اثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة

أ.م . رافد صباح عبد الرضا التميمي
جامعة بغداد / كلية الادارة والاقتصاد
rafid0074@coadec.uobaghdad.edu.iq
م. د. خمائل شاكر غانم
مركز احياء التراث العلمي العربي / جامعة بغداد
Dr.khamael_sh@yahoo.com

الملخص
يهدف البحث التعرف على أثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة. ولأجل تحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات المقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة القراءة .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي والاختبار القبلي في مادة القراءة .

واقتصر البحث الحالي علي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الامام علي الابتدائية التابعة الى مديرية تربية الكرخ الثالثة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ وللنصف الدراسي الاول واعد الباحث اختبارا تحصيليا وتم تطبيقه على تلاميذ كلا المجموعتين التجريبية والضابطة والبالغ عدد كل منهما (١٢) تلميذا من ذ وي صعوبات التعلم بعد استعمال اختبار مان وتني لعينات المستقلة واختبار ولكوكسن لعينتين متاربطتين اظهرت النتائج .

١. هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار .

وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الفصل الاول
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

يعد مصطلح صعوبات التعلم الخاصة واحداً من المصطلحات التربوية الحديثة نسبيا وقد تم تمييز الافراد الذين يشملهم هذا المصطلح فئةً من فئات التربية الخاصة منذ عام ١٩٧٥ في امريكا ومعظم الدول الاوربية فيما بعد. ان افراد هذه الفئة هم في الغالب، أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية، عاديون او ربما ذوي ذكاء مرتفع ولا يعانون من أي اعاقات (سمعية او بصرية او حركية او انفعالية) ، ومع ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع او الكلام او القراءة او الكتابة او التهجئة او في اداء العمليات الحسابية الخ.وتعد هذه الاضطرابات أساسية في الفرد (بمعنى انها غير عارضة) وانما ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. (عدس،١٩٨٨: ١٢) .

وتشير الإحصائيات العالمية إلى أن ما بين (٧ - ١٠٪) من التلاميذ يعانون من صعوبة القراءة والكتابة معًا، وأن (٤٠٪) منهم يتسربون من المدارس تحت وطأة الرسوب المتكرر , كما أن القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية.وبناءً على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين الأولى : ميكانيكية: والثانية:عقليـــــة ومن المهم أن نعلم التلاميذ مهارات القراءة المختلفة في حياتهم المدرسية، التي تركز أساساً على مهارة التعرف، والتي تتضمن مهارات عدة؛ مثل حركات العين واستخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها.و الذاكرة.وكذلك مهارة الفهم، والتي تتضمن مهارات عدة؛ مثل إعطاء الرمز معناه، والقدرة على فهم وحدات فكرية، وفهم الكلمات في سياق، واختيار المعنى الملائم، والقدرة على الاستنتاج وتخمين المعاني ومهارة النطق وهي سلامة إخراج الحروف من مخارجها٠. (رزق ، ٢٠٠٦ :١٨)

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء، بوصفه هو والقراءة مفتاحاً لابواب المعرفة وخزائن العلم؛ إلا أن التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في إتقان الكتابة الصحيحة المطابقة للقواعد الإملائية؛ وكشفت كثير من الدراسات التي أجريت عن مشكلات الصعوبات الإملائية والقرائية مثل دراسة (سعيد ,١٩٩٧) التي كشفت عن تدني مستوى الأداء الإملائي والقرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (مركز القياس والتقويم ،١٩٩٨) التي طُبقت في المدارس الفلسطينية ، وأكدت وجود ضعف في الأداء الإملائي للتلاميذ.

ويؤكد (السامرائي,٢٠٠٠) على انه"يجب على المعلم أن يمتلك أساليب وطرائق تدريسية حديثة تمكنه من إيصال المادة العلمية إلى أذهان المتعلمين بكفاءة محققا الأهداف التربوية" (علي,٢٠١١ :٢٣٤).

ومن هذه الاستراتيجيات او الطرائق الحديثة في تدريس القراءة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية هي استراتيجية المسرد الاملائي الذي تعد فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي ؛ ويشمل على الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف الى تفعيل دور المتعلم واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات؛ وتكوين القيم والاتجاهات فالتعلم النشط لا يركز على اكتساب المعلومات وإنما الطريقة والأسلوب الذي يكتسب فيه المتعلم المعلومات والقيم (علي,٢٠١١ :٢٣٤).

لذا استعمل الباحث استراتيجية المسرد الاملائي التي قد ترفع من تحصيل المتعلمين لمناسبتها لمستوى النمو العقلي للمرحلة العمرية. وتعد من أكثر الأنشطة فاعلية إذ تستخدم بوصفها أداة لتعليم مادة القراءة وهذا النوع من الأنشطة التي تثير قدرات المتعلمين وتحركها نحو البحث والاستقصاء وملاحظة السلوك والقدرة على القياس والتقويم(الحيلة,٢٠٠٩ :٢٨٢)

لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما أثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة. ؟

ثانيا :اهمية البحث

تشكل القراءة والاملاءأهمية كبيرة على المستوى العالمي ، ويحظى تعليمها بعناية بالغة بالغ من جانب المعنيين بشأن التربية والتعليم، كما اولت الدراسات والبحوث الكثير من الاهتمام وذلك بتسليط الضوء عليها علمياً وتحليلياً، فضلاً عن الاهتمام بجوانب النجاح والفشل فيها، ومعرفة حالات التأخر والضعف فيها، وعملت على تلافيها والتقليل من حدتها. وعلى الرغم من الجهود التي يبذلها القائمون على العملية التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر التكنولوجيا والمعلومات، وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية، إلا أن هناك مشكلات مازالت تؤرق التربويين والآباء والتلاميذ، كون هذه المشكلات مُتجددة، ولعل الضعف القرائي والكتابي لدى بعض التلاميذ يأتي في مقدمة هذه الموضوعات، كون القراءة والاملاء هي من أوليات المهارات الأساسية التي يتطلبها النمو الإنساني على المستويات كافة ، فضلاً عن أنها وسيلة للتزود بالمعرفة والاتصال بالآخرين.

ويعد الإملاء فناً من فنون اللغة العربية ، وله منزلة عالية بين فروع اللغة، لأنه الوسيلة الأساس إلى التعبير الكتابي ، وهو الطريقة الصناعية، التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره؛ ليترجم بها عما في نفسه لم تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، وإذا كان النحو والصرف وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية ،فإن الإملاء يعد مقياساً دقيقاً؛ لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار السن في تعلمهم (سمك ,١٩٧٩ :٥٢١).

ولعل السبيل الوحيد لنجاح ذوي صعوبات التعلم في المدرسة والحياة هو إكسابهم المهارات الأساسية للقراءة، مما يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ ويفهم ما يقرأ فهمًا سليمًا، وهذا ما يؤثر بشكل إيجابي في تنمية شخصيته وصقلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه وذلك من خلال اتباع طريقة تدريس اوستراتيجية معينة لتعليم ذوي صعوبات التعلم القراءة (فهيد ، ١٩٩٨ : ٧٨).

ولم تكتف بعض الدراسات الجادة بإبراز الظاهرة، وإنما سعت لوضع الحلول والبرامج المقترحة لعلاج ظاهرة الضعف الإملائي؛ منها دراسة)سيد،١٩٨٨) التي تقوم على طريقة المناقشة الموجهة، ودراسة (حلس،٢٠٠٣) التي كشفت تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية ، واتجاهات الطلبة نحوها.

وكشفت دراسة (Rocelle: ١٩٧٩)أن الأسباب الأساس في الضعف الإملائي تعود إلى: عدم مبالاة المدرس، وعدم اهتمام الطلبة، والصعوبات الصوتية، وضعف المعرفة الإملائية.

وأكدت دراسة (الجوجو ,٢٠٠٤)، على أن الأخطاء الإملائية تعزى إلى: المعلم، وعدم اهتمامه بالمادة الإملائية، والمنهاج والمتعلم وطرائق التدريس المستعملة ، وعدم التركيز على الأنشطة التقويمية، وضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية وعدم توفير بيئة صفية حيوية.

وحاولت دراسة (أبو منديل،٢٠٠٦) التغلب على مشكلات الإملاء، ببناء برنامج نحو سبل إضفاء نوع من التشويق على تعلم الإملاء؛ يخفف من جفاف وصعوبتها القواعد الإملائية.

وأكدت دراسة (حلس ,٢٠٠٤) أن٢٧.٢٩ % من طلبة الصف السادس الذين أجريت عليهم الدراسة كتابتهم لا تقرأ لكامل القطعة (الفقعاوي ,٢٠٠٩ :٤)

ويعد الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم امراً في غاية الأهمية إلا ان هذه الفئة لم تحظ بالاهتمام والرعاية على الرغم من كثرة أعدادهم ضمن الصف العادي وفي المراحل الدراسية كلها بدءاً من المرحلة الابتدائية ، و أن عدم الاهتمام بهم من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي ، ولاسيما في المرحلة الابتدائية وقد حظيت هذه الفئة اهتماماً على المستويين العالمي والعربي.

كما أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية تمتد معهم لتنتقل إلى المراحل الدراسية التالية مما يستدعى ضرورة الاهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى أطفال هذه المرحلة٠((Wiederhot,. ١٩٧٨:١٢

ولقد أكد المتخصصون في التربية العلمية أن التدريس بصفة عامة , وتدريس القراءة بصفة خاصة ليس مجرد نقل المعرفة الى المتعلمين بل هي عملية تساعدهم في بناء معارفهم وتطوير فهمهم عن العالم الطبيعي وبتكامل شخصياتهم في مختلف جوانبها (الجميلي, ٢٠٠٤ : ٦٧)

لذا نجد الاتجاهات الحديثة في التربية أولت العناية الى الطرائق التدريسية ونظرت اليها على أنها حجر الزاوية في العملية التعليمية ؛وذلك لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها وترجمة اهداف المنهج الدراسي الى مفاهيم واتجاهات وميول التي تتطلع المدرسة الى تحقيقها.

إن التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم النفسية والتربوية تعقيدا؛ وذلك لاشتراك العديد من العوامل والعمليات المختلفة منها مدرسية وشخصية واجتماعية واقتصادية , كما انه من أكثر المجالات التي تتيح الفرصة للكشف عن قدرات المتعلمين وتنمية مواهبهم وطموحاتهم (حمدان,١٩٩٦:٦٥).

ولطريقة التدريس اهمية كبيرة في ارتفاع المستوى التحصيلي للتلاميذ ,فالطريقة التدريسية جزء من منظومة متكاملة وهي العملية التعليمية فالاهتمام ينبغي الاينصب على المادة التعليمية والاداة التي تقدم بها فقط ولكن على الاستراتيجية المستخدمة من المصمم لهذه المنظومة وعلى كيفية استعمال الوسائل التعليمية لتحقيق الاهداف السلوكية المحددة مسبقا (قطامي ,١٩٨٩ :٢٠٤) .

ولطريقة التدريس التي يختارها المعلم اثر مهم في معالجة المواقف التعليمية لا سيما اذا ما استندت الى بعض الاسس التربوية ومنها رغبة الطالب العميقة في التعلم ومتابعته المستمرة لمواد التعليم (الرحيم واخرون ,٢٠٠٦ :٢٠).

وهناك فرق بين الاستراتيجية وطريقة التدريس فالاولى اعم من الاخيرة حيث تتمثل في خطوط ارشادية عامة توجه طريقة التدريس ,التي تتمثل في مجموعة من الاداءات الاجراءات المحددة والمتسلسة في تتابع بحيث يمهد كل الاداء للاداء التالي له (طعيمة واخرون ,٢٠٠٩ :١٩٣).

والاستراتيجية التدريسية هي الالية التي تشمل الاهداف التدريسية وافعال المدرس وانشطته في داخل الصف والاساليب والوسائل المصاحبة في التدريس التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية وقد يكون من سمات الاستراتيجية التدريسية الناجحة تاكيدها المشاركة الجماعية وتنميتها لروح التعاون بين الطلبة وتوليدها الحماس والاثارة عند الطلبة وتميزها بالمرونة فضلا عن تنظيمها للمجموعات لمجموعات بشكل فعال (العبيدي واخرون ,٢٠٠٦ :١٢)

وتتضح اهمية الاستراتيجية في التعليم من خلال تعميق وتفعيل طرق التدريس ومعرفة خصائص المادة الدراسية وتحويل المعلومات الى معارف من خلال استخدام استراتيجيات التعلم وادارة التعلم بشكل مريح فضلا عن التعامل مع الكل التربوي ومعرفة العمليات التي تحدث اثناء عملية التعلم والوقوف على معوقات التعلم (الخزاعلة واخرون ,٢٠١١ : ٢٥٩).

كما ان معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحلية ,٢٠٠٢ :٢٥).

وتعد استراتيجية المسرد الاملائي من الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم في عملية التعلم ولها اثر كبير في تحصيل التلاميذ في مادة القراءة وطبق الباحث اجراءات هذه الاستراتيجية في الاختبارات التي تعد بعد نهاية كل موضوع من موضوعات القراءة المقرر تدريسها للصف الرابع الابتدائي علما ان اجراءات هذه الاستراتيجية تسير في اربع خطوات رئيسة هي :

١-مرحلة الاعداد :في هذه المرحلة يختار المعلم نصا يحتوي على عدد من الكلمات المختصة بالحقل التعليمي الذي تعلمه التلميذ وقد يؤخذهذا النص من الكتاب المقر او من اية مواد قرائية اخرى ذات صلة بالموضوع ويستحسن في البدء استعمال نصوص قصيرة لكون التلاميذ حديثي عهد بعملية تدوين المذكرات حيث انهم لم يحذقوا بعد الاستراتيجيات الضرورية للاستيعاب الاستماعي وبعد ان يستمع التلاميذ لهذا النص يدخلوا في مناقشات حوله وما يتضمنه من معان ومفردات جديدة .

٢-مرحلة الاملاء :في هذه المرحلة يقرا المعلم النص الاملائي قراءة انموذجية ويدون التلاميذ الكلمات الاساس المختصة بالمحتوى التعليمي الذي تعلموه وتسجيل اية عبارات اخرى وذلك بهدف بناء المعنى لكل الجمل المملاة .

٣-مرحلة اعادة بناء النص :في هذه المرحلة يقسم المعلم التلاميذ الى مجموعات صغيرة تتكون من ثلاثة او اربعة طلاب ثم تبدا كل مجموعة بكتابة النص الذي استمعوا اليه وذلك بالتعاون فيما بين اعضاء المجموعة اما عن دور المعلم في هذه المرحلة فهو مراقبة التلاميذ في اثناء كتابة النص .

٤-مرحلة التحليل مع التصحيح :يبداء المعلم في هذه المرحلة في تحليل كتابات التلاميذ او منتج التلاميذ وتصحيح ما بها من اخطاء نحوية واملائية (عبد الباري ,٢٠١١ :٣٠٤) .

مما تقدم تتضح اهمية البحث الحالي من خلال ما ياتي :-

١-تكمن أهمية الدراسة في حداثة الدراسة وأصالتها، إذ تفتقر المكتبة العراقية في حدود علم الباحث – إلى دراسات بحثت في مشكلة الدراسة و أثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة.

٢-توجه أنظار المتخصصين والمهتمين بمادة القراءة من مصممي المناهج، والمشرفين التربويين، في اكتشاف طريقة قد تدفع التلاميذ إلى التعلم بهدف تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

٣-تعريف معلمي القراءة باستراتيجية المسرد الاملائي ، من أجل تحسين أساليب التدريس المتبعة وتطويرها في المدارس باستمرار.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته: يهدف البحث التعرف على أثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة. ولأجل تحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات المقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة القراءة .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي والاختبار القبلي في مادة القراءة .

رابعاً:حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الامام علي الابتدائية التابعة الى مديرية تربية الكرخ الثالثة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ وللنصف الدراسي الاول

خامسا :تحديد المصطلحات :-

اولا :الاثر : عرفه كل من:

عرفه(ابراهيم ،٢٠٠٩): بأنه " قدرة العامل موضوع البحث على تحقيق نتيجة إيجابية لكن إذا أنتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فأن العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية "
(ابراهيم ، ٢٠٠٩: ٣٠)

وعرفه (عيسى ،٢٠١٢) : بأنه " نتاج معرفي او نفس حركي يتولد نتيجة الفعل الانساني والمتمثل بموضوع البحث والمتأثر به بنحوٍ قصدي ". (عيسى ،٢٠١٢: ٣١)

ثانيا: استراتيجية المسرد الاملائي : عرفها كل من:

عرفها وينراب (١٩٨٩) "بانها اجراء تدريسي يقوم على تعليم الاملاء السريع لنص قصير لمجموعة من الطلاب (العمل في مجموعات صغيرة) ثم تدوين الملاحظات الجهرية والمضي قدما لتجميع النص واعادة بنائه في ضوء التعاون مع التلاميذ الاخرين داخل المجموعة التي ينتمي اليها التلميذ "(wajnryb,١٩٨٩:١٦)

عرفها عبد الباري (٢٠١١) " هي اداة تعليمية مصممة اساسا لدعم دراسي اللغة لتحسين فهمهم للغة وتتضمن هذه الاستراتيجية الاملاءات المتكررة على الطلاب للوقوف على كيف يمكن لهم التعرف على الكلمات وتصنيفها في فئات مختلفة وتسجيلها ثم يتبادل الطلاب هذه المفردات من اجل بناء المعنى العام للقطعة المملاة "(عبد الباري ,٢٠١١ :٣٠٣)

وقد تبنى الباحث وينراب (١٩٨٩) كتعريف اجرائي للمسرد الاملائي

ثالثا :التحصيل وعرفه كل من :

تعريف قاموس التربية وعلم النفس ١٩٦٠: (إنجاز عمل ما، أو إحراز التفوق في مهارة ما أو مجموعة من المعلومات)، (نجار، ١٩٦٠:١٥).

عرفه (مورجان , ١٩٦٦) "إنجاز أو أداء في اختبار للمعرفة أو للمهارة" (Morgan, ١٩٦٦, ٧٦٢).

عرفة (گود ١٩٧٣)"أنه مقدار تقدم الطالب في المدرسة ويختلف نظرياً عن الذكاء لكنه يتداخل معه بدرجة كبيرة. "(Good, ١٩٧٣: ٧).

عرفة(الاحمد,١٩٩٥)" ما يحصل عليه التلاميذ من حقائق ومفاهيم في مادة دراسية معينة"(الاحمد، ١٩٩٥: ٢٠).

اما التعريف الاجرائي فانه (معدل الدرجات في مادة القراءة في الصف الرابع الابتدائي التي حصل عليها التلاميذ في امتحان الشهر الاول من السنة الدراسية٢٠٢٠) .

رابعا :ذوي صعوبات التعلم وعرفه كل من :

تعريف(كيرك ،١٩٦٢)" يشير مفهوم صعوبات التعلم الى التاخر او الاضطراب في واحدة او اكثر من العمليات الخاصة بالكلام، او اللغة، او القراءة، او الكتابة، او الحساب او أي مواد دراسية اخرى، وذلك نتيجةً الى وجود خلل مخي او اضطرابات انفعالية او سلوكية، ولايرجع هذا التاخر الدراسي الى التاخر العقلي او الحرمان الحسي او الى العوامل الثقافية او التعليمية" (Wiederholt,١٩٧٨:.١٤).

عرفه(مايكل بست،١٩٦٣)" إن حدوث صعوبات التعلم الخاصة في أي عمر يكون سببها الانحرافات في الجهاز العصبي المركزي، التي لا علاقة لها بالنقص العقلي ، اوضعف الحواس ،كما ان اسبابها ليست نفسية المنشأ، فاسبابها ربما تكون امراض او حوادث، او انمائية" (Myklebust, ١٩٧٣:٧٦).

عرفه(باتمان ،١٩٦٥)" هم اولئك الاطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وان هذه الاضطرابات من المحتمل ان تكون مصحوبة او غير مصحوبة بخلل في الجهاز العصبي المركزي ، بينما لا ترجع الاضطرابات لديهم الى التخلف العقلي، او الحرمان الثقافي او التعليمي، او الاضطراب الانفعالي الشديد، او الحرمان الحسي"، (Smith & Nelsworth, ١٩٧٥:٣١٦). تبنى الباحث تعريف مايكل بست لذا اعتمد الباحث التعريف المشار اليه نفسه.

خامسا :القراءة وعرفها كل من :

يعرفها (شيفرد ,٢٠٠٦) "انها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما" (شيفرد ,٢٠٠٦ :١١)

عرفتها خنشوش (٢٠١٦)" هي عبارة عن عمليّة يتمّ من خلالها التعرُّف على الصِّلَة بين لغة الكلام، والرموز الكتابيّة؛ حيث إنَّ لغة الكلام تتكوَّن من الألفاظ التي تُعبِّر عن المعاني المختلفة، وهي عمليّة مُركَّبة يستخدم المرء فيها العديد من حواسِّه أهمّها البصر، وعادة ما تتطلَّب عمليّة القراءة الخبرة، والذكاء، وقدرة القارئ على التفاعل مع النص المقروء، من خلال استخدامه لأفكار النص الأساسيّة والعامة التي يشتمل عليها،(خنشوش(15: 2016,

الفصل الثاني
اطار نظري ودراسات سابقة

لمحة عن صعوبات التعلم

تمت المحاولة الاولى لوضع تعريف محدد لصعوبات التعلم في عام ١٩٦٣ حيث اقترح كيرك التعريف التالي: "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي". (Kirk & Chalfant, ١٩٤٨:١٢٣)

وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين والتابعة لمكتب التربية الاميركي تعريفها مستندة إلى تعريف كيرك وقد اعتمد من قبل القانون الاميركي للمعوقين في سنة ١٩٧٥ وتعديلاته اللاحقة سنة ١٩٩٠ والذي ينص على التالي: "صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وتظهر على نحو قصور في الاصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الادراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية" (Education of All Children Act, ١٩٧٥: ٩٨).

تم نقد هذا التعريف من قبل الكثير من المختصين لاستخدامه بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائيا مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الادراك والخلل الوظيفي في الدماغ والبعض انتقده لإغفاله تحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر.

وبعد هذا التعريف كان هناك تعريفات عدة منها تعريف اللجنة الوطنية الاميركية لصعوبات التعلم NJCLD وصعوبات التعلم هي مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي او العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الادراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات، (الزيات، ١٩٩٨: ٦٧).

ومن التعريفات التي وضعت في هذا المجال بعض التعريفات التي حاولت التفريق بين صعوبات التعلم وبين الظروف الاخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل العلمي حيث يوجد نمطين اساسيين من العوامل التي تؤثر في هذا الانخفاض وهي:

١. عوامل خارجية: وترجع إلى العوامل البيئية كالثقافية والاقتصادية والظروف الاجتماعية ونقص فرص التعليم والتعلم، وتمثلت هذه العوامل في تعريف الـ NJCLD في عبارة المؤثرات البيئية.
٢. عوامل داخلية : ترجع إلى ظروف داخل الفرد مثل التخلف العقلي والاعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم وقد أشير إليها في تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين من خلال الاضطرابات النفسية.

ذهب البعض إلى أن مشكلة القراءة واللغة هي جوهر صعوبات التعلم في حين أكد الاخرون أن الانتباه هو الاساس فيما اعتبر البعض الاخر أن الاضطرابات النفسية مثل الذاكرة والادراك هي الاساس أيضا.

وتمتد الجذور الاولى لمجال صعوبات التعلم الخاصة الى الاهتمامات الطبيبة الفرنسية بروكا (Broca ١٨٢٤-١٨٨٤) اذ كانت تهتم بدراسة المخ والامور المتعلقة به حيث رأت ان هناك اجزاء معينة في المخ ترتبط بعمليات ونماذج سلوكية خاصة تظهر لدى بعض الافراد. فقد اكدت على ان الفرد الذي يعاني من ضمور في الجانب الايسر من اللحاء الامامي للمخ يعاني من اضطرابات في اللغة وهو ما يسمى بالافيزيا التعبيرية ، لقد تركت طروحات بروكا هذه اثرها على المهتمين بمجال صعوبات التعلم الخاصة، اذ ان الكثير من الباحثين في هذا المجال اهتموا بدراسة المخ والجهاز العصبي اكثر من اهتماماتهم بدراسة عمليات التعلم والتعليم (Bryan & Bryan, ١٩٨٢:١٥).

وفي عام ١٨٧٤ حدث تقدم كبير في دراسة العلاقة بين فصوص معينة من المخ وعدم القدرة على الكلام، اذ اكد كارل ويرنك (Carl & wernicke, ١٨٤٨-١٩٠٥) ان عدم القدرة على فهم حديث الاخرين او كلامهم لا ترجع الى عيوب في السمع، وهذا يعد نقصا في الذكاء بسبب التلف او الاصابة الدماغيـــة في الفص الامامي للحاء المخي (Bryab and Bryan, ١٩٨٢:.١٧). اما في عام ١٩٢٧ فقد تقدم اورتون (Orton,١٩٢٧) خطوة الى الامام حيث ربط التلف الذي يصيب بعض فصوص الدماغ بالانماط والنماذج السلوكية ، اذ قام بدراسة مشكلات الاطفال ذوي الصعوبات النمائية في اللغة، وتوصل من خلال دراساته تلك الى ان اضطرابات القراءة والاضطرابات اللغوية انما هي ناتجة عن اضطراب وظائف المخ كما تنتج ايضا

من تلف القشرة المخية، كما اعتقد ان تلف اللحاء ينتج عنه (العمى لحائي) ، والذي يبدو في عدم الاحساس بالرؤيا او الوعي برغم سلامة العصب البصري تحت اللحاء، وفي حالة كون التلف متوسطا فانه من الممكن ان ينتج عمى العقل وفي هذه الحالة يرى المصاب الشيء ولكن لا يتذكر كيفية استخدامه، اما عندما يكون التلف بسيطا في اللحاء فانه يؤدي الى عمى الكلمة وفي هذه الحالة لا يستطيع المصاب ان يعرف معنى الكلمة المكتوبة او المنطوقة وهو ما يسمى (بالافيزيا الحسية)، (Telford & sawery, ١٩٧٢:٢٧٥).

اما العالم هيد (Head,١٩٤٠) فقد ركز في ابحاثه على نفي العلاقة بين التلف المخي ونقص الذكاء، وما اذا كان التلف المخي يعد واحدا من الاسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم.

اما سمث وكاريجان ١٩٥٩ فقد اهتما بمعرفة اسباب عدم قدرة الاطفال على التعلم بالرغم من سلامة قواهم العقلية وكذلك سلامة حواسهم، وقد فسرا ذلك بان مشكلات التعلم وعدم القدرة عليه لدى بعض الاطفال انما يرجع الى الاضطرابات الهرمونية. الا ان كيفارت (Kephart, ١٩٤٢) كان يرى ان سبب ذلك يرجع الى تاخر في نمو المهارات الادراكية (Ross, ١٩٧٦:١٢).

وبداية التحول الجديدة كانت عام ١٩٦٠ في وصف افراد هذه الفئة ، اذ بدأ التربويون الاهتمام الواضح والصريح تجاه الاطفال الذين لا يستطيعون التعلم بصورة مناسبة لا تتفق وامكانياتهم العقلية بعد ان كان هذا الموضوع برمته بيد الاطباء، اذ اضاف التربويون العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الاطفال مثل مفهوم المعاقين تربويا ، واطفال ذوي صعوبات في اللغة ، واطفال ذوي صعوبات تعلم خاصة (Johnson & moraskey,١٠:١٩٨٠-١١).

وفي عام ١٩٦٣ اصبح مجال صعوبات التعلم الخاصة احد المجالات التي اخذ مكان الصدارة في ميدان التربية الخاصة، اذ اشار كيرك (Kirk,١٩٦٣) الى ان التعامل مع هذا الموضوع يتوقف على التوجيهات والاهداف الخاصة، وان الازدواجية التي يعاني منها هذا الموضوع في الوصف والتصنيف يتطلب دراسته من الناحية الطبية والفسيولوجية ومعرفة اسباب الحالة، كذلك من زاوية المشكلات النفسية والتي تتمثل في معرفة طرق فعالة في التشخيص والتعامل مع هؤلاء الاطفال وتدريبهم، (Johnson & Moraskey, ١٩٨٠:.١١-١٢).

وفي ضوء هذه الاهتمامات صدر في عام ١٩٧٥ القانون ٩٤-١٤٢ في الولايات المتحدة الامريكية وذلك بهدف توفير الظروف الملائمة للاطفال المعاقين بصورة عامة والاطفال من ذوي صعوبات التعلم الخاصة بصورة خاصة باعتبارهم احدى فئات التربية الخاصة، (Dolgins, 1986,p.١٧٤).

مظاهر ذوي صعوبات التعلم الخاصة:

يتميز ذوو صعوبات التعلم الخاصة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي يتكرر ظهورها لديهم في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، التي يمكن ملاحظتها من قبل المعلمة والاهل، ومن اهم هذه المظاهر ما يأتي:

١. اضطرابات الانتباه: تعد ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من اكثر المظاهر التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الافراد، اذ انهم يفشلون في التميز بين المثير الرئيسي والمثير الثانوي، اذ لا يستطيعوا متابعة الانتباه لنفس المثير الا لوقت قصير جدا.

وعادة ما يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية لا علاقة لها بموقف التعلم، لذلك تجدهم يواجهون صعوبات كبيرة في تنفيذ المهمات التي توكل اليهم بشكل دقيق والتخطيط المسبق لها لانمائها على نحو كما يفعل الاخرون.

٢. الحركة الزائدة: كما يتميز الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة بنشاط حركي زائد والذي هو رد فعل للمثيرات المفاجئة التي اما ان تكون غير وافية للفرد او لا تؤدي الى استجابة مرضية مما يؤدي الى ظهور استجابة غير صحيحة او نشاط حركي في بعض المواقف. وعادة ما تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كاعاقة تطورية مرتبطة باداء الجهاز العصبي، وليس بالضرورة ان كل من لديه هذه الخاصية يعاني من صعوبات تعلم خاصة.

٣. الاندفاعية والتهور: بعض الافراد الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة يتميزون بالتسرع في اجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، فاولئك يخطئون في الاجابة على اسئلة قد عرفوها من قبل، او قد يرتجلون في اعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم بالخطأ.

٤. صعوبات في الادراك العام: يعاني هؤلاء الافراد من صعوبات جمة في ادراك الشكل ومعرفة الاتجاهات، والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة وغير المتجانسة، والاشكال الهندسية ، وايام الاسبوع.

٥. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة اقسام رئيسية للذاكرة وهي الذاكرة القصيرة الامد ، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة الامد، حيث تتفاعل تلك الاجزاء مع بعضها البعض لتخزين واسترجاع المعلومات عند الحاجة اليها. ومن الجدير بالذكر هنا ان نشير الى ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة، يعانون من ضعف في توظيف تلك الاقسام او بعضها بالشكل المطلوب، مما يؤدي بدوره الى فشلهم في استرجاع المعلومات التي تعرضوا لها في وقت سابق.

٦. صعوبات في التفكير: هؤلاء الاطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل الاشكالات التعليمية المختلفة التي يتعرضون لها، ويعود جزء كبير من تلك المشاكل الى افتقار عمليات التنظيم لديهم.

٧. الانسحاب المفرط من المواقف: يعاني هؤلاء الاطفال من عجز واضح في الاستجابة لمتطلبات التعلم في مواقف خاصة، مما يؤدي الى تصورهم بالاحباط والذي يؤدي الى عدم الرغبة في الظهور والاندماج مع الاخرين، فيعزفون عن المشاركة في الاجابات عن الاسئلة، او المشاركة في النشاطات الصفية.

٨. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: ان أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب ضعف قدرة الفرد لان يكون حساسا للاخرين، وكذلك صعوبة ادراكه في كيفية قراءة زملائه لصورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الاطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تزيد من صعوباتهم في التعبير عن افكارهم وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم. اذ اشارت الدراسات الى ان ما نسبته ٣٤% الى ٥٩% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة معرضون على هذا الاساس للمشاكل الاجتماعية.

٩. صعوبات في التحصيل الدراسي: حسب تعريف صعوبات التعلم الخاصة ان التاخر الدراسي يعد السمة المميزة لهؤلاء الاطفال، ولهذا فلا يوجد أي اعتراض من قبل المختصين حول هذا. اذ يعاني هؤلاء من قصور في موضوع واحد او اكثر، وتعد صعوبات القراءة من اكثر الموضوعات التي يواجه هؤلاء الافراد من صعوبة فيها.

١٠. صعوبات في فهم التعليمات: تشكل التعليمات التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم عقبه امام هؤلاء التلاميذ، بسبب مشاكل ضعف التركيز والذاكرة لذا يلجأون الى سؤال المعلم اكثر من مرة حول ما يريد، او تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، واحيانا الامتناع عن التنفيذ حتى يقوم المعلم بتوجيههم وارشادهم فرديا.

١١. اضطرابات عصبية مركبة: مشاكل متعلقة باداء الجهاز العصبي المركزي وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات على شكل اخفاق في اداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة. (السرطاوي ,١٩٨٨: ٢٣-٣٠).

نظريات تفسر صعوبات التعلم الخاصة:

أ. النظرية البصرية الحركية:

اهتمت نظرية جتمان بمظاهر النمو البصري –الحركي وعلاقته بالتعلم . وقد اوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الادراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهي:

١. نمو جهاز الاستجابة الاولى، وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الاولية التي يبديها الطفل منذ الولادة، مثل منعكس الرقبة والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء، وهذا الجهاز يعد العنصر الاساسي في عملية التعلم المستقبلي.

٢. نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزى اليه عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة، والمشي ، والركض، والقفز، والحجل.

٣. نمو جهاز الحركة الخاصة، المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم وحركة اليدين معا، اذ لاحظ جتمان ان الاطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا او تكوين المربعات.

٤. نمو الجهاز الحركي-البصري: ان من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين، اذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة الى اخرى، ومتابعة الاجسام المتحركة، وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف، وهذا له اثر كبير على عملية التعلم الصفي.

٥. نمو الجهاز الحركي-الصوتي: يتضمن الجهاز السمعي والجهاز الحركي –الصوتي ويكون مسؤولا عن مهارات المناغاة والتقليد، والكلام، ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.

٦. الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر، او تخيل اشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الاصلي، وهو ما نطلق عليه في العادة اسم الخيال، ومن الممكن ان تكون ذاكرة انية، او مستقبلية ، او من الماضي.

٧. الابصار او الادراك : ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة

٨. الادراك الفردي للمفاهيم المجردة والتميز والنمو العقلي.

ويرى جتمان ان ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كافٍ لكل مستوى من المستويات الاساسية للتطور الحركي، يسهمان في التوصل الى المستوى الادراكي المناسب(عبد الهادي واخرون، ٢٠٠٠: ١٩٥).

ب.نظرية كيفارت **Giphart Theory**

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الادراكي–الحركي للفرد وقد اعتمد كيفارت في نظريته على مبادىء علم النفس النمائي اكثر من اعتماده على التلف (النيرولوجي)،

اذ يقول ان الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة، أي ان بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الانشطة الحركية له، وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا قبليا للتعلم فيما بعد. فالطفل اثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب اشكالا متنوعة من الحركة، يمكنه ان يطور من خلالها تعميمات حركية، وبناء على هذه التعميمات الحركية يبين الطفل تركيبا ادراكيا معرفيا (Perceptual). وقد حدد كيفارت اربعة تعميمات حركية يمكن ان تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي:

١. المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الارضية اثناء حركته وانتقاله.

٢. التعميمات الحركية، مثل قبض الاجسام وتركها، للتعرف على خصائصها بالاضافة الى تطوير مهارات ادراكه.
٣. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف والمشي والركض والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتميز العلاقات بين الاشياء في هذا المحيط.
٤. القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال، والدفع للاشياء الموجودة في محيط الطفل، كالامساك بهذه الاشياء ودفعها او سحبها.

يرى كيفارت ان التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بالغ الاهمية فالاطفال الاعتياديون حسب رايه يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الادراكية –الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة، اما الاطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الادراكية-الحركية عندهم غير ثابت، ومن ثم لا يوجد اساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منتظمين حركيا وادراكيا ومعرفيا،

ولان الاطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فانهم يتعلمون فحص بعض الاشياء واستكشافها بطريقة ادراكية، وتكون المعلومة الادراكية اكثر قيمة وذات معنى افضل واوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق، وحققت تناسقا فيما بينها، وهذا ما اطلق عليه (بالتطابق الادراكي –الحركي).

ان الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم خاصة لا يحقق التطابق الادراكي–الحركي بشكل ملائم، ومن ثم يعيش في عالمين منفصلين عالم الادراك وعالم الحركة، فهو يحاول دائما ان يلمس الاشياء للمعرفة والتأكد مما يراه وهو لا يستطيع تطوير ادراك الشكل والوزن (عبد الهادي واخرون، ٢٠٠٠ :١٩٦).

ج.نظرية دومان وديلكاتو / الاتجاه العصبي:

لقد كان للطب –وخصوصا طب الاعصاب دوراً مهماً في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الاشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة او لديهم خلل دماغي. فقد اكد كل من Delacto & Dooman ان جسم الانسان يقوم بعدة وظائف منها: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس. وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل له اثرا مهم في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالاطفال العاديون يستطيعون ان يطور تنظيما عصبيا كاملا لجهازهم العصبي، اما الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بسبب خلل في نمو احدى الوظائف السابقة فان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية، الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة والاتصال. (عبد الهادي واخرون،٢٠٠٠: ١٩٨).

الدراسات السابقة

دراسة العزواي (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء. ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبيا ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، واختارا بعديا، واختيرت قصديا (ثانوية ابن يونس المختلطة) في مركز قضاء الخالص /محافظة ديالى لإجراء التجربة، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث ٦٨ طالبا وطالبة، بواقع ٣٤ طالبا وطالبة في كل مجموعة. ثم أعدَّ اختبارا تحصيليا تكون من ٣٠ فقرة موضوعية موزعة على ثلاثة أسئلة: الأول: من نوع الاختيار من متعدد، والثاني: من نوع التكميل، والثالث: من نوع الصح والخطأ. وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت ١٢ أسبوعا، طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي. بيّنت الدراسة النتيجة الآتية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمصلحة المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتيجة البحث تم استخلاص بعض الاستنتاجات منها، إنّ استراتيجية المسرد الإملائي تعد من الاستراتيجيات الفاعلة في زيادة تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء. (العزواي ,٢٠١٢ : أ-ط)

العرنوسي ومجول (٢٠١٣)

استهدفت الدراسة التعرف على اثر استراتيجيتي المسرد الاملائي وفراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الاملاء وقد وضعت الفرضيات الاتي أ-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الاملاء باستراتيجيتي المسرد الاملائي والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ب- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الاملاء باستراتيجيتي فراير والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الاملاء باستراتيجيتي المسرد الاملائي والذين يدرسونه بالطريقة فراير عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد اجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة التابعة الى مديرية تربية بابل واظهرت النتائج انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الاملاء باستراتيجيتي المسرد الاملائي والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) كما يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون الاملاء باستراتيجيتي فراير والذين يدرسونه بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) (العرنوسي ومجول , ٢٠١٣ : ٢٣٢-٢٤٣)

دراسة الزهراني (٢٠٢٠)

استهدفت الدراسة التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) على تقديرات المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي وإعداد استبانة مكونة من أربعة أبعاد للمعوقات، وهي (المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب). وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة جدة، تم حصرهم وتطبيق الاستبانة عليهم وقد بلغ عددهم (٢٢٠)

معلمًا ومعلمة، منهم (١٦٠) معلمًا، و(٦٠) معلمة. وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع الأبعاد، حيث احتلت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوقات الخاصة بالطالب. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.(الزهراني ,٢٠٢٠ : ٣٥)

دراسة محمد (٢٠٢٠)

استهدفت الدراسة تنمية اللغة التعبيرية عن طريق استخدام إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وقد تكونت العينة من (٧) تلاميذ (٢ ذكور، ٥ إناث) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية. تراوحت أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات بمتوسط عمر زمني قدره (٩,٥٠) عام وانحراف معياري (٦.٧)، وبعد تطبيق كلا من : مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة - تعريب وتقنين: صفوت فرج، اختبار المسح النيورلوجى لصعوبات التعلم (إعداد مصطفى محمد كامل ١٩٩٩)، مقياس صعوبات اللغة التعبيرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما تدركه الأم والمعلمة، والبرنامج. وقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في (اللغة التعبيرية) قبل وبعد استخدام إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر لصالح القياس البعدي (في الوضع الافضل). وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في (اللغة التعبيرية) بعد الانتهاء من استخدام الإستراتيجية مباشرة، وبعد مرور شهرين على هذا الاستخدام (محمد ,٢٠٢٠ :٨٧)

موازنة الدراسات السابقة

١ - الأهداف : تدور معظم الدراسات السابقة في محورين تناول المحور الأول إلى استراتيجية المسرد الاملائي فاستهدفت دراسة العزواي (٢٠١٢) معرفة أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء اما دراسة العرنوسي ومجول (٢٠١٣) استهدفت التعرف على اثر استراتيجيتي المسرد الاملائي وفراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الاملاء اما المحور الثاني فقد استهدفت الدراسات ذوي صعوبات التعلم فاستهدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٠) التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، اما دراسة محمد(٢٠٢٠) فقد استهدفت تنمية اللغة التعبيرية عن طريق استخدام إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢. العينات : تباينت اعداد عينات الدراسات السابقة بين (٧-٢٢٠) ، من الافراد الذين يقعون ضمن مراحل عمرية مختلفة لكلا الجنسين . قد يعود هذا التباين في احجام عينات هذه الدراسات الى تباين اهدافها وتصميمها وطبيعة المرحلة العمرية التي تناولتها . وقد اختارالباحث في دراسته الحالية عينة بلغ قوامها (٢٤) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم .

٣. أدوات القياس : تعددت وتنوعت الأدوات التي إستخدمت في الدراسات السابقة فقام بعض الباحثين بإعداد اختبار تحصيلي ، في حين إستخدم البعض الآخر مقياساً جاهزاً ، وقامت الباحث باعداد اختبار تحصيلي خاص بمادة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٤. الوسائل الاحصائية : تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الاحصائية ، تبعاً لأهداف تلك الدراسات ، فبعض الدراسات الاختبار التائي ومعامل إرتباط بيرسون في حين إستخدمت بعض الدراسات مان وتني وقد اعتمد الباحث في البحث الحالي الوسائل الاحصائية التي تتلاءم مع أهداف بحثهما .

٥. النتائج : تباينت نتائج الدراسات على وفق الاهداف المختلفة للدراسات ، وعلى الرغم من أن البعض منها اتفقت أو تطابقت نتائجها ، وسوف نتعرف عما ستعززه نتائج البحث الحالي بعد تطبيق المقياس وتحليل البيانات .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اتبع الباحث عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:-

اولاً: التصميم التجريبي:- ولغرض اختبار فرضيات البحث تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي ويتطلب هذا التصميم الخطوات الآتية:

١. اختيار عينة البحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية الصف الرابع.
٢. تطبيق الاختبار التحصيلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. عدَّ الدرجات التي حصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال تطبيق الاختبار التحصيلي بمثابة نتائج للاختبار القبلي للمجموعتين.
٤. توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
٥. تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات ذات العلاقة.
٦. تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (استراتيجية المسرد الاملائي).
٧. أجراء قياس بعدي للمجموعتين , التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء مباشرة. ويمكن توضيح التصميم التجريبي للبحث بجدول (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار ألبعدي
التجريبية	استراتيجية المسرد الاملائي	التحصيل في مادة القراءة	اختبار التحصيل
الضابطة	الطريق الاعتيادية		

ثانياً: مجتمع البحث والعينة : اختار الباحث قصدياً عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الامام علي الابتدائية التابعة الى مديرية تربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠ للنصف الدراسي الاول اذ ان مدرسة الامام علي الابتدائية تحتوي على صفين من التلاميذ لذوي صعوبات التعلم شخصوا من قبل ذوي الاختصاص على انهم يعانون من صعوبات في التعلم بناءا على المحكات والمعايير التشخيصية المعتمدة في تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة , وتم تقسيم عينة البحث والبالغ عددها (٢٤) تلميذ وتلميذة عشوائيا الى مجموعتين (أ) لتكون المجموعة الضابطة و (ب) لتثمل المجموعة التجريبية التي سيتعرض تلاميذها للمتغير المستقل وهو استراتيجية المسرد الاملائي والبالغ عدد كل منهما (١٢) تلميذ.

ثالثا :تكافؤ مجموعات البحث :

١ :- العمر الزمني للتلاميذ محسوبا بالأشهر: تم حساب العمر الزمني للتلاميذ بعدد الأشهر، حيث تم الحصول على تاريخ الميلاد لكل تلميذ وتلميذة من السجلات المدرسية . وتم حساب المتوسط الحسابي لأعمار التلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ (١١٠.٣) شهراً والمتوسط الحسابي لأعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (١١٠.٦) شهراً لغرض التعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت القيمة التائية المحسوبة (**-1.216**)وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجد أنها تساوي (**2.074**) أي أنها غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العمر، وكما مبين في جدول (٢) .

الجدول (٢)): نتائج الاختبار التائي لمتوسط العمر الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	**12**	**110.3**	**0.49237**	**1.216-**	**2.074**	لا توجد فروق
الضابطة	**12**	**110.6**	**0.51493**			

٢- لمعرفة التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي تم استعمال اختبار (مان- وتني) وتبين ان القيمة الصغرى (المحسوبة) تساوي (٦٠.٥٠٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٥٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين في التحصيل أي ان المجموعتين متكافئتان في هذه المتغير. جدول (٣) يوضح ذلك.

جـــدول (٣) يبين تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي لمتغير التحصيل

ت	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (مان- وتني)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	12	11.54	138,50	60.500	53	0.05
2	الضابطة	12	13,46	161,46			

٣- الذكاء : لاجل معرفة مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين في مستوى الذكاء تم اعتماد اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة الذي اعد من قبل (ج.س رافن) ويعد هذا الاختبار من الاختبارات المعيارية التي بها يقارن أداء الفرد بأداء الأفراد الآخرين، وكان الوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (٢٠.٨٣٣٣) والانحراف المعياري (٠.٨٣٤٨٥)، والوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (٢٠.٧٥٠٠)الانحراف المعياري (١.٠٥٥٢٩)وعند استخدام الاختبار التائي، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٢١٥) وهي اقل من الجدولية (**2.074**)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان، والجدول (٤) يوضح ذلك. جـــدول (٤) تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى الذكاء

ت	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	12	20.8333	0.83485	0.215	**2.074**	0.05
2	الضابطة	12	20.7500	1.05529			

ضبط المتغيرات

آ. السلامة الداخلية للتصميم : تتحقق عند السيطرة على العوامل الداخلية للتجربة بحيث لا تحدث أثراً في المتغير التابع غير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل بالفعل . وتشمل العوامل الآتية :

١. ظروف التجربة والعوامل المصاحبة : لم يتعرض تلاميذ التجربة في المجموعتين لأي حادث مؤثر .
٢. العمليات المتعلقة بالنضج : اعتماد التوزيع العشوائي لعينة البحث ، وتكافؤ المجموعتين في العمر الزمني .
٣. أدوات القياس : أي إجراءات الاختبار القبلي : استخدمت نفس الأداة للمجموعتين وتحت نفس الظروف ، وبهذا تمت السيطرة على هذا العامل .
٤. فروق الاختبار في أفراد العينة : تكافؤ مجموعتي البحث أبطل تأثير هذا العامل.
٥. المشاركون في التجربة : كل أفراد المجموعة التجريبية خضعوا للتجربة.

ب. السلامة الخارجية للتصميم : إن السلامة الخارجية للتجربة تعني خلوها من العوامل الخارجية المؤثرة ، فينبغي تحديدها والسيطرة عليها قدر الإمكان ، ومن هذه العوامل :

- تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختبار : فالاختبار العشوائي لأفراد عينة البحث وتوزيعها على مجموعتين ، وإجراء التكافؤ بينهما يحذف تأثير هذا العامل .
- أثر الإجراءات التجريبية : للحد من هذا العامل أتبع الباحث الآتي :

آ. السرية مع إدارة المدرسة والتلاميذ بخصوص أهداف البحث والإجراءات المتوخاة منه.
ب.القضاء على جانب التحيز في النتائج بعدم إثارة انتباه التلاميذ إلى الهدف منه.

- تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة : اعتماد التجربة تصميماً يضم متغيراً مستقلاً واحداً ألغى تأثير هذا العامل .

رابعا: أداة البحث (بناء الاختبار ألتحصيلي) اختار الباحث اختبار الاختيار من متعدد لأنه من أجود أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها صدقاً وثباتاً، فضلاً على إمكانية استعمالها لقياس الأهداف التدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي، كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي، كأداة لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة لمعرفة فاعلية استعمال استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل طلاب مجموعتي البحث. لذلك اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

تحديد محتوى الاختبار : قام الباحث باختيار خمسة موضوعات من مادة القراءة الخاصة بالصف الرابع الابتدائي وهي لماذا نحب المدرسة ,حكاية من الحج والراعي والذئاب ولماذا لا يقع الجدار ,الحمل والذئب وقد خص الباحث لكل موضوع من الموضوعات فقرتان تتعلقان بكيفية قراءة الحركات على الكلمات .

صياغة الاهداف السلوكية: صاغ الباحث (١٠) اهداف سلوكية اعتماداً على الاهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة , موزعة على المستويات في تصنيف بلوم (المعرفة , والفهم , والتطبيق, والتحليل , والتركيب) وبغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وبعد تحليل استجابات الخبراء استبقيت جميع الاهداف لانها بلغت نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء. وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠) هدفاً سلوكياً .

اعداد الخطط التدريسية: اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات مادة القراءة للصف الرابع الابتدائي التي ستدرس في التجربة , و في ضوء محتوى الكتاب و الاهداف السلوكية المصاغة , وعلى وفق استراتيجية المسرد الاملائي المختارة في الدراسة الحالية للمجموعة التجريبية, وقد عرضت هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها , لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة , وفي ضوء ما ابداه الخبراء اجريت بعض التعديلات اللازمة عليها , واصبحت جاهزة للتنفيذ.

اعداد الخريطة الاختبارية: ولاجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة وشملت خمسة موضوعات . وقد حسبت اوزان محتوى الموضوعات في ضوء اعداد الصفحات , وحسبت اوزان مستويات الاهداف اعتماداً على عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى بحسب اهداف كل موضوع الى العدد الكلي للأهداف, وحدد عدد فقرات الاختبار ب (١٠) فقرات موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة الخريطة الاختبارية

صدق الاختبار : ان الصدق من مواصفات الاختبار الجيد, وبغية التثبيت من صدق الاختبار الذي اعده الباحث قام بعرض الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لا بداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لا جل قياسه, وبعد ان حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات , استبقيت جميع الفقرات لانها بلغت نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء. وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠) اهداف سلوكية.

التجربة الاستطلاعية : لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الاجابة على الاختبار , ووضوح فقراته , وكشف الغامض منها , طبق الباحث على عينة من التلاميذ كان عددهم (١٠) تلاميذ , فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى التلاميذ , وان وسط الوقت المستغرق في الاجابة هو (٣٠) دقيقة .

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار : طبق الباحث الاختبار على (٧٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ولتسهيل الاجراءات الاحصائية فقد رتب الباحث الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة , ثم اختيرت العينتان

المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل المجتمع كله وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

مستوى صعوبة الفقرات : للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، تمَّ استخراج معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (١٠) فقرات من خلال حساب نسبة التلاميذ الذين أجابوا على الفقرة إجابةً صحيحةً، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (٠.٣٣-٠.٧٢)، مما يشير إلى أن معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات التحصيليّة والجدول(٥) يوضح ذلك

الجدول (٥) معاملات صعوبة فقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
1	**0.33**	**6**	**0.42**
2	**0.38**	**7**	**0.39**
3	**0.48**	**8**	**0.47**
4	**0.55**	**9**	**0.52**
5	**0.37**	**10**	**0.72**

قوة تمييز الفقرات : وللتحقق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ، تمَّ استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (١٠) فقرات من خلال حساب ارتباط الأداء على كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ بين (٠.٣٥-٠.٦٧)، وهذه القيم تشير إلى أن معاملات الصعوبة والتمييز تقع ضمن الحدود المقبولة في الاختبارات التحصيلية كما تعطي مؤشراً جيداً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

الجدول (٦) معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
1	**0.53**	**6**	**0.66**
2	**0.57**	**7**	**0.44**
3	**0.47**	**8**	**0.59**
4	**0.45**	**9**	**0.35**
5	**0.67**	**10**	**0.67**

فعالية البدائل الخاطئة: البديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه، ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب. وبعد أجراء العمليات الإحصائية اللازمة، ظهر أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار قد جذبت إليها عدداً من تلاميذ المجموعة الدنيا اكبر من تلاميذ المجموعة العليا. والجدول (٧)يوضح ذلك

الجدول(٧) فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار

ت	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	ت	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	**7-**	**12-**	**9-**	**6**	**6-**	**9-**	**12-**
2	**9-**	**3-**	**12-**	**7**	**11-**	**7-**	**16-**
3	**4-**	**7-**	**9-**	**8**	**11-**	**9-**	**8-**
4	**11-**	**5-**	**12-**	**9**	**10-**	**6-**	**4-**
5	**17-**	**13-**	**7-**	**10**	**7-**	**8-**	**8-**

ثبات الاختبار: ومن أجل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية اعتمد الباحث درجات أفراد عينة التمييز إذ قسمت فقرات الاختبار على نصفين، ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كونه أكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً في هذا المجال كان معامل الثبات بين النصفين (٠.٧٠)، صحح بمعادلة سبيرمان– براون فبلغ (٠.٨٣) وهو يعد معامل ثبات جيد قياساً إلى الاختبارات غير المقننة ويشير (Hedges, ١٩٦٠). إلى أن الاختبار يعد جيداً عندما يكون معامل ثباته يتراوح بين (٠,٦٠- ٠,٨٥).

الصورة النهائية للاختبار: بعد انهاء الاجراءات الاحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته, من(١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد وتعطى درجة واحدة للاختيار الصحيح وتعطى (صفر) للاختيار الخاطئ .

خامسا: الوسائل الاحصائية : استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات بحثه وتحليل نتائجه: -1الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج نتائج البحث . -2معامل ارتباط بيرسون (Pearson) : استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات

الاختبارات -3معامل الصعوبة : استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار. -4معامل قوة التمييز: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار . -5فعالية البدائل استعملت هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد. ٦- اختبار مان- وتني استعمل اختبار مان وتني لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى التحصيل وفي الاختبار البعدي بين المجموعتين. ٧- اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) استعمل اختبار ولكوكسن لمعرفة الفروق لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي. .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

١-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات المقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي وتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة القراءة . للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (مان- وتني)، وأظهرت النتائج ان القيمة الصغرى المحسوبة تساوي (١٦,٥٠٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (٥٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، جدول (٨) يوضح ذلك.

جــدول (٨) يوضح مقارنة بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل بعد تطبيق استراتيجية المسرد الاملائي

ت	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (مان- وتني)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	12	17.13	205.50	16,500	53	0.05
2	الضابطة	12	7.88	94,50			

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية المسرد الاملائي والاختبار القبلي في مادة القراءة . للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (ولكوكسن للازواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة)، وأظهرت النتائج ان القيمة المحسوبة تساوي (٣) وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (١٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولصالح الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة جدول (٩) يوضح ذلك.

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T		قيمة T	
			–	+	المحسوبة	الجدولية
القبلي	**5,0833**	**0.90034**	**3**	**69**	**3**	**17**
البعدي	**7.1667**	**0.83485**			مستوى الدلالة ٠.٠٥	

وتفسر هذه النتيجة ان لاستراتيجية المسرد الاملائي تأثيرا واضحا في زيادة التحصيل الدراسي لدى أطفال المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم .

الاستنتاجات

ويتضح لنا من الجدولين (٨ و٩) ما يأتي : -

١. إن الفرق في درجات الاختبار البعدي للقراءة بين المجموعتين(التجريبية و الضابطة) في الأختبار البعدي ، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) و لصالح المجموعة التجريبية.
٢. لقد حققت المجموعة التجريبية زيادة ملحوظة في درجات الاختبار البعدي للقراءة في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي ، إذ كان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٣. تعد استراتيجية المسرد الاملائي أسلوبا فعالا في زيادة التحصيل الدراسي لدى أطفال المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم.
٤. إن تفاعل أطفال من ذوي صعوبات التعلم عينة البحث ايجابيا مع استراتيجية المسرد الاملائي ، انعكس ايجابيا على أطفال المجموعة التجريبية ،مما قلل من غيابهم وزاد من التزامهم بالدوام .

التوصيات

في ضوء النتائج تمخض عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما ياتي :

١. أستعمال استراتيجية المسرد الاملائي في تدريس مادة القراءة لما لها من اهمية في زيادة التحصيل الدراسي لدى ألاطفال من ذوي صعوبات التعلم.

٢. على المختصين استعمال الطرائق التدريسية الحديثة في تعلم التلامذة مما يزيدفي تحصيلهم الدراسي .

المقترحات

في ضوء النتائج يقترح الباحث ما يأتي:-

١. اجراء دراسة تتبعيه للأطفال الذين طبقت عليهم استراتيجية المسرد الاملائي للتعرف على مدى تأثيرها عليهم مستقبلا.
٢. اجراء دراسة مقارنة لأثرا استراتيجية المسرد الاملائي في زيادة التحصيل الدراسي لدى أطفال من ذوي صعوبات التعلم واقرانهم العاديين .

المصادر

١. ابراهيم ، مجدي عزيز :(٢٠٠٩) "معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم "،ط١ ، دار الكتب ،القاهرة ، مصر .
٢. الأحمد، حذام عثمان يوسف (١٩٩٥) أثر استخدام النشاطات اللاصفية لتدريس مادة التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، ابن رشد.
٣. الجميلي،رغد عبد لرحمن جهاد. (٢٠٠٤م)٠ صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة بغداد ، جامعة بابل /كلية التربية الأساسية . (رسالة ماجستير غير منشورة)٠
٤. الحلية ,محمد محمود (٢٠٠٩) تصميم التعليم نظرية وممارسة ,ط٤ ,دار المسيرة للنشر والتوزيع ,عمان ,الاردن .
٥. حمدان،محمدزياد(١٩٩٦):"التحصيل الدراسي مفاهيم ووسائل وحلول"،ط١،دار التربية الحديثة، دمشق.
٦. الخزاعلة ,محمد سلمان فياض ,واخرون (٢٠١١) الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي ,دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان
٧. خنشوش , الزهرة (٢٠١٦)، أخطاء القراءة الجهورية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
٨. الرحيم ,احمد حسن ,واخرون ,(١٩٩١) طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين المركزية ,ط٤ ,مديرية مطبعة وزارة التربية ,العراق .
٩. رزق, سامي محمود عبد الله (٢٠٠٦): طرق تدريس اللغة العربية (الأسس النظرية ، التطبيقات) , كلية القاهرة، دار النشر للجامعات،
١٠. الزهراني ,اميرة مساعد هاشم (٢٠٢٠) معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة ,المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٤، ع. ١٠
١١. الزيات ,فتحي (١٩٩٨) , دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية مجلة جامعة إم القرى, عدد ٢.
١٢. السرطاوي، زيدان احمد والسرطاوي، عبد العزيز، ترجمة (١٩٨٨): صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية، السعودية، مطابع الصفحات الذهبية.
١٣. سمك، محمد (١٩٩٧)"فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية" ،القاهرة, مصر, مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. شيفرد, بيتر , جريجوري ميتشل (٢٠٠٦)؛ القراءة السريعة , ترجمة أحمد هوشان . ط١.
١٥. طعيمة ,رشدي احمد واخرون (٢٠٠٩) المنهج المدرسي المعاصر اسسه –بناؤه –تنظيماته تطويره ,ط٢ ,دار المسيرة للتوزيع والنشر ,عمان .
١٦. عبد الباري ,ماهر شعبان (٢٠١١) استراتيجيات تعليم المفردات النظرية والتطبيق , ,دار المسيرة للتوزيع والنشر ,عمان .
١٧. عبد الهادي ، واخرون، (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
١٨. العبيدي ,هاني ابراهيم شريف ,واخرون (٢٠٠٦) استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم ,جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع ,عمان
١٩. عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٨٨)، صعوبات التعلم، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر
٢٠. العرنوسي ,ضياء عويد حربي ومجول ,مشرق محمد (٢٠١٣) اثر استراتيجيتي المسرد الاملائي ونموذج فراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الاملاء ,مجلة العلوم الانسانية ,العدد ١٦ .م ١.
٢١. العزواي ,علاء جبار محمود (٢٠١٢) أثر إستراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء,(رسالة ماجستير غير منشورة) . طرائق تدريس اللغة العربية. جامعة ديالى. كلية التربية الأساسية.
٢٢. علي ,محمد النوبي محمد (٢٠١١) صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ,دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان .
٢٣. عيسى ،عمار جبار (٢٠١٢): "أثر توظيف برنامج الكورت في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية المهارات النقدية عند طالبات معاهد اعداد المعلمات " ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية بن رشد.
٢٤. الفقعاوي ,جمال رشاد أحمد(٢٠٠٩) فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس "،رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة.
٢٥. فهيد , مصطفى)١٩٩٨): مهارات القراءة قياسيًا وتقويميًا.، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
٢٦. قطامي ,يوسف (١٩٨٩) سايكولوجية التعليم والتعلم الصفي ,دار الشروق للنشر والتوزيع ,عمان .
٢٧. محمد ,منى السعيد حسن (٢٠٢٠) عالية إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر في تنمية اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٤، ع. ١١

٢٨. مرعي ,توفيق احمد ,ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) طرائق التدريس العامة , ,دار المسيرة للتوزيع والنشر ,عمان .
٢٩. نجار، فريد ميخائيل (١٩٦٠) قاموس التربية وعلم النفس، الجامعة الأمريكية، بيروت.

٣٠. Bryan, T.H. and J. H. Bryan (1982): understanding learning Disabilities . Third edition; Californa, may field publishing company.
٣١. Dolgins, J. (1986): How do we help the learning disabled? In linder and J. H. McMillian (eds) Educational psychology (Annual Edition) NewYork: The Dushkin publishing company.
٣٢. Good, Carter U. (1973) Dictionary of Education. 3rd, ed. New York, Mc Grow- Hill.
٣٣. Johnson, S.W. and R.L. Morasky(1980) ; learning Disability. Second edition , Boston, london, Syndney, Toronto: Allyn and Bicon, MC.
٣٤. Kirk, S.A. and chlfant, J.C. (1984): Academic and Developmental learning Disabilities: love publishing company.
٣٥. Morgan, G. T. and King, R. (1966) Introduction to psychology 3rd ed., Mc Guaw- Hill, N. Y.
٣٦. Myklebust, H. Development and disorders of written language : studies of normal and exceptional children (Vol.2) . NewYork : Grune & stratton, 1973.
٣٧. Ross, A.O. Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. NewYork: McGraw-Hill,1976.
٣٨. Smith,R.M. and J. T. Nelsworth (1975): The exceptional child afunctional approach. NewYork: MacGrow-Hill, Book company.
٣٩. Telford, C.W. and Sawrey, J.M. (1972): The Exceptional individual, Engle wood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
٤٠. Wajnryb, R. 1989. 'Dictogloss: A TextBased Approach to Teaching and Learning Grammar'. English Teaching Forum 27/4, 16-19
٤١. Wiederhot, J. L. 1978: Adolescents with learning disabilities : The problem in perspective un mann, L.

ملحق (1)

الاختبار التحصيلي لمادة القراءة بصيغة الاولية

الأستاذ الفاضل الدكتور ---------- المحترم

تحية طيبة

يقوم الباحث باجراء دراسة بعنوان (اثر استراتيجية المسرد الاملائي في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة) .ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية وإلمام بهذا الموضوع - يأمل تعاونكم معه في بيان صلاحية الفقرات أو تعديل ما يلزم أو إضافة ما ترونه مناسبا . علما انه تعطى للاجابة الصحيحة (١) حسب مفتاح التصحيح وتعطى الاجابة الخاطئة (صفر) .

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١. احب مدرستي لانني اتعلم فيها -------- أ-القراءةِ - ب- القراءةُ –ج- القراءةَ			
٢. المدرسة تجمعنا باصدقائنا ------- أ-فَنفرَح -ب- فنفرحُ –ج- فنفرحْ			

٣. خرج الرجل الى الحرم الشريف فوجد ------فيه الف درهم أ-كيساً –ب- كيساَ-ج-كيسا			
٤. رجع الرجل الى زوجته ----- أ-فرَحاً –ب- فرحُا ج– فرحا			
٥. كان احد الرعاة يرعى ---- أ-غنمهِ –ب- غنَمَهُ –ج- غنمهَ			
٦. هجمت الذئاب على غنم الراعي فصاح باعلى ---- أ-صوْتهِ – ب-صوتهُ- ج-صوتهً			
٧. سليمان ------يافعٌ ذكيٌ أ-ولدَ –ب- وَلَدٌ –ج- ولدُ			
٨. يبني الانسان ------نفسه بالعلم أ-نفسهِ – ب-نفسَهُ –ج -نفسهَ			
٩. راى ذئب حملا صغيرا ,---- من ماء النهر , أ-يشربِ – ب- يشربَ – ج -يَشْرَبُ			
١٠. لعل اباك هو الذي عكر مائي ...------ منك أ-سَانتَقِمُ – ب-سانَتقمِ –ج -سانْتقمَ			

ملحق (٢)
مفتاح التصحيح

تسلسل الفقرة	البديل الصحيح	تسلسل الفقرة	البديل الصحيح
1	ج	**6**	أ
2	أ	**7**	ب
3	أ	**8**	ب
4	أ	**9**	ج
5	ب	**10**	أ

ملحق (٣)
الاختبار التحصيلي لمادة القراءة بصورة النهائية

عزيزي التلميذ –عزيزتي التلميذة
يرجى الاجابة على الاختبار باختيار احد البدائل والرجاء التاكد من الاجابة على جميع فقرات الاختبار .

١. احب مدرستي لانني اتعلم فيها ----------
أ-القراءةِ - ب- القراءةُ –ج- القراءةَ
٢. المدرسة تجمعنا باصدقائنا -------
أ-فَنفرَح -ب- فنفرحُ –ج- فنفرحْ
٣. خرج الرجل الى الحرم الشريف فوجد ------فيه الف درهم
أ-كيساً –ب- كيساَ-ج-كيسا
٤. رجع الرجل الى زوجته -----
أ-فرَحاً –ب- فرحُا ج– فرحا

٥. كان احد الرعاة يرعى ----
أ-غنمهِ –ب- غنَمَهُ –ج- غنمةَ
٦. هجمت الذئاب على غنم الراعي فصاح باعلى ----
أ-صوْتهِ – ب-صوتهُ- ج-صوتةً
٧. سليمان -----يافعٌ ذكيٌ
أ-ولدَ –ب- وَلَدٌ –ج- ولدُ
٨. يبني الانسان -----نفسه بالعلم
أ-نفسهِ – ب-نفسَهُ –ج -نفسةَ
٩. راى ذئب حملا صغيرا ,---- من ماء النهر ,
أ-يشربِ – ب- يشربَ – ج -يَشْرَبُ
١٠. لعل اباك هو الذي عكر مائي ...------ منك
أ-سَانتَقِمُ – ب-سانَتقمِ –ج -سانْتقمَ