البحث الثالث:

برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، و أثره على تحصيلهن

إعداد :

د/ محمد رفعت حسنين

أستاذ مساعد مناهج و طرق تدريس وقائم بعمل
رئيس مجلس قسم التعليم العالي و التعليم المستمر
معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة

برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وأثره على تحصيلهن

د/ محمد رفعت حسنين

• **الملخص**:

هدف البحث إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على استخدام قائم على القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء، و في سبيل ذلك قام الباحث ببناء اختبارا تحصيليا كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة (٦٨) دارسة من الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد منقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة غير متساويتين،

وكان من أهم النتائج: أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بناء على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار في التطبيق البعدي.

A Suggested Program Based on Storytelling Strategy for Developing Spelling Skills among Female Students of Learning Difficulties in One-Class Schools and its Effect on their Achievement.

Dr. Mohammad Refa't Hasanien

Abstract

- The objective of the research is determine the effectiveness of the program based on use of story for development the spelling skills of students with learning difficulties in one class school in spelling. For that, the researcher built his achievement test program as a tool for the study. The sample study were (68) students with learning difficulties in one class schools is divided into two equal experimental and control group.The most important results that there is a difference statistically significant between the experimental and control group. This according to the achievement test was higher in the side of experimental group in Post-test.The Practice Degree of Arabic Language Teachers in Literacy Classes for Teaching Skills in the Light of Brain- Based Learning.

• **مقدمة**:

تتعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم اللغة العربية ؛ فهو مطالب بنقل تراث الأمة عبر الأجيال، ومد طلابه بما يقيم ألسنتهم، ويعينهم على الاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة، كذلك تطبيق تقنيات جديدة تساعده على تحقيق تعلم وتعليم أفضل في وقت أسرع وكلفة أقل، كل ذلك فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب توافر قدرات و كفايات تدريسية معينة، مما زاد من أهمية المهارات التدريسية لمعلم اللغة العربية، ومن ثم تطلب ذلك من المعلم إتقان مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي إذا أتقنها زاد نجاحه، حيث إن أبرز

خاصية للمعلم الكفء لا تكمن في إلمامه بالجانب المعرفي فقط، وإنما في قدرته على إجادة كفايات تدريسية ترتبط بدوره في الموقف التعليمي.

وبالرغم من الأهمية البالغة لتدريس الهجاء فإن العديد من الدراسات (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م)، و(محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م) ، و(علي حسن عبد الله،٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠)، و(رانيا رفعت محمود مدكور،٢٠٠٩م) أشارت إلى أنها من أكثر فروع اللغة التي تواجه الدارسات صعوبة في تعلمها، وخصوصا الصفوف العليا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (تلاميذ المرحلة الابتدائية)، و إذا كان هذا في التعليم العام؛ فإن معاناة الدارسات بالحلقةٍ الأولى من التعليم الأساسي، بمدارس الفصل الواحد أشد، حيث إن هناك ضعفا بين الدارسات فيها، وكذلك أخطاء شائعة في الكتابة؛ وقد أرجعت دراسة (محمد رفعت حسنين، ٢٠٠٤م) ذلك إلى استخدام المعلمات لطرق تدريس غير ملائمة لطبيعة المعرفة اللغوية، ولطبيعة وخصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد.

نتيجة لذلك لابد من إعادة النظر في طرق التدريس التي تتبني رؤية واحدة لتعليم الدارسات وتنبثق من أساس نظري لا يضع في اعتبارِه اختلاف أنماط الدارسات والرؤى الأخرى والأسس النظرية المختلفة ، إذ غالبا ما يؤدي الاعتماد على طريقة واحدة في عملية التدريس إلى التقليل من إمكانية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في الموقف التعليمي، وذلك لأنها لا تتيح مجالاً متنوعا يمكن من خلاله مراعاة الفروق الفردية بين الدارسات وخصائص المادة الدراسية ومستوياتها المتعددة؛ ولذلك فمن الأفضل استخدام استراتيجيات تدريسية تراعي ذلك.

يعد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد النحوية و الصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية و الصرفية، و يعد الخطأ الإملائي مشوها للكتابة و قد يعيق فهم الجملة، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم اللسان من الاعوجاج و الزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم، و صحة الكتابة من الخطأ .

وتعليم الهجاء للمبتدئات بمدارس الفصل الواحد يهدف إلى إكسابهن القدرات والمهارات اللغوية التي تساعدهن على تعرف أشكال الحروف، و أصواتها مع الحركات والسكون، والتنوين وأن يفرقن بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء؛ و لتحقيق ذلك اعتنى المربون بطرائق تعليم اللغة العربية للمبتدئات، و جربوا العديد من الطرق والأساليب للنهوض بقدرات المتعلمات في الصف، وتحرص وزارة التربية والتعليم على اختيار مواد تعليمية؛ لإكسابهن القدرة على قراءة وفهم وكتابة تراكيب وعبارات وجمل تناسب مستواهن العقلي وعمرهن الزمني وتهيئتهن للانطلاق في القراءة، والكتابة، و فهم محتوى المواد

الدراسية في صفوف أعلى وتوظيفهن المهارات اللغوية الأخرى، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحقيق التعلم الفعال، منها: لعب الأدوار، والقصة.

و للقصة موقع خاص عند المتعلمات إذ تؤدي من بين فنون الأدب دورا مهما في حياتهن فهي الفن الذي يتفق وميولهن، ويتصلن به على العالم ،وهي الفن الذي يبني خيالهن، ويبث مشاعر الخير والنبل في نفوسهن. فضلا عن أنها من أقدر فنون اللغة على خدمة مختلف أنشطتها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خاصة (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨م، ص٤٢).

كما أكد العديد من خبراء التربية، مثل:(حسن شحاتة، ١٩٨٩م) ، (حسن شحاتة، ١٩٩٦م)، و (محمود كامل الناقة، ١٩٩٧م) ، (مصطفى رسلان رسلان، ١٩٩٨م) ، (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٩٨م)، (فتحي علي يونس، ٢٠٠٠م) ، (سمير يونس صلاح،٢٠٠٢م)، و (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦م) ، (علاء الدين سعودى، ٢٠٠٨م)، (رحاب طلعت، ٢٠٠٩م)، و (أمانى حلمى عبد الحميد، ٢٠١٠م) أكدوا أن القصة من أهم استراتيجيات التدريس التى يمكن أن تعين الدارسات على الفهم الواضح والتذكر الجيد، كما أنها تقدم القيم والأخلاق والخبرات والمعلومات والحكم بشكل شائق. كما أن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة و فهم المقروء، و استيعاب النص ككل والقارئ كي يفهم المكتوب لا بد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء (راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي، ٢٠٠٩، ص_ ص ٢٢٦ _ ٢٢٩).

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

أحس الباحث بمشكلة البحث من خلال الآتي:

أولا: على الرغم من أهمية الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد إلا أن الواقع يؤكد أن تدريس الهجاء مازال يمثل ضعفا خطيرا سواء تعلق ذلك بالدارسات أم بالمعلمات أم بالاثنين معا، و تمتد هذه الصعوبة معهن من صف دراسي إلى الذي يليه، بل قد تمتد إلى مراحل أعلى، و قد شعر الباحث بهذا من خلال عمله كموجه– ندبا - إلى إدارة البساتين ودار السلام التعليمية خلال الإشراف التربوي بها قبل العمل الجامعي.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية: لاحظ الباحث من خلال حضور بعض دروس اللغة العربية لبعض المعلمات أنه على الرغم من تباين مستويات الدارسات التحصيلية في الهجاء، وكذلك تباين اهتماماتهن وأنماط تعلمهن إلا أن المعلمات يستخدمن إستراتيجية واحدة أو اثنتين محددة وثابتة من بداية الحصة وحتى نهايتها، وتمثلت تلك الاستراتيجيتين في طريقتي المحاضرة والمناقشة فقط، وهما من الطرق التي تناسب فقط الدارسات ذوات الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي، في حين أن غيرهن يشعرن بالملل وعدم الاستمتاع بدراسة الهجاء مما يؤثر على تحصيلهن، كما أنهن يقضين الوقت في سماع ما تلقيه المعلمات أو كتابة ما هو مدون على السبورة، مما أدى إلى شكوى كثير منهن من صعوبة الهجاء ومن انخفاض التحصيل في اختباراتها.

وبناء على ذلك قام الباحث بالأتي: -

- صمم الباحث بطاقة ملاحظة لتعرف كيفية سير درس الإملاء، حيث تم ملاحظة عدد (٣) معلمات بمدارس للفصل الواحد، في حصص الإملاء، وقد تبين من خلالها ما يلي:
  - ✓ ضعف اهتمام المعلمات بالاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الهجاء والتي ترتكز حول المتعلمات، ومنها التدريس من خلال القصة.
  - ✓ الاقتصار في التدريس على طريقة الإلقاء دون التنويع في استراتيجيات التدريس المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بين الدارسات؛ مما يجعل الدارسات سلبيات طوال الوقت.

وفي دراسة استطلاعية قام بها الباحث مع (١١) دارسة أكدن عدم رضاهن عن كيفية تدريس مهارة الإملاء لهن.

ثالثا: الدراسات والبحوث السابقة: ولأهمية هذه المهارة فقد قدمت لها العديد من الدراسات في المؤتمرات، حيث أكد المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المعنون ب" تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول حيث أكد (فتحي علي يونس، ٢٠٠٥م) " أن المهمة الأساسية للمرحلة الابتدائية هي امتلاك فنيات القراءة والكتابة. كما أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى تدني مستوى الدارسات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الهجاء، منها: (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م) ، و(محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م)، و (علي حسن عبد الله، ٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣م)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص - ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠).

- **تحديد مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في: أن هناك قصورا في استخدام المعلمات للاستراتيجيات الحديثة التي تنمى الدارسات والقائمة على التدريس الفعال المتضمن للأنشطة والتي تنظر للدارسات نظرة شمولية؛ مما أدى إلى ضعف مستوى الدارسات بصفة عامة ، و ذوات صعوبات التعلم خاصة بمدارس الفصل الواحد في الهجاء بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسبب استخدام استراتيجيات التعليم التقليدية فقط. ويهدف هذا البحث - كمحاولة للتصدي لهذه المشكلة - إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن بناء برنامج قائم على القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟** و يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس بناء البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟
- ما مكونات البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء ؟
- ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية القصة في تنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟

• **أهمية البحث**:

الأهمية النظرية: قد يفيد البحث الحالي في مجال تنمية الكفايات والمهارات الخاصة بكيفية تدريس الهجاء بتقديم جزء نظري يتعلق باستراتيجية التدريس بالقصة؛ لتنمية مهارات الهجاء؛ مما قد يفيد في استخدامها في مهارات أخرى.

• **الأهمية التطبيقية** :

قد يفيد البحث الحالي في تنمية كل من:

- الدارسات بمدارس الفصل الواحد: بتقدم مستواهن في هذه المهارات.
- المعلمات بمدارس الفصل الواحد: من خلال تحسين أدائهن باستخدام استراتيجية القصة.
- المشرفون التربويون: بتنمية مهارات التدريس للمعلمات باستخدام استراتيجية القصة.
- مطورو المناهج: بتقديم نماذج للتدريس باستخدام استراتيجية القصة في تعليم الهجاء.

• **منهج البحث وأدواته**:

• **أولا: اتبع البحث**:

أولا: المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وطبقت أدوات القياس تطبيقا قبليا على المجموعتين، ثم درست المجموعة التجريبية الوحدة المعدة وفقا لاستراتيجية القصة، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، ثم طبقت أدوات القياس تطبيقا بعديا على المجموعتين.

ثانيا: المنهج الاستكشافي أثناء الدراسة الاستطلاعية للبحث؛ لتحديد أبعاد مشكلة البحث والاستنارة بآراء ذوي الخبرة في الموضوع، وتحليل بعض كراسات الإملاء للدارسات، والذي يعرفه (بشير صالح الرشيدي،٢٠٠٠م) بأنه مجموعة الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين، وتحديد المشكلات البحثية، وتوضيح جوانبها و المفاهيم المتضمنة فيها بما يوفر معلومات كافية عنها بحيث يمكن اتخاذ القرار إما بإمكانية دراسة المشكلة دراسة متعمقة أو بالعدول عنها.

• **ثانياً : أدوات القياس**:

اختبار تحصيلي في الوحدة التجريبية.

• **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: وهو البرنامج المقترح القائم على التدريس باستراتيجية القصة لتدريس مهارات الهجاء.
- المتغير التابع: وهو تنمية مهارات الهجاء، ويقاس بالاختبار التحصيلي لمهارات الهجاء المعد لذلك.

• **فروض البحث**:

- ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.

- ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.
- ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.

• **حدود البحث**:

يقتصر على: تطبيق تجربة البحث على الدارسات بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد ذوات صعوبات التعلم بمحافظة القاهرة للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.

• **تحديد مصطلحات البحث**:

الفاعلية: ويعبر مصطلح الفاعلية فى الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيرا مستقلا فى أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف أيضا بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل التابعة. كما تعرف بأنها السداد في معالجة الهدف الصحيح (حسن شحاتة، وزينب النجار،٢٠١١م، ص٢٣٠)، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذى تحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل، وخارجه. ويقصد بها فى هذه الدراسة: التأثير الإيجابي الذى يحدثه استخدام البرنامج القائم على القصص فى تنمية مهارات الإملاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد فيتمكن من تلك المهارات ويوظفنها في حياتهن.

القصة: القص لغة القطع، والقصة هي الجملة من الكلام قال تعالى: " نحن نقص عليك أحسن القصص" سورة يوسف: (٣) أي نبين لك أحسن البيان. ويعرف (أحمد حسن، ١٤١٠هـ) القصة بأنها:" فن أدبى يهدف إلى الكشف عن أو غرس مجموعة من الصفات والقيم والمبادئ والاتجاهات بواسطة الكلمة المنثورة التى تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث تنظم فى إطار فنى من التدرج والنماء ، ويقوم بها شخصيات بشرية أو غير بشرية وتدور فى نطاق زمان ومكان محددين، مصاغة بأسلوب أدبى راق يتنوع بين السرد والحوار، والوصف ويعلو ويدنو وفقا للمرحلة المؤلفة لها القصة، والشخصية التى يدور على لسانها الحوار (أحمد حسن حنورة، ١٤١٠هـ، صـ ١٠٧).

ويقصد بها فى هذه الدراسة أنها: فن أدبى يعتمد على التشويق ويقوم على فكرة واضحة وموضوع محدد وشخصيات مألوفة وأحداث مبسطة، وحبكة قصصية سهلة ذات خط درامي واضح تتفق مع ميول الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وحاجاتهن وتهدف إلى: تنمية مهارات الهجاء اللازمة لهن، وغرس عدد من القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية، وتنمى الثروة اللغوية.

مهارة الإملاء: عرفها (حسن شحاتة،٢٠١٠م) بأنها :كتابة الكلمات بشكل صحيح هجائيا، مع مراعاة علامات الترقيم في الكتابة (حسن شحاتة،٢٠١٠م،ص٢٣٣) ، و

قد عرفها نايف معروف بأنها (تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلي رموز مكتوبة (حروف) علي أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعني (نايف معروف، ١٩٩١م،ص٣).

ويقصد بمهارات الإملاء في هذا البحث: المهارات اللغوية التي تساعد الدارسات ذوات صعوبات التعلم في المستويات العليا بمدارس الفصل الواحد على كتابة بعض الظواهر اللغوية كتابة صحيحة من خلال برنامج قائم على استخدام استراتيجية القصة.

الصعوبات الإملائية: صعوبات التعلم:

صعوبات تعلم أكاديمية : Academic learning disabilities: وهى صعوبات تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية ، أو صعوبة التهجئة ، وهذه الصعوبات وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وكثيرا ما تنتج عنها . (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠١١م، صـ٢٦٤ ، ٢٦٥). ويقصد بالصعوبات الإملائية في هذا البحث : كل ما يعوق قدرة الدارسات ذوات صعوبات التعلم - بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد - عن التمكن من مهارات رسم الكلمات العربية رسما دقيقا سليما بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة في موضوعات و مهارات البرنامج القائم على القصة.

مدرسة الفصل الواحد: one-class room School مدرسة تضم جميع تلاميذها من مختلف الصفوف فى فصل واحد ، وتوجد عادة فى المناطق قليلة الكثافة السكانية ، وتخصص لتعليم الفتيات فى الغالب، كما تسمى مدرسة المعلم الواحد One Teacher School وهى مدرسة يقوم بالعمل فيها معلم واحد يتولى جميع المهام التدريسية والإدارية ، كما تسمى فى بعض البلاد الأخرى المدرسة المتنقلة Mobile School وهى مدرسة توجد غالبا فى المناطق المتباعدة والقليلة السكان كالمناطق البدوية وبعض المناطق الزراعية ، وينتقل فيها المدرسون ومعهم وسائل التعليم ، من مكان إلى آخر حسب الظروف . (حسن شحاتة ، زينب النجار، ٢٠١١، صـ٢٩٦).

التحصيل الدراسي: هو مقدار ما تحصل عليه الدارسة من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد لذلك بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة. (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠١١، صـ٨٩) . و يعرف التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه: مجموع ما اكتسبته الدارسات من مفاهيم ومهارات هجائية متضمنة في الهجاء ببرنامج اللغة العربية، ويقاس من خلال درجة الدارسات بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **خطوات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث من مهارات الهجاء واستراتيجية القصة و الدارسات ذوات صعوبات التعلم.

- تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد.
- بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- إعداد أدوات الدراسة وضبطها علميا، وتشتمل علي:
  - ✓ اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي).
- البرنامج المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الإملاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- اختيار مجتمع الدراسة من الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد بالمستويات العليا.
- تطبيق أداة الدراسة قبليا (اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي)على الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة على مجموعة الدراسة .
- تطبيق أداة الدراسة بعديا: اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي).

- **ثانياً: الدراسات السابقة:**

تناول الباحث الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور، وهى: -

- دراسات تناولت تنمية مهارات الإملاء.
- دراسات تناولت فاعلية استخدام القصة فى التعليم.
- دراسات تناولت ذوي صعوبات التعلم.. ثم التعليق على الدراسات السابقة.

- **الدراسات التى تناولت تنمية مهارات الإملاء:-**

دراسة (Shah,T & Thomas . A , 2002) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين تهجى الكلمات في الكتابة اليومية لتلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى زيادة قدرتهم على تهجي المصطلحات المتضمنة في كتاباتهم اليومية نتيجة لاستخدام البرنامج.

كما أن دراسة (كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣م): أوصت بإعداد دليل لمعلم اللغة العربية في الإملاء يتضمن وصفا للأسس المستخدمة في التدريس والطرائق التي ثبتت فعاليتها في تعليم الإملاء، وكذلك الأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم، شريطة أن يتم تدريب المعلمين علي هذه الأبعاد في شكل ورش عمل بمراحل مختلفة. (كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م، ص ١٨٩).

كذلك (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م) التي هدفت إلى تنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين باستخدام التدريس المصغر (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)،كذلك دراسة (إيمان زيدان أبو المكارم حسن،٢٠٠٧م) فقد أكدت فعالية برنامج مقترح فى علاج بعض الصعوبات

الإملائية لدى الدارسين بمعهد البعوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى (إيمان زيدان أبو المكارم حسن،٢٠٠٧م).

ودراسة (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م) التي استهدفت تحديد مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠). كما أن دراسة (عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م) أثبتت فاعلية استراتيجية تحليل الأخطاء في علاج بعض الصعوبات، والأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية(عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي(٢٠١٠م)

و من خلال الدراسات السابقة التي تناولت تدريس الإملاء يتبين ما يلي:
الاتفاق علي ضعف مستوى المتعلمين في عدة مراحل تعليمية في مهارات الإملاء. ووجود العديد من الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون. كذلك اهتمام بعض الدراسات و البحوث بتقديم بعض الحلول، و العلاج لتحسين مستوى الدارسين من خلال استراتيجيات تدريسية مختلفة كدليل لمعلم الإملاء بالصف الأول الإعدادي كما في دراسة (كمال عوض الله عبد الجواد ، ٢٠٠٣م).كما تنوعت الدراسات السابقة من حيث العينة، و هذا يؤكد أن المشكلة عامة ومنتشرة .كما اهتمت بعض الدراسات باستخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس القواعد الإملائية، والقصة المصورة كما في دراسة جارديل، واهتمت بعض الدراسات باستخدام برامج الكمبيوتر في علاج الأخطاء.

- **الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام القصة فى التعليم.**

دراسة (Walters, Mary Lightesy,1997) و كان الهدف منها تعرف العلاقة بين تقديم القصة المكتوبة، و قراءتها أكثر من مرة و بين التحصيل القرائي للطلاب. تم اختيار ١٠٠ طالب من الذين انقطعوا عن الدراسة، والذين لديهم ضعف في القراءة، و قام العديد من المدرسين بمعاونتهم علي النمو القرائي، وقد تم تقديم مجموعة من القصص القصيرة لهؤلاء الطلاب ملازمة للدرس، وكان بعضها يعد كمقدمات للدرس، كما كلف الطلاب بقراءة القصص أكثر من مرة . ومن النتائج: وجود علاقة وثيقة بين تقديم القصة المكتوبة في شكل مقدمات للدروس، وبين زيادة النمو القرائي حيث تحسن مستواهم في قراءة النص، وزادت قدرتهم علي استعادة القراءة بشكل واضح.

كذلك دراسة (Gardill ,Mary Cathleen,1997) و كان الهدف منها تعرف دور القصة المصورة في زيادة الفهم القرائي، و استيعاب قواعد اللغة لدى الطلاب الذين يعانون من التأخر الدراسي؛ لذا فقد تم اختيار ستة طلاب من طلاب المدارس الإعدادية الذين يعانون من عجز في الفهم القرائي و القواعد اللغوية، و قدمت لهم مجموعة من القصص المصور المتضمنة في برنامج بازل للقراءة؛ لذا فقد قدم المعلم المساعدة اللازمة للطلاب حول تلك القصص، وطلب منهم المشاركة بتقديم ملاحظاتهم حول القصة و تقديم نماذج و أمثلة، و تطبيقات من الواقع لما يماثله من الطلاب، ومن نتائج الدراسة: فقد ثبتت فعالية القصص المصورة في زيادة الفهم القرائي والتمكن من القواعد اللغوية لدي الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم .

استهدفت دراسة (مرضى بن غرم الله الزهراني، ٢٠٠٨م،ص -ص٢٠١ -٢٥٧) تحديد فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ،وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد، وقدمت الدراسة توصيات منها: دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام إلى ضرورة اختيار القصص المناسبة، والموضوعات الملائمة للتلاميذ بما يتفق مع خصائصهم، ويلبى حاجاتهم، كما أوصت بضرورة العمل على إعداد أدلة إجرائية لتدريس الاستماع فى مراحل التعليم العام تحوى طرق التدريس المناسبة والقصص.

- **الدراسات التي تناولت ذوي صعوبات التعلم.**

(Pakulski et al., 2001) هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية السرد القصي فى علاج الاضطرابات اللغوية وصعوبات تعلم اللغة لدى ضعاف السمع، والأطفال الصم حيث ندرة الدراسات التى تناولت أهمية السرد القصصي فى تنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع أو الصمم حيث إن معظم الدراسات التى اهتمت بهذا الجانب كانت تركز على النص القصصي المكتوب وليس المنطوق، ووجدت الدراسة أن تكرار السرد القصصي، ولعب دور شخصيات القصة. وتكرار قراءة النص بإعادة سرد قصتين ولعب الدور لإحدى القصتين.

كذلك دراسة (Calhoon, Mary Beth, 2005) هدفت إلى تعرف فاعلية التعلم بالأقران كمدخل لتعليم المهارات الصوتية والفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة(الإعدادية) لذوى صعوبات التعلم وصعوبات القراءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الأول حيث وجود اختلافات واضحة لصالح المجموعة الأولى حيث تفوقت فى مطابقة الحروف فى الكلمة، الفهم القرائي، وكبرنامج علاجي للطلاقة في القراءة لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

دراسة (Lawrence, Jessika Michelle, 2009) هدفت الدراسة إلى تناول قدرات الوعي المورفولوجي لدى الأطفال ذوى اضطرابات فى الإدراك الصوتي لفهم العوامل التي تجعل هؤلاء الأطفال في موضع خطر التعرض لصعوبات القراءة والإملاء، واستخدمت الدراسة بطارية تقييم صممت خصيصا لقياس الأصوات التعبيرية، الإدراك المورفولوجي، الإدراك الصوتي، معرفة الحروف، الأسماء، الحصيلة اللغوية الاستقبالية، القراءة والإملاء. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على جميع مقاييس الإدراك المورفولوجى ، و اعتباره عامل منبئ للقدرة على الهجاء، وأكدت أن الأطفال ذوى الاضطرابات فى الإدراك الصوتى يحققون درجات منخفضة على مقاييس الإدراك المورفولوجى ووجود علاقة بين الاضطرابات الصوتية والمورفولوجية.

دراسة (Reese, Julie Ann, 2010) هدفت إلى تناول أوجه التشابه والاختلاف لبرامج التدخل القبلية والبعدية بما يتعلق بالمهارات اللغوية - القراءة والكتابة - وتأثيرات برنامج تدخل الهجاء التشخيصي اللغوي في

(الصوتيات – قواعد الإملاء – المفاهيم المعرفية مع عنصر الكتابة) على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) لدى ذوى صعوبات التعلم. وتشير نتائج الدراسة إلى تحسن فيما يتعلق بالإدراك الصوتى الذى يشمل (التنغيم – مزج الأصوات – عكس الأصوات – تقسيم وتجزئة الكلمات – التسمية السريعة، قواعد الإملاء – الفهم القرائى) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

- **ثالثا: الإطار النظري:**

تحدد الإطار النظري للبحث بثلاثة محاور رئيسة وهى: -

- استخدام القصة فى التعليم.
- تنمية مهارات الإملاء.
- خصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد من ذوات صعوبات التعلم

- **أولاً: استخدام القصة فى التعليم..**
- **أ- الأسلوب القصصي** Story telling :

تقوم هذه الإستراتيجية على تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والعلاقات بشكل قصصي مما يجذب انتباه الدارسات ويضعهن في جو القصة الحقيقي والذي من شأنه أن يساعدهن على اكتساب المعلومات بطريقة شيقة بدلا من تقديم المعلومات للدارسات بشكل جامد كما أنها تكون أسهل في الفهم، ويحث جاردنر المعلمين على استخدام المدخل القصصي للتمهيد للدرس وإثارة أفكار الدارسات للموضوع المدروس. (Craig.Rony , 1998 , 23)

وتناسب هذه الإستراتيجية تدريس المفاهيم، حيث إنها تراعي مختلف أنماط الدارسات إذا ما استخدمت بشكل صحيح ، فهي تنمي مهارات التواصل وتعمل على بناء قاعدة معرفية للدارسات، وتنمى مهارات عديدة لديهن من خلال قيامهم بالربط بين الأفكار وتحليلها واستنتاج الفكرة الرئيسية التي تدور حولها هذه القصة، كما تساعدهن على تذكر بعض المفاهيم من خلال بعض القصص التي تثير خيالهن في سياق يجذب انتباه الدارسات. و لإنشاء وصياغة القصص اطلع الباحث علي الأدب التربوي الخاص بصياغة، وإنشاء القصص، ومن خلاله تم الوقوف علي جوانب مهمة من صياغة القصة، وهي: تعرف مكونات القصة، وهي: الفكرة أو الحدث، والحبكة الفنية، و الشخصيات، والبيئة، والأسلوب، تعرف كيفية صياغة القصة، حيث تصاغ علي ثلاث مراحل، وهي:

- المقدمة، وهي تمهيد لمشكلة القصة والتي تمهد لأحداثها.
- العقدة، تمثل المشكلة التي تحتاج إلي حل، وهي تثير نفس المتلقي للرغبة في المشاركة في الحل.
- الحل، وتمثل في حل الصراع أو مشكلة القصة.

و للقصة الجيدة معايير وشروط منها: البداية الشائقة، والأحداث المنطقية التي توصل إلي نهاية طبيعية مقنعة، و وضوح المغذى و جدة الفكر، ومناسبتها لقيم المجتمع الذهنية و الخلقية والتربوية، وأصالة القيم وعدم تناقضها وتماشيها مع واقع المجتمع، و مناسبة الفكرة من الناحية النفسية والتربوية و تحريكها لعاطفة القارئ، واستخدام الخيال بالقدر المناسب. (كافية جواد رمضان، ١٩٧٨م).

أهداف رواية القصة: أكدت دراسة (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ص٤٦) ما يلى:

- تحل القصة عقدة لسان الدارسات وتدربهن على إجادة التعبير وتزيد من ثروتهن اللغوية وتبعث فيهن الميل إلى القراءة وحب الاطلاع.
- تثير في نفوسهن الخيال وتربى وجدانهن وتقوى ذاكرتهن وتحرك فيهن الانتباه الإرادي الذى هو الأساس في تحصيل المعرفة.
- مساعدة الدارسات على فهم القصة، وذلك من خلال إجابتهن عن أسئلتها، وشرح معانى الكلمات الغامضة ، مما لا يتيسر لهن عند قراءتهن لها فرادى.
- إطفاء الطابع الإنساني على القصة وتجسيد الشخصيات من قبل المعلمة، فتتحول الأحداث إلى شيء حسى حي تشعر به الدارسات، وليس مجرد نص يستجيب له العقل.
- يجب على معلمة اللغة العربية أن تعي هذه الأهداف وتعمل على تطبيقها من خلال حكاية القصة وفق خطواتها العلمية السليمة.

• ٣- تعرف خصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد:

تستقبل مدارس الفصل الواحد الدارسات المتسربات من التعليم أو التي أحجمن عن الالتحاق بالمدارس الابتدائية حتى تجاوزت أعمارهن الثماني سنوات و تستقبل مدارس الفصل الواحد الفتيات من سن (٨ - ١٤) سنة، و من هنا فإن سن الطالبة في الصف الأول الابتدائي بها يكون بين سن (٨ -١٤) سنة ، و التي تلتحق بسن ١٤ سنة وتدرس إلى نهاية الصف السادس فيصبح سن الدارسة الملتحقة (٢٠) بذلك فإن خصائص الدارسات تكون بين سني مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة، وهي ما تعادل سن زميلتها بالتعليم الابتدائي والإعدادي غالبا. لذا فقد تناوله (حسن شحاتة، ١٩٩٢م) كما يلي:

• واجبات النمو اللازمة للمتعلمات فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فهي:

• فى المرحلة الابتدائية :

- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط الحركي العادي.
- اتجاه سليم نحو الذات ككائن عضوي نامٍ.
- تعلم التعامل مع رفاق السن .
- تعلم المهارات الأساسية فى الكتابة والقراءة .
- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو المؤسسات الاجتماعية.

• فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

- تقبل المتعلم لجسمه و لدوره الذي يفرضه الجنس الذي ينتمي إليه.
- تكوين علاقات جديدة ناضجة مع رفاق السن.
- الاستعداد للزواج و الحياة العائلية.
- اختيار المهنة والاستعداد لها
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك فى الحياة المدنية للمجتمع .
- معرفة السلوك الاجتماعي المقبول الذى يقوم على المسئولية وممارسته .

- اكتساب قيم مختارة تتفق مع الصورة العلمية الموضوعية للعالم الذى نعيش فيه .
- بلوغ الاستقلال الانفعالي. (حسن شحاتة، ١٩٩٢م،، ص، ص ١١٦ ، ١١٧)

• **ثانيا: تنمية مهارات الإملاء** :

تحديد أهداف الإملاء : يؤكد (مصطفى رسلان، ٢٠٠٠م) أن تدريس الإملاء يهدف إلى تحقيق:

- تعليم التلاميذ استخدام علامات الترقيم.
- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.
- تدريب المتعلمين على رسم الحروف رسما صحيحا، مع العناية بالكلمات التى يكثر فيها الخطأ.
- تعويد التلاميذ الإنصات وحسن الاستماع.
- الإسهام فى تحقيق الوظيفة الأساسية للغة ، وهى الفهم والإفهام. (مصطفى رسلان رسلان شلبي ،٢٠٠٠ م، ص ٢٢٦ -٢٢٧)

أسباب الضعف في الإملاء: هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الدارسات في الإملاء ويمكن حصر أهم هذه العوامل في:

- ضعف القراءة، فالصلة وثيقة بين القراءة و الإملاء و أن الإملاء يجود بكثرة القراءة.
- ضعف ربط الهجاء بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل، مثل: المسرح و القصة ومسابقات الإلقاء و الصحافة المدرسية و كتابة الإعلانات، و ضعف الاهتمام بالتدريب الكافي عليه ولا يزال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه
- قلة تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلاب و تبصيرهم بمواطن الخلل و الضعف في كتاباتهم وندرة تدريب الدارسات بمدارس الفصل الواحد علي الكتابة وفق معايير واضحة، و من أهمها: سلامة الأسلوب نحويا، و صرافيا، و هجائيا.
- قلة متابعة المعلمات لأعمال الدارسات بمدارس الفصل الواحد، و الاكتفاء بالنظر إليها ووضع إشارة معينة تحت الكلمة الخطأ، و بالتالي الدارسة التي تخطئ منهن لا تعرف الخطأ فتصوبه.

وقد أكد (فتحي يونس،١٩٩٩م) أن أسباب الخطأ في الرسم الكتابي يرجع إلى عوامل من أهمها:

- ضعف قوة العضلات والأعصاب لدى التلاميذ .
- عدم التأكد من تضعيف الحروف فى حالة اللام الشمسية أو من نوع الكلمة مع التاء المربوطة أو المفتوحة .
- عدم تذكر القاعدة الضابطة. (فتحي على يونس،١٩٩٩، ص٢٦٨)

من الصعوبات الهجائية: تناول بعض الباحثين الصعوبات الهجائية، ومنها: صعوبة كتابة التاء بنوعيها: (محمد رجب فضل الله ،١٩٩٥، صـ ٤١ -٤٣): تأتى صعوبة التاء المربوطة فى الإملاء (لأنها حرف بين التاء والهاء فهي تكتب بصورة الهاء، وتلفظ عند تحريكها بلفظ التاء، وعند الوقف تلفظ الهاء)، هاء التأنيث

قد يلحقها النقط أو لا يلحقها، وهى تحرك ويفتح ما قبلها ومن علاماتها أن تبدل فى الوقف هاء، وتكتب مربوطة ما لم تضف لضمير، فإذا أضيفت لضمير كتبت مفتوحة نحو: إجابته، ومناقشتهن، وسعادتهم، ويجب نقط الهاء ما لم يكن فى موضع وقف من شعر أو نثر مسجوع. وهاء التأنيث تختلف عن تاء التأنيث ، فالتاء يوقف عليها بلفظها ، وتكتب تاء مفتوحة، ولا تبدل هاء، وهاء التأنيث تلحق بالاسم، بينما التاء تلحق جميع أنواع الكلام: اسم أو فعل أو حرف، مثل: بنت، وأخت، وقالت، وتمت، ولات. وتتمثل صعوبة التاء المربوطة فى الخلط بينها وبين تاء التأنيث، وكذلك فى نقطها أو عدم نقطها وبالتالي يكثر الخطأ فيها.

صعوبة استخدام علامات الترقيم : الترقيم يعنى : وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام ، وذلك لتمييز بعضه عن بعض فيتمكن القارئ من فهم المقروء ، ومع تنويع صوت وتنغيمه، فيفهمه المستمع فهما جيدا، ويكتبه الممل كتابة صحيحة. ولقد ذكر من عيوب الكتابة القديمة (رص كلماتها رصا متجاورا لا فرجة بينها، ولا نهاية لها، ولا فواصل تحدها، مما نشأ عنه تداخل أجزاء الجمل أو بعضها مع بعض، واضطراب المعاني)، فالمستمع أو المتحدث أو القارئ أو الكاتب العربي في حاجة إلى علامات يتعرف بها على مواقع فصل الجمل ، وتفصيل العبارات ، والوقوف على المواضع التي يحسن الوقف عندها ، وهذا يسهل على الكاتب الإفهام ، وعلى القارئ الفهم.

إن هذه العلامات إذا أحسن استخدامها – توضح ما يشير إليه انفعال الكاتب: فهو يستفهم أو يستعجب، يتوقف أو يستنكر وهذا يساعد على فهم المعنى، وتصور الأفكار. والصعوبة فى استخدام علامات الترقيم تأتى فى ضعف إدراك المتعلم لطريقة استعمالها: فقد لا يضع العلامة، أو يضعها فى غير مكانها، لذلك فإن الكتب التي لا تستخدم فيها علامات ترقيم، تستنفذ جهودا من الطلاب وقد توقفهم عند الكلمات أو عبارات يحارون فيها. وهذه العلامات وسيلة لتدارك النقص الحاصل فى تلاوة الكتابة العربية، وعدم استخدامها، أو الخطأ فى استخدامها ينقص من قيمة المكتوب وتتعب ذهن القارئ فى فهمه، فتضيع الفائدة المقصودة، ولهذا لزم تذليل هذه الصعوبة.

كما اتفقت دراسة (حسين يعقوب ،٢٠٠٦م) ، مع ما سبق وأكد على قواعد الإملاء المتعلقة بالزيادة والحذف (حسين يعقوب ، ٢٠٠٦م،ص٩) كذلك اتفقت معها دراسة (عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م، ص١٥٢) وأضافت: "الخلط بين الحروف المتقاربة في النطق عند الكتابة، و كتابة الصوائت القصيرة حروفا، وكتابة الصوائت الكبيرة حركات"، ويتضح ذلك في كتابتهن "ال الشمسية و ال القمرية" في بداية الاسم المبدوء بلام الجر المكسورة أو لام الابتداء المفتوحة.

كما استهدفت دراسة (أماني حلمي عبد الحميد ، ٢٠١٠م، ج٢ ، ص١٥ -٥٩) تحديد فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها، وقد أثبتت الدراسة فاعلية استخدام البرنامج القائم على القصة فى تنمية مهارات التفكير الناقد

كما أوصت بإعادة النظر فى البرامج الحالية فى ضوء البرنامج، والاستعانة به عند التدريس حيث يساعدهن على تنمية مهارات التفكير، كما حثتهن على استخدام القصة كإحدى استراتيجيات التدريس أثناء التدريب العملي لشرحهن الدروس اليومية للدارسات

كما هدفت دراسة (على جودة محمد، عاطف محمد بدوى، ٢٠٠٣م، ص - ص١٠٣ -١٢٧) إلى تحديد مدى فاعلية استخدام مداخل متعددة فى تنمية التعاطف التاريخى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد كانت هذه المداخل المدخل القصصي، ومدخل الأحداث الجارية، ومدخل الصور، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية مدخل الصور والأحداث الجارية والمدخل القصصي فى تنمية التعاطف التاريخي نحو القضية الفلسطينية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أكثر من الأسلوب المعتاد (التقليدي). وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام المدخل القصصي.

ويمكن رصد واقع تعليم التهجي بالمدرسة الابتدائية كما يلي: تعليم التهجي في المدرسة الابتدائية يأخذ شكلا اختباريا وليس تعليميا؛ حيث يختبر التلميذ في كتابة الظواهر اللغوية في أحيان كثيرة دون أن يتعلم تلك الظواهر، ومعظم معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية لا يتقنون قواعد التهجي المختلفة، و الافتقار إلى منهج لتعليم التهجي في المدرسة الابتدائية فلا يتوافر أهداف أو محتوى، أو طرائق تدريس لقواعد التهجي المختلفة(حسن شحاتة،٢٠١٠م، ص، ص ٢٣٣، ٢٣٤).

هذا ويحاول البحث الحالي إعداد برنامج علاجي قائم علي استراتيجية القصة في الإملاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، ليعالج أهم الأخطاء الشائعة لديهن.

• **ثالثا: الدارسات من ذوات صعوبات التعلم:**

إن الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز على الرغم من تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكراراها وتواترها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة النوعية التي تمثل فئات فرعية أو نوعية داخل مجتمع ذوات صعوبات التعلم، ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوات صعوبات التعلم وتصنيفهم.

إن المدرس هو أكثر الفئات قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة، والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو الأنشطة بسبب الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه، وخبراته باستراتيجيات التدريس بالأنشطة والمقررات الأكاديمية التي قد يفشل فيها ذوو صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع. (يحيي محمد نبهان، ٢٠٠٨، ٢٣١ -٢٣٢)

أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في حدوثها: إن لصعوبات التعلم أسبابا عديدة منها العارض البسيط الذي له آثاره العارضة التي تزول بزوال مسبباتها، ومنها البليغ المستديم الذي له آثاره المستديمة كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ، أو الجهاز العصبي، أو خللا وظيفيا أفقد هذه الأجهزة القدرة على القيام بوظيفته بشكل طبيعي. وقد تكون هذه الصعوبات ناجمة عن مشاكل مادية، أو اجتماعية أو عاطفية. أو قد ترجع كذلك إلى نظام التدريس نفسه، أو إلى صعوبة المادة الدراسية نفسها أو عدم ميل الطالب لها. وقد تكون بسبب المعلم نفسه من حيث مدى ملاءمة أسلوب تدريسه لمستوى المادة أولا، ولمستوى استعداد الأطفال للتعلم ثانيا، أو بسبب أسلوبه للتعامل مع الأطفال وبخاصة داخل الصف. وقد يعود ذلك إلى عدم رغبة المعلم في تدريس المادة الدراسية أو بسبب ما يعانيه هو من مشاكل تؤثر على سلوكه الصفي وتعامله فيه، أو بسبب نظامه الصارم، وحزمه الذي يخرج عن حد الاعتدال، بعيدا عن المرونة، وتقدير ظروف الأطفال والتي قد لا يكون له يد فيها، فلا يحاول الوقوف عليها ومحاولة علاجها ما أمكنه ذلك. فمثل هذه الظروف الخاصة قد تصرف انتباه الطفل وقد تدفعه إلى إساءة السلوك وخلق نوع من الفوضى والاضطراب داخل الصف. (محمد عبد الرحيم عدس ، ٢٠٠٢،ص ٤٠)

وتوجز (زينب محمود شقير، ٢٠٠٦) أهم خصائص ذوات صعوبات التعلم فيما يلي:

- انخفاض التحصيل من حيث القدرة اللفظية والعددية والتفكير المنطقي.
- أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة في المرحلة الابتدائية تتمثل في صعوبات اللغة والكلام، وصعوبات إدراكية – حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، بينما تمثلت صعوبات التعليم الأكاديمية في صعوبات الحساب صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة. زينب محمود شقير، ٢٠٠٦م،ص ص ٢٨١ -٢٨٢).

ولما كان النشاط القصصي عامة، و السرد القصصي ورواية القصة خاصة، وإثارة نقاش حولها؛ تؤدي إلى تنمية الوعي الصوتي وتحسين الهجاء، ونماذج الألفاظ سواء لدى العاديين أو ذوي صعوبات التعلم. (Norrix etal., 2007) ، وكذلك فاعلية الأناشيد الشعرية والأغاني ذات السجع والمقفاة في تحسين وتنمية مهارات الإدراك الصوتي و تحسين النطق من خلال التدريب على التنفس الصحيح ومراعاة طبقة الصوت. (Justice etal., ,Neelly –Linda, P, 2002) (2003. ولما كان التمثيل الدرامي للقصة ذا فاعلية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتحسن النطق لدى الأطفال العاديين أو ذوي صعوبات التعلم. (Pakulski et al., 2001)فمن الممكن استخدامه أيضا مع هؤلاء الدارسات. ومن خلال استعراض ما سبق عن الدراسات من ذوات صعوبات التعلم يتأكد للبحث أهمية استخدام استراتيجية القصة في تدريس الهجاء لدى هؤلاء الدارسات.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة يسير البحث وفقا للخطوات التالية: للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:" ما أسس بناء البرنامج القائم على

استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد؟ تم ما يلي:

أولا: إعداد قائمة بصعوبات الإملاء التي تعاني منها الدارسات، و قد مر إعدادها بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تحدد الهدف في حصر أهم صعوبات التعلم الإملائية التي تعاني منها الدارسات بمدارس الفصل الواحد؛ تمهيدا لتحديد كيفية علاجها.
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد في بناء القائمة علي عدد من المصادر وهي:
  - ✓ الدراسات و البحوث السابقة ذات الصلة المعنية بموضوع البحث.
  - ✓ الأدبيات والكتابات التربوية المتعلقة بتدريس الإملاء بمدارس الفصل الواحد.
  - ✓ مقابلة الباحث للدارسات ، والاطلاع علي بعض كتاباتهن في كراسات الإملاء.
- بناء صورة مبدئية للقائمة: من خلال ما سبق استطاع الباحث تحديد أهم الصعوبات التي ستكون محل بناء البرنامج و بناءً عليها تمت القائمة في صورتها المبدئية لعرضها علي المحكمين.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين : تم عرض القائمة علي بعض السادة المحكمين؛ وذلك لإقرارها بعد إبداء الرأي فيها من حذف أو تعديل أو إضافة.(ملحق (١)أسماء السادة محكمي القائمة)
- إعداد الصورة النهائية للقائمة بعد تحكيم القائمة وإقرارها؛ لذا فقد أصبحت تحتوي علي أهم الصعوبات الإملائية التالية، وهي: الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، والفرق بين التاء المربوطة والهاء، والخلط بين (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية، ودخول (الـ) على الأسماء التي تبدأ باللام، ودخول لام الجر المكسورة ولام الابتداء المفتوحة على (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية، في الأسماء المبدوءة بلام، و الأسماء غير المبدوءة بلام ، وعلامات الترقيم.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: والذي ينص على: ما مكونات البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟ تم ما يلي:إعداد البرنامج المقترح، وذلك لعلاج أهم الصعوبات التي تعاني منها الدارسات بمدارس الفصل الواحد: بعد أن تم إعداد القائمة التي تحوي أهم الصعوبات الإملائية بدأ الباحث في بناء البرنامج، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من البرنامج : يهدف البرنامج الحالي إلي علاج أهم الصعوبات الإملائية التي تم تحديدها سابقا؛ بهدف تنمية الدارسات وإتقانهن لمهارات الإملاء المحددة.
- مصادر اشتقاق محتوي البرنامج: من خلال عدة مصادر وهي:_
  - ✓ الدراسات السابقة ذات الصلة
  - ✓ الأدبيات والكتابات التربوية والمؤلفات المعنية بمهارات الإملاء و صعوباتها.

- ✓ استطلاع رأي المعلمات في تحديد أهم الصعوبات لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد.
- ✓ عقد الباحث مقابلة مفتوحة مع بعض الدارسات بمدارس الفصل الواحد حول تحديد أهم الموضوعات التي تمثل صعوبة لهن.
- ✓ فحص الباحث لعينة من دفاتر الإملاء للدراسات بمدارس الفصل الواحد.

◄◄ تحديد عناصر البرنامج : يشمل البرنامج المقترح العناصر التالية:

- ✓ أهداف البرنامج : يهدف البرنامج إلي تنمية مهارات الإملاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم، وقد تم تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة في بداية كل درس من دروس البرنامج المقترح.
- ✓ محتوي البرنامج: وفي ضوء تعرف مكونات القصة وكيفية صياغتها، وخصائص الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد وأهداف المادة الدراسية، تم إعداد القصص، كما تم تحديد محتوي البرنامج الذي يعمل علي تحقيق تلك الأهداف.
- ✓ استراتيجيات التدريس : تنوعت استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج، ومن أهمها: إستراتيجية القصة، و لعب الأدوار، والمحاضرة، والمناقشة والحوار، وورش العمل، والتعلم التعاوني.
- ✓ الوسائل التعليمية: تنوعت وسائل التعليم المستخدمة فمنها: القصة المصورة، والداتا شو، وشرائح الباور بوينت والبطاقات الومضية، واللوحات الورقية، والصور، والخرائط المعرفية.
- ✓ الأنشطة الإثرائية المصاحبة للبرنامج: تنوعت أنشطة البرنامج، وذلك وفقا لأهداف كل درس، ومن أهم الأنشطة: استخراج بعض الكلمات من بعض مقالات الجرائد والمجلات، وجمع بعض الصور وكتابة الكلمات المعبرة عنها حسب موضوع كل قاعدة، ووضعها في مكان بارز.
- ✓ التقويم: تنوعت مراحل التقويم ما بين تقويم قبلي وتقويم بنائي، وتقويم بعدي، كما تعددت أنواع التقويم من حيث: الفردي والجماعي وكذلك الموضوعي و المقالي بناء على كل نشاط.

◄◄ التأكد من صدق البرنامج: وبعد إعداد البرنامج المقترح القائم على القصة تم عرضه علي مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم تعديل البرنامج.(ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين).

◄◄ وصف البرنامج في صورته النهائية: اشتمل البرنامج في صورته النهائية على مقدمة توضح الهدف من البرنامج، ومكوناته وكيفية تطبيقه، والمطلوب من المعلمات تنفيذه أثناء تطبيق البرنامج للتأكد من نجاحه، وقد احتوي كل درس على أهداف إجرائية، ثم محتوى، وإجراءات، وتقنيات تعليمية وأنشطة، ثم التقويم، ثم التعيينات فقام الباحث بصياغة خمس قصص عن الإملاء تتعلق كل قصة بموضوع دراسي مقرر علي الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وهي كما يلي:

- ✓ القصة الأولي: و ترتبط بموضوع: (التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء)
- ✓ القصة الثانية: و ترتبط بموضوع: (الخلط بين (الـ) القمرية و(الـ)الشمسية)

- ✓ القصة الثالثة: و ترتبط بموضوع: (دخول (الـ) على الأسماء التي تبدأ باللام)
- ✓ القصة الرابعة: و ترتبط بموضوع: (دخول لام الجر المكسورة و لام الابتداء المفتوحة على (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية) في الأسماء المبدوءة بلام و الأسماء غير المبدوءة بلام
- ✓ القصة الخامسة: و ترتبط بموضوع: (علامات الترقيم). وبعد إعداد البرنامج القائم على القصة، وفي ضوء المواصفات الخاصة بإعداد القصة وكذلك في ضوء ملاحظات، السادة المحكمين أصبح جاهزا للاستخدام في التدريس، (ملحق(٣) البرنامج في صورته النهائية).

ثالثاً: إعداد اختبار لقياس مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وقد صار إعداد الاختبار وفقا لما يلي:

- ◄◄ تحديد الهدف من الاختبار: أعد هذا الاختبار بهدف قياس مدى تمكن الدارسات بمدارس الفصل الواحد من المهارات الإملائية موضوع البرنامج؛ وذلك للتأكد من مدى فاعلية البرنامج المقترح.
- ◄◄ مصادر بناء مكونات الاختبار: تم اشتقاق بنود الاختبار ومكوناته من خلال الاعتماد على بعض كتب الإملاء، وكذلك من خلال كتب تدريس الإملاء، وتنمية مهاراته، وعلاج صعوباته، مثل: (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م)، (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م) ، و(علي حسن عبد الله ،٢٠٠٠م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م،)، و (إيمان زيدان أبو المكارم،٢٠٠٧م)، (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م،).

التأكد من صدق الاختبار: تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، والتأكد من صدقه بهدف الاطمئنان علي قدرته على قياس ما وضع لقياسه، ووضوح الإرشادات والتعليمات، وشموله للمهارات الإملائية موضوع البرنامج للتأكد من صلاحيته للتطبيق؛ لذا تم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها وعلم النفس، وبعض الموجهين، ومن خلال توجيهاتهم، تم إجراء بعض التعديلات التي تسهم في تحسين الاختبار. (ملحق (٤) أسماء السادة محكمي القائمة)

حساب ثبات الاختبار: تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول للاختبار، والتطبيق الثاني الذي تم بعده بأسبوعين، و بناءا على المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ثبت أن معامل ثبات الاختبار يساوي (80,.)، وهو معامل ثبات عال؛ مما يعطي الثقة في تطبيق الاختبار وصلاحيته. ومن خلال التطبيق تم التأكد من وضوح التعليمات، والإرشادات الخاصة بالاختبار وحساب معامل التمييز، وكذلك تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وبلغ عدد العينة (٣١) دارسة واتضح من خلال ما سبق وضوح التعليمات، والأسئلة وتم تحديد زمن الاختبار بـ (٧٥) دقيقة.

الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي: بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد ينتمي إليه . ويبين جدول (١) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاختبار

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمى إليه في الاختبار التحصيلي (ن=٣١)

البعد الأول									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
١	٠.٤١٢	٦	٠.٤٢١	١١	٠.٣٩٩	١٦	٠.٥٧٧	٢١	٠.٥٣٢
٢	٠.٥٦٧	٧	٠.٥٦١	١٢	٠.٤٨٣	١٧	٠.٥٥٤	٢٢	٠.٤٨٣
٣	٠.٥٢٤	٨	٠.٣٨١	١٣	٠.٤١٩	١٨	٠.٥١٨	٢٣	٠.٥٢٧
٤	٠.٣٣٦	٩	٠.٣٩٢	١٤	٠.٥٧٧	١٩	٠.٣٣٤	٢٤	٠.٤٢١
٥	٠.٥٨١	١٠	٠.٣٨٤	١٥	-٠.٠٥	٢٠	٠.٤٦١	٢٥	-٠.٠٥
البعد الثاني									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
٢٦	٠.٣٧٧	٣٠	٠.٠٥	٣٤	٠.٣٢٨	٣٨	٠.٧٥٧	٤٢	٠.٣٧٧
٢٧	٠.٥٣٨	٣١	٠.٣٧٧	٣٥	٠.٣٤٨	٣٩	٠.٣٣٨	٤٣	٠.٥٣٨
٢٨	٠.٧٥٧	٣٢	٠.٥٣٨	٣٦	٠.٣٧٧	٤٠	٠.٠٥	٤٤	٠.٧٥٧
٢٩	٠.٣٨٨	٣٣	٠.٧٥٧	٣٧	٠.٥٣٨	٤١	٠.٣٧٧	٤٥	٠.٣٧٧
البعد الثالث									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
٤٦	٠.٣٨٩	٥٣	٠.٤٥٣	٦٠	٠.٤١١	٦٧	٠.٤٨٢	٧٤	٠.٤٨٢
٤٧	٠.٤٤٤	٥٤	٠.٣٩٢	٦١	٠.٤٣٦	٦٨	٠.٣٧٠	٧٥	٠.٥١٥
٤٨	٠.٤٧٠	٥٥	٠.٣٨٣	٦٢	٠.٠٧	٦٩	٠.٤٥٤	٧٦	٠.٥٥٠
٤٩	٠.٤٨٠	٥٦	٠.٤٨٦	٦٣	٠.٠٣	٧٠	٠.٣٨٣	٧٧	٠.٥٥٠
٥٠	٠.٣٥١	٥٧	٠.٣٤٤	٦٤	٠.٣٨١	٧١	٠.٣٩٥	٧٨	٠.٥٢٠
٥١	٠.٣٨٩	٥٨	٠.٣٩٦	٦٥	٠.٤١٠	٧٢	٠.٣٣٥	٧٩	٠.٤٤٠
٥٢	٠.٣٤٤	٥٩	٠.٥٢١	٦٦	٠.٤٤٥	٧٣	٠.٣٥٥	٨٠	٠.٣٦٣

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٣٦ ، ❖ (٠.٠٥) = ٠.٣٣٥

يتضح من الجدول السابق(١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ، ما عدا العبارات (١٥ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٤٠ ، ٦٢ ، ٦٣) في غير دالة وبالتالي أمكن حذفها ليكون الصورة النهائية للاختبار ٧٤ عبارة .

ثم قام الباحث بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في الجدول التالي :

جدول (٢) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
البعد الأول	- - - -	◆◆٠.٧٢٧	◆◆٠.٣٨٣	◆◆٠.٧٦٩
البعد الثاني		- - - -	◆◆٠.٣٥٠	◆◆٠.٧٩٩
البعد الثالث			- - - - -	◆◆٠.٧٧٦

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٣٦ ، ❖ (٠.٠٥) = ٠.٣٣٥

يتضح من الجدول السابق(٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة . هذا ويوضح الجدول (٣) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على موضوعات البحث في المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق).

جدول (٣) توزيع أرقام مفردات اختبار التحصيل على المستويات المعرفية التي يقيسها

المستوى	أرقام المفردات	ع المفردات	٪
تذكر	١ -٢٥	٢٥	٣٤٪
فهم	٢٦ -٤٥	٢٠	٢٧٪
تطبيق	٤٦ -٧٤	٢٩	٣٩٪

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي: بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات من خلال التغذية الراجعة لعملية التحكيم وتطبيق الاتساق الداخلي، وعليه فقد وصلت عبارات الاختبار التحصيلي إلى (٧٤) سؤال، وقد أعطيت درجة (واحدة) عن الإجابة الصحيحة لكل سؤال، و (صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي (٧٤) درجة، والدرجة الصغرى (صفرا).

وصف الاختبار في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحديد مدى سهولته وصعوبته، وتطبيقه علي عينة استطلاعية؛ حيث بلغت عدد مفرداته (٧٤) مفردة، أصبح صالحا للتطبيق في صورته النهائية. (ملحق(٥) الاختبار التحصيلي في صورته النهائية).

- **الإجراءات التجريبية للبحث**:
  - اختيار مجموعتي البحث.
  - التصميم التجريبي للبحث.
  - ضبط متغيرات البحث من حيث:
    - ✓ من حيث العمر الزمنى، والذكاء: رصد الباحث الأعمار الزمنية للأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك درجاتهن على بطارية ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الصورة الرابعة)، ثم قارن بينهما باستخدام اختبار "ت " لمجموعتين مستقلتين واتضح من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري العمر الزمنى والذكاء.
    - ✓ المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
    - ✓ التحصيل السابق في فرع الهجاء من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي.
  - التدريس لمجموعة البحث.
  - التطبيق البعدي لأدوات القياس على مجموعة البحث.

مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة الدراسة من فصول مدرسة جمعية شرق البساتين بعزبة النصر، وكذلك مدرسة الرقي بعزبة خير الله، ومدرسة بنت دار السلام للفصل الواحد، كمجموعة تجريبية، وبلغ عدد الطالبات التي تم التجريب عليهن (٣٨) دارسة، وقد بلغ متوسط أعمارهن (١١) سنة، وقد اختار الباحث تلك الإدارة؛ لأنه عمل كمدير إدارة بتلك الإدارة قبل التحاقه بالعمل

الجامعي كما أنه وجد أن المدرسات بتلك المدارس متحمسات لإجراء البحث، أما العينة الضابطة فبلغت (٣٠) دارسة من مدرسة الجزيرة، ومدرسة الهداية الإسلامية للتعليم المجتمعي.

تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي علي عينة الدراسة: تم ذلك خلال شهر يناير بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ م، حيث تم تطبيق "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة (٧)" لـ(فتحي مصطفى الزيات،٢٠٠٧م) ثم الاختبار التحصيلي في الإملاء تطبيقا قبليا.

ضبط المتغيرات: تم ضبط متغير السن، والذكاء والمستوى الاجتماعي حيث إنهن من بيئة واحدة ومستوى اقتصادي متقارب، وتم عمل التجانس بين المجموعتين، وللتجانس بين المجموعتين قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي فى التحصيل الدراسي والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٤)نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي

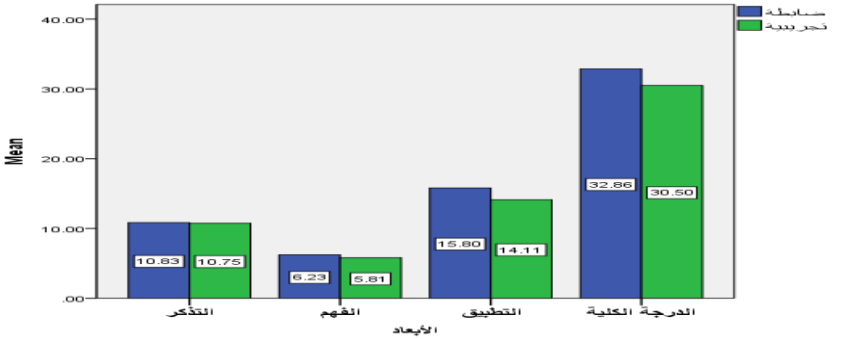
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٣٨	١٠.٧٥	٢.٩٥	٠.٢٥٤	٠.٧٣٨	٠.٣٤٤	٠.٧٣٢ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٠.٨٣	٣.١١				
الفهم	التجريبية	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	٠.٤١٧	٠.٨٥٧	٠.٤٨٦	٠.٦٢٨ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٢٣	٣.٦٤				
التطبيق	التجريبية	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	١.٦٩	١.٣٤	١.٢٦	٠.٢٠٩ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٥.٨٠	٥.٣٤				
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٢.٣٦	٢.٣٢	١.٠٢	٠.٣١١ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٢.٨٦	٩.٤٢				

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٦٦ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٢

يتضح من الجدول السابق(٤) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٣٠.٥٠) في الدرجة الكلية، (١٠.٧٥، ٥.٨١، ١٤.١١) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي(٣٢.٨٦) في الدرجة الكلية، (١٠.٨٣، ١٥.٨٠، ٦.٢٣) في الأبعاد الثلاثة بالترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (١.٠٢) للدرجة الكلية، (٠.٣٤٤، ٠.٤٨٦، ١.٢٦) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٢) مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل (١) يوضح ذلك.

يتضح من الشكل (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية.



شكل (١) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

تجربة البحث: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا، تم تجريب البرنامج المقترح منذ بداية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥ بواقع حصتين أسبوعيا لمدة أربعة أسابيع، بعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقا بعديا.

- **نتائج البحث** :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي في التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي لصالح البعدي في الفهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي لصالح البعدي في التطبيق للتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي فى التحصيل الدراسي والتي يحددها الجدول التالي:

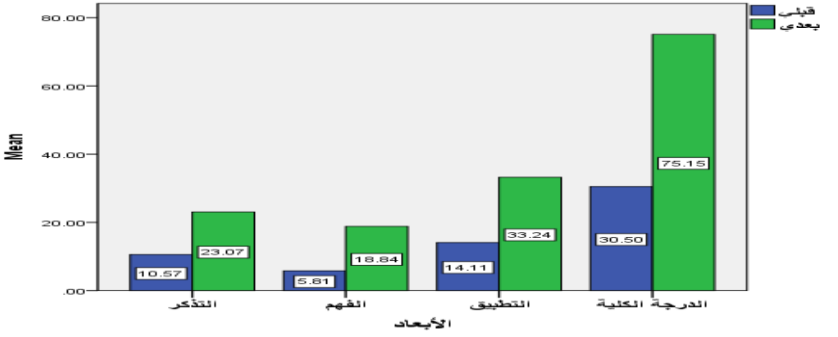
جدول (٥)نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
التذكر	قبلي	٣٨	١٠.٥٧	٢.٩٥	١٢.٥٠	٠.٥١٣	٢٤.٣٦ ◆◆
	بعدي	٣٨	٢٣.٠٧	١.١٢			
الفهم	قبلي	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	١٣.٠٣	٠.٥٨٣	٢٢.٣٤ ◆◆
	بعدي	٣٨	١٨.٨٤	١.١٥			
التطبيق	قبلي	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	١٩.١٣	٠.٩٣٤	٢٠.٤٨ ◆◆
	بعدي	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٤٤.٦٥	١.٥٨٩	٢٨.١٠ ◆◆
	بعدي	٣٨	٧٥.١٥	٢.٢٥			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٧٤ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٤

يتضح من الجدول السابق(٥): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٧٥.١٥) في الدرجة الكلية ، (٢٣.٠٧، ١٨.٨٤، ٣٣.٢٤) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٣٠.٥٠) في الدرجة الكلية ، (١٠.٧٥، ١٤.١١،٥.٨١) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (٢٨.١٠) للدرجة الكلية، (٢٤.٣٦ ، ٢٢.٣٤، ٢٠.٤٨) أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٤) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية استراتيجية القصة في البرنامج لتنمية هذه المتغيرات لدى أفراد المجموعة التجريبية، والشكل التالي يوضح نتيجة الفرض الأول والأبعاد الفرعية له :



شكل (٢) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق(٢) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

ويوضح الجدول التالي(٦) حساب حجم الأثر

جدول (٦)حساب حجم الأثر لدرجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة مربع آيتا η2	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع آيتا
التذكر	قبلى	٣٨	١٠.٥٧	٢.٩٥	٢٤.٣٦❖❖	٠.٨٨٩	٥.٥٨ كبير
	بعدي	٣٨	٢٣.٠٧	١.١٢			
الفهم	قبلى	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	٢٢.٣٤❖❖	٠.٨٧١	٥.١٣ كبير
	بعدي	٣٨	١٨.٨٤	١.١٥			
التطبيق	قبلى	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	٢٠.٤٨❖❖	٠.٨٥٠	٤.٦٩ كبير
	بعدي	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥			
الدرجة الكلية	قبلى	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٢٨.١٠❖❖	٠.٩١٤	٦.٤٥ كبير
	بعدي	٣٨	٧٥.١٥	٢.٢٥			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٧٤ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٤ دلالة مربع إيتا (٠ - ٠.٠٩ صغير) ، (٠.١٠ -٠.١٥ متوسط) ، (٠.١٦ – ١) كبير

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى التحصيل الدراسي كما بالجدول التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي

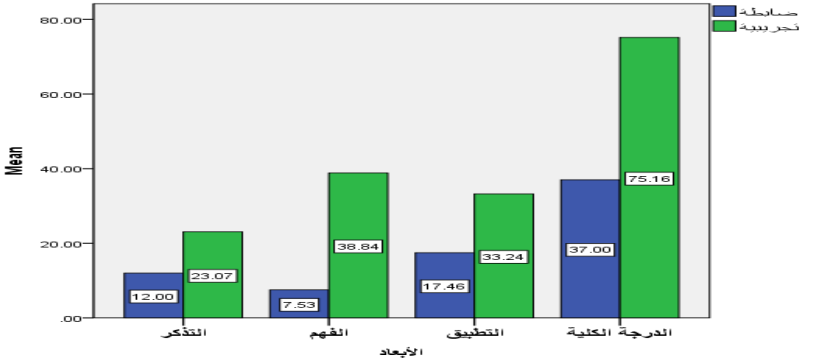
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
التذكر	التجريبية	٣٨	٢٣.٠٧	١.٢٤	١١.٠٧	٠.٥٦٩	١٩.٤٥ ◆◆
	الضابطة	٣٠	١٢.٠٠	٣.٢٨			
الفهم	التجريبية	٣٨	٣٨.٨٤	١.١٥	١١.٣١	٠.٥٨٥	١٩.٣٣ ◆◆
	الضابطة	٣٠	٧.٥٣	٣.٣٧			
التطبيق	التجريبية	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥	١٥.٧٧	٠.٨١٧	١٩.٣٠ ◆◆
	الضابطة	٣٠	١٧.٤٦	٤.٧٧			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	٧٥.١٦	٢.٢٥	٣٨.١٦	١.٤٥	٢٦.٣٠ ◆◆
	الضابطة	٣٠	٣٧.٠٠	٨.٦١			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٦٦ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٢

يتضح من الجدول السابق(٧) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٧٥.١٦) في الدرجة الكلية ، (٢٣.٠٧، ٣٨.٨٤، ٣٣.٢٤) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٧.٠٠) في الدرجة الكلية ، (١٢.٠٠، ١٧.٤٦، ٧.٥٣) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (٢٦.٣٠) للدرجة الكلية، (١٩.٤٥، ١٩.٣٣، ١٩.٣٠) أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٢)؛ مما يشير إلى وجود

فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل التالي يوضح نتيجة الفرض الثانى والأبعاد الفرعية له:



شكل (٣) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق (٣) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التطبيق.

للتحقق من هذا الفرض تم بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى فى الاختبار التحصيلي والتي يحددها الجدول (٨) . يتضح من الجدول(٨): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ (٣٧.٠٠) في الدرجة الكلية، (١٢.٠٠، ٧.٥٣، ١٧.٤٦) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٣٢.٨٦) في الدرجة الكلية ، (١٠.٨٣، ١٨.٨٠، ٦.٢٣) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب، وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (١.٧٧) للدرجة الكلية ، (١.٤١، ١.٢٧، ١.٤٤) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠٥) حيث تبلغ (٢.٠١) مما يشير إلى وجود فروق غير

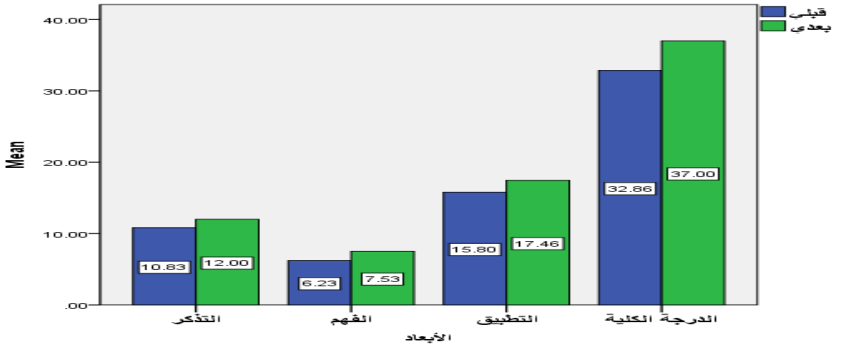
دالة إحصائياً في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل (٤) يوضح نتيجة الفرض الثالث والأبعاد الفرعية له.

جدول (٨) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	قبلي	٣٠	١٠.٨٣	٣.١١	١.١٦	٠.٨٢٥	١.٤١	٠.١٦٣ غير دالة
	بعدي	٣٠	١٢.٠٠	٣.٢٨				
الفهم	قبلي	٣٠	٦.٢٣	٣.٦٤	١.٣٠	٠.٩٠٥	١.٤٤	٠.١٥٦ غير دالة
	بعدي	٣٠	٧.٥٣	٣.٣٧				
التطبيق	قبلي	٣٠	١٥.٨٠	٥.٣٤	١.٦٦	١.٣١	١.٢٧	٠.٢٠٨ غير دالة
	بعدي	٣٠	١٧.٤٦	٤.٧٧				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٣٢.٨٦	٩.٤٢	٤.١٣	٢.٣٣	١.٧٧	٠.٠٨١ غير دالة
	بعدي	٣٠	٣٧.٠٠	٨.٦١				

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٥٨ تساوي ٢.٠١ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٥

❖ جميع قيم (ت) غير دالة



شكل (٤) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق (٤) وجود فروق غير دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية.

- **تفسير النتائج**:

للتحقق من صحة الفرض الأول و الذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى الفهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى التطبيق.

للتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى فى التحصيل الدراسي، وتم قبول هذا الفرض حيث إن هناك زيادة دالة إحصائيا على المستوى العام لاختبار التحصيل وكذلك على المستويات الفرعية الثلاث: التذكر والفهم و التطبيق.

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى التحصيل الدراسي ؛ وهذا يدل على وجود فرق بين درجات الدارسات في الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي؛ الأمر الذي يمكن إرجاع أثره الإيجابي للبرنامج المقترح في تحسين مهارات الإملاء للدارسات مجموعة البحث.

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التطبيق.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى

فى الاختبار التحصيلي، و يتضح من الجدول(٥) أن بالنظر إلى قيمة (ت) تجد أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، أو مستوى (٠.٠٥)، وعلى الرغم من أن هناك زيادة في الدرجة الكلية، وكذلك على المستويات الفرعية الثلاث: التذكر، والفهم، والتطبيق، لكن وجد أنها تشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي؛ مما يؤدي إلى رفض هذا الفرض؛ و ربما ترجع هذه الزيادة إلى التعليم التقليدي الذي تقوم به بعض المعلمات ، و لكن يتضح أيضا أن هذه الزيادة لم ترق إلى الزيادة التي وصلت إليها الدارسات بالعينة التجريبية التي درست باستراتيجية القصة.

وفي ضوء ما سبق تتحقق صحة الفرض الأول و الثاني فقط، و رفض الفرض الأخير؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على القصة في زيادة التحصيل الدراسي بناء على اختبار التحصيل الدراسي؛ وقد تعزى النتيجة السابقة إلى:

وضوح أهداف البرنامج المقترح، وتقديم محتوى البرنامج بشكل مترابط، ومنظم، واستخدام استراتيجية التدريس من خلال القصة حيث عملت على جذب انتباه الدارسات و زادت تركيزهم وتصميم الأنشطة الملائمة، و استخدام العروض التقديمية والبطاقات الومضية، وغيرها من الوسائل و التقنيات التي تدعم مهارات الإملاء ، و تنمي دافعية الدارسات إلى التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الدراسات و البحوث التالية:
(علي حسن عبد الله ،٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠) (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢م) ، و(على جودة محمد، عاطف محمد بدوى ، ٢٠٠٣م، ص -ص١٠٣ -١٢٧)، و(علاء الدين سعودى، ٢٠٠٨م)، و(مرضى بن غرم الله الزهراني، ٢٠٠٨م،ص -ص٢٠١ -٢٥٧)، و(رانيا رفعت محمود مدكور،٢٠٠٩م)، و(أمانى حلمى عبد الحميد، ٢٠١٠م)، و(عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م، ص١٥٢). كذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من:
(Pakulski et al., 2001) (Neelly – ، (Shah T & Thomas . A , 2002) .
Linda, P, 2002)(Justice et al., 2003) (Norrix et al., 2007) .

- **المراجع**:

- **أولا : المراجع العربية**:

- أحمد حسن حنورة (١٤١٠هـ): أدب الأطفال ، الكويت، مكتبة الفلاح.
- أماني حلمي عبد الحميد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٥، ديسمبر، ج٢.
- إيمان أحمد محمد هريدي (٢٠٠٣م): برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر فى ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- إيمان زيدان أبو المكارم حسن(٢٠٠٧م): فعالية برنامج مقترح فى علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البعوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- بشير صالح الرشيدي (٢٠٠٠): مناهج البحث التربوي - رؤى تطبيقية، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.
- حسن شحاتة (١٩٨٦م): " أساسيات في تعليم الإملاء" ،ط٢، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- حسن شحاتة (١٩٨٩م) : دراسات وبحوث فى أدب الطفل، القاهرة ، أتش للطباعة .
- حسن شحاتة (١٩٩٢م): "تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه وتطويره"، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية".
- حسن شحاتة (١٩٩٦م) : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- حسن شحاتة(٢٠١٠م): المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، دار العالم العربي.
- حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠١١م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسين يعقوب (٢٠٠٦م): قواعد أساسية في الإملاء وأساليب تدريسها في المرحلة الأساسية، معهد التربية، عمان، الأردن، الأونروا/اليونسكو.
- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي (٢٠٠٩م): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط٢، الأردن ، دار المسيرة.
- رانيا رفعت محمود مدكور(٢٠٠٩م): فاعلية استخدام الكومبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني فى التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- رحاب طلعت محمود عطية(٢٠٠٩م): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم التفريدي بمدارس الفصل الواحد فى تنمية مهارات اللغة العربية والاتجاه نحوها، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة(١٩٩٨م): أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية ..النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٦): اضطرابات اللغة والتواصل – الطفل الفصامي – الأصم – الكفيف - التخلف العقلى – صعوبات التعلم، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٦م): قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية، عمان الأردن، دار المسيرة.
- سمير يونس صلاح(٢٠٠٢م): أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٨١) أغسطس، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي(٢٠١٠م): فاعلية استراتيجية تحليل الأخطاء في علاج بعض الصعوبات، والأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- علاء الدين سعودي (٢٠٠٨م): برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، الجزء الثانى ، عدد ١٣٥ ، يونيه .
- على جودة محمد، عاطف محمد بدوى (٢٠٠٣م): أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة فى تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة العدد الحادي والعشرون، مارس، كلية التربية، جامعة عين شمس،
- علي حسن عبد الله (٢٠٠٠م): برنامج مقترح في تعليم الإملاء لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية بالرياض بالمملكة العربية السعودية، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد(٢) ديسمبر، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- فتحى على يونس (١٩٩٩م): تعليم اللغة العربية للمبتدئين، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس(١٩٩٩م): اللغة العربية والدين الإسلامي فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فتحى على يونس(٢٠٠٠م): استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب.
- فتحى على يونس(٢٠٠٥م): "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول، المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧م) : بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية(مقاييس التقدير التشخيصي)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- كافية جواد رمضان(١٩٧٨م): تقويم قصص الأطفال في الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- كمال عوض الله عبد الجواد (٢٠٠٣ م): إعداد دليل لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية و أثره في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٨م): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٣) أكتوبر، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٥م): تنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين باستخدام التدريس المصغر، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٤٧) سبتمبر، كلية التربية جامعة عين شمس.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٥م):" صعوبات الكتابة الإملائية، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٨م): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٧م): اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه منهاجنا الدراسية، القاهرة، سعد سمك للطباعة والنسخ.
- مرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٠٨م): فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٤٠، نوفمبر، ج١.
- مصطفى رسلان رسلان (١٩٩٨م) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، ط٣، القاهرة، دار شمس للطباعة.
- محمد رفعت حسنين(٢٠٠٤م): فعالية برنامج تدريبى لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد فى ضوء حاجاتهن التدريبية لتدريس اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- نايف معروف (١٩٩١م) : تعلم الإملاء و تعليمه في اللغة العربية ، ط ٥ ، بيروت ، دار النفائس.
- يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨م): الفروق الفردية وصعوبات التعلم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

• ثانيا المراجع الأجنبية:

- Calhoon, Mary Beth (2005) : Effects of a peer mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill Acquisition for middle school students with reading disabilities (in) Journal of learning Disabilities. Vol. 38 (5), Sep-Oct, pp 424-433.
- Craig, Roney(1998): Defining story telling : some theoretical thoughts. Story telling world , p23 .

- Gardill Mary Cathleen (1997) :The effect of Advanced Story Map Instruction on the Reading Comprehension of student with Learning Disabilities Diss. Abs., Int., Vol. 58 No. 5 , P,1658.
- Justice-Laura -M; Chow, - Miin; Capellini, - Cara; Flannigan, - Kevin; Colton, Sarah (2003):Emergent Literacy. Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches. (in) American Journal of Speech Language Pathology. Vol. 12 (3) Aug. PP 320 -332.
- Lawrence, Jessika Michelle (2009): Differences in morphological awareness skills between children with phonological impairment and children with typical development (in) Dissertation Abstracts International: section B: The sciences and Engineering. Vol. 69 (7-B) p. 4134.
- Neelly, Linda, P (2002): Practical Ways to Improve Singing In Early Childhood Classrooms. (in) Young Children . Vol., 57, n. 4, Jul, PP. 80 -83.
- Norrix, Linda- W; Plante, Elena; Vance, Rebecca, Boliek, Carol, A (2007): Auditory –visual integration for speech by children with and without specific language impairment (in) Journal of Speech, Language and Hearing Research V50 n 6, Dec, pp 1639-1651.
- Pakulski, Lori A.; Kaderavek, - Joan- N. (2001): Narrative Production by Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: The Effect of Role Play. Volta- Review. Vol. 103 (3)PP. 127-139.
- Reese, Julie Ann (2010):The effects of amulti–linguistic diagnostic spelling intervention on the writing achievement and writing self – perception beliefs of secondary students: phonology, orthography, and morphology. (in) Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences. Vol. 71 (1-A) p.70.
- Shah, T & Thomas , A (2002) : Improving the spelling of light frequency words in Daily writing through the use of multiple intelligence centers, Eric,No: ED471069 .
- Walters, Mary Lightesy: (1997):The relationship Between Reading Recovery Story -Writing Activity and student Achievement and Acceleration Rate (Diss, Abs., Int .Vol. 58 No.1.P. 55_ 56) .

❋❋❋❋❋❋❋