المجلد (٥)، العدد (٢٠)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠١٧، ص ص ٣١ – ٦٦

أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي

إعداد

د/ إبراهيم بن سعد أبونيان
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جـــامعة الملـــك سعـــود

نهى بنت محمد الصالح
معيدة بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع
جـــامعة الملـــك سعـــود

DOI: 10.12816/0040296

أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي

إعداد

د إبراهيم بن سعد أبونيان(*) & نهى بنت محمد الصالح (**)

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء بالصف الرابع الابتدائي، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي. وبلغت عينة الدراسة ٣٠ تلميذة من الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. وطبقت الكلمات الإملائية على ١٥ تلميذة لديهن صعوبات تعلم في الإملاء ويمثلن المجموعة التجريبية. كما قيس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام مقياس " نظرتي لنفسي كمتعلم" لدى جميع العينة. وقد تبين من النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار الأداء المستخدم لصالح المجموعة التجريبية. وبالمقابل لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم لدى العينة التجريبية والضابطة. وهذه النتائج تشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في مادة الإملاء. وأوصت الدراسة بتدريب التلميذات على الاستراتيجيات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التصحيح الذاتي، صعوبات التعلم في الإملاء، التعلم الفاعل .

(*) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة سابقا جامعة الملك سعود.

(**) معيدة بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع جامعة الملك سعود.

The Effect of Self-Correction Strategy on the Performance of 4th Grade Female Students with Learning Disabilities in Spelling, and its Relationship to the Academic Self-Concept

Abstract

This study investigated the impact of self-correction strategy on the achievement of 4th grade female students with learning disabilities in spelling, and its relationship to the academic self-concept. The participants were (30) 4th grade female students who were enrolled in the learning disabilities program in Riyadh city. The subjects were divided equally into experimental and control groups. Pretest - Posttest Deign method was used for both measuring students' performance and academic self-concept. The results indicated statistical significant differences at 0,001 between the means of the experimental group pertaining to spelling performance, but no statistical differences on the academic self-concept.

Keywords: Self-correction strategies, Learning disabilities in spelling , Effective learning.

المقدمة

تعتبر الكتابة من أهم وسائل التواصل والتعلّم ونشر العلم، ويعد الإملاء أحد مهارات الكتابة المهمة أكاديميا وحياتيا، فالكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية ضرورية سواءً في المجال الدراسي أو المهني. ومع أن كثيراً من التلاميذ يتعلمون الإملاء بشكل طبيعي إلا أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون هذه المهمة من أكثر مهام التعلم حديا لقدراتهم على التعلم (Williams, Walker, Vaughn & Wanzek, 2016). وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الإملاء من ناحية وإلى خصائص التلاميذ أنفسهم من جانب آخر، بالإضافة إلى أساليب تدريس الإملاء.

فمهارة الإملاء من المهارات اللغوية المعقدة حيث يتطلب تعلمها توظيف عمليات فكرية متعددة واستراتيجيات معرفية متنوعة، كما أن من خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ضعف أو عدم توظيف استراتيجيات التعلم الفاعلة المعرفية منها وفوق المعرفية (Cordewener, Verhoven & Bosman, 2016)، بجانب قصور الاستعداد النفسي للتعلم كمفهوم الذات الأكاديمي، هذا بالإضافة إلى أن أساليب التدريس المعتادة لا تأخذ خصائص واحتياجات هؤلاء التلاميذ بعين الاعتبار، فالقصور في أي من هذه الجوانب يؤثر على أداء التلميذ في الإملاء (أبونيان، ٢٠١٢).

فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى التدريب على استراتيجيات التعلم الفاعلة التي يستفيدون منها في التعلم الذاتي، حتى تعينهم على مواجهة المشكلات الكتابية التي تعترضهم باستقلالية، وتعزز مفهوم الذات لديهم. ومن بين تلك الاستراتيجيات: استراتيجية التصحيح الذاتي التي يفترض أن تساعد التلاميذ على التغلب على هذه الصعوبات. وتنبثق هذه الاستراتيجية من الأساليب المعرفية المبنية على النظرية المعرفية التي ترى أن للتلميذ دوراً فاعلاً في التعلم وأن على المعلم أن يدرب التلاميذ على كيفية التعلم الفاعل الذي من خلاله يتحكم التلميذ في تفكيره ويراقب ذاته، ويكتشف ويصحح أخطاءه. ففي تدريس الإملاء يرى هذا التوجه أنه يجب أن يدرب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على كيفية اكتشاف أخطائهم وتصحيحها ذاتياً (Nies & Belfiore, 2006)، فهذا ضمن التدريس الذاتي الذي أكدت الدراسات فاعليته في التعلم لجميع التلاميذ، بما فيهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Tucker, Castles, Laroche & Deacon, 2016).

هذا من الجانب الأكاديمي، أما من حيث البعد الآخر وهو مفهوم الذات الأكاديمي، وهو نظرة الفرد عن نفسه في ضوء تحصيله الدراسي، فهو ذو أهمية كبيرة في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم خاصة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، نظراً لتعرضهم أكثر من غيرهم من التلاميذ للفشل الأكاديمي الذي قد يؤدي بهم إلى الشعور بعدم القدرة على التعلم. ففي هذا السياق أشار كلٌ من سرحان، و نصرالله (٢٠٠٧) إلى أن الخوف من الفشل يؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلمين. وهذا مؤشر على ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي بجوانب التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بشكل عام، وعلى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بشكل خاص.

إذاً فإن من أهم الجوانب في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تدريبهم على استراتيجيات التعلم الفاعلة التي تكسبهم الاستقلالية في التعلم (Swanson, 1993)، والاهتمام بمفهوم الذات لديهم المرتبط بالتحصيل الأكاديمي، حيث أشار النقيثان (٢٠٠٦) إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة متبادلة فيؤثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي، ويؤثر التحصيل على مفهوم الذات.

ففي هذه الدراسة تم تدريب التلميذات اللاتي لديهن صعوبات في الإملاء على استراتيجية التصحيح الذاتي في الإملاء، للتعرف على مدى أثر هذه الاستراتيجية على أدائهن في الإملاء وعلاقة ذلك بمفهوم الذات الأكاديمي لديهن.

مشكلـــة الـــدراســـة:

لقد كان المفهوم السائد عن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في السبعينيات من القرن العشرين أنهم تلاميذ غير قادرين على التعلم النشط الذي يوظفون فيه استراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية، فتبعاً لذلك كان التركيز في تدريسهم في تلك الفترة منصباً على المهارات دون تدريبهم على استراتيجيات التعلم الذاتي. ولكن ما برح هذا المفهوم أن تغير في الثمانينيات عندما اتضح من البحوث التي درست طبيعة تعلمهم أنهم يستطيعون استخدام أساليب التعلم الفاعلة إذا ما دربوا عليها، وعندها أضحى تدريب هؤلاء التلاميذ على استراتيجيات التعلم ملازماً لتدريس المهارات

التي يحتاجونها (أبونيان، ٢٠١٢). وبهذا الخصوص أشار صوانسن Swanson (١٩٩٣) إلى أن تدريب التلاميذ على الاستخدام الفاعل لاستراتيجيات التعلم يجب أن يكون هدفاً أساسياً. وقد أكدت الدراسات أن التغذية الراجعة الذاتية أكثر فاعلية من تلك التي تأتي من الغير، وهذا جوهر استراتيجيات التصحيح الذاتي (Mawlawi, 2016).

ولكن الحال في برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، رغم مرور ما يقارب العقدين على تطبيقها في مدارس التعليم العام، يختلف عن ذلك. فقد لاحظ الباحثان أن التدريس مازال يتمحور حول تدريب التلميذات على المهارات، مع ندرة تدريبهن على استراتيجيات التعلم المعرفية.

هذا بالإضافة إلى ندرة البحوث العربية التي تتناول تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية كم يبدو من البحث في قواعد المعلومات، وأن ما أجري منها طبق على القراءة مثل: (البقمي، ١٤٣٠ والكثيري، ٢٠٠٨).

ونظراً لأن مادة الإملاء من المواد التي تظهر فيها صعوبات التعلم، فمن المتوقع أن يترتب على تلك الصعوبات انخفاض في مفهوم الذات لدى التلاميذ، مما يؤثر سلباً على دافعيتهم نحو التعلم ما لم يدرب هؤلاء التلاميذ على استراتيجيات تعلم فاعلة تمكنهم من القيام بدور فاعل في التعلم.

وبما أن استراتيجية تصحيح الذات هي إحدى الاستراتيجيات فوق المعرفية، حيث أنها تقوم على دراسة الأخطاء وتصحيحها للوصول إلى النتيجة الصحيحة، فتأتي هذه الدراسة بهدف التعرف على أثر هذه الاستراتيجية على أداء التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقة ذلك بمفهوم الذات الأكاديمي. ويمكن بلورة المشكلة في السؤال التالي:

ما أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي؟

أسئلـــــة الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤالين التاليين:

١- ما أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء بالصف الرابع الابتدائي؟

٢- ما أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء بالصف الرابع الابتدائي؟

فرضيـــــات الدراســـة:

ينساق من أسئلة الدراسة الفروض التالية

الفرض الأول:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للأداء في الإملاء.

الفرض الثاني:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمفهوم الذات.

أهميـــة الدراســـة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من ضرورة تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم الفاعلة التي تكسبهم القدرة على التفاعل الذاتي مع المشكلات التي تواجههم في تعلم المهارات الأكاديمية، وخاصة الإملاء لأهميته الأكاديمية والمهنية. ويظهر من البحث في قواعد المعلومات أن الدراسات العربية التي تناولت تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في الإملاء على الاستراتيجيات المعرفية نادرة إن وجدت، لذا جاءت هذه الدراسة لتسهم في إثراء المعرفة في هذا المجال، وتساعد معلمي صعوبات التعلم على تعميم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات لأثرها الإيجابي على التلاميذ مما يضيف بعدًا نوعياً أساسياً في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.

أهداف الدراسة:

تهدف هذ الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء بالصف الرابع الابتدائي، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة المصطلحات التالية:

١- إستراتيجية التصحيح الذاتي: عرفت ماري كلاي استراتيجية التصحيح الذاتي أنها: المهارات التي يستخدمها التلميذ ليكتشف أخطاءه ومن ثم يصوبها. فالإجابة لو قدمت للتلميذ مباشرة لن يصل إلى الهدف المراد تحقيقه.

وتعرف هذه الدراسة استراتيجية التصحيح الذاتي تعريفاً اجرائياً: بأنها قدرة التلميذة على التركيز على الكلمة، وتتبعها ونطقها وكتابتها، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها.

٢- الطرق التقليدية: وتعرف هذه الدراسة الطرق التقليدية في تدريس الإملاء بأنها تلك التي يقوم بها المعلم بإملاء مجموعة من الكلمات أو الجمل ومن ثم يقوم المعلم بتعزيز الصحيح وتصحيح الخاطئ منها.

٣- صعوبات التعلم في الإملاء: هي ضعف القدرة على الكتابة الصحيحة، والتي تظهر في صورة الكتابة بسرعة غير عادية، أو كتابة الكلمات خطأ، أو حذف بعض الكلمات أو بعض الحروف (قاموس التربية الخاصة،١٩٩٢).

ويمكن تعريف صعوبات الإملاء تعريفاً إجرائياً بأنها: مجموع الأخطاء التي تقع فيها التلميذة التي تتلقى خدمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في الإملاء أثناء الكتابة.

٤- مفهوم الذات الأكاديمي: عرف بني جابر وعبد العزيز والمعايطة (٢٠٠٢) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه: تقدير الفرد عن درجاته في الاختبارات التحصيلية المختلفة. وتكمن أهميته في زيادة فاعلية المتعلم نحو المدرسة وتكيفه مع بيئته ولذلك فإن تقدير المتعلمين لذواتهم وطريقة إدراكهم لتحصيلهم يساعد في تخطيط البرامج ويسهل مهمة نجاحهم.

ويمكن تعريف مفهوم الذات الأكاديمي تعريفاً إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذة أثناء إجابتها على فقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

حـــــدود الـــدراســـة:

اقتصرت هذه الدراسة على ٣٠ تلميذة من التلميذات الدارسات في الصف الرابع الابتدائي والملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم. واقتصرت على استخدام استراتيجية التصحيح الذاتي على ١٥ تلميذة لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، ويدرسن في الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض. كما تم التعرف على مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام مقياس " نظرتي لنفسي كمتعلم".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يبنى الإطار النظري لهذه الدراسة على المفاهيم المنبثقة من النظريات المعرفية، والتي أضافت بعدا آخر لنظرة الباحثين والتربويين حول طبيعة صعوبات التعلم، وبالتالي أساليب وطرق التدريس التي تستخدم في تعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، من جانب والعوامل التي تؤثر على جودة التعلم كمفهوم الذات من ناحية أخرى. وبناء على ذلك، يتحدث الإطار النظري عن التطور المعرفي في مجال صعوبات التعلم وما ترتب عليه من حيث التدريس، ومفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وعلاقته بالتعلم.

لقد شهد مجال صعوبات التعلم تطورًا كبيرًا خلال العقود الخمسة الماضية في معرفة طبيعة صعوبات التعلم، بالتالي أفضل الطرق فاعلية في تدريس من لديهم صعوبات تعلم، واتجهت البحوث العلمية إلى التعرف على كيفية تعلم التلاميذ بدلاً من ماذا يتعلمون. وقد اتضح للعلماء والتربويين الممارسين في مجال صعوبات التعلم أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يختلفون في هذه الناحية عن التلاميذ الذين لا يواجهون مشكلة في اكتساب المعلومات وتعلم المهارات، فإدراك الباحثين لهذه الظاهرة دعاهم إلى محاولة التعرف على كيفية تدريبهم على استراتيجيات التعلم (Swanson & Cooney, 1991; Meese 1994).

فمنذ منتصف السبعينيات الميلادية من القرن العشرين حتى الآن أحرز العلماء تقدماً كبيراً في الوقوف على طبيعة تعلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، فلعل الفرق بين تفسير (1977) Torgesen و Swanson (1989) لطبيعة صعوبات التعلم دليل على التقدم العلمي في هذا المضمار (أبونيان، ٢٠١٢). ففي حين خلص Torgesen إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير نشيطين في عملية التعلم، توصل Swanson إلى أن هؤلاء التلاميذ نشيطون في عملية

التعلم ولكن بطريقة غير فاعلة، وهذا شيء أدركهTorgesen مؤخرا (Torgesen 1993)، وهو بحد ذاته يضيف بُعداً علمياً جديداً لمفهوم صعوبات التعلم. وتوالت البحوث التي تدرس مدى استخدام التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية (الوعي معرفية) حتى أصبح واضحاً لدى العلماء أن هؤلاء التلاميذ لا يستفيدون الاستفادة الفاعلة من تلك الاستراتيجيات (Gonsalves & Krawec, 2014; Meltzer 1993). ويؤكد (1993) Swanson أن تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستخدام الفاعل للاستراتيجيات هدف تربوي مهم، وأن هذه الأهمية ظهرت من نتائج الدراسات المتواترة التي تبين أن معالجاتهم للمعلومات لا تصل إلى مستوى قدراتهم الكامنة على التعلم. كما أن مما يرفع من أهمية هذا الهدف أن تدريس الاستراتيجيات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم سيقود – بإذن الله – إلى حياة مرضية داخل وخارج المدرسة للأطفال والشباب والبالغين (Torgesen 1993).

فاستراتيجيات التعلم مستمدة من مفهوم النظريات المعرفية للتعلم، والتي ترى أن للتلميذ دورا حيويا في عملية التعلم، حيث أن عليه أن يفكر في المعلومات ويخطط للتعلم ويقيم تعلمه. ويمكن تعريف استراتيجيات التعلم بأنها: طرق مخططة ذات سمات واضحة يستخدمها التلميذ لتكون عوناً له على الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات، فهي تساعد التلميذ على التحكم في عملياته الفكرية وتوجيهها نحو متطلبات التعلم ومراقبة ما يجري أثناء التعلم لمعرفة مدى سيره في الاتجاه الصحيح، وإجراء التعديلات اللازمة على سلوك التعلم، وكذلك في تقييم العمل بعد الانتهاء منه لمعرفة مدى تحقيقه للهدف (Wong 1991; Lerner & Johns, 2012; Gearheart & Gearheart 1989).

لقد أخذ مفهوم التدخل المعرفي يتوسع من حيث التطبيق ليشمل النواحي الأكاديمية وخاصة القراءة والكتابة والرياضيات. وقد لاحظ العلماء أن هناك فروقاً واضحة بين التلاميذ الماهرين وأولئك الذين يجدون صعوبة في تعلم تلك المهارات من حيث استخدامهم للاستراتيجيات فوق المعرفية (الوعي بمتطلبات الفهم والقدرة على التحكم في السلوك) (Shin & Bryant, 2015). وقد أدى ذلك الاكتشاف إلى التوسع في مفهوم فشل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم،

فلم يعد العجز في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية هو السبب الأساسي وراء صعوبات التعلم رغم أهميته، بل ربما أن المشكلة ذات علاقة باستراتيجيات التعلم (Torgesen, 1993). وقد قاد هذا المفهوم إلى شمولية النظرة نحو طبيعة صعوبات التعلم، وبالتالي توسيع نطاق طرق التدريس لتشمل تدريس التلاميذ استراتيجيات تفيدهم في الحصول على المعلومات وتعلم المهارات، وتمكنهم من الاستقلالية في التعلم في فصول التعليم العام من خلال توظيف تلك الاستراتيجيات (King-Sears, 2014)، وكذلك في حياتهم العملية بعد الدراسة.

وبما أن الإملاء مهارة كتابة ذات متطلبات فكرية ومعرفية ومهارية فقد أصبح من الضروري تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم التي يكون للتلميذ فيها دور فاعل، مثل اكتشاف الأخطاء وتصحيحها (Lydiatt 1984, Nies & Belfiore, 2006). فتعتمد هذه الاستراتيجية على تنمية الاستراتيجيات فوق المعرفية لدى التلاميذ، حيث يدرب التلميذ على مراقبة الذات وتعديل السلوك. وتتمثل هذه الطريقة في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها ذاتيا. فاكتشاف الأخطاء يتمثل في مجموعة من أنواع السلوك التي يستخدمها التلميذ فكرياً لمراقبة ذاته فكريا أثناء كتابته للكلمات، ودراسة ما قد كتبه للتعرف على الأخطاء. أما تصحيح الأخطاء فهو أي محاولة لتعديل جزء من الكلمة أو الكلمة كلها بقصد تحسين الكتابة السابقة (أبونيان، ٢٠١٦).

فعلى المعلم التعرف على مدى استخدام التلميذ لمثل هذه الاستراتيجية عند كتابته للإملاء أو بعد الانتهاء من الكتابة، ويمكنه ذلك عن طريق متابعة سلوك التلميذ أثناء الكتابة وبعدها. وبما أن معرفة ما إذا كان التلميذ يستخدم تلك الاستراتيجيات أثناء الكتابة كالتوقف عند بعض الكلمات، والتمحيص في بعض الكلمات، وإعادة كتابة بعض الكلمات ليس أمرا هينا، إلا أن ذلك يكون واضحا فيما يحدث بعد الانتهاء من الكتابة. فيمكن للمعلم ملاحظة سلوك التلميذ أو سؤاله حول الموضوع، فيتبين له مدى متابعة التلميذ لأخطائه وتصحيحها، وتحديد مدى ضرورة تدريب التلميذ على هذه الاستراتيجية (Jenning 1997).

مفهوم الذات وصعوبات التعلم:

بجانب الدافعية نحو التعلم، يعتبر مفهوم الذات من العوامل الرئيسية التي تؤثر على أداء التلاميذ وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي (Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006). فنظراً لأهمية مفهوم الذات في المجال الأكاديمي فقد اهتم التعليم –وخاصة في الغرب –بتحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ، استناداً إلى البحوث التي تشير إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون مفهوماً عاليا نحو ذواتهم يكونون أكثر أداء أكاديميا من غيرهم قياسا بدرجاتهم على الاختبارات (Zhang, 2016)، مما أوحى إلى أن مفهوم الذات يؤثر على التحصيل الأكاديمي من خلال تأثيره على رغبة التلاميذ في بذل الجهد والمثابرة في أداء المهام الأكاديمية (Whitley, 2008, Zheng, Eeickson, Kingston & Noonan, 2012).

وبما أن مفهوم صعوبات التعلم يتمركز حول ضعف التحصيل الأكاديمي فقد اتجه العلماء نحو دراسة مفهوم الذات عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم منذ السبعينيات من القرن العشرين على الأقل. ورغم أن نتائج تلك الدراسات قد تختلف حول الارتباط بين صعوبات التعلم ومفهوم الذات إلا أن الغالبية تتفق على انخفاض مفهوم الذات عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.

لقد تبين من دراسة أجراها كل من شاني و وينر واسيدو Shany, Wiener and Assido(٢٠١٣) أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أقل من أقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم من حيث مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الاكاديمي، ويؤكد ديو رانت، كننلهام وفولكر Durrant, Cunningham, and Voelker (1990) على أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لديهم انخفاض في مفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين المماثلين لهم في العمر. هذا وقد أشارت ليرنر Lerner (2000) إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غالباً مايكون لديهم انطباع سلبي عن ذواتهم، كما أن تدني مستوى التحصيل، وعدم نجاح خبراتهم الأكاديمية، وشعورهم بالفشل في إقامة علاقات اجتماعية يؤدي إلى

انخفاض في قيمة الذات. والمعروف أن مفهوم الذات مربوط في الأصل بقيمة الذات (McGrew,2007). حيث إن مفهوم الذات نابع من التلميذ وانطباعه عن قدرته على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته، بينما قيمة الذات فتنم عن تقييم لكل من له أثر حول محيط التلميذ كالوالدين والمعلمين والأقران.

ومع أن الدراسات تشير إلى أن مفهوم الذات عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أقل من مفهوم الذات لدى زملائهم العاديين (Vaughn, Elbaum & Schumm,1996)، إلا أن الحال قد لا يكون دائماً كذلك. فقد أجرت إلبام وفان Elbaum & Vaughn (٢٠٠٣) دراسة تحليلية لعدد من الدراسات التي تبحث في أثر التدخل الأكاديمي والاجتماعي على مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، واتضح أن التلاميذ الذين استفادوا من التدخل الأكاديمي في رفع مستوى مفهوم الذات هم أولئك الذين كان مفهوم الذات لديهم متدني قبل التدخل، أما من كان مفهوم الذات لديهم في حدود الطبيعي فلم يكن هناك فارق في مستوى مفهوم الذات لديهم قبل و بعد التدخل. كما اتضح من الدراسة أن مفهوم الذات الأكاديمي أكثر مجالات مفهوم الذات تأثراً بالتدخل مقارنة بمفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات العام. وأوصت الباحثتان بضرورة التعرف على من يحتاج إلى تدخل لرفع مستوى مفهوم الذات بدلاً من الافتراض بأن التلاميذ لديهم حاجة إلى ذلك بمجرد معرفة أن لديهم صعوبات تعلم. فرغم العلاقة الافتراضية بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات العام عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، إلا أن الدراسات تتفاوت في إثبات مثل هذا الافتراض مع تأكيدها على أهمية العناية بهذا الجانب عند تقديم الخدمات التربوية. (Gans, Kenny & Ghany, 2003)

الدراسات السابقة:

فيما يلي أبرز الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتم تصنيفها إلى الدراسات التي تناولت استراتيجية التصحيح الذاتي مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، والدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ.

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم:

قام كل من كوردوينر وفرهوفن وباصمان Cordewener, Verhoven & Bosman, (٢٠١٦) بدراسة من ضمن أهدافها معرفة أثر تصحيح الذات على أداء ٧٢ تلميذا في الصف الثالث الابتدائي مقارنة بالطرق التي لا تستخدم التصحيح الذاتي، وتبين من النتائج أن جميع التلاميذ تحسن أداؤهم في الإملاء، بما في ذلك التلاميذ الذين لديهم مهارات عالية فيه.

لقد ظهر من دراسة تحليلية أجراها جوسف وكانراد وفاجينيرو إفيلاي وفشلي، Joseph, Konrad, Vajener & Fishley (٢٠١٢) تمثلت عينتها من ٣١ دراسة استخدمت استراتيجية التصحيح الذاتي في تدريس التلاميذ الذين لديهم إعاقات (من بينهم من لديهم صعوبات تعلم) والتلاميذ العاديين، أن جميع التلاميذ قد استفادوا من جراء استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات، والذي يعتبر من استراتيجيات إدارة الذات. وقد بلغ عدد الدراسات التي تناولت الإملاء ١٧ دراسة، بينما كان عدد الدراسات التي تناولت الرياضيات ١٢ دراسة، في حين أن الدراستين المتبقيتين استخدمتا في تدريس مواد أخرى غير الأساسية.

وفي دراسة تحليلية أخرى لعشر دراسات قام بها ويليامز وآخرون Williams et al. (٢٠١٦) تبين أن استراتيجية تصحيح الذات تؤثر إيجابيا على تعلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مادة الإملاء.

وأشارت الدراسة التي قام بها كلٌ من روما، وهوتشينز، وفريدريك Fredrick & Ruma Houchins (٢٠٠٧) بغرض تحسين الدقة في الإملاء لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مادة الإملاء للمرحلة الثانوية، والتي اشترك فيها معلم واحد وثلاثة تلاميذ من المرحلة الثانوية وتم تشخيصهم أنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة تحت فئة صعوبات التعلم، إلى وجود تحسن كبير أثناء الاختبارات في أداء التلاميذ باستخدام استراتيجية التصحيح الذاتي بشكل أكبر من استخدام الطريقة التقليدية، حيث قام التلاميذ بكتابة نسبة عالية من الكلمات بشكل صحيح باستخدام استراتيجية التصحيح الذاتي أكثر من طرق تكرار الكلمات.

كما هدفت الدراسة التي قام بها كلٌ من نيس وبيل فيوري Nies & Belfiore (٢٠٠٦) إلى تعزيز الأداء في مادة الإملاء لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، واشترك في هذه الدراسة تلميذين من الصف الثاني و الثالث الابتدائي (ولد واحد – فتاة واحدة) و لديهم صعوبات تعلم، و يعد مستوى كل منهما أقل بسنتين من مستواهما الدراسي الفعلي في مادة القراءة ولدى كل منهما صعوبات كبيرة في الإملاء. وتم استخدام أنشطة، تعليمية تتضمن نسخ الكلمات عدة مرات و تهجئتها. وأسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في كتابة الكلمات الأسبوعية حيث بلغ عدد الكلمات الصحيحة ٢٢ كلمة بنسبة ١٠٠٪ وذلك بطريقة التصحيح الذاتي، أما الطريقة العادية فبلغت النسبة ٦٤٪.

هذا وقد أجرى كل من البر و والش Alber & Walshe (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة الوقت المناسب لاستخدام التصحيح الذاتي في كلمات الإملاء. فشارك في هذه الدراسة ستة تلاميذ من الصف الخامس ممن لديهم صعوبات في التعلم، أو تشتت في الانتباه. وتمكن جميع التلاميذ من كتابة أكثر الكلمات بشكل صحيح في الاختبارات الأسبوعية بعد أن طبقوا طريقة التصحيح الذاتي بعد كل كلمة. وتمكن جميع التلاميذ الستة من كتابة نسبة عالية من الكلمات بشكل صحيح في اختبارات المراجعة والتي طبقوها بطريقة التصحيح الذاتي بعد كل كلمة.

وفي دراسة مشابهة قامت سباين Spaine (١٩٩٩) بمعرفة تأثيرات استراتيجية التصحيح الذاتي والأسلوب التقليدي على مدى اكتساب وحفظ وتعميم مهارات الإملاء لدى خمسة تلاميذ لديهم صعوبات تعلم من الصف الثالث الابتدائي. وأسفرت النتائج عن أن استراتيجية التصحيح الذاتي أكثر فاعلية في تأثيرها من المنهج التقليدي، حيث تعلم التلاميذ الخمسة مجموع ١٩٠ كلمة من أصل ٢٤٠ كلمة من خلال الأسلوب التقليدي، بينما تعلموا ٢٥١ كلمة من أصل ٢٩٠ كلمة من خلال استراتيجية التصحيح الذاتي.

كما أجرى كل من بينت وأفانش Bennett & Avanch (١٩٩٨) دراسة لمقارنة تأثير كلٌ من استراتيجية التصحيح الذاتي الفوري الذي يأتي بعد كل كلمة وتأخير التصحيح الذاتي إلى ما بعد الانتهاء من كتابة جميع الكلمات على عينة من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الصف

الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أن معدل استجابة التلاميذ لاستراتيجية التصحيح الذاتي الفوري أكبر وأكثر دقة من تأخير التصحيح الذاتي.

وفي دراسة لمعرفة الوقت المناسب لاستخدام استراتيجية التصحيح الذاتي في أداء مادة الإملاء قام كلٌ من مورتون وهوارد وألبير Morton, Heward & Alber (١٩٩٨) بمقارنة تأثيرات استراتيجية التصحيح الذاتي الفوري (بعد كل كلمة) والتصحيح المتأخر (بعد الانتهاء من كتابة قائمة الكلمات) على الأداء في مادة الإملاء على خمسة تلاميذ في المرحلة الابتدائية ولديهم صعوبات في التعلم. ففي العشر كلمات الأولى قام التلاميذ بالتصحيح الذاتي بعد كتابة كل كلمة، بينما في العشر كلمات المتبقية قام التلاميذ بالتصحيح الذاتي بعد انتهائهم من كتابة العشر كلمات؛ فيذكران أن التصحيح الذاتي بعد كل كلمة كان أكثر فعالية في تعلم كلمات جديدة، وهذا ما بينته نتائج اختبارات نهاية الأسبوع للتلاميذ الخمسة.

كما قارن كلٌ من غوفين و مارتز وهيرون McGuffin, Martz & Heron (١٩٩٧) تأثير استراتيجية التصحيح الذاتي الإملاء بطريقة تقليدية على اكتساب و حفظ الإملاء المكتوب لدى تلاميذ الصف الثالث. وتكونت عينة الدراسة من ستة تلاميذ على خطر الرسوب في الإملاء. ومن خلال استراتيجية التصحيح الذاتي استعمل التلاميذ نموذجاً يحتوي على خمسة أعمدة فيها كلمات مكتوبة بشكل صحيح، اطلع عليها التلاميذ، ثم قاموا بثني العمود الأول الذي يحتوي على الكلمات وكتابة نفس الكلمات بعد املائها عليهم كل كلمة في المكان المناسب لها من الأعمدة، بعد ذلك تمت عملية تصحيح الإجابات عبر استراتيجية التصحيح الذاتي عن طريق فتح طرف الورقة المثني والذي يحتوي على الإجابات الصحيحة ومقارنة إجاباتهم بها. أما المنهج التقليدي فهو أن يقوم التلاميذ بكتابة كل كلمة خمس مرات بعد النظر إلى الكلمة الأصلية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين استراتيجية التصحيح الذاتي وبين الأداء المتحسن في الإملاء. وفضل جميع التلاميذ استراتيجية التصحيح الذاتي بشكل أكثر من المنهج التقليدي في التصحيح الاملائي .

وفي الدراسة التي أجرتها لتل Little (١٩٩٦) على ثلاثة تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي – من الذكور الأمريكيين من أصل أفريقي تراوحت أعمارهم بين ٨ و ٩ سنوات وتم

اختيارهم لضعفهم في مادة الإملاء – لمعرفة أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على الأداء الإملائي. أبدت النتائج أن استراتيجية التصحيح الذاتي أكثر فعالية في تحسين الأداء الإملائي من الطرق التقليدية، حيث تعلم التلاميذ ٦٠٪ من ٤٧ كلمة من خلال الأسلوب التقليدي و٧٥٪ باستراتيجية التصحيح الذاتي.

كما أجرى كلٌ من مكنيش وآخرون McNeish, et. Al (١٩٩٢) دراسة مماثلة هدفت إلى معرفة تأثيرات استراتيجية التصحيح الذاتي على الأداء في مادة الإملاء لدى خمسة تلاميذ كبار ولديهم صعوبات في التعلم مقارنة بالطرق التقليدية. وقد أشارت النتائج إلى أن استراتيجية التصحيح الذاتي بالنسبة للخمسة تلاميذ كانت أكثر فاعلية في تعلم الكلمات من الأسلوب التقليدي، هذا وقد أظهرت النتائج تفضيل التلاميذ للتصحيح الذاتي على الأسلوب التقليدي.

وفي سياق مقارنة أنواع من طرق تدريس الإملاء عمل كل من مكرودي وكلور وبلك وشمتز McCurdy, Clure, Bleck,& Schmitz, (٢٠١٦) دراسة لمعرفة أثر تصحيح الكلمة كاملة واستراتيجية دراسة الكلمة والممارسة الإيجابية وغط وانسخ ومقارن على تعلم الإملاء، وكانت عينة الدراسة أربعة من تلاميذ الصف الثالث والخامس. وظهر من النتائج تحسن أداء التلاميذ في جميع الحالات مع تفاوت استجاباتهم تبعا لتنوع الاستراتيجيات.

وعلى المستوى الجامعي قام محمود وعرابي Mahmoud & Oraby (٢٠١٥) بدراسة للتعرف على أثر التصحيح الذاتي لأخطاء الكتابة على جودة كتابة ستين (٦٠) طالبا. وجاءت النتائج إيجابية دعت الباحثين إلى التوصية بأهمية تشجيع الطلاب على التدريس الوعي معرفي، حيث يدخل فيه التدريس الذاتي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم:

لمعرفة العلاقة بين مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قام كلٌ من سانشيز وروردا Sanchez & Roda (٢٠٠٩) بدراسة تشكلت عينتها من ٢٤٥ تلميذاً جميعهم يدرسون في الصف السادس (١٢٢ ذكور و ١٢٣ إناثا)، و تتراوح الأعمار بين ١١-١٣

عاماً، ولم تذكر الدراسة ما إذا كان من بينهم تلاميذ لديهم صعوبات تعلم. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة متينة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومقاييس الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أن مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي يشكلان مؤشراً جيداً على الأداء العام.

في دارسة لكل من مولر وستريبلو وبولمان Moller, Streblow & Pohlmann (٢٠٠٩) لمعرفة دور الإنجاز في مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عينتها ٢٧٠ تلميذاً يدرسون في الصف الخامس والتاسع، تبين وجود ارتباط إيجابي بين التحصيل في مادة الرياضيات ومفهوم الذات.

كما قامت ويتلي Whitley (٢٠٠٨) بدراسة حول مفهوم الذات العام لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم وعلاقته بالوضع التربوي المكاني الذي يتلقون الخدمة فيه (التدرج إلى الدمج الشامل). وتم اختيار عينة تتكون من ١٠٦ تلاميذ بواقع ٦٦ ذكرا و٤٠ أنثى وكانت اعمار أغلبية التلاميذ بين ١٠-١٢ عاماً. وأظهرت النتائج تأثير الوضع المكاني تأثيراً سلبياً على مفهوم الذات العام ولكن بطريقة غير مباشرة حيث كان لمفهوم الذات الاجتماعي تأثير على مفهوم الذات العام في وضع الدمج الشامل.

وفي دراسة مشابهة أجرى كلُ من غانز وكيني وغانيGans, , Kenny & Ghany (٢٠٠٣) مقارنة لمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم و التلاميذ العاديين. وتم اختيار ١٢٤ مشاركاً من مدرسة عامة وتحديد التلاميذ في الصف السادس والسابع والثامن والذين تم تشخيصهم بتلاميذ لديهم صعوبات تعلم. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم حصلوا على معدلات منخفضة في المكانة الفكرية والمدرسية (Intellectual and school status)، وبالتالي فإنهم يختلفون بطريقة أو بأخرى عن أقرانهم. كما أنه لم يكن هناك فرق بين التلاميذ ذكورا وإناثا ممن لديهم صعوبات في التعلم حول مفهوم الذات، وبالتالي فإن الجنس لا يلعب دوراً في نمو المفهوم الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ.

هذا وقد أجرت البوم Elbaum (٢٠٠٢) دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فقط في أوضاع تربوية مختلفة هي: فصل عادي مع غرفة المصادر، وفصل

عادي مع فصل مستقل، وفصل مستقل مع غرفة المصادر، وفصل عادي مع مدرسة خاصة. وكان من نتائج الدراسة عدم وجود إرتباط كلي بين مفهوم الذات والموضع التربوي في أربع من أصل خمس مقارنات. وأظهر التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم والذين تعلموا في الفصول المستقلة في المدارس العادية فهماً ذاتياً أقل مقارنة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم والتحقوا بالمدارس الخاصة.

كما قام كلٌ من بير ومينك ومانينغ Bear, Minke & Manning (٢٠٠٢) دراسة تحليلية مطولة لمفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم حيث تم الرجوع إلى ٦١ دراسة حول مفهوم الذات من أجل التأكد من الفرضية التي تذكر أن التربويين غالباً ما يفترضون أن مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم أقل من مفهوم الذات لدى التلاميذ العاديين. من بين ٦١ دراسة في هذا التحليل المطول ٣٤ منها تم نشرها بينما ٢٧ منها لم يتم نشرها. تضمنت تلك الدراسات ٣٥٢٥ تلميذاً لديهم صعوبات تعلم و ٢٢٨٨ تلميذاً ليس لديهم صعوبات تعلم. ودعمت هذه الدراسة النتائج التي تشير إلى أن مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشابه تماماً لأقرانهم من التلاميذ العاديين في كافة المجالات ماعدا الأكاديمية، كما أن الدراسة لم تظهر تغيرا في مفهوم الذات بتغير المكان التربوي.

وأشارت الدراسة التي قام بها السرطاوي (١٩٩٦) وعينتها ٢٨٠تلميذا عاديا و١١٩ تلميذا لديهم صعوبات تعلم، والتي هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات العام بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مفهوم الذات لصالح العاديين، مما يعني أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم لديهم مفهوم منخفض نحو الذات مقارنة بالتلاميذ العاديين.

وفي السياق ذاته أعدت النشوان (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات بين التلميذات اللاتي لديهن صعوبات التعلم، وبين التلميذات العاديات، وأفادت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلميذات العاديات والتلميذات اللاتي لديهن صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمفهوم الذات، لصالح التلميذات العاديات.

كما قامت فلود Flood (١٩٩٦) بدراسة موضوعها المؤشرات المرتبطة بالمدرسة لمفهوم الذات الأكاديمي بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم والعاديين، وقد هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات الأكاديمي بين التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم والعاديين، وكانت النتيجة أن مجموعة التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم أظهروا انخفاضاً ذا دلالة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة بالعاديين.

كما قام ليوندارى Leondari (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض ومن لديهم صعوبات تعلم من تلاميذ الصفوف الثالث وحتى الصف السادس، فبينت النتائج أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم صنفوا أنفسهم أكثر سلبية من أقرانهم العاديين في مفهوم الذات المدرسي.

ولمعرفة مفهوم الذات واختبار الذكاء كمؤشرات وقائية لإنجاح أطفال صعوبات التعلم قام كرشينل Kershner (١٩٩٠) بدراسة على ٢٥ تلميذاً لديهم صعوبات تعلم وعلى مدى عامين دراسيين، وكان هدف التجارب معرفة مدى دعم اختبار الذكاء ومفهوم الذات للأداء الأكاديمي. وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه ليس هناك أي علاقة بين اختبار الذكاء والأداء الأكاديمي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. ولكن توجد علاقة كبيرة بين مفهوم الذات وقدرة التلميذ على التحصيل والنجاح خاصة في الإملاء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح بعد عرض الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية التصحيح الذاتي في تحسين أداء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عامة كانت جميعها تركز على تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ، وتطوير قدراتهم على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها. وكلها تتضمن عدداً من الكلمات الأسبوعية لتحسين الأداء، وفي جميع الدراسات تكون نسبة التطور في الأداء وإتقان الاستراتيجية مرتفعة، كما ظهر من تلك الدراسات أن استراتيجية تصحيح الأخطاء ذاتيا أكثر فاعلية في تعلم الإملاء من الطرق التقليدية.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فقد ركزت على مقارنة مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بمفهوم الذات لدى أقرانهم العاديين، كما تناولت الدراسات أثر كل من التحصيل الأكاديمي والإنجاز والصف الدراسي وعلاقة الأقران ببعضهم على مفهوم الذات الأكاديمي. وقد تبين من تلك الدراسات تأثر مفهوم الذات بالتحصيل الأكاديمي مما يجعل مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أقل من مفهوم الذات عند زملائهم العاديين وخاصة في الجوانب الأكاديمية التي يجدون صعوبة في تعلمها.

وعودة إلى ذي بدء لم يتبين من قواعد المعلومات أن هناك دراسات عربية تناولت أثر استراتيجية التصحيح الذاتي للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، مما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية.

وقد أفادت الدراسات السابقة في تطوير استراتيجية التصحيح الذاتي، وبناء الأدوات وتطوير أساليب تطبيق الاستراتيجية، وصياغة التعليمات وإتباع الكثير من الإجراءات في التنفيذ. كما أفادت في بناء الإطار النظري للدراسة، واختيار المنهجية المناسبة والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة بمقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي باعتباره المنهج المناسب لقياس فاعلية استراتيجية التصحيح الذاتي (متغير مستقل) في تحسين أداء التلميذات (متغير تابع)، وعلى مفهوم الذات الأكاديمي (متغير تابع).

الإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة:

طبقت استراتيجية التصحيح الذاتي في ستة أسابيع أثناء الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، بمعدل أربع حصص أسبوعياً وبمدة تتراوح من ١٥-٢٠ دقيقة لكل حصة. وتم ذلك من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك على أساس عمل اختبار مكون من ١٥ كلمة متنوعة تحوي مجموعة من القواعد الإملائية (التنوين،

المدود، التاء المفتوحة والمربوطة.....) تملى على التلميذة، وروعي في توزيع العينة إلى مجموعتين التجانس في أداء المجموعتين، حيث إن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية هو ٥.٢ وللمجموعة الضابطة ٥.٤، وطبق على المجموعتين مقياس "نظرتي لنفسي كمتعلم" وذلك لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبعد ذلك تم تعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل: استراتيجية التصحيح الذاتي، عن طريق عرض نموذج توضيحي ثم نموذج تطبيقي للاستراتيجية، ومن ثم البدء في حصص الاستراتيجية وعددها ٢٤ حصة في غرفة مصادر التعلم، وقياس أثرها على المتغيرات التابعة: تحسن أداء التلميذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتلا ذلك إجراء الاختبار البعدي. في حين أن المجموعة الضابطة لم تتعرض للاستراتيجية.

وتم التأكيد والتنبيه على معلمات المجموعة الضابطة بتدريسهن بالطريقة التقليدية. وبعد الانتهاء من التجربة تم اخضاع المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي (متغير تابع).

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على: كلمات إملائية، ومقياس "نظرتي لنفسي كمتعلم" لقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة.

أ) الكلمات الإملائية:

اختار الباحثان مجموعة من الكلمات عددها ١٣٥كلمة، ١٥ كلمة استخدمت للاختبار القبلي/ البعدي، و١٢٠ كلمة. استخدمت أثناء الحصص بواقع خمس كلمات لكل حصة. وقد تمت مراعات التنوع في عدد الأحرف ومستوى الصعوبة وقياس المهارات الأساسية للإملاء، كما تشمل القواعد الإملائية من مدود واللام القمرية والشمسية والتنوين والألف المقصورة والممدودة. وتم اختيارها من كتاب لغتي للصف الرابع الابتدائي، كما قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين واستبعدت الكلمات غير المناسبة.

ب) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

بعد الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية لمفهوم الذات تم اختيار مقياس مفهوم الذات الأكاديمي "نظرتي لنفسي كمتعلم" (Myself As a Learner) (Burden, 2009) ، والذي يرمز له باختصار (MALS)، حيث رأى الباحثان أنه أكثر ملاءمة لعينة الدراسة من حيث طبيعة الصعوبات لدى التلميذات، فقد طبق على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وخاصة في مادة القراءة، كما أنه يناسب الفئة العمرية للعينة.

يتضمن المقياس عشرين عبارة تشير إلى الذات، يستجيب لها الأفراد إيجاباً أو سلباً أو حياداً. ويتراوح مستوى القراءة والفهم المطلوبين لتكملة المقياس في المدي المتوسط العمري ٩-١٠ سنوات، إلا أن هناك اهتمام خاص بالمستجيبين الأصغر عمراً أو الأقل قدرات للتأكد من فهمهم لمعاني العبارات المصاغة سلباً. ووجد أن المراهقين والبالغين يستجيبون إيجاباً نحو طبيعة وهدف المقياس ونحو صيغة الاستجابة المطلوبة.

صـــــدق المقيـــــاس:

إن أحد أهم عناصر صدق أي مقياس هو اتساق العناصر الداخلية وعلاقتها ببعضها البعض. ويقاس ذلك عادة عن طريق تقنية ألفا كرو مباخ والتي تنتج رقما ارتباطيا. وقد بلغ ارتباط ألفا المأخوذ من عينة توحيد المقاييس ٠.٨٤٦ وهو مؤشر عال للاتساق الداخلي. وثمة طريقة أخرى لإيجاد صدق المقياس وهي استخدامه مع نفس العينة في ظرفين مختلفتين وخلال أيام قليلة. فقد أجري مقياس "كيف أرى نفسي كمتعلم" على عينتين مستقلتين وأجري مرة أخرى بعد وقت قصير.

كانت العينة (أ) من السنة الأولى المتوسطة لديهم قدرات مختلفة (ن= ٢٢) شاملة (المدي العمري من ١٢ الي ١٢.١٠)، وأجري الاختبار في ظرفين مختلفتين يفصل بينهما أسبوع وكانت النتيجة المتوسطة المتحصل عليها في الاسبوع الأول ٩٦.٥ وكانت في الظرف الثاني ٧٠.٢٥. ووجد أن العلاقة المشتركة بين النتيجتين ٠.٩٦. أما عينة صدق المقياس الثانية (ب) فكانت من السنة ٦ (في السنة الدراسية الاخيرة في المرحلة الابتدائية) (ن=١٩) والمدي العمري بين ٩.١١

الى ١٠.٠٩ وأجري المقياس في الظرف الثاني بعد فترة أسبوعين. هنا تم الحصول على مؤشر مصداقية قدره ٠.٧٠ وكانت العلاقات المشتركة بين العينتين في غاية الأهمية. عليه فإن مقياس "كيف أرى نفسي كمتعلم" يعد ذا اتساق داخلي قوي كما يعد أداة صادقة.

استراتيجية التصحيح الذاتي:

تعريفهـــــا:

هي خطوات مرتبة تتبعها التلميذة لتصحيح أخطائها ذاتياً في الإملاء، وتختلف عن الأساليب المعتادة التي تقوم فيها المعلمة بتصحيح أخطاء التلميذة، فهذه الاستراتيجية تتمحور حول التلميذة التي تعمل على التصحيح الذاتي للأخطاء الإملائية التي تقع فيها حتى يتم إتقان المهارة.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

تزود المعلمة التلميذة بنموذج ورقة الإملاء التي تتكون من خمسة أعمدة، يحتوي العامود الأول على الكلمات المكتوبة من قبل المعلمة، والأعمدة الأربعة الأخرى فارغة بحيث يتوفر مكان لكتابة الكلمة وتصحيحها.

- قبل الإملاء تقوم المعلمة بثني العامود الأول المكتوب به الكلمات المراد إملائها على التلميذة.
- تقوم المعلمة بإملاء الكلمات على التلميذة.
- كتابة التلميذة الكلمات في العمود الثاني.
- لزيادة التأكيد للتلميذة تفتح العمود الأول (الجزء المغلق).
- من ثم تبدأ التلميذة عملية التصحيح الذاتي، وذلك بوضع علامة √ أمام الكلمة الصحيحة وكتابة الكلمة بشكل صحيح فوق الكلمة الخاطئة.
- في العمود الثالث تطلب المعلمة من التلميذة كتابة الكلمة بشكل صحيح.
- في العمودين الأخيرين(٥،٤) يتكرر تطبيق الاستراتيجية حيث تقوم المعلمة بإخفاء الكلمة في الأعمدة السابقة إملائها على التلميذة وتصححها ذاتياً.
- الحرص على التدريب لمدة ١٥إلى ٢٠دقيقة يومياً، بمعدل أربع حصص أسبوعياً. وفي كل حصة تزود المعلمة التلميذة بورقة إملاء جديدة وكلمات جديدة لكل حصة.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للأداء في الإملاء".

جدول رقم (١)

حساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التحسن في الأداء، بعد تطبيق الاستراتيجية.

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **u**	مستوى الدلالة	التعليق
الأداء	التجريبية	١٥	٩.٦	٢١.٧٣	٣٢٦.٠٠	-٣.٩	٠.٠٠١	دالة
	الضابطة	١٥	٥.٧	٩.٢٧	١٣٩.٠٠			

يتضح من الجدول (رقم٣) أن قيمة u دالة عند مستوى ٠,٠٠١ في درجة التحسن في الأداء بعد تطبيق الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية حيث تمت ملاحظة تحسن الأداء، وزيادة نسبة الكلمات الصحيحة التي تم استخدامها في الاختبار.

فمن خلال تحليل النتائج تم قبول هذا الفرض حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التحسن في الأداء بعد تطبيق استراتيجية التصحيح الذاتي.

وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية التصحيح الذاتي في تحسين الأداء لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مادة الإملاء، وهو ما يتفق مع نتائج عدد من الدراسات مثل ما قام به كل من نيس وبيل فيوري-Nies & Belfiore (٢٠٠٦)، وسباين- Spaine (١٩٩٩)، ولتل-Little(١٩٩٦)، وغوفين و مارتز وهيرون – McGuffin, Martz & Heron (١٩٩٧)، حيث أجمعت نتائج هذه الدراسات على تحسن في الأداء الإملائي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عند استخدام استراتيجية التصحيح الذاتي مقارنة باستخدام الطرق التقليدية، وذلك بزيادة عدد الكلمات الصحيحة في الإملاء أثناء القيام بالاختبارات البعدية. وهو ما يتفق مع النتائج التي توصل إليها جوزف وآخرون-Joseph, et. al.(٢٠١٢)، والتي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ الذين تدربوا على هذه الاستراتيجيات أثناء تعلم الإملاء والرياضيات (ومن بينهم من لديهم صعوبات تعلم) أظهروا

تقدماً ملحوظاً ،كما تتفق مع الدراسة التي أجراها مكنيش وآخرون – McNeish, et. al (١٩٩٢) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين استراتيجية التصحيح الذاتي و بين الأداء المتحسن في الإملاء، مما يشير الى أن استراتيجية التصحيح الذاتي تعتبر أكثر فاعلية في تحسين الأداء الإملائي من الطرق التقليدية. ويستنتج نتائج هذا الفرض أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يقوم فيها التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم بدور فاعل في تعلمه لرفع مستوى الأداء في الإملاء بدلاً من التركيز على الطرق التقليدية لقلة فاعليتها.

إن مثل هذه الاستراتيجية تجنب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم الوقوع في خبرات الفشل المتكررة، التي قد تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض من بذل الجهد في التحصيل كما أشارت إلى ذلك وتلي Whitley (٢٠٠٨). فعدم بذل الجهد قد يؤدي إلى مزيد من الفشل فيدور هؤلاء التلاميذ في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع من جراء الصعوبات الأساسية التي تواجههم في التعلم. لذا تعد استراتيجية التصحيح الذاتي من الطرق التي تساعد التلميذ على تحمل المسئولية وإصدار الأحكام المتعلقة بجودة العمل وتحديد مستوى دقته، وبالتالي فهي تعمل على تحقيق مشاركة المتعلم ومن ثم زيادة استقلاليته فيصبح التلميذ متعلماً ذاتياً. (رضوان، ١٩٩٢). فمن نتائج هذه الدراسة تتبين أهمية عدم اقتصار التدريس على تدريس المهارات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، بل يجب تدريبهم على التعلم المعرفي الذي يمكنهم من أخذ دور فاعل في عملية التعلم، متفقا بذلك مع منطلقات النظريات المعرفية التي بنيت عليها هذه الدراسة، ومتآزرة مع نتائج الدراسات التي تناولت الجوانب اللغوية مثل الإملاء والقراءة، وجاءت موصية باستخدام النظريات المعرفية، وخاصة أساليب التدريس الوعي معرفي (Schiff, Ben-Shushan & Ben-Artzi, 2015). وكذلك مع الدراسات التي استخدمت استراتيجية التصحيح الذاتي في تعلم مادة الرياضيات والتي أظهرت نتائجها استفادة التلاميذ من هذه الاستراتيجية (Becker, McLaughlin, Weber & Gower, 2009). مما يؤكد أهمية التدريس المعرفي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمفهوم الذات.

جدول رقم (٢)
حساب دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة
في قياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق الاستراتيجية

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **u**	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم الذات الأكاديمي	التجريبية	١٥	٧٤.٥	١٦.٣٧	٢٤٥.٥٠	-٠.٥٤	٠.٥٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	٧٣.٣	١٤.٦٣	٢١٩.٥٠			

يتضح من الجدول(رقم٤) أن قيمة (u) غير دالة إحصائياً بناء على درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق الاستراتيجية.

ففيما يتعلق بمدى أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على مفهوم الذات الأكاديمي للعينة التجريبية يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطبيق المقياس البعدي، مما يشير إلى عدم تأثر مفهوم الذات الأكاديمي بالاستراتيجية المستخدمة تأثرا ذا دلالة إحصائية، مع ملاحظة زيادة متوسط درجات مفهوم الذات لدى هذه المجموعة من ٦٧.٥ إلى ٧٤.٥ أي بمقدار ٧ درجات، بينما كانت الزيادة في المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ٢.٢ درجة.

وتأتي هذه النتيجة مغايرة لنتائج العديد من الدراسات التي أكدت على تحسن مفهوم الذات الأكاديمي بتحسن الأداء، فقد ظهر من دراسة قام بها كرشينل– Kershner (٢٠٠١) وجود علاقة كبيرة بين مفهوم الذات وقدرة التلميذ على التحصيل والنجاح خاصة في الإملاء، وكذلك الدراسة التي أجراها سانشيز ورود– Roda & Sanchez (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين مفهوم الذات الأكاديمي ومقاييس الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى أن مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي يشكلان مؤشراً جيداً على الأداء العام.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم المشتركات في هذه الدراسة كن يحملن مفهوماً أكاديمياً في حدود الطبيعي نحو ذواتهن قبل إجراء التجربة حيث إن متوسطاتهن الحسابية كانت ٦٧.٥ للمجموعة التجريبية و ٧١.١ للمجموعة الضابطة أي فوق المتوسط (٦٠) كما في الجدول (رقم٢) وهذا ما نبه إليه كل من Elbaum & Vaughn (2003) في الدراسة التي أجرتاها، من أن التلاميذ الذين استفادوا من التدخل الأكاديمي في رفع مستوى مفهوم الذات هم أولئك الذين كان مفهوم الذات لديهم متدني قبل التدخل، أما من كان مفهوم الذات لديهم في حدود الطبيعي فلم يكن هناك فارق في مستوى مفهوم الذات لديهم قبل و بعد التدخل.

الخـــــــاتمـــــة:

لقد جاءت هذه الدراسة مؤيدة لما توصلت إليه الدراسات السابقة من ضرورة تدريب التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على الاستراتيجيات الفاعلة التي تمنحهم الفرصة للتعلم الذاتي، وأن لا يعتمد التدريس على الطرق التقليدية في الإملاء (Ruma, Houchins & Fredrick–2007). فالاتجاهات الحديثة تدعو إلى النظر إلى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على أنهم متعلمون فاعلون متى ما دربوا على الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، فبدون تدريبهم على تلك الاستراتيجيات سيستمرون في استخدام أساليب غير فاعلة في التعلم، مما يرفع من احتمالية فشلهم في التحصيل.

ويجدر بالذكر أن هناك عوامل أخرى يجب أن يبحثها العلماء عند دراسة صعوبات تعلم الإملاء لدى التلاميذ بجانب دراسة تأثير نوع الاستراتيجية المستخدمة في التدريس، مثل الذاكرة العاملة. فقد ذكرت براندبرق وزملاؤها Brandenburg (٢٠١٦) أن طبيعة تعلم الإملاء تختف عن طبيعة تعلم القراءة لعوامل معرفية مثل نوع الذاكرة العاملة، فبهذا الاختلاف قد يختلف تأثير الاستراتيجية على التعلم.

وفيما يرتبط بعلاقة مفهوم الذات بالتحصيل الأكاديمي فقد كان أداء عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات القبلي في حدود الطبيعي وعليه فلم يظهر تأثير الاستراتيجية على مفهوم الذات الأكاديمي، ولكن هذا لا يقلل مما توصلت إليه البحوث الأخرى من العلاقة بين مفهوم الذات التحصيل الأكاديمي، وهذا أمر يجب أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس وخاصة عند تدريس التلاميذ متدني التحصيل (Adeoye & Feyisetan, 2015). فمفهوم الذات، كما ذكر

فيال وهيفن وسياروتشي Vialle, Heaven & Ciarochi (٢٠٠٥)، قابل للتغيّر من جراء التجارب التي يمر بها التلاميذ، ويتأثر بالمقارنة والتغذية الراجعة التي يتلقونها من المعلمين والوالدين والأصدقاء.

ورغم أن نتائج هذه الدراسة جاءت إيجابية فيما يتعلق باستخدام استراتيجية التصحيح الذاتي، فإنها لم تخلو من بعض المحددات التي تقلل من إمكانية تعميم نتائجها، منها صغر حجم عينتها واقتصارها على الصف الرابع الابتدائي، وكذلك اقتصارها على الإناث ومحدودية نطاقها الجغرافي. فالحاجة ما زالت قائمة إجراء مزيد من الدراسات المماثلة مع أخذ هذه المتغيرات بعين الاعتبار.

التـــــوصيـــــات:

في ضوء نتائج الدراسة تأتي التوصيات التالية:

١- حث معلمات صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجية التصحيح الذاتي عند تدريس التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، باعتبارها إحدى استراتيجيات فوق المعرفية المهمة والفاعلة في تدريس مادة الإملاء.

٢- إجراء العديد من الدراسات للتعرف على فاعلية البرامج التعليمية، باستخدام استراتيجية التصحيح الذاتي، على تحسن الأداء لدى التلميذات والتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في كافة المراحل التعليمية في المملكة العربية السعودية ومختلف المواد الأساسية كالقراءة والرياضيات.

المقتـــــرحـــــات:

على ضوء نتائج الدراسة الحالي، يقترح الباحثان بعض الدراسات المستقبلية وهي على النحو التالي:

١- إجراء دراسات حول الاستراتيجيات فوق المعرفية الأخرى مثل: المراقبة الذاتية، أو التعلم الذاتي، والتي تستخدم لتنمية التحسن في الإملاء لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.

٢- إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجيتين أو أكثر من استراتيجيات فوق المعرفية والتي تستخدم لتنمية الأداء لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، والتعرف على أي الاستراتيجيات الأكثر فاعلية.

المراجع:

١- أبونيان، إبراهيم. (٢٠١٢). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط١.الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

٢- البقمي، أحلام أحمد (١٤٣٠). فاعلية برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية أوقل (Ogle) في تنمية مهارات فهم القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم. قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير

٣- سرحان، غسان؛ ونصر الله، زكريا. (٢٠٠٧). استخدام دور التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس في فلسطين. المجلة التربوية، العدد(٨٤). ص١٧١-٢٢التربوية.

٤- رضوان، هويدة. (١٩٩٢). برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة الإسكندرية . مصر

٥- الكثيري، نورة. (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي وفي مفهومهن لذواتهن واتجاههن نحو القراءة. رسالة دكتوراه غير منشوره. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

٦- النقيثان، ابراهيم. (٢٠٠٥). مفهوم الذات) فكرة الفرد عن نفسه) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي. موقع حلول للاستشارات النفسية. تم استرجاعه ١٤٢٦/٩/٢٢هـ على الرابط http://www.holol.net/show_article_main.cfm?id=43

7- Adeoye, H. & Feyisetan, T. (2015). Influence of Self-concept and Self-efficacy on Academic Achievement in English Language Among Senior Secondary School Students in Oyo and Ogun States. International Journal of Social Sciences and Humanities Reviews, 5(2), 123-131.

8- Alber, R. Walesh, S. (2004). When to Self-correct Spelling Words: A Systematic Replication. Journal of Behavioral Education, 13(1), 51-66.

9- Bear, G., Minke, K., Manning, M. (2002). Self-concept of Student with Learning Disabilities: A Meta-analysis. School Psychology Review, 31(3), 405-427.

10- Becker, A., McLaughlin, T., Weber, K.P. & Gower, J. (2009). The Effects of Copy, Cover and Compare with and without Additional Error Drill on Multiplication Fact Fluency and Accuracy. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), 747-760.

11- Bennett K, Rodney A. (1998). Effects of Immediate Self-correction, Delayed Self-correction, and No Correction on the Acquisition and Maintenance of Multiplication Facts by a Fourth Grade Student with Learning Disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 31 (2), 303-306.

12- Brandenburg, J., Klesczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, Kirsten, Buttner, G. & Hasselhorn, M. (2015). Working Memory in Children With Learning Disabilities in Reading Versus Spelling: Searching for Overlapping and Specific Cognitive Factors. Journal of Learning Disabilities, 48(6), 622-634.

13- Burden, R. (2009). An Introduction to the Myself-As-a-Learner Scale (MALS). University of Exeter.

14- Cordewener, K.A.H., Verhoeven, L. & Bosman, A.M.T. (2016). Improving Spelling Performance and Spelling Consciousness. Journal of Experimental Education, 84(1), 48-74.

15- Durrant, J., Cunningham, C. & Voelker, S. (1990). Academic, Social and General Self – concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children. Journal of Educational Psychology, 8(4), 657-663.

16- Elbaum, B. (2002). The Self-concept of Student of L.D.: A Meta-analysis of Competition's A Cross Different Placements. Learning Disabilities Research, 17(4), 216-226.

17- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For Which Student with Learning Disabilities are Self-concept Interventions Effective? Journal of Learning Disabilities, 36(2), 101-108.

18- Flood, B. (1996). School-related Predictors of Academic Self-concept among Students with Learning Disabilities. Syracuse University, ProQuest Dissertations and Theses.

19- Gans, A., Kenny, M. & Ghany, P. (2003). Comparing the Self-concept of Student With and Without Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36(3), 287-295.

20- Gearhart, B.R. & Gearhart, C.J. (1989). Learning Disabilities: Educational Strategies. Columbus OH: Merrill.

21- Gonsalves, N. & Krawec, J. (2014). Using Number Lines to Solve Math Word Problems. Learning Disabilities Research & Practice, 29(4), 160-170.

22- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J. & Marsh, H. 2006). The Casual Ordering of Self-concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement. International Education Journal, 7(4), 534-546.

23- Jennings, M. (1997). Individualize Your Spelling Instruction. Preventing School Failure, 42(1), 1-2.

24- Joseph, L.M., Konrad, M., Cates, G., Vajener, T., Eveleigh, E. & Fishley, K.M. (2012). Meta-Analytic Review of the Cover-Copy-Compare and Variations of Self-management Procedure. Psychology in the Schools, 49(2), 122-136.

25- Kershner, J. (1990). Self-concept and IQ as Predictors of Remedial Success in Children with L. D. Journal of Learning Disabilities, 23(6), 368-374.

26- King-Sears, P. (2014). Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two. Learning Disability Quarterly,37 (2), 68-70. doi:10.1177/0731948714528337

27- Leondari. A. (1993). Comparability of Self-concept Among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Disabilities. Educational Studies, 19(3), 357-371.

28- Lerner, J.W. (2000). Learning Disabilities; Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, Eighth Edition. Houghton Mufflin Co., Boston, MA.

29- Lerner, J. W. & Johns, B.H. (2012). Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and New Directions, International Edition, 12th Edition. Wadsworth CENGAGE Learning.

30- HarterLittle, D. (1996). The Effect of Self-correction on the Spelling Achievement of Third Grade African American Male. Presented for the Master Degree of Education in the Graduate School of Ohio State University.

31- Lydiatt, S. (1984). "Error Detection & Correction in Spelling". Academic Therapy, 20(10), 33-39.

32- Mahmoud, S.S. & Oraby, K.K. (2015). Let Them Toil to Learn: Implicit Feedback, Self-correction and Performance in EFL Writing. Theory & Practice in Language Studies, 5(8), 1672-1681.

33- Mawlawi, Diab, N. (2016). A Comparison of Peer, Teacher and Self-feedback on the Reduction of Language Errors in Student Essays. System, 57, 55-65. doi:10.1016/j.system.2015.12.014

34- McCurdy, M., Clure, L.F., Bleck, A.A. & Schmitz, S.L. (2016). Identifying Effective Spelling Interventions Using a Brief Experimental Analysis and Extended Analysis. Journal of Applied School Psychology, 32(1), 46-65.

35- McGrew, K. S. (2007). Beyond IQ: A Model of Academic Competence and Motivation. Institute for Applied Psychometrics. Retrieved from http://www.iapsych.com/acmcewok/map.htm

36- McGuffin, M., Martz, S. & Heron, T. (1997). The Effects of Self-correction versus Traditional Spelling on the Spelling Performance and Maintenance of Third Grade Students. Journal of Behavioral Education, 7(4), 463-476. 463. doi:10.1023/A:1022807402418

37- McNeish, J., Heron, T. E. & Okyere, B. (1992). Effects of Self-correction on the Spelling Performance of Junior High Students with Learning Disabilities. Journal of Behavioral Education, 2(1), 17–27.

38- Meese, R.L. (1994). Teaching Learners with Mild Disabilities. Pacific Grove CA: Brooks/Cole Publishing Company.

39- Meltzer, L.J. (1993). Strategy Use in Students with Learning Disabilities: The Challenge of Assessment. In L.J. Meltzer (Ed.). Strategy Assessment Instruction for Students with Learning Disabilities: From Theory to Practice. Austin TX: Pro-Ed.

40- Moller, J. Streblow, L. & Pohlman, B. (2009). Achievement and Self-concept of Student with Learning Disabilities. Social psychol of Education, 12(1), 113-122.

41- Morton, L., Heward, L. & Alber, R. (1998) .When to Self-correct? A Comparison of Two Procedures on Spelling Performance. Journal of Behavioral Education, 8(3), 321-335.

42- Nies, K. & Belfiore, P. (2006). Enhancing Spelling Performance in Students with Learning Disabilities. Journal of Behavioral Education, 15(3), 162-169.

43- Ruma, K., Houchins, D. & Fredrice, L. (2007). Error Self-correction and Spelling: Improving the Spelling Accuracy of Secondary Student with Disabilities in Written Expression. Journal of Behavior Education, 16(3), 291-301.

44- Sanchez, F. Roda, M. (2009). Relationships Between Self-concept and Academic Achievement in Primary Student. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1(1), 95-120.

45- Schiff, R., Ben-Shushan, Y.N., & Ben-Artzi, E. (2015). Metacognitive Strategies: A Foundation for Early Word Spelling and Reading in Kindergarteners with SLI. Journal of Learning Disabilities, 1-15. DOI: 10.1177/0022219415589847

46- Shany, M., Wiener, J. & Assido, M. (2012). Friendship Predictors of Global Self-worth and Domain-specific Self-concepts in University Students With and Without Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, 46(5), 444-452.

47- Spaine, T. (1999). Effects of Self-correction and a Traditional Approach on the Acquisition, Maintenance, and Generalization of Spelling of Third Grade Children. Ohio State University, EDU Teaching and Learning.

48- Swanson, H.L. (1993). Principles & Procedures in Strategy Use. In L.J. Meltzer. Strategy, Assessment & Instruction for Students with Learning Disabilities: From Theory to Practice. Austin TX: Pro-Ed.

49- Swanson, H.L. & Cooney, J.B. (1991). Learning Disabilities & Memory. In B.L. Wong (Ed.). Learning About Learning Disabilities. San Diego CA: Academic Press.

50- Torgesen, J.L. (1993). Forward In L.J. Meltzer (Ed.). Strategy, Assessment & Instruction for Students with Learning Disabilities: From Theory to Practice. Austin TX: Pro-Ed.

51- Torgesen, J.L. (1977). The Role of Nonspecific Factors In the Task Performance of Learning Disabled Children: A Theoretical Assessment. Journal of Learning Disabilities, 10(1), 27-34.

52- Tucker, R.A., Castles, A.B., Laroche, A.A. & Deacon, S.H. (2016). The Nature of Orthographic Learning in Self-teaching: Testing the Extent of Transfer. Journal of Experimental Child Psychology, 145,(May), 79-94.

53- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J.S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29(6), 569-688.

54- Vialle, W., Heaven, P.C.L. & Ciarrochi, J. (2005). The Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement in High Ability Students: Evidence from the Wollongong Study. The Australasian Journal of Gifted Education, 14(2), 39-45.

55- Whitley, J. (2008). A Model of General Self-concept of Student with Learning Disabilities. Developmental Disabilities Bulletin, 36(1 & 2), 106-134.

56- Williams, K.J., Walker, M.A., Vaughn, S. & Wanzek, J. (2016). A Synthesis of Reading and Spelling Interventions and Their Effect on Spelling Outcomes for Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 1-12. n. pag. Sage Journals. Web.

57- Wong, B.Y.L. (1991). The Relevance of Metacognition to Learning Disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.). Learning About Learning Disabilities. San Diego CA: Academic Press.

58- Zheng, C., Erickson, A.G., Kingston, N.M. & Noonan, P.M. (2012). The Relationship Among Self-determination, Self-concept and Academic Achievement for Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 47(5), 462-474.

59- Zhang, Q. (2016). The Relationship Between Academic Self-Concept and Math Achievement Among Students With and Without Learning Disabilities in Early and Late Adolescence. Open Access Dissertations, Paper 1730.