فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشين في الأداء التعبيري الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

الأستاذ المساعد الدكتور. رياض هاتف عبيد
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The effectiveness of a proposed educational program according to the theory of the Karachin-oriented model in the written expressive performance of students with learning difficulties

Assist.Prof.Dr. Riyadh Hatif Obeid
University of Babylon / College of Basic Education
reyadhhatif@gmail.com

Summary of the research :

The research was conducted in Babil Governorate, with the aim of building a proposed educational, program according to the theory of the model directed to Krashen and to identify its effectiveness in the written expression of students with learning difficulties. On writing skills The necessary requirements required for the students to be provided with the research sample and the necessary educational needs. Also, the written expression test was used to know the effectiveness of the program after building the proposed program and choosing the experimental design with partial control in one group and two measurements before and after, The proposed educational program in written expression for students with learning difficulties.

Key words (Effectiveness, proposed educational program, Crashine guided model, written expressive performance, pupils with learning disabilities).

مستخلص البحث :

أجري البحث في محافظة بابل بهدف بناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشين والتعرف على فاعليته في التعبير الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، واختيرت العينة مركز محافظة بابل، الصف الرابع الابتدائي وتكونت من (20) تلميذا، واستعملت الدراسة استبانة قدمت للمحكمين للتعرف على مهارات الكتابة اللازمة المطلوب توافرها للتلامذة عينة البحث والحاجات التعليمية اللازمة، وكذلك استعمل اختبار التعبير الكتابي لمعرفة فاعلية البرنامج بعد بناء البرنامج المقترح واختيار التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي بمجموعة واحدة وقياسين قبلي وبعدي، واستعملت الأساليب الإحصائية الملائمة مثل مربع كاي واختبار (t) لعينتين مترابطتين، وأظهرت فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في التعبير الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية (الفاعلية، البرنامج التعليمي المقترح، النموذج الموجه لكراشين، الأداء التعبيري الكتابي، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم).

الفصل الأول : التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث :

تعدّ ظاهرة صعوبات التعلم عند الأطفال من أكثر المشاكل التربوية تعقيدا وغموضا نظرا لكونها اعاقة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع، وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة، وتتطلب في تشخيصها وعلاجها الى اختبارات ومقاييس واساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة؛ لخدمة هذا النوع من الإعاقة ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة الاعتيادية، وأن صعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي لاسيما في مواد القراءة والكتابة والحساب وغيرها، حيث ان هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية، مع أن هؤلاء الأطفال هم غير متخلفين عقليا ولا توجد لديهم اعاقات بصرية او سمعية تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم، وتظهر عادة في عدم قدرة الطفل على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة او حل المسائل الرياضية؛ لذا مشاكل صعوبات التعلم من المشاكل التي تظل مدى الحياة وتحتاج الى ومساعدة مستمرة من قبل الأهل والمدرسة والمجتمع من طريق اجراء تطوير وتعديل للمناهج الدراسية وطرائق التدريس بما يتلاءم وقدرات الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية (مجيد، 2021 : 1)، ويعاني التلامذة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات متعددة في الانتباه وقصور الادراك والدافعية، وكذلك يعانون من نقص واضح في انتقال اثر التعلم الذي يرجع إلى قصور قدرة الطفل على ادراك اوجه الشبه والاختلاف في التعليم بين المواقف السابقة واللاحقة، فما مؤشر أن التلميذ من ذوي صعوبات التعلم قد يستمر في التقدم بالتعليم ولكن هذا التقدم في التعليم يسير بنحو بطيء قياسا بالتلميذ العادي، والسبب في ذلك أن صعوبات التعلم تنطوي على الكثير من المشكلات في المهارات الاجتماعية وضعف مفهوم الذات والانسحاب ونتيجة ذلك كله قد يكون الانسحاب من الموقف التعليمي كله (الحسيني، 2018 : 3)، وربما تكون بيئة التعليم و وطرائقه مواده ووسائله غير ملائمة لقدرات التلامذة في التعلم؛ إذ يقود ذلك إلى الفشل في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، وهذه من غير شك أعاقة حقيقية في مجتمع اليوم (عبد الحسين، 2012 : 374)، ويرى الباحث أن التعليم الابتدائي يجب ان يوجه لمهارات اللغة الرئيسة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بنسق يرعي التكامل في الموقف التعليمي وما مؤشر في التعليم الصفي في العراق افتقاره إلى هذا النسق، لاسيما أن هذا الحكم تأكد من طريق الزيارات التي يجريها الباحث بوصفه مشرفا على طلبة قسم التربية الخاصة؛ لذا ركز في بحثه هذا على الأداء التعبيري الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ببناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نموذج كراشن الخاص باكتساب اللغة ويمكن بلورت مشكلة هذا البحث في التساؤل الآتي: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشين في الأداء التعبيري الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم؟

ثانيا : أهمية البحث :

قال تعالى في محكم كتابه العزيز ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا..... ﴾ (سورة البقرة / من الآية 282)، وهذا يدلّ على أهمية الكتابة في حياة الإنسان بنحو عام، والكتابة

أعظم إنجاز للعقل البشري، لأنها و التدوين ربطت الحاضر بالماضي ونقلت العلوم من الأجيال السالفة إلى الأجيال التي بعدها، كما أنها وسيلة للتعبير عما في النفس البشرية من خواطر وأفكار؛ لذا لزم من المتعلمين العناية بها أشد اعتناء لأن الكتابة انعكاس لشخصية الكاتب من حيث نوعية الخط وترتيب الكتابة وتنظيمها (العطية، 2012 : 38)، زيادة على أنها (الكتابة) تنمي قدرات الفرد العقلية، فعندما يمسك الفرد القلم ليكتب فكرة ما فهو يكتبها لغيره لا لنفسه؛ لأنه يفكر بقلمه فتتدفق أحاسيسه وتتلاحق رؤاه وتتوالد أفكاره وتنمو وتتفرع وتسمو وتتعمق، وبهذا تصبح الكتابة أسلوبا للتفكير، من طريقها يمكن التمييز بين أسلوب لفرد وآخر (جاب الله وآخران، 2011 : 118)، ويرى الباحث أن للكتابة أهمية بالغة في التقدم الدراسي لاسيما عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية لأنها من مهارات اللغة الرئيسة المرتبطة بالنسق الكلي للغة بوصفها نظاما يؤدي وظائف مهمة في حياته العلمية والعملية.

وقد ازداد التركيز في مجال التأكيد على مساعدة التلاميذ في المراحل العمرية المبكرة لاسيما في المرحلة الابتدائية من أجل تمكينهم من تخطي صعوبات تعلمهم أو تخفيف أثرها فيهم، إذ ينعكس ذلك عليهم بالإيجاب لتطوير قدراتهم وتحسين تعلمهم الناتج عن تلقيهم البرامج التعليمية الفاعلة والملائمة (كوافحة، وعبد العزيز، 2010 : 122)، فالتعليم الذي يتلاءم مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس مطلبا ترفيا بل هو مطلب ضروري أشارت إليه اتفاقية حقوق الطفل التي أقرت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1989 اتفاقية حقوق الطفل وقد اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989 تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول/سبتمبر 1990. وفقا للمادة 49، وقد نصت في *المادة 13* الفقرة (1) يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود، سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة، أو الفن، أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل"، ويستنتج من ذلك أن الاتفاقية بيّنت اتفاق الدول الأطراف – وبضمنها العراق – على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو تنمية احترام لغة الطفل وهويته الثقافية (اسماعيل، 2005 : 84)، ويرى الباحث أن نموذج كراشن يقدم تصورا عمليا لكيفية تعلم اللغة واكتسابها و من الاهمية البالغة تبني برنامجا تعليميا للتلامذة ذوي صعوبات التعلم وتعرف أثره في التعبير الكتابي على وفق هذا النموذج.

حيث افاد كراشن من النظرية المعرفية التي تبلورت على يد بياجيه و فرتهيمر و كوفكا و ليفيه، عندما عدّ أن التعلم عملية عقلية يتضمن تمثلا داخليا للمعلومات، التي توجه الأداء وتنظمه، ويعتمد التمثل على نظام لغوي، يشمل إجراءات اختيار المفردات، والتراكيب، والمعاني الملائمة التي تحكم الاستعمال اللغوي وتنحت رؤية الفهم وتصقل النظرة إلى العالم، وتعلم كيف نفكر؟ وكيف نتكلم؟ وكيف نكتسب اللغة؟ مادام النمو العقلي للمتعلم منوطا بالنمو اللغوي، ضمن ثلاثة وجودات : وجود كوني، ووجود ذهني، ووجود لغوي، ووفق جهاز مفاهيمي يقوم على التمثيل والتلاؤم، والتكيف والاستيعاب، والضبط الذاتي، و متوالية لغوية ترتكز على الفهم، فالاكتساب، ثم الإنتاج (Krashen, 1987 : 62).

ثالثا : هدفا البحث وفرضيته : يهدف هذا البحث إلى :

1- بناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشن.

2- معرفة أثر البرنامج المقترح في التعبير الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

ولتحقيق الهدف الثاني صاغ الباحث الفرضية الآتية : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعبير الكتابي"

رابعا : حدود البحث : (تحدد هذا البحث بتلامذة الصف الرابع الابتدائي في المدارس النهارية الصباحية الواقعة في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2019/2018).

خامسا : مصطلحات البحث :

1- **البرنامج التعليمي : عرفه كل من :**

أ- زاير وسماء بأنّه : "منظومة متكاملة من المحتوى التعليمي تنتظم فيه المعارف والعمليات والخبرات والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية التي توجه نحو تطوير معارف ومهارات التفكير العلمي عند المتعلمين بغية تحسين مستوى انجازهم" (زاير وسماء، 2013 : 131).

ب- البياتي بأنه "منظومة متكاملة مكونة من عناصر مترابطة ومنظمة ومخطط لها تضم محتوى تعليمي وطرائق وانشطة واستراتيجيات واساليب تقويم متنوعة تنتقى على وفق اهداف محددة مع مراعاة خصائص المتعلمين" (البياتي، 2017 : 32).

التعريف الإجرائي : تخطيط وتنظيم للعملية التعليمية على وفق نموذج كراشن بما يحقق الاثر المرغوب في التعبير الكتابي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث).

2- **نظرية النموذج الموجه لكراشين : عرفها كل من :**

أ- Stephen Krashen : افتراضات أثارها ستيفن كراشين تنص على افتراضات للأداء اللغوي، وفي هذا النموذج، تكون وظيفة التعلم هي فقط للتحكم في كلام اللغة أو تصحيحه. (Krashen, 1987 : 13)

Acep Hermawan : افتراضات في مجالات اكتساب اللغة وتعليمها، يشتهر بتقديم الفرضيات المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، كما يأتي: فرضية التعليم واكتساب اللغة، وفرضية الإدخال، وفرضية المراقبة، وفرضية المرشح العاطفي، وفرضية الترتيب الطبيعي..(Acep Hermawan, W.H, P5)

التعريف الاجرائي لنظرية النموذج الموجه لكراشين : المحك الذي استند إليه الباحث في بناء البرنامج التعليمي على وفق الافتراضات الخمسة (فرضية المراقبة وفرضية فرضية الاكتساب والتعلم وفرضية الراشح الانفعالي وفرضية الرتبة الوظيفية) تتفاعل فيما بينها بنسق مخطط له لتعرف اثرها في التعبير الكتابي لدى التلاميذ (عينة البحث).

3- **التعبير الكتابي : عرفه كل من :**

أ- **عطا بأنه : " قدرة الطالب على أن يكتب بقوة ووضوح ودقة وحسن عرض عما يجول في خاطره في تسلسل وتلازم وترابط في الفكرة والأسلوب " (عطا، 2006 : 218).**

ب- **عطية بأنه : "تحويل الأصوات المسموعة والتعبير عنها برموز كتابية تترجم ما يدور في ذهن الإنسان " (عطية، 2007 : 133).**

التعريف الاجرائي للتعبير الكتابي : تمكّن التلامذة عينة البحث من رسم الكلمات والجمل التي تعرض عليه رسما صحيحا موافقا لقواعد الرسم الصحيح وبحسب ما يتلاءم مع مستوى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث).

4- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : التلامذة من ذوي الصعوبات الكتابية في محافظة بابل والذين تم تشخيصهم بتطبيق مقياس صعوبات التعلم الكتابية للزيات لسنة 2008 م.**

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة :

يشتمل هذا الفصل على عرض للإطار النظري الذي استند إليه الباحث في إجراءات بحثه لاسيما الافتراضات الخمسة لنظرية النموذج الموجه لكراشين وتفصيلها بما يضمن تحقيق الفهم الشامل لخطوات البرنامج التعليمي المقترح على وفق هذا الافتراضات.

وفيما يخص الدراسات السابقة فيشير الباحث إلى أن هذا الدراسة الوحيدة التي وظفت نظرية النموذج الموجه لكراشن ولا تتحصل لدى الباحث اية دراسة بهذا الخصوص.

نظرية النموذج الموجه لكراشن : واضع النظرية ستيفين كراشن وهو لغوي أمريكي متخصص في علم اللغة التطبيقي وضع نظريته في اكتساب اللغة، سمّيت بنظرية النموذج الموجه لأنها استندت إلى خمس فرضيات فيما يأتي تفصيلا لها:

1- فرضية المراقبة B-The Monitor hypothesis : هذه الفرضية ترينا العلاقة المتبادلة بين الاكتساب والتعلّم، وترى بأننا في طلاقتنا في إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه وليس إلى ما تعلمناه، وأنّ التعلم موجودٌ كموجهٍ أو مرشد، ونلقن النطق عن طريق مقدرتنا المكتسبة، ثم نعود إلى قوانين الإدراك فيما بعد، ونستعمل الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب، وهذا يحدث قبل أن نتكلّم أو نكتب، أو من الممكن أن يحدث فيما بعد، وهو ما يطلق عليه مصطلح التصحيح الذاتي، أما مهمة المراقب اللغوي الرئيسة فتتلخص في تنظيم التعلّم وتقويمه بصورةٍ شعوريةٍ في المراحل المتقدمة من تعلّم اللغة الثانية، أما مدى استخدام التوجيه والإرشاد Monitorفيعتمد على الأمور الآتية: (عمر المتعلم، وكمية التعليمات الرسمية التي خبرها المتعلم، والطبيعة والتركيز المطلوب عن طريق الأداء الشفوي الذي تم إنجازه، وشخصية المتعلم المتفردة) وهذا ما يشار إليه بالفروق الفردية" بين المتعلمين، وقد أثبت حديثاً أنّ هناك ثلاث حالاتٍ ضرورية لنجاح المرشد والموجه، وهي الحالة الأولى: نحن بحاجة إلى وقتٍ للتعرف على القواعد ووضعها في حيّز التطبيق، والثانية: نحن بحاجةٍ

إلى التركيز على الأسلوب أو التفكير الصحيح، والثالثة: نحن بحاجة لمعرفة القوانين (Burt&Dulay,1978:176).

2- فرضية المدخلات Input Hypothesis : يرى كراشن أنّ المدخلات يجب أن تكون ذات معنىً وملائمة لحاجات التلاميذ ليُصار إلى فهمها وإدراكها، وهذه الفرضية تحاول أن تجيب عن سؤال مهم هو كيف نكتسب اللغة؟ فليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضمّن في المدخلات، والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك، وتدخل في ذلك تطبيقات كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من التلاميذ المبتدئين أن يمضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم، ويمكن أن يستفيدوا من ذلك قليلاً، فالعالم خارج الصف لا يستطيع أن يقدّم الأفضل، لذلك يفضل في البداية الانتظام في صفوف لاسيما كبار السن لأنّ ذلك أفضل لاكتساب اللغة، وأكدَّ كراشن على أهمية تبسيط المعلم للمدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها، وأن تفاعل الدارس في مواقف متعددة يؤثر في عملية اكتسابه اللغة وسرعتها، ولكن بطرائق ودرجات متفاوتة، بمعنى آخر "إن المدخلات وحدها غير كافية لاكتساب اللغة، لأن أي فرد عندما يستمع إلى اللغة، بإمكانه أن يفسر المعاني من دون أن يفكر في قواعدها، فعلى سبيل المثال: إذا سمع أحد كلمات (كلب ويعض وبنت)، بغض النظر عن ترتيبها، فعلى الأرجح أن المعنى عض الكلب البنت، والأمر ليس كذلك في حالة المخرجات وذلك لأن الفرد مجبر على أن يضع الكلمات على الترتيب، لأن استخدام اللغة يجبر الدارس أن يتحرك من عملية دلالات الألفاظ إلى تركيب الجملة وباختصار يمكننا القول بأن المدخلات تتعلق بكيفية اكتساب اللغة الثانية، وليس في عملية تعلمها. (Krashen, 1987 : 49).

3- فرضية الاكتساب– التعلم The Acquisition–Learning hypothesis : إن هذه الفرضية من أهم فرضيات كراشن وأكثرها تأثيراً في نظريته، وأوسعها انتشاراً بين اللغويين ومتدربي اللغة، ويرى كراشن أن هناك نظامين مستقلين بخصوص اكتساب اللغة الثانية: النظام المكتسب ونظام التعلم، وإن النظام المكتسب أو الاكتساب، هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى، والتي تتطلّب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المنساب طبيعياً، حيث يركّز المتكلِّمون في التواصل لا في شكل النطق، أما بالنسبة لنظام " التعلّم " فهو نتاج التعليم الرسمي، ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال، وبالنسبة لكراشن فالتعلّم أقلّ أهميةً منه ويعد كراشن من أكثر المؤيدين لأولوية المدخلات في اكتساب اللغة، وأن المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في الاكتساب، ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعليةٍ من قبل المتعلّم، ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها"،وفرّق كراشن بين الاكتساب وعمليات التعلّم، فالأول يتعلّق بالفهم والتواصل أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة، وناقش كراشن عملية الاكتساب أكثر أهميّة من عملية التعلّم، ويجب التشجيع بالأنشطة التي تمارس بها المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات، وهناك العديد من الباحثين في مجال اللغة يؤكدون تبادل العلاقات من طريق مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، و الكتابة)، : (Krashen&Dulay,1982

(63، ويرى الباحث أن الاكتساب بعبارة أخرى ينتج عن التفاعل الطبيعي مع اللغة من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية تؤدي إلى عمليات نمو شبيهة بتلك التي ذكرناها بالنسبة لاكتساب اللغة الأولى، أما التعلم فإنه ينتج عن الخبرات الصفية التي يركز المتعلم في أثنائها على الصيغ ويكوّن معرفة عن القواعد اللغوية للغة الهدف.

4- الراشح الانفعالي Affective Filter : يرى كراشن أنّ هناك عدداً من المتغيّرات الانفعالية، تلعب دور الميسر لا السبب في عملية اكتساب اللغة، وهذه المتغيرات تشمل: (الدافع، والثقة بالنفس، والقلق)، ويعتبر أن جميع مدخلات اكتساب اللغة الثانية تمر بوساطة مصفاةٍ يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي وهو يستطيع أن يقلّص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعاً لحالة القلق التي تساوره، أي أنه كلما زاد القلق لدى المتعلّم قلّ لديه اكتساب اللغة، وكلما قلّ القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروفٍ شخصيّةٍ أو صفّيّةٍ، لذلك فإن الرّاشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطاً، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعاليٍّ سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الدافعية، والتهيّب وعدم الثقة بالنفس، وهذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى الراشح الانفعالي، وتقوي سماكته، فيعمل سداً لمنع وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ (Krashen,1982:98).

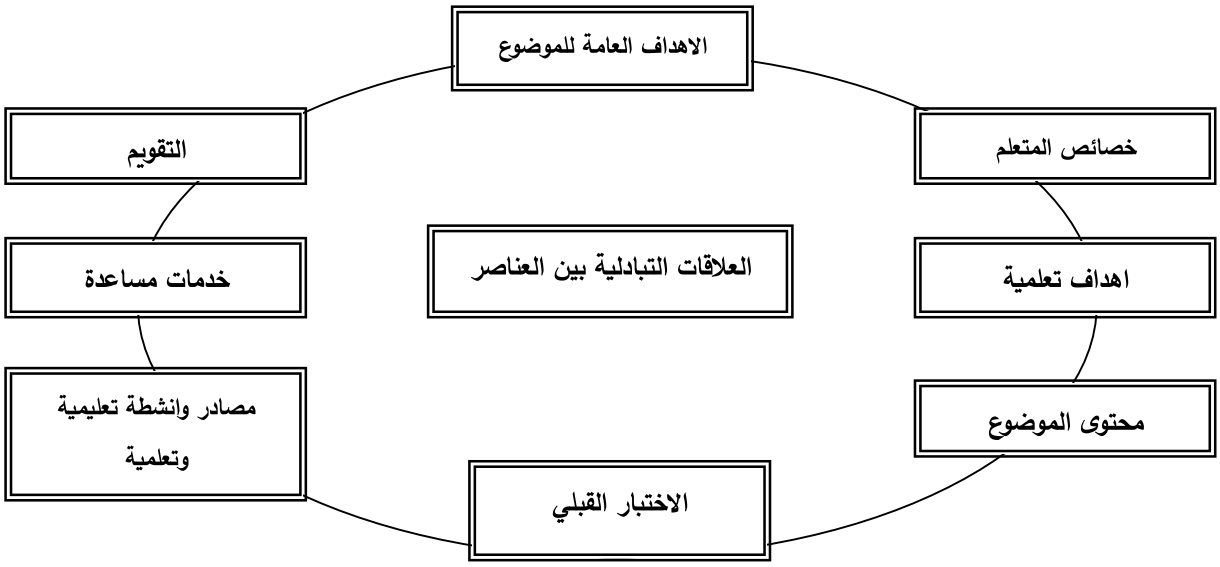
5- فرضية الرتبة الوظيفية C–The Natural Order hypothesis : ويعني أن اكتساب اللغة وتعليمها وتعلمها يسير في تدرج طبعي فطري مغروس في ذهن المتعلم مهما كانت لغته الأم او خلفيته الاجتماعية او الثقافية، وأن التعليم لا يغير مسار هذا التدرج وقد رُمز لها بالمعادلة الآتية: (i+1)، كما تُعرف بالعلاقة بين الكفاءة اللغوية المكتسبة مُسبقًا (أي المستوى اللغوي الفعلي الحالي للدارس) وأيَضًا تعرف بالمعرفة اللغوية الإضافية المنشود إضافتها أو اكسابها للمتعلم، إذ تقتضي الفرضية أننا سوف ننقل المتعلم من مستوى i إلى مستوى i + 1 من خلال فهم المدخلات اللغوية التي تشمل المعرفة اللغوية الإضافية، ويمثل +1 الزيادة للمعرفة أو بنية اللغة الجديدة التي ستكون ضمن مقدور المتعلم الحصول عليها، وهو ما يسمى لدى بعض الباحثين بمستوى التحدي الجديد في مستوى الدارس الفعلي، وهي بكلمات أخرى المدخلات اللغوية أو المادة التعليمية التي تتناسب مع مستوى كل دارس في مستواه مع نسبة معينة من التحدي تمثل الإضافة الجديدة في الكفاءة اللغوية.

(Driessen, 1997:248).

الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد الباحث على المنهجين (الوصفي، والتجريبي) في هذا البحث لأنهما يلائمان إجراءات بحثه، فمن أهداف هذا البحث بناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشن، ويعدّ المنهج الوصفي ملائما لتحقيق هذا الهدف، وسيعرض الباحث الإجراءات المتبعة في بناء البرنامج التعليمي، واعتمد على المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه الثاني.

أولا : اجراءات بناء البرنامج التعليمي المقترح : اعتمد الباحث على أنموذج (Kemp):



شكل (1) يوضح خطوات أنموذج (Kemp) (مرعي توفيق، 1983 : 83).

1- **تحديد خصائص المتعلمين :** حدد الباحث بعد الأخذ بآراء المحكمين خصائص التلامذة ذوي صعوبات الكتابة مستندا إلى مقياس الزيات لسنة 2008؛ حيث تضمن هذا المقياس (20) فقرة خاصة بالصعوبات الكتابية وقد جاءت هذه الصعوبات متلائمة مع منهج القراءة العربية المقررة للصف الرابع الابتدائي والشكل الآتي يوضح ذلك :

ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة
1	نسخ الفقرات والواجبات الكتابية	8	الكتابة المتصلة مكونا كلمات وجمل منضبطة	15	الالتزام بالحيز المخصص للكتابة
2	التعبير عما يريد	9	تنسيق واجباته اليومية المكتوبة	16	الكتابة بشكل سلس وناعم
3	التمييز بين الاحرف	10	الكتابة بالقلمين الحبر والجاف	17	الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية
4	التنسيق في الكتابة	11	الكتابة بطلاقة ومرونة ونعومة	18	المحافظة على حجم الحروف والكلمات وتنسيقها

5	النسخ بنحو صحيح	12	الاحتفاظ بأدوات الرسم	19	ترك مسافات بين الحروف والكلمات
6	كتابة ادوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات	13	عمل الرسوم والخرائط والعناوين المكتوبة	20	كتاباته مفككة وضعف في التعبير
7	كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات	14	كتابة الحروف والارقام بتنظيم		

شكل (2) يوضح الصعوبات الكتابية بحسب مقياس الزيات لسنة 2008.

2- **تحديد الأهداف العامة و السلوكية للبرنامج التعليمي:** اشتق الباحث الأهداف السلوكية للموضوعات التي درسها في اثناء مدة التجربة بالاعتماد على الأهداف العامة والمادة العلمية حيث بلغ عدد الأهداف (77) هدفا.

3- **تحديد المادة العلمية :** حدد الباحث الموضوعات الخاصة بالبرنامج التعليمي وبرمجتها وكما موضح في جدول (1) الآتي :

جدول (1) يوضح المادة العلمية للبرنامج وجدولتها زمنيا

ت	الموضوعات	الوقت	ت	الموضوعات	الوقت
1	استقبال الضيف	2	4	آداب الحديث بالهاتف	1
2	آداب الزيارة	1	5	آداب الحوار	2
3	عيادة المريض	2	6	مكتبة المدرسة	1

يوضح جدول (1) الموضوعات التي تناولها الباحث في البرنامج التعليمي وعدد الدروس لكل موضوع حيث كانت عدد الجلسات التعليمية في البرنامج (9) جلسات تم تحديدها على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع.

4- **السلوك المدخلي (القياس القبلي):** طبق الباحث مقياس الزيات لسنة 2008 بالتعاون مع معلم الصف الرابع الابتدائي في مدرسة براعم الفرات الابتدائية للوقوف على السلوك المدخلي للتلاميذ وتبين وجود صعوبات كتابة عند 20 تلميذا تم شمولهم بالجلسات التعليمية.

5- **تحديد اجراءات التدريس والانشطة :** حدد الباحث الاجراءات التعليمية الملائمة لنظرية النموذج الموجه لكراشن المشتقة من فرضيات هذه النظرية وكما يأتي:

- **(المراقبة)** تحديد ما يمتلكه الطالب من تعلم سابق.
- **(المدخلات)** وتكون بحسب موضوعات التعبير الكتابي المحددة في الكتاب المقرر أي تحديد التعلم اللاحق المطلوب.

- **(الاكتساب)** أي اجراء موازنة بين ما مكتسب (خبرة التلميذ) وبين ما يراد تعلمه، ومن المهم جدا تحقيق المعادلة الآتية المستوى اللغوي الفعلي + المدخلات المتحديّة = الكفاءة المنشودة.
- **(الراشح الانفعالي)** تحديد قواعد الكتابة الصحيحة رفع دافعية التلميذ لتشخيص جوانب الضعف لديه في التعلم اللاحق أو ضعف الخبرة.
- **(i+1) وتعني :** تحديد القيمة المضافة والوقوف على مستوى الاكتساب اللغوي عند التلميذ لإعطائه واجبات المتابعة وترسيخ اكتساب القواعد الكتابية، **ويسير التعليم بحسب المخطط الآتي :**

السلوك المدخلي	المدخلات اللغوية	المدخلات المفهومة	قواعد الكتابة الصحيحة	السلوك اللغوي الكتابي المكتسب	نشاطات المتابعة

شكل (3) يوضح اجراءات التدريس بحسب البرنامج المقترح من تصميم الباحث.

ويرى الباحث أن إجراءات التعليم السابقة تسير بحسب ما يأتي :

المدخلات اللغوية كاملة+ المدخلات المفهومة+ كيفية تقديمها+ تكاملها= المخرجات.

6- **الخدمات المساعدة :** حدد الباحث الوسائل التعليمية اللازمة لإنجاح البرنامج التعليمي وقد استخدم الباحث الداتو شو في عرض بعض الافلام التعليمية ورسم الحروف والكلمات لاسيما في خطوة قواعد الكتابة الصحيحة.

7- **التقويم:** عرض الباحث البرنامج التعليمي على عدد من الخبراء والمحكمين واستخرج الصدق الظاهري للبرنامج باستخراج نسبة اتفاقهم وجدول (2) يبين ذلك :

جدول (2) يوضح قيمة مربع كاي لاتفاق الخبراء على صلاحية البرنامج التعليمي.

عدد المحكمين	الموافقون	غير الموافقين	قيمة مربع كاي		الدلالة عند مستوى 0.05
			المحسوبة	الجدولية	
14	13	1	13	3,84	دالة

يتضح من جدول (2) أن جميع إجراءات البرنامج صالحة حيث اتفق الخبراء وبنسبة عالية.

وتم كذلك تجريب البرنامج المقترح على عدد من التلاميذ بلغ عددهم (55) تلميذا – من غير عينة البحث – للتحقق من قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع المنهج المتبع في البرنامج التعليمي المقترح، وقد اصبح البرنامج جاهزا للتنفيذ.

