

فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم

رسالة مقدمة إلي جامعة الخرطوم لنيل درجة ماجستير الآداب في
علم النفس

إعداد :

سوسن عوض أحمد محمد

بكالوريوس علم النفس ورياض الأطفال جامعة الأحفاد 1996م

دبلوم عالي علم نفس علاجي جامعة الخرطوم 2002م

إشراف :

د . رقية السيد الطيب العباس

قسم علم النفس / كلية الآداب

سبتمبر 2009م

الإهداء

إهداء ... إلى من تظلمهم شمس الحياة أُمي وأخواتي ...
إهداء ... إلى الروح السابحة في ملكوت الله روح والدي
العزير ...

إهداء... لكل طالب علم يستفيد من هذه الدراسة ...
أهديهم ثمرة وخلاصة جهدي لعلي بذلك أصبح مصدر فخر واحترام

““““

الشكر والعرفان

الشكر أولاً وأخيراً لله سبحانه وتعالى الذي أكرمني على أكمل هذه الدراسة وأعانني على تحمل مشاقها ... أتقدم بالشكر لجامعة الحرطوم ممثلة كلية الآداب قسم علم النفس التي تعد زخراً للعلم والمعرفة كما الشكر اجزله لإدارة المكتبات التي ما بخلت علينا بالمراجع والرسائل والدوريات كما أتقدم بالشكر أجزله للدكتور / رقية السيد الطيب المشرفة على هذه الرسالة والتي لم تبخل علي بتقديم التوجيهات والإرشادات وكانت عوناً لي في كل مراحل هذه الدراسة أتقدم بجزيل شكري وتقديري لمجهود الدكتور / صالح هارون الذي لم يبخل علي بتقديم الإرشادات والتوجيهات والمراجع والرسائل جزاءه الله عني خير الجزاء ، كما ، وشكري وتقديري للأستاذ/ أيهاب الحسن والأستاذ/ عثمان سيد أحمد على رسم وتصميم وسائل برنامج الدراسة وطباعة الدراسة ، كما أتقدم بالشكر لإدارة المدارس والمعلمين والمعلمات الذين قاموا بتطبيق البرنامج وتقديم المساعدة والعون في تنفيذ البرنامج والشكر موصول لكل من كانت له أيادي بيضاء علي وعوناً في أعداد وإخراج هذه الدراسة بهذه الصورة ،،،، والشكر لله من قبل ومن بعد

الباحثة ،،،،

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي

تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة (105) تلميذ و(80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم .

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار رسم الرجل لجودانف (مالك بدري 1980) ، مقياس تشخيص صعوبات التعلم لدونالد د. هاميل و وبريان ر. بريانت (رقية السيد الطيب 2008 م) ، برنامج تعليمي مقترح لصعوبات التعلم من أعداد الباحثة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مايلي :

- 1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج
- 2/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع
- 3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي
- 4 / توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج
- 5/لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع
- 6/لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي
- 7/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج

8/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

9/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

قدمت الدراسة بعض التوصيات أهمها إعادة النظر في المناهج المقررة و وضع مناهج تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ثم طرحت بعض المقترحات للدراسات مستقبلية. ثم ختمت بالمراجع ثم الملاحق .

ABSTRACT

This study tries to investigate the efficiency of proposed educational program in improving learning disorders among pupils of basic schooling in Khartoum locality Khartoum north unit . The researcher applied the quasi experimental method in carrying out this study. Stratified random sampling applied in selecting a sample of (185) pupils, (105) males (85) females. The tools of data collection consist of the following parts: bibliographical information sheet and Goodenough Draw Man Scale, and Diagnostic Scale of Learning Disorders and a proposed educational program. The data manipulated by the computer applying the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) using the following tests; T-test and One Way Analysis of Variance (ANOVA). There is statistical significant difference in reading among pupils of learning disorders pre and post application of the program in favor of post application. There is no statistical significant difference in reading among pupils of learning disorders of post application according to gender. There is statistical significant difference in reading among pupils of learning disorders of post application according the level of class. There is statistical significant difference in writing among pupils of learning disorders pre and post application of the program in favor of post application. There is no statistical significant difference in writing among pupils of learning disorders of post application according to gender. There is statistical significant difference in writing among pupils of learning disorders of post application according the level of class. There is statistical significant difference in mathematics among pupils of learning disorders pre and post application of the program in favor of post application. There is no statistical significant difference in mathematics among pupils of learning disorders of post application according to gender. There is statistical significant difference in mathematics among pupils of learning disorders of post application according the level of class Finally, recommendations and suggestions for further studies, and references were cited at the end of the study.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الرقم
أ	الآية	1
ب	الإهداء	2
ج	شكر و عرفان	3
د	مستخلص الدراسة باللغة العربية	4
و	مستخلص الدراسة باللغة الأجنبية	5
ز	فهرسة الدراسة	6
ي	فهرسة الجداول	7
ك	فهرسة الملاحق	8
الفصل الأول الإطار العام للدراسة		
2	تمهيد	9
3	مشكلة الدراسة	10
4	أهمية الدراسة	11
5	أهداف الدراسة	12
5	فروض الدراسة	13
6	حدود الدراسة	14
6	مصطلحات الدراسة	15
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة		
9	المبحث الأول : صعوبات التعلم	16

10	تمهيد	17
----	-------	----

الرقم	الموضوع	الصفحة
18	تعريفات صعوبات التعلم	10
19	خصائص صعوبات التعلم	16
20	تصنيف فئات صعوبات التعلم	20
21	أ - صعوبات التعلم النمائية	20
22	1/الذاكرة	21
23	2/ الإدراك	24
24	3/ الانتباه	27
25	صعوبات التعلم النمائية الثانوية	30
26	اللغة الشفوية	30
27	ب - صعوبات التعلم الأكاديمية	32
28	1/ القراءة	32
29	2/ الكتابة	36
30	3/ الحساب	39
31	المبحث الثاني : تصميم البرنامج التعليمي	43
32	تمهيد	43
33	تعريف المنهج	43
34	عناصر المنهج التعليمي	43
35	1/ الأهداف	44
36	2/ المحتوى	44
37	3/ الأنشطة وأساليب التعليم والتعلم	45
38	4/ أساليب التقويم وأدواته	47
39	المبحث الثالث : الدراسات السابقة	51

51	تمهيد	40
51	الدراسات العربية	41
62	الدراسات الأجنبية	42
65	تعليق الباحثة على الدراسات السابقة	43
65	الاستفادة من الدراسات السابقة	44
66	موقع الدراسة من الدراسات السابقة	45
الفصل الثالث		
منهج وإجراءات الدراسة		
68	تمهيد	47
69	تعريف منهج الدراسة	48
70	وصف مجتمع الدراسة	50
71	وصف عينة الدراسة	51
72	أدوات الدراسة	52
74	إجراءات اعداد البرنامج التعليمي المقترح	53
126	إجراءات الدراسة الميدانية	54
128	الفصل الرابع عرض ومناقشة النتائج	55
129	عرض النتائج	56
135	مناقشة النتائج	57
143	الفصل الخامس الخاتمة – التوصيات – المقترحات	58
144	الخاتمة	59
144	التوصيات	60
145	المقترحات	61
146	المصادر والمراجع	62
151	الملاحق	63

فهرس الجداول

الصفحة	اسم الجدول	الرقم
69	عدد مدارس محلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال	1
71	عدد مدارس المختارة عشوائياً بمحلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال	2
129	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج	1
130	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع	2
130	نتيجة اختبار تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي	3
131	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج	4
131	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع	5
132	نتيجة اختبار تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي	6
133	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج	7
133	نتيجة اختبار (ت) للمجموعتين لمعرفة الفروق في مستوى	8

	الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع	
134	نتيجة اختبار تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق في مستوي الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي	9

فهرس الملاحق

الصفحة	اسم الملحق	الرقم
153	اسماء المحكمين	1
154	مقياس تشخيص صعوبات التعلم	2
161	نماذج من اختبار رسم الرجل	3

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد :

من يتتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين يتضح أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر وبالتحديد قبل 1800 م كان منبثقاً عن المجال الطبي ، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام . أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين . وما أن انتصف القرن العشرين حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من علماء النفس والعلماء المختصين في مجال التخلف العقلي بالذات من بين مجالات الإعاقات الأخرى (Oshea , Oshea & Algozzine 1998) ولم يكن مجال صعوبات التعلم وليد جهود موحده من قبل تخصص واحد بل اشتركت ، وما زالت تشترك تخصصات متنوعة من حقول علميه مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعليم وهي تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (Lerner 2000) ولا يمكن لتاريخ صعوبات التعلم أن يكون تاماً ما لم يرد ذكر العالم التربوي المعروف على نطاق التربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص . ذلكم العالم هو صموئيل كيرك الذي يعتبر بحق من قادة التطور في مجال التربية الخاصة منذ أواسط الثلاثينيات حتى وفاته 1996 م . أما فيما يخص مجال صعوبات التعلم فهو أول من أستطاع أن يلاحظ ، من بين جميع الأطفال الذين عمل معهم وعمل معهم غيره تحت مسميات مختلفة مثل الخلل البسيط لوظيفة المخ ونحوها . ويرى أن المسميات السابقة لا تنطبق على الأطفال . ولقد دعت تلك الملاحظة التي دامت أكثر من ثلاثين سنة إلى المناداة عام 1963 م بالمصطلح الجديد وهو صعوبات التعلم الذي أصبح الاسم الرسمي لهذه المجموعة من الأطفال (Gallager) وقد امتازت الستينات الميلادية بظهور مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة كما صدر القانون 230 /91 في أواخر الستينات لتصبح صعوبات التعلم إعاقة رسمية لها متطلباتها كأي إعاقة أخرى وكان لكيرك وباتمان

الدور الأساسي في أبراز صعوبات التعلم كصنف مستقل من أصناف الإعاقة (Batman & Lintten 1998) ويعتبر ميدان صعوبات التعلم ميدان حديثاً نسبياً ويضم أنواع كثيرة من المشكلات غير متضمنة في فئات الإعاقات الأخرى كالتخلف العقلي وكف البصر والإعاقة السمعية والاضطرابات الانفعالية وغير ذلك من أشكال العجز المعروفة ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن ميدان التربية الخاصة حتى وقت قريب كان يهتم بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ترجع لعجز أو قصور في الجوانب العقلية والحسية والجسمية أو الانفعالية وترتب على ذلك تطوير برامج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرق وأشكال مختلفة أما الأطفال الذين لم يتعلموا في المدرسة وليسوا بمكفوفين أو متخلفين عقلياً فإنهم لم يتلقوا خدمات خاصة بسبب عدم توفر برامج تعليمية مناسبة لهم .

وفي ضوء ذلك ونتيجة لدعوات الأهالي لتوفير برامج تعليمية لأطفالهم ، أدرك التربويون أن هناك عدد كبيراً من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم تظهر على شكل تأخر في الكلام واستخدام اللغة وكذلك في تطوير الإدراك السمعي أو البصري العادي أو الذاكرة السمعية أو البصرية أو الانتباه أو تطوير مهارات مناسبة في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب تتناسب مع قدراتهم الحقيقية .

مشكلة الدراسة :

أن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين لا يدخلون ضمن فئات التلاميذ المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية ووضع برامج تعليمية تساعد في خفض بعض الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض المجالات كمجالات الإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه ومجالات الكتابة والقراءة والتهجئة والحساب الخ . واستناداً على ذلك فإن الدراسة الحالية تحاول معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

1/ هل هناك فروق في مستوي القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

2/ هل توجد فروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع ؟

3/ هل توجد فروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي ؟

4 / هل هناك فروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

5/ هل توجد فروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع ؟

6/ هل توجد فروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي ؟

7/ هل هناك فروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

8/ هل توجد فروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع ؟

9/ هل توجد فروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1/ معرفة مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي

2/ تصنيف التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم .

3 / التدخل المبكر في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

4/ حسب علم الباحثة أن البرامج التعليمية في مجال صعوبات التعلم قليلة في السودان لذا تحاول هذه الدراسة سد النقص في هذا المجال .

5 / الخروج بتوصيات قد تفيد في حل بعض المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السودان

6/ سوف يترتب على هذه الدراسة اقتراح مشكلات جديدة نأمل أن تؤدي إلى الاستمرارية في المستقبل .

أهداف الدراسة :

1/ التعرف علي الفروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

2/ التعرف علي الفروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

3/ التعرف علي الفروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

4 /التعرف علي الفروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

5/التعرف علي الفروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع ؟

6/التعرف علي الفروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

7/ التعرف علي الفروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

8 / التعرف علي الفروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

9/ التعرف علي الفروق في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

فروض الدراسة:

1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات
التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

4 / توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات
التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

5 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات
التعلم تعزي لمتغير النوع

6/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات
التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

7/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات
التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج

8 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات
التعلم تعزي لمتغير النوع

9/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات
التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي

حدود الدراسة :

الحدود المكانية :-

هي مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم وحدود زمنية

الحدود الزمانية :-

أغسطس 2006م حتي أغسطس 2008م

تعريف المصطلحات :

صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات
والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع او
التحديث او القراءة او الكتابة او الاستدلال او القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية /
داخلية المنشأ ويفترض ان تكون راجعة الي خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن ان
تحدث خلال حياة الفرد . كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات

الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تنشي بذاتها صعوبات التعلم ومع أن صعوبات التعلم تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافي أو غير ملائم . إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات اللجنة (الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (N J C L D) 1994م

التعليم الأساسي :

هو تعليم موحد توفره الدولة لجميع الأطفال ممن هم في سن المدرسة والروضة ، ويطلق على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية تضم سنوات العمر من (4 — 14) سنة وفق أسلوب مصمم خصيصاً و ممرحلي يلاءم ظروف المنطقة التي يطبق فيها وحسب ظروف كل إقليم أو كل دولة تتبناه كنمط من أنماط التعليم . (ناصر السيد 1990م)

الصعوبات الأكاديمية :

هي المشكلات الملاحظة والظاهرة على الفرد خاصة في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي وتشمل :

1/ الصعوبات الخاصة بالكتابة .

2/ الصعوبات الخاصة بالقراءة .

3/ الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي .

4/ الصعوبات الخاصة بالحساب . (عصام جدوع 2002م)

محمية الخرطوم :

هي إحدى محليات ولاية الخرطوم السبعة وهي تمتد من النيل الأزرق وجزيرة توتي شمالاً إلى الدباسين وسوبا غرب جنوباً ومن الجريف غرب شرقاً إلى منطقة الرميلا على النيل الأبيض غرباً . وتنقسم إلى وحدات إدارية تعليمية هي :

1/ الخرطوم شمال وتضم مناطق البراري ووسط الخرطوم والمقرن حتى جزيرة توتي .

2/ الخرطوم وسط ويضم جنوب خط السكة حديد حتى السوق الشعبي الخرطوم وحي المطار شرقاً حتى شارع الحرية غرباً .

3/ الشهداء وسوبا وتضم العشرة وجيرة والصحافات وسوبا غرب .

4/ غرب و الشجرة وتضم مناطق الشجرة والدباسين والعزوزاب والحلة الجديدة والقوز والرميلة .

5/ الخرطوم شرق وتضم أركويت والمعصرة والطائف والرياض والجريف غرب .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول :

صعوبات التعلم .

المبحث الثاني :

البرنامج التعليمي المقترح .

المبحث الثالث :

الدراسات السابقة .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

صعوبات التعلم

تمهيد :

صعوبات التعلم أنها مصطلح نطلقه على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات واضحة في القدرة على التعلم والتحصيل مع أن قدراتهم العقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط.

وهو عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر من الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة . ويظهر هذا الاضطراب عند التلميذ بسبب عدم مقدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية وأن الاضطراب لا يكون ناتجاً عن وجود أعاقات ظاهرة عند التلميذ .

وأصبح مصطلح صعوبات التعلم مصطلح شائع الاستخدام منذ أواسط الستينات من القرن الماضي ، حيث لاقت الحاجات التربوية لهذه الفئة اهتماماً كبيراً في هذه الأيام . وكذلك تمكن العاملين في ميدان صعوبات التعلم من تطوير وسائل وأساليب تعليمية مكيّفة لهؤلاء التلاميذ الذين لديه صعوبات تعلم .

تعريفات صعوبات التعلم :

هناك العديد من التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم نذكر منها :

تعريف كيرك في نهاية 1962 م :

يشير تعريف كيرك إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعلم ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل في الانتباه والتفكير والقراءة أو الكتابة والتهجئة والعمليات الحسابية بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم . (سعيد العزة

(2002م)

التعريف الاتحادي 1977 م :

أصدرت دائرة المعارف الأمريكية التعريف التالي : صعوبة التعلم هو اضطراب في جانب أو أكثر من

العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو انجاز العمليات الحسابية . وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو قصور دماغي خفيف أو صعوبات اللغة والحبسة الكلامية والديسلكسيا بحيث لا تكون هذه الصعوبة التعليمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى مثل التخلف العقلي أو الانفعالي ، أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي.

تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم حالة متقدمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات والاضطراب متباين في شدته ، ويؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية ، وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية .

تعريف مايكل بست :

صعوبات التعلم هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد قد تكون ناتجة لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئاً عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد تعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو .

تعريف باتمان 1965 م :

استخدمت مكون التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم كما ورد في (السيد عبد الحميد 2003 ، 36 – 56) حيث أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعليم ، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي ، أو التعليمي ، أو الاضطراب الانفعالي الشديد ، أو الحرمان الحسي).

تعريف جامعة نورث ديترن 1969 م .

أصدرت تعريفاً لصعوبات التعلم أشارت فيه إلى أن صعوبة التعلم تشير إلى قصور أو عجز واضح في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية التي تتطلب فنيات خاصة للتعليم والعلاج وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون عامة تناقضاً بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في واحد أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة ، أو الحساب ، أو التوجه المكاني ولا ترجع صعوبة التعلم لدي هؤلاء الأطفال بصورة أساسية نتيجة للإعاقات الحسية ، البدنية ، والعقلية ، أو لنقص الفرصة للتعلم.

تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة 1971 م

إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية ، والثبات الانفعالي ، وتوجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو العمليات التعبيرية ، والتي تعوق تعلمه بكفاءة ، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم .

تعريف السيد عبد الحميد 2003 م

هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي تظهر أثارها من خلال التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية ، أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة ، أو المجالات الأكاديمية الأخرى ، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي ، والاقتصادي ، أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة .

تعريف اللجنة الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (N J C L D) (1994م)

صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع او التحديث او القراءة او الكتابة او الاستدلال او القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ ويفترض ان تكون راجعة الي خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن ان تحدث خلال حياة الفرد . كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تنشي بذاتها صعوبات التعلم ومع أن صعوبات التعلم تحدث مترامنة مع بعض ظروف الإعاقة الاخرى مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري او مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافي أو غير ملائم . إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات

من كل ذلك نخلص إلى أن تعريفات صعوبات التعلم تشترك أغلبها في المجالات التالية :

1/ الاختلاف بين أداء الفرد وقدراته العقلية .

2/ دلالات على القوة والضعف في التحصيل اللغوي والأكاديمي .

3/ لا تعود الحالة إلى الإعاقات المختلفة .

4/ الارتكاز على تفسير أولي لمشكلة التعلم .

أسباب صعوبات التعلم

تتعدد أسباب صعوبات التعلم ونذكر منها الأسباب التالية :-

أولاً : الأسباب الفسيولوجية (وظائف الأعضاء) .

قد تشتمل الاسباب الفسيولوجية على أسباب ما قبل الولادة وأثناء الولادة وما بعد

الولادة وهي :

1/ الولادة المتعسرة .

2/ نقص الأوكسجين .

3/ تسمم الدم .

4/ الخداج .

5/ النزيف .

6/ انخفاض الوزن .

- 7/ العامل الريزي سي .
- 8/ اختلال الغدد الصماء (السكري) .
- 9/ التعرض للأشعة .
- 10/ الحصبة الألمانية
- 11/ عمر الأم عند الولادة
- 12/ التشوهات الخلقية الناتجة عن جرعات الدواء الزائدة .
- 13/ الحوادث
- 14/ التدخين
- 15/ تغذية الأم
- 16/ جفاف المشيمة
- 17/ خلل في الجهاز العصبي المركزي
- 18/ التسمم بالرصاص
- 19/ اختلال النمو
- 20/ نقص الفيتامينات
- 21/ المصابون بمشاكل الفيثيل كترثيوريا
- 22/ فقر الدم

ثانياً : العوامل النفسية والعقلية

وتشتمل العوامل النفسية والعقلية على :

- 1/ اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية والعقلية وتشتمل على :
 - (1) الإدراك الحسي .
 - (2) التذكر .
 - (3) صياغة المفاهيم .
 - (4) تذكر المادة .
 - (5) فهم الاتجاهات .
 - (6) تنظيم الأفكار .
 - (7) كتابة جملة مفيدة .
 - (8) بطء الفهم .
 - (9) صعوبة في تفسير المفاهيم .
 - (10) تدني المهارات الحركية واللفظية .
 - (11) ضعف القدرة على التنظيم .
 - (12) ضعف الذاكرة قصيرة المدى .
 - (13) قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار
 - (14) عدم القدرة على التكيف
 - (15) نقص في التنبيه والاستجابة للمنبهات الحسية .

- 16/ عدم وجود نماذج أبوية أو تعليمية كنماذج للتعلم خلال نمو الطفل المبكر .
- 17/ المهددات الأمنية وعدم وجود الدفاء العاطفي .
- 18/ عدم تقبل الآخرين لهم .
- 19/ اتجاهات الآخرين السالبة .
- 20/ العقاب .
- 21/ اتجاهات الأطفال وذويهم نحو المدرسة .
- 2/ الأسباب النفسية وتشتمل على :
- 1/ الشعور بالقهر والاضطهاد .
- 2/ تدني مفهوم الذات .
- 3/ النشاط الزائد .
- 4/ عدم القدرة على الإنجاز .
- 5/ التشتت .
- 6/ التهور .
- 7/ الإلحاح .
- 8/ حدة الطبع .
- 9/ سرعة الانفعال .
- 10/ الكسل .

ثالثاً : العوامل التربوية

وتشتمل العوامل التربوية على :

- 1/ مشاكل التعليم المختلفة .
- 2/عدم مراعاة الفروق الفردية .
- 3/ المنهاج الواحد .
- 4/ اختلاف طرق التدريس .
- 5/ عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات التلميذ التعليمية .
- 6/ نقص مهارات المعلمين التدريبية .
- 7/ توقعات المعلمين العالية والمنخفضة .
- 8/ توقعات الأهالي العالية والمنخفضة .
- 9/ أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال وإهمال وتجاهل وعقاب وتمييز بين الأخوة وغيرها .

رابعاً : العوامل البيئية

وتشتمل العوامل البيئية على :

- 1/ عدم وجود التعزيز والتغذية الراجعة في بيئة الطفل المدرسية .
- 2/ عدم تشجيع الانجاز مهما كان .
- 3/ الفقر والحرمان المادي .
- 4/ سوء التغذية .
- 5/ ضربات الرأس .

المحكات المستخدمة على وجود صعوبات التعلم :

وتشتمل على :

1/ محك التباعد :

يقصد به تباعد المستوى التحصيلي في مادة عن المستوى المتوقع حسب حالته وله

مظهران :

(أ) التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي .

(ب) تفاوت مظاهر النمو التحصيلي في المقررات أو المواد الدراسية . (سعيد العزة 2002م)

2/ محك الاستبعاد :

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات التالية :

السمع ، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية ، النشاط الزائد ، حالات نقص فرصة التعلم ، الإعاقات الحسية ، الحرمان الثقافي .

3/ محك التربية الخاصة :

يتعين توفير نوع من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم .

4/ محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

ويعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل .

5/ محك العلامات الفيزيولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم عن طريق فحص رسام المخ الكهربائي

وينعكس الاضطراب البسيط وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية والاضطرابات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفي .

خصائص صعوبات التعلم

هناك خصائص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونذكر منها التالي :-

الخصائص المعرفية :

1/ تأويل المدركات البيئية بشكل مختلف .

2/ تشويش المنبهات البيئية غير المناسبة.

3/ عدم قدرة التلميذ علي التعريف بين المعلومات الأساسية في مجال الإدراك .

4/ التسرع في اتخاذ القرارات بشكل غير صائب .

5/ الاندفاع المسئول عن تدني التحصيل .

- 6/ خلل في الإدراك البصري والسمعي .
- 7/ مشكلات في الانتباه .
- 8/ عدم القدرة علي الاستمرار في أداء المهمة والانتقال إلي مهمة أخرى بسبب التشتت والنشاط الزائد والانسحاب.
- 9/ يتصرف قبل أن يفكر .
- 10/ يقفز من نشاط لآخر
- 11/ ضعف الذاكرة
- 12/عدم القدرة علي الاسترجاع رغم استيعاب المادة السابقة .
- 13/احتفاظ الذاكرة للمعلومات لفترة قصيرة
- 14/ تذكر أشياء ليس لها معني
- 15/ عدم القدرة علي التذكر بشكل متسلسل
- 16/ عزو خارجي لأسباب الفشل
- 17/ عدم القدرة علي استكمال المعني لعدم القدرة علي ربط ما يسمع بالمهارات المعرفية الحركية
- 18/ عدم القدرة غلي استرجاع الكلمات لغاية استخدامها بشكل تلقائي
- 19/ اضطرابات في مخارج الحروف الساكنة وهي :
- أ / حذف الحروف ب / إبدال الحروف ج / تشويه الحروف
- 21/ حذف بعض الكلمات واستبدالها بكلمات غير مناسبة وتشويه نظام الكلمات وأشباه الجمل واستخدام قواعد غير صحيحة
- 22/ صعوبة استخدام حروف الجر وأزمنة الفعل وصيغ الجمل
- 23/ مشاكل في ترتيب الجملة الأمر الذي يؤدي إلي سوء فهم المعني
- 24/ عدم القدرة علي استرجاع كلمات معينة بشكل فوري
- 25/ صعوبة في البحث عن كلمة لها اثر علي معني الجملة
- 26/ صعوبة في الاتصال مع الآخرين
- 27/ عدم القدرة علي تقديم توضيحات عن قضية غامضة
- 28/ / صعوبة في مجال اللغة المركبة
- 29/ صعوبة في مجال اكتساب المهارات القرائية الضرورية
- 30/ عدم القدرة علي التمييز بين الحروف المتعددة والكلمات وبين إشكال الحروف المتقاربة

- 31/ عدم القدرة علي التمييز بين أصوات الألفاظ
- 32/ عدم القدرة علي جمع حروف تشكل كلمة واحدة
- 33/ عدم القدرة علي استخدام استراتيجيات التذكر بشكل عفوي
- 34/ عدم القدرة علي تذكر أصوات الحروف ومن ثم دمج الحروف في كلمة واحدة
- 35/ كتابة الحروف من اليسار إلي اليمين (كتابة المرأة)
- 36/ عدم القدرة علي تحليل الكلمة إلي مكوناتها الأصلية بشكل عفوي وسريع .
- 37/ صعوبة فهم معاني الكلمات وال فقرات
- 38/ صعوبة في تذكر سلسلة من الأحداث
- 39/ عدم القدرة علي إتباع التوجيهات
- 40/ عدم إدراك ما هو بين السطور (الاستنتاجات)
- 41/ عيوب الكتابة مثل المحي والكشط والضغط علي القلم
- 42/ عدم القدرة علي إصدار الأحكام
- 43/ عدم النظام حجم الحروف وسعة المسافة بين الكلمات
- 44/ سوء التهجئة

الخصائص اللغوية :

- 1/ مشاكل في فهم اللغة الاستقبالية
- 2/ مشاكل في اللغة التعبيرية (المرسلة)
- 3/ الإجابة بكلمة واحدة علي سؤال بسبب عدم القدرة علي التعبير
- 4/ أخطاء تركيبية ونحوية
- 5/ حذف بعض الكلمات من الجملة .
- 6/ إضافة كلمات غير مطلوبة
- 7/ عدم تسلسل الكلمة بدقة .
- 8/ صعوبة في بناء جملة مفيدة
- 9/ الإطالة والالتفاف حول الفكرة
- 10/ التلعثم والبطء في الكلام الشخصي
- 11/ القصور في وصف الأشياء والصور والخبرات
- 12/ عدم القدرة علي الاشتراك في محادثات مألوفة
- 13/ استخدام الإشارات بشكل متكرر للدلالة علي الجواب الصحيح

- 14/ حذف أو إضافة بعض الأصوات
- 15/ بطء الكلام وعدم كفايته
- 16/ اضطرابات في حديث الفرد الداخلي مع نفسه
- 17/ عدم القدرة علي تحويل الخبرات إلي رموز لفظية
- 18/ صعوبات في فهم الرموز اللفظية
- 19/ يسمع ما يقال ولكن لا يفهم المعني (الحبسة الاستقبالية)
- 20/ عدم القدرة علي ربط الأسماء بموضوعاتها
- 21/ تكرار كلمات وجمل لا معني لها
- 22/ صعوبة في تفسير اللغة البيئية
- 23/ عدم القدرة علي تحديد أصوات اللغة المختلفة وتحديد مصدرها والإصغاء لها
- 24/ عدم القدرة علي التجريد والقدرة علي الاستيعاب ما هو مادي
- الخصائص الاجتماعية :**

- 1/ لديه شعور بالإحباط والتوتر والاكنتاب
- 2/ لديه مشاعر سلبية نحو قيمه الذاتية
- 3/ لديه معتقدات تحط من قدراته علي التحصيل نتيجة الفشل المستمر
- 4/ يعاني من الانغلاق الاجتماعي وعدم القدرة التواصل مع الآخرين
- 5/ يعاني من نفس المهارات الاجتماعية
- 6/ التباطؤ في النشاط الاجتماعي
- 7/ الانسحاب الاجتماعي
- 8/ عدم تحمل المسؤولية
- 9/ مفهوم الذات متدني
- 10/ سلوكيات فوضوية ومشاغبة في الصف
- 11/ العدوان والشجار مع الآخرين لأسباب تافه
- 12/ عدم الثقة بالنفس نتيجة للاتكالية
- 13/ الاهتمام بالسلوك غير المنتج
- 14/ إحساس بالغباوة لسبب الفشل المستمر
- 15/ الثرثرة الشديدة التي تعيق الاستيعاب
- 16/ صعوبة في تتبع التعليمات
- 17/ عصي عن الضبط

18/ عنيد

الخصائص الحركية :

- 1/ صعوبة في المهارات الدقيقة والكبيرة والإدراكية الحركية
- 2/ الارتباك في المشي والتعثّر بالأشياء
- 3/ تدني مستوي الزمن والمشي والجري والرمي
- 4/ عدم وجود مهارات التناسق بين اليد والعين (التآزر الحركي البصري)
- 5/ عدم وجود مهارات الرسم والكتابة والقص واستخدام الشوكة والسكينة
- 6/ يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين وأصابع الأقدام

خصائص التحصيل :

- 1/ قصور في معظم المواد الدراسية
- 2/ قصور في موضوع او مادة واحدة
- 3/ صعوبة في تذكر ما استوعبه
- 4/ ضعف الدافعية للدراسة
- 5/ اتجاهات سالبة نحو الدراسة
- 6/ مفهوم ذات متدني ومسئول عن سوء التحصيل الدراسي
- 7/ الفشل المتكرر في الدراسة
- 8/ قلة الصبر وعدم تركيز الانتباه
- 9/ تدني التحصيل الدراسي

تصنيف فئات صعوبات التعلم

عادة يتم تصنيف ميدان صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما :

1) صعوبات التعلم النمائية :

والتي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية وهي مشكلات غير ملاحظة بشكل مباشر على الطفل غالباً .

هي عبارة عن المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسية ، وأن الاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني في تحصيل التلميذ الأكاديمي المدرسي مثل مهارات الذاكرة ، والانتباه والإدراك السمعي والبصري والحركي .

(عصام جدوع 2002م)

وهناك بعدين رئيسيين لهذه الصعوبات وهي :

1/ صعوبات التعلم النمائية الأولية :

وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك ، ولقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك والصعوبات الإدراكية - الحركية ضمن الصعوبات الأولية إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فأنها تؤثر على التفكير واللغة الشفوية .

2/ صعوبات التعلم النمائية الثانوية :

وتشمل التفكير واللغة الشفوية وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية .

الذاكرة :

هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية . فقد عرف بدر هلجارد (1981 م) الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة أو القدرة على التذكر .

ولقد عرف رتيشر (1966م) الذاكرة بأنها قدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة وقد أشار مايكل بست (1964) إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة .

وقد وصف هاز وآخرون (1981م) عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات وهي :

1/ تصنيف المعلومات .

2/ القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل .

3/ القدرة على الاسترجاع أو التعرف واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها .

أهم العمليات التي تحدث في الذاكرة

1/ التخزين : حيث تقوم الذاكرة بوظيفة تخزين المعلومات بطريقة منطقية وتربطها مع بعضها البعض من خلال عمليات التحديد والتمييز والتسلسل للمعلومات .

أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التذكر لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم والذي يسبب تلقائياً فقدانها أو خلطها في أحيان أخرى .

2/ الاسترجاع (الاستدعاء) :

حيث يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها في حال غيابها ويلجأ التلميذ إلى مثل هذه العملية في حالة الامتحانات المقالية .

3/ التعريف : حيث يقوم الفرد في هذه العملية باختيار مثير محدد سبق أن تعلمه من بين مجموعة مثيرات متشابهة له ، ويلجأ التلميذ إلى مثل هذه العملية في الامتحانات الموضوعية وتعتبر ذاكرة التعرف أسهل من ذاكرة الاستدعاء لوجود الإجابة إمام التلميذ .

تصنيف الذاكرة :

هناك عدة أنواع من الذاكرة منها :

1/ الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى :

إن بعض الأطفال ممن لديهم صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى يعانون من صعوبات في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لمدة ثوان ، أو دقائق أو ساعات قليلة . أما الذاكرة طويلة المدى فترجع عادة إلى استرجاع المعلومات بعد فترة زمن يصل مداه إلى 24 ساعة أو أكثر فالأطفال قد تكون لديهم درجة كافية من الذاكرة قصيرة المدى ولكن لديهم مشكلة في استرجاع المعلومات بعد وقت متأخر ، ومثال ذلك التلميذ تدرب على قراءة كلمة قد لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها في اليوم التالي .

2/ الذاكرة السمعية :

تعتبر الذاكرة السمعية مهمة لتطور اللغة الشفهية الاستقبالية التعبيرية .

قد يكون لدى الذي يعاني من صعوبة في الذاكرة السمعية صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعها ، أو أعطاء معاني الكلمات أو أسماء للأعداد ، أو أتباع التعليمات والتوجيهات . إن مشكلات اللغة الشفهية التعبيرية المرتبطة بعجز في الذاكرة السمعية يمكن ملاحظتها أحياناً لدى الأطفال الذين يكثرون من استخدام الإشارات والإيماءات والتمثيل الصامت والأصوات التي تؤثر على التواصل . وفي القراءة نجد أن الأطفال قد يفشلون في ربط أصوات الحروف مع الرموز المكتوبة . وفي التهجئة الشفوية تعتبر الذاكرة السمعية مهمة لتعلم تسلسل الأصوات بشكل مناسب . وكذلك فإن حفظ الحقائق الرياضية في عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة ، وتعلم أسماء الأعداد والعد عن طريق الحفظ تعتمد جميعاً على الذاكرة السمعية (تالتد وواف 1969 م) .

3/ الذاكرة البصرية :

تعتبر الذاكرة البصرية مهمة في تعلم معرفة واستدعاء الحروف الهجائية ، والأعداد والمفردات المطبوعة ، وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجئة وهي مهمة أيضاً عند استخدامها في مهمات المطابقة البصرية ورسم الأشكال وحل المشكلات الحسابية وتعلم استخدام الأدوات والألعاب .

4/ الذاكرة الحركية:

وهي المسئولة عن تخزين النماذج الحركية أو تسلسلها والاحتفاظ بها وإعادةتها ، وقد تساعد التخيل البصري الأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل .
إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة تعتبران دائماً جزئين مهمين من الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة . فإذا كان لدى الطفل مشكلات في الذاكرة الحركية فقد تكون لديه مشكلة في تعلم مهارات مثل ارتداء الملابس وخلعها وربط الحذاء والحركات الإيقاعية ، والكتابة ورمي الكرة أو استخدام الأدوات (لوريا 1969 م) .

5/ الذاكرة القائمة على المعنى والحفظ :

يقصد بأنها عملية فهم المعلومات والاحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم مسبقاً . وتعتبر الذاكرة القائمة على المعنى مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق . أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم جميع الأعداد .
إرشادات علاجية لتطوير الذاكرة :

- 1/ أن يقوم المعلم بوضع محتوى سهل ومألوف للتلميذ .
- 2/ أن يضع أهداف سلوكية تناسب مستوى التلميذ .
- 3/ أن يعرف المعلم التلميذ ما هو مطلوب منه في مهمته التعليمية .
- 4/ أن تنظم المعلومات بشكل منطقي مع بعضها البعض مثل توفير عنصر مشترك بين كل جزء من أجزاء المهمة التعليمية .
- 5/ أن تكون البيئة الصفية خالية من المشتتات .
- 6/ تكرار ما تم تعلمه .
- 7/ استخدام أسلوب التدريب الموزع للمادة التعليمية .
- 8/ عمل مراجعات دورية للمادة التي تم حفظها .

الإدراك

يعرف عصام جدوع الإدراك (2002 ، 65 – 77) بأنه عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس وتعتبر حواس الإنسان أدوات الإدراك ، ويرتبط الإدراك بالحاسة التي يستخدمها إدراك المثير .

نظريات الإدراك الحركي :

تنقسم إلي مجموعتين :

1/ مجموعه ترى وظائف الإدراك الحركي امرا حيويا و أساسيا للنمو المعرفي ، و انه يجب تصحيح صعوبات الإدراك الحركي قبل تعليم و تدريب الفرد على المهارات الاكاديميه و ذلك للوصول إلى تحصيل أكاديمي جيد ، و بان الأنشطة الاولية للأطفال تتمثل في الجانب الحركي ، حيث يحصل الطفل على فهم ومعرفة الأشياء عن طريق التفاعل الحركي معها ولمسها ومن أصحاب هذا الاتجاه (فيرو سنج و هيرون 1964، و بارش 1967م ، وديلكاند 1966م ، وكيمارت 1971م-1975م ، وجثمان 1964م ، وكريتي 1967م).

2/ مجموعه ترى بعكس المجموعة الأولى حيث يعتقدون بأن جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الحساب و التهجئة لا تعود إلي أسس إدراكية ، أن الإدراك الحركي لا يعتبر أمرا حيويا أساسيا للنمو والمعرفة (اثر وجنكنز 1977م ، لارسن و هامل 1975م، فليوتيين 1979م).

أنواع الصعوبات الادراكية التي تؤثر على تحصيل التلميذ الأكاديمي و المعرفي :

1) الصعوبات التمييزية :

ويعني التمييز التمكن من التعرف على جوانب التشابه و الاختلاف للمثيرات ذات العلاقة .

إن التعرف على الاختلافات بين الأشياء المنظورة كالأحرف أو الأشياء المتسلسلة من خلال الاختلافات بين الكلمات أو من خلال الأشكال .

أن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة على نهج الاختلافات بين المثيرات يكون لديهم القدرة أيضاً على القيام باستيعابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات.

ويمكن تصنيف صعوبات التمييز في ستة تصنيفات رئيسيه :

أ/ تمييز الأشياء التي يراها (صعوبات التمييز البصري) :

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التمييز البصري قد يملك حدة إبصار عادية ولكن تكون لديه صعوبة في إدراك تمييز الفرق بين مثيرين بعديين أو أكثر وحيث يفشل

الطفل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغيرها من التفصيلات المناسبة ، فقد تكون لديه مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب ، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة الطفل ورسوماته .

ب/ تمييز الأشياء التي يسمعها (صعوبات التمييز السمعي) :

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز السمعي قد يمتلك حدة سمع عادية ولكن قد تكون لديه صعوبة في استكشاف أو معرفه أوجه الاختلاف أو أوجه التشابه و الاتفاق بين درجه الصوت و ارتفاعه و اتساقه و معدله و مدته .

و يعتبر التمييز السمعي ضروريا لتعلم اللغة الشفوية ،إن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة أو بين المقاطع و الكلمات بسبب صعوبة في فهم اللغة الشفوية و كذلك في التعبير عن النفس فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة و التهجئة بالطرق الصوتية .

ج/ تمييز الأشياء التي يلمسها (صعوبات تمييز اللمس) :

إن الطفل الذي يعاني من صعوبة تمييز اللمس ستكون لديه صعوبة في أداء المهمات التي يحتاج إلي حاسة اللمس . كاستخدام السكين ، و الشوكة ، والملقعة و مهارة التزيرير و مهارة الكتابة و مهارة الالتقاط أو حمل أشياء صغيرة أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع كما أن الإحساس بالألم يكون ضعيفا .

د/ تمييز الأشياء التي يشعر بها من خلال الحركة (صعوبات التمييز الحسي-

الحركي) :

الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز الحسي – الحركي يصعب عليه تعلم الأنماط الحركية و الضغط الحركي العام نتيجة تأثير التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم . وكذلك فإن الطفل سيواجه صعوبات في إتقان المهارات الأساسية مثل الزحف و المشي و الأكل و لبس الملابس وخلعها ، و استخدام فرشاة الأسنان .

ه/ تمييز الأشياء المتعلقة بكل من اللمس و الحركة (صعوبات التمييز

في الإدراك الحركي و اللمس الحادثة معا) :

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز في الإدراك الحركي و اللمس معا فإنه لا يكن بمقدوره القيام بالمهمات الحركية الدقيقة وخاصة الكتابة و استخدام الأدوات و تعلم المهارات التي تحتاج إلي أداء حركي .

و/ تمييز الشكل و الأرضية (صعوبات التمييز ما بين الشكل و الأرضية) :

أما الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز ما بين الشكل – الأرضية فإنه يعاني من صعوبة في تفريق شئ ما من الأرضية التي يعتبر جزءا منها و بالمثل فإن الطفل الذي يعاني من مشكله في التمييز السمعي للشكل . و الأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع الي تعليمات المدرس (الشكل) حين يصرخ الطلاب سواء في الفصل أو الملعب (الأرضية) و ترتبط هذه المشكلات بالانتباه و سرعة الإدراك .

(2) صعوبات الإغلاق :

يقصد بالإغلاق قدرة الفرد على إتمام الشئ (الكل) (أكمال الشئ الناقص) . فإذا تم عرض صورة قطة أو أرنب وكان أحد أجزائها مفقودة فأن الطفل الذي يعاني من مشكلة في الإغلاق سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الحيوان ويمثل ذلك صعوبة في الإغلاق البصري وبالمثل فأن الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق السمعي تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءاً منها فقط .

(3) صعوبات التسلسل :

يقصد بالتسلسل تذكر ترتيب الأحداث و الأشياء فبعض الأطفال لا يستطيعون تنظيم و ترتيب ما يسمعون أو يرون أو يفعلون وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع ترتيب الكلمات في الجمل بشكل منطقي أو ترتيب أجزاء صورة ، بحيث تعطي صورة مكتملة وكذلك فهو لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة فقد ينجزها ولكن دون تسلسل .

(4) الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك :

يقصد بسرعة الإدراك إصدار الاستجابة المناسبة للمثير في الوقت المناسب سواء كانت هذه المثيرات سمعية أو بصرية فأن بعض الأطفال يحتاجون إلى وقت طويل للنظر و تسمية الشئ الذي يراه أو تنفيذ الأوامر السمعية الموجهة له .

(5) الثبات و الاحتفاظ :

إن بعض الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية يميلون إلى الثبات والإصرار والاستمرار في أداء النشاط على الرغم من عدم الحاجة إلى ذلك ، وفي مثل هذه الحالات يعيد هؤلاء الأطفال ما قالوه أو ما فعلوه وهم غير قادرين على تعديل أو إيقاف تلك الأنشطة غير المناسبة .

6) النمذجة الإدراكية :

وتظهر هذه الحالة عند الطفل ميل الطفل إلى استخدام حاسة معينة في التعلم على حاسة أخرى ، فقد يفضل الطفل سماع المهمة التعليمية بدلاً من النظر إليها أو العكس ، وفي مثل هذه الحالة فإنه يفضل حاسة السمع كلياً في التعلم .

7) الصعوبات البصرية – الحركية :

فالطفل الذي يعاني من مشكلات في التوافق الإدراكي الحركي القيام بأنشطة التآزر ما بين حركة العين واليد في التعامل مع الأشياء فقد يفشل الطفل في تطوير إدراك داخلي للجانب الأيمن والأيسر فلا يستطيع استخدامها بشكل مستقل فهو يكتب باليمين ويحرك اليسار بشكل غير متناسق وقد يعجز عن فهم الاتجاهات فلا يميز بين الرقمين (2) و(6) وقد يفشل في المهارات الحركية المتعلقة باستخدام الأيدي والأصابع كالكتابة والمسك والرمي .

الانتباه :

فقد تم تعريف الانتباه على أنه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعي .

تصنيف العجز في الانتباه :

ولقد وصف (سترأوس ولشن) الصعوبات المتعلقة بالانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية بأنها :

- 1/ النشاط الزائد الذي يتصف بنشاط حركي مفرط .
 - 2/ التشتت في مجال التركيز على المثيرات ذات العلاقة والصعوبة في المحافظة على الانتباه .
 - 3/ عدم القدرة على الكبح والنزعة للاستجابة للمشتتات الداخلية والخارجية .
 - 4/ الاحتفاظ بالاستجابة بشكل غير مناسب أو تكرار السلوكيات عندما لا تكون مناسبة .
- والتصنيفات هي :

1/ تصنيف الطب النفسي :

لقد وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة (1980 م) نمطين من أنماط العجز

في الانتباه هما : عدم الانتباه في ثلاث على الأقل من النواحي التالية :

1/ الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها

2/ يشتت بسهولة .

3/ يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية او المهمات الأخرى التي تتطلب

الإبقاء على عملية الانتباه .

4/ غالباً ما يبدو علي الطفل عدم الاستماع .

5/ لديه صعوبة في البقاء في أنشطة اللعب .

(ب) الاندفاعية وذلك على الأقل في ثلاثة من الجوانب التالية :

1/ غالباً يتصرف قبل أن يفكر .

2/ ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط .

3/ يعاني من صعوبة في تنظيم عمله (ولا يعود ذلك إلى أي أعاقه معرفية) .

4/ يحتاج إلى مزيد من الإشراف .

5/ يصرخ بالاستمرار في الفصل .

6/ يعاني من صعوبة في الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية .

(ج) النشاط الزائد وذلك في اثنين من الجوانب التالية على الأقل :

1/ يتسلق الأشياء أو يحوم حولها .

2/ يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء .

3/ يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس .

4/ يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه .

5/ دائماً يقوم بأنشطة حركية مستمرة .

(د) تبدأ قبل سن السابعة .

(هـ) تستمر على الأقل لمدة ستة شهور .

(و) لا تعود إلى عوامل أخرى كفصام الشخصية أو اضطرابات انفعالية أو أعاقات عقلية

شديدة وحادة .

2/ العجز في الانتباه غير المصحوب بحركة زائدة .

(2) التصنيف النفسي – التربوي :

هناك مظهران رئيسان لصعوبات الانتباه هما :

1/ الحركة الزائدة .

2/ الكسل والخمول .

