المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

# صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة

## في الصفوف الأولى

المظاهر

الأسباب

العلاج

2021 م
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

# صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة

## في الصفوف الأولى

## «المَظاهِر والأسباب والعلاج»

2021 م

© جميع الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى «المَظاهِر والأسباب والعلاج»

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 790 - 5
الطبعة الأولى: 1442هـ - 2021 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ⓒ جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّـي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
الهاتف: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية 2]

# المُحتوَياتُ


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| المُحتوَياتُ | 4 |
| تقديم | 6 |
| مقدمة | 8 |
| الفصل الأول الإطار العامّ لمشكلة البحث | 11 |
| مقدمــة | 13 |
| مشكلة البحث | 21 |
| حدود البحث | 21 |
| مصطلحات البحث | 21 |
| أهمية البحث | 22 |
| إجراءات البحث | 23 |
| الفصل الثاني صعوبات تعلُّم القراءة | 25 |
| أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم القراءة | 27 |
| ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات القراءة | 28 |
| ثالثًا: مَظاهِر صعوبات تعلُّم القراءة في المرحلة الابتدائيَّة | 29 |
| رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم القراءة | 32 |
| خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم القراءة | 33 |
| سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة | 38 |
| سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم القراءة | 42 |
| الفصل الثالث صعوبات تعلُّم الكتابة | 55 |
| أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم الكتابة | 57 |
| ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات الكتابة | 58 |
| ثالثًا: مظاهر صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة | 60 |

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة | 61 |
| خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة | 64 |
| سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة | 65 |
| سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم الكتابة | 67 |
| الفصل الرابع منهج الدراسة - أدواتها - إجراءاتها | 77 |
| مقدمة | 79 |
| أولًا: منهج الدراسة | 79 |
| ثانيًا: إعداد أداة الدراسة وموادِّها | 79 |
| دليل المعلم لتدريس البرنامج العلاجي لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة | 90 |
| ثالثًا: إجراءات الدراسة | 93 |
| الفصل الخامس نتائج البحث، وتوصياته | 95 |
| مقدمة | 97 |
| أولًا: صعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى | 97 |
| ثانيًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الأولى | 99 |
| ثالثًا: صعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى | 187 |
| رابعًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الأولى | 189 |
| خامسًا: التوصيات | 318 |
| مراجع البحث | 321 |
| أولًا: المراجع العربية | 323 |
| ثانيًا: المراجع الأجنبية | 327 |
| مَلاحِق الدراسة | 333 |
| ملحق (1) استطلاع آراء المحكّمين حول قائمة صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية | 335 |
| ملحَق (2) دليل المعلم في تدريس برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة | 345 |

## تقديم:

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخَلْق والمرسَلِينَ، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعدُ:

تلبيةً لتوجيهاتِ القياداتِ الخليجيَّةِ الرشيدةِ، بضرورةِ الاهتمامِ بالقراءةِ والكتابةِ، وتعميقِ مفهومِهما وأهميتِهما في التعليمِ؛ فقد اعتمَد معالي وزراءِ التربيةِ والتعليمِ - أعضاءِ المؤتمرِ العامِّ لمكتبِ التربيةِ العربيِّ لدولِ الخليجِ- برنامجَ: «صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى (المَظاهِر والأسباب والعلاج)»، ضمنَ برامجِ المركزِ التربويِّ للُّغةِ العربيَّةِ لدولِ الخليجِ - أحدِ أجهزةِ مكتبِ التربيةِ العربيِّ لدولِ الخليجِ - لدورةِ (2019-2020م)؛ وذلك تحقيقًا لهدفِ المركزِ في تطويرِ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعلُّمِها، على أسسٍ تربويَّةٍ وعلميَّةٍ ومهنيَّةٍ متميِّزةٍ.

وتُعَدّ مشكلةُ الدراسةِ مشكلةً عالميةً؛ فصعوباتُ القراءةِ والكتابةِ في الصفوفِ الأولى من المرحلةِ الابتدائيَّةِ هي أكثرُ مشكلاتِ التعليمِ انتشارًا، وهذه الصعوباتُ ذاتُ أبعادٍ مختلفةٍ: أكاديميَّةٍ ونفسيَّةٍ واجتماعيَّةٍ، وتتطلَّب تضافُرَ جهودِ مُعلِّمي اللُّغةِ العربيةِ، ومعَلِّمي التربيةِ الخاصَّةِ، والأخصائيينَ النفسيينَ والاجتماعيينَ، وأولياء الأمور، وإدارات المدارس؛ من أجلِ التشخيصِ الدقيقِ لصعوباتِ القراءةِ والكتابةِ، وتحديدِ المظاهرِ والأسبابِ، ووَضْعِ البرامجِ العلاجيَّةِ المُناسِبةِ، وتنفيذِها بشكلٍ تعاونيٍّ؛ من أجلِ إنقاذِ هذه الفئةِ من الأطفالِ من خطرِ الفشلِ القرائيِّ، والعُسْرِ الكتابيِّ.

ومن هنا جاءت أهميةُ الدراسة؛ حيث تُسهِم في تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وتقديم أدواتٍ متنوعةٍ لتشخيصها، وكذلك الإسهام في علاج تلاميذ الصفوف الأولى، ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، وفقَ أُسُس علميَّة، وباستخدام برنامج علاجيّ مخطَّط بعناية، وشامل لأنواع متعددة من تلك الصعوبات، وعلاجها، بالإضافة إلى تبصير مُعلِّمي القراءة العلاجيَّة بالصفوف الأولى ومطوِّري المناهج بأدواتِ تشخيصِ صعوباتِ القراءةِ والكتابةِ، والأساليبِ والإستراتيجياتِ العلاجيَّةِ الحديثةِ، والقدرة على تصميم تدريباتٍ علاجيَّةٍ لصعوباتِ القراءةِ والكتابةِ، وفقَ الاحتياجات الفعلية لكل تلميذ، واحتياجاتِهم اللغويَّة التي ينبغي أن تُؤخَذ في الاعتبار عندَ تأليفِ الكتبِ المدرسيَّةِ وتطويرها، بما يتناسَب مع خصائصِ هذه الفئةِ.

وتهدُف الدراسةُ إلى تحديدِ صعوباتِ القراءةِ والكتابةِ التي يواجهها تلاميذُ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، ومظاهر تلك الصعوبات، وأسبابها، ووَضْع مجموعة الأُسُس التي يعتمد عليها بناءُ برنامج مقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة، كما اقترحت الدراسةُ برنامجًا علاجيًّا لعلاج صعوبات القراءة، وآخَرَ لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

وفي الختام، يَسُرُّ المركزَ التربويَّ للُّغَةِ العربيَّةِ لدول الخليج أن يتقدَّم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل، من الخبراء المختصِّين المتميِّزين القائمين على الدراسة؛ الأستاذ الدكتور/ محمد حسن المرسي (أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية)، والدكتورة/ إيناس محمد فرحات (مدرس المناهج وطُرُق تدريس اللغة الإنجليزية - كلية التربية)، والدكتورة/ آية معاطي محمد نصر (مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس)، والدكتور/ محمد محمد شعلان (دكتوراه المناهج وطُرُق تدريس اللغة العربية)، وكل مَنْ له بصمةٌ في إعداد هذا الإصدار، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ وذلك لجهودهم الحثيثة في متابَعة تنفيذ الدراسة وأدواتها في الدول الأعضاء؛ والشكرُ موصولٌ إلى كل مَنْ شارَك في تحكيم أدوات الدراسة، من الخبراء من الجامعات المحلية والإقليميَّة، والسادة الموجِّهين والمعلِّمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل اللهَ - تعالى - أن ينفع بهذا الإصدار في تعليم أبنائنا الطلبة، لتنشئة جيل يتحمَّل مسؤولياتِه، ويقوم بواجباتِه نحوَ وطنِه.

واللهُ وليُّ التوفيقِ

**د. عِيسَى صَالح الحَمَّادِي**

مديرُ المركزِ التربويِّ للغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ بالشارقةِ

## مقدمة:

لا يـزال مَيْـدان صعوبـات التعلـم يُمثِّـل تحديًـا أمـام المعلِّمـين والباحثـين والمربـيِّن، فهنـاك نسـبة كبـيرة مـن التلاميـذ يواجهـون صعوبـات بالغـة في تعلُّـم القـراءة والكتابـة، ويفتقـر المَيْـدان التربـويّ إلى أدوات التشـخيص، والبرامـج العلاجيَّـة الفعَّالـة، ويتعـرَّض هـؤلاء التلاميـذ لخطـر الفشـل القرائيّ، والعُسْر الكتـابيّ، بـل إن أيَّ إخفـاق دراسيّ يرتبـط دائمًـا بالإخفـاق في تعلُّـم القـراءة والكتابـة.

ويمكـن القـولُ: إن كل مشـكلة تواجِـه المتعلِّـمَ في أثنـاء عمليـة التعلـم يُطلَـق عليهـا «صعوبـة تعلُّـم»، بـشرط ألَّا تكـون ناتجـةً عـن إعاقـة جسـمية (عيـوب السـمع والبـصر) أو عقليـة؛ لأن هـذه الفئـة مـن التلاميـذ تصنَّـف عـلى أنَّهـا مـن ذوي إعاقـات التعلـم الخاصَّـة، والتلاميـذ ذوو صعوبـات تعلُّـم القـراءة أو الكتابـة يمكنهـم التعلـمُ في الفصـول العاديَّـة، مـع شيء مـن العنايـة الزائـدة خـارجَ الصـف، عـن طريـق برامـج علاجيَّـة مخطَّطـة بشـكل دقيـق.

والمـشروع البحثـي الحـالي يقـدم إطـارًا نظريًّـا موسَّـعًا حـول صعوبـات القـراءة والكتابـة مـن حيـث المفاهيـم، والمظاهـر، والأسـباب، والأنـواع، والتشـخيص، والعـلاج في ضـوء أحـدث الاتجاهـات والدراسـات العربيـة والأجنبيـة، كـما يقـدِّم قائمـةً بصعوبـات تعلُّـم القـراءة والكتابـة في الصفـوف الثلاثـة الأولى مـن المرحلـة الابتدائيَّـة، فضـلًا عـن تقديـم برنامـج علاجـي مكـوَّن مـن جزأيـنِ: الأول خـاصّ بعـلاج صعوبـات القـراءة، والآخَـر خـاصّ بعـلاج صعوبـات الكتابـة، مـع دليـل المعلـم/المعلمـة؛ لتدريـس البرنامـج العلاجـيّ، ويتضمَّـن الدليـلُ خلفيـةً نظريـةً موسَّـعةً عـن صعوبـات القراءة والكتابـة: تشـخيصها وعلاجهـا، ونمـاذج لاختبـارات تشـخيص صعوبـات القـراءة والكتابـة، والخطـة الزمنيَّـة لتدريـس البرنامـج المقـترَح.

والبرنامـج العلاجـي مخطَّـط بطريقـة عِلْميَّـة، ويتضمَّـن مجموعـةً كبـيرةً مـن التدريبـات العلاجيَّـة للقـراءة في مجـال التعـرُّف، والنطـق، والتحليـل، والتركيـب، والتذكـر، وفَهْـم المقـروء؛ لتلبيـة الاحتياجـات القرائيَّـة لتلاميـذ الصفـوف الثلاثـة الأولى في أربـع وحـدات:

الوحدة الأولى: علاج صعـوبات التعرُّف.

الوحدة الثانية: علاج صعوبات النطق.

الوحدة الثالثة: علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر.

الوحدة الرابعة: علاج صعوبات فَهْم المقروء.

بالإضافة إلى الجزء الثاني من البرنامج العلاجي الذي يركِّز على علاج صعوبات الكتابة، ويتضمَّن ثلاث وحدات رئيسة:

الوحدة الأولى: صعوبات خاصَّة بصحة الكتابة.

الوحدة الثانية: صعوبات خاصَّة بتنظيم الكتابة، وجَمالها.

الوحدة الثالثة: صعوبات خاصة بالتعبير التحريري.

نسأل الله تعالى أن ينفع بهذا المشروع البحثي جموعَ المعلِّمين والمعلمات، المَعنيِّين بعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، وأن يُسهِم في إنقاذ أبنائنا ذوي صعوبات التعلم في دول الخليج العربية، وغيرها من الدول، من خطر الفشل في تعلُّم القراءة والكتابة.

**المؤلِّفون**

# الفصل الأول

## الإطار العامّ لمشكلة البحث

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- حدود البحث.
- مصطلحات البحث.
- أهمية البحث.
- إجراءات البحث.

# الفصل الأول
# الإطار العامّ لمشكلة البحث

## مقدمة:

تُعَدّ صعوبات القراءة والكتابة من أهم التحدِّيات التي تواجِه المعلِّمين في تعليم اللُّغة، وتبدو في صورة مشكلات تواجِه المتعلِّمين في أثناء اكتساب مهارات القراءة والكتابة، سواء في التعرُّف أو النطق أو الذاكرة البصرية، أو فَهْم المقروء، أو في دقة الكتابة، وجودة تنظيمها.

ويذكُر "كوستا، وهوبر" أن صعوبات القراءة والكتابة ترتبط بالعمليات المعرفيَّة الخاصَّة بكلٍّ منهما؛ فعلى سبيل المثال: تعكس الكتابةُ القدرةَ على توصيل الأفكار، وتتضمَّن ثلاثة عناصر رئيسة؛ وهي: التخطيط، والترجمة، والمراجَعة، ويؤدِّي الخلل في أي منها إلى ظهور صعوبة ما.(Costa, Edwards & Hooper, 2015, 1) ويضيف "علوان، وخليفة" مجموعةً من العوامل العقلية المعرفيَّة التي تُسهِم في تنمية القدرة على الكتابة، وتتضمَّن: (تنظيم الانتباه، والقدرات اللغويَّة، والقدرات البصرية المكانية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، والوظائف التنفيذية، وبخاصة ما يعرف باسم الذاكرة العاملة)، كذلك هناك ارتباط وثيق بين العمليات العقلية المعرفيَّة التي تنطوي عليها عمليةُ القراءة؛ مثل التخطيط والانتباه والمعالَجة من جهةٍ، وصعوبات القراءة، وبخاصة تعرُّف الكلمات وتحليل الأصوات، من جهة أخرى. (Elwan, Gaballah & Khalifa, 2019, 5)

وعلى الرغم من أن القراءة والكتابة تمثِّلان عملية لغويَّة واحدة، إلا أنهما -غالبًا- ما يتمُّ دراستُهما كفنَّينِ منفصلينِ، وتُشِير إحدى الدراسات إلى أن هناك عَلاقة ارتباطيَّة بين طلاقة القراءة والأداء الكتابيّ (Williams & Larkin, 2013) كما أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة أظهَرُوا ضَعْفًا في دقة الإملاء عن أقرانهم، ويؤكِّد "كوستا وآخَرون" أن هناك أدلة تشير إلى وجود عَلاقة متبادَلة بين الكتابة والقراءة، وبخاصة في مراحل النمو المبكِّرة (Costa, et al., 2015, 2) و تُشِير نتائجُ دراسة العَلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة، أنَّه من بين جميع الحالات التي تم تشخيصها، كان (25 ٪) منهم يعانون صعوبات في الكتابة وليس لديهم صعوبات قراءة، على حين (75 ٪) منهم يعانون صعوبات في القراءة والكتابة معًا، وتشير هذه المعدَّلات إلى الانتشار الواسع لصعوبات الكتابة من جهةٍ، والتزامن الكبير بين نوعَيِ الصعوباتِ كليهما من جهة أخرى، وبالرغم من أن معدَّلات شيوع كلٍّ من صعوبات القراءة والكتابة تبدو متقارِبةً نسبيًّا، إلا أنَّه لا يوجد دليل حاسم، بخصوص عدد المرات التي يتزامَن فيها حدوثُ هذين النوعين من الصعوبات معًا، أو كيف يمكن أن تتغيَّر هذه العَلاقة مع مرور الوقت.

وقد كشَفت دراسةٌ «بيك ساوثرس، كارين» (Beck-Southers, Caryn,2018,129) أن نتائج اختبار التلاميذ في بعض المدارس الابتدائيَّة في العام الدراسي (2015-2016م)، تشير إلى أن (58 ٪) من التلاميذ في الصفوف، من الثالث إلى الخامس، كانوا دون مستوى بلوغ المعايير الدوليَّة لفنون اللُّغة الإنجليزية؛ وَفْقًا لاختبار «كاليفورنيا»، وكان أكثر من (24 ٪) من أطفال الرياض والصف الأول والثاني معرَّضِينَ لخطر الفشل القرائيّ.

وتذكُر بايفينين، ماريا (Päivinen, Maria & Others ,2019, 1723-1746) أن حوالي (5-15 ٪) من الأطفال في سن المدرسة لديهم صعوباتُ تعلُّم محدَّدة، كما تؤكِّد الجمعية الأمريكية للطبِّ النفسيّ، وتُعَدّ صعوباتُ القراءة هي الأكثر شيوعًا بين هذه الصعوبات.

وفي «كولومبيا» تُشِير نتائجُ دراسة «روميرو، يانيليس» إلى أن هناك حوالي (21.6 ٪) من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السابعة والحادية عشرة يعانون صعوبات في التعلم، وهي نسبة كبيرة تحتاج إلى دعم عاجل، وضرورة تقديم المعلِّمين لهذا الدعم. (Romero, Yanilis,2020,34-48)

وقد أُجريت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات القراءة أو الكتابة أو كليهما، وحاوَلَت بعضُ الدراسات تحديدَ هذه الصعوبات، وحلَّلَت مجموعةٌ من الدراسات أسبابَها، على حين اختبرت بعضُ الدراسات فاعليةَ برامج أو طرائق أو إستراتيجيات في علاجها.

## ففي مجال القراءة:

### في البيئة العربيَّة أُجريت ثلاث دراسات في دول الخليج العربي:

الأولى: في المملكة العربية السعودية، وهي دراسة الجهني، سلمان (2017م) التي اختَبرَت أثرَ استخدام إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة في معالَجة العُسْر القرائيّ، لدى عيِّنة من تلاميذ المستوى الثاني من غرفة مصادر التعلم الخاصَّة بصعوبات التعلم، بمدرسة طارق بن زياد بينبع البحر، وعددُها (5) تلاميذ في المجموعة التجريبيَّة، و(5) تلاميذ في المجموعة الضابطة، وطبَّق الباحثُ على المجموعتين مقياسَ مهارات القراءة الأساسيَّة، وتُشِير نتائجُ الدراسة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين المجموعتين: التجريبيَّة والضابطة في مهارات القراءة الأساسيَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يؤكِّد فاعليةَ الإستراتيجية العلاجيَّة المقترَحة.

والثانية: في الإمارات، وهي دراسة «الهويريس، حلا وآخَرين» (Elhoweris, Hala Et Others ,2017) وتُشِير نتائجُها إلى أن الأطفال الإماراتيين في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة يواجِهون صعوباتٍ في قراءة المقرَّرات الدراسيَّة، وأن نقصَ مهارات الوعي الصوتيّ يُعَدّ عاملًا رئيسًا في تلك الصعوبات، كما تُشِير نتائجُها إلى أن تنمية مهارات الوعي الصوتيّ كان له تأثيرٌ إيجابيٌّ في علاج تلك الصعوبات، لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

والثالثة: في سلطنة عُمَان، وهي دراسة «الفارسي، حفصة، وإمام، محمود»(2017م)، التي اختبرَت فاعليةَ التدريب على مهارات الوعي الصوتيّ في تحسين مهارة فكِّ الترميز لدى عيِّنة من تلاميذ الصف الثالث الأساسيّ، ذوي صعوبات القراءة، وقد بلغَت عيِّنة التشخيص (40) تلميذًا وتلميذةً، طبَّق عليهم الباحثانِ مصفوفة «رافن» للذكاء، واختبارًا تحصيليًّا في القراءة، واقتصرت عيِّنة التجريب على (14) تلميذًا وتلميذةً، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبيَّة وضابطة، وطبَّق الباحثانِ عليهم اختبار الوعي الصوتيّ، واختبار مهارة فكِّ الترميز، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على مدخل الوعي الصوتيّ، وتُشِير نتائجُ الدراسة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا، بين المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة، في جميع أبعاد اختبار الوعي الصوتيّ، واختبار مهارة فكِّ الترميز، ما عدا بُعْد قراءة كلمات النص، لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يؤكِّد فاعليةَ البرنامج المقترَح.

**وفي فلسطين أُجريت دراستانِ:**

الأولى: دراسة «الفرا، إسماعيل» (2017م) التي حاولت الكشفَ عن صعوبات تعلُّم القراءة وتشخيصها، وتحديد أسبابها، واستطلعت الدراسةُ آراءَ عيِّنة بلَغَت (346) معلِّمًا ومعلِّمةً، من مُعلِّمي الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسيّ بمدارس الحكومة والوكالة، بمحافظة «خان يونس»، وتُشِير نتائجُ الدراسة إلى أن صعوبات القراءة تتعلَّق بمجالينِ أساسيين، وهما: الفَهْم القرائيّ والنطق القرائيّ، وأن هناك أسبابًا متعددة تَكْمُن وراء تلك الصعوبات؛ منها ما يتعلَّق بالمتعلم؛ مثل: (النسيان - وعيوب السمع والبصر والنطق- وقلة التركيز)، ومنها ما يتعلَّق بالمعلِّم؛ مثل: (قلة خبرته التدريسيَّة- وقلة تصويبه للأخطاء – وقلة استخدامه للوسائل التعليميَّة)، وهناك أسباب خاصة بأساليب التقويم؛ مثل: (قلة تشخيص الصعوبات وعلاجها)، وأخرى خاصة بالكتاب المدرسيّ؛ مثل: (كثرة موضوعاته، وقلة تنوُّعِها، واستخدام كلمات غير مألوفة)، وبطبيعة اللُّغة العربية وخصائصها؛ مثل: (تشابُه بعض الحروف، وتعدُّد صُوَر بعضها) فضلًا عن الصعوبات الخاصَّة بالأسرة؛ مثل: (انشغال الأسرة عن الأبناء، وقلة متابعتها لهم).

والأخرى: دراسة «أبي منديل، أمين» (2018م) التي ركَّزَت على اختبار فاعلية تدريبات الوعي الصوتيّ في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم داخلَ غرف المصادر، وتكوَّنت العيِّنة من (23) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ بمدرسة «عمورية الأساسيَّة»، بالمحافظة الوسطى بغزة، واستغرَق تدريسُ تدريبات الوعي الصوتيّ تسعة أسابيع، وطبَّق الباحثُ بطاقة ملاحَظة؛ لقياس مهارات القراءة الجهريَّة للمجموعة قبليًّا وبعديًّا، وأظهَرَت النتائجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبْليّ والبعْديّ، في مهارات القراءة الجهريَّة لصالح التطبيق البعْدِيّ.

**وفي مصر أُجريت دراستان:**

الأولى: دراسة «الحاج، منصور» (2007م) التي استهدَفَت تحديد الصعوبات القرائيَّة التي تواجِه تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، واستخدَمت المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وتوصَّلت إلى قائمة بهذه الصعوبات؛ منها: صعوبة تعرُّف الكلمات، وصعوبات الذاكرة البصرية، والقراءة المتقطِّعة، والخلط بين الحروف المتشابِهة في الرسم، وصعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة... وغيرها، واقترحت بعضَ وسائل لعلاج تلك الصعوبات، كما توصَّلَت الدراسةُ إلى قائمة أخرى بالمهارات القرائيَّة المُناسِبة لأطفال هذه الصفوف؛ منها: تعرُّف الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهُّم معانيها، وإدراك المعاني والأفكار، وترابطها وتسلسلها وانسجامها، واستنتاج الحقائق من النص المقروء.

والأخرى: دراسة «محمد، هاجر هارون» (2019م) فقد ركَّزَت على إنتاج نمطين من الألعاب التعليميَّة الرَّقْميَّة: (ألعاب التحدِّي، وألعاب الاكتشاف)، واختبرت فاعليتهما في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائيَّة، واستخدَمَت الباحثةُ المنهجَ التجريبيَّ، وتُشِير النتائجُ إلى فاعلية هذين النمطين من الألعاب في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، ولم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا بين النمطين في تنمية مهارات تكوين كلمة من مجموعة حروف، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وتحليل الجُمَلة إلى كلمات، على حين ظهرت فروق دالَّة في تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتيَّة، وتكوين جُمَل مفيدة، لصالح نمط ألعاب التحدِّي.

**وفي الجزائر هناك دراسة واحدة** لموفَّق، فيزازي (2020م) التي اختبرَت أثرَ برنامج تعليميّ مقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم مهارات القراءة لدى عيِّنة من ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، قوامها (20) تلميذًا وتلميذةً، تم اختيارها بطريقة قصديَّة، وتراوحت نِسَب ذكائهم بين المتوسط إلى ذكي جِدًّا، واستخدَمت الدراسةُ المنهجَ شبه التجريبيّ، وتضمَّن البرنامجُ قصصًا فكاهيةً، ونصوصًا اجتماعيَّةً، وثلاث إستراتيجيات لفَهْم المقروء، وإستراتيجية لَعِب الأدوارِ، ومسرحة الأحداث، والتقويم الذاتيّ، فضلًا عن تدريبات القراءة الجهريَّة، والتكرار، وأثبتَتِ الدراسةُ فاعليةَ البرنامج في تنمية مهارات فَهْم المقروء: (المنطوق والمكتوب، والأداء القرائيّ) لدى عيِّنة الدراسة.

أمَّا **الدراسات الأجنبية** فقد ركَّزَت على التدخُّلات العلاجيَّة بأنواعها: (التدخل القائم على الأدلة، والتدخل المبكِّر، والتدخل المُكثَّف).

**فعلى سبيل المثال: هناك دراستان في مجال التدخل القائم على الأدلة:**

الأولى: دراسة «هيرون، جوليا» (Herron, Julia –ProQuest LLC,,2017) التي أكَّدت أهمية التدخل القائم على الأدلة، في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

باستخدام (30) درسًا مصوَّرًا بالفيديو، وتشير الدراسة إلى أن أبرز الممارَسات الفعَّالة القائمة على الأدلة هي: (استخدام تعليمات واضحة، واستخدام إستراتيجيات فَهْم المقروء، واستخدام التعلم القائم على الاستفسار، واستخدام الرسوم التخطيطية).

والأخرى: دراسة «تراكن ميلر وآخَرين» (Trucken miller et Others) التي أكَّدت -أيضًا- أهميةَ التدخل العلاجي القائم على الأدلة، وضرورة تزويد المعلِّمين بوثائق أو أدلة تقوم على التشخيص الدقيق لصعوبات القراءة، وتحديد الاحتياجات الفردية لكل تلميذ في القراءة، بمشارَكة مُعلِّمي القراءة، ومعَلِّمي التربية الخاصَّة، والإخصائيين النفسيين في المدرسة، وتحديد أسباب معاناة التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، ثم تقديم أفضل الممارَسات التعليميَّة التي من المحتَمل أن تحسِّن المستوى القرائيّ لهؤلاء التلاميذ.

(Trucken miller et Others ,2020,15-18)

وهناك دراسة «ميز ومينـي وآخَرين» (Mize, Minnie & others) التي أشارت إلى أهمية التدخل المبكِّر، ودَعْم التلاميذ الذين يواجِهون صعوبات في القراءة والكتابة -وبخاصة الدعم القائم على التكنولوجيا- وبشكل أكثر تحديدًا، يمكن استخدام التقنيات المساعِدة بطرق متعددة؛ لزيادة كفاءة التلاميذ في القراءة، وتمكينهم من مهاراتها الأساسيَّة، ومن هذه الطُّرق ما يلي:

- استخدام التكنولوجيا الرَّقْميَّة، والوسائط المتعددة في تقديم المحتوى التعليمِيّ على الأجهزة الصغيرة والمحمولة.
- تقديم قائمة مفردات في عدة مستويات مختلفة؛ من أجل تعزيز طلاقة القراءة لذوي صعوبات القراءة.
- السماح للأطفال بالاستماع إلى الكلمات الرئيسة من خلال النقر عليها ببساطة في أي وقت يحتاجون فيه إلى المساعَدة.
- تحويل النص إلى كلام منطوق أو مؤثِّرات صوتيَّة، بحيث يُسمَح للأطفال بالاستماع إلى الكلمة وتكرارها والانتقال إلى الكلمة التالية؛ ممَّا يزيد من دوافعهم للاستمرار ودقَّتِهم في التعبير، مع مراعاة أن تزويد الأطفال بالكلمات المنطوقة والمطبوعة يدعَم طلاقة القراءة على النحو الأمثل.
- الحد من عدد الكلمات المعروضة في كل صفحة، مع تقديم النص مصحوبًا بصُوَر؛ لأن الصُّوَر تعزِّز التعلمَ بصورة أفضل من المقاطع التي تحتوي على نص فقط.
- إتاحة فرص للتدريب على القراءة.
- توفير نصوص اختبارية؛ لقياس مهارات التعرُّف والنطق والفَهْم.

- استخدام المعلِّمين إستراتيجيات القراءة القائمة على البحث، والتصحيح، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقَبة تقدُّم الأطفال.(Mize, Minnie & others,2020, pp145-153)

ودراسة «وانزيك، جين وآخَرين» (Wanzek, Jeanne& Others,2020, 408-429) التي أشارت إلى أهمية التدخل المُكثَّف مع تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة ذوي صعوبات القراءة، وقد تم وضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات تعليميَّة صغيرة (2-3) تلاميذ، وتلقَّوْا جلسات علاجيَّة يومية، مدتها (45) دقيقة، وقد أظهَرَت النتائجُ تفوُّقَ هؤلاء التلاميذ بشكل ملحوظ على أقرانهم الذين تلقَّوْا خدمات في قراءة الكلمات وطلاقة قراءتها، واستطاع التلاميذ الذين يعانون صعوبات شديدة في القراءة سرعة تعرُّف الكلمات، ودقة قراءتها، لكن السرعة لم تكن بشكلٍ كافٍ.

أما دراسة «هدسون وأليدا وآخَرين» (Hudson, Alida& Others ,2020) فقد اهتمت بأنواع التدخلات العلاجيَّة، التي تهدف إلى بناء طلاقة القراءة الجهريَّة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائيَّة، من الصف الأول حتى الصف الخامس، وهذه الطلاقة تتطلَّب قراءة النصوص بدقة، ومعدل سرعة مناسِب؛ بغرض استخلاص المعنى من النص المقروء، ولعل أبرز المصطلحات المستخدَمة في مجال خصائص التدخل الفعَّال للطلاقة الشفويَّة: القراءة الجهريَّة، والقراءة المتكرِّرة، والقراءة التشارُكيَّة، والقراءة الغنائيَّة، والقراءة التعاونيَّة، ومسرح القراءة، وتدخُّل المعلم، وتدخُّل الأقران (مدرِّب من الأقران) ونمذجة المعلم، وتصحيح الأخطاء، وملاحَظة الأداء، والتعليمات والإشارات اللفظية؛ مثل: (اقرأْ هذه القصةَ بأفضل ما يمكنك وبأسرع ما يمكن).

**وفي مجال الكتابة:**

في سوريا: أُجريت دراسة «الأسعد، رنيم عبد الكريم» (2013م) التي اختَبرَت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري، وتحسين أخطاء الكتابة الأساسيَّة لعيِّنة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلُّم الكتابة، قدرها (20) تلميذًا وتلميذةً، واستغرَق البرنامج (6) أسابيع، و(22) جلسة علاجيَّة لصعوبات التمييز البصري بين الأشكال والأحجام، والحروف المتشابهة في الشكل، وصعوبات الإغلاق البصري، وصعوبات الذاكرة البصرية، وصعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبات كتابة الهمزات، وتُشِير نتائجُ الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترَح في علاج تنمية مهارات الإدراك البصري، والكتابة الأساسيَّة لدى عيِّنة الدراسة.

وفي مصر اختبرَت دراسة «علَّام، شريهان محمد» (2017م) فاعلية مدخل الحواسّ المتعدِّدة في علاج العُسْر الكتابيّ لدى عيِّنة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، قدرها (11) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ ثلاثة فصول دراسيَّة، عددهم (137) تلميذًا وتلميذةً، بمدرسة رفاعة الطهطاوي الابتدائيَّة بجمصة، التابعة لإدارة كفر البطيخ التعليميَّة، بمحافظة دمياط، وطبَّقَت

الباحثةُ اختبارًا في مهارات الكتابة الأساسيَّة، وبطاقة ملاحَظة لذوي العُسْر الكتابيّ، وبرنامجًا قائمًا على الحواسّ المتعدِّدة، يتضمَّن وحدتين: الأولى تتضمَّن (9) تعيينات تدريبية، خاصَّة بصعوبات كتابة الحروف والحركات، وصعوبات الكتابة المرتبطة بالنطق، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، والأخرى ثلاثة تعيينات تدريبية، خاصة بكتابة التراكيب والجُمَل والعبارات، فضلًا عن كتابة التنوين والشدة، بالإضافة إلى دليل المعلم، وتُشِير النتائجُ إلى أن هناك فرقًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين القياسين القبْليّ والبعْديّ، لاختبار مهارات الكتابة الأساسيَّة، لصالح القياس البعْدِيّ؛ ممَّا يؤكِّد فاعليةَ مدخل الحواسّ المتعدِّدة في علاج العُسْر الكتابيّ.

أمَّا الدراسات الأجنبية في الكتابة فهناك دراسة «داتشوك، وشون ديمبيك، وجيني»، التي أُجريت على عيِّنة من تلاميذ الصفين: الثالث والرابع من المرحلة الابتدائيَّة، ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابيّ والتهجئة، وعددهم (5) تلاميذ، واستهدَفت الدراسة التدخل العلاجي، من خلال جلسات قصيرة أسبوعيًّا، مدتها (30) دقيقة في كل جلسة؛ لتحسين بناء الجُمَلة البسيطة؛ من خلال تعليمات منهجيَّة واضحة؛ حيث يقوم المعلم بنمذجة كتابة جُمَل بسيطة على صُوَر صغيرة، مع كلمات مصاحِبة متعدِّدة، ويوجِّه التلاميذَ إلى الكتابة، والممارَسة الموجَّهة؛ فعلى سبيل المثال: يمكن أن يشاهد التلميذ صورة صغيرة لرجل يحمل مجموعة كبيرة من الكتب مصحوبةً بكلمات؛ مثل: (الرجل – حمَل – الكتب) ؛ لتكُونَ الكلماتُ مثيراتٍ، والصُّوَر موجِّهات لكتابة جُمَل بسيطة حول تفاصيل معينة، ثم قياس أداء التلميذ من خلال مراقَبة التقدُّم والتشخيص، وتُشِير نتائجُ هذه الدراسة إلى فاعلية هذا التدخل في تنمية قدرة التلاميذ على بناء الجُمَلة البسيطة؛ (أي الجملة التي تتكوَّن من فعل واحد وموضوع واحد)، ومعالَجة نواحي الصعوبة عند التلاميذ؛ لتمثِّل هذه الجُمَلُ بدايةَ النمو لمهارات الكتابة الأكثر تقدمًا؛ مثل بناء الجُمَل المركَّبة أو المعقَّدة، وبناء الفقرات.

(Datchuk, Shawn M.; Dembek, Ginny A,2018,7-27)

**وفي مجال صعوبات القراءة والكتابة:**

استهدفت دراسة «إبراهيم، علية حامد» (2013م) تشخيصَ صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى عيِّنة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قدرها (64) تلميذًا وتلميذةً، من ذوي صعوبات التعلم، وبناء برنامج مُقْتَرَح لعلاج هذه الصعوبات، في ضوء النظرية المعرفيَّة، وقياس فاعليته، وطبَّقَت الباحثةُ البرنامج المقترَح على المجموعة التجريبيَّة باستخدام كتاب التلميذ، ودليل المعلم، وتُشِير النتائجُ إلى فاعلية هذا البرنامج في علاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى أفراد العيِّنة.

واختبرَت دراسة «خليفة، عفت»(2017م) فاعلية الطريقة الصوتيَّة في علاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، لدى (62) تلميذًا وتلميذةً بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، من بعض

مدارس محافظة قنا، واستخدمت الباحثةُ اختبارًا لكشف ذوي العُسْر القرائيّ، واختبارًا لتشخيص صعوبات التعلم في الكتابة، واختبار "سلسون" المعدَّل لذكاء الأطفال والكبار، واستبانة المهارات الإدراكية، وتُشِير نتائجُ الدراسة إلى فاعلية الطريقة الصوتيَّة في علاج تلك الصعوبات.

وركَّزت دراسة «أبي زيد، لبنى» (2018م) على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وعلاجها باستخدام برنامج قائم على الحوار القصير، وأُجريت الدراسةُ على عيِّنة بلغت مائة تلميذ؛ منها (31) بالصف الأول، و(35) بالصف الثاني، و(34) بالصف الثالث الابتدائي، وتُشِير نتائجُها إلى أن مستويات تلاميذ هذه الصفوف في القراءة والكتابة تعد ضعيفة، ولم تبلغ (50 %) في أية مهارة، وأن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى تزيد على (25 %)، ويمكن تفسيرُ ذلك في ضوء عوامل متعددة؛ منها: (ضَعْف اللُّغة الشفويَّة لدى هؤلاء التلاميذ، وضَعْف الأداء التدريسي لمعلم اللُّغة العربية في هذه الصفوف).

أما دراسة «جيرلاش، ديفيد» (Gerlach, David,2017, 295-304) فقد ركَّزَت على تشخيص صعوبات القراءة والهجاء وعلاجها، وجعلت التشخيص والعلاج مسؤولية التلاميذ، والمعلِّمين، وأولياء الأمور، والإداريين، والنظام المدرسيّ، وطالبت بضرورة تدريب المعلِّمين تدريبًا كافيًا في مجال صعوبات التعلم، وتطوير المدرسة الشاملة التي تضم ذوي الاحتياجات التعليميَّة الخاصَّة، وذوي المواهب المختلفة في ظل سياسة الدمج، وتتضافر فيها جهود المتخصِّصين والخبراء المدربين في المدارس؛ من أَجْل مساعَدة مُعلِّمي المادة بشكلٍ فعَّالٍ.

وبناءً على ما سبق يمكن القولُ: إن صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة مشكلة ليست محلية فحسبُ، بل هي مشكلة عالميَّة، فهناك نسبة كبيرة من التلاميذ في المدارس العربية والأجنبية يواجهون صعوبات تعلُّم، وتُعَدّ صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعًا، وقد تتزامَن صعوبات القراءة والكتابة معًا في حالات كثيرة، وهذه الصعوبات ذات أبعاد مختلفة: أكاديميَّة ونفسيَّة واجتماعية، وتتطلَّب تضافُر جهود مُعلِّمي اللُّغة العربية، ومعلِّمي التربية الخاصَّة، والإخصائيينَ النفسيينَ والاجتماعيينَ وأولياء الأمور وإدارات المدارس؛ من أجل التشخيص الدقيق لصعوبات القراءة والكتابة، وتحديد المظاهر والأسباب، ووَضْع البرامج العلاجيَّة المُناسِبة، وتنفيذها بشكل تعاونيّ؛ من أجل إنقاذ هذه الفئة من الأطفال من خطر الفشل القرائيّ، والعُسْر الكتابيّ.

## مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في شيوع صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة عند بعض تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وتدني مستوياتهم في مهارات القراءة والكتابة، ومواجَهة هذه الفئة من التلاميذ لخطر الفشل القرائيّ، والإخفاق الكتابيّ، ممَّا يتطلَّب التدخلَ المبكِّرَ، وبناءَ برامج علاجيَّة لتلك الصعوبات في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجاليَ: التشخيص، والعلاج.

### واستهدَف البحثُ الحالي الإجابةَ عن الأسئلة التالية:

1. ما صعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؟
2. ما مظاهر تلك الصعوبات؟ وما أسبابها؟
3. ما أُسُس بناء برنامج مقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في ضوء النظريات والاتجاهاتالحديثة؟
4. ما البرنامج العلاجي المقترَح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؟

## حدود البحث:

### يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. **الحدود البشرية:**

– فئة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من العاديين، دون غيرهم من ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والعقلية، وغيرهم من الفئات.

– تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؛ حرصًا على التدخل المبكِّر، وإنقاذ الأطفال المُعرَّضِين للخطر في الصفوف اللاحقة، وبناء أدوات التشخيص والعلاج لتلاميذ هذه الصفوف فقط.

2. **الحدود الموضوعيَّة:**

– الصعوبات الأكاديميَّة الخاصَّة بتعلم القراءة والكتابة في المقام الأول دون غيرها من الصعوبات النمائية.

## مصطلحات البحث:

**صعوبات تعلُّم القراءة:** تذكُر «بايفينين، ماريا وآخَرون» (Päivinen, Maria & Others 2019, 1723-1746) أن صعوبات القراءة عبارة عن مشكلات تواجِه المتعلِّمَ في تعرُّف الكلمات بطلاقة، أو في دقة تعرُّفها، أو تهجِّي أصواتها، أو في فَهْم المقروء.

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنَّها: «مشكلات تواجِه تلاميذَ الصفوف الأولى في العمليات القرائيَّة؛ كتعرُّف الصوامت والحركات والكلمات، وقراءة الجُمَل، والعبارات، والفقرات، والنطق بها، وفهمها، لأسباب عضوية أو نفسية، أو بيئية».

**صعوبات تعلُّم الكتابة:** يمكن تعريفها إجرائيًّا بأنَّها: «مشكلات تواجِه تلاميذَ الصفوف الأولى في رسم الحروف والكلمات والجُمَل بشكل صحيح، وفقَ القواعد المتعارَف عليها في الكتابة العربية؛ ممَّا يؤدِّي إلى أخطاء في الكتابة؛ لأسباب متنوعة؛ منها: (المتعلِّم والمعلِّم، وخصائص الكتابة، وطبيعة اللُّغة، والبيئة التعليميَّة... وغيرها من الأسباب).

### علاج صعوبات القراءة والكتابة:

برامج وإستراتيجيات وأساليب وتدريبات علاجيَّة، يستخدمها معلم اللُّغة في مواجَهة المشكلات التي تواجِه تلاميذَ الصفوف الأولى في تعلُّم القراءة، كصعوبات تعرُّف الصوامت والحركات والكلمات، وقراءة الجُمَل، والعبارات، والفقرات، والنطق بها، وفَهْمها، ورسم الحروف والكلمات والجُمَل بشكل صحيح، وفقَ القواعد المتعارَف عليها؛ من أجل تحسين أدائهم القرائيّ، والكتابيّ.

## أهمية البحث:

### تبدو أهمية البحث الحالي في عدة جوانب؛ منها ما يلي:

- الإسهام في تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وتقديم أدوات متنوعة لتشخيصها.
- الإسهام في علاج تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة وفقَ أُسُس علميَّة، وباستخدام برنامج علاجيّ مخطَّط بعناية، وشامل لأنواع متعددة من تلك الصعوبات، وعلاجها.
- تبصير مُعلِّمي القراءة العلاجيَّة بالصفوف الأولى بأدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، والأساليب والإستراتيجيات العلاجيَّة الحديثة.
- إكساب مُعلِّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة القدرةَ على تصميم تدريبات علاجيَّة لصعوبات القراءة والكتابة، وفقَ الاحتياجات الفعلية لكل تلميذ.
- تبصير مطوِّري المناهج بفئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، واحتياجاتهم اللغويَّة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تأليف الكتب المدرسيَّة وتطويرها، بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة.

## إجراءات البحث:

### يسير البحث الحالي وفقَ الإجراءات الآتية:

- إجراء مَسْح للدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال صعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي؛ بغرض تعرُّف أحدث الاتجاهات في مجاليَ: التشخيص، والعلاج.
- مراجَعة الأدبيات الخاصَّة بصعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي التي أنتَجَها مكتبُ التربية العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- مراجَعة أهداف تعليم اللُّغة العربية، وبخاصة أهداف تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
- إعداد قائمة بصعوبات القراءة والكتابة، ووَضْعها في استبانة؛ لعَرْضِهما على المحكِّمين.
- عَرْض الاستبانة على المحكِّمين؛ لتحديد مدى استيفائها لكل الصعوبات التي يواجهها تلاميذُ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
- وَضْع أُسُس بناء برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- بناء البرنامج المقترَح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، ثم بناء الدليل المقترَح لتدريسه.
- التحكيم المَبدئيّ للبرنامج والدليل، في ضوء آراء مجموعة من الخبراء والمتخصِّصين.
- صياغة البرنامج والدليل في صورتهما قبل النهائيَّة في ضوء التعديلات المقترَحة.
- عَرْض مشروع البحث والبرنامج والدليل على الخبراء والمتخصِّصين مِنْ قِبَل المركز التربويّ للُّغة العربية بالشَّارقة.
- تلقِّي التغذية الراجعة، وتعديل مشروع البحث، والبرنامج، والدليل، وصياغتهما في صورتهما النهائيَّة.

2

# الفصل الثاني صعوبات تعلُّم القراءة

- أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم القراءة.
- ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات القراءة.
- ثالثًا: مظاهر صعوبات تعلُّم القراءة في المرحلة الابتدائيَّة.
- رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم القراءة.
- خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم القراءة.
- سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة.
- سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم القراءة.

# الفصل الثاني
# صعوبات تعلُّم القراءة

## أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم القراءة:

هناك تبايُن بين مصطلَحَيْ صعوبات التعلم(learning difficulties) وإعاقات التعلم(learning disabilities) فقد يواجِه بعضُ التلاميذ صعوبات في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الوظيفية، فإذا استمرت الصعوبات بالرغم من حصولهم على التعليم المناسب، كان ذلك دليلًا على وجود إعاقات في القراءة والكتابة لديهم. (Norwegian Reading Center, 2016).

ويذكر «منسي» أن صعوبات التعلم تعني كلَّ مشكلة تواجِه المتعلِّم في أثناء عملية التعلم، بشرط ألَّا تكون ناتجة عن إعاقة جسمية (عيوب السمع والبصر) أو عقلية؛ لأن هؤلاء يسمَّوْن ذوي إعاقات التعلم الخاصَّة، ويمكن القولُ: إن صعوبات التعلم ليست عجزًا عن التعلم أو تأخُّرًا دراسيًّا؛ لأن كُلًّا منهما له أسبابه الخاصَّة. (منسي، محمود، 2003، 245)

ويرى «شارما» أن صعوبات تعلُّم القراءة تتضمَّن صعوبة نطق الحروف الهجائيَّة، وقراءتها، وقلة الوعي الصوتيّ، وقلة الوعي بالمفردات الأكثر شيوعًا في النصوص؛ ممَّا يُمثِّل تحديًا أمام الأطفال في تعلُّمهم للأصوات والحروف والكلمات (Sharma, 2019)، وتتضمَّن كذلك صعوبةَ فك الشفرة decoding (الربط بين الحروف وأصواتها)، وصعوبة الفَهْم، بدايةً مِنْ تعرُّف الحروف والكلمات، وانتهاءً بفهم المعنى على مستوى الجملة والعبارة والفقرة والنص.

ويعرِّف السيد، أحمد البهي (2009م) صعوبات القراءة بأنَّها: "اضطراب واضح في تعلُّم مهارة القراءة، وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسيَّة الأساسيَّة: (الإدراك، الانتباه، الذاكرة)؛ فتعلُّم القراءة يتطلَّب القدرةَ على فَهْم المفردات اللغويَّة واستخدامها، والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات، والقدرة على التمييز بين الشكل والأرضية".

ويعرِّفها "الببلاوي، إيهاب، وأحمد، السيد" (2014م) بأنَّها: "عَجْز جزئيّ في القراءة، أو فَهْم ما يقوم التلميذُ بقراءته قراءةً جهريةً أو صامتةً، وهذا العجز يكون مستمرًّا ولا يتناسب مع الصف الدراسي للتلميذ".

أمَّا "السمان، مروان" (2014، 11) فيعرِّفها بأنَّها: "ضَعْف التلاميذ في مهارات القراءة مِنْ تعرُّف المفردات، ونطقها، وفَهْمها، وفَهْم الجُمَل والمفردات، واستخراج الأفكار، ويقل فيها التلميذ عن أقرانه سنةً دراسيَّةً أو سنتينِ دراسيتينِ". وهنا يربط السمان بين صعوبات التعلم والتأخر القرائيّ.

ويذكر "نصر، معاطي، وعبد القادر، فوزي" (2007م) أن التلميذ قد يواجِه صعوباتٍ في تعلُّم القراءة، فإذا لم يتلقَّ علاجًا مناسبًا فإنَّه يتأخر عن زملائه في القراءة، وقد ينخفض تحصيله في سائر المقرَّرات الدراسيَّة الأخرى؛ فيكون التأخر عامًّا، فإن زادت الصعوبات، وتضاعفت الأخطاء، وتعددت المشكلات اللغويَّة يدخل التلميذ مرحلةَ العجز عن القراءة أو العُسْر القرائيّ؛ ومِن ثَمَّ تبدو أهميةُ برامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة قبل وصول التلميذ إلى هذه المرحلة الحرجة.

وهي تعني تحقُّقَ نجاح في القراءة أقلَّ ممَّا هو متوقَّع مقارنةً بالعمر وإمكانات الفرد للتعلُّم، وقابليته للتغيير مع الخبرات الثقافيَّة واللغوية والتعليميَّة.

(Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin,2019,1269-1286)

ومن المظاهر الشائعة لصعوبات تعلُّم القراءة صعوبة تعلُّم الحروف والتمييز بينها، أو تذكُّر أسماء الحروف والأصوات أو تكوين الحروف بشكل صحيح.

وتحدِّد "صالحة، ستي" (2019، 156) صعوبات القراءة -من وجهة نظرها- بأنَّها: "صعوبة فَهْم الجملة، وصعوبة فَهْم الفقرة، وصعوبة استخراج الأفكار الرئيسة، والقراءة مع ضَعْف القدرة على نقد المادة المقروءة".

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة يمكنهم التعلم في الفصول العاديَّة، مع شيء من العناية الزائدة خارجَ الصف، عن طريق برامج علاجيَّة مخطَّطة بشكل دقيق، ولا يدخل في هذه الفئات التلاميذ ذوو الإعاقات الجسمية والعقلية؛ لأن كُلًّا منهم له برامج علاجيَّة خاصة به؛ فهناك برنامج علاجي خاص بالصُّمّ، وبرنامج علاجي خاص بالبُكْم، وبرنامج ثالث خاص بالمكفوفين... وهكذا، وهنا تبدو أهمية تخطيط البرامج العلاجيَّة بما يتناسب وظروفَ كل فئة من العاديين وذوي الإعاقات.

## ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات القراءة:

تُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أن برنامج التدخل المبكِّر للُّغة الشفويَّة والمكتوبة يُعَدّ وسيلةً فعَّالةً لتحسين الأداء القرائيّ للأطفال المعرَّضين لخطر صعوبات التعلم.

(González-Valenzuela, María-José; Martín-Ruiz, Isaías,2017,67-75)

ويذكر الزيات أنَّنا إذا لم نهتمَّ بالكشف المبكِّر عن الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلُّم، فإنهم سيقعون تحت ضغط الإحباطات المستمرَّة، والتوترات النفسيَّة... فضلًا عن إبعادهم عن اللَّحَاق بأقرانهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع، فيصبحون انطوائيين، أو انسحابيين، أو عدوانيين.

(الزيات، فتحي، 1998، 214)

والعلاج المبكِّر للتلاميذ المتأخِّرين قرائيًّا يعد أفضل وأيسر من العلاج في الصفوف العليا؛ حيث تُشِير نتائجُ بعض البحوث التي أُجريت في هذا المجال إلى أن فاعلية العلاج تقلُّ تدريجيًّا كلما انتقلنا إلى صف أعلى، فعلاجُ صعوبات تعلُّم القراءة مباشرةً لدى تلاميذ الصف الأول أدَّى إلى تحسُّنِهم بنسبة تصل إلى (84 %)، على حين انخفضت النسبة إلى (46 %) عندما تم العلاج في الصف الثالث، و(18 %) في الصف الخامس، وهبطت إلى (8 %) عندما تأجَّل العلاجُ إلى الصف السادس. (عثمان، سيد، 1990، 19)

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة إذا زادت صعوباتهم فإنهم بحاجة إلى تدخُّلات مكثَّفة؛ لتنمية مهارات القراءة الأساسيَّة؛ من أجل إحراز تقدُّم، وهم بحاجة إلى معالَجة نواحي القصور في تلك المهارات، وزيادة كثافة التدخل، عن طريق ما يلي:

**زيادة الجرعة:** أي عدد المرات التي يستجيب فيها التلاميذ، ويتلقَّوْن التوجيهات والتعليقات في أثناء التدخل العلاجي.

**تقليص حجم المجموعة:** فالمجموعات الصغرى (2-3) أكثر فاعليةً في زيادة التحصيل القرائيّ من المجموعات الكبرى (4-7) مع الأطفال الصغار.

