جـــامعة دمشـــــق
كـــلية الـــتربيـــة
قسم التربية الخـاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالب

مأمون منصور خنيفس

إشراف الدكتورة

رجـــاء عـــواد

المدرسة في قسم التربية الخاصة

للعام الدراسي 2014– 2015
1435– 1436

كلمة شكر وتقدير

إنَّ الحمد لله نحمده، ونستعين به ، ونستغفره ، الذي أغاثني بفضله وتوفيقه على إتمام هذه الدّراسة .

ولا يسعني في نهاية هذا العمل إلاّ التّقدم بخالص الشّكر والامتنان والعرفان بالمعروف إلى أستاذتي الفاضلة الدّكتورة مرجاء عوّاد لتفضلها بالإشراف على هذه الدّراسة ، والتي تعلّمت منها الكثير ، فقد كانت خير معينٍ لي في إنجاز هذه الدّراسة لما قدّمته لي من توجيه في كل مراحل الدّراسة ، من تصويب لمسار الدّراسة وتقديم النّصائح العلمية المفيدة والقيمة .

كما أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة العلمية و المكونة من الأستاذة الدكتورة مها زحلوق أحد أبرز أعلام ورموز التربية الخاصة في سورية، والعالم العربي، كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان للدكتور آذار عبد اللطيف القمر المنير الساطع في التربية الخاصة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وعلى الوقت و الجهد الذين بذلوهما في تقييمها وتنقيحها .

كما أتقدّم بالشّكر والتّقدير أعضاء هيئة التّدريس بكلية التّربية عامةً ، وأعضاء هيئة التّدريس بقسم التّربية الخاصة خصوصاً ، لما قدّموه لي من مشورة ودعم في أثناء فترة إجراء الدّراسة ، وكذلك زملائي في الدّراسة والذي قاموا بدعمي ومساعدتي . وكذلك أتقدّم بخالص الشّكر والتّقدير إلى أستاذي الفاضل الدّكتور مروان الأحمد والذي كان بحق خير معين لي في إنجاز الدّراسة من خلال نصائحه ومتابعته وتشجيعه . وكذلك أستاذي الفاضل الدّكتور محمد حسن عماد الذي كان له الفضل الكبير في إنجاز الدّراسة من خلال نصائحه وإرشاداته .

كما أتقدم بالشّكر و التّقدير إلى أولئك الجنود المجهولين معلّمي المرحلة الابتدائية والذين كانوا مثالاً طيباً على التّعاون و الإخلاص في المساعدة وكذلك إلى مديريّة التّربية في القنيطرة و مدراء المدارس لما قدّموه لي من تسهيلات ساهمت في نجاح العمل .

وأخيراً وليس أخراً إلى أغلى ما في الوجود على قلبي ، واللذين أتمنى أن يبقى رضاهما عليَّ دائماً والدي ووالدتي، وإلى أسرتي الغالية التي وقفت معي و ساندتني لإنجاز العمل وأصدقائي وكل من وقف بجانبي وشدَّ من أزري .

والحمد لله أولاً وآخراً على كل حال، وأفضل الصّلاة و التّسليم على سيدنا محمد خاتم المرسلين .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
الفصل الأول: التعريف بالدراسة	**1- 14**
مقدمة	**2**
1- مشكلة الدراسة	**4**
2- أهمية الدراسة	**5**
3- أهداف الدراسة	**6**
4- فرضيات الدراسة	**6**
5- منهج الدراسة	**6**
6- متغيرات الدراسة	**6**
7- عينة الدراسة	**7**
8- أدوات الدراسة	**7**
9- حدود الدراسة	**7**
10- مصطلحات الدراسة	**8**
الفصل الثاني: الجانب النظري	**10 - 36**
المحور الأول: صعوبات التعلم في الكتابة	**11**
1- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها	**11**
2- تصنيف صعوبات التعلم	**14**
3- مفهوم صعوبات تعلم الكتابة	**19**
4- مظاهر صعوبات الكتابة	**19**
5- العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم الكتابة	**22**
أ- مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب	**22**
ب- العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته	**23**
ج- مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية	**24**
6- مهارات الكتابة	**24**
أ. مهارات الكتابة الأولية	**25**
ب. المهارات الكتابية	**26**
ج. مهارات التهجئة	**26**

د. مهارات التعبير الكتابي	**27**
7- أسس تعليم الكتابة في مراحل التعليم العام	**28**
8- الشروط الواجب مراعاتها لتهيئة الأطفال وإعدادهم للكتابة	**29**
المحور الثاني: استراتيجيات تحسين مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم	**30**
أ. استراتيجية الحواس المتعددة	**31**
ب. استراتيجية الربط الحسي	**33**
ج.استراتيجية التصور البصري	**34**
د. استراتيجية النمذجة	**34**
ك. استراتيجية الترديد اللفظي	**35**
و. الواجبات المنزلية	**36**
الفصل الثالث الدراسات السابقة	**37-53**
أولاً- الدراسات العربية	**38**
ثانياً- الدراسات الأجنبية	**45**
أ. ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة	**51**
ب. نقاط التشابه بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة	**52**
ج. اختلفت عن الدراسات السابقة بعدد من النقاط	**52**
د. ما أفاد منه الباحث من الدراسات السابقة	**53**
الفصل الرابع منهج الدراسة	**54-79**
أولاً . منهج الدراسة	**55**
ثانياً. مجتمع الدراسة	**55**
ثالثاً. عينة الدراسة	**56**
رابعاً. أدوات الدراسة	**59**
1. اختبار الكتابة (إعداد الباحث)	**59**
2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين عزيزة رحمة,2004)	**66**
3. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة(الزيات,2008)	**68**
4. البرنامج التدريبي(إعداد الباحث)	**69**
خامساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة	**79**
الفصل الخامس نتائج الدراسة (عرضها وتفسيرها)	**80**

.اختبار الفرضية الأولى وتفسيرها	**81**
.اختبار الفرضية الثانية وتفسيرها	**83**
.اختبار الفرضية الثالثة وتفسيرها	**86**
.اختبار الفرضية الرابعة وتفسيرها	**87**
ثانياً. مقترحات الدراسة	**89**
ثالثاً. ملخص الدراسة باللغة العربية	**90**
رابعاً. مراجع الدراسة	**100 - 93**
1. المراجع العربية	**94**
2. المراجع الأجنبية	**99**
. ملاحق الدراسة	**210-102**
. ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	**211**

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضّح أعداد التلاميذ وتوزيعهم على المدارس.	56
2	يوضّح المدارس وحجم العينة في محافظة القنيطرة.	58
3	يوضّح حجم العينة النهائية (صعوبات التعلم في الكتابة، التجريبية والضابطة).	58
4	يبيّن الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على اختبار الكتابة ودرجة الذكاء والعمر باستخدام معادلة مان ويتني(Man Whiteney).	59
5	تعديل السادة المحكمين لمفردات اختبار الكتابة.	63
6	يوضّح معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لاختبار الكتابة.	64
7	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الكتابة.	64
8	يبيّن الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة مان ويتني(Man Whiteney).	81
9	يبيّن الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon).	83
10	يبيّن الفرق في أداء المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon).	86
11	يبيّن الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon).	88

فهرس الملاحق

م	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبار تحديد مستوى التلاميذ بصفوف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة في الكتابة.	**104**
2	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة إعداد(فتحي الزيات,2008).	**108**
3	اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).	**112**
4	البرنامج التدريبي القائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة.	**118**
5	كتاب تسهيل المهمة من قبل مديرية التربية في القنيطرة	**211**

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

- مقدمة:

يعد ميدان صعوبات التعلم من أهم ميادين التربية الخاصة التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين وذلك نتيجة الاهتمام المتزايد من قبل الأهل والمربين بمشكلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، والذين يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية بالرغم من أنهم لا يعانون من إعاقة ظاهرة (كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية)، ويبدون أسوياء من حيث قدراتهم العقلية، إلا أنهم يعانون من صعوبات مختلفة منها نمائية (كاضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة) أو أكاديمية (كصعوبات القراءة والكتابة والحساب). (زحلوق وآخرون، 2005، ص275).

ومن بين أنواع صعوبات التعلم التي بدأت تأخذ اهتماماً متزايداً, صعوبات التعلم في الكتابة, وتنبع أهمية دراسة هذه الصعوبة ووضع البرامج العلاجية لها من أهمية موضوع الكتابة بحد ذاته,وتعد صعوبات الكتابة أحد أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية التي قد يعاني منها تلاميذ المدرسة في التعليم الأساسي، نظراً للأهمية القصوى للكتابة في العملية التعليمية، حيث أنها تعتبر عنصراً مهماً من عناصر الفكر والثقافة ووسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد بعضهم مع بعض، والتي يتمكن الفرد من خلالها أن يعبر عن أفكاره, كان من الضروري أن يتعرض الباحثون لدراسة مشكلات الكتابة وأخطاء التلاميذ فيها، وتقديم برامج التدخل العلاجي الملائمة للتغلب عليها، ولذا فقد حظيت صعوبات الكتابة بالعديد من الدراسات والأبحاث والكتابات على المستويين النظري والتطبيقي.(عواد، 2000، ص158).

وكل تلميذ ذي صعوبة في التعلم هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، فبعضهم تظهر الصعوبات لديهم في المجالات النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، اللغة، التفكير)، وبعضهم الآخر تظهر لديهم الصعوبة في المجالات الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)، وبعضهم في المجالات الاجتماعية (العلاقات مع الآخرين، مفهوم الذات)، ويُلاحظ من مراجعة الأدب المتصل بصعوبات التعلم أن المظاهر والصعوبات الأكاديمية والنمائية تتداخل وتتأثر ببعضها بعضاً، فضعف الانتباه مثلاً يؤثر على التلميذ ويحدّ من قدرته على التعلم الأكاديمي.(القمش، 2008، ص168).

وتندرج صعوبات الكتابة تحت أنماط الصعوبات التي تشملها التربية الخاصة، والمحكومة بالقانون الفيدرالي المحدد لخدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية رقم (34-1747) والقانون(340- 1749) وهذه القوانين تضمن أن تقدم لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة كافة خدمات التربية الخاصة، وبرامج التأهيل والرعاية والتوظيف والاستخدام.

وتوجد صعوبات الكتابة لدى (10%)على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى (25%) بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي.

وصعوبات الكتابة تعد مشكلة كبرى للتلاميذ، وخاصة مع انتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة الابتدائية، أو المرحلة الثانوية، وربما خلال المرحلة الجامعية، لأنها تشكل عائقاً هاماً وذا دلالة للـــتعلم، في حين تمثل الكفاءة فيها أساساً قوياً يساعد على التعلم الكفء.(الزيات، 2002، ص509).

ويشير الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة بأنه الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه. (الروسان، 1998، ص224).

وتذكر جونز (Jones, 1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابـــة هـــم الـــذين تظهـــر لـــديهم الخصائص التالية:

- الكتابة غير المقروءة بشكل عام، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.
- الحروف والكلمات غير المكتملة.
- التنظيم غير المناسب للهوامش والسّطور.
- المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.
- القبض على القلم بطريقة غير عادية.
- التحدث إلى النفس أثناء الكتابة.
- عملية الكتابة بطيئة.
- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية. (jones,1998,p302).

ونظراً لأهمية صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص فقد تضافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة لهذه الفئة من خلال ابتكار الاستراتيجيات والأساليب التعليمية والتعلمية، فقد أصبحت الأبحاث الحديثة تجنح نحو تعليم ذوي صعوبات التعلم المهارات التي تمكنهم من استيعاب المفاهيم وإتقان المادة الدراسية المناسبة لمجموعتهم العمرية والتفكير بمنهج أوسع بشكل يدعم التفكير ويسهّل التعلم ويحسّن التحصيل، وقد تعددت الاستراتيجيات والأساليب العلاجية ومنها استراتيجية الحواس المتعددة التي تقوم على أساس أن يستخدم التلميذ أكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم، فعلى سبيل المثال كتابة الحرف يمكن أن يستخدم التلميذ حاسة البصر وحاسة السمع، وكذلك حاسة اللمس أثناء تحريك وكتابة الكلمة وهذا من شأنه أن يثبت المعلومة ويساعد في طريقة معالجة المعلومات أكثر من الطرق التقليدية التي تقتصر على حاسة النظر بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وهذا ما أكدته "فرناند" عندما أشارت إلى استخدام التلاميذ مدخل الحواس المتعددة في عملية القراءة والكتابة،

حيث يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة، فالتلميذ يتتبع الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.(علي، 2005، ص66).

1) مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات الكتابة من أبرز المشكلات التي يعاني التلاميذ منها، وتؤثر على تحصيلهم الدراسي وتنعكس آثارها على بقية المواد حيث أنّ الافتقار للثروة اللغوية وطرائق وقواعد الكتابة يؤدي لظهور مشكلات وضعف في القدرات العقلية، إلا أنّ هذا النوع من الصعوبات يظهر في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وعدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.(طنطاوي، 2003، ص 22).

وهناك إحصائيات عديدة تدل على انتشار هذه الظاهرة عالمياً وعربياً، ففي الولايات المتحدة الأمريكية هناك (10) ملايين طفل يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، أما في مصر فقد كانت في عام (1988) 28,4%, وفي عام 1993 كانت نسبتهم 13,4% مما يتضح خطورة هذه المشكلة. (اللبودي، 2004، ص139).

وقد أشار كل من هوي وجريج (Hoy&Greeg،1994) إلى أن 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,P217).

كما أشار كل من هاريس وسيلفر (Harrris&Silver,1995,p5) إلى أنّ صعوبات تعلم الكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي؛ مما يستلزم ضرورة الدراسة لعلاج تلك الصعوبات للتخفيف من حدتها، وتخليص التلاميذ قدر الإمكان من الصعوبات الانفعالية المصاحبة لها(Harrris&Silver,1995,p5).

هذا وقد تعددت البرامج التي قدمت للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، منها برنامج متكامل لإكساب مهارات التهجئة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ كما جاء في دراسة(خلف، 2005). ودراسة (طلافحة، 2010) التي استخدمت برنامج تعليمي باستخدام الوسائط

المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.ودراسة باهر(Baher, 2000) التي استخدمت برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي لكتابة القصص على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، وتبعاً للأهمية التي تتمتع بها طريقة الحواس المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وأهمية هذه المرحلة العمرية في المدرسة في تنمية الحواس، توجه البحث الحالي إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على طريقة الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة."

ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

2) أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

– أهمية استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة.

– قلة الدراسات العربية التي تناولت هذه الاستراتيجية.

– قلة البرامج العلاجية التي تعالج جوانب الضعف في الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة.

– تناول الدراسة صعوبة من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حياتهم المدرسية وهي صعوبة الكتابة إذ تعتمد عليها عملية التعلم في جميع المواد.

– الإسهام في الدعوة إلى زيادة الاهتمام بقيمة تعليم الكتابة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

– أهمية عينة الدراسة والتي تناولت فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة هي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة الذين تم اختيارهم بسبب حاجتهم الماسة في هذه المرحلة العمرية إلى تحسين مهاراتهم الكتابية، من أجل تجاوز المشكلات الدراسية من ناحية وتقبل صعوبات التعلم لديهم من ناحية ثانية، كما تزداد أهمية هذه الدراسة وغيرها من الدراسات المماثلة في ظل حاجة المراكز والمؤسسات المعنية

بالصعوبات الكتابية والمدارس إلى برامج تدريبية بما يتماشى مع الخصائص النمائية لهؤلاء التلاميذ في مثل هذه المرحلة العمرية الهامة.

3) أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تصميم برنامج تدريبي لتعليم مهارات الكتابة استناداً إلى طريقة الحواس المتعددة لتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم .

– الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم.

– الوصول إلى عدد من المقترحات في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.

4) فرضيات الدراسة:

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء درجات العينة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على اختبار الكتابة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء متوسط درجات العينة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء متوسط درجات العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار الكتابة.

5) منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، الذي يعد من أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، نظراً للحاجة إلى تحسين مهارات الكتابة.

1 ــ المتغير المستقل: **(Independent variable):**

ــ البرنامج التدريبي (إعداد الباحث).

2 ــ المتغير التابع: **(Dependent variable).**

ــ مهارات الكتابة.

6) عينة الدراسة: تم تطبيق مجموعة من المقاييس على المجتمع الأصلي للعينة المتمثل بتلاميذ الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس القنيطرة، وبلغ عدد أفراد العينة (20) تلميذاً وتلميذةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وتتألف من (10) تلاميذ، والمجموعة الضابطة تتكون من (10) تلاميذ، وتم اختيارهم من منطقة خان أرنبة في محافظة القنيطرة من ثلاث مدارس (مدرستي عوض السيد وعلي الدباك) في تجمع واحد في مدرسة مؤلفة من بناءين، ومدرسة عبدالله الأطرش.

7) أدوات الدراسة: وتتمثل في أدوات وصفية سيكومترية وأدوات علاجية نوردها فيما يلي:

أولاً: الأدوات السيكومترية:

اختبار الكتابة(إعداد الباحث): تم إعداد الاختبار بعد العودة إلى الأدبيات الخاصة بمهارة الكتابة المتمثلة بالتهجئة والاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت صعوبات الكتابة، ثم العمل على بناء الاختبار بحيث يلائم عينة الدراسة وأهدافها ويحقق فروضها.

الأدوات العلاجية: وتتمثل في:

البرنامج التدريبي: ويتمثل في مجموعة الطرائق والاستراتيجيات والأنشطة التي تهدف إلى تحسين مهارات الكتابة لتلاميذ الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك في ضوء استراتيجية الحواس المتعددة.

8) حدود الدراسة:

1- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي(2012-2013).

2- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في ثلاث مدارس من مدارس محافظة القنيطرة (الحلقة الأولى تعليم أساسي).

3- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على تلاميذ الصف الثالث مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الكتابة؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم اختيارهما من تلاميذ الصف الثالث

الأساسي في مدارس(عوض السيد، علي الدباك، عبدالله الأطرش)، وتقع تلك المدارس في منطقة خـــان أرنبة التابعة لمحافظة القنيطرة.

4- **الحدود العلمية:** وهي التأكد من أثر البرنامج المعد في تحسين مهارات الكتابة لـــدى تلاميـــذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة.

9) مصطلحات الدراسة:

الفاعلية Effectiveness: "وهي مدى النجاح في تحقيق الأهداف أي مدى الإتقان وهو هدف أساسي من أهداف مدخل النظم" (القلا وناصر، 1990، ص213).

ويعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها: الأثر الناجم للبرنامج في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميـــذ الصـــف الثالث الأساسي، والذي يتم قياسه بالفرق الناتج بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة استناداً إلى طريقة الحواس المتعددة في تعليم مهارات الكتابة.

البرنامج التدريبي The training program: هو مجموعة خطوات وإجراءات مخططة ومحددة، تتضمن أهدافاً وخبرات ووسائل تقوم، وتتعلق بالأداء بهدف رفع مستوى أدائه إلى الدرجة المقبولة. (محمد، 2007، ص5).

وقد عرَّف الباحث البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مجموعة مـــن الممارســـات العمليـــة والأنشـــطة التعليمية المصممة من قبل الباحث والتي تهدف إلى تنمية المهارات الكتابية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة وفق استراتيجية الحواس المتعددة.

استراتيجية الحواس المتعددة: ويقصد بهذه الاستراتيجية تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم وتذكر الكلمات أو الحروف، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات والحروف البصرية، والذين لم تنفع معهم أياً من الأساليب، باستخدام الحواس (حاسة البصر وحاسة السمع وحاسة الحركـــة وحاسة اللمس).

وتعرّف إجرائياً بأنها: قدرة التلميذ على استخدام حواسه المختلفة في عمليات التدريب، لحل مشـــاكله التعليمية، وذلك بالاعتماد على عدة حواس كالسمع والبصر واللمس بمساعدة الوسائل التعليمية المعروضة عليه.

صعوبات التعلم في الكتابة: وتشمل صعوبات تعلم الكتابة كلاً من صعوبات التعبير الكتابي Written Expression، وصعوبات التهجئة Spelling، وصعوبات الكتابة اليدوية Hand Writing.

حيث أنها تتجلى في أشكال عدّة، أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وعدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.

(طنطاوي، 2003، ص22).

وتُعرّف صعوبات الكتابة إجرائياً بأنها: ما يتم تشخيصه لدى التلميذ على أنه صعوبة تعلم في الكتابة بحصول التلميذ على درجة تقابل الميئين (50) فما فوق على اختبار الذكاء لرافن للمصفوفات المتتابعة، وباستخدام بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات الكتابة (إعداد فتحي الزيات)، وتبلغ درجته على اختبار الكتابة المعد من قبل الباحث (4) درجات أو أقل، ويكون التلميذ في الصف الثالث الأساسي.

الفصل الثاني
الجانب النظري

صعوبات التعلم في الكتابة

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها:

تمثلت بدايات ظهور صعوبات التعلم في إسهامات أخصائيي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية, وتبعهم في ذلك علماء النفس ــ العصبي, ومن ثم أخصائيي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة.

(كيرك وكالفنت، 1988، ص40)

ولكن الفضل يرجع إلى صموئيل كيرك (Kirk,1963) في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد, والذي قام بطرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في نيسان عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية, وطرح هذا المصطلح كمصطلح بديل وشامل للعديد من المصطلحات التي رأى كيرك أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية, والتي شاعت من قبل, وذلك لوصف حالة الأطفال عاديي الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية حاسية أو بدنية أو بيئية, لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم, ويفشلون في أداء المهام الأكاديمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم كتعلم الكلام أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية, أو يكون مستوى إنجازهم ضعيفاً على الرغم مما لديهم من استعدادات عقلية متوسطة وربما عالية.

(القريطي، 2005، ص409).

وقد انعكس التعدد في روافد مجال صعوبات التعلم على تبني كل من المنظمات الحكومية وغير الحكومية وعلماء النفس والتربويون تعريفات ومنطلقات متباينة, يؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينة, مما أدى إلى تعقد بنية المجال أو أساليب البحث فيه والتصميمات المنهجية المستخدمة, وضعف اتساق نتائج البحوث ومن ثم عدم قابليتها للتعميم,(الزيات، 1998، ص103), ولعل من بين أهم التعريفات:

تعريف كيرك (Kirk,1963):الأطفال ذوو صعوبات التعلم: هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم أو استعمال اللغة, التكلم أو الكتابة, أو أي صعوبة قد تعبر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع (الإصغاء) أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة, أو في إجراء الحساب الرياضي, ويتضمن هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية نتيجةً لإصابة دماغية, والخلل الوظيفي الدماغي البسيط وعسر القراءة, والحبسة النمائية, وهذا المصطلح لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية, أو سمعية, أو نتيجة التأخر العقلي, أو اضطرابات انفعالية, أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي.

.(In Wedl ,2005,p3l)

أما **التعريف** الذي تستخدمه غالبية الولايات الأمريكية فهو يقوم في الأساس على ذلك التعريف الـــذي تحدده الحكومة الفيدرالية, وكان قد حدد لأول مرة في عام1977, ثم تعرض لحدوث بعـــض التغييـــرات الطفيفة, وصدر من جديد في عام 1997 ضمن التعديلات التي طرأت على قانون تعلـــيم الأفـــراد ذوي الاحتياجات الخاصة (**IDEA 1997**)لينص على أن مفهوم صعوبات التعلم يعني:

ـــ **من الناحية العامة:** وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات الســـيكولوجية الأساســـية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواءً المكتوبة أو المنطوقة, وهو الاضطراب الذي يظهر في شـــكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة, أو الهجـــاء, أو إجـــراء العمليات الحسابية المختلفة.

ـــ **الاضطرابات المتضمنة:** يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صـــعوبات الإدراك وإصـــابات الدماغ, واختلال الأداء الوظيفي الدماغي وعسر القراءة, والحبسة الكلامية.

ـــ **الاضطرابات غير المتضمنة:** لا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساســـها نتيجة لإعاقة بصرية, أو سمعية, أو حركية, أو تخلف عقلي, أو اضطراب انفعالي, أو أي قصور بيئي أو ثقافي, أو اقتصادي يعاني الطفل منه.(IDEA,1997, p 13).

ولكن أوفيرتون (Overton, 2009) يشير إلى أن القانون الفيدرالي الأمريكي لم يتضمن أي إشارة صريحة تساعد على تشخيص صعوبات التعلم, وأن ما ذكره هو توصيف لمظاهر صعوبات التعلم, وبقي الأمر كذلك حتى عام (2004), حيث قدّم قانون الولايات المتحدة إشارات واضحة لتشخيص صعوبات التعلم, يشير فيه إلى أن هذه الصعوبات تظهر عند الأطفال عندما يكون هناك تفاوت بين قدراتهم المعرفية وإنجازهم الدراسي, وحددت المجالات التي من الممكن أن تظهر فيها الصعوبة في المناطق التالية: التعبير اللفظي, الوعي السمعي, التعبير الكتابي, مهارات القراءة الأساسية, الوعي القرائي، الحساب الرياضي والتفكير الرياضي. (Overton, 2009,p58-59).

في حين يعرف مجدي عبد الكريم حبيب التـــلاميذ ذوي صعوبات التعلم: "أنهم مجموعة من التلاميـــذ في الفصل الدراسي يُظهرون انخفاضًا واضحًا في التحصيل الدراسي الحالي عن التحصـــيل الدراســـي المتوقع في ضوء قدرتهم العقلية حيث يُظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر مـــن العمليـــات الأساســـية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر هذه الاضطرابات في شكل صـــعوبات تعلم في القراءة بحيث لا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو حركيـــة أو اضـــطراب انفعالي أو تخلف عقلي أو ظروف بيئية أو مدرسية غير ملائمة".(حبيب، 2003، ص564).

وتشير ليرنر أن الطفل ذا صعوبة التعلم لا ينجز بصورة مناسبة أو ملائمة لعمره ومستوى قدرته، في واحد أو أكثر من مجالات متعددة، رغم تزويده بخبرات تعليمية ملائمة، ولديه تباعد أو تناقض حاد بـــين

مستوى تحصيله وقدرته العقلية في واحد أو أكثر من سبعة من المجالات التالية: التعبير اللفظي- الفهم والاستيعاب السمعي – التعبير الكتابي – المهارات الأساسية في القراءة – فهم القراءة – العمليات الرياضية – التفكير أو الاستدلال الرياضي.(Lerner, 2002, p. 9).

كما عرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم أنهم: الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الرياضية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقة الإدراكية، والإصابة المخية والخلل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة والحبسة النمائية التطورية. هذا المصطلح لا يتضمن مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي(Batshaw, 1997, p. 471; Tyahur, 2004, p. 4; Sternberg & Swerling, 1999, p. 86;). والراصد لهذا التعريف، يلاحظ أنه يشمل أربعة محكات يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

* **الصعوبات الأكاديمية:** فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة، وحل المسائل الرياضية مقارنة بأقرانهم العاديين.
* **التفاوت بين القدرات والتحصيل:** فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم تفاوت حاد بين القدرات العقلية، والتحصيل الأكاديمي.
* **استبعاد العوامل الأخرى:** تعني تجنب العوامل التالية(إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو تخلف عقلي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي).
* **الاضطراب النفسي العصبي:** قد تحدث صعوبات التعلم نتيجة لخلل في العمليات النفسية الأساسية التي تتضح في القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الرياضية. (عماد، 2008، ص31).

كما يشير كل من مصطفى رجب،سعيد(1998) إلى مفهوم صعوبات التعلم على أنه مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عند 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.(رجب وآخرون،1998، ص126).

ويرى محمد عبد الرحيم عدس (2000) 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 على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ أو يتحدث أو يكتب، أو أن يقوم بعمليات حسابية. (عدس، 2000، ص184).

ثانياً: تصنيف صعوبات التعلم:

لعل من التصنيفات الشهيرة لصعوبات التعلم ذاك الذي ذكره كل من كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant 1983 في كتابهما الشهير صعوبات التعلم – الأكاديمية و النمائية, حيث يميز أن في هذا الكتاب بين صنفين من صعوبات التعلم وهما (صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية):

1" ــ صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية, بحيث يظهر هذا النمو مختلفاً, أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية, فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين, وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات النمائية السابقة عليها (أبو فخر، 2004، ص162-163). تُصنف الصعوبات النمائية إلى صنفين (أولية و ثانوية) وفيما يلي ذكر لأهم هذه الصعوبات:

– صعوبات أولية وتشمل:

أ ــ صعوبات الانتباه:

يعرف الانتباه: بأنه عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا (العتوم، 2004، ص68–69), ويشير كل من بترسون و بوزنير(Posner & Petersen 1990) إلى أن هنالك ثلاث قدرات مختلفة تساهم في التحكم بالانتباه البصري وهي:

1 ــ تحرر الانتباه من مثير بصري مُعطى.

2 ــ انتقال الانتباه من أحد الأهداف المثيرة إلى آخر.

3 ــ تركيز الانتباه على المثير البصري الجديد (In Eysenck & Keane , 2005, p145).

وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبة في الانتباه, وهذه المظاهر هي:

- يخفق في إعارة الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء طيش في الواجبات المدرسية.
- لديه غالباً صعوبة في المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة.
- غالباً ما يبدو غير مصغٍ عند توجيه الحديث إليه.

- غالباً لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية (ليس لسبب سلوك معارض أو إخفاق في فهم التعليمات).
- غالباً ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- غالباً ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالباً ما يضيع أغراضاً ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته.

(جمعية الطب النفسي الأمريكية ، 2007، ص33).

ب ــ صعوبات الذاكرة :

تعرّف الذاكرة: بأنها القدرة على استيعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مرت به, وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى ذهنه في المواقف التي تتطلب منه ذلك (سيسالم, 2002, ص231), فالذاكرة تساعدنا على الاستفادة من الخبرات السابقة التي تم تعلمها, لذا فلا يمكن تجاهل الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم, ولعل المشكلة الرئيسة في الذاكرة تعود إلى الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم, فهي أقل كفاءة وفاعلية, وذلك بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم, والترميز, وتجهيز ومعالجة المعلومات, وحفظ المعلومات والاحتفاظ بها (الزيات، 1998، ص 378).

ج ــ الصعوبات الإدراكية :

يعرف محمد شحاتة ربيع الإدراك على أنه: " عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس, ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي بحيث يتعامل الكائن الحي مع هذه المعطيات الإحساسية تعاملاً ملائماً ومقتضيات الموقف " (ربيع، 2009، ص164).

ويذكر أحمد نقلاً عن بوغسلوفسكي أن الإدراك بشكل عام ينقسم إلى خمسة أنواع حسب عمل كل جهاز من الأجهزة الإدراكية الخمسة والحواس المتضمنة فيها, أي أن هناك إدراكاً بصرياً, وإدراكاً سمعياً, وإدراكاً لمسياً, وإدراكاً كيميائياً (التذوق و الشم), وأخيراً حسياً حركياً وهو المتصل مع الحاسة الدهليزية وحاسة الحركة, ولكن هناك أنواع أخرى من الإدراك تصنف حسب الموضوع المدرك كإدراك المكان والزمان والحركة والشيء وإدراك الإنسان للإنسان(أحمد، 2008، ص 55).

ويلاحظ بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن استقبال المعلومات من إحدى أدوات الاستقبال يتداخل مع المعلومات المستقبلة من أداة أخرى من جهة ويكونون غير قادرين على استقبال هذه المعلومات وإحداث التكامل بينها في الوقت نفسه من جهة أخرى مما يحمل الجهاز الإدراكي أكثر من طاقته ويعجزه عن القيام بوظيفته.(الزيات، 1998، ص 333) .

ويشير الروسان 2001 إلى أن الطالب ذو الصعوبات التعلمية يواجه مشكلة في عملية التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما, كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل فهو يرى على سبيل المثال الحرف A على أنه ثلاثة أجزاء غير مترابطة كما أنه يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحرف أو الأرقام أو الأشكال, فهو يكتب حرف (س) هكذا (ﺱ).
(الروسان، 2001، ص204).

ـ صعوبات ثانوية: وتضم:

أ ـ اللغة الشفهية:

اللغة هي ذلك النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس، تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قربى في المكان والزمان تسهيلاً لعملية التواصل والتفاعل بين بعضهم البعض.
(الوقفي، 2003، ص 314).

ويواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام تظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم, فغالباً ما تقتصر إجاباتهم على الأسئلة الموجهة إليهم بكلمة واحدة, ويعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة, كما تظهر عندهم أحياناً الإطالة في الإجابة دون الوصول إلى المطلوب, ويظهر التلعثم والبطء الشديد في الكلام الشفهي وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.(أبو فخر وآخرون، 2004، ص 174).

ب ـ اضطرابات التفكير:

ترتبط هذه الصعوبات باضطرابات اللغة الشفهية, ويقصد بصعوبات التفكير المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه, وحل المشكلات وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة وبخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات, أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات (عبد السلام، 2003، ص29).

ومن أوجه هذه المشكلة أيضاً عدم القدرة على التركيز وتصلب التفكير وعدم المرونة والنقص الشديد في الثقة بالنفس, ومقاومة محاولة التفكير وضعف التنظيم والتصنيف(ملحم، 2002، ص 24). فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي, كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون, وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات, لذلك فهم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة (خطاب، 2008، ص 26).

2" ــ صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس, فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم, ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له, عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة, أو التهجئة, أو التعبير الكتابي (كيرك و كالفنت،1988، ص 21) ومن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً:

أ ــ صعوبات التعلم في القراءة:

تقدم الرابطة البريطانية لصعوبات التعلم في القراءة تعريفاً لهذه الصعوبات (BDA,1996) ينص على أن صعوبات التعلم في القراءة: هي عبارة عن حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية, تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم و الوظائف, وقد توصف كصعوبة معينة في القراءة, والتهجئة, واللغة المكتوبة, وتؤثر على واحدة أو أكثر من الجوانب التالية: الحساب, ومجموعة المهارات الرمزية (كرموز الموسيقى), والوظائف الحركية, والمهارات التنظيمية, وهي تتعلق خصوصاً بإتقان اللغة المكتوبة, وقد تؤثر على اللغة الشفهية إلى حدٍ ما.(In Ott , 1997 , p4).

وتعد القراءة من أكثر المشكلات انتشاراً والتي يمكن أن يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم, ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بما يعرف بالوعي الفونولوجي Phonological Awareness, ولذلك فإنه إذا ما واجهت الفرد صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة.

(هالاهان و كوفمان، 2008، ص 338).

ومن مظاهر صعوبات التعلم في القراءة:

1ــ انخفاض في معدل التحصيل الدراسي بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي.

2ــ لديه مشكلة في طلاقة القراءة الشفهية, وضعف في فهم ما يقرأ.

3ــ ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

4ــ يقوم بعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة, وكذلك عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.

5ــ يعاني من صعوبات في الهجاء.

6ــ ضعف في معدل سرعة القراءة (السباعي، 2004، ص43).

ب ــ صعوبات التعلم في الكتابة:

يقصد بصعوبات التعلم في الكتابة عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة, وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري, والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وقوة

الذاكرة السمعية والبصرية, ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (الظفيري، 2005، ص36), وقد أجمعت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية, والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

(الزيات، 2008، ص48).

ومن بعض مظاهر صعوبات الكتابة:

1 ــ أن يعكس الطالب كتابة الحروف والأعداد (مثل أن يكتب د ,c).

2 ــ يكون ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثل(راد) بدلاً من (دار).

3 ــ كما يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة, مثل أن يكتب (تمرة) بدلاً من (ثمرة).

4 ــ عدم الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة (يحيى، 2005، ص240).

جـ ــ صعوبات التعلم في الرياضيات:

عبارة عن الحالة التي تتأثر فيها القدرة على اكتساب المهارات الحسابية المتنوعة, وتظهر من خلال اضطراب المقدرة على التعامل مع المفاهيم العددية, والكمية, وحتى الزمانية.

ويقصد بصعوبات التعلم في الرياضيات كما يرى جيري (Geary, 2006) بأنها: تشير إلى صعوبة دائمة في تعلّم أَو فهم مفاهيم العدد, أو معرفة قواعده، أَو القدرة على الحساب, وتُدعى هذه الصعوبات في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي (Dyscalculia) (Geary , 2006 , p1).

ثالثاً: مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد، وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي written Expression والتهجئة spelling والكتابة اليدوية Hand Writing وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة.

ويرى ميز(Messe) (1995) أنه لكي يتم التوصل إلى الكتابة، يجب على التّلاميذ 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 التّلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة.

.(Messe,1995, p239)

تعرف (بين وآخرون)، (Bain, et, al,1991) صعوبة الكتابة: بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية.

.(Bain,1991,p45)

ويشير الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة بأنه الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.(الروسان، 1998، ص224).

ويضيف مارتن هنلي وآخرون (2004) أن صعوبة الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء.(مارتن،2004، ص266).

رابعاً: مظاهر صعوبات الكتابة:

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

- أوراقهم ودفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم وتشابك الحروف.
- يغلب على كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وتفتقد إلى التنظيم والضبط.
- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية، التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

– لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم، سواء كان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا.

– مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية وغير مبالية، وهم أقل فهماً لهذه الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها.

– يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والآباء لهم.

(سالم وآخرون، 2006، ص173–174).

وتذكر لندا هارجروف، جيمس يونيت(1988) 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. (لندا، 1988، ص 382).

ويشير بين Bain (1991) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يبدو عليهم:

– إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة.

– أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم.

– لديهم صعوبة في الشطب والمحو.

– اضطراب في محاذاة الحرف. (Bain,1991, p45-49).

ويؤكد جراهام وآخرون (Graham et, at) (1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم على الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهياً، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، كما أن الأطفال ذوي الصّعوبة في الكتابة تكون الجمل المكتوبة قصيرة، وفي تتابع غير منطقي، وربما يكونون قادرين على الهجاء شفهياً، ولكنها كتابياً غير صحيحة. (Graham,1995,p230–234).

وتشير جونز (Jones, 1998) إلى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة هم الذين تظهر لديهم الخصائص التالية:

– الكتابة غير المقروءة بشكل عام، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة .

– الحروف والكلمات غير المكتملة.

– التنظيم غير المناسب للهوامش والسّطور.

– المسافات بين الكلمات والحروف غير المناسبة.

– القبض على القلم بطريقة غير عادية.

– التحدث إلى النفس أثناء الكتابة.

– عملية الكتابة بطيئة.

– محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية. (jones,1998,p302).

وترى دراسة ريكاردس (Richards,1999) مظاهر الاضطراب للتلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة في المظاهر التالية:

- استعمال اليد بشكل غير صحيح في الكتابة.
- المسافات غير المناسبة بين الكلمات وبعضها.
- عكس الحروف أو تبديلها وإهمالها.
- وضع ردئ للجسم أو المعصم.
- أحجام غير مناسبة للحروف.
- القبض على القلم بشدة.
- الضغط على سن القلم.
- إغلاق ردئ للحروف.
- سوء استخدام السطر والهامش وتنظيم ردئ للصفحة.
- الإفراط في استخدام المحو. (Richards,1999,p209-211).

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

- الشعور بالإحباط مع الأعمال الكتابية.
- الميل إلى الكسل والإهمال.
- أداء الواجبات مع إحباط شديد.
- أول الكتابة أفضل من آخرها.
- صعوبة في التعبير في حين أن الوقت كافي.
- التعبير عن النفس أو الأفكار شفهياً أفضل من التعبير كتابة.
- التهرب من ممارسة واجباته أو أعماله كتابة.
- تبدو الكتابة سيئة المظهر غير منظمة.
- التهرب من ممارسة أية أعمال كتابية في البيت أو المدرسة.
- الشعور بالتعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية.

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

- عدم اتساق الحروف.
- الخلط بين الحروف العليا والدنيا.
- عدم انتظام حجم وشكل الحروف.
- عدم إتمام كتابة الحرف.

– معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار.(الزيات، 2002، ص508).

ويذكر الوقفي(2003) أن هذا النوع من الصعوبات يظهر في عدة أشكال، أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وعدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.(طنطاوي، 2003، ص22).

وقد أضاف ملكاوي وآخرون مؤشرات أخرى لتلاميذ صعوبات الكتابة:

– يعكس كتابة الحروف، والأعداد، بحيث تكون كما تبدو له في المرأة فالحرف (ح) مثلاً قد يكتبه (معكوس) والرقم (6) قد يكتبه (2) وأحياناً يقوم بكتابة الكلمات والجمل بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين.

– يخلط بين الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات، والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين كما هو متعارف عليه مثلاً كلمة (دار) يكتبها (راد) وهكذا.

– يخلط في كتابة الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها كلمة (ناب).

– يجد صعوبة في الكتابة على الخط نفسه من الورقة نزولاً وصعوداً.

– خط الطالب يكون رديئاً، وتصعب قراءته.

– يرسم الحروف رسماً خاطئاً بالزيادة والنقصان.

– يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات.

– مشاكل في السيطرة على القلم أثناء مسكه من خلال المسك الخاطئ للقلم.

– لا يكتب الحرف بوزن واحد فأحياناً يكون كبيراً وصغيراً أحياناً أخرى وقد لا يكتبه بشكل تام وإنما يحتاج إلى إغلاق.

– الكتابة غير مرتبة ومنظمة تفتقد إلى التسلسل.(ملكاوي وآخرون، 2012، ص35).

خامساً: العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم الكتابة:

تصنف العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة في ثلاث مجموعات والتي تم التعرف عليها من خلال دراسة مسحية تناولت ما يزيد على 2500 دراسة عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وهذه المجموعات من العوامل هي:

1) ــ مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب:

وتشمل هذه العوامل: العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية العصبية، والعوامل الانفعالية الدافعية، بالإضافة إلى العوامل الحركية.

ــ العوامل العقلية المعرفية: تشير إلى مستوى ذكاء الطالب وقدراته واستعداداته العقلية وبنيته المعرفية وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

وأكدت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

ــ العوامل النفسية العصبية: إن حدوث أي خلل أو اضطراب أو قصور في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذي الصعوبة ينعكس تماماً على سلوك الطفل. حيث يؤدي على قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل ومنها مهارات الكتابة.

ــ العوامل الانفعالية الدافعية: توصلت الدراسات على أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية يؤثر على حدوث صعوبات التعلم وهذه الاضطرابات تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية. فيبدو الطفل مكتئباً ومحبطاً، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، وكما تظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستتر أو الكامن أو الصريح. (أبو فخر وآخرون، 2008، ص262-264).

2) ــ العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته:

أشارت الدراسات والبحوث إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم الطالب. فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للطلاب للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن. وقد لاحظ العديد من الباحثين أن ما يصدر عن المدرسين من سلوكيات تثير الفوضى في الفصل المدرسي ترتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي.

وهناك عدد من المبادئ التي قوم عليها التعليم الفعال وأنشطته وبرامجه ومن هذه المبادئ:

1 ــ استخدام أسلوب فعال في إدارة الصف، فكلما كانت القواعد والقيود والأنظمة التي يستخدمها المدرس في إدارة الفصل عند حدها الأدنى، كانت إنتاجية طلابه واستفادتهم من أنشطة التعلم وبرامجه أكبر.

وفيما يتعلق بصعوبات الكتابة يحول المدرسون الاعتماد على التشخيص الفردي وتصميم وإعداد برامج تصحيحية لعلاج صعوبات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مع تقويم فاعلية هذه البرامج والوقوف على التقدم الذي يحرزه هؤلاء الطلاب من خلال أداءاتهم على هذه البرامج.

2 ــ استخدام التدريس المنظم المباشر: وهو من أكثر أنماط التدريس ملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بوجه عام، وذوي صعوبات الكتابة بوجه خاص. فالمدرسون في ظل التدريس المنظم المباشر

يقيمون أنشطتهم التعليمية على التمركز حول الطلاب حيث يختار هؤلاء الطلاب أنشطة التعلم وأساليب معالجتها.

3 ــ من الخصائص المميزة للتدريس الناجح الفعال أن يركز المدرس على النواحي الأكاديمية ويحرص المدرسون المتميزون على أن يقضي الطلاب الوقت الأكبر في الممارسة المباشرة للأعمال والمهام الأكاديمية.

3)ــ مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية:

صعوبات التعلم هي بالدرجة الأولى عجز أو صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة جوانبها ومن ثم يرى المربون والمتخصصون والمشتغلون بصعوبات التعلم إلى أنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات الأكاديمية، بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية، والتي تتمثل فيما يلي:(أبو فخر وآخرون، 2008، ص262-267).

1ــ **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:** حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل، لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (سالم وآخرون،2003، ص170).

2 ــ طرق التدريس الخاطئة: ومن بين هذه الطرق الانتقال من أسلوب لأخر في تعليم الكتابة " حروف منفصلة، حروف متصلة " دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد، والاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط، دون الحصص الأخرى(الإملاء، التّعبير، التّطبيق)، وغياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة، هذا بالإضافة إلى التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة. (حافظ، 2000، ص 112).

سادساً: مهارات الكتابة:

ليست الكتابة في حياة الإنسان عملاً عادياً، بل هي ابتكار رائع حقق له التقدم والارتقاء، وهي بلا شك أعظم اكتشاف توصل إليه الإنسان خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه، وتراثه، فالكتابة هي الرمز الذي استطاع به الإنسان أن ينقل للآخرين فكره واتجاهاته وآراءه، وهي وسيلة من وسائل الاتصال التي يستطيع عن طريقها أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والأحداث ونقلها للآخرين؛ وتمثل الكتابة أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تجول في عقل الإنسان، ووسيلة تواصل مهمة بين الأفراد، والمجتمعات، وهذا الأداء منظم يعبر به الفرد عن أفكاره، ومشاعره،

وأحاسيسه المحبوسة في نفسه، وتكون شاهداً ودليلاً على وجهة نظره، فضلاً عن سبب حكم النـــاس عليه. (الأسطل، 2010، ص15).

ولذا أصبح تعليم الكتابة وتعلمها عنصراً أساسياً في العملية التربوية بل نستطيع القــول إن القــراءة والكتابة من المهارات الأساسية ولع تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة هي:

1- قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً.

2- إجادة الخط.

3- قدرته على التعبير عما لديه من أفكار بوضوح ودقة.

وهذا يعني أنه لا بد من أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صــحيحاً، وإلا اختلــت الكلمات وتعذرت القراءة، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي تواضع عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات، ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعنى والأفكار.

ويمكن حصر المهارات الكتابية في ثلاث حواس هي:

- العين: فهي ترى الكلمات وتلاحظ رسم الحرف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الــذهن، مما يساعد على تذكرها حين يراد كتابتها، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة لصغار التلاميذ أمراً ضرورياً.
- الأذن: فهي تسمع الكلمات، وتميز أصوات الحروف، ولذا يجب تدريب الأطفــال علــى ســماع الأصوات وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف متقاربة المخارج، والسبيل إلــى ذلــك الإكثار من التدريب الشفوي على تهجي بعض الكلمات قبل ممارسة كتابتها.
- اليد: فهي التي تؤدي عمل كتابة على الدفاتر وجهدها في ذلك جهد عضلي، لذا يجب أن يــدرب الأطفال الصغار على التحكم اليدوي العضلي في رسم الحروف، وكتابة الكلمات حتى يصبح ذلك من عاداتهم، فيساعدهم على السرعة الكتابية مع الإجادة.

(البجة، 2002، ص264).

ويواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة كعدم إتقان شكل الحرف وحجمه وعدم التحكم في المسافة بين الحروف والأخطاء في التهجئة والأخطاء في المعنى والنحو. ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لا بد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية التالية:

1) ــ مهارات الكتابة الأولية:

- القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها.
- القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة.

2) ــ المهارات الكتابية:

- مسك القلم (أداة الكتابة).
- تحريك أداة الكتابة إلى اليسار واليمين.
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل.
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الاسم الشخصي.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل والكلمات.
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً.
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً. (الوقفي، 1996، ص34-35).

3) ــ مهارات التهجئة:

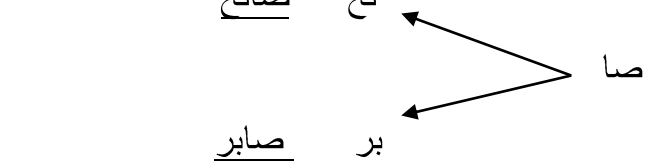
تعد التهجئة إحدى المهارات اللغوية الضرورية لإتمام المهام الكتابية في حجرة الدراسة، وهي عملية ترميز الحروف والكلمات، أي تحويل الصورة العقلية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة، وتتطلب عملية التهجئة التركيز على كل حرف في كل كلمة، من حيث الرمز المكتوب باختلاف موضعه في الكلمة، فالكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكي يستطيع التلميذ التهجئة يجب أن يكون قادراً على قراءة الكلمة، وأن تكون لديه المعرفة أو المهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومن ثم تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة مقروءة. كما يحتاج التلاميذ إلى فهم أصوات الحروف وتوليد تمثيل عقلي للعلاقة بين الصوت ورمزه، وتطبيق استراتيجيات التهجئة المتعددة.(بيندر، 2011، ص352).

والتهجئة هي صياغة أو تكوين تراكيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف، كما توجد فروق في تهجئة الكلمات المختلفة وفي الطريقة التي تنطق بها، وعلى التلميذ أن يمتلك المعرفة والمهارة في إدراك العلاقات الفونيمية وتحليل التراكيب اللفظية للكلمات.(الزيات، 1998، ص518).

ولأن التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، يمكن النظر إلى أربع نواحي تشتمل عليها القدرة على تهجئة الكلمات هي:

- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها. مثال: باب.

- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً. مثال:



- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

_ القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً. مثال: لكن يكتبها التلميذ لاكن، له يكتبها لهو.

وتشمل مهارات التهجئة:

- تمييز الحروف الهجائية. مثال(ع - غ - ب - ت - م - ن).
- تمييز الكلمات. مثال(بنان - بيان) أو (بنت - بيت).
- نطق الكلمات بشكل واضح. يقوم الباحث بالاستماع لنطق التلميذ للكلمة المعروضة عليه، مثال(رامز- عصفور - جدّي)، طبعاً أصوّب للتلميذ في حال أخطأ، وأستمع له مرات عدّة حتى يتقن نطق الكلمات بشكل صحيح.
- تمييز التّشابه والاختلاف بين الكلمات والحروف.مثال(ب ت ث ، ر ز ، س ش ، ص ض).
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة. مثال حروف كلمة ما: كَ تَ بَ ←كتبَ.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات. عرض مجموعة كلمات مثال(نسر - مدرسة - رائع).
- تركيب كلمات من الحروف المعروضة أمامه. مثال: ح س ن ← حسن.
- تحليل الكلمات إلى حروف صحيحة. مثال: سليم ← س ل ي م.
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

(بطرس، 2009، ص325).

4) ــ مهارات التعبير الكتابي:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً مناسباً.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتسب ملاحظات ورسائل.

- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل. (الوقفي، 1996، ص34-35).

سابعاً: أسس تعليم الكتابة في مراحل التعليم العام:

قدمت مجموعة من الأسس العامة لتعليم الكتابة بمراحل التعليم العام، ومن هذه الأسس ما يلي:

- الاهتمام بتعليم الكتابة في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها.
- تعليم الكتابة في جو من الحرية وعدم التكلف.
- استثارة دوافع التلاميذ عند التحدث والكتابة.
- استخدام الأسئلة الموجهة للتلاميذ وذلك عند التخطيط لموضوع الكتابة، بحيث يكون المعلم مرشداً وموجهاً.
- اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة، بحيث تتصف بسلامة التفكير والموضوع.
- أن تكون موضوعات الكتابة في مستوى التلاميذ العقلي.
- أن تكون موضوعات الكتابة متنوعة حتى تواجه الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن ترتبط موضوعات الكتابة بحاجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم.
- الرجوع إلى المواد الدراسية المتنوعة كمصادر معلومات يستقي منها التلميذ عند الكتابة.

(سعد، 2000، ص9).

كما طرح الناقة (2002) مجموعة من الأسس لتعليم الكتابة كما يلي:

- أن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية، يحتاجها الطّلاب، ومن ثم تكون مواقف طبيعية.

- الاهتمام بتنمية الأفكار والمعاني والمضامين وتحديدها بوضوح، ثم يأتي الاهتمام بالوعاء اللغوي الذي يعبر عن هذه الأفكار.

- الاهتمام بتقديم مجموعة من القواعد والشروط والضوابط التي ينبغي أن يعرفها الطلاب على أشكال الكتابة وفنونها قبل أن تدربهم على إتقان مهاراتها.

- الاهتمام بأفكار التلميذ وما يريد أن يكتبه هو.
- أن يحرص المعلم على أن يكون التلاميذ دائماً شغوفين بالكتابة.

- أن تحدد أهداف الكتابة، وتحدد كذلك المهارات المستهدف تنميتها لدى التلاميذ، والوسائل والأساليب التي يمكن عن طريقها تقويم الأداء الكتابي.

- الاهتمام الشديد بالتدريب العلاجي في تعليم الكتابة.(الناقة، 2002، ص102-105).

كما أشار عبد الرحمن عبد الهاشمي إلى مجموعة من الأسس هي:

1 ــ **الأسس النفسية Psychological Principles** وتتضمن:

– أن الذهن أثناء عملية التعبير يقوم بعمليات عقلية بالغة التعقيد، أهمها عمليتا التحليل والتركيب، ففي الأولى يرجع الطالب إلى ثروته اللغوية، وفي الثانية يؤلف العبارة المطلوبة من هذه الثروة.

– تؤخذ اللغة محاكاة وتقليداً للوالدين أولاً، ثم المعلم والأقران في الوسط الاجتماعي، ولذلك على المعلم أن يحرص على سلامة لغته أمام الطلبة.

– وجود الدوافع أمر مهم لتنشيط الطلبة، والمدرس الناجح هو الذي يوجد المواقف التي تحفز التلميذ للتعبير لتحقيق غرض يريده.

2 ــ **الأسس اللغوية Linguistic Principles** وتشتمل على الآتي:

– زيادة رصيد الطلبة اللغوي عن طريق القراءة والاستماع وحفظ النصوص، حيث يقوم بعض المدرسين بإمداد طلبتهم بالمفردات والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني.

– التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي، واقتدار الطالب على التحدث بطلاقة تقوي لديه القدرة على الكتابة السليمة.

3 ــ الأسس التربوية Educational Principles وتشمل ما يلي :

– من حق الطالب أن يتمتع بحريته عند التعبير عن أفكاره، وما يريد قوله وبالأسلوب الذي يختاره.

– إن الحديث عن التعبير يفترض حديثاً آخر عن الجمال، والذي يجدر به الاهتمام بالخط أثناء الكتابة.

– يتطلب التعبير قدراً كبيراً من التنظيم في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها، وحسن الابتداء وحسن الختام، وبالتدريج يكتسب الطلبة مهارة التنظيم التي لها أهميتها في بناء الشخصية.

(عبد الباري، 2010 ، ص97– 98).

ثامناً: الشروط الواجب مراعاتها لتهيئة الأطفال وإعدادهم للكتابة:

1 ــ مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم.

2 ــ مراعاة عدد التلاميذ في الصف.

3 ــ مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة(أقلام، ورق، طباشير) والتي لها تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين.

4 ــ مراعاة النضج الحركي للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توزيعهم الجسمي والحركي، قبل البدء في تعلم الكتابة.

5 ــ مراعاة تفهم الآباء للطرق المتبعة لتعليم الأطفال الكتابة، ومساعدتهم لصغارهم في المنزل من شأنه أن يزيد من استعداد أطفالهم للتعلم.(الحسن، 2000، ص102).

تاسعاً: استراتيجيات تحسين مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم

تعد صعوبات الكتابة من أهم وأخطر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حياتهم الدراسية، وتنعكس آثارها على بقية المواد حيث إنّ الافتقار للثروة اللغوية وطرائق وقواعد الكتابة يؤدي لظهور مشكلات وضعف في القدرات العقلية، وقد تعددت الاستراتيجيات والأساليب العلاجية والطرق التي تساعد التلاميذ على تحسين المهارات الكتابية (مهارات التهجئة) ومن أهمها:

1ــ استراتيجية الحواس المتعددة: (Multisensory strategy)

يقصد بهذه الاستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية والبصرية أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. (القمش وآخرون، 2008، ص216).

ويعتبر أسلوب فيرنالد (Fernaled) المسمى بأسلوب Vakt نموذجاً لهذه الاستراتيجية. حيث يستعين أسلوب فيرنالد بحواس متعددة في تنمية مهارة الكتابة، وقد شاع أن يُعرف هذا الأسلوب بالمختصرات VAKT إشارة إلى أربع حواس وهي (حاسة البصر Vision، حاسة السمع Audition، حاسة اللمس Tactile، حاسة الحسحركية Kinesthetic)، يستعين بها هذا الأسلوب هي حواس البصر والسمع والحركة واللمس. وقد استعمل هذا الأسلوب من قبل غريس فيرنالد وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كاليفورنيا في عام 1920م، حيث قصد بها أساساً تعليم التلاميذ الذين يعانون صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، والذين لم تنفع معهم الأساليب الأخرى. ويصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة.

تتكون طريقة فيرنالد من أربع خطوات يمر بها التلاميذ في تعليمهم تعرف الكلمات غير المعروفة لهم. وتعد **الخطوة الأولى أكثرها أهمية لأنّها تتطلب أسلوباً متعدد الحواس** وتستعين بإسلوب الخبرة اللغوية. وينتظر من الخطوة الرابعة أن يقرأ التلاميذ الكتب ويقدروا على تعرف الكلمات غير المعروفة بالاستعانة بالسياق من جهة، وبالاستعانة بوجه الشبه بين بعض أجزاء منها وبين أجزاء المفردات المعروفة لهم من جهة أخرى.

الخطوة الأولى: وعمادها الخطوط العريضة التالية:

- رغبة التلميذ في التعلم.
- اختيار كلمة للتعلم.
- كتابة كلمة مع النطق بها.

_ نطق الكلمة ثانية مع تحريك الإصبع ببطء تحت الكلمة، والمطابقة بين حركة الإصبع وموقع الحرف (الصوت) في الكلمة.

- نمذجة تتبع الكلمة: يتعلم التلميذ كيف يتتبع الكلمة.
- نطق الكلمة على مسمع من التلميذ وبصره.

_ تتبع الكلمة باستخدام إصبع أو اثنين، على أن يلامس الإصبع الورقة للحصول على التنبيه اللمسي، وعند تتبع كل الكلمة نطق الكلمة. وتؤكد فيرنالد عند مناقشة هذه العملية أهمية نطق التلميذ لكل جزء من الكلمة عند تتبعها، فمثل هذا ضروري لتأسيس الصلة بين صوت الكلمة وشكلها مما يؤدي إلى أن يتعرف التّلميذ الكلمة من مجرد رؤيتها.

- نطق الكلمة ثانية مرات عدة وجعل التلميذ بعد ذلك يمارس هذه العملية.
- يستمر الباحث متابعة الأداء إلى أن يحدث التعلم، من خلال جعل التلميذ يستمر في تتبعه للكلمة إلى أن يعتقد بأنه أصبح قادراً على كتابة الكلمة من الذاكرة.

– الكتابة من الذاكرة: عندما يشعر التلميذ أنه مستعد، يقوم الباحث بإبعاد النموذج وجعل التلميذ يكتب الكلمة من الذاكرة ناطقاً بالكلمة وهو يقوم بكتابتها، فإذا ارتكب التلميذ خطأ في كتابة الكلمة أو تردد مطولاً بين الحروف أوقف التلميذ فوراً، يتم عرض نموذج الكلمة المكتوبة وجعله يتتبع الكلمة، وينبغي أنْ يكتب التلميذ الكلمة من الذاكرة كتابة صحيحة ثلاث مرات متتالية على الأقل.

– حفظ الكلمة: بعد أن يتمكن التلميذ من كتابة الكلمة من الذاكرة 3 مرات بشكل صحيح يقوم التلميذ بوضع الكلمة في بنك الكلمات الخاص به.

– كتابة الكلمة: بعد مضي أربع وعشرين ساعة من تعلم الكلمة كما سبق يطلب من التلميذ أن يكتبها ويقرأها للتأكد من استمرار تعلم التلميذ لها للعمل على تثبيتها في ذاكرته.

مثال: حرف الباء.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف (ب) ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ حرف (ب) معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ حرف (ب) مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم حرف (ب) أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع حرف (ب) لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق حرف (ب) أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة حرف (ب) من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة حرف (ب) غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية: يقوم الباحث في هذه المرحلة بكتابة الكلمات للتلميذ بخط اليد وبالحجم المعتاد، وينظر التلميذ إلى الكلمة ناطقاً بها ومن ثم يكتبها دون النظر إليها ناطقاً بكل مقطع من الكلمة وهو يكتبها من الذاكرة. أما الكلمات التي يتعلمها في هذه المرحلة فهي كالكلمات التي يتم تعلمها في المرحلة الأولى، إذ يتم الوصول إليها من الكلمات التي يذكرها التلميذ ويقوم بكتابة قصصه. ويظل بنك الكلمات يقوم بوظيفته كمصدر للتلميذ مع الفارق وهو استخدام صندوق تحفظ فيه الكلمات بمجرد أن يبدأ الباحث كتابتها بخط عادي.

مثال: حرف الباء.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف (ب) باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى حرف (ب) وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف(ب) دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة حرف (ب) من الذاكرة.

الخطوة الثالثة: يتقدم التلميذ إلى المرحلة الثالثة عندما يكون قادراً على التعلم من الكلمات المكتوبة دون حاجة لأن يكتبها، ويقوم التلميذ في هذه المرحلة بالنظر إلى الكلمات غير المعروفة والباحث ينطق بها. ثم ينطق بها التلميذ ويقوم بكتابتها من الذاكرة. وتعتقد فيرنالد أن التلميذ خلال هذه المرحلة ما يزال ضعيفاً في قدرته القرائية ولكنه يقوى على تعرف الكلمات الصعبة بعد كتابتها مرة واحدة. يصار إلى تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على قراءة ما يرغب في قراءته وبأكبر قدر يستطيعه أما الكلمات غير المعروفة فتلفظ له، وعند الانتهاء من القطعة يتم تعلم الكلمات باستخدام التقنية المشار إليها في الفقرة السابقة.

مثال: حرف الباء.

1-النظر إلى الحرف الجديد (ب) والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق حرف (ب) ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة حرف (ب بـ ـبـ ـب) بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة: يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الكلمات الجديدة من مجرد شبهها لكلمات أو أجزاء الكلمات التي يعرفها مسبقاً. وقد يكون التلميذ بحاجة في بداية الأمر إلى لفظ الكلمة وكتابتها على ورقة بهدف المساعدة على تذكرها، ولكن ذلك يصبح غير ضروري في نهاية هذه المرحلة. وستمر التلميذ في قراءة الكتب التي يرغب فيها، أما عند قراءته كتباً علمية أو مادةً صعبة، فإنه يوجه نحو تجزئة الفقرة ووضع خط خفيف تحت الكلمات التي لا يعرفها ليتم بعد ذلك مناقشة هذه الكلمات لتعرفها وتعرف معناها قبل قراءتها. (الوقفي، 2003، ص220).

مثال: حرف الباء.

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى، أي التمييز بين الحروف التالية: مثال (ب - ت- ث).

2- يكون قادراً على لفظ حرف (ب) بشكل صحيح.

3- كتابة حرف (ب) على ورقة.

4- كتابة حرف (ب) غيباً.

2ـ استراتيجية الربط الحسي: (Connectivity sensory strategy)

ـ عرض المهارة على السبورة أمام التلاميذ.

ـ يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى التلميذ(صور، مكعبات، أشكال إسفنجية، مجسمات).

ـ يقوم التلميذ بتطبيق المهارة مستعيناً بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.

ـ تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط التلميذ بين المهارة وهذه الأشياء الحسية.

ـ يقوم التلميذ بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية.

وقد استفاد الباحث من هذه الاستراتيجية في بناء البرنامج التدريبي المصمم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، وذلك بعرض حرف القاف (ق) على السبورة أمام التلاميذ، ويقوم المعلم بربط المهارة (قراءة وكتابة الحرف) بأشياء حسية وملموسة لدى التلاميذ مثلاً: حرف القاف(ق) مع عرض شيء حسي (مجسم للقلم). ومن ثم تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة، حتى يربط التلميذ بين قراءة وكتابة الحرف وهذه الأشياء الحسية. وأخيراً يقوم التلميذ بمحاولة قراءة وكتابة الحرف أمام المعلم دون الاستعانة بالأشياء الحسية.

3ـ استراتيجية التصور البصري: (Visual perception strategy)

- عرض الحرف أمام التلميذ على السبورة.
- قراءة الحرف وكتابته نقلاً من السبورة.
- النظر إلى الحرف وأخذ تصوراً فكرياً لها.
- إغلاق العينين وتهجي الحرف جهراً.
- كتابة الحرف غيباً.

مثال: حرف الدال (د).

- عرض حرف الدال على السبورة.
- يقوم التلميذ بقراءة حرف الدال جهراً.
- يقوم التلميذ بكتابة الحرف على ورقة خارجية.
- ينظر التلميذ بتمعن لحرف الدال ويأخذ تصوراً فكرياً لها.
- يقوم التلميذ بإغلاق العينين، وتهجئة حرف الدال.
- يقوم التلميذ بكتابة حرف الدال غيباً.

4ـ استراتيجية النمذجة: (Modeling strategy)

يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين. هذا ويتعلم الإنسان عدداً من الأنماط السلوكية، مرغوبة أو غير مرغوبة، من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة. وقد تحدث النمذجة عفوياً أو قد تكون نتيجة عملية هادفة وموجهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب منه الملاحظة

والتقليد. كذلك فالنمذجة عملية حتمية، فالأبناء يقلدون الآباء، والطلاب يقلدون المعلمين، والمتعالجون يقلدون المعالجين، وهكذا. (القمش وآخرون، 2008،ص212).

وتعتمد استراتيجية النمذجة على:

ـــ عرض المهارة على السبورة.

ـــ يقوم المعلم بشرح المهارة للتلميذ.

ـــ يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام التلميذ متحدثاً بخطوات المهارة.

ـــ يقوم التلميذ بتطبيقات أخرى على المهارة. وذلك مع مساعدة من المعلم.

مثال: حرف الياء(ي).

- عرض حرف الياء على السبورة.
- يقوم المعلم بتوضيح قراءة الحرف وكيفية لفظه أمام التلميذ.
- يقوم التلميذ بقراءة الحرف ولفظه، مع مساعدة من قبل المعلم.

5ـــ استراتيجية الترديد اللفظي: (Trilling verbal strategy)

وتعتمد هذه الاستراتيجية على:

ـــ عرض المهارة على السبورة.

ـــ يقوم المعلم بشرح المهارة أمام التلميذ.

ـــ يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام التلميذ.

ـــ يقوم التلميذ بترديد المهارة أكثر من مرة أمام المعلم.

ـــ يقوم التلميذ بتطبيقات أخرى على المهارة مع مساعدة من المعلم.

مثال: حرف النون(ن).

- عرض حرف النون (ن) على السبورة.
- يقوم المعلم بتوضيح حرف النون لفظاً وقراءة أمام التلاميذ.
- يقوم المعلم بقراءة الحرف ولفظه أكثر من مرة.
- يقوم التلميذ بترديد حرف النون ولفظه أكثر من مرة.
- يقوم التلميذ بالدلالة على حرف النون ولفظه وقراءته وترديده أكثر من مرة.

6ـ الواجبات المنزلية: (Homeworks) وتستخدم لحث المتدربين على الممارسة الواقعية لما تدربوا عليه من مهارات أثناء جلسات البرنامج في حياتهم اليومية، إذ يكلف التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية بواجبات معينة تتصل بما تعلمه، وفيها يُطلب منه تطبيق ما تعلمه مع أسرته وزملائه، ويراعى أن تكون الواجبات المنزلية متدرجة في صعوبتها، بحيث تكون سهلة في البداية لأن الفشل في حالة صعوبتها سيقلل من ميل المتدرب نحو البرنامج، فضلاً عن أن النجاح في إتمامها سيزيد من ثقته بنفسه وقدرته على النجاح لاحقاً. (الجندي، 2010، ص41).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول الفصل الثالث أهم الدراسات السابقة العربيّة والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، حيث سيتم تقديم هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث بحسب التسلسل الزمني بغية الوقوف على التطور التاريخي لنتائج هذه الدراسات، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً ــ الدراسات العربية:

1- دراسة عواد (2000):

عنوان الدراسة: "(**مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**)."

مكان الدراسة: البحرين.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلاميذ السادس الابتدائي بدولة البحرين، ومدى الاختلاف في طبيعة ونسبة تلك الأخطاء لدى كل من الذكور والإناث، وتقديم برنامج تدريس علاجي يعتمد على استراتيجية التدريس المباشر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والذين يعانون من صعوبات في الكتابة الإملائية.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين 1ــ عينة كلية: طُبق على أفرادها اختبار حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ قوامها (502) تلميذاً و تلميذةً (298 ذكور، 204 إناث) بالصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في العام الدراسي 1999/1998، تم اختيارهم عشوائياً من بين تلاميذ تسع مدارس ابتدائية.2 ــ عينة نهائية: طُبق على أفرادها برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ قوامها ثمانية تلاميذ من مدرسة ابن سينا الابتدائية للبنين، ومن المسجلين في برنامج التربية الخاصة (صعوبات التعلم في اللغة العربية) المطبق في المدرسة، ويعانون من صعوبات في الكتابة الإملائية وفقاً لدرجاتهم على اختبار حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(إعداد: الباحث). ــ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: الصورة الكويتية: (إعداد: عبد الفتاح القرشي،1987). ــ مقياس تقدير التلاميذ للمسح المبدئي لصعوبات التعلم:(إعداد مايكلبست،1981، وتعريب: فتحي عبد الرحيم،1989). برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:(إعداد: الباحث).

ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في معظم المهارات الإملائية لدى ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق برنامج التدريس العلاجي لصعوبات الكتابة الإملائية، وقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى أداء التلاميذ في المهارات التي تضمنها اختبار (حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).

2- دراسة عميرة علي (2000):

عنوان الدراسة: "(برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة)"

مكان الدراسة: الإمارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم برنامج علاجي لها، وتكونت عينة الدراسة من (160) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة المترددين على غرف المصادر، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مصفوفات رافن، واختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها، وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة، لصالح المجموعة التجريبية، ترجع إلى أثر البرنامج العلاجي المستخدم.

3- دراسة فوزي (2000):

عنوان الدراسة: "(صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)".

مكان الدراسة: الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن. في حين اشتملت العينة على (150) معلماً ومعلمةً. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمداً على المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه، حيث وافق نسبة (79%) من مجموع الإجابات على ذلك. (القواسمي، 2005).

4- دراسة اللبودي(2004):

عنوان الدراسة: "(**تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها**)".

مكان الدراسة: القاهرة ــ جمهورية مصر العربية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث, ودراسة مدى علاقة الدافعية والخلفية بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ, وكذلك تحديد الاستراتيجية العلاجية المناسبة في التغلب على صعوبات التعلم لدى هؤلاء التّلاميذ، واستخدمت المنهج الوصفي والتجريبي.

وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي منخفضي التحصيل الدراسي بالمدارس الحكومية العادية بإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة.

وكان من أهم نتائج الدراسة حدوث نمو واضح في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات القراءة والكتابة كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد في هذه الدراسة، الأمر الذي يؤكد فعالية الاستراتيجية العلاجية بصفة عامة. وكانت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ــ بصفة عامة ــ في التطبيق البعدي أعلى منها في التطبيق القبلي.

5- دراسة الغزو وآخرون (2005):

عنوان الدراسة: "(**مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها**)".

مكان الدراسة: الإمارات العربية المتحدة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتأكد من وجود اختلاف بين التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى في إتقانهم للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة.

وقد تكونت عينة الدراسة من عدد من الصفوف الابتدائية وبالتحديد الصف الأول والثاني والثالث في مدارس وزارة التربية والتعليم بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تم حصر المدارس الابتدائية واختير منها عشوائياً (4) صفوف في كل مستوى صفي من مجموع المدارس.

وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أقسام رئيسية ضمن المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة:

1ــ اختبار القراءة والكتابة ويشتمل على قراءة الأحرف الأبجدية المنفصلة و كذلك المتصلة في وسط

الكلمة، و كتابة الأحرف الأبجدية، وقراءة الكلمات البسيطة والمعقدة، 2ــ اختبار الوعي بالنظام الصوتي، 3 ــ اختبار التسمية ويتكون من التسمية السريعة لخمسين صورة تعرض أمام التلميذ بشكل متسلسل مما يتطلب توقيت الاختبار. هذا وقد تم الاعتماد بشكل جوهري على مناهج اللغة في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى لتطوير فقرات الأداة.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن أداء التلاميذ في الصفوف المتقدمة على جميع الاختبارات قد كان بدرجات متفاوتة أعلى أو متقاربة في بعض الحالات من أداء التلاميذ في الصفوف الدنيا وذلك فيما عدا اختبار التسمية.

6- دراسة خلف (2005):

عنوان الدراسة: "(**أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ**)".

مكان الدراسة: جمهورية مصر العربية.

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد اختبار لتشخيص الهجاء القرائي – الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي, بالإضافة إلى تصميم برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات الهجاء قائم على استراتيجية استخدام الحواس في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ بهدف الكشف عن برنامج لتخفيف صعوبات الهجاء.

وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (20) تلميذاً وتلميذةً، ومجموعة ضابطة (20) تلميذاً وتلميذةً، واشتملت أدوات الدراسة على:

1- اختبار مهارات الهجاء. 2- اختبار القدرة العقلية العامة. 3- مقياس تقدير سلوك الطفل. 4- استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي. 5- اختبار المسح النيورولوجي السريع.6- قائمة تقدير التوافق. 7- مقياس مفهوم الذات. 8- اختبار دافعية الإنجاز. 9- برنامج إكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارتي الهجاء (القرائية – الكتابية) في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارتي الهجاء (القرائية – الكتابية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في (دافعية الإنجاز – مفهوم الذات – التحصيل الدراسي) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

7– دراسة سعيد (2008):

عنوان الدراسة: "(برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)".

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى علاج أهم صعوبات الإملاء التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وذلك لوجود بعض الصعوبات الإملائية لدى التلاميذ في تلك المرحلة.

وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الملك عبد العزيز الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، ووصل عدد التلاميذ إلى ثلاثون تلميذاً، واستخدمت وسائل متنوعة في تنفيذ البرنامج، مثل السبورة الذكية، والداتا شوب، وشرائح البوربوينت، وجهاز عرض الشفافيات، والبطاقات واللوحات الورقية....

وقد تم تطبيق اختبار قياس مهارات الإملاء على التلاميذ أفراد العينة التجريبية و الضابطة قبل تطبيق البرنامج العلاجي وبعده، وقد أسفرت النتائج عن تقدم ملحوظ في النتائج في التطبيق البعدي، مقارنة بالتطبيق القبلي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، إضافة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج.

8– دراسة طلافحة (2010):

عنوان الدراسة: "(بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)".

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض. قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: (15) طالبًا في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و(15) طالبًا في المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة.

وطبق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار تحصيلي في مهارات القراءة واختبار تحصيلي في مهارات الكتابة، كما طبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، واستمر التطبيق لمدة تسعة أسابيع.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

1- وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي.

2- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي.

3- عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لاختبار القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة.

4- عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لاختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة.

9- دراسة عبد الرحيم (2011):

عنوان الدراسة: "(تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية)".

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات التعلم في اللغة العربية(الاستماع، النطق، القراءة، الكتابة) للصفوف الثلاثة الأولى لدى التلاميذ العاديين. وتصميم أنشطة تعليمية لعلاج الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم في اللغة العربية (الاستماع، النطق، القراءة، الكتابة) للصفوف الثلاثة الأولى لدى التلاميذ العاديين. وكذلك تصميم أنشطة تعليمية لعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية (الاستماع، النطق، القراءة، الكتابة) للصفوف الثلاثة الأولى لدى التلاميذ العاديين.

وقد تكونت عينة الدراسة: بالنسبة للصف الأول كان عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصلين المحددين (17) تلميذاً، وتم اعتبار باقي التلاميذ في الفصلين مجموعة ضابطة وكان عددهم (114) تلميذاً. ــ بالنسبة للصف الثاني كان عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصلين المحددين (15)، وتم اعتبار باقي التلاميذ في الفصلين مجموعة ضابطة وكان عددهم (105) تلميذاً. ــ بالنسبة للصف الثالث

كان عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصلين المحددين (18) تلميذاً، وتم اعتبار باقي التلاميذ في الفصلين مجموعة ضابطة وكان عددهم (107) تلميذاً.

وقد كانت النتائج كما يلي:

1/ بالنسبة للصف الأوّل: مما يثبت عدم وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة للصف الأول بالنسبة للاختبار البعدي, وذلك يشير إلى أن المجموعة التجريبية قد تدربت على المهارات اللغوية من خلال الأنشطة وقد أسهم ذلك في زيادة مهارة أفرادها.

2/ بالنسبة للصف الثاني: عدم وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة للصف الثاني بالنسبة للاختبار البعدي.

3/بالنسبة للصف الثالث: عدم وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة للصف الثالث بالنسبة للاختبار البعدي.

الدراسات الأجنبية

1 – دراسة فولك وستورمونت Fulk & Stormont (1995)

"(Fourteen spelling strategies for students with learning Disabilities)"

عنوان الدراسة: "**(أربع عشرة استراتيجية هجائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم)**".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى فحص مجموعة من الاستراتيجيات بغرض تحقيق المستوى الأمثل لتعلم التهجئة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات التعلم في الضفوف من (3 - 6) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. أدوات الدراسة: تلقّى أفراد العينة في البداية اختباراً، ثمّ درّسوا الاستراتيجية، ثم تلقوا اختباراً بعدياً، أي استخدموا استراتيجيات (اختبار ــ تدريس ــ اختبار) وذلك في صورة متتابعة، وتكونت أدوات الدراسة من الآتي:

ــ استراتيجيات (اختبار ــ تدريس ــ اختبار).

ــ قوائم الكلمات وأدوات التدعيم والمحاكاة.

ــ اختبار مهارة الهجاء.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات (اختبار ــ تدريس ــ اختبار) في تحسين الأداء الهجائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2– دراسة ديكوسكي Dikowski (1996):

"(Educational interventions for visual- motor deficiencies that affect hand written in school aged children)"

عنوان الدراسة: "**(التدخلات التعليمية لأوجه القصور البصرية والحركية التي تؤثر على الكتابة اليدوية للأطفال في سن المدرسة)**".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها

أن 80 % من أفراد العينة أظهروا تحسناً دالاً في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتـــائج تقارير المدرسيين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.

3- دراسة بل Bell (1999):

"(Who are the students who suffer from learning difficulties writing)"

عنوان الدراسة: " (من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة) ".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

وهدفت الدراسة إلى التّعرف إلى الطّلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، والوقـــوف علـــى الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافاً في تعلم هذه المهارة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصـــفي فـــي إجراء الدراسة، معتمداً على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، وقد جاءت النتائج كما يلي:

إن التلاميذ بطيئي التعلم، يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة، ويصنفون على أنهم منخفضو التحصيل، أو بطيئو التعلم، وهذا المصطلح يعني، في التعليم، شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة تعلم أقرانهم، أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم. و يضيف بل Bell أنـــه يوجد أسباب عديدة لنقص سرعة التعلم، لدي تلك الشريحة من التلاميذ، فعلى الرغم من أن بطيئي التعلم يمكن أن يكونوا غير قادرين على تعلم ا لكتابة لأنهم معوقون ذهنيًا، أو لديهم مشكلات نفسية، فكثير من التلاميذ لا يؤدون بشكل جيد في الصف لأنهم لأسباب متنوعة، غير قادرين على تعلم المـــواد بســـرعة عرض المدرس لها، فكثير من المدرسين يعرضون المادة بشكل يناسب % 60 أو % 70 من التلاميـــذ فقط).

4 – دراسة ستين Stein (1999):

"(Teacher-Recommended Methods and Materials for Teaching Penman- ship and Spelling to the Learning Disabled.)"

عنوان الدراسة: "(**الطرائق والمواد الواجب على المعلم استخدامها لتعليم فن الخط والتهجئة لدى ذوي صعوبات التعلم**)".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

والتي أبرزت أيضاً أهمية البرامج العلاجية التي تركز على مهارات النسخ والتتبع, حيث أرســـل استبيان إلى 274 معلماً للتعليم الخاص في غرف المصادر, وارتكـــزت هـــذه الدراســـة علـــى فحـــص استجابة(92) معلماً, وذلك للتعرف على طرق المعالجة والمواد المستخدمة من قبـــل هـــؤلاء المعلمـــين

لتدريس فن الخط والإملاء لتعليم الطلاب المعوقين, وأشارت النتائج إلى أن الطرق التي يفضلها المعلمون لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم: يكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة, والكتابة في الهواء, واستخدام الأوراق المخططة والملونة, كما يفضلون في تدريس التهجئة: الأساليب البصرية – السمعية– الحركية– اللمسية – أما المواد التي يفضلها المعلم فقد تضمنت كتب التطبيقات, وقوائم التهجئة, وألعاب الحاسوب.

5– دراسة مك أليستر وآخرون (1999) McAlister,et al :

"(Perceptions of Students With Language and Learning Disabilities About Writing Process Instruction Learning Disabilities Research & Practice)"

عنوان الدراسة: "(**صعوبات تعلم العمليات الكتابية والإدراك اللغوي لدى التلاميذ ـــ بحوث وتدريبات**)".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

والتي تضمنت مشاركة سبعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع في برنامج تلقيني لعملية لكتابة في مختبر الحاسوب في مشروع بحثي استغرق (3) سنوات, وتم استخدام مقياس ليكرت, حيث أظهرت النتائج أن التلاميذ قد أظهروا فهماً أفضل للمعاني أكثر من المكونات الأخرى لعملية الكتابة, وكانت مواقفهم تجاه جوانب كثيرة من البرنامج التّلقيني إيجابية بدرجة عالية تجاه عرض ما يكتبونه.

6– دراسة باهر وآخرون Baher et, al (2000):

"(The effects of Text Based and Graphics-Based soft ware tools on planning and organizing of stories)"

عنوان الدراسة: "(**أثر استخدام برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي لكتابة القصص على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**)".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

والتي هدفت على المقارنة بين أثر استخدام برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ، ذوي صعوبات تعلم كتابة في الصفوف من الرابع إلى الخامس، واعتمد البرنامج الأول على مهارات كتابة القصة عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، ثم قيام التلاميذ بكتابة إجابات على هذه الأسئلة باستخدام لوحة المفاتيح، أما البرنامج الثاني فقد اعتمد على مهارات كتابة القصة على طريق قيام التلاميذ برسم أشكال تعبر عن مشاعرهم، ثم كتابة القصة اعتماداً على هذه الرسومات. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

فعالية البرنامج الأول مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية داخلية أقل، حيث استفادوا من محفزات (وسائل التنشيط والتحفيز) لقواعد اللغة، المعتمدة على كتابة القصة باستخدام الكمبيوتر، في حين كتبوا قصصاً أقل نضجاً، حينما استخدموا البرنامج الثاني، كما أشارت النتائج أيضاً إلى فعالية البرنامج الثاني مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية قوية نسبياً، حيث كتبوا قصصاً أكثر نضجاً.

7 – دراسة بروكس و برنجر Berninger & Brooks (2001):

"(Tutorial Interventions for Writing Disabilities: Comparison of Transcri-ption and Text Generation Processes.)"

عنوان الدراسة: "**(البرامج الإرشادية لعلاج صعوبات لكتابة باستخدام مهارة النسخ من خلال عمليات النصوص العامة)**".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (17) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بمتوسط عمري (7, 9 _ 9 , 15) سنة من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 8 شهور بواقع ساعة أسبوعياً، والتي أبرزت أهمية البرامج العلاجية التي تركز على مهارات النسخ والتتبع, وفي برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة يركز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية, والتهجئة) ومهارات التصنيف أو التركيب على حد سواء, وتوصل بروكس وآخرون إلى أن التحسن في التركيب والكتابة اليدوية كان دالاً, وبالرغم من أن مهارات حساسية الحركة وتكاملها المرتبطة بالكتابة, وصحة الإملاء, والتحليل الصوتي لم يتم تدريبها بصورة مباشرة إلا أنها أظهرت تحسناً.

8– دراسة هوفر Hoover (2001):

"(Tired strategies in teaching students the skills of reading and writing.)"

عنوان الدراسة: " (الاستراتيجيات المتعبة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة) ".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب. وقد توصل إلى أن اعتمد المعلم على

استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات، والصور، ورسم الصور. مسائل الجمع والطرح اللفظيـــة البسيط ، ومسائل الجمع والطرح اللفظية، ومسائل الضرب اللفظية. تساعد فـــي تحســـين مســـتوى أداء الطالب.

9 – دراسة باج وجراهام page & Graham (2002) :

"(Effects of goal setting and per formance and self efficacy of students with writing performance and self efficacy of students with writing and learning problems)"

عنوان الدراسة: "(أثر تحديد الهدف واستخدام استراتيجية الأداء الكتابي وفاعلية الذات في الكتابة وحل المشكلات)".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر تحديد الهدف واستخدام استراتيجية الأداء الكتابي ، وفعاليـــة الـــذات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً، تم تقســـيمهم إلـــى ثـــلاث مجموعات:

1 ــ المجموعة التجريبية الأولى: تم تدريبها على تحديد الهدف.

2 ــ المجموعة التجريبية الثانية: تم تدريبها على تحديد الهدف واستخدام الاستراتيجية.

3 ــ المجموعة الضابطة: لم تتلقَ أي تدريب.

واستخدمت الدراسة الأدوات التّالية: مثيرات الكتابة، مقياس للعناصر الأساسية للمقال، وآخر لجودة المقال، مقياس لعدد الكلمات في المقال، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

10 - دراسة زويكر Zwicker (2005):

"(Effectiveness of Occupationa Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in primary Students cognitive versus Multisensory interventions)"

عنوان الدراسة: "(فاعلية العلاج الأدائي لصعوبات الكتابة اليدوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية مقارنة برنامج التدخل المعرفي مع برنامج التدخل متعدد الحواس)".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى مقارنة فاعلية برنامج تدخل معرفي مع فاعلية برنامج تدخل متعدد الحواس، في وضوح الخط وسهولة القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية كعلاج أدائي لصعوبات الكتابة اليدوية،

وذلك لمعرفة أي من هذين البرنامجين أكثر فاعلية في معالجة صعوبات الكتابة اليدوية. عينة الدراسة: تكونت العينة من (72) تلميذاً من الصفين الأول والثاني الأساسي، قسموا إلى ثلاث مجموعات الأولى تجريبية استخدمت برنامج للتدخل المعرفي، والثانية تجريبية استخدمت برنامج التدخل متعدد الحواس، والثالثة ضابطة لم تستخدم أي من البرنامجين. أدوات الدراسة: مقياس بيري (Beery,vmi) للتآزر البصري الحركي النسخة الخامسة، وأداة تقييم الكتابة اليدوية للأطفال(ETCH)، ومقياس كونرز(CPRS-R:S) لتقييم صعوبات الكتابة من قبل الوالدين النسخة القصيرة المعدلة، ومقياس كونرز(CPRS-R:S) لتقييم صعوبات الكتابة من قبل المعلم النسخة القصيرة المعدلة، نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن برنامجي التدخل كانا مفيدين في تحسين وضوح خط الكتابة اليدوية في المجموعتين التجريبيتين، على الرغم من عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي التدخل التجريبيتين، كما بينت الدراسة أن تلاميذ الصف الثاني قد أظهروا تحسناً كبيراً في مجموعة التدخل المعرفي مقارنة مع مجموعة التدخل متعدد الحواس والمجموعة الضابطة.

11 - دراسة كيف Cave (2009):

"(Audio- visual Percoption and integration in Developmental Dysgraphia)"

عنوان الدراسة: "**(الإدراك والتآزر السمعي البصري في معالجة صعوبة الكتابة النمائية)**".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير معالجة التآزر السمعي البصري في مهارات الكتابة لدى مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اليدوية. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (63) تلميذاً في مرحلة التعليم الأساسي، أعمارهم تزيد على (10) سنوات، قسموا إلى ثلاث مجموعات، الأولى مكونة من (12) تلميذاً من صعوبات الكتابة ومجموعتين ضابطتين من العاديين مكونة من (12) تلميذاً، والثانية مكونة من (12) تلميذاً، جميعهم من نفس عمر القدرة العقلية على الكتابة اليدوية. أدوات الدراسة: اختبار كوفمان وكوفمان للكتابة اليدوية، واختبار للذكاء، وبرنامج تدريبي قائم على مثيرات سمعية وبصرية. نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن التلاميذ من ذوي صعوبات الكتابة لم يختلفوا عن المجموعتين الضابطتين في مجال الإدراك السمعي البصري، وأن أداءهم كان أسوأ من أداء أقرانهم في المجموعة الضابطة من نفس العمر فيما يتعلق بالاستفادة من المعلومات الشفهية. كما بينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة اليدوية بعد تحسين مهارات وتنمية الإدراك للمثيرات السمعية والبصرية، واستمرار فاعلية البرنامج التدريبي بعد مدة زمنية من تطبيقه.

أ- ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات السابقة والتي هدفت إلى علاج صعوبات التعلم في الكتابة يمكن استنتاج ما يلي:

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة بين دراسات اهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة كدراسة عواد(2000)، ودراسة عميرة علي(2000)، ودراسة اللبودي(2004)، ودراسة خلف(2005)، ودراسة سعيد(2008)، ودراسة عبد الرحيم(2011) ، ودراسة ديكوسكي(1996)، ودراسة ستين(1999).

- وكما اهتمت الدراسات السابقة بدراسة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة فوزي(2000)، ودراسة الغزو(2005)، ودراسة بل(1999)، ودراسة مك أليستر(1999).

- ومعظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما عدا دراسة فوزي(2000)، ودراسة ستين(1999) التي طُبقت على عدد من المعلمين والمعلمات.

- كما تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة، ما بين الاختبارات التشخيصية والتحصيلية والاستبانات والمقاييس واختبارات الذكاء المقننة.

- وكما تنوعت أساليب العلاج المستخدم في الدراسات السابقة ما بين أنشطة بصرية حركية وبرامج كمبيوتر كما في دراسة ديكوسكي (1996)، واستخدام الوسائط المتعددة كدراسة طلافحة (2010)، وكتابة قصة عن طريق الحاسب الآلي كدراسة باهر(2000)، والمهام الكتابية كدراسة شارب(1994)، واستخدام أنشطة تعليمية كدراسة عبد الرحيم(2011)، واستخدام الحواس كدراسة خلف(2005).

- إن معظم الدراسات التي أجريت في مجال علاج صعوبات تعلم الكتابة قد نُفذت على عينات من الأطفال في المرحلة الابتدائية, ويمثلون الصفوف (الأول إلى الصف السادس الابتدائي) كدراسة(أحمد عواد, صلاح عميرة علي, منى ابراهيم اللبودي, عماد محمد الغزو, عبد المعبود علي خلف,, محمد السيد أحمد سعيد, عبد الحميد حسن طلافحة, إمام محمد عبد الرحيم, ديكوسكي، بل، مك أليستر وآخرون، باهر وآخرون، بروكس وبرنجر وآخرون، هوفر، باج وجراهام)؛ مما يؤكد أهمية علاج صعوبات التعلم في الكتابة في سن مبكرة؛ الأمر الذي جعل الدراسة الراهنة تركز على تلك المرحلة العمرية، فيما عدا دراسة (فوزي) نُفذت على عينة من المعلمين والمعلمات.

– توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج: من أهمها دلت النتائج على فاعلية البـــرامج التعليمية والعلاجية المستخدمة في تحسين مستوى أداء التلاميذ كدراسة عواد(2000)، ودراسة عميـــرة علي(2000)، ودراسة خلف(2005)، ودراسة سعيد(2008)، ودراســـة طلافحـــة(2010)، ودراســـة ديكوسكي(1996)، وكما أكدت معظم الدراسات على وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العـــاديين وذوي صعوبات التعلم في التحصيل اللغوي لصالح العاديين كما في دراسة شارب(1994)، ومن أهـــم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض فـــي القـــدرة الحركيـــة، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي كما في دراسة بليتز وبلوت(1993).

ب –نقاط التشابه بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة:

– تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة (تلاميذ الصف الثالـــث الأساسي) كدراسة عميرة علي(2000)، ودراسة اللبودي(2004)، ودراسة الغزو(2005)، ودراسة طلافحة(2010)، ودراسة عبد الرّحيم(2011).

– تشابهت الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم حيث معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي وكذلك الدراسة الحالية عدا دراسة اللبـــودي (2004) اســـتخدمت المـــنهج الوصفي التجريبي، ودراسة فوزي (2000) استخدمت المنهج الوصفي.

– تشابهت الدراسة مع الدراسات السابقة من ناحية الهدف، فمعظم الدراسات حاولت تبيان تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الكتابة، ووضع برامج تعليمية وتدريبية وكذلك الدراسة الحالية.

– تشابهت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من ناحية استراتيجية استخدام الحواس كدراسة خلف(2005).

ج– اختلفت عن الدراسات السابقة بعدد من النقاط أهمها:

– اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث عدد العينات، فهناك دراسات نُفذت على عينات كبيرة الحجم كدراسة عواد (2000)، ودراسة عميرة علي (2000)، ودراسة فوزي (2000)، ودراسة الغزو وآخرون (2005)، وهناك دراسات نُفذت على المعلمين والمعلمات كدراسة فوزي(2000)، ودراسة ستين(1999).

– اختلفت مع معظم الدراسات السّابقة من حيث الاختبارات المستخدمة في الدراسة، فالدراسات السابقة اعتمدت في معظمها على الاختبارات القبلية والبعدية ، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على

اختبار تحديد المستوى للتأكد من أن التلميذ هو من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة، ومن ثم اعتمدت الدراسة على الاختبار التحصيلي لقياس الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

د – ما أفاد منه الباحث من الدراسات السابقة:

– الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي قامت بدراساتها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته.

– الاطلاع على البرامج التي استخدمت وآلية بناؤها، والاستفادة من بعضها في بناء البرنامج الحالي مع مراعاة خصائص عينة الدراسة الحالية.

– الاطلاع على طرائق استخلاص النتائج، والفرضيات المستخدمة وطرائق التأكد من صحتها.

– الاطلاع على أساليب الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها والاستفادة منها مع محاولة وضع عنصر الجدة بالحسبان لدى مناقشة وتفسير نتائج الدراسات الحالية.

– الاطلاع على عينات الدراسات السابقة وطرائق سحبها وتحديد مستوياتها مما يرسم إطاراً للعمل الحالي الذي أجراه الباحث.

الفصل الرابع
منهج الدراسة

الفصل الرابع
منهج الدراسة

يتضمن الفصل الرابع منهجية الدراسة من حيث المنهج العلمي المعتمد في الدراسة الحالية، وإجراءات اختيار المجتمع الأصلي والعينة، وكيفية اختيار الأدوات والتحقق من صلاحيتها وفق العمليات الإحصائية المتبعة أصولاً، وكيفية إجراء وتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، وتبيان القوانين الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في معالجة الأدوات والحصول على النتائج.

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي وفق الآتي:

1 ــ المنهج التجريبي: الذي يقوم على تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير، ويتضمن التغيير عادة ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع الدراسة باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره، وهناك دائماً متغيران متغير مستقل ومتغير تابع، والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة، ما عدا المتغير التابع الذي يُسمح له بالتغير استجابة لتأثير المتغير المستقل هي استعمال مجموعتين متماثلتين في التجربة تخضع إحداهما لتأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبي موضوع الدراسة "المجموعة التجريبية"، بينما لا تخضع الثانية لمثل هذا التأثير "المجموعة الضابطة".(عودة وملكاوي،1992، ص119).

وعلى هذا قامت الدراسة على أساس تعرف دور استخدام البرنامج التدريبي القائم على طريقة الحواس المتعددة الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، ومقارنة نتائجه، وتم إجراء قياسين؛ (اختبار تحديد مستوى قبل بدء الدراسة للتأكد من أن العينة "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة" هم من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة ولضبط التجانس، وقياس بعدي)، واستخدام المقاييس التي تتمتع بدرجة صدق وثبات جيدة والحرص على عزل المؤثرات الخارجية ضمن صفوف التعليم التي من شأنها أن تؤثر على سير عملية التعلم والتعليم.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ الصف الثالث في الحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي، في ثلاث مدارس من المدارس الرسمية التابعة لمديرية تربية القنيطرة، وهي مدرسة(عبدالله الأطرش) ومدرسة(عوض السيد) ومدرسة(علي الدباك).

ثالثاً: عينة الدراسة: تم تطبيق مجموعة من المقاييس على المجتمع الأصلي للعينة المتمثل بتلاميذ الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس القنيطرة، وبلغ عدد أفـراد العينـة (20) تلميـذاً وتلميذةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وتتألف مـن (10) تلاميـذ، والمجموعـة الضابطة تتكون من (10) تلاميذ، وتم اختيارهم من منطقة خان أرنبة في محافظة القنيطرة من ثلاث مدارس (مدرستي عوض السيد وعلي الدباك) في تجمع واحد في مدرسة مؤلفة من بناءين، ومدرسة عبدالله الأطرش تبعد عنهما حوالي (500) متر.

- **إجراءات اختيار عينة الدراسة:**

اشتملت عينة الدراسة الأولية على(171) تلميذاً من الجنسين من الصف الثالث الأساسي اختيروا من ستة فصول فقط من مدارس خان أرنبـة (مدرسة الشهيد عبدالله الأطرش، مدرسة الشهيد علي الدباك، مدرسة الشهيد عوض السيد)التابعة لمحافظة القنيطرة للعام الدراسي(2013/2012), والجدول رقم(1) يوضح ذلك:

جدول رقم(1)

يوضح أعداد التلاميذ وتوزيعهم على المدارس – عينة الدراسة –

النوع / المجموعة	المدرسة	الفصل	العدد		المجموع
			تلميذ	تلميذة	
العينة الأولية	عبدالله الأطرش	1/3	11	11	22
		2/3	9	11	20
المجموع	/////////	2	20	22	42
العينة الأولية	عوض السيد	1/3	13	16	29
		2/3	12	14	26
المجموع	//////////	2	25	30	55
العينة الأولية	علي الدباك	1/3	16	23	39
		2/3	15	20	35
المجموع	//////////	2	31	43	74
المجموع الكلي	//////////	6	76	95	171

خطوات اختيار العينة:

1- قام الباحث بزيارات لفصول الصف الثالث الأساسي بتلك المدارس محل الدراسة, وعدد التلاميذ فيها(171 تلميذاً وتلميذةً) من الجنسين, تم استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات حسية سواءً أكانت سمعية أو بصرية أو حركية, وقد بلغ عدد التلاميذ المستبعدين وفق هذا المعيار(13 تلميذاً) توزعوا على الإعاقات الحسية التالية: (5) يعانون من مشكلات سمعية,(8) يعانون من مشكلات بصرية, وذلك باللجوء إلى البطاقات الصحية الخاصة بكل تلميذ،ومن ثم فقد بقي(158 تلميذاً) من الجنسين.

2- فرز التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من المتوسط في اختبار الكتابة الذي أعده الباحث(وهي الدرجة 4 فما دون), وذلك للعام الدراسي (2013/2012), وقد بلغ عددهم(34)تلميذاً.

3- تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكثر من المتوسط في اختبار الكتابة الذي أعده الباحث (وهي الدرجة 5 فما فوق)، وقد بلغ عددهم(124)تلميذاً، ومن ثم فقد بقي(34 تلميذاً) من الجنسين.

4- ثمّ تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة من قبل مدرسي الفصول لهؤلاء التلاميذ, وبعد ذلك قام الباحث باستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من (20) على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة, وهذا التشخيص يقوم على أساس أنّ جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (20)، احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة، واحتمال أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: زيادة واحدة أو أكثر في درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (20)، (من 21 - أقل من 40، صعوبات خفيفة)، من(41- 60 صعوبات متوسطة)، (أكثر من61 صعوبات شديدة)،وبعد تطبيق هذا المعيار تمّ استبعاد(12) تلميذاً وبذلك يصبح عدد التلاميذ (22) تلميذاً.

5- بعد ذلك تم تطبيق اختبار رافن للذكاء على التلاميذ الذين حصلوا على درجات أعلى من(20) على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة, وبعد ذلك قام الباحث باستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من المئين (25) على اختبار رافن للذكاء, وبلغ عددهم (2) اثنان فقط، وتم أخذ التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكثر من المئين (50)، وبذلك يكون قد بلغ عدد أفراد عينة صعوبات التعلم النهائية(20 تلميذاً).

والجدول (3) يُوضح توزع عينة الدراسة وإجراءات ومراحل استخراجها التي مرت فيها, حيث تشير العينة الكلية في الجدول إلى العينة التي تم انتقاؤها من ضمن المدارس المستهدفة, فيما تشير العينة الأولية إلى العينة التي تضم فئتي صعوبات تعلم الكتابة والعاديين, وذلك للعام الدراسي

(2013/2012م), فيما تشير العينة النهائية إلى العينة التي استوفت جميع المعايير الخاصة بانتقـــاء عينة صعوبات التعلم في الكتابة والتي ذكرناها سابقاً:

جدول (2) يوضح المدارس وحجم العينة في محافظة القنيطرة

الرقم	محافظة القنيطرة / المـــدارس	العينة الكلية	العينة الأولية		العينة النهائية	
			عاديين	صعوبات	صعوبات ذكور	صعوبات إناث
1	خان أرنبة/ مدرسة الشهيد عبدالله الأطرش	42	34	8	4	4
2	مدرسة الشّهيد عوض السيد	55	51	4	2	2
3	مدرسة الشّهيد علي الدباك	74	66	8	4	4
	المجموع	171	151	20	10	10

والجدول (3) يوضح حجم العينة النهائية, لمجموعة صعوبات التعلم في الكتابة.

جدول (3) يوضح حجم العينة النهائية (صعوبات التعلم في الكتابة، التجريبية والضابطة)

التجريبية		الضابطة	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
5	5	5	5
المجموع الكلي = 10		المجموع الكلي = 10	

بعد الحصول على العينة المطلوبة وتوزيعها على مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها(10) تلاميذ، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (10) تلاميذ، ثمّ تم ضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على الشكل التالي:

الجدول رقم(4) التكافؤ

يبين الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي على اختبار الكتابة ودرجة الذكاء والعمر باستخدام معادلة مان ويتني(**Man Whiteney**)

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
مجموعة تجريبية	اختبار الكتابة	10	11,70	117	38	0,855-	0,339	غير دالة
مجموعة ضابطة		10	9,30	93				
مجموعة تجريبية	درجة الذكاء	10	11,65	116,50	38,5	0,877-	0,380	غير دالة
مجموعة ضابطة		10	9,35	93,50				
مجموعة تجريبية	العمر	10	10,55	105,50	49,500	0,042-	0,967	غير دالة
مجموعة ضابطة		10	10,45	104,50				

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي: أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار الكتابة ودرجة الذكاء والعمر أكبر من مستوى الدلالة القياسية (sig=0.05) وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء درجات العينة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي على اختبار الكتابة ودرجة الذكاء والعمر. وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. ثمّ تم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الحواس المتعددةفي تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة.

رابعاً ــ أدوات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها, وكذلك بعد تعريف المصطلحات إجرائيــاً, تم اختيار الأدوات التي تتناسب مع أهداف الدراسة, وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

1ــ اختبار الكتابة (إعداد الباحث):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة تلاميذ الصف الثالث الأساسي علــى مهــارات الكتابــة، والتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تحسينها وتنميتها.

أعد هذا الاختبار في خطوات متسلسلة, كما هو مبين أدناه:

أ- جمع مادة الاختبار:

من أجل تصميم هذا الاختبار قام الباحث بالتعرف على الطرق المختلفة لقياس مهارات الكتابة, وكذلك اطلع على بعض المقاييس والاختبارات المرتبطة بمهارات الكتابة موضوع الدراسة, حيث تم قبل وضع مفردات الاختبار في صورته الأولية بالاطلاع على الكتب والدراسات العربية والأجنبية, ذات الصلة, ومدى الاستفادة منها في وضع مفردات الاختبار الحالي:

أولاً: الدراسات العربية والأجنبية: تمّ الاستفادة من هذه الدراسات المذكورة من الاختبارات المصممة:

- فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، إعداد أحمد عواد(2000).
- برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة، إعداد صلاح عميرة علي(2002).
- تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، إعداد منى ابراهيم اللبودي(2004).
- تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السّعوديّة، إعدادإمام محمد عبد الرحيم(2011).
- بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، إعداد عبد الحميد حسن طلافحة(2010).
- اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، إعداد (صلاح عميرة علي، 2005).

ثانيًا: الكتب التي استفاد منها الباحث في إعداد اختبار الكتابة والبرنامج التدريبي وهي:

ـ صعوبات تعلم القراءة والكتابة ـ التشخيص والعلاج, صلاح عميرة علي(2005).

ـ صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، إعداد محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور(2006).

ـ الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية، إعداد محمود زايد ملكاوي، وعاكف عبدالله الخطيب(2012).

ـ تقييم الصعوبات التعلمية، إعداد راضي الوقفي(1996).

ــ المناهج الدراسية في اللغة العربية المقررة لتلاميذ المرحلة الأساسية (الأول والثاني والثالث) في الجمهورية العربية السورية.

ب- صياغة مفردات الاختبار:

بعد أن اطلع الباحث على المصادر والاختبارات السابقة, قام بصياغة بنود الاختبار الفرعية كل على حدة مع مراعاة الشروط التالية: وضوح الألفاظ والكلمات والمفردات المستخدمة ودقتها ومناسبتها للتلاميذ(عينة الدراسة), فضلاً عن أنها مثيرة للانتباه ومشابهتها للمواقف التي قد تواجه التلميذ خلال دراسته داخل المدرسة أو خارجها.

ج- الصورة الأولية للاختبار:

تكونت الصورة الأوليّة لاختبار الكتابة من(7) أسئلة هي:

- السؤال الأوّل: عبارة عن كتابة كلمات لها معنى على غرار الكلمة المعروضة أمامهم، بحيث تبين لنا مدى فهم التلاميذ أثناء تكوينهم للكلمات ضمن الحروف المعروضة فقط، ويتكون السؤال من أربع كلمات يُطلب من التلاميذ كتابتها.
- السؤال الثاني: عبارة عن اختيار الحرف الصحيح لإتمام الكلمة، ويتكون السؤال من (6) كلمات ناقصة حرف.
- السؤال الثالث: عبارة عن ترتيب كلمات للحصول على جمل مفيدة، ويتكون من (4) جمل.
- السؤال الرابع: عبارة عن مجموعة من الصور، والمطلوب كتابة اسم الصورة، ويتكون السؤال من (6) صور.
- السؤال الخامس: عبارة عن كتابة جمل من قبل التلاميذ، وإعطاء كلمات مفتاحية لهم لمساعدتهم على كتابة الجمل، ويتكون الجواب من كتابة (3) جمل.
- السؤال السادس: عبارة عن كتابة كلمات ناقصة بشرط أن تكون الكلمات صحيحة وسليمة، ويتكون السؤال من كتابة (3) جمل.
- السؤال السابع: عبارة عن كتابة جمل تحتوي حروف يطلبها الباحث بشكل صحيح وسليم، ويتكون السؤال من (4) جمل.

تعليمات الاختبار:

- يتم تطبيقه في مجموعات صغيرة.
- اختيار الوقت المناسب والمكان الخالي من مشتتات الانتباه السمعية والبصرية.
- التقييد بتعليمات وإجراءات التطبيق.

تقدير الدرجات:

– يُعطى التلميذ درجة عن كل استجابة صحيحة في كل فقرة من فقرات اختبار الكتابة.

وفي ضوء ذلك, قد عرضت على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة و علم النفس؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث: مناسبة الاختبار المنوط بقياسها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي, ودقة تعليمات الاختبار ووضوحها, فضلاً عن وضوح الصياغة اللغوية ودقتها العلمية ومناسبتها لمستوى الأساسي, وكذلك إضافة ما يرونه مناسباً من آراء واقتراحات.

وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين بخصوص جوانب الاختبار, تمّ تعديل وإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار في ضوء ملاحظاتهم, ومن هذه التعديلات على سبيل المثال:

– استبدال كلمة بكلمة في السؤال الأول من الاختبار.

– تعديل صياغة السؤال الرابع.

– وضع كلمات مفتاحية في السؤال الخامس مثل: الأوساخ، أحافظ، النظافة، التعاون، أرمي.

– تبديل حرف (ة) بحرف (ع) مثلاً في السؤال السابع.

وتم توضيح باقي التعديلات في الصورة النهائية للاختبار في ملاحق الدراسة ملحق رقم(1).

استنادًا لما سبق قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة مكونة من(20تلميذاً) من الجنسين من تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتم اختيارهم من شعب غير الشعب التي تم أخذها للعينة الأساسية من ثلاث مدارس بمدرســـة الشهيد عبدالله الأطرش الابتدائية(12 تلميذاً, 8 تلميذات) وذلك في الشهر الثاني من الفصل الدراسي الثاني(2013/2012) بهدف الاطمئنان إلى وضوح الصياغة اللغوية للمفردات والتعليمات, وأجريت بعض التعديلات الشكلية مثل: تبديل كلمة بكلمة في اختبـــار السؤال الأول, وكذلك تعديل صياغة السؤال الرابع في الاختبار، وتم إضافة كلمات مفتاحية في السؤال الخامس، وكذلك تبديل بعض الحروف في السؤال السابع.

د– حساب صدق الاختبار: قام الباحث بحساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة:

(1) صدق المحتوى:

صدق المحتوى يُؤسس بناء على: "دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده المختلفة للتأكد ممـــا إذا كان الاختبار بكليته عينة ممثلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك الذي يراد قياسه".

(مخائيل، 2001، ص257).

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من المحكمين الملحق رقم (1) وهم من كلية التّربية المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس, كما اقترح الباحث على كل محكم كتابة ما يراه من مقترحات أو تعديلات أخرى على بنود الاختبار، بغية التأكد من:

- صلاحية الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة للفئة المستهدفة.
- مدى وضوح الفقرات ودقتها العلمية.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم، تم إعادة صياغة بعض الأسئلة، وإجراء بعض الإضافات، ويبين الجدول التالي (الجدول رقم5) الأسئلة التي تم إعادة صياغتها أو إضافتها بعد التحكيم.

جدول رقم (5) تعديل السادة المحكمين لمفردات اختبار الكتابة

رقم السؤال	السؤال قبل التّعديل	السؤال بعد التعديل	سبب التعديل
1		تبديل كلمة بدور بكلمة قطار.	أكثر دقة.
4	أسمّي الصور التالية:	أُكتب اسم الصور التالية:	أكثر دقة.
5		إضافة كلمات مفتاحية للسؤال مثل: التعاون، النظافة، أرمي، الأوساخ.	أكثر دقة + إضافة.
7		تبديل حرف(ة) بحرف آخر(ع) مثلاً.	أكثر دقة.

(2) صدق التكوين:

تم حساب معامل الارتباط على عينة كلية قوامها(20 تلميذاً) من الجنسين يمثلون ثلاثة فصول في منطقة خان أرنبة التابعة لمحافظة القنيطرة(12 تلميذاً, 8 تلميذات) غير عينة الدراسة الأساسية, يتمثل في حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار

الكتابة وقد جاء معامل الارتباط كما يلي(0,54, 0,35, 0,72, 0,71،0,78, 0,42,0,67) على التوالي لكل سؤال من الأسئلة السبعة.

جدول رقم(6) يوضح معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لاختبار الكتابة

اختبار مهارة الكتابة			
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامـــل الارتباط
1	0,54	5	0,78
2	0,35	6	0,67
3	0,72	7	0,42
4	0,71		

ويتضح من هذا الجدول أن جميع الارتباطات على درجة كافية.

هـــ- حساب ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة بعد أن طبق الاختبار على(ن= 20)تلميـــذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدرسة الشهيد عبدالله الأطرش الابتدائيـــة- غيـــر عينـــة الدراسة الأساسية- وتم حساب الثبات كما يلي:

1 ـــحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

"وهي طريقة تتطلب حساب ارتباط البنود مع بعضها بعضاً(ميخائيل،2006 ، ص195).

جدول (7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الكتابة

الأداة	العينة	معامل ألفا كرونباخ
اختبار الكتابة	10	0.719

يتبين من الجدول (7) السابق أن معامل ألفا كرونباخ لاختبار الكتابة بلغت (0.719)، وهي معامـــل ثبات جيدة، وتدل على أن اختبار الكتابة يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليـــه فـــي التطبيق الميداني للدراسة.

2 ــ طريقة التجزئة النصفية: وقد بلغ معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان ــ براون (0,750) ويدل معامل الارتباط على أن الاستبيان يتمتع بقدر مناسب من الثبات.

و- تحديد زمن الاختبار:

اختار الباحث(10 تلاميذ) من الجنسين من الصف الثالث الأساسي من فصول مدارس خان أرنبة في محافظة القنيطرة، على أن يجلس كل تلميذ في مقعد بمفرده لضمان جدية الأداء, وتم حساب الزمن عن طريق تطبيق كل نشاط فرعي على حدا, حيث أن كل جزء يحتاج إلى تعليمات خاصة قد تختلف عن الجزء الثاني, وتم بعد ذلك حساب متوسط الزمن لكل نشاط:

$$م = \frac{ز1 + ز2}{2}$$

حيث ز1 الزمن الذي استغرقه أول دارس سلم فيه ورقة الإجابة.

حيث ز2 الزمن الذي استغرقه آخر دارس سلم فيه ورقة الإجابة.

وكان الزمن المناسب التقريبي للإجابة على النشاط الأول(8) دقائق, والنشاط الثاني(4) دقائق, والنشاط الثالث(12) دقيقةً, والنشاط الرابع(5) دقائق, والنشاط الخامس(7) دقائق، والنشاط السادس(4) دقائق، والنشاط السابع(5) دقائق، بخلاف وقت إلقاء التعليمات وتوضيح الأمثلة لكل نشاط فرعي من قبل الباحث.

ز- الصورة النهائية للاختبار وتقدير درجاته:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج العينة الاستطلاعية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من سبعة أسئلة تمتعت بمعاملات الارتباط ومؤشرات صدق وثبات مناسبة، وأصبحت الدرجة الكلية للاختبار كله من (10) درجات، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية، والملحق رقم (1) يوضح الصورة النهائية لاختبار الكتابة.

2 ــ اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين عزيزة رحمة,2004):

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص, ويعد من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملـــي, وهو صالح للتطبيق في جميع المراحل الدراسية ما قبل الجامعية(حلقة أولى, حلقة ثانية, ثانوي من عمر/7/ حتى /18/ سنة, ويتكون الاختبار من(60) مصفوفة وزعت على خمس مجموعات فرعية تتضمن كل منها (12) مصفوفة, مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة. ويتميـــز اختبـــار المصفوفات بعدة ميزات أهمها:

- عدم تأثره بالجوانب الثقافية.
- اختبار قوة وليس سرعة.
- يعد إحدى أفضل الأدوات الموجهة لقياس القدرة على استنتاج المعاني.
- توفركم هائل من الدراسات على مدى أكثر من نصف قرن تناولت المصفوفات, وهذا من شأنه أن يوفر مؤشراً آخر لصدقها البنيوي.
- معاملات الارتباط بينه و بين الاختبارات اللفظية مرتفعة.

صدق و ثبات الاختبار:

صدق الاختبار:

تم اعتماد عدة طرق لقياس صدق الاختبار في البيئة السّوريّة, وهي: دراسة **الصدق بدلالة محك خارجي** حيث كان أحد المحكات التحصيل الدّراسي, وقد بلغ معامل الارتباط لعمر (12–18ســـنة) 0,43, ويلاحظ وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والدرجة الكليـــة لاختبـــار المصفوفات, أما المحك الثاني فهو اختبار (مل هل اللفظي واختبار كاتل) وقد بلغ معامل الارتبـــاط بين اختبار مل هل اللفظي واختبار رافن (0,375) وبين اختبار كاتل واختبار رافن (0,448) وهي ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01 و0,05). كما تم حساب الصدق بطريقة **التحليـــل العاملي** والذي أظهر تشبع الاختبار بعامل واحد استوعب (69,98) من التباين الكلي للمصـــفوفات, وكذلك تمت دراسة الصدق بطريقة **الفرق المتقابلة**(متفوقين وغير متفوقين) وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين.

ثبات الاختبار:

كما تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق أيضاً منها دراسة **الاتساق الداخلي** بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الاتساق (0,7904), كما تم حساب معاملات **الارتباط بين البنود والدرجـــة الكليـــة للاختبار**, وكذلك **طريقة التجزئة النصفية** (بمعادلة سبيرمان براون) وقد بلغت درجة الارتباط وفق

هذه المعادلة (0,879), كما تم حساب **بطريقة الإعادة** وبلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين (0,699).

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يطبق الاختبار على الطلبة بصورة جمعية أو فردية, وقد استخدمت ورقة الإجابة الكلاسيكية, إذ يطلب من المفحوص أن يسجل رقم الإجابة الصحيحة أمام رقم البند. واتبعت طريقة التصحيح اليدوي اعتماداً على مفتاح التصحيح الموجود مع نسخة الاختبار. والدرجة الكلية هي مجموع درجات الإجابات الصحيحة على جميع المجموعات الخمس. إذ تحسب درجة كل مجوعة على حدة, ثم تجمع هذه الدرجة مع بقية درجات المجموعات. واعتمد في حساب نتائج البحث على الدرجات الخام التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار, والمقابل المئيني لها.

تفسير الدرجات:

بعد تحويل الدرجات الخام لكل عمر زمني إلى المقابل المئيني لها, يمكن تقسيم الفئات على النحو التالي (بحسب رافن):

1 ــ المستوى الأول ويمثل الممتاز أو المتفوق عقلياً من المئين/ 95/ فما فوق.

2 ــ المستوى الثاني (II): ويمثل المستوى الجيد في القدرة العقلية من المئين /75/ و لاتصل إلى المئين /95/.

3 ــ المستوى الثالث (III): ويشير إلى مستوى متوسط في القدرة العقلية و يضم مستويين:

المستوى (+ III) من المئين /50/و لاتصل إلى المئين/75/.

المستوى (- III) من المئين /25/ و لاتصل إلى المئين /50/.

4 ــ المستوى الرابع (VI): ويعبر عن المستوى الأدنى من المتوسط في القدرة العقلية من المئين /5/ولا تصل إلى المئين /25/. ويضم مستويين:

المستوى (+VI) من المئين /10/ولا تصل إلى المئين/25/.

المستوى (- VI) من المئين /5/ولا تصل إلى المئين/10/.

5 ــ المستوى الخامس (V): ويشير إلى مستوى الشّخص المتخلف عقلياً, من المئين /5/ فما دون.

3 ــ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة(الزيات,2008):

تم إعداد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة, للكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة للطلاب(بدءاً من الصف الثالث حتى الصف التاسع) والذين يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم في الكتابة. ويقوم بالإجابة عن هذا المقياس المدرسون, على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للطلبة وذلك من خلال التفاعل المتكرر بين الطلاب والمدرس على مدار العام الدراسي. ويشير الزيات إلى أن البحوث والدراسات التي تناولت القيمة التنبؤية لتقديرات المدرسين للخصائص السلوكية تشير نتائجها إلى ارتفاع قيمتها التنبؤية بصورة تفوق القيمة التنبؤية لاختبارات الذكاء المقننة.

صدق وثبات المقياس :

الصدق:

تم اعتماد عدة طرق في حساب الصدق, وتشمل **صدق المحتوى** حيث تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس بشكل عام وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,785ــ0,839) وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير على مصداقية المقياس في قياس الخصائص السلوكية التي وضع لها . كذلك تم حساب **الصدق البنائي** وذلك عن طريق حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم والتي يشكل مقياس الكتابة أحد أجزائها, وكانت جميع الارتباطات دالة حيث تراوحت قيمتها بين(0,611) إلى (0,830), كما تم حساب الصدق بطريقة **التحليل العاملي**, حيث تبين تشبع المقياس بعامل واحد, وكذلك تم حساب الصدق المحكي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين المقياس والتحصيل في الكتابة, وقد كانت كل هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة(0,01).

الثبات :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين, وهما طريقة **الاتساق الداخلي** بمعادلة إلفا كرونباخ وقد بلغت (0,995), أما الطريقة الثانية فهي طريقة **التجزئة النصفية** وقد بلغت(0,946), وقد قام الباحث بإجراء صدق وثبات لهذا المقياس ليتأكد من صلاحية تطبيقه في البيئة موضوع الدراسة على عينة بلغ قوامها (30طالباً), وقد اتبع الإجراءات التالية:

صدق المقياس: تم إتباع طريقة **صدق المحكمين** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب **صدق المحتوى:** حيث استخدمت معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع الدرجة الكلية للمقياس, وقد تراوحت بين (0,827 ــ 0,942) وهي جميعها دالة عند مستوى (0,05), وكذلك **الصدق المحكي** حيث تم إيجاد معاملات ارتباط المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة بالتحصيل الدراسي في مادة الكتابة, وبلغ معامل الارتباط (0,835).

ثبات المقياس: تم إيجاد معامل الثبات إلفا كرونباخ و ذلك لحساب **الاتساق الداخلي** وقد بلغ معامل الثبات (0,987), كما بلغ معامل الثبات بطريقة **التجزئة النصفية** (0,967), وهذا يدل على ثبات عالي للمقياس.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يقوم المدرس بالإجابة عن بنود المقياس وذلك من خلال معرفته بالطالب ومدى تواتر السلوك المشار إليه بفقرات المقياس, يحتوي المقياس على (20بنداً) يجاب عليها من خلال مدى خماسي (دائماً, غالباً, أحياناً, نادراً, لا تنطبق), ويقابل هذا المدى الدرجات (4, 3, 2, 1, 0) بحيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (80) وأدناها (20).

وبعد تصحيح فقرات المقياس يتم فرز الطلاب الذين يمكن أن يصنفوا على أنهم صعوبات تعلم عند حصولهم على الدرجة (20 فما فوق), وقد قام الباحث بتحديد هذه الدرجة حسب الطريقة المعتمدة في تفسير نتائجه وهي المتوسط الحسابي, والتي حددها المعد الأصلي للمقياس.(الزيات,2008).

4 ــ البرنامج التدريبي(إعداد الباحث):

سيتم في هذه السطور عرض لبرنامج تدريبي قائم على طريقة الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة.

الهدف من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات الكتابة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، الصف الثالث الأساسي ــ مرحلة التعليم الأساسي ــ الحلقة الأولى، والذي يتم نقلهم إلى الصفوف الأعلى بشكل آلي، دون الاستناد إلى معايير النجاح الأساسية، وكل ذلك استناداً إلى طريقة الحواس المتعددة والتي تستند إلى عدد من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد على تعلم الكتابة بشكل أفضل من الطرق التقليدية المتبعة.

الأهداف الفرعية:

مساعدة تلاميذ الصف الثالث الأساسي ــ مرحلة التعليم الأساسي ــ الحلقة الأولى على تنمية قدراتهم في المهارات الكتابية وخاصة (مهارات التهجئة):

- تمييز الحروف الهجائية المتشابهة رسماً أثناء الكتابة. مثال(ب – ت – ث) (ع– غ) (ف ق).
- تمييز الحروف الهجائية المتشابهة صوتاً أثناء الكتابة. مثال(ص – س) (ك– ق) (ظ ض).
- تمييز الكلمات. مثال(بنان – بيان) أو (بنت – بيت).

– نطق الكلمات بشكل واضح. يقوم الباحث بالاستماع لنطق التلميذ للكلمة المعروضة عليه، مثال (رامز– عصفور– جدّي)، طبعاً أصوّب للتلميذ في حال أخطأ، وأستمع له مرات عدّة حتى يتقن نطق الكلمات بشكل صحيح.

– تمييز التّشابه والاختلاف بين الحروف. مثال(ب ت ث ، ر ز ، س ش ، ص ض).

– تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة. مثال حروف كلمة ما: كَ تَ بَ ⟵ كتبَ.

– كتابة الحروف مع حروف المد الطويلة (ا – و – ي). مثال (ب ⟵ با – بو – بي).

– الربط بين الصوت والحرف.

– تهجئة الكلمات. عرض مجموعة كلمات مثال(نسر – مدرسة – رائع) وأطلب من التلميذ تهجئة الكلمات بشكل صحيح.

– تركيب كلمات من الحروف المعروضة أمامه. مثال: ح س ن ⟵ حسن.

– تحليل الكلمات إلى حروف صحيحة. مثال: سليم ⟵ س ل ي م.

– التعرف على الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخر الكلمة. مثال: حرف القاف (ق):

قلم ، بقرة ، طارق ، فستق.

– استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.

– استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

وأما الفنيات التي يمكن الاستفادة منها على سبيل المثال:

1 ــ التتبع. 2 ــ النمذجة . 3 ــ التكرار. 4 ــ النسخ .

فالتتبع والتكرار على سبيل المثال هو أن يقوم التلميذ بتتبع الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها. وكذلك يصبح في مقدور التلميذ أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه، ثم يكتبها دون النظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.(علي، 2005، ص66).

ومن الأدوات التي يمكن أن تساعد في الكتابة استناداً إلى الحواس المتعددة استخدام التلوين وإعداد بطاقات خاصة بالحروف والكلمات التي من شأنها أن تستخدم كعنصر تشويق لدى التلميذ وكذلك تنمي لديه حاستي السمع والبصر.

ويتفرع من الأهداف السابقة مجموعة أهداف إجرائية خاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج, يتم توضيحها في جلسات البرنامج المتمثلة في الملحق رقم(4) من ملاحق الدراسة.

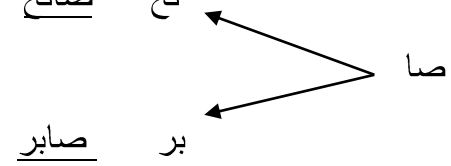
تحديد مكونات الاختبار:

تعدّ التهجئة إحدى المهارات اللغوية الضرورية لإتمام المهام الكتابية في حجرة الدراسة، وهي عملية ترميز الحروف والكلمات، أي تحويل الصورة العقلية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة، وتتطلب عملية التهجئة التركيز على كل حرف في كل كلمة، من حيث الرمز المكتوب باختلاف موضعه في الكلمة، فالكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكي يستطيع التلميذ التهجئة يجب أن يكون قادراً على قراءة الكلمة، وأن تكون لديه المعرفة أو المهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومن ثم تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة مقروءة. كما يحتاج التلاميذ إلى فهم أصوات الحروف وتوليد تمثيل عقلي للعلاقة بين الصوت ورمزه، وتطبيق استراتيجيات التهجئة المتعددة. (بيندر، 2011، ص352).

والتهجئة هي صياغة أو تكوين تراكيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف، كما توجد فروق في تهجئة الكلمات المختلفة وفي الطريقة التي تنطق بها، وعلى التلميذ أن يمتلك المعرفة والمهارة في إدراك العلاقات الفونيمية وتحليل التراكيب اللفظية للكلمات.(الزيات،1998، ص518).

ولأنّ التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، يمكن النظر إلى أربع نواحي تشتمل عليها القدرة على تهجئة الكلمات هي:

- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها. مثال: باب.
- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً. مثال:



- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد. أطلب من التلميذ مشاهدة الحرف أو الكلمة، ثم كتابتها.

_ القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً. مثال: لكن يكتبها التلميذ لاكن، له يكتبها لهو.

وتتطلب مهارات الكتابة أن يمتلك التلميذ مجموعة من المهارات الفرعية، وتظهر الصعوبات في عدم امتلاك التلميذ لتلك المهارات وهي:

- تمييز الحروف الهجائية. مثال(ع – غ – ب – ت – م – ن).

- تمييز الكلمات. مثال(بنان - بيان) أو (بنت - بيت).
- نطق الكلمات بشكل واضح. يقوم الباحث بالاستماع لنطق التلميذ للكلمة المعروضة عليه، مثال(رامز- عصفور- جدّي)، طبعاً أصوّب للتلميذ في حال أخطأ، وأستمع له مرات عدّة حتى يتقن نطق الكلمات بشكل صحيح.
- تمييز التّشابه والاختلاف بين الكلمات والحروف .مثال(ب ت ث ، ر ز ، س ش ، ص ض).
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة. مثال حروف كلمة ما: كَ تَ بَ ⟵ كتبَ.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات. عرض مجموعة كلمات مثال(نسر - مدرسة - رائع).
- تركيب كلمات من الحروف المعروضة أمامه. مثال: ح س ن ⟵ حسن.
- تحليل الكلمات إلى حروف صحيحة. مثال: سليم ⟵ س ل ي م.
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

معايير بناء البرنامج التدريبي:

توجد عدة معايير يجب الاستناد إليها عند بناء أي برنامج تدريبي أهمها:

- مناسبة البرنامج لخصائص الأطفال من حيث(السن- الصف الدراسي- الجنس).
- أن يكون البرنامج قادرًا على تحقيق المتعة لمستخدميه من الأطفال والمعلمين.
- مراعاة البرنامج للفروق الفردية.
- يحتوي البرنامج على تدريبات كافية.
- يستجيب البرنامج لحاجات الأطفال ويحفزهم وينمّي الدافعية لديهم للتعلم.
- يحتوي البرنامج على طرق تقويم متعددة لقياس مدى تقدم الأطفال في المهارات الكتابية التي يهدف البرنامج للتدريب عليها.

(حسن حسين زيتون, 2003, ص135- 136؛ نادية هايل السرور, 2005, ص303-304).

تصميم البرنامج:

1) الأسس النظرية التي بني عليها البرنامج:

- من أجل تصميم البرنامج, قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات التي هدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات الكتابة كدراسة عواد(2000)، ودراسة عميرة علي(2000)، ودراسة

اللبودي(2004)، ودراسة خلف(2005)، ودراسة سعيد(2008)، ودراسة عبد الرحيم(2011) ، ودراسة ديكوسكي(1996)، ودراسة ستين(1999).

– وكذلك الدراسات التي اهتمت بدراسة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة فوزي(2000)، ودراسة الغزو(2005)، ودراسة بل(1999)، ودراسة مك أليستر(1999)، في تحدد إطار البرنامج والأساليب التي يمكن استخدامها, كما اعتمد البرنامج على الأساليب الإجرائية التّالية:

ـ أساليب تحسين مهارات الكتابة:

تم استخدام استراتيجية الحواس المتعددة كاستراتيجة أساسية بخطواتها، وتم شرح هذه الاستراتيجية مفصلاً في الإطار النظري، وتم استخدام بعض الاستراتيجيات في بعض جلسات البرنامج التدريبي كاستراتيجية الربط الحسي، استراتيجية التصور البصري، استراتيجية النمذجة، استراتيجية الترديد اللفظي، الواجبات المنزلية.

– أسس تعليم ذوي صعوبات التعلم:

1– اتخاذ موقف إيجابي نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم, والرغبة في العمل معهم, مع الأخذ بعين الاعتبار(مراعاة الفروق الفردية).

2– متابعة عملية التعلم بالوسائل التعليمية المختلفة.

3– إعطاء الأطفال واجب منزلي يتدربون من خلاله على مهارة ذات فائدة تناسب مستوى قدراتهم.

4– الاهتمام بالأسئلة التي تثير التفكير, واستخدام أساليب التقويم المستمر.

5 – الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب, وتزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.

6– استخدام التغذية الراجعة الإيجابية, وربط التعليم السابق بالتعليم اللاحق.

7– الابتعاد عن الذاتية أثناء التدريب, وضبط الموقف التعليمي.

8– تجزئة المهام المركبة إلى خطوات صغيرة.

9– استخدام أسلوب العمل الجماعي.

10 – توفير بيئة تعليمية مناسبة حتى يظهر الطفل استعداداته الكامنة.

(ر. ج. مارزانو وآخرون, 1997, ص13–30؛ محمد علي كامل, 2003, ص133–135).

ولتحديد الإطار النظري للبرنامج حدد الباحث النقاط التالية:

1- لمن يقدم هذا البرنامج؟

صمم هذا البرنامج لعينة من أطفال الصف الثالث الأساسي والذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة.

2- لماذا صمم هذا البرنامج؟

صمم هذا البرنامج بهدف تحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الأساسي.

3- ماذا يقدم هذا البرنامج؟

بمعنى ما هي الأنشطة والممارسات التربوية التي يمارسها التلاميذ من خلال البرنامج الحالي, والتي تهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج؟ حيث يتضمن البرنامج التدريبي المقترح مجموعة من الجلسات, تستخدم مجموعة من الأساليب والأنشطة التعليمية التي من شأنها المساعدة على تحسين مهارات الكتابة, وذلك من خلال الاعتماد على محتوى كتب القراءة المقررة في الجمهورية العربية السورية بجزأيه الأول والثاني للصف الأول الأساسي، ويتم خلالها تدريبهم على تلك المهارات, كما تضمنته جلساته التي يتم من خلالها تعريفهم على ماهية ومدلول كل مهارة من المهارات الكتابية التالية, وتدريبهم كيفية ممارستها والتي تتضمنها جلسات البرنامج والتي يتم توضيحها بالتفصيل في الملحق رقم(4) من ملاحق الدراسة.

4- كيف يمكن تحقيق أهداف البرنامج؟

وذلك من خلال استخدام العديد من الأساليب التي أوضحت الدراسات السابقة فعاليتها في تحسين مهارات الكتابة, ومنها: استراتيجية الحواس المتعددة بالإضافة إلى بعض الأساليب الأخرى المدعمة لأسلوب فيرنالد وهي (أسلوب النمذجة، وأسلوب التصور البصري، وأسلوب الربط الحسي وأسلوب الترديد اللفظي، والتعلم التعاوني).

5- متى يتم تطبيق البرنامج؟

تم تطبيق البرنامج خلال (32) جلسةً, والجلسة الواحدة تتكون من ساعتين، و زمن الجلسة الواحدة ما بين(45- 50) دقيقةً تتخللها فترة راحة لمدة خمس عشرة دقيقةً ثمّ تبدأ الجلسة الثانية, وتم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الثّاني للعام الدّراسي(2012- 2013) في الفترة من 4/1 إلى 8/1- 2013 بشكل مناسب, وذلك بمعدل جلستين في كل أسبوع، والجلسة الواحدة تتضمن ساعتين وأكثر

من ذلك، وقد يتم توزيع الجلسات حسب الجدول الدراسي الخاص بالفصل الدراسي الثاني وما تسمح به الحصص المخصصة للأنشطة والألعاب وحصص المجالات والرسم أو الحصص التي يتغيب عنها أحد مدرسي الفصل, وذلك بما لا يتعارض مع سير العمل في المناهج المدرسية وتمت الموافقة في الإعطاء ضمن المدرسة الابتدائية من قبل مديرية التربية في القنيطرة والذي امتد التطبيق إلى ما بعد انتهاء المدارس، والتي يتم توضيحها بالتفصيل في الملحق رقم(5) من ملاحق الدراسة.

2) أساليب تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج من خلال:

* التقويم البنائي لكل جلسة من خلال مجموعة الأسئلة الموجهة للتأكد من مدى تقدم التلاميذ في البرنامج.
* التقويم النهائي لكل جلسة من خلال التدريبات النهائية للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من الجلسة.

3) محتوى البرنامج:

يشتمل محتوى البرنامج التدريبي على:

1 – المادة التعليمية: روعي عند إعداد البرنامج التدريبي الاعتماد على محتوى كتب القراءة المقررة في الجمهورية العربية السورية في الصف الأول بجزأيه الأول والثاني.

2– التدريبات: عند إعداد تدريبات البرنامج تم مراعاة الأمور التالية:

– تحليل كتب محتوى كتب القراءة المقررة في الجمهورية العربية السورية بجزأيه الأول والثاني للصف الأول الأساسي.

– مراعاة أن يضم التدريب مجموعة من أوراق العمل بصورة منظمة ومتسلسلة ومترابطة في تدرج يحقق تعليماً متكامل الحواس.

3 – المناشط والوسائل المساعدة: تم توظيف بعض الأنشطة والوسائل عند تطبيق تدريبات البرنامج مثل: بطاقات، لوحات، صور، أشكال إسفنجية، سبورة مغناطيسية، ألواح أقلام، مجسمات، معجون، ومسجلة.

ولتحقيق توظيف فعال، تم مراعاة الآتي:

– تصوير جميع أوراق العمل لجميع التدريبات للاستخدام في الشرح.

– تصوير النسخ الورقية لأوراق العمل لتكون أمام التلاميذ للتدريب وبالأعداد الكافية.

– إعداد بطاقات الحروف والكلمات والجمل والصور لتيسير العرض وتوفير الوقت.

كما لاحظ الباحث أن هناك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج(محتوى البرنامج) وهي تتمثل في الآتي:

1- يتم تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وذلك من خلال التعزيز المستمر والمكافآت المادية والرمزية حتى تزيد من دافعية التلاميذ ومن ثم يضمن الباحث استمرارهم في جلسات البرنامج.

2- يقوم البرنامج على المشاركة والتفاعل بين الباحث والتلاميذ.

3 – تتدرج أنشطة البرنامج المختلفة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب حتى يصل التلميذ إلى محك الإتقان.

4) صلاحية الصورة المبدئية للبرنامج:

للتأكد من صلاحية البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبة جلساته وما تحتويها من مفاهيم للتلاميذ, ولمعرفة مدى تحقيق البرنامج للهدف الذي وضع لقياسه(صدق المحكمين) بهدف تعرف ما يلي:

- مدى مناسبة هذا البرنامج لتلاميذ الصف الثالث الأساسي من حيث: الأهداف السلوكية لكل جلسة, المادة التعليمية, الأنشطة المصاحبة وما يستخدم من خلالها من طرق عرض ووسائل تعليم, أساليب التقويم.
- مدى مناسبة الأساليب المستخدمة من خلال الجلسات لتحقيق الهدف المراد منها.
- مدى مناسبة النّصوص المستخدمة لمستوى تلاميذ العينة.

ملاحظات المحكمين:

- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تخصيص ساعة إضافية في كل جلسة من جلسات البرنامج.
- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية.
- كما اقترح بعض المحكمين تعديل بعض العبارات التي وردت بالنصوص المستخدمة خلال جلسات البرنامج.

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية حول البرنامج التدريبي هدف من خلاله إلى ما يلي:

1 – دراسة محتوى ومضمون البرنامج التدريبي وذلك بهدف اختيار وتعديل – إن لزم الأمر- أنشطة البرنامج بما يتلاءم مع البيئة.

2 – التأكد من ملاءمة محتوى البرنامج لتحقيق أهدافه, ومدى ملاءمة محتوى البرنـــامج والوســـائل المستخدمة لقدرات التلاميذ وخصائصهم.

3– معرفة أفضل الشروط الصفية وأساليب طرح نشاطات البرنامج على التلاميذ بما يســـاعد علـــى تحقيق النتيجة المرجوة.

4 – تقدير الفترة الزمنية التي سيستغرقها البرنامج بشكل مبدئي، ليؤخذ هذا التقدير بعين الاعتبار في التطبيق النهائي.

وقد طبق الباحث الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي على مجموعة من التلاميذ من الصف الثالث الأساسي في مدرسة الشهيد عبدالله الأطرش للفصل الدراسي الثاني (2012 –2013). وقد تم اختيار العينة الاستطلاعية بنفس طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية, والواقعة في نفس القطاع السكني الذي تم اختيار العينة التجريبية والضابطة منه. بحيث كان عدد التلاميذ (15) تلميذاً وتلميذةً (7 ذكور، 8 إناث)، ودامت الدراسة الاستطلاعية (26) يوماً من تاريخ 3–3– ولغاية 28–3–2013/2012, بمعدل ثلاثة جلسات وسطياً في الأسبوع, بما فيها أيام الجمعة والسبت وقد كان ذلك على حساب حصص الرسم و الموسيقى والرياضة, وبذلك استلزم التطبيق(18) حصة دراسية.

ثمّ قام الباحث بتطبيق بعض جلسات البرنامج, أما الخطـــوات العمليـــة لمراحـــل تطبيـــق الدراســـة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي كانت على النحو التالي:

1– الحصول على الإذن من الجهات المسؤولة، ومن ثم زيارة المدرسة المختارة والتنسيق مع الجهاز الإداري فيها لاختيار العينة الاستطلاعية وتحديد أوقـــات الجلســـات التدريبيـــة (حصـــص الرســـم والموسيقى والرياضة).

2 – خصص الباحث الجلسة الأولى للتعارف مع التلاميذ و معرفة خلفياتهم الاجتماعية و المعرفيـــة وذلك كخطوة مساعدة في اختيار أنشطة البرنامج المناسبة لهم.

3 – تعريف التلاميذ بأهمية البرنامج, وتقديم شرح عن البرنامج التدريبي بشكل عام, وعـــن أهميـــة الكتابة والمهارات المتضمنة فيه بشكل خاص.

4 – البدء بتطبيق تمارين وأنشطة البرنامج.

لاحظ الباحث أثناء التطبيق مجموعة من الأمور منها:

1– امتناع بعض التلاميذ عن الإجابة بسبب التردد والخجل, فعمد الباحث إلى طلب رأيهـــم بشـــكل قصدي, ومحاولة إدماجهم بجو الأنشطة والثناء على إجابتهم.

2- وجود الشغب من قبل بعض التلاميذ, وعدم الرغبة في المشاركة. فعمد الباحث إلى إنشاء أحاديث شخصية معهم بهدف التقرب منهم, وجعلهم يقتنعون بأهمية الأنشطة المطروحة في تدريبهم على كيفية مواجهة مشكلاتهم الحياتية.

3 – رغم أن البرنامج حُدد ضمن فترة زمنية معينة, إلا أنه قد استغرق أحياناً تعليم بعض الأنشطة زمناً أكثر من الوقت المطلوب.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى ما يلي:

1- كانت تمارين وأمثلة البرنامج في غالبيتها واضحة ومفهومة من قبل التلميذ ومثيرة لتفكيره واهتماماته، علماً أنها أُخذت في السنوات السابقة.

2- كما توصل الباحث إلى ملاءمة محتوى جلسات البرنامج لخصائص التلاميذ ولتحقيق أهداف البرنامج, فضلاً عن إجراء بعض التعديلات حتى تناسب قدرات التلاميذ؛ حيث عدلت بعض الكلمات بكلمات أخرى داخل النصوص المقدمة, كما عدلت بعض الأسئلة في داخل التدريبات لتناسب التلاميذ عينة الدراسة, وبعد إجراء التعديلات المناسبة توصل الباحث للبرنامج في صورته النهائية، والملحق رقم (4) يوضح الصورة النهائية للبرنامج التدريبي.

وبعد التأكد من صدق جميع أدوات الدراسة وثباتها وحصول الباحث على كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية بدمشق – مديرية التربية في القنيطرة الملحق رقم (5) أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية، تم تطبيق اختبار الكتابة مرة أخرى على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

قياس المتابعة: وتتمثل هذه الخطوة بقياس المتابعة من خلال إعادة تطبيق اختبار الكتابة على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور مدة من الزمن على انتهاء البرنامج التدريبي، لا تقل عن شهر ونصف، بهدف الكشف عن مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث, بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات, باستخدام عدة أساليب إحصـــائية فـــي معالجته لتلك البيانات, وهذه الأساليب هي:- المقاييس الوصفية للاختبارات المستخدمة في الدراسة:

أ- متوسط الرتب.

ب- مجموع الرتب.

- مقاييس الدلالة الإحصائية المستخدمة:

أ- قام الباحث باستخدام اختبار مان- ويتني "Man Whiteney" ويعتبر هذا الاختبار اختبار لا معلمياً قوياً "Powerful Nonparametric Test " ، وذلك لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين (ضابطة وتجريبية).

ب- قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون"Wilcoxon"لإشارات الرتب. وذلـــك لدراســـة الفروق بين عينتين مترابطتين (تجريبية، قبلي بعدي، بعدي تتبعي).

ج- حساب حجم الأثر.

د- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

الفصل الخامس

عرض النّتائج وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها, كما يتضمن تفسيرها ومناقشتها علـــى ضوء الدراسة وفروضها, ومن ثم تضمين الدراسة عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

- **الفرضية الأولى:**

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق بين أداء متوسط درجات العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبار الكتابة، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة U بين الطلاب العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي باستخدام معادلة مان ويتني(Man Whiteney) وحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(8)

يبين الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة مان ويتني(Man Whiteney)

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	u	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
مجموعة تجريبية	10	15,45	154,5	3,80-	0,50	0,000	دالة	0,85
مجموعة ضابطة	10	5,55	55,50					

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي: أن قيمة U بلغت (0.50) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة القياسية sig=0.05 إذا نرفض فرضية العدم ونقبل البديلة **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين أداء درجات العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة.**

يتضح من النتيجة السابقة رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة كما يتضح من الجدول رقم (8)؛ أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين أداء درجات العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة.

ويعزو الباحث سبب تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية إلى:

1- إن مشاركة جميع التلاميذ في الإجابة عن التدريبات كان له دور كبير في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ففي الصفوف التقليدية في أثناء سير العملية التعليمية يتم حل التدريب من قبل تلميذ أو تلميذين اثنين أو خمسة تلاميذ كحد أعلى على السبورة أمام الجميع، وهو أمر لا يتيح المشاركة لجميع التلاميذ في الإجابة عن التدريبات، وذلك بسبب اكتظاظ الصفوف التقليدية، فمشاركة الجميع بحل التدريبات يتطلب زمن أكبر من الزمن المخصص للحصة الدرسية، بينما في المجموعة التجريبية تتم مشاركة جميع التلاميذ في الإجابة عن التدريبات بشكل أكثر من مرة وبزمن أقل، ومن هنا قد يكون التلميذ في المجموعة التجريبية قد اكتسب مهارات كتابية أعلى من المجموعة الضابطة كونه قد أجاب أكثر من مرة عن التدريبات وتلقى التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي على إجابته.

2- انضباط المجموعة التجريبية داخل الصف ساهم في تفوقها، لأن عددها لا يتجاوز عشرة تلاميذ، فانضباط واهتمام المجموعة التجريبية أدى إلى تفاعل التلاميذ مع البرنامج التدريبي وعدم انشغالهم بأمور خارجية أو أي مؤثرات أخرى واندماجهم مع ما يُعرض أمامهم، فخاصية التفاعلية الموجودة في البرنامج التدريبي لها دور في تسريع عملية التعلم، حيث أشار (Najjar) ومن خلال ملاحظة عدد من الدراسات "أن الناس يتعلمون المادة بشكل أسرع ويبدون الرضا لآلية التعلم عندما تكون مرتبطة بجوّ من التفاعلية.(Najjar,1996,p130).

3 – التعزيز الذي حصل عليه التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة يعد أيضاً من العوامل التي ساعدت على تنمية مهارات الكتابة لدى المجموعة التجريبية, حيث قام الباحث بتقييم الأداء في نهاية كل جلسة من خلال التقويم النهائي لكل مهارة وكان يقدم تعزيزاً مناسباً للتلميذ الذي ينجح في فهم المادة المعروضة جيداً, ولعل هذا التدعيم قد جعل التلاميذ يحرصون على الوصول إلى أفضل درجات الفهم مما ساعدهم على نمو مهارات الكتابة لديهم عن طريق ممارسة تلك المهارات من خلال المادة المعروضة.

4 – ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن التلاميذ قد أظهروا حماساً واضحاً، وأن دافعيتهم قد ازدادت نحو التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أنّ التلاميذ قد تفوقوا على أنفسهم واجتازوا عنصرا الخوف والخجل الذي كانوا يشعرون به كونهم مقصرين أمام زملائهم، بينما الآن جميعهم على السوية نفسها، وهذا ما قد يكون قد دفعهم إلى التركيز بشكل أكبر على التعلم، وبالتالي إلى تثبيت المعلومات التي يحصلون عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات منها (دراسة عميرة علي 2000، دراسة خلـــف 2005، دراسة سعيد 2008، دراسة طلافحة 2010، دراسة عبد الرحيم 2011، دراسة باج وجراهـــام 2002) والتي توصلت جميعها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال البرنامج التـــدريبي علـــى المجموعة الضابطة.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات الكتابة قام الباحث بحساب حجم الأثر وذلك بحساب قانون حجم الأثر:

قانون حجم الأثر = Z ÷ جذر N

وقد جاءت قيمة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الكتابة كبير، ففي الجدول رقم (8) كان (0,85)، هذا يعني أن البرنامج قد أثر إيجابياً على تلك المهارات بشكل كبير وساعد على تحسينها وتنميتها. بعد هذا العرض, يتضح لنا أن البرنامـــج المقدم قد أحدث أثراً إيجابـــياً قوياً بالنسبة لمهـــارات الكتابة محل الدراسة؛. كما ساعد على تنميـــتها بشكل واضح؛ حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تلك المهارات بشكل دال إحصائياً.

- **<u>الفرضية الثانية:</u>**

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق في أداء متوسط درجات العينة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة،وللتأكد من صحة هذا الفرضتم حساب قيمة Z في العينة التجريبية بالقياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon) وكانت النتائج التالية:

الجدول رقم(9)

يبين الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon)

القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
الرتب الموجبة	10	5,50	55	2,87-	0,004	دالة	0,91
الرتب السالبة	0	0	0				

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي: أن قيمة Z بلغت (-2.87) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.004 وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة القياسية sig=0.05 إذا نرفض فرضية العدم ونقبل البديلة **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء درجات العينة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة.**

يتضح من النتيجة السابقة رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة كما يتضح من الجدول رقم(9)؛ أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء درجات العينة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة.

ويمكن تفسير هذا التحسن إلى عدة عوامل منها: فاعلية الأسلوب الذي تم استخدامه أثناء تنفيذ جلسات البرنامج, البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه لتلاميذ المجموعة التجريبية.

فاعلية الأسلوب الذي تم استخدامه أثناء تنفيذ جلسات البرنامج, وهو أسلوب: الحواس المتعددة, ولقد أثبتت الدراسات فعالية هذا الأسلوب في تحسين مهارات الكتابة.

فيرى الباحث أن أسلوب الحواس المتعددة قد ساهم في تنمية مهارات الكتابة، ويقصد بهذه الاستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس التلميذ جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية والبصرية أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أنّ التلميذ سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه، ومن الجدير بالذكر أن البرنامج التدريبي قد ساهم مساهمة كبيرة باعتماده على استخدام الحواس من حيث مثلاً وجود خاصية إعادة الجملة أو الكلمة أو الحرف أو المقطع سمعياً وبصرياً، الأمر الذي قد يكون قد ساهم في تقدم المجموعة التجريبية. وهو ما يتفق مع رأي كيربي الذي نصح باستخدام الصيغ اللفظية والبصرية معاً، لأن هذا يساعد على خلق روابط مرجعية وفق ما أطلق عليه كيربي "التعليم المشترك"، والذي هو عملية توسيعية تزيد الروابط بين الرموز وتساعد على المعالجة الأعمق للمعلومات(آدم، 2006، ص325).

وقد حاول الباحث أثناء تطبيق البرنامج أن يكون التدريب بشكل تعاوني, وخصوصاً في – التقويم النهائي– ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الكبير الذي يلعبه التعلم التعاوني، لأنه يتميز بالعديد من المزايا التي تعود بالفائدة على التلاميذ الذين يعملون معاً لإنجاز مهمة ما, وكيف يساعدهم على

اكتساب المهارات في المجالات المختلفة, من هنا يمكن القول أن التدريب التعاوني قد ساهم في تنمية مهارات الكتابة.

ويلاحظ الباحث أن المشاركة الجماعية للتلاميذ أيضاً قد أسهم في تنمية مهارات الكتابة في الدراسة الحالية، حيث يقوم التلميذ بالتفكير بصوت مرتفع أمام زملائه, ومن هنا فإن التلميذ يمكنه التأثير بشكل إيجابي على جماعته, وخاصة أن هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أن التلاميذ يسهل عليهم تقليد من هم في مثل أعمارهم أو من يقاربونهم في الخصائص والقدرات والصفات.

كما يعزو الباحث هذا النجاح للبرنامج إلى عوامل أخرى وأهمها: تقديم محتوى الوحدات المستهدفة وصياغة خبراتها وأنشطتها وتدريباتها بأسلوب فعال ومشوق (رسوم، بطاقات، مجسمات، لوحات، صور، أشكال إسفنجية، سبورة مغناطيسية، معجون.....إلخ)، وهذا كله يساعد على استثارة الحواس المتعددة، ويبعد التلاميذ عن الأسلوب التقليدي ألا وهو السرد والتلقين، كما أنه يقلل من داء اللفظية، ويزيد من تفاعل التلميذ في عملية تعلمه بحيث يصبح مشاركاً بدلاً من المتلقي.

كما لاحظ الباحث أن الموضوعات التي تم اختيارها في البرنامج, تم اختيارها مع مراعاة أن تكون مناسبة وشيّقة بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية, وقد اختيرت من كتب الصف الأول بجزأيه الأول والثاني. وقد فضل الباحث عدم استخدام الكتب المقررة عليهم لعدة أسباب, أهمها: أن تكون أكثر تشويقاً للتلاميذ لاحتوائها على معلومات سهلة ومناسبة أكثر لعمرهم، وقد تكون مفيدة لهم في استخدامها في الحياة المدرسية والعملية لعل هذا يساعدهم على تحسين مهارات الكتابة.

كما ينظر الباحث إلى أن التدعيم الإيجابي الذي حصل عليه التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة في جلسات البرنامج أيضاً من العوامل التي يمكن أن تكون قد ساعدت على تحسين مهارات الكتابة, حيث قام الباحث بتقييم الأداء في نهاية كل جلسة من خلال التقويم النهائي لكل حرف جديد، وكان يقدم تعزيزًا مناسباً للتلميذ الذي ينجح في فهم الحرف فهمًا جيدًا, ولعل هذا التدعيم قد جعل التلاميذ يحرصون على الوصول إلى أفضل درجات الفهم مما ساعدهم على تحسين مهارات الكتابة لديهم.

وتتفق النتيجة مع نتائج عدد كبير من الدراسات منها (دراسة عواد 2000، دراسة اللبودي 2004، دراسة خلف 2005، دراسة سعيد 2008) والتي توصلت جميعها إلى تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات الكتابة قام الباحث بحساب حجم الأثر وذلك بحساب قانون حجم الأثر:

قانون حجم الأثر = Z ÷ جذر N

وقد جاءت قيمة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الكتابة كبير، ففي الجدول رقم (9) كان (0,91) هذا يعني أن البرنامج قد أثر إيجابياً على تلك المهارات بشكل كبير وساعد على تنميتها. بعد هذا العرض, يتضح لنا أن البرنامـــج المقدم قد أحدث أثراً إيجابـــياً قوياً بالنسبة لمهـــارات الكتابة محل الدراسة؛. كما ساعد على تنميـــتها بشكل واضح؛ حيث تفوق أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل دال أيضاً.

- **الفرضية الثالثة:**

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق في أداء متوسط درجات العينة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z بين الطلاب العينة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي باستخدام معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon) وحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(10)

يبين الفرق في أداء المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon)

القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة		متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	القرار
الرتب الموجبة	3	3	9	0,477-	0,655	غير دالة
الرتب السالبة	2	3	6			

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي: أن قيمة Z بلغت (0.477-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.655 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة القياسية sig=0.05 إذا نقبل فرضية

العدم **ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين أداء درجات العينة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة.**

يعزو الباحث سبب ذلك إلى أنه حقق التلاميذ الذين طُبق عليهم البرنامج تحسناً حقيقياً في مهارات الكتابة بدرجة أعلى من التلاميذ الذين لم يُطبق عليهم البرنامج. ويرجع هذا إلى ما أتاحه البرنامج من فرص متعددة لممارسة الكتابة من خلال مادة مألوفة تتضمن مناشط متنوعة للتدريب الكافي على ربط المكتوب والصوت المنطوق من خلال النظر إلى الحروف والنطق بها ثم كتابتها والنطق بها، وتتبع رسمها، مما ساعد التلاميذ على تعلم أسرع وتحريك لدافعيتهم نحو الكتابة.

ويضاف إلى ذلك ما تضمنه البرنامج من تزويد التلاميذ بنماذج دقيقة وصحيحة للحروف المختلفة بالكلمات، وتكرار أنشطة التمييز بين المتشابه من الحروف والكلمات في الرسم أو الصوت، وإشراف المعلم المباشر ومشاركته الفعالة في تقديم النماذج الحركية، لمساعدة التلاميذ على إنتاج وكتابة الحروف والكلمات بصورة صحيحة، وربطها بما يقرأ أو قراءة ما يكتب.

هذا يعني أن للبرنامج التدريبي كان له أثر فعال وإيجابي، ويرجع ذلك لما يتضمنه من أنشطة وتدريبات متعددة ومتنوعة ساعدت في إحداث تغيير إيجابي ومقصود وأدى إلى تحسن في مهارات الكتابة لدى تلاميذ المجموعات التجريبية، وهذا ما تراه ليرنر (1993) أن استخدام مواد مساعدة لممارسة عملية الكتابة، واستخدام بطاقات للأحرف والكلمات، وتتبع الأشكال والأحرف، والتدريب على الكتابة على السطور والكتابة على النقط، وإكمال مقاطع الأحرف والكلمات، من الأنشطة الضرورية لتعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم.

وتتفق النتيجة مع نتائج عدد من الراسات منها (دراسة عواد 2000، دراسة عميرة علي 2000، دراسة سعيد 2008، دراسة طلافحة 2010، دراسة مك أليستر 1999، دراسة باهر وآخرون2000، دراسة بروكس وبرنجر وآخرون 2001) الذين دعوا إلى أن استخدام برنامج بمساعدة حاسوب أو وسائط متعددة أو برامج تدريبية .....إلخ، له أثر فاعل في تحسين الكتابة لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وأدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية الكتابة واستيعابهم لها.

- **<u>الفرضية الرابعة:</u>**

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق في أداء متوسط درجات العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار الكتابة، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم

حساب قيمة Z في العينة التجريبية بالقياس البعدي والقياس المؤجل باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon) وكانت النتائج التالية:

الجدول رقم (11)

يبين الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار الكتابة باستخدام معادلة ويلكوكسون(Wilcoxon)

القياس البعدي والقياس المؤجل للمجموعة التجريبية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	القرار
الرتب الموجبة	3	3	9	0,447-	0,655	غير دالة
الرتب السالبة	2	3	6			

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي: أن قيمة Z بلغت (0.447) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.655 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة القياسية sig=0.05 إذا نقبل فرضية العدم **ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أداء درجات العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل.**

أي أن البرنامج حافظ على فعاليته ولم يتأثر بعامل الوقت، وأن للوسائل والأساليب المتعددة دوراً مهماً في عملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة ويعزو الباحث هذه الاستمرارية في فاعلية الوسائط والأساليب المتعددة في التعليم إلى دور الوسائل المستخدمة في عملية التعلم والتعليم حيث أشارت الأدبيات إلى أن الإنسان يستطيع أن يتذكر 20% مما يسمعه ويتذكر 40% مما يسمعه ويراه، أما إذا سمع ورأى وعمل فإنها ترتفع إلى 70% بينما تزداد في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه (عيادات، 2004، ص207). وكون الوسائل المتعددة تجمع بين التفاعل والمشاهدة والسمع والعمل لذلك يعتقد الباحث أن عامل الزمن لم يكن ذا تأثير كبير على فقدان أو نسيان المعلومة وذلك لأن التلميذ قد تعامل مع الخبرة أو التدريب أو المهارة بنفسه ومن خلال الموقف التعليمي عن طريق المشاهدة والتفاعل.

- مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات, التي يمكن أن تساهم في الوصول بنتائج الدراسة إلى الفائدة المرجوة, هي:

1- إجراء دراسة مماثلة حول فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجية الحواس المتعددة لدى عينات أخرى من أفراد المجتمع لتشمل مراحل عمرية مختلفة, وعلى عينات أكبر حجماً من العينة المطبق عليها في البحث الحالي.

2- إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات المعلمين لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

3 – ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول نسب انتشار صعوبات التعلم بجميع أنواعها, الأمر الذي يساعد على وضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لهذه المشكلة والتي تستنزف الكثير من طاقات المجتمع.

4 – الاستفادة من التجارب العالمية في التعامل مع فئة صعوبات التعلم, وإدخال مفهوم مدرس التربية الخاصة, وكذلك غرفة المصادر إلى مدارسنا, الأمر الذي سيساهم في التخفيف من حدة أثر هذه المشكلة على الطالب وعلى المجتمع, ويحقق مبدأ فرص تعليمية متكافئة للجميع.

5 – عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكيفية الكشف عنهم والتعرف على خصائصهم وحاجاتهم وأساليب التعامل معهم وطرق تعليمهم, واطلاعهم على البرامج التدريبية والعلاجية المختلفة, وكيفية كتابة التقارير وإجراء البحوث الإجرائية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

تألفت الرسالة من قسمين: **يشمل الأول منهما الدراسة النظرية، ويتضمن الفصول التالية:**

الفصل الأول: يحوي مشكلة الدراسة، وأهميته، وأهدافه، وفرضياته، وأخيراً مصطلحاته.

إن معظم صعوبات التعلم لا يتم اكتشافها إلا عندما يبدأ التلميذ مراحله الدراسية الأولى, وهنا تكمن أهمية الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم وتشخيص تلك الصعوبات حتى يتم علاجها في الوقت المناسب, وتعتبر صعوبات الكتابة من أكثرها انتشاراً لدى تلاميذ المرحلة الأساسية؛ حيث إنّ الكتابة تُعتبر عنصر مهم من عناصر الفكر والثقافة ووسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد بعضهم مع بعض، والتي يتمكن الفرد من خلالها أن يعبر عن أفكاره.

حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائمعلى طريقة الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة. واختبار دور تلك الطريقة في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وإلى تعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبلغت عينة الدراسة (20) تلميذاً وتلميذةً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة، موزعين على 4 مجموعات؛ مجموعتين من الذكور(ضابطة وتجريبية)، ومجموعتين من الإناث(ضابطة وتجريبية)، وفق ما يلي:

- مجموعة ضابطة من الذكور وتتكون من (5) تلاميذ.
- مجموعة تجريبية من الذكور وتتكون من (5) تلاميذ.
- مجموعة ضابطة من الإناث وتتكون من (5) تلميذات.
- مجموعة تجريبية من الإناث وتتكون من (5) تلميذات.

واستخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية: اختبار الكتابة(إعداد الباحث)، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين عزيزة رحمة، 2004)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الكتابة (الزيات، 2008)، البرنامج التدريبي قائم على طريقة الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة.(إعداد الباحث). وتم استخدام المنهج التجريبي لمعرفة دور الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة.

الفصل الثاني: بعنوان صعوبات التعلم من حيث مفهومها وتصنيفها، ثم تم تناول مفهوم صعوبات تعلم الكتابة ومظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، ومهارات الكتابة وأسس تعليم الكتابة في مراحل التعليم العام،

والشروط الواجب مراعاتها لتهيئة الأطفال وإعدادهم للكتابة، ثم تطرق الفصل لاستراتيجيات تحسين مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم.

وتناول **الفصل الثالث:** عرض للدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، ومكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

ويشمل **القسم الثاني الدراسة الميدانية ويتضمن ما يلي:**

الفصل الرابع: الذي يتناول إجراءات الدراسة من حيث المجتمع الأصلي وكيفية اختيار عينة الدراسة وأدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

الفصل الخامس: وتناول عملية تحليل النتائج، وعرضاً للفرضيات، والتأكد من صحتها أو عدم صحتها، وصولاً إلى عدد من النتائج وتفسيرها وتلخصت النتائج في:

- وجود فروق بين متوسط درجات العينة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الكتابة لصالح العينة التجريبية.
- وجود فروق في أداء متوسط درجات العينة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على اختبار الكتابة.
- لا توجد فروق في أداء متوسط درجات العينة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكتابة.
- لا توجد فروق في أداء متوسط درجات العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار الكتابة.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية:

- آدم، بسماء.(2006). **تحسين أداء الذاكرة البصرية السمعية باستخدام مدخل المعالجة المعلومات،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- أبو فخر، غسان.(2004). **التربية الخاصة بالطفل،** دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- أبو فخر، غسان وآخرون.(2008). **صعوبات التعلم في الروضة – تاريخها – تعريفها– تشخيصها– علاجها،** دمشق، منشورات جامعة دمشق، الطبعة الثالثة.
- أحمد ، مروان.(2008). **التفكير الابتكاري وعلاقته بالإدراك المكاني والتخيل والمعرفة التقنية،** رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق.
- الأسطل، أحمد رشاد مصطفى.(2010).**مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة القرآن الكريم،** رسالة الماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- البجة، عبد الفتاح حسن.(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية،** ط1، الأردن، عمان، دار الفكر.
- بطرس، بطرس حافظ.(2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم،** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بيندر، وليام ن.(2011). ترجمة عبد الرحمن سيد سلمان، السيد يس تهامي، محمود الطنطاوي: **صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس،** ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- جمعية الطب النفسي الأمريكية.(2007). **المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسيةDSM – IV – TR** ، ترجمة: تيسير حسون، دمشق، نشر الباحث.
- الجندي، خالد محمد.(2010). **الاحتياجات الخاصة،** الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
- خطاب، ناصر.(2008). **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم ـــ برنامج عملي مصور،** عمان، الأردن، دار اليازوري.
- خلف، عبد المعبود علي.(2005).**أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ،** كلية التربية، جامعة طنطا.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح.(2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،** الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم.(2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

- الحسن، هشام.(2000).**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، ط1 ،الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ربيع، محمد شحاتة.(2009). **المرجع في علم النفس التجريبي**، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- رجب، مصطفى. ولافي، سعيد.(1998). **تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد(50)، يوليو(1998).
- الروسان، فاروق.(1998).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، عمان.
- الروسان، فاروق.(2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين ـــ مقدمة في التربية الخاصة**, الطبعة الخامسة، عمان، الأردن، دار الفكر.
- زحلوق، مها. وأبو فخر، غسان. ومللي، سهاد.(2005). **التربية الخاصة بالطفل**، دمشق، مديرية التعليم المفتوح.
- الزيات، فتحي مصطفى.(1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة، دار النّشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2002). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التشخيص والعلاج**, الطبعة الأولى, القاهرة, دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2008).**صعوبات التعلم ـــــ الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين.(2003). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة، عالم الكتب.
- سالم، محمود عوض الله. والشحات، مجدي. وعاشور، أحمد حسن.(2003). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سالم، محمود عوض الله. والشحات، مجدي. وعاشور، أحمد حسن. (2006). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السباعي، خديجة أحمد.(2004). **صعوبات التعلم أسسها نظرياتها و تطبيقاتها**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- السرور، نادية هايل.(2005). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، الأردن: دار وائل للنشر.
- سعد، عبد الحميد زهري.(2000). **تعليم التعبير وعلاقته بفنون اللغة**، القاهرة، دار المعارف.
- سعيد، محمد السيد أحمد.(2008). **برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 83، مصر، جامعة المنصورة.

- سيسالم، كمال سالم.(2002). **موسوعة التربية الخاصة و التأهيل النفسي**، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- طلافحة، عبد الحميد حسن.(2010). **بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه(غير منشورة) الأردن، جامعة عمان العربية.

- طنطاوي، حسام عباس.(2003). **فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي**، ماجستير(غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- الظفيري، نواف ملعب.(2005).**الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وعلاقتها بتقدير الذات، دراسة ميدانية في مدارس دولة الكويت**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010).**المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد الرحيم، إمام محمد.(2011). **تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى التّلاميذ العاديين بالصّفوف الثّلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربيّة السّعوديّة**،مجلة الدراسات، بخت الرضا، المركز القومي للمناهج والبحوث التربوية، الموضوع الرابع، السعودية.

- عبد السلام، حمادة.(2003). **خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، عمان، الأردن، **مجلة صعوبات التعلم**، العدد (1) ، ص ــ ص 30-35.

- العتوم، عدنان يوسف.(2004). **علم النفس المعرفي - النظرية والتطبيق**، دار المسيرة ، عمان، الأردن.

- عدس، محمد عبدالرحيم.(2000). **صعوبات التعلم**، عمان، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع.

- علي، صلاح عميرة.(2002). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة**، دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- علي، صلاح عميرة.(2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة - التشخيص والعلاج**، دولة الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- عماد، حسن أديب.(2008). **أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، مصر.

- عواد، أحمد.(2000). **مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (12)، مصر، جامعة عين شمس.

- عودة، أحمد سليمان. وملكاوي، فتحي حسن.(1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

- الغزو، عماد محمد. وطيبي، سناء. والسرطاوي، عبد العزيز.(2005). **مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها**، مجلة كلية التربية، العدد (22)، السنة العشرون، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- القريطي، أمين عبد المطلب.(2005).**سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الفكر العربي.

- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن.(2008).**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار المسيرة.

- القلا، فخر الدين وناصر، يونس.(1990).**أصول التدريس**، مطبعة الاتحاد، دمشق، سوريا.

- القواسمي، نبيل.(2005). **فن الكتابة والتعبير**، جامعة الخليل، كلية الآداب، فلسطين.

- كامل، محمد علي. (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، ط1، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- كيرك وكالفانت.(1988). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

- اللبودي، منى ابراهيم.(2004). **تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها**، مصر.

- لندا هارجروف، جيمس بوتيت.(1988).**التقييم في التربية الخاصة**، ترجمة عبدالعزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

- مارتن هنلي وآخرون.(2004). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، ترجمة جابر عبد الحميد، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

- مارزانو وآخرون.(1997). **أبعاد التفكير إطار للمناهج والتعليم**, محرر في فيصل يونس قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي، 92- 102، القاهرة: دار النهضة العربية.

- محمد، أيمن عيد بكري.(2007).فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- مخائيل، امطانيوس.(2001). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، مطبعة قمحة إخوان، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- مخائيل، امطانيوس.(2006). القياس النفسي، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- مريم، رجاء.(2006). **أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعيين**، دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعة دمشق، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- مصطفى، أحمد مهدي.(2002). **بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 110.

- ملحم، سامي.(2002). **صعوبات التعلم**، عمان، الأردن، دار المسيرة.

- ملكاوي، محمود زايد. والخطيب، عاكف عبدالله.(2012). **الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية**، الطبعة الأولى، إربد ،الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

- الناقة، محمود كامل.(2002). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته**، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- هالاهان، دانيال. وكوفمان، جيمس.(2008). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم – مقدمة في التربية الخاصة**، ترجمة: عادل محمد، عمان، الأردن، دار الفكر.

- الوقفي، راضي.(1996). **تقييم الصعوبات التعلمية**، الطبعة الأولى، عمان الأردن، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم.

- الوقفي، راضي.(2003). **صعوبات التعلم – النظري والتطبيقي**، عمان، الأردن، منشورات كلية الأميرة ثروت.

- الوقفي، راضي.(2004). التعليم الاستراتيجي، **مجلة صعوبات التعلم**، العدد (4)، عمان، الأردن، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، ص103.

- يحيى، خولة أحمد.(2005). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، عمان، الأردن، دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Batshaw, M. L. (1997). ***Children with Disabilities***, Fourth Edition Baltimore.London.Toronto. Sydney.

- Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A,M (2000) . The effects of Text_ Based and Graphics-Based soft ware tools on planning and organizing of stories **Journal of Learning disabilities** Vo129 . No .4

- Bain, A.M, Bailet, L. L . &Moasts L.C . , (1991) . **Written language disorders "Theory into practice"** library of congress cataloging – in – publication data .

- -Bernadett, K. and Barbra S. (1998). **Idea's definition of disabilities** office of educational research U.S.A .

- Bletz, H &Blote, A (1993) . A longitudinal study an Dysgraphic hand writing primary school . **Journal of learning disabilities** . Vol 26 No. 10.

- Brooks, A. ; V aughan, K. &Berninger, V(2001). "**Tutorial Interventions for Writing Disabilities:** Comparison of Transcription and Text Generation Processes". Learning Disability Quarterly, Vol. 22.

- Cave, C .(2009). Audio-visual perception and Integration in Develop mental Dysgraphia Current Psychology Letters,25/3, USA.

- Christopher, A and Ronald's (1993) . The write say method for improving spelling accuracy in children with learning disabilities . **Journal of learningdisabilities** , vol 26 N. 1 .

- Dikowski, T. J . (1996) . **Educational interventions for visual- motor deficiencies that affect hand written in school aged children Eric ED** 374602.

- Eysenck, M & Keane, M. (2005)**.*Cognitive Psychology A Student's Handbook*** , Fourth Edition , New York , Taylor & Francis e-Library.

- Fulk & Stormont, (1995). Fourteen speling strategies for students with learning Disabilities. J . of Intervention in school and clinic ", vol . 31, N. 1 .

- Graham, s , schwatz , s , macathur, C (1995) . Effects of goal setting and procedural on the revising behavior and writing per formance of students with writing and learning disabilities . **Journal of educational psychology**, Vol 87 No.2.

- Harris, D. & Silver, A. (1995). **Turrest s syndrome and learning disorders** (www. Dyscalculia. Org/Edu) 26/5/2004.

- Hoover,H.D.,Dunbar,S.B.,&Frisbie,D.A.(2001).**Iowa Tests of Basic Skills.Itasca**,LL:Riverside

- Hoy, C &Greeg N . (1994) . **Assessment : The special educator's role .**

Brooks / cole publishing company pacific Grove, California **.**

- Individuals with Disabilities Education Act Amendments (**IDEA**) of 1997. (1997), ***Public Law 105-17***.

- Jones , S ., (1998). **Accommodationsand modificationsfor students withHandWritingproblemsandDysgraphia .** Vol 52.

- Lerner, J. (2002). ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies***. Houghton Mifflin Company: Boston, New York.

- McAlister,K.M.; Nelson, N.W. &Baher, C.M.(1999)."**Perceptions of Students With Language and Learning Disabilities AboutWritingProcessInstruction Learning Disabilities Research & Practice** Vol.14,No.3.

- Meese, R.l (1995) . **teaching learners with mild disabilities** , Brooks / cole publishing company pacific Grove , California.

- Najjar, Lawrence J (1996). **Multimedia Information and Learning,** J1. Of Educational Multimedia and Hypermedia, 5 (2), 129- 150.

- Ott, P. (1997) **. *How to detest and manage Dyslexia*** , Oxford , Heinemann Educational Publishers

- Overton, T. (2009) . ***Assessing Learners with Special Needs -An Applied Approach , 6/E*** , USA ,Texas , Merrill Publisher .

- Page, V & Graham , S . (2002) **. Effects of goal setting anperformance and self efficacy of students with writing performance and seefficacyof students with writing and learningproblemsJournal oEducational psychology** Vol. 91. No .2 .

- Richards, R. G (1999) . **Excepts from the writing dilemma** : **understanding Dysgraphia** Vol . 18 . N . 9.

- Sharp, S. L . (1994) . **Automaticity and written language : An investigation of the written language performance of second and fourth grade studentwith and without learning disabilities**, Diss. Abst. inter . Vol 153 A, No

- Sternberg, R. J. &Swerling, L. S. (1999).***Perspectives On Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual***. West view Press. A Member of the Perseus Books Group.

- Stein, R.A. (1990) . Teacher-Recommended Methods and Materials for Teaching Penmanship and Spelling to the Learning Disabled**. Master of Arts in Teaching Thesis**, Calvin College.

- Tyahur, P. M. E. (2004). ***Changing Diversity In The Composition Classroom***, Theses Ph. D., Miami University, Oxford, Ohio.

-Wedl, R.J. (2005) **. *Responsiveness to Intervention an alternative to traditional eligibility criteria for students with disabilities*** , This publication is the latest E|E report on the changing face of public education, both nationally and in Minnesota.

-Zwicker, J. G.(2005). Effectiveness of Occupational Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in primary students: Cognitive versus Multisensory Interventions. University of Victoria, USA.

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لاختبار تحديد مستوى التلاميذ بصفوف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة.

د. دانية القدسي	**أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة / كلية التربية / جامعة دمشق** **الإعاقة البصرية**
د. غسان منصور	**أستاذ مساعد بقسم علم النفس / كلية التربية / جامعة دمشق** **علم نفس المعرفي**
د. رنا قوشحة	**مدرسة بقسم القياس والتقويم التربوي والنفسي / كلية التربية /** **جامعة دمشق – قياس القدرات العقلية**
د. آذار عبد اللطيف	**مدرس بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية / جامعة دمشق** **علم نفس ذوي الحاجات الخاصة**
د. بسمة آدم	**مدرسة بقسم علم النفس / كلية التربية / جامعة دمشق** **علم نفس العام**
د. مروان أحمد	**مدرس بقسم علم النفس / كلية التربية / جامعة دمشق** **علم نفس المعرفي**
د. عالية الرفاعي	**مدرسة بقسم التربية الخاصة / كلية التربية / جامعة دمشق** **الإعاقة السمعية**
د.محمد حسن عماد	**مدرس بقسم علم النفس / كلية التربية / جامعة دمشق** **علم نفس التربوي ــ صعوبات التعلم**

تابع الملحق رقم (1)

اختبار تحديد مستوى التلاميذ بصفوف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة في الكتابة.(إعداد الباحث).

الأستاذ الفاضل د:.....المحترم.

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:(**فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة).**

وضمن إجراءات هذه الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لتحديد مستوى التلاميذ بصفوف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة من أجل التأكد من أن جميع أفراد العينتين (الضابطة والتجريبية) هم من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة.

لذا يرجى التكرم بإبداء ملاحظاتكم حول فقرات اختبار تحديد المستوى وفيما كانت كافية للكشف عن التلميذ أنه من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة.

وسيتم اعتبار أن كل من يحصل على أكثر من (4) درجات أنه لا يعاني من صعوبات التعلم في الكتابة، وبالتالي سيتم استبعاده من العينتين.

ولكم فائق الشكر والتقدير.

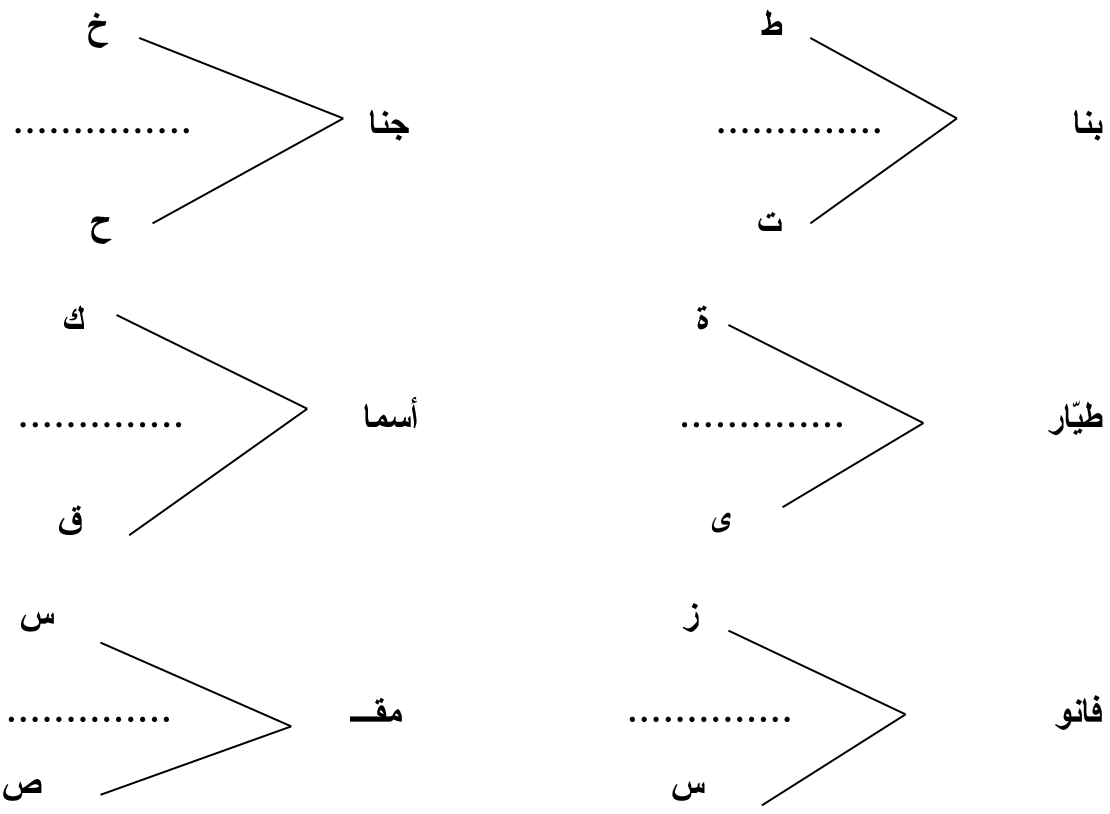
الباحث: مأمون منصور خنيفس

اختبار تحديد مستوى التلاميذ بصفوف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة.

السؤال الأول: أُكتب كلمات لها معنى على غرار الكلمة الأولى: **(1 درجة فقط).**

سلام	←	**سالم**
مالك	←	
قطار	←	
تمساح	←	
حلم	←	

السؤال الثاني: أكمل الكلمات التالية بالحرف المناسب: **(1,5 درجة ونصف فقط).**



السؤال الثالث: أرتب الكلمات التالية لأحصل على جملة مفيدة: **(2 درجتين فقط).**

1 – التلاميذ ، الباخرة ، من ، دنا

.....

2 – روحه ، أهدى ، للوطن ، الشهيد

.....

3 – سدّ ، بنوا ، العمال ، الفرات ، هؤلاء

.....

4 – الأكاليل ، الشعب ، قبور ، وضع ، الشهداء ، على

.....

السؤال الرابع: أُكتب اسم الصور التالية: **(1,5 درجة ونصف فقط).**

....

السؤال الخامس: أُكتب ثلاث جمل توجهها إلى رفيقك الذي لا يحافظ على نظافة الصف مستخدماً بعض الكلمات التالية (**الأوساخ، أحافظُ، النظافة، أرمي**)؟(1,5 درجة ونصف فقط).

.....

.....

.....

السؤال السادس: أكمل الجمل التالية بالكلمات المناسبة:(1,5درجة ونصف فقط).

ــ قضى التلاميذُ وقتاً ممتعاً في .....

ــ محا الموجُ الرسوم عن رملِ .....

ــ قدمَ الأجدادُ .....

السؤال السابع: أُكتب جملاً فيها كلمات تحتوي الحروف التالية:(1 درجة فقط).

(ك): .....

(ظ): .....

(خ): .....

(ع): .....

الملحق (2)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

في الكتابة

إعداد

(فتحي الزيات, 2008)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

في الكتابة

إعداد

(الزيات,2008)

اسم التلميذ: ..... الصف الدراسي:.....

العمر / شهر: ..... سنة:..... الجنس:.....

اسم المدرس:.....

عدد لقاءاته الأسبوعية بالتلميذ:.....

تعليمات:

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة والذين يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم في الكتابة, وقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض تلاميذكم, ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير و تكرار ملاحظتكم لهذه الخصائص السلوكية لديه يعد أمراً ضرورياً للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله.

ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل عبارة وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة للمقاييس, وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات. والمطلوب منك قراءة هذه العبارات بدقة ثم وضع علامة √ أمام الفقرة التي تراها أكثر انطباقاً على التلميذ, وفق التقديرات التّالية:

دائماً إذا كانت تظهر لديه بشكل دائم

غالباً إذا كانت كثيراً ما تظهر لديه

أحياناً إذا كانت تظهر قليلاً

نادراً إذا كانت تظهر بشكل نادر

لا تنطبق إذا كانت لا تظهر لديه أبداً

شاكرين لكم تعاونكم وسعة صدركم

الخاصـــــــــــــــية/الســـلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا تنطبق
	4	3	2	1	صفر
1 ــ يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
2 ــ يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
3 ــ يجد صعوبة في أن يميز بين اللام الشّمسية، واللام القمرية.					
4 ــ يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
5 ــ يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
6 ــ يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.					
7 ــ يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
8 ــ يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
9 ــ يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
10 ــ يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
11 ــ يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
12ــ يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
13ــ يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
14ــ يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
15ــ يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
16ــ يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.					
17ــ يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة وتنسيقها.					

18 ــ يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
19ــ يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
20 ــ كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

الملحق رقم(3)

اختبار المصفوفات المتتابعة

لرافنRaven النسخة المعدلة SPM PLUS

تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

RAVEN, S
PROGRESSIVE MATRICES

SPM Plus SETS A - E

Parallel and New Items developed by
Irene Styles and Michael Raven
From the originals prepared by
J C Raven

ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة

الاسم: .....

المدرسة: .....

الصف: .....

البلد: .....

	دقيقة	ساعة
بداية الاختبار:		
نهاية الاختبار:		
الزمن الكلي:		

	يوم	شهر	ســـنة
تاريخ اليوم			
تاريخ الميلاد			

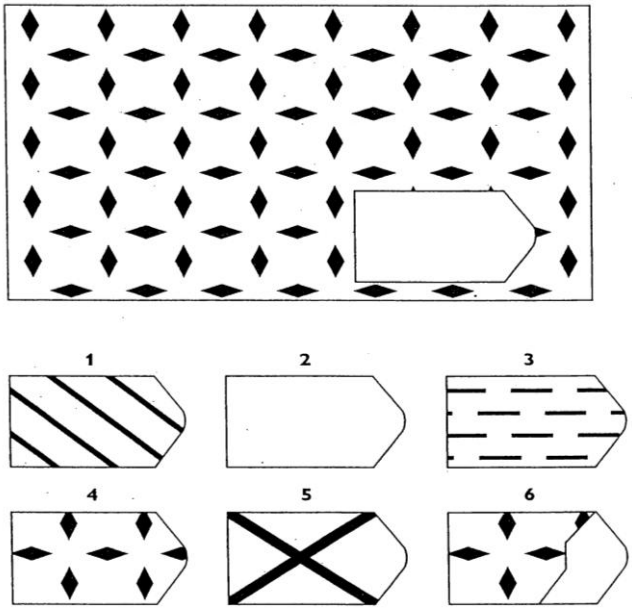
مجموعة (أ)		مجموعة (ب)		مجموعة (ج)		مجموعة (د)		مجموعة (هـــ)	
رقم	الإجابة	رقم	الإجابة	رقم	الإجابة	رقم	الإجابة	رقم	الإجابة
أ1		ب1		ج1		د1		هـــ1	
أ2		ب2		ج2		د2		هـــ2	
أ3		ب3		ج3		د3		هـــ3	
أ4		ب4		ج4		د4		هـــ4	
أ5		ب5		ج5		د5		هـــ5	
أ6		ب6		ج6		د6		هـــ6	

أ7		ب7		ج7		د7		هـ7	
أ8		ب8		ج8		د8		هـ8	
أ9		ب9		ج9		د9		هـ9	
أ10		ب10		ج10		د10		هـ10	
أ11		ب11		ج11		د11		هـ11	
أ12		ب12		ج12		د12		هـ12	
المجموع		**المجموع**		**المجموع**		**المجموع**		**المجموع**	

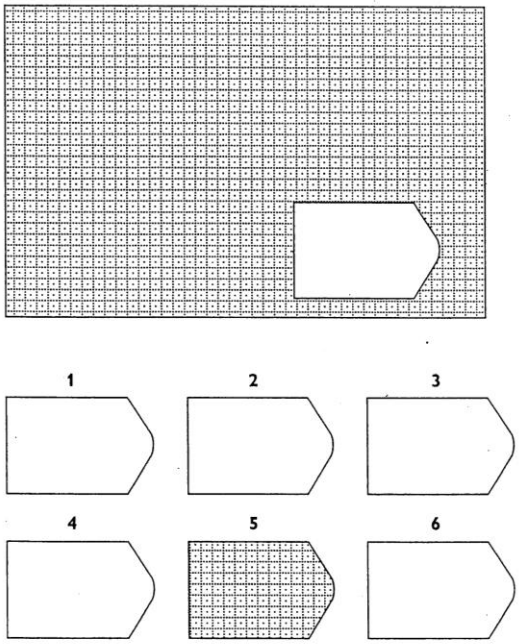
المجموع الكلي

الفئة

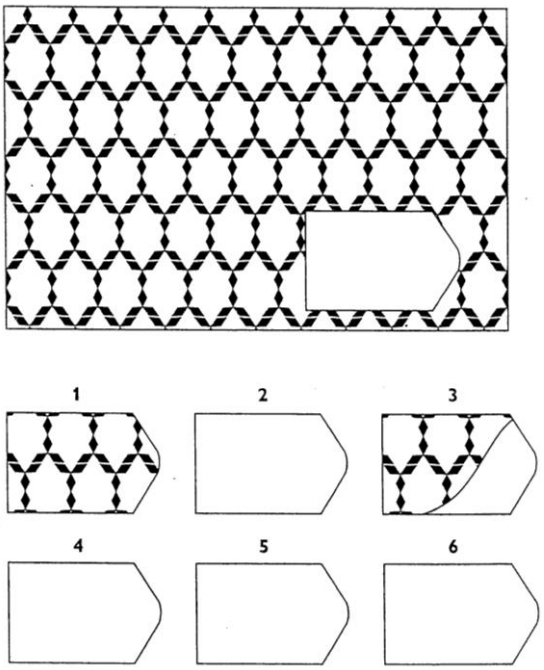
A1



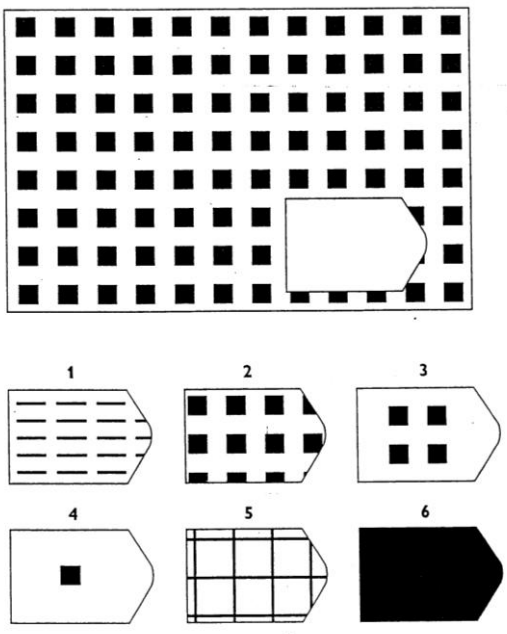
A2



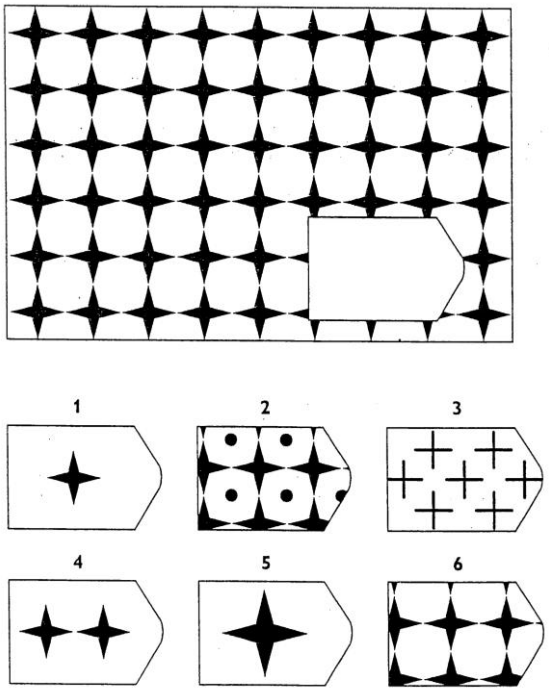
A3



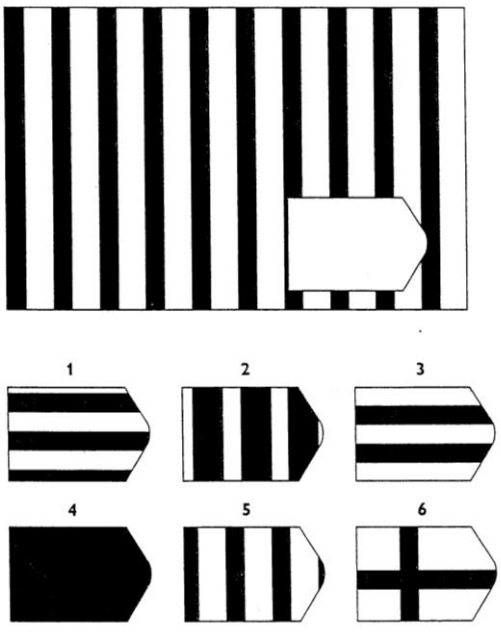
A4



A5



A6



الملحق رقم (4)

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي القائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة.

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد / الدكتور

.....**المحترم.**

تحية طيبة وبعد,,,

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة".

وقد استدعى ذلك القيام بإعداد برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة موضوع الدراسة، وقد روعي عند إعداد البرنامج التدريبي الاعتماد على محتوى كتاب التّلميذ ودفتر التّلميذ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة الصّفّ الأول الأساسي بجزأيه (الأوّل والثّاني) ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لا بد للتلميذ من اكتساب المهارات الكتابية ليناسب تلاميذ الصف الثالث الأساسي. وفيما يلي تحديد أبعاد البرنامج، والتعريف لكل بعد:

1 ــ مهارات الكتابة: وتتضمن:

- القدرة على نسخ الحروف.
- نسخ الجمل والكلمات.
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً.
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً.

2 ــ مهارات التهجئة: وتشمل:

- تمييز الحروف الهجائية المتشابهة رسماً أثناء الكتابة. مثال(ب – ت – ث) (ع – غ) (ف – ق).
- تمييز الحروف الهجائية المتشابهة صوتاً أثناء الكتابة. مثال(ص – س) (ك– ق) (ظ – ض).
- تمييز الكلمات. مثال(بنان – بيان) أو (بنت – بيت).
- نطق الكلمات بشكل واضح. يقوم الباحث بالاستماع لنطق التلميذ للكلمة المعروضة عليه، مثال(رامز– عصفور– جدّي)، طبعاً أصوّب للتلميذ في حال أخطأ، وأستمع له مرات عدّة حتى يتقن نطق الكلمات بشكل صحيح.

- تمييز التّشابه والاختلاف بين الحروف.مثال(ب ت ث ، ر ز ، س ش ، ص ض).
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.مثال حروف كلمة ما: كَ تَ بَ ⟵ كتبَ.
- كتابة الحروف مع حروف المد الطويلة (ا – و – ي). مثال (ب ⟵ با – بو – بي).
- الربط بين الصوت والحرف.
- تمييز التنوين بأنواعه الثلاثة رسماً وصوتاً أثناء الكتابة. مثال (نٌ ، نٍ ، نًا).
- تهجئة الكلمات. عرض مجموعة كلمات مثال(نسر – مدرسة – رائع) وأطلب من التلميذ تهجئة الكلمات بشكل صحيح.
- تركيب كلمات من الحروف المعروضة أمامه. مثال: ح س ن ⟵حسن.
- تحليل الكلمات إلى حروف صحيحة. مثال: سليم ⟵ س ل ي م.
- التعرف على الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخر الكلمة. مثال: حرف القاف (ق):

قلم ، بقرة ، طارق ، فستق.

ويأمل الباحث في معاونة سيادتكم، وإبداء الرأي حول "البرنامج التدريبي" وتتضمن النقاط التالية "إبداء الرّأي فيها " بـــ(نعم) أو (لا) وهي:

1 ــ تعليمات البرنامج التدريبي دقيقة وواضحة.
2 ــ الأهداف مكتوبة بشكل واضح.
3 ــ الأهداف مصاغة بشكل قابل للقياس والملاحظة.
4 ــ صلاحية البرنامج للتطبيق.
5 ــ المحتوى مكتوب بشكل دقيق.
6 ــ المحتوى يناسب مقدار التعلم مع ما يستغرقه المتعلمون من زمن.
7 ــ وضوح التسلسل والتتابع المنطقي في المحتوى.
8 ــ المحتوى يراعي تحقق الأهداف المحددة للدرس.
9 ــ يستخدم أنشطة تعليمية مقبولة.
10 ــ التقويم النهائي شامل ومتنوع.
11 ــ صحة السؤال من الناحية العلمية.
12 ــ صحة السؤال من الناحية اللغوية.
13 ــ كفاية عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة.

كما أرجو من حضرتكم إعطاء أية ملاحظة أو إضافات ترونها مناسبة، تساعد على تطوير البرنامج التدريبي لتتناسب مع أغراض البحث العلمي، **ملاحظة:** تمّ تحليل جميع الحروف العربية في (32) جلسةً، لكن البرنامج مختصر على بعض الجلسات.

ولكم فائق الشكر والتقدير **الباحث:** مأمون منصور خنيفس

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: الجلسة التمهيدية للبرنامج التدريبي.

مدة الجلسة: ساعتان.

أهداف الجلسة: تهدف الجلسة إلى إقامة علاقة ودية بين الباحث والتلاميذ من خلال الإجراءات الآتية:

1 ــ تعرف الباحث على تلاميذ عينة البحث وإقامة علاقة ودية معهم.

2 ــ إعطاء التلاميذ فكرة حول البرنامج الذي سيتم التدرب عليه.

3 ــ بيان أهمية حضور التلاميذ لجلسات البرنامج التدريبي.

4 ــ تحديد مكان جلسات البرنامج ومواعيدها.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

يقوم الباحث باستقبال التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر أو أي غرفة صفية مناسبة لهم، ويطلب منهم الجلوس، ومن ثم يقوم الباحث بالتعريف على نفسه ويشرح لهم سبب وجوده معهم، ويطلب من كل تلميذ أن يقوم بالتعريف عن نفسه بذكر (اسمه، صفه، اسم والده، اسم والدته، أسماء إخوته وأخواته). ومن ثم يتم إعطاء فكرة حول البرنامج وأهدافه والمكاسب التي سوف يتم إحرازها من خلال المواظبة على حضور جلسات البرنامج التدريبي، كما يذكر الباحث التلاميذ بأن هناك جوائز وهدايا سوف تقدم للتلميذ الذي ينجح في أداء المهمات التي تطلب منه ويواظب على حضور الجلسات بشكل منتظم.

وفي نهاية الجلسة يُذكر الباحث التلاميذ بضرورة تعاونهم معه أثناء سير الجلسات، وأهمية المواظبة على حضور الجلسات والالتزام بمواعيدها.

يقوم الباحث بشكر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ومكانها.

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة: حرف الباء.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الباء كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف الباء لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف الباء.

ـ يجرّد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف الباء مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف الباء مع المدود الطّويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الباء.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الباء. وأطرح سؤالاً ما لفظ الحرف الجديد؟ وأشير بيدي لجميع أشكاله(ب ــ بـ ــ ـبـ ــ ـب). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

أمّي رحاب	أنا باسل	أختي عبير	أبي أديب
رحاب	باسل	عبير	أديب
ب	بـ	ـبـ	ـب

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (رحاب) وأسمّي الحرف الجديد وهو الباء، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

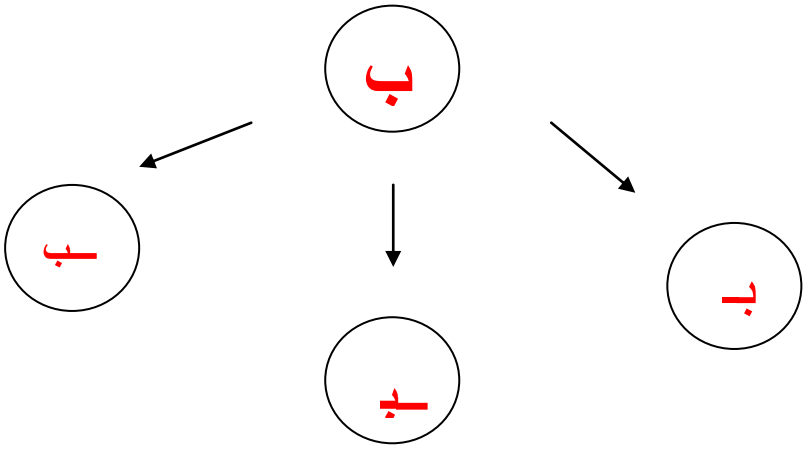
ثمّ طرح أسئلة: أين وقع حرف الباء في كلمة رحاب؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ أين توضع النقطة؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الباء الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الباء؟ (باسل) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل

أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الباء؟ (عبير) ما اسم الحرف ؟ما لفظه؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثمّ أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الباء؟ (أديب) ما اسم الحرف ؟ ما لفظه ؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثمّ أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ب + ا ⟸ با

ب + و ⟸ بو

ب + ي ⟸ بي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).

ثمّ أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركّز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـَـ ـُـ ـِـ ـّـ ـْـ ـً)

ب ب ب ب ب ب ب ب ⟸

ثمّ أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

با ⟸

بو ⟸

بي ⟸

ثمّ أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

ب + ا ⟸

ب + و ⟸

ب + ي ⟸

ثمّ أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الباء:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثمّ أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** حيوان فيه حرف الباء وهو صديق الإنسان، فما هو؟ كلب (عرض مجسم للكلب).

** حيوان فيه حرف الباء وهو يعطينا الحليب، فما هو ؟ بقرة (عرض صورة للبقرة).

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

** شيء نحفظ فيه الخضار والفواكه والأطعمة، فما هو؟ براد (عرض مجسم للبراد).

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الباء:

ب ي ت ب ن ـب و ت ب ث ـتـ ن

و ب بـ ت ي و ـبـ ب ز ر ـب ت

شراب عبير بطة كتاب كلب بقرة رحاب حليب الباب ثوب

عرب أديب بؤبؤ لعبة مسطرة بندورة مفتاح مبراة لبن بنت

.....

س2: أضع حرف الباء في مكانه الصحيح:

ط ... ـل ، رحا.... ، ذ...ـابة ، ....ـلح ، ....ـقرة ، لعـ.....

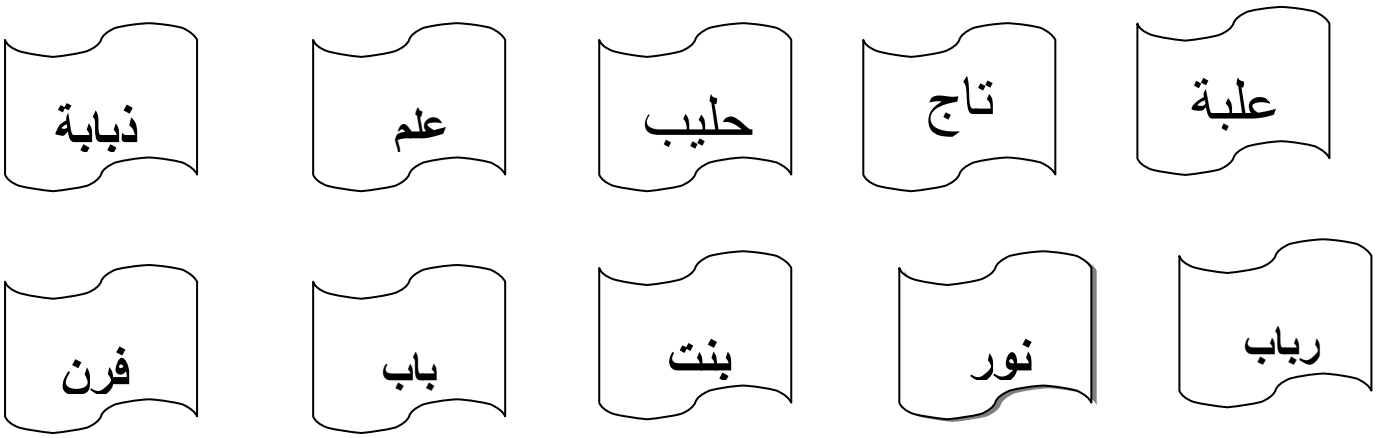
عـ...ـير ، كلـ.... ، ...ـاسل ، حليـ.... ، الـ...ـراد ، ... ـا....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الباء (ب):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الباء (ب):



.....

س5: أضع الحركات (ـَـِـُـْـّـً) فوق الحرف:

ب ب ب ب ب ب ب ب ⟸

.....

س6: أحلل الكلمات التالية إلى حروف صحيحة:

باب ⟵ ⟵ بو

بابا ⟵ ⟵ بي

.....

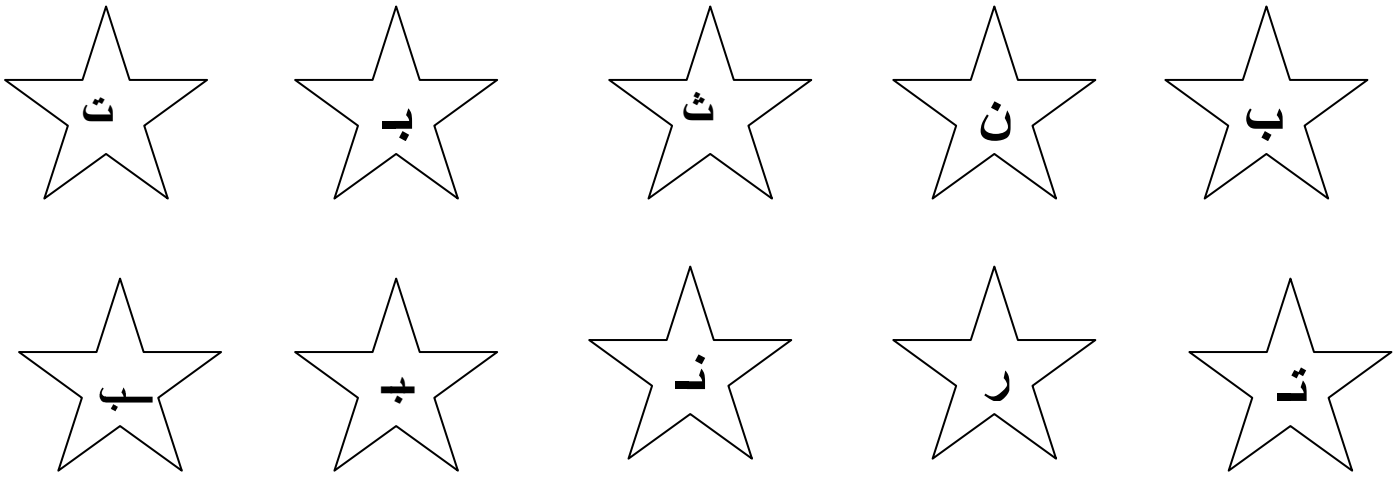
س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

ب ا ب ⟵ ⟵ ب ا ب ا

ب و ب ⟵ ⟵ ب ي

.....

س8: ألون حرف الباء (ب):



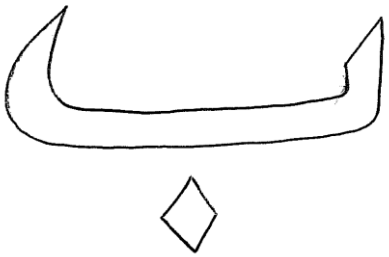
.....

س9: أكتب حرف الباء مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

بُ بو بَ با بِ بي

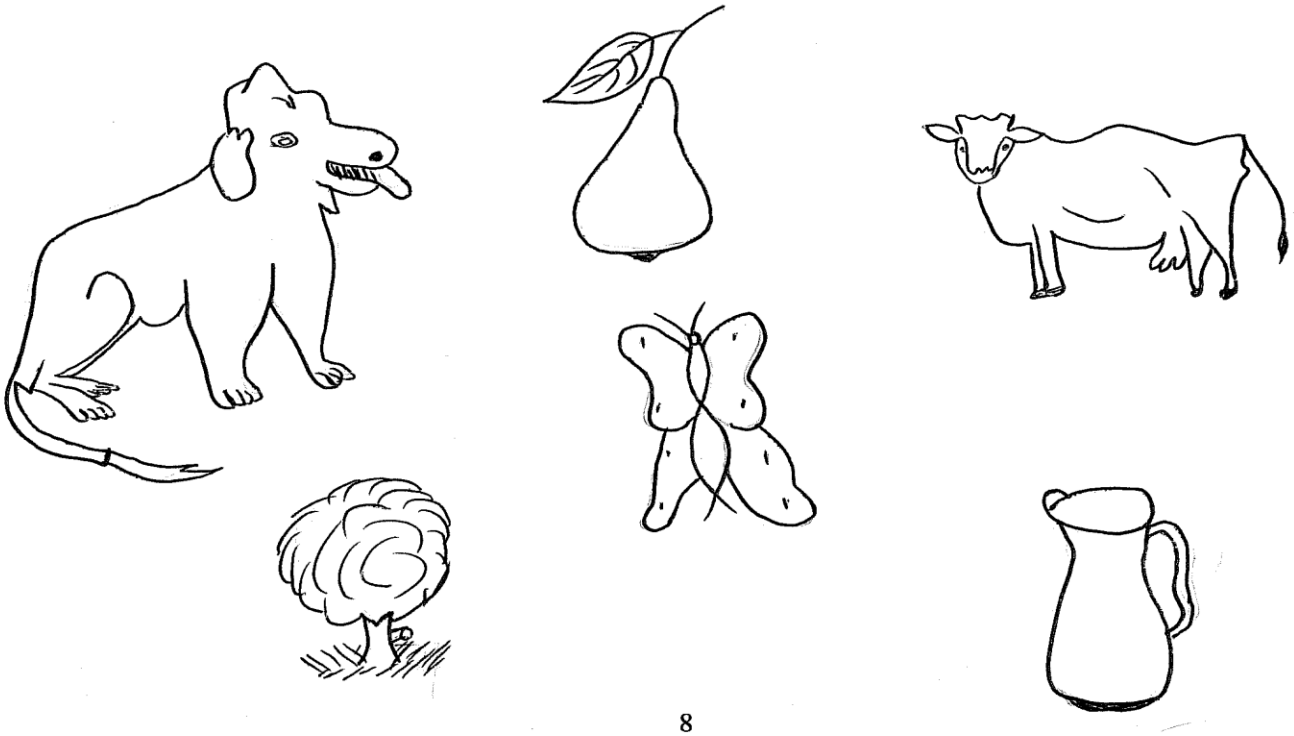
.....

س10: ألون حرف الباء (ب):



.....

س11: ألون الصورة التي تحوي حرف الباء (ب) :



8

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: حرف الدال.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الدال كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

- ــ يلفظ حرف الدال لفظاً صحيحاً.
- ــ يسمّي الحرف الجديد.
- ــ يحدد الكلمة المحتوية حرف الدّال.
- ــ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.
- ــ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.
- ــ يلفظ حرف الدال مع المدود القصيرة.
- ــ يلفظ حرف الدال مع المدود الطويلة.
- ــ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.
- ــ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الدال.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الدال. وأطرح سؤالاً ما لفظ الحرف الجديد؟ وأشير بيدي لجميع أشكاله (د ــ ــد). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

نذهب إلى دار جدي
دار
د

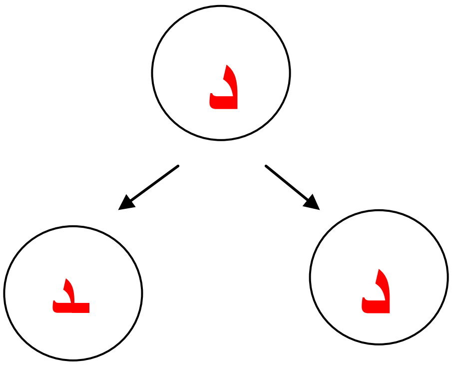
نلعب في الحديقة
الحديقة
ــد

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد ؟ (دار) وأسمّي الحرف الجديد وهو الدال، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف الدال في كلمة دار؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل له نقطة؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الدال الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرح سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الدال؟ (الحديقة) ما اسم الحرف؟ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم

متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أشير لهم بأن حرف الدال له شكلان فقط، بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



بعد ذلك أنتقل إلى تنفيذ إستراتيجية التّصور البصري، وذلك بعرض الحرف أمام التّلاميذ على السّبورة وأطلب قراءة الحرف من قبل التّلميذ جهراً، ثمّ أطلب كتابة الحرف على ورقة خارجية نقلاً من السّبورة، وأن ينظر إلى الحرف بتمعن ويأخذ تصوراً فكرياً لها، ومن ثمّ إغلاق العينين ويقوم بتهجي الحرف، ثمّ أطلب كتابة الحرف غيباً.

ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

د + ا ⟵ دا

د + و ⟵ دو

د + ي ⟵ دي

بعد ذلك أخرج التّلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).

ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـَـ ـِـ ـُـ ـْـ ـّـ ـٍـ ـً)

د د د د د د د ⟵

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

دب ← بدا

دود ← دادا

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

د و د ← د ب

د ا ← د ب ي

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الدال:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** عندما أشعر بالمرض، ماذا أتناول كي أشفى؟ دواء (عرض علبة دواء).

** حيوان فيه حرف الدال وهو يصيحُ في الصباح، فما هو؟ ديك (عرض صورة للديك).

** شيء جميل تفوح منه رائحة زكية ، فما هو ؟ ورد (عرض ورد).

** شيء موجود داخل الغرفة الصفية فيه حرف الدال، ونجلس عليه، فما هو؟ مقعد (ونشير على المقعد).

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

التقويم النـهائي

س1: أدل على حرف الدال:

د ي د ب ن د و د ـذ د ب د ـذ

و ب د ذ ـد و بـ د ب ـد ر ب

وداد فهد دادا دب بدر عيد مسجد حديد الباب دلو دار

عرب أديب محمد دودة الدّيار بندورة مفتاح مدير ندى دبور جدّي

.....

س2: أضع حرف الدال في مكانه الصحيح:

بـــ... ر ، عيـــ.... ، ...بابة ، ....واء ، ....لو ، ....واء

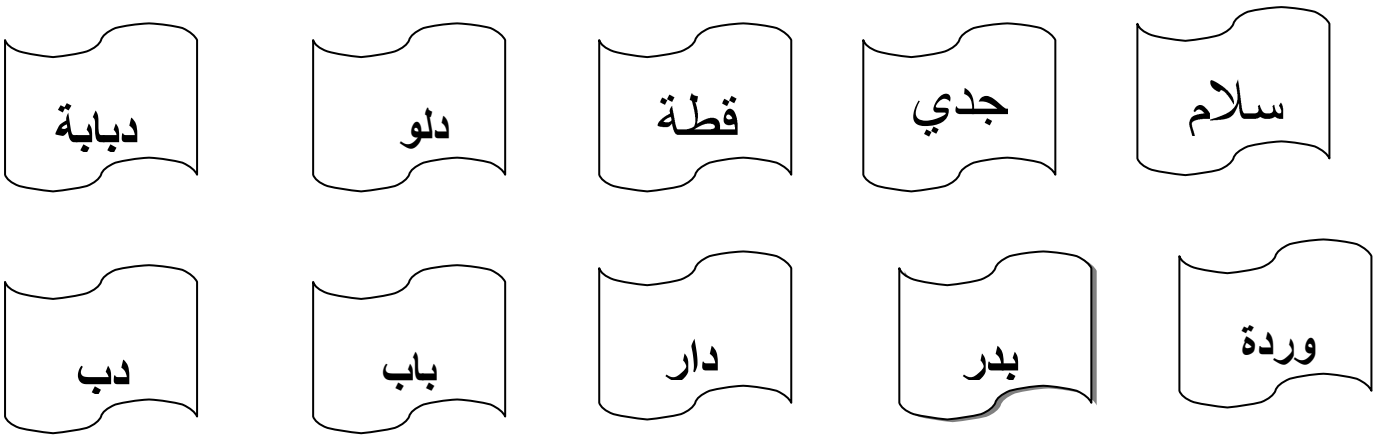
عو.... ، خلو.... ، مـــ...رسة ، بلا.... ، الـــ...راق ، دا....ا

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الدال (د):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الدال (د):



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

د د د د د د د ⟸

.....

س6: أحلل إلى حروف صحيحة:

بدا ⟸ ⟸ دب

دادا ⟸ ⟸ داب

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

د ا د ا ⟸ ⟸ د ا ب

ب د ا ⟸ ⟸ د ب

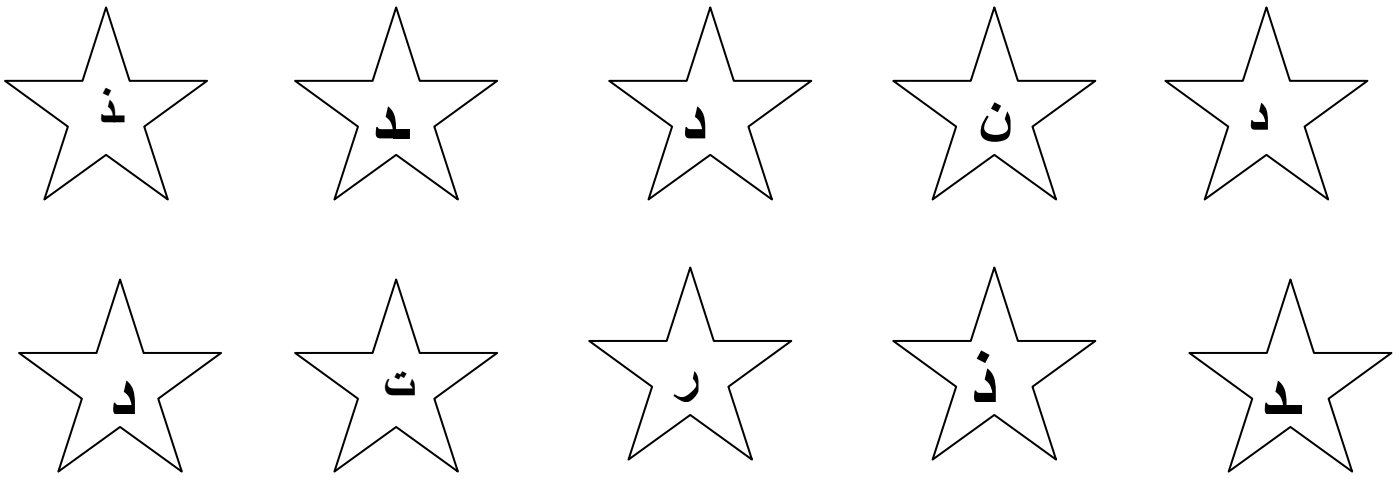
.....

س8: أكتب حرف الدال مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

دّ دو دَ دا دِ دي

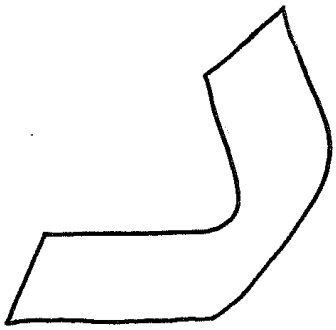
.....

س9: ألون حرف الدال (د):



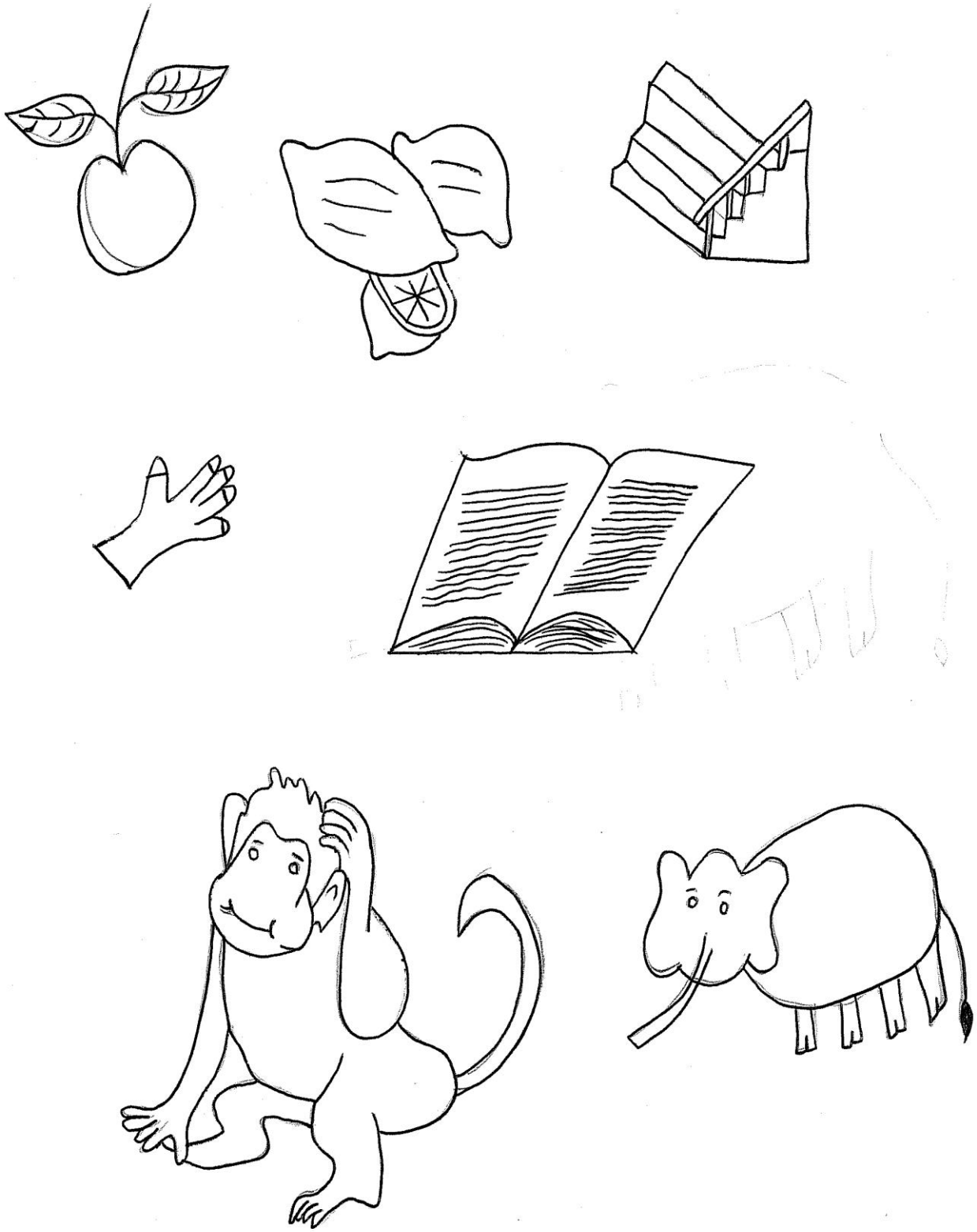
.....

س10: ألون حرف الدال (د):



.....

س11: ألوّن الصورة التي تحوي حرف الدال (د):



الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: حرف الميم.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الميم كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف الميم لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف الميم.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

. يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف الميم مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف الميم مع المدود الطويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الميم.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

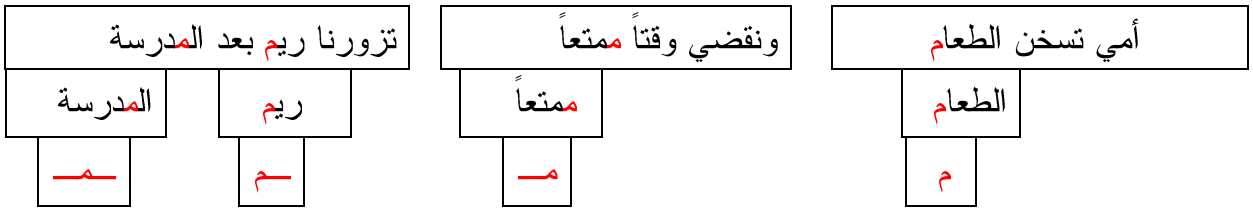
3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الميم. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (م ـ مـ ـ ـمـ ـ ـم).وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ـ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.



ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (الطعام) وأسمّي الحرف الجديد وهو الميم، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

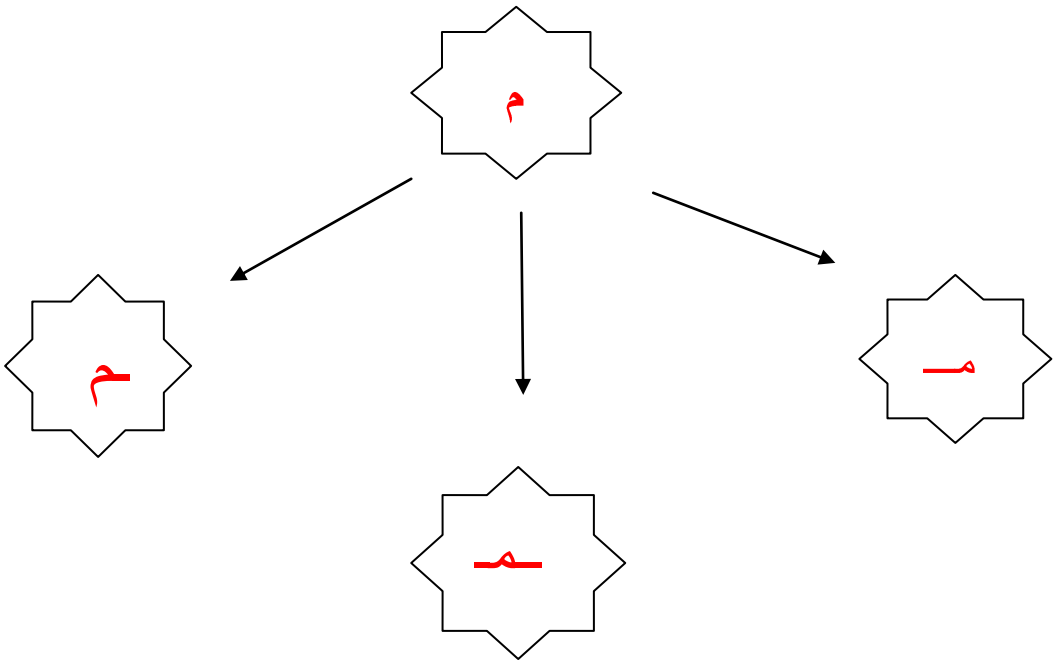
ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف الميم في كلمة الطعام؟ أول الكلمة ـ وسط الكلمة ـ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الميم الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثمّ أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الميم؟ (ممتعاً) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟

أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الميم؟ (ريم) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الميم؟ (المدرسة) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثمّ أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

م + ا ⟸ ما

م + و ← مو

م + ي ← مي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ـــــــ كتابةً).
ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـــــــــــ َ ِ ُ ْ ٌ ٍ ً)

م م م م م م م ←

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

ماما ← بوم ←

دمام ← دوما ←

دبدوب ← بدو ←

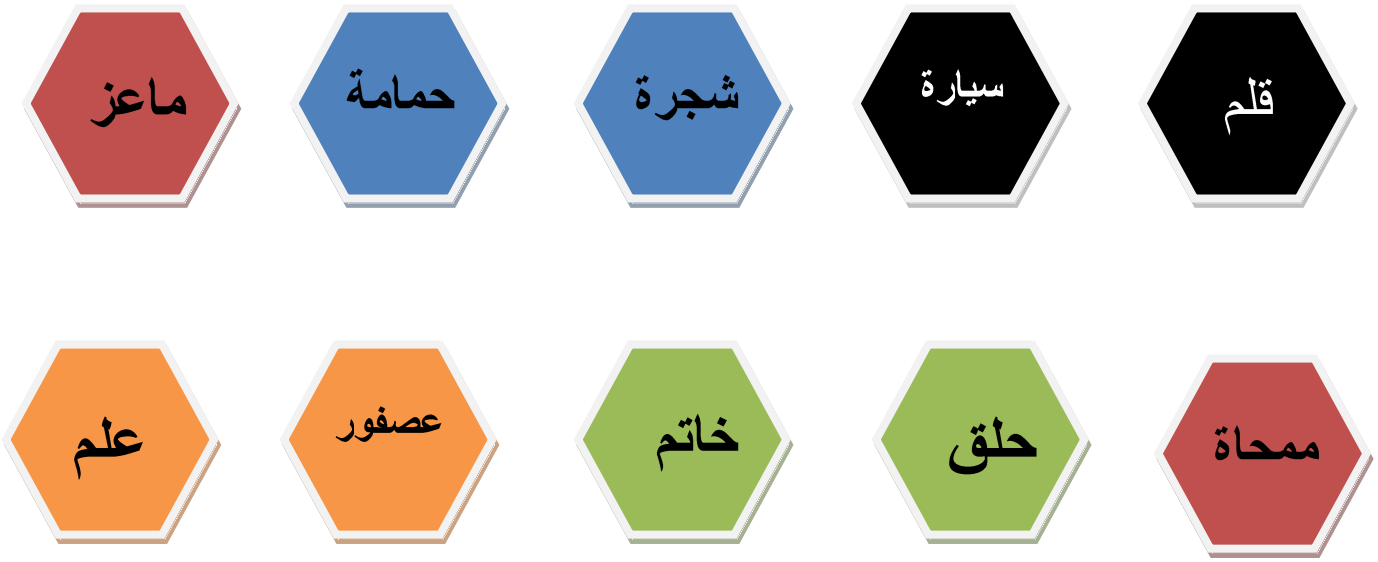
ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

د و م ا ← ب د و ر ←

د م ا م ← د ب د و ب ←

م ا م ا ← ب و م ←

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الميم:



طبعاً أقدم جوائز تعزيزيّة للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** ثمرة طعمها لذيذ وتشبه حرف الراء، ما هي؟ موز (عرض موز).

** شيء يُستخدم للكتابة ،ما هو؟ قلم. (عرض قلم).

** حيوان يتحمل العطش ويسير في الصحراء، ما هو؟ جمل. (عرض صورة للجمل).

** شيء جميل تضعه البنت في يديها، ما هو ؟ خاتم.(عرض خاتم).

هنا إعطاء قيم تربوية حول الشيء المعطى.

.....

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الميم:

م ب ن م ب و م مـ ت ا ـم ن م ي

ر م ن ت م ل م ـمـ ل ا مـ م ب ي ـم ت

عصام قمر ماهر لميس وسيم أمي الطعام مأمون مجد ريم شمس سامر

راما عبير ثوم وردة مزارع سلام موز تمر محمد مدرسة نغم نام

.....

س2: أضع حرف الميم في مكانه الصحيح:

....اعز ، حـ....ـامة ، قلـ.... ، ثو.... ، ....ـمتعاً ، ريـ.... ، ....ـاذا

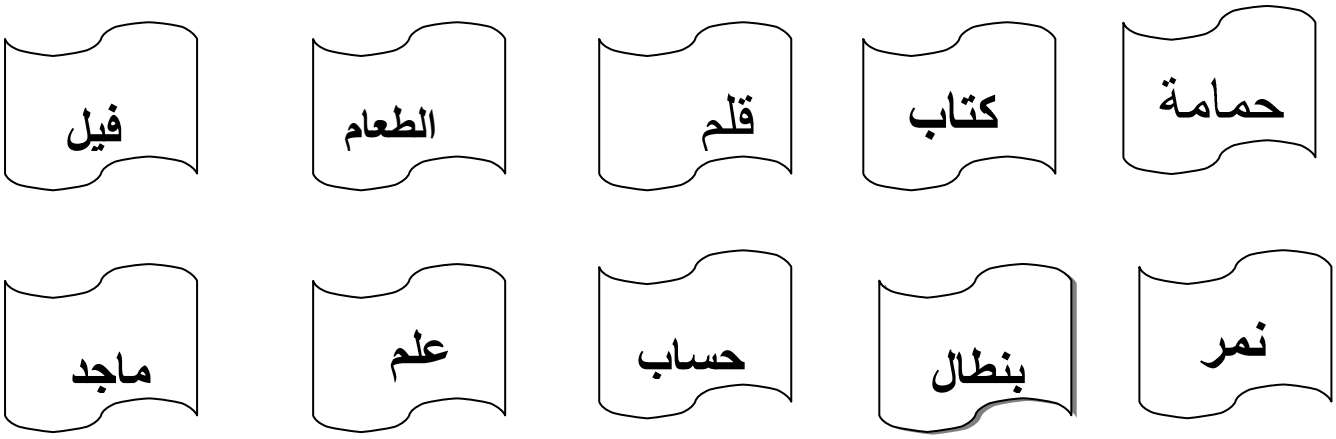
سا...ـر ، قـ....ـر ، عصا.... ، ....ـاهر ، لـ...ـيس ، وسيـ.... ، ما....ـا

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الميم (م):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الميم (م):



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

م م م م م م م م

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

ماما ⟸

مدام ⟸

دمام ⟸

مبراة ⟸

دمى ⟸

دمار ⟸

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

د م ى ⟸

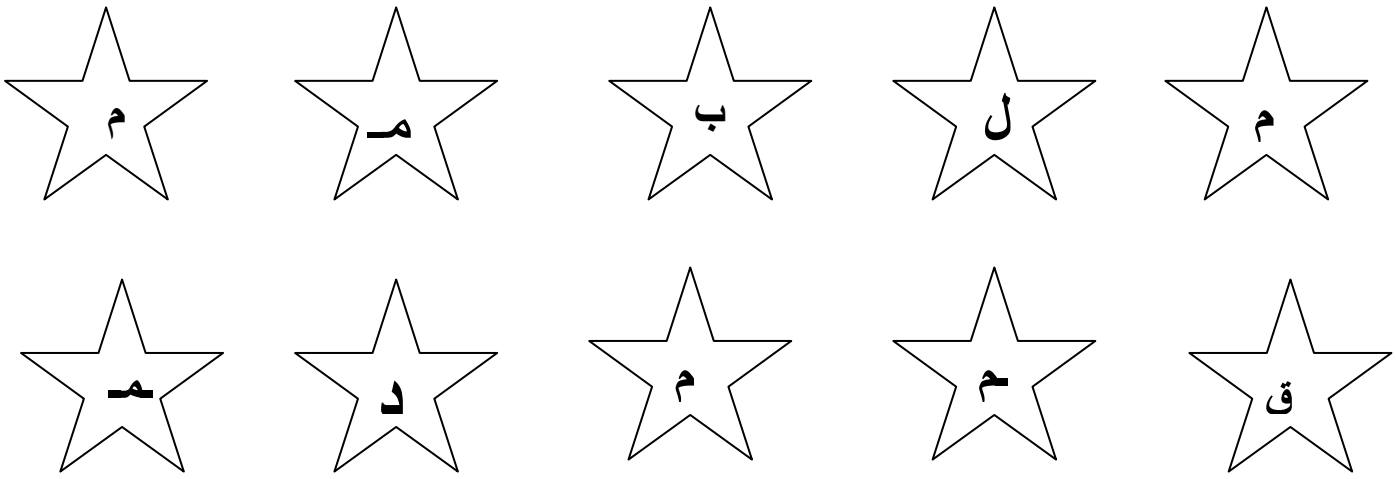
م د ا م ⟸

د م ا م ⟸ ⟸ ب ا س م

م ب ر ا ة ⟸ ⟸ م ا م ا

.....

س8: ألون حرف الميم (م):



.....

س9: أكتب حرف الميم مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

مَ ما مُ مو مِ مي

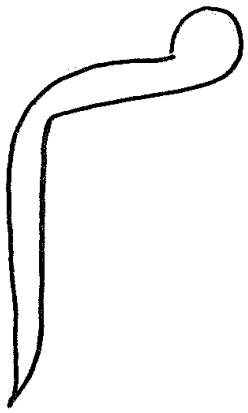
.....

س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: ب ـ م ـ ا ـ د ـ و ؟

1 ـ ---------- ، 2 ـ ---------- ، 3 ـ ----------

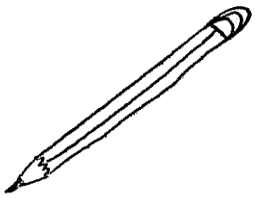
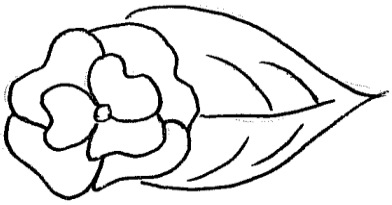
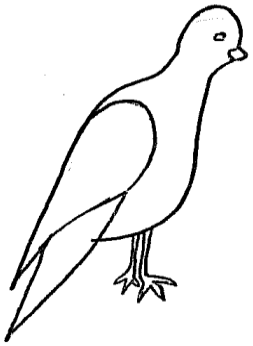
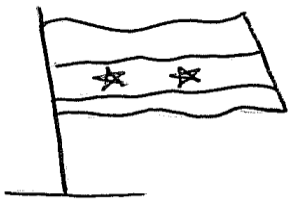
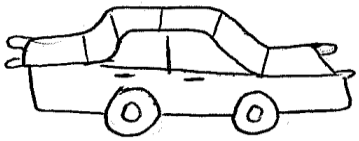
.....

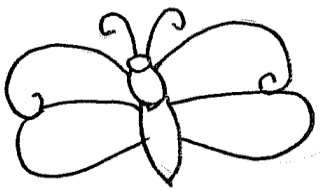
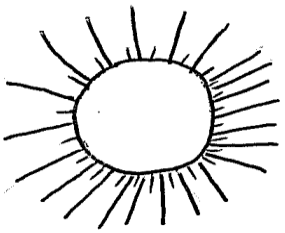
س11: ألون حرف الميم (م):



.....—

س12: ألون الصورة التي تحوي حرف الميم (م):

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: حرف الراء.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الراء كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف الراء لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف الراء.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف الراء مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف الراء مع المدود الطويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الراء.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الراء. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله(ر ــ ــر).وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

القطار يسير على السكة
القطار
ر

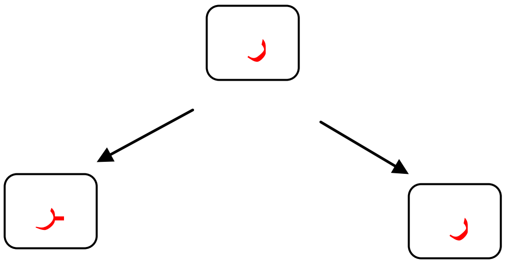
عبير : انتظروني لأركب مع دميتي
عبير
ــر

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (القطار) وأسمّي الحرف الجديد وهو الراء، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

ثم طرح أسئلة:أين وقع حرف الراء في كلمة القطار؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل له نقطة؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثمّ أعرض مجسم لحرف الرّاء الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثمّ أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الراء؟ (عبير) ما اسم الحرف؟ما

لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أشير لهم بأن حرف الراء له شكلان فقط، بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



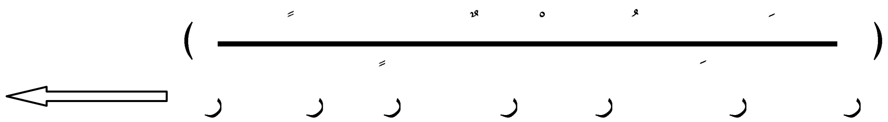
ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ر + ا ⟵ را

ر + و ⟵ رو

ر + ي ⟵ ري

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).
ثمّ أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركّز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.



ثمّ أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

مرمر ⟵ رماد ⟵

مرام ⟵ رباب ⟵

مرمى ⟵ مراد

رمد ⟵ روما

ربا ⟵ رامبو

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية :

م ر م ى ⟵ م ر ا م

ر م ا د ⟵ ر م د

ر ب ا ب ⟵ ر ا م ب و

ر و م ا ⟵ ر ب ى

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الراء:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزيّة للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

**حيوان أليف يحب أكل الجزر، ما هو؟ أرنب.(عرض صورة أرنب).

**حيوان له رقبة طويلة، ما هو؟ زرافة. (عرض مجسم زرافة).

** شيء ما يُستخدم للجلوس، ما هو؟ كرسي.(عرض كرسي).

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

.....

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الراء:

ر ز ا ب ر ي ا ل ـز ر ي ـر ز

ب ا ـر ز ب ر ل ا ب و ر ت ـر

جزر أرنب دجاج قرد دب رمح طائر موز بدر دار مرام

نركب رأس شجرة مركب زرافة رفاقي أحمد القطار الربع ربيع ربا

.....

س2: أضع حرف الراء في مكانه الصحيح:

مـــ...ام ، القطا.... ، نـــ...كب ، ....أس ، بد.... ، شجـــ...ة ، طا...ت

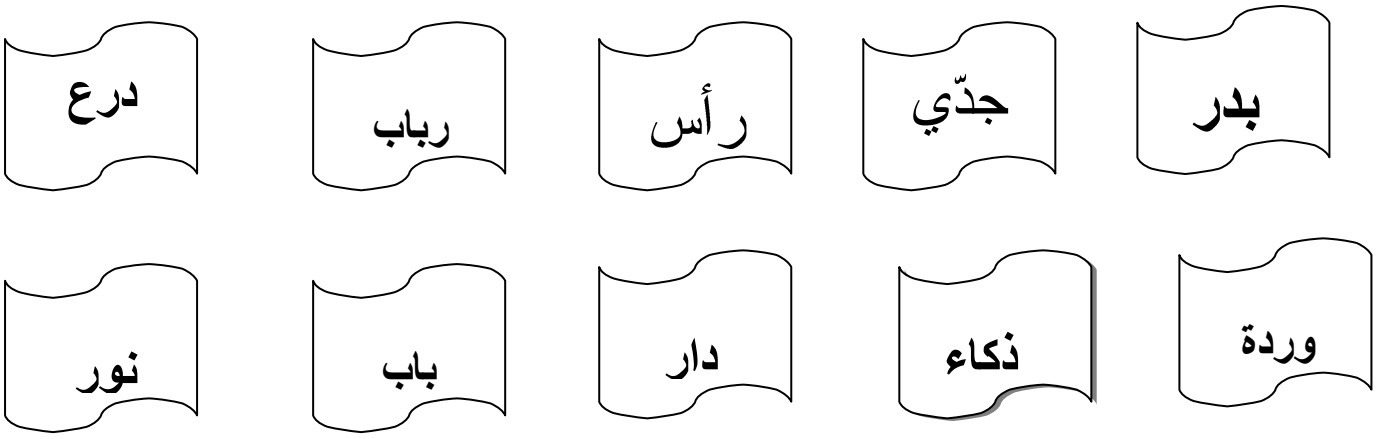
دا.... ، ....مح ، مـــ...اد ، شا....ع ، عـــ...ب ، بطـــ...يق ، مطا....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الراء (ر):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الراء (ر) :



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

ر ر ر ر ر ر ر ر

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

مراد ⟵ بربر ⟵

مرام ⟵ رباب ⟵

دار ⟵ مرمر ⟵

رماد ⟵ راما ⟵

براد ⟵ ربى ⟵

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

م ر م ر ⟵ ر م ا د ⟵

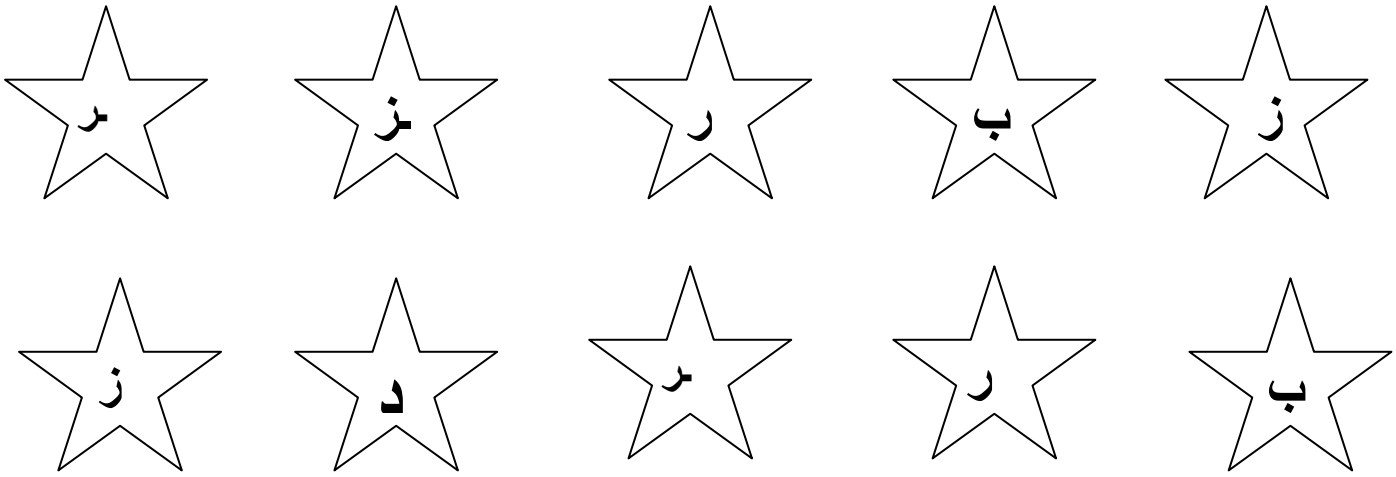
ب ر ا د ⟵ م ر ا م ⟵

ر ب ى ⟵ ر ا م ا ⟵

د ا ر ⟵ ر ب ا ب ⟵

.....

س8: ألون حرف الراء (ر) :



.....

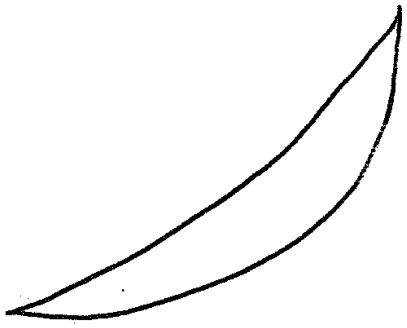
س9: أكتب حرف الراء مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

رَ را رُ رو رِ ري

_____

.....

س10: ألون حرف الراء (ر):



.....

س11: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: ر ـ م ـ ب ـ د ـ ا ؟

1 ـ ---------- ، 2 ـ ---------- ، 3 ـ ----------

4 ـ ---------- ، 5 ـ ---------- ، 6 ـ ----------

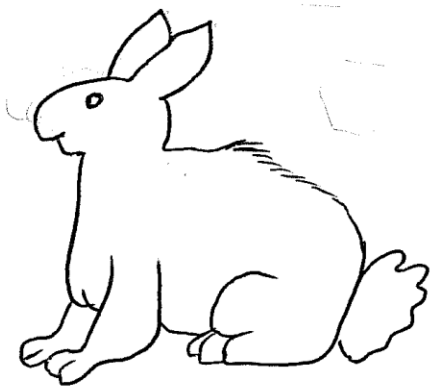
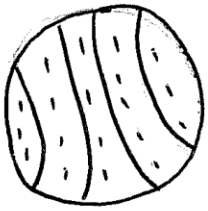
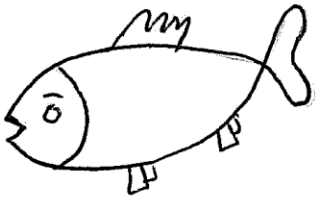
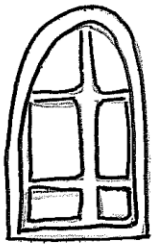
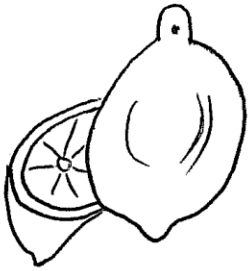
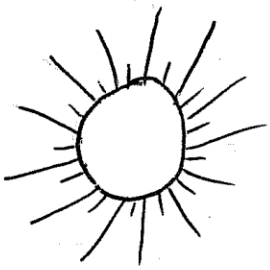
.....

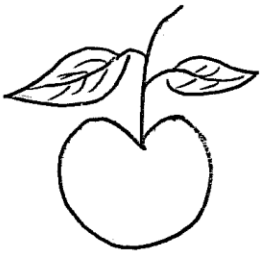
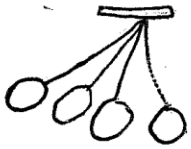
س12: أُكتب كلمات فيها حرف الراء:

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

.....

س13: ألون الصورة التي تحوي حرف الراء (ر):

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: حرف الزاي.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الزاي كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

- ــ يلفظ حرف الزاي لفظاً صحيحاً.
- ــ يسمّي الحرف الجديد.
- ــ يحدد الكلمة المحتوية حرف الزاي.
- ــ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.
- ــ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.
- ــ يلفظ حرف الزاي مع المدود القصيرة.
- ــ يلفظ حرف الزاي مع المدود الطّويلة.
- ــ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.
- ــ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الزاي.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثمّ أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الزاي. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (ز ــ ــز). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

تعال يا زياد نتناول الفطور
زياد
ز

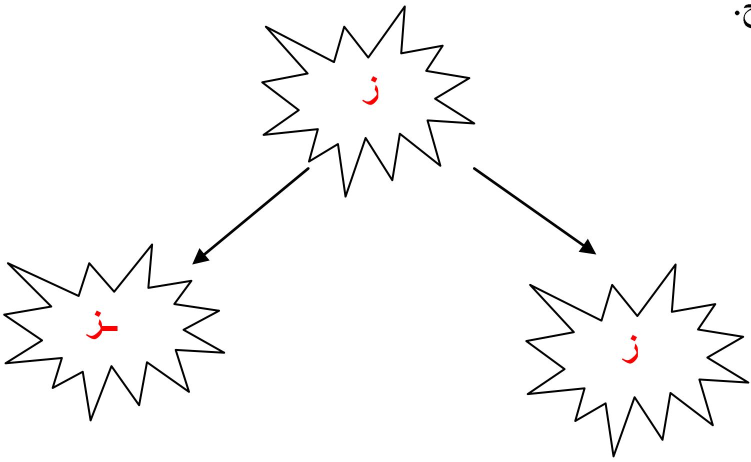
أنا أحب البيض والزيتون
الزّيتون
ــزّ

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (زياد) وأسمّي الحرف الجديد وهو الزاي، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

ثم طرح أسئلة:أين وقع حرف الزاي في كلمة زياد؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل له نقطة؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الزاي الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الزاي؟ (الزّيتون) ما اسم الحرف ؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم

متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أشير لهم بأن حرف الزاي له شكلان فقط، بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ز + ا ⟸ زا

ز + و ⟸ زو

ز + ي ⟸ زي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).

ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ــَــــــِــــُــــــْــــّــــــٍــــً ــ)

زَ زِ زُ زْ زّ زٍ زً ⟸

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

رامز ⟸ مزمار ⟸

زمزم ⟸ مزار ⟸

موز ⟸ زرزور ⟸

زمور ⟵ مزاد

مزراب ⟵ زمر

زار ⟵ بارز

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

ر ا م ز ⟵ م ز م ا ر

ز م ز م ⟵ م ز ا ر

م و ز ⟵ ز ر ز و ر

م ز ر ا ب ⟵ ز م و ر

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الزاي:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** شيء يستخدم لقياس الأوزان، ما هو؟ ميزان. (عرض صورة للميزان).

** حيوان له رقبة طويلة، ما هو؟ زرافة.(عرض مجسم لزرافة).

**فاكهة لذيذة فيها حرف الزاي لونها أصفر طعمها لذيذ، ما هي؟ موز.(عرض موز أمامهم).

** شيء يستخدم لتثبيت الملابس،ما هو؟ زر.(عرض زر أمامهم).

**شيء له رائحة زكية وعطرة،ما هو؟ أزهار.(عرض أزهار).

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الزاي:

ز ر ز ا ر ـز د ن ـل ز و ز

س ـن ى ز و ب ـد ـز و ر ز ـر

ماعز زر زرافة زمزم زياد زائر عزيز مزراب بارز موز

زرزور رامز مزمار الزّيتون خالد غزال عرب فريز ميزان نزار

.....

س2: أضع حرف الزاي في مكانه الصحيح:

....ياد ، الـــ....يتون ، اللو.... ، ....نبق ، مـــ....مار ، ر....ان

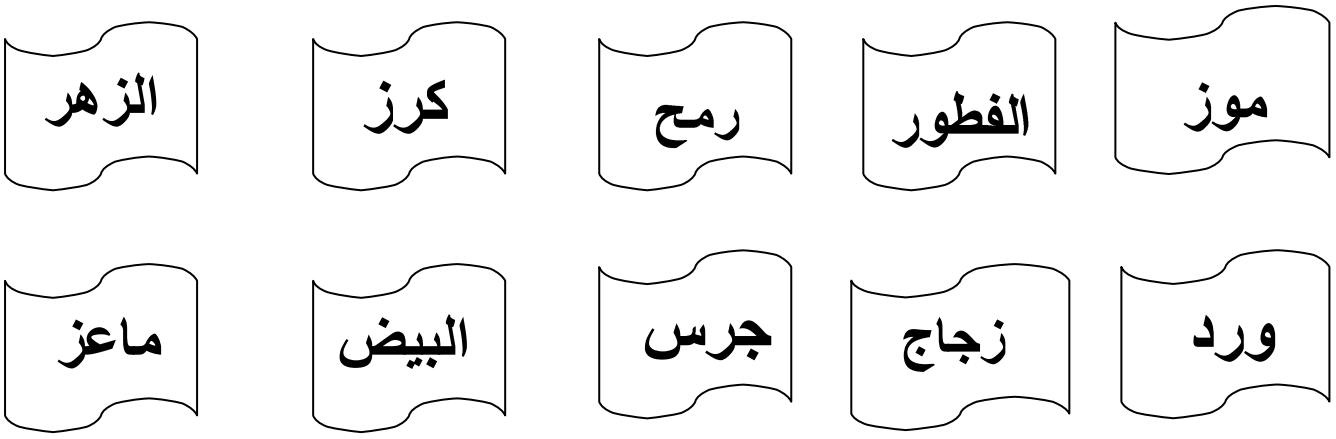
غـــ...ال ، الـــ...هر ، أ....هار ، بار.... ، ميـــ....ان ، فريـــ...

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الزاي (ز):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الزاي (ز):



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـُ ـْ ـّ ـً ـِ ـٍ ـٌ) فوق الحرف:

ز ز ز ز ز ز ز ⟸

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

مزمار ⟸ بارز ⟸

رامز ⟸ زمزم ⟸

زمور ⟸ رموز ⟸

مزراب ⟸ زرزور ⟸

مزار ⟸ زمر ⟸

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

م ز م ا ر ⟵ ب ا ر ز ⟵

ر ا م ز ⟵ ز م ز م ⟵

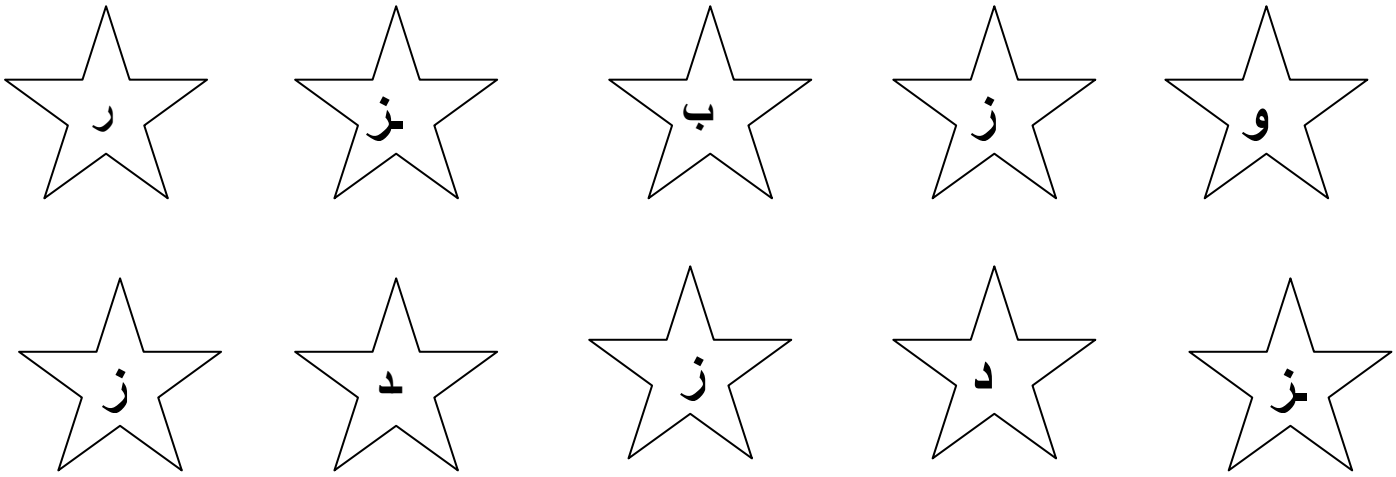
ز م و ر ⟵ ز ر ز و ر ⟵

م ز ا ر ⟵ م ز ر ا ب ⟵

ر م و ز ⟵ ز م ر ⟵

.....

س8: ألون حرف الزاي (ز):



.....

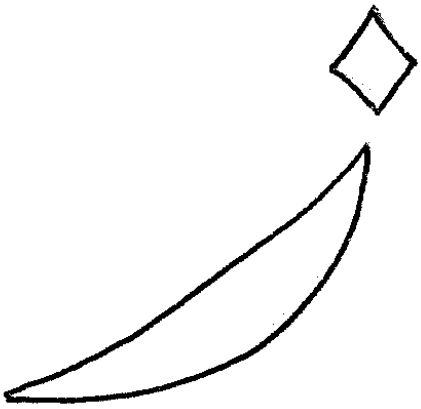
س9: أكتبُ حرف الزاي مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

زَ زا زُ زو زِ زي

_____

.....

س10: ألون حرف الزاي (ز):



.....

س11: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: ز ــ ر ــ م ــ ب ــ د ــ ا ؟

1 – ---------- ، 2 – ---------- ، 3 – ----------

4 – ---------- ، 5 – ---------- ، 6 – ----------

.....

س12: أُكتبْ كلمة فيها حرف الزاي (ز):

1– ---------- ، 2– ---------- ، 3– ----------

.....

س13: ألون الصورة التي تحوي حرف الزاي (ز):

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: حرف السين.

مدة الجلسة: ساعتان .

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف السين كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

- ــ يلفظ حرف السين لفظاً صحيحاً.
- ــ يسمّي الحرف الجديد.
- ــ يحدد الكلمة المحتوية حرف السين.
- ــ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.
- ــ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.
- ــ يلفظ حرف السين مع المدود القصيرة.
- ــ يلفظ حرف السين مع المدود الطويلة.
- ــ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.
- ــ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف السين.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو السين. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (س ـ سـ ـ ـسـ ـ ـس). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ـ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

فراس : أنظف الأسنان	مازن : أغسل الأنف	ميس : أسرح الشعر
فراس	أغسل	ميس
الأسنان	ـسـ	ـس
سـ		
س		

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (فراس) وأسمّي الحرف الجديد وهو السين، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

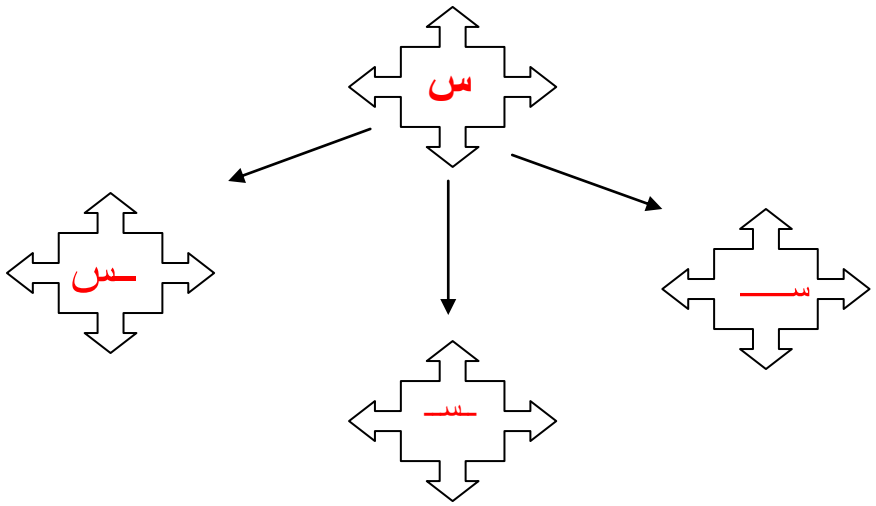
ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف السين في كلمة فراس؟ أول الكلمة ـ وسط الكلمة ـ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل توضع النقط فوق الحرف؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف السين الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف السين؟ (الأسنان) ما اسم

الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثّالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف السين؟ (أغسل) ما اسم الحرف؟ما لفظه ؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف السين؟ (ميس) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل ؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف ؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثمّ أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

س + ا ⟸ سا

س + و ⟸ سو

س + ي ⟸ سي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).
ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـــــــَــــــِــــــُـــــْـــــٌـــــٍـــــً ـــــ)

س س س س س س س ⟸

ثمّ أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

سامر ⟸ سرور ⟸

سوس ⟸ أساس ⟸

سمر ⟸ بسبوس ⟸

دبوس ⟸ رسوب ⟸

سبورة ⟸ سرمد ⟸

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

س ا م ر ⟸ **ر ا س ب** ⟸

س و ر ⟸ **س ر م د** ⟸

س م ر ⟸ **ر س ا م** ⟸

د ب و س ⟸ **م ر س و م** ⟸

س ر و ر ⟸ **س ب و ر ة** ⟸

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف السين:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** عضو في فم الإنسان، ويُستخدم لقطع الطعام، فما هو؟ اللسان.

** أداةٌ حادةٌ تُستخدم لقطع الفواكه والطعام، فما هو؟ السكين.(عرض سكين أمامهم).

** جزءٌ من أجزاء الإنسان فيه حرف السين، فما هو؟ الرأس.

** ما اسم الوطن الذي تعيشُ فيه؟ سورية.

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى .

.....

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف السين:

ب س ذ ســ ر ــش و س ى ــســ ب ن صــ ل س

سماء سورية سكين الرسوم مصر سهم الشارع باسم لوز بستان

مساء سؤال سوس السيارة سلام رأس السل كرز بشير رسول

.....

س2: أضع حرف السين في مكانه الصحيح:

....ــيّارة ، با....ــم ، رأ.... ، الجر.... ، جلــ.... ، ر....ــام

....ــلام ، تمــ....ــاح ، فرا.... ، شمــ.... ، ...ــار ، ميــ....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف السين (س):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف السين (س):

تمساح	بصل	سلام	طيارة	سامر
أمير	أسنان	كأس	إبريق	نورس
سمر	مسمار	فيل	مرسم	جرس

.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً ـٍ ـٌ) فوق الحرف:

س س س س س س س س ⟵

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

سامر ⟵

سوس ⟵

سمر ⟵

دبوس ⟵

سبورة ⟵

سرور ⟵

أساس ⟵ بسبوس ⟵

مرسم ⟵ مرسوم ⟵

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة لها معنى:

م س م ا ر ⟵ د ب و س ⟵

ب س ب و س ⟵ م ر س م ⟵

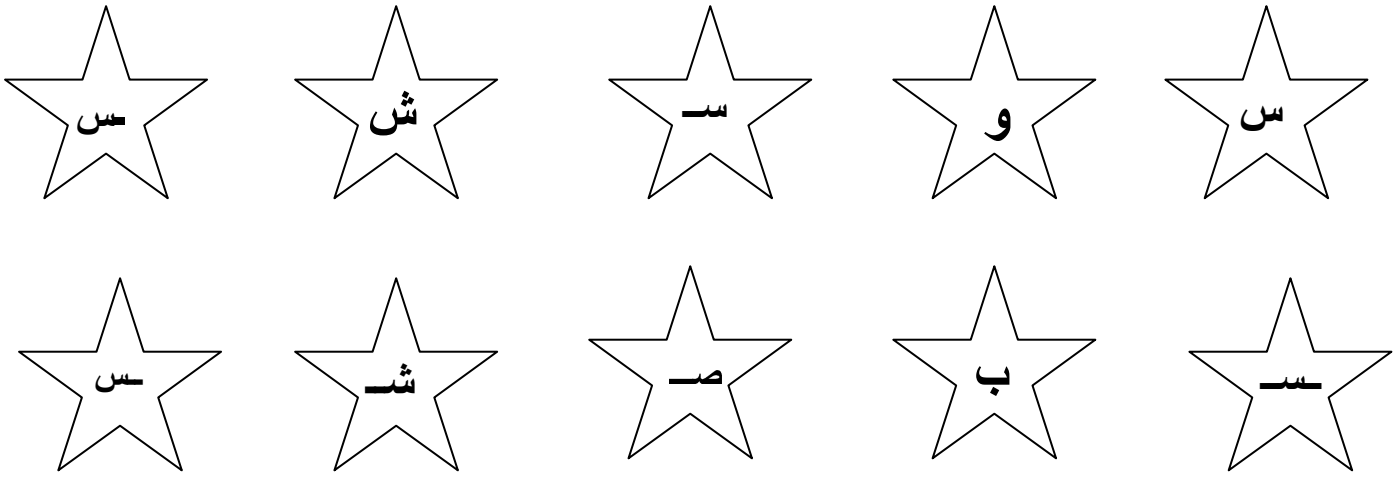
س ر و ر ⟵ أ س ا س ⟵

س ب و ر ة ⟵ س م ر ⟵

س ا م ر ⟵ س و س ⟵

.....

س8: ألون حرف السين (س):



س9: أكتب حرف السين مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

سَ سا سُ سو سِ سي

.....

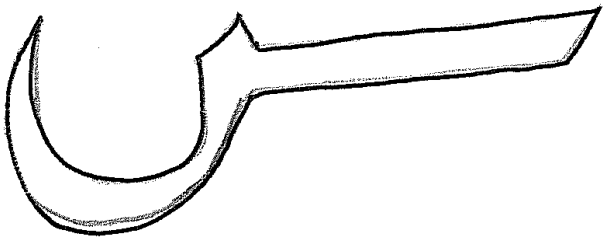
س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: س ـ ر ـ و ـ م ـ ا ؟

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

4- --------- ، 5- ---------- ، 6- ----------

.....

س11: ألون حرف السين (س):



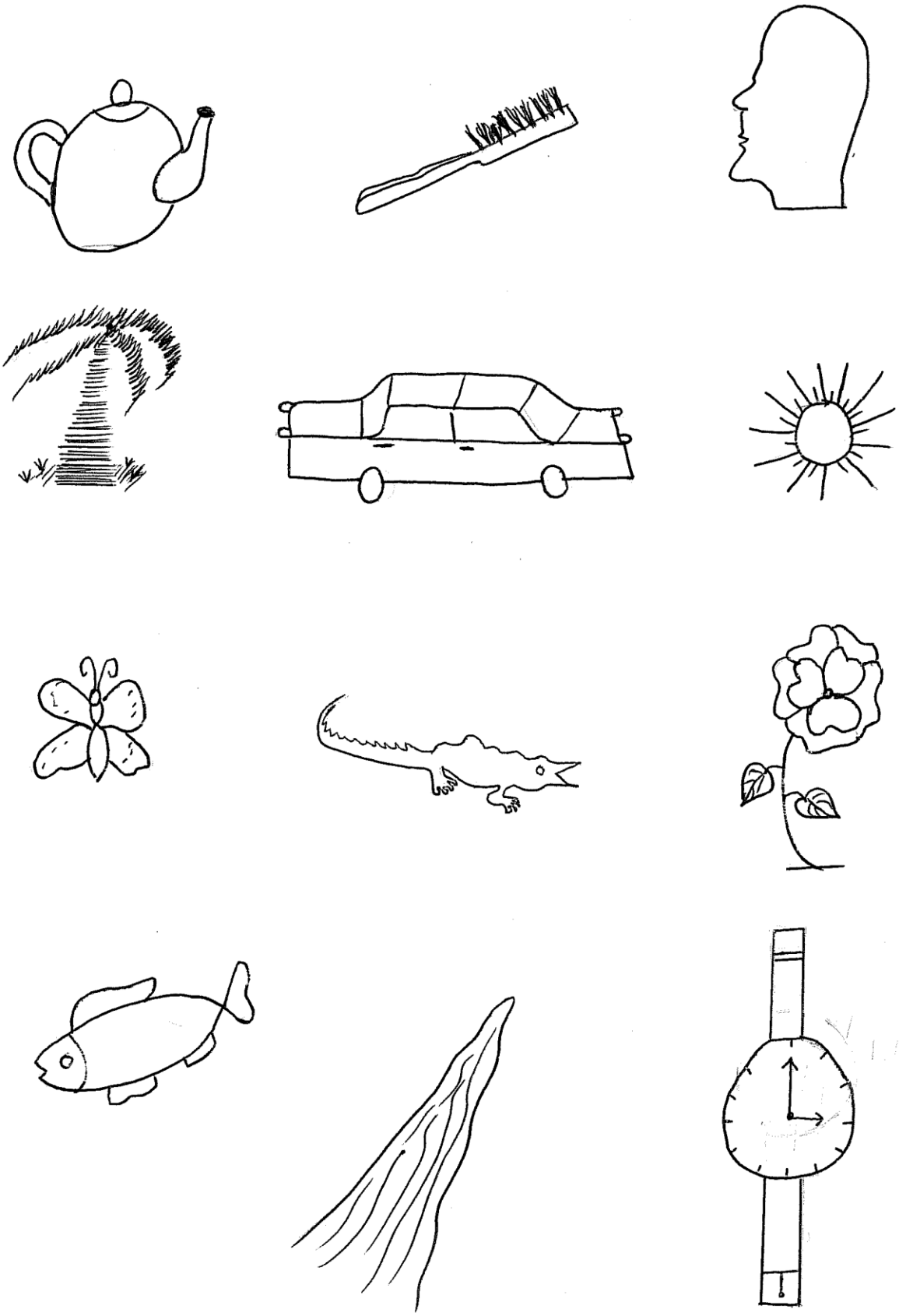
.....

س12: أُكتبْ كلمة فيها حرف السين (س):

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

.....

س13: ألون الصورة التي تحوي حرف السين(س):



الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة: حرف الشين.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الشين كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف الشين لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف الشين.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف الشين مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف الشين مع المدود الطويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الشين.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الشين. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (ش ــ شــ ــ ــشــ ــ ــش). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

هادي يرسمُ الفراشَ	هيّا ننشدْ يا أولاد	شام تلونُ ريشَ العصفور
الفراش	ننشدْ	شام ريش
ش	ــشــ	شــ ــش

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (الفراش) وأسمّي الحرف الجديد وهو الشين، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

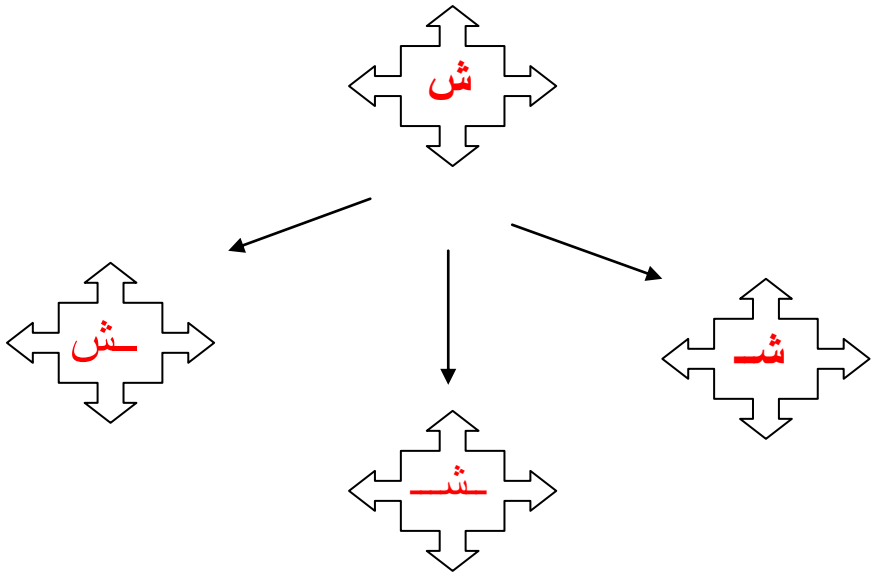
ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف الشين في كلمة الفراش؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل توضع النقط فوق الحرف؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الشين الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثمّ أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الشين؟ (ننشد) ما اسم الحرف؟ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم

متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الشين؟ (شام) ما اسم الحرف ؟ما لفظه؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثمّ أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف الشين؟ (ريش) ما اسم الحرف ؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثمّ أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ش + ا ⟸ شا

ش + و ⟸ شو

ش + ي ⟸ شي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).
ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ــَــــِــــُــــْــــٌــــٍــــً)

ش ش ش ش ش ش ش ←

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

شادي ← شمس ←

شراب ← شبر ←

بشير ← رمش ←

مشمش ← بشرى ←

شام ← شذى ←

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

ش ر ب ← ر م و ش ←

ب ش ي ر ← ب و ش ا ر ←

م ش م ش ← ش ا م ←

ر ش ا ش ← ر ا ش د ←

ش ب ر ← و ر ش ←

ر م ش ← ش ا د ر ←

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الشين:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** شيء يغطي جسم الدجاج، فما هو ؟ (ريش).

** شيء نضيءُ به أثناء الليل عندما ينقطعُ التيار الكهربائي، فما هو ؟ الشمع.(عرض شمع أمامهم).

** ماذا يغطي رأس الإنسان ؟ (شعر).

** ما اسم الشخص الذي يعمل على تنظيم السير ؟ شرطي المرور.

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

.....

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الشين:

ب س ش ر ش س ى شـــ ب ـــش ـــشـــ ل س

شمال الشام رشاش رشيد الشجرة سهم الشارع يشاهد شاش بستان

بوشار هشام اشترى الرمش حشرة شبر مشمش شمس بشير منشار

.....

س2: أضع حرف الشين في مكانه الصحيح:

را....ـــد ، ....ـــام ، منـــ....ـــار ، رمـــ.... ، مـــ....ـــمـــ.... ، ر....ـــا....

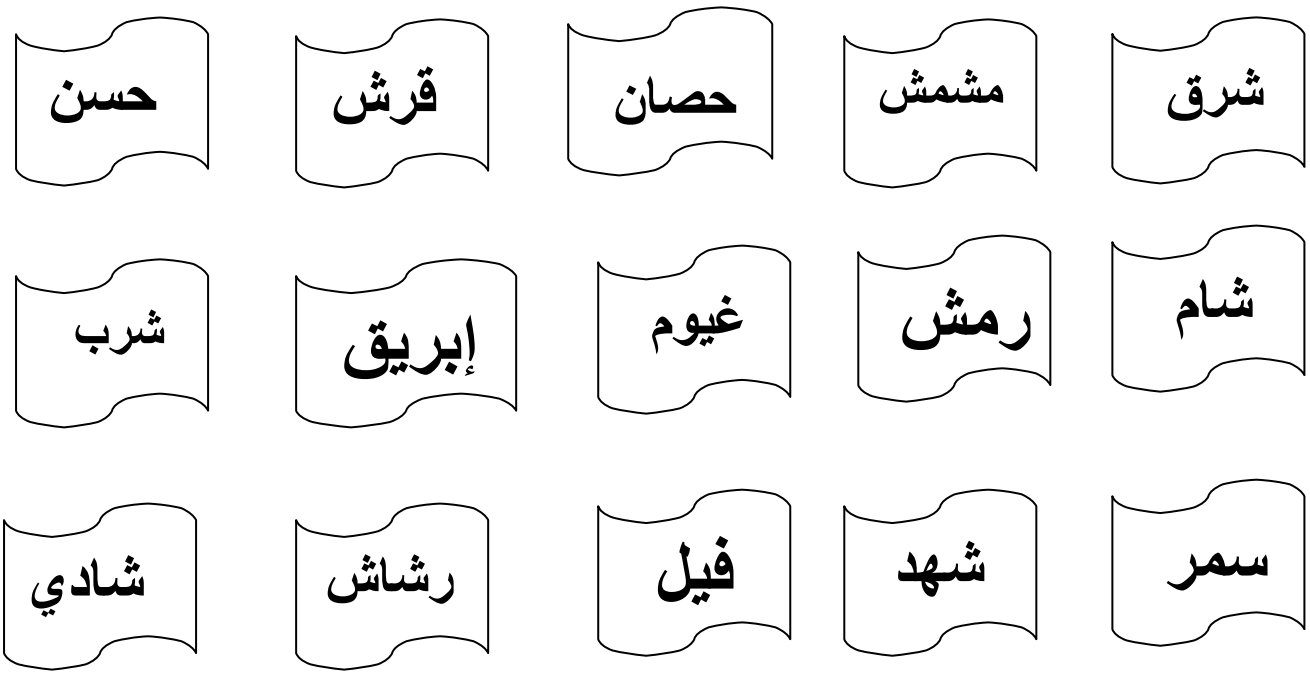
....ـــريف ، ر....ـــيد ، ....ـــروق ، ....ـــمس ، ...ـــراب ، قر....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الشين (ش):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الشين (ش):



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

ش ش ش ش ش ش ش ش ⟵

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

شادي ⟵ ش ا د ي

رشيد ⟵ ر ش ي د

بوشار ⟵ ب و ش ا ر

مشمش ⟵ م ش م ش

بشرى ⟵ ب ش ر ى

شمس ⟵ ش م س

شراب ⟵ ش ر ا ب

شرب ⟵ ش ر ب

شبر ⟵ ش ب ر

بشور ⟵ ب ش و ر

شام ⟵ رموش ⟵

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

ش ا م ⟵ م ش ى ⟵

م ش م ش ⟵ ب و ش ا ر ⟵

ش م س ⟵ ش ر ب ⟵

ش ا د ي ⟵ و ش م ⟵

ش ر ا ب ⟵ ش ر س ⟵

.....

س8: ألون حرف الشين (ش):

.....

س9: أكتب حرف الشين مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

شَ شا شُ شو شِ شي

_____

.....

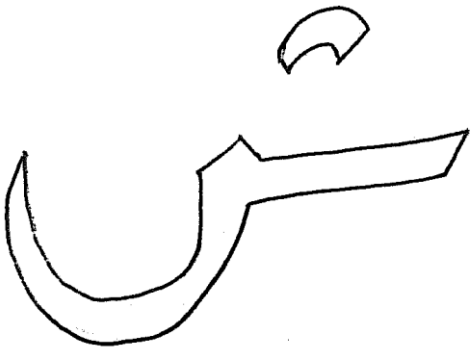
س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: س ـ ر ـ و ـ م ـ ش ؟

1 – _____ ، 2 – _____ ، 3 – _____

4 – _____ ، 5 – _____ ، 6 – _____

.....

س11: ألوّن حرف الشين (ش):



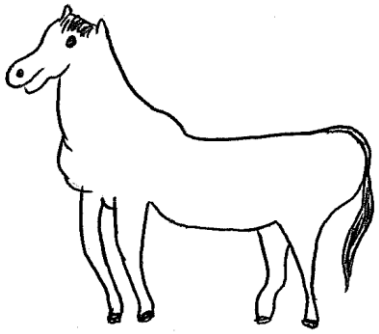
.....

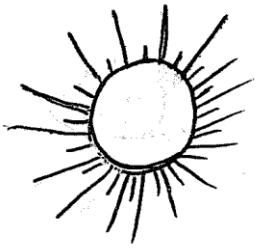
س12: أُكتبْ كلمة فيها حرف الشين (ش):

1– _____ ، 2– _____ ، 3– _____

.....

س13: ألون الصورة التي تحوي حرف الشين (ش):





الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: حرف الواو.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف الواو كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف الواو لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف الواو.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف الواو مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف الواو مع المدود الطّويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الربط الحسي + إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف الواو.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو الواو. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله(و ــ ــو). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ــ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.

قال وسيم : تعالي، والعبي معنا
وسيم
و

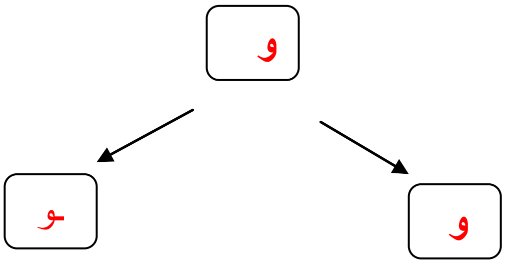
نوال : تنظر من بعيد
نوال
ــو

ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (وسيم) وأسمّي الحرف الجديد وهو الواو، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف الواو في كلمة وسيم؟ أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة ؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ أين يُكتب حرف الواو فوق السطر أم تحت السطر؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف الواو الكامل وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف الواو؟ (نوال) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟

كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

وأشير لهم بأن حرف الواو له شكلان فقط، بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأُ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



بعد ذلك أنتقل إلى تنفيذ إستراتيجية الربط الحسي وذلك للاستفادة منها في بناء البرنامج التدريبي المصمم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، وذلك بعرض الحرف على السبورة أمام التلاميذ، ويقوم المعلم بربط المهارة (قراءة وكتابة الحرف) بأشياء حسية وملموسة لدى التلاميذ مثلاً: حرف الواو مع عرض شيء حسي (مجسم للموز). ومن ثم تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة، حتى يربط التلميذ بين قراءة وكتابة الحرف وهذه الأشياء الحسية. وأخيراً يقوم التلميذ بمحاولة قراءة وكتابة الحرف أمام المعلم دون الاستعانة بالأشياء الحسية.

ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

و + ا ⟸ وا

و + و ⟸ وو

و + ي ⟸ وي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).

ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـَ ـِ ـُ ـْ ـٌ ـٍ ـً)

و و و و و و و ⟸

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

وادي ⟸ دروب ⟸

بشوش ⟸ ورود ⟸

موز ⟵ ورد ⟵

روبي ⟵ بوشار ⟵

مواء ⟵ روما ⟵

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

ر و م ا ⟵ م و ز ⟵

و ر و د ⟵ ب ا ر و د ⟵

ب ش و ر ⟵ ب و ر ي ⟵

د ر و ب ⟵ د و ا ء ⟵

ر س و م ⟵ م ر س و م ⟵

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف الواو:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

**حيوان يعيش داخل الماء، ما هو ؟ حوت. (عرض صورة حوت).

**جزء من أجزاء النبات يّوجد على الساق، ما هو؟ ورق. (عرض أصيص للنبات).

** شيء ما يُستخدم لتثبيت الشعر، ما هو؟ دبوس. (عرض دبوس).

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

.....

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف الواو:

ر ز و ب ـو ي و ل ز ـو ي ر و

ب ـو ر و ب ر ل و ب و ر ـو ر

حوت ورد دجاج ولاء دواء ولد طائر موز بدر دروب بوق

دلو الوطن حلوى زورق إخطبوط لولو نور القطار روما ربيع سور

.....

س2: أضع حرف الواو في مكانه الصحيح:

نـ...ر ، الفطـ...ر ، بار...د ، فـ...ل ، ...ادي ، در...ب ، طا... ...س

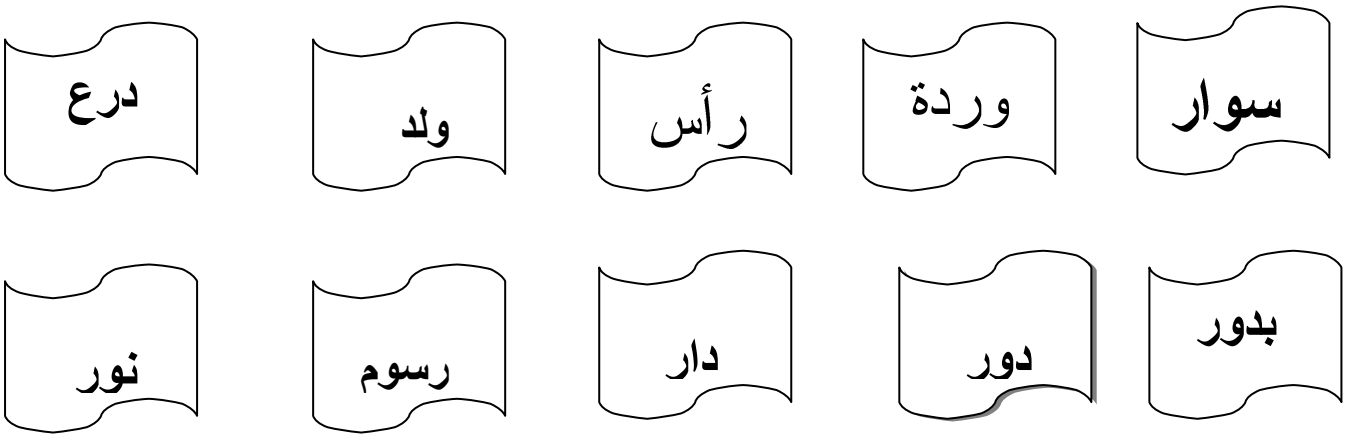
حـ...ت ، ...لد ، مـ...ز ، سر... ، عـ...د ، دلـ... ، د...دة

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف الواو (و):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف الواو (و):



.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

و و و و و و و ⟸

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

دروب ⟸ بدور ⟸

ببور	⟸	ربو	⟸
مرور	⟸	سرور	⟸
سوار	⟸	روما	⟸
سرو	⟸	ورود	⟸

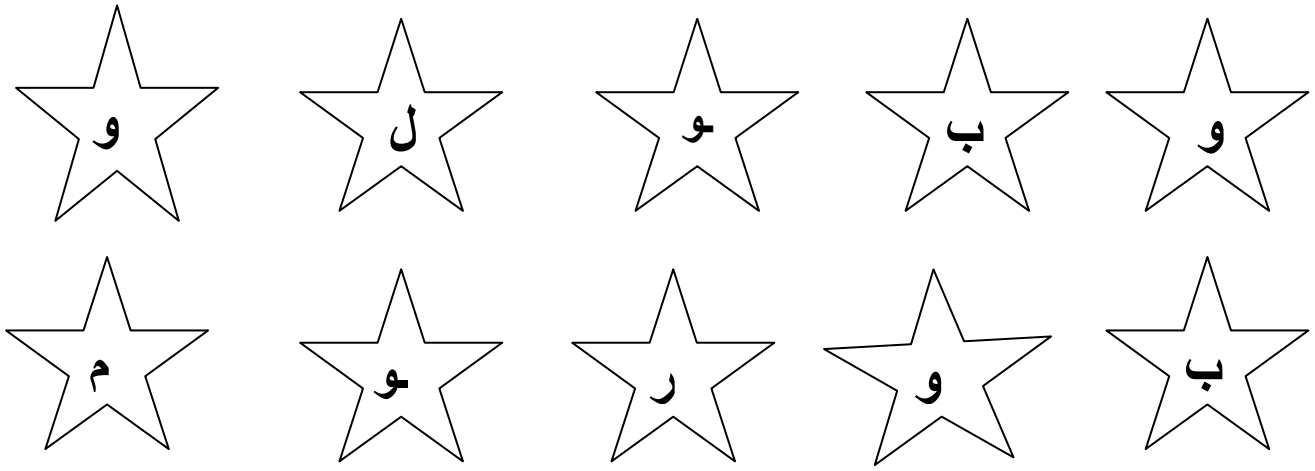
.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

س ر و ر	⟸	ب د و ر	⟸
س ر و	⟸	د و د ة	⟸
و ر د ة	⟸	د و ر	⟸
س و ا ر	⟸	ر س و م	⟸

.....

س8: ألون حرف الواو (و):



.....

س9: أكتب حرف الواو مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

وَ وا وُ وو وِ وي

ـــ.....

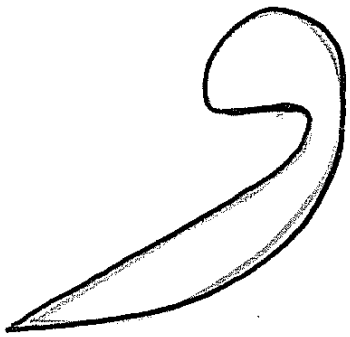
س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: ر ــ م ــ ب ــ ز ــ د ــ و ؟

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

4- ---------- ، 5- ---------- ، 6- ----------

.....

س11: ألون حرف الواو (و):



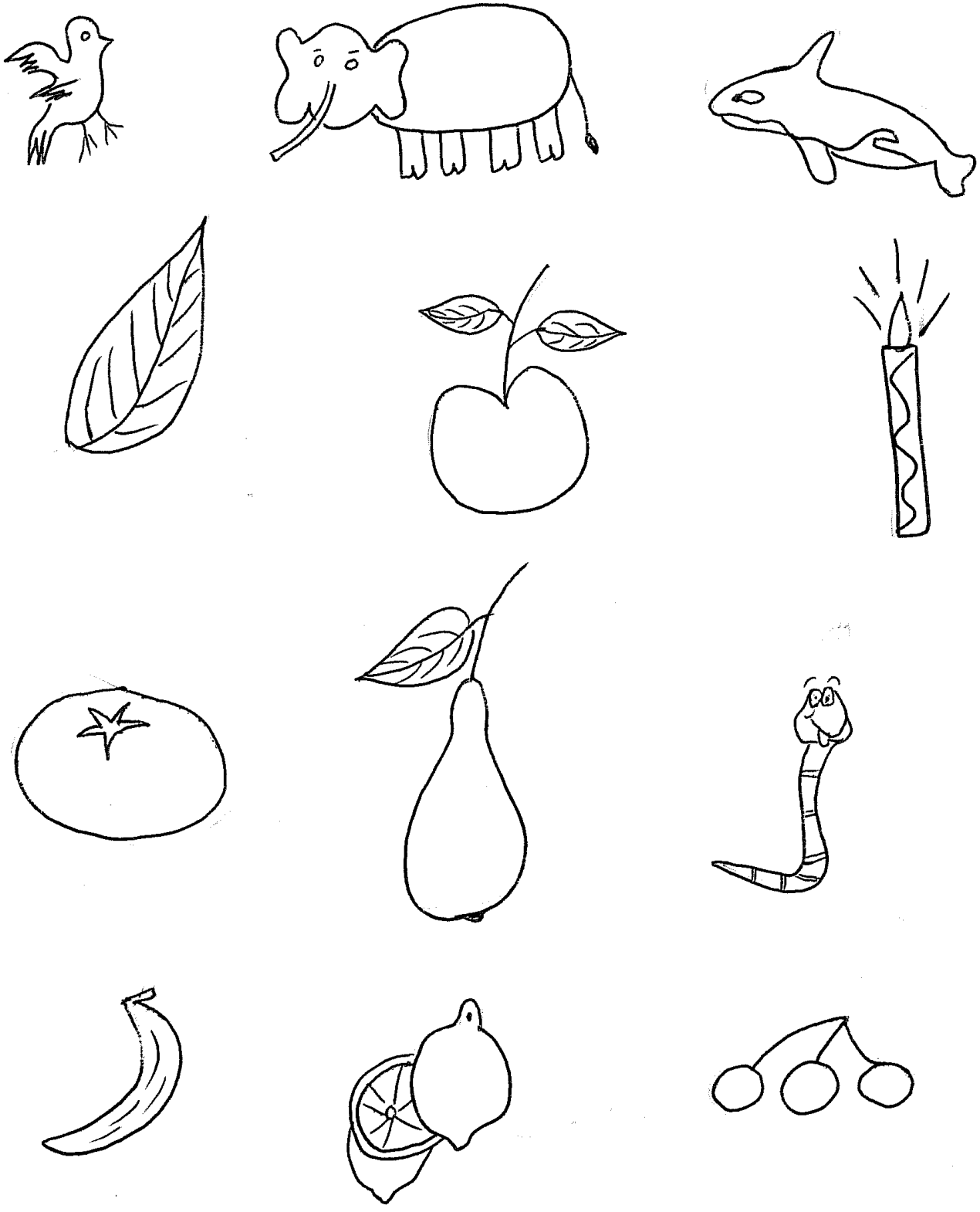
.....

س12: أُكتب كلمات فيها حرف الواو:

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

.....

س13: ألون الصورة التي فيها حرف الواو (و) :



الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: حرف النون.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف النون كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف النون لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف النون.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف النون مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف النون مع المدود الطويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية التّرديد اللفظي + إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف النون.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

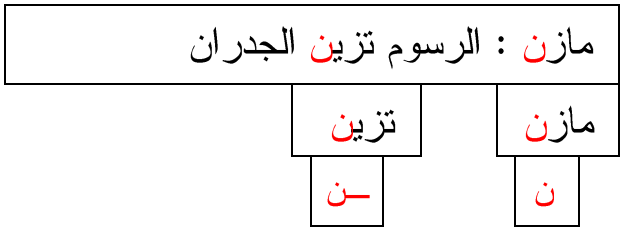
3- كتابة الحرف على ورقة.

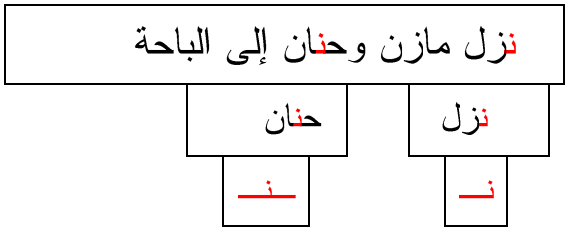
4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو النون. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (ن ـ نـ ـ ـنـ ـ ـن). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ـ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.





ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (مازن) وأسمّي الحرف الجديد وهو النون، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

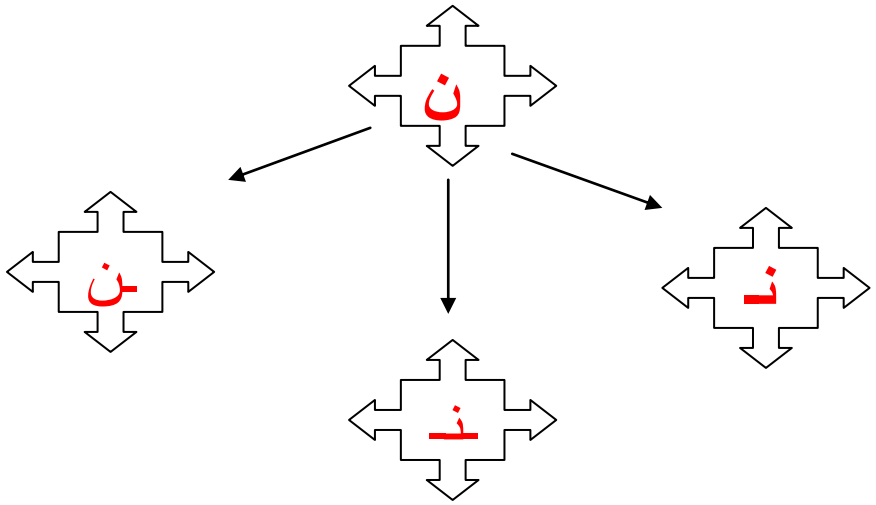
ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف النون في كلمة مازن؟ أول الكلمة ـ وسط الكلمة ـ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل توضع النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف النون الكامل وأطلبُ تمرير

أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف النون؟ (تزين) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر .

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف النون؟ (نزل) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف النون؟(حنان) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقطة فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثمّ أنتقل إلى تنفيذ إستراتيجية التّرديد اللفظي، وذلك بترديد الحروف الهجائية المأخوذة بشكل صحيح والتّركيز على الحرف الجديد وهو حرف النون، وأقوم بترديده أمام التّلاميذ وكيفية نطقه، ثمّ أخرج أحد التّلاميذ وينفذ ما أطلبه وهكذا حتى الوصول إلى مرحلة الإتقان.

ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ن + ا ⟸ نا

ن + و ⟸ نو

ن + ي ← ني

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).
ثم أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـــــَـــِـــُـــْـــٌـــٍـــًـــ)

ن ن ن ن ن ن ن ←

ثم أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

نار ←	نادر ←
نور ←	أمن ←
ندور ←	أمان ←
بندورة ←	ميمون ←
بنان ←	نورا ←

ثمّ أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف النون:

بنورة شجرة بن أسنان سيّارة

صندوق ليمون عين ممحاة تين

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** عضو في فم الإنسان، ويُستخدم لقطع الطعام، فما هو؟ اللسان.

** أداةٌ حادةٌ تُستخدم لقطع الفواكه والطعام، فما هو؟ السكين.(عرض سكين أمامهم).

** عضو من أعضاء الوجه فيه حرف النون، فما هو؟ الأنف.

** حيوان يُستخدم للسباق والقفز على الحواجز، ما هو؟ حصان.

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى.

.....

التقويم النهائي

س1: أدّل على حرف النّون:

ن س ذ تـ ر ذ ـن س ى س ب ن ـنـ ل ن

نور وطني سكين الفن النّهر نمر الحصان ليمون لون بستان نار

فنان رمان سوسن النّسر حنان منى السّن كنان بنطال سنون بن

.....

س2: أضع حرف النون في مكانه الصّحيح:

بستا.... ، رما.... ، أ....ـف ، البـ.... ، حـ....ـا.... ، أسـ....ـا....

....ـادر ، عيـ.... ، فرا.... ، الأبدا.... ، ...ـار ، الإ....ـسا....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف النون (ن):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف النون (ن):

بندق	بصل	جنّة	نظيف	تامر
حنان	أسنان	كرة	إبريق	نورس
سمر	نسر	نهر	مرسم	بستان

.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

ن ن ن ن ن ن ن ن ⟵

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

بنان ⟵ سمن ⟵

رمان ⟵ سمون ⟵

بنين ⟵ نمر ⟵

بندورة ⟵ سمان ⟵

نورا ⟵ بنورة ⟵

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

ن و ر ا ن ⟵ م أ م ن ⟵

ب ن ا ن ⟵ أ م ا ن ⟵

س ن و ن ⟵ ز م ا ن ⟵

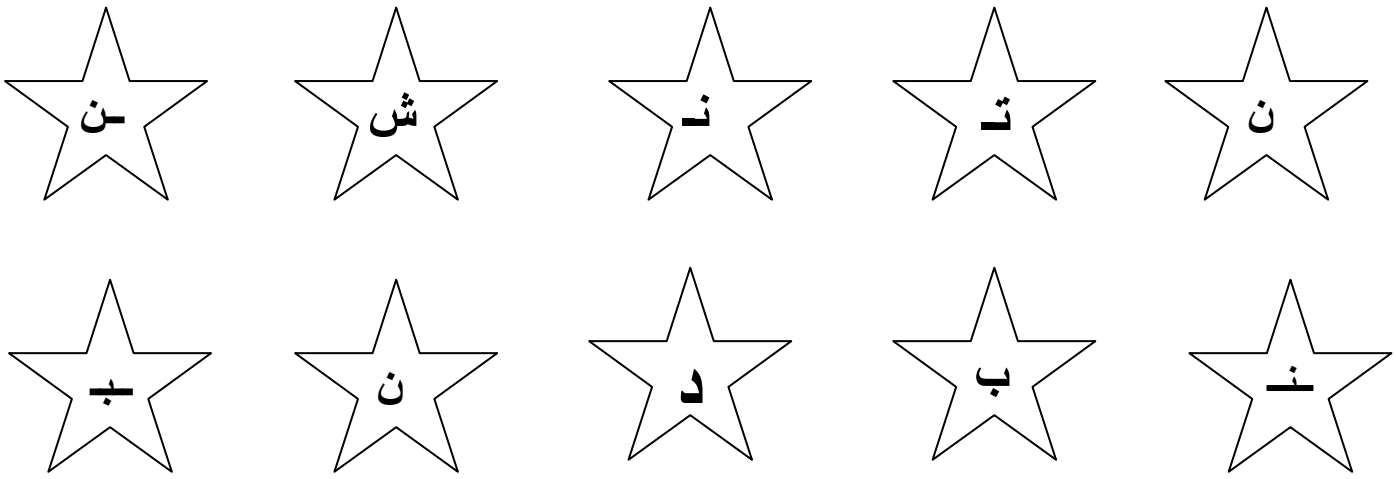
ر م ا ن ⟵ ل و ن ⟵

أ س ن ا ن ⟵ س ن ا ن ⟵

ب د ر ا ن ⟵ ن د و ر ⟵

.....

س8: ألون حرف النون (ن):



س9: أكتب حرف النون مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

نَ نا نُ نو نِ ني

_____

.....

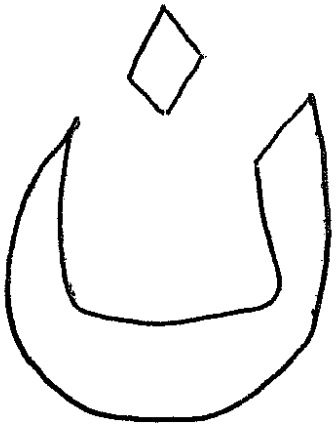
س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: س ـ ر ـ و ـ م ـ ن؟

1- _____ ، 2- _____ ، 3- _____

4- _____ ، 5- _____ ، 6- _____

.....

س11: ألون حرف النون (ن):



.....

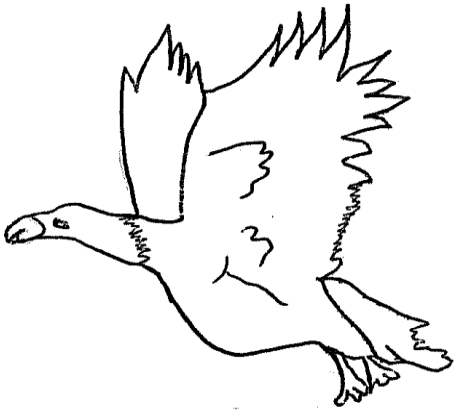
س12: اُكتبْ كلمات فيها حرف النون (ن):

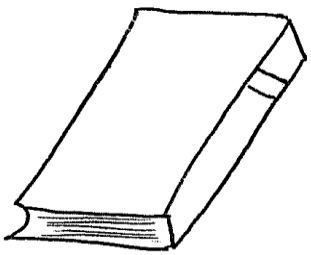
1- _____ ، 2- _____ ، 3- _____

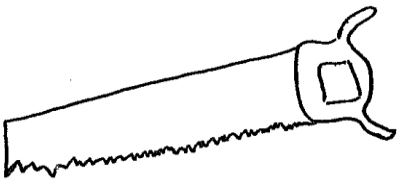
4- _____ ، 5- _____ ، 6- _____

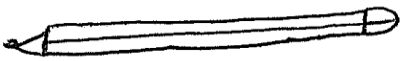
.....

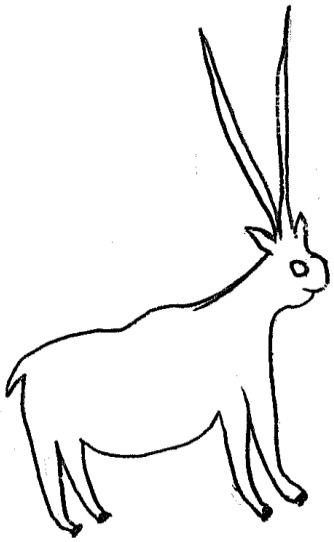
س13: ألون الصورة التي تحوي حرف النون (ن):

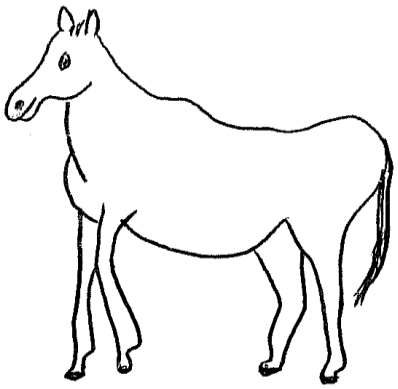












الجلسة الحادية عشرة:

عنوان الجلسة: حرف التاء.

مدة الجلسة: ساعتان.

الهدف العام من الجلسة: أن يكتب حرف التاء كتابةً صحيحةً.

أهداف الجلسة: يتوقع من التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة أن:

ـ يلفظ حرف التاء لفظاً صحيحاً.

ـ يسمّي الحرف الجديد.

ـ يحدد الكلمة المحتوية حرف التاء.

ـ يجرد الحرف الجديد بجميع أشكاله.

ـ يقرن بين صوت الحرف الجديد وشكله.

ـ يلفظ حرف التاء مع المدود القصيرة.

ـ يلفظ حرف التاء مع المدود الطويلة.

ـ يحلل الكلمات المعروضة عليه لحروف صحيحة.

ـ يركب من الحروف كلمات لها معنى.

الوسائل المستخدمة: بطاقات + لوحات + صور + أشكال إسفنجية + سبورة مغناطيسية + ألواح + أقلام + مجسمات + معجون + مسجلة.

الاستراتيجيات المستخدمة: إستراتيجية الحواس المتعددة وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: مثال: حرف التاء.

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف ويقوم التلميذ بالمشاهدة.

2- ينطق المعلم والتلميذ الحرف معاً أكثر من مرة.

3- ينطق التلميذ الحرف مع تحريك الإصبع ببطء تحت الحرف.

4- تتم نمذجة تتبع الحرف من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بالتنفيذ بعد ذلك.

5- ينطق المعلم الحرف أمام مسمع التلميذ وبصره.

6- يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمساً باستخدام إصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

7- يقوم التلميذ بنطق الحرف أكثر من مرة، وذلك بمتابعة أدائه حتى الوصول لمرحلة الإتقان.

8- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة، ومن ثم حفظ وكتابة الحرف غيباً وتسميته من دون مساعدة.

الخطوة الثانية:

1- يقوم المعلم بكتابة الحرف باليد وبالحجم المعتاد.

2- ينظر التلميذ إلى الحرف وينطقه بشكل سليم.

3- يقوم بكتابة الحرف دون النظر إليه، وينطق الحرف بشكل صحيح.

4- يقوم بكتابة الحرف من الذاكرة.

الخطوة الثالثة:

1- النظر إلى الحرف الجديد والباحث ينطق به.

2- يقوم التلميذ بنطق الحرف ويقوم بكتابته من الذاكرة.

3- تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على كتابة الحرف بجميع أشكاله المنفصلة والمتصلة حتى حفظه، وإتقانه جيداً.

الخطوة الرابعة:

1- يكون التلميذ قادراً في هذه المرحلة على تعرف الحرف وتمييزه عن بقية الحروف الأخرى.

2- يكون قادراً على لفظ الحرف بشكل صحيح.

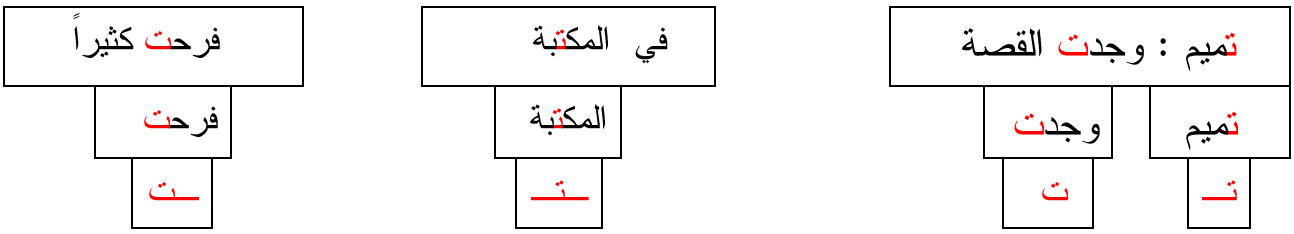
3- كتابة الحرف على ورقة.

4- كتابة الحرف غيباً.

وفيما يلي عرض لهذه الخطوات في هذه الجلسة:

أنشطة الجلسة:

عرض الجمل أمام التلاميذ على السبورة، وأقرأ الجمل قراءةً نموذجيةً ثم أقرأ الجمل بصوت منخفض مبرزاً صوت الحرف الجديد وهو التاء. وأطرح سؤالاً ما لفظُ الحرف الجديد؟ وأشيرُ بيدي لجميع أشكاله (ت ـ تـ ـ ـتـ ـ ـت). وأشير لهم بأن لفظ هذا الحرف بجميع أشكاله هو لفظٌ واحدٌ، وأعيد تكرار لفظ الحرف جماعياً ـ إفرادياً حتى الوصول بهم إلى مرحلة الإتقان.



ثم أطرح سؤالاً عن الجملة الأولى، ما الكلمة التي وقع فيها الحرف الجديد؟ (تميم) وأسمّي الحرف الجديد وهو التاء، ما اسمه؟ ما لفظه؟ وأكرر ذلك أكثر من مرة لهم حتى إتقان اسم الحرف ولفظه.

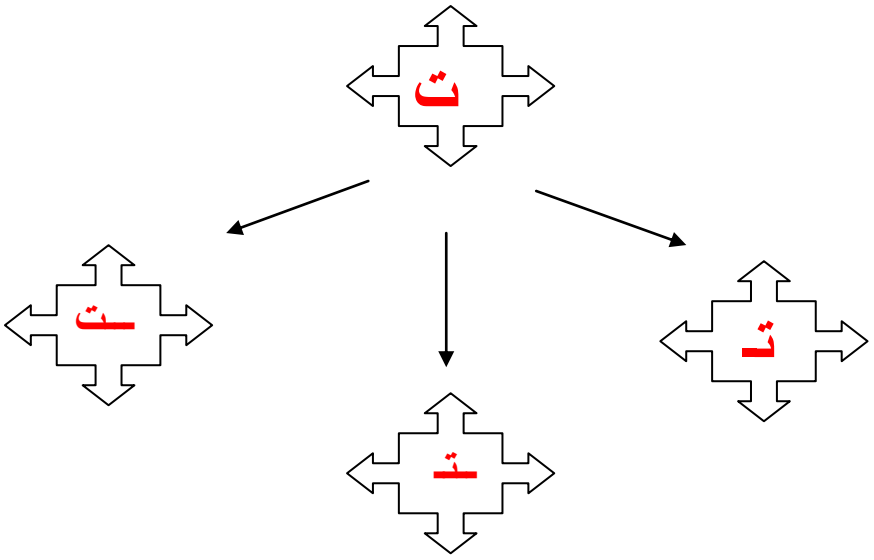
ثم طرح أسئلة: أين وقع حرف التاء في كلمة تميم؟ أول الكلمة ـ وسط الكلمة ـ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ هل توضع النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ وأطلبُ منهم إخراج علبة المعجون وأطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أعرض مجسم لحرف التاء وأطلبُ تمرير أيديهم على المجسم، ثم أنتقلُ لشكل الحرف الثاني، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثانية ما الكلمة التي وقع فيها حرف التاء؟(وجدت) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ـ وسط الكلمة ـ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟

منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلبُ كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الثالث، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الثالثة ما الكلمة التي وقع فيها حرف التاء؟(المكتبة) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقعَ الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

ثم أنتقل لشكل الحرف الرابع، ثم أطرحُ سؤالاً للجملة الرابعة ما الكلمة التي وقع فيها حرف التاء؟(فرحت) ما اسم الحرف؟ ما لفظه؟ أين وقع الحرف أول الكلمة ــ وسط الكلمة ــ أم في آخر الكلمة؟ كامل أم مقطوع؟ منفصل أم متصل؟ من كم جهة متصل؟ أين كتبت النقط فوق الحرف أم تحت الحرف؟ ثم أطلب كتابة الحرف على المقعد بالمعجون، ثم أمرر أيديهم على المجسم واحداً تلوَ الآخر.

بعد ذلك أنتقل لعرض لوحة التجريد (أسرة الحرف) وأقرأ الحرف بجميع أشكاله بشكل صحيح، وقراءة اللوحة من قبل التلاميذ واحداً تلو الآخر، وأركز على اسم الحرف ولفظه بشكل صحيح.



ثم أنتقل لقراءة الحرف وكتابته مع حروف المد الطويلة (ا ــ و ــ ي) الألف والواو والياء.

ت + ا ⟸ تا

ت + و ⟸ تو

ت + ي ⟸ تي

بعد ذلك أخرج التلاميذ للسّبورة وكتابة الحرف مع المدود الطويلة من قبلهم (قراءةً ــ كتابةً).

ثمّ أنتقل لكتابة الحرف الجديد مع المدود القصيرة، وأركّز على قراءة الحرف مع جميع الحركات وكتابته جيداً.

(ـــــــ َ ِ ُ ْ ٌ ٍ ً ـــــــ)

ت ت ت ت ت ت ت ←

ثمّ أنتقل لمرحلة التحليل والتركيب، وأقوم بشرح عملية التحليل عن طريق عرض مجموعة من الأشكال الإسفنجية مثلاً:

تامر ←	اشترت ←
توت ←	أردت ←
تمر ←	بنت ←
نبات ←	ربيّت ←
بيوت ←	شتاء ←
بيت ←	نشتري ←

ثم أعيد تركيب الكلمات عن طريق الأشكال الإسفنجية على السبورة المغناطيسية:

ت م ر ←	د ا ر ت ←
ب ي ت ←	ن ش ت ر ي ←
ب ن ا ت ←	ا ش ت ر ت ←
أ ر د ت ←	س وّ ت ←
ب ي و ت ←	د م ت ←

ثم أعرض مجموعة من الأشياء الحسية، وأطلب تسميتها وفرز الأشياء التي تحوي حرف التاء:

طبعاً أقدم جوائز تعزيزية للتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة.

ثم أنتقل لإعطاء لعبة الحزازير مثال:

** عضو في فم الإنسان، ويُستخدم لطحن الطعام، فما هو؟ الأسنان.

** ما اسم الشيء الذي نشاهد، فيه البرامج الممتعة والمسلية، ما هو؟ التلفاز.(عرض مجسم للتلفاز أمامهم).

** فاكهة لذيذة فيها حرف التاء، فما هي؟التفاح .

** ما اسم الشيء الذي يُستخدم لفتح الباب وفيه حرف التاء؟ مفتاح.

هنا إعطاء قيمة تربوية حول الشيء المعطى .

.....

التقويم النهائي

س1: أدل على حرف التاء:

ت س ذ ـتـ ن و ن ت س ـث ب ن تـ ت

رتبت تمساح توت بيت دفتر بنت النيران قرأت لونت بستان

وجدت تمر سوت التفاح بيوت دارت مفتاح رأت ليمون كتاب

.....

س2: أضع حرف التاء في مكانه الصحيح:

دار.... ، تو.... ، أرد.... ، الـــ....مرة ، بيو.... ، ....ـــامر

لوّنـــ.... ، ر....ـــبـــ.... ، كـــ....اب ، شـــ....اء ، بنـــ.... ، رأ....

.....

س3: أرسم صورة فيها حرف التاء (ت):

.....

س4: ألون الكلمات التي تحوي حرف التاء (ت):

بنت	تمر	راح	سفينة	توت
دار	تفاح	تميم	مشمش	حكت
قطة	منشار	تين	حنان	تمساح

.....

س5: أضع الحركات (ـَ ـِ ـُ ـْ ـّ ـً) فوق الحرف:

ت ت ت ت ت ت ت ⟵

.....

س6: أحلل الكلمات إلى حروف صحيحة:

بنات ⟵ أردت ⟵

بنت ⟵ أبيات ⟵

مرّت ⟵ بيوت ⟵

اشترت ⟵ شتاء ⟵

تين ⟵ سوّت ⟵

تمر ⟵ تمشي ⟵

.....

س7: أركب من الحروف كلمات صحيحة:

ت و ت ي ا ء ⟵ ر تّ ب ت ⟵

ب ن ا ت ⟵ ت م ا م ⟵

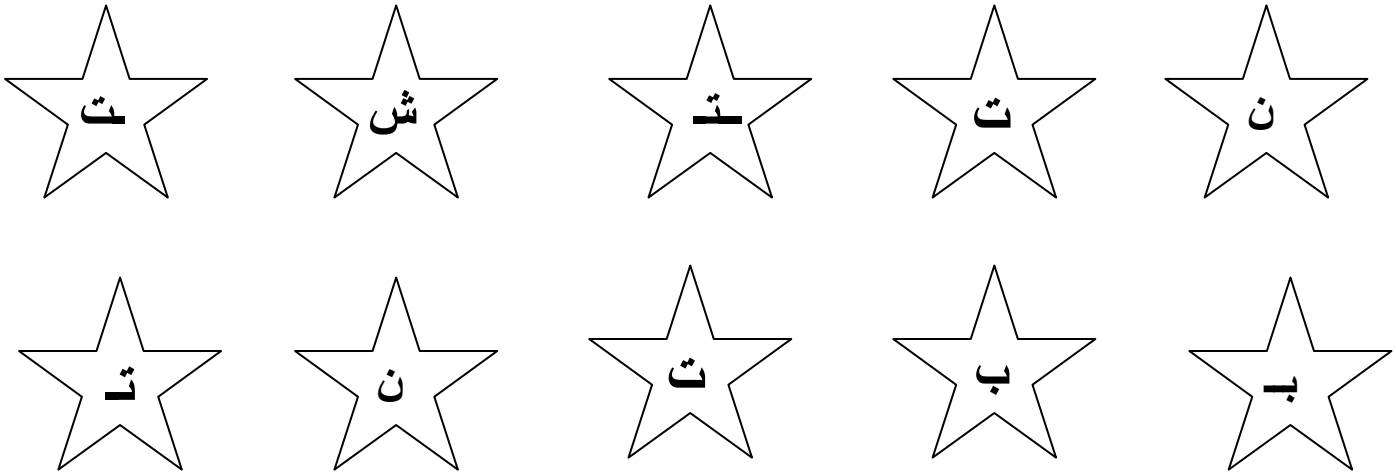
ب ي و ت ⟵ ز ا ر ت ⟵

ب ي ت ⟵ ل وّ ن ت ⟵

ت م و ر ⟸ س وّ ت ⟸

.....

س8: ألون حرف التاء (ت):



.....

س9: أكتب حرف التاء مع المدود القصيرة والطويلة، ثم ألفظه:

تَ تا تُ تو تِ تي

.....

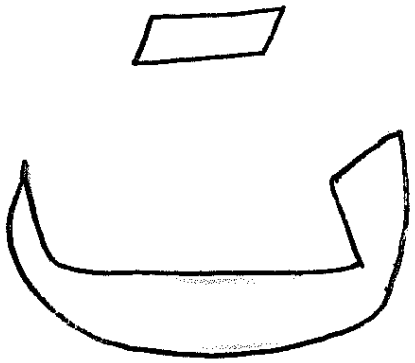
س10: أكون كلمات لها معنى من الحروف التالية: س ـ ر ـ و ـ م ـ ت؟

1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

4- ---------- ، 5- ---------- ، 6- ----------

.....

س11: ألون حرف التاء (ت):



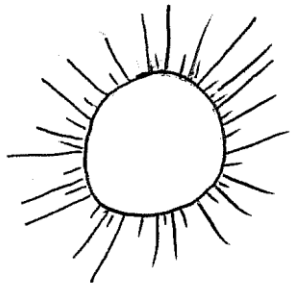
.....

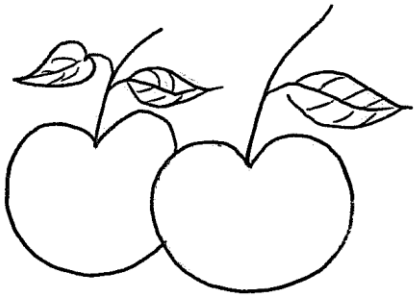
س12: اُكتبْ كلمة فيها حرف التاء (ت):

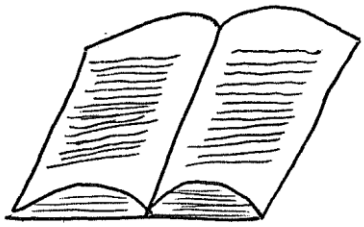
1- ---------- ، 2- ---------- ، 3- ----------

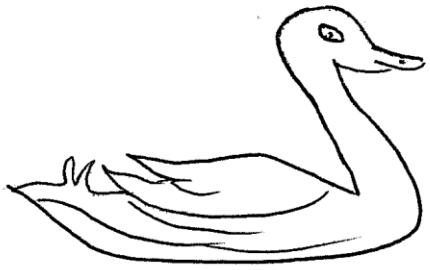
.....

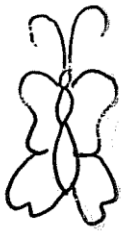
س13: ألون الصورة التي تحوي حرف التاء (ت):











الملحق (5) الخامس

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

الرقم: .....
التاريخ: .....

الى مديرية التربية في القنيطرة

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد مأمون منصور غنيمي الطالب/ة في السنة الثانية ماجستير تخصص تربية عامة، بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكواجز المعدة في تحسين مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي في محافظة القنيطرة والمتعلق بموضوع دراسته، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

الأستاذ المشرف
د. جاد عزاد

عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

Damascus university
Faculty of education
Branch of Special Education

The effectiveness of a training program based on a multi-sensory to improve the writing skills of students with learning difficulties in the third grade in Quneitra city

A letter of introduction for a master's degree in Special Education

Preparation of the student

Mamoun Mansour Khnefes

The supervision of Dr.

Rajaa Awad

Damascus – 2015

Summary

The effectiveness of a training program based on a multi-sensory to improve the writing skills of students with learning difficulties in the third grade in Quneitra city

A letter of introduction for a master's degree in Special Education

The message consisted of **two parts**: **the first** of which includes **the oretical study**, and includes the following chapters:

Chapter One: Includes problem of the study, and its importance, and its objectives, and assumptions, and finally terminology.

Most learning difficulties are not discovered only when the child begins stages of the first school, and here lies the importance of early detection of learning difficulties and diagnose these difficulties until they are cured in a timely manner, and is considered the difficulties of writing the most prevalent among children of primary school; where the writing is considered an important element elements of thought and culture and a means of communication between individuals with each other, which enable an individual from which to express his ideas.

Where the study aimed to design a training program based on the method of multiple senses to improve the writing skills of students with learning difficulties in the third grade in primary Quneitra. And test the role of this method in the collection of pupils with learning difficulties in writing, and to know the differences between the experimental and control groups.

The total study sample (20) and the study of pupils with learning difficulties in third grade primary in Quneitra, spread over 4 groups; two

groups of males (control group and experimental), and two groups of females (control group and experimental), as follows:

- A control group of male and consist of (5) learners.
- An experimental group of male and consist of (5) learners.
- A control group of females and consists of (5) female students.
- An experimental group of female and consists of (5) female students.

Were used in this study, the following tools: Writing test (researcher), test matrices in a row to Ravn (rationing dear mercy 0.2004), a measure of appreciation diagnostic learning difficulties in writing (Zayat 0.2008), the training program based on the method of multiple senses to improve writing skills (prepared by the researcher). The experimental method was used to determine the role of multiple senses in improving the writing skills of students with learning difficulties in writing.

Chapter II is entitled learning difficulties in terms of its concept and classification, and then eat a concept learning difficulties writing and manifestations and the factors influencing them, and writing skills and the foundations of teaching writing in general education, and the conditions that must be taken into account to prepare the children and prepare them for writing, then touched chapter to strategies and methods of teaching writing and treatment difficulties of writing.

The third chapter display for Studies and Research of Arab and foreign countries on the subject of the study, and the status of the current study from previous studies.

The second section includes a field study and includes the following:

Chapter IV, which deals with the study procedures in terms of the community and how to choose the original study sample and study tools and verification of sincerity and persistence.

Chapter V addressed the process of analyzing the results, and a presentation of the hypotheses, and make sure that it is correct or not correct, down to the number of results and their interpretation and summarized the results in:

- The existence of differences between the average scores of the experimental group and the control group in the telemetric direct on the writing test in favor of the experimental sample.
- The existence of differences in the performance of the experimental sample average scores between pre and post measurement direct on the writing test.
- There are no differences in the performance of the average scores between the control sample measurement tribal and telemetric direct on the writing test.
- There are no differences in the performance of the experimental sample average scores between telemetric and direct measurement of deferred on the writing test.