فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الفيديو التفاعلى
في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة
لدى ذوي صعوبات التعلم

الدكتورة/ أميرة السيد مسعود السيد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

هدف البحث الحالى إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام الفيديو التفاعلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الشهيد كمال عابدين بمدينة المرج بمحافظة القاهرة . وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (٦) تلاميذ تم تدريسها باستخدام الفيديو التفاعلي، والثانية ضابطة تكونت من (٦) تلاميذ تم تدريسها باستخدام بالطريقة التقليدية بالسبورة والقلم وبعد تطبيق القياس القبلي تم تطبيق التجربة ثم تبع ذلك القياس البعدي لمقاييس مهارات القراءة ومهارات الكتابة ، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، والبرنامج القائم على الفيديو التفاعلى، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: فعالية البرنامج التدريبى القائم على الفيديو التفاعلى فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى أفراد العينة واختتم البحث بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة والكتابة – الفيديو التفاعلى – ذوى صعوبات التعلم.

Abstract

The aim of the current research is to develop reading and writing skills using the interactive video of fifth grade primary pupils at Al-Shahid Kamal Abdin School in a school in Cairo governorate. Two groups of two groups of two experimental groups of (6) students were taught using the interactive video, and the second was a control that consisted of (6) students who were taught using the traditional method with a blackboard and pen. After applying the measurement, the experiment was applied and then the measurement followed that measurement. The study used the following skills: a reading skills test, a writing skills test, and an interactive video-based program, and the study reached the following results: The effectiveness of the interactive video-based training program in reading and writing development is effective.

.**Keywords:** Reading and Writing Skills - Interactive video - People with Learning Disabilities

مقدمة:

تعتبر القراءة الوسيلة الأساسية لاكتساب المعلومات والخبرات، وأساس كل عملية تعليمية ولذلك تعد من أهم الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري (فتحي الزيات، ٢٠١٨، ص٣٣٤) ومن ثم فإن التعثر فيها قد ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى؛ وبالتالي فإن القراءة الجيدة تعد عاملاً مهماً للنجاح في المدرسة والجامعة، وفي شتي مجالات الحياة الأخرى. وبنفس القدر فإن الكتابة تلعب دوراً مهماً في كونها تمثل مهارة تعليمية ضرورية للنجاح الأكاديمي، وباعتبارها صيغة اتصالية علي درجة عالية من التعقيد. (عمر المغراوي، ٢٠١٧ ص٢٠).

ويرى(منصور مصطفي وكحلول بلقاسم، ٢٠١٦، ص٢٣) أن القراءة والكتابة تتجاوزان حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، والنطق بها، بالاضافة الى الفهم الدقيق والربط بين حيثيات المادة المقروءة.

واشار(سيد الجارحي، ٢٠٠٩، ص١٤). ان مظاهر الصعوبة فى القراءة تكمن فى اضطراب في استيعاب اللغة مثل الحروف والكلمات، والتردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات خاصة اذا كانت جديدة وإغفال بعضها، والتكرار الملحوظ لأخطاء التلميذ في القراءة، والخلط في ترتيب الحروف في الكلمة والصعوبة في التحليل الصوتي للكلمات،مما يؤثر الى حد كبير على مهارات الكتابة فى حين تتلاشى هذه الصعوبات لدى التلاميذ كلما تقدموا فى العمر والذكاء

و يشهد العصر الحالى تقدماً عظيماً فى المجال التكنولوجى فى العملية التعلمية مثل الوسائط التفاعلية التى فرضت نفسها لما لها من مميزات وتطبيقات كثيرة فى التعليم وساعدت على توفير بيئة تفاعلية يكون فيها المتعلم إيجابيا وفعالاً.(محمد البغدادى ،٢٠٠٢،ص ص٢٩٨-٢٩٤)

ويعتبر استخدام الفيديو التفاعلى احدى المحاولات المستخدمة للنمو المعرفى لدى التلاميذ ، وذلك عن طريق خلق بيئة تعليمية نشطة ، وتهتم الدراسة الحالية بصعوبات القراءة والتعبير الكتابى باعتبارهما من أهم الصعوبات التي تعوق الطفل عن التحصيل في بقية المواد الأخرى، كما أن القراءة والكتابة بينهما علاقة تبادلية، وهما في ذات الوقت فنا الأداء اللغوي إنتاجا وتلقيا، وقد أشار الباحثون في هذا المجال إلى أن معظم صعوبات التعلم توجد مقترنة في معظم الحالات بصعوبات القراءة والكتابة، حتى إن بعض الباحثين اعتبروا صعوبات التعلم وصعوبات القراءة والكتابة مصطلحين مترادفين، وبالتالي فإن دراسة صعوبات القراءة والكتابة هى المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هو.(عبد الحميد بسيونى ،٢٠٠٢، ص ٢٣٠)

مشكلة البحث:

إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى حاجة شديدة الى استخدام التكنولوجيا لأنها تزيد التعلم والدافعية لديهم وأن هؤلاء التلاميذ يمكن أن يتعلموا ويقدموا آداء جيد إذا صممت لهم البرامج المناسبة وأعطوا الوقت المناسب (Badian,2005,P30)

كذلك أكد الباحثون على اهمية الإسراع فى تنمية قدرات الأطفال وعلاج صعوبات التعلم لديهم وبشكل خاص فى مرحلة الطفولة المبكرة ، ففيها يتطور الجانب العقلى واللغوى بدرجة كبيرة (منصوري مصطفي وكحلول بلقاسم، ٢٠١٦، ص ٣٧).

ومن المهارات الأساسية التي تهتم بها مناهج اللغة العربية مهارات القراءة الجهرية ومهارات التعبير الكتابى حيث إن إتقانهم في المرحلة الابتدائية يحقق فوائد كثيرة، وغايات تربوية وقيمية رفيعة، ونظرا لخصوصية المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي في جمهورية مصر العربية باعتبارها المرحلة الأساسية لما يليها من مراحل، فإن إتقان وتنمية المهارات البسيطة المكونة للمهارة المركبة القراءة الجهرية والتعبير الكتابى أصبحت إحدى الغايات المقصودة والمخرجات التعليمية في تدريس مقرر اللغة العربية (مها سلامة نصر، ٢٠١٤، ص ١٠٢).

ولتحقيق الأهداف المنشودة والغايات المقصودة بمجال مهارات القراءة والكتابة تم توظيف التقنية الحديثة وأبرزها بمجال القراءة الجهرية الفيديو التفاعلي، لما له من مميزات كثيرة كونه يجمع بين مميزات الفيديو، ومميزات الحاسب الآلي في التعليم، مما يؤدي إلى الإيجابية في تدريس اللغة العربية في العملية التعليمية، ويساهم في تحقيق التعلم الفعال لدى التلاميذ (محمد رضا البغدادى ،٢٠٠٢،ص ٨٥)

وتري الباحثة عدم وجود برامج وسائط متعددة تفاعلية قائمة على استخدام الفيديو التفاعلى لعلاج صعوبات التعلم وذلك من خلال اطلاع الباحثة على الادبيات العربية و ومناقشاتها مع مجموعة من المعلمين حول آلية تفعيل المناهج الحالية جعلتها تدرك عدم اتباع المعلمين طرائق تدريس تواكب هذا التغير في المناهج ، وفي حد علم الباحثة يوجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية للتعرف على فعالية استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المرج بمحافظة القاهرة ، وتأكيداً على ما سبق برزت فكرة هذه الدراسة في الكشف عن فعالية استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات

القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الشهيد كمال عابدين الابتدائية بمدينة المرج محافظة القاهرة .

وانطلاقا مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الفيديو التفاعلى لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات القراءة ؟

٢- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة ؟

٣- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات الكتابة ؟

٤ - هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في لقياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة ؟

٥- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة ؟

٦- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس مهارات الكتابة ؟

أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلى:

١- التعرف على فاعلية استخدام الفيديو التفاعلى فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٢- بناء قائمة بمهارات القراءة والكتابة اللازمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية.

٣- الكشف عن تنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام الفيديو التفاعلى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية.

٤- إعداد البرنامج التدريبي القائم علي استخدام الفيديو التفاعلي بهدف تحسيين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في اهمية الموضوع الذي يتناول تقنية تعليمية من أجل تحسين مهارات القراءة والكتابة ، وحسب علم الباحثة تعتبر الدراسة الأولى التي استخدمت الفيديو التفاعلي في تحسين مهارات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية، وتحديدا تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١- تستمد أهميتها من الفئة التي تهتم بها فئة صعوبات التعلم واحتياجهم لمزيد من الانشطة والبرامج التعليمية لتلبية احتياجاتهم وتحسين قدراتهم على التعلم بشكل فعال.

الأهمية التطبيقية:

١- القاء الضوء على تصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية و الاهتمام بعلاج صعوبات التعلم أو على الأقل الخفض من حدة الصعوبة بتوظيف تكنولوجيا التعلم

٢- قد يستفيد منها معلمي اللغة العربية من حيث إمكانية الاستفادة منها وتطبيقات الفيديو التفاعلي بالتدريس.

٣- قد تسهم هذه الدراسة في امداد معلمي اللغة العربية بقائمة من المهارات اللازمة للقراءة الجهرية والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية والتي يمكن استخدامها كأداة لقياس نمو المهارة بعد تقنينها على أفراد العينة الاستطلاعية وحساب مؤشرات الصدق والثبات، مما يساهم في استخدامها من قبل المعلمين أثناء التدريس.

٤- تغطية النقص فى الأبحاث العربية التى اهتمت بتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق الوسائط التفاعلية .

مفاهيم البحث:

1- **الفيديو التفاعلى :** عرف عاطف السيد (٢٠٠٤،ص ٧١) الفيديو التفاعلي على أنه: " التقنية التي تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية، وتعتبر هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم، وتشتمل تقنية الفيديو التفاعلي على كل من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية أسطوانات الفيديو مدارة بطريقة خاصة من خلال حاسب أو مسجل فيديو ".

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه " برنامج مقسم إلى مقاطع فيديو تشتمل على صوت وصور متحركة و أيقونات تحكم واستجابة وأسئلة وأنشطة، تسمح للمتعلم بالتحرك في البرنامج وفقا لسرعته وخطة وأهداف البرنامج.

٢- مهارات القراءة : هي تلك المهارات التي أجمع الخبراء والمتخصصون علي أهميتها ، لكي يجيد التلميذ القراءة بطريقة صحيحة، فمهارة القراءة تشمل على إكمال الكلمة بالحرف الناقص، واختيار شكل الحرف المناسب ووصل المقاطع وتحليل الكلمات. (مها سلامة، ٢٠١٤، ص٧)

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها :هي تلك المهارات التي توصلت إليها الباحثة من خلال قائمة مهارات القراءة التي قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، والتي تعين التلاميذ (عينة الدراسة) على القيام بعملية القراءة الصحيحة، والمساهمة في التغلب على بعض الصعوبات القرائية لديهم، وقد اعتمدت الباحثة على تلك المهارات التي حظيت بنسبة تكرار ٨٠ ٪ فأكثر من إجمالي تكرارات آراء المحكمين على القائمة المعدة لذلك، وهذه المهارات هي: مهارة (التعرف، والنطق، والفهم) وقد تم قياسها بالاختبار وبطاقة الملاحظة الذين أعدتهما الباحثة لهذا الغرض.

٣- مهارات الكتابة: هي مجموعة من الأداءات التي يقوم بها التلميذ في أثناء الكتابة، لتكون كتابتهم دقيقة وصحيحة، وتشمل تكوين كلمات من حروف وإكمال العبارات وترتيب الكلمات والجمل وكتابة ما يملي عليه. (محمد فايز، ٢٠١٦، ص ٤٠).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها : هي تلك المهارات التي توصلت إليها الباحثة من خلال قائمة مهارات الكتابة التي قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، والتي تعين التلاميذ (عينة الدراسة) على القيام بعملية الكتابة الصحيحة، السليمة الخالية من الأخطاء والمساهمة في التغلب على بعض الصعوبات الكتابية لديهم، وقد اعتمدت الباحثة على تلك المهارات التي حظيت بنسبة تكرار ٨٠ ٪ فأكثر من إجمالي تكرارات آراء المحكمين على القائمة المعدة لذلك، وهذه المهارات هي: مهارة (الرسم الكتابي، والتعبير الكتابي، وجودة الكتابة) وقد تم قياسها بالاختبار الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

٤- صعوبات التعلم : يعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم: مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعليم، تبدو واضحة في انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم، على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات، إلا أن لديهم صعوبة في بعض عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب والفهم، ويستبعد من هؤلاء المعاقون والمتخلفون عقليا (عادل عبد الله ، ٢٠٠٥: ص ٣٠).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها: مصطلح يشير إلى مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون انخفاضا دالا في الأداء الفعلي لمهارات القراءة والتعبير

الكتابي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة، وفي ضوء متطلبات المرحلة العمرية لهذا التلميذ، مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والجسمية والحركية والاعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي

. ٥- البرنامج التدريبي :تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه : مجموعة من الإجراءات المنظمة والجهود المتكاملة التي تقوم على استخدام التدريبات والأنشطة القرائية والكتابية، باستخدام الفيديو التفاعلى لتنمية امهارات القراءة والكتابة لدى اللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محددات البحث:

(1) المحددات البشرية: تتكون عينة البحث عينة من ذوي صعوبات التعلم وعددهم (١٢) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة

(2) المحددات المكانية: تم تطبيق البحث بمدرسة الشهيد كمال عابدين الابتدائية بمدينة المرج الجديدة بمحافظة القاهرة ..

(3) المحددات الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسى (٢٠١٩/ ٢٠٢٠)

الاطار النظرى

المحور الاول صعوبات القراءة :

تعتبر مهارة القراءة مفتاح النجاح الرئيسي في عملية التحصيل الأكاديمي، والاخفاق فيها يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد نالت القراءة بحظ كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية. بالإضافة إلى الأبحاث التي تناولت المقارنات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وتعرف صعوبات القراءة على أنها عدم القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم القارئ هذه الرموز لتوجيه استعادة الرموز من ذاكرته، ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي الرسالة الكاتب (Chard. D & Dickson. 1999p265).

وتظهر صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أربعة مظاهر أساسية هي: : التعرف: مثل الفشل في استخدام سياق الكلمات، وعدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور المعرفة للعناصر البصرية والبنائية والصوتية، والإفراط في التحليل، وقصور القدرة على المزج السمعي والبصري، وقصور في التعرف على المفردات بمجرد النظر. (فتحي الزيات، ٢٠١٨، ص ١٨٨).

بالإضافة إلى أن الدراسات التي تقوم على صعوبات القراءة تمكن القارئ من القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح بعض الكلمات الغريبة وتحتوي القراءة في متنها على درجة مرتفعة من التعقيد ، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي، والبصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ويمكن للمعلم أن يتقن ويفهم الأسس التي تقف خلف صعوبات التعلم في القراءة، وكيف تظهر للتلاميذ (Martin,2002,p 55)

المحور الثانى صعوبات الكتابة:

الكتابة نشاط عقلي يحدث من خلال ثلاث مراحل: ما قبل الكتابة، والكتابة، وإعادة الكتابة. وحددها الباحثون في التصور ومعايشة الموضوع والإنتاج (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص ٣٩)

وهي أحد أشكال صعوبات تعلم اللغة. ويحددها نيومان (١٩٩٨) Newman بأنها حالة تشمل الصعوبات والاضطرابات التي تعتري منتجات وخطوط اليد والتي تنتج عن تلف عصبي(حمدى الفرماوي، ٢٠٠٩، ص ٣٧٩).

وقد تنتج صعوبات الكتابة عن أخطاء أخرى مثل القصور في المهارات الحركية الدقيقة، والمفاهيم غير المرتبطة باللغة، فلكي يكتب الطفل يفترض فيه على الأقل معرفته برموز اللغة الأصوات ، الكلمات....)، والقدرة على تحويل أصوات اللغة إلى حروف مكتوبة، والمعرفة بنظام التهجئة وتحليل الأصوات، والقدرة على أداء المهارات الحركية الدقيقة مثل القبض الصحيح على القلم، والقدرة على توزيع الحروف على الصفحة بشكل مناسب، وكتابة الحروف المنفصلة والمتصلة بشكل صحيح، بالإضافة إلى ضرورة ترابط الكتابة والانتباه المتواصل (Turel,.,&Johnson, 2012, p 390)،وتظهر صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المظاهر التالية:

مجهود كبير وبطء شديد يبذله الطفل أثناء الكتابة، وكتابة الكلمات بشكل معكوس، وضعف في التآزر الحركي البصري بين العين والأصابع، مع اضطراب في الحركات التي تؤديها اليد ، وحذف بعض الحروف أو بعض الكلمات عند قيام الطفل بنسخ نص أمامه، وكتابة مشوهة في وضع وترتيب الحروف، مع ميل السطر وترك هوامش غير مناسبة في الصفحة، وكثرة الشطب، وضعف الانتباه وصعوبة الاحتفاظ بمضمون الفكرة وإعادة بعض الكلمات أو بعض مقاطع الكلمات، وعدم انجاز المهام الإنشائية في الوقت المحدد ، وعدم انتظام حجم وشكل الحروف، ويصاحب الكتابة عادة بعض اللزمات الحركية كالقبض على القلم بأصابع متشنجة (Badian, 2005, p28), ومن الجدير بالذكر أن ميشال(Michal ,1995) قام بدراسة هدفت إلى تعرف الصعوبات التي تواجه

الطفل كعدم القدرة على القراءة، وعدم التمييز بين الحروف، والأخطاء في التهجئة والنطق لتشابه الكلمات، أي أن الصعوبة ليست في الفهم، وإنما في تخزين المعلومات وتنظيم الأفكار وترتيبها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا من بينهم واحد أو اثنين ذوي إعاقات حادة، ويتم إعطاؤهم مقاطع هجائية للتدريب عليها، وتم اختبارهم في هذه الكلمات قبل وبعد التدريب لمدة أسبوعين. وأشارت نتائج الدراسة إلى: تحسن صعوبات الكتابة بعد التدريب عليها من خلال البرنامج التعليمي المقدم، وقدرة الطلاب على تمييز الحروف، ومن ثم القراءة والكتابة الجيدة.

وقد ذكر (Elizabeth. Nelson,E,2009,p 29)العديد من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة بصورة أكثر تفصيلا كما يلي:

١- الحذف: ويتمثل في ترك كلمة في جملة، أو حرف أو مقطع في كلمة.

٢- الإضافة: وتتمثل في إضافة حرف أو مقطع زائد للكلمة فكلمة.

٣- العكس الرأسي: ويتمثل في عكس حرف من أعلى أسفل أو العكس.

٤-تشويه الكلمة: أي تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.

٥- خلط في ترتيب الحروف: ويتمثل في نقل مواضع الحروف في المقاطع أو الكلمات.

٦- خلط الحروف التي تبدو متشابهة: ويتمثل في الخلط بين حروف الكلمات المتشابهة .

٧- خلط الحروف التي تبدو أصواتها متشابهة: الخلط بين الحروف التي لها نفس النطق.

٨- عكس الحروف الساكنة: الخلط في الحروف المتشابهة في الشكل من حيث الاتجاه .

٩- التلاحمات: وصل الكلمات وعدم ترك مسافة بينها.

المحور الثالث الفيديو التفاعلى :

مع تطور تكنولوجيا التعليم ، يستخدم مفهوم تعليمات الوسائط المتعددة المعززة بالتكنولوجيا على نطاق واسع في البيئات التعليمية. يمكن توظيف التكنولوجيا في تعليم مهارات مختلفة مثل الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة. من بين هذه المهارات ، فهم القراءة والكتابة (Martin. S ,2007,P55)

الفيديو التفاعلي يوفر بيئة تعلم نشطة وتفاعلية مما يؤدي إلى زيادة عنصر التشوق الاثارة التي عملت على اكتساب مهارات القراءة والكتابة حيث يساهم فى اعطاء التلميذ الفرصة الكافية لتعلم مهارات القراءة والكتابة وفقا لقدراته

الشخصية وسرعته الذاتية فى التعلم فى التعلم علاوة على تقديم الاختبارات التقويمية مما يعطى للتلميذ الفرصة للتفاعل ايجابيا واعطاء استجابة سريعة على الصواب والخطا فى الاداء (Mohammadian, A, Saed, A& Shahi, Y(2018,P25) وهذا يتفق مع راى عاطف السيد (٢٠٠٤، ص ٨٨)فى أنه يمكن استخدام الفيديو التفاعلى أما فرديا أو فى مجموعات قليلة دون وجود معلم وتتيح هذه الوسيلة امكانية الاحتفاظ بالاستجابات الخاصة بكل فرد مسجلة حتى بتمكن من تقويم العملية التعليمية وذلك يدل على فعالية استخدام الفيديو التفاعلى فى اكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة ويتفق ذلك مع ما ذكره عاطف السيد (٢٠٠٠، ص ٨٥) بان استخدام الفيديو التفاعلى يعمل على اتاحة الفرصة للمتعلم أن يطوع الكمبيوتر لمصلحته الخاصة وفق طاقته ومجهوده وتبعا لسرعته اى أن استخدام الفيديو التفاعلى له دور مؤثر فى اكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة

وفى ضوء ما سبق ترى الباحثة ان هناك العديد من النقاط التي يمكن أن نخلص إليها من خلال التعرف والفهم عن طبيعة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وأعراضهما، والاضطرابات المرتبطة بهما، والأسباب الكامنة خلفهما، وآليات التشخيص والتدخل الفعالة، وأن صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ما هما إلا وجهان لعملة واحدة وكذلك فهم طبيعة العلاقة بين كل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتفاعل بينهما، وكيف أن معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، كما إنه قد يتفق نوع الصعوبة في القراءة مع نوع الصعوبة في الكتابة

كما ترى الباحثة أن توظيف استخدام الفيديو التفاعلى فى تيسير تعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة وهو من الموضوعات المهمة في عصر انتشر فيه التكنولوجيا الذي استوجب توظيف التكنولوجيا بأجهزتها وأدواتها لمساعدتهم على التعلم ،كما ان فاعلية استخدام تقنية الفيديو التفاعلى قادرة على تيسير عملية التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة والكتابة ولهذا فأنه من الضرورى تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم بمختلف أجهزتها وأدواتها وتشكيل القناعة لديهم باستخدامها في تدريس ذوي صعوبات التعلم لأنها تيسر تعلم التلاميذ نحو مهارات القراءة والكتابة والحساب .

دراسات سابقة

تعرض الباحثة فى هذا المحور الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة حيث تم تصنيفهما الى محورين رئيسسين وهما

المحور الاول: دراسات وبحوث تناولت مهارات القراءة والكتابة لدى ذوى صعوبات التعلم

هدفت الدراسة التي قام بها (Sucena , Castro & Seymour ,2009) الى بحث القدرة على فهم القواعد في اللغة ، وذلك عن طريق مقارنة أداء (١٥) طفلا برتغاليا لديهم صعوبات تعلم قراءة بأداء مجموعة من الأطفال العاديين ، تراوحت أعمارهم بين ٨ - ١٠ سنوات في خمسة مؤشرات مرتبطة بافتراضات القصور الصوتي وهي: تأثير المفردات المعجمية، وانتظام الكلمات، وطولها ، والوعي الصوتي الضمني والصريح، وسرعة التسمية ، وقد استخدم الباحثون استبيانا لقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ واخر لتقديرات المعلمين اعداد الباحثين ، وقد أوضحت نتائج المقارنة أن مجموعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لديهم إعاقة صوتية مرتبطة بالقصور في نمو الوعي الصوتي الضمني، وقراءة الكلمات غير المنتظمة، وتأخر نمو القدرة على فك رموز الكلمة والوعي الصوتي الصريح مقارنة بمجموعة القراء العاديين .

كما هدفت الدراسة التى قام بها (Pavildou. , Killy. & Williams ,2009) الى تقييم التحسن على مستوى التعرف على الكلمة، والطلاقة في القراءة الشفهية لمجموعتين من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ، المجموعة الأولى تكونت من (١٦) طفلا كانت أعمارهم (٧) سنوات، والمجموعة الثانية تكونت من (١٤) طفلا، وكانت أعمارهم (٦) سنوات ، وقد استخدم الباحثون بطارية تقييم الإدراك الصوتي للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة الصوتية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في الإدراك الصوتي : القراءة في اتجاه خاطئ تمثل في الخلط في ترتيب كلمات الجملة، وتبادل مواضع الكلمات بتغيير أماكنها ، وانتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد : صعوبات ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية : عدم تمييز كل من الحروف المشددة اللام الشمسية عن القمرية، والأصوات المتشابهة. : الفهم والاستيعاب هو عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد ، وعدم فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في التذوق الأدبي للنص.

- فى حين هدفت الدراسة التى قام بها (Elizabeth.Nelson,E,2009)الى معرفة الفروق بين الاطفال العاديين وذوى صعوبات تعلم الكتابة فى بعض المتغيرات ، وقد اجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدم الباحثان مقياس تقدير مهارات الكتابة اعداد الباحثان ومقياس لذكاء الاطفال (ASB) واسفرت نتائج الدراسة على أن أهم الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة بصورة أكثر تفصيلا كما يلي:

١- الحذف: ويتمثل في ترك كلمة في جملة، أو حرف أو مقطع في كلمة.
٢- الإضافة: وتتمثل في إضافة حرف أو مقطع زائد للكلمة فكلمة.
٣- العكس الرأسي: ويتمثل في عكس حرف من أعلى أسفل أو العكس.
٤-تشويه الكلمة: أي تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.
٥- خلط في ترتيب الحروف: ويتمثل في نقل مواضع الحروف في المقاطع أو الكلمات.
٦-خلط الحروف التي تبدو متشابهة: ويتمثل في الخلط بين حروف الكلمات المتشابهة
٧-خلط الحروف التي تبدو أصواتها متشابهة: الخلط بين الحروف التي لها نفس النطق.
٨-عكس الحروف الساكنة: الخلط في الحروف المتشابهة في الشكل من حيث الاتجاه .
٩-التلاحمات: وصل الكلمات وعدم ترك مسافة بينها.

- بينما هدفت دراسة (William, & James ,2009) إلى تنمية القدرة علي فهم القواعد في اللغة لدى مجموعة مكونة من (١٥) طفلا من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة مقارنة بمجموعة أخرى من الأطفال العاديين من خلال استخدام مهام القواعد الاصطناعية؛ حيث تم تنفيذ تجربتين اختلفتا في زمن التنفيذ وطبيعة التعليمات ، وقد تم استخدام مقياس تعلم القواعد الاصطناعية (AGL Knowlton & Squire ,)(Artificial Grammar Learning) لقياس التحسن في التجربتين ، وقد أظهرت النتائج استفادة الطلاب العاديين من برنامج مهام القواعد الاصطناعية مقارنة بالطلاب الذين يعانون من صعوبات قراءة، وقد أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في قدرات التعلم الضمني؛ مما لم يمكنهم من تعلم القواعد المتضمنة في البرنامج الا بشكل أقل من العاديين.

- أما دراسة (السيد أبوشعيشع، ١٩٩٦) فقد هدفت إلى تعرف أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد برنامج لعلاجها ، وتضمنت عينة الدراسة(٢٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج على (٨٢) ساعة بواقع (٤٥) دقيقة لكل جلسة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم شائعة لدى العينة في القراءة، تتمثل في: تعرف الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف صعوبات التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف) وفي الكتابة تتمثل في:

صعوبة كتابة حروف المد ، والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون في الكتابة).

المحور الثانى :دراسات وبحوث تناولت فعالية استخدام الفيديو التفاعلى مع ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة

- هدفت الدراسة التى قام بها (Zittle,2004) إلى استقصاء أثر استخدام الفيديو التفاعلى في تطوير مهارات طلاب الصف الثالث والرابع الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية ، تكونت عينة الدراسة من(١٦) طالبا وطالبة موزعين إلى مجموعتين ضابطة درست باستخدام أجهزة حاسوب مكتبية، وتجريبية درست باستخدام الفيديو التفاعلي، واستخدم الباحث استبيانا لتقدير مهارات القراءة والكتابة كما استخدم تقنيات الفيديو التفاعلى ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية، وقد بينت المشاهدات الصفية والمقابلات مع المعلمين أن الطلبة الذين استخدموا الفيديو التفاعلى كانوا أكثر تفاعلا وتعاونا مع بعضهم مقارنة بالطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسوب المكتبي.

- كما اشار(Smith, Hardman & Higgins, 2006) فى دراستهما إلى دور الفيديو في زيادة التفاعل الصفي، حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر استخدام تقنية الفيديو في زيادة التفاعل بين المعلم والطالب في حصص القراءة والكتابة والحساب، ولتحقيق هدف الدراسة تم رصد (١٨٤) حصة على مدى سنتين لعينة من مدرسي المرحلة الأساسية، تم التدريس فيها باستخدام الفيديو التفاعلى لمجموعة وبدونه لمجموعة ثانية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الفيديو التفاعلى أدى إلى بعض التغيرات في التفاعل بين الطالب والمعلم وتطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب

- بينما هدفت دراسة (Lin,2010) إلى معرفة فعالية استخدام الفيديو واتجاهات الطلبة نحوه ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدارس مقاطعة كاوشيون في الصين.وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، واستخدمت الباحثة مقياسا لتحديد اتجاهات الطلبة نحو الفيديو التفاعلى واختبارا للتحصيل فى مادة اللغة الانجليزية ، وبعد تطبيق الدراسة أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام الفيديو التفاعلى في تحصيل الطلبة في مادة اللغة الانجليزية ، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجية الفيديوالتفاعلى في التدريس.

- وفي دراسة اخرى طبقتها مبادرة التعليم الأردنية Jordan Education Initiative,2010) والتى هدفت إلى معرفة أثر الوسائط التفاعلية على عمليتي

التعليم والتعلم في المدارس الاستكشافية في عمان. شملت الدراسة (١٧٥) طالباً وطالبة وسبعة عشر معلماً ومعلمةً في أربع مدارس استكشافية، ثلاث منها للإناث وواحدة للذكور، واستخدمت الدراسة اختبارا التحصيل الشهرية فى المواد المختلفة اعداد المعلمين فى المدرسة ، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو الوسائط التفاعلية اعداد الباحثين، أظهرت النتائج أن معظم المعلمين والطلبة يرون أن الوسائط التفاعلية مهمة في تحفيز البيئة التعليمية وتنشيط بيئة التعلم، كما ان استخدام الوسائط التفاعلية تزيد من المشاركة والاهتمام لدى الطلبة داخل الفصول الدراسية.

فى حين هدفت دراسة (Turel , & Johnson, 2012) إلى الكشف عن أثر استخدام الوسائط التفاعلية في تحصيل طلبة الصف الثالث والخامس في ولاية جنوب كارولينا ،وشارك في الدراسة ستة معلمين من الصف الثالث وستة معلمين من الصف الخامس وثلاثة من مديري المدارس ،عشرة طلاب كعينة ممثلة من طلبة الصف الخامس والصف الثالث، واعتمدت الدراسة على الادوات التالية (مقياس مهارات اللغة الانجليزية ومقياس مهارات الرياضيات ومقياسا ثالثا لتقدير اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائط التفاعلية فى عملية التعلم) ، حيث أظهرت النتائج أن استخدام الوسائط التفاعلية عمل على تحسين أداء الطلبة في مهارات اللغة والرياضيات، وأن اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو استخدام الوسائط التفاعلية كان اتجاها إيجابياً ويشجعون على استخدامها، وأن لدى الطلبة رغبة كبيرة في استخدام الوسائط التفاعلية في التعلم. وأظهرت الدراسة أن للفيديو التفاعلى دوراً كبيراً في تحسن مستويات الطلبة.

كذلك هدفت دراسة محمديان أمير ، سعيد أمين، يونس شاهي (٢٠١٨) الى معرفة اثر استخدام تقنية الفيديو في تحسين الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، تم إجراء اختبار تحديد المستوى في Longman على (١٤) من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتأكد من أن المتعلمين في نفس المستوى من الكفاءة. تم اختيار الطلاب من المدارس الابتدائية الحكومية في تشابهار. اعتبر المشاركون متعلمين متوسطين وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ، تم إجراء اختبار مسبق لفهم القراءة لتقييم استيعاب المشاركين للقراءة. استخدم المشاركون في المجموعة التجريبية ملفات الفيديو لتحسين فهمهم للقراءة بينما تلقت المجموعة الضابطة مناهج تقليدية لتعليم الفهم المقروء. أخيرًا ، تم تخصيص (٤٠) عنصرًا للاختيار من متعدد للاختبار اللاحق لجميع المشاركين ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مواد الفيديو كان لها تأثير كبير في تعزيز الفهم القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية

التعقيب على الدراسات السابقة

- اولا من حيث الهدف : هدفت دراسة (Pavildou, Killy & Williams 2009 **)إلي تحسين مهارة التعرف علي الكلمات، والطلاقة في القراءة الشفهية لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، بالاضافة الى دراسة (** Sucena , Castro & Seymour,2009**) التي هدفت إلى تنمية القدرة على فهم القواعد في اللغة.**

- أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت صعوبات تعلم الكتابة نجد أن دراسة (Michal,1995**)، ودراسة السيد ابو شعيشع ، ١٩٩٦) قد هدفتا الى علاج صعوبات الكتابة مع صعوبات القراءة من خلال برامج علاجية تساعد في الحد من أعراض هذه الصعوبات.**

- أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت استخدام الفيديو التفاعلى فى تنمية مهارات القراءة والكتابة نجد ان معظم هذه الدراسات بحثت في أثر الفديو التفاعلى في تحصيل في مواد معرفية مختلفة كاللغة العربية وتعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وتناولت مهارات اللغة

ثانيا من حيث العينة :- تنوعت عينة الدراسات المرتبطة باستخدام الفيديو التفاعلى ، فقد أجريت دراسات تتعلق بطلبة الجامعات ودراسات اختارت عينتها من طلبة المراحل التعليمية المدرسية، ودراسات أخرى كانت عينتها من المعلمين ومديري المدارس كدراسة (Jordan Education Initiative,2010**)**

- كما اتخذت تلك البرامج منحى المنهج التجريبي القائم على الضبط التجريبي للمتغيرات وكذلك التصميم التجريبي القائم على الضبط التجريبي وتوزيع العينات إلى مجموعات تجريبية وضابطة لاختبار فعالية البرامج المستخدمة.

- توصلت معظم الدراسات إلى العلاقة بين تطور مهارات القراءة والكتابة طريقة التدريس بالفيديو التفاعلى لدى تلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

ثالثا من حيث النتائج :- أشارت النتائج إلى أن أهم مهارات القراءة تمثلت في التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات وتكوين الكلمات والرموز اللغوية ،تحديد المترادفات والتضاد ،استخدام السياق والجمع

- أشارت النتائج إلى أن أهم مهارات الكتابة تمثلت: الترتيب والاكمال والتنوين،الجمع والمفرد ، كذلك يمكن ملاحظة إن أغلب الدراسات التي بحثت في تطوير مهارات القراءة والكتابة باستخدام الفيديو التفاعلى في التدريس كانت نتائجها ايجابية، الأمر الذي ساعد على اختيار موضوع الدراسة ومن هذه الدراسات: دراسة (Zittle,2004 **) ودراسة (** Smith, Hardman& Higgins, 2006 **) ودراسة (**Lin,2010**) ودراسة (**Morris,2010**) ودراسة (** Jordan Education Initiative,2010**) ودراسة محمديان ، أمير ؛ سعيد أمين. يونس شاهي (٢٠١٨) ،**

وكانت النتائج تشجع على اجراء دراسة تتعلق بالمهارات الفرعية كتعليم الكتابة حيث تميزت الدراسة الحالية بكونها تتناول موضوع استخدام الفيديو التفاعلى في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم ، وتم الاستفادة منها في إجراءات الدراسة الحالية.وهو موضوع لم يتم دراسته حتى لحظة إعداد هذه الدراسة وحسب علم الباحثة.

فروض البحث:

في ضوء ما سبق من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض كما يلي:

١- - توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات القراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة لصالح القياس البعدي .

٣- توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات الكتابة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٤ - - توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة

٦- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس مهارات الكتابة

إجراءات البحث:

إعتمد البحث الحالى على المنهج شبه التجريبى في إجراءات بحثه و في التعرف على فعالية استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الشهيد كمال عابدين بمدينة المرج بمحافظة القاهرة .

اولا :عينة البحث

تكونت العينة النهائية للبحث الحالى من تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مما يعانون من ضعف فى مهارات القراءة

والكتابة ، تم تقسمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة متكافئة من بمدرسة الشهيد كمال عابدين بمدينة المرج بمحافظة القاهرة . واعتمد الدراسة على استخدام التصميم شبه التجريبي المعروف ب " القياس القبلي و البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة ".

ثانيا: أدوات البحث

١- **اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:**

وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من (٦٠) مجموعة من الصور والأشكال، وكل مجموعة تتكون من (٥) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (٤) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

ثبات الاختبارات:

لقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٧٥،. وهي أقل قيمة تم الحصول عليها و ٨٥،. وهي أكبر قيمة تم الحصول عليها وهي معاملات تدل على ثبات يمكن الوثوق بها.

صدق الاختبار:

لقد ثبت من البحوث التجريبية التي درست العلاقة بين اختبار الذكاء المصور ومجموعة من الاختبارات العقلية الأخرى أن معاملات الارتباط بينها كانت دالة إحصائيا (عند مستوى ٠،٠٥). وكان معامل الارتباط بين درجات اختبار الذكاء المصور ودرجات اختبار الذكاء غير اللفظي يساوى ٠،٨٣ وهو دال عند ٠،٠١ (أحمد الرفاعي، ١٩٨٣ ، ص ٤٠٧).

وقد تم استخدام مقياس الذكاء المصور في كثير من الدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٨٩) وقد قامت الباحثة بتجريب المقياس قبل تطبيقه للتأكد من صدقه وثباته حيث كان الصدق حوالي ٠،٨٥ ومعامل الثبات ٠،٨.

٢- **مقياس صعوبات التعلم. إعداد السرطاوي، ١٩٩٥.**

الهدف من استخدام المقياس:

التعرف على طلاب الذين لديهم صعوبات التعلم للمراحل المبكرة.

وصف المقياس:

اشتمل المقياس على (٥٠) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد ، وتتمثل في الصعوبات الأكاديمية، والخصائص السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، وقد أعدت الفقرات بطريقة ليكرت، وتسير الدرجات على أوزان كالتالي (ينطبق بدرجة عالية جدا وتأخذ (٥) درجات، ينطبق بدرجة عالية وتأخذ (٤) درجات،

ينطبق بدرجة متوسطة وتأخذ (٣) درجات، ينطبق بدرجة منخفضة درجتان، ينطبق بدرجة منخفضة جدا وتأخذ درجة (١). ويقوم المعلم بمراقبة سلوكيات الطفل داخل الفصل وخارجه، وبناء على معرفته وخبرته بالطالب، ثم يصدر الحكم عليه من خلال معطيات المقياس والإجابة عليه. فإذا كانت درجات الطالب تقع دون الدرجة التائية (٤٥) فتدل على عدم وجود صعوبة في التعلم، أما إذا كانت واقعة عند الدرجة التائية (٤٥ وأكثر) فتشير إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم مما يستدعي تحويل الطالب لفريق التقييم بهدف التحقق من طبيعة الصعوبة وأسبابها المحتملة بهدف معالجتها.

٣- اختبار تشخيص صعوبات القراءة : اعداد الباحثة:

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. ويتكون الاختبار من شقين: الشق الأول: التشخيص صعوبات التعرف مكون من (٤٠) مفردة تقيس (٤) مهارات. الشق الثاني: لتشخيص صعوبات الفهم مكون من (٥٦) مفردة تقيس (٨) مهارات، مما يعني أن الاختبار يقيس (١٢) مهارة. يتكون الاختبار من (٣٠) سؤالا وعدد مفرداته (٩٨) مفردة.

صدق الاختبار:

وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملائمتها لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، في ضوء معيار موافقة ٨٠٪ من المحكمين على الفقرات أو أكثر، مع عمل التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة " سيبرمان وبراون " لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد كان معامل ثبات الاختبار (٠,٧٥) وهو معامل ثبات مناسب.

٤- اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي : اعداد الباحثة:

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن صعوبات التعبير الكتابي لدى افراد العينة ذوى صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائى . ويتكون المقياس من ثلاث مستويات كالتالي: المستوى الأول: مستوى كتابة الكلمة، وقد اشتمل على (١٣) سؤال وعدد المفردات (١٠٥)، والمستوى الثاني: كتابة الجملة، واشتمل على (٤) أسئلة وعدد مفرداته (٢٤)، أما المستوى الثالث اشتمل على (١٤) سؤال وعدد مفرداته (٥٦) وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) سؤالا ، وعند مفرداته (١٨٩) مفردة

. صدق الاختبار : أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملائمتها لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، في ضوء معيار موافقة ٨٠٪ من المحكمين على الفقرات أو أكثر، مع عمل التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية المعرفة معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة (سبيرمان وبراون) لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد كان معامل ثبات الاختبار (٧٧،.) وهو معامل ثبات مناسب.

٥- البرنامج التدريبي القائم على استخدام الفيديو التفاعلى لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. إعداد الباحثة.

يعرف البرنامج التدريبي القائم على استخدام الفيديو التفاعلى لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية على أنه مجموعة من الاجراءات الخاصة والمنظمة التى تهدف الى تنمية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات وقد مر إعداد البرنامج بمراحل تفصيلها ما يلي:

اولا : فلسفة بناء البرنامج التدريبي:

تتمثل فلسفة البرنامج فى مسلمة مؤداها أن لكل من القراءة والكتابة تأثيرات تبادلية فاعلة؛ فالكتابة تؤدي إلى تحقيق تنمية فى القراءة، والكتابة تؤدي إلى تنمية فى القراءة، كما أن استخدام الفيديو التفاعلى يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة معًا ، لذا فالبرنامج التدريبي الحالي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوي صعوبات التعلم باستخدام الفيديو التفاعلى .

ثانيا : تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف العام: تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم باستخدام الفيديو التفاعلى

الأهداف الإجرائية: بنهاية هذا البرنامج التدريبي يتوقع أن يكون كل تلميذ/ تلميذة قادرًا على أن:

- يكتب كلمات من حروف معطاة.
- يحلل الكلمة إلى مكوناتها أصوات /حروف.
- يحدد مفهوم كل فقرة موضع التدريب.
- يكتب ما يملى عليه من كلمات بسرعة مناسبة.
- يملأ نموذجًا بخط واضح.
- يكتب محاكيًا بعض الجمل بخط النسخ.
- ينطق الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال.
- يميز بين الحروف المتشابهة فى رسمها.
- يكتب الحرف موضع التدريب في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

- يكتب مراعيًا المسافات المناسبة بين الحروف والكلمات والجمل.
- ينطق أصوات الحروف العربية نطقًا صحيحًا.
- يتعرف حروف المد (الألف-الياء- الواو).
- يتعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاث من خلال كلمات.
- ينطق الجمل نطقً صحيحًا بدون حذف أو إضافة أو إبدال.
- يقسم الكلمة إلى أصواتها.
- يفرق بين الكلمات المتشابهة والمختلفة في النطق.
- ينطق الحرف موضع التدريب نطقًا صحيحًا.
- يربط بين شكل الحرف وصوته.
- يميز نطقًا بين الأصوات القريبة في المخرج مثل (الزاي- الذال- الضاد – الدال – الثاء - السين).
- يحدد الكلمات المشتملة على الحرف موضع التدريب في مواضع مختلفة من الكلمة.
- يتعرف الحرف موضع التدريب في الكلمات المنطوقة.
- يتعرف الحرف موضع التدريب في الكلمات المكتوبة.

ثالثا: تحديد محتوى البرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي القائم على استخدام الفيديو التفاعلى في ضوء الأهداف الإجرائية السابقة، واستنادًا إلى ما تم التوصل إليه من خلال معطيات أدبيات الدراسة، وبما يتلاءم مع طبيعة فئة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد تم إعداد البرنامج التدريبي وفق ما يلي:

١- قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من نماذج التصميم و التطوير التعليمى لا سيما النماذج المتخصصة فى تصميم برامج الفيديو التفاعلى ومنها نوذج عبد اللطيف الجزار(١٩٩٤) ونموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) ونموذج وليد محمد يوسف (٢٠٠٧) ونموذج حسن الباتع وعمار(٢٠٠٩) فتم تصميم البرنامج وفقا للخطوات التالية

الخطوة الأولى: تصميم نظام الفيديو التفاعلي: وتتضمن هذه المرحلة العمليات التالية:

١- تم صياغة وتحديد الأهداف التعليمية لكل مهارة من مهارات القراءة والكتابة المتضمنة بالبرنامج، ثم عرضت على مجموعة من المتخصصين لاستطلاع الرأي في الأهداف التعليمية للبرنامج وقد أجيزت من قبل المحكمين.

٢- تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل مهارة من مهارات القراءة والكتابة ، وتنظيمها بصورة منطقية متتابعة ومتسلسلة، مع ارتباطها بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها بعد دراسة البرنامج .

٣- تم بناء مقياسين لمهارات القراءة ومهارات الكتابة ثم اختيار الفيديو التفاعلي كأحد اساليب التعلم الذاتي، لما له من فاعلية في تعلم المهارات وإتقانها.

٤- تم اعداد تصور مبدئي لتصميم البرنامج، وما يحتويه من معلومات مقدمة على شكل نصوص او صور أو لقطات فيديو، ثم اعداد الشكل المبدني لتوزيع العناصر على شاشات البرنامج، وكيفية تفاعل المتعلم مع البرنامج، وتعزيز استجابة المتعلم وحثه على إتمام التعلم، تبعا لقدراته واستعداداته الخاصة. .

٥- استخدمت الباحثة طريقة البرمجة الخطية التي تقوم على تقسيم المبادة التعليمية إلى مجموعة من الخطوات الصغيرة والمرتبطة كل منها يسمى "إطار" Frame، ويعرض كل إطار معلومة صغيرة .. على المتعلم ، ويطلب منه أن يستجيب استجابة ظاهرة عادة ما تكون مكتوبة، وقد صاغت الباحثة هذه الاستجابة في صورة سؤال أو اكثر بعد كل إطار، وعندما يستجيب المتعلم بناءا على ما درسه في الإطار السابق يقدم له التعزيز الفوري لإجابته.

٦- تم صياغة المعلومات بلغة واضحة ومحددة ، كما تم تزويد بعض الأطر التي تتضمن كتابة نصية بالصور، وفقا لما يقدمه كل إطار من معلومات ومعارف علمية، حيث أن الصور تعمل على تقريب مهارات القراءة والكتابة إلى أذهان المتعلمين ، كذلك استخدام أسلوب التنويع في صياغة أسئلة الأطر، ولا ينتقل التلميذ إلى الإطار التالي إلا إذا أجاب إجابة صحيحة على الأسئلة، أما إذا - أجاب إجابة خاطئة يعود به البرنامج تلقائيا إلى الإطار السابق لاستعراض المعلومة مرة أخري، - وقد تم عرضه على مجموعة من المتخصصين ، وتمت إجازته وصلاحيته للإنتاج.

الخطوة الثانية: إنتاج نظام الفيديو التفاعلي: وتشمل عملية إنتاج نظام الفيديو التفاعلي ثلاثة خطوات:

١- إنتاج شاشات الكمبيوتر: حيث يتطلب ذلك الرسوم أو الصور التي سوف تدخل ضمن النص، كما يستلزم الأمر انتاج بعض الأصوات المصاحبة أو تلك التي تتسم بالتلميح للمتعلم، بالإضافة إلى استخدام قطعة موسيقية المقدمة البرنامج، وبعض الأصوات والمؤثرات اللازمة للتغذية الراجعة ومن ثم تخزين ملفات الصوت في مجلد لحين استخدامها في البرنامج.

٢- إنتاج مشاهد الفيديو: جيث تم التصوير باستخدام كاميرا فيديو رقمية، ثم نقل لقطات الفيديو على الكمبيوتر ومعالجتها وتقطيعها حسب الحاجة الفعلية لها (عمل المونتاج).

٣- برمجة مشاهد الفيديو على الكمبيوتر: ربط أجزاء البرنامج ببعضها البعض، بجميع ما يحتويه من مقدمة، وشاشات الأطر، والأسئلة التقويمية التابعة

لها، وتعزيز الاستجابة، وخاتمة البرنامج، عن طريق تفعيل وتنشيط المفاتيح التي أعدت لغرض نقل التلميذ إلى الموقع الذي يريده من البرنامج، وإتمام عملية تعلمه على النحو السليم، بمجرد الضغط على الفارة مرة واحدة فقط

الخطوة الثالثة: تقويم نظام الفيديو التفاعلي: وذلك من خلال التقويم الداخلي والخارجي للبرنامج بعرضه على المتخصصين وقد أجمعوا على صلاحية البرنامج للتعلم، وقد تم تجريب البرنامج على عدد (٢) من التلاميذ ، وقد أظهروا إعجابا واضحا بأسلوب التعلم بالبرنامج التعليمي المقترح، وانه يقدم تسلسل منطقي ومبسط للمادة العلمية بصورة أدق تساعد على زيادة دافعية التلاميذ وتفاعلهم مع البرنامج

رابعا : مدة البرنامج التدريبى

يحتوى البرنامج التدريبى على عدد (٢٠)جلسة تدريبية بواقع جلستين اسبوعيا مدة الجلسة (٢٠: ٣٠) دقيقة تم تطبيقها بمدرسة الشهيد كمال عابدين بأدارة المرج التعليمية بمحافظة القاهرة

خامسا: الانشطة والفنيات المستخدمة فى البرنامج

استخدمت الباحثة مجموعة من الانشطة التعليمية فى الفيديو التفاعلى في علاج صعوبات القراءة حيث يقوم التلميذ بالأنشطة التالية: اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، واختيار المعنى الصحيح للكلمة، وكذا مضادها، ومثناها وجمعها، أو الجمع ومفرده، واختيار الكلمة المناسبة للسياق، والعصف الذهني لاستخراج الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار الجزئية حسب ورودها في النص، والإجابة عن أسئلة تكشف عن قدرة التلاميذ على الربط بين الأسباب والنتائج.

أما الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي:

يقوم التلميذ بالأنشطة التالية: تكملة الحرف الناقص في الكلمة، وترتيب الحروف لتكوين الكلمة، وإجابة الأسئلة، وترتيب الكلمات التكوين الجمل، وتحويل الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس، واستخدام أدوات الربط بين الجمل، ووضع علامات الترقيم أثناء الكتابة بين الجمل والفقرات، وترتيب الجمل لتكوين فقرة، وإكمال الفقرة بالجملة الأساسية، ووضع الجمل المساعدة الجملة أساسية معطاة، التدريب على كتابة فقرة كاملة من إنشائه، والتدريب على مجموعة من الأنشطة التي تنمي الفهم القرائي.

سابعا :صدق المحتوى للبرنامج التعليمي

تم عرض البرنامج التعليمي بجميع مكوناته من مقاطع الفيديو والسيناريو التعليمى على لجنة من المحكمين من اساتذة الجامعات المصرية تخصص تكنولوجيا تعليم بهدف الحكم على صدق البرنامج بمحتوياته وملحقاته ومدى مناسبته للتدريس ومدى كفايات التدريبات بالاضافة الى مدى وضوح الاهداف الاجرائية وتم أخذ جميع الملاحظات بالاعتبار والتصويب وكانت معظم الملاحظات تتعلق بالجوانب الفنية والشكلية بالاضافة الى أنه كانت نتائج التحكيم النهائية أن البرنامج مناسب لخطة البرنامج التعليمى ويتوافق مع الاهداف التى تم اعدادها

عرض النتائج وتفسيرها:

تحقيقًا لأهداف البحث فقد جرت معالجة بيانات البحث إحصائيا وفيما يلى عرضًا لما تم التوصل إليه من نتائج.

نتائج الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على: توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات القراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معادلة " مان ويتني " والنتائج موضحة كما يلي

جدول رقم (١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس ألبعدي باستخدام اختبار مان ويتنى (ن= ١٢)

م	الابعاد/ قراءة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلاله
١	التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات	الضابطة	٦	٩،١٧	٥٥	٣،٦٩٧	٠،٠١	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٨٣	٣٣			
٢	تكوين الكلمات والرموز اللغوية	الضابطة	٦	٩،٤٣	٥٦،٥	٣،٩٣٩	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٥٨	٣١،٥			
٣	تحديد المترادفات	الضابطة	٦	٩،٣٣	٥٦	٣،٧٣٣	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٧٦	٣٣			

م	الابعاد/ قراءة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلاله
	والتضاد							
٤	استخدام السياق والجمع	الضابطة	٦	٩،٥٠	٥٧	٣،١٨	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٥٠	٢١			
٥	استخلاص الافكار الرئيسة والجزئية	الضابطة	٦	9.50	57	٣،٩٨	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.50	21			
٦	ترتيب الافكار والربط بين السبب والنتيجة	الضابطة	٦	9.50	57	٣،٩٥	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.50	21			
	الدرجة الكلية لمهارات القراءة	الضابطة	٦	9.5	57	٣،٨٨٧	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.5	21			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مقياس مهارات القراءة. وعلى الدرجة الكلية الصعوبات تعلم القراءة على الجزء الأول مقياس صعوبات تعلم القراءة؛ حيث كانت قيمه Z دالة إحصائية داله عند مستويات ٠١،٠ في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية وهذا يحقق الفرض الأول للدراسة.

نتائج الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة لصالح القياس البعدي. ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معادلة " ويلككسون " ، والنتائج كما يلي:

جدول رقم (٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

م	الابعاد/ قراءة	القياس قبلى/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلاله
١	التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات	الرتب السالبة	٥	٣،٥	١٥	٣،٣٥	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١					
٢	تكوين الكلمات والرموز اللغوية	الرتب السالبة	٦	٣،٥	٢١	٣،٤٣	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة						
٣	تحديد المترادفات والتضاد	الرتب السالبة	٥	3.5	١٥	٣،٣٧	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١					
٤	استخدام السياق والجمع	الرتب السالبة	٦	٣،٥	٢١	٣،٣٠	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٥	استخلاص الافكار الرئيسة والجزئية	الرتب السالبة	6	3.5	21	٣،٣١	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	0	0	0			

م	الابعاد/ قراءة	القياس قبلى/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلاله
		الرتب المتعادلة	0					
٦	ترتيب الافكار والربط بين السبب والنتيجة	الرتب السالبة	٥	3.5	21	٢،٣٠	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	0	0	0			
		الرتب المتعادلة	١					
	الدرجة الكلية لمهارات القراءة	الرتب السالبة	6	3.5	21	٢،٣٠	.0.05	البعدى
		الرتب الموجبة	0	0	0			
		الرتب المتعادلة	0					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة Z بين القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائية عند مستويات ٠،٠٥ وهذا يحقق الفرض الثاني.

نتائج وتفسير الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على المقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه المجموعة التجريبية".

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي باستخدام اختبار مان ويتنى (ن= ١٣)

	الابعاد/ كتابة	المجموعة ن	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلاله
١	الترتيب	الضابطة	٦	٩،١٧	٣٥	٣،٥٧١	٠،٠٥	التجريبية

	الأبعاد / كتابة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	والاكمال	التجريبية	٦	٣،٨٣	٣٧			
٢	التنوين	الضابطة	٦	٩،٤٢	٥٦،٥	٢،٥٢	٠،٠٥	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٥٨	٢١،٥			
٣	التمييز بين (التاءات- اللام الشمسية واللام القمرية	الضابطة	٦	٩،٢٣	٥٦	٢،٩٦	٠،٠١	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٧٢	٢٢			
٤	الجمع والمفرد	الضابطة	٦	٩،٥٠	٥٧	٢،٨٣٢	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	٣،٥٠	٢١			
٥	تكوين جملة	الضابطة	٦	9.50	57	٢،٩٠٨	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.50	21			
٦	تكوين فقرة	الضابطة	٦	9.50	57	٢،٥٧١	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.50	21			
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	الضابطة	٦	9.50	57	٢،٩١٢	0.01	التجريبية
		التجريبية	٦	3.50	21			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في كل من الأبعاد الخاصة بصعوبات تعلم الكتابة والدرجة الكلية على هذه الأبعاد، حيث كانت قيمة z دالة عند مستوى ٠،٠١ و ٠،٠٥ في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع: لاختبار صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه القياس البعدي".

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

م	الأبعاد/ الكتابة	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	الترتيب والاكمال	الرتب السالبة	6	3.5	21	٢،٣٣	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٢	التنوين	الرتب السالبة	٦	٣،٥	٢١	٢،٤٣	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٣	التمييز بين (التاءات- اللام الشمسية القمرية)	الرتب السالبة	٥	٣،٥	١٥	٢،٣٧	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٤	الجمع والمفرد	الرتب السالبة	6	3.5	21	٢،٣٣	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	0	0	0			
		الرتب المتعادلة	0					
٥	تكوين جملة	الرتب السالبة	5	3	21	٢،٣٠	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١					
٦	تكوين فقرة	الرتب السالبة	6	3.5	15	٢،٣٧	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة						
		الرتب المتعادلة	٠					
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	الرتب السالبة	6	3.5	15	٢،٣٣	٠،٠٥	البعدى
		الرتب الموجبة						
		الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستويات (٠،٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يحقق الفرض الرابع للدراسة.

نتائج الفرض الخامس: لاختبار صحة الفرض الخامس للبحث والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة المستخدم في الدراسة. وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون،

جدول (٥) دلالة الفروق بين هذه المتوسطات في القياسين البعدي والتتبعي

م	الابعاد/ قراءة	القياس بعدى/ تتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اتجاه الدلاله
١	التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات	الرتب السالبة	١	١	١	١،٣٤٣	غير دال
		الرتب الموجبة	١	٣	٣		
		الرتب المتعادلة	٤				
٢	تكوين الكلمات والرموز اللغوية	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٤				
٣	تحديد المترادفات والتضاد	الرتب السالبة	2	1.5	3	١،٦٠٤	غير دال
		الرتب الموجبة	0	0	0		
		الرتب المتعادلة	4				
٤	استخدام السياق والجمع	الرتب السالبة	١	١	١	٠،٤٤٧	غير دال
		الرتب الموجبة	١	٣	٣		
		الرتب المتعادلة	٤				
٥	استخلاص	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٣٤	غير دال

م	الابعاد/ قراءة	القياس بعدى/ تتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اتجاه الدلاله
	الافكار الرئيسة والجزئية	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٤				
٦	ترتيب الافكار والربط بين السبب والنتيجة	الرتب السالبة	2	1.5	3	١،٤١	غير دال
		الرتب الموجبة	0	0	0		
		الرتب المتعادلة	4				
	الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١،٦٠٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٣				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في كل من الأبعاد والدرجة الكلية لصعوبات القراءة؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصعوبات تعلم القراءة، وهذا يحقق الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس: لاختبار صحة الفرض السادس للبحث والذي ينص على: "لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة. ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التبعي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

م	الابعاد/ كتابة	القياس قبلى/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اتجاه الدلاله
١	الترتيب والاكمال	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١،٦٣	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
٢	التنوين	الرتب السالبة	١	٢،٥٠	3.50	٠،٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١،٧٥	2.50		
		الرتب المتعادلة	٣				
٣	التمييز بين (التاءات- اللام الشمسية واللام القمرية)	الرتب السالبة	١	٢،٥٠	3.50	٠،٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١،٧٥	2.50		
		الرتب المتعادلة	٣				
٤	الجمع والمفرد	الرتب السالبة	١	2.50	3.50	٠،٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	1.75	2.50		
		الرتب المتعادلة	٣				
٥	تكوين جملة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١،٦٣	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب	٣				

م	الابعاد/ كتابة	القياس قبلى/ بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اتجاه الدلاله
		المتعادلة					
٦	تكوين فقرة	الرتب السالبة	١	2.50	٣،٥٠	٠،٣٧٣	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	1.75	٢،٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	الرتب السالبة	٢	٢،٢٥	٤،٥٠	٠،٨١٦	غير دال
		الرتب الموجبة	١	١،٥٠	١،٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي على الجزء الثاني من مقياس تشخيص صعوبات تعلم والكتابة كل من الأبعاد والدرجة الكلية لصعوبات تعلم الكتابة؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية استخدام الفيديو التفاعلى في تنمية مهارة التعرف على الكلمة، ومهارة الفهم القرائي ومهارة تكوين الكلمة والفقرة والجملة. والذي أدى إلى خفض صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما أظهرت النتائج أن أداء واستجابات التلاميذ الذين تعرضوا للأنشطة المقصودة باستخدام الفيديو التفاعلى كان أفضل من أداء واستجابات التلاميذ الذين لم تقدم لهم هذه الأنشطة من خلال التعليم العادى . ويمكن أن تفسر هذه النتيجة فى ضوء نتائج أغلب الدراسات التي بينت فعالية استخدام الفيديو التفاعلى في تنمية الكثير من مهارات القراءة الكتابة مما كان له أثراً واضحاً فى التدريب المنظم الهادف الذي يراعي حاجات الطلبة وقدراتهم بصورة منظمة وشائقة ، وهذا ما قد يكون الفيديو التفاعلى قد حققه لدى التلاميذ ، وقد يكون ذلك نابع من الخصائص المتعددة للفديو التفاعلى التي تشجع التلميذ

للقيام بالمهارات بصورة ذاتية مدفوعا من داخله، وهي نتيجة منطقية إذ إن مهارت القراءة والكتابة بأبعادهم المختلفة تقوم على المعايير المعتمدة في الدراسة، و من خلال الفيديو التفاعلى يمكن عرض المهارة وتسلسلها مما يعمل على التشويق والانجذاب نحو التعلم مع دور معلم المادة في التوجيه والإشراف.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة على ضوء ما يلي:

-أتاحة الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع المحتوى المعروض والتحكم فيه والتعلم وفقا لسرعتها الذاتية وبالطريقة التي تناسبها فى الفيديو التفاعلى هو ما ساعدهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة المستهدفة.

- مخاطبة حواس التلاميذ المختلفة بسبب تنوع أشكال تقديم المحتوى من خلال الفيديو التفاعلي مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مما ساعدهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة

-أتاحت خاصية إمكانية تكرار عرض الفيديو على اكتساب مهارات القراءة والكتابة لفترة زمنية طويلة.بسبب تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة

وتؤيد هذه النتيجة نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية استخدام التكنولوجيا والفيديو التفاعلى في تنمية مهارات القراءة والكتابة حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Smith, Hardman & Higgins, 2006)) وتتفق مع هذه النتيجة نتائج الدراسة التي توصلت إليها السيد أبو شعيشع) ومع دراسة Sucena. A, Castro. S& Seymour. P (2009 ودراسة بافليدو، وكيلي، ووليام) Williams Pavlidou , Kelly & ٢٠٠٩)

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالى يمكن تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلي:

-ضرورة العمل على على تصميم البرمجيات التعليمية بواسطة الفيديو التفاعلي كأحد أساليب وطرق التدريس، وذلك لمراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ عند تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- ضرورة تنمية جوانب المتعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية).عن طريق تزويد برمجيات الفيديو التفاعلي بمجموعة من الأنشطة الهادفة

- يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية بشكل عام عن طريق استخدام البرمجية القائمة على الفيديو التفاعلي التي تم تصميمها في هذه الدراسة

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية:

- دراسة مقارنة بين استخدام السبورة التفاعلية والفيديو التفاعلى في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الفيديو التفاعلي على خفض العسر القرائى لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

المراجع

السيد أبو شعيشع (١٩٩٥). دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة الديسلكسيا) والأطفال العاديين على بعض المتغيرات المعرفية. ***المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة" بحوث ودراسات في التربية الخاصة،*** المجموعة الثالثة: بحوث ودراسات نفسية واجتماعية، وزارة التربية والتعليم: القاهرة، ص ص١١٩-١٣٣.

حمدى على الفرماوي (٢٠٠٩). ***نيورسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب***.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد الجارحي(٢٠٠٩). ***فاعلية برنامج لتنمية مهارات الإدراك الصوتي والأداء البصري في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.*** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عادل عبد الله (٢٠٠٥). ***قصور المهارات اقبل الاكاديمية لاطفال الروضة وصعوبات التعلم.*** القاهرة :دار الرشاد

عاطف السيد (٢٠٠٠)***تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستخدام الكمبيوتر والفيديو فى التعلم والتعليم*** . الاسكندرية: دار الشروق للطباعة

عاطف السيد (٢٠٠٤). ***تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلى .القاهرة*** : دار طيبة للطباعة

عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٢) ***.الوسائط المتعددة*** . القاهرة : دار النشر للجامعات .

عمر المغراوي (٢٠١٧). ***صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة***، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٣٥، جامعة بابلالأمين.

فتحي الزيات (٢٠١٨). ***صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية***، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر : ١٧٨.

محمد رضا البغدادى (٢٠٠٢).***تكنولوجيا التعليم والتعلم*** . القاهرة دار الفكر العربى

محمد فايز أبو دية(٢٠١٦)***أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدي تلاميذ الصف الثالث الأساسي*** . رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية. .

منصوري مصطفي وكحلول بلقاسم(٢٠١٦) . ***صعوبات التعلم الأكاديمية لدي التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.*** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد ٣أ، جامعة وهران الجزائر.

مها سلامة نصر(٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الاسلامية.

Badian, N (2005). ***Does visual deficit contribute to reading disability?,*** Journal of Dyslexia. 1(55),pp 28-52.

Chard. D & Dickson. (1999). ***Phonological awareness: Instructional and assessment guide lines***. Intervention in school and Clinic. 34 (5), p261.

Elizabeth, C. Nelson,E.(2009). ***Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency***. Computers& Education. 1(52), pp27-34.

Horan ،G. (2005). ***The effectiveness of interactive video using educational games in the acquisition of scientific concepts related to the composition of the human brain*** ،Educational Technology ،12 (25).pp 59 – 74 .

Jordan Education Initiative (2010).***Promethean interactive videos in the discovery school retrieved***, February 2, 2016om:http://jei.org.jo/Portals/0/Reports/2010/Promethean%20-20Final%20Report.pdf.

Lin, Y.(2010). ***The study of learning effects and attitude of using interactive video into unit of writeing for fourth graders with different academic achievements .(master's thesis)***,chaina, retrieved, February 2, 2016 from: ttp://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x/full

Martin. S (2007*).* ***Interactive video and talking books: A new approach to teaching children to write***. Journal of Literacy, 41(1), 53 – 65

Michal,T.(1995). ***Evaluating teaching programs for children with Specific learning .*** Remedial Education. (.2).1, PP.20-27.

Mohammadian, A, Saed, A& Shahi, Y(2018) .T***he Effect of Using Video Technology on Improving Reading Comprehension of Iranian*** .Intermediate EFL Learners Advances in Language and Literary Studies, (9) ,2.P P17-23

Pavildou. E, Killy. L & Williams (2009). ***Artificial grammar learning in primary school children with and without developmental dyslexia***. Annual of Dyslexia, Springer; Published on line March.

Smith, F .Hardman, F.& Higgins, s.(2006). ***The impact of interactive videos on teacher – pupil interaction in national literacy and numeracy strategies***, British Education Research Journal, 32(3),PP433-457.

Sucena. A, Castro. S& Seymour. P (2009). ***Developmental dyslexia in orthography of intermediate depth: The case study of European Portuguese. Read Write, Springe***r: Published on line January.

Turel,Y. k.,&Johnson,T.E.(2012).***Teacher belief and use of interactive whiteboards for. teaching and learning*** .Educational Technology &Society,15(1),381-394

William. T & James. C (2003). ***The Reading Recovery Approach to preventive early intervention: As good as it gets?***. New York: Taylor & Francis Inc

Zittle .F.J.(2004). ***Enhancing Native American Mathematics Learning: The Use of Smartboard-generated Virtual Manipulatives for Conceptual Understanding ,retrieved***, February 2, 2016 from:

.