بحث (2)

أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد: د. رأفت رخا السيد محمد أبو رخا

من قدرات ومهارات، وستتيح له هذه الشراكة آفاقًا ممتدة من التفكير فيما يتعلمه، وستتطور لديه أدوات التقويم مما يجعله أكثر قدرة على التعلم.

لذلك فإن هذا البحث يحاول دراسة أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال مجموعة من الممارسات التقويمية؛ واضعًا في اعتباره إشراك التلاميذ في وضع المعايير اللازمة والاتفاق عليها وصياغتها قبل شروعهم في عملية التقويم الذاتي؛ ليكتشفوا بأنفسهم المجالات التي يحتاجون فيها إلى المساعدة، فيتلمسوا نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي يكونون قادرين على وضع أهدافهم بأنفسهم، ومن ثم العمل على تحقيق تلك الأهداف.

والباحث يأمل أن تكون نتائج هذا البحث بمثابة خطوة للوصول إلى أنجع الأساليب التي يمكن استخدامها لعلاج وتحسين مهارات وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة، وتطبيق هذا الأسلوب التقويمي داخل مدارسنا بطريقة تحقق التقويم المتكامل والمتوازن للعملية التعليمية والتربوية من جهة أخرى.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث خلال عمله بمجال تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات واضحة في المهارات الإملائية، ويتفق الباحث في ملاحظته تلك مع نتائج العديد من الدراسات المسحية التي عنيت بالتعرف على حجم مشكلة صعوبات التعلم وأنواعها، ومن هذه الدراسات دراسة كل من عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1993) التي أظهرت نتائجها أن صعوبات الكتابة تعد من أكثر مجالات صعوبات التعلم شيوعاً تليها القراءة فالحساب.

والباحث وهو بصدد بحثه الحثيث نحو إيجاد أساليب جديدة تمكنه من علاج وتحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ يجد في أسلوب

يقصد بالمهارات الإملائية في البحث الحالي: التمييز بين الحركة وحرف المد، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة، اللام الشمسية واللام القمرية، التاء والهاء في آخر الكلمة، التنوين، همزتي الوصل والقطع، كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ/ أو تلفظ ولا تكتب، الألف اللينة، الهمزات المتوسطة والمتطرفة، علامات الترقيم.

الفصل الأول

مقدمة :

يشكل علم القياس والتقويم رافداً من أهم الروافد في العلوم الإنسانية والسلوكية، وإحدى الركائز الأساسية التي تبنى عليها السياسات والنظم التربوية والتعليمية الحديثة، ولقد تعرض هذا العلم في نهاية القرن العشرين إلى تحولات وتغيرات كبرى في النموذج التقليدي، أدت إلى ظهور نماذج جديدة في القياس التربوي والنفسي، كان أهمها التقويم المعتمد على الأداء Performance -based- assessment أو ما يعرف بالتقويم الحقيقي (الأصيل) Authentic assessment، (ومن أهم خصائص هذا النوع من التقويم أنه يتيح للمتعلم القيام بتقويم أدائه من خلال ما يعرف بالتقويم الذاتي Self-assessment للمشروع أو العمل أو المهمة التي أنجزها) (راشد الدوسري، 2004).

وللتقويم الذاتي آثار إيجابية عديدة على أداء المتعلم، وهذا ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات كدراسة (John A. Ross, et al, 1999) التي أكدت أن التلاميذ الذين مارسوا التقويم الذاتي أصبحوا أكثر دقة في تقييمهم لأدائهم عن غيرهم ممن لم يمارسوا هذا النوع من التقويم، ودراسة (Starling 2005 John A. Ross, Michelle) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة التلاميذ للتقويم الذاتي يسهم في رفع مستوى الإنجاز لديهم ورفع كفاءتهم الذاتية efficacy-Self، وتظهر نتائج دراسة (Heidi Goodrich 1999) أن للتقييم الذاتي أثراً إيجابياً في تحسن الكتابة التعبيرية والكتابة السردية.

وهنا تتبلور فكرة ومشكلة هذا البحث لدى الباحث الحالي؛ فلم لا يكون هناك أثر إيجابي أيضاً للتقويم الذاتي على المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعنى الباحث بعلاجهم خلال عمله بغرفة المصادر؟ إذ تعد مشكلة الضعف الإملائي لدى هذه الفئة من التلاميذ من أبرز المشكلات التي يعانونها.

كما أن ممارسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لعملية التقويم الذاتي قد تتيح لهم فرصاً جديدة ليصبحوا متعلمين أكثر وعيًا وقدرةً على تطبيق ما تعلموه في مجالات تعلم جديدة؛ فحينما يصبح التلميذ شريكًا في عملية التقويم سيكتشف أفضل ما لديه

أهمية البحث:

1. يقدم هذا البحث ـ للعاملين بمجال القياس والتقويم ـ نموذجاً حديثاً للتقويم الذاتي يتضمن سلسلة من الإجراءات التي أعدها الباحث يمارس التلميذ من خلالها هذا النمط من التقويم.
2. يضيف هذا البحث مدخلاً جديداً لعلاج صعوبات التعلم باستخدام أسلوب التقويم الذاتي لتحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. قد تفيد نتائج هذا البحث المعلمين في وضع أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ موضع التطبيق أو التجريب في المواد الدراسية المختلفة، إما بغرض الوصول إلى التقويم المتوازن أو المتكامل للعملية التربوية والتعليمية، أو بغرض تحسين مستوى الأداء لدى التلاميذ.
4. يتوقع الباحث أن يسهم هذا البحث في تحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال وبعد تدريبهم على أسلوب التقويم الذاتي.
5. قد تسهم نتائج هذا البحث في توسيع مجال الدراسة والبحث حول أثر ومدى فاعلية أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ في عملية التعلم والتعليم أمام الباحثين بمجال القياس والتقويم.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق أهداف ثلاثة:

1. إعداد اختبار تشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس.
2. إعداد وتطبيق نموذج للتقويم الذاتي يتضمن مجموعة من التدريبات المتسلسلة لتقويم المهارات الإملائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس.
3. دراسة أثر ومدى فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس؟

التقويم الذاتي مدخلاً مناسبًا لتحسين المهارات الإملائية لدى هؤلاء التلاميذ.

وإذا كان أسلوب التقويم الذاتي يمثل خبرة جديدة لدى التلاميذ العاديين بمدارسنا، فلا شك أنه سيكون بمثابة تحدٍ لذوي صعوبات التعلم؛ إذ تشير نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (Zeleke,Seleshi,2004) ودراسة (2002 Elbaum, Batya,) إلى انخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين.

لذا فالبحث الحالي يسلط الضوء على إمكانية ممارسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقويم الذاتي.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس: ما أثر أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

ويمكن تفسير هذا السؤال في الأسئلة الإحصائية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات الإملائية(قبل وبعد ممارسة التقويم الذاتي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، فيما يخص الدرجة الكلية للإملاء؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، فيما يخص الدرجة الكلية للإملاء؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، فيما يخص الدرجة الكلية للإملاء؟

إجراءات البحث:

1 . عرض الإطار النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بمتغيرات البحث للإفادة منها.
2 . إعداد اختبار تشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس وحساب صدقه وثباته.
3 . إعداد نموذج للتقويم الذاتي يشمل سلسلة من الإجراءات التي يمارسها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بغرض تدريبهم على أسلوب التقويم الذاتي لمهاراتهم الإملائية موضع البحث.
4 . تشخيص مجموعتي البحث (تجريبية - ضابطة) من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون صعوبة في مهاراتهم الإملائية.
5 . تطبيق الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية قبلياً على مجموعتي البحث.
6 . التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث السن والدرجة الكلية للمهارات الإملائية.
7 . خضع تلاميذ المجموعة الضابطة لتقويم المعلم (الباحث) وفقًا لما هو متبع في البرنامج المعتاد بغرف المصادر❖ (بينما مارس تلاميذ المجموعة التجريبية أسلوب التقويم الذاتي.
8 . تطبيق الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية بعديًا على مجموعتي البحث.
9 . المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها.
10 . تقديم التوصيات والمقترحات.

حدود البحث:

يسير البحث في إطار الحدود التالية:

1 . **الحد الزمني:** أجريت هذه الدراسة بداية العام الدراسي 2005/2006م.
2 . **الحد المكاني:** غرفة المصادر بمدرسة حمودة بن علي للتعليم الأساسي (حلقة أولى).
3 . **العينة:** تلاميذ الصف الخامس ذوو صعوبات التعلم.

❖ نموذج لدرس علاجي معتاد بغرفة المصادر.

فروض البحث

يستهدف البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث:

يأخذ البحث بالمنهج التجريبي الذي يقوم على القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات البحث بغرض تجريب أسلوب التقويم الذاتي (متغير مستقل)، لقياس مدى أثره وفاعليته على المهارات الإملائية (متغير تابع) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

واعتمد الباحث في هذا التعريف على مناهج مادة الإملاء التي تدرس لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، لذا فهذا التعريف يقع ضمن حدود مناهج دولة الإمارات.

3 . صعوبات التعلم Learning Disabilities:

(صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى وجود تباعد بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحد أو أكثر من الجوانب التالية:

1 – التعبير اللغوي: (الشفهي ـ الكتابي).

2 – الفهم: (الاستماعي ـ القرائي).

3 – المهارات الأساسية للقراءة.

4 – إجراء العمليات الحسابية.

ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجالات 50٪ أو أقل من تحصيله المتوقع في هذا المجال وفقًا لعمره الزمني والخبرات التعليمية التي مر بها. على ألا يكون ذلك نتيجة لإعاقة حسية أو بدنية أو عقلية أو نتيجة لنقص الفرصة للتعلم أو لوجود مشكلات اجتماعية أو اقتصادية.) (رأفت رخا السيد، 2003).

الإطار النظري

مفهوم التقويم الذاتي self-assessment

تعددت التعريفات حول مفهوم التقويم الذاتي، وباستقراء الباحث الحالي وتحليله لمعظم هذه التعريفات ـ التي توصل إليها في حدود علمه ـ استطاع أن يكوّن تصوراً حول الاتجاهات التي تمثلها هذه التعريفات؛ حيث توصل إلى ثلاثة اتجاهات لمفهوم التقويم الذاتي، وسيتناول الباحث بإيجاز في عرضه لمفهوم التقويم الذاتي أكثر التعريفات تمثيلاً لهذه الاتجاهات وفقًا للآتي:

4 . **المهارات الإملائية:** التي تتضمنها مناهج اللغة العربية للصفوف الدراسية من الأول إلى الرابع بدولة الإمارات العربية المتحدة.

5 . **التعريفات الإجرائية:** لكل من التقويم الذاتي، المهارات الإملائية، صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

1 . التقويم الذاتي self-assessment:

يأخذ الباحث بتعريف (Brualdi,1998) والذي يعرف التقويم الذاتي بأنه (إحدى الطرائق الجيدة والمرغوبة في تقويم الأداء، حيث يقوم الطالب بتقويم أدائه بنفسه بعد معرفته بمعايير تقويم الأداء وقواعد التصحيح المطبقة، وذلك بمشاركته معلمه في وضع هذه المعايير والقواعد).

والباحث الحالي يأخذ بهذا التعريف للتقويم الذاتي لتضمنه الخطوات الإجرائية التي سيقوم بها الباحث أثناء ممارسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأسلوب التقويم الذاتي، بدءاً من تحديد التلاميذ لمعايير تقويم المهارات الإملائية بالاشتراك مع الباحث، ووصولاً إلى قيامهم بتقويمهم لأدائهم ذاتيًا.

2 . المهارات الإملائية Dictation Skills:

يعرف الباحث المهارات الإملائية في البحث الحالي بأنها تلك المهارات التي يتوقع أن يكون تلميذ الصف الخامس قد أتقنها خلال دراسته لمادة الإملاء خلال الصفوف الأربعة السابقة وهي (مرتبة ترتيباً بنائياً): التمييز بين الحركة وحرف المد في الكتابة، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة، كتابة أل القمرية وأل الشمسية، كتابة التاء والهاء في آخر الكلمة، كتابة الكلمات المنونة بتنوين الضم والكسر والفتح في حدود الأنماط التي درسها، همزتي الوصل والقطع، كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ والعكس، كتابة الألف اللينة في حدود الأنماط التي درسها، كتابة كلمات تشتمل على همزة متوسطة أو متطرفة (ضمن معجمه الإملائي)، علامات الترقيم.

ممارسة التلاميذ لأسلوب التقويم الذاتي؛ لذا يتبنى الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي للتقويم الذاتي لكونه أكثر التعريفات إجرائية.

النموذج النظري للتقويم الذاتي
Theoretical Model Behind Self-assessment

يتبنى الباحث في دراسته النظرية للتقويم الذاتي نموذج رولهيسر (Rolheiser,1996) الذي يفسر دور التقويم الذاتي في عملية التعلم خلال دورة من العمليات النفسية والمعرفية تتضمن المراحل التالية:

المرحلة الأولى: يبدأ التلميذ في وضع أهداف متقدمة لأدائه.

المرحلة الثانية: يبذل جهداً ذاتياً لتحقيق هذه الأهداف.

المرحلة الثالثة: يحقق التلميذ في تلك المرحلة إنجازات محددة وهي محصلة طبيعية للمرحلتين الأولى والثانية (وضع الأهداف، وبذل الجهد).

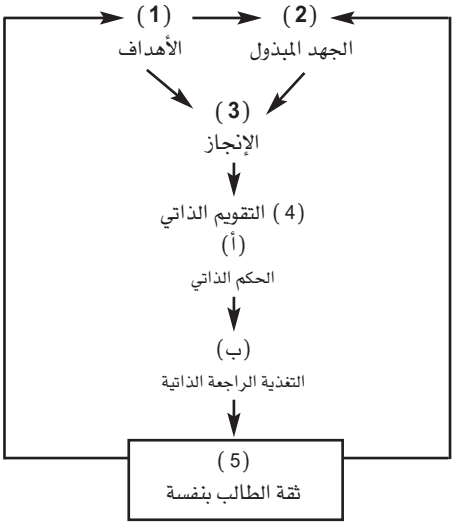
المرحلة الرابعة: التقويم الذاتي للتلميذ وتتم هذه المرحلة في خطوتين:

أ. أن يحكم التلميذ على أدائه، كأن يسأل التلميذ نفسه: هل أنجزت أهدافي وفقًا للمعايير المحددة؟

ب. التغذية الراجعة الذاتية، حيث يعدل التلميذ فيما قام بإنجازه وفقًا للمعايير المتفق عليها والتي استطاع من خلالها أن يحكم على أدائه بنفسه، ثم يستجيب التلميذ لحكمه الذي وصل إليه كأن يسأل نفسه: هل أنا راض عن حكمي هذا؟

المرحلة الخامسة: يشعر التلميذ بالثقة بالنفس في هذه المرحلة الأخيرة، فبعد نجاحه في وضع أهدافه وبذل

دور التقويم الذاتي في عملية التعلم



❖ **الاتجاه الشمولي للتقويم الذاتي:**

وهو يركز على شمولية عملية التقويم الذاتي لمختلف عناصر الأداء التعليمي، ومن التعريفات التي تمثل هذا الاتجاه تعريف كلٍّ من (إسماعيل دياب، وعادل البنا،2001) حيث يعرفان التقويم الذاتي بأنه (تلك العملية التي تمكن الفرد بنفسه من إجراء تقويم شامل لمختلف عناصر الأداء التعليمي تقويماً يمكنه التأكد من رصد واستحداث التطويرات والتجديدات الشاملة لتقابل في النهاية متطلبات معايير الاعتماد.)

❖ **الاتجاه المعتمد على تأثير التقويم الذاتي:**

ويهتم هذا الاتجاه بأثر التقويم الذاتي على العمليات النفسية والمعرفية لدى التلاميذ، ومن التعريفات التي تمثل هذا الاتجاه تعريف (Stateman, 1993) فيذكر (أن التقويم الذاتي ينمي لدى الطلاب الثقة بالنفس ـ وتقدير الذات بما يشجعهم على إدراك الفجوات في معارفهم وتفكيرهم والعمل بسرعة لتقليل تلك الفجوات).

❖ **الاتجاه المعتمد على فهم التلميذ لمعايير تقييم الأداء ومشاركته في صياغتها:**

ويعنى هذا الاتجاه بالاعتماد على معايير تقييم الأداء قبل شروع التلميذ في عملية التقويم الذاتي، ومن التعريفات التي تمثل هذا الاتجاه تعريف (Brualdi,1998) إذ يعرف التقويم الذاتي بأنه أحد الطرق الجيدة والمرغوبة في تقييم الأداء، حيث يقوم الطالب بتقييم أدائه بنفسه بعد معرفته بمعايير تقييم الأداء وقواعد التصحيح المطبقة، وذلك بمشاركته معلمه في وضع هذه المعايير والقواعد.

التعريف الإجرائي للتقويم الذاتي في البحث الحالي:

يأخذ الباحث الحالي بتعريف (Brualdi,1998) لاعتماده خطوات إجرائية تتمثل في معرفة التلميذ بمعايير الأداء وقواعد التصحيح من جهة، ومشاركته معلمه في وضع هذه المعايير والقواعد من جهة أخرى، متبعاً ذلك كله بعملية التقويم الذاتي، وتدخل هذه الإجراءات الثلاثة ضمن الإجراءات الرئيسة المتبعة في

للتقييم الذاتي أثراً إيجابياً في تحسن الكتابة التعبيرية لدى كل من التلاميذ والتلميذات، كما دلت النتائج أيضًا على أن استخدام التلاميذ لاستمارات التقييم أسهم في تحسن مستوى الكتابة التعبيرية بدرجة أكبر من استخدام أسلوب التقييم الذاتي وحده، وأكدت نتائج دراسة (John A. Ross, et all, 1999) وجود فروق ذات دلالة بسيطة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقدرة على الكتابة السردية، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وأثبتت تحسن مستوى الكتابة لدى التلاميذ الضعاف في المجموعة التجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة بدرجة كبيرة، وعزيت نتائج تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في القدرة على الكتابة إلى أثر التركيز الناتج عن دمج معايير التقييم مع عملية التعلم، كما أظهرت النتائج أيضًا فاعلية التقويم الذاتي بالمقارنة بأساليب التقويم الأخرى في تحسين الكتابة لدى التلاميذ، وفي دراسة (Heidi Goodrich, 1999 Andrade,) أظهر طلاب المجموعة التجريبية مستوى أعلى للأداء في الاختبارات البعدية من طلاب المجموعة الضابطة، كما أظهر طلاب المجموعة التجريبية مستوى أعلى من طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل المعرفة الخاصة بتصنيف الحيوانات، وكانوا أكثر رغبة في مراجعة المعلومات عن طلاب المجموعة الضابطة.

يتضح من نتائج هذه الدراسات أن لأسلوب التقويم الذاتي آثاراً إيجابية في تحسين النواحي النفسية والمعرفية والتعليمية لدى التلاميذ الذين استخدموا هذا الأسلوب في تقويم أدائهم.

3. أثر أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسن مهاراتهم الكتابية.

في دراسة (Sexton, et all, 1998) أظهرت النتائج أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التقويم الذاتي ممثلاً في استراتيجية الضبط الذاتي يؤثر إيجاباً على كل من أسلوبهم الكتابي وأدائهم الكتابي، وفي دراسة (Joe,1997 Utay, Carol; Utay,)، أظهر أفراد المجموعة التجريبية تحسنًا واضحًا في مهارات الكتابة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا يستمتعون بالعمل مع زملائهم المساعدين، وأن أفراد المجموعة التجريبية كانوا

أقصى ما لديه من جهد للوصول إلى تلك الأهداف متبعاً ذلك بعملية التقييم الذاتي لإنجازه، ومن خلال حكمه على ما أنجزه يمكن له أن يستفيد من التغذية الراجعة في تطوير هذا الحكم، وأخيراً تجتمع هذه العمليات فتؤثر في ثقته بنفسه بصورة إيجابية.

(Rolheiser,1996) شكل رقم (1) يوضح دور التقويم الذاتي في عملية التعلم (بتصرف من الباحث)

أثر استخدام أسلوب التقويم الذاتي:

تدور تساؤلات البحث الحالي حول أثر استخدام أسلوب التقويم الذاتي؛ لذا يحاول الباحث فيما يلي استعراض نتائج الدراسات التي قامت بدراسة الآثار المترتبة على استخدام أسلوب التقويم الذاتي؛ ليبني خلفية نظرية يستند إليها في دراسته لأثر أسلوب التقييم الذاتي على المهارات الإملائية لدى ذوي صعوبات التعلم، ولقد أظهرت نتائج معظم هذه الدراسات:

1. فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تنمية قدرات التلاميذ في عملية التقويم الذاتي بدرجة عالية من الموضوعية اعتمادًا على المعايير المتفق عليها.

ففي دراسة (John A. Ross, et all, 1999) أظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر دقة في تقييمهم لأنفسهم من تلاميذ المجموعة الضابطة، كما أثبتت نتائج دراسة (Andrade, Heidi Goodrich, 1999) إمكانية استخدام الطلاب لأسلوب التقييم الذاتي بطريقة تلقائية وبكفاءة عالية داخل الصف.

2. الأثر الإيجابي لأسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ في تحسن النواحي النفسية والمعرفية والتعليمية لدى هؤلاء التلاميذ.

أظهرت نتائج دراسة (John A. Ross, Michelle Starling 2005) وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الكفاءة الذاتية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي مارست أسلوب التقويم الذاتي، كما أظهرت تلك النتائج الأثر الإيجابي للتقويم الذاتي على مستوى الإنجاز لدى الطلاب، وفي دراسة (Heidi Goodrich 1999) أظهرت نتائج الاستبانات أن

مفهوم صعوبات التعلم والتعريف الإجرائي لها :

(شهدت السنوات الأخيرة نمواً مطّرداً في استخدام عديد من التربويين لمصطلح صعوبات التعلم من أجل تصنيف مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وظهور هذا المصطلح يرجع لوجود نواحي ضعف عديدة بالتعريفات الطبية/السيكولوجية في تصنيفها للأطفال غير العاديين مثل المتخلفين عقلياً، وذوي التلف الدماغي والمضطربين انفعالياً إلى آخر هذه التعريفات، وقد يرجع تطور مصطلح صعوبات التعلم نتيجة لرغبة التربويين بإظهار أهمية دورهم في تحديد وعلاج ذوي صعوبات التعلم، والذي سبقهم فيه المتخصصون في الطب والطب النفسي). (رأفت رخا، 2003)

ويستعرض الباحث الحالي فيما يلي أهم هذه التعريفات؛ ليصل إلى التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في البحث الحالي:

تعريف مجلس الرابطة الدولية لصعوبات التعلم
National joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD)

(إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحاً عاماً يشير إلى مجموعة غير متجانسة Heterogeneous من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاستبدال أو قدرات الحساب وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي - ttion Social percep من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل: الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة،أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف) (Conte and Andrews 1993).

يبادرون بطلب المساعدة من زملائهم المساعدين، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو الكتابة، وفي حدود علم الباحث لا يوجد إلا النزر القليل من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التقويم الذاتي في تحسين النواحي النفسية والمعرفية والتعليمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وتحسين مهاراتهم الإملائية على وجه الخصوص.

المهارات الإملائية:

يذكر (محمد رجب فضل الله، 1995) أنه يمكن إجمال صعوبات الرسم الإملائي في سبع صعوبات هي: صعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ، وصعوبات كتابة الهمزة، وصعوبات كتابة الألف اللينة، وصعوبات الفصل والوصل، وصعوبات كتابة التاء بنوعيها، وصعوبات استخدام علامات الترقيم، وأخيراً صعوبات الرسم القرآني).

ويقتصر البحث الحالي في دراسته للمهارات الإملائية على المهارات التي يتوقع أن يكون تلميذ الصف الخامس قد تمكن من إتقانها خلال الصفوف الأربعة السابقة وفقًا لمنهاج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة (أحمد السهارين وآخرون، 2001) وهي (مرتبة ترتيبًا بنائيًا):

1. التمييز بين الحركة وحرف المد.
2. التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة.
3. اللام الشمسية واللام القمرية.
4. التاء والهاء في آخر الكلمة.
5. التنوين.
6. همزتا الوصل والقطع.
7. كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ، أو تلفظ ولا تكتب.
8. الألف اللينة.
9. الهمزات المتوسطة والمتطرفة.
10. علامات الترقيم.

ب. محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

قد يكون الطفل متخلفًا من الناحية النمائية أو الأكاديمية لكنه لا يعتبر ضمن الذين يعانون من صعوبات التعلم، فجميع أو معظم تعريفات التعلم نصت على استبعاد تلك الحالات من الصعوبات التي ترجع لوجود تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو إعاقة بدنية، أو اضطراب انفعالي، أو نقص فرص التعلم. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000)

ولقد حقق الباحث هذا المحك باستبعاد تلك الحالات تبعًا لسجلات المتابعة للأطفال فيما يخص السجل الصحي والاجتماعي والسجل التعليمي وتقرير الاختصاصي النفسي.

ج. محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion:

إذا ما أظهرت اختبارات الذكاء أن مستوى ذكاء الطفل يقع ضمن المتوسط أو أكثر، ويحقق أداءً عاديًا أو قريبًا من العادي في الرياضيات، ولكن أداءه في تعلم المهارات اللغوية - على سبيل المثال - أقل من أدائه في الرياضيات بعد فترة كافية من وجوده بالمدرسة، فعندئذٍ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة في تعلم المهارات اللغوية.

ولقد حقق الباحث هذا المحك من خلال مقارنة درجات كل تلميذ في مادتي اللغة العربية والرياضيات وذلك في ضوء قدرة التلميذ العامة وفقًا لنتيجة اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم (كما يستخدم في هذه الدراسة):

هو مفهوم يشير إلى وجود تباعد بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحد أو أكثر من الجوانب التالية: التعبير اللغوي: (الشفهي - الكتابي)، الفهم: (الاستماعي - القرائي)، المهارات الأساسية للقراءة، إجراء العمليات الحسابية.

ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو

تعريف المنظمة الكندية لصعوبات التعلم (LDAC, 2002):

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب أو تنظيم أو حفظ أو فهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية.

وتختلف صعوبات التعلم من حيث الشدة أو من حيث النوع في واحدة أو أكثر مما يلي:

المهارات اللغوية (مثل: الاستماع، التحدث، الفهم)، ومهارات القراءة (مثل: تمييز الحروف، التمييز السمعي للفونيمات، فهم المعنى من خلال السياق)، ومهارات الكتابة (مثل: التهجئة، التعبير، الإملاء)، ومهارات الرياضيات (العد، الحساب، حل المشكلات الرياضية). (رأفت رخا، 2003)

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في البحث الحالي:

في ضوء دراسة الباحث الحالي للتعريفات السابقة، وتتبعه للنقد الموجه لكل تعريف من تلك التعريفات مستكشفًا جوانب القوة والضعف في كل منها؛ استطاع الباحث أن يضع تعريفًا إجرائيًا يتفق مع أهداف وطبيعة البحث الحالي، وهذا التعريف يتضمن المحكات التالية:

أ. محك الذكاء Intelligence Criterion :

حيث يتم استبعاد فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعليم Learning Disorders نتيجة للتخلف العقلي باستخدام اختبارات الذكاء المقننة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000)، ولقد حقق الباحث هذا المحك بتطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء على أفراد العينة، واستبعد التلاميذ الذين حصلوا على أقل من 90 درجة، وذلك استناداً للإجراءات المتبعة في كثير من الدراسات كدراستي (نصرة جلجل، 1994) و(رأفت رخا، 2003).

❖ **مجموعة تجريبية:** مارس أفرادها التقويم الذاتي باستخدام برنامج تعليمي لمادة الجغرافيا.

نتائج الدراسة:

1 . أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الكفاءة الذاتية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح العينة التجريبية التي مارست أسلوب التقييم الذاتي.

2 . أظهرت النتائج أن للتقييم الذاتي أثراً إيجابياً على مستوى الإنجاز لدى الطلاب والطالبات.

3 . أظهرت النتائج أن درجة التحسن في مستوى الأداء لدى الطالبات أكبر منه لدى الطلاب.

2 . دراسة (El-Koumy, 2001)

عنوان الدراسة: دراسة أثر التقويم الذاتي على التحصيل المعرفي والتفكير الأكاديمي.

هدف الدراسة: دراسة أثر التقويم الذاتي على التحصيل المعرفي والتفكير الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 94 طالباً يدرسون مقرر طرق تدريس اللغة الانجليزية صنفوا في مجموعتين (تجريبية ـ ضابطة) تستخدم المجموعة التجريبية التقويم الذاتي من خلال استراتيجية تبنتها الدراسة لمدة ثلاثة أشهر بواقع محاضرة واحدة كل أسبوع.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة في كلٍ من التحصيل المعرفي والتفكير الأكاديمي، بمعنى عدم دلالة أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي.

3 . دراسة (Liebovich, Betty J, 2000)

عنوان الدراسة: التقويم الذاتي للأطفال.

هدف الدراسة: دراسة تأثير التقويم الذاتي للأطفال على مستوى تعلمهم.

أكثر من هذه المجالات 50٪ أو أقل من تحصيله المتوقع في هذا المجال وفقًا لعمره الزمني والخبرات التعليمية التي مر بها. على ألا يكون ذلك نتيجة لإعاقة حسية أو بدنية أو عقلية أو نتيجة لنقص الفرصة للتعلم أو لوجود مشكلات اجتماعية أو اقتصادية. (رأفت رخا، 2003).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

إن أبرز الصعوبات التي واجهت الباحث في هذا البحث هو ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التقويم الذاتي وأثره على المتغيرات النفسية والمعرفية والتعليمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بل حتى لدى التلاميذ العاديين.

وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت متغيري البحث (التقويم الذاتي، المهارات الإملائية):

أولاً: دراسات اهتمت بدراسة أثر التقويم الذاتي على العمليات النفسية والمعرفية لدى التلاميذ.

1. دراسة (John A. Ross, Michelle Starling 2005):

عنوان الدراسة: أثر التقييم الذاتي على الإنجاز والكفاءة الذاتية ببيئة التعلم المعتمدة على الحاسوب.

هدف الدراسة: دراسة أثر التقييم الذاتي على مستوى إنجاز التلميذ وعلى الكفاءة الذاتية في استخدام الحاسوب في بيئة تعليمية تعتمد اعتمادًا تامًا على الحاسوب في عملية التعلم.

عينة الدراسة: طلاب الصف الحادي عشر وتم اشتقاق مجموعتين من هذه العينة:

- **مجموعة ضابطة:** تعرض أفرادها للبرنامج التعليمي المعتاد في الفصول العادية لمادة الجغرافيا.

3 . أثبتت النتائج إمكانية استخدام الطلاب لأسلوب التقييم الذاتي بطريقة تلقائية وكفاءة عالية.

4 . أثبتت النتائج أن الطلاب الذين قاموا بتقييم أدائهم كانوا أكثر رغبة في مراجعة المعلومات من طلاب المجموعة الضابطة.

ثانياً: دراسات اهتمت بدراسة أثر التقويم الذاتي على تعلم الكتابة.

1 . دراسة (John A. Ross, et all, 1999)

عنوان الدراسة: أثر التدريب على التقويم الذاتي على الكتابة السردية.

هدف الدراسة: دراسة أثر استخدام التقويم الذاتي على تحسن مستوى التلاميذ في الكتابة السردية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 296 طالبًا من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:

❖ **تجريبية:** تتكون من 148 تلميذًا مارسوا التقييم الذاتي لأعمالهم، وذلك لمدة 8 أسابيع.

❖ **ضابطة:** تتكون من 148 تلميذًا لم يتعرضوا لمتغير التقييم الذاتي لأعمالهم.

نتائج الدراسة:

1 . أظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر دقة في تقييمهم لأنفسهم من تلاميذ المجموعة الضابطة.

2 . أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بسيطة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقدرة على الكتابة السردية، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

3 . أظهرت النتائج تحسن مستوى الكتابة لدى التلاميذ الضعاف في المجموعة التجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة بدرجة كبيرة.

4 . عزيت نتائج تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في القدرة على الكتابة إلى أثر التركيز الناتج عن دمج معايير التقييم مع عملية التعلم.

5 . دلت النتائج فاعلية التقويم الذاتي مقارنة بأساليب التقويم الأخرى في تحسين الكتابة.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 20 طفلاً في سن من 3 -5 سنوات بالروضة وأسرهم، وتكونت عينة أطفال الدراسة من 11 ذكرًا و9 إناث.

خضع الأطفال لبرنامج تعليمي من الساعة الثامنة والنصف صباحًا إلى الساعة الثانية عشرة ظهرًا، وكان برنامجهم التعليمي مجرد طرحهم للأسئلة ثم محاولة إجابتهم عليها، واقتصر دور المعلم على مساعدتهم في صياغة الأسئلة وتوفير مصادر المعرفة لهم.

نتائج الدراسة:

1 . أظهر الأطفال تفاعلاً واضحًا في هذه التجربة داخل قاعاتهم التعليمية.

2 . أظهرت المقابلات الشخصية مع الأطفال وأسرهم نتائج ضعيفة في تقويم الأطفال لأنفسهم أو حتى تدعيم إجاباتهم بمعايير رئيسية مشتقة من عملية التقويم الذاتي.

4 . دراسة (Andrade, Heidi Goodrich, 1999)

عنوان الدراسة: التقويم الذاتي للطلاب: في ضوء تفاعل العمليات فوق المعرفية والتقويم الدقيق.

هدف الدراسة: دراسة أثر التقويم الذاتي وفق معايير محددة على العمليات المعرفية لدى الطلاب.

عينة الدراسة: 47 طالبًا وطالبة في الصف السابع طلب منهم وضع نظام تصنيفي لبعض الحيوانات. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:مجموعة تجريبية: قاموا بعملية التقويم الذاتي لأدائهم من خلال نموذج للتقويم تم إعداده ليتضمن عددًا من المعايير المتدرجة والتي تتناسب مع كل مهمة تعليمية، مجموعة ضابطة: لم يطلب منهم التقويم الذاتي لأعمالهم.

نتائج الدراسة:

1 . أظهر طلاب المجموعة التجريبية مستوى أعلى في الأداء في الاختبارات البعدية من طلاب المجموعة الضابطة.

2 . أظهر طلاب المجموعة التجريبية مستوى أعلى من طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل المعرفة الخاصة بتصنيف الحيوانات.

التلاميذ وأثر ذلك على قدرتهم في كتابة المقال.

هدف الدراسة: أثر تطبيق استراتيجية الضبط الذاتي على قدرة التلاميذ في كتابة المقالات.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 6 تلاميذ بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم.

تم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجية الضبط الذاتي بغرض الكشف عن أثر استخدام هذه الاستراتيجية على قدرة هؤلاء التلاميذ في تنظيم وكتابة المقالات.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجية الضبط الذاتي يؤثر إيجاباً على كل من أسلوبهم الكتابي وأدائهم الكتابي.

ثالثاً: دراسات اهتمت بدراسة صعوبات الكتابة والإملاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

1 . دراسة (Hauerwas L.B.; Walker J., 2003)

عنوان الدراسة: تهجئة تصاريف الأفعال المشتقة لدى الأطفال ذوي صعوبات في الإملاء

هدف الدراسة: دراسة صعوبة التهجئة واستخدام تصاريف الأفعال في التعبير الكتابي وعلاقة ذلك بضعف المهارات الإملائية لدى الأطفال.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: 26 تلميذًا من 11-13 سنة كان لديهم صعوبة في التهجئة، المجموعة الثانية: 31 تلميذًا مبتدئاً في التهجئة، المجموعة الثالثة: 31 تلميذًا في المستوى المناسب للتهجئة.

أداة الدراسة: قائمة جمل إملائية تتضمن مجموعة من الأفعال في الماضي والماضي المستمر.

2 . دراسة (Heidi Goodrich 1999)

عنوان الدراسة: أثر كل من استخدام التلاميذ لاستمارات التقويم والتقويم الذاتي على تعلم الكتابة.

هدف الدراسة: المقارنة بين أثر كل من استمارات التقويم والتقويم الذاتي على تعلم الكتابة.

تضمنت هذه الدراسة بحثين بغرض دراسة أثر استمارات التقييم والتقييم الذاتي في تحسن المهارات الكتابية لدى التلاميذ وفهمهم للخصائص الجيدة للتعبير الكتابي.

البحث الأول: تم تسليم استمارة التقييم لعينة الدراسة 303 (تلاميذ وتلميذات من الصف الثامن) قبل شروعهم في التعبير عن واحدة من ثلاث مقالات مختلفة.

النتائج: أظهرت نتائج البحث الأول أن اطلاع التلاميذ على استمارات التقييم ساعدهم على الكتابة التعبيرية بدرجة أفضل.

البحث الثاني: هدف إلى دراسة أثر التقويم الذاتي الموجه على التعبير الكتابي لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الكتابة التعبيرية (170 تلميذاً وتلميذة بالصف السابع والثامن)، لمدة ثلاثة أسابيع.

النتائج:

1 . أظهرت نتائج الاستبانات التي طرحت على التلاميذ والتلميذات أن للتقييم الذاتي أثراً إيجابياً في تحسن الكتابة التعبيرية لدى التلاميذ والتلميذات.
2 . أظهرت النتائج أن معدل تحسن الكتابة التعبيرية لدى التلميذات كان أفضل منه لدى التلاميذ.
3 . أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التلاميذ لاستمارات التقييم أسهم في تحسن مستوى الكتابة التعبيرية بدرجة أكبر من استخدام أسلوب التقييم الذاتي وحده.

3 . دراسة (Sexton, et all, 1998)

عنوان الدراسة: تطوير استراتيجية الضبط الذاتي وعمليات الكتابة لدى

3 . دراسة (هويدة حنفي محمود رضوان، 1992)

عنوان الدراسة: (برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي).

هدف الدراسة: إعداد برنامج علاجي لصعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات، ودراسة أثره على تحصيل التلاميذ.

عينة البحث: تتكون عينة البحث من مجموعتين من الأفراد:

❖ **مجموعة المعلمين:** وعددهم 70 معلماً للغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

❖ **مجموعة التلاميذ:** تم اشتقاق30 تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات من عينة قوامها 345 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع.

❖ **أدوات البحث:**

1 . استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ـ إعداد أنور محمد الشرقاوي.

2 . اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء ـ إعداد رافن.

3 . اختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة والرياضيات ـ إعداد الباحثة.

4 . برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات ـ إعداد الباحثة.

نتائج البحث: توجد صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ممثلة في:

صعوبات في: التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة، التفرقة بين الهمزات في أماكنها الصحيحة، وكتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الكتابة، كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون، وكتابة حرف الألف المسبوق بياء الجر بالنسبة للكلمات المعرفة بأل.

4 . دراسة (فائقة علي أحمد عبد الكريم، 1991)

الموضوع: (برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن (4-6) سنوات).

طلب من أفراد المجموعات الثلاث تهجئة ما تضمنته هذه القائمة من أفعال، ثم قورن مستوى أدائهم في التهجئة بمستوى أدائهم الإملائي لنفس الأفعال.

نتائج الدراسة:

1 . أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي الصعوبة الهجائية أظهروا صعوبة في الاشتقاقات الهجائية.

2 . أظهرت النتائج أن ذوي الصعوبة الهجائية أظهروا صعوبة في كتابة الكلمات المجردة.

3 . أظهرت النتائج وجود علاقة بين القدرة على تهجئة الصيغ الاشتقاقية والمهارات الإملائية لدى التلاميذ الذين هم في المستوى المناسب للتهجئة.

2 . دراسة (Utay, Carol; Utay, Joe,1997)

عنوان الدراسة: التعلم بأسلوب الزميل المساعد: أثر كل من التعلم التعاوني والزميل المرشد على مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة: أثر التعلم التعاوني والزميل المرشد على مهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تمثلت في تلاميذ الصف السادس ذوي صعوبات التعلم، قسموا إلى مجموعتين:

- **تجريبية:** تعرض أفرادها لأسلوب التعلم التعاوني بواسطة الزميل المساعد لتعلم مهارات الكتابة.
- **ضابطة:** لم يتعرض أفرادها لمتغير التعلم التعاوني، بل تعلموا مهارات الكتابة بالطريقة العادية.

نتائج الدراسة:

1 . أظهر أفراد المجموعة التجريبية تحسنًا في مهارات الكتابة، كما تحسن اتجاههم للكتابة.

2 . أظهر أفراد المجموعة التجريبية ميلاً للمبادرة بطلب المساعدة من زملائهم المساعدين.

4 . كان للتقييم الذاتي أثرٌ إيجابيٌّ في تحسن الكتابة التعبيرية (Goodrich 1999 Heidi) والكتابة السردية (John A. Ross, et all, 1999)، وتحصيل المعرفة الخاصة بتصنيف الحيوانات، والرغبة في مراجعة المعلومات (Andrade, Heidi Goodrich, 1999).

5 . أظهرت نتائج دراستي (El-Koumy, 2001) و (Betty J, 2000 Liebovich,) تناقضاً مع نتائج معظم الدراسات ويرجع الباحث الحالي هذا التناقض إلى اختلاف طبيعة عينات تلك الدراستين عن عينات الدراسات الأخرى، فعينة دراسة (Liebovich, Betty J, 2000) كانت من الأطفال من سن 3 سنوات إلى 5 سنوات، وهي مرحلة عمرية تجمع ما بين مرحلة ما قبل المفاهيم (التصور الذهني السابق) ومرحلة التفكير الحدسي. ففي مرحلة ما قبل المفاهيم (2-4) يسيطر فيها تفوق الإسناد الذاتي على الموضوعية؛ فالحكم والاستدلال على الأشياء يجري على مظهرها الخارجي بصرف النظر عن موضوعيتها، وفي مرحلة التفكير الحدسي (4-7) يكون التفكير فيها ما زال إجرائياً غير قادر على عقد المقارنات لذلك تعاني أحكام الطفل في هذا السن من التغيرية المميزة للإدراك. أما في دراسة (El-Koumy, 2001) فكان أفراد العينة من طلاب الجامعة، ويرى الباحث الحالي أن سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في كلٍ من التحصيل المعرفي والتفكير الأكاديمي لا يرجع إلى عدم فاعلية أسلوب التقويم الذاتي، وإنما إلى سبب هام وهو أن معظم أو جميع الطلاب في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) يمارسون بالفعل ودون جهد مقصود عملية التقويم الذاتي، لذا فمن المحتمل أن يكون أفراد العينة الضابطة قد مارسوا هذا النوع من التقويم (التقويم الذاتي) بطريقة عفوية، وهم في ذلك يخضعون - دون قصد - لنفس الظرف التجريبي - تقريبًا - الذي يخضع له أفراد المجموعة التجريبية؛ وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجوعتي الدراسة. ويستخلص الباحث من ذلك أن أفراد عينة البحث الحالي (تلاميذ الصف الخامس) يقعون في مرحلة سنية تناسب إجراء هذا البحث.

الهدف: بناء برنامج لتنمية استعدادات الأطفال لتعلم الكتابة في الفترة العمرية (4-6 سنوات).

العينة: أجري البحث على عينة مكونة من 80 طفلاً من أطفال رياض الأطفال، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية وعددها (40) 19 من الذكور، 21 من الإناث)،(مجموعة ضابطة (40) 20 من الذكور، و20 من الإناث).

أهم النتائج: أسفر البحث عن وجود فروق دالة بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستعداد لتعلم الكتابة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد أداء البرنامج لصالح الاختبار البعدي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين لاختبار تشكيل رموز الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: التعليق على الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التقويم الذاتي على العمليات النفسية والمعرفية.

يستخلص الباحث من استعراضه لهذا القسم من الدراسات السابقة ما يلي:

1. أن التلاميذ الذين مارسوا أسلوب التقويم الذاتي أصبحوا أكثر دقة في تقييمهم لأدائهم عن غيرهم ممن لم يتدربوا على هذا النوع من التقويم (John A. Ross, et all, 1999).
2. دلت نتائج الدراسات على إمكانية استخدام الطلاب لأسلوب التقييم الذاتي بطريقة تلقائية وبكفاءة عالية داخل الصف (Heidi Goodrich, 1999 Andrade,).
3. يسهم تدريب التلاميذ على التقييم الذاتي في رفع مستوى الإنجاز لدى التلاميذ، ورفع كفاءتهم الذاتية (John A. Ross, Michelle Starling 2005).

5 ـ صعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون.
6 ـ صعوبة في كتابة حرف الألف المتصل بباء الجر وذلك في الكلمات المعرفة (بأل).
7 ـ صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

وتشير نتائج هذه الدراسات إلى اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصف الدراسي، وتطور الأخطاء يدل أن بعضها يقل بانتقال التلاميذ إلى الصف الأعلى وبعضها يزداد من صف لآخر.

الخلاصة: يلخص الباحث استفادته من هذه الدراسات في البحث الحالي كما يأتي:

1. توجيه فروض البحث فيما يتعلق بأثر التقويم الذاتي على المهارات الإملائية.
2. إمكانية استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء (إعداد رافن) كمحك استبعاد.
3. تحديد مدة تدريب التلاميذ على أسلوب التقويم الذاتي في البحث الحالي (12) أسبوعاً.
4. تحديد المهارات الإملائية التي يجد التلاميذ صعوبة في تعلمها في مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

مقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل منهجية بحثه وإجراءاته التي اتبعها للتحقق من أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، موضحاً فيه مجتمع البحث وعينته وأدواته وإجراءاته.

إن البحث الحالي يأخذ بالمنهج التجريبي الذي يقوم على القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، وذلك لدراسة أثر التقويم الذاتي (متغير مستقل) على المهارات

إن هذه الخلاصة لنتائج هذه الفئة من الدراسات تدل بشكل واضح على أن للتقويم الذاتي أثراً إيجابياً في تحسين كثير من الجوانب النفسية والمعرفية والتعلمية لدى التلاميذ، وهذا ينحى بالباحث إلى توجيه فروضه وتبني الفرض البديل بدلاً من الفرض الصفري حول أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية، وهذا ما سيتم التأكيد عليه عند استعراض الباحث لفروض البحث.

ثانيًا: التعليق على الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التقويم الذاتي على تعلم الكتابة.

تدل معظم نتائج هذا القسم من الدراسات كدراسة (Ross, et all, 1999) ودراسة (Heidi Goodrich 1999). ودراسة (John A. Sexton, et all, 1998) على فاعلية التقويم الذاتي مقارنة بأساليب التقويم الأخرى في تحسين الكتابة لدى التلاميذ. وهذه النتيجة تنحى بالباحث أيضًا إلى توجيه فروضه وتبني الفرض البديل بدلاً من الفرض الصفري حول أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية.

ثالثًا: التعليق على الدراسات التي اهتمت بدراسة صعوبات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تشير نتائج معظم الدراسات التي عنيت بدراسة صعوبات الكتابة الإملائية وتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كدراسة (هويدة حنفي رضوان: 1992) إلى أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً في المرحلة التأسيسية تشمل:

1 ـ الخلط بين الهمزات أثناء الكتابة وبخاصة الإملاء.

2 ـ صعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة.

3 ـ إغفال كتابة حرف المد في الكلمات الممدودة.

4 ـ إغفال كتابة الواو في الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو وعدم تمييزه بينها وبين واو الجماعة.

بدولة الإمارات العربية المتحدة، ووفقًا للمهارات الإملائية التي تعلمها الطالب خلال سنواته الدراسية السابقة.

والباحث يتعرض فيما يلي بالوصف للاختبار المستخدم في الدراسة وخصائصه السيكومترية:

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس درجة إتقان التلميذ للمهارات الإملائية، والتي يتوقع أن يكون قد تمكن من إتقانها بنهاية الصف الرابع لكل مهارة من المهارات الإملائية الآتية (مرتبة ترتيبًا بنائيًا):

1. التمييز بين الحركة وحرف المد.
2. التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة.
3. اللام الشمسية واللام القمرية.
4. التاء والهاء في آخر الكلمة.
5. التنوين.
6. همزتا الوصل والقطع.
7. كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ، أو تلفظ ولا تكتب.
8. الألف اللينة.
9. الهمزات المتوسطة والمتطرفة.
10. علامات الترقيم.

صياغة مفردات الاختبار: يتألف الاختبار من قسمين:

❖ **القسم الأول:** يتكون من عشرة أسئلة موضوعية بعدد المهارات الإملائية موضع القياس.

بنى الباحث القسم الأول من الاختبار بحيث تقيس كل مفردة من مفرداته مهارة من المهارات الإملائية العشرة المستهدفة، وصيغت مفردات هذا القسم من الاختبار بحيث تقاس بطريقة موضوعية لتمتع هذا النوع من الاختبارات بدرجة

الإملائية (متغير تابع)، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس.

وقد قام الباحث بدراستين:

❖ **الأولى استطلاعية:** بغرض التأكد من ملاءمة الاختبار المستخدم لعينة البحث، ومدى ثباته وصدقه.

❖ **والأخرى أساسية:** تم فيها تطبيق الاختبار التشخيصي على العينة الأساسية (المجموعتين التجريبية والضابطة)، كما تم تطبيق أسلوب التقويم الذاتي على المجموعة التجريبية للتعرف على أثر التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولاً الدراسة الاستطلاعية:

أ ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في طلاب الصف الخامس بمدرسة حمودة بن علي بمنطقة أبوظبي التعليمية وكان عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=100) من طلاب الصف الخامس بالمدرسة، متوسط أعمارهم (10.23) سنة، طبق عليهم الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس من الحلقة الأولى ـ إعداد الباحث وذلك في بداية العام الدراسي 2005-2006، ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد 15 يومًا من التطبيق الأول، وذلك بغرض التأكد من ثبات الاختبار.

ب ـ أداة الدراسة[1]:

إن أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة هي اختبار تشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتم بناء هذا الاختبار وفقًا لمعايير الاختبارات التشخيصية للإملاء المدرجة بدليل المعلم إلى كتابَيْ اللغة العربية والتطبيقات اللغوية للصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

(1) ـ ملحق رقم (2) الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس من الحلقة الأولى ـ إعداد الباحث.

5 . ينبه على التلاميذ عدم طلب تكرار ما سيفوتهم أثناء الإملاء.
6 . يملي الباحث النص على التلاميذ وحدةً وحدة، لا كلمة كلمة أو جملة جملة، ويراعى أن تكون الوحدة قصيرة (لا تزيد عن ثلاث كلمات)، وأن يكون الصوت واضحًا، وأن تكون السرعة مناسبة لمستوى التلاميذ (يتم التدريب على ذلك في الدراسة الاستطلاعية).
7 . تملى الوحدة مرة واحدة ولا يلتفت لمن يريد الإعادة.
8 . يقرأ الباحث النص مرة ثانية، بسرعة مناسبة؛ ليتمكن التلاميذ من كتابة ما فاتهم.
9 . يصحح الباحث الاختبار ويضع الاستجابات في الجدول الموجود أسفل النص ويصنف الأخطاء وفقًا لنموذج التصحيح المرفق، ويسجل النتائج في الصفحة الأولى من الاختبار.

زمن تطبيق الاختبار:

توصل الباحث للزمن الملائم لتطبيق الاختبار من خلال تطبيقه على عينة التجربة الاستطلاعية (ن=100)، وآراء السادة المحكمين، وكما هو موضح بالجدول رقم (1)

جدول رقم (1) يوضح زمن تطبيق الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية

القسم الأول	استراحة	القسم الثاني	الوقت الكلي
20 دقيقة	5 دقائق	20 دقيقة	45 دقيقة

طريقة التصحيح وقياس الدرجة:

❖ يتألف القسم الأول من الاختبار من عشرة أسئلة، كل سؤال يقيس مهارة من المهارات الإملائية العشرة المستهدفة، وكل سؤال يتضمن خمس فقرات تمثل الجوانب المختلفة للمهارة، وكل فقرة بدرجة واحدة، وعلى ذلك يقدر لكل سؤال بالقسم الأول خمس درجات، وهذا يعني أن المهارة الإملائية الواحدة في القسم

عالية من الثبات وموضوعية التصحيح، وامتيازها بالدقة في تقدير الدرجات، وسهولة تحليل النتائج. كما روعي ألا تقل البدائل التي يختار منها التلاميذ الإجابة الصحيحة في المفردات الاختيارية عن ثلاثة، وأن تكون متجانسة، وتوزع الاختيارات الصحيحة في المفردات بطريقة غير منتظمة، لتقليل أثر التخمين.

❖ **القسم الثاني:** يتكون من نص إملائي (بطريقة الكلمات المحذوفة) يتضمن خمسين كلمة محذوفة تشمل المهارات الإملائية العشرة المستهدفة، وصيغ هذا القسم من الاختبار بطريقة نصف موضوعية (التكميلية)، ولذلك لتقليل احتمالات التخمين. (ولطريقة الكلمات المحذوفة ميزتان: الأولى أنها تختبر الطالب في كلمات متصلة بنص مما يسهل عليه الاستماع، أما الميزة الأخرى فتتلخص في سهولة حصر كلمات الإملاء وانتقائها لمهارات محددة) (محمد علي الخولي، 2000).

أداء الاختبار:

القسم الأول:

❖ يشرح للتلاميذ أن الغرض من الاختبار تحديد نقاط القوة والضعف في مهارات الإملاء لديهم، وأن نتيجة هذا الاختبار ستسهم في تحسين مستوى تلك المهارات.

❖ للتقليل من أثر تدخل متغير صعوبات القراءة في فهم أسئلة الاختبار ومن ثم في نتيجته؛ يقوم الباحث بتقديم المساعدة للتلاميذ وذلك في مجال فهم المطلوب من السؤال فقط.

❖ يصحح الاختبار وتسجل النتائج في الصفحة الأولى من الاختبار بالمكان الخاص بالقسم الأول.

القسم الثاني:

1. يعطى التلميذ نصًا مكتوبًا فيه (50) كلمة أو علامة ترقيم محذوفة (رقمت الفراغات من 1-50).
2. يتأكد الباحث من وضع كل تلميذ لقلمه على الطاولة.
3. يقرأ الباحث النص (كاملاً) على التلاميذ قبل إملائه.
4. يطلب الباحث من التلاميذ إمساك أقلامهم والتأكد من صلاحية هذه الأقلام للكتابة.

جدول رقم (2) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على قوائم مفردات الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس ـ القسم الأول من الاختبار

رقم السؤال	جوانب التحكيم للقسم الأول من الاختبار								
	الصياغة			المحتوى			ملاءمة المستوى المعرفي		
	المحكمون		نسبة الإنفاق	المحكمون		نسبة الإنفاق	المحكمون		نسبة الإنفاق
	العدد	الموافقون	٪	العدد	الموافقون	٪	العدد	الموافقون	٪
1	10	10	100	10	10	100	10	10	100
2	10	10	100	10	10	100	10	10	100
3	10	10	100	10	10	100	10	10	100
4	10	10	100	10	10	100	10	10	100
5	10	10	100	10	10	100	10	10	100
6	10	10	100	10	10	100	10	10	100
7	10	10	100	10	10	100	10	10	100
8	10	10	100	10	10	100	10	10	100
9	10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	10	100	10	10	100	10	10	100

ملاحظات السادة المحكمين على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية.

1 ـ ذكر أحد المحكمين أن الاختبار ينطلق من خبرات التلميذ على أساس الخبرة التراكمية.

2 ـ أوصى ثمانية من المحكمين باستبدال كلمة (الصحيحة) بـ (المناسبة) في رأس السؤال الثاني.

3 ـ أوصى محكمان باستبدال (أل القمرية أو الشمسية) باللام القمرية أو الشمسية في السؤال الثالث.

4 ـ أوصى أحد المحكمين بإضافة كلمة (التعريف) في رأس السؤال الخامس لتكون أل التعريف.

5 ـ أوصى محكمان بتغيير صيغة السؤال السادس، لتصبح صوب الكلمات التي تحتها خط إملائياً.

وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات في إعداده للاختبار في صورته النهائية.

الأول لها خمس درجات، وتكون الدرجة الكلية للقسم الأول خمسين درجة، وتسجل الدرجات مصنفة تبعًا لكل مهارة في الجزء المخصص للقسم الأول بالجدول التفريغي الموجود بالصفحة الأولى من الاختبار.

❖ أما القسم الثاني من الاختبار فهو عبارة عن نص إملائي (بطريقة الكلمات المحذوفة) يتضمن خمسين كلمة محذوفة أو علامة ترقيم تشمل المهارات الإملائية العشرة المستهدفة، وكل مهارة من المهارات العشرة المستهدفة يقابلها خمسة فراغات، وتعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة وتسجل الإجابات الصحيحة في جدول تفريغي أسفل النص الإملائي، وتصنف وفقاً للمهارات وبذلك تكون درجة كل مهارة خمس درجات، وتكون الدرجة الكلية للجزء الأول خمسين درجة، وتسجل الدرجات مصنفة تبعًا لكل مهارة في الجزء المخصص للقسم الثاني بالجدول التفريغي الموجود بالصفحة الأولى من الاختبار.

❖ وبذلك تكون الدرجة الكلية أوالنهاية العظمى للاختبار مئة درجة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

طبق الاختبار على عينة عشوائية عددها 15 تلميذاً، للتحقق من فهمهم لتعليمات الاختبار ومناسبة المفردات لمدركاتهم ومفاهيمهم، ثم قام الباحث بتغيير بعض مفردات الاختبار أو إعادة ترتيبها.

أ . صدق المقياس:

عرض الباحث الاختبار على السادة المحكمين❖ (للتأكد من صدق محتوى الاختبار ومدى ملاءمة الصياغة والمستويات المعرفية للمرحلة العمرية كما هو موضح بالجدول المقابل رقم (2)، ثم قام الباحث بالتعديلات اللازمة وفقاً لآراء السادة المحكمين، وفيما يلي عرض لنسب اتفاق السادة المحكمين على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس (الحلقة الأولى).

❖ ملحق رقم (3) أسماء المحكمين

3 . تم تصحيح الاختبارات، ورصد الدرجات ومراجعتها.

4 . إجراء المعالجة الإحصائية لحساب معامل ثبات الاختبارات، ووفقاً لمعاملات الارتباط لبيرسون Correlation Pearson باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS (رجاء أبو علام، 2003).

جدول رقم (4) يوضح معاملات الارتباط للاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية

		الاختبار	إعادة الاختبار
الاختبار	معامل ارتباط بيرسون	1.000	0.942*
	مجموع مربعات الدرجات	38829.000	34877.000
	التغاير	392.212	352.293
إعادة الاختبار	معامل ارتباط بيرسون	0.942	1.000
	مجموع مربعات الدرجات	34877.000	35276.000
	التغاير	352.293	356.323

يتضح من الجدول رقم (4) أن الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات حيث كان معامل الثبات 0.942 . عند مستوى دلالة 0.001 .

معيار الاختبار (حد الصعوبة):

اعتمد الباحث على المعايير التي اشتقها من نتائج التطبيق للاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية على عينة التقنين (ن = 100) مستخدماً طريقة الإرباعيات لحساب المعايير، وذلك لمعرفة نقط التوزيع التكراري التي تحدد المستويات العليا والوسطى والدنيا للدرجات؛ حتى يحدد الدرجة التي تشير إلى وجود صعوبة في مستوى التحصيل للإملاء لدى التلاميذ، ويوضح جدول (5) النقط الإرباعية للدرجة الكلية على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية.

(القيمة الحرجة معامل الارتباط ب عند مستوى دلالة 0.001 = 0.3211 عندما تكون ن= 100

جدول رقم (3) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية القسم الثاني

جدول رقم (3) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين
على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للقسم الثاني

جوانب التحكيم الثاني من الاختبار (القسم الإملائي)								
الصياغة			المحتوى			ملاءمة المستوى المعرفي		
المحكمون		نسبة الإنفاق	المحكمون		نسبة الإنفاق	المحكمون		نسبة الإنفاق
العدد	الموافقون	٪	العدد	الموافقون	٪	العدد	الموافقون	٪
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100
10	10	100	10	10	100	10	10	100

ب . ثبات المقياس:

أخذ الباحث بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest) بتكرار تطبيق الاختبار على نفس مجموعة المفحوصين تحت الظروف نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات المرة الأولى من تطبيق الاختبار ودرجات المرة الثانية، ثم حصل على معامل الارتباط الذي يدل على معامل الثبات، وفقًا لما يلي:

1 . طبق الباحث الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن=100).

2 . تم إعادة تطبيق الاختبار بعد 15 يوماً من تاريخ التطبيق الأول على نفس التلاميذ.

2 . محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات الحسية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، ونقص فرص التعلم.وحقق الباحث هذا المحك باستبعاد تلك الحالات استنادًا لسجلات المتابعة للتلاميذ فيما يخص السجلات الصحية والاجتماعية والتعليمية وتقرير الاختصاصي الاجتماعي.

3 . محك صعوبات التعلم الخاصة بالمهارات الإملائية:

بعد اختيار عينة الدراسة الأساسية في ضوء المحكين السابقين خضع كل تلميذ للاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، حيث يعتبر التلميذ ذا صعوبة تعلم في الإملاء إذا كان مستوى أدائه دون 65 درجة في الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية (وفقًا لحد الصعوبة الذي سبق الإشارة إليه في الخصائص السيكومترية للاختبار).

ب ـ مجموعة التجريب:

توصل الباحث إلى عينة الدراسة الأساسية (ن=40) في ضوء عمليات التشخيص السابق ذكرها وكانت نسبتهم للمجتمع الأصلي (تلاميذ الصف الخامس بالمدرسة) حوالي 13٪، وكان متوسط أعمارهم (10.234) سنة بانحراف معياري (0.280878) وتم تسجيل هؤلاء التلاميذ في غرفة مصادر ذوي القدرات الخاصة وإلحاقهم بالبرنامج المعتاد بها.

وتم تقسيم مجموعة التجريب (ن = 40) إلى مجموعتين:

- **المجموعة التجريبية:** وتتكون من 20 تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس (ذوي صعوبات تعلم المهارات الإملائية)، ومارس هؤلاء التلاميذ أسلوب التقويم الذاتي.
- **المجموعة الضابطة:** وتتكون من 20 تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس (ذوي صعوبات تعلم المهارات الإملائية)، ولم يمارس هؤلاء التلاميذ أسلوب التقويم الذاتي.

جدول رقم (5) النقط الإرباعية للدرجة الكلية للاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية

النقط الإرباعية	الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الأخير
الدرجة الكلية	65	80	90 دقيقة

ومن الجدول (5) يتضح أن التلميذ الذي لديه صعوبات في الإملاء هو الذي يحصل على درجة كلية أقل من (65) درجة، كما يتضح أن التلميذ العادي الذي ليس لديه صعوبات في الإملاء هو الذي يحصل على درجة خام أكبر من (65) درجة فأكثر.

ثانيًا: الدراسة الأساسية

أ ـ مجموعة التشخيص:

قام الباحث باختيار مجموعة البحث (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الإملاء) من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة حمودة بن علي التابعة لمنطقة أبوظبي التعليمية، خلال العام الدراسي 2005-2006، وفقًا للإجراءات التالية:

- اكتشاف معلمي اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الإملاء في ضوء الاختبارات المسحية التي أجروها على تلاميذ المدرسة، وتسليم قائمة بأسمائهم للباحث باعتباره معلماً لذوي صعوبات التعلم بغرفة المصادر بالمدرسة.
- قام الباحث بعرض هؤلاء التلاميذ على ثلاثة محكات كما يلي:

1 . محك الذكاء Intelligence Criterion :

طبق الباحث اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة (Matrices tests Raven Progressive) على التلاميذ المرشحين للالتحاق بالبرنامج العلاجي بغرفة المصادر، وتم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على تقدير أقل من 90 درجة على اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة ويستند الباحث في تحديد هذا التقدير إلى ما قامت عليه بعض الدراسات كدراسة (نصرة جلجل، 1994) ودراسة (رأفت رخا، 2003) حيث اختار الباحثان أفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم بحيث لا يقل تقدير درجة أي منهم عن 90 درجة على اختبار للذكاء.

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 ، 0.05) ودرجات حرية (د.ح= 38)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الدرجة الكلية للمهارات الإملائية.

ج- التصميم التجريبي:

تم بناء التصميم التجريبي للدراسة على أساس مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كما يتضح بالجدول رقم (8).

- قبل التجربة يطبق الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية على المجموعتين (تجريبية/ ضابطة).
- يتلقى أفراد المجموعة التجريبية خبرات البرنامج العلاجي المعتمد على أسلوب التقويم الذاتي.
- يتلقى أفراد المجموعة الضابطة خبرات البرنامج العلاجي المعتمد على تقويم الباحث.
- بانتهاء فترة التدريب للمجموعتين (تجريبية/ ضابطة)، يعاد تطبيق الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (8) يوضح التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة

المجموعات / الظرف التجريبي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
التطبيق المبدئي للاختبارات المستخدمة في الدراسة	(أ) يطبق عليها	(ب) يطبق عليها
التعرض لمتغير التقويم الذاتي	تتعرض لمتغير التقويم	لا تتعرض لمتغير التقويم الذاتي
التطبيق النهائي للاختبارات المستخدمة في الدراسة	(أ -) يطبق عليها	(ب -) يطبق عليها

- الفرق بين أ، ب يوضح مدى التكافؤ بين المجموعتين قبل بدء التجربة.
- الفرق بين أ -، ب - يوضح التغيير الناتج عن التعرض لخبرات التجربة وحدها (التقويم الذاتي)

تكافؤ مجموعتي البحث من حيث متغيري السن والدرجة الكلية للمهارات الإملائية :

1 . للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث السن: استخدم الباحث اختبار T.Test لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في السن قبل التجربة، ويوضح ذلك الجدول (6).

جدول رقم (6) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن

المتغير المقاس	القياس القبلي				(ت) المحسوبة	(ت) * الجدولية	دلالة (ت) المحسوبة
	تجريبية ن = 20		ضابطة ن = 20				
	م	ع	م	ع			
السن	10.2375	0.2990	10.2333	0.2712	0.046	2.02 عند 0.05	غير دالة

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 ، 0.05) ودرجات حرية (د.ح= 38)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن.

2 . وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث متغير المجموع الكلي للمهارات الإملائية: استخدم الباحث اختبار T.Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المهارات الإملائية قبل تطبيق التجربة، ويوضح ذلك الجدول (7).

جدول رقم (7) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

في الدرجة الكلية للمهارات الإملائية (في القياس القبلي)

المتغير المقاس	القياس القبلي				(ت) المحسوبة	(ت) * الجدولية	دلالة (ت) المحسوبة
	تجريبية ن = 20		ضابطة ن = 20				
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية للمهارات الإملائية	46.05	10.7580	46.10	9.2104	0.016	2.02 عند 0.05	غير دالة

* (قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 تساوي2.70 _ وعند مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.02 (عند درجات حرية 38)

المرحلة الثانية: تحديد التلاميذ لمعيار (قاعدة) المهارة الإملائية (المد بالألف كمثال).

1. قام الباحث بشرح المهارة الإملائية (المد بالألف) للتلاميذ المستهدفين من المجموعتين التجريبية والضابطة بالأسلوب المعتاد بغرفة المصادر (التدريس العلاجي).
2. أجرى الباحث جلسة عصف ذهني لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات في تعلم مهارة المد بالألف، والهدف من هذه الجلسة هو أن يصل التلاميذ إلى معيار إجادة المهارة الإملائية (المد بالألف)، وذلك من خلال مناقشتهم لقاعدة المد بالألف.
3. توصل التلاميذ بمساعدة الباحث إلى معيار إتقان المهارة الإملائية (المد بالألف).
4. صاغ الباحث معيار إتقان مهارة المد بالألف بلغة التلاميذ كما يلي:

- **معيار اتقاني لمهارة المد بالألف هو أن أكتب جميع الكلمات التي بها مد بالألف بطريقة صحيحة، أو على الأقل 80 ٪ من هذه الكلمات.**
- **والمد بالألف هو إطالة صوت الألف، والحرف الذي قبلها يكون مفتوح.**
- **وأيضاً يكون الألف مدّاً إذا سبقه حرف مفتوح.**

المرحلة الثالثة: تدريب التلاميذ على تطبيق المعيار على أدائهم.

- طرح الباحث مثالاً للتدريب على تطبيق معيار إتقان المهارة الإملائية (المد بالألف)، وذلك من خلال ورقة تدريبية تتضمن مجموعة من الصور تتضمن أسماء بعضها مدًا بالألف، والمطلوب من التلميذ تصنيف هذه الصور وفقًا للمعيار الذي اتفق عليه ومن ثم وضع علامة (✔) بجوار الصور التي تتضمن أسماؤها مدًا بالألف.
- بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على الورقة التدريبية، عرض الباحث من خلال جهاز العرض المتصل بالحاسوب نفس الورقة متضمنة الإجابات الصحيحة.
- ناقش الباحث التلاميذ في إجاباتهم طالباً من كل تلميذ أن يطبق المعيار المتفق عليه على إجاباته.

❖ الفرق بين أ، أ¯ يوضح التغيير الناتج عن التدريب (التقويم الذاتي) + الألفة بموقف الاختبار.

❖ الفرق بين ب، ب¯ يوضح مدى التغيير الناتج عن الألفة بالاختبار.

التقويم الذاتي وإجراءاته:

المرحلة الأولى: جلسة تمهيدية قام الباحث فيها بتعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بمفهوم التقويم الذاتي والهدف منه وفقاً للإجراءات الآتية:

1. جلس التلاميذ على ثلاث طاولات على شكل U بحيث يكون الباحث في المركز على مسافات متساوية من جميع التلاميذ.
2. بدأ الباحث مع التلاميذ بتعريف بسيط للتقويم الذاتي: (التقويم الذاتي هو أن تقوم بنفسك بالحكم على مستوى أدائك أو عملك: ممتاز أو جيد أو متوسط أو ضعيف).
3. ناقش الباحث التلاميذ حول التقويم الذاتي، وذلك لهدفين:

أ. ليشعر التلاميذ من خلال هذه المناقشة بأهمية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين أدائهم.

ب. ليساهم كل تلميذ بفكرة أو رأي حول التقويم الذاتي ومدى أهميته.

4. قام بتسجيل المناقشة، وأعاد صياغة ما أفرزته المناقشة من أفكار.
5. سجل الباحث أفكار التلاميذ في لوحة وضعت داخل غرفة المصادر لتكون مرجعاً لأفراد المجموعة التجريبية أثناء قيامهم بعملية التقويم الذاتي وخاصة في بداية التجربة، ولقد تضمنت هذه اللوحة المرجعية العبارات الآتية ولقد تمت صياغتها بلسان التلميذ:

❖ التقويم الذاتي يعني أن أقوم بالحكم على مستوى أدائي.

❖ التقويم الذاتي هو أن أحكم على مستوى أدائي من خلال معايير نضعها بالاتفاق مع الباحث (ذكر التلاميذ المعايير على أنها قواعد).

❖ التقويم الذاتي ليس فقط وضع العلامات لنفسي.

د التقويم الذاتي أن أعرف نواحي ضعفي وأعمل على تحسينها في المدرسة والبيت.

❖ التقويم الذاتي مفيد لأنه يجعلني أعتمد على نفسي.

---

9. التلاميذ الذين أخطأوا في كتابة ثلاث كلمات فأكثر طلبوا من الباحث إعادة إملاء الكلمات التي أخطأوا في كتابتها وفقًا لأرقامها؛ ومن ثم كتابتها في المكان المخصص لذلك.

10. قام كل تلميذ بإعادة تقويم أدائه ذاتياً وفق ما سبق بالخطوتين 9، 10. وإذا أخفق في كتابة أكثر من كلمتين يكرر الخطوات من 7 – 10 إلى أن يصل إلى حد الإتقان وهو كتابة 18 كلمة صحيحة على الأقل.

11. للوصول لحد الإتقان طرح الباحث أوراق عمل (2 – 5) ويكرر الخطوات من (1 – 10).

المرحلة الخامسة: تقويم ذاتي بالمنزل مبرمج على قرص مرن.

أعطى الباحث كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية قرصاً مرناً يتضمن ورقة إلكترونية للتقويم الذاتي[1]، توفر تغذية راجعة للتلميذ حول مهارة المد بالألف.

المرحلة السادسة: كرر الباحث المراحل من الثانية إلى الخامسة مع مهارتي المد بالواو والمد بالياء.

المرحلة السابعة: استعمال استمارة التقويم الذاتي

في هذه المرحلة استعمل التلميذ بطاقة التقويم الذاتي[2] لتقويم مستوى أدائه لمهارات المد بالألف والواو والياء.

المرحلة الثامنة: كرر الباحث المراحل من المرحلة الثانية إلى المرحلة السابعة مع باقي المهارات الإملائية العشر.

البرنامج الزمني لتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على أسلوب التقويم الذاتي:

تم تطبيق أسلوب التقويم الذاتي على تلاميذ المجموعة التجريبية بغرفة المصادر. بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا، مدة كل جلسة (40) دقيقة، ولمدة ثلاثة أشهر، ويتفق هذا البرنامج الزمني مع إجراءات بعض الدراسات السابقة كدراسة (El-Koumy, 2001)، (De La Paz, Susan; Graham, Steve,1997)، ودراسة (فائقة علي أحمد عبد الكريم، 1991).

---

(1) ملحق رقم (5) ورقة عمل إلكترونية مرفقة بالقرص المرن المرفق مع البحث، ومرفق صورة لواجهة البرنامج.
(2) ملحق رقم (6) بطاقة التقويم الذاتي.

❖ طلب الباحث من كل تلميذ التعرف على أخطائه ومن ثم تحديد مستوى أدائه وكتابة نتيجة تقييمه لذاته في المكان المخصص لذلك بالورقة التدريبية.

المرحلة الرابعة: ممارسة التلاميذ لأسلوب التقويم الذاتي (على المهارة الإملائية المد بالألف).

1. وزع الباحث على كل تلميذ قلماً من الرصاص وورقة عمل (رقم 1) تتضمن 20 مستطيلاً فارغاً مرقمة من 1-20.
2. كتب كل تلميذ بياناته في أعلى الورقة.
3. أعطى الباحث تعليمات التطبيق، حيث طلب من كل تلميذ كتابة ما يملى عليه من كلمات مرتبة في المستطيلات الفارغة.
4. بعد الانتهاء من إملاء 20 كلمة تتضمن جميعها كلمات بها مد بالألف أعطى الباحث كل تلميذ بطاقة التقويم الذاتي[1] وهي عبارة عن شفافية مغلفة بالبلاستيك تتضمن مستطيلات مطابقة تماماً لأماكن مستطيلات ورقة العمل إلا أنها تتضمن أيضاً الإجابات مرتبة أعلى كل مستطيل، كما أنها - أي بطاقة التقويم الذاتي - مثقبة في الركن العلوي من كل مستطيل، وتتضمن بطاقة التقويم القاعدة الإملائية للمد بالألف.
5. شرح الباحث للتلاميذ كيفية مطابقة بطاقة التقويم الذاتي بورقة العمل، وكيفية التصحيح الذاتي بمطابقة إجاباتهم بالإجابات الصحيحة المتضمنة ببطاقة التقويم الذاتي ووضع علامة (✔) أو (×) على ورقة العمل خلال الثقب الموجود ببطاقة التقويم الذاتي.
6. قام كل تلميذ بإحصاء أخطائه وتسجيل درجاته في المكان المخصص لذلك، ثم كتابة أرقام الكلمات التي أخطأ فيها في المكان المخصص لذلك.
7. قرأ كل تلميذ (بمساعدة الباحث أحياناً) قاعدة المد بالألف التي تضمنتها بطاقة التقويم.
8. قارن كل تلميذ الكلمات التي أخطأ في كتابتها بالكلمات الصحيحة التي تضمنتها بطاقة التقويم الذاتي.

---

(1) ملحق رقم (4) بطاقة تقويم لمهارة المد بالألف.

جدول (9) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في (المهارات الإملائية، والمجموع الكلي لها) للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة.

جدول رقم (9) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في (المهارات الإملائية، والمجموع الكلي لها) للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة

المتغيرات المقاسة	العدد (ن)	المتوسط (م)		الإنحراف المعياري (ع)		قيمة (ت)	قيمة (ت)* ودلالة الفروق
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
تمييز بين المدود والحركات	20	6.65	8.80	2.06	0.89	6.750	0.001 دالة
تمييز بين الحروف المتشابهة	20	6.45	8.55	1.61	1.28	14.658	0.001 دالة
أل الشمسية والقمرية	20	7.20	8.90	1.94	1.17	8.233	0.001 دالة
التاء والهاء آخر الكلمة	20	3.35	6.70	1.87	1.26	18.434	0.001 دالة
التلوين	20	4.00	7.75	2.43	1.02	10.808	0.001 دالة
همزتا الوصل والقطع	20	2.50	5.90	1.47	1.17	18.525	0.001 دالة
حروف تكتب ولا تلفظ	20	3.85	6.85	2.13	1.69	18.493	0.001 دالة
الألف اللينة	20	3.95	6.90	1.64	1.29	17.378	0.001 دالة
همزات متوسطة ومتطرفة	20	3.15	6.45	1.81	1.39	22.465	0.001 دالة
علامات الترقيم	20	4.95	7.20	1.70	1.40	14.047	0.001 دالة

ويتضح من الجدول رقم (9) صحة الفرض الأول وفقًا لما يلي:

❖ بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة التمييز بين الحركات والمدود، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (6.65) بانحراف معياري قدره (2.06) بينما بلغ متوسط درجات مهارة التمييز بين الحركات والمدود في القياس البعدي (8.80) بانحراف معياري قدره (0.89). ويلاحظ أن قيمة (ت) (6.750) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي،

❖ (ت) الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 ودرجة حرية 19 = 3.883

ثالثًا التحليل الإحصائي:

1 . للتحقق من ثبات الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون.

2 . للتحقق من مدى صحة فروض البحث الحالي استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة فروق المتوسطات، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) زكريا الشربيني، 1995)، (رجاء أبو علام، 2003).

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

يقدم الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائجه الكمية بهدف التأكد من صحة فروضه، متبعاً ذلك بخلاصة لتلك النتائج مع التعقيب عليها، مقارنًا ما توصل إليه من نتائج بنتائج الدراسات السابقة، ومن ثم مناقشة نتائج البحث الحالي وتفسيرها. ثم يقدم توصياته والبحوث المقترحة في ضوء هذه النتائج.

عرض النتائج الكمية للبحث:

نتائج كمية متعلقة بمتغير أسلوب التقويم الذاتي (متغير مستقل) وأثره على متغير المهارات الإملائية (متغير تابع).

1 . نتائج المجموعة التجريبية في متغير المهارات الإملائية للفرض الأول والثاني:

أ ـ التحقق من صحة الفرض الأول والقائل:

(توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح القياس البعدي).

والجدول (9) يوضح النتائج الكمية لهذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة .Paired Samples T - tes

(3.35) بانحراف معياري قدره (1.87) بينما بلغ متوسط درجات مهارة التاء والهاء آخر الكلمة في القياس البعدي (6.70) بانحراف معياري قدره (1.26). ويلاحظ أن قيمة (ت) (18.434) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارتي التاء والهاء آخر الكلمة، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارتي التاء والهاء آخر الكلمة.

- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة التنوين، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (4.00) بانحراف معياري قدره (2.43) بينما بلغ متوسط درجات مهارة التنوين في القياس البعدي (7.75) بانحراف معياري قدره (1.02). ويلاحظ أن قيمة (ت) (10.808) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة التنوين، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة التنوين.
- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة همزتي الوصل والقطع، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (2.50) بانحراف معياري قدره (1.47) بينما بلغ متوسط درجات مهارة همزتي الوصل والقطع في القياس البعدي (5.90) بانحراف معياري قدره (1.17). ويلاحظ أن قيمة (ت) (18.525) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة همزتي الوصل والقطع، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة همزتي الوصل والقطع.

وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة التمييز بين الحركات والمدود، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة التمييز بين الحركات والمدود.

- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً ولفظًا، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (6.45) بانحراف معياري قدره (1.61) بينما بلغ متوسط درجات مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً ولفظًا في القياس البعدي (8.55) بانحراف معياري قدره (1.28). ويلاحظ أن قيمة (ت) (14.658) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً ولفظًا، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً ولفظًا.
- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اللام الشمسية واللام القمرية، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (7.20) بانحراف معياري قدره (1.94) بينما بلغ متوسط درجات مهارة اللام الشمسية واللام القمرية في القياس البعدي (8.90) بانحراف معياري قدره (1.17). ويلاحظ أن قيمة (ت) (8.233) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارتي اللام الشمسية واللام القمرية، ويرى البحث أن هذه النتيجة تدل على فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارتي اللام الشمسية واللام القمرية.
- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارتي التاء والهاء آخر الكلمة، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي

همزات متطرفة في القياس البعدي (6.45) بانحراف معياري قدره (1.39). ويلاحظ أن قيمة (ت) (22.465) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة كتابة كلمات تتضمن همزات متوسطة و/ أو همزات متطرفة، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة كتابة كلمات تتضمن همزات متوسطة و/ أو همزات متطرفة.

- بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة كتابة علامات الترقيم، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (4.95) بانحراف معياري قدره (1.70) بينما بلغ متوسط درجات مهارة كتابة علامات الترقيم في القياس البعدي (7.20) بانحراف معياري قدره (1.40). ويلاحظ أن قيمة (ت) (14.047) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة كتابة علامات الترقيم،، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة كتابة علامات الترقيم.
- تؤكد هذه النتائج فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية (التمييز بين الحركة وحرف المد، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة، اللام الشمسية واللام القمرية، التاء والهاء في آخر الكلمة، التنوين، همزتي الوصل والقطع، كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ، أو تلفظ ولا تكتب، الألف اللينة، الهمزات المتوسطة والمتطرفة، علامات الترقيم).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Carol; Utay, Joe,1997 Utay,) من حيث فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى ذوي صعوبات التعلم.

❖ بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة كتابة كلمات تتضمن حروفًا تلفظ ولا تكتب / حروفًا تكتب ولا تلفظ، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (3.85) بانحراف معياري قدره (2.13) بينما بلغ متوسط درجات مهارة كتابة كلمات تتضمن حروفًا تلفظ ولا تكتب / حروفًا تكتب ولا تلفظ في القياس البعدي (6.85) بانحراف معياري قدره (1.69). ويلاحظ أن قيمة (ت) (18.493) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة كتابة كلمات تتضمن حروفًا تلفظ ولا تكتب / حروفًا تكتب ولا تلفظ، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة كتابة كلمات تتضمن حروفًا تلفظ ولا تكتب / حروفًا تكتب ولا تلفظ.

❖ بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة كتابة كلمات تتضمن ألفًا لينةً، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (3.95) بانحراف معياري قدره (1.64) بينما بلغ متوسط درجات مهارة كتابة كلمات تتضمن ألفًا لينةً في القياس البعدي (6.90) بانحراف معياري قدره (1.29). ويلاحظ أن قيمة (ت) (17.378) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) ودرجات حرية (19) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص مهارة كتابة كلمات تتضمن ألفًا لينةً، ويرى البحث أن هذه النتيجة تشير بوضوح إلى فاعلية التقويم الذاتي في تحسين مهارة كتابة كلمات تتضمن ألفًا لينةً.

❖ بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة كتابة كلمات تتضمن همزات متوسطة و/ أو همزات متطرفة، فلقد بلغ متوسط درجاتها في القياس القبلي (3.15) بانحراف معياري قدره (1.81) بينما بلغ متوسط درجات مهارة كتابة كلمات تتضمن همزات متوسطة و/ أو

يتضح من الجدول (10): بالنسبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، بلغ متوسط درجات المجموع الكلي للمهارات الإملائية في القياس القبلي (46.05) بانحراف معياري قدره (10.76) بينما بلغ متوسط درجات المجموع الكلي للمهارات الإملائية في القياس البعدي (72.95) بانحراف معياري قدره (7.15). ويلاحظ أن قيمة (ت) (25.840) وهي دالة إحصائياً بدلالة قيمتها عند مستوى دلالة (0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح القياس البعدي، وعند درجات حرية (19)، وهذا يدل على فاعلية استخدام أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (John A. Ross, et all, 1999) (Heidi Goodrich, 1999) ، من نتائج حول فاعلية استخدام أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية.وبذلك قد أمكن التحقق من صحة الفرض الثاني، وتشير هذه النتيجة أيضاً إلى فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين الدرجة الكلية للمهارات الإملائية كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية لدى أفراد العينة التجريبية.

2 . نتائج المجموعة الضابطة في متغير المهارات الإملائية وهو ما يخص الفرض الثالث:

التحقق من صحة الفرض الثالث والقائل:

(لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية).

والجدول (11) يوضح النتائج الكمية لهذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة .Paired Samples T -test

❖ ومن الواضح أن قيم (ت) المحسوبة للمهارات الإملائية تفاوتت قيمها تفاوتًا واضحًا فيما بينها، مما يدل على أن أثر التقويم الذاتي للتلاميذ على المهارات الإملائية اختلف في قوته من مهارة إلى أخرى؛ فلقد بلغت قيمة (ت) الدالة على تحسن لمهارة الهمزات المتوسطة والمتطرفة (22.465)، بينما بلغت قيمة (ت) لمهارة المدود (6.750)، ويرجع الباحث هذا التفاوت إلى اختلاف درجة الصعوبة في كل مهارة من هذه المهارات كما يتضح في القياس القبلي، فلقد كان المتوسط القبلي لمهارة التمييز بين المدود والحركات (6.65) درجات وهو متوسط عالٍ إذا قورن بمتوسط درجات القياس القبلي لمهارة الهمزات المتوسطة والمتطرفة (3.15) مما يدل ويشير بقوة إلى فاعلية التقويم الذاتي أكثر فاعلية في تحسين صعوبات التعلم الشديدة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (John A. Ross, et all, 1999) التي أظهرت نتائجها تحسن مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الضعف الشديد في المجموعة التجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة بدرجة أكبر من مقدار التحسن لدى ذوي الضعف البسيط.

ب ـ التحقق من صحة الفرض الثاني والقائل:

(توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح القياس البعدي).

والجدول (10) يوضح النتائج الكمية لهذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة .Paired Samples T - tes

جدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في (المجموع الكلي للمهارات الإملائية) للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة

المتغير المقاس	العدد	المتوسط		الإنحراف المعياري		(ت) المحسوبة	دلالة قيمة (ت)*
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
درجة كلية للمهارات	20	46.05	72.95	10.76	7.15	25.840	دالة عن 0.001

❖ قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 تساوي 3.883 _ وعند مستوى دلالة 0.01 تساوي2.861 _ وعند مستوى دلالة 0.05 تساوي2.093 وذلك عند درجات حرية 19

جدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (تجريبية/ ضابطة) في الأداء البعدي (المجموع الكلي للمهارات الإملائية) باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

المتغير المقاس	القياس البعدي				(ت) المحسوبة	دلالة قيمة (ت)*
	تجريبية ن = 20		ضابطة ن = 20			
	م	ع	م	ع		
درجة كلية (للمهارات)	72.95	7.1486	48.45	11.7001	7.991	دالة عند 0.001

يتضح من الجدول (12) ما يلي:

بالنسبة للفروق في القياس البعدي للدرجة الكلية للمهارات الإملائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، بلغ متوسط الدرجات الكلية للمهارات الإملائية للمجموعة التجريبية (72.95) بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (48.45)، وقد بلغت قيمة (ت) (7.991)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001) وعند درجات حرية (38) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك قد أمكن التحقق من صحة الفرض الرابع، مما يدل على فاعلية التقويم الذاتي المستخدم مع تلاميذ المجموعة التجريبية في تحسين الدرجة الكلية للمهارات الإملائية كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية للصف الخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه

(Andrade, Heidi Goodrich, 1999)، (John A. Ross, et all, 1999)، (Utay, Carol; Utay, Joe,1997)

* قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 تساوي 3.551 _ وعند مستوى دلالة 0.01 تساوي 2.704 _ وعند مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.093 وذلك عند درجات حرية 38

جدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في (الدرجة الكلية للمهارات الإملائية) للمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات متغيرين لمجموعة واحدة

المتغير المقاس	العدد	المتوسط		الإنحراف المعياري		(ت) المحسوبة	دلالة قيمة (ت)*
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
درجة كلية للمهارات	20	46.10	48.45	9.21	11.70	2.716	دالة عن 0.05

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة، فلقد بلغ متوسط درجات المجموع الكلي للمهارات الإملائية في القياس القبلي(46.10) بانحراف معياري قدره (9.21) بينما بلغ متوسط درجات الكلي للسلوك العدواني في القياس البعدي (48.45) بانحراف معياري قدره (11.70)، ويلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة (2.716)، وهي دالة بقيمتها عند مستوى (0.05) وعند درجات حرية (19) مما يشير إلى تحسن بسيط في المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة وذلك بالنظر لفروق المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي، وقد يرجع هذا التحسن إلى خبرات التعلم العادية التي تعرض لها تلاميذ المجموعة الضابطة بغرفة المصادر، وفصولهم الدراسية. وبذلك يرفض الباحث الفرض الثالث (الصفري) عند مستوى دلالة (0.05).

3 . نتائج كمية متعلقة بدراسة الفروق في القياس البعدي:

التحقق من صحة الفرض الرابع والقائل:

(توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الإملائية (الدرجة الكلية) كما يقيسها الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية، لصالح المجموعة التجريبية).

والجدول (12) يوضح النتائج الكمية لهذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وذلك لمقارنة متوسطات متغير واحد لمجموعتين Independent Samples t -test.

---

* قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.001 تساوي 3.883 _ وعند مستوى دلالة 0.01 تساوي2.861 _ وعند مستوى دلالة 0.05 تساوي2.093 وذلك عند درجات حرية 19

خلال تفسير هذه النتائج.

6. تشير النتائج أيضاً أن دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الإملائية، للمجموعة التجريبية تفاوتت قيمها تفاوتًا واضحاً، فلقد بلغت قيمة (ت) الدالة على تحسن لمهارة الهمزات المتوسطة والمتطرفة (22.465)، بينما بلغت قيمة (ت) لمهارة المدود (6.750)، ويرجع الباحث هذا التفاوت إلى اختلاف درجة الصعوبة في كل مهارة من هذه المهارات كما يتضح في القياس القبلي، فلقد كان المتوسط القبلي لمهارة التمييز بين المدود والحركات (6.65) درجات وهو متوسط عالٍ إذا قورن بمتوسط درجات القياس القبلي لمهارة الهمزات المتوسطة والمتطرفة (3.15) مما يدل ويشير بقوة إلى آن التقويم الذاتي أكثر فاعلية في تحسين صعوبات التعلم الشديدة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (John A. Ross, et all, 1999) التي أظهرت نتائجها تحسن مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الضعف الشديد في المجموعة التجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة بدرجة أكبر من مقدار التحسن لدى ذوي الضعف البسيط.

تفسير نتائج البحث:

يمكن تفسير نتائج فروض البحث (الأول والثاني والرابع) والتي تشير جميعها إلى الأثر الإيجابي للتقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجراءات التي تضمنتها ممارساتهم لأسلوب التقويم الذاتي، فلقد لاحظ الباحث أثناء السير في إجراءات التجربة أن مشاركة التلاميذ في تحديد معايير المهارات الإملائية يرسخ لديهم مفاهيم هذه المهارات وقواعدها، كما أن تطبيقهم لتلك المعايير على أدائهم زاد من ثقتهم بأنفسهم وحسن من مفهومهم عن ذواتهم، مما جعلهم يحكمون على أدائهم من خلال نظرة موضوعية تحتكم إلى تلك المعايير، ولقد ساهمت بطاقة التقويم الذاتي للتلميذ في المتابعة المستمرة لتطور أدائه مما زاد من دافعيته للتعلم وكانت بمثابة تعزيز مستمر لأدائه

مناقشة نتائج البحث:

1. تجيب نتائج البحث على سؤال البحث الرئيس، إذ تأكدت فاعلية التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية)، كما تجيب على أسئلته الفرعية في ضوء ما سبق مناقشته من قبول لفروض البحث.
2. تأكدت صحة فروض الدراسة الأول والثاني والرابع عند مستوى دلالة (0.001). حيث تظهر النتائج الكمية المتعلقة بدراسة الفروق في القياس البعدي فروقاً دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي سواء في الدرجة الكلية للمهارات الإملائية أو في كل مهارة من هذه المهارات وهذا يؤكد صحة الفرضين الأول والثاني، ويدل على فاعلية التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
3. يرفض الفرض الصفري الثالث حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي عند مستوى (0.05) ويرجع الباحث هذه الدلالة إلى خبرات التعلم العادية التي تعرض لها تلاميذ المجموعة الضابطة بغرفة المصادر وفصولهم الدراسية. لذا يرفض الفرض الثالث عند مستوى دلالة (0.05)، وتجدر الإشارة بأنه لا توجد دلالة على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.001، 0.01).
4. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية أسلوب التقويم الذاتي في تحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
5. تشير هذه النتائج إلى أهمية استخدام التلاميذ لأسلوب التقويم الذاتي؛ لما له من أهمية وأثر إيجابي على العمليات النفسية والمعرفية والتعلمية لدى التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة كما سيتضح من

8. يقترح الباحث تفعيل دور المواقع الإلكترونية للمدارس والمناطق التعليمية في التقويم الذاتي التفاعلي للطلاب في جميع المواد الدراسية.
9. يقترح الباحث أن يكون لكل تلميذ حقيبة تقويمية Portfolio تبدأ معه من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر تتضمن جميع أعماله.
10. يوصي الباحث بإنشاء بنوك للأسئلة في جميع المواد الدراسية ولجميع المراحل التعليمية تتطور مع تطور المناهج ومع تطور أساليب القياس والتقويم، وتكون متاحة للمعلم والطالب وولي الأمر على حد سواء.
11. يوصي الباحث بضرورة تبني القائمين بعمليتي القياس والتقويم لأسلوب التقويم الذاتي؛ لما لهذا الأسلوب من دور في إيجاد نوع من التقويم المتوازن والمتكامل بين دور المعلم من جهة ودور الطالب من جهة أخرى.
12. يوصي الباحث بدراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات من حيث القدرة على التقويم الذاتي.
13. يقترح الباحث إجراء دراسة مسحية للأساليب المتبعة في قياس وتقويم أداء التلاميذ بمدارس الدولة، وتحليلها، وتقييمها وفقًا لمعايير القياس والتقويم الحديثة.
14. يوصي الباحث بعقد مؤتمر سنوي للقياس والتقويم التربوي بالتناوب بين المناطق التعليمية للاطلاع على أحدث التجارب في مجال القياس والتقويم.

ودافعيته؛ لذا يرجع الباحث هذا التحسن في المهارات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى فاعلية أسلوب التقويم الذاتي الذي اتبعه في هذه الدراسة.

توصيات ومقترحات:

1. يوصي الباحث بضرورة دراسة أساليب التقويم المتبعة في تقويم طلاب التربية الخاصة، بغرض تطويرها وفقًا للاتجاهات الحديثة للقياس والتقويم للفئات الخاصة.
2. يوصي الباحث بتطبيق أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ في جميع المواد الدراسية وفقاً للأسلوب الذي اتبعه البحث الحالي مع معالجته وفقًا لطبيعة كل مادة دراسية.
3. يقترح الباحث عقد دورات تدريبية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين حول أساليب التقويم الحديثة بصفة عامة، وأسلوبي التقويم الذاتي والحقائب التقويمية بصفة خاصة.
4. يقترح الباحث إعداد بعض النشرات أو الكتيبات الإرشادية أو التثقيفية تتضمن كل ما هو جديد من طرق وأساليب للقياس والتقويم، وتوزيعها بصورة مستمرة على مدارس الدولة.
5. يقترح الباحث إعداد دليل للمعلم والطالب وولي الأمر حول أسلوب التقويم الذاتي.
6. يقترح الباحث إنشاء وحدات للقياس والتقويم بالمدارس تكون مهمتها الإشراف على عمليات القياس والتقويم بالمدارس وفقًا لسياسة تتبناها إدارة القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم.
7. يقترح الباحث إنشاء وحدة بحوث خاصة بالقياس والتقويم تتبع إدارة القياس والتقويم وتكون مهمتها الرئيسية الدراسة المستمرة لواقع التقويم بالمدارس وإعداد البحوث الإجرائية التي تقدم حلولاً لمشكلات القياس والتقويم من جهة، وتطوير عمليتي القياس والتقويم بالمدارس من جهة أخرى.

❖ فائقة علي أحمد عبد الكريم (1991): برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن (4-6) سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية البنات، جامعة عين شمس.

❖ محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم (2003): الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية إلى مستوى الأساتذة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

❖ محمد رجب فضل الله (1995): صعوبات الكتابة الإملائية، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

❖ نصرة محمد جلجل (1994): العسر القرائي- الدسليكسيا- دراسة تشخيصية علاجية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.

❖ هويدة حنفي محمود رضوان (1992): برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Andrade, H, Goodrich (1999): Student Self-assessmnt: At the Intersection of Metacognition and Authertic Assessment, paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research, Montreal, Canada, April 19-23 1999.

Brualdi, A. (1998): Implementing performance assessment in Classroom: Practical Assessment, Research and Evaluation, 6(2), 1998.

Elbaum, B. (2002): The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements Learning Disabilities: Research & Practice - v17 n4 p216-26 Nov 2002.

قائمة المراجع

أولاً ـ المراجع العربية:

- أحمد محمد السهارين، ربحي بداونة، يوسف بطيحة (2001): دليل المعلم إلى كتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية للصف الخامس الابتدائي، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات.
- إسماعيل محمد دياب، عادل السعيد البنا (2001): تقويم جودة الأداء الجامعي، بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعات الاسكندرية والمنصورة وأسيوط، المكتبة المصرية، الاسكندرية.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم ـ تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها ـ، دار الفكر العربي، ط1 ،القاهرة.
- راشد حماد الدوسري (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر، ط1 ، عمان.
- رأفت رخا السيد أبو رخا (2003): أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم ـ دراسة تجريبية ـ رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- رجاء محمود أبو علام (2003): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، دار النشر للجامعات، ط1 ،القاهرة.
- زكريا الشربيني (1995): الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1993): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة المنصورة.

EL-Koumy, A.S.A. (2001): Effects of student self-assessment on knowledge achievement and academic thinking, First Arab Conference, National Center Examination and Education Evaluation, Egypt, 22-24 Dec, pp. 313-326.

Hauerwas L.B, Walker, (2003): Spelling of Inflected Verb Morphology in Children with Spelling Deficits, Learning Dissbilities Research & Practice, Volume 18, Number 1, February 2003, pp. 25-035 (11).

Heidi, G (1999): The Effects of Instrucaional Rubrice and Self Assessment on Learning to Write; paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.

John A. Ross, Carol Rolheiser and Anne Hogaboam-Gray, (1999): Effects of self evaluation training on narrative writing, Assessing Writing Volume 6, Issue 1, 1999, Pages 107-132.

John A. Ross, Michelle Starling (2005): Effects of Self-Evaluation Training on Achievement and Self-Efficacy, In a Computer-Supported Learning Environment, Paper presented at American Educational Research Association, April, 2005.

Liebovich, Betty J (2000): Children's Self-Assessment, Paper Presented in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education Children's Research center, University of Illinois at Urbana-Champaign, November 5-7 2000.

Richter, Susan E (1997): Using Portfolios as an Additional Means of Assessing Written Language in a Special Education Classroom, Teaching and Change; v5 n1 p58 70 Fall 1997.

Sexton, Melissa; Harris, Karen R.; Graham, Steve (1998): Self-Regulated Strategy Development and the Writing Process: Effects on Essay Writing and Attributions, Exceptional Children; v64 n3 p295 311, September 1998.

Statman, D. (1993): Self-assessment, self-esteem and self acceptance, Journal of Moral Education, 22, (55-62).

Utay, Carol; Utay, Joe (1997): Peer Assisted Learning: The Effects of Cooperative Learning and Cross Age Peer Tutoring with Word Processing on Writing Skills of Students with Learning Disabilities, Journal of Computing in Childhood Education; v8 n2 3.

Zeleke, Seleshi (2004): Self-Concepts of Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: A Review, European Journal of Special Needs Education; v19 n2 p145-170 Jun-2004.

الملاحق

ملحق رقم (2)

الاختبار التشخيصي للمهارات الإملائية

للصف الخامس من الحلقة الأولى

إعداد

د. رأفت رخا السيد محمد أبو رخا

2005

اسم الطالب: .....

الصف والشعبة: .....

تاريخ الاختبار: .....

المهـارة	درجة الجزء الأول	درجة الجزء الثاني
1 . التمييز بين الحركة وحرف المد.		
2 . التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو اللفظ عند الكتابة.		
3 . اللام الشمسية واللام القمرية.		
4 . التاء والهاء في آخر الكلمة.		
5 . التنوين.		
6 . همزتي الوصل والقطع.		
7 . كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ، أو تلفظ ولا تكتب.		
8 . الألف اللينة.		
9 . الهمزات المتوسطة والمتطرفة.		
10 . علامات الترقيم.		
المجموع		

ملحق رقم (1)

نموذج لدرس علاجي لمهارة المد بالألف يتم تدريسه بغرفة المصادر

مدرسة حمودة بن علي النموذجية
غرفة مصادر ذوي القدرات الخاصة
برنامج صعوبات التعلم

التاريخ: .....

رقم الهدف (1)	الهدف	أن يكتب التلميذ كلمات تحتوي على حرف المد (الألف) وذلك عن طريق كتابة (8) كلمات من أصل أي (10) كلمات تملى عليه	استراتيجية فيرنالد القائمة على التعلم متعدد الحواس
الطريقة		ـ عرض كلمات تحتوي على المد بالألف. ـ انظر إلى الحروف الملونة	أسئلة التقييم للهدف
		ـ حاول أن تتهجى الكلمات ـ لاحظ التغير عند دخول ألف المد على الكلمة	
		ـ اقرأ الكلمات مرة ثانية. ـ أغلق عينيك وحاول أن تتذكر الكلمات	
		ـ افتح عينيك واكتب الكلمات كما تذكرتها ولون حرف المد	أكتب ما يملى عليك من كلمات
		ـ تقديم كلمات تحتوي على المد بالألف كتمارين مع تقديم تغذية راجعة	باب جار عاد
		ـ التقييم عن طريق كتابة (16) كلمة من أصل أي (20) كلمة تملى عليه على ورقة	عدنان طار عادي
			رمال أعلام ظلام
الوسائل المستخدمة		المهارة على برنامج Power point السبورة ـ السبورة اليدوية ـ بطاقات الكلمات ـ الحروف المغناطيسية	خطاب
التعزيز		استخدام النقاط (قطع التعزيز) بمشروع المستثمر الصغير الذي تتبناه مدرسة حمودة بن علي النموذجية	
التقييم		من قبل الباحث مع المجموعة الضابطة ( ) من قبل التلاميذ: تقويم ذاتي مع المجموعة التجريبية ( )	

السؤال الرابع: (خمس درجات)

أضف تاءً أو هاءً إلى آخر كل كلمة تحتها خط:

1 . قضينا العطل.. الصيفية بين مزارع مدينة العين.

2 . القرقور من أدوا ... الصيد.

3 . تعيش نباتات الصحراء على الميا.... الجوفية.

4 . أجرى الطالب تجربت... العلمية بنجاح.

5 . أصبح... دولة الإمارات العربية رمزًا للاتحاد.

السؤال الخامس: (خمس درجات)

احذف (أل) التعريف من كل كلمة تحتها خط، وحول حركة الحرف الأخير إلى تنوين مناسب.

1 . شربت العصيرَ. : شربت .....

2 . نجح الطالب في الامتحانِ : نجح الطالب في .....

3 . ركب الرجل الجملَ. : ركب الرجل .....

4 . هذا المعلم المخلصُ. : هذا المعلم .....

5 . شرب العصفور الماءَ. : شرب العصفور .....

السؤال السادس: (خمس درجات)

صوب الكلمة التي تحتها خط (إملائياً) ثم اكتبها بين القوسين:

1 . ألسماء صافية. ( )

2 . احمد تلميذ مجتهد. ( )

3 . لا تلعب بلكرة داخل المنزل. ( )

4 . السيف ولرمح من أدوات القتال. ( )

5 . اهتم بالقراءة فلكتاب خير صديق. ( )

الجزء الأول

السؤال الأول: (خمس درجات)

أكمل الكلمات الناقصة في الجمل الآتية بحرف مد مناسب.

1 . في شهر رمضان الكريم يصـ... م المسلمون.

2 . فاز أحمد بجائزة الطالب المثـ... لي.

3 . التين فاكهة لذ....ذة.

4 . الحـ.. سوب جهاز مفيد.

5 . ذهب المريض إلى الطبـ.... ب.

السؤال الثاني: (خمس درجات)

املأ الفراغ بالكلمة المناسبة مما بين القوسين:

1 . لا ..... من أكل الحلوى. (تكسر ـ تكثر)

2 . الدجاجة تعطينا ..... (البيض ـ البيظ)

3 . النمر من حيوانات ..... (الغابة ـ القابة)

4 . تتسبب ..... في انهيار المباني. (الذلاذل ـ الزلازل)

5 . رأيت الرجل ..... السمك. (يصطاد ـ يصتاد)

السؤال الثالث: (خمس درجات)

اقرأ الفقرة الآتية ثم صنف الكلمات التي تحتها خط وفقًا للجدول:

في طابور الصباح تحدث المعلم عن المد والجزر، وكيفية حدوث هذه الظاهرة.

الكلمات التي تبدأ بلام قمرية	الكلمات التي تبدأ بلام شمسية

السؤال العاشر: (خمس درجات)

املأ ما بين القوسين بواحدة من علامات الترقيم الآتية:
النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، النقطتين الرأسيتين،علامة التعجب.

- ما أجمل زهور الربيع ( )
- كيف تذهب إلى المدرسة ( )
- أنا تلميذ مجتهد، أقوم بواجبي ( ) وأنتبه إلى شرح معلمي ( )
- قال حكيم ( ) من طلب العلا سهر الليالي.

السؤال السابع: (خمس درجات)

املأ الفراغ بالكلمة الصحيحة إملائيًا مما بين القوسين:

1 . ..... من أسماء الله الحسنى. (الرحمن ـ الرحمان)

2 . ذهبت إلى صديقي ..... لم أجده. (لكني ـ لاكني)

3 . طلب المعلم من التلاميذ أن ..... الدرس. (يكتبوا ـ يكتبو)

4 . اترك ..... الباب مفتوحًا. (ذالك ـ ذلك)

5 . ..... على البر والتقوى. (تعاونو ـ تعاونوا)

السؤال الثامن: (خمس درجات)

أكمل الكلمات الناقصة بإضافة ألف لينة:

1 . دعـ... راشد أصدقاءه لطعام الإفطار.

2 . يسعـ.. الطالب إلى النجاح.

3 . للمثلث ثلاث زوايـ...

4 . فازت سلمـ.... بجائزة الطالبة المثالية.

5 . حكـ.... أبي قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام.

السؤال التاسع: (خمس درجات)

اكتب الهمزة بشكلها المناسب (على واو ـ على ألف ـ على نبرة ـ على السطر) مكان النقط.

1 . أكلت الفطا...ر التي أعدتها أمي.

2 . تبد.. الإذاعة المدرسية بالقرآن الكريم.

3 . إن الله ر..وف رحيم.

4 . الذ..ب حيوان مفترس.

5 . تعود الطيور إلى أعشاشها مسا..

نموذج تصحيح النص الإملائي

يتضمن الكلمات المفقودة مصنفة بالألوان تبعاً للمهارات العشر موضع القياس

يَوْمٌ لا يُنْسى

كانَت سلْمى في زيارَةٍ إلى الْهِنْدِ، مَعَ أبيها، أثْناءَ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ، في رِحْلَةٍ مِنْ أجْمَلِ الرِّحْلات.

وَفي يَوْمٍ مِنَ الأيّامِ، بَعْدَ صَلاةِ الظُّهْرِ، غَرُبَتِ الشَّمْسُ، وَحَلَّ ظلامٌ دامسٌ، وَدَخَلَ اللَّيْلُ عَلى غَيْرِ مَوْعِد، وَغَطَّتِ النُّجومُ السَّماءَ، وانْخَفَضَتْ دَرَجَةُ الْحَرارَةِ، وَشَعَرَ النَّاسُ بِالْبَرْد، وَأصابَهُمُ الْخَوْفُ وَالْفَزَعُ، وعلا ضجيجهم.

ما هَذا؟ لَقَدْ أظْلَمَ النَّهارُ تمامًا، وَراحَتْ سلْمى تَبْكي، فَقالَ أبوها: يا ابْنَتي لا تَخافي، سَتَعودُ الشَّمْسُ بِإذْنِ الله.

لكن لا تنظري إلى الشمسِ الآن؛ فالأشعةِ التي تصدر منها تؤذي العين وخاصةً وقتَ الكسوف.

قَدَّمَ مُرْشِدُ الرِّحْلَةِ شَرْحًا عِلْميًا يَقولُ فيه: زالْقَمَرُ وَالأرْضُ يَدورانِ حَوْلَ الشَّمْسِ فَإذا وَقَعَ الْقَمَرُ بَيْنَ الشَّمْسِ وَالأرْضِ كانَ الْكُسوفُ.

تَلَفَّتَتْ سلْمى حَوْلَها، فَوَجَدَتْ أباها مَعَ بَعْضِ أفْرادِ الرِّحْلَةِ يُصَلّونَ صَلاةً تُشْبِهُ صلاةَ الْعيد: تُسَمّى «صَلاةُ الْكُسوفِ» وَإذا بِالشَّمْسِ تَعودُ شَيْئًا فَشَيْئًا، وَيَعودُ مَعَها الدِّفْءُ وَالنُّورُ وَالْهُدوءُ، ما أبدعَ خلق الله سبحانه وتعالى!

هدأ الناس، وعادوا إلى أعمالهم، أما أفراد الرحلة فقد أكملوا برنامج الرحلة في سعادةٍ وسرورٍ.

الجزء الثاني

اكتب ما يملى عليك، مراعيًا التوجيهات: (خمسون درجة)

يَوْمٌ لا يُنْسى

كانَت سلْمى في زِيارَةٍ إلى (.....)، مَعَ (.....)، (.....) (.....) الصَّيْفِيَّةِ( ) في (.....) مِنْ أجْمَلِ (.....).

وَفي يَوْمٍ مِنَ الأيّامِ، بَعْدَ صَلاةِ (.....)، غَرُبَتِ الشَّمْسُ، وَحَلَّ (.....) (.....)، وَدَخَلَ اللَّيْلُ عَلى غَيْرِ مَوْعِدٍ، وَ(.....) (.....) السَّماءَ، (.....) دَرَجَةُ (.....)، وَشَعَرَ النَّاسُ (.....)، وَأصابَهُمُ الْخَوْفُ وَ(.....)، و(.....) ضجيجهم.

ما (.....) ( ) لَقَدْ (.....) النَّهارُ (.....)، وَراحَتْ سلْمى (.....)، فَقالَ أبوها: (.....) لا (.....). (.....) الشَّمْسُ بِإِذْنِ الله.

(.....) لا تنظري إلى الشمسِ (.....)؛ (.....) (.....) تصدر منها (.....) (.....) وخاصةً (.....) الكسوف( )

قَدَّمَ مُرْشِدُ الرِّحْلَةِ شَرْحًا عِلْمِيًا يَقولُ فيه( ) زالْقَمَرُ وَالأرْضُ (.....) حَوْلَ الشَّمْسِ (.....) وَقَعَ الْقَمَرُ بَيْنَ الشَّمْسِ وَالأرْضِ كانَ الْكُسوفُس.

تَلَفَّتَتْ سلْمى حَوْلَها، فَوَجَدَتْ أباها مَعَ (.....) أفْرادِ الرِّحْلَةِ يُصَلّونَ (.....) تُشْبِهُ صلاةَ (.....): (.....) زصَلاةُ الْكُسوفِس. وَإذا (.....) تَعودُ (.....) فَشَيْئًا، وَيَعودُ مَعَها (.....) وَالنُّورُ وَالْهُدوءُ، ما أبدعَ خلق الله (.....) و(.....) ( )

هدأ الناس، و(.....) إلى أعمالهم، (.....) أفراد الرحلة فقد (.....) برنامج الرحلة في (.....) وسرورٍ.

25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26

ملحق رقم (4)

بطاقة تقويم لمهارة المد بالألف

إمـــــلاء

مهارة المد بالألف

نموذج (1)

فراغ في البطاقة البلاستيكية يضع فيه التلميذ علامة ✔ إذا كانت الكلمة توافق ما سمعه أثناء الإملاء

عاد	قال	صاح	كان
(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
كتاب	سحاب	حصان	صباح
(5) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐
عامل	راحل	خالص	راكب
(9) ☐	(10) ☐	(11) ☐	(12) ☐
يشربان	يلعبان	غلمان	قردان
(13) ☐	(14) ☐	(15) ☐	(16) ☐
سلام	كلام	ظلام	يقولان
(17) ☐	(18) ☐	(19) ☐	(20) ☐

الدرجة: /20

القاعدة:

المد بالألف: هو إطالة الصوت بحرف الألف (الألف الساكنة المفتوح ما قبلها)

تصويب الأخطاء

رقم الخطأ						
التصويب						

رقم الخطأ						
التصويب						

إعداد: د. رأفت رخا السيد

ملحق رقم (3)

أسماء السادة المحكمين للاختبار التشخيصي

للمهارات الإملائية للصف الخامس

م	الاسم	الوظيفة
1	أ.د شاكر عطية قنديل	أستاذ الصحة النفسية بجامعة الخليج
2	أ. د عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الخليج
3	أ.د جمال الدين محمد الشامي	أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الخليج
4	د. شوقي توفيق الخالدي	موجه اللغة العربية بمنطقة أبوظبي التعليمية
5	الأستاذ/ مجدي مصطفى إبراهيم	منسق مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي
6	الأستاذ/ عاطف لطفي صالح	مدرس مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي
7	الأستاذ/ بسام مصطفى أبو غالي	مدرس مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي
8	الأستاذ/ سالم محمود النوافلة	مدرس مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي
9	الأستاذ/ محمد أحمد عبد الجواد	مدرس مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي
10	الأستاذ/ أحمد عبد المحسن أحمد	مدرس مادة اللغة العربية بمدرسة حمودة بن علي

ملحق رقم (6)

بطاقة التقويم الذاتي

الاسم: .....

التاريخ: .....

المهارة: .....

المشاركون في التقويم	ذاتي	زميلي	معلمي	ولي أمري	آخرون

المعيار رقم: 1*	أداء ضعيف أقل من 50	أداء متوسط من 50 ٪ إلى 80 ٪	أداء مرتفع من 80 ٪ إلى 100 ٪
.....			
المعيار رقم: 2			
المعيار رقم: 2			

أهدافي:	
أشياء محددة يجب أن أقوم بها:	الدرجة النهائية
1 -	
2 -	..... ٪
3 -	

ملحق رقم (5)

واجهة الورقة الالكترونية للتقويم الذاتي لمهارة المد بالألف

من فضلك شغل الورقة الالكترونية المرفقة بالقرص المرن