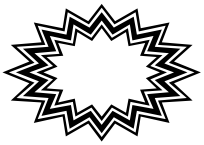
الـفـصل الأول

الإطــار العــام للبحث



الاطار العام للبحث

المقدمة:

لقد كرم الله تعالي الإنسان وفضله علي سائر المخلوقات تفضيلا واسبغ عليه نعمة ظاهرة وباطنه ومن هذه النعم العقل التي فتحت ابواب الفضاء علي مصرعيه للإنسان ونعمه العلم التي بها مفتاح الحكمة.

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الفرد، فهي الاساس الذي تبني عليه شخصيه الفرد بكل معالمها ومسمياتها، ومن خلال التنشئه التي يتلقاها الفرد يبدا في اكتساب نمط معين من أنماط السلوك، كما أنه إذا مر من هذه المرحلة بشكل جيد بمعني إشباع جميع إحتياجاته الجسمية، الانفعاليه، النفسيه وغيرها فإنه يتمتع بالصحه النفسية والجسمية والانفعاليه وغيرها، اما اذا حدث العكس ، فقد يواجه العديد من مشكلات الطفوله التي تمتد اثارها مرحله المراهقه . (بطرس حافظ، 2008).

كذلك تعتبر مرحله الاساس ذات أهميه كبيره في السلم التعليمي ، وتاتي اهميتها من كونها أهم المراحل التعليمية التي يتوفق عليها النجاح بدرجه كبيرة في المراحل التعليمية الإخري. ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكيه اللازمه لتكوينه كإنسان، كما يتمكن ايضا في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية ويكتسب الكثير من الميول والإتجاهات في الحياه ويكتسب كذلك المهارات الاساسيه التي تمكنه من تحصيل المعرفه وهي : القراءه والكتابه والحساب

أن الدول المتحضرة أصبحت تضع التعليم في قائمه الألويات وتعمل علي ترقيته ودعمه وتوجيهه ومعالجه المشكلات التي تعوق مسيرته ومن أهم هذه المشكلات تقع مشكله صعوبات التعلم كعائق اساسي لعمليه التعليم وتبرز الخطورة في مشكله صعوبات التعلم في أنها من المشكلات الخفيه ولايلاحظ المعلم أو الاهل إي مظاهر شاذه تستوجب تقديم معالجه خاصه سوي وصفهم للطفل باللامبالاة او التخلف أو الإهمال أو الكسل ونتيجه لهذه الممارسات يكون تكرار الفشل والهروب وبالتالي التهرب من المدرسه في بعض الأحيان.

(حمزه ميرغني ،2001).

ولما كان التعلم من ضروريات العصر فتحت ابوابها وأصبح التعليم كالماء والهواء يناله كل أو معظم أفراد المجتمع ولكن استجابه أفراد المجتمع لهذا التعليم متباينه بتباين أستعدادتهم وقدراتهم ودوافعهم وإمكانياتهم ، الامر الذي جعل الفرديه تظهر جليه في نتائج التعليم.

ويعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية بدايه لتوقع إخفاق مستديم في الاداء المدرسي في المراحل التعليميه اللاحقه، ولذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحله والتعرف علي معوقات عمليه التعلم . حتي اذا تم التعرف عليها بشكل جيد ووضع لها العلاج المناسب مبكرا قبل أن تتستفحل ويصعب عندئذ علاجها.(بطرس حافظ 2008).

والتلاميذ باعتبارهم واحدة من الفئات المكونه للمجتمعات الا ان هنالك فئه من الأطفال القابلين للتعلم تاخروا عن فلك التعليم وذلك راجع الي صعوبات واضطرابات في العمليات النفسيه الاساسيه الذي يؤثر سلبا علي نتائج العملية التعليميه وهؤلاء هم الأطفال ذوي صعوبات التعلم . (عبد الباسط متولي ،2005).

ولقد لاقي مجال صعوبات التعلم باعتباره واحدا من مجالات التربيه الخاصة نموا واهتماما كبيرا ولقد استاثر هذا المجال انتباه واهتمام الكثير من المهتمين والمختصين والعامة في الدول المتقدمه فقد اهتم بهذا المجال مختصون مختلفون من المهتمين بالتربية الخاصة، والتربية البدنيه، أطباء العيون ، والمختصون بالعلاج الطبيعي ، وعلماء النفس كل هؤلاء قد اولو اهتمامهم ونشاطهم حول مجال صعوبات التعلم وبذلك باتت صعوبات التعلم واحدة من أكثر المجالات التربوية والنفسيه استقطابا للاهتمام الانساني بكل فئاته ووتوجهاته.(رياض بدري، 2005).

ولكن في الوقت نفسه ستود العديد من الظواهر التي ادت الي تزايد صعوبات التعلم ومشكلاتها بصوره كبيرة خلال العقود الثلاثه الاخيرة في هذا القرن ومن ضمنها الاعتماد علي الجرعات الإكاديمية الجاهزه، وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم ، واطراد تدفق المثيرات والمعلومات وارتفاع كثافه الفصول المدرسيه، وتراجع دور المعلم واستلام المناخ النفسي والاجتماعي، كل هذه الظواهر ادت علي تزايد اعداد صعوبات التعلم.

(كمال عبدالحميد،2003).

كل ذلك ادي الي زياده وعي رواد الفكر التربوي في هذه المجال محدثه اصداء بالغه العمق شملت الاسس النظرية والتشخيصيه والعلاجيه والادوات والبرامج التعليميه والاعداد الاكاديمى والمهني للممارسين والمنشغلين بهذا المجال ومن ضمنهم الباحثه.

وأكد فاروق الروسان (2001) أن نسبه عدد سكان العالم العربي 250 مليون حسب ماجاء في اليونسكو (1999-2000) أن نسبه الاطفال ذوي الحاجات الخاصة تتروح مابين (3-10%) فاذا احذنا الحد الأدني فان المجموع يصل حوالي سبعه ملايين ونصف واذا أخذنا الحد الاعلي للإعاقه اي 10%فانه يبلغ حوالي خمسه وعشرون مليونا وهذه النسبه كبيرة تثير كثير من الباحثين وعلماء التربية لإيجاد الحلول لهذه الفئه. ونجد أن صعوبات التعلم تقع ضمن هذه الفئه وهنا تكمن خطوره هذه الاعاقه حيث نجد أن الاطفال يجدون صعوبه في مسايره آقرانهم فإنهم يحتاجون الي رعايه وعنايه من قبل المختصين وعلماء التربية.

اما بالنسبه لانتشار صعوبات التعلم فان نسبه انتشارها في الولايات المتحدة الامريكيه تتروح مابين (1-3%) ممن هم في عمر المدرسه الابتدائيه.(نبيل الهادي ،عمر نصرالله ،سمير شقير، 2000).

اما في السودان فقد اشارت رقيه السيد (2009) الي ان نسبه صعوبات التعلم في السودان قد بلغت (13,4%) من تلاميذ مرحله الأساس.

فهناك العديد من الدراسات التي قامت في هذا الصدد منها الدارسات السودانية مثل دراسه (ناهد حسن حمد1996) وكذلك دراسه (منال خوجلي الامين 2004) وكذلك دراسه (فاديه محمد صالح 2009) وغيرها من الدراسات السودانيه . اما في مجال الدراسات العربيه فهناك العديد مثل دراسه (محمد قاسم عبدالله 2005) وكذلك دراسه (أحمد عواد 1988) وكذلك دراسه (هويدا حنفي 1992) وغيرها من الدراسات العربيه .

كما ان هناك العديد من الدراسات الاجنبيه مثل دراسه (بليتزوبلوت Blitz 1993Blote) ودراسه (كرستوفر ورنالد Ronald and christoher2001) وغيرها من الدراسات .

وبذلك توالت الدراسات التي ركزت علي ضرورة تعليم الافراد الذين لديهم صعوبات تعلم في مهارتي القراءه والكتابه وعلي ذلك اصبح هناك أنواعا مختلفه من الدعم والمساندة لهذه الفئه من الافراد تعتمد علي إستخدام إستراتجيات وبرامج تعليميه مختلفه.

لذلك سعت الباحثه الي تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابه لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

أن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين لايدخلون ضمن فئات التلاميذ المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجه الي المساعدة لاكتساب المهارات المدرسية ووضع برامج تعليمية تساعد في خفض بعض الصعوبات الإكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض المجالات كمجالات الادراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه ومجالات القراءة والكتابه .....الخ واستنادا علي ذلك فان الدراسه الحاليه تهدف الي مدي فاعليه برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابه لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتكمن مشكله الدراسه الحاليه في سؤال رئيسي يتفرع منه عده اسئله:

هل للبرنامج التعليمي المقترح فاعليه في تحسين مهارتي القراءة والكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري؟

1.هل توجد فروق في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح

2. هل توجد فروق في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح

3. هل توجد فروق في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير النوع

4. هل توجد علاقة ارتباطية في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا للعمر الزمني.

5. هل توجد فروق في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم.

6. هل توجد فروق في درجات الاختبار والبعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغيرالمستوي التعليمي للأب.

7. هل توجد فروق فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

8.هل توجد فروق فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

9.هل توجد فروق فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

10.هل توجد فروق فى درجات الأختبار البعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث في كونه تتناول موضوع تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ صعوبات التعلم، والاستفادة منه في مراكز التربية الخاصة.

ويعتبر اي نقص او خلل في العملية التعليمية بدايه لتوقع إخفاق مستديم في الاداء المدرسي في المراحل التعليمية اللاحقة، ولذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحله والتعرف علي معوقات عملية التعلم. حتي اذا تم التعرف عليها بشكل جيد ووضع لها العلاج المناسب مبكرا قبل أن تتسفحل ويصعب عندئذ علاجها.(بطرس حافظ، 2008).

ومن هنا فأن أهميه البحث هذا البحث تمكن اساسا في مدي الأستفادة من البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة خاصه في مرحله عمرية مبكره مما يقلل من الاثار السلبيه الناتجه من صعوبات التعلم.

أهداف البحث:

1.الكشف عن مدى فاعليه البرنامج التعليمي في تحسين مهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري.

2. الكشف عن مدى فاعليه البرنامج التعليمي في تحسين مهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري.

3. التحقق من الفروق في درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير النوع والمستوي التعليمي للأم، والمستوي التعليمي للأب، ومهنه الأم ، ومهنه الأب.

4. التحقق من الفروق في درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير النوع والمستوي التعليمي للأم، والمستوي التعليمي للأب، ومهنه الأم ، ومهنه الأب.

5.التعرف علي العلاقة في درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة والكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير العمر الزمني.

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح

2.توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح

3. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير النوع.

4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا للعمر الزمني

5. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم.

6. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار والبعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغيرالمستوي التعليمي للأب**.**

7. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

8. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

9. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

10.توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: بدا تطبيق البحث في الفترة مابين (2014-2015) لمجتمع البحث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: مركز الصبابي بوحدة بحري شمال بمحلية بحري.

الحدود البشرية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري.

مصطلحات البحث:

1.الفاعليه:

كما أوضحها حسين الدريتي ومحمد كامل (2006) تعني الاثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج ويتم تحديد هذا الاثر إحصائيا من خلال حجم التاثير لكل اختبار إحصائي مستخدم في التحقق من تاثير البرنامج. تتبني الباحثه هذا التعريف كتعريف اجرائي في البحث الحالي.

2. البرنامج التعليمي:

أشارت صافيناز أحمد (2010) أن البرنامج التعليمي هو مجموعة من المثيرات المتضمنه في المواقف والإجراءات والأنشطه والخبرات التي توصف بأنها: متنوعه، منظمة، مكتاملة، ذات مغزي سيكولوجي معين، تستخدم أدوات وأساليب معينه مختارة بدقة في التنفيذ والتقويم، وتهدف ال إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين أثناء البرنامج وبعد انتهائه. سواء اكان هذا التغيير راجعا الي التعلم أو التدريب أو التنمية أو الارشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة.

التعريف الاجرائي للبرنامج التعليمي:

مجموعة من الجلسات العلاجية المختلفه من حيث المحتوي تهدف الي إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين أثناء البرنامج وبعد أنتهائه، والتي يمثل مجموعها البرنامج العلاجي ككل حيث تعالج كل جلسة علاجية هدفا محددا من أهداف البرنامج.

3. مهارة:

هي إجادة وامتلاك ناصيه الشئ . كما يمكن النظر الي المهارة علي أنها الاداء المتقن القائم علي الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد. (ابراهيم انس ،1997)

التعريف الإجرائي للمهارة:

هي مستوى الاداء الذي يصل اليه الطفل ذو صعوبات التعلم في مهارات القراءة والكتابه بعد تقديم البرنامج اليه.

التعريف الاجرائي لمهارة القراءة:

هي الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في إختبار مهارة القراءة.

4. القراءة:

هي عملية التعرف علي الرموز المكتوبه أو المطلوبه التي تسند علي معاني تكونت من خلال الخبره السابقة للقاري في صورة مفاهيم مضامينها الواقعيه.(نبيل عبد الفتاح ،2006).

صعوبات القراءة:

هي واحدة من مشكلات صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ مرحلة الاساس وهي تعني عدم قدرة الفرد علي ترجمه الرموز الكتابيه وغيرها الي الفاظ منطوقه واصوات مسموعه متباينه الدلاله حسب ما تحمله معني .(حسن عبدالهادي ،2001)

التعريف الاجرائي لصعوبات القراءة:

هي الدرجه التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارة القراءة في هذه الدراسه فكلما زادت الاخطاء يعني وجود صعوبات تعلم في مهاره القراءة لدي هذه الطفل

5.الكتابه:

هي مهارة تقوم علي التعبير المكتوب الواضح السليم وفق نظام لغوي مخصوص متعارف عليه . (أبي الفاضل جمال الدين ،1990)

التعريف الاجرائي لمهارة الكتابه:

هي الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في إختبار مهارة الكتابه

صعوبات الكتابة:

هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر علي تذكر التسلسل الحركي لكتابه الحروف والكلمات فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب تتابعها ويستطيع نطقها ولكنه مع ذلك غير قادر علي تنظيم وانتاج الانشطه الحركيه اللازمه لنسخ وكتابه الكلمة .(محمد كامل، 1996)

6.صعوبات التعلم:

عرفت اللجنه القومية المشتركة لصعوبات التعلم(Notational Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) في عام 1990 أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلي مجموعة غير متجانسه من الإضطرابات تظهر في صورة مشكلات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام ، القراءة، الكتابة، التفكير أو القدرات الحسابية. هذه الاضطرابات داخلية في الفرد، ويفترض أنها ترجع إلي خلل وظيفي في النظام العصبي المركزي ويمكن أن تحدث في أي فترة طوال الحياة مشكلات في سلوكيات تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، وربما تظهر مع صعوبات التعلم لكنها لاتمثل في حد ذاتها صعوبة تعلم. رغم أن صعوبات التعلم تحدث مصاحبه لحالات إعاقة أخري (علي سبيل المثال العجز الحسي، الاعاقة العقلية، الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبه لتاثيرات خارجية مثل (الفروق الثقافية، التدريس غير الفعال أو غير الملائم) الا أن صعوبه التعلم ليست ناتجه لهذه الحالات أو التاثيرات .(اسامة محمد وآخرون ، 2005)

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم:

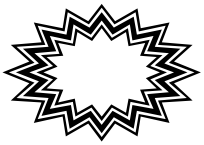
هي الدرجات المرتفعه التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم مع استبعاد ذوي الإعاقات (البصرية – السمعية – الحركية – العقلية – المحرومون بيئاً واقتصادياً وثقافياً).

7.محليه بحري:

تقع محليه امدرمان بين دائري عرض (ْ37-ْ31) و(ْ36-ْ32)شمالا وبين دائري خط طول (ْ11.5-ْ15) و(ْ39,5-ْ96) شرقا علي الضفة الغربيه للنيل الابيض ونهر النيل تحدها شمالا محليه كرري وغربا محليه امبده.(المصدر: محليه امدرمان- مركز المعلومات والتدريب والبحوث)

الـفـصل الـثـانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة



الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل صعوبات التعلم، وصعوبات القراءة ، وصعوبات الكتابة والدراسات السابقة من خلال اربعة اجزاء كالآتي:

المبحث الاول: صعوبات التعلم

مقدمة:

إهتمت التربية الخاصة حتى وقت قريب بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود أما إلى الإعاقة السمعية والبصرية، والعقلية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو اضطرابات التواصل في الجانب اللغوي والكلام، وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى، لذا قامت المدارس بتطوير مناهج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرق وأشكال مختلفة، أما الذين لم يتعلموا في المدرسة وليسوا بمكفوفين أو معاقين عقلياً فإنهم لم يتلقوا خدمات خاصة بسبب عدم توافر برامج مناسبة لهم. ونتيجة لهذا الوضع أدرك علماء النفس أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في تعلم الكلام واستخدام اللغة بشكل جيد وكذلك في تطوير الإدراك والقراءة والكتابة والهجاء والحساب وهم ليسوا بمكفوفين وليسوا بمعاقين عقلياً . هذه المجموعات من الأطفال أصبحت تندرج تحت ما يسمى "بالصعوبات الخاصة بالتعلم" (محمد علي، 2005).

اولاً : تعريف صعوبات التعلم:

ترجع أصول مفهوم صعوبات التعلم إلى بداية القرن التاسع عشر، بل أن هنالك مؤشرات تؤكد استخدام قدماء المصريين لأساسيات هذا المفهوم، حيث يؤرخ سيجمون (Sigmon,1987) لتاريخ صعوبات التعلم بقوله: "إذا كانت الطبيعة الحقيقة لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية المصاحب لبعض المظاهر العصبية، فإن بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جداً، ذلك عندما لاحظ المصريون القدماء من حوالي 3000 سنة قبل الميلاد اقتران القدرة على الكلام بإصابات الدماغ والأضرار التي يتعرض لها المخ. وقد ظهر مفهوم فقدان القدرة على الكلام كذلك في كتابات"هيبوقراط Hippocrates" عام 400 سنة قبل الميلاد كحالة مصاحبة للإصابة في إحدى جانبي المخ، ذلك في نفس الفترة التي تحدث فيها " أرسطو Aristole " عن

اضطراب الكلام او عسر الكلام (Dysphasia) أي الفقدان الجزئي للقدرة على الكلام وليس الفقدان التام لها. (عبدالعظيم سليمان، 2000)

لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم دفعة واحدة بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائداً منذ عقود طويلة، تلك المصطلحات استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعلهم وسلوكهم مع فئات الاعاقة الموجودة، حيث فرض التوجيه النظري لكل تخصص المصطلح الذي يفضله لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معان قايلة وهناك العديد من المصطلحات منها:

مصطلح الإصابة الدماغية

لقد حاز مصطلح الإصابة الدماغية على أول قبول عام ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي وكان مثار نقداً وهجوم من قبل الكثيرين.

مصطلح الخلل الوظيفي الدماغي البسيط:

أطلق مصطلح التلف الدماغي البسيط على أولئك الاطفال ذوي الصعوبات الشديدة كسبب لبصعوباتهم وذلك بعد التردد والاعتراض في اطلاق مسمى الاصابة الدماغية.

ونظراً لصعوبة اثبات هذا التلف لكونه عدم نضج وليس تلفاً في النظام العصبي المركزي والذي يمكن أن يتسبب في صعوبات التعلم وهذا المصطلح وجد العديد من الانتقادات.

وأوضح عبد الغفار عبدالحكيم (2007م) أن الجهود التي بذلها جال (Gall, 1802) لدراسة اضطرابات اللغة المنطوقة تعد أول عمل يحمل دلالة واضحة على ما نعرفه اليوم من مفاهيم وأفكار في مجال صعوبات التعلم. فقدقدم وصفاً دقياً لما لاحظه من خصائص مريض كان يعاني من تلف في المخ، كما اشار إلى شرح هاميل (Hammill, 1993)الذي قدم شرحاً موجزاً للصلة الوثيقة بين تلك الخصائص التي وصفها "جال"ومفاهيم صعوبات التعلم المعروفة لدينا حالياً، حيث ذكر أنه بالرغم مما لاحظه جال من أن بعض مرضاه كانوا عاجزين عن التحدث إلا انهم كانوا قادرين على التعبير كتابياً عما يدور في أذهانهم من أفكار، وبالتالي فقد أظهروا أنماطاً من القوة والضعف النسبيين في اللغة بجانبيها الشفي والكتابي. كما أوضح ما أكد عليه جال أن هذه الصعوبات تحدث نتيجة لقصور أو خلل معين في بعض وظائف المخ وليس نتيجة لقصور المخ أو اختلاله بشكل عام، وأكد على ضرورة استبعاد أي أحوال معوقة أخرى من تلف عقلي أو صمم يراها .

ذكر فتحي مصطفى(1998) أن افتراض "جال"لقي قبولاً لدى الكثيرين وعلى رأسهم جون بويلود(John Boluid) الذي توصل في العشرينات من القرن التاسع عشر إلى تحديد موقع وظيفة أو ملكة الحديث في الفصوص الجبهية الأمامية من المخ.

أشار هالاهان وميركا (Hallahan & Merecer) من جانب آخر أن هنالك جهود لعدد من الأطباء وكانت من أشهر وأهم هذه الجهود هي جهود الطبيب بول بروكا (Paul Broca,1860) والتي اتضحت من خلال تقرير اورده يتضمن مجموعة من الملاحظات المهمة التي أسهمت في وضع أساس متين للأفتراض القائل بصفة "النوعية Specificity" في صعوبات التعلم. وقد أفاد مضمون هذا التقرير أن "بروكا" قد لاحظ في مرضاه ما كانوا يعانونه من حبسة تعبيرية (Expressive Aphasia) نتيجة لإصابتهم بآفات انتقالية (لا انتشارية) في الواجهة الأمامية للنصف الأيسر من كرة المخ، حيث تأخذ تلك الآفات موقعها بشكل أساسي في اللفة الأمامية الثانية من تلافيف المخ. كما لاحظ "بروكا" أو وجود آفة أو ضرر في تلك المنطقة من المخ من شأنه أن يؤدي إلى التأثير بدرجة بالغة في الأفراد الذين يفضلون استعمال يدهم اليمنى ولكنها لا تميل إلى التأثير في القدرة اللغوية الاستقبالية (الاستماع) أو في أي وظيفة أخرى غير لغوية كالاستقبال البصري وإدراك المفاهيم المتعلقة بالمكان والفراغ.

أوضح عبدالعظيم سليمان (2000)أنه امتداداً لكتابات "جال" كرس جاكسون (Jackson, 1885) دراساته للأفراد الذين فقدوا القدرة على الحديث أو فهم لغة الحديث، وتوصل خلال دراساته إلى نظرية عن مدى قيام المخ بوظائفه، وكان ذلك قبل أن ينشر فرويد نظريته في التحليل النفسي في كتاب تضمن مصطله الحسبة الكلامية عام 1891 واتفق فيه كثير مع ما جاء في نظرية جاكسون.

اشارت ميركا وبيولين (Mercer & Pullen, 2005) أنه بالإضافة إلى ذلك فقد كانت هنالك إسهامات من قبل أخصائي الأمراض العصبية، تجلت في إسهام صويل أورتون (Samuell Orton, 1937) الذي خرج بعد عشر سنوات من الدراسة والبحث في اضطرابات أو قصور اكتساب اللغة بتقرير أن جانباً واحداً من المخ هو الذي يسيطر أو يتحكم في عمليات اللغة، ويعتقد "أورتون" أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية والذين لا يعانون من أية إصابات دماغية أو مخية فشلوا في تكوين أي سيطرة نصفية. وقد وجد أن العديد من الأطفال الذين تم فحصهم لديهم تداخل أو خلط في السيطرة بين الوظائف اللغوية والوظائف الحركية، وأن المعالجة يجب أن تشمل هذين النمطين من الوظائف.

ولم تجد نظريات "أورتون" سوى القليل من الدعم التجريبي التطبيقي وخاصة فيما يتعلق بالسيطرة المخية ومع ذلك فقد ظل التربويون يستخدمون استراتيجيات "أورتون" العلاجية بسبب فاعليتها مع الاطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة المكتوبة.

أخذ مصطلح صعوبات التعلم منذ ذلك الوقت وحتى عام 1960م عدة تعريفات من قبل المختصين مثل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط) و(الإصابات المخية) و(الاضطرابات العصبية والنفسية)و(صعوبة القراءة) و (قصور الإدراك) كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم، او الاعاقة الخفية. الي حين الاجتماع السنوي لمجلس الاطفال غير العاديين عام 1960م، كان هناك سؤلاً مطروحاً على المجلس: (هل تلك الحالة التي تنتشر بين الاطفال الذين يوصفون بأنه لا يتعلمون، وهي صعوبة في التعلم، أن انها عجز عن التعلم؟) وتؤدي فيما بعد بضرورة ايجاد اصطلاح جديد يميز العدد المتزايد من الاطفال الذين يسجلون معدلات منخفضة في التحسيل الدراسي مع أن معدل ذكائهم عادي أو فوق العادي. (نبيل عبدالهادي، وآخرون، 2000م).

ذكرت هاميل (Hammill,1990) أن صمويل كيرك (Samuel Lrik,1962l) حاول وضع تعريف فذكر "أن صعوبة التعلم تشير الى تخلف، اضطراب، تاخر نمائي في واحدة أو اكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الرياضيات، أو غيرها من مواد المدرسة، نتجت عن إعاقة نفسية، أو نتجا عن الخلل الوظيفي المخي أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية أو للأسباب الثلاثة مجتمعة، وهي ليست نتيجة للاعاقة العقلية ، الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية والتعليمية".

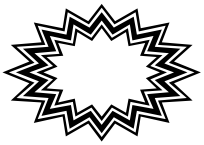
ذكر كل من(Bryan & Bryan,(1986 ونايفة قطامي (1992م) أنه قد قامت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين(National Adisory (NACHC) Committee for Handicapped Children)بالولايات المتحدةاستناداً إلى تعريف "كيرك 1963م" بتقديم تعريف آخر لصعوبات التعلم عام 1968م أصبح بعد تنقيحه متضمناً في القانون العام كرقم (94 – 142) عام 1975م الذي دعا إلى تربية جميع الاطفال المعوقين وينص التعريف على أن مصطلح "الاطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم" يعني أولئك الذي يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، والقراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى "الخلل الوظيفي المخي البسيط" أو إلى عسر

القراءة أو إلى حبسة الكلام ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم "الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية ، أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي".

أشار محمد على(2003م) إلى تعريف مكتب التربية بالولايات المتحدة الذي قدم في عام 1977م تعريفاً مشابهاً لذلك الذي قدمته اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين(NACHC) تم إدراجه في نفس العام بالسجل الاتحادي 1977 والذي ينص على أن "مصطلح صعوبات التعلم النوعية، يعني هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة مقروءة أو مكتوبة، هذا الاضطرابات ربما يظهر نفسه في صورة قدرة غير تامة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو إجراء الحسابات الرياضية، الاشطرابات تتضمن تلك الحالات مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابة المخية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة، حبسة بناء الجملة النمائية، المصطلح لا يتضمن الذين لديهم مشكلات ناتجة عن إعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، عقلية، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، ثقافي، اقتصادي".

ومع أن تعريف NACHC,(1968) قد لاقى قبولاً من قبل الكثيرين ، ألا أنه لم يسلم من نقد الآخرين ونتيجة لهذه الانتقادات قدم كثير من المهنيين تعريفات بديلة إلا أنها لم تصل إلى تعريف اللجنة الاستشارية، وفي السنوات القليلة الماضية عملت لجنة مشتركة لعدة جمعيات مهنية على إدخال تحسينات على مصطلح "صعوبات التعلم".

أوضح عبدالمطلب أمين (2005م) أن اللجنة القومية المشتركة لصعوبة التعلم NJCLD,(1981) والتي تضمنت ممثلين ليست جمعيات مهنية معينه بصعوبات التعلم ومشكلات الكلام واللغة والسمع واضطرابات الاتصال والقراءة قد اقترحت تعريفاً لصعوبات التعلم وينص هذا التعريف كما ذكره زيد بن محمد (2000) على أن "صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الاصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية". هذه الاصطرابات تكون داخل الفرد وتعزي إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات اخرى مثل: الإعاقة الحسية والاعاقة العقلية والاضطرابات النفسية الشديدة أو مع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية مثل التدريس غير الملائم والاختلافات الثقافية ألا أنها ليست نتيجة لهذه التأثيرات والاعاقات.



قدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم(NJCLD) في عام 1990م تعريفاً آخر ينص على أن "صعوبات التعلم مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاشطرابات تظهر في صورة مشكلات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير أو القدرات الحسابية". هذه الاضطرابات داخلية في الفرد، ويفترض أنها ترجع إلى خلل وظيفي في النظام العصبي المركزي ويمكن أن تحدث في أي فترة طوال الحياة مشكلات في سلوكيات تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، وربما تظهر مع صعوبات التعلم لكنها لا تمثل في حد ذاتها صعوبه تعلم. رغم أن صعوبات التعلم تحدث مصاحبة لحالات إعاقة اخرى(على سبيل المثال العجز الحسي، الاعاقة العقلية، الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لتأثيرات خارجية مثل (الفروق الثقافية، التدريس غير الفعال أو غير الملائم) ألا أن صعوبة التعلم ليست ناتجة لهذه الحالات أو التأثيرات.(أسامة محمد وآخرون، 2005)

صعوبات التعلم من منظور علم النفس العصبي:

أن علم النفس العصبي ومن خلال المعرفة التي جمعها من علم التشريح العصبي حاول الربط بين ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوك الناس فقد حاول تحديد دور المخ في التفكير والسلوك عن طريق الدراسات التجريبية المرتبطة بالمتغيرات العصبية الناتجة عن الاصابات الدماغية أو المرض أو الخلل الوظيفي للنظام العصبي لدى الأطفال والكبار وتفسير قصور وظائف المخ الناتجة عن الاصابات الدماغية أو الخلل الوظيفي وتطبيق ذلك على ذوي صعوبات التعلم.

فقد تبين من خلال الدراسات التي قام بها علم النفس العصبي أن السوي للجهاز العصبي المركزي يعطي خصائص كمية تختلف عن النمو غير السوي من حيث البنية والتركيب والوظيفه والتي يمكن التميز بينها من خلال اختباران نفس عصبية كما لاحظ علم النفس العصبي وجود علاقة بين المخ والسلوك فأي خلل أو قصور أو إضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفال ذوي صعوبات التعلم ينعكس هذا الإضطراب على سلوكهم والذي يظهر على صورة قصور أو خلل أو إضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفال والتيتعطي تفسيراً عصبياً لصعوبات التعلم.

وفي ذلك يمكن الافتراض أن ضعف الأداء المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم ناتج من الاضطرابات التي تحدث للجهاز العصبي المركزي(المخ) فقد بنيت الدراسات التي اجريت على كفاءة الذاكرة وجود ارتباطات ذات دلالة فالاضطرابات في الذاكرة تؤدي إلى اضطرابات في التعلم.

ويمكن هنا التفريق بين نوعين من الذاكرة هما الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى حيث تختص الذاكرة العاملة بالمهمات المعرفية العليا الأكثر تعقيداً مثل الفهم القرائي والرياضيات من حيث تلعب الذاكرة قصيرة المدىدوراً مهماً في المهام المعرفية ذات المستوى الأقل تعقيداص مثل القراءة والتعرف فالأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة فصيرة المدى سيعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة في حين الأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي وتعلم الرياضيات.

وقد توصل علم النفس العصبي إلى أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في التجهيز ومعالجة المعلومات وتعتمد كفاءة معالجة المعلومات علىعلى كفاءة شبكات الترابط العصبي، بين أجزاء الدماغ (النواقل العصبية)، وتوظيفها في مختلف الأنشطة المعرفية عند الفرد ويتضح من خلال عمليات معالجة المعلومات أن الفشل في التعلم ناتج عن الفشل في معالجة المعلومات أو تخزينها أو توظيفها أو أشتقاق الاستراتيجيات الملائمة أو ضعف الكفاءة العقلية في تمثيل المدخلات الحسية تمثيلاً عقلياً معرفياً مفهوماً يمكن الافادة منه عند الرجوع إليه.

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم تختلف قدراتهم عن قدرات اقرانهم العاديين على أحدث الترابط السليم بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء المعرفي للفرد وهي الاستقبال والإدراك والفهم والاستجابة والذاكرة والتغذية الراجعة بالإضافة إلى إختلاف الربط المعاني في الذاكرة طويلة المدى عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم عنها عند غيرهم من الأطفال العاديين. (فتحي الزيات،1998)

يعرف أنور الشرقاوي١٩٨٧مفهوم صعوبات التعلم في ضوء التلاميذ ، الذين لا يستطيعون التوصل إلى مستوى التمكن ، الذي يمكن أن يصلوا إليه .

ويذكر فيصل الزراد ١٩٩١ أنه يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم في ضوء منحني صعوبات التعلم الأكاديمية ، علي أنها اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة ، وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي

ويضيف أحمد عواد(١٩٩٢) أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية ، مثل الانتباه – الذاكرة – الإدراك – التفكير، وأخرى أكاديمية تظهر إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية ، أو عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو الحساب

يعرف أحمد السيد شعبان ١٩٩٤ صعوبات التعلم علي أنها كل ما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق :) والمفاهيم والتقييمات ، المتضمنة في الكتاب المدروس ، وتطبيقهاتطبيقاً صحيحاً

ويشير جربر Gerber ١٩٩٦ إلى صعوبات التعلم علي أنها مجموعة من الخلل والاضطرابات تؤثر علي قدرة الفرد علي اكتساب واستخدام الجمع والكلام والقراءة والكتابة وإدراك الأشياء

ويعرف إسماعيل محمد الأمين ١٩٩٧ صعوبات التعلم بأنها عدم قدرة التلاميذ للوصول إلى مستوى النجاح الخاص بكل مهارة من المهارات الأساسية، التي تقاس بالاختبارات التشخيصية

كما يشير كل من مصطفي رجب ، سعيد لافي ١٩٩٨ إلى مفهوم صعوبات التعلم علي أنه مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع لديهم وعن معدل تحصيل أقرانهم ، وهذه المجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم

وأشار كل من برناديت Barbara وبابرا Bernadett ١٩٩٨ إلى أن صعوبات التعلم تطلق علي الطفل ، الذي يعاني من اضطرابات في السمع ، واضطراب في الكلام والرؤية ، وتحتاج إلى تعليم خاص أو خدمات أخرى مرتبطة بها .

ويضيف فتحي الزيات ١٩٩٨ أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة منالاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أوالحديث أو القراءة والكتابة أو الاستدلال .

-وعبر جابر عبد الحميد ١٩٩٨ عن مصطلح صعوبات التعلم بالعجز عن التعلم ، وعرفه علي أنه حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نيرولوجي، تتدخل علي نحو تلقائي في نمو القدرات العقليةأو غير اللفظية ، وفي تكاملها وأدائها

ويذكر مجدي الشحات ١٩٩٩ أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط ، إلا أنهم يظهرون تحصيلاً أدنى من المتوقع منهم في الاختبارات التحصيلية

ويري محمد عبد الرحيم عدس ٢٠٠٠ أن مصطلح صعوبات التعلم يعني الشخص الذي يعاني من اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية الأساسية ، حين يستعمل اللغة مشافهة أو حين يتعلمها كتابة وقراءة ، والتي تبدو في عدم قدرة الفرد التامة ، علي أن يسمع أو يفكر أو يقرأ أو يتحدث أو يكتب ، أو أن يقوم بعمليات حسابية .

ويعرفها ليتل Little ٢٠٠١ بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهازالعصبي المركزي، وربما تحدث علي مدى حياة الفرد .

وعرف أحمد مهدي مصطفي ٢٠٠٢ التلاميذ ذوى صعوبات التعلم علي أنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية كما يقاس بالاختبارات التحصيلية (وأدائهم المتوقع) كما يقاس باختبارات الذكاء (ويكون في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية ، والمضطربون انفعالياً .

باستعراض ما سبق أمكن للباحثة الحالي استخلاص ما يلي-:

-اختلفت وجهات نظر الباحثين حول صعوبات التعلم ؛ فمنهم من نظر إليها علي أنها صعوبات أكاديمية ، سواء أكانت خاصة بالعمليات اللغوية أو الحسابية أو غيرها ، مثل تعريف فيصل الزراد1991 (، ومنهم من نظر إليها علي أنها صعوبات نمائية ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتفكير والذاكرة ، مثل تعريف أحمد عواد(١٩٩٢ كما أضاف عواد ١٩٩٢ أن الصعوبات الأكاديمية قد يكون مردها إلى الصعوبات النمائية.

-ويلاحظ علي التعريفات السابقة أن منها ما ركز علي أن صعوبات التعلم هي اضطرابات لدى المتعلم بشكل عام ، يتضح في بعض المظاهر النمائية أو الأكاديمية كما في تعريف ليتل ٢٠٠٢

-كما يلاحظ علي التعريفات السابقة أنها نظرت إلى صعوبات التعلم علي أنها اضطرابات تظهر في شكل صعوبات اكتساب وتعلم اللغة وعملياتها ، كما في تعريف جربر ١٩٩٦ ، جابر عبدالحميد ١٩٩٨

ويلاحظ علي تعريف مجدي الشحات (١٩٩٩) أنه يشير فئة ذوي صعوبات التعلم، علي أنهم ذوي ذكاء متوسط ومتدني التحصيل عما هو متوقع منهم.

وفي ضوء ما سبق من عرض وتعقيب تري الباحثه أن كثرة التعريفات ، وتنوع اختلاف وجهات النظر حولها نتاج طبيعي لاختلاف وجهات نظر المتخصصين ، وفق الزوايا التي يدرسون من خلالها هذا الموضوع

ورغم الزخم والتنوع الكثير في التعريفات ، إلا أنها لم تقف حجر عثرة أمام الباحثين في تناول هذا الموضوع _من وجهة نظر الباحث _حيث أتيح لكل متخصص أن يتناول صعوبات التعلم من الزوايا التي تهمه.

ثانيا: إنتشار صعوبات التعلم:

تناولت الباحثة انتشار صعوبات التعلم وفقاً لأربعة جوانب أساسية (العمر - النوع- النسبة- الدولة) وسيتم توضيحها من خلال النقاط التالية:

1. العمر:

سادة اتجاه في مجال صعوبات التعلم حتى نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من هذا القرن يميل إلى التركيز على تلاميذ مرحلة الأساس أو من هم في أعمارهم، وقد حدث تحول في السنوات الأخيرة مؤداه اتجاه المتخصصين في المجال إلى الاهتمام بكل من المرحلة الأصغر(من الميلاد - خمس سنوات) من ناحية، والمرحلة الأكبر (من المراهقة - البلوغ) من ناحية أخرى. ومن ثم فإن الاتجاه المعاصر لصعوبات التعلم يشمل الأفراد ذوي صعوبات التعلم. ويلاحظ إحلال كلمة أفراد (Individuals) بدلا عن كلمة (Children) في الاستخدام، وفي التشريعات التي صدرت حديثاً في هذا المجال. وبذلك اتسع مفهوم صعوبات التعلم ليشمل كل الأعمار. (فتحي مصطفى، 1998).

2. النوع:

أن صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور منها بين الاناث وقد حاولت عدة دراسات تفسير هذه الفروق بإرجاعها إلى عوامل طبية وعوامل مرتبطة بالنضج وعوامل متصلة بتنظيم المخ بالاضافة إلى العوامل الاجتماعية فوجدت أن صعوبات التعلم تنتشر بين الذكور أكثر منها بين الإناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطة باللغة في المخ أكثر بطءًمن الاناث وأن الذكور عرضة إلى التلف الدماغي أكثر من الاناث **(**Mercer & Pullen,2005).

3. النسبة:

ذكر فاروق الروسان (2000) أن الدراسات قد اختلفت في تقديرها لنسبة تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم إذ يعود ذلك إلى نوع التعريف المستخدم لصعوبات التعلم.

كما أكد محمد عبدالظاهر (1994) ذلك بذكره للدراسة التي أجراها وسنك وآخرون (Wissink, et al,1975) والتي توصلت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ مرحلة الأساس تتراوح

ما بين 2-20%، كما ذكر ان اللجنة الوطنية الاستشارية للاطفال المعوقين(NACHA) في الولايات المتحدة الامريكية اوضحت ان نسبة تلاميذ مرحلة الاساس ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين 1-30% ويرجع الاختلاف في تقدير حجم مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تباين تعريفات صعوبات التعلم وتعددها واختلاف المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

4. الدولة:

اكدت البحوث والدراسات التي اجريت في كثير من دول العالم على أفراد لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الاكاديمية والمعرفية. قد عاني عدد من المشاهير من صعوبات التعلم (علي سبيل المثال لا للحصر) فقد عانى عالم الرياضيات المشهور البرت انشتين (Einstein Albert) من بعض هذه الصعوبات في طفولته وما بعدها لعدة سنوات. فلم يبدأ انشتين الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة، وكان أداؤه المدرسي بوجه عام دون المستوى المطلوب في مثل عمره، وامتدت صعوبات اللغة عند انشتين حتى مرحلة متأخرة من العمر، ولم يكن انشتين وحده الذي كان من ذوي صعوبات التعلم بل كان هناك بعض المشهورين سواء من العلماء أو السياسيين مثل وودر ويلسون (Wooderw Wilson) الرئيس الثامن والعشرين للولايات المتحدة فقد كان يعاني من صعوبات تعلم معنى الحروف حتى سن التاسعة، وكذلك صعوبة تعلم القراءة حتى سن الحادية عشر.

(بطرس حافظ، 2007).

وتتناول الباحثة في هذا السياق إستعراض معدلات أنتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة والوطن العربي.

معدلات أنتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة:

أوضح تقرير التعليم في الولايات المتحدة 1987م أم ذوي صعوبات التعلم يمثلون حوالي 4.78% من مجموع طلاب المدارس في الأعمار 6-12 عاماً .

وفي أحدث أحصاء لمعدلات أنتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة عام 1991م مع تقرير الجمعية العامة لذوي صعوبات التعلم على تحديد نسبة صعوبات التعلم بين مجموع طلاب المدارس فكانت بين 5-10%.

معدلات أنتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي:

تباينت معدلات أنتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي ففي احدى الدراسات أشارت إلى شيوع صعوبات تعلم الحساب في المملكة العربية السعودية دون تحديد للنسبة، وفي الأمارات العربية 13.7% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي الاردن معدلات أنشار صعوبات التعلم حوالي 8.1% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، يرجع إلى قابلية الذكور للتعرض للإصابات الدماغية والحوادث أكثر من الأناث وذلك لتميزهم حركياً في مرحلة الطفولة المبكرة بالاضافة إلى زيادة معدلات نضجهم العقلي عن الأناث.

أوضحت الدراسات تباين معدلات انتشار صعوبات التعلم في مصر فقد حددها بنسبة 25.24% لصعوبات تعلم اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي و 46.28% لصعوبات تعلم الحساب في الصف الثالث الابتدائي وبنسبة 26% لصعوبات القراءة 28.4% لصعوبات الكتابة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وفي دراسة أخرى أوضحت أن معدلات أنتشار صعوبات تعلم القراءة 16.5% والكتابة 18.8% والحساب 13.5% عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وأشارت دراسة أخرى إلى أن معدل أنتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي بلغ 4%.

ثالثاً: أسباب صعوبات التعلم :

نجد ان هنالك نوعا من الإتفاق في محتوي هذه الاسباب علي الرغم من اختلاف التصنيفات المقترحه لها، وقد يرجع هذا الي وجود نوع من التداخل بين هذه الاسباب، وقد صنفت هذه الاسباب المؤدية الي صعوبات التعلم الي قسمين هما:

1.الاسباب الفسيولوجية والعصبية وتتضمن:

أ. **الأسباب الجينية:**

يتضح دور الوراثة كعامل من العوامل المؤديه الي صعوبات التعلم فقد توصلت نتائج دراسة ديكر وديفرز (1980) الي أن الاطفال الذين ينتمون الي عائلات تعاني من صعوبات الفراءة يظهرون مهارات اقل في تعلم القراءة عند مقارنتهم بالأطفال الذين ينتمون الي عائلات لاتعاني من مشكلات القراءة.كما توصلت البحوث الحديثة في مجال الجينات الى وجود عامل مورث لدي ذوي صعوبات التعلم حدده سميث(1987) دراسة اجراها أنه جين يوجد في الكرموزوم(15) واوضحا أن الاطفال الذين يرثون هذا الجين غالبا ما يعانون من صعوبات في القراءة كما اوضح أن جين (المايكوجلوبلين) يؤدي الى اضطراب التعلم لدى الذكور أكثر من الأناث.وعلي الجانب الاخر يؤكد واسون (1996) علي أن الكرموزوم (6) يعتبر هو السبب الجزئي لحالات صعوبات التعلم.

ب.الاسباب المتعلقة بالمولود:

يتفق بعض العلماء في إمكانية الدمج بين العوامل المتعلقه بالمولود والعوامل النيرولوجيه أو العوامل الطبية الا اننا نقصد بالأسباب المتعلقه بالميلاد العوامل الولادية التي تنتج عن الموروثات الجينية ولكنها ترجع الي العوامل البيئية المؤثره علي الطفل حلال مراحل الحمل وأثناء الولادة ومابعد الولادة.ويمكن تقسيم هذه العوامل الي ثلاثه مراحل تتمثل في:

1.الاخطار التي تحدث أثناء فترة الحمل:

وتتضمن هذه الأخطار نمط الدم المورث من الأم أو المتضارب مع دم الجنين ويطلق عليه (RH) كما تتضمن أضطرابات الهرمونات المورثة كما أن الأمراض التي تتعرض لها الأم خلال مراحل الحمل قد تؤثر في تكوين الجنين ومن أهم هذه الأمراض، الأمراض المعدية مثل الحصبه والزهري.كما أن تدخين الأم وتعاطيها المواد المخدرة أو المواد الكحولية أثناء فترة الحمل يؤدي الي أضطرابات في نمو الجنين وقد تظهر هذه الاضطرابات في شكل صعوبات تعلم.كما أن تاريخ ذوي صعوبات التعلم يشير الى وجود مشاكل أثناء فترة الحمل سواء بالنسبة للأم أو الجنين.

2.الأخطار التي تحدث أثناء عملية الولادة:

تتضمن هذه الاصابات الولادة المتعسره ونقص الاوكسجين أثناء الميلاد وإنخفاض الاوكسجين أثناء الولادة والاصابات الدماغية الناتجه عن إستخدام الأدوات الجراحيه.كما أن التفاف الحبل السري حول الجنين أثناء الولادة يؤدي الي انقطاع الاوكسجين عنه وينتج عن ذلك تلف في بعض خلايا المخ مما يؤدي الي حدوث صعوبات التعلم.

3.الأصابات التي تحدث بعد الميلاد:

أن الإلتهابات التي تصيب الجهاز العصبي المركزي أو الدماغ تؤدي إلي خلل وظيفي في المخ وقصور في نضج الجهاز العصبي المركزي وقد يترتب علي هذا حدوث صعوبات التعلم والتي تظهر في شكل إضطرابات في نمو مهارات اللغة ومشكلات في المجال الإدراكي والبصري والحركي.بالأضافة إلي القصور في مجالات التحصيل وتجدر الإشارة الي أن القصور في النضج لايعد العامل الأساسي في حدوث صعوبات التعلم إلا أنه يعد احد العوامل التي تلعب دورا هاما في حدوثها . كما تساهم الإمراض المعدية التي يتعرض لها الطفل بالإضافة الي سؤء التغذية في حدوث صعوبات التعلم لدي الأطفال.

3.الإضطرابات في ترشيح المخ:

أن المخ أكثر أعضاء الجسم تاثرا بالعوامل البيئية سواء في مرحلة الحمل أو الولادة ومابعد الميلاد في سنوات العمر الأولي.كماأن نمو مخ الجنين خلال مرحلة الحمل نموا شديد التعقيد فهو يتكون من بلايين الخلايا العصبية المتصلة وقد يؤدي حدوث أي خطا أثناء مرحلة التكوين إلي قصور في تشكيل الأعصاب أوالوصلات العصبية ممايؤدي إلي دوث خلل في المخ يؤثر فيمابعد علي قدرات الطفل وقد يصيبه بصعوبات التعلم.وأن اضطراب الفص الصدغي واضطراب الجزء الخلفي من المخ واضطراب الدماغ الداخلي وعدم التوازن اللحائي للمخ واضطراب التمثيل الغذائي للمخ وتاخر نضج الجهاز العصبي المركزي تعتبر من أهم مظاهر الإضطرابات التي تظهر لدي ذوي صعوبات التعلم.

4.إختلال التوزان البيو كيميائي:

من العوامل المساعدة علي حدوث صعوبات التعلم اضطراب التمثيل الغذائي ورغم تعدد المظاهر هذا الضطراب الا ان اهمها يتمثل في نقص سكر الدم،قصور الغدة الدرقية، اضطرابات التغذية، والضعف العام.كما أن الالوان والنكهات الصناعية الموجودة كثير من اطعمة الأطفال يمكن أن تؤثر علي التوزان الكيميائي الموجود في الجسم من ثم يؤدي إلي الإصابة بصعوبات التعلم أو زيادة النشاط الحركي لدي الأطفال. وكذلك قد اقترح نظام غذائي لعلاج ذوي صعوبات التعلم يعتمد علي منع الاصباغ والنكهات الصناعية من غذاء هؤلاء الاطفال وقد عرف باسم نظام فيجولد الغذائي ومن جانب أهمية فيتامين (ب) في الوقائية من حدوث صعوبات التعلم.

ب. الأسباب البيئية والاجتماعية:

1.الخبرات المدرسية :

تلعب البيئة المدرسية في ظهور صعوبات التعلم فقد اوضحت البحوث أن ضعف أو عدم ملائمة طرق التدريس تلعب دورا اساسيا في نمو مشكلات التعلم وذلك لان الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير قادرين علي الاستفادة من الأساليب غير الملائمة، ويشير الباحثين الي أن أساليب التدريس غير الملائمه تساعد علي ظهور صعوبات التعلم أما التدريس الجيد قد يقضي عليها كما أن أكثر من 90% من الأطفال ذوي صعوبات غير ناتجه عن الأخطاء في الإدراك أو الذاكرة أو قصور أو اضطراب الوصلات العصبية للمخ بل تنتج عن فقدان أساليب التدريس الملائمة فصعوبات التعلم تنتج ولاتولد.

2.قصور الخبرات المنزلية:

تلعب البيئة المنزلية دورا هاما في حياة الاطفال ذوي صعوبات التعلم وقد تمثل مصدرا للضغط عليهم خصوصا عندما تكون توقعات الاباء عكس تحصيل الأبناء ويضاف الي ذلك خطر البيئة الأجتماعية وانخفاض المستوي المعيشي للأسرة وما يتبعه من حدوث مشكلات في التعلم لدي الأطفال لأن الفقر يؤدي الي سوء التغذية وكثرة الإصابة بالأمراض والحوداث مما يؤثر علي النضج.كما أن إنخفاض الدافعية والإضطراب الإنفعالي وفقد البيئة الثقافية تعتبر من أهم العوامل المؤدية الي صعوبات التعلم.

3.الأسرة:

أشار نبيل حافظ (1998) أن الاسرة الوسط الذي ينشأ فيه الطفل وهو يؤثر في نمو الطفل في عدة جوانب منها حجم الأسرة وتركيب الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وترتيب الطفل بين أخوانه واتجاهات الوالدين في التنشئة.

4. المدرسة:

ذكر عبدالمطلب القريوطي (2005) من العوامل المهمة في صعوبات التعلم تلك العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية ومنها صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملائمة الخصائص للأطفال واحتياجاتهم وأساليب التدريس الفعالة وبيئة التدريس غير المناسبة، وأسلوب عرض المادة التعليمية وعدم استخدام وسائل تعليمية كافية ومتنوعة في عملية التدريس، ونظم التقييم التقليدية المحدودة التي لا تمكننا من التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم.

5. جماعة الأقران:

أشارت زينب شقير (1999) أن جماعة الأقرام ورفقاء الدراسة والحي الذي يقطن فيه التلميذ من المؤثرات المهمة عليه أما بالسلب أو الإيجاب وبالتالي يمكن أن تسهم أنشطة السليمة لها في اهتمام التلميذ باستذكار دروسه والتحصيل وما إلى ذلك. فإذا كانت هذه الأنشطة غير سوية فقد يؤدي إلى انصراف التلميذ عن الاهتمام بالمدرسة والدراسة وهذه كلها تؤثر في جو صعوبات التعلم التي لا يمكن تلافيها مع استمرارية تأثير هذه الجماعات على التلميذ.

وترى الباحثة أن العلماء اختلفوا في الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم ويرجع ذلك لاختلاف التعريفات والجامعات التي تبنت صعوبات التعلم منها الفريق الطبي والنفسي والاجتماعي والفسيولوجي والسيوكومتري.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الاشياء والمشكلة لا تكمن في الذاكرة طويلة الأمد أو قصيرة الأمد ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية وقد لاحظ

ليرز (1985) أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل إدراك الكلمات والأرقام والحقائق(وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات، وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة) ومن العوامل التي تؤثر على الذاكرة شد الانتباه عن الطالب وطبيعة المادة والاهتمام بالموضوع ومقدار التميز والتعلم الزائد.

مما سبق يتضح تعدد العوامل والأسباب المؤدية الي صعوبات التعلم الي الحد الذي يصعب معه حصرها حصرا شاملاً مما يؤثر علي عملية تشخيص هذه الصعوبات وذلك لكثرة هذه العوامل والأسباب. (فاتن صلاح ،2003)

رابعاً:خصائص ذوي صعوبات التعلم:

1.الخصائص العقلية والمعرفية:

أ. الذكاء:

يتمتع ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة أو أكثر من المتوسط في الذكار، وربما من المتفوقين عقلياً أو الموهوبين أيضاً، ومستوى الذكاء المتوسط و الأكثر من المتوسط خاصية عامة لدى كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(عبدالناصر أنيس، 2003)

وفيما يلي أهم الخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي:

الأعتماد علي المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته، والإندفاعية حيث غالبا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجابتهم مما يجعلها مخطاه والذي ينعكس علي الأداء المدرسي بصورة سلبية، ويواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنا مع اقرانه، ويواجه صعوبه في إكتساب المفردات الرياضية، ويخلط بين المصطلحات الرياضية مثل إصغر وقبل وبعد، ويواجه صعوبة في تحليل الرموز الرياضية، ويواجه صعوبه في تعيين الفواصل العشرية، ويعاني من صعوبه تذكر الحقائق الرقمية، ويواجه صعوبة في تذكر تسلسل الأرقام، ويواجه صعوبة في الانتقال بين خطرات الحل، ولا ينتبه الي الرموز وقد يحذفها، وقد يتقن المفاهيم الرياضية لكن غير صبور علي التفصيلات.

ب. المشكلات الأكاديمية:

من أهم المشكلات الأكاديمية هي الاضطرابات اللغوية وصعوبات الحساب:

1.الاضطرابات اللغوية:

تعتبر من أكثر الخصائص وضوحاً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم، ويمكن تصنيف الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالنطق، والصوت، والكلام وصعوبة الطلاقة اللفظية على أنها من

الاضـطرابات اللغويـة التـي تقـع ضـمن صـعوبات الـتعلم ومـن أهمهـا صـعوبة القـراءة وصـعوبة الكتابة.(فاروق الروسان، 2000)

وهنالك خصائص لدي اطفال صعوبات التعلم ترتبط بالصعوبات اللغوية من بينها:

1.يواجه صعوبة في منهج اللغة الأستقبالية.

2.يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).

3.يواجه صعوبة في إدراك أصوات اللغة، ويواجة صعوبة في فهم الكلمات.

4.يواجـه مشكلة فـي التعبيـر عـن الأصـوات اللغويـة والتـي تبـرز علـي صـورة حـذف الحـرف أو ابـدال الحرف أو تشويه الحرف، ويواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل.

5.صـعوبة العثور علـي الكلمـات والتـي تظهـر فـي صـعوبة تذكر واسترجاع كلمـات معينـة للأسـتعمال الفوري.

6.يواجه صعوبه في التميز البصري عند القراءة فلا يستطيع التميز بين الحروف والكلمات المتشابهة.

7.يواجـه صـعوبة فـي التميـز السمعي عنـد القراءة فهـو غيـر قـادر علـي التميـز بـين أصـوات الحـروف والالفاظ اللغوية.

8.يواجه صعوبه في فهم قواعد اللغة واستخدامها، ولايستطيع الإصغاء أثناء الكتابة.

9.يواجه صعوبة في التفكير المنطقي والاستدلالي، ورداءة في تنظيم كتابته.

10.يمسك القلم بشدة، و لايكتب علي السطر، ولايترك فراغات منتظمة بين الكلمات.

11.يفشل فـي مهـارة الإغـلاق عند القيـام بالعمليـات التكاملية مثل إكمـال الكلمـات بـالحروف الناقصـه وإكمال الجمل بالكلمات وغيرها من الخصائص.

2. صعوبات الحساب:

يستخدم مصطلح القصور الحسابي أحياناً للدلالة على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الحساب ومن أبرز أنماط صعوبات الحساب: "تمييز الأحجام، تمييز الأشكال، العد ، القيم النقدية، الزمن، القياس، المسألة الرياضية وغيرها".

ج. التباعد:

ذكر بطرس حافظ (2008) أنه يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة عن المستوى المتوقع منه.

د. قصور العمليات الأساسية:

ويتمثل القصور في أربعة جوانب، هي:

1. الانتباه:

أشار هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,1988) أن النجاح الاكاديمي يتطلب تدعيم التركيز على المهام الدراسية بشكل مناسب، وقدرة على تحويل الانتباه إلى المهام الجديدة، في حين يصعب على التلاميذ ذوي مشكلات الانتباه الابتعاد عن المثيرات الخارجية التي تجذبهم بدرجة أكبر من مثيرات موضوع التعلم. ومنذ السبعينات أظهرت نتائج دراسات عديدة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وتتمثل مشكلات الانتباه في ثلاثة فئات هي:

1. الوصول إلى حالة الانتباه.
2. اتخاذ القرار.
3. الاحتفاظ بحالة الانتباه وقررا أن مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل في عدم التمكن من الوصول إلى حالة الانتباه.

2. الإدراك:

هو العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحاسية وتفسيرها، ومن ثم فهو عملية إعطاء هذه المعلومات الحاسية معانيها ومدلولاتها، فالإدراك عملية عقلية ومعرفية يقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحاسية.(فتحي مصطفى، 2008).

3. التفكير والتنظيم:

لاحظ الباحثون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم تظهر لديهم سلوكيات تشير إلى وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم، فقد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يعانون من الاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز وعدم المرونة وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو المعاني والقصور في تنظيم أوقات العمل.(كمال عبدالحميد، 2003).

4. الذاكرة:

تتمثل عملية التذكر في ذلك النشاط العقلي المعرفي الذي يعكس مقدرة الفرد على ترميز وتنظيم وتخزين المعلومات والخبرات، ومعالجتها ثم استرجاعها أو استدعائها بشكل صحيح في الوقت المناسب للاستفادة منها، وقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف كفاءة الذاكرة قصيرة المدى ومحدودية سعتها ومشكلات في عمليات التعرف على الأشياء بسهولة واكتساب(المعلومات) وحفظها وتخزينها واستدعائها، وضعف المقدرة على تجهيزها ومعالجتها وإحداث

الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، فضلاً عن الصعوبة في الاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف الجديدة وفي تعديل سلوكهم.(عبدالمطلب أمين، 2005).

2.الخصائص السلوكية:

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص السلوكية وفيما يلي عرض لأهم هذه الخصائص:

أ. فرط الحركة:

يشير مصطلح فرطة الحركة (Hyperactive) إلى مجموعة من الحركات الزائدة غير الهادفة. ويوصف فرط الحركة بأنه ليس مرضاً من الأمراض، ولكنه مجرد تسمية تطلق على مجموعة من العلاقات والأغراض التي يمكن أن تحدث نتيجة لأسباب مختلفة. وإن سلوك التلميذ الذي يظهر فرطة الحركة ورائه دافع قوي لا يمارس التلميذ ضبطاعليه، وينعكس هذا السلوك على سعة انتباه التلميذ فتصبح قصيرة، كما ينعكس على مستوى تركيزه فيصبح أكثر قابلية للتشتت. وقد اتفق العلماء على أن فرطة الحركة غالباً ما يوجد كحالة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد ظهر فرط الحركة لدى نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين 33% إلى 80%. (عبدالناصر أنيس، 2003).

ب. الاندفاعية:

ذكر السيد عبدالحميد (2003) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما نجدهم يميلون إلى الاندفاع المعرفي في أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية فهم لا يميلون إلى المناظرة وتفحص بدائل الاجابة في الموقف التعليمي، إذ في العادة تراهم متسرعين غير متروين في ربط المعطيات وما تشير إليه الاجابات والبدائل والانتقاء للاجابة الصحيحة من بينها. إن هذا الأمر ُيعد واضحاص جداً عندما يقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختباراً يقوم على الاختيار من متعدد لاجابة بيعنها، فغنك سرعان ما تجدهم يختارون إجابة غالباً ما تكون خطأ دون تفحص بدائل الإجابة الأخرى.

ج. الثبوت:

يعني الاستمرار في النشاط دون توقف ويستمر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النشاط المطلوب منهم دون أن يدركوا نهايته فإذا طلب منهم أن يكتبوا الأرقام 1، 2، 3 على صفحة من صفحات الكراس، فإنهم يستمرون في ذلك حتى نهاية الصفحة وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه وهكذا بالنسبة لبقية النشاطات. (فاروق الروسان، 2000).

3.الخصائص النفس حركية:

يظهر التلاميذ ذوي صعوباتالتعلم انخفاضاً أو تأخراً في بعض المهارات الحركية ذات الأساس النفسي بالمقارنة بالعاديين، ويعاني هؤلاء التلاميذ من صعبات حركية في خمس مجالات، هي : "فرطة الحركة، الخمول، ضعف التآزر الحركي، الضعف العام في اللياقة البدنية، وتأخر في نمو العضلات"، ويعتبر انخفاض التآزر العام عن المتوسط من الخصائص التي يكثر ذكرها من قبل العديد من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، ومن الملاحظ إكلينيكياً أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في الأنشطة البدنية التي تستلزم استخدام المهارات الحركية الدقيقة أو الغليظة على حد سواء ولكنها تظهر بصورة أوضح عند استخدام المهارات الحركية الدقيقة لما تتطلبه في الغالب من تأزر بين النظام العصبي البصري والحركي للطفل.

ومن الخصائص في المجال الحركي المميزة لذوي صعوبات التعلم من أهمها:

1.وجود مشكلات في المهارات الكبيرة والتي تعود الي تاخر في النمو التطوري مثل الزحف والمشي والرمي والقفز أو المشي علي خشبة التوزان.

2.ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة والقص والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية فاطفال صعوبات التعلم يعانون من إشكالات كبيرة في نقل الرسومات وأتباع الأنماط والأشكال وهي مهارات تتطلب التناسق بين اليد والعينين. (خديجة أحمد، 2004).

4.الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

إن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي هو نتيجة طبيعية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، فهم لايستطيعون أن يواكبوا أقرانهم من حيث تعلمهم وبناء علاقات اجتماعية بناءة الأمر الذي يجعل رؤيتهم إلى أنفسهم قد تختلف عمّن هم بمستوى أعمارهم، فهم قد يميلون إلى الانخراط مع من هم أقل منهم سناً ،وقد يميل التلميذ ذو صعوبات التعلم احياناً إلى الانعزال وعدم الانخراط مع اقرانه الأمر الذي يجعله يكون مفهوماً منخفضاً عن نفسه، وقد يؤدي ذلك إلى مشاعر سلبية منها عدم الإحساس بالأمن، وعدم القدرة على أداء متطلبات الحياة الاجتماعية. إن هؤلاء التلاميذ لا يحصلون على التشجيع الاجتماعي بسبب ضعف انجازاتهم التعليمية في الصف فإنهم يعانون من الإحباط، ويبدأ الشعور بالانفصال والابتعاد عن المجموعة، وقد يرفضون المشاركة في الجماعة، وربما يلجأ البعض إلى السلوك العدواني. (قحطان أحمد، 2005).

يرتبط إكتساب المهارات الأكاديميه المختلفة بالتطورات والقدرات السلوكية الإجتماعية فغالبا مايرتبط التوتر والإكتئاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي مما يدفع طلبه صعوبات التعلم الي تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم مما يجعل تطوراتهم تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم من الأسوياء ومن الخصائص الأجتماعية مايلي:

1.صعوبة تحمل المسئولية الشخصية والإجتماعية.

2.صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من افعال تكون غير مناسبة تجاه الاخرينفهم لايقدرون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين.

3.الإنسحاب الإجتماعي فهم يمتازون بالكسل غير مبالين بالعمل وقلة الإتصال الإجتماعي.

4.العدوانية تجاه الآحرين لاسباب غير مبررة او موجبة.

5.تشتت الأننتباه.

6.مفاهيم عن ذاتهم ضعيفة فهي في العادة دائما سلبية ومتدنية.

7.النشاط المفرط وهو النشاط الزائد عن الحدود السوية والذي تبدو ملامحه علي صورة نشاط مفرط وكثرة التململ وعدم الإستقرار علي حال وتمزيق اللعب والأشياء وكثرة الكلام (الثرثرة) وعدم إتباع التعليمات وخرق القوانين وإزعاج الاخرين.

وما يمكن قوله أن هذه ليست كل الخصائص التي يمكن ملاحظتها علي طلاب صعوبات التعلم بل اكثرها بروزا لديهم كما أنه ليس من الضروري أن يكون من برزت لديه هذه الخصائص من أصحاب صعوبات التعلم الا إذا حدث بصورة منتظمة وبعد اكتمال مرحلة النمو لكل سلوك تعلمي.(نبيل عبدالفتاح،2006)

خامساً:مظاهر صعوبات التعلم:

إن معالجة صعوبات التعلم عند الفرد لاتتم الا إذا تم الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ومعرفتهم وهذا هو مايقلق الكثيرون. إذ يتساءلون: كيف يمكن لنا أن نعرف ذوي صعوبات التعلم ؟ لكن هنالك مجموعة من المظاهر التي تبين صعوبات التعلم فاذا رايت واحدة أو اكثر في الطفل ورايت هذه المظاهر مستمرة معه لفترة طويلة فاعلم أن لديه صعوبات تعلم.

وهذه المظاهر تظهر في المراحل التالية.

أ.مرحلة ماقبل المدرسة:

نلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يتحدث متاخرا عن معظم الأطفال في نفس المرحلة النمائية، و لديه مشكلات عديدة في النطق، و لديه نمو لغوي بطئ، و لايهتم بسرد القصص، و لديه مشكلة في الكلمات ذات القافية الموحدة، و لديه مشكلة في تعلم الارقام والحروف الهجائية مثل ايام الاسبوع والالوان والاشكال، و لديه ذاكرة ضعيفة للاعمال المنتظمة، و لديه ارتباط تام، وانفعال سريع جدا، ولايستطيع الإصرار والتصميم في الأعمال، و لديه متاعب في التعامل مع القرناء، و يواجه صعوبة

في متابعة الإرشادات أو الأعمال المنتظمة، و لايستطيع الجلوس ساكنا، و. يعاني من بطء في المهارات الحركية الجيدة، و ليس دقيقا في كل شئ يفعله.

ب. مرحلة الحضانة وحتي الصف الرابع الإبتدائي:

ونلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة انه بطئ في تعلم الربط بين الحروف والأصوات، و لديه خلط كبير بين الكلمات الأساسية (يجري، ياكل، يريد.....)، ويعاني من أحطاء ثابتة في القراءة والهجاء وخاصة في عملية انعكاس الحروف فمثلا (س،ش) (ص،ض) (ط،ظ) (b-d) (w-m) (left-felt)، ويخلط بين الرموز الرياضية، لديه بطء في تذكر الحقائق، ويعاني من شرود ذهني شامل، ولديه صعوبة في التخطيط، ويعاني من مشكلة تكوين الحروف في الكلمات، ولديه مشكلة في تعلم تحديد الوقت، ولايدرك البيئة المحيطة به ومعرض للحوداث باستمرار.

ت.مرحلة الصف الخامس الإبتدائي وحتي الصف الثالث الثانوي:

ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة لديه مشكلة في تسلسل الحروف المعكوسة مثل (سماء- أسماء) (solid-soiled)، ويعاني من بطء في تعلم المقاطع الاولي والأخيرة، ويتجنب القراءة بصوت مرتفع، ولديه قدرة إستبعابية ضعيفه لقطعة مقروءة، وأشتراكه في النشاط العملي بالفصل نادرا، ولديه مشكلة في الكلام، ولديه صعوبة في الكتابة عموما، ويرتبك عند مسك القلم أو أي شي في قبضة يده، ويتجنب كتابة موضوعات أنشاء (تعبير)، ويعاني من بطء وضعف في إستدعاء وإعادة قاعدة رقمية ما، ولديه فشل في الذاكرة الآلية، ويعاني من اعدام تباين فكري كامل، وعدم القدرة علي إستيعاب التفاصيل الصغيرة ، ويعاني من صعوبة في تكوين صداقات، ولايتسطيع فهم لغة الجسد والتعبيرات مما يعرضه لكثير من المشاكل.

ث. مرحلة التعليم العالي والمراهقة:

ونلاحظ أن المراهق في هذه المرحلة انه يعاني من استمرار عدم القدرة علي الهجاء الصحيح وتكرار الهجاء لنفس الكلمة بطريقة مختلفة في قطعة صغيرة واحدة، ويتجنب مهام القراءة والكتابة، ولايستطيع تلخيص موضوع ما، ويعاني من مشكلة في الاسئلة المفتوحة، ولديه فهم ضعيف للمعلومات، ويعاني من الأرهاق العقلي المستمر، ويعاني مشاكل كبيرة في تعلم اللغات الإجنبية، ولديه مهارات ذاكرة ضعيفة، ويعاني من مشكلة ضبط المواقع الجديدة الجديدة التي يتواجد فيها،ولديه انتباه قليل جدا للتفاصيل او تركيز تام عليها، ويقرا المعلومات بطريقة خاطئة. (رياض بدري، 2005)

سادساً: العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلم:

هنالك العديد من العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلم منها:السلوك الإندفاعي المتهور، والنشاط الزائد، والخمول المفرط ، والإفتفار الي مهارات التنظيم أو إدارة الوقت ، وعدم الإلتزام والمثابرة، والتشتت وضعف الإنتباه، وتدني مستوي التحصيل ، وضعف القدرة علي حل المشكلات، وضعف مهارات القراءة، وقلب الحروف والأرقام والخلط بينها، وتدني مستوي التحصيل في الحساب ، وضعف القدرة علي إستيعاب المعلومات، والتاخر في الكلام أي التاحر اللغوي، وضعف التركيز، وتدني مستوي الأداء في المهارات الدقيقة مثل الكتابة بالقلم كتناول الطعام والتمزيق والقص والتلوين والرسم، ووجود مشاكل عند الطفل في إكتساب الأصوات الكلامية أو نقص الأحرف أو زيادتها أثناء الكلام، وصعوبة الحفظ، وصعوبة التعبير بإستخدام صيغ لغوية مناسبة، وإستخدام الطفل لمستوي لغوي أقل من عمره الزمني مقارنه بأقرانه، وصعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتي النهاية، وصعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر(غير منقطع)، وسهولة التشتت أو الشرود أي ما نسميه بالسرحان. (قحطان أحمد، 2005).

سابعاً:تصنيف صعوبات التعلم:

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة وواسعة من المشكلات التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم، وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الامريكية(القرار الحكومي 1977) ثلاثة أنواع رئيسية لتلك المشكلات:

1. مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع).
2. مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).
3. مشكلات العمليات الرياضية(إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: صعوبات التعلم النمائية، وهي التي أشير إليها في تعريف اللجنة الاستشارية بالعمليات النفسية الأساسية.

المجموعة الثانية: صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة. (جمال مثقال، 2000).

أ. صعوبات التعلم النمائية:

تشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فمتى يتعلم التلميذ كتابة أسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الانتباه والإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم التلميذ الكتابة أيضاً فلابد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها

من العمليات الحسابية، وتظهر كثيراً من هذه الصعوبات قبل دخول التلميذ المدرسة وقد تتم معرفتها حين يبدأ التلميذ بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وقد تم وضع صعوبات الانتباه، والذاكرة، والصعوبات الإدراكية- الحركية ضمن الصعوبات الأولية، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية. وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.(محمد علي، 2005).

وبالنظرة العلمية والموضوعية للإنسان بأنه كل متكامل وليس أجزاء متفرقة يمكن القول بأن أي قصور في أي جانب سوف لا يقتصر في الجانب ذاته وإنما ينعكس على جوانب أخرى. فالقصور في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير سيفرز بصداه السلبي على اكتساب القراءة والكتابة والحساب.

أوضح فتحي مصطفى(1998) أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي. وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى أمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

أنواع صعوبات التعلم النمائية:

هي التي تركز علي العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل عند التعلم وتشمل:

1.صعوبات الإنتباه:

يعتبر الإنتباه من أكثر الأمور أهمية وذلك لما لاحظه عدد من التربويين من إرتباط تدني أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم للمعلومات أو الفشل في الأستمرار للمهام الموكلة اليهم ، نظرا لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه، ولكون الانتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها، فالفشل في اتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام، أو عدم القدرة على اكمال الواجبات وغيرها إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الانتباه عند الاطفال.

2. صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرةعنصراً هاماً من عناصر التعلم، فالتعلم عند الانسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينة تخزن في الذاكرة بعد اكمال عملية التعلم ليستفيد منها في مواقف لاحقة ومشابهة، فالانسان دون هذه الذكريات السابقة ليس بمقدوره الافادة من التعلم، فلو تخيلت انساناً دون ذاكرة فكيف تراه؟ إن مثل هذا الانسان ستضطرب لديه كل وظائف الادراك والوعي، لان الادراك أو التعلم يتطلب من الفرد ربط الحاضر بالماضي وهذا الربط غير متوفر لعدم توفر الذاكرة، إذاً كيف يستطيع تعميم الخبرات التعليمية؟ إن هذا الفرد غير قادر على التعلم، لان التعلم يتطلب من الفرد الاحتفاظ بالعادات والتقاليد والمهارات والقدرات المعرفية اللغوية ليستفيد منها في مواقف مشابهة كخبرة تعليمية، فالذاكرة مهمة في حياة الفرد بما تقوم به من دور كبير وفعال، فكل ما يمارسه الانسان في الحياة اليومية سواء كان صغيراً أو كبيراً سهلاً أو معقداً ، فإنه لابد أن يعتمد على التذكر فالذاكرة أساس التعلم.

3. صعوبات الإدراك:

الإدراك عملية طويلة ومعقدة تقوم بتأويل الاحساسات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس واعطائها معنى، والتي يجري جزء كبير منها بصورة آلية بدون وعي أو شعور بها، لكنها في بعض الاحيان تحتاج إلى تركيز الانتباه وبذل الجهد والتنظيم العقلي، وعلى الرغم من اعتمادها على الحواس في استقصاء المعلومات إلا أنها تختلف عنها في الاحساس ، عملية استقبال المعلومات او المنبهات (المثيرات) والتي تقع على إحدى قنوات الاحساس ، مثل السمع والبصر واللمس والحركة والشم والذوق، ونقلها إلى الدماغ ليعمل على معالجتها وتحليلها وتفسيرها لأعطائها المعنى المراد منها في حين الادراك عملية الترجمة التي يقوم بها الدماغ للمحسوسات التي نقلت إليه عن طريق الحواس على شكل رسائل مرمزة على شكل نبضات كهربائية تسري من خلال الأعصاب الحسية الرابطة ما بين اعضاء الحس والدماغ.

4. صعوبات التفكير:

التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا ونحل مشكلاتنا ويظهر السلوك الانساني بطريقة منتظمة ومعقولة وبالتفكير نكتشف المعارف والعلوم التي تمكننا من السيطرة على عالمنا الذي نعيش فيه، فهو مفهوم واسع ويشمل انواعاً متعددة من النشاطات العقلية، كالاستقراء ، الاستنتاج، التمييز، التحليل، التقييم، التخطيط، التخيل وإصدار الاحكام.

ولقد وصفه البعض على أنه نشاط عقلي رمزي بينما وصفة آخرون على أنه نشاط تصوري في حين وصفه على أنه حركات عضلية تقوم بها اعضاء النطق، وكان التفكير لغة صامتة، بينما براه علماء

النفس المعرفي على أنه عمليات معالجة للتمثيلات العقلية، ويعمل التفكير عند الانسان على القيام بوظائف رئيسية هي وصف وتفسير وتقرير وتخطيط وتوجيه العمل وتبدو كأنها حلقة واحدة متكاملة.

5. صعوبات اللغة:

اللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة ذات الدلالة المتعارف عليها بين مجموعة من الناس والتي يتم من خلالها التواصل البشري، وهي وسيلة من وسائل التفكير التي تميز بها البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى، والتي يمكن اكتسابها من خلال البيئة التي يعيش فيها، وهي واحدة من العمليات العقلية والتي تتكون من عدة انظمة متداخلة، هي النظام الصوتي، الصرفي، النحوي والدلالي (المعنى). ويمكن من خلالها خزن معارفنا وتنظيمها في الذاكرة طويلة المدى لذلك تعد أساساً للعمل والحياة في كل مكان.(إبراهيم سعد،2000)

ب. صعوبات التعلم الأكاديمية :

هي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل تلاميذ المدارس، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية علي:

1. صعوبات القراءة:

القراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة، وهي وسيلة للتفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الانسان الاضطلاع على افكار الاخرين ومحادثتهم من خلال افكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد، وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الاخرين وتجاربهم، ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والانساني. فهي بمجملها نشاط فكري انساني حضاري.إن القراءة ليست مجرد اكتساب للمعرفة والاتصال بالاخرين فحسب، بل هي عملية عقلية انفعالية، وواحدة من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات، يقوم من خلالها التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً، فهي على هذا الاساس عملية معقدة لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة، ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها، والتي تتطلب من القارئ القيام بعمليات متداخلة يقوم بها حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها، حيث تشكل القراءة أحد الجوانب الاساسية المهمة لصعوبات التعلم الاكاديمية كونها تعد من اهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات.

2. صعوبات الكتابة:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتظهر صعوبات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أشكال مختلفة، مثل عدم الدقة في الرسم أو ضعف التهجئة الصحيحة أو حذف بعض

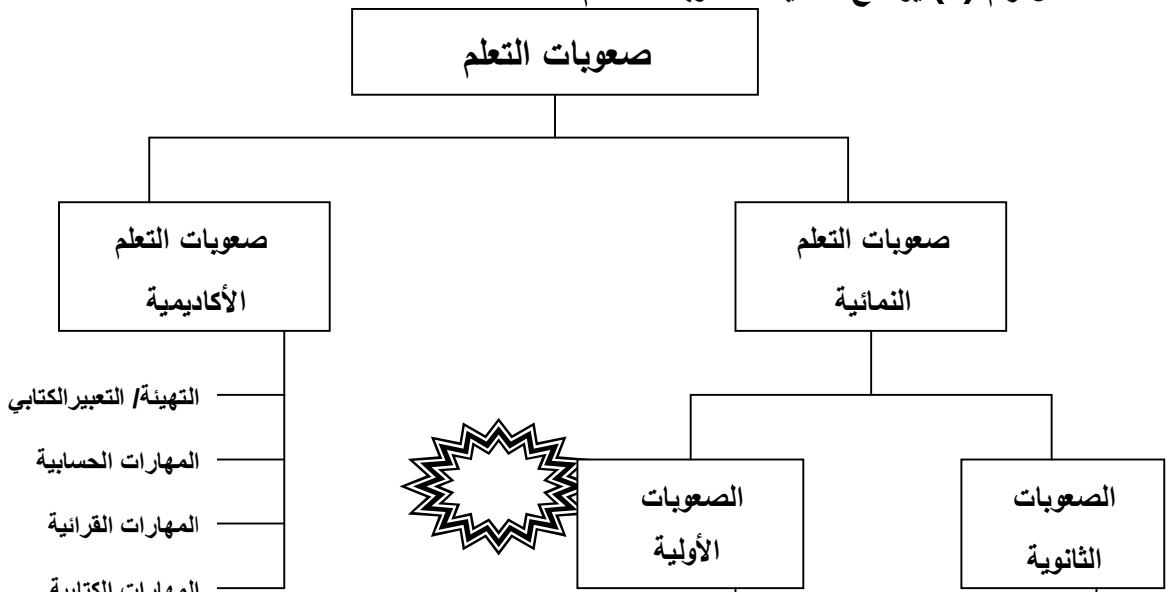
الحروف والمقاطع أو أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية بشكل عام، فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية والكتابة التعبيرية.إن عملية تعلم الكتابة لا تقل أهمية عن تعلم القراءة وكلاهما يحقق هدفاً ، فالقراءة نشاط فكري، يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الأخرين ونتائجهم وتجاربهم من خلال التعرف على الرموز الكتابية وربطهاربطاً سليماً ، في حين الكتابة هي الاخرى نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن افكاره وتجاربه إلى الاخرين على صورة رموز لغوية، يمكن للآخرين الاطلاع عليها والإفادة منها.

3. صعوبات الحساب:

من المعلوم ان الحساب علم عقلي مجرد فهو لا يبحث بالمحسوسات الحسية، لكن يبحث في الارقام والنسب، كما أن الهندسة لا تبحث في الاشكال الهندسية، لأنها مواد حسية مصنوعة من مواد يمكن احساسها، وإنما يتم البحث في الحساب في الأعداد على أنها، رموز مجردة، وفي الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات.لذلك يتطلب في فهم الحساب فهم طبيعة الحساب، والتي تنطلق من كونه علم عقلي مجرد من المحسوسات وأنه علم تراكمي يتطلب فهم اللاحق منه إدراك السابق من التعلم، فهو علم تسلسلي. ويتطلب من الطالب قبل تعلم الحساب تعلم الأرقام التي تحتاج منه إلى خبرات سابقة تسهل عليه إمكانية إدراك مفهوم العدد وتشمل هذه الخبرات على وصف الاشياء، وتصنيفها على صورة مجموعات وفق معايير مثل (أكثر، أقل)، (طول ، ارتفاع) وغيره. (أسامة محمد الباطنية ،2005)

فحين يظهر التلميذ قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقدير التعليم المدرسي الملائم له، وعندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي.(خديجة أحمد، 2004).

الشكل رقم (1) يوضح تصنيف صعوبات التعلم



ثامناً: الكشف عن صعوبات التعلم

إن الكشف المبكر هو الإجراء الأمثل لتحديد جوهر أي مشكلة كما أنه يساعد في إعداد برامج علاجية مناسبة لحل هذه المشكلات، وقد أدى تعدد خصائص ذوي صعوبات التعلم، إلى تعدد طرق ومحكات اكتشافهم، ومن هذه الطرق مجموعة من الخطوات المساعدة في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتتمثل في:

1. التعرف على مدى التباين بين الانجاز الاكاديمي الحالي والمتوقع.
2. تحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل الاكاديمي.
3. البحث عن الأسباب المؤدية إلى الصعوبات، ومنها الأسباب الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية لاستخدام المقاييس ومقابلة الآباء والمدرسيين.

وعلى الجانب الآخر تهتم (دكرل Dockrell 1992) بتحديد القائمين على تقييم الأطفال، وضرورة أن يكونوا على علاقة وثيقة بهم، مع ضرورة تحديد جوانب القوة والضعف في البروفيل المعرفي لكل طفل وتحديد الأسباب المؤدية إلى الصعوبات، ثم إعداد برنامج علاجي يساعد على حل المشكلة مع ضرورة التقييم المستمر للبرنامج. أما عن أكثر المحطات استخداماً وشيوعاً في مجال الكشف عن صعوبات التعلم، فهي المحطات التي حددها لويس Lewis 1988 في الجدول التالي:

جدول رقم (1) خاص بالكشف عن ذوي صعوبات التعلم

اسلوب التقييم	الخصائص
يحدد من خلال التباين بين الانجاز الحالي على مقاييس الذكاء ومقاييس التحصيل الدراسي	التباين بين الانجاز الفعلي والمتوقع

تتمثل في استبعاد وجود أي اعاقات حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي	محك الاستبعاد
من خلال قصور الانجاز لديهم على مقاييس الانتباه، الذاكرة، الإدراك أو العمليات النفسية المتعلقة باستراتيجيات التعلم	الحاجة إلى برامج التربية الخاصة

يوضح العرض السابق، ان عملية الكشفالمبكر يجب أن تتضمن تقديراً كمياً للتأكد من وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ وغالباً ما يستخدم لهذا الغرض الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء بالإضافة للعوامل السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم، ويجدر بالأخصائي ضبط العوامل والظروف المؤثرة في التحصيل الدراسي ومنها الاعاقات الحسية، الحركية، العقلية، الجسمية والحرمان البيئي والاجتماعي والثقافي والعوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه، كالإهمال وعدم الرغبة في مواصلة التعلم.(كمال عبدالحميد ،2003)

تاسعاً: تشخيص صعوبات التعلم:

تعني كلمة تشخيص(Diagaosis) الفهم الكامل الذي يبني على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد وسلوكياته، ويهدف التشخيص إلى الكشف عن نواحي عجز وقصور، ويتطلب التشخيص تخفيف خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتنتهي بفعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية من بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد المصاب وجوانب الخطة العلاجية، وتحديد نوعية البرنامج المستخدم .(مجدي عزيز، 2003)

ولفهم عملية التشخيص بأبعادها وجوانبها المتكاملة لابد من الوقوف على هذه النقاط الأساسية في عملية تشخيص صعوبات التعلم:

1. مؤشرات تشخيص صعوبات التعلم

تعتمد عملية تشخيص صعوبات التعلم كما ذكر محمد علي (2003) على عدة مداخل ما يلي:

أ. المؤشرات السلوكية:

يقوم هذا المدخل على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتوافرها لدى "ذوي صعوبات التعلم" ويمكن للمعلم داخل الفصل ملاحظتها ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.

ب. مؤشرات عصبية:

يقوم هذا المدخل على أساس أنه يمكن التعرف على ذوي صعوبات التعلم في ضوء المؤشرات العصبية البسيطة التي ترتبط بالأنماط السلوكية التي تصدر عنهم، حيث يظهر بعض التلاميذ يوي صعوبات التعلم علامات نيورولوجية بسيطة تتمثل في الاضطرابات الإدراكية والأشكال غير الملائمة من السلوك وصعوبات في الأداء الوظيفي الحركي.

ج .مؤشر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للتلميذ:

يقوم هذا المدخل على أساس المقارنة بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ومن ثم فإنه يمكن تشخيص صعوبات التعلم في الحالات التي يبدو فيها واضحاً إن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين في نفس سنه.

وتهدف عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين التي تم الحصول عليها وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة.

هذا وتمر عملية التشخيص بخطوات منها:

1.إجراء تشخيص شامل لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2.إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلبة ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم.

3.تحديد عملية التعلم المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم، وتوضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم.

4.استبعاد احتمال وجود اعاقات سمعية او بصرية اوحركية او عقلية كأسباب أساسية لصعوبات التعلم لديهم.

5.بناء خطة تربوية فورية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة والضعف لمستوى الأداء.

2.محكات تشخيص صعوبات التعلم:

ذكر محمد علي كامل (2005) لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى أو أشكال التخلف التربوي هنالك ثلاثة محكات يجب التأكد منها قبل أن تحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة بالتعلم هي:

أ. محك التباعد والتباين:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعداً في واحد أو أكثر من المحكات الآتية:

1.يكون لديه تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية(والانتباه والتميز واللغة، والقدرة البصرية الحركية الذاكرة وادراك العلاقات).

2. تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي، في مرحلة ما قبل المدرسة يلاحظ عدم الاتزان النمائي، بينما يلاحظ التخلف في المستويات الصفية المختلفة.

ينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد كما أشار اليهما السيد عبدالحميد (2003) وهما:

1. التباعد الداخلي:

حيث يشير هذا المحك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في العديد من سلوكيات العمليات الفنية داخل الفرد مثل: الانتباه/ التمييز / اللغة/ القدرات البصرية والحركية/ الذاكرة وهو ما يسمى بالتباعد الداخلي ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات التي تكمن خلف الأداء العديد من الاختبارات –وأكثرها شيوعاً واستخداماً بطارية النيوي للقدرات النفس لغوية (ITPA)، مكارثي وكيرك ومكارثي (1968) والفروق بين الجانبين اللفظي والعملي للأداء في اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

2. التباعد الخارجي:

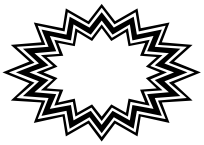
ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي (Wisc- R,1974).

ب. محك الاستبعاد:

ويقصد به إقصاء أو استبعاد جميع الحالات التي يرجع تخلفها أو قصورها التحصيلي أو الصعوبات التي تعانيها إلى إعاقات أخرى، ومن ثم تحتاج إلى برامج علاجية خاصة تناسب إعاقتها الأصلية بدلاً من تلك المصممة خصيصاً لذوي صعوبات التعلم. وتتضمن الفئات الواجب استبعادها الحالات التالية:الإعاقات الحسية (العمي- الصم)، والإعاقة العقلية، والاضطرابات الانفاعلية الشديدة، ونقص فرص التعليم، الحرمان البيئي والاقتصادي والثقافي .(عبدالمطلب آمين، 2005)

ج. محك التربية الخاصة:

التلميذ ذوي صعوبات التعلم سوف يحتاج تربية خاصة تشتمل على ممارسات فريدة، غير شائعة لها صفة شاذة وأنها بالتحديد ملحقة بالخطوات التنظيمية والتدريسية المستخدمة مع أغلب التلاميذ. هذا المحك مقصود لإبعاد التلاميذ الذين لم تتح لهم فرصة للتعلم من المجموعة المحددة كذوي صعوبات التعلم، هؤلاء التلاميذ سوف يتقدموا بشكل طبيعي بمجرد إلحاقهم ببرنامج تربوي مناسب، والتلاميذ ذوي



صعوبات التعلم هم الذين لم يظهرون مشكلات نوعية وشديدة في ظل المساعي التربوية العادية، كذلك خدمات التربية الخاصة مطلوبة لمساعدة علاج قصورهم التحصيلي. (وليد كمال، 2009).

د. محك العلامات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ والتي تنعكس في:

أ. الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري- السمعي- المكاني).

ب. الأشكال غير الملائمة من السلوك(النشاط الزائد- الاضطرابات العقلية).

ج. صعوبة الأداء الوظيفي الحركي .(نبيل عبدالفتاح، 2006).

هـ. محك صعوبة النضج:

ذكر ماهر شعبان(2009) أن هذا المحك يشير إلى إحتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم. ومن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الطفال من الذكور يتقدمون تجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث. لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم التلاميذ في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية، وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات يتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه.

إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام واللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج ويترتب على ذلك أن كثيراً من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم هم في حقيقة الأمر مختلفون في النمو .وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلباً ضرورياً من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، والذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال.

3.أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص

تشتمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النحو التالي:

أ. أدوات القياس الكمي:

وتضم اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة واختبارات الشخصية، وقوائم التقدير، والبطاقات المدرسية، واختبارات الاتجاهات والميول، واختبارات القدرات الحسية.

ب. أدوات القياس الكيفي:

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات التي يعاني منها .(بطرس حافظ، 2008)

4.التشخيص الفارق

ارتبط مفهوم صعوبات التعلم بعدد من المفاهيم ذات العلاقة بعملية التعلم وإن القاسم المشترك بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يتثمل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لذلك لابد من توضيح هذه المفاهيم.

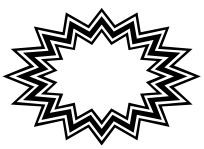
أ.مشكلات التعلم:

ويذكر زيد بن محمد (2000) أنه من المهم التمييز بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم الأخذ في الاعتبار أن جميع الذين لديهم صعوبات في التعلم لديهم مشكلات في التعلم ولكن ليس جميع التلاميذ الذين لديهم مشكلات في التعلم لديهم صعوبات تعلم. فالمصطلحان غير مترادفين، فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من التلاميذ وليست مصطلحاً شاملاً كل التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات التعلم سواء كانت نوعية أم عامة، وسواء كانت نتيجة ذاتية داخل الفرد أم لعوامل بيئية خرج الفرد.

ذكرت جلا ديان (2008) يستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط (عادي) أو أعلى من ذلك ولكن مستواهم التحصلي أدنى من المستوى المتوقع في مجال أو أكثر، كما أن هذا الانخفاض في التحصيل له يرجع بصورة أساسية إلى إعاقات حسية أو حركية أو إلى تخلف عقلي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو تعلم غير مناسب أو غير كاف.

بينما يشير مصطلح مشكلات التعلم بصورة أوسع وأشمل للإشارة إلى كل أنواع اضطرابات التعلم التي يعانيها التلميذ سواء كانت عامة أو نوعية أو كانت راجعة إلى عوامل داخل الفرد كالإعاقات ونقص المقدرة على التعلم أو المشكلات السلوكية والعاطفية أو العوامل خارج الفرد كالظروف الأسرية أو المدرسية أو الثقافية.

ب.بطء التعلم:



يطلق على الذين يكونون غير قادرين على مجاراة الآخرين تعليمياً أو تحصيلياً في موضوع دراسي، وهذا يعود لأسباب ظاهرة أو كامنة ويتراوح ذكائهم 70-90 وهم الذي يتأخرون صف أو صفين دراسيين من المستوى أو الصف المتوقع لمن هم في عمرهم الزمني، ويستفيدون من التعلم العادي في الصف الدراسي ولكن بصعوبة كبيرة، وتصل نسبتهم 1-5 تلاميذ في الصف ويكون التلميذ بطئ التعلم في كل المواد الدراسية. (نبيل عبدالهادي وآخرون، 2000).

ذكر نبيل عبدالهادي وآخرون (2002) أن مصطلح بطء التعلم يشير إلى استغراق التلميذ وقتاً أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه والصف الدراسي ذاته في فهم وأداء وتزملائه في الدراسة بالسرعة المعتادة.

ويوضح عبد المطلب القريوطي (2005) إن التلميذ بطئ التعلم يقضي وقتاً ويساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم، ومن ثم إذا ما تم تعليمه في فصول دراسية عادية فإنه سوف يكون متخلفاً من الناحية التحصيلية، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه. وعادة ما يعاني بطئ التعلم من ضعف العمليات التعليمية العليا كالتفكير والتعليل والتحليل والتركيب وحل المشكلات، كما أن نسبة ذكائه تتراوح غالباً بين الحد الفاصل والبيني وأقل من المستوى المتوسط للذكاء (85-70) على العكس من ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو عال،ويعتبر هذا أمراً مهماً في التفريق بين بطئ التعلم وصعوبات التعلم.

ج. التأخر الدراسي:

يشير مفهوم التأخر الدراسي إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي في بعض أو معظم المواد الدراسية بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم في الصف الدراسي نفسه، ويكون هذا التأخر في حدود انحراف معياري واحد سالب أو أكثر وتتراوح حالات المتأخرين (بسيطة، شديدة، مؤقته، عرضية، مزمنة) وذلك بحسب العوامل المؤدية للتأخر .(عبدالمطلب أمين، 2005)

ذكر عبدالمطلب القريوطي(2005) أن عدد من العلماء يخلط بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى المتصلة بعملية التعلم، كالتأخر الدراسي، بطء التعلم والمعاقين تعليمياً وغيرها مما يؤدي هذا إلى سوء الفهم وأخطاء التشخيص ومن ثم قلة فعالية البرامج العلاجية.

وإن القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن ذوي صعوبات قد يكونوا مختلفين دراسياً في مجال أكاديمي أو أكثر

إلا أن العكس غير صحيح بمعنى أنه ليس كل متخلف دراسياً يعاني من صعوبة تعلم. كما يعد محك التباين أو التباعد بين ما يمتلكه ذوي صعوبات التعلم من مقدرة عقلية عامة (ذكاء) متوسطة أو عالية من ناحية، وما يحققونه من مستوى تحصيل منخفض في مجال ما أو أكثر من ناحية أخرى يعد أحد المؤشرات الجوهرية الفارقة علياً بينهم وجميع الحالات سالفة الذكر، إضافة إلى أن صعوبات التعلم ترجع أساساً إلى قصور في العمليات النفسية الأساسية التي يتضمنها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستعمالها.

أضاف عبدالمطلب القريوطي (2005) حيث يشير هذا المفهوم إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي في عدد أو معظم المواد الدراسية، بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم في الصف الدراسي نفسه، ويكون هذا التأخر في حدود انحراف معياري واحد سالب أو أكثر.

وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة الشديدة والحالات المؤقتة أو العرضية التي تزول بزوال أسبابها والحالات المزمنة التي قد تستمر طوال سنوات الدراسة وتسهم عوامل عديدة في حدوث التأخر الدراسي كانخفاض مستوى القدرة العقلية العامة (ذكاء يتراوح بين 90-70 أو أقل) والعوامل الشخصية الصحية (كالأمراض المزمنة واعتلال الصحة العامة وضعف السمع والبصر) والعوامل الانفعالية (كالقلق والخوف والاحباط وانخفاض مستوى الدافعية) والعوامل الأسرية(التفكك الأسري، تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة) والعوامل الثقافية (كالحرمان الثقافي ونقص فرص التعليم) والعوامل المدرسية (كالمناهج وشخصية المعلم ونظم التقويم والامتحانات وكثافة الفصول الدراسية)

جدول رقم (2) يوضح المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم صعوبات التعلم

المتأخرون دراسياً	بطيئو التعلم	صعوبات التعلم	الجوانب
منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم قدرة على الاستيعاب	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات تعلم أساسية	السلوك التحصيلي
عدم وجود دافعية للتعلم/ إهمال المنزل/ مشاكل صحية/ الحرمان البيئي	انخفاض في معامل الذكاء	اضطرابات في العمليات الذهنية(الانتباه- الذاكرة- التفكير - الإدراك)	الأسباب
عادي غالباً من 90 فما فوق	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70- 84	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 فما فوق	معامل الذكاء (القدرة العقلية)
مرتبط عادة بسلوكيات غير	يصاحبه غالباً مشاكل في	عادي وقد يصحبه أحياناً	المظاهر السلوكية

مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب الفشل	السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الاقران، التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	نشاط زائد	
دراسة الحالة من قبل المرشد الطلابي بالمدرسة والاستعانة بمن يفيد في تعديل وضع الحالة	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	برامج صعوبات التعلم، والاستفادة من أسلوب التدريب الفردي	الخدمة المقدمة لهذه الفئة

(أحمد عبدالعزيز، 2009) (بطرس حافظ، 2008) (محمد النحاس، 2010)

(جمال مثقال، 2000) (Krik & Callgher 1983)

بناء على ما سبق ذكره سوف تعتمد الباحثة في تشخيص صعوبات التعلم على الخطوات الآتية:

1.استبعاد حالات الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، عقلية) الحرمان البيئي والثقافي و الاقتصادي.

2. تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم (وهم الذين يحصلون على درجات أكبرحسب مفتاح التصحيح).

3.تطبيق البرنامج التعليمي

أثر صعوبات التعلم على دافعية المتعلم:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر، التي تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، من جراء الصعوبات الأساسية التي يعانونها إن جوهر أية مشكلة، أو صعوبة من صعوبات التعلم، إنما يكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تم ّ كن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه، كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل؛ لتأثيره في دافعية تأثيراً سلبياً ، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلم، خاصة القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة؛ ويصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم، هو نفسه مؤدياً إلى زيادة الصعوبة، تعقيداً وتشابكاً

تأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم:

إن إدخال المعلومات للمخ يحتاج إلى أربع مراحل لمعالجة المعلومات وهي:

1-عملية إدخال المعلومات :تعد مشكلة قصور الإدراك البصري مشكلة هامة في عملية إدخال المعلومات؛ فبعض الطلاب الذين يعانون من صعوبة إدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها قد تبدو لهم الأرقام والحروف معكوسة، وبعضهم قد يصطدم بالمقاعد.

والإعاقة الثانية هي إعاقة الإدراك السمعي، فيعاني الطلاب من صعوبة الفهم، لأنهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات الدقيقة بين الأصوات؛ مثل كلمة بط ونط وبعض الأطفال يكون إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة، فلا يستطيعون متابعة سيرخطوات الشرح.

2-عملية ترابط المعلومات :وتأخذ هذه العملية عدة أشكال، حسب مراحل ترابط المعلومات وهي التسلسل، والتجريد، والتنظيم .والإعاقة في القدرة على التسلسل تجعل الطالب يحكي حكاية من منتصفها ثم يذهب لبدايتها،ويعكس ترتيب حروف الكلمات فيقرأ كلمة(أدب)(بدأ.) وكذلك عدم القدرة على التجريد، فقد يقرأ الطالب القصة، ولكن لا يكون لديه القدرة على تعميم المعنى.

3-ثم تأتي مرحلة تنظيم المعلومات في المخ، والطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات، يجد صعوبة في جعل مجموعة من المعلومات ملتصقة ببعضها على صورة أفكار ومعتقدات.

4-عملية إخراج المعلومات :وتتأثر هذه العملية بكل من :الإعاقات اللغوية، والإعاقة الحركية . والطالب الذي يعاني من إعاقة لغوية يرد على الأسئلة بطريقة مترددة ويتوقفعن الكلام ويطلب إعادة السؤال ثم يعطيردوداً غير واضحة.

*وترى الباحثه، أن الخلل الإدراكي في عملية إخراج المعلومات، لا يكون في اللغة المنطوقة فقط ولكن في اللغة المكتوبة أيضاً ، فالطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يكتبون بحروف غير مفهومة ولاتَمتُ للغة العربية بصلةالعربية، ولكن الحرف المكتوب لا يمثل الصوت الذي اصطلح له (جاد محمد،2003)

عاشراً:الأسباب والمداخل النظرية لتفسير صعوبات التعلم

أشار محمد عبدالظاهر(1994) إلى أن النظرية المفسرة لصعوبات التعلم ولأسباب حدوثها، واختلفت نتيجة لاختلاف تخصصات المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أطباء، وعلماء نفس، وتربويون وغيرهم، ويعتبر الكشف عن أسباب صعوبات التعلم وتحديدها مطلباً ضرورياً ، وذكر أنه قد أسهم عدد من العلماء في تصنيف.

تحديد هذه الأسباب، مثل: محاولات سابير ونتزبرج(Sapir & Witzbury, 1963) والذي صنفها إلى ثلاثة مجموعات (بيولوجية، اجتماعية ونفسية، عصبية)، وكذلك

محاولات كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant, 1988) فيرجعها إلى (إصابة في المخ، اضطرابات بيوكيميائية، عوامل جينية، حرمان غذائي أو بيئي، أمراض الطفولة)، عوامل أخرى مساهمة (جسمية، نفسية). كما اشار فاروق الروسان(2000) أنه يمكن تصنيفها إلى أربعة مراحل متدرجة زمنياً وهي:

المرحلة الأولى:

مرحلة الأسباب الأولية، وتتضمن الأسباب الخلقية، والمكتسبة.

المرحلة الثانية:

مرحلة إصابة الدماغ نتيجة لأسباب المرحلة الأولى وللأسباب الكيميائية والأسباب المتعلقة بعوامل الخبرة.

المرحلة الثالثة:

مرحلة الخلل الوظيفي في الإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر نتيجة لأسباب المرحلة الأولى والثانية.

المرحلة الرابعة:

مرحلة نتائج الخلل الوظيفي في الإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر والتي تبدو في الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية والإدراكية الخاصة بالتعليم.

لاحظت الباحثة أن هناك اتفاق بين هذه التصنيفات حيث اتفقت معظم التصنيفات على النقاط التالية باعتبارها مداخل لتفسير صعوبات التعلم وتشمل:

المدخل الطبي:

يركز المدخل الطبي على التفسيرات البيولوجية للمشكلات، مثل التلف المخي أو عدم التوازن الكيميائي (Chemical Imbalance) والوراثة، فالمرض ينظر له كجزء متكامل مع الشخص، أما العوامل الاجتماعية والثقافية التي ربما تكون مرتبطة بسبب المرض (حياة الأسرة، والحالة الاقتصادية) يتم تجاهلها، والقصور العضوي(Malfunctioning Organic) يعتبر هو السبب الاصلي كما يركز أيضاً على المشكلات الصحية والمرضية كأسباب لصعوبات التعلم حيث أن الاختلالات العضوية والفسيولوجية وخاصة في الجهاز العصبي والدماغي والناتجة عن عوامل بيولوجية مثل التهاب السحايا والتسمم والتهاب الخلايا الدماغية والحصبة الالمانية، ونقص الأوكسجين. أو ناتجة عن عوامل بيئية مثل تعاطي العقاقير والحوادث وسوء تغذية الأم الحام هي من الأسباب الرئيسية من وجهة النظر الطبية لصعوبات التعلم .(جمال مثقال، 2000).

بالنسبة للتلف المخي فيعتقد بعض العلماء أن كل الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من شكل من أشكال الإصابة العقلية ولكن إصابة المخ ليست إلى الدرجة التي تسبب مشكلات حادة في التعلم عبر مراحل النمو العقلي كما في حالة الاعاقة العقلية، ولهذا فإن هؤلاء الأفراد يشار لهم بأنهم ذو إصابة عقلية خفيفة، وفي حالة إذا لم يكن هذا القصور واضحاً وهذا هو الحال بالنسبة لمعظم الأفراد من ذوي صعوبات التعلم فإن أفضل استخدام هو مصطلح "الخلل الوظيفي المخي البسيط" وهذه العبارة تتضمن

الإصابة العقلية بمعنى أن المخ لا يقوم بوظيفته على أكمل وجه، وهذا المطلح لازال يستخدم على نطاق واسع خاصة بين الأطباء في مجال صعوبات التعلم .(وليد كمال، 2009).

أما من ناحية عدم التوازن الكيميائي فقد أشار عبدالمطلب أمين(2005) إلى أن جسم الانسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية التي تحفظ توازنه ونشاطه، وتؤثر الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر على خلايا الدماغ مثلما هو الحال بالنسبة لحالة ترسيب حمض البروفيل (الفينالين) الذي يعد واحد من أهم أسباب الاعاقة العقلية، وتشمل هذه العوامل التشوهات الحيوية الكيميائية التي تتضمن خللاً في إفراز الموصلات العصبية وهي مواد كيميائية تنقل الإشارات العصبية في المخ.

أما بالنسبة لعامل الوراثة فترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن ما نسبته 25% إلى 40% من الأطفال والبالغين ممن يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة وقد توجد عند العمة والعم أو الخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم .(محمد عبدالرحيم، 2000).

المدخل السلوكي:

ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكاً مشكلاً يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو مخل للأداء في المجال الدراسي ومن ثم هناك حالة انخفاض في التحصيل يتم التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربوياً . وبناء على ذلك نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية لابد للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل العلاجي معها .(نبيل عبد الفتاح، 2006).

اعتمد هذا المدخل على تحليل المهمة التي تكسب التلميذ السلوكيات المرتبطة بالتعليم والوظائف الاجتماعية بدلاً من العلاج بالمهارات الادراكية، ولقد أدخل للبيئية التعليمية أساليب مراقبة السلوكيات، وتعديل السلوك، وقد أثبت هذا المدخل فائدته خصوصاً في تعديل السلوك الاجتماعي، وكان الهدف الأساسي من هذا التوجه العمل على دمج التلميذ ذوي الصعوبات التعليمية في الإطار التعليمي العادي .(نبيل عبد الهادي، 2000).

المدخل النمائي:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير "صعوبات التعلم" إلى أنها تعكس بطئاً في نضج الجوانب البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظراً لأن كل فرد يعاني من

صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو ونظراً لأن المنهج يفوق مستويات استعداد التلاميذ الذين يعانون من كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء التلاميذ يفشلون في المدرسة. (محمد علي ، 2005)

وبناًء على أن الوظائف العليا للقشرة الدماغية تترب بكشل هرمي من الأسفل إلى الأعلى أو من القشرة الفرعية إلى القشرة الدماغية العليا، بمعني أن نمو هذه الوظائف يكون على شكل مستويات، وإذا حصل خطأ في أحد هذه المستويات فإن هذا يؤدي إلى خلل في المستويات التي تتبع فيتأخر نموها، هذه النظرية تفترض تأخراً في النمو وليس عدم النمو، وعليه يتوقع أن يختفي هذا الخلل مع التقدم في العمر. ولكن الدلائل تشير إلى عكس ذلك، حيث تستمر معاناة الشخص من صعوبات التعلم في الغالب طوال فترة الحياة وبخاصة في صعوبات التعلم النمائية.(محمد عبدالرحمن، 2005).

المدخل المعرفي:

يقوم هذا المدخل على فكرة أن يشتمل على عمليات نفسية عصبية تستلزم وتحتاج إلى تطور عقلي معرفي كاف لتحسين الأداء الأكاديمي، يمكن أن يطلق عليها عمليات التعلم الأساسية(Basic Learning Process) والتي تتضمن عمليات سمعية، بصرية، حركية، صوتية، الانتباه، عمليات الذاكرة، والاضطرابات في هذه العمليات من المؤكد أنها تنال من التعلم وتؤثر عليه، وفي ذلك الوقت تم إعداد وتسويق العديد من اختبارات العمليات وكان معظم الرواد في مجال صعوبات التعلم خلال هذه الفترة يعتقدون بدرجة كبيرة بأهمية التدريب على العمليات ومنهم كيرك(Kirk)، كيرتشانك (Cruickashank)، ميكلسبت(Myklebust) وآخرون .(وليد كمال، 2009).

يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن كثيراً من التلاميذ "ذوي صعوبات التعلم" ذوي قدرات سليمة، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وهو ليس أقل قدرة من وإن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية ملائمة.(محمد علي، 2005).

المدخل البيئي:

يركز هذا المدخل على النظريات التي تقوم على أساس ظروف التعلم، فقد ذكر مصطفى كامل (1988) أن هذه النظريات ركزت على أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات التعلم لدى التلاميذ العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة لدى التلاميذ ذوي مشكلات التعلم، ومن العوامل البيئية التي قد تكون مشئولة عن صعوبات التعلم: التغذية، والاستثارة غير الكافية، الفروق الاجتماعية والثقافية، والمناخ الانفعالي غير الملائم، والتدريب غير الفعال.(عبدالعظيم سليمان، 2000)

وبالإضافة إلي ذلك فإن العوامل البيئية التي تتمثل في تلك الظروف في الأسرة والمجتمع المحلي والمدرسة، والتي لا تكون مواتية للنمو السوي للتلميذنفسياً وأكاديمياً ويتمثل ذلك في ظروف الخبرات الصدمية، أو الضغوط الأسرية، أو التصدع الأسري، أو نقص كفاية التعليم أو نقص الخبرات المدرسية، وهذه العوامل من شأنها أن تؤثر في التقدم الدراسي للتلاميذ، ولكن هؤلاء التلاميذ لا يعتبرون من ذوي صعوبات التعلم إلا إذا أسهمت هذه الظروف البيئية في اضطراب العمليات الأساسية كالذاكرة والانتباه وهكذا. (سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، 2000)

من العرض السابق للمداخل النظرية الي حاولت تفسير صعوبات التعلم يتضح أن هنالك تبايناً في تفسيرها لأسباب حدوث صعوبات التعلم. فالمدخل الطبي يؤكد على وجود تلف المخ بغض النظر عن السبب فيه (سواء كان وراثي، أو عدم توازن كيميائي، أو مشكلات صحية ، أو غيرها) مع استبعاد الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية.

وهذا ما جاء في تعريف صعوبات التعلم (NACHE,1968) الذي أكد على وجود خلل الوظيفي المخي البسيط.

أما المدخل السلوكي الذييعتبر أن صعوبات التعلم تمثل سلوكاً مشكلاً يظهر خلال حالة انخفاض في التحصيل يجب التغلب عليه بطريقة اجرائية تسهل التعامل العلاجي معه عن طريق العلاج السلوكي. وبالنسبة للمدخل النمائي: والذي يشير إلى بطء في نضج الجانب البصرية والحركية وغيرها بمعنى أن هنالك نمو في هذه الجوانب لكن ببطء وهذا- على حسب علم الباحثة- يعتبر درجة من درجات الاعاقة وهي ايضاً ضمن محل الاستبعاد في تعريف صعوبات التعلم كما يشير أيضاً هذا المدخل على أن تختفي صعوبات التعلم بتقدم العمر في حين يذكر (عبدالعزيز السرطاوي وعوشة أحمد، 2009).

أما المدخل المعرفي والذي تقوم فكرته على (العمليات النفسية الأساسية)وأن كثيراً من التلاميذ ذوي صعوبات التعليم ذو خبرات سليمة فهي تختلف عن وبيس أقل من أقرانهم، فهم يتعلمون بشكل جيد حيث يدرس لهم باستراتيجية ملائمة، وهذا ما يتفق مع ما جاء في تعريف صعوبات التعلم.

وآخر ما تبقى هو المدخل البيئي والذي يركز على الظروف البيئية، هي التي تسهم في الاصابة بصعوبات التعلم وهو ضمن التفسيرات المستبعدة في تعريف صعوبات التعلم، مما سبق يلاحظ أنه لا يمكن الاعتماد على سبب واحد فقط واعتبار أنه هو الذي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم نسبة لهذا التباين الواضح، ولذلك ترى الباحثة أن الأمر يتطلب مزيداً من البحوث تلقى الضوء على أسباب صعوبات التعلم حتى يتم الوقاية منها والعلاج.

الحادي عشر : نظريات تفسير صعوبات التعلم

ان فهم النظريات المتعلقه بصعوبات التعلم من المتطلبات الاساسيه للاشخاص العاملين في هذا المجال لان نظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل الطبيعيه التي يعاني منها الطفل وتساهم في اعطاء فكرة عهن الطريقه التي تستخدم مع الطفل.

والنظريه بشكل عام لا تظهلر قيمتها الا اذا خرجت من حيز الفروض الى حيز التطبيق الملموس.

وفي مجال صعوبات التعبم تكون الحاجة الماسه وملحة الى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي وهناك العيد من النظريات في حقل صعوبات التعلم تركز على المجالات التاليه: التطور الحركي والادراك والتذكر ومهارات اللغه وتطور الشخصيه والسلوك.

النظريات الادراكيه الحركية:

لقد اطلق عليها هذا الاسم لانها تركز على النمو الحسي والحركي الادراكي فالجميع يدرك ان المهارات الحسيه حركية والادراك الحركي يعتمد على وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات للطفل والخبرات العقليه الحركية السابقة له والوضع للنمو الحركي وقد حاولت النظريات العديدة وضع افتراضات لتفسير النمو الادراكي الحركي عند الاطفال وعلاقة ذلك بالتعلم ومن هذه النظريات :

أ- نظرية جتمان(البصرية الحركية):

اهتمت هذه النظرية ببمظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم وقد اوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الادراكية في مراحل متتابعة لتطورة وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها وهذه افلمراحل هي:

1- نمو جهاز الاستجابة الاولى المسؤول عن الانعكاسات الحركية الاوليه التي يبديها الطفل عند الولادة مثل: منعكس الرقبة والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية واسترخاء الجسم واستعداده وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء وهذا الجهاز يعد العنصر الاساس في عملية التعلم المستقبلي.

2- نمو جهاز الحركة العامه وهو الجهاز الذي تعزى لااليه عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة والمشي والركض والقفز.

3- نمو جهاز الحركة الخاصة: المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين وعباقة اليد بالقدم وحركة اليدين معا اذ لاحظ جتمان ان الاطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا او تلوين المربعات.

4- نمو الجهاز الحركي –الب2صري ان من المعلوم المهمه لنجاح التعلم الصفي حركة الع8ينين اذا تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة الى اخرى ومتابعة الاجسام المتحركة وقدرة العينين على الحركة في كل الاتجاهات والتركيز داخل الغرفة وهذا يكون له اثر كبير في عملية التعلنم الصفي.

5- نمو الجهاز الحركي: الصوتي ويتضمن هذا الجهاز السمعي والحركي والصوتي ويكون مسؤولا عن مهارات المناعة والتقليد ولكلام ويرى جتمان ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية .

6- الذاكرة السمعية والبصرية والحركية:تتضمن مقدرة الفرد على التذكر او تخيل اشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الاصلي وهي ما نطلق عليه اسم الخيال ومن الممكن ان تكون ذاكرة انية او مستقبلية او من الماضي.

7- الابصار والادراك ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة الذكر.

8- الادراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو الغقلي.

وحسب نظرية جتماهن فلا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من مراحل المذكورة واتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال من مرحلة اللاحقة.

ويرى جتمان ان ثبات المراحل السابقة وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الاساسية للتطور الحركي يسهمان في التواصل الى المستوى الادراكي.

ومثال ذلك: ةحالة الطفل ادوارد الذي لا يستطيع القراءة ولا القفز وبالتالي فان مشكلته في القراءة يمكن ان تعزى الى عدم نمو الجهاز الحركي العام فهو بحاجة الى التدريب والاتقان للمهارات الحركية وقد

صمم جتمان برامج عديدة منها الربنامج الذي اطلق عليه اسم (تطوير الاستعداد للتعلم) الذي يتضمن انشطة لتطوير المجالات الستة التالية: (التازر والتوازن والتازر البصري اليدوي وحركة اليدين والعينين والادراك والذاكرة البصرية).

ب- نظرية كيفارت (الادراك الحركي):

ت- ركزت هذه الطريقة على دراسة ثبات النمو الادراكي الحركي للطفل وقد اعتمد كيفارت في نظريته على مبادىء علم النفس النمائي اكثر ممغا اعتمد على التلف النيرولوجي ويقول ان الطفل يبدأ بالتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة اي ان بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الانشطة الحركية له وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا قبليا للتعلم فيما بعد فمالطفل اثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب اشكالا متنوعة من الحركة يمكنه ان يطور من خلالها تعليمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيبا ادراكيا وقد خددت كيفارات اربعة حركية يمكن ان تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي :

1- المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الارضية اثناء حركته وانتقاله.

2- التعميمات الحركية مثل مثل قبض الاجسام وتركها للتعرف على خصائصها بالاضافة الى تطوير مهارات ادراكية.

3- الانتقال: ويتضمن حركات الزحف والمشي والركض والقفز بهدف استكشاف بيئته ومحيطه وتمييز العلاقات بين الاشياء في هذا المحيط.

4- القوة الدافعة وتشمل على حركات الاستقبال والدفع للاشياء الموجودة في محيط الطفل كالامساك بهذه الاشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

ويرى كيفارت ان التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بالغ الاهمية فالاطفال العاديوون حسب رأي كيفارت يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الادراكية الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة اما الاطفال الذين يواجهون صعوبات خاصه في التعلم فيكون عالم من الخبرات الادراكية الحركية عندهم غير ثابت وبالتالي لا يوجد اساس ثايت للحقائق المتعلقه بالعالم من حولهم وهم بذلك غير منتظمين حركيا وادراكيا ومعرفيا (1967)

ولان الاطفال لغا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافها بالطريقة الادراكية وتكون المعلومة الادراكية اكثر قيمة وذات معنى افضل واوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقا فيما بينها وهذا ما اطلق عليه كيفارت (بالتطابق الادراكي الحركي) ولكن الطفل الذي

يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الادراكي الحركي بشكل ملائم وبالتالي يعيش في عالمين منفصلين عالم الادراك وعالم الحركة فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل عليها ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه فهو لا يحاول ان يلمس الاشياء للمعرفة والتاكد وهو لا يستطيع تطوير ادراك الشكل والوزن (19769)

التطبيقات التربوية لنظرية كيفارت:

ان الطفل العادي يمكن ان يطور مهارات الادراك والحركة في الوقت الذي يدخل فيه المدرسة الامر الذي يصساعده على مواجهة التعلم المدرسي اما في ما يتعلق بالاطفال اللذين يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي وبخاصة في الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية فانهم يعانون من قصور في نمو الادراك والحركة مما يؤثر على تحصيلهخم المدرسي ولهذا فانه من الضروري وذع براكج تدريب لمساعدة هؤلاء الاطفال للتغلب على هذه المشاكل لكي ينمو نموا سليما.

نظرية التجاه العصبي /دومان وديلكاتوا:

لقد كان للطلب وخصوصا لاعصاب دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الاشخاص الذين يواجهون صعوبات في القارءة او لديهم تخلف عقلي او خلل دماغي.

وحسب رأي ديلكاتون ودومان فان جسم الانسان يقوم بست وظائف وهي المهارات الحركية والكلام والكتابة والقراءة والسمع واللمس.

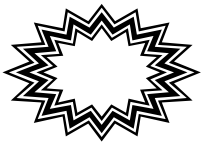
وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الامكتل يلعب دورا مهما في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي فالاطفال العاديون يستطيعون ان يطورو تنظيما عصبيا كاملا لجهازهم العصبي اما الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو احدى الوظائف السابقة فان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة والاتصال وطريقة العلاج لهؤلاء الاطفال تبدأ بالتحديد الخلل لديهم وتقديم الانشطة الخاصة حسب هذا الخلل بحيث تساعدهم على النمو العصبي.

نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بانها المقدرة على تخزين الاحاسيس والادراكات واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقا عندما لا يكون الحافز الذي اثارها موجودا وهي تتالف من ثلاثة اقسام هي:

1/ وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها

2/ وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها



3/ وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.

فالطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الاشياء والمشكلة لا تكمن في ذاكرة طويلة المدى او قصيرة المدى ولمن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية وقد لوحظ اداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم ضعيفا في الامتحانات التي تتطلب الذاكرة مثل ادراك كلمات وارقام وحقائق وعلى المعلم ان يراعي ذلك اثناء التدريس والامتحانات وهذا من التطبيقات التربوية لتنظرية الذاكرة (1985).

ومن العوامل التي تؤثلر على الذاكرة شد الانتبا عند الطالب وطبيعة المادة والاهتمام بالموضوع وبمقدار التمرين والتعلم الزائد.

النظرية الادراكية:

يعرف الادراك بانه القدرة على تمييز المعلومات الحسية اذ يستطيع العقل تمييز الاستشارات الحسية ومن المهم ان يعرف المعلم ان الادراك هو مهارة مكتسبة وان له دورا مهما في ادراك الطفل من خلال طرق التدريس التي يتبعها اذ يمكنه التعديل في تلك الطرق والاساليب التدريسيية في غرفة الصف بما يتناسب مع قدرات الطفل الادراكية.

وحسب نظرية الادراكية تصنف صعوبات الادراك الى تصنيفات رئيسيه منها:

1- التداخل في انظمة الادراك بحيث يصبح هناك تداخل بين المعلومات الاتيه عن طريق الحواس المختلفه مما يزيد من صعوبة التعلم عند الطفل

2- الادراك الكلي والجزئي: بعض الاطفال يدركون الاشياء بالطريقة الكلية والبعض الاخر يدركونها بالطريقة الجزئية (كما في القراءة اذ يحتاج الفرد الى الطريقتن معا في تعلم القراءة).

3- الادراك ابصري : وهو مهم للقراءة بيد ان بعض الاطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات الجغرافيا والصور مثلا والبعض الاخر ينجحون في هذه المهمة الا انهم يفشلون في تمييز الحروف والكلمات وبالتالي الكتابة والسبب في ذلك قد لا يعود الى ضعف البصر فهم يمتلكون حدة ابصار عادية ولكن قد يكون لديهم صعوبة في ادراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين او اكثر في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والادراك العميق.

4- الادراك السمعي: في بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية ربما يواجه صعوبة اكتشاف اوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت وارتفاعه وبعده ومدته ويعد التمييز السمعي ضروريا

لتعلم البناء الفوتيمي للغة الشفهية فهؤلاء الاطفال تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

5- الادراك اللمسي: تعطي حاسية اللمس للطفل معلومات عن البيئه التي وجد فيها فالاطفال اللذين يعانون من خلل في حاسة اللمس يواجهون صعوبات في اداء المهمات التي تحتاج الى هذه الحاسة كاستخدام السكين والشزكة والملعقة او مهارة التزرير او مهارة الكتابة او التقاط الاشياء الصغيرة او اداء اي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الاصابع ويعد ادراك اللمسي عاملا مهما في تجنب بعض الاشياء مثل النار والحشرات وبالتالي فهؤلاء الاطفال عرضة للخطر اكثر من غيرهم.

6- الادراك الاجتماعي: لا يزال هذا غير مكتشف اذ يواجه بعض الاطفال صعوبه في استقبال المعلومات الشخصية وتواجههم مشكلة اصدار الاحكام الاجتماعية وكيفية التأقلم مع الوضع الاجتماعي وكسب الاصدقاء.

نظرية الادراك الاجتماعي والنفعالي :

ان قدرة الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم وتشير الدلائل الى ان العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات وعلى الرقم من انهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي او اعلى منه في جوانب كثيرة مثل الذكاء الفظي لا انهم يخفقون في اداء المتطلبات الاجتماعية الاستسية للحياة اليومية.

ان صعوبات الادراك الاجتماعي تظهر من خلال المظاهر التالية:

1/السلوك التلقائي الاتتقالي

2/السلوك الاجتماعي الفوضوي

3/السلوك الاجتماعي غير الملائم.

نظرية التأخر النضجي:

ان التعلم والنضج مظهران مهمان للنمو ويعتمد كل منهما على عوامل منها يختص بالنو الداخلي ومنها يختص بالوسط المحيط والبيئة الاجتماعية ومعرفة النضج والتطور المعرفي الطبيعي عند الاطفال يمكن اعتمادها للمفارنة بين الاطفال العاديين والاطفال ذوي صعوبات التعلم لان وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم.

ان الكثير من الحالات صعوبات التعلم التي كان من الممكن تلافيها حسب هذه النظرية تحدث بسبب دفع المجتمع للاطفال لاداء مهمات اكاديمية قبل ان يكونو جاهزين لها . ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه هو اجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل

النضـج وحسـب راي (كيـرك1967) فالاطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم يميلـون لتأديـة وظـائف مريحـه ويتجنبون الوظائف غير المريحة لا لديهم عملياعت معينة قد تاخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

كما ان دراسة (كوتيزي 1973) التبعية التي اجرتها 177 حالة في صعوبة تعلم لمدة 5 سنوات اثبتت وجود تاخر نضجي لديهم وانهم بحاجة الى وقت اكثر للتعلم والنمو لتعويض الاضطراب العصبي وانه يمكن ان يحققوا نجاحا اكاديميا عند منحهم الوقت الكافي والمساعدة اللازمة وحسب راي بياجية فان النمو المعرفي يحصل في ارع مراحل هي:

1. المرحلـة الحسـية الحركيـة (منـذ الـولادة الـى سـنتين) : يـتعلم الطفـل فيهـا مـن خـلال الحـواس والحركات وتفاعله مع البيئة المادية.
2. مرحلة ما قبل العمليات (من 2 الى 5 سنوات): في هذه المدة يبدأ الاطفال بالتفكير دون رموز وتصبح اللغة مهمة بصورة متزايدة ثم يبدأ بتعلم خصائص العالم من حوله وصفاته.
3. مرحلـة العمليـات الماديـة (مـن 5 الـى7 سـنوات): وفيهـا يكـون الطفـل قـادرا علـى ادراك المفـاهيم واستخدام بعض المعمليات االمنطقية مثل ترتيب اشكال معينة حسب الطوال والوزن.
4. مرحلـة العمليـات الرسـمية (مـن 11 فمـا فـوق): وفيهـا يحـدث انتقـال رئـيس فـي عمليـة التفكيـر فيمتلك الطفل القدرة على التعامل مع المجردات والنظريات والعلاقات المنطقية دون الحاجة الى الرجوع الى الاشياء الملموسة ويبدأ فعالية حل المشاكل. (رياض بدري ، 2005م)

الثاني عشر:الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم:

ذكر سابقاً أن تشخيص صـعوبات التعلم يأخذ اتجـاهين رئيسيين هما: الاتجـاه الطبـي، والاتجـاه التربـوي وبما أن العلاج يقوم على أساس التشخيص لذلك يتضمن علاج صعوبات التعل م الاتجاهين السابقين، وهما كما يلي:

أ.العلاج الطبي:

ذكر محمد عبدالظاهر(1994) أن العلاج الطبي يعتبر أحد الطرق التي تهدف إلى تحقيق قدر أكبر من السلوك التكيفي من التعلم والتقبل الاجتماعي، كما ذكر أنه قد أظهرت مجموعة من الدراسات نتائج إيجابية في المظـاهر السلوكية للتلاميذ الذين يعـانون من صـعوبات التعلم من خـلال استخدام العـلاج الطبي المناسب، ومن هذه الدراسات دراسة نايت وهنتوت (Kingiht & Menton, 1969) وبيج وآخرون (Page, et al, 1974) كمت يؤكد كثير من الأطباء النتائج الإيجابية المستمدة من العلاج الطبي بالنسبة لعدد محدود من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وعلينا أن نتذكر دائماص

أن العلاج الطبي يكون ضرورياً فقط في حالات قليلة وإن العقاقير الطبية لسيت العلاج الشافي لصعوبات التعلم.

ب.العلاج التربوي:

إن المتتبع لتاريخ صعوبات التعلم وتعريفاته عبر المراحل التاريخية المختلفة ولخصائص هؤلاء التلاميذ وصعوباتهم يدرك مدى الحاجة إلى الخدمات التربوية الخاصة بهم نظراً لحاجاتهم إليها كونهم غير قادرين على التعلم كما هو الحال لدى أقرانهم نتيجة للأسباب التي حالت دون تعليمهم أن حاجة الفرد إلى التعلم حاجة أساسية وهي جوهر اهتمام التربويين في مجال التربية والتعليم من أجل خلق البيئة التعليمية الملائمة التي تمكن الفرد من التعلم بيسر وسهولة. ويحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعليمية والتي تقدم ضمن فريق واحد متكامل من الأسرة والمرشد وإدارة المدرسة ومعلم المصادر حتى يتمكن الفريق التربوي من تحقيق أهدافه التربوية (أسامة محمد وآخرون، 2005).

أشارت خديجة أحمد (2004) إلى أن هنالك عدد من الأساليب التربوية التي انبثقت من البرامج التي صممت لعلاج صعوبات التعلم المختلفة منها خمسة مجموعات هي: (الأساليب النمائية، أسلوب العمليات الأساسية، أسلوب السلوك أو الواجب ، أسلوب التقييم، أسلوب البناء والتعديل). ومن ناحية أخرى فقد صنفت إلى هذه الأساليب (تدريب العمليات النفسية، الحواس المتعددة، بناء وخفض المثير، تعديل السلوك المعرفي، تعديل السلوك).

ومن أكثر هذه الأساليب شيوعاً واستخداماً هي مايلي:

1. إستراتيجية الحواس المتعددة:

تركز هذه الإستراتيجية على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عمليات التدريس لحل مشاكله التعليمية إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة وتعد طريقة فرنالد (Fernald) التي سميت بأسلوب (VAKT) إذ يشير الحرف (V) إلى البصر (Visual) و (A) إلى السمع (Auditory) و (K) إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic) و (T) إلى اللمس (Tactual) (محمد علي، 2005م).

2. إستراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية):

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية والذي يركز على تنمية قدرات الطفل النمائية كالتفكير والانتباه والذاكرة وافدراك ويقوم المعلم أو الاخصائي العلاجي بتحديد عجزاً نمائياً معيناً ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه. ويرى معظم التربويين أن هذا الأسلوب ناجح مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يمكن تدريب الأطفال على النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعوه أو يتكلمونه أو يحفظونه وينتهون إليه وبالتالي فإن هذه القدرات النمائية سوف يتم تطويرها بشكل جيد تمهيداً لاستخدامها مستقبلاً في المهارات الأكاديمية والتحصيلية، ويتبنى أصحاب هذا الأسلوب في العلاج فكرة أن المهارات والقدرات النمائية هي المرتكز الأساسي لتعلم وتطور قدرات الفرد الأكاديمية (جمال مثقال، 2000م).

3. إستراتيجية تعديل السلوك المعرفي:

يمكن تعريف تعديل السلوك المعرفي بأنه تقنية للكشف عن طاقات التعليم الكامنة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعد هذه التقنية تقنية واعدة لأن هذه الطريقة تعالج مسألتين رئيسيتين من الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهما: التنظيم الذاتي ، والدافعية.

ويوجد العديد من أساليب تعديل السلوك المعرفي ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

1. أسلوب التعلم الذاتي: يعتمد هذا الأسلوب على النموذج (المعلم) إذ يقوم باستخدام أساليب خاصة لتذليل الصعوبة التي يعاني منها التلميذ عن طريق ملاحظته وتقليده.

2. أسلوب مراقبة الذات: يساعد هذا الأسلوب على زيادة سلوك الانتباه لديهم وزيادة أدائهم الدراسي وتشتمل مراقبة الذات على الإجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائماً أو غير ملائم (نبيل عبدالهادي وآخرون، 2000).

4. أسلوب العلاج السلوك:

ذكر محمد عبدالظاهر(1994) أنه قد تم استخدام هذا الأسلوب من قبل عدد من العلماء فقد استخدم لوفيت (Lovitt, 1978) أسلوب العلاج السلوكي لتحسين أداء التلاميذ في الحساب واللغة كما قام هيويت (Hewett) بتصميم برنامج يعتمد على هذا الأسلوب للعلاج السلوكي التلاميذ ذوي نقص الانتباه حيث يقوم المدرس بتعزيز التلاميذ بإعطائهم عملات رمزية (فيشات) أو إيصالات تمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى أو اللعب فالتلميذ الذي يعاني من نقص الانتباه يعطي عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً وطالما ينجح في العمل الذي أسند إليه ينتقل إلى المستوي الذي يليه.

وقد تم استخدام العلاج من خلال التعزيز مؤخراً بإحدى استراتجيات تعديل السلوك الناجحة مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء في الموقف التعليمي أو مع الآباء والأمهات.

الثالث عشر: برامج التربية الخاصة المقدمة لذوي صعوبات التعلم:

ان هنالك العديد من البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة فئة صعوبات التعلم من ضمنها:

1.الدمج:

اختلفت وجهات نظر مربي التربية الخاصة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم فالنظرة القديمة كانت تفترض أنهم هم المسؤولون عن قضيتهم هذه بما لديه من صعوبات تعلم وان مسؤولية تربيتهم وتعليمهم يجب ان تقع على المختصين والخبراء حيث ان المعلمين العاديين لن يكونوا قادرين على تعليمهم لذلك كانت تطالب النظرة بتفريد تعليمهم وعزلهم اما في فصول خاصة بهم داخل المدرسة او تخصيص مدارس خاصة بهم ولأن لهذه النظرة سلبيات، حيث أنها تدني من مفهوم هؤلاء التلاميذ عن انفسهم باعتبار ان لديهم نقصا او عجزاً قياساً بانادهم وغيرها من سلبيات تتعلق بنظرة المجتمع اليهم وباتجاهات ذويهم نحوهم، وفي الثمانينات ازداد لالحاح على ضرورة دمج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وسلوكيات غير متكيفة دمجاً شاملاً في المدارس العادية مما يعني عودة التلاميذ الذين عزلوا في نظام التعليم السابق إلى مقاعد الدراسة جنباً إلى جنب مع التلاميذ العاديين بهدف تطوير قدراتهم بتقديم الدعم لهم واشعارهم بأنهم عاديين ولديهم صعوبات تعليمية كباقي التلاميذ. وينظر الدمج إلى أن الاطفال ذوي الاعاقات البسيطة وذوي الصعوبات التعليمية وعملية مساعدتهم على أنها مسؤولية مشتركة يجب أن يقوم بها المعلمون والتلاميذ والأهل والمختصون إذا لزم الأمر.

ولذلك يرى هذا الاتجاه في التربية بأن المدرسة يجب أن تحسن من بيئتها الدراسية وتكيف فصولها لتكون قادرة على تقديم خدمات تربوية ضرورية لهؤلاء التلاميذ والمبدأ الذي ينطلق منه الدمج هو أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم ولكن بنسب متفاوتة وان كل تلميذ صعوباته الخاصة به فجميع التلاميذ لهم الحق في التعلم وتلقي المساعدة المخصصة.

أما بالنسبة لذوي الاعاقات الشديدةكفئة من فئات التربية الخاصة فسيكون من الصعب دمجهم دمجاً شاملاً مع بيئة المدرسة العادية وذلك بسبب حاجتهم إلى الرعاية المكثفة والعناية الشديدة، فأنهم يحتاجون إلى بيئة تربوية اقل تعقيدا إلا أن اطفال الاعاقات البسيطة والمتوسطة يمكن ان يستفيدوا من الدمج الشامل. (السيد عبدالحميد ،2003)

2. فصل التربية الخاصة:

هو فصل ملحق بالمدرسة العادية يكون مجهزا بالوسائل التعليمية والالعاب التربوية والاثاث المناسب ويتولى التعليم في العادة معلمة مدربة في العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويداوم به عدد محدود من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (7-15) تلميذ في الغالب، وتكون طبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ من الشدة بحيث تحول دون امكانية دمجهم مع بقية التلاميذ في الفصول العادية. (عبدالناصر أنيس،2003)

وهذا النوع من البدائل التربوية (فصل التربية الخاصة) يمكن أن يسمى بالدمج المكاني، كما يتم الدمج أحياناً في بعض الانشطة، إضافة إلى الدمج الذي يحدث عادة في الطابور الصباحي والاستراحات ونهاية الدوام، ويمكن ان يستفيد من هذا النوع من البدائل التربوية التلاميذ ذوي صعوبات التعليم الشديدة وبعض حالات بطء التعلم الذين يعانون من تأخر شديد في التحصيل الاكاديمي.

المنهج في مثل هذا النوع من البدائل التربوية يختلف من فصل إلى آخر، ففي حالة التلاميذ الذين يعانون من تأخر شديد في التحصيل الاكاديمي نتيجة صعوبة واضحة في الادراك والاستيعاب، فإن المنهج المتبع قد يختلف عن المنهج الرسمي المتبع في المادة، ويتم اتباع منهج بديل يتضمن التركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب مع بعض الموضوعات الآخرى المتعلقة بالثقافة العامة وتنمية المهارات الحسية والادراكية، وبعض المهارات الحياتية اليومية وما إلى ذلك.والطابع الغالب على هذه الفصول في الأساس هو طابع العمل الفردي مع التلاميذ سواء فيما يتعلق بالخطط التربوية أو في التدريب.

3. غرفة المصادر:

هي غرفة فصلية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل تعليمه والعاب تربوية واثاث مناسب وتداوم فيهمعلمة مدربة تدريباً خاصاً للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ودوام التلاميذ في مثل هذا النوع من البدائل التربوية هو دوام جزئي حيث يداوم التلاميذ المعنيون حزءا من يومهم الدراسي في فصلهم العادي والجزء الأخر في غرفة المصادر وفق برنامج خاص، وتقوم المعلمة في غرفة المصدر باجراء تقويم قبلي لتحديد مستوى الأداء الحالي للتلاميذ في المادة تمهيداً لوضع برنامج العمل المناسب لكل تلميذ وذلك على أساس فردي، ويتم التركيز في غرفة المصادر على معالجة الثغرات الموجودة لدى التلاميذ المحولين لهذه الغرفة في المهارات الأساسية (مهارات القراءة والكتابة والحساب) بهدف الوصول إلى مستوى مشابه اقرب لمستوى فصلهم العادي، ومن ثم اعادتهم

إلى فصلهم العادي، والمناهج المستخدمة في غرفة المصادر موازية وتنسجم مع المناهج الرسمية المتبعة.

هذا ويمكن لهذا البديل التربوي ان يكون ذو فائدة كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والمتأخرين دراسياً ، وبطئي التعلم وذوي الصعوبات الحسية ، كما يمكن انيكون ذو فائدة كبيرة بالنسبة للتلاميذ الموجودين إذا تم تعديلهم بحيث يخدم اهدافاً تتعلق بإثراء المناهج المدرسية، سواء كان عن طريق التعمق في المنهج أو إضافة مواد أخرى.

4.الفصل الموازي:

هو فصل يلحق بالمدرسة العادية يكون له نفس مواصفات الفصول العامة الأخرى، مع اهتمام اكبر بالوسائل التعليمية وتدريب إضافي للمعلم وعدداً أقل من التلاميذ (20-25) تلميذاً أو تلميذة، وفي العادة يكون تلاميذ هذا الفصل في مستوى أكاديمي متشابه، ويتم تجميع التلاميذ الذين يعانون من ضعف واضح في التحصيل الاكاديمي بحيث يطبق عليهم نفس المنهج المتبع في الفصل الذي كانوا فيه في الأساس، مع التركيز على ما هو أساسي في هذا المنهج، وذلك بهدف توفير وقت أكبر، لمعالجة الضعف الموجود في المهارات الأساسية لدى التلاميذ مع بقية التلاميذ في المدرسة في الطابور الصباحي والإستراحات ونهاية الدوام وذلك مثل بقية تلاميذ المدرسة.(السيد عبدالحميد ،2003)

ولكن في الآونة الأخيرة اقيمت الكثير من مراكز التربية الخاصة التي تقوم بتقديم الخدمات لفئات التربية الخاصة ، سواء كان بشكل جماعي داخل المركز، وخاص داخل الفصول، مثل (مركز عائشة لذوي الاحتياجات الخاصة)، أو بشكل فردي وخاص مثل (المركز السوداني للسمع لذوي الإعاقة السمعية)، ومركز (معهد سكينة لذوي الإعاقة العقلية)، و (معهد ششر لذوي الاعاقة الحركية) وغيرها من المراكز.

وترى الباحثة ان هذه المراكز تمثل افضل بديل تربوي لمثل هذه الفئات لأنها تقدم خدمة كاملة شاملة متخصصة من جميع النواحي لهذه الفئات.

من خلال استعراض الباحثة للبرامج لذوي صعوبات التعلم ترى أنها تختلف كل أنواعها ولكل حالة برنامج علاجي يختلف عن الحالة الأخرى وكل هذه البرامج والوسائل العلاجية تعمل على رفع المستوى الأكاديمي وتحسينه لذوي صعوبات التعلم.

الرابع عشر : البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم

ان تخطيط الرابمج التربوية وتنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلم وهي من الاكثر تعقيدا الى الاقل تقييدا.

تنقسم الى :

1- مراكز التربية الخاصة للاطفال ذوي صعوبات التعلم

2- الصفوف الخاصة للاطفال ذوي صعوبات التعلم تفي المدرسة العادية

3- دمج الاطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية.

اولا: المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلم

وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية او انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم ان يحضرو الى هذه المراكز او المدارس الخاصة بدوام جزئي او كامل.

وهنا يتم مراعاة شدة المشكلة التكلفة المترتبة على العائلة النقل والمواصلا درجة العزل والتقييد، الظرووف المنزلية ، رغبة الاهالي في هذا النوع من المدارس

ثانيا: الصفوف الخاصة للاطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية

يجب ان يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي على عدد قليل من الطلاب ما بين 8-12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف ويجب ان يكون هذا البديل لذوي الصعوبات الشديدة وقد اثبتت الدراسات ان نتائج ذوي صعوبات التعلم في هذا الصف افضل مما كانت عليه في الصفوف العادية.

ثالثا: دمج الاطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية:

حيث يتعلم هنا الاطفال ذوي صعوبات التعلم مع العاديين في الصفوف العادية وهذا البديل هو من احدث البدائل التي يتم التوجه له حيث انه الاقل تقييدا من البدائل الاخرى . ومهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلم فان اعداد البرامج التربوية الاساس الاول في تلك البدائل. (رياض بدري ، 2005م)

المبحث الثاني

صعوبات القراءة

المقدمة:

لقد ميز الله تعالي الإنسان بالفكر واللسان، فبهما يعيش ويؤدي رسالته في عباده الحق وعمارة الأرض،وكان تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الإجتماعي للإنسانية جمعاء، مهما تباعدت الأوطان واختلاف الالوان،مصداقا لقوله تعالي:**(ومن آياته خلق السماوات والارض واختلاف السنتكم والوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين)** (الروم:22)

وتشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاثه مكونات أساسية هي:الأصوات، والدلالات، والتراكيب، وفي ضوء هذه المكونات، اتسمت كل لغة بنظامها القرائي، حيث تمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهرفكري، وأعظم إنجاز حضارة ساعد الإنسان علي تحقيق كثير من الأهداف والغايات والقراءة بهذا لاتكون غاية في ذاتها، بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات، حيث توسيع الثقافة ، وتدريب العقل علي الربط بين الرمز المكتوبة وماتحمله من معاني وأفكار .(علي سعد،1997)

القراءة من أعقد الوظائف الأنسانية التي يؤديها الأنسان ومعظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أي حوالي 80% يواجهون صعوبات في القراءة، مما يترتب عليها مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلاً على القراءة وتشير الدراسات إلى خروج طالب من بين ثلاث طلاب من المدارس الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي.(Fgreber,1996)

لذلك كان النداء الاول للخالق الكريم لنبينا محمد صل الله عليه وسلم**(إقرأ بسم ربك الذي خلق ،خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم) سورة العلق (آيه 1-5)**

وبذلك أجمع المنادون بأهمية تناول صعوبات القراءة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً وأنه يجب على أطفالنا أن يتعلمو القراءة اليوم لكي يستطيعوا قراءة مايراد تعليمه غداً ، وأن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية. (فتحي الزيات ، 1998)

وتكمن أهمية القراءة في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصيته المستقلة ولها تأثيركبير على فعالية العملية التعليمية، وعدم الاهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم مما يخلق عنده مشكلة صعوبة في القراءة.

كما أن القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها وهي النافذة التي يطل منها الانسان على مختلف المعارف

والثقافات وهي وسيلة الفرد في تحصيل المعرفة وشغل أوقات الفراغ ويمكن القول بعبارة أخرى بأنه لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارة الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة، وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تتزايد بالنسبة للصغار وذلك لأن القراءة بالنسبة لهم مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على تجاحهم التعليمي برمته يعتمد على القراءة.

كما القراءة وسيلة جيدة وأساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات وهي مصدر من مصادر المتعة.(نبيل عبدالهادي وآخرون،2000)

بالاضافة إلى أنها مصدر للسرور والمتعة ووسيلة هامة لشغل أوقات الفراغ وللقراءة دور هام في تكوين ميول الفرد وذلك بالانفعالات التي تثيرها في الخبرات المعرفية التي تلبي شوقه إليها والخبرات الجمالية التي ترضي ذوقة وإحساسه والخبرات الفكرية التي تدعوه إلى التأمل والتعقل وبهذا يكون لدى الفرد ميل إلى المعرفة والتذوق والتفكير. (محمد منير مرسى ، 1997)

وترتكز علي أبعاد متعددة منها التعرف علي الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والمقدرة علي نقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة.**(**نبيل عبدالهادي وآخرون،2000)

كما أن هنالك ارتباط بين الصحة النفسية والقراءة الجيدة إذ عليها يتوقف نجاح الطلاب وتوافقهم في الحياة وبالمقابل فإن الفشل في القراءة أو التأخر فيها غالباً ما يؤدي إلى عدم القدرة على أداء الواجبات والمشاركة في المنتقشات وذلك يؤدي بالشعور بالدونية وفقدان المل وهذا بدوره يؤدي إلى الجنوح والانحراف.(Walbery,1999)

اولاً : التطور التاريخي لصعوبات القراءة:

قد بدأ الاهتمام العلمي بصعوبات القراءة منذ أكثر من مئة عام حيث استخدام مصطلح (ديسلكسيا) لأول مرة من قبل طبيب عيون الألماني عام (1877) لوصف صعوبات القراءة التي يظهرها مرضاءه الكبار الذين تعرضوا لإصابة مخية.

وكان طبيب الأطفال الانجليزي مورجان 1899 MORGAN أول من أطلق وصف ديسلكسيا على الأطفال الذين لايستطيعون القراءة حيث يمى ذلك بعمى الكلمات وقد تحدث عن طفل تعرض لإصابة لكنه لم يعاني من مشاكل في Word Blind – Ness تذكر المعلومات

الشفوية بل عاني مشكلات في الكلمات المقروءة، ثم جاء طبيب العيون الاسكوتلندي هونشلد Hinshelowood 1917 ووصف العديد في الحالات التي تعاني من صعوبات في القراءة ولكن كان لديهم ذكاء طبيعاً وعزى هذه الصعوبات إلى حالة مرضية مرتبطة بمركز الذاكرة البصرية في الدماغ.

وفي أمريكا قام أورثون ORTHEN في العشرينات من القرن السابق لأبحاث كبيرة حول صعوبات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتمد على الطريقة الصوتية (ربط الصوت مع شكل الحروف) والتدريس المباشر ثم جاء كل من ويرنر وستراوس STRAUS WERNS,S وربطوا صعوبات القراءة بعجز في عمليات التعلمLERANING PPOCSSESS والتي تشتمل (الأدراك البصري والإدراك الحسي الحركي...الخ).

وقاموا بإعداد برامج للتدريب على العمليات كمطلب سابق لتعلم القراءة مثل التدريب على الإدراك السمى والبصري. (زايدان أحمد السرطاوي وآخرون، 2001)

وبذلك توصلت الدراسات إلى أنه تم التواصل إلى العديد من التعريفات لمصطلح صعوبات القراءة.

ثانياً: تعريف صعوبات القراءة:

تعريف القراءة:

يخطي بعض الناس في تقديرهم لعملية القراءة فيزعمون أنها عملية سهلة ولا يتطلب من الفرد لممارستها وأدائها سوى مقدرته على التعرف على بعض المهارات التي تمكنه من قراءة ما يرى من الرموز الكتابية سوى كانت سمكتوبة عن طريق اليد أو عن طريق الطباعة ولكن الحقيقة لا تحتاج إلى أي نقاش.

وأن هذا المفهوم ناقص وغير كافي ذلك لأن القراءة الصحيحة عملية معقدة ومركبة وكثيرة الجوانب والتعقيد وأن القراءة تتعاون في أدائها حواس وقدرات وقوى وخبرات سابقة ومعارف قديمة. (حسني عبدالباري ، 2005)

تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموزالمكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التيتتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعدالقراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد

المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسيمن أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (أحمد السعيدي، 2009)

وتعرف القراءة بأنها: عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تمييز الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق وحل المشكلات.(عبدالفتاح حسن،2003)

كما أن هنالك تعريف آخر: هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية.

تعريف آخر: القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائياً (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة. (نبيل عبدالفتاح، 2006).

تعريف آخر: القراءة هي إحدي مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم علي رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف علي مضمونها لكي يعمل بمقتضاها(نبيل عبدالهادي وآخرون ،2000)

تعريف آخر:القراءة هي الحصول علي فكرة من الصفحة المكتوبة أوبصورة أفضل (التفكيرفيما يقرأ) أي التفكير في الرموز التي يستجيب لها الفرد بصريا.(فاروق عبدالفتاح،1981)

تعريف آخر: القراءة هي عملية تفاعلية معقدة تشتمل علي التحليل الذي يستند الي النص والمعرفة**(**Adams1985**)**

ويعرفها كيرك وكالفانت(1988) : أن القراءة هي عملية معرفية تبدأ من المستوي الإدراكي وتنتهي بمستوي المفاهيم، وقد ذكروا أن القراءة،هي وظيفه لغوية يجرد فيها المقومات الأساسية في القطعة ويغفل الخصائص غير المناسبة، وبالتدريج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة

ويعرفها" دوما ستر":"أنها عملية معقدة تساهم فيها ميكانيزمات سمعية، بصريةوحركية وهذه الميكانيزمات لا تقتصر على معرفة الأصوات وإنما على فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للشخص وتجربته(Marie de maister ,1958)

ويعرفها حسن شحاته(1993) : القراءة هي عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ويعرفهاكمال سالم(1994) : القراءة هي عملية معقدة، تشترك فيها مجموعة من الخطوات: استقبال ملائم، وتمييز للأصوات والألفاظ ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة ، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة.

وتعرفهاكارولين(1996) : القراءة هي القدرة علي جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معني .يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرساله الكاتب.

ويعرفها حمدان علي (1997) القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصه اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء.

ويعرفها نبيل عبدالفتاح(2000): القراءة هي عملية التعرف علي الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا

وتري الباحثة أن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.

وهنالك العديد من التعريفات لصعوبات القراءة منها:

صعوبات القراءة (DY SLEXLA) أصل هذه الكلمة أغريقي بحيث يتكون من مقطعين هما (DYS) ومعناها سوء أو مرض و (EXIA) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة الكلمات المكتوبة. (اسامة محمد الباطنية ،2005)

تعريف اخر: وأحده من المشكلات صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ مرحلة الأساس وهي تعني عدم قدرة الفرد على ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى الفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، فهو يقع في الطرف الأدني السالب من التوزيع في القراءة إذا ما قورنه بالاطفال الآخرين من سنة ومستوى قدرته العامة وصفه (الدراسي). (محمد كامل ،1996).

يعرفها (فريرسون)1967 بأنه عجز جزئي في القدرة علي قراءة أوفهم مايقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية (فتحي عبدالرحيم،1990)

ثالثاً: نسبة أنتشار صعوبات القراءة:

هنالك العديد من الدراسات التي أجريت حول مدى أنتشار صعوبات القراءة فيرى باحثون أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً . وأن 80% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة. (كيرك كلفن ،1988)

وفي نفس الدراسة السابقة أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها الكثير والتي تناولت الأطفال ذوي صعوبات التعلم والبرامج المستخدمة في هذا المجال أنه مابين (60-70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة.

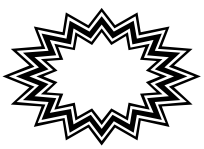
وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى التعلم، استخدم دلالات الحروف للتعرف على الكلمات. وأن 83% من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات, كما كانت هذه النسبة 70% بالنسبة لتلاميذ الصف السادس. (Steven and Brich ,1997)

رابعاً:أهمية القراءة:

القراءة نافذة الانسان على الدنيا يطل منها على كل شئ ويرى منها الحياة والأحياء ويطلع على الكون وهي ظاهرة إنسانية من خواص الانسان وحدة ولازمة لرقية وإذا كان مفهوم القراءة شكلاً ينحصر في تفسير الكلمات والعبارات المكتوبة وغدراك العلاقات بينها فغنها في جوهرها الإحاطة بما تعنيه هذه التعبيرات وما توحي به ما بين السطور وما ورائها من خلفيات وتراث وتطلعات نحو المستقبل.

ومن الجدير بالذكر أن القراءة تعد الإنجاز الأعظم الذي اهدت إليه الانسانية وارتكزت عليه الحضارة وبدأت به أول سطور التاريخ، ومن الصعب أن نجد نشاطاً لا يتطلب القراءة سوى كان هذا النشاط في البيت أو في المصنع أو في المدرسة أو في أي مجال من مجالات الحياة، هذا فضلاً عن أن القراءة تعد القناة الأولى التي لا يستغنى عنها الانسان للاتصال مع عالم يتسع بشكل مستمر.(حسني عبدالهادي، 2001)

ويؤكد التربويون أن القراءة أهمية خاصة في حياة الأفراد فهي تسهم في تنمية الجوانب الشخصية لظروف الحياة ومطالبها وتزداد قيمتها أهميةووزناً إذا أضفنا لها ما تنادي به التربية الحديثة في اتجاه العناية بتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر التي تتم فيها عملية تطوير وتنمية القراءة الذاتية والإفادة منها كأداة فعالة لتحقيق هذا الاتجاه وخلق المواطن القادر على تحقيق نفسه. (محمد منير، 1997)



وتري الباحثة أن القراءة مهمة ولازمة لمعظم المهن التي تمارس في عالم اليوم وحتى في العمل الميكانيكي والروتيني في المصنع يتطلب قراءة بعض اللافتات المكتوبة التي تنبه إلى الأخطار وعلى أرباب كل المهن أن يقراءو باستمرار ليواكبو التطورات الحديثة في مجال عملهم، فالقراءة هي التي تكسب الخبرات وتنظمها وتفتح الطريق أمام خبرات جديدة.

خامساً:أهداف تعليم القراءة:

إن مهارة القراءة تظل تلازم المتعلم وتبقى معه طيلة حياته وتظل هي الرابط الذي يصل المتعلم باللغة التي تعلمها في بلد يتحدث أهله بلغة غير لغته، فالقراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسية، إلا أنها في ذات الوقت هدف من أهداف تعليم اللغة.

عليه إن الهدفمن تعليم القراءة هو أن يكون المتعلم متمكناً من قراءة اللغة العربية وقادراً عليها بشكل ميسر وسهل مع الفهم التام لما يقرأ لأن الهدف الرئيس للقراءة بشكل عام هو الدراسة والفهم للتعليم بهدف الحصول على المعلومات وأشكال المعرفة المختلفة اللازمة للحياة ومهاراتها الخاصة.

ومن أهم أهداف تعليم القراءة:

1. تنمية خبرات التلاميذ عن طريق الموضوعات القرآنية.
2. زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.
3. إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة كالسرعة والاستقلال بالقراءة مع تحصيل المعاني عن طريق الممارسة والاستخدام الصحيح.
4. تزويد التلاميذ بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي من خلال الموضوعات القرآئية المختلفة.
5. إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال، وبيسر وطلاقة.
6. جعل التعلم متسماً بالمتعة، عن طريق إختيار الموضوعات والقصص المشوقة والطريقة، والقريبة من خبرات التلاميذ وقاموسهم اللغوي.
7. الإنطلاق في القراءة الحرة في جميع مجالات النشاط اللغوي الممارس من التلاميذ.
8. تنمية الميل نحو القراءة عن طريق الموضوعات المترجمة لميول التلاميذ القرائي أو المحققة لرغباتهم وحاجاتهم.
9. تنمية مهارات وسلوكيات التذوق اللغوي والاستمتا ع بما يقرأ.

10. استخدام المكتبات بصورة سليمة مع الاستفادة منها.

11. ترسيخ القيم الدينية والخلقية، حتى تكون موجهات لسلوك التلاميذ.

12. غرس حب الوطن والاعتزاز به والعمل على ترقية ورفعة شأنه.

13. إكتشاف الموهوبين وصقل مواهبهم.

14. الانفتاح على الثقافات العالمية .(على أحمد ، 1997)

15.جودة النطق ،وحسن الأداء، وتمثل المعني.

16.كسب المهارات القرائية : كالسرعة، والاستقلال بالقراءة ،والقدرة علي تحصيل المعاني، وإحسن الوقف عند اكتمال المعني، الوارد في النص.

17.تنمية الميل إلي القراءة.

18.تنمية حصيلة التلاميذ من المفردات والتركيب الجديدة، وبخاصة الجيدة منها.

19.تدريب التلاميذ علي التعبير الصحيح عن معني مايقرأ.

20.الفهم لكسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، أو قراءة القصص، والطرائف، والشعر للتسلية- أو لنقد الموضوعات كقراءة الكتب والبحوث. (نبيل عبدالهادي وآخرون، 2000)

سادساً: مراحل تعلم القراءة:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية وتشير "ليرنر Lerner" 2000 إلى ستة مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي.

أ.المرحلة الأولى:

وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات وفيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يبدأبقراءة الصور والإشارات.

ب.المرحلة الثانية :

وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر وفيها يستطيع الطفل قراءةالحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

ج. المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة الطلاقة في القراءة وتظهر في عمر السابعة والثامنة وفيهايستطيع الطفل القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

د.المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم وتظهر في الفترة العمريةمابين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

هـ.المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلةالعمرية مابين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية وفيها يستطيع الفردتوظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية والقراءة النافذة.

و.المرحلة السادسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات الحياة وتظهر فيالمرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين. (أحمد السعيدي،2009)

وتتم عملية القراءة ايضاً بالصورة والمراحل الآتية كما(نبيل عبدالهادي وآخرون،2000):

1.مرحلة استيعاب المثيرات الخطية: ولكي تتم هذه المرحله بنجاح يشترط أن تكون هناك ثلاث مركبات أساسية تساعد علي الاستيعاب الناجح وهي:

أ.صحة جسمية.

ب.صحة نفسية.

ج.ناقل عصبي بصري.

2.نقل المثيرات لمركز الدماغ: بعد أن تمت عملية استيعاب المثير يتم تصوير الحرف من خلال انعكاس الضوء علي شبكة العين وبعد ذلك تتحول أمواج الضوء علي نبضات عصبية.

3.طبخ المثيرات الخطية: وهذه العملية تشترط وجود عدة مركبات:

أ.سلامه جسمية لأعضاء الدماغ (المخ)

ب.جودة العمل المعرفي.

ج.دوافع نفسية.

د. الثروة اللغوية.

4.رد الفعل للمثيرات: والذي يكون داخلي وخارجي، والخارجي عبارة عن قراءة جهرية والداخلي قراءة صامتة.

سابعاً: مستويات القراءة:

يمكن تصنيف مستويات تعليم القراءة الي مايلي:

1.المستوي الاولي أو القاعدي:

وهو التعليم المنظظم الذي يجري في المدارس العاديه، او الذي يستخدم لتعليم الراشدين (الذين لم يتعلمو القراءة) كما هو الحال لمحو الامية كالتجربة العراقية التي حدتث (1979) حين صدر قانون محو الامية والذي يشمل العراقيون ذكوراً واناثاً الذي يصل اعمارهم(45) سنة، ويكون الفرد وفق هذا القانون معرضا للمساءلة القانونية اذا لم ينخرط باحدي مراكز محو الامية.

أن هذا النوع يمثل القاعدة العريضة التي ينخرط فيها معظم الأطفال والراشدين الكبار الذين لم يتعلمو القراءة بعد، يشكل هذا المستوي نسبه عاليه.

2.المستوي الثاني (المستوي التصحيحي):

قد يتعرض نسبة من الأطفال الي صعوبات أو اخطاء قرائية مثل بطء وسرعه القراءة، صعوبه التعرف علي الكلمة او الجملة او الفقرة ، وتحتاج نشاط اضافي لغرض تصحيح هذه الأخطاء، وهي تمثل شكلا من اشكال التعليم الفردي الذي يتبع في المدارس، وخاصة المدارس الخاصة ، إذ يصار لاعطاء دورس إضافية تصحيحية للاخطاء او الصعوبات البسيطة التي يعاني منها بعض الأطفال ، وتكون في المدارس الخاصة او في غرفة المصادر ضمن المدارس العادية

يقوم بها معلم مختص. تشكل نسبة قليلة تتراوح بحدود 10%أو تزيد قليلاً . ويمكن ان يكون التصحيح من قبل المعلم العادي في الفصول العادية.

3. المستوي الثالث (العلاجي):

وهو اعلي المستويات الذي لم نستطع تصحيحه باضافات، وانما يحتاج إلي قراءة علاجية. وهم الأطفال الذين يعانون صعوبه أو عسر قرائي التي هي احدي المظاهر الاساسيه للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتشكل نسبة قليلة، وتحتاج الي علاج خاص قد يتم في عيادة او فصل خاص.

اما المراحل النمائية التي يمر بها الطفل في تعلم القراءة فهي تبدأ بالمرحله العشوائية التي لاتتسم بالتنظيم والتسلسل، وانما تعتمد الاختيار العشوائي المتأثر بالصغر والكبر والالوان. فهو يتامل صورة او شكلاَ او رسماً في صحيفة أو مجلة او كتاب، وقد يسأل عنها.

وقد تكون هذه الحال مشتركة لمعظم الاطفال اي هي ليست خاصة فقط بالاطفال ذوي صعوبات التعلم، وانما هي مرحلةمشتركة للأطفال جميعاً ، ومن ثم يصل الطفل الي التفريق والتمييز بين الحروف والكلمات والجمل والصور والاشكال واوجه الشبه والاختلاف. وهذه المرحلة هي التي تؤدي بالطفل الي جمع الأجزاء المتفرقة وقراءاتها ككل متكامل، وقد تصبح عملية ميكانيكية آلية.(قحطان احمد، 2012)

ثامناً: أسباب صعوبات القراءة:

تتداخل العديد من الأسباب التي تقف حول صعوبات القراءة ومن هذه الأسباب ما يندرج تحت الأسباب الجسمية ومنها تحت الأسباب النفسية ومنها تحت الأسباب البيئية.

1. الأسباب الجسمية

تشمل الأسباب الجسمية الآتية:

أ. العجز البصري:

وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو على المثيرات السمعية أو اللمسية إلا ان القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري مع تسليمنا أن العين لا تعلب الدور الأساسي وحدها.

ب. **العجز السمعي:**

وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتميز السمعي والأغلاق السمعي المرتبطة بالحروف والكلمات.

ج. أتجاه الكتابة:

فقد تبين للعلماء أن أبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها ومحاولة قراءتها فضلاً عن إرباك الطفل أدركياً وانفعالياً وحركياً . (حسين راضي ،2003)

2.الأسباب النفسية

تشمل الأسباب النفسية الآتية:

أ. أضطرابات العمليات النفسية أو العقلية:

لقد تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية ناتج من قصور في الانتباه واضطراب في الإدراك السمعي والإدراك البصري مما يترتب عليه قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية ويمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

ب.إنخفاض مستويات القدرات العقلية:

ويشمل أنخفاض مستويات القدرات العقلية الآتية:

أ. إنخفاض نسبة الذكاء:

رغم أن صعوبات القراءة قد توجد مع العاديين في الذكاء إلا أن تبين أن التخلف العقلي (نسبة الذكاء أقل من 70%) تسبب صعوبات في اكتساب اللغة نظراً لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجديد والقدرة على التصميم نقترن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجديد والتصنيف والمقارنة وهي كلها مرتبطة بتميز الكلمات وإدراك دلالاتها.

ب. إنخفاض في مستوى القدرة اللغوية:

فقد أثبت أبحاث العلماء ومنهم ترستون أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات طائفية من بينهما القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير وتكوين المفهوم والتعبير اللغوي.

ج. إنخفاض الدافعية:

إن الطفل الصغير قد يجد صعوبة في المطق والقراءة وهنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محبباً إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها ويقال

أن رئيس وزارة بريطانيا الشهير (ونستون تشرشل) الذي اشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة (نوبل) العالمية في الأدب كان يعاني من صعوبة القراءة في طفولته وقد أحضرت له والدته كتاباً عنوانه إقرا دون أن تبكي (Reading Without Ears) تشجيعاً له.(حسين راضي ،2003)

3.الأسباب البيئية والاجتماعية

وتشتمل العوامل المدرسية والمنزلية على النحو التالي:

1. طرق التدريس:

فمصدر صعوبة التعلم قد لايكون العوامل السابقة فقط وانما يعكس أيضاً فشل المعلم في إدراكه وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معه بصورة أيجابية فيعوض العجز من جانب أخر فالطفل الذي لايملك قدرة التميز السمعي وربط الأصوات يمكن له بلاعتماد على المعلم وتعويض ذلك بلاعتماد على افدراك البصري والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب واعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ.

2. البيئة المنزلية:

حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة الذيقد يأخذ شكلاً حاداً في الحرمان الثقافي بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة.(نبيل عبدالفتاح،2006)

تاسعاً: الصفات العامة لذوي صعوبات القراءة:

هنالك بعض الصفات العامة الأطفال ذوي صعوبات القراءة وهي:

1. تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
2. يقوم بعكس أبدال الخروف في القراءة أو الهجاء أو الحديث.
3. يكون قارئي ضعيف ويزهر ذلك في حذف الكلمات الصغيرة أثناء القراءة.
4. القراءة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء كما يظهر تردد في القراءة الجهرية واسترجاعه للكلمة ضعيف وكذلك مهارة فك رموز الكلمة.

5. يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع للتعرف على الكلمات.

6. يكون هذا الطفل ضعيف جداً في الهجاء.

7. لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحرف المفرده وتنظيم الحروف بصوة سهلة.

8. بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة وصعوبة في استرجاع اسماء الأماكن.

9. بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في توجه اليمين واليسار.

10. لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة. (Bateman ,1994)

عاشراً: مظاهر صعوبات القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والإختبارات التي تم تطبيقها علي الطلبة ذوي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يكمن حصرها بمايلي :

1.العادات القرائية والتي تتضمن:

أ.الحركات الإضطرابية عند القراءة.

ب.الشعور بعدم الأمان.

ج.فقدان مكان القراءة باستمرار هو غير قادر علي المحافظة علي المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل اليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعني المراد من النص وترابطه.

ح.القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

خ.جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

2.أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:

أ.الحذف:

حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلي حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

ب.الإضافة:

حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلي النص مما هو ليس موجوداً فيه.

ث.الإبدال:

يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخري أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.

ث.التكرار:

ويعمل الطالب هنا علي إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

ج.الأخطاء العكسية:

حيث يقرا الكلمة معكوسة من نهايتها بدلاًمن بدايتها .

ح.تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

خ.التهجئه غير السليمة للكلمات.

د.التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلي كلمات غير معروفه لديه.

ذ.القراءة السريعة غير الصحيحة:

يلجأ الطالب إلي القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء الحذف وعلي وجه الخصوص في الكلمات التي لايستطيع قراءتها.

ر.القراءة البطيئة:

وهي قراءة الطالب ببطء حتي يتمكن من التعرف إلي رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة التص والمعني المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعني المراد من النص.

ز.القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقدالجملة معناها.

س.القراءة بصوت مرتفع.

ش.استخدام تعابير قرائية غير ملائمه أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لايستدعي التوقف.(Mercer1997)

ط.صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الي بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

ظ.قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

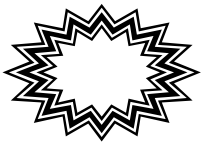
م.قراءة الجملة بطريقة بطئيةكلمة كلمة.(حنان فتحي،2001)

3.أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم:

أ.عدم القدرة علي استدعاء حقائق أساسية(بسيطة) من نص ثم قراءته.

ب.عدم القدرة علي إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصه ما.

ت.عدم القدرة علي استدعاء العنوان بالرئيسي للقصه المقروءة.(mercer1997)



ومن مظاهر صعوبات القراءة ايضاً :

1.صعوبة في الإدراك البصري:

انلحاسة البصر اثراً كبيراً في التعلم لان كثيراً من التعلم يحدث عن طريق الحاسة البصرية وقد أشير الي أن 83% من التعلم يحدث عن طريق هذه الحاسة.ان حاسة البصر هي العضو المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الاعصاب الموردة الي الجهاز العصبي المركزي حيث تتم عملية الادراك المتمثلة بترجمة هذه الصور وتفسيرها.

لذلك فان احدي مظاهر صعوبات القراءة هو صعوبة ادراك الطفل للرموز المكتوبة وربطها، فقد يجد صعوبة في تكوين الكلمات من خلال الحروف. ولايتعلق الأمر بالادراك الكلي للكلمة او جزئيات الكلمة، وانما ينعكس بشكل سلبي في تنسيق العين، وحركة اليد، وقد يعاني من صعوبة تمييز الشكل والخلفية او تنظيم وإدراك العلاقات المكانية أو الاغلاق البصري.

2.قصور في الإدراك السمعي:

انالادراك السمعي مهم للمتعلم لكي يحقق تعلماً سليماً إذ يستطيع من خلالها ان يستوعب مايقاال ومايثار من نقاش، كما يكون قادراً علي اتباع التعليمات والقدرة علي التذكر اللفظي والقدرة علي الفهم الكلي.

ان الذين يعانون من صعوبات ادراكية سمعية سيتاثرون بالتاكيد علي مستوي الفهم والاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجابتهم، فقد تتاخر، او تحدث بطريقة لاتتناسب مع الموضوع المطروح، او قد يؤدي الي خلط بين الكلمات وخاصة المتشابهة في الصوت مثل(حسام، حسان) و(سنان ، واسنان) (سهم، سهل) كما لايستطيع ان يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها لانه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السمعي. كمايجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدي وبعيدة المدي كما يتعرض الطفل الي صعوبة نقل المسموع الي مكتوب او منطوق .

3, الكتابة:

هنالك ارتباط قوي بين القراءة والكتابة فاي قصور في جانب قد يؤثر في الجانب الاخر بشكل عم. لذلك نجد الاطفال الذين يعانون من العسر القرائي قد يعانون من صعوبات في الكتابة، إذ تكون غير مرتبة وغير منظمة، تفتقد الي التسلسل علي خط واحد، أي الكتابة بشكل غير مستقيم اضافة الي الكلمات غير الواضحة، التي يشوبها عدم التناسق فضلاً عن الصعود

والنزول عن خط الكتابة، كما تفتقر الكتابة الي قواعد اللغة وتبديل حرف بآخر، وتفتقر الي الترقيم والفواصل، وقد يعرف الأخطاء لكنه لايستطيع تصوبيها كما يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات، ولايمتلك السيطرة علي مسك القلم وذلك بمسكه الخاطئ، كما لايكتب االحرف بوزن واحد فاحياناً كبيراً وصغيراً احياناً اخري ، وقد لايكتبه بشكل كامل وانما يحتاج الي غلق، كما انه يستغرق وقتاً طويلاً قياساً باقرانه.

4.الذاكرة:

يظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ضعفاً في الذاكرة البصرية والسمعية وخاصة تلك المتعلقة بتذكر الرموز اللغوية.

5. سوء التقدير المكاني والزماني:

ان الصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني والزماني، وهذا مايجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتاياً لينتج عن ذلك قصور قرائي وكتابي، وقصور في تطبيق القواعد الاملائية. ان هذا الحال قد يفرز شكلاً من أشكال التعلثم واللجلجة.وتقطيع المقروء وعدم التريث السليم اذ قد يسرع بلا اتقان ، او يتاخر دون اكمال المهمات المطلوبة منه.

ويفتقر الطفل كذلك الي القدرة علي القياس والتمييز، لذلك فهو يقلب الحروف والارقام، كأن يكتب الكلمة بشكل مختلف عن تسلسلها الحقيقي ، او يكتب الرقم 42بدلاً من 24.

6. عدم الاتزان الانفعالي:

يظهر علي الطفل الذي يعاني من صعوبات قرائية او عسر قرائي عدم الاتزان الانفعالي فهو متقلب مزاجي، أو قد يكون حساسًا اكثر من الحد الطبيعي وهذا قد يؤدي به الي ان يكون سريع التشتت.

ان هذا الاضطراب الانفعالي قد يكون نتيجة الي القصور القرائي إذ ان العلاقة بين القصور القرائي والاضطراب السلوكي تباددلية تفاعلية يؤثر كل منهما بالآخر.(قحطان احمد، 2012)

الحادي عشر: الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة:

على الرغم من تباين الأسباب التي تقف خلف صعوبات القراءة إلا أن هذا التباين نتج أو افرز خصائص أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف من هذه الخصائص الآتية:

جدول رقم (3) خاصية عادات القراءة:

الوصف	الخاصية
عصبي – متململ – عبوس – متجهم	حركات متوترة
يرفض القراءة – يبكي ويصرخ	غير أمن أو مطمئن
يفقد المكان بصورة متكررة ويعيد القراءة بطريقة متقطعة ومتشنجة	يفقد مكان القراءة
يهز الرأس – ويبدو فاقداً للتوازن	حركات جانبية للرأس
يقرب مواد القراءة منه كثيراً	يقرب مواد القراءة

جدول رقم (4) خاصية أخطاء التعرف على الكلمة:

الوصف	الخاصية
يحذف بعض الكلمات- يقفز من موقع إلى أخر	أخطاء حذف
يدخل بعض الكلمات	أخطاء إدخال
يقلب او يعكس الكلمات أو الحروف	أخطاء قلب أو عكس
سوء النطق – عدم اللالتزام بالنطق الصحيح	أخطاء نطق
يقرء الكلمات بترتيب خاطئ	أخطاء نقل/ ترتيب
يتردد حوالي 5 ثواني عند الكلمات	لا يعرف بعض الكلمات نطقها

3.أخطاء فهم وتشمل :

أ. التعرف الخاطئ على الكلمة ويشمل الأتي :

1. الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى .
2. عدم كفاية التحليل البري للكلمات
3. قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية
4. قصور القدرة في المزج السمعي والبصري
5. الأفراط في التحليل حيث يقسم الكلمات الي عدد من الأجزاء اكثر من اللازم
6. استخدام اسلوب حرفى أو هجائي في التجزئة
7. قصور القدرة في التعرف على الكلمة بمجرد النظر
8. تزايد الخطأ المكاني (أي مواضع الكلمات والحروف)

أ. اخطاء في وسط الكلمة.

ب. اخطاء في بداية الكلمة.

ج.اخطاء في نهاية الكلمة

ب. القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل :

1. الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتأبعها
2. تبادل مواضع الكلمات .

ج. جوانب القصور في القدرة الأساسية على الإستيعاب والفهم وتشمل :

1. المعرفة المحددة بمعاني المفردات
2. عدم القدرة على القراءة من وحدات فكرية ذات معنى
3. عدم كفاية فهم معنى الجملة
4. القصور في ادراك تنظيم الفقرة
5. القصور في تذوق النص.(محمد على ، 1996)

اثني عشر: تشخيص صعوبات القراءة :

يتضمن تشخيص صعوبات القراءة ثلاثة انواع من التشخيص تتصل بحالة التلميذ الجسمية والنفسية والإجتماعية والبيئية وهنالك تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكلف التلميذ بالقراءة ثم التعرف علي اخطائه في النطق والفهم وسرعة القراءة كما هنالك تشخيص اكلينكي يستخدم المادة المتجمعة عن الطالب ليحدد مستويات القدرة اللغوية والتعرف على الكلمة والقراءة الشفوية والصامتة والفهم . (Hammil ,1995)

ويقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص الرسمي بمعرفة الخبراء او التشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين .

أ. التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة

وهذا النوع من التشخيص يقوم به الخبراء والإختاصيين ويشمل الفحص الطبيي والعصبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية سواءً أو مرض بمعرفة الإخصائيين النفسيين والباحث الإجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل الحي بمعرفة الأخصائيين واخيراً وليس اخرا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة اخصائي التربية

وفي مصر والعالم العربي نجد بعض الاختبارات التى تقيس الاستعداد للقراءة وصعوبات القراءة من امثلتها :

1. اختبار القدرات اللغوية النفسية (هدى برادة وآخرون ، 1980)

2. مقياس صلاحية القراءة (تاليف جورج كلير وترجمة ابراهيم الشافعي 1988) وهو يقيس القدرة علي القراءة أو الاستعداد للقراءة وتشمل القدرة والسرعة والفهم القرائي .

3. اختبار مفهوم تعلم القراءة لغسان خالد بادى (1990) ويقيس المحتويات والميول والمهاؤات القائية وينظر للقراءة كوسيلة للتواصل في ضوء تكاملها مع المقرارات الدراسية الأخرى التي يتضمنها المنهج .

4. استبيان تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى تلاميز المرحلة الابتدائية أحمد عواد (1995) ويقيس صعوبات القراءة والنطق والتهجي والكتابة والإملاء والتعبير (القدرات اللغوية)

ب.التشخيص الغير رسمي :

حيث يري التربويون ان التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والإختبارات ويستغرقمالاً ووقتاً وجهداً ولذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيص غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل ويرون انه يتميز بالخصائص التالية :

1. يمثل عينية كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح امام المعلم اثاء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه .

2. يعطي فترة زمنية طويلة من النشاط للقراءة على مدار العام الدراسي .

3. يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي ومناشطه

وهنالك العديد من اساليب التشخيص غير لصعوبات القراءة منها :

ت. **التقويم المدرسي الوثائقي :**

التقويم المدرسي هو نوع من التقويم البديل لإختبارات القراة التقليدية المقننة ويستخدم هذا التقويم نظرا للمشكلات التي يثرها الاعتماد على اختبارات القراءة المقننة .

ومن اهم هذه المشكلات ان موادوأسئلة هذه الإختبارات تختلف اختلافاً كبيراً عن المادة القرائية والأسئلة التى يتعلمها الطلاب داخل الفصول المدرسية ومن ثم فهي اقل تعبير اً عن المستويات التي يعكسها الطلاب من خلال مواد القراءة المدرسية .

ث. تحليل أخطاء القراءة الشفهية :

تحليل الاخطاء هو مدخل نفس لغوي لتقويم القراءة الشفهية وتحليلات الاخطاء التي يبديها الطالب عند قراءته المادة المطبوعة أو المادة موضوع القراءة وهي التحليلات ينظر اليها كأسس تشخيصية . حيث من خلالها يمكن الكشف عن العمليات اللغوية التي تقف خلف هذه الاخطاء وتحليل هذه الاخطاء هو جهد ايجابي لتقويم الفهم القرائي .

ج. استبيان القراءة غير الرسمي :

يوفر استبيان القراءة غير الرسمي ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة ويمكن تطبيقه بسرعة وسهولة . كما أنه يحدد مستويات القرءة وانماط الاخطاء والتكتيكات التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات وعلاقتها بالخصائص السلوكية القابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي

ويمكن تطبيق استبيان القراءة غر الرسميي من خلال الخطوات التالية :

1. يختار الفاحص أو المدرس مختارات من كلمات قريباً مئة كلمة ذات التراكيب الطويلة من سلسلة مستويات الصفوف الدراسية في القراءة
2. يقراء الطالب بصوت مسموع في مختلف مستويات الصفوف الدراسية في القراءة وخلال ذلك يقوم المدرس بتسجيل الاخطاء بشكل موضوعي منظم
3. اذا حقوق الطالب أكث من خمسة أخطاء لكل مائة كلمة يعطى اختبار اسهل ، حتى يتم الوصول للمستوى الذي عنده لا يتعدى الخطأ كلمتين لكل مائة كلمة .
4. مراجعة أو تقويم الفهم يسأل المدرس الطالب من اربعة الي عشرة اسئلة عن كل اختبار.

من خلال المحكات التالية يحدد استبيان القراءة غير الرسمي ثلاثة مستويات للقراءة هي :

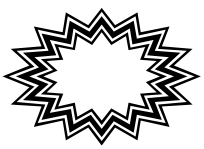
أ. مستوى القراءة المستقلة.

ب. مستوى القراءة التعلمي

ت. مستوى الأخفاق في القراءة

أ.مستوى القراءة المستقلة :

يتم الحكم على وصول الطالب الي هذا المستوى عندما يستطيع التعرف على حوالى 95% من الكلمات ويجيب على 90% من اسئلة الفهم القرائي أجابة صحيحة وهذا المستوى يمكن



الطالب من ان يقرا كتب المكتبات وأن يقرأ الموضوعات القرائية بصورة مستقلة كما يمكنه عمل اختبارات لهذه الكتب والموضوعات وفقاً لاهتمامه وميوله .

ب.مستوى القراءة التعليمية :

عند هذا المستوى يكون الطالب قادراً على التعرف على اقل من 90% من الكلمات المختارة مع تحقيق درجة على اسئلة الفهم القرائي تقل عن 70% وعندما يكون الطالب غير قادر على فهم المادة القرائنية فان ذلك يعنى ان هذا المستوى صعب بالنسبة له وعليه يجب عدم اعتماد المادة القرائية المختارة تعلم الطالب أو تدريبه . (فتحى الزيات ، 1998)

ثالث عشر: علاج صعوبات القراءه

يتطلب العلاج تخطيطا مسبقا لان التخطيط يساعد على استغلال الوقت والجهد وبالتالي يمكن ان تحقق الاهداف بسهولة ويسر ، ولكن يجب ان تتصف اي خطة علاجيه بالنقاط التاليه ان تكون فرديه وعندما تكون كذلك فانها فاعله في التاثير ، كما يجب ان تتناسب مع المتعلم وسماته. وان تتعلق بالنقاط المراد معالجتها ، وليست بالعموم اي انها يجب ان تكون محدده لكي تجعل الجهود مركزه حول النقاط الخاصه او الممثله للصعوبه القرائيه ، كما يجب ان تكون الخطه فاعله في التاثير للمتعلم اي تخلق الدافعيه للتجاوب ، وذلك من خلال الاساليب التي يتبعها المعالج والفنيات الدقيقه وان تكون متنوعه ، وان تختار الماده المحببه والمرغوبه للمتعلم وليس للمعلم ، وان تتناسب مع قدراته كما يجب ان تكون متسلسله على خطوات من السهل الى الصعب.

ومن الطرق التي استخدمت في علاج الصعوبات القرائيه:

1- الطرق الحسيه الحركيه

تعتمد هذه الطريقه التي ابتكرها فرنالجد وهيلين كيلر على استخدام اطثر من حاسه اضافة الى الحررکة حتى سميت الطريقه الحركيه ، وخاصة الاطفال الذين يعانون من صعوبات قرائيه ، ونحن نرعف بشكل عغام ان الملموس افضل للتعلم والفهم من غير الملموس ، وخاصة بالنسبة للاطفال الذين يحتاجون رعاية خاصه . ويطلق عليها اختصارا(vakt) ليشير كل حرف من هذه الحروف الى حاسه معينه فالحرف v يعني استخدام الحاسة البصريه (visual) حيث يشاهد الطفل الكلمه المراد تعليمها. A يمثل الحاسه السمعيه (auditiory) حيث يسمع الطفل الكلمه وينطقها. والحرف k يعني استخدام الحركه kinesthetic حيث يتبع الطفل الكلمه باصبعه .

ولهذه الطريقه اربع مراحل هي:

أ- المرحلة الاولى : او (مرحلة التتبع) حيث يكتب المعلم الكلمه على السبوره او على ورقه ثيدعو المتعلم الى تتبعها باصبعه ونطقها جزء جزء ، ويكرر هذه العمليه ويجري خلال التكرار نطق الكلمه بشكل كامل ثم كتابتها ، ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكره البصريه. لا يتعين وفقه هذه المرحله وضع سقف زمني للانتهاء منها ، وانما تختلف من طفل الى اخر. وان الماده القرائيه كما يشير الى ذلك بوند وتتكر ووسن لا يجري تبسيطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع.

ب- المرحله الثانيه: مرحلة الاعتماد الذاتي حيث يتعلم نطق الكلمه من خلال النظر اليها دون الحاجه الى التتبع باصبعه ، وهي مرحلة متطوره قياسا بالمرحله الاولى اذا بامكانه كتابة الكلمات من ذاكرته وقراءتها.

ج- المرحله الثالثه: وهي مرحلة قراءة الكلمه المطبوعه حيث يستطيع الطفل في هذه المرحله قراءة الكلمه بنفسه ثم كتابتها تاركا الكلمات التي اعدها المعلم اعدادا خاصا له حيث يقدم له ما هو مطبوع ، ويقرأ منه.

د- المرحله الرابعه: مرحلة التعميم حيث يستطيع الطفل في هذه المرحله من قراءة كلمات جديده متشابهه للكلمات التي سبق ان تعلمها كليا او جزئيا.

اما الوقفي فقد ذكر طريقة غريس فيرنالد وفق النقاط الاتيه:

1- امن رغبة المتعلم في التعلم من خلال اخباره بانك ستتعامل معه بتقنيه معينه لتعليمه قراءة الكلمات التي لا يعرفها.

2- اختر كلمه للتعلم من خلال الطلب للمتعلم ان يختار الكلمه التي لا يستطيع قراءتها ويرغب في تعلمها.

3- اكتب الكلمه والطفل جالس بجنبك ، واجعله يراقب ويصغي بينما انت تنطق وانت تكتبها بخط عريض على ورقة غير مسطره بحيث تكون الكلمه المكتوبه على الورقه بحجم الكلمه المكتوبه على السبوره ثم انطق الكلمه الثانيه محركا اصبعك ببطء تحت الكلمه ، مطابقا بين حركة الاصبع وموقع الحرف (الصوت) في الكلمه.

4- نمذج تتبع الكلمه: نمذج تتبع الكلمه ليتعلمها قل للمتعلم انظر الى ما افعل واصغ الى ما اقول.

أ- انطق الكلمه على مسمع من المتعلم وبصره

ب- تتبع الكلمه مستخدما اصبعا او اثنين ، عل ى ان يلامس الاصبع الورقه للحصول على التنبيه اللمسي ، وعند التتبع انطق الكلمه.

ت- انطق الكلمه عدة مرات الى ان يتعرف المتعلم الكلمه بمجردرؤيتها .

5- تابع الى ان يحدث التعلم: اجعل المتعلم يستمر في تتبعه للكلمه الى ان يعتقد بانه اصبح قادرا على كتابة الكلمه من الذاكره.

6- استكتب من الذاكره : عندما يشعر المتعلم انه مستعد ، ابعد النموذج واجعل المتعلم يكتب الكلمه من الذاكره ناطقا بها وهو يقوم بكتابتها واذا اخطأ او تردد اوقف المتعلم فورا ، واعرض نموذج الكلمه المكتوبه ، واجعله يتبع الكلمه ليكتبها من الذاكره بشكل صحيح.

7- احفظ الكلمه: بعد اتقانها وكتابتها 3 مرات بشكل صحيح يقوم المتعلم بوضع الكلمه في بنك الكلمات الخاص به.

8- اطلب من المتعلم كتابة الكلمه التي تعلمها بعد مرور (24) ساعة من تعلمها ، ويقرأها لغرض تثبيتها في الذاكره.

2- الطرق الصوتيه:

وهي الطرق التي تعتمد على الوحدات الصوتيه او الحروف كاساليب علاجيه للاطفال الذين يعانون من صعوبات قرائيه ومنها طريقة مونرو وطريقة جلنجهام وطريقة هيج وكيرك.

أ- طريقة مونرو : ان هذه الطريقه اعتمدت بشكل اساسي على التركيز الصوتي والتدريب المتاني المتكرر والمتنوع . تعد هذه الطريقه من اشهر الطرق التي استخدمت كأسلوب علاجي في تعليم الاطفال الذين يعانون من صعوبات قرائيه ان بعض الاطفال قد يخطأ في نطق بالحروف المتحركه او الساكنه . وهناك من يعاني صعوبه في الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق للحروف ومنهم من يعاني صعوبه في تتبع اصوات الحروف واتجاه الرمز المكتوب لها من غاليمين الى اليسار .

تتلخص هذه الطريقه بما يلي:

1- التدريب على التمييز بين الاصوات حيث يعمل المعلم بطاقات تحتوي على صور تبدأ بنفس الحرف الساكن او نفس الحرف المتحرك.

وتبدأ من البسيط الى الصعب حيث تبدأ بنفس الحرف الساكن او نفس الحرف المتحرك.

وتبدأ من البسيط الى الصعب حيث تبدأ بالحروف غير المتقاربه يالاصوات وبعدها الاصوات الاكثر تقاربا مثل س،ص.

2- الربط بين الحرف وصوته الشائع : ويمكن ان يتبع الحرف في البدايه ومن ثم جمع اصوات الحروف ليكون الكلمه ، يتدرج الطفل من حرف واحد الى حرفين احدهما ساكن والاخر حرف علة ثم ثبلاثة حروف وبعدها اربعة حروف.

وأخيرا يتتبع الطفل الكلمات المكتوبه على ورقة ويتلفظ ببطىء وبعدها يسرع في التلفظ.
ان عملية التتبع تساعد المتعلم على معرفة الاتجاه الصحيح في قراءة الكلمات من اليمين الى اليسار .

ب- طريقة جلنجاهم: وهذه الطريقه تستخدم عادة اكثر من حاسة لتعليم القراءة والكتابه والتهجئة مستخدما الرموز الصوتيه حتى سميت هذه الطريقه بالطريقة الصوتية ، او الطريقة الهجائية .
تبدأ هذه الطريقه بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط اذ يجري اولا ربط الرمز البصري مع اسم الحرف ثم ربط الرمز البصري مع صوت الحرف ثم ربط احساس اعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف واصواتها كما يسمع نفسه عند قرائتها . غتحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية والعضلية . وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة.

أ- طريقة هيج-كيرك-كيرك للقراءة العلاجية.

تطورت هذه التدريبات اساسا للاطفال المعاقين القابلين للتعلم.(قحطان أحمد ، 2004م).

رابع عشر : بعض الطرق العلاجية لصعوبات القراءة :

ينبغي ان نقتنع ان لكل فرد من الافراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة القابلية التعلم غير ان بعضهم يحتاج الي وقت اطول لتحقيق ذلك ومن الممكن ان يقرأ ذوي صعوبات التعلم نصوصاً اصغر من مستواهم التعليمي كما يمكنهم ان ينهوا القصة وان يمروا بتجاربهم بنجاح ويشاركوا والديهم واصدقاءهم في افكارهم كما يمكن ان يطلب منهم البحث عن معلومات محددة في القصة او قد يكون بمقدوره مساعدة زميله في تلخيص الافكار الرئيسة.

ولقد تعددت طرق تحسين القرراءة والتي صممت لغايات معالجة صعوبات القراءة لدى الاطفال لاذوي صعوبات القراءة ونظراً لاختلاف انماط الصعوبات القرائية ودرجة حددتها ولاختلاف القائمين على تطبيقها فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرانية معينه اخرى وما يفشل في معالجة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طالب اخر .

ولا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة بل لابد من التنويع في الطرق من وقت للآخر ومن حالة الي اخرى ومن مشكلة الي أخرى وقد يقوم المعلم المعالج نفسه بتطوير أو اعداد طريقة تكون اكثر ملائمة لمعالجة مشكلة الطالب القرائية . (اسامه محمد ، 2005)
وهنالك العديد من الطرق العلاجية لمعالجة بعض صعوبات القراءة وهي الأكثر شيوعاً أو استخداماً ومن ضمنها :

1. الطريقه الصوتية " لجيلنجهام "

2.طريقة تعدد الوسائط

3.طريقة القراءة فرنالد

4. طريقة القراءة العلاجية

5. طريقة التدريس المباشر

6. طريقة التأثير العصبي

7.طريقة رستار .

1.الطريقه الصوتية لجلنجهام :

تقوم هذه الطريقة على اساس تعليم القراءة والكتابة والتهجئة بالاعتماد على الحواس البصرية والسمعيه واللمسيه والحسيه ، وتنطلق هذه الطريقة في تعليم القاءة من الوحدة الصوتيه(الحروف) مروراً بالكلمة وانتهاء بالنصوص ونبدأ بتعليم الاطفال اصوات الحروف ثم ربط الحروف السلكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة وبعدها توضع الكلمات في جمل وقصص، ولقد اطلق عليها جلنجهام اسم الطريقه الترابطيه لانها تعمل على :

أ.ربط الرموز البصرية مع اسم الحرف

ب. ربط الرموز الصوتية مع اسم الحرف

ج. ربط احساس اعضاء الكلام عند الطفل في تسمية الحروف وأصواتها .

2. طريقة تعدد الوسائط :

اختصاراً لكل من الحاسة البصرية والحاسة السمعية والحاسة الحسيه الحركية والحاسه اللمسيه . وتقوم هذه الطريقه على اساس استعمال كل الحواس في اسلوب واحد على افتراض ان الطفل يحتاج الي استخدام جميع الطق الحسيه في عملية التعلم ، فباستخدام الحواس المتعددة فان التعلم يتحسن وهنا يمكن ان يعلم الطفل الكلمة من خلال نطقها من المعلم ليستخدم الحاسة السمعيه وان يطلب منه مشاهدة الكلمه بالاشاره اليها بذلك حاسة البصر ثم يطلب اليه مره اخى لفظ الكلمة مع تتع الكلمه من خلال وضع الأصبع على حروفها فيكون بذلك استعمل الحاسة لحركية اللمسيه ويمكن تكرار هذه العمليه عدة مرات حتى يصبح الطفل قادراً على قراءة الكلمه أو النص المراد .

وتستخدم هذه الطريقه مع الاطفال الذين لم يقرأو بعد أو من هم تحصيلهم منخفض وتتم على النحو التالى :

1. ان يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية
2. ان ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية
3. ان يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركيه
4. أن يتبع الطفل الكلمه بأصبعه وفي هذا يستخدم الحاسه اللمسيه

3. طريقة فرنالد :

وهي تطوير لطيقة تعددى الحواس والتى طورها كل من جريس فيرنالد وهيلين عام (1920) باسلوب متعدد الحواس وتقوم فكرة هذه الطرريقه على اساس دمج الخبره اللغويه حيث يطلب من التلاميز ان يملوا قصصهم وخبراتهم الخاه والتى سيتم تعلمها ثم بعد ذلك تقوم بتحديد المفردات او الجمل المراد تعليمها ثم يقوم الاطفال بنطق هذه الكلمات ومشاهدتها اثناء نطقها ثم تتبع هذه الكلمة بالأصبع وبعدها يطلب منهم ان يكتبوا هذا الكلمه من الذاكره ثم العوده الي مشاهده الكلمه الثانيه ثم قراءة الكلمه قراءة جهريه أمام المدرس وما يميز الطريقه انها تعتمد على الطريقه الكليه في تدريس المفردات حيث يركز على الكلمه كامله لا على اصوات المكونه منها ، وتمر هذه الطريقه بأربع مراحل :

أ. يكتب المعلم الكلمه أمام الطلاب

ب.يتتبع الطفل الكلمه بأصبعه مع نطقها

ج.الاستمرار في عمليه التتبع حتى يصبح الطفل قادرا على كتابه الكلمه دون ان ينظر اليها.

د. يستخدم الطفل الكلنه في قصه من خبرته ويقرأها ثم طباعتها وتعليقها لتعزيز الطفل على القراءة

4.طريقة القراءة العلاجية :

اعد برنامج القراءة العلاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميز الصف الاول وقد استخدم هذا البرنامج لاول مره في نيوزلاندا كما تم ممارسة وتطبيق البرنامج في ولاية اوهايو وهو يستخدم حاليا فى مختلف الولايات المتحده الامريكيه والاسس التى يقوم عليها برنامج القراءه العلاجيه على النحو التالى :

خامس عشر: اسس برنامج القراءه العلاجيه :

1. تقديم تدريس فردي مباشر للاطفال الذين يحتلون انى مستوى بالنسبه لاقرانهم من تلاميز الصف الاول .

2. يتم تقويم جميع تلاميز الصف الاول خلال الاسابع القليله الاولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبه الاولى

3. التلاميذ الذين يقعون فى ادنى رتبه بالنسبه لاقرانهم من تلاميذ الصف الاول هم الذين يختارون لبرنامج القراءه العلاجيه .

4. يكون الهدف من البرنامج التعجيل برفع مستواهم القرائي كي يصل الى متوسط اقرائهم باسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقه الكليه في القراءه .

5. ويستمر التلاميذ الملتحقون ببرنامج القراءه العلاجيه في تلقى جرعات شامله من القراءه والكتابه خلال جلسات تدريسيه فرديه مكثفه بواقع ثلاثين دقيقه يومياً لكل تلميذ في البرنامج واهم خاصيتين يتميز بهما البرنامج :

أ.التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الاول

ب.التدريس المكثف الذي يتم بمعرفة المدرسين المدربين على تطبيق برنامج القراءه العلاجيه

خطوات القراءه العلاجيه :

1. قراءة المالوف :

يحتاج التلاميذ الى مواد قرائيه مالوفه لتنمية الطلاقه التعبيريه لديهم

2. تسجيلات فوريه موقفيه :

حيث يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءتهم وتسجيل الملاحظات في ضوء واحد او اكثر من الاهداف التدريسيه التى تحدد او تختار بناء على هذه الملاحظات .

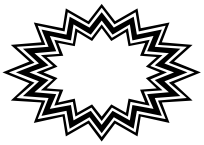
3. الكتابه :

تقدم فرصا متعددة للكتابه وبطلب من التلاميذ سماع اصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديده وتنميه الطلاقه من خلال الكلمات المعروفه وممارسة الوعي الفونولوجى بالاصوات.

4. تقديم كتب جديده للقراءه الاولى :

يختار التلاميذ كتب جديده بهدف استثار تحديات جديده لهم ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد الذي وقع الاختيار عليه .

5. **طريقة التدريس المباشر :**



تشير الدراسات والبحوث التي اجريت على برنامج التدريس الموجه المباشر الى فعاليتها البالغه بالنسبه للاطفال ذوى الصعوبات الحاده في القراءه بالرغم من انعدامها حاليا في المدارس .

وتتكون طريق التدريس الموجه المباشر من سته مستويات تناسب الصفوف من الاول الى السادس ، ويشمل كل مستوى على دروس مصممه بعناية على اساس التتابع الهرمي للمهارة وفقا للمبادئ الاساسيه لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتوجيهات او تعليمات قرائيه لمبدأي التكرار والممارسه ويتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيره مخططه يتابعها المدرس مستخدما التعزيز أي تعزيز الاسجابات الصحيحه للتلاميذ في الاتجاه المرغوب كما يقوم المدرسون بتوجيه التلاميذ خلال بعض الانشطه المعيته باستخدام التعليمات الشفهيه مع كل خطوه من خطوات البرنامج .

6. طريقة التأثير العصبي :

وهي طريقة تم تطويرها لتناسب الطلبه الذين يعانون من صعوبات شديدة فى القراءه ويستخدم هذا الاسلوب نظام القراءه المتزامنه حيث يقوم كل من الطالب والمعلم للقراءه معا فى نفس الوقت بصوت عالي وقراءة سريعه وفى الوقت الذي يقرأ فيه بانسجام وتوافق فان صوت المدرس يوجه الى اذن الطالب مع تشجيع الطالب ايضا بان يمرر باصبعه على طول السطر ولعل احد اهم اهداف هذه الطريقه هو قراءة أكبر قدر ممكن من صفحات مادة القراءة في وقت القراءه المخصص .

7. طريقة رستار:

تعتبر هذه الطريقة نظاما تعليميا مباشراً لتعليم القراءه فقد صمم لمعالجة مهارات القراءه التي دون المتوسط لدى تلاميذ الصف الثالث حيث يجمع الطلاب حسب قدراتهم في مجموعات لاتزيد عدد افراد المجموعه الواحدة منها عن خمسه تلاميذ يجلسون حول المعلم مشكلين ربع دائره ثم يقدم لهم المهاره القرائيه على ان يعطي الطالب تعزيزاً اجابياً عن كل اجابه صحيحه وبعد اتقان الطالب لمهارة الطلوبه يتحول العلم الي مجموعه أخرى حيث يتضمن البرنامج التدريبات التاليه :

1. العاب لتعليم التتابع والاتجاه من اليسار الى اليمين

2. دمج أو مزج المهام لتعليم الاطفال تهجئة الكلمات والاصوات ان يقولها ببطء أولاً ثم بسرعه كافيه .

3. تدريب التلاميذ على مهام اصوات ايقاعيه لتعليم التفريق بين الأصوات والكلمات. (أسامه محمد ، 2005)

أما المستوي الثاني من البرنامج فيعلم التلاميذ علي الربط بين الأصوات والتمييز بين الكلمات إنه يركز علي الاستيعاب وعلي مهارات الترميز كمايقدم معلومات في ميادين العلوم والدراسات الاجتماعية وآداب اللغة كما يتضمن مهارات التعرف الي الكلمات (المفردات) والاستتيعاب والتتابع والتدرج في اكتساب المعلومات.(mercer1997)

المبحث الثالث
صعوبات الكتابة

مقدمة:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقي أشكال الإتصال،وتعتبر قياساً بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلمه الفرد، حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونو قد أتقنوا مهارات الاستمتاع والمحادثة والقراءة،(السرطاوي وآخرون،2001)

الكتابة مهارة متعلقة يمكن إكتسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير وتتميز اللغة المكتوبة بإنهاء صيغة

على درجة عالية من التعقيد، وذلك بانها تتضمن التعبير الكتابيWritten Expression والتهجئةSpelling والكتابة اليدوية Hand writing وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة. (هدى محمود ،1996)

وتتطلب ايضا مهارة الكتابة إحداث تكامل بين كل أنماط التعلم والخبرات السابقة لدي الفرد حيث تعتمد كفاءة مهارة الكتابة علي مهارات اللغة الشفهية إلي جانب مهارات اللغة الأخري الاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة (الرسم الإملائي)(فتحي الزيات،1998)

الكتابة هي وسيلة من أهم وسائل التواصل الإنساني التي تم بواستطها الوقوف على افكار الآخرين ووسيلة من وسائل حفظ المعلومات.

كما أن الكتابة تمثل الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية، واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة هي صيغة اتصاليه على درجة عالية من التعقيد فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة للتعبير عن الذات، وبالرغم من أهميتها فهنالك العديد من الأشخاص يعانون من صعوبات في تعلمها ينعكس ذلك على أدانه وسلوكه.(عبد الفتاح حسن،1992)

كما تمثل الكتابة بعداً معرفيا ومهارياً يتمثل بصورته النفسحركية،فالكتابة عملية تفاعلية تتطلب إتقان مهاراتها المتعددة كي يصبح الفرد قادراً علي الكتابة والتي تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة .(السرطاوي والسرطاوي،1988)

ويشمل نشاط الكتابة ثلاثة أنشطة فرعيةهي: الكتابة بخط اليد والهجاء والتعبير اللغوي.

(ليرنر،1997)

اولاً : مفهوم الكتابة:

الكتابة هي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها، وفق نظام معروف أصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يكون كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل الأفكار للآخرين.

ويرى ميزMesse 1995 أنه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة ، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية ، ومهارات القراءة ، بالإضافة إلى القدرة على التفكير،وتنظيم الموضوع ، وتهجي الكلمات ، وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة . (مصطفى رسلان،1998)

ثانياً : تعريف الكتابة:

الكتابة لغة مصدر من كتب كتابة ومعناها الجمع من هنا سمى الخط كتابة لجمع حروفه ببعضها البعض.

أما اصطلاحاً هي تحول رموز اللغة الصوتية إلى رسوم خطية مكتوبة أو أشكال مرئية.

كما أن مفهوم الكتابة بمعناها الضيق يقتصر على النسخ أو التهجئة ويتسع هذا المعنى حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس.

1.الكتابة هي رموز مرسومة على أي شيء تشير لصوت أو أكثر من أصوات الحديث. (راضي الوقفي،.199)

وقد سماها الله الخط في سورة العنكبوت في قوله تعالى: (وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذًا لَّارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ) **(سورة العنكبوت.402:الآية48)**

ثالثاً: تعريف صعوبات اكتابة:

صعوبة الكتابة:

صعوبة تنتج عن اضطرابات في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية.(Bain,1991)

وتعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع والتي تعني ضرورة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التميز والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (عبد الرحمن سيد،2001)

وهي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات والحركات الرقمية المطلوبة تعاقباً تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام.(فتحي الزيات،1998)

وهي عبارة عن مستوي من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة علي أداء الحركات اللازمه للكتابة وهي حالة ترتبط بإضطراب وظائف المخ (ليرنر،1997)

ويرى ميز(Messe 1995) أنه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة ، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية ، ومهارات القراءة ، بالإضافة إلى القدرة على التفكير ،وتنظيم الموضوع ، وتهجي الكلمات ، وانتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن

التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة:(Meese,1995)

تعرف بين و آخرونBain, et, al(1991) اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية ، ولكنه غيرقادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية(Baim,Bailetm1991) .

ويشير هوي و جريجHoy & Greeg إلى صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع ، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز ، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات (Hoy,Greeg,1994)

ويضيف ميز وآخرون(Meese, et, al 1995 أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية و الوظيفية للكتابة ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح **(**Meese,1995**)**

ويشير فاروق الروسان 1998 إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها ، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني ، فهو يكتب في مستوى يقلكثيراً عما يتوقع منه.

وتعرفها كاي (Key 1999) بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة ، للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة , كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج.(نهاد سعيد،2003)

وقدم كرومرCromer (1999)تصوراً للأخطاء التي يقع فيها التلميذ ذو صعوبات الكتابة ، والتي منها أخطاء صوتية وبصرية وأخطاء في قواعد اللغة ، وأخطاء في التقسيم و السياق.

ويذكر نبيل حافظ (2000) أن صعوبات الكتابة هي عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة ، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ .

و يعرف جمال مثقال(2000) صعوبات الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني و الأفكار ، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة.

ويشير فتحي الزيات (2002) إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها , ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياأوتتابعياً , لكتابة الحروف و الأرقام ومن أهم خصائصها:

أ.لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد .

ب.خارج سيطرة عمليات التدريس ، وأقل ارتباطا بمحتوى مقرراته .

ت.ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة .

ث.تنعكس على استخدام الفرد للتعلم ، حتى في المهام غير التعليمية.

ج.تتباين من حيث الحدة أو الشدة ، ما بين الحفيفة والمتوسطة والشديدة .

ح.تمكين تشخيصها وتقويمها وعلاجها ، إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال .

ويضيف مارتن هنلي وآخرون(2004) أن صعوبة الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في االلغة والتي تعني اضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهماللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها، و الذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في : الإصغاء و التفكير والتحدث و القراءة والكتابة والهجاء.

باستعراض ما سبق أمكن للباحثة استخلاص ما يلي:

اختلفت وجهات نظر الباحثين إلى صعوبات تعلم الكتابة ؛ فنظر إليها فريق من الباحثين على أنها اضطرابات لدى المتعلمين ، سواء كانت ناشئة عن التحول من مهارة كتابية إلى أخرى كما في تعريف مينز 1995 أو على أنها اضطرابات ناتجة عن التكامل البصري الحركي لدى المتعلمين ، كما في تعريف بين وآخرون 1991 أو أنها إضطرابات في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم استخدام اللغة، كما في تعريف مارتن هنلي وآخرون 2004 , أو أنها اضطرابات في تذكر الحروف. وتتابع الحركات وتناغم العضلات وتتابعها كما في تعريف فتحي الزيات 2002.

كما نظر بعض الباحثين إلى صعوبات الكتابة على أنها فشل في القيام بمهام الاسترجاع الذي يعني عدم القدرة على تذكر الكلمات والتمييز بين مفاهيم اللغة ، كما في تعريف هوى وجريج) 1994.

في حين ركزت بعض التعريفات على المتعلم ذي صعوبة الكتابة ، على أنه يعاني من أخطاء صوتية أو بصرية أو قاعدية أو لغوية أو أخطاء خاصة بالسياق العام بالنسبة للغة) كما في تعريف كرومر 1999.

وأظهرت بعض التعريفات أن المتعلم الذي يعاني من صعوبة في الكتابة ، يتسم بعدم القدرة في التعبير عن الأفكار سواء كانت في مرحلة الطفولة أو النضج ، كما في تعريف كاي (1999) أو عدم القدرة في أداء حركات الكتابة ، كما في تعريف نبيل حافظ(2000).

ومن خلال ما سبق من عرض ترى الباحثة أن التعريفات السابقة تنوعت بتنوع مظاهر الضعف في الكتابة و الأسباب المؤدية إليها , وعليه فإن الباحثة تقترح تعريف شامل لمفهوم صعوبات الكتابة وهو:

هي اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف و تتابع حركاتها وتذكر الكلمات ,وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات ، وفشل في مهام الاسترجاع و التمييز بين المفاهيم اللغوية و القواعد الحاكمة لها.

رابعاً: أهمية الكتابة:

تأتي مرحلة الكتابة بعد مرحلة الكلام في الوجود كما تسبقها مهارة القراءة ويمكن الإشارة إلى أهمية الكتابة في الآتي:

1. الكتابة شرط أساسي لمحو أمية الإنسان وهو جزء أساسي للمواطنة.
2. تعدد الكتابة جزء أساسي للتعليم بكافة مراحلة.
3. تعدد وسيلة فعالة بين الناس لحفظ التراث ونقله، فهي أداة اتصال بين الماضي والحاضر.
4. تعد شهادة تسجيل للأحداث والقضايا والواقع.
5. الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق بين الناس وقد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات والمواثيق، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ) صدق الله العظيم (سورة البقرة:48،الآية282).
6. الكتابة أداة للإبلاغ ووسيلته وأداة رئيسية من أدوات الإعلام، وتعد الكتابة المرحلة الرابعة من مراحل تعليم اللغة العربية، وتكتسب أهميتها لدى المتعلم نفسياً لتعلم اللغة العربية والمواد الأخرى لأنه يشعر في هذه المرحلة بأنه يكتب ما استمع إليه وتحدث به وقرأه.

خامساً: طبيعة الكتابة :

تعرف الكتابة بأنواعها على أنها عبارة عن نظام لغوي تنظم فيه الأصوات والرموز وفق قواعد دقيقة تحدد كيفية رسمها وضبطها بما يجعلها تصور الكلمات بشكل يحدد معانيها، فتنتقل إلى الذهن بصورة سليمة يسهل على التلميذ إدراك مقاصدها بوضوح، وقد ارتبطت بالقراءة والتصقت بها، فالقراءة عملية استنطاقية للأفكار والمعاني والمشاعر عن طريق الرموز والأصوات.

وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة هي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل مهارة للكتابة.

ونتيجة لتعدد مهارات الكتابة يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في الكتابة، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تؤثر تأثيرا بالغا على تحصيلهم الأكاديمي.

كما أن هنالك العديد من المهارات اللازمة لتعليم الكتابة منها:

1. مهارات ما قبل الكتابة، ومنها مسك استخدام الأدوات الكتابية، وإنتاج رسم الخطوط، رسم الخطوط من خلال الإرشادات.
2. مهارات كتابة الأحرف، ومنها إنتاج الأحرف، ومنها إنتاج شكل الأحرف الكبيرة، والأحرف الصغيرة، وترك فراغات مناسة بين الأحرف.
3. مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها.
4. مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة.
5. مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة.

استخدام مهارات الكتابة المتصلة، وتتضمن كتابة ما يلي من كلمات وجمل.(سليمان بريز، 2004)

سادساً : أهداف تعليم الكتابة:

الأهداف التي ينبغي تحقيقها في برنامج تعليم الكتابة بصفة عامة يمكن تحديدها فيما يأتي:

1. إثارة الاهتمام بتعليم الكتابة وتعميقه.
2. تنمية القدرة على الكتابة بجلاء ووضوح وسرعة معقولة.
3. إرشاد المتعلمين إلى استعمال الكتابة حتى يستطيعوا إستخدامها استخداماً فعالاً في حياتهم اليومية.

4. تنمية فخر الإنسان بكتابته وعادة النقد الذاتي لها.

5. تنمية المؤهلات الإضافية الكتابة اللازمة لرفع مستوى الحالة الاقتصادية والكفاءة الاجتماعية.

6. إثارة الاهتمام بالكتابة كوسيلة للتعبير عن الذات، والمشاركة في أفكار الآخرين وخبراتهم. (نبيل عبد الهادي وآخرون،2003).

7. تحفيز الأطفال علي التفكير.

8. طلاقة التعبير.

9. تنمية الخيال الهادف.

10. جمع الأفكار وتنظيمها.(السرطاوي والسرطاوي،1998)

سابعاً: متطلبات تعلم الكتابه

ان تعلم اي مهاره تتاثر بعوامل مرتبطه بخصائصه المهمه التعليميه ذاتها والخصائص الشخصيه ولمهارة الكتابه متطلبات كثيره هي:

1- النضج الحسي الادراكي:

ان الكتابه تتطلب نضجا حسيا حركيا كافيا لتشكيل الحروف بشكل صحيح اضافه الى التآزر البصري الحركي ولا بد من الاشاره الى ان النضج بشكل عام يمثل نموا داخيا اذ يحدث بشكل لا ارادي . فالجميع يخضع له لانه يرتبط بالوراثه ، بينما يرتبط اتعليم بالبيئه ، فهو يؤدي الى تعديل للنمط العضوي في كيفية الاستجابه للمثيرات .

لذلك فهناك نقاشات دارت حول قبول الاطفال في المدارس ، وهناك من يرى ضرورة ان لا تقل اعخمارهم عن السبع سنوات لكي يكون الاطفال بمستوى كاف في النضج لتعلم مهارات الاساسيه المطلوبه ومن ضمنها الكتابه.

2- القدره المطلوبه على السمع والابصار:

ان البصر والسمع حاستان ضروريتان لاكتساب مهارة الكتابه ، فالبصر يساعد الطفل على ادراك الحروف واشكالها بشكل سليم ، كما يفترض سماعها لربط الشكل باسمه واي خلل في جهازي السمع والبصر قد يؤثر سلبا في اكتساب مهارة الكتابه.

3- القدرات العقليه :

ان اللغه بشكل عام نشاط عقلي لذلك كلما زادت قدرات الفرد العقليه كلما ساعد ذلك في اكتساب مهارات اساسيه بشكل عام . فالاكثر ذكاء واقدر على الاستيعاب والفهم والمحاكاة لذلك تعد مظاهر صعوبات التعلم الكتابه واحده من مظاهر المعاقين عقليا او المتخلفين دراسيا.

4- القدره على التمييز:

ان ذلك يرتبط بشكل اساسي بوعي الطفل لادراك اليمين واليسار فهناك من يميل الى استخدام جانب دون غيره.

فالطفل الاعسر قد يجد صعوبه في اكتساب مهارة الكتابه قياسا لأولئك الذين يستخدمون اليد اليمنى . اذ قد يحدث شكلا من اشكال اللاتماثل بين ما يفعله المعلم من استخدام اليد اليمنى باتجاه اليمين الى اليسار ، بينما يتبع الطفل اتجاها اخر كما ان الطفل الاعسر قد يميل ان تكون نظرته الى اليسار.

وارى ان هذه الحاله قد تحتاج الى جهد اكثر من المعلم والمتعلم للوصول بالمتعلم الاعسر الى مستوى اقرانه الاخرين ، او يعتبر اخر تكييف مع متطلبات الكتابه.

على اية حال ان ادراك الطفل التمييز بين اليمين واليسار يساعد على اكتساب مهارة الكتابه.

5- النضج العصبي:

ان الجهاز العصبي هو مجموعه من الخلايا الخاصه التي تربط العلاقه بين اعضاء الجسم والحركه فهو يؤثر بشكل عام في الحركات الجسميه للفرد وقد يكون الخلل في رسم الكلمه وهو الخلل في الجهاز العصبي . وكلما كان ذلك الخلل كبيرا كلما كانت الصعوبه في اكتساب مهارة الكتابه اكثر .

6- التطور اللغوي الشفوي:

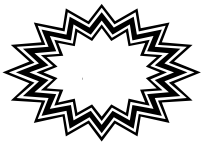
يعد التطور الغوي مهم حدا مع التعبير الكلامي اذ ان هناك علاقه وثيقه بين اللغه والافكار، فالفرد لا يستطيع ان يفكر اكثر من اللغه التي يمتلكها كما انه في ذلك الوقت لا يستطيع ان يعبر عن افكاره لا بقدر لغته .

كما ان قدرته اللغويه تساعد على التمييز بين الاصوات التي تشكل الحروف ، وهذا ما يساعد المتعلم على رسمها.

7- القدره الامكانيه:

ان الادراك المكاني للمتعلم له ارتباط وثيق بقدرته على الكتابه فمعرفة المساحات والاشكال قد يساعد المتعلم على تشكيل الحروف كتابة.

لذلك تعد الانشطه التي تدم للاطفال في مراحل الروضه كالقطع والرسم لاشكال مختلفه تساعد على ادراك الاشكال والمساحات وتزيد قدرته الفراغيه.



وكما ان الجوانب التي تشكل اللذات الانسانيه لا يمكن فصلها وانما ترتبط ببعضها البعض بدرجات متفاوته كذلك فان القدرات العقليه بشكل عام ترتبط ببعضها البعض بدرجات متفاوته ، ولا يمكن الفصل بينها ببشكل مطلق.

8- التغذيه الراجعه

ان للتغذيه الراجعه تاثيرا في التعلم الادائي ، وقد تكون داخليه من خلال ادراك المتعلم بادائه او خارجيا من المعلم او المدرب او اولياء الامور او اي وسيله خارجيه اخرى .

ان التغذيه الراجعه تمكن المتعلم من اجراء التحسين والتعديل والتغيير .

ان تجسيد التغذيه الراجعه يعتمد على مدى ادراك القائم على تعليم الاطفال لاهميتها، ويمكن القول في هذا الصدد ان الام المثقفه والواعيه اكثر استخداما للتغذيه الراجعه من الام غير المثقفه والواعيه.

كما ان المعلم الذي يتصف بخصائص مهنيه ومعرفيه وشخصيه اكثر ادراكا واستخداما للتغذيه الراجعه من المعلم الذي لا يملك مستوى كافيا من هذه الخصائص. ان التغذيه الراجعه متغير هام في الاداء الحركي لتحسين المهاره.

9- التدريب

ان اكتساب اي مهاره تتطلب تدريبا مستمرا لفتره زمنيه لاكتسابها . والكتابه من المهارات التي تحتاج الى تدريب كاف من قبل مدرب او معلم ماهر يكون نموذجا عمليا. (قحطان أحمد ، 2004م)

سابعاً :العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم الكتابة:

تشير كثير من الدراسات والبحوث إلى أن صعوبة الكتابة تنشأ،نتيجة الافتقار إلى تأزر الحركات الدقيقة، لكل من ساعد اليد والأصابيع من ناحية، وتكامل الانشطة العقلية القائمة على عدد من العمليات المعرفية من ناحية أخرى.

ويرى بعض الباحثين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، ترجع إلى خلل وظيفي في الانتباه وسعة الذاكرة وضعف الألفة بالحروف اللغوية، في حين يري العديد من المتخصصين أن صعوبات الكتابة، ترجع إلى خلل وظيفي نأشي عن تفاعل النظامين الرئيسيين للمخ.

وحقيقة الأمر أن العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة متعددة، وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية هي: العوامل المرتبطة بالمتعلم، العوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته، العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئية.

أ.العوامل المرتبطة بالمتعلم:

والمراد بها مستوى ذكاء المتعلم، وقدراته العقلية، وبنيته المعرفية، وفاعلية عملياته (الانتباه – الإدراك-الذاكرة) وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لدية.

وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، مثل الذاكرة البصرية، القدرة على الاسترخاع القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور طبيعي في نظام تجهيز المعلومات.

وتشير الأدبيات إلى أي قصور في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية للمتعلم يؤثر على المهارات السلوكية، ومن أهمها مهارات الكتابة، ويتأكد ذلك عندما تعرف أن أي خلل في الجهاز العصبي المركزي، يترتب عليه بالضرورة اضطراب في الحركة، وعدم السيطرة على الأطراف.

كما تشير الأدبيات أيضاً إلى أن أي اضطرابات في الجهاز العصبي تؤثر على النواحي الانفعالية والدفعية للمتعلم، وهذا بدوره ينعكس على المتعلم فيبدومحبطاً مكتئباً، يميل للانسحاب من مواقف التنافس.

فقد رأي العديد من الباحثين والمتخصصين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ترجع إلي خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام البصري العصبي الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي إلي عدم القدرة علي ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلي حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه علي شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة للرسغ والساعد والأصابع أوعدم القدرة علي إعادة تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أوكتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين أوعدم القدرة علي تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات.(فتحي الزيات،2002)

ب.العوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته:

الأمر الثابت والذي تؤكده الدراسات والبحوث السابقة بأستمرار، هو أن دور المعلم ونوعية التدريس من الاسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعالة، لأن جودة التدريس وفاعليته يتيحان الفرص أمام التلاميذ، للأستغراق في الأنشطة التعليمية لأطول وقت ممكن، كما أن سلوكيات المعلمين وتصرفاتهم داخل الفصل ترتبط على نحو موجب مع تحصيل التلاميذ، وفهمهم، وانضباطهم.

ويذكر لينير Lerner(1997) إلى أن من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة، بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة على أكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

ج.العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد ذات أثار، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية، تترك بصماتها على شخصية الطفل من جميع جوانبها، لذا فمن الخطأ. تتناول صعوبات التعلم بعيداً عن المؤثرات الأسرية والبيئية، والتي تتمثل فيما يلي:

1.عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل وتدريبة عليها.

2.التديرات السالبة للمتعلم من (الآباء – المدرسيين-الأقران). (كيرك وكالفانت،1988)

د.اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة علي التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليدهذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلي صعوبة تعلم الكتابة

وأن الضبط الحركييعد أمراً ضرورياً، وعاملاً مؤثراً في تعلم الكتابة، تتطلب الكتابة ضبط موضع الجسم، التحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع وبالتالى فإن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء الأنشطة الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات، سوف يعطل سهولة وتطور استمرار المناذج الحركية الضرورية لكتابة بشكل متسلسل وآلى، وأن لمتعلقين الذين يفشلون في تذكر اشكال الحروف والكلمات بصرياً قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، حيث إن التخيل والتصور يرتبط بالعجز في الكتابة.

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلي عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز الكتابة فقد أوضح(myklebust,1965) أن بعض الأطفال قادرون علي معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون علي نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين علي إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين علي تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.(السرطاوي والسرطاوي،1988)

هـ.اضطرابات الإدراك البصري:

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصرياً ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخري وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصرياً من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة(Johnson&myklebust,1967)

فقد أشارت الدارسات والبحوث أن أي قصور أو اضطراب في عمليات الجهاز العصبي المركزي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلي خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية ومهارات الكتابة (فتحي الزيات، 2001).

وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري والمعروف بعدم الإنسجام بين البصر والحركة والتي ترد إلي اضطرابات تحديد الاتجاه. حيث تتطل عملية الكتابة إدراك عدد من المهارات الأولية مثل تحت وفوق حيث تتطلب الكتابة المحافظة علي كتابة الكلمات علي السطر وفوق السطر وتحت السطر كما يتطلب ذلك بعض الحروف كما تحتاج الكتابة إلي مسك القلم بالصورة الصحيحة مع المحافظة علي وضع الورقة بالشكل الصحيح. (الوقفي،1996)

وقد ذكر كيفارت أن العجز في إدراك العلاقات المكانية- البصرية مثل تمييز اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة(السرطاوي والسرطاوي،1988)

و.اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدي الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصرياً لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل وسلسله الحروف التي سيتم تذكرها فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعي بفقدان الذاكرة البصرية.(السرطاوي والسرطاوي،1988)

سابعاً :مظاهر صعوبات الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ إلى المظاهر التالية:

1.أوراقهم ودفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتركيب، واستخدام علامات الترقيم وتشابك الحروف.

2.يغلب على كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم والضبط.

3.تشير كتابتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية، التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

4.لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي أهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على اذهانهم، سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا.

5.مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية وغير مبالية، وهم اقل فهماً لهذه الاخطاء والاستفادة اللاحقة منها.

6.يمليون إلى كتاباتهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والآباء لهم.

كما أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يبدو عليهم:

أ.إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة.

ب.,أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم.

ت.لديهم صعوبة في الشطب والمحو.

- إضطراب في محاذاة الحروف. (فتحي الزيات، 1998)

كما أن هنالك عدد من المظاهر الأخرى منها:

1. **مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي**:

كثرة الأخطاء في التهجي ولإملاء التراكيب، وعدم تنظيم الكتابة، وعدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم الكتابية، وعدم استخدام التلاميذ العلامات الترقيم وتشابك الحروف، وعدم اتساق الأداء الكتابي للتلاميذ (نسخ-رقعة) وكتابة التلاميذ لحروف غير مكتملة.....الخ.

2. **مظاهر مرتبطة بالسلوك الكاتبي ذاته** :

القبض على القلم بطريقة غير صحيحة، والتحدث إلى النفس أثناء الكتابة، والضغط على القلم بشدة اثناء الكتابة، عدم الجلسة الصحيح اثناء الكتابة وتحريك القلم أثناء الكتابة بطريقة غير صحيحة.

3. **مظاهر نفسية** :

الشعور بالإحباط تجاه الأعمال الكتابية، الميل للكسل والإهمال، والميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، والتهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالاجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة. (Mepike,1995)

وتذكر حنان فتحي (2011) مظاهر صعوبات التعلم في:

أ.يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (ح) مثلا قد يكتبه (معكوسا) والرقم (3) يكتبه بشكل معكوس،وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلي اليمين فتكون كما تكون في مرآة.

ب.خلط في الاتجاهات ، فهو يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين ، والفرق هنا عماسبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولاتبدومعكوسة كالسابق.

ت.ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، عند الكتابة،فكلمة (ربيع) قد يكتبها (بريع)وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد) ....وهكذا.

ث.يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يري كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب)...وهكذا.

ج.يحذف بعض الحرف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

ح..يضيف حرف إلي الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلي الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

خ.يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ إلي ع)أو (ب إلي ن).

ع.قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة علي نفس الخط من الورقة.

غ.خطالطالب عادةً مايون ردئياً بحيث تصعب قراءته.

وتذكر لندا هارجروف ، جيمس يونيت ١٩٨٨ أن التلميذ ذا الصعوبة في الكتابة ، يعاني من قصور في الجوانب التي يجب تقييمها ، والتي من أهمها :الكتابة اليدوية ، والهجاء ، وعلامات الترقيم، واستخدام قواعد، تركيب الجملة ، والتعبير عن الأفكار، والمعنى ، والإنتاجية .

ويشير بين Bain1991 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يبدو عليهم :

أ.إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة.

ب.أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم.

ت.لديهم صعوبة في الشطب والمحو.

ث.إضطراب في محاذاة الحرف.

ويؤكد جراهام وآخرونGraham et, at 1995 أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم علي الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهمشفهياً ، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب ، كما أن الأطفال ذوي الصعوبة في الكتابة تكون الجمل المكتوبة قصيرة ، وفي تتابع غير منطقي ، وربما يكونون قادرين علي الهجاءشفهياً ،ولكنهاكتابياً غير صحيحة.

وتشير جونز Jones1998 إلى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:

1.الكتابة غير مقروءة بشكل عام ، علي الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

2.عدم الثبات أو الإتساق فالكتابة خليط من أنواع مختلفة من الخطوط(نسخ – رقعه).

3.الحروف والكلمات غير مكتملة.

4.تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور.

5.المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.

6.القبض علي القلم بطريقة غير عادية.

7.التحدث إلي النفس أثناء الكتابة.

8.عملية الكتابة بطيئة.

9.محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية.

وتلخص دراسة ريكاردس Richards1999 مظاهر الاضطراب للتلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة في المظاهر التالية :

1.استعمال اليد بشكل غير صحيح في الكتابة.

2.نقص الاستجابة الاتوماتيكية للحروف الهجائية.

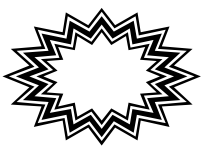
3.المسافات غير المناسبة بين الكلمات وبعضها.

4.عكس الحروف أو تبديلها وإهمالها.

5.وضع ردئ للجسم أو المعصم.

6.أحجام غير مناسبة للحروف.

7.القبض علي القلم بشدة.



8.تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.

9.الضغط علي سن القلم.

10.إغلاق ردئ للحروف.

11.ترتيب خطأ لتتابع الحروف داخل الكلمة.

12.عدم القدرة علي التمييز بين أصوات الحروف الطويلة والقصيرة

13.تشكيلات غير ثابتة للحرف.

14.سوء استخدام السطر والهامش وتنظيم ردئ للصفحة.

15.الاعتماد بشكل قوي علي متابعة ما تفعله اليد أثناء الكتابة.

16.الإفراط في استخدام المحو

ويذكر نبيل حافظ 2000 أن التلميذ ذا الصعوبة في الكتابة ، يظهر عليه عسر في الملاحظات التالية:

1.طريقة الإمساك بالقلم.

2.وضع الجسم واليد والرأس والذراعيين أثناء التهيؤ للكتابة.

3.كتابة الحروف وتشكيلها.

4.الفراغات بين الحروف والهوامش.

5.نوعية الخط الذي يكتب به.

6.وضع الخطط التنسيقية.

7.إكمال الحروف.

8.التقاطع في كتابة الحروف (نبيل عبد الفتاح، 2000)

ويشير جمال مثقال 2000 إلى أن من أهم مظاهر الصعوبات الكتابة ما يلي :

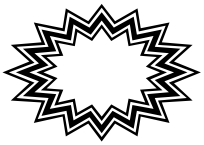
1.عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.

2.الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار ،بدلاً من كتابتها من اليمين.

3.ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة.

4.خلط في الكتابة بين الأحرف المشابهة.

5.الصعوبة في الالتزام بالكتابة علي خط مستقيم.



6.رسم الحرف رسماً غير صحيح سواء أكان بالزيادة أم بالنقصان.

7.إمساك القلم بطريقة خطأ أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

8.إهمال النقاط علي الحروف وعدم وضعها.

9.كتابة الحروف المنقوطة واهمال الحروف غير المنقوطة .

ويذكر فتحي الزيات 2002 أن صعوبة الكتابة تبدو في واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التالية:

1.الشعور بالإحباط مع الأعمال الكتابية.

2.الميل إلى الكسل والإهمال.

3.أداء الواجبات مع إحباط شديد.

4.أول الكتابة أفضل من آخرها.

5.صعوبة في التعبير في حين أن الوقت كافي.

6.التعبير عن النفس أو الأفكار شفهياً أفضل من التعبير كتابة.

7.التهرب من ممارسة واجباته أو أعماله كتابة.

8.تبدو الكتابة سيئة المظهر غير منظمة.

9.التهرب من ممارسة أية أعمال كتابية في البيت أو المدرسة.

10.الشعور بالتعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية.

ويؤكد الزيات 2002 إلى أنه إذا كانت ستة من هذه المظاهر تنطبق علي التلميذ ، فإنه يعاني من صعوبات الكتابة ، ويضيف الزيات إلى أن صعوبات الكتابة تعبر عن نفسها من خلال:

1.عدم اتساق الحروف.

2.الخلط بين الحروف العليا والدنيا.

3.عدم انتظام حجم وشكل الحروف.

4.عدم إتمام كتابة الحرف.

5.معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار.

ويذكر الوافقي 2003 أن هذا النوع من الصعوبات يظهر في عدة أشكال ، أهمها عدم قدرة الطفل علي معرفة شكل الحرف وحجمه ، وعدم قدرته علي التحكم في المسافة بين الحروف ،

أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام ،فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية ، الناتجة عن عدم قدرته عل يتمييز الأصوات المتشابهة ، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أوإبدال بعض الحروف في الإملاء .

تاسعاً: العومل المسببه لظهور صعوبات الكتابه:

ان هناك عومل متعدده قد تسهم في ظهور صعوبات الكتابه وهي:

1- القصور البصري والسمعي: ويتمثل ذلك في اكثر من جانب فقد يكون القصور البصري ادراكيا ، كالصعوبه في التمييز بين الاشكال والحروف والاعداد الامر الذي يؤدي الى صعوبه في معرفة الاتجاهات والمطابقه . وهذا ما يؤثر تأثيرا كبيرا في استنساخ الحروف ومعرفة العلاقاتة المكانيه البصريه كصعوبه في تمييز اليمين واليسار والاعلى والاسفل. وقد يكون االقصور البصري ضعفا في التذكر البصري ، فقد لا يستطيع الطفل تذكر الحروف والكلمات ، وقد يكون القصور هو عدم التازر الحركي البصري الذي يؤدي بالتاكيد الى صعوبات في اكتساب مهارة الكتابه.

كما ان القصور السمعي يؤثر سلبا في ادراك الكلمات وسماعها بشكل سليم ليستطيع نسخها وخصوصا الحروف المتشابهه.

2- الدافعيه الواطئه: وهي سمه تؤثر سلبا بشكل عام في كل الجوانب الاكاديميه ومن ضمنها الكتابه . وقد يكون سببها ذاتي متعلق بالفرد نفسه كنتيجة لعوامل وراثيه وبيئيه او قد تكون لعوامل خارجيه تؤدي الى تدني دافعية الطفل كأساليب التربيه الوالديه ،المستوى الاجتماعي والاقتصا=دي والمستوى الثقافي للوالدين ، وحجم الاسره عدم حرص الوالدين على متابعة اطفالهم بسبب الفراق او الخصام او وفاة احدهما او المشاكل المستمره بينهما او مرض احدهما او كليهما

3- المعلم والتدريس: ان للمعلم دورا كبيرا في تعلم الطفل من خلال كفاياته المهنيه والشخصيه والمعرفيه والاجتماعيه ز لذلك فان المعلم هو القطب الفاعل في جعل المتعلم محبا او كارها للمدرسه بشكل عام والصف بشكل خاص . كما ان الاساليب وطرق التدريس المتبعه والفنيات التدريسيه دوره9ا في جعل الطفل يكتسب مهارات اكاديميه الاساسيه وخاصة القراءه والكتابه . فقد يتمحور المعلم حول نفسه دون مراعاة للطفل وقدراته وميوله وامكانياته الامر الذي يؤدي ال عدم تفاعل الطفل ممعه .او لا يتبع اساليب تعليميه سلسمه لافتقاره لها.

ان عدم تسلح المعلم بالكفايات الشخصيه والمعرفيه والمهنيه سيفرز بظلاله بالسلبي على اكتساب الاطفال للمهارات الاساسيه وخاصة الكتابه ومعلم التربيه الخاصه يجب ان يكون

هؤهلا ، متدربا على مستوى عال ، مرنا، متفاعلا ، لطيفا قانعا راضيا راغبا في العمل صبورا وأؤكد في حقل التناهيل والتدريب على فنيات اساليب تعديل السلوك التي تعد اضافة الى تعديل السلوكيات الشائكه فنياعت تعليميه وخاصه للطفل الخاص ، وهي مهمه جدا لابعاد الطفل عن اي حاله من حالات الفشل.

4- المدرسه والصف: ان للمدرسه اثر في خلق جو صحي يبعث على حالة من الانتماء الا امدرسه من خلال سياستها العامه ، والعلاقات الاجتماعيه المنفتحه التي تفرز بظلالها علاقاتها بالمعلمين ، واملعلمين فيما بينهم ان ذلك ينعكس بشكل ايجابي على كيفية تعامل المعلمين بالمتعلمين . كما ان الصف اثرا كبيرا في اكتساب الاطفال للمهارات التعليميه الاساسيه ككبر الصف ، وعدد التلاميذ الموجودين فيه ، التدفئه والتهويه الامقاعد كيفية جلوسهم مستلزمات التدريس والعوامل المساعده. وما يتصف به البرنامج اتلعليمي فاذا صعوبات التعلم ليست نتيجه للطفل ذاته وانما يكون الوضع الصفي عاملا اخر يؤدي لها .

5- عدم استخدام اليد اليمنى (الاعسر) : يواجه اطلفل الذي يستخدم اليد اليسرى مشاكل في تعلمه وخاصه الكتابه في عالم يتبع بشكل عام اليد اليمنى اي انه يتعارض مع الانماط المعمول بها الامر الذي يمنعه احيانا من الاستمراريه . ان تعارض الغاتجاه في كلا من الادراك والحركه اللذين قد يؤديان الى حاله من النكوص . او جعل الحركه ليست سلسه كما ان الطفل الاعسر قد يميل الى ان ينظر الى الاشياء من اليسار الى اليمين .

ان الغموض في الاتجاه ابلذي يؤدي الى ان يبطىء في العمل ، ويأخذ وقتا طويلا لاداء الواجبات المطلوبه في الكتابه النثريه.ط

ولا بد من الاشاره هنا اذا كان الطفل يستخدم اليد اليسرى في كل الحركات الدقيقه في الكتابه والقص والرسم وفي الاكل ومسك السكين ، لاملعقه فانه من الصعب ان نغير ذلك الاستخدام الى اليد اليمنى. ولكن في بعض الاحيان قد يستخدم الطفل كلتا اليدين ، وبهذا الحاال يمكن تدريبه وتعليمه استخدام اليد اليمنى لكي يمهر بها ، لان استخدام كلتا اليدين في ذات الوقت لا يؤدي به الى ان يمهر بهما ، كما يمهر في واحده.

6- اضطراب الضبط الحركي:

ان اي اضطراب حركي له تأثيره في النشاطات الحركيه ومن ضمنها الكتابه التي تتطلب تتبعا ونسخا وكتابة الحروف والكلمات. وقد يكون هذا الا1ضطراب نتيجة لخلل في المخ ، وقد تكون الحركات ارتعاشيه تؤثر في الكتابه لانها لا تتسم بالتناسق الحركي . و5قد يكون الا1ضطراب ناتجا عن خلل عصبي لاسباب متعدده.

وقد أشار كيرك وكلفانت * ان العجز في الضبط الحركي عند محاولة ارسال الاشارات المناسبه للجسم والذراع ، واليد ، والاصابع للقيام بالحركه الضروريه للكتابه. وقد يتم تعطيل الضبط الحركي بتقليل وخفض مدخلات الحسيه عن طريق اللمس وحركة . ان نقص الاحساص في الاصابع يؤدي ال صعوبة في تعلم مسك واستخدام ادوات الحركه.

مؤشرات صعوبة التعلم في الكتابه

-افتقار الكتابه الى الترتيب والتنسيق والتنظظيم ، فقد لا يقيد بالسطر ولا يسير وفق منهجية منظمه خلال الاسطر ولا تكون اوراقه منظمه ، فقد يستخدم الكتابه الى نصف الصفحه وفي صفحه اخرى ينهيها بحواشيها وقد يستخدم حروف كبيره وصغيره بين كلمه واخرى ، او في الكلمه ذاتها ، وقد يترك فراغا بين كلمه واخرى ليس مبررا في كتابة المسح دون تنظيف صحيح ، وقد لا ينهي السطر احيانا ، ويصل بالبعض الى نهايته مستخدما الحاشيه

-عدم التحكم والسيطره في الكتابه والتي تظهر من خلال مسك القلم بشكل سليم والكتابه غير السليمه والبطء الشديد قياسا باقرنه الاخرى والتقطع في الرسم الحروف المتكرره وطبوغرافية الجسم عند الكتابه .

-اضافة وحذف حروف او مقاطع من الكلمات لا مبرر لها.

-عدم التميز بين الحروف المتشابهه مثل (ت.ب)(ر.ز)(س.ش) والخلط بينهما.

-عكس الكلمات او الحروف وقلب اماكن الحروف مثل وضع نقطة حرف الباء فوق.

عاشراً: خصائص صعوبات الكتابة

1. لا ترتبط بمستوى ذكاء العذر.
2. خارج سيطرة عمليات التدريس وأقل ارتباطاً بمستوى مقدراته.
3. ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوته.
4. تنعكس على استخدام الفرد للتعلم حتى في المهام غير التعليمية.
5. تتناسب من حيث الحدة أو الشدة ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة.
6. يمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها إذ استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال. (فتحي الزيات، 1998)
7. النسخ بصورة غير دقيقة.
8. الحاجة إلي وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
9. كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
10. يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.

11. يمسك القلم بصورة خاطئة.
12. عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط مابين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
13. يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
14. تشوية صورة الحروف عند الكتابة.
15. يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
16. يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
17. يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
18. بطء في معالجة اللغة الشفهية أوالكتابية أو كليهما.
19. صعوبه في استخلاص الأفكار من النص.
20. يتأخر كثيراً عند محاولة تذكر الكلمات.
21. يواجه مشكلات في فهم قواعد اللغة.
22. رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
23. رداءة في تنظيم المقالات الكتابية.
24. يرتكب أخطاء في آليات الكتابة(علامات الترقيم)
25. لايدقق ما يكتب.
26. العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.

قد تكون كتابته غيرمفهومه.(راضي الوقفي،2001)

الحادي عشر : تشخيص صعوبات الكتابه

ان المحك الاساسي في عملية تشخيص الصعوبات الكتابه هو المحك الاكاديمي الذي يمكن ان يقوم به المعلم العادي او معلم التربيه الخاصه كاجراء غير رسمي مثل الطلب من الطفل كتابة عدة كلمات او كلمه او جمله او اكثر.

ويمكن ان تكون هناك معايير مقننه لتشخيص بصعوبات الكتابه ليست نوعا واحدا او درجه واحده وانما تكون متفاوته وهي تتعلق بشكل اساسي بالاسباب التي ادت الى ذلك.

ويمكن للمعلم ان يعرف اليد التي يستخدمها افلطفل فهل هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى او اليسرى او الحاله المشتركه بين اليد اليمنى واليسرى.

وقد يستعين المعلم بعمليات كالقطع والركل والاكل وغيرها او التمييز بين الاتجاهات ، او كتابة خطوط افقيه او عموديه او رسم اشكال او كتابة عينات من الحروف المتشابهه او وضع الجسم عند الكتابه والكتابه ذاتها من حيث التنظيم والتنسيق والترتيب والدقه.

ويمكن ان ينظر المدرس كما اشار كيرك وكلفانت الى المهارات التاليه:

1- وضع الجسم واليد والراس والذراعين والورقه
2- مسكة القلم
3- الخطوط

ب- عموديه (فوق،تحت)

ت- افقيه(يسار ، يمين)

ث- منحنيه الى اليسار واليمن

ج- ميل الحروف(يسار،يمين)

4- تشكيل الحروف، الشكل والحجم
5- استقامة الخطوط
6- الفراغات بين الحروف والحواشي
7- نوعية الخط

أ- الضغط، داكن خفيف

ب- استقامة الخط

8- وصل الخطوط
9- اكمال الحروف
10-التقاطع

ولكن قد تكون صعوبات التعلم في الكتابه لاسباب اخرى ويمكن استخدام المحكات الاتيه:

1- المحك النفسي: من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلثيه للطفل ، لان الكتابه تحتاج الى قدرات مناسبه ، وقد يكون ضعف القدره العقليه هي المسببه لصعوبات الكتابه ، ويمكن من خلال الاختبارات النفسيه معرفة قدرات الطفل الادراكيه والذاكره خاصة البصريه والتمييز والغلق، والقدره اللغويه ومدى الانتباه والتوافق النفسي الاجتماعي.

2- المحك الطبي : وقد تكون الاسباب التي ادت الى الصعوبات الكتابه عضوية وخاصة تلك المتعلقه بالجانب الحسي الحركي والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل اخصائي الاعصاب

لمعرفة السبب الحقيقث وراء الاضرابات الحركيه ويصار الى فحص المخ لمعرفة المناطق السؤوله عن الجانب الحسي الحركي.

3- البحث الاجتماعي: وهو دراسة الطفل واسرته بك لمتغيراتها الاجتماعيه والاقتصاديه والثقافيه والمناخيه واساليب التربيه وعلاقة الاباء بالابناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته باخوانه واقربائه ، وزتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات. (قحطان أحمد ، 2004م).

الثاني عشر : أدوات تشخيص صعوبات الكتابة

تعد صعوبات الكتابة من أكثر المكلات الأساسية للتعلم، والتي تحتاج إلى المعالجات من خلال الممارسات أو العمل والاداء الفعلي داخل الفصول المدرسية، لذا فإن عملية تشخيص صعوبات الكتابة، ويجب أن تقوم على مجموعة من المحكات والمعايير التي يتعين إعمالها الحكم على مدى اقتراب أو ابتعاد مهارات الكتابة، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من تلك المعايير.

وتشير الادبيات في هذا الصدد أن عملية تشخيص صعوبات الكتابة، تتطلب عدداً من الفحوص المتكاملة، والتي لا تقتصر على الجوانب المدرسية، وإنما تشمل مختلف الجوانب مثل: الفحوص الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية، للتلميذ ذوي صعوبة الكتابة.

وأن تشخيص صعوبات الكتابة تستلزم معرفة اليد المفضلة للكتابة بالنسبة للتلميذ عن طريق ملاحظته في بعض المهام، مثل: كتابة اسمه باليدين مرات متعددة أو كتابة خطوط متقاطعة افقياً ورأسياً بشكل متكرر.

هنالك بعض النماذج من الاختبارات ن التي استخدمت لتشخيص صعوبات الكتابة والتي منها:

1.اختيار التهجئة التشيخص:

وضع هذا الاختبار(Arena , J) وهو مصمم لتقويم مهارات التهجئة لدى المرحلة الابتدائية ويتكون من أربعة أختبارات فرعية، عدد فقراتها(90) فقرة، تتراوح زمن تطبيقة بين(25-40) دقيقة، ويقيس أربع مهارات رئيسية هي:

1.التهجئة العادية.

2.التهجئة على الكلمة.

3.التعرف البصري.

4.التعرف السمعي البصري.

وتقارن درجات الخام الخاصة بكل أختيار فرعي بالدرجة المعيارية، ومعايير الصفوف الدراسة.

2.اختبار جيتس/ رسل التشخيص للتهجئة:

يقيس هذا الاختبار عدة مجالات للتهجئة هي:

أ.تهجئة الكلموشفهياً ، ونطق الكلمات.

ب.نطق أصوات الحروف، وتهجي كلمات من مقطع واحد.

ج.نطق كلمات من مقطعين، والتميز السمعي.

ح.فاعلية الحواس (السمع ، والبصر،والحس حركي)

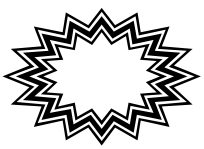
ويحدد مستوى الصف من خلال الاداء على كل اختبار فرعي. (فتحي الزيات، 1998)

الثالث عشر :الاتجاهات المعاصرة في مجال تشخيص صعوبات الكتابة

يولي كثير من علماء النفس والتربية والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم اهمية عظمى لتشخيص صعوبات التعلم، التي تواجه التلاميذ في عملية التعلم، من حيث التعرف المبكر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجمع البيانات عنهم وتحليلها، لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة لهم. وفي هذا الصدد وضع كيرك وكالفانت(1988) المراحل التالية لتشخيص صعوبات التعلم:

1. **مرحلة التعرف**: وفيها يتم التعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.
2. **مرحلة ملاحظة ووصف السلوك**: ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية،وتحديد دقيق لنوعية التصور وكيفية حدوثه.
3. **مرحلة التقييم غير الرسمي**: ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكل.
4. **مرحلة التقييم الرسمي**: ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص بإجراء تقييم فردي فردي لتحديد طبيعة المشكلة.
5. **مرحلة كتابة نتائج التشخيص**: وفيما يتم صياغة عبارات تشخيصية، من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم.

مرحلة تخطيط برنامج علاجي: ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي، بناء على فروض التشخيص. (فتحي الزيات، 1998)



الرابع عشر : الاتجاهات المعاصرة في مجال علاج صعوبات تعلم الكتابة

تتداخل صعوبات الكتابة ويؤثر كل نمط منها على باقي الأنماط الأخرى، ولذلك فإن التناول لأي منها بالعلاج أو التصحيح أو التعديل، يمكن أن يسهم على نحو إيجابي في التصحيح غير المباشر للمهارات الأخرى.

وقد تعددت برامج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها، فمنها ما أهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية، واهتمت برامج منها بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، في حين أهتم بعضها بعلاج تشكيل الأحرف أو تحليل المهام المتضمنة.

فهنالك عدداً من الاجراءات التي صممت لعلاج صعوبات تعلم الكتابة والتي منها:

1.تدريب النماذج الحركية: حيث يجب استخدام الأسلوب الحركي والحسي حركي في الكتابة بغرض إنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري.

2.تحسين الإدراك البصري المكاني وذلك للتغلب على صعوبات التعرف على شكل الكلمة ككل.

3.تحسين الذاكرة التمييز البصري للحروف والكلمات.

4.تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، عن طيق إعادة تخيل الحروف والكلمات وربط التخيل البصري مع صوت الحروف والكلمة.

5.علاج تشكيل احروف وفيها تعليم الحروف بشكل منفصل، من خلال التدريب المركز ثم في سياق الكتابة.

6.علاج السرعة في الكتابة وذلك بإتاحة الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة لإكساب الطفل القدرة على كتابة الحروف.

7.الأخطاء العكسية وذلك بتكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتصوير الذاكرة. (كيرك كيلفن،1988)

كما أن هنالك عدداً من الاستراتيجيات لعلاج صعوبات الكتابة ومنها:

1.أنشطة السبورة الطباشيرية حيث تمكن الأطفال من التحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع.

2.توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة مثل الألوان والصلصال.

3.جلسة الطفل أو وضعه وفيها يجب أن يكون جلسة الطفل مريحة، من حيث وضع كل من الكرسي والمنضدة، ومدى ملاءمتها للعمر الزمني.

4.طريقة مسك القلم فالطريقة الصحيحة لمسك القلم بين أصابع البنصر والوسطى، وتعلوه السبابه ويساندها الإبهام.

5.الورق : ولكي نساعد الطفل على الالتزام بوضع الورق الصحيح ، يمكن لصق شريط ملون يكون موازيا للحافة العليا في الدفتر.

6.استخدام قوالب أو حروف بلاستيكية ويمكن عمل قوالب تحتوي على مجسمات

7.الحروف و الأرقام و الإشكال ويطلب من الطفل أن يجسمها بأصابعه

اقتفاء الحرف أو تتبعه : ويمكن كتابة الحرف بالخط الأسود الثقيل على ورق حائط ويطلب من الطفل تتبع أثر الحروف ، أو إعادة طبع الحرف على ورق شفاف.

8.الورق المخطط أو تخطيط الورق باستخدام الورق المخطط يمكن مساعدة الطفل على إحلال الحروف بين هذه الخطوط.

9.تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها من الأسهل للأصعب.

10.استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة ويتم ذلك من خلال شرح اتجاهات تكوين الحروف وأحجامها من أعلى لأسفل أو من أسفل لأعلى أو دائريا.

11.استخدام الكلمات و الجمل ويتم ذلك بعد تعلم الطفل الحروف مفرده ويصنف محمود عوض الله سالم وآخرون 2003 الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة إلى:

1.الاستراتيجيات الحركية البصرية:

أ. استراتيجية ما قبل الكتابة وتستلزم:

ب.تدريب التلاميذ على تحريك العضلات و الذراعين واليدين.

ت.استخدام الألوان و الصلصال.

ث.استخدام أماكن مريحة في الكتابة.

ج.تدريب التلميذ على مسك القلم.

ب.استراتيجيات كتابة الحروف وتستلزم:

أ.استخدام قوالب وحروف بلاستيكية.

ب.التدريب على اقتفاء اثر الحرف.

ج.التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة

ج.استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة وتستلزم:

أ.تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.

ب.كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا.

ت.تدريب التلميذ على كتابة ما يملى عليه من الحروف و الكلمات والجمل

ث.استخدام الدلالات اللفظية.

ح.استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة.

2.استراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني:

يمكن التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة ، إذا تم علاج ما يلي:

أ.تحسين التمييز البصري.

ب.تحسين الذاكرة البصرية للحروف.

ج. علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق. النمذجة ، المنبهات الحسية ،التتبع واقتفاء الأثر، النس،.الكتابة من الذاكر(فتحي الزيات،1998)

ويشير فاز (1990) فى هذا الصدد إلى ست مجموعات من المهارات ، التي يجب تدريب الأطفال ذوي صعوبات الكتابة عليها نوردها فيما يلي-:

1. مهارات ما قبل الكتابة ، ومنها مسك و استخدام الأدوات الكتابية ,إنتاج رسم الخطوط , رسم

الخطوط من خلال الإرشادات.

2.مهارات كتابة الأحرف ، ومنها إنتاج شكل الأحرف الكبيرة , و الأحرف الصغيرة ,وترك فراغات مناسبة بين الأحرف.

3. مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها.

4. مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة.

5. مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة.

6. استخدام مهارات الكتابة المتصلة ، وتتضمن كتابة من خلال نموذج ، وكتابة ما يلي من كلمات وجمل (نهاد سعيد،2003) .

وقدم ميز وآخرون 1995Meese , et, a بعض الاقتراحات ، التي تساعد في التغلب على الأخطاء المعكوسة " عكس الحروف " ومنها:

1.اجعل الطفل يسمى الحرف قبل أن يكتبه ، ثم يقوم بتخيل الحركات المستخدمة لتكوينه، كما يكتبه.

أ.أعط الطفل مفاتيح لتذكر الحروف.

ب.قدم للطفل الحروف الأبجدية مطبوعة.

ت.درس للطفل الحروف بشكل منفصل أولا ثم متصل ثانيا.

ث.قدم للطفل مفاتيح بصرية للحرف ، ثم اسحب هذه المفاتيح تدريجيا . (Meese,1995)

ويشير اسأكسونIsaacson 1996 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يلزمهم التدريس المباشر و التدريب في المجالات التالية ، حتى يمكنهم التغلب على صعوبات الكتابة وهي:

1.العلاقة : عدد الكلمات و الجمل التي يكتبها التلميذ.

2.المحتوى : استخدام تراكيب نحوية أكثر تعقيداً .

3.المفردات : استخدام خيارات مختلفة للكلمة و استخدام كلمات أكثر نضجاً .

4.النواحي الميكانيكية الخاصة بالكتابة.

ويرى جوزيف Joseph 2001أن الالتزام بالمحاور التالية قد يكون مفيداوفعالاً مع ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

1.السماح بمعايير منخفضة للكتابة المقبولة.

2.تقليل كمية العمل الكتابي كلما أمكن.

3.السماح للتلميذ يستخدم ذو الصعوبة بنسخ أو تسجيل الواجبات المنزلية.

4.جعل التلميذ يستخدم ورق الرسم البياني في الكتابة.

5.تدريب التلميذ على التصحيح الذاتي ومقارنة الأخطاء بالصحيح منها

علاج صعوبات الكتابه:

ان صعوبات الكتابه هي نتيجة لاسباب متعدده ذاتيه وموضوعيه وبيئيه ووراثيه.

ونتيجة لتعدد الاسباب المؤديه الى صعوبات الكتابه فان العلاج قد يتحدد وفق السبب الذي ادى الى صعوبات الكتابه لذلك تعددت الاساليب المتبعه لعلاج صعوبات التعلم الكتابيه وهي:

1- العلاج الطبي: قد تكون صعوبات الكتابه نتيجة قصور حسي او عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الاسباب من خلال الوسائل المعينه السمعيه والبصريه ، لان القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم كثير من المهارات ومن ضمنها الكتابه . وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل مخي يتطلب استخدام اجهزه تعويضيه او اطراف صناعيه او قد تحتاج الحاله الى عقاقير طبيه وفق الحاله التشخيصيه للفرد.

2- العلاج اللحركي : ان اضطراب الضبط الحركي يعد من الاسباب التي تؤدي الى صعوبات الكتابه. لذلك يجري التاكيد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس ، وكيفية الجلوس الصحيح على المنضده بحيث تكون القدمان مستقرتين على الارض وان تكون اليدان فوق المنضده وان تتحرك بحريه وسيرطرة ليستخدم احداها في مسك القلم بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطره وتحريكه بمختلف الاتجاهات.

يصار بع ذلك الى الطلب من الطفل كتابة خطوط واشكال مختلفه ويمكن مساعدته عن طريق التنقيط او الكتابه الباهته ، او اكمال الناقص بالنظر الى النموذج الكامل. وتتبع نفس الفنيات عند الانتقال الى كتابة الحروف بشكل منفصل ، واستخدام التعزيز والنمذجه والتوجيه وكل اشكال الترغيب ، ثم الانتقال الى المرحله التي تليها وهي كتابة الحروف المتصله ووضع الفواصل المناسبه بين الحروف والكلمات.

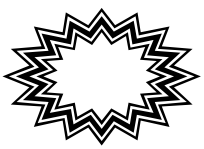
ويجب التاكيد على المبدأ الاساسي في التدريس وهو البدء بالسهل الى الصعب ، ومن البسيط الى المركب في كل مرحله من مراحل التعليم الطفل مراعيا قدراته وامكانياته وميوله.

3- علاج القصور البصري: ان الجانب البصري بما فيه الادراك البصري والذاكره البصريه والتمييز البصري ، والتناسق الحركي البصري من العوامل المسببه لصعوبات الكتابه.

ويمكن لمعلم التربيه الخاصه من لجراء تدريبات متنوعه لتحسين الجوانب الانفة الذكر.

ولتحسين الادراك البصري يمكن اتباع تدريبات متعدده يتعرف الطفل على الشيء ضمن مجموعة اشياء يمكن ان تزداد هذه الاشياء المعروضه امام الطفل بشكل تدريجي . او اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء المختلفه كالحجوم والحروف والكلمات والاعداد.

ويمكن تحسين الذاكره البصريه من خلال اجراءات كثيره ، وما يبتكره معلم التربيه الخاصه مثل عرض حروف او كلمه امام الطفل ثم تعرض عليه مجموعه من الحروف من ضمنها الحرف الذي شاهده وتطلب منه تعيين الحرف كذلك الحال بالنسبه للكلمه. او تعرض عليه مجموعه من الحروف او الكلمات وحسب قدرة الطفل كان تكون ثلاث او اكثر ثم يخبىء احدهما ويسال المعلم عنه.



او يعرض المعلم على الطفل حرفا او كلمه بسيطه ويتطلب منه كتابتها او يعرض على الطفل كلمه ثم يبعثر حروفها ويطلب من الطفل ترتيبها بشكل صحيح وفق ما رآها .

ويمكن تحسين التمييز البصري من خلال عرض متشابهات ومختلفات من اشكال وحروف وكلمات واحجام ويطلب من الطفل ان يميز بين هذه الاشياء.

فمثلا يعرض المعلم بالونات مختلفة الالوان والاحجام ويسال الطفل اسئله متنوعه حول الحجم والعدد والشكل لو التمييز بين الحروف المتشابهه مثل (ب، ت، ث)،(ر،ز)، (ش، س)، (ح،خ،ج). وهكذا.

4- العلاج بالتعليم الصحيح

يتطلب ذلك تقييما حقيقيا لمستولى اداء الطفل ووضع الاهداف الكفيله بتحقيق الكتابه المطلوبه التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا باقرانه الاخرين وان يجري التركيز كما اسلفنا سابقا على مبدأ اساسي وهو البدء من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب.

حيث يعلم الطفل كيفية تشكيل الحروف من الاسهل الى الاصعب مستخدمين اسلوب التشكيل (النسخ على النقاط المشكله للحرف) ، ويمكن استخدام الوان مختلفه للترغيب والتحبيب ، وتنقيص النقاط بشكل تدريجي يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكله النموذجي لكي يكون هناك ربط بين النموذج والحرف المراد كتابته ، يراعى في ذلك في ذلك الفروق الفرديه بين الاطفال اذ لا يخضع تعلم الحرف مثلا الى زمن محد وانما يختلف من طفل الى آخر حسب قدراته وامكانياته.وللمعلم الحريه في الاختيار فيمكن البدء من نقاط لتشكل الحروف وتناقصها تدريجيا الى الكتابه الباهته ، ومن ثم الطلب من الطفل كتابتها بشكل واضح وقد يتطلب احيانا ان نبدأ بالكتابه الباهته وننتقل الى الكتابه البارزه.

ويمكن للمعلم ان يكتب انصاف الحروف ويطلب كن الطفل اكمالها ، ويكون ذلك بعد مرحلة التنقيط.

ينتقل المعلم بالطفل الى ان يكتب الحروف التي تعلمها من الذاكره ثم يتدرج بعد ان يتقن ذلك تماما الى الحرفين مستخدما الملعلم اعادة وتكلرار بقدر كاف وتعليمه كيفية لصقها بشكل صحيح اذ يشر ستراوس وليتنين (في كيرك وكلفانت) الى ان الاطفال المصابين بتلف او خلل مخي لديهم اضطراب في الادراك البصري حيث يميلون الى ترك فراغات غير مناسبه بين الحروف.

لذلك يجري التركيز على كتابة الحروف المتصله بشكل صحيح مستخدمين التعزيز والنمذجه باذواعها والحث والتعذيه الراجعه وينتقل الملعلم الى اكلمه المتكونه من ثلاث حروف متبعا نفس

الاساليب التي اشرنا اليها سابقا .ويمكن ان يكون امعلم ةنموذجا خصب تختار الكلمه التي يقرؤها المعلم لكنه لغا يستطيع كتابتها فينطقها بشكل واضح كلها وبحروفها ويكتبها ثم يطلب من المتعلم ان ينطقها بشكل واضح وكتابتها تبعا لحروفها مستخدما المعلم التعزيز ، وبعد التأكد من كتابتها يطلب من المتعلم كتابتها من الذاكره. (قحطان أحمد ، 2004م).

المبحث الرابع
مركز الصبابي الحكومية للاعاقة الذهنية

النشاة:

تاسست عام 1995 وكان يسمي قديما مدرسة مايو مربع رقم (6) وهوتابع لوزارة التربية ادارة التربية الخاصة بمحلية بحري وهي اول مدرسة حكومية للاعاقة الذهنية في الولاية .

مدرسة الصبابي هي مدرسية حكومية وتشتمل علي ثلاثة فصول ومكتب المديرة وغرفة التدبير المنزلي ومكتب للمعلمات وتشترك معالمدرسة الاخري في الباب الرئيسي والفسحة والمراحيض البلدية، وتضم الاطفال ذوي الاعاقات الذهنية المختلفة وهم:

1.صعوبات التعلم

2.بطء التعلم

3.متلازمة دوان

يبلغ عدد التلاميذ 45 طفل وطفله وقابل للزيادة تتزواح اعمارهم بين 6-14 سنه

*** الهيكل الاداري:**

يتكون من :

1.مديرة المدرسة.

2.ثلاث معلمات.

3.مشرفة(غير معينة من قبل الوزارة).

4.فراشة (عاملة نظافة)

5.اثنين من المتطوعات المتخصصات في التربية الخاصة يداومن مرتين في الاسبوع.

***الترحيل:**

يسكن الاطفال في اماكن بعيدة لذلك توفير ترحيل يقوم اهالي الاطفال بتسديد رسومه ،ومعظم التلاميذ من منطقة شمال الخرطوم بحري مثل الدروشاب والكدرو والحلفاية وشمبات الاراضي وشمبات الحلة وحي الدناقلة وحلة خوجلي

الدعم:

المدرسة منذ افتتاحها لم تجد اي دعم من الحكومة.

المبحث الخامس

محلية الخرطوم بحري

مركز المعلومات

*تم تأسيس محلية الخرطوم بحري في عام (2003م)

***الوصف الجغرافي :**

-تقعمحلية بحري مابين النيل الأزرق جنوباً وحدود ولاية نهر النيل شمالاً (منطقة قري) .. ومن الشرق تتأخم محلية شرق النيل وغرباً يحدها نهر النيل

***المساحة:**

-المساحة الكلية للرقعة الموصوفه تبلغ 455.907 مربع

***السكان:**

- وفق تعداد 2003 يبلغ سكانها حوالي 533.700نسمة (2.5) .بيد أن الهجره المكثفه بمختلف مسبباتها الاخيرة تزايد عددقاطنيها بما يقارب 800.000 نسمة من مختلف قبائل السودان.

- أما تعداد السكان والمساكن الخامس للعام 2008 وهو آخر تعداد سكاني ..كان توزيع السكان بمحلية بحري كالآتي:

توزيع حسب الاقليم:

البيان	غير مبيبن	غير سودانيين	الولايات الجنوبية	الولايات الشمالية	السودان
محلية بحري	2.615	7.957	19.520	578.625	608.817

وعلي المستوي الأدني عملا تنفيذيا تم تقسيم الرقعة الجغرافية لوحدات اداريه ولجان شعبية قاعديه.

*تم إنشاء وحدات إدارية جديدة في 2014م وعددها (16)

1.وحدة المدينة	2.وحدة بحري وسط
3.كوبر كافوري الواحة	4.وحدة الصافية والامتدادات
5.وحدة شمبات الحلة والهجرة	6.وحدة حلفاية الملوك
7.وحدة السامراب وطيبة	8.وحدة أمضريوة ونبته
9.وحدة الدروشاب	10.وحدة الكدرو السلمات الازيرقاب
11.وحدة أمهات القري	12.وحدة دار دوق
13.وحدة السليت جنوب	14.وحدة السليت شمال
15.وحدة الريف الجنوبي	16.وحدة الريف الشمالي

<u>*التعليم العالي:</u>

-جامعة الزعيم الأزهري

-كلية الزراعة/جامعة الخرطوم/شمبات.

-أكاديمية المنهل الجامعية/تقاطع شارع الانقاذ مع شارع الزعيم الازهري

-كلية شرق النيل

-كلية علوم الطيران

-كلية الزراعة/جامعة السودان شمبات

-جامعة بحري (أم القري جنوب آخر محطه)

-كلية المشرق (شارع الإنقاذ) غرب السكه حديد

*تضم المحلية عدد 10 جمعيات تعاونيه زراعية بمساحة تبلغ 11.153 فدان

*كما تضم مشروعات زراعية كبري دون التعاونيات أعلاه وفق المسميات الاتية:

م	المشروع	المساحة بالفدان

1	مشروع السليت شمال	12.000
2	مشروع الشعب (الفكي هاشم)	1.024
3	مشروع الفتح الزراعي	1.200
4	مشروع السقاي	3.000
5	مشروع مهدي الطيب	3.000

-تمتاز المحلية بعدد 482.000 فدان كمراعي طبيعية.

-كما تمتاز بوجود 58 غابة محجوزة.

-تمتاز المحلية بجريان العديد من الأوديه كبيرة وصغيرة وبخاصة في قطاع الريف والتي يمكن استغلالها في اقامة سدود للاستفادة من تلك المياه.زراعة كانت او شرب الانسان والحيوان.

ومن اهم السدود التي أنشئت:

م	اسم السد	الموقع	السعه التخزينيه بالمتر المكعب	الطـــــول بالمتر
1	سد عد الدلجه	الريف الشمالي	1.250.000	950
2	سد الكنجر	الريف الشمالي	7.500.000	385
3	سد السليت	الريف الشمالي	3.800.000	2400

***تعليم الأساس**

البيان	بنين	بنات	مختلطة	الجملة	
المدارس الحكومية	83	78	62	223	
المدارس الخاصة	100	80	-	180	
ريـــاض الأطفـــال الحكومية	52	-	-	52	
ريـــاض الأطفـــال الخاصة	487	-	-	487	539

***تعليم الثانوي:**

البيان	بنين	بنات	الجملة
المدارس الحكومية	29	29	58
المدارس الخاصة	33	46	79

إجمالي المدارس الحكومية	62	75	137

***الصحة:**

البيان	حكومية	خاصة	منظمات	الجملة
المراكز الصحية	32	2	17	51
الشفخانات	-	-	-	38
المستشفيات	17	6	خيرين 11	34
الإجمالي	49	8	28	123

***المراكز الإجتماعية:**

البيان	الريف	بحري شمال	المدينة	لايعمل
المراكز الصحية	4	2	5	2
المعاقين	مدينة العملاق	المعـــــاقين بحري	بحري النور المكفوفين	
ذوي الحاجات الخاصة	مدرســـــــة الصبابي			

***اللجان الشعبية القاعدية:**

الحي	عدد اللجان
بحري	30
شمبات	18
الحلفايا	30
الدروشاب	25
السليت	53
الجيلي	87
الجملة	243

وهنالك عدد(200) معاون إداري بكل لجنة واحد فرد

***النشاط الإقتصادي:**

تتميز محلية بحري دون غيرها بمناشط اقتصاديه وتعتبر من أكبر المناطق الصناعية لانها تضم مجموعة مصانع مختلفة غذائية،كيميائية.... الخ بمنطقة كوبر عديدة ومتنوعه بيد أن الزراعة والصناعة (منطقة بحري الصناعية) هي عماد الأنشطة ماضي ومستقبل .. حيث المنطقة الصناعية الكبرى للسودان جوار المصفاة وهي منطقة قري (القرى الحرة).

***الهيكل التنظيمي والاداري للمحلية:**

- تدار المحلية عبر ادارة سبع ادارات ريسئه تمت تسميتها وفق قانون الحكم المحلي لعام 2007 كالآتي:

1. الادارة العامة للشئون الادارية والخدمة المدنية.
2. الإدارة العامة للشئون المالية والتنمية الاقتصادية.
3. الإدارة العامة للشئون التعليمية.
4. الإدارة العامة للشئون الصحية والبيئة

المبحث السادس
الدراسات السابقة

تمهيد :

تمثل الدراسات السابقة لأي دراسة بحثية وعلي ضوئها يتم تحديد الفروض والمسلمات، وقد حظي مفهوم صعوبات التعلم باهتمام بالغ من قبل الدراسين والباحثين في المجتمعات المختلفة، واختلفت جوانب الدراسة لمفهوم صعوبات التعلم بحسب العوامل التي يراد معرفة علاقته بها، وبحسب العينات والاتجاهات النظرية والإجراءات، ولقد قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة إلي ثلاثة أقسام وهي الدراسات السودانية والدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية ، علماً بان الباحثه لم تجد (حسب علمها) فى الدراسات السابقه دراسة مباشرة مع البحث الحالى متغيراته وسيتم استعراض الدراسات السابقة وفق التظور الزمنى لها .

أولاً: الدراسات السودانية :

1.دراسة ناهد حسن حمد (1996م):

بعنوان صعوبات القراءة الجهرية تشخيصها وعلاجها، وهدفت الدراسة إلى تصميم برانامج علاجي خاص بعلاج صعوبة القراءة الجهرية بين تلاميذ مرحلة الأساس، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متباينتين في الخصائص متجانستين في الحجم والنوع والعمر والمرحلة الدراسية وتتكون من 120 تلميذ وتلميذة، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس رسم الرجل لذكاء الاطفال (قودانف) المعدل بواسطة مالك بدري، اختبار القراءة الجهرية لحسن شحاته، ملفات التلاميذ الخاصة واستبيان الاساتذة، برنامج علاجي مقترح لصعوبات القراءة، المقابلة والملاحظة، وكشفت نتائج الدراسة عن امكانية علاج الصعوبات القرائية التي عانى منها تلاميذ العينة بمرحلة الأساس، فعالية البرنامج العلاجي المقترح لعلاج صعوبات القراءة، تحقيق فرضيات الدراسة عدا الفرضيات السالبة تجاه تعلم أو علا ج صعوبات القراءة الجهرية.

2.دراسة منال خوجلي الأمين(2004م):

بعنوان اضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم شرق وعلاقته ببعض المتغيرات،وهدفت الدراسة على التعرف على السمة العامة لاضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس والتعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والوضع الاقتصادي وتعليم

الوالدين والتعرف على الفروق بين التلاميذ والتلميذات المضطربين قرائياً ، وتكونت عينة الدراسة (50) تلميذ و (50) تلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) سنة تضم التلاميذ المضطربين قرائياً بالصف الخامس، واستخدم المنهج الارتباطي في هذه الدراسة ، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبيان ومقياس اضطراب القراءة الذي يحتوي على ستة أبعاد وهي أخطاء التعرف على الكلمة قلق القراءة ، تعثر القراءة، الاخطاء النحوية، الاخطاء الصوتية، الاستيعاب والفهم، وكشفت نتائج الدراسة تتسم أخطاء التعرف على الكلمة والاخطاء الصوتية بالوسطية بينما يتسم قلق القراءة بالارتفاع بدرجة دالة احصائياً ولاتوجد فروق في تعثر القراءة والاخطاء النحوية والاستيعاب والفهم، توجد علاقة عكسية دالة احصائياً بين اخطاء التعرف على الكلمة والتحصيل الدراسي بينما لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين الابعاد الاخرى والتحصيل الدراسي،توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائياً بين أخطاء التعرف على الكلمة ومستوى تعليم أباء التلاميذ بينما لا توجد علاقة ارتباطية طردية دالة أحصائياً بين الاخطاء الصوتية ومستوى تعليم الأباء كما لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين الابعاد الاخرى ومستوى تعليم الاباء، لا توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين أبعاد اضطراب القراءة ومستوى تعليم الأمهات والتلاميذ، توجد علاقة طردية دالة احصائياً بين أخطاء التعرف على الكلمة والمستوى الاقتصادي لاسر التلاميذ بينما لا توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين أبعاد أضطراب القراءة ونوع التلاميذ

3.دراسة جلاء أحمد دياب (2007) :

بعنوان الكشف عن مدي أنتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس الحكومية مرحله الاساس بولاية الخرطوم بولاية الخرطوم و علاقتها ببعض المتغيرات، وهدفت الدراسة الي الكشف عن مدي أنتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس الحكومية مرحله الاساس بولاية الخرطوم بولاية الخرطوم ثم التعرف علي اكثر وانواع ومجالات صعوبات التعلم و علاقتها ببعض المتغيرات مثل العمر والنوع، وتكونت عينه الدراسه من (632) تلميذه وتلميذ بمرحله الاساس بولاية الخرطوم ، ثم تشخيص (228) حالة صعوبات تعليم،واستخدم المنهج الوصفى التحليلي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار رسم الرجل لجوانق، محك الاستبعاد، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، وكشفت نتائج

الدراسة ان من ضمن انماط صعوبات التعليم السائدة هو نمو نقص الانتباه او عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والاناث فى عدد من الانماط ومن اهمها نمو نقص الانتباه ، وعدم وجود فروق في العمروسط ضعاف التحصيل.

4.دراسة فادية محمد صالح الطاهر (2009م):

بعنوان فعالية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمحلية بحري شمال، وهدفت الدراسة الي وضع برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في القراءة، تقيم فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، الخروج بتوصيات ومقترحات تساعد على وضع منهج وبرنامج خاص بفئة صعوبات التعلم في مجال القراءة وجوانب الصعوبات الأخرى، وتكونت عينة الدراسة في المدارس الحكومية بولاية الخرطوم محلية بحري شمال لمرحلة الأساس وبلغ عدد الطلاب 74 وبلغ عدد الطالبات 68، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في نتيجة التحصيل للفصل الدراسي الأول في اللغة العربية، استبيان المعلومات الأولية، اختيار المصفوفات المتتابعة للذكاء جون رافن، اختيار القراءة الجهرية لتلاميذ مرحلة الأساس، البرنامج العلاجي المقترح، وكشفت نتائج الدراسة الي أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحقلة الثانية لمرحلة الأساس ذو فعالية، أن الدلالات الاحصائية المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي قد أشارت إلى فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمجتمع الدراسة الحالية، لا توجد علاقة ارتباطية بين فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين،لا توجد علاقة ارتباطية عكسية بين فعالية البرنامج المقترح والاخطاء لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير عمر التلميذ في كل من خطأ التعرف على الحرف والكلمة وسلوك التلميذ أثناء القراءة، توجد علاقة ارتباطية عكسية بين فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير التلميذ من خطأ التعرف على القواعد النحوية

5.دراسة سوسن عوض أحمد(2009م):

بعنوان فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الاكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم، وهدفت الدراسة الي التعرف على الفروق في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج،التعرف على الفروق في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تعزى لمتغير النوع، التعرف على الفروق في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (283) تلميذ وتلميذه (180) تلميذ (103) تلميذة ، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه تجريبي ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثات دونالد ود. هاميل ووبربان ور .بريانت (1989م) وتم تقنينه من البيئة السودانية بواسطة الدكتورة رقيه السيد(جامعة الخرطوم، 2008م)، مقياس جودانف – هاريس للرسم الرجل، برنامج تعليمي مقترح، وكشفت نتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي بين المجموعتين لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الاطفال لدى ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع، توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الكتابه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين مجموعتين لصالح القياس البعدي.

6.دراسة فاطمة عبدالحي محمد(2012):

بعنوان فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أمدرمان، وهدفت الدراسة الي التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ،التحقق من مدي فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (48) (25) ذكور (23)أناث، وتمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثات دونالد ود. هاميل ووبربان ور .بريانت (1989م) وتم تقنينه من البيئة السودانية بواسطة الدكتورة رقيه السيد(جامعة الخرطوم، 2008م)، برنامج تعليمي مقترح، وكشفت نتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى القراءة والكتابة

لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى الاطفال لدى ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الاناث، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الكتابه لدى الأطفال ذوي صعوبات تعزي لمتغير المستوي الاقتصادي للأسرة.

ثانياً الدراسات العربية:

1.دراسة أحمد عواد (1988م):

بعنوان مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم صعوبات الشائعة في القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة 30طفلاً ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس، تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 طفل لكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهراً ، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة،

وتمثلت أدوات الدراسة في إستبيان تشخيص صعوبات التعلم وأستفتاء الشخصية لاطفال المرحلة الابتدائية واختبار الذكاء المصور، وكشفت نتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي.

2.دراسة الزراد (1991):

بعنوان التعرف على صعوبات التعليم النمائية والاكاديمية فى المرحلة الابتدائية، وهدفت الى التعرف على صعوبات التعليم النمائية والاكاديمية من حيث الحجم والنوع حسب المستويات و السن واستخدم فى تحديدالاطفال الذين يعانون من صعوبات التعليم محل الاستفاده، وتكونت عينه الدراسة من (109) طفلاً (65 من الذكور و64 من الاناث) من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس بالمدرسة الابتدائية،واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم والأستفادة من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب والبطاقة المدرسية والسجل الصحي ثم طبق اختبارين مصورين للذكاء العام، وكشفت نتائج الدراسة الى ان صعوبات التعليم النمائية المنتشرة بين اطفال المرحلة الابتدائية هى حسب الترتيب من حيث الاهمية صعوبات اللغة والكلام وصعوبات

ادراكية حسبما صعوبات الانتباه والتركيز وصعوبات الذاكره والانتباه و صعوبات المعرفه والتفكير، ولاتوجد فروق جوهرية ذات دلاله إحصائية بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفى المستويات الدراسية المختلفة داخل الحسب الواحد ان صعوبات التعليم الاكاديمية المنتشرة بين الاطفال فى مجتمع الدراسة هى حسب الترتيب من حيث الاهمية ، صعوبات الحساب، صعوبات التعبير ، صعوبات الكتابه ، صعوبات القراءه، وتوجد فروق جوهرية ذات دلاله إحصائية بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الاكاديمية وترتيبها حسب الاهمية .

3.دراسة البيلى واخرون (1991):

بعنوان الخصائص المعرفيه وغير المعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعليم فى نهاية الابتدائى بدوله الامارات العربيه المتحدة، وهدفت الدراسة علي التعرف على الخصائص المعرفية وغير المعرفية وتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ والتلميذات والممتحنين فى الصف السادس الابتدائى باالمدارس الحكومية بدوله الامارات المتحده لعام 1988/78، وتكونت عينة الدراسة من اربع مجموعات على النحو التالى : المجموعة الاولة منخفضة التحصيل فى اللغة العربية . يبلغ عددها 82 تلميذ وتلميذه، المجموعة الثانية منخفضة التحصيل فى الرياضيات ويبلغ عدد افرادها 61 تلميذ وتلميذه، المجموعة الثالثة منخفضه التحصيل معاً ويبلغ عدد افرادها 52 تلميذ وتلميذه، المجموعة الرابعة (مجموعة المقارنه ، الاسوياء تحصلا) ويبلغ عدد افرداها 38 تلميذ وتلميذه، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتمثلت ادوات الدراسة فى اختبارين للتحصيل احدهما اللغة العربية واخر للرياضيات وفى مقياس الذكاء انخفض من تطوير الحافظات بين 87 (1984) بالادوات ومقياس الدافع لانجاز الدارس عام (1988) بالعراق وفى اختيار الشخصية هذا اولى الجانب الإحصائى ثم استخدم المتوسطان والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط واسلوب تحليل الاعداد الخطوط اسلوب التباين الاحادى والثنائى كما اعتقد فريق البحث على محك التباين بين التحصيل العلمى والتحليل المتوقع لكل فرد في ضوء مستوى قدرته العقلية الدرجه الخام على مقياس الذكاء بهدف تحديد مستوى قدرة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فى تعلم احدى الماتدتين الاثنين او كليهما، وكشفت نتائج الدراسة الى ان هناك حوالى 4،3 من تلاميذ الصف السادس الابتدائى يعانون من صعوبات فى تعليم اللغه العربية 5،45% منهم يانون من صعوبات فى

تعليم الرياضيات 3،96% يعانون من صعوبات فى تعليم المادتين معاً وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية فى الاداء على اختبارات ان القوة اللفظية بين الزاد مجموعة المعالة و أفراد مجموعات صعوبات الرياضيات وصعوبات المادتين معاً لصالح مجموعة المقارنة ومجموعة صعوبات المادتين معاً فى الاداء على مقياس العلاقات فى الاسرة لصالح مجموعة المقارنة ، بينما لاتوجد هذه الفروق بين المجموعة المقارنة كل من مجموعة اللغة العربية ومجموعة صعوبات الرياضيات وعد تعادل إحصائيات لمتغير نوع التلاميذ من حيث الذكوره والانوثه ومتغير المجموعة على الاداء على المقايس الفرعية لاختيار الشخصية وعلى مقياس الدافعية للانجاز الدراسى .

4.دراسة هويدا حنفي رضوان (1992م):

بعنوان أثر برنامج تدريبي مقترح في علاج صعوبات القراءة والكتابة والحساب والعوامل المرتبطة بها، وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب وتشخيصها والكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في علاجها، وتكونت عينة الدراسة من 345 تلميذ من الصف الرابع ابتدائي، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في إستبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، إختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، إختبارات تحصيلية وتشخيصية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب تتمثل في ظروف الاسرية- العلاقة بين المدرس والتلميذ والمنهج الدراسي- الاحساس بالعجز- عدم الثقة بالنفس.

5. دراسة دبيس (1994) المذكورة فى محاسن المتوكل (1998)

بعنوان الفروق النوعية بين (البنين ، البنات) الذين يعانون من صعوبات تعلم المظاهر السلوكية المختلفة،وهدفت هذه الدراسة الى معرفة الفروق فى المظاهر السلوكية لدى التلاميذ الذى يعانون من صعوبات تعلم تعذى الى حجم الاسره والترتيب الميلادى فى الاسرة والمستوى التعليمى لكل من الاب والام، وتكونت عينة الدراسة من 139 طفلاً من الصفوف الاول والثانى والثالث من المرحلة الابتدائية (111) من الاناث و 28 من الذكور الذين يعانون من صعوبات التعليم،واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء المصور من إعداد احمد ذكى صالح ومقياس تعذيز التلميذ من اعدادها بكل من

(1989) وفى الاساليب الاحصائى استخدم اختباران وتحليل البيانات الاحاد، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق داله إحصائياً بين البنين والبنات فى المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعليم النمائية وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعليم بين الصفوف الدراسية الثلاثة التى غطتها الدراسة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المظاهر السلوكية المميزه لصعوبات التعليم النمائية بين الاطفال لذوى الترتيب الميلادى المختلف (ترتيب متقدم ، ترتيب متوسط ، ترتيب متاخر) وتختلف المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعليم النمائية لدى اطفال الامهات المتعلمات عن نظيرتها لدى اطفال الامهات غير المتعلمات.

6.دراسة منصور أحمد عمر عوني والسيد شحاته محمد المراغي (1995)

بعنوان برنامج تعليمي مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ببعض مدارس المدينة المنورة وقياس أثره علي تحصيلهم المعرفي بالمملكة العربية السعودية ، وهدفت الدراسة الي التعرف علي أثرتدريس برنامج مقترح في العلوم للاطفال ذوي الصعوبات الخاصة من المتخلفين عقليا بمعهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذا بالصف الخامس الإبتدائي بمعهد التربية الفكرية بالمدينة بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتمثلت ادوات الدراسة تإختبارات تحليله، إختبار ستانفورد بينيه للذكاء،إختبار مسارات بورتيس، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق داله إحصائيا عند مستوي 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الإختبارات التحصيلية القبلية والبعدية للبرنامج ككل لصالح الإختبارات البعدية، توجد فروق داله إحصائيا عند مستوي 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي لوحدة الأصوات التي تسمها لصالح الإختبارات البعدية ، توجد فروق داله إحصائيا عند مستوي 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي لوحدة (الأجسام التي نراها) لصالح الإختبارات البعدية ، لاتوجد فروق داله إحصائيا عند مستوي 0.01 بين متوسطات النسب المئوية لنسب الكسب لدي أفراد العينة في الوحدة الأولي والوحدة الثانية.

7.دراسة صفاء قرافيش (2002) :

بعنوان تقنين مقياس ما يكل بست للتعرف على صعوبات التعلم لتزويد المعلمين والمعلمات بمعايير سعودية مناسبة، وهدفت الدراسة الي تقنين الاختبار لتزويد صعوبات التعليم هى الفهم ، الاستيعاب ، اللغة المعرفة العامة ، التباين الحركى ، السلوك الشخصى الاجتماعى، طبق هذا المقياس على جميع المدارس الابتدائه فى المملكة العربية السعودية ممن يتواجد فى برامج غرفة المصادر الخدمة وذوى صعوبات التعليم للعام (1999-2000) والبالغ عددها 229، وتكونت عينة الدراسة من (258) تلميذ وتلميذة فى كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات ذات دلاله بين خصائص الاطفال العادين وخصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعليم لصالح العاديين وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والاناثمؤيداً فى بعض فقرات المقياس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلاله بين مجموعة الصف الاول والثانى من حقبة والثالث من حقبة أخرى عدا فى البعد الثالث المتمثل فى المعرفه العامه لصالح المجموعة الثانيه .

8.دراسة محمد قاسم عبدالله (2005م):

بعنوان علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة وصفية تحليلية، وهدفت الدراسة الي التعرف على اتجاهات وطرائق المدخلات العلاجية الحديثة والمعاصرة لصعوبات واضطرابات القراءة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، واستعراض عدد من الدراسات التجريبية والميدانية التي تكشف فعالية كل من طرق المعالجة وتحليلها، وتمثلت مشكلة الدراسة تحديد الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات القراءة وعواملها وأساليب تشخصيها وتقيمها، إلغاء الضوء على الدلائل التجريبية لفعالية الطرائق والاتجاهات المختلفة في معالجة صعوبات القراءة وكشف فعالية كل منها، وتمثلت عينة الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم،واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة الي أن الطرق الصوتية في تعليم الاطفال القراءة كانت مقبولة منذ 1940م ولكن لا توجد دراسات ركزت على فعالية هذه الطريقة، فائدة طريقة معالجة المثيرات لدى الاطفال الذين يعانون من اضطرابات بسيطة في القراءة تبدو محدودة، أن النظرية اللغوية في القراءة لن يتم الاشارة إليها في هذه

الدراسة رغم أنها كانت نظرية مهمه لكنها أظهرت بعض الجوانب السلبية،هنالك طرق متعددة لمعالجة اضطرابات القراءة لدى الاطفال مثل طريقة فيرلند.

9.دراسة محمد مصطفى شحدة أبو رزق(2011)

بعنوان السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، وهدفت الدراسة للتعرف علي أثر تعليم وعمل الوالدين على الطالب صاحب الصعوبة التعليمية كما تهدف الدراسة للتعرف علي اثر العمر الزمني علي طلبة صعوبات التعلم وهل الزمن يؤثر بالسلب أم بالإيجاب في طالب صعوبات التعلم و متى نستطيع الكشف عن طلبة صعوبات التعلم،

كما تهدف الدراسة ايضا للتعرف علي أيهم أكثر استجابة للتعلم من ذوي صعوبات التعلم الذكور أم الإناث ، و تكونت عينه الدراسه من عينتين عينة استطلاعية قوامها 40تلميذاً وتلميذة، وعينة فعلية وقوامها 127تلميذاً وتلميذه، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسه، وتمثلت أدوات الدراسة في عدة استبيانات حيث سيتم التعرف على سمات الطلبة استخدام استبيان جولدبيرج للعوامل الخمس الكبرى تعريب السيد محمد أبو هاشم وكذلك سيتم التعرف على مدى انتباه الطلبة من وجهةنظر معلميهم وقد تم اقتباس هذا المقياس من الدكتور هشام غراب وكذلك بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى انتباه الطلبة من أعداد الباحث، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس) ذكر ، أنثى(،ترتيب الطالب بين أخوته ، تعليم الأب ، عمل الأب المستوى الاقتصادي للأسرة،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته ، تعليم الأب ، تعليم الأم ، عمل الأم ،عمل الأب ، المستوى الاقتصادي للأسرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته ، تعليم الأب ، عمل الأب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من تعليم الأم وعمل الأم. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى للجنس،توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس ،

عمل الأم ، المستوى الاقتصادي للأسرة،توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة و أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

ثالثاً: الدراسات الاجنبية

1.دراسة ما مفزيز ويون Hum priesanad Bone 1993 :

بعنوان إستخدام سيي الذكاء كمحك لتقسيم ذوى صعوبات وتميزهم عن بطئ التعليم،

هدفت الدراسة الى تحديد إمكانية استخدام مقاييس نسب الذكاء كمحك لتعليم ذوى صعوبات التعليم ويميزهم عن بط التعليم، وتكونت عينة الدراسة من 57 مقسة الى مجموعتين كالاتى : (24) طفل (6ذكوراً -18إناثاً) يعانون من صعوبات التعلم ومتوسط عمرهم الزمنى (9,5) اعوام ومتوسط ذكائهم اللفظية (85) والعملية (90) على مقياس وسكلر . (42) طفلاً (32-ذكور -10 إناث) يعانون من بطء التعليم ومتوسط عمرهم الزمنى (9) اعوام ، و تراوحت نسبة ذكائهم اللفظيه والعملية (70-85) على مقياس وسكلر . باستخدام أختبارات ومعاملات الارتباط فى تحليل البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود داله إحصائيا بين ذوى صعوبات التعليم وبطء التعليم ومقياس النسخ وتركيب الاجراء ، ذلك لصالح ذوى صعوبات التعليم ومن النتائج ان متوسط نسب الذكاء اللفظيه والعلمية لذوى صعوبات التعلم وهى على التوالى (78،71)- (97،17) أما بطء التعلم (79،96- 80،15) وكانت سبب الذكاء اللفظية على الاختبارات اكبر اختيارا لتحصيل والقراءة والتهجى والحساب من مقياس واسع المدى والقصور فى المقاسين المعرفية والاكاديمية لدى بطي التعليم ربما يعكس مشكلات لغوية حادة .

2.دراسة لوند بزغ(Londberg1995)

بعنوان الحاسوب كاداة للعلاج في تعليم الطلبة ذوي صعوبات القراءة،وهدفت الدراسة الي التعرف علي تاثير إستخدام الحاسوب في معالجة صعوبات القراءة الشديدة من خلال الربط بين المهارات الصوتية وتعرف الكلمة،وتكونت عينة الدراسة من ثلاثه وثمانين طالباً تعرضو لمعالجة الحاسوب مع تغذية راجعة كلامية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر التغذية الراجعة الكلامية في إزدياد التحصيل القرائي والتهجئه بشكل أكبر مما هو عليه الحال من خلال وجود الطلبة في الوضع الصفي المعتاد

3.دراسة (Das,ET_AL1995)

بعنوان أثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك والإنتباة علي التحسين في القراءة، وهدفت الدراسة الي معرفة أثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك والإنتباة علي التحسين في القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من (51)طالباً يعانون من صعوبات في المهارات الإدراكية للقراءة تتراوح أعمارهم بين (18-21 سنة)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة.

4.دراسة(1998) Burns and kondrinc

بعنوان فاعلية برنامج في العلاج السلوكي في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة، وهدفت الدراسة الي التعرف علي بحث فاعلية برنامج في العلاج السلوكي يقوم بتطبيقة الوالدين في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (10) أسر لتطبيق البرنامج علي عينة من أطفالهم بالصف الثاني والرابع الإبتدائي، متوسط أعمارهم الزمنية(5-9) سنة،وتكونت مجموعة العلاج من (10:5)أطفال ،تلغت كل مجموعة (121)جلسة علاجية مدة كل جلسة (30) دقيقة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيا في مهارات الإدراك البصري ومهارات القراءة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية.

5.دراسة بيلز وبلوت (1993م) Bletz and Blote نقلاً من جمال فرغل اسماعيل (2006م):

بعنوان تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وهدفت هذه الدراسة إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121)تلميذاً هولندياً في المدرسة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في إستخدم مقياس التقييم لكتابة الاطفال والذي يتضمن 13 مهارة وكان يعطي التلاميذ جلستان إسبوعين مدة كل جلسة نصف ساعة وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ كلمات مطبوعة لمدة خمس دقائق ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة وفقاً لاسلوبة المعتاد والوسائل الخاصة به وذلك باستخدام ورقة كتابة غير مسطرة بحجم A4، وكشفت نتائج

الدراسة أن الاطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم إنخفاض في القدرة الحركية وضعف ملحوظ في الأداء الانشائي أو التركيب.

6.دراسة كريستوفر ورونالدو (2001) Ronald and Christopher نقلاً من جمال فرغل اسماعيل (2006م):

بعنوان أثر التدريب على استراتيجية الكتابة- النطق (Writ- say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابه،هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية الكتابة – النطق (Writ- say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وتكونت عينة الدراسة(7) تلاميذ تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: الأولى: ضمت طفلتين من ذوي صعوبات الكتابة، الثانية: ضمت ثلاثة أطفال من الذكور، الثالثة: ضمت طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتمثلت أدوات الدراسة في تدريب الاطفال في المجموعات الثلاثة على استراتيجية محددة تم فيها تقديم تغذية راجعة حسيه مزدوجة (سمعية- بصرية) على النحو التالي: يتم تقديم قائمة من الكلمات للاطفال في اليوم الأول ويطلب منهم مذاكراتها بطريقتهم الخاصة. في اليوم التالي يطلب منهم كتابة نفس الكلمات التي تضمها القائمة عن طريق الاملاء من المجرب. ثم يتم تقديم التغذية الراجعة. وقد استمره التدريب مدة تراوحت من ثلاث إلى سته أسابيع، وكشفت النتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعات الثلاثة.

7.دراسة ريتشارد حي (Welsch)(2007)

بعنوان إستخدام التحليل لتحديد التدخلات لريد ينج في الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بامريكا، وهدفت الدراسة الي تقييم فعالية التحليل التجريبب لتحديد أفضل برامج التدخل لتحسين الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الإبتدائي ثم تشخيصهم علي أنهم يعانون من صعوبات في القراءة ، أستخدم البحث إستبيان شفوي حدد فية مدة زمنية وعدد من الكلمات التي يقرأها الطالب، وكشفت نتائج الدراسة عن أعلي مستوي من الأداء للطلاب ذوي صعوبات القراءة، إرتفارع معدل الإستجابة أثناء القراءة الصحيحة للكلمات، وجود علاقة وظيفية بين برنامج التدخل عن طريق التحليل التجريبيي والتحسين في الطلاقة الشفوية في القراءة.

8.داريل غريفيس وتولا الخور(2008)

بعنوان أثر برامج التكيف والتاقلم للطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في مواجهة الصعوبات في المدارس الابتدائية والثانوية بأستراليا، وهدفت الدراسة الي استكشاف أثربرنامج التكيف والتأقلم للطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في مواجهة الصعوبات في المدارس الابتدائية والثانوية بأستراليا، وتكونت العينة من (98) طالب من مدارس إبتدائية وثانوية باستراليا من اربعة مدارس مختلفة،تتراوح أعمارهم بين (12-16سنة)(56 ذكور) و(42 إناث) وقسمت الي اربعة مجموعات هي: مجموعة مدارس عالية الوضع الاجتماعي والاقتصادي، مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي، مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي في الريف، مجموعة مدارس منخفضة الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وكشفت نتائج الدراسة الي أن التباين في الاختبار بين المجموعات الأربعة لم يكن كبير من الناحية الإحصائية ،و(84)=4،1.28=28.0 وأظهرت وجود إتجاه في زيادة السيطرة =6.0 بالمقارنة مع المعدل من 16.80 ،ولكن الاختبار الشامل للمجموعات الأربع ذات دلالة إحصائية، توجد فروق مستوي (78.3)=(2.99)،4=4.0 لمواجهه ردود فعل المعلمين ،و (5.27)(4= 13.0) لمجموع الفعل والتعامل، ولاتوجد فروق كبيرة في العثور علي وسيلة لمواجهة الذات والتحكم بها .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

* أتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باهتمامها بمشكلة صعوبات التعلم في مجال صعوبات القراءة والكتابة مثل دراسة أحمد عواد (1988) وهويدا حنفي رضوان (1992) إلى بقية الدراسات التي ذكرتمسبقاً .

*. كما أنها اختلفت عن بعض الدراسات في أنها تناولت الصعوبتين معاً (القراءة والكتابة) في حين أن بعض الدراسات تناولت صعوبات القراءة فقط مثل دراسة ناهد حسن حمد (1996) ومنال خوجلي الأمين (2004) ودراسة فادية محمد صالح (2009) وبعضها تناول مهارة الكتابة فقط مثل دراسة جيوردانو (1989) ودراسة بلير وبلوت (1993) وغيرها من الدراسات.

* معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع الدراسة سوى كانت الدراسات سودانية أم عربية أم أجنبية من جوانب مختلفة فمنهم من أهتم بقياس فعالية برنامج أو تطوير برامج أو أعداد بروفيلات معرفية للاطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا الأمر جعل هذه الدراسة إضافة وإمتداد للدراسات السابقة.

* تفردت الدراسة الحالية بأنها قامت بتصميم برنامج تعليمي مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم واختبار في مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتناولت معهم متغيرات (العمر - النوع- المستوى التعليمي للأم ،المستوي التعليمي للأب، مهنه الام، مهنه الاب) في دراسة واحد

التعليق علي الدراسات السابقة

أولاً : من حيث المنهج:

اختلفت الدراسات السابقه في منهج كلاً منها فمنها من أستخدم المنهج الوصفي ، ومنهامن أستخدم المنهج الإرتباطي، ومنها من أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومنها من أستخدم المنهج شبه التجريبي، اما الدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي

ثانياً: من حيث عينة الدراسة:

تعددت العينة واختلفت من دراسه الي آخري فبعض الدراسات تكونت العينة من ذكور فقط، وبعضها تكونت عينتها من إناث ، وبعضها تكونت عينتها من ذكور وإناث فقط ، وبعض الدراسات استخدمت عينه مكونه من (98) طالب، ومنها استخدمت عينه مكونه (14) طلاب اما الدراسه الحاليه تكونت عينتها من ذكور وإناث وشملت (40) (20) تلميذ و(20) تلميذة

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة:

تعددت أدوات الدراسات السابقة بتعدد أهدافها ففي بعض منها استخدمت المقاييس المقننه والبعض الأخر أعتمد على التقارير المدرسية والتحصيل غير أن الدراسة الحالية استخدمت برنامج صمم خصيصاً للدراسة الحالية.

رابعاً: من حيث نتائج الدراسة:

توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج من أهمها امكانية علاج الصعوبات القرائية التي يعاني منها أفراد عينة الدراسة مثل دراسة ناهد حسن حمد (1996) بالاضافة إلى فعالية البرنامج التعليمي المقترح لتحسين مستوى القراءة لعينة الدراسة مثل دراسة فادية محمد صالح (2009) بالاضافة إلى وجود فروق ودلالة احصائية في مستوى القراءة والكتابة والحساب لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح كما في دراسة سوسن عوض أحمد (2009) كما أن الاطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة لديهم انخفاض في القدرة

الحركية وضعف ملحوظ في الاداء الانشائي او التركيب كما في دراسة بليز وبلوت Belz and Blote (1993) وغيرها من النتائج، اما الدراسة الحالية فقد توصلت الي نتائج منها، توجد فروق ذات دلالـه إحصـائيه في التحسن في مهاره القراءة لدي الاطفال ذوي صـعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في التحسن في مهاره الكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالـه إحصـائيه في التحسن في مهارتي القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم. تعزي لمتغير النوع.

الفصل الثالث

إجـراءات البحث

الفصل الثالث
إجراءات البحث

مقدمة :

يتناول هذا الفصل إستعراضاً مفصلا لمنهج وإجراءات الدراسة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء فكرة عن مجتمع الدراسة، وكيفية إختيار عينة الدراسة ، واعداد الادوات المستخدمة في جمع البيانات وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في عملية الصدق والثبات والخطوات التي إتبعتها الباحثة في تطبيق البرنامج وماتم القيام به من قياس قبلي وقياس بعدي وكذلك تحليل البيانات للتأكد من صحة فروض البحث.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي الذي يعرفه عبيدات السميد (2002) بأنه الملاحظة التي تتم تحت ظروف مضبوطة لإختبار الفروض عن طريق التجريب، ويعتمد المنهج التجريبي علي إستخدام التجربة في قياس متغيرات الظاهرة ، وذلك بالتحكم في كل المتغيرات ماعد المتغير المستقل (التجريبي) وذلك لقياس تاثيره علي الظاهرة موضع الدراسة، والذي يري البعض أنه الاسلوب الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بالشكل الصحيح ويتم ذلك عبر خطوات رئيسية لخصها (الرفاعي:1999) في الآتي:

1. إختيار المشكلة او الظاهرة موضع الدراسة.
2. تحديد الهدف من التجربة تحديدا دقيقا .
3. تحديد المتغيرات التجريبية التي يتم استخدامها لمعرفة تأثيرها في الظاهرة.
4. إختيار نوع التصميم التجريبي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة.
5. تصميم القياسات وأدوات الدراسة.
6. إجراء الاختبارات القبلية بهدف تحديد مواطن الضعف في الفرضيات المصاغة.
7. تحديد زمان ومكان إجراء التجربة.
8. التأكد من مدي الثقة بالنتائج التي تم الوصول اليها وذلك من خلال مستوي الدلالة .

ويعتمد المنهج التجريبي علي عدد من المرتكزات تتمثل في:

أ. المتغير المستقل او العامل التجريبي.

ب. المتغير التابع او العامل التابع.

ج. المتغيرات الدخيلة.

د. الضبط والتحكم (مايقوم به الباحث لتثبيت اثر المتغيرات الدخيلة)

هـ. مجموعات الدراسة (المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة)

التصميم التجريبي للدراسة:

قامت الباحثة بإختيار التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة (مجموعة تجريبية) مع القياسين القبلي والبعدي كما موضح في المعادلة التالية:

(المجموعة التجريبية) ←(القياس القبلي) ←(المعالجة التجريبية) ←(القياس البعدي)

وقد تم إختيار هذا التصميم لعوامل منها:

- يجري هذا النوع من التجارب علي حد تعبير عبد الحميد (1973) علي مجموعة من الأفراد حيث يستخدم عادة نفس الأفراد ويقارن أدواؤهم في ظل ظرف معين بأدائهم في ظل ظرف آخر، بمعني أن الجماعة الواحدة تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخري ، ومن الناحية النظرية لايوجد ضبط أفضل من إستخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها .

- ولقد رات الباحثة أن عدد أفراد العينة قليل ولكي تستخدم التصاميم التجريبية الحقيقية لابد من تعيين المجموعة الضابطه والمجموعة التجريبية وضبط كثير من المتغيرات التي يصعب علي الباحثة ضبطها والتحكم فيها مع هذه العينة لذلك وقع اختيار الباحثة علي تصميم المجموعة الواحدة قبلي- بعدي **(** احمد سليمان، فتحي حسن ،1987**)**

مجتمع البحث:

قامت الباحثة بإختيار أطفال مركز الصبابي كمجتمع للدراسة وهو يضم الأطفال صعوبات التعلم بطء التعلم، و متلازمة دوان ضمن الفئة العمرية من (6-14) وتاسس عام(1995)، حيث ويشتمل علي ثلاثة فصول وعدد(50) أطفال من الجنسين ، يقع المركز في مدينة بحري بشارع الصبابي، تعمل به ثلاث معلمات، مشرفة(غير معينة من قبل الوزارة)،اثنين من المتطوعات المتخصصات في التربية الخاصة يداومن مرتين في الأسبوع.

جدول رقم (5) يوضح مجتمع الدراسة حسب العمر و النوع

المجموع	عدد التلاميذ	العمر	النوع	عدد التلاميذ	العمر	النوع
20	20	6-10 سنوات	الإناث	20	6-10سنوات	الذكور
20	20	المجموع		20	المجموع	

عينه البحث

قامت الباحثة بإتباع الطريقة القصدية بإختيار جميع االتلاميذ ، وقد بلغ حجم العينة في مجملها (40)طفلاً وطفله (20) ذكور و(20) إناث وجميعهم صعوبات تعلم بمركز الصبابي بمحليثة بحري كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر

العدد	الإناث	العدد	الذكور
3	6 سنوات	3	6 سنوات
3	7 سنوات	2	7 سنوات
4	8 سنوات	4	8 سنوات
4	9 سنوات	4	9 سنوات
6	10 سنوات	7	10 سنوات
20	المجموع	20	المجموع

أدوات البحث:

الأداة هي الطريقة التي استخدمت في جمع المعلومات.(عبدالرحمن احمد،1995) الاداة تقيس صفة نفسية ما ويجب أن تكون صادقة أي تقيس ماوضع لها أن تقيسه. (رجاء أبوعلامة،1998)

تتكون أدوات جمع المعلومات في هذه الدراسة من ثلاث أدوات تتمثل في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم، وقامت الباحثة بإعداد اختبار في مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، بالأضافة للبرنامج المقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة.

مقياس تشخيص صعوبات التعلم:

وصف المقياس:

يسمي المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثان رونالد و د. هاميل Donald D.Han) و.وبريان ر.بريانت (Brin R.Bruant 1998م. وتم تقنينه

في البيئه السودانية بواسطة البروفسير رقية السيد والبروفسير عبدالباقي دفع الله احمد جامعة الخرطوم 2008م. يحتوي المقياس علي بنود تم اقتباسها من البحوث والاطار النظري لصعوبات التعلم المحددة الي تختص بالمجالات العصبية النفسية.وتوضح البنود السلوك المحدد الملاحظ المرتبط بصعوبات الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة والحساب والمنطق.يسمح المقياس للأخصائي النفسي،واخصائي القياس النفسي،وأخصائي التربية الخاصة، وأخصائي التخاطب بتقييم الصعوبات التطورية الداخلية التي تظهر صعوبات التعلم.صمم مقياس صعوبات التعلم التشخيصي ليطبيق علي الافراد من الف الثالث بمرحلة الاساسحتي الصف الثالث ثانوي بدءا من ثمانية سنوات حتي ثمانية عشر سنة.

يتالف المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم من ست ابعاد مستقلة تضم مهارات: الاستماع، والمخاطبة، والقراءة، والكتابة ،والرياضيات والمنطق. ويوجد بكل مقياس (15) بندا تصف سلوكيات محددة تتعلق بمعرفة وادراك صعوبات التعلم في المجال المعين.ويقوم المسجلين بقراءة الدرجات ومن ثم اختيار الرقم الامثل الذي يرون انه افضل الارقام الذي يمثل درجة تذبذب الفرد في إبداء سلوكه.

تم اختيار بنود كل بعد من البحوث والأدب النظري التي أجريت علي بعض أفراد ذوي صعوبات التعلم، وإجازتها مجموعة من المؤسسات الرائدة في مجال صعوبات التعلم وأكدت بواسطة التحليل الحصائي مثل الصدق العاملي وغيره.(Harris&siroy2004)

تحسب الدرجات الخام لكل بعد بجمع اختيار المفحوص لكل خيار من خيار الدرجات الخاصة بكل فقراته.ومن ثم يتم تحويل هذه الدرجات الخام إلي درجات معيارية ومئينات وذلك باستخدام جدوال المعايير .وقد تم تطوير مقياس صعوبات التعلم خصيصا لمساعدة العاملين في مجال ذوي الحاجات الخاصة علي تشخيص وتحديد صعوبات التعلم.توضح انتائج مدي مقدره ومهارة الأفراد في مجال معين(القراءة مثلا) ومقارنتهم بالأفراد الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم في ذات المجال.

ويعتبر مقياس صعوبات التعلم مقياس معياري صادق وثابت ومثالي في تشخيص صعوبات التعلم،وذلك لأنه يقوم بتقييم بعض العمليات العقلية التي يري أنها أساسية في قياس الكفاءة في المخاطبة وكتابة اللغة، وعمليةالحساب والمنطق، لان هذه العمليات جوهرية.وهي التي تدل علي مدي مقدرة الفرد علي التعامل مع المعلومات الأساسية (Kolson 2003)

تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس بواسطة المعلم. يقول مورني درشمر (Dorin Dershimer1999)إن افضل مقوم لأداء التلاميذ هو المعلم، لأن المعلمين هم الذين يحتكون ويختبرون ويلاحظون أداء التلاميذ يوميا، كما أن صعوبات التعلم لايمكن أن تشخص بدون تحليل صعوبات الأفراد في مجالات التحدث والقراءة والكتابة بدقة ،بالأضافة الي ان تقدير المعلمين دقيق وذو فائدة عظيمة، فهم قد طوروا خبراتهم عبر الأيام لفهم قدرات تلاميذهم .والمعلم هو المرجع الوحيد الذي بواسطة ملاحظاته يمكن تحويل التلميذ إلي برنامج التربية الخاصة.كما أكد أن تقديرات المعلمين لديها ثبات عالي وتؤدي الي نتائج صادقة . يتم تطبيق المقياس بواسطة المعلم، والذي يطلق عليه المسجل او المقدر، ويتم التصحيح بواسطة المعالج الذي يطلق عليه الفاحص او الممتحن.

التصحيح ووضع الدرجات:

تعليمات التصحيح مشتركة في كل الأبعاد سناخذ بعد الاستماع ،وعلي المسجل ان يضع دائرة حول الرقم المناسب. حيث يوجد (15) مهارة من مهارات الاستماع .فعلي المسجل أن يحدد التكرار الذي يظهرة المفحوص امام كل مهارة.هناك ثلاثة خيارات في اليمين وهي كمايلي(1،2،3) غالبا(4،5،6) احيانا (7،8،9) نادرا.تحسب درجات المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم عن طريق جمع الارقام التي وضعت حولها دائرة. اولا تجمع المجموعات الفرعية، مجموع غالبا ومجموع احيانا ومجموع نادرا ثم المجموع الكلي ، ثم ننظر في جدوال المعايير لمعرفة الدرجات المعيارية والمئينتات.إذا لم تسجل بند او بندين أثناء التطبيق يمكن جمع الدرجات واستخراج متوسط يكون هو درجات كلا البندين، اما إذا لم يسجل المسجل درجات أكثر من بندين فيجب انيشجع علي استكمال السلوك الظاهر ويسجل درجاته.

عندما لايظهر الطالب سلوكا لانه ببساطة لايستطيع ذلك. ضع دائرة حول (1) هذا مهم تحديدا عندما يستخدم المقياس مع الطلاب المعاقين عقليا او الذين يشتبه إصابتهم بإعاقة عقلية وبالمقياس ثلاث مستويات من الدرجات هي:

1.الدرجة الخام: وهي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الفرد عند تطبيق المقياس عليه، ولان المستويات التطورية للمقياس متنوعة فان هذه الدرجات لها قيمة إكلينيكية بسيطة.

2.الدرجة المعيارية: وهي التي نتحصل عليها من الجدوال المعيارية باستخدام الدرجات الخام. وهو نوع من الدرجة المعيارية معتمدة علي متوسط قدرة خمسة درجات وانحراف معياري قدره(1.96)،وقد تم اختيارها للتفريق بينهما وبين درجات التحصيل والذكاء التي عادة يكون المتوسط لها (100) درجة والانحراف المعياري (15) درجة.

3.الدرجة المئينية: وهي تشير الي نسبة انتشار صعوبات التعلم بين افراد العينة، وتوضح مستوي كل فرد مقارنة بالافراد الاخرين في فئته العمرية. ووتتوضح تسجيل الدرجات الخام والدرجة المئينية والدرجات المعيارية:

القسم الاول: كيفية تحديد معلومات عن الطالب والمختبر:

اسم الطالب:

النوع:.....

الصف:.....

العمر:اليوم..... الشهر..... السنة.....

الولاية .....المحلية.....المدرسة.....

تاريخ الاختبار.....

اسم المختبر..... مهنته.....

القسم الثاني:تسجيل وعرض الدرجات

سجل الدرجات:

الدرجات الخام..... الميئين..... الدرجة المعيارية.....

1.الاستماع	4.الكتابة
2.التحدث	5.الحساب
3.القراءة	6.المنطق

جدول رقم (7) يوضح الرسم البياني للدرجات

احتمـــالات الضـــعف الجوهرية للعملية	المنطق	الحساب	الكتابة	القراءة	التحدث	الاستماع	الدرجة المعيارية
غيرممكن	☐	☐	☐	☐	☐	☐	7.8.9
محتمل	☐	☐	☐	☐	☐	☐	6
اكيد	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1.2.3.4.5

القسم الثالث:النتائج التشخيصية:

لايحتمل أن يكون لدي الطالب صعوبات تعلم تعتمد نتائج التشخيص علي حقيقة انه اما ان كل درجات المقياس تقع اعلي من 6 درجات او كل درجات المقياس تقع اقل من 6 درجات.من المحتمل ان يكون لدي الطالب صعوباتتعلم، الا ان نتيجة التشخيص تعتمد علي حقيقة انه يوجد بين درجات المقياس علي الاقل درجة واحدة اعلي من 6 ودرجة واحدة اقل من 6 ايضا.

الإتساق الداخلي للفقرات:

حسبت الباحثة الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقع تحته الفقرة لمعرفة الاتساق الداخلي للفقرات بعد أن وزع المقياس على عينة استطلاعية أولية بلغ عدد افرادها (100) تلميذا، تم اختيارهم مناصفة بين الذكور والإناث من مجتمع الدراسة. الجدول رقم (8) يوضح قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي يقع تحته البند.

جدول رقم(8) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي يقع تحته البند

المنطق		الحساب		الكتابة		القراءة		التحدث		الاستماع	
الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
0.65	1	0.68	1	0.68	1	0.49	1	0.61	1	0.55	1
0.69	2	0.58	2	0.59	2	0.59	2	0.52	2	0.48	2
0.70	3	0.65	3	0.72	3	0.64	3	0.60	3	0.47	3
0.43	4	0.71	4	0.58	4	0.75	4	0.56	4	0.58	4
0.52	5	0.53	5	0.71	5	0.81	5	0.49	5	0.72	5
0.64	6	0.58	6	0.65	6	0.63	6	0.70	6	0.69	6
0.46	7	0.35	7	0.49	7	0.51	7	0.65	7	0.65	7
0.38	8	0.75	8	0.62	8	0.70	8	0.79	8	0.80	8
0.72	9	0.56	9	0.65	9	0.59	9	0.75	9	0.70	9
0.52	10	0.63	10	0.69	10	0.38	10	0.40	10	0.38	10
0.63	11	0.52	11	0.80	11	0.45	11	0.49	11	0.46	11
0.75	12	0.70	12	0.58	12	0.39	12	0.52	12	0.59	12
0.56	13	0.59	13	0.39	13	0.43	13	0.31	13	0.26	13
0.49	14	0.65	14	0.69	14	0.75	14	0.46	14	0.46	14
0.65	15	0.69	15	0.70	15	0.69	15	0.74	15	0.71	15

انظر صفحة رقم (24) من مقياس التشخيصي لصعوبات التعلم

من الجدول السابق يلاحظ أن فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الستة قد سجلت درجات ارتباط عالية بينها. إذ بلغ أدنى ارتباط 0.26 وأعلى ارتباط بلغ 0.80.

ومن الجدول السابق يلاحظ ان فقرات كل بعد من ابعاد المقياس الستة قد سجلت درجات ارتباط عالية بينهما.اذ بلغ ادني ارتباط 0.26 واعلي ارتباط بلغ 0.80

كما حسبت الباحثة معاملات ارتباط الابعاد ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9) يوضح معامل ارتباط الابعاد ببعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التحدث	القراءة	الكتابة	الحساب	المنطق	الدرجة الكلية
(الاستماع)	0.655	0.665	0.665	0.591	0.563	0.846
(التحدث)	.	0.574	0.741	0.599	0.626	0.857
(القراءة)		.	0.570	0.562	0.406	0.767
(الكتابة)			.	0.631	0.643	0.859
(الحساب)				.	0.596	0.799
(المنطق)					.	0.787

انظر الصفحة رقم (25) من المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم

من الجدول السابق يتضح ان معاملات ارتباط الابعاد ببعضها البعض عالية إذ بلغ ادنى ارتباط بين الابعاد 0.406 بين بعد القراءة وبعد المنطق واعلى ارتباط كان بين التحدث والكتابة وقد بلغ 0.741 كما ان معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية عالية بل انها اعلى من ارتباطها ببعضها البعض إذ بلغ ادنى ارتباط بين القراءة والدرجة الكلية 0.767 واعلى ارتباط كان بين الكتابة والدرجة الكلية وقد بلغ 0.859.

مما سبق يتضح أن جميع قيم الارتباط دالة عند مستوى معنوية 0.05 وهذا يؤكد ان للمقياس التشخيصي لصعوبات التعلم صدق بناء عند تطبيقه في مجتمع الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية تعديل سبيرمان والفاكرونباخ،اي انه قد تم تقسيم الاختبار الي نصفين (اعداد زوجية وفرديه) وتم حساب الارتباط بين درجات النصفين.والجدول التالي يوضح قيم هذه المعاملات لكل بعد من ابعاد المقياس الستة انظر الجدول في المقياس التشخيصي صفحة رقم (25)

جدول (10) قيم معاملات الثبات لكل بعد من ابعاد المقياس وللاختبار الكلي تبعاً للنوع

الابعاد	التلاميذ		التلميذات		الجنسان	
	سبيرمان	الفاكرنباخ	سبيرمان	الفاكرنباخ	سبيرمان	الفاكرنباخ
الاستماع	0.676	0.715	0.730	0.810	0.698	0.830
التحدث	0.724	0.801	0.700	0.810	0.712	0.831
القراءة	0.700	0.791	0.699	0.802	0.770	0.769
الكتابة	0.642	0.710	0.700	0.739	0.670	0.755
الحساب	0.600	0.712	0.506	0.690	0.500	0.743
المنطق	0.583	0.682	0.499	0.700	0.468	0.701
المجموع	0.862	0.900	0.865	0.906	0.849	0.919

يلاحظ من الجدول السابق ان جميع معاملات الثبات دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.001)، حيث تراوحت قيم الثبات بين 0.49 كادنى قيمة و 0.83 كاعلى قيمة لابعاد المقياس، وبين 0.85 كادنى قيمة و 0.92 كاعلى قيمة للمقياس ككل. وهذا يؤكد ثبات المقياس، وأنه يتمتع بموثوقية عالية، وتقارب هذه النتائج نتائج النشخة الاصلية من المقياس الذي يتراوح بين 0.84 كادنى قيمة و 0.95 كاعلى قيمة.

الصدق الظاهري للمقياس:

يكون الاختبار صادقا إذاماوضع لقياسه، ولتحقيق هذا الصدق أساليب تقنية عديدة منها صدق المحكمين او الصدق الظاهري ،وهو عرض المقياس علي متخصصين وخبراء ،وبه يثبت أن هذا الاختبار يقيس السلوك الذي وضع لقياسه او العكس. او يحاول تحديد مدي كفاية الاختبار في تمثيل النطاق السلوكي موضوع القياس.ولتحيقيق ذلك وزع المقياس علي سبعة محكمين في تخصصات القياس التفسي والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي.اتفق المحكمون علي صلاحية بنود الاختبار لقياس صعوبات التعلم، ولم يتم حذف او اضافة اي بند بل عدلت صياغة بعض البنود انظر الجدول في المقياس التشخيصي صفحة رقم (27)

جدول رقم (11) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتي لكل بعد من ابعاد المقياس وللاختبار الكلي تبعاً لمتغير النوع

الابعاد	التلاميذ		التلميذات		الجنسان	
	سبيرمان	الفاكرنباخ	سبيرمان	الفاكرنباخ	سبيرمان	الفاكرنباخ
الاستماع	0.816	0.910	0.851	0.905	0.799	0.913
التحدث	0.833	0.898	0.846	0.900	0.805	0.906
القراءة	0.856	0.864	0.829	0.889	0.839	0.869
الكتابة	0.780	0.879	0.801	0.810	0.800	0.851
الحساب	0.759	0.799	0.845	0.861	0.814	0.864
المنطق	0.756	0.764	0.829	0.841	0.836	0.842
المجموع	0.929	0.957	0.935	0.955	0.956	0.973

يلاحظ من الجدول السابق ان جميع معاملات الثبات دالة احصائيا عند مستوي معنوية(0.001)،حيث تراوحت قيم الثبات بين 0.49كادني قيمة و0.83كاعلي قيمة لابعاد المقياس،وبين 0.85 كادني قيمة و0.92 كاعلي قيمةللمقياس ككل .وهذا يؤكد ثبات المقياس،وانه يتمتع بموثوقية عالية،وتقارب هذه النتائج نتائجالنسخة الاصلية من المقياس الذي يترواح بين 0.84كادني قيمة و0.95 كاعلي قيمة.

يتضح من الجدول ان قيم الصدق الذاتي تترواح بين 0.76 كادني قيمة و0.91كاعلي قيمة لابعاد المقياس وتترواح بين 0.92 للقياس الكلي.ممايعني ان هذه الاداة تقيس فعلا ماصممت لقياسه وسط مجتمع الدراسة الحالية.

إجراءات اعداد البرنامج التربوي:

اطلعت الباحثة علي العديد من الدراسات العربية والإجنبية التي اهتمت باعداد البرامج التعليمية والنفسية لعلاج اي ناحية من نواحي القصور لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف الإستفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم البرامج وبناؤها ، تحليل التراث النظري الذي اهتم بصعوبات التعلم واقسامه واسبابه وانواعه وتشخيصه وعلاجه في ضوء ذلك استمدت الباحثة بعض الأسس التي يجب أن يقوم عليها البرنامج ويشتمل علي :

البرنامج التعليمي:

يعرف البرنامج قاموسياً بأنه :منهج بيني يعتمد علي الدراسة النفسية للطفل ووطبيعة نموه بهدف توفير خبرات تعليمية تراعي حاجات الطفل ورغباته ومستوي نضجه.(أحمد زكي،1980).

وتعرفه سعدية بهادر (1994) إجرائيا بأنه: التكتيك الدقيق المحدد الذي يتبعه الباحث أو المعلم في تهئية الموقف التربوي بقاعة الفصل لمدة زمنية محددة ويعود علي الطفل بالنمو المرغوب فيه خلال أنشطة البرنامج وغالبا ما يسبق البرنامج اختبار سابق يحددنقطة البدء فيه ويعقبه اختبار لاحق.

تعرض الباحثة البرنامج المستخدم في البحث الحالي من خلال المحاور الآتية:

1.تحديد اسم البرنامج .

2.الفئة العمرية.

3.الأسس النظرية للبرنامج

4.أهمية البرنامج.

5.الاهداف المعرفية البرنامج

6.طرق البرنامج

7.محتوي البرنامج.

8.طريقة تطبيق البرنامج.

9.وسائل البرنامج

10.جلسات البرنامج

11.التقويم.

1.اسم البرنامج:

برنامج تنزيل لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري.

2.الفئة العمرية(6-10) سنة.

3. الأسس النظرية البرنامج:

إستندت الباحثة في تصميم البرنامج علي العديد المصادر ذات الصلة بالموضوع والتي تم الأستفادة به في عرض الإطار النظري منها كتب خاصة بذوي صعوبات التعلم ومنها أسامة محمد(2005)، السرطاوي(1988)، الوقفي راضي (1996)، بطرس حافظ (2008)، عبد الغفار عبدالحكيم(2007)، فتحي مصطفي(2008)، كمال عبد الحميد (2003) محمد عبد الرحيم (2000)، محمد علي (2005) وليد كمال(2005)، إبراهيم سعد(2000)، السيد عبدالحميد (2003)، حنان فتحي(2011).

وبعض البرامج التربوية الموجودة في بعض كتب ذوي صعوبات التعلم كما اطلعت الباحثة علي البرامج الموجودة في بعض المراكز الخاصة بصعوبات التعلم حتي تتكون لديها خلفية عن تلك البرامج .

كما أستفادت الباحثة من خبرات بعض العاملين في مجال صعوبات التعلم في مراكز التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في كل من مركز امنية ومركز الرحمه ومركز سعاد ومركز الصبابي.

4.استراتيجيات البرنامج:

يعتمد البرنامج من حيث البناء علي استراتيجيه ترتكز اساسا علي التدريب علي القراءة والكتابه، باعتبار أن هذه الفئه الي لاتنتمي الي فئه الاعاقه العقلية وتتم عمليه التدريب هذه اساسا من خلال الآتي:

1.ولقد قامت الباحثه اولا باعطاء كل تلميذ كتيب البرنامج التعليمي وقامت ايضا بتجهيزالأدوات التي تستخدم في البرنامج منها(الاقلام، المساطر ، والكراسات، والالوان) لعينة البحث حتي يتم فيها كتابه كل تدريب مطلوب منهم خاصي بالبرنامج التعليمي، كما قامت الباحثة ايضا بشراء اشكال الحروف ومجسمات لاشكال الحيوانات التي تحمل اسم الحروف لكل تلميذ.

2.ثم قامت الباحثة التدريب علي نطق الحروف الهجائيه بطريقه صحيحه بحيث تعرض الحروف في شكل صور مرفق معهو شكل الحرف والصورة في شكل بوستر يحتوي علي كل الحروف .

3.التدريب علي كتابه الحروف الهجائيه من خلال اولا تعليم التلميذالطريقه الصحيحه القلم ذلك من خلال تتدربيات بحيث تعرض علي التلميذ مجموعة من الخطوط منها المستقيم والمتعرج ويطلب من التلميذ ان يمرر علي هذه الخطوط،ومجموعة من الاشكال منها المثلث والمربع والدائرة في شكل نقاط ويطلب من التلميذ ان يمرر القلم علي هذه الاشكال ، ومجموعة مجموعة من صور الحيوانات مثل شكل الفراشه والارنب والطائر والكلب في شكل نقاط ايضا ويطلب من التلميذ ان يمررالقلم علي هذه الصور. وايضا تعرض الحروف في شكل صور مرفق معهو شكل الحرف والصورة في شكل بوستر يحتوي علي كل الحروف.

4. وتوفير البيئه التعليمية للبرنامج من خلال الاتي:

أ.تقليل الضوضاء ومشتتات الانتباه

ب.جلوس المدرب بجانب التلميذ والتركيز علي الاشياء التي تستخدم في البرنامج علي ان توضع امام التلميذ

ت. استخدام الوسائل البصريه مثل الصور

ث.استخدام اللغه المنطوقه الواضحه مع زياده تكرار الكلمات الجديدة مع استخدام جمل بسيطه وذات معني

ج. تزويد التلميذ ذوي صعوبات التعلم بمفردات وكلمات حسب مستواه وقدراته.

ح.وضع جدول زمني لتنفيذ البرنامج خلال شهرين، عبر جلسات تتدربيبه يبلغ عددها(41) جلسه بواقع جلسه يوميه ماعدا ايام العطل ويبلغ زمن الجلسه(ساعه) وذلك بحسب ما تتطلبه طبيعه الفئه المستهدفه بالدراسة.

5.طرق البرنامج:

تم أعداد البرنامج علي ضوء العديد من الطرق هي:

1.الطريقة الكلية.

2.الطريقة الجزئية.

3.الطريقة الصوتية

4.الطريقة المقطعية

5.الطريقة الهجائية

كل هذه الطرق مذكورة في أدبيات الدراسه بالاضافه الي مبدا التعلم بالنموذج والتقليد والمحاكاة.

6.أهمية البرنامج:

يهتم البرنامج الحالي بالتركيز علي تحسين مهارتي القراءة والكتابة للاطفال ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي ، ونظرا لكون القراءة والكتابة هي أساس وبداية عملية التعلم أوبداية السلم التعليمي أوالهدف الرئيسي لها، وهو الهدف الذي يسعي كل معلم لتنميتة لدي تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، وتعتبر الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني وكما تعتبر القراءة وسيلة اساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات فهي تسهم في تنمية الجوانب الشخصية لظروف الحياة ومطالبها.

7.الاهداف المعرفية :

يهدف البرنامج التعليمي الي تحقيق عدد من الأهداف هي:

1. تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم
2. أن ينطق الطفل الحروف نطقاً صحيحاً
3. أن يميز الطفل شكل الحرف في مواقع الكلمة المختلفة(أول- وسط- آخر)
4. أن يكتب الطفل هذه الحروف في مواقع الكلمة المختلفة (أول- وسط- آخر).
5. ان يربط كل حرف بالصورة التي تبدا به.
6. أن يوصل الحرف المناسب مع الكلمة.
7. أن يكون كلمة من الحروف.
8. أن يقرأ الطفل بعض الكلمات.
9. أن يحلل الطفل بعض الكلمات إلي حروفها المكونة لها.
10. أن يكتب الطفل بعض الكلمات.
11. أن يكون الطفل من الحروف كلمات.
12. أن يتعرف الطفل علي الحروف التي لاتوصل عند الكتابة.
13. أن يعرف الطفل الكلمات المشابهه ويضع خط تحتها
14. أن يرتب ويقرا ويكتب الكلمات لتصبح جملاً مفيدة
15. أن يتعرف الطفل علي العلامات الإعرابية (فتحة- ضمة- كسرة)
16. أن يقرأ الطفل الكلمات بالعلامات الإعرابية.
17. أن يكتب الطفل الكلمات بالعلامات الإعرابية.

6.محتوي البرنامج التعليمي:

روعي عند إختيار محتوي البرنامج أن يكون من المنهج العام لوزارة التربية والتعليم العام وأن يكون متنوعا ،وأن يحقق الأهداف التي وضع من اجلها وبما ينتاسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة بما يساعد في تحقيق الهدف منه ويشمل :

1. تمهيد للقراءة.
2. تمهيد للكتابة.
3. الحروف الهجائية من (أ) إلي (ي).
4. الصور التي تدل علي هذه الحروف في اول ووسط وآخر الكلمة.
5. التدريبات تشمل تكوين حروف من الكلمات، وأن يكمل الحرف الناقص من الكلمة، وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات وأن يرتب مجموعة من الكلمات لتصبح جملاً مفيدة.
5. العديد من الكلمات.
6. العلامات الإعرابية الثلاثة.
7. التدريبات والأنشطة في القراءة والكتابة والتحليل والإملاء.
8. أوراق عمل أسبوعية وذلك لهدف التقويم والمتابعة والمراجعة.

7.طريقة تطبيق البرنامج التعليمي:

الطريقة المتبعة في التطبيق هي الطريقة الجماعية إلا في بعض الحالات الإستثناية مثل الغياب أو التاخير، ثم قامت الباحثه بتقسيم الحروف الهجائيه الي اربعه مجموعات كل مجموعة تحتوي علي سبعه حروف من الحروف الهجائيه حيث شملت:

المجموعة الاولى الحروف الهجائيه(أ_ب_ت_ث_ج_ح_خ)

والمجموعة الثانيةعلي الحروف(د_ذ_ر_ز_س_ش_ص)

والمجموعة الثالثة علي الحروف(ص_ط_ظ_ع_غ_ف_ق)

والمجموعة الرابعة علي الحروف (ك_ل_م_ ن_ هـ _ و_ ي)، وبعد كل مجموعة من الحروف يكون هناك مجموعة تتدريبات تتشمل علي قراءة وكتابة الكلمات المذكورة في التدريب، وتكوين كلمات من حروف المجموعة، واكمال الحرف الناقص من مجموعة كلمات،

وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة من بين مجموعة كلمات، وأن يقرا ويكتب ويرتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة ،وهكذا حتي مجموعة الحروف الرابعة.

8.الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :

إستخدمت الباحثة في هذا البرنامج كتيب البرنامج نفسه بالإضافة إلي السبورة والطباشير والورقة والقلم والمجسمات والبوسترات والبطاقات والصور والألوان.

9.التقويم:

تضمنت إجراءات تقويم البرنامج الحالي إتباع العديد من الخطوات التي تتمثل في:

1.إجراء قياس قبلي لتشخيص صعوبات التعلم وذلك من خلال المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم.

2. إجراء قياس قبلي لأختبار مهارة القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

3.التقويم أثناء تطبيق البرنامج حيث يتم التقويم بصورة فردية ومستمرة وتقويم أداء الأطفال اثناء النشاط وبعد الأنتهاء منه.

3.التقويم النهائي للوقوف علي أثر البرنامج وذلك من خلال إعادة تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم وإعادة الإختبار البعدي لمهارة القراءة والكتابة ، لرصد التغيير في الإداء نتيجة تطبيق البرنامج.

الصدق الظاهري للبرنامج:

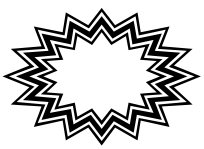
تم عرض البرنامج في صورته الا ولية علي عدد من المختصين والمحكمين ، وذلك للحكم عليه من حيث مناسبة محتواه وصدقه في تحقيق الهدف الذي وضع من اجله، وتزويد الباحثة بالملاحظات والمقترحات التي تساعد في تنفيذه.

وقد أبدا المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات حول البرنامج وكانت كالأتي:

1.تغيير بعض صور الحروف والكلمات حتي تتلائم مع البيئه السودانية.

2.أضافه تدريبات بعد نهايه كل مجموعة من الحروف

درجات مهارتي القراءة والكتابة والدرجة الكلية للاختبار:



وضعت الباحثة درجات لكل من مهارتي القراءة والكتابة ودرجة كلية للاختبار ويشتمل أختبار القراءة علي (15) فقرة واختبار الكتابة علي (15) فقرة ودرجة كل من أختبار القراءة (85) واختبار الكتابة (85) علي أن تكون الدرجة الكلية للإختبار (170) درجة

10.جلسات البرنامج التعليمي المقترح:

يتكون البرنامج التعليمي من الجلسات الآتية:

رقم الجلسة: (1)

عنوان الجلسة: تمهيد لمهارة القراءة

عدد الجلسات في هذا الموضوع:جلستان

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:2015/2/1م

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن الطفل من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا وهي ذكر اسماء الحيوانات المطلوبة منه في التدريب	مقدرة التلميذ علي ذكر هذه الأسماء	صور لاشكال لمجموعة من الحيوانات + مجسمات مصغرة لاشكال الحيوانات	تدريبات تتطلب ذكر هذه الأسماء	تعرض عليه الصور و الأشكال ويطلب منه أن يذكر أسمائها	كتيب البرنامج التعليمي+ صور لاشكال لمجموعة من الحيوانات+ مجسمات مصغرة لاشكال الحيوانات	أن يتعرف التلميذ علي أسماء الصورو أسماء الأشكال التي تعرض علية	ساعة

ملحوظة:

عندما تكثر أخطاء الطفل في التدريبات المطلوبة منه تقدم لة تغذية راجعة بصورة فردية في ذلك التدريب.

رقم الجلسة: (2)

عنوان الجلسة: تمهيد لمهارة الكتابة

عدد الجلسات في هذا الموضوع:جلستان

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ على التمرير على النقاط	مجموعة من الخطوط وبعض اشكال الحيوانات واشكال المثلث والدائرة والمستطيل علي شكل نقاط ويطلب من التلميذ ان يمرر يدية عليها	تدريبات تتطلب التمرير على النقاط	تعرض عليه الرسومات و الأشكال ويطلب منه أن يمرر أسمائها	كتيب البرنامج التعليمي + اوراق+ وأقلام والوان	أن يتعرف التلميذ علي الرسومات والأشكال التي تعرض عليه(مجموعة من الخطوط وبعض اشكال الحيوانات واشكال المثلث والدائرة والمستطيل علي شكل نقاط ويطلب من التلميذ ان يمرر يدية عليها	ساعة

رقم الجلسة: (3)

عنوان الجلسة: تمهيد لمفهوم أول –وسط -آخر

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:3 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي تحديد الأول الوسط الآخر	مفهوم أول وسط آخر	تدريبات تتطلب تحديد الأول وسط آخر	تعرض عليه بعض الأشكال(قلم، موز، كتاب) في اول ووسط و آخر الكلمة ويطلب منه أن يحدد الأول الوسط الآخر	كتيب البرنامج التعليمي+ أورق+أقلام وبعض الأدوات والأطفال أنفسهم	أن يتعرف التلميذ علي مفهوم أول وسط آخر	ساعة

رقم الجلسة: (4)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (أ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:4 /2/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذعلي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الألف	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+صو ر وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذعلي نطق حرف الألف في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب الطفل الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (5)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ب) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:5 /2/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الباء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذعلي نطق حرف الباء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرفالتلميذعلي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (6)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ث) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:6 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجازالمهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الثاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي + ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات +صور وبعض **المصلقات**	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الثاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف االتلميذعلي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (7)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ج) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:10 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الجيم	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الجيم في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (8)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ح) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2015/2/11

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الحاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الحاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب الطفل الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (9)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (خ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:12 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذمن إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الحاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الخاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (10)

عنوان الجلسة: تدريبات حروف المجموعة الاوله**(أ_ب_ت_ث_ج_ح_خ)**

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:13 /2/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي حل جميع التدريبات	تدريبات علي حروف **المجموعة** الاولة	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمات وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	يعرض عليه التدريبات علي حروف المجموعة الاوله	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+صور وبعض المصلقات	1.أن يقرا ويكتب التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الاوله 2. أن يكونالتلميذمجموعة كلمات من حروف المجموعة الاولة 3.أن يكملالتلميذالحرف الناقص من الصور 4.أن يضعالتلميذخط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات. 5.أن يرتب ويقرأ ويكتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة	ساعة

رقم الجلسة: (11)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ذ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:14 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكنالتلميذمن إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة االتلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الذال	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذعلي نطق حرف الذال في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرفالتلميذعلي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (12)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ر) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:15 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الراء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الراء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (13)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ز) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:16 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الزال	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الزال في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة:(14)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (س) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:19 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف السين	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف السين في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذالحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (15)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ش) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:20 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة االتلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الشين	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الشين في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (16)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ص) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:21 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الصاد	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الصاد في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذالحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (17)

عنوان الجلسة: تدريبات حروف المجموعة الثانية**(د_ذ_ر_ز_س_ش_ص)**

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:22 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ على حل جميع التدريبات	تدريبات علي حروف المجموعة الثانية	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمات وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	يعرض عليه التدريبات علي حروف المجموعة الثانية	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يقرا ويكتب التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الثانية 2. أن يكونالتلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الثانية 3.أن يكمل التلميذالحرف الناقص من الصور 4.أن يضع الطفل خط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات. 5.أن يرتب ويقرأ ويكتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة	ساعة

رقم الجلسة: (18)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ض) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:23 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الضاد	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الضاد في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (19)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ط) في (أول - وسط- آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان: 24 /2/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الطاء	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف االتلميذ علي نطق حرف الطاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (20)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ظ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:25 /2/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الظاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الظاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (21)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ع) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:26 /2/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف العين	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف العين في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (22)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (غ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2015/3/1

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الغين	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الغين في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (23)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ف) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الفاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الفاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (24)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ق) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:3 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف القاف	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذعلي نطق حرف القاف في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذالحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (25)

عنوان الجلسة: تدريبات حروف المجموعة الثالثة**(ض_ط_ظ_ع_غ_ف_ق)**

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:4 /2015/3

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذعلي حل جميع التدريبات	تدريبات علي حروف المجموعةالثالثة	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمات وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	يعرض عليه التدريبات علي حروف المجموعةا لثالثة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يقرا ويكتب التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الثالثة 2. أن يكون التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الثالثة 3.أن يكمل التلميذ الحرف الناقص من الصور 4.أن يضع الطفل خط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات. 5.أن يرتب ويقرأ ويكتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة	ساعة

رقم الجلسة: (26)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ك) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:5 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الكاف	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الكاف في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (27)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ل) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:6 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف اللام	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف اللام في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (28)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (م) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:9 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الميم	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الميم في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (29)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ن) في (أول - وسط- آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2015/3/10

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة الطفل علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف النون	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف النون في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (30)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (هـ) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2015/3/11

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الهاء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الهاء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (31)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (و) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:2015/3/12

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الواو	تدربيات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الواو في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (32)

عنوان الجلسة: تعلم حرف (ي) في (أول-وسط-آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:13 /2015/3

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ على قراءة وكتابه الحرف حسب موقعه في الجملة	حرف الياء	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة الحرف حسب موقعه في الجملة	يعرض عليه الحرف في بعض الكلمات ويطلب منه أن يقرأه ويكتبه حسب موقعه في الكلمة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يتعرف التلميذ علي نطق حرف الياء في المواقع الثلاثة 2.أن يتعرف التلميذ علي شكل الحرف في المواقع الثلاثة 3.أن يكتب التلميذ الحرف في المواقع الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (33)

عنوان الجلسة: تدريبات حروف المجموعة الرابعة**(ك_ل_م_ن_هـ_و_ي)**

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:2015/3/14

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي حل جميع التدريبات	تدريبات علي حروف المجموعة الرابعة	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمات وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	يعرض عليه التدريبات علي حروف المجموعةالرابعة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يقرا ويكتب التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الرابعة 2. أن يكون التلميذ مجموعة كلمات من حروف المجموعة الرابعة 3.أن يكمل التلميذ الطفل الحرف الناقص من الصور 4.أن يضع التلميذ خط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات. 5.أن يرتب ويقرأ ويكتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة	ساعة

رقم الجلسة: (34)

عنوان الجلسة: اقرا واكتب الحروف التي لاتوصل عند الكتابة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلسة واحدة

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:2015/3/15

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف ا السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي تهجي الكلمات	كلمات	تدريبات تتطلب منه ان يقرا ويكتب الحروف التي لاتوصل عند الكتابة مع مجموعة من الكلمات	تعرض عليه الحروف التي لاتوصل عند الكتابة ويطلب منه أن يقرها ويكتبها	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+سبورة طباشير+ بطاقات	أن يقرا ويكتب التلميذ الحروف التي لاتوصل عند الكتابة مع مجموعة من الكلمات	ساعة

رقم الجلسة: (35)

عنوان الجلسة: تعلم العلامات الإعرابية(الفتحة-الضمة-الكسرة)

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:16 /3/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الكلمات بالعلامات الإعرابية	العلامات الإعرابية	تدريبات تتطلب من التلميذ قراءة وكتابة الكلمات والعلامات الإعرابية	تعرض عليه الحروف بالعلامات الإعرابية يطلب منه قراءتها وكتابتها	كتيب البرنامج التعليمي + سبورة طباشير+	أن يقرأ التلميذ الكلمات بالعلامات الإعرابية الثلاث وأن يكتب التلميذ الكلمات بالعلامات الإعرابية الثلاثة	ساعة

رقم الجلسة: (36)

عنوان الجلسة: تدريب قراءة كل الحروف

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلستان

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:19 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة كل الحروف	الحروف العربية	تدريبات تتطلب من التلميذقراءة كل الحروف	تعرض عليه الحروف مكتوبة ويطلب منه أن يقرأها	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+سبورة طباشير+	1.أن يقرأ التلميذ كل الحروف	ساعة

رقم الجلسة: (37)

عنوان الجلسة: تدريب كتابة الحروف في (أول_وسط_آخر) الكلمة

عدد الجلسات في هذا الموضوع: اربعة جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:20 /3/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي كتابة كل الحروف	الحروف العربية	تدريبات تتطلب من التلميذ التمرير علي الحروف وكتابتها	تعرض عليه الحروف بصورة باهته يطلب منه أن يمررعليها في المرة الأول وأن يكتبها في المرة الثانية	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+سبورة طباشير+	أن يكتب التلميذ كل الحروف	ساعة

رقم الجلسة: (38)

عنوان الجلسة: تتدربيات تشمل(اكمل الحرف الناقص،كون كلمة من الحروف ،حلل الكلمات الي حروف ،اقرا واكتب الكلمات،ضع خط تحت الكلمات المشابهة،رتب ثم اقرا واكتب الكلمات لتصبح جمل مفيده)

عدد الجلسات في هذا الموضوع: جلستان

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن **المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري**

الزمان:21 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي حل جميع التدريبات	تدريبات تتطلب منه قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمة من الحروف وان يحلل الكلمات الي حروف وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	تدريبات تتطلب قراءة وكتابة كلمات وان يكون كلمة من الحروف وان يحلل الكلمات الي حروف وان يكمل الحرف الناقص من الصور وأن يضع خط تحت الكلمة المشابهة وان يرتب ويقرا الكلمات لتصبح جمل مفيدة	تعرض عليه التدريبات علي حروف المجموعة الرابعة	كتيب البرنامج التعليمي+ ورق +وقلم+ طباشير+ بوسترات+ صور وبعض المصلقات	1.أن يكمل التلميذ الحرف الناقص من الصور 2.أن يكون كلمة من الحروف 3.ان يحلل الكلمات الي حروف 4.ان يقرا ويكتب الكلمات 5.أن يضع التلميذ خط تحت الكلمة المشابهة من بين الكلمات. 6.أن يرتب ويقرأ ويكتب الكلمات لتصبح جمل مفيدة	ساعة

رقم الجلسة: (39)

عنوان الجلسة: تدريب قراءة وكتابة الكلمات بالعلامات الإعرابية(الفتحة)

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:22 /3/2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الفتحة)	االعلامة الاعرابية (الفتحة)	تدريبات تتطلب من التلميذ قراءة وكتابة الكلمات بالعلامة الاعرابية (الفتحة)	تعرض عليه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الفتحة) يطلب منه قراءتها وكتابتها	كتيب البرنامج التعليمي+ سبورة طباشير+	أن يقرأ التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الفتحة) وأن يكتب التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الفتحة)	ساعة

رقم الجلسة: (40)

عنوان الجلسة: تدريب قراءة وكتابة الكلمات بالعلامات الإعرابية(الضمة)

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:23 /3/ 2015

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الضمة)	العلامة الاعرابية (الضمة)	تدريبات تتطلب من التلميذ قراءة وكتابة الكلمات بالعلامة الاعرابية (الضمة)	تعرض عليه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الضمة) يطلب منه قراءتها وكتابتها	كتيب البرنامج التعليمي + سبورة طباشير+	أن يقرأ التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الضمة) وأن يكتب التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الضمة)	ساعة

رقم الجلسة: (41)

عنوان الجلسة: تدريب قراءة وكتابة الكلمات بالعلامات الإعرابية(الكسرة)

عدد الجلسات في هذا الموضوع: ثلاث جلسات

دليل الجلسة موضح بالجدول التالي:

اسم المدرب: تنزيل صلاح الدين حسن المكان: مركز الصبابي بمحلية بحري

الزمان:22 /2015/3

التقويم	المخرجات	المدخلات	الأنشطة	الطريقة	الوسيلة التعليمية	الأهداف السلوكية	زمن التطبيق
يعتبر هذا التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ من إنجاز المهمة المطلوبة منه بأقل خطا	مقدرة التلميذ علي قراءة وكتابه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الكسرة)	العلامة الاعرابية (الكسرة)	تدريبات تتطلب من التلميذ قراءة وكتابة الكلمات بالعلامة الاعرابية (الكسرة)	تعرض عليه الكلمات بالعلامة الاعرابية (الكسرة)ي طلب منه قراءتها وكتابتها	كتيب البرنامج التعليمي + سبورة طباشير+	أن يقرأ التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الكسرة) وأن يكتب التلميذ الكلمات بالعلامة الاعرابية (الكسرة)	ساعة

المدي الزمني لتطبيق البرنامج التربوي:

بدا تطبيق البرنامج في الفتره من (2015/2/1) الي (2015/3/22) وذلك بمعدل (41) جلسة وذلك بمعدل جلسة واحدة كل يوم لمده ساعة ماعدا أيام العطل.

إجراءات تطبيق الجانب التجريبي من الدراسة:

بعد قيام الباحثة باختيار عينة الدراسة وفق المواصفات المحددة سلفاً والتي تعتبر الخطوة الأولى من خطوات الجانب التجريبي للدراسة، اتبعت بعد ذلك بالخطوات الاتية:

1قامت الباحثة أولاً وكخطوة تمهيديه بتحريرعدد من الخطابات الصادرة من كلية الدراسات العليا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الي وزارة التربية والتعليم،إدارة التربية الخاصة، ثم الي مجتمع الدراسة المتمثل في مركز الصبابي بمحلية بحري.

2. قامت الباحثة بتطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم علي المجموعة التجريبية.

3.ثم قامت الباحثة بتطبيق الأختبار القبلي علي المجموعة التجريبية.

4.ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي علي المجموعة الضابطة

5.ثم طبقت الباحثة البرنامج التربوي المقترح علي المجموعة التجريبية.

6.ثم قامت الباحثه بتطبيق الأختبار البعدي علي المجموعة التجريبية

7.ثم قامت الباحثه باعادة رصد درجات المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ودرجات الأختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

8ثم قامت الباحثه بمعالجة البيانات أحصائياً .

أساليب المعالجة الأحصائيه:

أستخدمت الباحثه برنامج الحزمة الإحصائيه للعلوم الإجتماعية (SPSS) في معالجة بيانات هذا البحث :

1. اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين.

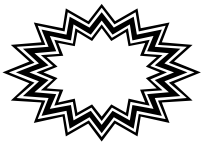
2. معامل ارتباط بيرسون.

3.معامل ارتباط سبيرمان

4.الفاكرونباخ

الـفـصل الـرابـــع

عرض النتائج ومناقشتها



الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي توصل لها البحث من خلال ادوات جمع البيانات المستخدمة ، وذلك عن طريق عرض كل فرض والنتائج المتعلقة به، ومن ثم التفسيرفي ضؤ الدراسات السابقة والاطار النظري وراي الباحثة كالآتي:

الفرض الأول:

ينص هذا الفرض علي (توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي) ولدراسة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين، وقد نتج عن هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول (11) اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق إحصائية في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	زمن التطبيق	عدد الحالات
توجد فروق دالة احصائيا للتطبيق البعدي	0.001	37.7	4.94	19.2	القبلي	40
			6.74	61.00	البعدي	

يتضح من الجدول رقم(11) أن القيمة الاحتمالية (0.001) فهي اقل من مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

وبالرجوع الي نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (11) يتضح انه توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في التحسن في مهاره القراءة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح الاختبار البعدي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات دراسة ناهد حسن (1996)، دراسة منال خوجلي (2004) ودراسة سوسن عوض(2009) ودراسه فاديه محمد صالح ودراسه(2009) هويدا حنفي (1992م).

وتعزي الباحثة ذلك إلي نتائج الدراسة الي أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم ذو فعالية، أن الدلالات الاحصائية المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي قد أشارت إلى فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بمجتمع الدراسة الحالية ، وبالتالي يمكن الحكم علي استراتيجية تدريس البرنامج التعليمي المقترح بأنها جيدة وذات فعالية ، كما صممت الباحثة البرنامج بطريقة تشد وتجذب الطفل، كما قامت الباحثة باستخدام العديد من الوسائل التعليمية مثل كتيب البرنامج التعليمي والبوسترات والبطاقات والسبورة والطباشير والكراسات والاقلام وبعض المجسمات وبعض الصور، بالأضافه لإستخدام العديد من الأنشطة والتدريبات الفرديه والجماعية بالإضافه إلي التغذية الراجعة والتقويم المستمربصورة فرديه، بالأضافة إلي طرق التدريس الجماعية والتي عمدت الباحثة من خلالها تعزيز المشاركه الجماعية وروح المنافسة والمثابرة عن طريق التعزيز والتشجيع، كما قامت الباحثة بتقسيم البرنامج الي جلسات تساعد علي الاستيعاب والتركيز والتذكر مع التركيز علي شكل وصوت الحرف في مواقع الكلمة(اول-وسط-آخر) كما تم التدرج في قراءة الكلمات من حرفين وثلاثه احرف الي جمله كامله من خلال التتدريبات .واستخدمت الباحثة تتدريبات ونشاطات نمائية كالادراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والأنتباة .كما استفادت الباحثة من ارشادات تحسين المستوي في القراءة كالاهتمام بتجريد الحرف بصوته واسمه وعدم الأنتقال من حرف الي اخر حتي يتم تغذية التلميذ ،وتعويد التلاميذ علي الانتباه المباشر الي كل كلمة،وعرض الكلمة مقارنه بالصورة والتدريب علي القراءة، وتكرار التدريب علي القراءة، والعنايه كذلك باتجاة العين أثناء القراءة، والتركيز علي المعني أثناء القراءة ، وكذلك اثارة دوافع الأطفال نحو القراءة

، والتدريب علي القراءة باستخدام البطاقات ، كما اتضح للباحثة من خلال النتائج أن للبرنامج فاعليه في تحسين مستوي القراءة لدي االتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على (توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي) ولدراسة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين، وقد نتج عن هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (12) اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	زمن التطبيق	عدد الحالات
توجد فروق دالة احصائيا للتطبيق البعدي	0.001	31.0	6.76	18.00	القبلي	40
			5.49	64.74	البعدي	

يتضح من الجدول رقم(12) أن القيمة الاحتمالية (0.001) فهي اقل من مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

وبالرجوع الي نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (12) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات فادية محمد صالح الطاهر (2009م) كريستوفر ورونالدو (2001)ودراسةأحمد عواد (1988م) Das,ET_AL1995 ،ودراسة Burns and kondrinc (1998)،ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992م)،و دراسة فاطمة عبدالحي محمد(2012) ، ودراسة سوسن عوض أحمد(2009م) .

وتعزي الباحثة ذلك إلي نتائج الدراسة الي أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى الكتابة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم ذو فعالية، أن الدلالات الاحصائية المرتبطة بين القياسين القبلي والبعدي قد أشارت إلى فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوى الكتابه لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بمجتمع الدراسة الحالية ، وان البرنامج كان مناسبا مع مستوي أطفال العينة من حيث قدراتهم ، كما صممت الباحثة البرنامج بطريقة تشد وتجذب التلميذ،كما قامت الباحثة باستخدام العديد من الوسائل التعليمية مثل كتيب البرنامج التعليمي والبوسترات والبطاقات والسبورة والطباشير والكراسات والاقلام وبعض المجسمات وبعض الصور، واستخدام طرق التدريس الجماعية والتي عمدت الباحثة من خلالها تعزيز المشاركه الجماعية وروح المنافسة والمثابرة عن طريق التعزيز والتشجيع، كما قامت الباحثة بتقسيم البرنامج الي جلسات بحيث يساعد علي الاستيعاب والتركيز

والتذكر مع التركيز علي شكل وصوت الحرف في مواقع الكلمة(اول-وسط-آخر) كما تم التدرج في كتابة الكلمات من حرفين وثلاثه احرف الي جمله كامله من خلال التتدربيات .كما استفادت الباحثة من ارشادات تحسين مهارة الكتابة كمهارات ماقبل الكتابة كمسك القلم والخربشة، ورسم الخطوط ،ومهارات رسم الحروف وتمييزها كتكوين الحروف بشكل منفصل وتكوين الحروف بشكل متصل، وكذلك الإنتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة الي الحروف المتصله، والتاكد من كيفية مسك التلميذ للقلم من خلال مراقبته وهو يكتب، وكذلك عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب وبالوان، وكذلك تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل(خ،ح،ج) ويؤكد علي الأطفال الانتباة الي النقاط وتمييزها ، ومقارنة كتاباتهم وتراكيب الحروف واستخدامه لفراغ الصفحة وتنسيق الكلمات، داخل الأسطر ومدي التزامه بالسطور او المستوي الأفقي .كما اتضح للباحثة من خلال النتائج أن للبرنامج فاعليه في تحسين مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير النوع) ، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول(13) اختبار (ت) لمعرفة الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير النوع

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	نـــــوع التلميذ
لا توجـد فـروق دالـة احصـائيا بـين المجموعتين فى درجة التحسن	0.556	0.60	4.97	59.5	20	ذكر
			5.40	62.5	20	أنثي

يتضح من الجدول رقم(13) أن القيمة الاحتمالية (0.556) فهي اكبرمن مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه سوسن عوض أحمد(2009م) ودراسه منال خوجلي (2004) وهي الدراستان اللتان تناولتا متغير النوع.

وبالرجوع الي نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (13) يتضح أنه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه في التحسن في مهارتي القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم. تعزي لمتغير النوع، وبذلك لم تحقق الفرضية.

وتعزي البحث هذه النتيجة الي عده عوامل منها نوع الصعوبات الذي قد يجعل الفروق غير واضحه بين الجنسين في صعوبات القراءة والكتابه.وماقد ينتج عن هذه الصعوبات آثار نفسيه واجتماعيه سالبه.كما يمكن أن تعزي هذه النتيجة الي صغر حجم عينة البحث ، حيث أنه كلما كبر حجم العينة كلما اتاح فرصه أكبر لظهور فروق .

ولم تتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تتناول الفروق بين الجنسين في الذكاء الا أن صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين الذكور منها بين الأناث وقد حاولت عدة دراسات تفسير هذه الفروق بإرجاعها الي عوامل طبيه وعوامل مرتبطه بالنضج وعوامل متصله بتنظيم المخ بالاضافة الي العوامل الإجتماعيه فوجدت أن صعوبات التعلم تنتشر بين الذكور أكثر منها بين الأناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطه باللغه في المخ أكثر بطء من الاناث وأن الذكور عرضه الي التلف الدماغي أكثر من الاناث.(Mercer&puullen,205)

الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه**(**توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة والعمرالزمني لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري**)** وللتحقق من هذا الفرض استخدمت االباحثة معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (14) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة والعمرالزمني لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري (ن =40)

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط مع العمر	البعد
لا توجد علاقة دالة بين العمر الزمني ودرجة التحسن فى القراءة.	0.235	-0.172	درجات الإختبار البعدي لمهارتي مستوى القراءة والكتابة

يتضح من الجدول رقم (14) أن القيمة الإحتمالية(0.235) فهي اكبرمن مستوي معنوية (0.05) هذا يعني انه لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة والعمرالزمني لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم.)

وبالرجوع الي نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة في الجدول رقم (14) يتضح أنه لا توجدعلاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه بين التحسن في مهارتي القراءة والكتابة والعمرالزمني لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم ، وبذلك لم تحقق الفرضية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه فاديه محمد صالح(2009) ودراسة جلاء أحمد دياب(2007) ، وهما الدراستتان الوحيدتان اللتان تناولتا متغير العمر.

وتعزي الباحثه ذلك ان البرنامج التعليمي المقترح مناسب مع اعمار العينة وان البرنامج كان مناسبا مع مستوي أطفال العينة من حيث قدراتهم ، كما صممت الباحثة البرنامج بطريقة تشد وتجذب التلميذ، مع جميع اعمار العينة وهي من عمر (6-10 سنوات).

ولم تتفق نتيجة هذا الفرض مع نظريات النمو العقلي المعرفي لجان بياجية وبرونر أن التطور العقلي والنمو اللغوي يكون متدرج علي حسب تدرج العمرالزمني للطفل وبالتالي نجدأن المناهج الموضوعة للعملية التعليمية تتدرج علي حسب العمر كما هو واضح من خلال تقسيم الحلقات الدراسية والفصول علي حسب الفئات العمرية، فنجد أن الطفل يتعلم الحرف والكلمة ثم بعد ذلك تركيب الجملة والقواعد النحوية ، فالزيادة او النقصان في عمر الطفل قد يؤثر علي سرعة الإستجابة. وهذا ما أشارت اليه نتيجة هذا الفرض أنه لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة والعمرالزمني لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم

الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم)، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (15) معامل ارتباط سبيرمان إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم (ن =40)

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط المستوى التعليمي للام	البعد
لا توجد علاقة دالة بين تعليم الأم ودرجة التحسن فى القراءة.	0.059	0.361	درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة

يتضح من الجدول رقم (15) أن القيمةالاحتمالية(0.059) اكبر من مستوي معنوية (0.05)هذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم كما يشير الجدول الإحصائي (الإحصاء الوصفي) ان المتوسطات متقاربة بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق(2011) ، ودراسة فادية محمد صالح (2009) ودراسة منال خوجلي الأمين (2009)

وتعزي الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق واضحة في المستويات التعليمية لامهات افراد العينة حيث اغلب امهات افراد العينة انحصر مستواهم التعليمي بين الاساس والثانوي وكذلك اصبحت العينة شبه موحدة لذلك لم تظهر فروق واضحه بين افراد العينة في المستوي التعليمي لامهات افراد العينة حيث ان جميع افراد العينة مروا بمراحل البرنامج التعليمي وان المعالجة تتم علي حسب نوع الصعوبة التي لدي التلميذ وليس علي المستوي التعليمي للام لذلك لم تظهر فروق بين الأطفال في في المعالجة التي تقدم لهم لمهارتي القراءة والكتابة بناءا علي المستوي التعليمي للام.

الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأب)، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (16) معامل ارتباط سبيرمان لمعرفة في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأب (ن =40)

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط مع تعليم الأب	البعد
لا توجد علاقة دالة بين تعليم الأب ودرجة التحسن فى الكتابة.	0.137	-0.257	درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة

يتضح من الجدول رقم (16) أن القيمةالاحتمالية(0.137) اكبر من مستوي معنوية(0.05)هذا يعني انه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه بين التحسن في مهارتي القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير المستوي التعليمي للاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق(2011) ، ودراسة فادية محمد صالح (2009) ودراسة منال خوجلي الأمين (2009)

وتعزي الباحثة ذلك الي أن اسباب صعوبات التعلم منها العوامل الفردية والبيئة والمنهج والمقررات الدراسية وغيرها من الأسباب المذكورة لصعوبات التعلم. وان افراد العينة حيث آباء افراد العينة انحصر مستواهم التعليمي بين الاساس والثانوي ان اي معالجة للتلاميذ صعوبات التعلم بينما تتم المعالجة علي حسب نوع الصعوبة التي يعاني منها الأطفال وليس علي حسب المستوي التعليمي للأب .

الفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تبعا لمهنة الأم (عاملة، ربة منزل))، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول(17) اختبار (ت) لمعرفة الفروق فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تبعا لمهنة الأم (عاملة، ربة منزل)،

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المهنة
لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى درجة التحسن	0.811	0.168	5.17 5.57	61.25 60.83	18 12	عاملة ربة منزل

يتضح من الجدول رقم (17) أن القيمةالاحتمالية(0.811) اكبر من مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة وسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبعا لمهنة الأم (عاملة، ربة منزل).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق (2011) وهي الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير مهنه الأم.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة الي أن غالبيه امهات افراد العينة يندرجون تحت مهنة ربه منزل وكذلك اصبحت العينة شبه موحدة لذلك لم تظهر فروق واضحه بين افراد العينة بالاضافه الي ان افراد العينة جميعهم تم تدريبهم علي البرنامج بنفس الطريقه والوسائل التعليمية والانشطة والتتدريبات وان جميع افراد افراد العينة مروا بمراحل البرنامج التعليمي بالتساوي. لذلك توجد لافروق فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تبعا لمهنة الأم كثير من العلماء أكدوا علي الدور الذي تلعبه مهنه الامهات او المستوي الاقتصادي والاجتماعي ، وفقر البيئة المنزلية وانحدار لمستوي الثقافي في حدوث صعوبات التعلم ، الا ان نتائج هذه الدارسات أوضحت ان صعوبات التعلم في كل المستويات الاجتماعية وان الجوانب الفيزيولوجية تلعب الدور الاكبر فيها(فاتن صلاح ،2003)

لذلك توجد لافروق فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تبعا لمهنة الأم.

الفرض الثامن:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات بمركز الصبابي بمحليه بحري التعلم تبعا لمهنة الأم(عاملة، ربة منزل) وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) ، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول(18) اختبار (ت) لمعرفة الفروق فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات بمركز الصبابي بمحليه بحري التعلم تبعا لمهنة الأم (عاملة، ربة منزل)

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مهنة الأم
لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى درجة التحسن	0.868	0.243	6.23	64.3	18	عاملة
			5.22	65.0	12	ربة منزل

يتضح من الجدول رقم (18) أن القيمةالاحتمالية(0.868) اكبرمن مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه لاتوجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه وسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبعا لمهنة الأم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق(2011) وهي الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير مهنه الأم.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة الي أن غالبيه امهات افراد العينة يندرجون تحت مهنة ربه منزل وكذلك اصبحت العينة شبه موحدة لذلك لم تظهر فروق واضحه بين افراد العينة بالاضافه الي ان افراد العينة جميعهم تم تدريبيهم علي البرنامج بنفس الطريقه والوسائل التعليمية والانشطة والتتدريبات وان جميع افراد افراد العينة مروا بمراحل البرنامج التعليمي بالتساوي لذلك توجد لافروق فروق دالة إحصائيا فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحليه بحري تبعا لمهنة الأم.

كما أن من الأشياء المسئوله من صعوبات الكتابة والتي ذكرها لينر في دراسته (1961) بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس والتي من اهمها عدم الإشراف علي الكتابة وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعه لتصحيح الأخطاء .لذلك قامت الباحثة بمتابعة الأطفال

بصورة فردية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة بناءا علي نوع الصعوبة وليس علي حسب المستوي التعليمي للأم. لذلك لم تظهر فروق بين الأطفال في في المعالجة التي تقدم لهم لمهارة الكتابة بناءا علي متغير مهنه الام.

الفرض التاسع:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب)، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول(19) اختبار (ت) لمعرفة الفروق فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المهنة
لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى درجة التحسن	0.884	0.149	4.629	127.50	8	خاص
			5.774	125.00	10	حكومي
			7.785	123.33	12	أعمال حرة
			7.528	126.67	6	عاجز عن العمل
			4.082	130.00	4	معاش

يتضح من الجدول رقم (19) أن القيمةالاحتمالية (0.884) اكبر من مستوي معنوية(0.05) هذا يعني انه لاتوجد فروق دالة إحصائيا فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة وسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبعا لمهنة الأب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق (2011) وهي الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير مهنه الأب.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة الي أن غالبيه آباء افراد العينة يندرجون تحت مهنة أعمال حره وكذلك اصبحت العينة شبه موحدة لذلك لم تظهر فروق واضحه بين افراد العينة بالاضافه الي ان افراد العينة جميعهم تم تدريبيهم علي البرنامج بنفس الطريقه والوسائل التعليمية والانشطة والتتدريبات وان جميع افراد افراد العينة مروا بمراحل البرنامج التعليمي بالتساوي والأمر الثابت الذي تؤكده الدراسات والبحوث السابقة باستمرار بأن دور المعلم ونوعيه التدريس من العوامل

التـي تـؤثر فـي صـعوبات الـتعلم مـن الأسـس التـي تقوم عليهـا عمليـة الـتعلم الفعالـة لأن جـودة التـدريس وفعاليتـه تتيحـان أمـام التلاميـذ الأسـتغراق فـي الأنشـطة التعليمـة لوقـت أطـول.(كيـرك وكالفن-1988).

لـذلك لاتوجـد فـروق فـى درجـات الأختبـار البعـدي لمهـارة القراءة لـدي التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم تبعا لمهنة الأب.

الفرض العاشر:

ينص هذا الفرض علـى أنـه (توجد فروق دالـة إحصـائيا فـي درجـات الأختبـار البعـدي لمهـارة الكتابـة لـدي التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم بمركـز الصـبابي بمحليـة بحـري تبعـا لمهنـة الأب)، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جـدول(20) اختبـار (ت) لمعرفـة الفـروق فـي درجـات الأختبـار البعـدي لمهـارة الكتابـة لـدي التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم بمركـز الصـبابي بمحليـة بحـري تبعـا لمهنـة الأب (خـاص، حكومي)

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المهنة
لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى درجة التحسن	0.884	0.114	4.629	127.50	8	خاص
			5.774	125.00	10	حكومي
			7.785	123.33	12	أعمال حرة
			7.528	126.67	6	عاجز عن العمل
			4.082	130.00	4	معاش

يتضـح من الجدول رقم (20) أن القيمةالاحتمالية (0.884) اكبر من مستوي معنويـة(0.05) هذا يعنـي انـه فروق دالـة إحصـائيا فـي درجـات الأختبـار البعـدي الكتابـة وسط الأطفـال ذوي صعوبات التعلم تبعا لمهنة الأب.

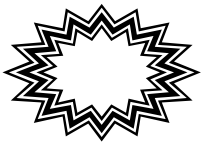
وتتفق هذه النتيجة مع دراسه مصطفي شحدة ابو رزق(2011) وهي الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير مهنه الأب

وتعزي الباحثة هذه النتيجة الي أن غالبيه آباء افراد العينة يندرجون تحت مهنة أعمال حره وكذلك اصبحت العينة شبه موحدة لذلك لم تظهر فروق واضحه بين افراد العينة بالاضافه الي ان افراد العينة جميعهم تم تدريبيهم علي البرنامج بنفس الطريقه والوسائل التعليمية والانشطة والتتدريبات وان جميع افراد افراد العينة مروا بمراحل البرنامج التعليمي بالتساوي .

كما أن من الأشياء المسئوله من صعوبات الكتابة والتي ذكرها لينر في دراسته (1961) بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس والتي من اهمها عدم الإشراف علي الكتابة وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعه لتصحيح الأخطاء .لذلك قامت الباحثة بمتابعة الأطفال بصورة فردية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة بناءا علي نوع الصعوبة وليس علي مهنة الأب. لذلك لم تظهر فروق بين الأطفال في المعالجة التي تقدم لهم لمهارة الكتابة بناءا علي متغير مهنه الأب .

الـفـصل الـخـامـس

الخـــاتمـــة



الفصل الخامس
الخاتمة

تمهيد:

تقدم الباحثة في هذا الفصل تلخيصاً للنتائج والتي توصلت إليها وبعض التوصيات وبعض المقترحات لدراسات مستقبلية.

نتائج البحث:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح .

2.توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح .

3. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير النوع.

4. لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا للعمر الزمني

5.لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم.

6. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار والبعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغيرالمستوي التعليمي للأب**.**

7. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

8. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

9.لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

10.لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة:

1. الاستفادة من البرنامج الحالي وتطبيقه في مراكز التربية الخاصة.

2.الاهتمام بطلبة صعوبات التعلم والعمل على فرزهم من خلال الفصل الذي يدرسون فيه ومن ثم معاملتهم معاملة تعمل على رفع مستواهم التحصيلي.

3.العمل من خلال منظومة متكاملة للحد من مشكلة صعوبات التعلم والتغلب عليها وذلك من خلال العمل بشكل تكاملي بين الأسرة والإدارة المدرسية والمعلم والمرشد التربوي والمنهاج الدراسي.

4.إبراز دور المرشدين التربويين من خلال الدورات المكثفة لتعريفهم بمن هم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ونقل تلك الثقافة لكافة العاملين في المدرسة كي يستطيع الجميع التعرف على هذه الفئة.

5.تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

5.تدريب الوالدين على التعرف على الطالب صاحب الصعوبة التعليمية وكيفية تدريسهم والتعامل معهم.

6.إرشاد آباء وامهات الطلاب ذو الصعوبات التعليمية من خلال تعليمهم وفق برنامج خاص ووقت محدد ، كي يستفيدوا مما يتلقونه من تعليم.

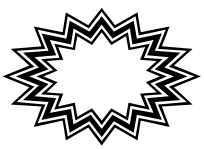
7.التدخل النفسي مع اسر طلاب صعوبات التعلم وذويهم وكذلك معلميهم لتعريفهم بقدرات هؤلاء الطلاب وحثهم على العمل معهم ضمن هذه القدرات.

8.القيام ببرنامج توعية داخل الاسر والعمل علي رفع مستواهم التعليمي وكيفيه للتعرف على طلاب صعوبات التعلم .

9.القيام ببرامج متخصصة لتعريف المدرسين على طلاب صعوبات التعلم

المقترحات:

1. فاعليه برنامج يقدم نماذج لتحسين القراءة والكتابة بين الطفل والاسرة يعتمد علي الدورات التدريبية
2. فاعلية برنامج لأطفال ماقبل المدرسة تهدف لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم
3. فاعليه برامج لآباء الاطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين معلوماتهم عن صعوبات التعلم ومساعدتهم علي إشباع حاجات أطفالهم المختلفة.
4. فاعليه برامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين مهارات القراءة والكتابة من خلال التواصل الأجتماعي.
5. فاعليه برامج تربوية لتحسين مهارات التواصل اللغوي بهدف تحسين التوافق الشخصي والأجتماعي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.



قائمه المصادر والمراجع

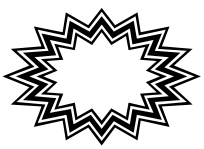
المصادر والمراجع العلمية

المصادر:

- القران الكريم

المراجع العربية:

1. إبراهيم وجيه محمود(2002) ، **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاتها**، دار المعرفة الجامعية.
2. أحمد يعقوب النور(2006)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولي، مكتبه الملك فهد الوطنية، الخرطوم.
3. احمد زكي بدوي (1980) ، **معجم المصطلحات التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. أسامة محمد البطانية ومالك أحمد الرشدان وعبيد عبدالكريم وعبد الحميد محمد (2005)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، الطبعة الأولي، دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع عمان.
5. أنور الشرقاوي ١٩٨٧ دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلةالابتدائية بالكويت ، سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
6. أحمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي (1987)، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية – عناصره ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته، الطبعه الأوله مكتبة المنار للنشروالتوزيع، اليرموك.
7. السرطاوي، زيدان السرطاوي،عبدالعزيز (1988)،صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض
8. السرطاوي، زيدان السرطاوي، عبدالعزيز وخشان، أيمن وأبو جودة (2001) ، مدخل إلي صعوبات التعلم ،دار وائل.
9. الوقفي راضي، تقييم الصعوبات التعلمية، ثروت ،عمان، (1996)
10. الوقفي راضي (2001)، الصعوبات التعلمية في اللغة العربية، ثروت ،عمان،
11. السيد عبد الحميد سليمان (2003) ، صعوبات التعلم- تاريخها ،مفهومها، تشخيصها، علاجها، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي، القاهرة .



12. بطرس حافظ بطرس (2008)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، الطبعة الأولي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

13.جمال الخطيب ومني الحديدي (1997)، المدخل الي التربية الخاصة، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

14.جمال مثقال القاسم(2000). ، أساسيات صعوبات التعلم، الطبعة الأولي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

15.جمال مثقال القاسم (2000)، علم النفس التربوي، الطبعة الأولي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

16.خديجة أحمد أحمد السباعي(2004). ، صعوبات التعلم أسسها ونظرياتها وتطبيقاتها، الطبعة الأولي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

17.سليمان عبد الواحد يوسف (2007)، **المخ وصعوبات التعلم، مكتبة الانجلو المصرية**، القاهرة.

18.صالح بن حمد العساف(1989)، **المدخل الي البحث في العلوم السلوكية** – الجزء الاول من سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الأوله ، مكتبة العبيكان، الرياض.

19.عبدالرحمن عدس(1999)، أساسيات البحث التربوي، الطبعة الثالثة ، دار الفرقان للنشر، عمان

20.عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي ، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض(2007).

21.عبدالناصر أنيس عبدالوهاب الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية(2003).

22.عبد المطلب أمين القريطي(2005). ، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة

23.عويس ، خير الدين علي ،(2004)\، دليل البحث العلمي،القاهرة،دار الفكر العربي.

24.عبد الباسط حسن(2001):أصول البحث الاجتماعي،مكتبة وهبه،مصر.

25.عزيز سمارة وعصام النمر وهشام الحسن (1993)، سيكولوجية الطفولة ، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

26.فاروق الروسان (2000)، دراسات وبحوث في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولي، عمان.
27.فاروق الروسان (1998) ، سيكولجية الأطفال غير العاديين،دار الفكر العربي ،الطبعة الثالثة، عمان
28.فتحي مصطفي الزيات (1998).، صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، الطبعة الأولي، دار النشر للجامعات ، القاهرة
29.فتحي مصطفي الزيات(2008)، صعوبات التعلم – الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، الطبعة الأولي، دار النشر للجامعات، القاهرة.
30.فتحي مصطفي الزيات(2002)،المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم،الطبعة الأولي،دار النشر للجامعات،القاهرة
31. فيصل الزراد (١٩٩١) صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة مكتب التربية العربي ، رسالة الخليج العربي العدد ٣٨ السنة ١١ الإمارات العربية المتحدة
32. قحطان أحمد الظاهر (2005)، علم النفس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولي، دار الفكر العربي، القاهرة.
33. كمال عبدالحميد زيتون (2003)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولي، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
34.مجدي محمد الدسوقي (2006)، اضطراب نقص النتباه المصحوب بالنشاط الزائد، سلسلة الإضطرابات (الأسباب- الوقاية- التشخيص)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
35.محمد عبد الرجمن الشقيرات (2005) ، مقدمة في النفس العصبي، دار الشروق للنشر، عمان
36.محمد عبدالرحيم عدس(1998)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
37. محمد عبدالرحيم عدس (2000)، صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
38. محمد عبدالظاهر (1994)، مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين الي المراهقة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

35.محمد علي كامل (2003)، علم النفس المدرسي- الأخصائي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة.

36.محمد علي كامل (2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب.

37.نايفة قطامي (1992)، أساسيات علم النفس المدرسي، الطبعة الأولي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

38.نبيل عبدالفتاح حافظ (2006)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الثالثة، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة.

39.نبيل عبدالهادي وعمر نصرالله وسمير شقير (2000)، بطء التعلم وصعوباته، الطبعة الأولي، دار وائل للنشر، عمان.

40.وزارة التربية والتعليم (2010)- المكتب الفني ،محلية امدرمان.

41.وليد كمال عفيفي القفاص(2005) ، صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، المكتبة المصرية، القاهرة.

42.إبراهيم سعد أبوتيان(2000)، صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية، ، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

43.السيد عبدالحميد سليمان(2003)،صعوبات التعلم (تاريخها- مفهومها- تشخيصها- علاجها)،الطبعة الاولي، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.

44.حسن عبد الهادي(2001)،القراءة طبعتها ومناشط تعليمها وتنمية مهاراتها،المكتبة العربية الحديثة للطباعة والنشر.

45.حنان فتحي الشيخ،(2011)اضطرابات اللغة والكلام، الطبعة الأولي ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،

46.حسن شحاته،(1993)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،الطبعة الثانية،الدار المصرية اللبنانية

47.حسين راضي عبدالرحمن وآخرون(2003).، طرق تعليم القراءة والكتابة،الطبعة الاولي،دار وائل للنشر والتوزيع

48.جاد، محمد" (2003) صعوبات تعلم اللغة العربية "الطبعة الأولى، عمان– الأردن :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

49. جابر عبد الحميد(١٩٩٨)**التدريس والتعلم والأسس النظرية** القاهرة ، دار الفكر العربي

50.خليفة،وليد السيد احمد(2011)،الإتجاهات الحديثة في الصم (المفاهيم، النظريات، التطبيقات) الطبعة الأولي ،دار الوفاء الاسكندرية

51.راضي الوقفي(1999)،الصعوبات التعليمية في اللغة العربية، الطبعة الاولي،كلية الاميرة ثروت

52.رياض بدري مصطفي(2005).، صعوبات التعلم،الطبعة الاولي،دار صفا للنشر، عمان.

53.رجاء محمود أبوعلام(2010): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ،دار النشر للجامعات المصرية،القاهرة،مصر.

54.زيدان احمد السرطاوي وآخرون(2001، مدخل الي صعوبات التعلم الاكاديمية،الطبعة الاولي، اكاديمية التربية الخاصة، الرياض

55.عبدالفتاح حسن ،(2003)اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة،دار الفكر ، عمان(1992).

56.عبدالناصر انيس عبدالوهاب،(الصعوبات الخاصة في التعليم (الاسس النظرية والتشخيصية)،الطبعة الاولي، دارالوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

57.علي أحمد مدكور(2002)، تدريس اللغة العربية، الطبعة الاولي، مكتبة العامري، عمان.

58.فاتن صلاح عبد الصادق(2003)،القدرات العقلية والمعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة،الطبعة الاولي، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.

59. فتحي السيد عبدالرحيم(1982)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة،الطبعة الثانية، دار القلم ،الكويت.

60. فتحي مصطفي الزيات(1998) ، صعوبات التعلم (الاسس النظرية والعلاجية)،الطبعة الاولي،دار النشر للجامعات، القاهرة.

61.كمال سالم سيسالم(1994)،التدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة

62.كريمان بربر(2004)،استراتيجيات تعليم اللغة العربية برياض الاطفال،الطبعة الاولي،عالم الكتب، مصر.

63.محمد علي كامل (1996).، سيكولوجية الفئات الخاصة،دار مكتبة النهضة المصرية

64.محمد منير مرسي(1997)،الضعف في القراءة (تشخيصه وعلاجه)،عالم الكتب ، القاهرة.

65. مصطفي رسلان (1991).،تعليم اللغة العربية والتربية البدنية،دار الثقافة، القاهرة.

66.نبيل عبدالهادي، عمر نصر، سمير شقير(2002)، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان.

67. نبيل عبدالهادي عمر نصر، سمير شقير (2000)، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان

68.نصرة عبد الحميد جلجل(2000).،علم النفس التربوي المعاصر،الطبعة الاولي،مكتبة النهضة.

69.نبيل عبدالفتاح (1996).،صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ،الطبعة الاولي،زهراء الشرق،القاهرة (2000)

70.هدي محمد الناشف،إعداد الطفل للقراءة والكتابة،دار الفكر العربي،القاهرة

الكتب المترجمة:

1.فرانك نيو (2000)، دليل التعرف علي الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، ترجمة زيد بن محمد البتال ، سلسلة إصدارات اكاديمية التربية الخاصة.

2.كيرك وكالفنت1988.،صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية ترجمة زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي ، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

3.مارتن هنلي وآخرون2004،خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم،ترجمة جابر عبدالحميد ،الطبعة الاولي،دار الفكر العربي،القاهرة،.

4.لندا هارجروف ، جيمس بوتيت ، **التقييم في التربية الخاصة** ، ترجمة عبد العزيزالسرطاوي ، زيدان السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية

الدوريات والمجلات العلمية:

1.جمال عطية الفايد (2000)، مدي شيوع صعوبات التعلم لدى طفال مقبل المدرسة، مجلة كلية المنصورة، جامعة المنصورة.

2.سلسلة تشخيص الإضطرابات النفسية (2000)، المجلد الأول ، مكتب الإنماء الإجتماعي.
3.صالح عبدالله هارون (2004)، سلوك التقبل الإجتماعي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة اكاديمية التربية الخاصة، العدد الرابع ، فبراير.
4.محمد قاسم عبداللة،علاج صعوبات القراءة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة وصفية تحليلة، مجلة التربية القطرية، العدد 2005،155.
5.سعديةعلي بهادر(1994) ، المرجع في برامج تربية أطفال ماقبل المدرسة، القاهرة، دار الصدر للطباعة والنشر.
6. أحمد مهدي مصطفي ٢٠٠٢" بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات لتعلم "مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر العدد ١١٠
7. مصطفي رجب ، سعيد لافي ١٩٩٨ تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد ٥٠
8. إسماعيل محمد الأمين ١٩٩٧ فاعلية أسلوب تدريس علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصفوف
الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات المؤتمر العلمي الخامس
الرسائل الجامعية:
1.عبدالعظيم سليمان المصدر (2000)، دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والإنفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب- جامعة النيلين.
2.أحمد أحمد عواد (1988)،مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية(رسالة ماجستير غيرمنشورة) كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
3.سوسن عوض أحمد (2009) فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الاكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الاساس بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير(منشورة كلية الاداب ، جامعة الخرطوم.
4.فادية محمد صالح (2009) فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالحلقة الثانية بمرحلة الاساس بحري شمال ، دكتوراه (منشورة)، كلية الآداب ،جامعة الخرطوم.

5.منال خوجلي الامين (2004)، إضطرابات القراءة وسط تلاميذ مرحلة الاساس، دراسة مسحية بمحلية الخرطوم شرق، رساله ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة الخرطوم.

6.ناهد حسن حمد (1996)، صعوبات القراءة الجهرية،تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الاداب ، جامعة الخرطوم.

7. رضيه عبدالمطلب (2009)، بعض الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التنشئه الأسريه، رساله ماجستير (غيرمنشورة) كليه الأداب ،جامعة النيلين.

8.جلاء أحمد دياب (2007)، الكشف عن مدي إنتشار صعوبات التعلم بينتلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، رساله ماجستير (غير منشورة) كلية الأداب جامعة الخرطوم.

9.صفاء رفيق مرسي قراقيش (2002) تقنية مقياس مايكل بست، رساله ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة السودان.

10.كوثر جمال الدين (2011)، فاعلية برنامج لخفض إضطراب نقص الإنتباة ،فرط الحركة لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحله الأساس بمحلية الخرطوم، رساله دكتوراة (غير منشورة) كلية الأداب، جامعة الخرطوم.

11.سناء محمد الحسن(2009)، السلوك العدواني لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات بمدارس الأساس الحكومية بمحافظة الخرطوم (قطاع شرق) وعلاقته ببعض المتغيرات، رساله ماجستير (غيرمنشورة) كلية الأداب،جامعة النيلين.

12.فاطمة عبدالحي محمد(2012)، فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للاطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية امدرمان رسالة ماجستير(منشورة) كلية التربية، جامعة السودان.

13.هويدا حنفي رضوان (1992)، برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدي تلاميذ الصف الرابع في التعليم الاساسي، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

14. حسام عباس طنطاوي ٢٠٠٣" : فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة

15. نهاد سعيد حموده (٢٠٠٣) أثر التدريب علي بعض المهام اللفظية وغير اللفظية باستخدام الحاسب الآلي لتعديل سلوك ذوي العسر الكتابي ودراسة تجريبية في ضوء النموذج الكلي لوظائفالمخ ، ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة طنطا

16. مجدي الشحات ١٩٩٩" تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدىالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم "رسالة دكتوراه) غير منشورة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق

17. أحمد أحمد عواد) ١٩٩٢ : (تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، دكتوراه) غير منشورة (كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق

المؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية:

1.أحمد عبدالعزيز (2009)، دور أخصائي التخاطب في برنامج صعوبات التعلم ،ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لقضايا صعوبات التعلم، تحت شعار *بحوث وتجارب واقعية* الكويت، في الفترة من 14-15، أغسطس.

2.رقية السيد الطيب (2009)، انتشار صعوبات التعلم في السودان ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لقضايا صعوبات التعلم، تحت شعار *بحوث وتجارب واقعية* السودان، في الفترة من 14-15 أغسطس.

3.عبدالعزيز السرطاوي وعوشة أحمد (2009)، صعوبات التعلم في المراحل الدراسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول بقضايا صعوبات التعلم ، تحت شعار ،بحوث وتجارب واقعية* الإمارات العربية المتحدة، في الفترة من 14-15 أغسطس.

4.محمد النحاس ورقة عمل مقدمة لمتلقى دبي الدولي لإعادة التاهيل (Rehab Dubai 2010) في الفترة من 15-17 مارس.

5.جمال فرغل إسماعيل ، حسنين الهواري ، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، مقدمة الي اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة والاساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس،2007.

6. حمدان علي حمدان، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبه علي تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات.

7. علي سعد جاب الله،تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي العام بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات، الجزء الثاني.

8. أحمد السيد شعبان ١٩٩٤ تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية ، **مجلة كلية التربية** العدد ٢١ الجزء الأول جامعة الزقازيق

مواقع الشبكة:

1.ماهرشعبان عبدالباري (2009)،المحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم2011 ,http:llwww.alfusha.net

2.Hallahan,D.P.& Merecer,C(2010):Learning Disabilities-Historical perspectives.www.nrcld.orglress

مراجع اللغة الإنجليزية:

1.Bran,T.H & Bryan,T.H.(1986),Understanding Learning Disabilities Mayfied.

2.Baing A.M, Bailet,L.L. Moasts L.C., (1991): Written Language Disowders theory in Practic Libarary of Congress Cataloging in – Publication.

3. Bateman B (1994): Learing Disabilities – yesterday today- Tomorrow Excebtional children.

.4Graham, s , schwatz , s , macathur, C (1995) : Effects of goal setting andprocedural on the revising behavior and writing per formance of studentswith writing and learning disabilities . **Journal of educational psychology**, Vol 87 No.2.

.5 Bernadett, K. and Barbra S. (1998) **Idea's definition of disabilities** office of educational research U.S.A

6.Gerber, P.J (1996): RE Framing the learing Disabilities Experience , Journal of learning disabilities.

7.Hammill, D.D (1995): Defining learning Disabililtis Anemerging Conesus Journal of learning Disabililtis.

8.Lerner, J W (1997): learning Disabililtis theories Siagnosis and teaching strategies ,Honghton Mifflin.

9.Mepike, e (1995): Learning To read Schooling First mission American education 19 (2) (306).

10.tevens, GD, and Brich .(1997): A proposal for clarification of the terminology used to describe brain and , learning Disabililtis, Exceptional children , BP (128).

11Walber,H.J (1999): Students With Learning Disabililtis, Prentice Hall Inc PP(46).

12 Hallahan,D P. & Kauffman , J.M. (1988):Exceptional Children Introduction to Special Education, 4th Edition, London, Prentice- Hall International Inc.

13Hammill, D.D (1990): On Defining learning Disabililtis: An Emerging Consensus, Journal of learning Disabililtis, Vol. 23, No2, Feb.

14 Hoy, C & Greeg N . (1994) : **Assessment : The special educator's role .**

Brooks / cole publishing company pacific Grove, California **.**

15.e, R.l (1995) : **teaching learners with mild disabilities** , Brooks / colepublishing company pacific Grove , California

16.ham, s, schwatz , s , macathur, C (1995) : Effects ofgoalsettingand procedural on the revising behavior and writing per formance of students

with writing and learning disabilities . **Journal educationalpsychology**, Vol 87 No.2.

.17s , S ., (1998) : Accommodations and odificationsforstudentwith

Hand Writing problems and **Dysgraphia .** Vol 52 . No . 3

.18ichards, R. G (1999) : Excepts fromthewriting dilemma**unde rstanding Dysgraphia** Vol . 18 . N . 9.

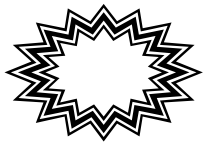
19 Isaacson . S . L (1996) : Simple ways to assess writing skills ofstudentswith

learning disabilities . The valto Review , Vol 98 , No .1.

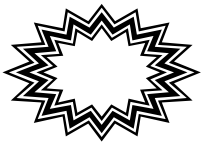
20.seph . R (2001) : Enhancing The note – Taking skills of students with mil

Disabilities intervention in school **aod clinic** vol .36.N .1

21.ms,M.&Allan,c.(1985):Aschema-theoretic View Of reading in Singer,H.& Robert,B (Ed Theoretical Models and processe of Reading international Reading Association



المـلاحق



محلق رقم(1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية/ قسم علم النفس

السيد/مدير.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالي وبركاته

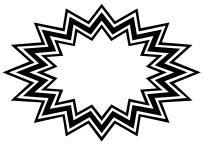
إشارة إلي الخطاب المرفق أرجو من سيادتكم التكرم بالسماح لي بتطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم، والبرنامج التعليمي المقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمركزكم العامر.

علماً بان نتائج هذا البرنامج سوف تستخدم لأغراض العلمية فقط.

جزاكم الله خيرا

الباحثة

تنزيل صلاح الدين حسن



محلق رقم(2) خطاب المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدارسات العليا

كلية التربية/ قسم علم النفس

السيد الدكتور:.....المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته

وبعد

أضع بين يديكم البرنامج التربوي المقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذي أرغب في تطبيقه في رسالهلنيل درجه الدكتوراه في علم النفس، راجياً منكم بما لديكم من خبرة ودراية في هذا المجال التكرم بالاطلاع عليهم واجراء التعديلات اللازمه

ودمتم زخراً بفيض علمكم

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح .

2.توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري قبل وبعد تطبيق البرنامج التربوي المقترح .

3. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبارالبعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير النوع.

4. لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائيه في درجات الإختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا للعمر الزمني

5.لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغير المستوي التعليمي للأم.

6. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه في درجات الاختبار والبعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تعزي لمتغيرالمستوي التعليمي للأب**.**

7. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

8. لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأم.

9.لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

10.لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيه فى درجات الأختبار البعدي لمهارة الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصبابي بمحلية بحري تبعا لمهنة الأب.

الفئه المستهدفة: الأطفال ذوي صعوبات التعلم (6-10) سنة

المجتمع:مركز الصبابي بمحلية بحري .

العينة:20 طفل وطفله من الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أعداد :

تنزيل صلاح الدين حسن

إشراف:

أ.د رقية السيد الطيب العباس

محلق رقم(3)

أسماء المحكمين

الرقم	الأسم	الدرجة الوظيفية	التخصص	مكان العمل
1	علي فرح أحمد	بروفسير	إرشاد نفسي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2	اشرف محمد أحمد	أستاذ مشارك	صحة نفسية	جامعة النيلين
3	بخيته محمد زين	أستاذ مساعد	صحة نفسية	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	هيام السني أحمد الضوي	أستاذ مساعد	فسيولوجي	جامعة بحري
5	أسماء محمد مصطفي	أستاذ مساعد	صحة نفسية	جامعة بحري
6	هويدا الشيخ محمد	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة الزعيم الأزهري
7	ابتسام محجوب محمد	أستاذ مساعد	جنائي	جامعة بحري
8	الانور خضر عثمان	استاذ مساعد	لغة عربية	كلية شرق النيل
9	دينا عبيد إبراهيم	مدير مركز البلسم	قياس وصحة نفسية	مديرة مركز البسلم

محلق رقم(4)

المقياس التشخيصي صعوبات التعلم

القسم الاول:كيفية تحديد معلومات عن المفحوص:

اسم الطالب:.....

النوع: أنثى ( ) ذكر ( )

الصف:.....

الولاية:.....المحلية:.....المدرسة:.....

تاريخ الاختبار.....

اسم المختبر.....

تاريخ الميلاد:.....

العمر:.....

القسم الثاني: تسجيل وعرض الدرجات

سجل الدرجات:

الدرجة المعيارية	النسبة	الدرجات الخام	
–	–	–	المنطق
–	–	–	الحساب
–	–	–	الكتابة
–	–	–	القراءة
–	–	–	التحدث
–	–	–	الاستماع

الرسم البياني للدرجات

احتمالات الضعف الجوهرية للعملية	المنطق	الحساب	الكتابة	القراءة	التحدث	الاستماع	الدرجة المعيارية
غير محتمل	☐	☐	☐	☐	☐	☐	7.8.9
محتمل	☐	☐	☐	☐	☐	☐	6
اكيد محتمل	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1.2.3.4.5

القسم الثالث:النتائج التشخيصية:

1. لا يحتمل أن يكون لدي الطالب صعوبات تعلم: تعتمد نتائج التشخيص علي حقيقة انه اما ان كل درجات المقياس تقع اعلي من 6 او كل درجات المقياس تقع اقل من 6.

2. من المحتمل ان يكون لدي الطالب صعوبات تعلم: تعتمد نتائج التشخيص علي حقيقة انه يوجد بين درجات المقياس علي الاقل درجة واحدة اعلي من 6 ودرجة واحدة اقل من 6ايضاً .

3. مواضع صعوبات التعلم: (راجع كل التطبيقات):

الاستماع ( ) الكتابة ( )

التحدث ( ) الحساب ( )

القراءة ( ) المنطق ( )

4. من الممكن أن يكون لدى الطالب صعوبات تعلم: تعتمد نتائج التشخيص على حقيقة أن الرسم البياني ملتبس (لم يتم أي نتائج سابقة – أنظر مقياس صعوبات التشخيص لمزيد من التفاصيل).

القسم الرابع: التسجيل لمقياس الأداء

مقياس(1) الاستماع

اسم المختبر..... وظيفته.....

الضبط.....تاريخ اختيار المقياس.....

الأساس المنطقي: الاستماع هو القدرة على الإصغاء وفهم كلام الآخرين. يمكن أن تمثل صعوبات التعلم من ناحية الاستماع مشكلة للطفل، وذلك لأن المعلمين يقدمون كمية مقدرة من المعلومات للطلاب شفهياً ، ولأن الإدراك الصوتي يلعب دوراً مهماً في تعلم القراءة.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات الاستماع المذكورة؟

ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب سلوكاً لأنه ببساطة لا يستطيع ذلك. ضع دائرة حول (1). هذا مهم تحديداً عندما يستخدم المقياس مع الطلاب المعاقين عقلياً أو المشتبه باصابتهم.

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	لديه صعوبة تمييز بين الأصوات أثناء التحدث (التخاطب)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	يرتبك عند الاستماع لأسماء بسيطة (يسمع، قطة، يفكر ، كلياً)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	لا يعرف أن الجمل بصياغة مختلفة تعني نفس الشئ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	لا يفهم الجمل البسيطة والأسئلة المتحدث بها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	لا يفهم الأوامر المتحدث بها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	يطلب من المعلم إعادة التعليمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	لا يفهم حديث الآخرين بشكل تام (كامل)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	يجد صعوبة في فهم الكلمات الطويلة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	لا يدرك اللغة المنطوقة ولكنه يقرأ بلا صعوبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	يصعب عليه فهم الجمل إلا إذا ذكرت بصورة بطيئة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	لا يعرف الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بنفس الصوت	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	لا يعرف الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بأصوات مختلفة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	يجد صعوبة في معرفة أن هناك كلمتين تحتويان على أصوات وسطية مختلفة أو متشابهة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	يجد صعوبة في معرفة اللغة الضمنية (مثل المجازات)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	يجد صعوبة في تذكر الأوامر المتعددة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.										

مقياس (2) التحدث

اسم المختبر..... وظيفته.....

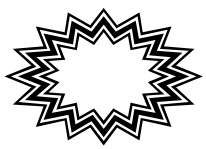
الضبط..... تاريخ اختبار المقياس.....

الأساس المنطقي: التحدث هو القدرة على التواصل شفهياً . عدم القدرة على بشكل كامل يعتبر تقييد (خطير) والذي من الممكن أن يعيق عمل الطالب في المدرسة.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات التحدث المذكورة؟ ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب أي سلوك لأنه ببساطة لا يستطيع ، ضع دائرة حول الرقم (1). هذا مهم عندما يكون المقياس مستخدما مع الطلاب المعاقين عقلياً أو المشتبة بهم.

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	ينطق الكلام ببطء أو تقطع	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	لا يستطيع تكرار الجمل التي تحتوي على أكثر من 5 كلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	يرتكب أخطاء نحوية لا تتناسب مع سنة أثناء الحديث	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	بطئ في إعادة الكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	يصعب عليه التحدث بتلقائية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	لديه مشكلة في صياغة المعلومات المقدمة شفهياً	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	يستخدم أسماء عديدة غير محددة (مثلاً : أشياء، أغراض)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	يستخدم تعابير قصيرة غير مكتملة (مثل: نعم عملت)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	يخطئ في تسلسل الأصوات في الكلمة (مثل يحوان لحيوان)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	لا يستطيع استعادة تسلسل الكلمات المتعارف (مثل هاتف)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	لا يستطيع النطق بالحروف المتمازجة المتعارف عليها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	لا يستطيع تكرار الكلمات والعبارات حرفياً	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	يستخدم جمل غير كاملة ومشتتة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	لديه صعوبة في إعطاء أوامر لفظية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	يستخدم الكلمات بشكل خاطئ (مثلك يطلب قلم حبر عندما يريد قلم رصاص)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.										



مقياس (3) القراءة

اسم المختبر..... وظيفته.....

الضبط..... تاريخ اختبار المقياس.....

الأساس المنطقي: التحدث هو القدرة على المعنى من المواد المطبوعة أو المكتوبة (مثل، فك الرمز المكتوب أو فك شفرة الرسالة المكتوبة).قد تكون نسبة صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة بسيطة، لأنه بعد الصف الثالث، تلعب الكتب دوراً مهماً في إمداد الطالب بالمعلومات.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات القراءة المذكورة؟ ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب سلوكاً لأنه ببساطة غير قادر على ذلك، ضع دائرة حول الرقم (1). هذا مهم عندما يستخدم المقياس مع الطلاب المعاقين عقلياً .

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	لديه ذاكرة ضعيفة في تذكر الأرقام والحروف	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	بطئ في القراءة الشفوية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	بطئ في القراءة الصامتة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	يبدل الكلمات المتشابهة في النطق أثناء القراءة بصوت عال	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	يغير في الكلمات القصيرة خاصة في القراءة الشفوية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	يعكس الحروف في القراءة الشفوية (دال بدل الباء)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	يخطئ أثناء القراءة بصوت عال في الكلمات غير المألوفة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	لديه نظرة محدودة للمصطلحات والكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	لا يستطيع الجهر بالكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	يخلط عند النطق بالكلمات التي تظهر متشابهة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	يهمل إعراب نهايات الكلام عند القراءة بصوت عال	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	لا يستطيع تجزئة الكلمة إلى مقاطع	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	لا يستطيع جمع مقطعينلتكوين كلمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	لا يستطيع استدعاء الكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9	8	7	6	5	4	3	2	1	لا يستطيع استرجاع ما قرأه من قبل	**15**
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.										

مقياس (4) الكتابة

اسم المختبر..... وظيفته.....

الضبط..... تاريخ اختبار المقياس.....

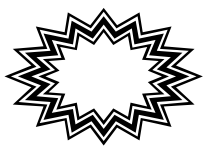
الأساس المنطقي: الكتابة هي طريقة معقدة للغاية للتعبير تتضمن التعبير (الإنشاء)، الإملاء، والخط باليد. وكونها قالب تعبيري للنظام الرمزي التصويري الذي يستخدم لإيصال الأفكار والأحاسيس.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات الكتابة المذكورة؟ ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب أي سلوك لأنه ببساطة ليس لديه القدرة على ذلك، ضع دائرة حول الرقم (1). هذا مهم عندما يستخدم المقياس مع الطلاب المعاقين عقلياً .

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	يكتب بشكل شاذ أو أخرق أو منحرف	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	يكتب ببطء	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	يخطئ في كتابة الكلمات الشاذة حسب صوتها اللغوي	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	يعكس الحروف	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	يكتب مقدار محدود من الكلمات (مقالات قصيرة)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	يستخدم كلمات قصيرة عديدة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	يسقط كتابة بعض الكلمات من الجمل	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	يحذف نهايات الكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	ضعيف في تهجئة الكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	يكتب الكلمات بشكل سئ جدا بحيث لا تفهم	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	يحذف بعض الحروف عند الكتابة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	يضع حروف غير ضرورية عند كتابة الكلمات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	يكتب كلمات بحروف صحيحة ولكن بترتيب خطأ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	يكتب الجمل بشكل مبعثر	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9 8 7 6 5 4 3 2 1	لا يستطيع كتابة كلمات معقدة (يكتب كلمات قصيرة وسهلة)	**15**
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.		



مقياس (5) الرياضيات

اسم المختبر..... وظيفته.....

الضبط..... تاريخ اختبار المقياس.....

الأساس المنطقي: الرياضيات هي القدرة على الحساب والإحصاء واستخدام تلك المهارات للتفكير وحل المشاكل الكمية. لأن الرياضيات موجودة في كثير من الأمور في حياتنا اليومية، فالطلاب الذين لديهم صعوبات حسابية يعانون ليس فقط في الفصل، ولكن أيضاً يكون لديهم صعوبات في عمل حسابات كمية في الحياة الواقعية.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات الرياضيات المذكورة؟ ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب أي سلوك لأنه ببساطة غير قادر، ضع دائرة حول الرقم (1). هذا مهم عندما يستخدم المقياس مع الطلاب المعاقين عقلياً .

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	يفشل في قراءة القيمة الصحيحة للأعداد المركبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	لا يتذكر رموز أو كلمات الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	يضع الأرقام في خانات غير صحيحة في الضرب والقسمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	يضع الأعداد المركبة في غير مكانها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	يقوم (بإعادة تصنيف أو إعادة تسمية) الأخطاء	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	يتجاهل الأعداد العشرية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	يتوصل إلى إجابات غير منطقية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	غير قادر على عمل حسابات بسيطة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	يقوم بالعدّ باستخدام الأصابع	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	لا يستطيع التحقق من الأجوبة ويستقر على الجواب الأول	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	يحسب بطريقة سيئة عندما يكون ترتيب الأرقام معطّل	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	يأخذ وقت طويل لإكمال العمليات الحسابية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	يجد صعوبة في حل المشاكل الحسابية	1	2	3	4	5	6	7	8	9

14	يجد صعوبة في لغة الحساب	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
15	لديه صعوبة مع مشاكل الكلمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.												

مقياس (6) المنطق

اسم المختبر..... وظيفته.....

الضبط..... تاريخ اختبار المقياس.....

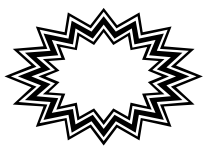
الأساس المنطقي: في مقياس صعوبات التعلم يعتبر المطق مثل التفكير، مرجع لجوانب القدرة الوظيفية التنفيذية، واستراتيجيات حل المشكلات، والقدرات المعرفية الانتظامية الشخصية. وليش ضرورياً أن يعادل محتوة معظم اختبارات الذكاء.

التعليمات: برأيك كم مرة يظهر الشخص الذي تم اختباره سلوكيات المنطق المذكورة؟ ضع دائرة حول الرقم المناسب.

ملاحظة: عندما لا يظهر الطالب أي سلوك لأنه ببساطة لديه القدرة على ذلك، ضع دائرة حول الرقم (1). هذا مهم عندما يستخدم المقياس مع الطلاب الذين قد يشتبه إصابتهم بإعاقة عقلية .

البند	العبارة	غالبا			أحيانا			نادرا		
1	ليس لديه قدرة على الانتقال بسهولة بين فكرة وأخرى	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	يغير الوجهة من الموضوع الأساسي إلى تفاصيل غير مهمة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	يعاني من صعوبة في تعديل التغييرات في المضمون	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	يأخذ وقتا طويلا في حل مشاكل بسيطة متعلقة به	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	تفكيره غير مترابط ويختلق خلافات ومناقشات غير منطقية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	لديه صعوبة في تعلم المفاهيم	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	لديه صعوبة في التنظيم، والتصنيف، والتنسيق	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	لديه مشاكل في جعل الأفكار قانونية أو شرعية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	يعمم في الصعوبات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	لا يرى (لا يلاحظ) العلاقة بين السبب والمؤثر	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	لديه قدرة قصيرة المدى على الاحتفاظ بوقائع الأمور	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	يستخدم حلول للمشاكل واستراتيجيات للتعلم غير ناضجة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	لا يستطيع توليد أفكار عمقية ومناسبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	لا يمكنه تنظيم الأفكار ووضع خطة عمل متماسكة	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9	8	7	6	5	4	3	2	1	يتوصل إلى نتائج مبكرة (سابقة لأوانها)	**15**
المجموع الفرعي للإستماع: ( ) درجة.										

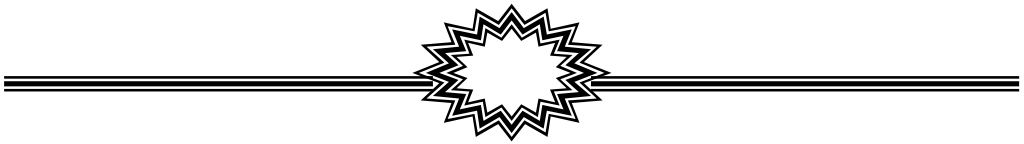


جدول رقم (23) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد الاستماع

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	28-15	42-29	52-43	62-53	76-63	86-77	97-87	114-98	124-115
9	17-30	43-31	53-44	64-54	77-65	88-78	99-89	112-100	125-113
10	35-19	45-33	55-46	65-56	79-66	89-80	100-90	113-101	127-114
11	35-22	47-36	58-48	68-59	82-69	93-83	104-94	116-105	130-117
12	37-21	49-38	59-50	70-60	83-71	94-84	105-95	118-106	131-119
13	38-25	50-39	61-51	71-62	84-72	97-85	107-98	119-108	133-120
14	42-28	53-43	64-54	74-65	88-75	99-89	110-100	122-111	135-123
15	43-29	55-44	65-56	76-66	89-77	100-90	112-101	124-113	135-125
16	45-31	56-46	67-57	77-68	91-78	102-92	113-103	125-114	135-126
17	47-37	59-48	70-60	80-71	94-81	105-95	116-106	128-117	135-129
18	49-36	61-50	71-62	82-72	96-83	107-97	118-108	130-119	135-131

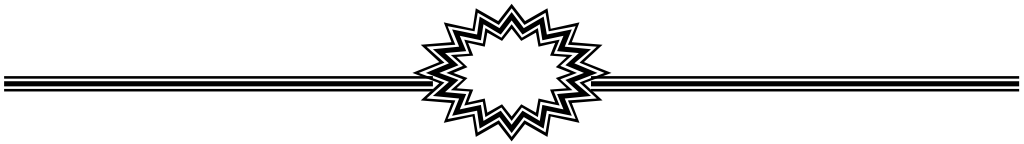
جدول رقم (24) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد التحدث

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	19-15	32-20	45-33	56-46	70-57	80-71	91-81	104-92	120-105
9	23-17	35-24	48-36	59-49	73-60	83-74	9-84	107-96	123-108
10	24-19	37-25	49-38	60-50	74-61	85-75	96-86	109-97	124-110
11	28-22	41-29	52-42	64-53	77-65	88-78	99-89	112-100	127-113
12	29-16	43-30	54-44	65-55	79-66	90-80	101-91	114-102	129-115
13	32-19	46-33	57-47	71-58	82-72	93-83	104-94	118-105	132-119
14	35-22	49-36	60-50	71-61	85-72	96-86	107-97	121-108	135-122
15	39-25	52-40	64-53	74-65	88-75	99-89	110-100	124-111	135-125
16	41-27	54-42	65-55	76-66	90-77	101-91	112-102	126-113	135-127
17	45-30	57-46	68-58	79-69	93-80	104-94	116-105	129-117	135-130
18	46-31	59-47	70-60	80-71	95-81	105-96	118-106	130-119	135-131



جدول رقم (25) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد القراءة

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	16-15	20-17	31-21	42-32	57-43	68-58	79-69	93-80	108-94
9	16-15	20-17	32-21	43-33	59-44	69-60	80-70	95-81	109-96
10	24-19	37-25	49-38	60-50	74-61	85-75	96-86	109-97	124-110
11	28-22	41-29	52-42	64-53	77-65	88-78	99-89	112-100	127-113
12	29-16	43-30	54-44	65-55	79-66	90-80	101-91	114-102	129-115
13	32-19	46-33	57-47	71-58	82-72	93-83	104-94	118-105	132-119
14	35-22	49-36	60-50	71-61	85-72	96-86	107-97	121-108	135-122
15	39-25	52-40	64-53	74-65	88-75	99-89	110-100	124-111	135-125
16	41-27	54-42	65-55	76-66	90-77	101-91	112-102	126-113	135-127
17	45-30	57-46	68-58	79-69	93-80	104-94	116-105	129-117	135-130
18	46-31	59-47	70-60	80-71	95-81	105-96	118-106	130-119	

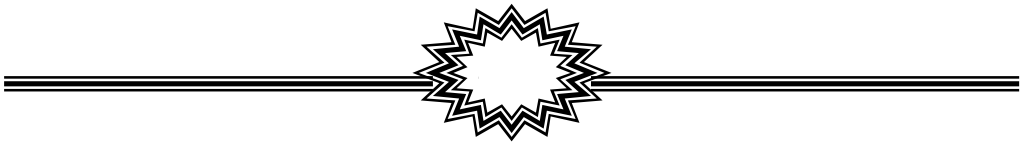


جدول رقم (26) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد الكتابة

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	15-0	20-16	31-21	43-32	57-44	67-58	78-68	92-79	106-93
9	15-	21-16	33-22	45-34	58-46	69-59	80-70	93-81	107-94
10	16-	25-17	36-26	48-37	61-49	72-62	83-73	96-84	110-97
11	15-	28-16	40-29	51-41	64-52	75-65	87-76	99-88	114-100
12	20-15	33-21	45-34	55-46	69-56	80-70	92-81	102-93	119-103
13	20-15	33-21	45-34	55-46	69-56	80-70	92-81	104-93	119-105
14	23-17	36-24	48-37	58-49	72-59	83-73	95-84	107-96	121-108
15	26-21	40-27	51-41	61-52	75-62	87-76	97-88	110-98	124-111
16	30-15	43-31	54-44	64-55	78-65	90-79	101-91	114-102	128-115
17	31-17	45-32	55-46	66-56	80-67	92-81	102-93	115-103	129-116
18	35-21	48-36	58-49	69-59	83-70	95-84	106-96	119-107	133-120

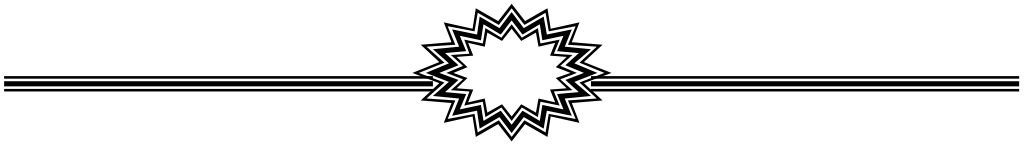
جدول رقم (27) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد الحساب

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	17-15	21-18	31-22	43-32	56-44	67-57	77-68	90-78	104-91
9	17-15	22-18	33-23	45-34	58-46	68-59	79-69	92-80	106-93
10	17-15	25-19	36-26	48-37	61-49	71-62	82-72	95-83	109-96
11	17-15	26-18	38-27	49-39	62-50	73-63	83-74	96-84	111-97
12	17-15	28-18	40-29	50-41	64-51	74-65	85-75	98-86	112-99
13	20-15	31-21	43-32	53-44	67-54	77-68	88-78	101-89	110-102
14	22-17	33-23	45-34	55-46	68-56	79-69	90-80	102-91	117-103
15	22-18	35-23	46-36	56-47	70-57	80-71	92-81	104-93	119-105
16	25-20	38-26	49-39	59-50	73-60	83-74	95-84	107-96	122-108
17	26-22	40-27	50-41	61-51	74-62	85-75	96-86	109-97	123-110
18	28-22	41-29	52-42	53-62	76-63	87-77	98-88	111-99	125-112



جدول رقم (28) يوضح المعايير العامة لمقياس صعوبات التعلم التشخيصي في بعد المنطق

الأعمار	الميئين								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	15-11	24-16	31-25	39-32	50-40	60-51	70-61	82-71	93-83
9	16-11	25-17	32-26	40-33	51-41	61-52	71-62	83-72	96-84
10	18-11	26-19	34-27	41-35	53-42	63-54	73-64	85-74	97-86
11	19-11	28-20	36-29	43-37	55-44	65-56	76-66	87-77	100-88
12	20-17	29-21	37-30	44-38	57-45	67-58	77-68	89-78	102-90
13	22-18	30-23	38-31	46-39	58-47	68-59	79-69	90-80	103-91
14	23-19	31-24	39-32	47-40	60-48	70-61	80-71	91-81	105-92
15	24-20	32-25	40-33	48-41	61-49	71-62	82-72	93-83	106-94
16	25-15	34-26	41-35	50-42	63-51	73-64	83-74	94-84	108-95
17	26-17	35-27	42-36	51-43	64-52	74-65	85-75	96-86	109-97
18	27-18	36-28	43-37	53-44	65-54	76-66	86-77	97-87	111-98



محلق رقم (5) امتحان معياري القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم

محلق رقم (6) البرنامج االتربوي المقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم