فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د. محمد السيد الزيني

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بكلية التربية جامعة المنصورة

مقدمة:

تعد الجهود التربوية التي تُبْذل في المرحلة الابتدائية أساساً لكل ما يتلوها من مراحل؛ لذا يهدف تعليم العربية في هذه المرحلة إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة بتزويده بالمهارات اللغوية الأساسية، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، وإكساب التلاميذ بصفة خاصة مهارات القراءة والكتابة، فهما أساسا تحقيق النجاح في التعليم والحياة.

وفيما يتعلق بتعليم القراءة والكتابة فهي ذات حساسية خاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حتى إن العديد من المختصين يرى تجاوز الصف الثالث دون اكتساب هذه المهارات مؤشرا على إخفاق التلميذ في تعلمهما، بل إن "الأبحاث الأخيرة في تعليم القراءة أكدت أهمية إتقان التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة (تعرف الحروف، والوعي بالأصوات، والفهم المناسب، والنطق الصحيح، والسرعة المناسبة) في نهاية السنة الأولى من المرحلة الابتدائية" (يونس، ٢٠٠١، ٤)*.

وإذا كانت العناية بتعليم القراءة والكتابة تبدأ منذ مرحلة مبكِّرة، فينبغي أن تشمل تلك العناية أيضا علاج صعوباتهما وفق مدخل تعليمي واضح واستراتيجية هادفة؛ لذا فقد وجَّه الباحثون والمربون عنايتهم لمعرفة أفضل طريقة لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

* يتبع الباحث في التوثيق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA).

فصعوبات القراءة تكمن خطورتها في انتشارها في قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط ومرتفع أحياناً يكونون عرضة للتسرب من المدرسة بسبب إخفاقهم الأكاديمي، وتمثل صعوبات القراءة ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم، كما أن أغلب ذوي المشكلات الحادة في التعلم التي لا ترجع إلى تأخر عقلي أو حرمان ثقافي أو اضطراب انفعالي يصنفون ضمن ذوي صعوبات القراءة. (Lyon, 1995, 512)

وقد تراوحت نسبة ذوي صعوبات التعلم في مصر حسب الدراسات التي أجريت في هذا الميدان بين ٢٨% (سالم، ٢٠٠٢) و٢٤% (الصاوي، ٢٠٠٣) و١٧% (عاشور، ٢٠٠٢) من إجمالي المتعلمين في المدرسة الابتدائية.

كما تمثل صعوبات القراءة خطورة أيضاً في تسببها في صعوبات أخرى، فقد تنشأ عنها صعوبات في مجال الرياضيات كما في عدم قدرة التلميذ على حل المسائل اللفظية نتيجة صعوبة القراءة. (Corral & Antia ,1997)

والمتأمل لمعدلات انتشار صعوبات القراءة يستشعر خطورة هذه المشكلة؛ لأنها ليست قليلة أو هينة، ورغم ذلك فالاهتمام بها ما زال محدودا في الدراسات والبحوث العربية لا يتناسب مع عظم هذه المشكلة ، خاصة وأن الثروة الحقيقية لأي مجتمع تكمن في أفراده (عطا الله، ٢٠٠٨، ٩).

والقراءة مهارة سابقة على الكتابة، ومتقدمة عليها، والكتابة تستمد منها؛ وتبني عليها، وتتسم الكتابة بأهمية خاصة تكمن في قدرتها على إحداث تكامل لكل أنماط التعلم؛ لأن كفاءة الكتابة تعتمد على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب القراءة، فيتعين مثلا على من يتعلم الكتابة اليدوية أن يحتفظ ذهنيا بفكرة واحدة خلال تعبيره بالكلمات عن هذه الفكرة، وأن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية، وأن ينظم العلاقة بين حركة العين واليد (سالم، ٢٠٠٦، ٦٠-٦١).

لذا تشير الدراسات السابقة إلى أنه من المرجَّح إذا واجه التلميذ صعوبة في القراءة أن يواجه صعوبة أيضاً في الكتابة، فكثير من ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الكتابة، وعدم القدرة على تقديم نماذج كتابية واضحة، ومن ثم يحتاجون إلى عناية خاصة، واستراتيجيات علاجية لتتحسن مهاراتهم الكتابية (ميرسر، وميرسر، ٢٠٠٨، ٦١٠).

وفيما يتعلق بالاستراتيجيات العلاجية في هذا المجال فإنها تُبنى على أسس نظرية مستمدة من مجال سيكولوجية القراءة والكتابة والعمليات المعرفية المتضمنة فيهما، والتفسيرات التي تطرحها لصعوبات القراءة والكتابة.

فلقد حاولت البحوث السابقة التي أجريت تحديد العمليات المعرفية التي تستخدم في القراءة، وإذا ما كانت هناك فروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في هذه العمليات المعرفية المتضمنة في القراءة (Snowling, 1995).

ومن ثم ظهر الجدل في المجال السيكولوجي بين دور المعالجة البصرية visual processing، ويتمثل في تعرف الكلمات المكتوبة بشكل مباشر من خلال شكلها العام، والمعالجة الصوتيةphonological processing ويتمثل في ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيل صوتي غير منطوق في القراءة الصامتة، أو منطوق في القراءة الجهرية.

ورجحت بعض البحوث السابقة في هذا المجال "أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في المعالجة الصوتية (Stanovitch & Siegel, 1994)، كما توصلت دراسة أبي حجاج (٢٠٠١، ٢٨) إلى أن "ذوي الصعوبات القرائية لديهم قصور في المعالجة الصوتية يظهر في إجراء المطابقات بين الصوت والرمز عند قراءتهم الكلمات التي تواجههم أول مرة، أو التي لم تدخل قاموس كلماتهم البصرية".

ومن ثم فقد انبثق عن هذا الاتجاه استخدام الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، واقترحت دراسة أبي حجاج (٢٠٠١، ٣٤-٣٦) مجموعة من التدريبات التي يمكن أن تسهم في تنمية الوعي الصوتي، وتوصل سليمان (٢٠٠٦) إلى فاعلية مجموعة من التدريبات المقترحة على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني من التعليم الأساسي.

كما أثارت بعض البحوث التي أجريت في علاج صعوبات القراءة والكتابة جدلا آخر بين مدخلي الجزء والكل من خلال طرح القضية التقليدية عن نقطة البداية في العلاج: الكلمة أم الحرف؟ مما يقودنا بدوره إلى المفاضلة بين المداخل التحليلية والتركيبية، أو مدخل التركيز على الرمز Initial Code Emphasis ومدخل التركيز على المعنى Initial Meaning Emphasis (الزيني، ٢٠٠٩، ٣٣).

ولقي المدخل التركيبي (التركيز على الجزء) دعما تجريبيا من خلال بحثي (أنيس ونصر، ١٩٩٧؛ عطا الله، ٢٠٠٦)، فقد استخدما مدخل التفكير وتحليل المهمة في علاج الصعوبات القرائية والكتابية، وهو مدخل يعتمد على تبسيط وتسهيل المهمات القرائية والكتابية المعقدة كقراءة قطعة تُجَزَّأ إلى تعلم جملة، وتعلم وضع الكلمات المنفصلة في جملة، وتعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية، مما يساعد على التغلب على صعوبات القراءة والكتابة خاصة إذا بدأ العلاج مع التلاميذ ذوي الصعوبات من النقطة التي يتقنونها.

ومن جانب آخر بُنيت بعض المداخل والاستراتيجيات التعليمية على أسس نظرية تستمد من سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، وحاجتهم إلى التعليم الفردي فظهرت طريقة فرنالد Fernald Method وطريقة جلنجام Gillingham Method التي تقوم على التعلم الفردي ومدخل الحواس المتعددة الذي يقدم المحتوى للتلاميذ من خلال أكثر من حاسة.

ولقي هذا الاتجاه دعما في البيئة العربية من بحث (السليطي، ٢٠٠١) التي أعدت برنامجا علاجيا قائما على (مدخل المجموعات الصغيرة والمدخل الفردي) في التغلب على أهم المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وقد أثبت البرنامج فاعليته في تحسين مستوى أداء التلاميذ.

كما عبَّرَت بعض البحوث العلاجية في هذا المجال عن نزعة انتقائية توليفية بين المداخل المختلفة في علاج صعوبات القراءة والكتابة تعتمد على الدمج بين أكثر من استراتيجية، فقد اعتمدت اللبودي (٢٠٠٤) على استراتيجية مقترحة بُنِيَت من دمج المدخل الصوتي phonics approach ومدخل الحواس المتعددة multisensory approach ونموذج كيلر لزيادة الدافعية كاستراتيجية علاجية للصعوبات القرائية، مع الوضع في الاعتبار أن المدخل الصوتي "يركز على تحليل المهمة الأساسية إلى عدد من المهام البسيطة أن الجمل تتكون من كلمات، والتدريب على تمييز أصوات الكلمات في الجملة مع التركيز على علاقة الجزء بالكل، مع قيام الاستراتيجية المقترحة على أساس تقديم المحتوى من خلال أكثر من حاسة وفقا لمدخل الحواس المتعددة" (اللبودي، ٢٠٠٤، ١٧٨)، وقد توصل البحث إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وشمل التحسن مهارات الهجاء والفهم القرائي والقراءة الجهرية باستثناء مهارة تمييز الأصوات التي طرأ عليها تحسن غير دال إحصائيا فقط (اللبودي، ٢٠٠٤، ١٨٢).

وقد أجريت بعض البحوث على أساس عدم كفاية البرامج القائمة للتلاميذ العاديين في علاج الصعوبات التي يعاني منها زملاؤهم ذوو الصعوبات القرائية والكتابية، ومن ثم أعدَّ (محمود، ٢٠٠٠) برنامجا مقترحا لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واقتصر البحث على مهارات القراءة الرئيسة وهي: التعرف – النطق - الفهم، وتوصل إلى فاعلية البرنامج في علاج العسر القرائي، وعلاج المشكلات الخاصة بالتعرف وفهم الكلمة وفهم الجملة، باستثناء علاج صعوبات فهم الفقرة. وأعدَّ (أبو بكر، ٢٠٠٢) برنامجا قائما على نظرية إلماعات السياق لـــ "ستيرنبرج"، واستخدمه في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأعد متولي (٢٠١٠) برنامجا علاجيا لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الأزهري.

وترتكز استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة على أساس نظري مستمد من نموذج التنشيط التفاعلي Interactive activation model ويتبين من خلال هذا النموذج ضرورة تحديد ملامح الحروف التي تعتبر نقطة البدء في تعرف الحروف والكلمات، وربط هذه الملامح بخبرات مُحَسَّة للتلاميذ، ارتباط الحروف بأشكال ذات معنى ليسهل تمثلها والاحتفاظ بها في ذاكرة التلاميذ (الزيني، ٢٠٠٨، ٤٢٣).

كما ترتكز الاستراتيجية على عرض الحروف بصورة متحركة في كتابتها بما يُغني عن الطريقة التقليدية التي تُعرض فيها الحروف مُسَهَّمَة؛ لتوضيح طريقة رسم الحروف باتجاه السهم، وطريقة اقتفاء النقاط التي يطلب من التلاميذ فيها تتبع النقاط التي تحاكي شكل الحروف.

فالملاحظ أن تعليم الحروف يرتكز على تعليم شكل الحرف وليس على طريقة رسمه، مع الوضع في الاعتبار أن عدم وضوح أشكال الحروف من خلال طريقة رسمها قد يمثل مشكلة يلازم الخطأ فيها التلاميذ سنوات عديدة، وقد يلازمهم مستقبلا، والصعوبة التي تكتنف ذلك تتمثل في اعتباطية هذه الرموز وخلوها من المعنى؛ لذا يتجه هذا البحث إلى تعليم شكل الحرف مع طريقة رسمه في تصوُّر ذي معنى يجعل الحرف وطريقة رسمه تعلق بذاكرة الطفل فلا ينساها (الزيني، ٢٠٠٨، ٤٠٨).

