أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربيّة

إعداد

محمد عمر محمد أبو الرب

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة)

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

2008

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا (محمد عمر محمد أبو الرب)، أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخة من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: محمد عمر محمد أبو الرب

التوقيع:

التاريخ: 11/8/2008

www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالب: محمد عمر محمـــد أبـــو الـــرب – بتاريـــــخ 2008/7/29

وعنوانها :

" اثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية"

وأجيزت بتاريخ / 8 / 2008

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
أ.د.سعيد رشيد الأعظمي	رئيساً	.....
أ.د.احمد احمد عواد	عضواً ومشرفاً	.....
د. محمد صالح الإمام	عضواً	.....
ا.د.عبد العزيز مصطفى السرطاوي	عضواً	.....

www.manaraa.com

الإهداء

إلى

روحي والدي وعمّي رحمهما الله

والدتي حفظها الله

زوجتي وأبنائي

أخواتي وإخواني الأعزاء

كل طالب علم

أهدي جهدي المتواضع

مع خالص تقديريي ومحبتي

الباحث

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، أما وقد انتهيت من إعداد هذه الرسالة، فلا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العظيم إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة ورعايته لها منذ بدايتها.

كما وأتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي على رعايته، وإسهامه بالكثير من وقته وجهده لإخراجها إلى حيز الوجود.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لهذه الرسالة، وهم:

الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي، والأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي، والدكتور محمد صالح، والأستاذ الدكتور أحمد عواد، لتفضلهم بقبول قراءة هذه الرسالة ومناقشتها، فلهم مني كل التقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر إلى إخوتي،الدكتور أكثم ابوالرب والدكتور نادر جرادات والدكتور محمد الخصاونه و الدكتور ثائر غباري و الدكتور فراس طقاطقه، والأستاذ عبد الوهاب بني دومي، الذين قدموا لي كل الدعم والمساندة والتشجيع، والأخ سميح جرار لتفضله بطباعة هذه الأطروحه.

وشكر خاص إلى الأخ العزيز الأستاذ عبد الإله عقله فارس، الذي لم يتوان عن تقديم المشورة، والمتابعة والاهتمام.

وأتوجه بالشكر إلى كل من لم يذكر اسمه صراحة ممن كانوا جنوداً مجهولين، فلهم مني عظيم الشكر والامتنان.

الباحث

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
التفويض	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
فهرس الملاحق	ط
ملخص الرسالة بالعربية	ي
ملخص الرسالة بالانجليزية	ل
الفصل الأول	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
التعريفات الإجرائية	9
محددات الدراسة	10
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات ذات الصلة	11
الإطار النظري	12
الاستيعاب القرائي	15
التغذية الراجعة	26
الحاسوب والتغذية الراجعة	39
الدراسات ذات الصلة	43
دراسات حول فاعلية التغذية الراجعة	43
دراسات تناولت الاستيعاب القرائي	51
تعليق على الدراسات	61

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	63
منهجية الدراسة	64
مجتمع الدراسة	64
عينة الدراسة	65
أداة الدراسة	72
إجراءات الدراسة	82
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	84
نتائج الدراسة	85
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	85
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	90
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	91
خلاصة نتائج الدراسة	91
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	92
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	93
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	98
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	100
توصيات الدراسة	101
المراجع	103
المراجع العربيّة	103
المراجع الأجنبية	109
الملاحق	121

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1	الطلبة المترددون على غرف المصادر ممن هم مشخصون أن لـــديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية	68
2	توزيع العينة في ضوء نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها	69
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي حسب متغيري نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها	70
4	نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق في أداء المجموعات على الاختبار القبلي حسب متغيرات النمط وزمن العرض والتفاعل بينهما	71
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي لأفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط التغذية الراجعة وزمن عرضها	86
6	نتائج تحليل التباين المصاحب تبعاً لأنماط التغذية الراجعة وزمن عرضها	87
7	نتائج المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات أنماط التغذية الراجعة	88
8	اختبار توكي للمقارنات المتعددة	88
9	المقارنات البعدية لمتغير زمن عرض التغذية الراجعة	90

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	المتوسطات الهامشية المقدرة للاستيعاب	89

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	محتوى الملحق	الصفحة
1	اختبار الاستيعاب القرائي (النسخة الورقية)	121
2	مفتاح تصحيح الاختبار	129
3	معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي	130
4	استبانة تقويم البرمجية التعليمية المحوسبة	131
5	أسماء محكمي اختبار الاستيعاب القرائي	132
6	أسماء محكمي البرمجية التعليمية المحوسبة	132
7	تعليمات تطبيق البرمجية التعليمية المحوسبة	133
8	نماذج من عرض الشاشة للبرمجية التعليمية المحوسبة	135
9	خطاب تسهيل مهمة الباحث	148
10	نسب الاتفاق بين المحكمين على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي	149

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربيّة

إعداد

محمد عمر محمد أبو الرب

إشراف

أ. د. أحمد أحمد عواد

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى نمط التغذية الراجعة المحوسبة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى زمن عرض أنماط التغذية الراجعة المحوسبة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها؟

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تكونت عينة الدراسة من ثلاثة وستين طالباً من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في مدارس منطقة العين التعليمية ممن لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية في الصف السادس، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى واحدة من تسع مجموعات مختلفة تمثل أنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية المؤجلة، والتصحيحية المباشرة) وزمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية)، ومن اجل جمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة طور اختبار في الاستيعاب القرائي، وبرمجية تعليمية محوسبة، حيث تم إيجاد دلالات صدق وثبات مناسبة للاختبار قبل تطبيقه. وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) والمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**.

وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى نمط التغذية الراجعة لصالح مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة لصالح زمن عرض عشرين ثانية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها.

وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات والبحوث السابقة في الميدان، ثم قدمت مجموعة من التوصيات التربوية، والدراسات المقترحة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

The Effect of Computerized Types of Feedback and their Presentation Time on Developing Reading Comprehension among Students with Learning Disabilities in the United Arab Emirates

Prepared by

Mohammad Omar Mohammad Abu Alrub

Supervised by

Prof. Dr. Ahmad Ahmad Awaad

Abstract

This study aimed at revealing the patterns of computerized feedback impact, and the time of its their presentation on improving reading comprehension among students of learning disabilities in UAE. The study tried to answer the following questions:

1. Are there any significant differences in reading comprehension among students with learning disabilities in UAE attributed to computerized feedback patterns?
2. Are there any significant differences in reading comprehension among students with learning disabilities in UAE attributed to time of presenting computerized feedback patterns?
3. Are there any significant differences in reading comprehension among students of learning disabilities in UAE attributed to the interaction between computerized feedback patterns and the time of presentation?

www.manaraa.com

The sample of the study consisted of (63) sixth grade students with learning disabilities in Arabic Language who were enrolled in resource rooms at Al-Ain educational zone. They were randomly distributed into nine different groups that represented feedback patterns (informative, delayed corrective and immediate corrective) and presentation time (10, 20, 30 seconds). To collect the necessary data, a valid and reliable instrument was developed to assess the reading comprehension. Then data was analyzed by using (ANCOVA). Data analysis showed the following results:

- There are significant differences in Reading Comprehension among students with learning disabilities attributed to the feedback type in favor of the immediate corrective feedback group.
- There are significant differences attributed to the feedback presentation time in favor of the presentation time (20 seconds).
- There are no significant differences in reading comprehension among students with learning disabilities in UAE attributed to the interaction between computerized feedback types and presentation time.

Results were discussed in light of the theoretical framework of the study and the results of previous studies. Finally a set of relative educational recommendations were provided.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدّراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
مشكلة الدّراسة وأهميتها

مقدمة

تعد القراءة من المهارات اللغوية الأساسية التي يعتبر تعليمها من أكثر ميادين التعليم أهمية، وذلك لأنها النافذة الواسعة التي يطل من خلالها الفرد على ميادين العلم والمعرفة، ويتمكن من التواصل مع الآخرين ومن الاطلاع على تجاربهم المختلفة.

لذلك أصبح القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يستوعب المقروء ويحقق الفهم بمستوياته المختلفة. وأصبحت مهارات الاستيعاب القرائي من بين المهارات اللغوية الأساسية التي زاد تركيز مناهج اللغة العربية عليها وذلك من خلال تعزيز مهارات الطلاب القرائية لتنمية المعلومات لديهم والإفادة من المادة المقروءة في مواجهة حل المشكلات (الحجاج،2000).

ويأتي موضوع الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension) في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية، وذلك لما يمثله من أهمية في التواصل اللغوي، وفهم الرسالة اللغوية بين القارئ والكاتب، حيث لم يعد ينظر إلى الاستيعاب القرائي على أنه مجرد فك لمدلولات الرموز والكلمات، بل أصبح ينظر إليه على أنه نشاط ذهني ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة أو مشابهة للبنية التي يقصد المؤلف نقلها (المثاني، 1995).

وقد تزايدت الحاجة حديثا إلى الخدمات التربوية المتخصصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بوصفها اضطرابا يمثل انخفاض مستوى تحصيل الطالب عن مستوى قدراته وقابليته الحقيقية. وما يعنيه هذا التباين من قصور في عمليات استيعاب المفاهيم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والرموز اللغوية والعددية وتوظيفها في عمليات التعليم؛ لا سيما أن الدراسات أشارت كذلك إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات تتراوح ما بين (15%–20%) حتى في أكثر البلدان تقدماً (الوقفي، 1998). وتصل نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية في دولة الإمارات العربيّة المتحدة إلى (15%) (وزارة التربية والتعليم، 2007). مما استدعى تسليط الضوء على هذه الفئة من الطلبة، وتوجيه الإمكانات والطاقات لتدارك المشكلة، ومحاولة توفير ما يلزم من استراتيجيات، لمساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز هذه المشكلة، حيث إن الوعي بصعوبات هؤلاء الطلبة في الموضوعات الأكاديمية المختلفة، والتي أشار إليها التحديد الخاص بصعوبات التعلم عزز الحاجة إلى أساليب تدريس تلبي احتياجاتهم وتناسب خصائصهم.

وقد كان الاستيعاب القرائي هو أحد هذه المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، حيث أشارت الدراسات إلى ضعف هذه المهارة لديهم، وأنهم يستخدمون استراتيجيات غير ملائمة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية مما يشعرهم بالعجز عن تحقيق الإمكانات المتوقعة منهم، ومدى حاجتهم إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدهم على فهم النص والتفاعل معه؛ ومن هذه الأساليب أسلوب التغذية الراجعة. فقد أشارت أدبيات التربية الخاصة غير المستندة إلى التكنولوجيا من زمن طويل إلى أهمية التغذية الراجعة كمتغير تدريسي حيوي بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد اقترحت كل من البحوث الارتباطية وبحوث الملاحظة أن التغذية الراجعة في هذه الدراسات تعني إما معلومات مكررة (مثل: التلميحات البصرية أو اللفظية) أو التغذية الراجعة التصحيحية الفورية (مثل: صح/خطأ) (يونس، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أيدت البحوث اللاحقة استخدام التغذية الراجعة (Feedback)؛ فعلى سبيل المثال، بدلاً من الاكتفاء بإبلاغ الطالب الإجابة الصحيحة، بينت دراسة باتريشيا (Patricia, 1994) أن التغذية الراجعة الإستراتيجية (أي المراجعة الموجزة للخطوات أو الاستراتيجيات اللازمة للإجابة عن سؤال أو حل مسألة حسابية)، طريقة أكثر فاعلية لخفض الأخطاء ومساعدة الطلبة على إتقان المهارات، كذلك فإن دراسة (Azevedo & Bernard, 1995) ودراسة (فريحات، 1993) المتصلة باستخدام الحاسوب لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية البسيطة، توصلت إلى نتائج متناقضة فقد بينت البحوث أن التغذية الراجعة الفورية أكثر فاعلية من التغذية الراجعة المؤجلة.

وإذا كانت نتائج دراسة ميسر ومحمد علي (Messer & Mohamedali, 1996) بشأن فاعلية التغذية الراجعة البسيطة متباينة، فهي أيضاً متباينة بالنسبة لأثر التغذية الراجعة المعقدة، وقد اشتملت بعض الدراسات على تعديل نوعية التغذية الراجعة مع إبقاء كل المتغيرات الراجعة الموسعة للأخطاء (أي التغذية الراجعة التي تشمل تقديم الإجابة الصحيحة وتشمل كذلك تذكير الطالب بسبب أو بطريقة تحديد الإجابة) كانت أكثر فاعلية من التغذية الراجعة البسيطة المقتصرة على الإشارة إلى أن الإجابة صحيحة أو خطأ.

وتعتبر التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة، عنصرا أساسيا من عناصر عملية التعلم والتعليم، فهي ترافق كل خطوة من خطوات التدريس واكتساب المعرفة. وتعمل على زيادة دافعية التعلم والفهم لدى المتعلمين من خلال تقديم الإجابات الصحيحة، وتصحح مسار التعلم في حالة الإجابات الخطأ من خلال توفير تغذية راجعة تصحيحية (غباري، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومع انتشار توظيف الحاسوب في شتى مجالات الحياة وخاصة في المجال التربوي، وما يقدمه من برمجيات تعليمية، ودروس محوسبة، ومن سهولة ويسر في عرضه للتغذية الراجعة التي تعتبر مبدأ هاما من مبادئ تصميم البرمجيات التعليمية، وعنصرا أساسيا من عناصر التعلم والتعليم، كان لا بد من الاهتمام بهذا المبدأ وعدم إهماله في الدراسات العربية، وعلى الرغم من أهمية التغذية الراجعة في التعلم والتعليم عامة، وفي التعلم المعتمد على الحاسوب خاصة، فقد تم تجاهل هذا المبدأ الهام في الدراسات العربيّة (شديفات 1992، فريحات 1993، يونس 2002، شبيب 2005) حيث تم التركيز فقط على التغذية الراجعة المقدمة بالطرق التقليدية، ولم يبحث في التغذية الراجعة المقدمة بوساطة الحاسوب بشكل كاف، حيث تم إدخال أنماط من التغذية الراجعة في البرامج التعليمية المحوسبة بشكل اعتباطي دون الاستناد إلى نتائج الدراسات الأخرى التي تحدد الأنماط الملائمة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة، وتساعده في تعلم المواد التعليمية المحتواة في البرمجيات، وتأمل الدراسة فضلا عن معرفة صحة الجواب أو خطئه، إلى الكشف عن كيفية الإفادة من التغذية الراجعة المعروضة على شاشة الحاسوب، خصوصا بعد رؤية الجواب الصحيح،وما هو الزمن الملائم لقراءة المادة الصحيحة، وما هو نمط التغذية الراجعة الأكثر ملاءمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لاعتماده في تصميم البرامج التعليمية القادمة.

ويذكر الإمام (2003) أن الارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية والاهتمام بتنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم واستثمار الفروق الفردية لدى المتعلمين، يقتضي مداخل تعليمية – تعلميه متباينة، تغير نظرة المعلمين لتلاميذهم ، وللأساليب التقليدية الجافة المملة، وتبني أساليب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستراتيجيات تكشف الستار عن قدراتهم الحقيقية، وتستثمر ما لديهم من قدرات تقــودهم إلـــى الارتقاء في مسيرتهم التعليمية وتخلصهم من الاتجاهات السلبية نحو التعليم والمعلمين.

من هنا نشأت فكرة الدراسة في محاولة استقصاء أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها، كأحد أساليب التدخل العلاجي بهدف التعرف إلى نمط التغذية الراجعة والــزمن المناسب للتغلب على صعوبات الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مشكلة الدراسة

الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمــن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة.

عناصر الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صــعوبات الــتعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى أنماط التغذية الراجعة المحوسبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صــعوبات الــتعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى زمن عرض أنماط التغذية الراجعة المحوسبة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها؟

فرضيات الدراسة

بناء على تساؤلات الدّراسة فقد صيغت الفرضيات على النحو التالي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى أنماط التغذية الراجعة المحوسبة.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة المحوسبة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة

نظراً لندرة الدراسات التجريبية على الصعيد العربي في مجال الاستراتيجيات العلاجية القائمة على التغذية الراجعة المحوسبة مع ذوي صعوبات التعلم – حسب علم الباحث– فإن أهمية هذه الدراسة تكمن فيما يلي:

تنبع أهمية الدراسة من تناولها لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين لا تناسبهم الطرق التقليدية في التعليم. كذلك، فإن نتائج هذه الدراسة تفيد الحقل التربوي في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الاستيعاب القرائي؛ ورفع مستوى أدائهم الحالي من الناحية الأكاديمية؛ وذلك لأهمية الاستيعاب القرائي والذي يعد البنية التحتية لجميع المحتويات الأكاديمية الأخرى. إضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة سوف تسهم في التعرف على أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي. وتزويد معدي البرامج التعليمية المحوسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بنمط التغذية الراجعة المناسب لهذه الفئة، وزمن العرض الذي يستفيد منه الطالب. وأخيراً فإنه يتوقع أن يتم إثارة انتباه المختصين والقائمين على البرامج التعليمية والتربوية، إلى أهمية استخدام التغذية الراجعة وأثرها في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات الإجرائية

التغذية الراجعة: هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الاستجابة والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية وتصحيح أخطائه.

نمط التغذية الراجعة: هو طريقة عرض المعلومات الخاصة بصحة استجابة المتعلم أو خطئها، وهنالك ثلاثة أنماط:

تغذية راجعة إعلامية: تقديم معلومات للمتعلم إذا أجاب بشكل صحيح أو خطأ بدون إتاحة الفرصة له لتصحيح الاستجابة.

تغذية راجعة تصحيحية مؤجلة: تقديم معلومات للمتعلم إذا أجاب بشكل صحيح أو خطأ، مع إعطاء الطالب فرصة لتصحيح الإجابة الخطأ بعد الانتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة.

تغذية راجعة تصحيحية مباشرة: وهذا النوع يتطلب من المتعلم عملية فاعلة في تتبع الخطأ والتأكد من أن آخر استجابة للمتعلم كانت صحيحة، فإضافة إلى أنها تقدم معلومات للمتعلم إذا أجاب بشكل صحيح أو خطأ، يتم إتاحة الفرصة للطالب بتعديل الإجابة الخطأ مباشرة مرتين قبل إعطائه الإجابة الصحيحة، ثم السماح له بالانتقال للسؤال التالي .

الاستيعاب القرائي: هو قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص ، والربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإستخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، والقدرة على معرفة المعاني الضمنية . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي المحوسب الذي صمم لهذه الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: يعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الدّراسة الحالية بأنهم الطلبة الملتحقين في غرف المصادر في المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة

- تتحدد الدراسة بتطبيقها على عينة من طلبة صعوبات التعلم الذكور في الصف السادس الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في منطقة العين التعليمية في دولة الإمارات العربيّة المتحدة.

- كما تتحدد نتائج الدراسة بعينة الدراسة، والمحتوى التعليمي المتضمن في البرمجية التعليمية المحوسبة.

- مدى دقة تشخيص معلمي غرف المصادر للطلبة الذين تم اختيارهم ضمن عينة الدراسة على أن لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية، وأنهم يقرؤون بمستوى الصف السادس الأساسي.

- كما تتحدد بأنماط التغذية الراجعة الّتي تم استخدامها في الدّراسة وهي: التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة، التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، وزمن عرضها (عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

و

الدراسات ذات الصلة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

مقدمة

يتفق الكثير من علماء التربية الخاصة والعاملين في هذا الميدان على أن التربية الخاصة تعنى بالدرجة الأولى في تصميم البرامج التربوية، والأساليب التعليمية الخاصة بالطلاب الذين يحتاجون إلى عناية تربوية خاصة. وبناء على ذلك يمكن القول إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا بد وأن تشملهم خدمات التربية الخاصة.

وبما أننا لا نختلف مع الاتجاهات الحديثة السائدة في التربية الخاصة التي تركز على الاهتمام بموضوعات تتعلق بصعوبات التعلم؛ فمن الواجب مواجهة هذه المشكلة ودراستها بالأساليب العلمية؛ من أجل رسم الاستراتيجية المناسبة لمحاولة الوصول إلى مشاريع حلول لها، أو على الأقل للتخفيف من حدتها.

وعليه كان لا بد من تبيان أهمية معالجة حالات صعوبة التعلم في المراحل الدراسية المبكرة، ودراسة مظاهر هذه الحالة وأعراضها، وإيجاد البرامج والأساليب الملائمة لتعليم هذه الفئة في المراحل التعليمية المختلفة من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم (الزيات، 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

تعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة بشكل خاص. حيث تزايد الوعي بحالات هؤلاء الطلبة الذين لا يستطيعون الإفادة من برامج المدرسة العادية، مما دفع العديد من الباحثين إلى دراسة أهم مظاهر وخصائص هؤلاء الطلبة، وتحديد المشكلات التي يعانون منها من أجل التوصل إلى طرائق تدريس مناسبة لهم.

ويعرف ميرسر (Mercer, 1997) صعوبات التعلم على أنها (اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تتمثل بعدم القدرة على الاستماع، والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب، وقد يرجع هذا القصور في العمليات السابقة إلى إعاقة في الإدراك أو خلل وظيفي مخي بسيط أو عسر في القراءة أو إلى حبسة في الكلام، وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي).

ويعرفها عواد (1997) بأنها "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستبعد من حالات صعوبات التعلم، ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات الّتي يعانون منها".

وحسب ما جاء في التعريفين السابقين، فانه يمكن تحديد ثلاثة مجالات أساسية للعجز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، هي (Mercer, 1997):

- **العمليات النفسية:** وهي ما يشير إليه البعض بصعوبات التعلم النمائية، وتتضمن الصعوبات في المتطلبات الرئيسة السابقة للتعلم، كالإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، والتناسق الحركي.
- **صعوبات اللغة:** وتتضمن عجزا في التعبير اللغوي، والاستيعاب السمعي، والتعبير الكتابي.
- **الصعوبات الأكاديمية:** وتتمثل بالعجز في مهارات القراءة والكتابة والحساب والتي يعتبرها البعض محصلة للعجز في اللغة والعمليات النفسية الأساسية السابقة الذكر.

هذا وقد حظيت الصعوبات الأكاديمية باهتمام بارز من قبل الباحثين، كونها إحدى الخصائص الهامة والمميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن بين هذه الصعوبات، صعوبات القراءة التي تعد من المشكلات الأكاديمية الأكثر انتشاراً بين الطلبة ضمن هذه الفئة ولعلها الأكثر خطورة (Gajria &Salvia ,1992). وذلك لأنها من أهم المهارات الأكاديمية التي تدرس على نطاق المدرسة، وهي من أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم (التل، 1992) لذلك فإن أي صعوبة فيها ستترك آثارا مختلفة على كافة الموضوعات الدراسية الأخرى (الوقفي، 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويذكر عواد (1997) أن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر الصعوبات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل هذه الصعوبات في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي، وضعف في طلاقة القراءة الشفوية، كما يبدي ضعفاً في فهم ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق)، وكذلك الضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة،وعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، وعكس الحروف والأرقام عند القراءة، كما يظهر ضعفاً في التهجئة، وضعفاً في معدل سرعة القراءة (التصفح، التنظيم، وتحديد موقع الكلمة).

كما يتميز الطلاب ذوو صعوبات التعلم في أن لديهم صعوبة في اكتساب وإتقان واستخدام المعلومات والمهارات الأساسية لحل المشكلات، واستخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم، وتاريخهم يتكرر في عدم النجاح الأكاديمي، ولديهم اضطراب في النمو التتبعي في التعلم، ولديهم عجز في القراءة والكتابة الصحيحة، ويتحدثون بصورة مزعجة أمام زملائهم، ويتسرعون في الإجابة عن الأسئلة، وعدم الانتظام في أخذ دورهم في المهمات واللعب، وعدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلفون بها، ويحتاجون إلى التوجيه المستمر (الخطيب، الحديدي، 2003).

الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension):

اقتصر مفهوم القراءة على معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح منذ وقت طويل، إلا أن الأبحاث التربوية الحديثة بينت أن القراءة من حيث طبيعتها أسلوب أساسي من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات (حنا والشماس، 1995، Lerner, 2000)، كما أنها عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير القارئ للرموز التي يتلقاها عن طريق عينيه وفهمه للمعاني وربطه بين خبراته السابقة وهذه المعاني (شحاتة،1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكما يذكر الوقفي (2003)، أن عملية الاستيعاب القرائي عملية مركبة، تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه، والإفادة منه. والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتطلب تطوير القارئ لأنماط التفكير لديه والتي تتضمن القدرة على التحليل والاستنتاج والتفاعل الايجابي مع النص المقروء.

وفي هذا المجال يشير كل من هيلث وسكولين (Hilth & Scoline, 1983)، إلى أننا حينما نعلم الطلبة القراءة فإننا نعلمهم بصورة ثقافية طرق التفكير المتمثلة في حل المشكلات وتكوين المفاهيم، وهذا ما ذهب إليه ثورندايك عندما ربط بين عملية التفكير المستخدمة في الرياضيات وبين تلك التي تحدث أثناء عملية القراءة (التل،1992. Lerner, 2000) وقد أكد ستيفر كما هو موثق في (Lerner, 2000) ذلك عندما وصف القراءة بأنها عملية حل لمشكلة ما، ذلك أن القارئ يوظف المفاهيم ويطور الفرضيات ويختبرها ويعدل مفاهيمه حتى يتمكن من فهم النص للوصول إلى المعنى المتضمن فيه.

ويذكر عواد والإمام (2007) أن أي شخص يعاني صعوبة تعلم لديه صعوبة في جمع وتنظيم أو فهم المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وغالباً ما يكون لديه مشكلة في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة.

والتطور الذي طرأ على مفهوم القراءة أكد أن الاستيعاب القرائي قد أصبح هدفا رئيسا من أهداف القراءة (التل، 1992). وقد ذهب البعض إلى وصفه بأنه الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ ((Lerner,2000). ويعرف جريليت الاستيعاب القرائي أنه " القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخراج واستخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان "(Grellet,1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما هاريس وسيباي (Harris & Sipay, 1995) فيعرفانه أنه " نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ".

وقد أجرى التل ومقدادي (1988)، كما هو موثق في (التل،1992.ص3) مسحا شاملا للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي، ولخصاها بالتعريف التالي (الاستيعاب القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية).

هذا ويرى البعض أن الاستيعاب القرائي عبارة عن تفكير قصدي تقوم باستثارته المادة المكتوبة، حيث أن الاهتمام الأول للقارئ يكون منصبا على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص (Baumann &Johnson ,1984).

والاستيعاب القرائي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. فعلى الرغم من أنه يبدأ بادراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة إلا انه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها (التل،1992).

هذا وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب **ثلاثة مكونات أساسية** هي:

- **استيعاب المفردات:** إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها.
- **استيعاب الجملة:** حيث يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، وترى دراسة عمرو (2002) في هذا المجال أن المعرفة التي يمتلكها القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **استيعاب الفقرة:** الفقرة عبارة عن مجموعة من الجمل تترتب مع بعضها لتعطي فكرة رئيسة، وعلى القارئ في هذا المستوى أن يفهم الجمل ويدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص (Durkin & Dolores, 1995) .

هذا ويمكن توضيح عملية الاستيعاب القرائي بالقول: إن عملية القراءة تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ ومن خلال فهمه للمفردات والعلاقات التي بينها ومن خلال تجميع هذه المفردات مع بعضها البعض فانه يدركها كجملة متكاملة ويحاول استخراج المعنى الوارد فيها ، ثم ومن خلال فهمه لهذه الجمل وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب ووظيفة كل جمله والعلاقات التي بينها يمكن للقارئ أن يفهم النص القرائي والغرض الذي يرمي إليه الكاتب. ويمكن له أن يتوصل إلى استنتاجات حول النص القرائي في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي لديه (Baumann&Johnson,1984 .Burns, Roe&Ross, 1988)، وينظر جودمان (1983) للاستيعاب القرائي أنه يتضمن أربع حلقات رئيسة تعمل مع بعضها لتنتج الاستيعاب: أولى هذه الحلقات تتمثل بالمجال البصري حيث تقوم العينان بالتعرف على الكلمات واستقبالها بصريا، ويمثل الإدراك ثاني هذه الحلقات، ويتضمن الإدراك فهم الكلمات والمفردات، ومن ثم تأتي معرفة القارئ بالقواعد ليضمن فهم الجمل والنص وهي تمثل الحلقة الثالثة. وأخيرا تأتي حلقة المعنى وهي تتضمن الفهم العام للنص من الخروج بتنبؤات واستنتاجات حول أفكاره (Glover.Ronning&Bruning, 1990). وهناك **ثلاثة نماذج رئيسة للاستيعاب القرائي** توضح كيف يستوعب الفرد النص القرائي، هي:

- **نموذج الاستيعاب من أسفل إلى أعلى The Bottom_ up Model** : ويرى هذا النموذج أن القارئ يصل إلى المعنى من خلال النص، حيث يقوم القارئ بفك الرموز والتعرف على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلمات وقراءتها ومن ثم يحصل على المعنى (Mercer, 1997)، أي أن المعنى الذي يسعى إليه القارئ موجود في المادة المكتوبة (شحادة، 1992) وعلى القارئ أن ينجح بقراءة النص حتى يصل إليه (Catts & Kamhi ,1999).

- **نموذج الاستيعاب من أعلى إلى أسفل** The Top_ down Model: ويرى أصحاب هذا النموذج أن القارئ يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة (Mercer, 1997). أي أن المعنى يكمن في عقل القارئ حيث أن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمد على تلك المعلومات والمعارف التي لديه، ويركز هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أسئلته ووضع فرضياته (Catts & Kamhi, 1999; Mercer, 1997).

- **النموذج التفاعلي Interactive Model** : يرى هذا النموذج أن المعنى يكمن في النص القرائي وفي عقل القارئ معا (Mercer, 1997). لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المقروءة يتم نتيجة التفاعل بين هذين السياقين، والقراءة حسب هذا النموذج هي عملية تفاعل بين خبرات القارئ وبين المعاني المتضمنة في النص، لذلك فإن نجاح القارئ في فهم النص يتوقف على مدى امتلاكه لمهارات القراءة المتعلقة بالتعرف على الرموز والكلمات من جهة ومدى امتلاكه لمعارف وخبرات حول الموضوع الذي يتضمنه النص القرائي من جهة أخرى (Catts & Kamhi, 1999، Glover & others, 1990، شحادة، 1992)، ويتضمن الاستيعاب القرائي عددا من المستويات، تتبع تسلسلا هرميا حيث يعتمد الاستيعاب القرائي في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا، هذا وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته وتسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة (التل،1992). ومن هذه التصنيفات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصنيف هاريس وسيباي (Harris and Sipay, 1995) حيث صنفا الاستيعاب القرائـــي في أربعة مستويات هي :

- الاستيعاب الحرفي: ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في النص وربطها بالأفكار الرئيسة.
- الاستيعاب التفسيري: ويتضمن إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات.
- النقد: ويتضمن إصدار القارئ حكما على المادة المقروءة.
- الإبداع: ويتضمن الإفادة من الآراء الواردة في المادة القرائية واستخدامها على نحو يمتـــاز بالأصالة، أي الذهاب إلى ما وراء التطبيق المباشر للآراء الواردة في النص.

أما سميث (Smith,1979) فقد صنف الاستيعاب القرائي في مستويين، هما : الحرفـــي ويشير إلى الفهم الحرفي للمادة المقروءة، الضمني ويشير إلى إدراك المعنى الضمني الذي أراده الكاتب بالاستناد إلى المعنى الظاهري الحرفي (التل، 1992).

وهناك أربعة مستويات للاستيعاب القرائي هي: الحرفي ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات، المسحي ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له، التحليلي ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص، النقدي ويتضمن القيام بتقدير ونقد النص ومقارنته بنصوص مماثلة لـــه (Catts &Kamhi.1999).

وهناك من يصنف الاستيعاب القرائي ضمن ثلاثة مستويات هي:

أولاً: الاستيعاب الحرفي، ويتضمن هذا المستوى فهم الكلمات والجمل والفقرات وتذكر تسلـــسل الأحداث واستخلاص الفكرة العامـــة مـــن الـــنص وملاحظـــة الحقـــائق والتفاصـــيل الدقيقـــة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Grellet, 1995 .Mercer, 1997). وتجدر الإشارة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات ضمن هذا المستوى، فهم لا يستطيعون استذكار وتحديد الفقرات المعنية التي تصف أحداثا أو أشخاصا أو شيئا ما، كذلك يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في البحث عن الحقائق والتفاصيل المطلوبة للإجابة عن أسئلة محددة (Mercer, 1997).

ثانياً: الاستيعاب الاستنتاجي، ويتضمن هذا المستوى قراءة ما بين السطور، والقدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء واستنتاج الأفكار الثانوية واختيار عنوان مناسب للنص ومعرفة معاني المفردات ومعرفة الأسباب والنتائج ومعرفة هدف الكاتب والقدرة على رسم نهاية للقصص واستنتاج الكلمات المحذوفة (Mercer, 1997 .Burns and others .1988, Catts & Kamahi 1999) ويعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من صعوبات عديدة في مهارات المستوى ألاستنتاجي حيث أن لديهم عجزا في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة (الوقفي ،1999).

ثالثاً: الاستيعاب التقييمي، ويتضمن هذا المستوى تقييم المادة القرائية ومقارنة الأفكار الواردة في النص مع غيرها من الأفكار المعروفة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ، وكذلك إصدار أحكام على مدى دقة المعلومات الواردة في هذا النص (Burns and others ,1986)، وإعطاء المادة القرائية قيمة مرتكزة على خبرات واتجاهات القارئ وقيمه ومعارفه (Mercer, 1997). إضافة إلى تقييم آراء ومعتقدات الكاتب (Grellet ,1995). ويقوم تطوير مهارة الاستيعاب التقويمي على تطور مهارتي الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لدى القارئ، حيث إن أي صعوبة في هذين المستويين ستؤثر على مهارة التفكير الناقد لديه (Grellet, 1995; Burns and others, 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وحيث أن الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية يواجهون صعوبات في المستويين الحرفي والاستنتاجي فإنهم بلا شك يواجهون صعوبة كبيرة في المستوى التقويمي. ويجب تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات التقويم حتى يتمكنوا من إصدار أحكام على ما يقرؤون في المستقبل.

ويمكن تنمية هذه المهارة عند هؤلاء الطلبة عن طريق تنمية التفكير الذاتي لديهم (الوقفي، 1998). ومن خلال التشجيع والتعزيز المتمثل في تقديم التغذية الراجعة الذي يقود إلى ربط نصوص القراءة بخبراتهم السابقة (Grellet, 1995) (الإمام، 2004).

ويذكر ميرسر (Mercer, 1997) أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مهارات الاستيعاب القرائي بما يلي:

1- عدم القدرة على تحديد الأفكار الأساسية في النص، وبالتالي عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة محددة.

2- عدم القدرة على تحديد تسلسل الأحداث والأفكار، وعدم القدرة على تحديد العناوين الرئيسة للنصوص القرائية.

3- صعوبة في فهم المعاني الواردة في النص.

4- عدم القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء حول النص القرائي (الوقفي، 1999).

وقد بينت دراسة كل من لاب وفلوود (Lapp and Flood ,1990) أن الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات المتنوعة، والتي قد تؤثر على استيعاب القارئ سلبا أو إيجابا، وهذه العوامل ديناميكية تتفاعل مع بعضها مؤثرة في استيعاب القارئ. وهذه العوامل هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- عوامل تتعلق ببيئة القارئ: وتشمل العوامل الطبيعية كالإضاءة وترتيب المقاعد والراحة العامة للقارئ والمجموعة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها.

2- عوامل تتعلق بالقارئ: من حيث عمره وقدراته ودافعيته وأهدافه وحالته النفسية ومدى تمكنه من اللغة وقواعدها والخبرات السابقة التي لديه.

3- عوامل تتعلق بالمعلم: من حيث خبراته ومعارفه واتجاهاته وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة.

4- عوامل تتعلق بالنص: من حيث أسلوبه وطبيعة لغته ومدى صعوبة محتواه؛ فكلما كان محتوى المادة بسيطا وأسلوب الكتابة سهلا تمكن القارئ من استيعاب النص بشكل أفضل.

أما بومان وجنسون (Bumann & Johnson ,1984) فقد أشارا إلى أن الاستيعاب القرائي يتأثر بمجموعة من العوامل التالية:

1- المعرفة السابقة للقارئ حول الموضوع: حيث أن امتلاك القارئ لمعارف سابقة عن موضوع النص. سيزيد من قدرته على فهمه واستيعابه.

2- اهتمام ودافعية القارئ عند قراءة النص.

3- قدرة القارئ على الاستنتاج والتنبؤ: حيث إن قدرة القارئ على استنتاج الأفكار الثانوية من كل فقرة وإضافتها إلى بعضها سيمكنه من فهم النص بصورة عامه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك من يصنف القدرة العقلية كعامل مهم يؤثر في قدرة الطالب على الاستيعاب القرائي حيث إن تدني القدرة العقلية للقارئ يؤثر على قدرته الاستيعابية للنص (Funnell &Stuart ,1995).

ويضيف آخرون عاملا آخر يؤثر على استيعاب القارئ وهو النضج العام، والذي يتمثل في النمو العقلي، والجسمي، والاجتماعي، والعاطفي (المثاني، 1995).

وقد زاد اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين بالاستيعاب القرائي خلال العقدين الأخيرين، فقد تزايد الاهتمام بالعمليات الذهنية التي يقوم بها الفرد عند قراءته للنص، ودراسة تأثير العوامل المختلفة في استيعابه من أجل التوصل إلى وسائل وتقنيات تحسن من استيعاب القارئ وفهمه للنصوص القرائية المختلفة (التل،1992).

وقد أفاد الباحثون في هذا المجال من النظريات العديدة التي قدمتها مدارس علم النفس المختلفة والتي حاولوا من خلالها تفسير وتحليل عملية التعلم (توق وقطامي وعدس، 2001، Mccormick &Pressly, 1997).

ويعد الاستيعاب القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم. كما أنه –أي الاستيعاب القرائي– أقلها قابلية للعلاج فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً في اختبارات الاستيعاب القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدرب عليها قائمة (الزيات، 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكما جاء في الوقفي (2003)، إن المطلوب من معلم الطلاب ذوي صعوبات الـتعلم أن يقدم استراتيجيات تعليمية توضح للطلاب كيفية التعامل مع النص بطريقة تمكنهم مـن تكـوين معانٍ. وطرح الأسئلة بعد الانتهاء من القراءة فحسب ليس هو الأسلوب التعليمـي المنـشود، إذ يترتب عليه في تعليمه للاستيعاب القرائي أن يدمج الكثير من مظاهر تعديل السلوك المعرفـي بالنظرية الاجتماعية الثقافية بما في ذلك أساليب النمذجة، والتفكير بصوت عالٍ، ويبنـى علـى الملاحظات الحاصلة من نظريات معالجة للمعلومات والاتساق ضرورة جعل التعليم عاملاً على تفعيل معارف الطلاب السابقة حول الموضوع قبل أن يبدؤوا القراءة بغية أن يسهل عليهم تطبيق هذه المعرفة وهم يقرؤون أو بعد أن يكملوا القراءة، وعلى المعلم أن يوضح للطلاب أيضاً أهمية التنبؤ والتساؤل في أثناء القراءة، على أن يراعى التدرج في طرح المهمات والمطالب لتـشجيع الطلاب على الاندماج بحيوية في عملية الاستيعاب.

بناء على ما سبق، كان لا بد من إيجاد استراتيجيات تعلم تزيد من فرص الـتعلم وتحـث عليه، وتوفر نوعا من الدافعية لدى هذه الفئة من الطلبة التي لا تناسبها الأساليب التقليديـة فـي التدريس. وحتى يكون التعلم فعالا لابد من تحسين قدرة الطالب على الاستيعاب القرائي كونـه الهدف النهائي لعملية القراءة، والتي تقود إلى الهدف المرجو من عملية التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغذية الراجعة (Feedback):

لقد أشارت دراسات غباريـــة (2000)، بـــاني ومكـــوي (Pany & McCoy, 2005) والخطيب ويونس (2006) إلى أثر التغذية الراجعة في التعلم؛ فالتغذية الراجعة وســيلة عمليــة مهمة من وسائل وعمليات التفاعل الاجتماعي بين الناس، ومن خلالها يتعلم الفرد الكثيــر مــن المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالا متنوعة، كمــا قــد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة (نشواتي، 1990). ويؤكد كل من أندرسون، كلهافي، أندريــه، وتوماس (Anderson, Kulhavy, Andre, Thomas, 1971) توافر معلومات جوهرية على نحــو حقيقي تشير إلى أن التغذية الراجعة تعمل على تصحيح الاستجابات غير الصحيحة. وفي ضوء ذلــك يمكن القول: إن التغذية الراجعة ليست تعزيزا فحسب بل لها أثار أخرى (Sassearath, 1975)، فهي تثبت المعاني والارتباطات المرغوب فيها، وتصحح الأخطاء، وتهذب الفهم والأفكار، كما أنها تــشير إلى تلك الأجزاء التي تم إتقانها من المهمة التعليمية، فتزيد من ثقة المتعلم بنتائجه التعليمية وتدفعه إلى تركيز جهوده وانتباهه في المهمة التي تحتاج إلى تهذيب.

وينظر ايجن وكوشاك (Eggen &Kauchack ,1997) إلى التغذية الراجعة على أنهــا أحــد مبادئ التعلم، كما أكد السلوكيون أهمية التعزيز والتغذية الراجعة، وضرورة استخدامها فــي مجــالات مختلفة خاصة في مجال التعلم الذي يتطلب تطبيقا واستخداما في مواقف الحياة كاللغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللتعرف على مفهوم التغذية الراجعة، فقد اقترح عدد كبير من المختصين تعريفات للتغذية الراجعة على النحو التالي:

حيث عرفها كوهن (Cohen,1985)، بأنها الرسالة التي تتبع الاستجابة التي تصدر عن المتعلم، وعرفها كاتانيا (Catania,1992)، بأنها مثير يرتبط مع سلوك العضوية أو يصدر عنها، وهذا المثير يغير السلوك والذي بدوره يغير المثير، وهكذا، وعرفها نشواني (1991) بأنها المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية، وعرفها آنت (Annet, 1972) بأنها المعلومات التي تقدم للمتعلم بعد أي مدخل Input بهدف تشكيل إدراكاته، وعرفها اوفاندو (Ovando, 1994) بأنها عودة جزء من المخرجات إلى مدخلات نظام معين، فإذا كانت المخرجات صحيحة فإن هذا يزيد من احتمالية تكرار المتعلم لها في المستقبل.كما عرفها أيضا بأنها عبارة عن معلومات يتلقاها الطلاب تعزز أو تعدل الاستجابات وتوجه الطلاب بشكل فعال إلى اكتشاف الأهداف، وعرفها مورتنسون و ويت (Mortenson and Witt,1998) بأنها طريقة توفير معلومات أو معرفة بالعمليات أو النتائج من أجل تطوير انتقال أفضل للتعلم أو للمحافظة على المهارات أو السلوكات المكتسبة، وتعرف من خلال التعليم المعتمد على الحاسوب بأنها: أي رسالة أو عرض display يقدمه الحاسوب للمتعلم بعد الاستجابة (Wager and Wager ,1986).

في ضوء التعريفات السابقة يلاحظ، أنه ينظر للتغذية الراجعة من زوايا متعددة، فهي إما مثيرات تعزيزية تعدل السلوك، أو أنها معلومات يتلقاها المتعلم حول أدائه، أو أنها عبارة عن جزء من نظام معين، ولكنها جميعها اشتركت بتقديمها بعد الأداء بهدف زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب. لذا يمكن القول إن التغذية الراجعة هي المعلومات التي تعطى للمتعلم حول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طبيعة استجاباته بشكل منتظم ومستمر من أجل تعديل الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة. وزيادة وعي المتعلم وفهمه لما يتعلم وتقديره لهذا التعلم، حتى يصل إلى أفضل درجة أداء ممكنه، وبأقل الأخطاء، وتثبيت الاستجابات الصحيحة، فهي تؤدي دورا بارزا في اكتساب المعلومات والمعارف والاحتفاظ بها، فهي بذلك تمثل استراتيجية فاعلة في تنفيذ مواقف التدريس بعامة، وتدريس اللغة بخاصة، حيث يعتمد اكتساب مهارات اللغة واستخدامها بدرجة كبيرة على الآثار الايجابية الناتجة عن استخدام آليات التغذية الراجعة، وما يصاحبها من أشكال التفاعل الايجابي بين الطلبة والمعلم في مواقف التعلم.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة إذا وظفت بشكل مناسب، حيث يختلف تقديمها باختلاف الموقف التعليمي، ففي الطريقة المبرمجة تقدم التغذية الراجعة المباشرة عندما يستجيب الطلاب لسؤال معين في برنامج معين، أو عندما يقارنون أداءهم مع المعيار المحدد في الأهداف، وتحدد فارغاس (Vargas,1986) معنى التغذية الراجعة المباشرة بأنه نواتج استجابة معينه يجب أن تسبق الاستجابة التالية. ويرى ديمبسي وليتشفيلد (Dempsey & Listchfield, 1993) أن التغذية الراجعة الفورية المقدمة في التعليم المبرمج يجب أن تكون إعلامية وتصحيحية وتعطى بالسرعة الممكنة التي تسمح بها الآلة أو الحاسوب، أما في طريقة الاكتشاف فيتم توفير تعليقات لفظية من خلال المعلم، وعندما يريد المعلم ملاحظة الحفظ والاستظهار عليه أن يطرح أسئلة على شكل نقاش أو اختبار أو توفير تعليقات مكتوبة على ورق، فنوع التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم لها أثر في توليد الشعور بالنجاح أو الفشل .(Biehler,1971)

ويذكر أوفاندو (Ovando, 1994) أهمية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم في النقاط الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل من القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.
- تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة.
- إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خطأ، يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.
- إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.
- إن استخدام التغذية الراجعة من شأنه أن ينشط عملية التعلم، ويزيد من مستوى الدافعية للتعلم.
- تعرف عملية التغذية الراجعة أين يقف المتعلم من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى وقت طويل لتحقيقه، أم أنه قريب منه.
- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من رفاق صفه، والتي لم يحققوها بعد.
- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة، على تقوية عملية التعلم، وتدعيمها وإثرائها.

خصائص التغذية الراجعة

هناك العديد من الخصائص التي يجب أن تتميز بها التغذية الراجعة حتى تسهل عملية التعلم والتعليم، وهذه الخصائص هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أن تكون ملائمة، أي أن تكون موجهة للطالب والمعلم من حيث الانجازات والحاجات والاهتمامات (Aiex, 1993).
- أن تكون فورية، أي أن توفر في الحال معلومات عن أداء الطلاب والمعلم (Essex,1996).
- أن تكون واقعية، ومبنية على انجازات الطلاب، وأداء المعلم التعليمي (Patrick, 1995).
- أن تكون مساعدة، توفر اقتراحات ومعلومات للطلاب لتحسين تعلمهم، ولتحل المعلومات الصحيحة محل المعلومات الخطأ (Aiex, 1993).
- أن تكون سرية، وتوجه مباشرة للطالب أو المعلم بدون وسيط (Patrick, 1995).
- أن تحترم كرامة واحتياجات كل من المعلم والطالب (Butler & Winne ,1995).
- أن تكون متوازنة، بحيث توفر معايير التغذية الراجعة لتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف (Butler & Winne, 1995).
- أن تكون مشجعة، أي تدفع الطالب والمعلم للاستمرار وزيادة جهود التعلم والتعليم (Essex,1996).
- أن تكون مدونة، بحيث لا يتم الاعتماد على الذاكرة أثناء مناقشة أوجه القصور(Patrick, 1995).
- أن تتلاءم وتتماشى مع تطور قدرات الطلاب ونمائها(Essex,1996) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أن تكون واضحة في تفسير المعلومات ألمحتواه في التغذية الراجعة ، ودقيقة وسهلة التفسير من قبل المدرب (المعلم) من حيث كشف الفجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب، فالمعلومات الطويلة والموسعة قد تربك المتعلم لان المتعلم سوف ينخرط في الاستدلال المعقد في تفسير المعلومات، مما قد يقلل من فاعلية التغذية الراجعة، لذا فالمعلومات الأكثر دقة ووضوحا تسهل التعلم (Ovando, 1994).
- أن تقدم قبل حدوث النشاط اللاحق (Butler & Winne ,1995).

تصنيف التغذية الراجعة

تصنف التغذية الراجعة وفق عدة أبعاد، فقد يكون ذلك من حيث الزمن، أو الاتجاه، أو طريقة الحصول عليها، أو مصدرها، أو وظيفتها، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

أولاً: التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها

التغذية الراجعة الفورية: هي توفير معلومات حول صحة الاستجابة أو خطئها مباشرة بعد الاستجابة (Messer & Mohamad Ali, 1996).

التغذية الراجعة المؤجلة: وهي عبارة عن تلقي معلومات حول صحة الاستجابات، أو عدم صحتها بعد يوم على الأقل من تقديم الأسئلة (Kelly and Crosbie, 1997) .

ثانياً: التغذية الراجعة حسب اتجاهها

التغذية الراجعة الايجابية: وتشير إلى أن الاستجابة صحيحة أو أنجزت بشكل جيد (Ormrod, 1995)، وتتم من خلال التشجيع والمديح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغذية الراجعة السالبة: هي المعلومات التي تتبع الخطأ الذي يصدر عن المتعلم، وقد تكون مفصلة أو غير مفصلة (Ayoun ,2001).

ثالثاً: التغذية الراجعة حسب طريقة الحصول عليها

التغذية الراجعة اللفظية: هي تلك الطريقة التي يزود بها المعلم طلابه بالمعلومات عن طريق الكلام، مثل "جيد"، "أحسنت" (Eggen, 1997. Cooper, 1999).

التغذية الراجعة غير اللفظية: وتشير إلى الرسائل الجسمية التي تصدر عن التواصل البصري، أو تعبيرات الوجه، أو الابتسام، أو الربت على الكتف (Cooper, 1999).

التغذية الراجعة المكتوبة: هي التي تقدم للمتعلم عن طريق كتابة معلومات وتعليقات، وهي وسيلة جيدة تمكن المتعلم من مقارنة أعماله مع أعمال أقرانه (Eggen, 1997).

رابعاً: التغذية الراجعة حسب وظيفتها

التغذية الراجعة الإعلامية: هي إعلام المتعلم عن صحة استجابته أو عدمها أو تكون مصحوبة برسالة مكتوب عليها " صح" أو "خطأ" (Cohen, 1985).

التغذية الراجعة التصحيحية: هي التي توفر معلومات تشخيصية عن تقدم الطلاب في التعلم، بحيث يقدم للطلاب إرشادات وتوجيهات محددة عن كيفية تصحيح الأخطاء من خلال تقديم مادة جديدة بحيث ينخرط الطلاب في تعلم يختلف عن تعلمهم في البداية (Guskey, 1990).

التغذية الراجعة التفسيرية: وهي عبارة عن توفير معلومات عن صحة الاستجابة أو خطئها، وتقوم بتحديد الخطأ وتوفير معلومات وافية لمساعدة الطالب على تصحيح الخطأ (Cohen, 1985).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: التغذية الراجعة حسب مصدرها

التغذية الراجعة الداخلية: هي المعلومات التي يتلقاها الفرد عن أدائه من خلال ملاحظاته الذاتية لنتائج ذلك الأداء، وهذا النوع يلازم نشاطات التعلم خطوة خطوة في أثناء القيام بالمهمة (Patrick, 1995). ويتضمن هذا النوع تقويم الوضع الحالي للمعرفة، ومستوى الأهداف، وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة، ومدى التقدم نحو الأهداف، ومدى فاعلية المحتوى (Butler &Winne, 1995).

التغذية الراجعة الخارجية: وهي المعلومات التي يتلقاها الفرد عن أدائه من مصدر خارجي، مثل المعلم أو الأقران أو الحاسوب ، وتقدم بعد القيام بالمهمة، ويتضمن هذا النوع من التغذية الراجعة كل ما ينتج عن طريق تفاعل المتعلم مع البيئة. وفي بداية التعلم يتم الاعتماد على التغذية الراجعة الخارجية، ثم تسحب أولا بأول حتى يتم الاعتماد على التغذية الراجعة الداخلية (Butler & Winne, 1995).

سادساً: التغذية الراجعة حسب مستوى التفاعل معها

التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي: هي التي يتحكم المتعلم بعرضها ومدتها، حيث يقوم المتعلم نفسه بمقارنة جوابه مع الجواب النموذجي مع إمكانية تصحيح الجواب.

التغذية الراجعة ذات التصحيح الخارجي: وهي التي لا يتحكم بها المتعلم وتفرض عليه من مصدر خارجي مثل المعلم أو الأقران أو الحاسوب، حيث يحكم هؤلاء بمدى صحة الجواب أو خطئه (Bennett &Cavanangh ,1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريات المفسرة للتغذية الراجعة

الاتجاه السلوكي

تطورت التغذية الراجعة من نظريات التعزيز في التعلم التي ركزت على أن المكافأة يجب أن تقدم بعد الاستجابة الصحيحة من أجل تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة. وأول من قدم هذا المبدأ هو ثورندايك من خلال قانون الأثر، ثم أصبحت المكافأة لا تشكل دافعاً للمتعلم فحسب، بل توفر أيضا معلومات للمتعلم يستخدمها في استجابته التالية، حيث وجد ثورندايك أن إخبار المتدربين أن أداءهم "صحيح" أو "خطأ" كان يحسن الأداء مقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تغذية راجعة (Patrick,1995). وحسب ثورندايك، فعندما تتبع الاستجابة حالة من الإشباع سوف يتم تكرارها في المستقبل، وعلى العكس من ذلك، فإن المواقف المسببة للضيق والتي تتسبب في حدوث استجابات ضعيفة، تختفي في نهاية الأمر (Kulhavy and Wagner,1993).

وأشار سكنر (Skinner) أن هناك علاقة بين التعزيز والتغذية الراجعة الفورية التي تتبع الاستجابات الصحيحة، حيث تم التركيز على تحليل المهمة إلى خطوات أو مهام صغيرة للتأكيد على احتمالية الاستجابات الناجحة. والأداة التي استخدمت في التجارب في ذلك الوقت هي صندوق سكنر الذي احتوى على أداة توصيل لإيصال الطعام والماء. فإذا ضغطت الحمامة أو الفأر الموجود داخل الصندوق على الرافعة الصحيحة كان الطعام يصل فوراً. وادعى علماء النفس الإجرائيين حينها بأن الطعام عزز سلوك ضغط الرافعة، أي إن الحمامة أو الفأر تلقت تغذية راجعة فورية عززت سلوك الضغط. وقد اعتمد مؤيدو التعليم المبرمج والآلات التعليمية هذه النظرية في إنتاج برامج أو آلات تتحكم في تقديم التعزيزات للطلاب تسمى هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآلات بالمواد المبرمجة والتي تستخدم في تعليم الأطفال والكبار على حد سواء (Cohen,1985 ، العيسوي، 1989) .

كما اهتم السلوكيون بنوع آخر من التغذية الراجعة هي التغذية الراجعة التصحيحية وهي عملية تزويد المتعلم بمعلومات تبين إن كانت الإجابة صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة " صح" إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة "خطأ" إذا كانت الإجابة خطأ، وتصحيح الإجابات الخطأ بإعطاء الجواب الصحيح.

وللتغذية الراجعة التصحيحية أهمية في تشكيل السلوك المطلوب. وقد اهتم منظرو الإشراط الإجرائي بالتعزيز والعقاب اللذين لهما أثر قوي على السلوك. لكن لا يبدو للعبارات التي يكتبها المعلمون للطلاب عن أدائهم الصفي أنها تعزيز أو عقاب، حيث إن جعل الطلاب يعرفون بسرعة أدائهم غير مقبول قبل أن يصبح عادة، هو ممارسة تعليمية دقيقة. وهذا النوع من التغذية الراجعة ليس عقاباً، بل إن له أثرا حاسماً في تطوير المهارات، لأننا بذلك نعطيهم معلومات تساعدهم على تعلم مهارات يجب أن يتقنوها (Gage and Berliner,1991) .

من ناحية أخرى، يبدو أن إعطاء إشارات معززة بعد كل محاولة مقبول في ظروف وغير مقبول في ظروف أخرى، فقد يستخدم المعلم إشارات تصحيحية ليساعد المتعلم على التمييز بين حرفين مثلاً، ولكن هذا الأسلوب لا يجدي إذا قوطع الطالب في أثناء نطقه لكلمة ما من أجل تصحيحها، فهذا الإجراء قد يشوش تفكير ذلك المتعلم. لذا من الأجدى تسجيل صوت الطالب في أثناء نطقه للكلمة ثم نسمعه إياها ليحكم بنفسه على صحة استجاباته (Cronbach, 1977).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتجاه المعرفي

يقر بياجيه بضرورة الأخطاء لحدوث التعلم القائم على الفهم، كما يعتقد أن من الأفضل للطلاب أن يقوموا بتكوين أسئلتهم الخاصة، وهذا يعني أنهم سوف يرتبكون الأخطاء بل لا بد لهم من ارتكابها، وحتى يحدث التنظيم يحتاج الطالب إلى المرور بخبرة الاضطراب، وهذا الاضطراب ينجم في معظم الأحيان عن التعارض بين التنبؤ والنتيجة، والخطأ يؤدي بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية. ويرى بياجيه أن التغذية الراجعة هي نوع من النفي وهي ليست المثير الذي ينجم عن الاستجابة، بل إنها تفسير الفرد لذلك المثير، ومثال ذلك كرة التنس التي تسقط خارج حدود الملعب فإنها تجعلك تتجاهل بعض الجوانب في ضرباتك لكرة التنس، ثم تأخذ هذه التعديلات في الاستقرار فيما بعد لأنك تقوم بعملية نفي مستمرة لهذه التعديلات عندما تسقط الكرة داخل المضمار، لذا فهناك نوع من التفريق بين المهمة الحالية والمهمة المرجوة، حيث يقوم الكائن الحي في بناء بعض أشكال النفي لإزالة تلك الثغرة، والثغرة هنا ليست ثغرة آلية، و على الإنسان أن يشعر بوجود التناقض أولا، ومتى شعر بها فانه يقوم بعملية بناء لنفيها، و إذا لم يشعر بوجود التناقض؛ فإن إعطاء الجواب الصحيح لن يكون له أي معنى؛ لأن الإجابة هذه لا تنفي التناقض (غازدا، كورسيني، 1983).

وفي مهام اكتساب المهارات المعرفية والتي يكافح فيها المتعلم (المتدرب) من أجل تطوير نماذج عقلية مقبولة أو اكتشاف القوانين لحل المشكلات تحدد لك التغذية الراجعة (معرفة النتائج) أين يكمن الخطأ وكيف تتداخل المفاهيم والقوانين غير الملائمة، لذا فهي تقترن بالممارسة، وتعمل على تسهيل إجراءات تنفيذ المهمة أولا بأول (Patrick, 1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أنه في الوقت الذي تصدر فيه استجابة تقوم التغذية الراجعة بمقارنة تلك الاستجابة مع ما يسمى بالقالب (Template) وهو الوضع المثالي الذي يجب أن تكون عليه الاستجابة الحقيقية لكل مرحلة من مراحل العمل، كما يربط كل إشارة تصدر عن العمل بالمثال النموذجي في العقل، أضف إلى ذلك، أن قالب الخبير مطابق للعمل، بينما لا يكون كذلك بالنسبة للمبتدئ (Cronbach, 1977).

اتجاه نظرية التعلم الاجتماعي

اعتبر منظرو نظرية التعلم الاجتماعي الإنسان كعضوية تكيفيه تستطيع أن تعدل من سلوكها حسب متطلبات المهمة، فعندما يصدر المتعلم استجابة خطأ، تسمح التغذية الراجعة بتصحيح الخطأ، وبهذا تشجع التغذية الراجعة كمعلومات المتعلم بأن يشارك بفاعلية في التعلم (Kulhavy and Wagner,1993). كما تعتبر التغذية الراجعة عاملاً مهما في تحديد الهدف في الصف الفعال. حيث يرى باندورا (Banadura, 1977) أن التغذية الراجعة التي تشير بأن الأهداف قد تحققت وتزيد من الدافعية الشخصية أكثر من التغذية الراجعة التي تشير إلى عدم النجاح في تحقيق الأهداف. ولكي تكون مدفوعاً عليك أن تعرف أين أنت وأين ستذهب. فإذا أخبرت التغذية الراجعة المتعلم بأنه حقق الأهداف سيشعر بأنه راض عن أدائه وأنه قادر على وضع أهداف أعلى في المستقبل (Woolfolk,1995). وتعطي هذه النظرية المتعلم المعلومات التي يمكنه استخدامها لاختبار دقة خلفيته المعرفية وتساعد في بناء ترابطات إضافية تؤدي إلى تعلم ذي معنى من خلال التفصيل، كما تساعد الطلاب أيضا في تحديد ما إذا كانت أبنيتهم وتفسيراتهم مفهومه (Eggen and Kauchah,1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا وقد وضع منظرو التعلم الاجتماعي أساليب للتغذية الراجعة منها التغذية الراجعة المكتوبة، فبسبب الوقت والجهد المبذول في كتابة تفصيلات على أعمال الطلاب، يعتبر توفير تغذية راجعة مكتوبة مشكلة للمعلمين، ونتيجة لذلك أصبحت التغذية الراجعة مقتضبة ومختصرة لا يحصل الطلاب منها إلا على القليل من المعلومات. والحل الذي تقدمه هذه النظرية هو في كتابة نماذج تساعد الطلاب على تقويم كتاباتهم لموضوع ما، كما يمكن للمعلم كتابة أجوبة مثالية وإشراك الطلاب فيها وجعلهم يقارنون أجوبتهم بالنموذج المعد. فمشاهدة الأجوبة المثالية مع نقاش صفي يساعد في توفير تغذية راجعة مقبولة. والنوع الآخر هو التغذية الراجعة اللفظية، حيث يتم إيصال هذا النوع من التغذية الراجعة على شكل (سؤال.... جواب)، ويتراوح هذا النوع من اعتراف بسيط بالجواب مثل (جيد) أو (حسناً) إلى استجابات موسعة حول دقة الأجوبة. ومن خلال توفير هذا النوع من التغذية الراجعة ، تكون القيمة المعلوماتية للمعلم حاسمة، حيث يوفر معلومات للطالب تسمح له بالإجابة بشكل صحيح .(Eggen and Kauchak,1997)

وبناءً على ما سبق، يصمم الموقف التعليمي حسب طبيعة الفرد من خلال ضبط العلاقة بين الإجراءات البشرية والموقف، فالسلوك الإنساني يتضمن سلوكاً باطناً –مثل التفكير– وسلوكاً ظاهراً، وفي أي موقف يقوم الفرد بتعديل سلوكه بناءً على التغذية الراجعة، وتقف القدرة على تلقي التغذية الراجعة وراء آليات النظام البشري في استقبال وإرسال المعلومات، وبالتالي يوسع الفرد ضبطه للبيئة المادية والاجتماعية لأنه أقل اعتماداً على الوقائع المادية من خلال استخدامه للرموز التي تمثلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبذلك تستجيب البيئة بشكل كامل بدلا من الاستجابة بشكل مبسط مثل "خطأ" أو "إنك على حق"...الخ. فالتعلم حسب وجهة النظر هذه هو انخراط في الخبرات البيئية ومن ثم الانخراط في التصحيح الذاتي، والتعليم مصمم من أجل خلق بيئة للمتعلم يحدث فيها تغذية راجعة كاملة (Joyce & Weil, 1992).

الحاسوب والتغذية الراجعة

من أهم خصائص التعلم بمساعدة الحاسوب هو قدرته على توفير تغذية راجعة فورية، وتعتبر الأخيرة جزءا هاما من التفاعل بين المتعلم والحاسوب، وبدونها يشعر المتعلم بالاضطراب إن لم يعرف أي شيء عن أدائه (Andrisani, Gall, Gillette, & Steward ,2001).

ويستخدم الحاسوب في تشخيص أخطاء المتعلم بشكل سريع، كما أنه يوفر تغذية راجعة للحفاظ على تركيز المتعلم وتوفير فرص خبراتية له، ويوفر توجيهاً للنشاطات التي يبادر بها المتعلم. ويذكر روس وموريسون (Ross & Morrison, 1993) أن نسبة تفاعل المعلم مع الطالب من حيث تقديم التغذية الراجعة هي 25:1 أو أكثر مما يحد من فائدة التغذية الراجعة وتكرارها، بينما يعمل استخدام الحاسوب في التدريس على تحسين نوعية التغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلم لأنها تسمح بنسبة 1:1 من التغذية الراجعة المقدمة من قبل الحاسوب.

وهناك عدة أنماط للتغذية الراجعة المقدمة بوساطة الحاسوب

1- معرفة الاستجابة وتسمى التغذية الراجعة الإعلامية، وتشير إلى أن المتعلم قد أجاب بشكل صحيح أو خطأ بدون تصحيح الاستجابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- معرفة الاستجابة الصحيحة وتسمى التغذية الراجعة التصحيحية، ويشير هذا النوع للجواب الصحيح، مع إعطاء المتعلم الجواب الصحيح وإتاحة الفرصة له لتعديل استجاباته وهي أقرب للتغذية الراجعة التصحيحية منها للتعزيزية.

3- محاولة الإجابة حتى الوصول إلى الجواب الصحيح، هذا النوع يتطلب من المتعلم عملية فاعلة في تتبع الخطأ، والتأكد من أن آخر استجابة للمتعلم كانت صحيحة (Janknowski,http://inform.un) يحتاج الطلاب لفرص تلقي تغذية راجعة لتحسين مهاراتهم، ومن أجل مساعدة الطلاب على الاستقلال في تعلم مستمر مدى الحياة. يمكنهم استخدام أدوات تكنولوجية تساعد في توفير التغذية الراجعة وتتيح الفرصة في التأمل والمراجعة.

لقد ساعدت مبادئ الأشراط الإجرائي في تطوير تكنولوجيا التربية في التعليم المبرمج بصورتيه الأولى، وهي طريقة الكتاب المبرمج، والثانية وهي استخدام آلة التعليم، التي تطورت من الجهاز البسيط الذي صممه (بريسي) إلى الجهاز الإلكتروني معقد أي –الحاسوب– حيث تطبق المبادئ السبرنطيقية والهندسة الالكترونية مع المنهج التربوي المعد بطريقة خاصة. ويعتبر التعليم المبرمج في الوقت الحالي من أحدث طرائق التدريس المعاصرة، وهي تؤسس على ذلك الاتجاه المبني على التحكم والضبط الذاتي للسلوك الذي يتم في ضوء التغذية الراجعة الناتجة عما يقوم به الفرد من نشاط، وقد اختلفت مدارس علم النفس في مفهوم التغذية الراجعة أو على الأقل في تعيين عنصر التغذية الراجعة الموجبة للنشاط الإنساني فمنهم مثل (سكنر) من يعتبر التغذية الراجعة، حافزاً داخليا منبعثا عن استجابة إجرائية مرضية، ومنهم مثل أنصار التفسير السبرنطيقي أو التحكم الذاتي للسلوك من يرى أن هذا التحكم والضبط الذاتي للسلوك المتعلم يحدث كرد فعل للتغذية الراجعة بأنواعها المختلفة، والواقع أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مبدأ السلوك يتعدل بنتائجه كما يقول (سكنر) أو إن السلوك يوجه ذاتيا بعملية تغذية راجعة كما يقول أنصار التفسير (السبرنطيقي) قد أفاد المدرس كثيراً ويمكن القول إنه بمثابة ثورة على طرق التعلم التقليدية (الغريب 1990).

ومع انتشار التعليم المحوسب والبرمجيات أصبح على البرمجيات أن تتضمن الأسئلة وتنظيم نشاطات حل المشكلات، ويقوم المعلمون بتقسيم الوقت للأسئلة والأجوبة وتوفير التغذية الراجعة بأوقاتها وذلك لزيادة التفاعلية، وتتضمن التغذية الراجعة الموظفة أسئلة مباشرة، وختامية، ومفصلة، وللتقليل من عزلة الطلاب، يقوم المعلمون بتوزيع جلسات الطلاب على شكل حلقات نقاش مما يزيد من التفاعل الاجتماعي بين الطلاب في أثناء التعلم بالحاسوب (الخطيب، 2002).

وكما هو معروف، فالتعليم الفردي يشكّل أهم أساس تقوم عليه التربية الخاصة. ولأن معلم التربية الخاصة يتوقع منه أن يلعب أدواراً مهنية متعددة فهو كثيراً ما لا يجد الوقت الكافي لتفريد التعليم، ولذلك فإن الأدوات التي توفر له إمكانية الدعم لتنفيذ التدريس الفردي تشكّل مصدر دعم كبير، والحاسوب هو أحد أكثر تلك الأدوات فاعلية في تحقيق ذلك (الزيات، 1998).

ومن الفوائد الأخرى المحتملة لاستخدام الحاسوب في التربية الخاصة أن لديه القابلية للتفاعل مع الطالب، فالحاسوب يقدم مثيراً (سؤالاً أو فقرة أو معلومة)، ويقبل الاستجابة (الرد أو الإجابة)، ويقيم تلك الاستجابة، ويقدّم التعزيز المناسب، ومن ثم ينتقل إلى المهارة التالية المناسبة بشكل منظم ومتسلسل. وهذا التفاعل لا ينطوي على تهديد للطالب (لا يعاقبه أو يتبنى اتجاهات سلبية نحوه)، ولذلك فهو يشكّل وسيلة مفيدة ومشجعة للطلبة المعاقين الذين يصعب عليهم التواصل مع الغير أو الذين يثقل كاهلهم تاريخ طويل من الفشل والإخفاق (الخطيب، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك فإن البرمجيات المصممة جيداً تقدم تعليماً يراعي مبادئ التعليم الفعّال، فالحاسوب يستثير الدافعية، ويستخدم وسائل سمعية وبصرية متعددة، ويقيّم استجابات الطالب بدقة نسبياً، وذلك يسمح بتقديم التغذية الراجعة الملائمة، ويشجع على الانتباه، والتذكر، ونقل أثر التعلم، وإتاحة فرص الممارسة الكافية واللازمة لإتقان المهارات.

إن تطبيقات الكمبيوتر في مجال التربية الخاصة متنوعة وتعكس تنوع الحاجات التعليمية الخاصة المتباينة للطلبة المعاقين والموهوبين الذين يعنى هذا المجال بتعليمهم وتدريبهم (الخطيب، 2002).

وقد فسر معظم النجاح الذي حققه استناداً إلى حقيقة أنه نسخة إلكترونية من الآلة التعليمية اليدوية التي طورها عالم النفس (ب. ف. سكنر)، فبرامج الكمبيوتر ذات التصميم الجيد تزود الطلبة بالانتباه الفردي، والتغذية الراجعة المتواصلة، وهي تعتمد على مبادئ التعزيز الإيجابي.

والأكثر أهمية من ذلك أن الكمبيوتر هو الوسط التعليمي التفاعلي الوحيد ويسمح للمستخدم المعاق بالسيطرة الكاملة على عملية التعلم الفردية ويسهم في تطوير إحساسه بالإنجاز الشخصي.

بناء على ذلك تعرف التفاعلية بأنها الفرصة في التفاعل بين المتعلم (المستخدم) والبرنامج التعليمي (Baily, 1993)، أو أنها إتاحة الفرصة للمتعلم في الانخراط النشط باكتساب المعرفة وتنظيم الطريقة التي تعرض بها المعلومات. ويكون التفاعل من خلال تحكم المتعلم، والأسئلة والتغذية الراجعة، والأمثلة والممارسة (Kettanurak, 1996).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الوصول إليها والتي تتمحور حول موضوعي التغذية الراجعة، والاستيعاب القرائي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مرتبة زمنيا من الأقدم إلى الأحدث وفق التسلسل التالي:

1- دراسات حول فاعلية التغذية الراجعة.

2- دراسات تناولت الاستيعاب القرائي.

أولاً: دراسات حول فاعلية التغذية الراجعة

- في دراسة قام بها شنك ورايس (Shunk & Rice, 1990) هدفت إلى استقصاء أثر الأهداف والتغذية الراجعة على الاستيعاب القرائي والكفاية الذاتية والمهارات، وتألفت عينة الدراسة من (30) طالباً من متدني التحصيل في الصف الخامس من الذين ليس لديهم خبرة حل المشكلات والذين يتلقون دروس تقوية، وزعوا على ثلاث مجموعات هي: 1) هدف إنتاج، 2) هدف عمل، 3) ومجموعة مختلفة من هدف العمل والتغذية الراجعة البنائية تلقت العينة معالجة لمدة (35) دقيقة يومياً ولمدة (15) يوماً دراسياً حيث كانوا يدرسون مواد قرائية بهدف استخراج الأفكار الرئيسة، وأشارت النتائج إلى ما يلي:المجموعة المختلفة كان أداؤها أعلى من بقية المجموعات في الكفاية الذاتية والمهارات.المجموعة المختلفة ومجموعة أهداف العمل كانت معالجتهم وتقدمهم في القراءة أفضل من المجموعة الأولى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وفي دراسة قام بها فريحات (1993) هدفت إلى بحث أثر نوع التغذية الراجعة المقدمة في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف العاشر، كما هدفت إلى بحث اثر المستوى التحصيلي في مدى الإفادة من أنواع التغذية الراجعة. تكونت عينة الدراسة من مائة وثمانين طالبا تم اختيارهم عشوائيا، وتم توزيع العينة عشوائيا على ثلاث مجموعات بحسب أنواع التغذية الراجعة المستخدمة. مجموعة تلقت تغذية راجعة تصحيحية تقدم للطالب بعد قيامه بالاستجابة عبارات مثل (صح/ خطأ)، إضافة إلى معلومات تساعد المتعلم في تصحيح استجابته إذا كانت غير صحيحة. ومجموعة تلقت تغذية راجعة إخبارية تقدم للطالب بعد قيامه بالاستجابة عبارات مثل (صح/ خطأ) دون أية إضافات، ومجموعة لم تتلق أيا من أنواع التغذية الراجعة. أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية التي قدمت لها تغذية راجعة على المجموعة الضابطة التي لم تتلق تغذية راجعة، وتفوق مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية على مجموعة التغذية الراجعة الإخبارية.

- وأجرى شنك ورايس (Schunk & Rice, 1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التلاشي والتغذية الراجعة التقدمية في الاستيعاب القرائي للأطفال والكفاية الذاتية. هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التلاشي والتغذية الراجعة التقدمية في الاستيعاب القرائي للأطفال والكفاية الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً في الصف الخامس من الذين يعانون من قصور في مادة القراءة، حيث طلب منهم تحديد الأفكار الرئيسة في مادة قرائية، وقد استخدم الباحثان مجموعتين، مجموعة علمت بطريقة لفظية علنية، ومجموعة حولت التعليمات اللفظية العلنية إلى كلام داخلي، وتصف أفراد كل من المجموعتين تلقوا تغذية راجعة تقدمية حول أدائهم، وبينت النتائج أن المجموعة التي لم تستخدم استراتيجية التلاشي ولم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتلق تغذية راجعة كان أداؤها أقل من أداء المجموعة الأخرى على اختبار الكفاية الذاتية ومهارات الاستيعاب القرائي، أما المجموعات التي استخدمت استراتيجية التلاشي والتغذية الراجعة كانت أفضل من بقية المجموعات على الاستيعاب القرائي.

- أما دراسة ديمبسي وليتشفيلد (Dempsey & Litchfield,1993) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر أنماط التغذية الراجعة التصحيحية على وقت دراستها وعلى الأداء والاحتفاظ بالمفاهيم البيولوجية باستخدام التعلم بواسطة الحاسوب، وقد طبقت الدراسة على (153) طالباً تحت التخرج وزعوا على أربع مجموعات، مجموعة تغذية راجعة تصحيحية بسيطة تخبر المتعلم بصحة الاستجابة، ومجموعة تغذية راجعة تصحيحية تجبر المتعلم على تصحيح استجابته الخطأ، وتغذية راجعة تفصيلية، وتغذية راجعة تعطي محاولة ثانية لتصحيح الاستجابة. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية على اختبار الاحتفاظ تعزى إلى نوع التغذية الراجعة، وأن هناك فروقاً دالة بين المجموعات على أوقات دراسة التغذية الراجعة؛ فالمفاهيم الصعبة كانت بحاجة إلى وقت دراسة أطول من وقت دراسة المفاهيم السهلة في حال ارتكاب الخطأ.

- وكذلك أجرت باتريشيا (Patricia, 1994) دراسة عنوانها: فاعلية تقديم استراتيجية تصحيح الخطأ فور حدوث الخطأ أو إرجائها لحين آخر، وقد هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أسلوب التغذية الراجعة الفورية والتغذية الراجعة المؤجلة في تعليم الكلمات البصرية لأربعة طلاب أعمارهم تراوحت بين (7–9) سنوات لديهم صعوبات نمائية، وقد أشارت النتائج إلى أن التغذية الراجعة الفورية كانت أكبر أثراً من التغذية الراجعة المؤجلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما أجرى أزيفيدو وبرنارد (Azevedo & Bernard, 1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة على التعلم بمساعدة الحاسوب، وقد أجرى دراسة من نوع Meta-Analysis حلل بها (22) دراسة تضمنت اختبارات بعدية مباشرة ومؤجلة. وقد بينت النتائج أن التعليم المعتمد على الحاسوب يوفر تغذية راجعة فعالة، وأن أثر التغذية الراجعة على التعلم والاحتفاظ يتباين حسب نوع برامج الحاسوب والمحتوى والمواد التعليمية.

- وأجرى جوثري (Guthrie,1995) دراسة هدفت إلى بحث تأثيرات الدافعية للتغذية الراجعة في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من اثنين وثلاثين طالبا من الذكور، وزعوا على ثلاث مجموعات: تلقت الأولى تغذية راجعة فورية، وتلقت الثانية تغذية راجعة مؤجلة، والثالثة مجموعة ضابطة. توصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة الفورية نتج عنها زيادة في درجة الدافعية قياسيا بما تفعله التغذية الراجعة المؤجلة، وكانت العلاقة بين الدافعية والأداء على اختبار الفهم في القراءة موجبة.

- أمّا دراسة ميسر ومحمد علي (Messer & Mohamedali, 1996) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة المباشرة أو المؤجلة على تعلم الأطفال إخبار الوقت باستخدام الحاسوب، وتكونت العينة من (51) طالباً وطالبة من المدارس الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من (7–8) سنوات، قاموا بتعلم مهارات إخبار الوقت باستخدام الحاسوب، وقد كشفت النتائج أنه لا يوجد فرق دال بين الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة فورية أو لم يتلقوا تغذية راجعة على مهارة إخبار الوقت، فكلا المجموعتين أظهرت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحسناً في الأداء، بينما لم يظهر الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة مؤجلة أي تحسن، كما بينت الدراسة بأن الصغار لم يستفيدوا من التغذية الراجعة المؤجلة.

- وفي دراسة أخرى لكيلي وكروسبي (Kelly & Crosbie,1997) هدفت إلى الكشف عن أثر تأخير التغذية الراجعة المفروضة خارجياً على الأداء والاحتفاظ، كما هدفت للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو تأخير التغذية الراجعة. لذا قام الباحثان بتطبيق الدراسة على عينة من أربعة طلاب من جامعة ديكن في الولايات المتحدة الأمريكية، وقاما بتقسيم الطلاب لثلاث حالات: لا تأخير بين الإطارات بغض النظر عن صحة الاستجابة أو خطئها، و(10) ثوان تأخير بعد كل استجابة بغض النظر عن صحة الاستجابة أو خطئها، و(10) ثوان تأخير مع إبقاء الشاشة سوداء دون تغذية راجعة. وقد بينت النتائج أن التأخير حسن الأداء بمقدار 7% كما أنه يمكن الاحتفاظ بالتعلم من خلال الاختبارات البعدية بمقدار (13%) و(17%) على التمارين اللاحقة Follow-Up. وأظهرت النتائج أيضا أن الطلاب كانوا راضين عن التأخير، وأن الطلاب عملوا بشكل أسرع وأكثر دقة، وأن أداءهم قد يتحسن إذا فرض التأخير خارجياً بدلا من تركها للاختيار.

- في دراسة قام بها بينت وكافانو (Bennett & Cavanaugh, 1998) هدفت إلى اختبار أثر توقيت التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي على اكتساب مفاهيم الضرب والاحتفاظ بها. طبقت هذه الدراسة على طالبة واحدة من عمر(9 سنوات) من ذوي صعوبات التعلم من إحدى المدارس الريفية. حيث خضعت لتجربتين، تم في التجربة الأولى مقارنة حالتين: تغذية راجعة بدون تصحيح ذاتي، وتغذية راجعة مع تصحيح ذاتي فوري بعد كل بند من بنود المادة الدراسية، وتم في التجربة الثانية مقارنة حالتين أيضاً، تغذية راجعة مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح ذاتي فوري، كما في التجربة الأولى، وتصحيح ذاتي مؤجل بعد نهاية بنود المادة الدراسية جميعها. وقد بينت النتائج أن تكرار الأخطاء بوساطة التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي الفوري أقل من الأخطاء بوساطة التغذية الراجعة بدون تصحيح ذاتي حيث بلغت النسبة (29% و 50% على التوالي). وبينت النتائج كذلك أن تكرار الأخطاء بوساطة التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي الفوري أقل من الأخطاء بوساطة التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي المؤجل حيث بلغت النسبة 20% و38% على التوالي).

- كما أجرى مكروري (McCrory, 2000) دراسة هدفت إلى مقارنة أثر ثلاثة مستويات من التغذية الراجعة على فاعلية التعلم ووقت التغذية الراجعة وفاعليتها، وقد طبقت الدراسة على (99) طالباً من المسجلين في مساق في الاقتصاد، وقد اختار ثلاثة مستويات من زمن تقديم التغذية الراجعة: تأخير التغذية الراجعة مع تقديم سؤال، تأخير التغذية الراجعة بدون سؤال، تغذية راجعة دون تأخير ودون سؤال، وقد أشارت النتائج إلى أن تأخير التغذية الراجعة مع تقديم سؤال كان أكثر فاعلية في التعلم.

- وأجرى اغبارية (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك كنموذج تجريبي لنظرية العجز المتعلم. وقد تألفت عينة الدراسة من 30 طالباً و30 طالبة (معدل أعمارهم 13.3 سنة ومتوسط معاملات ذكائهم 94.32 درجة)، وقسموا وفقاً للجنس والظرف التجريبي إلى ست مجموعات تجريبية. استخدم تحليل التباين المصاحب وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثالثة (تغذية راجعة) في الاختبار البعدي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أجرى غباري (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل في تحصيل طلبة الجامعة، وتكونت عينة هذه التجربة من (90) طالباً وطالبة وزعوا على تسع مجموعات وفق متغيرات أنماط التغذية الراجعة وزمن عرضها، وتعرض أفراد هذه التجربة للبرنامج التعليمي نفسه، وبعد تطبيق الاختبار ألتحصيلي البعدي وتحليل نتائجه أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة في تحصيل طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى نمط التغذية الراجعة لصالح مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ولم تظهر النتائج أي فروق في التحصيل تعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة أو إلى التفاعل بينهما.

- وفي دراسة أجرتها شبيب (2005) هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان التعليمية،موزعين على أربع شعب في مدرستين تم اختيارهما بطريقة طبقية عشوائية بسيطة، اثنتين من الذكور واثنتين من الإناث. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التغاير الثنائي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة لأثر البرنامج القائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، لصالح المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا.

- أجرى باني ومكوي (Pany & McCoy; 2005) دراسة لفحص أثر التغذية الراجعة التصحيحية على استخدام المصطلحات والاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من الصفوف الابتدائية، قسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، طبق على المجموعة التجريبية البرنامج المعد للدراسة والقائم على تقديم التغذية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الراجعة التصحيحية خلال فصل دراسي، واستخدمت مع المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية في التدريس. أظهرت نتائج الدراسة تحسناً دالاً في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

- وهدفت دراسة الخطيب ويونس (2006) إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرف الكلمة، ومقارنته بالطريقة الاعتيادية في تدريس مهارة القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة في الصف الرابع تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج العلاجي السلوكي الذي يتكون من أسلوبين علاجيين هما: التغذية الراجعة، والتعزيز الايجابي. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تقدما في فاعلية البرنامج بعد التوقف عن تنفيذه لمدة أسبوعين، مما يدل على أن البرنامج قد استمر في تأثيره العلاجي حتى بعد التوقف عن المعالجة.

- قام مورفي (Murphy, 2007) بدراسة بعنوان تمارين محوسبة في الاستيعاب القرائي وأثر التغذية الراجعة المحوسبة وانعكاساتها على الطلبة. أجريت الدراسة على طلاب السنة الأولى تخصص لغة انجليزية في جامعة في اليابان، قسموا الطلبة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب للمقارنة بين المجموعات وجمع البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن واضح في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، ووجود أثر دال للتغذية الراجعة التصحيحية المباشرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما قام كل من كم و أهيو و شارون و فاجن و كلنجر و جانيت (Kim, Ae-hwa, Sharon,Vanghn, Klingner, Janette; 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج محوسب لعرض أنماط من التغذية الراجعة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً من المرحلة المتوسطة في أستراليا، استخدم الباحث استبيان، و(CSR) و Fix-up Strategies لجمع البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى إن استخدام البرنامج المحوسب كان له أثر كبير في تحسن الاستيعاب القرائي لدى 69% من الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي

- أجرى اينوكس (Enochs, 1984) دراسة لفحص العلاقة بين أسلوب التعلم والاستيعاب القرائي، وقراءة المفردات من خلال برنامج التعلم الذاتي بمساعدة الكمبيوتر للسرعة الذاتية، في مركز التدريب الفني البحري في منطقة الميسيسيبي، تألفت العينة من (50) طالبا في المدرسة البحرية، وقد تم إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي، كما استخدمت بطاريات اختبارات للاستعداد المهني واختبار نلسون_ديني (Nelson-Denny) للقراءة، واختبارات تحصيلية أخرى. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين درسوا وفق برنامج التعلم الذاتي بمساعدة الكمبيوتر قد حصلوا على نتائج في الاستيعاب القرائي أفضل منها للطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

- وأجرت ستشاردت (Schuchardt, 1988) دراسة أثر استخدام استراتيجيات القراءة، صممت لتناسب أساليب القراءة الفردية عند الأطفال في الاستيعاب القرائي. وقد تكونت عينة الدراسة من طفلين في الصف الثاني كدراسة حالة وهما متخلفان بمقدار (6) شهور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للأول، (18) شهراً للثاني عن مستواهما القرائي المتوقع. وقد تلقى الطفلان تعليما مفردا في مجال القراءة والاستيعاب القرائي، يقوم على تنويع مصادر التعلم، والأنشطة الصفية. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، إذ تحسن استيعاب الأطفال القرائي بعد تلقيهم البرنامج الفردي.

- وفي دراسة أجرتها فرانكلين (Franklin, 1988) هدفت إلى اختبار أثر برنامج صيفي في الاستيعاب القرائي، لدى مجموعة من الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عاطفية شديدة. تألفت عينة الدراسة من (55) طالبا ممن تتراوح أعمارهم بين (8–14) سنة، وكانت الطريقة المتبعة في التعليم تقوم على تكليف كل طالب بأنشطة فردية تتناسب وقدراته. وقد تم إجراء اختبار قبلي للطلاب جميعهم. ثم أجريت اختبارات فرعية حول التحصيل الفردي لكل طالب. وقد دلت النتائج على أن الطلاب جميعهم الذين شاركوا في البرنامج لم يتحسن مدى استيعابهم القرائي.

- في دراسة أجراها سانتوس (Santos, 1989) هدف من خلالها إلى فحص العلاقة بين الاستيعاب القرائي من جهة والمهارات اللغوية والعمليات المعرفية لدى الطلبة من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تم تشخيصهم على أن لديهم ضعفا في القراءة وتدن في مهارة الاستيعاب القرائي، إضافة إلى (20) طالبا من الطلبة العاديين، وقد تراوحت أعمار الطلبة في عينة الدراسة ما بين (15–18) سنة. وأشارت الدراسة إلى أن مهارة الاستيعاب القرائي تنمو لدى الطلبة العاديين بشكل تلقائي إلا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تعلم أساليب بخطوات منظمة تساعدهم على تنمية هذه المهارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وقام جريشام (Grisham, 1991) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق برنامج خاص في التعلم الذاتي والمفرد في تحسين القدرة على الاستيعاب، من خلال إتاحة الفرصة للتدريب على استخراج الفكرة الرئيسة ومعرفة التفاصيل. وقد اشتملت العينة على (51) طالبا من الصف الخامس ممن يقع مستواهم الاستيعابي دون المتوسط. وجرى الاستعانة باستراتيجية تقوم على التعلم الذاتي بان يسأل الفرد نفسه حول تحديد الفكرة الرئيسة، وأن يحدد فكرتين داعمتين، ثم يعبر عن ذلك بلغته الخاصة. وقد أشارت النتائج إلى أن استيعاب الطلاب قد تحسن، وذلك بعد مقارنة علاماتهم في بداية البرنامج ونهايته.

- وقام ستيفن (Steven, 1991) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني والتعليم المباشر في استراتيجيات الاستيعاب القرائي لتحديد الفكرة الرئيسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (486) طالبا من الصفين الثالث والرابع من أربع مدارس ابتدائية في (بنسلفانيا)، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين مارسوا التعلم بطريقة تعاونية، كان استيعابهم القرائي اكبر من الطلاب الذين مارسوا التعلم بالطريقة التقليدية، فيما أكدت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التلخيص والتفسير بين المجموعتين لمصلحة التجريبية.

- وأجرى كل من مالون وماستروبيري (Malone & Masteropieri, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أسلوبي التلخيص ومراقبة الذات في تحسين استيعابهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا من طلبة الصفين (السادس، السابع) تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأولى تلقت تدريبا على استراتيجية التلخيص، المجموعة الثانية تم تدريبها على استراتيجية التلخيص مع مراقبة الذات. أما المجموعة الأخيرة فقد كانت المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة العادية. وأشارت النتائج أن أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة وأن استخدام استراتيجية التلخيص يكون كافيا عندما يكون النص بسيطا وان الحاجة تزداد إلى أسلوب مراقبة الذات عندما يكون النص صعبا.

- كما درس كل من جاجيريا وسلفيا (Gajria & Salvia, 1992) أثر أسلوب التلخيص على استيعاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم للنصوص القرائية، خاصة بعد أن أكد عدد من الدراسات ضعف هذه المهارة عندهم وعدم تطورها لديهم بشكل تلقائي، فحص الباحثان كذلك مدى احتفاظ الطلبة بهذه الإستراتيجية ومدى قدرتهم على استخدامها في المواقف أو النصوص الأخرى. وقد أعد الباحثان من أجل ذلك برنامجا تدريبيا تضمن عشر قطع قرائية تم تدريب الطلبة من خلالها على قواعد التلخيص. ومن ثم قام الباحثان بتطبيق اختبار في الاستيعاب القرائي لمعرفة أثر هذه الطريقة على استيعاب الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من طلبة الصفوف (السادس، السابع، الثامن، التاسع) وصفوا بأن لديهم ضعفا في الاستيعاب القرائي. وتم توزيعهم على مجموعتين (ضابطة، تجريبية) تراوحت مدة الجلسة التدريبية الواحدة من (35–40) دقيقة. وقد دلت النتائج إلى أن استراتيجية التلخيص كان لها أثر ايجابي في تحسين استيعاب الطلبة القرائي.

- وفي دراسة أجراها كبرون (Kepron, 1993) هدفت إلى معرفة أثر برنامج علاجي قرائي فردي في الاستيعاب القرائي. وقد تألفت عينة الدراسة من (16) طالبا من مستوى الصفين الخامس والسادس، وكانوا يعانون من مشكلات في مجال الاستيعاب القرائي، لكنهم بنفس المستوى الذكائي العام. وقد تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، يتضمن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كل منها (8) طلاب. وتألف البرنامج من (20) درسا مدة كل منها (45) دقيقة، قدم فيه تعليم فردي لكل طالب بشكل علاجي، وتم إعطاء الطلاب خلال الدروس مهمات ترتكز على المحتوى، ومهمات أخرى لا ترتكز على المحتوى المقرر. تم إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي، لقياس الاستيعاب القرائي. إذ حقق الطلاب الذين درسوا وفق البرنامج المفرد نتائج أفضل في استيعابهم القرائي، من أولئك الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

- وفي دراسة قام بها المثاني (1995) هدفت إلى فحص أثر طريقة التعليم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبا في الصف العاشر الأساسي، في مدرسة فوزي الملقي الثانوية للبنين في المفرق. قام الباحث بتصنيف أفراد كل شعبة إلى مستويين قرائيين (عال، منخفض) بناء على نتائجهم على اختبار القدرة القرائية الذي تم تطويره من قبل الباحث، كما قام الباحث بإجراء اختبار قبلي في الاستيعاب القرائي؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي، تعزى إلى طريقة التدريس. في حين أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي القدرة القرائية العالية، في المجموعتين، قد حققوا نتائج أفضل منها لدى الطلاب ذوي القدرة القرائية المنخفضة، في مجال الاستيعاب القرائي.ولم تظهر النتائج وجود اثر للتفاعل بين القدرة القرائية، وطريقة التدريس في الاستيعاب القرائي، لدى الطلاب في المجموعتين.

- أما شيما بوكرو وسيرينا (Shimabakuro, Serna, 1999) فقد قاما بدراسة هدفت إلى فحص أثر أسلوب تقويم الذات على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عدد من الموضوعات ،هي الاستيعاب القرائي، والرياضيات، والتعبير الكتابي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات: واحدة في الصف السادس واثنتين في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصف السابع، تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم وعجز في الانتباه مصحوبا بحركة زائدة. وقد أشارت النتائج أن برنامج تعليم تلخيص الأفكار كان فعالا في تحسين استيعاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم وان استخدام أسلوب مراقبة الذات قد زاد من فاعلية أسلوب التلخيص في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العينة التجريبية.

- في دراسة قام بها كل من جارديل واشا (Gardill & Asha, 1999) هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية الخرائط القصصية (story map) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من ستة طلاب من طلبة الصفوف (السادس، والسابع، والثامن) ملتحقين بغرف المصادر تم تشخيصهم فيها على أن لديهم صعوبات تعلم وضعفا في مهارة الاستيعاب القرائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية هذا الأسلوب في تحسين استيعاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أشار الباحثان إلى أن هذه الإستراتيجية قد وفرت للطلبة إطارا واضحا لتنظيم واستدعاء عناصر القصة المهمة (الشخصيات، الأفكار، الأحداث) مما يؤدي إلى إثراء استيعابهم القرائي، خاصة أن هذه المهارة لا تتطور لديهم بشكل تلقائي بعد تمكنهم من القراءة.
- قامت حمودة (2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته التحليلي والتقويمي لدى طلبة الصف السابع مقارنة بالتدريس وفقا للطريقة العادية. تكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية، ضابطة). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أجرى الحجاج (2000) دراسة هدف فيها إلى التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي، لدى طلبة الصف السادس الأساسي وتحديد نقاط القوة والضعف في كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة لدى هؤلاء الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (122) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي طبق عليهم اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاستيعاب القرائي لديهم بمستوياته الثلاثة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود أثر للجنس على استيعاب الطلبة القرائي في مستوياته الثلاثة.

- وأجرى كورت وزملاؤه (Corte, Verschaffel; and Devan, 2001) دراسة هدفت إلى تطوير البحث وتطبيقه وتقويمه، إضافة إلى التطبيق العملي في بيئة التعلم لاستخدام الاستراتيجيات الماهرة في المدارس الأساسية العليا عند قراءة أي نص من اجل استيعاب مضمونه. وقد طبقت الدراسة على (79) طالبا وطالبة من الصف الخامس تتراوح أعمارهم ما بين (10–11) سنة في بلجيكا بمعدل أربع حصص أسبوعية للمجموعة التجريبية، وهناك مجموعة ضابطة مكونة من (149) طالبا وطالبة، وقد اختيرت هاتان المجموعتان من مجتمع الدراسة. وبعد تطبيق الدراسة وتحليل النتائج، اتضح أن أداء المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة سواء من حيث تطبيق الاستراتيجية في أثناء القراءة، أو من حيث نتائج اختبار الاستيعاب القرائي.

- وفي دراسة قام بها (Allinder, 2001)، هدفت إلى تنمية الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعرضين للخطر على عينة شملت 50 طفلاً من طلبة الصف السابع يدرسون ضمن دروس القراءة العلاجية في مدرسة إعدادية في ولاية وسط أوروبا، حيث بلغ معدل ذكاء المجموعة 94.85، تم توزيعهم على ثلاثة صفوف بمعدل (12–21)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طالبًا في الصف الواحد. ومن ثم تم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعتين، مجموعة درست دروسًا مختارة من كتاب الصف الثالث الابتدائي بدون استخدام إستراتيجية الطلاقة، والمجموعة الثانية درست نفس الموضوع ولكن باستخدام استراتيجيات الطلاقة لتعليم التفكير (القراءة بشكل فردي، استخدام الأسئلة، شرح المفردات قبل البدء بالدرس، عمل التنبؤات، الخرائط المفاهيمية). وقد استخدم الباحث الاختبارات المبنية على المنهاج (CBM) كاختبار قبلي وبعدي لقياس مهارتي الطلاقة والاستيعاب عند هؤلاء الطلبة. أشارت نتائج تحليل التباين إلى تفوّق أفراد المجموعة الذين تدربوا على استراتيجية الطلاقة على أفراد المجموعة الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارة الطلاقة والاستيعاب القرائي.

- وفي دراسة قامت بها السليمان (2001)، هدفت إلى التعرف على اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (23) طالبة من طالبات الصف السادس في دولة البحرين، ممن لديهن صعوبات في الفهم القرائي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة) وإجراء اختبار قبلي لضمان تكافؤ المجموعتين. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار في الفهم القرائي، وبرنامج علاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. دلت النتائج على وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قامت عمرو (2002)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من ستين طالبا(30ذكور و30 إناث) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقرؤون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر في أربع عشرة مدرسة حكومية وخاصة تم اختيارها عشوائيا من مدارس مديريات تربية عمان. وقد تم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبية (30) طالبا تم تدريسهم نصوص قرائية لها علاقة بموضوعات يدرسونها، وضابطة (30) لم يتلقوا أي نصوص إضافية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

- قام الحجوج (2004)، بدراسة هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (136)طالبا وطالبة من الصف التاسع الأساسي من مدرستي مؤتة الثانوية للذكور ومؤتة الثانوية للبنات، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية (68) وضابطة(68).ولاستخراج النتائج تم استخدام اختبار(ت)، وأسلوب تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية، وعلامات المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

- أجرى Reutzel & Fawson (2007)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر اختلاف معدل سرعة القراءة، وعرض النص بوساطة العروض التقديمية في غرفة المكتبة، على الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الأساسية بمعدل (4-5) طلاب من كل شعبه، من الطلبة ذوي صعوبات الـتعلم، في ولاية نيويورك. طبق اختبار قبلي واختبار بعدي. أشارت نتائج الدراسة إلى تحـسن ملحوظ في الاستيعاب القرائي لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، كمـا زادت دقة القراءة لديهم وقلة نسبة الأخطاء في القراءة الاستيعابية بنسبة 81% على مدى سـنة من تطبيق الدراسة، كما زادت القدرة على فهم معاني الكلمات إلى نسبة 28%.

- قامت العلي (2007)، بدراسة بعنوان "أثر القراءة مـن خـلال شاشـة الحاسـوب فـي الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع و اتجاهاتهم نحوها" واشتمل مجتمع الدراسـة على جميع طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة بيت راس الأساسية للبنين، ومدرسـة بيت راس الثانوية للبنات، والبالغ عددها (4) شعب، موزعة على شعبتين للذكور تحـوي (62) طالبا، وشعبتين للإناث تحوي (62) طالبة. استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية تم اسـتخدام اختبـار (T-Test). أظهرت نتائج الدراسة إن هناك علاقة ايجابية بين الاستيعاب القرائي الكلي البعدي واتجاهات الطلبة نحو القراءة من خلال شاشة الحاسوب.

- قامت عبيد (2007) بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القـراءة، منفـذ علـى الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعياً فـي منطقـة عمـان الكبـرى". هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج في اكتساب اللغة والاسـتيعاب القرائـي تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (9-13) سنة مـن ذوي الإعاقة السمعية الجزئية والكلية، وقسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين. بتـصميم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل التغاير الثلاثي للإجابة عن فرضيات الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى تحسن الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين درسوا من خلال البرنامج المنفذ على الحاسوب.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة فإنه يمكن ملاحظة ما يلي:

- أظهرت العديد من الدراسات أهمية التغذية الراجعة في تحسين أداء وتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تحسين استيعابهم القرائي.

- عدم اتفاق بين الباحثين على فاعلية التغذية الراجعة وفق عدد من المتغيرات، فمنهم من يرى أن لها فائدة إذا قدمت فقط من قبل المعلم، كما يمكن استخدامها في حل المشكلات وفي مواقف التعلم التعاوني والاختبارات البعدية. وبالنسبة لنمط التغذية الراجعة، لم يحسم أيضا الباحثون أمرهم في تمييز أحد الأنماط عن الآخر، فمنهم من أبرز أهمية التغذية الراجعة المؤجلة، ومنهم من أبرز أهمية التغذية الراجعة الفورية، وهناك من وجد ميزة للتغذية الراجعة التصحيحية خصوصا على الاختبارات البعدية وتصحيح أخطاء التعلم.

- أجمعت الدراسات على أن الاستجابة الظاهرة، لها فائدة في التعلم حيث يعمل التفاعل مع البرامج التعليمية من خلال الاستجابة الظاهرة وتلقي التغذية الراجعة والتحكم بها ومراجعة الأخطاء وتصحيحها على تحسين الأداء، كما يحسن الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.

- فيما يتعلق بالتغذية الراجعة من حيث زمن عرضها فهناك القليل من الدراسات، على حد علم الباحث ناقشت هذا البعد، فقد وجدت الدراسات التي ناقشت هذا البعد انه لا أثر على أداء الطلاب يعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة. في حين أكدت دراسات أخرى وجود أثر وتحسن في الأداء يعزى إلى الزمن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بينت الدراسات أن لمستوى التفاعل بين المتعلم والحاسوب، من حيث مراجعة المادة واختيار الجواب وتلقي تغذية راجعة وتصحيح الأخطاء أثرا ايجابيا في التعلم.

- تأكيد العديد من الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن مهارة الاستيعاب القرائي لا تتطور لدى هؤلاء الطلبة بشكل تلقائي، وأنهم يحتاجون إلى تعلم أساليب منظمة تساعدهم على تنمية هذه المهارة لديهم. مما يشجع على استخدام أساليب تنظم تفكير الفرد وتحفزه على مراقبة تعلمه.

- هدفت بعض الدراسات إلى تحسين الاستيعاب القرائي من خلال استراتيجيات مختلفة منها:

طريقة التعلم التعاوني، التعليم المفرد، الخرائط القصصية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، التمثيل الدرامي للنصوص، التلخيص، القراءة الصامتة والحوار، تنشيط المعرفة السابقة، وطرق أخرى، ورغم اختلاف هذه الطرق إلا أنها تلتقي في الهدف نفسه.

- عدم وجود دراسات تناولت التغذية الرجعة المحسوبة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو حتى الطلبة العاديين، في حدود علم الباحث، مما يضفي أهمية للدراسة الحالية.

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة كل من: (الخطيب ويونس، 2006) (مكاحلة، 1999)، (عمرو، 2002)، (Allinder, 2001)، (Gardill & Asha, 1999)، (Shimabakuro, Serna, 1999)، (Kepron, 1993)، (Malone & Masteropieri, 1992)، (Santos, 1989)، في تبني استراتيجيات لعلاج صعوبات الاستيعاب القرائي، وتختلف معهم في الاستراتيجية المستخدمة وهي أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمه

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها وهي: اختبار الاستيعاب القرائي النسخة الورقية وبرمجية تعليمية محوسبة، كما اشتملت الدراسة على متغيرات مستقلة هي، زمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية)، وأنماطها الثلاثة (الإعلامية، والتصحيحية المؤجلة، والتصحيحية المباشرة) حيث كانت أنماط الاستجابة جميعها من طرائق الاستجابة الظاهرة.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم عاملي (3×3)، حيث يحتوي على ثلاثة مستويات من أنماط التغذية الراجعة (إعلامية، تصحيحية مؤجلة، تصحيحية مباشرة) وثلاثة مستويات من زمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في منطقة العين التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، والبالغ عددهم (519) طالباً من الذكور، موزعين في إحدى عشرة مدرسة، منهم (253) طالباً يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية، و(192) طالباً يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، وأربعة وسبعون طالباً يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والرياضيات، حسب تصنيف قسم ذوي القدرات الخاصة في منطقة العين التعليمية. وحسب مصادر وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات، فإن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلبة المدارس تصل إلى خمس عشرة بالمئة (15%) من الطلبة الملتحقين في المدارس الحكومية؛ مما استدعى تركيز الضوء هذه الفئة من الطلبة، وتوجيه الإمكانات والطاقات لتدارك المشكلة، ومحاولة توفير ما يلزم من استراتيجيات، لمساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز هذه المشكلة.

ولذلك فقد سعت الوزارة جاهدة إلى إعداد البرامج والمناهج الملائمة لفصول التربية الخاصة، لتقدم خدماتها سنويا داخل (300) فصل دراسي على مستوى الدولة، ويستفيد من فصول التربية الخاصة تلك (1760) طالباً وطالبة. بينما ارتفع عدد غرف مصادر صعوبات التعلم إلى (142) غرفة على مستوى الدولة داخل المدارس الحكومية، ويستفيد من خدماتها سنوياً (5354) طالباً وطالبة (وزارة التربية، 2007).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي من مجتمع الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

- الحصول على قوائم بالطلبة الملتحقين بغرف المصادر ممن يعانون من صعوبات التعلم في منطقة العين التعليمية.
- تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في اللغة العربية (الاستيعاب القرائي)، من ضمن تصنيف قسم ذوي القدرات الخاصة، والبالغ عددهم ثمانية وسبعون طالباً موزعين على ستّ مدارس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التأكد من تشخيص هؤلاء الطلبة، من خلال التعرف على الأسس التي يتم بنـــاء عليهـــا التشخيص، وإلحاق الطلبة بغرف المصادر. والتي تتم من خـــلال الإجـــراءات التاليـــة (وزارة التربية والتعليم، 2007):

أ- **الاكتشاف:** تشكل لجنة في كل روضة أو مدرسة بها مرحلة ابتدائية تأسيسية مكونه من مدير المدرسة، الأخصائي الاجتماعي، مدرس التربية الخاصة، مدرس الفصل العادي. وتكون مهمة اللجنة وفق التالي:

- الاكتشاف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- إعداد القوائم ووضع أولويات للحالات التي ينبغي إلحاقها بغرف المصادر.
- متابعة إجراءات التقييم النفسي والطبي والاجتماعي والتربوي للتلميذ والتنسيق مع أوليـــاء الأمور.
- اقتراح استحداث فصول خاصة جديدة طبقاً لاحتياجات التوسع في المدرسة.
- إخطار أولياء الأمور بموقف أبنائهم وإجراءات إلحاقهم بفصول غرف المصادر وتوثيـــق عدم موافقتهم في حالة الرفض.

ب- **الترشيح:** تتم إجراءات التقييم والتشخيص التربوي للتلاميذ المرشحين لغرف المصادر وفق الأحكام التالية:

- يقوم معلم المصادر بتقييم المهارات الأكاديمية الأساسية للتلاميذ فور قيام معلمي الفـــصول العادية بترشيحهم للانتساب لهذه الغرف.
- أن يكون التقييم ذا علاقة بنواحي المنهاج وما يتضمنه من مهارات للتعرف على المهـــارات الأكاديمية والسلوكية التي يجب أن تدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أن يكون التقييم مرتكزاً على معلومات كافية تحقق تشخيصاً من أجل التدريس يمكن أن يبنى عليه برنامج تربوي عن طريق اختبارات تحصيلية تشخيصية يعدها معلم المصادر وفي وضع الفصل الطبيعي وذا علاقة ببناء خطة التدخل التدريسية العلاجية.
- أن يستمر تقييم وتشخيص أداء التلاميذ خلال فترة ترددهم على غرف المصادر لمعرفة مدى إتقان التلميذ للمهارات التي كان يعاني من صعوبة في امتلاكها والتعديل في الخطط التدريسية بما يتواءم مع تقدمه.
- يستعين المعلم بالاختصاصيين المعنيين لتقييم وتشخيص التلاميذ في بعض المجالات مثل (الكلام، السمع، الذكاء، .....) عندما يتطلب الأمر ذلك.

ج- **الإلحاق:** يلحق بغرف المصادر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم عن طريق اللجنة المشار إليها سابقاً وفق الأحكام التالية:

- أن يمتلك التلميذ قدرة عقلية لا تقل عن المتوسط ولا يعاني من إعاقة سمعية أو بصرية.
- وجود تباعد دال بين مستوى تحصيل التلميذ وبين قدراته العقلية وذلك في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم السمعي، مهارات الكتابة الأساسية، والعمليات الحسابية الأساسية.
- التأكد من أن الصعوبة تحدث بشكل متكرر في أداء التلميذ، وبشكل لا يحقق الإفادة من الصف العادي.
- أن تتوافر لدى التلميذ شروط الاستقرار الانفعالي والحركي والعصبي.

- كما تمت الاستعانة بنتائج الطلبة في الاستيعاب القرائي من سجلات معلميهم، حيث كانت دون المتوسط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بناء على ما سبق تم استبعاد تسعة طلاب، كونهم من بطيئي التعلم وغير منتظمين في التردد على غرف المصادر، وستة طلاب لديهم اضطرابات انفعالية ونشاط زائد وغير منتظمين في التردد على غرف المصادر، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس التي اختيروا منها.

جدول رقم (1)

الطلبة المترددون على غرف المصادر ممن هم مشخصون أن لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية

اسم المدرسة		
	منتظم	غير منتظم
القوع للتعليم الأساسي ح1، ح2	13	3
علي بن أبي طالب للتعليم الأساسي ح1	9	–
العدل للتعليم الأساسي ح1	8	4
الظاهر للتعليم الأساسي ح1	16	2
رماح للتعليم الأساسي ح1،ح2	12	3
الفقع للتعليم الأساسي ح1	5	3
المجموع	63	15

- بذلك استقر حجم العينة على ثلاثة وستين طالباً، تم توزيعهم عشوائيا في المجموعات التسع المختلفة التي تمثل أنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية المؤجلة، والتصحيحية المباشرة)، وزمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية)، والجدول رقم (2) يوضح توزيع العينة في ضوء نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول رقم (2)

توزيع العينة في ضوء نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها

نمط التغذية الراجعة	زمن عرض التغذية الراجعة			
	10 ثوان	20 ثانية	30 ثانية	الكلي
تغذية راجعة إعلامية	7	7	7	21
تغذية راجعة تصحيحية مؤجلة	7	7	7	21
تغذية راجعة تصحيحية مباشرة	7	7	7	21
المجموع	21	21	21	63

تكافؤ مجموعات العينة

قبل البدء بتنفيذ الدراسة، تم إجراء اختبار قبلي لعينة الدراسة، وذلك بالنسخة الورقية من اختبار الاستيعاب القرائي، بفارق زمني قدره عشرة أيام من تطبيق البرمجية التعليمية المحوسبة، للتخلص من أثر انتقال التعلم، ولضمان تكافؤ المجموعات.

حيث تم توزيع الدرس الذي يحمل عنوان (حادث مؤسف) على الطلبة ليقوموا بقراءة النص لمدة عشر دقائق، سحب الدرس بعد ذلك من الطلبة ، وقدم لهم الاختبار المعد لقياس الاستيعاب القرائي النسخة الورقية، وبعد أن أنهى الطلاب الإجابة عن الأسئلة جميعها جمعت نتائجهم ورصدت في جداول خاصة. ويظهر الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار القبلي للمجموعات التسع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي حسب متغيري نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها

الزمن	نمط التغذية الراجعة									الكلي
	إعلامية			تصحيحية مباشرة			تصحيحية مؤجلة			
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
10 ثوان	7	11.14	0.690	7	12.14	1.773	7	10.43	1.272	11.24
20 ثانية	7	12.14	1.574	7	11.86	3.024	7	12.71	1.890	12.24
30 ثانية	7	11.00	1.155	7	14.14	3.625	7	11.00	3.000	12.05
الكلي	21	11.43	1.248	21	12.71	2.952	21	11.38	2.291	11.62

يبين الجدول رقم (3) ظاهرياً أن مجموعة التغذية الراجعة المباشرة حصلت على أعلى الدرجات. وأن زمن العرض عشرين ثانية هو الأفضل. ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق بين أداء المجموعات على الاختبار القبلي حسب متغيرات النمط وزمن العرض والتفاعل بينهما، كما يظهر في الجدول رقم (4).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق في أداء المجموعات على الاختبار القبلي حسب متغيرات النمط وزمن العرض والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط التغذية الراجعة	24.032	2	12.016	2.463	غير دالة
زمن العرض	11.841	2	5.921	1.214	غير دالة
تفاعل النمط×الزمن	35.111	4	8.778	1.799	غير دالة
الخطأ	263.429	54	4.878		
المجموع	334.413	62			

يتبين من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار القبلي تعزى إلى متغيرات نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها والتفاعل بينها، مما يدل على تكافؤ المجموعات التسع قبل تطبيق البرمجية التعليمية المحوسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة

من أجل جمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة طور اختبار في الاستيعاب القرائي، وبرمجية تعليمية محوسبة.

أولاً: اختبار الاستيعاب القرائي (ملحق رقم 1)

بناء الاختبار

تم اختيار محتوى الاختبار من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي المطبق في دولة الإمارات العربية المتحدة، من الدروس التي لم يدرسها الطالب بعد. وقد اختير درس بعنوان (حادث مؤسف)، وذلك لمناسبته لبيئة الطالب، ولكونه يعرض على شكل قصة مشوقة بأحداث متسلسلة تحاكي الواقع، إضافة إلى أن الدرس موضوع من قبل لجنة المناهج، في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة ويناسب عمر الفئة المستهدفة من الدراسة.

تم إعداد الاختبار بصورته الأولية حيث تكون من اثنتين وأربعين فقرة، تتكون فيه كل فقرة من موقف مشكل أو سؤال يعقبه أربعة بدائل تمثل الإجابات المحتملة له، واحدة منها فقط صحيحة، وروعي فيها جميعا قياس الاستيعاب القرائي على النحو التالي (السرطاوي، 2001):

- فيما يخص استيعاب الكلمات: هناك ثلاثة أقسام لهذا القطاع؛ التضاد، الترادف، التوافق. ففي قطاع التضاد مثلاً يجب على القارئ أن يكون قادراً على إعطاء عكس معنى الكلمة كما وردت في النص بعد قراءتها قراءة سليمة. مثال (الحزن، السرور).
- أما في القطاع الخاص بالكلمات المترادفة؛ فيجب على الطالب أن يعطي كلمة مشابهة بالمعنى لكلمة أخرى وردت في النص. مثال (يرقد، ينام).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وفي قطاع التوافق؛ يجب على القارئ أن يقرأ كلمتين، بينهما عامل مشترك. ثم يجد كلمة ثالثة لها العامل المشترك نفسه الذي يجمع بين الكلمتين السابقتين. مثال (تَرَدُّداً، اضْطِراباً، خَوْفاً).

- فيما يخص **استيعاب الفقرة:** في هذه الجزئية؛ يجب على الطالب أن يقرأ فقرة قراءة صامتة. وهذه الفقرة فيها كلمة مفقودة، ثم يعطي كلمة تناسب الفراغ؛ وتؤخذ الفقرة من نص حقيقي، مثل: مقال في صحيفة، أو نص في كتاب مدرسي (نصوص). مثال (رجع حمدان إلى البيت.....، حزيناً).

وهناك أربعة محاور عامة تدور حولها عملية الاستيعاب القرائي:

1- المفردات والمصطلحات العامة: هذا الاختبار من شأنه أن يقيس مدى فهم القارئ للمصطلحات والكلمات الواردة في النص والتي تنتمي لمفهوم عام متشابه.

2- تشابه التراكيب: يقيس هذا النمط من الاختبارات فهم القارئ لبناء الجمل التي تتشابه في المعنى ولكن تختلف في التركيب.

3- قراءة الفقرة: يقيس هذا النمط من الاختبارات قدرة القارئ على إجابة الأسئلة المتعلقة بقصة؛ (سرد الأحداث وما تحتويه الفقرة).

4- تتابع الجمل: يقيس هذا النمط من الاختبارات قدرة القارئ على ربط أو إيجاد علاقة بين الجمل مع بعضها بعضا. وأيضا مع الفكرة العامة التي كونها القارئ عن النص؛ أثناء أو بعد القراءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما روعي في صياغة الإجابات المحتملة ما يلي:

إجابة واحدة فقط صحيحة، وضوح الإجابات وتجانسها مع فقرة الاختبار، وأن تكون الإجابات أقصر ما يمكن ومصاغة بلغة واضحة بعيدة عن الغموض، وأن يكون طول الإجابة في الفقرة الواحدة متجانساً إلى حد ما، مع مراعاة التشكيل الصحيح لكل الفقرات والإجابات.

صياغة تعليمات الاختبار:

تعتبر التعليمات من الجوانب المهمة في بناء الاختبارات، فهي تساعد الطلبة في التعرف على طبيعة الاختبار وأهدافه، وطريقة التعامل مع فقراته وآلية الإجابة عنها، وقد روعي في تعليمات الاختبار الوضوح والصياغة المناسبة لمستوى الطلاب. ملحق رقم (1).

صدق اختبار الاستيعاب القرائي:

أولا: للتحقق من صدق الاختبار، تم توزيع الاختبار على ستة محكمين، ملحق رقم (5)، من ذوي الاختصاص، اثنين من أساتذة كلية التربية في جامعة الإمارات، وثلاثة من حملة درجة الماجستير في اللغة العربية، و القياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم، ومعلم غرف مصادر. وقد سلم كل محكم صورة عن الاختبار بصورته الأولية ليقوم كل منهم بإبداء رأيه بمدى تمثيل الأسئلة للنص، ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف الموضوعة، وإبداء الملاحظات حول دقة الأسئلة، والحكم على مدى مناسبة البدائل، ومدى قدرة الأسئلة على قياس الاستيعاب القرائي لدى الطالب. وقد استردت نسخ المحكمين جميعها، وفي ضوء الآراء التي قدمها كل منهم وحسب معيار قبول الفقرات الذي تم تحديده مسبقاً للاختبار وهو ثمانون بالمئة (80%) لقبول الفقرة، وقد حصلت بعض الفقرات على اقل من تلك النسبة، وبالتالي تم حذفها، وهي الفقرات رقم (أربع عشرة، خمس وعشرون، ثلاثون)، وتعديل بعض الفقرات، حيث أصبحت فقرات الاختبار تسعاً وثلاثين فقرة، كما تم تبديل بعض بدائل الإجابات (ملحق رقم 10).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: تم عرض الاختبار على أحد مدرسي اللغة العربية من حملة درجة الماجستير في اللغة العربية من أجل الإجابة عن الأسئلة دون مشاهدة مفتاح الحل، وبعد أن أجاب عن جميع الأسئلة، تمت مطابقة الإجابات مع مفتاح الحل، وكانت مطابقة تماماً لمفتاح الحل،ولم يبد المدرس أية ملاحظات حول وضوح إجابات الأسئلة ومناسبتها لقياس الاستيعاب القرائي.

التطبيق التجريبي لاختبار الاستيعاب القرائي

تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي، في مدرسة الرحيل للتعليم الأساسي التابعة لمنطقة العين التعليمية، من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف:

- التأكد من وضوح محتوى فقرات الاختبار من خلال استيعاب طلبة العينة الاستطلاعية لها.
- معرفة الزمن اللازم لتطبيق هذا الاختبار.
- حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- حساب معامل الثبات للاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

بالاعتماد على علامات طلبة العينة الاستطلاعية في اختبار الاستيعاب القرائي، تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقراته، بحاصل قسمة عدد الطلبة الذين أجابوا عنه بشكل صحيح على عدد الطلبة الكلي. وبعد حذف الفقرات التي قل معامل الصعوبة لها عن ثلاثين بالمئة (0.30) وزاد على تسعين بالمئة (0.90) وهي: الفقرات رقم (ثلاث، ثماني عشرة، أربع وعشرون، ثمان وعشرون)، وأصبح عدد فقرات الاختبار خمساً وثلاثين فقرة تتراوح معاملات الصعوبة لها بين ثلاث وثلاثين بالمئة (0.33) وسبع وستين بالمئة (0.67). ويبين الملحق رقم (3) معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

ولتعيين معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، اعتمد الباحث علامات طلبة العينة الاستطلاعية واستخدم تقسيم كيلي (Kelly)، وذلك بإتباع الخطوات التالية (أبو زينة، 1998):

- ترتيب علامات الطلبة الكلية في اختبار الاستيعاب القرائي.
- تحديد 27% من علامات الطلبة التي تقع في الجزء العلوي من هذا الترتيب.
- تحديد 27% من علامات الطلبة التي تقع في الجزء السفلي من هذا الترتيب.
- حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

وبعد حذف الفقرات التي قل معامل التمييز لها عن عشرين بالمئة (0.20) وهي الفقرات رقم (إحدى عشرة، ثلاث وثلاثون، ست وثلاثون، ثمان وثلاثون، تسع وثلاثون) أصبح عدد فقرات الاختبار بشكله النهائي ثلاثين فقرة، تتراوح معاملات التمييز لها بين ثمان وثلاثين بالمئة (0.38) وثمان وثمانين بالمئة (0.88)، وتظهر معاملات التمييز في الملحق رقم (3).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات الاختبار

اعتمدت علامات طلبة العينة الاستطلاعية، وتم استخدام معادلة كودر–ريتشارد سون KR_20 ، حيث كانت قيمة معامل الثبات للاختبار اثنتان وتسعون بالمئة (0.92) وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، مما يؤكد سلامة استخدام الاختبار في الحكم على مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة.

كما تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخراج معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمة معامل الارتباط للاختبار اربع وتسعون بالمئة (0.94)، ويعتبر هذا المقدار مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار ويدعو للاطمئنان على صلاحية الاختبار وقدرته على قياس الهدف الذي وضع من أجله.

الزمن اللازم لتطبيق اختبار الاستيعاب القرائي

يعتبر تحديد الزمن اللازم لإجراء أي اختبار من الجوانب المهمة التي يجب مراعاتها في أثناء إعداده، ومن أجل حساب الزمن اللازم لإجراء الاختبار، تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع طلبة العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلته، وقد وجد الباحث أن الزمن اللازم لإجراء هذا الاختبار يبلغ في متوسطه أربعين دقيقة.

تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي

قام الباحث بإعداد ورقة للإجابة منفصلة عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي، وطلب من التلاميذ في تعليمات الاختبار وضع إشارة (×) تحت رمز الإجابة الصحيحة المقابلة لرقم كل فقرة من الفقرات، وتم تخصيص علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخطأ، وعن طريق مقارنة إجابات الطالب مع مفتاح الإجابات الصحيحة المدرج في ملحق رقم (2)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتم معرفة عدد الفقرات التي تمكن الطالب من الإجابة عنها بشكل صحيح، وبالتالي معرفة العلامة الكلية لكل منهم، وبذلك تكون العلامة القصوى في اختبار الاستيعاب القرائي (ثلاثين) والعلامة الدنيا (صفراً).

ثانياً: البرمجية التعليمية المحوسبة (ملحق رقم 7، 8).

تهدف البرمجية التعليمية المحوسبة إلى قياس مهارات الاستيعاب القرائي للطلبة من الصف السادس الأساسي في منطقة العين التعليمية، وذلك باستخدام أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة بأزمان عرض مختلفة، وكذلك زيادة دافعية الإنجاز لديهم من خلال تنمية قدرة الطلاب على توظيف ما لديهم من قدرات، والإفادة منها في التغلب على مشكلة الاستيعاب القرائي من خلال مراعاة الاختبار لحاجاتهم والفروق الفردية بينهم، والإفادة من نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان، ومراعاة الخصائص الخاصة بهم وما يتطلبه من تقديم أساليب وطرائق تعليمية خاصة، مثل (تحليل المهمة، التعليم الفردي، التدرج في تقديم المهمات، التعزيز المستمر، مراعاة الفروق الفردية).

إعداد البرمجية التعليمية المحوسبة

قام الباحث بالاشتراك مع فريق عمل مكون من أخصائي برمجة حاسوب، وأخصائي برمجيات تعليمية، ومعلم لغة عربية بتصميم البرمجية التعليمية المحوسبة، وقد تم برمجة المادة التعليمية الورقية التي تحمل عنوان (حادث مؤسف)، واختبار الاستيعاب القرائي بنسخته الورقية، على جهاز الحاسوب لغايات عرض أنماط التغذية الراجعة بمستوياتها الثلاثة (الإعلامية، والتصحيحية المؤجلة، والتصحيحية المباشرة)، وزمن عرض التغذية الرجعة بمستوياتها الثلاثة(عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية)، ثم تم نسخها على القرص الصلب (CD) لاستخدامات الحاسوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجوانب التي قامت على أساسها البرمجية التعليمية المحوسبة

الجانب التعزيزي: حيث تقدم البرمجية تعزيزاً مستمراً للطالب بعد كل استجابة على فقرات الاختبار، وتعلمه بنتيجة استجابته مما يزيد من دافعية الطالب للتقدم، كما تتيح الفرصة للطالب بالإفادة من خطئه وإعطائه فرصة للتصحيح، مما يعزز من ثقته بنفسه وقدراته.

الجانب المهاري: راعت البرمجية قضية أخرى هامة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي عملية تفريد التعليم، فكل طالب يتعلم حسب ما يمتلك من مهارات وقدرات بشكل فردي، دون قيود أو تدخل خارجي، ضمن الوقت الذي يناسبه.

الجانب الوجداني: إن النجاح يقود إلى النجاح، فمعرفة الطالب بنتيجة استجابته وتعزيزه وإعطائه فرصة لتصحيح إجابته، وشعوره بالنجاح والتقدم ، يخرجه من الشعور بالفشل والملل، ويزيد من فرص النجاح في المرات القادمة.

محتوى البرمجية التعليمية المحوسبة

تتكون البرمجية التعليمية المحوسبة من الدرس المختار، وثلاثين إطاراً تعليمياً، جزئت منه، حيث يحوي كل إطار جزءاً من الدرس وسؤالا يحمل أربعة بدائل، حيث روعي في الأسئلة جميعها قياس الاستيعاب القرائي، وبعد أن يختار الطالب الإجابة المناسبة، تظهر التغذية الراجعة على شكل رسالة تبلغه بصحة إجابته أو خطئها، يرافق ذلك شريط زمني حسب المستوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم تصميم البرمجية التعليمية المحوسبة حسب ثلاثة مستويات وفق أغراض الدراسة، هي:

1- المستوى الأول: التغذية الراجعة الإعلامية مع استجابة ظاهرة، حيث يقوم الطالب بقراءة الإطار، ثم السؤال، يليه النقر فوق الإجابة المناسبة، فتظهر التغذية الراجعة والشريط الزمني، دون السماح للطالب تغيير إجابته.

2- المستوى الثاني: التغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة مع استجابة ظاهرة، حيث يقوم الطالب بقراءة الإطار، ثم السؤال، يليه النقر فوق الإجابة المناسبة، فتظهر التغذية الراجعة والشريط الزمني، ثم يقوم الحاسوب برصد وتخزين الإجابات الخطأ وإعادتها على الطالب في نهاية الإجابة عن جميع الأسئلة من أجل إعطاء الطالب فرصة لتصحيح الخطأ.

3- المستوى الثالث: التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة مع استجابة ظاهرة، حيث يقوم الطالب بقراءة الإطار، ثم السؤال، يليه النقر فوق الإجابة المناسبة، فتظهر التغذية الراجعة والشريط الزمني، وفي حالة الإجابة الخطأ، يطلب الحاسوب من الطالب إعادة المحاولة، وبعد محاولتين خطأ يعرض الحاسوب للطالب الإجابة الصحيحة.

صدق البرمجية التعليمية المحوسبة

للتحقق من صدق البرمجية التعليمية المحوسبة اتبعت طريقتان، صدق المحتوى كما حددته العينة الاستطلاعية، وصدق المحتوى كما حدده المحكمون.

أولاً: للتحقق من صدق محتوى البرمجية التعليمية المحوسبة كما حددته العينة الاستطلاعية، طبقت البرمجية على عينة استطلاعية تكونت من سبعة وعشرين طالباً من خارج عينة الدراسة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم توزيعهم عشوائيا على التسع مجموعات بواقع ثلاثة طلاب لكل مجموعة. وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على صدق البرمجية من خلال ما يلي:

- التعرف إلى مدى وضوح الإطارات التعليمية في البرمجية التعليمية المحوسبة.
- تحديد عيوب البرمجية التعليمية المحوسبة والعمل على تصحيحها.
- الكشف عن فعالية المعالجة.
- مدى تقبل الطلبة للبرمجية التعليمية المحوسبة.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيقها.

بعد أن أنهى الطلاب التعامل مع البرمجية التعليمية المحوسبة، قام الباحث بتوزيع استبانة تقويم البرمجية التعليمية المحوسبة على الطلبة والتي أعدت لهذا الغرض. وتتكون الاستبانة من اثنتي عشرة فقرة، تطلب من المتعلم تقييم البرمجية التعليمية المحوسبة من حيث، نوعية الخط ووضوحه وحجمه، ووضوح الفقرات، ووضوح الأسئلة، والخيارات، ووضوح التعليمات، والزمن اللازم لعرض الإطارات، حيث تطلب من المتعلم إصدار الحكم على ما سبق بـ (نعم) أو (لا). مع إضافة أية اقتراحات أخرى، والملحق رقم (4) يوضح ذلك.

وقد اعتمد الباحث معيار ثمانين بالمئة (80%)، لقبول فقرات البرمجية التعليمية المحوسبة أي أن أي تعديل اقترح من أكثر من عشرين بالمئة (20%) من الطلبة تم الأخذ بها وتنفيذها، وبناءً على ملاحظات الطلبة تمت مراجعة المادة التعليمية، وتعديل حجم الخط، وتنسيق الإطارات بحيث تأخذ جميع مساحة الشاشة، كما تم تحديد الزمن المناسب لإنهاء البرمجية التعليمية المحوسبة، حيث يتراوح ما بين ثلاثين إلى خمس وخمسين دقيقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: وللتأكد من صدق البرمجية التعليمية المحوسبة حسب آراء المحكمين، وزعت البرمجية التعليمية المحوسبة إلى خمسة محكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة الإمارات، واثنين من المتخصصين في البرمجيات التعليمية (تكنولوجيا التعليم)، كما هو مبين في الملحق رقم (6)، وبناء على آرائهم تم إجراء بعض التعديلات على البرمجية التعليمية المحوسبة. والبرمجية التعليمية المحوسبة بشكلها النهائي تظهر في ملحق رقم (9).

إجراءات الدراسة

يمكن تلخيص الإجراءات التي قام بها الباحث لإنجاز هذه الدراسة بما يلي:

1- تحديد الهدف من تجربة الدراسة: تهدف تجربة الدراسة إلى استقصاء اثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

2- تحديد العينة: قام الباحث في هذه الدراسة بتقسيم عينة الدراسة عشوائياً على المجموعات التسع حسب نمط التغذية الراجعة وزمن عرضها (إعلامية: عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية، تصحيحية: عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية، مؤجلة: عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية، تصحيحية مباشرة: عشر ثوانٍ، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية).

3- إعداد الأدوات.

4- تطبيق الأدوات.

5- جمع وتحليل البيانات.

6- مناقشة النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة

وتتضمن المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة: وهي:

1. أنماط التغذية الراجعة بمستوياتها الثلاثة (إعلامية، تصحيحية مؤجلة، تصحيحية مباشرة)
2. زمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوان، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية).

المتغيرات التابعة: الاستيعاب القرائي.

التصميم التجريبي

تعد هذه الدراسة من الدراسات التي اتبعت المنهج شبه التجريبي وبتصميم عاملي(3×3) يحتوي على ثلاثة مستويات من أنماط التغذية الراجعة (إعلامية، تصحيحية مؤجلة، وتصحيحية مباشرة)، وثلاثة مستويات من زمن عرض التغذية الراجعة (عشر ثوان، عشرون ثانية، ثلاثون ثانية).

الأساليب الإحصائية الملائمة

بعد الانتهاء من تنفيذ الدراسة وجمع البيانات المتعلقة بالبرمجية التعليمية المحوسبة، تم تثبيتها بجداول خاصة، وتحليلها إحصائيا باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب والمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً لفرضيات الدراسة التي تمت الإشارة إليها في الفصل الأول من هذه الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب والمقارنات البعدية. وفي الفصلين التاليين سوف يتعرض الباحث بشكل تفصيلي لتحليل تلك البيانات وفحص صحة الفرضيات والتعليق على النتائج وتفسيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

مقدمه

بعد تنفيذ الدراسة وتطبيق أدواتها على أفراد العينة النهائية، تم إدخال علامات كل منهم في البرمجية التعليمية المحوسبة على برنامج (spss) الإحصائي لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، واستخدام تحليل التباين المصاحب لتحليل هذه البيانات للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة. واستخدام اختبار شافيه (Scheffe Post _ Hoc Test) واختبار توكي للمقارنات البعدية لإيجاد الفروق بين تلك المتوسطات والدلالة الإحصائية لكل منها، وذلك من أجل اختبار صحة فرضيات الدراسة الثلاث التي تم عرضها في الفصل الأول للوصول إلى حل للمشكلة الرئيسة لهذه الدراسة وفيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل وفق فرضيات الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى نمط التغذية الراجعة والزمن.

ولاختبار صحة الفرضية الصفرية، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي تبعاً لنمط التغذية الراجعة المستخدمة وزمن عرضها، ونتائج الجدول رقم (5) توضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي لأفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط التغذية الراجعة وزمن عرضها

الزمن	نمط التغذية الراجعة									الكلي
	إعلامية			تصحيحية مباشرة			تصحيحية مؤجلة			
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
10 ثوان	7	17.71	3.251	7	22.43	3.101	7	17.52	3.291	19.22
20 ثانية	7	20.29	2.360	7	25.57	2.070	7	23.18	2.151	23.01
30 ثانية	7	19.86	4.914	7	23.71	2.215	7	20.56	2.456	21.37
الكلي	21	19.29	3.663	21	23.90	2.719	21	20.42	3.90	21.2

يلاحظ من الجدول السابق رقم (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، ومن أجل التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب ANCOVA، ونتائج الجدول (6) توضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المصاحب تبعاً لأنماط التغذية الراجعة وزمن عرضها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نمط التغذية الراجعة	28606.90	6	4767.81	437.55	*0.000
الزمن	388.41	3	1295.80	118.92	*0.000
التغذية الراجعة × الزمن	32.14	3	10.71	0.98	0.407
الخطأ	621.09	57	10.89		
المجموع	29228	63			

*دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha < 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول السابق (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى نمط التغذية الراجعة، إذ بلغت قيمة ف (437.55) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، ولمعرفة لأي نوع من أنواع التغذية الراجعة ترجع هذه الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية وهو على النحو التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (7)

نتائج المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات أنماط التغذية الراجعة

نمط التغذية الراجعة	الإعلامية 19.28	التصحيحية المباشرة 23.90	التصحيحية المؤجلة 20.42
الإعلامية 19.28		4.619*	1.142
التصحيحية المباشرة 23.90			3.476*
التصحيحية المؤجلة 20.42			

*دالة إحصائياً عند مستوى (α < 0.05).

الجدول (8)

اختبار توكي للمقارنات المتعددة

التغذية الراجعة		الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	95% فترات ثقة	
					الحد الأعلى	الحد الأدنى
إعلامية	مباشرة	-4.6190*	1.001	0.000	-2.2075	-7.0306
	مؤجلة	-1.1429	1.001	0.493	1.2687	-3.5544
مباشرة	إعلامية	4.6190*	1.001	0.000	7.0306	2.2075
	مؤجلة	3.4762*	1.001	0.003	5.8877	1.0674
مؤجلة	مباشرة	1.1429	1.001	0.493	3.5544	-1.2687
	إعلامية	-3.4762*	1.001	0.003	-1.0647	-5.8877

* دالة إحصائياً عند مستوى (α < 0.05).

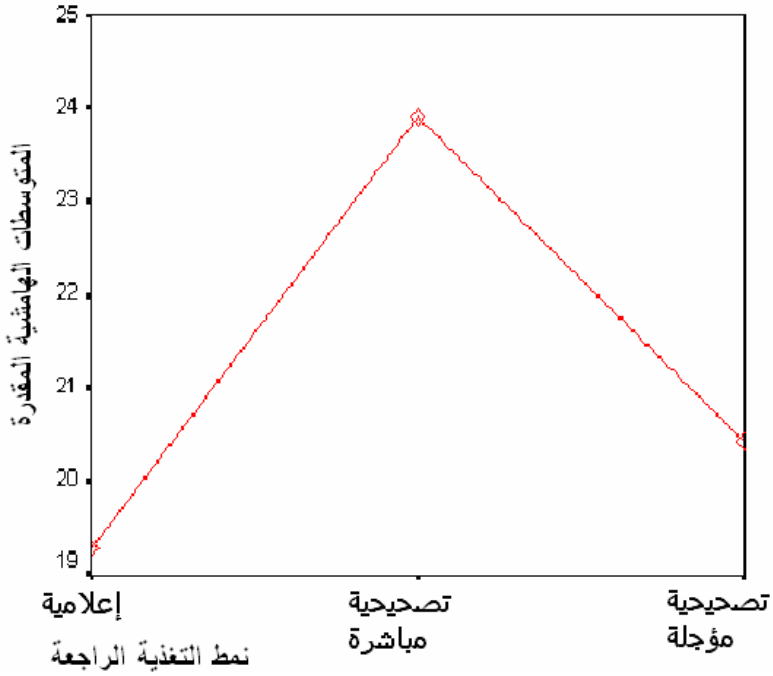
يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وجود فروق في متوسطات الاستيعاب القرائي بين التغذية الراجعة الإعلامية والتغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، لصالح التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة.
- وجود فروق في متوسطات الاستيعاب القرائي بين التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة والتغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة، لصالح التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة. والرسم البياني التالي يوضح ذلك:

رسم بياني رقم (1)

المتوسطات المعدلة للاستيعاب القرائي



يظهر الرسم البياني المتوسطات المعدلة للاستيعاب القرائي ويظهر من الرسم أن التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة سجلت أعلى قيمة وهي 23.90 مقارنة مع باقي أنماط التغذية الراجعة مما يظهر أهمية الاعتماد على نمط التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية

نصت الفرضية الثانية على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة).

بالرجوع إلى الجدول رقم (6) تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائـــي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى زمن عرض أنماط التغذية الراجعة المحوسبة إذ بلغت قيمة ف (118.92) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000). ولمعرفـــة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما يبين الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المقارنات البعدية لمتغير زمن عرض التغذية الراجعة

الزمن	19.22 ثوان =10	23.01 ثانية =20	21.37 ثانية =30
19.22 ثوان = 10		*3.79	1.2
23.01 ثانية = 20			2.59
21.37 ثانية = 30			

*دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha < 0.05$).

يبين الجدول رقم (9) أن هناك فروقا بين زمن عرض عشرين ثانية وزمن عـــرض عشر ثوان لصالح مجموعة زمن عرض عشرين ثانية. وبين زمن عرض عـــشرين ثانيـــة وزمن عرض ثلاثين ثانية لصالح مجموعة زمن عرض عشرين ثانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها).

بالرجوع إلى الجدول رقم (6) تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى للتفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها. حيث كانت قيمة ف (0.98) وبمستوى دلالة إحصائية (0.407) وهي غير دالة إحصائياً.

خلاصة نتائج الدراسة:

اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نمط التغذية الراجعة لصالح مجموعات التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى زمن عرض التغذية الراجعة لصالح مجموعات زمن عشرون ثانية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين نمط التغذية الراجعة وزمن العرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمه

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة، إضافة إلى تقديم جملة من التوصيات المناسبة على ضوء هذه النتائج، والاستئناس بها إلى توصيات مستقبلية تصلح كقضايا بحثي، وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لفروضها على النحو التالي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعلقة بدلالة الفروق بين متوسطات العلامات لمجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي، تفوق طلبة مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، على كل من مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة، ومجموعة التغذية الراجعة الإعلامية.

بناء على هذه النتائج يكون استخدام التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة أكثر فاعلية من استخدام التغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة، والإعلامية، في تحسين الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع النظرية السلوكية التي اهتمت بهذا النوع من التغذية الراجعة، حيث أن تزويد المتعلم بالجواب الصحيح يزيد من احتمال استجابته بشكل صحيح في مواقف مشابهة، ويسمح هذا النوع من التغذية الراجعة للمتعلم بإعادة الإطارات التي استجاب لها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استجابة خطأ، ومن ثم إعطائه فرصة أخرى لتصحيح الجواب بعد إعادة قراءة الإطار مرة أخرى. هذا وتعتبر النظرية السلوكية الإعادة واحدة من أكثر الطرق فاعلية في التعلم (Andrisani &et al.,2001; Gage& Berliner, 1991).

كما تدعم هذه النتيجة وجهة نظر آدمز صاحب نظرية الدائرة المغلقة في التغذية الراجعة، في أن التغذية الراجعة التصحيحية لها دور تصحيحي لما تحويه من معلومات حول صحة الجواب، وهو أكثر فاعلية من الدور التعزيزي الذي توفره التغذية الراجعة الإعلامية (Pany & McCoy, 2005).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع وجهة نظر بياجيه، الذي يفترض أن إعطاء الجواب الصحيح لن يكون له أي معنى، لان الإجابة لا تنفي التناقض الذي شعر به الفرد بين المهمتين (غازدا وكورسيني، 1987).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العودة إلى خصائص هذه الفئة من الطلبة، حيث تشير أدبيات التربية الخاصة أن أفراد هذه الفئة يعانون من مشاكل في التذكر ويقصد بها القدرة على التفاعل مع المعلومات، وتشمل نظام تخزين المعلومات وتنظيمها ثم استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها. ويُظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم ضعفاً في الذاكرة، خاصة الذاكرة قصيرة المدى؛ وذلك لفشلهم في استخدام استراتيجيات معينة لتثبيت المعلومات الجديدة. ومن مظاهر هذه الصعوبات التي يعانيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم: ضعف في استيعاب تعليمات متعددة، وضعف في الربط بين الرموز ومعانيها، وضعف في استرجاع المعلومات القديمة، وصعوبة في تذكر التفاصيل، وصعوبة في تنظيم الأفكار والمعلومات (السرطاوي، 2001).

وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة في تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة. إلا أن هذا القصور يكمن في تنظيم بعض استراتيجيات التذكر وليس عجزا في القدرة نفسها.

كما أن هناك بعضاً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تذكر ما قد شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني معين وتزداد هذه الصعوبة بزيادة الفاصل الزمني.

كما أنهم يعانون من مشاكل في ذاكرة التعرف والاستدعاء، والتعرف هو معرفة وتحديد شيء معروض سابقا بعد أن درسه الطفل ومر بخبرته مثال (أسئلة الاختيار من متعدد)، أما ذاكرة الاستدعاء فهي أكثر صعوبة إذ يتوجب عليه إعادة مثيرات الخبرة السابقة في حال غيابها مثلا (اختبار أكمل الفراغ)، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون عادة من مشاكل في هذا النوع من الذاكرة (الزيات، 2006).

كما أن أفراد هذه الفئة من الطلبة حسب ما يراه الباحث من خلال احتكاكه وتعامله المباشر معهم تتميز بعدم المجازفة، وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة عن أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة، فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك، فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجماً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة. والحاسوب هنا يقدم مثيراً (سؤالاً أو فقرة أو معلومة)، ويقبل الاستجابة (الرد أو الإجابة)، ويقيم تلك الاستجابة، ويقدّم التعزيز المناسب، ومن ثم ينتقل إلى المهارة التالية المناسبة بشكل منظم ومتسلسل. وهذا لا ينطوي على تهديد للطالب (لا يعاقبه أو يتبنى اتجاهات سلبية نحوه)، ولذلك فهو يشكّل وسيلة مفيدة ومشجعة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يصعب عليهم التواصل مع غيرهم أو الذين يثقل كاهلهم تاريخ طويل من الفشل والإخفاق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشار روتمان (Rottman, 1990) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات. ولذلك هم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات تفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة.

فقد أشارت أدبيات التربية الخاصة غير المستندة إلى التكنولوجيا منذ زمن طويل، إلى أهمية التغذية الراجعة كمتغير تدريسي حيوي بالنسبة للطلبة المعاقين. واقترحت كل من البحوث الارتباطية وبحوث الملاحظة أن التغذية الراجعة في هذه الدراسات، تعني إما معلومات مكررة (مثل: التلميحات البصرية أو اللفظية) أو التغذية الراجعة التصحيحية الفورية (مثل: صح/خطأ) (Pany & McCoy, 1988).

وقد أيدت نتيجة هذه الدراسة البحوث السابقة لاستخدام التغذية الراجعة. فعلى سبيل المثال، بدلاً من الاكتفاء بإبلاغ الطالب بالإجابة الصحيحة، بينت دراسة (Murphy,2005)، و(Kim, Ae-hwa, Sharon, Vanghn, Klingner, Janette; 2007) و(Azevedo & Bernard, 1995) المتصلة باستخدام الحاسوب لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية البسيطة، توصلت إلى أن التغذية الراجعة الفورية أكثر فاعلية من التغذية الراجعة المؤجلة.

وإذا كانت نتائج الدراسات بشأن فاعلية التغذية الراجعة البسيطة متباينة (Pany & McCoy; 2005)، فهي أيضاً متباينة بالنسبة لأثر التغذية الراجعة المعقدة، وقد اشتملت بعض الدراسات على تعديل نوعية التغذية الراجعة مع إبقاء كل المتغيرات الراجعة الموسعة للأخطاء (أي التغذية الراجعة التي تشمل تقديم الإجابة الصحيحة وتشمل كذلك تذكير الطالب بسبب أو بطريقة تحديد الإجابة)، كانت أكثر فاعلية من التغذية الراجعة البسيطة،المقتصرة على الإشارة إلى أن الإجابة صحيحة أو خطأ، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تأكد نتائج الدراسة الحالية وجهة نظر سوانسون وديلاباز (Swanson & Delapaz,1998)، بأن ضعيفي الاستيعاب القرائي ليسوا على دراية بأن المهام المختلفة تثير أنواعاً مختلفة من التساؤلات سواء أكانت تلك التساؤلات حرفية أم تتطلب استدلال المعنى العام للنص أو تعتمد على المعرفة السابقة، كما أنهم يستخدمون غالباً أساليب لا تتناسب مع متطلبات المهمة، لذلك يحتاج الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم النصوص إلى التدريس المباشر، وإعلامهم بنتائج استجاباتهم مباشرة (التغذية الراجعة المباشرة)، بهدف تحسين الاستيعاب القرائي لديهم.

من ناحية أخرى تؤكد نتائج الدراسة الحالية مع ما يراه الزيات (1998)، بأن التلاميذ ذوي صعوبات الاستيعاب القرائي يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية، وغياب ردود فعل المعلم نحو استجاباتهم (التغذية الراجعة)، من ناحية أخرى، مما يسبب شعورهم بالقلق والتوتر، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة والفهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما ذكره السرطاوي (2006)، بأن مهارات الاستيعاب القرائي تتعزز لدى الطلاب من خلال تآلفهم مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب المقروءة بتقديمها لهم بشكل مثير للاهتمام واستخدام استراتيجيات حيوية تربط المادة المقروءة بالمتعة، وتبسط المهمة التعليمية المعقدة إلى مهمات بسيطة متلاحقة. وهذا يؤيد الاتجاه النفس تربوي في علاج صعوبات التعلم.

كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Bennett & Cavanaugh, 1998)؛ (Kim, Ae-hwa, Sharon, Vanghn, Klingner, Janette; 2007)؛ (Murphy, 2007)؛ (Pany&McCoy; 2005)؛ (McCrory, 2000)؛ (Guthrie,1995)؛ التي بينت أن التغذية الراجعة التصحيحية لها أثر فعال في التعلم وأن المتعلمين يفضلون إعطاءهم فرصة ثانية لتصحيح الخطأ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات كل من العلي (2007)؛ عبيد (2007)؛ الحجوج (2004)؛ عمرو (2002)؛ السليمان (2001)؛ اغبارية (2000)؛ (Gardill & Asha, 1999)؛ (Kepron, 1993)؛ (Gajria & Salvia ,1992)؛ (Malone & Masteropieri, 1992)؛ (Grisham , 1991)؛ (Santos, 1989)؛ (Schuchardt,) 1988، في إمكانية تبني استراتيجيات علاجية تؤدي إلى تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Dempsey & Litchfield, 1993)، التي بينت أن الأنماط الأخرى من التغذية الراجعة الإعلامية أو التفسيرية أفضل من التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، أو أن التغذية الراجعة لا تؤثر في التعلم، وانه لا يوجد أثر للمحاولة الثانية على تصحيح الخطأ.

ثانياُ: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعلقة بدلالة الفروق بين متوسطات العلامات لمجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي، تفوق طلبة مجموعة التغذية الراجعة بزمن عرض عشرين ثانية، على زمن عرض عشر ثوانٍ، ثلاثين ثانية.

بناء على هذه النتائج يكون استخدام التغذية الراجعة بزمن عرض عشرين ثانية أكثر فاعلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العودة إلى خصائص هذه الفئة من الطلبة، حيث تشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن أفراد هذه الفئة يعانون من صعوبة في المحافظة على تركيز انتباههم لفترة كافية من الوقت ومواصلته، كما أنهم يفشلون في الحصول على انتباه لمهام مطولة ويبدون انهياراً وانحطاطا في الأداء بمرور الوقت مما يؤدي إلى فقدان قدرتهم على التقدم والانجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، والتي منها: صعوبة التعرف على الكلمة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعاً مركزياً بين أنماط صعوبات التعلم (الزيات، 2006).

كما أنهم يبدون تشتتاً بسهولة إزاء المنبهات التي ليس لها علاقة بالموضوع أو المهمة، ويرفضون المهام التي تتطلب العمل الكتابي، أو جهداً عقلياً مستديماً ويعتبرونها مهاماً بغيضة.

وقد بينت البحوث العلمية التي أجريت في العقود الماضية، مواصفات التعليم الفعال لهؤلاء الطلبة في المهارات الأكاديمية، والتي من أهمها: تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة ومتسلسلة، إعطاء الطلبة الوقت الكافي، تقديم تغذية راجعة تصحيحية بشكل منتظم، التحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية وزمن تقديمها (Lerner, 2000).

كما أن هناك بعضا ممن يعانون من صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تذكر ما قد شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني معين وتزداد هذه الصعوبة بزيادة الفاصل الزمني.

ونتيجة هذه الدّراسة تؤيد ما يذكره عواد (1997) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الذاكرة قصيرة المدى والتي تتراوح مدتها لديهم (من صفر إلى ثلاثين ثانية).

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما يراه مانرو (Manro, 2003)، في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يعانون من الفقد السريع للمعلومات، وتذكرها، وتنظيمها، وربط الأفكار ، وتحديد المعلومات الهامة في النص والربط بينها. وان زيادة وقت المهمة المطلوبة تشعرهم بالملل والفتور مما يؤدي بهم إلى الانسحاب دون إنجاز المطلوب.

كما يتسم ذوو صعوبات التعلم بقصور في التخطيط لحل المشكلات، واضطراب في الذاكرة، وانخفاض في درجة الانتباه، كما يتسم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بصعوبة في تكوين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفاهيم المجردة، وضعف في التركيز والمتابعة، وسرعة النسيان، ولا يستطيعون ربط الخبرة السابقة بالخبرة الحالية.

من هنا يمكن القول إن زمن عرض التغذية الراجعة عشر ثوان، لم تكن كافية للطالب لتركيز انتباهه والإفادة من المعروض أمامه، في المقابل نجد أن زمن عرض التغذية الراجعة ثلاثون ثانية، يتيح للطالب فرصة للتشتت والانشغال بمهمة أخرى غير المهمة المعروضة أمامه، بينما كان زمن عرض التغذية الراجعة عشرين ثانية، الأنسب حسب نتائج الدراسة من حيث توافر وقت لتركيز الانتباه، وقطع الطريق عليه للانشغال بمهام أخرى والتشتت.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية من حيث أثر الزمن مع دراسة كل من (McCrory, 2000)، (Bennett & Cavanaugh, 1998) و(Kelly & Crosbie, 1997)، و(Dempsey&Litchfield, 1993).

بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غباري (2004)، والتي لم يظهر فيها أثر ذو دلالة لزمن عرض التغذية الراجعة، كون العينة المستخدمة هم من طلبة الجامعة العاديين.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

تبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة تعزى إلى التفاعل بين أنماط التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها.

وهذا يعني أن الفرق بين أداء المجموعات في زمن العرض الأول عشر ثوان هو الفرق نفسه بين أداء المجموعات في زمن العرض الثاني عشرين ثانية، وهو الفرق نفسه أيضا بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداء المجموعات في زمن العرض الثالث ثلاثين ثانية، وبمختلف مستويات استيعاب الطلاب القرائي في المجموعات جميعها.

وقد يرجع ذلك إلى الضعف في الذاكرة القصيرة؛ وبالتالي لم يتأثر نمط التغذية الراجعة لزمن العرض.

حيث يمكن تفسير ذلك بالتحسن الذي طرأ على الاستيعاب القرائي لجميع مستويات أنماط التغذية الراجعة الثلاثة، باستقلالية تامة عن تباين أزمان عرض التغذية الراجعة، مما يؤكد مرة أخرى أهمية جميع أنواع التغذية الراجعة، وأهمية التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة بشكل خاص.

أي أن زمن العرض عشرون ثانية الذي كان الأنسب لم ينسب لنمط من أنماط التغذية الراجعة بعينه، بل كان الأنسب لجميع أنماط التغذية الراجعة.

توصيات الدراسة

لما كان الهدف من هذه الدراسة تقصي أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، فان الباحث يضع التوصيات والمقترحات التالية، في ضوء ما توصل إليه من نتائج تظهر فاعلية التغذية الراجعة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

- نظراً لاستهداف الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي باستهداف أنماط أخرى من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم.
- استخدام نمط التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة عند تصميم البرامج التعليمية المحوسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استخدام زمن عرض (20) ثانية للتغذية الراجعة عند تصميم البرامج التعليمية المحوسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- يستحسن أن يلجأ المعلمون لدى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، إلى استخدام تدريبات تنمي الذاكرة قصيرة المدى.
- تشجيع المعلمين والمدارس على توظيف الحاسوب والوسائل التعليمية في تـــدريس ذوي صعوبات التعلم.

المقترحات

- إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع التغذية الراجعة المحوسبة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التحصيل، الدافعية، التذكر، الانتباه، زيادة الثقة بالذات.
- إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع التغذية الراجعة المحوسبة لفئات أخرى مـــن التربية الخاصة مثل الصم، الاضطرابات الانفعالية، بطء التعلم.
- اهتمام المعنيين بشؤون التربية الخاصة، والقائمين على إعداد المناهج وطرائق التدريس ومعلمي غرف المصادر، بأنماط التغذية الراجعة المختلفة وزمن عرضها.
- إجراء دراسات مشابهة على عينات أكبر، بحيث تشمل مناطق تعليمية أخرى في دولـــة الإمارات، للتمكّن من تعميم نتائج الدراسة.
- إجراء المزيد من الدراسات لاختبار فاعلية الحاسوب، في عرض أنماط مـــن التغذيـــة الراجعة، وزمن عرضها، في مختلف المواد الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراجع البحث

المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد كامل (1998). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- الإمام، محمد صالح (2003). تقييم إدراك المعلمين لاستثارة دافعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين ورؤسائهم، **مجلس كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 35، الجزء الثاني.

- الإمام، محمد صالح (2004). فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس عمان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 32، مارس.

- اغبارية، قتيبة (2000). **أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- التل، شادية (1992). اثر الصورة القرائية، مستوى المقروئية، الجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، **مجلة أبحاث اليرموك** ، المجلد الثامن، العدد40، ص9-44،جامعة اليرموك ، الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2001). **أسس علم النفس التربوي**. الأردن، عمان، دار الفكر.

- الحجاج، بهجت (2000). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، الأردن.

- الحجوج، صالح (2004). **فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة والموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

- حمودة، بهية (2000). **أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- حنا، فاضل والشماس، عيسى (1995). **الطفل وتعلم القراءة**. الأردن، عمان، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال ومنى، الحديدي (2003). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال (2002). **استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة**. الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخطيب، جمال، ويونس، محمد (2006). فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف لكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الثامن، الرياض.

- الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (2006). **آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط (ورشة عمل)**، مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض– المملكة العربية السعودية.

- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

- السرطاوي، عبد العزيز (2006). **مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الرياض لصعوبات التعلم.

- السليمان، مها (2001). **اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج، مملكة البحرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- شبيب، ختام (2005). **اثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ،الأردن.

- شحاته، حسن (1992). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار

- الشديفات، عدنان (1992). **أثر أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

- عبيد، ماجدة السيد (2007). فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة، منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعياً في منطقة عمان الكبرى"، **مجلة الطفولة العربية**، المجلد التاسع، العدد الثالث والثلاثون، الكويت.

- العلي، ازدهار خالد السالم (2007). أثر القراءة من خلال شاشة الحاسوب في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع و اتجاهاتهم نحوها" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- عمرو، منى محمود (2002). **اثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية عمان الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- عواد، أحمد أحمد (1997). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم.** الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

- عواد، أحمد أحمد، الإمام، محمد صالح (2007). **واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن.** المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ص ص (591-631).

- العيسوي، عبد الرحمن (1989). قضية التعليم المبرمج . **مجلة رسالة الخليج**،9(29):27-51.

- غازدا، جورج وكورسيني، ريموند (1983). نظريات التعلم : دراسة مقارنة . ترجمة:حجاج، علي حسين. **عالم المعرفة** ، العدد 4، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت.

- غباري، ثائر (2004). **أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- الغريب، رمزية (1990)، **التعلم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية**.مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- فريحات، عصام أحمد جبر (1993). **أثر نوع التغذية الراجعة المقدمة في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف العاشر** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

- المثاني، أحمد (1995)، **أثر التعليم المفرد والقدرة القرائية على الاستيعاب القرائي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- مكاحلة، أحمد (1999)، **أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- نشواتي،عبد المجيد (1990). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.

- وزارة التربية (2007). وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، ابوظبي.

- الوقفي، راضي (1998). **مقدمة في صعوبات التعلم**، كلية الأميرة ثروت، الأردن.

- الوقفي، راضي (2000). **اختبار الاستيعاب القرائي**، منشورات كلية الأميرة ثروت، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، منشورات كلية الأميرة ثروت، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- يونس، محمد حسن إسماعيل (2002). **فاعلية التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية:

- Aiex, N (1993). **A Communicative Approach to Observation and Feedback**. (ERIC Document Reproduction Service No.ED (364926).

- Allinder, R. (2001), Improving fluency in at–risk readers and students with learning disabilities. **Remedial & Special education**. 22(1).48-55

- Anderson, R; Kulhavy, R; &Andre, Thomas (1971). Feedback Procedures in Programmed Instruction. **Journal of Educational Psychology 62(2), 148-156.**

- Andrisani, Debbie; Gall, Anna; Gillette, David and Steward, Sherry. (2001). Making the Most of Interactivity (Online). Retrieved Feb. 2, 2003, from the World Wide Web: **http://search.epnet.com/ direct. asp?**

- Annet, J. (1972). **Feedback and Human Behavior Harmon's** Worth.Eng : Penguin Book.

- Ayoun, D (2001). The Role of Negative and Positive Feedback in the School Secondary Language Acquisition of the Passe-Compose and Imparfait (Online). Retrieved. July, 16, 2002, from the World Wide Web: **http://search. epnet.com/direct.assp.an=4518173 &db=pbh**

www.manaraa.com

- Azevedo, Roger and Bernard, Robert (1995). The Effect of Computer-Presented Feedback on Learning from Computer-Based Instruction: Meta-analysis. **(ERIC Document Reproduction Service No. ED 385235**).

- Baily, Margaret (1993). The Effect of Progressive Levels of Interactivity in an Interactive Video Lesson on Achievement, Attitude and Peer Interaction**, Dissertation Abstract International, 53,p.3090**

- Banadura A. (1977). Models and Helping: Naturalistic Studies in Aiding Behavior. **Psychological Review**, 84. (2): 199-215.

- Baumann, J and Johnson, D (1984) **Reading Instruction and The Beginning Teacher,** Burgess publishing Company. U.S.A.

- Bennett, Kristine & Cavanaugh, Rodney (1998). Effects of Immediate Self-Correction, Delayed Self-Correction, and no Correction on the Acquisition and Maintenance of Multiplication Facts by Fourth-Grade Students with Learning Disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 31, 303-306.

- Biehler, Robert (1971). **Psychology Applied to Teaching,** (3rd ed). Houghton Mifflik Company, USA.

www.manaraa.com

- Burns, P. Roc. B & Ross, E(1988), **Teaching Student in Today Elementary School**, Houghton Mitllin Company.U.S.A.

- Butler, D; & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A Theoretical Synthesis. **Review of Educational Research**. 65 (3), 245-281.

- Catania, A. Charles (1992**). Learning**. 3rd edition. Prentice Hall,New Jersey.

- Catts, H. & Kamhi, A (1999) **Language and Reading Disabilities**, Allyn and Bacon Compavy.U.S.A.

- Cohen, Vicki Blum (1985). A Reexamination of Feedback in Computer-Based Instruction: Implication for Instructional design. **Educational Technology. 25(1)**, 33-37.

- Cooper, James (1999). **Classroom Teaching Skills**. Houghton Mifflin Company, Boston.

- Corte, Verschaffel, and Devan. (2001). Improving Text Comprehension Strategies in Upper Primary School Children. **British Journal of Educational Psychology**. Vol, 71, pp 531-559.

- Cronbach, Lee (1977). **Educational Psychology,**(3rd edition). Harcourt Brace Jovanovich INC, New York.

www.manaraa.com

- Crosbie, John; Kelly, Glen (1994). Effect of Imposed Post-feedback delays in Programmed Instruction. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27(3), 483-491.

- Dempsey, John and Litchfield, Bernard (1993). Feedback, Retention, Discrimination Error, and Feedback Study time (Online). Retrieved, Mar. 25, 2002, from the World Wide Web: **http://search.epnet.com/direct.asp.?an=9511301555&db=pbh**

- Durkin, Dolores (1995), **Teaching Them to Read**, Align Bacon Company, U.S.A.

- Eggen, Paul; & Kauchack, Don (1996**). Teaching Content and Thinking Skills Strategies for Teachers.** ED. Boston: Allyn & Bacon.

- Eggen, Paul; & Kauchack, Don (1997**). Educational Psychology**: Windows **on Classroom**. Prentice Hall, New Jersey.

- Enochs, J.R (1984). The relationship of learning style, reading vocabulary, reading comprehension, and aptitude for learning to achievement in the self-paced and computer-assisted instruction. **Paper presented at the annual meeting of the Mid-South educational research association** (ERIC, ED 250550).

www.manaraa.com

- Essex, Christopher (1996). Teaching Creative Writing in the Elementary School. (**ERIC Document Reproduction Service** No. ED 391182).

- Franklin, M (1988). The effect of an eight-week summer school program on reading performance of severely emotionally-disturbed student. (Southern Illinois University, 1988). DAI 49(5), 1113-A.

- Funnell Elaine and Stuart Moorage (1995), **Learning to Read**, Black well publisher U.S.A.

- Gage, N L; &Berliner, David (1991). **Educational Psychology.** Houghton Nifflin Company, Boston.

- Gajria, M and Salvia, J(1992**), The Effects of Summarization Instruction on Text Comprehension of Exceptional Children**, Vol. 58,No2,P(508-515).

- Gardill, M and Asha, K (1999), Advanced Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Student with Learning Disabilities, **Journal of Special Education**, Vo.33, No, 1, P (2-18).

- Glover, J & Ronning, R, & Bruning, R (1990) **Cognitive Psychology for Teachers Macmillan publishing Company**. U.S.A.

www.manaraa.com

- Grellet, F, (1995), **Developing Reading Skills**, A practical guide to Reading Comprehension. Cambridge University Press, U.K.

- Grisham, S.K. (1991). **Getting the Main Idea and Details Through Reading Comprehension**. (ERIC,ED, 329909).

- Guskey, Thomas (1990). Cooperative Mastery Learning Strategies. **Elementary School Journal**, 91(9), 33-43.

- Guthrie, J.T.(1995). **Motivational Effects of Feedback in Reading**. Canadian Journal of Education. 6(3). 1-35.

- Harris, A. and Sipay, E. (1980). **How to Increase Reading Ability**: A guide to Developmental and Remedial Methods (7th Ed.). New York: Longman.

- Jadun, Mohammad Salim (1999). Teaching Strategies that Foster Interactivity in Interactive Video Distance Learning Classrooms. **Dissertation Abstract International, Vol . 59**. (08). P .2939.

- Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1992). **Models of Teaching**. Allyn and Bacon, Boston.

www.manaraa.com

- Kelly, Glen & Crosbie, John (1997). Immediate and Delayed Effect of Imposed Post-feedback delay in Computerized Programmed Instruction. Retrieved Mar. 25, 2002, from the World Wide Web: http://search.epnet.com/direct.asp.?an=9711252658&db=pbh

- Kepron, J (1993). Cognitive remediation of reading comprehension difficulties, using global and bridging tasks. (University of Aiberta, 1991). **DIA**, 53(10), 3494-A.

- Kettanurak, Vichuda (1996). Interactivity in an Interactive Multimedia Instructional Program, Information System, Learning Style Performance **. Dissertation Abstract International, Vol. 57**(04). P.1730.

- Kim,p. Ae-Hwa,R. Sharon,D. Vanghn,T. Klingner,F. Janette,B.(2007). Improving The Reading Comprehension Of Middle School Students With Disabilities Through Computer- Assisted Collaborative Strategic Reading. **Collaborative Strategic Reading./ Woodruff.Altheal,Vol 21,ph.5.**

- Kulhavy, R. W. and Wagner, W. (1993). Feedback in Programmed Instruction. Historical Context and Implications for Practice. In: Interactive Instruction and Feedback, (Dempsey,J. V.N and Saies, G.C.Ed.) Englewood Cliffs, New Jersey, pp.3-20.

www.manaraa.com

- Kulhavy, Raymond, Yekovich, Frank; and Dyer, James (1979).**Feedback and Content Review in Programmed Inst ruction**. **Contemporary Educational Psychology**, 4, 91-98.

- Lapp, D and Flood, J (1990), Reading Comprehension Instruction for at Risk Student**, Journal of Reading Research**, Vol, 36. No.6, P (190-195).

- Lerner, J (2000)**. Learning Disabilities**, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies Houghton Miffin Company,U.S.A.

- Malone, L & Mastropieri, M (1992), Reading Comprehension Instruction Summarization and Self – Monitoring Training for Student with Learning Disabilitis. **Journal of Exceptional Children**. Vol.58, No.3, P (490-495).

- Manro,J.(2003). Information processing and mathematical LD. Australian J.L.D.,Vol.8,No.4.

- Mccormick, C & Pressly, M (1997)**, Educational Psychology** Learning, Instruction, Assessment. An lmprint of Addison Lesley Longman, U.S.A.

www.manaraa.com

- McCrory, James (2000). The Effect of Requisite Study of Computer-assisted Instruction Elaborative Feedback on Learning Effectiveness and Efficiency. Dissertation Abstract International, Vol. 60(07) : p2459.

- Mercer, C (1997), Student with Learning **Disability** Prentice Hall Inc. New Jersey.

- Messer, D. J. and Mohamedali, M. H. (1996). Using Computer to Help Pupils Tell the Times, is Feedback Necessary?. Retrieved Dec. 12, 2002 from the World Wide Web: **http://search.epnet.com/direct.asp?an=9610280384&db=aph**.

- Mortenson, Bruce ad Witt, Joseph (1998). The Use of Weekly Performance Feedback to Increase Teacher Implementation of a Preferal Academic Intervention. Retrieved Mar, 25, 2002, from the WorldWideWeb: http://search.epnet.com/direct.asp?an=1435158&db=pbh

- Murphy,ph.(2007). Reading Comprehension Exercises Online : The Effects Of Feedback , Proficiency And Interaction. **Kanda University Of International Studies: Vol.11,No.3,October 2007,pp.107-129.**

www.manaraa.com

- Ormrod, Jeanne (1995). **Educational Psychology: Principles and Applications**. Prentice Hall, New Jersey, U.S.A.

- Ovando, Martha (1994). Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning. **International Journal of Educational Management**. 8(6), 19-22.

- Pany,D. McCoy,K.(2005).Effects Of Feedback On Word Accuracy And Reading Comprehension Of Readers With Learning Disabilities. **Journal Of Learning Disabilities. Vol. 21.nqp546-50,2005.**

- Patricia, B. (1994). "Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities", **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27 (1), 177-178.

- Patrick, John (1995). **Training: Research and Practice**, Academic Press, London.

- Reamon, Derek Trent (1999). Educational Interactive Multimedia Software: The Impact of International, Vol. (60), No.4, p.1044.

- Reutzel & P.C. Fawson(2007). Effective for Increasing Reading Fluency and Comprehension. Utah State University. www.coe.usu.edu/.ecc

www.manaraa.com

- Ross, S. L. & Morrison, G. R. (1993). Using Feedback to adapt instruction for individual. In J. V. Dempsey & G.C. Sales (Eds), **Interactive Instruction and Feedback** (pp. 177-195).

- Rottman, T, Cross, D. (1990). Using Informed Strategies For Learning to Enhance the Reading and Thinking Skills of children with learning Disabilities, Journal Of Learning Disabilities 23(5).270-279

- Santos Olga (1989), Language Skills And Cognitive Processes Related to Poor Reading Comprehension Performance. **Journal of Learning Disabilities**, VO, 22. No. 2, P (131-133).

- Sassearath, J.M. (1975). Theory and Result on Feedback and Relation. **Journal of Educational Psychology**. 67, 894-899.

- Schuchardt, J. A. (1988). Instructional reading strategies designed to match the individualized reading styles of children: their affection reading comprehension. (University of Maryland, 1988). **DAI**, 48(10), 2590-A.

- Shimabakuro P & Serna. M (1999). The Effect of Self – Monitoring of Academic Performance on Student With Learning Disabilities, **Journal Of Education and Treatment of Children**, Vo,22, No.4, P(397-415).

www.manaraa.com

- Shunk, Dale H., Rice, Jo Mary (1990), **Goals and Progress Feedback during Reading Comprehension Instruction**, paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Boston, ED 316 852.

- Shunk, Dale H., Rice, Jo Mary (1993), **Influence of Strategy Fading and Progress Feedback on Self-Efficiency**, paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Atlanta, ED 357 084.

- Steven, R. (1991). **The Effect of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. (**ERIC Document Reproduction Service No. ED 350594.

- Swanson, P.N. & Delapaz, S.(1998). Teaching effective comprehension strategies to student with LD. Intervention in school and clinic. 33(4).

- Vargas, Julia (1986). Instructional Design Flaws in Computer Assisted Instruction. **Phi Delta Kappan,** 67(10): 738-744.

- Wager, W. and Wager, S. (1986). Presenting questions, Processing Response, and Providing Feedback in CAI. **Journal of Instructional Development,** 8(4), 2-8.

- Woolfolk, Anita (1995). **Educational Psychology**. Allyn and Bacon, Boston, U.S.A.

www.manaraa.com

ملاحق الأطروحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1)
اختبار الاستيعاب القرائي (النسخة الورقية)

إعداد: محمد عمر أبو الرب

إشراف: أ. د. أحمد أحمد عواد

عزيزي الطالب،

تعرض عليك قصة من كتاب اللّغة العربيّة، عليك قراءتها والإجابة عن الأسئلة الّتي تلي كل فقرة.

بيانات الطالب:

الاسم:

الصف:

المدرسة:

تعليمات للطالب:

1- يعرض عليك درس يليه (30) فقرة مجزأة من الدرس المعروض أمامك.

2- اقرأ الدرس بتمعن.

3- اقرأ كل فقرة بشكل جيد، ثم اختر رمز الإجابة التي تراها مناسبة.

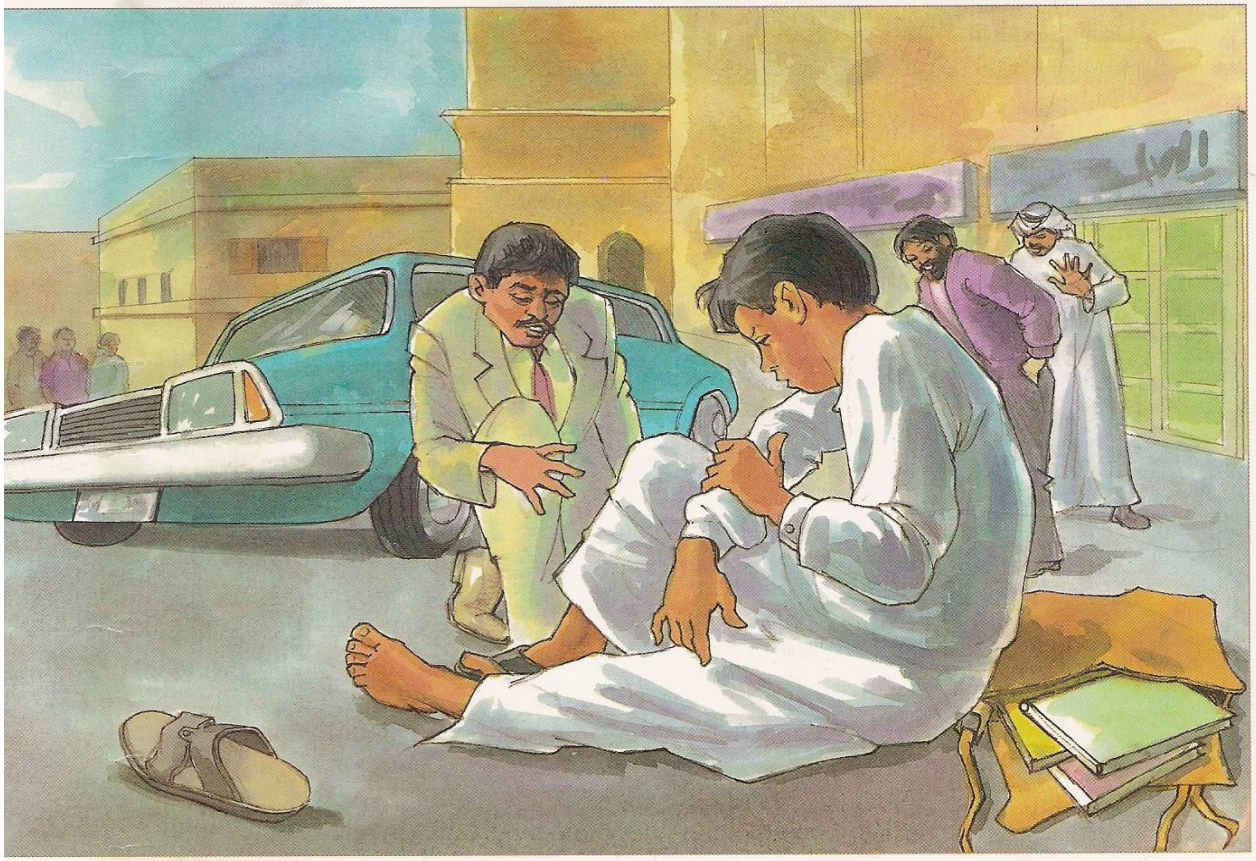
4- اتبع نفس الخطوات في الإجابة عن كل الأسئلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدَّرْسُ الثّامِنَ عَشَرَ

حادِثٌ مُؤْسِفٌ

الْمحوَرُ التَّرْبِيَةُ الاجْتِماعِيَّةُ



عِنْدَما رَجَعَ حَمْدانُ إِلى الْبَيْتِ، كانَ بادِيَ الْحُزْنِ، صامِتًا، وَعِنْدَما جَلَسَ لِتَناوُلِ طَعامِ الْغَداءِ مَعَ أَبَوَيْهِ وَإِخْوَتِهِ، غَلَبَتْهُ دُموعُهُ، وَلَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يَبْتَلِعَ اللُّقْمَةَ الَّتي وَضَعَها في فَمِهِ. فَنَهَضَ عَنِ الطَّعامِ، وَأَسْرَعَ إِلى حُجْرَتِهِ فَلَحِقَ بِهِ أَبوهُ، وَظَلَّ يُهَدِّئُهُ إِلى أَنْ كَفَّ عَنِ الْبُكاءِ. وَلَمّا أَصْبَحَ قادِرًا عَلى الْكَلامِ قالَ: أَسامَةُ ـ ياأَبي ـ أَحَبُّ أَصْدِقائي إِليَّ... إِنَّكَ تَعْرِفُهُ، ذلِكَ التِّلْميذُ الْهادِئُ الرَّقيقُ، الْمُجْتَهِدُ...

قاطَعَهُ أَبوهُ، وَبِصَوتٍ يَدُلُّ عَلى نَفادِ الصَّبْرِ قالَ: ما بِهِ، يا حَمْدانُ؟ تَكَلَّمْ، ماذا حَدَثَ لَهُ؟ رَدَّ حَمْدانُ، وَالدُّموعُ تُبَلِّلُ كَلِماتِهِ:

يَرْقُدُ في الْمُسْتَشْفى... سَيّارَةٌ صَدَمَتْهُ وَهُوَ يَقْطَعُ الشّارِعَ، حَدَثَ ذلِكَ أَمامي...

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانَ يَتَّجِهُ نَحْوي مِنَ الرَّصيفِ الآخَرِ، وَعِنْدَما سَمِعَ بوقَ السَّيّارَةِ تُحَذِّرُهُ، نَظَرَ فَوَجَدَها تَقْتَرِبُ مِنْهُ، كانَ بِإِمْكانِهِ أَنْ يَقْطَعَ الشّارِعَ قَبْلَ أَنْ تَصِلَ إِلَيْهِ، لَوِ اسْتَمَرَّ مُسْرِعًا إِلى الأَمامِ. وَلكِنَّهُ اضْطَرَبَ، وَتَرَدَّدَ، فاخْتارَ السّائِقُ، وَلَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يَتَجَنَّبَهُ، وَلَوْ كانَ السّائِقُ أَكْثَرَ سُرْعَةً، لانْضَمَّ أَسامَةُ إِلى قافِلَةِ ضَحايا السَّيّاراتِ... فيا لِلسَّيّاراتِ، وَمَصائِبِ السَّيّاراتِ، وَبِصَوْتٍ هادِئٍ، قالَ الأَبُ: هَيّا يا حَمْدانُ، سَيَكونُ أَسامَةُ بِخَيْرٍ ـ إِنْ شاءَ اللّهُ ـ وَسَتُصْبِحُ هذِهِ الْحادِثَةُ دَرْسًا مُفيدًا لأُسامَةَ، وَلِتَلاميذِ الْمَدْرَسَةِ جَميعِهِمْ، وَسَتُدْرِكُ عِنْدَما تَهْدَأُ أَعْصابُكَ أَنَّ سائِقَ السَّيّارَةِ لَيْسَ وَحْدَهُ الْمَسْؤولَ عَنْ حَوادِثِ الْمُرورِ.

وَفي الْيَومِ التّالي، عِنْدَما دَخَلَ مُدَرِّسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ حُجْرَةَ الْفَصْلِ اقْتَرَحَ حَمْدانُ أَنْ يُخَصِّصوا الدَّرْسَ لِمُناقَشَةِ مَوْضوعِ السَّيْرِ في الشَّوارِعِ، وَالانْتِقالِ مِنْ رَصيفٍ إِلى آخَرَ، وَأَنْ يَكونَ الْعَدَدُ الْقادِمُ مِنْ مَجَلَّةِ الْحائِطِ لِمَوْضوعاتٍ، وَتَحْقيقاتٍ، وَرُسومٍ تُساعِدُ عَلى الْوِقايَةِ مِنْ حَوادِثِ الْمُرورِ.

فَوافَقَ الْمُدَرِّسُ، ثُمَّ شَكَّلَ لَجْنَةً مِنَ التَّلاميذِ لِمُقابَلَةِ ضابِطِ الْمُرورِ، لِتَزْويدِهِمْ بِالإِرْشاداتِ اللازِمَةِ، وَلإِلْقاءِ مُحاضَرَةٍ في الْمَدْرَسَةِ. وَبَعْدَ أُسْبوعَيْنِ مِنَ الْحادِثِ كانَ أَسامَةُ بَيْنَ جَمْعٍ مِنْ زُمَلائِهِ يُتابِعونَ قِراءَةَ مَوْضوعاتِ الْعَدَدِ الْجَديدِ مِنْ مَجَلَّةِ الْحائِطِ، وَبِجِوارِها لَوْحَةٌ جِداريَّةٌ كَبيرَةٌ كُتِبَ عَلَيْها الإِرْشاداتُ التّالِيَةُ:

ـ سِرْ عَلى الرَّصيفِ إِنْ وُجِدَ.
ـ إِذا لَمْ يَكُنْ لِلطَّريقِ رَصيفٌ فَسِرْ عَلى الْيَسارِ؛ لِتُواجِهَ حَرَكَةَ السَّيْرِ.
ـ لا تَعْبُرِ الشّارِعَ إِلا بَعْدَ أَنْ تَنْظُرَ يَمينًا وَيَسارًا، وَتَتَأَكَّدَ مِنْ خُلُوِّ الشّارِعِ مِنَ الْمَرْكَباتِ.
ـ اعْبُرِ الشّارِعَ مِنَ الأَماكِنِ الْمُخَصَّصَةِ لِعُبورِ الْمُشاةِ إِنْ وُجِدَتْ.
ـ لا تَعْبُرِ الشّارِعَ من أَمامِ سَيّارَةٍ واقِفَةٍ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أقرأ الفقرات التالية جيداً ثم اختر الإجابة الصحيحة من البدائل التي تلي كل فقرة:

1- جَلَسَ حَمْدانُ لِتَناوُلِ طَعامِ .....

أ- الفُطورِ ب- الغَداءِ ج- العَشاءِ د- السَحُورِ

2- كَلِمَةِ الْحُزْنُ ضِدَّها:

أ- البُكاءُ ب- الدُّموعُ ج- السُّرورُ د- الألَمُ

3-.أَسْرَعَ حَمْدانُ إلى حُجْرَتِهِ فَلَحِقَ بِهِ أَبوهُ وَظَلَّ.....

أ- يَسأَلُهُ ب- يُهَدِّئُهُ ج- يُعاتِبُه د- يُناقِشُه

4- كَلِمَةِ الْمُخْلِصُ ضِدَّها:

أ- الْعاجِزُ ب- الْغادِرُ ج- الْفاسِدُ د- الضَّارُ

5-(رَدَّ حَمْدانُ، وَالدُّموعُ تُبَلِّلُ كَلِماتِهِ)هذهِ العِبارَةُ تُثيرُ في النفسِ :-

أ – السَكِينَةَ وَالاطْمِئنانَ ب- الحُزنَ الشَديدَ

ج- الحِيرَةَ وَالاضطِرابَ د- الإعجابَ والتقديرَ

6-(وَبِصَوتٍ يَدُلُّ عَلى نَفادِ الصَّبْرِ)، كلمة نَفادِ تعني:

أ- رُجوعَ ب- شِدةَ ج- قُوَّةَ د- انْتِهاءَ

7- ماذا حَدَثَ لأُسامَةَ صديقِ حمدان :-

أ – سَقَطَ أثْناءَ اللعِبِ ب- ماتَ والِدُهُ ج – صَدَمَتْهُ سَيَّارَةٌ د- أصابَهُ مَرَضٌ

8- صَدَمَتْ السَيَّارَةُ أُسامَةَ وَهُو:

أ- يَقْطَعُ الشارِعَ ب- يَسيرُ قُرْبَ الرَّصيفِ

ج- يَقودُ دَرَّاجَتَهُ د- يَقِفُ أَمامَ الْمَدرَسَةِ

9- بَعْدَ الْحادِثِ نُقِلَ أُسامَةَ إلى:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- الْبَيْتِ ب- الْمستَشْفى ج- الْمَدْرَسَةِ د- مَرْكَزِ الشُّرْطَةِ

10- كَلِمَةٌ بِمَعْنى. يَرْقُدُ.....

أ- يَنامُ ب- يَجْلِسُ ج- يَأكُلُ د- يَلْعَبُ

11- استَعْمَلَ السَّائِقُ بوقَ السَّيَّارَةِ :-

أ- لْلإِزْعاجِ ب- لِلاحْتِفالِ ج- لِلفَرَحِ د- لِلتَّحْذِيرِ

12- سَبَبُ الحادِثِ كَما وَرَدَ في النَّصِّ:

أ- السُّرْعَةُ الزَّائِدَةُ ب -عَدَمُ التَّقَيُّدِ بِقَواعِدِ الْمُرُورِ

ج- عَدَمُ انتِبَاهِ السَّائِقِ د -تَرَدَّدَ أسَامَةَ

13-(كان بإمْكانِ أسامَةُ أنْ يَقْطَعَ الشّارِعَ) يَقْطَعَ تعني :-

أ- يَقُصّ ب- يَعْبُرَ ج - يَقْسِمُ د- لا شَيْءَ مِمَّا ذُكِرَ

14-(فيا لِلسَّيّارات، وَمَصائِبِ السَّيّارات!) هَذِهِ العِبَارَةُ تُثِيرُ في النَفْسِ :-

أ- السُّخْطَ وَالْغَضَبَ ب- السَّكِينَةَ وَ الاطْمِئْنانَ.

ج- الإعْجَابَ وَالتَّقْديرَ د- الْفَرَحَ وَالسُّرورَ.

15- لَو كانَ السائِقُ أكْثَرَ .....لانْضَمَّ أسامَةُ إلى قافِلَةِ ضَحايا السَّيّارات.

أ – سُرْعَةً ب- تَرَدُّداً ج- اضْطِراباً د- خَوْفاً

16- الْحادِثَةُ جَمْعُها:

أ- الأحْدَاثُ ب- الأحاديثُ ج- الْحَوادِثُ د- الحَادِثَاتُ

17- اختر الكلمةَ الغريبةَ مِنْ الكلماتِ التاليةَ:-

أ- حادِثَةٌ ب - حَدِيثٌ ج- حَوادِثٌ د- حَدَثٌ

18-اقْتَرَحَ حَمْدانُ عَلَى الْمُدَرِّسِ أنْ :

أ- يَزورَ أسَامَةَ ب - يُنَاقِشَ مَوْضوعَ السَّيْرِ في الشَّوارِعِ

ج- يَزورَ مَرْكَزَ الشُّرْطَةِ د- يُشَكِّلَ لَجْنَةً لِمُقابَلَةِ ضَابِطِ الْمُرورِ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

19- شَكَّلَ الْمُدَرِّسُ لَجْنَةً مِنَ التَّلاميذِ:

أ – لِزيـــــارةِ أســـــامَةَ ب- لِكِتابَـــــةِ مَجَلَّـــــةِ الْحَـــــائِطِ

ج – لِمُقابَلَةِ ضابِطِ الْمُرور د- لإلْقاءِ مُحاضَرَةٍ

20- قابَلَ التَّلاميذ ضابِطِ الْمُرور مِنْ أجل :-

أ- مُعَاقَبَةِ السَّائِقِ ب- تَزْويدِهِمْ بِالإرْشاداتِ اللازِمَةِ

ج- زِيارَةِ أسامَةَ في الْمُسْتَشْفَى د- التَّحْقيقِ في الْحَادِثِ

21-كانَ أسامةُ بَيْنَ جَمْعٍ مِنْ زُملائِهِ يُتابعونَ.....

أ- عَرْضَ مَسْرَحيَّةٍ ب- قِراءَةَ العَدَدِ الْجَديدِ مِنْ مَجَلَّةِ الْحائِطِ

ج- مَباراةَ كُرَةَ الْقَدَمِ د- فِلْماً تَعليميّاً عَنِ الْحَوادِثِ

22- اقْتَرَحَ حَمْدانُ أنْ يُخَصِّصوا الدَّرْسَ لِمُناقَشَةِ مَوْضوعِ السَّيْرِ في الشَّوارِعِ ، فَكَـــانَ مَوْقِـــفُ الْمُدَرِّسِ:

أ- الرَّفْضَ ب- التَّرَدُّدَ ج- عَدَمَ الاهْتِمَامِ د- الْمُوافَقَةَ

23- مَيِّزْ السُّلوكَ غَيْرِ الصَّحيحِ فيما يلي:

أ- السَّيْرُ عَلى الرَّصيفِ .

ب- عُبورُ الشَّارِعِ أمامَ السَّيَّاراتِ المُتَوَقِّفَةِ .

ج- عُبورُ الشَّارِعِ من الأماكِنِ الْمُخَصَّصَةِ لِلْمُشَاةِ.

د- الانْتِبَاهُ عِنْدَ عُبورُ الشَّارِعِ.

24- واحِدةٌ مِن التَّاليَةَ تُمَثِّلُ ترَتِّيبِ الأفْكارَ حَسْبَ وُرودِها في النَّصِّ :-

أ- اقتراح حَمْدانَ، مَوقِفُ الأبِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ، تَعَرُّضُ أُسامَةَ إلى حَادِثٍ مُؤْسِفٍ ، مَوقِفُ الْمُدَرِّسِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ.

ب- مَوقِفُ الأبِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ، اقتراح حَمْدانَ، مَوقِفُ الْمُدَرِّسِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ، تَعَرُّضُ أُسامَةَ إلى حَادِثٍ مُؤْسِفٍ.

ج- مَوقِفُ الْمُدَرِّسِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ، تَعَرُّضُ أُسامَةَ إلى حَادِثٍ مُؤْسِفٍ، مَوقِـــفُ الأبِ مِـــنْ حَادِثِ أُسامَةَ، اقتراح حَمْدانَ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- تَعَرُّضُ أُسامَةَ إلى حَادِثٍ مُؤْسِفٍ، مَوقِفُ الأبِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ، اقتراح حَمْدانَ، مَوقِفُ الْمُدَرِّسِ مِنْ حَادِثِ أُسامَةَ .

- *أَكْمِلِ الْفَراغَ بِاخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُناسِبَةِ مِنَ الْكَلِمات التَّالِيَةِ :

25-رَجَعَ حَمْدانُ إلى الْبَيْتِ.....

(مُتَرَدِّداً ، حَزِيناً ، خائفاً ، مُسْرِعاً)

26-لَمْ يَسْتَطِعْ السّائِقُ تَجَنُّبَ الْحادِثَ، لِأَنَّ أُسامَةَ كانَ .....

(مُتَرَدِّداً ، حَزِيناً ، مُسْرِعاً، خائفاً)

27-(كَفَّ حَمْدانُ عَنِ الْبُكاءِ)، كَفَّ تَعْني .....

(استمر، توقف، يَعْبُرَ، تألم)

28-أُسامَةَ ذلِكَ التِّلْميذُ.....

(الكسول، المشاغب، الشقي، الْمُجْتَهِدُ)

29-قالَ والِدُ حَمْدانَ: سَتُصْبِحُ هذِهِ الْحادِثَةُ دَرْساً مُفيداً لأُسامَةَ وَ.....

(زملائه، المجتمع، الشرطة، السائق)

30-اخْتَرْ عُنْواناً آخَرَ لِلنَّصِّ مما يلي:

(قَواعِدُ السير، الصَديقُ الْمُخْلِصُ، مَجَلَّةِ الْحائِطِ، شُرَطَةُ المُرور)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

مفتاح تصحيح الاختبار

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
1	ب	11	د	21	ب
2	ج	12	د	22	د
3	ب	13	ب	23	ب
4	ب	14	أ	24	د
5	ب	15	أ	25	ب
6	د	16	ج	26	أ
7	ج	17	ب	27	ب
8	أ	18	ب	28	د
9	ب	19	ج	29	أ
10	أ	20	ب	30	ب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.67	0.38	16	0.57	0.63
2	0.63	0.50	17	0.50	0.75
3	0.53	0.75	18	0.37	0.33
4	0.67	0.50	19	0.46	0.50
5	0.43	0.63	20	0.53	0.38
6	0.37	0.63	21	0.40	0.75
7	0.33	0.50	22	0.50	0.38
8	0.53	0.88	23	0.37	0.50
9	0.50	0.63	24	0.33	0.75
10	0.43	0.50	25	0.33	0.38
11	0.47	0.75	26	0.47	0.50
12	0.37	0.63	27	0.37	0.38
13	0.47	0.50	28	0.53	0.50
14	0.67	0.33	29	0.47	0.33
15	0.37	0.50	30	0.37	0.63

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

استبانة تقويم البرمجية التعليمية المحوسبة

عزيزي الطالب:

يعرض عليك برمجية تعليمية محوسبة تحتوي على درس من منهاج اللغة العربية للصف السادس بعنوان(حادث مؤسف)، و(30) نص، لكل نص سؤال واربعة بدائل. لذا، أرجو التكرم بتقديم رأيك في هذه البرمجية من خلال وضع إشارة تحت العامود الذي يمثل موقفك من كل عبارة.

ولكم جزيل الشكر

جانب التقويم	نعم	لا
الدرس المعروض واضح ومناسب.		
نوع الخط مناسب.		
حجم الخط مناسب.		
النصوص المجزأة واضحة .		
حجم الإطارات مناسب.		
الأسئلة واضحة .		
البدائل واضحة.		
علامات الترقيم واضحة.		
تشكيل الكلمات واضحة ومناسبة.		
إطار التغذية الراجعة مناسب وواضح.		

مدة الجلسة اللازمة لإتمام البرنامج ..... اقتراحات أخرى.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

أسماء محكمي اختبار الاستيعاب القرائي

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	عبد العزيز السرطاوي	أستاذ	التربية الخاصة	جامعة الإمارات
2	سناء عورتاني طيبي	استاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الإمارات
3	عبد الكريم احمد الصقري	ماجستير	قياس وتقويم	وزارة التربية
4	عبدالاله فارس	ماجستير	تكنولوجيا التعليم	وزارة التربية
5	عبد الوهاب بني دومي	ماجستير	لغة عربية	وزارة التربية
6	رضا محمد إبراهيم	دبلوم عالي	مدرس غرف مصادر	وزارة التربية

ملحق رقم (6)

أسماء محكمي البرمجية التعليمية المحوسبة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	عبد العزيز السرطاوي	أستاذ	التربية الخاصة	جامعة الإمارات
2	سناء عورتاني طيبي	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الإمارات
3	عوشه المهيري	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الإمارات
4	نجلاء الرواي	أستاذ مشارك	تقنيات التعليم	جامعة الإمارات
5	عبدا لرحمن الخلافي	أستاذ مشارك	تقنيات التعليم	جامعة الإمارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

تعليمات تطبيق البرمجية التعليمية المحوسبة

قام الباحث بإعداد برمجية تعليمية محوسبة حول درس مأخوذ من منهاج اللغة العربية للصف السادس بعنوان (حادث مؤسف)، وقد تم إعداده على قرص CD بهدف تطبيقه لغايات البحث. وتتكون البرمجية من الدرس مجزأ إلى (30) إطار، يطلب من الطالب قراءة الإطارات ثم الإجابة عن سؤال اختيار من متعدد أسفل الإطار، بحيث يتلقى التغذية الراجعة بعد الإجابة، وتحتاج البرمجية لجلسة واحدة لإنهائها حيث تتراوح مدتها بين 35–60 دقيقة.

1. عزيزي الطالب نضع بين يديك برمجية تعليمية، تحتوي على مجموعة أسئلة، من نوع الاختيار من متعدد، تتعلق بالاستيعاب القرائي لمحتوى درس بعنوان(حادث مؤسف)،مأخوذ من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي. المطبق في دولة الإمارات العربية المتحدة.
2. اقرأ الدرس بتمعن وذلك باستخدام الشريط الجانبي.
3. بعد الانتهاء من قراءة الدرس انقر فوق السؤال رقم واحد الموجود أعلى الإطار. سيظهر لك إطار يحوي نص من الدرس الذي قرأته، ويوجد أسفل منه سؤال له أربع بدائل للإجابة.

المجموعة الأولى والثانية والثالثة (التغذية الراجعة الإعلامية) سوف تقرأ الإطار بعناية ثم تنقر فوق الإجابة المناسبة، وبعد التأكد من الجواب، انقر على زر "الإجابة"، لتظهر رسالة " أحسنت إجابة صحيحة" أو "إجابة خطأ" دون التمكن من تصحيح الخطأ، ثم تنقر على زر "موافق" لتثبيت الشاشة المكونة من الإطار وجواب الطالب لفترات زمنية مختلفة حسب المجموعة (10) للمجموعة الأولى و(20) ثانية للمجموعة الثانية و(30) ثانية للمجموعة الثالثة قبل عرض السؤال التالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المجموعة الرابعة والخامسة والسادسة (التغذية الراجعة المؤجلة) فسوف تقرأ لإطار، ثم تنقر فوق الإجابة المناسبة، وبعد التأكد من الإجابة ، تنقر فوق "الإجابة" لتتلقون رسالة "أحسنت إجابة صحيحة أو "إجابة خطأ" دون التمكن من تغيير الإجابة، ثم تنقر فوق"موافق" لتثبيت الإطار والسؤال لفترات زمنية مختلفة حسب المجموعة(10) للمجموعة الأولى و(20) ثانية للمجموعة الثانية و(30) ثانية للمجموعة الثالثة قبل عرض السؤال التالي. وسيقوم الحاسوب برصد إجاباتكم الخطأ فقط وعرضها مرة أخرى بعد الانتهاء من الإجابة على جميع الأسئلة، لإعطائكم فرصة لتصحيحها.

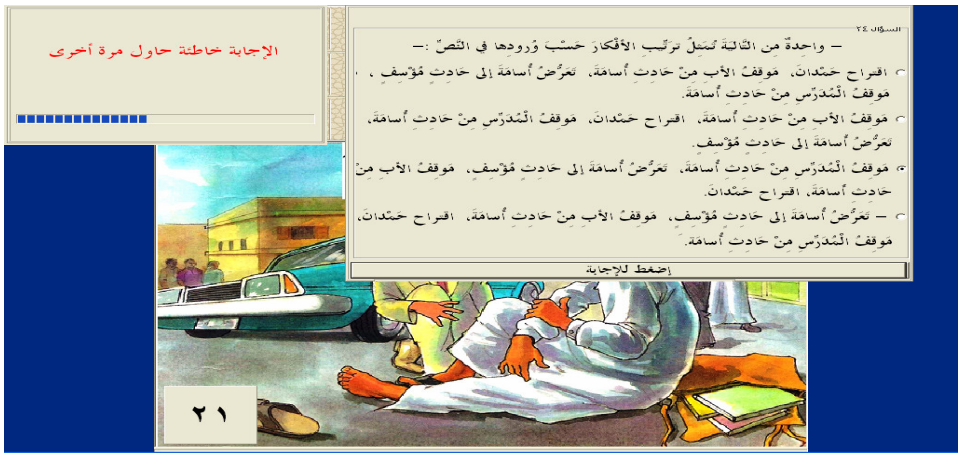
وفيما يتعلق بالمجموعة السابعة والثامنة والتاسعة(التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة):

فسوف تقرأ الإطار ، ثم تنقر فوق الإجابة المناسبة، وبعد التأكد من الإجابة ، تنقر فوق "الإجابة" لتتلقون رسالة "أحسنت إجابة صحيحة أو "إجابة خطأ حول مرة أخرى" ثم تنقر فوق"موافق" لتثبيت الإطار والسؤال لفترات زمنية مختلفة حسب المجموعة(10) للمجموعة الأولى و(20) ثانية للمجموعة الثانية و(30) ثانية للمجموعة الثالثة قبل عرض السؤال التالي حيث يعطي الحاسوب فرصة تصحيح الجواب مباشرة، وبحد أقصى محاولتين ، وبعدها يعرض الجواب الصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (8)

نماذج من عرض الشاشة للبرمجية التعليمية المحوسبة



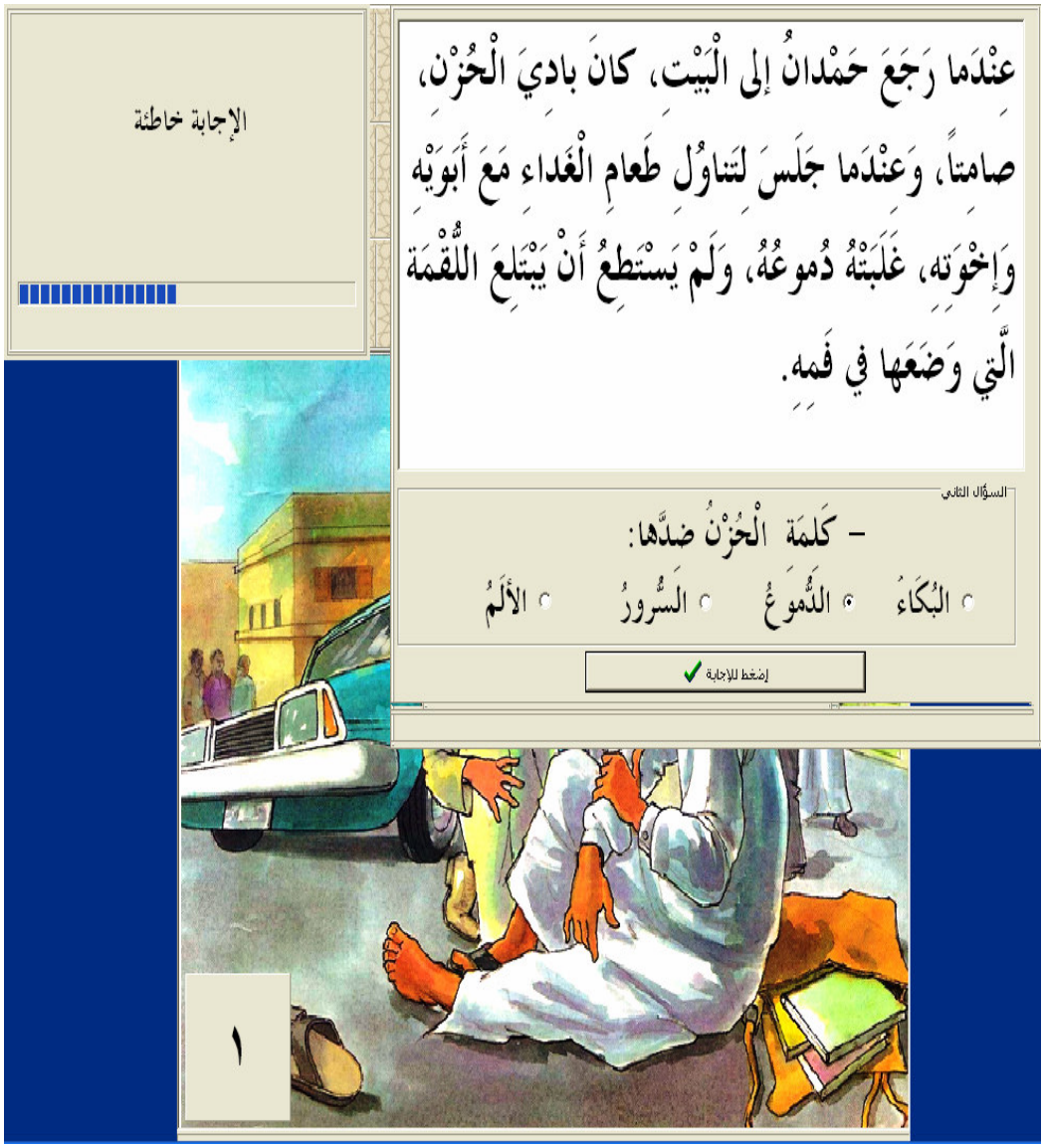
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشاشة الأولى ويظهر فيها النص المأخوذ من منهاج اللغة العربية للصف السادس، وهو بعنوان (حادث مؤسف). ويظهر أعلى الشاشة السؤال رقم (1)، بحيث ينقر عليه الطالب بعد الانتهاء من قراءة النص، ويظهر على يسار الشاشة الشريط الذي يتحكم به الطالب لعرض النص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

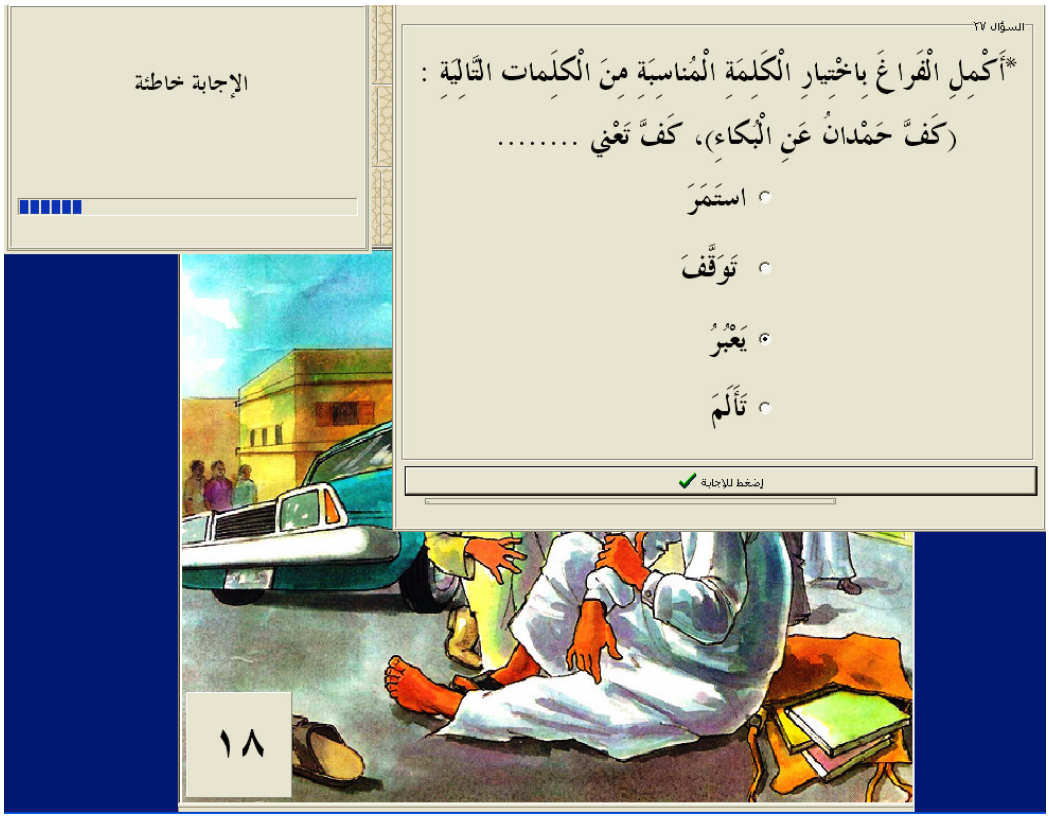
احد إطارات التغذية الراجعة الإعلامية، ويظهر في الإطار جزء مـــن درس حـــادث مؤســـف، والسؤال أسفل النص والبدائل، والمطلوب من التلميذ النقر فوق الإجابة المناسبة، ويظهر علـــى اليسار إطار التغذية الراجعة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



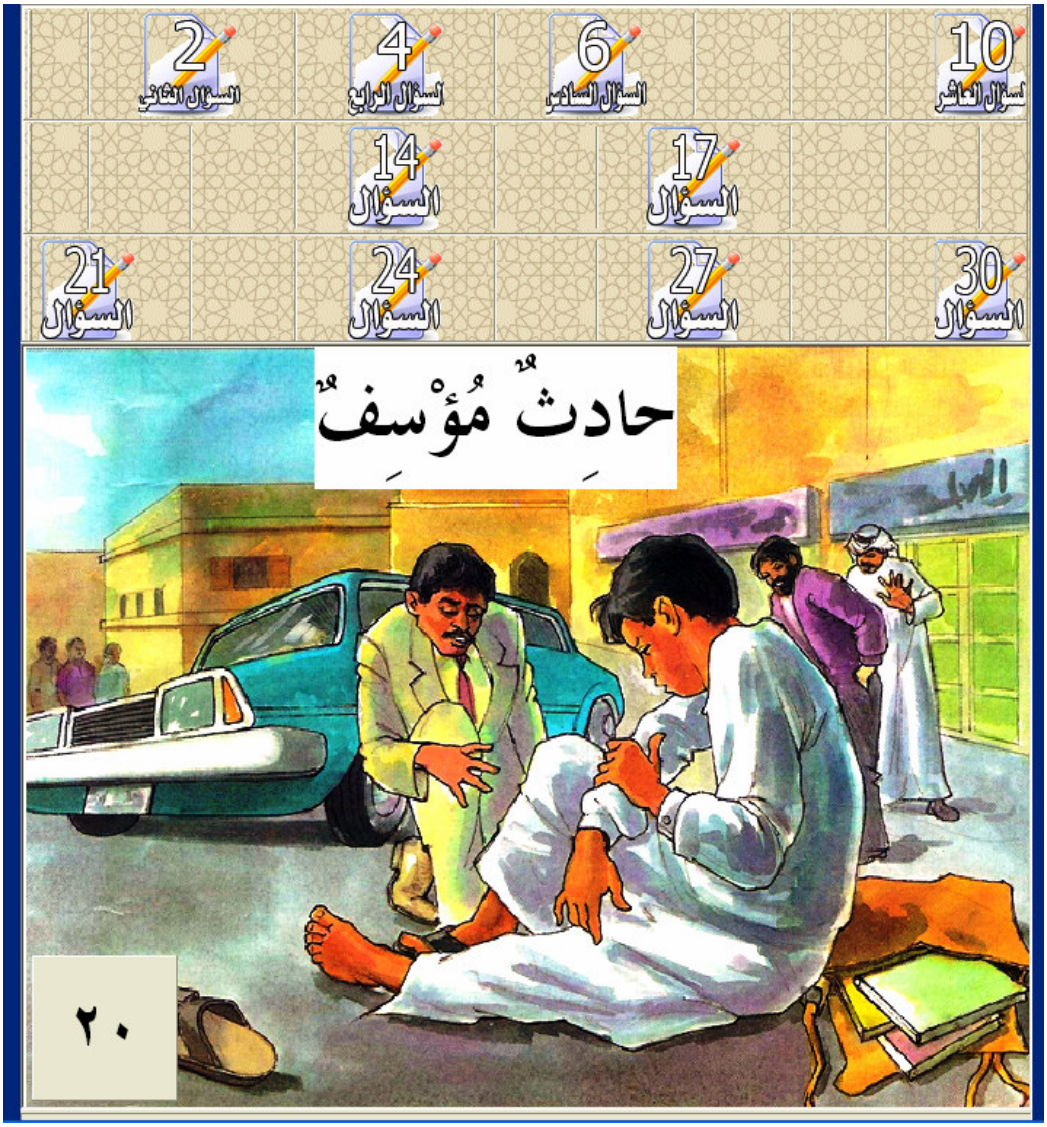
احد إطارات التغذية الراجعة الإعلامية، ويظهر في الإطار جزء من درس حادث مؤسف، والسؤال أسفل النص والبدائل، والمطلوب من التلميذ النقر فوق الإجابة المناسبة، ويظهر علـــى اليسار إطار التغذية الراجعة والشريط الزمني داخله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



احد إطارات التغذية الراجعة الإعلامية، ويظهر في الإطار السؤال وأسفله البدائل، والمطلــوب من التلميذ النقر فوق الإجابة المناسبة، ويظهر على اليسار إطار التغذيــة الراجعــة والــشريط الزمني داخله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



احد إطارات التغذية الراجعة التصحيحية المؤجلة، ويظهر أعلى الإطار الأسئلة التي اخطأ الطالب في إجابتها والتي تظهر بعد أن ينهي الطالب الإجابة عن جميع الأسئلة، ولديه الفرصة للإجابة مرة أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احد إطارات التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ويظهر على يسار الشاشة التغذية الراجعة التي تخبر الطالب إن إجابته خطأ، ولديه الفرصة للإجابة مرة أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احد إطارات التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ويظهر على يسار الشاشة التغذية الراجعة التي تخبر الطالب إن إجابته خطأ، ولم يعد لديه الفرصة للإجابة مرة أخرى، وتم تزويده بالإجابة الصحيحة داخل إطار التغذية الراجعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة أثناء التطبيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احد الطلبة أثناء التطبيق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احد الطلبة أثناء التطبيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة أثناء التطبيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة أثناء التطبيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (9)

خطاب تسهيل مهمة الباحث

UNITED ARAB EMIRATES
Ministry of Education
Dep. Of Al Ain Educational Zone
Curriculum and Program Department

دوله الإمارات العربية المتحدة
وزارة التربية والتعليم
إدارة منطقة العين التعليمية
قسم المناهج والبرامج التعليمية

الرقم: ٩٣٥٦/٥٥٣
التاريخ: 4/11/2007

المحترم

السيد / مدير مدرسة الفوع للتعليم الثانوي

تحية طيبة وبعد .....

م/تسهيل مهمة باحث

يقوم الأستاذ محمد عمر محمد ابو الرب مدرس بمدرسة الرحيل للتعليم الأساسي ،بدراسة عنوانها :
"أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة"وتتطلب الدراسة تطبيق برنامج محوسب على الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحث.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،،،

سالم عبد العزيز الكثيري
مدير إدارة منطقة العين التعليمية

Typed by:Sabha Salmeen

Tel.Dir: 7635000 Fax:7632006 P.O Box:1008-Al Ain UAE
هاتف مباشر: 7635000 فاكس: 7632006 ص.ب 1008- العين – إ.ع.م

FROM :000 FAX NO. :037623349 Nov. 05 2007 01:38PM P3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (10)

نسب الاتفاق بين المحكمين على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي

الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
1	0.83	22	1
2	0.83	23	0.83
3	1	24	0.83
4	0.83	25	0.66
5	1	26	1
6	1	27	1
7	1	28	0.83
8	0.83	29	1
9	1	30	0.50
10	1	31	0.83
11	0.83	32	0.83
12	0.83	33	1
13	0.83	34	1
14	0.66	35	0.83
15	0.83	36	1
16	0.83	37	1
17	0.83	38	1
18	0.83	39	0.83
19	1	40	0.83
20	1	41	1
21	0.83	42	1

* تقبل الفقرات الحاصلة على 80% فأكثر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com