**زيادة مدة التدخل:** أي زيادة الجرعة العلاجيَّة بزيادة عدد الجلسات، أو طول كل جلسة (45 دقيقة بدلًا من 30 دقيقة)، أو زيادة أسابيع التدخل؛ لأن زيادة مدة التدخل تسمح بمزيد من التوجيهات، ومزيد من الفرص للاستجابة، والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
(Donegan, Rachel E.; Wanzek, Jeanne; Al Otaiba, Stephanie,2020,62-71)

## ثالثًا: مَظاهِر صعوبات تعلُّم القراءة في المرحلة الابتدائيَّة:

إن بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة في سن سبع سنوات يؤدُّون أداءً ضعيفًا في مهام الاستماع إلى اللُّغة الشفويَّة، ولديهم فَهْم لُغويّ ضعيف، إلى جانب ضَعْف قدرتهم على فك التشفير، ويُقصَد بفك التشفير هنا القدرة على تعرُّف الكلمات المطبوعة، والفَهْم اللُّغويّ هنا يعني القدرة على فَهْم اللُّغة المنطوقة، وقد أُجرِيت هذه الدراسةُ على (34) طفلًا من ذوي صعوبات القراءة، واستُخدمت في تشخيص تلك الصعوبات مجموعةٌ من الاختبارات، منها اختبار طلاقة قراءة الكلمات، واختبار قراءة النص، واختبار قراءة الكلمات. (Nation, Kate,2019,37-74)

### ولعل من أهم سمات ذوي صعوبات تعلُّم القراءة أنهم:

- لا يستمتِعون بالقراءة أو القيام بتدريبات القراءة.
- لا يرغبون في القراءة بصوت عالٍ.

- لا يمكنهم القراءةُ بطلاقة.
- تنمو مهاراتهم القرائيَّة ببطء شديد.
- كفاءاتهم في الكتابة والفَهْم ضعيفة أيضًا.
- يواجِهون مشاكل في تفسير المقروء.
- لا يمكنهم اتباع التعليمات.
- يرتكبون أخطاء في أثناء القراءة؛ مثل: (تخطِّي الكلمات، وإضافتها، والقراءة غير الصحيحة، والتكرار، والعكس، وتجاهُل علامات الترقيم).

(Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin,2019,1269-1286)

وقد حاولت بعضُ الدراسات مقارَنةَ ذوي صعوبات القراءة بالقُرَّاء العاديين؛ من حيث حركات العين في أثناء قراءتهم لجُمَل متدرِّجة في الصعوبة، ومقارَنة الاستجابات الخاطئة والصحيحة للمجموعتينِ من الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين (8) و(12) عامًا، وقد أظهَر الأطفالُ ذوو صعوبات القراءة اتساعًا في حدقة العين عند قراءة الجُمَل غير الصحيحة أكثرَ من القُرَّاء العاديين، واتضح أن زيادة اتساع حدقة العين عند القراءة -بشكل صحيح- ترتبط إيجابيًّا بقدرات الوعي الصوتيّ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

(Ozeri-Rotstain, Aya& Others,2020,.491-507)

وتُشِير نتائجُ إحدى الدراسات إلى وجود عَلاقة مباشرة بين نواحي القصور في الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة مع الصعوبات الصوتيَّة التي يعانيها ذوو صعوبات القراءة، وأكَّدت دَوْرَ الذاكرة في عُسْر القراءة، وارتباطها بمعالَجة المعلومات، وإنتاجها داخلَ العقل.
(Alsulami, Sami Ghazzai,2019. 1-7)

**وتتعدد المظاهر التي تدل على وجود مشكلات قرائيَّة في المرحلة الابتدائيَّة: ولعل من أبرز هذه المظاهر ما يلي:**

- صعوبات في قراءة الجُمَل غيبًا: تبدو في صعوبة حفظ الكلمات أو الجُمَل أو النص بصورة غيبية، دون رَبْط شكل الكلمة بلفظها ومدلولها، ودلالة ذلك أن المتعلِّم ليس لديه معرفة بالحروف، ولا يستطيع تحليلَ الكلمات، وتركيبها، ويتطلَّب علاج هذه المشكلة تعليم الطفل الحروف وأصواتها شكلًا ونطقًا، وتركيب المقاطع، بالإضافة إلى تثبيت شكل الكلمة من خلال نطقها مقرونةً بالصورة.
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم: أي عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم كالباء والتاء والثاء، والسين والشين، والفاء والقاف... إلخ، ويتطلَّب العلاجُ هنا

استخدام بطاقات هذه الكلمات، وتكرار عرضها، وتوجيه انتباه الطفل إلى الفروق في رسمها ونطقها.

- عدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة: أي لا يُدرِك التلميذُ هنا الفروقَ بين الحركات القصيرة: (الفتحة – الضمة – الكسرة)، والحركات الطويلة: (ألف المد – وواو المد – وياء المد)، ويتطلَّب العلاجُ هنا بطاقات الكلمات مع الحركات الثلاث، ومع حروف المد الثلاثة، وعمل مقارَنات، وملاحَظة الفروق شكلًا ونطقًا مع توضيح الفرق في زمن الحركتين.
- الحذف والزيادة: فأحيانًا يَحذف بعضُ الأطفال كلمات موجودة في الجملة، أو يزيدون كلمات غير موجودة، وهذه الظاهرة ناتجة عن عدم قدرة المتعلِّمين على التركيز، والحفظ الآلي غير المقترِن بفَهْم المعنى.
- عدم التركيز وتكرار الأخطاء: قد يقرأ التلميذُ كلمةً في جملة بشكل صحيح، ثم يُخفِق في تعرُّفها وقراءتها في جملة أخرى؛ بسبب نقص الانتباه وعدم التركيز، علاوةً على قراءة كلمات، وإذا كُرِّرت على مسامعه لا يعيها، ولا يربط بينها وبينَ ما لديه من مفردات.
- ضَعْف الطلاقة اللغويَّة: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من اضطراب في الكلام، وعيوب النطق؛ بحيث لا يستطيعون التكلم بطلاقة وسلاسة؛ ممَّا يؤدِّي إلى التكرار، أو مد الأصوات والمقاطع، أو التلعثم؛ ممَّا يسبِّب بعضَ التوتر والعصبية والانفعال، ويحتاج هذا التلميذ إلى جلسات متكررة من تدريبات النطق لقوائم متشابِهة في الرسم، والتمييز بينها بصريًّا وسمعيًّا، لاسيما في الأصوات التي يتعثَّر المتعلِّم في نطقها.
- (جرار، عبد الرحمن، 2008، السيد، عبد الحميد، 2008، عبد السلام، محمد صبحي، 2009، القحطاني، فاطمة، 2019)

**والأطفال ذوو صعوبات القراءة لديهم ضَعْف واضح في طلاقتها، ويمرون - عامةً- في طلاقة القراءة بأربع مراحل، هي:**

1. مرحلة ما قبل الأبجدية: يمتلك الطفل معرفة محدودة بالحروف والأصوات، فيتذكر الكلمات من خلال الشكل؛ فعلى سبيل المثال: (بنت – بيت) متشابهتان في البداية والنهاية، فيدركهما -خطأً- متماثلتين.
2. المرحلة الأبجدية الجزئيَّة: يَفهم القارئ أن كل حرف في الكلمة له صوت، ويميل القارئ هنا إلى تعرُّف الكلمات من خلال أجزائها الأكثر ظهورًا، وبخاصة الأحرف الأولى أو الأخيرة.

3. المرحلة الأبجديَّة الكاملة: يمكن للقُرَّاء تعرُّف الكلمات بأكملها بسرعة وبدقة، حيث يواجِهون كلمات مختلفة بشكل متكرِّر.
4. المرحلة الموحدَّة: يبدأ القرَّاء في تذكُّر أنماط الكلمات متعددة الأحرف، مثل المفرد والجمع (درَّاجة - دراجات)، وتعمل الممارَسَة المُكثَّفة على تحسين آليَّة تعرُّف الكلمات الجديدة من خلال هذه الأنماط.

(Wu, Shengtian; Stratton, Kasee K.; Gadke, Daniel L.,2020,217-227)

## رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم القراءة:

تتعدد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات تعلُّم القراءة، وتتنوَّع؛ فمنها صعوبات التعرُّف، ومنها صعوبات النطق، وهناك صعوبات تواجِه التلميذَ في فَهْم النص المقروء، وتَحُول دون استنتاجه للمعنى، وإدراك السبب والنتيجة، وتحديد المشكلة والوصول إلى الحل، مع مراعاة الارتباط الوثيق بين التعرُّف والفَهْم؛ حيث يتطلَّب تعرُّف الكلمات تحديدَ معناها باستخدام المعجم العقلي للمتعلِّم، وتوظيف معرفته السابقة في عملية التعرُّف، فإذا أخفَق المتعلِّم في عملية تعرُّف الكلمات؛ فإنَّه لا يُمكِنه فَهْم الجُمَل ولا الفقرات ولا النص، فتعرُّف الكلمات عنصر بالغ الأهمية في عملية القراءة، وهو شرط أساسي لطلاقة القراءة.

(Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin,2019,1269-1286)

### ويمكن تصنيف أنواع صعوبات تعلُّم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في خمسة أنواع رئيسة؛ هي:

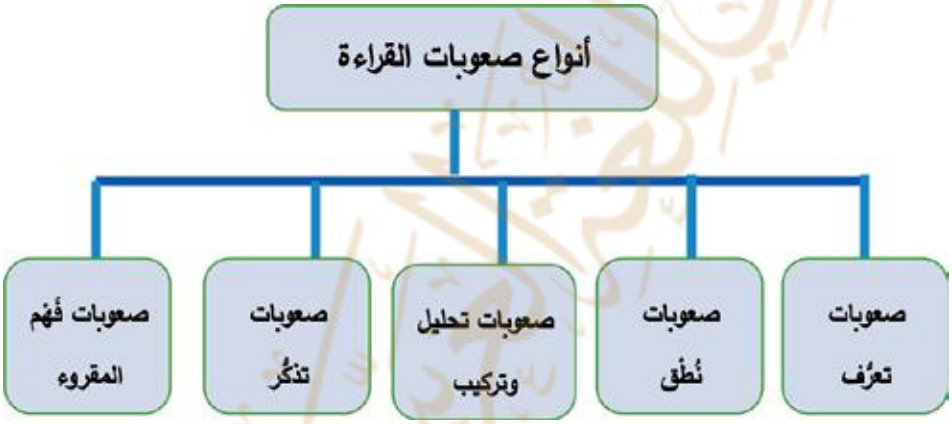
أ. صعوبات التعرُّف: منها صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً، أو في مواقع الكلمة المختلفة، وصعوبة تعرُّف أشكال الحروف، وأشكال الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة تعرُّف شكل الشدَّة بالحركات الثلاث، وشكل التنوين بالحركات الثلاث، وشكل السكون، وبطء تعرُّف الكلمات العربية، والخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم، والخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل.

ب.صعوبات النطق: منها صعوبة نطق الأصوات العربية، والحركات القصيرة والطويلة، والتنوين بالحركات الثلاث، والشدة بالحركات الثلاث، والحروف الساكنة، وصعوبة نطق الكلمات الجديدة، والكلمات الطويلة ذات المَقاطِع الصوتيَّة، والكلمات المتشابهة في النطق ( قلب- كلب)، وصعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل، وصعوبة التمييز الصوتيّ بين نطق الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة التمييز الصوتيّ بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته، وصعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها، والتحريف الصوتيّ بالإبدال أو الحذف أو الزيادة، أو القلب المكاني لأصوات الكلمة.

ج. صعوبات التحليل والتركيب: منها صعوبة تحليل الجُمَلة إلى كلماتها، وصعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومَقاطِعها، وصعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات، وصعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل، وصعوبة المَزْج البصريّ بين الحروف أو المقاطع لتكوين كلمات.

د. صعوبات التذكُّر البصَريّ: منها صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية، وصعوبة تذكُّر الكلمات العربية، وصعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية، وصعوبة تذكُّر الحركات القصار، وصعوبة تذكُّر الحركات الطوال.

هـ. صعوبات فَهْم المقروء: منها صعوبة تحديد مرادف كلمة، ومضادها، وصعوبة تفسير معنى جملة أو عبارة، وصعوبة تعليل حدَث في قصة، أو استنتاج عَلاقة بين شيئين في جُمَل أو عبارات، أو صعوبة الربط بين سبب ونتيجة، أو بين حدثين في قصة ما.




شكل (1) أنواع صعوبات القراءة

## خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم القراءة:

### هناك أسباب متعددة ومتنوعة لصعوبات تعلُّم القراءة؛ منها ما يلي:

1. **نقْص الاستعداد للقراءة:** فالاستعداد للقراءة يتطلب نضج جميع العوامل العقلية والجسمية والاجتماعيَّة والعاطفية التي تتدخل في عملية القراءة، وتُعَدّ أنشطة ما قبل القراءة هي الخبرات التي تُعِدّ الأطفالَ لمهام القراءة الفعلية، وتعتمد هذه الأنشطة -بشكلٍ أساسيٍّ- على نمو اللُّغة الشفويَّة، ونقص الاستعداد للقراءة له آثاره السلبية؛ حيث يؤدِّي إلى إعاقة النمو القرائيّ عند الأطفال، كما يزيد من خطر فشلهم القرائيّ. (Akubuilo, Francis& Others, 2015,38-43)

2. **الأسباب العضوية:** وهي أسباب متعددة، منها عيوب السمع والبصر، وعيوب النطق، وضَعْف الصحة العامَّة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وقصور الجهاز العصبي، وانخفاض نسبة الذكاء.

وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي المستوى المنخفض في القراءة، الذين يعانون من ضَعْف سمعيّ يتراوح بين الخفيف والمتوسط، أبلَغُوا عن مستويات أعلى من التعب الشخصي -وبخاصة التعب المعرفيّ- مقارنةً بغيرهم؛ حيث يتضاعف العبء المعرفيّ مع هؤلاء الأطفال الذين يكافِحون من أجل فَهْم اللُّغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وعلى الرغم من تحسُّن نتائجهم في القراءة، إلا أن كثيرًا منهم يستمرون في إظهار صعوبات القراءة بشكلٍ مستمرٍّ.
(Camarata, Stephen& Others,2018, 420-436)

3. **الأسباب النفسيَّة:** منها الاتجاه نحو القراءة، ونقص الدافعية للإنجاز، والإحساس بالفشل، وضَعْف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تنظيم الانفعالات.

أ. الاتجاه نحو القراءة: فالاتجاه الإيجابيّ أو السلبيّ تجاهَ أنشطة القراءة يؤثِّر -بشكلٍ كبيرٍ- في إنجاز الطفل في القراءة، واستمتاعه بها، وهناك عَلاقة طردية بين الاتجاه والإنجاز، فكلما زادت إيجابيةُ الاتجاهات، والقراءةُ من أجل المتعة، كان الأداء القرائيّ أفضل؛ ممَّا يشجِّع الاهتمامَ الفرديَّ بالقراءة، ويساعِد على تكوين موقف إيجابيّ تجاهَها.

ب. نَقْص الدافعية والإنجاز: فالإنجاز في القراءة تَحكُمُه دوافعُ داخليةٌ؛ كالرغبة الذاتية في تحسين الأداء، والتفوق على الأقران، ودوافع خارجية؛ مثل: تشجيع الوالدينِ على القراءة، ومتابعتهم للواجبات المنزلية لأبنائهم، ونقص هذه الدوافع أو غيابها يؤثِّر في الأداء القرائيّ للطفل، ويقلِّل من نشاطه العقلي، وفُرَصِه في النجاح في القراءة.

ويحتاج الأطفال ذوو صعوبات القراءة إلى بذل مزيد من الجُهْد في نشاط القراءة، وبسبب ضَعْف إنجازهم فإنهم يُواجِهون الفشلَ المتكررَ؛ ممَّا يؤدِّي إلى إحجامهم عن أنشطة القراءة، وينخفض مستواهم تدريجيًّا؛ ممَّا يقلِّل من كفاءتهم في القراءة، بل تزداد مشاعرهم السلبية تجاهها؛ ويتخلَّفون عن أقرانهم في القراءة.
(Žolgar-Jerkovic, Ingrid; Jenko, Nika; Lipec-Stopar, Mojca,2018.201-211)

ج. ضَعْف الثقة بالنفس: فذوو صعوبات القراءة يُخفِقون في قراءة كلمات وجُمَل أمامَ زملائهم داخلَ الفصل؛ فيَشعرون بالتوتر والإحباط وضَعْف الثقة بالنفس، ولن يُحرِز هؤلاء الأطفالُ أيَّ تقدُّم في القراءة دون علاج نفسيّ يُعِيد إليهم الثقةَ المفقودةَ، وينقلهم من حالة عدم الاتِّزَان النفسي إلى حالة الاتِّزَان والثقة بالنفس، ويتطلَّب ذلك التدرجَ في التعليم العلاجي من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن نواحي القوة عند الطفل (ما يعرفه الطفل من كلمات)، إلى ما لا يعرفه، مع

مراعـاة التشـجيع والثنـاء والتحفيـز.

د. عدم القدرة على تنظيم الانفعالات:

مـن الدراسـات التـي بحثت العَلاقـة بـين تنظيـم العاطفـة والصعوبـات الأكاديميَّـة لـدى تلاميـذ الصـف الأول دراسـة «مطـر، وديـالا» (Mattar, Jehan; Hamaidi, Diala; Al Anati, Jehad,2020, 1313-1322) التـي أُجـــــــريت علـى عيِّنـة مـن تلاميـذ الصـف الأول الابتـدائي بلغـت (367) تلميـذًا أردنيًّـا، وتُشِـير نتائجُهـا إلى مـا يـلي:

- كلـما ضعفـت قـدرة تلاميـذ الصـف الأول عـلى تنظيـم انفعالاتهـم؛ زادت احتماليَّـة مُواجَهـة صعوبـات أكاديميَّـة.
- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة تُعـزى للجنـس، لصالـح التلاميـذ الذكـور؛ حيـث كان لتنظيـم الانفعـالات أثـرٌ في الصعوبـات الأكاديميَّـة عنـد الذكـور بدرجـةٍ أكبرَ مـن أثرهـا عنـد الإنـاث.
- وجـود عَلاقـة تنبُّئيَّـة بـين مهـارات تنظيـم العاطفـة لـدى التلاميـذ ومسـتوى الصعوبـات الأكاديميَّـة.

وتُشِـير نتائـجُ الدراسـات والبحـوث إلى أن المشـاعر السـلبية للتلميـذ؛ مثـل: (الغضـب- الانزعـاج - العصبيـة - القلـق - الخـوف - الخـوف مـن الفشـل - اليـأس) قبـل إنجـاز مهـام القـراءة لهـا تأثـير في انخفـاض مسـتوى كفاءتـه القرائيـة، بخـلاف المشـاعر الإيجابيـة؛ كالفـرح والأمـل والحـماس.
(Päivinen, Maria & Others ,2019, 1723-1746)

4. **الأسـباب البيئيـة:** والمقصـود هنـا البيئـة المنزليـة والبيئـة المدرسـيَّة، وغيـاب التنسـيق بـين المدرسـة والمنـزل، وفيـما يـلي هـذه الأسـباب:

أ. **البيئـة المنزليـة:** قـد تكـون البيئـة المنزليـة أحـد العوامـل المسـؤولة عـن صعوبـات القـراءة بالمرحلـة الابتدائيَّـة، فمسـتوى تعليـم الوالديـنِ، ومسـتوى مشـارَكتهم في تعليـم أبنائهـم، وتقديـم الدعـم الـلازم لهـم، ومتابَعـة واجباتهـم، والتعـاون مـع المعلِّمـين في تعليـم أبنائهـم، وتنميـة عاداتهـم القرائيَّـة، والقـراءة وسَرْد القصـص لهـم، وممارَسَـة الألعـاب التعليميَّـة معهـم، كلهـا عوامـل تُسـهِم في تنميـة مهـارات القـراءة عنـد الأطفـال، وتخلِّي الوالديـن عـن أدوارهم يجعـل أبناءهـم عرضـةً لمواجَهـة صعوبـات القـراءة، بـل يتعرضـون لخطـر الفشـل القـرائيّ.

(Avnet, Miranda &Others ,2019,476-483)

وقـد اهتمـت بعـض الدراسـات بـدور التعليـم المـزلي في عـلاج صعوبـات تعلُّـم القـراءة، وتنميـة مهاراتهـا، ومـن هـذه الدراسـات دراسـة بوشـار، كيمـبرلي (Bouchard, Kimberly ,2012) التـي أُجريـت عـلى أربـع أمهـات مـن الـلاتي يقمـنَ بالتدريس لأطفالهـنَّ ذوي صعوبـات التعلـم في القراءة،

وتم إجراء مقابَلات فرديَّة، وتحليل معتقَدات الأمهات، وعواطفهن وقراراتهن وسلوكياتهن، وتُشِير النتائجُ أن الأمهات الأربع كنَّ بحاجة إلى تثقيف أنفسهن حول صعوبات القراءة بشكلٍ عامٍّ، وعُسْر القراءة بشكلٍ خاصٍّ، قبل معرفة إجراءات الخطة العلاجيَّة، وتبيَّن أنَّ التعليم المنزلي يمكن أن يكون خيارًا قابلًا للتطبيق لأمهات التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة؛ حيث يَسمح بتخصيص العمليَّة التعليميَّة فيما يتعلَّق بالمحتوى والمدة والسرعة، ويمكن أن يؤدِّي إلى معدل قرائي ثابت.

وأثبتت نتائجُ دراسةٍ أخرى أُجريت على ست أمهات، أن بعض هؤلاء الأمهات يمكن أن يعلِّمنَ أطفالهن مهارات القراءة، ويمكن أن يكنَّ أكثرَ وعيًا بصعوبات التعلم، بل أكثر قدرةً على اتخاذ قرارات تعليميَّة صائبة؛ لتلبية احتياجات أطفالهن الفردية.

(Martinian, Raffi Anthony,2018)

وقد يكون غياب التنسيق بين المدرسة والمنزل من العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة، بسبب فِقْدَان التواصُل والتفاعل مع أولياء الأمور؛ من أجل تلبية الاحتياجات التعليميَّة لأبنائهم، وحل مشكلاتهم التي قد تنشأ في أثناء تنفيذ البرامج التعليميَّة والعلاجية، وإجراء التعديلات اللازمة في بيئات التعليم المتكاملة، وممارَسَة كل طرف لأدواره ومسؤولياته على أساس المشارَكة النَّشِطة، وغياب دعم المعلِّمين للأسر بتقديم التعليمات والتوجيهات اللازمة بشكلٍ مستمرٍّ، وتخلِّي الوالدينِ عن مراقَبة التقدُّم الأكاديمي لأبنائهم المُعرَّضِين للخطر.

(Gokbulut, OzlemDagli; Akcamete, Gonul; Guneyli, Ahmet,2020,1-7)

ب. **البيئة المدرسيَّة:** قد يكون المعلم، وسوء طريقة تدريسه، وإهماله بعض مهارات الوعي الصوتيّ، والتحليل والتجريد والتركيب من أسباب صعوبات القراءة عند بعض التلاميذ، بالإضافة إلى الكتب المدرسيَّة وقلة التدريبات القرائيَّة المتضمَّنة فيها، وغياب الدعم والتدخل المبكِّر؛ لإنقاذ ذوي صعوبات القراءة من خطر الفشل القرائيّ، وكذلك الإدارة المدرسيَّة وغياب قدرتها على وضع آلية للتدريس العلاجي وفقَ أُسُس منهجيَّة. وقد أرجعت دراسة «كايابـاسي، زهرة، إسراء كيتينوغلو»

(Kayabasi, ZehraEsraKetenoglu ,2017, 50-60)

أسباب صعوبات القراءة إلى المشكلات العائلية في المقام الأول، ثم المشكلات العقلية والنفسية؛ حيث يعتقد المعلمون أن أولياء أمور التلاميذ لهم دور محوريّ في الأسباب الكامنة وراء صعوبات القراءة وحلولها، ومن أبرز المشكلات العائلية المسبِّبة لصعوبات القراءة:

- اللامبالاة العائلية.
- الشِّجار، والمشكلات الأُسريَّة.
- الجهل.
- إنكار صعوبات القراءة.
- عدم تصحيح عيوب النطق للطفل داخل الأسرة.
- التدليل الزائد، والحماية الزائدة للطفل داخل الأسرة؛ ممَّا يؤدِّي إلى إهماله واجباته المنزلية.
- الإخفاق في السيطرة على الطفل.

**أما المشكلات العقلية والنفسية فمنها ما يلي:**

- انخفاض نسبة الذكاء.
- سوء الفَهْم، وصعوبته.
- القصور العقلي.
- الفُرُوق الفرديَّة بين الأطفال.
- الاتجاه السلبي نحو القراءة.
- مَيْل الطفل للعب، وإحجامه عن القراءة.
- الافتقار إلى الحافز للقراءة.
- الشعور بالفشل.
- التعرض للتنمُّر مِن قِبَل الأقرانِ.

**وهناك أسباب أخرى خاصة بالبيئة التعليميَّة؛ منها:**

- قصور واضح في تنمية الاستعداد القرائيّ في مرحلة الروضة.
- نَقْص المعرفة التربويَّة للمعلِّمينَ الخاصَّة بتشخيص صعوبات القراءة وعلاجها.
- التدريبات العلاجيَّة الخاطئة.
- الافتقار إلى نماذج يَحتذِي بها الطفل في الفصل الدراسي المزدحِم.
- جلوس الأطفال المتأخِّرين قرائيًّا في الخلف.

## سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة:

يؤدِّي المعلم دورًا رئيسًا في تشخيص صعوبات القراءة؛ فهو المسؤول المباشِر عن تحديد الصعوبات والاحتياجات اللغويَّة لتلاميذه، وتقديم الدعم المبكِّر لهم؛ نظرًا للتفاعُل المباشر بينه وبينَ تلاميذه، وما لديه من معلومات وملاحَظات مباشرة عن الصعوبات المبدئيَّة التي يواجهها كلُّ تلميذ في أثناء تعلُّم القراءة.

(Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund, &Aro, 2018, 497)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تقديرات المعلِّمين عن مهارات القراءة لدى الأطفال في المراحل المبكِّرة من التعليم (مرحلة الرياض والصفين: الأول والثاني) تتوافق -بشكلٍ عامٍّ- مع درجات نتائج اختبارات القراءة المقنَّنة، كما اتضح أن تقويمات الأداء الدقيقة التي يُجريها المعلمُ تسمح له بتقديم دعم مبكِّر لتلاميذه.

(Begeny, Krouse, Brown, & Mann, 2011; Südkamp, Kaiser, Moller, 2012).

من هنا يتمثَّل الغرض الأساسيّ من تقويم المعلم لأداء التلاميذ في الوصول إلى معرفة دقيقة بمستوياتهم؛ من أجل التخطيط الصحيح لتعليم يناسب مستوياتهم، ويراعي احتياجاتهم.

ويمكن للمعلِّم تعرُّف الأطفال الأكثر عرضةً لصعوبات القراءة والكتابة، في وقت مبكِّر من خلال خمسة مؤشِّرات أساسية (Rongved, 2016) تتمثَّل فيما يلي:

- معرفة الطفل بالحروف.
- قدرته على نطق الصوت الأول في كلمة ما.
- قدرته على مزج أصوات الكلمات القصيرة.
- بالإضافة إلى التسمية السريعة للأشياء؛ مثل: (تسمية صور الأشياء المعروفة بالترتيب الصحيح بأسرع وقت ممكن).
- الخلفية الأُسريَّة للطفل إذا ما كان أحد أفراد أسرته قد واجَه صعوبات في القراءة أو الكتابة.

وتناولت إحدى الدراسات الحديثة أهم محدِّدات صعوبات تعلُّم القراءة التي تم استخلاصُها من أحدث التقارير المَسْحِيَّة في هذا الشأن(González-Valenzuela, 2017, pp. 66-69):

- الوعي الصوتيّ: ويشير إلى الوعي بأن الكلمات تتكوَّن من وحدات لغويَّة مثل المقاطع والأصوات، وتُعَدّ المعرفة بالأصوات والمقاطع من المحدِّدات الأساسيَّة لصعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال في مراحل عمرية مبكِّرة (من 4 إلى 7 سنوات)، ويرتبط الوعي الصوتيّ -بشكل مختلف- بالطرق المختلفة لقياس القراءة؛ مثل الدقة والسرعة والطلاقة، كما يرتبط بالمتغيرات المعرفيَّة الأخرى؛ مثل الذاكرة الصوتيَّة، والمعرفة

بالحروف والتسمية التلقائية السريعة للأشياء.

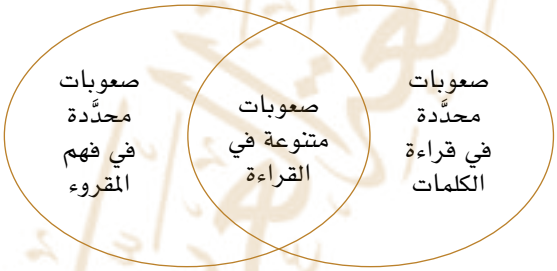
- إدراك الكلام: تشير عمليات إدراك الكلام إلى التحليل الإدراكي السمعيّ الأوَّلي للكلمات، مع مراعاة خصائصها الصوتيَّة والسمعية، وكيفية تمثيلها صوتيًّا، وهناك عَلاقة ارتباطيَّة بين إدراك الكلام وقراءة الكلمات، وبخاصة لدى المتعلِّمين المبتَدِئينَ، بخلاف ذوي الخبرة في القراءة، ومع مراعاة أن عدم قدرة الطفل على التمييز الصوتيّ يرتبط بعجزه عن تعرُّف التمثيل الصوتيّ للألفاظ؛ وبالتالي عدم قدرته على فك الترميز؛ ممَّا يؤكِّد على أن القدرة على إدراك الكلام قد تكون مؤشرًا على عُسْر القراءة، ولكن لا يوجد ما يفيد ارتباطَها المباشر بعُسْر الكتابة.
- مبادئ الأبجدية: تعتمد معرفة الحروف على التوافُق بين الأصوات والرموز المكتوبة التي تعبِّر عنها؛ ممَّا يؤدِّي إلى إمكانية فك رموز الكلمات، من ثم تُعَدّ معرفةُ الحروف من أفضل المؤشِّرات التي تُسهِم في التنبُّؤ بصعوبات قراءة الكلمات لدى الأطفال، من سن (4) سنوات.
- التسمية التلقائية السريعة: يُقصَد بها تسمية المثيرات البصرية الشائعة؛ مثل: (الألوان، والأشياء، والحروف، والأرقام)، وتعد التسمية التلقائية السريعة مقياسًا للقدرة الصوتيَّة والبصريَّة، سواء كانت العناصر أبجدية رَقْمية (حروف وأرقام)، أو غير ذلك (الألوان والأشياء)، وهناك عَلاقة بين التسمية السريعة والقراءة؛ حيث ثبَت أن الأطفال الذين يعانون عُسْر القراءة أقل سرعةً بالنسبة لتسمية المثيرات البصرية الشائعة، من الأطفال الذين لا يعانون من عُسْر القراءة، كما توجد عَلاقة موجبة بين التسمية السريعة وسرعة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون عُسْر القراءة، ولكن ليس كذلك بالنسبة لدقة قراءة الكلمات.
- المفردات: تمثِّل المفرداتُ أهميةً كبيرةً بالنسبة لعملية التواصُل، شفويًّا وكتابيًّا بين الأفراد، وتعد -أيضًا- عاملًا مهمًّا في اكتساب مهارات القراءة والكتابة؛ ولذلك فالأطفال ذوو صعوبات تعلُّم المفردات أكثر عرضةً لمشكلات القراءة والكتابة. وينعكس ضَعْف المفردات على كل من الطلاقة وفَهْم المقروء، وترتبط المفردات بالمهارات الصوتيَّة؛ إذ تصبح القدرةُ على التمثيل الصوتيّ أكثرَ تحديدًا مع نمو المفردات، ويتطلَّب تمييزُ الكلمات واستدعاؤها تحليلَ الأجزاء اللغويَّة التي تتكوَّن منها الكلمات؛ ومِن ثَمَّ يرتبط ضَعْف المفردات بضَعْف القدرة على التمثيل الصوتيّ؛ وبالتالي صعوبة فك الترميز التي تعتمد عليها عمليةُ القراءة.

ويُسهِم تعرُّف أنماط صعوبات القراءة ومجالاتها (Spear-Swerling, 2015) في وضع إطار تربوي مرجعي، يتسنَّى من خلاله تشخيص أنواع مختلفة من المشكلات والتحديات التي تواجه المتعلِّمين في أثناء القراءة، سواء أكانت تلك المشكلات تجريبيَّة بطبيعتها (مرتبطة بخبرة التعلُّم) أم مرتبطة بطبيعة الصعوبة ذاتها، كما يُسهِم الوعي بأنماط الصعوبات -بصفةٍ عامَّةٍ- في زيادة فرص العلاج أو أساليب التدخل الفعَّال للتعامل مع هذه الصعوبات، وتنويع التدريس وتطويعه بما يلائم خصائصَ المتعلِّمين واحتياجاتهم المختلفة داخل الصف.

**ويحدِّد «سبيرسويرلنج» ثلاثةَ أنماط شائعة من صعوبات القراءة؛ وهي:**

- صعوبات محدَّدة في قراءة الكلمات.
- صعوبات محدَّدة في فَهْم المقروء.
- صعوبات متنوعة في القراءة، كما يتَّضِح من الشكل (2).

(Spear-Swerling, 2015)




شكل(2) الأنماط الشائعة لصعوبات القراءة

**ويمكن تصميم اختبارات معيارية متكافئة في القراءة، يراعى فيها مقارَنة الاختبارات؛ من حيث:**

مستوى النص: أي مستوى سهولة النص أو صعوبته، ويدخل فيه بساطة بناء الجُمَل أو تعقيدها (طول الجُمَل) وطول الكلمات، ودرجة تكرارها في النص (درجة شيوعها)، ونوع الكلمات (محسوسة – مجرَّدة) والروابط داخل النص.

أنواع المهمة وخصائصها: المزاوَجة - إكمال الجُمَل - التلخيص- إكمال جدول- أسئلة إكمال قصيرة – أسئلة صواب أو خطأ- أسئلة (نعم) أو (لا) – أسئلة اختيار من متعدِّد - أسئلة تسمية.

(Liao, Linyu,2020,31-42)

**وفي إطار تشخيص صعوبات القراءة عند ذوي العُسْر القرائيّ، استخدمت بعضُ الدراسات بطارية اختبارات، تتضمَّن بعضَ مهامَّ عمليات القراءة؛ مثل:**

**المهام المعجميَّة وشِبْه المعجميَّة:** قراءة قائمة مكوَّنة من (40) كلمة بصوت عالٍ، متفاوتة في الطول والشيوع والبِنْيَة المقطعية، وقائمة أخرى من (40) كلمة غير شائعة، ثم رصد دقة القراءة وسرعتها لهذين النوعين من الكلمات.

**مهامّ الوعي الصوتيّ:** تتكوَّن هذه المهمة من ثماني مهام فرعيَّة مختلفة؛ منها: (عكس الصوت)، وتضمَّنت (12) كلمة مكوَّنة من ثلاثة أحرف، يُطلَب من التلاميذ عكس أصوات الكلمة، ثم إعادة نطقها؛ مثل: (عمل..... لمع).

**مهامّ التهجي الشفوي:** يقدَّم للتلميذ (12) كلمة شفويًّا متدرِّجة في الصعوبة (من حيث عدد المَقاطِع الصوتيَّة)، ويُطلَب منه تسمية أحرف الكلمات.

**مهامّ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى:** اختبار مدى الأرقام، في هذا الاختبار يُطلَب من التلميذ الاستماع إلى سلسلة من الأرقام، ثم إعادتها مرة أخرى بالترتيب نفسه.

**مهمَّة التسمية التلقائية السريعة:** تحلُّ الألوانُ محلَّ الأرقام، ويُطلَب من التلاميذ استرجاع أسماء ستة ألوان: (الأسود والأخضر والأزرق والأحمر والبني والأصفر)، ونطقها بأسرع ما يمكن، ثم ترتيب الألوان، فضلًا عن استخدام مجموعة من صور الأشياء (سيارة، نجمة، قلم رصاص، كرسي، مظلَّة، مفتاح) وتسميتها بسرعة.

**مهمَّة القرار المعجميّ:** يُطلَب من التلاميذ أن يقرروا إذا ما كان تسلسل الحروف المقدَّمة بصريًّا يشكل كلمات حقيقية أو غير حقيقية.

**مهامّ قراءة النص:** تتكوَّن هذه المهمة من قراءة نص مناسِب للتلميذ بصوت عالٍ، يتم تقديمُه مطبوعًا، ثم يتم تسجيل قراءة كل تلميذ باستخدام جهاز تسجيل، ثم معالَجة التسجيلات الصوتيَّة عن طريق تحديد الأقوال والتوقُّفات الصامتة (متوسط مدة الكلام، عدد مرات التوقف، نسبة وقت النطق، ونسبة وقت التوقف الصامت، دقة القراءة).
(Suárez-Coalla, Paz; Cuetos, Fernando,2015,33-51)

**وركَّزت بعضُ الدراسات في تشخيص صعوبات القراءة على الاختبارات التالية:**

**اختبار طلاقة قراءة الكلمات:** يُطلَب من التلميذ قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات بصوت عالٍ في (45) ثانية، والدرجة التي يحصل عليها التلميذ هنا محصِّلة عدد الكلمات المقروءة خلال هذه المدة، وهي مقياس لطلاقة قراءة الكلمات.

**اختبار قراءة النص:** في هذا الاختبار يَقرأ الأطفالُ مقاطعَ نصيةً قصيرةً بصوت عالٍ (دقة القراءة)، ثم يُطرَح عليهم أسئلة لقياس الفَهْم الحرفيّ، والفَهْم الاستنتاجيّ.

**اختبار قراءة الكلمات:** هذا اختبار غير محدَّد بوقت، يتم فيه تقديم قائمة كلمات فردية للأطفال، ويُطلَب منهم قراءة كلٍّ منها بصوت عالٍ. (Nation, Kate,2019,47-73)

وفي ظل أزمة «كورونا» والحاجة إلى التقويم الإلكترونيّ ركَّزت بعضُ الدراسات على طُرُق التقويم المُحوسَبة التي تشبه الألعاب، وتجعل التقويمَ أكثرَ سرعةً، وتقيس القراءة ومهاراتها الفرعيَّة، بما في ذلك قراءة الكلمات، والكلمات غير المألوفة، والهجاء، مع الاستفادة من التعلم السمعيّ والبصريّ، والذاكرة العاملة ومهارات الوعي الصوتيّ للأطفال، وتعرُّف الحروف، وفك التشفير، والهجاء، والمفردات، وطلاقة القراءة، واختبارات الفَهْم في اللُّغة لتلاميذ الروضة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، ولجعل هذه التقويمات أكثر جاذبيةً للأطفال، تم إضافة عناصر الألعاب النموذجية مثل التحدُّث بشخصيات اللُّعْبة المتحركة، والمكافآت الافتراضية في شكل عملات قابلة للتحصيل، يمكن استخدامها في شراء ملصَقات الحيوانات الافتراضية، بالإضافة إلى المهامّ التفاعلية، مع تقديم ملاحَظات فورية حول دقة القراءة، وتقديم تغذية راجعة (رسوم خضراء للاستجابات الصحيحة، ورسوم حمراء للاستجابات غير الصحيحة)، ويُصاحِب التعزيزَ مؤشرٌ صوتيٌّ لطيفٌ.

(Hautala, Jarkko& Others,2020,1003-1028)

## سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم القراءة:

إن صعوبات تعلُّم القراءة متعددة ومتنوعة، وعلاج تلك الصعوبات يبدأ بالتشخيص الدقيق، وتحديد نوع الصعوبة، وأسبابها، وتزداد فاعلية العلاج كلما كان مبكِّرًا، وهناك برامج علاجيَّة، وإستراتيجيات فاعلة، وأساليب متعددة ومتنوعة، لكنَّ مثلث النجاح في العلاج هو: «بيت وتلميذ ومعلمة»؛ أي: تضافُر الجهود بين المدرسة والمنزل؛ من أجل إنقاذ الطفل من خطر الفشل القرائيّ، وتقديم الدعم المناسب له، ولعل من أهم البرامج والأساليب العلاجيَّة لصعوبات تعلُّم القراءة ما يلي:

أ. **برامج التدخل العلاجي لصعوبات القراءة:**

1. برنامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة.
2. برامج التدخل القائمة على الأدلة.
3. التدخل القائم على استخدام التكنولوجيا.

ب. **بعض الأساليب العلاجيَّة:**

(تحليل المهمة- العمليات العقلية- المزج بين تحليل المهمة والعمليات العقلية- القراءة بمساعَدة الأقران).

## أ. برامج التدخل العلاجي لصعوبات القراءة:

1. **برنامج القراءة العلاجيَّة المبكرة: (في الصف الأول الابتدائي)**

دروس في القراءة تُعِدُّها معلمةُ الصف الأول الأساسيّ لكل طفل منخفض التحصيل (في القراءة والكتابة) على حِدَةٍ؛ وَفْقًا لمستواه القرائيّ وميوله وحاجاته القرائيَّة، وتحدِّد لها الأهدافَ والطرائقَ والوسائلَ والأنشطةَ وأدواتِ التقويم المُناسِبة، والزمن المناسب لتنفيذها، مع مراعاة مرونتها، وتأكيدها المَبدئيّ على نواحي القوة عند المتعلِّم، والتنمية الذاتية (أي اعتماد المتعلِّم على ذاته في عملية القراءة)، وتركيزها على المعنى، وعلى إستراتيجيات التعلم؛ مثل المراقَبة الذاتية والتصحيح الذاتيّ. (نصر، معاطي، عبد القادر، فوزي، 2007، 15)

**ويستند تعليم القراءة العلاجيَّة المبكِّرة إلى مجموعة من المبادئ الأساسيَّة؛ منها:**

- التدريس الفردي.
- تدريس نصوص متكاملة (كتيبات وقصص كاملة).
- مرونة التدريس: فكلُّ تلميذ يستجيب بطريقة متفردة، والمعلِّم عليه أن يعدِّل خطةَ الدرس وَفْقًا لاحتياجات كل تلميذ.
- استقلالية المتعلِّم: أي تعليمه الإستراتيجيات التي تُمكِّنه من القراءة والكتابة بنفسه، دون حاجة إلى عون خارجيّ؛ مثل القرَّاء الأكْفاء.
- سرعة التعلم: أي الإنجاز السريع الذي يؤدِّي إلى لَحاق التلميذ بزملائه في الصف، وانطلاقه السريع في التعلم منذ البداية؛ لأن البرنامج يبدأ بنواحي القوة عنده، أي بالكلمات التي يعرفها.
- التسجيل المستمر: (Running Record) أي ملاحظة قراءة التلميذ للنص، وتسجيل استجاباته، ومحاوَلاته، وتصحيحاته الذاتية، والإستراتيجيات التي استخدَمَها أو حاوَل استخدامَها، وبعد الدرس يحلِّل المعلمُ كلَّ الملاحَظات بالتفصيل؛ ليحدِّد ما يستطيع التلميذُ إنجازَه بنفسه، وما يقترب من تعلُّمِه بنفسه، ويُطوِّر الدرسَ القادمَ في ضوء هذه الملاحَظات.
- القراءة المألوفة: (Familiar Reading) فكل درس يبدأ بكتيِّبين أو ثلاثة، يمكن للطفل أن يقرأهما بطلاقة وبنجاح، حيث تُشِير نتائجُ البحوث إلى أنَّه كلما زادت الفرص المتاحة للتلميذ لإعادة الاطلاع على الكتب المفضَّلة لديه زاد تعلُّمه أكثرَ من القراءة.

(Teachers of the Kaiserlsautern Center , 2006 , 1-3)

**ويسير درس القراءة العلاجيَّة المبكرة وفقَ الخطوات الآتية:**

- قراءة كتيبات مألوفة: يقرأ الطفل كتيبًا مألوفًا سبقت دراسته، وهذا الكتيب يوضع ضمنَ مجموعة من الكتيبات المخصَّصة لهذا الطفل؛ كي يقرأها بطلاقة وثقة، كما يقرأ الطفلُ كتيِّبًا آخرَ سبقت قراءتُه مرةً واحدةً في اليوم السابق.
- التحليل والتركيب: يَطلُب المعلمُ من الطفل تحليلَ كلمة أو كلمتين، وتركيبَهما باستخدام الحروف المغناطيسية؛ وذلك لمدة دقيقة أو دقيقتين.
- كتابة قصة: يَكتُب الطفلُ قصةً؛ لإتاحة الفرصة لملاحَظة ارتباط المقروء بالمكتوب، ويكتب معتمِدًا على ذاته، ويساعِده المعلمُ إذا احتاج إلى المساعَدة.
- قراءة كتيِّب جديد: ينتقي المعلم كلَّ يوم كتيبًا جديدًا؛ ليقدمه للطفل في نهاية كل يوم دراسي، ويُعطي تمهيدًا كافيًا له، ويقرأ الطفل هذا الكتيب مرة واحدة معتمِدًا على ذاته قدرَ الإمكان، ويَطرح المعلمُ على الطفل أسئلة معينة على الفَهْم، ويقرأ الطفل هذا الكتيبَ في اليوم التالي بطريقة مستقلَّة، على حين يسجِّل المعلمُ -باستمرارٍ- كلَّ شيء يقوله الطفل ويفعله في أثناء القراءة، ودورُ المعلمِ هنا دورُ المُلاحِظ المُحايِد.
- مناقَشة الإستراتيجيات: يناقِش المعلم مع طفله الإستراتيجيات التي استخدَمَها في أثناء القراءة مثل التحقُّق والبحث والمراقَبة. (Pinnell,Gay,2000 ,1)

وهناك استراتيجيتان رئيستان لتنمية الطلاقة في القراءة؛ ألا وهما: القراءة المتكرِّرة، والقراءة الجماعية. تُعَدّ القراءة المتكررة من الإستراتيجيات الفعَّالة للقراءة المُكثَّفة؛ حيث تتكرَّر قراءة النص حتى يتمكَّن المتعلِّم من تصحيح أخطائه، والقراءة بالمعدل المطلوب، مع دعم المعلم وتوجيهه عند الضرورة، وتتكرَّر هذه الممارَسة في فقرات جديدة، ويتم تقسيم النص إلى أقسام قصيرة من (50 إلى 200) كلمة؛ وَفْقًا لمستوى النص، ويقرأ التلميذ المقاطع المحدَّدة شفهيًّا، على حين يسجل زميل له معدل سرعة القراءة، وكذلك الأخطاء التي يقع فيها، وتستمر هذه العمليَّة حتى يتمكَّن التلميذُ من قراءة النص على النحو المنشود، أمَّا القراءة الجماعية فهي نشاط يَقرأ فيه جميعُ التلاميذ في الفصل النصَّ معًا بصوت مسموع، في حضور المعلم (Kodan, &Akyol, 2018, 161) ويقدِّم المعلمُ نموذجًا لكيفية القراءة فيما يتعلَّق بالتعبير الصحيح وسرعة القراءة، وفي نهاية النشاط، يقدِّم المعلمُ تغذيةً راجعةً للتلاميذ حول الكلمات أو مجموعات المفردات التي تضمَّنها النصُّ، ويشجعهم على ممارَسة القراءة بشكلٍ جماعيٍّ.

2. **برامج التدخل القائمة على الأدلة:** (Evidence-Based Reading Interventions).

تستند هذه البرامج إلى نتائج دقيقة مبنية على تطبيق أدوات تشخيص مقنَّنة لصعوبات

القـراءة، ووَصْـف دقيـق لحالـة كل تلميـذ واحتياجاتـه اللغويَّـة، والمهـارات التـي تحتـاج إلى تدخُّـل علاجـيّ لتنميتهـا، مـع اسـتخدام أفضـل الأدلـة: أي الأبحـاث العلميَّـة الحديثـة في مجـال صعوبـات تعلُّـم القـراءة، وأفضـل الممارَسـات والإسـتراتيجيات العلاجيَّـة المُناسِـبة لحالـة كل تلميـذ يخضـع للعـلاج؛ أي أنَّهـا سياسـة وممارَسَـة تعليميَّـة مدعَّمـة بالبحـث العلمـي.

وتقـدِّم الدراسـاتُ والبحـوث الحاليـة هـذه التدخـلات كأحـد الحلـول البديلـة لعـلاج صعوبـات القـراءة والكتابـة (Al Otaiba, Rouse, &Bakera, 2018, 831) وهيمنـت برامـج التدخـل الحديثـة المقدَّمـة للتلاميـذ الذيـن لديهـم صعوبـات بالغـة في القـراءة، بمـا في ذلـك مَـنْ يعانـون عُسْـر القـراءة، ومـن منظـور التكامـل بـين صعوبـات القـراءة والكتابـة، يمكـن تضميـن التدخـلات القائمـة عـلى الأدلـة مَجالـينِ رئيسـينِ مـن المهـارات:

الأول: المهـارات التـي تركِّـز عـلى فـك الترميـز (مثـل الوعـي الصـوتيّ وتدريـس الأصـوات والطلاقـة).

والآخَـر: المهـارات التـي تركِّـز عـلى المعنـى (مثـل المفـردات والفَهْـم). وهنـاك بعـض التدخـلات متعـددة المكوِّنـات التـي تركِّـز عـلى المجموعتـين كلتيهـما.

**ويستند تصميم نموذج الاستجابة للتدخُّل إلى مدخل ثلاثي المستويات؛ كما يلي:**

- يتلقَّـى جميـع الأطفـال تعليمًـا نموذجيًّـا للقـراءة منـذ مرحلـة مـا قبـل المدرسـة ومـا بعدَهـا، تسـتند إلى أفضـل التوجُّهـات الراهنـة في مجـال تعلُّـم القـراءة للأطفـال، مـع تهيئـة الوقـت الآمـن والـكافي لتعليـم القـراءة المقـرَّرة داخـل الصـف، ويسـتهدف -بشـكل منهجـي وصريـح- تلـك المهـاراتِ المرتبطـةَ مبـاشرةً بالتحصيـل في كل مـن مهـارتَيْ تعـرُّف الكلـمات، وفَهْـم المقـروء، ويُعـرَف هـذا بالمسـتوى الأول مـن التدريـس، وبالنسـبة لغالبيـة الأطفـال يشـير إلى التدريـس العـامّ داخـلَ الفصـل.
- تتـم مراقَبـة تقـدُّم الأطفـال في المسـتوى الأول مـن التدريـس بعنايـة ودقـة باسـتخدام أدوات معتمَـدة لرصـد الإنجـاز، ويتحـدَّد في ضوئهـا المخاطـرُ والصعوبـاتُ المحتملـةُ في القـراءة، أمَّـا بالنسـبة للأطفـال المتخلفـين عـن مسـار النمـو المنشـود فيتـمُّ تقديـم مسـتويات تكميليـة مـن التدخـل؛ لتقديـم دعـم إضـافيّ في تنميـة مهـارات القـراءة المبكـرة الضروريـة، ويفضَّـل تقديـم خدمـات التدخـل التكميليـة للتلاميـذ خـلالَ مرحلـة مـا قبـل المدرسـة، ورياض الأطفـال، والصفـوف الثلاثـة الأولى، وتمثِّـل تلـك التدخـلاتُ المسـتوى الثـانيَ مـن النمـوذج.
- يتـمّ مراقَبـة تقـدُّم الأطفـال الذيـن يتلقَّـوْن مسـتويات تكميليـة مـن التدخـل بصفـةٍ دوريـةٍ (في مرحلـة مـا قبـل الريـاض، وحتـى الصـف الثالـث)؛ لتوجيـه أهـداف وطُـرُق التدخـل التكميلي مـن جهـة، وتحديـد متـى يُصبِـح تحصيـلُ الطفـل في القـراءة كافيًـا لاسـتبعاد أنشـطة التدخـل

التكميلي، وبمجرَّد استبعاد أساليب التدخل التكميلية لطفل ما، يتم مراقَبة تحصيله في القراءة في المستوى الأول بدقة؛ لضمان استمراره في التعلم والتحصيل على النحو المنشود.

- يتلقَّى الأطفال الذين يُخفِقون في تحقيق مستويات معيارية من الأداء في القراءة في الصف الثالث (أو ما بعدَه) تقويمًا تفصيليًّا متعمِّقًا؛ للتحقُّق من مدى توافُر صعوبات القراءة لديهم، ولا يتم في هذا التقويم الاستعانةُ باختبار الذكاء، ولكن يتم وضعُ حدود المعالَجة التي قد تؤثِّر في تقدُّم الطفل في تنمية مهارة القراءة، وفي حالة وجود صعوبة في القراءة يتلقَّى الطفل خدمات تعليميَّة خاصة لتوفير علاج مستمر لصعوبات القراءة، وأية صعوبات ذهنية أخرى مرتبطة بها، ويمثل هذا التعليم الخاص المقدَّم المستوى الثالث من أسلوب الدعم في نموذج الاستجابة للتدخُّل أن معظم التدخلات ليست قابلة للتعميم؛ وبالتالي، حتى التدخلات الأكثر فاعليةً لن تنجح إلا في مواقف معينة.
- تُعَدّ برامج التدخل نماذج وقائية؛ لأن مستويات الدعم المتعددة تقدَّم للتلاميذ في المراحل المبكِّرة من القراءة (في مرحلة ما قبل الرياض، ورياض الأطفال بصفة أساسية). ويتم تحديد مدى تقدُّم الأطفال في أثناء التدخل بشكل دقيق ومنتظِم؛ للتأكُّد من مدى تحقُّق المستويات المعياريَّة في القراءة. (Justice,2006, 286)

يُعَدّ معلم التعليم العامّ ومعلم التعليم الخاص متساويينِ، ويعملان معًا بشكل تعاونيّ على منهج مصمَّم يمكن تنفيذه باستخدام مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التدريس؛ لتلبية احتياجات التعلم لجميع التلاميذ في الفصل الدراسي، ويتم العمل وفقَ ثلاثة نماذج للتدريس:

التدريس الموازي: يقوم المعلم الأساسيّ والمساعِد بالتدريس في الوقت نفسه، ولكن مع مجموعات محدَّدة من التلاميذ.

التدريس البديل: يتم عزل بعض التلاميذ عن فصل التعليم العامّ؛ للحصول على توجيهات أكثر كثافةً.

التدريس الجماعي: حيث يعمل كِلَا المعلِّمَيْنِ في الفصل معًا في المناهج الدراسيَّة والتعليم وإدارة السلوك، ويتناوبون دور المعلم الرئيسي.

ومع ذلك، فإن نموذج التدريس الجماعي هو الأكثر استخدامًا، ومعلم التعليم العامّ كمعلم ابتدائي أو قائد، ومعلم التربية الخاصَّة يساعد أو يعدِّل المهامّ فقط، مع مراعاة مسؤولية المعلِّمين دائمًا عن التنمية المهنية الخاصَّة بهم، ومواكَبة ما يجري في مجال تخصُّصهم.
(Herron, Julia – ProQuest LLC, 2017)

- تقوم هذه البرامج على أساس الدمج بين أساليب التدريس والتقويم عالية الجودة والمصمَّمة جيدًا؛ لتحديد إذا ما كان التلاميذ الذين لا يستطيعون تحقيق النجاح اللازم

في ظل إستراتيجيات التدريس الحالية يمكن أن يحقّقوا النجاحَ باستخدام ممارَسات تدريسيَّة أخرى أكثر فاعليةً.

(Cakiroglu, 2015, 171-172)

جدول (1) الخصائص الوصفية للتدخلات التكميلية في المستوى الثاني في الصفوف الدراسيَّة

| الصف الدراسي | المدى الزمني | تسلسُل الأنشطة |
|---|---|---|
| ما قبل الرياض | مرتان أسبوعيًّا لمدة (30) دقيقة | 1 - فك الخط/ كتابة الاسم (نشاط المعرفة المطبوعة). |
| | | 2 - نشاط المعرفة الأبجدية. |
| | | 3 - القراءة المشترَكة للقصص القصيرة مع مناقَشة الكلمات المستهدَفَة (المفردات). |
| | | 4 - نشاط الوعي الصوتيّ. |
| رياض الأطفال | مرتان أسبوعيًّا لمدة 30 دقيقة | 1 - نشاط المعرفة والوعي بمفاهيم الطباعة. |
| | | 2 - نشاط المعرفة الأبجديَّة. |
| | | 3 - نشاط الوعي الصوتيّ. |
| | | 4 - نشاط الربط بين الحرف والصوت. |
| | | 5 - نشاط الكلمات البصرية (التي يجب تذكُّرها كما هي، ولا تتبَع قواعد النطق والهجاء). |
| الصف الأول | ثلاث مرات أسبوعيًّا لمدة (35) دقيقة | 1 -نشاط تعرُّف الأصوات والكلمات. |
| | | 2 -نشاط فك الترميز. |
| | | 3 -نشاط الكلمات البصرية. |
| | | 4 -نشاط قراءة القصة القصيرة. |
| | | 5 - القراءة مع شريك. |

| الصف الدراسي | المدى الزمني | تسلسُل الأنشطة |
|---|---|---|
| الصف الثاني | خمس مرات أسبوعيًّا لمدة (35) دقيقة | 1 -نشاط الطلاقة في القراءة (مثل نشاط القراءة المتكررة). |
| | | 2 -نشاط الوعي الصوتيّ. |
| | | 3 -نشاط فَهْم المقروء باستخدام فك الترميز للكتب مع أنشطة ما قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدَها. |
| | | 4 -دراسة الكلمة / تدريس الأصوات. |
| | | 5 - الكتابة. |

المصدر: (Justice, 2006,291)

ويعتمد تقديم الدعم الملائم على تحديد الصعوبات أو الاحتياجات الأساسيَّة والجوهرية للمُتعلِّمين. أسفَرَتْ تحليلاتُ أحدثِ البحوث عن "خمسة مستويات من القراءة، تشكِّل ثلاثةَ مجالات أساسية من التحدِّي، كما هو موضَّح في الجدول التالي:
(Jones, Conradi, &Amendum, 2016, p. 308)

جدول (2) مستويات القراءة والحاجات الأساسيَّة

| وصف المستوى | الحاجة الأساسيَّة |
|---|---|
| ضَعْف شديد في القدرة على فك الترميز: لا يتمكن على الإطلاق من قراءة نص في مستوى الصف الدراسي؛ يقرأ عند مستوى دقة (38.0 ٪) ومعدل (7) كلمات في الدقيقة الواحدة. | تعرُّف الكلمات ثم فك الرمز |
| ضَعْف القدرة على فك الترميز: يتمكَّن من قراءة نص في مستوى الصف الدراسي بمستوى دقة (78.4 %)، ومعدل (32) كلمة في الدقيقة. | زيادة معدل القراءة |
| عدم تلقائيَّة القدرة على فك الترميز: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة عالية(91.9 ٪)، ولكن بمعدل بطيء، يبلغ (56) كلمةً في الدقيقة. | زيادة معدل سرعة القراءة |
| قدرة كافية على فك الترميز: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة تصل إلى (96.0 ٪)، ومعدل (82) كلمة في الدقيقة، ويُظهِر أداءً جيِّدًا في بعض مقاييس الفَهْم. | كفاءة فك الترميز |
| ضَعْف القدرة على الفَهْم على نحو غير مبرَّر: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة ممتازة، تبلغ (97.8 ٪)، ومعدل (120) كلمة في الدقيقة، ويُظهِر أداءً جيِّدًا في بعض مقاييس الفَهْم. | الفَهْم |

3. **التدخل القائم على استخدام التكنولوجيا:**

تُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أهمية التدخل المبكِّر، ودعم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة -وبخاصة الدعم القائم على التكنولوجيا- وبشكل أكثر تحديدًا، يمكن استخدام التقنيات المساعِدة بطرق متعددة؛ لزيادة كفاءة التلاميذ في القراءة، وتمكينهم من مهاراتها الأساسيَّة، ومن هذه الطُّرق ما يلي:

- استخدام التكنولوجيا الرَّقْميَّة، والوسائط المتعددة في تقديم المحتوى التعليمِيّ على الأجهزة الصغيرة والمحمولة.
- تقديم قائمة مفردات في عدة مستويات مختلفة؛ من أجل تعزيز طلاقة القراءة لذوي صعوباتها.
- السماح للأطفال بالاستماع إلى الكلمات الرئيسة من خلال النَّقْر عليها ببساطة، في أي وقت يحتاجون فيه إلى المساعَدة.
- تحويل النص إلى كلام منطوق أو مؤثِّرات صوتيَّة، بحيث يُسمَح للأطفال بالاستماع إلى الكلمة وتكرارها والانتقال إلى الكلمة التالية؛ ممَّا يزيد من دوافعهم للاستمرار ودقتهم في التعبير، مع مراعاة أن تزويد الأطفال بالكلمات المنطوقة والمطبوعة يدعم طلاقةَ القراءة على النحو الأمثل.
- الحد من عدد الكلمات المعروضة في كل صفحة، مع تقديم النص مصحوبًا بصُوَر؛ لأن الصُّوَر تعزِّز التعلمَ بصورة أفضل من المقاطع التي تحتوي على نص فقط.
- إتاحة فُرَص للتدريب على القراءة.
- توفير نصوص اختباريَّة؛ لقياس مهارات التعرُّف والنطق والفَهْم.

استخدام المعلِّمين إستراتيجيات القراءة القائمة على البحث، والتصحيح، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقَبة تقدُّم الأطفال.(Mize, Minnie & others,2020, pp145-153)

**ب. بعض الأساليب العلاجيَّة:**

تختلف أساليب التدريس للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، حيث يعتمد التدريس العلاجي لذوي صعوبات القراءة على إجراءات خاصة، ويستهدف تنميةَ مهارات معينة، وفيما يلي بعض هذه الأساليب:

1. **أسلوب تحليل المهمة:**

يذكر (نصر) أن أسلوب تحليل المهمة -كما وصفه كيرك، وكالفانت- هو أسلوب للتدريب المباشِر على مهارات محدَّدة ضرورية لأداء مهمَّة معطاة، وهو أحد الأساليب الأساسيَّة التي يعتمد عليها المعلمُ في علاج الأطفال الذين يواجِهون صعوبةً في تعلُّم القراءة عن طريق:

- تحديد الأهداف.
- تجزئة المهمة التعليميَّة إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة الفرعيَّة المكوِّنة لها.
- تحديد المهارات الفرعيَّة التي يتمكَّن الطفلُ من أدائها، وتلك التي يَعجَز عن القيام بها.
- بَدْء التدريس بالمهارة الفرعيَّة التي يُتقِنها الطفل ضمنَ مجموعة المهارات الفرعيَّة المتسلسلة للمهارة التعليميَّة. (نصر، معاطي، 2017، 167- 168)

ويذكر «أنيس، عبد الناصر، ونصر، معاطي» (1997م) أن تحليل المهمة في مجال صعوبات التعلم يُعَدّ عنصرًا ضروريًّا في عمليات التدريس، كما يذكر «كيرك»(Kirk): "لكي نفهم ماذا يعاني الطفل من صعوبة في إنجاز خطوة معينة في المستويات المتدرجة للمهارات، فمن المفيد معرفة أين تقع نقطة ضَعْفه، وتكون الحالة ليس فقط لمعرفة ماذا يتعلم الطفل، بل -أيضًا- كيف يتعلم، ويتطلَّب ذلك تحليلَ أداء الطفل وتحليلَ المهمة حتى يتم المزاوَجة بينهما.

وهذا الأسلوب يسمح للطفل بأن يُتقِن عناصر المهمة، ومِن ثَمَّ يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكوِّنات؛ بما يساعِد على تعلُّم المهمة التعليميَّة وإتقانها بأكملها وفقَ تسلسُل منظَّم، وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديميَّة مثل القراءة؛ حيث يبسِّط هذا الأسلوبُ المهمَّاتِ المعقدةَ؛ ممَّا يُساعِد على إتقان مكوِّناتها بشكلٍ مستقلٍّ؛ إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة لها بشكل مريح، ومِن ثَمَّ ينتقل خطوةً بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا، فالمُعَلِّم -على سبيل المثال- قد يجزِّئ المهمةَ المعقَّدةَ لقراءة قطعة إلى تعلُّم الجملة، وتعلُّم وضع الكلمات المنفصلة في جملة، وتعلُّم مقاطع الكلمة أو النهاية الصوتيَّة، ومِن ثَمَّ ينمِّي المهارات إلى الحد الذي يسمح للطفل في النهاية بقراءة الكلمة والجملة وقطعة القراءة؛ ولا يَفترَض أسلوبُ التدريبِ القائمُ على تحليل المهمة وجودَ أية مشكلة تعلُّم نمائية خاصة عند الطفل، أو عَجْز في أية قدرة من قدراته، عدا نقص الخبرة بالمهمَّة نفسِها. (كيرك، كالفانت، 1988، 91)

ويمكن القولُ: إن أسلوب تحليل المهمة هو أحد أساليب التعلم الفردي، الذي يقوم على أساس تحديد نقاط الضَّعْف والقوة عند كل تلميذ على حِدَةٍ، وتقديم برنامج تتابعيّ مُعدّ إعدادًا جيدًا، يسمح بتقدُّم كل تلميذ فيه وفقَ مستواه وقدراته، والانتقال التدريجي في هذا البرنامج من مادة قرائيَّة في مستوى التلميذ إلى مادة قرائيَّة أخرى أكثر صعوبةً، ويتطلَّب ذلك تصميمَ مجموعة من اختبارات التسكين، التي تتصدَّر كلَّ مجموعة من المهارات؛ لتحديد المهارات التي يُتقِنُها كلُّ تلميذ، والمهارات التي يعاني قصورًا واضحًا فيها، والوقوف على نقطة بَدْء كل تلميذ في البرنامج، وتحديد مستوى تقدُّمِه في هذا البرنامج.

ويذكر "أنيس، عبد الناصر، ونصر، معاطي" (1997م) أن المهامّ -كما يرى ريتشاردز- تتنوَّع وَفْقًا لنمط الاستجابة المطلوبة من المتعلِّم، ونمَط التفاعل الذي يشترك فيه (مع نصٍّ أو

متعلِّم آخَرَ)، ومستوى المعالَجة اللغويَّة المطلوبة، ونمط إنتاج اللُّغة المطلوب، أمَّا بالنسبة لنمط الاستجابة المطلوبة من المتعلِّم، فهناك نوعان من المهامّ:

أ. مهامّ تتطلَّب استجابةً آليةً: وتتضمَّن معالَجةً منخفضةَ المستوى، وتعتمد -أساسًا- على استخدام الذاكرة قصيرة الأجل.

ب. مهامّ تتطلَّب استجابةً اتصاليةً: وتتضمَّن معالجةً عاليةَ المستوى، وتتطلب من المتعلِّم الاستجابة بطريقة ملائمة؛ مراعيًا الشكل والمضمون.

**وأمَّا بالنسبة لدرجة الإنتاج اللُّغويّ:** فيمكن أن تتنوَّع المهامّ من مهامّ غير لفظية، إلى مهامّ لفظية إلى أقصى درجة، وأمَّا بالنسبة لمستوى الفَهْم المطلوب، فيمكن أن تتنوَّع المهامّ من معالَجة منخفضة المستوى إلى معالَجة مرتفعة المستوى.

2. **أسلوب التدريب القائم على العمليات العقلية:**

أسلوب علاجيّ غير مباشِر، يتطلَّب من المعلم تحديد قصور نمائي معيَّن، لدى الطفل: (صعوبة في الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة... مثلًا)، يؤثِّر في أدائه الأكاديمي؛ أي في قدرته على القراءة أو الكتابة أو الحساب، فإذا عولج هذا القصورُ بالتدريب أدَّى إلى تحسين القدرات العقلية، وتحسين هذه القدرات يؤدِّي إلى تحسين الأداء الأكاديميّ.

ويرى "كيرك وكالفانت" (1984م) أن هناك اختلافًا وتعارضًا في الآراء حول أسلوب التدريب على العمليات كنوع من العلاج غير المباشِر، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود اتفاق على ما يتضمَّنه هذا المصطلحُ من معنى؛ حيث يمكن فهمه بطُرُق مختلفة. (كيرك، كالفانت، 1988، 91)

وقد استخدم التربويون هذا الأسلوب بشكل متطرِّف؛ ممَّا أدَّى إلى جدل عنيف حول جدوى استخدامه في علاج صعوبات التعلم، واتجهوا إلى استخدام إستراتيجيات علاجيَّة مباشِرة في مهمَّة القراءة ذاتها.

ويمكن القولُ: إن تعلُّم القراءة عند «كومودراي، وآخَرين» (Commodari, & Others) يتضمَّن مجموعةً من العمليات العقلية؛ منها:

- **الانتباه البصَريّ المكاني**، والتحليل البصري للصُّوَر المرئيَّة، والصُّوَر البصرية عمليَّة معقَّدَة، ترتبط بالقدرة على إنشاء التمثيلات العقلية، وإعادة تنشيطها وفحصها.
- **التذكُّر البصَريّ:** فتعلُّم القراءة يتضمَّن القدرة على اكتساب التمثيل العقلي للكلمات أو أجزاء منها، والتي يتم تخزينُها في الذاكرة المعجميَّة، وتشكِّل هذه الصُّوَرُ الذِّهنيَّةُ للكلمات نوعًا من التهجئة البصَريَّة للكلمات، وهي نتائج دمج الخصائص السمعية والبصَريَّة للحروف.

– **التخيُّـل الذهنـيّ:** ترتبـط هـذه العمليَّـة بالمهـارات اللغويَّـة والصوتيـة، وهـي المتطلَّبـات الأساسـيَّة لمهـارات القـراءة.

بـل إن أطفـال مـا قبـل المدرسـة يكتسـبون صـورًا ذهنيـة للحـروف والكلـمات بسرعـة، وبأقـل قـدر مـن عرضهـا، وتتكـوَّن هـذه الصُّـوَر مـن خـلال عمليـة تسـمَّى «رسـم الخرائـط الإملائيَّـة السريعـة».

وتؤكِّـد نتائـجُ هـذه الدراسـة أن الصُّـوَر الذِّهنيَّـة والتحليـل البـصري لهـما أثـرٌ في اكتسـاب مهـارات القـراءة (الفَهْـم والدقَّـة والسرعـة)؛ حيـث تبـيَّن أن التقويـم المبكِّـر للتحليـل البـصَريّ ومهـارات التخيـل الذهنـيّ، والتدريـب عـلى هـذه القـدرات، كل ذلـك قـد أسـهَم في تيسـير اكتسـاب (90) طفـلًا وطفلـة للقـراءة، تـم تقويمهـم في الصـف الأول والثالـث مـن مدرسـتين ابتدائيتـين بإيطاليـا، وتبـيَّن أن إسـتراتيجيات التدخـل التـي تُركِّـز عـلى الصُّـوَر البصَريَّـة تـؤدِّي إلى تحسـين الأداء القـرائيّ للأطفـال العاديـين، والأطفـال المعرَّضـينَ لخطـر صعوبـات التعلـم.
(Commodari, Elena& Others,2020, 59-72)

3. **أسلوب التدريب القائم على الدمج بين تحليل المهمة والعمليات العقلية:**

يقـوم هـذا الأسـلوب العلاجـي عـلى دمـج المفاهيـم الأساسـيَّة لتحليـل المهمـة والعمليـات العقليـة التـي تُعَـدّ سلسـلةً مـن العمليـات المسـتهدَف تنميتُهـا، فإغـلاق الرسـوم والأشـكال الناقصـة (الدائـرة الناقصـة أو المربَّـع غـير المكتمِـل)، يمكـن أن يحـلَّ محلَّهـا كلـماتٌ ناقصـةٌ؛ مثـل: (جمـــــ..... خـرو..... حصـا...) وبذلـك يحـدث دمـجٌ بـين مهمَّـة (تعـرُّف الكلـمات وإدراكهـا ككل)، وعمليـة (إدراك الرسـوم والأشـكال بشـكلٍ كليٍّ).

ويسـتند العـلاج هنـا إلى تدريبـات العمليـات العقليـة؛ كالانتبـاه والإدراك والتخيُّـل والتذكُّـر، بالإضافة تدريبـات لتنميـة مهـارات التعـرُّف والنطـق والفَهْـم الرئيسـة والفرعيَّـة، في إطـار تحليـل المهـامّ.

4. **القراءة بمساعَدة الأقران:**

في هـذا الأسـلوب يقسَّـم فيـه جميـعُ التلاميـذ في الفصـل إلى ثنائيـات للعمـل في وقـت واحـد عـلى المهـامّ الأكاديميَّـة (Mcmaster, Fuchs, & Fuchs, 2006, 8) ويتمثَّـل الهـدفُ مـن ذلـك البرنامـج في زيـادة نسـبة الوقـت التعليمِـيّ الـذي يندمـج فيـه جميـعُ التلاميـذ في سـلوك أكاديمـيّ بنَّـاء، وتوفـير التغذيـة الراجعـة، وتصحيـح الأخطـاء بشـكل فـوري، والتمكُّـن مـن إتقـان المهـارات والمحتـوى التعليمِـيّ، عـلى النحـو الأمثـل.

**أُسُس القراءة بمساعَدة الأقران: تعتمد القراءة بمساعَدة الأقران على الأُسُس الآتية:**

– المزاوَجـة بـين التلاميـذ ذوي الأداء المرتفـع وذوي الأداء المنخفـض، للعمـل معًـا في سلسـلة مـن الأنشـطة المشـترَكة؛ لتعزيـز القـراءة والطلاقـة لديهـم.

– إتاحة الفرصة للمشارَكة لجميع التلاميذ في الفصل.

- تدريب التلاميذ على استخدام مثيرات محدَّدة، وإجراء التصحيحات، والتغذية الراجعة.
- التفاعلات اللفظية المتكررة بين المعلِّمين والتلاميذ؛ ممَّا يزيد من فرص الاستجابة مِنْ قِبَل التلاميذ.
- إنجاز الأقران لمجموعة من الأنشطة المنظَّمة، يُدرَّبون على تنفيذها بشكلٍ مستقلٍّ، وتتضمَّن هذه الأنشطةُ القراءةَ التشارُكِيَّةَ، وإعادة السرد، وتلخيص الفقرة، والتنبؤ.
- يستخدم المعلم مجموعة من الدروس القائمة على النصوص القصيرة، لتدريب جميع المتعلِّمين.
- تتضمَّن دروسًا وعروضًا تقديميَّة، ومعلومات وملاحَظات تفصيلية مكتوبة وممارَسَة مستمرة مِنْ قِبَل التلميذ، وتغذية راجعة مِن قِبَل المعلِّم.

### أنشطة القراءة بمساعَدة الأقران:

تبدأ كل جلسة بنشاط القراءة التشارُكِيَّة مع إعادة السرد؛ حيث يقرأ كل تلميذ نصًّا متصلًا بصوت مرتفع لمدة خمس دقائق، ويتم اختيار هذا النص مِن قِبَل المعلِّم بحيث يتناسب مع الحد الأدنى من الأداء.

يقرأ التلميذ ذو الأداء المرتفع أولًا، ثم يقرأ التلميذ منخفض الأداء النصَّ نفسَه، وفي كل مرة يرتكب القارئُ خطأً ما في القراءة، يقول المعلم: (تمهَّلْ، لقد تجاوزتَ هذه الكلمةَ، هل يمكنكَ قراءتُها؟) يقرأ القارئُ الكلمةَ، ويستمر في القراءة، وبعد أن ينتهي التلميذان كلاهما من القراءة، يُعيد التلميذُ منخفضُ الأداء سردَ تسلسُل الأحداث التي قرأها لمدة دقيقتين، ثم يحصل التلاميذ على نقطة واحدة لكل جملة تُقرأ بشكل صحيح، على حين يحصل التلاميذ على عشر نقاط في حالة إعادة سردِها.

وتتضمَّن القراءةُ بمساعَدة الأقران نشاطَ "تلخيص الفقرة"، والذي يستهدِف تنميةَ الفَهْم من خلال التلخيص، وتحديد الأفكار الرئيسة، ويستخدم التلاميذُ إستراتيجيةَ طرح الأسئلة؛ لتوجيه انتباههم إلى الأفكار أو الأحداث المهمة التي يقرؤون عنها في أثناء هذا النشاط، ويستمر التلاميذ في القراءة الجهريَّة، ولكنهم يتوقَّفون في نهاية كل فقرة، لتحديد الفكرة الرئيسة، ويطلب المعلم من القارئ تحديدَ الشخص أو الموضوع الذي تتركَّز الفقرة حولَه بصفة أساسية، وينبغي على القارئ تلخيص أو تقليص المعلومات الواردة في النص في عشر كلمات أو أقل، وبعدَ أن ينتهي الجميعُ من القراءة يتم تبادُل الأدوار.

وبالنسبة للنشاط الأخير من أنشطة القراءة بمساعَدة الأقران، يُتوقَّع أن يقوم التلاميذ بالتنبؤ وتأكيد أو نفي تلك التنبؤات، ويستنِد التنبُّؤ إلى فَهْم المقروء، ويشتمل على أربع خطوات أساسية، أولًا: يقوم التلميذ بالتنبؤ حول ما يتوقَّع حدوثه في القسم اللاحق من النص المقروء، ثم يقرأ هذا القسمَ بصوت مسموع، ويؤكِّد أو يفنِّد تنبؤاته، ثم يلخِّص الفكرة الرئيسة للنص، ثم بتبادُل الأدوار بعد الانتهاء من القراءة.

# الفصل الثالث صعوبات تعلُّم الكتابة

- أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم الكتابة.
- ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات الكتابة.
- ثالثًا: مظاهر صعوبات تعلُّم الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة.
- رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة.
- خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة.
- سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة.
- سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم الكتابة.

# الفصل الثالث
# صعوبات تعلُّم الكتابة

## أولًا: مفهوم صعوبات تعلُّم الكتابة:

يذكر «مارتين لوبو وآخَرون» (Martín-Lobo& Others ,2018, 140-154) أن صعوبة التعلم -كما حدَّدها بعضُ المتخصِّصين- «اضطراب بيولوجيّ عصبيّ في الإدراك، أو معالَجة اللُّغة الناتجة عن وظائف الدماغ غير النمطيَّة»، ويفترض هذا التعريفُ أن عمل الدماغ يعتمد على المشارَكة الموحَّدة لثلاث وحدات أساسية في الدماغ:

**الأولى:** وحدة التنشيط، مسؤولة عن الحالة المُثلى لتنشيط الدماغ (مستوى الانتباه).

**الثانية:** الوحدة الوظيفية التي تستقبِل المعلومات وتُخَزِّنها (وحدة الإدخال).

**والثالثة:** وحدة البرمجة، وهي مسؤولة عن التحكم في النشاط (وظائف أكثر تعقيدًا؛ مثل الوظائف التنفيذية).

ونظرًا لأنَّ الوحدات الثلاث تعمل بالتتابُع، كان من الضروري -عند ظهور أية مشكلة من مشكلات التعلم- تقويم كل وحدات الأداء المعرفيّ، بَدءًا من معالَجة المعلومات من مراحلها الأولى (إدخال المعلومات إلى الدماغ)، إلى معالجتها الأكثر تعقيدًا.

وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث -كما ذكر مارتين لوبو وآخَرون- في علم الأعصاب التطبيقي وعلم النفس العصبي في السياق التعليميّ منهجيات فعَّالة لمنع الفشل الأكاديمي، وتنمية قدرات التلاميذ، ومن منظور نفسّي عصبيّ اتضح أن هناك تباينًا بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذوي القدرات العالية، مبنية على تقويم الوظائف السمعية والبصَرية والحركية واللمس والكتابة واللغة والذاكرة لـ (156) طفلًا، تتراوح أعمارهم بين (5 و 8) سنوات، وأكَّدت النتائجُ أن عجز المعالَجة السمعية -على سبيل المثال- يمكن أن يؤثِّر في اللُّغة والقراءة والكتابة.

ويعرِّف "بطرس، حافظ" (2014م) صعوبات الكتابة بأنَّها: "خلَل وظيفيّ بسيط في المخ يجعل الطفلَ غير قادر على تذكُّر تسلسُل كتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرِف الكلمةَ التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم الأنشطة المركَّبة اللازمة لنسخ الكلمة أو كتابتها من الذاكرة".

**والكتابة لها ثلاثة مُكوِّنات رئيسة**؛ هي: الإملاء، والخط، والتعبير الكتابيّ، وفي الصفوف الأولى تَشِيعُ مصطلحاتُ: التهجئة، والكتابة اليدوية، والتعبير الكتابيّ، وأية مشكلة تواجِه المتعلِّمَ في تعلُّم أحد هذه الجوانب، سواء في تهجِّي الكلمات، أو في الكتابة بخط اليد، أو في إنتاج

الجُمَل والعبارات، يطلَق عليها صعوبات تعلُّم الكتابة، ويغلب على صعوبات الكتابة في صفوف المرحلة الابتدائيَّة صعوبة النَّسْخ في الكتابة اليدوية، وصعوبة التهجئة التلقائية، فضلًا عن أن الإنتاج الكتابيّ يُمثِّل تحديًا كبيرًا للأطفال الصغار.

ويشير «الزيات، فتحي» (2002، 512-516) إلي أن أي قصور أو اضطراب في عمليات الجهاز العصبي المركزي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ يؤدِّي إلى خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفيَّة والإدراكية واللغوية والأكاديمية، ومهارات الكتابة، وهذا الخلل يؤدِّي إلى ضَعْف القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفيَّة إلى حركات كتابية للحروف والكلمات، أو ضَعْف القدرة على إعادة تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أو كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتينِ، أو ضَعْف القدرة على تذكُّر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

وبناءً على ما سبَق يمكن القولُ: إن صعوبات الكتابة أحد أنواع صعوبات التعلم، التي تظهر عند فئة من الأطفال في صورة مشكلات تواجههم في اكتساب مهارات الإملاء والخط والتعبير الكتابيّ؛ فيقعون في أخطاء في تهجِّي الكلمات، وقد يجدون صعوبةً في القبض على القلم، والتحكُّم في عضلات اليد، فتبدو خطوطُهم رديئةً، وكتابتُهم بطيئةً، وأسلوب تعبيرهم ضعيفًا، ويجدون صعوبات في كتابة الحروف والكلمات، أو سرعة كتابتها، كما يجدون معاناةً في إنتاج الجُمَل والعبارات.

## ثانيًا: أهمية التدخل المبكِّر لعلاج صعوبات الكتابة:

تؤكِّد نتائج الدراسات أن التلاميذ الذين يجدون صعوبةً في الكتابة في الصف الأول، من المرجَّح أن يستمر ضَعْفُهم في الكتابة في الصف الرابع؛ لذا ينبغي التدخل المبكِّر وحلّ صعوبات الكتابة في أقرب وقت ممكِن، وتحديد العوامل المنبِئة بحالة الخطر منذ الروضة؛ كالهجاء، والوعي الصوتيّ، والذاكرة العاملة، واللغة الشفويَّة، والتحكُّم في الحركات الدقيقة، والمعالَجة الصوتيَّة؛ باعتبارها حاسمةً في تحديد الصعوبات اللاحقة في الصفوف من الثاني إلى الرابع. (Costa, Lara-Jeane& Others,2018, 351-362)

لذا اهتمَّت إحدى الدراسات بالكشف عن صعوبات الكتابة اليدوية في السنة الأخيرة من تعليم رياض الأطفال في «هونغ كونغ»، وتحديد أنواع الصعوبات الشائعة التي واجهتها عيِّنةٌ من هؤلاء الأطفال بلَغَت (151) طفلًا، قبل تعليمهم الابتدائي الرسمي، واتضح أنهم يواجِهون صعوبةً في استنساخ الحروف الصينية، والحفاظ على أحجامها المُناسِبة، وأظهَروا صعوبةً كذلك في الحِفَاظ على الأحجام المُناسِبة للأحرف في اللُّغة الإنجليزية، والمسافات بينَها، وأكَّدَت الدراسةُ ضرورةَ توفير مقاييس موضوعية لوصف مشكلات الأطفال في النَّسْخ اليدوي، تمهيدًا للتدخُّل العلاجي المبكِّر قبل التعليم الرسمي.

(Tse, Linda Fung Ling; Siu, Andrew Man Hong; Li-Tsang, Cecilia Wai Ping,2018, 426-439)

ومـن هنـا تبـدو أهميـة قيـاس أداء تلاميـذ الروضـة والصـف الأول؛ لتحديـد الأطفـال المعرَّضـينَ لخطـر مشـكلات الكتابـة لاحقًـا، ولعـل مـن أبـرز تلـك الأدوات:

**اختبـار تتبُّـع المكتـوب:** يُطلَـب مـن الطفـل تتبُّـع الرسـوم المتدرِّجـة في الصعوبـة دون رفـع القلـم الرصـاص عـن الورقـة أو إعـادة التتبُّـع.

**اختبـار الطلاقـة:** يُطلَـب مـن الطفـل تسـمية أكبـر عـدد ممكـن مـن الكلـمات في دقيقـة واحـدة، وتقـدَّم الأشـياء لـه في ثـلاث مجموعـات؛ مثـل: (المأكـولات – الأدوات- الحيوانـات).

**اختبـار الذاكـرة العاملـة:** ذاكـرة الصـورة، وذاكـرة القصـة، وقيـاس ذاكـرة الصـورة عـن طريـق عـرض أربـع صـور مثـيرة لمـدة (10) ثـوانٍ، ثـم يتـم عـرض صـور مشـابِهة لهـا، ثـم يُطلَـب مـن الطفـل تحديـد العنـاصر التـي تـم نقلهـا أو تغييرهـا أو إضافتهـا في الصُّـوَر الأولى.

أمَّـا ذاكـرة القصـة فيَقـرأ الفاحـص قصتـينِ بصـوت عـالٍ، وبعـدَ كل قصـة يُطلَـب مـن الطفـل أن يتذكَّـر القصـة شـفهيًّا. ويتـم اختبـار ذاكـرة القصـة بعـد (25) دقيقـة تقريبًـا مـن سرد القصـة؛ لتقويـم الذاكـرة اللفظيـة المتأخِّـرة. (Costa, Lara-Jeane& Others,2018, 351-362)

وقـد أظهـرت إحـدى الدراسـات أن المعلـم يمكنـه تحديـدُ الأطفـال الأكـثر عرضـةً لصعوبـات القـراءة والكتابـة في وقـت مبكِّـر؛ مـن خـلال خمسـة مـؤشِّرات أساسـية، تتمثَّـل في معرفـة الطفـل بالحـروف، وقدرتـه عـلى نطـق الصـوت الأول في كلمـة مـا، وقدرتـه عـلى مـزج أصـوات الكلـمات القصـيرة، بالإضافـة إلى التسـمية السريعـة للأشـياء؛ مثـل: (تسـمية صُـوَر الأشـياء المعروفـة بالترتيـب الصحيـح بـأسرع وقـت ممكـن)، وأخـيرًا الخلفيـة الأُسريَّـة للطفـل إذا مـا كان أحـد أفـراد أسرتـه قـد واجَـه صعوبـاتٍ في القـراءة أو الكتابـة. (Rongved, 2016)

وهنـاك مـؤشِّرات أخـرى خاصـة بعمليـة الكتابـة؛ مثـل: (القـدرة الإملائيَّـة، والقـدرة عـلى كتابـة الجملـة، ومـدى اسـتجابة الطفـل للقصـص المصـوَّرة والقـراءة)، فضـلًا عـن طلاقـة مـزج الأصـوات، وطلاقـة الكلـمات غـير الحقيقيـة، وطلاقـة القـراءة الشـفويَّة، وهـذا يعنـي أن مـؤشِّرات القـراءة المبكِّـرة قـد تُسـهِم في التنبُّـؤ بصعوبـات الكتابـة المحتمَلـة لـدى الأطفـال، وليـس غريبًـا أن يرتبـط أداء الأطفـال في القـراءة بمخرَجـات عمليـة الكتابـة؛ إذ إن بعـض مهـارات القـراءة، مثـل الوعـي الصـوتيّ، وفـك الترميـز، ترتبـط بأنمـاط مماثِلـة مـن المعرفـة الصوتيَّـة والهجائيَّـة. (Ritchey & Coker, 2014, 59-62)

## ثالثًا: مظاهر صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة:

يذكُر الزيات أن الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم، تشير إلى مشكلات متعددة في كتابات التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّمها، منها ما يلي:

- كراساتهم متخَمة بأخطاء متعددة في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم، والنقط والفواصل، وتشابُك الحروف، وكل أنماط أخطاء الكتابة اليدوية.
- كتاباتهم يغلُب عليها عدمُ الانضباط وفقَ قواعد الكتابة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط.
- أنهم يحذفون بعض حروف الكلمات في أوائلها أو أواسطها أو نهايتها، أو يُضيفون بعضَ الحروف إلى الكلمات.
- يكتبون ما يَرِدُ على أذهانهم، سواءٌ ارتبط بموضوع الكتابة أو لم يرتبط.
- يكتبون جُمَلًا قصيرة مفكَّكة، وتفتقر إلى المعنى.
- يفتقرون إلى الخلفية المعرفيَّة التي تمكِّنهم من توليد الأفكار.
- لا يهتمُّون بالتصحيحات المطلوبة، ولا يراجعونها، ولا يستفيدون منها.

(الزيات، فتحي، 1998، 492-493)

ويُعَدّ الوضوح من أهم السمات التي تميِّز مهارات الكتابة، وهذه السمة تتطلَّب دقةَ كتابة الحروف، وكلما تم تدريس كتابة الحروف بشكل دقيق، زاد وضوحُها، مع مراعاة المسافة بين الحروف والكلمات، وحجم الحروف، ومحاذاة الحروف على السطر، وكل ذلك يؤثِّر في وضوح الخط. (Duran, Erol; Karatas, Arda,2019,288-300)

وهناك مجموعة من المؤشِّرات التي تدل على وجود صعوبات في تعلُّم الكتابة؛ ممَّا يؤدِّي إلى عدم وضوح الخط، وتشوُّهات الكتابة، ويمكن تصنيف أنواع هذه الصعوبات على النحو التالي:

1. **خلل التآزُر، ويتمثَّل في:**
   - خلل التآزُر الحركي البصَريّ بين العين والأصابع، مع اضطرابات في الحركات التي تؤدِّيها اليدُ.
   - مَسْك القلم بطريقة خاطئة.
2. **البطء، وضَعْف المجهود، ويتمثَّل في:**
   - بذل مجهود كبير في أثناء الكتابة يصحبه عدمُ القدرة على إنجاز المطلوب في وقته.
   - الضغط على القلم بشكل قوي جِدًّا، أو العكس؛ بشكل ضعيف جِدًّا.
   - صعوبة القيام بالأعمال اليدوية البسيطة؛ مثل قص الورق.

3. **الحذف، ويتمثَّل في:**

– حذف كلمة من جملة.

– حذف حرف أو مقطع من كلمة.

4. **الإضافة، ويتمثَّل في إضافة حرف أو مقطع للكلمة.**

5. **العكس الرأسي، والاتجاهات:**

ويسمَّى العكس الرأسي الكتابة المِرْآتيَّة، ويتمثَّل في عكس حرف من أعلى لأسفل والعكس، وعكس الاتجاهات من اليمين لليسار والعكس.

6. **تشويه الكلمة، ويتمثَّل في:**

– تقسيم الكلمة إلى مقاطع.

– إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.

7. **خَلْط في ترتيب الحروف**، ويتمثَّل في نقل مواضع الحروف في المقاطع والكلمات.

8. **خلط في الحروف المتشابِهة:** كالسين والشين، والصاد والضاد...

9. **التلاحمات، والتباين، وتتمثَّل في:**

– وصل الكلمات والمقاطع وعدم ترك مسافة بينها.

– تباينُ بين أحجام الحرف ضمنَ الكلمة الواحدة، والكلمة الواحدة ضمن الجملة... وهكذا.

(نبهان، يحيى محمد، 120-129، -2008 صوالحة، عونية، 2016، صبحي، عبد السلام، 42-62، 2009)

## رابعًا: أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة:

يمكن تصنيف صعوبات تعلُّم الكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة إلى ثلاثة أنواع رئيسة؛ وهي: صعوبات تتعلق بصحة الكتابة، وصعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة وجَمالها، وصعوبات خاصة بالتعبير الكتابيّ، وفيما يلي هذه الأنواع:

### النوع الأول: صعوبات تتعلق بصحة الكتابة:

أ. **صعوبات كتابة الحروف:**

– صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية منفردة.

– صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.

– صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة.

– صعوبات في التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.

- صعوبات في كتابة الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب.
- صعوبات في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.
- صعوبات في كتابة الهمزة في أول الكلمة.
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة.
- صعوبات في كتابة الهمزة في آخِر الكلمة.
- صعوبات في التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- صعوبات في الربط بين الحروف في الكلمات.
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.
- صعوبات في وضع النقاط فوق الحروف.
- صعوبات في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- صعوبات في رسم الألف اللينة.

ب. **صعوبات كتابة الحركات، والتنوين، والشَّدَّة:**

- صعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة.
- صعوبات في مَدِّ الحركات القصيرة في الكتابة.
- صعوبات في إبدال التنوين نونًا في الكتابة.
- صعوبات في فك إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة.

ج. **صعوبات تهجِّي الكلمات:**

- صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقطع قصير.
- صعوبات تهجِّي الكلمات ذات المقاطع الطويلة.
- صعوبات تهجِّي الكلمات متعددة المقاطع.

## النوع الثاني: صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها:

- صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف.
- صعوبات في تنظيم المسافات بين الكلمات.
- صعوبات في التحكم في حجم الحرف.
- صعوبات في تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحته.

- صعوبات في التناسب بين أحجام الحروف.
- صعوبات في استخدام علامات الترقيم (، -. - ؟).

**النوع الثالث: صعوبات خاصة بالتعبير الكتابيّ:**

- صعوبات في ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات.
- صعوبات في ترتيب كلمات لتكوين جُمَل.
- صعوبات في إكمال جُمَل باختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل.
- صعوبات في إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى.
- صعوبات في التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة.
- صعوبات في إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن.
- صعوبات في الربط بين جملتين.
- صعوبات في الربط بين فكرتين.

شكل ( 3) أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة

## خامسًا: أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة:

يذكر الزيات أن العوامل المسبِّبة لصعوبات تعلُّم الكتابة متعدِّدة، وهي على تعدُّدِها يمكن تصنيفُها في ثلاث مجموعات أساسية؛ هي: أسباب مرتبطة بالمتعلِّم، وأسباب مرتبطة بنمط التعليم وأنشطته، وأسباب مرتبطة بالأسرة والبيئة.

**أمَّا الأسباب المرتبطة بالمتعلم** فالمراد بها مستوى ذكاء المتعلِّم، وقدراته العقلية، وبِنْيَته المعرفيَّة، وفاعلية عملياته: (الانتباه- الإدراك – الذاكرة)، وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلي كثير من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة؛ مثل: (الذاكرة البصَريَّة، والقدرة على الاسترجاع، أو القدرة على إدراك العَلاقات المكانية)، كما أنهم يعانون قصورًا طبيعيًّا في نظام تجهيز المعلومات. (الزيات، فتحي، 1998، 494)

وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديميَّة (في القراءة والكتابة والحساب) يواجِهون مشكلاتٍ نفسيةً تؤدِّي إلى نقص الدافع، ونتائج التعلم المنخفضة، وضَعْف الثقة بالنفس، ويواجِهون مشكلات عاطفية، واضطرابات سلوكية، ويفتقرون إلى المثابَرة في التعلم، وغالبًا ما يشعرون بالإحباط، ومِن ثَمَّ يستسلمون بسهولة قبل تحقيق أهدافهم.
(Asrowi; Gunarhadi; Hanif, Muhammad,2019,324-333)

وقد ربَطَت بعضُ الدراسات بين نقص كفاءة الصحة العقلية والنفسية، وصعوبات التعلم المبكِّر للأطفال (تعلم اللُّغة والمهارات المعرفيَّة، ومهارات الاتصال والمعرفة العامَّة) في السنة الأولى من المدرسة، ويُقصَد بالصحة العقلية هنا: «نجاح تكيُّفيّ في المهامّ التنمويَّة المتوقَّعة من الأفراد في عمر معيَّن، في سياق ثقافي وتاريخي معيَّن»، وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الصعوبات العالية في الطفولة ارتبطت بالتغيُّب عن المدرسة، وارتفاع معدلات التسرُّب، وضَعْف المستوى التحصيليّ في المدرسة، وهي عوامل مرتبطة بنقص كفاءة الصحة العامَّة للطفل، ومنها الصحة العقلية والنفسية؛ لأن الكفاءة العالية في الطفولة تساعد على تنمية المهارات التي تسهِّل الأداء النفسي والاجتماعيّ الصحي، وتقوِّي العَلاقات الإيجابية التي تشجِّع الطفل على المشارَكة بشكل أكثر فاعلية في التعلم ومع الآخَرين؛ فتنعكس على مستوى التحصيل الأكاديمي على المدى الطويل، بخلاف مَنْ يعانون مشكلات داخلية؛ كالقلق، أو خارجية؛ مثل السلوك العدواني، وفَرْط النشاط، وعدم الانتباه.
(O’Connor, Elodie& Others ,2018,402-416).

**وأما الأسباب المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته**، فيؤكِّد التربويون دورَ المعلم، وطريقة تدريسه، ومدى التزامه بالأسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعَّالة؛ لأن جودة التدريس وفاعليته يُتيحان الفرصَ أمام التلاميذ للاندماج في الأنشطة التعليميَّة أطولَ مدة ممكنة، كما أن سلوكيات المعلِّمين داخل الفصل ترتبط على نحو موجَب بتحصيل التلاميذ، وفَهْمهم،

وانضباطهم، ومن الأشياء المسؤولة عن صعوبات الكتابة بعض تصرُّفات المعلِّمين السلبية في أثناء عملية التدريس؛ مثل إهمال الإشراف على اكتساب الطفل لمهارات الكتابة بصورة مباشِرة، والتخلي عن تزويده بتغذيةٍ راجعةٍ لتصحيح الأخطاء. (رشيد، إبراهيم، 2010)

**وأما الأسباب المرتبطة بالأسرة** فتتمثَّل في صعوبات التواصُل بين المدارس وأُسَر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعدم تعاوُنِها مع المدرسة، وتزداد المشكلة حدةً في ظل كثافة التلاميذ في المدارس، وزيادة حدة صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة عند التلاميذ، مع تخلِّي الأُسَر عن القيام بأدوارها في تلقِّي تقارير المعلِّمين، والإشراف على الواجبات المنزلية، وتلبية الاحتياجات التعليميَّة لأبنائها، والتواصل مع المدرسة تواصلًا مفتوحًا ومنتظِمًا بخصوص علاج أبنائها.
(Brewer, Rebecca,2020, 5-22)

كما أن درجات الحرمان الاجتماعيّ والاقتصادي النِّسبيّ في المناطق الريفية والنائية أو المجتمعات المحرومة، لها آثارُها السلبية في مواجَهة بعض الأطفال لصعوبات التعلم.
(O'Connor, Elodie& Others ,2018,402-416)

شكل (4) أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة

## سادسًا: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة:

تعتمد عملية تقويم مهارات الكتابة على مجموعة من المعايير والمؤشِّرات الخاصَّة بكل مرحلة عمرية، وكل صف دراسي، وينبغي أن تُراعى هذه المعايير والمؤشِّرات عند الحُكم على ذوي صعوبات التعلم، وتحديد مدى اقترابهم من هذه المعايير أو ابتعادهم عنها؛ لأن التلميذ قد يحذف حروفًا أو يقلبها، أو لا يراعي المسافات بين الحروف والكلمات، وهذه أمور عادية في بداية تعلُّمِه، ولكن تبدو كمشكلة حقيقيَّة عندما تستمر هذه الأعراضُ لمدة طويلة، دون حدوث أي تحسُّن ملموس في مهارات الكتابة. (الزيات، فتحي، 1998، 511)

**ومن الاختبارات المستخدَمة في عملية تقويم مستويات التلاميذ في الكتابة، وتشخيص صعوباتها:**

- **اختبار القدرة الإملائيَّة:** تقاس القدرة الإملائيَّة من خلال مهامّ تهجئة لـ (12 كلمة) حقيقية متوسطة الشيوع، وثلاثية المقاطع مختارة من القاموس الإسبانيّ للكلمات الشائعة في كتابة الأطفال، وهناك (12 كلمة) أخرى غير شائعة بالتركيب المقطعيّ نفسه للكلمات الحقيقية.

وتقاس الدقة الإملائيَّة بعدد الكلمات التي تم تهجئتها بشكل صحيح.

- **اختبار سرعة الكتابة اليدويَّة:** يَحفَظ التلميذُ جملةً واحدةً يَسهُل تذكُّرُها؛ مثل: (أحب حقًّا الذهاب إلى الملعب)، ويكتبها عدة مرات قدرَ المستطاع في حدود دقيقة واحدة، ويتم التركيزُ هنا على عدد الكلمات التي كتبها التلميذ مع تجاهُل الأخطاء الإملائيَّة؛ لقياس سرعة الكتابة اليدوية فقط (بشرط أن تُشبِه الكلمةُ المكتوبةُ الكلمةَ الأصليةَ من الناحية الصوتيَّة).
- **اختبار الكتابة السرديَّة:** يُطلَب من التلميذ كتابة قصة، أو اختيار أي موضوع خاص يعرفه، ثم توجيهه للتفكير مليًّا فيما يكتبه، ومراعاة الكتابة بأكبر قدرٍ ممكنٍ من الوضوح، ويُمنَح التلميذ أربعينَ دقيقةً لإكمال المهمة، ثم يتم تقويم جودة النص من خلال مجموعة مؤشِّرات مختلفة؛ منها: (الزمان – المكان - الشخصيَّات الرئيسة - وَصْف الشخصيَّات - المقدِّمة الاستهلاليَّة - الاستجابات العاطفية - الأحداث الفعلية - تطوُّر الأفكار - الخاتمة).

(Arrimada, María; Torrance, Mark; Fidalgo, Raquel ,2018, 865-891)

وفي برنامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة، ينبغي إجراء مسح تشخيصيّ لكل طفل على حِدَةٍ، وتُستخدَم نتائج هذا التشخيص في العمل العلاجيّ معه، ومن الاختبارات المستخدَمة في عملية تشخيص حالة الطفل ومستواه في القراءة والكتابة معًا:

1. **اختبار تعرُّف الحروف:** يُطلَب من الطفل كتابةُ الحروف كاملةً.
2. **اختبار قراءة الكلمات:** يُطلَب من الطفل قراءةُ قائمة مكوَّنة من عشرين كلمةً مستمدَّة من أكثر الكلمات شيوعًا في كتاب اللُّغة للصف الأول الأساسيّ.
3. **اختبار كتابة الكلمات:** يُمنَح الطفلُ مدة زمنيَّة محدَّدة (عشر دقائق مثلًا) لكتابة كل الكلمات التي يعرفها، والدرجة على هذا الاختبار هي عدد الكلمات المكتوبة بدِقَّةٍ.
4. **اختبار كتابة الجملة وتحليل كلماتها:** يتم إملاء الطفل جملةً، فيكتب كلماتها موضِّحًا قدرته على تحليل كل كلمة إلى حروفها.
5. **اختبار فهْم التعليمات:** يُطلَب من الأطفال إنجازُ مجموعة من المهامّ في أثناء قراءة

كتـاب القـراءة مثـل: صِـلِ الجملـةَ بالصـورة المعـبِّرة عنهـا، أو ضَـعْ دائـرةً حـول الكلمـة المخالِفـة، أو كـوِّن كلمـةً مـن الحـروف التاليـة.

6. **اختبـار قـراءة النـص:** يَقـرأ الطفـل نصوصًـا قرائيَّـة ذات مسـتويات متدرِّجـة مـن السـهل إلى الصعـب؛ لتحديـد مسـتواه القـرائيّ، وأعـلى مسـتوى للقـراءة هـو الـذي يصـل إليـه الطفـل بدقـة تبلـغ (90 %) فأكـثر.

( نصر، معاطي، 2017، 184-185؛ 16-Klein A.F.& Swartz,S.L.,2000,1)

## سابعًا: علاج صعوبات تعلُّم الكتابة:

اهتمـت الدراسـات والبحـوث باختبـار فاعليـة إسـتراتيجيات وأسـاليب حديثـة في عـلاج صعوبـات تعلُّـم الكتابـة -وبخاصـة في الصفـوف الأولى مـن المرحلـة الابتدائيَّـة- وأوصـت بـضرورة التدخـل العلاجـي المبكِّـر، واسـتخدام أكـثر الأسـاليب والإسـتراتيجيات فاعليـةً قبـلَ أن تزيـد هـذه الصعوبـاتُ وتصـل إلى مرحلـة العُسْـر الكتـابيّ، ومـن هـذه الدراسـات: (دوران، إيـرول، كاراتـاس، أردا) التـي اسـتهدَفت عـلاجَ صعوبـات الكتابـة لـدى عيِّنـة مـن تلاميـذ الصـف الثـاني الابتـدائي (21) طفـلًا، مـن خـلال ممارَسـات كتابـة الرسـائل والكلـمات والجُمَـل والنـص، وأكَّـدت ضرورة ممارَسـة أنشـطة القـراءة والكتابـة باسـتمرار كخطـوة أساسـية في عـلاج صعوبـات الكتابـة، وتوصَّلـت الدراسـةُ إلى النتائـج والاسـتنتاجات التاليـة:

- أهميـة اسـتخدام ممارَسـات الإمـلاء المتكـرِّر للحـروف والكلـمات والفقـرات والعناويـن النَّصِّيَّة والتحفيـز المتكـرِّر؛ مـن أجـل الحـد مـن صعوبـات الكتابـة، والتخلـص منهـا.
- ضرورة التعامُل مع ذوي صعوبات الكتابة بشكلٍ فرديٍّ وتنفيذ منهج فعَّال.
- أن الـدور الإرشـادي للمعلِّـم هـو عامـل مهـمّ للنجـاح في القضـاء عـلى صعوبـات الكتابـة، فضـلًا عـن مـدة البرنامـج والأسـاليب المسـتخدَمة في تحفيـز التلميـذ.
- ضرورة تضافُـر جهـود المعلـم وأوليـاء الأمـور في إطـار برنامـج تعـاونيّ بـين المنـزل والمدرسـة مـن أجـل تقويـة احتـمال النجـاح، والتخلـص مـن صعوبـات الكتابـة، مـع مراعـاة دعـم الوالديـنِ للطفـل، وتشـجيعهم لـه عـلى الكتابـة دون ملـل مـن التكـرار.

(Duran, Erol; Karatas, Arda,2019,288-300)

وأكَّـدت الدراسـاتُ والبحـوثُ أهميـةَ التدخـلات العلاجيَّـة الفعَّالـة في التعبـير الكتـابيّ، والتهجِّـي؛ لأن التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم يفتقـرون إلى المهـارات اللغويَّـة المطلوبـة لإنتـاج جُمَـل كاملـة متنوعـة، فهُـمْ -غالبًـا- مـا تكـون تركيباتهـا أقـل تماسـكًا وأقـل تعقيـدًا؛ ممَّـا يؤثِّـر سـلبًا في جـودة كتاباتهـم، وتتطلَّـب تدخُّـلات بنـاء الجُمَلـة تعليـمات مبـاشِرة تتضمَّـن النَّمْذَجـة، والممارَسـة الموجَّهـة، والممارَسـة المسـتقِلَّة، وتدريبـات دمـج الجُمَـل، وتدريبـات الجمـع بـين الجُمَـل البسـيطة؛ لبنـاء عبـارات

أو جُمَل أكثر تعقيدًا، كما ينبغي أن يقدِّم المعلمون تدريبات إملائية موزَّعة، يتم فيها تحديد عدد الكلمات المستهدَف تدريبُ التلاميذ على كتابتها في كل جلسة، وتعليمهم تصحيح الأخطاء الإملائيَّة بإحدى الطُّرق الشائعة (انظُرْ - انسَخْ - قارِنْ)؛ أي: بالنظر إلى حروف الكلمة، ثم تغطيتها ونَسْخها من الذاكرة، ثم مقارَنة الكلمة المكتوبة بالكلمة الصحيحة، والحصول على التغذية الراجعة الفوريَّة؛ ممَّا يقلِّل من احتمال ظهور الخطأ مرةً أخرى.

(Al Otaiba, Stephanie; Rouse, Amy Gillespie; Baker, Kristi,2018,829-842)

كما أكَّدت دراسةٌ حديثة أهميةَ التدريس القائم على تدعيم المعلم وتدريس الإستراتيجيات في علاج صعوبات الكتابة، فذوو صعوبات الكتابة بحاجة ماسَّة إلى تعليمات واضحة حول كيفية استخدام إستراتيجيات الكتابة الذاتية والتنظيمية لمساعَدتهم على التعبير عن أفكارهم باللغة الإنجليزية، ويتمثَّل الإسهام الأساسيّ لهذه الإستراتيجية في مساعَدة المتعلِّمين على الانتقال من الاعتماد الكامل على المعلم إلى مستويات تدريجية من الأداء المستقل، بمعنى آخَر: يبدأ نموذج التدريس بالاعتماد الكامل في المرحلة الأولى، وينتهي بالاستقلالية التامة للمتعلِّم في المرحلة الأخيرة، وتعتمد هذه الإستراتيجية -بشكلٍ أساسيٍّ- على العناصر الحيوية لمدخل الكتابة القائم على العمليات، حيث يتم التركيز على تحديد الأهداف والأداء الذاتيّ، والتقويم الذاتيّ، والمراجَعة الذاتيَّة؛ ممَّا يجعلها من أكثر أساليب التدخل تكاملًا وارتباطًا بجوهر عملية الكتابة.

(Fahim&Rajabi, 2015, pp. 39-40)

**وتوضِّح دراسةٌ حديثةٌ دورَ المعلم في الوقاية والعلاج لصعوبات القراءة والكتابة في ضوء مبادئ التدريس المتمايز، ويتمثَّل فيما يلي:**

- تقديم طرق تدريس فعَّالة تتلاءم مع جميع القدرات والمستويات.
- مواءمة عملية التدريس لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال الذين يواجهون صعوبةَ القراءة والكتابة.
- التدخل في وقت مبكِّر، وبذل جهد مستمرّ، لتحسين مهارات القراءة والكتابة للأطفال الذين يواجهون صعوبات.
- استكشاف سُبُل مواجَهة التحدِّيات الأكاديميَّة وغير الأكاديميَّة في القراءة والكتابة.
- توظيف الأدوات التكنولوجيَّة التي تُسهِم في تحسين أداء الطلاب في مجالات الصعوبة المختلفة.

(Graham, Harris, & Larsen, 2020)

وتعد إستراتيجيات التنظيم الذاتيّ من النماذج التعليميَّة المستخدَمة في إستراتيجيات الكتابة، عن طريق تحديد الأهداف ومراقَبة الإنجاز والتعليمات والعبارات الذاتية.

(Santangelo, Harris, & Graham, 2007, p. 6)

وقد أظهرت نتائج البحوث التي أُجريت على حوالي (20) إستراتيجية مختلفة، تشمل عمليات الكتابة وأنواعها، أن إستراتيجيات التنظيم الذاتيّ تُسهِم في تنمية معرفة التلاميذ بالمحتوى والسلوكيات، ومهارات التنظيم الذاتيّ، والكفاءة الذاتية، والدافعية، لدى التلاميذ من مختلف الأعمار والمستويات، ومع ذلك تمثِّل هذه الإستراتيجياتُ أهميةً خاصةً للطلاب ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة؛ لأن الإجراءات التدريسيَّة، وإستراتيجيات الكتابة المتضمَّنة فيها تستهدِف -على وجه التحديد- الصعوباتِ الأكثرَ شيوعًا عند ذوي صعوبات الكتابة.

وقد أظهرت تطبيقات الإستراتيجيات الأوليَّة تحسُّنًا ملحوظًا في قدرة هذه الفئة من الأطفال على توظيف إستراتيجيات التخطيط والمراجَعة، وتتضمَّن هذه الإستراتيجية العصف الذهنيّ والمراقَبة الذاتيَّة والقراءة للحصول على المعلومات، ورسم الشبكات الدلالية، وإنشاء محتوى الكتابة وتنظيمها، والتخطيط، والإملاء المتقدم، والمراجَعة مع الأقران، ومراجَعة كل من الشكل (فنِّيَّات الكتابة) والمضمون (الأفكار والمحتوى).

(Harris & Graham, 2009, p. 117)

وتتكوَّن إستراتيجية التنظيم الذاتيّ من ست مراحل رئيسة، توجه عملية التعلم، وهذه المراحل تقدِّم إرشادات عامة لتدريس إستراتيجيات الكتابة، ويتسنَّى للمعلِّم إعادة ترتيبها، ودمجها، وتعديلها لتلبية احتياجات الطلاب، كما يتَّضِح من الجدول التالي:

(Harris & Graham, 2009,125; Santangelo, Harris, & Graham, 2007,.7)

جدول (3)

مراحل التدريس في إستراتيجيات التنظيم الذاتيّ

| المرحلة | الوصف |
|---|---|
| 1. تنمية الخلفية المعرفيَّة | تعليم التلاميذ المعارف والمهارات اللازمة لاستخدام الإستراتيجية بنجاح. |
| 2. المناقَشة | يفحص التلاميذ أداءهم الراهن في الكتابة ويناقشون أهداف الإستراتيجية الجديدة وفوائدها. |
| 3. النَّمْذَجة | يقدِّم المعلمُ نموذجًا توضيحيًّا لكيفية استخدام إستراتيجية وأساليب التنظيم الذاتيّ. |
| 4. الحفظ | يحفظ التلاميذ خطوات الإستراتيجية. |
| 5. الدعم | يتدرَّب التلاميذ على استخدام الإستراتيجية مع تلاشي مستويات الدعم المقدَّم مِن قِبَل المعلِّم تدريجيًّا. |
| 6. الأداء المستقل | يستخدم التلاميذ الإستراتيجية بدعم قليل من المعلم أو دون أي دعم. |

المصدر: (Santangelo, Harris, & Graham, 2007,.7)

هـذا وقـد تعـددت إسـتراتيجيات عـلاج صعوبـات الكتابـة، وهـي تتَّفـق في بعـض الإجـراءات، وتتبايَـن في بعضهـا؛ نظـرًا للفـروق الفرديـة بـين التلاميـذ في أنـواع الصعوبـات، والاسـتعدادات والقـدرات اللغويَّـة، ولعـل مـن أبـرز هـذه الإسـتراتيجيات:

1. **إستراتيجية (قُلْ واكتُبْ)، والتي تمر بالخطوات الآتية:**

– إعطاء التلميذ قائمة بالكلمات لدراستها بشكلٍ فرديٍّ.

– كتابة التلميذ لهذه الكلمات مع متابَعة المعلم.

– تصحيح الأخطاء التي وقَع فيها التلميذُ.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ مرات.

– كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها عشرَ مرات.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

– كتابة التلميذ مع نُطْق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ عشرةَ مرةً.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

2. **إستراتيجية التهجِّي (المُطوَّرة):**

– كتابة كلمة غير معروفة للتلميذ على ورقة وقراءتها.

– يُطلَب من التلميذ قراءتها.

– يُطلَـب مـن التلميـذ تتبعهـا ورسـمها في الهـواء، وبينـما هـو ينظـر إليهـا، يسـمح لـه أن يُسـمِّي كلَّ حـرف مـن حروفهـا.

– تغطية الكلمة، ويُطلَب منه رسمها في الهواء مرة أخرى، وقراءتها غيبًا.

– يُطلَب منه كتابتُها من ذاكرته، مع إعادة الإجراءات الماضية عند الحاجة.

– وهكذا نكرِّر الأمرَ في كلمات أخرى من مرتين لسبع مرات؛ حتى تزداد حصيلتُه اللغويَّةُ.

3. **إستراتيجية الكتابة على الرمل:**

– كتابة الكلمة على السبورة، ويُطلَب من التلميذ التركيزُ فيما كُتِبَ.

– يُطلَب من التلميذ كتابة الكلمة على الرمل غيبًا.

– يُطلَب من التلميذ التأكُّد من صحة ما كتَبَه.

– يمَسَح التلميذُ الكلمةَ، ثم يُعِيد كتابتَها على الرمل مرةً أخرى.

– تكرار الإجراءات إذا وقَع التلميذُ في الأخطاء مرةً أخرى.

4. **إستراتيجية الإغلاق:**

– عَرْض الكلمة على بطاقة.

– النظر للكلمة مع دراسة حروفها ومَقاطِعها بتمعُّن.

– عرض الكلمة مع حذف أحد حروفها.

– كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة.

– كتابة الكلمة دون نموذج.

5. **إستراتيجية التصوُّر البصَريّ:**

– عَرْض الكلمة على سبورة.

– قراءة الكلمة.

– قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل.

– كتابة الكلمة نقلًا من السبورة.

– النظر للكلمة وتخزينها في الذاكرة البصَريَّة "قصيرة المدى".

– إغلاق العينين وتهجِّي الكلمة جَهرًا مع تخيُّل حروفها.

– كتابة الكلمة غيبًا.

6. **الطريقة الهرميَّة في الإملاء:**

– عَرْض كلمة في بطاقة وقراءتها بصوت واضح.

– تحليل الكلمة إلى حروف، وكتابتها بشكل منفرد.

– وَضْع الحروف في مجموعات، كلُّ حرفينِ في مجموعتينِ.

– كتابة مجموعات الحروف.

– كتابة الكلمة دون نموذج.

7. **إستراتيجية "فتجولد":**

– نطق الكلمة.

– النظر للكلمة بتمعُّن.

– تصوُّر الكلمة مع غمض العينين.

– تغطية الكلمة ثم كتابتها.

– تصحيح الخطأ، وإعادة الخطوات...

8. **إستراتيجية التروِّي:**

– نُطْق الكلمة بتروٍّ.

– النظر إلى كل جزء من أجزاء الكلمة بتمعُّن.

– تهجِّي الكلمة غيبًا.

– إعادة النظر للكلمة.

– كتابة الكلمة، وإعادة الخطوات عند تكرار الخطأ.

(عبد السلام، محمد، 60-69، 2009؛ بلعوص، رنيم سليمان، 2018، 60-64)

9. **إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة:**

إستراتيجية تعتمد على توظيف أكثر من حاسَّة (السمع والبصر واللمس والحركة)، في تقديم المفردات اللغويَّة، وتخزينها، والتدريب على كتابتها؛ لأن التلاميذ -وبخاصة ذوو صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة- يكونون أكثرَ نشاطًا وتفاعلًا عندما يستخدمون أكثرَ من حاسَّة في تعلُّمهم، وتتلخَّص خطوات التدريب على الكتابة في هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- رؤية الكلمة ونطقها.
- تخيُّل صورة بصرية للكلمة.
- رؤية الكلمة، ومراجَعة تهجِّيها.
- الاستدعاء والتذكُّر.
- كتابة الكلمة.
- إتقان الكلمة. (علَّام، شريهان محمد، 2017، 57، 62)

**والشكل التالي يوضِّح خطوات إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة:**

شكل (5) خطوات مدخل الحواسّ المتعدِّدة

وتُشِير دراسة «كارتر، كاثرين» (Carter, Katherine,2015, 37-40)إلى إمكانية توظيف الحواسّ الخمس: (السمع – البصر- اللمس- الشم – التذوق) في التدريب على الكتابة الوصفية في المراحل التعليميَّة المختلفة، بَدْءًا من المرحلة الابتدائيَّة، وانتهاء بالجامعية؛ وذلك عن طريق الاستماع إلى قصص، ووصف مشاهَدات، وتخيُّل أحداث - وتأمُّل مواقف- ووصف مشاعر في أثناء الاستماع إلى قصة - والتعليق وتدوين ملاحَظات - والمناقَشة مع الأقران - وتبادُل التعليقات معهم - والكتابة – والمراجَعة.

**لكي نساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم الكتابة ينبغي اتباع خطوات إجرائية على النحو التالي:**

1. **الجلسة الصحيحة:** تتطلَّب تنظيم وضعية الجسم في أثناء الجلوس، بحيث يظهر بشكل مستقيم ملتصقًا بالكرسي دون اعوجاج أو تقوُّس؛ لكي يتدفَّق الدم بشكل صحيح، ويكون انتباه الطفل وتركيزه فيما يكتب.

2. **القبض على القلم بطريقة صحيحة: تتطلَّب ما يلي:**
   - اختيار القلم المناسب لحجم يد الطفل.
   - إتاحة الفرصة للطفل لإمساك القلم، ثم تعديل طريقة مَسْكه.
   - رسم أشكال ورسوم وخطوط عشوائيَّة كتدريب على الكتابة.
   - ممارَسة أنشطة؛ لتقوية عضلات اليد؛ مثل اللعب بالمشابك والصلصال.
3. استخدام الصفحات ذات الخطوط، أو المقسَّمة إلى مربَّعات: هذه الصفحات تساعِد على ضبط حجم الحروف، والمسافات المُناسِبة بين الكلمات.
4. استخدام طريقة الشَّفّ: شفّ الحروف والكلمات؛ لمساعَدَة الطفل على تخطِّي صعوبة مَسْك القلم، والتخطيط للتدريب الذهنيّ، وتخيُّل الأشكال والحروف قبل كتابتها.
5. استخدام قوالب وحروف كبيرة أو بلاستيكية: لمن يعاني التشتتَ وعدمَ القدرة على تمييز الفروق بين الحروف المتشابِهة.
6. توفير موادَّ متعددة لممارَسة الحركات الدقيقة للكتابة: كالصلصال، والدقيق، والورق المُقوَّى، والمغناطيس... وغيرها.
7. تتبُّع الحرف واقتفاء أثره.
8. استخدام تدريبات توصيل النقاط.
9. استخدام السبورة المغنَطة أو الطباشيريَّة.
10. استخدام تدريبات التمييز والمقارَنة، كما في التدريب التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| هـ | | | |
| هـ | هدهد | لهب | وجه |
| هـ | هـــ | ـهـــ | ـــــه |
| | ..... | ..... | ..... |
| | ..... | ..... | ..... |
| | ..... | ..... | ..... |

4

# الفصل الرابع

## منهج الدراسة - أدواتها - إجراءاتها

- أولًا: منهج الدراسة.
- ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة وموادها.
- ثالثًا: إجراءات الدراسة.

# الفصل الرابع
# منهج الدراسة - أدواتها - إجراءاتها

## مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى عرض منهجية الدراسة وإجراءاتها؛ من حيث تحديد منهجها، وإعداد أدواتها وموادِّها، وخطوات بنائها، والإجراءات المتَّبَعَة في جمع البيانات، وبناء الأُسُس والبرنامج، وإعداد دليل المعلمة في تدريس البرنامج العلاجيّ، وفيما يلي عرضٌ لهذه الإجراءات.

## أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي كمنهج مسحي تم استخدامه في إجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، وهو من الأساليب الفعَّالة في تجميع البيانات والمعطيات الكَمِّيَّة والرَّقْمِيَّة، والخروج باستنتاجات حول تلك الصعوبات.

## ثانيًا: إعداد أداة الدراسة وموادِّها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات والمواد التالية:

1. **استبانة تعرُّف قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة من وجهة نظر المحكِّمين: (ملحق 1)**

**الهدف من الاستبانة:** استطلاع آراء بعض خبراء مناهج اللُّغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، حول قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة من وجهة نظَر المحكِّمين.

**وصف الاستبانة:** تتكوَّن الاستبانةُ من جزأينِ:

**الأول:** بيانات عامَّة: عن الدولة، واسم المحكِّم (اختياري)، والوظيفة، والدرجة العلميَّة أو الشهادة الحاصل عليها.

**والآخَر:** استطلاع آراء خبراء اللُّغة العربية حولَ قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

وأمامَ كلِّ عبارة ثلاثة بدائل؛ هي: (كبيرة- متوسطة- قليلة)، تعبِّر عن درجة شيوع تلك الصعوبة، وتضمَّنت الاستبانةُ في صورتها المبدئيَّة (45) صعوبة لتعلُّم القراءة، و(30) صعوبة لتعلُّم الكتابة، وفي صورتها النهائيَّة بعد إضافات المحكِّمين بلغت (48) صعوبةً لتعلُّم القراءة، و(32) صعوبةً لتعلُّم الكتابة موزَّعة وَفْقًا للجدولينِ التاليينِ:

جدول (4) قائمة صعوبات تعلُّم القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

| المَحاور الرئيسة | أنواع الصعوبات | العدد |
|---|---|---|
| صعوبات تعرُّف المقروء. | صعوبات تعرُّف الحروف العربية والحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة التمييز بينها، وصعوبة تعرُّف الشَّدَّة والتنوين، وبطء تعرُّف الكلمات. | 10 |
| صعوبات النطق والتحريف الصوتيّ. | صعوبات نُطْق الأصوات العربية والحركات القصيرة والطويلة، واللام الشمسية والقمرية، والتمييز بينها، والشَّدَّة والتنوين والسكون، وصعوبة نُطْق الكلمات مضبوطةً بالشكل، والتحريف الصوتيّ: (الإبدال والحذف والزيادة والقلب المكاني لأصوات الكلمة). | 18 |
| صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر. | صعوبات تحليل الجُمَل، والكلمات، وبناء الكلمات والجُمَل، وتذكُّر أشكال الحروف والكلمات العربية. | 10 |
| صعوبات فَهْم المقروء. | صعوبة تحديد المرادفات والمضادَّات، وتحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، وصعوبة التعليل لأحداث أو توضيح علاقات، أو وَصْف شخصيات في قصة مقروءة، وصعوبة تفسير معنى جملة، أو إكمالها بكلمات مناسبة لمعناها، أو البحث عن معانٍ، أو التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب. | 10 |
| **المجموع الكلي للصعوبات** | | 48 |

جدول (5) قائمة صعوبات تعلُّم الكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

| المَحاور الرئيسة | أنواع الصعوبات | العدد |
|---|---|---|
| صعوبات تتعلَّق بصحة الكتابة. | صعوبات كتابة الحروف العربية منفردةً، وفي مواضع الكلمة المختلفة، وصعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم، وكتابة الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب، والحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق، وصعوبات في كتابة الهمزة، والتمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، والحروف المتصلة وغير المتصلة بغيرها، وصعوبات في وضع النقاط للحروف، وفي رسم الألف اللينة، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً، وصعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة، ومد الحركات القصيرة في الكتابة، وإبدال التنوين نونًا، وفكّ إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة. | 18 |

| المَحاور الرئيسة | أنواع الصعوبات | العدد |
|---|---|---|
| صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها. | صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف، وبين الكلمات، وصعوبات في التحكم في حجم الحرف، وفي تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحتَه، وفي التناسب بين أحجام الحروف وفي استخدام علامات الترقيم (، -. - ؟). | 6 |
| صعوبات خاصة بالتعبير التحريري. | صعوبات في ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات، وفي ترتيب كلمات لتكوين جُمَل، وفي إكمال جُمَل باختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل، وفي إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى، وفي التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة، وفي إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن، وفي الربط بين جملتين، أو الربط بين فكرتين. | 8 |
| المجموع الكليّ للصعوبات | | 32 |

**صِدْق الاستبانة:** للتأكُّد من صدق الاستبانة، وصلاحيتها؛ لتحديد قائمة صعوبات تعلُّم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، تم عَرْضُها على مجموعة من المحكِّمين بلَغ عددُهم (48) خبيرًا من المُشارِكينَ في مؤتمر اللُّغة العربية الدولي الرابع بالشَّارقة: (تطوير تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها: المتطلَّبات والأبعاد والآفاق)، المنعقِد في المركز التربويّ للُّغة العربية في الفترة من (29-30 يناير 2020م)، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

- أن (43) محكِّمًا من (48) بنسبة (89.58 %) أكَّدوا شمولَ القائمة لصعوبات القراءة (صعوبات التعرُّف والنطق والفَهْم) في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة بدرجة كبيرة، و(5) مُحكِّمين بنسبة (10.41 %) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.
- أن (42) محكِّمًا بنسبة (87.5 %) أكَّدوا استيفاءَ القائمة لصعوبات النطق في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، سواء نطق أصوات الحروف، والحركات، أو نطق الشَّدَّة والتنوين، والسكون، أو صعوبات نُطْق الكلمات، و(6) مُحكِّمين بنسبة (12.5 %) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.
- أن (39) محكِّمًا بنسبة (81.25 %) أكَّدوا استيفاءَ القائمة لصعوبات التحريف الصوتيّ في الكلمات: (الحذف – الزيادة – الإبدال- القلب المكاني) بدرجة كبيرة، و(9) مُحكِّمين بنسبة (18.75 %) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.
- أن (42) محكِّمًا بنسبة (87.5 %) أكَّدوا استيفاءَ القائمة لصعوبات صحة الكتابة بدرجة كبيرة، على حين أشار ستةُ مُحكِّمين بنسبة (12.5 %) إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (41) محكِّمًا بنسبة (85.42 %) أشاروا إلى استيفاء القائمة لصعوبات تنظيم الكتابة وجَمالها بدرجة كبيرة، على حين أشار سبعة مُحكِّمين بنسبة (14.58 %) إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.
- أن (43) محكِّمًا من (48) بنسبة ( 89.58 %) أكَّدوا شمولَ القائمة لصعوبات التعبير بالكلمات، والجُمَل التعبيرية، والربط بين الأفكار في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، بدرجة كبيرة، و(5) مُحكِّمين بنسبة (10.41 %) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.
- أضاف (6) مُحكِّمين بنسبة (12.5 %) ثلاث صعوبات خاصة بفَهْم المقروء، وصعوبتين خاصَّتين بالكتابة، وقد تم تضمينُ هذه الصعوبات في القائمة.
- ولم تكن هناك أية تعديلات أو مقترَحات أخرى في قائمة صعوبات القراءة والكتابة؛ ممَّا يؤكِّد صلاحيتَها.

### 2. بناء برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة:

**استهدَفت الدراسةُ الحاليةُ الإجابةَ عن السؤال التالي:**

ما أُسُس البرنامج المقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن توضيحُ فلسفة هذا البرنامج، ومَصادر بنائه، والأُسُس التي يستند إليها، وأهدافه، ومحتواه، وتحديد مدى صلاحيته للتطبيق.

#### أ. فلسفة البرنامج:

يستند أيُّ برنامج إلى فلسفة محدَّدة ينطلق منها، وتُوجِّه أسلوبَه في العمل، وتحدِّد مكوناته وعناصره؛ لأن تلك المُكوِّنات تُعَدّ شكلًا إجرائيًّا تستمد من خلاله الفلسفةُ طريقَها إلى حيِّز التنفيذ الفعلي في البيئة التعليميَّة. (اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي، 1996م، 263).

**والبرنامج الحالي يستند إلى الفلسفات والنظريات الآتية:**

1. **نظريات التعلم:** وأبرزها نظرية "سكينر"، وهي معنِيَّة بالقوانين التي تصف العَلاقات بين المثيرات والاستجابات. (سامي الختاتنة، 2013، 51) والألفاظ ما هي إلا مُثيرات لفظيَّة تستدعي غيرَها من الكلمات والجُمَل، ونظرية التدريس المباشِر التي تركِّز على تلبية الاحتياجات القرائيَّة الفعلية، ومعالَجة نواحي القصور اللغويَّة عند ذوي صعوبات القراءة أو الكتابة بشكلٍ مباشِرٍ، فضلًا عن المبادئ التي تقوم عليها نظريات التعلم؛ مثل: النضج، والممارَسة، والتعزيز... وغيرها.

2. **النظريـة البِنائيَّـة:** فالمعرفـة في النظريـة البِنائيَّـة تُبنـى عـلى يـد المتعلِّـم بصـورة نشـطة، وهـو لا يسـتقبلها بطريقـة سـلبية مـن البيئـة، بـل إنَّـه يَبنـي المعنـى مـن خـلال تفاعُلِـه مـع الخـبرات، ويوظِّـف الخـبرات السـابقة في مواقـف التعلـم الجديـدة؛ ومِـن ثَـمَّ فـإن المخـزون اللُّغـويّ للطفـل ومـا يكتسـبه مـن مفـردات لغويَّـة، وجُمَـل تعبيريَّـة تُعَـدّ أساسًـا لتنميـة مهاراته القرائيَّـة بسـهولةٍ ويُسْرٍ.

3. **النظريـة التوليديَّـة التحويليَّـة:** لتشومسـكي، التـي تؤكِّـد إبداعيَّـةَ اللُّغـة، فيمكـن للطفـل -مـن خـلال دمـج عـدد محـدود مـن الأصـوات- تكويـنُ عـدد غـير محـدود مـن الكلـمات، ومـن خـلال دمـج عـدد محـدود مـن الكلـمات توليـد عـدد لا محـدود مـن الجُمَـل.

### ب. مَصادِر بناء البرنامج:

**استعان الباحثون في بناء البرنامج الحالي بالمصادر الآتية:**

- الأدبيـات والكتابـات التربويَّـة، ونتائـج البحـوث والدراسـات السـابقة في مجـال صعوبـات القـراءة والكتابـة.
- أهداف تعليم اللُّغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
- لقـاءات مـع بعـض أسـاتذة المناهـج وطرائـق تدريـس اللُّغـة العربيـة، وأسـاتذة علـم النفـس التعليمِـيّ، ومعلِّـمات الصفـوف الأولى؛ للاسترشـاد بآرائهـم في تحديـد مـدى مناسَـبَة بعـض التدريبـات العلاجيَّـة المقترَحـة في البرنامـج لتلاميـذ هـذه الصفـوف.

### ج. أُسُس بناء البرنامج:

اعتمَد البرنامج الحالي في بنائه على مجموعة من الأُسُس؛ وهي:

1. **الأسـاس السـيكولوجيّ:** ويتمثَّـل في طبيعـة أطفـال الطفولـة المبكِّـرة، والمتوسـطة، وخصائصهم، وميولهـم، واهتماماتهـم، ومراعـاة سـيكولوجيَّة تعلُّـم هـؤلاء الأطفـال، واكتسـابهم للحصيلـة اللغويَّـة مـن خـلال القـراءة، ولعـل مـن أبـرز هـذه الخصائـص مـا يـلي:

– أن قـدرة الطفـل عـلى التمييـز بـين الحـروف الهجائيَّـة الكبـيرة المطبوعـة تظهَـر مـع بدايـة المدرسـة الابتدائيَّـة، إلا أنَّـه مـن الملاحَـظ خلطـه بـين الحـروف المتشـابِهة في الرسـم في أول الأمـر.

– قُدرة الطفل على صياغة جُملة صحيحة، واستخدام الضمائر.

– زيادة قدرة الطفل على التعلُّم عن طريق الخبرة، والمحاوَلة والخطأ.

– زيـادة التذكُّـر المبـاشِر؛ حيـث يمكـن للطفـل تذكُّـرُ الأسـماء والأشـخاص والأماكـن والأشـياء والجُمَـل السـهلة، ومعرفـة أوْجُـه الاختـلاف بـين شـيئين.

- أن الأطفال في هذه المرحلة مولَعون بالدُّمى، والعرائس وتمثيل أدوار الكبار.
- أن الطفل يمكنه وصفُ الصُّوَر تفصيلًا، ويدرك بعضَ العَلاقات فيها.
- أن الطفل يحب الكتب والقصص، وينمو لديه حبُّ الاستطلاع.
- أن دائرة علاقات الطفل الاجتماعيَّة تزداد، ويزداد اندماجه في أنشطة تعلُّم المفاهيم، واكتساب المفردات. (زهران، حامد، 1990، 244-245)

2. **الأساس التعليميّ:**

يستند البرنامج العلاجي للقراءة هنا إلى أُسُس برامج التدخل المبكِّر؛ لإنقاذ أطفال الصف الأول من خطَر الفشل القرائيّ، كما تُشِير نتائجُ الدراسات الأجنبية، ولعلَّ من أبرز هذه الأُسُس ما يلي:

- التركيز على المعنى: فالطفل من الدرس الأول يقرأ بطلاقة من أجل المعنى والتسلية.
- تشجِّع استقلاليةَ الطفل في القراءة: أي اعتماده على ذاته منذ الدرس الأول في القراءة؛ حيث يستخدم الطفل إستراتيجيات مثل المراقَبة الذاتيَّة، والتحقُّق من الحروف والكلمات والجُمَل، والبحث، والتصحيح الذاتيّ.
- المرونة؛ لتلبية الحاجات القرائيَّة للطفل: تخطّط البرامج العلاجيَّة المبكرة وَفْقًا لحالة كل طفل ومستواه القرائيّ، والصعوبات التي يواجهها، وما يعرفه بالفعل من كلمات وجُمَل؛ لمساعَدته على اكتساب الإستراتيجيات الأساسيَّة التي تمكِّنه من القراءة، وتستجيب هذه البرامجُ لحاجات الطفل القرائيَّة، مع مراعاة الملاحَظة المباشرة؛ لمراقَبة سلوك الطفل القرائيّ، وعاداته واستراتيجياته، ثم تصميم التدريبات العلاجيَّة المُناسِبة له.
- التدخل المبكِّر: أي العلاج المبكِّر للطفل في الصف الأول، قبل أن تزداد مشكلاته القرائيَّة في الصفوف التالية، ويتعرض للفشل، ويصاب بالإحباط.
- برامج إضافية: ليست بديلة للحصص الأصلية، بل تعزز التعلم، وتتم خارج الصف بشكلٍ فرديٍّ؛ لتزوِّد الطفلَ بمجموعة من الإستراتيجيات التي تمكِّنه من الفَهْم وحل المشكلات مع النص المقروء، فيُصبح أكثرَ ثقةً واستقلاليةً، ويستطيع القراءةَ بطلاقة، فإذا بلغ في القراءة والكتابة المستوى المتوسط لأقرانه فإنَّه يتوقف؛ ليحل محلَّه طفلٌ آخَرُ.
- تنشيط التلميذ: يركِّز المعلمُ في أثناء تنفيذ دروس القراءة العلاجيَّة المبكِّرة على إتاحة الفرصة للتلميذ لعمل تخمينات، والفحص والمراجَعة والفَهْم، مع تعزيز هذا الفَهْم.
- تُمكِّن الطفلَ من بلوغ المستوى المتوسط: فالهدف من القراءة العلاجيَّة المبكِّرة تمكين الطفل من القراءة والكتابة في مستوى التلميذ المتوسط في صفه.

– ليست نهائيةً: فإنْ ظلَّ الطفلُ يعاني بعضَ الصعوبات بعد الانتهاء من البرنامج، فإنَّه يرشَّح لبرنامج آخر طويل المدى. ( نصر، معاطي، 2017، 182-183)

3. **الأساس الاجتماعيّ:**

يبدو في ضرورة تضافُر جهود المنزل والمدرسة في علاج صعوبات القراءة، وتلبية احتياجات الطفل القرائيَّة، والتغلُّب على صعوبات تعلُّمها، واكتساب مهاراتها.

فغياب دعم المعلِّمين للأسر بتقديم التعليمات والتوجيهات اللازمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ مستمرٍّ، وتخلِّي الوالدينِ عن مراقَبة التقدُّم الأكاديمي لأبنائهم المُعرَّضِين للخطر، كل ذلك يُعدّ من العوامل المسؤولة عن صعوبات تعلُّم القراءة، بسبب فِقْدَان التواصُل مع أولياء الأمور؛ ممَّا يَحُول دون تلبية احتياجاتهم التعليميَّة، وحل مشكلاتهم التي قد تنشأ في أثناء تنفيذ البرامج التعليميَّة والعلاجية.

(Gokbulut, OzlemDagli; Akcamete, Gonul; Guneyli, Ahmet,2020,1-7)

## د. الأهداف العامَّة للبرنامج:

**في مجال القراءة: من المتوقَّع بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:**

1. يتعرَّف أشكالَ الحروف العربية منفردةً، وفي مواقع الكلمة المختلفة.
2. يُميِّز بينَ أشكال الحروف والكلمات المتشابِهة في الشكل.
3. يتعرَّف الحركات القصيرة والطويلة مميِّزًا بينها شكلًا ونُطقًا.
4. يقرأ الكلمات العربية بالحركات القصار.
5. يتعرَّف أشكال الشَّدَّة والتنوين والسكون في الكلمات.
6. يُميِّز بينَ التنوين في حالاته الثلاث شكلًا ونُطقًا.
7. ينطق الحروف المُشدَّدة بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا.
8. يقرأ كلمات شائعة بسرعة مُناسِبة لمستواه.
9. يَنطِق الأصواتَ والكلمات العربية نطقًا صحيحًا.
10. يمزج بين المَقاطِع الصوتيَّة؛ لتكوين كلمات جديدة.
11. يُميِّز بينَ الكلمات المتشابهة في النطق.
12. يقرأ كلمات جديدة مع ضبطها بالشكل.
13. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية نُطقًا.
14. يقرأ الكلمات قراءة صحيحة دون حذف أو زيادة أو إبدال صوتي أو قلب مكاني.
15. يقرأ الكلمات في وحدات، وليس قراءة متقطعة.

16. يحلِّل الجُمَل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف وأصوات، ومقاطع صوتيَّة.
17. يرتِّب حروفًا؛ لتكوين كلمات جديدة، ويرتِّب كلمات؛ لتكوين جُمَل.
18. يتعرَّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
19. يذكُر الحروف الأبجدية العربية بأسمائها وأصواتها.
20. يذكُر أسماء الحركات القصيرة والطويلة.
21. يقرأ كلمات بالحركات الطويلة نطقًا صحيحًا.
22. يحدِّد التلميذُ المرادفات الصحيحة للكلمات.
23. يحدِّد التلميذُ المضادات الصحيحة للكلمات.
24. يحدِّد التلميذُ المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.
25. يقرأ قصة قراءة صامتة مع الفَهْم.
26. يعلِّل التلميذ لأحداث معينة في قصة مقروءة.
27. يصف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.
28. يوضِّح التلميذ العَلاقة بين حدثينِ وردَا في قصة مقروءة.
29. يستخدِم قرائن تعرُّف الكلمات المُناسِبة للمعاني.
30. يفسر معنى جملة تفسيرًا صحيحًا.
31. يبحث عن جُمَل أو عبارات تعبِّر عن معانٍ معينة داخلَ نص.
32. يصنِّف كلمات وتراكيب واردة في درسِ قراءةٍ؛ وَفْقًا لدلالتها.
33. يبادر بالبحث عن جُمَل وعبارات تعبِّر عن معان معينة في درس قراءة.
34. يُبدِي اهتمامَه بأشكال الحروف والحركات العربية، وأسمائها، وأصواتها.
35. يشارِك بحماسٍ في ألعاب تعرُّف الحروف والكلمات العربية والتحليل والتركيب.
36. يستمتع بمشاهَدة صور الحيوانات والطيور والكائنات.
37. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون تحريف صوتي.

**وفي مجال الكتابة:** من المتوقَّع بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يرسم الحروف العربية منفردةً رسمًا صحيحًا.
- يرسم الحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.
- يُميِّز بينَ الحروف المتشابهة رسمًا.
- يُميِّز بينَ الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.

- يكتب الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب.
- يكتب الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.
- يكتب الهمزة في أول الكلمة أو وسطها أو آخِرها نطقًا صحيحًا.
- يُمَيِّز بينَ التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكتابة.
- يكتب الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة كتابةً صحيحةً.
- يضع النقاط فوق الحروف.
- يُمَيِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- يرسم الألف اللينة رسمًا صحيحًا.
- يكتب الحركات (القصيرة والطويلة) كتابةً صحيحةً.
- يكتب التنوين دون خطأ.
- يكتب الحروف المشدَّدة كتابة صحيحة.
- يكتب كلمات متعددة المقطع.
- ينظِّم المسافات بين الحروف، وبين الكلمات.
- يتحكَّم في حجم الحروف مراعيًا التناسبَ بين أحجامها.
- ينظِّم الكتابةَ فوقَ السطر، أو تحتَه.
- يستخدم علامات الترقيم (، -. - ؟ -: ، !) بطريقة صحيحة.
- يرتِّب حروفًا معيَّنة؛ لتكوين كلمات.
- يرتِّب كلمات؛ لتكوين جُمَل.
- يُكمِل جُمَلًا بكلمات مناسبة للمعنى.
- يُنشئ جُمَلًا تعبيرية في موضوع معيَّن.
- يربِط بين الجُمَل؛ لتكوين فقرات.
- يُقدِّر أهميةَ الكتابة الصحيحة للكلمات.
- يُبدِي اهتمامَه بتنظيم الكتابة، وجَمالها.

### هـ. محتوى البرنامج:

يُقصَد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدَّمة للطفل في هذا البرنامج في صورة مجموعة من تدريبات وأنشطة تدعَم تعليمَه للقراءة.

**والجدولانِ التاليانِ يوضِّحانِ محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة:**

جدول (6) يوضِّح محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة

| وحدات البرنامج | | عدد التدريبات العلاجيَّة |
|---|---|---|
| الأولى | علاج صعوبات التعرُّف. | (10) تدريبات |
| الثانية | علاج صعوبات النطق. | (18) تدريبًا |
| الثالثة | علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر. | (10) تدريبات |
| الرابعة | علاج صعوبات فَهْم المقروء. | (10) تدريبات |
| **مجموع تدريبات البرنامج.** | | **(48) تدريبًا** |

يتَّضِح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمَّن أربع وحدات، تتضمَّن (48) تدريبًا، منها (10) تدريبات علاجيَّة لصعوبات التعرُّف، و(18) تدريبًا علاجيًّا لصعوبات النطق والتحريف الصوتيّ (الإبدال والحذف والزيادة والقلب المكاني لأحد أصوات الكلمة)، و(10) تدريبات علاجيَّة لصعوبات التحليل والتركيب والتذكر، ومثلها لعلاج صعوبات فَهْم المقروء.

جدول (7) يوضِّح محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات الكتابة

| وحدات البرنامج | | عدد التدريبات العلاجيَّة |
|---|---|---|
| الأولى | صعوبات تتعلق بصحة الكتابة. | (22) تدريبًا |
| الثانية | صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها. | (6) تدريبات |
| الثالثة | صعوبات خاصَّة بالتعبير التحريري. | (8) تدريبات |
| **مجموع تدريبات البرنامج** | | **(36) تدريبًا** |

يتَّضِح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمَّن ثلاثَ وحدات، تتضمَّن (36) تدريبًا، منها (22) تدريبًا علاجيًّا لصعوبات تتعلَّق بصحة كتابة الحروف والحركات والكلمات والتنوين

والشدة، و(6) تدريبات لصعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها؛ من حيث أحجام الحروف، والمسافات بين الحروف والكلمات وغير ذلك، و(8) تدريبات علاجيَّة لصعوبات خاصَّة بالتعبير التحريريّ؛ من حيث بناء الكلمات والجُمَل والفقرات.

**وقد روعي في بناء برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة ما يلي:**

1. تحديد هدف كل تدريب، والزمن المقترَح لتنفيذه، والوسائل المُعِينة، والإجراءات المتَّبَعَة، والأنشطة المقترَحة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
2. أن يعالِج كلُّ تدريب صعوبةً واحدةً من صعوبات القراءة والكتابة الشائعة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
3. تنويع محتوى البرنامج وأنشطته وطرائقه ووسائله؛ حيث يتضمَّن قراءةَ الصُّوَر والتعليق عليها، وسرد القصص، ووَصْف الشخصيَّات، والتعليل للأحداث، والنمذجة اللغويَّة، والألعاب اللغويَّة، والتدريبات الصوتيَّة، واستخدام اللوحات، وبطاقات الحروف والكلمات، والتلوين، واستخدام الصلصال، ولوحة الرمل... وغيرها.
4. تقديم نماذج للتدريبات العلاجيَّة لصعوبات القراءة والكتابة؛ لتكون مرشِدًا لمُعلِّمي القراءة في تصميم تدريبات أخرى مماثِلة، مع مرونة البرنامج من حيث إتاحة فرص الإبداع لكل معلم في إضافة المزيد من التدريبات والأنشطة.
5. رَبْط محتوى التدريبات العلاجيَّة والصُّوَر والأنشطة والألعاب بواقع حياة الأطفال وبيئتهم؛ ضمانًا لمشاركتهم في الأنشطة، وتفاعُلِهم معها، واندماجهم فيها.
6. شمول البرنامج للحروف والأصوات والكلمات والجُمَل والعبارات، مع مراعاة أن التلميذ لا يدرس محتوى البرنامج كاملًا، بل ما يحتاج إليه فقط من تدريبات علاجيَّة خاصة بالصعوبات التي يواجهها في تعلُّم القراءة والكتابة.
7. بناء دليل لتدريس هذا البرنامج يتضمَّن الخطةَ الزمنيَّةَ للتدريس، والطرائق والإستراتيجيات العلاجيَّة المُناسِبة، فضلًا عن تزويد المعلم بخلفية نظرية وافية حول صعوبات القراءة والكتابة؛ من حيث المفهوم، والأسباب، والمَظاهِر، والتشخيص، والعلاج، ونماذج متنوعة لاختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.

## دليل المعلم لتدريس البرنامج العلاجي لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة:

**(ملحق 2)**

### (أ) أهداف الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تزويد مُعلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة بخلفية نظرية حول الموضوعات الآتية:

- صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة من حيث المفاهيم والمصطلحات والمظاهر، والأسباب، والأنواع، والتشخيص، والعلاج.
- أنواع صعوبات القراءة الشائعة في الصفوف الثلاثة الأولى، وهي صعوبات تعرُّف الحروف العربية، والحركات القصيرة والطويلة، والشَّدَّة والتنوين والسكون، وصعوبات تعرُّف الكلمات، وصعوبات النطق، والتحليل والتركيب، والذاكرة البصَريَّة، وفَهْم المقروء).
- أنواع صعوبات الكتابة الشائعة في الصفوف الثلاثة الأولى، وهي صعوبات رسم الحروف والكلمات العربية، والحركات العربية القصيرة والطويلة، والتنوين والشَّدَّة، وصعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبات تهجِّي الكلمات ذات المقاطع المتعددة، وصعوبات خاصة بتنظيم الكتابة، وجَمالها، وصعوبات بناء الكلمات والجُمَل، والربط بينها.
- أدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، ونماذج لاختبارات التشخيص.
- إستراتيجيات علاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى، والأساليب العلاجيَّة المقترَحة.
- وحدات البرنامج العلاجيّ للقراءة وموضوعاتها، وعدد التدريبات العلاجيَّة المقترَحة في كل وحدة.
- وحدات البرنامج العلاجي للكتابة وموضوعاتها، وعدد التدريبات العلاجيَّة المقترَحة في كل وحدة.
- كيفية إكساب التلاميذ اتجاهات إيجابيَّة نحو التعليم العلاجيّ، وكيفية إثارة حماسهم، للمشارَكة في أنشطة القراءة والكتابة، والاستمتاع بالصور، والألعاب اللغويَّة المقترَحة.

## (ب) مُكوِّنات الدليل:

**يتكون هذا الدليل من جزأين:**

الأول: مقدمة نظرية: تتكوَّن من أربعة محاور رئيسة؛ وهي:

1. صعوبات تعلُّم القراءة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.
2. صعوبات تعلُّم القراءة: التشخيص، والعلاج.
3. صعوبات تعلُّم الكتابة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.
4. تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة، وعلاجها.

والآخَر تطبيقي: ويتضمَّن البرنامج العلاجي الذي يتكوَّن من جزأين:

الأول: خاص بعلاج صعوبات تعلُّم القراءة، ويضمُّ أربعَ وحدات.

والآخَر: خاصٌّ بعلاج صعوبات تعلُّم الكتابة، ويضمُّ ثلاثَ وحدات.

## (ج) الإستراتيجيات والوسائل والأنشطة:

**يقوم تدريس البرنامج العلاجي على الإستراتيجيات الآتية:**

1. النَّمْذَجة اللغويَّة: تَعرِض المعلمةُ نماذجَ للنطق الصحيح للأصوات والمقاطع والكلمات، والأسئلة والأجوبة والتعليقات على الصُّوَر، وقراءة الكلمات والجُمَل والفقرات قراءة نموذجيَّة، وسَرْد القصص، مع مراعاة تنويع درجات الصوت، وتنويع التنغيم للتعبير عن المعاني المختلفة.
2. الحوار والمناقَشة: حول الصُّوَر والقصص والأحداث المقدَّمة في البرنامج العلاجي.
3. إستراتيجية الألعاب: مثل ألعاب تعرُّف الحروف، وسرعة تعرُّف الكلمات، وبنائها، وألعاب التصنيف، والكتابة على الرمل... وغير ذلك.
4. إستراتيجيات الكتابة مثل التهجي، وقُلْ واكتُبْ، والحواسّ المتعدِّدة، والإغلاق، والتصوُّر البصَريّ وغيرها.

أما الوسائل التعليميَّة المستخدَمة في البرنامج فهي الصُّوَر، وقُرْص الكلمات، والبطاقات التعليميَّة (بطاقات الحروف، والمقاطع، والكلمات) واللوحات التعليميَّة، والمسجِّل، والأشرطة التعليميَّة.

**وأما الأنشطة فقد تنوَّعت في البرنامج على النحو التالي:**

- أنشطة سمعيَّة: سواء الاستماع إلى أصوات أو مَقاطِع أو جُمَل، أو قصص، أو أناشيد.
- أنشطة صوتيَّة: مثل إلقاء نشيد الحروف العربية- والإجابة عن أسئلة مرتبطة بقصص، فضلًا عن ترديد أصوات أو مقاطع أو كلمات أو جُمَل.

– أنشطة بصرية: مثل مشاهدة الصُّوَر، والتأمل فيها، والتعليق عليها، وقراءة بطاقات الحروف والكلمات.

– أنشطة حركية: مثل الأداء الحركي في الألعاب التعليميَّة المتنوِّعة.

### (د) أساليب التقويم:

**يمر التقويم بثلاث مراحل؛ وهي:**

**التقويم المَبدئيّ:** ويمثله تطبيق اختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج؛ لتحديد نواحي القصور، وجوانب الضَّعْف قبل بدء البرنامج.

**التقويم البِنائيّ:** ويستمر في أثناء دراسة التلميذ للبرنامج، حيث تلاحِظ المعلمةُ عاداته وإستراتيجياته القرائيَّة، والصعوبات التي ما زال يواجهها، ومدى التحسُّن في أدائه، وتقدِّم له التدريبات العلاجيَّة اللازمة وَفْقًا لاحتياجاته.

**التقويم الختاميّ:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج يأتي التقويم النهائي؛ لقياس المهارات اللغويَّة التي اكتسبها التلميذ في القراءة والكتابة، وتحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المرجُوَّة.

### (هـ) تحديد مدى صلاحية البرنامج والدليل للتطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج والدليل بكل مكوناتهما الرئيسة، وأهداف كل منهما، تم عرضهما في صورتهما المبدئيَّة على مجموعة من المحكِّمين من الخبراء والمتخصِّصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية، وعلم النفس التعليمِيّ، ومعلِّمات المرحلة الابتدائيَّة ومُوجِّهاتها، وعددهم (14) محكِّمًا بهدف تعرُّف ما يلي:

- مدى ملاءمة البرنامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
- مدى استيفاء البرنامج للتدريبات العلاجيَّة، ومدى مناسبتها لعلاج الصعوبات المتضمَّنة في القائمة.
- إبداء المقترَحات؛ من إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسِبًا.

وقد أكَّد المُحكِّمون ملاءمة البرنامج والدليل لعلاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، واستيفاءهما للصعوبات المتضمَّنة في القائمة، وأبدَتْ معلِّمات الصفوف الأولى بعض الملاحَظات حول بعض المفردات اللغويَّة التي تفوق المستوى اللُّغويّ لتلاميذ الصفوف الأولى، والزمن المقترَح لبعض التدريبات العلاجيَّة للقراءة، وتم إعادة الصياغة بالشكل المناسب لمستوى التلاميذ، وتعديل الزمن المقترَح لبعض التدريبات، وبذلك أصبح البرنامج والدليل في صورتهما النهائيَّة صالحينِ للتطبيق.

## ثالثًا: إجراءات الدراسة:

### اتَّبَعت الدراسة الإجراءات الآتية:

1. رَصْد الاتجاهات والممارَسات الإقليميَّة والدوليَّة في مجال تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، وعلاجها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
2. إجراء مَسْح للدراسات والبحوث العربية والأجنبية، ومراجَعة الأدبيات الخاصَّة بصعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي التي أنتجها مكتبُ التربية العربي لدول الخليج في هذا المجال.
3. مراجَعة أهداف تعليم اللُّغة العربية - وبخاصة أهداف تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
4. إعداد أداة الدراسة وموادها؛ وهي:

أ. استبانة تتضمَّن قائمتين: الأولى خاصة بصعوبات القراءة، والأخرى خاصة بصعوبات الكتابة، ثم عَرْض الاستبانة على المحكِّمين؛ لتحديد مدى استيفائها لصعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذُ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

ب. برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وقد تم وضع أُسُس بناء هذا البرنامج في ضوء الاتجاهات الحديثة، وتضمينه سبعَ وحدات رئيسة، أربع منها لصعوبات القراءة، وثلاث لصعوبات الكتابة.

ج. دليل المعلمة لتدريس البرنامج المقترَح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

5. التحكيم المَبدئيّ للبرنامج والدليل في ضوء آراء مجموعة من الخبراء والمتخصِّصين.
6. صياغة البرنامج والدليل في صورتهما قبل النهائيَّة في ضوء التعديلات المقترَحة.
7. عَرْض مشروع البحث والبرنامج والدليل على الخبراء والمتخصِّصين مِنْ قِبَل المركز التربويّ للُّغة العربية بالشَّارقة.
8. تلقِّي التغذية الراجعة، وتعديل مشروع البحث، والبرنامج، والدليل.
9. الصياغة النهائيَّة لمشروع البحث والبرنامج والدليل؛ تمهيدًا لعقد ورَش عمل لمعلمات الصفوف الأولى، ومُوجِّهاتها حولَ تشخيص صعوبات القراءة والكتابة وعلاجها، والاستفادة من البرنامج العلاجي المقترَح، وتوظيف الدليل في العمل العلاجي.

# الفصل الخامس

## نتائج البحث، وتوصياته

- مقدمة.
- أولًا: صعوبات القراءة في الصفوف الأولى.
- ثانيًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى.
- ثالثًا: صعوبات الكتابة في الصفوف الأولى.
- رابعًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات الكتابة.
- خامسًا: التوصيات.

# الفصل الخامس
# نتائج البحث، وتوصياته

## مقدمة:

**يهدف الفصل الحالي إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين من أسئلة البحث؛ وهما:**

1. ما صعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذُ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؟
2. ما البرنامج العلاجيّ المقترَح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؟

أما السؤال الخاص بمَظاهِر صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة وأسبابها، فقد عرَض الباحثون إجابتَه في الفصلين الثاني والثالث.

وأما السؤال الخاصّ بأُسُس بناء برنامج علاجيّ لصعوبات القراءة والكتابة فقد عرَض الباحثون إجابتَه في الفصل الرابع.

**ويمكن عَرْض هذا الفصل في المَحاور الآتية:**

1. صعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى.
2. البرنامج المقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة.
3. صعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى.
4. البرنامج المقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم الكتابة.
5. التوصيات.

وفيما يلي عرضٌ لهذه الصعوبات، وبرنامج علاجها، والتوصيات المقترَحة.

## أولًا: صعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى:

### (أ) صعوبات التعرُّف:

1. صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً.
2. صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
3. صعوبة تعرُّف أشكال الحركات القصيرة.
4. صعوبة تعرُّف أشكال الحركات الطويلة.
5. صعوبة تعرُّف شكل الشَّدَّة بالحركات الثلاث.

6. صعوبة تعرُّف شكل التنوين بالحركات الثلاث.
7. صعوبة تعرُّف شكل السكون.
8. بُطْء تعرُّف الكلمات العربية.
9. الخلط بين الحروف المتشابِهة في الرسم.
10. الخلط بين الكلمات المتشابِهة في الشكل.

### (ب) صعوبات النطق:

1. صعوبة نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
2. صعوبة نطق الحركات القصيرة نطقًا صحيحًا.
3. صعوبة نطق الحركات الطويلة نطقًا صحيحًا.
4. صعوبة نطق التنوين بالحركات الثلاث.
5. صعوبة نطق الشَّدَّة بالحركات الثلاث.
6. صعوبة نطق الحروف الساكنة.
7. صعوبة نطق الكلمات الجديدة.
8. صعوبة نطق الكلمات الطويلة ذات المَقاطِع الصوتيَّة (مصابيح).
9. صعوبة نطق الكلمات المتشابهة في النطق (قلب- كلب).
10. صعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل.
11. صعوبة التمييز الصوتيّ بين نطق الحركات القصيرة والطويلة.
12. صعوبة التمييز الصوتيّ بين اللام الشمسية واللام القمرية.
13. صعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته.
14. صعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها.
15. إبدال صوت بآخَر في الكلمة.
16. حَذْف صوت من الكلمة.
17. زيادة صوت في الكلمة.
18. القلب المكانيّ لأصوات الكلمة.

### (ج) صعوبات التحليل والتركيب:

1. صعوبة تحليل الجُمَلة إلى كلماتها.
2. صعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومَقاطعها.

3. صعوبة ترتيب حروف؛ لتكوين كلمات.
4. صعوبة ترتيب كلمات؛ لتكوين جُمَل.
5. صعوبة المَزْج البصَريّ بين الحروف أو المقاطع؛ لتكوين كلمات.

### (د) صعوبات التذكُّر:

1. صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية.
2. صعوبة تذكُّر الكلمات العربية.
3. صعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية.
4. صعوبة تذكُّر أسماء الحركات القصار.
5. صعوبة تذكُّر أسماء الحركات الطويلة.

### (هـ) صعوبات فَهْم المقروء:

1. صعوبة تحديد مرادِفات الكلمات.
2. صعوبة تحديد مضادَّات الكلمات.
3. صعوبة تحديد المعاني المتعدِّدة للكلمة الواحدة.
4. صعوبة التعليل لحدَث ما، في قصة مقروءة.
5. صعوبة وَصْف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.
6. صعوبة توضيح العَلاقة بين حدثين وردَا في قصة مقروءة.
7. صعوبة تفسير معنى جملة.
8. صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة لمعناها.
9. صعوبة البحث عن جُمَل أو عبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة داخل نصٍّ.
10. صعوبة التصنيف الدلاليّ للكلمات والتراكيب الواردة في نصٍّ قرائيٍّ.

## ثانيًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الأولى:

**يمكن عرضُ البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في المَحاوِر الآتية:**

أ. مقدمة البرنامج.

ب. أهداف البرنامج.

ج. محتوى البرنامج.

وفيما يلي عرضٌ لهذه المحاور الثلاثة:

### (أ) مقدمة البرنامج:

إن كل مشكلة تواجِه المتعلِّمَ في أثناء عملية التعلم يُطلَق عليها صعوبة تعلُّم؛ بشرط ألَّا تكون ناتجةً عن إعاقة جسمية (عيوب السمع والبصر) أو عقلية؛ لأن هؤلاء يُسَمَّوْنَ ذوي إعاقات التعلم الخاصَّة.

والتلميذ قد يواجِه صعوبات في تعلُّم القراءة، فإذا لم يتلقَ علاجًا مناسبًا فإنَّه يتأخَّر عن زملائه في القراءة، وقد ينخفض تحصيله في سائر المقرَّرات الدراسيَّة الأخرى؛ فيكون التأخر عامًّا، فإن زادت الصعوبات، وتضاعفت الأخطاء، وتعددت المشكلات اللغويَّة يدخل التلميذ مرحلةَ العجز عن القراءة أو العُسْر القرائيّ؛ ومِن ثَمَّ تبدو أهمية برامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة قبل وصول التلميذ إلى هذه المرحلة الحرجة.

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة يمكنهم التعلمُ في الفصول العاديَّة، مع شيء من العناية الزائدة خارجَ الصف عن طريق برامج علاجيَّة مخطَّطة بشكل دقيق.

والبرنامج العلاجيّ الحالي مخطَّط بطريقة علميَّة، ويتضمَّن مجموعةً كبيرةً من التدريبات العلاجيَّة في مجال التعرُّف، والنطق، والتحليل والتركيب والتذكُّر، وفَهْم المقروء؛ لتلبية الاحتياجات القرائيَّة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وبناءً على ما سبَق يتكوَّن البرنامج العلاجيّ من أربع وحدات رئيسة؛ وهي:

الأولى: علاج صعوبات التعرُّف.

والثانية: علاج صعوبات النطق.

والثالثة: علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر.

والرابعة: علاج صعوبات فَهْم المقروء.

ويمكن القولُ: إن تفعيل البرنامج الحالي يعتمد -بدرجة كبيرة- على وعي معلمة القراءة العلاجيَّة بكيفية تصميم التدريبات اللازمة، وتلبية الاحتياجات القرائيَّة، والتنسيق مع أولياء الأمور؛ لتقديم الدعم العلاجيّ المناسب، والمتابَعة المستمرَّة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ويمكن الرجوع إلى دليل المعلم لتدريس هذا البرنامج (ملحق 2) وتعرُّف محتواه، وطرائق تعليم القراءة للمُبتدِئينَ، والخطة الزمنيَّة لتنفيذ البرنامج.

ونسال الله -عز وجل- أن ينفع بهذا البرنامج الأطفالَ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، وأن يكون ذا أثر إيجابي في تنمية مهاراتهم القرائيَّة، وانطلاقهم في عملية تعلُّمها بسهولةٍ ويُسْرٍ.

## (ب) الأهداف العامَّة للبرنامج:

**من المتوقَّع بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:**

1. يتعرَّف أشكال الحروف العربية منفردةً، وفي مواقع الكلمة المختلفة.
2. يُميِّز بينَ أشكال الحروف والكلمات المتشابهة في الشكل.
3. يتعرَّف الحركات القصيرة والطويلة مميِّزًا بينها شكلًا ونُطقًا.
4. يُميِّز بينَ نطق الكلمات العربية بالحركات القصار.
5. يتعرَّف أشكال الشَّدَّة والتنوين والسكون في كلمات مضبوطة بالشكل.
6. يُميِّز بينَ التنوين في حالاته الثلاث شكلًا ونُطقًا.
7. ينطق الحروف المُشدَّدة بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا.
8. يقرأ كلمات شائعة بسرعة مُناسِبة لمستواه.
9. يتحمَّس لممارَسة ألعاب تعرُّف الحروف والكلمات العربية.
10. يَنطِق الأصواتَ العربية نطقًا صحيحًا.
11. يمزج بين المَقاطِع الصوتيَّة؛ لتكوين كلمات جديدة.
12. يُميِّز سمعيًّا بين الكلمات المتشابهة في النطق.
13. ينطق بدقة الكلمات المتشابِهة في النطق.
14. يقرأ كلمات جديدة مع ضبطها بالشكل.
15. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية نُطقًا.
16. يربط بين شكل الحرف وصوته.
17. يقرأ الكلمات قراءة صحيحة دونَ حذف أو زيادة أو إبدال صوتيّ أو قلب مكانيّ.
18. يقرأ الكلمات في وحدات، وليس قراءة متقطعة.
19. يشارك -بحماسٍ- في ألعاب لُغويَّة للتعرُّف والنطق.
20. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون تحريف صوتيّ.
21. يستمتع بمشاهَدة صور الحيوانات والطيور والكائنات.
22. يحلِّل الجُمَل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف وأصوات، ومقاطع صوتيَّة.
23. يعبِّر عن صور بجُمَل مفيدة، محلِّلًا كلماتِها.
24. يرتِّب حروفًا لتكوين كلمات جديدة، ويرتِّب كلمات لتكوين جُمَل.
25. يربط بين أركان الجُمَل ومفرداتها.

26. يتعرَّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
27. يذكر الحروف الأبجدية العربية بأسمائها وأصواتها.
28. يذكر أسماء الحركات القصيرة والطويلة.
29. يقرأ كلمات بالحركات الطويلة نطقًا صحيحًا.
30. يُبدِي اهتمامَه بأشكال الحروف والحركات العربية، وأسمائها، وأصواتها.
31. يبادِر بذِكْر أسماء الحروف الأبجدية مرتَّبةً.
32. يشارك -بحماسٍ- في ألعاب التحليل والتركيب.
33. يحدِّد التلميذُ المرادِفات الصحيحة للكلمات.
34. يحدِّد التلميذُ المضادَّات الصحيحة للكلمات.
35. يحدِّد التلميذُ المعاني المتعدِّدة للكلمة الواحدة.
36. يُدخِل الكلماتِ في جُمَل توضِّح معانيها.
37. يقرأ قصة قراءة صامتة مع الفَهْم.
38. يعلِّل التلميذُ لأحداث معينة في قصة مقروءة.
39. يصف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.
40. يوضِّح التلميذ العَلاقة بين حدثينِ ورَدَا في قصة مقروءة.
41. يُكمِل جُمَلًا بكلمات مناسبة لمعناها.
42. يستخدِم قرائن تعرُّف الكلمات المُناسِبة للمعاني.
43. يفسِّر معنى جملة تفسيرًا صحيحًا.
44. يبحث عن جُمَل أو عبارات تعبِّر عن معانٍ معيَّنة داخلَ نصٍّ.
45. يصنِّف كلمات وتراكيب واردة في درس قراءة وَفْقًا لدلالتها.
46. يُبدِي التلميذُ اهتمامَه بالعلاقة بين أحداث قصة مقروءة.
47. يُبادِر بالبحث عن جُمَل وعبارات تعبِّر عن معانٍ معيَّنة في درس قراءة.

### (ج) محتوى البرنامج:

يُقصَد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدَّمة للطفل في هذا البرنامج، في صورة مجموعة من تدريبات وأنشطة تدعِّم تعليمَه للقراءة.

والجدول التالي يوضِّح محتوى البرنامج العلاجيّ لصعوبات القراءة:

جدول (8) يوضِّح محتوى البرنامج العلاجيّ لصعوبات القراءة

| وحدات البرنامج | | عدد التدريبات العلاجيَّة |
|---|---|---|
| الأولى | علاج صعوبات التعرُّف. | (10) تدريبات |
| الثانية | علاج صعوبات النطق. | (18) تدريبًا |
| الثالثة | علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر. | (10) تدريبات |
| الرابعة | علاج صعوبات فَهْم المقروء. | (10) تدريبات |
| **مجموع تدريبات البرنامج.** | | **(48) تدريبًا** |

يتَّضِح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمَّن أربعَ وحدات تتضمَّن (48) تدريبًا؛ منها (10) تدريبات علاجيَّة لصعوبات التعرُّف، و(18) تدريبًا علاجيًّا لصعوبات النطق والتحريف الصوتيّ (الإبدال والحذف والزيادة والقلب المكاني لأحد أصوات الكلمة)، و(10) تدريبات علاجيَّة لصعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر، ومثلها لعلاج صعوبات فَهْم المقروء.

### وقد روعي في بناء البرنامج ما يلي:

1. تحديد هدَف كلِّ تدريب، والزمن المقترَح لتنفيذه، والوسائل المُعِينة، والإجراءات المتَّبَعَة، والأنشطة المقترَحة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
2. أن يعالِج كلُّ تدريب صعوبةً واحدةً من صعوبات القراءة الشائعة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
3. تنويع محتوى البرنامج وأنشطته وطرائقه ووسائله؛ حيث يتضمَّن قراءة الصُّوَر والتعليق عليها، وسرد القصص، ووصف الشخصيَّات، والتعليل للأحداث، والنمذجة اللغويَّة، والألعاب اللغويَّة، والتدريبات الصوتيَّة... وغيرها.
4. تقديم نماذج للتدريبات العلاجيَّة لصعوبات القراءة؛ لتكون مرشِدًا لمُعلِّمي القراءة في تصميم تدريبات أخرى مماثِلة، مع مرونة البرنامج من حيث إتاحة فرص الإبداع لكل

معلم في إضافة المزيد من التدريبات والأنشطة.

5. رَبْط محتوى التدريبات العلاجيَّة والصُّوَر والأنشطة والألعاب بواقع حياة الأطفال وبيئتهم؛ ضمانًا لمشارَكتِهم في الأنشطة، وتفاعُلِهم معها، واندماجهم فيها.
6. شمول البرنامج للحروف والأصوات والكلمات والجُمَل والعبارات، مع مراعاة أن التلميذ لا يدرس محتوى البرنامج كاملًا، بل ما يحتاج إليه فقط من تدريبات علاجيَّة خاصة بالصعوبات التي يواجِهُها في تعلُّم القراءة، سواءٌ في التعرُّف والنطق أم التحليل والتركيب والتذكُّر البصَريّ لأشكال الحروف والكلمات، أم في فَهْم المقروء.
7. بناء دليل لتدريس هذا البرنامج يتضمَّن الخطةَ الزمنيَّةَ للتدريس والطرائق والإستراتيجيات العلاجيَّة المُناسِبة، فضلًا عن تزويد المعلم بخلفية نظرية وافية حول صعوبات القراءة، مفهومها، وأسبابها، ومظاهرها، وتشخيصها، وعلاجها، ونماذج متنوِّعة لتشخيص اختبارات القراءة.

# الوحدة الأولى
# علاج صعوبات التعرُّف
## التدريب الأول

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أشكالَ الحروف العربية منفردةً: ( أ- ب- ت – ث....).
2. يربِط الحرف بصورة الكلمة التي تبدأ به.
3. يتحمَّس لممارَسة لعبة الدومينو، وتعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها الحروف العربية - صُوَر لبعض الكلمات.

بطاقات من الورق المُقوَّى على هيئة الدومينو.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تضع المعلمة بطاقات الحروف أمام التلميذ، ثم تنطق المعلمة حرفًا حرفًا، وعلى التلميذ أن يحدِّد بطاقةَ الحرف المنطوق.
2. يكتب التلميذ الحروف بإملاء المعلمة.
3. تُعِدّ المعلمةُ بطاقاتٍ على هيئة الدومينو، وتضع حرفًا في كل بطاقة بدلًا من الرقم في كل بطاقة (بدلًا من القشاط أو الحجر) نحو:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ج | د | د | ذ | ر | ز | ذ | ر |

4. تُجري المعلمةُ لعبةَ الدومينو مع الطفل، مع التركيز على تعرُّف الطفل لأشكال الحروف العربية منفردةً.
5. تَعرِض المعلمةُ على تلميذٍ صُوَرًا لمجموعة كلمات، وتطلب منه توصيل كل حرف بصورة الكلمة التي تبدأ به.

**تدريب: صِلْ كلَّ حرف فيما يلي بصورة الكلمة التي تبدأ به:**

6. تكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام صور لكلمات أخرى، ومع أطفال آخَرين، مع مراعاة استخدام كلمات محسوسة؛ مثل: (طائرة – سيَّارة – قطار).

## التدريب الثاني

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أشكال الحروف العربية في أول الكلمة ووسطها ونهايتها.
2. يرسم الحرف الناقص في أول الكلمة ووسطها ونهايتها.
3. يبادِر بتعرُّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر لبعض الكلمات – نسخة لكل تلميذ من تدريبات تعرُّف أشكال الحروف في مواقع الكلمة المختلفة.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلاميذ مجموعةَ صُوَر لبعض الكلمات.
2. تَطلُب المعلمةُ من أحد التلاميذ إكمال الحرف الناقص في الكلمة على النحو التالي:

..... ـوز

سـ ..... ـاعة

قلـ .....

..... صـان

لـ ..... ـم

مفـتـا .....

..... ـرم

لـ ..... ـم

وجـ .....

3. تكـرِّر المعلمـة الإجـراءات نفسَـها باسـتخدام صـور لكلـمات أخـرى، ومـع أطفـال آخَريـن، واسـتخدام كلـمات محسوسـة؛ مثـل: (مَركِـب- سـمَك- عَلَـم).

## التدريب الثالث

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف أشكال الحركات القصيرة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

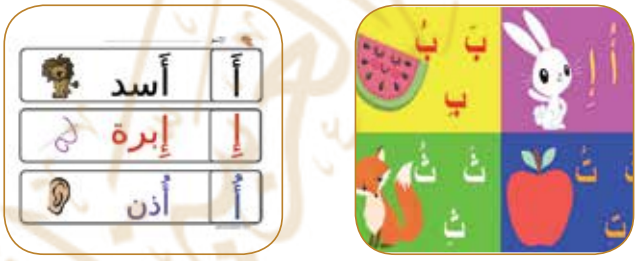
1. يتعرَّف أشكال الحركات القصيرة (الفتحة – الكسرة – الضمة).
2. يُمَيِّز بينَ نطق الكلمات العربية بالحركات القصار.
3. يتحمَّس لنطق الكلمات العربية بالحركات القصار.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات من الورق المُقوَّى تشتمل على بعض الحروف العربية مشكولةً بالحركات القصار، كل بطاقة فيها حرف مشكول بحركة واحدة- لوحة ورقيَّة مكتوب عليها الحروف العربية مشكولةً.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تعرض المعلمة على التلاميذ اللوحة الورقية المكتوب عليها الحروف العربية مشكولةً بالحركات القصار: ( أَ - إِ -أُ) (بَ - بِ - بُ) (تَ – تِ – تُ).




2. تعرِّف المعلمةُ التلاميذَ بالحركات الثلاث: (الضمة والفتحة والكسرة)، وطريقة نُطقها، ثم يردِّد التلاميذُ وراء المعلمة نطقَ أصوات هذه الحروف.
3. تضع المعلمة بطاقات الحروف المشكولة بالحركات القصار أمامَ التلميذ، وتنطق أحدَ الأصوات (كَ) مثلًا، وتطلُب من التلميذ أن يحدِّد بطاقة الصوت المنطوق.
4. تكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام صور لكلمات أخرى، ومع أطفال آخَرين، مع مراعاة استخدام كلمات لأشياء محسوسة؛ مثل:)دمية – شمسية – حذاء).

## التدريب الرابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف أشكال الحركات الطويلة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أشكال الحركات الطويلة (ألف المد – واو المد – ياء المد).
2. يُمَيِّز بينَ نطق الحركات الطويلة.
3. يتحمَّس لنطق المَقاطِع الصوتيَّة في الكلمات بالحركات الطويلة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات – لوحة ورقية.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلاميذ مجموعةً من الصُّوَر.
2. تَطلُب المعلمةُ من أحد التلاميذ كتابةَ أسماء الصُّوَر في الجداول التي تليها؛ تَبَعًا لنوع حرف المد فيها.

**تدريب:** اكتب أسماء الصُّوَر في الجداول التي تليها تبعًا لنوع حرف المد فيها:

| المدّ بالألف | المدّ بالواو | المدّ بالياء |
| --- | --- | --- |
| | | |

3. يقرأ التلميذ قوائم الكلمات، مع مراعاة دقَّة نطق المَقاطِع الصوتيَّة في الكلمات بالحركات الطويلة.
4. تَطلُب المعلمةُ من الطفل النظرَ إلى صور الكلمات، ثم الاستماع إلى مقطع صوتيّ؛ مثل: (جا) ثم تطلُب منه الإتيانَ بصورة الكلمة التي تشتمل على هذا المقطع الصوتيّ؛ مثل: (دجاجة) وهكذا (رو) في (خروف) و(ما) في (طماطم).
5. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءات نفسَها باستخدام صُوَر لكلمات أخرى.

## التدريب الخامس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف شكل الشَّدَّة بالحركات القصار الثلاثة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف شكل الشَّدَّة في كلمات مضبوطة بالشكل.
2. يُميِّز بينَ نطق الشَّدَّة بالحركات القصار: ( الفتحة- الكسرة - الضمة).
3. يتحمَّس للمشارَكة في لعبة «صعود السُّلَّم»؛ لتعرُّف الشَّدَّة بحركاتها الثلاث.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات فيها كلمات أحد حروفها مشدَّد - صُوَر لكلمات أحد حروفها مشدَّد؛ مثل: (رُمَّان – سيَّارة)، نسخة لكل تلميذ من تدريبات هذا التدريب.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ بطاقاتٍ فيها مجموعة من الكلمات المشتَمِلة على حرف مشدَّد نحوَ:

| | | |
|---|---|---|
| رسَّام | أُمّ | يغنّي |
| رُمَّان | عُشّ | ينظِّف |
| فلَّاح | هِرَّة | يُشجِّع |

2. توضِّح المعلمة للتلميذ شكلَ الشَّدَّة، وتقرأ الكلمات أمامَه.
3. تعرِض المعلمة على التلميذ عدةَ صُوَر لكلمات بها حرف مشدَّد: (هِرَّة – سبوُّرة - بِطِّيخ)، ثم تطلُب منه تسميةَ صاحب صورة، مع ضبط الحرف المُشدَّد بالشكل.

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ المشارَكة في لعبة «صعود السُّلَّم»، بقراءة مجموعة كلمات تشتمل على الشَّدَّة بالحركات القِصار، مع مراعاة دقة نطقها على النحو التالي:

سُلَّم

رُمَّان

سيَّارة

سِكِّين

سبُّورة

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تسميةَ الصُّوَر الآتية، مع ضبط الحرف المُشدَّد بالشكل نُطقًا:

6. تكتب المعلمة الكلمات: (نظَّارة - سِكِّين - سُبُّورة)، وتطلُب من التلميذ ملاحَظة الفرق في الشكل بين (الظاء المشدَّدة بالفتحة)، في (نظَّارة) و(الكاف المشدَّدة بالكسرة) في (سكِّين) و(الباء المشدَّدة بالضمة) في (سبُّورة).
7. تكرِّر المعلمة الإجراءات نفسَها باستخدام صُوَر لكلمات أخرى مشدَّدة بالحركات الثلاث أو التنوين؛ مثل: (مخدَّة- سجَّادة- بوَّابة- دُبّ - أُمّ...).

## التدريب السادس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف شكل التنوين في حالاته الثلاث.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات فيها كلمات منوَّنة بالفتح مرةً، وبالضم مرةً، وبالكسر مرةً - نسخة لكل تلميذ من تدريبات هذا التدريب.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف شكل التنوين في حالاته الثلاث.
2. يُميِّز بينَ نطق التنوين في حالاته الثلاث.
3. يُبدِي اهتمامَه بطريقة نُطق التنوين.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تُعِدّ المعلمة بطاقات لكلمات منوَّنة بالفتح مرةً، وبالضم مرةً، وبالكسر مرةً أخرى على النحو التالي:

| | | |
|---|---|---|
| منزلٌ | منزلًا | منزلٍ |
| نظيفٌ | نظيفًا | نظيفٍ |
| فلاحٌ | فلاحًا | فلاحٍ |
| طيبٌ | طيبًا | طيبٍ |
| أسرةٌ | أسرةً | أسرةٍ |

2. توضِّح المعلمةُ للتلاميذ الفرقَ بين التنوين في حالاته الثلاث، وتَقرأ الكلمات المنوَّنة ويردد التلاميذ وراءها الكلمات.

3. تعرض المعلمة على التلاميذ كلمات منوَّنة بالضم، ثم تطلب منهم تنوين الكلمات نفسها، مرةً بالفتح، ومرةً بالكسر.

**تدريب:** أكمِلْ على طريقة المثال:

| قردٌ | قردًا | قردٍ |
|---|---|---|
| ظرفٌ | | |
| ثعلبٌ | | |
| كتابٌ | | |
| ساعةٌ | | |
| ثعبانٌ | | |
| وردةٌ | | |

4. تعرض المعلمة على التلميذ كلمات منوَّنة بإحدى الحركات الثلاث، وتطلب منه قراءتها؛ مثلَ: (صاحبٌ – مدرسةٍ- كوبًا – حديقةٍ- قلمٌ- معلمًا)

5. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها إذا لم يحدث تحسُّن في مستوى التلميذ.

## التدريب السابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تعرُّف شكل السكون.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات فيها كلمات ساكنة – نسخة لكل تلميذ من تدريبات هذا التدريب.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقةً.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف شكل السكون.
2. يَنطِق كلماتٍ أحدُ حروفها ساكنٌ.
3. يستمتع بمشاهَدة بعض صور لكلمات أحدُ حروفها ساكنٌ.

**الإجراءات:**

1. تُعِدّ المعلمة بطاقات فيها مجموعة من الكلمات المشتَمِلة على حرف ساكن؛ على النحو التالي:

| | | |
|---|---|---|
| ظرْف | عصْفور | خبْـز |
| مكْتب | صقْر | جبْـن |
| سطْر | نِسْـر | زبْـد |

2. توضِّح المعلمة للتلميذ شكلَ السكون، وتـقـرأ الكلمات الساكنة، ويردِّد التلميذُ الكلماتِ وراءها.
3. توضِّح المعلمةُ للتلميذ الفرقَ بين نطق الحركة والسكون من خلال عدة كلمات:

| | |
|---|---|
| مكْتب | كَتب |
| مِفْتاح | فَتح |
| مصْباح | صَباح |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تسميةَ الصُّوَر التالية، وتحديد الحرف الساكن في كل كلمة:

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تحديد الحرف الساكن في الكلمات على طريقة المثال:

| | |
|---|---|
| مرْكب | ر |
| مفْتاح | ..... |
| بحْر | ..... |
| عيْن | ..... |
| وقْت | ..... |

6. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها إذا لم يتعرَّف التلميذ شكل الشَّدَّة جيِّدًا.

## التدريب الثامن

**الصعوبة المستهدَفة:** بُطْء تعرُّف الكلمات العربية.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات – صور.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ سريعًا كلمات لأفعال حركيَّة شائعة.
2. يقرأ سريعًا أسماء مدن عربيَّة.
3. يتحمَّس للمشارَكة في لَعِب سرعة تعرُّف الكلمات العربية.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الوسائل المُعِينة:** رسم سُلَّم – أسماك ورقية – سيارة بلاستيك- لوحة المدن العربية.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من الطفل المشارَكة معها في ثلاث لعب؛ وهي:
(لعبة صعود السُّلَّم- لعبة صيد السمك - لعبة السائق الماهر).
2. ترسم المعلمة على السبورة سُلَّمًا يُكتَب على كل درجة منه كلمةٌ، تمثِّل فعلًا حركيًّا شائعًا، مع تدرُّج الأفعال من السهل إلى الصعب كلما ارتقى السُّلَّم إلى أعلى؛ على النحو التالي:

يستحِمّ

ينظِّف

يزور

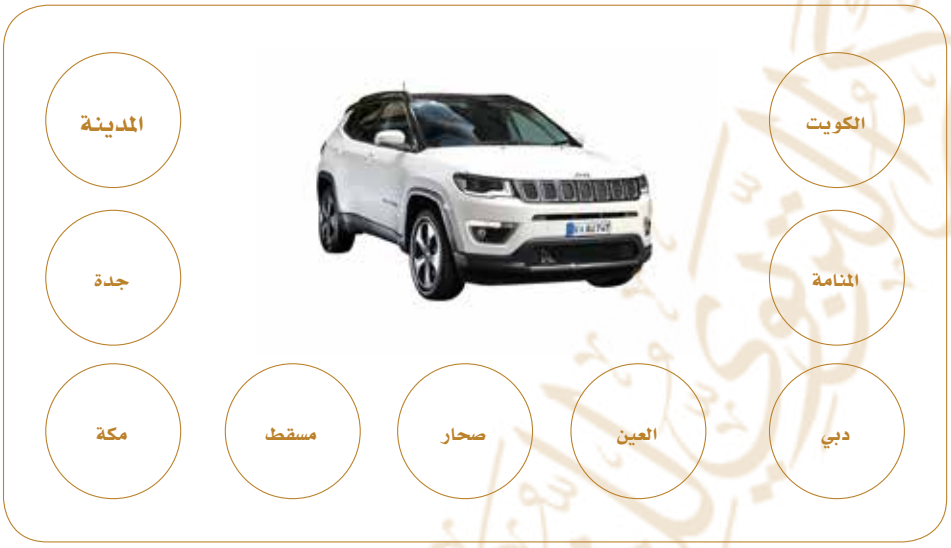
يَسبَح

يقفز

يجري

يلعب

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ صعود السُّلَّم، ومعنى صعود السُّلَّم هنا أن يقرأ الأفعال الحركية من أسفل إلى أعلى بأقصى سرعة ممكنة.
4. تُكرِّر المعلمةُ الكلمةَ باستخدام أفعال جديدة متنوعة: (يأكل - يشرب - يدخل - يخرج - يجلس - يقف- ينظر- يشاهِد...).
5. تضع المعلمة بطاقات ورقية على هيئة أسماك في سلَّة، وفي كل سمكة حلقة صغيرة من السلك، ويقف طفلان، وفي يد كل منهما صِنَّارة؛ ليصطاد بها أية كلمة (على هيئة سمكة)، ثم يعرض كلٌّ منهما بطاقته التي اصطادها على معلمته بصوت مرتفع، وفي النهاية يُعَدّ كلٌّ منهما ما اصطاده من أسماك، والفائز هو الذي يصطاد أسماكًا أكثر، ويقرأ الكلمات بطريقة صحيحة وسريعة.
6. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ المشارَكةَ في لعبة (السائق الماهر)، وتكتب على قطعة من الورق المُقوَّى أسماء بعض المدن العربية، وتُحضِر عربة بلاستيك، وتطلب من التلميذ أن يقود السيارة، وقيادة السيارة تعني أن يقرأ التلميذ أسماء المدن العربية بسرعة، وهو يحرِّك السيارةَ بيده كما هو موضَّح بالشكل التالي:




شكل (13) لعبة السائق الماهر

## التدريب التاسع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التمييز بين الحروف المتشابِهة في الرسم.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الحروف المتشابِهة في الرسم.
2. يُميِّز بينَ أشكال الحروف المتشابِهة في الرسم.
3. يبادِر بتعرُّف الحروف المتشابهة في الرسم.

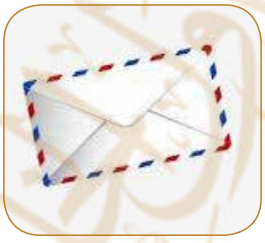
**الوسائل المُعِينة:** صُوَر للكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

1. تكتب المعلمة بطاقات للحروف المتشابهة في الرسم التي يخلط بينها التلاميذ؛ مثل: (ب – ت – ث) (ح –ج – خ) (س – ش – ص) (ض – ط – ظ) (ذ – ر – ز) (ع – غ – ح).
2. تقرأ المعلمة الحروف، ويردِّد التلاميذ وراءها الحروف، ثم تطلب منهم كتابتَها على السبورة.
3. تضع المعلمة بطاقات الحروف المتشابهة في الرسم أمام التلميذ ( ج– ح –خ) مثلًا، وتنطق صوت أحد الحروف (ج) مثلًا، وعلى التلميذ أن يحدِّد بطاقة الحرف المنطوق.

4. يكتب التلميذ الحروف المتشابِهة في الرسم بإملاء المعلمة.
5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ توصيلَ كل صورة بالحرف الذي تبدأ به.

**تدريب:** صِلْ كلَّ صورة فيما يلي بالحرف الذي تبدأ به:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب ت ث | | ج ح خ | |
| ص ش س | | و ق ف | |
| د ق ر | | ب ت ص | |
| ع غ ح | | ط ظ ض |  |

# التدريب العاشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ الكلمات المتشابهة في الشكل قراءةً صحيحةً.
2. يُمَيِّز بينَ الكلمات المتشابهة في الشكل.
3. يستمتع بمشاهَدة صور الكائنات.

**الوسائل المُعِينة:** لعبة الدومينو (بطاقات من الورق المُقوَّى على هيئة الدومينو) - صور للكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تُعِدّ المعلمةُ بطاقات على هيئة الدومينو، وتضع كلمتينِ بدلًا من الرقمين في كل بطاقة (بدلًا من الحجر) نحو:

| | |
|---|---|
| مِصباح | مِفتاح |
| صباح | صياح |
| ديك | حبوب |
| دجاجة | زجاجة |
| يمامة | حمامة |
| شطة | قطة |
| شطة | بطة |

| | |
|---|---|
| مفتاح | صباح |
| صياح | ديك |
| حبوب | ديك |
| زجاجة | يمامة |
| حمامة | بطة |
| قطة | شطة |
| بطة | حمامة |

2. يتبارى تلميذان بالطريقة المتَّبَعة نفسها في لعبة الدومينو المعروفة؛ وذلك بتمييز الكلمات المتشابهة.
3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابةَ عن التدريب الآتي:

**تدريب:** ضَعْ دائرةً حول الكلمة المعبِّرة عن الصورة:

دجاج - زجاج - حجاج

مصباح - مفتاح - مباح

فانوس - ناموس - ناقوس

قطار - مطار - أمطار

فراشة - فرشاة - فراش

4. تكتب المعلمة ثلاث كلمات في ثلاث بطاقات؛ مثل:

مكتب　　يكتب　　مكتبة

**ثم يعطَى التلميذ صورة مكتبة، ويُطلَب منه إحضار بطاقة الكلمة.**

5. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءَ السابقَ باستخدام صور لكلمات أخرى؛ مثل:

صخر – صقر – صفر

منظار – منقار – منشار

علَم – قلَم - سُلَّم

# الوحدة الثانية
# علاج صعوبات النطق
## التدريب الأول

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

6. يَنطِق الأصواتَ العربية نطقًا صحيحًا.
7. يربط بين نطق أسماء الأشياء وصورها.
8. يبادر بنطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة.

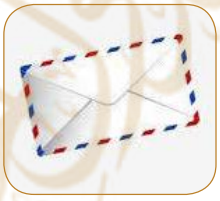
**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف- صُوَر للكلمات - لوحة الحروف الأبجدية.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تعرض المعلمة ثلاث صور لباب، ومَركِب، ووردة؛ لاستثارة نطق الأصوات الشفويَّة؛ وهي: (الباء والميم والواو).

2. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ صور لثعبان وذُرَة وظَرْف؛ لاستثارة نطق الأصوات بين الأسنانية؛ وهي: (الثاء- الذال- الظاء).



3. تَعرِض المعلمةُ ثلاث صور لتَمْر، ودُبّ، وضابط؛ لاستثارة نطق الأصوات الأسنانية اللثوية؛ وهي: (التاء والدال والضاد).

4. تَعرِض المعلمةُ ستَّ صور لأسد، وحصان، وخروف، وعصفور، وغزال، وهدهد؛ لاستثارة نطق أصوات الحلق والحنجرة؛ وهي: (الهمزة- الحاء -الخاء- العين - الغين- الهاء).

5. تَعرِض المعلمةُ صورًا لاستثارة كلمات أخرى، ونطق بقية الأصوات العربية.
6. تَعرِض المعلمةُ لوحةَ الحروف الأبجدية: (أ- ب- ت – ث- ج- ح – خ – د – ذ...)، وتطلب من التلميذ قراءتَها مرةً بالترتيب، ومرةً دون ترتيب، وتحدِّد الحروفَ التي لم يُتقِن التلميذُ نطقَها.
7. تركِّز المعلمةُ مع التلميذ على الحروف التي لم يُتقِن نطقَها.

## التدريب الثاني

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الحركات القصيرة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق الحركات القصيرة: (الفتحة – الضمة – الكسرة) نطقًا صحيحًا.
2. يَربِط بين شكل الحركة القصيرة ونطقها في الكلمات.
3. يتحمَّس لنطق الحركات القصيرة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف مضبوطة بالحركات القصار- صور للكلمات – لوحة الحروف الأبجدية بالحركات القصار.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ ثلاث صور لثلاث كلمات بالحركات القصار: (الفتحة – الضمة – الكسرة)؛ مثل: (عَسل- عِنب- عُصفور) على النحو التالي:

2. تكتب المعلمة الكلمات الثلاث على السبورة ( عَسل- عِنب- عُصفور) وتُجرِّد حرفَ العين بالحركات الثلاث ( عـَ- عـِ- عـُ)، وتَطلُب من الطفل نطق الكلمات، وأصوات الحروف الأوائل بالحركات القصار الثلاث، مع مراعاة دقة النطق.
3. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ صور لثلاث كلمات أخرى بالحركات القصار: (الفتحة – الضمة – الكسرة)؛ مثل: (هرم- هِرَّة- هُدهُد) على النحو التالي:

4. تكتب المعلمة الكلمات الثلاث على السبورة (هرم- هِرَّة- هُدهُد) وتُجرِّد حرفَ الهاء بالحركات الثلاث: ( هَـ – هِـ– هُـ)، وتطلب من الطفل نطقَ الكلمات، وأصوات الحروف الأوائل بالحركات القصار الثلاث، مع مراعاة دقَّة النطق.
5. تَعرِض المعلمةُ لوحةَ الحروف الأبجدية: ( أ- ب- ت – ث- ج- ح – خ – د – ذ...) بالحركات القصار ( أَ- إِ – أُ) ( بَ- بِ بُ) وهكذا، وتَطلُب من التلميذ قراءتها مرةً بالترتيب، ومرةً دونَ ترتيب، وتحدِّد الحروفَ التي لم يُتقِن التلميذُ نطقَها بالحركات القصار.
6. تركِّز المعلمةُ مع التلميذ على الحروف التي لم يُتقِن نطقَها بالحركات القصار.

## التدريب الثالث

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الحركات الطويلة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق الحركات الطويلة: (ألف المدّ – واو المدّ – ياء المدّ) نطقًا صحيحًا.
2. يُمَيِّز بينَ زمن الحركتين: القصيرة والطويلة.
3. يشارك بحماس في لعبة "سلَّة الفاكهة".

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف الممدودة – صُوَر للكلمات – سلَّة الفاكهة.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ صور لثلاث كلمات بالحركات الطويلة: (ألف المدّ – واو المدّ – ياء المدّ)؛ مثل: (تاج- توت- تِين) على النحو التالي:

2. تكتب المعلمة الكلمات الثلاث على السبورة: (تاج- توت- تِين)، وتجرِّد المَقاطِع الصوتيَّة بلون مخالِف ( تا- تو- تي)، وتطلب من الطفل نطقَ المقاطع بالحركات الطويلة، مع مراعاة دقة النطق.
3. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ صور لثلاث كلمات أخرى بالحركات الطوال؛ مثل: (حارس- حوت- حيتان) على النحو التالي:

4. تكتب المعلمة الكلمات الثلاث على السبورة: (حارس- حوت- حيتان) وتُجرِّد المَقاطِع الصوتيَّة (حا- حو- حي)، وتطلب من الطفل نطق الكلمات ومَقاطِعها الصوتيَّة، بالحركات الطوال الثلاث، مع مراعاة دقة النطق.
5. تَعرِض المعلمة لوحة مقاطع صوتيَّة؛ مثل: (با- تا- بو- تو- بي- تي) بالحركات الطوال الثلاث، وتطلُب من التلميذ قراءتَها، وتحدِّد المَقاطِع الصوتيَّة التي تشكِّل صعوبةً في نطقها عند التلميذ.
6. تركِّز المعلمةُ مع التلميذ على الحروف التي لم يُتقِن نطقَها بالحركات القصار.
7. تُجرِي المعلمةُ لعبةَ "سلَّة الفاكهة"؛ بوضع صور لفاكهة متنوعة، (بعض أسمائها فيها حركات طويلة- وأخرى خالية منها)؛ مثل: (تفاح- برتقال- تين- مانجو) (عنب- موز- مشمش)، وتنطق بكلمة بها حرف مدّ؛ ليأتي التلميذ بصورتها من سلَّة الفاكهة، وينطقها بدقة، ويحدِّد نوعَ حرف المد.
8. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام "سلَّة خضراوات"؛ مثل: (خيار- طماطم - بامية- ملوخية- ملفوف- قنبيط- جرجير) و(قلقاس- جزر- فلفل).
9. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ البحثَ عن الكلمات الممدودة في أحد دروس القراءة بالكتاب المدرسيّ المقرر، ونطقها، وتحديد نوع حرف المدّ.

## التدريب الرابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نُطق التنوين بالحركات الثلاث.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق التنوين بحركاته الثلاث نطقًا صحيحًا.
2. يُميِّز بدقة بين حركات التنوين الثلاث.
3. يشارك بحماس في لعبة "اصنع وجبة".

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات المنوَّنة – صور للكلمات – سلَّة الأطعمة المنوَّنة - صينية.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تعرض المعلمة كلمة منوَّنة بالحركات الثلاث؛ مثل: (تاجٌ- تاجًا- تاجٍ)، وتدرِّب التلميذ على نطقها بدِقَّةٍ.
2. تعرض المعلمة كلمة قائمة كلمات منوَّنة بالحركات الثلاث على النحو التالي:

| | | |
|---|---|---|
| تاجٌ | تاجًا | تاجٍ |
| خبزٌ | خبزًا | خبزٍ |
| جبنٌ | جبنًا | جبنٍ |
| بحرٌ | بحرًا | بحرٍ |
| أفلاجٌ | أفلاجًا | أفلاجٍ |
| ساعةٌ | ساعةً | ساعةٍ |
| مدرسةٌ | مدرسةً | مدرسةٍ |

3. تدرِّب المعلمةُ التلميذَ على قراءة قائمة الكلمات السابقة منوَّنةً بالحركات الثلاث.

4. تضع المعلمة في سلَّة صورًا لأطعمة تصلح للوجبات الثلاث: (الفَطور- الغداء -العَشاء)، وتعطي للتلميذ صينةً، وتطلب منه أن يصنع وجبة منها كالغداء مثلًا، مع نطق كل كلمة في الوجبة بالتنوين بحركاته الثلاث، فيقول مثلًا: ( أرزٌ – أرزًا – أرزٍ) (لحمٌ- لحمًا – لحمٍ) ( بسلةٌ- بسلةً- بسلةٍ) وهكذا...

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ كتابةَ أسماء بعض الأطعمة على السبورة غيبًا، مع ضبطها بالتنوين بالحركات الثلاث ثم نطقها.
6. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ البحثَ عن الكلمات المنوَّنة في أحد دروس القراءة بالكتاب المدرسيّ المقرَّر، ونطقها.

## التدريب الخامس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الشَّدَّة بالحركات الثلاث.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يستخرج الحرف المُشدَّد من الكلمات.
2. ينطق الحروف المُشدَّدة بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا.
3. يُميِّز -بدقة- بين نطق الحروف المُشدَّدة بالحركات الثلاث.
4. يشارك -بحماسٍ- في لعبة "ابحث عني".

**الوسائل المُعِينة:** صور (حُجَّاج في البيت الحرام – معلم يشرح الدرس- مؤذِّن في مسجد) – بطاقات كلمات بها حروف مشددة.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمة مجموعة كلمات، أحد حروفها مشدَّد، وتَطلُب من التلميذ تحديدَ الحرف المُشدَّد فيها على طريقة المثال:

| صفٌّ | (ف) |
|---|---|
| عشٌّ | ( ) |
| دبٌّ | ( ) |
| تفَّاحة | ( ) |
| بسلَّة | ( ) |
| رسَّام | ( ) |
| رمَّان | ( ) |
| فلَّاح | ( ) |

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظة شكل الشَّدَّة، وطريقة نطق الحرف المُشدَّد (تكرار نطقه مرتين).
3. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ كلمات تتضمَّن حرف الراء مشدَّدة بالحركات الثلاث، وتَطلُب من التلميذ ملاحظةَ نطق صوت الراء في الكلمات الثلاث:

الهرَّة — المُدرِّب — السارُّ

4. تعرض المعلمة قائمة أفعال ماضية، أحدُ حروفها مشدَّد؛ ليأتي الطفل بمضارعها، وينطق الحرف المُشدَّد في الفعلين على طريقة المثال:

| علَّم | يُعلِّم |
|---|---|
| أدَّب | ( ) |
| أذَّن | ( ) |
| مرَّ | يَمُرُّ |
| حجَّ | ( ) |
| سدَّ | ( ) |
| مدَّ | ( ) |
| ردَّ | ( ) |

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ المشارَكةَ في لعبة (ابحث عني)، وتضع في سلَّةٍ قائمةَ أسماء، أحدُ حروفها مشدَّد؛ مثل: (حاجٌّ - مُعلِّم - مُؤذِّن)، مع كلمات أخرى ليس فيها حرف مشدَّد؛ مثل: (حارس- مهندس- طبيب)، وتعرِض على التلميذ صورةَ (حُجَّاج في البيت الحرام - معلم يشرح الدرس- مؤذِّن في مسجد)، وتطلب من التلميذ البحثَ عن صاحب الصورة، ثم تحديد الحرف المُشدَّد، وحركته، وطريقة نطقه.
6. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابةَ عن التدريب التالي:

**أكمِلِ الجُمَل الآتية بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:**

أ. (سبَّح - سبَح) الولد في الماء.

ب. (أذِن - أذَّن) المؤذن لصلاة الظهر.

ج. (عبرَ - عبَّر) الطفل عن حبه لأمه.

د. (أذِن - أذَّن) المعلم للتلميذ بالدخول.

هـ. (حلَق - حلَّق) الطائر في الفضاء.

## التدريب السادس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق أصوات الحروف الساكنة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يستخرج الحرف الساكن من الكلمات.
2. ينطق صوت الحرف الساكن نطقًا صحيحًا.
3. يُميِّز بدقة بين نطق صوت الحرف الساكن، وصوت الحرف المتحرك.
4. يستمتع بمشاهَدة صور الحيوانات.

**الوسائل المُعِينة:** صور حيوانات بها حروف ساكنة - بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تعرض المعلمة مجموعتين من الكلمات، الأولى حروفها متحركة، والأخرى بها حرف ساكن على النحو التالي:

| | |
|---|---|
| أَكَلَ | أَكْلة |
| رَكَعَ | رَكْعة |
| سَجَدَ | سَجْدة |
| فَتَحَ | مِفْتاح |
| نَزَل | مَنْزِل |
| دَرَس | مَدْرسة |
| لَعِب | مَلْعب |
| صَباح | مِصْباح |
| لُعَب | لُعْبة |

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظة الفرق بين نطق أصوات الحروف المتحركة؛ مثل: (فَتَحَ) و(نَزَلَ)، والساكنة مثل الكاف في (أَكْلة- ورَكْعة)، والجيم في (سَجْدة) وغيرها من الكلمات.

3. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ كلمات، كلٌّ منها به حرف ساكن، وتطلب من التلميذ تحديدَ الحرف الساكن فيها على طريقة المثال:

| مسْجد | (سـ) |
|---|---|
| أسْرة | ( ) |
| وَرْدة | ( ) |
| بيْت | ( ) |
| قرْد | ( ) |
| ذئْب | ( ) |
| ثعْلب | ( ) |
| منْزل | ( ) |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظة شكل السكون، وطريقة نطق صوت الحرف الساكن.

5. تضع المعلمة على طاولةٍ صورًا لمجموعة حيوانات؛ بحيث يتضمَّن بعضُها حرفًا ساكنًا؛ مثل: (قِرْد - ثَعْلب - ذِئْب - أَرْنَب)، والباقي كل حروفه متحركة: (أَسَد - بَقَرَة -جَمَل - دُبّ) ثم تطلب من التلميذ الإتيان بصور الكلمات ذات الحروف الساكنة من السلة، وتحديد الحرف الساكن في كل كلمة، وطريقة نطقه.

## التدريب السابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الكلمات الجديدة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

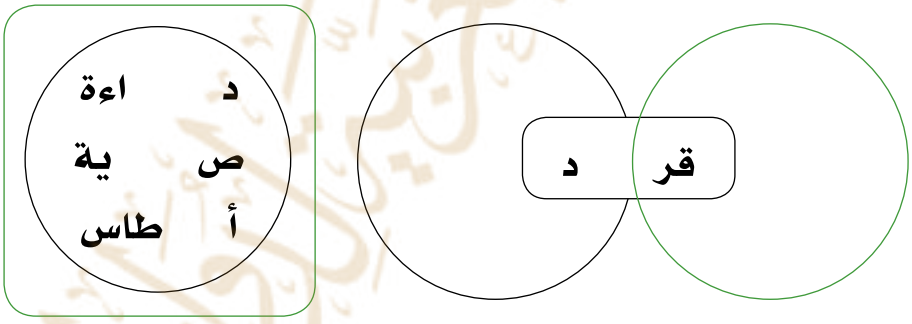
1. يمَزُج بين المَقاطِع الصوتيَّة؛ لتكوين كلمات جديدة بكفاءةٍ.
2. ينطق الكلمات الجديدة نطقًا صحيحًا.
3. يشارك بحماس في تكوين كلمات جديدة من خلال "قرص الكلمات".

**الوسائل المُعِينة:** قرص الكلمات - صور متنوعة- بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ قرصَ الكلمات، وهو عبارة عن دائرتين من الورق المُقوَّى، نصف قطر إحداهما (5) سم، والأخرى أصغر بقليل، وتكتب على الدائرة الكبيرة مَقْطعًا؛ مثل: (قر)، ومجموعة من نهايات الكلمات ( د- أ- ص- يب- راءة- ية- طاس) أما القرص الصغير فيفتح فيه فتحة صغيرة تسمح بظهور نهايات الكلمات المكتوبة في القرص الكبير، ويوضع على يمين الفتحة جيب من البلاستيك الشفَّاف تُعرَض فيه بطاقات ورقيَّة مكتوب فيها المقطع الأول لمجموعة من الكلمات، كما هو مُبيَّن بالشكل (14).




شكل (6) قُرْص الكلمات

2. تُعِدّ المعلمة مجموعة من المقاطع التي تمثِّل بدايات لمجموعة من الكلمات في مستوى الصفوف الثلاثة الأولى، ومقاطع أخرى تمثِّل نهايات لهذه الكلمات نحوَ.

قر (أ- د- ع- ص- يب- ود- وش- ية-اءة- طاس).

أر (ى- ض- مي- بي- حب- فع- كع- غب- جع- كب)

سمـ (ك- ن- ع- اء- اعة-ير- يرة- اح- سم- ين)

سا (ق- ر- عد- فر- مع- دس- بع- عة- بح- ئح)

شا (ي- ب- رب- طئ- رع- هد- شة- كر- رك- كوش)

مو (ز- قف- عود- جود- ظف- قد- لد- لود- سيقى-جة)

يعـ (رف- بد- لم- يش- مل- وم- ود- طف- طي- بر)

مد (ن- رس- ور- فع- رب- خل- فأة- ينة- رسة)

3. تُدِير المعلمةُ القرصَ، وتطلب من التلميذ قراءة الكلمات بسرعة؛ لتدريبه على سرعة تجميع مقاطع الكلمة، وتعرُّف الكلمات.

4. تُعِدّ المعلمةُ قائمةً بالكلمات الجديدة في المناهج الدراسيَّة، وتُعِدّ مقاطعَ البدايات والنهايات على النحو السابق، وتتَّبِع الإجراءاتِ السابقةَ.

5. تعد المعلمة قائمةً بالكلمات الجديدة، مع صور الكلمات المحسوسة، وتطلب من التلميذ الربط بين الكلمات الجديدة المحسوسة وصورها.

## التدريب الثامن

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الكلمات ذات المَقاطِع الصوتيَّة المتعددة (مصابيح).

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يمزج بين المَقاطِع الصوتيَّة؛ لتكوين كلمات ذات مقاطع صوتيَّة متعددة.
2. ينطق الكلمات الجديدة ذات المَقاطِع الصوتيَّة المتعددة بكفاءةٍ.
3. يشارك بحماس في تكوين كلمات ذات مقاطع صوتيَّة متعددة من خلال "قرص الكلمات".

**الوسائل المُعِينة:** قرص الكلمات- بطاقات الكلمات- قوائم الكلمات ذات المقاطع المتعددة.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ قائمةً بالكلمات الجديدة ذات المقاطع المتعددة؛ مثل: (منازل- مناظر- منشار - منقار- منتَجات- منظفات- منير)، وتُقسِّمُها إلى بداية؛ مثل: (منـــ) ونهايات؛ مثل: (ازل - اظر- شار - قار - تجات- ظفات- ير).
2. تعد المعلمة قائمة أفعال؛ مثل: (يحتفظ - يحتفل- يحافظ- يحاسب – يحاكي - يحاول) وتقسِّمُها إلى بداية؛ مثل: (يحـــ) ونهايات؛ مثل: (تفظ - تفل- افظ- اسب –اكي - اول).
3. تُعِدّ المعلمةُ قائمةَ أسماء؛ مثل: (برتقال- برقوق- برسيم- برميل- بريق- بريد) وتقسمها إلى بداية؛ مثل: (بر) ونهايات؛ مثل: (تقال- قوق- سيم- ميل- يق- يد).
4. تَستخدِم المعلمةُ قرصَ الكلمات، وتدير القرص باستخدام المقاطع السابقة، وتطلب من التلميذ مزجَها بسرعة، وقراءة الكلمات، مع مراعاة دقة النطق.
5. تُدرِّب المعلمةُ التلميذَ على طريقة تقسيم الكلمات ذات المقاطع المتعددة إلى مقاطع؛ مثل:

| الكلمة | مقطع 1 | مقطع 2 | مقطع 3 | مقطع 4 |
|---|---|---|---|---|
| مناظر | مـ | نا | ظ | رُ |
| منازل | مـ | نا | ز | لُ |
| منتَجات | منـ | ت | جا | تٌ |
| برتقال | بر | تُ | قا | لٌ |
| برميل | بر | ميـــ | لٌ | |
| برسيم | بر | سي | مٌ | |
| بَرِيق | ب | ريـــ | قٌ | |
| بريد | ب | ريـــ | دٌ | |

6. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ كلماتٍ ذاتَ مقاطع متعددة؛ مثل: (منتَجات - بساتين- حدائق- أفلاج- مزارع)، وتطلب منهم تقسيمَها إلى مقاطعها، وقراءتها بسرعة.

## التدريب التاسع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الكلمات المتشابِهة في النطق.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُميِّز سمعيًّا بين الكلمات المتشابهة في النطق.
2. ينطق الكلمات المتشابهة نطقًا بدِقَّةٍ.
3. يشارك بحماس في لعبة "كلمة السر"؛ للتمييز السمعيّ بين الكلمات المتشابهة في النطق.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات – صورتان لظَهْر وزَهْر.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ قائمةً بالكلمات المتشابهة في النطق مثل:

| | |
|---|---|
| تين | طين |
| سُوَر | صُوَر |
| قلب | كلب |
| قصر | كسر |
| قصور | كسور |
| ظهْر | زهْر |

2. تقرأ المعلمة جملة؛ مثل: (زاد الطين بجوار شجرة التين)، ثم تسأل التلميذ عن معنى الكلمتين: (التين والطين)، والفرق بينهما في النطق.
3. تقرأ المعلمة جملة؛ مثل: (نبح الكلب أمام عيادة طبيب القلب)، ثم تسأل التلميذ عن معنى الكلمتين: (القلب- والكلب) والفرق بينهما في النطق.
4. تقرأ المعلمة جملة؛ مثل: (بعض سُوَر القرآن تصف صُوَر المنافقين) ثم تسأل التلميذَ عن معنى الكلمتين: (سُوَر- وصُوَر) والفرق بينهما في النطق.
5. تقرأ المعلمة كلمتين؛ مثل: (كسر، قصر)، ثم تسأل التلميذَ عن معنى الكلمتين: (كسر- وقصر)، والفرق بينهما في النطق.

6. تَعرِض المعلمةُ الصورتينِ التاليتينِ على التلميذ:

ثم تطلب منه أن يعبرِّ عمَّا يشاهده فيهما؛ لينطق كلمتَيْ: كلب- وقلب، وتُلاحِظ المعلمةُ دقةَ نطق الكلمتين، والتمييز بينهما في النطق.

7. تهمس المعلمة في أذن الطفل بكلمة السر؛ وهي أية كلمة من الكلمات: (قصر – كسر – سُوَر – صُوَر- قلب – كلب)؛ ليُبَلِّغها إلى تلميذ آخَرَ، الذي يكتبها في بطاقة خاصة، ثم تتأكَّد المعلمة من دقة الكتابة، وتمييزه السمعيّ بين الكلمات المتشابهة في النطق.

## التدريب العاشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات جديدة مع ضبطها بالشكل.
2. يُميِّز -نطقًا- بين حركات الكلمات المتطابقة في اللفظ.
3. يُقدِّر أهميةَ الحركات في فهم معنى الكلمة، وتغيُّر طريقة نطقها.

**الوسائل المُعِينة:** قوائم الأفعال والأسماء المتشابهة لفظًا والمختلفة في الحركات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ قائمةَ أفعال متشابِهة لفظًا، لكنها تختلف في الحركات؛ مثل:

| | |
|---|---|
| خَبَزَ | خُبْزٌ |
| زَرَعَ | زرْعٌ |
| دَرَسَ | درْسٌ |

| | |
|---|---|
| ذَهَبَ | ذَهَبٌ |
| كَتَبَ | كُتُبٌ |
| قَلَبَ | قَلْبٌ |
| عَصَرَ | عَصْرٌ |
| سَمِعَ | سَمْعٌ |
| لَعِبَ | لُعَبٌ |
| كَبُرَ | كِبَرٌ |
| عَلِمَ | عَلَمٌ |
| علِم | علَّم |
| صَدَق | صِدْق |
| صدَق | صدَّق |
| عبرَ | عبَّر |
| نظَرَ | نَظَرٌ |

2. تَطلُب المعلمةُ من الطفل قراءةَ جملة؛ مثل: (خَبَزَ الخبَّازُ الخُبْزَ)، ثم تسأل التلميذ عن الفرق بين (خَبَزَ- وخُبْز) من حيث الحركات والنطق.
3. تَطلُب المعلمةُ من الطفل قراءة جملة؛ مثل: (زَرَعَ الفَلَّاحُ الزَّرْعَ) ثم تسأل التلميذَ عن الفرق بين (زَرَعَ- وزَرْع) من حيث الحركات والنطق.
4. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ السابقةَ باستخدام جُمَل وكلمات أخرى، مع مراعاة دقة النطق، ودقة الضبط بالشكل.
5. تُعِدّ المعلمةُ قائمةَ أسماء متشابهة لفظًا، لكنها تختلف في الحركات مثل:

| | |
|---|---|
| ظَهْر | ظُهْر |
| سُوَر | سُوْر |
| قِصَر | قَصْر |

6. تكتب المعلمةُ على السبورة جملًا تتشابه كلماتُها لفظًا وتختلف في الحركات، ثم تطلُب من التلميذ ضبطَها بالشكل ثم قراءتها؛ مثل: (صلَّى الفلَّاحُ الظهرَ، ثم وضَع البرسيمَ فوق ظَهْر الحمارِ)، ثم تسأل التلميذَ عن الفرق بين (ظَهْر- وظُهْر)؛ من حيث الحركات والنطق.

# التدريب الحادي عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التمييز بين نطق الحركات القصيرة والطويلة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُميِّز بينَ نُطْق الحركات القصيرة والطويلة.
2. يَستخرِج كلماتٍ بها حركات طويلة، مع بيان نوعها.
3. يشارِك في لعبة "قصيرة وطويلة".

**الوسائل المُعِينة:** قائمة كلمات بها حركات قصيرة، وأخرى بها حركات طويلة- سلَّتانِ.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على تلميذٍ قائمةً تضم كلماتٍ ذاتَ حركات قصيرة، وأخرى ذات حركات طويلة على النحو التالي:

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| بَطَّة | باب |
| فَتَح | مِفْتاح |
| بُرْج | بُوق |
| كُرَة | كُوسة |
| مِصْباح | مِيزان |
| رِجْل | رِيف |

2. تطلُب المعلمةُ من بعض الأطفال نطق الكلمات في المجموعتين، وملاحظة الفرق بين نطق الحركة القصيرة للحرف الأول في المجموعة (أ)، ونطق الحركة الطويلة (المدّ بالألف والواو والياء) في أمثلة المجموعة (ب).
3. تكرِّر المعلِّمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام كلمات أخرى؛ مثل: (تمر – تامر) (حَرٌّ- حارٌّ) (شمس – شاطئ) مع أطفال آخَرين.
4. تُجري المعلمةُ لعبةً لغويَّةً بعنوان: «قصيرة وطويلة»؛ فتضع على طاولة بطاقات بها كلمات تبدأ بحركات قصيرة، وأخرى بها حركات طويلة (غير مصنَّفة)، وتُجري مسابقة بين طفلين، يُعطى للأول منهما سلَّة مكتوب عليها حركات قصيرة، والآخَر سلَّة مكتوب عليها حركات طويلة، وتَطلُب منهما الجريَ والوصولَ إلى الطاولة لجمع الكلمات في السلة.

بطاقات كلمات الحركات القصيرة مثل الكلمات: (قلم- ملابس - قنطرة - دُمية-خُبز- أُمّ - تلميذ- طِفل- كِتابة).

بطاقات كلمات الحركات الطويلة؛ مثل الكلمات: (فِراش- قراءة- ماهر- طعام - سوق- مسموع- حروف- مسرور- سليم- شطيرة-صديق- كريم).

والفائز هو الأسرع في جَمْع أكبر عدد من الكلمات.

## التدريب الثاني عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** التمييز بين اللام الشمسية والقمرية نُطقًا.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يذكر الحروف التي تأتي بعد اللام الشمسية.
2. يذكر الحروف التي تأتي بعد اللام القمرية.
3. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية نُطقًا.
4. يستخرج الكلمات التي بها لام شمسية من فقرة مقروءة.
5. يتحمَّس للمشارَكة في لعبة "شمس وقمر".

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات – لوحة الجيوب الشفَّافة – سلَّتان.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءة قوله تعالى: {وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا * وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا} [الشَّمْسِ: 2-3]، ثم تُلاحِظ طريقةَ نطق التلميذ لصوت اللام في كلمتَي الشَّمس والْقمر.
2. تعرض المعلمة على التلميذ كلمات بها لام شمسية، وأخرى بها لام قمرية؛ على النحو التالي:

| الشَّمس | الْقمر |
|---|---|
| التَّمر | الْأم |
| النَّمر | الْبصر |
| السَّمع | الْعلم |
| الصَّوت | الْمعلم |
| النَّهار | الْورد |

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ نطق واو قبل كل كلمة، وملاحَظةَ الفرق بين نطق اللام الشمسية التي تختفي نطقًا، وينطق الحرف التالي لها بالشَّدَّة (وشْشَمس)، والقمرية التي تظهر نُطقًا (ولْقمر)... وهكذا في بقية الكلمات.

4. تُفرِّق المعلمة للتلميذ بين اللام الشمسية والقمرية على النحو التالي:

**اللام الشمسية:** هي اللام التي تُكتَب ولا تُنطَق، ويُوضع فوق الحرف الشمسيّ شَدَّة، والحروف التي تأتي بعدها هي:

(ت- ث- د-ذ- ر-ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ل- ن).

**اللام القمرية:** هي اللام التي تُكتَب وتُنطَق، والحروف التي تأتي بعدها هي:

(أ- ب- ج- ح- خ-ع-غ- ف- ق- ك- م- هـ- و- ي).

5. تُجرِي المعلمةُ لعبةً لغويَّةً بعنوان: «شمس وقمر»، فتضع على طاولةٍ بطاقاتٍ بها كلمات ذات لام شمسية، وأخرى ذات لام قمرية، وتُجري مسابقةً بين تلميذين، يُعطى للأول منهما سلَّة مرسوم عليها شمس، والآخَر سلَّة مرسوم عليها قمر، ويُطلَب منهما الجري والوصول إلى الطاولة لجمع كلمات، ثم وضعها في لوحة الجيوب الشفَّافة في الخانة المخصَّصة (لام شمسية - لام قمرية) على النحو التالي:

## التدريب الثالث عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يربط بين شكل الحرف وصوته.
2. يربط بين شكل الحرف بإحدى الحركات الثلاث وصورة كلمة تبدأ به.
3. يستمتع بمشاهَدة صُوَر بعض الكلمات.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف – لوحة الصُّوَر.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تضع المعلمةُ -على الطاولة- مجموعةً حروف مضبوطة بإحدى الحركات القصار: (الفتحة – الكسرة– الضَّمَّة) في بطاقات صغيرة؛ مثل:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| تَـــ | جُـ | عَـ | غُـ | مِـ | يَـ |

2. تطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يستمع إلى صوت مضبوط بإحدى الحركات القصار؛ ليبحث فوق الطاولة عن بطاقة هذا الحرف، ويعيد نطقه وراء المعلم.
3. تَعرِض المعلمةُ لوحة صور على النحو التالي:

4. تَنطِق المعلمةُ للتلميذ صوتًا مع حركة قصيرة؛ مثل: (قِ)، ثم تَطلُب منه كتابتَه، مع ضبطه بالشكل، ثم تَطلُب منه أن يأتي بصورة شيء يبدأ بهذا الصوت؛ مثل: (قطة)، ثم نطق صوت آخَر ( قَ)، فيأتي التلميذ بكلمة (قَلب) وهكذا؛ ليربط التلميذ بين شكل الحرف وصوته.
5. تكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام حروف أخرى، وصور أخرى؛ للتدريب على الربط بين شكل الحرف وصوته.

## التدريب الرابع عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يربط بين أشكال الكلمات وأصواتها
2. يربط بين أشكال الكلمات بإحدى الحركات الثلاث وصورها.
3. يشارك بحماس في ألعاب (الطعام، والشراب، والفاكهة المفضَّلة).

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات – ثلاث سلَّات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تضع المعلمة على الطاولة مجموعةً من الكلمات في بطاقات؛ مثل:

| قرية | مدينة | جبل | بحر | كتب | حقيبة |
|---|---|---|---|---|---|

2. تطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يستمع إلى صوت إحدى الكلمات؛ ليبحث فوق الطاولة عن بطاقتها، ويُعيد نطقَها وراء المعلم.
3. تكتب المعلمة مجموعة من الأطعمة في بطاقات؛ مثل: (بط مشوي- دجاج مشوي- سمك مقلي – أرز – بطاطس مقليَّة – برياني- كبسة – كباب- كفتة)، وتضعها في سلَّة، ثم تسأل التلميذَ عن طعامه المفضَّل، فيجيب مثلًا: (برياني) فتطلُب منه البحثَ عن كلمة (برياني) في السلة؛ ليربط بين شكل الكلمة وصوتها.
4. تكتب المعلمة مجموعة من المشروبات في بطاقات؛ مثل: ( شاي- قهوة – حلبة - عصير ليمون – عصير برتقال – عصير مانجو- عصير تفاح- لبن- حليب)، وتضعها في سلَّة، ثم تسأل التلميذ عن شرابه المفضَّل، فيجيب: "عصير مانجو" مثلًا، فتطلب منه البحث عن بطاقته داخل السلة.

5. تكتب المعلمة مجموعة من الفواكه في بطاقات؛ مثل: (عنب- موز - فراولة- تفاح - برقوق- خوخ - بطيخ- مشمش- جوافة- يوسفي- برتقال - بلح...)، وتضعها في سلَّة، ثم تسأل التلميذَ عن فاكهته المفضَّلة، فيجيب: «برقوق» مثلًا، فتطلب منه البحثَ عن بطاقة برقوق داخل السَّلَّة.
6. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام كلمات أخرى؛ للتدريب على الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها.

## التدريب الخامس عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** إبدال صوت بآخَر في الكلمة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات دون إبدال صوتي.
2. يُكمِل الحرفَ الناقصَ في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، مُوظِّفًا قرينةَ السياق.
3. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون إبدال لأحد أصواتها.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات لتجنُّب الإبدال الصوتيّ.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

### الإجراءات:

1. توضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يُبدِلون حرفًا بآخَر في أول الكلمة في أثناء القراءة، فيقول: (قضى) بدلًا من (مضى)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أوائل الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. زرتُ عمِّي ..... (نساء - مساء - كساء)

ب. ..... حارّ وشتاء بارد. (سيف - صيف- ضيف)

ج. الأفيال ..... أوراق الشجر. (تأكل - نأكل - يأكل)

د. حاسَّة ..... عند الفيل قويَّة. (الصم - السم- الشم)

هـ. عسل النحل..... للناس. (صفاء - شفاء - وفاء)

و. كم لاعبًا في ..... الكرة؟ (غريق - حريق - فريق)

ز. الشغَّالات ..... النحل الصغير. (تربي - نربي - يربي)

ح. خلع الطبيب ..... المريض. (ناب- غاب- تاب)

ط. أحسن إلى ..... (الجيران - الحيران- النيران)

ي. كتبتُ واجبي بـــ ..... رصاص. (عـــلـــم – قـــلـــم – ســـلـــم)

2. توضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يُبدِلون حرفًا بآخَر في وسط الكلمة أثناء القراءة فيقول:

(أخوال) بدلًا من (أحوال)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أواسط الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. يَخرُج من الفرن ..... (دكان - دخان - دهان)

ب. ..... الخليج العربي كريم. ( شغب - شعب - شرب)

ج. بين الدول العربية ..... طيبة. (علاقات - علامات - علاوات)

د. أكلت ..... من الدجاج. (قصعة - قطعة- قلعة)

هـ. قرأتُ ..... مفيدة. (معروضات - مفروشات - معلومات)

و. استمتع ..... الباخرة بالرحلة. (رباب - ركاب - رقاب)

ز. في بعض الدول مصانع ..... والصلب. (للجديد - للعديد - للحديد)

ح. أحمد له ..... وأعمام. (أخوال - أجوال- أحوال)

ط. هذه الساعة ..... الوقت. (تربط – تهبط – تضبط)

ي. ..... أهل الصدقة كثيرًا. (يربح - يسبح - يصبح)

3. توضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يُبدِلون حرفًا بآخَر في آخر الكلمة في أثناء القراءة؛ فيقول: (يغرق) بدلًا من (يغرِّد)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أواخر الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. ..... البلبل بصوت جميل. (يغرق - يغرد - يغرف)

ب. أحب ركوب ..... (الخيل - الخيط - الخير)

ج. هذه سيارة ..... (الإسعاد - الإسعاف - الأسعار)

د. ..... الفتاة بعِلْمها وأخلاقها. (تشرب - تشرق - تشرف)

هـ. ..... الشمس كل صباح. (تشرق – تشرف - تشرب)

و. الثعلب ..... الدجاج. (يخطب - يخطف - يخطو)

ز. - الجَمَل يتحمَّل الجوع و ..... (العطر - العطف - العطش)

ح. تفوح رائحة ..... في الحديقة. (الورد – الورق- الورم)

ط. تأكل الماشية ..... (الأعشاب - الأعشاش - الأخشاب)

ي. هذا ..... كتاب جديد. (غلام - غلاف - غلاء)

4. تنتقِي المعلمةُ فقراتٍ من كتاب القراءة المقرَّر، ويُطلَب من التلميذ قراءته؛ للتأكُّد من دقة نطق التلاميذ للكلمات دون إبدال لأصواتها.

## التدريب السادس عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** حَذْف أحد أصوات الكلمة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات دون حذف أحد أصواتها.
2. يُكمِل الحرفَ الناقصَ في أول الكلمة أو وسطها أو آخِرها، موظِّفًا قرينةَ السياق.
3. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون حذف لأحد أصواتها.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات؛ لتجنُّب حذف أحد أصوات الكلمة.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. توضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يحذفون حرفًا في أول الكلمة في أثناء القراءة فيقول: (نهار) بدلًا من (أنهار)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أوائل الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. السمك ..... في الماء. (عيش - يعيش - عش)

ب. أضاءت الأم ..... الحجرة. (صباح - صبح - مصباح)

ج. ..... العالَم ماؤها عذب. (أنهار - نهار - نهر)

د. تسقط ..... غزيرة في فصل الشتاء. (مطار - مطر - أمطار)

هـ. في الحديقة ..... كثيرة. (شجر - أشجار - شجار)

و. ..... أخي من الخشب. (مكتب – كتب- كتاب)

ز. صوت .....الصوت مرتفع. (كبر - كبير - مكبر)

ح. لون الجلباب ..... (بيض- بياض- أبيض)

ط. في الثلاجة ..... طازجة. (لبن – ألبـان- لبان)

ي. ..... الأزهار في فصل الربيع. (تفتح - تتفتح - تنفتح)

2. توضِّـح المعلمـةُ للتلميـذ أن بعـض الأطفـال قـد يحذفـون حرفًـا في وسـط الكلمـة في أثنـاء القـراءة فيقـول: (جمـل) بـدلًا مـن (جميـل)؛ مـمَّا يـؤدِّي إلى تغـيُّر المعنـى، وتَطلُـب منهـم التركيـزَ في أواسـط الكلـمات، والإجابـة عـن التدريـب الآتي:

أكمل بكلمة مناسبة مما بين القوسين:

أ. الطائر وهبه الله ذيلًا ..... (جميلًا – جمالًا – جملا)

ب. ..... الطفل طعام الفَطُور مع أسرته. (ينال – يناول – يتناول)

ج. ..... الغني ببعض ماله للفقير. (يبدع – يبرع – يتبرَّع)

د. ..... الجو في فصل الربيع. (يعدل – يعتدل – يعادل)

هـ. يجب أن ..... بالكتب القيِّمة. (نحفظ – نحافظ – نحتفظ)

و. المحامي ..... عن المظلوم. (يدافع – يدفع – يندفع)

ز. يجب أن ..... الصغير الكبير. ( يَحْرِم – يحترم – يُحَرِّم)

ح. نضع طابع ..... على الظرف. (البريد – البرد – البراد)

ط. ..... التلاميذ في الرحلة بالسيارة. (ينقل – يقـــل – يتنقل)

ي. أكرمتِ القريةُ ..... (الغراب - الغريب - الغرب)

3. تُوضِّـح المعلمـةُ للتلميـذ أن بعـض الأطفـال قـد يحذفـون صوتًـا في آخِـر الكلمـة، في أثنـاء القـراءة فيقـول: (أصحـاب) بـدلًا مـن (أصحـابي)؛ مـمَّا يـؤدِّي إلى تغـيُّر المعنـى، وتَطلُـب منهـم التركيـزَ في أواخـر الكلـمات، والإجابـة عـن التدريـب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بينَ القوسينِ:

أ. تتباهى الطيور بـ..... (ألوان – ألوانه – ألوانها)

ب. المؤمن لا يخون ..... (الإيمان – الأمان – الأمانة)

ج. يعالِج الطبيب ..... والجرحى. (المرض – المرضى – الممرض)

د. ينصح الآباء ..... وبناتهم. (أبناء – أبناءهم – أبناءه)

هـ. أنا أفضِّل الرحلات ..... (العلمي – العلميَّة – العلم)

و. أنا أحب ..... الألعاب كلَّ يوم. (ممارس - ممارسة -مارس)

ز. في ..... كتب قيِّمة. (المكتبة - المكتب - الكتب)

ح. في الشاحنة آلات ..... (ثقل - ثقيل - ثقيلة)

ط. في المزرعة ..... كثيرة. (مزروع – مزروعات- مزرعة)

ي. الكتب ..... في الحقيبة. (الدراسة - الدراسيَّة - الدراسي)

4. تَنتقي المعلمةُ فقرات من كتاب القراءة المقرَّر، وتَطلُب من التلميذ قراءتَه؛ للتأكُّد من دقة نطق التلاميذ للكلمات دون حذف لأحد أصواتها.

## التدريب السابع عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** زيادة صوت في الكلمة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات دون زيادة على أصواتها.
2. يُكمِل الحرفَ الناقصَ في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها موظِّفًا قرينةَ السياق.
3. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون زيادة صوت على أصواتها.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات؛ لتجنُّب زيادة صوت في الكلمة.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُوضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يزيدون صوتًا في أول الكلمة في أثناء القراءة فيقول: (أنهار) بدلًا من (نهار)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أوائل الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمل بكلمة مناسبة مما بين القوسين:

أ. نصوم في ..... رمضان. (أنهار - نهر – نهار)

ب. تهبط الطائرة في ..... جدة. (مطر - مطار - أمطار)

ج. ..... المدرسة ألف تلميذ. (تسع – تتسع – تتوسع)

د. .في ..... بلادي مزروعات كثيرة. (خريف - شريف - ريف)

هـ. هذا سائح ..... باللغة الألمانية. (مناطق - ناطق - منطقة)

و. بات ..... العمارة يقظًا. (أبواب - باب – بوَّاب)

ز. يجب أن نعمِّر ..... بلادنا. (الصحراء - صحراء - بالصحراء)

ح. في الحدائق ..... جميلة. (مَشاهِد – مَشهِد – شاهد)

ط.يجني الفلاح محصول..... (القمح – للقمح – بالقمح)

ي. ..... العصفور في السماء. (قطار – طار- مطار)

2. تُوضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يزيدون صوتًا وسطَ الكلمة في أثناء القراءة فيقول: (خيل) بدلًا من (خل)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتطلُب منهم التركيزَ في أواسط الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. يجب على كل فرد ..... العلم. (طالب - طلب- طلاب)

ب. أركب الدراجات منذ ..... (الصغار - الصغير - الصغر)

ج. ..... يفوح في الحديقة (العطر - العطار - العطور)

د. يستخدم الطبَّاخ الزيت و ..... في طهي الطعام. (الخيل - الخل - الخيول)

هـ. ..... النبي الكريم في ربيع الأول. (مولود - مواليد - مولد)

و. ..... الفلاح في حقله بنشاط. (يعمل- يعامل- يتعامل)

ز. ..... الله العمل الصالح. (يتقابل- يقبل- يقابل)

ح. وضع الرجل النقود في..... (المحافظة - المحفظة- المحفوظة)

ط.في مدينتنا ..... واحد للنسيج. (مصنوع – مصانع - مصنع)

ي. هذا..... للكتاب. (معارض - معرض - معروض)

3. تُوضِّح المعلمةُ للتلميذ أن بعض الأطفال قد يزيدون صوتًا في آخِر الكلمة في أثناء القراءة؛ فيقول: (أسرته) بدلًا من (أسرة)؛ ممَّا يؤدِّي إلى تغيُّر المعنى، وتَطلُب منهم التركيزَ في أواخر الكلمات، والإجابة عن التدريب الآتي:

أكمِلْ بكلمة مناسبة ممَّا بين القوسين:

أ. أرسم في ..... الرسم. (غرفة - غرفته - غرفتها)

ب. ..... يحب الرسم. (الطفلة – الطفل - الطفلان)

ج. يطوف المسلمون ..... الكعبة. (حوله - حولها - حول)

د. القرى أصغر من الـ..... (مدن - مدينة - مدنها)

هـ. ..... أبي وأمي نزورهم دائمًا. (أقاربنا - أقاربهم - أقارب)

و. تسير السيارة بـ..... شديدة (سرعته - سرعتها - سرعة)

ز. أمارس الرياضة في ..... النادي (ملعب - ملعبنا - ملعبها)

ح. ..... يشارك في مشروعات البناء والتعمير. (المهندسان - المهندس - المهندسة)

ط. ..... أحمد طيب. (خلقها - خلقه - خلق)

ي. أصلِّي الظُّهْر في ..... المدرسة. (مسجدها - مسجد - مسجدنا)

## التدريب الثامن عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** القلب المكانيّ لأصوات الكلمة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ الكلمات دون أن يقلب اتجاه أصواتها.
2. يقرأ الكلمات في وحدات، وليس قراءة متقطعة.
3. يُقدِّر أهميةَ القراءة الصحيحة للكلمات دون عكس اتجاه أصواتها.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات؛ لتجنُّب قلب اتجاه أصواتها - بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (40) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تركِّز المعلمةُ في العلاج على ثلاثة أمور:

**الأول:** تدريب الطفل على النظر إلى الكلمات من اليمين إلى اليسار.

**الثاني:** تدريب الطفل على عملية تجميع الأصوات التي تتكوَّن منها الكلمة.

**الثالث:** تدريب الطفل على إدراك الكلمات كوحدات، وليس كأجزاء.

2. تستخدم المعلمة "طريقة تتبُّع" أي تتبُّع الكلمة ونطقها وكتابتها، وهي من أكثر الطُّرق فاعليةً في علاج قلب اتجاه الحروف في أثناء القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الخطوات الآتية:

أ. تكتُب المعلمةُ على ورقة بحروف كبيرة مجموعةً من الكلمات الشائعة؛ مثل: (رجل - عصفور - وردة - صغيرة - كبيرة.....) وتُوجِّه نظرَ الطفل إلى الكلمة، وتنطقها له ببطء شديد، ثم تطلُب منه نطقَها بأبطأ ما يمكن كما قرأتْها له، مُشيرةً بقلمها أو بأصبعها إلى كل حرف من حروف الكلمة، وذلك حتى يتَّضِح للطفل تتابُعُ الأصوات داخل الكلمة، ويقرأ الطفل الكلمة عدة مرات حتى يتمكَّن من كتابتها دون النظر إليها.

(مع مراعاة أن ينتهي الطفل إلى قراءة الكلمة كوحدة وليس نطقًا مفكَّكًا).

ب. تُعِدّ المعلمة بعضَ الكلمات الجديدة، وتطلب من الطفل النظر إلى الكلمة ونطقها بينه وبينَ نفسه، ثم يكتبها دون أن ينظر إليها، وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة في أثناء كتابته لها، ويستمر الطفل في تعلُّم الكلمات الجديدة بهذه الطريقة.

ج. ينظر الطفل في كتاب القراءة المقرَّر وينطق الكلمات لنفسه، ثم يكتبها بعد ذلك، ويستغني المعلم عن الكلمات الخارجية على أن يُخبِره بمعنى الكلمات الجديدة.

د. ينظر الطفل إلى الكلمات الصعبة في كل موضوع من الموضوعات القراءة، ثم ينطقها ثم يكتبها من ذاكرته.

3. تُصمِّم المعلمةُ بعضَ التدريبات التي تؤكد النطق ببدايات الكلمات؛ مثل التدريب الآتي:

اختر الكلمة المُناسِبة ممَّا بين القوسين بحيث تبدأ بنفس بداية الكلمة التي تحتها خط فيما يلي:

أ. قطَف وائل ..... جميلة. (ولدا - كتابًا - وردة).

ب. رسَم صلاح..... قط. (صوت - صورة - قلم)

ج. أخذَتْ سامية ..... التليفون. (سماعة - ساعة - لون)

د. ذبَح الجزار بقرة ..... الأضحى. (غنم- عيد - عصر)

هـ. يركَب جَمال فوق..... (خروف - جمل - جبل)

و. يحب باسم ..... الدجاجة. (بيض - بلح - لبن)

ز. يكتب خالد ..... لأخيه. (خاتمًا - رسالة- خلود)

ح. حب الأم لأبنائها بلا ..... (حدود - مقابل - حديد)

ط. سأتحمَّل الشدائد في ..... وطني. (خدمة - سبيل - سلسلة)

ي. حنان تربي الطيور في ..... المنزل. (حقيبة - مكتبة - حظيرة)

4. تَنتقي المعلمةُ فقراتٍ من موضوعات القراءة المقرَّرة في صفه، وتَطلُب من التلميذ قراءتها، مع مراعاة دقة نطق الكلمات دون عكس لاتجاه أصواتها.

# الوحدة الثالثة
# علاج صعـوبات التحليل والتركيب والتذكُّر

## التدريب الأول

**نوع الصعوبة:** صعوبة تحليل الجُمَلة إلى كلماتها.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُحلِّل الجُمَل إلى كلماتها.
2. يقرأ مُكوِّنات الجملة وكلماتها منفردةً بسهولةٍ ويُسْرٍ.
3. يعبِّر عن صور بجُمَل مفيدة محلِّلًا كلماتها.
4. يبادِر بالتعبير عن الصُّوَر بجُمَل مفيدة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر لاستثارة الجُمَل التعبيرية، بطاقات الجُمَل، بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تعرض المعلمة الصورة التالية أمام التلميذ، ثم تطلب منه التعبير عنها بجملة مفيدة.

2. تكتب المعلمة الجملة التالية على السبورة.

(يشاهِد التلاميذُ الحاسوبَ)

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءة مُكوِّنات الجملة دون ترتيب؛ مثل:

(الحاسوب) (التلاميذ) ( يشاهد)

4. تعرض المعلمة صورة أخرى أمام التلميذ، ثم تطلب منه التعبير عنها بجملة مفيدة.

5. تكتب المعلمة الجملة التالية على السبورة.

(يُمسِك الطفلُ الكرةَ بيديه)

6. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءةَ مُكوِّنات الجملة دون ترتيب؛ مثل:

(الكرة) (بيديه) (يُمسِك) (الطفل)

7. تحكي المعلمةُ للتلميذ القصةَ التاليةَ:

كان لامرأة طيبة إناءان، إناء مثقوب يسقط منه الماء، وإناء سليم يحتفظ بالماء، وكانت المرأة تملأ الإناءين من ماء النهر، وتعود إلى منزلها كلَّ يوم، وكان الطريق طويلًا، حَزِنَ الإناءُ المثقوب، وشكا إلى المرأة الطيبة، وقال لها: أنا حزين، أنا يسقط مني نصف الماء كلَّ يوم، أنا آسِف، سامحيني، تبسَّمت المرأة الطيبة، ووقفَتْ وسطَ الطريق، وقالت: انظر أيها الإناء! ما هذا؟ أجاب الإناء: هذه أزهار جميلة في جانب الطريق، قالت المرأة: أنا وضعتُ لكَ البذورَ، وأنتَ سقيتَ هذه الزهور، هذه الزهور الجميلة كبرَتْ، وقطفتُها، وأزين بها منزلي، أنتَ إناءٌ رائعٌ، صنعتَ هذا الجَمالَ، هذه زهور تسرني، أشكرك على هذا الجَمال.

8. تَعرِض المعلمةُ الجُملَ التالية في بطاقات:

- يسقط الماءُ من الإناء المثقوب.
- الإناءُ المثقوبُ حزينٌ.
- وضعَتِ المرأةُ الطيبةُ البذورَ.
- سقى الإناءُ المثقوبُ الزهورَ.
- الإناء المثقوب صنْع الجَمالَ.
- شكرَتِ المرأةُ الطيبةُ الإناءَ المثقوبَ.

9. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءةَ كل جملة كاملةً.

10. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تحليلَ كل جملة إلى كلماتها (يقرأ كلَّ كلمة بمفردها)؛ مثل:

| الإناء | المثقوب | صنْع | الجَمال |
|---|---|---|---|

11. تختار المعلمةُ من كل جملة كلمتين، وتطلب من التلميذ قراءتهما.

## التدريب الثاني

**نوع الصعوبة:** صعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يربط بين صورة الكلمة وحرفها الأول.
2. يربط بين صورة الكلمة وحرفها الأخير.
3. يحلِّل الكلمةَ إلى حروفها وأصواتها.
4. يحلِّل الكلمةَ إلى مَقاطِعها الصوتيَّة.
5. يستمتِع بمشاهَدة صور متنوِّعة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر لأشياء متنوعة، بطاقات الحروف – بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ أمامَ التلميذ بطاقات حروف، وصُوَرَ كائنات حية، وفواكه، ثم تطلب منه ربطَ الحرف المكتوب في البطاقة بالحرف الأول لمسمَّى كل صورة؛ مثل:

ب

ث

د

ر

2. تَعرِض المعلمةُ أمامَ التلميذ بطاقات حروف، وصورًا لأشياء متنوعة، ثم تَطلُب منه ربطَ الحرف المكتوب في البطاقة بالحرف الأخير لمسمَّى كل صورة؛ مثل:

خ

ض

ط

ل

3. تَعرِض المعلمةُ بطاقاتِ كلمات أمام التلميذ، ثم تَطلُب منه تحليلَ الكلمة إلى حروفها، في كراسته، ثم ينطقها؛ مثلَ:

| الكلمة | التحليل والنطق |
|---|---|
| قمرٌ | قَـــ مَـ رٌ |
| عَمَلٌ | عـ مَ لٌ |
| بقرة | بَـ قَـ رَ ةٌ |
| شجرةٌ | شـ جـ ر ة |
| زرع | زَ رَ عَ |
| كَتب | كَـ تَ بَ |
| أكل | أ كَـ لَ |
| دخل | د خـــَ لَ |
| خرج | خـــَ ر جَ |

4. تَعـرِض المعلمـةُ بطاقـاتِ كلـمات أمـامَ التلميـذ، ثـم تَطلُـب منـه تحليـلَ الكلمـة إلى مقاطعهـا، ثـم ينطقهـا؛ مثـل:

| الكلمة | التحليل والنطق |
|---|---|
| حصان | حِـ صا نٌ |
| أغصان | أغْـ صا نٌ |
| أوراق | أو را قٌ |
| غرفة | غُرْ فَـــةٌ |
| حيوان | حَـ يَـ وا نٌ |
| وزير | و زيـــرٌ |
| صراخ | صُـ را خٌ |
| خضراء | خـضْـ را ءُ |
| حقول | حُـ قو لٌ |
| حشائش | حَـ شا ئِـشٌ |

5. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها باستخدام كلمات أخرى.

## التدريب الثالث

**نوع الصعوبة:** صعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يرتِّب مجموعةَ حروف لتكوين كلمة.
2. يُعيد ترتيبَ حروف كلمة لتكوين كلمات جديدة.
3. يشارِك بحماس في لعبة "الكوتشينة".

**الوسـائل المُعِينـة:** الكوتشـينة الأبجديـة - قُـرْص الكلـمات – بطاقـات المقاطـع والحروف - السـبورة المغناطيسيَّة.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تَستخدِم المعلمةُ السبورةَ المغناطيسيَّةَ: وهي سبورة خشبية عادية، ويُصنَع لها خلفيةٌ من الصلب لجذب المغناطيس إلى سطح السبورة، والحروف تُكتَب على ورق مُقوَّى، ومثبَّت خلف كل حرف قطعة من المغناطيس، وتُلصَق الحروفُ المغناطيسيةُ على السبورة بشكل غير مرتَّب، وتَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادةَ ترتيبها لتكوين كلمات متعددة؛ مثل:
   - مـ - ل – ع (عمل - علم- لمع)
   - ل- ح- و (حلو – لوح– وحل)
   - ب- ل – ق ( قلب – لبق –قبل)
   - مـ- ع – د- و (موعد -عمود – دموع)
   - ح- س- مـ - ا (حسام – سامح – سماح)
   - ر- ف- و- ة (فروة – وفرة)
   - سـ- كـ- مـ (سمك – مِسْك)
   - صـ- ة - حـ (صحَّة – حصَّة)
2. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ الكلماتِ التاليةَ:

| لحم | فرح | فرع | شعر |
|---|---|---|---|

ثم تَطلُب منه تحليلَ حروف كل كلمة.

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادة ترتيب حروف الكلمة؛ لتكوين كلمات جديدة؛ مثل:
   - لحم (ملح- حلم- حمل).
   - فرح (حفر- حرف).
   - فرع (عرف- رفع).
   - شعر(عشْر- عرش).
4. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ السابقةَ باستخدام كلمات أخرى؛ مثل:
   - بحر (حبر –حرب- ربح – رحب).
   - بقر (قبر-برق - قرب).
   - صقر (قصر- قرص- رقص).

## التدريب الرابع

**نوع الصعوبة:** صعوبة مَزْج المقاطع لتكوين كلمات.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

5. يمَزُج مقاطعَ لتكوين كلمات.
6. يتعرَّف كلمات جديدة من خلال عملية مزج المقاطع.
7. يستمتع بمُمارَسة لعبة "الكوتشينة"، و" قُرْص الكلمات"؛ لتكوين كلمات من مقاطع صوتيَّة.

**الوسائل المُعِينة:** الكوتشينة الأبجدية - قُرْص الكلمات – بطاقات المَقاطِع والحروف.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

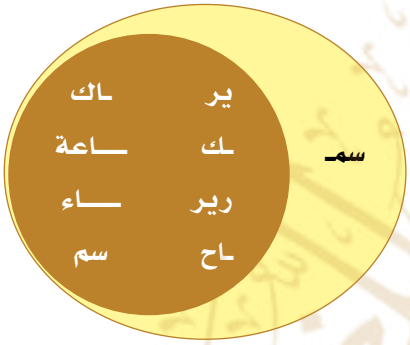
### الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ بطاقاتِ مقاطع بعدد بطاقات الكوتشينة، وتكتُب على مجموعة منها مقاطع صوتيَّة تصلح أن تبدأ بها مجموعة من الكلمات؛ مثل المقطع (شا) يصلح أن تبدأ به كلمات؛ مثل: (شاب – شاي - شارع- شاكر - شاكوش)، وتكتُب في بطاقات أخرى مقاطع تمثِّل نهايات لها، وتُجرِي اللُّعْبةَ بين طفلين أو ثلاثة، أو المعلمة وتلميذ أو تلميذين، وإذا نجَح التلميذ في ضم المقطعينِ وقراءة الكلمة حصَل على البطاقتين، والفائز هو مَنْ يجمع بطاقات أكثر، ويرجِّح كفةَ الفائز حصولُه على البطاقات ذات الأحرف الستة؛ حيث تحتسب كل بطاقة بثلاث نقاط.

وتُعِدّ المعلمةُ بطاقات الكوتشينة على النحو التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| أحـــ | مر | لام | سن |
| سا | عة | رة | جد |
| شا | ب | ي | رع |
| عـا | قل | مل | لم |
| منـ | قار | بر | شار |
| طا | لب | ئر | زج |
| جا | مع | ئع | موسة |

ب- قُرْص الكلمات: ويهدُف إلى تدريب الدارسين على سرعة تعرُّف الكلمات، وهو عبارة عن قرصين من الورق المُقوَّى أو الخشب، الأول: كبير، والآخَرُ أصغرُ منه، يوضع على يمين القرص الكبير جيب بلاستيك شفَّاف، ويُوضَع في هذا الجيب بطاقةٌ مدوَّن فيها مقطع يَصلُح أن يكون بدايةً لمجموعة كبيرة من الكلمات، أمَّا القرص الصغير فيُكتَب عليه نهايات لهذا المقطع، كما هو مُبيَّن بالشكل (14).




شكل (7) قُرْص الكلمات

**أمثلة للمقاطع:**

مكـ(ـــة- ر- تب- سب- وى- ان- ار).

صبـ( ح- ر- ار - اح- ي- يان).

عصـ(ر-ير -يدة- فور- ـافير- أم).

مر (ح- ض- يض- كب- وحة-وة)

## التدريب الخامس

**نوع الصعوبة:** صعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يرتِّب كلمات لتكوين جُمَل.
2. يربط بين أركان الجُمَل ومفرداتها.
3. يبادِر بتكوين جُمَل من كلمات غير مرتَّبة.

**الوسائل المُعِينة:** السبورة المغناطيسية- بطاقات الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تُعِدّ المعلمةُ قائمةً بالجُمَل المستهدَف تنمية قدرة التلميذ على قراءتها من المقرَّر الدراسي في الصفوف الثلاثة الأولى (وَفْقًا للمستوى القرائيّ للتلميذ).
2. تُعِدّ المعلمةُ تدريباتٍ لترتيب الكلمات، وتكوين جُمَل، والربط بين أجزاء الجُمَل المرتبطة دلاليًّا على النحو التالي:

أ. تَستخدِم المعلمةُ السبورةَ المغناطيسية: بكتابة كلمات على بطاقات من الورق المُقوَّى، ومثبَّت خلف كل بطاقة قطعة من المغناطيس، وتُلصَق البطاقات المغناطيسية على السبورة بشكل غير مرتَّب، وتَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادةَ ترتيبها لتكوين جُمَل؛ مثل:

- في – مُخلِص- الفلَّاح – عمله.
- خدمات - الزراعة - وزارة – للفلَّاح -- تقدم.
- العمل – على – الدولة – الشباب – تشجع.
- حريص – الفلَّاح – الإنتاج – زيادة- على.

ب. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابة عن تدريب المزاوَجة بين مُكوِّنات الجُمَل:

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| المشروعات الصغيرة | حريصة على زيادة دخلها. |
| الأسرة تحتاج | السجاد والمفروشات. |
| الأُسَر تصنع | متعاونون. |
| أفراد الأسرة | مفيدة للأسرة. |
| الأُسَر المنتِجة | آلات بسيطة. |

3. تكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ والتدريباتِ السابقةَ؛ مثل تدريب ترتيب الكلمات لتكوين جُمَل:

- يحتاج- الشمس- إلى - النبات.
- النبات – حي- مثل - الإنسان - كائن.
- أشجار – في - كثيرة – المزرعة- يوجد.
- الريف - أحمد – يعيش- في.

# التدريب السادس

**نوع الصعوبة:** صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يربِط الحروفَ العربيةَ بكلمات محسوسة.
2. يتذكَّر شكل الحرف بعد رؤيته مرةً أو أكثرَ.
3. يتعرَّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
4. يُبدِي اهتمامَه بأشكال الحروف العربية.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف- صُوَر الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمة على التلميذ مجموعةَ صور، وبجوار كل صورة الحرف الذي تبدأ به على النحو التالي:

ف

ق

ب

س

أ

2. تُعِيد المعلمةُ عرضَ الصُّوَر السابقة على التلميذ دون حروف، وتطلُب منه أن يذكر اسمَ الحرف الذي كان بجوار الصورة، ثم يكتبه بجوارها على النحو التالي:

.....

.....

.....

.....

.....

3. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ مجموعةَ صور أخرى، وبجوار كل صورة الحرفُ الذي تنتهي به على النحو التالي:

م

ن

ل

ب

س

4. تُعِيد المعلمةُ عرضَ الصُّوَر السابقة على التلميذ دون حروف، وتطلب منه أن يذكر اسم الحرف الذي كان بجوار الصورة، ثم يكتبه بجوارها على النحو التالي:

.....

.....

.....

.....

.....

5. تَطلُب المعلمةُ تحديدَ الحرف الناقص في الكلمات الواردة أسفلَ الصُّوَر فيما يلي، ثم كتابته:

..... ـاعة

..... مع

..... ظارة

حا ..... وب

نحـ .....ـة

سـ ..... ارة

نمـــ .....

فانو .....

مفاتيـ .....

6. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها، وباستخدام كلمات وصور أخرى.

## التدريب السابع

**نوع الصعوبة:** صعوبة تذكُّر أشكال الكلمات العربية.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يربط الكلمات العربية بصورها.
2. يتذكَّر أشكالَ الكلمات العربية بعد رؤيتها مرة أو أكثر.
3. يُبدِي اهتمامَه بأشكال الكلمات العربية وصورها.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الكلمات- صور الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ مجموعةَ صُوَر، وبجوار كل صورة الكلمة المعبِّرة عنها على النحو التالي:

مكتبة

مدرسة

سوق

باذنجان

طماطم

2. تُعِيد المعلمةُ عرضَ الصُّوَر السابقة على التلميذ دون كلمات، وتطلب منه أن يذكر الكلمة التي كانت بجوار الصورة، ثم يكتبها بجوارها على النحو التالي:

.....

.....

.....

.....

.....

3. تَطلُب المعلمةُ إكمالَ الكلمة الناقصة في الجُمَل الآتية شفويًّا، ثم كتابتها:

أ. اشتريتُ الخيارَ و ..... من ..... الخضراوات.

ب. قرأتُ قصة في ..... المدرسة.

ج. الطماطم لونها أحمر، و ..... لونه أسود.

د. ..... أتعلم فيها مع أصحابي.

4. تُعِدّ المعلمةُ قائمةً بالكلمات المستهدَف تعليمُها للتلميذ.

5. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ السابقةَ نفسها، وباستخدام قائمة الكلمات المستهدَفَة.

# التدريب الثامن

**نوع الصعوبة:** صعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يذكُر الحروفَ الأبجدية العربية بأسمائها.
2. يذكُر أصواتَ الحروف الأبجدية العربية.
3. يربِط بين اسم الحرف وصوته.
4. يبادِر بذِكْر أسماء الحروف الأبجدية مرتَّبةً.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات الحروف الأبجدية- صُوَر الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ذكرَ أسماء الحروف العربية:

ب-ت- ث- ج-ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ع- غ- ف-ق- ك- ل- م- ن- ه- و-ي).

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يردِّد نشيدًا لأسماء الحروف الهجائيَّة، مثل نشيد الحروف الهجائيَّة لمعاطي نصر:

أَلِفٌ بَاءٌ حتَّى الْيَاءْ — منها تَنطَلِقُ الأَسْمَاءْ

رَدِّدْ رَدِّدْ حَرْفَ هِجَاءْ — عَرِّدْ عَرِّدْ أَلِفٌ بَاءْ

ثَاءٌ ثَاءٌ جِيمٌ حَاءْ — خَاءٌ دَالٌ ذَالٌ رَاءْ

زَايٌ سِينٌ شِينٌ صَادْ — صَادٌ ضَادٌ طَاءٌ ظَاءْ

عَرِّدْ غَرِّدْ طَاءٌ ظَاءْ — عَيْنٌ غَيْنٌ فَاءٌ فَاءْ

قَافٌ كَافٌ لَامٌ مِيمْ — نُونٌ هَاءٌ وَاوٌ يَاءْ

3. تَطلُب المعلمةُ كلماتٍ من عنده تبدأ بكل حرف من حروف الهجاء، مع الربط بين الكلمات وصورها؛ مثلَ:

أ

ب

ت

ث

ج

ح

4. تضع المعلمةُ بطاقات الحروف الهجائيَّة، كل حرف في بطاقة خاصة به، ثم تَنطِق بصوت الحرف (ب) مثلًا؛ ليبحث الطفلُ في السلَّة عن بطاقة الحرف، وتطلُب منه المعلمةُ أن يُعِيدَ نطقَه مرةً أخرى، وهكذا في بقية الحروف الأبجدية.
5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ذكرَ أسماء الحروف الأبجدية شفويًّا، ثم كتابتها كاملةً.
6. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ السابقةَ، مع التركيز على الحروف التي تمثِّل مشكلةً في ذاكرة الطفل.

## التدريب التاسع

**نوع الصعوبة:** صعوبة تذكُّر أسماء الحركات القصيرة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يذكُر التلميذُ أسماءَ الحركات القصيرة: (الفتحة، والكسرة والضمة).
2. يذكُر أصواتَ الحروف الأبجديَّة العربية بالحركات الثلاث.
3. يربِط بين حركات الأصوات، وصُوَر الكلمات التي تبدأ بها.
4. يُبدِي اهتمامَه بأسماء الحركات القصيرة: (الفتحة، والكسرة، والضمة).