حيث تتعدد أسباب هذين المظهرين إلى عوامل عصبية أو كيميائية حيوية أو انفعالية ، وهناك ثلاث مكونات رئيسية للحركة الزائدة فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد وحتى سن الخامسة ، أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي ويظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في المهارات أو أكملها ، أما العنصر الثالث والذي يتمثل في الجانب الاجتماعي والذي يظهر بشدة في مرحلة المراهقة . أن الانسحاب من البيئة ، وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني وهو الخمول والكسل حيث تصنف الحالات . فأن الأطفال قد يوجهون انتباههم إلى مثيرات داخلية ترتبط بشكل مباشر باهتماماتهم الشخصية ، ويقومون بما يسمى بتثبيت الانتباه وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث يوجه الأطفال انتباههم ويثبتونه على مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم .

هناك خصائص أخرى للعجز في الانتباه مثل تشتت الانتباه والذي يعني ، عدم قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارة المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة وكذلك الاندفاعية وعدم الكبح ، حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية أو الداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم عن المهمة الرئيسية إلى تلك المثيرات .

إرشادات عامة لتحسين الانتباه :

1/ توجيه التلميذ نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهن التعليمية .

2/ أخبار الطفل بالمثيرات المهمة والتي ينبغي أن ينتبه إليها .

3/ التقليل من عدد المثيرات المقدمة للتلميذ والتقليل من تعقيدات هذه المثيرات .

4/ زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة أما بالشكل أو باللون لجذب انتباه الطفل .

5/ استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة لجلب انتباه الطفل .

6/ توظيف أسلوب اللمس والحركة فاستخدام أكثر من حاسة يمنع الطفل من الانشغال بمثيرات أخرى .

7/ عرض المواد على شكل مجموعات متجانسة من خلال توفير عامل مشترك بين هذه المواد ، كالكلمات المتشابهة مع بعض .

8/ استخدام المعاني والخبرات السابقة مع الخبرات المراد تعليمها للطفل .

8) صعوبات اللغة الشفهية :

لقد صنف بلوم ، ولاهي (1978 م) اللغة إلى ثلاثة مكونات أو أجزاء هي :

1/ المحتوى :

وهو تفسير الرموز أو الموضوعات التي تم مناقشتها وذلك حتى تكون الألفاظ ذات دلالات ومعاني عندما يستخدمها الفرد في تفاعله مع البيئة .

2/ الشكل :

وهو وحدات الأصوات التي يتم ربطها بالمعنى وذلك عن طريق بناء الجمل وأجزاء النطق ونهايات الكلمة ، إن علم الصرف وعلم دلالة الألفاظ يعطي اللغة شكلها .

3/ استخدام اللغة :

ويتحدد استخدام اللغة سلوك المتكلم الاجتماعي والمعرفي في مواقف مختلفة بطريقة توجيه السؤال عن طريق سرد قصة .

تصنيف صعوبات اللغة الشفهية :

وتشمل صعوبات اللغة الشفهية عدة جوانب هي :

1/ صعوبات اللغة الاستقبالية :

يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال . وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاستقبالية ، والحبسة الحسية والصمم اللفظي

وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية . ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصة الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية حيث تظهر الخاصة الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية في الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات أو الأفكار . وبسبب أن الطفل لا يفهم ما يسمع وهو لا يمتلك لغة لها معنى التعبير عن الأشياء ويفشلون في التمييز فيما بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات ، وكذلك لديهم صعوبة في إتباع التعليمات أو الأوامر ، وفي تعلم معنى أجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر وكذلك لديهم صعوبة المعاني المتعددة للكلمة نفسها .

2/ صعوبات اللغة التكاملية :

يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلك اللغة التكاملية وهما (اللغة الداخلية) ويقصد بها تفكير الطفل وتنظيم وتكامل خبراته اليومية أثناء ممارسته للنشاطات ، قبل أن يبدأ بالكلام وبطرق ذات معنى وبدون استخدام اللغة . أما النمط الثاني ، فهو (اللغة المنطوقة) حيث يبدأ الطفل بالكلام والتواصل مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الإثارة اللغوية الاستقبالية .

ويرجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى صعوبة ذوي صعوبات في اللغة التكاملية لا يستطيعون الربط بين الألفاظ فهم يلفظون كلمة مفتاح مثلا ولكن لا يعرفون لماذا يستخدم وكذلك فهم لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات (الأب ، الأم) ، (ساخن ، بارد) .

3/ صعوبات اللغة التعبيرية :

وهي عدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه من خلال النطق والكلام عدا أنه يفتقر إلى التعبيرات الوجهية ويتسم بالخمول والكسل أحيانا . وهناك نمطان حددهما جونسون ومايكل بست (1967 م) لصعوبات اللغة التعبيرية وهما :

1- صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات :

وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية .

2- صعوبة بناء الجملة وتركيبها :

حيث يستطيع الأطفال نطق الكلمات والتحدث بجملة بسيطة ولكنهم يعجزون عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجملة كاملة . فقد يحذفون أو يحرفون بعض الكلمات أو قد ينطقون أفعالا غير صحيحة .

4/ صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلفة :

وهو أشد أنواع صعوبات اللغة حيث يظهر لدى الطفل أعراض لجميع تلك الصعوبات وبدرجات متفاوتة ، أن الأطفال المصابين بهذا النوع يتصفون بالعجز في فهم ما يقال لهم واستخدام رموز اللغة والتعبير عن أنفسهم بشكل شفهي .

2) صعوبات التعلم الأكاديمية :

وهي المشكلات الملاحظة الظاهرة على الطفل خاصة في نواحي ضعف التحصيل وتشمل مشكلات القراءة والكتابة والحساب والتهجئة والتعبير الكتابي وغيرها .

1/ صعوبات تعلم القراءة :

تعرف القراءة بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة ، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم ، والإطار الثقافي والاجتماعي .

المظاهر النمائية لذوي صعوبات تعلم القراءة :

1- في العمر الزمني المبكر وعند 18 شهر يبدي الطفل نوعاً من المعاناة أو الصعوبات في التحكم الحركي عند المشي ، أي أن التآزر الحركي لديه ضعيفاً وبطيئاً .

2- عند سن 24 شهر يبدو حديث أو كلمات الطفل بطيئة وأقل قابلية للفهم أو التفسير ويبدو الطفل أقل تحكماً أو سيطرة على مخارج الحروف والأصوات .

3- عند ما يبلغ سن الطفل ثلاث سنوات يبدو الطفل أقل تحكماً في نطق أصوات الحروف ، وترتيب الكلمات ، والحروف داخل الكلمة الواحدة ، كما يعجز عن نطق الكلمات الحركية ذات العدد الأكبر من الحروف .

4- من بلوغ الطفل ست سنوات يبدي الطفل صعوبة التعرف على الكلمات واسترجاعها عند القراءة وعندما يركز في التعرف على الكلمات يجد صعوبة في الاحتفاظ بمعانيها ويتأثر لديه الفهم القرائي ولا يعي معنى ما يقرأ ويحتاج إلى إعادة القراءة عدة مرات قبل أن يفهم معنى ما يقرأ ، بينما يفهم أقرانه ما يقرأونه من المرة الأولى .

5 - يفقد الطفل الميل للقراءة ويتجنب أي مواقف لذلك ولا يشعر بأي استمتاع بما يقرأ ، ومن ثم لا تنمو لديه طلاقة للقراءة أو القراءة ببسر وسهولة .

6 - يؤثر ضعف القدرة على التحكم في حجم الحروف عند كتابة الحروف والكلمات كما يجد صعوبة في استرجاع شكل وأصوات الحروف ، مما يؤدي بكتابات إلى التفكك و ثم إلى فقدان المعنى .

7 - يترتب على عدم قدرة الطفل على التمثيل المعرفي للحروف والكلمات حيث شكل الحروف وترتيبها داخل الكلمة ، صعوبة تعبير الطفل عن نفسه وعن أفكاره ، مما يصعب على المدرس أو الأب أو الأم معرفة ما يدور داخل عقل الطفل مما يترتب عليه من سوء فهم وصعوبة الاتصال والتفاعل .

8 - يجد الأطفال ذوي صعوبات القراءة مشكلة كبرى في التعامل مع الأرقام أو الأعداد ، واستخداماتها الشفهية المقروءة منها والمكتوبة ، وحتى في التفكير والاستدلال العددي ، والتفكير الرياضي .

9 - يعاني 70 % من الأطفال ذوي الصعوبات في تعلم القراءة من ضعف المهارات الأساسية في الرياضيات وحفظ جدول الضرب ، وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة ، والتحويل من صيغة رياضية لأخرى ، كالتحويل من الكسور الاعتيادية إلى الكسور العشرية والعكس .

10 - أكثر المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هي مشكلة حل المسائل الكلامية أو اللفظية حيث يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة فهم هذه المسائل ودلالات الألفاظ التي تعبر عن العمليات الرياضية مثل أكبر من ، أصغر من ، ضعف ، ثلاثة أمثال ، يزيد على

أنواع الصعوبات القرائية :

نذكر منها :

1/ الصعوبات القرائية البصرية :

وهي عبارة عن تشويشات تؤدي إلى صعوبات بمعرفة الكلمات وتذكرها ، فبعض الأطفال ذوي صعوبة قرائية بصرية يخلطون بين كلمات وأحرف متشابهة فيحذون بعض التفاصيل ، وآخرون يميلون لقلب الأحرف ، ويتصعبون في تذكر متتاليات ورموز بصرية ورسوماتهم تنقصها تفاصيل ولا تتناسب مع أعمارهم ، كما يتصعبون من القيام بعملية التحليل والتركيب البصري ، أم قرأتهم بشكل عام بطيئة جداً .

2/ الصعوبة القرائية السمعية :

وهي عبارة عن تشويش يضر بالقدرة على ربط أقسام الكلمة سمعياً ، والقدرة على إدخال تفاصيل كاملة وهو قادر على القيام بعملية تركيب صوتي حتى يتعرف على الأساس والخلفية لمجموعة مركبات صوتيه ، كما أنه غير قادر على تقسيم الكلمات لمقاطع وتصعب عليه استرجاع الأصوات والكلمات .

3/ صعوبة قرائية بصرية – حركية :

وهي عبارة عن دمج بين الصعوبة البصرية والحركية للقراءة وحيث يعاني التلميذ من صعوبة في تلاءم عين – يد أي يصعب عليه تتبع الكلمة وتلاءم حركة العين وحركة الأصابع، وهذه المشكلة ناتجة عن عصبية صغيرة

4/ صعوبة قرائية وراثية :

وهذا النوع لم يرثوا المهارات الخاصة لاكتساب الوظائف اللغوية بسهولة مع أنهم ينجحوا في القيام بعمل الوظائف التي تتطلب تمييز مكاني ، فأن مثل هؤلاء التلاميذ يصعب عليهم القيام بفعاليات تتطلب إدراكاً تتابعياً ، وتمييز سمعي دقيق وذاكرة سليمة .

إرشادات لتحسين المستوى في القراءة :

هناك مجموعة طرق يمكن أتباعها في علاج الصعوبات القرائية مثل :
أسلوب تدريب الحواس المتعددة (VAKT) وطريقة (فيرنالد) والتي يحكي فيها الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتعلموها وهكذا فأن الطلاب هم الذين سيختارون المفردات ثم :

- ينطق الأطفال الكلمات .

- يشاهدون الكلمة المكتوبة .

- يتتبعون الكلمة بأصابعهم .

- يكتبون الكلمة من الذاكرة .

- يشاهدون الكلمة مرة أخرى .

- يقرءون الكلمة قراءة جهريّة للمدرس .

وتمر هذه الطريقة بأربعة مراحل :

1/ كتابة المعلم الكلمة على السبورة وتتبعها من قبله .

2/ تعلم الكلمات وكتابتها من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته (خاص بالطلاب) .

3/ يتعلم الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ثم كتابتها .

4/ معرفة كلمات جديدة يربطها بكلمات مشابهة سبق له أن تعلمها .

وبشكل عام فإنه يمكن وصف إستراتيجية تدريس القراءة في ثلاثة مستويات هي :

1/ القراءة النمائية :

هنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنظم ، وضمن سرعة وخطوات محددة ، وهكذا فإنه يمكن تطوير مهارات قرائية كافية لدى الأطفال من خلال تعرضهم لنشاطات مختلفة من القراءة تدريجياً بدأ من الأحرف و انتهاءً بالجمل وحسب مراحلهم العمرية النمائية .

2/ القراءة التصحيحية :

وفي هذا النوع يتم تصحيح العادات السلبية في القراءة أو ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية فقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو

في المفردات أو في أصوات الحروف أو في سرعة القراءة وغير ذلك ويمكن اعتماد أسلوب تحليل المهمات لخدمة هذا النوع من القراءة .

3/ القراءة العلاجية :

وهي المرحلة التي تستخدم إجراءات و أساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة بالرغم من تعرضهم للقراءة النمائية وكذلك على الجوانب النمائية والأكاديمية الخاصة بالقراءة .

ويمكن أن نقترح بعض الإجراءات العلاجية لبعض المشكلات القرائية مثل :

- 1- العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل .
- الاهتمام بتجريد الحرف بصوته وأسمه .
- التدريب على قراءة كلمات مألوفة للطفل والتي تشتمل على حركات واستمرار النطق بها حتى يتقنها .
- عدم الانتقال من حركة إلى أخرى حتى يتقنها .
- 2 - عدم التعرف على الكلمات .
- تعويد التلاميذ على الانتباه المباشر إلى كل كلمة .
- عرض الكلمة مقارنة بالصورة والتدريب على قراءتها .
- تكرار التدريب على القراءة .
- إعداد بطاقات بالكلمات التي يخطئ فيها الطلاب وتعليقها في الصف وتدريب الطلاب عليها في الوقت المناسب .
- 3- القراءة العكسية :
- العناية باتجاه العين أثناء القراءة وذلك عن طريق تدريبات تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة .
- 4 - إضافة كلمات وحذف كلمات :
- التركيز على المعنى أثناء القراءة .
- استخدام البطاقات الخاطئة التي تحتوي على جملة ناقصة ، وأخرى كاملة ، مع الموازنة بينهما .
- القراءة أمام المعلم ومتابعة القراءة .
- 5 - عدم فهم المادة المقروءة :
- استخدام مادة قرائية سهلة .

- التركيز على المعنى وتوضيحه بشكل مستمر .
- إثارة الدوافع نحو القراءة .
- التدريب على القراءة باستخدام البطاقات .

2/ صعوبات تعلم الكتابة :

يمكن تعريف صعوبات تعلم الكتابة بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تتاغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة لكتابة الحروف والأرقام وهذه الصعوبات تنطوي على الخصائص التالية

- 1- أنها لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد أي أنها لا تخضع لمستوى الذكاء .
- 2- خارج سيطرة عمليات التدريس وأقل ارتباطاً بمحتوى مقرراته .
- 3- تنعكس على استخدام الفرد للتعلم حتى في المهام غير التعليمية ، أي المهام الحياتية اليومية العادية .
- 4- ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متباينة .
- 5- تباين من حيث الحدة .
- 6- أو الشدة ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة .
- 7- يمكن تشخيصها ، وتقويمها ، وعلاجها إذا استخدمت الإستراتيجيات العلاجية الملائمة ، وفي الوقت المناسب ، وعلى نحو فعال باستخدام تدريبات يومية .
- 8- يجب أن تشمل البرامج على ممارسة استراتيجيات تدريبية تعويضية ، وفقاً لدرجة ونوع ومستوى الصعوبات موضوع التشخيص والعلاج .

وصعوبات الكتابة يمكن أن تسبب العديد من مظاهر انخفاض الأداء الأكاديمي بوجه عام مثل :

- 1- انخفاض الإنتاجية داخل الفصل .
- 2- عدم أكمل الواجبات المنزلية .
- 3- صعوبات تركيز الانتباه .

أنواع صعوبات الكتابة :

- 1- تشابه بعض الحروف في صورتها مثل (ج ح خ ، س ش ، د ذ ، ر ز ، ع غ ، ف ق ،) .
- 2- تعدد صور الحرف الواحد لاختلاف صورته باختلاف موقعه في الكلمة . إلى حد يعمل فيه صور الحروف العربية إلى ما يزيد عن أربعمئة صورة .
- 3- المخارج المتقاربة وعدم التركيز عليها .

4 - الخط في الكتابة بين خطي النسخ والرقعة .

5 - رسم الحروف رسماً خاطئاً بالزيادة أو النقصان .

6 - رسم الألف المقصورة بتشكيلها .

إرشادات لتحسين المستوى في الكتابة :

تنحصر البرامج الهادفة إلى تحسين الكتابة في أربعة أبعاد هي :

- 1- مهارات ما قبل الكتابة كمسك القلم والخربشة ورسم الخطوط .
- 2 - مهارات رسم الحروف وتمييزها ، كإنتاج الحروف بشكل منفصل وإنتاج الحروف بشكل متصل .
- 3- الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة .
- 4 - استخدام مهارات الكتابة المتصلة كالكتابة من خلال نموذج أو من خلال التنقيط للكلمات والجمل .

ويمكننا أن نقترح بعض الإجراءات العلاجية لبعض مشكلات الكتابة مثل :

1/ إمساك القلم بطريقة خاطئة :

- تنبيه التلميذ للطريقة الصحيحة في مسك القلم .

- التأكد من كيفية مسك التلميذ للقلم من خلال مراقبته و هو يكتب .

- التصحيح المستمر لطريقة الإمساك بالقلم .

2/ الخطأ في طريقة كتابة الحروف أو بعضها :

- كتابة الحرف الذي يخطي فيه التلميذ علي اللوح .

- يوجه المعلم التلميذ إلي نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته .

- يداوم المعلم على مراقبة و رصد أخطاء الكتابة لدي التلميذ .

- عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب و بألوان .

3/ عدم وضع النقاط على الحروف :

- تصميم بطاقات للحروف على الحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل (خ،ج،ح)

و يؤكد على التلاميذ للانتباه إلي النقاط و تمييزها .

- التدريب على كتابة الحروف منفصل كل حرف لوحده ثم كتابة الحروف ذات النقاط

بشكل متتابع يكتب حرف (ج) لوحدة (20) مرة مثلاً ، ثم يكتب (ح)،(خ) بالتتابع

(20) مرة أيضاً و هكذا .

المهارات الضرورية للكتابة اليدوية :

حدد كلين (1995م) قائمة بالمهارات الضرورية للكتابة اليدوية :

- 1/ يجب أن يكون الطفل قد وصل إلي المستوى النمائي للعب البنائي .
- 2/ يجب أن يكون التلميذ قادرا على التمييز بين الأشكال و الأحجام .
- 3/ يجب أن يكون التلميذ قادرا على فهم المفاهيم الأساسية المجردة .
- 4/ يجب أن يكون التلميذ قادرا على الجلوس بمفرده متوازيا مع ترك ذراعية في حالة حرة .
- 5/ يجب أن يكون التلميذ قادرا على الاحتفاظ بكتفيه و جذعه ثابتين ، لتيسير إمساكه بالقلم و وضع ورق الكتابة بالنسبة له .
- 6/ يجب أن يكون التلميذ قادرا على التحكم و السيطرة على يد الكتابة و استخدام اليد الاخرى في تثبيت ورق الكتابة .
- 7/ يجب أن يكون لدي التلميذ قدر ملائم من التآزر و التكامل البصري الحركي .
- 8/ يمكن الحكم على درجة أو مستوى الصعوبات التي يعاني منها التلميذ ومدى انحرافها انحرافاً دالاً على المستوي الطبيعي للكتابة علي المدى العمري نفسه عن طريقة مقارنة عينه من كتابات التلميذ لنص معين بإقرانه من حيث :

- 1/ تراكيب الحروف و تنسيق الكلمات ، و اتجاهها وشكل الحروف و حجمها ، و وضعها في الكلمات المكتوبة (نسخ النص) .
- 2/ إملاء التلميذ نص معين ، و مقارنة كتاباته و تراكيب الحروف والكلمات و استخدامه لفراغ الصفحة و تنسيق الكلمات داخل الأسطر و الأسطر داخل الفراغ ومدى التزامه بالسطور أو المستوى الأفقي .
- 3/ تكليف التلميذ بالتعبير عن موضوع معين ، بكتابة لا تزيد عن خمسة أسطر ، يعبر فيها بكلمات للوقوف على القاموس اللغوي للتلميذ ، و مدى إدراكه لمعنى الكلمات و استخدامها أو توظيفها لخدمة الهدف من النص .

صعوبات تعلم الرياضيات :

- هو مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في :
- 1/ استخدام و فهم المفاهيم و الحقائق الرياضية .
 - 2/ الفهم الحسابي و الاستدلال العددي و الرياضي .
 - 3/ إجراء و معالجة العمليات الحسابية و الرياضية .

هذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية و ترجع هذه الصعوبات على الأرجح إلي نوع من الاضطراب أو الخلل النمائي الذي قد يحدث قبل الميلاد و نتيجة مشكلات جينية أو وراثية . و قد يكتسب بعد الميلاد و نتيجته الكدمات أو إصابات في المخ . و قد تم تصنيف الطفل باعتباره من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات إذا كانت وظائفه العقلية أو مستوى نشاطه العقلي يصنف ضمن الذكاء العادي أو العالي مع وجود انحراف أو تباعد دال يصل عادة إلي سنتين أو أكثر بين عمره أو مستواه العقلي و مهارات استخدامه و معالجته للرياضيات . (الزيات 2002م)

أنماط صعوبات تعلم الرياضيات هي :

أولاً : صعوبات التمكن من الحقائق العددية و الرياضية الأساسية :

يعاني الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبات حفظ و تذكر الحقائق العددية أو الرقمية و الرياضية في العمليات الأربع المتعلقة بالجمع و الطرح و الضرب و القسمة ، على الرغم من محاولاتهم الجادة للسيطرة على هذه الحقائق و الاحتفاظ بها . فبدلاً من أن يحفظ التلميذ أن $12 = 7 + 5$ ، وأن $24 = 6 \times 4$ ، وأن $7 = 3 \div 21$ ، يتجه التلميذ إلي إجراء العد على أصابعه ، أو يستخدم دوائر و علامات يرسمها بقلم الرصاص تستهلك منه وقتاً كبير و يبدو غير قادر على اشتقاق أو عمل استراتيجيات ذاتية فعالة لحفظ و تذكر الحقائق العددية و الرياضية . و قد يلجأ هؤلاء التلاميذ ألي جعل جداول أو بطاقات أو كروت تتعلق بهذه الحقائق .

ثانياً : صعوبات في المهارات الحسابية مع تفوق في الرياضيات :

يشير هذا النمط من الصعوبات إلي ضعف في إجراء الحساب و العمليات الحسابية و تفوق في الرياضيات . فبعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعكسون تفوقاً في الرياضيات و استخدام و معالجة المفاهيم الرياضية ، لكنهم يؤدون أداءً بالغ الضعف عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب مهارات حسابية بسيطة .

ثالثاً : صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة :

يعاني العديد من التلاميذ من صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية ، التي تتناول مواد محسوسة ، بسبب صعوبات في فهم هذه الرموز و التعبير الكتابي عنها ، فهم يبدون اضطراباً في بعض المعرفة و الحقائق و المفاهيم الرياضية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المحاولات الرياضية .

و هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلي العديد من الخبرات المتكررة و المتنوعة و العديد من المواد المحسوسة المتباينة لجعل هذا الربط قائما و ناجحا و قويا و راسخا .

رابعا : صعوبات تعلم الرياضيات :

يعاني بعض التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبات تعلم وفهم لغة الرياضيات و يبدو هذا من خلال الحفظ و التداخل و التشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم و المصطلحات الرياضية ، و صعوبة تتبعهم أو متابعتهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم ، و توظيفها ، و استخدامها ، و ضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية المعقدة .

ويمكن التغلب على صياغة خطوات الحل لفظيا ، وبصوت مسموع بحيث يطلب منهم الحكم على معني ما يذكر أو ما يقولونه .