ففي علاج صعوبات القراءة لا يعي التلميذ مدلولا معينا للحروف والأصوات التي يتعلمها، فهو يرى أشكالا تعبِّر عن حروف أو كلمات، ويركز على صورتها، والربط بين الشكل والصوت دون إدراك المعنى، ومحاولة إعطاء معنى أو مدلول للحروف والكلمات التي يتعلمها التلميذ في هذه المرحلة هي مهمة هذه الاستراتيجية تجعلها أعلق بذهن التلميذ، وأقرب منالا لفهمه وأسهل حفظا؛ لذا ينبغي على استراتيجية التدريس أن تعنى بتثبيت أشكال الحروف والكلمات في ذهن التلميذ، وتنمية قدرته على التجريد والتحليل، وهو ما حاول الباحث اختباره من خلال الاستراتيجية المقترحة.

أولا : الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من الأهمية الكبيرة لتعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أن الواقع مازال يؤكد انتشار صعوبات القراءة والكتابة بين تلاميذ هذه المرحلة، فوفقا لنتائج الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في هذا المجال تعاني نسبة في حدود ١٧% من تلاميذ المرحلة الابتدائية من صعوبات عديدة في القراءة والكتابة (محمود، ٢٠٠٠؛ أبو حجاج، ٢٠٠١؛ أبو بكر، ٢٠٠٢؛ سالم، ٢٠٠٢؛ العدل، ٢٠٠٨، شبانة، ٢٠١٠).

وتشير هذه الدراسات والبحوث إلى خطورة مشكلة صعوبات القراءة والكتابة، إذ إن إهمالها يؤدي إلى تفاقمها، وامتداد آثارها إلى الصفوف الأعلى، بل وأحيانا إلى مراحل تالية، وأن هذه المشكلة تحتاج إلى تدخل مبكر لعلاج هذه الصعوبات؛ ومازال عدم الرضا عن اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة يثير الشك في مدى فاعلية الاستراتيجيات والطرق التقليدية المستخدمة في معالجة هذا القصور (سعيد، ٢٠٠٥، ٩٩؛ إمام، ٢٠٠٥).

فإهمال علاج هذه الصعوبات يؤدي إلى استمرارها وازديادها، خاصة وأن الذين يعانون من هذه الصعوبات يعلمون القراءة مع زملائهم العاديين باستخدام استراتيجية واحدة (شريف، ٢٠٠٢، ٧٧).

فجميع الأطفال من سن الرابعة والخامسة تقريبا يمكنهم التواصل باللغة الشفهية والتعلم من خلالها، ولكن ذوي صعوبات القراءة منهم لا يمكنهم القراءة بصورة صحيحة، ويفتقدون القدرة على تعرف الحروف والكلمات المطبوعة، ومن ثم يواجهون صعوبة مماثلة في كتابتها.

وحدَّد (عبد الوهاب، ٢٠٠٢-أ، ٢٦٨-٢٦٩) بعض الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في عدم تمكنهم من ضبط الكلمات وتعرف المدود بأنواعها الثلاثة (بالألف والواو والياء)، وعدم تمكنهم من تعرف الشدة، ومهارة فهم ما يقرأون، مما يعني قصورا في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارات أساسية في القراءة، وخاصة في قدرتهم على تعرف الكلمات، ومن ثم ظهر هذا الضعف في الصف التالي (الثاني الابتدائي).

مما فتح المجال للجهود البحثية التي اقترحت مزيدا من المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

ثانيا: تحديد مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في العبارة التقريرية التالية: معاناة نسبة لا يستهان بها – في حدود ١٧% حسب البحوث والدراسات السابقة - من تلاميذ الصف الأول الابتدائي من صعوبات قرائية وكتابية تمثل عائقا في سبيل اكتسابهم مهارات القراءة والكتابة، وإذا وضعنا في الاعتبار أن القراءة والكتابة تُدَرَّس لهم بالطريقة نفسها التي يدرس بها للتلاميذ العاديين تتبيَّنُ حاجة التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية والكتابية إلى استخدام استراتيجيات خاصة تساعدهم في التغلب على هذه الصعوبات.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: هل يمكن علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة؟

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

٢. ما صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

٣. ما استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

٤. ما فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

٥. ما فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

ثالثا: أهمية البحث:

١. الإسهام في تطوير التدريس العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية.

٢. الإسهام في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للفئات الخاصة في المرحلة الابتدائية.

٣. الإسهام في دعم تعليم اللغة العربية باستخدام التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة.

٤. فتح المجال للباحثين لاستنباط مزيد من التطبيقات التربوية لاستراتيجيات علاج الصعوبات القرائية والكتابية.

رابعا: فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢. لا تتصف الاستراتيجية المقترحة بفاعلية مناسبة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الكتابة لدى لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤. لا تتصف الاستراتيجية المقترحة بالفاعلية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

خامسا : أهداف البحث :

١. تحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢. تحديد صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣. استخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤. استخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٥. تحديد مدى فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٦. تحديد مدى فاعلية استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

سادسا : حدود البحث :

سوف يقتصر البحث على ما يلي:

– تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ لأنه الصف الذي من المفترض اكتساب أساسيات تعلم القراءة والكتابة فيه، ومن ثم يعتمد العلاج على الاكتشاف المبكر لهذه الصعوبات.

– عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بأربع مدارس بإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية؛ لانتماء تلاميذها إلى بيئات متنوعة ريفية وحضرية متفاوتة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

سابعا : منهج البحث :

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

١. المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة لتحديد صعوبات القراءة والكتابة التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢. المنهج التجريبي عند تطبيق أدوات البحث لتحديد مدى فاعلية الاستراتيجية في علاج كل من صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

ثامنا: أدوات البحث:

١. اختبار الذكاء غير اللفظي. (إعداد عطية محمود هنا)

٢. اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. (إعداد الباحث)

٣. اختبار تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. (إعداد الباحث)

٤. مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات وتعديل الباحث)

تاسعا: مصطلحات البحث:

استراتيجية Strategy:

تعرف الاستراتيجية strategy بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى المخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ١٨).

وتعرف بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس التي يخطط لاستخدامها في التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة" (زيتون، ١٩٩٩، ٢٨١).

استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة:

يعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها: "إجراءات تدريسية يتبعها المعلم بهدف تعليم التغلب على صعوبات القراءة والكتابة بالتركيز على ملامح الحروف وطريقة رسمها من خلال تصور رسومي (كاريكاتيري) يعطيها معاني مبسطة مصحوبة بأصواتها الدالة عليها، ثم تدريب التلاميذ على محاكاتها يدويا".

القراءة Reading:

تعرف القراءة باعتبارها "عملية عقلية وعضوية وانفعالية تُتَرجم من خلالها الرموز المكتوبة بقصد تعرفها ونطقها (إذا كانت جهرية)، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات" (فضل الله، ١٩٩٨، ٦٥).

صعوبات القراءة Reading Disabilities:

هي القصور الواضح والمستمر في التحسن في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يَحُوْلُ بُطء تقدم الطفل في الصوتيات والطلاقة دون وصوله إلى فهم المعنى (Ramus, 2003, 841).

الكتابة Writing:

تعرف الكتابة بأنها: "خطوتان من العمليات، الأولى إخراج المعنى، والأخرى وضع هذا المعنى في إطار لغوي" (Brown, 1994, 321). وهو تعريف موجز جامع يشمل ما تتضمنه الكتابة من إنتاج للمعنى، ووضعه في النظام اللغوي المناسب (حروف وكلمات وجمل ..)

وتعرف بأنها: "عملية عقلية تتضمن معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن أصوات الكلام، وترتيبها؛ لتكوين كلمات ورسمها رسما صحيحا وفقا لما اتفق عليه أهل اللغة، والربط بين الكلمات لتكوين جمل، وإدراك العلاقات بين الجمل والفقرات، وتنظيمها وفق غرض معين، والربط بينها وبين مواقف استخدامها، والقدرة على التعبير عن المعنى بسهولة، والالتزام بقواعد النحو، وتتطلب التمكن من قواعد الخط العربي والتهجي والترقيم (سلام، ١٩٩٥، ١٧٢). وهو تعريف إجرائي يركز على استيفاء ما تتكون منه الكتابة من مهارات جزئية.

ويعرف الباحث الكتابة في هذا البحث تعريفا إجرائيا يتناسب مع المستوى المطلوب من تعليمها للمبتدئين بأنها: "استخدام الرموز الكتابية في تكوين الكلمات ورسمها رسما صحيحا وواضحا، والربط بين الكلمات لتكوين جمل بسيطة".

صعوبات الكتابة Dysgraphya:

اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطراب التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وإخفاق في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها (الهواري، ٢٠٠٦، ١٢).

العلاج:

أسلوب تعليم مصمم لإصلاح أو تصحيح القصور في الأداء بتدريب الطلاب في المناطق والأجزاء التي تعاني من القصور(زيتون ، ٢٠٠٣، ٤١).

أو هو مجموعة من الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم لمواجهة صعوبات التعلم في مادة دراسية ما عند تلميذ معين له خصائصه الذاتية وظروفه المعينة (أبو نيان، ٢٠٠١، ٢٩-٣٠).

ذوو صعوبات القراءة والكتابة:

التلاميذ الذين يظهرون تباعدا دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلى (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية)، ويستثنى من أولئك المتأخرون عقليا ، والمصابون باضطرابات سمعية ، أو بصرية ، أو حركية ، كما يستثنى من ذلك غير القادرين على فك شفرة الكلمات (البسيوني، ٢٠٠٥، ٢٥).

هم التلاميذ الذين لا تقل نسبة ذكائهم عن ٩٠ يتم تحديدها من خلال اختبار القدرة العقلية، وأن تكون نسبة تحصيلهم في القراءة والكتابة أقل من ٦٠ % يتم تحديدها من خلال اختباري صعوبات القراءة والكتابة، ويكون لديهم تباعد بين الأداء الفعلي والإنجاز المتوقع في تعلم اللغة (القراءة والكتابة) مع عدم معاناتهم من إعاقات حسية أو تخلف عقلي وذلك من خلال الاطلاع علي البطاقة الصحية الموجودة في السجلات المدرسية (زيتون، ٢٠٠٣، ٦٩).

ويتفق الباحث مع التعريف السابق في اعتبار ذوي صعوبات القراءة والكتابة لا تقل نسبة ذكائهم عن ٩٠ كما تقاس باختبار القدرات العقلية، لكن يختلف معه في أن تقل نسبة تحصيلهم عن ٦٠%، وإنما يكون ذلك باعتبار المتوسط، فذوو صعوبات التعلم يقل تحصيلهم عن متوسط أقرانهم، وليس بمعيار مطلق.

عاشرا: إجراءات البحث:

انطلاقا من الهدف الرئيس للبحث الحالي المتمثل في: استخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، فسوف يتبع الباحث الإجراءات التالية:

المحور الأول: صعوبات القراءة مفهومها واستراتيجيات علاجها:

للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي بوابة التعلم، ووسيلة التزود من العلوم والثقافات، وفي عصر المعلومات أصبحت القراءة مطلبا أكثر إلحاحا من أي وقت مضى، فعصرنا يزخر بالمعلومات والانفجار المعرفي، والقراءة هي أول سبل العلم والمعرفة والحياة الكريمة.

ومنذ منتصف القرن العشرين سعى كثير من العلماء إلى اكتشاف كيفية تعلم الإنسان اللغة، وكيفية إنتاجه جملا مفهومة، ومر – في أثناء ذلك - مفهوم القراءة بتطور كبير، فقد كان مفهوم القراءة ينصرف إلى تعرف الرموز ونطقها فقط، ثم أصبح ينظر لها في عشرينيات القرن الماضي على أنها عملية تفكير وتدبر، وواكبت ذلك العناية بالقراءة الصامتة وتنمية مهارات الفهم، ثم ظهرت القراءة الناقدة critical reading في خضم الصراع الفكري الذي دار في الحرب العالمية الثانية، وفي الخمسينيات أضيف بعد التفاعل مع المقروء أو التذوق appreciation، وأخيرا اتجه مفهوم القراءة إلى الابتكارية، وظهر مصطلح القراءة الابتكارية creative reading (يونس، ٢٠٠٧، ١٦٧).

وأصبحت الاتجاهات التربوية الحديثة تنظر إلى القراءة باعتبارها "عملية عقلية وعضوية وانفعالية تُتَرجم من خلالها الرموز المكتوبة بقصد تعرفها ونطقها (إذا كانت

جهرية)، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات" (فضل الله، ١٩٩٨، ٦٥).

وليست القراءة مستوى واحدا يتفق فيه المبتدئ والخبير، فالقراءة تتضمن عمليات كثيرة كالتعرف والفهم والتفسير والتقييم، والقراءة "تتطور بوصفها عملية خبرة منبثقة، وبغض النظر عن عمر القارئ وقدرته فإن الهدف المحوري للقراءة دائما هو بناء المعنى، أما ما يتغير عبر الزمن فهو مستوى تعقد القراءة، وكمية الدعم النسقي والتصوري الذي يحتاج التلاميذ أن يقدمه لهم المعلم (Dole & Duffy, 1991, 25).

لذا تعرف القراءة المبتدئة بأنها "عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية تتضمن مجموعة من العمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية تبدأ باستثارة الرموز الخطية للمعاني المتصلة بها في الذاكرة، ومن خلال التفاعل بينها وبين خبرة القارئ والسياقين اللغوي والموقفي تنتج تصورات ذهنية ينبثق عنها الفهم، وتغيرات سلوكية تمثِّل ناتج القراءة، وتختلف هذه التصورات باختلاف القارئ وخبرته، والغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة" (شريف، ٢٠٠٢، ٦٧).

ويمر تعليم القراءة بعدة مراحل متتابعة تراكمية تبدأ كما صنَّفها خبراء التربية بالاستعداد للقراءة: هي مرحلة رياض الأطفال، وتبدأ من سن أربع إلى ست سنوات، وتتجه العناية فيها إلى اكتساب بعض المعلومات عن الحروف والكلمات، ثم تليها مرحلة البدء في تعليم القراءة: وتختص بالصف الأول الابتدائي من خلال إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة (التعرف والنطق الصحيح للكلمات). (يونس، ١٩٩٦، ٢٤-٢٥).

وهذا يعني أن نقطة الارتكاز في البدء بتعليم القراءة إكساب التلاميذ مهارات تعرف الحروف والكلمات، فالتعرف هو المهارة الأولى التي يسعى في تعليم القراءة إلى إكسابها للمتعلم، والمقصود به تعرف الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على التوصل إلى لفظ كلمة مطبوعة يمثل تعرفا للكلمة بالحد الأدنى لمعناها، ولكن إذا لم يكن القارئ قادرا على ربط المعنى بالكلمة فهذا يعني أنه لم يقرأ الكلمة، فالقراءة يجب أن تنتهي بتشكيل المعنى.

ولكي يحدث ذلك فينبغي أن يفعل التلميذ ما يلي:

- يحول الكلمة إلى مناظرها الصوتي phonological counterpart.
- يتذكر التتابع الصحيح للأصوات.
- يؤلف الأصوات معا حين ينطق الكلمة كاملة.
- يبحث في ذاكرته عن كلمة حقيقية تناظر تتابع الأصوات التي قرأها (متولي، ٢٠١٠، ٤٧).

وتشمل عملية التعرف في القراءة التدريب على استخدام قرائن لتعرف الكلمات والجمل مثل: قرينة السياق وتكون من خلال معنى الجملة وقرينة بنية الكلمة، وتكون من خلال معنى الجملة، وقرينة بنية الكلمة، ويستخدم التلميذ فيها تتابع حروف الكلمة، إذ يتعرف الكلمات المشتقة من أصل واحد بواسطة تتابع الحروف المتشابهة للأصل الواحد المأخوذة منه مثل (كتب – يكتب – كاتب) أو (قال – يقول – تقول) أو قرينة الشكل العام للكلمة إذ يتعرف الكلمات من خلال تحليل الكلمة إلى حروفها، أو تحديد بعض المقاطع المكونة لها، وقرينة الصورة، وهي تعرف الكلمة من خلال الاستعانة بالصورة المرفقة (شريف، ٢٠٠٢، ٧٣).

ومن المهارات الأساسية التي حددتها البحوث والدراسات السابقة في تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية:

١. التحليل البصري للكلمات.
٢. التمييز بين أصوات الحروف.
٣. ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
٤. استخدام السياق كوسيلة في تعرف معاني الكلمات.
٥. القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب (فتحي يونس، ٢٠٠١، ١٦٤؛ الزيني، ٢٠٠٨).

صعوبات القراءة:

ظهر مفهوم صعوبات التعلم في مجال التربية الخاصة بعد عام (١٩٦٣)، نتيجة جهود علماء التربية وعلم النفس والطب والأعصاب، وصعوبات التعلم ليست في المحتوى التعليمي، ولكنها في المعالجة العقلية للمتعلم نفسه نتيجة أضرار دماغية؛ لذا كان يُطلق قديما على هذه الظاهرة hidden handicapped أي الإعاقة الخفية، ويُطلَق عليها الآن صعوبات التعلم learning disabilities.

وقد يقع الخلط بين صعوبات القراءة reading disabilities التي تشير إلى هذه الأضرار الدماغية التي تحول دون المعالجة السليمة للمعلومات ومصطلح آخر يترجم أيضا إلى الصعوبات القرائية وهو reading difficulties ، ولكنه وإن كان يعبر عن إظهار المتعلمين مستوى أداء دراسي أقل من المتوقع إلا أن ذلك بسبب مشكلات تربوية وعوامل خارجية مثل انخفاض الدافعية أو إهمال التعليم..الخ وليس بسبب خلل المعالجة العقلية للمتعلم (الزيني، ٢٠٠٩، ٤٠). ويلتقي هذا المصطلح الأخير مع مصطلح الدسلكسيا Dyslexia الذي يستخدم للدلالة على أي صعوبة في القراءة مهما كانت شدتها أو أسبابها.

(Kamahi &Catts,1991, pp39)

كما تختلط صعوبات التعلم بالأخطاء الشائعة common mistakes، فالأخطاء الشائعة هي التي ترتكبها نسبة لا تقل عن ٢٥% من الطلاب العاديين نتيجة عدم درايتهم الكافية بالقاعدة أو الأساس العلمي، أو عدم كفاية تدريبهم.

أمَّا صعوبة التعلم بصفة عامة فهي تباعد القدرة العقلية عن الإنجاز التعليمي بشكل ملحوظ (بفردج Beveridge، ١٩٩٦، ٥).

وبصورة أكثر تفصيلا فصعوبات التعلم وصف للمتعلمين الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً ومتعددي الإعاقات (زيتون، ٢٠٠٣، ١١١).

ومن أشهر تصنيفات صعوبات التعلم وأدقها تصنيف (كيرك وكالفانت Kirk & Chalfant، ١٩٨٤) الذي ميز بين صعوبات التعلم النمائية: Developmental learning Disabilities وتشمل ما يحتاجه الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، كصعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك، وصعوبات تعلم أكاديمية: Academic Disabilities وهي تبدو إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية.

وتعد صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا حيث إن ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون صعوبات قرائية، كما أن صعوبات القراءة تقف وراء العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى فخطورة صعوبات القراءة لا تكمن في شيوعها فقط، بل في تسببها في صعوبات أخرى، كالصعوبات في مجال الرياضيات، كعدم قدرة التلميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية نتيجة صعوبة القراءة (Corral & Antia ,1997 ؛ الزيات، ١٩٩٨، ٤١٩).

ويعرف صقر صعوبات القراءة (٢٠٠٠، ١٣) بأنها مفهوم يشير إلى الاضطراب الجزئي في القدرة على فك شفرة ما يقوم الطفل بقراءته أو فهمه بما لا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للطفل.

كما يعرفها الزيات (٢٠٠٢، ٤٤٣) بأنها: اضطراب أو قصور نمائي developmental disorder يُعبر عن نفسه في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء ، وظروف التعليم والتعلم ، والإطار الثقافي والاجتماعي.

وقد حددت البحوث والدراسات السابقة الصعوبات القرائية كما يلي:

١. الخلط بين الحروف المتقاربة نطقا.

٢. الخلط بين الحروف المتقاربة كتابة.

٣. عدم القدرة تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.

٤. عدم القدرة التعامل مع الرموز اللغوية لتكوين مفردات جديدة.

٥. عدم التمييز بين الكلمات المتشابهة في الرسم والمختلفة في الإعجام.

٦. حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا: عبارة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

٧. إضافة بعض الكلمات إلى الجملة أو بعض المقاطع أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فمثلا : كلمة (الشرك) قد يقرؤها (الشراك).

٨. إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية) بدلا من المرتفعة أو تكرار بعض الكلمات.

٩. قلب الأحرف وتبديلها فقد يقرأ (لمع) بدلا من (علم)، أو (درب) بدلا من (برد).

١٠. ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً ، مثل : (ب، ت، ث، ن) أو (ع، غ) أو (ج، ح، خ) أو (س، ش).

١١. ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسما (ث، س) أو (ك – ق).

١٢. ضعف التمييز بين أحرف العلة ، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلا من (فول) (اللبودي، ٢٠٠٤؛ متولي، ٢٠١٠، ٤٨-٥٠).

وصنَّفت صعوبات القراءة الجهرية في الأنواع الأربعة التالية:

الإضافة:

تعني أن يُضيف التلميذ –خطأ- حرفا أو أكثر إلى الكلمة، كأن يقرأ رأيت بدلا من رأت، أو يضيف كلمة أو أكثر إلى الجملة مما يغير معناها.

الحذف:

يعني أن يحذف التلميذ ـخطأـ حرفا أو أكثر من الكلمة، كأن يقرأ فتان بدلا من فستان، أو يحذف كلمة أو أكثر من الجملة مما يُغيِّر معناها.

الإبدال:

يعني أن يستبدل التلميذ كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت، كأن يقرأ عاش بدلا من كان، أو يستبدل حرفا في الكلمة بحرف آخر كأن يقرأ رابع بدلا من رائع.

التكرار:

يعني أن يكرر التلميذ قراءة الكلمة أو الحرف بعد قراءته أول مرة سواء بالطريقة الصحيحة أم الخطأ (بوند، وآخرون، ١٩٨٣، ٢٩٣-٢٩٤؛ الملا، ١٩٨٧، ٧٠-٧١؛ أبو حجاج، ٢٠٠١).

وصنَّفت صعوبات القراءة الصامتة فيما يلي:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- قصور تذوق النص.
- عدم القدرة على استخلاص الحقائق من المقروء.
- عدم القدرة على تقسيم المقروء إلى عبارات ذات معنى (فهيم مصطفى، ٢٠٠١، ١٠٢-١٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٦، ١٦٦).

وفي ضوء ما سبق استخلص الباحث قائمة أولية بصعوبات القراءة للصف الأول الابتدائي، وهي:

١. عدم تعرف الحرف في مواضع مختلفة من الكلمة.
٢. عدم القدرة على تحليل الكلمة إلى مكوناتها.

٣. الخلط البصري بين الحروف المتشابهة رسما.

٤. عدم التمييز بين الحركات القصيرة الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة).

٥. الخلط بين الحركة وحرف المد في الكلمة.

٦. الخلط بين الحرف الساكن والحرف المشدد.

٧. عدم تمييز الكلمة من كلمات متشابهة الرسم مختلفة المعنى.

٨. عدم تعرف الكلمة من خلال تحليلها التركيبي.

٩. عدم القدرة على تكوين كلمات من مجموعة حروف.

المحور الثاني: صعوبات الكتابة واستراتيجيات علاجها:

تشغل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة.

والكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير كأي عملية معرفية.

والكتابة ليست عملية بسيطة بل تتكون من ثلاث مهارات أساسية هي: التعبير الكتابي، والإملاء، والخط، وهذه المهارات تتكامل مع بعضها، وتشكل المهارة الكلية للكتابة، فيحدُث تكامل لكل أنماط التعلم من خلال هذه المهارات، فمن يكتب يجب عليه تصوُّر الفكرة التي يريد التعبير عنها بالكلمات، وامتلاك ذاكرة بصرية وحركية كافية، وتنظيم العلاقة بين العين وحركة اليد.

أ- الكتابة اليدوية (الخط) Handwriting:

الكتابة اليدوية أو الخط عملية معقدة؛ لأنه بالإضافة لكونه نشاطا عقليا يحتاج للعديد من المهارات والقدرات، كالدقة في إدراك الأنماط المختلفة للرموز المرسومة (مهارة بصرية)، ومهارة حركية (التناسق بين حركة العين واليد)، كما يحتاج دقة في الذاكرة البصرية والحركية (Deuel, 1995, 56).

ب – التهجي Spelling:

التهجي هو تركيب الكلمات من الحروف الأبجدية، فإذا كانت القراءة فك رموز الحروف والكلمات فالتهجي ترميز للحروف والكلمات أي تحويل الصور الرمزية الذهنية للحروف والكلمات إلى صيغ مكتوبة.

وهناك علاقة قوية بين القراءة والتهجي، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعرف الكلمات في أثناء القراءة عادة ما يعانون من صعوبات في التهجي، ومع ذلك فهذه علاقة غير مطردة، فبعض الأطفال يكونون قادرين على قراءة الكلمات لكنهم لا يستطيعون تهجيها، وفي هذا مؤشر على أن قراءة الكلمات تبدو أسهل من تهجيها.

وليتمكن الطفل من التهجي ينبغي أن يكون قادرا على القراءة ولديه وعي صوتي phonological awareness أي إدراك للعلاقات بين الصوت المنطوق (الفونيم) والحرف المكتوب (الجرافيم).

جـ - التعبير الكتابي Written Expression:

التعبير الكتابي يعني القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة باستخدام مهارات لغوية مثل قواعد الكتابة: إملاء وخطا، وقواعد اللغة: نحوا وصرفا، وعلامات الترقيم: نقطة، فاصلة، تعجب، استفهام.

ويواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، بالإضافة إلى ضعفهم في القواعد والمفردات وعدم القدرة على تنظيم الأفكار في الكتابة، لذا تتسم كتابتهم بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريبهم على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فخبرات التلاميذ المحدودة تعوق قدرتهم على التعبير الكتابي، في حين يتسم التلاميذ الذين تعرضوا لأنشطة لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أقدر على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف

التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم التلميذ التعبير عن نفسه شفوياً ليكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها.

صعوبات الكتابة:

الاصطلاح الذي يُطلق على صعوبات الكتابة هو Dysgraphia ومعناه "قصور التصوير"، أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، كما يُطلق اصطلاح Dysorthography للإشارة إلى صعوبات التهجي، فنتيجة تعدد أبعاد مهارة الكتابة وتعقيدها يعاني كثير من التلاميذ من صعوبات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، مما يؤثر سلبيا على تحصيلهم، وإذا أهمل علاجها فقد تؤثر على مستقبلهم.

وأول من استخدم مصطلح العسر الكتابي Dysgraphia هو ميكلبست Myklebust للإشارة إلى للاضطراب أو الخلل بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي، إذ تتكون كلمة Dysgraphia اللاتينية الأصل من مقطعين هما: dys وتعني العجز أو عدم القدرة، وgraphia وتعني الكتابة، وهي بمجملها تشير إلى صعوبة الكتابة التي تعد إحدى صعوبات التعلم، وتلي صعوبة القراءة في الأهمية (متولي، ٢٠١٠، ١٣٣).

وتوجد صعوبات الكتابة لدى (١٠%) على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى (٢٥%)، في الوقت الذي تصل فيه إلى (٥%) من مجتمع الفائقين (الهواري، ٢٠٠٦، ٣).

ويشير الروسان (١٩٩٨، ٢٢٤) إلى أن التلميذ ذا الصعوبة الكتابية هو الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في مثل عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عن المتوقع منه.

وحدد الزيات (٢٠٠٢، ٥٠٩) صعوبة الكتابة بأنها تكمن في آلية تذكر توالي الحروف وتعاقبها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف، وأهم خصائصها:

- عدم الارتباط بمستوى الذكاء.
- ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة.

- التباين من حيث الحِدَّة بين خفيفة ومتوسطة وشديدة.
- إمكان تشخيصها وتقويمها وعلاجها.

مظاهر صعوبات الكتابة:

قد تظهر صعوبة الكتابة لدى الأطفال في وضع الجسم والرأس عند الكتابة، وعدم الإمساك بالقلم بشكل صحيح، أو تعذر كتابة بعض الحروف، أو شكل الخط الناتج عن الكتابة (رأسي – أفقي – منحنٍ)، وحجم المسافات بين الحروف وبين الكلمات.

وتشير البحوث والدراسات السابقة إلى الصعوبات الكتابية التالية:

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم تذكر شكل الحرف.
- زيادة أو نقصان شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً.
- عدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- تصغير الحروف أو تكبيرها عن اللازم.
- كتابة الكلمات معكوسة.
- تشويه أشكال الحروف.
- حذف النقاط أو وضعها في غير أماكنها الصحيحة.
- دمج الحروف بصورة يصعب تمييزها.
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح.
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- عدم القدرة على تنظيم الأفكار.

- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- حذف الكلمات أو أجزاء منها.
- نقص المفردات اللغوية (زيتون، ٢٠٠٣، ١٢٠؛ القريطي، ٢٠٠٥، ٤٣٣؛ هلالي، ٢٠٠٩، ٢١-٢٤؛ متولي، ٢٠١٠، ١٣٨).

تشخيص صعوبات الكتابة:

عند تقويم كتابة التلاميذ من سن ٨ سنوات فأصغر يجب أن يوضع في الحُسبَان أن هؤلاء التلاميذ قد يعانون في بداية تعلمهم الكتابة من حذف الحروف، وتكرار كتابتها، وعكسها، ونقص المساحات بين الكلمات، ولا يدل ذلك على صعوبة كتابية، ولكن إذا استمرت تلك المظاهر فترة زمنية أطول مع عدم تحسن التلميذ في المهام الكتابية البسيطة فيمكن عندئذ استخدام بعض المقاييس المعدَّة لتشخيص صعوبات الكتابة (ميرسر، وميرسر، ٢٠٠٨، ٦١٠).

ولقد حدد (سالم، ٢٠٠٢، ٣٧) مراحل تشخيص صعوبات التعلم، وهي:

١. تحديد ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.
٢. ملاحظة سلوك ذوي التحصيل المنخفض من حيث كيفية القراءة ونوع الأخطاء الكتابية والاضطراب الانفعالي.
٣. التقويم غير الرسمي لسلوك التلاميذ من خلال المعلم، ليكون فكرة أعمق عن ظروف التلميذ الأسرية وتحصيله في بقية المواد وسلوكه المنزلي.

ومن المؤشرات التي تستخدم في تشخيص صعوبات الكتابة بوجه خاص "معدل الكتابة"، فيمكن تحديد سرعة الكتابة من خلال طلب الكتابة بأقصى سرعة ممكنة من التلميذ لنص معين، ومن ثم تُحسَب عدد الحروف المكتوبة في الدقيقة من خلال قسمة عدد الحروف على الزمن الإجمالي بالدقائق، وفقا لبعض المقاييس مثل مقياس زانر، بلوس:

جدول (١)

مقياس زانر، بلوس لمعدل الكتابة في المرحلة الابتدائية الكتابية

(ميرسر، وميرسر، ٢٠٠٨، ٦١٢).

الصف	عدد الحروف في الدقيقة
الأول	٢٥
الثاني	٣٠
الثالث	٣٥
الرابع	٤٥
الخامس	٦٠
السادس	٦٧

وتعد عملية تقويم وتشخيص صعوبات الكتابة عملية مركبة وعلى درجة عالية من الصعوبة، وذلك راجع إلى تعدد الأنشطة التي يمكن أن تتخذ معيارا لهذا التقويم مثل (الدقة، السرعة، المقروئية، الوضوح، مظهر الكتابة، خصائص الكتابة)، وتتطلب عملية تشخيص صعوبات الكتابة عددا من الفحوص المتكاملة ولا تقتصر على الجوانب الدراسية.

وفي ضوء ما سبق استخلص الباحث قائمة أولية بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهي:

١. الخلط بين الحروف المتشابهة رسما.

٢. الخلط بين حرف المد والحركة القصيرة.

٣. عدم كتابة الكلمة صحيحة. وترتبط بها الصعوبات الكتابية التالية:

- كتابة الحروف غير مرتبة في الكلمة.
- كتابة الكلمة بصورة معكوسة.

- زيادة حرف أو أكثر على الكلمة.
- إبدال حرف أو أكثر من الكلمة.
- حذف حرف أو أكثر من الكلمة.

٤. صعولة الإعجام. وترتبط بها الصعوبتان التاليتان:

- حذف النقاط من الحروف.
- وضع نقاط الحروف في غير أماكنها الصحيحة.

٥. الخلط بين النون والتنوين.

استراتيجيات علاج صعوبات الكتابة:

تناولت البحوث والدراسات السابقة مداخل واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات الكتابة، من أهمها:

مدخل الحواس المتعددة:

نظرا لاعتماد عملية التهجي على قدرات أغلبها مرتبط بالحواس (السمع / البصر)، فإنه يفضل الاعتماد على مدخل الحواس المتعددة (Multisensory)، ويفضل الحاسة البصرية، الحاسة السمعية، في علاج صعوبات التهجي، ويكون ذلك من خلال المراحل التالية:

- ينظر التلاميذ إلى الكلمة، ثم يتلفظون بها على نحو صحيح، ثم يستخدمونها في جمل.
- ينطق التلاميذ الكلمة مقطعا مقطعا، ثم يتهجون الكلمة شفهيا، مع استخدام أحد الأصابع في تتبعها واقتفائها (Graves , 1994).
- ينظر التلاميذ إلى الكلمة ثم يغمضون أعينهم ويتابعونها ذهنيا، ثم يتهجونها شفهيا، ثم يفتحون أعينهم ليتأكدوا من صحة نطقهم، ويكررون هذه العملية عدة مرات.
- يكتب التلاميذ الكلمة من الذاكرة، ثم يراجعون ذلك من خلال مقارنته بالأصل المكتوب.

- يغطي التلاميذ الكلمة ثم يكتبونها، ويكررون ذلك عدة مرات حتى تُحْفَظ، وتزداد مرات التكرار إذا كانت الإجابة خطأ.

طريقة فرنالد لتعلم التهجي:

تعد تطويرا لمدخل تعدد الحواس في تعلم التهجي، وتتكون من الخطوات التالية:

- يهيئ المعلم التلاميذ للطريقة.
- يشجع المعلم التلاميذ على اختيار الكلمات التي يريدون أن يتعلموها.
- يكتب المعلم (كلمة) على ورقة كبيرة، ويطلب من التلاميذ متابعته في أثناء نطقه وترديده لها.
- يطلب من التلاميذ تتبع الكلمة وترديدها عدة مرات، ثم كتابتها على ورقة منفصلة.
- يكتب التلاميذ الكلمة من الذاكرة دون النظر للكلمة الصحيحة، وتكرر الخطوة السابقة إذا كانت الكلمة خطأ، وإذا كانت صحيحة توضع في صندوق كلمات التلميذ، وتستخدم الكلمات المودعة في الصندوق في صياغة قصة بمعرفة التلميذ (الزيات، ١٩٩٨، ٥٣٢).

