"فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني فى تنمية التعبير الكتابي فى اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم"

إعداد

زينب سمير أبو الخير حسن بدوي

جامعة الزقازيق، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل،

البرنامج التربوي، قسم صعوبات التعلم.

إشراف

أ/د عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية السابق، جامعة دمياط

د/ دعاء محمد حسن خطاب

مدرس التربية الخاصة، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث تراوح عمر العينة ما بين (١٠-١١)سنة، وتم اختيار عينة البحث بمعدل (٢٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي والذين يعانون من صعوبات التعلم، وتم تطبيق اختبار القدرات العقلية من (٩:١١ سنة) (إعداد: فاروق عبد الفتاح،١٩٨٩) ،اختبار المسح النيرولوجي السريع (تعريب: عبد الوهاب محمد كامل: ٢٠٠٧)، اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة)، برنامج للتعليم العلاجي (إعداد: الباحثة)، وبعد عمل المعاملات الإحصائية توصلت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) (عند مستوى ٠,٠١) لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات البعدي والتتبعي لدى طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – استراتيجية التعلم التعاوني – التعبير الكتابي.

Effectiveness of a co-operative learning remedial instruction program on enhancing English writing comprehension in primary stage pupils with learning disabilities.

Abstract:

The main aim of this research is to learn about the effectiveness of a co-operative learning remedial instruction program on enhancing English writing comprehension in primary stage pupils with learning disabilities. The age of the sample ranges from (10-11) years. The sample was selected for on average of (24) pupils with learning disabilities. Mental aptitude test from 9-11 years by Farouk Abd el Fattah, Quick Neurological Screening test, writing comprehension test by the researcher, Remedial instruction program by the researcher was applied. And after doing the statistic, the results come back, there are statistically significant differences between the averages of trail group score grades on both pre and post measures of writing comprehension skills (total score and all dimensions) at level (0.01) for dimension. There are statistically significant differences between the mean of the experimental and control group score grades in the telemetry of writing comprehension skills (total score and all dimensions) at level (0.01) for the trial group. There are no statistically significant differences between the mean of the dimensional and sequential score grades of the trail group students in writing comprehension skills.

Key words: learning disabilities - co-operative learning - English writing comprehension

مقدمة البحث:

تعد صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة وذلك طبقا لتعريف اللجنة القومية المشتركة The national joint committee for learning NJCLD (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ص ٣٧).

تصنف صعوبات التعلم إلى مجموعتين رئيسيتين، ويعتبر تصنيف كيرك وكالفنت(١٩٨٨) من أبرزها حيث قسموها إلى: صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية، أما صعوبات التعلم النمائية: فهي تتمثل في العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وتلك الاضطرابات هي التي تعوق التقدم الأكاديمي، وأما الصعوبات الأكاديمية فهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية أو الكتابة أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية.

يعد التعبير الكتابي من صعوبات الكتابة، ويؤدى العجز في التعبير إلى إخفاق المتعلمين أكاديميا، الأمر الذي يترتب عليه فقدان الثقة بأنفسهم، وتأخر لنموهم الاجتماعي والفكري، ويعرف التعبير التحريري على انه: إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة (وليد خليفة، ٢٠٠٩، ص ٦٥).

يعد التعبير التحريري من أهم المهارات الكتابية فهو عملية فكرية يمر من خلالها الكاتب بعدة مراحل قبل وأثناء الكتابة وبعد الكتابة، حيث يقوم بالتخطيط للكتابة وتنظيم الأفكار والتسويد والتحرير والتعديل وتشمل مهارات التعبير التحريري القدرة على الكتابة بسهولة بالإضافة إلى مهارات الهجاء والخط الواضح المقروء والإلمام بقواعد الممارسات الكتابية والتنظيم وتخطيط الكتابة (سلوى محمد، ٢٠٠٤، ص ١٥).

يشير كيرك وكالفنت (١٩٨٨، ص ٢٤٥) إلى أهمية اكتساب الطالب لمهارتي الاستماع والتعبير الشفهي لتطوير تعبير تحريري جيد ومفهوم، ويمكن الإشارة لنوعين رئيسين للتعبير التحريري يتمثلان في أولا: التعبير التحريري الوظيفي والذي يستخدم لأغراض معينة في الحياة العملية كتعبئة الاستمارات وكتابة

التقارير. ثانيا: التعبير التحريري الإبداعي والذي يشير إلى تعبير الفرد عن أفكاره الخاصة وخبراته وتجاربه بأسلوبه الخاص والمميز للكتابة ككتابة المذكرات الخاصة والشعر ودعمها بالأدلة.

يتكون التعبير التحريري من عدة مكونات إذا وجد فيها قصور فهذا يعنى وجود صعوبة لدى الطلاب في الكتابة التحريرية وتتمثل هذه المكونات في: أولا الطلاقة وهي تشير للعدد الكمي للكلمات المكتوبة وترتبط الطلاقة بالقدرة على توليد الأفكار وبكثرة عدد الجمل التي يكتبها الفرد وبكثرة عدد الكلمات والمصطلحات، ثانيا: المحتوى والذي يشير إلى أصالة الأفكار وتتابعها وسلامتها (لندا هاجروف وآخرون، ١٩٨٨، ص ٥٦). ثالثا القواعد: ويقصد بها الاستخدام الصحيح للأفعال والضمائر والكلمات والحروف والترتيب الجيد للكلمات في الجمل. أما المفردات: فتدل على أصالة الكلمات ونضجها وتنوعها وملائمتها للخبرة والعمر، كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعبير التحريري يواجهون مشكلة في التعبير عن أفكارهم بواسطة الكتابة، مع ضعف في القواعد والمفردات لديهم وعدم إتقانهم لأساسيات عملية الكتابة (Mercer, 2001, P. 78).

تتمثل صعوبات التعبير التحريري في عدم قدرة التلاميذ على التعبير عن حاجاتهم أو مشكلاتهم تحريريا بلغة صحيحة وركاكة الأسلوب وضحالة الفكر وعدم القدرة على التصوير ورداءة الخط والكثير من الأخطاء البلاغية وسوء استخدام الضمائر والجهل في استخدام علامات الترقيم ويعتبر اعتماد المدارس والمناهج على أسلوب الحفظ والتلقين والخروج عن الموضوع بدون استيفاء عناصره وعزوف التلاميذ عن القراءات الأدبية وقلة الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ، من اهم الأسباب التي تؤدى لوجود مثل تلك الصعوبات (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٢، ص ٢٤٥).

وضعت العديد من البرامج العلاجية لعلاج الصعوبات المختلفة مثل الصعوبات الأكاديمية، فالبرامج العلاجية بمراعاتها للفروق الفردية والأسس التي تقوم عليها تعتبر منبتا جيدا لعلاج الصوبات الأكاديمية المختلفة (نصرة جلجل، ٢٠٠٥، ص ٣٥).

كما وضعت العديد من الاستراتيجيات المختلفة للحد من الصعوبات الأكاديمية والنمائية، وكان من أهمها: استراتيجية التعلم التعاوني التي عرفها (Johnson & Johnson, 2000): على أنها علاقة تربوية تنشا بين مجموعة

من الطلبة تتطلب اعتمادا إيجابيا ومسؤولية فردية يسهم فيها كل فرد بتعليم زملائه مهارات شخصية مثل الاتصال الناجح والقيادة واتخاذ القرار ومواجهة تضارب القرارات بأسلوب ترويحي وجها لوجها وتعمل المجموعة على تحسين أوضاع التعليم.

يتطلب التعلم التعاوني تقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات غير متجانسة القدرات الأكاديمية فتضم المجموعة الواحدة طلابا متفوقين ومتوسطين وضعافا ولكل فرد في المجموعة دور معين في تحقيق الأهداف المشتركة.

بالتالي فعن طريق هذه الاستراتيجيات والأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني كان لابد أن نقوم بوضع برنامج علاجي يمكن الطلاب من سد الثغرات لاستكمال الخبرات اللازمة ومن اجل أن يستعيد هؤلاء الطلاب الثقة بأنفسهم مرة أخرى. فالبرامج العلاجية تقوم في أساسها على الاستفادة من نقاط قوة المتعلم في علاج نقاط ضعفه.

مشكلة البحث:

لقد لاحظت الباحثة أن بعض التلاميذ لديهم صعوبة في التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية؛ بل أن بعضهم يمكن أن يعبر شفاهه ولكنه غير قادر على تحويل تلك اللغة الشفهية المنطوقة إلى لغة مكتوبة. كما لاحظت عدم قدرة بعض الطلاب على الإلمام بأسس التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية، كخلو الكتابة من الأخطاء، ومراعاة وضع علامات الترقيم، ومراعاة القواعد النحوية، وعمل خاتمة وبداية جديدة، وبالتالي فان العمل على تنمية الأسس الخاصة بالتعبير الكتابي يسهم في النجاح الأكاديمي كما يعمل على إزالة الفوارق والحواجز التي قد توجد بينهم وبين أقرانهم ممن لا يعانون من أي صعوبات.

كما أن اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي من ذوي صعوبات التعبير الكتابي للأسباب التالية:

١. يكون التلميذ في الصف الخامس الإبتدائي قد أدرك فعليا ماهية الكتابة، وكيفية الكتابة بشكل صحيح.
٢. مهارات الكتابة في هذه المرحلة تتطلب أن يكون التلميذ فيها ملما بخطوات الكتابة.

٣. في هذه المرحلة يزداد لدى التلميذ كم المفردات اللغوية (Saddler, 2008) مما يترتب عليه أن يكون قادرا على الكتابة الصحيحة من حيث الجمل والمصطلحات.

يرفع التعلم التعاوني التحصيل الأكاديمي للمتعلمين كما أن له فعالية في اكتساب المتعلمين جوانب أخرى لا تقل أهمية عن التحصيل الدراسي وهي الجوانب الوجدانية التي تهتم بالميول والقيم والإتجاهات وأوجه التقدير، وهي من أهم موجهات السلوك الإنساني وبالتالي فهي من أهم جوانب التعلم الأساسية التي ننشدها.

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لصعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية بين ذوي صعوبات التعلم، ورغم فعالية التعلم التعاوني في علاج تلك الصعوبات، إلا أن الدراسات التي استخدمتها لعلاج تلك الصعوبات لدى ذوي صعوبات التعلم تعد أقل من القليل في حدود علم الباحثة، ويظهر ذلك في دراسة كل من Al saraireh (2013), Anne (2008), Chen (2005), Johnson, Johnson& Stanne (2000), Saenz (2005) وأيضا دراسة هاني شبانة (٢٠٠٥) والتي تناولت أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أزكى شعور الباحثة بالمشكلة ودفعها إلى إعداد برنامج يرتكز على التعلم التعاوني لعلاج صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال ما سبق تمكنت الباحثة من صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

هل يمكن أن يؤدى استخدام برنامج للتعليم العلاجي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج عنه بعد التطبيق؟

٢- هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية عنه لدى طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

٣- هل يختلف مستوى صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس التتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- اختبار مدى فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.