خامسا : صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية :

ييدي عدد غير قليل من التلاميذ صعوبات إدراكية في التنظيم البصري المكاني الحركي للأشكال الهندسية في الرياضيات و التي عادة ما تكون نتيجة للافتقار لعدد من المهارات مثل :

1/ الافتقار إلي التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية مثل معين ، شبه منحرف ، مثلث حاد أو منفرج أو قائم ، التوازي ، التساوي ، التكافؤ الخ .

2/ مجموعة ترى بعكس المجموعة الأولى حيث يعتقدون بأن جميع الصعوبات لا تعود ألي أسس إدراكية ، وأن الإدراك الحركي لا يعتبر أمرا حيويا و أساسيا لنمو المعرفة (آرثر وجنكتر 1977 م) ، (لارس و هامل 1975 م) (فليونتين 1979 م) .

إستراتيجيات و نشاطات لتدريب الرياضيات :

1/الأسلوب القائم على تحليل المهمات و العمليات النفسية :

يعتبر هذا الأسلوب علاج فردي يقوم فيه المعلم بوضع خطة للتلميذ بعد أن قام بتشخيص و تحديد نقاط الضعف لديه ، و يشتمل هذا الأسلوب على مجموعة من الخطوات

هي :

- تحديد نقاط الضعف في الرياضيات التي يعاني منها التلميذ .
- اختيار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات التلميذ و التي يجب أن تكون واضحة و محددة و قابله للقياس بشكل بسيط ، و تعبر فعليا عن السلوك المطلوب من التلميذ أن يؤديه ، وأن تتضمن معياراً يحدد درجة الإتقان المطلوبة من التلميذ .
- تجزئة الأهداف ألي مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من ابسط مهارة منتهيا بتحقيق الهدف (المهارة الرئيسية) و تقود هذه التجزئة للأهداف ألي قدرات التعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة مثل الانتباه التمييز و الذاكرة و اللغة و المفاهيم و غيرها ، و التي يحتاجها التلميذ في الحد المنطقي ، أو مقارنة المجموعات ، أو قراءة الأعداد ، و غيرها من العمليات الحسابية .
- استخدام التعزيز عند تنفيذ البرامج ، حيث أنه يجب التأكد من إتقان المهارة الحالية حتى يتم الانتقال إلي المهارة الاحقة و ذلك بإشعار المتعلم أنه أتقنها عند القيام بتعزيزه .
- مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم .

2/ الأسلوب الذاتي التأملي في التعلم :

يرتكز هذا الأسلوب على تطوير الجانب التأملي و الضبط الذاتي لدي التلميذ عند القيام بحل المسائل في الرياضيات و تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة بشكل مستمر. فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم لا يلتفت للتأمل في متطلبات المهمة المعطاة له و لكنه يندفع ليحسب فيبدأ بالخط بين الإشارات و الأرقام و غيرها . فمثلا : عندما يطلب من التلميذ أن يجمع العددين (32 + 39) فانه و في هذا الأسلوب يتم توجيه التلميذ لإتباع الخطوات التالية :

- 1/ مخاطبة التلميذ لنفسه كيف ابدأ ؟ و ما هو المطلوب لحل هذه المسألة ؟
- 2/ يسأل نفسه ما نوع المسألة ؟ فيجيب أنها مسألة جمع لوجود الرمز (+) هما خطوتان للتأمل الذاتي لدي التلميذ ؟
- 3/ يسأل نفسه ما الذي يجب جمعه ؟ فيجيب ابدأ بالرقم العلوي و خانة الأحاد (2) .
- 4/ يسأل نفسه ماذا أعمل بعد ذلك ؟ فيجيب هناك رقمان و لا بد من حمل الرقم من خانة الأحاد إلي خانة العشرات .

$$\begin{array}{r}
32 \\
+ \\
29 \\
\hline
1
\end{array}$$

5/ بعد ذلك ماذا أجمع ؟ فيجيب الأعداد في خانة العشرات

$$\begin{array}{r}
1 \\
32 \\
+ \\
29 \\
\hline
61
\end{array}$$

(الخطوات 3+4+5 تعبر عن تعليمات و توجيهات لكيفية حل المسألة)

6/ فيتوصل إلي الجواب (61) و يسأل نفسه هل هذا الجواب صحيح ؟

يجب أن أتأكد من الإجابة (التغذية الراجعة)

7/ و بعد التأكد من الإجابة يقول التلميذ لنفسه : الجواب صحيح و قد حللت المسألة . و تعتبر

هذه الخطوة هي خطوة التعزيز الذاتي للتلميذ

المبحث الثاني

البرنامج التعليمي المقترح

تمهيد :

أن الهدف من عملية التربية هي تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة . إن كلمة المنهج في اللغة العربية تعني الأسلوب أو الطريقة المتبعة في عمل الأشياء ، و في اللغة الاتينية تعني حلبة السباق التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول ألي نقطة الفوز . و في

التربية الخاصة هو جملة من إجراءات تهدف إلى تنظيم النشاطات التربوية و تتمثل في ثلاثة محاور أساسية هي المجالات النمائية . و مجالات المهارات المحددة ، و مجالات الإثراء و التدعيم . و تلجأ معظم مناهج التربية الخاصة إلى تصنيف النشاطات التربوية تبعاً للمجال النمائي و المجالات النمائية الأساسية التي تركز عليها هذه المناهج عموماً هي النمو الحركي الكبير ، التكامل الحسي - الحركي ، المهارات اللغوية الإدراكية المعرفية – الحركية ، المهارات اللغوية التعبيرية و الاستقبالية ، و المهارات المفاهيمية و المهارات الانفعالية و الاجتماعية ، و مهارات العناية بالذات . (Wechman and Vallat 1974 ، Melaughlin 1981)

ويعتبر ماجد لخطابية (2001م ، 184) التصميم هو الخطة الكلية و الصورة و الإطار أو البناء الذي يكون العمل ضمنه بغاية خلق الناتج النهائي .

و يمكن تصميم المنهج على أنه التخطيط و كتابة الإطار الذي تتم فيه عملية التعليم و التعلم لوحدة ما . ويتم تعريف المنهج على أنه سلسلة مرتبة من التجارب التعليمية ، و تشغل عدداً من الجلسات التعليمية ، و تتضمن نوعاً من أنواع التقييم لعمل المتعلم . ويشمل المنهج التعليمي أربعة عناصر رئيسية متكاملة فيما بينها و ترتبط ارتباطاً عضوياً و هذه العناصر هي :

1/ الأهداف .

2/ المحتوى .

3/ أنشطة و أساليب التعليم و التعلم .

4/ أساليب التقويم و أدواته .

و هذه العناصر الأربعة تشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لا بد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج و هذه الأسئلة هي :

1/ لماذا أتعلم ؟ ويشير هذه السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها من التعليم .

2/ ماذا أتعلم ؟ ويشير هذا السؤال إلى المادة الدراسية (المحتوي) التي سيتعلمها .

3/ كيف أتعلم ؟ ويشير إلى الطرق و الأساليب و الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف .

4/ كيف أتعلم على نتائج التعلم ؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتبع .

الأهداف :

يعرف عبد الرحمن جامل (2002م ، 79) : الهدف التربوي بأنه عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين ولذا أصبح الهدف يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين نتيجة التعلم .

مصادر اشتقاق الهدف :

- المجتمع و فلسفته التربوية وحاجاته و أهدافه و تراثه الثقافي و ما يسوده من قيم و اتجاهات و ما هو عليه من حضارة و قيم و فكر و آداب، و ما فيه من بنية و عناصر جمالية .
- خصائص المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم و دوافعهم و استعداداتهم و مشكلاتهم .
- أشكال المعرفة و متطلباتها و ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي و التكنولوجي .
- وجهات نظر المختصين في التربية و التعليم و علم النفس التربوي .

المحتوي :

مفهوم المحتوى :

و هو أحد عناصر المنهج وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهج إلى تحقيقها و يعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية . و يتكون من الحقائق و المفاهيم و المبادي و القوانين و النظريات و كذلك من القيم التي يجب أن يكتسبها التلاميذ .

اختيار المحتوى :

هناك اتجاهان في اختيار المجالات المعرفية :

1/ هو اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمها إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية أما الجوانب الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق .

2/ هو اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة كمنهج ، وهذا يعني أن إجراء اختيار المحتوى يتبع الأهداف المحددة ، واختيار محتوى تحقيق الأهداف من قبل خبراء المناهج .

تنظيم المحتوى :

هناك نوعان من تنظيمات المحتوى :

1/ التنظيم المنطقي :

وهو الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة وخصائصها بصرف النظر عن نوعية الدارسين لهذه المادة ويلتزم هذا التنظيم بعدة مبادئ تتمثل في النقاط التالية :

- الانتقال من المعلوم إلى المجهول .

- من المحسوس إلى المجرد .

- من البسيط إلى المركب .

- من السهل إلى الصعب .

- من الماضي إلى الحاضر .

- من الجزء إلى الكل .

2/ التنظيم السيكولوجي :

وهو الذي تتم فيه عرض الموضوعات وفقاً لقدرات التلاميذ واستعداداتهم ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها واستفادتهم منها ومن الأفضل الجمع بين التنظيمين .

الأنشطة وأساليب التعليم والتعلم :

1) أنشطة التعليم والتعلم :

يمكن تعريف نشاطات التعليم والتعلم بأنه نشاط يقوم به المعلم أو التلميذ أو هما معاً ، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم سواء داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة .

2) أساليب التعليم :

هي كل ما يقوم به المعلم من إجراءات وحركات مقصودة ومنظمة من خلال ما يستخدمه من طرائق وأساليب تدريس داخل مجرات الدراسة أو خارجها لتحقيق أهداف المنهج .

3) أساليب التعلم :

تختلف أساليب التعلم من تلميذ إلى آخر ، بسبب اختلاف خصائص التلميذ الشخصية فبعض التلاميذ يستطيعون التعبير عن أنفسهم شفويّاً أفضل من التعبير التحريري ويستطيع بعض التلاميذ تعلم المفاهيم المجردة بفعالية ، بينما لا يتعلم البعض الآخر سوى المفاهيم المحسوسة فقط ، وهكذا فإذا كانت أساليب التعليم تختلف من معلم لآخر بسبب العوامل

الشخصية فإن أساليب التعلم تختلف ايضاً من تلميذ لآخر بسبب اختلاف خصائصهم ووجود الفروق الفردية بينهم .

(4) طرائق التدريس :

فالطريقة هي العرض ، ولكن عرض المعلومات يمكن أن يتم بأساليب متعددة ويتوقف اختيار الأسلوب على مجموعة من المتغيرات هي محتوى المادة ، أو مستوى التلاميذ ، ومستوى الأهداف .

(5) الوسائل :

الوسيلة هي الأداء التي يستخدمها المعلم في تفاعله مع التلاميذ فقد يستخدم معلم ما الصور كوسيلة للتعرف على نفس المعلومات .

(6) النشاطات :

يمثل نشاط المدرس عنصراً من عناصر المنهج ويقصد به الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما والنشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى إلى تحقيقه منها :

- 1- إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة .
- 2- إكساب التلاميذ مجموعة من العادات والاتجاهات الايجابية .
- 3- تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم .
- 4- تنمية القدرة على التخطيط .
- 5- تنمية القدرة على الابتكار بالإضافة إلى الإسهام في اكتساب المعلومات والمفاهيم بطريقة أعمق .

أساليب التقويم وأدواته :

التقويم هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس ، واي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب من جوانب المنهج .

1- خطوات عملية التقويم :

يحتوى التقويم على الكثير من الأنشطة ويسير في عدة خطوات هي :

- 1/ تحديد الهدف من التقويم .
- 2/ تحديد المواقف التي يمكن أن تجمع منها معلومات تقريبية متصلة بهدف .
- 3/ تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها .
- 4/ تصميم وبناء أدوات ووسائل التقويم مثل الاختبارات وبطاقات الملاحظة والاستفسارات .
- 5/ جمع البيانات بالأدوات المقررة من المواقف المحددة .
- 6/ تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن الاستدلال فيها والاستنتاج ويستعان بهذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .
- 7/ تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول فيها إلى حكم أو قرارات .
- 8/ إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة جدول المعلومات .

2- وظائف التقويم :

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية منها :

- 1/ الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاة الخصائص وطبيعة التلاميذ وحاجة المجتمع وطبيعة المادة الدراسية .
- 2/ اكتشاف نواحي القوة والضعف في عملية النقد وتصحيح المسار التي تسير فيها العملية التعليمية .
- 3/ مساعدة المتعلمين على معرفة أخلاقهم فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية في التدريب .
- 4/ التأكد من استعداد التلاميذ في تعلم موضوع أو مفهوم معين مما يساعد في توفير الدافعية الكافية التعليمية .
- 5/ المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقديم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف في المستوى المطلوب .
- 6/ تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فاعلية جهودهم التعليمية في أحداث نتائج التعلم المرغوب فيه .
- 7/ تمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية التطوير التربوي من خلال تزويدهم به من معلومات عن مستوى الأداء الحالي ، والإمكانات المتاحة للمدرسة .

8/ الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية مثل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون أهدار الوقت والجهد .

9/ تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبناءهم وعن الصعوبات التي يواجهونها .

3- مجالات التقويم :

يتطلب التقويم الشامل للمنهج إعطاء اهتمام خاص بالجوانب التالية :

1/ تقويم الأهداف :

ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها :

- 1- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة .
- 2- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه .
- 3- مدى إمكانية تحقيق الهدف .
- 4- مدى تصنيف الأهداف وترتيبها .
- 5- مدى وضوح الهدف وكيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو .
- 6- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة .

2/ تقويم المحتوى (المقرر) :

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره وفي تحسين عملية التعلم باعتبار أن المنهج

هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم .

3/ تقويم التعليم :

تقويم عمل المعلم وأسلوبه:

هناك ثلاثة معايير للتقويم في هذا الجانب :

1- الطريقة : ويمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل التالية :

1/ طريقة المعلم في تنفيذ الدرس .

2/ مدى تقبل التلاميذ ونوعية الاستجابة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ .

2- خصائص المعلم .

3- ناتج العملية التدريسية .

4/ تقويم نمو التلميذ :

يقصد بتقويم نمو التلاميذ الحكم على مدى تقويمها نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية وحركية .
وسائل تقويم نمو التلاميذ :

أن نمو التلاميذ يقوم من ناحيتين :

1- تقويم الجانب التحصيلي :

يتم عن طريق الاختبارات المختلفة وهي كالآتي :

1/ اختبارات المقال

2/ الاختبارات الموضوعية .

3/ الاختبارات الشفوية .

4/ الاختبارات العلمية .

5/ اختبارات الذكاء .

2- تقويم الجانب الشخصي والاجتماعي :

ومن أبرز الأساليب المستخدمة في تقويم النمو الشخصي والاجتماعي ما يلي :

1/ الملاحظة .

2/ المقابلة الشخصية .

3/ السيرة الذاتية .

4/ الاستفتاء والاستبيان واستطلاع الرأي .

5/ وسائل التقويم الذاتي

6/ بطاقة التلميذ التتبعية (سجل التراكمي للتلميذ) .

الشروط التي يجب توافرها في أدوات التقويم :

1- أن يتم اختيار أدوات التقويم في ضوء طبيعة الهدف التربوي .

2- أن يتم اختيار الأدوات في ضوء أغراض استخدامها المختلفة .

3- أن تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية وسهولة الاستعمال .

4- أن تكون شاملة وقادرة على التمييز وإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ .

4 - أنواع التقويم :

1/ التقويم المبدئي :

ويتم ذلك قبل البدء في تطبيق المنهج حيث تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل

التطبيق ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه ويسمى أيضاً بالتقويم التمهيدي .

فأن التقويم المبدئي يمكن أن يوفر معلومات هامة ويساعد على الأتي :

- 1- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج .
- 2- معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين والتلاميذ وذلك لبدء المنهج أو البرامج على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة .

2/ التقويم البنائي أو التكويني أو التطوري :

ويجري في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التطوير مما يكون له تأثيراً على الصورة التي تصل إليها النتائج النهائية .

3/ التقويم الختامي :

يجري في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن أكتمل تطبيقه تطبيقاً شاملاً أي أنه يزودنا بحكم نهائي على النتائج المكتملة .

4/ التقويم التتبعي :

عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج بأن تستمر أثاره فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التي أكتسبها مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي ، وفعاليتة في العمل .

المبحث الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد :

يتناول هذا المبحث عرض الدراسات التي أجريت في نفس مجال الدراسة الحالية تقريباً ، ثم يتبع ذلك تعليق الباحثة على هذه الدراسات مع توضيح أوجه استفادتها منها ، وتنتهي بتوضيح أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، وقد راعت الباحثة في تنظيم هذا المبحث تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية كما راعت الباحثة التسلسل التاريخي لهذه الدراسات .

أولاً : الدراسات العربية :

1/ دراسة منصور أحمد عمر غولي والسيد شحاتة محمد المراغي (1995 م) .

عنوان الدراسة : برنامج تعليمي مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ببعض مدارس المدينة المنورة وقياس أثره على تحصيلهم المعرفي بالمملكة العربية السعودية .

الهدف من الدراسة : تهدف إلى التعرف على أثر تدريس برنامج مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة من المتخلفين عقلياً بمعهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية .

عينة الدراسة : بلغت عينة الدراسة (26) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بمعهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية وتضمنت الأدوات اللازمة للدراسة ما يلي :

1- اختبارات تحصيلية .

2- اختبار ستانفورد بينيه للذكاء .

3- اختبار مسارات بورتيس .

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

1- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الاختبارات التحصيلية القبلية والبعديّة للبرنامج ككل لصالح الاختبارات البعدية .

2- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لوحدة الأصوات التي تسمعها لصالح الاختبارات البعدية .

3- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات أفراد العينة في درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لوحدة ((الأجسام التي نراها)) لصالح الاختبارات البعدية .

4- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات النسب المئوية لنسب الكسب لدى أفراد العينة في الوحدة الأولى والوحدة الثانية .

2/ دراسة ناهد محمد (1996م) .

عنوان الدراسة : تقنين برنامج علاجي خاص بإزالة صعوبة القراءة الجهرية بين تلاميذ الحلقة الثانية في المدي العمري (9-13) بمرحلة الأساس ، والتحقق من مدي فعالية هذا البرنامج العلاجي .

الهدف من الدراسة : تناولت الدراسة محاولة لتقنين برنامج علاجي خاص بإزالة صعوبة القراءة الجهرية بين تلاميذ الحلقة الثانية في المدي العمري (9-13) بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم .

عينة الدراسة : بلغت عينة الدراسة (60) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من مدارس المجلس الإفريقي للتعليم الخاص بولاية الخرطوم منهم 20 تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة لاتعاني من أي عجز او تأخر قرائي و20 تلميذ وتلميذة يعانون من عجز أو تأخر قرائي ولكنهم لم يتلقوا أية معالجة والعشرون الباقون هم الذين تلقوا البرنامج العلاجي المقترح .

استخدمت الباحثة عدد من الأدوات هي :

1- اختبار رسم الرجل لجودانق (مالك بدري)

2- اختبار القراءة الجهرية (حسن شحاته).

3- المقابلة والملاحظة العلمية .

نتائج الدراسة : إن للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية ونجاح في علاج التأخر القرائي لدي تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم

3/ دراسة مرضية محمد علي نور الدين (1997 م) .

عنوان الدراسة : فاعلية استخدام إستراتيجية (المحسوس ، شبه المحسوس ، المجرد) على أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحقائق الأساسية لعملية الجمع بدولة الكويت .

الهدف من الدراسة : هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية التدريب باستخدام إستراتيجية (المحسوس ، شبه المحسوس ، المجرد) على أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب في حل حقائق الجمع الأساسية للأعداد من (1- 9) بنات أقل من أو يساوي 18 للصف الثالث الابتدائي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (22) تلميذة من تلميذات مدرسة عفراء بنت عبيد بنات والمسجلات بالصف الثالث الابتدائي من مدارس دولة الكويت تراوحت أعمارهن ما بين (8 - 10 سنوات) . واستخدم المنهج التجريبي في الدراسة وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بكل منها (11 تلميذة) ، كما استخدم في الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (لرافن) واختبار رسم الرجل (لجودانق)، واختبار قبلي لتشخيص التلميذات ذوات الصعوبة في حل الحقائق الأساسية للجمع .

نتائج الدراسة : كانت نتائج الدراسة كما يلي :

- 1- توجد فروق ذات دلالة بين إحصائية بين الأختبار القبلي والبعدي في الأداء على الأختبار لصالح المجموعة التجريبية ويدل ذلك على فاعلية البرنامج .
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الزمن المستغرق في الأداء على الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ويدل ذلك على فاعلية البرنامج .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والاحتفاظ للمجموعة التجريبية ويدل ذلك على فاعلية البرنامج في العمل على حفظ حقائق الجمع .

4/ دراسة محاسن متوكل (1998 م) .

عنوان الدراسة : انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بين تلاميذ وتلميذات الصف الخامس
بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم

الهدف من الدراسة : هدفت لمعرفة انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بين تلاميذ
وتلميذات الصف الخامس بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم والمقارنة بين البنين
والبنات في انتشار هذه الصعوبات وكذلك لمعرفة الفروق في متغيري مفهوم الذات
والعمر الزمني في : ا/ البنين والبنات من ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات .
ب/ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات والعاديين تحصيلياً . ج/ التلاميذ
ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات والمتفوقين تحصيلياً

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (626) تلميذة من تلميذات بمدارس مرحلة
الأساس بولاية الخرطوم والمسجلين بالصف الخامس واستخدم المنهج الوصفي في
الدراسة كما استخدم في الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة العادي (لرأف) ومقياس
الذات للدكتور الخطيب، واختبار تحصيلي لمادة الرياضيات (إعداد الباحثة)
نتائج الدراسة : كانت نتائج الدراسة كما يلي :

1- هناك 13.3 من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم
يعانون من صعوبات تعلم في ماد الرياضيات وان هذه النسبة تتراوح بين 9.8 و16.8
بمستوي ثقة 0.99%

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في النسبة المئوية للمتعلمين
الذين يعانون من صعوبات في مادة الرياضيات حيث يلاحظ إن نسبة البنين اكبر

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من
صعوبات تعلم مادة الرياضيات في كل من العمر الزمني ومفهوم الذات

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم مادة
الرياضيات والعاديين تحصيلياً في متغير العمر الزمني بينما لا توجد فروق بين هاتين
المجموعتين في مفهوم الذات

5- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم مادة
الرياضيات والتلاميذ المتفوقين تحصيلياً في كل من العمر الزمني ومفهوم الذات

5/ دراسة نواف ملعب الظفيري (2000 م) .

عنوان الدراسة : مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم عملية الضرب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

الهدف من الدراسة : هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب على أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب .

عينة الدراسة : تكونت العينة النهائية من للدراسة من (8 تلاميذ) من بين تلاميذ مدرسة احمد محمد الحميضي المشتركة بنين والمسجلين بالصف الخامس الابتدائي ، استخدمت الدراسة لفرز العينة مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الذكاء غير اللغوي ، اختبار تحصيلي في الرياضيات ، اختبار لحقائق الضرب الأساسية ، اختبار للمهارات المسبقة لحقائق الضرب

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط أفراد العينة على كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي وذلك لصالح الاختبار البعدي .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على كل من الاختبار البعدي واختبار المتابعة وذلك لصالح الاختبار البعدي .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط أفراد العينة على كل من الاختبار القبلي واختبار المتابعة وذلك لصالح اختبار المتابعة .

6/ دراسة سارة عبد الرحيم حسن غريب (2000 م) .

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الاستكشاف الموجه على أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحساب في مهارة الجمع بدولة الكويت .

الهدف من الدراسة : هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الاستكشاف الموجه على أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في

الحساب في مهارة الجمع مع إعادة التسمية للصف الثالث الابتدائي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (20 تلميذة) من تلميذات مدرسة الشامية المشتركة بنات والمسجلات بالصف الثالث الابتدائي في مدارس دولة الكويت بلغ متوسط أعمارهن (4 - 8 سنوات) وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكل منهما يتكون من 10 تلميذات .

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي :

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الجمع مع إعادة التسمية ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختصار الزمن المستغرق في حل مسائل الجمع مع إعادة التسمية وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

7/ دراسة صديقة أحمد البوسميط (2001 م)

عنوان الدراسة : أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين .

الهدف من الدراسة : تناولت الدراسة أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (8 تلميذات) في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- 1- مقياس المصفوفات الملونة لرافن .
- 2- اختبار مهارات الفهم القرائي . المتطلبة لمهارات التسلسل (أعداد الباحثة) .
- 3- اختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي (أعداد الباحثة) .
- 4 - برنامج التدريس العلاجي .

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن التالي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 في نمو مهارة التسلسل لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.004) بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك لصالح التطبيق البعدي .

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي وذلك لدى أفراد المجموعة الضابطة .

8/ دراسة تهاني علي حسن بوارحمة (2001 م) .

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الاستراتيجيات المعرفية في زيادة كفاءة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الاستراتيجيات المعرفية في زيادة كفاءة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت .

عينة الدراسة : تكونت العينة النهائية للدراسة من (20 طالبة) من طالبات مدرستي الفيحاء المتوسطة بنات والدعية المشتركة بنات والمسجلات بالصف الثالث المتوسط في مدارس دولة الكويت ، بلغ متوسط أعمارهن (5 ، 9 — 11 سنة) وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتألف كل منهما من (10 طالبات) .

نتائج الدراسة : وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لحل المشكلات الرياضية اللفظية . وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن المستغرق لحل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج التدريس العلاجي .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية في أداء طالبات المجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والمتابعة وذلك لصالح اختبار المتابعة .

9/ دراسة بدر ناصر عبد الرحمن البراك (2002 م) .

عنوان الدراسة : أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي بمكوناته ، وهي فهم الكلمة ، فهم الجملة ، فهم الفكرة الرئيسية ، فهم الأفكار الجزئية .

عينة الدراسة : تكونت العينة النهائية للدراسة من (59 تلميذ) تم اختيارهم من عينة قوامها (288 تلميذ) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت . وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي بحيث تم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة في الذكاء والتحصيل والفهم الاستماعي والفهم القرائي . قام الباحث باستخدام الأدوات التالية :

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن .

2- أخذ درجات التحصيل المدرسي في اللغة العربية كمقياس للتحصيل الدراسي .

3- اختبار الفهم الاستماعي (أعداد الباحث) .

4- اختبار الفهم القرائي (أعداد الباحث) .

نتائج الدراسة : وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في موقف الاختبار القبلي للفهم القرائي وابعاده المختلفة قبل البدء في التدريب على الفهم الاستماعي .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة الأولى عند مستوى 0.001 بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي في الفهم القرائي ماعدا الفكرة الرئيسية التي كانت الفروق فيها ذات دلالة عند مستوى 0.05 وقد كانت جميع تلك الفروق دالة لصالح الاختبار البعدي .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة الثانية عند مستوى 0.001 بين متوسطات درجات الاختبارين القبلي والبعدي في الفهم القرائي وبعد فهم الكلمة لصالح الاختبار البعدي بينما كانت الفروق بين الاختبارين عند مستوى 0.01 في بُعدي فهم الجملة وفهم الأفكار الجزئية لصالح الاختبار البعدي ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فهم الفكرة الرئيسية .

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي للفهم القرائي عند مستوى 0.001 وكانت الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى وكل من المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

5- إن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي يتحسن بشكل عام ، إلا أنه يتحسن بصورة ملموسة لنصوص قرائية متماثلة يفوق التحسن بصورة دالة الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي لنصوص قرائية متباينة .

10/ دراسة حميدة إبراهيم علي حسن شملوة (2004 م) .

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين .

عينة الدراسة : بلغت العينة النهائية للدراسة (18 تلميذة) تم تقسيمهن إلى مجموعتين ، عينة تجريبية وعينة ضابطة تشمل كل منهما (9 تلميذات) ، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- 1- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن .
- 2- اختبار المهارات المسبقة لمهارات الفهم القرائي .
- 3- اختبار مهارة الفهم القرائي القبلي والبعدي (أعداد الباحثة).
- 4- برنامج التدريس العلاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي (أعداد الباحثة) .

نتائج الدراسة : وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي :

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الفهم القرائي بين الاختبار القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي .
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الكسب (الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي) لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

11/ دراسة جمال الخطيب ومحمد حسن يونس (2006 م) .

عنوان الدراسة : فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرّف الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالأردن .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرّف الكلمة ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم .

عينة الدراسة : بعد تحديد عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية الذين تم تشخيصهم على أنهم أفراد يعانون من صعوبات تعلم ، تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية باستخدام الطريقة العشوائية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في متوسطي تحصيل المجموعتين الراجعة والتعزيز الايجابي لصالح المجموعة التجريبية .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى إلى الجنس .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في متوسط تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس .

12/ دراسة جلاء احمد دياب (2007 م) .

عنوان الدراسة : الكشف عن مدي انتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس مرحلة الأساس الحكومية بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدي انتشار صعوبات التعلم وسط ضعاف التحصيل الدراسي من تلاميذ الحلقة الثانية (من الصف الرابع إلي الصف السادس) بمدارس مرحلة الأساس الحكومية بولاية الخرطوم ثم التعرف علي أكثر أنواع ومجالات صعوبات التعلم انتشارا وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل العمر والنوع

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (632) تلميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف صنفت إلي(228) تلميذ (119) ذكور و(109) اناث . وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي. قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية :

1- اختبار رسم الرجل لجوانق .

2- محك الاستبعاد .

3- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- إن نسبة (11.8%) من تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية يعانون من صعوبات التعلم وتتراوح هذه النسبة ما بين 10.43% إلى 13.33% بمستوي ثقة 0.95% سيادة كلا من الأنماط التالية: الانتباه والذاكرة ،الفهم والقراءة والكتابة والتهجئ – الدافعية والانجاز بدرجات فوق الوسط ، والنمط العام بدرجة متوسطة ، والانفعالية العامة بدرجة دون الوسط .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث في كلا من النمط العام – القراءة والكتابة والتهجئ – الدافعية والانجاز

3- إن صعوبات تعلم الرياضيات أكثر انتشارا مقارنة بالمواد الأخرى

4- وجود ارتباط سالب ما بين معدل انتشار صعوبات التعلم والعمر الزمني

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

1/ دراسة لوند برغ (1995 ، Londberg) .

عنوان الدراسة : الحاسوب كأداة للعلاج في تعليم الطلبة ذوي صعوبات القراءة .

الهدف من الدراسة : كان الهدف التعرف على تأثير استخدام الحاسوب في معالجة

صعوبات القراءة الشديدة من خلال تعليم الربط بين المهارات الصوتية وتعرف الكلمة

عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة ثلاثة وثمانين طالباً تعرضوا لمعالجة الحاسوب

مع تغذية راجعة كلامية

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى أثر التغذية الراجعة الكلامية في ازدياد التحصيل

القرائي والتهجئة بشكل أكبر مما هو عليه الحال من خلال وجود الطلبة في الوضع

الصفى المعتاد .

2/ دراسة (1995 : Das , Et_Al) .

عنوان الدراسة : أثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك والانتباه

على التحسين في القراءة .

الهدف من الدراسة : هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر العلاج المعرفي في علاج

بعض صعوبات الإدراك والانتباه على التحسين في القراءة .

عينة الدراسة : فقد تكونت عينة الدراسة من (51) طالباً يعانون من صعوبات في المهارات الإدراكية للقراءة تتراوح أعمارهم من 18 إلى 21 سنة .

نتائج الدراسة : كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وكذلك بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة

3/ دراسة (Burns and kondrinc 1998) .

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج في العلاج السلوكي في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على بحث فاعلية برنامج في العلاج السلوكي يقوم بتطبيقه الوالدين في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (10) أسر لتطبيق البرنامج على عينة من أطفالهم بالصف الثاني والرابع الابتدائي ، متوسط أعمارهم الزمنية (5 و 9) سنة ، وقد تكونت مجموعة العلاج من (5 : 10) أطفال ، تلقت كل مجموعة (121) جلسة علاجية ، مدة كل جلسة (30) دقيقة

نتائج الدراسة : كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً في مهارات الإدراك البصري ، ومهارات القراءة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي ، وكذا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية .

4/ دراسة ريتشارد جي (Welsch) (2007 م) .

عنوان الدراسة : استخدام التحليل التجريبي لتحديد التدخلات لريدينج في الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بأمريكا .

الهدف من الدراسة : هدفت إلى تقييم فعالية التحليل التجريبي لتحديد أفضل برامج التدخل لتحسين الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

عينة الدراسة : تكونت من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الابتدائي ثم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة . استخدم الباحث استبيان شفوي حدد فيه مدة زمنية وعدد الكلمات التي يقرأها الطالب .
نتائج الدراسة : أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :
(أ) أعلى مستوى من الأداء للطلاب ذوي صعوبات القراءة
(ب) ارتفاع معدل الاستجابة أثناء القراءة الصحيحة للكلمات .
(ج) وجود علاقة وظيفية بين برنامج التدخل عن طريق التحليل التجريبي والتحسين في الطلاقة الشفوية في القراءة

5/ داريل غريفيس وتولا الخور (2008 م)

عنوان الدراسة : أثر برامج التكيف والتأقلم للطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في مواجهة الصعوبات في المدارس الابتدائية والثانوية بأستراليا .
الهدف من الدراسة : استكشاف أثر برنامج التكيف والتأقلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم المراهقين في مواجهة الصعوبات بمدارس باستراليا .
عينة الدراسة : تكونت العينة من (98 طالب) من مدارس ابتدائية وثانوية بأستراليا من اربعة مدارس مختلفة تتراوح أعمارهم بين (12- 16 سنة) (56 ذكور) و(42 إناث) وقسمت إلى أربعة مجموعات هي :
(أ) مجموعة مدارس عالية الوضع الاجتماعي والاقتصادي .
(ب) مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي.
(ج) مجموعة مدارس متوسطة الوضع الاجتماعي والاقتصادي في الريف .
(د) مجموعة مدارس منخفضة الوضع الاجتماعي والاقتصادي .
نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1/ أن التباين في الاختبار بين المجموعات الأربعة لم يكن كبير من الناحية الاحصائية ، و (3،84) = 1.28 ، 4 = 28.0 ، وأظهرت وجود اتجاه في زيادة السيطرة = 6.0 بالمقارنة مع المعدل من 16.80 ، ولكن الاختبار الشامل للمجموعات الأربع ذات دلالة إحصائية ، توجد فروق مستوى (78.3) = (2.99) ، 4 = 4.0 لمواجهة ردود فعل

المعلمين ، و (5.27) (=4) (13.0) لمجموع الفعل والتعامل ، ولا توجد فروق كبيرة في العثور على وسيلة لمواجهة الذات والتحكم بها .

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة :

1/ معظم الدراسات التي عرضتها الباحثة ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية التي تناولته الباحثة وكان أكثرها التقاء دراسة تهاني بوارحمة (2001م) ودراسة ناصر البراك (2002م) ودراسة ناهد محمد(1996م) حيث كانت موجهة لنفس الفئة العمرية وبنفس الأدوات تقريباً

2/ اختلف المنهج المستحم في الدراسات السابقة فبعض الدراسات قامت المنهج الوصفي مثل دراسة جلاء دياب (2007م) والبعض استخدم المنهج التجريبي مثل دراسة الخطيب وحسن يونس (2006م) والبعض الآخر استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة أسامة الصمادي (2008م)

3/ تعددت أهداف الدراسات السابقة واختلفت في منظور كل منها

4/ اختلفت الدراسات السابقة في طريقة تمثيل العينة ، فقد كانت كبيرة في الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي وصغيرة في الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي

5/ تعددت أدوات الدراسات بتعدد أهدافها ففي بعض منها استخدمت المقاييس المقننة والبعض الآخر اعتمد عي التقارير المدرسية عن التحصيل

6/ تعددت الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد استخدم تحليل التباين ومعاملات الارتباط والنسب المئوية وتحليل الانحدار واختبار (ت) وغيرها

7/ تضاربت نتائج بعض الدراسات السابقة وذلك لاختلاف الأدوات ومجالات الدراسة ومحكات التشخيص وطبيعة العينة

الاستفادة من الدراسات السابقة :

اكتسبت الباحثة من معظم الدراسات السابقة الفوائد الكثيرة في المجال الذي بحثت فيه وقد كانت أوجه الاستفادة في الآتي :

1/ الإلمام بموضوع الدراسة .

2/ صياغة الفروض والتعرف على منهجية الدراسة النظري للدراسة الحالية .

3/ الاطلاع على البرامج المستخدمة في تلك الدراسات واختيار البرنامج المناسب للدراسة الحالية .

4/ الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في تحليل النتائج الحالية .
موقع الدراسة من الدراسات السابقة :

1/ اكتسبت هذه الدراسة موقعها بين الدراسات بتناولها لفاعلية برنامج تعليمي مقترح في خفض بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بشكل خاص . ايضاً لم تجد دراسات سودانية استخدمت برنامج تعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالرغم من أن هناك برامج تم استخدامها من قبل الباحثين العرب والأجانب منذ عدة سنوات

2/ اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والبرنامج التعليمي المقترح وبيئة العينة الثقافية والاجتماعية .

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل وصف المنهج المستخدم للتحقق من فروض الدراسة ومدى فاعلية البرنامج المقترح حيث تشمل على تعريف بمنهج الدراسة وبالمجتمع الأصلي للدراسة ووصف لعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وتوضيح إجراءات إعداد هذه الأدوات بالإضافة إلى تعريف الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليلها للبيانات التي تم جمعها من أفراد العينة المستهدفة بالدراسة .

منهج الدراسة :

ان أثبات الفروض يتطلب تصميم التجربة أو التخطيط الدقيق لعملية أثبات الفروض . فالباحث الذي يريد أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى أن يصمم تجربته عن طريق اتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب وهذا ما نسميه بالتصميم التجريبي أو شبه التجريبي. (عبد الرحمن عدس وآخرون 2004 م)

يعتبر دونالد كامبل بمشاركة جوليان ستانلي أول من أدخل اصطلاح البحث شبه التجريبي إلى أنواع البحث التربوي في عام (1957 م) ويتخذ التصميم التجريبي أو شبه التجريبي أشكالاً متعددة هي :

تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين ، أسلوب تدوير المجموعات ، وتصميم تجريبي باستخدام مجموعة واحدة .

أتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث التصميم التجريبي باستخدام مجموعة واحدة . ويستخدم هذا الأسلوب مجموعة واحدة فقط تتعرض هذه المجموعة لاختبار قبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي ، ثم نعرضها للمتغير التجريبي وبعد ذلك نقوم بأجراء اختبار بعدي فيكون الفرق في نتائج المجموعة على الاختبارين البعدي والقبلي ناتجاً عن تأثيرها بالمتغير التجريبي (رجاء أبو علام 2007م)

وصف مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم . ويشمل مجتمع الدراسة على مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم والموضحة في الجدول رقم (1)
جدول رقم (1) : يوضح عدد مدارس محلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال .

م	أسم المدرسة	نوع المدرسة	عدد التلاميذ
1	احمد محمد يوسف	بنين	330
2	أرباب العقائد	بنين	326
3	على عبد اللطيف	بنين	410
4	عبد الفضيل الماظ	بنين	203
5	عباس فضل الله	بنين	108
6	البركة النموذجية	بنين	739
7	عبيد حاج الأمين	بنين	341
8	الطيب شيخ أدريس	بنين	186
9	بري اللاماب	بنين	528
10	عثمان بن عفان	بنين	218
11	ناصر (2)	بنين	275
12	الشهيد / معتصم حسين	بنين	326
13	عبد الله بن مسعود	بنين	159
14	صفية عبد العزيز	بنين	264
15	الزعيم مصطفى خالد	بنات	316
16	كمال حمزة	بنات	398
17	المقرن	بنات	187
18	زينب الشيخ النموذجية	بنات	338
19	بري المحس	بنات	417
20	الخير سرور	بنات	139
21	الحميراء	بنات	157
22	خولة بنت الأزور	بنات	214
23	ثوية	بنات	178
24	نسيبة	بنات	405
25	امتداد ناصر (1)	بنات	398
26	رفيدة	بنات	216
27	الزهراء	بنات	229
28	ناصر (3)	بنات	176

المجموع الكلي : (البنين 4413) + (البنات 3768) = 8181

مبررات اختيار مجتمع الدراسة :

تتمثل مبررات الباحثة في اختيار مجتمع الدراسة الحالية في النقاط التالية :

1/ تم اختيار تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خصوصاً لوجود بعض المشكلات التعليمية تحتاج لمعالجة .

2/ تم اختيار محلية الخرطوم لأنها تمثل بوتقة انصهرت فيها كل نماذج السودان شماله وجنوبه وغربه وشرقه بكل ما يمتلكون من عادات وتقاليد وقيم وثقافات وميول واتجاهات وأعراف متعددة وهم بذلك يعكسون صورة واضحة لمجتمع مصغر لكل أهل السودان حسب توزيعهم الطبقي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي .

مبررات اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

1/ تم اختيار الباحثة لشريحة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نسبة لانتشار هذه الشريحة في الأونة الأخيرة من التلاميذ في مدارس مرحلة التعليم الأساسي وعدم الاهتمام بها وتقديم المساعدة لها .

2/ وجدت الباحثة من واقع عملها كمنسق للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم _ ولاية الخرطوم ، عدم وجود برامج أو رعاية للتلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم خاصة بهم ترفع من قدراتهم على التحصيل والأداء الأكاديمي .

وصف عينة الدراسة :

يعتبر اختيار العينة من مجتمع الدراسة أهم مراحل البحث ، أذ لابد من أن تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع حتى تتمكن الدراسة من تحقيق أهدافها وحتى يثق الباحث من سلامة النتائج التي توصل إليها .

وتعرف العينة الميدانية بأنها جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأسلوب معين على أن يتناسب هذا الأسلوب وطبيعة الدراسة فتشمل هذه العينة عدداً ممثلاً لإفراد المجتمع الأصلي ، والوضع الأمثل عند اختيار العينة هو أن يتاح لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المتكافئة مع بقية أفراد العينة في الاختيار ، وعلى الباحث أن لا يتدخل أو يتحيز في اختياره لأفراد العينة . عليه فقد اختارت الباحثة عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة فقد تم اختيار المدارس بمحلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال بطريقة عشوائية

بسيطة وأيضاً فيما يلي مجموعة المدارس التي وقع عليها الاختيار من مدارس محلية الخرطوم وحدة الخرطوم المذكورة في الجدول أدناه .
جدول رقم (2) : يوضح عدد المدارس المختارة عشوائياً بمحلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بكل مدرسة من مدارس وحدة الخرطوم شمال محلية الخرطوم.

م	أسم المدرسة	نوع المدرسة	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	النسبة
1	الحميراء	بنات	157	35	22.3
2	خولة بنت الازور	بنات	214	30	14.01
3	ثوية	بنات	178	3	1.7
4	نسبية	بنات	405	2	0.5
5	امتداد ناصر (1)	بنات	398	10	2.5
6	رفيدة	بنات	216	13	6.01
7	الزهراء	بنات	229	5	2.18
8	بري المحس	بنات	417	1	0.23
9	الخير سرور	بنات	139	2	1.4
10	ناصر (3)	بنات	176	3	1.7
11	عباس فضل الله	بنين	108	5	4.63
12	البركة النموذجية	بنين	739	5	0.6
13	عبيد حاج الأمين	بنين	341	15	4.39
14	الطيب شيخ ادريس	بنين	186	25	13.4
15	بري اللاماب	بنين	528	10	1.8
16	عثمان بن عفان	بنين	218	18	8.3
17	ناصر (2)	بنين	275	42	15.3
18	الشهيد معتصم حسين	بنين	326	28	8.6
19	عبد الله بن مسعود	بنين	159	22	13.8
20	صفية عبد العزيز	بنين	264	10	3.8

المجموع الكلي : (البنين 3144) + (البنات 2529) = 5673 .

المجموع الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم : (البنين 105) + (البنات 80) = 185

نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : (البنين 3.33) + (البنات 3.17) = 3.26

أما داخل محلية الخرطوم فقد اختارت الباحثة الوحدة الإدارية والمدارس والعينة

بالصورة التالية :

1/ اختيار الوحدة الإدارية الخرطوم شمال بطريقة عشوائية حيث تم كتابة أسماء الوحدات الإدارية الخمسة لمحلية الخرطوم في أوراق وهي وحدة الخرطوم وسط الإدارية ، الخرطوم شرق ، وحدة الشهداء و سوبا ، وحدة الخرطوم شمال ، وحدة غرب والشجرة . ووقع الاختيار بصورة عشوائية على وحدة الخرطوم شمال الإدارية .

2/ اختيار مدارس بوحدة الخرطوم شمال الإدارية حسب ترشيح المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

3/ اختيار التلاميذ داخل كل مدرسة بالطريقة المقصودة عن طريق ترشيح المعلمين للتلاميذ ممن لديهم تدني في مستوى التحصيل الدراسي حسب النتيجة الصفية في امتحان الفترة الأولى من السنة الدراسية ، ابتداءً من الصف الثاني حتى الصف الثامن أساس .

اختيرت عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم وحدة الخرطوم شمال وفق ترشيح المعلمين وقد بلغ حجم العينة التي استهدفته الباحثة بالدراسة (283) تلميذ وتلميذة ، (180) تلميذ و(103) تلميذة حسب ترشيح المعلمين .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الادوات التالية :

1/ مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي قام بتصميمه كل من الباحثان دونالد د. هاميل (Donald D. Hammil) و وبريان ر. بريانت (Brian R. Bryant) 1989م وتم تقنيه على البيئة السودانية بواسطة الدكتور رقية السيد الطيب (جامعة الخرطوم) 2008م حيث بلغ ادني ارتباط للبنود ببعضها البعض 0.26 واعلي ارتباط 0.80. اما ارتباط الابعاد بعضها البعض فقد كان عاليا اذ بلغ ادني ارتباط بين الابعاد 0.406 بين بعد القراءة وبعد المنطق واعلي ارتباط كان بين التحدث والكتابة وقد بلغ 0.741 كما ان معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية جاء عالياً ايضاً بل انه اعلي من ارتباط الابعاد ببعضها البعض اذ بلغ ادني ارتباط بين القراءة والدرجة الكلية 0.767 واعلي ارتباط كان بين الكتابة والدرجة الكلية 0.859 . وجاءت جميع قيم معاملات الثبات عالية تراوحت بين 0.85 كادني قيمة و0.92 كاعلي قيمة . فتراوحت قيم الصدق بين 0.62 و 0.90 للمجموعات القرعية وتراوحت بين 0.94 و095 للاختبار الكلي.

يتكون من سبعة صفحات ، الصفحة الأولى تحتوي على البيانات الأولية للتلميذ وتاريخ تطبيق المقياس وكتابة الدرجات الخام التي تحصل عليها التلميذ والنسبة والدرجات المعيارية لكل مقياس من المقاييس الستة المكونة للمقياس وهي : مقياس الاستماع ، مقياس

التحدث ، مقياس القراءة ، مقياس الكتابة ، مقياس الحساب ، مقياس المنطق . تقارن الدرجة الخام التي تحصل عليها التلميذ في كل مقياس من المقاييس الستة بالنسبة والدرجة المعيارية الموجودة في مفتاح التصحيح الخاص بالمقاييس الستة حسب كل فئة عمرية حيث يبدأ من سن 8 سنوات ثم 8 سنوات و 11 شهر إلى سن 18 سنة و 11 شهر . وبالصفحة الأولى أيضاً رسم بياني يوضح وجود الصعوبة في التعلم أو عدم وجودها وهي مقسمة إلى ثلاثة أقسام وهي : (غير محتمل) وتعني عدم وجود صعوبة في التعلم إذا تحصل التلميذ على واحد من الدرجات المعيارية التالية : 9،8،7 . (ممكن) وتعني احتمال وجود صعوبة في التعلم إذا تحصل التلميذ على 6 درجات معيارية . (محتمل) وتعني وجود صعوبة في التعلم إذا تحصل التلميذ على واحد من الدرجات المعيارية التالية : (1،2،3،4،5) وكل مقياس يتكون من 15 عبارة والإجابة عليها بثلاثة عبارات وهي : (غالباً) مقسمة إلى ثلاثة درجات : 1،2،3 . (أحياناً) مقسمة أيضاً إلى ثلاثة درجات : 4،5،6 . (نادراً) مقسمة إلى درجات : 7،8،9 . أنظر الملاحق . يتم تطبيق المقياس بواسطة المعلم أو الأخصائي النفسي أو الاجتماعي .

2 / مقياس جودانف - هاريس للرسم . يعتبر مقياس جودانف - هاريس للرسم (1963 م) من المقاييس المصنفة ضمن مقاييس القدرة العقلية وقد ظهر هذا الاختبار في صورته الأصلية في عام 1926 م من قبل جودانف باسم اختبار رسم الرجل ثم روجع وطور هذا الاختبار من قبل هاريس (1963 م) وأصبح الاختبار يعرف باسم جودانف - هاريس للرسم منذ ذلك الوقت وحتى الوقت الحاضر يهدف المقياس إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية هذا للمفحوصين من سن 3 - 15 سنة ، حيث يعتبر هذا المقياس من مقاييس الذكاء غير اللفظية (الأدائية) المقننة والتي تطبق بطريقة فردية أو جماعية . ويعطى هذا الاختبار بعد تطبيقه درجة خام تحول إلى درجة معيارية ثم إلى الذكاء . ويستغرق وقت تطبيق الاختبار من 10 - 15 دقيقة والوقت اللازم لتصحيحه وتفسيره من 10 - 15 دقيقة . تم تقنين المقياس في صورته المعدلة والتي أعدها هاريس 1963 م على عينة مؤلفة من 275 مفحوصاً يمثلون مناطق جغرافية وعرقية واقتصادية في الولايات المتحدة الأمريكية . وتم تقنين المقياس من قبل بعض الدول العربية منها تقنين كابتيلو 1978 م على البيئة الأردنية . وتقنين مالك بدري 1980 م على البيئة السودانية تألفت الصورة السودانية من مقياس جودانف

لرسم الرجل من 46 نقطة تشكل الدرجة الكلية علي المقياس حيث تعطي لكل نقطة من نقاط الرسم وفق المعايير الخاصة بالمقياس درجة واحدة تحول بعدها تلك الخام إلى عمر عقلي بالشهور . وذلك وفق جدول المعايير السودانية .

تألفت الصورة الأردنية من مقياس جودانف لرسم الرجل من 51 نقطة تشكل الدرجة الكلية على المقياس حيث تعطي لكل نقطة من نقاط الرسم وفق المعايير الخاصة بالمقياس درجة واحدة تحول بعدها تلك الخام إلى عمر عقلي بالشهور . وذلك وفق جدول المعايير الأردنية .

3 / البرنامج التعليمي المقترح من تصميم الباحثة يتكون هذا البرنامج من كراسة للنشاط وهو خاص بالتلميذ ودليل النشاط وهو خاص بالمعلم أو الشخص الذي يقوم بتنفيذ البرنامج ، ولكل صف دراسي كراسة نشاط ودليل نشاط يتبدي من الصف الثاني أساس وينتهي بالصف الثامن أساس ، وتتكون كراسة النشاط من تسعة نشاطات ، خمسة نشاطات إنمائية وهي : نشاط الإدراك السمعي ، نشاط الإدراك البصري ، نشاط الذاكرة السمعية ، نشاط الذاكرة البصرية ، ونشاط الانتباه ويتكون كل نشاط من هذه الأنشطة من تمارين وتدريبات مختلفة . وأربعة نشاطات أكاديمية وهي : نشاط الحساب ، نشاط القراءة ، نشاط الكتابة ، نشاط الإملاء . وتتكون تدريبات وتمارين النشاط الأكاديمية الأربعة حسب الصف الدراسي ، وكل كراسة نشاط دليل نشاط ، أنظر ملحق رقم (3) يشرح الهدف من كل تدريب أو تمرين يقوم به التلميذ ذو الصعوبة في التعلم ونوع الأنشطة والوسيلة المستخدمة في كل تمرين أو تدريب والطريقة التي تم إجراء التمرين أو التدريب بها ، وأخيراً يتم تقويم كل تمرين أو تدريب قام به التلميذ ذو الصعوبة في التعلم .

إجراءات أعداد البرنامج التعليمي المقترح :

لأعداد هذا البرنامج فقد تم :

1/ مطالعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بأعداد البرامج التعليمية والنفسية لعلاج أي ناحية من نواحي القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وذلك بهدف الاستفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم البرامج وبناءها .

2/ تحليل التراث النظري الذي أهتم بصعوبات التعلم وأسبابه وأقسامه وأنواعه تشخيصه وعلاجه وفي ضوء ذلك فقد استمدت الباحثة بعض الأسس التي يجب أن يقوم عليها البرنامج ، ومن أهم هذه الأسس :

أ) التدرج في محتوى البرنامج حيث يسير من الخبرات المألوفة والبسيطة إلى غير المألوفة والمعقدة .

ب) تدرج محتوى البرنامج وخبراته بحيث يبدأ بالأشكال المألوفة وينتهي بالأشكال غير المألوفة لدى بعض التلاميذ .

ج) تنوع الخبرات المتضمنة في البرنامج وسياقات ما يقدم للتلاميذ لتحقيق أكبر قدر لاستثارة ميول واهتمامات التلاميذ .

د) تعزيز الاستجابات الصحيحة لتدعيمها لدى عينة العلاج وذلك من خلال التشجيع والاستحسان والمكافآت المادية .

أهداف البرنامج :

يعد من البديهي في أعداد البرنامج تحديد الهدف الرئيسي له وأهدافه الفرعية بصورة واضحة وإجرائية يتم متابعتها وقياسها من خلال التدريب والتجريب ، ثم تحديد المستوى القبلي لعينة العلاج ، واختبار محتوى البرنامج ، وطريقة تقديم البرنامج وتطبيقه ، والوسائل التي يتم من خلالها تقديم البرنامج ، ثم يتم تحديد المستوى البعدي الذي ينبغي الوصول إليه من خلال عينة الدراسة ثم التقويم . وفي ما يلي عرض مختصر لما تقدم .

الهدف الرئيسي للبرنامج :

تحسين الصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي .

الأهداف الفرعية :

من الهدف الرئيسي تنبثق الأهداف الفرعية وهي عبارة الاتشطة التالية:

1/ نشاط صعوبات تعلم الإدراك السمعي :

يتكون هذا النشاط من عشرة تمارين وتدريبات مختلفة وهي :

1/ ذكر الحرف او الكلمة المختلفة من بين مجموعة من الحروف و الكلمات التي

يسمعا

الهدف :-

ذكر الحرف او الكلمة المختلفة من بين الحروف والكلمات التي يسمعا

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الحرف او الكلمة المختلفة التي يسمعا من بين مجموعة من الحروف والكلمات

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف والكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر الحرف او الكلمة المختلفة من بين مجموعة الحروف والكلمات التي سمعا

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2/ ذكر الكلمة التي لا تنتمي للمجموعة

الهدف : -

ذكر الكلمة التي لا تنتمي للمجموعة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الكلمة التي لا تنتمي لمجموعة الكلمات حسب تصنيفها سوي كانت فصول السنة او انواع الرياضة او اسماء او اتجاهات او غيرها

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات والاسماء والفصول علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر الكلمة التي لا تنتمي الي مجموعة الكلمات

والاسماء والفصول التي سمعا

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

3 / ذكر الاسماء والكلمات والشهور والارقام بنفس التسلسل والترتيب الذي يسمعها بها

الهدف : -

ذكر الاسماء والكلمات والشهور والارقام بنفس التسلسل والترتيب الذي يسمعها بها

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الاسماء والكلمات والشهور والارقام بنفس التسلسل والترتيب الذي يسمعها بها

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الاسماء والكلمات والشهور والارقام علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر الاسماء و الكلمات والشهور والارقام التي سمعها وبنفس الترتيب والتسلسل الذي سمعهم بها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4 / ذكر الكلمة التي تكررت في النص

الهدف : -

ذكر الكلمة التي تكررت في النص

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الكلمة التي تكررت في النص

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة النص علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم عدت مرات ويطلب منه ان يذكر الكلمة التي تكررت في النص الذي سمعه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

5 / ذكر الحرف او الكلمة التي تنتهي بها الكلمات والجمل

الهدف : -

ذكر الحرف او الكلمة التي تنتهي بها الكلمات والجمل

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الحرف او الكلمة التي تنتهي بها الكلمات والجمل

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات والجمل الناقصة في نهايتها علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر الحرف او الكلمة التي تنتهي بها الكلمات والجمل التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

6 / اكمال النص او القصيدة

الهدف : -

اكمال النص او القصيدة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اكمال النص او القصيدة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة النص او القصيدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكمل النص او القصيدة التي سمعها ويكون النص او القصيدة من مقررات التلميذ ومن المنهج الدراسي للتلميذ

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

7 / ذكر الحرف المختلف من بين مجموعة من الحروف

الهدف : -

ذكر الحرف المختلف من بين مجموعة من الحروف

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الحرف المختلف من بين مجموعة من الحروف

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر الحرف المختلف من بين مجموعة الحروف التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

8 / ذكر الرقم المختلف من بين مجموعة من الارقام

الهدف : -

ذكر الرقم المختلف من بين مجموعة من الارقام

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الرقم المختلف من بين مجموعة من الارقام

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الارقام علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يذكر الرقم المختلف من بين مجموعة الارقام التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

9 / ذكر اسم الشيء الذي يسمع صوته

الهدف : -

ذكر اسم الشيء الذي يسمع صوته

الوسيلة : -

جهاز تسجيل واشرطة بها مجموعة من الاصوات

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر اسم الشيء الذي يسمع صوته

الطريقة : -

يتم تشغيل جهاز التسجيل وبه اشرطة بها مجموعة من الاصوات كاصوات الحيوانات واصوات من الطبيعة وانفعالات الناس وغيرها من الاصوات للتلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر اسم الشيء الذي سمع صوته

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

10 / تحديد الصور التي لديها صوت من بين مجزعة من الصور

الهدف : -

تحديد الصور التي لديها صوت من بين مجزعة من الصور

الوسيلة : -

لوحة ورقية بها عدة صور

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب تحديد الصور التي لديها صوت من بين مجزعة من الصور

الطريقة : -

يتم عرض اللوحة الورقية التي بها عدة صور علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يحدد الصور التي لديها صوت من بين مجموعة الصور التي تم عرضها عليه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2/ نشاط صعوبات تعلم الإدراك البصري :

يتكون هذا النشاط من عشرة تمارين وتدريبات مختلفة وهي :

1/ اختيار النموذج المطلوب من بين مجموعة من النماذج التي امامه

الهدف : -

اختيار النموذج المطلوب من بين مجموعة من النماذج التي امامه

الوسيلة : -

كراسة النشاط بها صفين صف به حرف وكلمة ورفم وصف به حروف وكلمات
وارقام وقلم رصاص وممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اختيار النموذج المطلوب من بين مجموعة من النماذج التي
امامه

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف والكلمات والارقام كل علي حدة علي التلميذ
ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يختار النموذج المطلوبة في كل صف من
النماذج الموجودة الصفوف التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2/ ايجاد الاختلاف والتشابه في الصور التي امامه

الهدف : -

ايجاد الاختلاف والتشابه في الصور التي امامه

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها صور في كل لوحة ورقية هناك اربعة صور من نوع واحد ولكن بها
اختلاف

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ايجاد الاختلاف والتشابه في الصور التي امامه

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات الورقية كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يوجد الاختلاف والتشابه في الصور التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

3 / البحث عن الاختلاف في الصور التي امامه

الهدف : -

البحث عن الاختلاف في الصور التي امامه

الوسيلة : -

بطاقات ورقية كل بطاقتين متشابهتين في الصور بهما بعض الاختلاف

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب البحث عن الاختلاف في الصور التي امامه

الطريقة : -

يتم عرض البطاقات الورقية كل بطاقة متشابهتين في الصور علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه البحث عن الاختلاف في الصور التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4 / ترتيب الفوائ

الهدف : -

ترتيب الفوائ

الوسيلة : -

كراسة النشاط وكراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ترتيب الفوائ

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة القائمة (أ) والقائمة (ب) علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يرتب القائمة أ مع من يناسبها من القائمة ب في كراسته

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

5 / حل المتاهة

الهدف : -

حل المتاهة

الوسيلة : -

لوحة ورقية بها متاهة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل المتاهة

الطريقة : -

يتم عرض اللوحة الورقية علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل المتاهة التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

6 / اكمال الحرف الناقص او الكلمة الناقصة في الكلمات والجمل

الهدف : -

اكمال الحرف الناقص او الكلمة الناقصة في الكلمات والجمل

الوسيلة : -

كراسة النشاط وكراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اكمال الحرف الناقص او الكلمة الناقصة في الكلمات والجمل

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف والكلمات الناقصة الحرف او الكلمة علي

التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكمل الحرف الناقص او الكلمة الناقصة

في الكلمات والجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

7 / ذكر الجزء الناقص من الصور التي امامه ثم اكمالها

الهدف : -

ذكر الجزء الناقص من الصور التي امامه ثم اكمالها

الوسيلة : -

بطاقات ورقية بها صور ناقصة الاجزاء وقلم رصاص وممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الجزء الناقص من الصور التي امامه ثم اكمالها

الطريقة : -

يتم عرض البطاقات الورقية كل بطاقة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يذكر الجزء الناقص من الصور التي امامه ثم يكملها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8 / وضع دائرة حول الحرف او الكلمة المطلوبة من بين الكلمات والجمل

الهدف : -

وضع دائرة حول الحرف او الكلمة المطلوبة من بين الكلمات والجمل

الوسيلة : -

كراسة النشاط بها صفين صف به حروف وكلمات وصف به كلمات وجمل وقلم
رصاص وممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب وضع دائرة حول الحرف او الكلمة المطلوبة من بين الكلمات
والجمل

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات والجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه ان يضع دائرة حول الحرف او الكلمة المطلوبة من بين مجموعة الكلمات
والجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

9 / فك وتركيب الاشكال والصور

الهدف : -

فك وتركيب الاشكال والصور

الوسيلة : -

لوحات خشبية بها بعض الاشكال والصور مقطعة الي اجزاء

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب فك وتركيب الاشكال والصور

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات الخشبية كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يفك ويركب الصور والاشكال في كل لوحة من اللوحات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

10 / مجموعة من الاوامر يجب ان يؤديها كالتزير وعمل العقد وفك و تشبيك قطع الاقمشة و الرسم والقص

الهدف : -

مجموعة من الاوامر يجب ان يؤديها كالتزير وعمل العقد وفك وتشبيك قطع الاقمشة و الرسم والقص

الوسيلة : -

مقص قطع قماش في شكل ملابس خيوط ملونة حبات العقد اوراق قلم رصاص الوان

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب / مجموعة من الاوامر يجب ان يؤديها كالتزير وعمل العقد وفك تشبيك قطع الاقمشة و الرسم والقص

الطريقة : -

يتم عرض مقص وقطع قماش في شكل ملابس و الخيوط الملونة وحبات العقد والاوراق و قلم الرصاص والالوان علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم الاعمال التي تطلب منه ان يؤديها كالتزير وعمل العقد وفك وتشبيك قطع الاقمشة و الرسم والقص

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

3/ نشاط صعوبات تعلم الذاكرة السمعية :

يتكون هذا النشاط من اربعة تمارين وتدريبات مختلفة وهي :

1 / اعادة سرد القصة التي سمعها باسلوبه الخاص

الهدف : -

اعادة سرد القصة التي سمعها باسلوبه الخاص

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اعادة سرد القصة التي سمعها باسلوبه الخاص

الطريقة : -

يتم قراءة القصة عدة مرات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يعيد

سرد القصة التي سمعها باسلوبه الخاص

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2 / رسم وقص الاشكال التي امامه

الهدف : -

رسم وقص الاشكال التي امامه

الوسيلة : -

كراسة النشاط ورق قلم رصاص مقص مسطرة ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب رسم وقص الاشكال التي امامه

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وبها بعض الاشكال الهندسية علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم برسم الاشكال التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

3 / ذكر قصيدة او سورة قرانية من حفظه

الهدف : -

ذكر قصيدة او سورة قرانية من حفظه

الوسيلة : -

التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر قصيدة او سورة قرانية من حفظه

الطريقة : -

يطلب من التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ان يذكر قصيدة او سورة قرانية هو يحفظها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4 / الرسم والتلوين

الهدف : -

الرسم والتلوين

الوسيلة : -

ورق قلم رصاص ممحاة الوان

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب الرسم والتلوين

الطريقة : -

يطلب من التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ان يقوم برسم وتلوين الاشكال التي تطلب منه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4/ نشاط صعوبات تعلم الذاكرة البصرية :

يتكون هذا النشاط من اربعة تمارين وتدريبات مختلفة وهي :

1 / ذكر الحرف او الرقم الذي يلي الحرف او الرقم المعطاة علي كل سلسلة

الهدف : -

ذكر الحرف او الرقم الذي يلي الحرف او الرقم المعطاة علي كل سلسلة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الحرف او الرقم الذي يلي الحرف او الرقم

المعطاة علي كل سلسلة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف والارقام علي التلميذ ذوي الصعوبة في

التعلم ويطلب منه ان يذكر الحرف او الرقم الذي يلي الحرف او الرقم في كل سلسلة

من سلاسل الحروف والارقام التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2 / ذكر اسم الشيء الذي شاهده

الهدف : -

ذكر اسم الشيء الذي شاهده

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها رسومات وصور

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر اسم الشيء الذي شاهده

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات الورقية كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر اسم الذي شاهده في اللوحات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

3 / ذكر اسم الشيء الذي شاهده وبنفس الترتيب

الهدف : -

ذكر اسم الشيء الذي شاهده وبنفس الترتيب

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها رسومات وصور

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر اسم الشيء الذي شاهده وبنفس الترتيب

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات الورقية كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر اسم الذي شاهده في اللوحات التي امامه وبنفس الترتيب الذي شاهدهم بها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4 / ترتيب الصور بحيث تكون قصة مفيدة

الهدف : -

ترتيب الصور بحيث تكون قصة مفيدة

الوسيلة : -

مجموعة بطاقات ورقية مغلقة بها رسومات وصور كل مجموعة تشكل قصة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ترتيب الصور بحيث تكون قصة مفيدة

الطريقة : -

يتم عرض البطاقات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بترتيب كل مجموعة من البطاقات لتكون قصة مفيدة من مجموعة البطاقات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

5/ نشاط صعوبات تعلم الانتباه :

يتكون هذا النشاط من ستة تمارين وتدريبات مختلفة وهي :

1 / مشاهدة الصور وذكر عدد الأشياء التي بها

الهدف : -

مشاهدة الصور وذكر عدد الأشياء التي بها

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها صور ورسومات

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب مشاهدة الصور وذكر عدد الأشياء التي بها

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يذكر عدد الأشياء التي شاهدها في كل لوحة من اللوحات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

2 / ذكر الشيء المختلف عن الباقي في كل لوحة من اللوحات التي امامه

الهدف : -

ذكر الشيء المختلف عن الباقي في كل لوحة من اللوحات التي امامه

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها صور ورسومات

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر الشيء المختلف عن الباقي في كل لوحة من اللوحات

التي امامه

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات كل لوحة علي حدة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يذكر الشيء المختلف عن الباقي في كل لوحة شاهدها من اللوحات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

3 / تسكين الصور التي شاهدها في اماكنها وبنقس الترتيب بعد ملاحظتها وحفظ اماكنها

الهدف : -

تسكين الصور التي شاهدها في اماكنها وبنقس الترتيب بعد ملاحظتها وحفظ اماكنها

الوسيلة : -

لوحات ورقية بها صور ورسومات ولوحات ورقية فارغة وبطاقات ورقية بها نفس الرسومات والصور

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب تسكين الصور التي شاهدها في اماكنها وبنقس الترتيب بعد ملاحظتها وحفظ اماكنها

الطريقة : -

يتم عرض اللوحات الورقية علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ثم سحبها ويعرض عليه البطاقات الورقية التي بها نفس الرسوم والصور التي في اللوحات التي عرضت عليه سابقاً واللوحات القارغة ويطلب منه ان يقوم بتسكين الصور التي شاهدها في اماكنها وبنقس الترتيب الذي شاهدهم بها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

4 / ترتيب الكلمات لتكون جمل صحيحة

الهدف : -

ترتيب الكلمات لتكون جمل صحيحة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ترتيب الكلمات لتكون جمل صحيحة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يرتب الكلمات بحيث تكون جمل صحيحة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

5 / ترتيب الجمل لتكون قصة مفيدة

الهدف : -

ترتيب الجمل لتكون قصة مفيدة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ترتيب الجمل لتكون قصة مفيدة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يرتب الجمل بحيث تكون قصة مفيدة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة باقل اخطاء

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

6 / ذكر معاني الكلمات

الهدف : -

ذكر معاني الكلمات

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر معاني الكلمات

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب

منه ان يذكر معاني الكلمات التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة باقل اخطاء

عدد الجلسات : - جلستان

زمن الجلسة : - 10 دقيقة

6/ نشاط صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات) :

يتكون هذا النشاط من عدة تمارين وتدريبات مختلفة حسب الصف الدراسي ونذكر

نموذج لذلك وهو :

1/ عملية الجمع باشكاله المختلفة

الهدف : -

عملية الجمع باشكاله المختلفة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اجراء عملية الجمع باشكاله المختلفة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الجمع علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الجمع التي امامه

التقويم :-

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة باقل اخطاء

عدد الجلسات :- ثلاث جلسات

زمن الجلسة :- 15 دقيقة

2 / عملية الطرح باشكاله المختلفة

الهدف :-

عملية الطرح باشكاله المختلفة

الوسيلة :-

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة :-

تدريبات وتمارين تتطلب اجراء عملية الطرح باشكاله المختلفة

الطريقة :-

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الطرح علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الطرح التي امامه

التقويم :-

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات :- ثلاث جلسات

زمن الجلسة :- 15 دقيقة

3 / عملية الضرب باشكاله المختلفة

الهدف :-

عملية الضرب باشكاله المختلفة

الوسيلة :-

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اجراء عملية الضرب باشكاله المختلفة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الضرب علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الضرب التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

4 / عملية القسمة باشكاله المختلفة

الهدف : -

عملية القسمة باشكاله المختلفة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب اجراء عملية القسمة باشكاله المختلفة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل القسمة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل القسمة التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

5/ اكبر من واصغر من

الهدف : -

اكبر من واصغر من

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل اكبر من واصغر من

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل اكبر من واصغر من علي التلميذ ذوي

الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل اكبر من واصغر من التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

6 / المسائل اللفظية

الهدف : -

المسائل اللفظية

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل المسائل اللفظية

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة المسائل اللفظية علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يقوم بحل المسائل اللفظية التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

7 /كتابة الاعداد و خاناتها

الهدف : -

كتابة الاعداد و خاناتها

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة الاعداد و خاناتها

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الاعداد و خاناتها علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يكتب الاعداد التي امامه كتابة صحيحة في خاناتها الصحيحة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة و باقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8 / العداد و التمثيل عليه

الهدف : -

العداد و التمثيل عليه

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة عداد

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمثيل علي العداد **الطريقة : -**

يتم عرض كراسة النشاط و العداد وقراءة الارقام علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يقوم بكتابة الارقام الممثلة علي العداد في كراسته و تمثيل الارقام التي

امامه علي العداد

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

9 / مسائل الخط العددي

الهدف : -

مسائل الخط العددي

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل الخط العددي

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الخط العددي علي التلميذ ذوي الصعوبة في

التعلم ويطلب منه ان يقوم بكتابة وحل مسائل الخط العددي التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

10 / مكونات الاعداد

الهدف : -

مكونات الاعداد

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب ذكر مكونات الاعداد

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الاعداد علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يذكر مكونات الاعداد التي امامه

التقويم :-

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات :- ثلاث جلسات

زمن الجلسة :- 15 دقيقة

11 / المقاييس والموازن

الهدف :-

حل المقاييس والموازن

الوسيلة :-

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة :-

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل المقاييس والموازن

الطريقة :-

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل المقاييس والموازن علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل المقاييس والموازن التي امامه

التقويم :-

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات :- ثلاث جلسات

زمن الجلسة :- 15 دقيقة

12 / مسائل الهندسة

الهدف :-

حل مسائل الهندسة

الوسيلة :-

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة مسطرة علبة
هندسة

الأنشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل الهندسة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الهندسة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الهندسة التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

13 / مسائل الميراث

الهدف : -

حل مسائل الميراث

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الأنشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل الميراث

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الميراث علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الميراث التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

14 / الكسور

الهدف : -

حل مسائل الكسور

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل الكسور

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الكسور علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الكسور التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

15 / الجذور التربيعية

الهدف : -

حل مسائل الجذور التربيعية

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل مسائل الجذور التربيعية

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة مسائل الجذور التربيعية علي التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل مسائل الجذور التربيعية التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

16 / حل المعادلات

الهدف : -

حل المعادلات

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب حل المعادلات

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة المعادلات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقوم بحل المعادلات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

7/ نشاط صعوبات تعلم القراءة :

يتكون هذا النشاط من عدة تمارين وتدريبات مختلفة حسب الصف الدراسي ونذكر نموذج لذلك وهو :

1 / قراءة الجمل قراءة سليمة

الهدف : -

قراءة الجمل قراءة سليمة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب قراءة الجمل قراءة سليمة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقرأ الجمل التي سمعها قراءة صحيحة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

2 / قراءة الكلمات قراءة سليمة

الهدف : -

قراءة الكلمات قراءة سليمة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب قراءة الكلمات قراءة سليمة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقرأ الكلمات التي سمعها قراءة صحيحة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

3 / نطق التنوين بانواعه الثلاثة

الهدف : -

نطق التنوين بانواعه الثلاثة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب نطق التنوين بانواعه الثلاثة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات والجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يقرأ الكلمات والجمل التي سمعها بالتشكيل والتركيز علي التنوين بانواعه الثلاثة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

4 / التمييز بين المد بالالف والياء والواو قراءة

الهدف : -

التمييز بين المد بالالف والياء والواو قراءة

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز بين المد بالالف والياء والواو قراءة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين المد بالواو والمد بالياء والمد بالالف عند قراءة الكلمات التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

5 / التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة
الهدف : -

التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة
الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة
الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب
منه ان يميز بين التاء المربوطة والهاء عند قراءة الكلمات التي سمعها
التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

6 / التمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية قراءة
الهدف : -

التمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية قراءة
الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية قراءة
الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي تبدأ بال الشمسية او ال القمرية علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الكلمات التي تبدأ بال الشمسية وال القمرية عند القراءة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

7 / نطق الحروف بحركاتها وسكونها

الهدف : -

نطق الحروف بحركاتها وسكونها

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب نطق الحروف بحركاتها وسكونها

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف بحركاتها وسكونها علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان ينطق الحروف بحركاتها وسكونها كما قرأت عليه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8 / قراءة الحروف الهجائية

الهدف : -

قراءة الحروف الهجائية

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب قراءة الحروف الهجائية

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف الهجائية علي التلميذ ذوي الصعوبة في

التعلم ويطلب منه ان يقرأ الحروف الهجائية التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

9 / التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الهدف : -

التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الوسيلة : -

كراسة النشاط

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف المتقاربة في الشكل والصوت علي التلميذ

ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الحروف المتقاربة في الشكل

والصوت عند نطق الحروف الهجائية التي سمعها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8/ نشاط صعوبات تعلم الكتابة :

يتكون هذا النشاط من عدة تمارين وتدريبات مختلفة حسب الصف الدراسي ونذكر نموذج لذلك وهو :

1 / كتابة التنوين كتابة صحيحة

الهدف : -

كتابة التنوين كتابة صحيحة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات و تمارين تتطلب كتابة التنوين كتابة صحيحة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات المنونة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم

ويطلب منه ان يكتب الكلمات التي امامه بتنوينها كتابة صحيحة

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

2 / التمييز بين المد والحركة كتابة

الهدف : -

التمييز بين المد والحركة كتابة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات و تمارين تتطلب التمييز بين المد والحركة كتابة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي بها مد والمتحركة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الكلمات التي بها مد والكلمات المتحركة عند كتابة الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

3 / كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في اواخر الكلمة كتابة صحيحة
الهدف : -

كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في اواخر الكلمة كتابة صحيحة
الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة
الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في اواخر الكلمة كتابة صحيحة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي تنتهي بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة عند كتابة الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

4 / التمييز بين التاء المربوطة والتاء
الهدف : -

التمييز بين التاء المربوطة الهاء كتابة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز بين التاء المربوطة الهاء كتابة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي تنتهي بالهاء والتاء المربوطة علي

التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الكلمات التي تنتهي بالهاء

والتاء المربوطة عند كتابة الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

5 / التمييز كتابة بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية

الهدف : -

التمييز كتابة بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز كتابة بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي تبدي بال الشمسية او ال القمرية علي

التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الكلمات التي تبدأ بال الشمسية

او ال القمرية عند كتابة الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

6 / كتابة كلمات او جمل بعد النظر اليها ثم حجبها
الهدف : -

كتابة كلمات او جمل بعد النظر اليها ثم حجبها
الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة
الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة كلمات او جمل بعد النظر اليها ثم حجبها
الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات والجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان ينظر اليها جيداً ثم تحجب عنه ويطلب منه ان يكتب الكلمات والجمل التي رآها
التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

7 / تحليل الجمل الي كلمات
الهدف : -

تحليل الجمل الي كلمات
الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة
الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب تحليل الجمل الي كلمات

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يحلل الجمل التي امامه الي كلمات

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8 / تحليل الكلمات الي حروف

الهدف : -

تحليل الكلمات الي حروف

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب تحليل الكلمات الي حروف

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يحلل الكلمات التي امامه الي حروف

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

9 / كتابة الحروف بحركاتها وسكونها

الهدف : -

كتابة الحروف بحركاتها وسكونها

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الأنشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة الحروف بحركاتها وسكونها

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف بحركاتها وسكونها علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكتب الحروف الهجائية التي امامه بحركاتها وسكونها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

10 / التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الهدف : -

التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الأنشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الحروف المتقاربة في الشكل والصوت علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يميز بين الحروف المتقاربة في الشكل والصوت عند كتابة الحروف الهجائية التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

9/ نشاط صعوبات تعلم الإملاء :

يتكون هذا النشاط من عدة تمارين وتدريبات مختلفة حسب الصف الدراسي ونذكر نموذج لذلك وهو :

1 / كتابة الاملاء المنظورة

الهدف : -

كتابة الاملاء المنظورة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات و تمارين تتطلب كتابة الاملاء المنظورة

الطريقة : -

يتم كراسة النشاط وقراءة الكلمات والجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكتب الكلمات والجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

2 / كتابة الهمزة علي الالف والواو والياء في اواخر الكلمة

الهدف : -

كتابة الهمزة علي الالف والواو والياء في اواخر الكلمة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة الهمزة علي الالف والواو والياء في اواخر الكلمة
الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل والكلمات التي تنتهي بهمزة علي الواو او
الياء او الالف علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يضع الكلمة التي
تنتهي بهمزة علي الالف او الياء او الواو في مكانها المناسب من الجمل التي امامه
التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء
عدد الجلسات : - ثلاث جلسات
زمن الجلسة : - 15 دقيقة

3 / كتابة ما الزائدة في بعض الكلمات مثل (بين ، ان ، كان ،)
الهدف : -

كتابة ما الزائدة في بعض الكلمات مثل (بين ، ان ، كان ،)
الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة
الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة ما الزائدة في بعض الكلمات مثل (بين ، ان ، كان ،
(.....)

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل والكلمات علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم
ويطلب منه يضع ما الزائدة في مكانها الصحيح في الجمل التي امامه
التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة
في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء
عدد الجلسات : - ثلاث جلسات
زمن الجلسة : - 15 دقيقة

4 / كتابة اسم الموصّل

الهدف : -

كتابة اسم الموصل

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة اسم الموصل

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل واسماء الموصول علي التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم ويطلب منه ان يضع اسم الموصول في المكان المناسب في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

5 / كتابة اسم الاشارة

الهدف : -

كتابة اسم الاشارة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة اسم الاشارة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل واسماء الاشارة علي التلميذ ذوي الصعوبة في

التعلم ويطلب منه ان يضع اسم الاشارة في المكان المناسب في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

6 / كتابة اسماء الزمان والمكان

الهدف : -

كتابة اسماء الزمان والمكان

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة اسماء الزمان والمكان

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل واسماء المكان والزمان علي التلميذ ذوي

الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يضع اسم المكان او الزمان في المناسب المناسب

في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

7 / كتابة حروف الجر

الهدف : -

كتابة حروف الجر

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة حروف الجر

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل وحروف الجر علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

8 / كتابة المصدر

الهدف : -

كتابة المصدر

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة المصدر

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات ومصادر ها علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكتب مصدر كل من الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

9 / كتابة علامات الترقيم

الهدف : -

كتابة علامات الترقيم

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة علامات الترقيم

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل وعلامات الترقيم علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يضع علامة الترقيم المناسبة في مكانها المناسب في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

10/ كتابة النعت

الهدف : -

كتابة النعت

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة النعت

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل والنعت علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يضع النعت المناسب في المكان المناسب في الجمل التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

11 /كتابة حروف العطف

الهدف : -

كتابة حروف العطف

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة حروف العطف

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الجمل وحروف العطف علي التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم ويطلب منه ان يضع حرف العطف المناسب في المكان المناسب في الجمل

التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة

في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

12 / كتابة الالف المقصورة

الهدف : -

كتابة الالف المقصورة

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة الالف المقصورة

الطريقة : -

يتم عرض كراسة النشاط وقراءة الكلمات التي تنتهي بالالف المقصورة علي التلميذ

ذوي الصعوبة في التعلم ويطلب منه ان يكتب الكلمات التي تنتهي بالالف المقصورة

من الكلمات التي امامه

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

13 / كتابة الاملاء الاختبارية

الهدف : -

كتابة الاملاء الاختبارية

الوسيلة : -

كراسة النشاط كراسة التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم قلم رصاص ممحاة

الانشطة : -

تدريبات وتمارين تتطلب كتابة الاملاء الاختبارية

الطريقة : -

يتم تمليت الكلمات والجمل علي التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم ويتم تصحيح الاخطاء في حينها

التقويم : -

يعتبر هذا التمرين او التدريب قد حقق الهدف منه عندما يتمكن التلميذ ذوي الصعوبة في التعلم من انجاز المهمة بالصورة المطلوبة وباقل اخطاء

عدد الجلسات : - ثلاث جلسات

زمن الجلسة : - 15 دقيقة

اختيار محتوى البرنامج :

روعي عند اختيار محتوى البرنامج أن يكون من المنهج العام لوزارة التربية والتعليم العام وأن يكون متنوعاً ، وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وبما يتناسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة في حدود إمكانيات الباحثة وبما يساعد في تحقيق الهدف منه .

تقويم البرنامج :

تضمنت إجراءات تقويم البرنامج الحالي إتباع العديد من الخطوات والتي تتمثل في :
1/ إجراء قياس قبلي لتشخيص صعوبات التعلم وذلك في ضوء المقاييس والاختبارات التشخيصية التي تم إعدادها لهذا الغرض .

2/ التقويم أثناء تطبيق البرنامج حيث يتم في هذا الجانب تقويم أداء التلاميذ أثناء أي نشاط وبعد الانتهاء منه .

3/ التقويم النهائي للوقوف على أثر البرنامج ، وذلك من خلال إعادة تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي تم تطبيقه قبلياً ، وذلك لرصد التغيير في الأداء نتيجة تطبيق البرنامج .

صلاحية البرنامج وضبطه :

في ضوء ما تقدم ، فقد قامت الباحثة ببناء برنامج الدراسة وهو برنامج يتكون من تسعة نشاطات مثبت لكل نشاط الهدف منه ، وكيفية عرضه ، والوسائل التي يمكن استخدامها ، والأنشطة وطريقة التقويم .

وللتأكد من صدق البرنامج وصلاحيته لما وضع له فقد تم الآتي :

1/ تحديد الشكل العام للبرنامج وتحكيم خمسة أساتذة من المكتب الفني للإدارة العامة للتعليم الأساسي

بوزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم وأثنين من تخصصات علم النفس التربوي للتأكد من أنه يأخذ الشكل العام للبرنامج . (انظر ملحق رقم 1)

2/ تحديد ملاحظات السادة المحكمين حول ما إذا كان كل نشاط يأخذ الشكل الخاص به أم لا .

3/ صياغة أهداف لكل نشاط صياغة إجرائية بصورة يمكن قياسها .

4/ التأكد من خلال المحكمين من دقة اختيار المحتوى المقدم بما يحقق الهدف المرجو من كل نشاط .

5/ التأكد من وضوح ومناسبة أسلوب العرض والوسائل المستخدمة وطريقة التدريب .

6/ التأكد من تنوع الأنشطة والمحتويات المتضمنة في كل نشاط واتساق ذلك مع الهدف الخاص بالنشاط

7/ تم إجراء التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين كانت النشاطات بالحلقات ثم تعديلها بالصفوف حيث يبدأ من الصف الثاني أساس حتى الصف الثامن أساس .
8/ تجريب بعض وحدات من البرامج على عينة عشوائية من تلاميذ مدارس مرحلة التعليم الأساسي للوقوف على بعض مشكلات التطبيق حيث تم تدريب عدد 20 شخص على كيفية التطبيق و خلاصة لما تقدم تبين صلاحية البرنامج وانضباطيته في التطبيق من وجهة نظر الباحثة .

إجراءات الدراسة الميدانية :

بدأت الباحثة إجراءات الدراسة التمهيدية حيث قامت أولاً وكخطوة تمهيدية بتحرير عدد من الخطابات صادرة عن إدارة قسم علم النفس ، كلية الآداب جامعة الخرطوم إلى إدارة التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم ، إلى إدارة الشؤون التعليمية بمحلية الخرطوم ، إلى إدارة الوحدة الإدارية الخرطوم شمال ، إلى إدارة المدارس العشرون التي تم اختيارها لسحب العينة الأساسية للدراسة .

بعد هذه الخطوة بدأت الباحثة قامت الباحثة باختيار العينة بواسطة المعلمين بالخطوات التالية
1/ جرى شرح عام للدراسة وأهدافها وأهميتها وضرورة الإجابة عن كل أسئلة المقياس ، وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة وضرورة التأكد من كتابة البيانات الأولية لكل مفحوص .

2 / ترشيح عدد (283) تلميذاً وتلميذة (180) تلميذ و (103) تلميذة بواسطة المعلمين
3/ قامت الباحثة بإجراء مقياس رسم الرجل على أفراد العينة التي تم ترشيحها بواسطة المعلمين .

4/ قامت الباحثة بتصحيح مقياس الرجل ورصد معامل الذكاء لأفراد العينة فتم استبعاد الأفراد الحاصلين على معامل ذكاء (64 — 89) وكان عددهم 49 تلميذ وتلميذه ، (34) تلميذ و(15) تلميذة .

5/ تم توزيع مقياس تشخيص صعوبات التعلم على المعلمين لاختيار أفراد العينة أثناء اليوم الدراسي ، مع إعطاء المعلمين الوقت الكافي للإجابة على المقياس .

6/ قامت الباحثة بجمع المقياس ووضعت كل مدرسة في ظرف خاص بها لتسهيل التصحيح وتفرغ البيانات .

7/ قامت الباحثة بتصحيح المقياس ورصد النسبة والدرجات المعيارية للدرجات الخام التي تحصل عليها أفراد العينة حسب مفتاح التصحيح الخاص بالمقاييس الستة السالفة الذكر حسب الفئات العمرية لكل مقياس .

- 8/ تم رصد التلاميذ والتلميذات كل على حدة حسب نوع الصعوبة والصف الدراسي حسب مفتاح تصحيح المقياس .
- 9/ تم استبعاد بعض استمارات المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم وذلك لعدم اكتمالها وعددها (49) ، (8) استمارات التلميذات و (41) استمارة للتلاميذ .
- 10/ تم رصد النتائج التحصيلية لإفراد العينة حسب امتحان الفترة الأولى لمدارس مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم ، محلية الخرطوم ، وحدة الخرطوم شمال وتبين من هذه النتائج أن كل أفراد العينة المرشحة هم من أصحاب التحصيل الضعيف .
- 11/ تم تدريب عدد 20 فرد (5معلمات) و(7معلمين) و (4إحصائي خدمة اجتماعية مدرسية) و(4 معلم تربية خاصة) علي كيفية تطبيق البرنامج في ثلاثة أيام
- 12/ تم توزيع البرنامج التعليمي المقترح من تصميم الباحثة على المدارس التي لديها تلاميذ وتلميذات تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم (185) تلميذ وتلميذة . (80) تلميذة و (105) وتلميذ حسب نوع الصعوبات في التعلم والصف الدراسي .
- 13/ تم تطبيق البرنامج في الفترة من(يوليو 2008م حتي فبراير 2009م) قامت الباحثة بتوزيع مقياس تشخيص صعوبات التعلم نفسه الذي استخدمته الباحثة في التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم على كل أفراد العينة (185) التي تم تشخيصها على أنها تعاني من صعوبات في التعلم .
- 14/ تم تصحيح المقياس حسب مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس ثم رصد الدرجات وحللت بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم التربوية (spss) من خلال المعالجات التالية : 1/ اختبار (ت) 2/ تحليل التباين الأحادي .
- 15/ تمت مقارنة النتائج قبل تقديم البرنامج وبعد تقديم البرنامج .

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج :

تمهيد :

يتم في هذا الجزء من البحث عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وذلك نص الفرض ، ثم الاختبار الإحصائي الذي استخدم للتحقق منه ، وأخيراً عرض النتائج في جدول يوضح الاستنتاج النهائي المتعلق بالفرض .

الفرض الأول :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج) ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين ، فأظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي :

جدول (1) اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج .

صعوبات التعلم	المجموعة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القراءة	القبلي	185	3.69	1.29	31.57	0.001	توجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح البعدي
	البعدي		7.69	1.07			

الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، فظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي

جدول (2) نتيجة اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

صعوبات التعلم	النوع	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القراءة	ذكور	105	7.70	1.02	0.264	0.792	لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين
	إناث	80	7.66	1.14			

الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة الفروق بين أثر من متوسطين ، فأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي :

جدول (3) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي للصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) .

صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القراءة	بين المجموعات	17.06	6	2.84	2.57	0.021	توجد فروق دالة في هذا البعد بين المجموعات
	داخل المجموعات	196.75	178	1.10			
	الكلية	213.81	184				

ولمعرفة أين تكمن الفروق في أبعاد التحسن في صعوبات التعلم بين مجموعات في الصفوف المختلفة لدى التلاميذ من صعوبات التعلم استخدمت الباحثة اختبار توكي (Tukey Test) للتحليل البعدي ، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء أن الفرق الدال إحصائياً

بين مجموعات التلاميذ المختلفة تبعاً لبعء القراءة على النحو التالي : أتضح ان الفرق الدال إحصائياً هو بين مجموعة تلاميذ الصف الثاني (متوسط 6.89) والسابع (متوسط 7.33) والصف الثالث (متوسط 8.33) بينما لا توجد فروق دالة بين مجموعات الصفوف الأخرى .

الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج) ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين ، فأظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي :

جدول (4) اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج .

صعوبات التعلم	المجموعة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الكتابة	القبلي	185	3.9	1.55	28.7	0.001	توجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح البعدي
	البعدي		7.82	1.00			

الفرض الخامس :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، فظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي جدول (5) نتيجة اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستوي الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

صعوبات التعلم	النوع	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الكتابة	ذكور	105	7.87	0.94	0.695	0.488	لا توجد فروق دالة إحصائياً بين
	إناث	80	7.76	1.09			

المجموعتين						
------------	--	--	--	--	--	--

الفرض السادس :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة الفروق بين أثر من متوسطين ، فأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي :

جدول (6) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) .

صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الكتابة	بين المجموعات	10.72	6	1.78	1.80	0.101	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	176.38	178	0.990			دالة في هذا البعد
	الكلي	187.11	184				بين المجموعات

ولمعرفة أين تكمن الفروق في أبعاد التحسن في صعوبات التعلم بين مجموعات في الصفوف المختلفة لدى التلاميذ من صعوبات التعلم استخدمت الباحثة اختبار توكي (Tukey Test) للتحليل البعدي ، فأظهرت نتيجة هذا الأجراء أن الفرق الدال إحصائياً بين مجموعات التلاميذ المختلفة تبعاً لكل بعد على

الفرض السابع :

ينص هذا الفرض على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج (ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين ، فأظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي :

جدول (7) اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج .

صعوبات التعلم	المجموعة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الحساب	القبلي	185	3.52	1.43	29.69	0.001	توجد فروق دالة بين المجموعتين لصالح البعدي
	البعدي		7.43	1.27			

الفرض الثامن :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، فظهرت نتيجة هذا الأجراء الجدول التالي

جدول (8) نتيجة اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع

صعوبات التعلم	النوع	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الحساب	ذكور	105	7.55	1.12	1.54	0.125	لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين
	إناث	80	7.26	1.43			

الفرض التاسع :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة الفروق بين أثر من متوسطين ، فأظهرت نتيجة التحليل الجدول التالي :

جدول (9) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ..

صعوبات التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الحساب	بين المجموعات	27.22	6	4.53	2.99	0.008	توجد فروق
	داخل المجموعات	270.04	178	1.51			دالة في هذا
	الكلي	297.26	184				البعد بين المجموعات

ولمعرفة أين تكمن الفروق في أبعاد التحسن في صعوبات التعلم بين مجموعات في الصفوف المختلفة لدى التلاميذ من صعوبات التعلم استخدمت الباحثة اختبار توكي (Tukey Test) للتحليل البعدي ، فأظهرت نتيجة هذا الأجراء أن الفرق الدال إحصائياً بين مجموعات التلاميذ المختلفة تبعاً لبعده الحساب على النحو التالي: أتضح ان الفرق الدال إحصائياً هو بين مجموعة تلاميذ الصف الثاني (متوسط 6.89) وتلاميذ الصف الثالث (متوسط 8.08) بينما لا توجد فروق دالة بين مجموعات الصفوف الأخرى

مناقشة النتائج :

يتم في هذا الجزء من الدراسة مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حسب فروض الدراسة ، وذلك بتوضيح الأسباب الكامنة وراء نتائج الفروض ، التي خلصت إليها الدراسة ، ومدى موافقتها أو معارضتها لنتائج الدراسات السابقة ، ودلالات نتائج الدراسة الحالية .

مناقشة نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج) وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة بالجدول (1: 129) يتضح للباحثة من خلال النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين لصالح البعدي وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من البراك (2002 م) وحميدة إبراهيم شملوة (2004 م) وبراع (1995 م) وصديقة البوسميط (2001 م) ومن هنا يتضح أن البرنامج التعليمي كان له فاعلية في تحسين مستوى القراءة لإفراد العينة وبالتالي يمكن الحكم على إستراتيجية تدريس البرنامج التعليمي المقترح بأنها جيدة وذات فعالية ، وتعزي الباحثة ذلك الي أن إعداد البرنامج كان مناسباً مع المستوى العقلي للتلاميذ أفراد العينة نتيجة الأسلوب المستخدم في البرنامج مما له الأثر الجيد في إيصال المعلومات إلى أفراد العينة استخدمت الباحثة في البرنامج تدريبات ونشاطات نمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه. كما استفادت الباحثة من ارشادات تحسين المستوى في القراءة كالأهتمام بتجريد الحرف بصوته واسمه ، عدم الانتقال من حركة الي اخري حتي يتقنها ، تعويد التلاميذ علي الانتباه المباشر الي كل كلمة ، عرض الكلمة مقارنة بالصورة والتدريب علي قراءتها ، تكرار التدريب علي القراءة ، العناية باتجاه العين اثناء القراءة ، التركيز علي المعني اثناء القراءة ، استخدام مادة قرائية سهلة ، اثاره الدوافع نحو القراءة ، التدريب علي القراءة باستخدام البطاقات. كما استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن مما يساعد

علي رفع المستوي الاكاديمي للتلاميذ. كما اتضح للباحثة من خلال النتائج أن للبرنامج فاعلية في تحسين مستوي القراءة مما يساعد في تحسين مستوي التحصيل الدراسي .

مناقشة نتيجة الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) يلاحظ من خلال البيانات الإحصائية من الجدول رقم (2: 130) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع وبذلك لم تتحقق الفرضية واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمال الخطيب ومحمد حسن يونس (2006 م) وهذا يدل على أن كلا الجنسين يمر ضمن مراحل البرنامج نفسها ، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث إنهاء فرد لعمله قبل الآخر في فترة زمنية أقل. إن البرنامج التعليمي المقترح مصمم للجنسين وليس لجنس واحد أو منحاز لجنس على حساب الآخر ، كما انه ليس هناك تمييز للجنس في أدبيات الدراسة حيث لا يوجد تمييز في خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية واللغوية والاجتماعية والتحصيلية والإرشادات الخاصة بتحسين صعوبات القراءة ولا في تصنيف صعوبات التعلم حيث الصعوبات النمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه وارتباطها بالصعوبات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب. ولا في التعريفات والعوامل النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية للصعوبات التعلم ولا في تقديم أي معالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بينما تتم المعالجة علي حسب نوع الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ. كما ان الباحثة بنت هذه الفرضية علي نوع التنشئة حيث تحمل المسؤولية للاناث يكون في سن مبكرة من المساعدة في الاعمال المنزلية ورعاية من هم اصغر منهم واهتمام الذكور باللعب اكثر حسب التنشئة في مجتمعات الشرقية عامة ومجتمعنا السوداني خاصة

مناقشة نتيجة الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، أوضحت نتائج التحليل الإحصائي المستخلصة من الجدول رقم (3:

130) أتضح إن الفرق الدال إحصائياً هو بين مجموعة تلاميذ الصف الثاني (متوسط 6.89) والسابع (متوسط 7.33) والصف الثالث (متوسط 8.33) بينما لا توجد فروق دالة بين مجموعات الصفوف الأخرى ..من الملاحظ إن الدراسات السابقة لم تتناول متغير الصف الدراسي في تقديمها للمعالجات بينما تقدم البرنامج العلاجي لصفوف بعينها مثل الصف الثالث أو الرابع أو الخامس وهكذا،،،،،استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي في إعداد وتصميم البرنامج التعليمي المقترح حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن . وتغزي الباحثة ذلك الي ان بناء البرنامج التعليمي المقترح بالصف الدراسي يسهل علي التلاميذ فهم و استيعاب ما يقدم لهم من معالجات حسب الحاجة ونوع الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ كما يسهل علي المعالج تقديم المعالجات حسب الصف الدراسي الذي يدرس به هؤلاء التلاميذ، من هنا يتضح أهمية الكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساعد في التدخل في تقديم المساعدات والمعالجات التعليمية اللازمة لكل نوع من أنواع صعوبات التعلم وكل صف دراسي من صفوف مراحل التعليم التي يمر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كلما كان البرنامج محدد بالصف الدراسي يسهل تقويمه وتعديله وملاحظة تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساهم في رفع مستوي التحصيل لديهم.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع :

ينص الفرض الأول على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج) وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة بالجدول (4 : 131) يتضح للباحثة من خلال النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين لصالح البعدي ومن هنا يتضح أن البرنامج التعليمي كان له فاعلية في تحسين مستوي الكتابة لإفراد العينة وبالتالي يمكن الحكم على إستراتيجية تدريس البرنامج التعليمي المقترح بأنها جيدة وذات فعالية ، كما أن إعداد البرنامج كان مناسباً مع المستوى العقلي للتلاميذ أفراد العينة نتيجة الأسلوب المستخدم في البرنامج مما له الأثر الجيد في إيصال المعلومات

إلى أفراد العينة وتعزي الباحثة ذلك الي أن إعداد البرنامج كان مناسباً مع المستوى العقلي للتلاميذ أفراد العينة نتيجة الأسلوب المستخدم في البرنامج مما له الأثر الجيد في إيصال المعلومات إلى أفراد العينة استخدمت الباحثة في البرنامج تدريبات ونشاطات نمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه. كما استفادت الباحثة من ارشادات نحسين المستوي في الكتابة كمهارات ما قبل الكتابة كمسك القلم والخربشة ورسم الخطوط ، مهارات رسم الحروف وتمييزها كانتاج الحروف بشكل منفصل وانتاج الحروف بشكل متصل ، الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة الي الحروف المتصلة ، التأكد من كيفية مسك التلميذ للقلم من خلال مراقبته وهو يكتب، عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب وبالوان ، تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل (خ ، ح ، ج) ويؤكد علي التلاميذ للانتباه الي النقاط وتمييزها ، املاء التلميذ نص معين ، ومقارنة كتاباته وتراكيب الحروف والكلمات واستخدامه لفراغ الصفحة وتنسيق الكلمات داخل الاسطر والاسطر داخل الفراغ ومدى التزامه بالسطور او المستوي الافقي ، تكليف التلميذ بالتعبير عن موضوع معين ، بكتابة لا تزيد عن خمسة اسطر ، يعبر فيها بكلمات للوقوف علي القاموس اللغوي للتلميذ ، ومدى ادراكه لمعني الكلمات واستخدامها او توظيفها لخدمة الهدف من النص ، تراكيب الحروف وتنسيق الكلمات ، واتجاهاتها وشكل الحروف ووضعها في الكلمات المكتوبة (نسخ النص) . كما استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن. كما اتضح للباحثة من خلال النتائج أن للبرنامج فاعلية في تحسين مستوى الكتابة مما يساعد في تحسين مستوى التحصيل الدراسي .

مناقشة نتيجة الفرض الخامس :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) يلاحظ من خلال البيانات الإحصائية من الجدول رقم (5: 131) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع وبذلك لم تتحقق الفرضية واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمال الخطيب ومحمد حسن يونس (2006 م) وهذا يعني أن

كلا الجنسين يمر ضمن مراحل البرنامج نفسها ، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث إنهاء فرد لعمله قبل الآخر في فترة زمنية أقل . إن البرنامج التعليمي المقترح مصمم للجنسين وليس لجنس واحد أو منحاز لجنس على حساب الآخر ، كما انه ليس هناك تمييز للجنس في أدبيات الدراسة حيث لا يوجد تمييز في خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية واللغوية والاجتماعية والتحصيلية والإرشادات الخاصة بتحسين صعوبات الكتابة ولا في تصنيف صعوبات التعلم حيث الصعوبات النمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه والصعوبات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب. ولا في التعريفات والعوامل النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية للصعوبات التعلم ولا في تقديم أي معالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هناك تغيرات تحدث في مراحل النمو عند الجنسين قد تظهر عند الاناث في وقت متبكر من ظهورها عند الذكور ولكنها ليس لها تأثير كبير في بناء البرامج التعليمية الخاصة التي تساعد علي تحسين مستوي التحصيل لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقديم المعالجات والمساعدات لهم .

مناقشة نتيجة الفرض السادس :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، أوضحت نتائج التحليل الإحصائي المستخلصة من الجدول رقم (6: 132) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير الصف الدراسي وبذلك لم تتحقق الفرضية. لا بد من الكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساعد علي التدخل في تقديم المساعدات والمعالجات اللازمة لكل نوع من أنواع صعوبات التعلم و كل صف دراسي من صفوف مراحل التعليم. من الملاحظ إن الدراسات السابقة لم تتناول متغير الصف الدراسي في تقديمها للمعالجات بينما تقدم البرنامج العلاجي لصفوف بعينها مثل الصف الثالث أو الرابع أو الخامس وهكذا،،،،، استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي في إعداد وتصميم البرنامج التعليمي المقترح حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن . رأت الباحثة ضرورة بناء

البرنامج التعليمي المقترح بالصف الدراسي يساعد التلاميذ علي استيعاب وفهم ما يقدم لهم من معالجات بسهولة ويسر كما يسهل علي المعالج تقديم المعالجات حسب الصف الدراسي وتكون المعالجة حسب احتياجات الصف الذي يدرس به التلاميذ مما يساعده علي الانتقال الي الصف التالي ويرفع من مستوي التحصيل الاكاديمي والنمائي لديه

مناقشة نتيجة الفرض السابع :

ينص الفرض الأول على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج) وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بهذه الفرضية والموضحة بالجدول (7: 133) يتضح للباحثة من خلال النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين

لصالح البعدي وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من مرضية نور الدين (1997 م) ونواف الظفيري (2000 م) وتهاني بو أرحمة (2001 م) ومن هنا يتضح أن البرنامج التعليمي كان له فاعلية في تحسين مستوي الحساب لإفراد العينة وبالتالي يمكن الحكم على إستراتيجية تدريس البرنامج التعليمي المقترح بأنها جيدة وذات فعالية ، كما أن إعداد البرنامج كان مناسباً مع المستوى العقلي للتلاميذ أفراد العينة نتيجة الأسلوب المستخدم في البرنامج مما له الأثر الجيد في إيصال المعلومات إلى أفراد العينة وتعزي الباحثة ذلك الي أن إعداد البرنامج كان مناسباً مع المستوى العقلي للتلاميذ أفراد العينة نتيجة الأسلوب المستخدم في البرنامج مما له الأثر الجيد في إيصال المعلومات إلى أفراد العينة استخدمت الباحثة في البرنامج تدريبات ونشاطات نمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه. كما استفادت الباحثة من ارشادات نحسين المستوي في الحساب كالاسلوب القائم علي تحليل المهمات والعمليات النفسية حيث يشتمل هذا الاسلوب علي مجموعة من الخطوات كتحديد نقاط الضعف في الرياضيات التي يعاني منها التلميذ ، اختيار الاهداف التعليمية المناسبة لمستوي مهارات التلميذ والتي يجب ان تكون واضحة ومجددة وقابلة للقياس بشكل بسيط ، وتعبر فعليا عن السلوك المطلوب من التلميذ ان يؤديه ، وان تتضمن معياراً يحدد درجة الاتقان المطلوبة من التلميذ ، تجزئة الاهداف الي مهارات فرعية

علي شكل تسلسل هرمي يبدأ من ابسط مهارة منتهياً بتحقيق الهدف (المهارة الرئيسية) وتقود هذه التجزئة للاهداف الي قدرات التعلم النمائية الخاصة باداء المهمة مثل الانتباه، التمييز ، الذاكرة ، واللغة والمفاهيم زغيرها ، التي يحتاجها التلميذ في الحد المنطقي ، او مقارنة المجموعات ، او قراءة الاعداد ، وغيرها من العمليات الحسابية ، استخدام التعزيز عند تنفيذ البرامج ، حيث انه يجب التأكد من اتقان المهارة الحالية حتي يتم الانتقال للمهارة اللاحقة ، مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم ، والاسلوب الذاتي التأملي في التعلم حيث يركز هذا الاسلوب علي تطوير الجانب التأملي والضبط الذاتي لدي التلميذ عند القيام بحل المسائل في الرياضيات وتزويد التلميذ بالتغذية الراجعة بشكل مستمر . فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم لا ينتفت للتأمل في متطلبات المهمة المعاة له ولكنه يندفع ليجيب فيبدأ بالخط بين الاشارات والارقام وغيرها . كما استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن. كما اتضح للباحثة من خلال النتائج أن للبرنامج فاعلية في تحسين مستوي الحساب مما يساعد في تحسين مستوي التحصيل الدراسي .

مناقشة نتيجة الفرض الثامن :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع) يلاحظ من خلال البيانات الإحصائية من الجدول رقم (8 : 133) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعزي لمتغير النوع وبذلك لم تتحقق الفرضية أن كلا الجنسين يمر ضمن مراحل البرنامج نفسها ، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث إنهاء فرد لعمله قبل الآخر في فترة زمنية أقل . إن البرنامج التعليمي المقترح مصمم للجنسين وليس لجنس واحد أو منحاز لجنس على حساب الآخر ، كما انه ليس هناك تميز للجنس في أدبيات الدراسة حيث لا يوجد تميز في خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية واللغوية والاجتماعية والتحصيلية والإرشادات الخاصة بتحسين صعوبات الحساب ولا في تصنيف صعوبات التعلم حيث الصعوبات النمائية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية والانتباه وارتباطها

بالصعوبات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب. ولا في التعريفات والعوامل النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية للصعوبات التعلم ولا في تقديم أي معالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يتم بناء البرامج وتقديم المعالجات ورفع المستوى حسب نوع الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ والصف الذي يدرس به .

مناقشة نتيجة الفرض التاسع :

ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي (الصفوف من الثاني وحتى الثامن) ، أوضحت نتائج التحليل الإحصائي المستخلصة من الجدول رقم (9: 134) أنضح إن الفرق الدال إحصائيا هو بين تلاميذ كل من الصفين الثاني (متوسط 6.89) وتلاميذ الصف الثالث (متوسط 8.08) بينما لا توجد فروق دالة بين مجموعات الصفوف الأخرى. من الملاحظ إن الدراسات السابقة لم تتناول متغير الصف الدراسي في تقديمها للمعالجات بينما تقدم البرنامج العلاجي لصفوف بعينها مثل الصف الثالث أو الرابع أو الخامس وهكذا،،،،، استفادت الباحثة من مناهج التعليم العام لمرحلة التعليم الأساسي في إعداد وتصميم البرنامج التعليمي المقترح حيث استفادت من منهج كل صف دراسي من الصف الثاني وحتى الصف الثامن . رأت الباحثة ضرورة تصميم البرنامج التعليمي المقترح بالصف الدراسي يساعد التلاميذ على الفهم والاستيعاب بطريقة سهلة وغير معقدة مما يسهل على المعالج تقديم المعالجات والبرامج بطريقة متدرجة من حيث السهولة والصعوبة ومن حيث المعلوم والمجهول وفي فترة زمنية أقل وبمجهود وتكلفة أقل دون ارهاق للتلاميذ . من هنا يتضح أهمية الكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساعد على التدخل في تقديم المساعدات والمعالجات التعليمية اللازمة لكل نوع من أنواع صعوبات التعلم و لكل صف دراسي من صفوف مرحلة التعليم الأساسي

الفصل الخامس

الخاتمة ، التوصيات ، المقترحات

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة

تمهيد:

حاولت هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم وأخيراً فإن الباحثة تأمل في أن تكون هذه الدراسة قد ساعدت القارئ في أن يستقرا بنفسه بعض التحديات التي تواجه القائمين على أمر التربية الخاصة عموماً وصعوبات التعلم خصوصاً في العالم العربي بوجه عام والسوداني بوجه خاص .

التوصيات :

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات على النحو التالي :

حيث أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الأساس فمن الأفضل عمل الآتي :

- 1/ إعادة النظر في المناهج المقررة على التلاميذ ، ووضع مناهج تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
- 2/ تدريب المعلمين بمدارس مرحلة تعليم الأساس على تبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- 3/ تطوير المنهج الدراسي بحيث يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وذوي صعوبات التعلم خصوصاً .
- 4/ التدخل المبكر لمعالجة الصعوبات النمائية والأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

5/ تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل متعمد وغير متعمد على محاكاة نماذج تعليمية إيجابية .

6/ عمل دورات ومحاضرات تثقيفية بهدف حث المجتمع على فهم أفضل لذوي صعوبات التعلم .

7/ التوسع في إنشاء مراكز وفصول خاصة بذوي صعوبات التعلم والعمل على تفعيلها وتعميمها في كافة أنحاء البلاد .

8/ الاكثار من استخدام الرسوم والوسائل التعليمية التي تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على زيادة الفهم والاستيعاب

9 / الاكثار من الانشطة والتمارين اليدوية التي تساعد على تحسين التأزر الحركي البصري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

10 / الاكثار من تمارين الخط والكتابة التي تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين الكتابة

11/ تخصيص زمن لتدعيم المعالجات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المقترحات :

1/ إجراء دراسة مماثلة في البرامج التعليمية والعلاجية لصعوبات التعلم على مراحل التعليم الأساسي بكل الولايات أو بعضها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

2. / إجراء دراسة حول العلاقة بين المهارات الادراكية السمعية والبصرية وبعض صعوبات التعلم الاكاديمية لذوي التلاميذ مرحلة التعليم الاساسي ولاية الخرطوم .

3/ إجراء دراسة حول عوامل مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بالفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرحلة التعليم الاساسي ولاية الخرطوم .

4/ إجراء دراسة حول العمليات المعرفية وعلاقتها بمهارات عملية الجمع لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرحلة التعليم الاساسي ولاية الخرطوم

5/ إجراء دراسة حول فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الثانوي ولاية الخرطوم

المراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر :

أولاً :

القرآن الكريم .

ثانياً :

المعاجم

المراجع باللغة العربية :

1/ إبراهيم بن سعد أبونيان (1422 هـ - 2001 م) صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية - الطبعة الأولى - الأكاديمية العربية للتربية الخاصة - الرياض.

2 / احمد الخطيب و وجيه الفرح و كمال ابو سماحه (1405 هـ -1985 م) دليل البحث و التقويم التربوي - الطبعة الأولى- دار المستقبل - عمان

3/ السيد عبد الحميد سليمان السيد (1424 هـ - 2003 م) صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج- الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - القاهرة

4/ جمال الخطيب و منى الحديدي (1994 م) مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة دليل عملي إلي تربية و تدريب الأطفال المعوقين - الطبعة الأولى - دار الفكر - عمان .

5/ حسن عمر منسبي (2000 م) تصميم التدريس - الطبعة الثانية - دار المستقبل - عمان .

6/ ذوقان عبيدان و كايد عبد الحق و عبد الرحمن عدس (1424 هـ -2004 م) البحث العلمي مفهومه واداته واساليبه - الطبعة الثامنة - دار الفكر - عمان

7/ زيدان أحمد السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي (1988 م) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية -

الطبعة الأولى - دار المعارف - الرياض .

- 8 / سعيد جسني العزة (2002م) صعوبات التعلم المفهوم – التشخيص – الاسباب اساليب التدريس واستراتيجيات العلاج - الطبعة الاولى – دار المستقبل – عمان
- 9/ عبد الرحمن عبد السلام جامل (1423 هـ - 2002 م) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها – الطبعة الثانية – دار الفكر - عمان .
- 10/ عصام جدوع (2002 م) صعوبات التعلم - الطبعة الاولى – دار المستقبل - عمان.
- 11/ فاروق الروسان (1420 هـ - 1999 م) مقدمه في الإعاقة العقلية – الطبعة الاولى – دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع - الأردن.
- 12/ فتحي مصطفى الزيات (1423 هـ – 2002 م) المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج – الطبعة الاولى - دار الفكر العربي - القاهرة
- 13/ ماجد الخطايبية (2001 م) رؤى مستقبلية في بناء المنهج الدراسي - الطبعة الاولى – دار الفكر - عمان.
- 14/ نبيل عبد الهادي واخرون (1420 هـ - 2000م) بطء التعلم وصعوباته – الطبعة الاولى – دار وائل للنشر – عمان
- 15/ وليد عبد اللطيف هوانة - المدخل في أعداد المناهج الدراسية – الطبعة الاولى – دار المعارف – الرياض
- الدوريات و الرسائل الجامعية :

1/ المجلة العربية للتربية الخاصة (علمية محكمة) الأعداد (2،4،6،8،9) من (2005 م – 2008م) 2 / دراسة عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (1424 هـ) : صعوبات التعلم في ضوء البحوث والدراسات المعاصرة عرض وتحليل لقضاياها واتجاهاتها المستقبلية .

3/ دراسة منصور احمد عمر غوني والسيد شحاتة محمد المراغي (1995 م) : برنامج مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ببعض مدارس المدينة المنورة وقياس أثره على تحصيلهم المعرفي .

4/ رسالة ماجستير غير منشورة بدر ناصر عبد الرحمن البراك (2003 م) : أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لدى صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

5/ رسالة ماجستير غير منشورة تهاني علي حسن (2001 م) : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الإستراتيجيات المعرفية في زيادة كفاءة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت .

6/ رسالة ماجستير غير منشورة حميدة إبراهيم علي حسن شملوة (2004 م) : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي .

7/ رسالة ماجستير غير منشورة سارة عبد الرحيم حسن غريب (2000 م) : فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الاستكشاف الموجه على أداء التلميذات ذوات صعوبات الحساب في مهارة الجمع بدولة الكويت .

8/ رسالة ماجستير غير منشورة شافية عبد الله الزيد (1997 م) استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

9/ رسالة ماجستير غير منشورة صديقة احمد البوسمي (2001 م) :، أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت .

10/ رسالة ماجستير غير منشورة عبد الحسن جاسم علي عنتر (1995 م) أثر الترتيب الذي تقدم به الحروف الهجائية على تعلمها لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية .

11/ رسالة ماجستير غير منشورة مرضية محمد نور (1997 م) : فاعلية استخدام إستراتيجية (المحسوس ، شبه المحسوس ، المجرّد) على أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الحقائق الأساسية لعملية الجمع بدولة الكويت .

12/ رسالة ماجستير غير منشورة مها عبد الله السليمان (2001 م) :، أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي

13/رسالة ماجستير غير منشورة نواف ملعب الظفيري (2000 م) : مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم في عملية الضرب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

المراجع الأجنبية :

1\ Burdett, L (1986) " tow effective approaches for helping poor readers " British journal of special education ,13,151,154 .

2\ Dyson ,L.L .(2003). Children with learning disabilities within the family context : A comparison with siblings in global self .concept , Academic self . perception and social competence learning disabilities research and practice . 18₍₁₎, Feb 2003, 1- 9 .

2\ Lener ,J (2000) learning disabilities : theories , diagnosis , and teaching strategies " 8th ed) . Houghton Mifflin Company .

4\ Magsud , M.(1993) . Relationships of some personality variables to academic Attainment to secondary school pupils , Educational psychology , 13 (1) , 11- 18 .

5\ Silver , L.(1991). Developmental learning disabilities , in M. Lewis(ed) child and adolescent psychiatry : A comprehensive textbook (P.P. 522.528) Baltimore : Williams and Wilkins .

6\ Weiss, E ,C .(1995) : learning disabled children's understanding of social interaction of peers . journal of learning disabilities (7,612,615) .

7\ Wong , B. (1998) " learning about learning disabilities " (2th ed) .Academic press .

الملاحق

ملحق رقم (1)
أسماء المحكمين

ملحق رقم (2)

مقياس تشخيص صعوبات التعلم

ملحق رقم (3)

نموذج من اختبار رسم الرجل

أسماء المحكمين

/

.

/

/

.

/

.

/

.

/

.

/

/