المحور الثالث: استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة:

ترتكز استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في أساسها النظري على ما يلي:

أولا: أساس نظري مستمد من نموذج التنشيط التفاعلي **interactive activation model** وهو نموذج لتفسير عملية تعرف الحروف والكلمات من خلال السياق.

فإذا أخذنا بمقدمة مفادها أن: "معرفة طبيعة القراءة تساعد في إجراءات تعليمها" (عثمان، ٢٠٠٣، ٤٩)، فالنتيجة المترتبة عليها أن "تعليم القراءة يعتمد في المرحلة الأولى على فهم طبيعة التعرف"؛ ليمكننا تنميته من خلال استراتيجية فعالة، خاصة أنه "توجد أدلة متوافرة على أن سرعة تعرف الحروف ودقته لدى القراء الصغار مُحَدِّد جوهري **Critical determinant** لكفاءتهم القرائية ونموهم المستقبلي" (آدمز Adams، ١٩٩٦، ١١٢).

وقد ظهرت نماذج حاولت تفسير عملية التعرف من أهمها: نموذج مورتون 'Morton Logogen الذي فسَّر تعرف الكلمة من خلال تكوين فرضي أطلق عليه "أصل أو منشأ" الكلمة Logogen، وهو رمز مفرداتي تتجمع فيه معلومات حسية عن المفردات، فقراءة كلمة (مكتب) مثلا أو سماعها أو التداعي الحر لكلمة (كرسي) تضاف إلى الرمز المفرداتي المرتبط بـ(مكتب) بحيث يكون الفرد في حالة استعداد لنمط محدد من الاستجابة عندما يثار هذا الرمز المفرداتي (الزيني، ٢٠٠٨، ٤٠٧).

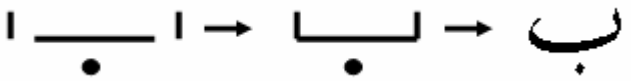
"وطبقا لنموذج مورتون احتاج المفحوصون في تعرف كلمة مرتبطة بالسياق زمن عرض أقل؛ لأن السياق يمد جهاز الرموز المفرداتية Logogen system بالطاقة، بحيث إذا ظهرت كلمة مرتبطة بالسياق فإنها تتطلب طاقة استثارية أقل – ممثلة في مدة العرض – لتستثير الكلمة المرتبطة بالسياق" (سولسو، ٢٠٠٠، ٥٧٣).

وظهر نموذج التنشيط التفاعلي Interactive activation model الذي يفسر عملية تعرف الحروف والكلمات بافتراض أن تعرف الكلمة يتم من خلال تنشيط الخلايا العصبية عبر ثلاثة مستويات هي: مستوى الملامح Feature level، أي الأجزاء التي تتكون منها الحروف، ومستوى الحرف Letter level: حيث يمثل كل حرف وحدة حسب موضع الحرف في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها. ومستوى الكلمة Word level: حيث تمثَّل كل مفردة بوحدة واحدة (سولسو، ٢٠٠٠، ٥٧٦).

وتعرف الكلمات يقتضي "التمييز بين خصائصها وعناصرها، وإدراك الفوارق بين الحروف والأشكال من ناحية حجومها وأطرافها وهيئاتها، وعلى المعلم أن يمد الطفل بالوسائل المعينة على تمييز رمز من غيره، أو مجموعة من الحروف من سواها، فالقارئ ينبغي أن يكون قادرا على التفريق بين (كتب) و(كلب)، وبين (باب) و(ناب)، وبين الحروف ب – ت – ث، والحروف ج – ح – خ والحرفين س – ش وهكذا ..إذا أريد له أن يفهم فقرة مكتوبة وردت فيها هذه الحروف" (رضوان، د.ت، ٢٨).

ويركز هذا النموذج في فهم عملية التعرف على تحليل الحروف إلى ملامح تمثِّل نقطة البدء في تعرف الحروف والكلمات.

وهو يفترض ثلاثة مستويات لتعرف الكلمات: مستوى الملمح feature level، وهو المستوى الذي تختزن فيه الأجزاء التي تتكون منها الحروف، فحرف الباء على سبيل المثال يتكون من الملامح التالية:



شكل (١) الملامح الحرفية لحرف الباء

ومستوى الحرف letter level: حيث يمثل كل حرف وحدة لكل موضع لهذا الحرف في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها. ومستوى الكلمة word level: حيث كل مفردة تمثَّل بوحدة مفردة، وتتم عملية التعرف من خلال تنشيط كاشفات الملامح features detectors والتي بدورها تنبِّه كاشفات الحروف وتكف الكاشفات المقابلة التي لا تنطبق عليها هذه الملامح، فعلى سبيل المثال في كلمة محجوبة جزئيا مثل (كتب): يتم تنشيط ملامح الحرف الأول (ك)، ولكن كيف يتناول النموذج الحرف المحجوب جزئيا الذي قد يكون (ت) أو (ل) أو (ذ)؟ من غير الممكن على مستوى الملامح أو مستوى الحرف أن نقرر أي الحرفين يحتمل أن يكون صحيحا، ولكن النموذج يذهب إلى أن كاشفات الحروف الأخرى، أي الحروف المقدَّمة بوضوح (ك) و(ب) تبدأ في تنشيط كاشفات الكلمات التي تتضمن هذه الحروف، وتكف أيضا الكاشفات الخاصة بالكلمات التي لا تتضمن هذه الحروف، وفي هذه الحالة توجد كلمة واحدة فقط تلائم السياق هي كلمة (كتب) التي تصبح أنشط من غيرها من الكلمات.

فنموذج رموز المفردات قام على افتراض مؤداه أن "الاستخدام المتكرر لكلمة ما يؤدي إلى تنشيط المستوى الخامل، ويخفض العتبة الحسية لها" (سولسو، ٢٠٠٠، ٥٧٦).

وتتكون استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة من الخطوات التالية:

١. يُعرض حرفان متشابهان رسما على التلاميذ مصحوبين بصوتيها الدالين عليهما.

٢. يدرب التلاميذ على التمييز بينها من خلال الفارق في عدد النقاط أو شكل الحرف.

٣. يُعرض كل حرف في تصور رسومي (كاريكاتير) متحرك يركز على ملامحها (أجزائها) التي تتكون منها. وعلى سبيل المثال يُعرَض حرف الباء في صورة أرجوحة مرتكزة على النقطة تحتها، وتعرض الذال في شكل شخص يؤدي تمرينات رياضية، وتعرض الهاء في شكل ورقة توت تقرضها دودة..، والشكل التالي يوضح عرضا رسوميا متحركا لحرف الزاي.

شكل رقم (٢)

يوضح الخطوة الثالثة من استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة

(عرض الحرف في تصور رسومي متحرك يركز على ملامحها)

٤. يُطلب من التلاميذ نطق الحرفين واقتفاؤهما بأيديهم.

٥. يدرب التلاميذ على تكوين كلمات تتضمن الحرف في مواضع متنوعة منها (بدايتها، وسطها، نهايتها) كما في الشكل التالي:

شكل رقم (٣)

يوضح الخطوة الخامسة من استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة

(تكوين كلمات تتضمن الحرف في مواضع متنوعة منها : بدايتها ، وسطها ، نهايتها)

٦. يطلب المعلم من التلاميذ محاولة التدرب على كتابتها واقتفائها يدويا.

٧. يُطلب من التلاميذ تكوين كلمات جديدة من الحرفين.

أ- **إجراءات بناء أدوات البحث:**

هدف الباحث من خلال الإجراءات التالية إلى بناء أدوات البحث وإعداد استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة.

١- إعداد قائمتين بصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

يرتبط إعداد هاتين القائمتين بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، ونصهما:

١. ما صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

٢. ما صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

١/١ الهدف من القائمتين:

هدف البحث إلى إعداد قائمتين الأولى بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والثانية بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف نفسه؛ ليتمكن الباحث من بناء اختباري تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى عينة البحث.

٢/١ مصادر اشتقاق القائمتين:

حدَّد الباحث صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي معتمدا على المصادر التالية:

أ. البحوث والدراسات السابقة التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية عامة والصف الأول على وجه الخصوص.

ب. الأدبيات التربوية التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة.

ج. القراءة التحليلية للقوائم والتصنيفات العربية والأجنبية الخاصة بصعوبات القراءة والكتابة.

د. التوجيهات الفنية والتوصيات الخاصة بالمناهج الدراسية الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم.

ثم حَصَر الباحث صعوبات القراءة الكتابة، وحذف المتشابه والمكرر منها، ووضعها في قائمتين أوليتين (ملحق رقم ١و٢)؛ ليتمكن من تحديد:

أ. مدى مناسبة الصعوبات المحددة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

ب. حذف أو إضافة أو تعديل أية صعوبات أخرى.

ثم عرض الصعوبات على مجموعة من المحكمين بلغت (٩) تسعة محكمين، وفي ضوء آرائهم أجريت التعديلات المطلوبة ووضعت القائمتان في الصورة النهائية.

٢- اختبارا تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

مرَّ الاختباران بعدة مراحل هي:

١/٢ تحديد الهدف من كل من الاختبارين:

هدف الاختبار الأول إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وهدف الثاني إلى تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢/٢ تحديد نوعية الاختبار وصياغة مفرداته:

اختير نمط الاختبار الموضوعي لتصمم في ضوئه مفردات الاختبار، وقد تضمن أسئلة من نوع: الاختيار من متعدد، والتتمة، والمزاوجة؛ لأن هذا النوع من المفردات يتميز من حيث:

- إعطاء معدل ثبات مناسب للاختبار؛ لأنها تبنى بشكل موضوعي لا يعتمد على ذاتية المصحح، وهو ما قد لا يتوفر في غيرها من أنواع الأسئلة.

- صلاحيتها للبحوث التي تعتمد على القياس القبلي؛ إذ إنها أسهل في الاستجابة عليها، وأسهل في تحديد مدى صعوبة بنودها أو سهولتها.

٣/٢ مفردات الاختبارين:

راعى الباحث عند صياغة مفردات الاختبارين ما يلي:

- فحص اختبارات عديدة عربية وأجنبية عُنِيَت بقياس صعوبات القراءة والكتابة؛ للإفادة منها.
- ارتباط مفردات الاختبارين بالصعوبات موضع القياس.
- الاعتماد على الأسئلة الموضوعية للميزات العديدة التي يمتاز بها هذا النوع من الأسئلة.
- مراعاة الوزن النسبي لكل مهارة في المفردات التي تضمنها الاختبارين.
- وضوح العبارات وبعدها عن التأويل.
- تعدد بدائل الإجابة عن الأسئلة، وتناسبها في الطول والتركيب اللغوي.
- توزيع الإجابة الصحيحة بين البدائل الأخرى بطريقة غير منتظمة لتقليل أثر التخمين.

٤/٢ تعليمات الاختبارين:

تهدف تعليمات الاختبارين إلى مساعدة المفحوصين على الإجابة؛ ليستعدوا نفسيا وتربويا للموقف الاختباري؛ لذا فقد راعى الباحث في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، وأن يكون هناك مثال مجاب عنه ليتمكن التلميذ من فهم طريقة الإجابة.

وقد تضمنت تعليمات الاختبارين ما يلي:

- التركيز والانتباه مع المعلم في أثناء قراءة أسئلة الاختبار.
- التركيز والانتباه مع المعلم في أثناء قراءة الأمثلة التي توضح كيفية الإجابة الصحيحة.

