مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep
جامعة أم القرى UMM AL-QURA UNIVERSITY

فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية الإملاء لدى طلبة صعوبات التعلم: مراجعة منهجية

The Effects of Cover, Copy, and Compare Strategy to Improve Spelling Skills for Students with Learning Disabilities: A Systematic Review

نوف عبدالله المبارك[1*]

[1]قسم التربية الخاصة،كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Nouf Abdullah Almubarak[1*]

[1]Spacial Education,King Saud University, Riyadh Saudi Arabia.

تاريخ التقديم:06/11/23: تاريخ ارسال التعديلات: 05/02/24 تاريخ القبول:08/02/24

Received:06/11/23 Revised:05/02/24 Accepted: 08/02/24

الملخص:

هدفت هذه المراجعة المنهجية إلى تقييم ومناقشة مجموعة من الدراسات العلمية المحكمة التي درست فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية أداء طلبة صعوبات التعلم في مادة الإملاء. ويأتي هذا التناول استجابة للتحديات المستمرة التي يواجهها معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحقيق النجاح والاستقلال الأكاديمي. ولهذا جاءت الحاجة لوجود استراتيجيات وطرق تدريس تساعدهم على الاستقلالية وتدعمهم لتحقيق نجاحهم الأكاديمي. وعلى رأس هذه الاستراتيجيات استراتيجية المراقبة الذاتية، والتي تنبثق منها استراتيجية "احجب انسخ قارن". حيث شملت هذه المراجعة على 11)) دراسة أجنبية درست فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ونشرت ما بين (2007 – 2022). واعتمدت على المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة .(Single Subject Designs) تمثلت عينة الدراسات طلبة صعوبات التعلم من الجنسين. وتم الرجوع لنموذج ورقة عمل استراتيجية "احجب انسخ قارن" المعدة من قبل الباحثين كأداة أساسية للقياس في الدراسات. وقد استغرق تطبيق معظم الدراسات من نصف عام إلى عام دراسي كامل. توصلت النتائج إلى فعالية الاستراتيجية مع معظم طلبة صعوبات التعلم المشاركين، والذين تطور أدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ في مادة الإملاء. بالإضافة إلى إمكانية تعميم النتائج على جميع المهارات الاكاديمية وفي جميع الأوساط التعليمية المختلفة. وفي ضوء تلك النتائج قدمت هذه المراجعة مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها: ضرورة التعرف على ماهية الاستراتيجية بشكل أعمق وكيفية تطبيقها مع طلبة صعوبات التعلم في بيئاتنا العربية.

الكلمات المفتاحية:استراتيجية احجب، انسخ ثم قارن – استراتيجية المراقبة الذاتية – صعوبات التعلم – الطلاب ذوي صعوبات التعلم – مهارة الإملاء.

Abstract:

This systematic review aimed to evaluate the effectiveness of Cover, Copy & Compare strategy in developing the performance of students with learning disabilities in spelling. Because most of students with learning disabilities struggle to become academically independent and successful. Consequently, there is a need for strategies and teaching methods that helps them to become independent and supports their academic success. One of those strategies are self-monitoring strategies. However Cover, Copy & Compare strategy considered one of the most effective one of these strategies to trach people with special needs.

This study included (11) studies that examined the effectiveness of the Cover, Copy, and Compare strategy in developing spelling among students with learning disabilities, which was published between (2007-2022), and relied on the experimental approach represented in Single Subject Designs. The sample of those studies consisted students with learning disabilities. All studies relied on the “Cover, Copy & Compare” strategy worksheet model that prepared by the researchers as a basic tool for measurement in those studies. The implementation of the studies took from half to a full year. The results showed that the strategy was effective for most of the participants, whose academic performance had significantly improved in spelling. the results also can be generalized to all academic skills and in all different educational settings. In conclusion, this review presented recommendations and proposals, such as: the necessity of getting to know more about "Cover, Copy & Compare" strategy and how to train the students with learning disabilities to implement the strategy in our Arab environments.

Keywords: Cover, Copy and Compare Strategy – Self-Monitoring Strategies – Special Education Students – Learning Disabilities – Spelling Skills.

المؤلف المراسل :نوف المبارك
البريد الالكتروني الرسمي : almubarak.na@hotmail.com

Doi: https://doi.org/10.54940/ep37982162
1658-8177 / © 2024 by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

المقدمة

يحظى موضوع صعوبات التعلم باهتمام متزايد من قبل المهتمين في مجال التربية، وذلك لوجود فئة من الطلبة يصنف تحصيلهم الدراسي دون مستوى أقرانهم بما يعادل صفيين دراسيين(Harahsheh, 2014). ورغم ذلك، يتمتعون بصفات تؤهلهم لتحقيق النجاح الأكاديمي إذا قدم لهم التعليم بشكل يتلاءم مع تلك الصفات. ويعود هذا الانخفاض إما لأسباب طبية، وراثية، أو بيئية(Learning disabilities guide, 2015).

ومن هنا جاءت الحاجة لفهم خصائص هؤلاء الطلبة بشكل أعمق، وتقديم الخدمات التربوية والبرامج التعليمية المناسبة لتحقيق نجاحهم الأكاديمي(Sadqi, 2011).

وقد عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. وتشمل استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتظهر في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية. ويستثنى من ذلك الصعوبات الناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية، حركية، فكرية، أو ظروف بيئية وثقافية.

وعلى الرغم من اختلاف المشكلات التي يظهرها الطلبة ذوو صعوبات التعلم كمجموعة غير متجانسة من الأفراد يمكن تصنيفهم إلى مجموعتين. صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities) وهي الصعوبات التي تتعلق بالعمليات العقلية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي وتتمثل بالانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، واللغة الشفهية. صعوبات التعلم الأكاديمية(Academic Learning Disabilities) وتتمثل بصعوبات القراءة، الكتابة، والحساب(Boutros, 2011). ومن هنا جاءت الحاجة لوجود استراتيجيات تعليمية خاصة تلبي احتياجات هؤلاء الطلبة وتنبثق من نظريات التعلم المختلفة؛ كالنظرية المعرفية وما وراء المعرفية والتي أثبتت الدراسات فعاليتها في تعليم ذوي الإعاقة (Abo Nayan & Alsaleh, 2017).

أشارت إحصائيات المركز الوطني لوزارة التعليم الأمريكي National Center for Education Statistics (NCES). (2021) أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام والذين يقعون تحت مظلة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، وذلك ما بين العامين (2018– 2019) تقدر بـ4.7% (NCES, 2021).

وتعتبر صعوبات الكتابة أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً، خاصة بين طلبة المرحلة الابتدائية، حيث تشكل نسبة تتراوح بين (10–30%).ويواجه الطلبة الذكور صعوبات في الكتابة بشكل أكبر من الإناث(Chung et al., 2020). وتعد مهارة الكتابة من المهارات المعقدة، وتشمل قدرة الفرد على نسخ الكلمات، الإملاء، والتعبير الكتابي. هذا وترتبط صعوبات الكتابة ارتباطاً وثيقاً بصعوبات القراءة(Alhazmi, 2012; Sawalha, 2016).

تعد مهارة الإملاء إحدى القواعد الأساسية التي تعتمد عليها عملية التعبير الكتابي، من خلال التواصل الكتابي مع الآخرين. وتعتبر من أصعب المهارات في التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم(Erion et al., 2009).

وقد عرف المركز الوطني لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (NCLD, 2020) صعوبات الإملاء بأنها: عدم قدرة الفرد على الربط بين أصوات الحروف وأشكالها وحفظ القواعد النحوية، التفريق بين الحروف والكلمات المتشابهة، ومعرفة ترتيب الحروف أثناء كتابتها. وترتبط مهارة الإملاء ارتباطاً مباشراً بالقراءة؛ وبالتالي فإن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الإملاء هم في الأصل يعانون من صعوبات واضحة في القراءة(Hochstetler et al., 2013).

ولهذا تزيد أهمية مهارة الإملاء عند ارتباطها بالتحصيل الاكاديمي؛ فتعلم المواد الأكاديمية المختلفة لن يتم بشكل صحيح دون إتقان لمهارة الإملاء. وفي هذا الصدد يشير ويليامز وآخرون (Williams et al., 2017) أن الكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية ليست ضرورية لتنمية التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم فحسب، بل انها تمتد لتمكنهم من تحقيق النجاح المهني مستقبلاً، ويمكن تحديد خصائص الطلبة ذوي صعوبات الإملاء بأنهم يظهرون صعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة، الحذف، الإضافة أو الإبدال، صعوبة في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، اللام الشمسية والقمرية، الخطأ في مواضع الهمزات، وصعوبة في التفريق بين النون والتنوين، والتفريق بين الحركات والحروف(Abo Nayan, 2012).

وعلى الرغم من أهمية مهارة الإملاء إلا أنه يلاحظ قلة الاهتمام بهذه المهارة خلال العملية التعليمية سواء في تعليم طلبة التعليم العام، أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ونظراً لكون الإملاء مهارة معقدة، ولأن الهدف النهائي لعملية التعلم هو استقلال الطالب في العملية التعليمية. فقد اتجه الكثير من التربويين إلى التدخلات التربوية التي قدمتها النظريات المعرفية وما وراء المعرفية، وعلى رأسها استراتيجية "احجب انسخ قارن" والتي تعد أحد أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تستند على التدخلات القائمة على المراقبة الذاتية (Tucker et al., 2016; Nies et al., 2006; Konrad & Joseph, 2013).

وتُعرف استراتيجية "احجب انسخ قارن" باللغة الإنجليزية بـ(Cover, Copy, and Compare Strategy) ويرمز لها بالرمز (CCC). وقد

اهتمت العديد من الدراسات خلال السنوات الماضية بالتحقق من فاعلية العديد من الاستراتيجيات في تطوير مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ومن ضمنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن تلك الاستراتيجيات والتي تنبثق من النظرية المعرفية وما وراء المعرفية، استراتيجية المراقبة الذاتية. وتعتبر استراتيجية "احجب انسخ قارن" من أهم استراتيجيات المراقبة الذاتية وأحدى الاستراتيجيات المبنية على الأدلة المقترحة والتي أكدت فاعليتها العديد من الدراسات في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة(Konrad & Joseph, 2013). وتقوم استراتيجية "احجب انسخ قارن" على تدريب الطالب على التعلم الفعال، التحكم في التفكير، مراقبة الذات، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها ذاتياً(Tucker et al., 2016; Nies et al., 2006; Konrad & Joseph, 2013). ويمكن تعريف استراتيجية "احجب انسخ قارن" إجرائياً بأنها: استراتيجية تقوم على المراقبة الذاتية والتصحيح الذاتي أثناء عملية التعلم. وتتمثل في عدة خطوات؛ 1. النظر إلى النسخة النموذجية من المهمة، 2. تغطية النسخة النموذجية بقطعة من الورق، 3. نسخ محتوى النسخة النموذجة من خلال استدعاء المحتوى من الذاكرة، 4. التصحيح الذاتي من خلال مقارنة الأداء الحالي بالنسخة النموذجية.

وقد أشارت نتائج دراسة كيتس وآخرون (Kitts et al., 2014) ودراسة بوف وآخرون (Poff et al., 2012) ودراسة بونسي وآخرون (Poncy et al., 2007) على فعالية استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارتي الإملاء والرياضيات لدى طلبة طيف التوحد، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية، وذلك بنسبة (80-100%). هذا بالإضافة إلى إمكانية تعميم النتائج على المهارات الأكاديمية الأخرى. وعلى الرغم من تناول العديد من الأدبيات استراتيجية "احجب انسخ قارن" مع مختلف فئات ذوي الإعاقة والمهارات الأكاديمية المختلفة، لكن يتبين ندرة للدراسات التي تتناول تأثيرها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خاصةً في تنمية مهارة الإملاء.

أشارت المراجعة الأدبية لستوكر وكوبينا (Stocker & Kubina, 2017). والتي احتوت على مجموعة من الدراسات من عام (1989 – 2015)، درست فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. والتي ذكرت نتائجها فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كذلك على إمكانية التعميم على المهارات الأكاديمية المختلفة.

وفي دراسة أخرى لألبتيكن (Alptekin, 2019) تبنت المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة وتحديداً الخطوط القاعدية المتعددة عبر السلوكيات (Multiple-probes-across tasks design). لقياس مدى فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارة الضرب لدى طالبة صعوبات تعلم في الصف الثاني الابتدائي. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطالبة في مهارة الضرب والوصول إلى مستوى أقرانها في الصف، بالإضافة إلى قدرتها على تعميم النتائج على المهارات الأكاديمية المختلفة.

وفي دراسة تجريبية أخرى لبيكر وآخرون (Becker et al., 2009) والتي تبنت تصميم العلاجات البديلة (ABC)، وهدفت لمعرفة فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارة الضرب لدى طالب صعوبات تعلم في الصف الرابع الابتدائي. أشارت النتائج إلى أن الاستراتيجية فعالة في تنمية مهارة الضرب لدى الطالب بنسبة (100%). هذا وقد ركزت معظم الدراسات التي تناولت فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" على الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الرياضيات دوناً عن المهارات الأكاديمية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أنه على الرغم من وجود عدد لا بأس به من الدراسات التجريبية التي تناولت فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015)، ودراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013). إلا أن تلك الدراسات لم تخضع لمراجعات منهجية تقيم مدى فعالية هذه الدراسات وتناقش نتائجها بشكل دقيق وشامل.

مشكلة البحث

تعد مهارة الإملاء من المهارات التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي لارتباطها المباشر بالمهارات الأكاديمية الأخرى. ويمتد تأثيرها على حياة الفرد الاجتماعية والمهنية. وعلى الرغم من وجود استراتيجيات تعليمية تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي في مادة الإملاء. إلا أن هذه الاستراتيجيات لا تساعدهم بشكل واضح على الاستقلال في العملية التعليمية، وهو الهدف المرجو الوصول إليه في العملية التعليمية بشكل عام. وتأتي استراتيجيات المراقبة الذاتية والتي تنبثق منها استراتيجية "احجب انسخ قارن" على رأس استراتيجيات المراقبة الذاتية الأكثر فعالية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من وجود مراجعة منهجية تناولت مدى فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" لتنمية أداء طلبة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، وتحديداً في مهارة الضرب لستوكر وكوبينا (Stocker and Kubina, 2017). إلا أنه يتضح ندرة المراجعات المنهجية المنشورة التي ركزت على تقييم الدراسات التي درست فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية أداء طلبة صعوبات التعلم في مادة الإملاء سواء باللغة العربية أو الانجليزية. لذلك، تأتي هذه المراجعة المنهجية لتقييم فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد ركزت الدراسة على الأبحاث التي نشرت بين عامي (2007 – 2022) وباللغة الانجليزية، نظراً لندرة الدراسات استهدفت فعالية الاستراتيجية على تنمية مهارة الإملاء لدى طلبة صعوبات التعلم وتبعت المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة – على حد علم الباحثة-. بحيث يمكن اعتبار هذه

المراجعة مرجع يسهل على الباحثين والمهتمين بمجال التربية الخاصة، للوصول إلى حصر دراسات اتبعت المنهج التجريبي ودرست فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم. وبناء على ذلك سوف تجيب هذه الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما خصائص المشاركين في الدراسات المتضمنة من حيث (العدد– الجنس– العمر– الصف الدراسي– الإعاقة)؟
- ما تصاميم الحالة الواحدة التي اتبعتها الدراسات؟
- ما مكونات التدخل في الدراسات المتضمنة من حيث (الادوات المستخدمة في تقديم التدخل- اجراءات تقديم التدخل- عدد كلمات التدخل- الوقت المستغرق لتنفيذ التدخل)؟
- ما التدخلات المتزامنة التي قدمت مع استراتيجية "احجب انسخ قارن"؟
- ما تأثير للتدخلات المتزامنة على فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن"؟
- ما أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات المتضمنة؟

أهمية الدراسة

- تعتبر هذه الدراسة مرجع مهم للعاملين وللمهتمين في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وخصوصا فئة صعوبات التعلم.
- تناولت هذه الدراسة تقييم لأحد الاستراتيجيات المهمة والمبنية على الأدلة المقترحة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تحقيق الهدف الأسمى من عملية التعلم وهو تفعيل استقلالية الطلبة في التعلم.
- تضم هذه الدراسة مجموعة من الدراسات العلمية المحكمة ذات المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، والتي تناولت فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تأتي هذه الدراسة لتشجع الباحثين في العالم العربي على إجراء المزيد من دراسات المراجعة المنهجية، وذلك لفائدتها في اختصار وقت وجهد الباحثين للوصول إلى نتائج دراسات أكثر دقة وتأثيراً في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وخاصةً فئة صعوبات التعلم.
- تأتي هذه الدراسة كمراجعة منهجية لموضوع لم يتم تناوله بشكل موسع ودقيق في البحوث والدراسات العربية، وبالتالي تسليط الضوء على أهمية إجراء مزيد من الأبحاث حول استراتيجيات المراقبة الذاتية، وتحديداً استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة

تتطلع هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية وهي:

- مراجعة الدراسات: إجراء استعراض دقيق وموضوعي للدراسات العلمية المحكمة التي اعتمدت المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة. يتعلق ذلك بدراسة الآثار والفعالية الناتجة عن استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تقييم النتائج: تحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسات، بهدف فهم مدى فعالية الاستراتيجية المدروسة في تحسين مستوى الإملاء لدى هذه الفئة من الطلبة.
- تحديد النقاط البارزة: التركيز على تحديد النقاط البارزة والملامح الهامة في الدراسات المختارة، مما يعزز فهم فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" وتأثيرها على تنمية مهارة الإملاء.
- تحديد الثغرات والاقتراحات: تحديد أي ثغرات قد تظهر خلال مراجعة الدراسات، واقتراح سبل تعزيز البحوث المستقبلية في هذا المجال.
- إلقاء الضوء على أهمية وفعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تطوير مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يسهم في تعزيز المعرفة حول كيفية تحسين أدائهم أكاديمياً.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم (Learning Disabilities): اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، وتشمل استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة وتظهر في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية. ويستثنى من ذلك الصعوبات الناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية، حركية، فكرية، أو ظروف بيئية وثقافية(Boutros, 2011) .

صعوبات الإملاء (Spilling Disabilities): هي عدم قدرة الفرد على الربط بين أصوات الحروف وأشكالها، حفظ القواعد النحوية، التفريق بين الحروف والكلمات المتشابهة، ومعرفة ترتيب الحروف أثناء كتابتها (Hochstetelr et al., 2013).

استراتيجية "احجب انسخ قارن" (Cover, Copy and Compare Strategy): يمكن تعريفها اجرائياً بأنها استراتيجية تقوم على المراقبة الذاتية والتصحيح الذاتي أثناء عملية التعلم. وتتمثل في عدة خطوات:

– النظر إلى النسخة النموذجية من المهمة.

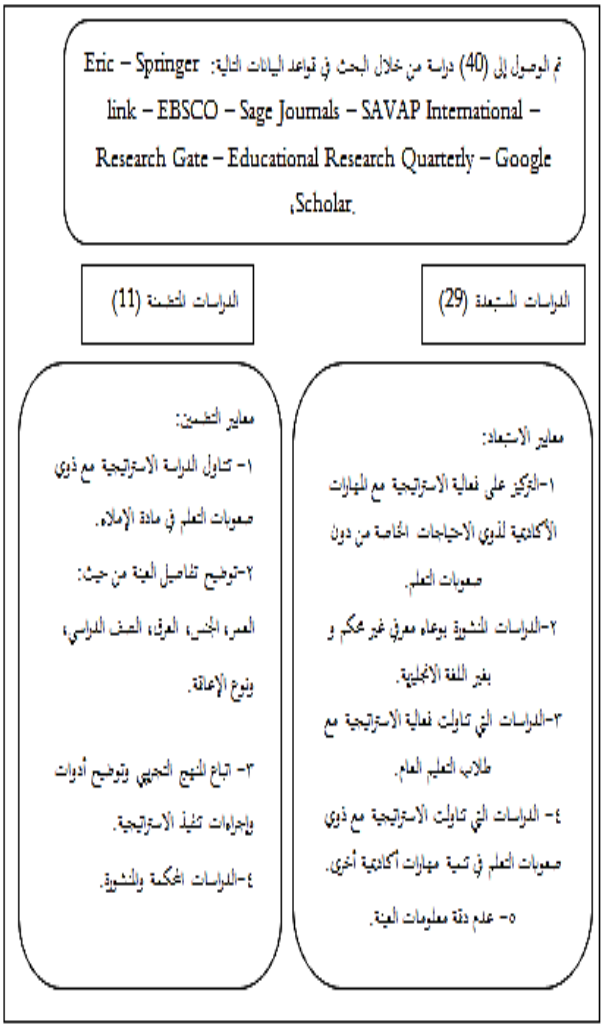
– تغطية النسخة النموذجية بقطعة من الورق.

– نسخ محتوى النسخة النموذجة من خلال استدعاء المحتوى من الذاكرة.

– التصحيح الذاتي من خلال مقارنة الأداء الحالي بالنسخة النموذجية.

الطريقة

إجراءات البحث ومعايير التضمين والاستبعاد



شكل 1: *معايير التضمين والاستبعاد*

محددات الدراسة

الحدود الزمانية: الفترة الزمنية لنشر الدراسات من العام (2007 – 2022)، وذلك لان الدراسات المنشورة قبل عام (2007) غالباً لا تعطي معلومات مفصلة عن العينة المختارة، مكان تطبيق التدخل، أو كيفية الحصول على الكلمات الإملائية المختارة للتدخل.

الحدود المكانية: الدراسات الاجنبية العلمية المحكمة والمنشورة باللغة الانجليزية فقط، وذلك لندرة الدراسات العربية المنشورة والتي تناولت استراتيجية احجب انسخ قارن. بالإضافة إلى عدم اعتماد هذه الدراسات على المنهج التجريبي المتمثل بتصاميم الحالة الواحدة.

الحدود البشرية: طلبة صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية.

الحدود الموضوعية: الدراسات التي تناولت فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم.

إجراءات الترميز

تم تحليل دراسات هذه المراجعة المنهجية بناء على الترميز التالي: صفات المشاركين من حيث العدد، العمر، الصف الدراسي، الجنس، ووضع الإعاقة، مدينة وبيئة تقديم التدخل(صف عادي – غرفة مصادر – غرفة لتقديم التدخلات)، التصميم البحثي المتبع؛ المنهج التجريبي وتحديداً تصاميم الحالة الواحدة؛ كتصميم(AB)، والتصميم الانعكاسي(ABAB- ACBACB- ABCABC)، وتصميم العلاجات البديلة (An Alternating-treatments Design)، وتصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين(Multiple Baseline With a Brief Reversal Across Participants -Single Case Multiple Baseline Design Across Participants)، والخطوط القاعدية المتعددة عبر الجلسات(Multiple Baseline Across Word Sets)، المتغير المستقل استراتيجية "احجب انسخ قارن" والمتغير التابع مهارة الإملاء، وما توصلت إليه هذه الدراسات.

النتائج

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم تقسيم النتائج إلى المحاور التالية:

المشاركين ومكان تطبيق التدخلات (المدينة – البيئة التعليمية)

شملت الدراسات الإحدى عشر على (27 مشاركاً)؛ منهم 20 طالباً و7 طالبات، تراوحت أعمارهم بين (7– 17) سنة. مثل منهم (70%) من طلبة المرحلة الابتدائية، و(20%) من المرحلة الإعدادية، (10%) فقط من المرحلة الثانوية. وتم تشخيص جميع المشاركين بصعوبات تعلم في القراءة والرياضيات والإملاء، باستثناء المشاركين في دراسة كاتس وآخرين (Cates et al., 2017) اللذين لم يتم تشخيصهم رسمياً لتلقي خدمات التربية الخاصة أثناء تطبيق الدراسة، على الرغم من انطباق مؤشرات صعوبات التعلم عليهم، حيث صنف مستواهم الدراسي بأنه أقل من مستوى أقرانهم بصفيين دراسيين. وقد نوهت الدراسة بأنه تم الحاق المشاركين في برنامج صعوبات التعلم لتلقي خدمات التربية الخاصة فور الانتهاء من تطبيق الدراسة. وتم تشخيص بعض المشاركين في دراسات أخرى بإعاقات مصاحبة لصعوبات التعلم. وذلك بمعدل طالبان من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه(Zannikos et al., 2018; Manfred et al., 2015)، طالب من ذوي الاضطرابات اللغوية، وطالب من ذوي الإعاقة الحركية(Zannikos et al., 2018)، وطالب آخر مشخص بالإعاقة الذهنية الحدية، وثلاثة آخرون من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية(Darrow et al., 2012; Hochstetler et al., 2013; Doll et al., 2013).

جدول 1: *يشمل عدد المشاركين في الدراسات الإحدى عشر المتضمنة.*

الدراسة	دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon., 2019)	دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018)	دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015)	دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016)	دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013)	دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013)	دراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012)	دراسة بويندكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012)	دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012)	دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012)	دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007)
عدد المشاركين	ثلاثة مشاركين؛ ذكر وأنثيين، يبلغون من العمر (7-8سنوات) في الصف الثاني والثالث الابتدائي	أربعة مشاركين ذكور في الصف الخامس الابتدائي تراوحت أعمارهم ما بين (10-11 سنة).	ثلاثة مشاركين؛ ذكريين وأنثى واحدة في الصف الثالث والسادس الابتدائي ويبلغون من العمر (9-10سنوات).	مشارك واحد يبلغ من العمر عشر سنوات وفي الصف الرابع الابتدائي.	ثلاثة مشاركين ذكور في الصف الثامن ولم يتم التنويه عن أعمار المشاركين باستثناء مشارك واحد فقط (14 عاما).	طالب واحد ويبلغ من العمر (14 عاما) ولم يتم الاشارة عن الصف الدراسي للطالب المشارك.	ثلاثة مشاركين؛ ذكرين وأنثى واحدة يبلغون من العمر (14-16-17 عاما) وفي المرحلة الثانوية.	مشارك واحد في الصف السابع ويبلغ من العمر (12 عاما).	ثلاث مشاركات في الصف الرابع الابتدائي ويبلغن من العمر (9-10سنوات).	مشاركان في الصف الثالث والسادس الابتدائي، هذا ولم يتم التنويه عن عمر المشاركين.	ثلاثة مشاركين في الصف الثالث الابتدائي، ولم يتم الاشارة عن أعمارهم كذلك.

أما بالنسبة لمكان تطبيق استراتيجية "احجب انسخ قارن" في الدراسات المتضمنة، فقدأجريت دراستين منها في الولايات المتحدة الامريكية Drivas (& Drevon, 2019; Zielinski et al., 2012). ولم يتم تحديد المدن التي اجريت فيها خمس دراسات أخرى، ولكن تم الاشارة على أنه تم تطبيق الدراسة في مدرسة ابتدائية عامة تقع في شمال غرب المحيط الهادي(Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Poindexter et al., 2012; Darrow et al., 2012 ; Skarr et al., 2012). كذلك لم تحدد دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) المدينة التي اجريت فيها الدراسة، بل أشاروا إلى أنه تم تطبيقها في مدرسة متوسطة في مدينة حضارية تقع في شمال غرب المحيط الهادي. أما دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) ذكر بأنه تم تطبيق الدراسة في مدرسة ثانوية محلية، وتم الاشارة في توصيات الدراسة إلى أنه تم اكمال البحث من قبل أحد الباحثين في جامعة (Gonzaga University) في الولايات المتحدة الامريكية. وأشار الباحثون في دراسة زيلينسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012) إلى أنه تم تطبيق الدراسة في مدرسة ثانوية كبيرة تقع في منطقة ريفية، ولكن بم يتم تحديد مكان تطبيق الدراسة بشكل دقيق. في حين أنه في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) ذكر أنه تم تطبيق الدراسة في مدرسة عامة تقع في الغرب الأوسط (Midwest). وقد تم تقديم التدخل في بيئات تعليمية مختلفة؛ فتلقى الطلبة التدخل في غرفة المصادر في خمس دراسات (Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Poindexter et al., 2012; Darrow et al., 2012،) في حين أنه قد تم تقديمه في ثلاث دراسات أخرى في بيئات مختلفة مثل الصف الخاص (Zannikos et al., 2018)، وصف مخصص للبرامج السلوكية(Doll et al., 2013)، بالإضافة إلى الصف العادي(Zielinski et al., 2012) ولم يتم تحديد بيئة تقديم التدخل في ثلاث دراسات أخرى(Drivas & Drevon, 2019; Skarr et al., 2012; Cates et al., 2007).

تصميم الدراسة

اعتمدت جميع الدراسات الإحدى عشر على المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، واختلفت في نوع التصميم الفردي المتبع.

جدول2:*يشمل التصاميم الفردية التي اتبعتها الدراسات الإحدى عشر المتضمنة.*

الدراسة	دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon., 2019) ودراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) ودراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007)	دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) ودراسة سكار وآخرون (Skarr et al.,) 2012	دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016)	دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013)	دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) ودراسة بويندكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012)	دراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012)	دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012)
التصميم المتبع	تصميم العلاجات البديلة (An Alternating-treatments Design)	تصاميم الخطوط القاعدية المتعددة وتصميم ABAB - ACBACB – (ABCABC) العكسي الانسحابي	مزيجاً من تصميم الخطوط القاعدية المتعددة وتصميم(AB).	تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر السلوكيات (Multiple Baseline Across Word Sets).	تصميم (ABAB) العكسي الانسحابي.	تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين (Multiple Baseline With a Brief Reversal Across Participants.	تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين (Single Case Multiple Baseline Design Across Participants).

الصدق والموثوقية

تظهر النتائج أن جميع الدراسات التي تم تضمينها في المراجعة تشير إلى مستوى عالٍ من الاتفاق بين المقيمين، والتي تراوحت بين (100-80%). فوفقاً للمؤشرات المستخدمة، يعتبر مستوى الاتفاق الذي يتجاوز 80% مقبولاً، في حين يعتبر أقل من ذلك غير مقبول ويشير شكوكاً حول دقة السلوك المستهدف أو وضوح طرق قياسه(Rapp et al., 2011; Alkhateeb, 2003). أما بالنسبة لصلاحية الدراسات فقد أشارت دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) إلى تدريب المشاركين على استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" واستراتيجية "احجب انسخ قارن" مضافاً إليها خطوة التهجية الصوتية. شمل هذا التدريب إرشاد المشاركين على خطوات التدخلات بشكل منفصل خلال جلسة واحدة فقط، والاعتماد على الكلمات القصيرة للتأكد من أن التركيز قائم على خطوات التدخلين وليس على الكلمات بحد ذاتها. بالإضافة إلى تقديم نموذج الاستبيان (IRP-15) المستخدم في دراسة مارتينز وآخرون (Martens, 1985) للمعلمين ونسخة معدلة من برنامج (KIDS) المستخدم في دراسة هاير (Hier, 2012) للطلبة المشاركين في الدراسة. أما في دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) فقد تم تقديم استبيان من إعداد الباحث للتعرف على التدخل الأكثر متعة وفعالية، والذي يمكن للمشاركين تعميمه على المهارات الأخرى. وفي دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) ذكر أنه تم توجيه المشاركين بتعليمات تنفيذ خطوات التدخل ولكن لم يتم ذكر أي تفاصيل حول ذلك. ينما في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) تم تقديم جلسة تدريبية للباحثين لتنفيذ إجراءات التدخل. أما في دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) فقد ذكر الباحثين عدم تلقي المشاركين تعليمات تطبيق خطوات التدخل لمدة (15) يوم. وفي دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012) ذكر أنه تم تدريب المشاركين على خطوات تطبيق التدخل بشكل مستقل من خلال استخدام أوراق العمل الخاصة بالتدخل، بالإضافة إلى تلقي اثنين من المشاركين تدريباً على الكلمات المقدمة لهم في المنزل. في حين لم تذكر أربع دراسات أي تفاصيل حول صلاحية الدراسة(Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012).

أما بالنسبة للسلامة الإجرائية، ففي دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) ذكر أنه تم بناء ورقة عمل من قبل الباحثين وتنفيذها من قبل مراقب ثانوي، وكان المعيار المحدد للسلامة الإجرائية 80% لكل جلسة، وكانت نسبة السلامة الإجرائية لكل مشارك كالآتي: المشارك الأول= 100%، المشارك الثاني= 100%، والمشارك الثالث= 97%. وفي دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) كانت نسبة السلامة الإجرائية 20% من جلسات التدخل والدراسة ككل 100%. في حين ذكرت دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016) أنه تم عرض أوراق العمل على شخص على معرفة بإجراءات البحث، وتم إكمالها من قبل جامعة خاصة محلية. هذا ولم يتم توضيحها كمياً. أما دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) ذكر بأنه تم تزويد الباحثين بتعليمات مكتوبة لكيفية تنفيذ التدخل بشكل دقيق. في حين أنه لم يتم ذكر أي تفاصيل حول السلامة الإجرائية في سبع دراسات أخرى(Manfred et al., 2015; Hochstetler et al., 2013; Doll et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012).

واظهرت النتائج أن الدراسات الإحدى عشر اتفقت على طريقة التقييم المتبعة، والتي تعتمد على الاختبارات القبلية والبعدية ذات الصورة الواحدة لقياس فعالية التدخل. وعلى الرغم من اتفاق جميع الدراسات حول طريقة التقييم، فإن هناك اختلافات في إجراءات تقديم التدخلات. ففي دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) تم الفرز الأولي باستخدام اختبار التدقيق الإملائي الاصدار الخامس(Larsen et al., 2013) ومقياس صوتي غير رسمي، للتأكد من أن المشاركين يمتلكون مهارات إملائية سابقة مرتبطة بالمهارة التي تناولتها الدراسة. هذا ولم يتم ذكر أي تفاصيل حول محتويات وطريقة بناء المقياس الصوتي الغير رسمي. كذلك وقد تم تقديم نوعين من الاختبارات البعدية، قصيرة وطويلة المدى ويتم تقديمها بعد كل جلسة تدخل وتسمى اختبارات قصيرة المدى، أو في نهاية كل أسبوع وتسمى الاختبارات طويلة المدى. هذا بالإضافة إلى اختبار التعميم، لكن يتم التطرق إلى المدة الزمنية الفاصلة بين انتهاء الدراسة وتقديم اختبار التعميم للمشاركين. أما في دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) فقد تم تقديم الاختبار القبلي في بداية كل جلسة تدخل، في حين تم تقديم الاختبار البعدي بعد أسبوعين من الانتهاء من تقديم التدخل.

وفي دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) ذكر أن الاختبار القبلي قدم في بداية كل أسبوع، أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد تم تقديمه في نهاية كل أسبوع. بالإضافة إلى اختبار التعميم والذي تم تطبيقه من قبل معلم التعليم العام. أما دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016) فقد أعد الاختبار القبلي من قبل الباحث وبمساعدة معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وقد تم تقديم الاختبار البعدي بعد انتهاء كل جلسة تدخل. وفي دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) تم الرجوع لقوائم الكلمات الأكثر استخداماً في دراسة ماكلولين وسكنر(Mclaughlin & Skinner, 1996) كاختباراً قبلياً، ولم يتم ذكر أي تفاصيل حول الاختبار البعدي. وأضاف الباحثين على إظهار المشاركين القدرة على التعميم، ولكن لم يتم ذكر كيفية إثباتهم لذلك. في حين اعتمدت دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) على اختبار الكلمات الأكثر شيوعاً في اللغة الانجليزية كاختباراً قبلياً وبعدياً. بينما اتفقت الدراسات الثلاث (Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Darrow et al., 2012) حول إجراءات تنفيذ التقييم؛ بحيث أنه تم إعداد الاختبار القبلي من قبل الباحثين وتقديمه بداية كل

جلسة تدخل. ولم يتم ذكر تفاصيل حول الاختبار البعدي في جميع الدراسات الثلاث. هذا ولم تذكر دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012) تفاصيل حول الاختبار القبلي ولكن نوه الباحثين على أنه تم بناء الاختبار البعدي من قبل أحد الباحثين، وتم تقديمه للمشاركين بعد كل جلسة تدخل. أما في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) فقد ذكر الباحثين عدم تقديم أي اختبار قبلي على المشاركين وتقديم الاختبار البعدي بعد انتهاء جلسات التدخل.

مكونات التدخل

اتفقت جميع الدراسات الإحدى عشر على طبيعة الأدوات والمواد المستخدمة لتطبيق استراتيجية "احجب انسخ قارن" والمتمثلة في نموذج ورقة عمل الاستراتيجية، أقلام رصاص، بطاقة بيضاء لتغطية الكلمات. هذا وقد اتبعت جميع الدراسات ذات الخطوات لتقديم الاستراتيجية، والتي تمثلت في الآتي: 1. شرح كيفية استخدام نموذج ورقة العمل، 2. تعرف الطالب على الكلمة بصرياً ثم تغطيتها بالبطاقة البيضاء، 3. كتابة الكلمة من الذاكرة، 4. رفع التغطية عن الكلمة ومقارنة ما تم كتابته بنموذج ورقة العمل، 5. تصحيح الأخطاء ذاتياً، 6. تكرار الخطوات مع جميع كلمات نموذج ورقة العمل. وعلى الرغم من اتباع جميع الدراسات ذات الأدوات والخطوات لتنفيذ الاستراتيجية يتضح وجود بعض الفروقات البسيطة في إجراءات تقديمها للمشاركين.

الأدوات المستخدمة وإجراءات تقديم التدخل التي اختلفت فيها الدراسات

أضافت دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) للأدوات المستخدمة في تطبيق الدراسة مجموعة من العينات الكتابية، وأوراق عمل تم تطويرها من قبل الباحثين، أوراق جمع البيانات قبل وبعد التقييم. ولكن لم تتطرق الدراسة لوصف ورقة العمل المطورة. أما في دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016) فقد استخدم الباحثين نموذج ورقة العمل المعتمدة في الدراسات التالية (Konrad & Joseph, 2013; Mclaughling & Skinner, 1996; Skinner et al, 1997) هذا ولم يتم ذكر تفاصيل حول إجراءات تقديم التدخل. وفي دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) أضاف الباحثون لأدواتهم ورقة ملاحظات مرقمة تحتوي على اسم المشارك وتاريخ الجلسة. بينما في دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) لم يتم ذكر الأدوات المستخدمة بشكل واضح. وفي دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) لم يذكر الباحثان الأدوات المستخدمة بشكل دقيق، واكتفيا بذكر أنه تم استخدام ورقة مبطنة خلال الاختبارات القبلية، وورقة مرقمة تحتوي على أعمدة تستخدم خلال جلسات التدخل في كلا التدخلين المقدمين في الدراسة. في حين أضافت دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) ساعة توقيت وبطاقات ملاحظة. بينما أضافت دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012) مجموعة من البطاقات التعليمية (3x5) لتقديم استراتيجية البطاقات التعليمية المباشرة بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن".

أما فيما يخص إجراءات تقديم التدخل فاختلفت دراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012) عن باقي الدراسات في خطوة واحدة، وهي قراءة المشارك لقائمة الكلمات قبل تغطيتها مباشرة، ثم محاولة كتابتها من الذاكرة. في حين كان الإجراء المتبع في الدراسات الأخرى هو التعرف على الكلمات بصرياً فقط دون الحاجة إلى قراءتها. وقد اختلفت إجراءات تقديم التدخل في دراسة بويندكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012) بقراءة الباحث لجميع الكلمات أولاً، ومن ثم ترديد المشارك للكلمات بعد ذلك. بينما أضافت دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) ساعة توقيت لحساب المدة المستغرقة لتنفيذ التدخل في كل جلسة. بالإضافة إلى المكافئات الغذائية والتي تتمثل في الحلوى، ورقائق البطاطس، وألواح الجرانولا.

عدد الكلمات التي تم تضمينها في التدخل

احتوت أوراق عمل استراتيجية "احجب انسخ قارن" والمعدة من قبل الباحثين في دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) على (11) كلمة لكل جلسة تدخل. بينما في دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016) تكونت ورقة العمل من (60) كلمة تم تقسيمها عشوائياً إلى (6) قوائم، كل قائمة تحتوي على (10) كلمات. أما في دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) استخدمت كلمات اشتقت من قائمة الـ (75) كلمة المقدمة في الاختبارات القبلية والتي أخطأ المشاركين في كتابتها. بينما في دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) ودراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012) احتوت القائمة على (10) كلمات. وفي دراسة بويندكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012) احتوت كل قائمة على (15) كلمة مستمدة من قائمة أكثر (1000) كلمة شيوعاً في اللغة الانجليزية. أما في دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) فقد اختيرت من منهج التعليم العام للصف الأول والثالث الابتدائي، ولم يتم الإشارة على عدد الكلمات بشكل دقيق. في حين أنه في دراسة زانينكوس (Zannikos et al., 2018) تم استخدام ثلاث قوائم؛ احتوت كل قائمة على (10) كلمات تم الرجوع إليها من القياس المبني على المنهج به الولايات المتحدة الأمريكية Almsweb واختيارها بشكل عشوائي. وقد تم كتابة جميع الكلمات العشر المختارة على كلا جانبي أوراق العمل مع اختلاف ترتيبها. بينما اعتمدت دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012) على قوائم منطقة المدرسة لمرحلة رياض الأطفال والصف الأول والثاني الابتدائي، وتم تقسيم الكلمات المختارة على (4) قوائم، احتوت كل قائمة على(28) كلمة، وتم تقسيمها لاحقاً إلى(4) قوائم، حيث كل قائمة أحتوت على(7) كلمات. أما في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007)

احتوت القائمة على (60) كلمة اختيرت عشوائياً من منهج التعليم العام بواسطة معلم التعليم العام.

الوقت المستغرق لتنفيذ التدخل وعدد جلسات التدخل

أشارت دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) إلى أن الوقت المستغرق لتنفيذ جلسات التدخل وجمع البيانات تراوح ما بين (10 – 20 دقيقة). أما في دراسة بريش وآخرون (Breach et al., 2016) فقد ذكروا أنه تم تطبيق جلسات التدخل مرة واحدة يومياً لمدة أسبوع. وأضافوا عدم حسابهم للوقت الذي استغرقه تنفيذ التدخل. وفي دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) أشار الباحثون على أن المدة الزمنية المستغرقة كانت تتراوح بين (13-4يوم). بينما في دراسة دول وآخرون (Doll et al. 2013) كانت مدة التدخل عبارة عن عدة أيام في فترة الصباح من كل أسبوع، ولم يتم التنويه عن أي تفاصيل أخرى. أما في دراسة زيلنكسي وآخرون (Zielinski et al., 2012) فكان معدل جلسات التدخل (20) جلسة)للمشارك الأول، (22) جلسة للمشارك الثاني، و(21) جلسة للمشارك الثالث. وفي دراسة بويندیكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012) أشار الباحثين إلى أن المدة المستغرقة كانت (25) دقيقة لكل جلسة تدخل. بينما في دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) تراوحت ما بين (11–17) جلسة لكل مشارك. أما دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) فقد استغرقت عملية جمع البيانات من (3–5) أيام، ولمدة (6–7) أسابيع لكل مشارك. في حين أنه في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) ذكر الباحثون أن المدة قد اختلفت من مشارك لآخر؛ اعتماداً على سرعة اتقان المشاركين للكلمات. ولم يتم الإشارة إلى أي مدة تقريبية.

التدخلات الأخرى التي طبقت بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن"

أشار الباحثون في دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) إلى إجرائهم لبعض التعديلات في الأسبوع الثامن بعد مرحلة الانعكاس الأولى، وذلك في طريقة تقييمهم للمشارك الثالث، بسبب ظهور مشكلات سلوكية تتعلق بعدم تناوله لدوائه في المنزل. واقتصرت التغييرات في تقليل عدد كلمات التدخل إلى النصف. أما في دراسة هوشستيلتلر وآخرون (Hochstetler et al., 2013) أشار الباحثين إلى استخدامهم للتعزيز الغذائي، والذي شمل قطع من الحلوى في كل جلسة تدخل. كما تم تحفيز المشاركين بمكافأة غذائية أخرى عند إتقانهم لجميع كلمات التدخل. حيث حصل المشارك الأول على تعزيز يتمثل في (وجبة من مطعم صب واي)، والمشارك الثاني حصل على (وجبة من مطعم ماكدونالدز)، ولم يتلق المشارك الثالث المكافأة لعدم تحقيقه للمعيار. في حين أنه في دراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012) تم استخدام استراتيجية التصحيح الذاتي بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن". حيث يقوم المشارك بوضع علامة صح لنفسه في العمود المخصص لعملية التحقق من الإملاء عند كتابته للكلمة بشكل صحيح. أما في دراسة بويندیكستر وآخرون (Poindexter et al., 2012) فقد استخدم الباحثون بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن" التعزيز المشروط، والمتمثل في إعطاء المشارك (10) دقائق وقت فراغ في حال تحقيقه للمعيار (14) كلمة صحيحة من أصل (15) كلمة.

أما في دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) فقد تم تقديم ثلاث تدخلات أخرى بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن" وهي: التصحيح الذاتي، التعزيز الغذائي، وحساب الوقت المستغرق للاستجابة الصحيحة. وقد تم إضافة تدخل حساب الوقت المستغرق للاستجابة الصحيحة في الجلسة السادسة للمشارك الثاني وتحديداً خلال الاختبارات القبلية والبعدية. ففي حال كان الوقت المستغرق لإنهاء الاختبار البعدي أقل من الوقت المستغرق في الاختبار القبلي، يحصل المشارك الثاني على التعزيز الغذائي(حلوى). بينما تمثل تدخل التصحيح الذاتي في حال كتابة المشارك للكلمة بشكل صحيح. فإنه يقوم بوضع علامة (+) لنفسه أمام كل كلمة قام بكتابتها بشكل صحيح وعلامة (–) أمام كل كلمة أخطأ في كتابتها، ثم بتصحيح الكلمات الخاطئة في العمود المخصص لذلك. في حين أن الباحثين في دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) قد قاموا بتقديم استراتيجية التدخل الإملائي المسجل Taped Spelling Intervention(TSI) بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن" بشكل عشوائي. أما في دراسة سكار وآخرون (Skarr et al.,2012) تم الاعتماد على تقديم تدخل البطاقات التعليمية المباشرة Direct Instruction Flashcards Flashcards (ID) والتعزيز الرمزي بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن". وتمثل التعزيز الرمزي بمجموعة من الملصقات، ففي حال كتابة المشارك للكلمة بشكل صحيح يضع لنفسه ملصق تعزيزاً لأدائه. وعلى الرغم من احتواء هذه الدراسة على أكثر من تدخل، إلا أنه لم يتم التطرق لكيفية تقديم هذه التدخلات على المشاركين. وفي دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) تمت إضافة خطوة التهجئة الصوتية على استراتيجية "احجب انسخ قارن" بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن" التقليدية، وذلك بشكل عشوائي مع اعطاء المشاركين استراحة بين التدخلين. أما في دراسة كاتس وآخرون (Cates et al., 2007) تم تقديم استراتيجية تأخير الوقت المستمر Constant Time Delay (CTD) واستراتيجية التصحيح الذاتي، بالإضافة إلى التعزيز اللفظي بالتزامن مع استراتيجية "احجب انسخ قارن". وشملت استراتيجية التصحيح الذاتي على تعزيز المشارك لأدائه من خلال إعطاء نفسه (+1) عند كتابة الكلمات بشكل صحيح. أما التعزيز اللفظي فتمثل في تشجيع المشاركين وتحفيزيهم لفظياً (عمل جيد). هذا وقد استخدم الباحثون ساعة توقيت في مراحل التدخلات المقدمة لحساب الوقت المستغرق لكل مرحلة ولقياس ومقارنة معدل تقدم كل مشارك.

القيود المتعلقة بالدراسات السابقة

على الرغم من مناقشة الدراسات المتضمنة لفعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن"، والتي اعتمدت على تصاميم الحالة الواحدة، وأشارت نتائجها إلى فعاليتها في تنمية أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الإملاء. إلا أنها لم تخلُ من بعض القيود. حيث لم تذكر ثلاث دراسات بيئة تنفيذ التدخل (Drivas & Drevon, 2019; Skarr et al, 2012; Cates et al, 2007). ولم تتناول ثمان دراسات تفاصيل أعراق المشاركين(Manfred et al, 2015; Breach et al, 2016; Doll et al, 2013; Hochstetler et al, 2013; Zielinski et al, 2012; Poindexter et al, 2012; Darrow et al, 2012; Skarr et al., 2012). كذلك لم تتطرق ثلاث دراسات أخرى لذكر أعمار المشاركين(Hochstetler et al, 2013; Cates et al, 2007; Darrow et al, 2012). بينما لم تشير دراستين فقط إلى بيانات الصف الدراسي للمشاركين(Doll et al, Zielinski et al, 2012; 2013). كذلك لم يتم الإشارة لتفاصيل الصلاحية الاجتماعية في ثماني دراسات (Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al., 2007). بالإضافة إلى أنه لم يتم ذكر تفاصيل السلامة الاجرائية في سبع دراسات (Manfred et al., 2015; Hochstetler et al., 2013; Doll et al., 2013; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al., 2007).

في حين يتم ذكر تفاصيل الصلاحية في ست دراسات أخرى (Breach et al., 2016; Doll et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; ; Darrow et al., 2012). هذا ولم يتم التطرق إلى ذكر تفاصيل حول زمن تقديم الاختبارات القبلية والبعدية، ومن القائم على بنائها في ست دراسات (Zannikos et al., 2018; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al., 2007). في حين أنه لم يتم ذكر تفاصيل الأدوات المستخدمة وإجراءات تقديمها في ست دراسات أخرى (Drivas and Drevon, 2019; Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Doll et al., 2013; Poindexter et al., 2012). ولم تذكر المدة المستغرقة لتنفيذ جلسات التدخل ومدة تطبيق التدخل في ثلاث دراسات(Breach et al., 2016; Doll et al., 2013; Cates et al., 2007). هذا ولم يتم الاشارة إلى معيار الاستجابة الصحيحة في ثلاث دراسات أخرى(Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Cates et al., 2007).

بالإضافة إلى ذلك، ذكرت الدراسات مجموعة من القيود الخاصة بكل دراسة. ففي دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) أشير إلى عدم القدرة على التأكد مما إذا كانت استراتيجية "احجب انسخ قارن" مضافاً إليها خطوة التهجئة الصوتية يمكن تنفيذها بشكل مستقل من قبل الطلبة بدون الوقوع في أخطاء أثناء التهجئة الصوتية. وأضافوا ضرورة قياس المهارات القرائية لدى المشاركين قبل البدء بالدراسة، للتحقق من قدرتهم على التهجئة الصوتية لاحقاً. كما اتفقت دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) مع دراسة هوشستيلتلر وآخرين (Hochstetler et al., 2013) في ضرورة تقديم التدخلات في صفوف التعليم العام، لمعرفة مدى قدرة الطلبة على تعميم الكلمات في أنشطة التعبير الكتابي. أما دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) فقد نوه الباحثين إلى صغر حجم العينة وتحديد جنس المشاركين وصفهم الدراسي، وبالتالي قد يؤثر ذلك على صلاحية الدراسة وإمكانية تعميم النتائج. بالإضافة إلى تدرب المشاركين على الكلمات خارج إجراءات جلسات التدخل. وأشار الباحثون إلى رغبة المشاركين في رؤية الكلمات قبل كتابتها، وذلك أثناء تطبيق استراتيجية "احجب انسخ قارن"، وعلى الجانب الآخر قدرة المشاركين على رؤية الكلمات لمدة زمنية كافية أثناء جلسات تطبيق استراتيجية التدخل الإملائي المسجل. ويمكن قد يؤدي ذلك إلى تقبلهم لاستراتيجية التدخل الإملائي المسجل بشكل أكبر من استراتيجية "احجب انسخ قارن"، بالإضافة إلى مراقبة الباحثين للمشاركين أثناء جلسات تدخل استراتيجية "احجب انسخ قارن"، والذي قد يتعارض مع مبدأ الاستراتيجية في كونها تقوم على المراقبة الذاتية وتدار ذاتياً من قبل المتعلم.

إن الهدف من هذه المراجعة المنهجية هو تقييم الأدبيات التي تناولت فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الإملاء. وبناء على مراجعة دقيقة لمجموعة من الأدبيات، أظهرت النتائج فعالية الاستراتيجية في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الإملاء. واتبعت جميع الدراسات الإحدى عشر المنهج التجريبي والمتمثل بتصاميم الحالة الواحدة، وذلك لقوته في إثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير التابع والمستقل، ووصف الإجراءات المتبعة بشكل دقيق(O'Neill et al., 2011). هذا وقد أظهرت نتائج الدراسات المتضمنة إمكانية تطبيق الاستراتيجية في جميع الأوساط التعليمية المختلفة، ومع جميع الطلبة من مختلف الأعمار والصفوف الدراسية. حيث تم تقديمه في غرفة المصادر في خمس دراسات (Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Poindexter et al., 2012; Darrow et al., 2012)، بينما قدم في صف خاص تم اختياره لتطبق التدخل وذلك في دراسة زانينكوس وآخرون (Zannikos et al., 2018) في حين أنه في دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) تم تقديمه في صفوف البرامج السلوكية. أما في دراسة زيلنسكي وآخرون (Zielinski et al., 2012) فقد تم تقديمه في الصف العادي، بينما لم يتم تحديد بيئة تقديم التدخل في ثلاث دراسات

أخرى(Drivas & Drevon, 2019; Skarr et al., 2012; Cates et al., 2007). ومن هنا تنبع الحاجة إلى ضرورة وجود أبحاث مستقبلية تركز على تقديم الاستراتيجية في صفوف التعليم العام، وذلك لأن الاستراتيجية تقوم على أساس المراقبة الذاتية وتهتم في تنمية الاستقلالية في عملية التعلم.

وقد ركزت بعض الدراسات على قياس فعالية الاستراتيجية على طلبة المرحلة الابتدائية دون المراحل الدراسية الأخرى (Drivas and Drevon, 2019; Zannikos et al., 2018; Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al.,). في حين ركزت دراستان على طلبة المرحلة المتوسطة (Hochstetler et al., 2013; Poindexter et al., 2012). واهتمت دراسة واحدة فقط قياس فعالية الاستراتيجية على طلبة المرحلة الثانوية (Zielinski et al., 2012). كذلك وقد تناولت معظم الدراسات قياس أثر الاستراتيجية على الطلبة الذكور بشكل أكبر من الإناث، باستثناء دراسة سكار وآخرون (Skarr et al., 2012) التي اشتملت عينتها على ثلاث طالبات ذوات صعوبات التعلم. وبالتالي سيكون من المفيد تسليط الضوء على مدى فعالية استخدام الاستراتيجية مع طلبة صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وطالبات صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية. وعلى الرغم من اعتماد جميع الدراسات الإحدى عشر في طريقة إثباتها للصدق والثبات على المؤشر الكمي والمتمثل في نسبة اتفاق الباحثين، والتي تراوحت من (80-100%). إلا أن بعض الدراسات قد أغفلت عن ذكر معلومات الصلاحية والسلامة الإجرائية والصلاحية الاجتماعية.

فقد أغفلت ست دراسات عن ذكر تفاصيل حول صلاحية الدراسة (Drivas and Drevon, 2019; Zannikos et al., 2018; Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Doll et al., 2013; Zielinski et al., 2012). بينما لم تذكر سبع دراسات كيفية إثبات الباحثين للسلامة الإجرائية (Manferd et al., 2015; Hochstetler et al., 2013; Doll et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012).في حين لم تتطرق ثمان دراسات أخرى لذكر الصلاحية الاجتماعية (Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Hochstetler et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al., 2007). ونتيجة لعدم ذكر معظم الدراسات لكيفية إثبات الباحثين للسلامة الإجرائية وصلاحية الدراسات، يصعب ذلك على تحديد فعالية التدخل بشكل دقيق. بالإضافة إلى عدم ذكر الصلاحية الاجتماعية، فإنه يصعب الجزم من احتمالية استخدام الطلبة والمعلمين للتدخل في بيئات أخرى وتعميمه على المهارات الأكاديمية المختلفة. وقد اتفقت جميع الدراسات الإحدى عشر على الأدوات المستخدمة لتطبيق استراتيجية "احجب انسخ قارن" والتي تضمنت قلم رصاص، بطاقة للتغطية، ورقة عمل "احجب انسخ قارن". بالإضافة إلى اتفاق الدراسات على الخطوات المتبعة لتنفيذ الاستراتيجية. وفي حين قد اختلفت دراسة واحدة فقط في إجراءات تقديم الاستراتيجية بشكل واضح، حيث اعتمد الباحث فيها على إضافة خطوة قراءة جميع الكلمات المكتوبة في نموذج ورقة العمل قبل البدء بتطبيق التدخل(Poindexter et al., 2012).

هذا ولم تذكر ست دراسات معلومات حول تقديم تعزيزات خارجية للمشاركين أثناء تطبيق الاستراتيجية (Drivas & Drevon, 2019; Zannikos et al., 2018; Manfred et al., 2015; Breach et al., 2016; Doll et al., 2013; Zielinski et al., 2012). في حين أشارت خمس دراسات أخرى إلى تقديمهم لمجموعة من التعزيزات اللفظية والغذائية؛ وذلك لرفع مستوى ثقة المشاركين وزيادة نسبة أدائهم (Hochstetler et al., 2013; Poindexter et al., 2012; Skarr et al., 2012; Darrow et al., 2012; Cates et al., 2007). وبناء على ذلك، يصعب تحديد إذا ما كانت استراتيجية "احجب انسخ قارن" فعالة بحد ذاتها، أم أن فعاليتها قد تتأثر بوجود معززات خارجية لفظية، معنوية، أو مادية. هذا وقد اتفقت نتائج هذه المراجعة المنهجية مع نتائج المراجعة المنهجية لجيمس وآخرون . James et al., 2017) والتي ناقشت فعالية استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث أظهرت نتائجها فعالية الاستراتيجية في تنمية أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. هذا وقد نوهت دراسة دريفاس ودريفون (Drivas & Drevon, 2019) من إمكانية رفع كفاءة استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية المهارة الأكاديمية المستهدفة عند إضافة خطوة التهجئة الصوتية. حيث أثبتت النتائج فعاليتها من حيث زيادة عدد الكلمات المكتسبة عند استخدام التهجئة الصوتية، وذلك لدى مشاركين أثنين من أصل ثلاثة. وأضاف الباحثون أهمية استخدام التهجئة الصوتية على الكلمات القابلة للفك ومع الطلبة الأصغر سناً، لكونهم يميلون إلى قراءة الكلمات بصوت مرتفع. هذا وقد أوصى الباحثون بأهمية استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" لتنمية المهارات الأكاديمية المختلفة مع الطلبة ذوي الإعاقة، وطلبة التعليم العام على حد سواء.

واتفقت خمس دراسات على كفاءة استراتيجية "احجب انسخ قارن" من حيث قلة الوقت المستغرق لتنفيذها وقلة تكلفتها المادية، وسهولة تطبيقها والتدرب عليها. كما أظهرت تفضيل الطلبة لها واستمتاعهم بها ورغبتهم في استخدامها في صفوف التعليم العام. وقد أوصى الباحثون بضرورة توظيف الاستراتيجية في صفوف التعليم العام من قبل معلمي التعليم العام مع جميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة (Zannikos et al., 2018; Breach et al., 2016 Hochstetler et al., 2013; Zielinski et al., 2012; Skarr et al., 2012). في حين أشارت دراسة مانفريد وآخرون (Manfred et al., 2015) إلى اتفاق نتائجها مع نتائج دراسات أخرى تناولت فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" في تنمية

المهارات الأكاديمية المختلفة (Carter et al., 2011; Ciesler et al., 2007; Hubbert et al., 2000; Mclaughlin et al., 1991). كذلك وقد أشارت نتائج دراسة دول وآخرون (Doll et al., 2013) على إمكانية استخدام الاستراتيجية في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية الأخرى، وذلك استناداً على نتائج دراسات سابقة(Munizi et al., 2009; Shouse et al., 2012). ونوه الباحثون في دراسة دارو وآخرون (Darrow et al., 2012) إلى اتفاق نتائج دراستهم مع دراسات تناولت فعالية الاستراتيجية مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية(Carter et al., 2011; Cieslare et al., 2007; Skinner et al., 1997). ودراسات أخرى تناولت الاستراتيجية مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام(Cates et al., 2007; Murphy et al., 1994).

الحدود البحثية للدراسة

على الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت لها هذه المراجعة، إلا أنها قد احتوت على بعض القيود. حيث تم تضمين (11) دراسة، جميعها تبنت تصاميم الحالة الواحدة ونشرت باللغة الانجليزية فقط، خلال الفترة الزمنية ما بين (2007– 2022). تناول بعضها مقارنة لفعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" مع تدخلات أخرى، وتم الحصول على هذه الدراسات إلكترونياً بخاصية الوصول المفتوح. بالإضافة إلى عدم استخلاص المعايير الإحصائية ذات العلاقة بتحليل التلوي (Meta-Analysis).

التوصيات والمقترحات البحثية

تتمثل المقترحات البحثية في الحاجة إلى وجود مزيد من الدراسات الوصفية لشرح مفهوم استراتيجية "احجب انسخ قارن"، وتوضيح كيفية تطبيقها بشكل أمثل. نظراً لندرة الدراسات التي قدمت تفصيلاً حول الاستراتيجية –على حد علم الباحثة– (Konrd & Joseph, 2013)). كما تبرز الحاجة إلى دراسات عربية تقيس مدى استخدام معلمي التربية الخاصة لاستراتيجية "احجب انسخ قارن" مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تنمية المهارات الأكاديمية المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يتضح الحاجة إلى وجود دراسات عربية تقيس مدى معرفة معلمي التعليم العام لاستراتيجية "احجب انسخ قارن" مع طلبة التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم. كذلك إلى الحاجة إلى تطبيق مزيد من الدراسات التجريبية لقياس مدى فعالية استراتيجية "احجب انسخ قارن" على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وعلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في جميع المراحل التعليمية(Zielinski et al., 2012). في حين تتمثل مقترحات الممارسات في تدريب معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة على إجراءات تنفيذ استراتيجية "احجب انسخ قارن" في صفوف التعليم العام والخاص كممارسة مبنية على الأدلة (Darrow et al., 2012; Breach et al., 2016; Doll et al., 2013). كما يقترح تدريب الطلبة ذوي الإعاقة، وطلبة التعليم العام على استخدام استراتيجية "احجب انسخ قارن" في صفوف التعليم العام(Schrauben & Dean, 2019; Doll et al., 2013).

الاهداء

إلى من منحوني القوة حين ضعفت، وإلى من كانوا نورًا في لحظات العتمة. إلى نفسي التي تعلمت أن لا تنكسر مهما اشتد الطريق. أهدي ثمرة إيماني وصبري بكل امتنان إلى نفسي أولا، ثم إلى من كانوا أول المشجعين والداعمين لي، والداي أطال الله بعمرهما.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفون يعلنون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المراجع

أبونيان، إبراهيم. (2012). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيان، إبراهيم.، والصالح، نهى. (2017). أثر استراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *20*(5)، 31-66. https://sero.journals.ekb.eg/article_91749.html

بطرس، حافظ. (2011). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الحازمي، عدنان. (2012). *الإعاقة العقلية: دليل المعلمين وأولياء الأمور*. دار الفكر للنشر.

حراحشة، عفاف. (2014). تحديد مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مهارة الإملاء في الأردن: دراسة تطبيقية على طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة المفرق. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، *7*، 193-223. https://sihe.journals.ekb.eg/article_205288.html

الخطيب، جمال. (2003). *تعديل السلوك الإنساني*. دار الحنين للنشر والتوزيع.

صادقي، رحمة. (2011). صعوبات التعلم. *مجلة آفاق علمية، 2011*(5)، 1-14.

صوالحة، عوينة. (2016). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تشخيصية). *مجلة كلية التربية،35(167)*(1). 281-314 ، https://search.shamaa.org/fullrecord?ID =248573

وكالة الوزارة للتعليم: الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2015). *دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم*.

Reference

Abwnyān, Ibrāhīm. (2012). ṣu‘ūbāt al-ta‘allum : Ṭuruq al-tadrīs wa-al-istirātījīyāt al-ma‘rifīyah. al-Nāshir al-dawlī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Abwnyān, Ibrāhīm., wālṣālḥ, Nuhá. (2017). Athar istirātījīyah al-taṣḥīḥ al-dhātī ‘alá adā’ tlmydhāt al-ṣaff al-rābi‘ al-ibtidā’ī allāty ldyhn ṣu‘ūbāt ta‘allum fī al-imlā’, wa-‘alāqatuhu bi-mafhūm al-dhāt al-Akādīmī. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta’hīl, 20 (5), 31-66. https : / / sero. journals. ekb. eg / article _ 91749. Html

Al-Ḥāzimī, ‘Adnān. (2012). al-i‘āqah al-‘aqlīyah : Dalīl al-Mu‘allimīn wa-awliyā’ al-umūr. Dār al-Fikr lil-Nashr.

Al-Khaṭīb, Jamāl. (2003). ta‘dīl al-sulūk al-insānī. Dār al-ḥanīn lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Alptekin, S. (2019). The effect of cover-copy-compare interventions to enhance fluency in basic multiplication facts of a student with low performance in math. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(2), 960-993. https://doi.org/10.14812/cufej.463588

Becker, A., Mclaughlin, T., Weber, K., & Gower, J. (2009). The effects of cover, copy, 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. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1368

Breach, C., Mclaughlin, T., & Derby, M. (2016). An evaluation of copy cover and compare spelling intervention for an elementary student with learning disabilities: A replication. *I-manager's Journal on Educational Psychology, 9*(3). https://doi.org/10.26634/jpsy.9.3.3770

Buṭrus, Ḥāfiẓ. (2011 (. tadrīs al-aṭfāl dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Cates, G., Dunne, M., Erkfritz, K., Kovosto, A.; Lee, N., & Wierzbicki, J. (2007). Differential effects of two spelling procedures on acquisition, maintenance and adaption to reading. *Journal of Behavioral Education, 16*, 71-82. https://doi.org/10.1007/s10864-006-9019-5

Chung, P., Patel, D.; & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics, 9*(1). https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01

Darrow, D., Mclaughlin, T., & Johnson, K. (2012). Using cover, copy, and compare spelling with and without timing for elementary students with behavior disorders. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(2), 417-426. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/208

Doll, C., Mclaughlin, T., Neyman, J., & Schuler, H. (2013). The use of cover, copy, compare procedure to teach spelling words with a high school student enrolled in a behavior intervention special education classroom: A brief report and partial replication. *Educational Research International, 2*(1), 50-56. http://erint.savap.org.pk/vol1n2.html

Drivas, M., & Drevon, D. (2019). The effect of a sounding-out step for cover-copy-compare on spelling word acquisition. *Behavior Analysis in Practice, 12,* 514–522. https://doi.org/10.1007/s40617-018-00322-5

Erion, J., Davenport, C., Rodax, N., Scholl, B., & Hardy, J. (2009). Cover-copy-compare and spelling: one versus three repetitions. *Journal of Behavioral Education, 18*, 319–330. https://doi.org/10.1007/s10864-009-9095-4

Fast Facts: Student with disabilities(2021). https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64

Ḥarāḥishah, ‘Afāf. (2014). taḥdīd mustawá adā’ al-ṭullāb dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum fī mhārh al-imlā’ fī al-Urdun : dirāsah taṭbīqīyah ‘alá ṭalabat Ghuraf al-maṣādir fī Madāris Muḥāfaẓat al-Mafraq. Majallat Dirāsāt fī al-Ta‘līm al-‘Ālī, 7, 193-223. https : / / sihe. journals. ekb. eg / article _ 205288. Html

Hochstetler, E., Mclaughlin, T., & Derby, M. (2013). The effects of cover, copy, and compare to teach spelling to middle school students with learning disabilities and OHI, Michelle Kinney, M. Ed. [Spokane Public Schools]. *Educational Research Quarterly, 36*(4). http://erquarterly.org/index.php?pg=content

Individuals with Disabilities Education Act. (2004). *Specific learning disability*. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10

James, D., Stocker, J., & Kubina, R. (2017). Impact of cover, copy, and compare on fluency outcomes for students with disabilities and math deficits: A review of the literature. *Preventing School Failure, 61*(1), 56-68. https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1196643

Kitts, C., Mclaughlin, T., Neyman, J., Worcester, L., & Cartmell, H. (2014). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling third grade core words for a student with autism. *Double Blind Peer Reviewed International Research Journal, 14*(2). https://globaljournals.org/item/3051-the-effects-of-a-modified-cover-copy-compare-on-spelling-third-grade-core-words-for-a-student-with-autism

Konrad, M., & Joseph, L. (2013). Cover-Copy-Compare: A method for enhancing evidence-Based instruction. *Intervention in School and Clinic, 49* (4), 203-210. https://10.1177/1053451213509484

Manfred, A., Mclaughlin, T., & Derby, M. (2015). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written compositions for three

Ṣawāliḥah, ‘Uwaynah. (2016). al-akhṭā’ al-imlā’īyah al-shā’i‘ah ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum fī Ghuraf al-maṣādir bi-al-Madrasah al-Urdunīyah fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt (dirāsah tashkhīṣīyah). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 35 (167) (1). 281-314, https : / / search. shamaa. org / fullrecord? ID=248573

Schrauben, K., & Dean, A. (2019). Cover-copy-compare for multiplication with students with emotional and behavioral disorders: A brief report. *Behavioral Disorders, 45*(1), 22-28. https://doi.org/10.1177%2F0198742918808484

Skarr, A., Mclaughlin, T., Derby, M., Meade, K., & Williams, R. (2012). A comparison of direct instruction flashcards and cover, copy compare to teach spelling to elementary school students. *Academic Research International, 2*(2), 227-263. http://journals.savap.org.pk/vol2n2.html

Tucker, R., Castles, A., Laroche, A., & Deacon, S. (2016). The nature of orthographic learning in self-teaching: Testing the extent of transfer. *Journal of Experimental Child Psychology, 145*, 79-94. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.12.007

Wakālat al-Wizārah lil-ta‘līm : al-Idārah al-‘Āmmah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah. (2015). Dalīl Mu‘allim / Ma‘lamat ṣu‘ūbāt al-ta‘allum.

Williams, K., Walker, M., Vaughn, S., & Wanzek, J. (2017). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 50*(3), 286-297. https://doi.org/10.1177/0022219415619753

Zannikos, M., Mccallum, E., Schmitt, A., & Pearson, K. (2018). A comparison of the taped spelling intervention and cover, copy, and compare for students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 27,* 301-323. https://doi.org/10.1007/s10864-018-9293-z

Zielinski, K., Mclaughlin, T., & Derby, M. (2012). The effect of “cover, copy, and compare” on spelling accuracy of high school students with learning disabilities. *American Secondary Education, 41*(1). https://doi.org/10.1007/s10864-018-9293-z

students with specific learning disabilities. *Educational Research Quarterly, 38*(3).

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Learning and thinking differences that cause trouble with spelling*. https://www.understood.org/articles/en/learning-and-thinking-differences-that-cause-trouble-with-spelling

Nies, K., & Belfiore, P. (2006). Enhancing spelling performance in students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 15*(3), 163–170. https://doi.org/10.1007/s10864-006-9017-7

O’Neill, R. E., McDonnell, J. J., Billingsley, F. F., & Jenson, W. R. (2011*). Single case research designs in educational and community settings*. Pear-son.

Poff, B., McLaughlin, T., Derby, K., & King, K. (2012). The effects of cover, copy and compare with free time in math for elementary students with severe behavior disorders. *Academic Research International, 2*(2), 217-228. http://journals.savap.org.pk/vol2n2.html

Poindexter, S., Mclaughlin, T., Derby, M., & Johnson, G. (2012). The effects of cover, copy, and compare on spelling accuracy with a middle school student with learning disabilities: A case report. *International Journal of Basic and Applied Science, 2*(1), 415-422. https://doi.org/10.17142/ijbas-2012.1.2.28

Poncy, B., Skinner, C., & Jaspers, K. (2007). Evaluating and comparing interventions designed to enhance math fact accuracy and fluency: Cover, copy, and compare versus taped problems. *Journal of Behavioral Education, 16*(1), 27- 37. https://doi.org/10.1007/s10864-006-9025-7

Rapp, J., Carroll, R., Stangeland, L., Swanson, G., & Higgins, W. (2011). A compare of reliability measures of continuous and discontinuous recording methods: Inflated agreement scores with partial interval recording and momentary time sampling for duration events. *Behavior Modification, 35*(4), 389-402. https://doi.org/10.1177/0145445511405512

Ṣādiqī, Raḥmah. (2011). ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. Majallat Afāq ‘ilmīyah, 2011 (5), 1-14.