



مشروع بناء برامج تعويضية لصعوبات تعلم اللاجئين السوريين (الأردن - لبنان -

تركيا)



المرحلة الأولى.

2. مخرجات مسح دراسات وبحوث
صعوبات تعلم اللغة العربية

الجهات الداعمة

الهيئة الخيرية الإسلامية العالمية- الكويت

البنك الإسلامي للتنمية

صندوق التضامن الإسلامي للتنمية

الجهة المنفذة

جمعية التميز الإنساني- الكويت

الفريق الأكاديمي لمادة اللغة العربية

أ.د. محمد جابر قاسم جاد المولى	أستاذ المناهج والتدريس بكلية التربية – جامعة أسيوط وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب
أ.د. عقيلي محمد محمد أحمد	أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد
د. أميمة رياض الصادق	استشاري تقويم اللغة العربية المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي
د. أحمد كمال قرني سيد	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (نوي احتياجات خاصة) كلية التربية جامعة عين شمس (منسق الفريق)
د. سعيد عبدالحميد شحاته	خبير بمركز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم

الفريق الميداني لمادة اللغة العربية

الدولة	الفريق الفني	المنسق الإداري
المملكة الأردنية	د. خالد حجيل الدهيسات.	أ.د/ شاكر أحمد طلال
	أ. طلال تركي الربيع	
	أ. علاء محمد فرحان	
جمهورية لبنان	د. إهاب حسن نافع	أ. معن الزيتون
	أ. آمنة عبدالعزيز شروف	
	أ. علاء الدين فضل الله السعيد	
الداخل السوري	أ. فاطمة محمد توفيق الحسيكي	د. نور الجندي
	أ. محمد مهدي الشوحان	
	أ. منجد سلمان الحميد	

الإشراف الفني للمشروع

أ.د. علي أحمد الجمل

أستاذ المناهج وطرق التدريس – العميد الأسبق - كلية التربية جامعة عين شمس
(مؤسس فكرة المشروع)

الإشراف الإداري للمشروع

د. مدحت سليمان

د. خالد الصبيحي

مدير إدارة التعليم بجمعية التميز الإنساني(الكويت)

رئيس مجلس إدارة جمعية التميز الإنساني(الكويت)

فهرس المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
١	مقدمة.....	٤
٢	تأطير نظري، ويتضمن: - التعريف بذوي صعوبات التعلم. - محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم. - أسباب صعوبات التعلم.	٦
٣	صعوبات تعلم اللغة العربية.	١١
٤	استراتيجيات علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.	٢٠
٥	أنشطة التعلم لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.	١٠٤
٦	مصادر التعلم ووسائله المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.	١٢٧
٧	أدوات التقويم المستخدمة في برامج ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.	١٣٣
٨	نماذج من البرامج العلاجية المستخدمة في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.	٢١٨

تقديم

إن الاهتمام بالمتعلم وتتبع إنجازاته التعليمية وتقصي مشكلاته النمائية والأكاديمية هو المحور الأساسي والمطلب الملح في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وهو ما استرعى اهتمام التربويين والمختصين نحو الاهتمام برصد صعوبات التعلم والأسباب الكامنة وراءها في مختلف التخصصات، ومختلف المراحل التعليمية لتقديم تدخلات علاجية أكثر اتساقاً وملاءمة؛ لذا اتجهت الدراسات والبحوث إلى الاهتمام بذوي صعوبات تعلم اللغة العربية لدى الطلاب اللاجئين في حالات الطوارئ نظراً لاختلاف ظروفهم النفسية والاجتماعية وطريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم لكافة المعلومات والعمليات ذات الصلة بالمادة مقارنة بأقرانهم لتقديم تدخلات تربوية علاجية تناسب كل صعوبة بما يضمن تقديم تعليم أكثر فعالية في الصفوف التعليمية بمختلف المراحل الدراسية خاصة المرحلة الابتدائية.

وتهدف الدراسة المسحية الحالية إلى بناء أدوات مقننة لتشخيص وعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) بالإضافة إلى صعوبات القواعد اللغوية والتذوق الأدبي للغة وذلك بالمرحلة الابتدائية .

ولتحقيق هذا الهدف قام الفريق البحثي في اللغة العربية في الخطوة الأولى من الدراسة المسحية الحالية بجمع وتصنيف خمسين دراسة وبحثاً في مجال تشخيص وعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية بمهاراتها المختلفة ومجالاتها أو فروعها المتعددة ، وقام بإعداد مستخلصات لهذه الدراسات تناولت بيانات أساسية لكل دراسة و هدفها ومستخلص لها والصعوبات المستهدفة بها والبرامج التي قامت ببنائها وتطبيقها لعلاج

الصعوبات المستهدفة وتناولت كذلك الاستراتيجيات التي استندت إليها الدراسة في تنفيذ برنامجها والأنشطة التي تم بناؤها وتنفيذها مع التلاميذ ذوي الصعوبات والمصادر والوسائل التي استعانت بها في التشخيص والعلاج كما تناولت الأدوات التشخيص والقياس التي استخدمتها الدراسة في تشخيص الصعوبات لدى أفراد العينة وقياس نتائج التطبيق الميداني لبرنامج هذه الدراسة وأخيرا أهم النتائج التي يمكن الاستفادة منها في الدراسة المسحية الحالية .

ثم تلا الخطوة السابقة خطوة تأسيسية بنائية في الدراسة المسحية التالية ، وهي خطوة إعداد قوائم بالمرجات للمسح الذي تم في الخطوة الأولى وتمثلت هذه القوائم في :

١-قائمة بصعوبات تعلم اللغة العربية والتي تناولتها الخمسين دراسة موضع المسح ، وقام الفريق البحثي بتصنيف هذه الصعوبات وفق معيار علمي دقيق (صعوبات في القراءة - صعوبات في الكتابة - صعوبات في التحدث - صعوبات في الاستماع - صعوبات في القواعد النحوية) وتم تصنيفها حسب المرحلة (الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية - الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية) .

٢-قائمة بالاستراتيجيات وقد تضمنت الاستراتيجيات التي استعان بها الباحثون في الخمسين دراسة دون تكرار وأعد الفريق البحثي موجزا بسيطا للتعريف بكل استراتيجية .

٣-قائمة أدوات التشخيص والقياس وقد تضمنت الاختبارات والمقاييس والاستبيانات الواردة بالدراسات الخمسين دون تكرار وتحديد المتاح منها وغير المتاح مع وصف نظري مبسط لكل أداة .

٤ - قائمة بالأنشطة المستخدمة في أثناء علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.

٥ - قائمة بمصادر التعلم ووسائله وأدواته المستخدمة في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.

٦ - قائمة بالبرامج التي قامت ببنائها كل دراسة من الدراسات الخمسين وإعداد وصف نظري يوضح إجراءات بناء وتطبيق كل برنامج وتصنيف هذه البرامج إلى تشخيصية وعلاجية .

وقد قام الفريق البحثي بإعداد أكواد لهذه الدراسات وأكواد للبرامج المستخلصة بالقائمة وأكواد لأدوات التشخيص والقياس ، وذلك بهدف تيسير عملية البحث عن هذه البرامج والأدوات .

فريق الإعداد

صعوبات تعلم اللغة العربية

قائمة بصعوبات تعلم اللغة العربية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية

أولا الصعوبات التي تواجه الصفوف الثلاثة الأولى

١- صعوبات تعلم القراءة، وتتمثل في صعوبة:

- تعرف صوت الحرف.
- تعرف الحروف الهجائية في أشكال مختلفة حسب مواضع تواجدها.
- تعرف الكلمات المتماثلة في الشكل.
- تركيب كلمة من الحروف.
- نطق الحروف المتشابهة في الصوت أو المتقاربة في المخرج من مثل: التاء والطاء، والذال والزاي، والسين والتاء، والقاف والكاف ... إلخ.
- التمييز نطقا وكتابة بين الحروف المتشابهة رسماً.
- نطق الكلمات مع الحركات الطويلة.
- قراءة الحروف قراءة جهرية مشكلة سليمة.
- قراءة الكلمات قراءة جهرية مشكلة سليمة.
- قراءة الجمل قراءة جهرية مشكلة سليمة.
- قراءة فقرة قراءة جهرية مشكلة سليمة.
- تكوين كلمات لها معنى بدلالة الصورة
- تكوين كلمات من مجموعة حروف.
- إكمال العبارات بكلمات مناسبة
- ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة
- ترتيب الجمل لتكوين قصة
- وضع التراكيب اللغوية في جمل
- التعبير عن الصورة بجملة مفيدة
- تحديد مضاد بعض الكلمات المعطاة
- تحديد مفرد بعض الكلمات المعطاة
- اختيار عنوان مناسب للفقرة
- محاكاة بعض المواقف السلوكية شفوياً
- القراءة مثل التأتأة والقلب والإبدال.

- جمع بعض المفردات جمعاً صحيحاً
- استخدام بعض التراكيب في تعبيره الشفوي
- محاكاة الأسلوب اللغوي محاكاة سليمة
- توظيف مفردات جديدة في جمل من تعبير
- التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً المختلفة نطقاً.
- التمييز بين أنواع التنوين (فتح، ضم، كسر).
- التمييز بين أنواع المدود (الألف، الياء، الواو).
- التمييز بين الحروف القمرية والشمسية.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء المغلقة في نهاية الكلمة.
- التعرف على أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- التمييز بين همزتي الوصل والقطع.
- تكوين كلمات جديدة من حروف معطاة.
- تكوين جمل مفيدة من كلمات.
- توظيف الكلمات في جمل مفيدة.
- توظيف التراكيب اللغوية في جمل مفيدة.
- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
- تفسير مفردات بعض الكلمات (مرادف، عكس).
- التعبير عن الفهم العام لمضمون النص.
- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.
- قراءة الجمل والفقرات مع تمثيل المعنى.
- قراءة الجمل والفقرات بسرعة معينة (الطلاقة).
- تعرف شكل الحرف.
- تحديد مرادف الكلمة من خلال السياق.
- تحديد معنى الجمل من خلال دلالتها المصورة.
- تكوين جملة مفيدة.
- ترتيب الأحداث في المقروء.
- استخلاص الأفكار الرئيسية لما يقرءون.

- تحديد الفكرة العامة للمقروء.
- تحديد عنوان جديد للمقروء.
- تحديد الكلمات التي لها نفس الإيقاع عندما تعرض عليه مع كلمات أخرى لها إيقاع مختلف.
- نطق كلمات لها نفس إيقاع كلمات سمعها من قبل.
- تحليل الكلمة إلى المقاطع المكونة لها .
- استنتاج الكلمة بعد استماعه للمقاطع المكونة لها .
- تحديد الصوت الأول من الكلمة .
- فصل الأصوات الأولى من الكلمات عن معانيها .
- تحديد الصوت الأخير في الكلمة .
- تحليل الكلمة إلى مجموعة الأصوات المكونة لها .
- دمج مجموعة من الأصوات لتكوين كلمة لها معنى .
- تكوين كلمات جديدة بحذف صوت أو إضافة صوت إلى الكلمة الأصلية .
- اختيار الكروت التي تمثل الحروف وفقاً لأصواتها (مفتوحة ، ومضمومة ، ومكسورة) .
- تسمية أصوات الحروف الهجائية.
- اختيار الحروف وفقاً لأسمائها (الألف - الباء) .
- قراءة كلمة مكونة من ٣ - ٥ أصوات عندما تعرض عليه .
- قراءة كلمات ليس لها معنى عندما تعرض عليه مكتوبة على كارت.
- المطابقة بين كلمة وكلمة مماثلة في مجموعة من ٤ كلمات.
- المطابقة بين الحروف المفردة وما يماثلها من حروف على كروت الكلمات وفق أصواتها.
- ترتيب مجموعة من الحروف لتكوين كلمة في وجود صورة هذه الكلمة .
- تهجئة الكلمات التي تملأ عليه لفظياً .
- نطق الكلمات ذات الإيقاع المتمثل بطريقة صحيحة .
- استنتاج الكلمات من خلال مقاطعها في أقل زمن ممكن .
- عزل الصوت الأول من الكلمة في أسرع وقت ممكن .
- نطق الكلمات الجديدة .
- تحديد الصوت الأخير من الكلمة في أسرع وقت ممكن .
- تعرف أشكال الضمة ، والفتحة، والكسرة على الحروف.
- تسمية أصوات الحروف خلال ثلاث ثوانٍ من عرضها عليه .
- اختيار الحروف وفقاً لأسمائها في أسرع وقت ممكن بدون مساعدة .

- تسمية الحروف خلال ثلاث ثوانٍ من عرضها عليه.
- تسمية الطفل للأصوات السرعة والطلاقة.
- نطق الكلمات اللادلالية نطقاً صحيحاً .
- مطابقة الحروف بالترتيب في الاتجاه من اليمين إلى الشمال.
- ترتيب الحروف في الاتجاه من اليمين إلى الشمال .
- الربط بين الصوت والحرف المقابل له .
- تعرف أصوات الحركات الطويلة والقصيرة .
- تحديد كلمة تبدأ بالصوت نفسه الذي تبدأ به الكلمة المسموعة .
- الربط بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة .
- تحديد الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة .
- استخراج الأفكار الرئيسة .
- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً (الأصوات الصامتة) .
- التمييز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج مثل (السين ، الصاد) يعرض الأفكار بوضوح .
- وصف شيئاً رآه .
- التعبير عن أحاسيسه ومشاعره بكلمات وجمل مناسبة .
- استخدام تراكيب شائعة في المواقف والمناسبات الاجتماعية .
- تعرف الأشياء من حوله .
- التعبير بشكل صحيح عن حدث شاهده .
- طرح بعض الأسئلة على زملائه .
- الإجابة عن بعض الأسئلة في محادثة اشترك فيها .
- تعرف العلاقات بين الأشياء .
- إكمال الأجزاء الناقصة من شكل أمامه .
- تعرف مصدر الصوت واتجاهه .
- التمييز بين الأصوات المتشابهة .
- تعرف الحروف بقرينة الصورة في مواضع مختلفة من الكلمة .
- استخراج الكلمة المطلوبة من بين ثلاث كلمات .
- تمييز كلمة بين عدة كلمات متشابهة في الرسم مختلفة في المعنى .
- تعرف الضمير والصورة الدالة عليه .
- تعرف الجملة المشتملة على الصفة في حالتى التذكير والتأنيث والصورة الدالة عليها .

- نطق أصوات الحروف فى مواضع مختلفة من الكلمة باستخدام قرينة الصورة .
- نطق الكلمات دون إضافة حرف فى أول الكلمة أو وسطها أو آخرها .
- نطق الجمل نطقا صحيحا دون تكرار كلمات .
- نطق كلمات تشتمل على تاء التانيث : المفتوحة والمربوطة .
- التمييز نطقا بين الأسماء الموصولة المختلفة .
- نطق كلمات تشتمل على الحروف المشددة .
- القراءة الصحيحة فى جمل تامة .
- متابعة القراءة من نهاية السطر إلى بداية السطر الذى يليه دون حركات ارتدادية.
- تخمين النهاية المنطقية للقصة كما ذكرها الأديب .
- تحديد الشخصيات الخيرة أو الشريرة فى القصة .
- ترديد جملا وأساليب فصيحة جاءت على لسان أبطال القصص أو فى الأناشيد
- تعرف الكلمات مع الحركات.
- تعرف الجملة المشتملة على نوع التاء والصورة الدالة عليها .
- اختيار كلمة من بين ثلاث كلمات مشتملة على نوعى التاء ، ليكمل تركيبا مشتملا على أحد نوعى التاء .
- الوصل بين الجملة المشتملة على الفعل المضارع فى حالتى التذكير والتانيث والصورة الدالة عليها .
- إكمال جملا ناقصة للفعل المضارع فى حالتى التذكير والتانيث .
- نطق أصوات الحروف فى مواضع مختلفة من الكلمة باستخدام الحركات القصيرة الثلاث.
- نطق الكلمات دون إبدال حرف مكان آخر .
- نطق كلمات تشتمل على الجموع المختلفة .
- التمييز نطقا بين المفرد والجمع .
- إلقاء نشيدا إلقاء ممثلا للمعنى .
- فهم الجمل والتراكيب المقدمة إليه .
- فهم الكلمات الجديدة فى السياقات المختلفة .
- فهم الجمل والتراكيب الجديدة من خلال السياق .
- قراءة موضوع قصير من بطاقة أو كتاب أو صحيفة أو كمبيوتر ، ويحكيه لزملائه .
- تحديد أحب الشخصيات المذكورة فى الموضوع ، ويبرر ذلك فى كلمات محددة .
- التنبؤ بالنتائج من خلال المقدمات المعطاة .
- ترديد الجمل التى تحوى سجعا فى سهولة واستمتاع .

- الكتابة محاكيا بعض الجمل بخط النسخ .
- قراءة الكلمات التي تتكون من ثلاثة حروف.
- قراءة الكلمات التي تتكون من أربعة حروف.
- القراءة بصورة صحيحة.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة أثناء القراءة والكتابة.
- تعرف أنواع الهمزات.
- تعرف مواضع الهمزات.
- تعرف ضمائر الغائب وطريقة وضعها في جملة مفيدة.
- تعرف ضمائر المخاطب وطريقة وضعها في جملة مفيدة.
- تعرف ضمائر المتكلم وطريقة وضعها في جملة مفيدة.
- تمييز ضمائر (الغائب - المخاطب - المتكلم).
- تعرف حروف المد الثلاثة وأنواعها، والقدرة على استخراجها.
- تعرف حالات كتابة حروف المد الثلاثة.
- تعرف أنواع التنوين (فتح - ضم - كسر).
- تعرف الفرق بين النون الساكنة والتنوين.
- تعرف شكل التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء واستخداماتها.
- تعرف شكل علامات الترقيم.
- تعرف أدوات الاستفهام.
- تعرف أدوات النفي.
- البطء في القراءة.

- عدم القدرة على الفهم.
- صعوبة في التهجئة.
- عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف، والكلمات.
- اضطراب في فهم العبارات، والكلمات، والجمل.
- وجود قصر أو إفراط في التحليل البصري للكلمة، وتجزئتها إلى عدة أقسام صغيرة، وعدم القدرة على تمييز الكلمات بمجرد النظر إليها.
- ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب، بحيث يواجه الطالب صعوبة في معرفة معاني الكلمات، وضعف القدرة على قراءة الكلمات في وحدات فكرية بمعنى واضح.
- صعوبة في التذكر، وفي استنتاج الحقائق، وضعف القدرة على فهم معاني الجمل.
- وجود أخطاء واضحة أثناء القراءة، مثل: حذف بعض الحروف، أو إدخال حروف غير موجودة، أو إبدال الحروف، أو عكسها، أو سرعة أو بطء في القراءة، إضافة إلى قصور الفهم.
- حذف حرف أو أكثر من الكلمة عند قراءتها.
- إضافة حرف أو أكثر للكلمات عند قراءتها.
- إبدال حرف بآخر عند **القراءة**.
- الغموض أو تغيير صوت الحرف عند النطق به.
- قلب ترتيب الحروف في الكلمة عند قراءتها.
- عدم فهم ما يقرؤه.
- صعوبة قراءة الكلمات الطويلة.
- البطء الشديد في تهجئة الحروف وقراءة الكلمات.
- اختصار الكلمات الطويلة عند قراءتها.
- نطق أصوات الحروف العربية نطقاً صحيحاً.
- تقسيم الكلمة إلى أصواتها.
- نطق الحرف موضع التدريب نطقاً صحيحاً.
- التمييز نطقاً بين الأصوات القريبة في المخرج مثل: (ز - ذ - ض - د - ث - س).
- تعرف الحرف موضع التدريب في الكلمات المنطوقة.

- تكوين الكلمة إلى مكوناتها أصوات، وحروف.
- تعرف حروف المد (الألف - الياء - الواو).
- نطق الجمل نطقاً صحيحاً بدون حذف أو إضافة أو إبدال.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة والمختلفة في النطق.
- الربط بين شكل الحرف وصوته.
- تحديد الكلمات المشتملة على الحرف موضع التدريب في مواضع مختلفة من الكلمة.
- تعرف الحرف موضع التدريب في الكلمات المكتوبة.
- تعرف الحركات القصيرة الثلاث.
- تعرف الحركات الطويلة (المد بأنواعه).
- تعرف الحرف المنون في الكلمة.
- التمييز بين الأسماء المبدوءة باللام الشمسية، واللام القمرية.
- نطق الأصوات المتحركة في الكلمة نطقاً صحيحاً.
- نطق الحركات القصيرة والطويلة في الكلمة نطقاً صحيحاً.
- نطق الحرف المشدد.
- التمييز في النطق بين: اللام الشمسية واللام القمرية.
- إبراز الفكرة الرئيسة النص.
- اقتراح عنوان آخر للنص.
- تحليل الكلمة إلى حروفها.
- تركيب الكلمة من حروفها .
- تركيب الجمل من كلمات مبعثرة.
- ٢- صعوبات تعلم الكتابة، صعوبة:**

- الكتابة الهجائية مثل صعوبة تمييز الحروف المتشابهة رسماً.
- استعمال القلم لكتابة بعض الكلمات.
- كتابة كلمات من حروف معطاة.
- كتابة حروف التهجئة من نموذج
- كتابة حروف التهجئة التي يملئها المعلم عليه .
- كتابة الكلمات التي أمامه على الكارت .

- كتابة الكلمات التي يملئها المعلم عليه .
- ملء نموذج بخط واضح.
- التفريق بين همزتي الوصل والقطع كتابة.
- كتابة الحروف بشكل عكسي.
- كتابة الحرف موضع التدريب في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- تعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاث من خلال كلمات.
- كتابة ما يملأ عليه من كلمات بسرعة مناسبة.
- تمييز الاتجاهات في الكتابة بين اليمين والشمال.
- كتابة الكلمات والجمل كتابة واضحة .
- كتابة بعض الإعلانات المناسبة .
- كتابة إجابات عن بعض الأسئلة .
- استخدام بعض أدوات الربط (مثل واو العطف) في الكتابة.
- تكوين كلمات من الحروف وجملًا من الكلمات .
- إكمال جمل باستخدام الضمائر (أنا ، نحن ، أنت ، أنتم ، هو ، هي) .
- إكمال جمل ناقصة للصفة وعكسها .
- كتابة الحرف الناقص في كلمة .
- تنظيم كتابة الكلمات والحروف وكذلك المسافات بينهما بطريقة متناسقة .
- الكتابة محاكيا بعض الجمل بخط النسخ.
- التمييز بين الحروف المتشابهة في رسمها.
- الكتابة مراعيًا المسافات المناسبة بين الحروف والكلمات والجمل.
- تتبع أسطر النص أثناء القراءة باستعمال الإصبع.
- كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المتشابهة.
- كتابة التشكيل على الحروف.
- كتابة الكلمات إملائيًا بشكل صحيح في الاتجاه من اليمين إلى الشمال .
- كتابة حروف الكلمات بشكل متناسب، مع ترك مسافة بمقدار حرف بين كل كلمة
- كتابة الهمزات بصورة صحيحة.
- تعرف شكل الهمزة المتوسطة وطريقة كتابتها

- تعرف حالات رسم الهمزة المتوسطة وقراءتها والقدرة على استخراجها.
- تعرف الهمزة المتطرفة (آخر الكلمة)، وقراءتها وكتابتها، وكيفية استخراجها.
- تعرف كيفية كتابة أسماء الإشارة.
- كيفية كتابة جملة بها اسم اشارة.
- التعرف على حروف اللام الشمسية وحروف اللام القمرية.
- مراعاة اللام الشمسية و اللام القمرية أثناء القراءة والكتابة.
- الكتابة بخط غير مقروء وحجمه كبير وليس على السطر.

٣- صعوبات تعلم التحدث، صعوبة:

- التحدث بصوت مناسب غير مرتفع عن اللازم .
- التحدث مراعيًا الموقف الاجتماعي.

٤- صعوبات تعلم القواعد النحوية، صعوبة:

- **تعرف** أقسام الكلام (الاسم - الفعل - الحرف).
- تعرف كيفية استخدام أقسام الكلام (الاسم - الفعل - الحرف).
- تعرف (المفرد - المثنى - الجمع) وطريقة كتابته والتعبير عنه.
- تعرف مكونات (الجملة الاسمية) وطريقة كتابتها.
- تعرف مكونات (الجملة الفعلية) وطريقة كتابتها.
- تعرف ظروف الزمان والمكان.
- استخدام بعض الظروف في جمل استخداما صحيحا يوضح معناها .
- تعرف ركنى الجملة الفعلية .
- استخدام أسماء الإشارة في جمل مفيدة .
- استخدام بعض حروف الجر في جمل تامة .
- صياغة المثنى والجمع السالم بنوعيه المذكر والمؤنث ويستخدمها في حمل مفيدة .
- تعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاث من خلال كلمات يتعرف كلمات ليكون منها جملا .

ثانيا: الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة:

١- صعوبات تعلم القراءة، وهي، صعوبة:

- تحديد الحروف المتماثلة شكلا.
- تحديد الحروف المتشابهة شكلا.
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الحروف المتشابهة شكلا.
- التعرف على الحروف المتماثلة والمتشابهة شكلا في القراءة.
- تعرف الكلمة.
- تعرف الجملة.
- التمييز الصوتي بين نطق الحروف.
- التمييز البصري بين أشكال الحروف.
- ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة في سهولة ويسر.
- تعرف الحروف الهجائية.
- نطق الأصوات المفخمة والأصوات المرققة.
- التمييز بين الأصوات المفخمة والأصوات المرققة.
- التمييز بين الأصوات المهموسة والأصوات المجهورة.
- التمييز بين الأصوات الشديدة والأصوات الرخوة والأصوات المتوسطة.
- نطق الجمل في صورة تامة.
- الأداء المستمر دون تكرار.
- الأداء في ثقة دون خجل أو خوف.
- عدم إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.
- عدم الإبدال والحذف والتكرار.

- حسن الوقف عند إتمام المعنى.
- نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة
- التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.
- نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.
- قراءة وتمييز صوت الحروف بحركة الضبط القصيرة.
- قراءة وكتابة الحرف الممدود.
- قراءة وكتابة الحرف المشدد (المضعف).
- قراءة وكتابة الحرف الساكن.
- قراءة وكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء المربوطة.
- قراءة وكتابة التنوين والنون.
- قراءة وكتابة الألف اللينة والياء .
- التعرف على مواضع كتابة الهمزة.
- حذف وإضافة واستبدال حرف من الكلمة لتغيير معناها.
- تكوين الكلمات من الحروف.
- تحليل الكلمات إلى حروف.
- تكوين الكلمات (مزج المقاطع الصوتية).
- قراءة وكتابة الأسماء.
- قراءة وكتابة الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر.
- قراءة الكلمات المكونة لجملة.
- تنسيق وتنظيم الكتابة.
- قراءة وكتابة عدة جمل.
- تهجئة الجملة اللفظية وإملؤها.

- تعرف مضاد الكلمة.
- تعرف مرادف الكلمات.
- قراءة جملة وفهمها.
- قراءة النص وفهمه.
- تحديد الكلمات المتماثلة شكلا.
- تحديد الجمل المتماثلة شكلا.
- تعرف حروف المد
- تحديد الحرف الممدود في الكلمات المعطاة
- التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة
- تعرف شكل التاء المفتوحة والتاء المربوطة
- التمييز التاء المفتوحة والتاء المربوطة
- تعرف الكلمات التي بها حرف مشدد
- استخراج الكلمات التي بها حرف مشدد
- تعرف معنى التنوين
- تعرف أشكال التنوين المختلفة
- تعرف الكلمات التي بها حرف منون
- تعرف الحرف المنون في الكلمات المعطاة
- تعرف الكلمات التي بها حرف ساكن
- تعرف الحرف الساكن في الكلمات المعطاة
- استخراج اللام القمرية والشمسية من النص أو من الكلمات المعطاة
- تعرف معنى المرادف والمضاد
- تعرف معنى المفرد والجمع

- تحديد مرادفًا لثلاث كلمات مختلفة من الدرس
- ذكر مضادا لثلاث كلمات مختلفة من الدرس
- تعرف صيغة المفرد والجمع لبعض الكلمات
- التمييز بين الحقيقة والرأى
- تعرف الفكرة الرئيسة للنص
- تعرف الأفكار الفرعية للنص
- إكمال مخطط يوضح العلاقة بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- استنتاج الأفكار الرئيسية الواردة في النص المقروء.
- التعبير عن المعاني الواردة في المقروء بأسلوبه.
- استكمال المعلومات الناقصة في التدريبات.
- استخلاص الهدف العام من المقروء.
- الإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- استخدام بعض الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.
- جمع المعلومات حول النص وتلخيصها.
- استيعاب المعلومات في النص المقروء.
- وضع مجموعة من الأسئلة حول نص مقروء.
- إدراك معنى كلمة جديدة من خلال السياق.
- إدراك معنى الجملة.
- إدراك معنى الفقرة.
- إدراك العلاقات اللغوية.
- تمييز الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين .
- إدراكية سمعية تتمثل في عدم التمييز بين الأصوات

- مرتبطة بالجانب الفونولوجي للأصوات
- مرتبطة بإنتاج الأصوات (النطق)
- الربط بين رمز الحرف وصوته
- ضعف الفهم القرائي مقارنة مع الصف
- صعوبة الإدراك والتحديد البصري المكاني للحروف والكلمات وقراءتها بشكل معكوس
- عدم التآزر الحسي الحركي المكاني والتوجه المكاني
- الخلط بين الفونيمات المتشابهة (الجهر والهمس)
- حذف المقاطع
- حذف الصوامت (سؤال وسروال)
- القلب (نبت - نبات)
- زيادة صوامت
- الخلط بين الأزمنة
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية
- قصور القدرة على المزج السمعي البصري
- صعوبة الحذف والإبدال والإدخال والتكرار والأخطاء العكسية
- صعوبات الفهم الحرفي وتتضمن : صعوبة فهم المفردات والمفاهيم .
- صعوبة تذكر الحقائق والتفاصيل وصعوبة التسلسل في النص .
- صعوبة فهم الفكرة الرئيسة وصعوبة تلخيص المحتوى
- صعوبة فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة القدرة على التفرقة بين الحقيقة والخيال
- وصعوبة التوصل إلى الخلاصة
- صعوبة إصدار الأحكام على صدق وصحة المعلومات الواردة في النص

- صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها في أوضاع محددة (منفردة - وسط الكلمة - نهاية الكلمة - أول الكلمة)
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل
- البطء الواضح في القراءة
- حذف حرف أو أكثر في الكلمة
- حذف بعض الكلمات الصغيرة في القراءة
- تحديد حرف سَمِعَ صوته أو اسمه من بين مجموعة حروف.
- تعرف الحركات القصيرة الثلاث.
- تعرف الحركات الطويلة (المد).
- تمييز الحروف المتشابهة في رسمها (س، ش).
- تعرف حرف تكرر في مجموعة من الكلمات.
- وضع علامة السكون على الحرف الساكن في كلمة.
- تحديد الحرف المنون في كلمة.
- تحديد الحرف المشدد في كلمة.
- تمييز التاء المربوطة وهاء الضمير.
- تمييز التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- تعرف الجمل المتماثلة.
- تحديد دلالة بعض كلمات النص.
- تحديد المعنى العام للنص.
- تحديد العنوان الرئيس للنص.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- استنتاج هدف الكاتب من النص.

- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- اقتراح عنوان جديد للنص.
- التمييز نطقاً بين أصوات الحروف المختلفة.
- التمييز نطقاً بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل (ب ت - ث).
- التمييز بين المد بالآلف والمد بالواو والمد بالياء.
- التمييز نطقاً بين التاء المربوطة والهاء المربوطة.
- إبدال الأصوات المتشابهة.
- تكرار بعض الأصوات.
- التذكر البصري لشكل الحروف.
- التذكر البصري لشكل الكلمات.
- التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم.
- تحليل الكلمات إلى حروفها المكونة لها.
- ترتيب الحروف لتكوين كلمات ذات معنى.
- تعرف دلالات الكلمات.
- اختيار المرادف الصحيح للكلمة.
- اختيار المضاد الصحيح للكلمة.
- ترتيب الكلمات لتكوين جملة ذات معنى.
- قراءة الكلمات التي بها حرف ممدود.
- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.
- فهم معنى الكلمة باستخدام السياق.
- استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء.

- استنتاج الأفكار الفرعية من النص المقروء .
- التمييز بين الحروف
- تحليل الكلمات.
- تكوين الكلمات والرموز القوية.
- تحديد المترادفات والتضاد.
- استخدام السياق والجمع.
- استخلاص الأفكار الرئيسة والجزئية.
- ترتيب الأفكار والربط بين السبب والنتيجة.
- الترتيب والإكمال.
- تعرف الجمع والمفرد.
- تكوين جمل.
- تكوين فقرات.
- التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات.
- تكوين الكلمات والرموز اللغوية.
- ترتيب الأفكار والربط بين السبب والنتيجة.
- - التمييز بين الكلمات المتماثلة شكلاً.
- -إكمال جمل ناقصة المعنى.
- -تكوين كلمات من حروف مقدمة إليه.
- -تحديد الفكرة الرئيسة .
- -تحديد معانى الكلمات من خلال السياق.
- -ترتيب الأحداث.
- -تحديد الهدف العام من النص.

- تحديد الأفكار التفصيلية.
- استنتاج العلاقات بين الأفكار.
- التلخيص.
- اقتراح عنوان مناسب لنص مقروء.
- استخلاص المعانى الضمنية .
- اقتراح نهايات مختلفة لقصة ما.
- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- استيعاب الكلمات.
- استيعاب الجمل
- استيعاب النصوص
- كتابة الحروف التي لا تنطق .
- تمييز الحروف التي تنطق ولا تكتب .
- حذف بعض الحروف من بعض الكلمات عند كتابتها .
- كتابة واو الجمع وبعدها ألف التفريق.
- زيادة حرف الألف على أل التعريف المتصلة بحرف الجر الباء
- قلب مواضع الحرف في أثناء الكتابة .
- عدم التمييز بين الصاد والضاد في الكتابة
- وضع المد في مواطن الضمة والفتحة والكسرة .
- ذكر مضاد الكلمة
- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في النص في الجمل
- توضيح نوع النص

- تحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء
- تذكر معلومات محددة من النص
- استنتاج هدف الكاتب من النص القرأئ
- استخراج الفكر الجزئية لفقرات النص المقروء
- استنتاج علاقة السبب والنتيجة
- تفسير معلومات النص
- تحديد الموطن البلاغية في تعبيرات النص المقروء
- ذكر الدلالات الإيحائية لتعبيرات النص المقروء
- إبداء الرأي في بعض المواقف والفكر المتضمنة في النص المقروء
- اقتراح نهاية مغايرة للنص المقروء القصصي
- اقتراح عنوان آخر للنص المقروء المعلوماتي
- تحديد الشخصيات الرئيسة في نص
- تكوين قصة من جمل ومواقف معطاة
- تحديد الفكرة الأساسية للنص
- توظيف مفردات جديدة بجمل من إنشاء الطالب
- يكتشف العبرة من النص
- يفرق بين معنيين مختلفين لكلمة حسب السياق
- تحديد الصفات للأشياء والأشخاص بالنص
- صعوبات تمييز الكلمة (الحذف - الإضافة - الإبدال - التكرار)
- تغيير مواقع الحروف ضمن الكلمة الواحدة
- التهجئة غير السليمة للكلمات
- التردد في القراءة لمدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه

- القراءة السريعة غير الصحيحة
- القراءة البطيئة
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة
- القراءة بصوت مرتفع
- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص تم قراءته
- عدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيس للقصة المقروءة
- فهم المفردات والمفاهيم وصعوبة تذكر الحقائق والتفاصيل وصعوبة التسلسل في النص .
- فهم الفكرة الرئيسة .
- صعوبة تلخيص المحتوى
- فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة القدرة على التفرقة بين الحقيقة والخيال وصعوبة التوصل إلى الخلاصة
- إصدار الأحكام على صدق وصحة المعلومات الواردة في النص
- التقطيع.
- نطق العبارات نطقاً خاطئاً.
- النطق الخاطئ.
- القلب. عدم معرفة الأصوات المتحركة.
- الإضافة أو الإقحام.
- عدم القدرة على نطق الكلمات الشائعة.
- عدم معرفة الأصوات الساكنة.
- عدم القدرة على فهم إحياءات النص.
- عدم القدرة على ضم كلمتين في كلمة واحدة.

- الضعف في الفهم.
- عدم القدرة على التذكر.
- الضعف في تسلسل الأحداث.
- ضعف تذكر المكتوب مقارنة بالقدرة على التهجى.
- البطء في القراءة .
- السرعة في القراءة على حساب الدقة.
- عدم القدرة على الموازنة بين معدل السرعة في القراءة وصعوبة المادة المقروءة.
- ضعف في استنتاج هدف الكاتب من النص.
- ضعف في قراءة الكلمات التي بها حرف ممدود.
- ضعف في قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد.
- تعرف المد بأنواعه .
- ربط الحرف بنطقه من خلال (الحركات القصيرة الثلاث) .
- تعرف التنوين .
- نطق أصوات الحروف المتشابهة والمختلفة .
- القراءة فى جمل تامة .
- تحديد مرادف الكلمة فى النص المقروء .
- تحديد الكلمات الرئيسة فى النص المقروء .
- اقتراح عنوانا آخر للنص .
- تحديد الفكرة الرئيسة فى النص المقروء .
- التعبير عن الأفكار الواردة فى النص بعبارات موجزة .
- تحديد بعض مواطن الجمال فى النص المقروء
- توضيح بعض القيم الشائعة فى النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة .

- استنباط الدروس المستفادة من النص .
- التمييز بين الحروف المتقاربة في النطق مثل (ت/ط ، ذ/ز /ظ ، س/ص /ث ، وغيرها)
- التمييز بين التلميذ بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- التمييز بين التلميذ بين التاء المربوطة وهاء الغائب.
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل
- صعوبة تعرف المفردات البصرية
- الخلط بين الكلمات المتشابهة في الحروف
- إبدال مواضع الحروف عند قراءة الكلمات
- ضعف في تذكر الكلمات والتسلسل والرسوم البيانية
- ضعف في استيعاب الفكرة الرئيسة للمعنى
- صعوبة تمييز الأصوات والرموز
- العجز في تركيب الأصوات بعضها ببعض لتكوين كلمات
- عدو الانتباه في أثناء الاستماع
- صعوبة في تذكر المعلومات الشفهية وفي الإجابة عن أسئلتها
- التعرف الخاطيء على الكلمة
- القراءة في اتجاه خاطئ
- قصور في الفهم القرائي
- قصور في الظواهر اللغوية
- صعوبات الحذف والقلب والإبدال للأصوات
- صعوبة تمييز الظواهر الصوتية مثل الشدة والتنوين
- صعوبة قراءة الكلمات والجمل دون حذف لحرف أو أكثر من الكلمة

- صعوبة قراءة الكلمات مجمل دون إضافة أو إبدال أو تكرار
- تحليل الكلمة إلى أصوات.
- تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية.
- تمييز الصوت عن غيره من مقاطع صوتية.
- دمج الوحدات الصوتية للكلمة.
- تقسيم الجملة إلى كلمات.
- التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب.
- قراءة الكلمات دون حذف أحد حروفها.
- قراءة الجمل دون حذف أحد كلماتها.
- التمييز بين الكلمات ذات الإيقاع الواحد
- نطق الهمزة المتوسطة في مواضعها المختلفة نطقاً صحيحاً.
- القراءة بدون تكرار الكلمات.
- استخدام النبر بطريقة صحيحة أثناء القراءة.
- الإتيان بكلمات لها معاني مضادة.
- يميز بين الأحداث الزمانية والمكانية.
- ينطق الكلمات المشتملة على الحروف المشددة نطقاً صحيحاً.
- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق.
- تحديد الفكرة المحورية للموضوع.
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- التمييز بين الأفكار المتشابهة وغير المتشابهة.
- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.

٢- صعوبات تعلم الكتابة، صعوبة:

- نسخ وكتابة الحروف الهجائية.
- تعرف شكل الحروف الهجائية .
- كتابة الحروف الهجائية المتشابهة شكلاً.
- كتابة الحروف المتشابهة صوتاً.
- كتابة الحرف الممدود.
- كتابة الحرف المشدد (المضعف).
- كتابة الحرف الساكن.
- كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء المربوطة.
- كتابة التنوين والنون.
- كتابة الألف اللينة والياء .
- كتابة اللام القمرية واللام الشمسية والتمييز بينهما.
- حذف وإضافة واستبدال حرف من الكلمة لتغيير معناها.
- تكوين الكلمات (مزج المقاطع الصوتية).
- كتابة الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر.
- تنسيق وتنظيم الكتابة.
- كتابة عدة جمل.

- تهجئة الجملة اللفظية وإملاؤها.
- إنشاء جملة.
- إنشاء عدة جمل).
- التعرف على علامات الترقيم وكتابتها.
- صعوبات مرتبطة برسم الهمزة في الأول والوسط والآخر
- صعوبات مرتبطة بالحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس .
- صعوبات مرتبطة بتشابه الحروف شكلا .
- صعوبات مرتبطة بشكل الحرف حسب موضعه داخل الكلمة .
- كتابة الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب كتابة صحيحة .
- كتابة الهمزة المضمومة في وسط الكلمة كتابة صحيحة.
- استخدام علامات الترقيم المناسبة.
- كتابة كلمة (عمر) كتابة صحيحة في حالة النصب.
- كتابة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق كتابة صحيحة.
- التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- التمييز بين كتابة الألف اللينة التي تكتب ألفاً، والتي تكتب ياء.
- التمييز بين الأحرف المتشابهة في المخرج أثناء الكتابة.
- التمييز بين الأحرف المتشابهة في الشكل أثناء الكتابة.
- التمييز بين الأحرف المتشابهة في الشكل أثناء الكتابة.
- كتابة الألف في كلمة (ابن او ابنة) حسب وضع الكلمة في الجملة كتابة صحيحة.
- كتابة الهمزة المتطرفة كتابة صحيحة.
- التمييز بين النون والتتوين في الكتابة.

- التمييز بين الحركات القصيرة و الحركات الطويلة (حروف المد) أثناء الكتابة.
- كتابة كلمات بها حرف مشدد كتابة صحيحة.
- التعبير عن مشاعره فى فقرات، مرتباً أفكاره فى وضوح وتسلسل.
- كتابة جمل أو عبارات عكس عبارات أخرى .
- كتابة تعليق مناسب على صورة أو كاريكاتير.
- كتابة لافتة إرشادية.
- كتابة شكل الحرف في مواقع الكلمة المختلفة (أول- وسط- آخر)
- كتابة الحروف في مواقع الكلمة المختلفة (أول- وسط- آخر).
- ربط كل حرف بالصورة التي تبدأ به.
- وصل الحرف المناسب مع الكلمة.
- تحليل بعض الكلمات إلى حروفها المكونة لها.
- كتابة بعض الكلمات.
- تكوين من الحروف كلمات.
- تعرف الحروف التي لاتوصل عند الكتابة.
- تعرف الكلمات المشابهة ويضع خط تحتها
- ترتيب وكتابة الكلمات لتصبح جملاً مفيدة

- تعرف الحروف المتشابهة لفظا وكتابة.
- تركيب كلمة من أحرف معطاة.
- صعوبة تعرف التشابه والاختلاف والقلب في الكلمة.
- صعوبة تكوين عدة كلمات من أحرف معطاة.
- صعوبة المقارنة بين الكلمات.
- صعوبة تركيب جملة من كلمات
- صعوبة تحليل الجمل إلى مكوناتها.
- صعوبة استرجاع النقص في الجملة بالكلمة المناسبة
- صعوبة استرجاع كتابة الكلمات والجمل
- صعوبة التمييز بين الحروف الهجائية كتابة وقراءة.
- صعوبة التمييز بين الألف المقصورة والألف الممدودة، والتاء المربوطة والتاء المبسوطة أثناء الكتابة.
- صعوبة كتابة جمل صحيحة.
- صعوبة تعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة
- صعوبة كتابة رسائل وقصص قصيرة
- صعوبة كتابة ما يملأ عليهم كتابة صحيحة .
- صعوبة تعرف علامات الترقيم.
- صعوبة رسم الحرف رسما صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف.
- صعوبة قدرة الطفل على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمات
- صعوبة توليد أفكار للكتابة .

- صعوبة كتابة الحروف التي لا تنطق .
- الصعوبة في تمييز الحروف التي تنطق ولا تكتب .
- صعوبة وضع النقط على الحروف
- صعوبة تكوين قصة من جمل غير مرتبة
- صعوبة تحديد الكلمات المناسبة للسياق المكتوب
- صعوبة كتابة فقرات من خمس جمل
- صعوبة التعبير عن قهقهة للقصيدة كتابة
- صعوبة تمييز النون الساكنة والتنوين كتابة
- صعوبة تمييز التاء المربوطة والمفتوحة
- قدرة ضعيفة أو بطيئة على الكتابة باليد.
- العمل المكتوب غير مرتب ويتسم بالفوضى.
- صعوبة في نسخ الكلمات المكتوبة.
- ضعف في المهارات الحركية الدقيقة.
- صعوبة في كتابة الأفكار على الورق.
- كثرة الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.
- صعوبة في مراجعة وتعديل ما قد كتبه من قبل.
- يعكس الأرقام والأعداد عند الكتابة.
- صعوبة في تعرف الجهات يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة ، وعادة ما يكون الخط رديئاً وتصبح قراءته.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة
- صعوبة في إنتاج الأفكار ، والتعبير الدقيق عنها ، فجلهم قصيرة ومفككة ، ولا يربطها ببعضها سياق فكري منتظم.

- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يعاني من تحديد مكان الحرف على الأسطر في حدود الصفحة.
- يتعرف الحرف موضع التدريب في الكلمات المنطوقة.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء المغلفة في نهاية الكلمة.
- حذف التلميذ للألف من آخر الكلمة كما في (طه، هذا، وذلك)
- حذف الواو من وسط الكلمة كما في: (داود ، طاوس)
- كتابة ألف واو الجماعة مثل: عملوا ، تعلموا .
- كتابة الواو في وسط الكلمة مثل : أولات ، أولو.
- كتابة الواو في آخر الكلمة مثل: عمرو
- كتابة التلميذ للهمزة المتوسطة على الألف.
- كتابة التلميذ للهمزة المتوسطة على الواو .
- كتابة التلميذ للهمزة المتوسطة على الياء .
- كتابة التلميذ للهمزة المتوسطة على السطر .
- كتابة التلميذ للهمزة المتطرفة على الألف .
- كتابة التلميذ للهمزة المتطرفة على الواو .
- كتابة التلميذ للهمزة المتطرفة على الياء .
- كتابة التلميذ للهمزة المتطرفة على السطر
- زيادة ألف بعد واو الفعل (لام الفعل) وواو جمع المذكر السالم المضاف .
- إهمال نقاط التاء المربوطة .

- وضع النقط فوق الهاء المتطرفة .
- كتابة التاء المربوطة مفتوحة والعكس .
- رسم الألف اللينة ياء في مواضع يجب كتابتها ألف لينة والعكس
- وصل الكلمات المنفصلة.
- كتابة التنوين نونا.
- ترك ألف تنوين النصب في مواضع يجب أن تكتب فيها .
- زيادة حرف في الكلمة .
- زيادة ألف (ما) الاستفهامية بعد حرف جر بدون إلحاق هاء السكت بها .
- إسقاط همزة الوصل عند سبقها ببعض حروف المعاني.
- اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها
- تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات الضغط على القلم في أثناء الكتابة
- صعوبة ناتجة عن التأزر البصري الحركي
- فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز
- عدم قدرة التلميذ على التعبير عن المعاني والأفكار
- عدم قدرة التلميذ الكتابة بشكل صحيح للمادة المطلوب كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في مثل عمره
- صعوبة بناء التراكيب
- حذف بعض حروف الكلمة
- صعوبة تنظيم الفكر الرئيسة والتخطيط للكتابة
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الكتابة

- صعوبة تكوين كلمات ذات معنى
- صعوبة تطبيق القواعد النحوية في الكتابة
- صعوبة استخدام الكلمة المناسبة للسياق
- الحذف من الجمل بما يؤثر على معناها
- التفريق في الكتابة بين التنوين وحرف النون في آخر الكلمة
- كتابة الكلمات التي تحتوى على حروف تنطق ولا تكتب
- التفريق في الكتابة بين همزتي الوصل والقطع
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة وآخرها
- التفريق بين الألف المقصورة والممدودة
- التفريق في الكتابة بين التاء المربوطة والتاء في آخر الكلمة
- التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكتابة في آخر الكلمة
- التفريق بين الحركة والحرف الأصلي في كتابة الكلمات
- كتابة كلمات غير مقروءة
- قلب الحرف
- استخدام الأفعال للدلالة على أزمنتها المختلفة استخداما صحيحا
- استخدام ظرفي المكان والزمان استخداما صحيحا
- استخدام أدوات الربط التالية في الكتابة استخداما صحيحا (حروف العطف - أسماء الإشارة
- الضمائر - الأسماء الموصولة)
- استخدام بعض الحروف وفق معانيها الصحيحة في الكتابة
- استخدام أساليب التعبير المختلفة استخداما صحيحا (الاستفهام - النفي)
- الاقتباس والتضمين
- استخدام اللغة البيانية

- تنظيم الموضوعات المكتوبة بشكل يتم فيه ظهور : المقدمة - العرض - الخاتمة - وضوح الفقرات .

- الكتابة في الموضوعات التالية مراعي المعايير السابقة (القصة - الوصف - الرسالة)

- التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء كتابة.

- كتابة الأسماء المنونة كتابة صحيحة.

- كتابة الكلمات المبدوءة بهمزة الوصل كتابة صحيحة.

- تمييز الكلمات التي تحذف فيها همزة الوصل كتابة بطريقة صحيحة.

- كتابة الكلمات المبدوءة بهمزة قطع كتابة صحيحة.

- استخدام علامات الترقيم في الكتابة استخداما صحيحا.

٣- صعوبات تعلم التحدث، مثل صعوبة:

- تقديم نفسه للآخر .

- وصف صورة بجملة مناسبة.

- الإجابة شفويا عن الأسئلة المطروحة بجملة صحيحة.

- طرح أسئلة واضحة.

- إجراء حوارا بسيطا مع الآخرين.

- إبداء رأيه شفويا في الأشخاص أو المواقف ... إلخ.

- التحدث مراعي المواقف الاجتماعية (فرح-حزن-نجاح ...).

- إنهاء حديثه في الوقت المناسب.

- سرد الأحداث بترتيب منطقي.

- المشاركة بفقرة في الإذاعة المدرسية.

- حكي قصة قصيرة مفهومة.

- تأدية دور مراعيًا ما تعلمه من مهارات.

٤- صعوبات تعلم القواعد النحوية: من مثل صعوبة:

- تعرف العلامات الإعرابية (فتحة- ضمة- كسرة)

- قراءة الكلمات بالعلامات الإعرابية

- كتابة الكلمات بالعلامات الإعرابية.

- مراعاة القواعد النحوية .

- تمييز الجملة الاسمية من الفعلية

- إعراب الجملة الاسمية والجملة الفعلية

- تحويل الجملة من الاسمية إلى الفعلية والعكس

- تحديد الأفعال الماضية والمضارعة

- تحديد الاسم المذكر والمؤنث الوارد في الجمل

- تحويل الاسم المذكر إلى اسم مؤنث

- تمييز الفاعل

- توظيف الفاعل في جمل من إنشائه

- التمييز بين الجملة الفعلية والاسمية ومكوناتها الرئيسية.

- التمييز بين الأفعال من حيث أنواعها ومعانيها وضبطها.

- تعرف الحروف الناسخة ومعانيها ووظائفها النحوية.

- تعرف الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر ومعانيها ووظائفها النحوية.

- التمييز بين المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال.

- تجريد الكلمات من حروف الزيادة ووزنها وضبط أحرف ميزانها.

- استخدام المعاجم اللغوية في الكشف عن معاني الكلمات استخداماً صحيحاً.
- تعرف حروف جر الأسماء ومعانيها وعلامات الجر.
- تعرف مفهوم الجر بالإضافة وأثر الإضافة وعلامات الجر.
- التمييز بين الأسماء المصروفة والممنوعة من الصرف.
- تحديد أسباب منع الأسماء من الصرف وإعرابها.
- توظيف المعرفة النحوية في الإنتاج اللغوي حديثاً وكتابةً.
- استخدام المفرد بنوعيه المذكر والمؤنث استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الفعل المضارع مع الفاعل المفرد بنوعيه في اللغة.
- استخدام الفعل الماضي مع الفاعل بنوعيه، استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام فعل الأمر المفرد بنوعيه استخداماً سليماً صحيحاً .
- تركيب الأفعال وتحليلها إلى وحدات صغيرة لها معنى (وحدات مورفولوجية).
- تنمية مهارة استخدام الطفل لحروف الجر استخداماً صحيحاً في اللغة.
- استخدام حروف العطف.
- إدراك لواحق الاسم المفرد بنوعيه (مذكر، مؤنث) بعد تثنيته.
- إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مذكراً سالماً.
- إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مؤنثاً سالماً.
- قراءة الأسماء الدالة على المثني والجمع السالم بنوعيه.
- استخدام الفعل المضارع استخداماً سليماً في اللغة.
- الاستخدام السليم لأفعال الأمر.
- استخدام الطفل ضمائر المتكلم استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام ضمائر المخاطب استخداماً صحيحاً في اللغة.
- إدراك ضمائر المخاطب .
- استخدام ضمائر الغائب استخداماً سليماً في اللغة.

- استخدام ضميري الغائب (هم، هن) استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الضمائر داخل الجملة.
- استخدام الضمائر داخل الجملة.
- استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الكلمات الدالة علي الملكية استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام حروف الجر المتصلة استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الأسماء الموصولة (الذي، التي) استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الأسماء الموصولة (الذان، اللتان) استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الأسماء الموصولة (الذين، اللاتي) استخداماً سليماً في اللغة.
- استخدام الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.
- تعرف اسم الإشارة للمفرد المذكر (هذا)
- تعرف اسم الإشارة للمفرد المؤنث (هذه)
- تعرف اسم الإشارة للمثنى المذكر (هذان)
- تعرف اسم الإشارة للمثنى المؤنث (هاتان)
- تعرف اسم الإشارة للجمع (هؤلاء)
- التمييز بين أسماء الإشارة المختلفة
- تحديد الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- إعراب ما بعد الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- تحديد المفعول المطلق.
- التمييز بين أنواع المفعول المطلق.

- إعراب المفعول المطلق صحيحا.
- تحديد المفعول لأجله.
- إعراب المفعول لأجله.
- تحديد ظرفي الزمان والمكان.
- إعراب ظرفي الزمان والمكان.

**استراتيجيات علاج ذوي
صعوبات تعلم اللغة العربية**

قائمة عامة باستراتيجيات وطرائق علاج صعوبات تعلم اللغة العربية المستخلصة من

تحليل الدراسات والبحوث.

الاستراتيجية	وصف مبسط
استراتيجية النمذجة	النمذجة (Modeling) :وتعتبر من أكثر الطرق فعالية في اكتساب الطفل سلوك معين ، حيث يوضح له كيف يقوم بعمل شيء ثم يطلب منه أن يكرر ما قمنا به أي يسلك عن طريق تقليد النموذج فنتائج التعلم عن طريق النموذج أفضل من التعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد أدائه جديدا ، وبالنسبة للألعاب يمكن استخدام مبدأ أو أسلوب النمذجة استعمالا كبيرا في تعليمها. هو مصطلح يأتي من نموذج أي يقوم المهندس أو المصمم بعمل نموذج على البرامج الهندسية يحاكي الواقع من الزمان والمكان والمقاييس الأساسية للإنشاء ليكون متاح إقامة التجارب ويكون به نفس خصائص المنشأ، المعدة أو المصنع الحقيقي ولكن بشكل مصغر يسهل التعامل معه حتى لا تسبب الخسائر في التعامل مع النموذج الواقعي. يوجد الكثير من الخطوات التي يجب أن يتبعها المهندس قبل أن يبدأ فعلا في التصميم أو التعلم بالنمذجة مصنع موجود بالفعل ويجب اتباع هذه الخطوات بالترتيب ومن هذه الخطوات تحديد المشكلة الموجودة في الواقع والتي يجب أن يتم حلها أو التعديلات المطلوبة التي يجب تطويرها. تصميم المشكلة مع مراعاة القيود. جمع البيانات عن المشكلة التي يجب توافرها مع مراقبة النتائج. التحقق من مخططات الشبكة والعمل على تطوير النموذج باستخدام أساليب مختلفة. التأكد من صحة عمل النموذج من خلال المقارنة نسبة للأداء في ظروف مختلفة مع الحقيقة. يجب إنشاء مستند لجميع بيانات ومعلومات النموذج لحين الاحتياج اليه في المستقبل فهذا المستند يتضمن الأهداف وكل المتغيرات في الأداء وكل ما تم التوصل إليه مؤخرا. اختيار التصميم المناسب الذي سيتم التجربة عليه حسب جميع البيانات والمعلومات

التي لديك.

قم بالتجربة على النموذج الذي قمت باختياره وقم بتدوين النتائج التي تحصل عليها. تعتبر خطوة التحقق خطوة مهمة جدا بعد إنشاء النموذج حيث يتم التحقق عن طريق نموذج مقام مسبقا بالفعل أو عن طريق نموذج حقيقي على أرض الواقع، فتعتبر خطوتان التحقق والمصادقة من أساسيات صحة النموذج المقام.

خطوة التحقق من أهم الخطوات حيث يتم المقارنة بين النتائج التي حصلت عليها والنتائج التي يمكن أن تحصل عليها من نموذج حقيقي فيجب المقارنة بدقة شديدة لأنك إذا لم تجد الأخطاء الموجودة وقمت بتنفيذ النموذج ستحدث الكثير من الكوارث. يوجد الكثير من الطرق للتحقق من صحة النموذج ومن هذه التقنيات

استخدام برامج فرعية التي تعمل على تصحيح محاكاة الكمبيوتر عن طريق مهارات الكتابة للبرمجة.

التدقيق من قبل أكثر من شخص عن طريق القراءة باستخدام الإرشاد المنظم.

تتبع النتائج ورصدها ومقارنتها مع نتائج أخرى دقيقة.

تتبع المدخلات وهي تصبح مخرجات والتحقق من صحتها.

مقارنة النتائج التي قمت بتحليلها مع نتائج أخرى واقعية.

تقنيات التحقق

يجب في البداية تصميم النموذج ومناقشته مع خبراء في نفس المجال ويجب أن يكون النموذج متفاعلا مع الشخص الذي يقوم عليه طوال فترة التجارب، يجب أن يشرف على النموذج خبراء في النظام أو نظام مماثل له.

اختبار البيانات التي تم الحصول عليها واختبار كميته وتحليلها وملاحظة تأثير التغيرات عليها عند إدخال الكثير من المدخلات.

تحديد المخرجات للنموذج الذي تم محاكاته عن طريق تحديد مخرجات النظام الفعلي المشابه للنموذج ويجب أن تكون مقارنة للنموذج.

مقارنة تتم عن طريق استخدام اختبارات تقوم بعرض البيانات بشكل منظم وتعتبر هذه الاختبارات مهمة حيث يقوم بشرحها الخبراء في المجال فقط للحصول على أفضل النتائج.

استخدام الطريقة التي تمت عن طريق الاحصائيات والمقارنة أيضا بين المخرجات

التي حصلنا عليها من الاحصائيات والمخرجات عن طريق النموذج. المقارنة بين البيانات التي يتم استخدامها في النموذج والبيانات الحقيقية وبعد الوصول إلى نهاية التجارب والحصول على مخرجات تتم أيضا المقارنة مرة أخرى وإذا حصلنا على نفس النتائج أو نتائج مقاربة.	
وهي طريقة تعتمد على التركيز على صورة الكلمة التي تمثل صعوبة إملائية بالنسبة إلي التلميذ ذوي صعوبات الكتابة، بحيث يرسم لها صورة بصرية في عقل التلميذ فيتطلع لكتابتها، ولو أننا فعلنا ذلك فإن تعليم الكتابة الإملائية سوف يشتمل على الملاحظة الدقيقة من خلال النظر إلي الكلمة ورسم صورة بصرية لها، ثم مراجعتها ثم كتابة الكلمة، ثم مراجعتها ثانية، ويجب أن تسير دراسة التلميذ للكلمة طبقاً للخطوات التالية: ١. ملاحظة التلميذ الكلمة التي تمثل صعوبة إملائية بالنسبة له ثم ينطقها. ٢. إغلاق عين التلميذ، والتفكير في: كيف تبدو الكلمة ؟ ، ويعنى ذلك صورة عقلية لها. ٣. النظر إلي الكلمة مرة ثانية ومراجعة تصحيحها مع نفسه. ٤. كتابة الكلمة من الذاكرة، مع التفكير في شكلها ومراجعة هجاء الكلمة المكتوبة..	طريقة مذكور
وتعد هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعليمية فاعلية في تعليم ذوي صعوبات التعلم، لأنها تركز على استخدام حواس متعددة خاصة في الكتابة والتهجئة والقراءة، وتعتمد على تعليم الكلمة ممل، وليس على استخدام الجانب الصوتي فقط، وعادة ما يشعر التلاميذ الذين يطلب منهم تعلم الإملاء بالعجز عن معرفة ماذا يعملون ولذلك يجب الاعتماد على مدخل الحواس البصرية، الحس حركية، واللمسية، وسوف تستخدمها الباحثة في البرنامج الحالي. وتسير هذه الاستراتيجية وفقاً للخطوات التالية:	استراتيجية تعدد الحواس في الإملاء:

١. المعنى والنطق للفظ: اجعل التلاميذ ينظرون إلى الكلمة ثم يقومون بنطقها على نحو صحيح؛ ثم استخدمها بعد ذلك في جملة. ٢. التخيل: اطلب من التلاميذ رؤية ومتابعة الكلمة ثم انطقها واجعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعاً مقطعاً، ثم قم بتهجي الكلمة شفهيًا، واستخدم أحد الأصابع في تتبعها واقتفاء حروفها في الهواء أو بلمس حروف الكلمة. ٣. الاسترجاع: اطلب من التلاميذ التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم مع متابعة ذلك ذهنيًا بما يسمى بعين العقل ثم يتهجونها شفهيًا، وأن يفتحوا أعينهم ليروا الكلمة إذا كان نطقها صحيحًا، ويكررون هذه العملية إذا كان نطقها خاطئ. ٤. كتابة الكلمة: اطلب من التلاميذ أن يكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذاكرة، ثم اجعلهم يقومون بمراجعة التهجي مقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف. ٥. السيطرة والتمكن: اطلب من التلاميذ نطق الكلمة وكتابتها إذا كانت صحيحة واطلب إليهم أن يكرروا ذلك عدة مرات حتى يتم حفظها وإتقانها. دور المعلم في هذه الطريقة: يتغير في ظل هذه الاستراتيجية من محاضر إلى مقدم خبرات وموجه ومرشد لتلاميذه، كما أنه يعطى وقتاً أكبر لتشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها كل تلميذ وإرشاده. دور التلميذ في هذه الطريقة: يعتبر التلميذ حجر الزاوية في ظل هذه الطريقة فهو مشارك ونشط وإيجابي، كما أنه يقرر النقطة التي يبدأ منها والتي ينتهي منها .	
إدراك الوحدات الصوتية : وذلك من خلال طريقة تحليل الرموز الصوتية (الأصوات)	الطريقة الصوتية

للكلمات غير المعروفة أو المألوفة وتكرار التعرف على الكلمات غير المعروفة سابقا، وهذا يتضمن تحليل الصوت والتعرف على الكلمة بسرعة ودقة ، ويجب أن يمارس التلميذ القراءة حتي يسهل التعرف على الكلمات بسرعة ودقة . ولذلك فالعجز في إدراك الوحدة الصوتية وعدم تطور مبدأ الهجاء في الأساس يمكن ملاحظته لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بسهولة، فمن بين علامات هذه المشكلة هي : طريقة تحليل الرموز الصوتية (الأصوات) للكلمات غير المعروفة أو المألوفة وتكرار عدم التعرف على الكلمات المعروفة سابقا ، والقراءة المترددة التي تتصف ببدايات ووقفات متكررة ، وكذلك أخطاء متعددة سواء في اللفظ أو في النطق ، وإذا سئل الطفل عن معنى ما قرأ أو يقرأ لا يجد جوابا ، ليس لأنه غير قادر أو أنه ليس ذكيا بالقدر الكافي بل على العكس في الحقيقة فالكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة هم أذكى ويتمتعون بدافعية قوية ؛ لتعلم القراءة في البداية على الأقل، ويتدنى استيعابهم لما يقرأون لأنهم يأخذون وقتا كبيرا في قراءة الكلمات مما يستنفذ طاقتهم لتذكر ولفهم ولاستيعاب ما يقرأون.	
يشير مفهوم تعاون الطالب إلى مجموعة من مفاهيم التدريس - التعلم التي تستخدم مهارات ومعرفة الطلاب لتحسين السلوك الاستراتيجي وما وراء الاستراتيجي في الفصل الدراسي طريقة من طرق التعليم والتعلم قائمة على تعاون مجموعة صغيرة من التلاميذ في التفكير والأداء؛ للوصول إلى تحصيل، أو كسب لمفاهيم أو عموميات، أو مهارات في مجال ما؛ حيث يمثل المجموعة في التعبير عن منتج تعاونها واحد من بين أفرادها الذين يجب أن يقوم كل منهم بدور موجب، وتحمل المجموعة التعزيز أيا كان نوعه ودرجته وفقا لنتائج أفرادها، ويصبح دور المعلم في هذه الطريقة موجها ومشرفا والهدف الأساسي من التعلم التعاوني هو المشاركة والإنجاز من خلال العمل الجماعي وإننا نصر علي أن المدرسين ليس لديهم اعتراض على العمل بهذه الطريقة كما تشير إلي أن المعلمين لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بدون تشجيع التلاميذ على القيام بمشروع العمل في ضوء المشاركة والتعاون. ويمكن تحديد ستة عناصر في التعلم التعاوني: 1- استخدام جماعات متغايرة الخواص قابلة للتغيير . 2- تشارك الجماعة الأهداف والمكافآت لتحسين عملية الاعتماد على النفس داخل	- التعلم التعاوني

الجماعة.

٣- يتم تصميم نظام إدارة الفصل الدراسي للوصول إلى الحد الأقصى من تعليم الجماعة.

٤- يتم تنظيم الفصل الدراسي للسماح بالعمل الجماعي.

٥- يتعلم الطالب كيفية العمل التعاوني وتدريب بعضهم البعض
يتم اختيار الإستراتيجية التعاونية الخاصة في الدرس لتوافق الهدف منه
تعلم التلاميذ. ومن ثم عليه اتباع الخطوات التالية:
أولاً : قبل الدرس:

- إعداد بيئة التعلم أو الغرفة الصفية.

- إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.

- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح شديد؛ بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل تلميذ في المجموعة أن يكون قادراً على أدائه في نهاية الدرس.

- تحديد حجم مجموعات العمل. من المعتاد أن يتراوح عدد التلاميذ ما بين (٢، ٧)

تلاميذ مع أن العدد يتوقف على طبيعة المادة، والوقت المتاح للتعلم التعاوني،

وطبيعة المهمة الموكلة للتلميذ. والعدد الذي ارتضته الباحثة في هذا البحث

للمجموعة المتعاونة هو (خمسة إلى ستة) تلاميذ ، فهذا يضمن فرصاً أكبر للتفاعل

والتعاون ، والقيام بالأنشطة المختلفة.

- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، فالمعلم يحدد دوراً لكل فرد في المجموعة، على أن

يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، مع مراعاة أن تكون هذه المجموعات غير

متجانسة سواء من الناحية الأكاديمية أو المهارية أو الاستعدادات.

- تنظيم جلوس المجموعات.

- تحديد وتوصيف العمل المطلوب.

- تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف.

- مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة.

ثانياً : أثناء الدرس:

- مراقبة الحوار والمناقشة التي تدور بين أفراد كل مجموعة، وملاحظة مدى قيامهم

بأدوارهم.

- تجميع البيانات عن أداء التلاميذ في كل مجموعة، إما بالملاحظة، أو بتدوين

بعض الملاحظات عن المجموعة في بطاقة خاصة يسجل فيها عدد المرات الدالة

على سلوك تعاوني مرغوب فيه لدى التلاميذ.

- إمداد التلاميذ بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وقد يكون ذلك بطريقة لفظية أو غير لفظية.

- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة.

- حث التلاميذ على التقدم وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

- مساعدة التلاميذ على تغيير النشاطات وتنوعها، وتقديمها؛ بهدف استمرار تفاعلهم، وحيويتهم، ونشاطهم.

بعض المواقف التي يكون تدخل المعلم فيها ضروريا هي الحالات التي :

- يسيطر فيها أفراد قلائل على الجماعة.

- ينعزل فيها بعض الأفراد عن المشاركة.

- تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم.

- تنثر فيها الجماعة موقفاً فوضوياً، أو خارجاً عن المألوف.

- يتضح قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات الأساسية لإنجاز المهمة
موضع الدراسة فمساعدة المعلم هنا بمثابة تعزيز للتعلم المرغوب فيه.

ثالثاً : بعد الدرس:

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا به تتاح لهم فرصة مناقشة سلوكهم مع بعضهم البعض، ويكون للدروس التي يستخدم فيها التعلم التعاوني خاتمتان:

- تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها التلاميذ.

- تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف، ومن المفضل أن يقوم التلاميذ بأنفسهم بهذا العمل وليس المعلم.

وفي النهاية يعلق المعلم بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عن ما لاحظته على المجموعات أثناء عملها، وما يقترحه للمستقبل. ويستطيع المعلم تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة عن طريق:

- المشاركة في المكافأة، فإما أن يكافئ الكل ، أو لا يكافئ أحدا .

- مشاركة كل أفراد المجموعة في الموارد المتاحة.

- تحقيق وحدة الهدف لجميع أفراد المجموعة أى يحدد هدف كل فرد يرغب أن

يتحقق.

- تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولاً إلى أعلى درجة من الفاعلية.
- تدريب التلاميذ وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية ، وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية.
- في ضوء ما سبق استفاد البحث الحالي معرفة الخطوات الإجرائية التي يمكن اتباعها عند التدريس باستخدام التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس كما يلي :
- تحديد أهداف كل درس وصياغتها في صورة سلوكية صحيحة.
- تحديد حجم مجموعات التلاميذ وفقاً لطبيعة كل مهمة موكلة للتلاميذ، مع تحديد الوقت المناسب لإنهاء تلك المهمة.
- تنظيم غرفة الصف بحيث تسمح بجلوس التلاميذ بشكل دائري حتى يحدث أكبر قدر ممكن من التفاعل بينهم، مع إعداد ما يلزمهم من أدوات ووسائل تعليمية.
- شرح الأهداف المطلوب تحقيقها للتلاميذ.
- تحديد وشرح المهام المكلف بها التلاميذ والمطلوب منهم أن يتعلموها، مع شرح لمعلوماتهم السابقة التي يمكن أن تساعدكم وينو عليها تعلمهم الجديد.
- يعلم التلاميذ أن عليهم تقديم تقرير موحد في نهاية كل تعلم يطلب منهم، مع التنويه بأن الدرجات سوف تمنح لأعضاء الجماعة ككل .
- يعلم التلاميذ أيضاً أن هناك تقويماً فردياً ؛ حتى يتحمل كل تلميذ مسؤولية العمل التعاوني من جانب، ومسؤولية تعلمه كفرد على الجانب الآخر.
- يوضح للتلاميذ أنه يمكن للمجموعة التي انتهت من عملها أن تساعد مجموعة أخرى لم تنته بعد.
- تقديم يد العون والمساعدة للتلاميذ عندما يتطلب الموقف ذلك.
- إنهاء الدرس إما عن طريق تلخيص التلاميذ لما تعلموه فيه، أو عن طريق توجيه بعض الأسئلة التي تساعد على تحديد الأفكار الرئيسة في الدرس ، أو تقديم التلاميذ أمثلة للمفاهيم أو القواعد التي تعلموها.
- تقويم الدرس ببعض التدريبات الشفوية أحياناً والتحريرية أحياناً أخرى التي تساعد على التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة ومعالجة الصعوبة التي يتناولها الدرس.

تعد إستراتيجية (فكر-زواج-شارك) من استراتيجيات نموذج مجموعة النقاش التي تدرج من الطريقة البنوية أو المنحى البنوي، وهي الطريقة من الطرائق المتنوعة للتعلم التعاوني

فكر وزواج وشارك

(

وقد طور هذه الطريقة العالم كيجان عام (١٩٩٠م) ويتم فيها تزويد المعلمين بطرائق مرنة لتطبيق التعلم التعاوني، ولا سيما بعد أن قدم كيجان ذخيرة من أنشطة المحتوى الحر، إذ يقوم المدرس باختيار المحتوى المناسب، وعليه يتم إعداد درس كامل وصياغة الأهداف المعرفية، والتعاونية التي تشكل القاعدة التي على أساسها يتم اختيار تتابعات الأنشطة وترتيبها، وتندرج تحت هذه الطريقة إستراتيجية (فكر، زواج، شارك) والتي بدورها تساعد المتعلمين على التفكير من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتفكير، ثم المشاركة مع زميل آخر والاطلاع على وجهة نظر مختلفة، فقد يكونوا أكثر رغبة، وأقل خشية حول المشاركة مع مجموعة أكبر، كما أن ذلك يمنحهم الوقت الكافي، لتغيير الإجابة إذا دعت الحاجة وتقليل الخوف من تقديم إجابة خاطئة وهي تشجعهم على المشاركة التعاونية، والتعلم المتبادل بين الأفراد، وتضمن إسهام كل طالب في العمل.

هي إستراتيجية نمت في ظل التعلم التعاوني النشط وتعتمد على التفكير، ويكون فيها مشاركة الطالبات بشكل فعال، وتطوير لمهارات التواصل، حيث يقوم المعلم بتقسيم الطالبات إلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من أربع طالبات .
خطوات إستراتيجية (فكر، زواج، شارك)

قسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة بحيث تكون رباعية .
اطرح سؤالا على الطلاب.

يفكر كل طالب في الإجابة عن السؤال وتدوين الأفكار ذهنياً أو كتابياً في النموذج المعد أو ورقة يعدها الطالب .

يشارك كل طالبين معاً في المجموعة في مناقشة أفكارهما والاتفاق على نتيجة.
ثم يتشارك الفريق معاً.

يدونان أو يتفقان على الأفكار التي سيعرضونها أمام بقية المجاميع.
يعرض أحد الطلاب (باختيار المجموعة أو من قبل المعلم) أفكار مجموعته.

المحاكاة

لمحاكاة عبارة عن بداية تشغيل النموذج الذي قمنا بعمله وبداية إقامة التحاليل مع مراعاة الزمان والمكان فتعتبر المحاكاة دراسة واقعية لمعرفة أداء النظام وهل سيتم استخدامه بالفعل أم يحتاج بعض التعديلات.
وجد الكثير من الخطوات لتتم عملية تحليل المحاكاة منها:

إعداد بيان المشكلة.

قم باختيار متغيرات الإدخال فقم بتحديد متغيرات القرار والمتغيرات الأخرى التي لا يمكن التحكم بها مباشرة وتعد هذه المتغيرات عشوائية حيث يمكن التحكم بها عن طريق متغيرات أخرى أو لا يمكن التحكم بها نهائيا فيتم التعامل مع متغيرات أخرى. أنشئ القيود على القرار ومتغيراته عن طريق تحديد هذه المتغيرات وتخصيصها للمحاكاة.

قم بتخصيص متغيرات الإخراج.

اجمع البيانات من النموذج الحقيقي الموجود على أرض الواقع لاستخدامها في المحاكاة.

ضع مخطط متدفق يقوم بإعطاء صورة كاملة عن التقدم الذي قمت به في عملك بالمحاكاة.

اختر برنامج مناسب لتستخدمه في عملية المحاكاة مثل الماتلاب الذي يستخدمه أغلب المهندسون لتقوم بتشغيل النموذج.

قارن بين النتائج التي حصلت عليها والنتائج مع النظام المقام فعليا وإذا وجدت خطأ في التشغيل قم بإصلاحه.

قم بتغيير الأرقام التي قمت بفرضها للحصول على الكثير من النتائج لتصل إلى أفضل نتيجة ممكنة وأفضل الحلول.

إذا قمت بالتأكد أن النموذج يعمل بشكل صحيح وأفضل قم بتطبيقه فورا على النظام الفعلي.

القصص التعليمية

قصة الأطفال فن من فنون الأدب له خصائصه، ومن خلالها يتعلم الطفل الكثير من فنون الحياة، وتعمل القصة على بناء شخصية الطفل، والقصة فن يجذب انتباه الطفل ويشد اهتمامه، فتجعله يتفاعل مع أحداثها وتساعد على تقمص شخصياتها، لذا نجد أن القصة تترك أثرا في بناء شخصية الطفل.

وتعد القصة من أهم أساليب التربية الحديثة، ومن أفضل وسائلها لتنمية شخصية الطفل في مراحل طفولته الأولى لما تمتاز به من الجاذبية الفائقة للصغار، وإمكان تضمينها كثيرا من الأهداف التربوية، وتنوع وسائل عرضها، وسهولة استيعابها ومناسبتها لجميع العصور والمجتمعات.

هذا وقد تناولت الدراسة أسلوبين لعرض القصة، وهما: - القصة التعليمية المصورة. وهي عبارة عن قصة مصورة فقط تحكي أحداث قصة، ويطلب من الأطفال التعليق عليها. - تكوين قصة (ترتيب القصة). وهي عبارة عن مجموعة من البطاقات تحمل كل منها صورة بجانبها بعض العبارات تدور حول ما تحويه تلك الصور ويحاول التلميذ أن يربتها بطريقة صحيحة ليكون منها قصة ويعيد روايتها على زملائه في الفصل.	
يعد اللعب نشاطاً مهماً يمارسه الفرد، إذ يسهم بدور حيوي في تكوين شخصية الطفل بأبعادها وسماتها كافة، وهو وسيطاً تربوياً مهماً يعمل على تعليمه ونموه، ويشبع احتياجاته، ويكشف أمامه أبعاد العلاقات الاجتماعية والتفاعلية القائمة بين الناس، فاللعب بعامة، والألعاب التربوية بخاصة مدخل أساسي لنمو الطفل من الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية والمهارية واللغوية... كما يسمح باكتشاف العلاقات بينها وينمي التفكير، وهو يسمح بالتدريب على الأدوار الاجتماعية، ويخلص الإنسان من انفعالاته السلبية ومن صراعاته، وضروب توتره ويساعده على إعادة التكيف. • اللعب والنمو اللغوي ونمو القراءة والكتابة:- - يساعد اللعب على اكتساب اللغة ومهارات الحديث، كما يقدم اللعب للأطفال سياق ذي معنى، حيث يمكن أن تتطور فيه اللغة، فاللعب يعطي معنى الكلمات وبالتالي تصبح الكلمات رموز. - كما أن اللعب الطبيعي واستخدام خبرات متنوعة مثل: الذهاب في رحلات إلى الطبيعة (حديقة الحيوان) وخلق مواقف لعب متنوعة يمكن زيادة قدرة التعبير الشفهي لدى الأطفال من (٤ : ٦) سنوات. هناك أربع طرق يمكن من خلالها التدريب على اللغة ومهارات القراءة والكتابة وهي:- (١) الاتصال: Communication ففي اللعب الإيهامي أو التمثيلي، يستخدم الأطفال أساليب الاتصال من خلال التمثيل، ويمثلون الأدوار المختلفة فتظاهر الطفل بأنه شخص آخر يمكنه من استخدام التنويع الصوتي واللغة في مواقف قد لا يتمكن من مواجهتها. إن هذا التنوع من الاتصال خلال اللعب يعطي للأطفال الفرصة للتدريب على أشكال ووظائف اللغة وتعاونهم على التفكير حول طرق الاتصال.	اللعب

(٢) التفاعل اللفظي : Verbal interaction

عند اللعب مع الآخرين عادة يستخدم الأطفال اللغة لكي يطلبوا خامات أو يطرحوا أسئلة، ويعبروا عن الأفكار، أو لكي يواجهوا اللعب ويحافظوا على استمراريته.

(٣) اللعب باللغة: Play with language

إن الأطفال الصغار يستمتعون باللعب باللغة، لأن ذلك يشعرهم بالسيطرة على أدوات اللغة، إن اللعب هو مجالهم للتجريب، ومن خلاله كذلك يتمكنون من فهم الكلمات والمترادفات والأصوات، والتراكيب النحوية، إن ألعاب اللغة تسود في سنوات ما قبل المدرسة وتعرب عن نفسها من خلال النكات والفواير وألعاب أطفال المدرسة الابتدائية.

(٤) التجريب في مجال القراءة والكتابة:

Experiment with reading and writing

إن محاولات الأطفال الأولى للقراءة والكتابة عادة ما تظهر خلال اللعب الدرامي أثناء قراءتهم الكلمات المطبوعة في بيئتهم، وعمل قوائم الشراء أو عند لعب المدرسة، واللعب الدرامي بصفة عامة يحسن في فهم الأطفال للقصة وبنائها وحكيها، ويحسن من فهم الأطفال لأشكال بناء القصة.

١- أنواع اللعب:-

وقد صنف اللعب إلى :-

(١) اللعب الرمزي:-

اللعب الرمزي هو اللعب الخيالي الذي يعبر فيه الأطفال عن أنفسهم من خلال الإشارة عند تحريك الأدوات والأشياء التي يلعبون بها.

ويظهر اللعب الرمزي في المرحلة التصورية حيث لا يكون الطفل في حاجة إلى الأشياء للعب بها إذ يمكنه تخيل تواجد هذا الشيء، ولذا فإنه يتخيل لعبته باستخدام شيء آخر.

كما أن الطفل يكون لديه القدرة على التصور والتمثيل، ويبدأ هذا النوع من اللعب خلال السنة الثانية من عمر الطفل كما يبدأ بعد سن السادسة في التناقص.

ويفترض "بياجيه" أن اللعب الرمزي يتولد من احتياج الطفل لفهم عالمه ولأن الفهم شيء صعب فيبدأ في خلق حقيقة خاصة به أو يقوم باللعب الرمزي.

ولقد حدد "هارتلي" (٨) وظائف للعب الرمزي هي:-

- تقليد الكبار.

- التخفيف من الدوافع التي قد تكون غير مقبولة.

- القيام بأدوار الحياة الحقيقية.
- تغيير الأدوار التي يقوم بها عادة.
- تكسب الخبرات والتجارب.
- التعبير عن تغير الاتجاهات والتكيف مع الواقع.
- التعبير عن الاحتياجات.
- موائمة الخبرات والمشاكل مع الحلول.
- ٢) الألعاب ذات القواعد:-

وهي الألعاب التي تستلزم وجود قواعد متعارف عليها أثناء اللعب حتى يمكن المحافظة على تعاون اللاعبين.

وتظهر تلك الألعاب في المرحلة الاجتماعية للعب والتي تشير إلى تقليد الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لألعاب الكبار، ويستفيد منه أطفال الروضة.

• الألعاب اللغوية:-

تمثل نشاطاً مميزاً للأطفال يحكمه قواعد موضوعية، وله بداية ونهاية محددة من خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتصال اللغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة حروفاً أو أسماء أو أفعالا، كما إنها تمنح الأطفال فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الشفوية.

وتنقسم إلى: لعبة اعرف نفسك، لعبة التمثيل، لعبة تمييز الألوان، لعبة نعم ولا، ألمس وميز، لعبة الأصوات، لعبة التعليمات، ماذا أليس؟ لعبة الأسماء، الأناشيد، لعبة ألغاز الحروف والكلمات.

• ألعاب تمثيل الأدوار:-

يعتمد هذا النوع من الألعاب على خيال الأطفال الواسع ومقدراتهم الإبداعية وفيه يتم تقمص الأطفال لشخصيات الكبار مقلدين سلوكهم، وهنا يعكس الأطفال نماذج الحياة الإنسانية والمادية المحيطة بهم، وينشأ هذا النموذج من اللعب استجابة لانطباعات انفعالية قوية يتأثر فيه الطفل بنموذج من الحياة الوسط المحيط به.

• الألعاب الإيهامية (التخيلي):-

وهي من أكثر الألعاب شيوعاً في عالم الطفولة المبكرة وهي من الألعاب الشعبية فيها يتعامل الطفل مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع.

• الألعاب الفنية:-

هي إحدى الألعاب التركيبية وتعد من الأنشطة الفنية التعبيرية التي تنبع من الوجدان والتذوق الجمالي ومنها الرسم بالمواد المختلفة.

• الألعاب الثقافية:- من خلال هذه الألعاب يكتسب الطفل معلومات ومعارف وخبرات متنوعة ويدخل ضمنها الأنشطة القصصية المختلفة، كالمطالعة (القراءة) والكتابة. • اللعب التوقيتي:- حيث يميل الطفل في هذا النمط إلى اللعب أو التعبير عن نفسه بنظام معين يتفق وتوقيت معين، ليأتي بحركات ما أو أصوات يكررها، بل يعتمد إلى تقليد أصوات الباعة أو أصوات مؤذن الصلاة ويكرر ذلك بعادة بالغة. • اللعب الأكاديمي:- وهو عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، يمر المتعلم خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، ويمارس فيها أدوار تشبه الأدوار التي يمارسها الكبار في حياتهم، ولذلك فإن فكرتها الرئيسية تدور حول جعل المتعلم إيجابيا في المواقف التعليمية المتباينة، بحيث يكتسب المفاهيم، ويثير التساؤلات ويعمل بروح الفريق. • لعب الدور:- تحتل أنشطة لعب الدور مكانة هامة في رياض الأطفال، وتعتبر هذه الأنشطة مسيطرة في طفولة ما قبل المدرسة ويمكن أن تنمي فيها المهارات اللغوية المختلفة وخاصة الاستعداد للقراءة والكتابة، والاستعداد للتعلم في المراحل الابتدائية. وليس الهدف من ممارسة هذه الأنشطة هو التدريس والتلقين، كما هو الحال في المدارس الرسمية والسائد حاليا في غالبية رياض الأطفال، وإنما الهدف هو تنمية الحواس والقدرات والميول والمهارات لدى الطفل من خلال التعلم عن طريق اللعب.	
جلسة لعب الأدوار وفق الخطوات التالية:- (١) الخطوة الأولى:- ويقصد بها إعداد مجموعة أنشطة للتمهيد للموضوع، وتعد هذه الخطوة من الخطوات الهامة والبنائية للنشاط، إذ إن إثارة دافعية الأطفال نحو الموضوع وتقديم معارف عنه يعد الأساس في مشاركة الأطفال بحماسة وإعجابهم بالموضوع واستيعابه. ولابد من التمهيد المناسب والتعرف على الجوانب المختلفة للموضوع من أجل إعداد الأطفال إعدادا جيدا، ومن الممكن أن يتحقق التمهيد من خلال الاستعانة برواية قصة، مشاهدة صور أو بطاقات، المناقشة بعد الزهات والرحلات أو المناقشة بعد سير العمل، وذلك عن طريق شرح الخطوات التي سيسير وفقها المشهد. (٢) الخطوة الثانية: ويتم في هذه الخطوة تحديد الأدوار التي يشملها الموضوع وتحليل هذه الأدوار من حيث معرفة خصائصها وكل ما يحيط بالجوانب المتعلقة بالدور، ومن ثم يتم توزيع الأدوار على الأطفال الراغبين باللعب.	لعب الدور

(٣) الخطوة الثالثة: في هذه المرحلة يتم الاتفاق حول الأدوات والألعاب اللازمة لأداء الأدوار، إضافة إلى أعداد البيئة وتنظيمها بما يتناسب مع الأدوار والموضوع. (٤) الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين من خلال توجيههم إلى النقاط التي يراد ملاحظتها، مثل توجيههم إلى السلوك اللفظي والحركي للاعبين أثناء التمثيل ولفت انتباههم إلى أن الأمور التي لاحظوها سوف يتم مناقشتهم وتمثيلها مرة أخرى بصورة أفضل. (٥) الخطوة الخامسة: قيام الأطفال المشاركين بلعب أدوارهم وتترك حرية الحركة والارتجال لهم، ومن الممكن أن تشارك المعلمة باللعب مع مراعاة الانتباه إلى الدور الذي ستلعبه كأن يكون دوراً مركزياً وصلة وصل بين اللاعبين. (٦) الخطوة السادسة: إجراء مناقشة جماعية يشترك فيها اللاعبون والمشاهدون وتقوم المعلمة بتوجيه هذه المناقشة التي تدور حول تقييم السلوك اللفظي والحركي، واقتراح بدائل سلوكية وتوجيه خط سير العمل في منحنى آخر إن اضطر الأمر. (٧) الخطوة السابعة: قد تنتهي المناقشة السابقة إلى تعديل خط سير العمل أو اقتراح بدائل سلوكية لفظية وحركية، لذا يتم في هذه الخطوة إعداد التمثيل وفقاً لهذه المقترحات. (٨) الخطوة الثامنة: تتم في هذه الخطوة مناقشة التمثيل الجديد وتقييم التعديلات الجديدة. (٩) الخطوة التاسعة: يتم التوصل إلى استنتاجات ومقترحات وتعميمات في ضوء الخبرة التي اكتسبها الطفل من تمثيل الأدوار المتعلقة بالموضوع. وتحدد أوزيل وشيفير (O'Donnel & Shaver, 1996) خطوات لعب الدور كالتالي:- ١- تقرير ما هو السلوك أو المهارة أو الاتجاه المراد تعليمه أو تغييره. ٢- كتابة المواقف. ٣- كتابة أدوار الشخصيات، ثم توزيع الطلاب إلى هذه الأدوار. ٤- إعطاء المشاركين والمراقبين مهمات محددة. ٥- إجراء إحماء سريع. ٦- إدارة السيناريو (إدارة الجزء التمثيلي في لعب الدور). ٧- إجراء تلخيص نهائي لمناقشة ما تم، والتفاعلات والسلوكيات التي تم ممارستها (وليس قدرات الأطفال التمثيلية).	
■ طريقة (VAKT) تعدد الوسائط أو الحواس:	استراتيجية الحواس المتعددة

و(VAKT)اختصار لكل من (Visual) حاسة البصر و (Auditory) حاسة السمع و (Kinesthetic) الحاسة الحسية الحركية و (Tactile) حاسة اللمس. وتقوم هذه الطريقة على أساس توظيف كل الحواس في أسلوب واحد لكون الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، وهنا يمكن أن يتعلم الطفل الكلمة من خلال نطقها بعد سماعها من المعلم ليستخدم بذلك حاسة السمع كما يطلب منه استخراج الكلمة بالإشارة إليها ليستعمل بذلك حاسة البصر ثم يطلب منه مرة أخرى لفظ الكلمة مع تتبع للكلمة من خلال وضع الإصبع على حروفها فيكون بذلك استعمل الحاسة الحركية للمس.	
مجموعة ممارسات تعليمية تتضمن: التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، والوسائل التوضيحية المختلفة من خلال الأنشطة الفنية – المسرحية – القصصية، والمستخدم بغرض تحسين صعوبات التعلم في القراءة لدى أفراد العينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية" تتمثل أهم أساليب ووسائل التعلم النشط في الفنيات التالية - المحاكاة ولعب الأدوار - القصص التعليمية - اللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية واللوحة البيضاء وصور الحكايات	استراتيجية التعلم النشط
خطواتها : أ- قبل استخدام اللعبة يتم: - تحديد أهداف اللعبة. - تحديد دور كل تلميذ فيها. - تحديد قواعد تنظيم وسير اللعبة. - تحديد الأدوات اللازمة، وزمان ومكان اللعبة. - تجريب اللعبة للتأكد من صلاحيتها. ب- أثناء استخدام اللعبة يتم: - تهيئة التلاميذ، وإثارة اهتمامهم. - إعطاء التعليمات، وتقديم اللعبة. - الالتزام بالأهداف والوقت المحددين. - المتابعة المستمرة لنشاط التلاميذ مع التوجيه والإرشاد إذا لزم الأمر. - تشجيع اللاعبين ، وزيادة الدافعية لديهم. ج- بعد انتهاء اللعبة يتم:	الألعاب اللغوية

-تقديم التعزيز الفوري عن أداء كل فرد أو فريق في اللعبة. - مناقشة مدى تحقق أهداف اللعبة.	
اعتبار التكامل الحسي عملية عصبية، وظيفتها تنظيم ودمج المثيرات الحسية، وذلك بهدف استخدامها والإفادة منها في التفاعل السليم والاستجابة التكيفية للمدخلات الحسية، كما اتفقت التعريفات في أن من أهداف التكامل الحسي إنتاج سلوك تكيفي هادف استجابة للبيئة المحيطة به.	استراتيجية التكامل الحسي
بأنها استراتيجية توضح الارتباط بين المورفيم والمعنى فالكلمات المشتقة يتم الحصول عليها من خلال الامتزاج بين الجذر والإضافة، والعلاقة بين الجذر والكلمة المشتقة لها مدى واسع بدءا بالعلاقة غير الواضحة وانتهاء بالوضوح الكامل. وهذه الاستراتيجية تسير في الخطوات التالية: ١. تقسيم الكلمة إلى الأجزاء المورفولوجية (الواحق، السوابق، الجذر). ٢. الوصول لمعرفة معنى كل جزء. ٣. الوصول لمعنى الكلمة غير المعروفة بدمج هذه الأجزاء معا. ٤. استخدام القاموس في التحقق من المعنى الذي تم الوصول إليه (Harris, M, et al, 2011: 18). ويذكر (Hanson, S & Padua, F (2011:16-17) أن تدريب الأطفال على تلك الاستراتيجية يتم في الخطوات التالية: ١. تدريب الطفل على معنى السوابق والواحق و أصل الكلمة. ٢. شرح معنى وغرض استخدام السوابق والواحق في النص. ٣. تدريب الطفل على عدة أمثلة ونماذج لاستخدام السوابق والواحق ليتمكن من تعميم استخدام ما تعلمه من مورفيمات وترى الباحثة أن استراتيجية التحليل المورفولوجي تعني مجموعة من الخطوات المستخدمة في عمل تحليل للمورفيمات المكونة للبنية الداخلية للكلمات للوصول للمعنى الإجمالي لها.	استراتيجية التحليل المورفولوجي
وتؤكد هذه الطريقة الحاجة إلي تمرين العضلات والأعصاب والإدراك والسمع بل	استراتيجية فرنالد :

وتدريب الذاكرة في عملية التهجي، والمدرسون حين يستخدمون هذه الطريقة في تقديم الكلمات الجديدة يعلمون تلاميذهم سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم معرفة طريقة الإحساس بكتابة الكلمة ، والنظر إليها ، وطريقة نطقها وأصواتها ، كما يعلمونهم معانيها في المحتوى الذي توجد فيه . خطوات السير في هذه الاستراتيجية: ١. ينطق المعلم الكلمة الجديدة للتلاميذ بصوت واضح يظهر فيه مخارج الحرف والكلمات. ٢. ينطقها التلاميذ نطقاً جماعياً. ٣. دعوة عدد من التلاميذ لنطقها. ٤. يوضح المعلم معنى الكلمة وينطقها في سياقات مختلفة؛ لتوضيح المعنى. ٥. يربط المعلم الكلمة بالقاعدة الإملائية التي تساعد وتفيد التلاميذ في السيطرة والتمكن منها . ٦. تقسيم الكلمة إلى مقاطع مع تهجي بعض حروفها. ٧. يعطى المعلم اهتماماً لاشتقاق الكلمة وأصلها ، والتي من الممكن أن يألفها التلميذ فتساعد في السيطرة على الكلمة . ٨. يعطى المدرس انتباهاً خاصاً للجزء الذي تتركز فيه الصعوبة، وينطقه بوضوح ، بل ويضع خطأً تحته أو يكتبه بلون مغاير للون الكلمة . ٩. يعتبر المدرس الفصل لينقل الكلمة مرات.	
يركز هذا الأسلوب على جمع المعلومات الإملائية من مصادر متعددة يشترك	أسلوب الاستقصاء.

التلاميذ (سواء العاديون أو ذوي صعوبات التعلم) في جمعها ، ويسمى أحيانا بأسلوب البحث الجماعي ، أو التخطيط التعاوني.

خطوات السير في هذه الأسلوب:

١. يختار المعلم التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الإملائية، وينظمهم في مجموعات، وتتكون الجماعة الواحدة من (٦ - ١٠) تلاميذ، كما يقوم بتقسيم المهارة العامة إلي مهارات فرعية صغيرة مثل : الهمزة المتطرفة يمكن تقسيمها إلي همزة متطرفة على (السطر - الياء - الواو - الألف).
٢. يخطط المعلم والتلاميذ النظام التعاوني، لتحديد المهام وإجراءات التعلم والأهداف الخاصة بالموضوعات الفرعية الموجودة في الخطوة الأولى.
٣. ينفذ التلاميذ خططهم التي صاغوها في الخطوة الثانية، ويلزم ذلك كثير من الأنشطة والمهارات والمصادر التي يمكن أن تكون داخل الفصل أو خارجه.
٤. يحلل التلاميذ المعلومات التي جمعوها، ويقومونها من خلال الخطوة الثالثة، ثم يلخصون بعض المعلومات المهمة، ويعرضونها على زملائهم في الفصل الدراسي.
٥. تعرض بعض الجماعات المعلومات التي جمعتها سواء عن الشواهد الإملائية أو عن أسباب رسم الهمزة المتطرفة على (السطر - الياء - الواو - الألف)؛ ليحققوا منظوراً أكبر للموضوع.
٦. يعلن المعلم مدى تقدم الجماعة، ويقدم المساعدة لمن يحتاج إليها، وينسق كل عضو في الجماعة عرضه لمعلوماته الإملائية، ويقدم إسهام كل جماعة في الفصل الدراسي ، كما يقدم المعلم تعليمات ليحثهم على الاشتراك في جمع المعلومات

(أسماء الجبري ، ومصطفى الديب، ١٩٩٨ : ٩٤- ٩٥)

استراتيجية الإملاء

- غط - (انظر

افحص - اكتب

(Look -

Cover -

Write -

Check

هذه الاستراتيجية تمثل طريقة منهجية لتعلم مجموعة من الكلمات، وهي تقوم على مبدأ التصور البصري للكلمات الإملائية، حيث إنها تكسب التلميذ ذوي صعوبات الكتابة الإملائية القدرة على الملاحظة الجيدة للكلمة، وملاحظة ترتيب حروفها. خطوات السير في هذه الاستراتيجية:

جدول (٢) خطوات السير في استراتيجية الإملاء

افحص	اكتب	غط	انظر

١. سطر جدولاً من أربع خانات مثل الجدول السابق .

٢. اكتب قائمة من الكلمات المراد تعلمها في الخانة الأولى (انظر) .

٣. انظر للكلمة التي ستبدأ بتعلمها، ثم انطق حروفها، وتذكر شكل الكلمة جيداً.

٤. غط الكلمة وذلك بثنى الخانة الأولى (انظر) على الخانة الثانية (غط)، والآن أنت

تري خانتي اكتب وافحص فقط.

٥. اكتب الكلمة من الذاكرة في خانة (اكتب) .

٦. في خانة افحص طابق بين الكلمة في خانتي اكتب وانظر، ثم أعد كتابة الكلمة

بشكل صحيح، مع ترك فراغ للحروف التي تعتقد أنك أخطأت في كتابتها.

٧. بلون مغاير اكتب الحروف التي أخطأت فيها في الفراغ المتروك.

٨. كرر الخطوات من الخطوة الثانية إلي الخطوة السابعة في تعلم الكلمة التالية في

القائمة ، حتى تكتمل القائمة المدونة في خانة (انظر) من الجدول ، مع التركيز على كلمة واحدة في كل مرة ، مع التأكيد أن تكون قائمة الكلمات متنوعة الصعوبة. وأشارت دراسة كيث وفيليب Philip،Keith (٢٠٠٦) إلي فاعلية استراتيجية (غط الكلمة ، اكتبها ، قارنها بالأصل ، غطها ، اكتبها مرة ثانية) في تحسين الأداء إملائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
لتحقيق الحاجات التعليمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم)، و الاستفادة من إضافة التعليم المساعد بالكمبيوتر إلي التدريس، وسوف تستخدمها الباحثة في البرنامج الحالي، ويجب مراعاة ما يلي : • مستوى المهارة Skill level يحصل المتعلمون ذوو مهارات الكتابة الضعيفة مكاسب عظيمة مع تعليم بمساعدة الكمبيوتر مقارنة بالمتعلمين الآخرين، وكثيرا من برمجيات الكمبيوتر يمكن أن تعدل؛ لدعم المستوى الحالي لمهارة المتعلم، كما أنها تقدم فحص ومراجعة آلية للهجاء لتيسير الكتابة الصحيحة وتصحيح الأخطاء الإملائية. • مدى الانتباه Attention span: استخدام مؤثرات الوسائط المتعددة (اللون والأصوات والحركة) تبقي وتزيد من انتباه المتعلمين، وهذا مهما خاصة لذوي صعوبات التعلم؛ فهم غالبا ما يكون لديهم نقص و تشتت في الانتباه. • الحاجة للتكرار Need for repetition عادة يتطلب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التكرار للمهارات الجديدة المتعلمة، والعرض المنظم؛ استرجاع هذه المهارات ، فيكرر الكمبيوتر المهارات مرات كثيرة وفقا لرغبة المتعلم .	الكمبيوتر Computer

- تقدير الذات Self esteem : أن المتعلمين الذين يستخدمون أجهزة الكمبيوتر ربما تتحسن ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم من خلال الخبرة المكتسبة؛ فاستخدام أجهزة الكمبيوتر يكسب المتعلمين مهارات إضافية في استخدام لوحة المفاتيح والفأرة وغيرها.

- بعض النصائح

١. أن يكون التعليم المساعد بالكمبيوتر دائما إضافة، وليس بدلا من التدريس من جانب المعلم.

٢. يجب الأخذ في الاعتبار أن يتم الاعتناء كثيرا باختيار برمجيات مناسبة لمواد لها ، مثال :يجب أن تكون البرمجية مناسبة للعمر الزمني ، وتقدم بعض التعديلات ، وتدرس مهارات يمكن أن تطبق كمخرج لبيئة تعلم الكمبيوتر ، وان مكون مناسبة لاهتمامات المتعلمين .

٣. بالرغم من أن هذه البرامج تمد بنطق أصوات الحروف والكلمات وتدريب التلاميذ، إلا أنه ينبغي ألا تأخذ هذه البرامج مكان التعليم أو الفرصة لهجاء وكتابة واستخدام الكلمات في حياة التلميذ اليومية

إن استخدام الكمبيوتر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعل من السهل أن يستعرض التلاميذ عروضاً كثيرة متكررة لمهام نوعية تعليمية، وتجعل من الممكن إعطاء تغذية راجعة أوتوماتيكية لبنية اللعبة المحببة للتلميذ، كما يمكن أن يبرمج الكمبيوتر استجابة معدلة وفقا لمستوى أداء التلميذ، إذا فالتدريب يتركز على مواد تكون فقط للكفاءة الحالية، ويعمل على ثقل كل استجابة صادرة عن التلميذ، ويعطي تسجيلاً مفصلاً للتعلم.

كما تم تنفيذ مشروع التكنولوجيا والقراءة والكتابة Letracy and technology

hands علي الشباب الصغار ذوي متلازمة داون، الذين انهوا الدراسة حديثا في عام ١٩٩٨ ، ويندرج هذا المشروع تحت البرنامج البحثي المستمر طويل المدى لمتلازمة داون داخل جامعة كوينزلاند uni of queensland في استراليا، حيث قدم لمدة عامين برنامجا لتعلم الكتابة مستخدما التكنولوجيا في بيئة الجامعة للشباب الصغار ذوي متلازمة داون، وتم تقديم التيسيرات للطلاب ذوي متلازمة داون، للوصول إلي مكتبات الجامعة والمتاحف والكافيتريات والصالات الرياضية، بالإضافة لإتاحة الفرص للطلاب العاديين في مرحلة ما قبل الدراسات العليا للاشتراك في الدراسة، وتم تقديم أنشطة تدريس مهارات الكتابة أو القراءة أو الاستماع بشكل تكاملي، وتم استخدام استراتيجية كتابة الشعر؛ لتحسين مهارات الكتابة والقراءة بشكل تكاملي، وتم استخدام استراتيجية كتابة الشعر؛ لتحسين مهارات القراءة والكتابة، تمثل أهداف برنامج المشروع في مجموعة من الأهداف، وهي:

- ✓ التزويد بفرص التنمية المستمرة للقراءة والكتابة في بيئة تعلم الجامعة.
- ✓ استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر؛ لإثراء فنيات تدريس القراءة والكتابة الأخرى .
- ✓ زيادة الثقة بالنفس، وزيادة الفرص الحياتية، من خلال مخرجات موجبة متوقعة لنمو القراءة والكتابة.
- ✓ دعم مفاهيم القراءة والكتابة كجانب مرغوب فيه أو جذاب؛ لكي تحدث جودة لشكل حياة أفراد مجموعة البحث .
- ✓ تنمية فهم أفضل لنمو القراءة والكتابة لدى مجموعة البحث، وبحث

الاستراتيجيات الفاعلة لتنمية القراءة والكتابة ، وتطبيق هذه المعرفة في البرنامج . تعزيز الصداقة مع الآخرين في المجتمع من خلال القراءة والكتابة (رسائل إخبارية) و التكنولوجيا (البريد الإلكتروني).	
يعتبر صندوق الكلمة طريقة ومدخل ناجح في مساعدة الأطفال ذوي الإعاقات البسطة أو ذوي صعوبات التعلم على الاحتفاظ بمستويات أداء مرتفعة في تعرف وهجاء كلمات رئيسية وأساسية، لان البناء المدعم للصناديق مقسمة يساعد الأطفال أولاً على فهم أو إدراك كل صوت على انه صوت منفصل، وأخيراً يشجع على دمج الأصوات لصنع كلمة كاملة. ويشير بلنشر (Blanchard, 2000: p22) أن صندوق الكلمة عبارة "عن مستطيل مقسم إلي أجزاء، لعرض كل صوت من الكلمة، ويساعد التلاميذ على ان يصبحوا واعين أو مدركين للأصوات المتحدثة في كلمات وبالتالي القدرة على كتابتها بسهولة، وذلك باستخدام عداد لعرض كل صوت في صندوق، ثم مطابقة الأصوات مع أصوات حروف يتم كتابتها، وذلك باستخدام حروف مغناطيسية لعرض كل صوت في صندوق، مع كتابة الحرف بالقلم الفلوماستر الخاص بالسبورة، كما يرى (Joseph, 2002, p122) أن صناديق الكلمة Word boxes، وتصنيفات الكلمة Word sorts نوعان من الفنيات الصوتية الحديثة والتي تدمج الهجاء وتدريب الوعي الصوتي أو إدراك الأصوات أثناء الاستخدام لمواد ملموسة يدوية، بالإضافة إلي أن هذه الفنيات توظف المبادئ السلوكية القوية للتدريس والتعلم مثل النمذجة، وفرص الاستجابة، والعرض	طريقة صندوق الكلمة Word box

المتكرر، والتغذية الراجعة الصحيحة والتعزيز .

وعند استعمال طريقة تصنيف الكلمة يجب ان ينتبه المعلم لإمكانات التلاميذ

وخصائصهم، ويجب اتباع الإرشادات الآتية:

- ابدأ بالتصنيفات السهلة والمباشرة، التي يظهر فيها التلميذ درجة عالية من النجاح بسهولة.
- ابدأ بتصنيفين لتقليل الصعوبة والتعقيد، ثم أضف تصنيفات أخرى بالتدرج.
- خذ وقتاً لعمل نمذجة فردية، وتحدث اثنا الاستراتيجيات وصنف التلاميذ عن طريق توزيع الأدوار، لتوسيع النمذجة.
- ركز انتباه التلميذ على التصنيف متجنباً التقاء النظر بالعين فقط، ثم أعط التلميذ تعزيز فوري بعد كل اختيار.
- شجع التلميذ على أن يطابق الكلمة الجديدة بكلمة (كلمات) مفتاحية أو رئيسية قبل الاختيار.
- زود بمؤشرات للتصحيح "كلمة واحدة في العمود الأول تحتاج إلي أن تنقل.
- شجع كل تلميذ على ان يفحص أو يراجع كل تصنيف قبل تصحيح التصنيف بنفسه.
- اجعل سرعة تقدم النشاط على درجة كافية، لتحافظ على تركيز التلميذ واهتمامه، لان التلميذ بطئ. والشرح مفصل، ويؤدي التصنيف إلي نقص التركيز لديه .
- كن صبوراً مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التعلم، أنهم غالباً يحتاجون إلي التعامل مع التصنيف، أو وضع تصنيفات أكثر لأيام كثيرة مقارنة بالتلاميذ الآخرين .

• احتفظ بسجل واضح للتعلم (مثل: مفكرة دراسة كلمة)، لبناء إحساس قوي بالإنجاز وتحقيق الذات.	
وتقوم هذه الطريقة على أساس تقديم الإرشاد التربوي المناسب من قبل المعلم لكل تلميذ على حدة بهدف الوصول به إلي أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمداً على نفسه وبالطريقة التي يراها مناسبة له ، كما أن هذه الطريقة تعد وسيلة من وسائل التعليم العلاجي حيث أنها تسهم في تشخيص الضعف اللغوي لدى التلاميذ ، وسوف تستخدمها الباحثة في البرنامج الحالي. الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية: • أنها توجه إلي كل فرد وبذلك ينطلق التلميذ من النقطة المناسبة لمستواه الدراسي حسب ما يظهره الاختبار الشخصي. • تقدم المادة التعليمية في صورة وحدات متتابعة ومرتبطة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم. • تسهم هذه الطريقة بالتشخيص والعلاج وذلك بإعطاء التلاميذ اختبارات تحدد مستواهم، ومدى استيعابهم للمحتوى، وإذا لم يوفق بعض التلاميذ في الوصول للمستوى المرغوب للتمكن، فعلى المدرس مناقشتهم وإعطاءهم المزيد من الأنشطة التعليمية والتدريبات لمساعدتهم على التقدم . • تقوم هذه الطريقة على أساس التقويم المستمر لمتابعة الأهداف عن طريق الاختبارات . بطاقات الملاحظة، وتطبيق مقياس الاتجاهات والميول لتحديد موقف التلميذ منها.	الطريقة الفردية الإرشادية:

• تهتم بالتغذية الراجعة والتعزيز الفوري للتلميذ والذي يعتبر من أهم العوامل التي تساعد على استمرارية العملية التعليمية	
يمكن عمل حروف أو أرقام وأشكال تكتب بالخط الأسود الثقيل على ورق أبيض، ويطلب من الأطفال اقتفاء أثر الحرف أو الرقم أو الشكل. كما يمكن تدريب الأطفال على رسم الخطوط الأفقية والرأسية، والدوائر والزوايا والأشكال الهندسية، وأخيراً الحروف والأرقام، كما يمكن تدريب الطفل على استخدام ورق آخر ملون، بما يساهم في تنمية الإدراك البصري لدى الطفل من خلال ممارسة هذه الأنشطة	اقتفاء الحرف أو Tracingتتبعه
يستخدم هذا الإجراء التغذية الراجعة التصحيحية، والتمرين، والممارسة لمساعدة الأطفال على ربط الكلمات المقروءة بأشكالها المكتوبة إلى مستوى يصبح التعرف عليها آلياً. ويصلح هذا الإجراء للاستخدام مع الأطفال البادئين بتعلم كيفية التعرف على الكلمات في سياقات أو نصوص مختلفة، أو مع طلاب يحتاجون مزيداً من التمرين على تعرف الكلمات البصرية الجديدة أكثر مما هو وارد في الكتب المقررة. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية فردياً أو مع مجموعة صغيرة من الأطفال	■ إستراتيجية ربط الكلمة بشكلها :
إن عملية ربط الكلمة بصورة دالة عليها غالباً ما تفيد في تعلم قراءتها جيداً، وبخاصة إذا كانت الصورة ترتبط ارتباطاً جيداً بالكلمة، إذ تسمح للقارئ بالاستدلال على الكلمة من خلال صورة بصرية. وينبى على هذه القاعدة القول بأن تقنيات ربط الكلمة بالصورة تستخدم الصور لمساعدة الأطفال على ربط صورة بشكلها المكتوب. ويساعد ذلك أيضاً على قراءة الكلمات في سياق، فعند قراءة السياق أو النص يشجع الأطفال على التفكير من خلال ربط الكلمة بالصورة، وكذلك التفكير في كلمات لها معنى.	■ إستراتيجية ربط الكلمة بصورة :
يشجع هذا الأسلوب الأطفال على ربط كلمة غير معروفة لهم بجملة أو كلمة شفهية مألوفة علي اعتبار أنها يمكن أن تساعد في تعرف الكلمة عند القراءة، وتستخدم هذه التقنية مع الأفراد أو المجموعات الصغيرة، بحيث يعتمد في تحقيق الهدف منها على قدرات الأطفال في ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة.	■ إستراتيجية الربط بكلمة أو جملة:
تستخدم إستراتيجية الإغلاق لتشجيع الأطفال على استخدام مؤشرات المعنى والنحو للمساعدة في التعرف على الكلمات المجهولة في القراءة. ولا تستخدم إستراتيجية الإغلاق كإستراتيجية تعليمية وحسب ، ولكنها يمكن أن تستعمل	■ إستراتيجية الإغلاق في التعرف علي

لتقييم ما إذا كان النص المقروء على مستوى ملائم للطفل، وكمقياس لمستوى الاستيعاب في القراءة. وقد استخدمت إستراتيجية الإغلاق من الناحية التقليدية كإجراء لتعليم الاستيعاب القرائي، إلا أن جدواها في تعليم الاستيعاب قد أصبحت موضع تساؤل، ولهذا فإن هذه الإستراتيجية كما هي موصوفة هنا يمكن اعتبارها إستراتيجية في التعرف علي الكلمة؛ لأن الغرض منها هو تعليم القارئ كيفية اللجوء بفاعلية إلى المعنى والنحو في التعرف علي الكلمات المجهولة .

وتتضمن إستراتيجية الإغلاق وضع واستعمال مواد تعقب أو تتلو مؤشرات الصورة والصوت. وتتطلب من الأطفال الاعتماد على مؤشرات المعنى والنحو. ويجب أن تتكون مواد القراءة من فقرات قصيرة أو جمل مكتوبة ولا تتجاوز القدرة التركيبية أو التحليلية للطفل. وعلى هذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي:

- البدء بجمل أو فقرات قصيرة، ويحذف منها كلمة واحدة في كل جملة، ويعطى الطفل الحرف الأول من الكلمة أو صوته (مثال: رأينا ج... (جمل) يرفع في الغابة).
 - استعمال صورة أو صوت كما سبق في الخطوة السابقة، ولا تغط الحرف الأول من الكلمة مثل (مثال رأينا يرفع في الغابة).
- يلاحظ أن الكلمة الناقصة تدعو الطفل إلي التفكير في الكلمة التي تكمل معنى الجملة. ويمكن أن يطلب المعلم من الطفل عند استخدام هذه الإستراتيجية ذكر بعض الكلمات وتجربتها في الجملة؛ ليرى ما إذا كانت هي الكلمة المحذوفة التي تكمل الجملة، مع إعطاء الفرصة للأطفال للحديث عن سبب كون هذه الكلمة هي الكلمة المطلوبة، من خلال تقييم مدي مناسبة الكلمة للجملة من حيث النحو أو الاشتقاق أو التذكير والتأنيث (مؤشر النحو)، ومن خلال تقييم مدي مناسبة الكلمة للجملة من حيث المعنى (تلميح المعنى)؛ مما يرجح أن تكون الكلمة التي تم تحديدها هي الكلمة المحذوفة. ويتم تطبيق هذا الإجراء مع جميع الكلمات التي اقترحها الأطفال سواء كانت هي الكلمة المطلوبة أم لا، وقد يكون من الضروري أحيانا تزويد بعض الأطفال بمزيد من مؤشرات الصورة – الصوت. ويمكن تحقيق ذلك بزيادة عدد الحروف المقدمة في بدء الكلمة المحذوفة أو بالتحول إلى الاختيار من متعدد. ذلك أن الحرف (ج) في المثال السابق باعتباره مؤشر إلي الكلمة المحذوفة قد يكون بداية لكلمة جمل أو جدي؛ مما يمكن معه أن نطلق على هذه الإستراتيجية "إستراتيجية المتاهة" في تعليم القراءة. وهذه الإستراتيجية مثل غيرها من إستراتيجيات قراءة الكلمات، إذ لا تعمم المهارات التي تعلم بموجبها ما لم يعط الأطفال

فرصاً كثيرة لاستعمال المهارة فى نص أو سياق.	
يذكر بطرس حافظ (٢٠١٤: ٣٢٨-٣٢٩) أن هذه الطريقة تبدأ بعرض الكلمة أو الجملة مع صورة الشيء الذي تعبر عنه الكلمة أو الجملة ثم تنتهي بعرض الحرف. ولهذه الطريقة ثلاثة أنواع: النوع الأول "طريقة الكلمة": وتتضمن عرض الكلمة مع الصورة التي تعبر عنها عدة مرات، بعد ذلك تعرض الكلمة بدون الصورة وينطق الحرف الأول، ويفضل أن يكون مكتوباً بلون مغاير. ومن مميزاتهما: (١) تبدأ بتعليم القراءة ضمن وحدات لغوية فتساعد بالتالي الطفل على سرعة القراءة وتجنبه الملل. (٢) تساهم طبيعة الذهن في إدراك الأشياء بصورة كلية وفي استخدام الإنسان للغة على هذا الشكل في كثير من مواقف حياته. ومن عيوبها أنها تجعل خبرات الطفل تنحصر في عدد الحروف التي وردت في المفردات التي تعلموها فقط. النوع الثاني "طريقة الجملة": وهي تبدأ بالجملة وليست الكلمة أو الحرف، ويشترط في الجملة أن تكون قصيرة جداً، وأن تقترب بالصورة المعبرة عن المعنى، ويبدأ المعلم بقراءة الجملة بدلالة من الصورة مرتين أو أكثر؛ ثم القراءة الجماعية لضبط النطق، وبعد ذلك قراءة الجملة بدون الصورة، ثم تحليل الجملة إلى كلمات والتركيز على الكلمة الجديدة، وأخيراً تحليل الكلمة إلى حروف والتركيز على الحرف الجديد. ومن مميزاتهما: (١) تجمع بين تعليم القراءة والإملاء. (٢) تعود الطفل على فهم المعنى ويزداد شوقاً إلى القراءة. ومن عيوبها: (١) يصعب على الأطفال استيعاب الجملة دفعة واحدة. (٢) يسترسل المعلم في قراءة الجملة وكتابتها ويؤخر عملية التحليل إلى كلمات ثم إلى حروف. النوع الثالث "طريقة القصة": يقدم المعلم قصة قصيرة جذابة واقعية ثم يقوم الأطفال بإعادة سردها عدة مرات حتى يتم حفظها، ثم يقوم المعلم بكتابة الجملة الأولى على السبورة؛ ثم يقوم بتحليلها إلى كلمات ثم تحلل الكلمات إلى حروف. وإذا أردت استخدام هذه الطريقة في التدريس فابدأ بكلمة حروفها سهلة مثل كلمة "ولد" وتسير على النحو الآتي: • اكتب حرف (و) بشكل واضح. • اصنع حرف (و) من الورق المقوى والصقه على ورقة واطلب من الطفل أن يمر بيده على الحرف ويغرس فيه دبائيس، على أن يتتبع في غرس الدبائيس اتجاه رسم	الطريقة اللاصوتية/أو Non-الكلية phonics method:

الحرف.

- ارسم الحرف على ورقة وحدده بحبل أو بخيط سميك واطلب من الطفل أن يلونه.
- ارسم الحرف على ورقة واطلب من الطفل يلونه ويلصق عليه حبوباً أو خرزاً.
- لابد أن يكون الطفل قد حفظ شكل الحرف.
- بعد ذلك كرر الإجراءات السابقة مع حرف (ل) وحرف الـ (د)، ثم ركبها معا واطلب من الطفل أن يقرأها بالترتيب، ويتعلم كلمة "ولد" عن طريق هجاء حروفها بالترتيب.
- بعد أن يتقن الطفل كلمة "ولد" أعطيه حرفاً آخر أو حرفين، ثم كون من حروف كلمة "ولد" والحرفين الآخرين كلمة جديدة، مثل: تدريس حرف الـ (ع)، وحرف الـ (م)، واعط الطفل كلمة (علم) بنفس الطريقة، وهذه الطريقة تجعل الطفل متمكناً من هجاء أي كلمة بعد أن يكون قد تعلم جميع الحروف، كما أنها تحتاج إلى تدريب مستمر ودرجة تكرار كبيرة لكل تدريب.

وتتضمن هذه الطريقة على عدة استراتيجيات، ومن أشهرها ما يلي:

(١) الأسلوب متعدد الحواس (VAKT) Multisensory Method

إن هذا الأسلوب قد شاع أن يعرف بالمختصرات (VAKT: Visual-Auditory-

Kinesthetic-Tactile) إشارة إلى أربع حواس يستعين بها هذا الأسلوب، هي: حواس

البصر والسمع والحركة واللمس.

ويذكر صمويل كيرك وجيمس كالغنت (٢٠١٢: ٣١٣) إن استخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى "الأسلوب متعدد الحواس"، ويفترض هذا الأسلوب حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم؛ حيث إنه باستخدام الحواس المختلفة فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن. وفي هذا الأسلوب يطلب من الطفل:

- أن ينطق بالكلمة، وفي هذا استخدام للحاسة السمعية.
- وأن يرى الكلمة، وفي هذا استخدام للحاسة البصرية.
- وأن يتتبع الكلمة، وفي هذا استخدام للحاسة الحسية الحركية. وإذا تتبعت الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداماً لحاسة اللمس.

(٢) طريقة فيرنالد (الحسية الحركية) Fernald Method

إن هذه الطريقة تدمج الخبرة اللغوية وفنية التتبع في أسلوب متعدد الحواس. وفي هذه الطريقة يملئ الأطفال قصصهم الخاصة التي سبق تعلمها، وهكذا فإن الأطفال هم الذين يختارون المفردات. وفي هذه الطريقة: (١) ينطق الأطفال الكلمة. (٢) يشاهدون الكلمة المكتوبة. (٣) يتتبعون الكلمة بأصابعهم. (٤) يكتبون الكلمة من الذاكرة. (٥) يشاهدون

الكلمة مرة أخرى. (٦) يقرءون الكلمة قراءة جهرية للمعلم	
تتضمن هذه الطريقة على برامج علاج القراءة المرتكزة على التدريب والتعليم المباشر لربط الحروف بأصواتها phonics، والوعي الصوتي phonological awareness. وهي التي تبدأ بتشكيل وتكوين الوعي الفونولوجي الذي يتمثل في قدرة الطفل على فك رموز الكلمة وتجزئتها إلى أصوات ومقاطع. ويتمثل أيضا في التسمية السريعة للكلمات، ومن ثم يمتلك الطفل تدريجيا الطلاقة والدقة في نطق الكلمات أثناء القراءة. ويذكر (Fletcher et al. 2007: 151-152) أن البرامج في هذه الطريقة تركز في المقام الأول على التعرف على الكلمة word recognizing، ولكن توسعت لتدمج الأنشطة المتصلة بطلاقة وفهم القراءة، والكتابة، وتنمية اللغة الشفهية؛ وذلك تحت عنوان "تعليم اللغة القائم على تعدد الحواس". ولعل محتوى "تعليم اللغة القائم على تعدد الحواس" ينطوي على ستة مكونات، هي: (١) الوعي الفونولوجي؛ (٢) ربط الأصوات بالحروف؛ (٣) تعليم المقاطع؛ (٤) الصرف morphology؛ (٥) التراكيب syntax؛ (٦) الدلالة semantics. وهذا المحتوى متضمن في خمس مبادئ للتدريس، هي: (١) التدريس الآني والمتعدد الحواس لكل طرائق التعلم (البصرية، السمعية، والحسية حركية، واللمسية)؛ من أجل تعزيز الذاكرة، والتعلم. (٢) التنظيم المنهجي والتراكمي للمواد. (٣) التدريس المباشر من خلال استمرار التفاعل بين المعلم والطفل. (٤) التدريس التشخيصي الذي ينطوي على التقييم المستمر لاحتياجات الفرد. (٥) كلا من التعليم التركيبي (وضع أجزاء اللغة معا لتشكيل الكل) والتعليم التحليلي (تقسيم الكل إلى الأجزاء المكونة له). وتنقسم الطرق الصوتية إلى نوعين، هما: الأول: الطريقة الصوتية التركيبية Synthetic Phonics Method. والثاني: الطريقة الصوتية التحليلية Analytical Phonics Method. النوع الأول: الطريقة الصوتية التركيبية synthetic phonics method تشير الطريقة الصوتية التركيبية إلى أسلوب تعليم القراءة الذي يتم فيه نطق الفونيمات (الأصوات) وربطها بحروفها graphemes or letters في شكلها الفردي وشكلها التركيبي synthesized. فعلي سبيل المثال، يتم تعليم كلمة من مقطع أو مقطعين، مثل: (قال) حيث ينطق فونيم كل حرف بصرف النظر عن حروفها؛ أي: /ق، ت، ت/ + /ل، ت/؛ ثم تمزج الفونيمات مع بعضها البعض لتشكيل الكلمة كلها. ويؤكد السيد سليمان (٢٧٥:٢٠٠٦) على أن هذه الطريقة تبدأ بتعليم الحروف ثم تنتقل إلى تعليم الكلمة؛ حيث يدرس الطفل فيها الحروف منفصلة وأصواتها المقابلة، ثم يتدرب	الطريقة الصوتية/أو Phonics الجزئية Method

الطفل على دمج وتوليف هذه الأصوات المنفصلة أو المنعزلة مع بعضها البعض كي يكون الكلمة ككل؛ أي أن الطفل يتعلم كيف يركب الأجزاء التي تعلمها لتكون كلمات. ويذكر راضي الوقفي (٢٠١٥: ٤١٢-٤١٣)؛ وبطرس حافظ (٢٠١٤: ٣٢٧) أنه يمكن التمييز بين طريقتين أو نوعين لهذه الطريقة، هما:

الطريقة الأبجدية/الألفبائية: هي طريقة البدء بالحروف الهجائية أ، ب، ت، ... تسمية وكتابة؛ أي تعلم الحروف بأسمائها، ومن ثم يتم الانتقال إلى تعليم أصوات الحروف مشكلة ب (با)، ب (بي)، ب (بو)؛ حيث تمّ مدا قصيرا، ومن ثم، تعلم الحروف متصلة بحروف العلة ليتكون من ذلك مقاطع ثم يتعلم الطفل كيف يدمج هذه المقاطع لتكون كلمات. ومن أبرز عيوبها: (١) تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء إذ يدرك الفرد الشيء متكاملًا ثم يبدأ بتجزئته إلى مكوناته المختلفة. (٢) تخالف طبيعة استعمال المرء للغة فهو يستعملها مفردات وجمل وليس على شكل حروف. (٣) تعود الطفل البطء الذي يتأتى من تدريبه على هجاء المفردة وبها يمل الطفل القراءة.

الطريقة الصوتية: وهي تعلم الحروف بأصواتها دون النظر إلى ترتيبها الهجائي. وتدمج بين تعليم أصوات حروف الكلمة والكلمة نفسها؛ كأن يتعلم الطفل أصوات الكلمة (رزق) هكذا: (ر - ز - ق) ثم تدمج هذه الأصوات بسرعة معا لتكون الكلمة. ومن مميزات هذه الطريقة: (١) تساعد الطفل في التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة مما يؤدي إلى قدرته على القراءة الآلية. (٢) تهئ للطفل بعد أن يتعرف على أصوات الحروف جميعها تعلم أسماء الحروف الهجائية بترتيبها المعروف. ومن أبرز عيوبها: (١) تخلو من الإثارة والتشويق للقراءة لتركيزها على أصوات الحروف. (٢) تغير طبيعة الإدراك الذهني فالإنسان ينظر إلى الكلمة كلا متكاملًا. (٣) تخالف طبيعة استعمال الإنسان للغة حيث يستعملها ضمن وحدات لغوية سواء مفردات أو جمل. ولعل اختيارنا لإحدى الطريقتين السابقتين يتوقف على حالة الطفل واستعداداته وإمكانياته في التعلم، وفي الطريقة التحليلية وكذلك التركيبية يجب أن نتبع نهج القراءة الوظيفية. # ومن برامج هذه الطريقة:

(١) طريقة أورتون - جلنجهام Orton-Gillingham (O-G) Multisensory

Method

هي طريقة تعتمد بشكل أساسي على الأسلوب المتعدد الحواس VAKT، فهي تعتبر من البرامج "المتعددة الحواس". وهذه الطريقة مكلفة بتعليم الارتباط بين الحروف والأصوات. فالأطفال يدرسون رؤية الحروف (بصرية)، ويسمعون أصواتها (سمعية)، وينطقونها

(سمعية)، ويتتبعونها (لمسية)، ويكتبونها (حسية- حركية). والكلمات المتقنة في النهاية يتم إدخالها في جمل وفقرات لتعزيز قراءة وفهم النص، إذن فهناك تأكيد على فهم بنية اللغة وإدراك وفهم كلماتها (Fletcher et al., 2007: 15). ويشير Reid (170-171: 2009) أن هذا الأسلوب يشتمل على بعض الأنشطة والإجراءات الآتية:

* الأنشطة:

١. بطاقات التدريب card drills وهي استخدام المعلم لبطاقات من صنعه أو جاهزة الصنع تحتوي على أنماط الحروف؛ لتعزيز استخدام الحاسة الصوتية والحركية اللمسية والمقاطع والكلمات ككل؛ من أجل المساعدة في تطوير مهارات مزج الكلمة.
 ٢. قوائم الكلمات والجمل.
 ٣. اختيار القراءة الشفوية، وهي تتطوي أولاً على اختيارات المعلم، وثانياً اختيارات الطفل.
 ٤. هجاء الكلمات صوتياً phonetic وغير صوتياً non-phonetic.
 ٥. الكتابة اليدوية التي تؤكد على موضع قبضة القلم، وجلسة الكتابة، وتشكيل الحروف. وهذا يشمل أيضاً على التتبع والنسخ والتدريب على الكتابة المتصلة.
 ٦. التركيب composition لتشجيع نمو كتابة الجمل والفقرات والقصص القصيرة.
- * الإجراءات:

١. تعليم الحروف المتحركة (العلة)، والحروف الصامتة.
٢. يتم إدخال كل الحروف في كلمة رئيسية.
٣. تدريس الاختلافات بين الحروف المتحركة والساكنة بالإضافة إلى مخارج نطق الأصوات من الفم (تستخدم بطاقات ملونة للتفريق بين حروف العلة والحروف الأخرى).
٤. عند إتقان أسماء الحروف وأصواتها، يتم المزج blending بين الحروف وأصواتها في كلمة.
٥. وهذا المزج يبدأ مع كلمات بسيطة من ثلاثة أحرف، ويكرر الطفل الأصوات حتى يتحدث الكلمة دون توقف بين أصواتها المكونة لها.
٦. الربط بين العملية الحركية اللمسية-البصرية، والحركية اللمسية-السمعية يتشكل من خلال "تتبع، ونطق، ونسخ وكتابة" الطفل لكل كلمة.
٧. قراءة النص يبدأ بعد إتقان الطفل للكلمات لمستوى قراءتها تلقائياً؛ أي عندما يستطيع

التعرف على الكلمات واستخدامها.

(٢) نظام ويلسون للقراءة (WRS) Wilson Reading System

تم تطوير هذا النظام عام ١٩٨٨م، وهو منهج كامل لتعليم فك رموز الكلمة والهجاء، ويبدأ بتقطيع الفونيمات، ويتضمن رؤية الكلمة، والطلاقة، والمفردات، واللغة التعبيرية الشفوية، والفهم. ويمكن متابعة البرنامج والتعرف على تدريب ويلسون اللغوي أكثر من خلال موقعه: www.wilsonlanguage.com

إن نظام ويلسون للقراءة (أو تدريب ويلسون اللغوي Wilson Language Training) هو واحد من عدد قليل من البرامج العلاجية التي وضعت خصيصا للمراهقين والشباب الذين يعانون من صعوبات القراءة. وتم تطويره من قبل باربارا ويلسون Barbara Wilson وهو أسلوب يقوم على مبادئ أورتون - جلنجهام للقراءة، وهذا يعني أنه ينتهج الأسلوب متعدد الحواس، والأسلوب الصوتي التركيبي synthetic phonics approach لتعليم القراءة والكتابة للطلبة ذوي الصعوبات القائمة على اللغة. وقد تم تطوير هذا النظام للأطفال من الصف الثاني الابتدائي إلى الثالث الثانوي، وربما يكون أيضا مناسباً للأطفال ثنائيي اللغة bilingual الذين لديهم صعوبات في مهارات اللغة المكتوبة. وهناك ثلاثة سمات فريدة لبرنامج ويلسون، والتي يمكن أن تكون مفيدة للغاية للأطفال الكبار ذوي صعوبات القراءة، وهي: الأولى: هناك تركيز آني على تعليم مقاطع اللغة؛ فالأطفال يصنعون نظامهم لفك رموز المقاطع coding syllables بأنفسهم؛ باستخدام رسم خط سفلي بدلا من العلامات المائلة. الثانية: استخدام فريد لنظام النقر بالأصابع finger-tapping system؛ لتحليل الكلمات المنطوقة إلى فونيمات^(١)؛ من أجل المساعدة في الهجاء. فعلى سبيل المثال، في تعليم الكلمة (قلب)، يتم وضع ثلاثة بطاقات مكتوب عليها الثلاثة حروف؛ لتمثيل ثلاثة أصوات الكلمة. فالأطفال يتم تعليمهم نطق كل صوت في حين النقر يكون بإصبع السبابة أو الوسطى. الثالثة: البطاقات التي تكتب عليها الأصوات في البرنامج مشفرة بالألوان color-coded: الحروف الصامتة الأصفر، والمتحركة (العلة) بالبرتقالي، وباقي الكلمة بالأخضر .

الطريقة الثانية: الطريقة الصوتية التحليلية Analytic Phonics Method

الطريقة الصوتية التحليلية تشير إلى أسلوب لتعليم القراءة، حيث لا يتم فيها نطق الفونيمات في شكلها المنفصل وربطها بحروفها. فالأطفال يحدد الفونيم المشترك في

^(١) ولعل عملية النقر بالأصابع طريقة مفيدة في تقسيم الكلمات؛ حتى إنها تستخدم من قبل طلبة اللغة العربية في الكليات عند بداية تعلمهم علم العروض وتقطيعهم للأبيات الشعرية إلى تفعيلات البحر العروضي، ثم عندما يتقنون التقطيع يتخلون تلقائيا عن هذه العملية.

مجموعة من الكلمات؛ حيث تحتوي كل كلمة على فونيم مطلوب دراسته للأطفال، مثل: باع، بات، نام، نال (Reid, 2011: 59) ويشير Ott (2007: 272) إلى أن الطريقة الصوتية التحليلية تستخدم لتعليم الطفل القراءة والهجاء، وذلك عن طريق استخدام الكلمة ككل، وعادة تستخدم عدة كلمات ذات الأصوات المتناغمة consistent sound، والرموز المتقاربة symbol match. وتتم عن طريق:

١. أن ينظر الطفل للكلمات بشكل كلي.
٢. أن يقوم الطفل بتقطيع الكلمات إلى أجزاء segments or shunks، وتسمى هذه الأجزاء: البدايات onest، وهي الحرف أو الحروف الساكنة الأولية؛ والنهايات/أو السجع rimes، وهي الحروف المتحركة في نهاية السواكن.
٣. يتم التركيز على هذه الأجزاء باعتبارها العامل المؤدي إلى القراءة والهجاء. ومثال على هذا: كلمة (شاعر) يتم تقطيعها إلى: /شا/ + /عر/، وكلمة مثل (مصانع): /مصا/ + /نع/.

ويتصور الباحث إجراءات هذه الطريقة على النحو الآتي:

١. يختار المعلم مجموعة من الكلمات ذات أصوات متناغمة ومتشابهة الحروف؛ أي ذات علاقة بين الفونيمات والرموز، مثل: قال، قام، طال، ضاع.
٢. يكتب المعلم هذه الكلمات على ورقة بيضاء، أو على السبورة ويقرأها للطفل.
٣. يطلب المعلم من الطفل أن ينظر إلى الكلمات جيدا ويقرأها له مرة أخرى.
٤. يطلب من الطفل أن يخرج أوجه التشابه بين الكلمات من حيث الأصوات والرموز.
٥. يطلب من الطفل أن يقوم بتقطيع كل كلمة إلى جزئين أو أكثر، وأن يضع تحت كل جزء خطأ، أو يحيطه بدائرة وهو ينطق به. (ويجب أن ننتبه أن التقطيع هنا ليس تقطيعا على أساس الفونيم، بل على أساس نطق الكلمة)
٦. أن ينطق الطفل أجزاء كل كلمة مترابطة.
٧. أن يكتب كل كلمة على حده مع نطقها.
٨. يتم تغيير المجموعة بعد إتقانها؛ وهكذا حتى يتقن الطفل القراءة والهجاء. ويمكن أن يشارك الطفل في تكوين مجموعة الكلمات، ويمكن أيضا أن يعرض المعلم بعض الكلمات ويطلب من الطفل الإتيان ببعض الكلمات التي تشترك مع هذه الكلمات في الأصوات والرموز، ثم تتم الخطوات السابقة.

يقول (Reid 2011:59) إن الطريقة التركيبية في الكتابة تعكس التسلسل sequence، حيث يتم تعليم الأطفال الكتابة وفقا للخطوات الآتية: ١. يطلب من الطفل أن ينطق الكلمة التي يرغب في كتابتها. ٢. يطلب منه تجزئة الكلمة إلى الفونيمات التي تتكون منها. ٣. ينطق الطفل هذه الفونيمات. ٤. يكتب حروف كل فونيم ينطقه. (قد يكتب الطفل الحروف متصلة وبهذا لا يقوم بتنفيذ الخطوة الـ (٥)، أما إذا كتبها منفصلة فيقوم بتنفيذها) ٥. يجمع حروف الكلمة لتتشكل في النهاية.	الطريقة الصوتية التركيبية للكتابة Synthetic phonics for writing
يشير إلى بدء الطفل تقويم جودة عمله أو تقدمه، (مثل: أنا أفحص وأتحقق من عملي للتأكد من فعله على أكمل وجه).	التقويم الذاتي Self-Evaluating
يشير إلى بدء الطفل إعادة تنظيم/ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية؛ لتحسين التعلم (مثل: أنا أخطط وألخص قبل أن أكتب بحثي أو موضوعي).	التنظيم والتحويل Organizing and Transforming
يشير إلى وضع الطفل أهدافا تربوية أو أهدافا فرعية Subgoals ، والتخطيط المتسلسل والمتزامن والمكتمل للأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.	تحديد الهدف والتخطيط Goal-setting and planning
يشير الجهود التي يبذلها الطفل للحصول مزيد من المعلومات المهمة من مصادر غير اجتماعية عند القيام بالواجبات. (مثل: قبل البدء في كتابة البحث، أذهب إلى المكتبة لأحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بالموضوع)	البحث عن المعلومات Seeking information
يشير إلى الجهود التي يبذلها الطفل لتسجيل الأحداث والنتائج. (مثل: أنا أدون ملاحظات من المناقشات التي تدور في الحصة الدراسية)	حفظ السجلات والمراقبة Keeping records and monitoring
يشير إلى الجهود التي يبذلها الطفل لاختيار أو ترتيب الوضع المادي physical setting لجعل التعلم أكثر سهولة (مثل: أنا أعزل نفسي عن أي شيء يمكن أن	البنية/الهيكلة البيئية

يصرفني، أغلق "الراديو، التلفاز،...." حتى أتمكن من التركيز فيما أفعله).	Environmental structuring
يشير إلى ترتيب أو تخيل الطفل للمكافآت أو العقوبة لنجاحه أو فشله (مثل: إذا أدبت الاختبار بجدارة سأستمتع بمشاهدة فيلم).	تعزيز ومعاينة الذات، أو متابعة الذات Self-consequating
بيانات حول جهود الطفل لحفظ/لتذكر المواد من خلال التدريبات الصريحة والضمنية (مثل: عند التحضير لاختبار الرياضيات، أحفظ القوانين والمعادلات المكتوبة حتى أتذكرها)	التكرار والحفظ، أو التسميع والتذكر Rehearsing and memorizing
يشير إلى الجهود التي يبذلها الطفل لطلب المساعدة والعون من الأقران (٩)، والمعلمين (١٠)، والبالغين (١١). (مثل: إذا كان لدي مشاكل مع واجبات الرياضيات أطلب المساعدة من أحد أصدقائي).	البحث عن المساعدة الاجتماعية Seeking social assistance
يشير إلى الجهود التي يبذلها الطفل لإعادة قراءة المسودات أو المذكرات (١٢)، والاختبارات (١٣)، والكتب المقررة (١٤)؛ للتهيؤ للحصة الدراسية، أو مزيد من الاختبارات (مثل: عند الاستعداد للاختبار أراجع مذكراتي).	مراجعة السجلات Reviewing records
تشير إلى سلوك التعلم الذي يبدأ من قبل أشخاص آخرين (مثل: المعلمون، أو الآباء) وجميع الاستجابات اللفظية غير الواضحة. (مثل: أنا فقط أفعل ما يقوله المعلم).	استراتيجيات أخرى Others
(١) وتنطوي هذه الاستراتيجيات على: • تسميع الكلمات، والعبارات، والمواضيع بحفظها أو قولها بصوت عال كشخص يقرأ قطعة من نص؛ وذلك كي يتم تعلم هذه المواضيع أو الكلمات. • إبراز أو رسم خط تحت النص، ويمكن أن تكون استراتيجية التكرار أكثر شبهاً باستراتيجيات التوضيح، واستراتيجيات التكرار. ويفترض أن تساعد هذه الاستراتيجيات الطفل في إحضار واختيار المعلومات الهامة من القوائم أو النصوص، وحفظ هذه المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة، مع أنها قد لا تعكس مستوى عميق جداً من المعالجة.	استراتيجيات التكرار Rehearsal Strategies:

(٢) وتشمل على: • إعادة الصياغة ، أو التلخيص للمواد لتكون سهلة التعلم. • تكوين المتشابهات. • وأخذ الملاحظات التوليدية (حيث ينظم الطفل ويربط الأفكار بملاحظاته؛ على عكس السلبية، وأخذ الملاحظات الخطية التي كانت في استراتيجيات التكرار). • وشرح الأفكار في المواد المتعلّمة لشخص آخر ، وطرح الأسئلة والأجوبة.	استراتيجيات الإسهاب Elaboration Strategies:
أما الاستراتيجيات التنظيمية فهي استراتيجيات المعالجة الأعمق، فقد تبين أن هذه الاستراتيجيات التنظيمية تؤدي إلى فهم أعمق للمواد التي يمكن تعلمها؛ على النقيض من استراتيجيات التكرار، وتشمل على: السلوكيات، مثل: اختيار الفكرة الرئيسة من النص، وتلخيص النص أو المادة لتعلمها، واستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات المحددة؛ من أجل اختيار وتنظيم الأفكار في المادة، مثل: رسم شبكة أو خريطة للأفكار الهامة، وتحديد التركيبات النثرية أو التفسيرية في النص.	الاستراتيجيات التنظيمية Organizational Strategies
إن مراقبة تفكير الفرد وسلوكه الأكاديمي هي جانب أساسي لـ SRL. ومن أجل أن تكون المراقبة ذاتية التنظيم يجب أن يكون هناك بعض الأهداف، أو المعايير، أو المحكات تجاه المقارنات التي تحدث من أجل توجيه عملية المراقبة. وتشمل أنشطة المراقبة: • متابعة الانتباه أثناء قراءة النص أو الاستماع للمحاضرة. • الاختبار الذاتي من خلال استخدام الأسئلة عن مادة النص للتحقق من الفهم. • مراقبة الفهم للمحاضرة. • استخدام استراتيجيات الاختبار (أي سرعة المراقبة والتكيف مع الوقت المتاح) في حالة الاختبار. واستراتيجيات المراقبة المتنوعة هذه تنبه أو تيقظ المتعلم إلى حدوث تراجع أو توقف في الانتباه أو الفهم التي يمكن بعد ذلك إصلاحه أو أثناء عملية التعلم باستخدام استراتيجيات التنظيم.	استراتيجيات المراقبة Monitoring Strategies
استراتيجيات التنظيم ترتبط ارتباط وثيقا باستراتيجيات المراقبة. فمراقبة الأطفال لتعلمهم وأدائهم تجاه بعض الأهداف أو المحكات، فعملية المراقبة هذه تقترح الحاجة لعمليات التنظيم لجلب السلوك السابق تمشيا مع الأهداف أو المحكات. فعلي سبيل المثال: المتعلمون يسألون أنفسهم أسئلة وفقا لما يقرؤنه حتى يراقبون فهمهم، ومن ثم يعيدون قراءة أجزاء النص، وإعادة القراءة هذه هي استراتيجية تنظيمية.	استراتيجيات التنظيم Regulation Strategies

ونوع آخر من استراتيجيات التنظيم الذاتي للقراءة يحدث عندما يبطن الأطفال وتيرة قراءتهم حين يواجهون مع النص المؤلف صعوبة أكبر أو أقل. وبالطبع، استعراض أو إعادة النظر في أي جانب للمادة الدراسية (مثل: ملاحظات المحاضرة، والنصوص، والمواد، والاختبارات والأوراق السابقة) التي لا يتذكرها الفرد أو يفهمها جيدا، بينما الدراسة من أجل الاختبارات يعكس استراتيجية تنظيم عامة. وأثناء الاختبار، يعتبر تحطّي الأسئلة والعودة إليها في وقت لاحق هي استراتيجية أخرى التي يمكن للأطفال استخدامها لتنظيم سلوكهم. إذن كل هذه الاستراتيجيات تفترض تحسين التعلم من خلال مساعدة الأطفال للطريق الصحيح لدراسة سلوكهم وإصلاح العجز في فهمهم.	
هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال للتنظيم والتحكم في بيئتهم. وهي تشمل على: (١) الإدارة والتحكم في الوقت. (٢) الإدارة والتحكم في الجهد. (٣) الإدارة والتحكم في بيئة الدراسة. (٤) طلب المساعدة (من المعلمين، الآباء، الأقران، الزملاء) وتمشيا مع أسلوب التكيف العام للتعلم يفترض أن استراتيجيات إدارة المصادر تساعد الأطفال على التكيف مع بيئتهم، وكذلك تغييرها لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم.	— استراتيجيات إدارة Resource Management Strategies
(١) استراتيجيات التكرار Rehearsal Strategies • عندما أذاكر الدرس، أتدرب عليه بقوله لنفسي مرارا وتكرارا. • عندما أذاكر الدرس، أقرأ ملاحظاتي وقراءاتي على الدرس مرارا وتكرارا. • أحفظ الكلمات الرئيسية لتذكرني بالمفاهيم الهامة في الدرس. • أضع قوائم بالمصطلحات الهامة للدرس، وأحفظ هذه القوائم. (٢) استراتيجيات التوضيح/التفصيل Elaboration Strategies • عندما أذاكر الدرس، أتأمل على نفسي لجمع المعلومات من مصادر مختلفة، مثل: المحاضرات، القراءات، المناقشات. • أحاول ربط الأفكار في الموضوع بمواضيع أخرى كلما أمكن ذلك. • عند قراءة الدرس أحاول ربط المادة بما أعرفه بالفعل. • عندما أذاكر الدرس أكتب ملخصات موجزة للأفكار الرئيسية من القراءة والمفاهيم، ومن المحاضرات. • أحاول فهم المادة في هذا الدرس من خلال إجراء ربط بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات. • أحاول تطبيق الأفكار من قراءات الدرس على أنشطة درس آخر، مثل:	— استراتيجيات التنظيم المعرفي الأكاديمي

المحاضرة والمناقشة. (٣) استراتيجيات التنظيم Organization Strategies • عندما أذاكر الدرس، أخطط للمادة لتساعدني على تنظيم أفكار. • عندما أذاكر الدرس، أذهب إلى قراءاتي وملاحظات الصفية، وأحاول العثور على أهم الأفكار. • أجعل المخططات أو الرسم البياني ، أو الجداول بسيطة؛ لتساعدني على تنظيم المواد الدراسية. • عندما أذاكر الدرس، أذهب لأراجع ملاحظاتي على الدرس، ومخططاتي للمفاهيم الهامة. (٤) التنظيم الذاتي الما وراء معرفي Metacognitive Self-Regulation • عندما أذاكر لا أفكر في أشياء أخرى تعيق وصولي إلى تحقيق الأهداف. • عند قراءة الدرس، أطرح أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة. • عندما أصبح مشوشا أو حائرا عن شيء ما أقرأه في الدرس، أعود إليه وأحاول فهمه. • إذا كانت الدروس صعبة الفهم، أغير الطريقة التي أقرأ بها المادة. • قبل دراسة مادة جديدة بشكل كامل، غالبا ما أتصفحها لأرى كيف يمكن تنظيمها. • أسأل نفسي بعض الأسئلة لأتأكد من فهمي للمادة التي درستها. • أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها؛ كي تناسب متطلبات المادة، وأسلوب تدريس المعلم. • أحاول أن أفكر من خلال الموضوع، وأقرر ما المفترض أن أتعلمه منه؛ بدلا من مجرد قراءته كله عند دراسته. • عندما أذاكر الدرس، أحاول أن أحدد أي المفاهيم التي لا أفهمها جيدا. • عندما أذاكر الدرس، أضع أهدافا لنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة الدراسة. • إذا حصل عندي خلط في تدوين الملاحظات، أتأكد من توضيحها فيما بعد.	
(١) حديث الذات المتقن/الفاعل Mastery Self Talk • أخبر نفسي أنه ينبغي أن أواظب على العمل للتعلم قدر المستطاع. • أحث نفسي على المواظبة على ذلك لأرى كم ما أستطيع أن أتعلمه.	— استراتيجيات تنظيم الدافعية الأكاديمية

- أتحدى نفسي لإنهاء العمل والتعلم قدر الإمكان.
- أقنع نفسي أن العمل الصعب من أجل سبيل التعلم فقط.
- أخبر نفسي أنه ينبغي الدراسة للتعلم قدر ما أستطيع.
- أفكر في الصعوبات لأصبح جيدا في ما أتعلمه أو أفعله.

(٢) تعزيز الارتباط/العلاقة بالتعلم Relevance Enhancement

- أخبر نفسي أنه من المهم أن أتعلم المواد، لأنني سوف أحتاج إليها في وقت لاحق في حياتي.
- أحاول أن أربط المواد مع أشياء أحب أن أفعلها أو أجدها مثيرة.
- أستنبط المواقف المفيدة لي في معرفة المواد أو المهارات.
- أحاول جعل المواد تبدو أكثر فائدة عن طريق ربطها بما أريد القيام به في حياتي.

- أحاول أن أجعل نفسي ترى كيف أن معرفة المواد مرتبطة بي شخصيا.
- أبذل جهدا لربط ما اتعلمه باهتماماتي ومصالحاتي الشخصية.

(٣) زيادة الاهتمام بموقف التعلم Situational Interest Enhancement

- أجعل الدراسة أكثر متعة من خلال تحويلها إلى لعبة.
- أحاول جعل اللعبة حبا في تعلم المادة أو إنهاء الواجب.
- أحاول أن أرى كيف يمكن أن يكون القيام بالعمل ممتعا.
- أجعل القيام بالعمل ممتعا من خلال التركيز على شيء حوله يكون مرحا.
- أفكر في طريقة لجعل العمل يبدو أنه ممتعا؛ من أجل إتمامه.

(٤) الحديث الذاتي عن الأداء الأفضل بالنسبة للآخرين Performance/Relative

Ability Self-Talk

- أفكر حول القيام بأفعال أفضل من الأطفال الآخرين في فصلي.
- أخبر نفسي أنه ينبغي العمل على الأقل بشكل أكثر جدية من الأطفال الآخرين.
- أظل أخبر نفسي أنني أريد أن أفعل ما هو الأفضل من الآخرين في فصلي.
- أجعل نفسي تعمل بجد من خلال مقارنة ما أفعله بما يفعله الآخرين.

(٥) الحديث الذاتي عن الأداء الأفضل بصرف النظر عن أداء الآخرين

Performance/Extrinsic Self-Talk

- أذكر نفسي حول كم هو مهم الحصول على درجات مرتفعة.
- أخبر نفسي أنني بحاجة للاستمرار على الاستنكار للقيام بعمل جيد في الدراسة.

- أقنع نفسي بالاستمرار في العمل من خلال التفكير في الحصول على درجات جيدة.
- أفكر حول كيف أن درجاتي ستتأثر إذا لم أقم بالقراءة أو الاستذكار.
- أذكر نفسي كم هو مهم أن تؤدي جيدا على الاختبارات والواجبات في هذه الدراسة.

(٦) تحديد مواقف السلوك ذاتيا Self-Consequating

- أعد نفسي أن أفعل أي شيء أريده في وقت لاحق، إذا انتهيت من عمل الواجب الحالي.
- أقوم بإجراء صفقة مع نفسي أنني لو حصلت على مقدار معين من العمل المنجز يمكنني أن أفعل شيئا مرحا بعد ذلك.
- أعد لنفسي بعض أنواع المكافآت إذا قمت بإنجاز قراءاتي أو استذكاري.
- أخبر نفسي أنني أستطيع فعل شيء أحبه في وقت لاحق، إذا قمت الآن بعمل الواجب الذي لم أنجزه.
- أضع أهدافا من أجل ما أحتاجه للاستذكار، وأعد نفسي بمكافآت إذا وصلت لهذا الهدف.

(٧) تنظيم البيئة Environmental Structuring

- أحاول الدراسة في الوقت الذي أكون فيه أكثر تركيزا.
- أغير البيئة المحيطة بي التي تسهل على التركيز في عملي.
- أتأكد أن لدي عدد قليل من المشتتات distractions المحتملة.
- أحاول التخلص من أي مشتتات حولي.
- أكل وأشرب شيئا يجعلني أكثر وعيا ومستعدا للعمل.

(١) تنظيم الجهد Effort Regulation

- لا أشعر غالبا بالملل أو الكسل عندما أدرس ولا أتوقف قبل إنهاء ما خططت القيام به.
- أعمل بجد للقيام بالأعمال بشكل جيد في هذا الدرس حتى لو كنت لا أحب ما أفعله.
- عندما يكون الدرس صعبا، أقسمه إلى أجزاء وأتأثر حتى الانتهاء منه.
- عندما تكون المواد الدراسية مملة وغير ممتعة أقوم بالاستمرار في العمل حتى أنهيه.

— استراتيجيات
تنظيم السلوك
الأكاديمي

(٢) تنظيم الوقت وبيئة الدراسة Regulating Time and Study Environment

- عادة ما أدرس في مكان يمكنني أن أركز فيه على عملي.
- أستفيد من (الاستخدام الجيد وقت دراستي من أجل التعلم.
- أضع جدول دراسة وأتبعه بشكل دقيق.
- أملك مكاناً دائماً مخصصاً للدراسة.
- أتأكد من مواكبة القراءات والواجب أسبوعياً للتعلم.
- أحضر للفصل الدراسي بانتظام.
- لا أستغرق وقتاً كثيراً في التعلم لأنني لا أشغل نفسي بأنشطة أخرى.
- أهتم بمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.

(٣) التوجه لطلب المساعدة General Intention to Seek Needed Help

- إذا كنت بحاجة إلى مساعدة في هذا الدرس أطلب المساعدة من شخص آخر.
- إذا كنت بحاجة لفهم الدروس أطلب المساعدة.
- إذا كنت بحاجة إلى المساعدة مع القراءات في هذا الدرس أطلب المساعدة.

إستراتيجية طرح
الأسئلة

حيث تعمل تلك الإستراتيجية على جذب انتباه الطلاب إلى عملية التعلم من خلال تقديم أسئلة غير معروفة الإجابة عنها، مما يتيح للطلاب تعلم عادات العقل الصحيحة التي تقودهم إلى الحل فيمارسوا تلك العادات ويطبقوها للوصول إلى الحل الصحيح، وعلى المعلم أن يتعلم فن طرح الأسئلة فمن خلال طريقة طرح المعلم للأسئلة باستخدام صوت مقبول فيه شيء من النشاط والمرح بدلاً من صوت عالى لا يجدى، كما عليه أن يختار مستويات الأسئلة التي تتطلب عمليات معرفية محددة لمستويات التفكير التي تنير الطلاب، فالمعلم الواعي لمهارة طرح الأسئلة يستطيع أن يؤلف أسئلة بهدف إجبار الطلاب على استعمال واحدة أو أكثر من عادات العقل، فتولد تلك الأسئلة وعياً قوياً لدى الطلاب بقدراتهم العقلية غير المفعلة.

وفى هذا الصدد قسم (Costa, A& Kallick, B (2000:47) الأسئلة إلى ثلاثة

مستويات تتفق مع أنماط التفكير:

- أسئلة جمع البيانات : وهى مصممة بغرض استخلاص المفاهيم والمشاعر أو المعلومات أو التجارب التى أكتسبها الطلاب وقاموا بتخزينها فى الذاكرة قصيرة الأمد، وتصمم هذه الأسئلة لتنشيط الحواس عن طريق استخدامها فى عملية جمع البيانات. - أسئلة معالجة البيانات : وهى مصممة بغرض معرفة العلاقة بين السبب والنتيجة، وهى تقود الطلاب إلى استخدام البيانات التى تم جمعها والقيام بعمليات التركيب والتحليل والتلخيص والمقارنة والتصنيف، وغيرها بغرض معالجة تلك البيانات، وبالتالي تحويلها إلى الذاكرة العاملة. - أسئلة التنبؤ والتعميم فى الشرح وتطبيق المفاهيم: وهى مصممة بغرض جعل الطلاب يتجاوزون المفهوم والمبدأ، ويستخدمونه فى وضع جديد أو إفتراضى، ومثل هذا النوع من الأسئلة يعتمد فيه الطلاب على التفكير بصورة خلاقة مستخدمين خيالهم أو للكشف عن نظام قيمي أو لإصدار حكم.	
: وهى إستراتيجية تمكن المعلم من تتبع تدفق الفكرة أو الأفكار فى أذهان الطلبة، وتفسر الاتجاهات التى يذهب إليها الطلبة عند معالجتهم لمشكلة أو موقف ما، كما تساعدهم فى التعرف على مستويات المخزون ذهنى لديهم وأساليب معالجتهم للأفكار التى لم يستعدوا لها، ويسمىها البعض باللحظات الذهنية (Intellectual Moments) التى تتطلبها فى كثير من الأحيان المواقف العادية فى الحياة اليومية. وهذه الإستراتيجية تتم عن طريق طرح عدد من الأسئلة المفتوحة، أو مواجهة الطلبة بمشكلات تواجهها فى الحياة اليومية، ويقوم الطالب بالعمل فى مجموعات تعليمية تتكون من (٤-٦) طلاب، ويتاح لكل طالب الحرية الكاملة فى طرح أفكاره، وليس مهما جدية هذه الأفكار. وجدير بالذكر أنه هناك أربعة قوانين تحكم العصف ذهنى وهى:	إستراتيجية العصف الذهنى

• استبعاد النقد لأفكار الطلبة . • الكم المطلوب من الأفكار وغزارتها. • تشجيع الدوران الذهني الحر بين الطلبة في طرح الأفكار . • توليد أفكار تتصف بالجدة وعدم الشيع.	
تتطلب هذه الإستراتيجية الملاحظة والمعالجة والتحليل والتركيب والتقييم، وكذلك أن يكون الطلبة لديهم حساسية لما حولهم من مشكلات وما يواجهونه من مواقف حياتية، حيث يقوم الطالب عند مواجهته لمشكلة أو موقف باستحضار الأفكار التي تتعلق بهذا الموقف من ذهنه إلى أن يصل إلى حل لها بطريقة إبداعية.	إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات:
هذه الطريقة تقوم على التوجيهات العلاجية المبنية على التحليل السلوكي لعملية القراءة وطبيعة عملية التعلم، وتعتبر أحدث من طريقة أورتون جلنجام، ونشرت أول مرة تحت مسمى الأخطاء المتشابهة، ثم سميت إتقان القراءة، وتعد طريقة صوتية تركيبية، يتعلم الأطفال فيها أصوات الحروف وليس أسماء الحروف على الأقل في المراحل الأولى من الطريقة، ثم دمج هذه الأصوات؛ لتكوين مقاطع، ثم كلمات، ويتم ذلك في إطار فنيات الحث والتعزيز المشتقة من أسلوب التحليل السلوكي، فقراءة الكلمة تتطلب تحليلها إلى مكوناتها الأصغر، ثم يتم تعليم هذه المكونات بعناية .	- طريقة التدريس Method Direct Instruction
يرى "أوزوبل" أن العامل الأكثر أهمية في عملية التعلم هو: "مقدار وضوح وتنظيم ما يعرفه الطفل من قبل في البنية المعرفية " وذلك لأن "أوزوبل" يركز على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية؛ بحيث ترتبط الخبرات التعليمية الجديدة التي يتم تعلمها ارتباطاً واضحاً بما يسبقها من خبرات؛ وهذا	إستراتيجية التعلم القائم على المعنى:

الارتباط - بين البنية المعرفية الراهنة لدى الطفل من ناحية، والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها من ناحية أخرى، هو ما يجعل هذه المادة الجديدة ذات معنى وينأى بها عن التعلم بالحفظ (دانيال هالاهان و آخرون، ٢٠٠٧، ٦٣٧).

ويؤكد كل من فتحي الزيات (٢٠٠٤: ٢٩٧)، فتحي الزيات (٢٠٠٦: ٣٣٧)، رجاء أبو علام (٢٠١٢: ٩٣) على دور إستراتيجية التعلم القائم على المعنى في إحداث تطور في البنية المعرفية، من خلال إعطاء معانٍ إضافية للأفكار الجديدة، وخفض قابلية الفكرة الجديدة للنسيان، إذ تُخزن المعلومات بسرعة، ويسهل استرجاعها عندما يتم تنسيقها مع المعلومات المشابهة الموجودة فعلاً في البناء المعرفي للطفل، كما أنه على المعلمين التأكيد على أهمية تنظيم الأفكار تلك التي تؤدي إلى تثبيت المعلومات الجديدة من خلال شبكة ترابط المعاني في البنية المعرفية، لمساعدة الأطفال في عملية الاستيعاب.

ويرى (Harris 2004: 41)، ويوسف قطامي (٢٠١٣: ٣٣٦) أن التعلم القائم

على المعنى يصمم، لزيادة قدرة الطفل على اكتساب وتنظيم المعلومات، وبذلك يعتبر

النواة التي يتم حولها بناء المعلومات الجديدة؛ حيث يسهم التعلم القائم على المعنى

إسهاماً فعالاً في تعليم الأطفال مهارات التعلم الاستقبالي، كما أنه يساعدهم على تحقيق

تفكير منظم وفق بنى (تكوينات) معرفية منظمة تنظيمياً هرمياً؛ حيث يفترض أوزوبل أن

الأطفال يتعلمون عن طريق تنظيم المعلومات الجديدة في نظامهم التسجيلي ويضع

المفاهيم العامة في قمة التسجيل؛ لأن كل المفاهيم الأخرى تندرج تحته، كما أنه يفترض

أن التعلم لا بد أن يتقدم بطريقة استنتاجية، من فهم المفاهيم العامة إلى فهم المفاهيم

الأكثر تحديداً.

فالتعلم القائم على المعنى، يقوم على فكرة تقديم إطار عام عن الموضوع المراد قراءته قبل أن يبدأ الأطفال القراءة، ويمكن أن يقوم المعلم بتقديم تخطيط عام للمادة القرائية ويطلب من الأطفال القراءة، كما يمكن أن يقوم بتقديم تخطيط عام للمادة القرائية، ويطلب منهم إكمال التفاصيل التي ترتبط محورياً ووظيفياً، وأهدافاً ومعنى بالموضوع . وتؤكد دراسة (Karpicke & Grimaldi 2012) إلى أن التعلم القائم على المعنى له آثار مباشرة على التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة تتمثل في القدرة على استرجاع المعلومات والمعارف، فهو يختلف عن التعلم القائم على الحفظ الذي يكون هشاً، وعرضة للنسيان ويفتقر للتماسك، والتكامل داخل عقل الطفل؛ حيث يقوم التعلم القائم على المعنى بإعادة هيكلة البناء المعرفي داخل مخ الطفل على أساس منظم، من خلال أنشطة تعليمية مفيدة تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات التي يتلقاها في الذاكرة؛ لكي يسهل استرجاعها على الأمد الطويل.	
١- إستراتيجية فتجولد: ويقوم المعلم فيها بتعليم الطفل الكتابة وفقاً للخطوات التالية: انطق الكلمة، انظر إلى الكلمة بتمعن، تصور الكلمة وأنت مغمض العينين، اخفي الكلمة ثم اكتبها على ورقة خارجية، إذا كان الإملاء خاطئاً أعد الخطوات السابقة. ٢- إستراتيجية هورن: يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بتعليم الطفل الكتابة وفقاً لما يلي: انطق الكلمة بعناية، انظر بتمعن إلى كل جزء من أجزاء الكلمة أثناء نطقها، انطق بحروف الكلمة بشكل متسلسل، حاول تذكر شكل الكلمة ثم حاول تهجئها، أعد النظر إلى الكلمة، اكتب الكلمة في دفترك الخاص، وإذا حدث خطأ إملائي أعد المحاولات السابقة. ٣- إستراتيجية الإغلاق: يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بتعليم الطفل الكتابة وفقاً	الإستراتيجيات العلاجية لذوى صعوبات الكتابة

للخطوات التالية: عرض الكلمة على بطاقة، النظر إلى الكلمة ويقوم الطفل بدراسة حروفها وترتيبها، عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها، كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة، كتابة الكلمة بدون نموذج. ٤ - الإستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء: يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقاً للآتي: عرض كلمة في بطاقة مثل كلمة (سبورة)، قراءة الكلمة بصوت واضح، تحليل الكلمة إلى حروف مفردة (س ب و ر ة)، كتابة حروف الكلمة بشكل منفرد، وضع الحروف في مجموعات حرفين أو ثلاثة (سبو) (رة)، كتابة المجموعة الأولى ثم الثانية، كتابة الكلمة بدون نموذج.	
تهدف استراتيجيات رون ديفز إلى تأسيس قاعدة ثابتة للتعلم تخدم الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم وعسر القراءة بصفه خاصه. وتتضمن هذه الاستراتيجيات أربعة مراحل يتطلب تطبيقها التسلسل وإتقان كل مرحله قبل البدء فى المرحلة التى تليها، وقد تم وضع مقاييس للمرحلة الثانية والثالثة والرابعة للتدرج فى بنودها التى تتضمن التالى: ١ - تمارين ديفز للتركيز: يتم التدريب عليها حتى يتعود الطفل عليها ويقوم باستدعائها ذاتيا عند قيامه بأى عملية تعليميه أمامه.(المرحلة الأولى). ٢ - تمارين رون ديفز لإتقان الرموز (للحروف والترتيب الأبجدي والكلمات وعلامات الترقيم) تمكن الطفل من التعلم بطريقه أفضل من تمارين الورقة والقلم (المرحلة الثانيه). ٣ - تمارين ديفز لتعلم الكلمات الأساسية المجردة واستخدام القاموس(المرحلة الثالثه). ٤ - تمارين القراءة فتقدم للطفل طرق التعرف على الكلمات المقروءة والفهم الصحيح لما يتم قراءته (المرحلة الرابعة). وسوف تكتفى الباحثه فى هذه الدراسه بتطبيق المرحله الأولى والثانيه فقط لضيق الوقت	<u>استراتيجيات رون ديفز:</u>

ولعدم توفر حجم العينه الذى يسمح بتطبيق المرحلتين الثالثه والرابعه.

المرحلة الأولى:

أ- تمارين التركيز لديفز وتتضمن:

- ١- تمرين الاسترخاء.
- ٢- تمرين التوجيه الذهني.
- ٣- تمرين الموازنه بكرات المطاط.
- ٤- تمرين تنظيم مؤشر الطاقة.

المرحلة الثانيه:

ب- تمارين إتقان الرموز وتتضمن:

- ١- إتقان الحروف الأبجدية بأشكال الحروف مفردة وحسب مواقعها فى الكلمة وأسمائها وأصواتها.
 - ٢- قراءة الحروف بالتسلسل الأبجدى وتعلم مفهوم (قبل وبعد وبين) من معرفة مواقع الحروف فى هذا التسلسل.
 - ٣- إتقان الحركات الثلاث (الفتحه والضمه والكسره) مع الحروف بالتعرف عليها ونطقها بأصواتها الصحيحه. (تم إضافة هذا التمرين لتمرين ديفز حتى يتلائم البرنامج مع احتياجات تعلم اللغة العربيه).
 - ٤- إتقان المد (بالألف، الواو، الياء) مع الحروف وفى الكلمات. (تم إضافة هذا التمرين لتمرين ديفز حتى يتلائم البرنامج مع احتياجات تعلم اللغة العربيه).
 - ٥- إتقان علامات الترقيم بأشكالها وأسمائها واستخداماتها الأساسيه.
 - ٦- تعلم مهارة استخدام التسلسل الأبجدى للبحث فى المعجم.
- وفيما يلى عرض للمرحلتين الأولى والثانيه والأدوات المستخدمه فى المعالجه.

*المرحلة الأولى من أستراتيجيات ديفز:

أ- تمارين التركيز لديفز:

تهدف تمارين التركيز الذهني هذه إلى تدريب الطالب على التركيز الصحيح والدقيق على ماده التعليميه التى أمامه حتى يصبح التعلم بالإدراك الحسى صحيحاً وفعالاً معه. لذلك أكدت الاستراتيجيات الخاصه بديفز على ضرورة إكساب الطالب مهارات التركيز قبل البدء فى العملية التعليميه وإعتبارها أساسيه وضروريه لتفعيل فنياتها العلاجيه. وبما أن الطلاب من ذوى صعوبات التعلم والقراءة يعانون من مشكلة الإدراك غير الصحيح لما أمامهم وحولهم من مواد تعليميه، فإن الحل لمشكلتهم يكون بتصحيح الاضطراب فى هذا

الإدراك قبل البدء فى تمرينهم على مهارات اللغة. ويعنى هذا تصحيح الصعوبات النمائية المسببة للصعوبات الدراسية.

وتقوم تمارين ديفز للتركيز بعملية التصحيح بالتنسيق والتناغم بين المراكز الحسية داخل المخ وبين الأعضاء الحسية للرؤية والسمع والحركة والتوازن والإحساس بالوقت والتتابع. وبتكرار التدريب على هذه التمارين يتم اكتسابها كمهارات يقوم بها الطالب الذى يعانى من الصعوبات تلقائيا وذاتيا، عندما يجد هناك الحاجة لإحساسه بالإدراك الصحيح لما حوله عند قيامه بالعملية التعليمية.

ويقول ديفز إنه إذا تم التدريب على التحكم الذاتى فى هذه الأجهزة الحسية والتنسيق بينها وبين نقطة الإدراك الحسى فى عقل من يعانى من العسر القرائى، يمكنه عندئذ أن يقوم بنفسه بتصحيح الرؤية المشوشة ذات الثلاثة أبعاد التى تسبب الصعوبات والتى تجعله يدرك صورة الشئ فى خياله بدلاً من اسمه المكتوب، أو يرى الكلمة بأشكال وأوضاع مختلفه تتحرك أمامه. وبهذا التصحيح يمكنه أن يجعل نقطة الإدراك تتوجه نحو الرؤية الواضحة الثابتة المطابقة للواقع ببعدين. ويصبح الانتقال لديه بين الحالتين تلقائيا يستغرق أقل من ثانیه. (Davis 1994,62-68)

تمارين التركيز عند ديفز:

١- تمرين الاسترخاء: إن الهدف منه هو السيطرة على الضغوط والتوتر الذى يصحب عادة عملية محاولة القراءة لدى الطلاب الذين لديهم عسر قرائى، لذلك فإن تمارين التركيز تبدأ بهذا التمرين، وفى هذا التمرين يطلب من الطالب أخذ نفسا عميق ويقوم بحبسه لمدة ثانیه ثم إطلاقه ببطء وبتنهد قوى بصوت عالى فيه (آه). ويكرر هذا التمرين ثلاث مرات إلى أن يتم الشعور بأن الهدوء قد تخلل الى أطراف الطالب وبحيث ينتشر فى جسمه الإحساس بالراحة والهدوء والاسترخاء ويترد من داخله الشعور بالتوتر والقلق. ويتم القيام بهذا التمرين دائما قبل تمرين التركيز عند القيام بالقراءة أو الكتابه أو الانتباه فى العملية التعليمية، كما أنه يستخدم فى بدايه كل جلسه وفى نهايتها لتجديد النشاط وعند الاحساس بالغضب لتنمية القدرة على التحكم فى السلوكيات.

٢- تمرين التوجيه الذهنى: إن الهدف من هذا التمرين هو توجيه قدرات الطالب الجسميه والعقليه الى الواجب التعليمى فى أى وقت تتطلب فيه العملية التعليمية التركيز حتى تكون فعاله ومؤثره. ويعتبر هذا التمرين العامل الأساسى فى تمارين التركيز. وتعتبر التمرينان الباقيان من العوامل المساعده التى تساند فى عملية

تصحيح الرؤية المشوشة لمن يعاني من صعوبة القراءة وتحويلها إلى الرؤية الواضحة كما سبق ذكره. لذلك فأن هذا التمرين والتمرين الذى يسبقه يجب أن يكتسب ليصبح ذاتياً يستخدمه الطالب عند الحاجة إلى التركيز فى أى عملية تعليمية أمامه. وفى هذا التمرين يطلب من الطلاب إغلاق أعينهم ثم تخيل أنفسهم وهم يقومون بأنشطته مختلفه بينما هم جالسون فى أماكنهم لا يبرحونها. ثم يتكلم كل واحد منهم عن النشاط الذى يقوم به فى مخيلته، وبعدها يطلب من كل واحد منهم أن يتخيل أنه قد قام من كرسيه ووقف أمامه، ثم يمشى ويقف خلف نفسه ويمسك كتفيه بيديه وينظر بعينه وهو فى الخيال إلى قمة رأسه من الخلف فى خط مستقيم خلال الرأس إلى العمل التعليمى الذى أمامه. ويتم سؤال كل واحد منهم إذا ما تمكن من تخيل ذلك وعند تحريك رأسه بالموافقة وعينه مغمضتين، يطلب منه فتح عينيه والنظر بتركيز إلى المادة التعليمية التى أمامه. وهذا التمرين يكرر دائماً عند القراءة أو الكتابه أو الانتباه والاستماع. كما أن هذا التمرين والذى سبقه لا يتوقف استخدامه طوال فترة التدريس باستخدام الاستراتيجيات العلاجية. بينما يتوقف استخدام التمرينين الثالث والرابع بعد التدريب عليهما لمدة ثلاثة أسابيع.

٣- تمرين الموازنة بكرات المطاط: الهدف منه هو تعزيز وتوازن قدرات الطالب جسمياً وعقلياً وذهنياً على التركيز بالموازنة. ويستمر التدريب عليه لمدة ثلاثة أسابيع. وفى إجراءاته يطلب من الطلاب الوقوف فى صف واحد. ثم يتقدم كل واحد بدوره ليقف أمام الباحثة على بعد ست خطوات ويبدأ بتمرين الاسترخاء والتركيز على كرتى المطاط فى يد الباحثة. ثم يقف على رجل واحد ويوازن نفسه ولن يقع إذا كان تركيزه على الكرتين أمامه. ويستلم كرة واحدة أولاً ثم الكرتين ثانياً التى ترميها إليه الباحثة بيديه من أمامه بمحاذاة صدره. وبعد ذلك يعود إلى مكانه ويأتى الذى بعده ويكرر النشاط معه ومع جميع من فى الصف بعده. ثم يكرر مره أخرى مع كل واحد منهم مرة أخرى ولكن يتم رمى الكرة ثم الكرتين ليمسكها الطالب بيديه من جهة اليمين ثم من جهة الشمال من وسط جسمه. ويعاد هذا التمرين مع جميع الطلاب.

٤- تمرين مؤشر تنظيم الطاقة: إن الهدف من هذا التمرين هو تدريب الطالب على التحكم وتنظيم معدل الطاقة والنشاط خلال عملية التعلم والتفاعل الاجتماعى داخل الجماعه التعليميه، ويستمر التدريب على هذا التمرين لمدة ثلاثة أسابيع مع

تمرين كرات المطاط. وفي هذا التمرين يقدم جدول مؤشر الطاقة لكل طالب الذي يبدأ بخانه بها رقم (١) حتى رقم (٩)، ويتحرك المؤشر من اليمين الى اليسار إلى الخانات التي تحتوى على الترقيم من رقم ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، وكل مؤشر يرتبط بنشاط معين يتم شرحه للطلاب وربطه بمؤشر الراديو بتقديمه لهم وتوضيح كيف يمكننا بتحريك المؤشر ضبط المحطة التي نريدها وكذلك يمكنهم بتحريك مؤشرهم الذى أمامهم ضبط نشاطهم المناسب لكل عمل يقومون به. ويؤشر رقم (١) إلى أقل قدر من النشاط وهو نشاط النوم. أما رقم (٩) فيؤشر إلى أقصى درجات النشاط مثل الركض بأقصى سرعه للفوز فى السباق، ويمثل رقم (٥) الدرجة المناسبة لقمة الانتباه فى الفصل وغيره من الأنشطة المطلوبة فى أثناء العملية التعليمية. لذلك يطلب من كل طالب فى الفصل أن يضبط مؤشر طاقته على الرقم (٥) وتذكره الباحث به دائما عندما يبدأ الطفل فى الهدوء او فى الانفعال بصورة مبالغ فيها(عادة ما يظهر الطلاب المصابون بالعسر القرائى أما فرط حركه او خمول زائد والعزوف عن المشاركة فى أى نشاط). ويمكن للطلاب أن يغلقوا أعينهم وتخيل باقى الأنشطة وفقا لتدرج المؤشر عندما يتم شرح كل نشاط لهم وربطه برقم معين، أو أن يفتحوا أعينهم ويقومون بتمثيل كل نشاط من تلك الأنشطة ويطلب منهم تحديد الرقم المناسب لهذا النشاط وفقا للتدرج الذى تم شرحه لهم قبل ذلك.

*المرحلة الثانية من استراتيجيات ديفز:

ب- تمارين إتقان الرموز لديفز:

تهدف عملية إتقان رموز اللغة إلى تدريب الطالب ليتمكن من عناصر اللغة المكتوبة والمقروءة ولغة الكلام، وتلك العناصر تكون المعلومة لديه عن رمز الكلمة التى تشمل:

١- المعنى أو المعانى.

٢- صوت الكلمة (النطق).

٣- شكل الكلمة المكتوب.

وبدون فهم الطالب وتمكنه من الربط بين هذه العناصر الثلاثة، لا يمكن أن يتقن رمز الكلمة. لذلك فإنه عندما يقوم بتشكيل شكل الكلمة وهى الرمز ومعناها بيديه مستخدما الصلصال مطابقاً ومماثلاً للجمله التى تعطى كمثال للمعنى، ثم يقوم بنطق صوتها، يصبح متمكناً من العناصر الثلاثة التى تكون الكلمة.(Pfeiffer 1999, 32-33)

أما الحرف فيتم إتقانه عن طريق تكوين المعلومه لدى الطالب عن عناصر رمز الحرف
الثلاث:

١- أسم الحرف.

٢- صوت الحرف (النطق) مع الحركة أو المد.

٣- شكل الحرف منفرداً أو بحسب موقعه من الكلمة.

وعندما يشكل الطالب رمز الحرف بالصلصال بثلاثة أبعاد بيديه ينتقل الإحساس بالشكل
عبر الأصابع واليدين إلى مركز التعلم في المخ، ويثبت فيه نطق اسم وصوت الحرف
بمصاحبة تمرين التركيز والتوجيه الذهني. وهنا يتمكن الطالب من عناصر رمز الحرف
الثلاثة.

وفيما يلي عرض لتمرين إتقان الرموز:

١- تمرين إتقان الحروف الأبجدية: إن الهدف من هذا التمرين هو تمكن وإتقان

الطالب من رمز كل حرف بحيث يتم التعرف عليه وتمييزه عن بقية الحروف
باسمه وصوته وشكله. ولا يتم ذلك إلا عندما يقوم بصنع الرمز بيديه ونطق
صوته صحيحاً وتعتبر هذه بداية العملية التعليمية التي يمكن تنفيذها في
الخطوات التالية:

- يقدم الصلصال للطالب ويطلب منهم صنع حبال صغيره منه قطرها مثل
القلم الرصاص. وبعد ذلك صنع أشكال هندسيه من هذه الحبال مثل الدائرة
والمربع والمثلث والمستطيل بهدف تدريب أيديهم على تشكيل الصلصال.
- تقدم بطاقات الحروف بالتسلسل الأبجدي لكل طالب ويطلب منه بعدها
تشكيل نفس الحرف الذي في البطاقة بعدة نسخ من الصلصال.
- كلما ينتهي الطالب من تشكيل عدة نماذج من الحرف الواحد بشكله منفرد
وشكله حسب موقعه في الكلمه كما في البطاقة، يطلب منه اختيار أفضل
واحد من كل أشكاله حسب اقتناعه، مع تعزيز الشعور لديه بأن هذا الحرف
يعود له لأنه صنعه بيده، عندئذ يطلب منه الوقوف وإجراء تمرين الاسترخاء
ثم التركيز ثم رسم صورة ذهنية لتلك النماذج وعيناه مغمضتان والتأكيد على
ذلك بهز رأسه بالإيجاب عند تمكنه من ذلك. وبعدها يطلب منه فتح عينيه
والإشارة إلى الحرف وهو يقول له: أنت الحرف....(إسمه وصوته المرتبطان
بأشكاله التي أمامه وفي ذهنه).
- يقوم الطالب برص الحرف بشكله منفرد في العلبه المعده لذلك بالتسلسل

الأبجدى. ثم يبدأ فى تشكيل الحرف الذى يليه وهكذا إلى أن ينتهى من اتباع نفس الطريقه مع بقية الحروف.

٢- تمرين إتقان التسلسل الأبجدي: عند الانتهاء من تشكيل الحروف بشكلها المنفرد ورصها بالتسلسل الأبجدي فى العلبه والتأكد من إتقانها، يقدم لكل طالب شريط الحروف (شريط عريض مطبوع عليه الحروف الأبجديه بالتسلسل ويبسط عريض) ويوضع بجوار العلبه لمقارنة كل تلميذ الشريط بحروفه. ثم يبدأ كل منهم بقراءة أسماء الحروف من الأول إلى الآخر وبالعكس وهم ينظرون إلى الشريط والعلبه. وبعد ذلك يطلب من كل منهم القراءة بدون النظر إلا عند الحاجة وبعدها تتم القراءة وعيون الطلاب مغمضه. وبعدها يتم توجيه أسئله إليهم عن الحرف الذى يسبق والذى يلي أحد الحروف وكذلك الحرف الذى يأتى بين حرفين. والهدف المقصود من ذلك هو تكوين مفاهيم قبل وبعد وبين لدى الطلاب. أما الهدف الأساسى لهذا التمرين فهو إتقان الطالب للحروف وتسلسلها الأبجدي بحيث تبقى مسجلة فى ذهنه بتسلسلها فلا ينساها عند التعرف على أى من حروفها، أو استخدامها منفردة فى بعض الأحيان مثل عند استخدام المعجم ودليل الهاتف اللذان يتم تقديمهما للطلاب وتدريبهم على استخراج بعض الكلمات من المعجم وأرقام هواتف والديهم من الدليل. وعندما يتمكن الطالب من التعرف وقراءة جميع الحروف بتسلسلها الأبجدي يطلب منه تشكيل نموذج لنفسه من الصلصال بعد أن تقوم الباحثة بتشكيل نموذج لنفسها من الصلصال أيضا كمثال. والهدف من ذلك هو زرع الثقة بنفس الطالب فى نفسه ومراقبة هذا التغير فى هذا التشكيل الذى يطلب منه إعادة تشكيله كلما أتقن مهارة من مهارات القراءة.

٣- تمرين إتقان الحركات الثلاث (المد القصير بالفتحه والكسرة والضمة) وإتقان المدود الثلاثة (المد الطويل بالالف والياء والواو): والهدف من هذا التمرين هو تدريب الطالب على المهارة الثانيه والثالثه فى اللغه العربيه وهى صوت ونطق الحرف بالحركه أو المد. وحيث أن الحركات والمد غير موجوده أصلا فى اللغه الإنجليزيه، قامت الباحثة بإضافه هذا التمرين على المرحله الثالثه من تمارين ديفز لإتقان الرموز. ويطلب من كل تلميذ تشكيل الحركه والمد المشابه لها فى الصوت من الصلصال مع نمودجين من الحرف، نمودج مع الحركه ونمودج مع المد حسب الشكل فى البطاقات المقدمة إليه. ثم يطلب منه الوقوف والتركيز ثم

قراءة نموذجي هذا الحرف أولاً مع الحركة وثانياً مع المد بصوت واضح وهو يشير إليهما. وبعدها يغمض عينيه ويقرأها. ويسأل إذا أصبحت تلك النماذج موجودة في ذهنه. وإذا كانت إيماءة رأسه بالموافقة، يفتح عينيه ويضعها في العلبة بالتسلسل ويبدأ في تشكيل الحرف الذي يليه. ويتم تكرار ذلك مع بقية الحروف. وقد قامت الباحثة بأخذ رأي المختصين في اللغة العربية عن طرق تقديم هاتين المهارتين إلى الطلاب، فوجدت أن هناك طريقتين: الطريقة الأولى هي تتبع تقديم حركة واحدة والمد المشابه لها مثل الفتحة والألف مع جميع الحروف، ويتبعها تقديم الحركة الثانية والمد المشابه لها مثل الكسرة والياء مع جميع الحروف وأخيراً تقديم الحركة الثالثة والمد المشابه لها مثل الضمة والواو مع جميع الحروف أيضاً. والطريقة الثانية هي تتبع تقديم الحركات والمدود الثلاثة مع الحرف الواحد بالتسلسل من أول حرف بالأبجدية إلى آخر حرف. وسوف تقوم الباحثة باستخدام الطريقة الأولى حيث أن المزج بين تقديم الحركة مع المد سوف يكون عاملاً فعالاً مساعداً للطلاب على الربط بين المد القصير والمد الطويل فيسهل عليهم تثبيت شكل الحركة وحرف المد مع الصوت والنطق المشابه بينهما. فمثلاً كان من السهل على الطالب أن ينطق الحرف مع الضمة والمد بالواو لأن النطق مشابه.

٤- تمرين إتقان علامات الترقيم: إن الهدف من تدريب التلاميذ على تعلم وإتقان علامات الترقيم هو سهولة التعرف عليها من أشكالها وفهم الغرض من استخداماتها لتطبيق ذلك في عملية القراءة فيما بعد يتم شرح معنى التوقف عن القراءة عند مشاهدة أى علامة من علامات الترقيم في النص المقروء أمامهم. ثم تقدم لهم بطاقات علامات الترقيم وعددها ١١ بطاقة. ويطلب من كل منهم تشكيل علامة من الصلصال ووضعها بجانب شكلها في البطاقة ثم الوقوف والتركيز والإشارة إلى النموذج والقول: أنت علامة --- وتستخدم في --- وعندما أشاهدك أتوقف عن القراءة. ثم يتكرر ذلك التدريب مع بقية علامات الترقيم ويتم تقديم جمل شفهيته من الباحثة ومثلها من الطالب لتمثيل استخدام كل علامته عند الانتهاء من إتقانها.

٥- تمرين التدريب على استخدام التسلسل الأبجدي للبحث في المعجم: إن الهدف من هذا التمرين هو إعداد الطالب للاعتماد على نفسه في عملية التعلم. كما أن هذه الخطوه هي التي تسبق الخطوه التي تليها مباشرة في المرحلة الثالثة في

إستراتيجيات ديفز وهى إتقان الكلمات الأساسية المجردة بعد استخراج معناها
من المعجم. ولكن الباحثه لن تقوم بتطبيق هذه المرحله بسبب ضيق الوقت.

أنشطة التعلم المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية

قائمة بالأنشطة المستخدمة في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية

ملاحظات	الأنشطة	كود الدراسة
تنوعت الأنشطة التي قام بها المتعلمون في الدراسات بين فردية وجماعية وتمهيدية وعلاجية وتقويمية	١ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - المشاركة في مناقشة أمثلة توضيحية لعلاج الصعوبات . - المشاركة في تنفيذ دروس البرنامج . - المشاركة في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بالصعوبات المستهدفة . - التعاون مع زملائه في تنفيذ أنشطة البطاقات . - التدريب على صعوبات القراءة الجهرية المستهدفة مثل : القراءة الممثلة للمعنى - قراءة عدد من الكلمات في زمن محدد - التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة - نطق الكلمات والجمل مضبوطة ضبطاً صحيحاً	
	٢ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - أنشطة التدريب على تمييز الحرف الممدود - أنشطة التدريب على التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة . - أنشطة استنتاج الفكرة الرئيسة والفرعية. - أنشطة رسم الحروف الممدودة . - أنشطة فردية وجماعية للتدريب على اقتراح أكثر من عنوان للمقروء .	
	٣ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - أنشطة التدريب على العادات اللغوية الصحيحة. - الاستعانة بالمواقف التعليمية المتنوعة في التدريب على بعض الاستعمالات الصحيحة للملائمة.	

	- التدريب عن طريق الألعاب اللغوية. - استخدام البطاقات اللغوية في التدريب على وحدات معينة مثل: الاستفهام والضمائر ونحوها.
٤	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: - التدريب على التحدث وذلك باستخدام قوائم الكلمات المتشابهة. - ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي. - العناية باتجاه العين وذلك باستخدام تدريبات تتضمن تتبع الحروف والاشارة بالإصبع. - تدريب لتعرف الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. - استخدام بطاقات تحتوى على جملة ناقصة وأهري كاملة من أجل الموازنة. - القراءة الجماعية مع المعلم. - التدريب على رؤية الكلمات غير المألوفة. - التدريب على التلخيص. - العثور على كلمات معينة في جملة أو فقرة ويكون ذلك شفهيًا. - استخدام تدريبات تكلمة الجملة. - التمارين تتدرج من السهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المعقد. - إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لى نضمن ألفة أكثر بالكلمات
٥	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: - أنشطة التدريب على كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المتشابهة. - أنشطة التدريب على كتابة التشكيل على الحروف. - أنشطة التدريب الكتابة بخط غير مقروء وحجمه كبير وليس على السطر. - أنشطة تعتمد على القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية.

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

- تصميم بطاقات تعليمية خاصة بكل صعوبة قرائية، وبكيفية التغلب عليها من خلال ما خلص إليه الباحث من إجراءات وتوجيهات تدريسية مستندة إلى نظريات النمو المعرفي.
- تصميم بطاقات خاصة بالحروف المتشابهة رسماً والمتقاربة نطقاً لاستخدامها في تدريب المتعلمين على نطق الحروف المتقاربة نطقاً من مثل (ق - ك) والحروف المتشابهة رسماً من مثل (س - ش، ط - ظ) بالإضافة إلى بطاقات لبعض كلمات النص وجمله وأفكاره ومناقشتها قبل بداية التدريس (تحقيقاً لمبدأ توظيف الوسائل والدعائم التعليمية كونها تسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة)
- تصميم بطاقات تعليمية للتدريب على أصوات الحروف وربط الصور بالحروف وبالكلمات المنطوقة.
- تصميم بطاقات بالأسئلة المختلفة والتدريبات التي تتناول الصعوبات القرائية والإجابة عنها.
- تنظيم مسابقات حول أفضل نطق للحروف والكلمات وحول أفضل قراءة.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات (تحقيقاً لمبدأ التعاونية وضرورة التشاركية الاجتماعية الفاعلة في أثناء التعلم، وتنظيم أنشطة تعليمية يمارسها المتعلمون خارج الصف).
- إعداد مسرحية وأنشطة تمثيلية حول الحروف أو إعداد أغنية للحروف الهجائية تساعد المتعلمين على تعرفها، و تكون هذه الأغنية مصحوبة بصورة كل حرف ومجسم له، إلخ، بالإضافة إلى ألعاب النطق والألعاب الشفهية.

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

- استخدام التلاميذ لإستراتيجية التصور البصري مع استخدام الأنشطة التالية: التصور البصري، والصور البيانية، والمعينات البصرية والألوان.
- إدراك التلاميذ للفرق بين المقاطع، والكلمات، والجمل، وال فقرات على حسب نوعية المهارة المراد تعلمها مع استخدام الأنشطة التالية:

- التصنيف، والوضع في الفئات، وتدريبات المقارنة، والألغاز، والاكتشاف.
- يقوم التلميذ بعمل إيقاع موسيقى للحرف أو المقطع أو الكلمة أو الجملة أو الفقرة مع استخدام الأنشطة التالية: وسائل إيضاح بالأصوات، واستخدام الإيقاع الموسيقى، والغناء الكورالي.
- استخدام ألعاب تعاونية وتنافسية واستخدام الحركات الكلية للجسم مع استخدام الأنشطة التالية: المعالجة اليدوية للمهام، واستخدام المواد العيانية ولعب الدور والتمثيل والحركة.
- يطلب من التلميذ قراءة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل وال فقرات والنصوص بطريقة صحيحة مع استخدام الأنشطة التالية: الأسلوب القصصي، العصف الذهني، التسجيل الصوتي، والمفردات اللغوية.
- تشكيل فرق كنوع من أنواع التفاعل الاجتماعي، مع استخدام الأنشطة التالية: لعب دور، والعمل التعاوني، والمناقشة والحوار.
- التأمل الذاتي في التمارين المعروضة، ومحاولة الإجابة عنها بما يتناسب مع متطلبات المهارة.

٨ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات التعرف فتتمثل فيما يلي :
- مسابقات بين التلاميذ في التهجى الصحيح للكلمات .
- الاستعانة بقصص تعليمية من أجل استخدام السياق كوسيلة في تعرف معانى الكلمات واختيار المعنى الدقيق .
- إجراء مسابقات بين التلاميذ في نطق كلمات ذات بدايات متماثلة .
- مسابقات بين التلاميذ في نطق كلمات ذات نهايات متماثلة .
- مسابقات بين التلاميذ في ذكر أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بال شمسية .
- مسابقات بين التلاميذ في ذكر أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بال قمرية .
- التحليل البنائي لكلمات من أجل تعرف أجزائها .
- التحليل الدلالي ؛ لتحديد المعنى الذى استخدمت فيه بعض الكلمات التي لها أكثر من معنى فى النص .

- التحليل النحوي ، مثل استخدام علامات الترقيم المختلفة في الاستدلال ، وتعرف نوع الكلمات الغريبة (اسم ، فعل ، حرف ، ظرف ، ضمير) .
- التحليل الصوتي ، وذلك بتحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها ، وإعطاء كل حرف منها صوته الدقيق ، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع ، والتمييز بين الحروف الساكنة واللينية .
- التحدث عن خبرات التلاميذ الشخصية .
- تمييز الفروق بين صيغ الكلمات التي يستمعها التلاميذ .
- مناقشة الأحداث الجارية .
- تقديم تعليقات شخصية عند الاشتراك في مناقشة .
- قراءة قصة من أحد التلاميذ لزملائه .
- أما الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الفهم فتتمثل فيما يلي :
- إعطاء أسئلة تمهيدية Advance Questions على النقاط الأساسية في موضوع الدرس .
- إعطاء أسئلة موجهة Leading Questions على عنوان الفقرة لتوضيح معاني المفردات .
- إعطاء توجيهات تمهيدية Advance Guiding تتطلب استجابات نوعية محددة من النص .
- القراءة بانتباه مع كتابة الأفكار المحورية للنص .
- قراءة المواد الصعبة .
- التدريب على التحليل التركيبي ؛ لمعرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات .
- استخدام السياق لمعرفة معاني الكلمات غير المألوفة .
- استخدام المعجم ؛ لاستخراج معاني الكلمات ، وكتابتها كتابة صحيحة ، وضبطها بالحركات .

٩ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

أنشطة الألعاب كما يلي، لعبة: حبل الحروف المتشابهة، والكلمة المكررة تخرج، وفكر...وتسلى، واسمع واكتب، ومن أكون، وشطب الحروف، والعب وكون كلمات، وبنك الحظ، وصندوق الحروف، ولوحة المربعات، وصندوق

الكلمات، و هرم الكلمات، و حاول أن تجدني، وهل تعرف ما في الكيس؟، وأين صورتني، و عبر عن الصورة، وقطار المشاهير، وسلة البطاقات، والبطاقات المتلازمة، وأنا الأول، وحاول تفكر، والتصنيف، وساعى البريد، واقرأ وأكمل، وهوايتي، والمربعات المتقاطعة، و سلة حروف المد، وصندوق البطاقات، وصندوق حروف المد، وأنت وبختك، وصندوق الهمزات، وعجلة الهمزات، وأعد ترتيب القصة، ورتب الأحداث، وتوافق أم لا توافق، ويعجبني أو لا يعجبني، والعب ورتب، واقرأ ونظم، وبطاقات علامات الترقيم، وبطاقات الأسئلة والأجوبة، وفكر واستنتج، واختبر معلوماتك، ونفذ الأمر، وصندوق المفاجآت، والشدة بالأرقام، و اقرأ ولخص، وأهلى وزمالك، و ياهمزة..يا همزة، والجملة وعكسها، وصندوق الجمل، و الكتابة الجماعية.

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

التدريب علي كتابه الحروف الهجائية من خلال تعليم التلميذ الطريقة الصحيحة لإمسك القلم ذلك من خلال تدريبات تعرض على التلميذ مجموعة من الخطوط منها المستقيم والمتعرج ويطلب من التلميذ أن يمرر على هذه الخطوط، ومجموعة من الاشكال منها المثلث والمربع والدائرة في شكل نقاط ويطلب من التلميذ ان يمرر القلم علي هذه الاشكال ، ومجموعة من صور الحيوانات مثل شكل الف والأرنب والطائر والكلب في شكل نقاط أيضا ويطلب من التلميذ ان يمرر القلم على هذه الصور. وأيضا تعرض الحروف في شكل صور مرفق معه شكل الحرف والصورة في شكل بوستر يحتوي علي كل الحروف.

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

استخدام الطفل للمفرد بنوعيه المذكر والمؤنث استخداماً سليماً في اللغة.

استخدام الطفل للفعل المضارع مع الفاعل المفرد بنوعيه في اللغة.

استخدام الطفل للفعل الماضي مع الفاعل بنوعيه، استخداماً سليماً في اللغة

استخدام الطفل لفعل الأمر المفرد بنوعيه استخداماً سليماً صحيحاً

تدريب الطفل علي تركيب الأفعال وتحليلها إلى وحدات صغيرة لها معنى (وحدات مورفولوجية

استخدام الطفل لحروف الجر استخداماً صحيحاً في اللغة.

تدريب قدرة الطفل علي استخدام حروف العطف

تدريب الطفل علي إدراك لواحق الاسم المفرد بنوعيه (مذكر، مؤنث) بعد تثنيته.

تدريب الطفل علي إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مذكراً

سالمًا

تدريب الطفل علي إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مؤنثاً

سالمًا

تدريب الطفل علي قراءة الأسماء الدالة علي المثني والجمع السالم بنوعيه.

تدريب الطفل علي استخدام الفعل المضارع استخداماً سليماً في اللغة.

تدريب الأطفال علي ما يلحق بالفعل الماضي من تغييرات ليتناسب مع الفاعل

تدريب الأطفال علي الاستخدام السليم لأفعال الأمر

الوصول بالطفل لمستوى التمكن من مهارة الاستخدام السليم للأفعال.

استخدام الطفل ضمائر المتكلم استخداماً سليماً في اللغة.

تدريب الطفل علي استخدام ضمائر المخاطب استخداماً صحيحاً في اللغة.

تدريب الطفل علي إدراك ضمائر المخاطب .

تدريب الطفل علي استخدام ضمائر الغائب استخداماً سليماً في اللغة.

استخدام ضميري الغائب (هم، هن) استخداماً سليماً في اللغة

استخدام الضمائر داخل الجملة.

تدريب الطفل علي استخدام الضمائر داخل الجملة.

تنمية قدرة الطفل علي استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.

تدريب الطفل من استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة

تدريب الطفل علي استخدام الكلمات الدالة علي الملكية استخداماً سليماً في اللغة.

	تدريب الطفل علي استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة. تدريب الطفل علي استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة. تدريب الطفل علي استخدام حروف الجر المتصلة استخداماً سليماً في اللغة تدريب الطفل علي استخدام الأسماء الموصولة (الذي، التي) استخداماً سليماً في اللغ تدريب الطفل علي استخدام الأسماء الموصولة (الذان، اللتان) استخداماً سليماً في اللغة تدريب الطفل علي استخدام الأسماء الموصولة (الذين، اللاتي) استخداماً سليماً في اللغة تدريب الطفل علي استخدام الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة	
	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : نشاط وضع الجسم والاتجاهات الصحيحة للقراءة والكتابة: نشاط شريط الأدوات المستخدمة في الكتابة . نشاط مكونات شكل الحرف الهندسي: نشاط الاتجاهات الصحيحة لكتابة الحروف ونسخها: نشاط الكتابة على كف اليد: نشاط النسخ على الأرض: نشاط أصوات الحروف الهجائية وأشكالها: نشاط بطاقة الحروف المتداخلة نشاط أصوات الحروف الهجائية وأشكالها نشاط بطاقة الحروف المتداخلة نشاط شكل الحرف المناسب نشاط نحت ألوان الشمع نشاط الكتابة على كف اليد نشاط جدول الحروف المتشابهة شكلاً نشاط المرأة التعليمية نشاط أيهما الحرف الناقص في الكلمة	١٢

نشاط جدول الكلمات المتشابهة
 نشاط طباعة الحروف بالإستنسل
 نشاط المشي على الكلمات
 نشاط مرور السيارات
 نشاط كلمات مبعثرة
 نشاط كواكب الحروف
 نشاط دائرة ال التعريف
 نشاط جدول الحروف القمرية والحروف الشمسية

 نشاط الهمزات المتطرفة الخاطئة
 نشاط ألف الوصل وهمزة القطع
 نشاط حرف ومعنى
 نشاط الكلمة المجهولة
 نشاط سلة الحروف
 نشاط مربع الحروف
 نشاط تحليل وتجريد الكلمات
 نشاط تركيب وتحليل الكلمات
 نشاط دائرة ومقاطع
 نشاط الصورة ومدلولها
 نشاط مسابقة المقاطع
 نشاط لعبة الحروف مع الأسماء
 نشاط صف الجملة الفعلية
 نشاط لعبة الحروف مع الأفعال
 نشاط مكعب الأفعال
 نشاط صف الجملة الفعلية
 نشاط: دوائر الكلمات
 نشاط جملة الصف
 نشاط تنظيم الكتابة
 نشاط تنظيم الكتابة بالقدمين

	نشاط ترتيب الكلمات لتكوين جملة نشاط بازل (الأصل والصورة) لتكوين جملة نشاط الخطوات نشاط الكلمات السهمية نشاط الأملاء المنظور نشاط لعبة المضاد نشاط لعبة أربع صور وكلمة نشاط فهم المقروء (فهم الكلمة) نشاط لعبة الدومينو نشاط الرسوم التخطيطية نشاط لوحة القصة نشاط نكون قصة نشاط صور وموضوع نشاط مواقف وعبارات نشاط نحن نمثل قصة نشاط بطاقة وعلامة نشاط السلم والثعبان نشاط العلامة المناسبة	
١٣	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - نشاط اختيار كلمة صحيحة إملائيا لتكملة جملة - نشاط قراءة الجملة وتحديد الكلمات الصحيحة إملائيا وغير الصحيحة إملائيا - قراءة الكلمات وتحديد الهمزة ذات الرسم الصحيح لتكملة الهمزة الناقصة بالكلمة	
١٤	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : • أن يحدد الطفل الكلمات التي لها نفس الإيقاع عندما تعرض عليه مع كلمات أخرى لها إيقاع مختلف.	

- أن ينتج الطفل / ينطق كلمات لها نفس إيقاع كلمات سمعها من قبل.
- أن يمثل الطفل كل كلمة في الجملة بمكعب يشير إليها .
- أن يحلل الطفل الكلمة إلى المقاطع المكونة لها .
- أن يستنتج الطفل الكلمة بعد استماعه للمقاطع المكونة لها .
- أن يحدد الطفل الصوت الأول من الكلمة .
- أن يفصل / يحذف الطفل الأصوات الأولى من الكلمات عن معانيها .
- أن يحدد الطفل الصوت الأخير في الكلمة .
- أن يحلل الطفل الكلمة إلى مجموعة الأصوات المكونة لها .
- أن يدمج الطفل مجموعة من الأصوات لتكوين كلمة لها معنى .
- أن يكون الطفل كلمات جديدة بحذف صوت أو إضافة صوت إلى الكلمة الأصلية .
- أن يختار الطفل الكروت التي تمثل الحروف وفقاً لأصواتها (مفتوحة ، ومضمومة ، ومكسورة) .
- أن يسمي الطفل أصوات الحروف الهجائية.
- أن يختار الطفل الحروف وفقاً لأسمائها (الألف - الباء) .
- أن يسمي / يقرأ الطفل أسماء الحروف الأبجدية عندما تعرض عليه .
- أن يختار الطفل تتابع من صوتين عندما يعرض عليه المعلم مجموعة من أربعة كروت تمثل أصوات الحروف.
- أن يقرأ / يسمي الطفل تتابع من صوتين عندما يعرض عليه المعلم كرتين يمثلان هذين الصوتين.
- أن يختار الطفل كلمة مكونة من ٣ - ٤ أصوات عندما تعرض عليه في مجموعة من ٣ - ٤ كلمات .
- أن يقرأ الطفل كلمة مكونة من ٣ - ٥ أصوات عندما تعرض عليه .
- أن يقرأ الطفل كلمات ليس لها معنى عندما تعرض عليه مكتوبة على كارت.
- أن يطابق الطفل بين كلمة وكلمة مماثلة في مجموعة من ٤ كلمات.
- أن يطابق الطفل بين الحروف المفردة وما يماثلها من حروف على كروت الكلمات وفق أصواتها.

- أن يرتب الطفل مجموعة من الحروف لتكوين كلمة في وجود صورة هذه الكلمة .
 - أن يكمل / يكتب الطفل الحرف الناقص في كلمة .
 - أن يتهجى الطفل الكلمات التي تملأ عليه لفظياً .
 - أن يمسك الطفل القلم بشكل صحيح "القبضة الملقاطية الثلاثية" .
 - أن يمسك الطفل بأصابعه (السبابة ، والإبهام ، والوسطى) على القلم بشكل مناسب مرتكزاً بيده على الورقة .
 - أن يمسك الطفل القلم بمرونة (دون التوتر والضغط بعضلات الأصابع على القلم) .
 - أن يرسم الطفل شكل الدائرة.
 - أن يرسم الطفل شكل المربع.
 - أن يرسم الطفل شكل المثلث. (حيث أن ضبط الطفل لكتابة الخطوط بأشكالها المختلفة، وكذلك ضبط الزوايا الخاصة بالأشكال الهندسية؛ يساهم في كتابة الطفل للحروف والكلمات بسهولة ودقة)
 - أن يكون الطفل حروف التهجئة من الأشكال التي تعطى له .
 - أن يكتب الطفل حروف التهجئة من نموذج
 - أن يكتب الطفل حروف التهجئة التي يملئها المعلم عليه .
 - أن يكتب الطفل الكلمات التي أمامه على الكارت .
 - أن يكتب الطفل الكلمات التي يملئها المعلم عليه .
 - أن ينظم الطفل كتابته للكلمات والحروف وكذلك المسافات بينهما بطريقة متناسقة .
- اما الأهداف المهارية، فهي:
١. أن ينطق الطفل الكلمات ذات الإيقاع المتماثل بطريقة صحيحة .
 ٢. أن يضع الطفل المكعبات في الاتجاه من اليمين إلى الشمال لتمثيل الكلمات في الجملة.
 ٣. أن يصفق الطفل بعدد المقاطع في الكلمة .
 ٤. أن يستنتج الطفل الكلمات من خلال مقاطعها في أقل زمن ممكن .
 ٥. أن يعزل الطفل الصوت الأول من الكلمة في أسرع وقت ممكن .
 ٦. أن يكتسب الطفل المهارة في نطق الكلمات الجديدة .

٧. أن يحدد الطفل الصوت الأخير من الكلمة في أسرع وقت ممكن .
٨. أن يضع الطفل المكعبات التي تمثل الأصوات في الاتجاه من اليمين إلى الشمال (اتجاه القراءة والكتابة) .
٩. أن يشير الطفل إلى أشكال الضمة ، والفتحة ، والكسرة على الحروف.
١٠. أن يسمى الطفل أصوات الحروف خلال ثلاث ثوان من عرضها عليه .
١١. أن يختار الطفل الحروف وفقاً لأسمائها في أسرع وقت ممكن بدون مساعدة .
١٢. أن يسمى الطفل الحروف خلال ثلاث ثوان من عرضها عليه.
١٣. أن تكتسب تسمية الطفل للأصوات السرعة والطلاقة.
١٤. أن ينطق الطفل الكلمات اللادالية نطقاً صحيحاً .
١٥. أن يضع الطفل الكلمات إلى جانب ما يماثلها في أسرع وقت ممكن .
١٦. أن يطابق الطفل الحروف بالترتيب في الاتجاه من اليمين إلى الشمال.
١٧. أن يرتب الطفل الحروف في الاتجاه من اليمين إلى الشمال .
١٨. أن يكتب الطفل الحرف الناقص في الكلمة .
١٩. أن ينطق الطفل الأصوات نطقاً سليماً وتحويلها إلى حروف .
٢٠. أن يضع الطفل القلم بين أصابع السبابة والإبهام والوسطى (القبضة الملقاطية الثلاثية) .
٢١. أن يركز الطفل بيده التي يكتب بها على الورقة مع تثبيت الورقة باليد الأخرى .
٢٢. أن يرسم الطفل الأشكال الهندسية دون رفع القلم عن الورقة .
٢٣. أن يتتبع الطفل بأصبعه أشكال حروف التهجئة.
٢٤. أن يرتب الطفل الأشكال في الاتجاه الصحيح لتكوين الحروف .
٢٥. أن يقلد الطفل حروف التهجئة خطوة خطوة في الاتجاه الصحيح .
٢٦. أن يكتب الطفل الحروف الأبجدية بدقة .
٢٧. أن يكتب الطفل الكلمات إملائياً بشكل صحيح في الاتجاه من اليمين إلى الشمال .

٢٨. أن يكتب الطفل حروف الكلمات بشكل متناسب، مع ترك مسافة بمقدار حرف بين كل كلمة

١٥ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها :

- التدريب على الجلسة الصحيحة للكتابة
- التدريب على الطريقة الصحيحة لإمساك القلم
- التدريب على تمييز الاتجاهات (يمين ويسار - أسفل وأعلى)
- التدريب على تدوين البيانات الشخصية بطريقة صحيحة
- التدريب على توصيل الكلمة بضمها
- التدريب على قراءة الحروف الهجائية قراءة صحيحة
- التدريب على التمييز البصري للحروف الهجائية
- التدريب على رسم بعض الحروف الهجائية
- التدريب باستخدام بطاقات الحرف في أول / وسط / آخر الكلمة
- التدريب على رسم بعض الحروف في مواضعها المختلفة بكلمة
- التدريب على الحروف المتشابهة
- التدريب على تكتيت كلمات من حروف مبعثرة
- التدريب على تحديد مكونات الجملة الفعلية
- التدريب على كتابة جملة
- التدريب على كتابة قصة قصيرة

١٦ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها :

يعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية المحببة للأطفال مثل التدريبات الخاصة بالتفكير الابتكاري المستقاه من برنامج كورت، أو التدريبات الإضافية التي قدمها الباحث، أو التطبيقات العملية على هذه التدريبات، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية المقدمة للطلاب .

١٨ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها :

- التدريب على صور للحروف بخط منقوط.
- بطاقات تعليمية بها تدريبات على الحروف .

	- بطاقات الحروف المصورة إلى جانبها الحرف المجرد. - ألوان خشبية لتلوين الحروف المفرغة . - ورق عمل به أحرف غير مصورة وتدريب اليد على رسم هذه الحروف . - ورق عمل به أحرف منقطة .
٢٠	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: - تكليف التلاميذ بتمثيل بعض الحوارات الواردة في الدروس. - تكليف التلاميذ بقراءة قصة وعرض أحداثها على زملائه. - تكليف التلاميذ بالمشاركة بفقرة بالإذاعة المدرسية. - تكليف التلاميذ بممارسة ما تم التدريب عليه مع الأهل. - تكليف التلاميذ بتسجيل الحوارات التي كلف بها وعرضها على المعلم.
٢٦	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: يستخدم التلاميذ بعض الأنشطة المتنوعة التي يمكن أن تسهم في مواجهة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ومن أهم تلك الأنشطة: - عرض بطاقات لمفردات الدرس عن طريق لعبة الفراشات و الزهور - استخدام الأنشطة القائمة على الألغاز اللغوية مثل صندوق الألغاز،إلخ. - استخدام الأنشطة المنزلية التي يمارسها التلاميذ وتتابعها المعلمة. - استخدام مجموعة من التدريبات لتعرف مدى فهم التلاميذ للمهارات المستهدفة، وذلك تلو كل مهارة. - استخدام المناقشات الشفوية قبل البدء في ممارسة المهارة. - استخدام أنشطة القراءة الجماعية. - استخدام التعلم القائم على ممارسة الألغاز التعليمية. - استخدام مشاهد تمثيلية كغلق للدرس.
٢٧	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : أنشطة لمعالجة اضطراب الجانب العقلي المعرفي مثل : - نشاط لمعالجة التسرع في اتخاذ القرارات .

	- نشاط لمعالجة الانتباه إلى المثيرات الخاصة بالتدريس - نشاط لمعالجة العادات غير الصحيحة في الإمساك بالقلم - أنشطة لمعالجة عدم إلمام المتعلم بقواعد اللغة مثل : - نشاط لمعالجة صعوبة كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس - نشاط للتدريب على التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة. - نشاط للتدريب على كتابة التنوين - نشاط للتدريب على توليد الأفكار للكتابة .	
٢٩	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - نشاط مزج الأصوات لتكوين كلمة ونطقها - نشاط تحديد الحرف أو المقطع الأول / الأخير في الكلمة - نشاط تمييز الكلمات المتشابهة - نشاط تمييز الكلمة المنطوقة من بين كلمات معطاة - نشاط بطاقة تمييز الحروف بصريا - نشاط بطاقة تمييز الكلمات بصريا	
٣٠	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - طرح أسئلة على النص المقروء قراءة صامتة - تلخيص النص المقروء - اقتراح أكثر من عنوان للمقروء	
٣١	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - نشاط تحديد الشخصيات الرئيسة في المقروء - نشاط تمييز الجملة الاسمية - نشاط تمييز النون السكنة والتنوين - نشاط استخراج الأفعال (ماض / مضارع) وتصنيفها في جدول - نشاط ترتيب الجمل لتكوين قصة ذات معنى - نشاط التحويل من المذكر إلى المؤنث والعكس	
٣٢	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات	

	المستهدفة ومنها : القراءة الذاتية - حلقات النقاش - إعداد التكاليف والزيارات الميدانية للمدارس - الإجراءات التطبيقية الميدانية وتنفيذ ما يطلب منهم من أوراق العمل والبحث الذاتي والتقييم الذاتي والتقييم اليومي لبرنامج
٣٤	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: نشاط تمثيل أدوار
٣٥	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : أنشطة مرتبطة بتعرف الكلمة : - نشاط تحديد الكلمة الدالة على الكلمة . - نشاط إكمال الجملة بالكلمة المناسبة . أنشطة مرتبطة بالفهم القرائي : - الإجابة عن أسئلة تقيس مستوى الفهم المباشر وغير المباشر - مرتبطة بقصة يقرأها التلميذ .
٣٦	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها : - الأنشطة اللغوية. - الأنشطة الحركية؛ كالألعاب التعليمية كأسلوب للتقويم. ومن أمثلتها في البرنامج: • لعبة عالم الكلمات. • لعبة الشجرة. • لعبة مسرح العرائس والدمى. • لعبة ساعي البريد. • لعبة السفراء . • لعبة بائع الجرائد. - الأنشطة الموسيقية، عند استخدام الدمى في ترديد الأناشيد.
٣٧	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات

	المستهدفة ومنها: نشاط التكرار خلف الجهاز في أثناء التطبيق	
٣٨	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: - نشاط الاستجابة الشفوية من قبل الطالبة - بطاقات للكلمات ومعانيها	
٣٩	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: ▪ تمارين التركيز عند ديفز ▪ تمرين التوجيه الذهني ▪ تمرين الموازنة بكرات المطاط ▪ تمرين مؤشر تنظيم الطاقة ▪ تمارين إتقان الرموز لديفز ▪ تمرين إتقان الحروف الأبجدية ▪ تمرين إتقان التسلسل الأبجدي ▪ تمرين إتقان الحركات الثلاث (المد القصير بالفتحة والكسرة والضمة) ▪ وإتقان المدود الثلاثة (المد الطويل بالألف والياء والواو) ▪ تمرين إتقان علامات الترقيم ▪ تمرين التدرب على استخدام التسلسل الأبجدي للبحث في المعجم	
٤٠	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: أنشطة الكتابة المرتبطة بأسئلة الاختبار وعددها ٧ أسئلة مفتوحة وأنشطة التطبيق والتفاعل مع الطلبة والمعلمين في أثناء التطبيق	
٤١	مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: أنشطة لمعالجة رسم الحروف: - يكتب لمعلم الحرف على السبورة أو على ورقة ثم يطلب من التلميذ	

أن يتتبعه عدة مرات حتى يصبح مستعدا لكتابتها.

أنشطة لمعالجة مشكلة في حرف العلة (المد) إذا وردت في وسط الكلمة:

- كتابة عدد من الكلمات إحداها صحيحة • وعلى التلميذ اختيار الكلمة الصحيحة •

- كتابة كلمات قد حذف منها الحرف المراد تعليمه للتلميذ وعليه إكمال الناقص •

- كتابة كلمات على بطاقات بحيث يلون الحرف المستهدف لجذب انتباه التلميذ إلى صوت ذلك الحرف

- أنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأخير في الكلمة:
- يقوم المعلم بنطق كلمة ثم يطلب من التلميذ أن يأتي بكلمات تنسجم معها، حيث أنها تنتهي بنفس الحرف ويمكن كتابة هذه الكلمات على السبورة مع وضع خط تحت الحروف المتشابهة في آخر الكلمة •

- يمكن كتابة كلمات ذات نهاية موحدة مع فصل تلك النهاية وعلى التلميذ الوصل بينها نطقا •

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

٤٢

- الإجابة عن أسئلة واردة في المواد المقررة من خلال البرامج الإلكترونية.
- تعرف كلمات ومصطلحات جديدة، وتفسير معانيها.
- التصفح و القراءة الصامتة السريعة؛ من أجل متابعة بعض الأحداث وقراءة معلومات حولها.
- النقد والتعليق على بعض المواد المقررة.
- متابعة الموضوع المقررة إلكترونياً في مصادر التعلم المطبوعة (كتب - مجلات) بهدف الاستزادة من المعلومات الحديثة حول هذا الموضوع

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها:

- تصميم بطاقات خاصة بكل صعوبة قرائية، وكيفية التغلب عليها من خلال جانبي الدماغ (الأيمن واليسر).
- تصميم بطاقات بالأسئلة المختلفة التي تتناول الصعوبات القرائية، والإجابة عنها في ضوء تنشيط جانبي الدماغ.
- تنظيم مسابقات حول أفضل قراءة جهرية للنص، وذلك للتغلب على صعوبات النطق.
- تدريب التلاميذ على تنمية إمكاناتهم السمعية والبصرية من خلال إسماعهم النص وهو في نفس الوقت مكتوب أمامهم، وبالتالي يتم التغلب على صعوبات التعرف، وتنشيط جانبي الدماغ.
- تصميم بطاقات خاصة ببعض كلمات وجمل وأفكار النص، ومناقشتها؛ وذلك للتغلب على صعوبات الفهم، وتنشيط جانبي الدماغ.

مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها أنشطة :

- إتقان التعرف البصري للكلمة من خلال حروفها.
- التدريب الإغلاق السمعي.
- التدريب على الإدماج السمعي.
- تنمية التمييز والتذكر السمعي.
- نشاطات علي تنعيم وسجع الكلمات.

	- التدريب علي إنتاج جمل اسمية وفعلية. - استخدام حروف الجر. - تدريب التلاميذ علي استخدام الأمر. - تدريب التلاميذ علي استخدام النهي. - تدريب التلاميذ علي استخدام التعجب. - تدريب التلاميذ علي استخدام القسم - استخدام الاستفهام. - استخدام الجمع. - استخدام المفرد. - استخدام المعني. - استخدام التضاد/ العكس. - تحديد الفكرة الرئيسية
	٤٦ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: استخدم البرنامج بعض الأنشطة التي تعتمد على استغلال حواس السمع والبصر والحركة في علاج صعوبات القراءة؛ فتدريب الأنظمة الحسية العصبية المسؤولة عن القراءة يقوي القدرة على عمليات القراءة، وكذلك الإكثار من التدريبات والأنشطة العلاجية الفردية والجماعية التي تتناسب وتتماشى مع قدرات ذوي صعوبات القراءة لما لها من تأثير في زيادة ثقة التلميذ في نفسه.
	٤٨ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة وقد أتاح فرصا عديدة أمام التلاميذ لتطبيق ما تعلموه واكتسبوه من عملية القراءة ومكوناتها؛ لأن هذه الصعوبات لا تعالج إلا بالممارسة وهذا ما وفرته أنشطة البرنامج.
	٥٠ مارس المتعلمون بعض الأنشطة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات المستهدفة ومنها: <u>أولاً- الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات القراءة:</u> يقوم التلميذ بالأنشطة التالية: اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، واختيار المعنى الصحيح للكلمة، وكذا مضادها، ومثناها وجمعها، أو الجمع ومفرده، واختيار الكلمة المناسبة للسباق، والعصف الذهني لاستخراج الفكرة الرئيسية

والأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار الجزئية حسب ورودها في النص، والإجابة عن أسئلة تكشف عن قدرة التلاميذ على الربط بين الأسباب والنتائج.

ثانياً - الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي:

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

مصادر التعلم ووسائله
المستخدمة مع ذوي
صعوبات تعلم اللغة
العربية

قائمة عامة بمصادر التعلم ووسائله وأدواته

ملاحظات	مصادر التعلم ووسائله
تتنوع مصادر التعلم المستخدمة من دراسة لأخرى وقد تكررت بعض المصادر و تم حذفها لمنع التكرار وتنوعت المصادر ما بين تكنولوجية وتقليدية فالهدف من البرنامج المستخدم وطبيعة الأنشطة هي التي تحدد نوع المصدر والوسيلة المستخدم لتناسب المتعلم المستهدف وطبيعة الدراسة .	- جهاز حاسوب موصول مع جهاز LCD. - جهاز عرض. - أوراق. - أقلام. - بطاقات تعليمية. - مقطوعات شعر وأناشيد. - عارض بيانات. - مسجل صوتي. - طباشير. - بطاقات صور. - بطاقات حروف. - بطاقات كلمات وجمل. - بطاقات اختبار symbols digit. - مقطوعات شعر وأناشيد. - نصوص مختارة. - أجهزة العرض بالصوت والصورة (العروض التعليمية من خلال جهاز العرض فوق الرأس). - جهاز كمبيوتر ناطق للحروف والكلمات يستخدمه المتعلمون بصورة فردية بعد التدريب على تعرف الحروف ونطقها وبعض كلمات النص المقروء . - شرائح بوربوينت، وهي تتضمن أشكال الحروف الهجائية منفردة ومتصلة وبعض الكلمات التي بها حروف متقاربة مخرجا أو متشابهة رسما.... إلخ.

- مسجلات صوتية، وتستخدم في التدريب على النطق، وقد تكون بصوت المعلم أو بصوت أحد الأقران من غير ذوي صعوبات التعلم.
- الملصقات.
- الصور التي يستخدمها الباحث لإثارة انتباه التلاميذ.
- السبورة لعرض بعض النقاط الهامة.
- بعض التسجيلات الصوتية.
- بطاقات التدريب الملونة.
- أوراق عمل.
- ألعاب تعليمية.
- بطاقات كرتونية
- المكتبة
- البطاقات، والكروت الملونة، واللوحات التوضيحية، والصور المختلفة، بعض - القصص القصيرة، والشفافيات، والمطبوعات، والسبورة، والرسومات والورقة والقلم والمجسمات والبوسترات والبطاقات والصور والألوان
- صور وملفات ورسوم ثابتة ومتحركة وفيديو
- الشرائح
- ألعاب البازل (الألغاز والاحاجي):
- صور كرتونية مجزأة إلى قطع يتم إعدادها
- كاميرا فيديو لتسجيل المواقف التي يعايشها الأطفال
- مجموعة من المشابك - لعبة كونكت فور - لوحة التميز - منديل قماش - سلة بلاستيك - جهاز الكمبيوتر - لاصق - سبورة بيضاء - مجموعة من الأقلام
- عرائس قفازية -
- الكتاب المدرسي
- ألواح ورقية مكتوب عليها بعض الكلمات بالدرس

- ورق قص ولصق
- ألوان
- لوحة التميز
- لوحات ورقية - صلصال
- ألعاب تعليمية.
- دليل المدرب
- دليل المتدرب
- السبورة التفاعلية
- الحاسوب
- برنامج تصميم البرامج المحوسبة
- بطاقة جمل مشكلة بالحركات
- عرض بور بوينت
- قصة
- لوحة تركيب كلمات الجملة
- نشاط ملاحظة أداء الطالبة
- بطاقات للكلمات ومعانيها
- نصوص مكتوبة
- جهاز التلفزيون التعليمي والفيديو التعليمي

- كرات المطاط (الكوش) للموازنة: وهى عبارة عن كرتين مصنوعتين من أربطة المطاط، وهذه الخاصية تميزها من حيث أنه يمكن للطالب أن يمسكها بسهولة، وتستخدم كرات المطاط فى تمرين الموازنة لتعزيز قدرة الطالب على التركيز جسدياً وعقلياً وذهنياً.

٣- كشف مؤشر الطاقة: وهو عبارة عن جدول على شكل نصف دائرة مقسمة إلى ٩ أرقام موزعة على ٣ خانات. ويكون لون الأرقام من ١ إلى ٣ هو اللون الأزرق ويمثل الهدوء والراحة والنوم، والرقم من ٤ إلى الرقم ٦ هو اللون البنفسجي ويعكس النشاط المعتدل حيث يمثل الرقم ٥ قمة

التركيز والانتباه فى الصف، ومن الرقم ٧ الى الرقم ٩ يمثل اللون الأحمر قمة النشاط والحركة مثل اللعب فى الساحة والاشتراك بالمباريات وكذلك شدة الانفعال والغضب. لذلك يستخدم جدول مؤشر الطاقة للتحكم وتنظيم معدل النشاط أثناء عملية التعلم والتفاعل الاجتماعى.

٤- بطاقات الحروف: وهى عبارة عن ٢٨ بطاقة مستطيلة الشكل مطبوع على كل منها أحد حروف الهجاء بشكله منفرداً وشكله أول ووسط وآخر الكلمة. إضافة إلى الألف المقصورة والتاء المربوطة والهاء بشكليها مع الحروف العادية، وتستخدم بطاقات الحروف كنماذج ليقوم الطالب فى تمرين إتقان الرموز بتشكيل رمز الحرف حسب أشكاله الموجودة فى البطاقة.

٥- شريط الحروف الأبجدية.

٦- علب الصلصال، علب الورق المقوى، أدوات تقطيع من البلاستيك، كشف الأشكال الهندسية.

٧- بطاقات الحركات والمد بأشكاله الثلاث مع كل حرف.

٨- بطاقات علامات الترقيم.

٩- معجم اللغة العربية.

أدوات التقويم المستخدمة

قائمة عامة بأدوات التقويم^٢

الوصف المبسط	تصنيفها وكود دراستها	الأداة	كود الأداة/كود الدراسة
اختبار تشخيصي يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف الثالث الأساسي.	تشخيصية (١)	اختبار تشخيصي في القراءة (عبد الله علي محمود البرعي)	١/١
اختبار معرفي تضمن المهارات القرائية التي أخفق بها التلاميذ والتي تم بناء البرنامج تبعاً لها		اختبار معرفي في القراءة (عبد الله علي محمود البرعي)	١/٢
بطاقة لقياس أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية		بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في القراءة الجهرية (عبد الله علي محمود البرعي)	١/٣
اختبار قراءة جهرية متبوعاً ببطاقة ملاحظة لمهارة النطق القرائي عند الطلاب		اختبار القراءة الجهرية (عبد الله علي محمود البرعي)	١/٤
اختبار تحصيلي في مهارات القراءة والكتابة من إعداد الباحث.	تحصيلي (٢)	اختبار تحصيلي في القراءة	٢/٥

^٢ - ملحوظة : الأ دوات المذكورة بالقائمة متاحة بملحق الدراسات التي تم ذكر كودها ومتاحة في دراسات أخرى ولكن لم نكرها معها منعا من التكرار داخل القائمة.

		والكتابة (دعاء دويكات (	
٢/٦	مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي المحوسب. (دعاء دويكات)	تشخيصي (٢)	مقياس من إعداد الباحث؛ لقياس اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي المحوسب لقياس تحصيل ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.
٣/٧	اختبار قياس الأثر في القواعد (عبير المصري (	تشخيصي (٣)	اختبار قياس أثر توظيف الأناشيد التعليمية لعلاج صعوبات القواعد النحوية
٤/٨	اختبار في صعوبات القراءة (قدورة محمود (	تشخيصي (٤)	الاختبار القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
٥/٩	اختبار في صعوبات القراءة والكتابة (حسين خليل)	تشخيصي (٥)	اختبار للكتابة يهدف إلى قياس مهارات الطلبة في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل
٦/١٠	اختبار في صعوبات القراءة (أحمد كمال قرني سيد)	تشخيصي (٦)	اختبار تشخيصي لتحديد صعوبات تعلم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية: حيث أعد الباحث اختبارا لقياس الجانب الصوتي، وآخر لقياس الجانب الكتابي من الصعوبات. ب- قائمة بصعوبات تعلم القراءة . ج- الإطار العام للنموذج التدريسي وخطواته، مجموعة الدروس التطبيقية، والتي من خلالها تعالج صعوبات تعلم القراءة من خلال النموذج التدريسي.
٧/١١	اختبار رافن (تقنين : محي	تشخيصي ١١ و ٧	يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وينظر لهذا الاختبار على أنه

اختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب. وصف المقياس: الاختبار عبارة عن جزء علوي به شكل غير كامل. وفي الجزء السفلي يوجد عدداً به من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ الموجود في الجزء العلوي وعلى الطفل أن يختار جزءاً من الأجزاء السفلية ليكمل الجزء العلوي. ويتكون هذا الاختبار من (٣٦) بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي : " أ ، أب ، ب " ، يشمل كل منهما (١٢) بنداً ، والقسمان (أ) ، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليها قسماً جديداً هو (أب) يتوسطها في الصعوبة؛ يناسب الاختبار الأعمار من (٥) سنوات وست شهور إلى (١١) سنة. وتعتمد مشكلات القسم (أ) على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار على أساس بعدين في نفس الوقت. ويعتمد النجاح في قسم (أب) على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط الكلي. أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب نمو قدرة الفرد على التفكير المجرد، وتعتبر المشكلات الأخيرة في القسم (ب) على نفس مستوى الصعوبة للمشكلات التي يتضمنها اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM). والأقسام الثلاث التي تتكون منها المصفوفات الملونة مرتبة بصورة تسمح بتنمية خط منسق للتفكير وتعطي الفرصة للتدريب المقنن على طريقة العمل، وقد لوحظ أن تدريب الشخص على مجموعة معينة من المشكلات لا يفيد في الإجابة على المجموعة الأخرى، فتدريب الشخص في القسم (أ) مثلاً الذي يتضمن أنماطاً مستمرة لا يفيد في حل مشكلات القسم (ب) الذي يعتمد على القدرة على الاستنتاج بطريقة القياس وإجراء المقارنات.		الدين فواز العلي (	
يهدف الاختبار إلى تشخيص مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية لاكتشاف الصعوبات لديهم وعلاجها	تشخيصي (إعداد	اختبار مهارات القراءة الجهرية	٧/١٢

	(محي الدين فواز العلي)	(الباحث) غير متاح	
٧/١٣	مقياس تقدير المشكلات السلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم:) ماكينيست (محي الدين مواز العلي - نحمده محمد ٤٥	تشخيصي ٧ و ٤٥	قام بإعداد هذا المقياس "ماكليبيست Myklebust" عام (١٩٧٣)، وأعد الصورة العربية له مصطفى كامل (١٩٨٩). وللتأكد من صدق تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يتكون من (٢٤) فقرة، يتم تقييم الطفل بواسطة (المعلم) على مقياس خماسي حيث تعبر الدرجتان (٢.١) عن مستوى أقل من المتوسط والدرجة (٣) تعبر عن المتوسط والدرجتان (٥.٤) أعلى من المتوسط والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبات في التعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم. ويشمل المقياس تقدير الخصائص السلوكية الآتية: ● الفهم السماعي والذاكرة: وهي تضم أربع خصائص سلوكية هي: (فهم معاني الكلمات - إتباع التعليمات - المحادثة - التذكر) ومجموعها تحدد درجة الطفل في الفهم السماعي والذاكرة. ● اللغة المنطوقة: وهي تضم خمس خصائص سلوكية هي: (المفردات - القواعد - تذكر المفردات - سرد القصص - بناء الأفكار) ويتم من خلالها تحديد درجة اللغة المنطوقة. ● التوجه المكاني: ويضم أربع خصائص سلوكية هي: (العلاقات - معرفة الاتجاهات) ويتم من خلالها تحديد درجة التوجه المكاني. ● السلوك الشخصي والاجتماعي: ويضم ثمان خصائص سلوكية هي: (التعاون - الانتباه - التركيز - التنظيم - التصرف في المواقف الجديدة - التقبل الاجتماعي - المسؤولية - إنجاز الواجب - احترام مشاعر الآخرين) ويتم من خلالها تحديد درجة السلوك الشخصي والاجتماعي. تقنين المقياس: قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق حيث قام (١٢) معلماً ممن يدرسون للصف الرابع وأمضوا فترة طويلة مع التلاميذ بوضع تقديرات لعدد (١٠٣) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ثم إعادة التطبيق بعد (٣) أشهر، فبلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين (٠.٦٢) للفهم السماعي، (٠.٥١) للغة المنطوقة، (٠.٥٦) للتوجه المكاني، (٠.٢١) للتأزر الحركي، (٠.٤٤) للسلوك الشخصي والاجتماعي وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥).

- تحديد الهدف من الاختبارين :

تحدد الهدف من الاختبارين في تحديد أهم الصعوبات القرائية التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهاراتي التعرف والفهم ؛ لبناء برنامج علاجي مناسب للتغلب على هذه الصعوبات ، ويبين الجدول رقم (٣) المهارات الأساسية التي جاءت أسئلة الاختبارين لتقيسها بين بنودها .

جدول رقم (٣)

المهارات الأساسية التي جاءت أسئلة الاختبارين لتقيسها بين بنودها .

مهارات القراءة الرئيسة

- مهارات التعرف

يحدد حرفا سمع صوته من بين مجموعة من الحروف .

يتعرف الحرف الأول بقرينة صورته من بين مجموعة حروف .

يتعرف الحركات القصيرة الثلاث .

يتعرف الحركات الطويلة (المد بأنواعه) .

يميز بين الحروف المتشابهة في رسمها ، مثل (س ش ص ض ع غ)

يتعرف حرفا تكرر في مجموعة من الكلمات .

يضع علامة السكون على الحرف الساكن في كلمة .

يضع خطا تحت الحرف المنون في كلمة .

يميز بين اللام الشمسية و اللام القمرية .

يفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .

١١	يفرق بين التاء المربوطة وهاء الضمير .
١٢	يميز بين الكلمات القريبة فى الشكل ، مثل (جمل - حمل) .
١٣	يكمل كلمة ناقصة فى جملة .
١٤	يميز الكلمة التى لا تنتمى إلى السياق فى جملة .
١٥	يتعرف كلمات تحتوى على حروف مشددة .
١٦	يتعرف الجمل المتماثلة .
١٧	يتعرف أنواع التتوين .
١٨	يتعرف الحروف التى تكتب و لا تنطق .
١٩	يتعرف الحروف التى تنطق و لا تكتب .
٢٠	يستخدم السياق للتعرف على معانى الكلمات .
٢١	يتعرف مضاد الكلمة فى النص .
٢٢	ينطق الأصوات المتشابهة والمختلفة .
٢٣	يقرأ فى جمل تامة ، أى عدم القراءة كلمة كلمة .

اختبار تشخيص صعوبات التعرف :

تكون هذا الاختبار من واحد وعشرين سؤالاً ، وفيما يلي توضيح

لمحتوى أسئلة الاختبار :

١-السؤال الأول :

وقد تمت صياغته فى صورة اختيار من متعدد ، ثم استمع التلاميذ لأصوات بعض الحروف ، بعدها طلب منهم وضع علامة فى الخانة التى تدل على الصوت المطابق للحرف المعطى ، ورصدت ربع درجة لكل حرف ، فكان نصيب السؤال الأول (درجتان ونصف) .

٢-السؤال الثاني :

وقد تمت صياغته في صورة ربط بين الحرف في العمود (أ) ،
وبين الكلمة التي تبدأ به في العمود (ب) ، ورصدت لكل حرف نصف
درجة ، فكان نصيب السؤال الثاني (درجتان ونصف) .

٣- السؤال الثالث :

وقد تمت صياغته في صورة قراءة جمل ، ثم طلب من التلاميذ وضع
خط تحت الكلمات التي بها أى من الحركات القصيرة الثلاث ، ورصدت
لكل جملة ربع درجة ، فكان نصيب السؤال الثالث (درجتان) .

٤- السؤال الرابع :

انقسم قسمين ، القسم الأول تمت صياغته في صورة قراءة جمل ،
ثم طلب من التلاميذ وضع خط تحت الكلمة التي بها مد بالألف أو مد
بالواو أو مد بالياء ، ورصدت لكل جملة ربع درجة ، أما القسم الثاني فقد
تمت صياغته في صورة اختر كلمة بها مد بالألف أو مد بالواو أو مد بالياء
، ورصدت لكل كلمة نصف درجة ، فكان نصيب السؤال الرابع (سبع
درجات) .

٥- السؤال الخامس :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من
التلاميذ وضع خط في الخانة تحت الحرف الذي يشبه الحرف الموجود
أمامه ، ورصدت لكل حرف ربع درجة ، فكان نصيب السؤال الخامس (
درجتان ونصف) .

٦- السؤال السادس :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من
التلاميذ وضع خط تحت

الحرف الذى تكرر فى أكثر من كلمة ، ورصدت نصف درجة لكل جزء من السؤال ، فكان نصيب السؤال السادس (درجتان) .

٧- السؤال السابع :

وقد تمت صياغته فى صورة وضع علامة السكون على الحرف الساكن فى كل كلمة من الكلمات الموجودة فى الجمل ، ورصدت نصف درجة لكل جملة صحيحة ، فكان نصيب السؤال السابع (درجتان ونصف) .

٨- السؤال الثامن :

وقد تمت صياغته فى صورة وضع خط تحت الكلمات التى بها تنوين ، ورصدت ربع درجة لكل جملة صحيحة ، فكان نصيب السؤال الثامن (درجتان ونصف) .

٩- السؤال التاسع :

انقسم قسمين ، القسم الأول تمت صياغته فى صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ وضع خط تحت الكلمات المبدوءة باللام الشمسية ، أو باللام القمرية ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية ، أما القسم الثانى طلب من التلاميذ تحديد نوع اللام فى مجموعة من الكلمات ، ورصدت ربع درجة لكل كلمة ، فكان نصيب السؤال التاسع (درجتان ونصف) .

١٠- السؤال العاشر :

وقد تمت صياغته فى صورة تحديد الكلمات التى بها تاء مربوطة ، أو تاء مفتوحة ،

ورصدت ربع درجة لكل كلمة صحيحة ، فكان نصيب السؤال العاشر (ثلاث درجات) .

١١- السؤال الحادى عشر :

وقد تمت صياغته في صورة تحديد هاء الضمير فى مجموعة من الكلمات ، ورصدت نصف درجة لكل كلمة صحيحة ، فكان نصيب السؤال الحادى عشر (درجتان ونصف) .

١٢- السؤال الثانى عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال الثانى عشر (درجتان ونصف) .

١٣- السؤال الثالث عشر :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة الكلمة الناقصة فى جملة ، ورصدت ربع درجة لكل كلمة ، فكان نصيب السؤال الثالث عشر (درجتان) .

١٤- السؤال الرابع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة وضع خط تحت الكلمة التى لا تنتمى إلى السياق فى الجمل ، ورصدت ربع درجة لكل جملة ، فكان نصيب السؤال الرابع عشر (درجة ونصف) .

١٥- السؤال الخامس عشر :

وقد تمت صياغته في صورة وضع خط تحت الكلمة التى تحتوى على حروف مشددة ، ورصدت ربع درجة لكل كلمة ، فكان نصيب السؤال الخامس عشر (درجة) .

١٦- السؤال السادس عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تعرف الجمل المتماثلة من بين مجموعة جمل ، ورصدت نصف درجة لكل جملة صحيحة ، فكان نصيب السؤال السادس عشر (درجة ونصف) .

١٧- السؤال السابع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ وضع خط تحت نوع التتوين الصحيح سواء كان تتوين بالفتح - تتوين بالكسر - تتوين بالضم ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال السابع عشر (درجتان).

١٨- السؤال الثامن عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تعرف الحروف التي تكتب و لا تنطق ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال الثامن عشر (درجة) .

١٩- السؤال التاسع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تعرف الحروف

التي تنطق و لا تكتب ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال التاسع عشر (درجة) .

٢٠- السؤال العشرون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استخدم السياق للتعرف على معانى الكلمات ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال العشرون (درجتان) .

٢١- السؤال الواحد والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تعرف مضاد الكلمة فى النص ، ورصدت نصف درجة لكل جزئية من السؤال ، فكان نصيب السؤال العشرون (درجتان) .

٢٢ - السؤال الثانى والعشرون :

وقد تمت صياغته فى صورة فقرة ، ويطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صحيحة ، ويأخذ درجة إذا تمكن من نطق أصوات الحروف المتشابهة والمختلفة ، وكذلك يأخذ درجة أخرى إذا تمكن من القراءة فى جمل تامة، فكان نصيب السؤال الثانى و العشرون (درجتان)

وبذلك يكون المجموع الكلى لدرجات اختبار تشخيص صعوبات

			التعرف (٥٠ درجة) .
٨/١٥	- استبانة لتحديد مهارات القراءة (أحمد عبد الظاهر)	تشخيصية ٨	الهدف من بناء الاستبانة : تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف آراء المعلمين والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى . ٢- مصادر بناء الاستبانة : اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على المصادر الآتية: - الكتابات الأكاديمية في هذا الصدد. - الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة فى المرحلة الإعدادية . - نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال تدريس القراءة فى المرحلة الإعدادية . - طبيعة مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ، وكذلك طبيعة التلاميذ في هذه المرحلة. - أهداف ومعايير تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية من قبل وزارة التربية والتعليم .
٨/١٦	اختبار في صعوبات الفهم القرائى (أحمد عبد الظاهر)	تشخيصي ٨	لتحديد أهم الصعوبات القرائية التى يعانى منها هؤلاء التلاميذ تم إعداد اختبارى لتشخيص أهم الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وقد مر إعدادهما بالخطوات التالية : ١- تحديد الهدف من الاختبارين : تحدد الهدف من الاختبارين فى تحديد أهم الصعوبات القرائية التى يعانى منها تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مهارتى التعرف والفهم ؛ لبناء برنامج علاجى مناسب للتغلب على هذه الصعوبات ، ويبين الجدول رقم (٣) المهارات الأساسية التى جاءت أسئلة الاختبارين لتقيسها بين بنودها . جدول رقم (٣) المهارات الأساسية التى جاءت أسئلة الاختبارين لتقيسها بين بنودها .

م	مهارات القراءة الرئيسية		
أولاً -	مهارات التعرف		
١	يحدد حرفاً سمع صوته من بين مجموعة من الحروف .		
٢	يتعرف الحرف الأول بقرينة صورته من بين مجموعة حروف .		
٣	يتعرف الحركات القصيرة الثلاث .		
٤	يتعرف الحركات الطويلة (المد بأنواعه) .		
٥	يميز بين الحروف المتشابهة في رسمها ، مثل (س ش ص ض ع غ)		
٦	يتعرف حرفاً تكرر في مجموعة من الكلمات .		
٧	يضع علامة السكون على الحرف الساكن في كلمة .		
٨	يضع خطأ تحت الحرف المنون في كلمة .		
٩	يميز بين اللام الشمسية و اللام القمرية .		
١٠	يفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .		
١١	يفرق بين التاء المربوطة وهاء الضمير .		
١٢	يميز بين الكلمات القريبة في الشكل ، مثل (جمل - حمل) .		
١٣	يكمل كلمة ناقصة في جملة .		
١٤	يميز الكلمة التي لا تنتمي إلى السياق في جملة .		
١٥	يتعرف كلمات تحتوي على حروف مشددة .		
١٦	يتعرف الجمل المتماثلة .		
١٧	يتعرف أنواع التنوين .		
١٨	يتعرف الحروف التي تكتب و لا تنطق .		

١٩	يتعرف الحروف التي تنطق و لا تكتب .		
٢٠	يستخدم السياق للتعرف على معانى الكلمات .		
٢١	يتعرف مضاد الكلمة فى النص .		
٢٢	ينطق الأصوات المتشابهة والمختلفة .		
٢٣	يقرأ فى جمل تامة ، أى عدم القراءة كلمة كلمة .		
	ثانياً - مهارات الفهم ، وتنقسم إلى ثلاثة مستويات :		
	المستوى الأول - مستوى الفهم المباشر :		
١	يحدد مرادف الكلمة فى النص المقروء .		
٢	يحدد الكلمات الرئيسة فى النص المقروء .		
٣	يحدد الشخصيات الواردة فى النص المقروء .		
٤	يرتب الأحداث الواردة فى النص حسب حدوثها .		
٥	يحدد معنى الكلمات من السياق .		
٦	يبرز الفكرة الرئيسة المحورية للنص .		
٧	يقترح عنواناً آخر للنص .		
٨	يعبر عن الأفكار الواردة فى النص بعبارات موجزة .		
	المستوى الثانى - مستوى الفهم الاستنتاجى :		
٩	يوضح العلاقات بين الشخصيات فى النص المقروء .		
١٠	يستنبط النتائج من خلال المقدمات الموجودة فى النص .		
١١	يستنتج المعانى الضمنية فى العبارات لفهم ما بين السطور .		
١٢	يستنتج غرض الكاتب ودوافعه واتجاهاته .		

١٣	يستخلص القيم المستفادة من النص .
١٤	يستتبط الدروس المستفادة من النص .
١٥	يحدد الخصائص والصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص .
١٦	يستتبط الهدف الذى يرمى إليه الكاتب من خلال النص .
المستوى الثالث - مستوى الفهم التدقيق :	
١٧	يحدد الروح والمشاعر السائدة فى النص المقروء .
١٨	يعبر بأسلوب أدبي عن فكرة النص المقروء .
١٩	يحدد بعض مواطن الجمال فى النص المقروء .
٢٠	يوضح بعض القيم الشائعة فى النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة .
٢١	يبرز مهارة الشاعر فى استعراض موضوع النص المقروء من حيث الدلالة والأسلوب .

٢- تحديد النطاق السلوكى الذى يقيسه الاختباران :

يتحدد النطاق السلوكى لهذين الاختبارين بمهاراتى التعرف ، والفهم وما يندرج تحتها من مهارات فرعية ، وقد تم تحديد المهارات الفرعية للاختبارين بناء على كونهما من المهارات الأساسية الموجودة فى تلك الصفوف من خلال قائمة المهارات التى تم التوصل إليها فى الفصل الثانى من البحث .

- اختبار تشخيص صعوبات الفهم :

تكون هذا الاختبار من اثنين وأربعين سؤالاً ، وفيما يلي توضيح لمحتوى أسئلة الاختبار :

١- السؤال الأول :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد مرادف كلمة ، فكان نصيب السؤال الأول (درجة) .

٢- السؤال الثاني :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية ، فكان نصيب السؤال الثاني (درجة) .

٣- السؤال الثالث :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الشخصيات الواردة في النص ، فكان نصيب السؤال الثالث (درجة) .

٤- السؤال الرابع :

وقد تمت صياغته في صورة ترتيب جمل ، حيث طلب من التلاميذ ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص ، فكان نصيب السؤال الرابع (درجة) .

٥- السؤال الخامس :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد مرادف كلمة ، فكان نصيب السؤال الخامس (درجة) .

٦- السؤال السادس :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الموضوع ، فكان نصيب السؤال السادس (درجة) .

٧- السؤال السابع :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ كتابة عنوان آخر معبرا عن الموضوع ، فكان نصيب السؤال السابع (درجة) .

٨- السؤال الثامن :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ كتابة الأفكار التي يدور حولها الموضوع ، فكان نصيب السؤال الثامن (درجة) .

٩- السؤال التاسع :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من

التلاميذ تحديد العلاقة بين الشباب والمجتمع من خلال النص ، فكان نصيب السؤال التاسع (درجة) .

١٠- السؤال العاشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الأثر الناتج عن اهتمام المجتمعات بالشباب ، فكان نصيب السؤال العاشر (درجة) .

١١- السؤال الحادي عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنتاج سبب الاهتمام بالشباب ، فكان نصيب السؤال الحادي عشر (درجة) .

١٢- السؤال الثاني عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنتاج غرض الكاتب من الفقرة الأخيرة ، فكان نصيب السؤال الثاني عشر (درجة) .

١٣- السؤال الثالث عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استخلاص القيم المستفادة من النص ، فكان نصيب السؤال الثالث عشر (درجة) .

١٤- السؤال الرابع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنباط الدروس المستفادة من النص ، فكان نصيب السؤال الرابع عشر (درجة) .

١٥- السؤال الخامس عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الخصائص والصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص ، وذلك من خلال تحديد أهم مكونات الشباب من وجهة نظر الكاتب ، فكان نصيب السؤال الخامس عشر (درجة) .

١٦- السؤال السادس عشر :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من

التلاميذ استنباط الهدف الذى يرمى إليه الكاتب من خلال النص ، وذلك من خلال تحديد المقصود من قول الكاتب ، فكان نصيب السؤال السادس عشر (درجة) .

١٧- السؤال السابع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ تحديد المشاعر السائدة في النص المقروء ، فكان نصيب السؤال السابع عشر (درجة ونصف) .

١٨- السؤال الثامن عشر :

وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ التعبير بأسلوب أدبي عن فكرة النص المقروء ، فكان نصيب السؤال الثامن عشر (درجة ونصف) .

١٩- السؤال التاسع عشر :

وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ تحديد بعض مواطن الجمال في النص المقروء ، فكان نصيب السؤال التاسع عشر (درجتان) .

٢٠- السؤال العشرون :

وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ تحديد أهم القيم الشائعة في النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة ، وذلك من خلال تحديد مدى فائدة ذكر أمجاد العرب في الماضي وانعكاس ذلك على تقدم المجتمع ، فكان نصيب السؤال العشرين (درجتان) .

٢١- السؤال الواحد والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ إبراز مهارة الشاعر في استعراض موضوع النص المقروء من حيث الدلالة والأسلوب ، فكان نصيب السؤال العشرين (درجتان) .

٢٢- السؤال الثانى والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد مرادف كلمة ، فكان نصيب السؤال الثانى والعشرون (درجة) .

٢٣- السؤال الثالث والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية ، فكان نصيب السؤال الثالث والعشرون (درجة) .

٢٤- السؤال الرابع والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الشخصيات الواردة في النص ، فكان نصيب السؤال الرابع والعشرون (درجة) .

٢٥- السؤال الخامس والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة ترتيب جمل ، حيث طلب من التلاميذ ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص ، فكان نصيب السؤال الخامس والعشرون (درجة) .

٢٦- السؤال السادس والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد مرادف كلمة ، فكان نصيب السؤال السادس والعشرون (درجة) .

٢٧- السؤال السابع والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الموضوع ، فكان نصيب السؤال السابع والعشرون (درجة) .

٢٨- السؤال الثامن والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ كتابة عنوان آخر معبرا عن الموضوع ، فكان نصيب السؤال الثامن والعشرون (درجة) .

٢٩- السؤال التاسع والعشرون :

وقد تمت صياغته في صورة تكملة ، حيث طلب من التلاميذ كتابة الأفكار التي يدور حولها الموضوع ، فكان نصيب السؤال التاسع والعشرون (درجة) .

٣٠- السؤال الثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد العلاقة بين نهر النيل والمصريين من خلال النص ، فكان نصيب السؤال الثلاثون (درجة) .

٣١- السؤال الواحد والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الأثر الناتج عن الحفاظ على مياه النيل ، فكان نصيب السؤال الواحد والثلاثون (درجة) .

٣٢- السؤال الثاني والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنتاج سبب بناء السد العالي ، فكان نصيب السؤال الثاني والثلاثون (درجة) .

٣٣- السؤال الثالث والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنتاج غرض الكاتب من الفقرة الأخيرة ، فكان نصيب السؤال الثالث والثلاثون (درجة) .

٣٤- السؤال الرابع والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استخلاص القيم المستفادة من النص ، فكان نصيب السؤال الرابع والثلاثون (درجة) .

٣٥- السؤال الخامس والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنباط الدروس المستفادة من النص ، فكان نصيب السؤال الخامس والثلاثون (درجة) .

٣٦- السؤال السادس والثلاثون :

وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ تحديد الخصائص والصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص ، وذلك من خلال تحديد أهم مكونات السد العالي من وجهة نظر الكاتب، فكان نصيب السؤال السادس والثلاثون (درجة) .

٣٧- السؤال السابع والثلاثون :

			وقد تمت صياغته في صورة اختيار من متعدد ، حيث طلب من التلاميذ استنباط الهدف الذى يرمى إليه الكاتب من خلال النص ، وذلك من خلال تحديد المقصود من قول الكاتب ، فكان نصيب السؤال السابع والثلاثون (درجة) . ٣٨- السؤال الثامن والثلاثون : وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ تحديد المشاعر السائدة فى النص المقروء ، فكان نصيب السؤال الثامن والثلاثون (درجة ونصف) . ٣٩- السؤال التاسع والثلاثون : وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ التعبير بأسلوب أدبى عن فكرة النص المقروء ، فكان نصيب السؤال التاسع والثلاثون (درجة ونصف) . ٤٠- السؤال الأربعون : وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ تحديد بعض مواطن الجمال فى النص المقروء ، فكان نصيب السؤال الأربعين (درجتان) . ٤١-السؤال الواحد والأربعون : وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ أهم القيم الشائعة فى النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة ، وذلك من خلال تحديد مدى فائدة ذكر نبذ الحروب ، وتوضيح أهمية السلام وانعكاس ذلك على تقدم المجتمعات ، فكان نصيب السؤال الواحد والأربعين (درجتان) . ٤٢- السؤال الثانى والأربعون : وقد تمت صياغته في صورة مقالية ، حيث طلب من التلاميذ إبراز مهارة الشاعر فى استعراض موضوع النص المقروء من حيث الدلالة والأسلوب ، فكان نصيب السؤال الثانى والأربعين (درجتان) .
٩/١٧	اختبار في القراءة (أميمة رياض)	تحصيلي ٩	يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القراءة ، ثم أخذ الحاصلين على ٧٠% فأقل من التلاميذ كأفراد عينة البحث (على اعتبار أن تدنى مستوى التحصيل دليل يتم

تحديد مستوى الصعوبة لدى التلاميذ في ضوءه).

وفيما يلي المهارات القرائية المقيسة والتي تم تحديدها في ضوء ما ينبغي أن يكون التلميذ قادراً عليه في الصف الخامس الابتدائي:

- تحديد الفكرة الرئيسة.
- تحديد الأفكار التفصيلية.
- تحديد معاني الكلمات من السياق.
- اقتراح عنوان جديد مناسب لما يقرأ من نصوص .
- استخلاص المعاني الضمنية.
- استنتاج العلاقات بين الأفكار .
- تلخيص ما يقرأ تلخيصاً وافياً.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- اقتراح نهاية مختلفة لقصة ما أو لحدث ما.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في بناء الاختبار التحصيلي:

■ بناء الاختبار وتحديد مكوناته:

استناداً إلى جدول مواصفات الاختبار (جدول رقم ١) -تم بناء

الاختبار - والذي حدد في ضوء تحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية - الفصل الدراسي الثاني- لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٨م/٢٠٠٩م ، وتحليل محتوى الوحدة الثالثة من كتاب اللغة العربية - الفصل الدراسي الثاني- لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٧م/٢٠٠٨م. حيث اشتملت الوحدة الأولى من كتاب الصف الخامس على درسين للقراءة هما : المرور وآدابه ، و آثار الجود . في حين ضمت الوحدة الثالثة من كتاب الصف الرابع الابتدائي ثلاثة دروس قراءة على النحو التالي : مهمة صعبة ، و حيلة ذكية ، و عودة الأبطال ، وبذلك فإن الاختبار قد اعتمد في بناء مكوناته (المفردات والفقرات) على مضمون تلك الوجدتين المختارتين.

■ صياغة أسئلة الاختبار:

			تمت صياغة أسئلة الاختبار فى أنواع مختلفة منها: ما يمثل أسئلة إنتاج الإجابة، وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير. وتكمن أهمية هذا النوع من الأسئلة فى كونه "يصلح لقياس قدرة التلميذ على تنظيم معرفته وعرضها بصورة مترابطة و متكاملة، بالإضافة إلى قياسها لمخرجات تعلم مختلفة مثل : القدرة على التعبير الكتابي ، والقدرة على التفكير الناقد والتقويم ". (Wisersma&Jurs: 1990: 71.72) ومنها ما يمثل أسئلة اختيار الإجابة، وفيها يقدم للتلميذ عدة إجابات للسؤال أو حلولاً للمشكلة وعليه اختيار الإجابة أو الحل الصحيح من بينها. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة الاختيار من متعدد.وتكمن أهمية هذا النوع فى كونها "تقيس نوعيات متباينة من النواتج التعليمية تتراوح من البسيط إلى المعقد". (عدس: ١٩٩٩ م :٦١) وقد روعى عند وضع أسئلة الاختبار أن : - يكون محتوى السؤال واضحاً ومباشراً . - تكون الألفاظ سهلة، وتخلو من التعبيرات المعقدة وبعيدة عن الغموض. - تتنوع الأسئلة ما بين أسئلة مقال، وأسئلة اختيار من متعدد. - تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب .
٩/١٨	اختبار في الكتابة (أميمة رياض) غير متاح	تحصيلي ٩	يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فى مجموعة من مهارات الكتابة الهجائية، ومهارات التعبير الكتابي . وفيما يلي المهارات التى يقيسها الاختبار، والتى تم تحديدها مسبقاً لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي: أولاً: الكتابة الهجائية - يكتب التلميذ ما يملأ عليه كتابة صحيحة مراعيًا : ١.التنوين بأنواعه. ٢.الشدة. ٣.الكلمات التى بها حروف تنطق ولا تكتب كتابة صحيحة . ٤.الكلمات التى بها حروف تكتب ولا تنطق كتابة صحيحة.

٥. التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
٦. الحروف المتقاربة في النطق مثل (ق-ك، س-ث).
٧. الهمزة المكسورة في وسط الكلمة.
٨. الهمزة المضمومة في وسط الكلمة.
٩. الهمزة المتطرفة.
١٠. علامات الترقيم المناسبة (الفاصلة المنقوطة، النقطتان، علامات التنصيص.....).
١١. الألف اللينة التي تكتب ألفاً والتي تكتب ياء.
١٢. همزة الوصل وهمزة القطع.
١٣. كتابة كلمة (عمرو) كتابة صحيحة في حالة النصب.
- ملحوظة: من الأرقام (١ - ١٠) متطلبات قبلية، ومن الأرقام (١١ - ١٣) متطلبات مرتبطة بخطة توزيع مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م ، الفصل الدراسي الأول، والوحدة الأولى من الفصل الدراسي الثاني.
- ثانيا: التعبير الكتابي:
١٤. كتابة تعليق مناسب على صورة.
١٥. كتابة لافتة إرشادية .
١٦. كتابة جمل أو عبارات عكس عبارات أخرى.
١٧. التعبير عن مشاعره في عدة فقرات، مرتباً أفكاره بوضوح وتسلسل.
- وقد اتبعت الخطوات التالية في بناء الاختبار:
- بناء الاختبار وتحديد مكوناته:
- استناداً إلى جدول مواصفات الاختبار (جدول رقم ٣) - والذي حدد في ضوء المهارات الكتابية المقيسة - تم بناء الاختبار .
- صياغة أسئلة الاختبار:
- اعتمد في صياغة أسئلة الاختبار على أسئلة إنتاج الإجابة : وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم.
- ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير.
- وقد روعي عند وضع أسئلة الاختبار أن :
- يكون محتوى السؤال واضحاً ومباشراً .

			- تكون الألفاظ سهلة، وتخلو من التعبيرات المعقدة وبعيدة عن الغموض. - تتنوع الأسئلة . - تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب .
٩/١٩	اختبار في صعوبات القراءة (أميمة رياض) غير متاح	تشخيصي ٩	يهدف الاختبار إلى قياس مهارتي التعرف والفهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحديد الصعوبات فيهما، وكذلك معرفة أثر تطبيق الاستراتيجيتين المقترحتين في علاج هذه الصعوبات، واعتبرت المهارة بها صعوبة إذا تجاوزت نسبة شيوع الخطأ في أداء التلاميذ لها ٢٥% فأكثر. وقد اتبعت الخطوات التالية في بناء الاختبار التشخيصي: ■ بناء الاختبار: استناداً إلى جدول مواصفات الاختبار (جدول رقم ٥) والذي حدد في ضوء قائمة الصعوبات القرائية التي تم التوصل إليها تم بناء الاختبار. ■ صياغة أسئلة الاختبار: اعتمد في صياغة أسئلة الاختبار على أنواع مختلفة من الأسئلة منها ما يمثل أسئلة إنتاج الإجابة : وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير. ومنها ما يمثل أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة: وفيها يقدم للتلميذ عدة إجابات للسؤال أو حلولاً للمشكلة وعليه اختيار الإجابة أو الحل الصحيح من بينها. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة الاختيار من متعدد. وقد روعي عند وضع أسئلة الاختبار أن : - يكون محتوى السؤال واضحاً ومباشراً . - تكون الألفاظ سهلة، وتخلو من التعبيرات المعقدة وبعيدة عن الغموض. - تتنوع الأسئلة . - تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب .
٩/٢٠	اختبار تشخيصي في صعوبات الكتابة (أميمة	تشخيصي ٩	يهدف الاختبار إلى قياس مهارتي الكتابة الهجائية، والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحديد الصعوبات فيهما وكذلك معرفة أثر تطبيق الاستراتيجيتين المقترحتين في علاج هذه الصعوبات، واعتبرت المهارة بها صعوبة إذا تجاوزت نسبة شيوع الخطأ في أداء

رياض ()
غير متاح

التلاميذ لها ٢٥% فأكثر.

وقد اتبعت الخطوات التالية في بناء الاختبار التشخيصي:

■ بناء الاختبار: استنادا إلى جدول مواصفات الاختبار (جدول رقم ٦) والذي حدد في ضوء قائمة الصعوبات الكتابية التي تم التوصل إليها، تم بناء الاختبار.

■ صياغة أسئلة الاختبار:

اعتمد في صياغة أسئلة الاختبار على أنواع مختلفة من الأسئلة منها ما يمثل أسئلة إنتاج الإجابة : وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير. ومنها ما يمثل أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة: وفيها يقدم للتلميذ عدة إجابات للسؤال أو حلولاً للمشكلة وعليه اختيار الإجابة أو الحل الصحيح من بينها. ومن أمثلة هذا النوع : أسئلة الاختيار من متعدد.

وقد روعي عند وضع أسئلة الاختبار أن :

- يكون محتوى السؤال واضحا ومباشرا .
- تكون الألفاظ سهلة، وتخلو من التعبيرات المعقدة وبعيدة عن الغموض.

- تتنوع الأسئلة .

- تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب

اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح).

أ- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة حتى السابعة عشر وما بعدها، ويعتمد على إدراك العلاقة بين من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة (أحمد زكي صالح: ١٩٨٢).

ب- وصف الاختبار: يحتوى الاختبار على ستين من الأشكال، كل مجموعة بها خمسة أشكال في إحداها شكل مختلف عن الأشكال الأخرى، والمطلوب من التلميذ أن يحدد الشكل المختلف في كل مجموعة ، ويضع عليه علامة (x) وينقل حرفه في ورقة الإجابة.

تشخيصي
٩

اختبار الذكاء
المصور
(إعداد: أحمد
زكي صالح). ()
أميمة رياض ()
غير متاح

٩/٢١

			ج- زمن الاختبار: حدد زمن الاختبار عشر دقائق فقط للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ حيث إن الإجابة تعتمد على السرعة الفائقة في إدراك العلاقة بين أشكال كل مجموعة . د- ثبات الاختبار: حسبت معاملات ثبات الاختبار في كثير من الأبحاث التي استخدم فيها عن طريق التجزئة النصفية، أو عن طريق تحليل التباين وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٠.٧٥ و ٠.٨٥ وتدل هذه الأرقام على معاملات ثبات يمكن الوثوق بها علمياً (أحمد صالح: ١٩٨٢، ص ١٠). هـ- صدق الاختبار: أشار أحمد زكى صالح إلى أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس ما يمكن أن يطلق عليه القدرة العقلية العامة ، وقد تم حساب صدق هذا الاختبار بأكثر من طريقة منها: الصدق العاملي؛ حيث دلت مجموعة من الأبحاث لهذا الاختبار مع مجموعة من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات على أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقادير تراوحت من ٠.٣٦ إلى ٠.٤٨ ، وصعد إلى ٠.٦١ بطريقة التدوير المتعامد، مما يدل على أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس القدرة العقلية العامة. (أحمد صالح: ١٩٧٢، ص ٥٨٩). ملحق رقم (١٦)
١١/٢٢	مياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعبد العزيز الشخص ٢٠١٣ (حنان ناجي)	تشخيصي ١١ و ٤٥	يهدف إلى تحديد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسرة المصرية، وقد تم تعديله عن الصورة السابقة للمقياس (١٩٩٥)؛ وذلك نتيجة التطور الهائل في المجتمع خلال السنوات الماضية مما أدى إلى تغيير البيئة الاجتماعية للأسرة المصرية، وتغيير التركيب الطبقي للمجتمع، وتغيير مستويات دخل الأسرة، وقد تم الاعتماد على الأبعاد الخمسة المستخدمة في الصورة السابقة للمقياس وهي: • وظيفة رب الأسرة أو مهنته. • مستوى تعليم رب الأسرة. • وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها. • مستوى تعليم ربة الأسرة. • متوسط دخل الأسرة في الشهر. حيث تم جمع بيانات عن الأبعاد الخمسة السابقة من عينة بلغت ثلاثة آلاف أسرة، وبمراجعة مؤشرات الوظائف والمهن الواردة في المقياس

			السابق، بالإضافة إلى استطلاع آراء بعض الخبراء والأفراد حول المهن والوظائف وما طرأ عليها من تغيير. تم توزيع الوظائف والمهن إلى تسعة مستويات، وتم حساب متوسط دخل الفرد في الأسرة في الشهر، وقام الباحث بتصنيف متوسط الدخل إلى سبعة فئات. كما تم تصنيف مستويات التعليم إلى ثمانية مستويات، تم تحويل البيانات الواردة في الاستمارة والمتعلقة بالمؤشرات السابقة إلى أرقام، ومن ثم إخضاعها للتحليلات الإحصائية اللازمة والوصول إلى معادلة الانحدار - التنبؤية - التي يمكن استخدامها في تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وهي كالآتي: $\text{ص} = ٠.٠٧٣ + ٠.٢٦٤ \times \text{س} ١ + ٠.٢٨٤ \times \text{س} ٢ + ٠.١٠٢ \times \text{س} ٥ + ٠.١٦٠ \times \text{س} ٤ + ٠.١٢٥ \times \text{س} ٥$ حيث أن: س ١ = متوسط دخل الفرد في الشهر. س ٢ = مستوى تعليم رب الأسرة. س ٣ = مستوى تعليم ربة الأسرة. س ٤ = وظيفة رب الأسرة. س ٥ = وظيفة ربة الأسرة.
١١/٢٣	مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية) أحمد عواد (٢٠١١ (حنان ناجي) غير متاح	تشخيصي ١١	١. مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد عواد، ٢٠١١)، تم تطبيق الجزء الخاص بصعوبات القراءة فقط. - الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية في الصفوف من الرابع وحتى السادس الابتدائي. - وصف المقياس وتصحيحه: تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) سؤالاً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية على النحو التالي: ١. اختبار تشخيص صعوبات القراءة (الأسئلة من ١ - ١٨). ٢. اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) (الأسئلة

			من ١٩ - ٣٥). ٣. اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب الأسئلة (٣٦، ٣٧). ٤. اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث التي تناسب عمر الأطفال (الأسئلة من ٣٨ - ٤٠). وسوف تستخدم الباحثة اختبار تشخيص صعوبات القراءة فقط كأحد أدوات الدراسة الحالية وفيما يلي توضيح تفصيلي لهذا الاختبار . - اختبار تشخيص صعوبات القراءة . يتكون الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية، هي: ١. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف (الأسئلة من ١ - ٦). ٢. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة (الأسئلة من ٧-١٢). ٣. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة (الأسئلة من ١٣ - ١٨). * ويتكون كل سؤال من الأسئلة من عشر كلمات ، يطلب من الطفل قراءتها ويعطى درجة عن كل كلمة ينطقها نطقاً سليماً. - تحديد الطفل ذو صعوبة التعلم في اللغة العربية : كل طفل يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاختبار - وكل طفل يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من مجموع درجات أي من أبعاد المقياس وفقاً لأدائه في هذا البعد فإنه يعاني من صعوبة تعلم في هذا البعد.
١١/٢٤	مقياس مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة	تشخيصي ١١	٢. مقياس الإدراك المورفولوجي في القراءة (إعداد/ الباحثة). ملحق (٣) . - الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقييم مستوى الإدراك المورفولوجي لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي.

اعتمدت الباحثة على عدة مصادر من أجل إعداد هذا المقياس، وتحديد أبعاده ومصادرها هي:

- الاطلاع على إطار نظري وأدبيات في مجال مستويات اللغة وخاصة المستوى المورفولوجي.

- الاطلاع على بعض المقاييس الاجنبية ذات الصلة بالمستوى

المورفولوجي في اللغة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: تقييم

ديناميكية الوعي المورفولوجي A dynamic Assessment of

Morphological Awareness. (Pike, K, 2011) ، التقييم

الديناميكي المبكر للوعي المورفولوجي (The Early Dynamic

Assessment of Morphological Awareness (EDAMA

(Pike, K, 2013)، اختبارات التعرف على جذر

الكلمة Morphological Vocabulary Base Taught (Bowers, 2009)

(N & Kirby, J (2009)، اختبار صيغ البنية المورفولوجي Test of

Morphological Structure (TMS) الوارد بدراسة (Carlisle, F, 2000)

مقياس الإنتاج المورفولوجي Morphological Production (2000)

(Primor, L, et al, 2011) ، مقياس المعرفة المورفولوجية

(Shany, M& Share, L, Morphological Knowledge

(2011)، مقياس مهام الوعي المورفولوجي الثابت Static

Morphological Awareness Task (Pike, K, 2011)، بطارية

اختبارات قياس الإدراك المورفولوجي A Battery of Tests in

Morphological Awareness وتتضمن البطارية الاختبارات التالية:

اختبار الإنتاج المورفولوجي Morphological Production Task،

اختبار القياس المورفولوجي Morphological Analogy Task وقد

وردت تلك البطارية بدراسة (Yan, Y, : 2009).

- الكتاب المدرسي للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية.

❖ مبررات إعداد مقياس لتشخيص مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة.

- عدم توافر مقياس لتشخيص مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة لدى الأطفال في البيئة العربية عامة، وذلك في حدود علم الباحثة.
- الاحتياج إلى مقياس يقيس مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة.

❖ وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية، وكل بعد يحتوي على عدة أسئلة، وهي:

- المحور الأول: معنى الكلمة Word Meaning ، يتكون من ١٢ سؤالاً.

- وهو القدرة على إدراك واستنتاج ما تشير إليه الكلمة من خلال عمل تحليل مورفولوجي لها.

- المحور الثاني: أصل الكلمة Root Word ، يتكون من ١٧ سؤالاً
- وهو يراد به قدرة الطفل على الوصول للصورة الأولية للكلمة من خلال حذف ما بها من سوابق ولواحق.

- المحور الثالث: التحليل المورفولوجي Morphological Analysis ، يتكون من ١٩ سؤالاً

- وهو قدرة الطفل على ملاحظة أقسام الكلام وما تحدثه من تغييرات مورفولوجية على الجملة، ملاحظة التطابق بين المورفيمات المكونة للجملة.

❖ المعايير وطريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح بنود المقياس وتحديد الدرجات على النحو التالي:

المحور الأول: (معنى الكلمة)

١. يطبق هذا البعد بصورة فردية.

- ٢. المفردات المذكورة في هذا البعد هي مفردات مركبة مورفولوجيا، ولا يكتفي فيها بذكر معنى أصل الكلمة فقط، بل ينبغي ذكر معنى ما تشمله من سوابق ولواحق بجانب المعنى الذي يحمله أصلها، مثال

ذلك لو أجاب الطفل على سؤال معنى كلمة (بيتهم) بأنها مكان نعيش فيه. لا تعد إجابته صحيحة ولا يأخذ عليها درجة إلا إذا تبعها بأن هذا البيت يخص مجموعة من الأشخاص الآخرين سواء كانوا غائبين أو موجودين أو ماشبه من تعبيرات تدل علي الشخص الغائب (يمكن أن يستخدم الطفل اللغة العامية في الإجابة) وهكذا مع باقي الكلمات المركبة.

٣. يحصل الطفل على درجة واحدة لذكر معنى صحيح للكلمة، ودرجة أخرى لوضعها في جملة من تعبيره.

٤. أعلى درجة يحصل عليها الطفل في هذا البعد (٢٤) درجة.

المحوران الثاني والثالث: (أصل الكلمة، التحليل المورفولوجي)

١. يطبق هذان البعدان بصورة جماعية.

٢. يحصل الطفل علي درجة واحدة لكل إجابة سليمة.

٣. أعلى درجة يحصل عليها الطفل في المحورين معا (٣٦) درجة

مقسمة علي: (١٧ درجة للمحور الثاني، ١٩ درجة للمحور الثالث).

❖ المعايير:

- نظرا لأن جميع عبارات المقياس في اتجاه واحد؛ فإن الدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى ارتفاع مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة للطفل والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض في مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة.

- يعتبر الأطفال الحاصلين على درجة خام تقع في الإرباعي الأدنى في مقياس الإدراك المورفولوجي في القراءة بأن لديهم انخفاض في مستوى الإدراك المورفولوجي، وهذه الدرجة يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

الدرجة الخام للإرباعيات على مقياس الإدراك المورفولوجي في القراءة

م	الدرجة الخام	الإرباعي
١	25	25
٢	32	50

* إذا كانت درجة الطفل في الإرباعي الأدنى فإنها تدل على أنه يعاني من انخفاض في مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة، وإذا وقعت درجة الطفل في الإرباعي الأعلى فإنها تدل على أن الطفل يتمتع بارتفاع في مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة.

١٢/٢٥

استبيان في

صعوبات التعلم

في اللغة العربية

(أحمد عواد)

داليا محمود سيد
طعيمة

غير متاح

١٢ تشخيصي بان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (د أحمد عواد، ٢٠١١)

هدف الاستبيان: يهدف هذا الاستبيان إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية، في الصفوف من الرابع وحتى السادس الابتدائي.

وصف الاستبيان وتصحيحه: تكون المقياس في صورته النهائية وبعد التحقق من معاملات الصدق والثبات له من (٤٠) سؤالاً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية على النحو التالي:

أولاً : اختبار تشخيص صعوبات القراءة ويتكون الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية.

ثانياً: اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية.

ثالثاً: اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب.

رابعاً: اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث التي تناسب عمر التلميذ.

تحديد الطفل ذي صعوبة التعلم في اللغة العربية :

كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من الدرجة الكلية

لاستبيان تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاستبيان - وكل تلميذاً يحصل على درجة أقل من (٦٠%)

			من مجموع درجات أى من أبعاد الاستبيان وفقاً لأدائه فى هذا البعد؛ فإنه يعاني صعوبة تعلم في هذا البعد. صدق وثبات الاستبيان: تم إيجاد معاملات الصدق والثبات للاستبيان بعدة طرق، ويتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق.
١٢/٢٦	مقياس التكامل الحسي للأطفال (إعداد/عبد العزيز الشخص، محمود الطنطاوي، داليا طعيمة، ٢٠١٧)	تشخيصي ١٢	الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقييم التكامل الحسي لدى الأطفال، نظراً لما أثبتته الدراسات السابقة من أن للتكامل الحسي دوراً محورياً وحيوياً في علاج كثير من الاضطرابات والصعوبات. وصف المقياس: تألف مقياس التكامل الحسي في صورته النهائية من ٩٠ مهمة موزعة على ٩ محاور؛ ويتكون كل محور من ١٠ مهام، على النحو التالي: محاور مقياس التكامل الحسي: المحور الأول: التآزر السمعي البصري الحركي: (١٠ مهام)، ويشمل تلوين الأشكال، التوصيل بدون خطوط مساعدة، والتوصيل بخطوط مساعدة. المحور الثاني: إدراك العلاقة بين الشكل والأرضية: (١٠ مهام)، ويشمل تمييز الأشكال التي تتقاطع وتتداخل مع أشكال أخرى أو مختفية داخل الصورة أو تمييز الاختلافات بين الصور. المحور الثالث: الموضع في الفراغ: (١٠ مهام)، ويشمل تمييز الأشكال وأجزاء الجسم التي تقع في اليمين واليسار، وتمييز الأشكال ذات الوضع المتطابق من بين الأشكال التي تأخذ وضعاً معكوساً أو مداراً. المحور الرابع: نسخ الشكل: (١٠ مهام)، ويشمل نسخ الشكل المكون من

			خطوط والزوايا بينها بيده دون استخدام أدوات مساعدة وبالقلم الرصاص. المحور الخامس: موقع المثير اللمسي: (١٠ مهام)، ويشمل أماكن مختلفة يتم لمسها من يد وذراع الطفل وهو مغمض العينين. المحور السادس: التعرف على الأصابع: (١٠ مهام)، ويشمل تعرّف الطفل على أصابع يديه باختيار عشوائي دون ترتيب وهو مغمض العينين. المحور السابع: الكتابة على كف اليد (الإحساس الجلدي بالتهجئة): (١٠ مهام)، وتشمل كتابة حروف وأشكال وأرقام يتم رسمها على جلد الطفل وهو مغمض العينين. المحور الثامن: التوازن الحركي: (١٠ مهام)، ويشمل عدة أوضاع يقوم بها الطفل بالحفاظ على توازنه ووضع جسمه وفقاً لمركز الجاذبية دون اختلاله. المحور التاسع: محاكاة وضع الجسم: (١٠ مهام)، وتشمل أن يقوم الطفل بمحاكاة وضع الجسم بالضبط لعدة صور والقيام بتحريك مفاصله وعضلاته طبقاً للصورة التي يراها.
٣٩/٢٧	دليل التشخيص الإحصائي أمانى جورجي غير متاح	تشخيصي ٣٩	وقد عرف دليل التشخيص الإحصائي الأمريكي (DSM IV) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية ١٩٩٤ العسر القرائي بمصطلح اضطراب القراءة النمائي Developmental Reading Disorder وتوجد فيه إعاقة ملحوظة في نمو مهارة التعرف على الكلمة وفهمها، والذي لا يفسرها وجود تخلف عقلي أو عدم مناسبة الدراسة، ولا تعزى لقصور سمعي أو بصري أو مرض عصبي، وتتداخل مع الإنجاز الدراسي أو مع الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة. وتظهر في صورة اختصارات وتشوهات واستبدال للكلمات وبطء وتلعثم القراءة... وكان يطلق على هذا الاضطراب أسماء عدة منها: اللاقرائية (Alexia) أو اختلال القراءة (Dyslexia) وعمى الكلمات النمائي (Developmental Word Blindness) ويصاحبه قصور التعبير اللغوي، واضطراب التعبير الكتابي، يلاحظ اضطراب في الإدراك البصري في ١٠% من الحالات، واضطراب السلوك خاصة لدى الأطفال الأكبر سناً والمراهقين.

			ويبدأ هذا الاضطراب في الظهور في الحالات الشديدة عند سن سبع سنوات وقد يتحسن في الصفوف الاولى خاصة عندما يصاحبه معدل ذكاء مرتفع، وأحياناً يلاحظ في التاسعة من العمر أو بعدها، ومعالجة هذا الاضطراب عندما يكون بسيطاً لا تترك له أثراً في الحياه الراشدة، أما إذا كان الاضطراب شديداً فإن آثاره سوف تستمر طول الحياه حتى مع العلاج. قدر معدل انتشار نمو القراءة في أطفال المدرسه الابتدائيه (٦-١٢ سنه) بنسبه تتراوح بين ٢-٨% ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس. يشخص اضطراب مهارة القراءة النمائي بالآتي: (أ) نقص إنجاز القراءة عن المتوقع (كما يقاس بواسطة اختبار فردى مقنن) مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب. (ب) هذا النقص يتداخل مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة. (ج) ليس سبب القصور خلل سمعى أو بصرى أو مرض عصبى. أسباب اضطراب مهارة القراءة النمائي: نظراً لكثرة انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس فيعتقد أن له أساس جينى، وكانت محاولات قديمه (فى الثلاثينيات من هذا القرن) قد فسرتة على أنه علاقة بالعسر اليدوى أو العسر البصرى ولكن الدراسات الانتشاريه نفت هذا الزعم، ولكن لوحظ أن هناك ارتباط بين سيطرة أحد جانبي المخ على الآخر واضطراب القراءة، وكثيرا ما يعزى هذا الاضطراب لمرض نفسى مصاحب أو تلفا لجزء من الدماغ بسبب مضاعفات أثناء الحمل أو الولادة مثل ولادة طفل مبتسر أو نقص وزنه عند الولادة، حيث أن هؤلاء يشيع بينهم اضطراب نمو القراءة.
٣٩/٢٨	استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى	تشخيصي ٣٩	قامت بتصميم هذه الاستمارة ليلي احمد كرم الدين - معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس ١٩٨٧. استخدمت هذه الاستمارة لتحديد المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأطفال بالعينة الكلية للدراسة. وتشتمل هذه الإستمارة على الآتى: ١- البيانات الأولية الخاصة بالطفل (الاسم، الفصل الدراسي والمدرسة،

			تاريخ الميلاد، الجنس، عنوان المسكن وغيرها من البيانات الأساسية المعرفة الهامة). ٢- البيانات اللازمة لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل وقد تم إعداد هذا الجزء طبقاً لدليل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش ١٩٧٦ (والذي يعتمد في حساب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على ثلاثة أبعاد: وظيفة الأب ونصيب الفرد من دخل الأسرة ومستوى تعليم الأم وذلك بتطبيق المعادلة التي اقترحها واضع المقياس والتي تعطى أوزاناً محددة لكل هذه الأبعاد) . ٣- وقد قامت ليلى أحمد كرم الدين بتصميم الاستمارة وتقنينها في دراسة لها سنة ١٩٨٧ واستخدمتها في دراستين أخريين ١٩٨٨، ١٩٨٩.
٣٩/٢٩	<u>اختبار جود</u> <u>إنف - هاريس</u> <u>للذكاء</u> غير متاح	تشخيصي ٣٩	وقع اختيار الباحثة على هذا الاختبار لقياس ذكاء الأطفال في عينة الدراسة؛ وقد نشرت جود إنف هذا الاختبار سنة ١٩٢٦ ثم نقح وروجع وأعيد نشره عام ١٩٦٣ باسم: اختبار جود إنف- هاريس لقياس النضج السيكلوجي Goodenough -Harris, Test of Psychological Maturity . وكان من أهم التعديلات التي أدخلها هاريس أن المقياس أصبح يشمل فئة عمرية أوسع (من ٥-١٥ سنة) بالإضافة إلى أن هاريس توصل إلى معاملات ارتباط مرتفعة لكل من صدق وثبات المحكات الأخرى التي يتناولها المقياس كما قام في التعديل الجديد بتقديم صورة مكافئة تضيف إلى رسم الرجل رسم المرأة كما استخدم في هذا التعديل أسلوب الدرجات المعيارية في إعداد جداول نسب الذكاء وذلك بدلا من حساب العمر العقلي وقسمته على العمر الزمني. وهناك ما يشير إلى أن اختبار الرسم أكثر دلالة في المرحلة العمرية التي تمتد فيما بين سن الرابعة أو الخامسة وسن الثانية عشر تقريبا وهي المرحلة التي يطلق عليها اسم "مرحلة معالجة الرموز والتي يسميها بياجيه "مرحلة العمليات الملموسة" ويتركز الاهتمام في هذا الاختبار على دقة ملاحظة الطفل وارتقاء القدرة على التصور ولا يهتم الاختبار بقياس القدرة الفنية في الرسم وتعطى الدرجة

فى الاختبار على تفاصيل الجسم والنسب والمنظور طبقا لمفتاح التصحيح.

والرسوم بشكل عام تتطلب عمليتين نفسييتين الأولى إدراكية (إحساس بصرى) والثانية تعبيرية (حركى) وهناك عملية معرفية تتوسط العمليتين (بين الإدراك والسلوك).

وقد لوحظ أن رسوم الأطفال تتطور فى مراحل؛ فقبل الثانية يرسم الطفل خطوط عشوائية متعرجة ثم يرسم الخط المستقيم أفقيا ورأسيا ثم يرتقى الطفل ويمكنه رسم دائرة ثم مربع ثم ينتقل الى المرحلة الرمزية ويمكنه رسم وجه إنسانى من خلال رسم الدائرة وفى السابعة يرسم الطفل شخصا كاملا ولكن فى صورة مطابقة للخيال وليس للواقع فهو يرسم ما يعرفه وليس ما يراه وفى مرحلة الواقعية البصرية يتحول الطفل الى الملاحظة الخارجية ويصبح أكثر موضوعية وبعد التاسعة يمكنه عمل رسوم متحركة. أغلب الراشدين لا يرسمون أفضل مما كانوا يرسمونه وهم فى العاشرة.

وهكذا فإن التعبير عن القدرات العقلية بالرسم يزداد بازدياد عمر الطفل العقلى وإن التدريب أو المهارة على الرسم يسهل التعبير عن الذات عن طريق الرسم كما يرى "هامر Hamer" وقد تأثر استخدام الرسم فى دراسة الشخصية بعدة اتجاهات، منها:

١- نظرية التحليل النفسى: بدراستها للأعماق وتأثير الدوافع اللاشعورية والاحتمية السيكلوجية للسلوك وديناميه هذا السلوك.

٢- نظرية الجشطالت: التى ترى إن الرسوم محكومة بقوانين البنية والشكل فى المجال المنبه وتفسير الوظيفة الجزئية من خلال النمط الكلى.

٣- الاتجاه العلمى: فقد وجه السيكلوجيين لضرورة الضبط العلمى لتفسير الأساليب الإسقاطيه وربطها بشكل غير متناقض مع المفاهيم الأساسية السيكلوجية.

واختبار جود إنف الأصلى والمراجع يرتكز على:
أ- دقة ملاحظة الطفل.

ب- إرتقاء القدرة على التصور والتفكير المجرد.

ج-عدم الاهتمام بالمهارة الفنية.

والاختبار يعطى درجة لكل جزء من الجسم رسمه الطفل وتفاصيل الملابس والنسب والمنظور وقد اختيرت هذه الوحدات على أساس تمايز العمر والعلاقة بالدرجة الكلية فى الاختبار والارتباط بدرجات اختبار الذكاء الجماعية الأخرى وتم الحصول على ذلك من اختبار ٥٠ طفلا و ٥٠ طفلة فى كل مستوى دراسى ابتداء من الحضانه حتى سن الثانية عشر، وقد أجريت دراسات كثيرة على المقياس المعدل ثبت منها أنه ثابت وصادق وأنه اختبار غير لفظى للنضج العقلى بالإضافة إلى حساسية شديدة للعوامل الثقافية التى تؤثر فى تمثيل الطفل لمفهوم شكل الإنسان أى أن الاختبار ليس متحررا من أثر الثقافة كما كان مفترضا ولهذا يجب أن يطبق الاختبار فى المجتمع الخاص بعد تقنيه فى هذا المجتمع.(فؤاد أبو حطب ١٩٨٧)

ويتطلب المقياس المعدل أن يرسم الطفل أحيانا صورة لامرأة ويصحح فى ضوء ٧٣ وحدة متشابهة مع مقياس رسم الرجل ١٩٢٦ كما يطلب من الطفل أن يرسم نفسه و لو أن هذا المقياس الثالث أعد ليكون اختبار إسقاطى لدراسة الشخصية.

أعدت معايير مقياس رسم الرجل والمرأة المعدل من تطبيقه فى أمريكا على ٣٠٠ طفل فى كل مستوى عمرى ابتداء من سن ٥ سنوات حتى ١٥ سنة ويمكن تحويل الدرجات الخام فى كل مقياس الى درجات معيارية معدلة متوسطها ١٠٠ وانحرافه ١٥ وحسب له الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية واستخدم فى حساب الصدق محك تمايز العمر ومحك التنبؤ بالنجاح المدرسى وقد تحدث فى البيئة المصرية وتم تقنيه فى دراسات كثيرة منها دراسات للدكتور صفوت فرج والدكتور فؤاد أبو حطب والدكتورة فاطمة حسنين.

*/التصحيح :

(١) أ- تعطى درجة على رسم التفاصيل للجسم والملابس.

ب- المنظور طبقا لمفتاح التصحيح وعدد الوحدات فى مقياس رسم الرجل ١٩٢٦ (٥١ وحدة) وعدد الوحدات فى المقياس ١٩٦٣ (٧٣ وحدة).

			ج- النسب. (٢) تجمع الدرجات وتعتبر درجات خام . (٣) تحول الدرجات الخام إلى عمر عقلى . (٤) تحسب نسبة الذكاء .
٣٩/٣٠	<u>الاختبار</u> <u>التحصيلي في</u> <u>مهارات اللغة</u> <u>العربية اعداد</u> <u>فريده الزباني</u> ٢٠٠٣	تحصيلي ٣٩	يهدف هذا الاختبار إلى قياس مقدار اكتساب مهارات قراءه اللغة العربيه ومقدار الصعوبات التى يواجهها الأطفال فى تلك المهارات والتى تم تدريسها بالطرق التقليديه. تم إعداد هذا الاختبار بناءا على استراتيجيات ديفز، لذلك فمعظم بنود الاختبار تتشابه مع بنود اختبار رون ديفز لتقييم القدره القرائيه، واختلف الاختبار فقط فى البنود التى ليس لها مقابل فى اللغة العربيه، والبنود التى تم الاختلاف فيها هكما يلى: ١- الحروف الكبيرة والصغيرة فى اللغة الانجليزيه واستبدلتها الباحثه بالحروف الاعتياديه والحروف مع الحركات الثلاثه فى اللغة العربيه. ٢- المد وهو غير موجود باللغة الانجليزيه ولكنه موجود باللغة العربيه، وقد قامت الباحثه بإضافته. ٣- إستمدت الباحثه مفردات الاختبار من المصادر التاليه: * مقررات القراءه للغة العربيه للصفوف الابتدائيه المقرره والمعتمده بوزارة التربيه والتعليم. * المعجم العربى الأساسى. * إختبارات وكشوف المهارات المعتمده لدى معلمى ومعلمات المرحله الابتدائيه. ٤- تم تحكيم الاختبار من حيث سلامة لغته، وملائمته لمستوى مهارات القراءة ابتداءا من الصف الثانى الابتدائى، وتضمن بنوده لغالبية بنود مهارات القراءة فى تلك المرحله الدراسى. وقد تم عرض بنوده للتحكيم على كل من: * إختصاصى مناهج اللغة العربيه للتعليم الاساسى فى إداره المناهج، فى قسم التعليم الابتدائى بوزارة التربيه والتعليم. * معلمى ومعلمات الفصل المختصين فى اللغة العربيه فى المدارس

الابتدائية بوزارة التربية والتعليم والتي تم التطبيق فيها.

*بنود الاختبار وتصحيحه:

يتكون الاختبار من ست بنود تم ترتيبها بالتدريج حسب بنود مهارات القراءة الخاصة باللغة العربية المعتمدة في المقررات الدراسية الخاصة باللغة العربية للمرحلة الابتدائية بحيث تبدأ من مقررات الصف الثاني الابتدائي والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم، وتمت إضافة البند الأخير وهو تعليم مهارات استخدام معجم اللغة العربية وهو أحد المهارات الموجودة في استراتيجيات رون ديفز وغير موجوده بالمقرر.

وتتكون بنود الاختبار الستة من:

١- القدرة على التعرف على أشكال الحروف مفردة وقراءة أسمائها وأصواتها، ثم قراءتها بتسلسلها الأبجدي ومعرفة مفهوم (قبل، وبعد، وبين) من مواقع الحروف.

٢- القدرة على قراءة أصوات الحروف مع الحركات.

٣- القدرة على قراءة أصوات الحروف مع المد، ثم قراءة كلمات مع المد.

٤- القدرة على التعرف على أشكال الحروف في مواقع مختلفة من الكلمة ثم التمكن من قراءتها قراءه صحيحه.

٥- القدرة على التعرف على علامات الترقيم واستخداماتها.

٦- القدرة على استخدام التسلسل الأبجدي للبحث عن الكلمات في القاموس.

ويحتوى هذا الاختبار على واحد وثلاثين مهاره أساسية لتعلم اللغة:

١- يحتوى البند الأول على خمس مهارات وهى: التعرف على شكل الحرف، إسمه ، صوته، التسلسل الأبجدي، مفهوم قبل وبعد، واعتمدت لها ٥٩ درجة تصحيحه.

٢- يحتوى البند الثانى على ثلاث مهارات وهى: الحرف مع الحركات:

الفتحه والضمه والكسره واعتمدت لها ٢٩ درجة تصحيحه.

٣- يحتوى البند الثالث على ست مهارات وهى: الحرف، والكلمه مع الثلاث مدود. "المد بالالف، المد بالواو، المد بالياء" واعتمدت لها ٥٦ درجة تصحيحه.

٤- يحتوى البند الرابع على أربع مهارات وهى: التعرف على الحروف

			حسب مواقعها، وشكلها في الكلمة، وقراءة صوتها، وقراءة صوتها، قراءة الكلمة. واعتمدت لها ٩٢ درجة تصحيحه. ٥- يحتوى البند الخامس على إحدى عشر مهارة وهي: بعدد علامات الترقيم بالتعرف على شكلها، واسمها واستخداماتها. واعتمدت لها ١١ درجة تصحيحه. ٦- يحتوى البند السادس على مهارتين وهي: استخدام التسلسل الأبجدي في القاموس، واستخدامه للبحث عن خمس كلمات، واعتمدت لها ١٠ درجات تصحيحه.
٣١ / ٤٥	مقياس رسم الرجل لجودائف هاريس Good enough & Harris: تقنين/ محمد فرغلي للبيئة العربية (٢٠٠٤). نعمه محمد حسن محمد	تشخيصي ٤٥	أعدت المقياس فلورانس جودائف Good enough (١٩٢٦) وفيه يطلب من المفحوص رسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه، ويكون التقدير فيه على أساس تطور تصويره لموضوع مألوف في البيئة وليس على المهارة الفنية في الرسم، وكان عدد مفردات الاختبار في الصورة الأصلية (٥١ مفردة) وبعد تعديل هاريس Harris، وصل عدد المفردات إلى (٧٣ مفردة) للرجل، و(٧١ مفردة) للمرأة، وبعد تقنيته للبيئة العربية وصل إلى (٧٧ مفردة) ويصلح هذا الاختبار لقياس ذكاء الأطفال من (٣: ١٥) سنة، ويختلف عن غيره من اختبارات الذكاء من ناحية مفهومه الأساسي ومن ناحية إيجازه وبساطة إجراءه، وهناك ما يشير إلى أن اختبار الرسم أكثر دلالة في المرحلة العمرية التي تمتد بين السنة الرابعة والخامسة حتى سن الثانية عشر تقريباً وهي المرحلة التي يطلق عليها بياجيه العمليات المحسوسة، وقد استخدم هذا الاختبار في الدراسة الحالية بهدف تقدير الناحية العقلية لدى مجموعات الدراسة.
٣٢ / ٤٥	اختبار صعوبات تعلم القراءة إعداد الباحثة نعمه محمد حسن محم	تشخيصي ٤٥	هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث اتضح للباحثة وجود ندرة في توافر مقياس مناسب؛ على الرغم من خطورة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم تحديد أبعاد الاختبار، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية: (١) الإطلاع على الكتابات النظرية والتراث السيكولوجي الخاصة بصعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة. (٢) قامت الباحثة بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي

تناولت صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن خلال هذه الدراسات استطاعت الوصول إلى عدد من الاختبارات التي استخدمت في قياس مستوى صعوبات تعلم القراءة، منها علي سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- اختبار لصعوبات التعلم في القراءة: إعداد/ فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤).

- اختبار صعوبات تعلم القراءة: إعداد/ ضياء الدين حساني (٢٠٠٦).

- اختبار لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة: إعداد/ عبد الحميد حسن (٢٠٠٦).

ولقد أفادت هذه الاختبارات الباحثة في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم الاختبار؛ ومن خلال ذلك تم التوصل إلى عدد من الأبعاد الرئيسية الخاصة بصعوبات تعلم القراءة.

(٣) تم التحديد الإجرائي لكل بعد علي حدة، ثم صياغة مجموعة من العبارات التي يمكن أن يقيسها هذا البعد؛ وراعت الباحثة أن تكون صياغة العبارات مرتبطة بكل بعد في صورة مبسطة وسهلة وذات لغة مفهومة.

(٤) ثم قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من الاختبار في التعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- تحديد أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- تصميم عدد من العبارات التي تتناسب مع الأبعاد.

- الإجراءات لكل بعد من أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الاستعانة ببعض العبارات من الاختبارات التي تم ذكرها من قبل.

(٥) ثم قامت باستطلاع رأي عدد من أساتذة الجامعة في تخصصات علم النفس والصحة النفسية، حيث تم تقديم العبارات لهم مع تحديد خمسة أبعاد أساسية مشتملة علي التعريفات الإجرائية لكل بعد علي حدة، وهذه الأبعاد على الوجه التالي: بعد (صعوبات القراءة البصرية/ السمعية، صعوبات القراءة الجهرية، صعوبات القدرات القرائية، صعوبات المفاهيم القرائية، صعوبات القراءة التعبيرية)، وذلك للحكم

على عبارات الاختبار من حيث:

- مدى مناسبة العبارات في قياس ما صمم المقياس من أجله.
- مدى ارتباط العبارة بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
- إضافة أي عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها في العبارات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن التالي:

- تعديل في صياغة بعض العبارات.
- استبعاد العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٩٠% من الحكام كحد أدنى.
- إضافة بعض العبارات التي رأى المحكمين ضرورة إضافتها.

(٦) وتم تطبيق الاختبار في صورته هذه على عينة قوامها (٤٠) تلميذا وتلميذة من طلاب الصف الثالث الابتدائي ممن تتراوح عمارهم الزمنية ما بين (٨ - ٩) سنوات، والمشابهين تماما لمجتمع البحث الأصلي كعينة استطلاعية؛ وكان الهدف من ذلك:

- تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية.
- تدوين أي ملاحظات أو استفسارات من قبل التلاميذ للاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة للاختبار.

وبهذه الكيفية تأكدت الباحثة أن كل العبارات التي اشتمل عليها الاختبار هي عبارات موضوعية وممثلة للبعد. وعلى ذلك فإن عبارات الاختبار تم توزيعها كالتالي:

البعد الأول: صعوبات القراءة البصرية/ السمعية، ويشمل الأبعاد الفرعية التالية:

- ١- الصعوبة في التمييز البصري/السمعي أثناء القراءة:
 - أ- التمييز بين الحروف والكلمات: (٥ عبارات).
 - ب- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل: (٥ عبارات).
 - ج- التمييز بين الكلمات المتشابهة: (٥ عبارات).

٢- الصعوبة في الذاكرة البصرية/ السمعية أثناء القراءة

- أ- تذكر الحروف: (٥ عبارات).

ب- تذكر الكلمات: (٦ عبارات).

البعد الثاني: صعوبات القراءة الجهرية: (١٠ عبارات).

البعد الثالث: صعوبات القراءة التعبيرية: (١٦ عبارة).

البعد الرابع: صعوبات المفاهيم القرائية: (١٢ عبارة).

البعد الخامس: صعوبات القدرات القرائية: (٨ عبارات).

(٧) عبارات المقياس وضعت على تدرج ثنائي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الاستجابات: (خاطئة/ لا يحدث) أو (صحيحة/ يحدث).

(٨) ثم أعدت الباحثة مفتاح خاص لتصحيح الاختبار؛ فقد أعطت لكل استجابة من هذه الاستجابات وزناً، بحيث:

- تعطي (١) درجة للإجابة ب (صحيحة) / يحدث).
- تعطي (٠) صفر للإجابة ب (خاطئة/ لا يحدث).

وعلي هذا؛ الدرجة الكلية من (٧٢) درجة:

وحصول التلميذ علي درجة أقل من (٣٦) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات التعلم القرائي.

وعلي الأبعاد الفرعية التالية:

- بالنسبة لبعد صعوبات القراءة البصرية/السمعية: حصول التلميذ علي درجة أقل من (١٣) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات القراءة البصرية/ السمعية.
- بالنسبة لبعد صعوبات القراءة الجهرية: حصول التلميذ علي درجة أقل من (٥) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات القراءة الجهرية.
- بالنسبة لبعد صعوبات القراءة التعبيرية: حصول التلميذ علي درجة أقل من (٨) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات القراءة التعبيرية.
- بالنسبة لبعد صعوبات المفاهيم القرائية: حصول التلميذ علي درجة أقل من (٦) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات المفاهيم القرائية.
- بالنسبة لبعد صعوبات القدرات القرائية: حصول التلميذ علي درجة

			أقل من (٤) يعني ذلك أنه يعاني من درجة عالية من صعوبات القدرات القرائية. • قياس صدقه وثباته
١٣/٣٣	اختبار تحصيلي لقياس المهارات الإملائية لدى التلاميذ سميرة سعيد عبدالغني داود.	تحصيلي ١٣	♦ اختبار مهارات الإملاء التشخيصي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. (إعداد: الباحثة) • يهدف الاختبار إلى حصر الصعوبات الإملائية التي يقع فيها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بعض مهارات الإملاء التي يجب أن يتمكن منها تلاميذ هذه المرحلة قبل الانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى. • تحديد نوع الاختبار: يعد الاختبار المستخدم في البحث الحالي اختبار تشخيصي يتضمن أسئلة موضوعية لأنها تصلح لقياس الكثير من المستويات المعرفية والمهارية، ويمكن بواسطته الإجابة عن عدد من الأسئلة في وقت قصير نسبياً، ولا يتأثر بالنواحي الذاتية أو الشخصية للمصحح سواء في فهم السؤال أو تصحيحه، وكذلك بالعوامل الخارجية مثل: خط التلميذ، ونظافة الإجابة، وحسن ترتيبها، وقدرة التلميذ اللغوية والكتابية. • تحديد نوع المفردات: قامت الباحثة بدراسة أشكال مفردات الاختبارات الموضوعية، واختارت المفردات من نوعين هما: أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصح والخطأ؛ فهي أكثر مرونة ودقة، ولا تخضع لذاتية المصحح بالإضافة لسهولة تصحيحها، ولا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة عنها، وتتميز بمعدلات صدق وثبات عالية، وتقل فيها الصدفة والتخمين، وتحتوي على عدد كبير من الأسئلة يغطي المحتوى كله. • صياغة مفردات الاختبار: استندت الباحثة إلى قواعد الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، والصح والخطأ) لما لها من مميزات، وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار اعتبارات أساسية أهمها: - أن تكون مرتبطة بالمهارات المحددة والمراد تحسينها. - أن تقيس الأسئلة الأهداف التي وضعت من أجلها. - أن تصاغ مفردات الاختبار صياغة لغوية واضحة ومناسبة لمستوى تلاميذ المرحلة. - أن تكون الأسئلة مناسبة من حيث النوع والعدد للتلاميذ.

- أن تكون مقدمة السؤال واضحة، بحيث تتيح للتلميذ إدراك أبعاد السؤال المراد إجابته.

- وبالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد: أن تكون الإجابات المعطاة متجانسة في محتواها، فلا يستطيع التلميذ الإجابة عنها من خلال الاستبعاد، وأن يخضع ترتيب الإجابات الصحيحة في هذا السؤال للتوزيع العشوائي، وأن تكون العبارات كلها متقاربة في الطول بقدر الإمكان، وأن يقيس السؤال مهارة واحدة وليس أكثر من مهارة، وألا يكون هناك نمط سائد في ترتيب العبارات الأساسية والإجابات الصحيحة.

_ أما بالنسبة لأسئلة الصح والخطأ: أن يتم وضعها بحيث تقيس الأهداف الأساسية، وأن تكون العبارات مصاغة بطريقة جيدة فلا تحمل أكثر من معنى، وأن تكون العبارات متدرجة في السهولة والصعوبة تقيس مهارات الإملاء المحددة.

- صياغة تعليمات الاختبار: وضعت الباحثة تعليمات الاختبار في الورقة الأولى من ورق الأسئلة؛ لما لها من أهمية كبيرة، فهي المرشد الذي يساعد على تحقيق نتائج أفضل، وقد راعت عند صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح والدقة والملائمة لمستوى التلاميذ، وذلك من خلال وصف الاختبار وكيفية الإجابة عليه، وأن تكون التعليمات بسيطة وقصيرة، تحديد الزمن المخصص للإجابة على الاختبار.
- تحديد نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار: أعدت الباحثة الأسئلة بحيث يتم الإجابة عليها في نفس ورقة الأسئلة، وحددت "درجة واحدة" لكل مفردة صحيحة، و"صفر" لكل إجابة خطأ، ماعدا أسئلة السؤال الثاني فطلب من التلاميذ أن يقوموا بوضع علامة "✓" للعبارة الصحيحة وعلامة خطأ "x" للعبارة الخطأ مع تصحيح الخطأ، فكانت الدرجة من "اثنين"، وقد قامت الباحثة بتصحيح الأسئلة بنفسها للتحقق من الإجابات، وفي ضوء ذلك يكون الحد الأدنى لدرجات الاختبار في صورته المبدئية (صفر) درجة، وتكون النهاية العظمى لدرجة الاختبار (٤٠) درجة.
- إعداد الصورة الأولية للاختبار:

			تم صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي أوجه المهارات المحددة للدراسة، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولى (٣٠) مفردة منهم (٢٠) من نوع الاختيار من متعدد، و (١٠) من نوع الصواب و الخطأ، بحيث يتضمن الاختبار (تعليمات ومفردات) ، وللتأكد من صلاحية الصورة الأولى للاختبار قامت الباحثة بعرضه على المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول الاختبار (ملحق ٥).
١٤/٣٤	مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال: سيد جارجي السيد يوسف الجارجي	تشخيصي ١٤	مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال: قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف إعداد أداة مقننة يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة على نحو دقيق. وقد اعتمد الباحث في إعداد المقياس على المصادر التالية: ١- الاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت خصائص وسمات الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومن هذه الدراسات دراسة أرون وآخرون Aaron; et al (٢٠٠٨) ، و لورنس وكارتر J. Lawrence .B & Carter. (1999) ، ومايلز وهسلم وويلر Miles. T, Haslum. (1998) M and Wheeler. T ، وسلفيا سالم (٢٠٠٥) ، وعبد العزيز السرطاوي، وسناء طيبي (٢٠٠٥) ، ومحمد الشعبي (٢٠٠٠) ، وأماني أمين (١٩٩٢). ٢- الإطلاع على مقاييس وأدوات تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي أمكن الحصول عليها ومنها: أ- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) ، الطبعة الثالثة (م.موتي، هـ. ستيرلينج، ن. سبولدنج (اقتباس وإعداد مصطفى كامل ، ٢٠٠٥) ب- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة (إعداد سلفيا سالم، ٢٠٠٥)

ج- دليل تشخيص الاضطرابات النفسية و إحصائها (الطبعة الرابعة)

Statistical Manual (Fourth- Text Diagnostic Revised) "DSM-IV-TR" (American Psychiatric Association, 2000)

د- مشكلات القراءة في الجامعة Dyslexia Difficulties at College (Taylor& Francis, 2007)

هـ- مقياس صعوبات تعلم القراءة (فتحي الزيات، ٢٠٠٧ أ)

و- مقياس

صعوبات

تعلم الكتابة

(فتحي

الزيات،

٢٠٠٧ ب)

الأداة المسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم (عبد

العزیز السرطاوي، ١٩٩٥)

٣- مراجعة ما أمكن الحصول عليه من الكتب والمراجع التي

تناولت صعوبات تعلم القراءة والكتابة وما يرتبط بهما من

صعوبات مثل: صعوبات الإدراك البصري والأداء

البصري، والتأزر الحركي البصري.

٤-ملاحظة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

والتقرير عنهم من حيث خصائصهم وسلوكياتهم،

واكتسابهم للمهارات المختلفة طوال فترة عمل الباحث مع

الأطفال ذوي صعوبات التعلم في إطار "مشروع استحداث

خدمات التربية الخاصة في بعض المدارس التابعة للمعاهد

القومية في اتجاه الدمج الشامل".

وقد أعتمد الباحث في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة علي جانبيين أساسيين هما: المهام العملية التي يتم تقييم أداء الأطفال فيها، والعبارات التي يتم التقرير عنها باختيار أحد البدائل (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، لا يحدث أبداً)، وهو ما لم يتوفر في المقاييس التي تم عرضها، حيث تعتمد في معظمها علي تحديد إحدى البدائل التي تنطبق علي الطفل.

وبعد ذلك قام الباحث بتفريغ ما تجمع لديه من بيانات في صورة مهام عملية ، وعبارات، بحيث تمثل كل مجموعة مهام، أو عبارات بعداً من أبعاد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

مكونات المقياس :

يتكون المقياس من بعدين أساسيين هما:

أولاً : صعوبات تعلم القراءة .

ثانياً : صعوبات تعلم الكتابة .

وفيما يلي توضيح لكل منهما بشيء من التفصيل.

أولاً : صعوبات تعلم القراءة :

يتم تشخيص صعوبات تعلم القراءة في هذا المقياس وفقاً لثلاثة أبعاد

فرعية هي:

١- مهارات الإدراك الصوتي : Phonological perception Skills

٢- مهارات الأداء البصري : Visual Performance Skills

٣- مهارات التسمية والقراءة : Labeling and reading Skills

١- مهارات الإدراك الصوتي : Phonological Perception Skills

هي تلك المهارات المتعلقة بالقدرة على التعامل مع تركيب أو بنية

الصوت في اللغة باعتباره شكل متميز عن معناه. ويتضمن الإدراك

الصوتي إدراك الأصوات وإدراك الإيقاع والمقاطع والجمل والكلمات. ومن

أمثلة هذه المهارات تجزئة الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات لتكوين

كلمات، أو الحذف، وتغيير ترتيب أصوات الكلام، والوعي بأن الكلمة

المنطوقة أو المقاطع يمكن التفكير فيها باعتبارها تتابع من الأصوات. ويتم تشخيص الإدراك الصوتي وفقاً لهذا المقياس من ١٦ مهمة صوتية يقوم الباحث أو المعلم باختبار الطفل فيها، ويسجل ما إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة في الخانة المناسبة المقابلة للمهمة، وفي المهمات التي يطلب من الطفل فيها إنتاج أصوات أو كلمات يقوم المعلم بكتابة هذه الأصوات أو الكلمات في الخانة المناسبة كما نطقها الطفل .

٢- مهارات الأداء البصري : Visual Performance Skills

هي تلك المهارات التي تتضمن العمليات المعرفية المرتبطة باستخدام حاسة البصر، مثل الانتباه والتمييز البصري و الإدراك البصري المكاني والذاكرة البصرية (التعرف و الاستدعاء البصري). (Partington & Sandburg, 1998

وتتكون مهارات الأداء البصري في هذا المقياس من بعدين فرعيين هما:

أ- المهام البصرية : ويتضمن تقييم الطفل عملياً في مهارات الأداء البصري الخاصة ويسجل ما إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة في الخانة المناسبة المقابلة للمهمة ، بالقراءة وتتكون من عشر مهام، يقوم الباحث أو المعلم باختبار الطفل فيها ويسجل ما إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة في الخانة المقابلة للمهمة، وفي المهام التي يطلب من الطفل فيها إعطاء استجابة محددة يقوم المعلم بكتابة هذه الاستجابة في الخانة المناسبة كما أداها الطفل .

ب- الأخطاء البصرية : وتتضمن التقرير عن الأخطاء البصرية التي يقع فيها الطفل عند القراءة بتحديد ما إذا كانت هذه الصعوبات تحدث دائماً، أو أحياناً، أو لا تحدث أبداً وتتكون من ١٩ عبارة .

٣- مهارات التسمية والقراءة : Labeling and reading Skills

ويقصد بها عملية ترجمة أو تحويل الرموز البصرية مثل الصور أو الحروف المكتوبة المتضمنة في الكلمة إلي مجموعة من الأصوات

المتابعة التي تكون الكلمة. وتتضمن التسمية توظيف كل من مهارات الإدراك الصوتي، والأداء البصري، ويمكن التعبير عنها أيضاً بأنها إكساب الشكل البصري للحرف أو الكلمة لفظاً تعبيرياً مميزاً خاص به، وفي هذا الجانب تعد استجابة الطفل خاطئة إذا ما تخطى زمناً قدره سبع ثوانٍ للإجابة عن التعليمات الموجهة إليه، ويتكون بعد التسمية وفقاً لهذا المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية هي:

أ- تسمية الصور الخطية : أشارت العديد من الدراسات إلى صعوبة وبطء تسمية الصور الخطية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتكون هذا البعد من ٣٠ صورة خطية متدرجة في الحجم والتجريد (أنظر ملحق ١ - ١). ويتم تشخيص صعوبات تسمية الصور الخطية في هذا المقياس من خلال عدد الأخطاء والزمن المستغرق في تسمية هذه الصور.

ب- قراءة الكلمات الدلالية : وهي الكلمات التي لها معنى يمكن فهمه عند قراءة الكلمة. وتتضمن قراءة الكلمات الدلالية كل من :

ب-١. قراءة الكلمات الدلالية غير المشكّلة: وتتكون من ٣ قوائم متدرجة الصعوبة (أنظر ملحق ١ - ٢)، وتتكون كل قائمة من ٨ كلمات غير مشكّلة. ويتم تحديد صعوبات قراءة الكلمات الدلالية غير المشكّلة في هذا المقياس بوضع علامة صح أو خطأ في الخانة المقابلة لرقم الكلمة.

ب-٢. قراءة الكلمات الدلالية المشكّلة : وتتكون من ٣ قوائم متدرجة الصعوبة (أنظر ملحق ١ - ٣)، وتتكون كل قائمة من ٨ كلمات مشكّلة. ويتم تحديد صعوبات قراءة الكلمات الدلالية المشكّلة في هذا المقياس بوضع علامة صح أو خطأ في الخانة المقابلة لرقم الكلمة.

ج- قراءة الكلمات اللادلالية: وهي الكلمات التي ليس لها معنى وتعكس قراءة هذه الكلمات الكفاءة في المعالجة الصوتية أكثر من الكلمات التي لها معنى. وتتكون من ٣ قوائم متدرجة الصعوبة، وتتكون كل قائمة من ٨ كلمات (أنظر ملحق ١ - ٤). ويتم تحديد صعوبات قراءة الكلمات اللادلالية في هذا المقياس بوضع علامة صح أو خطأ في الخانة المقابلة لرقم الكلمة.

ثانياً : صعوبات تعلم الكتابة

تتقسم صعوبات تعلم الكتابة إلي بعدين فرعيين كما يلي:

١- الأخطاء الكتابية :

ويتم تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في هذا البعد من خلال التقرير عن الصعوبات التي يواجهها الطفل عند الكتابة بتحديد ما إذا كانت هذه الصعوبات تحدث دائماً، أو أحياناً، أو لا تحدث أبداً، وتتكون عبارات هذا البعد من ٢٢ عبارة .

٢- الكتابة الإملائية:

ويتضمن ثلاثة نصوص متدرجة الصعوبة وتمثل الكتابة الصحيحة وال خاطئة للكلمات والزمن المستغرق في الكتابة المحكان الأساسيان لتحديد صعوبات الطفل في هذا البعد (ملحق ١ - ٥).

تصحيح المقياس :

١- تم إعداد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة بحيث تنوعت طبيعة المهام والعبارات التي يتم تقييم الطفل عليها. وبالتالي تختلف الدرجة التي يحصل عليها الطفل وفقاً لطبيعة التعليمات والأبعاد كما يلي:

أ- الجزء الخاص بالمهام الأدائية مثل مهام الأداء البصري والإدراك الصوتي، ومهام التسمية والقراءة، ومهام الكتابة الإملائية يكون تقدير الدرجات كالتالي:

- استجابة خاطئة : صفر

- استجابة صحيحة : درجة واحدة

ب- الجزء الخاص بالتقرير عن الأخطاء بوضع علامة صح أمام الخانة المناسبة مثل الجزء الخاص بالأخطاء البصرية، وأخطاء الكتابة يكون تقدير الدرجات كالتالي:

- لا يحدث أبداً : صفر

			- يحدث أحيانا : درجة واحدة. - يحدث دائماً : درجتان. ٢- تجمع درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة الرئيسية والأبعاد الفرعية ٣- تجمع درجات الأبعاد الأربعة للحصول على الدرجة الكلية للطفل على المقياس .
١٦/٣٥	اختبار التفكير الابتكاري تأليف د إبراهيم (٢٠٠١) • (إعداد مجدي عبد الكريم حبيب): - وصف الاختبار: - صمم إبراهيم Abraham اختبار التفكير الابتكاري للكشف عن درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين • ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه، ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبارات تورانس وهذا اختبار جمعي ويطبق فردياً من سن أربع سنوات إلى ما قبل سن التاسعة • - مكونات الاختبار: - يتكون هذا الاختبار من اختبارين فرعيين: - الاختبار الأول : تسمية الأشياء: - ويتكون من أربعة أجزاء ، يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء • وعلى المفحوص أن يكتب خلال خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة عن كل جزء) أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة • وهذه الفئات هي: - ١- الأشياء التي تكون ساخنة • ٢- الأشياء التي تحدث صوتاً • ٣- الأشياء التي لها رائحة • ٤- الأشياء التي تتحرك على عجلات •	تشخيصي ١٦	اختبار التفكير الابتكاري تأليف د إبراهيم (٢٠٠١) • (إعداد مجدي عبد الكريم حبيب): - وصف الاختبار: - صمم إبراهيم Abraham اختبار التفكير الابتكاري للكشف عن درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين • ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه، ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبارات تورانس وهذا اختبار جمعي ويطبق فردياً من سن أربع سنوات إلى ما قبل سن التاسعة • - مكونات الاختبار: - يتكون هذا الاختبار من اختبارين فرعيين: - الاختبار الأول : تسمية الأشياء: - ويتكون من أربعة أجزاء ، يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء • وعلى المفحوص أن يكتب خلال خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة عن كل جزء) أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة • وهذه الفئات هي: - ١- الأشياء التي تكون ساخنة • ٢- الأشياء التي تحدث صوتاً • ٣- الأشياء التي لها رائحة • ٤- الأشياء التي تتحرك على عجلات •

الاختبار الثاني: الاستعمالات غير العادية:-

ويتكون من أربعة أجزاء، ويطلب من المفحوص أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة، ولكل جزء زمن محدد هو خمس دقائق والاختيار بالكامل مدة (٢٠) دقيقة.

وتؤكد تعليمات الاختبار ضرورة أن يكون كل استعمال مختلف عن الآخر ومختلف عن الاستعمال الشائع الذي يذكر في البداية بجانب اسم الشيء، والأشياء المطلوب التفكير في استعمالات غير معتادة في هذا الاختبار هي :-

- ١- الجرائد •
- ٢- الأحذية •
- ٣- الذرار •
- ٤- علب صفيح •

ويقىس هذا الاختبار كل من:-

- ١- الطلاقة الفكرية •
- ٢- المرونة التلقائية •
- ٣- الأصالة •

تصحيح الاختبار:-

يتم تحديد درجة الطلاقة الفكرية من خلال حصر كل أسماء الأشياء أو الاستعمالات التي يذكرها المفحوص بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة أو الاستعمالات غير المناسبة لفئات الأشياء التي تتضمنها بنود الاختبار • وتحسب درجة الطلاقة بعدد استجابات الفرد، أما درجة المرونة فتحدد من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من تجولات أو انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة • أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة، بحيث تعطي الاستجابة التي تتكرر عند أقل من ١% من الأفراد (٤) درجات، وتلك التي تتكرر من ١% إلى ٢% من الأفراد تعطي (٣) درجات، أما الاستجابة التي تتكرر من ٥% إلى ١٠% من الأفراد تعطي درجة واحدة أما الاستجابة التي تتكرر عند أكثر من ١٠% من الأفراد فلا تعطي أي درجة (صفر) •

وقد قام معرب الاختبار بوضع مفاتيح تصحيح للأصالة لكل جزء من الاختبارين • ويمكن حساب درجة التفكير الابتكاري في كل اختبار

			فرعي من خلال حساب مجموع الدرجات على كل من الطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة.
١٦/٣٦	مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي:- (إعداد / الباحث) صبري سيد أحمد حسن عكاشة	تشخيصي ١٦	- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات الفهم القرائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي. - الخلفية النظرية للمقياس:- اعتمد الباحث في إعداد هذا المقياس على مجموعة من المصادر هي:- ١- الإطار النظري للدراسة، وما تضمنه من تعريفات، وتصنيفات، وأساليب تشخيص، وذكر لأسباب، وتفسيرات لصعوبات التعلم، وذكر لخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وما أتبع ذلك من ذكر لأسباب صعوبات القراءة ومظاهرها، ثم تناول أسباب صعوبات الفهم القرائي وكيفية تشخيصها وكيفية علاجها. باعتبار صعوبات الفهم القرائي محور هذه الدراسة. ٢- الإطلاع على كثير من المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بعملية تشخيص صعوبات التعلم وخصوصاً الفهم القرائي. ٣- الإطلاع على عدد وافد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتشخيص صعوبات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية، والتعرف على ما احتوت من أدوات ووسائل تشخيص، وكذلك معرفة أبعاد هذه الأدوات ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة أحمد عواد (١٩٨٨م) ، ودراسة هويدة حنفي (١٩٩٣)، ودراسة يعقوب موسى (١٩٩٦)، ودراسة أرنوتس وآخرين Arnoutse et al (١٩٩٧)، ودراسة ادينجس سكوت وآخرين Iddings, Scott.et al (١٩٩٩م)، ودراسة جوزيف وآخرون Joseph et al (٢٠٠١م) ، دراسة سارجنت وجون أرثر Sargent, John Arthur (٢٠٠٣م)، دراسة بيرننجر وآخرون Berninger et al (٢٠٠٦م)، ودراسة أيمن عيد بكري (٢٠٠٧م). ٤- الإطلاع على بعض الأدوات التي تم أعدادها لتشخيص صعوبات

الفهم القرائي مثل:-

١- مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدي الأطفال
(اختبارات ومقاييس) • (إعداد/ أحمد أحمد عواد،
١٩٩٥م) •

٢- التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من
التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) (إعداد/ ماجدة نظمي
صالح مدير المناهج والكتب، عبد المعز أحمد داود مدير
عام الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، ٢٠٠١م) •

٣- مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، رشدي
أحمد طعيمة (٢٠٠١) القاهرة، دار الفكر العربي •

٤- صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج •
(فتحي يونس، ٢٠٠٧م) المؤتمر العلمي السابع •

٥- اللغة العربية، اقرأ وناقش، منهج الصف الخامس
الابتدائي في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر
العربية • (تأليف/ أبو بكر على عبد العليم، ٢٠٠٩م) •

٦- كراسة التدريبات والأنشطة، لمنهج الصف الخامس
الابتدائي في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر
العربية • (إعداد/ محمد البدوي القرشي وآخرون) •

٧- مقياس ستانفورد-بينيه، الصورة الرابعة، حيث أن لهذا
المقياس القدرة على التعرف على ذوي صعوبات التعلم
وتشخيصهم من خلال البنود الفرعية للمقياس •

٨- المقاييس المختلفة التي تم استعمالها في الدراسات
المختلفة لتشخيص صعوبات القراءة، كما في دراسة أحمد
عواد (١٩٨٨م)، ودراسة هويدة حنفي (١٩٩٣)، ودراسة
يعقوب موسى (١٩٩٦)، صلاح عميرة على (٢٠٠٢)
وما إلى ذلك من مقاييس •

- وصف المقياس:-

يتكون مقياس الفهم القرائي من ثلاثة أبعاد هي:-

١- استيعاب الكلمات •

٢- استيعاب الجمل •

٣- استيعاب النص •

وقد تم توزيع المهارات المختلفة للفهم القرائي على الأبعاد الثلاثة بالشكل التالي:-

١- استيعاب الكلمات:

ويتضمن ذلك البعد (٥٥) سؤالاً تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي، وهي أسئلة في ضوء منهج القراءة المقرر عليهم، وتمت مراعاة أن يشمل ذلك البعد محاولة التوصل إلى فهم الطلاب للكلمات الموجودة في الوحدات الثلاث التي يتضمنها محتوى الفصل الدراسي الأول، وتغطي تلك الأسئلة الجوانب المختلفة لفهم الكلمات من معرفة مرادف الكلمات، ومضاد الكلمات، وتحديد معاني الكلمات، واختيار الكلمة المناسبة من خلال السياق، وأخيراً تحديد العلاقة بين الكلمات من حيث معرفة المفرد والتمثلي والجمع للكلمة ومعرفة جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم، والصفة • وهذه الجوانب المتعددة هي ما أكدت عليه المقاييس المختلفة للفهم القرائي، والدراسات والمراجع والمناهج التي تناولت صعوبات الفهم القرائي •

٢- استيعاب الجمل:-

ويتضمن ذلك البعد (٤٥) سؤالاً تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي، وهي أسئلة في ضوء المنهج المقرر كما هو الحال في أسئلة الكلمات • وتغطي الجوانب المختلفة لفهم الجمل من خلال تمييز؟ الجملة الصحيحة من الخاطئة، وتكوين جملة مفهومة من كلمات متعددة، استكمال فهم الجملة باختبار جملة من متعدد، وأخيراً استخدام مؤشرات السياق لاستكمال معني الجملة • وهذه الجوانب هي أيضاً ما أكدت عليه المقاييس المختلفة لفهم القرائي، والدراسات، والمراجع، والمناهج التي تناولت صعوبات الفهم القرائي •

٣- استيعاب النص:-

ويتضمن ذلك البعد (٢١) سؤالاً تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي، وهي أسئلة في ضوء المنهج المقرر، وتغطي الجوانب المختلفة لفهم النص من خلال قيام الطالب بوضع عنوان مناسب للفقرة بعد قراءتها،

			ومن خلال اختباره في مدي فهمه للتركيب اللغوية المختلفة، قدرته على تمييز ومعرفة الجمل الأسمية والفعلية، ومعرفته بالأفعال الماضي، المضارع، والأمر، ومعرفة الظرف، وأدوات العطف، والنعت وأنواع الجمع. تطبيق المقياس وتصحيحه:- يمكن أن يقوم بتطبيق المقياس معلم الفصل بحيث يقوم بعملية التشخيص من خلال حصر عدد الأسئلة الصحيحة التي أجاب عنها الطالب، علماً بأن لكل سؤال درجة واحدة، فإذا حصل الطالب على أقل من (٣٠) درجة من مجموع درجات المقياس يكون لديه صعوبة في الفهم القرائي. المعالجات الإحصائية للمقياس:- قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الخامس العاديين قوامها (٢٨٠) طالباً ثم قام بحساب صدق وثبات المقياس
١٦/٣٧	مقياس تشخيص صعوبات التعبير الكتابي إعداد (الباحث) صبري سيد أحمد حسن عكاشة	تشخيصي ١٦	- الهدف من المقياس:- يهدف هذا المقياس إلى تشخيص بعض صعوبات التعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في المرحلة التأسيسية. - الخلفية النظرية للمقياس:- اعتمد الباحث في إعداد هذا المقياس على مجموعة من المصادر هي:- ١- الإطار النظري للدراسة، بكل ما تضمنه وخصوصاً فيما يتعلق بموضوعات الفهم القرائي والتعبير الكتابي. ٢- الإطلاع على كثير المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بعملية تشخيص صعوبات التعلم وخصوصاً التعبير الكتابي. ٣- الإطلاع على عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتشخيص صعوبات التعلم وخصوصاً التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية وعلى ما احتوت من أدوات ووسائل تشخيص وكذلك معرفة أبعاد هذه الأدوات ومنها دراسة جابين تاويلا Japen Twila (١٩٨٥م) وهويدا حنفي (١٩٩٣)، ودراسة ديماكوس ولوانيس Dimakos & Loannis (١٩٩٨)، ودراسة

بادجيت وآخرين Padgett (٢٠٠٠)، ودراسة عاطف القليني (٢٠٠٠)، ودراسة جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٢)، ودراسة ستيف وكارين Steve & Karen (٢٠٠٥) ودراسة محمد محمود موسى (٢٠٠٨).

٤- الإطلاع على بعض الأدوات التي تم تصميمها لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي مثل:-

١- مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس) • (إعداد/أحمد أحمد عواد، ١٩٩٥م).

٢- التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) (إعداد/ماجدة نظمي صالح مدير المناهج والكتب، عبد المعز أحمد داود مدير عام الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، ٢٠٠١م).

٣- مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠١) القاهرة، دار الفكر العربي.

٤- اللغة العربية، اقرأ وناقش، منهج الصف الخامس الابتدائي في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية • (تأليف/ أبو بكر على عبد العليم، ٢٠٠٩م).

٥- كراسة التدريبات والأنشطة، لمنهج الصف الخامس الابتدائي في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية • (إعداد/ محمد البدوي القرشي وآخرين).

٦- مقياس ستانفورد-بينيه، الصورة الرابعة، حيث أن لهذا المقياس القدرة على التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم من خلال البنود الفرعية للمقياس •

٧- المقاييس المختلفة التي تم استعمالها في الدراسات المختلفة لتشخيص صعوبات القراءة • كما في دراسة أحمد عواد (١٩٩٢م)، ودراسة هويدة حنفي (١٩٩٣)، ودراسة عاطف القليني (٢٠٠٠)، ودراسة صلاح عميرة على (٢٠٠٢)، ودراسة محمد محمود موسى (٢٠٠٨م) وما إلى

ذلك من مقاييس •

- وصف المقياس:-

يتكون مقياس التعبير الكتابي من بعدين هما:-

١- التعبير الموضوعي •

٢- التعبير الوظيفي •

وقد تم استخراج عناصر التعبير الكتابي من خلال المراجع

المختلفة والدراسات السابقة التي تناولته في المرحلة الابتدائية • وتم عرضها

على السادة المحكمين:-

جدول رقم (٢٠)

عناصر مقياس التعبير الكتابي

الصورة الأولى

م	الأبعاد
١	العناصر وترتيبها •
٢	الدقة في التعبير والأسلوب •
٣	الابتعاد عن الإطالة •
٤	استخدام الشواهد والأدلة •
٥	سلامة وضبط الجمل •
٦	الأخطاء الإملائية والنحوية •
٧	الكم المكتوب •
٨	كتابة مقدمة تثير الانتباه •
٩	تنظيم المكتوب على شكل فقرات •

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن تعديل بعض عناصر

حذف بعضها • فتم حذف الأبعاد ٣ ، ٥ ، ٨ ، ٩ فأصبحت عناصر

المقياس (٥) أبعاد:-

١٧/٣٨

مقياس تشخيص
صعوبات تعلم
القراءة للأطفال

تشخيصي

١٧

رقم (١)

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للأطفال

إعداد / الباحث ملحق

أولاً: الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة بهدف التعرف على مستوى الأطفال في عمليات القراءة الأساسية وهما التعرف والفهم القرائي.

ثانياً: خطوات بناء المقياس:

من أجل إعداد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة قام الباحث بالخطوات التالية:

- ١- الاطلاع على ما توافر للباحث من الأطر النظرية والتراث النفسي والتربوي في مجال القراءة بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة.
- ٢- الاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت لقياس مهارات القراءة سواء لدى الأفراد العاديين أو لدى ذوي صعوبات التعلم مثل:
 - اختبار القراءة الصامتة إعداد خلف الديب (٢٠٠٣).
 - مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة إعداد سلفيا سالم (٢٠٠٥).
 - مقياس صعوبات تعلم القراءة إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٧).
 - مقياس صعوبات تعلم القراءة إعداد سيد الجارحي (٢٠٠٩).
 - مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين إعداد عادل عبد الله محمد (٢٠٠٩).
 - مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الأطفال إعداد عبد العزيز الشخص، ومحمد عبده (٢٠١٣).
- قام الباحث بتحليل هذه المقاييس وانتهى إلى ضرورة وضع أداة جديدة تناسب طبيعة المشاركين في الدراسة الحالية. فعلى سبيل المثال قام خلف الديب (٢٠٠٣) بإعداد اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ الصف

الرابع الابتدائي، إلا أن هذا الاختبار كان مصمم لقياس بعض مهارات الفهم في القراءة الصامته وهو يتكون من نصين على كل نص منهما ٢٢ سؤال ولم يستخدمه الباحث نظرا لأنه قاصر على قياس مهارات الفهم القرائي فقط دون مهارات التعرف. من ناحية أخرى فإن مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والذي أعدته سلفيا سالم (٢٠٠٥) أعد للبيئة الأردنية وهو غير مقنن على البيئة المصرية وقد استفاد الباحث منه أيضا عند اعداد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة. كما ركز مقياس صعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات (٢٠٠٧) على الجوانب السلوكية والنمائية المرتبطة بصعوبات التعلم ولم يركز على مهارات التعرف والفهم مما جعل منه أداة غير مناسبة للدراسة الحالية. كما ركز مقياس سيد الجارحي (٢٠٠٩) لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، على (مهارات الإدراك الصوتي ومهارات الأداء البصري) ولم يتطرق إلى مهارات الفهم القرائي. وأعد عادل عبد الله محمد (٢٠٠٩) مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين وهو يهدف الى التعرف على العوامل التي تعوق عملية القراءة ولكنه لم يركز على تشخيص مهارات القراءة سواء التعرف أو الفهم. وأعد عبد العزيز الشخص ومحمد عبده حسيني (٢٠١٣) مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الأطفال، يتكون المقياس من جزئين الجزء الأول يضم ثلاثة نصوص للقراءة، يلي كل نص منها (٦) اسئلة تتعلق بالمعلومات الواردة بداخله، ثم يأتي بعد ذلك (١٠) اسئلة اختيار من متعدد؛ وذلك لقياس صعوبات الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى أطفال الصف الثاني الاعدادي، والجزء الثاني الخاص بالتعبير الكتابي ولم يستخدمه الباحث نظرا لأنه خاص باللغة الانجليزية وليست اللغة العربية ولا يناسب المرحلة العمرية لعينة الدراسة. وعلى الرغم من أهمية هذه الأدوات إلا أنها لا تخلو من جوانب قصور تستدعي وضع أداة

عامة لقياس هذا المفهوم. فعلى سبيل المثال تبين أن بعض هذه الأدوات استهدفت قياس مهارة واحدة فقط من مهارات القراءة حيث ركز البعض على مهارات التعرف وركز البعض على مهارات الفهم في حين استهدفت الدراسة الحالية كلا من مهارات التعرف والفهم مما استدعى بناء مقياس خاص لقياس هاتين المهارتين. من ناحية أخرى جاءت بعض هذه الأدوات موجهة نحو عينة بعينها سواء من حيث سن العينة أو من حيث اللغة الخاصة بالمقياس مما جعلها مرتبطة بالعينة وليست عامة تعمم على عينات أخرى. وعلى الرغم من ذلك فقد استفاد الباحث في الدراسة الحالية من الأدوات سالفة الذكر فيما يتعلق باشتقاق وصياغة البنود الخاصة بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- بعد مراجعة المقاييس سالفة الذكر والإطار النظري والخطوات السابقة قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والذي تكون من محورين وهما التعرف والفهم القرائي يندرج تحت كل منهما مجموعة مهارات فرعية وتحت كل مهارة مجموعة أسئلة تعكس هذه المهارة، وقد بلغ عدد مفردات التعرف (٨٥ مفردة) وعدد مفردات الفهم (٦٣ مفردة).

٤- تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين(*) في ميدان مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، التربية الخاصة وعلم النفس للاسترشاد بأرائهم حول مدى ملاءمة الأبعاد للغرض الذي أعد من أجله المقياس، وملاءمة العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك مدى وضوح العبارات. وبناء على ذلك تم عمل المطلوبة كما هو موضح لاحقاً.

٥- بعد وصول المقياس إلى صورته قبل النهائية، قام الباحث بتطبيقه على مجموعة استطلاعية من أطفال الصف الرابع

الابتدائي (ن=٦٠). وذلك للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس كما سيتم توضيح ذلك لاحقاً.

ثالثاً: وصف المقياس:

أ- مكونات المقياس: يتكون المقياس من محورين:

المحور الأول: مهارات التعرف:

تعرف صعوبات التعرف اجرائياً بأنها انخفاض مستوى إجابة الطفل على الأسئلة التي تمثل مكونات مهارات التعرف والمتمثلة في المهارات التالية:

- التعرف على رسم الحرف
- التعرف على رسم الكلمة
- التعرف على رسم الجملة
- التعرف على استخدام أسماء الإشارة
- التعرف على السكون
- التعرف على التنوين
- التعرف على الشدة
- التعرف على حروف المد والحروف الممدودة
- التعرف على اللام الشمسية واللام القمرية
- التعرف على التاء المربوطة والتاء المفتوحة

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي:

تعرف صعوبات الفهم القرائي اجرائياً بأنها انخفاض مستوى إجابة الطفل على الأسئلة التي تمثل مكونات مهارات الفهم القرائي والمتمثلة في المهارات التالية:

- تحديد مرادفات بعض الكلمات
- تحديد مضادات بعض الكلمات
- تحديد صيغ المفرد والجمع لبعض الكلمات
- تحديد الأفكار الرئيسة في النص
- تحديد الأفكار الفرعية في النص
- التمييز بين الحقيقة والرأي

- استنتاج بعض القيم من النص

- إكمال مخطط يوضح العلاقة بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية

في النص

ب- صياغة مفردات المقياس:

فيما يخص مهارات التعرف تم وضع مجموعة أسئلة تحت كل مهارة من مهارات التعرف بواقع خمسة أسئلة عن المهارات الثلاث الأولى، وعشرة أسئلة عن باقى المهارات وبلغت في مجموعها (٨٥) مفردة، وقد تم اختيار مفردات الاختبار بنمط الاختبارات الموضوعية (معظمها من نمط الاختيار من متعدد).

أما فيما يخص مهارات الفهم القرائى فقد تم وضع ثلاثة نصوص للقراءة، يلى كل نص منها سبعة عشر سؤالاً لقياس المهارات سالفه الذكر، وقد اختار الباحث صياغة مفردات الاختبار بنمط الاختيار من متعدد وهي من الأسئلة الموضوعية؛ حيث أنها تناسب طبيعة الدراسة الحالية، وأيضاً لما لها من مزايا عديدة كما يشير جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم (٢٠٠٢: ٢٧٠) تتمثل في الآتي:

- أن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح.

- تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق.

- سهولة الاستجابة عليها وسهولة تصحيحها.

وقد تم توحيد طريقة صياغة الأسئلة، حيث يصاغ السؤال وتتبعه

ثلاثة بدائل للإجابة (أ- ب - ج) وعلى الطفل أن يختار الإجابة الصحيحة منها.

ج-تحديد زمن الاجابة:

تم حساب زمن الاجابة على المقياس بقسمة مجموع الزمن الذي

استغرقه أول الأطفال فى الاجابة على المقياس (٥٠ دقيقة) وآخر الأطفال

استجابة(٧٠ دقيقة) على (٢) بعد استبعاد الأطفال الذين استغرقوا زمناً

طويلاً غير مقبول، وبلغ متوسط زمن الإجابة ٦٠ دقيقة. وقد تم تحديد زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١: ٢٣٤) معادلة تحديد زمن الاختبار: زمن الاختبار = <u>زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار</u> + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه د- طريقة التصحيح : تصحح الإجابات برصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وعليه يصبح المجموع الكلي للدرجات (٨٥) درجة للتعرف و (٥١) درجة للفهم.			
الهدف من المقياس: تم إعداد مقياس تقدير مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف التعرف على مدى قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم من خلال مراقبة أدائهم وتقويم أنفسهم وتعزيزها بالشكل المناسب. وصف المقياس: يتكون مقياس تقدير مهارات إدارة الذات من ٢٩ عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي مراقبة الذات، وتقويم الذات وتعزيز الذات. ويقوم الطفل بالإجابة على بنود المقياس عن طريق اختيار إحدى الإجابات الآتية [دائماً - أحياناً - نادراً]، وكل إجابة من هذه الإجابات تقابل إحدى الدرجات التالية [٣ - ٢ - ١] على الترتيب. والإجابة بكلمة {دائماً} أو الحصول على درجة {٣} يعني أن الطفل لديه مستوى مرتفع في مهارات إدارة الذات . ويتم حساب الدرجة الكلية عن طريق تجميع درجات الطفل التي حصل عليها في أبعاد المقياس الثلاثة، وبالتالي فإن الدرجة الكلية المرتفعة التي يحصل عليها الطفل في المقياس ككل تعني درجة مرتفعة في مهارات إدارة الذات والعكس صحيح، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل هي (٨٧) وأدنى درجة (٢٩).	تشخيصي ١٧	مقياس تقدير مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد/ تهاني محمد منيب، والسيد أحمد الكيلاني، ومحمد الشبراوي أحمد (٢٠١٥) محمد الشبراوي أحمد حسنين	١٧/٣٩

خطوات بناء المقياس:

تم اتخاذ الخطوات التالية في سبيل إعداد مقياس تقدير مهارات إدارة الذات:

١- الاطلاع على ما توافر من الأطر النظرية والتراث النفسي والتربوي

في مجال إدارة الذات وما يرتبط بها من مفاهيم مثل تنظيم الذات

وضبط الذات وتحديد الذات مثل (Kanfer, 1991, Bandura,

1970, King-Sears, 2006, 2008, McDougal &

Brady, 1998, Mezo, & Heiby, 2004, Rafferty, 2010,

.Reid & Lienemann, 2006

٢- الاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت لقياس مهارات إدارة

الذات أو ما يرتبط بها من مفاهيم مثل تحديد الذات، ضبط الذات،

وتنظيم الذات، سواء لدى الأفراد العاديين أو لدى ذوي الاحتياجات

الخاصة مثل (Rude, 1982; Heiby, 1981; Rehman et al.,

1986; Snyder & Gangestad, 1986; Williams et al.,

1992; Wehmeyer, 1995; Hoffman et al., 2004;

Mezo, 2005; Cramm et al., 2012; Toering et al.,

2012; أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩، فاطمة سعيد محمد، ٢٠١٠).

وقد قام الباحثون بتحليل لهذه المقاييس من خلال مراجعة البحوث

التي اهتمت بنقد بعض هذه الأدوات، وقاموا بنقد وتحليل باقي

الأدوات وانتهوا إلى ضرورة وضع أداة جديدة تناسب طبيعة

المشاركين في الدراسة الحالية.

٣- بعد مراجعة المقاييس والإطار النظري والخطوات السابقة تم إعداد

الصورة المبدئية لمقياس مهارات إدارة الذات (٣٢ عبارة) موزعة

على المحاور الثلاثة للمقياس.

٤- للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته الأولية

على عدد من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس

للاسترشاد بآرائهم حول مدى ملاءمة المحاور للغرض الذي أعد من

أجله المقياس، وملاءمة العبارات لكل محور من محاور المقياس،

وكذلك مدى وضوح العبارات من حيث الصياغة اللغوية. وبناء

على ذلك تم حذف ثلاثة عبارات، كما تم إجراء التعديلات التي

			اقترحها الأساتذة المحكمون ليصبح المقياس جاهزا لإجراءات التقنين. ٥- بعد وصول المقياس إلى صورته قبل النهائية، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية من أطفال الصف الرابع الابتدائي (ن=٦٠) ، وذلك للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي(*). تم حساب ثبات مقياس مهارات إدارة الذات عن طريق استخدام معادلة ألفا لكرونباخ بعد تطبيقه على مجموعة من أطفال الصف الرابع الابتدائي (ن = ٦٠)
٢٠/٤٠	اختبار مهارات التحدث. محمد مجدي عيد غير متاح	تشخيصي ٢٠	١. <u>الهدف من الاختبار:</u> يهدف هذا الاختبار إلى الحكم على مدى تحقيق تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمهارات التحدث المناسبة لأعمارهم، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكون منها، وذلك قبل تنفيذ البرنامج -القائم على المدخل التواصلية لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم- وبعده للكشف عن مدى فاعليته في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؛ وعدد هذه المهارات اثنتا عشرة مهارة للدراسة، وهي التي تم التوصل إليها سابقا في الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ٢. <u>مصادر بناء الاختبار:</u> استند الباحث في بناء اختبار التحدث من مصادر عديدة، منها: أ - الكتابات التي تناولت أدوات القياس والتقويم التربوي. (صلاح علام، ٢٠٠٦، ص٨٣)، (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١١٥)

(*) لمزيد من التفاصيل حول المقياس وخصائصه السيكومترية يمكن الرجوع إلى البحث المنشور

ب-دراسة طبيعة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم،
وخصائصهم وسماتهم، كذا متطلباتهم.

ت-آراء الخبراء المختصين في مجال الاختبارات والتقويم، وفي ميدان
مناهج وتدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة.

٣. أسس بناء الاختبار ووضع مفرداته:

تناول البحث الحالي - قبل بناء الاختبار - عدداً من الدراسات
والبحوث السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات التحدث؛ وذلك
لتحديد أسس بناء اختبار التحدث في المرحلة الابتدائية وما يجب
مراعاته عند وضع مفرداته؛ ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء
الاختبار:

أ. أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق
طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال للحكم على مدى تحقيق
التلاميذ لها.

ب. أن تتنوع المواقف التي تتناولها أسئلة الاختبار وفق طبيعة
مهارات التحدث في الصف الرابع الابتدائي بحيث يتضمن
الاختبار مواقف متنوعة.

ج. وضوح صياغة مفردات الاختبار وتجنب الغموض بحيث
تناسب مستوى نضج تلاميذ الصف الرابع الابتدائي
د. أن يكون مناسباً لقياس المهارات المستهدفة.
هـ. أن يكون مناسباً لخصائص التلاميذ ونموهم.

أسس اختيار أسئلة الاختبار وتنظيمها، وتتمثل في أن:

أ. تكون محددة المعنى، واضحة المطلوب.
ب. تنوع الأنشطة؛ لتناسب المهارات التي وضعت لتشخيصها.
ج. توزع عشوائياً.
د. ترتبط بطبيعة مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الرابع

الابتدائي تلك التي تستهدف تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ فيها.

٤. وصف محتوى الاختبار:

تم انتقاء المفردات الواردة في الاختبار بعد الرجوع إلى كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٩-٢٠٢٠م) كونه يحتوي على المفردات والمواقف والموضوعات المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد روعي طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وقد تضمن الاختبار (٢٦) ست وعشرون سؤالاً، وتتضمن هذه الأسئلة مهارات التحدث السابق ذكرها، وقد خصص لكل مهارة سؤالان، عدا مهارة واحدة (يطرح أسئلة واضحة) فقد خصص لها (٤) أسئلة وخصص لكل سؤال (٤) أربع درجات عدا الأسئلة من (٩-١٢) فقد خصص لكل سؤال (٢) درجتان ومن ثم يكون مجموع درجات الاختبار (٩٦) درجة

٥. تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجيهات التي تساعد القائم على تطبيق الاختبار، وتساعد التلاميذ على أداء الاختبار، وهي:

- إرشادات للتلميذ:
 - اكتب البيانات الخاصة بك: الاسم، الفصل، المدرسة.
 - اقرأ رأس كل سؤال وحدد المطلوب منه.
 - أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالاً دون الإجابة عنه.
 - إرشادات للقائم على تطبيق الاختبار:
 - استمع جيداً لنطق التلميذ في الجانب الصوتي وقيمه.
 - استمع لكل تلميذ منفرداً.
 - تجنب الضوضاء في أثناء اختبار التلميذ في النطق.
 - استعن ببطاقة التقدير لضمان جودة التقييم.
- وقد أعد الباحث مفتاحاً لتصحيح الاختبار في شكل بطاقة تقدير لمستوى

			أداء التلاميذ في المهارات التي يقيسها الاختبار، والدرجات المخصصة لكل سؤال*:
٢١/٤١	مقياس تشخيص صعوبات القراءة محمد أحمد عبد العال مقلد	تشخيصي ٢١	مقياس تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحث). ■ هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال في المرحلة الإعدادية (الصف الأول والثاني). ■ مصادر المقياس: اعتمد الباحث على عدة مصادر من أجل إعداد هذه المقياس، وتحديد أبعاده، ومصادره هي: ١. الإطلاع على إطار نظري والأدبيات في مجال صعوبات التعلم المحددة، وخاصة صعوبات القراءة. ٢. الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع صعوبات القراءة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة: محمود جلال الدين (٢٠١٢)؛ (De Rose, 1999; Mathew, 2001; Denton et al., 2003 & Willcut et al., 2011) ٣. الإطلاع على بعض المقاييس العربية والإنجليزية الخاصة بصعوبات القراءة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين (عادل عبد الله، ٢٠٠٩)، اختبار تشخيص العسر القرائي (نصرة محمد، ٢٠١١)، بطارية المسح المبكر للعسر القرائي (نصرة محمد، وخيري المغازي، ٢٠٠٦)، مقياس المؤشرات السلوكية لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية (سميرة أبو الحسن وعبد الستار شعبان، ٢٠٠٨)، اختبار

تشخيص صعوبات تعلم القراءة (صلاح عميرة، ٢٠٠٥)، اختبار
تحصيلي في القراءة: الصورة أ، ب (صلاح عميرة، ٢٠٠٥)،
مساعد المعلم في التشخيص وإعداد الخطة التربوية الفردية لطلاب
صعوبات التعلم "صعوبات القراءة" (خالد يحيى القحطاني وآخرون،
٢٠٠٤)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (فتحي
مصطفى، ٢٠٠٩)، مقياس تقييم صعوبات التعلم The
Learning Disability Evaluation Scale "LDES-R2"
(McCarney & Arthaud, 2007).

٤. الكتاب المدرسي للصفين الأول والثاني الإعدادي للفصلين الأول
والثاني.

■ مبررات إعداد مقياس جديد لتشخيص صعوبات القراءة:

١. معظم المقاييس عبارة عن مفردات/عبارات يجاب عليها باستجابة
(نعم أو لا)، أو (غالبا، أحيانا، دائما).

٢. الاحتياج إلى مقياس تحصيلي وهذا لا يتوفر في أغلبية المقاييس
السابقة.

٣. عد مناسبة تلك المقاييس عن المرحلة المستهدفة من الدراسة، وهي
المرحلة الإعدادية، والمقاييس تنطبق على المرحلة الابتدائية.

٤. لا تحتوى المقاييس على أبعاد محددة يمكن قياسها كالإدراك
والتمييز البصري مثلا.

٥. عدم وجود مقياس يشتمل على الأبعاد الأربعة الموجودة في
المقياس التشخيصي الجديد.

■ وصف المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، وكل بعد يحتوى على عدة
أسئلة، وهي:

البعد الأول: الفهم القرائي، ويتكون من: فقرة للقراءة الجهرية، وأسئلة

على الفقرة.

والفهم القرائي Reading Comprehension هو بناء معنى النص من خلال تبادل ثنائي للأفكار بين القارئ والرسالة التي يحتويها النص. وهو ينطوي على التفكير الإرادي المتعمد، وبناء التفاعل لمعرفة محددة؛ من أجل التفاعل بين النص والقارئ (Hak, 2011: 2117)

ويعرفه (Oakhill et al., 2015: 10; woolley, 2011: 15-16) هو عملية خلق المعنى من النص من خلال قراءة نموذجية للنص. فالهدف هو فهم عام لما هو موضح في النص؛ بدلا من الحصول على معنى الكلمات أو الجمل منعزلة عن بعضها البعض.

البعد الثاني: التسمية السريعة للكلمات، ويتكون من (١) الكلمات غير المشكّلة وغير المنونة، (٢) الكلمات المشكّلة والمنونة، (٣) الكلمات المألوفة، (٤) الكلمات النادرة، (٥) الكلمات الوظيفية المحددة، (٦) الكلمات التي ليس لها معنى.

أما التسمية السريعة Rapid Naming of words فهي بناء معرفي يشير إلى سرعة المعالجة والتحكم التنفيذي في الوصول للغة، وهي متعلقة بالوصول إلى القاموس المعجمي، وتلقائية الترميز اللفظي، وإنتاج المعلومات اللفظية. وهي تتأثر بقدرة التسمية، واللغة التعبيرية، وسرعة المعالجة، والذاكرة العاملة، والذاكرة الجمعية Association Memory، والذاكرة اللفظية طويلة الأمد (Mazur-Mosiewicz & Davis, 2011: 1212).

البعد الثالث: الإدراك والتمييز السمعي، ويتكون من: (١) أزواج الكلمات التي بينها سجع وجناس، (٢) تحديد الفونيم المشترك، (٣) تحديد المقطع المشترك، (٤) حذف وإضافة فونيم أو مقطع، (٥) تحليل الكلمات إلى فونيماتها، (٦) "ال" الشمسية والقمرية.

- الإدراك والتمييز السمعي Auditory Perception and

:Discrimination

يعرف عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٤: ٥١) الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على الأصوات وتمييزها وإضفاء المعاني عليها.

كما يعرف عبد العزيز الشخص (٢٠١٤: ٥٠) التمييز السمعي بأنه قدرة الفرد على تمييز أوجه الاختلاف وأوجه الاتفاق بين الكلمات التي يسمعها. وإذا انخفضت هذه القدرة لدى الفرد فإنه يتعرض لمشكلات كبيرة في استخدام اللغة.

البعد الرابع: الإدراك والتمييز البصري، ويتكون من: (١) أزواج الكلمات التي بينها سجع وجناس، (٢) تحديد الكلمة المنطوقة، (٣) تحليل الكلمة إلى الفونيمات، (٤) دمج الحروف لتكوين الكلمات.

- الإدراك والتمييز البصري Visual Perception and

:Discrimination

يعرف عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٤: ٤٥٨) الإدراك البصري بأنه قدرة الفرد على فهم وتفسير ما يراه.

كما يعرف عبد العزيز الشخص (٢٠١٤: ٤٥٧) التمييز البصري بأنه قدرة الفرد على استخدام حاسة البصر في تحديد أوجه التشابه أو الاختلاف بين الأشياء التي يراها.

■ تطبيق المقياس وتصحيحه:

هناك نسختان للمقياس، نسخة الفاحص (انظر ملحق ٢) وهي النسخة الكاملة للمقياس. ونسخة المفحوص، وهي النسخة التي حذف منها أسئلة قطعة القراءة من البعد الأول (الفهم القرائي)، وحذف منها البعد الثالث كله (الإدراك والتمييز السمعي).

ويعطى للمفحوص نسخته وعندما ينتهي من قطعة القراءة يسأله الفاحص الأسئلة الموجودة في نسخته، وعندما يأتي دور البعد الثالث

			(الإدراك والتمييز السمعي)، يقوم الفاحص بإفهام المفحوص المطلوب منه بمثال بسيط ثم يبدأ في توجيه الأسئلة له. ويسجل الفاحص الدرجات في ورقة تصحيح مقياس صعوبات القراءة (انظر ملحق ٣) ففي البعد الأول (الفهم القرائي) ومجموعه (٥٠) درجة، يقوم الفاحص في قطعة القراءة بحساب كل كلمة خطأ ينطقها الطفل بنصف درجة، ويقوم بتدوين كل خطأ بوضع علامة (٧) في المربعات الموجود في ورقة تصحيح المقياس، ثم يحسب مجموع الأخطاء ونطرحها من (٤٢) درجة وهي المجموع الكلي للقطعة، أما الأسئلة فلكل سؤال يعطى للطفل درجة واحدة. أما الأبعاد الرئيسية الأخرى وما تحتويها من أبعاد فرعية فيعطى الطفل على كل استجابة صحيحة درجة واحدة، وصفرا على الاستجابة الخطأ. ثم يقوم بجمع الدرجات على كل الأبعاد وتدوّن الدرجة الكلية للاختبار، علما بأن كلما قلت الدرجات كلما كان ذلك دالا على زيادة مستوى صعوبة القراءة، علما بأن المجموع الكلي للمقياس (١٧٥) درجة، ويكون الطفل من ذوي صعوبات القراءة إذا حصل على (٦٠%) فأقل.
٢١/٤٢	مقياس تشخيص صعوبات الكتابة (إعداد الباحث)	تشخيصي ٢١	■ هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات الكتابة في اللغة العربية لدى الأطفال في الصفين الأول والثاني الإعداديين. ■ مصادر المقياس: اعتمد الباحث على عدة مصادر من أجل الإعداد لهذا المقياس، وتحديد أبعاده، والمصادر هي: ١. الإطلاع على إطار نظري والأدبيات في مجال صعوبات التعلم

المحددة، وخاصة صعوبات الكتابة.

٢. الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع

صعوبات الكتابة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة

(Olinghouse & Colwell, 2013)، ماهر شعبان (٢٠١٠).

٣. الإطلاع على بعض المقاييس العربية والإنجليزية الخاصة

بصعوبات الكتابة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: اختبار

تشخيص صعوبات تعلم الكتابة (صلاح عميرة، ٢٠٠٥)، اختبار

تحصيلي في الكتابة: الصورة أ، ب (صلاح عميرة، ٢٠٠٥)،

مساعد المعلم في التشخيص وإعداد الخطة التربوية الفردية لطلاب

صعوبات التعلم "صعوبات الكتابة والإملاء" (خالد يحيى القحطاني

وآخرون، ٢٠٠٤)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة

(فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٩).

٤. الكتاب المدرسي للصفين الأول والثاني الإعدادي للفصلين الأول

والثاني.

■ مبررات إعداد مقياس جديد لتشخيص صعوبات الكتابة:

إن مبررات إعداد مقياس تشخيصي لصعوبات الكتابة تتطابق مع

المبررات السابقة لإعداد مقياس تشخيصي لصعوبات القراءة.

■ وصف المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، وهي: الأول: قطعة الإملاء،

وهي من كتاب "النظرات" لمصطفى لطفي المنفلوطي، والثاني: كتابة

الكلمات صحيحة إملائيًا، والثالث: إملاء الكلمات الوظيفية المحددة،

والرابع: وضع علامات الترقيم.

■ تطبيق المقياس وتصحيحه:

يعطي الفاحص نسخة من المقياس للأطفال (انظر ملحق ٤)، ثم يقوم

			الفاحص بإملاء الأطفال قطعة الإملاء، والكلمات الوظيفية المحددة (انظر ملحق ٥)، ثم يطلب منهم إكمال بقية الاختبار في بعد تصحيح الكلمات الخطأ، وبعد وضع علامات الترتيم؛ مع توضيح المطلوب منهم. يقوم الفاحص بحساب درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، وصفر لكل استجابة خطأ، علماً بأن قطعة الإملاء يتم حساب الخطأ في الكلمات التي تحتها خط فقط وهي عشرون كلمة ولا تحسب الأخطاء في الكلمات الأخرى. وكما قلت الدرجة على المقياس كلما دل ذلك على زيادة مستوى الصعوبة في الكتابة، علماً بأن مجموع المقياس (٨٠) درجة، ويكون الطفل من ذوي صعوبات الكتابة إذا حصل على (٦٠%) فأقل.
٢٢/٤٣	اختبار تحديد العمى اللفظي :من إعداد الباحث . وجيه المرسي أبو لين	تشخيصي ٢٢	الهدف من الاختبار : تم إعداد هذا الاختبار بعد الإطلاع على مجموعة من الاختبارات التي تمت في هذا المجال ومنها اختبار تحديد العمى اللفظي من إعداد (كوندك 2002 , Kwondc) واختبار تحديد العمى اللفظي من إعداد (فريندمان 2002 , Friedman) واختبار تحديد العمى اللفظي من إعداد (ميديك 2003 , Maedak) و اختبار تحديد العمى اللفظي لدى تلاميذ التعليم الأساسي من إعداد (كريمة جزر العجمي ٢٠٠٤) وذلك بهدف الاستفادة منها لبناء الاختبار الحالي . وقد صمم هذا الاختبار خصيصاً لتحديد التلاميذ ذوي العمى اللفظي في المرحلة الابتدائية . وصف الاختبار : يتكون الاختبار من تسعة أسئلة على النحو التالي : السؤال الأول : قطعة قراءة وإملاء ونقل من السبورة ، ينقسم إلى : ١- اختبار صوتي لقراءة القطعة . ٢- الكتابة والنقل من السبورة . ٣- الإملاء . السؤال الثاني : للتعرف على عيوب النطق التي قد تظهر من حذف وإبدال وتشويه وقلب. السؤال الثالث : للتعرف على الكلمات المتشابهة في الشكل والمختلفة في

			المضمون فقد يراها التلميذ كأنها كلمة واحدة وهو يحدد ذوى العمى اللفظى السطحي . السؤال الرابع :قراءة الكلمات المادية والمعنوية . السؤال الخامس :للتعرف على مدى إدراك الكلمة ومضادها . السؤال السادس :لإدراك العلاقات بين الأشياء والمجموعات . السؤال السابع :للتمييز بين الأحجام والألوان . السؤال الثامن : لتحديد الاتجاهات . السؤال التاسع :لإدراك الزمان والمكان . *الصدق الذاتي للاختبار : تم حساب الصدق الذاتي أو الداخلي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبارعلى النحو التالي : $\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$ $\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.86} = 0.92$ *الصدق المنطقي: Logical Validity يهدف قياس الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه، ويتم ذلك من عرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى التربية وطلب منهم الحكم على الاختبار من حيث : أ- مدى ملائمة الاختبار لمستوى التلاميذ . ب- مناسبة كل مفردة لقياس القدرة المطلوب قياسها . ج- مدى مناسبة زمن الاختبار . د- مناسبة الاختبار لتحديد العمى اللفظى لدى التلاميذ .
٢٢/٤٤	اختبار صعوبات تعلم القراءة للصف الثالث الابتدائى : من إعداد الباحث . وجيه المرسى أبو	تشخيصي ٢٢	تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى تشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلاميذ ، لذا قام الباحث بانقاء مادة الاختبار لتلائم الصف الثالث الابتدائي مع مراعاة المرحلة العمرية وكذلك المحصول اللغوي للتلاميذ . خطوات إعداد الاختبار: بعد الإطلاع على موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة الأولى للفصل الدراسى الثاني ؛ وذلك بهدف تحديد أهم ما به من مهارات

لبن		ومفاهيم وتعميمات ومعارف ، ثم تحديد الأوزان النسبية لكل منها وذلك لتحديد عدد الأسئلة اللازمة لكل مهارة من مهارات البحث. صياغة مفردات الاختبار : لصياغة مفردات الاختبار ، تمت الاستعانة بالعديد من المصادر والمراجع في مجال بناء الاختبارات ، وبخاصة تلك المراجع المتصلة بقياس صعوبات تعلم القراءة ، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي : - أن تكون مفردات الاختبار مرتبطة بمحاور الاختبار . - أن تكون الأسئلة مرتبطة بالفقرة الموجودة بالاختبار . - أن تتجنب الأسئلة الغموض والإطالة التي تؤدي إلى التشتت . - تغطي الأسئلة جميع محاور الاختبار وينسب متساوية .
٢٣/٤٥ مقياس التعلم القائم على المعنى للأطفال (إعداد: عبدالعزيز الشخش ، جمال نافع، ولاء كرم، ٢٠١٨). ولاء كرم محمد الإزماني	تشخيصي ٢٣	إجراءات إعداد المقياس: أولاً: الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقييم التعلم القائم على المعنى لدى الأطفال وفقاً لنظرية أوزوبل للتعلم القائم على المعنى، نظراً لما أثبتته الدراسات السابقة أن للتعلم القائم على المعنى دوراً مهماً في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم، وتمهيداً لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع. ثانياً: وصف المقياس: يتألف مقياس التعلم القائم على المعنى من (٢٦) موقفاً، موزعين على (٣) محاور، على النحو التالي: <u>المحور الأول:</u> المنظمات المتقدمة ويشمل البنود من (١-٩) - المنظم المتقدم: Advanced Organizer هو وسيلة تمهيدية تقدم للطفل في بداية تعلمه المفاهيم المرتبطة

بموضوع الدرس؛ لتساعده على تمييز ما لديه من معلومات، وما هو جديد منها، فيسهل عليه اكتسابها وتعلمها، وقد تكون الوسيلة في صورة مكتوبة مألوفة للطفل أو غير مألوفة، أو أن تكون في صورة غير مكتوبة على هيئة صور أو اسطوانات سمعية ومرئية مما يسهل عليه اكتساب المعرفة الجديدة.

المحور الثاني: تقديم المعلومات / المادة ويشمل البنود من (١٠ - ٢١)

١- المادة ذات المعنى: Meaningful

والمقصود بها أن تكون المعلومات واضحة ومتراصة ومتسقة مع ما سبق أن تعلمه الطفل، وكلما اتفقت المعلومات مع ميول الطفل وتحدث قدراته فإن ذلك يساعده على تعلمها بسرعة ويسر وسهولة.

٢- التضمين أو الدمج: Inclusion

يعني دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في بنية الطفل المعرفية، مما يساعده على تعديل ما لديه من معلومات، واكتساب أفكار جديدة تطور معرفته، وتعمل على تنظيم المادة التعليمية لديه، وفهمها بطريقة أفضل واحتفاظه بها وسهولة استدعائها عند الحاجة إليها.

٣- التمايز التدريجي: Progressive Differentiation

ويتضمن تقديم المادة التعليمية للطفل بصورة تدريجية وبطريقة أكثر عمومية لتساعد الطفل على اكتساب معلومات جديدة تؤدي إلى وضوح المفاهيم لديه وثبات المعلومات.

٤- تكامل المعلومات: information Integration هو عملية تقدم من خلالها المفاهيم (المعلومات) الجديدة بحيث تتوافق وتتكامل مع المعلومات السابقة مما يؤدي إلى تكوين مفاهيم جديدة شاملة. <u>المحور الثالث: أسلوب التعلم ويشمل البنود من (٢١ - ٢٦)</u> ١- التعلم بالتلقي القائم على المعنى: Meaningful Reception Learning هو تلقي الطفل المعلومات الجديدة ويستطيع ربطها بالمعلومات الموجودة لديه في بنيته المعرفية بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة له. ٢ - التعلم الاكتشافي القائم على المعنى: Meaningful Discovery Learning وهو اكتشاف الطفل للمعلومات بنفسه ويستطيع ربطها بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة له. ** وقد قام معدو المقياس بالتحقق من صدقه وثباته، وكذلك استخراج المعايير اللازمة لاستخدام المقياس.			
- الهدف من الاستبيان: يهدف هذا الاستبيان إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية في الصفوف من الرابع وحتى السادس الابتدائي. - وصف الاستبيان وتصحيحه:	تشخيصي ٢٣	استبيان صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد عواد، ٢٠١١):	٢٣/٤٦

يتكون الاستبيان في صورته النهائية وبعد التحقق من معاملات
الصدق والثبات له من (٤٠) سؤالاً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية على
النحو التالي:

١- اختبار تشخيص صعوبات القراءة.

يتكون الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية، هي:

١-١- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الكلمات الأكثر من ثلاثة

حروف، (الأسئلة من ١-٦).

١-٢- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة

الحروف أثناء القراءة، (الأسئلة من ٧-١٢).

١-٣- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد

وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة، (الأسئلة من ١٣-١٨).

* ويتكون كل سؤال من الأسئلة من عشر كلمات، يطلب من الطفل

قراءتها ويعطى درجة عن كل كلمة ينطقها نطقاً سليماً.

٢ - اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء).

يتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية، هي:

١-٢- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الحروف المتشابهة في النطق

أثناء الإملاء، (الأسئلة من ١٩-٢٣).

٢-٢- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعتها في أماكنها

الصحيحة أثناء الإملاء، (الأسئلة من ٢٤-٢٧).

٢-٣- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، (الأسئلة من ٢٨ - ٢٩).

٢-٤- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التتوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الإملاء (الأسئلة من ٣٠ - ٣١).

٢-٥- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة، (الأسئلة من ٣٢ - ٣٣).

٢-٦- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بأل) أثناء الإملاء، (الأسئلة من ٣٤ - ٣٥).

* يحتوي اختبار تشخيص صعوبة الكتابة على (١٧) قطعة إملائية، وكل قطعة إملائية تحتوي على عشرين كلمة يتم إملائها للتلاميذ، وكل كلمة يستطيع الطفل كتابتها كتابة سليمة يعطى عليها نصف درجة.

٣- اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب.

يتكون هذا الاختبار من قطعة قراءة يطلب من الطفل قراءتها والإجابة عن الأسئلة التي تليها، ومجموعة من الجمل الناقصة مرتبطة بذات القطعة ويطلب من الطفل اختيار الكلمة التي تكمل المعنى الصحيح للجملة، ويتضمن هذا البعد السؤالين (٣٦، ٣٧).

* يحتوي اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب على سؤالين

السؤال الأول مكون من جزأين كل جزء عليه خمس درجات، والسؤال

الثاني مكون من خمس عبارات وكل عبارة تكتب صحيحة يعطى الطفل

عليها درجتان.

٤- اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث التي تناسب عمر الأطفال.

يحتوي هذا الاختبار على ثلاثة أسئلة في السؤال الأول عشر عبارات ويطلب من الطفل إكمالها ولكل كلمة صحيحة يأخذ عليها درجة واحدة، والسؤال الثاني خمس عبارات يراد ترتيبها وكل عبارة توضع في مكانها الصحيح في الترتيب يأخذ عليها الطفل درجتان، والسؤال الثالث عبارة عن موضوع تعبير يطلب من الطفل الكتابة فيه من محصولة اللغوي وبما لا يقل عن خمسة أسطر، و يحصل الطفل الذي يكتب موضوع التعبير بصورة سليمة على عشر درجات.

تحديد الطفل ذو صعوبة التعلم في اللغة العربية:

كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاختبار - وكل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من مجموع درجات أي من أبعاد الاستبيان وفقاً لأدائه في هذا البعد فإنه يعاني من صعوبة تعلم في هذا البعد.

نماذج من البرامج
العلاجية المستخدمة في
علاج صعوبات تعلم اللغة
العربية

برامج صعوبات تعلم اللغة العربية

مدى الإتاحة	التصنيف	البرامج	كود البرنامج/ كود الدراسة
متاح وكوده- ١	علاجي	تم الاعتماد على المصادر التالية في بناء البرنامج: - البحوث والدراسات السابقة. - الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية. - خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي. - خصائص بناء البرامج التعليمية المحوسبة. مبررات إعداد البرنامج المحسوب: - جدة الموضوع و حدثته إذ لم يتعرض له التلاميذ في مراحل سابقة. - الإسهام في تحقيق مبدأ التفاعل بين المتعلم و الحاسوب. - الارتقاء بالتلاميذ، لجعلهم أكثر حبا وشغفا بالقراءة. - قد يكون البرنامج حلاً للمشكلات التي قد يواجهها المعلم في تدريسه لتلك المهارات - القرائية مثل: مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ازدحام الفصول، قلة الوقت. - حاجة المناهج التعليمية إلى إثراء واتباع طرق حديثة لعلاج الضعف القرائي. ومرت عملية تصميم وبناء البرنامج بالخطوات التالية: - تحديد أهداف البرنامج. - تحديد محتوى البرنامج. - تحديد طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج. - تحديد الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية المقترحة المستخدمة في تنفيذ البرنامج. - الحد الزمني لتنفيذ البرنامج. - الحد المكاني لتنفيذ البرنامج. - تحديد أساليب التقويم في البرنامج.	١/١

		- تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة. - تحديد أنواع الأسئلة التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج. - الصورة النهائية للبرنامج. - تطبيق البرنامج. تم تدريس البرنامج بواقع ثلاث حصص أسبوعيا على مدار خمسة أسابيع، ولمدة (٤٠) دقيقة لكل حصة، وقد اتسمت هذه الخطة الزمنية بالمرونة حسب الظروف التي مرت بها.	
غير متاح	علاجي	٢/٢ في البداية تمت مراجعة بعض الأدبيات المرتبطة ببناء البرامج المحوسبة ومهارات القراءة والكتابة وفي ضوء ذلك تم تحديد ما يلي: - تحديد مهارات القراءة والكتابة والتي سوف يركز عليها البرنامج. - تحديد عناصر الوسائط المتعددة والتي سيتم توظيفها في البرنامج. - الاعتماد في بناء وإنتاج البرنامج المحسوب على ميزات البرنامج. - تحديد الأساليب التعليمية الملائمة لطبيعة وخصائص الفئة المستهدفة عند عرض البرنامج وهو أسلوب العرض الجماعي على العينة موضوع التجربة تحت إشراف منفذ البرنامج. استغرق زمن تطبيق البرنامج أربعة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعيا من الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) خلال الفترة من السبت ٢٠١٧/٢/١١ إلى الأربعاء ٢٠١٧/٣/٨ في محطة معرفة مبرة أم الحسن	
متاح ورقمه- ٣	تشخيصي	٣/٣ لم تحتوى هذه الدراسة على برنامج علاجي فهي دراسة تجريبية وصفية، ولكن قام البحث الحالي بتحليل البيانات وتقديم تشخيص لصعوبات تعلم القواعد النحوية، والتي من خلالها وضعت فلسفة تساعد على علاج هذه الصعوبات، تضمنت: - تحديد أسباب صعوبات تعلم القواعد النحوية. - تنوع الأساليب في تدريس النحو العربي. - استخدام طرق جديدة ومبتكرة في تدريس النحو. - الابتعاد عن الألغاز ومسائل الإعراب التي تحتل آراء مختلفة. - ربط دروس النحو العربي بواقع الحياة الخارجية.	

		- ربط القواعد النحوية بفروع اللغة الأخرى. - إشراك المعلمين بأنشطة ثقافية متنوعة تتجسد فيها التطبيقات النحوية. - مساعدة الطالبات على استخدام الفصحى والإتيان بأمثلة مشابهة.	
متاح ورقمه- ٤	علاجي	الهدف من البرنامج: - تشجيع التلاميذ على التروي والهدوء أثناء القراءة. - التعود على القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد. - تزويد التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات. - مساعدة التلاميذ على الحد من القلق والاجهاد. - التركيز على المعنى وذلك بإثارة دافع حافز القراءة. - استثمار حصص المعالجة التربوية كمجال فعال لتطبيق البرنامج. - تحسين مستوى الأداء القرائي لدى التلاميذ. - تنمية بعض المهارات المعرفية كالقدرة على حل المشكلات والقدرة الفونولوجية والقدرة السيميولوجية. الاعتبارات الأساسية لتطبيق البرنامج: - توفير البيئة المناسبة لتنفيذ البرنامج حيث كانت في الصفوف المدرسية فكانت مطابقة لبيئات التعلم الطبيعية. - خلق جو من التعاون مع الملمين لتسهيل المهمة والمساهمة في تنفيذ البرنامج. - محتوى البرنامج يجب أن يكون بعيداً عن الطرق المستخدمة مع العاديين والتركيز على محك التربية الخاصة. مذكرات البرنامج: يحتوى البرنامج على (٢٨) مذكرة تحتوى التمارين التي تطبق في كل حصة ومدة كل واحد منها والتعليمات والوسائل اللازمة لتطبيقها.	٤/٤
متاح ورقمه- ٥	علاجي	تم إعداد البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة ضمن الخطوات الآتية: • تحديد الأهداف العامة للبرنامج. • بعد تطبيق اختبار الكتابة القبلي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم رصد	٥/٥

		أهم الصعوبات التي يواجهها أفراد المجموعتين في الكتابة، هي: - صعوبة كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المتشابهة. - ضعف كتابة التشكيل على الحروف. - الكتابة بخط غير مقروء وحجمه كبير وليس على السطر. بناء على هذه المعطيات تم وضع جلسات علاجية قائمة على إستراتيجية الحواس المتعددة وتكونت من (١٣) جلسة علاجية للكتابة بواقع (٤٠) دقيقة لكل جلسة. • وللتحقق من صدق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وأساليب التدريس وذوي الخبرة في ميدان صعوبات التعلم في بعض الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء وملاحظاتهم حول صلاحية البرنامج للتطبيق، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء ما يروونه مناسباً للدراسة من تعديل أو إضافة أو حذف، وأشاروا إلى مجموعة من التعديلات أهمها: - تنفيذ هدف سلوكي واحد في كل جلسة. - وتخفيض وقت الجلسة. - وإضافة أنشطة معززة في نهاية كل جلسة. وتم العمل بملاحظاتهم حتى استقرت جلسات البرنامج التعليمي على (٢٦) جلسة علاجية للكتابة بواقع (٢٠) دقيقة لكل جلسة.
٦/٦	علاجي	النموذج التدريسي لعلاج صعوبات تعلم القراءة: هو نموذج لعلاج صعوبات تعلم القراءة قائم على بعض نظريات النمو المعرفي، وعرض الباحث لأسس بنائه كما يلي: أولاً: تحديد صعوبات تعلم القراءة التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، التي حددت في أهداف النموذج التدريسي. ثانياً: تحديد الأسس والتوجهات التدريسية من خلال دراسة طبيعة نظريات النمو المعرفي (نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي - نظرية فيجوتسكي - نظرية برونر) وفحصها وتمحيصها. ثالثاً: الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات وأساليب التعلم المناسبة. رابعاً: ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تسهم في

علاج صعوبات تعلم القراءة، وهي على الوجه التالي:
وتحدد الخطوات التدريسية الإجرائية للنموذج المقترح، كما يلي:
الخطوة الأولى: تهيئة المتعلمين وإثارة تفكيرهم استعدادا للتدريب على التغلب على
صعوبات القراءة، وذلك من خلال:

ث- إثارتهم نحو الصعوبة المستهدف التصدي لها تمهيدا لعلاجها.
ج- يستخدم المعلم أنشطة تعليمية (إثارة الأسئلة المتنوعة) لاستدعاء خبرات المتعلمين السابقة المتصلة بما يريد أن يدرّب تلاميذه عليه.

ج- يتيح المعلم الفرصة للمتعلمين ليعبروا عن رغباتهم وملاحظاتهم حول ما يقدم لهم من أنشطة وتدريبات، ويناقشهم في ذلك ويحفّزهم ويشجعهم على التعلم.
الخطوة الثانية: التعلم من خلال ممارسة المحسوسات:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالإجراءات التدريسية التالية:
أ- يقدم أنشطة تعليمية يمارسها المتعلم بنفسه مع الأشياء المحسوسة التي يستطيع أن يتعامل معها بحواسه فيراها ويلمسها ويتعرف خصائصها ويستمتع إلى مسمياتها .

ب- يقدم المعلم مواقف تعليمية تدفع المتعلمين للمشاركة في القراءة والتدريب على اكتساب مهاراتها.

ج- يقسم المعلم الخبرة التعليمية إلى مهام وتكليفات وواجبات؛ أي يحللها إلى أجزائها المكونة لها ويرتبها منطقيا ويدرب تلاميذه تدريجيا على ممارستها واكتسابها.
الخطوة الثالثة: التمثيل شبه الحسي للمادة المقروءة (تقديم المساعدة والدعم):
و في هذه الخطوة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

أ- يستخدم صورا ورسوما للحروف منفردة أو في مواضع مختلفة من الكلمة، ومخططات ذهنية للأفكار الرئيسية والفرعية مثلا.

ب- استخدام المناقشة والحوار والتفكير بصوت عال واستراتيجية التفصيل والتوضيح، إلخ من الأساليب والاستراتيجيات التي نصت عليها نظريات النمو المعرفي .

ج- الانتقال من مساعدة الآخرين المتمثلة في توجيهات المعلم وإرشاداته أو التعاون مع الأقران إلى مساعدة الذات التي تتمثل في ممارسة المتعلمين للمهام التعليمية في صورة أنشطة فردية يكلفهم بها المعلم ويتابعها، وهنا يعتمد المتعلمون على أنفسهم

في ممارسة التعلم.

د- يقوم المعلم بتكرار التدريب على ما سبق أن قدمه للمتعلمين .

رابعاً: خطوة التمثيل الرمزي أو المجرد للمعلومات المقدمة:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالإجراءات التدريسية التالية:

أ- يدرّب المتعلمين على مهارات القراءة (التعرف والنطق والفهم) بشكل مباشر من خلال الاتصال المباشر بالنص المقروء.

خامساً: خطوة التوليف (التعلم المدمج):

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالإجراءات التدريسية التالية:

أ- لما كان هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أساليب تدريسية معينة كأن يستخدم المعلم التعلم من خلال المحسوس وشبه المحسوس وهو ما استخدمه في الخطوات السابقة وذلك من قبيل تكرار المرن والتدريب، بالإضافة إلى استخدام الاتصال المباشر بالرموز اللغوية من حروف وكلمات وجمل؛ أي يجمع بين الأشياء المحسوسة وشبه المحسوسة والرموز اللغوية، ويناقش تلاميذه ويحاولهم ويربط بين الرموز وأصواتها مستعيناً بالنماذج التي تجسدها؛ أي يجعل التعلم محسوساً وينوع في أساليب عرضه للمعلومات فبعضها يكون لفظياً و البعض الآخر بصرياً.

ب- يستخدم المعلم أساليب التعزيز المناسبة لتوليد الدافعية لدى المتعلمين ودفعهم نحو المشاركة في القراءة.

د- يستخدم التدريب العلاجي الفردي مع المتعلمين الذين ما زالوا يعانون صعوبة في القراءة ومهاراتها من تعرف ونطق وفهم.

سادساً: خطوة التقويم:

وفي هذه الخطوة يمارس المعلم الإجراءات التدريسية التالية:

أ- يقدم أنشطة تعليمية تدفع المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه وما درّبهم عليه في الخطوات السابقة.

ب- يعد تدريبات إضافية متصلة بالصعوبة المستهدفة التصدي لها وعلاجها ويكلف تلاميذه بها.

ج- يعد المعلم واجبات منزلية ومهام تعليمية - تختلف من متعلم لآخر طبقاً لمستواه - ويتابعها باستمرار، وقد يكلفهم بنشاط منزلي ينفذ في صورة تكليفات يوزعها عليهم

		في نهاية الحصة، ويناقشهم فيما توصلوا إليه في بداية الحصة القادمة. د- في حالة وجود متعلمين لا يزالون يواجهون صعوبة في أثناء القراءة أو أخطاء في تنفيذ الواجبات المنزلية؛ مما يعني أنهم لم يكتسبوا المهارة التي تم التدريب عليها، يخصص المعلم جلسات علاجية قد تكون فردية أو جماعية حسب نوع الصعوبة ومستوى المتعلمين،	
٧/٧	البرنامج التدريبي: الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية، وهى (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) من خلال توظيف إستراتيجيات التدريس والأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في البرنامج لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوى صعوبات تعلم القراءة الجهرية. الاعتبارات الأساسية لتطبيق البرنامج: - مناقشة مفهوم القراءة الجهرية وطبيعة تعلمها. - مناقشة أهمية تعليم القراءة الجهرية. - تحديد مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها لعينة الدراسة. - أسس ومبادئ تدريس القراءة الجهرية. - التلميذ ذو صعوبات التعلم سليم انفعاليا، وحركيا، وجسميا وعقليا، ومع هذا لا يمكن أن يتعلم بالطريقة العادية. - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن مفهوم صعوبات التعلم مبنى على الفروق الفردية. - التأكيد على جوانب القوة أكثر من جوانب الضعف. - يمتلك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذكاءات مرتفعة. - إشباع احتياجات التلاميذ من خلال الأنشطة المتعددة التي يقدمها البرنامج. - أن يعمل البرنامج على جذب انتباه التلاميذ. - الأدبيات المتعلقة بالتعليم في ضوء الذكاءات المتعددة. - تقديم تغذية راجعة تصحيحية أو علاجية أو توجيهية للتلاميذ. - أن يتبع أسلوب التعزيز الإيجابي مع التلاميذ. محتوى البرنامج: يحتوى هذا البرنامج على عدد (١٢) من الجلسات الرئيسية، تعالج كل جلسة صعوبة	البرنامج التدريبي: الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية، وهى (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) من خلال توظيف إستراتيجيات التدريس والأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في البرنامج لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوى صعوبات تعلم القراءة الجهرية. الاعتبارات الأساسية لتطبيق البرنامج: - مناقشة مفهوم القراءة الجهرية وطبيعة تعلمها. - مناقشة أهمية تعليم القراءة الجهرية. - تحديد مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها لعينة الدراسة. - أسس ومبادئ تدريس القراءة الجهرية. - التلميذ ذو صعوبات التعلم سليم انفعاليا، وحركيا، وجسميا وعقليا، ومع هذا لا يمكن أن يتعلم بالطريقة العادية. - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن مفهوم صعوبات التعلم مبنى على الفروق الفردية. - التأكيد على جوانب القوة أكثر من جوانب الضعف. - يمتلك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذكاءات مرتفعة. - إشباع احتياجات التلاميذ من خلال الأنشطة المتعددة التي يقدمها البرنامج. - أن يعمل البرنامج على جذب انتباه التلاميذ. - الأدبيات المتعلقة بالتعليم في ضوء الذكاءات المتعددة. - تقديم تغذية راجعة تصحيحية أو علاجية أو توجيهية للتلاميذ. - أن يتبع أسلوب التعزيز الإيجابي مع التلاميذ. محتوى البرنامج: يحتوى هذا البرنامج على عدد (١٢) من الجلسات الرئيسية، تعالج كل جلسة صعوبة	متاح وكوده ٧

		واحدة أو أكثر من صعوبات القراءة الجهرية، زمن كل جلسة ما بين (٤٥ - ٥٠) دقيقة	
٨/٨	البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة:	علاجي	متاح وكوده ٨
	جاء البرنامج المقترح في شكل خطوات إجرائية تمثلت في تحديد دور مدخل التعرف في تدريس وحدات البرنامج ، ويتضمن هذا الدور المراحل التالية ؛ للتغلب على الصعوبات القرائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ ، وفيما يلي عرض ذلك تفصيلا : ١- مرحلة الوعي الصوتي ببنية الكلمة : وتتضمن استخدام بعض الوسائل التعليمية في تدريس القراءة كالكومبيوتر أو جهاز تسجيل لعرض موضوع الدرس بطريقة نموذجية . ٢- مرحلة المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية والاستماع إليها ؛ للتعرف على النطق الصحيح للكلمات . ٣- مرحلة التعزيز البصري للكلمات شائعة الاستخدام ؛ لمساعدة التلاميذ على القيام بعملية تحليل بصري لهذه الكلمات من أجل التعرف على أجزائها . ٤- مرحلة استخدام السياق كوسيلة للتعرف الصحيح على معاني الكلمات في القراءة . ٥- مرحلة تقسيم النص المقروء لمجموعة من الأجزاء ؛ بهدف تمكين التلاميذ من قراءة النموذج الذي أمامه بشكل جيد . ٦- مرحلة تعليم التلاميذ قواعد اللغة ؛ لإجادة نطق الحروف ومن ثم الكلمات . ٧- مرحلة مراجعة ما تم قراءته ؛ لتجنب الإجراءات الخاطئة التي اتبعها التلميذ عند القراءة. أما بالنسبة لمدخل الفهم ودوره في تدريس وحدات البرنامج ، فيتضمن هذا الدور المراحل التالية ؛ للتغلب على الصعوبات القرائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ ، وفيما يلي عرض ذلك تفصيلا : ١- <u>مرحلة تحديد الكلمات والمفاهيم المألوفة وغير المألوفة</u> : وذلك من خلال مناقشة معاني الكلمات الصعبة ، ثم يطلب من التلاميذ قراءتها أكثر من مرة ، بعدها يطلب منهم توظيف هذه الكلمات في جملة ؛ ليتأكد المعلم من فهمهم لهذه الكلمات ، ومن قراءتها بشكل صحيح .		

٢- مرحلة تحديد البناء المعرفي للتلاميذ : وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على تطوير خبراتهم في الموضوعات القرائية المحببة لهم ، من خلال تحديد الأفكار الرئيسة في هذه الموضوعات ، ثم توضيح المعلومات الجديدة في هذه الموضوعات .

٣- مرحلة التوضيح : وذلك عن طريق تحديد المعنى العام للنص المقروء ، وأهم المفردات الرئيسة والكلمات المفتاحية التي تساعد التلاميذ على فهم النص القرائي.

٤- مرحلة تنمية اهتمامات التلاميذ بالمفردات والمفاهيم الجديدة : وذلك من خلال إعطاءهم الفرصة ليرؤا ويسمعوا ، ويستخدموا المفردات والكلمات الجديدة في أحاديثهم ، وفي حياتهم اليومية ؛ ليتمكنوا من معرفة هذه الكلمات ؛ حتى يألفوها ؛ ويتمكنوا من قراءتها بعد ذلك في أى نص قرائي .

٥- مرحلة استخدام الصور والأشكال لشرح المفاهيم : فهي تساعد التلاميذ على تعلم المصطلحات والحقائق والمفاهيم عن موضوع الدرس ، ومن ثم دمج المعلومات والأفكار والمفاهيم الواردة بالنص مع بعضها البعض ؛ حتى يتمكنوا من حل المشاكل التي قد تواجههم عند القراءة من خلال الخبرات التي اكتسبوها من النص المقروء .

٦- مرحلة اختيار الفكرة الرئيسة والتفاصيل المهمة : وذلك من خلال إجراء مناقشة هادفة لتوليد الأفكار لدى التلاميذ مع استخدام بعض الكلمات والجمل المفتاحية ، وإعطاء التلاميذ فرصة للأسئلة والاستفسار ، وكذلك من خلال تدريبهم على إيجاد إجابة للأسئلة التالية: ما الفكرة الرئيسة ؟ ، ما التفاصيل المهمة في الموضوع ؟ ، ما أهمية دراسة هذا الموضوع ؟ .

٧- مرحلة التركيز على القراءة المنظمة : بتدريب التلاميذ على التقنيات اللازمة لعمل مخطط واضح لعناصر قصة قرأوها ؛ فهذا يساعدهم على فهم القصة ، وكذلك التعرف على الأحداث والتفاصيل المهمة بها ، بهذه الطريقة يستطيع القارئ الإحساس بالجو العام للنص ، والتعرف على مشاعر الكاتب والفكرة التي يرمى إليها ، كما يدرك التلميذ الوحدة العضوية للموضوع ، ويستطيع استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص ، وهذه الأمور من شأنها أن تساعد هؤلاء التلاميذ على القراءة بسهولة .

علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة باستخدام استراتيجيات الألعاب اللغوية والتعلم

علاجي

متاح

٩/٩

ويتمثل في مجموعة من الإجراءات والخطوات كما يلي:

١- تحديد الهدف العام للتدريس باستخدام استراتيجيتى الألعاب اللغوية والتعلم

التعاونى:

تم تحديد الهدف العام لاستخدام استراتيجيتى الألعاب اللغوية والتعلم التعاونى
معا فى: علاج بعض صعوبات تعلم القراءة الصامتة والكتابة لتلاميذ الصف الخامس
الابتدائى ذوى صعوبات التعلم، مما يسهم فى رفع مستوى تحصيلهم .

٢- تحديد الأهداف الإجرائية لموضوعات المادة التعليمية التى سيتم تدريسها:

تم تحديد الأهداف الإجرائية لموضوعات المادة التعليمية التى سيتم تدريسها
باستخدام استراتيجيتى الألعاب اللغوية والتعلم التعاونى معا فى ضوء ما أسفر عنه
التطبيق القبلى للاختبارات التشخيصية فى القراءة والكتابة من صعوبات .

٣- تنظيم المادة التعليمية فى ضوء استراتيجيتى الألعاب اللغوية والتعلم التعاونى:

تعد صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة التى كشفت عنها عملية التشخيص،
والعوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة محددات أساسية للمادة التعليمية
التي قدمت لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى؛ والتي تكونت فى مضمونها من مجموعة
من الألعاب اللغوية، و الأنشطة والتدريبات الفردية والجماعية تتناول علاج الصعوبات
التي كشفت عنها عملية التشخيص.

وجاءت خطوات تصميم الألعاب اللغوية فى البحث الحالى كما يلي:

■ تحديد الأهداف التعليمية بشكل يوضح المهارات اللغوية المراد علاجها من
خلال اللعبة.

■ تحديد المحتوى العلمى الذى تعالجه اللعبة.

■ تحديد اسم اللعبة؛ بحيث يناسب المحتوى العلمى المتضمن فيها.

■ تحديد الوقت اللازم لتنفيذ اللعبة.

■ تحديد عدد اللاعبين وتقسيمهم إلى مجموعات.

■ تحديد أدوات اللعبة والوسائل المستخدمة من بطاقات، وأقلام، وأوراق،

وألوان، و ورق مقوى ...إلخ

■ تحديد خطوات تنفيذ اللعبة، وتوضيح كيفية تفاعل اللاعبين مع بعضهم

بعضاً.

■ تحديد القواعد الأساسية للعبة، وهذه القواعد قد تكون قواعد الفوز والخسارة،

أو عدد الجولات في اللعبة، أو نوع حركات اللاعبين...إلخ.

■ إعداد اقتراحات للمناقشة بعد الانتهاء من تنفيذ اللعبة.

وفي ضوء خطوات تصميم الألعاب ومحتوى الموضوعات تم بناء الألعاب المستخدمة في البحث والتي تنوعت ما بين ألعاب البطاقات ، وألعاب اللوحات، والألعاب التعاونية ، والألعاب التي تحتاج في تنفيذها إلى مكان صغير في حدود الفصل الدراسي، ووقت قصير.

وتكونت الألعاب في مجموعها من (٥١) لعبة وهي كما يلي، لعبة: حبل الحروف المتشابكة، والكلمة المكررة تخرج، وفكر...وتسلى، واسمع واكتب، ومن أكون، وشطب الحروف، والعب وكون كلمات، وبنك الحظ، وصندوق الحروف، ولوحة المربعات، وصندوق الكلمات، و هرم الكلمات، و حاول أن تجدني، وهل تعرف ما في الكيس؟، وأين صورتي، و عبر عن الصورة، وقطار المشاهير، وسلة البطاقات، والبطاقات المتلازمة، وأنا الأول، وحاول تفكر، والتصنيف، وساعى البريد، وقرأ وأكمل، وهوايتي، والمربعات المتقاطعة، و سلة حروف المد، وصندوق البطاقات، وصندوق حروف المد، وأنت وبختك، وصندوق الهمزات، وعجلة الهمزات، وأعد ترتيب القصة، ورتب الأحداث، وتوافق أم لا توافق، ويعجبني أو لا يعجبني، والعب ورتب، وقرأ ونظم، وبطاقات علامات الترقيم، وبطاقات الأسئلة والأجوبة، وفكر واستنتج، واختبر معلوماتك، ونفذ الأمر، وصندوق المفاجآت، والشدة بالأرقام، و اقرأ ولخص، وأهلى وزمالك، و ياهمزة..يا همزة، والجملة وعكسها، وصندوق الجمل، و الكتابة الجماعية.

ويسير كل درس في الدليل وفق الخطوات التالية:

☒ عنوان الدرس:

تم تحديد عنوان لكل درس ؛ بحيث يعطى هذا العنوان صورة مختصرة للصعوبة التي يعالجها الدرس، وهو العنوان نفسه الذي تم تحديده في أوراق عمل التلاميذ التي أعدتها الباحثة.

☒ تحديد الأهداف السلوكية للدرس:

تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس في ضوء القائمة الخاصة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، مع مراعاة قابلية هذه الأهداف للقياس والملاحظة.

☒ التهيئة أو التمهيد:

وروعي فيه تركيز انتباه التلاميذ على ما سيتم تعلمه عن طريق إثارة دافعتهم نحو موضوع التدريس، أو عن طريق استدعاء ما لديهم من المتطلبات المسبقة للتعلم

إن تطلب الأمر ذلك، أو إخبارهم بالأهداف التدريسية.

وتم استخدام أساليب مختلفة لإثارة دافعيتهم نحو موضوع التدريس، واستدعاء ما لديهم من المتطلبات المسبقة للتعلم، منها: طرح الأسئلة، واستخدام بعض الألعاب اللغوية، وحكى القصص، وتناول الأحداث الجارية، وعرض الطرائف، وتمثيل الأدوار. كما تم استخدام الشفافية، واللوحات المعدة مسبقاً لإخبارهم بالأهداف التدريسية أحياناً.

✕ خطوات السير فى الدرس:

أشارت هذه الخطوة إلى كل ما ينبغى أن يقوم به المعلم أثناء التدريس، مستعيناً بالوسائل والأنشطة وأساليب التدريس المناسبة.

✕ تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية:

تم إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة لكل درس بحيث تكون متنوعة ومشوقة للتلاميذ. مثل: البطاقات، والكروت الملونة، واللوحات التوضيحية، والصور المختلفة، بعض القصص القصيرة، والشفافيات، والمطبوعات، والسيورة، والرسومات. والأنشطة منها الفردية ومنها الجماعية مثل: الحوار، والمناقشة، والأنشطة التمثيلية.

✕ التقويم الختامى للدرس:

تم عرض الخطوات التى على المعلم الاسترشاد بها للتقويم الختامى للدرس؛ حتى يستفيد منها فى تقويم التلاميذ، مع ترك الحرية له فى إضافة ما يراه ملائماً من أساليب تقويم أخرى.

✕ أنشطة إضافية يقدمها المعلم للتلميذ الذى ما زال يعاني من الصعوبة التى تم تناولها فى الدرس.

بعد إعداد دليل المعلم فى صورته السابقة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التعرف على مناسبة:

-الأهداف للدروس .

-أسلوب عرض الدرس للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

-الألعاب المصممة لكل درس للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

وقد أشار السادة المحكمين إلى مناسبة الأهداف للدروس، ومناسبة أسلوب عرض الدرس والألعاب المصممة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

٥- أوراق عمل للتلاميذ:

تم إعداد أوراق عمل للتلاميذ، وهى عبارة عن مجموعة من الأوراق تتناول بعض التدريبات والأنشطة المرتبطة بالدروس العلاجية، وتوزع أوراق كل درس على التلاميذ أثناء الحصة الخاصة بهذا الدرس، وقد روعى فى إعداد وبناء هذه الأنشطة والتدريبات مراعاة ما يلى:

- مناسبة الصياغة اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ حتى تساعدهم على حل الأنشطة الفردية دون مساعدة.
- تنوع التدريبات والأنشطة ما بين فردية ، وجماعية حتى يقل شعور التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز، وعدم الثقة بالنفس من خلال الممارسة الجماعية للأنشطة والتفاعل مع الأقران والمحيطين، و بحيث تلبى حاجات واهتمامات التلاميذ.
- مناسبة التدريبات والأنشطة لمستويات التلاميذ، بحيث تتيح لهم فرصة ممارسة مهارات القراءة الصامتة ومهارات الكتابة بشكل فعال مما يؤدي إلى تحسن مستوى آدائهم فى هذه المهارات.
- التقويم الختامى فى نهاية كل موضوع ، ليتعرف التلميذ مدى تحسنه فى الصعوبة التى يعانى منها.
- مراعاة ترك مساحات فارغة بعد كل نشاط ليكتب فيها التلاميذ إجاباتهم، مع استخدام الخط المناسب فى الكتابة.
- بعد الانتهاء من إعداد أوراق العمل بالصورة السابقة، تم عرضها على بعض المحكمين بهدف التعرف على مدى:
- ارتباط التقويم بالأهداف المرجوة.
- كفاية التدريبات والأنشطة للتلاميذ.
- ملائمة الصياغة اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم

١١/١١

تم تصميم مجموعة من الجلسات العلاجية بلغ عددها ٣٥ جلسة الهدف منها علاج صعوبات تعلم القراءة التي توصلت إليها الباحثة، وذلك وفقا للخطوات والمراحل التالية:

❖ **مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج:**

١- **المرحلة الأولى/ الإعداد:**

- يتم خلال هذه المرحلة تطبيق مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (إعداد/ أحمد عواد، ٢٠١١)، وكذلك تطبيق مقياس تشخيص مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة (إعداد/ الباحثة) ، على أطفال الصف الرابع الابتدائي.

متاح
وكوده
١١

- ثم استخراج عينة من ٢٠ طفلاً من ذوى صعوبات القراءة الذين لديهم مستوى المورفولوجي منخفض، وتتم المجانسة بينهم في بعض المتغيرات (العمر الزمني، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، درجة الذكاء، درجة صعوبات القراءة، درجة مستوى الإدراك المورفولوجي)، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

- يتم خلال هذه المرحلة أيضاً اتخاذ كافة الإجراءات لتكوين علاقة تعارف بين الأطفال مع بعضهم البعض وبين الأطفال والباحثة.

٢- المرحلة الثانية/ التنفيذ:

يستغرق تنفيذ البرنامج زمناً قدره ثلاثة أشهر بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وبذلك يتكون البرنامج من (٣٥ جلسة) زمن الجلسة ٤٥ دقيقة.

٣- المرحلة الثالثة/ التقييم:

تم تقويم فاعلية البرنامج من خلال ثلاث مراحل:

- التقييم القبلي: عن طريق عرض البرنامج على المشرفين وإضافة التعديلات اللازمة على الجلسات وفاعلية البرنامج وذلك قبل التقديم.

- التقييم المستمر: تقويم البرنامج أثناء التطبيق عن طريق الواجب المنزلي لكل جلسة، وكذلك إجابة الأطفال عن النشاط في نهاية كل جلسة، وذلك لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديلات لتتناسب مع التطبيق العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظري للجلسات.

- التقييم البعدي: بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج تعيد الباحثة تطبيق مقياس الإدراك مورفولوجي في القراءة، ومقياس صعوبات القراءة على عينة الدراسة التجريبية؛ للكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مستوى الإدراك المورفولوجي لدى الأطفال وأثره على صعوبات القراءة لديهم.

١٢/١٢

- البرنامج القائم على التكامل الحسي (إعداد الباحثة)

قدمت الباحثة برنامجاً قائماً على التكامل الحسي لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة؛ وفيما يلي أهميته، وكذلك الأهداف العامة والإجرائية القائم عليها، والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة خلال جلساته، وخطوات إعداد وتنفيذ البرنامج من حيث الإعداد والتطبيق والتقييم ..

- أهمية البرنامج:

علاجي
متاح
وكوده
١٢

ترجع أهمية البرنامج الحالي إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة من خلال تقسيم مهام تعلم القراءة والكتابة إلى مهارات فرعية مرتبة من الأسهل إلى الأصعب، والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية التي أُعدت وفقاً لنظرية التكامل الحسي.

- أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف العامة والإجرائية التي تقوم على فنيات وأنشطة التكامل الحسي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وهي على النحو التالي:

الأهداف العامة:

- ١- أن يتعرف الأطفال المشاركون في البرنامج على أهدافه وأنشطته.
- ٢- أن يتعرف الأطفال على الوضع الصحيح للجلوس أثناء القراءة والكتابة وكذلك الإمساك بالقلم.
- ٣- أن يتعرف الأطفال على كيفية نسخ وكتابة الحروف الهجائية في أول، ووسط، وآخر الكلمة.
- ٤- أن يتعرف الأطفال على أصوات الحروف وشكلها في أول، ووسط، وآخر الكلمة.
- ٥- أن يميز الأطفال بين الحروف الهجائية المتشابهة شكلاً أثناء القراءة والكتابة.
- ٦- أن يميز الأطفال بين الحروف المتشابهة صوتاً أثناء القراءة والكتابة.
- ٧- أن يميز الأطفال أصوات الحروف الهجائية بحركة الضبط القصيرة (الفتحة-الضمة-الكسرة)، ويقرأها.
- ٨- أن يتعرف الأطفال على الحرف الممدود شكلاً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.
- ٩- أن يتعرف الأطفال على الحرف المشدّد شكلاً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.
- ١٠- أن يتعرف الأطفال على الحرف الساكن شكلاً وصوتاً أثناء القراءة والكتابة.
- ١١- أن يستطيع الأطفال قراءة وكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء المربوطة شكلاً وصوتاً.
- ١٢- أن يستطيع الأطفال قراءة وكتابة التنوين وحرف النون شكلاً وصوتاً.
- ١٣- أن يتعرف الأطفال على الألف اللينة والياء المتطرفة قراءة وكتابة.
- ١٤- أن يتعرف الأطفال على الفرق بين اللام القمرية واللام الشمسية أثناء القراءة والكتابة والحروف التي تميز كلا منهما.

- ١٥- أن يعرف الأطفال مواضع كتابة الهمزة بالكلمات.
- ١٦- أن يستطيع الأطفال حذف وإضافة واستبدال حرف لتكوين كلمات جديدة.
- ١٧- أن يتمكن الأطفال من تكوين الكلمات من الحروف.
- ١٨- أن يستطيع الأطفال تحليل كلمات إلى حروف.
- ١٩- أن يتمكن الأطفال من تكوين الكلمات من خلال مزج المقاطع الصوتية.
- ٢٠- أن يتعرف الأطفال على قراءة وكتابة الأسماء.
- ٢١- أن يميز الأطفال بين الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر أثناء القراءة والكتابة.
- ٢٢- أن يستطيع الأطفال قراءة الكلمات المكونة لجملة.
- ٢٣- أن يستطيع الأطفال إنتاج وتنظيم الكتابة.
- ٢٤- أن يستطيع الأطفال ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة.
- ٢٥- أن يستطيع الأطفال تهجئة الكلمات اللفظية وإملأها.
- ٢٦- أن يتعرف الأطفال على مضاد الكلمة.
- ٢٧- أن يستطيع الأطفال التعرف على مرادف الكلمات.
- ٢٨- أن يستطيع الأطفال قراءة جملة وفهم المقروء.
- ٢٩- أن يستطيع الأطفال قراءة النص وفهم المقروء.
- ٣٠- أن يتعرف الأطفال على كيفية تكوين جملة.
- ٣١- أن يتعرف الأطفال على كيفية تكوين عدة جمل.
- ٣٢- أن يتعرف الأطفال على مواضع علامات الترقيم من خلال النص.
- ٣٣- تقييم أطفال المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياسي التكامل الحسي وصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

- المهام القائمة على التكامل الحسي المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

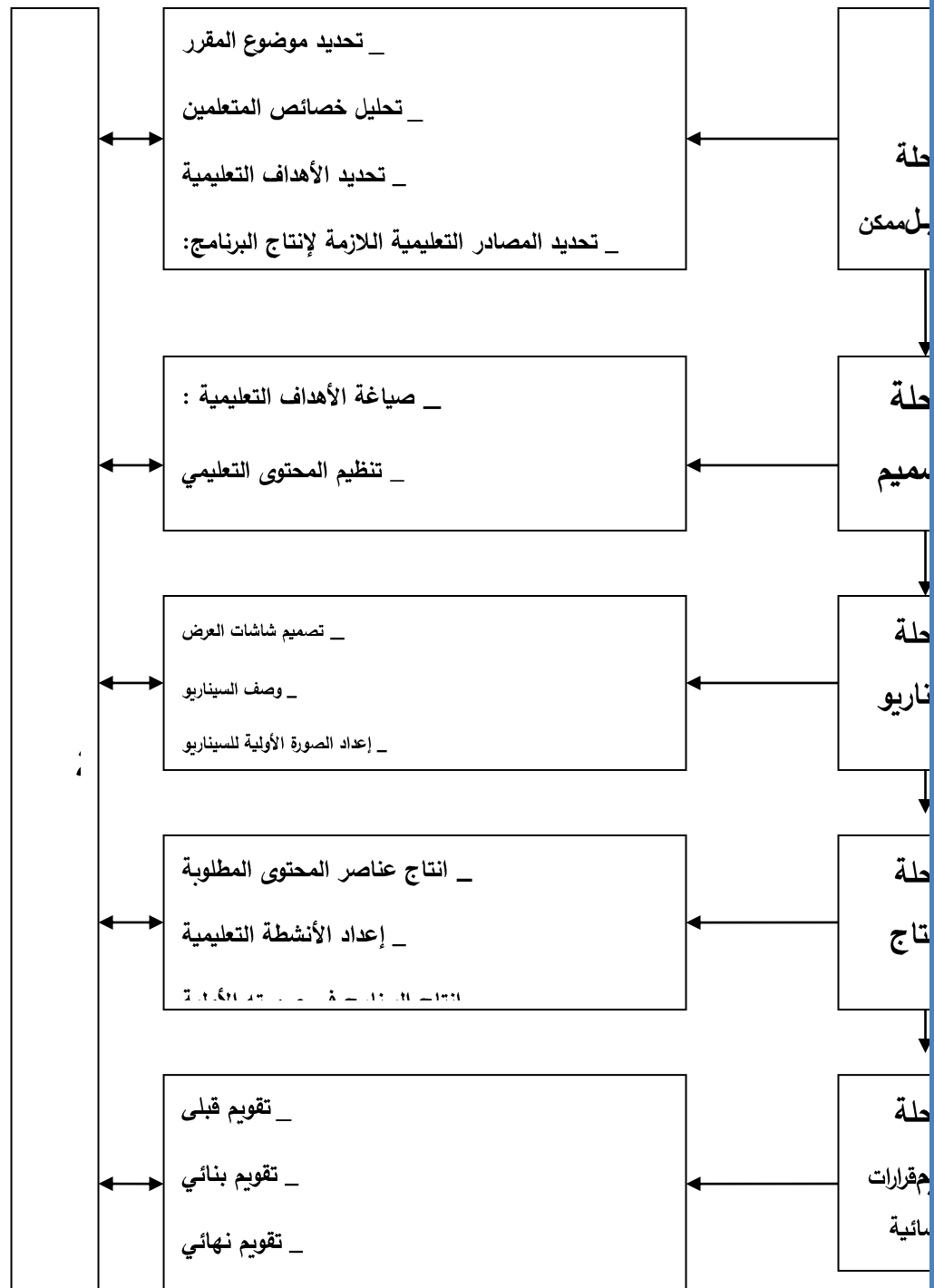
١- التأزر البصرى الحركى Eye – Motor Coordination :

قدرة الطفل على تناسق حركات العينين مع حركات اليد والقدرة على تتبع الخطوط أو التلوين داخل مساحة محددة دون الخروج عنها.

٢- إدراك العلاقة بين الشكل والأرضية Figure – Ground Perception:

قدرة الطفل على تمييز الأشكال التي تتقاطع أو تتداخل مع أشكال أخرى أو مختفية داخل الصورة.

		٣- الموضع فى الفراغ Position in Space : قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال وأجزاء الجسم التي تقع فى اليمين واليسار، والتمييز بين الأشكال ذات الوضع المتطابق من بين الأشكال التي تأخذ وضعاً معكوساً أو مداراً. ٤- نسخ الشكل Copy the shape: قدرة الطفل على نسخ الشكل المكون من خطوط والزوايا بينها بيده دون استخدام أدوات مساعده. ٥- موقع المثير اللمسي Localization of Tactile Stimulation : قدرة الطفل على التعرف على الأماكن المختلفة التي لمسها من ذراعه وهو مغمض العينين. ٦- التعرف على الأصابع Finger Identification: قدرة الطفل على التعرف على أصابع يديه باختيار عشوائي دون ترتيب وهو مغمض العينين. ٧- الكتابة على كف اليد (الأحاساس الجلدي بالتهجئة) Graphesthesia : قدرة الطفل على إدراك الحروف أو الأشكال أو الأرقام التي ترسم على جلده وهو مغمض العينين. ٨- التوازن الحركي Vestibular : قدرة الطفل على الحفاظ على اتزانه ووضع جسمه لمركز الجاذبية دون إختلال. ٩- محاكاة وضع الجسم Proprioceptive : قدرة الطفل على محاكاة وضع الجسم بالضبط والقيام بتحريك مفاصله وعضلاته.
١٣/١٣	تم إعداد نموذج مقترح لبرامج التعليم المدمج يتماشى مع طبيعة ومتغيرات البحث الحالي، ويوضح الشكل التالي مكونات النموذج المقترح:	علاجي متاح وكوده ١٣



٦- استراتيجيات تقديم التعلم المدمج لعلاج الصعوبات:

وتم تحديد استراتيجيات تقديم التعليم المدمج من خلال :

أ- معمل الحاسب الآلي: حيث يتم فيه التعامل من خلال برنامج وسائط فائقة تم إعداده من قبل الباحثة لشرح مهارات الإملاء المحددة وقد اشتمل على: صور، ورسوم ثابتة ومتحركة ، ورسوم توضيحية، وصوت، ولقطات فيديو، ونصوص.

ب- التدريس المباشر Direct Instruction : يقصد بالتدريس المباشر التدريس الذي

يركز على توظيف مبادئ تعديل السلوك لتعليم مهارات ظاهرة وقابلة للقياس كما يمثل منحى تدريسي قائم على مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يجب على المعلم أن يشرحها بشكل جيد لزيادة مستويات التحصيل للتلاميذ إلى الحد الأقصى لها ؛ ولذلك فإن مخطوطات المعلم تكون معدة مسبقاً بصورة عامة ويعتمد تدريس المعلم على إستنباط أنواع محددة من الإستجابات من التلاميذ مع تزويدهم بتغذية راجعة فورية.

ت- استراتيجيات الحواس المتعددة : هي طريقة فعالة تستخدم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإن هذه الإستراتيجية تركز على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشاكله التعليمية إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر حاسة من حواسه.

ث- طريقة الحوار والمناقشة الحوار والمناقشة Dialogue and Discussion: تدور هذه الطريقة حول إثارة تفكير ومشاركة الطلاب وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة مع احترام آرائهم واقتراحاتهم وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفياً ووجدانياً ومهارياً.

ج- استراتيجيات التعلم النشط : هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم و التي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الايجابية في الموقف التعليمي أو التعلمى، فهو يشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه.

ح- استخدام التعزيز وهو من الفنيات الهامة التي تساعد في زيادة القدرة على التفاعل مع التلاميذ فتم استخدام التعزيز الإيجابي في حالة الاستجابات المرغوبة والمراد تكرارها، و استخدم التعزيز السلبي في حالة الاستجابات غير المرغوب فيها والمراد كفها.

خ- جلسات تعليمية مخطط لها يتم فيها التعامل وجهاً لوجه مباشرة بين المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض داخل غرفة الفصل أو داخل معمل الحاسب الآلي بالمدرسة فيتم عمل مناقشة جماعية والاستماع للآراء والرد على التساؤلات.

د- تخصيص عنوان بريد إلكتروني خاص بالباحثة للتواصل الفردي غير المتزامن مع التلاميذ، فيتم من خلاله ارسال واستقبال الواجبات المنزلية والأسئلة والاستفسارات.

		ذ- تخصيص رقم هاتف محمول خاص بالباحثة لتلقي الاتصالات الصوتية من التلاميذ والدعم الفوري مع إعلام التلاميذ بالرقم والمواعيد التي لا يمكن تلقي اتصالات من التلاميذ بها. ر- المعلم والتقويم بأنواعه التقويم القبلي والبنائي والنهائي. ز- التغذية الراجعة حيث أنها تتيح الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً، بل يتعدى بعض الباحثين ليؤكد أن التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدى الصحة في جوابه ومدى الخطأ، وأن يعلمه أيضاً من الأهداف السلوكية التي نجح في تعلمها، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه .
١٤/١٤	تكون البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من ٣٨ جلسة علاجية موزعة كما يلي : أولاً: جلسات علاج صعوبات تعلم القراءة. (٢٤ جلسة) ثالثاً: جلسات علاج صعوبات تعلم الكتابة. (١٤ جلسة)	علاجي متاح وكوده ١٤
١٥/١٥	البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكتابة: تكون البرنامج التدريبي من ١٦ جلسة تدريبية بواقع ٤٥ دقيقة، لتنمية مهارات الكتابة الأساسية والمتصلة بالتهجئة والتعبير الكتابي.	تدريبي متاح وكوده ١٥
١٦/١٦	قد تم تحديد جلسات البرنامج بـ (٤١) جلسة، كانت الجلسة الأولى للتعارف بين الباحث والطلاب وبين الباحث ومعلمي مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي . بينما تم تنفيذ عدد (٢٠) جلسة لدروس برنامج كورت؛ حيث يشمل الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) (١٠) دروس، والجزء الثاني (التنظيم) ويشمل أيضاً (١٠) دروس، كما تم تنفيذ عدد (٢٠) جلسة كتطبيقات على دروس الجزأين السابقين بواقع تطبيق في كل جلسة وآخر كواجب منزلي، بحيث يمكن تقديم المساعدة من المنزل للطفل، علاوة على أنه كانت هناك تدريبات إضافية يتم حلها مع الأطفال مع معلمهم في الصفوف الدراسية، وكانت مدة الجلسة (٤٥) دقيقة هي مدة الحصة الدراسية .	علاجي متاح وكوده ١٦
١٧/١٧	البرنامج المستخدم لعلاج صعوبات تعلم القراءة: يحتوي البرنامج الحالي على (٢٩) جلسة تهدف إلى تدريب الأطفال على مهارات إدارة الذات واستخدامها في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة، وهو من ملحقات الدراسة، وبه مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية العلاجية المناسبة.	علاجي متاح وكوده ١٧

١٨/١٨	البرنامج المقترح :	تدريبي	متاح وكوده ١٨
	وهو برنامج تدريبي يتألف من ثلاث طرق تدريس، هي: - طريقة تقديم الحروف المتشابهة محورة على شكل صورة. - طريقة تقديم الحروف المتشابهة محورة على شكل صورة إلى جانب الحروف مجرد. - طريقة تقديمها بالطريقة التقليدية، وقد اشترك في الدراسة ٦٠ طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وأجريت الدراسة على مدار ١٣ أسبوعا		
١٩/١٩	يحتوي البرنامج الحالي على (٢٩) جلسة تهدف إلى تدريب الأطفال على مهارات إدارة الذات واستخدامها في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة، وهو من ملحقات الدراسة، وبه مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية العلاجية المناسبة.	علاجي	متاح وكوده ١٩
٢٠/٢٠	- البرنامج المقترح لتنمية مهارات التحدث: ويتكون محتوى البرنامج من عشرة دروس، وقد تم تأليفها من قبل الباحث لتساعد التلاميذ على تنمية مهارات التحدث لديهم، وجاءت الدروس على الترتيب التالي: الدرس الأول: أسرتي. الدرس الثاني: في المدرسة. الدرس الثالث: في الفناء . الدرس الرابع: في المكتبة. الدرس الخامس: في الحديقة. الدرس السادس: يوم ميلادي. الدرس السابع: صديقي مريض. الدرس الثامن: الإذاعة المدرسية. الدرس التاسع: في السوق. الدرس العاشر: الإجازة الصيفية. تلك الدروس عولجت في ضوء مبادئ المدخل التواصلية وأسسها المستخلصة، لتساعد في النهاية على تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	علاجي	غير متاح
٢١/٢١	علاج صعوبات تعلم اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتفوقين عقليا:	علاجي	متاح وكوده

٢١		◀ البرنامج المقترح للدراسة (إعداد الباحث) • هدف البرنامج يهدف هذا البرنامج تنظيم خطوات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حتي يتم إتقانها، فنجد أن الطفل ينظم خطواته بنفسه تلقائيا ◀ البرنامج التدريبي (إعداد الباحث): وهو «مجموعة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والفنيات، والأنشطة المنظمة والمترابطة ذات أهداف محددة، يستخدمها الطفل في إطار نموذج مقترح محدد الخطوات خلال فترة زمنية محددة، وذلك وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد؛ من أجل علاج بعض صعوبات اللغة العربية (القراءة والكتابة) حيث يتكون البرنامج من (٣٤) جلسة، وزمن الجلسة (٦٠) دقيقة.	
مباح وكوده ٢٢	علاجي	٢٢/٢٢ - البرنامج المقترح باستخدام الكمبيوتر وفق خطوات المنظمات المتقدمة: تم صياغة سيناريو وإعداد دروس البرنامج وفق إجراءات المنظمات المتقدمة ؛ وذلك قبل المرحلة التي تسبق برمجة البرنامج المقترح ، حيث تضمن السيناريو التفاصيل اللازمة لإنتاج البرنامج كمبيوتريا؛ من لون الخط ومساحته وحركات الحروف والكلمات والإضاءة ، وبما يناسب سمات التلاميذ والأسس التي تم التوصل إليها ، وقد مرت خطوات كل درس بما يلي : أولا : مرحلة تقديم المنظم المتقدم :تهدف هذه المرحلة إلى تزويد المتعلم بالمرتكزات العقلية الضرورية لمحتوى المادة الدراسية ، ودمجها في بنيته المعرفية ، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية : أ- توضيح أهداف الدرس : يجب على المعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بتوضيح أهداف الدرس لأن مثل هذا التوضيح يجذب انتباه التلاميذ ، ويثير اهتمام ويوجههم نحو غايته التعليمية وهذا أمر ضروري لحدوث التعلم ذي المعنى . ب- تقديم المنظم المتقدم :يعرض المعلم المتقدم على التلاميذ مكتوبا على السبورة أو شفويا ويتم تقديم المنظم المتقدم كالاتي . • إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه في مجاله وفي مجالات أخرى أيضا . • تكرار نطق كل مفهوم ، وخاصة إذا كان مصطلحا جديدا ج- استثارة وعي المتعلم بالمعرفة السابقة ذات الصلة بالمنظم المتقدم يدير المعلم مناقشة مع التلاميذ حول المنظم المتقدم ليستثير من خلالها معارف التلاميذ	

وخبراتهم السابقة ذات الصلة بالمنظم ويمكن للمعلم استخدام تقنيات مناسبة كالأسئلة والأمثلة ، والوسائل السمعية والبصرية المختلفة لاستثارة تلك المعلومات والخبراء وبيان علاقتها بالمفاهيم الجديدة موضوع التعلم .

ثانيا : مرحلة تقديم المادة التعليمية :تهدف هذه المرحلة إلى تقديم المادة التعليمية كصيغتها النهائية وبطريقة واضحة تمكن الطلاب من فهمها وربطها بمعلوماتهم السابقة وتتضمن تلك المرحلة .

أ- الاحتفاظ بانتباه التلاميذ طوال فترة تقديم المادة التعليمية :ويمكن للمعلم أن يحتفظ بانتباه التلاميذ باستخدام العديد من التقنيات التعليمية مثل التأكيد على النقاط الهامة ، إثارة الأسئلة المناسبة ، طرح المشكلات ، إعطاء الأمثلة ، عرض الوسائل التوضيحية السمعية والبصرية ، تكرار ما تقدم من المادة وتلخيصها .

ب- استخدام مبادئ التمايز التدريجي :حيث يقوم المعلم بتفتيت المفاهيم العامة إلى مفاهيم أقل عمومية فأقل ، ومن خلال طرح الأسئلة والمناقشات بين المعلم والطلاب يوضح المعلم الاختلافات بين المفاهيم وبعضها ويقوم المعلم بالمشاركة مع التلاميذ ببناء خريطة عن المفاهيم الأكثر شمولية .

ثالثا : مرحلة تقوية البنية المعرفية :وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت وإرساء المعلومات الجديدة فى البنية المعرفية للمتعلم ، وتتضمن الإجراءات التالية :

أ- استخدام مبادئ التوفيق التكاملى :ويشير إلى محاولة يقوم بها المعلم لمساعدة التلاميذ على التوفيق بين ما قد يبدو ظاهريا أنه اختلاف أو عدم اتساق بين المفاهيم ، ويتم ذلك عن طريق :

- تذكر التلاميذ بالأفكار الرئيسية .
- مطالبة التلاميذ بذكر الخصائص الرئيسية للمادة العلمية الجديدة .
- مطالبة التلاميذ بتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين مفاهيم المادة التعليمية الجديدة .
- مطالبة التلاميذ بتوضيح العلاقة بين خصائص المفاهيم الرئيسية وخصائص المفاهيم الفرعية.
- يكرر المعلم التعريفات الصحيحة للمفاهيم والمصطلحات .

ب- حث التعلم الاستقبالى النشط :ويعنى ذلك أن التعلم لا يكون سلبيا ، بل عليه أن

يقوم بالعديد من الأنشطة الفكرية (الداخلية) والأنشطة الفكرية الخارجية ، ويتم ذلك كالآتي :

- مطالبة التلاميذ بإعطاء أمثلة إضافية جديدة غير التي ذكرها المعلم .
 - مطالبة التلاميذ أن يذكروا شفويا معانى المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة (التي تتحدد فى ضوء الإطار المرجعى لكل منهم / الشفرة الخاصة به) .
 - مطالبة التلاميذ أن ينظروا للمعلومات الجديدة من زوايا متعددة (خواص كثيرة أخرى) .
 - مطالبة التلاميذ بتوضيح العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة السابق تعلمها .
 - إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بالتجارب التي سبق وأن عرضها عليهم المعلم .
 - إعطاء الفرصة للتلاميذ لفحص أى أدوات تعليمية يعرضها عليهم المعلم.
- ج- استدعاء الاتجاه الناقد للمادة الدراسية : ويتم تطوير وتنمية الاتجاه الناقد للمعرفة عن طريق مطالبة التلاميذ بتحديد أى افتراضات أو استنتاجات توصلوا إليها من تعلم المادة الجديدة والحكم على مدى صحة هذه الافتراضات أو تلك الاستنتاجات ويقوم المعلم بالتوفيق بين أى تناقضات فيها ، مما يؤدي إلى مزيد من الفهم وتثبيت الأفكار الجديدة .
- د- توضيح أى غموض : حيث يقوم المعلم بتوضيح المفاهيم الغامضة فى المادة التعليمية والإجابة عن أسئلة واستفسارات التلاميذ حول المعلومات والأنشطة التي تم تناولها أثناء الدرس ، وذلك بإعطائهم مزيد من الأمثلة والمعلومات الإضافية أو بصياغة المعلومات والأفكار بصيغ متباينة .
- رابعا : مرحلة التقويم :وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى فهم التلاميذ للمعلومات والمفاهيم ، والعلاقات بين المفاهيم وبعضها ، ويتم ذلك أثناء الدرس من خلال مناقشة المعلم لتلاميذه ، كما يتم التقويم أيضا فى نهاية كل درس ويقترح " إجن Eggen " أشكال الأسئلة التقويم التي يمكن أن يستخدمها المعلم وهي كما يلي :
- سؤال التلاميذ عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم .
 - أسئلة الاختيار من متعدد .
 - إعطاء التلاميذ بعض المفاهيم وتوجيههم بأن ينظموها بشكل هرمى يوضح العلاقة بينها مع إمكانية استخدام مفاهيم أخرى من عندهم .

٢٣	وكوده	تدريبي	مجموعة من أنشطة التعلم القائم على المعنى، كما يشتمل على مجموعة من الإجراءات التدريبية؛ تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (أعضاء المجموعة التجريبية) في التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وتحسين مستواهم التعليمي في المواد الأكاديمية الأساسية، وتحسين تفاعلهم الاجتماعي، وإكسابهم بعض المهارات اللازمة للتعامل مع أقرانهم؛ بهدف تحقيق قدر من المشاركة الاجتماعية، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة عن طريق تنمية قدرات واستعدادات هذا الطفل إلى أقصى حد ممكن، وذلك خلال فترة زمنية محددة ويتم تدريبهم عليها في عدد معين من الجلسات بما يحقق أهداف البرنامج. وهو من ملحقات البرنامج.
٢٤/٢٤	مباح وكوده	علاجي	- البرنامج المقترح لتنمية مهارات فهم المقروء: ويتكون محتوى البرنامج من ١٧ جلسة تدريبية، مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة، تم إعدادها وعلاجها في ضوء طبيعة الدراسة، وقد تم تأليفها من قبل الباحثة لتساعد التلاميذ على تنمية مهارات فهم المقروء لديهم. وملاحقه.
٢٥/٢٥	مباح وكوده	تدريبي	البرنامج التدريبي: يهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين بعض مهارات القراءة والكتابة، من خلال توظيف إستراتيجيات التدريس والأنشطة القائمة على التعلم المتمايز في البرنامج لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي ذوي صعوبات التعلم. محتوى البرنامج: يحتوي هذا البرنامج على مجموعة من الجلسات الرئيسة، تعالج كل جلسة صعوبة واحدة أو أكثر من صعوبات القراءة والكتابة، زمن كل جلسة ما بين (٤٥-٥٠) دقيقة الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز هنالك مجموعة من الإجراءات التي يجب إتباعها أثناء تطبيق التعليم المتمايز والتي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز وهي - تحديد أهداف التعلم - اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم - تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات - اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات - تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة - إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم

٣٠/٢٦	- إعداد الجلسات التدريبية لتحسين مهارات الفهم القرائي . تطبيق الجلسات التدريبية لتحسين مهارات الفهم القرائي على المجموعة التجريبية	علاجي غير متاح
٣١/٢٧	برنامج الدراسة : استند برنامج الدراسة إلى استراتيجية التعليم المتميز وتم تطبيق البرنامج وفق الخطوات التالية : - التهيئة وتكون على مستوى المحتوى والبيئة الصفية والأساليب والوسائل التعليمية والإدارة الصفية والمخرجات التعليمية والتقييم . المتابعة وتكون بتحديد الواجبات المنزلية ودور الأسرة	علاجي تدريبي غير متاح
٣٢/٢٨	برنامج الدراسة : برنامج تدريبي في صعوبات التعلم وصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة يمكن استخدامه بشكل أوسع في أمانة العاصمة والمحافظات الأخرى تم تحديد ثلاث وحدات لبرنامج التدريبي هي (صعوبات التعلم وصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة) وحدد لكل وحدة تدريبية عددا من الأنشطة والأهداف والتكليفات المنزلية .	علاجي تدريبي غير متاح
٣٣/٢٩	برنامج قائم على استراتيجية متكاملة لتعليم مهاراتي القراءة والكتابة	علاجي غير متاح
٣٤/٣٠	تأسس البرنامج التعليمي للدراسة على استراتيجية التدريس التبادلي بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن وقد حددت الدراسة لبناء البرنامج ما يلي : - أهداف البرنامج العامة والإجرائية - خطوات إعداد البرنامج التعليمي : - تحديد المحتوى الذي سيؤسس عليه البرنامج - توزيع المحتوى على مستويات الفهم القرائي - الاطلاع على الإجراءات التدريسية والتقويمية المستخدمة في دليل المعلم لكل مستوى صفي - تبني استراتيجية التدريس التبادلي - الاطلاع على الإجراءات التدريسية والتقويمية المستخدمة معها في الدراسات السابقة - بناء البرنامج وتحديد الأساليب التدريسية والتقويمية والأنشطة التعليمية والوسائل	علاجي غير متاح

		- تطبيق البرنامج - تطبيق اختبار صعوبات الفهم القرائي بعديا ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها	
٣٦/٣١	تدريبي	اعتمد البرنامج المقترح على الحوار والدراما، وبلغ عدد دروسه أربعة دروس، ثم تنفيذها في ثمان لقاءات لمدة ستة أسابيع، وسار وفق المراحل التالية: ١- اللقاء الأول: وفيه: - مرحلة التمهيد، وفيها يتم تهيئة التلاميذ ذهنيا وفكريا . - مرحلة العرض. - مرحلة التقويم. ٢- اللقاء الثاني، وفيه تتم معالجة المتطلبات السابقة، كما يلي: - مرحلة التمهيد: وفيها تتم مناقشة عامة حول موضوع الدرس حتى نصل إلى القاعدة المقصودة، ويتم رسم مخطط توضيحي تعليمي يدور حول موضوع الدرس. - مرحلة العرض، وفيها يتم حل التدريبات وتطبيق أوراق العمل الخاصة بالمهارة النحوية. - مرحلة التقويم، حيث تصحيح أعمال التلاميذ، ومتابعة الأنشطة المنزلية التي قام بها التلاميذ من خلال أوراق التعلم المنزلية.	متاح وكوده ٣١
٣٧/٣٢	علاجي	تضمن البرنامج المحسوب موضوعات الاختبار الأربعة (الاستعداد للمدرسة - البنت النشيطة- العلم والمعرفة - احب جدي) مرسومة ومنطوقة مشابهة لبرامج الرسوم المتحركة يعرض باستخدام السبورة التفاعلية حيث يتم النطق الآلي المكرر لكل كلمات وجمل الموضوعات عن طريق الحاسوب ثم تقوم الطلبة بمحاكاة النطق وتكراره مع الالتزام بضبط الكلمات وطريقة القراءة كما ينطقها الجهاز وكلما تم الانتهاء من موضوع معين وبعد مراجعته يتم الانتقال إلى موضوع آخر بحسب خطة البرنامج الموضوعة للتطبيق خلال شهرين حيث يتم تصميم البرامج المحسوبة باستخدام برنامج (unity) وهو أحد المحركات الشهيرة في تصميم الألعاب الإلكترونية التفاعلية وتم تحكيم البرنامج وتنفيذه في شهرين بمعدل ٢٤ حصة بمعدل ٣ حصص أسبوعيا	غير متاح
٣٨/٣٣	علاجي	تم إعداد برنامج قراءة مكثف من قبل الباحثة لتدريس المهارات القرائية بشكل يومي لمدة	غير

متاح		٤٥ دقيقة وتم إعداده وفق الخطوات التالية : - جمع معلومات عن التلميذات ذوات صعوبات التعلم وعن مهارات القراءة المهمة لاكتسابها في المرحلي الابتدائية - تحديد الهدف العام من البرنامج وهو تمكين التلميذات من مهارات القراءة - اشتمل البرنامج على أربعة أبعاد : بعد الحروف - بعد الكلمات - بعد الجمل - بعد الاستيعاب القرائي على أن تتقن الطالبات ٨٠% من كل مهارة من المهارات المندرجة تحت الأبعاد الأربعة - التقييم باستخدام الاختبار البعدي	
متاح وكوده ٣٩		٣٩/٣٤ وهى استراتيجيات رون ديفز وهى من إعداد شارون بيفر ١٩٩٩ وقامت الباحثة بنقلها إلى اللغة العربية: <u>أولاً: استراتيجيات رون ديفز :</u> تهدف استراتيجيات رون ديفز إلى تأسيس قاعدة ثابتة للتعلم تخدم الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم وعسر القراءة بصفه خاصه. وتتضمن هذه الاستراتيجيات أربعة مراحل يتطلب تطبيقها التسلسل وإتقان كل مرحله قبل البدء فى المرحلة التى تليها، وقد تم وضع مقاييس للمرحلة الثانية والثالثة والرابعة للتدرج فى بنودها التى تتضمن التالى: ٥- تمارين ديفز للتركيز: يتم التدريب عليها حتى يتعود الطفل عليها ويقوم باستدعائها ذاتيا عند قيامه بأى عملية تعليمية أمامه.(المرحلة الأولى). ٦- تمارين رون ديفز لإتقان الرموز (للحروف والترتيب الأبجدي والكلمات وعلامات الترقيم) تمكن الطفل من التعلم بطريقة أفضل من تمارين الورقة والقلم (المرحلة الثانية). ٧- تمارين ديفز لتعلم الكلمات الأساسية المجردة واستخدام القاموس(المرحلة الثالثة). ٨- تمارين القراءة فتقدم للطفل طرق التعرف على الكلمات المقروءة والفهم الصحيح لما يتم قراءته (المرحلة الرابعة). وسوف تكتفى الباحثة فى هذه الدراسة بتطبيق المرحله الأولى والثانية فقط لضيق الوقت ولعدم توفر حجم العينه الذى يسمح بتطبيق المرحلتين الثالثة والرابعة. <u>المرحلة الأولى:</u> أ- تمارين التركيز لديفز وتتضمن: ٥- تمرين الاسترخاء.	

٦- تمرين التوجيه الذهني.

٧- تمرين الموازنه بكرات المطاط.

٨- تمرين تنظيم مؤشر الطاقة.

المرحلة الثانية:

ب- تمارين إتقان الرموز وتتضمن:

٧- إتقان الحروف الأبجدية بأشكال الحروف مفردة وحسب مواقعها في الكلمة وأسمائها وأصواتها.

٨- قراءة الحروف بالتسلسل الأبجدي وتعلم مفهوم (قبل وبعد وبين) من معرفة مواقع الحروف في هذا التسلسل.

٩- إتقان الحركات الثلاث (الفتحة والضمه والكسره) مع الحروف بالتعرف عليها ونطقها بأصواتها الصحيحه. (تم إضافة هذا التمرين لتمرين ديفز حتى يتلائم البرنامج مع احتياجات تعلم اللغة العربية).

١٠- إتقان المد (بالألف، الواو، الياء) مع الحروف وفي الكلمات. (تم إضافة هذا التمرين لتمرين ديفز حتى يتلائم البرنامج مع احتياجات تعلم اللغة العربية).

١١- إتقان علامات الترقيم بأشكالها وأسمائها واستخداماتها الأساسية.

١٢- تعلم مهارة استخدام التسلسل الأبجدي للبحث في المعجم.

وفيما يلي عرض للمرحلتين الأولى والثانية والأدوات المستخدمة في المعالجة.

*المرحلة الأولى من استراتيجيات ديفز:

أ- تمارين التركيز لديفز:

تهدف تمارين التركيز الذهني هذه إلى تدريب الطالب على التركيز الصحيح والدقيق على المادة التعليمية التي أمامه حتى يصبح التعلم بالإدراك الحسي صحيحاً وفعالاً معه. لذلك أكدت الاستراتيجيات الخاصه بديفز على ضرورة إكساب الطالب مهارات التركيز قبل البدء في العملية التعليمية وإعتبارها أساسيه وضروريه لتفعيل فنياتها العلاجيه. وبما أن الطلاب من ذوى صعوبات التعلم والقراءة يعانون من مشكلة الإدراك غير الصحيح لما أمامهم وحولهم من مواد تعليميه، فإن الحل لمشكلتهم يكون بتصحيح الاضطراب في هذا الإدراك قبل البدء في تمرينهم على مهارات اللغة. ويعنى هذا تصحيح الصعوبات النمائية المسببه للصعوبات الدراسيه.

وتقوم تمارين ديفز للتركيز بعملية التصحيح بالتنسيق والتناغم بين المراكز الحسيه داخل المخ وبين الأعضاء الحسيه للرؤية والسمع والحركة والتوازن والإحساس بالوقت والتتابع.

وبتكرار التدريب على هذه التمارين يتم اكتسابها كمهارات يقوم بها الطالب الذى يعانى من الصعوبات تلقائياً وذاتياً، عندما يجد هناك الحاجه لإحساسه بالإدراك الصحيح لما حوله عند قيامه بالعملية التعليمية.

ويقول ديفز إنه إذا تم التدريب على التحكم الذاتى فى هذه الأجهزة الحسيه والتنسيق بينها وبين نقطة الإدراك الحسى فى عقل من يعانى من العسر القرائى، يمكنه عندئذ أن يقوم بنفسه بتصحيح الرؤية المشوشة ذات الثلاثة أبعاد التى تسبب الصعوبات والتى تجعله يدرك صورة الشئ فى خياله بدلاً من اسمه المكتوب، أو يرى الكلمه بأشكال وأوضاع مختلفه تتحرك أمامه. وبهذا التصحيح يمكنه أن يجعل نقطة الإدراك تتوجه نحو الرؤية الواضحة الثابتة المطابقة للواقع ببعدين. ويصبح الانتقال لديه بين الحالتين تلقائياً يستغرق أقل من ثانیه. (Davis 1994,62-68)

تمارين التركيز عند ديفز:

٥- تمرين الاسترخاء: إن الهدف منه هو السيطرة على الضغوط والتوتر الذى يصحب عادة عملية محاولة القراءة لدى الطلاب الذين لديهم عسر قرائى، لذلك فإن تمارين التركيز تبدأ بهذا التمرين، وفى هذا التمرين يطلب من الطالب أخذ نفساً عميق ويقوم بحبسه لمدة ثانیه ثم إطلاقه ببطء وبتنهد قوى بصوت عالى فيه (آه). ويكرر هذا التمرين ثلاث مرات إلى أن يتم الشعور بأن الهدوء قد تخلل الى أطراف الطالب وبحيث ينتشر فى جسمه الإحساس بالراحه والهدوء والاسترخاء ويطرد من داخله الشعور بالتوتر والقلق. ويتم القيام بهذا التمرين دائماً قبل تمرين التركيز عند القيام بالقراءة أو الكتابه أو الانتباه فى العملية التعليمية، كما أنه يستخدم فى بدايه كل جلسه وفى نهايتها لتجديد النشاط وعند الاحساس بالغضب لتنمية القدرة على التحكم فى السلوكيات.

٦- تمرين التوجيه ذهنى: إن الهدف من هذا التمرين هو توجيه قدرات الطالب الجسميه والعقليه الى الواجب التعليمى فى أى وقت تتطلب فيه العملية التعليمية التركيز حتى تكون فعاله ومؤثره. ويعتبر هذا التمرين العامل الأساسى فى تمارين التركيز. وتعتبر التمرينان الباقيان من العوامل المساعده التى تساند فى عملية تصحيح الرؤية المشوشة لمن يعانى من صعوبة القراءة وتحويلها إلى الرؤية الواضحة كما سبق ذكره. لذلك فإن هذا التمرين والتمرين الذى يسبقه يجب أن يكتسب ليصبح ذاتياً يستخدمه الطالب عند الحاجه إلى التركيز فى أى عملية تعليميه أمامه. وفى هذا التمرين يطلب من الطلاب إغلاق أعينهم ثم تخيل أنفسهم

وهم يقومون بأنشطته مختلفه بينما هم جالسون فى أماكنهم لا يبرحونها. ثم يتكلم كل واحد منهم عن النشاط الذى يقوم به فى مخيلته، وبعدها يطلب من كل واحد منهم أن يتخيل أنه قد قام من كرسية ووقف أمامه، ثم يمشى ويقف خلف نفسه ويمسك كتفيه بيديه وينظر بعينه وهو فى الخيال إلى قمة رأسه من الخلف فى خط مستقيم خلال الرأس إلى العمل التعليمى الذى أمامه. ويتم سؤال كل واحد منهم إذا ما تمكن من تخيل ذلك وعند تحريك رأسه بالموافقة وعينه مغمضتين، يطلب منه فتح عينيه والنظر بتركيز إلى المادة التعليمية التى أمامه. وهذا التمرين يكرر دائما عند القراءه أو الكتابه أو الانتباه والاستماع. كما أن هذا التمرين الذى سبقه لا يتوقف استخدامه طوال فترة التدريس باستخدام الاستراتيجيات العلاجية. بينما يتوقف استخدام التمرينين الثالث والرابع بعد التدريب عليهما لمدة ثلاثة اسابيع.

٧- تمرين الموازنة بكرات المطاط: الهدف منه هو تعزيز وتوازن قدرات الطالب جسيما وعقليا وذهنيا على التركيز بالموازنة. ويستمر التدريب عليه لمدة ثلاثة أسابيع. وفى إجراءاته يطلب من الطلاب الوقوف فى صف واحد. ثم يتقدم كل واحد بدوره ليقف أمام الباحثة على بعد ست خطوات ويبدأ بتمرين الاسترخاء والتركيز على كرتى المطاط فى يد الباحثة. ثم يقف على رجل واحد ويوازن نفسه ولن يقع إذا كان تركيزه على الكرتين أمامه. ويستلم كرة واحدة أولا ثم الكرتين ثانياً التى ترميها إليه الباحثة بيديه من أمامه بمحاذاة صدره. وبعد ذلك يعود إلى مكانه ويأتى الذى بعده ويكرر النشاط معه ومع جميع من فى الصف بعده. ثم يكرر مره أخرى مع كل واحد منهم مرة أخرى ولكن يتم رمى الكرة ثم الكرتين ليمسكها الطالب بيديه من جهة اليمين ثم من جهة الشمال من وسط جسمه. ويعاد هذا التمرين مع جميع الطلاب.

٨- تمرين مؤشر تنظيم الطاقة: إن الهدف من هذا التمرين هو تدريب الطالب على التحكم وتنظيم معدل الطاقة والنشاط خلال عملية التعلم والتفاعل الاجتماعى داخل الجماعه التعليميه، ويستمر التدريب على هذا التمرين لمدة ثلاثة أسابيع مع تمرين كرات المطاط. وفى هذا التمرين يقدم جدول مؤشر الطاقة لكل طالب الذى يبدأ بخانه بها رقم (١) حتى رقم (٩)، ويتحرك المؤشر من اليمين الى اليسار إلى الخانات التى تحتوى على الترقيم من رقم ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، وكل مؤشر يرتبط بنشاط معين يتم شرحه للطلاب وربطه بمؤشر الراديو بتقديمه لهم

وتوضيح كيف يمكننا بتحريك المؤشر ضبط المحطه التى نريدها وكذلك يمكنهم بتحريك مؤشرهم الذى أمامهم ضبط نشاطهم المناسب لكل عمل يقومون به. ويؤشر رقم (١) إلى أقل قدر من النشاط وهو نشاط النوم. أما رقم (٩) فيؤشر الى أقصى درجات النشاط مثل الركض بأقصى سرعه للفوز فى السباق، ويمثل رقم (٥) الدرجة المناسبه لقمة الانتباه فى الفصل وغيره من الأنشطة المطلوبه فى أثناء العمليه التعليمية. لذلك يطلب من كل طالب فى الفصل أن يضبط مؤشر طاقته على الرقم (٥) وتذكره الباحثه به دائما عندما يبدأ الطفل فى الهدوء او فى الانفعال بصورة مبالغ فيها(عادة ما يظهر الطلاب المصابون بالعسر القرائى أما فرط حركه او خمول زائد والعزوف عن المشاركة فى أى نشاط). ويمكن للطلاب أن يخلقوا أعينهم وتخيل باقى الأنشطة وفقا لتدرج المؤشر عندما يتم شرح كل نشاط لهم وربطه برقم معين، أو أن يفتحوا أعينهم ويقومون بتمثل كل نشاط من تلك الأنشطة ويطلب منهم تحديد الرقم المناسب لهذا النشاط وفقا للتدرج الذى تم شرحه لهم قبل ذلك.

*المرحلة الثانية من استراتيجيات ديفز:

ب- تمارين إتقان الرموز لديفز:

تهدف عملية إتقان رموز اللغة إلى تدريب الطالب ليتمكن من عناصر اللغة المكتوبة والمقروءة ولغة الكلام، وتلك العناصر تكون المعلومه لديه عن رمز الكلمه التى تشمل:

٤- المعنى أو المعانى.

٥- صوت الكلمة (النطق).

٦- شكل الكلمة المكتوب.

وبدون فهم الطالب وتمكنه من الربط بين هذه العناصر الثلاثة، لا يمكن أن يتقن رمز الكلمة. لذلك فإنه عندما يقوم بتشكيل شكل الكلمة وهى الرمز ومعناها بيديه مستخدما الصلصال مطابقاً ومماثلاً للجملة التى تعطى كمثال للمعنى، ثم يقوم بنطق صوتها، يصبح متمكناً من العناصر الثلاثة التى تكون الكلمة.(Pfeiffer 1999, 32-33) أما الحرف فيتم إتقانه عن طريق تكوين المعلومه لدى الطالب عن عناصر رمز الحرف الثلاث:

٤- أسم الحرف.

٥- صوت الحرف (النطق) مع الحركة أو المد.

٦- شكل الحرف منفرداً أو بحسب موقعه من الكلمة.

وعندما يشكل الطالب رمز الحرف بالصلصال بثلاثة أبعاد بيديه ينتقل الإحساس بالشكل عبر الأصابع واليدين إلى مركز التعلم في المخ، ويثبت فيه نطق اسم وصوت الحرف بمصاحبة تمرين التركيز والتوجيه الذهني. وهنا يتمكن الطالب من عناصر رمز الحرف الثلاثة.

وفيما يلي عرض لتمرين إتقان الرموز:

٦- تمرين إتقان الحروف الأبجدية: إن الهدف من هذا التمرين هو تمكن وإتقان الطالب من رمز كل حرف بحيث يتم التعرف عليه وتميزه عن بقية الحروف باسمه وصوته وشكله. ولا يتم ذلك إلا عندما يقوم بصنع الرمز بيديه ونطق صوته صحيحاً وتعتبر هذه بداية العملية التعليمية التي يمكن تنفيذها في الخطوات التالية:

- يقدم الصلصال للطالب ويطلب منهم صنع حبال صغيرة منه قطرها مثل القلم الرصاص. وبعد ذلك صنع أشكال هندسية من هذه الحبال مثل الدائرة والمربع والمثلث والمستطيل بهدف تدريب أيديهم على تشكيل الصلصال.
- تقدم بطاقات الحروف بالتسلسل الأبجدي لكل طالب ويطلب منه بعدها تشكيل نفس الحرف الذي في البطاقة بعدة نسخ من الصلصال.
- كلما ينتهي الطالب من تشكيل عدة نماذج من الحرف الواحد بشكله منفرد وشكله حسب موقعه في الكلمة كما في البطاقة، يطلب منه اختيار أفضل واحد من كل أشكاله حسب اقتناعه، مع تعزيز الشعور لديه بأن هذا الحرف يعود له لأنه صنعه بيده، عندئذ يطلب منه الوقوف وإجراء تمرين الاسترخاء ثم التركيز ثم رسم صورة ذهنية لتلك النماذج وعيناه مغمضتان والتأكيد على ذلك بهز رأسه بالإيجاب عند تمكنه من ذلك. وبعدها يطلب منه فتح عينيه والإشارة إلى الحرف وهو يقول له: أنت الحرف....(إسمه وصوته المرتبطان بأشكاله التي أمامه وفي ذهنه).
- يقوم الطالب برص الحرف بشكله منفرد في العلبة المعدة لذلك بالتسلسل الأبجدي. ثم يبدأ في تشكيل الحرف الذي يليه وهكذا إلى أن ينتهي من اتباع نفس الطريقة مع بقية الحروف.

٧- تمرين إتقان التسلسل الأبجدي: عند الانتهاء من تشكيل الحروف بشكلها المنفرد وحرصها بالتسلسل الأبجدي في العلبة والتأكد من إتقانها، يقدم لكل طالب شريط الحروف (شريط عريض مطبوع عليه الحروف الأبجدية بالتسلسل وبنط

عريض) ويوضع بجوار العلبة لمقارنة كل تلميذ الشريط بحروفه. ثم يبدأ كل منهم بقراءة أسماء الحروف من الأول إلى الآخر وبالعكس وهم ينظرون إلى الشريط والعلبة. وبعد ذلك يطلب من كل منهم القراءة بدون النظر إلا عند الحاجة وبعدها تتم القراءة وعيون الطلاب مغمضة. وبعدها يتم توجيه أسئلة إليهم عن الحرف الذى يسبق والذى يلي أحد الحروف وكذلك الحرف الذى يأتى بين حرفين. والهدف المقصود من ذلك هو تكوين مفاهيم قبل وبعد وبين لدى الطلاب. أما الهدف الأساسى لهذا التمرين فهو إتقان الطالب للحروف وتسلسلها الأبجدي بحيث تبقى مسجلة فى ذهنه بتسلسلها فلا ينساها عند التعرف على أى من حروفها، أو استخدامها منفردة فى بعض الأحيان مثل عند استخدام المعجم ودليل الهاتف اللذان يتم تقديمهما للطلاب وتدريبهم على استخراج بعض الكلمات من المعجم وأرقام هواتف والديهم من الدليل. وعندما يتمكن الطالب من التعرف وقراءة جميع الحروف بتسلسلها الأبجدي يطلب منه تشكيل نموذج لنفسه من الصلصال بعد أن تقوم الباحثة بتشكيل نموذج لنفسها من الصلصال أيضا كمثال. والهدف من ذلك هو زرع الثقة بنفس الطالب فى نفسه ومراقبة هذا التغير فى هذا التشكيل الذى يطلب منه إعادة تشكيله كلما أتقن مهارة من مهارات القراءة.

٨- تمرين إتقان الحركات الثلاث (المد القصير بالفتحة والكسرة والضمة) وإتقان المدود الثلاثة (المد الطويل بالألف والياء والواو): والهدف من هذا التمرين هو تدريب الطالب على المهارة الثانية والثالثة فى اللغة العربية وهى صوت ونطق الحرف بالحركة أو المد. وحيث أن الحركات والمد غير موجودة أصلا فى اللغة الإنجليزية، قامت الباحثة بإضافة هذا التمرين على المرحلة الثالثة من تمارين ديفز لإتقان الرموز. ويطلب من كل تلميذ تشكيل الحركة والمد المشابه لها فى الصوت من الصلصال مع نمودجين من الحرف، نموذج مع الحركة ونموذج مع المد حسب الشكل فى البطاقات المقدمة إليه. ثم يطلب منه الوقوف والتركيز ثم قراءة نموذجى هذا الحرف أولاً مع الحركة وثانياً مع المد بصوت واضح وهو يشير إليهما. وبعدها يغمض عينيه ويقرأها. ويسأل إذا أصبحت تلك النماذج موجودة فى ذهنه. وإذا كانت إيماءة رأسه بالموافقة، يفتح عينيه ويضعها فى العلبة بالتسلسل ويبدأ فى تشكيل الحرف الذى يليه. ويتم تكرار ذلك مع بقية الحروف. وقد قامت الباحثة بأخذ رأى المختصين فى اللغة العربية عن طرق

تقديم هاتين المهارتين إلى الطلاب، فوجدت أن هناك طريقتين: الطريقة الأولى هي تتبع تقديم حركة واحدة والمد المشابه لها مثل الفتحة والألف مع جميع الحروف، ويتبعها تقديم الحركة الثانية والمد المشابه لها مثل الكسرة والياء مع جميع الحروف وأخيراً تقديم الحركة الثالثة والمد المشابه لها مثل الضمة والواو مع جميع الحروف أيضاً. والطريقة الثانية هي تتبع تقديم الحركات والمدود الثلاثة مع الحرف الواحد بالتسلسل من أول حرف بالأبجدية إلى آخر حرف. وسوف تقوم الباحثة باستخدام الطريقة الأولى حيث أن المزج بين تقديم الحركة مع المد سوف يكون عاملاً فعالاً مساعداً للطلاب على الربط بين المد القصير والمد الطويل فيسهل عليهم تثبيت شكل الحركة وحرف المد مع الصوت والنطق المشابه بينهما. فمثلاً كان من السهل على الطالب أن ينطق الحرف مع الضمة والمد بالواو لأن النطق مشابه.

٩- تمرين إتقان علامات الترقيم: إن الهدف من تدريب التلاميذ على تعلم وإتقان

علامات الترقيم هو سهولة التعرف عليها من أشكالها وفهم الغرض من استخداماتها لتطبيق ذلك في عملية القراءة فيما بعد يتم شرح معنى التوقف عن القراءة عند مشاهدة أى علامة من علامات الترقيم فى النص المقروء أمامهم. ثم تقدم لهم بطاقات علامات الترقيم وعددها ١١ بطاقة. ويطلب من كل منهم تشكيل علامة من الصلصال ووضعها بجانب شكلها فى البطاقة ثم الوقوف والتركيز والإشارة إلى النموذج والقول: أنت علامة --- وتستخدم فى --- وعندما أشاهدك أتوقف عن القراءة. ثم يتكرر ذلك التدريب مع بقية علامات الترقيم ويتم تقديم جمل شفهيته من الباحثة ومثلها من الطالب لتمثيل استخدام كل علامة عند الانتهاء من إتقانها.

١٠- تمرين التدرب على استخدام التسلسل الأبجدي للبحث فى المعجم: إن

الهدف من هذا التمرين هو إعداد الطالب للاعتماد على نفسه فى عملية التعلم. كما أن هذه الخطوه هى التى تسبق الخطوه التى تليها مباشرة فى المرحلة الثالثة فى إستراتيجيات ديفز وهى إتقان الكلمات الأساسية المجردة بعد استخراج معناها من المعجم. (Pfeiffer 1999, 40) ولكن الباحثة لن تقوم بتطبيق هذه المرحلة بسبب ضيق الوقت.

* الأدوات الخاصة بالمواد المستخدمة للتدريب على مهارات ديفز للقراءة:

إن الهدف الرئيسي لهذه المواد هو لاستخدامها في تطبيق أدوات الدراسة الخاصة بعلاج العسر القرائي أو الديسلكسيا.

١- تعليمات الخطوات الإجرائية: وهو عبارة عن كتيب من ١٥ صفحة يتضمن تعليمات الخطوات الإجرائية التي يجب اتباعها بالتسلسل لتنفيذ تمارين ديفز لتعليم مهارات القراءة للطلاب في المرحلة الأولى والثانية التي طبقتها الباحثة. وهذه التعليمات التي قامت الباحثة بترجمتها من تعليمات رون ديفز الأصليه هدفها هو تدريب وتعليم من يقوم بتنفيذ هذا البرنامج عليها ليتمكن من التطبيق الصحيح للبرنامج.

٢- كرات المطاط (الكوش) للموازنة: وهي عبارة عن كرتين مصنوعتين من أربطة المطاط، وهذه الخاصية تميزها من حيث أنه يمكن للطلاب أن يمسكها بسهولة، وتستخدم كرات المطاط في تمرين الموازنة لتعزيز قدرة الطالب على التركيز جسدياً وعقلياً وذهنياً.

٣- كشف مؤشر الطاقة: وهو عبارة عن جدول على شكل نصف دائرة مقسمة إلى ٩ أرقام موزعة على ٣ خانات. ويكون لون الأرقام من ١ إلى ٣ هو اللون الأزرق ويمثل الهدوء والراحة والنوم، والرقم من ٤ إلى ٦ هو اللون البنفسجي ويعكس النشاط المعتدل حيث يمثل الرقم ٥ قمة التركيز والانتباه في الصف، ومن الرقم ٧ الى الرقم ٩ يمثل اللون الأحمر قمة النشاط والحركة مثل اللعب في الساحة والاشتراك بالمباريات وكذلك شدة الانفعال والغضب. لذلك يستخدم جدول مؤشر الطاقة للتحكم وتنظيم معدل النشاط أثناء عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي.

٤- بطاقات الحروف: وهي عبارة عن ٢٨ بطاقة مستطيلة الشكل مطبوع على كل منها أحد حروف الهجاء بشكله منفرداً وشكله أول ووسط وآخر الكلمة. إضافة إلى الألف المقصورة والتاء المربوطة والهاء بشكلها مع الحروف العادية، وتستخدم بطاقات الحروف كنماذج ليقوم الطالب في تمرين إتقان الرموز بتشكيل رمز الحرف حسب أشكاله الموجودة في البطاقة.

٥- شريط الحروف الأبجدية.

٦- علب الصلصال، علب الورق المقوى، أدوات تقطيع من البلاستيك، كشف الأشكال الهندسية.

٧- بطاقات الحركات والمد بأشكاله الثلاث مع كل حرف.

٨- بطاقات علامات الترقيم.

٩- معجم اللغة العربية.

تتمثل فلسفة البرنامج في مسلمة مؤداها أن لكل من القراءة والكتابة تأثيرات تبادلية فاعلة؛

غير

علاجي

٤٣/٣٥

متاح		فالكتابة تؤدي إلى تحقيق تنمية في القراءة، كما أن التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة معاً، لذا فالبرنامج التدريبي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باستخدام الوعي الصوتي. استغرقت مدة تطبيق البرنامج ٦ أسابيع بمعدل مرتين كل أسبوع، بالإضافة إلى تخصيص أسبوع كامل في نهاية البرنامج؛ لإعطاء تغذية مرتدة تساعد التلاميذ على مراجعة جميع التدريبات.	
غير متاح	علاجي	تم تدريس البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بوحدهات الثلاث: الوحدة الأولى بعنوان عجائب وغرائب - الثانية عنوانها رحلة إلى القمر - والثالثة عنوانها يوميات تلميذ، ودروسها العشرة، حيث اهتم كل درس بعلاج ثلاث صعوبات قرائية، واستغرق تدريس كل درس ثلاث حصص، وبالتالي يصبح مجموع تدريس حصص البرنامج العلاجي ثلاثين حصّة، واستغرق التدريس مدة خمسة أسابيع بواقع ست حصص أسبوعياً.	٤٤/٣٦
متاح	علاجي	ب- برنامج التعلم النشط لخفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية: يعتبر الطفل المحور الأساسي لأي برنامج يتم تخطيطه ولذلك يجب على القائم على البرنامج أن يضعه وفقاً لأعمار الأطفال وحاجاتهم الأساسية. وترى الدراسة أنه ينبغي أن تكون هذه البرامج فعالة في التزويد بالخبرات والمهارات التي تحقق أهدافاً ليست بآنية إنما على المدى البعيد، فتساعد الطفل على التعلم بفاعلية من خلال تنمية جوانب شخصيته، لتخفيف الصعوبات التي تواجهه. وقد تضمن البرنامج الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم من أجل خفض صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدتها الباحثة بغرض تدريب أفراد المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من البرنامج، وذلك من خلال مشاركتهم في الأنشطة والمهام المتضمنة، وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي تركز عليها برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم التعليمية، وأن تكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير، حتى لا يعتقد الطالب في صحة ما قام به، وأن يكون النشاط في متناوله ومن خلال أنشطته لمساعدة الطالب على التعلم وليس من	٤٥/٣٧

خلال تعليمه بصورة مباشرة ولكن تقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا تطلب الأمر ذلك، وتشجيعه على الاستقلالية في الأداء والتعلم الذاتي بصورة تدريجية، وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعى أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء التلاميذ.

■ الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس والركائز العامة والفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي من شأنها إنجاح البرنامج، وفيما يلي مجموعة الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي الحالي:

(١) الأسس الإنسانية والأخلاقية:

حيث يراعى حق التلميذ ذي صعوبات التعلم في العمل مع زملائه، وكذلك حقه في القبول بدون قيد أو شرط وقابلية السلوك للتعديل والتغيير، كذلك مراعاة أخلاقيات العمل مع الزملاء وسرية البيانات والعلاقات المهنية التي تقوم على الألفة والتسامح.

(٢) الأسس الفلسفية والتنظيرية:

استمد هذا البرنامج أصوله من التعلم النشط، المتمثلة في أن يصبح الطالب مشاركاً في العملية التعليمية لا متلقي فقط وفنياته المختلفة، حيث أظهرت الدراسات أنها ذات فعالية في خفض صعوبات تعلم القراءة.

(٣) الأسس التربوية للبرنامج:

الحاجة إلى التدريب والتوجيه المستمر، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة لأنهم في أمس الحاجة إلى التدريب والتوجيه، لضعف مستواهم.

وراعت الباحثة الخصائص العامة للنمو في هذه المرحلة التعليمية والخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وقد راعت الباحثة الفنيات التربوية داخل الفصل الدراسي، مثل المهام التي يتعامل معها التلميذ وأساليب التقويم والتعزيز، وتوقعات المعلمين عن أدائه، كما راعت الباحثة أن يكون البرنامج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ومكملاتها ومدعماً للمفاهيم التربوية التي يحتوى عليها.

(٤) الأسس النفسية والاجتماعية:

تضمنت تلك الأسس ما يلي:

- الحرص على أن يسود الحجرة جو من الصراحة والأمانة والاحترام المتبادل.
- مراعاة احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- أن يكون محتوى البرنامج في مستوى التلاميذ ويسهل تعلمه والاستفادة منه.
- أن يحقق البرنامج الأهداف التي تم تحديدها.
- أن يغطي المحتوى كل قيم البرنامج.

- مراعاة الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة التجريبية.

■ التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، وكذلك الإجراءات العلمية لتنفيذ البرنامج، والتي تتضمن الإعداد المبدئي للبرنامج وما يشتمل عليه من خلفية الباحثة النظرية، والبرنامج في صورته الأولية، والفنيات والأنشطة المستخدمة في الجلسات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ثم العرض على المحكمين، والقيام بالدراسة الاستطلاعية، وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج:

١- تعريف البرنامج:

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: "خطة منظمة ومحددة تقوم على أسس علمية وتربوية تتضمن مجموعة من الأنشطة والفنيات المحددة بجدول زمني، وتهدف لخفض بعض صعوبات التعلم في القراءة: "البصرية/السمعية، الجهرية، التعبيرية، القدرات القرائية، المفاهيم القرائية"، لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية".

٢- مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج، على عدة مصادر منها:

- قراءات الإطار النظري للدراسة والذي يتم عرضه تفصيلياً في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

- الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها والتي يتم عرضه تفصيلياً في الفصل الثالث من هذه الدراسة، والتي تناولت فاعلية برامج التعلم النشط المعدة لهذه الفئة من أفراد العينة والتي تحاول قدر الإمكان خفض صعوبات التعلم الأكاديمية، على سبيل المثال لا الحصر دراسة: ريتشارد كرو Richard Crowe، ٢٠٠٠؛ جون براكسون وآخرين John Braxton، et al، ٢٠٠٠؛ ريتشارد جرمين Richard Germaine، ٢٠٠٠؛ سيومان رايموند تينج وآخرين Ting Siu Man Raymond، et al، ٢٠٠٠؛ صلاح عميرة، ٢٠٠٢؛ رحاب صالح محمد، ٢٠٠٢؛ سالم محمد عبد القادر، ٢٠٠٥).

٣- أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج:

حددت سعدية بهادر (٢٠٠٢) أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

أ- لمن؟ To Who

سيتم تطبيق البرنامج على أطفال تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي (ذكور/

إناث) الذي يتراوح أعمارهم من (٨-٩) سنوات.

ب- لماذا؟ Why

يهدف هذا البرنامج إلى:

- محاولة الكشف عن أهم مجالات صعوبات التعلم في القراءة لدى أفراد العينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إعداد وتطبيق برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدى أفراد العينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كشريحة تمثل فئة عمرية ذات أهمية حيوية بالنسبة لأي مجتمع يحرص على استغلال ما لدى أبنائه من إمكانيات واستعدادات وقدرات مختلفة، ومن ثم الاستفادة المؤسسات التعليمية من خلال إسهام علمي ودراسة علمية في مجال الإرشاد النفسي للأطفال في مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ج- ماذا؟ What

يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة والفنيات المختلفة والتي تناسب مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، هذه الفنيات تضم (إستراتيجية تعاون الطالب، والتعليم التوصيلي، إضافة إلى لوح وبرية - لعب أدوار - الملاحظة - النموذج)، وجميعها فنيات معدة لتحقيق الهدف من الدراسة وقد تناولتها الباحثة بالشرح المفصل في الفصل الثاني من الدراسة.

د- كيف؟ How

تتضمن الإجابة على هذا السؤال تحديد الاستراتيجيات التربوية التي يجب إتباعها في تنفيذ البرنامج والسعي نحو تحقيق أهدافه، والتي من أهمها:

■ إستراتيجية تحديد الأدوار:

بالنسبة للباحثة:

يتحدد دور الباحثة في التوجيه والإرشاد والتعليم والتيسير علي التلاميذ بدلا من الدور التقليدي في إعطاء المعلومة كمصدر وحيد لها.

بالنسبة للمتعلم:

يكون مشارك في العملية التعليمية يبحث عن المعلومة بنفسه ويتعلم ذاتيا، ويشارك أقرانه في تعليم بعضهم البعض.

■ إستراتيجية العرض والتقديم:

تطلب الباحثة من أطفال (المجموعة التجريبية) أن يجلسوا في شكل نصف دائرة أو على شكل حرف (U)، وتقف هي أمامهم بحيث يراها كل أطفال المجموعة.

■ إستراتيجية نسبة عدد الأطفال إلى المشرفة:

عدد الأطفال في المجموعة التجريبية ١٠ تلاميذ.

- إستراتيجية تنظيم المكان والبيئة الفيزيائية للمكان:
المكان الذي سوف تتفاعل فيه الباحثة مع الأطفال هي المكتبة، مسرح المدرسة.

هـ - متى؟ When

تحتاج هذه الدراسة لتطبيق البرنامج مدة حوالي (١٤) أسبوعاً، بواقع ٣ أيام في الأسبوع، هم الأحد والاثنين والثلاثاء وهي الأيام التي يكون فيها الأطفال متواجدين فعلياً في المكان المحدد لمدة (٤٥) دقيقة، ابتداء من الساعة التاسعة صباحاً وحتى العاشرة إلا الربع مع مراعاة المرونة في الوقت إذا احتاج النشاط أكثر أو أقل.

- صلاحية البرنامج للتطبيق من خلال عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض البرنامج بصورته الأولى الذي يتكون من (٤٢) جلسة على (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، بهدف التحقق من الآتي:

- دقة الصياغة اللفظية والعلمية للبرنامج.
- مدى شمولية الأبعاد لخفض صعوبات تعلم القراءة.
- مدى مناسبة الفنيات والأنشطة المستخدمة لتنفيذ الجلسات.
- مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق كل هدف.
- مدى مناسبة زمن كل جلسة.

قامت الباحثة بحصر آراء السادة المحكمين والتي تتمثل في المحاور السابقة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

- إجراءات تقييم البرنامج:

(١) القياس القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار صعوبات تعلم القراءة، وذلك لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة، للتعرف على مستوى المهارات الاجتماعية بمجالاتها الفرعية، قبل إجراء الجلسات.

(٢) القياس البعدي:

قامت الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بتطبيق اختبار صعوبات تعلم القراءة، على أفراد المجموعة التجريبية للتعرف على مدى التحسن الذي طرأ على هؤلاء الطلاب، كنتيجة لجلسات البرنامج، ومقارنتها بنتائج المجموعة الضابطة.

(٣) القياس التتبعي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهرين وتوقف إجراءاته تقوم الباحثة بتطبيق

		اختبار صعوبات تعلم القراءة، على طلاب المجموعة التجريبية للوقوف علي مدي استمرارية فعالية البرنامج.	
غير متاح	علاجي	٤٦/٣٨ تم تصميم البرنامج المقترح باستخدام باوربوينت لعلاج صعوبات القراءة وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويحتوي البرنامج على ثمانية دروس كل درس يشتمل على الأهداف الإجرائية السلوكية، محتوى الدروس العلاجية، إستراتيجية التدريس، ومجموعة من التدريبات والأنشطة المصاحبة كتنقيح تكويني أو مرحلي للدروس، ومؤشرات ودلائل وجود الصعوبة، ودور المعلم ومسؤوليته في علاجها، وتحديد الزمن المناسب لكل درس، وسار تصميم البرنامج وفقاً للخطوات التالية: - تحديد الأسس المعرفية واللغوية والتربوية والنفسية والاجتماعية للبرنامج: - تحديد أهداف البرنامج. - تحديد محتوى البرنامج وتصميمه باستخدام الباوربوينت وقد تم إعداد طبقاً لمجموعة من المراحل: (مرحلة الإعداد والتصميم، مرحلة الإنتاج). - واستخدمت الباحثة مجموعة من الإستراتيجيات المناسبة لذوي صعوبات القراءة ومنخفضي الوعي الفونولوجي	
غير متاح	تدريبي	٤٧/٣٩ مر تصميم البرنامج المقترح في الرياضيات واللغة العربية، متضمناً بعض النماذج التطبيقية في ضوء أهم تقنيات التعليم الحديثة المناسبة لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة وفقاً للتالي: - التعريف بالبيانات: وهذا الجزء يزودنا بمعلومات عن البرنامج من حيث العنوان والمؤلف اسم المبرمج نوع البرنامج الكمبيوتر، والموضوع والمهارات اللازمة والتاريخ ونظام الكمبيوتر الذي يحتاج إليه البرنامج وما يحتاج إليه البرنامج من ذاكرة. - العنوان: يكون على الشاشة الأولى للمعلومات التي يمكن لمستعمل البرنامج أن يراها. - أهداف البرنامج. - الاختبار القبلي. - قائمة الاختيارات. - الإرشادات.	

		- المحتوى التعليمي للدرس والأنشطة التعليمية. - برامج علاجية فرعية. - التغذية الراجعة. - إعطاء تلميحات. - حفظ السجلات. - الاختبار البعدي. - الخروج من البرنامج. - مراجع ختامية. - النتائج. - نصائح علاجية. - نهاية البرنامج. وبالتحديد فقد احتوى البرنامج التعليمي المقترح على العناصر التالية: - تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة. - تحديد محتوى البرنامج. - تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج. - تحديد خطوات تنفيذ البرنامج. - كتابة السيناريو. - تحديد أساليب تقويم البرنامج.	
غير متاح	علاجي	اعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس التربوية واللغوية والنفسية والاجتماعية التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع الكويتي وطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تم تحديد ما يلي: - تحديد أهداف البرنامج. - تحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة للبرنامج. - تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج. - تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للبرنامج. - تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج	٤٩/٣٩

		وتضمن تطبيق البرنامج ما يلي: • التصميم التجريبي للبحث واختيار عينة البحث: - تم اختيار مجموعة تجريبية، وعددها (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم من مدرسة خيطان الابتدائية. - تم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً على مجموعة البحث؛ بهدف معرفة صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. - تم تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي للمجموعة التجريبية. - تم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث؛ لمعرفة الفروق الجوهرية بين القياسين القبلي والبعدي في الصعوبات القرائية. المعالجة الإحصائية للنتائج.	
غير متاح	علاجي	يهدف البرنامج الحالي إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في الصفوف الرابع من المرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من الأنشطة المنظمة داخل غرفة المصادر، وتتكامل هذه الأنشطة بحيث تواجه الصعوبات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.	٥٠/٤٠