



أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان في تنمية تحصيل التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مهارات اللغة العربية

د. حمد بلييه العجمي*

د. محمد دهيم الظفيري**

د. معصومة سهيل المطيري***

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بدولة الكويت. وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة البحث؛ حيث قسم الباحثون العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تكونت المجموعة التجريبية من (٢٣) تلميذة، والمجموعة الضابطة من العدد نفسه (٢٣)، من تلميذات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية. وجاء ذلك بعد تشخيصهن باستخدام ثلاث أدوات للكشف: اختبار الذكاء اللغوي، واختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، وكذلك اختبار خصائص صعوبات التعلم. وقد استغرقت التجربة خمسة أسابيع. تم فيها تدريس

* دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة عين شمس ٢٠٠٢م، أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

** دكتوراه في مناهج وطرق التدريس، جامعة بكين عام ١٩٩٨م، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت.

*** دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة سفك، أمريكا عام ٢٠٠٢م، وأستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الكويت.

المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند تلميذات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة العربية (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي لمهارات اللغة العربية عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية.

مقدمة :

تعد المرحلة الابتدائية الأهم بين مراحل التعليم، لما تؤديه من دور مؤثر في بناء شخصية التلميذ من حيث النمو المعرفي والوجداني والجسمي. وتوفر المرحلة الابتدائية فرصاً للنمو المتكامل وتشخيصاً وعلاجاً لما قد يعترض التلاميذ من مشكلات معرفية ونفسية واجتماعية. لا غرو أن ما يعانيه التلميذ من مشكلات تعليمية في سني عمره الأولى لهو أشد ما يمكن أن يؤثر في حياته التعليمية المستقبلية على مستوى جميع المهارات التعليمية الأساسية. وتتعدد المشكلات التي تواجه التلاميذ وتختلف باختلاف أسبابها، ومن هذه المشكلات ما ينسب إلى خلل في وظائف الدماغ ينتج عنه صعوبات في التعلم، وهي تعد أكثر الإعاقات شيوعاً لدى التلاميذ في عمر المدرسة. وقد كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (٢٠٠٧) عن ارتفاع نسبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل ملحوظ؛ إذ بلغت نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (٥٢,٢٤٪)، وبلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الكتابة (٥٧,٩٪). هذا، وقد أظهرت دراسة "العجمي والدوخي" ٢٠١٠م أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بلغت (٢١,٤٪). ويؤكد مسعد والهولي والداود (٢٠٠٦) أن دولة الكويت تبذل كثيراً من

الجهود لتطوير العملية التعليمية، إلا أن نصيب التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من تلك الجهود دون الطموح، وذلك من حيث عدم توافر البيئة المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم التعليمية، وافتقار المدارس الابتدائية إلى الخدمات التربوية الخاصة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

يذكر عثمان (١٩٩٠) أن المدرسة مؤسسة موجهة توجيهات علمية لا للتعليم فحسب بل لتصحيح صعوبات التعلم وعلاج آفاته وأدواته، فهي المكان الأمثل لعلاج صعوبات التعلم من حيث التعرف، والإحالة إلى الجهات المتخصصة فيها، والقيام بالأنشطة والبرامج التعليمية العلاجية، ويجب أن نقرر حقيقة مفادها: "إن المدرسة إذا لم تقم بدورها فإنها هي التي تفشل وليس التلميذ".

مشكلة الدراسة:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الشائكة في ميدان التربية الخاصة؛ إذ يتعرض التلاميذ لأنواع مختلفة من الصعوبات التعليمية الخفية ذوات الصلة بوظائف الدماغ، التي تشكل عقبة أمامهم قد تؤدي بهم إلى الفشل أو التسرب من المدرسة، في حين تقف الأسرة والمعلم غير المختص عاجزين عن التعامل مع أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم بشكل مناسب. وقد يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تراكم تجارب الفشل، بسبب الإخفاق في تحقيق الإنجاز المأمول منهم، وعجزهم عن مجاراة زملائهم في التعلم؛ مما يجعلهم عرضة لضغوطات نفسية واجتماعية. وتشير الكلية (٢٠٠٩) إلى أن ضعف التحصيل عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أقل إنصاتاً للمعلم، وأكثر رفضاً وإهمالاً، وأكثر بطئاً وتأخراً من التلاميذ العاديين؛ لذا فإن تلميذ صعوبات التعلم تنتابه فكر سلبية تؤثر - بشكل كبير - على مفهومه وتقديره لذاته، فيكره المادة الدراسية ثم يتجنبها؛ لأنه يعجز بمفرده ومن دون برامج مساعدة عن مسايرة زملائه، فيتعرض للسخرية والنقد مما ينعكس سلباً على حياته الدراسية والشخصية.

يشير البطانية والجراح وغوانمة (٢٠٠٧) إلى أن التلاميذ من ذوي

صعوبات التعلم أضحى لهم برامج تربوية خاصة بهم، تساعد على مواجهة مشكلاتهم التعليمية التي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من التلاميذ. ولما كان التلميذ الذي يعاني صعوبات في التعلم تلميذاً من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، فإنه يكون واعياً بفشله الدراسي، كما يكون قادراً على استشعار انعكاسات ذلك على محيطه الاجتماعي.

وحقيقة إن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى رعاية خاصة تتناسب مع إمكانياتهم للتعامل مع جوانب القوة، وتعزيزها، ومعالجة مواطن الضعف والتغلب عليها، بالإضافة إلى تبني الاستراتيجيات التعليمية وأساليب ملائمة لهم تساعد في تحصيلهم وفقاً لقدراتهم الفعلية؛ حيث يرى "بوتر إلين" 1996 Potter Ellen أن اهتمام المعلم بطرائق التدريس يزيد من دافعية طلابه نحو التعلم وتقبل توجيهاته ويزيد من تفاعلهم وجدانياً وسلوكياً؛ مما يعني زيادة في تحصيلهم وفي قدرتهم على إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال؛ لذلك اختار الباحثون استراتيجية التعلم للإتقان كاستراتيجية تعليمية تساعد على نمو التحصيل الدراسي، وعلاج بعض صعوبات التعلم الدراسية في فروع مادة اللغة العربية؛ حيث أثبتت دراسة الزراد (١٩٩١) أن صعوبات التعلم التحصيلية في اللغة العربية جاءت متعلقة بالتعبير ثم بالكتابة والقراءة. كما أثبتت دراسات أخرى أجريت على ذوي صعوبات التعلم أن صعوبات الكتابة احتلت المرتبة الأولى من بين أنواع الصعوبات عند الإناث، يليها التعبير، ثم القراءة (علي، ٢٠٠٥). وتحتل القراءة مكانة خاصة بين صعوبات تعلم اللغة؛ حيث تمثل (٨٠٪) من مجموع صعوبات التعلم (Lyon, 1996)، كما تثبت بعض الدراسات في هذا المجال أن (٥١٪) من أخطاء التلاميذ في القراءة، ترجع إلى ضعف الفهم القرائي من خلال تغير المعنى، في حين لا ترجع أخطاء القراءة المجيدين إلى ذلك (يونس ٢٠٠٠). وأثبتت دراسة العجمي ٢٠٠٧م أن نسبة الأخطاء في استخدام أساليب التعبير عند التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس راوحت بين (٩٠٪ و ١٠٠٪)، وقد راوحت نسبة الخطأ في

مهارة الكتابة عند الطلبة العاديين بين (٢٢,٢٥٪) و(٢٦,٤٨٪) (محبوب، ٢٠٠١). ويذكر هاشم ٢٠١٠ أن مهارات (القراءة، والتعبير، والكتابة) تقوم بدور أساس في تشكيل اللغة، وأنها من أكثر مهارات اللغة صعوبة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لذا فقد اختار الباحثون مهارات اللغة العربية التالية: القراءة، والفهم القرائي والتعبير والكتابة، لتكون موضوع الدراسة، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في صورة سؤال رئيس هو: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي نوات صعوبات التعلم بدولة الكويت في مادة اللغة العربية؟

أسئلة الدراسة:

لمزيد من الوضوح يمكن تقسيم سؤال الدراسة الرئيس إلى الأسئلة الأربعة التالية:

- ١ - هل يؤدي التدريس باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان إلى زيادة درجة التحصيل الدراسي في القراءة عند التلميذات نوات صعوبات التعلم؟
- ٢ - هل يؤدي التدريس باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان إلى زيادة درجة التحصيل الدراسي في الفهم القرائي عند التلميذات نوات صعوبات التعلم؟
- ٣ - هل يؤدي التدريس باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان إلى زيادة درجة التحصيل الدراسي في التعبير عند التلميذات من نوات صعوبات التعلم؟
- ٤ - هل يؤدي التدريس باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان إلى زيادة درجة التحصيل الدراسي في الكتابة عند التلميذات نوات صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي في مهارات مادة اللغة العربية: (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، عند التلميذات نوات صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة :

- ١ - الندرة النسبية للدراسات في مجال التعلم للإتقان مع صعوبات التعلم خاصة في البيئة الكويتية.
- ٢ - تقديم تصور تطبيقي للتعامل مع صعوبة التحصيل الأكاديمي الخاصة ببعض فروع مادة اللغة العربية (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٣ - تقديم العون للمعلمين والقيمين على التعليم؛ لاستخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي التحصيل وتعالج بعضاً من الصعوبات التعليمية لدى أبنائنا ذوي صعوبات التعلم.
- ٤ - فتح آفاق من البحث والدراسات التطبيقية أمام الباحثين واختصاصيي صعوبات التعلم وواضعي المناهج، لمزيد من تطبيق استراتيجيات التعليم وتضمينها في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة :

١ - التحصيل الدراسي :

مجموع الخبرات التي تكتسبها تلميذات الصف الرابع الابتدائي نوات صعوبات التعلم في البعدين المعرفي والمهاري، في مجال دراستهن لفروع اللغة العربية التالية: (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، ويقاس التحصيل بدرجة التلميذة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحثون لأغراض الدراسة.

٢ - التعلم للإتقان:

نوع من التدريس يهدف إلى بلوغ الطلاب مستوى من التحصيل، محدداً لهم مسبقاً كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم، وعادة ما يكون هذا المستوى عالياً؛ بحيث يمكن القول: إنه يصل إلى مستوى التمكن من المادة موضع الدراسة (العريفي، ١٤٢٨هـ).

٣ - استراتيجية التعلم للإتقان في اللغة العربية:

استراتيجية فاعلة تجعل معظم التلاميذ متقنين للدرس بدرجة لا تقل عن ٨٠٪، وذلك باستخدام استراتيجية "بلوم" التي تعتمد على التقويم المستمر باستخدام الاختبارات البنائية والمعالجة الصحيحة للأخطاء، وبإعطاء كل تلميذ الوقت الكافي للتعلم، وفق قدراته واستعداداته ودوافعه.

٤ - صعوبات اللغة العربية :

هي الصعوبات التي تنشأ نتيجة لعجز الطالب عن تعلم المهارات اللغوية في مهارات اللغة العربية كلها أو بعضها مثل: القراءة، والفهم القرائي، والتعبير، والكتابة.

٥ - التلميذ ذو صعوبات التعلم في اللغة العربية :

التلميذ الذي يحصل على درجة ذكاء تعادل (٨٥) أو تزيد عليها في اختبار الذكاء غير اللغوي، ودرجة تعادل "واحد انحراف معياري" دون المتوسط فما دون في اختبار اللغة العربية (إعداد الباحثين)، ودرجة تعادل (١٠٠) في مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم فما فوق، على ألا يعاني الطالب أية إعاقات عقلية أو عضوية، أو مشكلات اجتماعية أو نفسية، أو ظروف بيئية سيئة.

حدود الدراسة:

- ١ - أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م، في مدرسة دسمان الواقعة في محافظة العاصمة بدولة الكويت، وقد أجريت على طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم في اللغة العربية، واقتصرت الدراسة على تنمية مهارات اللغة العربية التالية: (القراءة - الفهم القرائي - التعبير - الكتابة).

الإطار النظري :

أولاً - صعوبات التعلم.. أنواعها وأسبابها :

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً، وقد انتشرت بعد عام ١٩٦٣م نتيجة الاهتمام المتنامي من الباحثين بمجال التربية الخاصة

بدراسته. كما يعد مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة التي ينبغي الالتفات إليها لعظم خطورتها على التلاميذ. ويصنف العلماء صعوبات التعلم إلى تصنيفات عدة، من أبرزها ما يأتي: (كيرك وكالفنت ١٩٨٨، الزراد ١٩٩١).

أنواع صعوبات التعلم:

١ - صعوبات التعلم النمائية:

تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله العلمي مثل: الإدراك الحسي (البصري، السمعي) والانتباه، والتفكير، واللغة، والذاكرة ... إلخ، التي تنتج عنها صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢ - صعوبات التعلم الأكاديمية :

تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، مثل: صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة السلامة اللغوية (الإملاء)، وكذا صعوبة القيام بالعمليات الحسابية. وعادة ما تكون صعوبة التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية.

أسباب صعوبات التعلم :

تشير الدراسات إلى أن صعوبات التعلم تنشأ عن عجز عصبي أو سيكولوجي عند الفرد، وهناك عوامل عدة تؤثر في صعوبات التعلم، منها: عوامل وراثية، وإصابات الدماغ التي تؤدي إلى اضطرابات فيه، ومن ثم إلى اضطرابات في السلوك، ومن العوامل المؤثرة كذلك سوء التغذية، وبعض العوامل الكيميائية الحيوية، مثل الأدوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية، وتظهر أعراض هذه الصعوبات في التباين بين قدرات الفرد العقلية وبين تحصيله الأكاديمي (العجمي وآخرون، ٢٠١٢)، ويذكر الزراد ١٩٩١م أن هذه الأسباب وغيرها تسهم في ظهور صعوبات التعلم لدى الطلاب مثل: ضعف اللغة وضعف الانتباه وضعف الإدراك، كما أن هذه الأسباب قد توجد لدى التلاميذ العاديين، لكنها أكثر انتشاراً بين الطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً - فروع اللغة العربية:

القراءة:

القراءة ليست مجرد تعرف الرموز المكتوبة (الحروف والكلمات)، وإنما هي سلسلة مترابطة من العمليات الحسية والمعرفية والوجدانية؛ فهي تشمل عمليات: الانتباه، والإدراك، والتذكر، والفهم، والتذوق، والانفعال، ومن الأسس التي يجب أن يبنى عليها تعليم القراءة فضلاً عن تعلم مهاراتها الأساسية: أن يكون منهج القراءة منهجاً شائقاً مثيراً لرغبة التلميذ ومحفزاً له نحو القراءة، وأن يراعي المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ، وأن يشعر التلميذ بمقدار تقدمه ونجاحه في تعلم القراءة (الحسن، ٢٠٠٥). وتتمثل مظاهر صعوبات القراءة كما يراها (ندا، ٢٠٠٩، أبو فخر ٢٠٠٧) في واحد أو أكثر من المظاهر التالية أو غيرها مثل: حذف بعض الكلمات أو الحروف أو إضافتها أو إبدالها، وإعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة، وقلب وإبدال الحروف، وكذلك الصعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة، أو الصعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، كما قد يكون من المظاهر السرعة الكبيرة في القراءة أو البطء المبالغ فيه.

الفهم القرائي:

تعرف القراءة أنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية، ويشمل الفهم القرائي: المعنى الحقيقي الذي يفهم من ظاهر النص، والمعنى الضمني غير المباشر الذي يستنتج من باطن النص عن طريق الاستنتاج، والتذوق اللغوي، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها. (الكندري، وآخرون ٢٠٠١). ويواجه التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم مشكلة في الاستيعاب، خصوصاً فيما يتعلق بالمهارات التفسيرية؛ وذلك كونها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء التلاميذ يعانون عجزاً معرفياً من جهة أخرى (McLain, 2001)، وتتمثل مظاهر صعوبات الفهم القرائي - كما

يراها (ندا، ٢٠٠٩، الناطور، ٢٠٠٧، هاشم، ٢٠١٠) في واحدة أو أكثر من المظاهر التالية أو غيرها مثل: عدم القدرة على فهم المعاني وإدراكها، غياب الفكرة الرئيسية، عدم القدرة على استنباط النتائج والأحكام، صعوبة في التمييز بين الآراء والحقائق، صعوبة التوصل إلى الخلاصة والمعنى العام للمادة المقروءة.

الكتابة:

يرى يونس (١٩٩٨) أن تدريب التلاميذ على الكتابة يركز في العناية بثلاثة أنواع من القدرات: قدرة في الخط، وقدرة في الهجاء والإملاء، وقدرة في التعبير الكتابي الجيد سواء كان إبداعياً أم وظيفياً. ومن المتطلبات الأساس لتعليم الكتابة ما يتعلق بشخصية التلميذ، كاكتمال النضج العصبي لديه، ومدى نضجه الانفعالي؛ حيث يشعر التلميذ بسعادة حين يجد لتخطيطاته معنى يدركه الآخرون. كما ترتبط الكتابة - بالإضافة إلى ما تقدم - بقدرة الطفل على التركيز والانتباه، وبمستوى نضجه العقلي، وباتجاه التلميذ نحو استخدام يده اليمنى أو اليسرى، كما ترتبط الكتابة بمستوى نضج التلميذ على ضبط حركاته، فضلاً عن أهمية التآزر البصري الحركي في الكتابة (الحسن، ٢٠٠٥).

وتشمل الكتابة كلاً من حسن الخط من حيث الوضوح والسرعة والجمال، كما تشمل مهارة الكتابة الإملاء الذي يعد مقياساً دقيقاً لمستوى المتعلم (يونس ١٩٩٨م)، وتتمثل مظاهر صعوبات الكتابة كما يراها (جاء، ٢٠٠٣م والعجمي، ٢٠٠٧م) في مظهر أو أكثر مما يلي: العجز عن التعبير عن المعاني والأفكار كتابياً، كتابة الجمل أو المفردات أو الحروف بشكل معاكس (من اليسار إلى اليمين)، كتابة الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها Word order، الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، اعوجاج الكتابة وعدم انتظامها، تشتت الخط في الحجم والشكل وعدم تجانسه، كثرة الأخطاء الإملائية وشيوعها.

التعبير:

ويمتاز التعبير من بين فروع اللغة بأنه غاية، وغيره وسائل معينة عليه، فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية وألوان المعرفة، وكل هذا أداة للتعبير

(إبراهيم، ٢٠٠٣)، ويوجز (العجمي، ٢٠٠٧، العزة، ٢٠٠٢) بعضاً من مظاهر صعوبات التعبير فيما يلي:

عدم تسلسل الأفكار، كثرة الأخطاء اللغوية، عدم الدقة في اختيار الألفاظ المناسبة للتعبير عن المعاني، استخدام مفردات خارج دلالتها الصحيحة مثل: (نزل الشتاء) بدلاً من (نزل المطر)، والقصور في التعبير كحذف بعض التركيبات المهمة في الترابط المنطقي والمعنى، كحذف الصفات، والأسماء، وحروف الجر، والضمائر، ومن المظاهر الجهل بتطبيق القاعدة اللغوية؛ حيث يفشل التلميذ في ملاحظة استعمالات التركيبات ووقت استعمالها، ومن المظاهر كذلك إبدال بعض الكلمات المتشابهة بكلمات أخرى، ويحدث ذلك في الأفعال وحروف الجر مثل: (كتبت في القلم) والصواب (كتبت بالقلم)، واستخدام مفردات وعبارات من اللهجة العامية بدلاً من اللغة الفصحى.

ثالثاً - التعلم من أجل الإتقان (ماهيته - مبادئه وأسس - استراتيجية تنفيذه):

١ - ماهية التعلم للإتقان:

هو أسلوب يعتمد على رغبة المتعلم الجادة في الرقي بمستوى أداء ممارسته لمهارة ما، كما يمكن تعريفه - بشكل أكثر تحديداً - على أنه مستوى مرتفع للأداء يحدد طبقاً لمستوى التعلم الخاص بكل طالب؛ وحدته عديد من الدراسات بمستوى أداء ٨٠٪ فأكثر (الدريدي، ١٩٩٩).

٢ - مبادئ التعلم للإتقان وأسس: (محمد، ١٩٩١، عبيد، ٢٠٠٥):

- الارتقاء بمستوى أداء المتعلم في عدد من قدراته الخاصة دون مقارنته بأقرانه.
- تحديد احتياجات المتعلم المراد تعلمها بدقة قبل بدء العمل.
- تحديد مداخل التعلم التي تلائم قدرات المتعلم واستعداداته.
- الاهتمام بكل من التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة والتقويم المستمر؛ للوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان.

٣ - استراتيجية التعلم للإتقان: (العرifi، ١٤٢٨هـ)

يتضمن الإعداد للتنفيذ الفعلي لاستراتيجية التعلم للإتقان في الفصل الدراسي ما يلي:

أولاً - أن يؤمن المعلم بفرضية "بلوم" أن جميع الطلاب أو معظمهم يستطيعون إتقان جميع أو معظم أهداف التعلم المدرسي، الذي يقدم لهم. كما عليه أن يتبنى - بقناعة راسخة - استراتيجية التعلم للإتقان، ويعمل على إنجاز ما يلي:

- تحديد الأهداف السلوكية لمادة هذا المقرر التعليمي.
- تحديد مادة المقرر التعليمي ومحتواه الذي سيتعلمه التلاميذ في الفصل الدراسي.
- تصميم اختبار نهائي يقيس عينة ممثلة لأهداف محتوى المقرر التعليمي، على أن يطبقه على تلاميذه بعد انتهائهم من تعلم المقرر في نهاية الفصل الدراسي.
- تحديد معيار إتقان الأداء للاختبار؛ حيث تم تحديد ٨٠٪ كحد أدنى لدرجة الإتقان.
- ثانياً - الإعداد لتعليم محتوى المقرر التعليمي: ويتحقق ذلك في الآتي:
- تجزئة محتوى المقرر وتحديد الأهداف السلوكية لكل جزء.
- تصميم اختبار بنائي يحدد فيه معيار إتقان الأداء.
- إعداد مواد مساعدة، ووسائل تعليمية، وتطوير خبرات إثرائية خاصة بكل جزء.
- تطوير مجموعة من الأساليب التصحيحية (العلاجية)، غير التي سبق أن استخدمت في التعليم الجماعي الأولي؛ وذلك لمراعاة الفروق الفردية، ومساعدة التلاميذ على تحقيق كل هدف من أهداف الاختبار البنائي.
- تكرار ذلك مع بقية الأجزاء التي سبق تحديدها.

الدراسات السابقة :

من خلال تفحص الإرث البحثي في موضوع التعلم للإتقان لاحظ الباحثون شح الدراسات التي بحثت في أثر التعلم للإتقان على التحصيل الدراسي عند ذوي صعوبات التعلم. ومن الدراسات القليلة المتوافرة في دولة الكويت دراسة اللميع والعجمي ٢٠٠٣، التي بحثت أثر التقويم التكويني في زيادة التحصيل الدراسي في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم لطلاب المرحلة الثانوية. ولم يجد الباحثون -على حد علمهم- في الدراسات السابقة ما يفحص أثر استراتيجية التعلم للإتقان على تخطي صعوبات التعلم في اللغة العربية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفيما يلي عرض لأهم وأبرز ما توفر للباحثين من دراسات سابقة:

صمم الباحث "بولي" Polly 2011 برنامجاً للقراءة أطلق عليه GLRP برنامج القفزات الكبيرة في القراءة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وجاء ذلك البرنامج المقترح في أطروحة دكتوراه مقدمة لجامعة "Francis Marion University"، يكرر الباحث من خلال هذا البرنامج قراءة محتويات وعناصر البرنامج للمتعلمين مستخدماً أسلوب التدخل والتوجيه المباشر، وصولاً إلى درجة معينة من الإتقان، طبق هذا البرنامج على ثلاثة طلاب من المرحلة المتوسطة في مدرسة قروية لمدة خمسة أسابيع، تم جمع البيانات للدراسة من جميع الطلاب وعن كل عنصر من عناصر البرنامج، وتحليل النتائج ثبتت فاعلية البرنامج في تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

وفي دراسة حديثة "لجرين أليش" green, alish 2010 اختبر فيها فاعلية استراتيجيتي القراءة الموجهة guided reading والقراءة للإتقان mastery reading على تنمية مهارات القراءة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم، وأثر عوامل أخرى كالنوع والخلفية الاجتماعية والعرق على تنمية مهارات القراءة. وللإجابة عن أسئلة البحث اتبع الباحث المنهج التجريبي بعد أن قسم العينة إلى ضابطة وتجريبية، جاءت العينة الضابطة من طلاب الصف الثاني للمرحلة

الابتدائية ومن مدرستين قرويتين لطلاب من ذوي صعوبات التعلم، ومثلهم من الطلاب العاديين. أظهرت نتائج الدراسة - بمقارنة أداء الطلاب في المجموعتين - تفوق المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائياً في تطور مهارات القراءة؛ حيث زادت سرعة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بشكل ملحوظ بعد تطبيق استراتيجيتي القراءة الموجهة والقراءة للإتقان، كما لم تدل الدراسة على أثر للنوع أو العرق أو الخلفية الاقتصادية على نمو مهارات القراءة.

قام "مهباترا" Mahapatra 2010 بدراسة تجريبية على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في برنامج تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، لقياس فاعلية برنامج علاجي مقترح لتطوير مهارات القراءة كالاستيعاب والتحليل، لدى أفراد العينة وهم ١٤ طالباً من طلاب الصف الرابع في إحدى مدارس الهند. قسم الباحث عينته إلى مجموعتين بناء على إتقانهم لمهارات اللغة، قوام كل مجموعة ١٤ طالباً، وجاء تقسيم العينة بعد أن طبق الباحث اختبار الإتقان في اللغة الإنجليزية، وفُرِزَت نتائج اختبار الطلاب إلى مجموعتين، المجموعة الأولى للطلاب من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والثانية للطلاب العاديين، وبعد تطبيق البرنامج على العينة بقسميها أظهرت الدراسة - بمقارنة نتائج الاختبارين القبلي والبعدي - فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين بعد تطبيق البرنامج؛ حيث تطورت مهارات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والاستيعاب والانتباه، كما تطورت مهارات الطلاب العاديين.

ولبحث أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء والتحصيل الدراسي، قام الخطيب (١٤٣١هـ) بدراسة تجريبية على الطلبة المعلمين، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (٤٠) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وفي الأداء من خلال الدروس المصغرة التي يقومون بها.

ومن المملكة العربية السعودية درس العريفي (١٤٢٨هـ) فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان وأثرها في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر التفسير، وذلك بتحقيق مستوى إتقان لا يقل عن ٨٠٪. شكلت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً كمجموعة تجريبية درست بطريقة التعلم للإتقان القائمة على التقويم التكويني. وشكلت المجموعة الضابطة من (٢٦) طالباً درسوا بالطريقة الإلقائية. وقد كشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في زيادة التحصيل الدراسي، وفي الاحتفاظ بالتعلم.

وفي الكويت أجرى اللميع والعجمي (٢٠٠٣) دراسة استهدفت تنمية مستوى التحصيل الدراسي ومعالجة بعض صعوبات التعلم اللغوية (القراءة الجهرية السليمة) في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم، للصف الثاني الثانوي باستخدام استراتيجية التقويم التكويني للوصول إلى درجة الإتقان. تكونت العينة من (٧٣) طالباً، منهم ٢٩ يعانون من صعوبة القراءة. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. جاءت المجموعة التجريبية من (٣٥) طالباً منهم (١٤) من ذوي صعوبات التعلم. وجاءت المجموعة الضابطة من (٣٨) طالباً منهم (١٥) من ذوي صعوبات التعلم. وبرهنت الدراسة على تطور مستوى وتحصيل الطلاب من ذوي صعوبات التعلم من المجموعة التجريبية، وتحسن درجاتهم في التحصيل الأكاديمي في تلاوة وتجويد القرآن الكريم مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات التي بحثت أثر استخدام الاختبارات التكوينية على زيادة التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم على التلاميذ، دراسة حمادة (٢٠٠٣)؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (٣٧) تلميذاً كمجموعة تجريبية، درست بطريقة التعلم للإتقان القائمة على الاختبارات التكوينية، و(٣٨) تلميذاً كمجموعة ضابطة درست بالطريقة التلقائية. وأثبتت الدراسة الأثر الموجب للاختبارات التكوينية على زيادة التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم على التلاميذ في تدريس وحدة المقادير الجبرية للصف الثاني الإعدادي.

في دراسة "لميرسر وآخرين" Mercer, et al 2001 طبق من خلالها برنامج القفزات الكبيرة في القراءة GLRP على ٤٩ طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم القرائية. ويتكون البرنامج من تدريب على الأصوات والصوامت والقراءة الجهرية من خلال معلمين ومدرّبين مختصين، واستهدفت الدراسة قياس مدى فاعلية هذا البرنامج في تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، اعتمد الباحث المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة البحث، وأظهرت الدراسة فاعلية هذا البرنامج على تطوير مهارات القراءة والطلاقة اللفظية لدى العينة.

وفي سلطنة عمان أجرى عبد الكريم (٢٠٠١) دراسة استهدفت تعرف أثر تدريس وحدة تصنيف الكائنات باستخدام الأسئلة الموضوعية المتضمنة للتغذية الراجعة بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لطلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي. وتكونت عينة الدراسة من ستين طالباً موزعين على فصلين دراسيين في إحدى مدارس "صحار" بسلطنة عمان. أعد الباحث برنامج كمبيوتر في وحدة تصنيف الكائنات الحية، ودليلاً للمعلم، واختباراً تحصيلياً، واختباراً للقدرة المعرفية. وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي زودت بالتغذية الراجعة على المجموعة الثانية التي درست البرنامج نفسه دون التغذية الراجعة، وذلك في كل من الاختبار التحصيلي، واختبار المنطق الشفهي، وفي التقدير الكلي، وفي حل المشكلات والانتباه، والإدراك الاستدلالي، وكذلك في اختبار القدرة المعرفية.

قام "برون وليمي ونانسي" (٢٠٠١) Brown Lynne & Nancy بدراسة كشفت قدرة التقييم التكويني على تنفيذ المنهج بشكل فاعل؛ حيث قام الباحثون بدراسة تجريبية طبق فيها التقييم التكويني والتقييم التقليدي في مادة التربية الصحية على مجموعتين (تجريبية وضابطة). وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في نمو التحصيل الدراسي عند الطلبة من خلال التقييم التكويني.

كما أجرى "بلاك وهاريسون" (2001) Black & Haarryson دراسة لقياس مدى فاعلية أسلوب التقويم التكويني كوسيلة لإتقان التعلم في تدريس مادة العلوم، وبالتحديد في ثلاثة محاور، هي:

١ - الأسئلة الحوارية.

٢ - جودة هذه الأسئلة.

٣ - التغذية الراجعة للواجبات المنزلية.

وقد أكدت الدراسة فاعلية أسلوب التقويم التكويني في التدريس وإتقان التعلم. كما رصد المعلمون تغيراً واضحاً وإيجابياً في تحصيل الطلاب وشعورهم بمسؤولية التعلم.

وأبرزت دراسة حمادة (٢٠٠٠) أثر استخدام استراتيجيتي "بلوم" و"كلير" للتعلم للإتقان في تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائي، وأكدت الباحثة فاعلية الاستراتيجيتين في الوصول إلى مستوى الإتقان، وذلك من خلال دراسة أعدتها لهذا الغرض. صممت الباحثة دليلاً للتلاميذ في وحدة القسمة، ودليلاً آخر للمعلم، وكراسة نشاط باستخدام استراتيجية "بلوم". كما صممت الباحثة دليلاً آخر وكراسة نشاط باستخدام استراتيجية "كلير"، وأعدت الباحثة اختبارات تشخيصية، بالإضافة إلى ثلاثة دروس علاجية، واختبار تحصيلي للذكاء. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية بلوم للإتقان والمجموعة التي استخدمت استراتيجية "كلير" على المجموعة الضابطة. وتفوقت المجموعة التي استخدمت استراتيجية "بلوم"؛ على المجموعة التي استخدمت استراتيجية "كلير"، وعزت الباحثة ذلك إلى الدور الفاعل لاستخدام التغذية الراجعة في استراتيجية "بلوم"؛ حيث يتاح من خلالها توضيح الخطأ وشرح أسبابه وتصحيحه من المعلم.

كشفت دراسة الملا (١٩٩٩) عن أثر استخدام الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي، وفي استبقاء المادة العلمية المتعلمة لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في مقرر القراءة. وتكونت عينة دراستها من مجموعتين: تجريبية زودت

بالأهداف السلوكية وبلغ عدد أفرادها (١١٥)، وضابطة بلغ عدد أفرادها (١٠٨). درست المجموعة الضابطة مقرر القراءة دون استخدام الأهداف السلوكية، واستغرقت التجربة تسعة أسابيع. وتبين من نتائج الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية في بداية كل درس وتوعية الطلبة بالأهداف يزيد من تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على الاحتفاظ بالمادة العلمية المتعلمة لفترة أطول، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج أن الطلاب من مستوى الذكاء الأدنى أفادوا كثيراً من استراتيجية تلقي الأهداف السلوكية في بداية كل درس.

أجرى الشيخ (١٩٨٦) دراسة للمقارنة بين طريقتي "بلوم" و "كيلر" في استخدام التقويم التكويني في نمو التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ١ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البنات والبنين في كل من الاستراتيجيتين.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات الذكور والإناث باستخدام استراتيجية "بلوم" لصالح الإناث.
- ٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث باستخدام استراتيجية "كيلر".

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في زيادة التحصيل الدراسي في مقررات العلوم واللغة العربية والتربية الإسلامية والحاسوب، واللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

وقد أبرزت تلك الدراسات أهمية بعض الأساليب المتبعة في التعلم للإتقان ودورها مثل: التقويم التكويني، وتجزئة المنهج، وتحديد الأهداف، وتوفير التعليم بالنسبة إلى التلاميذ المتعثرين، ووضع برامج خاصة في القراءة (القفزات الكبيرة في القراءة GLRP)، وأكدت دراسة الخطيب ١٤٣١هـ أهمية التغذية

الراجعة في تنمية التحصيل الدراسي، التي تستخدم كأحد عناصر التعلم للإتقان، كما بينت دراسة الشيخ ١٩٨٦، ودراسة حمادة ٢٠٠٠، الأثر الإيجابي لاستراتيجية "بلوم" في التعلم للإتقان على سواها.

كما يتضح ندرة الدراسات التي بحثت في صعوبات التعلم في اللغة العربية، خاصة ما يتعلق باستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم (على حد علم الباحثين)؛ مما يؤكد أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

تبنى الباحثون المنهج التجريبي لمناسبته وقدرته - أكثر من غيره - على الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية، وتم ذلك من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت. وبالرجوع إلى النسب العالمية لصعوبات التعلم تبين أن نسبة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في كل مجتمع تراوح بين ٧٪ إلى ٨٪ (عكروش، ٢٠٠٥). ووفقاً لإحصائية وزارة التربية ٢٠١٠م فإن عدد تلاميذ وتلميذات الصف الرابع يبلغ (٢٦٥٥٠) تلميذاً وتلميذة، وعليه، فإن مجتمع الدراسة يراوح بين ١٨٥٩ - ٢١٢٤ تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وعند أخذ نسبة انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الكويت وفقاً لما توصلت إليه دراسة العجمي والدوخي ٢٠١٠م، التي بلغت (٢١,٤٪)، فإن مجتمع الدراسة في الصف الرابع يبلغ (٥٦٨٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية وفقاً لما يلي: أولاً - تم حصر المدارس التي تشهد معالجة صعوبات التعلم في الكويت، وقد بلغ

عدها (١٣) مدرسة موزعة على مناطق الكويت، ومن تلك المدارس (٥) مدارس عربية، و(٨) مدارس ثنائية اللغة يُدرس فيها منهج اللغة العربية بنفس المنهاج والكتب المعتمدة في وزارة التربية لمدارس التعليم العام. ثانياً - تم اختيار مدرسة دسمان من بين المدارس السابقة، وهي من المدارس ثنائية اللغة التي يقوم بتدريس مادة اللغة العربية فيها مدرسون عرب. ثالثاً - وقع الاختيار على مدارس البنات بدلاً من مدارس البنين، رابعاً - تم اختيار الصف الرابع من بين خمسة صفوف في المرحلة الابتدائية.

وقد بلغت عينة الدراسة الإجمالية (٢٣٥) تلميذة في الصف الرابع الابتدائي. وبعد إجراء اختبارات التشخيص، وتطبيق محكات الاستبعاد خلصت العينة في شكلها النهائي إلى (٤٦) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية. وقد قسم الباحثون العينة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وفي كل مجموعة (٢٣) تلميذة. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في درجة الذكاء والعمر الزمني، قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) T-Test لبحث الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يبين هذا التحليل:

الجدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لكل من درجة الذكاء والعمر

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
درجة الذكاء	٩٣,٩١	٥,٨٤	٩٥,٥٠	٤,٩٦	١,٠٣	٠,٣٠٦
العمر	١٠,٦٦	٠,٨٦	١٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٦٠	٠,٥٥٣

يتبين من خلال الجدول السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء والعمر.

أدوات الدراسة :

أولاً - اختبار الذكاء غير اللغوي : إعداد : مرسى (١٩٩٨).

تكون الاختبار من ٦٠ بنداً، ويتكون كل بند من خمسة أشكال: أربعة منها مرتبطة بعلاقة (حجم، شكل، جنس، وظيفة، تقابل أو تتابع بين الأضداد) تجعلها متشابهة فيما بينها ومختلفة عن الشكل الخامس الذي لا يرتبط معها في هذه العلاقة، ولا ينتمي إليها من أي ناحية. ويقوم حل المشكلة في كل بند على إدراك العلاقة التي تربط الأشكال الأربعة، وتميزها عن الشكل الذي لا يدخل معها في هذه العلاقة.

يطبق الاختبار على الأطفال من عمر ٦ سنوات إلى ١٥ سنة، وقد حسب ثباته وصدقه على البيئة الكويتية مرات عدة من قبل إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بدولة الكويت؛ حيث طبق على عينة بلغت ٢٣٤٩ تلميذاً وتلميذة، وبلغ ثباته باستخدام معاملات التجزئة النصفية ٠,٨٨، وبلغت معاملات ألفا ٠,٨٩، في حين حسب صدقه بطرق عدة، من أهمها:

الصدق التلازمي: حيث حسبت العلاقة الارتباطية بينه وبين مقياس "ستانفورد - بينيه" الكويت للذكاء، وبلغت معاملات الارتباط على المقياسين (٠,٣٩)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

ثانياً - اختبارات التحصيل الدراسي:

١ - الاختبار التحصيلي القبلي pre-test:

تم وضع هذا الاختبار من قبل الباحثين، في محتوى مادة اللغة العربية، وتضمن جميع ما سبق دراسته من محتويات الكتاب المدرسي خلال الفصل الدراسي الأول، بما يحقق فروع المادة المستهدفة في الدراسة الحالية (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، ويتكون الاختبار من (٤٠) سؤالاً، موزعة بالتساوي على فروع الاختبار، بواقع (١٠) أسئلة لكل فرع، يقابلها (١٠) درجات، وقد تم استخدام هذا الاختبار من ضمن أدوات تشخيص صعوبات

التعلم، كما تم استخدامه في حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.
صدق الاختبار وثباته:

لحساب صدق الاختبار وثباته قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ تلميذة، ثم قاموا بحساب الصدق والثبات للاختبار.
أولاً - ثبات الاختبار:

قام الباحثون بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات " ألفا كرونباخ " حيث بلغ ذلك المعامل (٠,٧١٦) مما يدل على ثبات الاختبار.
ثانياً - صدق الاختبار:

قام الباحثون بحساب صدق الاختبار عن طريق التحليل العاملي لبنود الاختبار؛ حيث راوحت معاملات التشبع على الاختبار بين ٠,٥٨٩ - ٠,٧٦١؛ مما يدل على صدق الاختبار.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط لحساب صدق الاختبار القبلي

الاختبارات	معامل الارتباط
الأول	٠,٥٨٩
الثاني	٠,٦٢٨
الثالث	٠,٦٥٦
الرابع	٠,٧٦١

٢- الاختبار التحصيلي البعدي Post-test:

قام الباحثون بتصميم هذا الاختبار في محتوى مادة اللغة العربية الذي تمت دراسته في أثناء فترة التجربة، بما يحقق فروع المادة (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، ويتكون الاختبار من (٤٠) سؤالاً، موزعة بالتساوي على فروع الاختبار، بواقع (١٠) أسئلة لكل فرع، يقابلها (١٠) درجات.

صدق الاختبار وثباته:

لحساب صدق الاختبار وثباته قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ تلميذة، ثم قاموا بحساب الصدق والثبات للاختبار.

أولاً - ثبات الاختبار:

قام الباحثون بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات " ألفا كرونباخ "؛ حيث بلغ ذلك المعامل (٠,٨٥٧)؛ مما يدل على ثبات الاختبار.

ثانياً - صدق الاختبار:

قام الباحثون بحساب صدق الاختبار عن طريق التحليل العاملي لبند الاختبار؛ حيث راوحت معاملات التشبع على الاختبار بين ٠,٨٢٣ - ٠,٨٦٤؛ مما يدل على صدق الاختبار.

الجدول (٣)

معاملات الارتباط لحساب صدق الاختبار البعدي

الاختبارات	معامل الارتباط
الأول	٠,٨٦٤
الثاني	٠,٨٢٣
الثالث	٠,٨٣٤
الرابع	٠,٨٢٧

١ - تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٩):

يستهدف هذا المقياس الكشف عن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. ومقاييس تقدير هذه الخصائص تستهدف الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من خلال تقدير المدرس لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم، ويراوح هذا التقدير في مدى رباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

ثبات الاختبار وصدقه :

قام معد المقياس بإيجاد معاملات ارتباط درجات أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية بدرجات المواد المختلفة، كما قيست بالاختبارات المدرسية، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة عند مستوى $(0,01) - (0,001)$ ؛ مما يشير إلى أن المقاييس على درجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقاييس:

استخدم معد المقياس الأساليب الإحصائية التالية لإيجاد ثبات المقاييس:

أ - الاتساق الداخلي؛ حيث بلغ معامل الثبات $(0,976)$.

ب - التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الثبات $(0,976)$.

ج - معادلة "جتمان" للتجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الثبات $(0,975)$.

ومن ثم فإن مقاييس التقدير المشار إليها على درجة عالية من الثبات؛ الأمر الذي يمكن معه الاطمئنان إلى استخدام هذه المقاييس في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم.

وقد تم حساب صدق الاختبار وثباته في الدراسة الحالية على عينة قوامها ٣٣ تلميذة في الصف الرابع الابتدائي؛ حيث حسبت درجة الصدق باستخدام صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس، وبلغ $(0,76)$ ، كما تم حساب ثباته باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" وبلغ $(0,79)$.

إجراءات الدراسة:

أولاً - إجراءات تصنيف عينة الدراسة:

اعتمد الباحثون على الإجراءات التالية لتصنيف التلميذة من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية:

- ١ - ألا تقل درجتها في اختبار الذكاء عن (٨٥) درجة.
- ٢ - ألا تقل درجتها في مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم عن (١٠٠) درجة، علماً أنه كلما زادت الدرجة في مقياس تقدير الخصائص السلوكية دل ذلك على وجود مشكلات صعوبات التعلم.

- ٣ - أن تقل درجتها في الاختبار التشخيصي للغة العربية (الاختبار القبلي) عن المتوسط بدرجة انحرافية.
- ٤ - ألا تعاني مشكلات اجتماعية أو نفسية أو صحية. (تم جمع هذه البيانات من خلال مقابلات مع الاختصاصية النفسية والاجتماعية ومن واقع سجلات التلميذة في المدرسة).

ثانياً - إجراءات تطبيق أدوات التشخيص:

تم تطبيق أدوات التشخيص على طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدرستين، تتكون الأولى من سبعة فصول، في حين تتكون الثانية من خمسة فصول؛ وذلك للكشف عن التلميذات من ذوات صعوبات التعلم، وقد تم استخدام الاختبارات التالية :

- اختبار الذكاء غير اللغوي.
 - اختبار التحصيل الدراسي القبلي.
 - اختبار خصائص صعوبات التعلم.
- وقد تم تطبيق تلك الاختبارات في الفصل الدراسي الأول، في حين تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني.

ثالثاً - إجراءات تنفيذ التجربة:

- ١ - نظراً لصعوبة تجميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في صف نظامي واحد، كونهن موزعات بين فصول الصف الرابع، فقد تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على تعديل جدول المدرسة للصف الرابع لتكون الحصّة الأولى لغة عربية في جميع فصول الصف الرابع، وذلك طوال فترة التجربة؛ بحيث تتجه طالبات المجموعة التجريبية من بداية الدوام المدرسي إلى مكتبة المدرسة لتلقي حصّة اللغة العربية فيها. أما تلميذات المجموعة الضابطة، فتم تدريسهن في الفصول العادية. وقد حرص الباحثون على التكافؤ بين معلمات المجموعة الضابطة ومعلمات المجموعة التجريبية من حيث التأهيل العلمي والمهني، البالغ عددهن (٥) معلمات؛ إذ جميعهن من

خريجات كلية التربية الأساسية - قسم اللغة العربية، وبمعدلات تراوح بين (٢,٥٠ و ٣,٠٠) من نظام (٤) نقاط في الشهادة الجامعية، وبخبرات في التدريس تراوح بين (٥-٨) سنوات. وتجدر الإشارة إلى أن معلمة المجموعة التجريبية هي إحدى خريجات كلية التربية الأساسية، قسم اللغة العربية بمعدل (٢,٧١)، وخبرة تدريسية تبلغ خمس سنوات وستة أشهر.

وقد حرص الباحثون على تحييد تأثير اختلاف المعلمة وضمان دقة التجربة. وضمن هذا السياق تم تدريب معلمة المجموعة التجريبية قبل التجربة جيداً في ثلاث جلسات توجيهية، مدة كل جلسة ساعة، فضلاً عن تزويدها ببعض المراجع في التعلم للإتقان، والتقويم التكويني، وإطلاعها على خطوات بعض الدراسات السابقة وإجراءاتها. ولم يكتف الباحثون بهذا بل تمت متابعتها في أثناء التجربة عن طريق زيارات توجيهية عدة. وقام الباحثون بزيارة المعلمة ومتابعتها وتقديم العون لها خلال أول أسبوعين بشكل يومي، ثم اكتفى الباحثون بيومين إلى ثلاثة أيام في كل أسبوع إلى نهاية التجربة.

٢ - بدأت التجربة بعد مضي أول أسبوعين من بداية الفصل الدراسي الثاني، واستمرت شهرين، درست تلميذات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على المعلمة كمحاضر مع المشاركة المحدودة من التلميذات، ودرست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم للإتقان.

٣ - طبق اختبار تحصيلي في فروع مادة اللغة العربية (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) في بداية التجربة ونهايتها على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٤ - تطبيق طريقة التعلم للإتقان باستخدام استراتيجية "بلوم" على نحو ما في الخطوات التالية:

- تم تدريب المعلمة المكلفة بتدريس المجموعة التجريبية، على التدريس بطريقة التعلم للإتقان.
- قام الباحثون بمساعدة المعلمة والمعلمة الأولى بتجزئة محتوى المادة العلمية إلى أجزاء عدة، وتحديد أهداف كل جزء ومدة تدريسه على ألا يتجاوز كل جزء منها حصة أو حصتين لكل موضوع دراسي.
- إعداد دليل لكل من المعلمة والتلميذات، يتضمن مفهوم التعلم للإتقان وإجراءاته، وأهداف كل درس من الدروس المقررة في التجربة، وبعض التمرينات الإضافية لتمرينات الكتاب المدرسي.
- إعداد الاختبارات التكوينية؛ حيث تم إعداد اختبار لكل جزء من محتوى الكتاب المدرسي، يقدم للتلميذات بعد إنهاء دراسة كل جزء.
- إلقاء محاضرة من قبل الباحثين على المجموعة التجريبية لمدة ٤٥ دقيقة في مكتبة المدرسة عن طريقة التعلم للإتقان وفلسفتها، وبيان أهميتها، وعرض بعض التجارب الناجحة التي طبقت استراتيجيات التعلم للإتقان. وقد حضر تلك المحاضرة مديرة المدرسة والاختصاصية الاجتماعية، والمعلمة الأولى للغة العربية، إضافة إلى المعلمة التي ستطبق التجربة.
- قامت المعلمة في الحصص الأولى للتجربة بشرح خصائص أساليب التعلم للإتقان للتلميذات، ولوحظ اقتناع الطالبات بقدرتهن على تعلم موضوعات الدراسة وإتقانها، إذا ما التزمّن بالتوجيهات، وبيّنت المعلمة لهن أنها ستتيح لكل واحدة منهن السير في تعلمها بسرعتها الخاصة، وسيوفر لها الوقت الكافي لتعلمها، كما سوف تقدم لهن المساعدة اللازمة لإتقان ما تم تعلمه. وفي حال لم تثمر طريقة أو أسلوب أو وسيلة تعلم فعلى التلميذة عدم اليأس، فهناك

أساليب وطرق ووسائل أخرى بديلة حتماً ستكون ناجحة في تعلم الموضوعات الدراسية.

- تسير المعلمة في تعليم الدروس والتجزئة التي تم وضعها بالتسلسل الوارد في محتوى المقرر التعليمي، وتستخدم في تعليم كل درس التعليم الجماعي المناسب للمادة وللتلميذات.
- بعد الانتهاء من تعليم الجزء الأول المحدد والمكون من مجموعة من الدروس المتسلسلة، تطبق المعلمة الاختبار البنائي لتحديد تقدم كل تلميذة في تعلمها للجزئية، وتشخيص أخطائها، لتحديد الأهداف التي لم تتقنها في مرحلة التعليم الجماعي الأولي.
- في حال عدم إتقان بعض التلميذات لبعض الأهداف، تعتمد المعلمة إلى تطمين التلميذة المتعثرة بتقديم المساعدة التي تلزمها لتصحيح أخطاءها التي كشفت عنها بنود الاختبار. وتطلب المعلمة من كل تلميذة استخدام الوسائل والأساليب التصحيحية (العلاجية) المعدة مسبقاً، ومنها: التغذية الراجعة، وتبيان أسباب الخطأ، والتدريس الفردي باستخدام تعدد الحواس، وقراءة صفحات محددة من الكتاب المدرسي، وحل بعض التدريبات المدرسية.
- إذا كانت نسبة التلميذات اللواتي أخطأن في بعض البنود عالية ونقترب من النصف، أو تزيد، تقوم المعلمة بتعليمهن بشكل جماعي بطرق وأساليب أخرى تختلف عن تلك التي استعملتها في التعليم الجماعي الأول. وقد حدث ذلك؛ حيث كانت نسبة الأخطاء كثيرة عند أكثر التلميذات في بداية التجربة وفي أول جزأين من محتوى المادة الدراسية؛ لذا استخدمت المعلمة طرقاً متنوعة في التدريس منها: إعادة التدريس بشكل مختلف عن السابق، وتلقي التغذية الراجعة، والاستعانة بالمواد والمعينات السمعية والبصرية، والعمل في مجموعات صغيرة بحسب مشكلات التعلم.

- في حال إعادة التدريس لعموم الطلاب، يطلب من كل تلميذة من اللاتي حققن إتقان التعلم أن تختار من خبرات الإثراء (التي تكون المعلمة والباحثون قد أعدوها مسبقاً) ما يلائمها ويوافق ميولها واهتماماتها، كما يسمح لها - إن رغبت - بمساعدة زميلة لها أو أكثر في تصحيح أخطائها، مع مراعاة أن تتم هذه المساعدة في جو من الود والتعاون بعيداً عن أي تسلط.
- عندما تتقن التلميذات تعلم الجزء المستهدف تنتقل بهن المعلمة إلى الجزء التالي في التسلسل.
- طبقت المعلمة الاختبار النهائي بعد الانتهاء من تعليم كل المحتوى الدراسي الذي تم اختياره للتجربة، لتحديد مدى إتقان التلميذات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences لإدخال بيانات الدراسة وتحليلها وفقاً لبعض العمليات الإحصائية لهذا البرنامج.

نتائج الدراسة:

حتى يتم التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي، قام الباحثون بإجراء المقارنات التالية:

- ١ - نتائج الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في موقف الاختبار القبلي في التحصيل الدراسي لكل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة).
- ٢ - نتائج الفروق بين موقف الاختبار القبلي وموقف الاختبار البعدي في التحصيل الدراسي لكل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، لكل مجموعة على حدة، حتى يتم الكشف عن مدى التغير الذي طرأ على كل مجموعة من مجموعات الدراسة بعد انتهاء فترة التجربة.
- ٣ - نتائج الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في موقف الاختبار

البعدي في التحصيل الدراسي (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، حتى يتم الكشف عن مدى الفروق التي طرأت بين المجموعتين.

٤ - نتائج الفروق في مقدار الكسب المتحقق (أو الفقد المتحقق) لكل مجموعة في اختبار التحصيل الدراسي (القراءة، الفهم القرائي، التعبير)، حتى يتم الكشف عن مدى الفروق بين المجموعات العائدة على البرنامج، ومن ثم التحقق من فاعلية طريقة التقويم التكويني.

وفيما يلي عرض ومناقشة لنتائج تلك المقارنات :

أولاً - نتائج الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية - والضابطة) في موقف الاختبار القبلي للتحصيل الدراسي (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة): للتحقق من تكافؤ المجموعتين في درجة التحصيل الدراسي، قام الباحثون بدايةً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية في التحصيل الدراسي لكل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة التجريبية (ن ٢٤)		المجموعة الضابطة (ن ٢٦)		
م	ع	م	ع	
٢,٥٠	٠,٥١	٢,٦١	٠,٤٩	القراءة
٢,٣٧	٠,٦٤	٢,٢٦	٠,٦٦	الفهم القرائي
٢,٤٥	٠,٦٥	٢,١٩	٠,٤٩	التعبير
٢,٠٤	٠,٥٥	٢,١١	٠,٥١	الكتابة

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة. ولمعرفة طبيعة تلك الفروق قام الباحثون باستخدام تحليل التباين "أنوفا"، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (٥)

تحليل التباين للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة
القراءة	٠,١٦	١	٠,١٦	٠,٦٥	٠,٤٢٢
الفهم القرائي	٠,١٤	١	٠,١٤	٠,٣٢	٠,٥٧٢
التعبير	٠,٨٨	١	٠,٨٨	٢,٦٥	٠,١١٠
الكتابة	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,٢٣	٠,٦٢٧

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، ومن ثم يظهر تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

ثانياً - نتائج الفروق بين موقفي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة): وذلك في كل مجموعة على حدة (التجريبية، الضابطة).

أ - نتائج المجموعة التجريبية:

للكشف عن الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي في (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند المجموعة التجريبية، قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجموعات الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند المجموعة التجريبية

المتغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القراءة	٢,٥٠	٠,٥١	٤,٣٧	٠,٥٧	١١,٥١	٠,٠٠١
الفهم القرائي	٢,٣٧	٠,٦٤	٤,٠٤	٠,٦٩	٩,٤٠	٠,٠٠١
التعبير	٢,٤٥	٠,٦٥	٣,٦٢	٠,٥٧	٨,٩٧	٠,٠٠١
الكتابة	٢,٠٤	٠,٥٥	٢,٣٤	٠,٨٤	٩,٤١	٠,٠٠١

من المقارنة السابقة للجدول أعلاه، يتبين وجود فروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح الاختبار البعدي.

ب - نتائج المجموعة الضابطة:

للكشف عن الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجموعات الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند المجموعة الضابطة

المتغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القراءة	٢,٦١	٠,٤٩	٣,٠٣	٠,٥٢	٣,٣٥	٠,٠١
الفهم القرائي	٢,٢٦	٠,٦٦	٢,٦٩	٠,٤٧	٣,٠٧	٠,٠٥
التعبير	٢,١٩	٠,٤٩	٢,٥٠	٠,٥٠	٢,٣٠	٠,٠٥
الكتابة	٢,١١	٠,٥١	٢,٣٤	٠,٤٨	١,٨٠	٠,٠٨٣

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة في كل من (القراءة، والفهم القرائي، والتعبير)، لصالح الاختبار البعدي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة، وهذا يعني أن جميع أقسام المادة شهدت تحسناً، عدا الكتابة.

ثالثاً - نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في موقف الاختبار البعدي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة): قام الباحثون بدايةً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية في التحصيل الدراسي لكل من
(القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند المجموعتين التجريبية
والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

المتغيرات		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	
		م	ع	م	ع
القراءة		٢,٥٠	٠,٥١	٤,٣٧	٠,٥٧
المجموعة التجريبية	الفهم القرائي	٢,٣٧	٠,٦٤	٤,٠٤	٠,٦٩
	التعبير	٢,٤٥	٠,٦٥	٣,٦٢	٠,٥٧
الكتابة		٢,٠٤	٠,٥٥	٣,٥٤	٠,٦٥
القراءة		٢,٦١	٠,٤٩	٣,٠٣	٠,٥٢
المجموعة الضابطة	الفهم القرائي	٢,٢٦	٠,٦٦	٢,٩٦	٠,٤٧
	التعبير	٢,١٩	٠,٤٩	٢,٥٠	٠,٥٠
الكتابة		٢,١١	٠,٥١	٢,٣٤	٠,٤٨

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين
التجريبية والضابطة؛ ولذلك عمد الباحثون إلى استخدام تحليل التباين "أنوفا"،
والجدول التالي يبين نتائج المقارنة:

الجدول (٩)

تحليل التباين للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من
(القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
القراءة	٢٢,٢٩	١	٢٢,٢٩	٧٣,٣٦	٠,٠٠١
الفهم القرائي	٢٢,٧٢	١	٢٢,٧٢	٦٦,١١	٠,٠٠١
التعبير	١٥,٧٩	١	١٥,٧٩	٥٣,٦٧	٠,٠٠١
الكتابة	١٧,٨٣	١	١٧,٨٣	٥٤,٠٤	٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٨) يتبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً - نتائج الفروق في مقدار الكسب المتحقق (أو الفقد المتحقق) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة): وبما أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد نمت في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير)، في حين أن المجموعة الضابطة لم تنم في الكتابة، فقد قام الباحثون بحساب مقدار الكسب في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقدار الكسب (أو الفقد) المتحقق، وذلك باستخراج مقدار الكسب (أو الفقد) المحقق في كل مجموعة لكل متغير، وذلك بطرح درجة كل طالب في الاختبار القبلي من درجته في الاختبار البعدي (مقدار الكسب = درجة الاختبار البعدي - درجة الاختبار القبلي)، في التحصيل الدراسي لكل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير)، وقد قام الباحثون بداية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		
ع	م	ع	م	
٠,٥١	٠,٤٢	٠,٥٤	١,٨٧	القراءة
٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٦٦	١,٦٧	الفهم القرائي
٠,٤٩	٠,٣١	٠,٦١	١,١٧	التعبير

يتبين من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية، ولمعرفة

طبيعة تلك الفروق قام الباحثون بتحليل التباين "أنوفا"، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (١١)

تحليل التباين وقيمة (ف) لدلالة الفروق في مقدار الكسب بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير)

المصدر	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
القراءة	٢٦,٣٠	١	٢٦,٣٠	٥٠,٥٧	٠,٠٠١
الفهم القرائي	١٩,٣٠	١	١٩,٣٠	٣١,٢١	٠,٠٠١
التعبير	٢٧,١٢	١	٢٧,١٢	٢١,١٧	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير)، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، يتبين أن الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أن مقدار الكسب في التحصيل الدراسي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير) كانت لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن مقدار الكسب عائد للبرنامج (استراتيجية التعلم للإتقان) وعليه، يمكن القول إن طريقة التدريس باستخدام التعلم للإتقان لها أثر فعال في تنمية التحصيل الدراسي في كل من (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة) عند الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتبين من نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي في فروع مادة اللغة العربية (القراءة، الفهم القرائي، التعبير، الكتابة)، وتتوافق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات عدة، أثبتت فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل في بعض

المواد الدراسية مثل دراسات: العريفي، ١٤٢٨، اللميع والعجمي، ٢٠٠٣، Polly 2011، green, 2010، Mahapatra, 2010، Mercer, et al, 2001.

ومن اللافت للنظر في استراتيجيات التعلم للإتقان فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ومن المعلوم للمهتمين أن مشكلة تصنيف صعوبات التعلم تكمن في التفاوت الحاد بين ارتفاع درجة الذكاء وانخفاض درجة التحصيل الدراسي، ومع ذلك فقد استطاعت التجربة أن تقلص ذلك التفاوت بارتفاع درجة التحصيل الدراسي بدلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحثون هذا النمو إلى أسباب عدة، لعل منها:

١ - إيمان المعلمة بقدرة التلميذات على التحصيل الجيد، وخاصة بعد علمها أن التلميذات من ذوات الذكاء المرتفع؛ مما جعلها أكثر حرصاً على بلوغ جميع التلميذات مستوى الإتقان.

٢ - وضوح أهداف التجربة في أذهان التلميذات منذ بدايتها، وإيمان التلميذات بهذه التجربة وأنها الطريقة المناسبة لمثل حالاتهن؛ مما أشعل شرارة تفاعل التلميذات مع التجربة، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الملا، ١٩٩٩؛ حيث أثبتت أن وضوح الأهداف السلوكية عند الطلاب في بداية كل درس كان له الأثر الإيجابي والبال إحصائياً على زيادة التحصيل الدراسي، واستبقاء المادة العلمية المتعلمة لفترة أطول.

٣ - تجزئة المنهج إلى وحدات مستقلة صغيرة، لكل منها أهدافها الخاصة، ساعدت على تسلسل النمو المعرفي وتدرجه عند التلميذات بما يحقق الأهداف التعليمية، ومن ثم تكامل النواتج التعليمية من معارف ومهارات واتجاهات.

٤ - استخدام التقويم التكويني بعد كل درس أو درسين، يجعل المعلمة تطمئن إلى مدى تحقق الأهداف، ومناسبة المحتوى للتلميذات، ومدى فاعلية الأساليب والوسائل ونجاحها.

٥ - تستخدم المعلمة التغذية الراجعة لتحديد أوجه القصور عند التلميذة؛

فالتغذية الراجعة تساعد في التشخيص الجيد لضعف التلميزة، وتكشف أوجه القصور، ومن الجدير بالذكر أنها من أهم وظائف التقويم التكويني؛ فهي تجيب عن حاجتهم لمعرفة (كيف أعمل؟) (دونالد، ٢٠٠٣)، وذلك ما أكدته دراسة الخطيب ١٤٣١هـ.

٦ - استخدام تفريد التعليم من خلال الالتقاء بالتلميزة التي لم تصل إلى مرحلة الإتقان في جلسة خاصة للتعليم أو مراجعة مهارة محددة، خاصة أن فلسفة تفريد التعليم تقوم على اعتبار أن كل تلميزة لها كيانها المستقل وقدراتها واستعداداتها الخاصة التي تتفرد بها عن زميلاتها، ومن ثم فإن هذه الجلسة تكون علاجاً مباشراً مخصصاً لاستكمال التمكن من تلك المهارة.

٧ - أن استراتيجية التعلم للإتقان ساعدت التلميذات على التعلم، وذلك من خلال المشاركة النشطة، والتركيز على تدريس كل تلميزة باستخدام الأسلوب الفردي المناسب لها، وهذا ما يتفق مع الرؤية التربوية المعاصرة في تعليم التلميذ كيف يتعلم؛ حيث يشير الوقفي (٢٠٠٣) إلى أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى ملكة توليد الاستراتيجيات المناسبة واشتقاقها. ويؤكد "ميس" Meese, 1994 أهمية تدريس استراتيجيات ومهارات تعلم اللغة بشكل مباشر وفق استراتيجيات علاجية للتعامل مع صعوبات التعلم.

ويفسر الباحثون فاعلية طريقة التعلم للإتقان التي اتبعت مع المجموعة التجريبية بصعوبة تعلم مهارات اللغة العربية مجتمعة لتلميذات صعوبات التعلم؛ حيث إنها مهارات متداخلة ويعتمد بعضها على الآخر، فمن بين تلك المهارات تعرف الرموز وتحديد دلالاتها، وإدراك وظائف التركيبات اللغوية، والقدرة على فهم النص وتركيبه وتنظيم مفرداته وجمله، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والقدرة على التعبير عن مدى الفهم، ومن ثم الكتابة بما تشتمل من مهارات، وغيرها من مهارات ترتبط عند التلميذات بمستوى المعالجة (السطحي،

المتوسط، العميق)؛ لذا فإن التلميذات اللواتي لم تتح لهن الفرصة للتدرب على تلك المهارات يواجهن صعوبة وعجزاً في تعلم مثلها (هاشم، ٢٠١٠)، والتدريس التقليدي الذي قدم للمجموعة الضابطة لا يستطيع أن يقوم بذلك؛ حيث تقدم الكفايات للتلميذات دون أن تحدد لهن الأهداف، ودون تحديد الأداء المتوقع منهن، وذلك بعكس ما اتبع مع المجموعة التجريبية من خلال التدريس بطريقة التعلم للإتقان، التي تقوم على أهداف واضحة وخطوات محددة، واختبارات تقييمية متكررة، وتغذية راجعة جماعية أو فردية، مع ما يصاحب ذلك من تشجيع ومتابعة فردية.

أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي برنامج خاص، فكان نموها طبيعياً، بناء على ما يقدم لها من معلم الصف العادي، وقد نمت في (القراءة، والفهم القرائي، والتعبير) دون أن يكون هناك نمو واضح في الكتابة؛ وذلك للارتباط الوثيق بين القراءة، والفهم القرائي، والتعبير؛ فتعليم كل مهارة منها معتمد على إتقان المهارة الأخرى، في حين لم يظهر نمو في المجموعة الضابطة في مهارة الكتابة، ولعل السبب يرجع لما تتطلبه الكتابة من أعمال عقلية وعضلية، يكون فيها مشقة على تلميذات صعوبات التعلم، اللواتي تقوم بتدريسهن معلمات غير مدربات على التعامل مع صعوبات التعلم، فضلاً عن أن تعليم الكتابة يعتمد على ثلاثة أنواع من القدرات، قدرة في الخط، وقدرة في الهجاء، وقدرة في التعبير الكتابي الجيد (يونس، ١٩٩٨)، وتلك القدرات من الصعب جداً أن تنمو بشكل طبيعي عند تلميذات صعوبات التعلم اللواتي يعانين خلافاً في وظائف الدماغ من غير برنامج أو استراتيجية مدروسة.

ونستخلص مما سبق أن التربية العلاجية لنوعي صعوبات التعلم تقوم على طرائق وأساليب خاصة لمواجهة حاجات خاصة؛ لذا فمن المهم أن تتم التربية العلاجية في وقت مبكر؛ لأن قابلية التلميذ أو التلميذة للتغيير والتطوير تسمح للتعليم أن يكون فاعلاً؛ حيث إن دماغ الطفل يكون مرناً وقابلاً لتمثل المعلومات كلما كان المتعلم أصغر سناً (عبد اللطيف، ٢٠٠٦)، وحقيقة أن نجاح استراتيجية

التعلم للإتقان في نمو التحصيل الدراسي عند تلميذات صعوبات التعلم ترجع إلى فاعلية كل من التلميذات والمعلمة وطريقة التدريس المستخدمة، وذلك من خلال إدراك كل تلميذة لقدراتها، وتشخيص حالتها، ولا سيما في تعلم اللغة، خاصة في القراءة؛ وذلك لأن التلميذة ذات صعوبات التعلم - وخاصة في القراءة - عادة ما تعاني سوء التكيف، لأن القراءة تعد شكلاً من التواصل، ولها ارتباط وثيق ببقية المواد؛ حيث إن تلك المواد تعتمد على إتقان القراءة.

وتعد المعلمة المحور الأساس للتربية العلاجية، فإن كانت متقنة ومحبة للعملية التعليمية، والعمل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، فإنها بذلك ترفع من معنويات التلميذة وتخلصها مما تشعر به من ضعف وقصور، كما أن المعلمة هي سيدة الموقف من حيث التنوع والابتكار في طرائق التدريس المناسبة من أجل جذب انتباه التلميذات، وذلك بمراعاة الفروق الفردية بينهن، من حيث التفاعل في المناقشة والأحاديث التي تجعل من التلميذات اللواتي يعانين الخجل أو تنقصهن الطلاقة اللفظية أن يجدن الفرصة للتعبير بيسر وطلاقة.

وتمثل طريقة التدريس الجانب الحي للتربية العلاجية بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ لذا يؤكد "فيلوتينو" أهمية الطريقة الكلية والتحليلية في تعليم القراءة؛ لأن الأصل في صعوبة تعلم القراءة يكمن في العجز عن تقطيع الكلمة وتعرف أصواتها؛ حيث تقوم فلسفة الطريقة الكلية Whole Language Strategy في تدريس القراءة على تعرف معنى المفردة والجملة بالتصور البصري، في حين تقوم الطريقة التحليلية Basel Strategy على إدراك أصوات الكلمة ومقاطعها بشكل منفرد، ومن ثم جمعها في وحدة صوتية واحدة، وللخروج بأفضل النتائج عند تدريس مهارات اللغة العربية لتلاميذ صعوبات التعلم، يفضل أن تكون الحصة الدراسية قصيرة؛ أي (٤٠) دقيقة، حتى يستطيع التلميذ التركيز وتذكر أخطائه، على أن تكون هناك مراجعة متكررة للدروس، وأن تكون هذه المراجعة جزءاً لا يتجزأ من برنامج اليوم المدرسي (عبد اللطيف، ٢٠٠٦).

التوصيات :

- ١ - ضرورة اهتمام المعلم بالتشخيص المبكر للقائم على الكفايات المراد إكسابها للتلميذ في مادة اللغة العربية بكل فروعها.
- ٢ - البعد عن استخدام الأوصاف (الوصمة) من قبل المعلمين للتلاميذ عموماً، ولذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، لما تفضي إليه من آثار سلبية عند التلاميذ.
- ٣ - إنشاء غرف المصادر الخاصة بالدعم التعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوفير الدعم بكل أشكاله لمعلم صعوبات التعلم.
- ٤ - التركيز في تدريس ذوي صعوبات التعلم على المحسوسات دون المجردات.
- ٥ - إقامة دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على استراتيجية التعلم للإتقان، وأساليب الاختبارات وارتباطها بخصائص العملية التدريسية، وعلى كيفية إفادة التلاميذ من التغذية الراجعة.
- ٦ - ضرورة تحديد الأهداف التعليمية لكل وحدة بدقة، وإعلام المتعلم بها.
- ٧ - إعادة النظر في الخطة الزمنية لتدريس مادة اللغة العربية ليكون الوقت مرناً ليشمل التدريس العلاجي.
- ٨ - اهتمام مؤسسات إعداد المعلمين من جامعات ومعاهد بإعداد معلمين قادرين على تطبيق أفضل الطرق والأساليب التدريسية والتقويمية لتنمية التحصيل الدراسي عند الطلبة بشكل عام، وعند ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- ٩ - ضرورة تبني استراتيجية التعلم للإتقان؛ وذلك لأنها :
 - تجعل التعلم أكثر تكيفاً وملاءمة لاحتياجات الطلاب الفردية.
 - تعزز التعلم عند الطلبة، وتؤكد إتقانهم للمفاهيم المعروضة للتعلم.
 - تستخدم برامج تشخيصية وعلاجية تفيد في علاج بعض صعوبات التعلم.

- تعرف المعلم والطلاب بمستوى الأداء أولاً فثلاً.
- تعطي زمناً إضافياً لعملية التعلم للطلبة الضعاف.
- تسهم في التمكن من فهم المادة العلمية.

البحوث المقترحة:

- ١ - إجراء بحوث خاصة بتلميذات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.
- ٢ - إجراء بحوث مماثلة في لغة أخرى كاللغة الإنجليزية، وفي مجالات دراسية أخرى كالرياضيات.
- ٣ - بحث أثر صعوبات تعلم القراءة على مادة الرياضيات.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالعليم. (٢٠٠٣). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة السابعة، القاهرة: دار المعارف بمصر.
- أبو فخر، غسان. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم وعلاجها، دمشق: منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- البطاينة، أسامة والجراح، عبدالناصر، وغوانمة، مأمون. (٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان. الأردن.
- الحسن، هشام. (٢٠٠٥). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار الثقافة.
- الحوسني، مريم جابر. (٢٠٠٠). أساليب التعلم والدراسة المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين: دراسة مقارنة ذوي التعلم وأقرانهم من العاديين ومرتفعي التحصيل في القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.
- الخطيب، محمد. (١٤٣١). أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية، باستخدام التدريس المصغر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١٦).
- الدرديري، إسماعيل محمد. (١٩٩٩). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحوث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. العدد ٤. المجلد ١٣.
- الزراد، فيصل محمد. (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية) مجلة رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد ٣٨.

- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٩). مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- الشيخ، تاج السر. (١٩٨٦). التقويم التكويني كاستراتيجية تعلم للإتقان. رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة عين شمس.
- العجمي، حمد والهوراني، محمد وحماة، لولة والعنزي، صالح وأشكناني، أحمد والظفيري، نواف. (٢٠١٢). صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. الكويت: دار المسيلة.
- العجمي، حمد والدوخي، فوزي. (٢٠١٠). نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. المجلة التربوية. العدد ٩٥. مجلد ٢٤.
- العجمي، عبدالله بليه. (٢٠٠٧). الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- العريفي، عبدالرحمن حمد. (١٤٢٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي (الشرعي) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير، رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الملك سعود.
- العزة، سعيد حسني. (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية. (٢٠٠٧). التربية الخاصة بين الواقع والمأمول بكلية التربية بمحافظة بنها المصرية. القاهرة ١٦ يوليو.
- الميع، فهد والعجمي، حمد. (٢٠٠٣). التقويم التكويني وأثره على تنمية التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر

تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ٨٩.

– الكلية، نجلاء عبدالله. (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثره في التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد التاسع عشر. العدد ٦٤.

– الكندري، عبدالله ويونس، سمير والمحبوب، شافي وبو فرسن، فوزي. (٢٠٠١). منهجية القراءة والتربية المكتبية، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

– الملا، بدرية سعيد. (١٩٩٩). أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر. المجلة التربوية. مجلد ١٣. العدد ٥١.

– الناطور، ميادة. (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر.

– الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). الصعوبات التعليمية في اللغة العربية. عمان: كلية الأميرة ثروت.

– حمادة، فايزة أحمد. (٢٠٠٣). أثر استخدام الاختبارات التكوينية على التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الجبر، المجلة العلمية. جامعة أسيوط. المجلد ١. العدد ٢. يوليو ٢٠٠٣م.

– حمادة، فايزة أحمد. (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيتي بلوم وكليبر للتعلم للإتقان في تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر.

– دونالد، أورليخ وروبرت، هاردر وريتشارد، كالاهاان وهاري، جبسون.

- (٢٠٠٣). إستراتيجيات التعليم. ترجمة: عبدالله أبو نبعة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبداللطيف، خليل. (٢٠٠٦). التربية العلاجية في حالة صعوبات تعلم القراءة، مجلة الفرات، سوريا، الشبكة العنكبوتية. على الرابط http://furat.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName=601232850200611 بتاريخ ٢٢/١/٢٠١١م.
- عبدالكريم، سعد خليفة. (٢٠٠١). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد ١٧. العدد ٢.
- عبيد، محمد عبدالله. (٢٠٠٥). فعالية نموذج مقترح للتدريس المصغر مبني على التعلم للإتقان في تدريب معلمي التعليم الصناعي في أثناء الخدمة على احتياجاتهم من كفاءات التدريس التربوية والتخصصية، المجلة العلمية. جامعة أسيوط. مجلد ٢١. العدد ١. يناير ٢٠٠٥.
- عثمان، سيد. (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي، صلاح عميرة. (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عكروش، محمد. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم في حياة أطفالنا. كيف نتعامل معها، مجلة الثورة. ٢٥ أكتوبر ٢٠٠٥ - دمشق: مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر.
- كيرك وكالفنت. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: السرطاوي، زيدان والسرطاوي. عبدالعزيز. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

- محمد، نادية عبدالعظيم. (١٩٩١). الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم. الرياض: دار المريخ.
- مرسى، كمال. (١٩٩٨). اختبار الذكاء غير اللغوي. التقنين الثالث. الكويت: إدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية بدولة الكويت.
- مسعد، طلال، والهولي، أحمد والداود، عفيفة. (٢٠٠٦). مدى إلمام الهيئة التدريسية بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة البحث التربوي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة. يناير. مجلد ٥. العدد ١.
- محجوب، ثريا. (٢٠٠١). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي: تشخيصها وعلاجها. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد ٣٠. مجلد ١.
- وزارة التربية. (٢٠١٠). المجموعة الإحصائية للتعليم. الكويت : وزارة التربية. قطاع التخطيط والمعلومات.
- هاشم، سيد. (٢٠١٠). أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.
- ندا، أحمد عواد. (٢٠٠٩م). صعوبات التعلم. عمان : مؤسسة الوراق للنشر.
- يونس، فتحي. (١٩٩٨). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. القاهرة: جامعة عين شمس. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.
- يونس، فتحي. (٢٠٠٠). القراءة والمعرفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد ٢.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Black, P.& Haarryson, C. (2001). Feed back in Questioning and Marking: The Teachers Role in Formative Assessment, *Journal of School Science Review*, Vol 82 No 301, pp55-61.
- Brown,J. Lynne, KÛ, & Nancy. P. (2001). Assessing the Subsequent Effect of a Formative Evaluation, *Journal of Evaluation and Program Planning*, Vol 24 No2 pp 129-143.
- Green, Alisha K. (2010). Comparing the Efficacy of SRA Mastery and Guided Reading on Reading achievement in Struggling Readers, ProQuest LLC, Dissertation, Walden University.
- Lyon, G.R. (1996). Learning Disabilities, the future of children, 6, 1, pp 54-76.
- Mahapatra, M. (2010). Remediating Reading Comrehension Difficulties◊ Acognitive Processing Approach, *Reading Psychology*, v31 n5 p428-453.
- Mclaian C. (2001). Enhancing Visual Search Efficiency in Individual With Mental Retardation. Mental Research Center MRDDRC. University of Massachusetts.
- Meese, R. (1994). *Teaching Learners With Mild Disabilities*. New York: Brooks/Cole.
- Mercer, C.D., Campbell, K.U., Miller, MD., KD., and Lane, H.B. (2001). The effect of reading fluncey intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 4, 197-189.
- polly, G. (2011). The Effects of the Leaps Reading Program on Students with Severe Reading Sisabilies as a Secondary Reading Intervention in an Impoverished Setting, Ph.D Dissertation, Francis Marion University.
- Potter, E. (1996). *Children's Goals and standards for work evaluation in a first grad classroom*. New York University of South Caroline.