فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم

د. عبدالله أحمد حسين بجداء الهدباني
أستاذ مشارك في التربية الخاصة دراسات عليا – كليات الشرق العربي
abdkhater@yahoo.com

استلام : 10-06-2016 تعديل: 18-06-2016 قبول:28-05-2016

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذة من تلميذات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم، وتم تقسيم أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من(10) تلميذات، وتكونت المجموعة الضابطة من(10) تلميذات، وتم تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء على المجموعة التجريبية وبقيت المجموعة الضابطة دون أي تدريب وبعد الانتهاء من البرنامج التعليمي تم تطبيق الاختبار البعدي على جميع أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. ***الكلمات المفتاحية:*** *صعوبات التعلم، تعدد الحواس، صعوبات الاملاء.*

Effectiveness Of Tutorial Based On Multisensory Strategy For The Treatment Of Some Dictation Difficulties For School Girls With Learning Difficulties

Dr. Abdullah Ahmad Hussein Bajdaa Alhadbani
Associate professor of Special Education Higher Education- Arab East Colleges
abdkhater@yahoo.com

Received: 10-06-2016 reviewed: 18-06-2016 accepted: 28-06-2016

Abstract:This study aimed to identifying the effectiveess of tutorial based on multisensory strategy for the treatment of some dictation difficulties for school girls with learning difficulties. The study sample consisted of (20) school girls from the fourth and fifth elementary grade with learning difficulties. The sample was divided into two groups; the experimental group and the controlled group. The experimental group consisted of (10) school girls and the controlled group consisted of (10) school girls. The pre-test was applied to all the members of the study sample, then we started to apply tutorial based on multisensory strategy for the treatment of some dictation difficulties on the experimental group, and the controlled group was left without any exercise. After the completion of the tutorial the post-test was applied on all the members of the study sample. The results indicated differences with statistical indications at the 0.01 level between the score levels of the experimental group and the level of scores of the controlled group after the application of the tutorial, in favor of the experimental group, and differences with statistical indications

at the 0.01 level between the score levels of schoolgirls' in the pre-test and post-test after the application of the tutorial, in favor of the post-test. *Key wards: Learning disabilities, multisensory, dictation difficulties.*

المقدمة

تعد اللغة العربية من أرفع اللغات مكانةً وقدرًا، فهي لغة القرآن الكريم التي تكفل الله بحفظها وصيانتها وتعد اللغة أداة تواصل يتواصل من خلالها الناس فيما بينهم.

وتتكون اللغة من جزئين وهما: اللغة التعبيرية(Expressive Language) واللغة الاستقبالية (Receptive Language)، وتعرف اللغة التعبيرية بأنها إحدى مظاهر التواصل التي يتم بواسطتها نقل الأفكار بصورة ملفوظة أو رمزية أو مكتوبة، وتعرف اللغة الاستقبالية بأنها ذلك الجانب من عملية التواصل الذي يتضمن تلقي الفرد لما يقدم إليه من معلومات وتفهمه لها[1].

وتعد الكتابة إحدى فروع اللغة الهامة و مدخلًا هامًا من مداخل تدريس اللغة العربية لتلميذات المرحلة الابتدائية، وصعوبات الإملاء(التهجئة) من المشكلات اللغوية الهامة التي تواجه التلاميذ والتلميذات في هذه المرحلة، وخاصة الناشئين منهم و هي مشكلة ليست خفية، ولذلك نرى الشكوى من شيوع الأخطاء الإملائية التي بحاجة للتدخل لعلاجها، ومن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الحذف والإبدال والإضافة والتشويه في الحروف و الكلمات، وهذه المظاهر تدل على وجود صعوبة في الإملاء ناتجة من صعوبات في التعلم لدى التلميذة[2].

وتعد صعوبات التعلم(Learning Disabilities) إحدى فئات التربية الخاصة وهي تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو إعاقة عقلية أو حرمان ثقافي[3].

وهناك نوعان من صعوبات التعلم هما: صعوبات التعلم النمائية(Developmental Learning Disabilities) وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، ويرى بعض العلماء أنها ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وأن هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين هما: صعوبات أولية وتتمثل في الانتباه(Attention) والإدراك(comprehension) والذاكر(Memory) ، وصعوبات ثانوية تتمثل في التفكير(Thinking) واللغة الشفوية (Oral language)، وتوجد صعوبات التعلم النمائية في ثلاث مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، و النمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية، أما النوع الثاني من صعوبات التعلم فهي صعوبات التعلم الأكاديمية(Academic Learning Disabilities) وتتمثل في: صعوبات القراءة(Dyslexia)، وصعوبات الكتابة(Dysgraphia)، وصعوبات الحساب (Dyscalculia) ، ومثل هذه الصعوبات وغيرها تنتج عن الصعوبات النمائية[1] .

مشكلة الدراسة

تعد صعوبات الإملاء (التهجئة) (Spelling Difficulties) إحدى أنواع صعوبات الكتابة، حيث يعد الإملاء عنصرًا هامًا من عناصر الكتابة، و من المهارات الهامة والأساسية التي يجب على تلاميذ المراحل الابتدائية إتقانها والإلمام بها، و يعتبر الإملاء من المهارات التي تميز التلاميذ الذين لديهم صعوبات

تعلم فهناك بعض الخصائص التي تجعل الفرق في الإملاء واضحًا بين التلاميذ العاديين ومن لديهم صعوبات تعلم [4]، وقد دعت كثرة وانتشار صعوبات الإملاء(التهجئة) لدى التلاميذ إلى اعتقاد الباحثين بأن صعوبات التعلم في الإملاء أشد في خطورتها من صعوبات التعلم في القراءة[5]، ولذلك اهتمت العديد من الدراسات بعلاج صعوبات الإملاء(التهجئة)، وقد أدى انتشار الصعوبات الإملائية إلى اعتبارها ظاهرة تستحق الدراسة والتوقف عندها ومعرفة أبعادها بغية تحديد أسبابها وتقديم التدريبات العلاجية المناسبة لها، وخاصة بالنسبة لفئة من التلاميذ يحتاجون إلى مزيد من الرعاية التربوية وهم ذوو صعوبات التعلم[6].

وتشكل نسبة صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية 10% من المجتمع المدرسي، وصعوبات الإملاء(التهجئة) ليس إلا جزءًا من صعوبات التعلم، ونظرًا لكثرة صعوبات الإملاء المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وقلة البرامج العلاجية المناسبة لها أدى الأمر إلى اهتمام الباحثين بالكشف والبحث عن أساليب واستراتيجيات تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات الإملاء(التهجئة) لتحسينها وعلاجها، مثل استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، و استراتيجية المقارنة، و استراتيجية المسح البصري للأخطاء و استراتيجية التصور البصري، و استراتيجية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، و استراتيجية خرائط المفاهيم.

من هذه الاستراتيجيات أيضًا استراتيجية(VAKT) وتستخدم هذه الطريقة أكثر من حاسة للتعلم (البصر السمع، الحس حركي ،اللمس) ، إذ يشير الحرف(V) إلى البصر (Visual) و الحرف (A) إلى السمع (Auditory) والحرف (K) إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic) والحرف (T) إلى اللمس (Tactile)، واستخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى استراتيجية الحواس المتعددة (Multisensory) وتفترض هذه الاستراتيجية حاجة التلميذ أو التلميذة إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة سوف يتعزز التعلم ويتحسن .

وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها في تحسين المهارات القرائية والكتابية والإملائية لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حيث تناولتها بالبحث العديد من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية.

ومنها دراسة أوكلاند، بلاك، ستانفورد، و نوسباوم[7]. ودراسة مارفي[8] ،ودراسة بلو ولوفليس[9] ، ودراسة جوشي، داهلغرن، و جودين[10]، ودراسة جيس [11]، ودراسة دوبيرد[12]، ودراسة جونستون، ثرلو، وثومبسون[13]، ودراسة السعيدي[14]، ودراسة الهرش[15]، ودراسة عبد الهادي [16]، ودراسة رحمة[17]، ودراسة روزينكو[18]، ودراسة كابريو[19]، ، ودراسة البواليز[20]. وجميع هذه الدراسات تؤكد أن استراتيجية الحواس المتعددة ذات أثر وفاعلية في تحسين وعلاج المهارات القرائية والكتابية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال عمل الباحثين في مجال صعوبات التعلم وجدت أن هناك من التلميذات ذوات صعوبات التعلم مَن لديهن صعوبات واضحة في المهارات الإملائية (الهجائية)، وقد دفع ذلك الباحثين إلى محاولة وضع برنامج تعليمي قائم على تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض الصعوبات الإملائية (الهجائية) لدى ذوات صعوبات التعلم .

ومن هنا فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في علاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ؟

وبناءً على ذلك تم صياغة السؤالين البحثيين التاليين:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) في الأداء على اختبار الحواس المتعددة تبعًا لمتغير المجموعة؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) في الأداء على الاختبار حسب متغير الاختبار قبلي و بعدي ؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على بعض الصعوبات الإملائية المنتشرة بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم .
- التعريف بأهمية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة(VAKT) في تدريس الإملاء(التهجئة) للتلميذات ذوات صعوبات التعلم .

الأهمية العملية:

- مساعدة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على إتقان المهارات الإملائية وتخطي الصعوبات الهجائية وذلك من خلال تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة .
- مساعدة القائمين على تعليم وتدريس ذوو صعوبات التعلم على توظيف أساليب جديدة في تعليم الإملاء .
- مساعدة القائمين على تصميم المناهج في تضمين أسلوب الحواس المتعددة في المناهج الدراسية .

هدف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

- التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في علاج بعض صعوبات الإملاء .

فروض الدراسة

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية وبين رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم .

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (1435-1436 هـ) .

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تلميذات الصفوف الابتدائية العليا من ذوات صعوبات التعلم المسجلات في مدرسة المروج الأهلية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

برنامج تعليمي(Educational Program): هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية، والمفاهيم والمهارات يتم تنظيمها في إطار من الوحدات الشاملة لجميع الأنشطة، بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات نمو المتعلم[21].

ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة المعلومات والمعارف والأنشطة والخبرات التعليمية التي تقدم للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بهدف علاج الصعوبات الإملائية لديهن .

استراتيجية الحواس المتعددة(Multi-sensory Strategy): أسلوب من أساليب التعليم متعدد الحواس أعدته غريس فيرنالد(Fernald 1943-1988) و يعتمد على مبدأ التعرف على تهجئة الكلمات بخطوات معينة ويستعمل أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تهجي الكلمات كوحدة واحدة بمعنى استعمال الكلمة الكاملة بواسطة الحواس المتعددة[22].

ويعرف إجرائيًا بأنه: استخدام التلميذة لحواسها المختلفة في تهجئة الكلمات لحل مشاكلها التعليمية وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة، وتسمى هذه الطريقة بأسلوب (VAKT)إذ يشير الحرف(V) إلى البصر(Visual) والحرف(A) إلى السمع (Auditory) والحرف(K) إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic) والحرف(T) إلى اللمس (Tactile) .

صعوبات الإملاء(التهجئة) (Spelling Difficulties)

هي عدم قدرة التلميذ على ترميز الحروف والكلمات، فالتلميذ لديه صعوبة في تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات– من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها منها الساكن والمتحرك (بالضم و الفتح والكسر) إلى صيغ مكتوبة[23].

وتعرف صعوبات الإملاء(التهجئة) إجرائيًا بأنها: عدم قدرة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي بمدرسة المروج الأهلية على كتابة كلمات معينة تمليها عليها المعلمة بشكل صحيح.

الإطار النظري

أشار صومئيل كيرك(Samuel Kirk) عام 1963م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning (Disability) حيث بيّن أن هناك فئة من التلاميذ يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء التلاميذ غير معاقين عقليًا كما لا توجد لديهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم اللغة والتعلم، كما ويظهر على هذه الفئة صعوبة الاستماع والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، أو حل المسائل الرياضية[24].

إن صعوبات التعلم هي من الصعوبات التي تظل مدى الحياة وتحتاج تفهمًا ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية وما بعد ذلك من الدراسة، كما أن هذه الصعوبات لها تأثير هام على التلميذ في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي فهي أيضًا تؤثر على جوانب أخرى من حياته كالجوانب الاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية، تتمثل في عدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية وتكوين صداقات، وممارسة أنشطة يومية، واللعب مع أصدقائه.

تعريف صعوبات التعلم

لاشك أن مصطلح صعوبات التعلم قد لقي قبولًا منذ اقتراحه عام 1963م من قبل العالم كيرك، إلا أن تعريفه تعريفًا جامعًا ما يزال يشكل تحديًا قويًا أمام الباحثين[25].

وإن وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم لا يزال من أكثر المشكلات التي لم تجد لها حلًا إلى وقتنا الحالي ويظهر ذلك واضحًا من خلال القوانين التي صدرت بتعريفات مختلفة لمفهوم صعوبات التعلم، ويرجع أسباب هذا

الاختلاف إلى أنها ليست ظرفًا من ظروف الإعاقة التي يمكن تحديدها من خلال مجموعة من الخصائص[26].

و ترى ليرنر[27] أن من بين الأسباب التي تجعل من الصعب الاتفاق على تعريف واحد لصعوبات التعلم هو التنوع الواضح والكبير في أساليب الكشف والتشخيص والتقييم والعلاج وكذلك تبني الكثير من المنظمات والهيئات الحكومية دراسة هذه الظاهرة، وهذا أدى إلى ظهور تعريفات متعددة، منها:

تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم عام(1986م) (Learning Disabilities Association of America): صعوبات التعلم هي: "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو الغير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات"[24].

كما قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم عام(1988م) (National Joint Committee on Learning Disabilities) بتقديم تعريفًا لصعوبات التعلم :" هو مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة في اكتساب واستخدام السمع والنطق والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات أصلية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تبقى ظاهرة عبر حياة الفرد كما يمكن أن تكون مصحوبة باضطراب في السلوك، والإدراك والتفاعل الاجتماعي لكنها بحد ذاتها لا تكون منشأً للصعوبة، وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقات أخرى مثل الإعاقة الحسية والإعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي أو متلازمة مع مؤثرات خارجية مثل الاختلافات الثقافية والتعليم غير الملائم، فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الحالات"[28].

وتعرف ليرنر[27] صعوبات التعلم بأنه" اضطرب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية لدى الفرد قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة و التهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي" .

وتعرف القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية[65] صعوبات التعلم بأنها:" اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء ، التعبير الكتابي ، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات الأخرى أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" .

ويتضح من خلال استعراض التعريفات السابقة أن :

– أهم ما يميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم هو التحصيل المتدني والمنخفض في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) .

– مستوى ذكاء التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عادة ما يكون في المتوسط أو أعلى بقليل عن المتوسط .

– صعوبات التعلم ليست ناتجة عن الإعاقات العقلية أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات السلوكية أو الحرمان الثقافي أو البيئي .

– ترتبط صعوبات التعلم في معظم الأحيان بخلل وظيفي في الدماغ أو تلف في الجهاز العصبي المركزي .

– يشكل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها أو شدتها .

– يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى برامج تربوية تتضمن تعديلات ملائمة في بعض جوانب ومضامين العملية التعليمية، من طرق وأساليب ووسائل تعليمية[29]، [30].

تصنيف صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم لدى الغالبية العظمى من العلماء إلى نوعين رئيسين من الصعوبات وهما:

1– صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities)

ترتبط صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي وفي توافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على المهارات السابقة التي يحتاجها التلميذ في أداء المهام الأكاديمية، ويرى العلماء أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وتقسم هذه الصعوبات إلى نوعين، هما:

أ– صعوبات أولية: تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك وهي وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.

ب – صعوبات ثانوية: وهي الصعوبات التي تتأثر بشكل مباشر بالصعوبات الأولية، وتشمل صعوبات اللغة الشفهية والتفكير[31].

2– صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities)

يقصد بها صعوبات التعلم المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في صعوبات:القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب[27].

أسباب صعوبات التعلم

تعتبر عملية تحديد الأسباب المتعلقة بصعوبات التعلم عملية صعبة، ولكن الباحثين في ميدان صعوبات التعلم يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من العوامل قد تتمثل في إصابات الدماغ، أو في الاضطرابات الانفعالية، أو في نقص الخبرة، بالإضافة إلى الأسباب البيولوجية و الجينية و النفسية والأسباب البيئية [32]، ويمكن تلخيص تلك الأسباب في المجالات التالية:

– الأسباب العضوية والبيولوجية: يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، و التهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين، أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية[32].

– الأسباب الوراثية: قد ترجع أسباب صعوبات التعلم إلى عوامل جينية، إذ تشير معظم الدراسات إلى أن نسبة تأثير العوامل الجينية يتراوح من(25%) إلى(40%)، وتوضح الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم سواء المتماثلة أو غير المتماثلة أن العامل الوراثي هو العامل الهام في حدوث هذه الصعوبات، واحتمال الإصابة بها يتزايد عند من لهم أقرباء لديهم مثل هذه الصعوبات[31].

– الأسباب البيئية: تعتبر الأسباب البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية والبيئية، والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، وسوء التغذية، وسوء الحالة الطبية وقلة التدريب، أو إجبار التلميذ على الكتابة بيد معينة[33].

– الأسباب التربوية: تركز هذه الأسباب على تفاعل أطراف العملية التربوية، كنقص مهارات المعلمين التدريبية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واستخدام الطرق التعليمية التقليدية وعدم تجهيز الفصول الدراسية حسب حاجات التلاميذ[34].

– الأسباب النفسية: هناك متغيرات نفسية كثيرة تسهم في صعوبات التعلم، مثل صعوبة في تذكر المادة وصياغة المفاهيم، وصعوبة في الإدراك وتنظيم الأفكار، وعدم القدرة على التكيف، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه، وتدني مفهوم الذات[35].

خصائص صعوبات التعلم

تتعدد الخصائص التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالمقارنة بالتلاميذ العاديين، ولكن يجب أن نعلم أن صعوبات التعلم ليست واحدة عند جميع التلاميذ، فلكل تلميذ حالته الفريدة، حيث يمكن أن تظهر لدية صعوبة في مجالٍ ما ولا تظهر عند غيره، و من أبرز هذه الخصائص:

أولاً: الخصائص اللغوية: قد يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، كما يمكن أن يكون حديثه مطولًا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرًا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام[22].

ثانياً: الخصائص الاجتماعية: يظهر على التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العديد من الخصائص الاجتماعية والتي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ.

ومن أهم هذه الخصائص ما يلي: ضعف في المهارات الاجتماعية كمهارات السلام على الآخرين وضعف القدرة على مقاومة التوجهات السلبية، وتقبل النقد، وعدم التمييز بين مواقف المزح والجد[36].

بالإضافة إلى صعوبة في معرفة مؤشرات قبول أو رفض الآخرين، ومعرفة الأعراف الاجتماعية لتحري الصواب في التعامل مع الآخرين وتجنب الخطأ، والعجز عن تكوين صداقات مع زملائهم أو المحافظة عليها.

ومن الخصائص الاجتماعية أيضًا عدم القدرة على تحمل المسؤولية، والانسحاب الاجتماعي، و عدم الإحساس بالأمان، وعدم القدرة على التواصل الاجتماعي[27] .

ثالثًا: الخصائص السلوكية: يظهر على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم العديد من المشكلات السلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ.

ومن أهم هذه الخصائص ما يلي: السلوك غير الثابت و سوء التصرف، و النشاط الحركي الزائد،وضعف التركيز والانتباه، والتكرار غير المناسب لسلوك ما بالإضافة إلى العدوان، والسرقة، والكذب، والعناد والفوضى[37].

رابعًا: الخصائص النفسية: يشير بوردن [38])إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم يواجهون تدنيًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، فكثير منهم يرى نفسه غير قادر أو يعزو فشله ونجاحه فيما يقوم به لأسباب خارجية ليس له قدرة على التحكم فيها .

خامسًا: الخصائص الحركية : يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات في نموهم الحركي ومهاراتهم الحركية، ومن أبرز تلك الصعوبات:

أ- صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة: هي صعوبات في التوازن العام، وتظهر على شكل صعوبات في المشي أو الرمي أو الإمساك أو القفز أو مشي التوازن أو الارتطام بالأشياء بسهولة أو التعثر في أثناء مشيه[1] .

ب- صعوبات في المهارات الحركية الصغيرة الدقيقة: هي صعوبات في الرسم والكتابة والتلوين واستخدام المقص أو أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين[39].

سادسًا: الخصائص الأكاديمية: وهي التي تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي:

أ – صعوبات القراءة: هي القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ[40].

وتظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة كصعوبة في الوعي بالأصوات اللغوية وفي الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها، وصعوبة في فهم ما يقرأ، وصعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل الكلمات الغريبة لغرض نطقها، وصعوبة في معرفة وتذكر علامات التشكيل، و حذف لبعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها[41].

ومن خصائص صعوبات القراءة أيضًا صعوبة فك الرموز الكتابية، وصعوبة في المرونة في القراءة، وهذه الخاصية منتشرة بين عدد كبير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ومستمرة إلى المراحل المتوسطة والثانوية .[42]

ب – صعوبات الحساب: يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الحساب صعوبة في التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات وصعوبة في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية، وصعوبة في معرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وصعوبات في الكسور، والجبر والهندسة، كما يجد التلاميذ صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة، بالإضافة إلى صعوبة في معرفة الرموز الرياضية وصعوبة في حل المسائل اللفظية، وصعوبة في إدراك المفاهيم الرياضية[43].

ج – صعوبات الكتابة: هي التي تظهر في مجالات الخط اليدوي، والتعبير الكتابي، والإملاء(التهجئة) وهذه الصعوبات يمكن أن تعزى للقلق وقلة المعرفة وعدة القدرة على تنسيق عملية الكتابة وصياغة الجمل التي تخلو من السلامة القواعدية والنحوية، بالإضافة إلى سوء واضح في الخط والذي قد يعزى إلى صعوبة في الإدراك الحركي[44].

و يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الكتابة صعوبة في(التعبير الكتابي ، والخط ، والإملاء) تتمثل خصائص صعوبات التعلم في التعبير الكتابي لدى التلاميذ كما ذكرها والكر [45] في قصر المقالات وقلة الأفكار وعدم ترابطها وقلة المفردات المستخدمة وضعفها، وصعوبة في التخطيط للكتابة

وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًا، وتحديد الأفكار الرئيسية والمساندة، كما يجد التلاميذ صعوبة في المراجعة والتصحيح، بالإضافة إلى توقف التلاميذ عن الكتابة قبل اكتمال الموضوع، كما يجدون صعوبة في توليد عبارات متعددة حول الفكرة الواحدة بل يكررون المعلومات ويكتبون أفكارًا لا علاقة لها بالموضوع .

وتظهر خصائص صعوبات التعلم في الخط لدى التلاميذ على النحو التالي: الكتابة بخط غير واضح وأخطاء في رسم الحرف، وصعوبة في التحكم بحجم الحرف، فأحيانًا يكتبه بخط كبير جدًا أو يكتبه بخط صغير جدًا، وصعوبة في التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة أو بين الكلمات، والانحراف عن السطر إما إلى أعلى أو إلى أسفل، وصعوبة في تحريك القلم حركة مرنة وصعوبة في إمساك القلم وفي التآزر بين العين واليد[46].

وتتمثل خصائص صعوبات التعلم في الإملاء(التهجئة) في صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قيل، و الحذف والإضافة والإبدال، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة بالإضافة إلى عدم التمييز كتابةً بين التاء المفتوحة والمربوطة، والخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في مواضع الهمزات، وعدم التمييز أثناء الكتابة بين النون والتنوين وبين الحركة والحرف[5].

والإملاء(التهجئة) هو القدرة على رسم الكلمات رسمًا دقيقًا سليمًا بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدامها في كتابة الكلمات كتابة سليمة[47].

وهو فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقًا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة[48].

ويرى حلس [49] أن الإملاء عملية كتابية تتطلب مجموعة متضافرة من المهارات والقدرات الذهنية والسمعية والبصرية والحركية والانفعالية مع ما لدى التلميذ من خبرة سابقة تمكنه من تحويل الصورة الصوتية المسموعة إلى صورة خطية مكتوبة، ويعرف أبو منديل[50] الإملاء بأنه القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام .

ويتضح من التعاريف السابقة أن الإملاء يشتمل على النقاط التالية:

- الإملاء مهارة. ·
- التصوير الخطي للأصوات المسموعة أو المنطوقة.
- صحة الرسم الإملائي الهجائي وفقًا للقواعد اللغوية.
- بلوغ المعنى المراد.
- وضوح الخط.
- توظيف الحواس في تعلم الإملاء[21]. ويتطلب الإملاء فهم المحتوى أو الموضوع، ومعرفة التمثيل الصوتي والربط بين الصوت والحرف لكل من حروف اللغة، ومن الممكن أن تفرض عمليات الإملاء ضغوطًا على الذاكرة، كونها نشاطًا مكتوبًا فيمكن أيضًا أن يكون للعمليات العقلية دور في التجهيز والإجراء الحركي[51].

ولكي يستطيع التلميذ القيام بعملية الإملاء يجب أن يكون قادرًا على قراءة الكلمة، وأن يكون لديه المعرفة والمهارة في إدراك العلاقات الصوتية وتحليل التركيبات اللفظية للكلمات، وتصور الكلمات وتحويل الصور الذهنية إلى رموز مكتوبة ومقروءة[52]. ويعد الإملاء أداة اجتماعية هامة، حتى أن كثيرًا من الناس يقيسون ذكاء الفرد أو مستواه التعليمي بقدرته على التهجئة الصحيحة، فالإملاء يخلو من الابتكار والإبداع فالكلمة

المكتوبة إما صحيحة أو غير صحيحة ولا توسط بينهما، وينظر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى الإملاء على أنه أكثر أجزاء الكتابة تحديًا، ومما يضفي على مهارة الإملاء صعوبة خاصة، عدم وجود تناظر أو تطابق كامل بين لفظ كثير من الكلمات وصورها الكتابية[25].

أهمية الإملاء

للإملاء منزلة عالية بين فروع اللغة؛ لأنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي، فهو الطريقة الصناعية التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضره ليترجم بها عما في نفسه لمن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية ولا يتيسر له الاتصال بهم عن طريق الحديث الشفوي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى صحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية ونستطيع أن ندرك منزلة الإملاء بوضوح إذا لاحظنا أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة، فالإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل إليه التلاميذ، ونستطيع أن نحكم على مستوى التلميذ بعد أن ننظر إلى إملائه [53].

أنواع الإملاء

للإملاء عدة أنواع تتحدد في ضوء الذاكرات الموظفة فيها، وهي: الذاكرة البصرية، واللفظية، والعضلية والسمعية، كما تتحدد في ضوء مراحل نمو التلاميذ، ويمكن إجمال هذه الأنواع على النحو التالي:

– الإملاء المنقول: ويقصد به النسخ الموجه، وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من كتابهم، أو من السبورة أو عن طريق بطاقة كبيرة كتبت عليها، وذلك بعد أن يفهموا معناها ويتدربوا على تهجي كلماتها شفويًا ومن ثم تملى عليهم القطعة جزءًا جزءًا، ثم يكتبونها[54].

– الإملاء المنظور: يقصد به عرض القطعة الإملائية على التلاميذ من خلال الكتاب أو وسيلة، ويقوم التلاميذ بقراءة القطعة ومناقشة الكلمات الصعبة مع المعلم ومعرفة معناها، ثم تحجب القطعة وتملى على التلاميذ، وللإملاء المنظور مميزات منها رسوخ الكلمات الصعبة في أذهان التلاميذ، وإكسابهم ثروة لغوية من خلال التعرف على معاني المفردات الصعبة.

– الإملاء الاستماعي: يعتمد هذا النوع من الإملاء على استماع التلاميذ إلى القطعة المملاة دون قراءتها أو النظر إليها، ثم إملائها عليهم بعد مناقشتهم في المعاني المتضمنة في القطعة والتراكيب اللغوية فيها [48].

– الإملاء الاختباري: الغرض منه تقدير مستوى التلاميذ وقياس قدرتهم ومدى تقدمهم، وذلك من خلال إملاء القطعة على التلاميذ دون مساعدة بعد استماعهم إليها وفهمها جيدًا[21].

صعوبات الإملاء

صعوبات الإملاء(التهجئة) هي عدم قدرة التلميذ على ترميز الحروف والكلمات، فالتلميذ لديه صعوبة في تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات– من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها منها الساكن والمتحرك (بالضم و الفتح والكسر) – إلى صيغ مكتوبة[23].

ومن صعوبات الإملاء(التهجئة) الشائعة بين تلاميذ وتلميذات صعوبات التعلم :

– صعوبات التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق والمتقاربة في المخارج مثل: السين والصاد والقاف والكاف، والتاء والطاء .

– صعوبات التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم الإملائي، وذلك مثل الباء والتاء والثاء، والجيم والحاء والخاء، والصاد والضاد [55].

– صعوبات التمييز بين الحركات الأصلية والمدود .

– صعوبات التمييز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين .

– صعوبات التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة .

– صعوبات التمييز بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة .

– صعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، مع إسقاط اللام الشمسية عند الكتابة .

– صعوبات التمييز بين الألف المقصورة والياء في آخر الكلمة [56].

– صعوبات التمييز بين همزتي الوصل والقطع .

– صعوبات التمييز بين الواوات في نهاية الكلمات، مثل واو الجماعة، و واو الفعل المضارع المعتل الأخر بالواو .

– صعوبات في كتابة الهمزات المتوسطة والمتطرفة في الكلمات[55].

الأسباب المساهمة في صعوبات الإملاء

أرجع عدد من الباحثين أن هنالك أسباب عديدة تساهم في صعوبات الإملاء(التهجئة) منها: ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، ومنها ما يرجع للتلميذ، والمعلم وطرق التدريس، ومنها أخرى ترجع إلى أسباب اجتماعية و بيئية، وتفصيل ذلك كما يلي :

– أسباب ترجع إلى اللغة المكتوبة: مثل ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف وتشعب قواعدها واختلافها ومشكلة الشكل، ومشكلة اختلاف رسم بعض الحروف وصوتها، وتقارب مخارج بعض الحروف وتعدد صور الحرف الواحد باختلاف مواضعه[57].

– أسباب ترجع إلى التلميذ نفسه: يرتبط عدد كبير من صعوبات الإملاء التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في القدرة على تمييز الحروف، وتذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها، وهناك تلاميذ يغيرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، وأيضًا من الأسباب التي ترجع للتلميذ عدم القدرة على التمييز السمعي لدى التلميذ لأصوات الحروف المتقاربة في المخارج[35]. بالإضافة إلى الانخفاض في مستوى ذكاء التلميذ، وصعوبة في المهارات الحركية إذ يواجه بعض التلاميذ صعوبة في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة للكتابة، وضعف الاستقرار النفسي وما ينتج عنه من خوف وقلق وانعدام الثقة بالنفس[58].

– أسباب ترجع إلى المعلم: تتمثل في ضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي وما يترتب عليه من انخفاض الكفاية العلمية، و عدم الاهتمام بالنطق الصحيح للحروف والكلمات، وانخفاض صوت المعلم وسرعة نطقه، ولا يهتم بالفروق الفردية بين تلاميذه، ولا يعالج الضعف لدى التلاميذ، وعدم الاهتمام بتطوير نفسه بالقراءة والتدريب، و التهاون في تمرين عضلات اليد في الكتابة، وتهاونه في متابعة الأخطاء الإملائية، بالإضافة إلى سوء اختيار القطعة الإملائية فقد تكون أعلى من مستوى التلميذ فكرةً وأسلوبًا أو تكثر فيها الكلمات الصعبة، أو قد تكون طويلة مملة، أو قصيرة مخلة [59].

– أسباب ترجع إلى طريقة التدريس: كالاعتماد على الطريقة التقليدية في تدريس الإملاء، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المعينة، وغياب الأساليب التعليمة الحديثة في تدريس الإملاء[60].

– أسباب اجتماعية وبيئية: تتمثل في مزاحمة اللهجات العامية مع اللغة الفصحى، وضعف اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، ويظهر هذا واضحًا في وسائل الإعلام كالتلفاز والصحف، بالإضافة عدم تشجيع وتحفيز التلميذ على الإملاء الصحيح في المنزل أو في المدرسة [59].

تشخيص صعوبات الإملاء

هنالك العديد من الأساليب التي يمكن من خلالها تقييم أداء التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الإملاء (التهجئة) ويمكن ذلك من خلال الأساليب الرسمية، والأساليب الغير رسمية، وينبغي على المعلم أن يستخدم الأساليب الرسمية وغير الرسمية لقياس وتشخيص صعوبات الإملاء لدى التلاميذ وذلك بهدف تحديد نوع ونمط الصعوبات التي يواجهونها التلاميذ في الإملاء، و أن يحقق المعلومات الكافية بدقة لكي يتمكن لاحقًا من وضع خطط وبرامج علاجية لهؤلاء التلاميذ .

– التقييم الرسمي لصعوبات الإملاء

وهي اختبارات إملاء رسمية مستقلة، وتعتبر جزءًا من اختبارات التحصيل الأكاديمي، مثل:

– الاختبارات التحصيلية والتشخيصية: هي الاختبارات التي تقارن أداء التلميذ مع نتائج أداء التلاميذ الآخرين من نفس صفه وعمره، وتكون اختبارات التحصيل في الإملاء من خلال طريقتين ، طريقة الاستدعاء: ويجب على التلميذ في هذه الطريقة أن يكتب الكلمات والجمل التي يقولها المعلم شفهيًا والطريقة الثانية وهي طريقة الفهم أو(الإدراك): يقوم التلميذ هنا باختيار الكلمة المكتوبة بشكل صحيح أو بتحديد الكلمة المكتوبة بشكل خاطئ، وذلك من خلال قائمة يعرضها عليه المعلم تحتوي على كلمات صحيحة وأخرى خاطئة، وهذه الاختبارات التحصيلية تزودنا بمعلومات عامة عن مستوى التلميذ، والاختبارات التشخيصية هي التي تزودنا بمعلومات مفصلة عن أداء التلميذ في مهارات الإملاء المتنوعة، وهذه الاختبارات تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ[61].

– الاختبارات المعيارية: هي الاختبارات التي تصف أداء التلميذ في معيار ثابت، وهنا التلميذ ينتقل من مهمة إلى أخرى، ويقارن الأداء الحالي بالأداء السابق[61].

– التقييم الغير رسمي لصعوبات الإملاء

يمكن أن يكون التقييم الغير رسمي من خلال حصول المعلم على نماذج من كتابة وأعمال التلميذ الذي لديه صعوبة في الإملاء فمن خلال هذه النماذج يُجرى تحليل الأخطاء وذلك من أجل تحديد أنماط ونوع الأخطاء لدى التلميذ، ويكون التقييم الغير رسمي أيضًا من خلال الاختبارات التي يقوم المعلم بتصميمها وتعتبر مفيدة لأنها تكون مرتكزة على المنهاج ومرتبطة مباشرًا بالتعليم وبالصف الدراسي للتلميذ[61].

الاستراتيجيات والطرق العلاجية لصعوبات الإملاء

صعوبات الإملاء(التهجئة) تكمن في ضعف القدرة على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، وضعف القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قيل، هذا بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال في الإملاء، وبالتالي يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات الإملاء إلى استراتيجيات وأساليب تساعدهم على مواجهة هذه الصعوبات وتحسين قدرتهم على الإملاء ويقصد بالاستراتيجيات تلك التي تبنى

على أسس علمية مجربة والتي أثبتت الدراسات فاعليتها في تدريس التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الإملاء . [63]

ويوجد هنالك العديد من الاستراتيجيات والأساليب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإملاء منها :

– استراتيجية اختبار – دراسة – اختبار: يختبر التلاميذ في هذه الاستراتيجية أولًا في قائمة كلمات وبعد ذلك يطلب من التلاميذ دراسة الكلمات التي اخطأوا في كتابتها، وبعد التوجيهات والدراسة يعاد الاختبار للتلاميذ في الكلمات نفسها، ثم يكلف التلاميذ بتصحيح الاختبار وتعد عملية التصحيح هذه عاملًا مهمًا في عملية الإملاء[25].

– استراتيجية التصحيح الذاتي: وهنا يقوم التلاميذ بدراسة الكلمات التي أخطأوا في كتابتها واكتشاف تلك الأخطاء وتصويبها[63].

– استراتيجية المقارنة: يقوم التلميذ في هذه الاستراتيجية بمقارنة الكلمات الجديدة التي سوف يتعلم كتابتها بالكلمات المألوفة لديه، بهدف الاستفادة من نمط التهجئة المألوف في الكتابة[5].

– استراتيجية التصور البصري: في هذه الاستراتيجية يعرض المعلم الكلمة المراد تعلمها على التلميذ في ورقة أو على السبورة ويقرأ الكلمة، ثم يقرؤها بشكل منفصل مع إظهار كل مقطع من مقاطع الكلمة وفي هذه الأثناء ينظر التلميذ إلى الكلمة مع أخذ تصور فكري لها، بعد ذلك يطلب المعلم من التلميذ إغلاق العينين وتهجي الكلمة جهرًا مع تحليل حروف الكلمة، أخيرًا يقوم التلميذ بكتابة الكلمة غيبًا [64].

– استراتيجية التباطؤ التدريجي: تهدف هذه الاستراتيجية إلى الحد من الأخطاء الإملائية أثناء عملية التدريس حيث يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة وينطقها مع عرض نموذج لها دون أن يكون هناك وقت فاصل بين طلب الكتابة وعرض الكلمة، وبعد عدة محاولات من التلميذ يضع المعلم فترة بين طلب كتابة الكلمة وعرض نموذجها مما يساعد التلميذ على كتابة الكلمة والتعرف على أجزائها، بعد ذلك يزيد المعلم في الوقت بين طلب الكتابة وعرض النموذج حتى يتقن التلميذ كتابة الكلمة بعد عدة محاولات[64].

– استراتيجية الحواس المتعددة(VAKT): يمكن تدريس التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من خلال المنهج القائم على تعدد الحواس حيث يدرس التلاميذ من خلال السمع والبصر واللمس والحركة وتساعد هذه الاستراتيجية على تذكر كيفية كتابة الكلمات، وهذه الاستراتيجية هي محور اهتمام الدراسة.

استراتيجية الحواس المتعددة

استراتيجية الحواس المتعددة أو أسلوب(VAKT) تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على أكثر من حاسة للتعلم (البصر ، السمع ، الحس حركي ، اللمس)، إذ يشير الحرف (V) إلى البصر(Visual) و الحرف(A) إلى السمع(Auditory) والحرف (K) إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic) والحرف(T) إلى اللمس (Tactile) واستخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى الحواس المتعددة (Multisensory) ويفترض هذا الأسلوب حاجة التلميذ أو التلميذة إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة سوف يتعزز التعلم ويتحسن[40].

وتشير العديد من الدراسات إلى أن استراتيجية الحواس المتعددة هي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحسين عملية الإملاء(التهجئة) لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، مما يحتوي الإملاء على مهارات في المهارات الحسية، والسمعية، والبصرية، ويجب على التلميذ أن يظهر الإدراك السمعي

والمرئي والتمييز بين الحروف، ويجب أن يملك تحكمًا أليًا لكتابة الكلمات، نتيجة لذلك فإن التلميذ الذي تعلم أن يتهجى كلمة باستخدام الحواس السمعية، والبصرية، واللمسية، والحركية يكون في وضع جيد ويؤدي ذلك إلى تذكر تلك الكلمة عندما يحتاج إليها في الكتابة[61].

ويرى هذا الأسلوب أن تعلم الإملاء يحتاج إلى اشتراك أكثر من حاسة في عملية التعلم، فهذه الطريقة توظف البصر والسمع واللمس والحركة في التدريس.

ومن أشهر الطرق التي استخدمت هذا الأسلوب ما يلي:

– طريقة فيرنالد (Fernald Method , 1988)

تقوم هذه الطريقة بتوظيف أربع حواس في تدريس الإملاء، فهي تستخدم الحاسة البصرية والسمعية واللمسية والحركية. ويمكن تلخيص خطوات التدريس في هذه الطريقة على النحو التالي:

أ– يتم اختيار الكلمات من قبل التلميذ أو المعلم بناءً على ما يناسب التلميذ، ثم يكتبها المعلم على ورقة أو السبورة مع نطقها، في حين أن التلميذ يقوم بالمشاهدة والاستماع ثم نطق الكلمة كما سمعها مع مشاهدتها ويكرر المعلم نطق الكلمة ويكرر التلميذ نطقها مع المشاهدة عدة مرات.

ب– يعطى التلميذ مهلة من الوقت لدراسة خصائص الكلمة استعدادًا لتذكرها في وقت لاحق ويمكن للتلميذ وضع أصبعه على الكلمة وتتبعها إذا أحس المعلم أن التلميذ يحتاج إلى ذلك وفي تلك الأثناء ينطق الكلمة.

ج– يقوم المعلم بمسح الكلمة ويطلب من التلميذ كتابتها عن ظهر الغيب وإذا أخطأ التلميذ في كتابتها فتعاد فقرة (ب).

د– إعطاء التلميذ الفرصة لاستخدام الكلمة في جملة ذات معنى يقوم التلميذ بكتابتها أي إنها لا تملى عليه .

وترى "Fernald " أن اللمس قد لا يكون ضروريًا في جميع الأحوال ولكنها ترى فائدته إذا كانت صعوبة الإملاء مرتبطة بصعوبة في القراءة[5].

– طريقة قلنقهام وستلمن (Gillingham & Stillman)

تعتمد هذه الطريقة على استخدام أسلوب تعدد الحواس ، ولكنها تختلف عن طريقة "Fernald " في أنها تركز على العلاقة بين الرمز (الحرف) والصوت فهي تحاول إكساب التلميذ القدرة على تحويل الأصوات اللغوية إلى حروف مكتوبة ، بينما تركز طريقة "Fernald " على تدريس الكلمات ، فطريقة " Gillingham & Stillman " تدرس العلاقة بين الحروف والأصوات عن طريق السمع والبصر و الحركة وتبدأ بالكلمات التي تكتب كما تنطق أي التي تكون العلاقة فيها بين الحرف والصوت واضحة ومباشرة، وتتبع الإجراء التالي :

أ– يتلفظ المعلم بالكلمة ببطء ووضوح ويقوم التلميذ بترديدها بعد المعلم .

ب– يطلب المعلم من التلميذ تحديد الصوت الأول في الكلمة ، ثم تعاد الكلمة مرة أخرى وعلى التلميذ تحديد الصوت الثاني ، وهكذا حتى تكتمل جميع حروف الكلمة .

ج– يستخدم المعلم بطاقة الحروف ويطلب من التلميذ اختيار البطاقة التي تحمل الحرف الأول من الكلمة ثم كتابة ذلك الحرف ثم يبحث عن البطاقة التي تحمل الحرف الثاني من الكلمة ثم يكتبه وهكذا حتى يجد جميع البطاقات ويكتب جميع حروف الكلمة واضعًا البطاقة مرتبة حسب تسلسل حروف الكلمة وعند كتابة الكلمة يقوم التلميذ بالتلفظ بحروفها حرفًا حرفًا مما يساعده على الربط بين السمع والبصر والحركة.

د– أخيرًا يقوم التلميذ بقراءة الكلمة[5].

وجميع الطرق المعتمدة على أسلوب الحواس المتعددة أو تعدد الحواس لها نفس الخصائص، وهي :

1- تساعد على تطوير المعلومات وذلك من خلال الربط بين النظر والسمع واللمس والحس الحركي كمدخلات للتعليم .

2- الاستخدام الكبير للأصوات مع التأكيد على النظام الهجائي .

3- تتضمن التدريب المكثف على الكلمات أو الجمل ثم الممارسة، ومن ثم الإعادة .

4- التسلسل بالتدريس بطريقة منظمة ومخطط لها مسبقًا[27].

الدراسات السابقة

قام البواليز[20] بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وذلك بقصد فحص فرضيتي الدراسة، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم في لواء المزار الجنوبي في الأردن، البالغ عددهم(32) تلميذًا وتلميذة، منهم(15) تلميذًا من الذكور، و(17) تلميذة من الإناث، تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع(16) تلميذًا وتلميذة لكل مجموعة، وقد تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة لتحسين الذاكرة ،وذلك على مدى ستة أسابيع بواقع حصة يوميا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء التلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة، وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس .

وأجرى السعيدي [14] دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند على طريقة تعدد الحواس لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من(29) طالبًا وطالبة من صفوف الرابع والخامس الابتدائي و تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من(10) طلاب، والمجموعة التجريبية الثانية من(9) طالبات، والمجموعة الضابطة الأولى من(5) طلاب، والمجموعة الثانية من(5) طالبات، وتم تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على الحواس المتعددة على المجموعة التجريبية(طلاب وطالبات) وبقيت المجموعة الضابطة دون أي تدريب، أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس(ذكور / إناث) واختلاف المستوى الدراسي(الرابع / الخامس) الابتدائي .

وقام الهرش[15] بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على تعدد الحواس المتزامنة في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوو العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن، وقام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون جلينجهام وتكونت عينة الدراسة من(40) تلميذًا من ذوي العسر القرائي تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وذلك باستخدام أدوات الدراسة التي أعدها الباحث وهي : بطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي واختبار المهارات القرائية ، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة(الحرف ، المقطع ، الكلمة ، والجملة) لصالح

المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مجال القراءة لأعراض العسر القرائي، وهذه النتيجة تبرز فاعلية البرنامج التعليمي في تقليل الصعوبات القرائية لدى التلاميذ ذوو العسر القرائي.

وفي دراسة قامت بها عبد الهادي[16] هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مستندًا على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لطالبات الثالث والخامس، و بلغ عدد عينة الدراسة الأولى(60) طالبة ، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من تسع مدارس حكومية تابعة لمديرية عمّان الأولى، تم توزيعهن لمجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، كما قام الباحثان بتقسيم الطالبات داخل كل مجموعة(30) طالبة إلى(15) طالبة من الصف الثالث و(15) طالبة من الصف الخامس، ليتم تقسيمهن إلى ثلاث درجات للصعوبة التعليمية(مستويات قرائية) بسيطة(مستوى القراءة الاستقلالي) ومتوسطة(مستوى القراءة التدريسي) ، وشديدة(مستوى القراءة الإحباطي) ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان ببناء برنامج تعليمي فردي مستند على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس وقامت بتطبيقه على جميع أفراد المجموعة التجريبية بشكل فردي بواقع ثمانية أسابيع ، أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت بالطريقة التقليدية، ولتقييم فاعلية البرنامج التعليمي، قيم الباحثان الطالبات قبل تطبيق البرنامج بوصفه اختبارا قبليًا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بوصفه اختبارًا بعديًا، على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى البرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى للتفاعل بين المجموعة والصف بالإضافة إلى تحسين في مهارة قراءة المفردات، ومهارة القراءة الجهرية، ومهارة الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الثالث والخامس يعزى للبرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، و أظهرت النتائج أن درجة تأثير أسلوب فيرنالد متعدد الحواس يزيد بزيادة درجة الصعوبة التعليمية .

فيما قامت رحمة[17] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الحواس المتعددة في اكتساب المرحلة الأساسية الدنيا المفهوم والمهارة المتعلقة باللام الشمسية والقمرية وتزويدها أولياء أمور التلاميذ الذين يقومون بتفعيل البرنامج خارج أسوار المدرسة، وأكدت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك يعود إلى تطبيق البرنامج على التلاميذ وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات للمشكلة له أثر واضح وكان له جدواه مما أدى إلى أن تكون نتائج الامتحان البعدي أفضل من نتائج الامتحان القبلي وتظهر نتائج المقابلة مع الأهل وتوزيع الاستبانة الأولى أنهم كانوا يجهلون الطريقة الصحيحة في تعليم أبنائهم، مما يظهر البرنامج أثره الكبير في إيصال الطريقة الصحيحة لتدريس أبنائهم، وأظهر توزيع الاستبانة الثانية عليهم(البعدية) أن هنالك اقتناعًا بتطبيق البرنامج، ولذلك جاءت إجاباتهم عن الاستبانة مختلفة عن الإجابات في المرة الأولى .

الدراسات الأجنبية :

قامت مارفي[8]، في دراسة هدفت إلى استخدام أسلوب الحواس المتعددة والأسلوب التقليدي في تعليم الإملاء، وتكونت عينة الدراسة من(10) طلاب و(10) طالبات تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وأعطي الطلاب والطالبات اختبارًا قبليًا بعد ذلك تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة و المجموعة التجريبية تم تدريبهم باستخدام أسلوب الحواس المتعددة(VAKT) أما المجموعة الضابطة فتم تدريبهم باستخدام الأسلوب

التقليدي، بعد التدريب أعطيت المجموعات الاختبار البعدي وتم تحليل النتائج باستخدام أسلوب إعادة الاختبار، وقد أظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام أسلوب تعدد الحواس والأسلوب التقليدي .

و أجرى أوكلاند وزملاؤه[7] دراسة تقييم برنامج علاجي مبني على طريقة الحواس المتعددة لتنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و تكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا وطالبة وزعوا على مجموعتين(المجموعة التجريبية والتي تدربت على البرنامج العلاجي وتكونت من(19) طالبًا و(3) طالبات، والمجموعة الضابطة والتي بقيت تدرس بالطريقة التقليدية وتكونت من(22) طالبًا و(4) طالبات) و أظهرت النتائج إلى هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي تعرضت إلى برنامج الحواس المتعددة .

وفي دراسة لبلو ولوفليس[9]، هدف الباحثان إلى استخدام أسلوبي تعددي الحواس VAKT & VAK في تدريب ذوو صعوبات التعلم في القراءة والتهجئة وتكون مجتمع الدراسة من مجموعتين ، تكونت المجموعة الأولى من تلميذين تم تدريبهم باستخدام أسلوب VAK كانت الحالة A تلميذًا يبلغ من العمر تسع عشرة سنة، عمره القرائي يبلغ 7 سنوات و قدراته العقلية متوسطة ويستخدم يده اليمنى ويعاني ضعفًا في القراءة والتهجئة، والحالة B كانت لتلميذ يبلغ من العمر ست عشرة سنة وذكاؤه أقل من الطبيعي وكان عمره التحصيلي إحدى عشرة سنة أما أداؤه فكان بمستوى الصف الخامس ويعاني ضعفًا في القراءة والتهجئة وكان يستخدم يده اليسرى ويعاني من بعض المشكلات السلوكية وملتحق بمدرسة خاصة، و المجموعة الثانية تكونت العينة من عشر تلاميذ من الذكور تم تدريبهم على استخدام حاسة اللمس بدون مساعدة بصرية باستخدام كلتا اليدين وكان ذكاؤهم متوسطًا وتتراوح أعمارهم من 9 – 12 سنة، وأظهرت النتائج بأن الأفضلية كانت للمجموعة الثانية في تعلم اللغة باستخدام الأسلوب اللمسي في علاج ضعف التهجئة، وكانت هذه النتائج استطلاعية وليست قطعية بسبب صغر حجم العينة .

فيما أجرت جوشي وزملاؤها[10] دراسة تهدف إلى التحقق من فعالية طريقة تعدد الحواس في تدريس القراءة حيث تكونت عينة الدراسة من(56) طالبا من الصف الأول الابتدائي قسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتكونت من(24) طالبًا تعرضوا إلى البرنامج والمجموعة الضابطة تكونت من(32) طالبا درسوا بالمنهاج العادي، و استمرت الدراسة لمدة عام دراسي واحد بمعدل حصة يوميًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تعدد الحواس .

و أجرت جيس[11] دراسة بعنوان فعالية برنامج اورتون جلينجهام متعدد الحواس في التدخل العلاجي لمهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة العليا، وهدفت الدراسة إلى تطبيق أسلوب الحواس المتعددة (اورتون جلينجهام) في تعليم المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المراحل الدراسية العليا، وتم اختيار عينة الدراسة وعددهم(18) طالبا من إحدى المدارس الحكومية في ولاية فلوريدا الملتحقين بأحد برامج صعوبات التعلم لتعلم القراءة والكتابة، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والتي تعرضت إلى البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى البرنامج وبعد تحليل النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي أختبار "ت" والتحليل المتعدد للمتغيرات أظهرت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية والتي تعرضت إلى البرنامج أظهرت تطورًا ملموسًا على المهارات القرائية بعكس المجموعة الضابطة .

وقام دوبيرد[12] بإجراء دراسة بعنوان استجابة التلاميذ تجاه استخدام استراتيجية ومنهجية تعدد الحواس في الكتابة، حيث تناولت الدارسة أثر التدخل لمدة اثني عشر أسبوعًا على التلاميذ الذين يعانون

من صعوبات في تعلم الكتابة من خلال استخدام إستراتيجيات ومنهجيات تعدد الحواس، وتمت الدراسة في بيئة غرفة المصادر بعينة ممثلة من(11) تلميذ من المدارس العامة التي تقع في الضواحي، وكانت نتائج الدراسة تؤكد بأن كتابة الطلاب قد تحسنت بشكل كبير في مجال البحث والمحتوى والتنظيم واحترام التلاميذ لذاتهم، كما ازداد المفهوم الشخصي تجاه الكتابة وأصبح التلاميذ أكثر استقلالًا في كتاباتهم وقلت الفترة المستغرقة في إتمام واجباتهم وقلت الأسئلة الموجهة وكذلك قل السلوك المتعطل عن العمل وارتفعت تقديرات الدرجات المعيارية وكذلك ارتفعت قدرة التلاميذ على صياغة وإظهار عناصر الكتابات المختلفة الأنواع .

وفي دراسة لجونستون وزملاؤه[13] حول فاعلية النموذج المتعدد الحواس في تعليم القواعد والأسس الرئيسية لتطوير المهارات القرائية ، وتناولت الدراسة تعليم القراءة النموذجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى عمر 12 سنة، كما تناولت القواعد أو المستويات القرائية التي تعتبر الأكثر سهولة وقبولًا للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بدأت الدراسة بكيفية تطوير القراءة النموذجية بالتركيز بشكل جزئي على الطالب لاستخدام الحواس المتعددة كأسلوب للتفاعل مع المادة المطبوعة(على سبيل المثال الدخول للمادة المطبوعة من خلال حاسة البصر والسمع واللمس والأسلوب المتعدد) وأشارت النتائج إلى أن القواعد أو أسس تعليم القراءة يمكن تصنيفها كالأتي: اكتساب مهارات محددة، المعرفة بعناصر أو تقاليد اللغة القراءة والكتابة بشكل تكاملي،مهارات التفكير، القراءة والكتابة لتعليم مهارة حل المشكلات والقراءة والكتابة كحافز للنمو والتطور الشخصي وبهذه القواعد أو الأسس باستخدام نموذج متعدد الحواس يمكن أن نحقق التقدم والتطور في تعليم القراءة والكتابة .

وقامت روزينكو[18] بوضع نموذج نظري مقترح لتعلم القراءة والكتابة باستخدام طريقة الحواس المتعددة للغات، وركزت في هذه البحث النظري على عنصر واحد من عناصر التدريس متعدد الحواس للغات، و ركز هذا البحث بصورة أساسية على العناصر البصرية والسمعية لتعلم القراءة والكتابة وأثبتت أن التدريس متعدد الحواس للغات فعال في تدريس الطلاب الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة لأن أصول التدريس الخاصة به مرتكز على طرق مدعومة بنظرية التعلم، وأن استخدام الحاسة الحركية مفيد للطلاب الذين يُبدون جوانب نقص معينة في التسمية التلقائية السريعة، و إن استخدام الحاسة الحركية يحسّن التسمية التلقائية السريعة عبر الانتباه .

و أخيرًا أجرت كابريو[19] دراسة عن فاعلية استخدام منهجية تعدد الحواس في تعلم التهجئة، وقد شارك في هذه الدراسة تلميذان في سن التعليم الابتدائي يعانيان من صعوبة في التعلم وفي هذه الدراسة قدم اختبارًا أوليًا ونهائيًا لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة واستغرقت الدراسة عشرة أسابيع، تم خلالها استخدم المنهج متعدد الحواس في تعليم التهجئة واستخدمت أيضا المنهج التقليدي في التدريس، و أظهرت النتائج أنه زاد المنهج متعدد الحواس من علامات التلاميذ وكذلك المنهج التقليدي .

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح بعد عرض الدراسات العربية والأجنبية السابقة ما يلي :

– اعتمدت أغلب الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة المنهج التجريبي .

– أغلب الدراسات السابقة تناولت استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية وعلاج صعوبات القراءة لدى ذوو صعوبات التعلم مثل دراسة دراسة اوكلاند وزملاؤه[7]، ودراسة جوشي وزملاؤها[10]، ودراسة جيس[11]، ودراسة

جونستون وزملاؤه[13]، ودراسة السعيدي[14] ودراسة الهرش[15]، ودراسة عبدالهادي[16] .

– قليلة جدًا الدراسات التي اهتمت بعلاج وتنمية صعوبات الإملاء(التهجئة) من خلال استراتيجية الحواس المتعددة مثل دراسة مارفي[8]، ، ودراسة بلو ولوفليس[9]، ، ودراسة كابريو [19] .

– هنالك دراسات تناولت استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الكتابة مثل دراسة دوبيرد[12]، ودراسة رحمة[17] ودراسة روزينكو[18].

– هنالك دراسة واحدة تناولت استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الجوانب النمائية وهي الذاكرة لدى ذوو صعوبات التعلم، وهي دراسة البواليز[20].

– جميع الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة تم تطبيقها على التلاميذ والتلميذات الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

– تناولت معظم الدراسات السابقة متغيرات إضافية مثل(الجنس، والصف الدراسي) .

– معظم الدراسات التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة تؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية في التدريس وفي تنمية مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والذاكرة لدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم .

– معظم الدراسات التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة تؤكد فاعلية الاستراتيجية بالتدريس مقارنةً بالطرق التقليدية وذلك بسبب إشراك الحواس البصرية والسمعية واللمسية والحركية في عملية التعليم .

– استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري واختيار المنهجية المناسبة للدراسة الحالية، كما تم الاستفادة منها في تطوير استراتيجية الحواس المتعددة وفي بناء اختبار تشخيصي لقياس صعوبات الإملاء وبناء برنامج تعليمي لعلاج صعوبات الإملاء.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي باعتباره المنهج المناسب لقياس فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة (متغير مستقل) في علاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم(متغير تابع).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في(الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي) المسجلين في مدرسة المروج الأهلية بمدينة الرياض للعام الدراسي(1435 – 1436 هـ) .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(20) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع و الصف الخامس الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين المجموعة الأولى: المجموعة التجريبية وتكونت من(10) تلميذات، والمجموعة الثانية: المجموعة الضابطة وتكونت من(10) تلميذات، والجدول رقم(1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم(1): توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة

الصف	ن	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الرابع	10	5	5
الخامس	10	5	5
المجموع	20		

طريقة اختيار العينة

تم اختيار العينة وفق المعايير التالية:

1– أن تكون التلميذة في الصف الرابع الابتدائي أو في الصف الخامس الابتدائي .

2- أن تكون التلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم وملتحقة في غرفة المصادر .

3- أن يكون لدى التلميذة تباين واضح بين مستوى قدراتها ومستوى تحصيلها الأكاديمي في مهارة الإملاء، وذلك من خلال اختبار تشخيصي أعده الباحثان .

أدوات الدراسة :اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

1- الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم.

2- برنامج تعليمي لعلاج بعض صعوبات الإملاء.

أولاً: الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء

- وصف الاختبار:

قام الباحثان بإعداد اختبار تشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى تلميذات الصف الرابع والخامس الابتدائي، تكون كل اختبار من(8) كلمات و(5) جمل، حيث تحتوي هذه الكلمات والجمل على أهم المهارات الإملائية في المرحلة الابتدائية(ملحق رقم 3)، واشتمل الاختبار على تعليمات التطبيق وتعليمات التصحيح والبيانات الأولية للتلميذة وتعليمات الاختبار بالإضافة إلى نموذج للإجابة، واعتمد الباحثان في بناء الاختبار على منهج (لغتي الجميلة) للصف الرابع والصف الخامس الابتدائي، مع مراعاة مناسبة الكلمات والجمل الإملائية لمستوى صف التلميذة، واستخدم هذا الاختبار في الاختبار القبلي(قبل خضوع العينة للبرنامج التعليمي) وفي الاختبار البعدي(بعد خضوع العينة للبرنامج التعليمي) .

- صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة، وذلك لتحيكم الاختبار التشخيصي، وقد قام الباحثان بتغيير وتعديل بعض الكلمات التي أشار إليها المحكمون، مثل كلمة غِذَاءكَ تم تغييرها إلى كملة طعَامك وكلمة الْفَرَاشَةِ تم تعديلها إلى الْفَرَاشَاتِ وكلمة نُفَايَاتٍ تم تغييرها إلى حِجارةً .

- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء باستخدام معامل(كرونباخ آلفا)، على العينة الاستطلاعية لتلميذات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي والتي تكونت من(30) تلميذة من خارج عينة الدراسة، وقد أشارت النتائج أن معامل الثبات هو(0.593) وهو معامل ثبات يحقق أهداف الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات الاختبار .

جدول رقم(2) معامل ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة (كرونباخ ألفا)

الصف	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
الصف الرابع	15	50,0	50,0
الصف الخامس	15	50,0	100,0
المجموع	30	100,0	

ثانيًا: البرنامج التعليمي

قام الباحثان بتصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتم استخدام طريقة فيرنالد للحواس المتعددة التي تعتمد على استخدام الحواس المختلفة في عملية التعلم باعتبارها الطريقة المناسبة للتلميذات في

الصفوف الابتدائية العليا حيث تعتمد هذه الطريقة الأسلوب الكلي في تدريس الإملاء، وتم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية .

و قد اعتمدفي بناء البرنامج التعليمي على المصادر التالية :

- المراجع التربوية و الكتب المتخصصة في مجال صعوبات التعلم .
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت برامج صعوبات الإملاء و استراتيجية الحواس المتعددة.
- الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات تدريس وتعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- المنهج الدراسي للتلميذات(مادة لغتي الجميلة للصف الرابع والصف الخامس الابتدائي) .
- خصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

– صدق البرنامج التعليمي:

تم التحقق من صدق البرنامج التعليمي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة، وذلك لتحيكم البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة، وقد تم تغيير وتعديل وحذف بعض محتويات البرنامج التي أشار إليها المحكمون، مثل زيادة عدد جلسات البرنامج التعليمي، وتقليل زمن الجلسة العلاجية، وتعديل بعض الأهداف التدريسية، وتعديل بعض قواعد المهارات الإملائية، وتعديل بعض خطوات الاستراتيجية .

– الهدف من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى علاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي، والمهارات المستهدف علاجها هي:

- صعوبة التمييز في الكتابة إملائيًا بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة والهاء.
- صعوبة التمييز في الكتابة إملائيًا بين أنوع المد الثلاثة.
- صعوبة التمييز في الكتابة إملائيًا بين أنواع التنوين الثلاثة.
- صعوبة التمييز في الكتابة إملائيًا بين اللام القمرية واللام الشمسية.
- صعوبة التمييز في الكتابة إملائيًا بين الألف المقصورة والياء في أخر الكلمة.

– المدة الزمنية للبرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج خمسة أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعيًا وزمن الجلسة الواحدة (30) دقيقة .

– الاستراتيجية المستخدمة في البرنامج:

– استراتيجية الحواس المتعددة: هو أسلوب من أساليب التعليم متعدد الحواس أعدته غريس فيرنالد (Fernald 1943–1988) ويعتمد على مبدأ التعرف على تهجئة الكلمات بخطوات معينة ويستعمل أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تهجي الكلمات كوحدة واحدة بمعنى استعمال الكلمة الكاملة بواسطة الحواس المتعددة .[22]

– مراحل تطبيق الاستراتيجية:

المرحلة الأولى: تقوم المعلمة باختيار كلمات ذات علاقة بالمهارة المراد تعلمها بناءً على ما يناسب التلميذة، ثم تقوم المعلمة بكتابة كل كلمة على ورقة مستقلة مع نطقها، في حين أن التلميذة تشاهد وتسمع الكلمة، ثم تنطقها

كما سمعتها مع مشاهدتها، وتكرر المعلمة نطق الكلمة وتكرر التلميذة نطقها مع المشاهدة عدة مرات.

المرحلة الثانية: تعطى التلميذة مهلة من الوقت(دقيقتان) لدراسة خصائص الكلمة(شكل وهيئة الكلمة وطريقة رسم حروفها ، ومعرفة معنى الكلمة) استعدادًا لتذكرها في وقت لاحق، ويمكن للتلميذة وضع أصبعها على الكلمة وتتبعها مع نطقها .

المرحلة الثالثة: تقوم المعلمة بمسح الكلمة أو سحبها بعيدًا عن نظر التلميذة، وتطلب من التلميذة أن تكتب الكلمة من الذاكرة .

– تقييم البرنامج التعليمي:

تم تقييم البرنامج من خلال القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة .

إجراءات تطبيق الدراسة

1- طبق الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء على العينة الاستطلاعية المكونة من(30) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفين الرابع والخامس الابتدائي غير عينة الدراسة وذلك من أجل التحقق من صدق وثبات الاختبار .

2- طبق الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء (الاختبار القبلي) على عينة الدراسة المكونة من (20) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي.

3- تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالطريقة العشوائية البسيطة، تكونت المجموعة التجريبية من(10) تلميذات(5) تلميذات من الصف الرابع الابتدائي و(5) تلميذات من الصف الخامس الابتدائي، وتكونت المجموعة الضابطة من(10) تلميذات(5) تلميذات من الصف الرابع الابتدائي و (5) تلميذات من الصف الخامس الابتدائي، حيث تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية وبقاء المجموعة الضابطة تتلقى التدريس التقليدي في غرفة المصادر.

4- تم تدريب معلمة مساعدة متخصصة في التربية خاصة – صعوبات تعلم تعمل في المدرسة التي تم تطبيق البرنامج التعليمي فيها، حيث استغرق مدة التدريب(3) أيام متتالية بواقع حصة دراسية في اليوم الواحد، في اليوم الأول طبق درس في الإملاء باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة على تلميذة في غرفة المصادر وبحضور المعلمة المساعدة من أجل الإطلاع ومعرفة كيفية تطبيق خطوات الاستراتيجية، وفي اليوم الثاني طبقت المعلمة المساعدة درس في الإملاء على تلميذة في غرفة المصادر مستخدمة الاستراتيجية ذاتها وبحضور الباحثة وتم إعطاء المعلمة المساعدة تغذية راجعة وتصحيح فوري عن أدائها في التطبيق وفي اليوم الثالث طبقت المعلمة المساعدة درس آخر مستخدمة الاستراتيجية ذاتها مع تلميذة أخرى في غرفة المصادر وبحضور الباحثة وذلك من أجل التأكد من إتقان المعلمة المساعدة لتطبيق البرنامج التعليمي .

5- تم إعداد ملف لكل تلميذة في المجموعة التجريبية يحتوي على بيانات أولية للتلميذة وعدد الجلسات بالأيام والتواريخ والمهارات الإملائية المراد علاجها.

6- تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية واستغرق التطبيق خمسة أسابيع، لكل تلميذة

(20) جلسة وبواقع أربع جلسات في الأسبوع، ومدة الجلسة الواحدة(30) دقيقة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1435 / 1436 هـ.

7- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي طبق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم استخرجت النتائج وحللت لمعرفة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة على علاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم .

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل : برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة .
- المتغير التابع : بعض صعوبات الإملاء(التهجئة) .

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test: وذلك لحساب الفروق بين العينات وتحديد دلالة الفروق بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطبيق إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء .

2- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test: وذلك لدراسة الفروق القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع الإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة .

جدول رقم(3)وصف توزيع العينة على المجموعتين

	الصف الرابع	الصف الخامس	الكلي
المجموعة التجريبية	5	5	10
المجموعة الضابطة	5	5	10
المجموع	10	10	20

تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في علاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

وبناءً على ذلك تم صياغة السؤالين البحثيين التاليين:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \geq 0.01$) في الأداء على اختبار الحواس المتعددة تبعًا لمتغير المجموعة؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \geq 0.01$) في الأداء على الاختبار حسب متغير الاختبار قبلي و بعدي ؟

وللإجابة على السؤال الأول: تم حساب متوسطات الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول رقم(4) .

جدول رقم(4)متوسطات الأداء على الاختبارين القبلي و البعدي تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي

التجريبية	المتوسط	8.30	18.60
	ن	10	10
	الانحراف المعياري	3.12	3.92
الضابطة	المتوسط	9.50	10.70
	ن	10	10
	الانحراف المعياري	2.75	2.62
الكلي	المتوسط	8.90	14.65
	ن	20	20
	الانحراف المعياري	2.93	5.19

يشير الجدول رقم(4): إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على الاختبار القبلي و البعدي حسب متغير المجموعة، ولعدم إمكانية استخدام اختبار(ت) بسبب قلة حجم العينة ووجود فرق في المتوسطات، تم استخدام اختبار "مان وتني" لمعرفة دلالة الفرق في الأداء على الاختبار بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولأن اختبار "مان وتني" يتعامل مع متوسطات الرتب وليس متوسطات الدرجات تم تحويل الدرجات إلى رتب، ثم تم حساب متوسطات الرتب كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم(5): رتب الأداء على الاختبار القبلي و البعدي تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الاختبار البعدي	تجريبية	10	15.00	150.00
	ضابطة	10	6.00	60.00
	الكلي	20		
الاختبار القبلي	تجريبية	10	9.20	92.00
	ضابطة	10	11.80	118.00
	الكلي	20		

يشير الجدول رقم(5): إلى وجود فرق في متوسطات الرتب في الأداء على الاختبار القبلي و البعدي تبعًا لمتغير المجموعة، وللتحقق إذا كانت الفروق في متوسطات الرتب في الأداء على الاختبار القبلي و البعدي تبعًا لمتغير المجموعة دالة إحصائيًا، تم إجراء اختبار "مان وتني" وذلك لصغر حجم العينة، ووجود فروق في متوسطات الأداء على الاختبار القبلي كما في الجدول رقم(6)، حيث أن اختبار "مان وتني" يراعي صغر حجم العينة وتباين الأداء على الاختبار القبلي.

جدول رقم(6): اختبار "مان وتني" للفرق بين متوسطات الرتب للأداء على الاختبار القبلي و البعدي حسب متغير المجموعة

	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي
مان وتني	5.00	37.00
ويلكوكسون	60.00	92.00
قيمة ز	-3.41	-.98
مستوى الدلالة المحسوبة	.001	.323
مستوى الدلالة المضبوط	.000	.353

يشير الجدول رقم(6) إلى إن الفرق بين متوسطات الرتب على الاختبار القبلي غير دالة إحصائيًا تبعا لمتغير المجموعة، بينما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الرتب على الاختبار القبلي و البعدي، تبعًا لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية حيث أن متوسط رتب المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي =

15 ومتوسط المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي= 6.

وهذا يؤيد الفرض الأول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a ≥ 0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية وبين رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

أما الإجابة السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) في الأداء على الاختبار حسب متغير الاختبار قبلي و بعدي ؟

تم حساب متوسطات الأداء حسب متغير الاختبار كما في الجدول رقم(7)، وبسبب وجود فرق ظاهري في الأداء وبسبب عدم إمكان استخدام اختبار(ت) للأسباب التي ذكرت أعلاه تم إجراء اختبار "مان وتني" ، ولإجراء الاختبار تم تحويل متوسطات الأداء إلى رتب كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)متوسطات رتب الأداء حسب متغير الاختبار

الاختبار	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
اختبار قبلي	20	13.95	279.00
اختبار بعدي	20	27.05	541.00
الكلي	40		

ويظهر الجدول رقم(7): وجود فرق ظاهري في رتب متوسطات رتب الأداء حسب متغير الاختبار ولذلك تم إجراء اختبار " مان وتني" كما في الجدول رقم (8) .

جدول رقم (8)اختبار "مان وتني" للفرق بين متوسطات الرتب حسب متغير الاختبار

	الاختبار
مان وتني	69.00
ويلكوكسون	279.00
ز	-3.556
مستوى الدلالة المحسوبة	.000
مستوى الدلالة المضبوطة	.000

يشير الجدول رقم(8): إلى أن الفرق دال إحصائيًا لصالح الاختبار البعدي حيث أن متوسطات رتب الاختبار البعدي =27.05 ومتوسط رتب الاختبار القلبي =13.95

وهذه النتيجة تتوافق مع الفرض الثاني: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

مما سبق يمكن الإجابة على سؤال الدراسة العام:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في علاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

البرنامج أثبت فاعليته حيث بين وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما بين وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء على الاختبار لصالح الاختبار البعدي.

مناقشة النتائج

اتضح من خلال استعراض نتائج الدراسة بأن البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات التعلم برنامج فعال إذ توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية وبين رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة وأكدت فاعليتها.

مناقشة نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية وبين رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

أظهرت نتائج اختبار"مان وتني" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية و رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية(التي خضعت إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة) إذ حصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة(التي لم تخضع إلى البرنامج التعليمي) وبالتالي يمكن القول إن البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة يؤدي إلى علاج صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥ 0.01) بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

أظهرت نتائج اختبار"مان وتني" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي،إذ حصل القياس البعدي على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للقياس القبلي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تم وضع التوصيات والمقترحات التالية:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تعليم الإملاء(التهجئة) للتلميذات والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم .

2- تطوير استراتيجية الحواس المتعددة واستخدامها مع حجم عينة أكبر من العينة التي استخدمت في هذه الدراسة للتأكد أكثر من فاعليتها .

3- إعداد برامج تعليمية علاجية لصعوبات الإملاء قائمة على استراتيجيات وطرق حديثة .

4- التأكيد على معلمي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات وطرق تدريسية فعالة في تعليم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مهارات الإملاء والكتابة والحساب والقراءة .

5- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، تستهدف صعوبات التعلم الأخرى كصعوبات الحساب وصعوبات القراءة والصعوبات النمائية بالإضافة إلى موضوع الدراسة صعوبات الإملاء.

المراجع

[1]. بطرس ، حافظ بطرس . (2011) . *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم.* (ط2) عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع .

[2].فضل الله ، محمد رجب. (1995م) . *صعوبات الكتابة الإملائية.* الرياض : دار عالم الكتب.

[3]. القريوتي ، يوسف، و الصمادي ، جميل، و السرطاوي ، عبدالعزيز .(1995) . *المدخل إلى التربية الخاصة.* العين : دار القلم للنشر والتوزيع .

[4]. Leuenberger, J. & M. Morris .(1990). Analysis of Spelling Errors By Learning Disabled & Normal College Students. *Learning Disabilities Focus. 5(2), 103-118.*

[5]. أبونيان ، إبراهيم سعد .(2012). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية.* (ط2)، الرياض: دار النشر الدولي .

[6]. عواد ، أحمد. (2000). مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي ، مصر ، س (8) ، ع (12) ، ص ص 157 – 222 .*

[7]. Oakland, T., Black, J.L., Stanford, G., Nussbaum, N.L., & Balise, R.R. (1998)**.**An Evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31, 140-148.*

[8]. Murphy, Nancy. (1997). *A Multisensory vs. Conventional Approach to Teaching Spelling.* Unpublished Master dissertation. New Jersey: Kean College.

[9]. Blau, Harold & Loveless, Eugene J.(2001). Specific Hemispheric-Routing to Teach Spelling to Dyslexics: VAK and VAKT Challenged **.** *Journal of Learning Disabilities , Vol. 15 Issue 8 .*

[10]. Joshi, R.M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia , 229-242 .*

[11]. Giess , Sally Ann . (2005**) .** *Effectivniss of a multisensory, orton-gillingham Approach to reading intervention for high school studens with reading disability .* Unpublished doctoral dissertation . Florida : University of Florida .

[12]. Young, Jamie Dowburd . (2007) . *Students Responsiveness to Using a Multisensory Approach and Strategies in Writing* . Unpublished doctoral dissertation . Glenside : Arcadia University.

[13]. Christopher , Johnstone , Martha thurlow , snadra Thomopson and annT. Clapper . (2008). The potential for Multi-model approaches to reading for students with disabilities as found in state reading standards**.** *Journal of Disability Policy studies , V 18 , N 4 , P 219 – 229.*

[14]. السعيدي، أحمد .(2007). *بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات*

القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة دكتوراة غير منشورة . عمان: جامعة عمان العربية .

[15]. الهرش ، جهاد محمد حسن. (2009). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على تعدد الحواس المتزامنة في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراة غير منشورة ، عمان : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

[16] . عبد الهادي ، ناهدة. (2009). *أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى* . رسالة دكتوراة غير منشورة ، عمان : الجامعة الأردنية .

[17]. رحمة ، أمية يوسف . (2012). فاعلية برنامج الحواس المتعددة في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية في المرحلة الأساسية الدنيا. *رسالة المعلم ، الأردن ، مج (50) ، ع (2,3) ص ص 83 – 86.*

[18]. Rusinko, Judith E. (2011) . *A Proposed theoretical Model of Literacy Learning Using Multisensory Structured Language Instruction (MSLI).* Unpublished doctoral dissertation . Seattle, WA : Antioch University Seattle .

[19]. Caprio, Jenna M. (2011) . *The Effectiveness of Using a Multisensory Approach To Teaching the Spelling of Red Words*. Unpublished Master dissertation . Caldwell, New Jersey : Caldwell College .

[20] . البواليز ، محمد عبدالسلام .(2006). *أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن : جامعة مؤتة .

[21].الفقعاوي ، جمال رشاد. (2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يوسف*. رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة : الجامعة الإسلامية .

[22]. كوافحة ، تيسير مفلح .(2011). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. (ط4) عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

[23]. البطاينة ، أسامة ، والخطاطبة ، عبدالمجيد ، والسبايلة ، عبيد ، والرشدان ، مالك . (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

[24]. الخطيب، جمال محمد . (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الدمام : مكتبة المتنبي .

[25]. الوقفي ، راضي. (2009). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .

[26]. الزيات ، فتحي .(2007) . **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** . القاهرة : دار النشر للجامعات .

[27]. Lerner, J. W(2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching Strategies,* (8ed) , New York: Houghton Mifflin Company.

[28]. هالاهان، دانيال، و كوفمان ، جيمس، و لويد ، جون، و ويس ، مارجريت، و مارتنيز ، اليزابيث . (2007). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي* . (ترجمة عادل عبدالله محمد) عمان : دار الفكر .

[30] . حسين، عبدالله أحمد.(2010). *بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.

[31]. عبدالحميد ، منال محروس ،وصابر ، منى رجب . (2011). *صعوبات التعلم*. الدمام : مكتبة المتنبي.

[32]. الروسان، فاروق. (2010) . *سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)*. (ط8) . عمان : دار الفكر.

[33]. Hallahan, Daniel. P. & Kauffman, James. (2006**).** *Exceptional Learnes: Introduction To Special Education*. Prentice-Hall. Inc . Englewood cliffs New Jersey 07632. USA .

[34]. مجاهد، ميسون نعيم. (2012). *صعوبات التعلم في ضوء النظريات الحديثة*. الرياض: دار الزهراء .

[35]. بطرس ، حافظ بطرس. (2008). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.(ط1)* . الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع .

[36]. Semrud-Clikeman, M.H. and Glass, K.(2008**).**Comprehension of Humor in Children With Nonverbal Learning Disabilities , Reading Disabilities and Without Learning Disabilities. *Annals of Dyslexia . 58(2), 163-180.*

[37]. يوسف ، سليمان عبدالواحد. (2011) . *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

[38]. Burder, R. (2008) **.** Is Dyslexia Necessarily Associated With Negative Feelings of self-Worth A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia . 14; 188-196* .

[39]. عيسى ، يسري أحمد. (2014) . *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق* .(ط2) الرياض: دار الزهراء .

[40] . السعيدي، أحمد . (2009) . *مدخل إلى الدسلكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)* . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

[41]. ألان، كامهي ، و كاتس ، هوف.(2015). *اللغة وصعوبات القراءة*.(ترجمة موسى محمد عمايرة) . عمان: دار الفكر .

[42]. Spencer, S.A., and Manis, F.R. (2010**).** Tha Effects of a Fluency Intervention Program on the Fluency and Comprehension Outcomes of Middle-School Students with Severe Reading Deficits. *Learning Disabilities Research & practice . 25(5)76-86* .

[43]. Vukovic, R.K . and Siegel, L.(2010**).** Academic and Cognitive Characteristics of Persistent Mathematics Difficulties from First Through Fourth Grade**.** *Learning Disabilities Research & practice. 25(1), 25-38* .

[44]. Stowe, C. M. (2000). *How to Reach and Teach Children and Teens with Dyslexia*. San Francisco: Jossey-Bass

[45]. Wallker, B., Shippen, M.E., Alberto , P., Houchins, D.E. and Cihak, D.F.(2005). Using Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities . *Learning Disabilities Research & practice. 20(3), 175-183* .

[46]. Berringer, V.W. , Abbott, R.D., Augsberger ,A. and Garcia, N. (2009). Comparison of pen and Keybord Transcription Modes in Children With and Without Learning Disabilities . Learning *Disabilities Quarterly . 32(3), 123-141.*

[47]. اللقاني ، أحمد ، والجمل ، علي. (2003م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس.* (ط3) ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

[48]. الدليمي، طه ، والوائلي ، سعاد .(2003). *اللغة العربية – مناهجها وطرائق تدريسها* .عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

[49]. حلس، داود. (2004). *دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة – فلسطين – ما بين 2003 – 2004* م . رسالة دكتوراة غير منشورة . السودان: جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

[50] . أبومنديل ، أيمن. (2006). *فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة* . رسالة ماجستير غير منشورة. غزة : الجامعة الإسلامية .

[51]. الحسن ، أنوار ماجد. (2012). *مدى فاعلية الأساليب التشخيصية المستخدمة في تحديد ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية من تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية* . رسالة ماجستير غير منشورة . مملكة البحرين : جامعة الخليج العربي .

[52]. Mercer, C. D(1997). *Students with learning Disabilities*, (5ed), Columbus, Ohio: prentice-Hall Inc.

[53]. سالم، ياسر .(2003). *كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم* . عمان : دار عالم الثقافة.

[54]. جابر، وليد. (2002). *تدريس العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية.* (ط1) .عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

[55]. سعيد ، محمد السيد. (2008). *برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة ، مصر، ع (83) ، ص ص 250 – 280 .*

[56]. الفقي، إسماعيل، وحجازي ، أحمد. (2013). *صعوبات التعلم مفاهيم وتطبيقات* . الرياض : مكتبة العالم العربي للنشر والتوزيع والطباعة .

[57]. مفلح ، غازي .(2007) . **تدريس اللغة العربية في التعليم العام** . الرياض : مكتبة الرشد .

[58]. حسن ، سناء محمد . (2009). *تصور مقترح لمقرر في الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره، وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، مصر ، ع(20) ، ص ص 250-284 .*

[59]. أحمد ، صلاح عبد السميع. (2012). فاعلية استراتيجية مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي. مج (3)، ع (2) ، ص ص 91 - 174 .*

[60] . زايد، فهد .(2006) .**الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية**. عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

[61]. ميرسر، سيسل ، و ميرسر ، آن. (2008). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم* . (ترجمة إبراهيم الزريقات ورضا الجمال). عمان : دار الفكر.

[62]. Lerner, J. W. & Johns, B.H. (2012) . *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics , Teaching Strategies, and New Directions*. International Edition , 12th Ed. Wadsworth publishing.

[63]. الصالح ، نهى محمد. (1435) . *أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي*. رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض : جامعة الملك سعود .

[64]. الهداب ، إبراهيم عبدالعزيز ، والموسى ، عبدالعزيز عبدالرحمن. (2005) . *استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم* . المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم .

[65]. الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف. (1422). *القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية .