ وإسماعيل، 2015؛ Celikturk & Yamac, 2015؛ Ghaith, 2020؛ Chow et al., 2021؛ والغريبي، 2021؛ Annisaurrohmah, 2022).

وعلى جانب آخر؛ يُعد اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات Information processing من أفضل الاتجاهات أو المداخل لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بالسلوك الإنساني على اختلاف مظاهره ومجالاته، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفة اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، كما يهتم بدراسة الأنماط والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات (يوسُف، 2015، 76 - 77).

وقد ساهم علم النفس المعرفي Cognitive Psychology في الاهتمام بالقراءة في المواقف التعليمية عامة وفي الموقف التعليمي اللغوي خاصة وذلك من خلال أعمال (جان بياجية) الذي أشار للعديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يمكن استخدامها لتحسين القراءة في الموقف التعليمي، ويتضح من ذلك أن الاهتمام بالقراءة ارتبط باستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، فتلك الاستراتيجيات تساعد في التحكم في سلوك المتعلم الخاص بالتذكر والتفكير وتستخدم في معالجة المعلومات والربط بين المعلومات الجديدة والسابقة، كما تعمل على تنمية العمليات المعرفية المرتبطة بالأداء القرائي مما يُحَسّن مهاراته ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التلخيص، والتفصيل والتوضيح، واستراتيجية أخذ الملاحظات، واستراتيجية فكر زاوج شارك، واستراتيجية ميردر MURDER المعرفية البنائية.

واستراتيجية ميردر MURDER من استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات قدمها دانسيرياو Dansereau عام (1979م) وتتكون من عدد من العمليات، ويشير كل حرف منها إلى عملية فرعية، حيث يشير حرف M إلى Mood أي الحالة المزاجية، وحرف U إلى Understanding أي الفهم، وحرف R إلى Recall أي الإستعادة، وحرف D إلى Digest أي الإستيعاب، وحرف E إلى Expand أي التوسع، وأخيرًا حرف R إلى Review أي المراجعة (شراب وآخرون، 2023، 398).

وذكر الزيات (2004، 435) أنها استراتيجية تابعة إلى الاستراتيجيات المعرفية البنائية المستعملة في تجهيز ومعالجة المعلومات ولها الكثير من التفاصيل التي تتناول استراتيجيات دراسية مختلف، كما انها تتضمن مكونات انفعالية ودافعية إلى جانب مكونات الجهد والإدارة.

ومما سبق يتضح لدى الباحثة أن الأداء القرائي لا يكفي لكي يتقدم المتعلم ويُحقق أهدافه؛ وإنما لابد من شعوره بكفاءته الذاتية أثناء القراءة الأمر الذي يُخفف من القلق القرائي لديه. لذا جاء البحث الحالي من أجل لتحسين كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى عينة من الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؛ الأمر الذي يمكن أن يؤدي بدوره إلى خفض القلق القرائي لديهم.

ولكي يتحقق ذلك لدى المتعلم يستلزم عمليات واستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية عند التعامل مع النصوص القرائية، فالقارىء الجيد هو الذي يقوم بأداء المهام القرائية بدقة وسرعة مناسبة، ويشعر بكفاءة ذاته القرائية، مما يجعله لا يعاني من القلق أثناء القراءة، ومن خلال التدخل باستخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تتوقع الباحثة الحالية أن يُحسَّن كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية، ويُخفَّض القلق القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة.

ولما كان من الضروري ارتكاز العملية التعليمية حول المتعلمين أنفسهم من خلال تبّي المعلمين لبرامج واستراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة تدعم مهارات الأداء القرائي لدى المتعلمين سواء كانوا عاديين أو موهوبين او ذوي صعوبات تعلم، وتتعزز كفائتهم الذاتية في القراءة؛ فإن استراتيجية ميردر MURDER تُعد من أهم هذه الاستراتيجيات، وهي من استراتيجيات النظرية البنائية والتي تشمل ست مراحل وهي مراحل: (الحالة المزاجية، والفهم، والإستعادة، والإستيعاب، والتوسع، والمراجعة) والتي من خلالها يمكن قيام المتعلم بتجهيز ومعالجة كم كبير من المعلومات الموجودة بالمحتوى، وإعطاؤه كل ما يحتاج من الاهتمام، الامر الذي يمكن أن يؤدي إلى تنمية جميع مناحي حياته، وذلك من خلال وجود استراتيجية تتناسب مع تدريس كل هدف وكل نشاط تعليمي حتى يتم توصيل المعنى المطلوب للمتعلم.

والمتتبع لواقع التعليم في مدارسنا يجد أنه مازال يركز على تقديم المعرفة للمتعلم بدلاً من أن يعلمه كيف يفكر، ويعتمد في تدريسها وتقويمها إلى حد كبير على التلقين والحفظ والتذكر دون الاهتمام بالإمكانات العقلية للمتعلم في معالجة هذه المعرفة واستخدامها، ومن ثم أصبح التعلم نظريًا تلقينيًا يشجع ثقافة الذاكرة والحفظ ويبعد عن ثقافة إعمال العقل والإبداع، وهو ما جعل المتعلمين أكثر سلبية واعتمادًا بدرجة كبيرة في تحثيلهم على مساعدة الآخرين، ومما لاشك فيه أن هذا لا يتناسب مع طبيعة عصر الإنفجار المعرفي والتقدم التقني الذي نعيشه الآن (إمام، 2019، 62). ومن ثم كانت الحاجة ملحة إلى إعادة النظر في تقديم محتوى معرفي يتم من خلاله تدريب المتعلم على استخدام عمليات التفكير المختلفة لتمثيل المعرفة وتحويلها إلى معنى وسلوك يمكن استخدامه في حل مشكلاته المعرفية والانفعالية والأكاديمية التي يواجهها والتي في مقدمتها ضعف الأداء القرائي الجهري، وكفاءة الذات القرائية، ومعاناته من القلق القرائي.

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث الحالي انطلاقًا مما يعانيه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة من ضعف مستوى كل من الأداء القرائي الجهري، وكفاءة الذات القرائية، ومعاناتهم من القلق أثناء القراءة، إضافة إلى وجود ندرة في الدراسات والبحوث العربية التي تناولت استراتيجية ميردر MURDER في تحسين كل من الأداء القرائي الجهري وكفاءة الذات القرائية، وأثره في خفض القلق القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ وهذا ما حدا بالباحثة لإجراء البحث الحالي التي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن السؤال التالي:

"إلى أي مدى يمكن أن يؤدى استخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى تحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية وخفض القلق القرائي لدى عينة من الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؟"

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التحقق من فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي.
2. الكشف عن أثر تحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية فى خفض القلق القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. يُعد البحث الحالي أحد بحوث التدخل السيكولوجي لفئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، حيث يمكن أن يُسهم هذا البحث في تح تحسين الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية ومن ثم خفض القلق القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة من خلال التدريب القائم على استراتيجية ميردر MURDER باعتبارها أحد أهم استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات.

2. يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المسئولين من مصممي البرامج والخطط التربوية على الاهتمام باستراتيجية ميردر MURDER المعرفية كأحد استراتيجيات النظرية البنائية مع المتعلمين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عامة والموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة.

مصطلحات البحث:

1. استراتيجية ميردر MURDER strategy:

هي استراتيجية تعليمية بنائية، منبثقة من نظرية تجهيز ومعالجة العلومات، والتي تعتمد على مبادىء البنى المعرفية، ووضعت لمعالجة النصوص واستيعابها، ومكونة من ست خطوات أو عمليات معرفية يقوم بها الباحث لتدريس المتعلمين بهدف مساعدتهم على المذاكرة وتشويقهم وتوجيههم لغرض تحقيق الهدف التعليمي، أو يقوم بها المتعلم نفسه بهدف تمكينه من المادة العلمية، وتسهل عليه عملية اكتساب المفاهيم والحقائق والمعلومات وتخزينها في الذاكرة واستدعائها وتوظيفها عند مواجهة مشكلة ما (إمام، 2019، 67 - 68؛ وبشير، 2022، 7).

وتُعرّف إجرائيًا بأنها "عملية منظمة ومخططة ومبنية على أُسس علمية مستمدة من نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، تشمل ست خطوات يمر بها القارىء، وتمكنه من فهم المعلومات والنصوص المقروءة بصورة سلسلة وبسيطة، بهدف جعل القارىء مبادر نشط باحث عن المعرفة، ومعرفة أثرها فى إحداث تغيير إيجابي في الجانب المعرفي والسلوكي يظهر في تحسين كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي لديه، والمعلم أو الباحث يكون موجه وميسر في تنفيذ خطواتها.

2. الأداء القرائي Reading performance:

هو قدرة المتعلم على ترجمة النصوص المكتوبة إلى أصوات منطوقة، مراعيًا بذلك إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتميز بين أنواع التنوين، ونطق حركات الإعراب بصورة صحيحة، ونطق الحركات القصيرة والطويلة بما يناسب زمن كل منها، ونطق الحروف والكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار (سيفين، 2021، 219).

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم الموهوب ذا صعوبة تعلم القراءة في الأداء على قائمة مهارات الأداء القرائي الذي أعدها سيفين (2021) والمستخدمة في البحث الحالي.

3. كفاءة الذات القرائية Reading self-efficacy:

هي معتقدات القارىء الشخصية أو انطباعاته عن قدراته القرائية، ووعيه بجوانب القوة والضعف والصعوبات التي يواجهها أثناء التعامل مع النصوص القرائية، واتجاهه نحوها، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة تلك النصوص.

وتُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم الموهوب ذا صعوبة التعلم في القراءة في الأداء على مقياس كفاءة الذات القرائية الذي أعدته الباحثة الحالية.

4. القلق القرائي Reading anxiety:

هو حالة انفعالية غير سارة، تتصف بعصبية القارىء وشعوره بعدم الارتياح والانزعاج والتوتر والخوف تجاه عملية القراءة، وعدم الاستقرار النفسي والارتباك أثناء التعامل مع النصوص القرائية، يصحبه بعض الأعراض الجسدية والفسيولوجية، ويؤدي إلى تجنب المواقف المتعلقة بالقراءة".