- حاول الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار.

- إذا لم تعرف إجابة سؤال، فانتقل مباشرة إلى السؤال الذي يليه.
- قراءة كل الإجابات البديلة بدقة ثم اختيار الإجابة الصحيحة.
- الالتزام بالإجابة عن الأسئلة في الأماكن المحددة.
- درجات هذا الاختبار ليس لها علاقة بدرجاتك المدرسية أو درجاتك آخر العام.

٥/٢ وصف الاختبارين:

تكوَّن الاختباران في صورتيهما الأولية من أربعة أجزاء: الأول: غلاف الاختبار، وجاءت هذه الصفحة محتوية على عنوان الاختبار، واسم الباحث، الجزء الثاني: بيانات التلميذ (اسمه، وفصله، ومدرسته)، الجزء الثالث: يمثل تعليمات الاختبار، وراعى الباحث في صياغة التعليمات أن تكون واضحة وموجزة؛ والجزء الرابع: مفردات الاختبار، فقد تكون كل من الاختبارين من (٥) خمسة أسئلة تتضمن (٢٠) عشرين سؤالا جزئيا، بحيث تقيس مفردات كل اختبار صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ووزعت الدرجات على الأسئلة وفقا للهدف المرجو من كل سؤال.

صدق الاختبارين:

يقصد بصدق الاختبار "أن يقيس ما وُضِعَ لقياسِه" (السيد، ٢٠٠٥، ٤٠٠)، ويعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئا آخر، وقد استخدم الباحث "صدق المحتوى" لتقدير صدق الاختبار الحالي، فعرض الاختبارين في صورتيهما الأولية على مجموعة بلغت (٩) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التعليمي؛ لتحديد مدى صلاحيته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

وقد تضمنت الصورة الأولية لكل من الاختبارين عرضا للهدف من الاختبار، والصعوبات المراد قياسها، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى:

- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- صحة وكفاية البدائل الواردة تحت كل سؤال.
- مناسبة مفردات الاختبار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي عينة البحث.

نتائج التحكيم على الاختبارين:

أسفرت هذه الخطوة عن إبداء المحكمين استجاباتهم التي تم من خلالها حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لمعرفة مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس الصعوبات المحددة، ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ باستخدام المعادلة التي حددها كوبر (Cooper, 1974, 27) لمستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الأداة، وإذا كانت النسبة ٨٠% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثباتها:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

والجدولان التاليان يوضحان هذه النسب:

جدول رقم (٢)

يبيِّن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات القراءة

رقم السؤال	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	25	79.3
٢	23	86.2
٣	25	86.2
٤	22	75.8
٥	27	93.1

جدول رقم (٣)

يبيِّن نسب اتفاق المحكمين على اختبار صعوبات الكتابة

رقم السؤال	مجموع استجابات المحكمين	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	25	86.2
٢	27	93.1
٣	24	82.7
٤	26	89.6
٥	22	75.8

ومن الجدولين السابقين يتضح أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبارين تراوحت بين نسبتي (٧٥,٨%) و(٩٣,١%) لكل مفردة على حدة، أما نسبة الاتفاق بينهم على الاختبار الأول ككل (اختبار تشخيص صعوبات القراءة) فقد بلغت (٩١,٤٨%)، وعلى الاختبار الثاني (اختبار تشخيص صعوبات الكتابة) (٨٨,٥١%) ككل ما يعني أن الاختبارين صادقان، ويقيسان بالفعل ما وضعا لقياسه.

التجربة الاستطلاعية للاختبارين:

تم تطبيق الاختبارين على (١٢) اثني عشر تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة البحر الصغير الابتدائية المشتركة بإدارة شرق المنصورة التعليمية بهدف:

١. التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

٢. تحليل مفردات الاختبار لحساب:

- معامل السهولة لكل مفردة.
- معامل التمييز لكل مفردة.
- ثبات الاختبار.
- زمن الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

وضوح تعليمات الاختبارين إذ تأكَّد الباحث من وضوح تعليمات الاختبارين لغالبية التلاميذ حيث لم تكن استفساراتهم كثيرة ولا متكررة، فلم تُجرَ تعديلات عليها.

حساب زمن الاختبارين:

حُدِّدَ زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة الكلية التي استغرقها التلاميذ في حل مفردات الاختبارين ككل، فقد استغرق التلاميذ في المتوسط (٢٥) خمسا وعشرين دقيقة في الإجابة عن أسئلة كل من الاختبارين، بالإضافة إلى خمس دقائق لكتابة بياناتهم، فيكون إجمالي وقت كل من الاختبارين (٣٠) ثلاثين دقيقة.

معاملات سهولة وصعوبة مفردات الاختبارين:

تقاس سهولة أي مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للإجابات الصحيحة كما يلي (السيد، ٢٠٠٥، ٤٤٩):

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخطأ}}$$

وقد تراوحت قيم معاملات السهولة المحسوبة لمفردات الاختبار في المدى المقبول إحصائيا (٠,٢ – ٠,٨) (بنيامين بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ١٠٧).

حساب معاملات التمييز لكل مفردة:

تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبارين، إذ يُقصَد بمعامل التمييز: قدرة المفردة على التمييز بين التلاميذ ذوي الأداء المرتفع والتلاميذ ذوي الأداء المنخفض. ولحساب معامل التمييز لكل مفردة رتَّبَت درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية ترتيبا تنازليا، ثم وُزِّعوا على مجموعتين تمثِّل المجموعة الأولى أعلى (٢٧%) وبذلك يكون عددهم تقريبا (١٠) تلاميذ من ذوي الأداء المرتفع (الدرجات المرتفعة)، وتمثل المجموعة الثانية أدنى (٢٧%) من ذوي الأداء المنخفض (الدرجات المنخفضة)، ثم استخدم الباحث المعادلة التالية لحساب قدرة كل مفردة على التمييز:

$$\text{معامل تمييز المفردة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأعلى – عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأدنى}}{\text{٢٧\% من عدد التلاميذ الذين أجابوا عن أسئلة الاختبار}}$$

ومن خلال تطبيق المعادلة السابقة أمكن التأكد من الدرجة التمييزية لجميع مفردات الاختبار، وأنها كانت مقبولة إحصائيا، حيث تراوحت بين وفقا للمعيار الذي حدَّده (Fith, 1987, 142) أن المفردة التي تحصل على (٠,٢) فأكثر يمكن قبولها، أمَّا التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢) فلا تُقبَل.

ثبات الاختبارين:

يُقصَد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه، ويُعد الاختبار ثابتا إذا كان يُعطِي النتائج نفسها أو ما يقترب منها إذا تكرَّر تطبيقه على التلاميذ أنفسِهم وتحت الظروف نفسِها (السيد، ٢٠٠٥، ٣٧٨).

ولتحديد مدى ثبات اختباري تشخيص صعوبات القراءة والكتابة اتبع الباحث طريقة إعادة التطبيق، فقام بتطبيقهما على عينة التجريب الاستطلاعي، ثم أعِيد تطبيقهما عليهم بعد ثلاثة أسابيع، وهي مدة مناسبة حتى لا يتذكر التلاميذ إجاباتهم السابقة.

ثم حسب الباحث معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرتين الأولى والثانية مستخدما معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٩) أي أن معامل ثبات الاختبار (٨٩%) لاختبار صعوبات القراءة و(٠,٨٢) أي أن معامل ثبات اختبار صعوبات الكتابة (٨٢%) وهما قيمتان مناسبتان تدلان على ثباتهما.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والسهولة والتمييز والثبات وحساب زمن الاختبار أصبح الاختباران في صورتيهما النهائية صالحين للتطبيق الفعلي لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم: (إعداد فتحي الزيات وتعديل الباحث)

غرض من هذا المقياس تشخيص وجود حالات صعوبات تعلم، ويتضمن تعليمات للقائم بتطبيقه، وتتكون السلوكيات موضع القياس من (٤٥) مؤشرا سلوكيا بعدما قام الباحث بتعديله ليكون أقرب إلى المجال التطبيقي للبحث الحالي، بحيث يوضع أمام كل مؤشر سلوكي (٤) أربعة بدائل (نادرا – أحيانا – غالبا - دائما) ويضع الملاحظ علامة (√) عندما يلاحظ سلوكا أو صفة معينة من العناصر الموجودة والدالة على وجود صعوبات تعلم.

ومقياس التقدير يصلح للتطبيق الجماعي؛ ليتمكن الملاحظ من تشخيص بعض الحالات، وبعدها يمكن تطبيق مقياس التقدير عليها بصورة فردية.

وقد تأكد الباحث من ثبات مقياس التقدير باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظين، وهو ما يتطلب استخدام أكثر من ملاحظ (اثنان عادة) وفي الوقت نفسه، وأن يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر، وأن يستخدم كلا الملاحظين الرموز نفسها لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كلاهما من التسجيل في التوقيت نفسه في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Coper لحساب نسبة الاتفاق، وكانت نسبة الاتفاق ٨٧ %، فهذا يدل على ارتفاع مستوى ثبات مقياس التقدير.

حادي عشر: التجريب الميداني ونتائج البحث:

نُفِّذَت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات تضمنت ما يلي:

١. **اختيار عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي بمدارس الحرية والنيل وجزيرة الورد والبحر الصغير بإدارة شرق المنصورة التعليمية بمدينة المنصورة في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، وطبق الباحث اختبارا في القراءة والكتابة بهدف:**

٢. **تحديد التلاميذ منخفضي التحصيل.**

٣. **تحديد التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والكتابة في الصف الأول الابتدائي فى ضوء محك التباعد بين الأدائين الفعلي والمتوقع.**

٤. **يفيد الباحث في اختيار الاستراتيجية العلاجية المناسبة.**

٥. **الحكم على مدى فعالية الاستراتيجية موضوع البحث.**

وقد اختيرت عينة البحث من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في هذه المدارس من خلال ملاحظة معلميهم ومطابقة ذلك مع درجات التلاميذ في أدائهم التحصيلي في المدرسة، ثم طبق الباحث اختبار الذكاء غير اللفظي الذي أعده عطية محمود هنا على أساس الصورة الأصلية التي أعدها "ترمان، وماكول، ولورج" تحت اسم Non Language Multi-Mental Test، وأعاد تقنينه (رجاء أبو علام وآخرون، ١٩٨٥)؛ لمراعاة مد الحد الأدنى للعمر الزمني الذي يتناوله إلى (٦) ست سنوات بدلاً من (٩) تسعة. وأعد اختبار الذكاء غير اللغوي لتقدير ذكاء طلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ونظرًا لأن الاختبار يخلو من العامل اللغوي، فإنه من الممكن استخدامه بصفة خاصة في قياس القدرة العامة التي تعكسها نتائج اختبار الذكاء، وتم تحديد أفراد العينة ذوى صعوبات القراءة والكتابة في ضوء محكين هما:

١. **محك التباعد Discrepancy Criterion:**

بحساب التباعد بين الأداء المتوقع (كما يقاس باختبار الذكاء) والتحصيل الفعلي (كما يقاس بدرجات أفراد العينة في اختبار كشف صعوبات القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي) بعد تحويل كل من درجات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية ليكون لها نفس المتوسط

(صفر) ونفس الانحراف المعيارى (١) واحد، ثم حساب الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل، ويعد التلميذ من ذوى الصعوبات إذا وصل التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والتحصيل إلى واحد انحراف معيارى فأكثر.

٢. محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

من خلال استبعاد حالات الإعاقة والمنخفضي الذكاء (من يقل ذكاؤهم عن المتوسط، أي أقل من ٩٠)، وبمراجعة المعلمين والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدارس، تبيَّن للباحث عدم وجود أي من حالات الإعاقة، لكن تضمنت العينة مجموعة من التلاميذ منخفضي الذكاء، وبلغ حجم عينة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والكتابة بعد تطبيق محك التباعد (٦٨) تلميذا، ويوضح الجدول رقم (٤) تصنيف هؤلاء وفقا لمحك التباعد وعددهم وفقا مدارسهم:

جدول (٤)

توزيع عينة المتأخرين دراسيا على المدارس عينة البحث

م	المدرسة	تصنيف التلاميذ منخفضي التحصيل		
		متوسط الذكاء	منخفض الذكاء	الإجمالي
١	الحرية	١٧	٤	٢١
٢	النيل	١٤	٥	١٩
٣	جزيرة الورد	١٩	٨	٢٧
٤	البحر الصغير	١٨	٢	٢٠
الإجمالي		٦٨	١٩	٨٧

ويتبين كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن العينة تتضمن مجموعة من منخفضي الذكاء الذين يقل أداؤهم في اختبار الذكاء عن (٩٠)، ومن ثم لا ينطبق عليهم تعريف

ذوي صعوبات التعلم؛ لذا فقد اقتصرت عينة البحث على منخفضي التحصيل متوسطي الذكاء، وهم الذين يتمتعون بقدرة عقلية عامة تؤهلهم لأداء لغوي جيد، فقد تراوحت نسبة ذكائهم من (٩٠) إلى (١٠٠) في حين يتسم تحصيلهم بالتدني مثل أولئك منخفضي الذكاء من زملائهم.

وبذلك أصبحت العينة النهائية للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة والكتابة (٦٨ تلميذاً) ثمانية وستين تلميذا وتلميذة وزعوا على مجموعتين: (٣٢) اثنين وثلاثين تلميذا وتلميذة في المجموعة التجريبية و(٣٦) ستة وثلاثين تلميذا وتلميذة في المجموعة الضابطة.

١. **التطبيق القبلي للاختبار:**

تم تطبيق اختباري تشخيص صعوبات القراءة والكتابة قبل التدريس باستخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٧و٢٠١١/٢/٢٨م.

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل اختبارت لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي على اختباري تشخيص صعوبات القراءة والكتابة

الاختبار	المجموعة	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تشخيص صعوبات القراءة	التجريبية	٦٦	٤,٠٠	٠,٨٥	٠,٣٧	غير دالة
	الضابطة		٣,٩٤	٠,٧٩		
تشخيص صعوبات الكتابة	التجريبية	٦٦	٤,٠٩	١,٥	٠,٧١	غير دالة
	الضابطة		٣,٨٩	١,٦		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في صعوبات القراءة والكتابة، وهو ما يشير إلى تجانس المجموعتين قبليا في هذه الصعوبات، ومن ثم يتوفر التكافؤ بينهما في صعوبات القراءة والكتابة.

٢. الخطة الزمنية للتدريس:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبارين بدأ الباحث في التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة لتلاميذ المجموعة التجريبية وفق خطة زمنية محددة، بدءا من يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١١/٣/١م واستغرق (٢٤) ساعة لمدة (٦) ستة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعيا، وانتهي يوم الاثنين ٢٠١١/٤/١١م، وراعى الباحث سير المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية بنفس الخطة الزمنية في التدريس للمجموعة التجريبية.

٣. التطبيق البعدي للاختبار:

طبق اختبارا تشخيص صعوبات القراءة والكتابة بعديا على العينة عقب انتهاء تطبيق الاستراتيجية يومي الاثنين والثلاثاء الموافقين ١٨و٢٠١١/٤/١٩م.

أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 13.0 للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين المستقلتين عن طريق المقارنة بين المتوسط البعدي لكل منهما، واستخدام (مربع إيتا η2) لحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

ثاني عشر: نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت للمجموعتين المستقلتين؛ لتحليل الدرجات البعدية لاختبار تشخيص صعوبات القراءة؛ وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل اختبار ت لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار تشخيص صعوبات القراءة

المجموعة	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٦٦	٦,٦٨	١,٤	١٠,٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦٢ كبير
الضابطة		٣,١٦	٢,٣			

ولحساب حجم تأثير استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي استخدم الباحث (مربع إيتا η^2) بالمعادلة التالية (بالانت، ٢٠٠٧، ٢٤٦):

$$\text{مربع إيتا } \eta^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وكما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) يوجد فرق دال إحصائيا في الدرجة الكلية للأداء البعدي على اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول (٤)، وكان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣,١٦)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (٦,٦٨)، وقيمة ت (١٠,٤١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن قيمة حجم التأثير الكلي للاستراتيجية (٠,٦٢) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,١٤)*، مما يدل على حجم تأثير كبير للاستراتيجية في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وبذلك يرفض الفرض الصفري الأول، ويُقبل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح علاج صعوبات القراءة لدى المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة المستخدمة في هذا البحث لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي مع بحوث (Stanovitch & Siegel, 1994) (أبو حجاج، ٢٠٠١، ٢٨؛ سليمان، ٢٠٠٦) في فاعلية المعالجة الصوتية في علاج صعوبات القراءة، ومع بحثي (أنيس ونصر، ١٩٩٧؛ عطا الله، ٢٠٠٦) في فاعلية تحليل المهمة في علاج الصعوبات القرائية، ويتفق مع بحث (اللبودي، ٢٠٠٤) في فاعلية استخدام الحواس المتعددة الصعوبات القرائية.

وتعود الفاعلية التي أظهرتها استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي إلى الاعتبارات التالية:

١. اعتماد الاستراتيجية على عرض الحروف الأبجدية على التلاميذ أولا مصحوبة بأصواتها الدالة عليها عرضا يركز على ملامحها التي تتكون منها مما ينمي قدرة التلاميذ على تعرفها والتمييز بين المتشابه منها.

٢. بناء الاستراتيجية على أساس نموذج سيكولوجي في تفسير ظاهرة صعوبة القراءة، مما مكَّن من تصميم تطبيقات تربوية مناسبة لعلاج هذه الصعوبات.

٣. الارتباط بين علاج صعوبات القراءة والكتابة، والتكامل الذي تراعيه هذه الاستراتيجية في تعليمهما، فقد أتاحت الاستراتيجية للتلاميذ فرصا متعددة لممارسة أنشطة الكتابة يدويا مما يدعم أشكال الحروف وصورها في ذاكرتهم، ويساعدهم على التغلب على

* اقترحها Cohen لتفسير قوة قيم إيتا تربيع: (٠,٠١= تأثير صغير، ٠,٠٦= تأثير معتدل، ٠,١٤= تأثير كبير) (بالانت، ٢٠٠٧، ٢٢٥-٢٢٦).

صعوبات القراءة؛ فالتلميذ يكتب ما يقرؤه، وما يسمعه ويقرأ ما يكتبه، وتكامل فنون اللغة يساعد على علاج صعوبات القراءة والكتابة بصورة أفضل.

٤. اهتمام الاستراتيجية بتعاون التلاميذ بحيث يساعد المتقدم منهم المتأخر في تعديل سلوكياتهم القرائية في ضوء التغذية الراجعة التي يتلقونها من الزملاء أو من المعلم.

٥. اعتماد الاستراتيجية على المعنى في عرض الحروف ضمن تصور رسومي (كاريكاتير) ذي معنى محبب للتلاميذ، وكأنه يحكي موقفا طريفا أو يروي قصة مبسطة، مما يجعل الحروف أعلق بأذهانهم، وأسهل في تعرفهم إياها.

٦. اعتماد الاستراتيجية على أكثر من عرض رسومي متحرك للحروف، يحاكي طريقة رسم الحرف ولكن بشكل نموذجي يراعي الرسم المثالي للحرف في أوضاعه المختلفة مع صوته الدال عليه يزيد قدرة التلميذ على محاكاة الحرف بشكله الدقيق.

٧. إتاحة التكنولوجيا الحديثة ممثلة في استخدام الحاسوب وشاشة العرض data show إمكانات أبعد مدى وأعظم أثرا، وتوظف أكثر من حاسة في الفهم والاستيعاب، وهو ما لاحظه الباحث في استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت للمجموعتين المستقلتين؛ لتحليل الدرجات البعدية لاختبار تشخيص صعوبات الكتابة؛ وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل اختبارت لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار تشخيص صعوبات الكتابة

المجموعة	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٦٦	٩,٧٥	١,٧	١٣,٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٤ كبير
الضابطة		٤,٣٦	١,٤			

ولحساب حجم تأثير استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي استخدم الباحث (مربع إيتا $\eta 2$) بالمعادلة التالية (بالانت، ٢٠٠٧، ٢٤٦):

$$\text{مربع إيتا } \eta^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

وكما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) يوجد فرق دال إحصائيا في الدرجة الكلية للأداء البعدي على اختبار تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول (٤)، وكان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤,٣٦)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (٩,٧٥)، وقيمة ت (١٣,٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن قيمة حجم التأثير الكلي للاستراتيجية (٠,٧٤) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,١٤)*، مما يدل على حجم تأثير كبير للاستراتيجية في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

* اقترحها Cohen لتفسير قوة قيم إيتا تربيع: (٠,٠١= تأثير صغير، ٠,٠٦= تأثير معتدل، ٠,١٤= تأثير كبير) (بالانت، ٢٠٠٧، ٢٢٥-٢٢٦).

وبذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويُقبل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح علاج صعوبات الكتابة لدى المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة المستخدمة في هذا البحث لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي مع بحثي (أنيس ونصر، ١٩٩٧؛ عطا الله، ٢٠٠٦) في فاعلية تحليل المهمة في علاج الصعوبات الكتابية، ويتفق مع بحث (اللبودي، ٢٠٠٤) في فاعلية استخدام الحواس المتعددة الصعوبات الكتابية.

وتعود الفاعلية التي أظهرتها استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي إلى الاعتبارات التالية:

١. بناء الاستراتيجية المقترحة على علاج صعوبات القراءة والكتابة بصورة متزامنة، وبشكل تكاملي يدعم علاقتها ببعضها.

٢. عناية الاستراتيجية بعلاج الكتابة وفق مدخل تعليمي واضح واستراتيجية هادفة واستنادها إلى أساس نظري لقي دعما تجريبيا.

٣. إتاحة الاستراتيجية للتلاميذ فرصا متعددة لممارسة الكتابة يدويا مما يدعم أشكال الحروف وصورها في ذاكرتهم، ويساعد على إتقان مهارة الكتابة وعلاج صعوبتها لديهم.

٤. ربط ملامح الحروف في أثناء تعليمها للأطفال بخبرات مُحَسَّة للتلاميذ، وارتباط الحروف بأشكال ذات معنى ليسهل تمثلها والاحتفاظ بها في ذاكرة التلاميذ.

٥. ارتكاز الاستراتيجية على عرض الحروف بصورة متحركة بما يُغني عن الطريقة التقليدية التي تُعرض فيها الحروف ثابتة مُسَهَّمَة؛ لتوضيح طريقة رسم الحروف باتجاه السهم، وطريقة اقتفاء النقاط التي يطلب من التلاميذ فيها تتبع النقاط التي تحاكي شكل الحروف.

٦. اعتماد الاستراتيجية على أكثر من عرض رسومي متحرك للحروف، يحاكي طريقة رسم الحرف ولكن بشكل نموذجي يراعي الرسم المثالي للحرف في أشكاله المختلفة (في أول الكلمة ووسطها وآخرها) مع صوته الدال عليه يزيد قدرة التلميذ على محاكاة الحرف بشكله الدقيق.

٧. توزيع المهارات والتدريبات بصورة منتظمة ومتوازنة من خلال الاستراتيجية المقترحة أسهم في سهولة التغلب على صعوبات الكتابة.

٨. التكنولوجيا الحديثة ممثلة في استخدام الحاسوب وشاشة العرض data show ضمن استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة أتاحت إمكانات أبعد مدى وأعظم أثرا، فجذبت انتباه التلاميذ، وحازت اهتمامهم، ووظفت أكثر من حاسة في علاج الصعوبات موضوع البحث.

ثالث عشر: توصيات البحث:

١. إعادة النظر في علاج صعوبات القراءة والكتابة للمبتدئين في ضوء النماذج الحديثة في القراءة والكتابة.

٢. تبني خطة تعليمية توضح استخدام الاستراتيجية المقترحة في تعليم اللغة العربية للمبتدئين.

٣. علاج صعوبات القراءة والكتابة لا يعتمد على طريقة فقط بقدر ما يعتمد على كيفية تنفيذ الطريقة؛ لذا يوصي البحث بإعداد شروح توضيحية كافية بأدلة المعلم تبين بوضوح كيفية تنفيذ الطريقة التدريسية.

٤. استخدام اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة في نهاية الصف الأول الابتدائي لتتبع المشكلات القرائية والكتابية لديهم.

٥. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة وتوظيفها في خدمة تعليم اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم.

٦. إعداد مواد تعليمية قائمة على استخدام أكثر من حاسة في مختلف مهارات اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم.

رابع عشر: مقترحات البحث:

بناء على هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج مورتون Morton' Logogen في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

٢. فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج التنشيط التفاعلي في علاج صعوبات القراءة.

٣. قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجية الملامح الحرفية المتحركة.

٤. دراسة مقارنة لتأثير نماذج مختلفة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

المـراجـع

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حجاج، أحمد زينهم (١٩٩٦). برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- أبو حجاج، أحمد زينهم (٢٠٠١). استراتيجيات تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد٣، يناير، ص ص ١٣٠-١٨٣.
- أبو سمك، أميرة نبيل (٢٠٠٥). فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- أبو علام، رجاء، وغالي، محمد (١٩٨٥). اختبار الذكاء غير اللغوي. الكويت، إدارة الخدمة النفسية.
- أبو نيان، إبراهيم بن سعيد (٢٠٠١). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة. ط ١، الرياض.
- إسماعيل، زكريا (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- إمام، هدى محمد (٢٠٠٥). اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتوجهات المستقبلية دراسة تقويمية. المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ج٢، ٢٦-٢٧ يوليو.

- أنيس، عبد الناصر، ونصر، معاطي (١٩٩٧). فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة للصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، أكتوبر، ١٩٤-٢٥٥.
- البسيوني، عالية السادات شلبي (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- بلوم، بنيامين، وآخرون (١٩٨٣). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة محمد أمين المفتي وآخرين، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر المركزي الدولي للترجمة.
- بوند، جاى، تنكر، مايلز، واسون، باربارا (١٩٨٣). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. ترجمة محمد منير مرسى، إسماعيل أبو العزايم، القاهرة، عالم الكتب .
- جاد، محمد عبد المطلب (٢٠٠٣). صعوبات تعلم اللغة العربية. بحث مرجعي، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.
- خنجي، سمية عبد القادر إسماعيل (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريس علاجي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- رجب، ثناء عبد المنعم (١٩٩٤). برنامج مقترح في اللغة العربية لعلاج العيوب اللغوية المنطوقة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. حولية كلية البنات، العدد١، يناير.
- رضوان، محمد محمد (د.ت). تعليم القراءة للمبتدئين، القاهرة، مكتبة مصر.
- الروسان، فاروق (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، عمان، دار الفكر العربي.
- ريتشاردز، جاك، وآخرون (٢٠٠٧). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٩). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، *مكة المكرمة ، جامعة أم القرى للبحوث العلمية*، العدد الثاني، ص ص ٤٤٦ ـ ٤٨٥.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس التشخيصية والعلاجية*، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم : قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين (١٩٩٩). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، عالم الكتب.
- الزيني، محمد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج التنشيط التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، عدد خاص، سبتمبر، ص ص ٤٠٥-٤٤١.
- الزيني، محمد السيد (٢٠٠٩). تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة. المنصورة، مطبعة المنار.
- سالم، محمد السيد (٢٠٠٦). فاعلية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- سالم، محمد عبد الستار (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

- سلام، علي عبد العظيم (١٩٩٥). الطفل وتعلم اللغة فنيات تعلم اللغة العربية في رياض الأطفال، الإسكندرية، مطبعة الشرق.

- السليطي، حمدة حسن (٢٠٠١). برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٠). صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

- سليمان، محمود جلال الدين (١٩٩٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

- سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (من حق الطفل أن يكون قارئا متميزا)، ١٢-١٣ يوليو، دار الضيافة جامعة عين شمس، ص ص ١٣٠-١٨٣.

- سولسو، روبرت (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٥). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

- شريف، أسماء إبراهيم (٢٠٠٢). تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٠). خطة أنشطة علاجية مقترحة لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، أبريل .
- الشنطي، محمد صالح (١٩٩١). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. القاهرة، عالم الكتب.
- الصاوي، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٣). أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بتفهنا الأشراف ، جامعة الأزهر.
- صقر، السيد أحمد محمود (٢٠٠٠). أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨-أ). الأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨-ب). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عاشور، أحمد حسن (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبد الجواد، هناء عزت محمد (٢٠٠١). استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى الأطفال من شريحتين عمريتين مختلفتين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

- عبد الحميد، شاكر (٢٠٠٤). عصر الصورة، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣١١، يناير.
- عبد القادر، أبو بكر عبد اللطيف (٢٠٠٢). فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٧٩، إبريل.
- عبد الله، سامي محمود (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ممارسات وتطبيقات. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢-أ): بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ط١، المنصورة، المكتبة العصرية.
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢-ب): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. ط١، المنصورة، المكتبة العصرية.
- عجاج، خيري المغازي بدير (٢٠٠٢). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج. ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- عطا الله، العدل عطا الله (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التدريب على التفكير وتحليل المهمة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- عطا، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية. ط٢، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- عوض، فايزة السيد (١٩٩٥). أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية بحلوان، ج١، العدد ٢، يونيو.

- عوض، فايزة السيد، وفهمي، أمين فاروق، وعبد الصبور، منى (٢٠٠٨). فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، متاح على موقع المدخل المنظومي في التدريس والتعلم http://www.satlcentral.com/arabic-lect.htm
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة، عالم الكتب.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة، دار الفكر العربي.
- اللبودي، منى ابراهيم (٢٠٠٤). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ٩٨، أكتوبر، ص ص١٣٩-١٩٠.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (١٩٩٦). معجم مصطلحات التربية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- متولي، هاني زينهم شبانة (٢٠١٠). فاعلية برنامج علاجي لبعض صعوبات تعلم مهارات القراءة والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
- محمود، ثريا محجوب (٢٠٠٠). برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٢، ديسمبر.
- مدكور، علي (٢٠٠١). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهيم (٢٠٠٢). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

- مصطفى، فهيم، وعبد الله، أحمد (١٩٩٤). الطفل ومشكلات القراءة. ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الملا، بدرية سعيد (١٩٨٧). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. القاهرة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- ميرسر، د. سيسيل، ميرسر، آن ر. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. ترجمة إبراهيم الزريقات، ورضا الجمال، عمان، دار الفكر.
- الناقة، محمود كامل (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مقرر دراسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- هلالي، سمر محمد نبيل زكي (٢٠٠٩). علاقة بعض المتغيرات النفسية بصعوبات الكتابة لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الهواري، جمال فرغل (٢٠٠٦). الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الوكيل، عادل دسوقي (٢٠٠٨). أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية في علاج صعوبات تعلم الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- يونس، فتحي على (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار). القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- يونس، فتحي على (٢٠٠١). القراءة الفصل الأول في كتاب التربية. المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٤، فبراير.

– يونس، فتحي على (٢٠٠٧). القراءة مهاراتها والعوامل المساعدة على تعلمها. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ١٠-١١ يوليو.

- **Adams M. J. (1998):** ***Beginning to Read, Thinking and Learning about Print*****, A Bradford Book, London, England.**
- **Braunger, J. & Lewis, J. (1998):** ***Building a Knowledge Base in Reading*****, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory's Curriculum and Instruction Services.**
- **Calahan, R (2001) A multidemenional approach to Deyslexia: does locus of control and self-esteem increase with perceived increase in Reading skills*: Dissertation Abstracts International*, Vol 63, No. 1, p 516.**
- **Cobine Gary, A. (1995): Writing as a Response to Reading, (Eric. No. E. D. 386734).**
- **Cooper, T. (1974):** ***Measurement and Analysis of Behavioral*****, Coulombs. Ohio. Charles Melville, Pub.**
- **Corazon, R., Agravante (2002): Cognitive strategies of Word Identification from Verbal Reports of First Graders in Different Reading Levels and Instructional Approaches, The Graduate School of Education of Fordham University, New York.**
- **Corral, N., & Antia, S. D. (1997). Self-talk: Strategies for success in mathematics. Teaching Exceptional Children, 29, 42-45.**

- **Dole, Ganic A. & Durry Gerald G. Etal., (1991): Moving from Old to New, Research of Reading Comprehension Instruction, *Review of Education Research*, Vol. 61, No. 2, Summer.**
- **Doman G. & Doman J. (1994): *How To Teach Your Baby to Read*, New York, Garden City Park, Avery Publishing Group.**
- **Douglas H. Brawn (1994): *Teaching by Principles Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey Prentice Hall Regents.**
- **Ehri, L. C., and McCormic, S. (1998): Phases of Word Learning: Implications for Instruction for Delayed and Disabled Readers, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Reading Difficulties*, 14, 135-163.**
- **Fith, S. & Macintosh, G. (1987): *A teacher's Guide Assessment*, U. K. Stantey Thorms Publisher Ltd.**
- **Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995): *The Literacy Dictionary, The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: The International Reading Association.**
- **Harrison C. (2004): *Understanding Reading Development*, London, SAGE Publications Ltd.**
- **Jonathan Grainger and Arthur M. Jacobs (1998): *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.**

- **Kamahi, G. A. &Catts W. H. (1991). *Reading disabilities a developmental language perspective.* Ohio, Allyn & Bacon, Simon & Schuster Company.**
- **Lerner J. W. (1997): *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching Strategies,* (7th. Ed) Boston: Houghton Mifflin.**
- **Levinson, J (2003) the effects of treatment of dyslexia children on self – esteem and behavior, *Dissertation Abstracts international*, Vol 64 (5-B) p 2393.**
- **Lindgrenb, c (2007). Brain responses to lexical-semantic priming in children at-risk for dyslexia , *Brain and Language* ,Volume 102, Issue 3, Pages 243-261.**
- **Lyon, G. R. (1995). Research initiatives in learning disabilities: contributions from scientists supported by the National Institute of Child of Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*.**
- **Margaret, M. (2002). Handwriting and Spelling: Dyslexic children's abilities compared with children of the same chronological age and younger children of the same spelling level, P. 220.**
- **Mogahed, M., F. (2007). The Effectiveness of Using the Process Writing Approach in Developing the EFL Writing Skills of Al-Azhar Secondary Stage Students and their Attitudes towards it, Faculty of Education, Mansoura University.**

- **Nilsen, E., S. (2003). The acquisition of word identification skills in beginning readers, Acadia University, Canada.**
- **Ramus, F., (2003). Theories of developmental dyslexia, insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, Vol. 126, No. 3, PP. 301-306.**
- **Smith, B. K., Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (1995): Synthesis of research of Phonological Awareness: Principles and Implications of Reading Acquisition, (Technical Report No.**
- **Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia, *Journal of Research in Reading*, 18, 123-138.**
- **Sulzby, E. &Teale, W. (1991): Emergent Literacy, In R. Barr, M. L., Kamil P. Mosenthal, And P. D. Pearsong (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. 2, pp. 727-757), New York, Longman.**
- **Weaver, C. (1994): *Reading Process and Practice.* 2nd ed., Portsmouth NH: Heinemann.**