ثانيا : إجراءات التعرف على فاعلية البرنامج : اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي في التعبير الكتابي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي وكما يأتي :

1- التصميم التجريبي : اعتمد الباحث على أحد التصميمات ذات الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي و شكل (4) يوضح ذلك :

المجموعة	أداة القياس	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس
التجريبية	اختبار التعبير الكتابي القبلي	البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية نموذج كراشن	التعبير الكتابي	اختبار التعبير الكتابي البعدي
يتم حساب الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعبير الكتابي.				

شكل (4) يوضح التصميم التجريبي المعتمد في البحث

2- مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع هذا البحث بتلامذة المرحلة الابتدائية في مركز محافظة بابل من ذوي صعوبات الكتابة، وقد بلغ عددهم (200) من التلامذة بحسب مقياس الزيات لسنة 2008 الذي طبقه الباحث بالتعاون مع معلمي المرحلة الابتدائية الصف الرابع الابتدائي، واختار الباحث بصورة عشوائية مدرسة براعم الفرات الابتدائية وبلغ عدد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فيها من ذوي صعوبات الكتابة (20) تلميذا عينة للبحث.

3- ضبط المتغيرات الدخيلة : بما أن الباحث اعتمد على تصميم تجريبي ذي المجموعة الواحدة فقد عمد إلى ضبط المتغيرات الدخيلة فقط – فلا توجد مجموعتان لإجراء التكافؤ بينهما – وهنالك مجموعة من العوامل والمتغيرات غير التجريبية إذا لم تضبط في التجربة تؤدي إلى نتائج غير مجدية؛ بحيث يتعذر التمييز بين تأثيرها وتأثير المتغير المستقل ومن هذه العوامل (الحوادث المصاحبة، والتسرب التجريبي، والنضج، وأداة القياس)، وقد ضبط الباحث كل هذه المتغيرات.

4- مستلزمات التجربة : من مستلزمات التجربة إعداد الخطط التعليمية على وفق البرنامج المقترح وقد أعد الباحث الخطط التعليمية اللازمة وتم عرضها على الخبراء والمحكمين الذين أبدوا صلاحيتها بالاتفاق بنسبة 87%.

5- أداة البحث (اختبار التعبير الكتابي) :

أ- تحديد الهدف من الاختبار : حدد الباحث الهدف من الاختبار وهو قياس مستوى التلاميذ (عينة البحث) في التعبير الكتابي.

ب- صياغة فقرات الاختبار وبحسب ما يتلاءم مع موضوعات التعبير الكتابي المحددة في منهج القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي.

ت- استخراج الصدق والثبات والقوة التمييزية ومستوى السهولة والصعوبة وكما يأتي :

- الصدق : تمّ عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم 14 خبيرا وقد أجمعوا بنسبة اتفاق 100% على صلاحية الاختبار.
- الثبات بطريقة إعادة الاختبار : تم التحقق من ثبات الاختبار بإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها 20 من التلامذة خارج العينة وكان الثبات عاليا ومقبولا إذ بلغ 88%.
- وكذلك تم استخراج القوة التمييزية ومستوى السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار كلها صالحة واصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.

6- **تنفيذ البرنامج** : بدأ تنفيذ البرنامج يوم الخميس الموافق 2019/4/11 وانتهى يوم الثلاثاء الموافق 4/30/ 2019 م.

7- **الوسائل الإحصائية** : استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

(الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة والسهولة، ومعامل تمييز الفقرة، ومربع كاي).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها :

أولا : عرض النتائج :

رمى البحث إلى بناء برنامج تعليمي على وفق نظرية النموذج الموجه ومعرفة فاعلية هذا البرنامج المقترح، وقد تحقق الهدف الأول في بناء البرنامج كما عرض ذلك الباحث في الفصل الثالث مفصلا، ووضع الباحث فرضية البحث الآتية لتحقيق الهدف الثاني: " لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التلامذة الذين تعلموا التعبير الكتابي على وفق البرنامج التعليمي المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعبير الكتابي ". وللتحقق من هذه الفرضية طبق الباحث الاختبار القبلي والبعدي وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يبين المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية	
			المحسوبة	الجدولية
الاختبار القبلي	5,5	32.83	6.94	2.02
الاختبار البعدي	12,5	43.9		

يظهر من جدول (4) أن متوسط تحصيل التلاميذ في التطبيق القبلي (5,5) درجة، والتباين (12,5)، في حين كان متوسط تحصيل المجموعة نفسها في التطبيق البعدي (31) درجة، والتباين (43.9)، ومن خلال استخدام

الاختبار التائي (T-test) لعينتين مترابطتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (6.94) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ولصالح التطبيق البعدي للاختبار.

قياس حجم الفاعلية :

لمعرفة حجم الفاعلية استخرج الباحث قيمة ماك جوجيان باستعمال معادلة الفاعلية، إذ بلغت (0.70) وهي أعلى من قيمة ماك جوجيان البالغة (0,60)، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح، وجدول (5) يبين ذلك

جدول (5) يبين حجم فاعلية البرنامج المقترح

المتغير التابع	متوسط الأداء البعدي	متوسط الأداء القبلي	الدرجة القصوى للاختبار	نسبة الفاعلية	القيمة المحكية	حجم الفاعلية
التعبير الكتابي	12,5	5,5	20	0,70	0,60	وجود فاعلية

ثانيا : تفسير النتائج :

يرى الباحث أنّ البرنامج التعليمي وفّر للتلاميذ الذين درسوا في ضوئه فرصة أفضل من حيث الحفظ والتذكر والفهم والانتباه والتطبيق والتحليل للمهارات الرئيسة والفرعية لدروس التعبير الكتابي التي اشتمل عليها البرنامج التعليمي من خلال إحداث التعلم وكذلك تحليل المحتوى التعليمي المقترح وتنظيمه بشكل تراكمي من البسيط إلى المعقد؛ مما ساعد المتعلم على استعمال ما سبق تعلمه أساسا في التعلم الأكثر تعقيدا لاسيما عندما يوجَّه إلى عدم الانتقال إلى فعالية أو معلومة جديدة من دون إتقان سابقها، وكذلك فالبرنامج التعليمي المقترح أعطي فرصة كافية للتغذية الراجعة (feed _back) مما وفر له المعرفة بنجاحه خطوة بخطوة، وأدى ذلك إلى التعزيز والتشجيع للاستمرار في التعلم، أي إن التلميذ يشعر بأنه قد تعلم شيئاً بنجاح وهذا يزيد من دوافعه للاستمرار في الدراسة.

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

أولا : الاستنتاجات :

1- فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في التعبير الكتابي.

2- تفوق التلاميذ في الاختبار البعدي قياسا بأدائهم التعبير في الاختبار القبلي.

3- إن فاعلية البرنامج كانت تزود التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية لأدائه في أثناء تنفيذ التعليم.

4- يمثل التعليم عملية تنفيذ المنهج في التربية المدرسية، وذلك من طريق الدور الذي يقوم به المعلم – بوصفه ميسرا ومسهلا لعملية التعلم – في أثناء الموقف التعليمي التعلمي، إذ ينظر إلى التعليم على أنه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم والمتعلمين معا لإنجاز مهمة تعليمية معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة.

5- إن التعليم يعني : إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب، بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات الأدائية وهذا ما أثبتته البرنامج المقترح على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشن وصحة فرضياته.

ثانيا : التوصيات :

1- التأكيد على البرنامج التعليمي المقترح في تحصيل الجوانب المعرفية في مادة القراءة.

2- ضرورة إعداد برامج للمعلمين لتدريبهم على كيفية تطبيق البرنامج المقترح.

3- توجيه معلم اللغة العربية للاهتمام بالطرائق وبالأساليب التدريسية التي تركز في الاكتساب اللغوي ومنها نظريات اكتساب اللغة.

ثالثا : المقترحات :

1- إجراء دراسات مستقبلية عن تأثير البرنامج المقترح في التعبير الابداعي لطلبة المرحلة المتوسطة.

2- بناء استراتيجية تدريسية مقترحة على وفق نظرية النموذج الموجه لكراشن.

المصادر :

اتفاقية حقوق الطفل، قرار الجمعية العامة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989 تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول/سبتمبر 1990. وفقا للمادة 49.

اسماعيل، زكريا، 2005، **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية : القاهرة / مصر.

البياتي، اسراء فاضل امين، 2017، فاعلية برنامج مقترح علة وفق نظرية الابداع الجاد في تنمية مهارات الكتابة الابداعية عند طالبات الصف الرابع الادبي، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد.

جاب الله علي سعد وآخران، 2012. **تعليم القراءة والكتابة أسسه واجراءاته التربوية**، دار المسيرة : عمان.

الحسيني، سلام رحيم هادي، 2018. فاعلية اللعب الرمزي في تحسين الانتباه لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة المستنصرية.

زاير، سعد علي، وسماء تركي، 2013، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بغداد.

عبد الحسين، سوزان عبد الستار ، 2012، تقويم الطريقة الهجائية (الالفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات **مجلة الفتح العدد 8 / 2012.**

عطا، إبراهيم محمد، 2006، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط2، مركز الكتاب للنشر: مصر.

عطية. محسن علي، 2007. **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، عمان : دار المناهج.

العطية، ايوب جرجيس،2012. **اللغة العربية تثقيفا ومهارات كتاب يساعد على اتقان اللغة العربية نطقا**، بيروت: دار الكتب العلمية.

كوافحة تيسير مفلح، وعبد العزيز عمر فواز، 2010، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط4، دار المسيرة : عمان.

مجيد، سوسن شاكر ،2021. واقع صعوبات التعلم عند الأطفال في العراق والمعالجات، الحوار المتمدن–العدد : 6785 – 2021.

مرعي، توفيق،1983. الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

Acep Hermawan, 2014 Metodelogi Pembelajaran Bahasa Arab, (PT Remaja Rosdakarya: Bandung, 8911).

Dulay, H, Burt, Marina and Krashen Stephen 1982 Language Two, Oxford University

Dulay, H. And Burt M 1978, "Remarks On Creativity in Second Language Acquisition, New York: Regents.

Driessen, G. 1997 Form Mother Tongue: Prospects for Minority Language Education in the Netherlands, in T. Bongaets & k.DE BOT Ed.

Krashen, Stephen D. 1987. Second Language Acquisition and Second Language Learning, University of Southern California: Pergamum Press Ich.