دراسات، العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 4، 2017

أثر برنامج علاجي مقترح في تحسين المهارات الإملائية لدى طلبة صعوبات التعلم

فرحان عارف المشاقبة، عبدالسلام فهد العوامرة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الأملاء لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في الأردن، ولهذا الغرض تم اختيار عينة مكونة من (24) طالباً من طلبة مدرسة ماركا الأساسية للبنين ممن يعانون صعوبات في التعلم وممن يدرسون في العام الدراسي (2015/2014)، وقسمت العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم بناء اختبار في المهارات الإملائية المناسبة لطلاب الصف الثالث بلغ معامل ثباته (0.83)، وبرنامج علاجي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، كما تم إجراء تحليل المصاحب (ANCOVA) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج العلاجي المقترح في تحسين المهارات الأملائية، وقد أوصى الباحث بتضمين المناهج أنشطة علاجية تهتم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات الدالة: المهارات الإملائية، البرنامج العلاجي، صعوبات التعلم، طلاب الصف الثالث.

المقدمة

تعد اللغة المكتوبة من أكثر الوسائل شيوعاً أهمية واستخداماً في عملية التواصل، فهي وسيلة التعبير عن الأحاسيس والمشاعر المختلفة لدى الإنسان من ناحية، والتواصل الاجتماعي من ناحية أخرى، وتعد اللغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الإنسان، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من هذا المظهر، فاللغة هي الوسيلة الأساسية في تفاهم أبناء البشر مع بعضهم، فمن خلالها يعبرون عن أنفسهم وأمانيهم وطموحاتهم، وعن مشاعرهم وعن أدبهم وثقافتهم، وهي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة، فاللغة بالنسبة للطفل هي الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، ومتابعة التحصيل، لذلك كانت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمرًا بالغ الأهمية من الناحية التربوية؛ ذلك لأن القراءة والكتابة معًا هما الخبرة العقلية الرئيسة التي يواجهها الطفل منذ الصف الأول بالمدرسة الأساسية، فإذا تمكن منها فتحت أمامه الطريق إلى كسب الثقافة، وتحصيل المعلومات، ودراسة المواد المختلفة.

إن اللغة العربية وحدة متماسكة بشكل عضوي، وإن ما اعتاد عليه المختصون في المناهج الدراسية من تقسيم اللغة العربية إلى فروع متعددة لا يعني أن أساس تعليم اللغة هو الانفصال العضوي بين فروعها، لأن فروع اللغة العربية في النهاية يرتبط بعصها ببعض؛ لتؤلف وحدة اللغة وتكاملها والوصول في نهاية الأمر إلى الغاية العامة من تدريسها، وهي تمكين الفرد من اللغة تعبيرًا وفهمًا (الشعلان، 2001).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي ممن يعانون من صعوبات في التعلم، وقد ظهر هذا الضعف في تقارير المشرفين التربويين واجتماعات مجالس الآباء في مدرسة ماركا الأساسية للبنين، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من كثرة الأخطاء الكتابية الإملائية ومن صعوبة نقل الكلمة عن اللوح أو من الكتاب، ومن صعوبة الإجابة الكتابية على الاختبارات، فقد كشفت دراسة حبايب (2011) عن وجود ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة متمثلاً بنقل الكلمات بصورة خاطئة، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة، وكذلك الصعوبة في التعرف إلى اليمين أو الشمال، ومن الملاحظ أيضًا أن صعوبات الكتابة قد تصاحبها صعوبات في القراءة، وقد يصاحبها ضعف في الفهم، وضعف في التعبير اللغوي أيضًا.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

"**ما أثر برنامج علاجي مقترح في تحسين المهارات الإملائية لدى طلاب صعوبات التعلم؟**".

* كلية الملكة نور الفنية للطيران المدني؛ الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2015/7/21، وتاريخ قبوله 2015/8/26.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تناقش موضوعًا هامًا في التعليم الأساسي وهو الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف من الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم الجوانب التي تبرز فيها أهمية هذه الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرز الدراسة الأخطاء الكتابية الإملائية في مراحلها الأولى من التعليم الأساسي.

توفر الدراسة إطاراً نظرياً عم مهارة الإملاء، وحصائص طلبة صعوبات التعلم.

الأهمية العملية: – تناولت الدراسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يصعب التعامل معهم ميدانياً.

– تسهم هذه الدراسة تحسين طرق تدريس مهارة الإملاء.

– تبين هذه الدراسة طرق الكشف عن الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الأساسية.

– هذه الدراسة ميدانية إجرائية تسعى إلى الوصول إلى نتائج عملية في معالجة الأخطاء الإملائية.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

- **الإملاء (Spelling):** الإملاء هو القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام (أبو منديل، 2006). ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بقراءة المعلم نصاً على الطلاب كلمة كلمة، فيكتبه الطلاب في دفاترهم دون مشاهدة الكلمات مراعين قواعد الكتابة في اللغة العربية، ويقاس بدرجة الطلاب على اختبار المهارات الإملائية.

- **الطلاب ذوي صعوبات التعلم:** صعوبات التعلم هو مصطلح يصف الطلاب الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً، ومتعددي الإعاقات، مع التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل وظيفي في المخ يؤدي إلى عدم القدرة على مسايرة زملائهم في نفس الصف الدراسي، وتظهر لديهم اضطرابات عديدة في الذاكرة والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية (زيتون، 2003).

ويعرف إجرائياً بأنهم طلاب الصف الثالث الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم.

- **البرنامج العلاجي:** برنامج قائم على معالجة ضعف المهارات الإملائية من خلال تقديم أنشطة حسية متنوعة للكلمات والحروف، وتنشيط ذاكرة الطلاب من خلال تدريبهم بشكل مكثف على الكتابة الصحيحة.

محددات الدراسة :

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

الحدود البشرية: اقتصر تنفيذ هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة ماركا الأساسية للبنين في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2015/2014.

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات أداة الدراسة، وإجراءات التنفيذ، كما تتحدد بالمفاهيم والمصطلحات الإجرائية المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

بالرغم من أهمية جميع فروع اللغة، فإن الكتابة الإملائية هي فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة؛ وتعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى (السعدي، 2002)، لما تتضمنه مهارة الإملاء من مهارات كالاستماع والكتابة والخط، والكتابة الإملائية عملية معقدة تتأثر بعوامل كثيرة وتحتاج مهارات عديدة بعضها حسي حركي كالإمساك بالقلم أو نحوه من أدوات الكتابة، والتحكم في حركات الأصابع واليد والذراع، وبعضها عقلي ذهني كالاستماع والقراءة البصرية والفهم والإدراك والتذكر لأشكال الحروف وحركاتها، وهجاء الكلمات ونحو ذلك (Graves, 2003) .

وحينما تطلق الكتابة في المجال اللغوي، فهي تحتمل إحدى دلالات ثلاث: التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، وهو ما يسمى بالتعبير الكتابي، ورسم ما يملى عليه رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها، وهو ما نسميه بالإملاء، ورسم الكلمات رسماً فيه وضوح، وتنسيق وجمال وهو ما نسميه بالخط، وعن طريق الكتابة يتم تسجيل الخبرات والتجارب والأفكار، ومن خلالها يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور، كما يستطيع التعرف إلى أفكار غيره ممن يعايشونه في الزمان نفسه، وإلى جانب ذلك فهي تتجاوز حدود المكان؛ لمعرفة أفكار الذين يعيشون في أماكن أخرى، فهي بحفظها لتراث الأجيال تساعدنا في بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب الآخرين (البجة، 2000).

وقد شهدت الكتابة الإملائية في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من قبل الباحثين، وتنامي الوعي بمهارة الكتابة حتى احتلت مكان الصدارة بين مهارات اللغة، فالكتابة الإملائية ابتداءً هي أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل

الإنسان، ووسيلة اتصال مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات .ولكي يتعلم الفرد الكتابة ويستخدمها استخداماً صحيحًا يجب أن تتحقق لديه بعض القدرات مثل القدرة على رسم الحروف، والقدرة على النطق بالحروف، والقدرة على تكوين الجمل، والقدرة على التعبير عن المعاني والأفكار تعبيراً واضحًا (الدليمي والوائلي، 2003)، فالغاية من تدريس الإملاء هي تحقيق القدرة عند التلاميذ على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية كتابة صحيحة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللغة العربية.

والإملاء هو القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام (أبو منديل، 2006). وهو القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة (اللقاني والجمل، 2003). ويعد الإملاء فناً من فنون اللغة العربية، وله منزلة عالية بين فروع اللغة؛ لأنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي، وهو الطريقة التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره؛ ليترجم بها عما في نفسه لمن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، وإذا كان النحو والصرف وسيلة من حيث الصورة الفنية، فإن الإملاء يعتبر مقياساً دقيقاً؛ لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار السن في تعلمهم (سمك، 1997).

أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية

يتوقع من الطلاب في نهاية هذه المرحلة (وزارة التربية والتعليم، 2015) ما يأتي:

- التمكن من كتابة الحروف في مواقعها المختلفة.
- التمكن من كتابة الحركات المختلفة على الحروف.
- التدريب على وضع الشدة والمدة في مكانيهما المناسبين.
- التدريب على كتابة بعض القضايا الإملائية .
- التمكن من كتابة ما يملى عليهم من كلمات وجمل قصيرة بطريقة (الإملاء المنقول – الإملاء المنظور – الإملاء غير المنظور).
- التدريب على وضع بعض علامات الترقيم (الفاصلة – النقطة – النقطتان الرأسيتان – علامة الاستفهام – علامة التعجب).
- مراعاة النظافة، الترتيب، وتطبيق الأصول الصحيحة للخط العربي.
- إكساب القيم والاتجاهات فيما يملى عليهم.

أسباب ضعف الطلاب في الكتابة الإملائية (الخولي، 1988؛ Chandler, 2003؛ Pray, 2002):

– تدريس الإملاء يقوم على أساس فلسفة اختيارية ، وليس على فلسفة تعليمية اجبارية.

– تدريس الكتابة الإملائية لا يقوم على أساس علمي يقسم مهارة الإملاء إلى مراحل بحيث يتم توزيع المهارات الإملائية والخطية وقيم الكتابة وعاداتها السليمة على هذه المراحل العمرية.

– أساليب تدريس الإملاء تقتصر غالبًا على الإملاء المنقول والمنظور والاختباري، ولم تمتد هذه الأساليب إلى طرق أخرى ثبت نجاحها في بعض اللغات الأجنبية ويمكن استخدامها في تعليم الكتابة العربية، من مثل أساليب التعلم الذاتي والفردي والإرشادي.

– فكرة الاستعداد للكتابة ودورها في تدريس الكتابة الإملائية لم تلتفت إليها مناهج الكتابة الحالية رغم جدواها وأهميتها في تعليم الكتابة الإملائية.

– اقتصار تركيز قواعد الإملاء في التدريس على الهمزات بأنواعها والألف اللينة دون الإهتمام لظواهر إملائية كثيرة منها المد والتنوين وإبدال الحروف المتقاربة وقلب الحركات والترقيم وغيرها.

– معايير الحكم على خطوط الطلاب ذاتية ومزاجية غالباً ولم ترقى إلى الموضوعية.

– تعليم الكتابة الإملائية لا يراعي مبدأ الفهم قبل الكتابة، أو المحاكاة والتدريب العملي الوظيفي، أو استخدام الحواس، أو طول التمرين وكثرته، أو اعتبار القراءة مدخلاً لتعليم الكتابة وتدريب الذاكرة.

– عدم اتقان الطلاب مهارات تعليمية ذات صلة بالكتابة الإملائية أو عدم الوصول إلى حد الكفاية من إتقانها كالقراءة والتهجئة والاصغاء والانتباه.

وفي أحيان كثيرة تولد الكتابة الإملائية معاناة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم في اتمام الواجبات الروتينية اليومية المعتادة، وتحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والوقت لإنجازها، وقد لا يوجد متنفسًا إزاء هذه الصعوبة سوى إبداء المزيد من إمارات التذمر وعدم الرضا، فتجده يجاهد في الكتابة لوضع الكلمة في موقعها المناسب وحجمها المناسب بين بقية كلمات الجملة، وعلى مسافة معقولة بين ما سبقها وما سيلحقها من الكلمات، والشيء نفسه يقال بالنسبة لحروف الكلمة الواحدة، وقد يحمل بعض الأطفال قلم الكتابة بشكل غير صحيح بين أصابعه، وقد يحكم قبضته عليه بشكل يفوق حد الاعتدال وهو ممسك به، وبعضهم يحاول التهرب من الكتابة ويتذرع بأعذار واهية ليتخلص منها، وقد يفضلون إنزال المعلم عقوبة بهم على أن يقوموا بالكتابة، أو أن يواصلوا عملهم في عمل شاق عليهم، نتيجة الفشل المحتوم، فهم لا يستطيعون التركيز على موضوع الدرس لأن ذهنهم وتفكيرهم ينصرف إلى العمل الكتابي وليس

إلى مضمون الدرس الذي يقومون بنسخه وكتابته وما فيه من معان وأفكار (عدس، 1997).

إن موضوع صعوبات التعلم لم يعد مقتصراً على ميدان التربية الخاصة فقط، وإنما امتد ليشمل العملية التربوية كاملة، وأصبحت دراسته هامة جداً لجميع العاملين في مجال التربية، ولاسيما المعلم داخل الصف، الذي يحتاج لضبط الصف، وتوصيل المعلومة، من خلال قنوات قد تعيقها صعوبة تعلم، أو عدة صعوبات لدى الطالب. ونظرة المعلم إلى أن وحدته التعليمية هي الفصل ككل، وليس المتعلم كفرد، كل ذلك زاد من الهوة بين أفراد الصف الواحد، فأصبحت هناك نسبة من الطلبة ذوي صعوبات تعلم في كل صف دراسي، يحتاجون إلى تدريس علاجي معين؛ مما جعل الأمر صعباً على معلمي تلك الفصول للعمل في ظل هذه الظروف (بهجات، 2004).

لقد بدأت الدراسات تتمحور حول صعوبات التعلم مع بداية عام (1960)، وكانت تعرف من قبل المتخصصين بمسميات ومصطلحات متعددة مثل: الخلل الوظيفي المخي البسيط، والإصابة المخية، الاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة وقصور في الإدراك، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح "العجز عن التعلم" أو "مشكلة التعلم" أو "الإعاقة الخفيفة" وتزخر أدبيات التربية الخاصة بالمسميات والمصطلحات التي استخدمت في النصف الأول من هذا القرن؛ للإشارة إلى صعوبات التعلم، ولقد تم الاتفاق بين أختصاصي التربية على أن مصطلح صعوبات التعلم " Learning Disability" أكثر المصطلحات قبولاً في ميدان التربية الخاصة (الخطيب والحديدي، 2003).

ويرى معظم الباحثين الذين اهتموا بصعوبات التعلم أنه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً، ومتعددي الإعاقات، مع التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل وظيفي في المخ يؤدي إلى عدم القدرة على مسايرة زملائهم في نفس الصف الدراسي، وتظهر لديهم اضطرابات عديدة في الذاكرة والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية (زيتون، 2003).

وتعرّف صوالحة (2011) صعوبات التعلم بأنها عجز في تعلم واكتساب المفاهيم والمهارات وتطبيقات المعرفة في المواقف المختلفة، وتظهر عادة في بداية المرحلة الأساسية للتعليم وتستمر مع الطفل، وينتقل هذا العجز إلى بقية مواقف الحياة اليومية.

ويعرّف حبايب (2011) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساسًا، أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

هناك عدة أسباب لصعوبات التعلم منها (الروسان، 1998؛ زيتون، 2003):

– عوامل وراثية جينية : إن الدراسات العلمية التي أجريت حول التوائم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى تقدم بعض الأدلة على أن العوامل الجينية تلعب دوراً سببياً في الصعوبات التعليمية وتتمثل هذه العوامل في الشذوذ الكروموسومي والجيني في الهيئة الوراثية للإنسان، فهي إما أن تكون متنحية ويكون الفرد حاملاً لهذا الاستعداد، أو تصبح سائدة في الهيئة المظهرية كسلوك ظاهر مؤثر يبدو في وجه من أوجه القصور

– عوامل عضوية وبيولوجية: وتتمثل في إصابات الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة في المخ ، ويبدو أثرها في السلوك مما يسفر عن اضطرابات بسيطة في العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.

– عوامل كيميائية أو إشعاعية: مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاع، وقد أظهرت إحدى الدراسات على الحيوانات علاقة بين التعرض لمادة الرصاص وصعوبات التعلم حيث وجد في هذه الدراسة أن الفئران التي تعرضت لمادة الرصاص قد حدثت عندها تغيرات في موجات المخ، والتي أبطأت من قدرتها على التعلم، وكذلك التدخين والمخدرات فقد وجد أن الأمهات اللاتي يدخن أثناء الحمل، قد يكون من المحتمل أن يلدن مواليد ذوي حجم صغير يكونون أكثر عرضة لمواجهة مشكلات صعوبات التعلم .فالكحول يدمر الخلايا العصبية النامية للجنين، وكذلك المخدرات تؤثر على الجزء الحسي بالمخ، والذي يساعد على نقل الإشارات القادمة من جهة خارجية.

– الحرمان البيئي الحسي: وهو الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية الملائمة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور الوظائف العقلية.

– سوء التغذية: ويؤدي ذلك إلى قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية في المخ، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في الوظائف العقلية.

عوامل نفسية ومهارية: وتتمثل في قلة فرص التدريب ونقص الخبرات التعليمية أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة أو سوء الحالة الصحية.

ويورد زيتون (2003) عدة مظاهر لصعوبات التعلم منها:

أ -النشاط الزائد مع استمراريته وكذلك القيام بحركات دون هدف.

ب -اضطراب السلوك الحركي وخاصة في التآزر بين العينين والحركة.

ج -صعوبة التمييز بين الأشياء وإدراكها.

د -اضطرابات لغوية خاصة في القراءة والكتابة وتركيب الجمل.

هـ - تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والإملاء أو التهجي أو الحساب.

و -اضطراب في الاتزان العاطفي مثل عدم الثبات في المزاج.

ز -ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير.

ويحوّل الطلبة الذين يقل مستوى أدائهم عن أقرانهم في المرحلة نفسها إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها.مع أنهم يتلقون خبرات تعليمية مناسبة لمستوى العمر والمقدرة؛ وذلك من قبل المعلمين أو الآباء أو الطبيب، ويتم اتباع الخطوات الآتية معهم (كوافحة، 2003):

- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية، وذلك بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية.
- إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.
- إعداد تقرير عن عملية التعلم وخاصة جوانب القوة والضعف.
- البحث عن أسباب هذه الصعوبة.
- وضع الفرضيات التشخيصية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.
- تطوير خطة تدريب فردية على ضوء الفرضيات التشخيصية.

ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار، أن بقاء الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم، في الفصل العادي دون ملاحظة وعناية، خطر عليه، لأنه يحتاج لبرامج علاجية فردية، ولاسيما أن المشكلة تزداد، وتتعقد كلما تقدم في المراحل الدراسية، فالعلاج المبكر يجعل فرص النجاح في تخطي الصعوبات أكبر .وبذلك يمكن الحفاظ على طاقة بشرية هائلة، كان يمكن أن تضيع وتهدر، إن لم تجد الاهتمام والعلاج الناجع في الوقت الملائم.

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء إلا أن الطلبة يعانون من صعوبات شديدة في إتقان الكتابة الصحيحة المطابقة للقواعد الإملائية؛ ولقد شعر الباحث بأهمية وجدية هذه المشكلة من خلال خبرته في مجال التدريس، من خلال اطلاعه على بعض البحوث والدراسات الميدانية ومنها دراسة سعيد (1988) التي كشفت عن تدني مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة حلس (2004) التي كشفت تأثير الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية، واتجاهات الطلبة نحوها.

الدراسات السابقة

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الإملائية وقام بعرضها من الأقدم على الأحدث كما يأتي:

أجرى الضامن (1998) دراسة بهدف التعرف على ضعف أداء الطلبة والطالبات في اللغة العربية الذي لا يقف عند حدود طلبة المدارس الأساسية بل يشمل طلبة المدارس الثانوية والمعاهد والجامعات بمستوياتها المختلفة، وقد تألفت عينة الدراسة من (275) طالبة من طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية. أما الطريقة التي تم اختيارها في الكشف عن الأخطاء فكانت من خلال كتابة الطالبات لثلاثة موضوعات على مدى ثلاثة أسابيع، بمعدل موضوع أسبوعياً، وقد أظهرت النتائج بأن الأخطاء الشائعة هي كتابة الهمزة المتوسطة في حالاتها الثلاث، ضبط اسم كان المتأخر، وتعدد المضاف والمضاف إليه واحد، وجزم الفعل المضارع المعتل الآخر والأجوف، واستعمال النواسخ، وإعراب الأسماء الخمسة، ونصب المفعول به، وعدم تنقيط التاء المربوطة.

كما هدفت دراسة شحادته (1999) إلى معرفة الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها .وقد تكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة من بينطلاب المرحلة الابتدائية في مصر، وتم جمع كتابات كل صف دراسي على حدة واستخلاص الأخطاء فيها، لكل نوع من أنواع الأخطاء وتحديد علاقتها بالجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين أخطاء التلاميذ في الإملاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغير الجنس والتحصيل في الأخطاء الإملائية.

وهدفت دراسة هيلينج (Heling, 2000) إلى معرفة التطور في القدرة على الكتابة الإملائية في المدارس الابتدائية الصينية من الصف الأول وصولاً إلى الصف السادس، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود (15) نوعًا من الأخطاء الإملائية تم تصنيفها في ثلاث فئات :الأولى ترتكز على الأصوات الكلامية، والثانية ترتكز على الكتابة، والثالثة ترتكز على دلالات الألفاظ، وبينت النتائج أيضًا أن هناك تحسنًا ملحوظًا على مستوى الكتابة المتمثل في انخفاض نسبة الأخطاء الإملائية كلما تطور التلاميذ إلى الصفوف العليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود

فرق جوهري في مستوى الاخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس أو لمستوى التحصيل العام.

وهدفت دراسة مايلس (Myles, 2002) إلى تحليل الأخطاء في الكتابة فيما يتعلق بنواح معينة لاكتساب اللغة الثانية ومعرفة الفرق في القدرة على الكتابة في اللغة الأولى والثانية، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين تعلم الكتابة وممارستها بين اللغة الأولى والثانية، وأن للتغذية الراجعة تأثير موجب في تحسين مستوى القراءة والكتابة، وأن الإناث أفضل من الذكور في تعلم القراءة والكتابة وممارستها.

وهدفت دراسة الظفيري (2002) التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وكذلك تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء كماً ونوعاً وبين متغيرات جنس الطالب، وخبرة المعلم، والتحصيل الدراسي، والصف المدرسي . وقد تكونت الدراسة من (46) طالبًا وطالبة من عشر مدارس تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد توصلت النتائج إلى وجود قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع بلغت (33) خطأً، وبلغت نسبة الخطأ الأكبر شيوعا (96%)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأخطاء الإملائية وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطالب والصف المدرسي.

كما هدفت دراسة ياتس (Yates, 2002) التعرف على الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث في ضوء متغير الجنس والقدرة على القراءة .تكونت عينة الدراسة من (187)طالباً وطالبة موزعين إلى أربع شعب من الصفين الثاني والثالث الإ بتدائي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة القرائية والكتابية، وفي حين أظهرت النتائج وجود فرق في القدرة القرائية والكتابية تبعًا لمتغير الصف لصالح الصف الثالث، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فرق بين الجنسين في هذه القدرة.

وأجرى بوجارد (Bouchard, 2002) دراسة بهدف استقصاء قدرة تلاميذ الصف الثالث الأساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم . تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثالث إحداهما من الذكور وعددها (28) طاباً، والأخرى من الإناث وعددها (32) طالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين قدرة التلاميذ على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، بينما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

وأجرت السيد (2003) دراسة هدفت التعرف إلى مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027) طالباً وطالبة، و استخدم الباحث أدوات، هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة (16%) من مجموع أفراد عينة الدراسة المتفوقين عقليًا منخفضو التحصيل، ولديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة (12.3%) لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة (18.5%) لديهم صعوبات في الرياضيات.

كما قامت دراسة الصوافي (2003) بهدفت التعرف على ضعف الطلاب في المراحل التأسيسية الأولى في بعض المهارات الكتابية أو ما يطلق عليه مشكلة الإملاء التي تؤثر على التحصيل بشكل أو بآخر، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الأول والثاني الابتدائي من مدرستي العين النموذجية للبنين ومدرسة فلج هزاع النموذجية للبنين ومعلمات الصف الأول والثاني الابتدائي من مدرسة الإمارات النموذجية للبنات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب هي: عدم التمييز بين الثاء والتاء والسين، وعدم التفريق بين الغاء والظاء، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وعدم التمييز بين المدود والحركات في الكتابة، وعدم التمييز بين الألف الممدودة والألف المقصورة، وصعوبة كبيرة في كتابة الهمزة المتوسطة على السطر، وصعوبة في كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها المختلفة، وصعوبة في التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التمييز بين نوع التنوين والنون، كما بينت النتائج عدم وجود فرق في الأخطاء الإملائية ومتغير الجنس ومتغير المعدل الدراسي.

قام شين (Shen, 2003) دراسة بهدف التعرف على الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالقدرة على التهجئة لدى التلاميذ الصينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة، وقد خلصت النتائج إلى وجود أكثر من (15) نوع من الأخطاء صنفت إلى ثلاثة أنواع هي: الأول أخطاء تهجئة مرتكزة على الأصوات الكلامية، والثانية أخطاء تهجئة مرتكزة على دلالات الألفاظ، وأخطاء تهجئة مرتكزة على الكتابة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرة على التهجئة والقدرة على الكتابة . وأظهرت الدراسة كذلك وجود تأثير لمتغير الجنس على الكتابة والتهجئة لصالح الإناث.

وأجرى كل من مهدي ومحي الدين (2005) دراسة بهدف

التعرف على صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (94) معلمًا و معلمة، حيث توصلت النتائج إلى وجود نوعين من صعوبات الكتابة لدى المتعلمين، النوع الأول مرتبط بالصعوبات العامة وهي التي يعاني منها المتعلمون على اختلاف مستوياتهم العمرية والعقلية ومنها ضعف التمييز بين الضاد والظاء، وصعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق والعكس، والنوع الثاني فهي صعوبات يعاني منها المتعلمون الصغار بدرجة كبيرة من مثل عدم التمييز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة، والكتابة على خط مستقيم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أنها تناولت ضعف مهارة الكتابة لدى الطلبة وأسبابها كدراسة كل من الضامن (1998)، ودراسة شحادته (1999) التي هدفت التعرف إلى الأخطاء الشائعة في الإملاء، ودراسة كل من الظفيري (2002)، و(Myles, 2002)، و(Yates, 2002)، و(Shen, 2003) التي اهتمت بالكشف عن الأخطاء في الكتابة، في حين اهتمت دراسة (Heling, 2000) بمعرفة التطور في القدرة على الكتابة الإملائية، في حين اهتمت دراسة كل من (Bouchard, 2002)، الصوافي (2003)، والسيد (2003)، ومهدي ومحي الدين (2005) بالتعرف إلى ضعف الطلاب في المراحل التأسيسية الأولى في بعض المهارات الإملائية، وصعوبات الكتابة.

كما اختارت معظم الدراسات السابقة عينتها من طلبة الصفوف الدنيا، باستثناء دراسة مهدي ومحي الدين (2005) التي اختارت عينتها من المعلمين.

وتتميز هذه الدراسة بأنها تناولت الطلبة ذوي صعوبات التعلم كعينة لها لدراسة أثر برنامج علاجي في تحسين المهارات الإملائية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي لملاءمته لإجراءات الدراسة وأساليب جمع البيانات.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ماركا الأساسية للبنين، والبالغ عددهم (24) طالباً، تم تقسيمهم إلى (12) طالباً في المجموعة التجريبية، و(12) طالباً في المجموعة الضابطة، وقد تم اختيارهم قصدياً من خلال التقارير الصحية المرفقة بسجلاتهم المدرسية.

أدوات الدراسة

أعد الباحث اختباراً لقياس القضايا الإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وقد تكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (5) أسئلة كما يأتي:

السؤال الأول: يقيس قدرة الطالب على كتابة الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة نطقاً، وكتابة الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة نطقاً.

السؤال الثاني: يقيس قدرة الطالب على كتابة كلمات ساكنة، وكلمات متحركة، وكلمات منونة.

السؤال الثالث: يقيس قدرة الطالب على كتابة اللام الشمسية واللام القمرية، وهمزة الوصل وهمزة القطع.

السؤال الرابع: يقيس قدرة الطالب على كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

السؤال الخامس: ويقيس قدرة الطالب على كتابة جملة تامة المعنى مكونة من (8) كلمات.

وقد تم اتباع الخطوات الآتية لبناء هذا الاختبار:

- الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي بحثت في القضايا الإملائية، كدراسة مهدي ومحي الدين (2005).
- الرجوع للخطوط العريضة لمنهاج الصف الثالث وتحديد القضايا الإملائية، وبناء جدول مواصفات في ضوئها.
- صياغة مجموعة من الأسئلة تقيس القضايا الإملائية.
- تحديد درجات الفقرات والدرجة الكلية للإختبار.
- استخلاص الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق اختبار المهارات الإملائية

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية ومشرفي التربية الابتدائية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة أو حذف بعضها.

ثبات اختبار المهارات الإملائية

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (21) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة ماركا الأساسية للبنين من غير عينة الدراسة، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معمال ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدين وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.83)، كما تم حساب معاملات الصعوبة للأسئلة فتراوحت ما بين (0.35 – 0.86) وتراوحت معاملات التمييز بين (0.32–0.85)، ويبين الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار المهارات الإملائية.

الجدول 1: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المهارات الإملائية

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.85	0.78	4	0.41	0.49
2	0.64	0.86	5	0.47	0.53
3	0.32	0.35			

البرنامج العلاجي:

تم بناء برنامج علاجي لتحسين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المهارات الإملائية، وقد تكون البرنامج من دليل تنفيذ البرنامج للمعلم، وصحائف عمل تشمل القضايا الإملائية الخاصة بطلبة الصف الثالث، وقد تناول البرنامج العلاجي التدريب المكثف على كتابة الحروف، والكلمات والجمل، كما استخدم البرنامج بطاقات الذاكرة، وجداول لتحليل الكلمات إلى حروفها، كما تضمن البرنامج تقديم مواد حسية (معجونة) لتشكيل الحروف والكلمات، وقد تم بناء البرنامج وفق الإجراءات الآتية، وقد تم تنفيذ البرنامج في (17) يوماً، بواقع حصة صفية لكل يوم:

- الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي تضمنت برامج في القضايا الإملائية، كدراسة اللبودي (2004).
- الرجوع للخطوط العريضة لمنهاج الصف الثالث وتحديد القضايا الإملائية، واستخلاص المهارات الإملائية.
- بناء صحائف عمل وفق المهارات الإملائية.
- بناء دليل لتنفيذ البرنامج.
- تحكيم البرنامج.

صدق البرنامج العلاجي

للتحقق من صدق البرنامج العلاجي تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية ومشرفي التربية الابتدائية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الصحائف والفقرات.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.

2- قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة وبنى أداة الدراسة واستخلص الخصائص السيكومترية لها.

3- الحصول على الأذون اللازمة لإجراء الدراسة وكتاب تسهيل المهمة.

4- زيارة مدرسة ماركا الأساسية للبنين والاتفاق مع معلم الحلقة الساسية هناك على إجراءات الدراسة.

5- استمر تطبيق البرنامج العلاجي مدة (17) يوماً.

8- تصحيح الاختبار وإداخل البيانات إلى الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل

- البرنامج العلاجي المقترح

2. المتغيرات التابعة

- المهارات الإملائية

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ساستخدام بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد مستوى المهارات الإملائية على اختبار المهارات الإملائية القبلي والبعدي.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستخلاص ثبات اختبار المهارات الإملائية.

3- تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

نص سؤال الدراسة على "**ما أثر برنامج علاجي مقترح في تحسين المهارات الإملائية لدى طلاب صعوبات التعلم**".

للإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية الفرضية الصفرية المرتبة به تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ماركا الأساسية للبنين القبلية والبعدية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المهارات الإملائية، ويبين الجدول (2) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم القبلية والبعدية على اختبار المهارات الإملائية.

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	12	38.58	3.78	45.75	5.34
الضابطة	12	36.67	6.07	36.83	5.52
المجموع	24	37.63	5.04	41.29	7.00

يلاحظ من الجدول (2) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة الضابطة على اختبار المهارات الإملائية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.58) بانحراف معياري (3.78)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (36.67) بانحراف معياري (6.07).

كما يلاحظ من الجدول (2) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة الضابطة على اختبار المهارات الإملائية البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (45.75) بانحراف معياري (5.34)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (36.83) بانحراف معياري (5.52).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). ويُظهر الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار المهارات الإملائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
الاختبار القبلي	43.381	1	43.381	1.502	0.234	0.067
طريقة التدريس	405.817	1	405.817	14.051	0.001	0.401
الخطأ	606.536	21	28.883			
المجموع	1126.958	23				

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أداء طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم على اختبار المهارات الإملائية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (استخدام البرنامج العلاجي)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (14.051) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.001$) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يدل على وجود أثر للبرنامج العلاجي على مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم، وقد فَسرت ما نسبته (40.1 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو مهارات المهارات الإملائية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم ، ويبين الجدول (4) ذلك.

الجدول (4): قيم مربع أيتا ونسبة التباين المُفسر لأداء طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم على اختبار المهارات الإملائية وفقاً لمتغير التدريس باستخدام البرنامج العلاجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	مربع إيتا	نسبة التباين المفسر (%)	حجم الأثر
طريقة التدريس	405.817	0.401	40.1%	كبير
الخطأ	606.536			
المجموع	1126.958			

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطلاب البعدية على اختبار المهارات الإملائية تبعاً لمتغير التدريس باستخدام البرنامج العلاجي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية، ويبين جدول (5) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب في الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم على اختبار المهارات الإملائية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم على اختبار المهارات الإملائية البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	45.48	1.57
الضابطة	37.10	1.57

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (8.38)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الإملائية البعدي (45.48) بانحراف معياري (1.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على اختبار المهارات الإملائية البعدي (37.10) بانحراف معياري (1.57). مما يدل وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج العلاجي في تحسين المهارات الإملائية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج العلاجي أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وتعزى هذه النتيجة لتمتع البرنامج العلاجي المقترح بخاصية المرونة والتكيف مع مطالب وخصائص طلاب الصف الثالث النمائية، وتوفيرة لمصادر تعلم حسية، وتدريب مكثف للطلبة على القراءة والإملاء. كما أن البرنامج العلاجي وفر فرصة للتعلم الفردي؛ فقد تم الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي، وتقدم كل طالب في البرنامج بحسب قدراته، كما أن البرنامج بدأ مع الطلاب مما هو معلوم لديهم، فقد بدأ من الحروف التي يعرفها الطلبة، ثم انتقل إلى الكلمات والجمل، كما أنه بدأ من البسيط وانتقل إلى الصعب، عدا أن البرنامج العلاجي يوفر تغزيزاً للطلبة من خلال تلوين بعض الرسومات عند إتقان المهام الكتابية.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة (Myles, 2002) والتي كشفت أنه يمكن تحسين مهارات الكتابة من خلال تقديم التغذية الراجعة، ودراسة (Heling, 2000) التي كشفت إمكانية تحسن مهارات الكتابة كلما تقدم الطالب في الصفوف.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث بعض التوصيات:

- استخدام برامج علاجية لتنمية مهارات الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تهتم بالطلبة بشكل فردي.
- تضمين المناهج أنشطة علاجية تهتم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي لوجود القدرة لديهم على التعلم.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو منديل، أ. (2006) **فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

البجة، ع. (2000) **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية الدنيا.** الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

بهجات، ر.(2004) **أساليب التعلم للأطفال ذوي الإعاقات.** القاهرة:

عالم الكتب.
حبايب، ع. (2011) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، العدد الأول، المجلد الثالث عشر: 1-34.
حلس، د. (2004) **دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة – فلسطين**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية: جامعة الخرطوم، السودان.
الخطيب، ج والحديدي، م. (2003) **منهاج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
الخولي، ف. (1988) **دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية**. ط5، عمان: مكتبة المنهل.
الدليمي، ط والوائلي، س (2003) **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. عمان: دار الفكر.
الروسان، ف. (1998) **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
زيتون، ك. (2003) **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
السعدي، ق. (2002) أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراء ة. **مجلة المعلم**، ع(1)، ص: 98-102.
سعيد، م. (1988) طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. **رسالة الخليج العربي**، م(54)،ع (3) ص: 45-77
سمك، م.(1997) **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
السيد، ت .(2003) **مدى شيوع صعوبات التعلم الأكا ديمية لدى المتفوقين عقليًا من تلاميذ الصف الثاني بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخليج، البحرين.
شحاته، ح. (1999) **الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية: تشخيصها وعلاجها**. القاهرة: جامعة عين شمس
الشعلان، ر.(2001) **طرق تدريس المطالعة في مرحلتي المتوسطة والثانوي**. القاهرة: الدار المصرية.
الصوافي، ع. (2003) مشكلة الإملاء في الصفوف التأسيسية الأولى في المدارس النموذجية. www.almualem.net/imlaa.homl
صوالحة، ع. (2011) الأخطاء الشائعة في الرياضيات وأنماط وسبل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. **دراسات العلوم التربوية**، العدد 38، ملحق 7: 2344-2365.
الضامن، أ. (1998) ملخص دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولى في كلية العلوم التربوية. **مجلة المعلم**، عدد 2، معهد التربية التابع للأنروا اليونسكو، ص ص: 44- 48
الظفيري، م. (2002) الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسط بدولة الكويت. **المجلة التربوية- الكويت**، م(16)،ع (63)، ص:244 - ص 193
عدس، م. (1997) **صعوبات التعلم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
كوافحة، ت. (2003) **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة.
اللبودي، م.(2004) تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 3(98): 1892-1912.
اللقاني، أ والجمل، ع. (2003) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
مهدي، م ومحي الدين، ع. (2005) صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين في محافظة إب. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، م(6) ، ع (4) البحرين: جامعة البحرين ص: 35-61.
وزارة التربية والتعلم، الموقع اللكتروني(www.moe.gov.jo/) استرجاع 2015/5/4.

المراجع الأجنبية

Bouchard, M (2002). An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors. **ERIC, AA**3043277.

Chandler, G. (2003). The efficiency of various kinds of error feedback for improvement in the Accuracy and Fluency of Students' writing. **Journal of Second Learning Writing, V(12)** , N (3) pp 267-296.

Graves, D (2003) **A Fresh look at writing.** New Hampshin: Portsmouth.

Heling, H (2000). Spelling error and the development of orthographic knowledge among Chineese_Speaking Elementary Students. **Siss Abst Inter, V(23),** N(2)p389.

Myles, J (2002). Second language writing and research: The writing process and error Analysis in Student Texts. **www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/**

Pray, M. (2002). An investigation of students' word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors"\. **Child Development, V(67)**, N(3) pp 18-34.

Shen, H. (2003) Tips for analyzing spelling errors. **Diagnostique, V(19)**pp123-141.

Yates, R (2002). Responding to sentence- level errors in writing. **Journal of Second Learning Writing, V(11)** , N (1) pp 29-47.

The Impact of a Proposed Remedial Program on Improving Spelling skills among Students with Learning Disabilities

*Farhan A. Al-Mashaqbeh, Abdel Salam Fahad Al-Awamrah**

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of a remedial program on improving spelling skills among students with learning disabilities in the 3rd grade in Jordan, and for this purpose, a sample of (24) students from Marka Elementary school for boys has been selected of whom suffering from learning disabilities in the scholastic year of (2014/2015). The sample was divided into an experimental group and a control group. An exam has been built in the appropriate spelling skills for students at the 3rd grade which had its reliability reached to (0.83), and remedial program has been applied on the experimental group, the study results showed that there is a statistically significant effect of the proposed remedial program on improving spelling skills. The Researcher recommended to implement remedial activities to the curriculum which interest of learning disabilities.

Keywords: Spelling Skills, Remedial Program, Learning Disabilities, 3rd Grade Students.

* Queen Noor Civil Aviation Technical College; The University of Jordan. Received on 21/7/2015 and Accepted for Publication on 26/8/2015.