٢- اختبار استمرار تأثير البرنامج بعد توقفه.

أهمية البحث:

يكتسب البحث قيمة وأهمية تستمد أولا من العينة التي تجرى عليها وذلك حيث أنها تجرى على تلاميذ المرحلة الإبتدائية وخاصة تلاميذ الصف الخامس كما أنها تقدم لفئة من فئات صعوبات التعلم وهي فئة صعوبات الكتابة وخاصة التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية، وثانيا من المضمون التربوي والتجريبي لها. كما تتمتع استراتيجية التعلم التعاوني بخاصية الجمع بين النواحي التحصيلية الأكاديمية من جهة وبين النواحي القيم الدينية والسلوكية والاجتماعية من جهة أخرى الأمر الذي جعلها من الطرق التدريسية ذات أثر كبير في معظم التخصصات.

الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث الحالي مشكلة مهمة من المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة، والطلاب العاديين وهي صعوبة التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

٢- يستخدم البحث الحالي استراتيجية التعلم التعاوني وهي من الاستراتيجيات التي استخدمت بنجاح مع الطلاب بجميع فئاتهم وفي جميع المراحل التعليمية.

٣- قلة الدراسات التي تناولت مشكلة صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى ذوي صعوبات التعلم، في حدود علم الباحثة؛ لا سيما الدراسات التي استخدمت التعلم التعاوني لعلاج تلك الصعوبات خصوصا في البيئة العربية.

٤- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية والتعلم التعاوني.

الأهمية التطبيقية:

أعد البحث الحالي برنامجا لتنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية باستخدام طريقة تعلم تعاونية والتي يمكن بعد التحقق من فعاليتها أن تسهم في حل مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم يمكن أت تسهم الدراسة الحالية في تحسين العملية التعليمية لذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء؛ لأن صعوبات التعبير الكتابي تؤثر سلبا على أداء الطلاب في جميع المواد وفي جميع المجالات. وكذلك فإن نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تفيد معلمي التربية الخاصة من خلال تزويدهم بأساس علمي لاستخدام استراتيجية جديدة في تدريس ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة بشكل عام في البيئة المصرية.

مصطلحات البحث:

١ـ صعوبات التعلم learning Disabilities: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم وذلك طبقا لتعريف اللجنة القومية المشتركة (NJCLD) (عادل عبدالله، ٢٠١٠، ص ٢٩).

٢ـ التعبير الكتابي written Expression:

هو القيام بعمل كتابي يتصف بأنه مهم وجميل يشبع السرور في النفس ويناسب الموقف الذي قيل فيه. (على مدكور، ٢٠٠٠، ص ٦٥).

ـ التعريف الإجرائي لذوي صعوبات التعبير الكتابي:

مجموعة من التلاميذ لديهم مفردات لغوية محدودة، ويتصفون بضعف القدرة على معرفة معاني الكلمات، وعدم القدرة على توظيفها في جمل توضح معناها، وعدم القدرة على تكوين جمل صحيحة، وضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم

بصورة صحيحة، ويواجهون صعوبة كبيرة في تخطيط وتنظيم أفكارهم بالشكل المناسب، كما أنهم يتسمون بصعوبة التخطيط عند البدء في الكتابة، وعدم القدرة على إضفاء تفاصيل تتناسب مع الموضوع، وعدم الإلمام بآليات الكتابة الصحيحة.

٤ـ التعليم العلاجي Remedial Instruction:

هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في أنماط المهارات المختلفة والتي قد يعاني منها التلاميذ (عادل عبد الله، ٢٠٠٩، ص ٢٩).

٥ـ التعلم التعاوني :Co-operative Learning

ترى كوثر كوجك (١٩٩٢) أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية وإيجابية.

محددات البحث:

محددات زمانية: تم تطبيق البحث الحالي خلال العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

محددات مكانية: أجري البحث على عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بمدرستي عصام نصر صقر الإبتدائية ومدرسة سرنجا الإبتدائية التابعتين لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية.

محددات منهجية:

محددات بشرية: تكونت عينة البحث من (٢٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك بعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعبير الكتابي.

محددات منهجية: تم استخدم المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك للتحقق من فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة):

أولا: صعوبات التعلم(Learning Disabilities (LD:

تعريف صعوبات التعلم:

عرفتها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA) على أنها: مصطلح عام يشير لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتعلقة بفهم اللغة أو استخدامها شفهيا، أو كتابيا، وتتجسد تلك الاضطرابات في نقص القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الرياضية. ويعود سببها إلى قصور في أداء الجهاز العصبي المركزي، ولا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة (عادل محمد ٢٠٠٥، صص٦٧،٢٢، عمر علي ومها إبراهيم، ٢٠١٦، ص ٢٥).

أوضح محمد حسين (٢٠٠٩، ص ٦٥) موقع فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة الأخرى، وأشار إلى أن نسبتها تصل إلى ما بين (٣٪) إلى (٣٠٪) من مجموع التلاميذ العاديين في التعليم الأساسي، وهي نسبة مرتفعة تستلزم المبادرة بالاهتمام بهذه المشكلة على المستوى البحثي والتطبيقي.

تعتبر صعوبات التعلم أكثر أوجه القصور انتشارا في ميدان التربية الخاصة. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يمثلون تقريبا نسبة ٥٠٪ من كل الأطفال الذين يتلقون خدمات تربية خاصة، حيث أوضح أحمد عاشور (٢٠٠٢) في دراسته أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أطفال المرحلة الإبتدائية قد وصلت إلى ١٤٪ على عينة قوامها (٤٧١) طفلا وطفلة، كما بلغت نسبة صعوبات التعلم النمائية بين أطفال نفس العينة إلى ١٢٪. وعلاوة على ذلك فقد أجرت أمل زكي (٢٠٠٥) دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم قد وصلت إلى نسبة ١٦٪ على عينة قوامها (٤٥٠) طفلا وطفلة بالمرحلة الإبتدائية.

ونلاحظ في صعوبات التعلم بين الجنسين أن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياسا بالبنات حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين مقابل (١) للبنات، وترجع زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين إلى قابليتهم البيولوجية الأكبر لذلك (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ٥٠)

وعلى هذا الأساس فإن مجال صعوبات التعلم يعد من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها، خاصة في المرحلة الإبتدائية؛ نظرا لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، ومن تلك الصعوبات صعوبات الكتابة وخاصة التعبير الكتابي، كما تترك تلك الصعوبات آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين معا من ناحية أخرى.

وتندرج صعوبات التعبير الكتابي تحت صعوبات التعلم الأكاديمية وتتأثر بالصعوبات النمائية، فأي قصور في الوظائف المعرفية بلا ريب يؤثر سلبا على قدرة الطالب على التعبير الكتابي. وستتناول الباحثة صعوبات التعبير الكتابي بمزيد من التفصيل في السطور التالية.

ثانيا: التعبير الكتابي

تعد الكتابة واحدة من أرقى أشكال التواصل، وتعد قياسا بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الطفل؛ حيث أن معظم الأطفال ينمون ويطورون مهارة الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان مهارة الكتابة، وتظهر صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصور مختلفة مثل عدم الدقة في رسم الحروف، أو ضعف في التهجئة الصحيحة، أو حذف بعض الحروف والمقاطع، أو أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية. وبشكل عام فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والتهجئة والكتابة التعبيرية (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ص ص ١٥٥-١٥٦).

تعد عملية اكتساب مهارات التعبير الكتابي مشكلة صعبة لدى بعض الأطفال؛ فالكتابة تعد شكلا معقدا من أشكال التواصل والتي تتكون من ثلاث مهارات عامة هي؛ مهارة التهجئة، ومهارة الكتابة اليدوية، ومهارة التعبير الكتابي. وتعتبر مهارة الكتابة جزءا مهما في المناهج الدراسية مثلها مثل القراءة، وتستخدم الكتابة في معظم الأحيان لتقييم مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم التي يتعلمونها، وترتبط الكتابة بشكل مباشر بمهارات القراءة، والاستماع، والتحدث؛ حيث إن تلك المهارات تتداخل فيما بينها. وقد يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعبير الكتابي من نقص في المفردات اللغوية، والوقوع في أخطاء التهجي على نحو متزايد، وضعف

في القواعد اللغوية، وعلامات الترقيم (Pierangelo & Giuliani, 2008b, p. 57؛ Verma, 2008, p. 156).

تعريف التعبير الكتابي:

عرف محمد مناع (٢٠٠٨، ص ١٣) التعبير الكتابي بأنه: " أداء لغوى جوهره معلومات وأفكار، آراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة، وكلاهما منظم ومحكم بهدف تنظيم الاتصال بين الكاتب والقارئ.»

تعريف ذوي صعوبات التعبير الكتابي:

عرف هالاهان وكوفمان هؤلاء بأنهم: " الطلاب الذين يعانون من مشكلات جوهرية في التعبير التحريري، أو في التعبير عن أنفسهم كتابة، وهم يتسمون بصعوبة التخطيط عند البدء في الكتابة، وباستخدام عدد قليل من الكلمات، وبكتابة قصص قليلة المكونات" (عادل عبد الله، ٢٠٠٧، ص ٥٥).

أما التعريف الإجرائي للأطفال ذوي صعوبات التعبير الكتابي:

مجموعة من التلاميذ لديهم مفردات لغوية محدودة، ويتصفون بضعف القدرة على معرفة معاني الكلمات، وعدم القدرة على توظيفها في جمل توضح معناها، وعدم القدرة على تكوين جمل صحيحة، وضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم بصورة صحيحة، ويواجهون صعوبة كبيرة في تخطيط وتنظيم أفكارهم بالشكل المناسب، كما أنهم يتسمون بصعوبة التخطيط عند البدء في الكتابة، وعدم القدرة على إضفاء تفاصيل تتناسب مع الموضوع، وعدم الإلمام بآليات الكتابة الصحيحة.

أهمية التعبير الكتابي:

أشار حسن خليفة (٢٠٠٣، ص ٢٤٩)؛ محمد أحمد (١٩٨٦، ص ٢٢٥) إلى أن أهمية التعبير التحريري ترجع إلى أنه:

١-أداة نقل التراث الحضاري، والثقافي، والعلمي، والأدبي إلى الأجيال المستقبلية.
٢-ميدان لتنافس رجال العلم، والفن، والأدب، والتعرف على كفاياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم العلمية.
٣-مجال ليتعرف المعلمون على عيوب تلاميذهم وتناول الأفكار والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عن الأفكار.
٤-مجال لاكتشاف مواهب التلاميذ الأدبية، ليتعهدهم المعلم بالتشجيع والرعاية.

مجالات التعبير الكتابي ومهاراته:

مجالات التعبير الكتابي ومهاراته في اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية: تتمثل مجالات التعبير الكتابي ومهاراته في اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في الآتي:

- مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل.
- مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية.
- مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة.
- مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة.
- مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل من كلمات معطاه.
- مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة.
- مهارة حسن الخط (الكتابة بخط جيد).

مظاهر صعوبات التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من المظاهر التي يتسم بها ذوي صعوبات التعبير الكتابي من أهمها:

١. أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب اللغوية والاضطرابات في استخدام علامات الترقيم.
٢. تشير كتاباتهم إلى صعوبات في توليد المحتوى وإنتاج النص والتخطيط للكتابة بسهولة.
٣. لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ.
٤. كتاباتهم غير واضحة وغير منظمة ولا تسير وفقا لأي قاعدة، وغالبا يحذفون بعض الأحرف من الكلمات، أو يضيفون بعض الأحرف التي ترتبط بالكلمة المقصودة) سامية عفيفي، ٢٠٠٩، ص ٣٥).
٥. يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الحقيقية) جمال الخطيب ومنى الحديدي، ٢٠٠٩، ص ٤٠).

ويمكن أن تضيف الباحثة إلى ما سبق:

١. لديهم ضعف في الحصيلة اللغوية.
٢. عدم القدرة على توليد أفكار مرتبة وشاملة للموضوع.
٣. تمتلئ أوراقهم وكتاباتهم بالكشط المستمر.

٤. لا يستطيعون التنويع في الجمل فهم غالبا يسيرون على نحو واحد (جمل اسمية أو فعلية).
٥. غالبا ما يكتبون جمل غير مكتملة المعنى.
٦. يميلون إلى كتابة موضوع التعبير على هيئة جمل منفصلة وليس على هيئة فقرات مترابطة.

أساليب تقييم التعبير الكتابي:

تمر عملية التقييم الخاصة بالتعبير الكتابي بعدة مراحل على النحو التالي:

١-التقييم القبلي.
٢-التقييم التكويني (البنائي).
٣-التقييم التجميعي) النهائي).

نواحي تقييم الإنتاج الكتابي:

ويتمثل ذلك من خلال الآتي:

- الطلاقة
- المحتوى.
- الجوانب الفنية
- النحو.
- المفردات
- التهجئة.

نسبة انتشار صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي:

تشيع صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي بنسبة كبيرة بين طلاب المدارس العامة، بين الذكور والإناث، وتوجد صعوبات الكتابة لدى ١٠ على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى ٢٥ بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي، وعلى ذلك فصعوبات الكتابة ليست كسلا أو إهمالا، أو كتابة متماوجة أو اضطرابا بصريا وحركيا، أو عدم اهتمام عام بالكتابة، أو لامبالاة، ولكنها صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها بالنسبة للكتابة، وصعوبات تكوين الجمل، وترتيب الأفكار في التعبير الكتابي (فتحى الزيات، ٢٠٠٨، ص ٢٧١).

وتتفق مع ذلك دراسة كل من Ellen(2006)، Leavitt-Nobel(2008)، Viel-Ruma(2007)، Viel-Ruma(2008)، Walker (2005) والتي تناولت صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

تشخيص صعوبات التعبير الكتابي

مما لا شك فيه أن تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم يعد إحدى الخطوات ذات الأهمية في مجال إجراء البحوث والدراسات النفسية في مجال صعوبات التعلم من أجل فهم الصعوبة، وصاحب الصعوبة، وآثار الصعوبة بغية التشخيص الدقيق والعلاج الأدق وإزالة ما يعطله ويكبله ويجعله يشعر بتلك الآثار النفسية السيئة (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ص ٢٨٧-٢٨٨).

والواقع أن الاختبارات المقننة التي تقيس مهارات الكتابة تعد قليلة إذا ما قورنت بالاختبارات التي تقيس باقي المهارات أو القدرات الأكاديمية الأخرى فهناك صعوبة كبيرة في إعداد اختبارات مقننة لتقويم مهارات الكتابة نتيجة تباين الأنشطة التي يمكن أن تتخذ كأساس معياري لهذا التقويم. هل من حيث الدقة؟ أم السرعة؟ أم المقروئية، أم لوضوح Legibility، أم مظهر الكتابة وخصائصها، ولذا فإن الاعتماد على التقويم غير الرسمي في الحكم على مهارات الكتابة يعد هذا السبب-امر شائعا وعاديا (فتحي الزيات،١٩٩٨، ص ص ٥١١-٥١٢).

ومن أهم وأشهر اختبارات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي:

- اختبار القصة اللغوية المصورة لمايكلبست(١٩٦٥):
- Picture story language test (Myklebust. 1965)
- اختبار اللغة المكتوبة Test of written language لذوي صعوبات التعلم: من إعداد (Hammial , Larsen, 1988).

ويتفق مع ذلك دراسة كل من ضياء الدين موسى (٢٠٠٧)، عماد الغزو (٢٠٠٥).

طرق واستراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي:

أوضح التقرير الصادر من مكتب برامج التربية الخاصة (2002) OSEP» أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت فاعلية البرامج المختلفة في علاج صعوبات التعبير الكتابي اعتمادا على العديد من الاستراتيجيات المختلفة مثل استراتيجية التنظيم الذاتي Self-regulated Strategy وفنياتها المختلفة. (Brawn, Balinesar, 1987 De La Baz, 1999, Gersten, et al, 1999 Wargar,2002, Mason,2002,).

هناك أيضا العديد من الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في علاج صعوبة التعبير الكتابي منها:

- دراسة (Welch , Jensen, 1990)والتي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة.
- دراسة (Hallen beck, 1995) والتي استخدمت الاستراتيجية المعرفية.
- دراسة (Vallecarsa, Debettencourt, 1997) والتي استخدمت استراتيجية التدريس المباشر للأبنية النصية أو الخرائط الروائية.

كما أن هناك استراتيجية التعلم التعاوني والتي أثبتت فاعلية كبيرة في علاج صعوبة التعبير الكتابي والتي سوف نتناولها في هذا البحث.
ويتفق مع ذلك دراسة كل من هناء محمد (٢٠١٠)، Parker (2011) والتي تناولت علاج صعوبات التعبير الكتابي.

ثالثا: التعليم العلاجي Remedial Instruction

إن التعليم العلاجي هو نوع من التعليم له طبيعة خاصة حيث أنه يركز على صعوبة معينة ويتعهدها بالرعاية المتواصلة والتقويم المستمر، فإجراءاته التنفيذية تهدف إلى استثمار طاقات الفرد وتنميتها للتغلب على صعوبات التعلم التي تسبب له هذه المشاكل، ويظل أهم إجراءاته هو التعرف المبكر على ظاهرة الصعوبات من المرحلة الابتدائية لتحديد نوعية الصعوبة.

كما نجد أن التعليم العلاجي هو الذي يقوم على تحديد المشكلة، وذلك على أساس المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب واكتشاف نقاط الضعف أولا ثم وضع خطة علاجية متدرجة كما ونوعا، ومواكبة العلاج للنظام المدرسي في تطبيق المنهج المقرر، بالإضافة إلى المتابعة والتقويم باستمرار للتأكد من فاعلية التخطيط والتشجيع والتحفيز مع أي تقدم في التطبيق (حمدي فرماوي، ٢٠١٠، ص ٣٦).

مفهوم التعليم العلاجي:

عرف عادل عبد الله (٢٠١٠، ص ص ١٥٦-١٥٧): التعليم العلاجي بأنه ذلك النمط من التدخل أو تلك الاستراتيجيات أو التعليم، والذي يستخدم في سبيل تصويب أو تصحيح أو علاج أوجه القصور في أي من المهارات المختلفة التي قد توجد لدى التلاميذ ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور التي يتم

استخدامها في التعليم العلاجي فيمكننا أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك، عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي.

أسس ومبادئ التعليم العلاجي:

يعتبر التعليم العلاجي من أهم الأساليب التربوية الناجحة في علاج العديد من حالات صعوبات التعلم ويقوم هذا النوع من التعليم على بعض الأسس والمبادئ التالية:

١. إن التعليم العلاجي لابد وأن يستند على أسس علمية وإدارية كافية بتشخيص الحالات من جوانبها المختلفة (جسمية – عقلية – انفعالية – معرفية - اجتماعية).
٢. إن التعليم العلاجي يرتبط بالتقويم من كافة جوانبه، وخاصة فيما يرتبط بالتحليل والتشخيص المستمر لواقع الحالة وقدرتها ومستواها التحصيلي والنواحي الاجتماعية وأدائها التربوي.
٣. التعليم العلاجي يقوم على التشخيص والتعرف على حاجات التلاميذ التربوية.
٤. التعليم العلاجي يجب أن يشتمل على مجموعة متكاملة من الخدمات العلاجية والوقائية والنفسية والاجتماعية والتعليمية من خلال فريق عمل يشترك في تقديم كل هذه الخدمات وغيرها.
٥. يقوم على الملاحظة والمتابعة المستمرة للحالات من جانب القائمين على التعليم وما يطرأ من متغيرات يمكن تقويمها باستمرار.
٦. يستند إلى الملاحظة المنظمة والمتبعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على شخصيات التلاميذ.
٧. يستند للمسئولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة.
٨. عملية تربوية إنسانية متجددة بعيدة عن الجماعية السائدة في التدريس العادي.
٩. تحديد الحاجات التعليمية والنفسية للتلميذ.
١٠. تحديد المكافأة المادية والمعنوية المقدمة للتلميذ لتشجيعه على مواصلة تنفيذ البرنامج.
١١. تحديد استراتيجية أسلوب التعلم.
١٢. متابعة مدى تقدم التلميذ في البرنامج العلاجي (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ص ١٦٢).

وقد أخذت هذه الأسس بعين الاعتبار عند وضع البرنامج العلاجي.د

أشكال التعليم العلاجي:

هناك عدة أشكال وصور للتعليم العلاجي بعضها فردي وبعضها جماعي، نذكر منها ما يلي:

١. **التدريس المباشر:** Direct Instruction
٢. **التعلم النشط:** Active Learning
٣. **التدريس التبادلي**Reciprocal Instruction
٤. **أسلوب النظم.**
٥. **النظام التكاملي** Integrative System

في ضوء ما سبق نجد أن التعليم العلاجي طريقة رئيسية وفعالة في علاج العديد من المشكلات التعليمية مثل صعوبات التعلم، وكذلك العديد من المشكلات والإضطرابات السلوكية والإنفعالية بما له من أساليب وأشكال عديدة تتسم بالفعالية والإيجابية في تعديل السلوك.

رابعا: التعلم التعاوني

يعد التعلم التعاوني نوع من التعليم يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة تسمح للتلاميذ بالعمل سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة، ويستهدف التعلم التعاوني تعويد التلاميذ على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب ومعنى هذا أن كل تلميذ لا يكون مسئولا فقط عن تعلمه ولكنه مسئول عن تعلم باقي أفراد المجموعة.

يستهدف التعلم التعاوني تعويد التلاميذ على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب ومعنى هذا أن كل تلميذ لا يكون مسئولا فقط عن تعلمه ولكنه مسئول عن تعلم باقي أفراد المجموعة.

مفهوم التعلم التعاوني:

عرفه Allan Thomas (2000,p.326) أنها استراتيجية تعلم يكون الطالب هو العامل الرئيسي فيها فيعمل الطلاب مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها ما بين (٢-٦) طلاب من اجل تحقيق هدف محدد بحيث يصبح كل فرد مسئولا عن نجاح أو فشل المجموعة، لذا يسعى كل فرد إلى التعاون مع باقي المجموعة من اجل تحقيق الهدف المشترك ليس على مستوى الجماعة فقط، ولكن على المستوى الفردي أيضا، أثناء تفاعلهم الفعال معا تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية نحو بعضهم.

أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني:

تتعدد استراتيجيات التعلم التعاوني في الفصل الدراسي، ألا أن جميعها تركز على مبادئ محددة وتركز في تصميمها على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة منها:

١. استراتيجية التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة(جيجسو) Jigsaw Strategy
٢. استراتيجية تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات التحصيل: Student Teams Achievement Division (S.T.A.D)
٣. استراتيجية دوري الألعاب للفرق المختلفة : (مسابقات فرق الألعاب والمباريات) Team Games Tournament (T.G.T)
٤. استراتيجية التعلم بمعاونة الفريق: Team Assisted Individualization (T.A.I)
٥. استراتيجية التعلم بالتكامل بين الكتابة والقراءة: Co-operative Into grated Reading and composition (C.I.R.C)
٦. استراتيجية التعلم معا: Learning Together (L.T)
٧. استراتيجية البحث الجماعي Group Investigation (G.I)
٨. استراتيجية إتقان فرق التلاميذ للمادة التعليمية: Student Teams Mastery Learning (S.T.M.L)
٩. استراتيجية الرءوس المرقمة تعمل معا: Number Head Together:
١٠. استراتيجية فكر-زاوج-شارك: Think-pair-Share

الاستراتيجية العلاجية المستخدمة في تنمية التعبير الكتابي في الدراسة الحالية ومبررات اختيارها:

مبررات اختيار التعلم التعاوني بصفة عامة واستراتيجية تقسيم الطلاب وفقا لمستويات التحصيل بصفة خاصة.

من خلال دراسة الأدبيات التي تناولت التعلم التعاوني واستراتيجياته وجد أن استخدام التعلم التعاوني بصفة عامة واستراتيجياته بصفة خاصة يساعد على تحقيق أهداف التعلم، وذلك للمبررات التالية:

١ـ مبررات اختيار التعلم التعاوني بصفة عامة:

الطلاب لديهم طاقات هائلة وعلى المعلم أن يبذل جهدا كبيرا في ضبطها، وجعل الطلاب مستمعين هادئين، فالتعلم التعاوني يحرك طاقات الطلاب بصورة نشطة في عملية التعلم، كما يعمل التعلم التعاوني على زيادة استخدام طرق التفكير العليا للمتعلمين أثناء تنفيذ مهام عملهم) ليانا هاشم، ٢٠٠١، ص ٥) وهذا يتناسب مع الهدف من البحث الحالي.

إن الثقة بالنفس عند الطلاب ضعيفة والتعلم التعاوني يساعد طلاب المجموعات التعاونية الصغيرة على مناقشة ما تعلموه، وتبادل الآراء والأفكار، مما يساهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم كما أن تقييم الطلاب يتم بشكل موضوعي وقابل للتطبيق، فالمعلم قادر على تنفيذه بسهولة فبدلا من مراجعة حلول جميع التلاميذ يتم مراجعة حلول الجماعة ككل، كما أن الدافعية للتعليم عند طلاب المدارس ضعيفة وتحتاج إلى استراتيجيات تزيد من الدافعية للتعلم، فالتعاون بين الطلاب سوف يساعدهم على تذكير بعضهم البعض.

٢ـ مبررات اختيار استراتيجية تقسيم الطلاب وفقا لمستويات التحصيل (S.T.A.D) كاستراتيجية للتعلم التعاوني وذلك للأسباب التالية:

أ. نجاح المجموعة في هذه الاستراتيجية يعتمد على تعلم كل عضو من أعضاء المجموعة، وهذا يؤكد نشاط أعضاء المجموعة في تعليم بعضهم البعض.

ب. تؤكد هذه الاستراتيجية على المسئولية الفردية حيث يكون أي فرد في المجموعة عرضة لأداء اختبار أو أي من أنواع التقويم دون مساندة باقي أفراد المجموعة.

ج. مرونة هذه الاستراتيجية وسهولة تطبيقها في الفصول الدراسية، حيث أنها مناسبة لطبيعة الفصول، حيث وجود مستويات تحصيلية مختلفة) متفوق -متوسط – ضعيف (.

د. سهل أن يتعود الطلاب على استخدامها فهي لا تحتاج إلى وقت طويل لتعود الطلاب عليها.

خامسا: دور استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى ذوي صعوبات التعبير الكتابي:

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تنتشر بكثرة لدى الأطفال، فقد بينت إحدى الدراسات أن صعوبات التعلم تصل إلى نسبة (٢٠٪) لدى تلاميذ المدارس في الوطن العربي. وتقسم صعوبات التعلم إلى فئتين رئيسيتين:

الأولى: صعوبات التعلم الأكاديمية.

الثانية: صعوبات التعلم الأكاديمية (محمد عبد الله، ٢٠٠٥، ص ٣٢٥).

ويذكر عادل عبد الله (٢٠٠٦ب٢، ص ٢٣) أن وجود أوجه القصور الأكاديمية بمثابة الخاصية المميزة لأولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ومن المعروف أنه إذا لم توجد أي مشكلة أكاديمية لديهم فإنه لن تكون هناك أي صعوبة من صعوبات التعلم وبذلك فإننا نجد في الواقع أن أوجه القصور الأكاديمية تعتبر هي جوهر صعوبات التعلم عامة.

ونظرا لأهمية الكتابة لدى الأطفال بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، فقد نالت الاهتمام من قبل الباحثين والبحث العلمي، فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكدت هذه الدراسات على ضرورة علاج صعوبات الكتابة وتنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام البرامج التدريبية والعلاجية لدى هؤلاء الأطفال.

ويعد التعليم العلاجي بصفة عامة والتعلم التعاوني بصفة خاصة من أهم وأنسب الطرق التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فهذا النوع من البرامج العلاجية يهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الوصول إلى مستوى أكاديمي معقول إلى حد ما، بما يسمح لهم بالإندماج مع زملائهم في

نفس صفهم الدراسي، وبما يحقق لهم قدرا مقبولا من النجاح الأكاديمي، وذلك بما يستخدمه هذا النوع من العلاج من أساليب واستراتيجيات وفنيات عديدة أثبتت فعاليتها في علاج العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تعد استراتيجية التعلم التعاوني من أنسب الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في سبيل تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم واستخدام مثل هذه الاستراتيجية يكون من شأنه العمل على تحسين مهارات التعبير الكتابي والكتابة اليدوية لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي ينعكس على أدائهم الأكاديمي بالإيجاب.

وبذلك يمكننا أن نساعد ولو بشكل قليل في تقليل ذلك الفاقد التعليمي والفشل المدرسي الذي ينتج من تلك الصعوبة المتمثلة في الكتابة والتي ينتقل آثارها إلى باقي المواد الدراسية.

وكذلك يمكننا مساعدة أطفال المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على واحدة من أهم الصعوبات التي يعانون منها ألا وهي صعوبات التعلم في الكتابة، بما يسمح لهم استكمال دراستهم الحالية دون حدوث تسرب من المدرسة لعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم ممن هم في نفس صفهم الدراسي من ناحية، ومساعدتهم على التوافق النفسي والإجتماعي والذي ينعكس على صحتهم النفسية من ناحية أخرى وعدم شعورهم بالدونية وأنهم أقل من زملائهم.

وتتفق مع ذلك دراسة كل من Al saraireh (2013) , Anne (2008), Chen (2005), Johnson, Johnson& Stanne (2000), Saenz (2005) وأيضا دراسة هاني شبانة (٢٠٠٥) والتي تناولت أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة (من طلاب الصف الخامس الإبتدائي) في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجات الكلية) بعد تطبيق برنامج للتعليم العلاجي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجات الكلية) لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي) في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجات الكلية).

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك للتحقق من فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا: عينة البحث:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٧) تلميذ وتلميذة، من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، من ذوي صعوبات التعلم من طلاب مدرسة عمر مكرم الابتدائية، التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١١) سنوات، وهم من ذوي الذكاء المتوسط.

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٤) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنوات، بمتوسط حسابي (١٢٩,٢٥شهر)، وانحراف معياري (٣,٢٧٩شهر) لعينة المجموعة التجريبية، ومتوسط حسابي (١٢٨,٧٥شهر)، وانحراف معياري (٢,٣٧٩شهر(لعينة المجموعة الضابطة. كما أنهم جميعا من ذوي الذكاء المتوسط، وقد روعي التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجيا، وأن يكونوا لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية، أو حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) في كل من: الذكاء، والعمر، والمسح النيورولوجي، والقياس القبلي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وذلك بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين في هذه المتغيرات، باستخدام اختبار «مان ويتني» لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: الذكاء، العمر الزمني، والمسح النيورولوجي، والقياس القبلي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
الذكاء	التجريبية	١٢	١٢,٩٢	١٥٥	٠,٢٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٢,٠٨	١٤٥		
العمر الزمني	التجريبية	١٢	١٣,٧١	١٦٤,٥٠	٠,٨٤٥	غير دالة
	الضابطة	١٢	١١,٢٩	١٣٥,٥٠		
المسح النيرولوجي	التجريبية	١٢	١٢,٦٧	١٥٢	٠,١١٦	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٢,٣٣	١٤٨		
(١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	التجريبية	١٢	١٤,٦٧	١٧٦	١,٥٨٦	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٠,٣٣	١٢٤		
(٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	التجريبية	١٢	١٥	١٨٠	١,٧٦٥	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٠	١٢٠		
(٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	التجريبية	١٢	١٣,٠٤	١٥٦,٥	٠,١٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٢	١١,٩٦	١٤٣,٥		
(٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	التجريبية	١٢	١٢,٩٢	١٥٥	٠,٣٣٥	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٢,٠٨	١٤٥		
(٥) مهارة التعبير عن الصور بـ (٤) جمل من كلمات معطاه	التجريبية	١٢	١٠,٥٨	١٢٧	١,٣٩٨	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٤,٤٢	١٧٣		
(٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة	التجريبية	١٢	١٢,٦٧	١٥٢	٠,١٢٢	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٢,٣٣	١٤٨		
(٧) مهارة حسن الخط (الكتابة بخط جيد)	التجريبية	١٢	١١,١٧	١٣٤	٠,٩٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٣,٨٣	١٦٦		
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	التجريبية	١٢	١٢,٧٩	١٥٣,٥	٠,٢٠٣	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٢,٢١	١٤٦,٥		

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) في كل من: الذكاء، العمر، والمسح النيورولوجي، والقياس القبلي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل الإجراءات التجريبية.

ثالثا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث مجموعة من الأدوات بالإضافة إلى البرنامج العلاجي، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١) اختبار القدرات العقلية من (٩:١١ سنة) (إعداد: فاروق عبد الفتاح،١٩٨٩).
٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع تعريب عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧).
٣) اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة).

اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية للصف الخامس الإبتدائي (إعداد الباحثة):

تم إعداد هذا الاختبار لقياس صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدي طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن: استخدام الكلمة المناسبة في المكان الصحيح، استخدام ترتيبات نحوية بطريقة صحيحة وملائمة، التعبير عن الصورة بسؤال وإجابة، إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة، وصف الصورة والتعبير عنها من خلال أربع جمل صحيحة، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة، حسن الخط. وذلك كما يقاس من خلال الدرجة الكلية لمجموع استجابات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية المستخدم في الدراسة الحالية.

خطوات إعداد الإختبار:

قامت الباحثة بالإجراءات التالية من أجل إعداد هذا الإختبار، واشتقاق أبعاده، وعباراته، وذلك من خلال المصادر التالية:

١- الإطلاع على الأطر النظرية المتاحة في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بصفة خاصة؛ وذلك لتحديد المهارات الفرعية التي يتضمنها التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

٢- **الإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة.**

٣- **مقابلة بعض معلمي اللغة الإنجليزية وموجهي المرحلة الأساسية لأخذ آرائهم في تحديد أهم مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية المراد تنميتها.**

٤- **الإطلاع على بعض المقاييس الإنجليزية ذات العلاقة بتشخيص صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية ومنها على سبيل المثال لا الحصر:**

٥. **مقياس التتابع الصحيح للكلمات** Correct word sequence (Crawford, 2001)

٦. **اختبار اللغة المكتوبة** Test of written language (Viel-Ruma, 2008)

حساب الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد، والنتائج كما يلي:

جدول معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد لمقياس مهارات التعبيرالكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي (ن = ٣٧ طالبا وطالبة)

١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل		٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية		٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة		٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة		٥) التعبير عن الصور بـ (٤) جمل باستخدام كلمات معطاه		٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة		٧) مهارة حُسن الخط الكتابة بخط (جيد	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٦**	١	٠,٧٧٧**	١	٠,٨٩٧**	١	٠,٨٣٧**	١	٠,٩١٥**	١	٠,٧٧٩**	١	٠,٨٢٥**
٢	٠,٧٥٠**	٢	٠,٦٤٩**	٢	٠,٨٥٦**	٢	٠,٨١٦**	٢	٠,٦٢٦**	٢	٠,٧٩٤**	٢	٠,٨٤٣**
٣	٠,٧٥١**	٣	٠,٨٢٠**	٣	٠,٧٤٩**	٣	٠,٨٥٩**	٣	٠,٤٩٠**	٣	٠,٨٥١**	٣	٠,٧٨٧**
٤	٠,٦٧٨**	٤	٠,٦٤٨**	٤	٠,٨٣٠**	٤	٠,٨٩٩**	٤	٠,٤٦٥**	٤	٠,٨٤٩**	٤	٠,٨٣٧**
		٥	٠,٦٢٤**							٥	٠,٨١٠**		

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات جميع مفردات مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي.

الثبات:

معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach Alpha Coefficient):

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد (جميع مفردات البعد)، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف درجة كل مفردة)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) لاختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي (ن = ٣٧ طالبا وطالبة)

١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل		٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية		٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة		٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة		٥) مهارة التعبير عن الصور بـ (٤) جمل باستخدام كلمات معطاه		٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة		٧) مهارة حُسن الخط الكتابة بخط) (جيد	
الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة
١	٠,٧٤٦	١	٠,٧٠١	١	٠,٧٤٣	١	٠,٨٤٤	١	٠,٤٩٦	١	٠,٨٥٩	١	٠,٨٠٢
٢	٠,٧٥٧	٢	٠,٧٦٤	٢	٠,٨٢٦	٢	٠,٨٥٩	٢	٠,٤٨٥	٢	٠,٨٥٨	٢	٠,٧٧٩
٣	٠,٧٩٩	٣	٠,٦٩١	٣	٠,٨٣١	٣	٠,٨٣١	٣	٠,٥٧٥	٣	٠,٨٤٢	٣	٠,٨٢٣
٤	٠,٧٩٧	٤	٠,٧٥٥	٤	٠,٧٨٩	٤	٠,٨١٦	٤	٠,٥٨٩	٤	٠,٨٤٣	٤	٠,٧٨٥
معامل ألفا للبعد = ٠,٨٢٠		٥	٠,٧٣٢							٥	٠,٨٥٨		
		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٤١		معامل ألفا للبعد = ٠,٧٧٢		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٧٤		معامل ألفا للبعد = ٠,٥٩٢		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٧٨		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٤٠	

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة، وهذا يعني ثبات جميع المفردات.

ثبات الأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، والنتائج كما يلي:

جدول معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي (ن = ٣٧ طالبا وطالبة)

اختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
١ – مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	٠,٥٧١**
٢ – مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	٠,٨٧٤**
٣ – مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	٠,٤٩٩**
٤ – مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	٠,٧٩٤**
٥ – مهارة التعبير عن الصور بجمل باستخدام كلمات معطاه	٠,٥٢٢**
٦ – مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة	٠,٩١٦**
(٧ – مهارة حُسن الخط (الكتابة بخط جيد	٠,٥٨١**

** دال عند مستوي ٠،٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات الأبعاد، وثبات الاختبار ككل.

الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للاختبار بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معاملات الثبات كما يلي:

جدول معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي (ن = ٣٧ طالبا وطالبة)

اختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
١ – مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	٠,٨٢٨	٠,٨٢٢
٢ – مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	٠,٧٦٣	٠,٧١١
٣ – مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	٠,٨٥٧	٠,٨١٣
٤ – مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	٠,٩٠٧	٠,٩٠٢
٥ – مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل باستخدام كلمات معطاه	٠,٥٧٣	٠,٥٢٤
٦ – مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة	٠,٨٥٠	٠,٨٢٥
٧ – مهارة حُسن الخط (الكتابة بخط جيد)	٠,٧٨٩	٠,٧٨٨
الدرجات الكلية للاختبار	٠,٨٢٤	٠,٨٢١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) مرتفعة نسبياً، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد وثبات الاختبار ككل.

صدق الاختبار:

تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة وكانت النتائج كما يلي:

جدول معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لاختبار مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي (ن = ٣٧ طالبا وطالبة)

١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل		٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية		٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة		٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة		٥) مهارة التعبير عن الصور بـ (٤) جمل باستخدام كلمات معطاه		٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة		٧) مهارة حُسن الخط (الكتابة بخط جيد)	
الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف المفردة)
١	٠,٧١٢**	١	٠,١٤٧**	١	٠,٧٩٣**	١	٠,٧١٧**	١	٠,٧٩٦**	١	٠,٦٨١**	١	٠,٦٦٦**
٢	٠,٦٩٢**	٢	٠,٤٤٣**	٢	٠,٦٧١**	٢	٠,٦٧٥**	٢	٠,٥٦٨**	٢	٠,٦٨٠**	٢	٠,٧١٧**
٣	٠,٥٩٥**	٣	٠,٦١٥**	٣	٠,٦٢١**	٣	٠,٧٥١**	٣	٠,٤٣٥**	٣	٠,٧٥٢**	٣	٠,٦١٤**
٤	٠,٦٠٠**	٤	٠,٤٦٨**	٤	٠,٧١٨**	٤	٠,٧٩٠**	٤	٠,٣٩٠*	٤	٠,٧٥٠**	٤	٠,٧٠٢**
		٥	٠,٥٤٠**							٥	٠,٦٩٠**		

* دال عند مستوي ٠،٠٥ ** دال عند مستوي ٠،٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها كل مفردة (محذوفا منها درجة المفردة) دالة إحصائياً، وهذا يعني صدق جميع مفردات الاختبار.

من الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق جميع مفردات المقياس، وجميع الأبعاد، والاختبار ككل، وبذلك تكون الصورة النهائية للمقياس صالحة للتطبيق على العينة الأساسية في البحث.

برنامج التعليم العلاجي المستخدم: (إعداد الباحثة)

يعرف برنامج التعليم العلاجي في الدراسة الحالية على أنه مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة تدخل في إطار البرنامج العلاجي المستخدم، والتي تقوم في الأساس على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وخاصة استراتيجية STAD، ويتم تقديمها لمجموعة من طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (أفراد المجموعة التجريبية)، وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات؛ حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل على تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لديهم، ويسهم بذلك في تحقيق الهدف من البرنامج، وهو الأمر الذي ينعكس على أدائهم الأكاديمي بشكل عام.

أهمية البرنامج والحاجة إليه:

١- نظرا لكون التعبير الكتابي يعد من أهم وسائل التواصل الاجتماعي والثقافي بين سائر الكائنات البشرية، وبالتالي فحين يعجز الفرد عن تحقيق التواصل بينه وبين المحيطين سواء كان عجزا لغويا أو عجزاً كتابياً، والذي هو محور دراستنا فإنه يعجز عن القيام بالكثير من المتطلبات الحياتية، كما يؤدي إلى انخفاض مستواه الأكاديمي والذي بدوره يؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية، فلذلك كان للتعبير الكتابي دور مهم في الحياة، فبالتالي كان من الضروري إيجاد الحلول المناسبة لعلاج صعوباته (بدرية الملا، ١٩٩٨، ص ٦٦).

٢- إنّ صعوبات التعبير الكتابي تشغل حيزاً كبيراً من ذوي صعوبات التعلم فئة الصعوبات الأكاديمية، لذلك كانت الحاجة ماسّة لاستخدام استراتيجيات تعالج صعوبات التعبير الكتابي (حمدان نصر، ١٩٩٥، ص٧٦).

٣- تعد استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج الصعوبات الأكاديمية بشكل عام والصعوبات التعبيرية بشكل خاص فكانت الحاجة ماسة إلى استخدامها في البرنامج.

٤- يعد التعليم العلاجي من أهم الأساليب الناجحة في علاج العديد من حالات صعوبات التعليم لدى بعض المتعلمين مع مراعاة استخدام استراتيجيات أثبتت جدارتها في علاج الصعوبات الأكاديمية (زينب شقير، ٢٠٠٥، ص٣٦).

وفي ضوء ما سبق نجد أهمية البرنامج العلاجي في الدراسة الحالية إنما تعود إلى الرغبة في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

الأسس التي قام عليها البرنامج العلاجي:

للبرنامج العلاجي بشكل عام مجموعة من الأسس والتي راعتها الباحثة عند وضعها للبرنامج العلاجي ككل وهي كالتالي:

١- إن التعليم العلاجي لابد وأن يستند على أسس علمية وإدارية كافية بتشخيص الحالات من جوانبها المختلفة (جسمية – عقلية – انفعالية – معرفية -اجتماعية) (وهو ما راعته الباحثة عند اختيار العينة).

٢- إن التعليم العلاجي يرتبط بالتقويم من كافة جوانبه (وهو ما راعته الباحثة عند وضع البرنامج، فقد تضمن البرنامج تقويم قبلي ويتمثل في الاختبار القبلي، وتقويم بنائي ويتمثل في التدريبات والواجبات المنزلية التي سوف تعطيها الباحثة للتلاميذ أثناء البرنامج، وسوف يتضمن أيضا تقويم بعدي وسوف يتمثل في الاختبار البعدي) (نصرة جلجل، ٢٠٠٥، ص٦٧).

٣- التعليم العلاجي يقوم على التشخيص والتعرف على حاجات التلاميذ التربوية.

٤- التعليم العلاجي يجب أن يشتمل على مجموعة متكاملة من الخدمات العلاجية والوقائية والنفسية والاجتماعية والتعليمية من خلال فريق عمل يشترك في تقديم كل هذه الخدمات وغيرها، وهذا ما راعته الباحثة عند تنفيذ أنشطة البرنامج.

٥- يقوم على الملاحظة والمتابعة المستمرة للحالات من جانب القائمين على التعليم وما يطرأ من متغيرات يمكن تقويمها باستمرار (وهو ما راعته الباحثة عند وضعها للبرنامج العلاجي فقد شملت المتابعة من قبل الباحثة للتلاميذ أثناء الجلسات والمتابعة من قبل المعلمين أثناء الحصص الدراسية).

٦- عملية تربوية إنسانية متجددة بعيدة عن الجماعية السائدة في التدريس العادي فهو يستند للمسئولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة.

٧- استخدام الفنيات المناسبة وأشكال التعزيز التي تتناسب مع حاجات الطلاب لتشجيعهم على مواصلة تنفيذ البرنامج (وهو ما راعته الباحثة أثناء البرنامج فتضمنت الجلسات تعزيزات مادية مثل: قطع حلوى، أقلام، وكذلك تعزيزات معنوية مثل: (good–very good–excellent) (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ص٥٦).

٨- تحديد استراتيجية أسلوب التعلم (وقد استخدمت الباحثة استراتيجيات التعلم التعاوني وخاصة استراتيجية تقسيم الطلاب وفقا لمستويات التحصيل (STAD).

أهداف البرنامج:

أ- الهدف الأساسي للبرنامج:

استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (استراتيجية تقسيم الطلاب وفق مستويات التحصيل) في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدي طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم.

ب- الأهداف الفرعية:

تتلخص الأهداف الفرعية للبرنامج العلاجي في الدراسة الحالية فيما يلي:

- تنمية مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل.
- تنمية مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية.
- تنمية مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة.
- تنمية مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة.
- تنمية مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل باستخدام كلمات معطاه.
- تنمية مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة.
- تنمية مهارة حسن الخط (الكتابة بخط جيد).

ج- الأهداف الإجرائية:

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

١) تقسيم البرنامج إلى عدة جلسات وتم تقسيم الجلسات على الصعوبات الخاصة بالتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية بهدف علاجها وذلك باستخدام

استراتيجية التعلم التعاوني وخاصة استراتيجية تقسيم الطلاب وفق مستويات التحصيل في كل صعوبة.

٢) الاجتماع بطلاب المجموعة التجريبية لشرح أسس التعلم التعاوني لهم وتم ذلك من خلال تعريفهم بمعنى التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه والأدوار والمهام المطلوب تحققها وأيضا شرح محكات النجاح لورقة العمل والتقويم كما تم تعريف الطلاب بمجموعاتهم وطلب من كل مجموعة تحديد اسما لها.

٣) تصنيف أفراد كل مجموعة إلى ثلاث مستويات (قوي – متوسط – ضعيف) وذلك استنادا إلى نتائجهم على الاختبار القبلي، وتمت الاستعانة ببعض الطلاب المتفوقين وقد قصد من هذا المزاوجة بين الطلاب بمختلف مستوياتهم التحصيلية ليساعد بعضهم بعضا.

٤) تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات تعلم تعاونية، بحيث تضم كل مجموعة (٤-٥) طلاب، وروعي في التوزيع أن تضم كل مجموعة طالب من ذوي القدرة المرتفعة وآخر من المستوى المتوسط وآخر من المستوى الضعيف، وقد تم هذا التصنيف حسب مستويات التحصيل الدراسي وبعدها عين لكل مجموعة قائد وهو أعلى الأفراد معدلا ومهمته استعراض المادة الدراسية السابقة، وتوزيع الأدوار، وإدارة النقاش خلال الحصة وتحت إشراف الباحثة، وقد فهم الطلاب في المجموعات التعاونية أن عليهم أن يتعلموا من بعضهم البعض وقد زودت كل مجموعة تعاونية بمجموعة من التدريبات والأنشطة ذات العلاقة بالمادة التعليمية والإجابة عن أسئلتها والقيام بالأنشطة والتدريبات وتسليمها للباحثة في نهاية الجلسة، وتقوم الباحثة بتصحيح الإجابات ثم إعادتها للمجموعات، وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعة التجريبية باستمرار.

٥) عمل تقييم للطلاب في نهاية كل جلسة للتأكد من فهم المهارة التي تم التدريب عليها أثناء الجلسة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

٦) استخدام بعض الفنيات مثل: النمذجة – التكرار – التعزيز – الحوار والمناقشة – الواجب المنزلي.

٧) إعطاء واجب منزلي ويطلب من الطلاب التدريب على المهارة.

٨) الاتفاق على تذكر حل الواجب المنزلي ومناقشته في بداية الجلسة القادمة.

العينة المطبق عليها البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على عينة من طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية، وهم أفراد المجموعة التجريبية والتي بلغ عددها (١٢) طالبا، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنوات، وهم من ذوي الذكاء المتوسط كما أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجيا.

خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

(١) محتوى البرنامج العلاجي:

تم تحديد محتوى البرنامج العلاجي في ضوء ما يلي:

١) استفادت الباحثة خلال تحديد محتوى البرنامج العلاجي في الدراسة الحالية من الإطار النظري، وذلك من خلال التعرُف بصورة أكبر عن ماهية التعلم التعاوني واستراتيجياته، والاضطلاع عليها بصورة أكبر على الأسس التي يقوم عليها البرنامج العلاجي؛ وذلك للأخذ بها في عين الاعتبار، وكذلك الاستفادة من محتوى الدراسات السابقة وذلك من خلال التأكد من أن الاستراتيجيات لها دور فعال في علاج الصعوبات والتعرف على بعض الطرق الصفية المستخدمة في بعض تلك الدراسات.

٢) الاستفادة من منهج اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي في تحديد نوعية الأسئلة لكي تتلاءم مع المرحلة العمرية للطلاب.

٣) الاستفادة من آراء المعلمين المتخصصين بمادة اللغة الإنجليزية عند وضع الأسئلة الخاصة بالبرنامج.

(٢) جلسات البرنامج العلاجي:

يتألف البرنامج العلاجي من (٢١) جلسة لمدة شهرين، بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، وذلك نظرا لما مرت به البلاد، فلذلك تم تقسيم الجلسات في الأسابيع على هذا النحو، مع الأخذ بالاعتبار أن الجلستين الأوليتين جلسات تمهيدية وتم تطبيق القياس القبلي قبل البدء في البرنامج العلاجي، ويتألف البرنامج من أربعة مراحل تضم كلا منها عددا من الجلسات. وفيما يلي وصفا مختصرا لمراحل البرنامج العلاجي:

المرحلة الأولى: (**المرحلة التمهيدية**):

تأتي أهمية هذه المرحلة في كونها تقديم وتمهيد للبرنامج ومدخل لمراحل تنفيذ البرنامج. تشمل هذه المرحلة عدد (٣) جلسة، أرقامها (١-٢-٣) ومدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، وسوف يتم تخصيص الجلسات للتعارف بين الباحثة والطلاب والتمهيد للبرنامج وتهيئة الطلاب له، تعريف الطلاب بالهدف من البرنامج، وتعريفهم بالمقصود بالتعلم التعاوني والتحاور معهم في أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء الكتابة التعبيرية، مع إعطاء تدريب بسيط يتم الإجابة عنه بشكل جماعي مع الطلاب.

المرحلة الثانية (**المرحلة العلاجية**):

تشمل هذه المرحلة (١٤) جلسة، أرقامها من (٤-١٧)، وسوف تختلف المدة التدريسية في كل جلسة وتعد هذه المرحلة أساسية في البرنامج العلاجي، حيث إنها مرحلة التطبيق الفعلي لجلسات البرنامج والتي يتم فيها استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وخاصة استراتيجية تقسيم الطلاب وفق مستويات التحصيل (STAD) في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد قامت الباحثة بوضع تقويم (واجب منزلي) في نهاية كل جلسة وقد التقت الباحثة بالطلاب في مكان أخذ البرنامج ولكن قبل البدء استفسرت منهم الباحثة عن الواجب المنزلي وعن أي صعوبات قد تكون واجهتهم في الإجابة عن الواجب (التقويم) أم لا.

المرحلة الثالثة (**مرحلة إعادة التدريب**):

تشمل هذه المرحلة (٢) جلسة أرقامها (١٨-١٩) وفيها يتم إعادة التدريب على المهارات التي سبقت في الجلسات السابقة بشكل مختصر.

المرحلة الرابعة (**المرحلة التقييمية**):

تشمل هذه المرحلة جلستان رقم (٢٠-٢١) ومدة الجلسة الختامية (٤٥) دقيقة، وتلعب هذه المرحلة دورا مهما في تقييم مستوى التحسّن في مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة، والتعرّف على المستوى الذي وصلوا إليه، وقامت الباحثة بتطبيق القياس البعديّ بعد الانتهاء من الجلسة الختامية في اليوم التالي لها.

العرض على المحكمين:

قامت الباحثة بعد صياغة محتوى جلسات البرنامج بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغت «عشرة» محكما، وهم من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل (جامعة الزقازيق)، وطلبت من سيادتهم الحكم على البرنامج وإبداء الرأي فيه من حيث:

أ. محتوى الجلسات والترتيب المنطقي لها في ضوء الأهداف.

ب. عدد وزمن الجلسات.

ج. الإجراءات والفنيات المستخدمة.

د. إضافة أي مقترحات أو ملاحظات.

خطوات إجراء البحث:

تم اتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذها وهي:

١- الدراسة النظرية للمفاهيم والمتغيرات التي اشتمل عليها البحث.

٢- تجميع وعرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث لاستخلاص فروض البحث.

٣- تحديد الأدوات الخاصة بالبحث.

٤- القيام بالدراسة الاستطلاعية لاختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

٥- عرض البرنامج العلاجي المستخدم في البحث الحالي على المحكمين.

٦- القياس القبلي لاختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية قبل تطبيق البرنامج العلاجي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

٧- تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية.

٨- القياس البعدي لاختبار التعبير الكتابي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمقارنة نتائجه بالقياس القبلي.

٩- القياس التتبعي لاختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية على المجموعة التجريبية بعد شهر وتمت مقارنة نتائجه بنتائج القياس البعدي وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج.

١٠- تحليل البيانات وعمل المعالجات الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض البحث.

١١- تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة.
١٢- تقديم مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية ومنها:

- معامل الارتباط.
- معامل ثبات ألفا-كرونباخ (Cronbach Alpha Coefficient).
- معادلة سبيرمان/ براون.
- معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية.
- قيمة (Z).
- اختبار مان ويتني (Man – Whitney).
- معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon).

نتائج البحث:

أولا: اختبار صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم) في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار مان ويتني Whitney Mann(U)، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)، وقيمة (Z)، ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية

القياس البعدي لمهارات الكتابة باللغة الإنجليزية	المجموعة	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"W"	"Z"	مستوى الدلالة
(١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	التجريبية	١٢	١٢,٤٦	٢٠٩,٥	١٢,٥	٩٠,٥	٣,٥٥٤	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٧,٥٤	٩٠,٥				
(٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	التجريبية	١٢	١٦,١٣	١٩٣,٥	٢٨,٥	١٠٦,٥	٢,٥٦٠	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٨,٨٨	١٠٦,٥				
(٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	التجريبية	١٢	١٦,٣٣	١٩٦	٢٥	١٠٤	٢,٧٩٩	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٨,٦٧	١٠٤				
(٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	التجريبية	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢	صفر	٧٨	٤,٤٣٧	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٦,٥٠	٧٨				
(٥) مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل من كلمات معطاه	التجريبية	١٢	١٦,٨٣	٢٠٢	٢٠	٩٨	٣,١٠٤	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٨,١٧	٩٨				
(٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والحروف الكبيرة	التجريبية	١٢	١٧,٦٣	٢١١,٥	١٠,٥	٨٨,٥	٣,٦٥٤	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٧,٣٨	٨٨,٥				
(٧) مهارة حسن الخط (الكتابة بخط جيد)	التجريبية	١٢	١٧	٢٠٤	١٨	٩٦	٣,٦٢٥	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٨	٩٦				
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	التجريبية	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢	صفر	٧٨	٤,١٦٤	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٦,٥٠	٧٨				

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم) في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في تحسين درجات (ورتب درجات) جميع مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية في القياس البعدي لدي المجموعة التجريبية (التي تعرض أفرادها للبرنامج) مقارنة بالمجموعة الضابطة (التي لم يتعرض أفرادها للبرنامج)، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

تفسر الباحثة نتيجة الفرض الأول بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم كان لها أثر إيجابي على تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وذلك نظرا لتدريب هؤلاء الطلاب خلال فترة تطبيق البرنامج على كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (استراتيجية تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات التحصيل STAD) والمستخدمة في الدراسة الحالية.

كما نجد أن استخدام فنيات عديدة في البرنامج، ومنها التعزيز والتكرار والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية وغيرها كان لها أثر إيجابي في اشتراك الطلاب في إجراءات البرنامج، الأمر الذي يوفر لهم خيارات النجاح التي حرموا منها، كما أن تقييم الطلاب من قبل الباحثة نهاية كل جلسة وتقديم تغذية راجعة لكل طالب ساعد كثيرا في الوقوف على نقاط القوة والضعف في كل جلسة والاستفادة منها في الجلسات التالية، الأمر الذي ساعد كثيرا في تنمية الكثير من مهارات التعبير الكتابي لدى هؤلاء الطلاب ، وساهم في انغماسهم في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله، مما أدى إلى تحسن مستوى التعبير الكتابي ومهاراته من جانبهم.

أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يكتسبوا مهارات التعبير الكتابي بنفس المستوى لأنهم لم ينالوا قسطا من التدريب على تلك المهارات ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية وهم يتعلمون في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتحقون بها، والتي لا تشبع الكثير من حاجاتهم وتجعلهم يفتقرون دائما إلى استخدام الاستراتيجيات المختلفة والتي يمكن أن تساعدهم على تحقيق قدرا معقولا من النجاح الدراسي. ومن ثم فهم في حاجة ماسة إلى التدريب على هذه الاستراتيجيات التي تساعدهم على تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم، الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الدراسي من ناحية، وتوافقهم النفسي والاجتماعي من ناحية أخرى، وذلك من خلال برامج مخططة ومنظمة يمكن أن تؤدي إلى تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ويؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن التحليل البعدي للبيانات أوضح ارتفاع مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (أفراد المجموعة التجريبية) في مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة،

وهذا ما أكدته دراسة كل من ضياء الدين موسى (٢٠٠٧)، عماد العزو (٢٠٠٥)، هاني شبانة (٢٠٠٥)، هناء محمد (٢٠١٠)، Chen (2005)، Al saraireh (2013)، Ellen (2006)، Johnson، Johnson &Stanne (2000)، Leavitt-Nobel (2008)، Parker (2011)، Saenz (2005)، Viel-Ruma (2007)، Viel-Ruma (2008)، Walker (2005) حيث أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حاجة ماسة إلى طرق خاصة في التعلم وبرامج تصمم خصيصا لمعالجة مشكلاتهم التحصيلية التي عجزت الطرق التقليدية عن التغلب عليها.

ثانيا: اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه:

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار مان ويتني (Whitney Mann(U)، واختبار ويلكوكسون(Wilcoxon W)، وقيمة (Z)، ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية

مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	مستوى الدلالة
١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٩٩٤	٠,٠١
	موجبة	١١	٦	٦٦		
	محايدة	١				
٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٧٠١	٠,٠١
	موجبة	٩	٥	٤٥		
	محايدة	٣				
٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣,١٤٠	٠,٠١
	موجبة	١٢	٦,٥	٧٨		
	محايدة	صفر				
٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٦٨٧	٠,٠١
	موجبة	٩	٥	٤٥		
	محايدة	٣				
٥) مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل من كلمات معطاه	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٩٦١	٠,٠١
	موجبة	١١	٦	٦٦		
	محايدة	١				
٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٥٨	٠,٠١
	موجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	محايدة	٤				
٧) مهارة الكتابة بخط (جميل (حسن الخط	سالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٩١٩	٠,٠١
	موجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	محايدة	٢				
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٠٦٣	٠,٠١
	موجبة	١٢	٦,٥	٧٨		
	محايدة	صفر				

يتضح من الجدول ما يلي:

جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠،٠١) لصالح القياس البعدي، وهذا يرجع إلى أثر

البرنامج المستخدم الذي ساهم في تحسن درجات (ورتب درجات) جميع مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لدي المجموعة التجريبية في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) مقارنة بالقياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج)، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠،٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي لبرنامج التعليم العلاجي المستخدم والذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب التقويم، كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن في مستوى التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية ومهاراته لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية (أعضاء المجموعة التجريبية).

حيث نجد أن التعليم العلاجي يعد طريقة فعالة في علاج العديد من المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم ويكمن الهدف الرئيسي منه في مساعدة الطلاب الذين تخلفوا عن ركب زملائهم والرجوع بهم لأفضل قدراتهم التعليمية كلما امكن ذلك، على أن يقوم برنامج التعليم العلاجي المستخدم على استخدام الإستراتيجيات والفنيات المناسبة والتي تلائم المشكلة المراد علاجها حتى يأتي بالنتائج المرجوة منه، وهو ما تم مراعاته في البرنامج العلاجي المستخدم، حيث تم اختيار استراتيجية التعلم التعاوني التي أكدت الدراسات على أهميتها وفعاليتها في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية وزيادة معرفة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتم التركيز على استراتيجية تقسيم الطلاب وفق مستويات التحصيل STAD، وتم تدريب المجموعة التجريبية.

ومن ناحية أخرى يمكن أن تضيف الباحثة إلى ما سبق أن التحسن الذي حدث في مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، يمكن تفسيره أيضا في ضوء أن التركيز على مهارات التعبير

الكتابي التي يسعى مقرر اللغة الإنجليزية لإكسابها لطلاب الصف الخامس الإبتدائي أدى إلى اهتمام هؤلاء الطلاب (أعضاء المجموعة التجريبية) لاكتسابها حتى يتمكنوا من مشاركة أقرانهم داخل الفصل الدراسي، وكذلك وجود فرصة لتطبيق ما تم التدريب عليه وتعلمه أثناء جلسات البرنامج في مواقف داخل الفصل الدراسي مع معلم الفصل، كان من العوامل التي ساعدت على اندماج الطلاب مع الباحثة وزيادة دافعيتهم لإكمال باقي جلسات البرنامج.

حيث كانت الباحثة تطلب من معلم الفصل التركيز على هؤلاء الطلاب (أفراد المجموعة التجريبية) وتقويمهم في المهارات التي يتعلمونها في الجلسات أولا بأول وذلك بعد التدريب على كل مهارة، للتأكد من مدى وجود تحسن في مستوى هؤلاء الطلاب أم لا من ناحية، ولمراعاة أي قصور في إجراءات البرنامج من ناحية أخرى، كل ذلك يمكن أن يفسر لنا الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية ومهاراته لصالح القياس البعدي، ويفسر كذلك مدى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

ويؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي، وذلك مقارنة بالقياس القبلي لنفس الأفراد على اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية، منها دراسة Randa (2008) والتي أسفرت أهم نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات الكتابة كل على حدة والتي تشمل (المحتوى، التنظيم، القواعد، التراكيب، المراجعة) وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية، أما دراسة يسري أحمد (٢٠١٢) فقد أشارت أهم نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١،٠ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التعبير الكتابي في اتجاه القياس البعدي.

ثالثا: اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه:

نتائج صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات

التعلم) في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار مان ويتني (Whitney Mann(U)، واختبار ويلكوكسون(Wilcoxon (W)، وقيمة (Z)، ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية

مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
(١) مهارة الاستخدام الصحيح للكلمات في تكملة الجمل	سالبة	٣	٣	٩	٠,٤٤٧	غير دالة
	موجبة	٢	٣	٦		
	محايدة	٧				
(٢) مهارة الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية	سالبة	٤	٢,٥٠	١٠	٠,٦٨٧	غير دالة
	موجبة	١	٥	٥		
	محايدة	٧				
(٣) مهارة التعبير عن الصور بسؤال وإجابة	سالبة	صفر	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	موجبة	٢	١,٥	٣		
	محايدة	١٠				
(٤) مهارة إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة	سالبة	١	٢,٥٠	٢,٥	١,٠٠	غير دالة
	موجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥		
	محايدة	٨				
(٥) مهارة التعبير عن الصور ب (٤) جمل من كلمات معطاه	سالبة	٢	٣,٥٠	٧	٠,٨١٦	غير دالة
	موجبة	٤	٣,٥٠	١٤		
	محايدة	٦				
(٦) مهارة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم	سالبة	٤	٢,٨٨	١١,٥٠	١,١٣١	غير دالة
	موجبة	١	٣,٥٠	٣,٥٠		
	محايدة	٧				
(٧) مهارة الكتابة بخط جميل (حسن الخط)	سالبة	٣	٢	٦	١,٧٣٢	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	محايدة	٩				
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية	سالبة	٥	٦,٤٠	٣٢	٠,٤٦٦	غير دالة
	موجبة	٥	٤,٦٠	٢٣		
	محايدة	٢				

ويتضح من الجدول ما يلي:

جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (جميع الأبعاد والدرجات الكلية) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن درجات القياس التتبعي لم تختلف جوهرياً عن درجات القياس البعدي، ويدل ذلك على استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين درجات جميع مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية بعد انتهاء البرنامج، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث بأن أفراد المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية قد حافظوا على مستوى المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجيته وفنياته، حيث ساعدت استراتيجية التعلم التعاوني وخاصة استراتيجية تقسيم الطلاب وفق مستويات التحصيل STAD المستخدمة في البرنامج التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي على تحسن مستوى التعبير الكتابي من جانبهم وكذلك القدرة على الإحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها ثانية عند الحاجة إليها، الأمر الذي أدى بدوره إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لديهم.

كما أن استخدام فنيات مختلفة في البرنامج، منها: التعزيز، والتكرار من أجل تثبيت المعلومة، وتقديم تغذية راجعة لكل طالب في نهاية كل جلسة للوقوف على نقاط القوة والضعف لدى كل منهم، وكذلك إعطاء واجب منزلي للتدريب على المهارات المتعلمة في كل جلسة من ناحية ولإعطاء فرصة لكل طالب من أفراد المجموعة التجريبية أن يكتشف الصعوبات والنقاط الغامضة التي لم يستوعبها أثناء الجلسات لكي يحاول تفاديها والتركيز عليها في الجلسات التالية من ناحية أخرى كان من شأنه أن أدى إلى التحسن في مستوى التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية ومهاراته لديهم.

كما أن إجراء تقييم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقييم نهائي بعد الإنتهاء من التدريب على كل مهارات التعبير الكتابي المتضمنة في البرنامج المستخدم، كان له أثر إيجابي في إكساب هؤلاء الطلاب بعض الثقة وذلك عندما يلاحظون وجود تحسن في مهارة من مهارات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية كانوا يفتقرون

إليها قبل ذلك إما لعدم إتاحة الفرصة لهم للتدريب على تلك المهارات باستخدام استراتيجيات معينة على ذلك، أو لعدم الاهتمام بهم وعدم التركيز عليهم بشكل أساسي من قبل المعلمين في الفصول الدراسية التي يلتحقون بها. كل ذلك ساهم بشكل إيجابي في اندماج أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج العلاجي وزاد من دافعيتهم لإكمال جلسات البرنامج إلى النهاية لما لمسوه من إجراءات سهلة ومبسطة أثناء التدريب على تلك المهارات أثناء تطبيق جلسات البرنامج.

ومن ناحية أخرى تضيف الباحثة إلى ما سبق أن من بين العوامل التي ساهمت في استمرار التحسن والأثر الإيجابي للبرنامج على ما بعد الانتهاء من التطبيق وخلال فترة المتابعة، حاجة هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية أعضاء المجموعة التجريبية إلى تعلم مهارات التعبير الكتابي والتدريب عليها حتى يتمكنوا من مسايرة زملائهم في الفصل الدراسي كان له الأثر الإيجابي في انتظامهم في حضور جلسات البرنامج والاهتمام باتباع تعليمات الباحثة أثناء التطبيق، كما طلبت الباحثة من معلم الفصل الإشراف على هؤلاء الطلاب وإتاحة الفرصة لهم بتطبيق ما تعلموه أثناء الجلسات داخل الفصل الدراسي وتقييمهم في كل مهارة يتم التدريب عليها بعد كل جلسة للتعرف على مدى التحسن الذي يطرأ على هذه المهارة لديهم ولعلاج أي قصور قبل الانتقال للمهارة التالية، وكذلك طلبت الباحثة من المعلم استمرار الإشراف على هؤلاء الطلاب والاهتمام بهم خلال فترة المتابعة من أجل تثبيت المهارات المتعلمة لديهم واستمرار التحسن في تلك المهارات من جانبهم.

وفي ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض تؤكد على استمرارية فعالية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية ومهاراته لدى الطلاب ذوي صعوبات التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية.

وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى أفراد المجموعة التجريبية، منها دراسة يسري أحمد (٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في التعبير الكتابي.

ومن ثم تبرز الحاجة إلى تقديم العديد من البرامج العلاجية والتدريبية والتي تقوم على استخدام استراتيجيات متعددة من شأنها أن تسهم في تحسين وتنمية التعبير الكتابي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم لأنهم يفتقرون لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات ولا يمكنهم استخدامها بشكل تلقائي كأقرانهم العاديين كل ذلك من أجل الوصول بهؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى مستوى معقول من النجاح الدراسي، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على توافقهم الشخصي والإجتماعي.

المراجع

أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، **رسالة دكتوراه**. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. عمان: دار الميسرة ١٥٥-١٥٦.

جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠٠٩). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية ٤٠.

حازم محمود راشد (٢٠٠٠). فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة عين شمس ٩٥.

حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٣). **تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)**. (٢). الرياض: مكتبة الرشد.

حمدان علي نصر (١٩٩٥). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر**، ٤ (٧)، ١٩٩-٢٣٥.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). **التعلم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين**، (٢٢).

سامية عبد النبي عفيفي (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة. **رسالة ماجستير منشورة**. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٣٥.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠). **تشخيص صعوبات التعلم، الإجراءات والأدوات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية، (سلسلة ذوي الإعاقة، ١٠)**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦أ). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦ب). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسة تطبيقية**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٩). **التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٢). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. الجزء الثالث. ذوو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عطية عبد المقصود يوسف (١٩٨٧). تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عمر إسماعيل علي، ومها صبري إبراهيم(٢٠١٦). **صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج**، الرياض: دار النشر الدولي.

فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٨٩). **اختبار القدرات العقلية للأعمال (من ٩-١١، ١٢-١٥،١٤-١٧) كراسة التعليمات** (ط٤). القاهرة: مكتبة النهضة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). **صعوبات التعلم – الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية المنظورة**. دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القضية الأولى. دار النشر للجامعات.

كوثر حسين كوجك (١٩٩٢). **التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تحقيق هدفين**، دراسات تربوية،(٧).

كيرك وكالفنت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. (ترجمة): زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

ليانا جابر هاشم (٢٠٠١). **التعلم التعاوني: أسسه النظرية وميزاته وتوجيهات لتطبيقه**. مكب القطان للبحث والتطوير التربوي. متوفر في http://. Qattan foundation.Org/ed/tawany

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع**. (تعريب عبد الوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

محمد عبد القادر أحمد (١٩٨٦). **طرق تعليم اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الخامسة.

محمد عبد المؤمن حسين(٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٥). علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية، **مجلة التربية (مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)**، (١٥٥)، ٣٢٤-٣٤٦.

محمد محمود موسى (١٩٩٥). برنامج علاجي مقترح في التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية، جامعة أسيوط.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٥). **التعليم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

هاني زينهم شبانة (٢٠٠٥). فعالية نموذج ميرل وتينسون في إكساب المفاهيم النحوية وصحة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الأزهر.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠/٢٠٠١). **أساليب التدريس الفعال ومهاراته (برنامج تدريب المعلمين عن بعد)**. القاهرة، ٥٨.

وليد السيد خليفة (٢٠٠٩). **المنظور الحديث للتربية الخاصة الموهبة والصعوبات الأكاديمية**، الجزء الثاني. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

Al Saraireh,S.Al (2013). The effect of a cooperative learning approach represented by jigsaw approach on efl students› skills (listening,speaking,writing and reading). *Unpublished master's thesis*, Mutah university,Al kark:Jordan.

Chen-Meng-Lin. (2005). The effect of the cooperative learning approach on Taiwanese (China). ERIC,No,AA13168533.

De La Paz, S. (1999). Teaching writing strategies and self- regulation procedures to middle school student with learning disabilities, *focus on exceptional children*,31,(5),1-16.

Gersten, R; Baker,S. & Edwards, L. (1999). Teaching expressive writing to students with learning disabilities, *http:www.eric.ed.gov./Eric Docs L data/ ericdocs 2sqi/ content- storage*, pp. 96-99.

Hallen beck,M.J.(1995). The Cognitive Strategy in Writing: welcome relief for adolescents with learning disabilities. Paper presented at The Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (73nd, *Indiana polis, n,April5*-9).

Hammill,D.,&Larsen, S. (1988). Test of written language-2. *Austin, t x: pro-Ed.*

Johnson, D., Johnson,R, & Stanne,M.(2000). Cooperative learning method: *AMeta-analysis unpublished report*. University of Minnesota.

Leavitt-Nobel, Kimberly (2008). Improving the writing skills of sixth grade English language learners with and without learning disabilities: *An integrated model approach. Ph.D. Thesis.* Faculty of the graduate school, the State University of New York.

Marchisan, M.L. (2000). The write way. *Intervention in school & clinic*, 36(3), 154-163.

Mason; L.H., Harras,s.& Graham,R.K.(2002). Every child has a story to tell: Self-Regulated strategy development for story writing. Education and Treatment of children,25(4),496-506.

Mercer,C.(2001).*students with learning Disabilities* . New Jersey: prentice-Hall.78.

Myklebust, H. (1965). *Development and disorders of write language*, picture story language. (1), Grune & Stratton, New York.

Pierangelo, Roger & Giuliani, George (2008b). *Understanding assessment in the special education process*. California: Corwin press.

Saddler, B., Moran; S; Graham, S. & Harris, K.R. (2004). Preventing writing difficulties: the effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*,12(1),3-17.

Saddler, bruce. Asaro, Kristie (2008). The Effects of peer-Assisted Sentence- Combining Practice on Dour Young Writers with Learning Disabilities, Learning Disabilities: *A contemporary journal*, 17-31.

Sills,C.K.(1995). Success for learning disabled writers across the curriculum. *College teaching.*43(2),66-72.

Vallecersa, A.L. & Debettencourt, L.U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing to middle education. *Treatment of children*,20(20), 173-189.

Verma, Preeti (2008). *Learning disability: Challenges in diagnosis and assessment*. (In) Thapa, Komilla; Aalsvoort, Geerdina & Pandey, Janak (Eds**.).** Perspectives on learning disabilities in India: Current practices and prospects (pp.143-170). (2nd ed.) New Delhi: SAGE publications.

Viel-Ruma, Kim; Houchins, David & Fredrick, Laura (2007). Error self-correction and spelling: Improving the spelling accuracy of secondary students with disabilities in written expression. *Journal of behavioral education*,16,291-301.

Viel-Ruma, Kimberly (2008). The effects of direct instruction in writing on English speakers and English language learners with disabilities. *Ph.D. Thesis. The college of education*, Georgia state university.

Walker, Barbara; Shippen, Margaret; Alberto,Paul; Houchins,David & Cihak, David (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, 20(3), 175-183.

Warger,G.(2002). Helping students with learning disabilities succeed in state and district writing assessment. *Eric clearing house on disabilities and gifted education, Council for exception children*,1710 North Glebe.

Welch,M. & Jensen, J.B.(1990).Write P.L.E.A.S.E.:Avideo-Assisted strategic intervention to improve written expression of inefficient learners. *Remedial and special education*,12(1)37-47.