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم الموهوب ذا صعوبة التعلم في القراءة في الأداء على مقياس القلق القرائي الذي أعدته الباحثة الحالية.

5. صعوبات التعلم Learning disabilities:

يشير سليمان (2003، 126) إلى أنها "مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادى ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة".

6. الموهوبين ذوى صعوبات التعلم Gifted with learning disabilities:

وهم التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وغير عادية وقدرات وإمكانات عقلية مرتفعة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الانجاز الأكاديمي صعبة وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموسًا.(الزيات، 2002، 253).

7. صعوبات تعلم القراءة: Reading learning disabilities:

يعرفها الزيات (2008، 159) بأنها "إضطراب أو قصور ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عمومًا،

على الرغم من توفر القدر الملائم من: الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي".

8. التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة Gifted students with reading disabilities:

تُعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم "تلاميذ الصف السادس الابتدائى الذين يقعون فى الإرباعى الأعلى من الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة فى بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (2015)، بالإضافة إلى الاستناد إلى محكات أخرى فى تشخيصهم مثل الذكاء، حيث يقعون فى المستوى المرتفع فيحصلون على نسبة ذكاء (120) فأكثر والذى يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن Raven، تقنين/ حسن (2016)؛ ومحك الاستبعاد حيث يستبعد حالات الإعاقة البدنية والحسية، وكذا استبعاد الحالات ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض بالاعتماد على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد/ الشخص (2013)، ومحك الخصائص السلوكية حيث يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ الزيات (2000 ب)، ومحك الخصائص النيورولوجية "العصبية" حيث يحصلون على درجة تقع ما بين (26 – 50) على المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد/ موتي وآخرون (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ كامل (2007)، كما يتسمون بمجموعة من الخصائص السلوكية المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تقاس بمقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد/ سليمان ويوسُف (2015)، كما انهم يقعون في الإرباعي الأعلى من الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الابتكارى إعداد/ الحويجى (2011).

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وأهميته يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية قبل وبعد تطبيق استراتيجية ميردر MURDER لصالح القياس البعدي، وفي القلق القرائي لصالح القياس القبلي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية بعد تطبيق استراتيجية ميردر MURDER لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وفي القلق القرائي لصالح أفراد المجموعة الضابطة.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية بين كل من القياسين البعدي الأول (بعد تطبيق

استراتيجية ميردر MURDER مباشرة) والبعدي الثاني (المتابعة) بعد انتهاء مدة تطبيق الاستراتيجية بشهر تقريبًا.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدم البحث الراهن المنهج التجريبي Experimental method، وذلك بالاعتماد على أحد التصميمات شبه التجريبية Quasi-experimental designs، وهو تصميم المجموعة الضابطة الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياسين القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد التدخل السيكولوجي (خطاب، 2008 ب، 161)، باعتبارها تجربة للتحقق من أثر التدريب القائم على استراتيجية ميردر MURDER (كمتغير مستقل) في تحسين كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي (كمتغيرات تابعة) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة.

عينة البحث:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (140) تلميذًا وتلميذة بالصف السادس الابتدائى ببعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، بمتوسط عمري قدره (11.769)، وانحراف معياري قدره (0.345)، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

وتكونت عينة البحث الأساسية من (39) تلميذًا وتلميذة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغت (446) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ببعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، بمتوسط عمر زمني (11.820) سنة، وانحراف معياري قدره (0.388) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين غير متساويتين أحدهما تجريبية وقوامها (21) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (18) تلميذًا وتلميذة.

ولتحديد وتشخيص عينة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

1. تم اختيار عينة البحث الأولية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس إدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية والتى بلغت (446) تلميذاً وتلميذة، باعتبارهم مجتمع البحث الحالي.
2. تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة فى بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (2015)، بطريقة جماعية على

هؤلاء التلاميذ- حيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على الإرباعى الأعلى على درجات المقياس، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة قوامها (120) تلميذًا وتلميذة

3. استنادًا إلى محك الذكاء تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن Raven، تقنين/ حسن (2016) بطريقة جماعية على أفراد العينة السابقة والمكونة من (120) تلميذًا وتلميذة - حيث تم استبعاد (12) تلميذًا وتلميذة نظرًا لتغيبهم أثناء تطبيق الاختبار- وبعد رصد درجات أفراد العينة السابقة في اختبار رافن للذكاء تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء مرتفع أي تساوى (120) فأكثر، ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (16) تلميذًا وتلميذة نسبة ذكاءهم أقل من المحك المطلوب. وعليه أصبح عدد أفراد عينة البحث (92) تلميذاً وتلميذة.

4. استنادًا إلى محك الاستبعاد قامت الباحثة بمقابلة أفراد العينة السابقة والبالغ عددهم (92) تلميذاً وتلميذة، كل على حده مع إجراء حوار معه للتأكد من أنه لا يعاني من أية إعاقة حسية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر "كالحول مثلاً") أو الإعاقات البدنية كحالات شلل الأطفال أو البتر وذلك انطلاقًا من ضرورة تبني مدخل المحكات المتعددة في تحديد ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم، ووفق هذا الإجراء تم استبعاد (6) حالات، كما تم جمع بيانات عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء الأفراد وذلك من خلال أسئلة مباشرة لهم وكذا من خلال تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة للشخص (2013) فتم استبعاد (8) حالات لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم ووفاة أحد الوالدين، لتُصبح العينة (78) تلميذاً وتلميذة.

5. استنادًا إلى محك الخصائص السلوكية قامت الباحثة بإعطاء المعلمين الذين يُدّرسون لهؤلاء التلاميذ مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للزيات (2000 ب) حيث تم توضيح كيفية استخدام المقياس، ومن خلال تطبيقه تم استبعاد (5) حالات حصلت على درجة أقل من (100) في المقياس الكلي، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة قوامها (73) تلميذًا وتلميذة.

6. تم التحقق من صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، استنادًا إلي محك المؤشرات العصبية النيورولوجية التي ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فقد تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) لموتي وآخرون (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ كامل (2007)، وذلك بطريقة فردية على أفراد العينة السابقة وفى ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (7) حالات فقط لحصولهم على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي

تتراوح من (صفر – 25) درجة مما يشير إلى أن ليس لديهم صعوبات تعلم وأنهم أسوياء نيورولوجيًا، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الاشتباه وهى التي تتراوح من (26 – 50) درجة مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلاً من صعوبات تعلم القراءة، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة قوامها (66) تلميذًا وتلميذة.

7. استنادًا إلى محك الخصائص السلوكية المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لسليمان ويوسُف (2015) على أفراد العينة السابقة والبالغ عددهم (66) تلميذًا وتلميذة، وذلك انطلاقًا من ضرورة تبنى مدخل المحكات المتعددة في تحديد الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والكشف عنهم، ووفق هذا الإجراء تم استبعاد (16) حالة لم تنطبق عليهم تلك الخصائص، وعليه أصبح عدد أفراد العينة وفق هذا الإجراء (50) تلميذًا وتلميذة.

8. استنادًا إلى محك التفكير الابتكارى تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الابتكاري للحويجى (2011)؛ حيث يتميز الموهوبين بالقدرة على التفكير الابتكاري وتم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على الإرباعى الأعلى على درجات اختبار التفكير الابتكاري، وقد أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (11) حالة من العينة ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (39) تلميذًا وتلميذة، وهؤلاء الأفراد يمثلون عينة البحث الأساسية من الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة، وبذلك تكون نسبة الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة إلى مجتمع الطلاب في البحث الحالي حوالي 9%؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين غير متساويتين أحدهما تجريبية وقوامها (21) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة وقوامها (18) تلميذًا وتلميذة. ويوضح الجدول (1) تجانس المجموعتين في القياس القبلي في متغيرات البحث.

جدول (1) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في متغيرات البحث.

متغيرات البحث	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
العمر	التجريبية	21	21.64	454.50	154.500	1.462-	غير دالة
	الضابطة	18	18.08	325.50			
الذكاء	التجريبية	21	20.71	435	174	0.438-	غير دالة
	الضابطة	18	19.17	345			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	21	20.26	425.50	183.500	0.164-	غير دالة
	الضابطة	18	19.69	354.50			

الأداء القرائي	قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة	التجريبية	21	20.17	423.50	185.500	0.106-	غير دالة
		الضابطة	18	19.81	356.50			
	إخراج الحروف من مخارجها	التجريبية	21	20.71	435	174	0.514-	غير دالة
		الضابطة	18	19.17	345			
	التعبير عن المعنى وتوضيحه دون تكلف	التجريبية	21	20.31	426.50	182.500	0.199-	غير دالة
		الضابطة	18	19.64	353.50			
	مراعاة مواضع الوقف	التجريبية	21	19.50	409.50	178.500	0.370-	غير دالة
		الضابطة	18	20.58	370.50			
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	20.57	432	177	0.345-	غير دالة
		الضابطة	18	19.33	348			
كفاءة الذات القرائية	الإحساس بالذات أثناء القراءة	التجريبية	21	20.02	420.50	188.500	0.014-	غير دالة
		الضابطة	18	19.97	359.50			
	المثابرة للإنجاز القرائي	التجريبية	21	19.69	413.50	182.500	0.187-	غير دالة
		الضابطة	18	20.36	366.50			
	التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	21	19.76	415	184	0.143-	غير دالة
		الضابطة	18	20.28	365			
	الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	21	19.19	403	172	0.488-	غير دالة
		الضابطة	18	20.94	377			
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	19.90	418	187	0.057-	غير دالة
		الضابطة	18	20.11	362			
القلق القرائي	العصبية أثناء القراءة	التجريبية	21	19.17	402.50	171.500	0.506-	غير دالة
		الضابطة	18	20.97	377.50			
	المعتقدات السلبية حول القراءة	التجريبية	21	21.21	445.50	163.500	0.743-	غير دالة
		الضابطة	18	18.58	334.50			
	الضجر وعدم المتعة أثناء القراءة	التجريبية	21	21.89	461.50	147.500	1.208-	غير دالة
		الضابطة	18	17.69	318.50			
	ضعف التحصيل القرائي	التجريبية	21	20.19	424	185	0.115-	غير دالة
		الضابطة	18	19.78	356			
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	21.07	442.50	166.500	0.640-	غير دالة
		الضابطة	18	18.75	337.50			

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (0.01) = 92، وعند مستوى (0.05) = 112 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (1) التجانس والتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: (العمر، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، والقلق القرائي) حيث كانت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" غير دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01، 0.05).

أدوات البحث:

أولاً: اختبارات ومقاييس لتحديد عينة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة:

1. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة فى بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (2015):

تهدف البطارية الحالية إلى الكشف عن وتشخيص ذوي صعوبات التعلم النوعية لدى المتعلمين من الصف الثالث الابتدائى حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع معياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الإنتباه، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية، المتمثلة فى: القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس الأخير منها يتناول صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالى. وكل مقياس من المقاييس السابقة يتكون من (20) بندًا تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، ويتم التقدير لكل مقياس كالتالي: دائمًا الدرجة 4، غالبًا الدرجة 3، أحيانًا الدرجة 2، نادرًا الدرجة 1.

وقد تم اختيار مقياس من هذه البطارية لارتباطه بالبحث الحالي وهو مقياس: (صعوبات القراءة).

وفى البحث الحالي تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس المستخدم، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات ما بين (0.498 - 0.868)، وهي قيم دالة عند مستوي (0.01). كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فكان الثبات (0.841)، وهي قيمة دالة عند مستوي (0.01)، مما يشير إلى صدق وثبات هذا المقياس ويجعلنا نثق فى نتائجه.

2. اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن Raven، تقنين/ حسن (2016):

استخدمت الباحثة الحالية هذا الاختبار في قياس القدرة العقلية لدى عينة البحث، وذلك بهدف تشخيص أفراد عينة البحث من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، وكذا بهدف مجانسة أثر متغير الذكاء بين مجموعتي البحث، حتى لا وقد أعاد تعديله وتقنينه حسن Ravenيكون هناك تأثير لهذا المتغير على نتائج البحث الحالي. وهذا الاختبار أعده رافن عام 2016م بالإضافة إلى أنه استخدم في عديد من الدراسات والبحوث في البيئة العربية. ويعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاء فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية (التصميمات)، ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة هي (أ، أ ب، ب) ويشمل كل قسم (12) بندًا ويشمل الاختبار (36) مصفوفة أو تصميم، أحد أجزائه ناقصًا، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين (6) بدائل معطاه. وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين (6) بدائل معطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرا للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار هي (36) درجة، مع ضرورة التنبيه على أنه إذا حصل أغلب المفحوصين على درجات مرتفعة في ذلك الاختبار بصورته الملونة فإنه يجب تطبيق الأقسام (ع، ل، م) في مقياس المصفوفات المتتابعة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار؛ فقد استخدم في حساب صدقه في صورته الأصلية عدة أساليب منها: الصدق العاملي والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وذلك لحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر، واختبار

رسم الرجل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.32، 0.86) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وقام حسن (2016) بتقنين الاختبار على عينة من الأفراد المصريين قوامها (11284) من الذكور والإناث في الفئات العمرية المختلفة (5.5 - 68.4)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر، ومتاهات بورتيوس، ولوحة سيجان ما بين (0.28 - 0.52) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (0.45- 0.73)، وحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (0.87 -0.93) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01). كما تم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (0.85) وهى قيمة مقبولة للثبات.

وفى البحث الحالي تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك (التلازمي) مع اختبار القدرات العقلية المستوى (9 - 11) لموسى (2007) وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية فكان معامل الارتباط (0.806) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوي (0.01). كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون - 20، فكان معامل الثبات (0.882)، وهى قيمة دالة عند مستوي (0.01) ومُرضية.

3. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة للشخص (2013):

تم استخدام هذا المقياس بغرض التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ويقصد بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة "الدرجة التي تحدد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأُسر المصرية (عينة البحث)". وتم حساب صدقه في البحث الحالي وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، باستخدام صدق التكوين الفرضي (الصدق البنائي) للمقياس من خلال إيجاد قيمة تجانس الاختبار Test Homogeneity (خطاب، 2008 أ، 135 – 136)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى المعاملات التالية (0.792، 0.836، 0.804، 0.765، 0.774) بالترتيب وكلها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). كما تم حساب ثباته في البحث الحالي أيضًا بطريقة ألفا كرونباخ فكانت قيمة الثبات الكلى (0.873)، وهو معامل ثبات مناسب.

4. مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للزيات (2000 ب):

يهدف هذا المقياس إلي تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ويتكون المقياس من خمسين عبارة وتجيب علي العبارة باختيار إحدى أربع درجات تندرج بين (دائماً– غالباً - أحياناً – نادراً) ، تقيس خمسة أعراض علي أساس تقديرات يقوم بها المعلمين وتتمثل الأعراض الخمسة في: (أ) النمط العام ، (ب)الانتباه

والذاكرة، (ج) القراءة والكتابة والتهجي، (د) الانفعالية العامة، (و) الانجاز والدافعية. وبعد التأكد من اكتمال الإجابة علي كل الأسئلة يتم التقدير لمقياس التقدير التالي: دائماً الدرجة 4، غالباً الدرجة 3، أحياناً الدرجة 2، نادراً الدرجة 1، ثم تجميع درجات المقياس، أعلى درجة للمقياس (200) درجة، وأقل درجة للمقياس (50) درجة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس؛ فقد قام مُعده بدراسة كيفية منظمة لأبعاد وعبارات المقياس لمعرفة مضمونه، ولمعرفة مدي تمثيل هذا المضمون لكل بعد ، واتضح بالفحص أنها تمثل البعد الخاص بها. إضافة إلى حساب الصدق التلازمي لصورة المدرسة مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل علي عينة قوامها (98) تلميذا من كافة المراحل التعليمية بالعينة وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل وذلك علي عينة قوامها (77) تلميذاً، ووجد أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ علي أبعاد قائمة كونرز وبين درجاتهم في المقياس علي العينة التي قوامها (98) تلميذا دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05). كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد (21) يوما علي عينة قوامها (95) تلميذاً من الذكور والإناث ووجد أن معاملات الثبات جميعها دالة عند مستوي (0.01).

وفى البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس من خلال "صدق المحك"؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على المقياس ودرجاتهم على قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوي صعوبات التعلم، إعداد وتقنين/ كامل (1993) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.85) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ وتم التوصل من خلالها إلى معامل ثبات قدرة (0.83) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس.

5. اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم، لموتى وآخرون (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ كامل (2007):

ويتألف هذا الاختبار من 15 مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (50)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- درجة الشك: وهي درجة من (26 - 50)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم.
- الدرجة العادية: وهي درجة من (صفر – 25) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم (كامل، 2007، 1 – 3).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية لهذا الاختبار؛ فقد تم التحقق من اتساقه الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على مفردات الاختبار والدرجة الكلية حيث تراوحت ما بين (0.61 – 0.80) وجميعها دالة عند مستوى (0.01). كما تم حساب ثباته في البحث الحالي أيضًا باستخدام ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (0.82) وهو معامل مرتفع.

6. مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لسليمان ويوسُف (2015):

يهدف المقياس الحالي إلى تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك إستناداً إلى بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الموهوبين ذوى صعوبات التعلم. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة موزعة على (5) أبعاد رئيسية وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاث تقديرات وهي (دائماً – أحياناً – نادراً)، بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (3 – 2 – 1) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (30) درجة وأعلى درجة هي (90) درجة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس فقد قام مُعدا المقياس بالتحقق من صدقه بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق محكمين تراوحت ما بين (80٪ - 100٪)، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، وصدق المفردات، حيث تم حسابه من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على أفراد عينة قوامها (50) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدرسة أحمد عرابي الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (0.71 - 0.90) وهى دالة عند مستوى (0.01). كما قام مُعدا المقياس بالتحقق من ثباته على نفس العينة السابق ذكرها بثلاث طرق أولها طريقة إعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (0.80)، والثانية طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان قيمته (0.76)، والثالثة طريقة التجزئة النصفية؛ حيث كان معامل الثبات النصفي (0.71) ثم تلاه حساب معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون (0.83) وهى قيمة مرتفعة وموجبة.

وفى البحث الحالي تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات ما بين (0.687 - 0.855)، وهى قيم دالة عند مستوي (0.01). كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فكانت قيمته (0.819) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس.

7. اختبار مهارات التفكير الابتكاري للحويجي (2011):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الابتكاري بأبعاده الفرعية المتمثلة في: الطلاقة، المرونة، الأصالة، وهو معد خصيصًا للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويشتمل الاختبار على ست عبارات قصيرة يلي كل عبارة منها ثلاثة أسئلة لقياس مهارات التفكير الابتكارى وهى: مهارة الطلاقة، المرونة، والأصالة، والدرجة الكلية للاختبار هى (54) درجة، والزمن المسموح لأداءه حوالي (50) دقيقة (الحويجي، 2011، 181 - 183).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية؛ فقد استعان مُعد الاختبار بمجموعة من المحكمين ذوي الخبرة بالأبحاث الابتكارية للكشف عن مدى تحقيق هدف المحتوى. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري الثلاث والدرجة الكلية وكانت قيمة معاملات الارتباط هى (0.85، 0.88، 0.82) لمهارات الطلاقة، المرونة، والأصالة على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى (0.01) (الحويجي، 2011، 182). كما استخدم مُعد الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان- براون، وكانت قيمة معامل ثبات الاختبار (0.82) (الحويجى، 2011، 183).

وفي البحث الحالي تم حساب صدق الاختبار عن طريق صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية في الاختبار الحالي ودرجاتهم على اختبار أبراهام للتفكير الابتكارى لحبيب (2001) وكان معامل الارتباط (0.796) للطلاقة، (0.821) للمرونة، (0.854) للأصالة، (0.836) للدرجة الكلية، وهى دالة عند مستوى (0.01). كما تم حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة التجزئة النصفية ووجد أن هذا المعامل بعد التصحيح (0.803) للطلاقة، (0.791) للمرونة، (0.822) للأصالة، (0.814) للدرجة الكلية، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وهي قيم موجبة ومرتفعة.

ثانيًا: أدوات التجربة وقياس المتغيرات التابعة:

1. قائمة مهارات الأداء القرائي لسيفين (2021):

تم إعداد هذه القائمة بعد مراجعة البحوث والدراسات التي أُجريت في مجال الأداء القرائي، وذلك للتعرف على مهارات الأداء القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث تم تحديد أربع (4) محاور "مهارات" رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية، وهى: (قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة "تشتمل على 4 مهارات فرعية"، وإخراج الحروف من مخارجها "تشتمل على 3 مهارات فرعية"، والتعبير عن المعنى وتوضيحه دون تكلف "تشتمل على 4 مهارات فرعية"، ومراعاة مواضع الوقف "تشتمل على 3 مهارات فرعية")، ثم تم تحديد معيار أدائي لكل مهارة (سيفين، 2021، 230).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للقائمة؛ نجد أنه تتوافر لها مؤشرات عالية من الصدق، فقد حسب معد القائمة الصدق بالاعتماد على آراء المحكمين كمؤشر للصدق، حيث قام مُعد القائمة بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض معلمي اللغة العربية، وفي ضوء ذلك تم الإبقاء على المهارات التى حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

وفي البحث الحالي تحققت الباحثة من صدق وثبات القائمة على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، فبحساب الاتساق الداخلى، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المهارات الفرعية للقائمة بالإضافة للدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية للقائمة مع بعضها البعض من ناحية، ومع الدرجة الكلية للقائمة من ناحية أخرى ما بين (0.631 - 0.798)، وهى قيم دالة إحصائيًا تكفي للثقة فى صدق القائمة. وباستخدام طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات القائمة، بفاصل زمنى قدره (21) يومًا، بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين على النحو التالى: (0.839؛ 0.814؛ 0.799؛ 0.817؛ 0.825، وهي تخص: قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها، والتعبير عن المعنى وتوضيحه دون تكلف، ومراعاة مواضع الوقف، والدرجة الكلية للقائمة، وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات القائمة.

2. مقياس كفاءة الذات القرائية إعداد/ الباحثة:

تم إعداد المقياس الحالي بعد مراجعة الأدب السيكولوجي الذي تناول كفاءة وفعالية الذات القرائية وقياسها، أمثال: عبد الباري (2010)؛ والعلوان والمحاسنه (2011)؛ وعبد العظيم (2012)؛ وبصل (2016)؛ والزهراني (2019)؛ وعبد الله (2020)؛ والزهراني (2023)، حيث تم تحديد وصياغة (20) مفردة (ملحق 2) موزعة على أربعة أبعاد هي: (الإحساس بالذات أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة)، ويشتمل كل بعد على خمس (5) مفردات وأمام كل مفردة خمس بدائل هي (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا - تنطبق عليّ كثيرًا - تنطبق عليّ إلى حد ما - لا تنطبق عليّ كثيرًا - لا تنطبق عليّ إطلاقًا) ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الاختيارات السابقة الدرجات التالية (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب، ومن ثم فإن مدى الدرجات التي يحصل عليها كل متعلم على المقياس يتراوح ما بين (20 – 100)؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى كفاءة الذات القرائية، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضها لدى الفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس:

- **صدق المحكّمين:**

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق 1)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن 90%؛ ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، 2012، 226)؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

- **الصدق التلازمي (المحك):**

تم حساب صدق المقياس الحالي أيضًا من خلال الصدق التلازمي (المحك) حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة إعداد/ التركي (2021) ومقياس كفاءة الذات القرائية المُعد في البحث الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.81) وهو معامل مرتفع.

ب. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات (0.801، 0.799، 0.778، 0.836، 0.813) للأبعاد (الإحساس بالذات أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ج. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.598، 0.803) لعبارات البعد الأول، وبين (0.555، 0.785) لعبارات البعد الثاني، وبين (0.650، 0.799) لعبارات البعد الثالث، وبين (0.523، 0.801) لعبارات البعد الرابع. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.635، 0.822)، وجميعها دال إحصائيًا عند (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

3. مقياس القلق القرائي إعداد/ الباحثة:

تم إعداد هذا المقياس إستنادًا إلى الأُطر النظرية والدراسات والبحوث والمقاييس التى تناولت القلق القرائي، ومنها: محمود (2012)؛ وأحمد (2013)؛ وشعيب وعصفور (2017)؛ وعطروز (2018)؛ وحميد وطه (Hameed & Taha., 2019)؛ وحسين (2021)؛ والكندري (Al-Kandari., 2022). ولقد انتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة (20) مفردة (ملحق 3) موزعة على أربعة (4) أبعاد هي: (العصبية أثناء القراءة،

والمعتقدات السلبية حول القراءة، والضجر وعدم المتعة أثناء القراءة، وضعف التحصيل القرائي)، ويشتمل كل بعد على خمس (5) مفردات وأمام كل مفردة خمس بدائل هي (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا - تنطبق عليّ كثيرًا - تنطبق عليّ إلى حد ما - لا تنطبق عليّ كثيرًا - لا تنطبق عليّ إطلاقًا) ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الاختيارات السابقة الدرجات من (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب، ومن ثم فإن مدى درجات كل متعلم على المقياس يتراوح ما بين (20 – 100)؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى القلق القرائي، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضه لدى الفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس:

- **صدق المحكّمين:**

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق 1)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن 90%؛ ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، 2012، 226)؛ وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

- **الصدق التلازمي (المحك):**

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال صدق التلازمي (المحك) حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس قلق القراءة إعداد/ زهران (2022) ومقياس القلق القرائي المُعد في البحث الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.84) وهو معامل مرتفع.

ب. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات (0.851، 0.790، 0.823، 0.820، 0.819) للأبعاد (العصبية أثناء القراءة، والمعتقدات السلبية حول القراءة، والضجر وعدم المتعة أثناء القراءة، وضعف التحصيل القرائي، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ج. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.553، 0.826) لعبارات البعد الأول، وبين (0.697، 0.823) لعبارات البعد الثاني، وبين (0.514، 0.696) لعبارات البعد الثالث، وبين (0.686، 0.884) لعبارات البعد الرابع. كما تم حساب معاملات الارتباط بين

درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.658، 0.921)، وجميعها دال إحصائيًا عند (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

4. برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات لتحسين كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية إعداد/ الباحثة:

أ. تحديد الأهداف التعليمية للاستراتيجية:

إن هدف البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجية المقترحة هو تحسين كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة. ويُشتق من هذا الهدف أربعة أهداف أقل عمومية وأكثر تحديدًا، حيث تهدف الاستراتيجية إلى تحقيقها وهى تتعلق بمكونات كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية التى سبق تحديدها هي أن:

- ✓ يضع المتعلم خطة شاملة ودقيقة لأداء المهام التعليمية التي يُمارسها.
- ✓ يختار المتعلم الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام التعليمية التي يُمارسها.
- ✓ يُراقب المتعلم أدائه بشكل ذاتي أثناء أداء المهام التعليمية التي يُمارسها.
- ✓ يُقوّم المتعلم أدائه بشكل ذاتي أثناء وبعد الانتهاء من أداء المهمة.

وصاغت الباحثة الأهداف التعليمية العامة فى صورة أهداف سلوكية تُحدد نواتج التعليم التي يُمكن قياسها، وترتبط بكل مكون من مكونات كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية، وسبق تحديدها عند عرض كل من قائمة مهارات الأداء القرائي، ومقياس كفاءة الذات القرائية.

ب. تحديد خصائص المتعلمين:

أشارت الأدبيات التى اطلعت عليها الباحثة في مجال البحث إلى أن التعرُّف على خصائص المتعلمين المستفيدين من البرنامج أو مجموعة الأفراد الذين يستهدفهم البرنامج التدريبي المقترح يُعد من أساسيات إعداد البرامج التدريبية حتى تـُحقِّق الأهداف المرجوة منها. ولقد تأكدت الباحثة من وجود خصائص مشتركة بين أفراد العينة مثل تقارب العمر؛ والذكاء. والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومستوى كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية؛ وتم مراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال تنوع الأنشطة التدريبية والبدائل التي تُساعد كل منهم في اختيار ما يتناسب واستعداداته وميوله.

ج. تحديد المحتوى التعليمى للإستراتيجية:

إن الأهداف العامة والسلوكية للإستراتيجية المستخدمة لن تتحقَّق إلا من خلال محتوى تعليمى معين، ويتحدد المحتوى وفقًا لطبيعة هذه الأهداف ومتطلباتها المتعلقة بكل مكون من مكونات كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية، حيث تضمن المحتوى نص من خارج المنهج، وتحديدًا من النصوص المعلوماتية والتي تتناسب مع موضوعات

كتاب القراءة المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مع مراعاة مناسبته مع الثقافة المصرية، مما يجعل المحتوى التعليمى لا يرتبط بمقرر دراسي أو مادة تعليمية بعينها.

د. تحديد الأساليب والفنيات المستخدمة فى الإستراتيجية:

اعتمدت الباحثة الحالية على بعض الفنيات والأساليب داخل الإستراتيجية والتى تتمثَّل فيما يلى:

- **تقديم المهارة:** حيث يعتمد تقديم المهارة على تعريفها وتوضيح أهميتها، وخطواتها، من خلال اعتماد المتعلم على أسلوب التعلم الذاتى باستخدام أحد البدائل المتوفرة لديه سواء الاستماع لشرح الباحثة، أو قراءة المحتوى المطبوع فى كتيبات، أو الجلوس أمام الحاسب الآلى للقراءة والاستماع للمحتوى الذى يُعرض على الشاشة.
- **النمذجة بواسطة الباحثة:** حيث تعتمد على أن يعرض الباحثة وصفاً تفصيليًا لكيفية ممارسة العملية المراد تعلُّمها عن طريق وصف الباحثة لتفكيره بصوت مرتفع أمام التلاميذ موضحًا كافة التفاصيل التى يُفكر فيها.
- **النمذجة بواسطة المتعلم (محاكاة الباحثة) :** حيث يُفكر المتعلم أمام الباحثة وزملائه بصوت مرتفع أثناء ممارسة العملية كما فعلت الباحثة أمامه، وتوجه الباحثة المتعلم أثناء ممارسته العملية حتى يتمكن من ممارستها بشكل مستقل.
- **التعميم :** وتعتمد على تعميم المتعلم لممارسته لعمليات القراءة المختلفة أثناء أداء عديد من المهام التعليمية المختلفة، وذلك خلال بعض الجلسات التى تُخصص لممارسة المتعلمين للعمليات وتوجيههم وملاحظتهم من قبل الباحثة.
- **التغذية المرتدة (الراجعة).**
- **التعزيز الفورى.**
- **تدوين الملاحظات.**
- **الحوار والمناقشة.**
- **تحديد الأنشطة والبدائل والمواد التعليمية:**

أعدت الباحثة مواد تعليمية وأنشطة وبدائل تُسهم فى استيعاب وتعلم المحتوى التعليمى للإستراتيجية، يختار المتعلم من بينها ما يتناسب واستعداداته وقدراته، وراعى فيها سهولة الاستخدام، وتوفرها، وملاءمتها لعينة البحث الحالي، والهدف من الإستراتيجية المقترحة. واشتملت على: (محتوى مطبوع - برنامج Power Point - شفافيات "شرائح" - بطاقات خطوات مكونات كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية).

ه. إجراءات تدريس نصوص القراءة وفق إستراتيجية ميردر MURDER:

اعتمدت الباحثة إجراءات تدريس الأداء القرائي في الإستراتيجية الحالية (ملحق 4) وفق استراتيجية ميردر (MURDER)، وذلك لاشتمالها معظم الإجراءات التي وردت في الدراسات الأجنبية والعربية المتعلقة بهذه الاستراتيجية، حيث تم استخدامها وفق ست مراحل كالتالي:

- **المرحلة الأولى: ويرمز لها بالحرف (M) والذي يشير إلى مُكون الحالة المزاجية Mood:**

وتشتمل هذه المرحلة على التهيئة لموضوع التعلم؛ حيث تستخدم الباحثة بعض الأساليب والإجراءات بهدف تهيئة المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية نفسيًا وانفعاليًا وإعدادهم للبدء في عملية التعلم، ومن الإجراءات التي قد تستخدمها الباحثة في هذه المرحلة:

- ✓ طرح بعض التساؤلات حول النصوص المراد تعلمها باستخدام أسلوب العصف الذهني حيث إنه من أهم أساليب إثارة انتباه وتشويق المشاركين نحو موضوع التعلم.
- ✓ استخدام الأفكار الرئيسة المراد استخلاصها من تدريس النصوص والتي ترتبط عضويًا بالتفاصيل التي تليها.
- ✓ استخدام الجدول الذاتي (K.W.L.H) لتنشيط المعرفة السابقة لدى المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية عن النصوص موضع التدريس والتعرف على بنيتهم المعرفية فيما يتعلق بتلك النصوص.

- **المرحلة الثانية: ويرمز لها بالحرف (U) والذي يشير إلى مُكون الفهم Understand:**

وتشتمل هذه المرحلة على توجيهات تقدمها الباحثة للمشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للقيام بالإجراءات التالية:

- ✓ قراءة النصوص المراد تعلمها قراءة متأنية.
- ✓ تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في تلك النصوص.
- ✓ إجراء مناقشة مع المشاركين لتوضيح الأجزاء الغامضة أو غير المفهومة في تلك النصوص.

- **المرحلة الثالثة: ويرمز لها بالحرف (R) والذي يشير إلى مُكون الاستدعاء Recall:**

وتشتمل هذه المرحلة على مساعدة الباحثة للمشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للقيام بالإجراءات التالية:

- ✓ استدعاء المعلومات والأفكار ذات الصلة بموضوع النص وإدراك العلاقات الموجودة بينها وبين المعلومات الجديدة والتعبير عنها وتلخيصها.
- ✓ تنظيم المعلومات الموجودة بالنص موضع التدريس في وحدات مترابطة يصوغها المشارك بنفسه؛ حيث إن هذا من شأنه تنشيط فكره ويجعل خبراته ذات مغزى.

- **المرحلة الرابعة: ويرمز لها بالحرف (D) والذي يشير إلى مُكون الاستيعاب Digest:**

وتشتمل هذه المرحلة على الإجراءات التالية:

- ✓ توجه الباحثة المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للرجوع إلى المعلومات التي كانت هناك صعوبة في استيعابها، واستخدام استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية للمعلومات للمساعدة في استيعابها مثل استراتيجيات: (التمثيل المعرفي، والتسميع الذاتي، والتنظيم، وتدوين الملاحظات، والتصور العقلي، ... إلخ).
- ✓ توجه الباحثة المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية إلى الاستعانة بمصادر تعلم أخرى (مثل الكتب والمراجع بالمكتبة المدرسية، ومواقع الانترنت، والأفلام التعليمية الوثائقية، ... إلخ) والتي قد تُسهم في تحسين مستوى الأداء القرائي للنصوص المطروحة للدراسة، وكذا تحسين كفاءة الذات القرائية لديهم.
- ✓ قيام الباحثة بشرح وتوضيح الأجزاء التي لاتزال غامضة وغير مفهومة بالنصوص المطروحة للدراسة.

- **المرحلة الخامسة: ويرمز لها بالحرف (E) والذي يشير إلى مُكون التوسع بالمعرفة أو الإحاطة Expand:**

وتشتمل هذه المرحلة على الإجراءات التالية:

- ✓ توجيه الباحثة المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للاستجابة لأنشطة تعليمية من شأنها تُحسِّن من فهمهم لمحتوى النصوص المطروحة للدراسة، وتزيد من قدرتهم على:
  - ➢ طرح التساؤلات فيما يتعلق بالنص المدروس.
  - ➢ استخلاص العلاقات بين النصوص المطروحة للدراسة وتقديم التفسيرات الملائمة.
  - ➢ تطبيق المعلومات المتعلمة في مواقف حياتية.
  - ➢ تفهم وإدراك أفكار ومشاعر الآخرين والاستجابة بناءً على هذا الفهم.
- ✓ قيام الباحثة بتقديم التغذية المرتدة (الراجعة) للمشاركين من أفراد المجموعة التجريبية.

- **المرحلة السادسة: ويرمز لها بالحرف (R) والذي يشير إلى مُكون المراجعة Review:**

وتشتمل هذه المرحلة على الإجراءات التالية:

- ✓ تقوم الباحثة بتقويم المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية في موضوع النصوص المدروسة، وتقديم التغذية المرتدة (الراجعة).

- ✓ توجيه الباحثة المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية إلى تحديد الأساليب والأنماط والعمليات العقلية المعرفية التي تساعدهم على فهم واستيعاب النصوص المدروسة للإفادة منها مستقبلاً.

و. تحكيم محتوى الإستراتيجية :

بعد الانتهاء من إعداد محتوى الإستراتيجية المقترحة (فى صورته الأولية) تم عرضه من قبل الباحثة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق 1)، لإبداء الرأى فيه من خلال استمارة أعدتها الباحثة بهدف التحقُّق من صدق محتوى الإستراتيجية، حيث اشتملت على عدد من الفقرات التى يُجيب عنها السادة المحكمين إجابات متدرجة (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، كما طُلب منهم إجراء التعديلات التى يرونها مناسبة، بإضافة أو حذف أى جزء من محتوى الإستراتيجية، ولقد اشتملت الاستمارة على العناصر التالية:

- ➢ مدى التزام الباحثة بالاطار العام لبناء إستراتيجية ميردر MURDER.
- ➢ دقة محتوى الإستراتيجية من الناحية العلمية.
- ➢ مناسبة المحتوى لعينة البحث.
- ➢ مدى مناسبة الفنيات المستخدمة لعينة البحث.

وذلك كله تمهيدًا لتجربة تطبيق الإستراتيجية استطلاعيًا.

نتائج البحث وتفسيرها:

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

ينص الفرض الأول على أنه **"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية قبل وبعد تطبيق استراتيجية ميردر MURDER لصالح القياس البعدي، وفي القلق القرائي لصالح القياس القبلي"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (2) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي فى متغيرات البحث.

	متغيرات البحث	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الأداء القرائي	قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.130-	دالة	0.90
		الرتب الموجبة	20	10.50	21				
		المحايد	1						
		المجموع	21						
	إخراج الحروف من مخارجها	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.300-	دالة	0.94
		الرتب الموجبة	20	10.50	21				
		المحايد	1						
		المجموع	21						
	التعبير عن المعنى والتوضيح دون تكلف	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.064-	دالة	0.89
		الرتب الموجبة	20	10.50	21				
		المحايد	1						
		المجموع	21						
	مراعاة مواضع الوقف	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.179-	دالة	0.91
		الرتب الموجبة	20	10.50	21				
		المحايد	1						
		المجموع	21						
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.053-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
كفاءة الذات القرائية	الإحساس بالذات أثناء القراءة	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.043-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	المثابرة للإنجاز القرائي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.021-	دالة	0.87
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	التفاعل مع النص المقروء	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.024-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	الاتجاه نحو القراءة	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.021-	دالة	0.87
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	4.018-	دالة	0.87
		الرتب الموجبة	21	11	231				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
القلق القرائي	العصبية أثناء القراءة	الرتب السالبة	21	11	231	صفر	4.028-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	المعتقدات السلبية حول القراءة	الرتب السالبة	21	11	231	صفر	4.046-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر				
		المحايد	صفر						
		المجموع	21						
	الضجر وعدم المتعة أثناء القراءة	الرتب السالبة	21	11	231	صفر	4.037-	دالة	0.88
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر				
		المحايد	صفر						

	المجموع	21						
ضعف التحصيل القرائي	الرتب السالبة	21	11	231	صفر	-4.024	دالة	0.88
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر				
	المحايد	صفر						
	المجموع	21						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	21	11	231	صفر	-4.019	دالة	0.87
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر				
	المحايد	صفر						
	المجموع	21						

* قيمة "T" الجدولية (ن= 21) عند مستوى (0.01) = 49، وعند مستوى (0.05) = 68؛ (ن= 20) عند مستوى (0.01) = 43، وعند مستوى (0.05) = 60 لدلالة الطرف الواحد؛ وذلك بعد استبعاد الرتب المحايدة.

يتضح من جدول (2) وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01، 0.05) لصالح القياس البعدي؛ وكذاوجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القلق القرائي في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01، 0.05) لصالح القياس القبلي مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المُستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين أبعاد الأداء القرائي والمتمثلة فى: (قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها، والتعبير عن المعنى والتوضيح دون تكلف، ومراعاة مواضع الوقف) ودرجته الكلية؛ وكذا تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية والمتمثلة فى: (الإحساس بالذات أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة) ودرجتها الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي؛ الأمر الذي أدى إلى خفض القلق القرائي لديهم.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (خطاب، 2009، 686)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج التدريبي المُستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين أبعاد الأداء القرائي (0.90؛ 0.94؛ 0.89؛ 0.91، 0.88) ودرجته الكلية على الترتيب، وكذا في تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية (0.88؛ 0.87؛ 0.88؛ 0.87، 0.87) ودرجتها الكلية على الترتيب؛ إضافة إلى خفض أبعاد القلق القرائي (0.88؛ 0.88؛ 0.88؛ 0.88، 0.87) ودرجته الكلية على الترتيب، كما هو موضح بجدول (2) السابق، وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية؛ الأمر الذي يؤكد على فعالية استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الأول للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي استخدمت استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وأظهرت نتائجها فعالية تلك الاستراتيجية، ومنها دراسات: حمودة (2005)؛ وشون ورهيو (2009)؛ وأحمد (2017)؛ وعبجل وسلمان (2017)؛ وهلالي (2018)؛ والشويلي (2019)؛ وشراب وآخرون (2023).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء طبيعة استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات؛ حيث إنها تجعل المتعلم في موقف إيجابي ونشط في العملية التدريسية والتعليمية؛ فهي تنقل عملية التعلم من نمط التعلم التقليدي القائم على الحفظ والاستظهار إلى نمط مبني على العمليات العقلية المختلفة كالملاحظة، والمقارنة، والربط، والتفكير، والاستنتاج، مما يجعل المتعلم أكثر ثقة بذاته، ويجعل أدائه القرائي أفضل، كما يزيد من كفاءة ذلته القرائية،؛ الأمر الذي بدوره يُخَفّض من القلق القرائي لديه.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة أيضًا فى إطار ما التفاعل العميق مع محتوى النصوص القرائية وتفاصيلها؛ حيث إن خطوات استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تُعتبر عمليات عقلية معرفية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا من المتعلم في صورة خطوات ست ترتبط جميعها ارتباطًا وثيقًا بالنشاط العقلي المعرفي الذي يتم فيه ربط المعلومات والأفكار المُخزنة في البنية المعرفية للمتعلم وبين المعلومات الجديدة التي اكتسبها من محتوى النص المدروس، وكذا شرح وتلخيص المعلومات والمعارف والحقائق والظواهر المطروحة للدراسة وعمل دلالات وترابطات بين المعارف والمفاهيم والتكامل بين عمليات التفسير والتحليل للخبرات التعليمية؛ إضافة إلى أن المتعلم فيها يتقصي ويكتشف المعلومات بنفسه، وهو ما يشكل ممارسات لتعلم عميق يؤدي به إلى أداء قرائي متميز، يجعل المتعلم يشعر بفاعلية ذاته القرائية، مما أدى إلى خفض عصبيتة أثناء القراءة، وتعديل معتقداته السلبية حول القراءة إلى إيجابية، واستمتاعه أثناء القراءة، و تحسين تحصيله القرائي، وبشكل عام خفض قلق القراءة لديه، وهو ما أظهرته الفروق الناتجة بين القياسين القبلى والبعدى، وذلك فى أبعاد كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، والقلق القرائي موضع الدراسة ودرجاتهم الكلية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تُركز على الأهداف التعليمية والأنشطة التي تُحقق هذه الأهداف، مما جعل المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية يركزوا عليها بالدرجة الكافية، وانعكس ذلك على مستوى أدائهم القرائي، وكفاءتهم الذاتية في القراءة؛ مما أدى في النهاية إلى فعالية البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين كل من الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي، وهذا ما أوضحته نتائج القياس البعدي مقارنة

بالقياس القبلى قبل التعرض للتدخل بالبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية ميردر MURDER لأفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:**

ينص الفرض الثاني على أنه **"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية بعد تطبيق استراتيجية ميردر MURDER لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وفي القلق القرائي لصالح أفراد المجموعة الضابطة"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتنى Mann - Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي في متغيرات البحث.

	متغيرات البحث	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
الأداء القرائي	قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة	التجريبية	21	25.88	543.50	65.500	3.658-	دالة	0.59
		الضابطة	18	13.14	236.50				
	إخراج الحروف من مخارجها	التجريبية	21	27.67	581	28	5.014-	دالة	0.80
		الضابطة	18	11.06	199				
	التعبير عن المعنى وتوضيحه دون تكلف	التجريبية	21	26.38	554	55	3.977-	دالة	0.64
		الضابطة	18	12.56	226				
	مراعاة مواضع الوقف	التجريبية	21	27.57	579	30	5.003-	دالة	0.80
		الضابطة	18	11.17	201				
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	28.90	607	2	5.309-	دالة	0.85
		الضابطة	18	9.61	173				
كفاءة الذات القرائية	الإحساس بالذات أثناء القراءة	التجريبية	21	29	609	صفر	5.354-	دالة	0.86
		الضابطة	18	9.50	171				
	المثابرة للإنجاز القرائي	التجريبية	21	29	609	صفر	5.345-	دالة	0.86
		الضابطة	18	9.50	171				
	التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	21	29	609	صفر	5.348-	دالة	0.86
		الضابطة	18	9.50	171				
	الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	21	29	609	صفر	5.363-	دالة	0.86
		الضابطة	18	9.50	171				

	الدرجة الكلية	التجريبية	21	29	609	صفر	5.331-	دالة	0.85
		الضابطة	18	9.50	171				
القلق القرائي	العصبية أثناء القراءة	التجريبية	21	12.38	260	29	4.546-	دالة	0.73
		الضابطة	18	28.89	520				
	المعتقدات السلبية حول القراءة	التجريبية	21	12.50	262.50	31.500	4.474-	دالة	0.71
		الضابطة	18	28.75	517.50				
	الضجر وعدم المتعة أثناء القراءة	التجريبية	21	12.45	261.50	30.500	4.496-	دالة	0.72
		الضابطة	18	28.81	518.50				
	ضعف التحصيل القرائي	التجريبية	21	12.36	259.50	28.500	4.546-	دالة	0.72
		الضابطة	18	28.92	520.50				
	الدرجة الكلية	التجريبية	21	12.48	262	31	4.467-	دالة	0.71
		الضابطة	18	28.78	518				

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (0.01) = 100، وعند مستوى (0.05) = 123 لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، والقلق القرائي موضع الدراسة ودرجتهم الكلية؛ حيث كانت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01، 0.05)، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المُستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size في حالة اختبار مان - ويتنى - Mann Whitney Test (خطاب، 2009، 664)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج التدريبي المُستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين أبعاد الأداء القرائي (0.59؛ 0.80؛ 0.64؛ 0.80، 0.85) ودرجته الكلية على الترتيب، وكذا في تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية (0.86؛ 0.86؛ 0.86؛ 0.86، 0.85) ودرجتها الكلية على الترتيب؛ إضافة إلى خفض أبعاد القلق القرائي (0.73؛ 0.71؛ 0.72؛ 0.72، 0.71) ودرجته الكلية على الترتيب؛ كما هو موضح بجدول (3) السابق، وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير. وبذلك تحقق الفرض الثاني للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: سرحان (2009)؛ والمعيوف وصحو (2015)؛ وعطو (2017)؛ وهلالي (2018)؛ وإمام (2019)؛ وبشير (2022)؛ وشراب وآخرون (2023)، والتي أشارت إلى وجود تحسن فى أداء أفراد مجموعاتها التجريبية التي تعرضت للتدريب على استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث تحسن فى أداء أفراد المجموعة التجريبية في إطار ما أتاحته استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات من الفرص لتطبيق المعارف والمفاهيم المكتسبة في مواقف وسياقات جديدة، وهو ما أسهم في جعل أفراد المجموعة التجريبية قادرين على قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها، والتعبير عن المعنى والتوضيح دون تكلف، ومراعاة مواضع الوقف. وكذا قيام أفراد المجموعة التجريبية بطرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها من خلال توليد الأفكار وربط المعلومات الجديدة بالسابقة وتنظيمها؛ الأمر الذي أسهم في تنمية المعرفة وصقلها وتحسين أدائهم القرائي؛ حيث إن طرح الأسئلة يعمل على تنشيط أوجه مختلفة من التفكير التحليلي؛ فضلاً عن أن الأسئلة تسمح للمعلم والمتعلم برؤية النص المقروء من أوجه جديدة متعددة، وهو ما ساعد على تنمية كفاءة الذات القرائية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وخفض قلقهم القرائي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى ما أتاحته استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات من فرصة للمشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للإحساس بذواتهم أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، وتكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة وجميعها تُعد مكونات لكفاءة الذات القرائية، وهو ما انعكس على خفض قلقهم القرائي كأحد الأبعاد الوجدانية للقراءة.

ومن ثم فكل ما سبق كان له أثر كبير فى احتفاظ المشاركين بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة. وبتضافر جميع العوامل سابقة الذكر كانت النتيجة هى فعالية استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي موضع الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه **"لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء القرائي وكفاءة الذات القرائية بين كل من القياسين البعدي الأول (بعد تطبيق استراتيجية ميردر MURDER مباشرة) والبعدي الثاني (المتابعة) بعد انتهاء مدة تطبيق الاستراتيجية بشهر تقريبًا"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين من خلال الجدول التالي:

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعى في متغيرات البحث.

	متغيرات البحث	الفـروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
الأداء القرائي	قراءة الجمل تامة لا كلمات متقطعة	الرتب السالبة	3	3	9	6	0.447-	غير دالة
		الرتب الموجبة	2	3	6			
		المحايد	16					
		المجموع	21					
	إخراج الحروف من مخارجها	الرتب السالبة	3	2.50	7.50	2.50	1-	غير دالة
		الرتب الموجبة	1	2.50	2.50			
		المحايد	17					
		المجموع	21					
	التعبير عن المعنى والتوضيح دون تكلف	الرتب السالبة	7	6.86	48	30	0.775-	غير دالة
		الرتب الموجبة	5	6	30			
		المحايد	9					
		المجموع	21					
	مراعاة مواضع الوقف	الرتب السالبة	3	3	9	6	0.447-	غير دالة
		الرتب الموجبة	2	3	6			
		المحايد	16					
		المجموع	21					
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	9	7.89	71	34	1.213-	غير دالة
		الرتب الموجبة	5	6.80	34			
		المحايد	7					
		المجموع	21					
كفاءة الذات القرائية	الإحساس بالذات أثناء القراءة	الرتب السالبة	2	3.50	7	7	0.816-	غير دالة
		الرتب الموجبة	4	3.50	14			
		المحايد	15					
		المجموع	21					
	المثابرة للإنجاز القرائي	الرتب السالبة	2	3.50	7	7	0.816-	غير دالة
		الرتب الموجبة	4	3.50	14			
		المحايد	15					
		المجموع	21					
	التفاعل مع النص المقروء	الرتب السالبة	4	3.75	15	6	1-	غير دالة
		الرتب الموجبة	2	3	6			
		المحايد	15					
		المجموع	21					
	الاتجاه نحو القراءة	الرتب السالبة	3	4.50	13.50	13.50	0.707-	غير دالة
		الرتب الموجبة	5	4.50	22.50			
		المحايد	13					
		المجموع	21					
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	5	7	35	35	0.774-	غير دالة
		الرتب الموجبة	8	7	56			
		المحايد	8					
		المجموع	21					
القلق القرائي	العصبية أثناء القراءة	الرتب السالبة	1	4	4	4	0.378-	غير دالة
		الرتب الموجبة	3	2	6			
		المحايد	17					
		المجموع	21					
	المعتقدات السلبية حول القراءة	الرتب السالبة	2	3	6	4	0.378-	غير دالة
		الرتب الموجبة	2	2	4			
		المحايد	17					
		المجموع	21					
	الضجر وعدم المتعة أثناء القراءة	الرتب السالبة	1	2	2	2	0.577-	غير دالة
		الرتب الموجبة	2	2	4			
		المحايد	18					
		المجموع	21					

	ضعف التحصيل القرائي	الرتب السالبة	1	2.50	2.50	01-	غير دالة
		الرتب الموجبة	3	2.50	7.50		
		المحايد	17				
		المجموع	21				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	3	7.33	22	1.069-	غير دالة
		الرتب الموجبة	8	5.50	44		
		المحايد	10				
		المجموع	21				

* قيمة "T" الجدولية (ن= 3، 4، 5) عند مستوي (0.01)، (0.05) = صفر؛ (ن= 6) عند مستوى (0.01) = صفر، وعند مستوى (0.05) = 1؛ (ن= 8) عند مستوى (0.01) = صفر، وعند مستوى (0.05) = 4؛ (ن= 11) عند مستوى (0.01) = 5، وعند مستوى (0.05) = 11؛ (ن= 12) عند مستوى (0.01) = 7، وعند مستوى (0.05) = 14؛ (ن= 13) عند مستوى (0.01) = 10، وعند مستوى (0.05) = 17؛ (ن= 14) عند مستوى (0.01) = 13، وعند مستوى (0.05) = 21؛ لدلالة الطرفين؛ وذلك بعد استبعاد الرتب المحايدة.

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد الأداء القرائي موضع الدراسة ودرجته الكلية، وكذا أبعاد كفاءة الذات القرائية موضع الدراسة ودرجتها الكلية؛ إضافة إلى أبعاد القلق القرائي موضع الدراسة ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعى، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" غير دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01، 0.05) مما يؤكد استمرار فعالية البرنامج التدريبي المُستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين أبعاد الأداء القرائي ودرجته الكلية؛ وكذا تحسين أبعاد كفاءة الذات القرائية ودرجتها الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي؛ الأمر الذي أدى إلى خفض القلق القرائي لديهم. وبذلك تحقق الفرض الثالث للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شراب وآخرون (2023)، والتي أشارت إلى استمرار فعالية استخدام استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين الجوانب المدروسة لدى أفراد المجموعة التجريبية وبقاء أثرها خلال فترة المتابعة.

ويمكن عزو تلك النتيجة من إستمرار أثر استخدام استراتيجية ميردر MURDER في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية موضع الدراسة الحالية إلى اعتماد تلك الاستراتيجية على عنصري الحداثة والجدة، بحيث تم تقديم كل جزء بشكل غير تقليدي للمشاركين، الأمر الذي جذب انتباههم، وترك أثرًا طويلاً، ورفع مستوى كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وأدى إلى انخفاض مستوى القلق القرائي لديهم.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة أيضًا إلى استخدام مجموعة من الفنيات اعتمدت عليها الباحثة خلال تطبيق استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات حيث أسهمت بشكل كبير في عدم حدوث إنتكاسة بعد انتهاء الجلسات التدريبية، واستمرار ما يمكن أن يكون قد حدث من تحسن والإبقاء عليه. إضافة إلى ما قامت به الباحثة من توفير بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية للتعلم ورغبتهم في التعليم المستمر.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في إطار المشاركة الإيجابية للمتعلين أثناء التدريب مما كان له عظيم الأثر فى احتفاظهم بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة، مما أدى إلى استمرار فعالية استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في إحداث تحول واضح وملموس في تواصل أفراد المجموعة التجريبية الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة وتأثرهم بالبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تأثرًا حقيقيًا خلال فترة المتابعة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات؛ لعل من أهمها ما يلي:

1. توجيه اهتمام المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتضمين مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أنشطة صفية ولا صفية تساعد التلاميذ على استخدام استراتيجيات معرفية فاعلة من شأنها تنمية الأداء القرائي وكذا تحسين الكفاءة الذاتية في القراءة؛ إضافة إلى خفض القلق القرائي مثل استراتيجية ميردر.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة لتدريبهم على كيفية تدريب التلاميذ على الاستراتيجيات المعرقية القرائية الفاعلة مثل استراتيجية ميردر التي تُسهم في رفع كفاءتهم الذاتية في القراءة، مما يؤثر في مستوى أداء التلاميذ القرائي ويُخفض من قلقهم القرائي أيضًا أثناء التعامل مع النصوص القرائية في المواد الدراسية المختلفة.
3. ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وخاصة بالمدارس الابتدائية علي كيفية تخطيط وتنفيذ التدريس وفقًا لاستراتيجيات التعلم المعرفي مثل استراتيجية ميردر، من أجل النهوض بمستوى التلاميذ عامة والموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة على وجه الخصوص، والتغلب علي صعوبات تعلمهم من خلال تطبيق استراتيجية ميردر التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
4. إجراء دراسات وبحوث مشابهة للدراسة الحالية تتناول استراتيجيات تعليمية معرفية أخرى في تنمية كل من الأداء القرائي، وكفاءة الذات القرائية، وخفض القلق القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة.
5. إجراء دراسات وبحوث أخرى تتناول أثر استراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى تحسين الجوانب المعرفية والوجدانية الأخرى التي لم يتناولها البحث الحالي، كالتفكير الإبداعي، والمرونة النفسية، ويقظة العقل وعاداته، ... إلخ.

المراجـــع:

القرآن الكريم.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد (2012). **صعوبات التعلم "طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية"** (ط 2). الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد محمد (1999). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، 10 (35)، 206 – 238.

أحمد، شيماء أحمد (2017). فاعلية استراتيجيتي (S.M.A.R.T)، و(M.U.R.D.E.R) في تحسين الإبداع الانفعالي والإبداع العلمي لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي والتلاميذ العاديين. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

أحمد، فيصل بكر (2013). العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (4)، 293 – 320.

أحمد، نرمين محمود (2008). العلاقة بين مفهوم الذات القرائى ودافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

إسماعيل، إبراهيم السيد (2015). نمذجة العلاقات بين استراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو مجالات القراءة ومصادرها. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 39، 1، 391 – 451.

إمام، إيمان محمد (2019). فاعلية استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R القائمة على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 113، 55 – 136.

بشير، يوسف أحمد (2022). أثر استراتيجية ميردر بمبحث اللغة العربية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الثامن الأساس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

بصل، سلوى حسن (2016). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، 173، 79 – 136.

البقعاوي، سليمان بن بادي؛ والنصار، صالح بن عبد العزيز (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 35 (3)، 35 – 56.

البلوي، ماجد؛ ومهيدات، محمد (2021). أثر استخدام استراتيجية الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 17 (1)، 93 – 104.

التركي، خالد بن إبراهيم (2021). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 27، 2، 69 – 126.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2001). **اختبار التفكير الابتكاري لأبراهام، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، عماد أحمد (2016). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن "Raven" للأطفال والكبار (5.5 - 68.4 سنة)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حسين، رفاعي شوقي (2021). العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الإبتدائية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 88، 1، 330 – 381.

حمودة، بهاء حمودة (2005). تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية معرفية خلال مادة الفيزياء. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حميدة، محمد إسماعيل (2011). الاتجاه نحو قراءة اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض متغيرات النص ومتغيرات الشخصية والمتغيرات الديموجرافية (دراسة تنبؤية إرتباطية). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 21 (73)، 2، 453 – 496.

حواس، نجلاء يوسف (2020). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الاول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي "PIRLS". **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 70 (1)، 983 – 1018.

الحويجي، خليل إبراهيم (2011). مستويات الفهم القرائي وعلاقتها بمهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 21 (73)، 1، 161 – 196.

خطاب، علي ماهر (2008 أ). **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** (ط 7). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

خطاب، علي ماهر (2008 ب). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** (ط 3). القاهرة: دار النصر للنشر والتوزيع.

خطاب، علي ماهر (2009). **الإحصاء الاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رزق، سحر فوزي (2019). فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

زهران، نورا محمد (2018). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، 196، 179 – 271.

زهران، نورا محمد (2022). برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 46، 2، 317 – 433.

الزهراني، سهيل بن أحمد (2023). أثر مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 13، 2، 87 – 128.

الزهراني، مرضي بن غرم الله (2019). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلاب وطالبات الصف الصالث الثانوي بمنطقة مكة المكرمة. **مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية**، 17، 310 - 350

الزيات، فتحي مصطفى (2000 أ). المتفوقين عقليًا ذوو صعوبات التعلم نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة قضايا التعريف والكشف والتشخيص. **المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة المنصورة**، في الفترة من 4 – 5 أبريل، 2 – 44.

الزيات، فتحي مصطفى (2000 ب). **مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). **المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط 3). القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2008). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2015). **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سرحان، هبة محمود (2009). فاعلية وحدة لتنمية التفكير العلمي في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

السريّع، عبد الله بن محمد؛ والعتيبي، نور بنت عبيد (2021). علاقة مهارات الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 33 (4)، 779 – 803.

سليمان، السيد عبد الحميد (2003). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها** (ط 2). القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد؛ ويوسُف، سُليمان عبد الواحد (2015). إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي ما وراء المعرفي ودافعية القراءة وأثره في مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 91، 529 – 574.

سيفين، حسن تهامي (2021). استخدام إستراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بالانشطة الإثرائية في تدريس اللغة العربية وأثرها على تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 88، 1، 204 – 263.

شحاتة، حسن (2002). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشخص، عبد العزيز السيد (2013). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة** (ط 4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشدادي، محمد بن طليحان؛ والسميري، ياسر بن عايد (2013). **صعوبات التعلم "المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس"**. مراجعة: إبراهيم بن سعد أبو نيان، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.

شراب، نبيلة عبد الرؤوف؛ والبريدي، محمد إسماعيل؛ وبحيري، نها محمد (2023). أثر استخدام استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R في تنمية الوعي القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، 11 (33)، 393 – 415.

شعيب، علي محمود؛ وعصفور، إيمان حسنين (2017). دافعية القراءة وعلاقتها بفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي- الجزائر، 4 (2)، 8 – 30.

شون، هادي كطفان؛ ورهيو، مهند عبد الحسن (2009). أثر التدريس باستخدام استراتيجية Murder في التحصيل لدى طلبة كلية التربية- قسم الفيزياء. **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، كلية الآداب، جامعة القادسية، 12 (3)، 239 – 246.

الشويلي، حيدر محسن (2019). أثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) وحدائق الأفكار في تحصيل مادة أصول التربية وتنمية التفكير التباعدي عند طلبة كلية

التربية الأساسية. **مجلة أبحاث ميسان**، كلية التربية، جامعة ميسان، العراق، 15 (29)، 54 – 78.

طلبه، أماني حامد (2021). أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور على تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويًا. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، 18 (103)، 1، 421 – 508.

عبجل، منى خليفة؛ وسلمان، منى أحمد (2017). أثر استراتيجية (M.U.R.D.E.R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، 13 (72)، 121 – 140.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **إستراتيجيات فهم المقروء- أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد العظيم، ريم أحمد (2012). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 184، 146 – 194.

عبد القادر، بليغ حمدي (2020). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فرضيات البرمجة اللغوية العصبية NLP في تنمية مستويات الفهم القرائي وتحسين كفاءة الذات القرائية لطلاب الصف الثاني الثانوي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، 35 (4)، 1، 367 – 426.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، 61، 208 – 315.

عبد الله، سامية محمد (2020). استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، 221، 15 – 118.

عطروز، نادية يوسف (2018). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طلبة اللغة الإنجليزية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عطو، هبة رياض (2017). أثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

العلوان، أحمد فلاح؛ والمحاسنة، رندة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (4)، 399 – 418.

عواد، أحمد أحمد؛ والسرطاوي، زيدان أحمد (2011). **صعوبات القراءة والكتابة "النظرية والتشخيص والعلاج"**. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

عيسوي، حافظ حفني (2007 أ). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، 8، 98 – 132.

عيسوي، حافظ حفني (2007 ب). فعالية منهج متكامل بين القراءة والكتابة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

الغريبي، مزنة بنت سالم (2021). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في علاج ضعف مهارات الفهم القرائي وأثره في دافعية القراءة والاتجاه نحوها لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. **رسالة دكتوراه**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، جامعة تونس.

كامل، عبد الوهاب محمد (1993). **قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل عبد الوهاب محمد (2007). **اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال، كراسة تعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كيرك وكالفانت (2020). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (ط 3). ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، العين: دار الكتاب الجامعى، توزيع: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن.

اللبودي، منى إبراهيم (2005). **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد، محمود كمال (2017). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود، عبد الرازق مختار (2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صغوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 219 – 258.

محمود، محمد فاروق (2020). برنامج علاجي قائم على التعلم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 79، 869 – 929.

المعيوف، رافد بحر؛ وصحو، سهاد عبد النبي (2015). أثر تصميم تعليمي قائم على استراتيجية M.U.R.D.E.R المعدلة لمساعات التذكر في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع العلمي. **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، 21 (90)، 441 – 464.

موسى، فاروق عبد الفتاح (2007). **كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية مستوى (9 – 11) سنة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

هلالي، هدى محمد (2018). فاعلية نموذج تدريسي في القراءة قائم على نظرية معالجة المعلومات لتنمية أبعاد الفهم العميق والوعي القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 24 (4)، 505 – 568.

الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يزلديك، جيم؛ وألجوزاين، بوب (2013). **تدريس التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**. ترجمة: السرطاوي، زيدان أحمد، الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2012). **الموهوبون والمتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم"**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2013 أ). **الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية**. عمَان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2013 ب). **صعوبات الفهم القرائى لذوى المشكلات التعليمية**. عمَان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2015). **مخ الإنسان آلة تجهيز ومعالجة المعلومات (مدخل إلى التربية المعرفية)**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

Aisyah, J. (2017). Students‟ reading anxiety in English foreign language classroom. *Journal of English and Education*, 5 (1), 56-63.

Al-Kandari, Z. A. M. (2022). Reading Comprehension Skills and their Relationship to Reading Anxiety in English among Primary School Pupils in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Assiut Universitym* 38 (11), 2, 31-60.

Annisaurrohmah, S. (2022). Reading Anxiety among English Foreign Language (EFL) Learners: A Case Study at SMAN 1 Jetis Ponorogo. Doctoral dissertation, IAIN Ponorogo.

Baghaei, P., Hohensinn, C., & Kubinger, K. D. (2014). Persian adaptation of foreign language reading anxiety scale: A psychometric analysis. *Psychological reports*, *114*(2), 315-325.

Basso, F. P., Piccolo, L. D. R., Giacomoni, C. H., Salles, J. F. D., Lima, M., Haase, V. G., & Zbornik, J. (2020). Translation and crosscultural adaptation of the Brazilian version of the Reading Anxiety Scale: short version. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 37 (13), 169-180.

Byrd, J. L. (2017). Best practices for increasing reading self-efficacy. *Doctoral Dissertation*, Faculty of the Education, Carson-Newman University.

Celikturk, Z., & Yamac, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary and middle school students: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, *14*(1), 97-107.

Chow, B. W. Y., Mo, J., & Dong, Y. (2021). Roles of reading anxiety and working memory in reading comprehension in English as a second language. *Learning and Individual Differences*, 92, 102-109.

Dundar, H. (2012). Tablet vs. paper: The effecton Learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (3), 441-450.

Ghaith, G. M. (2020). Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading

comprehension. *Issues in Educational Research*, 30 (4), 1310-1328.

Hameed, D. T., & Taha, S. Y. (2019). The effect of summary pair writing technique on Iraqi EFL preparatory school students' reading comprehension and anxiety. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 26 (5), 70-87.

Jessica, H. (2003). Gifted Disabled Kids get Exceptional Opportunities. Scripps Howard News Service.

Loh, E. & Tse, S. (2009). The relationship between motivation to read Chinese and English and its impact on the Chinese and English reading performance of Chinese students. *Chinese Education and Society*, 42, (3), 66-90.

Martinez, R., Aricak, C.& Jewell, J. (2008). Influence of reading attitudes on reading achievement: A Test of the temporal–interaction model. *Psychology in The Schools*, 45 (10), 1010-1022.

McKenzie, R. (2009). Obscuring vital distinctions the oversimplification of learning disabilities within RTI. *Learning Disability Quarterly*, 32, (4), 203-215.

Nevill, M. (2008). The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University. Pennsylvania.

Reutzel, R. & Hollingsworth, P. (1991). Investigating topic–related attitude: Effect on reading and remembering text. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 334-344.

Rider, N. & Colmar, S. (2001). Reading achievement and reading self-concept in year 3 children. *Col 05347*, 1-19.

Yang, W. & Yusheng, L. (2010). An Empirical Study of Reading Self-Efficacy, Anxiety and their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Amals*, 39 (2), 276-295.

The use of the MURDER strategy based on the theory of information processing and processing to improve reading performance and reading self-efficacy and its effect on reducing reading anxiety among a sample of gifted students with reading disabilities at the primary stage

Prepared by

Dr. Amal Mohammed Hassan Ghanayem

Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education in Ismailia - Suez Canal University

Summary

The current study aimed to improve reading performance, reading self-efficacy, and reduce reading anxiety in a sample of gifted students with reading disabilities at the primary stage, using the MURDER strategy based on information processing and processing theory. The sample of the main study consisted of (39) gifted male and female students with disabilities in learning to read in the sixth grade of primary school in the city of Al-Tal Al-Kiber, Ismailia Governorate, with an average age of (11.820) years, and a standard deviation of (0.388) years. They were divided into two unequal groups, one of which was experimental and consisted of (21) male and female students, and the other a female officer and the strength of each of them is (18) male and female students. And by applying the study tools, which were divided into: tests and measures to identify a sample of gifted students with reading disabilities, and experimental tools for measuring the study variables. The study found the effectiveness of the MURDER strategy in improving both reading performance and reading self-efficacy and in reducing reading anxiety among the members of the experimental group..

key words: MURDER strategy, Information processing theory, Reading performance, Reading self-efficacy, Reading anxiety, Giftedness, Reading disabilities.