جامعة العريش

كلية التربية

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة السادسة – العدد الخامس عشر – يوليه ٢٠١٨م)

j_foea@aru.edu.eg

الإشراف العـــــام

أ.د. خليل رضوان الحمصاني	عميـد الكلية (رئيس مجلس الإدارة)
أ.د. رفعت عمر عزوز	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث (نائب رئيس مجلس الإدارة)

هيئة التحرير

أ.د. محمد رجب فضل الله	رئيس التحرير
أ.د. صالح محمد صالح	نائب رئيس التحرير
أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	مدير التحرير
د. أحمد إبراهيم سلمي أرناؤوط	عضو
د. أسماء حسن صبًاح	عضو

الإشراف المالي والإداري

أ. محمد إبراهيم محمد عريبي	المسؤول المالي
أ. أسماء محمد علي الشاعر	المسؤول الإداري

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٢، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة. (الزيادة بحد أقصى ١٠ صفحات برسوم إضافية).

٥. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٦. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث.

٧. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٨. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر أم لم يقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

٩. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشمل على ملخص البحث في أي من اللغتين، أو يزيد عدد صفحاتها عن ٣٥ صفحة شاملة الصفحات الزائدة.

١٠. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر.

١١. يسهم الباحث في تكاليف نشر بحثه، ويتم تحويل التكلفة على الحساب الخاص بالمجلة. يجب إرسال صورة عن قسيمة التحويل أو دفع المبلغ، مع البحث الكترونيا. التكاليف تشمل: مكافأة التحكيم، وتكلفة الطباعة والنشر، والحصول على نسخة من العدد، وعدد (٥) مستلات من البحث.

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

قواعد التحكيم بمجلة كلية التربية بالعريش

فيما يلي القواعد الأساسية لتحكيم البحوث المقدمة للنشر بمجلة كلية التربية بالعريش

القواعد عامة:

١. مدى ارتباط موضوع البحث بمجال التربية.
٢. مدى مناسبة الدراسات السابقة، وإبرازها لرؤى متعددة.
٣. درجة وضوح أسئلة وأهداف البحث.
٤. مستوى تحديد عينة ومكان البحث.
٥. درجة إتباع البحث لمعايير التوثيق المحددة في دليل رابطة علم النفس الأمريكية، العدد السادس.
٦. احتواء قائمة المراجع على جميع الدراسات المذكورة في متن البحث والعكس أيضاً صحيح.
٧. حدود الدراسة، وتبريراتها.
٨. سلامة تقرير البحث من الأخطاء اللغوية المتعلقة بالنحو والإملاء وكذا المعنى.
٩. تكامل جميع أجزاء تقرير البحث، وترابطها بشكل منطقي.

قواعد الحكم على منهجية البحث:

١. تحديد الفترة الزمنية للبحث.
٢. تحديد منهجية مناسبة للبحث.
٣. تبرير إجراءات للاختيار في حالة دراسة الأفراد أو الجماعات.
٤. تضمين البحث إطاراً نظرياً واضحاً.
٥. توضيح الإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية الأخلاقية مثل: الحصول على موافقة المشاركين المسبقة.

قواعد تحكيم الإجراءات:

١. شرح وسائل جمع المعلومات بوضوح، والعمليات المتبعة فيها.
٢. تحديد وشرح المتغيرات المختلفة.
٣. ترقيم جميع الجداول والأشكال والصور والرسوم البيانية بشكل مناسب وتبويبها والتأكد من سلامتها.
٤. شرح عملية التحليل المتبعة ومبرراتها، والتأكد من اكتمالها وسلامتها.

قواعد الحكم على النتائج:

١. عرض النتائج بوضوح.

٢. توضيح جوانب الاختلاف في حالة تعارض نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.
٣. اتساق الخاتمة والتوصيات مع نتائج البحث.

محتويات العدد (١٥)

خليلنا في ذمة الله كلمة حق .. في رجل يستحق		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
مقال العدد			
١	الدراسات المستقبلية وأساليبها المستخدمة في التربية	د. أحمد عبد العظيم سالم كلية التربية– جامعة العريش	
بحوث ودراسات محكمة			
١	درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في تربية الزرقاء الأولى دورهم في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة	د.هيام محسن عوض الصخري – تربية الزرقاء الأولى– الأردن	
بحوث مستلة من رسائل علمية			
١	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	مرفت عبد الله لافي رفاعي معلم أول حاسب آلي – شمال سيناء	
٢	تصور مقترح لاستخدام الإدارة الإلكترونية لتحقيق فعالية إدارة المدارس الابتدائية بشمال سيناء "	خالد بكرى ضرار إبراهيم دكتوراه الفلسفة في التربية– إدارة تعليمية	
٣	أثر برنامج الأنشطة اللغوية المتدرجة في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى التلاميذ الضعاف لغويًا بالمرحلة الابتدائية	أمل إسماعيل محمد علي مدرس مساعد –كلية التربية –جامعة العريش	

فاعلية برنامج تدريبى قائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية

إعداد

مرفت عبد الله لافي رفاعي

معلم أول حاسب آلي – شمال سيناء

فاعلية برنامج تدريبى قائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية

مرفت عبد الله لافي رفاعي
معلم أول حاسب آلي – شمال سيناء

مقدمة:

لقد تعددت الرؤى والتعريفات التى توضح مفهوم صعوبات التعلم بعد أن انتشرت أعداد كبيرة من التلاميذ فى المدارس ممن لديهم صعوبات واضحة فى التعليم ، ومن ذلك ما يراه (أنور الشرقاوى، ١٩٨٣، ٤) أن ذوى الصعوبات لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعليم المتاحة لهم فى حجرة الدراسة وخارجها.

بينما أشار كل من مكلسكى و والديرون (McLesky & Walderon, 1991, 506) إلى أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم لديهم مشكلات فى العملية الإدراكية التكاملية مما يؤدى إلى اضطراب فى جوانب مختلفة تتمثل فى صعوبات القراءة والكتابة وعدم القدرة على الاستماع، والتحدث والحساب.

والعملية التعليمية بشكل عام تعمل على تشكيل شخصية المتعلم وتنمية مداركه وتنمية أنماط الذكاء لديه، سواء كان ذلك للأسوياء، أو التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والمرحلة الابتدائية هى المنوط بها تقديم ما يحتاجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من معلومات ومعارف وبرامج وأنشطة متنوعة تسهم فى تنمية جوانب شخصياتهم المختلفة خصوصاً الذكاء الوجدانى الذى يعتبر أساسياً فى عملية التعلم من ناحية، وفى التفاعل مع الآخرين فى مواقف الحياة المختلفة من ناحية أخرى.

وفى هذا الصدد أكد (Aggrawala, 1997, 356) على أن التدريس باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة يسهم فى تحقيق الفردية فى التعلم، ويشجع على التعلم الذاتى حيث يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، وإعطاء البدائل للبدء السليم فى البرنامج، بمعنى أن المتعلم يستطيع ضبط المادة التعليمية وفق استجابته، وفى إطار تنوع أساليب التدريس، والتدعيم، والتدريبات والأمثلة.

وقد اهتمت دراسات متعددة باستقصاء فعالية برامج كمبيوتر ذات الوسائط المتعددة فى تدريس مقررات مختلفة وفى مراحل تعليمية متنوعة، ومن هذه الدراسات: دراسة نجوى على (٢٠١٠): التى أكدت على فعالية برنامج الوسائط المتعددة التفاعلى القائم على التعلم التعاونى فى تدريس وعلاج صعوبات تعلم الحساب عن الطريقة التقليدية لتلاميذ المرحلة الابتدائي، وقياس أثر استراتيجية التعلم التعاونى مع الوسائط التفاعلية فى علاج صعوبات تعلم الحساب، وكذلك دراسة هشام بسيونى (٢٠١٢) والتى هدفت إلى بناء برنامج وسائط متعددة لتنمية المفاهيم الرياضية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف الثالث الابتدائي) وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات وتعرف فاعلية برنامج الوسائط المتعددة في علاج صعوبات التعلم لديهم، واستهدفت دراسة مها أحمد (٢٠١٢) دراسة فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على الوسيط التعليمي المتحرك في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ولما كانت الوسائط المتعددة، كما اتضح من العرض السابق لها دور فى تنمية مهارات التلاميذ، أو ذوى صعوبات التعلم فإنها يمكن أن تسهم فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ.

والتمكن من مهارات اللغة الرئيسية يحقق قدراً من الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، بحيث "يصل إلى مستوى لغوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذى يساعده على النهوض بالعمل الذى يختاره، وعلى أن يواصل الدراسة فى المرحلة التعليمية التالية" (تركى نصار، ١٩٩٩، ٢٩).

كما أن التمكن من هذه المهارات "يساعد المتعلم فى السيطرة على المواد الدراسية المختلفة أثناء دراسته، وعلى مقدار نموه فى النواحى اللغوية المختلفة يتوقف اكتسابه لما تشمل عليه هذه المواد من معلومات واتجاهات ومهارات" (جمال عطية، ٢٠٠٢، ٣٤).

وتحقيق الكفاءة اللغوية لدى ذوى صعوبات التعلم ليس بالأمر الهين، أو اليسير، حيث يستدعى ذلك تدريباً مبكراً على مهارات اللغة الرئيسية، ويتم الاستعداد لذلك فيما قبل المدرسة، ويبدأ فى المرحلة الابتدائية، ويستمر عاماً بعد عام، وبالتدريج، حيث يفترض أن يتكون لديهم بنهاية تعليمهم رصيد من المفردات والتراكيب والأساليب التى يمكنهم استخدامها لمواصلة الدراسة الجامعية، وفى ميدان الحياة إذا ما اكتفوا بالتعليم الاعدادى، أو بشهادة الثانوية العامة.

ولذا يمكن القول إن تنمية مهارات اللغة التى ترفع من الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية أمراً لا غنى عنه، إذ لا تخفى علينا أهمية هذه المرحلة وخطورتها فى تكوين قدراتهم اللغوية، فهى التى سوف تؤسس لما سوف يكونون عليه فى المراحل التعليمية التالية من كفاءة، أو ضعف فى اللغة.

ورغم ذلك، فإن مشكلة الضعف اللغوى ما زالت ملموسة فى أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مختلف مراحل التعليم خصوصاً فى المرحلة الابتدائية.

وقد تسنى للباحثة الالتقاء ببعض معلمى اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وكذلك مراجعة بعض كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية فى اللغة العربية، وبعض المواد الدراسية الأخرى، ولاحظت شيوع الأخطاء النحوية والإملائية فى كتاباتهم، إضافة إلى الضعف العلمى فى الإجابات، وحينما قامت الباحثة بطرح بعض الأسئلة عليهم فى اللغة العربية وجدت أن الضعف اللغوى كان واضحاً لديهم ، ومن أبرز مظاهر ذلك عدم قدرتهم على انشاء جملة صحيحة مكتملة الأركان، وشيوع الخطأ واللحن فى حديثهم، وعدم التزامهم بضبط أواخر الكلمات .

وإذا كانت هذه المشكلة فى جزء منها تعود إلى المعلم الذى لا يعنى كثيراً بإكساب تلاميذه مهارات اللغة على النحو المرغوب، أو إلى التلاميذ الذين لا يجهدون أنفسهم فى اكتساب هذه المهارات، فإن الطريقة المستخدمة أيضاً لها دور فى تواجد هذه المشكلة، فما زال المعلم يدور فى فلك الطريقة التقليدية، ولا يعنى كثيراً باستخدام أساليب حديثة لها من الكفاءة ما ينمى قدرات التلاميذ اللغوية، وكذلك اتجاههم نحو لغتهم الأم فى وقت ازدادت التحديات أمام هذه اللغة، مما يجعل التمكن من مهاراتها أمراً ملحاً .

ومن بين الطرق والوسائل التى يمكن استخدامها فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ، بشكل عام الوسائط المتعددة، ويعد الكمبيوتر ناتجاً من نواتج التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر، والركيزة الأساسية للتطورات التكنولوجية، كما يعد فى الوقت ذاته من الدعائم التى تقود هذا التقدم، مما جعله فى الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية، ومع انتشار استخدام الكمبيوتر وقدراته الفائقة، ومستحدثاته المتطورة دائماً، ظهر مفهوم الوسائط المتعددة الذى يشير إلى تكامل وترابط مجموعة من الوسائل فى شكل من أشكال التفاعل المنظم، والتأثير المتبادل بينها، وتعمل جميعها لتحقيق هدف واحد، أو مجموعة أهداف، وقد ارتبط المفهوم فى بداية ظهوره بالمعلم على اعتبار أنه يقوم بعرض الوسائل ويتولى تحقيق التكامل بينها، والتحكم فى توقيت عرضها، وإحداث التفاعل بينها وبين المتعلم، ولكن مع التقدم العلمى والتكنولوجى عاد المفهوم للظهور بشكل أكثر اختلافاً للاستخدامات السابقة التى حصرت المصطلح فى أنه استخدام لأكثر من وسيلة تعليمية استخداماً متكاملاً، فأصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة الوسائل المختلفة، وذلك عن طريق الكمبيوتر، مع إحداث التفاعل بينها وبين المتعلم فى بيئات التعليم المفرد (الشحات محمد، ٢٠٠٥، ١٦١-١٦٢) .

لذا ارتبط مفهوم الوسائط المتعددة حالياً بنوع من برامج الكمبيوتر التى توفر البيانات والمعلومات بأشكال مختلفة، كالصوت، والصورة، والرسومات المتحركة، والنصوص المكتوبة، وصور الفيديو، وتقدمها معاً فى عرض مدمج وبيانات موحدة، وبأسلوب عرض تفاعلى متناسق وشيق، وقد أشارت كثير من الدراسات والأدبيات منها (محمد خميس، ٢٠٠٣، ١٩٤- ١٩٧)، (مصطفى عبدالسميع، ٢٠٠٤، ٢٩٢ (وليد الحلفاوى، ٢٠٠٦، ١٩٥)، ودراسة (صابر محمود، ٢٠١٥)، إلى أن برامج الكمبيوتر التعليمية ذات الوسائط المتعددة توفر للتلاميذ مزايا كثيرة منها إتاحة التفاعل للتلاميذ بصور ومستويات مختلفة، فتتيح له أن يتحكم فى معدل تعلمه وفقاً لظروفه وقدراته واستعداداته، كما إنها تساعده على اكتساب كثير من المهارات والقدرات التعليمية التى تؤدى إلى جودة العملية التعليمية.

ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على الدور الذى يمكن أن يؤديه برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة فى ضعف مستوى الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مما يستدعى استخدام برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى تنمية المهارات اللغوية التى تحقق القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ .

ولدراسة هذه المشكلة سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ما المهارات اللغوية التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية؟
- ما إجراءات البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية ؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية والكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية ؟

أهداف الدراسة:

- بناء قائمة بالمهارات اللغوية التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية.
- الوقوف على أثر البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية.

أهمـية الدراسة:

تقديم معلومات لمعلمى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تساعدهم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- التأكيد على أهمية إثراء البيئة المدرسية باستخدام تكنولوجيا التعليم وإتاحة الفرصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لاستخدامها مما يمكن أن تساعد على تنمية الكفاءة اللغوية لديهم.
- تكوين بيئة تعليمية ملائمة تساعد على تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- تقديم نتائج قد تفيد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تنمية الكفاءة اللغوية لديهم.

مصطلحات الدراسة:

١- الوسائط المتعددة:

ويعرفها(عادل سرايا ، ٢٠٠٨) بأنها: "مصادر تعلم لنقل المعلومات إلى المتعلمين بهدف إحداث التعلم داخل مواقف الاتصال التعليمى".

وتعرف الباحثة الوسائط المتعددة بأنها: نظام متعدد الوسائط يقوم على تكامل واتصال بين أكثر من وسيط (نصوص، صور، صوت، موسيقى، رسوم متحركة، لقطات فيديو) تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواسطة الكمبيوتر بهدف تنمية الذكاء الوجدانى، والكفاءة اللغوية لديهم .

٢- الكفاءة اللغوية:

ويعرفها(حسن الجبالى،١٩٩٢، ٧) بأنها: هى "القدرة على الأداء اللغوى أداء صوتياً، وغير صوتى يتسم بالسرعة، والدقة، والمراعاة للقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وتعبر هذه القدرات عن امتلاك الفرد للمهارات اللغوية".

وتعرف الكفاءة اللغوية فى الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: تمكن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من المهارات اللغوية الرئيسية ممثلة فى مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتى تتيح لهم التفوق فى دراسة فروع اللغة العربية المختلفة .

٣- صعوبات التعلم:

ويعرفها (أحمد عواد، ٢٠٠٩، ١٩) بانها: "تشير إلى مجموعة من الاضطرابات النفسية تظهر نتيجة لصعوبات فى استخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب، وربما تنشأ عن خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وإعاقة إدراكية، وليست ناتجة بصورة مباشرة عن إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية أو الإعاقات الفكرية، أو مؤثرات بيئية أو ثقافية".

وتعرف صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: وجود مشكلات، أو ضعف فى مهارتى القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحول هذه الصعوبات بينهم وبين وصولهم إلى المستوى المرغوب فى الكفاءة اللغوية.

فرضيات البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والتى درست باستخدام البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة والضابطة والتى درست باستخدام الطريقة التقليدية فى التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة اللغوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدى.

الإطار النظرى للدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ فى الفصل الدراسى العادى يظهرون انخفاضاً فى التحصيل الدراسى عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادى، أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة فى بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو فى المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة، ذلك حيث أن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التى يعانون منها (أحمد عواد، ١٩٩٨، ٣٨).

هى مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من التلاميذ فى الفصل العادى ذوى ذكاء متوسط، أو فوق متوسط لديهم اضطرابات فى العمليات النفسية، ويظهر آثارها فى التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلى فى فهم واستخدام اللغة وفى مجالات أكاديمية أخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية، أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى، أو الاقتصادي، أو انعدام الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة (السيد سليمان، ٢٠٠٠، ١٢٦).

ويذهب دانيال هالاهان وآخرون (Hallahan, et al., ٢٠٠٧) إلى أن صعوبات التعلم تعد كما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

وانطلاقاً من هذه التعريفات يمكن صياغة التعريف الآتى:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى إنها وجود مشكلات، أو ضعف فى مهارتى القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحول هذه الصعوبات بينهم وبين وصولهم إلى المستوى المرغوب فى الكفاءة اللغوية.

أسباب صعوبات التعلم:

تعددت الدراسات التى تناولت موضوع صعوبات التعلم، وأرجعت معظم هذه الدراسات أسباب تلك الصعوبات إلى طبيعة المتعلم وميله للتعلم، بالإضافة إلى نظام التدريس نفسه، أو إلى صعوبة المادة الدراسية نفسها، أو قد يكون السبب المعلم نفسه وغيره من الأسباب، والتى من خلالها تجعل فئة هؤلاء التلاميذ فى تأخر دراسى مستمر، مالم تزل هذه الصعوبات. فقد يكون لصعوبات التعلم أسباب عديدة، منها البسيط والذى يزول بسهولة ومنها المعقد، كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية فى الدماغ، فقد اتفق معظم المختصين فى مجال صعوبات التعلم على العوامل المؤثر فى صعوبات التعلم مع اختلافهم فى التصنيفات لها حيث يفترض بعض الأطباء وعلماء الأعصاب أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز فى المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وترتبط بها وتضفى عليها الدلالة العلمية فى ضوء تراكم الخبرات ثم توظفها فى مجال التفكير والحركة والوجدان بحيث نجد أن أى خلل فى مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبى على الوظيفة الحسية المرتبطة به (عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩،٨١)، فقد أثبتت التجارب على إلى أن الفص الأمامى للمخ يرتبط بالأفكار فى حين يرتبط الفص بالإبصار، ويعتبر المخيخ مسئولاً عن التوازن والتآزر الحركى، وبينت التجارب أن الشق الدماغى الأيسر يرتبط عند معظم الناس بالعمليات اللفظية، بينما يرتبط الشق الأيسر بالمهمات السمعية مثل اتساق الأصوات والمهارات البصرية المكانية والأنشطة الغير لفظية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ١٢٥)، ومن ثم فإن حدوث أى خلل، أو

اضطرابات فى الجهاز العصبى المركزى لدى التلميذ ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور، أو خلل فى الوظائف الإدراكية والمعرفية والإدراكية واللغوية والدراسية والمهمات الحركية لدى التلميذ.

المحور الثانى: الكفاءة اللغوية:

يرى علماء اللغة وعلماء النفس المعرفى بأن لأى لغة مجموعة من المهارات، لابد للفرد أن يتقنها حتى يتقن اللغة (نبيل عبدالهادى وآخرين، ٢٠٠٣، ٢٤).

وقد أجمع معظم علماء النفس على أن مهارات اللغة أربعة وهى: الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة (كريمان بدير، إميلى صادق، ٢٠٠٣، ٦٧) (نبيل عبدالهادى وآخرين،٢٠٠٣، ٢٦).

كما يذكر (على مدكور، ٢٠٠٨، ٣٤) أن المهارات اللغوية تشمل أربعة فنون هى: "الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة".

تعريف مهارات اللغة:

تعرف المهارة اللغوية إجرائياً بأنها أداء لغوي يتميز بالدقة والسرعة، سواء أكان هذا الأداء شفويا أم كتابياً.

واكتساب الفرد لمهارات اللغة يحقق له قدراً من الكفاءة اللغوية التي تعينه في مواقف الاتصال اللغوي، مما يجعل اتصاله فعالاً وذا قيمة، ومفهوماً من الآخرين.

أنواع مهارات اللغة:

- وللغة أربع مهارات هي : القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع.

وفيما يلي عرض موجز لهذه المهارات:

١- القراءة :

للقراءة مفهومان : أولهما بسيط، والآخر شامل.

- فالقراءة بمفهومها البسيط هي تعرف الرموز المكتوبة، ومحاولة فهمها.

- أما المفهوم الشامل للقراءة فيشير إلى أنها : "عملية عقلية عضلية انفعالية دافعية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات في ضوئها" (سعيد لافى، ٢٠٠٦، ١٢).
- وحتى وقت قريب كان يقاس تميز التلميذ في القراءة بمدى إلمامه بمفهوم القراءة البسيط، ولكن بعد تطور المجتمعات، وظهور الكثير من المشكلات الاجتماعية أصبحت الحاجة ملحة لقارئ ملم بعملية القراءة، ومتمكنا من مهاراتها المختلفة، مما يستدعي تمكين التلاميذ في المرحلة الابتدائية من القراءة بمفهومها الشامل.

٢- الكتابة:

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الغير، والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما نود تسجيله من حوادث ووقائع . (فتحى يونس، ٢٠٠٠، ٤٢٥).

- والخطأ الكتابي في رسم الكلمات، أو في عرض الفكرة كثيراً ما يتسبب في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ولذا فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم باعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها.
- وتنمية مهارة الكتابة تتم من خلال تدريب التلاميذ على مهارات الإملاء والخط والتعبير التحريري.

ج- التحدث:

التحدث هو إيصال الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين باستخدام اللغة الشفوية، والتحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، فالناس يستخدمون التحدث أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتحدثون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار التحدث الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي (على مدكور، ٢٠٠٠، ٨٧).

- والتحدث كفن لغوي يتضمن أربعة عناصر هي : (محمد فضل الله، ١٩٩٨، ٤٩-٥٠).
- **الصوت** : فلا تحدث بدون صوت، وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام.
- **اللغة** : فالمتحدث ينطق لغة، وليس مجرد مصدر أصوات.

- **التفكير** : فالتحدث بلا تفكير يسبقه ويكون إثناءه يصبح أصواتاً بلا معنى، أو هدف.
- **الأداء** : وهو يسهم في التأثير والإقناع، ويقصد به تعبيرات الوجه، وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت، والتحكم في التنفس، وحسن الوقف.

د- الاستماع :

- الاستماع هو فهم الحديث، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن، أو الانتباه لمصدر الصوت (Harris et al., 1982, 183-182) .
- ومستوى الفهم الاستماعي هو أعلى مستوى يصل إليه فهم الفرد لنص يُقرأ عليه، وعادة ما يستخدم ٧٥% فأكثر من فهم أفكار النص كمعيار للحكم على هذا المستوى (حسن شحاتة، ١٩٩٣، ٧٦).

والخلاصة أن للغة أربع مهارات رئيسية هي : القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ويندرج تحت كل مهارة من هذه المهارات الرئيسية العديد من المهارات الفرعية، وكثير من هذه المهارات يمكن إكسابها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المحور الثالث: الوسائط المتعددة:

مفهوم الوسائط المتعددة:

حيث يعرفها حرزالله والضامن (٢٠٠٨، ٢٣) بأنها: "كل نظام يحتوى على إثنين أو أكثر من الوسائط مثل : الصوت أو الصورة أو النص أو الصور المتحركة".

حيث يعرفها أبو شقير وحسن (٢٠٠٧، ٣١٥) بأنها: "دمج ما بين الكمبيوتر والوسائط لإنتاج بيئة تشعبية تفاعلية وهذه البيئة التفاعلية تحتوي على النص والصور والرسومات والصوت والفيديو التي ترتبط فيما بينها بشكل تشعبي من خلال الرسومات" .

ويعرفها كل من هنداوي وآخرين (٢٠٠٩، ٢٢٩) بأنها: " برامج تعمل على التكامل بين وسيلتين أو أكثر من وسائل الاتصال، حيث تتكامل النصوص المكتوبة، والصور بأنواعها، والرسومات

المتحركة، ولقطات الفيديو، والصوت بصورة متوافقة متزامنة، وهذه البرامج يتم انتاجها وتقديمها من خلال الكمبيوتر، كما يتم التفاعل معها كذلك من خلال الكمبيوتر وبناءً على تحكم المتعلم".

وتعرفها شيخة الحساني (٢٠١٢، ٣٥-٣٦) بأنها: "استخدام جملة وسائط الاتصال، كالصوت والصورة أو فيلم فيديو بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل تحقيق الفاعلية في عملية التدريس والتعليم، فهي تكامل كل العناصر من الصوت والصورة وحركة " فيديو" وألوان في اندماج دقيق بهدف تحسين عملية التعليم" .

من تلك التعريفات السابقة يمكن وضع تعريفاً لتكنولوجيا الوسائط المتعددة علي أنها:
نظام متعدد الوسائط يقوم على تكامل واتصال بين أكثر من وسيط (نصوص، صور، صوت، موسيقى، رسوم متحركة، لقطات فيديو) تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواسطة الكمبيوتر بهدف تنمية الذكاء الوجدانى، والكفاءة اللغوية لديهم.

عناصر الوسائط المتعددة:

يعتبر مفهوم الوسائط المتعددة علي أنها عرض النص مصحوباً بالصوت، ولقطات الفيديو، والصور الثابتة، والمتحركة، والتأثيرات الخاصة بما يزيد من قوة العرض وخبرة المتلقي بأقل تكلفة وأقل وقت وجهد، أي أن الوسائط المتعددة هي اندماج عدة عناصر مع بعضها.

ولتكوين صورة متكاملة عن العلاقة التفاعلية بين العناصر المختلفة للوسائط المتعددة لابد من فهم كل عنصر من هذه العناصر ، وتتمثل عناصر الوسائط المتعددة في:

١- النص المكتوب Text:

النص عبارة عن مجموعة من البيانات مكونة من حروف ورموز يتم كتابتها ثم تخزينها بشكل يستطيع الكمبيوتر قراءته مثل File ويسمي Text وعند تخزين هذه البيانات في الكمبيوتر يتم تشفيرها وتخزن فى Bits، ويتم إدخال النصوص بواسطة لوحة المفاتيح، أو عن طريق الماسح الضوئي، أو إدخالها كصورة (محمد حسين وآخرون، ٢٠٠٤، ١٥).

ومن عناصر الوسائط المتعددة أيضاً ما ذكره (أسامة هنداوى وآخرين، ٢٠٠٩، ٢٣٩-٢٤٤) وهى: اللغة المنطوقة ، الموسيقى والمؤثرات الصوتية، الواقع الوهمى، الرسومات والتكوينات الخطية، الصور الثابتة، الصور المتحركة، الرسوم المتحركة، وفيما يلى عرض لكلاً من هذه العناصر:

٢- اللغة المنطوقة Spoken Language:

الكلام المنطوق، يقصد به توجيه وإرشاد المستفيد أو شد انتباهه لاستقبال المعلومات وفهمها أو قراءة النص المكتوب على الشاشة، واللغة المنطوقة تكون فى صورة أحاديث يمكن سماعها بأى لغة من خلال السماعات Speakers الخاصة بالكمبيوتر، ويختلف الصوت فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، حيث إنه يعد صوتاً رقمياً يختلف عن الصوت التناظرى الموجود فى التسجيلات العادية، حيث يمكن تحويل الصوت التناظرى إلى صوت رقمى فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، وذلك بأن يقوم شخص بالحديث أمام الميكروفون ويقوم الميكروفون بتحويل موجات الصوت إلى إشارات كهربية تعرف بالإشارات التناظرية، وتسير هذه الإشارات إلى بطاقة الصوت الرقمى Sound Card الموجود بجهاز الكمبيوتر، والتى بدورها تقوم بتحويل تلك الإشارات إلى صيغة رقمية تقريبية لتلك الموجة.

٣- الموسيقى والمؤثرات الصوتية music:

تعد الموسيقى والمؤثرات الصوتية أحد عناصر برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط التى تظهر على الشاشة، ويمكن أن تكون نبرات صوتية، كمؤثرات خاصة ومؤثرات صوتية كأصوات رياح، وأمطار، وحيوانات، وغيرها، ويمكن عن طريق وصلة خاصة ربط الآلات الموسيقية بأجهزة الكمبيوتر للتحكم فيها عن طريق الكمبيوتر، ويعد عنصر الموسيقى من عناصر الوسائط المتعددة المهمة لأنها تساعد على الوصول إلى الأحداث المعروضة ومناسبتها للانفعالات والتأثيرات التى تصل بالمتعلم للهدف من العرض.

٤- الواقع الوهمى Virtual Reality:

يعتمد نظام الواقع الوهمى على الصور والرسوم المتحركة والأشكال ثلاثية الأبعاد (3D) وتزداد إثارة نظام الواقع الوهمى والتفاعل معه من خلال نظارة معينة، وخوذة صممت لخلق الواقع المصطنع، وهناك أدوات معينة تمكن المستخدم من التفاعل مع البرنامج مثل ذراع التحكم، والفأرة، ويعنى الواقع

الوهمى إظهار الأشياء الثابتة، والمتحركة، والخيالية، وكأنها فى الواقع الحقيقى من حيث الإحساس، والحركة، والتجسيد، ويعد هذا أمراً هاماً فى بعض المجالات مثل الطيران، والهندسة.

٥- الرسومات والتكوينات الخطية Graphics:

يمكن تصميم الرسومات والتكوينات الخطية والأشكال البيانية سواء بالخطوط، أو الأعمدة، أو الدوائر، أو بأى شكل من الأشكال عن طريق برامج الكمبيوتر المتخصصة فى هذا المجال مثل برامج Excel، وبرنامج الرسام Paint، وغيرها من البرامج المتخصصة.

وتعرف الرسومات الخطية بأنها تعبيرات تكوينية بالخطوط، والأشكال، وتظهر فى صورة رسوم بيانية خطية، أو دائرية، أو بالأعمدة، أو بالصور، وقد تكون خرائط مسارية تتبعية، أو رسوم توضيحية، أو لوحات زمنية وشجرية، أو رسوماً كاريكاتورية.

٦- الصور الثابتة Still Pictures:

الصور الثابتة هى لقطات ساكنة لأشياء حقيقة يمكن عرضها لأية فترة زمنية، وقد تؤخذ أثناء الإنتاج من الكتب والمراجع والمجلات عن طريق الماسح الضوئى، وعند نقلها إلى الكمبيوتر يمكن أن تكون صغيرة، أو كبيرة، أو قد تملأ الشاشة بأكملها، ويمكن أن تكون ملونه، وللصور دور كبير فى نقل وتوصيل المعلومات بصورة أسرع من الكلمات المكتوبة.

وقد ثبت لدى الباحثين فى مجال تعليم اللغة اللفظية للتلاميذ أن الجانب البصرى على درجة عالية من الأهمية باعتبار أن اللغة اللفظية أشكال مرئية أو رموز شكلية خاصة فى مهارتى الكتابة والقراءة كالحروف المكتوبة.

٧- الصور المتحركة Motion Pictures:

الصور المتحركة تعنى مجموعة من لقطات الفيديو يتم تشغيلها بسرعة معينة حيث تراها العين مستمرة الحركة، وللحصول على صور متحركة لمدة ثانية واحدة نحتاج حوالى من ١٥-٢٥ لقطة، أو صورة ثابتة، وتظهر الصور المتحركة فى لقطات فيلمية متحركة سجلت بطريقة رقمية وتعرض بطريقة رقمية أيضاً، وتتعدد مصادرها لتشمل كاميرا الفيديو، عروض التلفزيون، أسطوانات الفيديو عن طريق مشغلاتها، وهذه اللقطات يمكن إيقافها، وتسريعها، وإرجاعها.

٨- الرسوم المتحركة Animation:

الرسوم المتحركة عنصر أساسى فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط حيث يمكن إنتاج هذه الرسوم يدوياً عن طريق أحد الرسامين الموهوبين، كما يمكن إنتاجها بواسطة برامج معينة على الكمبيوتر تحتاج إلى مهارة، وهذه الرسوم تكون فى صورة رسومات متشابهه متتابعة فى تسلسلها يتم عرضها بصورة سريعة توحى بالحركة، حيث يوجد اختلاف بسيط جداً بين كل إطار للرسم، والإطار الذى يليه.

الدراسات السابقة:

دراسة هيرب وآخرون (Herbe,et al., 2002): هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج أعده الباحثون لتحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائى، الذين يعانون من صعوبات التعلم فى القراءة، وأعد الباحثون أنشطة هذا البرنامج وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التى استخدمها المعلمون فى التدريس اليومى لتلاميذهم داخل حجرة الصف أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، وهذا يعنى أن أساليب التدريس التى تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة فى رفع مستوى التحصيل الدراسى فى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

دراسة كوب وغند (Cop &Ggund 2009): وهدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة فى تحسين مهارات معينة فى القراءة لدى تلامذة الصف الخامس ذوى صعوبات التعلم. واكتشاف فيما إذا كان هناك فروق فى متوسطات نتائج الاختبار البعدى بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارات القراءة الأساسية، لاسيما القراءة بفهم وإدراك، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) تلميذاً من تلامذة صعوبات التعلم، واستخدم الباحثان اختبار إدراك الكلمة، واختبار القراءة بفهم من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة فى تحسين مهارات القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً فى تحسين القراءة بفهم إدراك الكلمة لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة مع تلامذة المجموعة الضابطة.

دراسة رقية الحربى (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة

من (٥٦) تلميذة من تلميذات الصف الرابع وزعن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٨) تلميذة لكل مجموعة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بالمهارات الإملائية، واختبار لمعرفة تأثير برنامج بالوسائط المتعددة على المتغيرات التابعة على المجموعة التجريبية طبق قبليًا وبعديًا، ونتجت الدراسة عن: وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

دراسة نارانج وجوبتا (Narang & Gupta, 2014): وهدفت إلى دراسة فعالية ثلاث تقنيات علاجية لتحسين القدرة الإملائية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. التقنيات الثلاث وهى طريقة الهجاء البصرية والاستماع، التحدث، القراءة والكتابة كانت تدار طريقة لثلاث مجموعات تجريبية، ولكل منها ١٣ طالبا من ذوى صعوبات التعلم. اختلف الطلاب في المجموعات الثلاث في هذا النوع من الأخطاء التي قطعتها في الإملاء، مجموعة الهجاء البصرية ومجموعة والاستماع، التحدث، القراءة والكتابة تتألف من المتهجون مع أخطاء مختلطة على التوالي، وكان طلاب العينة من الذكاء المتوسط من صعوبات التعلم، وكانوا يظهرون ضعفاً واضحاً في المهارات الإملائية. وأشارت النتائج إلى أن جميع التقنيات العلاجية الثلاثة كانت فعالة بشكل كبير في تخفيف الضعف في الإملاء بين الطلاب.

دراسة مجدى ديب (٢٠١٥): وهدفت الدارسة إلى معرفة مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الاساسى، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة شمال غزة، واسفرت الدراسة عن النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائى، وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات القرائية، وأيضاً توجد فاعلية للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي.

دراسة نوفة الحديدى (٢٠١٧): وهدفت إلى دراسة فاعلية برنامج قصصى فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من جميع تلميذات الصفين الثالث والرابع اللاتى يعانين من صعوبات فى المهارات المحددة بمدارس الملك عبدالعزيز السكنية، واستعانت الباحثة بالأدوات التالية: الاختبار التشخيصي لمهارات لغتي للمستوى الثاني، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القصص فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات الصفين الثالث والرابع ذوات صعوبات التعلم.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة المنهج التجريبى ذى المجموعتين التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٥٠) تلميذاً و تلميذة من ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائى بمدرستى الشهيدة سلمى سعيد وعباس صالح الابتدائيتين بمدينة العريش، بمحافظة شمال سيناء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية للدراسة (٢٥) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بالصف الخامس بمدرسة الشهيدة سلمى سعيد الابتدائية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بالصف الخامس بمدرسة عباس صالح الابتدائية، وكان عمر أفراد العينة يتراوح ما بين ١٠–١١ سنة، بعد أن تم الاتفاق مع إدارة التعليم الابتدائى بمحافظة شمال سيناء على تطبيق أدوات الدراسة بمدرستى الشهيدة سلمى سعيد، وعباس صالح الابتدائيتين بمدينة العريش.

أداة الدراسة:

١– اختبار الكفاءة اللغوية من اعداد الباحثة.

اختبار الكفاءة اللغوية:

البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة:

لكى يتم بناء البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة الذى يستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجدانى، ومهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى، فإن هذا البرنامج مر بمرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج المقترح بما يتضمنه ذلك من توضيح لمبررات بناء البرنامج، تحديد لأهداف البرنامج، والأنشطة التعليمية المساندة، وأساليب التقويم، وضبط البرنامج، وطرق التدريس، وتحديد محتوى موضوعات البرنامج.

المرحلة الثانية: وهى مرحلة إعداد السيناريو التنفيذى للبرنامج المقترح باستخدام الوسائط التعليمية بما يتضمن ذلك من تحديد التصميم التعليمى الخاص بالبرنامج المقترح، و إنتاج البرنامج المقترح، وضبط البرنامج، وإعداد البرنامج فى صورته النهائية.

وفيما يلى شرح لذلك:

أولاً: مرحلة تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة:

لكى يتم تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج سار فى الخطوات التالية:

- مبررات بناء البرنامج
- تحديد أهداف البرنامج العامة
- تحديد طرق التدريس المستخدمة
- تحديد محتوى موضوعات البرنامج
- أساليب التقويم
- ضبط البرنامج

وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل البرنامج التدريبى بحيث أصبح محتواه مناسب للإعداد باستخدام الوسائط التعليمية .

المرحلة الثانية: إعداد السيناريو التنفيذى للبرنامج التدريبى باستخدام الوسائط المتعددة:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لمحتوى البرنامج التدريبي فى ضوء ما أشار إليه السادة المحكمون من تعديلات تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الكفاءة

اللغوية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية وذلك فى مجال المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم(*)، وذلك مروراً بالخطوات التالية:

١- تحديد التصميم التعليمى الخاص بالبرنامج التدريبي .
٢- إعداد السيناريو العام للبرنامج التدريبي .
٣- إنتاج البرنامج التدريبي .
٤- ضبط البرنامج.
٥- التجربة الاستطلاعية للبرنامج.
٦- إعداد البرنامج فى صورته النهائية.

وفيما يلى شرح لكل خطوة من هذه الخطوات:

١- تحديد التصميم التعليمى الخاص بالبرنامج التدريبى:

من الأمور المهمة التى يجب مراعاتها عند تصميم وإعداد البرامج التعليمية بصفة عامة وبرامج الكمبيوتر بصفة خاصة وجوب اتباع إسلوب النظم، وضرورة تحديد جميع العناصر التى يتكون منها البرنامج ككل، وتحديد العلاقات بين كل عنصر وآخر، وهذا يستدعى تعرف مكونات البرنامج التعليمى، وعناصره الداخلية وجدوى كل عنصر، وعلاقته بالعناصر الأخرى، والتأثير والتأثر به، وموقعه من البرنامج، وفى ضوء أسلوب النظم واتباع الفكر المنظومى فى تصميم وإنتاج البرنامج، قامت الباحثة بالاطلاع على بعض نماذج التصميم التعليمى المتعلقة بإنتاج البرامج التعليمية بصفة عامة، وبرامج الكمبيوتر متعدد الوسائط بصفة خاصة، ومن هذه النماذج:

أ- الهدف من الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات القراءة والكتابة بهدف قياس فاعلية البرنامج القائم على استخدام الوسائط التعليمية فى تنمية مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

ب- مكونات الاختبار: تكون الاختبار من:

* أشرف على إعداد البرنامج التدريبي باستخدام الوسائط المتعددة الدكتور محمد المرادنى أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد بكلية التربية– جامعة العريش.

أ- ورقة التعليمات: وتضمنت ارشادات مقدمة من التلاميذ توضح لهم كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ب- كراسة الأسئلة: وتضمنت مفردات الاختبار، وأماكن الإجابة عن كل سؤال.

ج- بناء الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار بحيث تقيس مدى إلمام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمهارات القراءة والكتابة التى تم التوصل اليها، والتى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية.

وقد تكون الاختبار من جزئين، الأول منها يقيس مهارات القراءة، والثانى يقيس مهارات الكتابة، حيث اشتمل الجزء الأول الخاص بمهارات القراءة على أربعة دروس، وتلا كل درس إحدى عشر سؤالاً، ورصد لكل سؤال درجة واحدة، وبالتالى يكون مجموع درجات هذا الجزء من الاختبار (٤٤) درجة، بينما اشتمل الجزء الخاص بمهارات الكتابة على ثلاثة أسئلة: السؤال الأول موضوعى ينقسم إلى سؤالين مختلفين، حيث كان الفرع الأول عبارة عن سؤال صواب وخطأ وتألف من (٢٠) مفردة بينما اشتمل الفرع الثانى عبارة عن إكمال فراغات، وتألف من (٢٠) مفردة.

والسؤال الثالث كان عبارة عن قطعة إملائية، وقد تم تخصيص درجة لكل مفردة من مفردات السؤال الأول بفرعيه، بينما تم تخصيص (٦) درجات للسؤال الثالث، وبالتالى يصل مجموع درجات هذا الجزء من الاختبار إلى (٤٦) درجة، وبهذا يتضح أن الدرجة الكلية للاختبار هى :(٩٠) درجة.

د- صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من اعداد الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من:

- مدى مناسبته للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.
- مدى الصحة العلمية لمضمون مفردات الاختبار.
- مدى قياسه لمهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

هـ- ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على (٢٠) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى الذين يعانون من صعوبات تعلم بمدرسة بنك سيناء الابتدائية، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/١٠/١م وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار، وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار وصل إلى ٨٦%، وهو معامل ثبات يمكن الاطمئنان إليه.

و- تحديد زمن الاختبار:

لتحديد زمن الاختبار المناسب للتلاميذ، تم حساب الزمن الذى استغرقه كل تلميذ من تلاميذ التجربة الاستطلاعية فى الإجابة عن أسئلة الاختبار، تم جمعت الأزمنة وقسمت على عدد التلاميذ، ووجد أن الزمن المناسب للاختبار (٩٠) دقيقة.

ز- الصورة النهائية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، يمكن القول أنه أصبح فى صورته النهائية القابلة للتطبيق.

<u>نتائج الدراسة ومناقشتها:</u>

وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة اللغوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ثم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة اللغوية، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت".

ويوضح جدول (١) التالى دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٧٥,١٦	٩,١٠	٢٣,٨٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٢٥	٢٣,٤٨	٥,٨٧		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، فبعد حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق البعدى كانت قيمة "ت" (٢٣,٨٤٨)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات القراءة والكتابة التى يتحقق باكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الثالث من فروض هذه الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة، ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدى، ثم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الكفاءة اللغوية، وحساب الانحرافات المعيارية، وقيمة "ت".

ويوضح جدول (٢) التالى دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية

التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلى	٢٥	٢٢,٢٠	٦,٣٤	٢٥,٣٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدى	٢٥	٧٥,١٦	٩,١٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القراءة والكتابة التى يحقق اكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لصالح التطبيق البعدى، فبعد حساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الكفاءة اللغوية، كانت قيمة "ت" (٢٥,٣٧٥)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات القراءة والكتابة التى يتحقق باكتسابها القدر المقبول من الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهو تشير إلى صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

- **توصيات الدراسة:**

توصى الدراسة فى ضوء ما توصلت إليه من نتائج بمايلى:

– استخدام الوسائط المتعددة المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية أثناء شرح الدروس.

- التنوع فى استخدام الوسائط المتعددة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى استخدام الوسائط المتعددة وخصوصاً الكمبيوتر للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم.
- عقد دورات تدريبية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام مختلف الوسائط المتعددة.
- تطوير أداء معلمى المرحلة الابتدائية، وعقد الدورات التدريبية التى ترتقى بقدراتهم على استخدام وسائط التعلم، وخصوصاً المعلمين الذين يتولون التدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- بث الثقة فى نفوس التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الأنشطة المدرسية المختلفة التى تتفق فى ميولهم واهتمامهم لما لذلك من أثر إيجابى فى تنمية شخصياتهم.
- تنويع استخدام استراتيجيات التدريس لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التى تسهم فى الارتقاء بالكفاءة اللغوية لديهم.
- نشر ثقافة التعلم الالكترونى داخل المدرسة باعتبارها خاصية من خصائص العصر الحالى للارتقاء بمستوى التلاميذ عامة والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خاصة.

المراجـــــــــــــع

أحمد أحمد عواد (١٩٩٨). **قراءات فى علم النفس التربوى وصعوبات التعلم**، الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم**، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أسامه سعيد هنداوى، حماده محمد إبراهيم، إبراهيم يوسف محمد (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية**. القاهرة: عالم الكتب.

أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٣). **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة دراسات الخليج، ع ٨، الكويت: المطبعة العصرية.

السيد سليمان محمد سليمان (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**. سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشحات سعد محمد عثمان (٢٠٠٥). **فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى نمذجة بعض المهارات العلمية فى مجال تكنولوجيا التعليم وإكسابها لطلاب كليات التربية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

تركى ابراهيم نصار (١٩٩٩). **أثر استخدام الفيديوتيب كوسيلة إعلام فى نظام التعليم المصغر لإعداد المعلمين على استخدام مهارة السؤال الساير، مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع٣١، ص ص٩٩-١٣٣.

جمال سليمان عطية (٢٠٠٢). **برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلى لطلاب المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

حسن الجبالى (١٩٩٢). **تكنولوجيا الاتصال فى المجالين: الإعلام التربوى وتكنولوجيا التعليم**، القاهرة: مطبعة التيسير.

حسن شحاتة (١٩٩٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط ٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

دانيال هالاهان، وجون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتيز(٢٠٠٧). **صعوبات التعلم:** مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجى، ترجمة: (عادل عبدالله محمد). عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رقية مساعد سعيد الحربى (٢٠١٤). **فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية،** (رسالة ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦). **القراءة وتنمية التفكير**، القاهرة: عالم الكتب.

شيخة بنت محمد الحساني (٢٠١٢). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة،** (رسالة ماجستير) غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صابر حسين محمود (٢٠١٥). **برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم الإحصاء لطلاب المدرسة الثانوية التجارية،** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: ع٣٩، ج٣، ص ص ٣١٤-٢٧٧.

عادل السيد محمد سرايا (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،** الرياض: مكتبة الرشد.

عبدالوهاب الكامل (١٩٩٩). **التعلم العلاجى،** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

علي أحمد مدكور(٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية،** القاهرة: دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور(٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربى.

فتحي علي يونس (٢٠٠٠). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية،** القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

كريمان بدير، إميلى صادق(٢٠٠٣). **تنمية المهارات اللغوية للطفل،** ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

كيرك، كالفنت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: عبدالعزيز السرطاوى، وزيدان السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

مجدى شوقى لطفى سالم ديب (٢٠١٥). **فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسى**، (رسالة ماجستير) غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

محمد أبو شقير، المنير حسن (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة الجامعة** (الدراسات الإسلامية)، الجامعة الإسلامية، غزة: مج١٦ص ص ١٣٤-١٥٠.

محمد حسين بصبوص – أيمن شاكر – رامي مصطفي – نبيل محمود عطية (٢٠٠٤). **الوسائط المتعددة تصميم وتطبيقات**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص١٥.

محمد رجب فضل الله (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة: عالم الكتب.

محمد عطية خميس (٢٠٠٣). **معايير تصميم نظم الوسائط المتعددة الفائقة/ التفاعلية وإنتاجها، تكنولوجيا التعليم**، سلسلة بحوث ودراسات محكمة، مجلد ١٠، ع ٣ ص ص٣٧٢-٣٧٣.

محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢). **إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**، (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

مصطفى عبدالسميع (٢٠٠٤). **الذكاء الاصطناعى المفهوم فى المجال التعليمى، دراسات فى تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

مها أحمد (٢٠١٢). **فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على الوسيط التعليمي المتحرك في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمنهور.

نادر شيمي، سامح إسماعيل (٢٠٠٨). مقدمة في تقنيات التعليم، عمان: دار الفكر.

نائل حرزالله، ديما الضامن (٢٠٠٨). **الوسائط المتعددة**، ط ٥،عمان: دار وائل للنشر.

نبيل عبدالهادى، عبدالعزيز أبوحشيش، خالد عبدالكريم (٢٠٠٣). مهارات فى اللغة والتفكير، الأردن: دار المسيرة.

نجوى أنور على (٢٠١٠). **فعالية برنامج وسائط تفاعلية مقترح قائم على استراتيجيات التعلم التعاونى لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بنها.

نوفة حمدان الحديدى (٢٠١٧). **فاعلية برنامج قصصى فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

هشام الشحات بسيونى (٢٠١٢). **فاعلية برنامج وسائط متعددة في تنمية المفاهيم الرياضية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وليد سالم الحلفاوى (٢٠٠٦). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلوماتية**. الأردن: دار الفكر.

Aggrawala, j. (1997). The dictionary of Multimedia, Chicago: Edition Bord.

Cop,f .a & Gun1.K (2009). The Effectiveness of a Multiple intelligences based Program on Improving certain Reading Skills in 5^{th} – Year Primary Learning Disabled Student. Electronic Tournal of Research in Education Psychology, 97(3). Pp. 673-690.

Herbe, R. Thielenhouse, M.& Wykert, T. (2002). Tmproving Student Motivation in Reading Through Use of Multiple Intelligences, http:// Search Epent.Com/ Login Aspx? Direct= true&db= Eric&an=Ed471576.

Harris, I .L . et al (1982). A dictionary of reading and related terms , International reading association , New Delaware.

Mcleskey, J & Walderon, N (1991). Identifying students with learning disabilities. Journal of learning disabilities, vol 24, No. 60.

Narang, susheela; Gupta, Raj k (2014). The Effect of Multimodal Remedial Techniques on the Spelling Ability of Learning Disabled Children, International Journal of Special Education, v29 n2 p84-91.