أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد

د. نجوى أحمد عبدالله واعر*

الملخص

هدف هذا البحث إلى فحص أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدي عينة تجريبية تكونت من ١٠ تلاميذ وتلميذات بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد، طبق عليهم اختبار القراءة العربية ومقياس الإجهاد التعلمي قبل وبعد استخدام البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية، وكذلك بعد شهر من التطبيق التتبعي. وقد أشارت اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة إلى النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) له تأثير قوي جدًا في تحسين العسر القرائي.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) استمر تأثيره في تحسين العسر القرائي إلى التطبيق التتبعي.
- وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) له تأثير قوي جدًا في خفض جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي.

الكلمات المفتاحية: السقالات التعليمية، العسر القرائي، الإجهاد التعلمي.

The Effect of a Scaffolding Based Program on Enhancing Dyslexia and Reducing Learning Burnout among Fifth Primary Students in The New Valley Governorate

Abstract

This study aimed to investigate the effect of a scaffolding based program on enhancing dyslexia and reducing learning burnout among ten students at fifth primary in the New Valley governorate. The study applied the Arabic reading test and learning burnout scale before and after the scaffolding based program, and also after one month of the delayed posttest. Wilcoxon test and binary correlation of the ranks of the correlated pairs showed the following results:

- There were significant differences between the ranks of the degrees average of the experimental group in the pre-and post-test at the parts as well as the

◆ أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية بالوادي الجديد

total score of the Arabic reading test, in favor of the averages of degrees ranks of the posttest in all cases. Thus, the training program has a very high effect on enhancing dyslexia.

- There were no significant differences between ranks of the degrees average of the experimental group in the post- test and delayed post -test at the sub-tests as well as the total score of the Arabic reading test. The effect of the scaffolding based program has continued to enhance dyslexia till the delayed post-test.
- There were significant differences between the ranks of the degrees average of the experimental group in all sub-dimensions and the total score of the learning burnout scale, in favor of the ranks of the degrees average of the post-test in all cases. The training program has a very strong effect on reducing all sub-dimensions and the total degree of learning burnout.

Keywords: Instructional Scaffolds, dyslexia, learning burnout

مقدمة ومشكلة البحث

تمنح القراءة الإنسان المعرفة والثقافة، فتتوسّع مداركه في التعامل واتخاذ القرارات، والقراءة من أهم المهارات اللغوية للتلميذ حيث تتيح القدرة على فهم النصوص المقروءة، وذلك بإتباع النشاطات التي يستعملها التلميذ عند القراءة، مع توفر الشروط الجسمية، والعقلية ،والمعرفية التي تسمح له بذلك وتساعده في التقدم في باقي المواد.

ووصي سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) بالتركيز مبكرًا على تعلم القراءة لأن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى تزايد نسبة صعوبات التعلم لدى الأطفال، وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، لأنها تعد الأساس لجميع مراحل التعليم اللاحقة، لأنهم يكتسبون فيها الكثير من المهارات والعادات السلوكية اللازمة لنموهم، ويتم فيها تنمية المهارات المتنوعة مثل مهارات القراءة وفهم القراءة ،و الكتابة ،وإجراء العمليات الرياضية التي تمكنهم من تحصيل المعرفة، والاندماج في المجتمع .

ويشير فتحي على يونس(٢٠١٠) إلى أن حوالي ٧٠٪ من المعلومات التي يتعلمها الفرد تكون عن طريق القراءة لأنها المهارة الأولى التي يدخل بها التلميذ عالم المعرفة والاستيعاب عن طريق المادة المكتوبة، وتساعده في التقدم في باقي المواد

ويذكر Wajuihian & Naidoo(2012) أن عدم القدرة على القراءة لها تأثير مباشر على التعلم مما يؤدى إلى عسر قرائي Dyslexia أي اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة ،والهجاء وهو منفصل ومميز عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل عيوب غير عصبية بالرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملائمة تعليم القراءة.

وتعرف The International Dyslexia Association (2009) العسر القرائي بأنها صعوبة تعلم محددة تتسم بصعوبات في التعرف على الكلمة بدقة أو بطلاقة وتهجئة ضعيفة وقدرات الترميز، وتنشأ هذه الصعوبات من قصور في المكون الفونولوجي للغة والذي يكون غالبًا غير متوقع في علاقته بالقدرات المعرفية الأخرى بشرط توفير تعليم فصلي فاعل وتتضمن النتائج الثانوية صعوبات في الفهم القرائي وخبرات قراءة منخفضة التي قد تعوق نمو المفردات وتراكم المعرفة.

ويسبب العسر القرائي للتلميذ كما ذكر فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء أوالاكتئاب وتكوين صورة سالبة عن الذات. ويكون تحصيله منخفض(كريمة بحرة،٢٠١٦)

والتلميذ الذي يعاني من العسر القرائي يحتاج إلى معين يسمي بالسقالات التعليمية Instructional Scaffolds وهي إحدى استراتيجيات نظرية Vygotsky البنائية الاجتماعية لأنها

توفر للمتعلم نموذج السلوك التعليمي المراد تعليمه من خلال (النمذجة) كما ذكرت دراستي Emerson &Hatton(2008) و(2014)Cortiella&Horowitz

وتذكر ايمان سعيد محمد(٢٠١٥) أن السقالات التعليمية تساعد في التقييم المستمر لمستوى أداء التلميذ وتقييم مدى تطور قدرته على الفهم واستيعابه نقاط الضعف لديه. والمساعدات المقدمة من جانب المعلم تكون مؤقتة، كما أنها تكون متكيفة مع طبيعة المهمة القرائية التي يتم تدريب التلميذ عليها ، و لهذا يمكن الاستعانة بوسائل سمعية ،و بصرية ،ومواد قرائية إضافية.

ولوحظ أثناء الزيارات الميدانية لبعض المدارس الابتدائية وبالاجتماع مع مسئولي القرائية بمحافظة الوادي الجديد وجد أن التلاميذ ضعاف القراءة لا يعرفون تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة، وضعاف في القراءة الجهرية، والهجاء. ولوحظ أيضًا أن بعض التلاميذ يزيد أو ينقص أثناء قراءته حرفا في الكلمة بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء، والفهم الضعيف، و صعوبة الربط بين الحرف و صوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة وتخطى بعض الحروف ،و الكلمات ،و الجمل أثناء القراءة ،أو ترتيبها بشكل خاطئ ،والخلط بين الحروف المتشابهة صوتيًا مثل (ط ، ت)،واضطرابات نطقية مثل حذف الأصوات ، و ضعف واضح في تذكر الكلمات ، والقراءة بطريقة عكسية من اليسار لليمين ،واضطراب التمييز بين حركات التنوين. وكثرة الشكوى المقدمة من أولياء الأمور عن عدم قدرة أبنائهم على القراءة الصحيحة، وكذلك شكوى المعلمين أنفسهم من أن التلاميذ لا يحسنون القراءة، وتعبهم المستمر وإحساسهم بالإجهاد التعلمي وأشارت بعض الدراسات كدراسة أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) أن نسبه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي بلغت٥٢.٢٤٪ وذلك على عينه قوامها ٢٤٥ تلميذًا وتلميذة ، ودراسة مصطفى محمد كامل(١٩٨٨) أوضحت نتائجها أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت ٢٦٪، وذلك على عينة قوامها (٤١٩) تلميذًا بالمرحلة الابتدائية.

ونظرا لارتفاع نسبة انتشار العسر القرائي في مدينة الخارجة كما ذكرت دراسة أسماء عثمان دياب (٢٠١٥) بنسبة ١١.٤ ٪ وهي نسبة مرتفعة جدًا. وبناء على ذلك يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

هدف البحث

- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد

أهمية البحث

- تقديم برنامج تدريبي مبني على السقالات التعليمية يساعد في تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- مساعدة معلم اللغة العربية في التعرف على السقالات التعليمية كأحد أساليب المساعدة في تحسين العسر القرائي ،وخفض الاجهاد التعلمي.
- يفتح البحث أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول استخدام السقالات التعليمية في تحسين العسر القرائي.

مصطلحات البحث

- السقالات التعليمية Instructional Scaffolds: كل أشكال الدعم اللفظي، أو غير اللفظي الذي يقدمه المعلم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من

العسر القرائي في شكل مجموعة من المثيرات الفعالة يتم انتقائها من خبرات الحياة اليومية، ومن الكتاب المدرسي، والخبرات السابقة للتلاميذ كي يتمكنوا من أداء مهام لا يستطيعوا اكتسابها وأدائها بمفردهم.

- العسر القرائي Dyslexia صعوبة تعلم محددة تتسم بصعوبات في الادراك الصوتي والادراك السمعي والذاكرة قصيرة المدي والفهم القرائي والهجاء ويتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة العربية.
- الاجهاد التعلمي Learning Burnout شعور التلميذ بالإرهاق من المذاكرة والنفور والخوف والقصور في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

والبحث الحالي يري الإجهاد التعلمي متمثل في ثلاثة أبعاد:

- الإنهاك ويصف التلميذ الذي تعب من الدراسة من خلال الشعور بالملل، وعدم الحماس بدنيًا وعقليًا.
- الخوف النفسي ويصف التلميذ الذي يقول إنه يشعر بأنه غير مألوف، أو يشعر بخيبة الأمل.
- انعدام الفاعلية وتعني عدم قدرة التلميذ على إنهاء المهام الموكلة إليه بشكل جيد ويكون غير مبال ويتحدد مستوى الإجهاد التعلمي في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس.

الإطار النظري

السقالات التعليمية Instructional Scaffolds :

هي تلك المساعدة، والدعم اللذان يقدمهما الأشخاص الأكثر خبرة (المعلم، والوالدان، وغيرهم) للتلاميذ كي يتمكنوا من أداء مهام، ومهارات لا يستطيعوا اكتسابها، وأداءها بمفردهم.

ويذكر يوسف محمود قطامي(٢٠٠٥) أن مصطلح السقالات التعليمية Scaffolding Intrusions ظهر عام ١٩٧٦م على يدي Brune & Ross في دراسة هدفت إلي تفعيل دور المعلم في جعل المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلات التي تفوق قدراته ومواهبه العقلية.

وتعد السقالات التعليمية تطبيقًا مباشرًا لنظرية Vygotsky عن التعلم الاجتماعي والتي ترى أن التعلم يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل المتعلم مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيره، وتفسيره للمواقف المختلفة (Jones, 1998)

ويعرف Bamberger&Cahill(2013) بأنها اطار مؤقت للتعلم وكل أشكال المساعدة التي تقدم للتلميذ لكي يتم تعلمه بنجاح وكل ما يفعله المعلم، أو يقدمه للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في أداء مهام، أو اكتساب خبرات جديدة ، كما أنه يمكن النظر إلى السقالات التعليمية على أنها المساعدات المؤقتة التي يقدمها المعلم للتلميذ من أجل تحقيق تعلم أفضل.

وترى Lindsay(2013) أن السقالات التعليمية هي معينات يقدمها المعلم لتلاميذه؛ بهدف أن تصل قدراتهم إلى أبعد مما يستطيعون أداءه بأنفسهم

ويذكر Hope(2002) أن السقالات التعليمية تعمل على تقليل القلق، والتوتر لدى التلاميذ عند تعلم المفاهيم، والمهارات، والعمليات الجديدة

ويشير Shapiro(2008) إلى وظيفة السقالات التعليمية وهي الدعم المقدم للمتعلم سواء الدعم البشرى من خلال المعلم، أو الدعم التكنولوجي من خلال البرامج، ومهما يكن المصدر والسقالات التعليمية توفر للمتعلمين بناء دعم يساعدهم في نيل مستوى تحصيل عال ويوصي Dabbagh(2008) بضرورة استخدام سقالات تعليمية لكي يحصل المتعلمين على الدعم والمعلومات التي يحتاجون إليها من أجل مساعدتهم على تحسين أدائهم

ويذكر علاء الدين حسين ابراهيم(٢٠١٥)أن السقالات التعليمية تنقسم إلى نوعين رئيسين هما النمط الثابتStable Scaffolding ، والنمط المرن(المُتكيِّف) Adaptable Scaffolding و يتميز النمط الثابت بأنه يكون ثابتًا و غير متغير ، بحيث تقدم للمتعلم المساعدات والتوجيهات في كل خطوة من خطوات التعلم ، بينما نجد أن السقالات المرنة يستخدمها المتعلم حسب حاجته و رغبته في المساعدة والتوجيه ، وتتسم هذه السقالات بأنها متغيرة و غير ثابتة ، وقابلة للتلاشي بحيث يمكن للمتعلم التحكم في ظهورها أو الاستغناء عنها وقد سميت بالسقالات المرنة لأنها مؤقتة، ويمكن للمعلم تقديمها لكل تلميذ وفق قدراته، وخبراته. أما السقالات الصلبة (غير المباشرة) فيقصد بها أن يكوّن المعلم مجموعات تعاونية من التلاميذ متباينى القدرات؛ بحيث يتبادل التلاميذ الخبرات حول أداء المهارات، والعمليات، والمهام الجديدة، وقد سميت بالسقالات الصلبة لأنها أكثر استقرارًا من السقالات المرنة. وتم استخدام السقالات التعليمية الصلبة في هذا البرنامج لكي تناسب مجموعة البحث وتم استخدام استراتيجيات منها:

- الأمثلة (النماذج): ويقصد بها العينات، والأشياء الحقيقية، والرسومات التي تقدم للتلميذ من أجل توضيح النصوص، والمهارات، والعمليات التي يتعلمها.
- الشرح المفصل: وهي تفاصيل أكثر إسهابًا يقدمها المعلم لمساعدة التلميذ على فهم النص الذي يقرأه، أو أداء المهمة المطلوبة منه.
- مثيرات التفكير: ويقصد بها بعض الحركات اليدوية، أو الألفاظ التي يستخدمها المعلم من أجل استثارة تفكير التلاميذ حول خبرات النص، أو جوانب العملية، أو المهمة التي يتعلمونها، واستدعاء خبراتهم السابقة، وقد تكون في شكل مثيرات لفظية مثل الكلمات، أو الجمل، أو الأسئلة، أو في شكل مثيرات غير لفظية مثل الإشارات اليدوية أو حركات الجسم.
- المنظمات المتقدمة: وتستخدم لاكتساب المفاهيم، والمعلومات الجديدة، ومنها على سبيل المثال أشكال فن التي تستخدم لإجراء المقارنة، والمقابلة بين المعلومات، ومقاييس التقدير التي تستخدم للحكم على جودة أداء مهارة بعينها، ومنظمات الأفكار التي توضح العلاقة بين الأفكار التي يتعلمها التلميذ.
- بطاقات الإشارات: وتستخدم من أجل مساعدة التلاميذ على فهم نص، أو أداء مهارة من خلال تقديم بعض الكلمات، أو الجمل التي تشرح بعض المعلومات، والإجراءات التي يتعلمها التلميذ.
- خرائط المفاهيم: أشكال تظهر العلاقة بين المفاهيم، التي يتعلمها التلميذ، سواء أكانت تلك الخرائط كاملة وخاصة بمفهوم معين أو جزئية؛ ليقوم التلميذ بإكمالها بحيث يمكن تعويده على صياغة خريطته المفاهيمية الخاصة عن تلك المعارف الجديدة التي تقدم إليه والخاصة بأداء مهمة معينة أو تصميم خريطة عقلية لتوضيح عناصر مفهوم ما.
- النشرات اليدوية: نشرات تعد خصيصًا، وتتضمن بعض المعلومات المهمة الإضافية الموجزة التي تساعد التلميذ على فهم النص، أو أداء المهارات المطلوبة منه.
- التلميحات: ويقصد بها بعض الكلمات، أو الجمل التي تذكر التلميذ بخبرات النص.
- بطاقات الأسئلة: بطاقات تتضمن أسئلة مفتوحة تتعلق بخبرات النص الذي يتعلمه التلاميذ مثال (ما فكرة النص؟ ما نوع النص الذي تقرأه؟).
- القصص: ويقصد بها أن يقدم المعلم للتلاميذ مجموعة من القصص، والخبرات الواقعية؛ بهدف تسهيل تعلمهم للنص، أوالمهمة، أو العملية المطلوبة منهم.

- المعينات البصرية: ويقصد بها مجموعة الأشكال، والمخططات، والجداول التي تساعد التلاميذ في فهم المعلومات، والخبرات المقدمة لهم.
- فنيات تقوية الذاكرة التى تقيس القدرة على استدعاء المتعلم للمعلومات.
- النمذجة (أظهر وعبر): ويقصد بها تقديم المعلم نموذجًا من الأداء النموذجي بنفسه أمام التلاميذ قبل أن يؤدوا المهارة بأنفسهم، وتقسم النمذجة إلى ثلاثة أقسام هي: النمذجة القائمة على التفكير بصوت عال؛ حيث يعبر المعلم عن العمليات العقلية التي يقوم بها مثال: خطوات حل مشكلة، أو فهم نص مسموع، والنمذجة القائمة على التحدث بصوت عال تكون من خلال العمليات التي تتضمن جانب عقلي، وآخر لفظي مثال: تعبير المعلم عن العمليات العقلية، واللغوية التي يقوم بها من أجل كتابة جملة تعليقا على نص سمعه، والنمذجة القائمة على الأداء ويقصد بها تقديم المعلم لنموذج لأداء مثالي لمهمة مثال القراءة الصامتة مع تحريك الشفتين.
- إتاحة الفرص للتحدث: ويقصد بها إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ أن يعبروا عن المشكلات التي تواجههم في اكتساب الخبرات، والعمليات، والمهام الجديدة، وكذلك أساليب اكتسابها ومن أهم الأساليب المستخدمة في هذا النوع أسلوب (فكر- زواج- شارك).
- استخدام المعينات البصرية: ويقصد بذلك استخدام الأشكال، والرسوم، والجداول لتجسيد الأفكار، وتنظيم المعارف، والمعلومات الجديدة.
- طرح أسئلة ذاتية: ويقصد بذلك أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يتوقفوا بعد تعلم بعض الخبرات، والمهارات الجديدة؛ ليسألوا أنفسهم أسئلة مفتوحة حول ما تعلموه، ثم يترك لهم وقتًا ليفكروا في إجابة هذه الأسئلة؛ ومن ثم يطلب المعلم أن يراجعوا مدى صحة إجاباتهم عن هذه الأسئلة.
- الايماءات التمثيلية التي تعتمد على جذب الانتباه البصري للتلميذ.

العسر القرائي

تعد مشكلات صعوبات التعلم القرائي من المشكلات الرئيسة التي يواجها كثير من المعلمين حيث يوجد العديد من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات القراءة.

ويذكر فتحي مصطفي الزيات(٢٠٠٢) العسر القرائي من أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا وتأثيرًا على تحصيل التلميذ. وعرفها بأنه صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم.

ويري Border(1980) أن العسر القرائي يتمثل في عيوب صوتية disphonetic في التكامل بين أصوات الحروف والقدرة على تطوير المهارات الصوتية، وعيوب إدراكية diseidetic في القدرة على إدراك الكلمات ككليات فينطقون الكلمات المألوفة كما لو كانوا يرونها لأول مرة، ويكتبونها بطريقة تعتمد على أصوات الحروف، وعيوب صوتية وادراكية معًا أي صعوبتي القراءة وادراك الكلمات معا.

وصنف Aaron (1984)أعراض العسر القرائي إلى أعراض ثابتة وتشمل: بطء القراءة، وأخطاء في القراءة، وضعف الهجاء، وأعراض متغيرة كقلب الحروف أثناء الكتابة، و مستوى متذبذب للذاكرة في التهجئة ،و القواعد ،و الرموز المتسلسلة مثل الحروف الهجائية، واضطرابات نطقية مثل حذف الأصوات، و ضعف واضح في تذكر الكلمات ،و تأخر في المدخلات السمعية ،و المخرجات الحركية ،وقصور فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة.(زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوى وأيمن خشان ووائل أبو حودة، ٢٠١٣).ويذكر أحمد إبراهيم خطاب(٢٠١١) أن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى رعاية خاصة، ولاسيما أن جميع المدارس لا تخلو من وجودهم، خاصة في

هذه الظروف الصعبة التي يعانى منها التعليم، لذا يجب أن يكون لدينا معرفة واضحة عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حتى يتسنى وضع استراتيجيات تعليمية علاجية تساعد هؤلاء على التعلم والتوافق والانسجام مع الأخرين.

الاجهاد التعلمي

وظاهرة الاجهاد التعلمي إشكالية عالمية أي إنها لا تخص بيئة تعليمية معينة أي توجد في كل المراحل التعليمية ويتولد نتيجة لأسباب منها عدم استيعاب التلميذ لدرس معين أو لعدم قدرته على أداء المهام التي يطلبها منه المعلم ويلزمه بإتقانها، ونتيجة لذلك يصبح التلميذ مجهدًا ومتعبًا نفسيًا ويعاني من توتر ،وقلق ،وهذه الاحاسيس قد تُعيقه في التعلم حتى في المواد التي يجد القدرة في استيعابها والإبداع فيها، وعند التعمق لمعرفة أسباب الظاهرة وجد أن الرغبة في الكمال متمثلة في السعي للكمال" والذي يتطلب جهودًا ذاتية عالية وصولا للكمال أو " الاهتمام بالكمال " الذي يتطلب الاهتمام بالأخطاء خوفا من الفشل وردود الأفعال السلبية بسبب الخلل في الأداء كما ذكرت دراسات كل من(2004) Arkar, & Fidaner, و(2012),Lin & Huang و Bilge et al., (2014)و(2014),Meriläinen & Kuittinen .

فروض البحث

١) لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية.

٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية.

٣) لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي.

٤) لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي.

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من (٧٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة أبي بكر الصديق بمدينة الخارجة بمحافظة الوادي الجديد للعام الدراسي (٢٠١٧- ٢٠١٨ م) ممن امتدت أعمارهم من (١٠-١١) سنة، منهم (٣٠) تلميذًا، (٤٠) تلميذة، وقد تم اختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية تكونت من (٢٧) تلميذًا وتلميذة وذلك لتقدير الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة العربية.

ولاختيار عينة البحث الأساسية تم استبعاد العينة الاستطلاعية وتطبيق اختبار القراءة العربية (ART) بصورة فردية على (٤٣) تلميذًا وتلميذة من المجتمع الأصلي وتم اختيار المعسرين قرائيًا بناء على من يحصل على مجموع درجات أقل من ٤٠ درجة، أو من يحصل على مجموع درجات على مقياس الإدراك الصوتي أقل من ١٦ درجة يصنف بأنه معسر قرائيًا، وقد تحقق ذلك بالنسبة لثلاثة عشر تلميذًا وتلميذة (٨ ذكور، ٥ إناث). وطبق مقياس ستانفورد بينية "الصورة الرابعة" (لويس كامل، ١٩٩٨) على الثلاث عشر حالات وذلك لاستبعاد الأفراد الذين تكون نسبة ذكائهم أقل من ٩٠ وتم استبعاد ثلاث حالات ليكون عدد أفراد المجموعة التي تعاني من العسر القرائي عشر حالات امتدت نسبة ذكائهم من ٩٠- ١١٤، وتم تطبيق مقياس الاجهاد التعلمي على الحالات العشر

وتم اختيار المجهدين تعلميًا بناءً على من يحصل على درجات أكثر من (٨٠) وقد تحقق ذلك فيهم.

أدوات البحث

(١) اختبار القراءة العربية (ART):إعداد Abo El-Ella et al., (2003) ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية وهي كما يأتي:

(١-١) اختبار الادراك الصوتي (٣٨ درجة): ويشمل:

- التعرف على القافية وتشمل عشر أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.
- تجميع الأصوات لتكوين كلمة وتشمل سؤال واحد وله درجة واحدة.
- تجزئة الكلمة إلى أصوات وتشمل ثلاث أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.
- التعرف على أول صوت في الكلمة وتشمل سؤالين وكل سؤال له درجة واحدة.
- التعرف على الصوت الذي يقع في منتصف الكلمة ويشمل ست أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.
- حذف الصوت الأول من الكلمة سؤال واحد له درجة واحدة.
- حذف الصوت الذي يقع في منتصف الكلمة ويشمل سبع أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.
- حذف الصوت الذي يقع في نهاية الكلمة ويشمل ثلاث أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.
- إضافة صوت إلى بداية الكلمة ويتكون من خمس أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.

(١-٢) اختبار الإدراك السمعي (٣ درجات): ويشمل ثلاث أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.

(١-٣) اختبار الذاكرة قصيرة المدي (١٠ درجات): ويتكون من سؤال واحد به ١٠ كلمات كل كلمة لها درجة واحدة.

(١-٤) اختبار الفهم القرائي: (١٠ درجات) ويتكون من ١٠ أسئلة وكل سؤال له درجة واحدة.

(١-٥) اختبار الهجاء: (٣٦ درجة) ويشمل:

- تشخيص صعوبة التفرقة بين الأصوات المتشابهة في النطق (ثلاث كلمات لكل واحدة درجة).
- تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة (سبع كلمات لكل واحدة درجة).
- تشخيص صعوبة هجاء الكلمات الطويلة (أربع كلمات ولكل كلمة درجة واحدة).
- تشخيص الصعوبة في هجاء الكلمات التي بها حرف مد (كلمة بدرجة واحدة).
- تشخيص صعوبة كتابة التنوين (٨ درجات).
- تشخيص صعوبة كتابة الألف اللينة (أربع كلمات لكل واحدة درجة).
- تشخيص صعوبة التفرقة بين الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، واو الجماعة (أربع كلمات لكل واحدة درجة).
- تشخيص صعوبة الهجاء كلمات بها أصوات تنطق ولا تكتب (خمس كلمات لكل واحدة درجة).

وقد تم تطبيق الاختبار بشكل فردي على عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٧ تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي)، وتم حساب الخصائص السيكومترية (معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وكذلك حساب معاملات الثبات والصدق) لاختبار القراءة العربية، على النحو الآتي:

أولا: حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار القراءة العربي

تم حساب معامل سهولة كل سؤال من أسئلة الاختبار عن طريق استخدام المعادلة العامة التالية:

معامل السهولة = (مجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ على السؤال) ÷ (الدرجة العظمى للسؤال × عدد التلاميذ)

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

ويتم الاحتفاظ بالسؤال إذا كان معامل السهولة أو الصعوبة يمتد من (٠.٣٠) إلى (٠.٧٠).

أما معامل السهولة للاختبار ككل فقد تم حسابه من المعادلة التالية:

معامل سهولة الاختبار = (مجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ على جميع الأسئلة) ÷ (النهاية العظمى للاختبار × عدد التلاميذ) (صلاح الدين محمود علام، ٢٠١١).

معامل التمييز:

يتم استخراج معامل التمييز للسؤال بإتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب درجات التلاميذ الكلية ترتيبًا تنازليًا.

- تحديد الفئة العليا (٢٧٪) وهم من حصلوا على أعلى الدرجات، والفئة الدنيا (٢٧٪) وهم من حصلوا على أدنى الدرجات.

معامل التمييز = (مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا - مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا) ÷ (الدرجة العظمى للسؤال × عدد تلاميذ إحدى المجموعتين)
ويقبل معامل التمييز إذا امتد من (٠.٢٠) إلى (١.٠٠) (Wiersma & Jurs, 1990).

والجدول التالي يوضح معاملات سهولة وصعوبة وتمييز أسئلة اختبار القراءة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

جدول (١)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار القراءة العربية (ن = ٢٧)

الاختبار الفرعي	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الاختبار الفرعي	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
الادراك الصوتي	١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣		٢٧	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٨٨
	٢	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٥٠		٢٨	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٨٨
	٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣		٢٩	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٨٨
	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣		٣٠	٠.٥٩	٠.٤١	٠.٨٨
	٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣		٣١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣
	٦	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٧٥		٣٢	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٨٨
	٧	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٧٥		٣٣	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٧٥
	٨	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٨٨		٣٤	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٨٨
	٩	٠.٥٢	٠.٤٨	١.٠٠		٣٥	٠.٥٩	٠.٤١	٠.٦٣
	١٠	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٨٨		٣٦	٠.٥٩	٠.٤١	٠.٦٣
	١١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٣		٣٧	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٥٠
	١٢	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٨٨		٣٨	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٣٨
	١٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧٥	الإدراك السمعي	٣٩	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٥٠
	١٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧٥		٤٠	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٦٣
	١٥	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٧٥		٤١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٠
	١٦	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٨٨	الذاكرة قصيرة المدي	٤٢	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٦
	١٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٨٨	الفهم	٤٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٨
	١٨	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٨٨	الهجاء	٤٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧
	١٩	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٨٨		٤٥	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٦١
	٢٠	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٨٨		٤٦	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٦٣
	٢١	٠.٦٣	٠.٣٧	١.٠٠		٤٧	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٦٣
	٢٢	٠.٥٩	٠.٤١	١.٠٠		٤٨	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٦٩
	٢٣	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٨٨		٤٩	٠.٦٦	٠.٣٤	٠.٦٩
	٢٤	٠.٥٩	٠.٤١	٠.٨٨		٥٠	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٣٨
	٢٥	٠.٥٩	٠.٤١	٠.٧٥		٥١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٠
	٢٦	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٨٨	الاختبار ككل		٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٧٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معاملات السهولة لأسئلة اختبار القراءة العربية قد امتدت من (٠.٤٨) إلى (٠.٧٠)، أي أن معظم معاملات السهولة قد وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال الذي يمتد من (٠.٣٠) إلى (٠.٧٠).

- أن معامل سهولة اختبار القراءة العربية ككل بلغ (٠.٦٣) وهو معامل سهولة مقبول للاختبار ككل.
- أن معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار القراءة العربية قد امتدت من (٠.٣٠) إلى (٠.٥٢)، أي أن معظم معاملات الصعوبة قد وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال الذي يمتد من (٠.٣٠) إلى (٠.٧٠).
- أن معامل صعوبة اختبار القراءة العربية ككل بلغ (٠.٣٧) وهو معامل صعوبة مقبول للاختبار ككل.
- أن معاملات التمييز لأسئلة اختبار القراءة العربية قد امتدت من (٠.٢٦) إلى (١.٠٠)، أي أن جميع معاملات التمييز قد وقعت في المدى الذي يتم فيه قبول معامل تمييز السؤال وهو (من ٠.٢٠ إلى ١.٠٠).
- أن معامل تمييز اختبار القراءة العربية ككل بلغ (٠.٧٢) وهو معامل تمييز مقبول للاختبار ككل.

ثانيًا: حساب ثبات أسئلة اختبار القراءة العربية

تم حساب ثبات أسئلة اختبار القراءة العربية بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach للاختبار (بعدد أسئلة الاختبار)، وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد الأسئلة من الدرجة الكلية للاختبار (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١٦، ٥١٧).
- حساب معاملات الارتباط بين درجات السؤال والدرجات الكلية للاختبار. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات أسئلة اختبار القراءة العربية بالطريقتين السابقتين.

ثالثًا: حساب صدق أسئلة اختبار القراءة العربية:

تم حساب صدق الأسئلة لاختبار القراءة العربية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه السؤال في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للبُعد الذي يقيسه، باعتبار أن بقية أسئلة البُعد محكا للسؤال.

والجدول رقم (٢) التالي يوضح معاملات صدق الأسئلة لاختبار القراءة العربية:

جدول (٢)

معاملات ثبات وصدق أسئلة اختبار القراءة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن = ٢٧)

الاختبار الفرعي	السؤال	ألفا لـ كرونباخ	ر١	ر٢	الاختبار الفرعي	السؤال	ألفا لـ كرونباخ	ر١	ر٢
الادراك الصوتي	١	٠.٩٤٥	٠.٤٦	٠.٤٥		٢٨	٠.٩٤٤	٠.٧١	٠.٧٠
	٢	٠.٩٤٥	٠.٤٥	٠.٤٣		٢٩	٠.٩٤٤	٠.٧٩	٠.٧٨
	٣	٠.٩٤٥	٠.٥١	٠.٥٠		٣٠	٠.٩٤٤	٠.٧١	٠.٧٠
	٤	٠.٩٤٥	٠.٤٦	٠.٤٥		٣١	٠.٩٤٥	٠.٥٩	٠.٥٨
	٥	٠.٩٤٥	٠.٥٢	٠.٥١		٣٢	٠.٩٤٥	٠.٦٤	٠.٦٣
	٦	٠.٩٤٥	٠.٦٠	٠.٥٨		٣٣	٠.٩٤٥	٠.٦٣	٠.٦٢
	٧	٠.٩٤٥	٠.٥٩	٠.٥٨		٣٤	٠.٩٤٥	٠.٦١	٠.٦٠
	٨	٠.٩٤٤	٠.٦٧	٠.٦٦		٣٥	٠.٩٤٥	٠.٥٦	٠.٥٤
	٩	٠.٩٤٤	٠.٧٣	٠.٧٢		٣٦	٠.٩٤٥	٠.٥٦	٠.٥٤
	١٠	٠.٩٤٤	٠.٦٨	٠.٦٧		٣٧	٠.٩٤٥	٠.٥٠	٠.٤٨
	١١	٠.٩٤٥	٠.٥٣	٠.٥٢		٣٨	٠.٩٤٥	٠.٥٠	٠.٤٤
	١٢	٠.٩٤٤	٠.٧١	٠.٧٠		٣٩	٠.٩٤٥	٠.٥٠	٠.٤٩
	١٣	٠.٩٤٥	٠.٥٨	٠.٥٧	الإدراك السمعي	٤٠	٠.٩٤٥	٠.٥٢	٠.٥٠
	١٤	٠.٩٤٤	٠.٦٩	٠.٦٨		٤١	٠.٩٤٥	٠.٤٩	٠.٤٧
	١٥	٠.٩٤٤	٠.٦٩	٠.٦٨		٤٢	٠.٩٥١	٠.٥٩	٠.٥١
	١٦	٠.٩٤٤	٠.٧٥	٠.٧٤	الذاكرة قصيرة المدي	٤٣	٠.٩٤٨	٠.٧٤	٠.٦٨
	١٧	٠.٩٤٤	٠.٧٤	٠.٧٤	الفهم	٤٤	٠.٩٤٢	٠.٨٥	٠.٨٤
	١٨	٠.٩٤٤	٠.٧٠	٠.٦٩	الهجاء	٤٥	٠.٩٤٢	٠.٨٦	٠.٨٤
	١٩	٠.٩٤٤	٠.٧٠	٠.٦٩		٤٦	٠.٩٤٢	٠.٨٨	٠.٨٧
	٢٠	٠.٩٤٥	٠.٦٤	٠.٦٣		٤٧	٠.٩٤٥	٠.٥٢	٠.٥٠
	٢١	٠.٩٤٤	٠.٨٠	٠.٨٠		٤٨	٠.٩٤٦	٠.٨٣	٠.٧٩
	٢٢	٠.٩٤٤	٠.٧٧	٠.٧٦		٤٩	٠.٩٤٢	٠.٨٨	٠.٨٧
	٢٣	٠.٩٤٤	٠.٧٥	٠.٧٤		٥٠	٠.٩٤٤	٠.٦٣	٠.٥٩
	٢٤	٠.٩٤٤	٠.٦٨	٠.٦٧		٥١	٠.٩٤٣	٠.٧٧	٠.٧٤
	٢٥	٠.٩٤٥	٠.٦٥	٠.٦٤	ألفا لـ كرونباخ للاختبار ككل = ٠.٩٤٦				
	٢٦	٠.٩٤٤	٠.٦٨	٠.٦٧					
	٢٧	٠.٩٤٤	٠.٧٩	٠.٧٨	معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاختبار = ٠.٩٦٦				

ر١= معامل الارتباط درجة السؤال بالدرجة الكلية للاختبار (ثبات)

ر٢= معامل الارتباط درجة السؤال بالدرجة الكلية للاختبار عند حذف درجة السؤال (صدق)
❖ دال عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة غياب السؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا لـ كرونباخ العام للاختبار في حالة وجوده، أي أن تدخل أي سؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار، وهذا يشير إلى أن كل سؤال يسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للاختبار.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة اختبار القراءة العربية.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع أسئلة اختبار القراءة العربية.
- أن معامل الثبات الكلي لاختبار القراءة العربي بطريقتي (معامل ألفا لـ كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) معقولة مما يدل على الثبات الكلي لاختبار القراءة العربية.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق اختبار القراءة العربية، وتمتعه بدرجة سهولة وصعوبة مقبولة وقدرته على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على القراءة، ومن ثم صلاحيته لقياس القراءة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. حيث تشير الدرجة العالية على هذا الاختبار إلى ارتفاع القدرة على القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاضها، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على جميع أسئلة الاختبار هي (٩٧) درجة، بينما (الصفر) هو أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٢) مقياس الإجهاد التعلمي

أعدته الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالإجهاد التعلمي والاستفادة من المقاييس المنشورة مثل: Maslach et al. (2001) ومقياس Huang & Lin (2010) وقامت الباحثة ببناء مقياس الإجهاد التعلمي، حيث يتكون المقياس من (٢٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

١) الانهاك: ويتكون من ٧عبارات (من العبارة ١ إلى ٧).
٢) الخوف النفسي: ويتكون من ٧ عبارات (من العبارة ٨ إلى ١٤).
٣) انعدام الفاعلية: ويتكون من ٦ عبارات (من العبارة ١٥ إلى ٢٠).

وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (١) تنطبق علىَّ بدرجة منخفضة جدا وتمثل الدرجة (٢) تنطبق علىَّ بدرجة منخفضة، وتمثل الدرجة (٣) تنطبق علىَّ بدرجة متوسطة وتمثل الدرجة (٤) تنطبق علىَّ بدرجة كبيرة بينما تمثل الدرجة (٥) تنطبق علىَّ بدرجة كبيرة جدًا. أي كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا لزيادة الإجهاد التعلمي.

وقد تحققت الباحثة في بحث سابق من ثبات وصدق هذا المقياس.

(٣) دليل المعلم الخاص باستخدام السقالات التعليمية في تدريس وحدة اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(٤) البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية

الهدف العام: تحسين العسر القرائي وخفض الإجهاد التعلمي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

وينبثق عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

- تعرف القافية.
- تجميع الأصوات لتكوين كلمة.
- تجزئة الكلمة إلى أصوات.
- التعرف أول صوت في الكلمة.
- التعرف الصوت الذي يقع في منتصف الكلمة.
- حذف الصوت الأول من الكلمة.
- حذف الصوت الذي يقع في منتصف الكلمة.
- حذف الصوت الذي يقع في نهاية الكلمة.
- إضافة صوت إلى بداية الكلمة.
- التعرف الكلمات المتشابهة في النطق
- استعادة الكلمات من الذاكرة
- قراءة التلاميذ للكلمات والجمل قراءة جهرية دون حذف أو إضافة أو إبدال لحرف أو كلمة
- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- التمييز بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة.
- تشخيص صعوبة هجاء الكلمات الطويلة.
- التعرف أنواع المدود الثلاثة (المد بالألف-المد بالياء-المد بالواو).
- التمييز بين أشكال التنوين الثلاث (الفتح-الضم-الكسر).
- التعرف كتابة الألف اللينة.
- التفرقة بين الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، واو الجماعة.
- التعرف كلمات بها أصوات تنطق ولا تكتب

محتوى البرنامج:

الوحدة الأولى من كتاب الوزارة لمادة اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨م.

تدريس البرنامج: استند البرنامج إلى استراتيجيات السقالات التعليمية الصلبة التي تم ذكرها سابقا بالإضافة إلى:

- الطريقة الصوتية: هي طريقة تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي (التشفير) وتقوم على تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية ودمج الأصوات لتكوين كلمة واضافة أو حذف أو استبدال صوت لتكوين أصوات ومفردات جديدة.

- أساليب تعلم المفردات: المعاني المتعددة: يتعرف التلميذ فيها علي المعاني المتعددة لكلمة من خلال السياق ويقوم بتحديد معني الكلمة من خلال كلمات مفتاحية موجودة بالجملة.

- عائلة الكلمة: يتعرف التلميذ فيها على معاني الكلمة من خلال الإتيان بأصل ا لكلمة وبعض الكلمات التي مرت عليه لها علاقة بهذه الكلمة.

- المعلم كنموذج للقراءة: وخلاله يكون المعلم نموذج لإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

وقد تم تتفيد خطوات السقالات التعليمية تبعا لوثيقة Northen Illinois, 2013

- التقديم: يقدم المعلم للتلاميذ بعض المعينات البصرية مثل الصور، والأشكال، والرسوم التي تساعدهم في تعلم النص، أو المهمة، أو العملية المطلوبة منهم.

- العمل الجماعي: قسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات، أو ثنائيات، ثم يطلب منهم أداء المهمة، المطلوبة منهم ، ويقدم المعلم خلال هذه الخطوة بعض المساعدات اللفظية

مثل: التفسيرات، أو بطاقات الإشارة، أو بطاقات الأسئلة، أوبنوك الكلمات، ويمكن أن تقدم خلال هذه المرحلة بعض التلميحات غير اللفظية.

- الأداء الفردي: يطلب المعلم خلال هذه الخطوة من كل تلميذ أن يؤدي المهارة، أو العملية، أو المهمة منفردًا.

- التغذية الراجعة: ويقوم المعلم خلال هذه الخطوة بمراجعة أداء كل تلميذ للمهمة، أو المهارة، أو العملية العقلية المطلوبة منه، ويقدم المعلم نوعين من التغذية الراجعة، وهما التغذية الراجعة التأكيدية في حالة الأداء الصحيح للمهمة، والتغذية الراجعة التصويبية في حال الأداء الفاشل للمهمة.

- جدول (٣) بوضح جلسات البرنامج

الموضوع	عدد الجلسات	الزمن
تمييز اسم الحرف	٣	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
تمييز صوت الحرف	٣	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
تحديد موقع الحرف في الكلمة المسموعة	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
تحديد صوت الحرف في الكلمة المسموعة	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
التمييز بين كلمتين متماثلتين أو مختلفتين نطقا	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
تمييز كلمة مسموعة من مجموعة كلمات مكتوبة	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
تكوين كلمات من مجموعة حروف معطاة	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
المد بالألف	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
المد بالواو	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
المد بالياء	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
التنوين بالضم	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
التنوين بالفتح	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
التنوين بالكسر	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
اللام الشمسية والقمرية	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
ما يلفظ ولايكتب	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
واو الفعل واو الجماعة	٢	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
صعوبة الحذف	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
صعوبة الاضافة	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
صعوبة الابدال	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
صعوبة التكرار	١	٣٠ دقيقة+٢٠ أنشطة ترفيهية
	٣٣جلسة	

التقويم: تضمن البرنامج نوعين من التقويم هما التقويم المستمر، وتمثل في حصص تقويم ذاتي تخصص للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات المستهدفة أثناء تنفيذ البرنامج، وكذلك تضمن البرنامج نوعًا آخر من التقويم هو التقويم النهائي وتمثل في اختبار القراءة العربية.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لحساب ثبات وصدق أدوات البحث، والتحقق من صحة فروضه وهي:

- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.
- معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown.
- معامل الارتباط لبيرسون.
- اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

نتائج البحث

الفرض الأول

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي". تم استخدام:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في تحسين العسر القرائي، الذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث: r_{prb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات = ١٠

ويتم تفسير (r_{prb}) كما يلي:

- إذا كان: (r_{prb}) < ٠.٤٠ فيدل علي علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠.٤٠ ≤(r_{prb}) < ٠.٧٠ فيدل علي علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠.٧٠ ≤(r_{prb}) < ٠.٩٠ فيدل علي علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان (r_{prb}) ≤ ٠.٩٠ فيدل علي علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جدًا. (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦). فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)
نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية (ن = ١٠)

الاختبار	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
اختبار الادراك الصوتي	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٠٧	٠.٠١	١	قوي جداً
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥				
اختبار الإدراك السمعي	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨١٠	٠.٠١	٠.٦٤	متوسط
	الموجبة	٩	٥	٤٥				
اختبار الذاكرة قصيرة المدي	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨١٦	٠.٠١	١	قوي جداً
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥				
اختبار الفهم	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٣١	٠.٠١	١	قوي جداً
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥				
اختبار الهجاء	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٠٥	٠.٠١	١	قوي جداً
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥				
الدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٠٣	٠.٠١	١	قوي جداً
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥				

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.
الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.
والإشارات الباقية هي التي يكون فيها: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. أي أن متوسطات رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيق البعدي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في التطبيق القبلي.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى:

- وجود تأثير قوي جداً لـ (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في تحسين العسر القرائي وذلك في حالة كل من: (الادراك الصوتي، الذاكرة قصيرة المدي، الفهم، الهجاء، الدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي)، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (١) في الحالات الخمس.
- وجود تأثير متوسط لـ (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في تحسين العسر القرائي في حالة: (اختبار الإدراك السمعي)، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠.٦٤).

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري الأول، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) له تأثير قوي جداً في تحسين العسر القرائي في حالة كل من: (الادراك الصوتي، الذاكرة قصيرة المدي، الفهم، الهجاء، الدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية) وله تأثير متوسط في تحسين العسر القرائي في حالة (الإدراك السمعي).

الفرض الثاني

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي". تم استخدام:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة. فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية (ن = ١٠)

الاختبار	الإشارات (التتبعي- البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
اختبار الادراك الصوتي	السالبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠	١.١٣٦	غير دالة
	الموجبة	٤	٦.٥٠	٢٦.٠٠		
اختبار الإدراك السمعي	السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الموجبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠		
اختبار الذاكرة قصيرة المدي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٨٤١	غير دالة
	الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
اختبار الفهم	السالبة	٣	٦.٨٣	٢٠.٥٠	٠.٧١٨	غير دالة
	الموجبة	٧	٤.٩٣	٣٤.٥٠		
اختبار الهجاء	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٦٠٤	غير دالة
	الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
الدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي	السالبة	٣	٤.١٧	١٢.٥٠	١.٤٨١	غير دالة
	الموجبة	٧	٦.٠٧	٤٢.٥٠		

الإشارة السالبة عندما يكون: التتبعي < البعدي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: التتبعي > البعدي.

والإشارات الباقية هي التي يكون فيها: البعدي = التتبعي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات

رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربي. وهذا يشير إلى استمرار تأثير (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) على جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية إلى التطبيق التتبعي لدى عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري الثاني، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة العربية. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) استمر تأثيره في تحسين العسر القرائي إلى التطبيق التتبعي.

الفرض الثالث

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي". تم استخدام:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في خفض الإجهاد التعلمي، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي (ن = ١٠)

البُعد	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
الإنهاك	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
الخوف النفسي	السالبة	٩	٥.٨٩	٥٣.٠٠	٢.٦٠١	٠.٠١	٠.٩٣	قوي جدًا
	الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠				
انعدام الفاعلية	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
الدرجة الكلية للإجهاد التعلمي	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

والإشارات الباقية هي التي يكون فيها: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي

في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. أي أن متوسطات رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي انخفضت بدلالة إحصائية عن نظائرها في التطبيق القبلي.

- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى وجود تأثير قوي جدًا لـ (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في خفض جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة امتدت من (٠.٩٣) إلى (١).

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه لم يتحقق، أي تم رفض الفرض الصفري الثالث، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) له تأثير قوي جدًا في خفض جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي.

الفرض الرابع

للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي". تم استخدام:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي (ن = ١٠)

البُعد	الإشارات (التتبعي- البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الإنهاك	السالبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠	١.٧٦١	غير دالة
	الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
الخوف النفسي	السالبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	١.٤٦١	غير دالة
	الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
انعدام الفاعلية	السالبة	٣	٤.٠٠	١٢.٠٠	١.٢١٩	غير دالة
	الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
الدرجة الكلية للإجهاد التعلمي	السالبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠	١.٥٧٢	غير دالة
	الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		

الإشارة السالبة عندما يكون: التتبعي > البعدي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: التتبعي < البعدي.

والإشارات الباقية هي التي يكون فيها: البعدي = التتبعي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي. وهذا يشير إلى استمرار تأثير (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) في خفض جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي إلى التطبيق التتبعي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الصفري الرابع، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي. وأن (البرنامج التدريبي القائم على السقالات التعليمية) استمر تأثيره في خفض جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإجهاد التعلمي إلى التطبيق التتبعي.

ويمكن تفسير نتائج البحث الإيجابية نتيجة إلى استخدام البرنامج التدريبي باستخدام السقالات التعليمية التي أدخلت على البيئة التعلمية عنصر التشويق والتعاون والتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ مما ساعد في خلق جو من التفاهم والدافعية وخفض الاجهاد التعلمي وتحسين العسر القرائي .

ويوصي البحث

- اجراء بحوث لمعرفة أثر استخدام السقالات التعليمية في تنمية بعض المهارات المعرفية.
- حث المعلمين على استخدام السقالات التعليمية في تدريس اللغة العربية لتحسين صعوبات التعلم وخفض الاجهاد التعلمي.

المراجع

١. أحمد إبراهيم خطاب (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذهم، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.**

٢. أحمد أحمد عواد (١٩٨٨). مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.**

٣. أسماء عثمان دياب (٢٠١٥).الديناميات الوظيفية للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الديسلكسيا) في ضوء اختبار الرورشاخ "دراسة كلينكية، **مجلة العلوم النفسية والتربوية ،البحرين،١٦(١)،٥٣٠-٤٩٩.**

٤. أميمة بكري حسين عبدالغني(٢٠١٢).استراتيجيات تنمية الفهم القرائي، **مجلة القراءة والمعرفة ،مصر ٤٨-٥٦.**

٥. ايمان سعيد محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم القراءة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية ،(٦٠)،١٣٠-٦٩.

٦. زيدان السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، أيمن خشان ، وائل ابو جودة (٢٠١٣).**مدخل إلى صعوبات التعلم** ، ط. ٤ ، الرياض :دار الزهراء.

٧. سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). صعوبات التعلم، القاهرة :**مكتبة الأنجلو المصرية.**

٨. صلاح الدين محمود علام (٢٠١١). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. علاء الدين حسين ابرهيم (٢٠١٥).تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء الكتابي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية السقالات التعليمية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**،مصر،٢١٤،٢١٠-١٦٨.

١١. فتحي علي يونس (٢٠١٠م). ضبط المفردات في كتب القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠٧، ١٩- ٣٧.

١٢. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**، القاهرة: سلسلة علم النفس المعرفي.

١٣. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، القاهرة**: دار النشر للجامعات.

١٤. كريمة بحرة (٢٠١٦). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ: السنة الثانية ابتدائي نموذجا، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية** ،مركز جيل البحث العلمي،الجزائر،١٨(١٧) ٢٣٤-٢٠٩.

١٥. لويس كامل مليكة (١٩٩٨). **مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة**(ط٢)، القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

١٦. مصطفى محمد كامل (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

١٧. يوسف محمود قطامي(٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان: دار الفكر.

18. Aaron,P.G.(1984). **The neurophsychoiogy of developmental dyslexia -Reading disorders- varieties and treatments**. New York: Academic press.
19. Arkar, H., Sari, O., & Fidaner, H. (2004). Relationships between Quality of Life, Perceived Social Support. Social Network,and Loneliness in a Turkish Sample. **Journal of Psychiatry, Neurology, and Behavioral Sciences**, 42, 20-27.
20. Bamberger, M &Cahill,ClaraS.(2013).Teaching Design in Middle School:Instructors Concerns and Scaffolding Strategies .**Journal of Science Education and Techology**,22(2),171-185.
21. Border. E. A. (1980). Developmental dyslexia - a new diagnostic approach based on the identification of three sub types. **Journal of school health**. 40 (6), 289-290.
22. Cortiella, C.& Horowitz, S.H.(2014). **The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues.(3ed Edition)** . New York: The National Center for Learning Disabilities, Inc.
23. Emerson, E.& Hatton, C.(2008). **People with learning disabilities in England. (Research Report)**. Lancaster University, UK.: Center for Disability Research. Retrieved from http://www.lancaster.ac.uk/staff/emersone/FASSWeb/Emerson_08_PWLDinEngland.pdf
24. Bilge, F., Dost, M. T., & Çetin, B. (2014**). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-efficacy Beliefs, and Academic Success.** *Educational Sciences*: Theory and Practice, 14, 1721-1727.
25. Dabbagh.nada (2008). Scaffolding: an important teacher competency in online learning. **teach Trends for leaders in Education and Training,** vol (47). No. (2). PP.39- 44.
26. International Dyslexia Association. (2009). **Multisensory structured language teaching. Fact Sheet.** Retrieved January 6. 2009, from HYPERLIN"http://www.interdys.org/FactSheets.htnv'

27. Jones M., (1998): Science Teachers Conceptual Growth within Pygostyle's Zone of Proximal Development**. Journal of Research in Science Teaching,** Vol. (35), No. (A), 967-985.
28. Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). **Investigating the Relationships between Loneliness and Learning Burnout**. Active Learning in Higher Education, 13, 231-243.
29. Meriläinen, M., & Kuittinen, M. (2014). **The Relation between Finnish University Students' Perceived Level of Study-Related Burnout, Perceptions of the Teaching-Learning Environment and Perceived Achievement Motivation.** PastoralCare in Education, 32, 186-196
30. Shapiro. Amy(2008). Hypermedia design as learner Scaffolding. **Educational Technology research and Development Journal**. V.56.n.l.feb.
31. Stringer, T. (2010). The role of language comprehension and computation in mathematical word problems solving among students with different levels of computation achievement. **Ph. D. Thesis.** Northwestem University.
32. Wajuihian, S. & Naidoo, K. (2012). **Dyslexia: An overview**. Optometry & Vision De\'elopment .43(1), 24-33.
33. Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). **Educational measurement and Testing,** 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon.