المفردات اللفظية الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم –الموهوبين وغير الموهوبين –ببرامج صعوبات التعلم، والطلاب العاديين، بالمرحلة الابتدائية، بمدينة الرياض.

أ. د / نورة إبراهيم السليمان

جامعة الملك سعود _ الرياض _المملكة العربية السعودية.

norais@ksu.edu.sa

دُعم هذا البحث من قبل مركز بحوث الدراسات الانسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.

الملخص: يهدف البحث إلى لتعرف على الفروق في المفردات اللفظية الأساسية، لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من الموهوبين وغير الموهوبين بمدارس التعليم العام الملحق بها برامج لصعوبات التعلم، مقارنة بزملائهم من الطلاب العاديين . وقد تكونت عينة الدراسة من (90 طالبا وطالبة) من ذوي صعوبات التعلم– منهم (30 طالبا) من الموهوبين في مادة الرياضيات، كما اشتملت العينة على(233 من الطلاب العاديين) ,وقد تراوحت أعمارهم بين (6 – 12 سنة)، بمتوسط (10,2) وانحراف معياري(1,9) وتم تطبق اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي الصعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين والطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية لصالح الطلاب العاديين، ووجود فروق دالة إحصائيا في المفردات اللفظية الأساسية لدى عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وفقا لتدرج سنواتهم الدراسية، وقد كانت لصالح الصف السادس الابتدائي فقط، بينما كانت الفروق لدى الطلاب العاديين في تلك المفردات اللفظية لصالح الصفوف الدراسية العليا، ووفقا لتدرج منحنى النمو الطبيعي للطالب خلال سنوات دراسته للمرحلة الابتدائية، وهذه النتيجة لتؤكد استمرارية العجز اللفظي في المفردات اللفظية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين، حتى مرحلة ما قبل الصف السادس الابتدائي، على الرغم من التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم. وقد أوصى الباحث بأهمية متابعة برامج الطلاب ذوي الصعوبات، من الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات الافتتاحية: المفردات اللفظية، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

مقدمة وخلفية الدراسة

تسعى مؤسسة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بكافة إداراتها ووحداتها، الى تحقيق أهم أهدفها الا وهو ضمان جودة التعليم، وتلبية مطالب الطلاب، منذ التحاقهم بالمدرسة، سواء كانوا من الطلاب العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة، آخذين بعين الاعتبار خصائص هؤلاء الطلاب، عند إعدادهم للخطط والبرامج التعليمية، مراعين في أدائهم مناسبة تلك العناصر التعليمية لكل مرحلة دراسية، وفقا لاحتياجات كل فئة.

إن جميع الطلاب لديهم الإمكانية للتعلم، ولكن بطرق وأساليب تناسب خصائصهم، ولهذا فإن وجود الطلاب ذوي صعوبات التعلم ضمن فصول التعليم العام– يعزز دور التعليم ومناهجه وبرامجه، ويُحمل النظام التعليمي مسئولية مقابلة متطلباتهم، وتوفير كافة الفرص التعليمية الملائمة لتحقق تعليم متكافئ وعادل، مقارنة بزملائهم العاديين ممن يشاركونهم فصولهم بالتعليم العام، حيث إن صعوبات التعلم تعد من أكثر أنواع العجز انتشارا بين الطلاب، ويعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من قصور في المهارات اللفظية، والفهم لمعاني الكلمات، والتعبير اللفظي، وإدراك العلاقات اللفظية، وضعف الذاكرة؛ مما يستلزم استخدام طرق وأساليب تعليمية؛ تضمن اكتسابهم تلك المهارات اللازمة (Kame`ennui & Baumann, 2012) والتي تشكل ضرورة حتمية، وأساسا جوهريا لتلقي العلوم والمعارف؛ بل إنها تعد المدخل الطبيعي للطلاب؛ لمقابلة متطلبات محتوى المقررات الدراسية بالمرحلة الابتدائية (Spies & Dema, 2014; Steele & Watkins, 2010)، وخاصة لذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين.

وكما هو معروف فإن نمو المحصول اللفظي للطلاب عند دخولهم المدرسة –يتزايد زيادة ملحوظة خلال المرحلة الابتدائية، ويتزامن مع مستوى تطور نموهم (Cohen, 2012; Jackson, 2010) وللمعلم دور بارز في ذلك؛ من خلال تركيزه على فهم تلك المفردات اللفظية، والتفاعل مع أنشطتها خلال القراءة والاستماع للأخرين، مما يساعد الطلاب على إنشاء المفردات الجديدة، واستخدامها في أحاديثهم خلال مراحل نموهم، مما يساهم بزيادة فهمهم، وإدراك التباين والاختلاف، والتماثل والتشابه اللغوي، ويصبح لديهم إدراك للمعاني المجردة للمفردات: كالأمانة والصدق، والإخلاص، والعدل والحرية، والوطنية، والمساواة، والموت والحياة والسعادة (عبدالباري: 2011).

إن القصور في مستوى المفردات والمفاهيم الأساسية للمرحلة الابتدائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم –يؤثر على تعاملهم مع محتوى المادة، حيث أكد سبيس وديما (Spies & Dema, 2014) أن تطور المفردات اللفظية التعليمية الأساسية تعد من الأسس الهامة لفهم النصوص الأكاديمية المستخدمة في الفصول الدراسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في المرحلة

الابتدائية، مما يتطلب استخدام استراتيجيات تعويضية ملائمة (Baum, Cooper & Neu, 2001) وذلك لتحسين الأداء اللفظي للطالب؛ لفهم المفاهيم المجردة والتراكيب، للنصوص المعقدة.

ويؤكد هيبر وكميل (Hiebert & Kamil, 2005) أنه في ظل القصور في التعليم وأساليبه واستراتيجيات التعليم المستخدمة فإنه يصعب على بعض الطلاب –وخاصة ذوي صعوبات التعلم –من فهم ما يقرءون؛ نتيجة لعدم التعرف على معاني المفردات وتحديدها، وقد يعود ذلك إلى محدودية كفاءة المعلم، حيث إن هناك نسبة قليلة من المعلمين تركز على تعليم المفردات والمفاهيم اللفظية، وشرحها، وربطها بالأحداث والمواقف الحياتية اليومية.

إن ما أكده نظام مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية (2012) له من الأهمية لتفاعل ذوي الاحتياجات الخاصة – وبالذات ذوي صعوبات التعلم – مع مناهج التعليم العام، وإخضاعهم لمعايير أكاديمية؛ تضمن جودة التعليم للجميع، وبدون استثناء، بحيث يكون لدى الطلاب الحصيلة المعرفية والمفاهيم اللفظية الأساسية للمرحلة الدراسية، والتي تمكنهم من اكتساب المعرفة، وتجنبهم الشعور بالإحباط، وتدني مستوى الدافعية لديهم، أدى إلى تبدل التوقعات الأكاديمية للقائمين على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة –وخاصة لذوي صعوبات التعلم– حيث ساهم النظام بإلزامية الجهات المعنية بتوفير أساليب تعليمية متطورة؛ تتوافق مع قدرات الطلاب ذوي الصعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين (وزارة التربية والتعليم، 2011).

وفي السياق ذاته ما نادت به القوانين الغربية في هذا الجانب – كالقانون الأمريكي الذي نادى بعدم ترك أي طفل بدون تقديم الخدمات المناسبة له (NO Child Left Behind)– وقد ذكر كل من ستشوب وتوكس وجولفتي (Schwab, Tucci & Jolivette, 2013) أن صدور هذا القانون ساهم بتبدل أوجه التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات – وخاصة ذوي صعوبات التعلم – وعدل من اتجاهات المعلمين، حيث أكد القانون على أهمية تلقي هؤلاء الطلاب التعليم الملائم مثلهم مثل زملائهم من الطلاب العاديين، ممن لا يعانون من عجز؛ كما عزز القانون الأمريكي الآخر الصادر عام (2004) من تحسين نوعية التعليم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب ووسائل تعليمية تناسبهم.

هذه القوانين تؤكد على أهمية ايصال كافة المعارف والعلوم المتضمنة بمناهج التعليم العام لهؤلاء الطلاب، وخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفق ما يناسبهم من أساليب تعليمية، لقد أحدثت تلك القوانين الغربية بتفعيلها إصلاحات في نظام التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، للرفع من

مستوى تعليمهم، حيث كان هؤلاء الطلاب لا يتمكنون من الحصول على الحقائق والمفاهيم والمفردات الأساسية، بسبب وجود قصور في أساليب تعليمهم، مما يمنعهم من تحقيق مستوى أعلى في تحصيلهم –وخاصة لمواد مثل: القراءة، والرياضيات، والعلوم– مقارنة بزملائهم العاديين، والذي استوجب التدخل الفعال من خلال تلك القوانين؛ وذلك لمساعدة الطلاب على اكتساب المعرفة، والمهارات الضرورية للرفع من مستوى أدائهم التعليمي.

كما أن المعهد الوطني للنمو الإنساني وصحة الطفل (NICHD, 2000) نادى بتحسين التعليم؛ وذلك من خلال تعليم المفردات اللفظية للطلاب، والذي يعد من المهارات الضرورية للطالب خلال مراحل نموه، وأكد تقرير المعهد على أهمية تذليل الصعوبات التعليمية التي يواجها الطلاب، فبدلا من تصنيف تلك المفردات اللغوية ووضعها في قوائم ليحفظها الطالب، ينبغي الاستخدام الأمثل للمحصول اللفظي من خلال السياق، وربطه بخبرات الطالب وتجاربه، لهذا فمن المهم تزويد الطلاب بحصيلة لفظية، ليس لتحسن الفهم القرائي ونوعية الكتابة فحسب، وإنما لتطوير مفردات تفاعلية للطالب؛ وذلك لتحسين مهاراته الحياتية (Kame'enui & Baumann, 2012).

لقد أثبتت الأبحاث (Weiser, 2013; Fagella-luby & Deshler, 2008; Iddings et al, 1999; Hughes, 1995) أن محدودية المفردات اللفظية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم–وخاصة في المرحلة الابتدائية–تؤثر سلبا على مهاراتهم للفهم، وتدني مستوى تحصيلهم الدراسي؛ ولهذا يقع على عاتق النظام التعليمي وتزويد هؤلاء الطلاب بتعليمات واضحة للمفردات، وإعطائهم الفرصة لاستخدامها في الأنشطة اليومية من خلال النقاش والحوار والكتابة، وتزويدهم باستراتيجيات متنوعة لمساعدتهم على استخدامها باستقلالية.

كما أكد جاكسون (Jackson, 2010) على دور المؤسسة التعليمية وبرامجها؛ وذلك لإيجاد مناهج تعليمية، وطرق تدريسية، واستراتيجيات تناسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؛ لتمكنهم من امتلاك حصيلة لغوية ملائمة للمرحلة الدراسية، كما أوصى جاكسون باستخدام استراتيجيات منظمة، يتم فيها مراجعة (الصوت، والنطق، والحروف) لتطوير المفردات، ومن الممكن أن تتحول تلك الاستراتيجيات إلى برنامج؛ لتحسين المحصول اللفظي للطلاب، وتطوير الفهم للمحتوى الأكاديمي، وحل مشكلات الطلاقة اللفظية والفهم العام في المادة الدراسية، حيث أظهرت تلك الاستراتيجيات من خلال استخدامها وتطبيقاتها تحسن واضح لدى الطلاب ذوي الصعوبات التعلم في مستويات الفهم للمحتوى الدراسي.

كما توصل فرهوفن وآخرون (Verhoeven et al, 2011) في دراسة طولية لعينة من الطلاب الهولنديين –أن النمو اللفظي لدى الطلاب قد تزامن مع مستوى تطور نمو الطفل الهولندي، وبالتالي زيادة حصيلته اللفظية خلال سنوات دراسته بالمرحلة الابتدائية,كما أكد هؤلاء الباحثون على استمرارية استقرار وثبات تلك المفردات اللفظية لدى الطلاب، سواء كانت تلك المفردات الأساسية المدرجة بالمناهج الدراسية، أم المفردات المتقدمة التي تم تعليمها لهم من خلال استخدام المزيد من التدريب؛ كما أثبتوا على أن امتلاك الطلاب للمفردات اللفظية, ساهم بالتنبؤ بالفهم القرائي المبكر للطلاب، وذلك من الصف الثاني ابتدائي، حيث إن التعرف على الكلمات تنبئ بالنمو للمفردات في السنوات اللاحقة؛ وأوصى فرهوفن وزملائه بضرورة تدريب الطلاب بالمرحلة الابتدائية على استخدام المفردات اللفظية، وزيادة محصولهم اللغوي، كماأكدوا على ضرورة توفر معاجم لغوية للطلاب منذ وقت مبكر من المرحلة الابتدائية؛ وذلك للتعرف على نماذج الكلمات وفهمها واستخدامها في ضوء تطبيقاتها الفعلية، حيث إنها عامل أساسي لنمو الفهم لمحتوى المقررات الدراسية للطلاب.

إن محدودية المحصول اللفظي للمفردات الأساسية قد يمتد ليشمل الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم (Learing Disabilities Gifted) ممن يفتقدون للخدمات والبرامج التعويضية التي تساعدهم في التغلب على جوانب القصور في هذا الجانب، ولهذا فقد أطلق عليهم الباحثون (Singer, 2000; Kaufmann & Casellanos, 2000; Neihart et al, 2002; Baum ;Cooper & Neu, 2001) تسمية ذوي الاستثناء المزدوج (Twice Exceptional)، (Dual-Exceptional) كغيرهم من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين– ممن يحتاجون لخدمات ثنائيه – الأولى تتعلق بخدمات متطلبات صعوبات التعلم ، والأخرى لإشباع احتياجاتهم لبرامج متخصصة للموهوبين .

لقد حظي تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باهتمام وانتشار وأسع في الآونة الأخيرة، وتعددت النقاشات حوله في الأوساط العلمية من مؤتمرات (NAGC, 2012) وندوات لتوجيه الأنظار لمطالب هذه الفئة، حيث اهتمت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) بطرح القضية، وأشارت في تقاريرها إلى أن وجود صعوبة التعلم في الجانب اللغوي والفهم لدى هؤلاء الطلاب –يمنعهم من تحقيق مستوى يتفق مع ما لديهم من إمكانيات ومواهب، وما يتميزون به من مستوى عالي من القدرات الإبداعية، والتفكير المجرد، وحل المشكلات، مما أدى للمطالبة بإعداد المشاريع والبرامج التعليمية لمعالجة جوانب القصور لديهم، ومن جهة أخرى الاهتمام بمواهبهم وقدراتهم.

إن نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم –كما أشارت الدراسات المسحية: كدراسة بخيت وعيسى (2011) لعينة قدرها (244 طالبا) من الطلاب الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، بمدينة الرياض –أنها تبلغ (3,3%)، منهم (1,64 %) من العينة لديها صعوبة في الإملاء، ونسبة (1,23%) لديها صعوبات في الحساب، بينما كانت نسبة من لديهم صعوبات في القراءة (0,41%).

كما أشارت دراسة لويس وهتش وولكر (Lewis, Hitch & Walker,1994) المسحية لعينة من الطلاب قدرها (1000 طالب) تراوحت أعمارهم بين (9: 10 سنوات) أن هناك (4 %) تقريبا من عينة الطلاب الموهوبين لديها صعوبات في القراءة، و(2,4%) لديهم صعوبات في الحساب، إلى جانب عسر القراءة، بينما كانت نسبة من لديهم صعوبات تعلم الحساب (10,3%)؛ وتشير سلفرمان (Silverman,2003) أن نسبة (10%: 15%) تقريبا من الطلاب الموهوبين الذين تم إدراجهم في برامج الموهوبين هم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتشير العديد من الأبحاث (Newman & Ruban & Reis, 2005; Friedrichs, 2001 ;Zupko, 2006) أن الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم لا يعانون من قصور في الجانب الذهني أو الذكاء، وهم يظهرون شبها بزملائهم الموهوبين من العاديين في (القدرة العامة، والقدرة الإبداعية، والميل للاستطلاع، والخيال الواسع) وذلك على الرغم من أدائهم الضعيف في بعض الموضوعات الأكاديمية: كالقراءة، والإملاء، والكتابة، والرياضيات؛ ويذكر (Hughes,1995) أنه على الرغم من أن هؤلاء الطلاب يظهرون ذاكرة ضعيفة إلا أن لديهم جانب الفهم عاليا، والذي يتعارض مع مهام الذاكرة، وصعوبة الاحتفاظ، وتخزين المعلومات، ويظهرون التفاوت في أدائهم على اختبارات الذكاء العام، والذي يكون غالبا مرتفعا، مقارنة بأدائهم المدرسي المتدني، مما يستوجب استخدام طرق تعليمية واستراتيجيات تناسبهم، وتختلف عما يقدم للطلاب العاديين.

ويذكر نيلسون (Nielson, 2002) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتضح عليهم القدرة على حل المسائل الرياضية المعقدة، ولديهم المعرفة للإجابة على العديد من المعارف، والتي تتعلق بمواد أكاديمية علمية: كالعلوم والرياضيات، ولكنهم بحاجة إلى محصول لغوي، حيث إنهم يجدون صعوبة في التعبير عن تلك العلوم والمعارف، ولهذا فإن الطلاب ذوي الصعوبات التعلم –عند التحاقهم ببرنامج للموهوبين– يصعب عليهم مقابلة التوقعات منهم؛ نتيجة لوجود صعوبات تعليمية أخرى مرافقة (Dole, 2000)، فالطالب الموهوب في الرياضيات من ذوي الصعوبات على

الرغم من قدرته العالية في (الحساب، والأرقام، والتفكير المجرد)، إلا أنه يظهر صعوبة في (دراسة اللغة، والإملاء، والتعامل مع المفردات اللفظية) على الرغم من تفوقه في الرياضيات، مما يتطلب التدخل وإيجاد برامج وقائية وعلاجية (Newman, 2006; Baum & Owen, 2004; Olenchak, 1995) لمواكبة تطوره الذهني.

كما يؤكد بيز (Bees, 2009) من خلال تجربته وخبرته الطويلة في التعليم الكندي، وتصميمه للعديد من البرامج للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية –أنهم يتميزون بأنهم: (أصحاب خيال نشط وواسع، ولديهم محصول لغوي عالي، وفهم للمفردات اللفظية، ويتميزون بمهارة في المهام التي تتطلب تفكير مجرد، وحل المشكلات، بالإضافة لوجود ذاكرة تصورية ممتازة ، وقدرة على حل المتاهات، وقدرة عالية في المجال الهندسي، والجبر، والعلوم، إلى جانب وجود صعوبات تعلم مرافقة في بعض الجوانب الاكاديمية) وذلك يتطلب تدخلا مبكرا لمعالجة أوجه القصور.

ومن هذا المنطلق فقد نادت العديد من الدراسات (Faggella,Luby & ;Joshi,2006 Baum & Owen,2004; Kame'nui & Baumann,2012; Deshler,2008) بتأهيل المعلمين لتلك العملية التربوية الثنائية، وإعدادهم للتعامل مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدام التقنية المساعدة لتحسين اكتسابهم المفاهيم الأساسية، وتطوير الفهم العميق للكلمات، وتوفر الفرص لاستخدامها باستقلالية في العديد من الأنشطة الحياتية وتثبيتها– وخاصة للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ولهذا يعد متابعة المحصول اللغوي للطالب وصقله، واستدعاء الألفاظ الأساسية واستخدامها، من أهم جوانب تاهيل المعلم؛ وذلك لمساعدة الطالب على أن يصبح أكثر قدرة على تجريد المعاني (للمترادفات، والأضداد، والأفعال، وأزمانها) حتى يتطور في مراحله الدراسية.

ويؤكد (Baum & Owen,2004) أن على القائمين على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعليم أن يكونوا على وعي بقدرات وإمكانيات هؤلاء الطلاب، فعلى الرغم من وجود العوامل المؤثرة لصعوبات التعلم: (كالعجز المخي والوظيفي لديهم) إلا أن جزا كبيرا من الصعوبة لدى هؤلاء الطلاب يعود إلى قصور في تعليمهم وتدريبهم (McCoachet al, 2001)، وعدم مقابلة احتياجاتهم الأساسية بما يناسب خصائصهم مثل: التعديل والتكييف للمناهج الدراسية وطرق التدريس –وخاصة للطلاب المتميزين من ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة قام بها باوم وكوبر (Baum;Cooper & Neu,2001) لعينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين–خلصت أن هؤلاء الطلاب معرضون لكثير من الإحباطات خلال مراحل نموهم؛ مما يؤثر على معارفهم ومحصولهم اللغوي، وذكرت الدراسة أن المسئولية تقع على عاتق المعلمين، ومساهماتهم في تعليم هؤلاء الطلاب، وذلك بالابتعاد عن التركيز على جوانب الضعف لديهم، حيث إن ذلك يشعرهم بالوحدة في الفصل، ويؤدي إلى محدودية تحصيلهم الدراسي، وغالبا ما تحجب مواهبهم المتعددة، واستطرد الباحثون إلى أن هؤلاء الطلاب بحاجة إلى مناهج وبرامج وطرق تدريس؛ وذلك لتطوير قدراتهم وتزويدهم باستراتيجيات تسمح لهم بتعويض جوانب النقص في مشكلات الضعف لديهم، وأشاد الباحثون بمنهج متطور يحقق التفاعل بين ما لدى الطلاب من مواهب وقدرات، ويساهم في نموها؛ ومن جهة أخرى يعالج جوانب الضعف لديهم، وهو مشروع أطلق عليه (High Hopes) والذي تم تأسيسه من الحكومة الامريكية، وتم تمويله وفق منحة بحثية من مكتب التطوير التعليمي والبحثي بولاية كناتيكت، وهذا المنهج الثنائي المطور تم بناؤه كمنهج تميزي مزدوج (dually differentiated Curriculum) يستخدم للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، حيث يحقق الإشباع لاحتياجاتهم، ومقابلة التحديات المعقدة من خلال ذلك المحتوى التعليمي المتقدم، كما يركز على مساعدة الطلاب على حل المشكلات الحقيقية في الحياة الواقعية، حيث ان هذا المنهج يرتبط بخبرات الطالب الحقيقية (Authentic curriculum) مما يسمح لهؤلاء الطلاب الموهوبون من ذوي صعوبات بالتعلم بأداء أفضل، وذلك من خلال محاكاة الممارسات الحياتية للمفردات، وتضمينها في خبراتهم التعليمية الحقيقية، وذلك بواسطة إثارة التحدي الحقيقي الفعال للتجارب والخبرات، وعلى سبيل المثال عندما تساهم معلمة الفصل بتقديم برنامج للإثراء لطالب موهوب من ذوي صعوبات التعلم فهي تساعده على تنظيم وعمل تجربة علمية طويلة في حقل نمو النبات مثلا ، حيث يتم التركيز على التجربة بعيدا عن التركيز على نقاط الضعف والصعوبات التعليمية لدى الطالب، وبالتالي يشجع الطالب على استخدام جوانب القوة لديه لحل المشكلات التي يعاني منها باستخدام مفردات لفظية ومفاهيم ذات صلة بالمرحلة الدراسية، للتوصل لإنتاج الطالب الابداعي، وقد أثبت هذا المنهج جدارته بالرفع من ثقة الطالب بنفسه، وتقديره لذاته، وزيادة مفاهيمه للمفردات اللفظية، وفي الوقت ذاته الاهتمام بمواهبه ، لهذا فإنه من المهم تهيئة الفرص التعليمية القائمة على حل المشكلات الحقيقية، وتوفير فرص التعلم عن طريق التجريب، وفق ميول الطلاب ذوي الصعوبات، والسماح لهم بالتعبير عن مواهبهم الفردية، وإيجاد منهج ثنائي يتضمن مستويات متوازنة من الاهتمام بجوانب القوة والمواهب، والتعويض لجوانب الضعيف.

ولأهمية تعليم الطلاب ذوي الصعوبات من الموهوبين بطرق وأساليب ملائمة، فقد خصصت بعض الجهات الرسمية كما يذكر ونفيلد وآخرون (Weinfeld et al ,2002) فصولا ومدارس متخصصة؛ لتقديم برامج ومناهج للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، ومعالجة جوانب القصور الأكاديمي لديهم، وأورد الباحثون مثالا لذلك بما قامت به مقاطعة منتوقمري بولاية ميريلاند من استحداث برنامجا (MCPS) مستقلا لذلك، وأوجدت فصولا للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الحادة ، بحيث يتم تزويدهم بكافة البرامج والمناهج المتقدمة، مع الاهتمام بجوانب القصور والضعف لديهم، كما أن الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم المتوسطة والبسيطة في تلك المقاطعة تم إلحاقهم بالفصول المخصصة للطلاب الموهوبين– ممن لا يعانون من صعوبات تعلم – وذلك للاستفادة من الخدمات والبرامج المقدمة لهم.

لقد تبين من خلال مراجعة الأبحاث أن هناك احتياجا لمزيد من الدراسة لأوضاع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين، حيث أظهرت الدراسات أن القصور في الخدمات والبرامج، وعدم تفعيل الأنظمة والقوانين المتعلقة بذوي الاستثناء المزدوج من ذوي الاحتياجات الخاصة– يساهم بالحد من قدرات الطلاب ومواهبهم؛ مما يتطلب دراسة الوضع الراهن، والتعرف على مدى مقابلة متطلبات القصور لدى هؤلاء الطلاب –وخاصة فيما يتعلق بجانب المحصول اللغوي– والتعرف على مدى امتلاك عينة الطلاب السعوديين ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين لمحصول لفظي ملائم، مقارنة بالطلاب العاديين في فصول التعليم العام، والملحق بها برامج صعوبات تعلم، بهدف طرح التوصيات الملائمة وفقا لما تسفر عنه نتائج الدراسة كما سيتم مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

مشكلة البحث

يعد تعلم المفردات اللفظية الأساسية (Basic Word Vocabulary) من الأسس الهامة لفهم الطالب ذوي صعوبات التعلم، وجزئا أساسيا في برامج التعليم العام بمراحله المختلفة، ومطلب ضروري لاستيفاء متطلبات المواد الأكاديمية–وخاصة في المرحلة الابتدائية (Spies & Dema, 2014; Steele, & Watkins, 2010; Spencer, & Logan,2005) وكذلك لما يشكله من أهمية للنمو الذهني والمعرفي، واكتساب المعارف والعلوم الأخرى، والرفع من مستوى الطالب الأكاديمي بشكل عام (عبدالباري: 2011)، Verhoeven, Vanleeuwe , & Vermeer, (2011) .

وعلى الرغم من أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، يظهرون مواهب وقدرات في بعض المواد الأكاديمية كالرياضيات والعلوم، إلا أنهم قد يعانون من قصور في محصولهم اللفظي، مما يؤثر على فهم النصوص والمسائل الحسابية (Reis,Neu & Roborts et al, 2008 ;McGuire,1995) ويستدعي تفعيل البرامج والاستراتيجيات التي تخدم خصائص الطلاب ذوي الصعوبات، والذي يختلف عما يقدم للطلاب العاديين (Baum;Cooper & Neu,2001; Friedrichs,2001;McCoach et al,2001).

بالرغم مما أكده مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم (2012) بالمملكة العربية السعودية، من أهمية لضمان جودة التعليم لجميع الطلاب، بدون استثناء ,بحيث يكون لدى الطلاب الحصيلة المعرفية للمفاهيم الأساسية للمرحلة الدراسية كمهارات اكاديمية أساسية، وبطرق واستراتيجيات تعويضية تناسب خصائصهم وتمكنهم من اكتساب المعارف والعلوم، وتساهم بالرفع من مستوى ادائهم المدرسي، إلا أن هناك العديد من الطلاب السعوديين من ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين من الذكور والإناث، بالصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية، يتم الحاقهم ببرنامج صعوبات التعلم، ولفترات طويلة، لوجود صعوبات تعليمية لديهم في بعض المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والحساب، الا ان التحسن محدودا وغير ملحوظ، مما دفع الباحث لأجراء الدراسة الحالية، للتعرف فيما إذا كان هناك قصور واضح في محصولهم اللفظي –مقارنة بزملائهم الطلاب من العاديين ممن يشاركونهم فصولهم للتعليم العام– وكذلك التعرف على طبيعة التطور لتلك المفردات اللفظية لدى هؤلاء الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، والتوصل فيما إذا كان ذلك القصور ملازم لهم خلال سنوات دراستهم للمرحلة الابتدائية مقارنة بالطلاب العاديين، ومن ثم طرح التوصيات الملائمة بهدف تحقيق نمو متوازن لهؤلاء الطلاب، والمساهمة برفع مستوى أدائهم الأكاديمي.

هدف البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق في المفردات اللفظية للمرحلة الابتدائية لدى الطلاب ذوي الصعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين ومن العاديين بفصول التعليم العام الملحق بها برامج لصعوبات التعلم، وكذلك التوصل فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات عينة الدراسة على اختبار المفردات اللفظية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الصف الدراسي، ومن ثم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وطرح التوصيات الملائمة.

فروض الدراسة

1. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الصعوبات التعلم، وذلك في المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الموهبة في مادة الرياضيات
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الصعوبات التعلم والطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية.
3. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الصعوبات التعلم في المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى السادس الابتدائي.
4. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الصوف الدراسية من الصف الأول إلى السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة

إن ندرة الدراسات على المستوى المحلي والعربي –مقارنة بالدراسات الاجنبية– والتي تتناول متغير صعوبات التعلم، في ضوء محدودية المحصول اللفظي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم– من الموهوبين وغير الموهوبين– وذلك بالمرحلة الابتدائية، وأثر برامج صعوبات التعلم واستراتيجياته من الرفع من ذلك المستوى اللفظي لهؤلاء الطلاب– كل ذلك دفع الباحث لدراسة هذا الجانب، حيث يعد التطرق لهذا الموضوع إضافة علمية للتراث الثقافي السعودي، في مجال صعوبات التعلم، ومقابلة متطلباته، كما تتضح أهمية البحث من أهمية المرحلة، حيث تعد المرحلة الابتدائية مرحلة حاسمة في حياة الطلاب التعليمية، والركيزة الأولية –وخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم– مما يساهم بتوجيه أنظار القائمين على التعليم الخاص بالاهتمام ببناء المناهج التعليمية، والبرامج التربوية والاستراتيجيات التعويضية، والاهتمام بالمحصول اللفظي للطلاب ذوي صعوبات التعلم – وبالذات ذوي الاستثناء المزدوج– لندرة الخدمات لهذه الفئة، كما تتضح أهمية الدراسة بالتوصل لوسائل قياس يمكن استخدامها للتعرف على المحصول اللفظي للطلاب بالمرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على عينة من الطلاب العاديين ومن ذوي صعوبات التعلم من الذكور والاناث تم اخذها من أربع مناطق بمدينة الرياض، بمعدل مدرستين لكل منطقة واحده للذكور والاخرى للإناث.
2. تم جمع بيانات الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول لعام 1434 /1435هـ.

مصطلحات الدراسة

تتضمن مصطلحات البحث الاتي:

- المفردات اللفظية الأساسية (Basic Words Vocabulary)

ويقصد بها قدرة الطالب على: (فهم المفردات، والجمل، والتراكيب اللغوية، وإدراك التباين والاختلاف، والتماثل والتشابه اللغوي بين معاني المفردات، وتمييز المترادفات، واكتشاف الأضداد، والتفريق بين الأسماء الدالة على أعلام أو الأشياء وبين الأفعال؛ والتي يتم تداولها واستخدامها في المرحلة الابتدائية).

تم التعريف الإجرائي للمفردات اللفظية بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوي الصعوبات التعلم، وذلك من الموهوبين وغير الموهوبين والطلاب العاديين على اختبار "المفردات اللفظية الأساسية للأطفال" من إعداد سليمان وعبدالوهاب (2005) المستخدم في الدراسة الحالية.

- صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

يقصد بصعوبات التعليم "أنه عجز في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة أو استخدامها، والتي تبدو في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة أو الهجاء، أو القيام بالعمليات الحسابية؛ ويستبعد من ذلك الطلاب ممن لديهم قصور ناتج عن إعاقة سمعية، أو بصرية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي" (عبد الجبار، 2002).

كما يشير المصطلح إلى مجموعه غير متجانسة من الطلاب ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتضح لديهم تباين بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال او أكثر من المجالات الأكاديمية (يوسف، 2007).

والتعريف الإجرائي للطلاب ذوي الصعوبات التعلم في الدراسة الحالية هم: الطلاب ممن تم تشخيصهم من قبل برنامج صعوبات التعلم، وذلك بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

- الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (Gifted Learning Disabled Students)

وهم الطلاب الذين يعانون صعوبات تعلم في الجانب الأكاديمي والنفسي، يملكون قدرات فائقة في مجالات القدرة العامة، وقدرات أكاديمية خاصة أو قدرات فنية (Crawford & Snart,1994)، ويتضح عليهم التباين بين أدائهم العالي للقدرة العامة، والأداء الأكاديمي في بعض المواد الدراسية: كالقراءة والإملاء؛ ويظهرون تفوقا في البعض الآخر: كالرياضيات والعلوم، هذا التباين في أدائهم يتطلب برامج وخدمات تعويضية تعمل على تنمية مواهبهم، وتعالج جوانب القصور في صعوبات تعلمهم.

تم تعريف الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم في الدراسة الحالية بأنهم: طلاب ممن لديهم صعوبات التعلم في بعض المواد الأكاديمية: كالقراءة، والإملاء، والكتابة؛ وملحقون بغرف المصادر لبرنامج صعوبات التعلم، ولديهم مستوى أداء عالٍ في مادة الرياضيات –وفق التقارير الرسمية المدرسية– والحاصلين على معدلات من (90%) فأعلى في تلك المادة .

منهج الدراسة وإجراءاتها

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الفروق في المفردات اللفظية الأساسية بين الطلاب ذوي الصعوبات، من الموهوبين وغير الموهوبين، والعاديين بفصولهم الدراسية بالتعليم العام.

ويتضمن هذا الجزء من الدراسة التعريف بمجتمع وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة، وطرق جمع البيانات، والأساليب الإحصائية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من(1785) طالبا وطالبة بالمرحلة الابتدائية، من الطلاب العاديين ومن ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين، وقد تم اختيارهم طبقيا، وذلك بعد حصر مدارس المرحلة الابتدائية للبنين والبنات في المناطق التعليمية الأربعة بمدينة الرياض (شمال، وجنوب، وشرق، وغرب) ممن تحتوي على فصول لبرامج التربية الخاصة لصعوبات التعلم، وقد تم الاختيار العشوائي لثماني مدارس من المناطق التعليمية، بموجب مدرستين لكل منطقة، وقد تم الاختيار لفصلين لكل مستوى دراسي، وذلك من الصف الأول إلى السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة النهائية بعد أخذ موافقة أولياء أمور الطلاب بالمشاركة من (324) طالبا وطالبة، بنسبة (18%) من مجموع مجتمع الدراسة، منهم (91) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، والذين تم

تشخيصهم من قبل برامج التربية الخاصة لصعوبات التعلم، والملتحقين بغرف المصادر، لوجود صعوبات تعليمية في بعض المواد الأكاديمية: كالقراءة، والإملاء، والكتابة، والحساب؛ وكان منهم (30) طالبا وطالبة لديهم مستوى عالٍ من الموهبة في مادة الرياضيات، بموجب ترشيح المعلمين، والتقارير المدرسية، وعدد (61) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، ممن تراوح أداؤهم في مادة الرياضيات بين جيد إلى ضعيف، بالإضافة لعدد (233) طالبا من الطلاب العاديين، ممن لا يعانون من صعوبات تعلم، وكان تحصيلهم الدراسي في المستوى العادي، وقد تراوحت جميع أعمار العينة بين (6 : 12) سنة، وبمتوسط عمر (10,2) سنوات، وانحراف معياري قدره (1,4)، والجدول (1)، والجدول (2)، والجدول (3) توضح خصائص عينة البحث.

جدول (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الفئة (صعوبات تعلم: عاديون)

نوع العينة	العدد	النسبة
الطلاب ذوو الصعوبات التعلم	91	28.1
الطلاب العاديون	233	71.9
المجموع	324	100.0

جدول (2)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الفئة (صعوبات: عاديين) والنوع (ذكر: أنثى)

نوع العينة	الطلاب العاديين		الطلاب ذوي الصعوبات		المجموع	
النوع	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	108	46.4	11	12.1	119	36.7
أنثى	125	53.6	80	87.9	205	63.3
المجموع	233	100.0	91	100.0	324	100.0

جدول (3)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الفئة والصف الدراسي:

نوع العينة	الطلاب العاديون		الطلاب ذوو الصعوبات		المجموع	
الصف	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الأول	34	14.6	–	–	34	10.5
الثاني	33	14.2	7	7.7	40	12.3
الثالث	49	21.0	18	19.8	67	20.7
الرابع	36	15.5	26	28.6	62	19.1
الخامس	31	13.3	17	18.7	48	14.8
السادس	50	21.5	23	25.3	73	22.5
المجموع	233	100.0	91	100.0	324	100.0

أداة البحث:

استخدم الباحث للدراسة الحالية اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وكان من إعداد فرجينا تنسلي وهنري لندجرين (Tinsley & Lindgren) من تعريب وإعداد عبدالرحمن سليمان، وأماني عبدالمقصود (2005) بهدف التعرف على كم المفردات اللفظية الأساسية التي يمتلكها الطالب الموهوب وغير الموهوب من ذوي صعوبات التعلم، أو مدى امتلاكه لمحصول لغوي يتناسب مع مرحلته الدراسية، مقارنة بالطلاب العاديين، لأعمار تتراوح بين (6 سنوات: 12سنة)، وقد قام الاختبار على أساس قياس فهم المفردات والجمل والتراكيب اللغوية، وإدراك التباين والاختلاف، والتماثل والتشابه اللغوي بين معاني المفردات، والتمييز للمترادفات، واكتشاف الأضداد، والتفريق بين الأسماء الدالة على أعلام أو الأشياء، وبين الأفعال، والتي يتم تداولها واستخدامها؛ والأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية؛ ويتكون الاختبار من (40 بندا) ويتضمن كل بند كلمة أو جملة لها خمسة خيارات للإجابة، وتعطى التعليمات للطالب، وعليه أن يختار المعنى الأقرب للكلمة أو للجملة التي يتضمنها البند، ويضع دائرة حولها، وقد مرت عملية الإعداد للاختبار من قبل المعدين بعدة خطوات، حيث تم ترجمته، وعرضه على مختصين باللغة الإنجليزية؛ وذلك لمطابقة الترجمة

العربية للنص، ومطابقة المعنى المقصود في النسخة الأصلية للاختبار، والتأكد من عدم الإخلال بالمدلولات العلمية التي يهدف إليها الاختبار، كما اتبع الباحثان إجراءات للتحقق من صدق الأداة، وذلك من خلال صدق المحكمين وعددهم خمسة، وذلك للتعرف على مدى ملاءمة العبارات لقياس المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وقد كان هناك اتفاق تام للمحكمين على مناسبة البنود للاختبار، كما أجرى الباحثان الاتساق الداخلي للأداة، وقد كان مرتفعا، كما كان معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (0,93)، مما يؤكد صلاحية الاختبار للاستخدام.

كما قام الباحث الحالي بالتأكد من صلاحية الاختبار للبيئة السعودية من ناحية، ولعينة الدراسة من ناحية أخرى، من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين والطلاب العاديين، حيث قام بعدد من الإجراءات تتعلق بصدق الاختبار وثباته، والتأكد من بنود الاختبار من حيث السهولة والتمييز، ومناسبته لعينة الدراسة الحالية وهي كالآتي:

- صدق المحكمين:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين، حيث تم عرض اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية على عدد (8) من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك للتعرف على مدى ملاءمة فقرات الاختبار لقياس المفردات اللفظية الأساسية لدى الطلاب جميعهم، الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر لصعوبات تعلم بالتعليم العام، وقد وصل الاتفاق بين المحكمين إلى (0,94) بمناسبة العبارات للمرحلة الدراسية، وكذلك لعينات الدراسة الحالية، وقد تم تعديل صياغة أربع عبارات.

كما تم تطبيق الاختبار بصورته المبدئية على عينة استطلاعية قدرها (65) طالبا من ذوي الصعوبات من الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وذلك بهدف استطلاع أداة الدراسة، وللتعرف على مناسبتها للعينة، والتعرف على معامل السهولة للبنود، والقدرة التمييزية للاختبار للطلاب، واستخراج معامل الاتساق الداخلي والثبات.

- معامل الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات بنود الاختبار والمجموع الكلي لدرجات المقياس، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

يوضح معاملات ارتباط الاتساق الداخلي ومعاملات السهولة، ومعاملات التمييز لبنود اختبار المفردات اللفظية الأساسية للأطفال بالمرحلة الابتدائية (العينة الاستطلاعية ن = 65):

رقم البند	معامل السهولة	معامل ارتباط الاتساق الداخلي	معامل التمييز	رقم البند	معامل السهولة	معامل ارتباط الاتساق الداخلي	معامل التمييز
1	0.88	0.3633**	0.28	21	0,71	0.5047**	0,56
2	0.91	0.1314	0.05	22	0.63	0.3958**	0.55
3	0.72	0.5762**	0.67	23	0.45	0.4240**	0.65
4	0.89	0.3447**	0.22	24	0.60	0.5004**	0.53
5	0.71	0.4321**	0.49	25	0.46	0.2458*	0.35
6	0.74	0.7174**	0.72	26	0.38	0.3842**	0.47
7	0.89	0.5765**	0.39	27	0.45	0.4357**	0.53
8	0.38	0.5639**	0.75	28	0.46	0.5497**	0.76
9	0.60	0.6193**	0.89	29	0.40	0.2966*	0.47
10	0.22	0.0568-	0,03.-	30	0.75	0.5676**	0.56
11	0.22	0.5243**	0.56	31	0.49	0.6730**	0.88
12	0.42	0.3562**	0.47	32	0.94	0.4827**	0.22
13	0.43	0.5960**	0.82	33	0.86	0.5279**	0.38
14	0.51	0.6557**	0.88	34	0.57	0.4984**	0.72
15	0.92	0.3802**	0.22	35	0.77	0.5784**	0.61
16	0.35	0.3822**	0.40	36	0.86	0.4605**	0.33
17	0.52	0.2853*	0.48	37	0.49	0.3505**	0.41
18	0.74	0.4832**	0.56	38	0.45	0.3849**	0.47
19	0.75	0.3647**	0.44	39	0.45	0.3302**	0.35
20	0.58	0.6371**	0.77	40	0.88	0.4520**	0.33

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0,05

كما هو ملاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) (0,05)، وذلك لبنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، ما عدا عبارتين وهما (2) و(10).

كما يُظهر جدول (4) معامل السهولة لكل بند من بنود الاختبار، ويلاحظ من الجدول أعلاه أن معظم معاملات السهولة قد تراوحت بين (0,38 – 0,94)، حيث ظهر التدرج لمعظم بنود الاختبار في معامل السهولة، وفقا لمستوى الطلاب، مما يشير لمناسبة الاختبار في سهولته لعينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من الموهوبين وغير الموهوبين، بالصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية.

كما تم حساب معامل التمييز لبنود الاختبار –كما هو موضح في جدول (5)– وقد تراوحت معاملات التمييز لمعظم مفردات الاختبار بين(0,22) و(0,88) ما عدا عبارتين (2) و(10) وهما اللتان ظهر بهما الضعف في الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك في معامل السهولة، وقد تم حذفهما من الاختبار في التطبيق النهائي.

- ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار وصلاحيته للعينة السعودية، حيث تم حساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة من خلال العينة الاستطلاعية من الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلم، من الموهوبين وغير الموهوبين، وقد كانت معاملات الثبات الكلي بطريقة كودر–ريتشارسون تراوحت بين (0,88) و(0,90) وبطريقة التجزئة النصفية من (0,84) إلى (0,87)، وهذه تعتبر معامل ثبات جيد للاختبار.

وبالتالي أصبح عدد بنود الاختبار للتطبيق النهائي (38) بندا، وتم معالجة البيانات الإحصائية في ضوئها.

- الأساليب الإحصائية:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد استخدم الباحث في تحليل البيانات لهذه الدراسة النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين؛ وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد تم تطبيق اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية في نسخته النهائية على عينة قدرها (324) طالبا من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير

الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، بهدف التعرف على الفروق في المحصول اللفظي لديهم، وكذلك التعرف على طبيعة تطور تلك المفردات اللفظية الأساسية خلال سنوات المرحلة الابتدائية، وأبرز ما انتهت إليه الدراسة من نتائج الآتي:

الفرض الاول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب ذوي الصعوبات التعلم على اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الموهبة في الرياضيات.

وللإجابة على هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات درجات استجابات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الموهبة لدى عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، والجدول (5) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (5)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي الصعوبات في اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وفقا لمستوى الموهبة في الرياضيات:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	717.27	4	179.32	0.79	0.534	غير دالة
داخل المجموعات	19486.03	86	226.58			

يتضح من جدول (5) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفقا للموهبة في مادة الرياضيات، والتي تراوحت بين ممتاز إلى ضعيف.

تشير نتيجة هذا الفرض الى جانب مهم يعاني منه الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من السعوديين، وهو محدودية مفرداتهم اللفظية، وهذا بخلاف ما ذكرته الأبحاث بخصوص هذه الفئة، وبأنهم أكثر شبها بزملائهم العاديين من الموهوبين في حال تلقيهم للبرامج والخدمات الملائمة (Newman & Zupko ,2006; Ruban & Reis,2005; Friedrichs,2001)، فهم يستطيعون امتلاك مخزون عالٍ من المفاهيم والمفردات (Bees,2009).

لقد أظهر الطلاب الموهوبون ذوي الصعوبات في الدراسة الحالية، شبها أكثر بزملائهم من ذوي الصعوبات من غير الموهوبين في محصولهم اللفظي للمرحلة الابتدائية، وهذا القصور لديهم قد يضاعف من مشكلاتهم التعليمية، في ظل قدراتهم المرتفعة للقدرة العامة، والمتمثلة في موهبتهم في مادة الرياضيات، ولهذا ينبغي ألا يعزى ذلك القصور في المحصول اللفظي إلى صعوبات التعلم لديهم، وإنما يعد ذلك مؤشرا لقصور في نوعية الخدمات والبرامج المقدمة لهم، مما يستدعي تدخلا جادا باستراتيجيات تعويضية (Bees,2009; Silverman,2003) هذه استراتيجيات تساعدهم على الرفع من مستوى تحصيلهم اللفظي وأدائهم التعليمي بشكل عام.

ويتفق نيلسون (Nielson,2002) مع هذا التفسير وهو أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بقدرة على حل المسائل الرياضية المعقدة، ومعرفة الإجابة على العديد من المعارف كالعلوم والرياضيات، إلا أنهم يحتاجون لخدمات وبرامج ملائمة، تعالج أوجه القصور في مفرداتهم، ومفاهيمهم الأساسية من جهة، ومن جانب آخر تساهم في تطوير مواهبهم.

كما يتفق دول (Dole,2000) مع هذا التوجه، ويوضح أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند التحاقهم ببرنامج للموهوبين كالرياضيات مثلا – فإن ذلك يستوجب التدخل والمعالجة ببرامج مساعدة واستراتيجيات تعويضية؛ وذلك للتغلب على تلك الصعوبات، فالطالب الموهب في الرياضيات ذو صعوبات التعلم– بالرغم من قدرته العالية في الحساب والأرقام– إلا أنه يحتاج إلى برامج مكثفة، وذلك فيما يتعلق بجوانب اللغة والإملاء، والتعامل مع المفردات اللفظية بفعالية (Baum & Owen,2004) حيث إن القصور في المحصول اللفظي يحد من فهمه للمحتوى التعليمي لكافة المقررات الدراسية، ويمنعه من التعبير عن مواهبه Schwab,Tucci & (Jolivette, 2013) .

ولهذا فإن نتيجة هذا الفرض لتؤكد على أهمية تأهيل القائمين على تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وإعداد مناهج ثنائية القطب تمييزيه مزدوجة (dually differentiated Curriculum) تسمح بتعويض جوانب القصور لديهم، وتعزز جوانب القوة (Baum;Cooper & Neu,2001) لمقابلة التحديات وصعوبات التعلم، وذلك من خلال منهج مرتبط بخبراتهم الحقيقية، وتضمينها في خبراتهم التعليمية (Weinfeld et al ,2002).

ونظرا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المفردات اللفظية الأساسية–وفقا لمستوى مواهبهم في الرياضيات– فإنه سيتم التعامل مع استجابات

عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين كعينة واحده ، لاستكمال معالجة البيانات للفروض(2)، و(3).

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدم اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، والنتائج كما يشير جدول (6).

جدول (6)

وهو يوضح الفروق بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الطلاب ذوي صعوبات التعلم	91	46.13	14.98	10.34	0.000	عند مستوى 0.01
الطلاب العاديين	233	66.28	16.07			

* تم تحويل الدرجة لتصبح من 100

يشير جدول (6) إلى تحقق صحة الفرض الثاني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات استجابات عينة الطلاب ذوي الصعوبات وعينة الطلاب العاديين على اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وقد كانت تلك الفروق لصالح الطلاب العاديين.

إن نتيجة هذا الفرض لتؤكد صحة ما تم التوصل إليه من نتائج في الفرض الأول، بوجود قصور لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين في مفرداتهم اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية مقارنة بالطلاب العاديين المدمجين معهم بفصول التعليم العام، فعلى الرغم من سهولة عبارات المفردات والمفاهيم اللفظية المتضمنة للاختبار المستخدم في الدراسة

الحالية، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين أظهروا ضعفا في مفرداتهم اللفظية مقارنة بالطلاب العاديين.

إن ما ظهر من نتيجة هو بخلاف ما كان متوقعا من الطلاب في ظل خدمات تنادي بضمان جودة التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، 2011) حيث يعد المحصول اللغوي أداة أساسية للفهم، وتلقي مختلف العلوم والمعارف (Jackson,2010)، فالقصور في مستوى المفردات والمفاهيم الأساسية تعيق الطلاب– وخاصة ذوي صعوبات التعلم– من فهم النصوص الأكاديمية (Spies & Dema,2014)، مما يستدعي تلقي هؤلاء الطلاب لبرامج وخدمات متضمنة مفاهيم أساسية في سياق معرفي، واستخدامها كأسلوب حياة في أنشطة ومهام الطلاب اليومية (Schwab,Tucci & Kame`ennui & Baumann,2012; Joshi،2006 ; Jolivette, 2013).

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب ذوي الصعوبات على اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستوى الصفوف الدراسية من (1: 6) ابتدائي.

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق في درجات الطلاب ذوي الصعوبات، في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستوى الصفوف الدراسية.

جدول (7)

يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين درجات عينة الطلاب ذوي الصعوبات في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف الصف الدراسي:

العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الطلاب ذوو الصعوبات	بين المجموعات	5113.50	4	1278.37	7.29	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	15089.80	86	175.46			

نلاحظ من جدول (7) أن قيمة (ف) دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار المفردات اللفظية الأساسية تعود لاختلاف مستوى صفوفهم الدراسية–من الصف الثاني إلى السادس ابتدائي، ومن أجل الكشف عن مصدر التباين بين المجموعات لمستويات الصفوف الدراسية قام الباحث بتطبيق اختبار شيفيه، وذلك للكشف عن مصدر تلك الفروق كما يتضح في الجدول (8).

جدول (8)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين درجات الطلاب ذوي الصعوبات في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستوى الصف الدراسي:

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الفرق لصالح
الثاني	39.29						
الثالث	38.19						
الرابع	43.56						
الخامس	44.71						
السادس	58.37	*	*	*	*		السادس

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقا لمستوى سنوات صفوفهم الدراسية، وقد كانت الفروق بين الطلاب في الصف السادس وبين كل من الصفوف الأدنى (الثاني، والثالث، والرابع، والخامس)، وذلك لصالح الطلاب في الصف (السادس).

كما هو ملاحظ من نتيجة الفرض الثالث أن هناك فجوة في تطور الجانب اللفظي للمفردات الأساسية لدى عينة الطلاب ذوي الصعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث لم يتضح التوزيع الطبيعي لمتوسطات درجات المفردات اللفظية على الرغم من سهولتها، وفق السنوات الدراسية –من الصف الثاني إلى السادس ابتدائي، وفقا للتدرج الطبيعي للنمو، وإنما اتضحت تلك الفروق على مستوى واحد فقط وهو الصف الأخير للمرحلة الابتدائية (السادس).

وعلى الرغم من تطبيق برنامج صعوبات التعلم بتلك المدارس للعينة من بداية الصف الثاني الابتدائي، إلا أن التحسن في المحصول اللفظي للمفردات الأساسية لم يتضح بشكل ملموس لدى هؤلاء الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في سنواتهم الدراسة المتتابعة –من الصف الثاني إلى

الصف الخامس الابتدائي – بل استمر ذلك الضعف الى الصف الخامس الابتدائي، وهذا يخالف ما ذكرته الدراسات عن طبيعة النمو للمفردات اللفظية والمفاهيم للطفل، خلال سنوات نموه ودراسته الابتدائية (Verhoeven et al, 2011).

إن هذا القصور في المحصول اللغوي للطاب ذوي صعوبات التعلم، قد يعود لاعتماد المعلم على أساليب التكرار والحفظ لتلك المفردات، ووضعها في قوالب بعيده عن سياقها الواقعي، وبدون ربطها بسياق النصوص والمحتوى المقروء، أو عدم استخدامها في

أنشطة الحياة اليومية، والتفسير المحتمل لارتفاع متوسطات المحصول اللفظي في الصف السادس الابتدائي أنه قد يعود لتراكم خبرة الطالب، ونتيجة لتعرضه لبعض البرامج التي يتم تقديمها بتواضع في الصفوف السابقة للصف السادس، أو نتيجة لخبرات الطالب الشخصية السابقة خارج إطار المدرسة.

إن هذه النتيجة لتؤكد اهمية التدخل المبكر، وإيجاد أساليب التشخيص والقياس المناسبة، والتعامل مع هذا القصور للمحصول اللغوي بمنهج شمولي، يتناول المفاهيم والمفردات اللفظية للطلاب بالمرحلة الابتدائية، وربطها بمحتوى المقررات الدراسية من خلال نظام تعليمي حاسوبي، يتفاعل معه الطلاب كوحده واحده؛ وذلك لمساعدتهم على اكتساب ذلك المحصول اللفظي خلال سنوات دراستهم للمرحلة الابتدائية، وتوفير الفرص التعليمية والتدريبية لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم باستقلالية (Baum & Owen,2004) (Baum;Cooper & Neu,2001).

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب العاديين على اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستوى الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية من الصف (1 – 6) ابتدائي.

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق في درجات الطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستوى الصفوف الدراسية، والجدول (9) يوضح النتائج.

جدول (9)

يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين درجات عينة الطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف الصف الدراسي:

العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الطلاب العاديون	بين المجموعات	17189.29	5	3437.86	18.28	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	42687.10	227	188.05			

كما هو موضح في جدول (9) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية، وهي تعود لاختلاف مستوى الصف الدراسي من الصف الأول إلى السادس ابتدائي، ومن أجل الكشف عن مصدر التباين بين المجموعات لمستويات الصفوف الدراسية قام الباحث بتطبيق اختبار شيفيه، وذلك للكشف عن مصدر تلك الفروق، كما يتضح في الجدول رقم (10).

جدول (10)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين درجات الطلاب العاديين في اختبار المفردات اللفظية الأساسية باختلاف مستويات الصفوف الدراسية:

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الفرق لصالح
الأول	56.91							
الثاني	55.53							
الثالث	61.07							
الرابع	69.72	*	*					الرابع
الخامس	72.58	*	*	*				الخامس
السادس	78.45	*	*	*				السادس

* وجود فروق دالة عند مستوى (0.05).

يلاحظ من الجدول (10) أن الفروق كانت أكثر وضوحا وتدرجا بين الصفوف الدراسية لدى عينة الطلاب العاديين، حيث تشير إلى نمو تدريجي طبيعي ملحوظ في متوسطات المحصول اللفظي للطلاب العاديين، وذلك وفقا لمستوى صفوفهم الدراسية، وقد كانت تلك الفروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فالطلاب العاديون في المرحلة الابتدائية يميلون أكثر باتجاه التوزيع الطبيعي للنمو في مفرداتهم اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية.

وكما هو ملاحظ من الجدول أعلاه أن الفروق في متوسطات المحصول اللفظي للطلاب العاديين كانت بين الصف الرابع الابتدائي، وبين كل من الطلاب في الصفوف الدنيا (الأول: الثاني)، وذلك لصالح الطلاب في الصف الأعلى (الرابع)، كما كانت الفروق دالة إحصائية في المفردات اللفظية الأساسية بين الطلاب في الصف الخامس الابتدائي، وبين الطلاب في الصفوف الدنيا (الأول، والثاني، والثالث)، وذلك لصالح الطلاب في الصف الأعلى (الخامس)، كما كانت الفروق لصالح الطلاب في الصف السادس؛ مقارنة بالطلاب من الصفوف الأدنى (الأول، والثاني، والثالث)، وذلك لصالح الطلاب في الصف (السادس).

إن نتيجة هذا الفرض تتفق مع ما ذكره فرهوفن وآخرون (Verhoeven et al, 2011) من أن طبيعة نمو المفردات اللفظية لدى الطلاب بالمرحلة الابتدائية، تتزامن مع مستوى نموهم الطبيعي، وما يرافقها من زيادة في حصيلتهم اللفظية، كما إن استمرارية استقرار تلك المفردات يعتمد غالبا على استخدام المزيد من التدريب، والاستراتيجيات التعليمية الملائمة.

والملاحظة الجديرة بالذكر، أن نتيجة هذا الفرض قد أظهرت تزامن الحصيلة اللفظية الأساسية للطلاب العاديين مع التطور الطبيعي لنمو الطفل خلال سنوات دراسته للمرحلة الابتدائية، بينما كانت نتيجة الفرض الثالث على خلاف ذلك، لدى عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث اتضح لديهم فجوة في جوانب النمو لمحصولهم اللفظي خلال سنوات دراستهم للمرحلة الابتدائية، وقد تمركز معظم محصولهم اللفظي في الصف السادس ابتدائي.

والخلاصة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية –كما أظهرته نتائج الدراسة الحالية– يعانون من قصور واضح في محصولهم اللفظي الأساسي للمرحلة الابتدائية، والذي قد يساهم باستمرار صعوبات التعلم لديهم، مما يؤثر على أدائهم المدرسي، ولهذا ولتحقيق جودة التعليم وضمان مخرجاته للطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين– والذي أقره مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2012) تقييم الوضع الراهن لبرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على أوجه

القصور، والحرص على تأهيل وتدريب معلميهم على استخدام البرامج والاستراتيجيات الحديثة، واستخدام التقنية التي تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اكتساب المعرفة، وخاصة للموهوبين منهم (Spies & Dema,2014; Hieber & Kamil,2005) وإيجاد مقاييس تشخيصية لمواهب ذوي صعوبات التعلم ، وتزويدهم بكافة البرامج والمناهج المتقدمة، مع الاهتمام بجوانب القصور لديهم (Nielson,2002; Bees,2009; Weinfeld et al ,2002) وتوفير الفرص التعليمية (Joshi,2006; Faggella,Luby & Deshler,2008 ;Kame'enui & Baumann,2012; Baum & Owen,2004). لاكتساب المعرفة وخاصة للمرحلة الابتدائية.

التوصيات

ومن خلال نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- العمل على إجراء تقييم شامل لبرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من حيث التشخيص، والبرامج والاستراتيجيات المتاحة حاليا–وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والمحصول اللفظي، بهدف تحقيق ما نادى به خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله يرحمة الله في مشروعه لتطوير التعليم، والسماح لذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين من اكتساب المعارف والعلوم، ومساعدتهم على الرفع من مستوى أدائهم الأكاديمي.
- التركيز على إعداد معلمي صعوبات التعلم، والعمل على تأهيلهم بكل ما هو جديد، من خلال توفر الفرص للالتحاق بمواد تعليمة مهنية تطويرية، يتم طرحها من خلال أقسام كلية التربية بالجامعات؛ وذلك للرفع من مستوى تأهيلهم العلمي–وخاصة فيما يتعلق ببرامج الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من حيث تشخيصهم، وخصائصهم واحتياجاتهم، وطرق تدريسهم.
- إيجاد قنوات تواصل وتعاون بين كل من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والجامعات المحلية والخليجية والعربية؛ بهدف تأسيس برامج ومشاريع بحثية تعليمية؛ لدعم معلمي صعوبات التعلم، متضمن أساليب القياس والتشخيص للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين منهم، وتطوير برامج واستراتيجيات ثنائية القطب، لتطوير المواهب لهؤلاء الطلاب، ومعالجة أوجه القصور والصعوبات التعليمية لديهم.

المراجع

بخيت، صلاح الدين فرج وعيسى، يسري احمد (2012). دراسة مسحية للكشف عن الاطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13 (4)، 307 –332.

سليمان، عبد الرحمن سيد وعبد الوهاب، اماني عبد المقصود (2005)، *اختبار المفردات اللفظية الاساسية للأطفال*، دليل المقياس، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الباري، ماهر شعبان (2011)، *تعليم المفردات اللغوية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.

عبد الجبار، عبد العزيز (2002)، المهارات الضرورية لمعلمي الاطفال ذوو صعوبات التعلم اهميتها ومدى امتلاكهم لها، *مجلة العلوم التربوية*، 14، (1) جامعة الملك سعود، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (2012)، *مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم*، الرياض المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم (2011)، *دليل الجودة*، الادارة العامة للجودة الشاملة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يوسف، سليمان عبد الواحد (2007)، *المخ وصعوبات التعلم في إطار علم النفس العصبي المعرفي*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

Baum, S & Cooper & Neu, T (2001). Dual differentiation: An approach for Meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities .*Psychology in the School*, 38 (5), 477- 490.

Baum, S & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled Students: Strategies for helping bright student with LD*, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Bees, C. (2009). *Gifted and learning Disabilities* .Vancouver, BC.

Cohen, M. (2012). The Importance of vocabulary for Science Learning. *Kappa delta Pi Record*, 48 (2), 72-77.

Crawford, S & Snart, F (1994). Process – based remediation of Decoding in Gifted LD students: *Paper Review*, 16 (4), 247- 253.

Dole, S. (2000) the implications of the risk and resilience literature for Difted students with learning disabilities. *Paper Review*, 23 (2), 91-95.

Fagella-luby, M & Deshler, D (2008). Reading comprehension in Adolescents with LD: What we know: What we need to learn. Learning Disabilities. *Research and Practice*, 23 (2), 70-78.

Friedrichs, T. (2001). *Distinguishing characteristics of gifted children with disabilities*. Waco, TX: Prufrock Press.

Hiebert, E & Kamil, M (2005). *Teaching and learning vocabulary – Bringing research to practice*, pp 1 – 123. Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum.

Hughes, C. (1995). *Language Arts instruction for gifted LD students*. Paper presented at the national Association for gifted children Conference, Tampa, FL.

Iddings, S.,Ortmannry, T., Pride,B & Pride, H (1999). *Improving Reading Comprehension and Vocabulary Development*. Through Multiple instruction strategies and Technology .Eric Numbered 438515.

Jackson, S (2010). *Direct instruction in Reading in special Education Of an innovation*. Unpublished Dissertation. Lindewood University, Texas. ED, 514341.

Joshi, R. (2006). *Vocabulary: A critical Component of Comprehension. Reading and writing Quorterly*, 21 (3), 209 – 219.

Kame'enui, E & Baumann, J (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York, NY: Guilford Press.

Kaufmann, F, & Castellanos, F (2000). *Attention /Hyperactivity disorder In gifted students*. In K. Heller, F. Monks, R. Sternberg & R Subotnik international Handbook of Giftedness and Talent (pp203-212) Oxford,UK: Pergamon press.

Lewis, C, Hitch, G & Walker, P (1994). The prevalence of specific Arithmetic difficulties and Specific reading difficulties in 9-10 Years old boys and girls. *Journal of child psychiatry*, 35 (2), 283-292.

McCoach, B., Thomas, J., Bray, M., & Siegle, D (2001). Best practice in the identification of gifted students with learning Disabilities. *Psychology in the School*, 38 (5), 403-411.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2012, November 5- 18) the Annual convention .Denver, Colorado.

National Association for Gifted children (1998) *Students with Concomitant gifted and learning disabilities*. Washington DC.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000) *an evidence-based assessment of the Scientific Research literature on reading and its implications for Reading instruction*. Washington, DC: U.S. Printing Office.

Neihart, M., Reis, S., Robinson, N & Moon, S (2000).T*he social and Emotional development of gifted children: What do we know? Waco*, Texas: Prufrock Press Inc.

Newman, J (2006). Talent – ed and Type III Who are learning Disabled. *Teaching exceptional Children Plus*, 2 (5).

Newman, J & Zupko, S (2006). Talent – ed and Type III: An Effective Learning strategy for gifted Students who Are Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus* (2), 5.

Nielson, M. (2002). Gifted students with learning disabilities. Recommendation of identification and programming. *Exceptionality*, 10 (2), 93-111.

Olenchak, F. (1995). Effects of enrichment on gifted learning Disabilities students. *Journal of the Education of the Gifted*, 18, 385- 399.

Reis, S., Neu, U., & McGuire, J (1995). *Talent in two places: Case Studies of high Ability students with learning disabilities who are achieved* .Storrs, CT: The University of Connecticut.

Roborts, G; Torgesn, J; Boardman, A & Scammacca, N (2008). Evidence– Base Strategies for reading instruction of older Students with learning disabilities. L*earning Disabilities Research and practice*, 23(2), 63-69.

Ruban, L., & Reis, S (2005). Identification and Assessment of gifted Students with learning disabilities. *Theory into Practice*. 44 (2), 115-124.

Schwab, J., Tucci, S & Jolivette, K (2013). Integrating schema – based Instruction and response card for students with learning Disabilities and challenging behaviors. *Beyond Behavior*, 22 (3), 24-30.

Silverman, L. (2003). *Gifted Children with Learnin Disabilities*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds) the Handbook of Gifted Education. Third Edition (pp533-543) Allyn & Bacon.

Singer, L. (2000). *Gifted*. In K, Kay. Uniquely Gifted: Identifying and Meeting the needs of the twice- Exceptional students, pp.44 – 46. Avocas publishing.

Spencer, S & Logan, K. (2005). Improving students with learning Disabilities ability to acquire and generalize a Vocabulary Learning Strategy. Learning Disabilities: A *Mutidiceplinry Journal*, 13 (3), 87-94.

Spies, T & Dema, A. (2014). Beyond word meaning vocabulary Instruction for Students with exceptional language needs *Intervention in school and clinic*, 49, (5), 271-280.

Steele, S & Watkins, R. (2010). Learning word meanings durning Reading by children with language learning disabilities and Typically – Developing peers. *Clinical Linguistic and phonetics*, 24, (7), 520-539.

Verhoeven, L Vanleeuwe, L & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and reading development across the elementary school years. *Scientific students of Reading*, (15), 1.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented \learning Disabled students. *Roeper Review*, 24, (4), 226-33.

Weiser, B. (2013). *Effective Vocabulary Instruction for Kindergarten to 12th grade Students experiencing Learning Disabilities*. Southern Methodist University.

Basic vocabulary among elementary school gifted and non-gifted learning disabled students and their normal counterpart's students at integrated school, Riyadh Region

Norah Ibrahim Al-Sulaiman

norais@ksu.edu.sa

King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: This research investigates the differences between gifted and non-gifted learning disabled Elementary School students based on their scores on the Basic Vocabulary Words test. Participants were randomly selected from public elementary schools located in four educational regions of Riyadh, Saudi Arabia. The study sample consisted of 324 students, 91 had learning disabilities, of which 30 students were gifted in mathematics with learning disabilities. Also, the sample included 233 of non-learning disabled students. The ages of the sample ranged from 6 to 12 years old, with an average age of 10.2 and a standard deviation of 1.9. The test of Basic Vocabulary Words was used. The research findings indicate that there were statistically significant differences between learning disabled students and non-learning disabled students on the Basic Vocabulary Words test in favor of non-disabled students; also there were statistically significant differences between learning disabled students on the Basic Vocabulary Words test according to their elementary school levels (2-6) in favor of sixth grade only. The researcher recommends that steps must be taken to restructure educational programs for the gifted and non-gifted students with learning disabilities.

Keywords: Basic Vocabulary; Gifted learning disabled students; elementary schoo