**الوسائل المُعِينة:** لوحة الحروف الأبجدية مع الحركات الثلاث -بطاقات الحروف الأبجدية بالحركات الثلاث- صُوَر الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ لوحة الحروف الأبجدية مع الحركات الثلاث، على النحو التالي:

| | | |
|---|---|---|
| أَ | إِ | أُ |
| بَ | بِ | بُ |
| تَ | تِ | تُ |
| ثَ | ثِ | ثُ |

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ نطقَ أصوات الحروف السابقة، مع ذِكْر أسماء الحركات العربية.
3. تَعرِض المعلمةُ مجموعاتِ صور على التلميذ، ثم تسأله عن الكلمة التي تبدأ بحرف مفتوح، أو مكسور، أو مضموم على النحو التالي:

أ. ما الصورة التي تعبرِّ عن اسم يبدأ بحرف مضموم فيما يلي؟

ب. ما الصورة التي تُعبرِّ عن اسم يبدأ بحرف مكسور فيما يلي؟

ج. ما الصورة التي تُعبِّر عن اسم يبدأ بحرف مفتوح فيما يلي؟

4. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ مجموعةَ كلمات غير مضبوطة بالشكل، وتطلُب منه وضعَ الحركة فوق الحرف الأول، مع ذِكْر اسمها؛ مثل:

| قبل الضبط | بعد الضبط | اسم الحركة |
|---|---|---|
| حصن | حِصن | الكسرة |
| حصون | حُصون | الضمة |
| حمامة | حَمامة | الفتحة |
| حصان | حِصان | الكسرة |
| كرة | كُرة | الضمة |
| كتاب | كِتاب | الكسرة |
| كلب | كَلب | الفتحة |

## التدريب العاشر

**نوع الصعوبة:** صعوبة تذكُّر أسماء الحركات الطويلة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُميِّز التلميذ بين الحركات الطويلة: (ألف المدّ، واو المدّ، ياء المدّ).
2. يقرأ كلمات بالحركات الطويلة نطقًا صحيحًا.
3. يُبدِي اهتمامَه بأسماء الحركات الطويلة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات كلمات مشتملة على حروف مد - صُوَر الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تكتُب المعلمةُ بطاقات كلمات بحروف المد الثلاثة، على النحو التالي:

| | | |
|---|---|---|
| أفلاج | شروق | صديق |
| جبال | غروب | عظيم |
| رمال | حقول | كريم |
| هلال | زروع | كثير |

2. تُوضِّح المعلمةُ للتلميذ أنواع المد الثلاثة: (بالألف - بالواو- بالياء)، ثم تطلُب منه نطقَها، وتحديدَ نوع المد.
3. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ مجموعةَ صور لكلمات ذات حروف مدّ (بالألف والواو والياء) على النحو التالي، وتطلُب منه كتابةَ كل كلمة، وتحديد نوع المد فيها، ونطقه:

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءة فقرة من إحدى كتب اللُّغة العربية، واستخراج حروف المد، مع تحديد أنواعها:

"سَعِدَ الناسُ برسم أحلامهم في الأوراق، وقاموا بتلوينها بنقوش وزخرفات جميلة، وربَطوها بشرائط ملوَّنة، ثم علَّقوها من النوافذ والأسوار، وعلى الأشجار، تراقَصَتْ أحلامُ الناس الملوَّنةُ في سماء المدينة الزرقاء، يُمرجِحُها الهواءُ في كل مكان...".

من كتاب اللغة العربية للصف الثالث بدولة الإمارات العربية المتحدة.

| المد بالألف | المد بالواو | المد بالياء |
|---|---|---|
| الناس | نقوش | المدينة |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

# الوحدة الرابعة
# صعـوبات فَهْم المقروء
## التدريب الأول

**نوع الصعوبة:** صعوبة تحديد مرادِفات الكلمات.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يحدِّد التلميذُ المرادِفات الصحيحة للكلمات.
2. يربِط الكلمة بصورة معبِّرة عن معناها.
3. يُدخِل الكلمة في جملة توضِّح معناها.
4. يُبدِي اهتمامَه بمعاني الكلمات.

**الوسائل المُعِينة:** صور الكلمات- تدريبات الكلمات ومرادفاتها.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ كلمةً وأمامها ثلاثة معانٍ؛ على النحو التالي:
شَعَرَ سيفٌ بألمٍ في أسنانه.(شَعَرَ) معناها: (تألَّم – أحسَّ- أصيب).
2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إدخالَ الكلمة في جُمَل من إنشائه؛ مثل:
شَعَرَ سالمٌ بالفَرَحِ.
شعَرَتْ فاطمةُ بالفَخْرِ.
3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ وَصْلَ الكلماتِ في المجموعة (أ) بمرادفاتها في المجموعة (ب):

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| يغرِّد | يعلو |
| يرتفع | يسقي |
| يروي | يساعد |
| يتعاون | يغنِّي |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابةَ عن التدريب التالي:

اختر المرادفَ الصحيحَ للكلمة فيما يلي:

أ. ميسَّر (صعب - سهل- جميل).

ب. غرَّد (فرح - جرى - غنَّى).

ج. برَز (ظهَر - خرَج- وقَف).

د. مسرور (حزين - فرحان- جميل).

هـ. سبيل (مكان - جانب- طريق).

و. مفيد (جديد – نافع- لطيف).

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ربطَ الكلمات الآتية بالصور المعبِّرة عنها:

ضوء

باخرة

متسلِّق

## التدريب الثاني

**نوع الصعوبة:** صعوبة تحديد مضادَّات الكلمات.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يحدِّد التلميذُ المضادَّات الصحيحة للكلمات.
2. يربط الكلمة بصورة معبِّرة عن مضادِّها.
3. يُدخِل مضادَّ الكلمة في جملة توضِّح معناه.
4. يُبدِي اهتمامَه بمضادات الكلمات.

**الوسائل المُعِينة:** صور الكلمات- تدريبات الكلمات ومضاداتها.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ كلمةً وأمامَها ثلاثةُ مضادات على النحو التالي:
يهوى سيفٌ القراءةَ. مضاد (يهوى) ( يتمنَّى-يرفض- يكره).
2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إدخالَ مضاد كلمة (يهوى) في جُمَل من إنشائه؛ مثل:
(يكره سيفٌ إهمالَ الواجبات - يكره سالمٌ الضوضاءَ).
3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ وصلَ الكلمات في المجموعة (أ) بمضاداتها في المجموعة (ب):

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| خير | هزيمة |
| أليف | خفيف |
| نصر | خشن |
| ثقيل | شر |
| ناعم | مفترس |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابةَ عن التدريب التالي:
اختر المرادفَ الصحيحَ للكلمة فيما يلي:

أ. نشاط (هم - كسل - اجتهاد).

ب. جوع (شبع- ألم - طعام).

ج. طاعة (موافقة- بر- عصيان)

د. برد (ثلج- حر- هواء).

هـ. صديق (حبيب- زميل- عدو).

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ربطَ الكلمات الآتية بالصور المعبِّرة عن مضادها:

ظلام

بكاء

نزول

## التدريب الثالث

**نوع الصعوبة:** صعوبة تحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يحدِّد المعانيَ المتعددةَ للكلمة الواحدة.
2. يُدخِل الكلمةَ في جُمَل متعددة توضِّح معانيَها المختلفةَ.
3. يُشارِك بحماسٍ في الإجابة عن تدريبات المعاني المتعددة للكلمة.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات معاني الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ كلمةً وأمامها ثلاث جُمَل على النحو التالي:

- قضى الحاكمُ بالعدل.
- قضى الجيش على العدو.
- قضى أبي أسبوعًا خارجَ الوطن.

ثم تسأل التلميذ عن معنى الفعل (قضى) في الجمل الثلاث؛ وهو: (حَكَمَ - قَتَلَ- أقَامَ) على الترتيب.

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يُميِّز بينَ معاني الكلمات التي تحتها خط في الجُمَل التالية:

- أحمد يقصُّ على إخوته قصة جميلة. (يحكي)
- أحمد يقص الورق ليصنع طيَّارة. (يقطع)

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظةَ كلِّ كلمتين تحتهما خطٌّ فيما يلي، وتحديد معناهما:

أ. ذهب الفلاح إلى الحقل. ( )

ب. في أُذُن الطفلة قِرطٌ من ذهب. ( )

ج. عاش الغني عيش الفقير. ( )

د. في الفُرن عيشٌ طازجٌ. ( )

هـ. هجَم سَبُعٌ على ثعلب. ( )

و. اشتريتُ سَبْعَ كرَّاسات. ( )

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ وصلَ الكلمات في المجموعة (أ) بمعانيها في المجموعة (ب):

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| السمك يسبَح في الماء. | (يطير) |
| الطير يسبَح في الفضاء. | (عرَف) |
| حفظ محمد المال. | (عُمْر) |
| حفظ محمد الدرس. | (يعوم) |
| سِنُّ أمجد تسع سنوات. | (من الأسنان) |
| حشا الطبيبُ سِنَّ أمجد. | (حافَظ عليه) |

## التدريب الرابع

**الهدف من التدريب:** صعوبة وَصْف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.

**أهداف التدريب:**

1. يقرأ قصةَ "رُوَّاد الفضاء الخليجيون" قراءةً صامتةً مع الفَهْم.
2. يصف بساط الريح، وسفينة الفضاء، والفرقَ بينهما.
3. يُبدِي اهتمامَه بالبطلينِ العربيينِ: السعودي، والإماراتي.

**الوسائل المُعِينة:** أربع صُوَر (بساط الريح – سفينة الفضاء – الرائد السعودي- الرائد الإماراتي).

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَطلُب المعلمةُ من الأطفال قراءة القصة التالية قراءةً صامتةً مع الفَهْم:

من قديم الزمان رأى الإنسان الطيورَ تطير في الفضاء، وتمنَّى أن يطير مثلَها، جاء في حكايات علاء الدين حكايةُ البساط السحري، الذي يحلِّق به الإنسانُ في الفضاء، واخترَع العلماءُ الطائرةَ التي حقَّقت حلمَ الإنسان، ثم اخترعوا سفينةَ الفضاء التي يحملها صاروخٌ ضخمٌ إلى الفضاء الخارجي، ونفخر-نحن العرب- ببطلينِ عربيينِ من رُوَّاد الفضاء، هما: السعودي الأمير: سلطان بن سلمان، والإماراتي هزَّاع المنصوري، الذي قال: شاهدتُ دولَ الخليج من الفضاء الخارجي، وشاهدتُ بيتَ اللهِ الحرامَ بمكة، والمسجدَ النبويَّ بالمدينة المنوَّرة، وبرجَ خليفة بدبي، وأبراجَ الكويت، وقلعةَ "نزوى" بسلطنة عُمَان، والمركزَ التجاريَّ بمملكة البحرين. يجب أن نفخر بأبطالنا الذين شارَكوا في غزو الفضاء، واكتشاف الكون الواسع، بما يشير إلى تقدُّم العرب في علوم الفضاء، ورغبتهم في المشارَكة في هذا الإنجاز العلمي.

2. توزع المعلمة أربع صور ( بساط الريح- سفينة الفضاء- الرائد السعودي- الرائد الإماراتي) على أربعة من التلاميذ في مقاعد متباعدة.

بساط الريح

سفينة الفضاء

الأمير سلطان بن سلمان

الإماراتي هزَّاع المنصوري

مكة المكرمة - بيت الله الحرام

المدينة المنوَّرة - المسجد النبوي

دبي- برج خليفة

سلطنة عُمَان - قلعة نزوى الكويت

الكويت - أبراج الكويت

البحرين - المركز التجاري

**وتطرح الأسئلةَ التاليةَ:**

– متى بدأ اهتمام الإنسان بالطيران؟

– كيف تنطلق سفينة الفضاء؟

– لماذا نفتخر برُوَّاد الفضاء الخليجيينَ؟

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ وصفَ رحلة الفضاء بصفات مناسبة على النحو التالي:

**الرائدان:**

**الشجاعة:** (عدم الخوف من السفر للفضاء الخارجيّ).

**الوطنية:** (تحمُّل الصعاب لرفع شأن الوطن).

**بساط الريح:**

**خياليّ:** (بساط خياليّ غير حقيقيّ، جاء في حكايات علاء الدين).

**وصفُه:** (سجَّادة يجلِس فوقها الإنسانُ فتطير به في الفضاء، حيث يريد).

**ملهم:** (أُلهِمَ العلماءُ لابتكار الطائرات وسفن الفضاء).

## التدريب الخامس

**الهدف من التدريب:** صعوبة التعليل لحدثٍ ما، في قصة مقروءة.

**أهداف التدريب:**

1. يعلِّل التلميذُ لأحداث معينة في قصة "رُوَّاد الفضاء الخليجيون" بعد قراءتها.
2. يعلِّل افتخارَ العرب برائدَيِ الفضاءِ الخليجيينِ".
3. يشارِك بحماس في تعليل أحداث القصة.

**الوسائل المُعِينة:** رُوَّاد الفضاء- سفينة الفضاء.

الزمن المقترَح: (30) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادةَ قراءة قصة "رُوَّاد الفضاء الخليجيين".
2. تَعرِض المعلمةُ صورةَ الرائديْنِ والمَعالِم التي شاهدوها من الفضاء الخارجي، ثم تناقش الأطفال على النحو التالي:

| السؤال | إجابات مُقترَحة |
|---|---|
| لماذا يغامر الرُّوَّاد بركوب سفينة الفضاء؟ | لاكتشاف الكون الواسع. |
| لماذا نفتخر برائدَيِ الفضاء الخليجيينِ؟ | لأن اشتراكهم يدل على تقدُّم العرب في علوم الفضاء. |
| لماذا يشارِك العربُ في رحلات الفضاء؟ | لإثبات تقدُّمِهم وجدارتهم، ورغبتهم في المشارَكة في الإنجازات العلميَّة. |
| علامَ يدلُّ اشتراك الرواد الخليجيينَ في رحلات الفضاء؟ | دليل على التقدُّم العلمي الذي تشهده الدول الخليجية، والرغبة في رفع شأن الوطن العربي. |

3. تَطرَح المعلمةُ على الأطفال السؤال التالي:

ما المعالِم التي رآها الرائدُ هزَّاعٌ المنصوريُّ في كل دولة خليجية، ولماذا ذكَرَها؟

ومن المتوقَّع أن يجيب كلُّ طفل عن معالم دولة؛ وسبب ذِكْر المعالم أن يعرف العالَمُ الحضارةَ الخليجيةَ والعربيةَ.

## التدريب السادس

**نوع الصعوبة:** صعوبة توضيح العَلاقة بين حدثينِ وردَا في قصة مقروءة.

**أهداف التدريب:**

4. يقرأ قصة "رُوَّاد الفضاء الخليجيون" قراءةً صامتةً مع الفَهْم.
5. يوضِّح التلميذُ العَلاقةَ بين حدثينِ وردَا في القصة بعد قراءتها.
6. يُبدي التلميذُ اهتمامَه بالعَلاقة بين أحداث القصة.

**الوسائل المُعِينة:** صورة رائدَي الفضاء، وصور مَعالِم الدول الخليجية.

**الزمن المقترَح:** (20) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادةَ قراءة قصة "رُوَّاد الفضاء الخليجيون" قراءةً صامتةً مع الفَهْم.
2. تَعرِض المعلمةُ صورةَ بساط الريح، وصورةَ سفينة الفضاء ثم تناقِش الأطفالَ في العَلاقة بينهما.

**تُوضِّح المعلمةُ العَلاقاتِ بينهما من حيثُ:**

- الخيال والحقيقة.
- أسبقيَّة أيٍّ منهما على الآخَر.
- كيفية تحليق كلٍّ منهما في الفضاء.

3. تَطرَح المعلمةُ على الأطفال السؤالَ التاليَ:

ما العَلاقة بين الطيور، وفكرة البساط السحري؟

ومن المتوقَّع أن يجيب أحد الأطفال: أن طيران الطيور في الفضاء جعَل الإنسانَ يفكِّر في طريقة للتجوُّل في الفضاء، بدأت خيالًا، ثم صارت حقيقةً.

## التدريب السابع

**نوع الصعوبة:** صعوبة تفسير معنى جملة.

**هدفا التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يفسر معنى جملة تفسيرًا صحيحًا.
2. يبادر بتفسير الجُمَل.

**الوسائل المُعينة:** تدريبات تفسير الجُمَل.

**الزمن المقترَح:** (20) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ ثلاث جُمَل من قصة "رُوَّاد الفضاء الخليجيون" على النحو التالي:
   - نفخَر بأبطالنا الذين شاركوا في غزو الفضاء، واكتشاف الكون الواسع.
   - اخترَع العلماءُ الطائرةَ التي حقَّقت حلمَ الإنسان.
   - اشتراك الرائدينِ الخليجيينِ يشير إلى تقدُّم العرب في علوم الفضاء.

   ثم تسأل التلميذَ عن معنى كل منها.
2. تُناقِش المعلمةُ التلميذَ في معاني الجُمَل السابقة على النحو التالي:

**نفخَر بأبطالنا.**

معنى الجملة: نعتزُّ بأبطالنا ونقدِّر إنجازَهم.

**اختراعُ الطائرة حقَّق حلمَ الإنسان.**

معنى الجملة: اختراع الطائرة جعَل الإنسانَ يطير في الفضاء، كما كان يحلم.

**بدأت خيالًا، ثم صارت حقيقةً.**

معنى الجملة: الأفكار العظيمة كفكرة الطيران، تبدأ خيالًا، وبالعلم والابتكار تتحقَّق.

3. تُناقِش المعلمةُ التلميذَ في معنى جُمَل أخرى من موضوعات الكتاب المدرسيّ، أو من القصة على النحو التالي:

(مَعالِم بلادنا مرآةُ حضارتنا) بمعنى (مَعالِم بلادنا دليلُ حضارتنا).

# التدريب الثامن

**نوع الصعوبة:** صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة لمعناها.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُكمِل جُمَلًا بكلمات مناسبة لمعناها.
2. يَستخدم قرائنَ تعرُّف الكلمات المُناسِبة للمعاني.
3. يشارِك بحماسٍ في تدريبات إكمال الجُمَل.

**الوسائل المُعِينة:** تدريبات إكمال الجُمَل.

**الزمن المقترَح:** (20) دقيقةً.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من الأطفال قراءةَ الجُمَل التالية، وإكمالَ كل جملة بكلمة مناسبة لمعناها مِمَّا بينَ القوسينِ:

(جانب - الحبوب- العطر - الأفلاج- اللحوم).

أ. الطيور تأكل .....

ب. الحيوانات المفترسة تأكل .....

ج. المياه تجري في .....

د. على ..... النهر مزارع وحقول.

هـ. يفوح ..... من الأزهار والورد في الحديقة.

2. توجِّه المعلمةُ التلميذَ إلى قرائن تعرُّف الكلمات المُناسِبة للمعاني، وهي أنواع منها:

**القرينة الزمانية: يأتي عيد ..... بعد رمضان (الفطر؛ لأن رمضان شهر صيام).**

**القرينة المكانية: تشرح ..... الدرسَ داخل الفصل. (المعلمة؛ لأن الفصل مكان شرح المعلمة).**

3. تَطلُب المعلمةُ من الأطفال قراءة الجُمَل التالية، وإكمال كل جملة بكلمة مناسبة لمعناها من عنده:

أ. يسقط ..... في فصل الشتاء.

ب. ..... السمك في الفرن.

ج. يطوف الحُجَّاج حول .....

د. ..... المريض من صداع في رأسه.

هـ. عاد الطائر إلى ..... فوق الشجرة.

4. تُصمِّم المعلمةُ للتلميذ تدريبات مماثِلة من موضوعات الكتاب المدرسيّ، وتطلُب منه إكمالَ جُمَل بكلمات مناسِبة لمعناها.

## التدريب التاسع

**نوع الصعوبة:** صعوبة البحث عن جُمَل أو عبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة داخلَ نصٍّ.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يبحث عن جُمَل أو عبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة داخلَ نصٍّ.
2. يستخدم قرائنَ تعرُّف المعاني داخلَ النصِّ.
3. يبادِر بالبحث عن جُمَل وعبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة في درس قراءة.

**الوسائل المُعِينة:** درس قراءة بعنوان "لعبتي" في كتاب "أحب لغتي" للصف الثاني الابتدائي بسلطنة عُمَان.

**الزمن المقترَح:** (30) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ البحثَ عن جُمَل تعبرِّ عن المعاني الآتية في درس "لعبتي":
   أ. نادرة أو فريدة من نوعها.
   ب. الإحساس بفرحة شديدة.
   ج. الحفاظ الشديد على اللُّعْبة.
2. تلاحِظ المعلمةُ إستراتيجيات التلميذ في البحث، والتوصل إلى المعاني داخل الدرس، ثم تتوصَّل معه إلى بعض الجُمَل المعبِّرة عن المعاني السابقة؛ مثل:

| المعاني | الجُمَل أو العبارات المعبِّرة عنها في الدرس |
|---|---|
| نادرة أو فريدة من نوعها. | دُمْيَة (لم تر مثلها من قبلُ). |
| الإحساس بفرحة شديدة. | وكانت فَرِحة بها، تشعر وكأن الدنيا لن تسعها. |
| الحفاظ الشديد على اللُّعْبة. | كانت سعادُ حَذِرةً جِدًّا على لعبتها؛ وخائفة عليها، كانت ترقُب كلَّ شيء. |

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إعادة البحث عن جملة أو عبارة تعبِّر عن أمنية داخل الدرس، ثم تتوصَّل معه إلى هذه الجُمَلة أو العبارة؛ وهي:
(وبعد كل هذه السنين ما زالت تحلم أن تَخرج دميتُها من تحتها، أو تجدُها على إحدى ضفاف الفلج).
4. تُصمِّم المعلمةُ للتلميذ تدريبات مماثِلة من موضوعات أخرى، وتطلُب منه البحثَ عن المعاني.

# التدريب العاشر

**نوع الصعوبة:** صعوبة التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب الواردة في نصٍّ قرائيٍّ.

**أهداف التدريب:** من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ درس قراءة يناسِب مستواه قراءةً صامتةً مع الفَهْم.
2. يصنِّف كلمات وتراكيب واردة في درس قراءة وَفْقًا لدلالتها.
3. يتحمَّس للتصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب الواردة في نصٍّ قرائيٍّ.

**الوسائل المُعِينة:** درس قراءة بعنوان: "لعبتي" في كتاب "أحب لغتي" للصف الثاني الابتدائي بسلطنة عُمَان.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**النص:**

عندما كانت سعاد في السابعة من عمرها، أهداها عمُّها دميةً، لم تر مثلَها من قبلُ، كانت ناعمة وجميلة، وكانت فرحة بها، تشعر وكأن الدنيا لن تسعها، صديقاتُها يأخذنها بين أيديهنَّ، وعيونهن تكاد تأكلها من الغِبْطَة، شعرَتْ كأن لها طفلة مثل الأمهات، وكنَّ يأتين إلى بيتها، ويجلسنَ معها للَّعِب بها معًا، وقد كانت سعاد حذرةً جِدًّا على لعبتها، وخائفةً عليها، لذلك كانت ترقُب كلَّ شيء، وكانت معها في كل وقت.

ذاتَ صباح قررت سعاد أن تلعب بدميتها عند ساقية الفلج، وطلبَتْ من أمها أن تخيط لها ملابس أخرى، وأخذَتْها هابطةً بها السُّلَّمَ الحجري، غمست دميَتَها وهي تُمسِكها برفق في تيار الماء الهابط إلى مزروعات القرية، غمرتها بماء الفلج، ولم تدرِ ما حدَث..

انفلتت الدمية من يديها، جرَفَها تيارُ الماء صوبَ البعيد، ثم أدخلها تحت القنطرة، ركضت بأقدامها الصغيرة حافيةً، كانت تُسابِق الماءَ، لكنَّ الدمية اختفت، ووعدتها أمُّها أن تصنع لها دمية أخرى، لكنها ظلت هناك في الجانب الآخَر من الفلج، مرتقبةً خروجَها بلا جدوى.

كبرت سعاد وتركت أسرتُها القريةَ، وكانت كلما عادت إليها تهبط إلى الفلج، وتجلس هناك وعيناها صوبَ القنطرة، وبعد كل هذه السنين ما زالت تحلم أن تخرج دميتُها من تحتها، أو أن تجدها على إحدى ضفاف الفلج.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يقرأ درس القراءة السابق قراءةً صامتةً مع الفَهْم.
2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يستخرج كلمات وتراكيب واردة في الدرس السابق تدل على ما يلي:
   أ. كلمات وتراكيب تدل على المكان.
   ب. كلمات وتراكيب تدل على الزمان.
   ج. كلمات وتراكيب تدل على اللَّعِب.
3. تُراجِع المعلمةُ مع التلميذ الكلمات والتراكيب التي توصَّل إليها؛ مثلَ:

| المكان | الزمان | اللعب |
|---|---|---|
| ضفاف | كل وقت | دمية |
| القرية | ذات صباح | لُعبتها |
| تحت القنطرة | السابعة من عمرها | تلعب |
| عند ساقية الفلج | كل هذه السنين | |
| هناك في الجانب الآخَر | | |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ أن يصنِّف بعضَ الكلمات والتراكيب الواردة في الدرس السابق؛ وهي:
   ساقية - سعاد - حذرة جِدًّا – خائفة عليها – الفلج - أمها – أسرتها - ترقُب كلَّ شيء - عمها - تيار الماء.
5. تُراجِع المعلمةُ مع التلميذ تصنيفَ الكلمات والتراكيب على النحو التالي:
   قرابة: سعاد – أمها- أسرتها- عمُّها.
   **المحافظة على الشيء:** حذرة جِدًّا - خائفة عليها – ترقُب كلَّ شيء.
   **المياه:** ساقية – الفلج - تيار الماء.
6. تكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ مع دروس أخرى كلما واجَه التلميذُ صعوباتِ التصنيف الدلالي.

**مَراجِع التدريبات العلاجيَّة والألعاب:**

- نصر، معاطي (1995م): "تدريبات علاجية". دمياط: مكتبة نانسي.
- أنيس، عبد الناصر، نصر، معاطي محمد (1997م): "**فاعلية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي**". مجلة كلية التربية ببنها. المجلد الثامن، العدد (30).
- نصر، آية معاطي (2014م): "**برنامج قائم على الأحاجي والألعاب اللغوية، لتنمية بعض مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**". رسالة ماجستير مودَعة بكلية التربية/ جامعة دمياط.


## ثالثًا: صعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى:

### (أ) صعوبات تتعلق بصحة الكتابة:

1. **صعوبات كتابة الحروف:**

- صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية منفردةً.
- صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.
- صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة.
- صعوبات في التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.
- صعوبات في كتابة الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب.
- صعوبات في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.
- صعوبات في كتابة الهمزة في أول الكلمة.
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة.
- صعوبات في كتابة الهمزة في آخِر الكلمة.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- صعوبات في الربط بين الحروف في الكلمات.
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.

– صعوبات في وضع النقاط فوق الحروف.

– صعوبات في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.

– صعوبات في رسم الألف اللينة.

2. **صعوبات كتابة الحركات، والتنوين، والشَّدَّة:**

– صعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة.

– صعوبات في مد الحركات القصيرة في الكتابة.

– صعوبات في إبدال التنوين نونًا في الكتابة.

– صعوبات في فكِّ إدغامِ الحروفِ المشدَّدة في الكتابة.

3. **صعوبات التهجي:**

– صعوبة تهجِّي كلمات تتكوَّن من مقاطع قصيرة.

– صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقاطع طويلة.

– صعوبات تهجِّي كلمات متعددة المقاطع.

### (ب) صعوبات تتعلَّق بتنظيم الكتابة، وجَمالها:

– صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف.

– صعوبات في تنظيم المسافات بين الكلمات.

– صعوبات في التحكم في حجم الحرف.

– صعوبات في تنظيم الكتابة فوقَ السطر، أو تحتَه.

– صعوبات في التناسب بين أحجام الحروف.

– صعوبات في استخدام علامات الترقيم (، -. -؟).

### (ج) صعوبات خاصة بالتعبير التحريريّ:

– صعوبات في ترتيب حروف معيَّنة لتكوين كلمات.

– صعوبات في ترتيب كلمات لتكوين جُمَل.

– صعوبات في إكمال جُمَل باختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل.

– صعوبات في إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى.

– صعوبات في التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة.

- صعوبات في إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن.
- صعوبات في الربط بين جملتين.
- صعوبات في الربط بين فكرتين.

## رابعًا: البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الأولى:

يمكن عرض البرنامج العلاجيّ لصعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في المَحاور الآتية:

أ. مقدمة البرنامج.

ب. أهداف البرنامج.

ج. محتوى البرنامج.

وفيما يلي عرضٌ لهذه المَحاور الثلاثة:

### (أ) مقدمة البرنامج:

الكتابة مهارة متعلَّمة، وهي عملية معرفية تتطلَّب إعمالَ التفكير، وتحتاج إلى جهد، وهي على درجة عالية من التعقيد؛ لأنَّها تتضمَّن التعبير الكتابيّ، والتهجئة، والكتابة اليدوية، وهي تتكامل معًا لتُشكِّل المهارة الكلية للكتابة، كما أنَّها تتطلب تطبيق مهارات اللُّغة الشفويَّة، ومهارات القراءة، بالإضافة إلى التفكير؛ لتهجِّي الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح مقروء، وبناء الجُمَل، والربط بينها، وبناء الفقرات، وتنظيم الكتابة.

والكتابة مهارة مكتَسَبة يتعلَّمها الطفل في أولى مراحل التعليم، وتستنِد إلى أُسُس معينة؛ لإتقان مهاراتها، ومن هذه الأُسُس التحكُّم في القبض على القلم، والتحكُّم في حجم الحرف، والربط بين الحروف، والربط بين ما يفكر فيه وما يكتبه على الورقة، ومع الممارَسَة يصبح الكلام منظَّمًا، ويخلو من العيوب، ويزداد معدل سرعة الكتابة.

وتشكِّل صعوبةُ الكتابة واحدة من الصعوبات الأكاديميَّة التي ترتبط بصعوبات مختلفة في التوافُق الحركي والبصريّ، وتؤدِّي إلى فشل التلميذ في إكمال المهامّ الكتابيَّة، ويواجه الأطفال ذوو صعوبات تعلُّم الكتابة مشكلات تتمثَّل في: (نقص الانتباه، والتَّشتُّت، وضَعْف القدرة على الهجاء والتنسيق، وتنظيم الكتابة).

والتلميذ قد يواجه صعوباتٍ في تعلُّم الكتابة، فإذا لم يتلقَّ علاجًا مناسبًا فإنَّه يتأخَّر عن زملائه، وتزداد أخطاؤه الإملائيَّة، وتضعُف قدرتُه التعبيريةُ، ويظلُّ خطُّه رديئًا وغيرَ واضح، ومِن ثَمَّ تبدو أهمية البرامج العلاجيَّة المبكِّرة قبل وصول التلميذ إلى هذه المرحلة.

والبرنامج العلاجيّ الحالي مخطَّط بطريقة علميَّة، ويتضمَّن مجموعةً كبيرةً من التدريبات العلاجيَّة في مجال صحة الكتابة، وتنظيمها، وجَمالها، وفي مجال التعبير الكتابيّ؛ لتلبية الاحتياجات الكتابيَّة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وبناءً على ما سبَق يتكوَّن البرنامج العلاجيّ للكتابة من ثلاث وحدات رئيسة؛ وهي:

**الوحدة الأولى:** صعوبات تتعلَّق بصحة الكتابة.

**الوحدة الثانية:** صعوبات تتعلَّق بتنظيم الكتابة، وجَمالها.

**الوحدة الثالثة:** صعوبات خاصَّة بالتعبير التحريريّ.

وتفعيل البرنامج الحالي يعتمد -بدرجة كبيرة- على التنسيق مع أولياء الأمور؛ لتقديم الدعم العلاجيّ المناسب، والمتابَعة المستمرَّة للواجبات المنزلية، ومهامّ الكتابة، ويمكن الرجوع إلى دليل المعلم لتدريس هذا البرنامج (ملحَق 2) وتعرُّف محتواه، وإستراتيجيات علاج صعوبات الكتابة، والخطة الزمنيَّة لتنفيذ البرنامج.

### (ب) الأهداف العامَّة لبرنامج الكتابة:

من المتوقَّع - بعد دراسة هذا البرنامج - أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يرسم الحروف العربية منفردةً، وفي مواضع الكلمة المختلفة رسمًا صحيحًا.
2. يُميِّز بينَ الحروف المتشابهة رسمًا.
3. يُميِّز بينَ الأصوات المتقاربة المخارج كتابةً.
4. يكتب الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب.
5. يكتب الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.
6. يكتب الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
7. يُميِّز بينَ التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
8. يكتُب الحروفَ المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.
9. يضع النقاطَ فوق للحروف.
10. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
11. يرسم الألف اللينة.
12. يكتب الحركات بنوعيها: القصيرة، والطويلة، دون خطأ.
13. يكتب التنوين من دون خطأ.
14. يكتب الحروف المشدَّدة كتابةً صحيحةً.

15. يكتب كلمات تتكوَّن من مقاطع قصيرة.
16. يكتب كلمات ذات مقاطع كتابةً صحيحةً.
17. ينظِّم المسافات بين الحروف، وبين الكلمات.
18. يتحكَّم في أحجام الحروف العربية.
19. ينظِّم الكتابة فوقَ السطر، أو تحتَه.
20. يستخدم علامات الترقيم (، -. -؟ -: ، !).
21. يرتِّب حروفًا معينةً لتكوين كلمات.
22. يرتِّب كلمات لتكوين جُمَل.
23. يُكمِل جُمَلًا بكلمات مناسبة للمعنى.
24. يعبِّر عن صورة بجُمَل مفيدة.
25. يُنشِئ جُمَلًا تعبيريةً في موضوع معيَّن.
26. يربِط بين جُمَل، لتكوين فقرة.

### (ج) محتوى البرنامج:

يُقصَد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدَّمة للطفل في هذا البرنامج، في صورة مجموعة من تدريبات وأنشطة تدعَم تعليمَه القراءةَ.

والجدول التالي يوضِّح محتوى البرنامج العلاجيّ لصعوبات الكتابة:

جدول (9)

يوضِّح محتوى البرنامج العلاجيّ لصعوبات الكتابة

| وحدات البرنامج | | عدد التدريبات العلاجيَّة |
|---|---|---|
| الأولى | صعوبات تتعلَّق بصحة الكتابة | (22) تدريبًا |
| الثانية | صعوبات تتعلَّق بتنظيم الكتابة، وجَمالها | (6) تدريبات |
| الثالثة | صعوبات خاصَّة بالتعبير التحريريّ | (8) تدريبات |

يتَّضِح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمَّن ثلاث وحدات، تتضمَّن (36) تدريبًا، منها (22) تدريبًا لعلاج الصعوبات التي تتعلق بصحة الكتابة، و(6) تدريبات لعلاج صعوبات تتعلَّق بتنظيم الكتابة، وجَمالها و(8) تدريبات لعلاج صعوبات خاصة بالتعبير التحريريّ، وقد رُوعِيَ في بناء البرنامج ما يلي:

1. تحديد هدف كل تدريب، والزمن المقترَح لتنفيذه، والوسائل المُعِينة، والإجراءات المتَّبَعَة، والأنشطة المقترَحة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
2. أن يعالِج كلُّ تدريب صعوبةً واحدةً من صعوبات الكتابة الشائعة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.
3. تنويع محتوى البرنامج وأنشطته وطرائقه ووسائله؛ حيث يتضمَّن استخدامَ اللوحات، والبطاقات، وأوراق العمل، والتلوين، واستخدام الصلصال، ولوحة الرمل.
4. تقديم نماذج للتدريبات العلاجيَّة لصعوبات الكتابة؛ لتكُون مرشِدًا للمعلِّمينَ في تصميم تدريبات أخرى مماثِلة، مع مرونة البرنامج؛ من حيث إتاحة فُرَص الإبداع لكل معلِّم في إضافة المزيد من التدريبات والأنشطة.
5. رَبْط محتوى التدريبات العلاجيَّة والصُّوَر والأنشطة والألعاب بواقع حياة الأطفال وبيئتهم، ضمانًا لمشارَكتهم في الأنشطة، وتفاعُلهم معها، واندماجهم فيها.
6. شمول البرنامج للحروف والأصوات والكلمات والجُمَل والعبارات، مع مراعاة أن التلميذ لا يدرُس محتوى البرنامج كاملًا، بل ما يحتاج إليه فقط من تدريبات علاجيَّة خاصة بالصعوبات التي يواجهها في تعلُّم الكتابة؛ (صحة الكتابة، وتنظيمها، والتعبير التحريري).
7. بناء دليل لتدريس هذا البرنامج يتضمَّن الخطة الزمنيَّة للتدريس والطرائق والإستراتيجيات العلاجيَّة المُناسِبة، فضلًا عن تزويد المعلم بخلفية نظرية وافية حول صعوبات الكتابة: (مفهومًا، وأسبابًا، ومظاهر، وتشخيصًا، وعلاجًا، ونماذج متنوعة لتشخيص صعوبات الكتابة).

# الوحدة الأولى
# علاج الصعوبات التي تتعلَّق بصحة الكتابة

## التدريب الأول

**الصعوبة المستهدَفة:** الرسم الصحيح للحروف العربية منفردةً.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أشكال الحروف العربية منفردةً ( أ- ب- ت – ث....).
2. يرسم الحروف العربية منفردةً رسمًا صحيحًا.
3. يرسم حرف الباء بطريقة صحيحة.
4. يستمتع بكتابة حرف الباء على الرمال منفردةً.

**متطلَّبات التدريب:**

– تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً.

– تعرُّف نطق أصوات الحروف العربية منفردةً.

– الربط بين شكل الحرف وصوته.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها الحروف العربية منفردةً، وصور لبعض الكلمات، ورمال للكتابة عليها.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### إجراءات العلاج:

**إجراءات التدريب باستخدام إستراتيجية الكتابة على الرمل:**

1. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ كتابة الحروف العربية كاملةً (أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ-د- ذ- ر- ز-س- ش- ص- ض- ط- ظ-ع- غ- ف- ق- ك- ل- م - ن- هـ- و- ي).
2. تسأل المعلمةُ التلميذَ عن أسماء الحروف العربية كاملةً دون ترتيب.
3. تحدِّد المعلمةُ الحروفَ التي يواجه التلميذُ صعوبةً في رسمها، أو يخلِط بينها.

4. تُـدرِّب المعلمـةُ التلميـذَ عـلى كتابـة الحـروف التـي واجَـه صعوبـةً في كتابتهـا وفـقَ النمـوذج التـالي:

أ. تبيِّن المعلمةُ طريقةَ رسم الباء (فوق السطر).

ب. يلوِّن التلميذُ حرف الباء.

ج. تَطلُـب المعلمـةُ مـن التلميـذ كتابـة حـرف البـاء عـلى الرمـل غيبًـا، ثـم تطلـب منـه التأكُّـد مـن صحـة مـا كتَبَـه.

د. يمسح التلميذُ الحرفَ، ثم يُعِيد كتابته على الرمل مرةً أخرى.

هـ. يكتب التلميذ الباء فوق النقط.

ب بطة

| | | |
|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... |

5. يكتب التلميذ حرف الباء في كراسة الواجب عدة مرات؛ حتى يسهل عليه كتابته.
6. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ نفسَها في كل حرف من الحروف التي واجَه التلميذُ صعوبةً في كتابتها.

**التقويم:**

**اكتب كلَّ حرف مرتينِ:**

| أ | ب | ت | ث | ج | ح | خ | د | ذ | ر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| ز | س | ش | ص | ض | ط | ظ | ع | غ | ف |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| ق | ك | ل | م | ن | هـ | و | ي | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

## التدريب الثاني

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة رسم الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
2. يرسم الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة رسمًا صحيحًا.
3. يرسم حرف الباء في مواقع الكلمة المختلفة بطريقة صحيحة.
4. يستمتع بمشاهَدة صُوَر الكائنات الحيَّة في الدرس.

**متطلَّبات التدريب:**

- تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً.
- تعرُّف نطق أصوات الحروف العربية منفردةً.
- الربط بين شكل الحرف وصوته.

**الوسائل المُعِينة:**

بطاقات مكتوب عليها الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة - صور لبعض الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تقرأ المعلمةُ الكلماتِ المبدوءةَ بحرف الباء.

2. تُوضِّح المعلمةُ للتلميذ طريقةَ كتابة حرف الباء في أول الكلمة ووسطها وآخرها على النحو التالي:

أ. يربط التلميذُ بين نطق الكلمة، ونطق الحرف الأول.

| بُرتقال | بَحر | بِنت |
|---|---|---|
| | | |

ب. يُكمِل التلميذُ الكلماتِ بحرف الباء في أول السطر:

| بَـ..حر | بُـ...رتقالة | بِـ ..نت |
|---|---|---|

ج. يتعرَّف التلميذ صورة حرف الباء في وسط الكلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| نبات | | جبن | |
| حقيبة | | إبرة | |

د. يُكمِل التلميذُ حرفَ الباء في وسط الكلمة:

| | | |
|---|---|---|
| أ..يض | خـ..ـز | حقيـ..ـة |

هـ. يتعرَّف حرف الباء في آخِر الكلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| كتب | | كتاب | |
| أرنب | | دبّ | |

و. يكتُب التلميذُ حرف الباء في آخِر الكلمة:

| | | |
|---|---|---|
| عنـ.. | كلـ.. | أ.. |

3. التقويم:

أ. أعد كتابة حرف الباء:

..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....

ب. أكمل الكلمات بحرف الباء مكان النقط:

| | | |
|---|---|---|
| كتا ..... | عنـ ..... | ..... ـيت |
| جـ ..... ـن | نـ ..... ـات | .....ـوق |
| كتـ ..... | .....ـاب | مر ..... ـع |
| حقيـ ..... ـة | ..... ـوق | لعـ ..... ـة |

## التدريب الثالث

**الصعوبة المستهدَفة:** التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع - بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الحروف المتشابهة في الرسم.
2. يُميِّز بينَ الحروف المتشابهة في الرسم.
3. يُكمِل كلمات بالحرف المناسب.
4. يكتب كلمات دون خطأ.
5. يحرص على صحة رسم الكلمة.

**متطلَّبات التدريب:**

- تعرُّف الحروف العربية بدِقَّةٍ.
- نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
- قراءة كلمات تشتمل على حروف متشابهة.
- قراءة جُمَل بسيطة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها الحروف العربية المتشابهة رسمًا، وصُوَر لبعض الكلمات، ولوحات للكتابة عليها.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَطلُب المعلمةُ التمييزَ بين أصوات الحروف نُطقًا:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب - ن | ف - ق | س – ش | ع – غ |
| د – ذ | ر- ز | ت – ث | ج – ح – خ |

2. تَطلُب المعلمةُ اختيار الحرف المناسب من أمام كل مجموعة من الكلمات لإكمال الكلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب - ن | .....سر | .....يت | |
| | .....ـاب | .....ـاب | |
| | صـ ..... ـر | عـ ..... ـب | |
| ف - ق | ..... اد | .....از | |
| | صـ ..... ـر | صـ .....ر | |
| | عر ..... | صد ..... | |
| س – ش | ..... كر | ..... جد | |
| | مـ ..... رف | مـ ..... جد | |
| | فر ..... | جر ..... | |
| ص – ض | ..... فدع | ..... ياد | |
| | مقـ ..... | بيـ ..... | |
| | فـ ..... ـة | مـ ..... ر | |
| ع – غ | ..... سيل | ..... ـمر | |
| | يـ ..... سل | مـ ..... لم | |
| | زر ..... | بلـ ..... | |
| د – ذ | ..... هب | ..... رس | |
| | بـ .....أ | أ ..... ن | |
| | لذذيـ ..... | جرا ..... | |
| ر- ز | ..... بد | ..... جل | |
| | و ..... د | غـ ..... ال | |
| | عمـ ..... | خـبـ ..... | |
| ز- ذ | ..... هور | ..... يل | |
| | يـ ..... ور | يـ ..... ور | |
| | لغـ ..... | تلميـ ..... | |
| ت – ث | ..... ـاب | ..... ـوب | |
| | كـ ..... ـب | كمـ ..... رى | |
| | بنـ ..... | يحر ..... | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ج – ح – خ | ..... ـروف | ..... ـمل | ..... ـبل |
| | نـ ..... ـل | وا ..... ـب | بـ ..... ـر |
| | طبـ ..... | ملـ ..... | ..... قيبة |

3. تَعرِض المعلمةُ الصورةَ.

تنطق المعلمةُ الكلمةَ المعبِّرةَ عن الصورة، ثم تطلب من التلميذ كتابةَ الكلمة.

| تَنطِق المعلمةُ الكلمة | ينظر التلميذ إلى الصورة | يكتب التلميذ الكلمة |
|---|---|---|
| تين | | ..... |
| طين | | ..... |
| صورة | | ..... |
| سورة | | ..... |
| ذيل | | ..... |
| زهرة | | ..... |
| محراث | | ..... |

4. التقويم:

أ. انظر إلى الصورة، وأكمل الكلمة بالحرف الصحيح (ج – ح – خ):

| | |
|---|---|
| | ..... روف |
| | ..... ـمل |
| | ..... ـصان |

ب. انظر إلى الصورة، ثم أكمِلِ الكلمةَ بالحرف الصحيح من بين القوسين:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... ـفدع (ص- ض) | | ..... يل ( د- ذ) | |
| ..... ـين (ث- ت) | | ..... ـيارة (س- ش) | |

## التدريب الرابع

**الصعوبة المستهدَفة:** التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الأصوات المتقاربة في المخارج.
2. يُميِّز بينَ الأصوات المتقاربة في المخارج عند الكتابة.
3. يُكمِل كلماتٍ بالحرف المناسب.
4. يكتب كلمات دون خطأ.
5. يحرص على صحة رسم الحروف.

**متطلَّبات التدريب:**

- تعرُّف الحروف العربية.
- نطق الحروف العربية.
- قراءة كلمات تشتمل على حروف متشابهة.
- قراءة جُمَل بسيطة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها الحروف العربية المتشابهة رسمًا، وصُوَر لبعض الكلمات، ولوحات للكتابة عليها.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تُوضِّح المعلمةُ الفروق بين أصوات اللُّغة العربية المتقاربة في المخرج؛ مثل:
   ث، س –ت- د، ط – ز، ذ – ع، ح – غ، خ – أ، هـ - ز (مفخَّمة)، ظ.
2. يردِّد التلميذُ كلَّ زوجين من الأصوات.
3. تربِط المعلمةُ بين شكل الحرف وصوته، ثم تطلب من التلميذ إكمالَ الكلمة بالحرف المناسب، وقراءةَ الكلمة بعد كتابتها.

| | | |
|---|---|---|
| ..... علب | ..... يارة | ث – س |
| و ..... ـب | جـ ..... ر | |
| مثلـ ..... | حار ..... | |
| ..... هـرة | ..... يل | ز – ذ |
| يـ ..... هب | يـ ..... ور | |
| لغـ ..... | لذيـ ..... | |
| حو ..... | بـ ..... | ت - ط |
| يـ ..... ير | يكـ .....ب | |
| ..... ـائر | ..... ـامر | |
| ..... ـراب | ..... ـيط | غ- خ |
| يـ ..... ـلب | يـ ..... طف | |
| بلـ ..... | خو ..... | |
| ..... ـاب | ..... ـام | غ – ق |
| يـ ..... ـلب | ي ..... ـلب | |
| بلـ ..... | طر ..... | |
| ..... حمد | ..... واء | هـ |
| سـ ..... ل | سـ ..... ل | |
| قر ..... | وجـ ..... | |
| ..... مـل | ..... مل | ع - ح |
| مـ ..... لم | مـ ..... مد | |
| زر ..... | فر ..... | |
| ..... هر | ..... رة | ذ- ظ |
| مـ ..... لة | أ ..... ن | |
| تلميـ ..... | حفـ ..... | |
| ..... ـرف | ..... حك | ظ - ض |
| مـ ..... لة | أخـ ..... ر | |
| أر ..... | حفـ ..... | |

4. تقرأ المعلمة جُملًا بسيطةً، ويستمع التلميذ إلى قراءة المعلمة، ثم يردِّد الجملةَ.
5. تَعرِض على التلميذ كلمةً من الجملة ينقصها حرفٌ؛ ليُكمله التلميذُ بعد الاستماع إلى الكلمة من المعلمة.

أكمِلِ الحرفَ المناسبَ، بعد أن تسمع الكلمة من المعلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| مظلة جميلة | مـ ..... لة | حفظت السورة | حفـ ..... ـت |
| ثعلب ماكر | ..... علب | أرض واسعة | أر ..... |
| ذرة صفراء | ..... رة | هواء ودواء | ..... ـواء |
| زهرة حمراء | ..... هرة | جسر جميل | جـ ..... ـر |
| طرق واسعة | ..... ـرق | غاب التلميذ | ..... ـاب |
| حوت كبير | حو ..... | قلب الورقة | ..... ـلب |

6. يستمع التلميذ إلى جملة، ثم تعرض المعلمة الجملة مكتوبةً، ثم تمحوها.
7. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ كتابةَ الجملة من الذاكرة.

**اسمع، واكتب.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| وثب الثعلب | ..... | طار الطائر | ..... |
| لبستُ الثوبَ الجديدَ | ..... | تعب الطائر | ..... |
| ذهب إلى أخي | ..... | زرع الفلاح | ..... |
| زرت جدي | ..... | حصد عمر الزرع | ..... |

8. يستمع التلميذ إلى جملة، ثم تعرض المعلمة كلمةً من كلمات الجملة مكتوبةً مرتين، إحداهما صحيحة، والأخرى خاطئة؛ ليختار التلميذ الكلمة الصحيحة المُناسِبة لمعنى الجملة.

**اسمع، ثم اختر الكلمة الصحيحة:**

| | | |
|---|---|---|
| قرأت سورة الإخلاص. | سورة | صورة |
| هذه صورة أخي. | سورة | صورة |
| التين فاكهة لذيذة. | التين | الطين |
| هذه طائرة كبيرة. | طائرة | تائرة |
| هذه زهور حمراء. | ذهور | زهور |
| هذا ذيل طويل. | زيل | ذيل |
| عندي ظرف صغير. | ذرف | ظرف |

9. التقويم:

أ. أكمِلِ الكلمةَ بالحرف الصحيح:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الـ..علب ماكر | س - ث | ..يل الحصان طويل | ذ- ز |
| الـ..ـائر صغير | ت - ط | ..ـورة أبي | س - ص |
| ..ـام رمضان | س – ص | يحر.. الفلاح الأرض | س – ث |
| ..هبت إلى الحديقة | ذ- ز | ..رت جاري المريض | ذ – ز |
| الـ.. رافة طويلة | ز- ظ | ..ـذا ضابط | أ – هـ |
| أر.. واسعة | ض - ط | ..ـرف كبير | ذ- ظ |

ب. اكتب ما تعبِّر عنه الصورةُ:

| | |
|---|---|
| | .....عبان |
| | ..... يارة |
| | ..... ائرة |
| | ..... هرة |
| | مـ ..... لة |

د. اكتب، ما تسمع:

| | |
|---|---|
| يعيش الثعلبُ في الغابة. | ..... |
| تطير الطائرةُ في السماء. | ..... |
| المظلة ملوَّنة. | ..... |
| السيارة سريعة. | ..... |
| الثعبان خطير. | ..... |
| يحرس الجنودُ الوطنَ. | ..... |
| يحرث الفلاحُ الأرضَ. | ..... |

## التدريب الخامس

**الصعوبة المستهدَفة:** كتابة الكلمات التي بها أصوات تُنطَق ولا تُكتَب..

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الكلمات التي بها أصوات تُنطَق ولا تُكتَب.
2. يكتب الكلمات المبدوءة باللام الشمسية.
3. يكتب أسماء الإشارة كتابةً صحيحةً.
4. يكتب الكلمات المنوَّنة دون خطأ.
5. يستمتع بالتعبير عن مضمون الصورة.

**متطلَّبات التدريب:**

- التمييز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية.
- تعرُّف أسماء الإشارة.
- تعرُّف الأسماء الموصولة.
- معرفة التنوين.
- التمييز بين النون الساكنة والتنوين.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات - صور لبعض الكلمات، وسبورة للكتابة عليها.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تكتُب المعلمةُ أزواجًا من الكلمات في بطاقات على النحو التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الشَّمس | القمر | منْ | أرضٌ |
| هاني | هذا | الَّذي | اللَّذان |

2. تقرأ المعلمة الكلمات المكتوبة مبيِّنةً الفرقَ في النطق بين كل زوجين من الكلمات، فنقول: (القمر) بإثبات اللام نُطقًا، أمَّا في كلمة الشَّمس فنقول: (اشْشَمس) بإسقاط اللام نطقًا، ومع ذلك تُكتَب اللام في الكلمتين، والكلمتان (هاني - وهذا) فيهما ألف منطوقة، لكنها ثابتة كتابةً في (هاني) وسقطت كتابةً في (هذا)، وهكذا تُوضِّح المعلمةُ الفرقَ في بقية الكلمات نطقًا وكتابةً.

3. يُلاحِظ التلميذُ الفرقَ بين أزواج الكلمات نطقًا وكتابةً، ثم تَعرِض المعلمةُ الكلماتِ، وتطلُب منه ترديدَها، وتوضيح ما يُنطَق ويُكتَب، وما يُنطَق ولا يُكتَب:

| حروف (ال) الشمسية تُكتَب ولا تُنطَق | | | |
|---|---|---|---|
| (ت) التِّين | (ث) الثَّوب | (د) الدُّبّ | (ذ) الذَّهب |
| (ر)الرَّجُل) | (ز) الزَّهر | (س) السَّماء | (ش) الشَّمس |
| (ص) الصَّقر | (ض) الضَّيف | (ط ) الطَّائر | (ظ) الظَّبي |
| (ل) اللِّسان | (ن) النَّجم | | |

| حروف (ال) القمرية تُكتَب وتُنطَق | | | |
|---|---|---|---|
| (أ) الْأسد | (ب) الْبرتقال | (ج) الْجَمَل | (ح) الْحصان |
| (خ) الْخروف | (ع) الْعصفور | (غ)الْغراب | (ف) الْفهد |
| (ق) الْقلب | (ك) الْكلب | (مـ)الْمسجد | (هـ) الهدهد |
| (و) الْولد | (يـ) الْيمن | | |

4. تَعرِض المعلمةُ أسماءَ الإشارة، مبينةً الفرقَ في النطق بينَها وبينَ كلمات أخرى.

| | |
|---|---|
| هادي | هذا |
| هالة | هذه |
| هاجر | هذان |
| هامّ | هؤلاء |

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءة الجُمَل التالية، واكتشاف الألف التي تُنطَق، ولا تُكتَب:

هذا ولد.

هذه بنت.

هذان معلمان.

هاتان معلمتان.

هؤلاء أطباء.

هؤلاء طبيبات.

6. تَطلُب المعلمةُ من تلميذٍ قراءةَ الجُمَلة، وتَطلُب من زميله قراءةَ الجُمَلة المقابِلة لها، وتوضِّح الفرقَ في النطق بين كل كلمتين (أَمِنَ، وأمينٌ)، و(سَكَنَ - وساكنٌ) و(وَزَنَ - وميزانٌ) وباقي أزواج الكلمات.

| | | | |
|---|---|---|---|
| أَمِنَ الطفلُ. | رجلٌ أمينٌ | سَكَنَ أخي معنا | ساكنٌ مهذَّبٌ |
| وَزَنَ التاجرُ الفاكهةَ. | ميزانٌ سليمٌ | أعان أخي الضعيفَ | إعانة محمودة. |
| سَجَنَ الملكُ سيدنا يوسفَ | سجنٌ كبيرٌ | عَاوَنَ أبي جارَنا | مُعاوَنة صادقة. |

7. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظة الفرق بين علامة التنوين، وزيادة النون في آخِر الكلمة، وأن يُميِّز في النطق بين أنواع التنوين.

8. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ قراءةَ الجُمَل التالية، وملاحَظة كيفية نطق الكلمات الملوَّنة:

| | | |
|---|---|---|
| هذا كتابٌ | قرأتُ كتابًا مفيدًا | استعنتُ بكتابٍ مفيدٍ |
| هذا قلمٌ | اشتريت قلمًا جميلًا | كتبتُ بقلمٍ جديدٍ |
| هذه شجرةٌ عاليةٌ | رأيتُ شجرةً عاليةً | جلستُ تحت شجرةٍ عاليةٍ |

9. التقويم:

أ. اسمَعْ، وضَعْ علامةَ (√) أمام الكلمة التي كُتبت صحيحةً:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| اللَّتين | | الدِّين | | السيف | |
| الصَّوم | | الضَّوء | | اللطائرة | |
| الظَّلام | | اللسان | | اشتاء | |
| الَّذي | | اللتي | | الَّذين | |
| هاذا | | هذه | | هاؤلاء | |
| قرات كتابن | | كتبتُ رسالةً | | أكلتُ طعامن | |

ب. اكتب الجُمَل الآتية:

- فصول السنة: (الصيف، والخريف، والشتاء، والربيع).
- هذا تلميذٌ مجتهدٌ.
- هذه الشمس التي تُنِير الكونَ.

## التدريب السادس

**الصعوبة المستهدَفة:** كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ جُملًا بسيطةً.
2. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية نطقًا وكتابةً.
3. يتعرَّف همزتيَ القطعِ والوصلِ.
4. ينطق الواوَ في آواخر الكلمات.
5. يُبدي اهتمامًا بتدريبات الكتابة.

**متطلَّبات التدريب:**

- قراءة كلمات بها حروف تُكتَب ولا تُنطَق.
- قراءة الكلمات المبدوءة باللام الشمسية، والمنتهية بواو الجماعة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات، وصُوَر لبعض الكلمات، ولوحات للكتابة عليها.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ كلمات، وتَطلُب من التلميذ إدخالَ (ال) عليها، ثم تَطلُب من التلميذ نطقَها.
2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماعَ إلى نطق الكلمات من المعلمة، ثم يكتبها، ويقارن بين الكلمات المبدوءة باللام الشمسية، والمبدوءة باللام القمرية نطقًا وكتابةً.

| اقرأ | أَدْخِلْ (الـ) | استمع للكلمة | اكتب الكلمة مرتين | |
|---|---|---|---|---|
| أسنان | | | ..... | ..... |
| إمام | | | ..... | ..... |
| أُذُن | | | ..... | ..... |
| بيت | | | ..... | ..... |
| بُوق | | | ..... | ..... |
| بِنْت | | | ..... | ..... |
| تاج | | | ..... | ..... |
| تُوت | | | ..... | ..... |
| تِين | | | ..... | ..... |
| ثَوب | | | ..... | ..... |
| ثِياب | | | ..... | ..... |
| ثُقب | | | ..... | ..... |
| جَمَل | | | ..... | ..... |
| حَمَل | | | ..... | ..... |
| حِصان | | | ..... | ..... |
| خَرُوف | | | ..... | ..... |
| دُبّ | | | ..... | ..... |
| ذُبابة | | | ..... | ..... |
| رَجُل | | | ..... | ..... |
| زَهْرَة | | | ..... | ..... |
| سيَّارة | | | ..... | ..... |
| شَجَرة | | | ..... | ..... |

3. تَعـرِض المعلمـةُ كلـماتٍ مبـدوءةً بالهمـزة، ثـم تطلُـب مـن التلميـذ قراءتهـا، وتصنيفهـا إلى مجموعتـين بحسـب وجـود الهمـزة.
4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحَظةَ رسم الهمزة وطريقةَ نطقها.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أب | أخت | ابن | إنسان | ابنة |
| امرأة | أسنان | اثنان | أُذُن | إمام |

5. تَعـرِض المعلمـةُ أزواجًـا مـن الجُمَـل البسـيطة عـلى النحـو التـالي، ثـم تطلُـب مـن التلميـذ قراءتَهـا جملـةً جملـةً:

| | |
|---|---|
| أنا أقرأ الدرسَ | يا عليُّ اقرأ الدرسَ. |
| أنا أسأل المعلمَ | يا أحمدُ اسألِ المعلمَ. |
| أنا أسمع القصةَ | يا فاطمةُ اسمعي القصةَ. |
| أنا أستخدم الحاسوبَ | يا سعادُ استخدِمِي الحاسوبَ. |

6. تَطلُب المعلمـةُ مـن التلميـذ التمييـزَ بـين نُطْـق كل فعـل في المثالـين: ( أقـرأ - اقـرأ)، و(أسـال - اسـأل)، و(أسـمع - اسـمع)، و(أسـتخدم- اسـتخدم) وملاحَظـة سـقوط همـزة الوصـل نطقًـا لا كتابـةً عنـد الوصـل.
7. تُملي المعلمةُ التلميذَ الجُمَل الآتية:
- هذا ابن أخي.
- أنا أسمع القصة، وأفهم المعنى.
- جاءت امرأةٌ وابنُها.
- يا أحمدُ اسمع القصةَ، وافهم معناها.
- أنا أستعمل الحاسوبَ، واستعمِلْ أنتَ الحاسوبَ.

8. تَعرِض المعلمةُ أزواجًا من الجُمَل البسيطة على النحو التالي، ثم تطلب من التلميذ قراءتها جملةً جملةً:

| | |
|---|---|
| المؤمنون دَعَوْا ربَّهم. | يدعو المسلم ربه. |
| التلاميذ لم يَصِلُوا إلى المعلومة. | يسمو الإنسان بأخلاقه. |
| يا أولاد العَبُوا في النادي. | الطائرة تعلو في السماء. |

9. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ترديدَ الكلمتين الملوَّنتين، وتطلُب من التلميذ ملاحظةَ الفرق بين الواو في الفعلين: (دَعَوْا - يدعو)، و(يَصِلُوا- يسمو) و(العَبُوا- تعلو) شكلًا ونطقًا، وملاحَظةَ أن الألف التي توضع بعدَ واو الجماعة تُكتَب ولا تُنطَق.

10. تُملِي المعلمةُ الجُمَلَ الآتيةَ:

- أنا أبدو صغيرًا.
- أنا أنمو بسرعة.
- أنا أدعو اللهَ.
- الماء يصفو بسرعة.
- العفو عند المقدرة.
- الطفل يحبُّ اللهوَ.

11. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ منوَّنةً بالحركات الثلاث في ثلاث جُمَل، وتَطلُب من التلميذ قراءتَها، ومُلاحَظةَ الفرق في النطق والكتابة، ومراعاة أن الألف تُزاد عند تنوين النصب في أمثلة المجموعة (ب) ما عدا الكلمتين (سيَّارة - وسُورة) المختومتينِ بالتاء المربوطة.

| أ | ب | ج |
|---|---|---|
| هذا كتابٌ جيد. | قرأتُ كتابًا جديدًا. | استعنتُ بكتابٍ جديدٍ. |
| هذه سيارةٌ حديثةٌ. | ركبتُ سيارةً حديثةً. | مررتُ بسيارةٍ حديثةٍ. |
| أحمد صديقٌ وفيٌّ. | زرتُ صديقًا. | جلستُ إلى صديقٍ وفيٍّ. |
| حدَث نموٌ سريعٌ للطفل. | نما الطفلُ نموًّا سريعًا. | نحرِص على نموٍّ سريعٍ للطفل. |
| هذا جزءٌ من القرآن. | قرأتُ جزءًا من القرآن. | استمعتُ إلى جزءٍ من القرآن. |
| سورة البقرة سورةٌ طويلةٌ. | حفظتُ سورةً من القرآن. | استمعتُ إلى سورةٍ قصيرةٍ. |
| هذه سماءٌ زرقاءُ. | تأملتُ سماءً زرقاءَ. | نظرتُ إلى سماءٍ زرقاءَ. |

12. تُملِي المعلمةُ التلميذَ الجملَ الآنيَّة:

– قرأتُ قصةً جميلةً.

– كان أخي مسافرًا.

– صححتُ خطأً.

– لبستُ ثوبًا جديدًا.

13. التقويم: اكتُبْ:

– في الشتاء يسقط المطر.

– السنة أربعة فصول: اثنان الجو فيهما لطيف.

– أبي أمَرَني بالعطاء، وقال: أكرِمِ الجارَ، واعطِفْ على الفقير.

– ابني يُعطِي الفقيرَ عطاءً جيِّدًا.

## التدريب السابع

**الصعوبة المستهدَفة:** كتابة الهمزة في أول الكلمة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات، وجُملًا بسيطةً.
2. يربط بين نطق الصوت، وكتابة الحرف.
3. يُكمِل بكلماتٍ وفقَ أمثلة معطاة.
4. يصوِّب الخطأ في رسم الهمزة في أول الكلمة.
5. يتحمَّس للإجابة عن التدريبات.

**متطلَّبات التدريب:**

– قراءة كلمات مبدوءة بالهمزة.

– التمييز في النطق بين همزتيَ الوصلِ والقطعِ.

– التمييز بين نطق همزة الوصل في أول الكلام، وفي وسط الكلمة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات، صُوَر ملوَّنة لبعض الكلمات، ولوحات للكتابة عليها

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تَعـرِض المعلمـةُ كلـماتٍ في بطاقـات، وتقرأهـا بصـوت واضـح باسـتخدام الطريقـة الهرميـة في الإمـلاء:

| | | | |
|---|---|---|---|
| إبراهيم | إسراء | أحمر | أُذُن |
| إسماعيل | أمل | أخضر | أُمّ |
| أيمن | إيمان | أصفر | أُمنِيَة |

2. تَطلُب المعلمةُ تحليلَ الكلمة إلى حروف، وكتابتَها بشكل منفرد.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إ | بـ | ر | ا | هـ | يـ | م |

3. يُعِيد التلميذُ كتابةَ الكلمات مُراعيًا رسمَ الهمزة في أول الكلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

4. تَعـرِض المعلمـةُ قوائـمَ كلـمات، وتطلُـب مـن التلميـذ قراءتَهـا، مـع تصويـب الأخطـاء، ثـم يضـع التلميـذ علامـة (√) إذا كانـت الكلمـة صحيحـة، ويصوِّبهـا بـين القوسـين إذا كانـت خطـأً.

| | | |
|---|---|---|
| أحمد (.....) | أزرق (.....) | ابن (.....) |
| إسماعيل (.....) | اسم (.....) | ابي(.....) |
| ارض (.....) | أبناء (.....) | أسرة (.....) |
| امرأة (.....) | اثنان (.....) | أحمر (.....) |
| أحزان (.....) | افراح (.....) | أسماء (.....) |

5. تَعـرِض المعلمـةُ جُمـلًا بسـيطةً، ثـم يسـتمع التلميـذ لنطـق المعلمـة، ويرددهـا، مـع تصويـب الأخطـاء، ثـم يضـع التلميـذ علامـة (√) إذا كانـت الكلمـةُ الملوَّنـةُ صحيحـةً، ويصوِّبُهـا بـين القوسـين إذا كانـت خطـأً.

| | |
|---|---|
| أنا أكرمتُ ضيفي، وأنتَ اكرمْ ضيفك. | ..... |
| أنا أكتب بخط واضح. | ..... |
| يا عليُّ اجلس، وأمسِكْ بالقلم، وإكتب. | ..... |
| أخذ الطفل الطعام، وأكل بيده اليمنى. | ..... |
| انتصر الجيش إنتصارًا عظيمًا. | ..... |
| أنا أستعمل الحاسوب، وأنت استعمِلْه. | ..... |
| في الحديقة ازهار، وأشجار. | ..... |
| أبو الأنبياء إبراهيم -عليه السلام-. | ..... |
| إسماعيل ابن إبراهيم عليهما السلام. | ..... |
| إسحاق أخو إسماعيل عليهما السلام. | ..... |
| ألوان المظلَّة أحمر، واصفر، وأزرق. | ..... |
| أمي امرأة فاضلة. | ..... |
| اسمي محمد، وأخي أشرف، وأختي أسماء. | ..... |

6. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ، ويختار التلميذُ الصورةَ المُناسِبةَ للهمزة؛ لإكمال الكلمة، ثم يكتبها.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... سم ( أ – ا) | ..... | ..بيض ( أ – ا) | ..... |
| ..... مرأة( أ – ا) | ..... | ..فراح ( أ – ا) | ..... |
| ..... بن ( أ – ا) | ..... | ..ثنان( أ – ا) | ..... |
| ..... ولاد ( أ – ا) | ..... | ..غصان ( أ – ا) | ..... |
| ..... بناء ( أ – ا) | ..... | ..سد ( أ – ا) | ..... |

7. اختر الصورة الصحيحة للهمزة، وأعِدْ كتابةَ العبارة:

| | |
|---|---|
| قالت الشجرة:..... نظري إلى..وراقي الخضراء تحوَّل لونُها إلى..صفر. (أ - ا) | |
| .....نا .....تمنى ..... ن .....كون معلمًا.(أ - ا) | |
| ..... شرقت الشمس، و ..... رسلت .....شعتها الذهبية إلى الحقول. (أ- ا) | |
| في الحديقة..هار لها .....لوان جميلة، ولها..شواك. (أ- ا) | |

8. التقويم: اقرأ الجُمَل التالية، ثم اكتب الكمات الملوَّنة:

– أحب حاسوبي، أبحث فيه عن المعلومات، وأُمارس ألعابي، وأحفظ قرآني، وأسجِّل ذكرياتي.

– .....

– يساعدني على أن أقرأ، وأفهم، وأدرس، وأتعلَّم، وأرسم، وأحسب.

- .....

– أشاهِد صورَ الألوان، والأشكال.

- .....

– جمعتُ صورَ أبي، وأمي، وأخي، وأختي في مجلَّد.

- .....

– يا أخي اكتب، واقرأ، واسمع، وارسم على الحاسوب.

– .....

– يا عليُّ ابحث، واحسب، واجمع، واطرح، واضرب.

– .....

## التدريب الثامن

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة كتابة الهمزة في وسط الكلمة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ الكلمات التي بها همزة في وسط الكلمة.
2. يربِط بين نطق الكلمة وصورة الهمزة.
3. يميِّز بينَ صُوَر الهمزة.
4. يُكمِل كلماتٍ بالصورة المُناسِبة للهمزة.
5. يُشكِّل بالصلصال صورَ رسمِ الهمزةِ في وسط الكلمة.

**متطلَّبات التدريب:**

- قراءة كلمات تشتمل على الهمزة المتوسطة.
- تعرُّف الحركات.
- ترتيب الحركات من حيث القوة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات، ومُكعَّبات مكتوب عليها الحروف، وصلصال.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ "فتجولد" وفقَ الخطوات التالية:
   - ينطق التلميذ الكلمة المعبِّرة عن الصورة.
   - ينظر إلى الكلمة بتمعُّن.
   - يتصوَّر التلميذُ الكلمةَ مع غمض العينين.
   - تغطي المعلمةُ الكلمةَ ثم يكتبها التلميذ.
   - تُصحِّح المعلمةُ الخطأَ، وتُعِيد الخطواتِ.

| | | |
|---|---|---|
| يَأْكل | يَأْخذ | ..... |
| رأْس | فأْس | ..... |
| يسأْل | يتألم | ..... |

2. يُكمِل التلميذُ الكلماتِ بالهمزة على الألف:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| مس..... لة | نشـ.....ة | سَـ..ل | فجـ.....ة | مُكَافَـ.....ة |
| مـ.....وى | ينـ.....ى | يـ.....لف | يسـ.....ل | يتـ.....لم |

3. تقرأ المعلمة الكلمات، ثم يرددها التلميذُ، ويُلاحِظ العَلاقةَ بين رسم الهمزة، وطريقة نطقها.

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحظةَ رسم الهمزة، ثم إكمالَ جدول الكلمات:

| سُؤال | فُؤاد | |
|---|---|---|
| يُـؤدي | يُؤدب | يُؤذي |
| مُـــ من | مُـــ ذِّن | مُـــلم |
| يُـــ ذي | يُـــ ذِّن | يُـــ من |
| يُـــ ثر | يُـــ خر | يُـــ لم |

5. تقرأ المعلمةُ كلَّ زوجين من الكلمات، ثم يكتب التلميذُ الكلمةَ الناقصةَ على طريقة المثال:

| صام | صائم | قام | قائم |
|---|---|---|---|
| نام | | عام | |

6. تقرأ المعلمةُ الكلماتِ، ثم تطلُب من التلميذ ترديدَها، وملاحظةَ العَلاقة بين رسم الهمزة على ياء غير منقوطة (نبرة)، وطريقة نطقها، ثم يُكمِل الكلماتِ بهمزة على نبرة (ـــئـ).

| بِئر | رِـــة | فِـــة |
|---|---|---|
| فِئران | مِـــذنة | بِـــران |
| مِئات | فِـــات | و ـــأم |
| مشيـئـة | خطيـــة | بريـــة |
| جريئة | مليـــة | دفيـــة |
| أســـلة | مســـل | رسا ـــل |

7. التقويم:

أ. تَطلُبُ المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الكلمات بالصورة المُناسِبة للهمزة ممَّا بينَ القوسينِ:

(ء – أ – ؤ - ئـ)

| | | | |
|---|---|---|---|
| قرا.....ة | مـ..... من | سَـ..... ل | سُـ.....ال |
| أسْـ.....لة | مسْـ.....لة | سيـ.....ـة | مـ.....لوف |
| مـ.....مون | يـ.....ثر | يـ.....من | ر.....فة |

ب. أكمِلِ الكلمةَ بالهمزة المُناسِبة:

ر.....وس

كـ.....وس

مـ.....ذنة

فـ.....س

عبا.....ة

يتـ.....رجح

ج. رتِّب الحروفَ لتكون كلمة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| بـ ا ر ء ة<br>..... | سـ يـ ـة ـئـ<br>..... | أ سـ ل<br>..... | يـ مـ أ ل<br>..... |
| مـ ن م ؤ<br>..... | صـ م ـئـ ا<br>..... | مـ ل م ؤ<br>..... | فـ رأ<br>..... |

## التدريب التاسع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة كتابة الهمزة في آخر الكلمة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ الكلمات المنتهية بالهمزة.
2. يكتب الهمزة في آخِر الكلمة دون خطأ.
3. يُكمِل الكلمةَ بالصورة المُناسِبة للهمزة.
4. ينتبه لشرح المعلمة.

**متطلَّبات التدريب:**

– قراءة كلمات تنتهي بهمزة متطرفة.

– الربط بين نطق الكلمة وطريقة كتابتها.

**الوسائل المُعِينة:**

صُوَر ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها كلمات، مُكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ نماذجَ لكلمات تنتهي بهمزة متطرفة على السطر، ثم يُقابِل التلميذُ كلَّ كلمة بمضادها، مع إكمال الكلمة بهمزة متطرفة على السطر، ثم تَطلُب من التلميذ قراءةَ الكلمة ومضادها:

| | | | |
|---|---|---|---|
| صيف | شتاء | صباح | مساء |
| سوداء | بيضا.. | رجال | نسا.. |
| أصدقاء | أعدا.. | فقراء | أثريا.. |
| سرَّاء | ضرَّا.. | أذكياء | أغبيا.. |

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الكلمات داخل الجدول بهمزة متطرفة على السطر وَفْقًا للمثال.

| | | | |
|---|---|---|---|
| بناء | وبا.. | غدا.. | غذا.. |
| حذا.. | هنا.. | جزا.. | وعا.. |
| جزا.. | نسا.. | وعا.. | فنا.. |
| صحرا.. | سنا.. | وفا.. | شيماء |
| هيفا.. | إنا.. | دعا.. | إسرا.. |
| سودا.. | بيضا.. | صفرا.. | زرقا.. |
| حمرا.. | خضرا.. | ببغا.. | هوا.. |
| ما.. | هنا.. | وفا.. | رجا.. |

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمال جدول المفردات والجموع بهمزة متطرفة في نهاية الجمع:

| | | | |
|---|---|---|---|
| طبيب | أطباء | صديق | أصدقاء |
| نبيّ | أنبيا.. | وفيّ | أوفيا.. |
| سعيد | سعدا.. | وزير | وزرا.. |
| عضو | أعضا.. | سجين | سجنا.. |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ جدول الفعلين: الماضي، والمضارع بهمزة متطرفة في نهاية المضارع:

| | | | |
|---|---|---|---|
| نشأ | ينشـ.. | بدأ | يبد.. |
| قرأ | يقر.. | لجأ | يلجـ.. |
| ملأ | يملـ.. | | |

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الجدول التالي بهمزة متطرفة على الياء:

| | | | |
|---|---|---|---|
| بارد | دافـ.. | يشعل | يطفـ.. |
| يظهر | يختبـ.. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| شاطئ | شواط.. | ميناء | موانـ.. |
| لؤلؤ | لآلـ.. | مرفأ | مرافـ.. |

6. **التقويم:**

أكمِلِ الكلماتِ بالصورة المُناسِبة للهمزة ممَّا بينَ القوسين:

(ء – أ - ؤ – ئ)

| | | | |
|---|---|---|---|
| بادـ.. | الثلاثا.. | الأربعا.. | يجر.. |
| ذكا.. | غبا.. | لؤلـ.. | خطـ.. |
| نبـ.. | بار.. | خاطـ.. | ملجـ.. |
| تكافـ.. | حمرا.. | شي.. | تهيـ.. |
| بري.. | لألـ.. | جري.. | قار.. |
| ضو.. | وضو.. | مبتدأ | شاطـ.. |

# التدريب العاشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يقرأ كلمات مميِّزًا بين التاء المفتوحة، والتاء المربوطة.
2. يُكمِل كلماتٍ بالتاء المفتوحة، أو التاء المربوطة.
3. يُميِّز كتابةً بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة عند الاستماع إليهما بالتنوين.
4. يستمتع بكتابة الكلمات ملوَّنةً.

**متطلَّبات التدريب:**

– قراءة الكلمات المنتهية بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة في حالتَيِ الوقفِ والوصلِ.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها كلمات، ومكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ «الحواسّ المتعدِّدة»؛ للتمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، فتطلُب من التلميذ ما يلي:

أ. رؤية الكلمات:

(حديقة - شجرة - نخلة - وردة - ثمرة).

(نبات - بنات - بيت- وقت- أخت).

ب. تخيُّل صورة بصرية للكلمة.

ج. رؤية الكلمة ومراجَعة تهجئتها.

د. الاستدعاء والتذكُّر.

هـ. كتابة الكلمة.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

2. تَعرِض المعلمةُ جدولًا بقائمة كلمات بعضها ينتهي بتاء مفتوحة، والآخَر ينتهي بتاء مربوطة، ثم تَطلُب منه إكمالَ الكلمات داخلَ الجدول:

| | | | |
|---|---|---|---|
| طفلـ | معلمـ.. | مدرسـ.. | كراسـ.. |
| بيـ.. | صو.. | نبا.. | ثبا.. |
| معاويـ.. | طلحـ.. | حمز.. | عنتر.. |
| طويلـ.. | قصير.. | نحيفـ.. | سمينـ.. |
| قرأ.. فاطمـ.. | كتبـ.. عائشـ.. | جلسـ.. خديجـ.. | وقفـ.. نفيسـ.. |

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ جدول المفردات والجموع بتاء مربوطة أو مفتوحة في آخِرهما:

| | | | |
|---|---|---|---|
| وقت | أوقا.. | معلمة | معلمًا.. |
| صوت | أصوا.. | بنت | بنا.. |
| طاولة | طاولا.. | ناجحة | ناجحًا.. |

4. **التقويم:**

أ. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الكلمات بتاء مفتوحة، أو مربوطة:

- دخلـ.. فاطمـ.. المطبـخ، ونظـر.. في دهشـ.، وقالـ.. مـا هـذا؟ الأكـواب مكسـور... مـن كسرهـا؟ قطـ.. بسـمـ.. كسرتهـا. هـي قطـ.. شـقيـ...
- ذهبـ.. النحلـ.. إلى الـورد..، وذهبـت إلى زهـر.. الفـل، وإلى زهـرة الليمـون. كل زهـر.. قالـ.. أهـلًا يـا نحلـ.، خـذي مـن رحيقـي.
- مرضـ.. الدجاجـ.، ونامـ.. في الحظير..، مشى الثعلب في هدوء. نظر، ونظر الدجاجـ.. نائمـ..
- يرتفع صو.. الأذان في اليوم خمس مرا..
- الحافلـ.. وسيلـ.. مواصلا.. سريعـ.. ومريحـ.. وآمنـ..
- ثمر.. التو.. صغير.. الحجم، ولذيذ.. الطعم.

ب. اكتب الكلمةَ الناقصة:

| | |
|---|---|
| تلميذ | ..... |
| معلم | ..... |
| طبيب | ..... |

# التدريب الحادي عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة الربط بين الحروف في الكلمات.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الحروف العربية بصورها المختلفة.
2. يكتب الحرف في مواضع الكلمة المختلفة.
3. يكتب كلمات من حروف منفصلة.
4. يهتمُّ بتوجيهات المعلمة.

**متطلَّبات التدريب:**

– قراءة الكلمات التي تشتمل على حرف واحد في مواضع الكلمة المختلفة.

**الوسائل المُعِينة:**

صُوَر ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها كلمات - مُكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ الإغلاق، وتتبَع الخطواتِ الآتيةَ:
   – عَرْض الكلمة في بطاقة.
   – النظر إلى الكلمة مع دراسة حروفها ومقاطعها بتمعُّن.
   – عَرْض الكلمة مع حذف أحد حروفها.
   – كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة.
   – كتابة الكلمة دون نموذج.

2. تَطلُب المعلمةُ التركيزَ على الحرف الأول في الجدول، وملاحَظة الكلمات التي تشتمل عليه، ثم إكمال الكلمات الأخيرة به:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ | أحمد | سأل | قر.. | نبـ.. |
| ب | بدأ | أبي | قار.. | قريـ.. |
| ت | تاج | بنت | قرأ.. | بيـ.. |
| ث | ثعلب | يحرث | يثر.. | يعـ..ـر |
| ج | جَمَل | يجري | تا.. | رجـ.. |
| ح | حمـ.. | لحـ.. | صبا.. | صبـ |
| خ | خروف | يخرج | أ.. | أ..ـت |
| د | دب | بدأ | قرد | عبـ.. |
| ذ | ذيل | لذيذ | تلميـ.. | نافـ..ة |
| ر | رجل | برج | قمـ.. | بد.. |
| ز | زيت | عز | إو..ة | بر.. |
| س | سمكة | يمسك | حبـ.. | حر.. |
| ش | شجرة | يشتري | عر.. | عيـ.. |
| ص | صبر | يصبر | بر.. | فر..ـة |
| ض | ضيف | أرض | بيضة | أر..ـي |
| ط | طبيب | يطير | بـ..ـة | ضابـ.. |
| ظ | ظرف | يظفر | وعظ | حفـ.. |
| ع | علم | يعمل | لـ.. | زر.. |
| غ | غاب | يغلب | بلـ.. | فار.. |
| ف | فيل | رف | يـ..هم | ظريـ.. |

3. تَعرِض المعلمةُ حروفًا منفصلةً، وتَطلُب من التلميذ إكمالَ الكلمات من الحروف المعطاة، ثم كتابة الكلمات بترتيب الحروف نفسها:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ج مـ ل | ..... | خ ر و ف | ..... |
| ث ع ل ب | ..... | و ل د | ..... |
| ب ن ت | ..... | ق م ر | ..... |
| ش م س | ..... | نحل ـة | ..... |
| نمل ـة | ..... | نخل ـة | ..... |

4. التقويم: تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الإجابةَ عن التدريبين التاليين:

أ. حدِّد الحرفَ في الكلمة على طريقة المثال، ثم أكمِلِ به كل كلمةَ ناقصة:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ق | قمر | يقبل | طبق.. | طريق.. |
| ك | سمك | شباك | جار.. | ديـــ... |
| ل | لسان | يلعب | فيـــ.. | عاد.. |
| مـ | ملك | قمر | علـ.. | د.. |
| ن | نسر | ينسى | فنا.. | ف.. |
| هـ | هرم | يهدي | ميا.. | در..م |
| و | ولد | موز | فر.. | يدع.. |
| يـ | يعمل | سيارة | جر.. | قض.. |

ب. كوِّنْ كلماتٍ من الحروف:

| | | | |
|---|---|---|---|
| قـ ـطـ ـة | ..... | بـ ـطـ ـة | ..... |
| كـ ـتـ ا ب | ..... | شـ ـبـ ا ك | ..... |
| شـ ـبـ كـ ـة | ..... | حـ ـسـ ـب | ..... |
| سـ ـحـ ـب | ..... | جـ ـبـ ـس | ..... |
| قـ ـلـ ب | ..... | فـ ـرـ يـ ـق | ..... |

## التدريب الثاني عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الحروف العربية بصورها المختلفة.
2. يكتب الحرف في مواضع الكلمة المختلفة.
3. يكتب كلمات من حروف منفصلة.
4. يُتابِع -باهتمامٍ- خطواتِ تنفيذ التدريبات.

**متطلَّبات التدريب:**

- تعرُّف الحروف في مواضع الكلمة المختلفة.

**الوسائل المُعِينة:**

صُوَر ملوَّنة، وصلصال، وبطاقات مكتوب عليها كلمات، ومكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تستخدم المعلمة إجراءات التدريب باستخدام إستراتيجية التصور البصَريّ باتباع الخطوات التالية:
   - تَعرِض المعلمةُ الكلمةَ على سبورة.
   - يقرأ التلميذ الكلمة.
   - يقرأ التلميذُ حروفَ الكلمة بشكل منفصل.
   - يَكتُب التلميذُ الكلمةَ نقلًا من السبورة.
   - ينظر التلميذ للكلمة ويُخزِّنها في الذاكرة البصَريَّة "قصيرة المدى".
   - يُغلِق التلميذُ عينيه، ويتهجَّى الكلمةَ جهرًا مع تخيُّل حروفها.
   - يَكتُب التلميذُ الكلمةَ غيبًا.

**حرف الألف:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ | أ س د | س أ ل | ق ر أ | خ ط أ |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

**حرف الدال:**

**كوِّن كلمات:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| د | د ر س | أ د ر س | يـ د ر س | ح د يـ د |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

**حرف الراء:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ر | ر ج ل | بـ ر ج | فـ ج ر | سـ ر يـ ع |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

**حرف الزاي:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ز | ز را فـ ة | بـ ر ز | عـ ز ي ز | عـ ز ة |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

**حرف الواو:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| و | و ل د | صـ و ت | فـ ر و | ضـ و ء |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

2. تَعرِض المعلمةُ حروفًا منفصلة، وتَطلُب من التلميذ تكوينَ كلمات:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ | أ س د | سـ أ ل | ق رأ | خـ ط أ |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |
| د | د ر س | أ د رس | يـ د ر س | حـ د ي د |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ذ | ذ ي ل | لـ ذ ي ذ | تـ ل م ي ذ | نـ ا ف ذ ة |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ر | ر ج ل | بـ ر ج | فـ ج ر | سـ ر ي ع |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |
| و | و ل د | صـ و ت | فـ ر و | ضـ و ء |
| | ..... | ..... | ..... | ..... |

3. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ ينقصها حرفٌ، وتَطلُب من التلميذ إكمالَ الحرف الناقص:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ | ..كل | قر.. | خ.. | ..خت |
| د | ..ب | ولـ.. | جـ..يـ.. | حـ..يـ.. |
| ذ | بـ..ور | ..رة | ..راع | تلميـ..ة |
| ر | ر..ـى | جـ..ى | عمـ.. | قطا.. |
| ز | ..هرة | عـ..ة | غـ..ال | بر.. |
| و | ,,ردة | وضـ..ء | حـ..ت | يلهـ.. |

4. تَطلُب المعلمةُ كتابةَ كلمات تشتمل على حرف معيَّن، يأتي في أولها، ووسطها، وآخِرها.

**حرف الجيم:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ج | جـ مـ ل | شـجـر | ب ر ج |
| | ..... | ..... | ..... |

**حرف الحاء:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ح | حـ ص ا ن | بـ ح ر | بـ ل ح |
| | ..... | ..... | ..... |

**حرف الخاء:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| خ | خـ ا ل د | نـ خ ل ة | خـ و خ |
| | ..... | ..... | ..... |

**حرف الظاء:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ظ | نـ ظ ر | نـ ظ ي ف | حـ ف ظ |
| | ..... | ..... | ..... |

**حرف الغين:**

**كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| غ | غـ ر و ب | صـ غ ي ر | بـ ل غ |
| | ..... | ..... | ..... |

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ترتيبَ الحروف لتكوين كلمات في الجدول التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب | بـ ا ب | لـ ع ب | صـ ب ا ح |
| | ..... | ..... | ..... |
| ت | تـ ا ج | كـ ت ا ب | تـ و ت |
| | ..... | ..... | ..... |
| ث | ثـ ل ج | أ ث ا ث | حـ ر ث |
| | ..... | ..... | ..... |
| س | سـ م ك | إ ن س ا ن | شـ م س |
| | ..... | ..... | ..... |
| ش | شـ ب ا ك | أ ش ر ف | مـ ش م ش |
| | ..... | ..... | ..... |
| ص | صـ و ر ة | يـ ص ب ر | قـ ص ص |
| | ..... | ..... | ..... |
| ض | ضـ ا ب ط | يـ ض ر ب | ر ي ا ض |
| | ..... | ..... | ..... |
| ط | طـ ا ئ ر | يـ ط ي ر | بـ ط |
| | ..... | ..... | ..... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ظ | ظـ ر ف | نـ ظ ي ف | حـ ا ف ظ |
| | ..... | ..... | ..... |
| ع | عـ م ل | يـ ع ل م | لـ م ع |
| | ..... | ..... | ..... |
| غ | غـ ز ا ل | بـ ب غ ا ء | لـ د غ |
| | ..... | ..... | ..... |
| ف | فـ ص ل | عـ ف ا ف | لـ ط ي ف |
| | ..... | ..... | ..... |
| ق | قـ ط ا ر | يـ ق ر أ | بـ ر ق |
| | ..... | ..... | ..... |

6. **التقويم:**

**كوِّن كلماتٍ من الحروف:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ق | قـ ط ا ر | يـ ق ر أ | بـ ر ق |
| | ------ | ------- | ------- |
| ك | كـ ت ا ب | يـ ك ت ب | ضـ ح ك |
| | ------ | ------- | ------- |
| ل | لـ س ا ن | سـ أ ل | قـ ا ل |
| | ------ | ------- | ------- |
| م | مـ س ج د | جـ م ل | عـ ل م |
| | ------ | ------- | ------- |
| ن | نـ س ر | لـ س ا ن | بـ ن ت |
| | ------ | ------- | ------- |
| هـ | هـ ر م | لـ هـ و | مـ ي ا هـ |
| | ------ | ------- | ------- |
| ي | يـ د | خـ ي ا ر | كـ ر س ي |
| | ------ | ------- | ------- |

## التدريب الثالث عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** وضع النقاط للحروف.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف الحروف العربية المنقوطة.
2. يكتب الحرف في مواضع الكلمة المختلفة بطريقة صحيحة.
3. يُميِّز بينَ الحروف المتشابهة في الكتابة.
4. يستمتع بممارَسة الألعاب التعليميَّة.

**متطلَّبات التدريب:**

– قراءة الكلمات التي تشتمل على حروف متشابهة في الكتابة.

**الوسائل المُعِينة:** مُكعَّبات عليها الحروف، وبطاقات مكتوب عليها كلمات، ومكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَجمَع المعلمةُ الحروفَ العربيةَ في مجموعات.
2. تُوضِّح المعلمةُ أن الحرف الواحد تتعدَّد صُوَرُه باختلاف موضع النقط، وعددها: (ب، ت، ث، ن، يـ، ج، خ).
3. تُبيِّن المعلمةُ أن الحروف تزاد عليها نقطة فيختلف نطقها: (ج، ح، خ- د، ذ – ر، ز - س، ش _ ص، ض – ط، ظـ - ع، غ – ف، ق).
4. تؤكِّد المعلمةُ على أن كتابة الكلمة صحيحة، ورسم النقط في موضعها يجعل الكلمةَ تدل على معنى مفيد.
5. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ متشابهةً، ويقرؤها التلميذ ويرددها، مع التأكيد على موضع النقط.
6. يُكمِل التلميذُ الكلمةَ المعبِّرةَ عن الصورة بحرف مناسب من ثلاثة: (يـــ- ب، ن):

| | |
|---|---|
| نــ..ات | بــ..ات |
| بــ..ت | بــ..ت |

7. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ "فتجولد" باتباع الخطوات الآتية:

– نُطْق الكلمة.

– النظر للكلمة بتمعُّن.

– تصوُّر الكلمة مع غمض العينين.

– تغطية الكلمة ثم كتابتها.

– تصحيح الخطأ، وإعادة الخطوات.

8. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الكلمة بالحرف المناسب ممَّا بين القوسين:

| | | |
|---|---|---|
| ( ب، ن) | ..سمة | ..سمة |
| (ر-ز) | خبـ.. | خبـ.. |
| (خ، ح) | ..بر | ..بر |
| (ب، ت) | ..ـاب | ..ـاب |
| ( س، ش) | حـ..ن | خـ..ن |
| ( ف، ق) | صـ..ر | ص..ر |
| ( بـ يـ) | خـ..ر | خـ..ر |

9. تَعرِض المعلمةُ صورًا لكلمات، ثم تطلُب من التلميذ إكمال الكلمة المُعبِّرة عن الصورة بالحرف المناسب ممَّا بين القوسين:

**أكمل الكلمات:**

| | |
|---|---|
| بـ..ر ( د، ذ) | بـ..ر ( د، ذ) |
| ..مر ( ن، ت) | ..مر ( ن، ت) |
| صـ..ر ( ف، ق) | صـ..ر( ف، ق) |

10. **التقويم:**

أ. استمِعْ للكلمة، ثم أكمِلِ الحرفَ الناقصَ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| (فيل) ..يل | (قفص)..فص | (أرض) أر.. | (فرص) فر.. |
| (فضل) ف..ل | (فصل) ف..ل | (يحمي) ي..مي | (يجني) ي..ني |
| (سوق)..وق | (شوق)..وق | (شرب)..رب | (سرب)..سرب |
| (وضع) و..ع | (وصل) و..ل | (ترى)..رى | (ثرى)..رى |
| (حرث) حر.. | (حرب) حر.. | (ضوء) ضو.. | (صوت) صو.. |

ب. ضع علامة (√) إذا كانت الكلمة صحيحة، أو صوِّب الخطأ بين القوسين:

| | |
|---|---|
| أكلتُ الثين والنوت. | ( ) |
| حرت الفلَّاحُ الأرضَ. | ( ) |
| شربتِ الينت الحليبَ. | ( ) |
| حرث الجنديُّ الحدودَ. | ( ) |
| التور حيوانٌ ضحم. | ( ) |
| طهرت الرهور في الربيع. | ( ) |
| ساعدتُ القفير. | ( ) |
| رأيت الجمل والحمل. | ( ) |
| زرت قاعة الصوت والضوء. | ( ) |
| منظر عروب السمس جميل | ( ) |

## التدريب الرابع عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُميِّز بينَ اللام الشمسية واللام القمرية نُطقًا.
2. يكتب الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية صحيحةً.
3. يكتب الكلمات التي تبدأ باللام القمرية صحيحةً.
4. يصنِّف الكلماتِ إلى كلمات مبدوءة باللام الشمسية، وكلمات مبدوءة باللام القمرية.
5. يبادِر للمشارَكة في التدريبات.

**متطلَّبات التدريب:**

قراءة الكلمات التي تبدأ بكل حرف من الحروف الهجائيَّة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر ملوَّنة - ومكعَّبات الحروف - ومجسَّمات لطيور وحيوانات - ومظاهر الطبيعة - المخترعات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ التروِّي باتِّباع الخطوات التالية:
   - نطق الكلمة بتروٍّ.
   - النظر إلى كل جزء من أجزاء الكلمة بتمعُّن.
   - تهجِّي الكلمة غيبًا.
   - إعادة النظر للكلمة.
   - كتابة الكلمة، وإعادة الخطوات عند تكرار الخطأ.

2. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ تبدأ باللام القمرية، ومقطع اللام القمرية فيه، وينطق التلميذ بالمقطع أولًا، ثم بالكلمة:

| | | |
|---|---|---|
| الأَ الأسد | الإِ الإمام | الأُ الأُذن |
| البَ البيت | البِ البِنت | البُ البُلبل |
| الجَ الجَمل | الجِ الجِمال | الجُ الجُمعة |
| الحَ الحَبل | الحِ الحِصان | الحُ الحُبوب |
| الخَ الخَروف | الخِ الخِيار | الخُ الخُبز |
| العَ العَلم | العِ العِنب | العُ العُمر |
| الغَ الغَزال | الغِ الغِربان | الغُ الغُراب |
| الفَ الفَراشة | الفِ الفِئران | الفُ الفُول |
| القَ القَرية | القِ القِيمة | القُ القُرى |
| الكَ الكَبير | الكِ الكِتاب | الكُ الكُتب |
| المَ المَسجد | المِ المِيدان | المُ المُسلم |
| الهَ الهَرم | الهِ الهِند | الهُ الهُدى |
| الوَ الوَلد | الوِ الوِسادة | الوُ الوُصول |
| اليَ اليَوم | اليِ اليِ | اليُ اليُسر |

3. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ تبدأ باللام الشمسية، ومقطع اللام الشمسية فيه، وينطق التلميذ بالمقطع أولًا، ثم بالكلمة:

| | | |
|---|---|---|
| ات - التَّمر | ات - التِّين | ات - التُّوت |
| اث – الثَّوب | اث – الثِّياب | اث- الثَّمر |
| اد - الدَّرس | اد - الدِّيار | اد - الدُّعاء |
| إذ – الذَّهب | إذ - الذِّهاب | إذ – الذُّباب |
| ار – الرَّأس | ار – الرِّجال | ار – الرُّسل |
| از – الزَّهرة | از – الزِّيارة | از – الزُّهور |
| اس – السَّفر | اس – السِّعر | اس – السُّؤال |
| اش – الشَّهر | اش – الشَّهادة | اش – الشُّهور |
| اص – الصَّبر | اص – الصَّياح | اص – الصُّورة |
| اض – الضَّوء | اض – الضِّياء | اض – الضُّفدع |
| اط – الطَّائر | اط – الطَّعام | اط – الطُّيور |
| اظ – الظَّبي | | اظ – الظُّروف |
| ال – اللَّحم | ال - اللِّسان | ال – اللُّعبة |
| ان – النَّهر | ال – النِّسر | ال - النُّور |

4. يُميِّز التلميذ نُطقًا بين الكلمات المبدوءة باللام الشمسية والمبدوءة باللام القمرية:

| | | | |
|---|---|---|---|
| القلم | ..... | الواجب | ..... |
| الامتحان | ..... | الحاسوب | ..... |
| البحث | ..... | النجاح | ..... |
| التفوُّق | ..... | العمل | ..... |

5. **التقويم:**

اسمَعْ، واكتُبْ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الفجر | ..... | الظُّهر | ..... |
| العصر | ..... | المغرب | ..... |
| العِشاء | ..... | الصيف | ..... |
| الربيع | ..... | الشتاء | ..... |
| الخريف | ..... | التلميذ | ..... |
| المعلم | ..... | المدرسة | ..... |
| الفصل | ..... | الكتاب | ..... |

## التدريب الخامس عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة رسم الألف اللينة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُميِّز بينَ بين الألف المقصورة والألف الممدودة شكلًا، ونُطقًا.
2. يكتب الكلمات التي تنتهي بالألفين: المقصورة، والممدودة.
3. يتحمَّس لكتابة الألف المقصورة والممدودة بطريقة صحيحة.

**متطلَّبات التدريب:**

قراءة الكلمات المنتهية بالألف المقصورة والممدودة.

الوسائل المُعِينة: صُوَر، وبطاقات مكتوب عليها كلمات، ومكعَّبات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ التروِّي باتِّباع الخطوات التالية:
   - نطق الكلمة بتروٍّ.
   - النظر إلى كل جزء من أجزاء الكلمة بتمعُّن.
   - تهجِّي الكلمة غيبًا.
   - إعادة النظر للكلمة.
   - كتابة الكلمة، وإعادة الخطوات عند تكرار الخطأ.

| الضُّحَى | العلا | الفتى | العصا |
|---|---|---|---|

2. تقرأ المعلمةُ قائمةَ الكلمات التالية، وتطلب من التلميذ ترديدَها وراءها، ثم ملاحَظة رسم الألف، ثم إكمال الكلمة برسم الألف رسمًا صحيحًا، ثم كتابتها كاملةً:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الْهُدَى | الهد.. | الهد.. | ..... |
| التُّقى | التقـ.. | التقـ.. | ..... |
| الغنى | الغنـ.. | الغنـ.. | ..... |
| الجرحى | الجرحـ.. | الجرحـ.. | ..... |
| القتلى | القتلـ.. | القتلـ.. | ..... |
| الموتى | الموتـ.. | الموتـ.. | ..... |
| صغرى | صغر.. | صغر.. | ..... |
| كبرى | كبر.. | كبر.. | ..... |
| أعلى | أعلـ.. | أعلـ.. | ..... |
| أدنى | أدنـ.. | أدنـ.. | ..... |
| موسى | موسـ.. | موسـ.. | ..... |
| عيسى | عيسـ.. | عيسـ.. | ..... |
| ليلى | ليلـ.. | ليلـ.. | ..... |
| سلوى | سلو.. | سلو.. | ..... |
| نجوى | نجو.. | نجو.. | ..... |
| سلمى | سلمـ.. | سلمـ.. | ..... |
| هدى | هد.. | هد.. | ..... |

3. تقرأ المعلمةُ قائمةَ الأفعال التالية، وتطلُب من التلميذ ترديدَها وراءها، ثم ملاحَظة رسم الألف، ثم إكمال الكلمة برسم الألف رسمًا صحيحًا، ثم كتابة الكلمات كاملة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| بكى | بكـ.. | بكـ.. | ..... |
| جنى | جنـ.. | جنـ.. | ..... |
| مشى | مشـ.. | مشـ.. | ..... |
| أتى | أتـ.. | أتـ.. | ..... |
| رأى | رأ.. | رأ.. | ..... |
| سما | سمـ.. | سمـ.. | ..... |
| دعا | دعـ.. | دعـ.. | ..... |
| دنا | دنـ.. | دنـ.. | ..... |
| علا | علـ.. | علـ.. | ..... |

4. **التقويم:**

أ. ضع علامة (√) أمامَ الكلمة التي كُتبت ألِفُها في آخِر الكلمة صحيحةً، وصحِّح الخطأ بينَ القوسين:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| أنا | ( ) | اسمي | ( ) | هدى | ( ) |
| أعلا | ( ) | المبنى | ( ) | على | ( ) |
| هذا | ( ) | أخي | ( ) | موسى | ( ) |
| دعا | ( ) | جرا | ( ) | بكى | ( ) |
| عيسا | ( ) | مشى | ( ) | الضحا | ( ) |
| سلما | ( ) | أختي | ( ) | الصغرا | ( ) |

ب. اسمع، واكتب:

| | |
|---|---|
| صلى الفتى الضُّحَى. | ..... |
| في الحادث جرحى. | ..... |
| أنا موسى، وهذا أخي. | ..... |
| سما عيسى بخُلُقه. | ..... |
| العَلَم أعلى المبنى. | ..... |

## التدريب السادس عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** قصر الحركات الطويلة في الكتابة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

3. يُميِّز في النطق بين الحرف مفتوحًا، ومضمومًا، ومكسورًا.
4. ينطق الحركات الطويلة نطقًا صحيحًا.
5. يُميِّز بينَ الحركات القصيرة والطويلة نطقًا وكتابةً.
6. يكتُب الحركاتِ الطويلةَ دون قَصْر.
7. يستمتع بصُوَر الكلمات.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الكمات مشكولةً.

– قراءة الكلمات التي تشتمل على حرف ممدود.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها كلمات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ كلمات تبدأ بحرف التاء مفتوحًا، ومضمومًا، ومكسورًا، وتطلب من التلميذ قراءتها، ثم تَعرِض ثلاثَ كلمات أخرى تبدأ بحرف التاء ممدودًا؛ بالألف، والواو، والياء.

| | | |
|---|---|---|
| تَمر | تُفاح | تِمساح |

2. يقارِن التلميذُ بين نطق التاء المفتوحة، والتاء الممدودة بالألف، ثم بينَ التاء المضمومة، والتاء الممدودة بالواو، ثم بين نطق التاء المكسورة، والتاء الممدودة بالياء.

| | | |
|---|---|---|
| كتَاب | تُوت | تِين |

3. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ بها حركات قصيرة، وأخرى بها حركات طويلة (مقاطع مدّ)، وتطلب من التلميذ تحليلَ الكلمات بحركاتها، وملاحَظة الفرق في نطق وكتابة الحركات القصيرة والطويلة:

أ. لاحِظْ تحليلَ المقاطع القصيرة في الكلمات:

| كتب | قرأَ | بحثَ |
|---|---|---|
| كَ تَ بَ | قَ رَ أَ | بَ حَ ثَ |

**حلِّل الكلماتِ الآتيةَ:**

| سَمِعَ | فَهِمَ | جَلَسَ | رَكِبَ | أَخَذَ | بَدَأَ |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

ب. لَاحِظْ تحليلَ الكلماتِ التي تشتمل على مقطع المدّ:

| حاسب | شروق | كبير |
|---|---|---|
| حا سب | شـ رو ق | كـ بيـ ر |

4- تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تحليلَ مقاطع المد في الكلمات الآتية:

| عادل | غروب | صغير | سامح | ظروف | نظيف |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

4. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ ينقصها مقطع، وتطلب من التلميذ اختيارَ المقطع المناسب لإكمال الكلمة:

**أكمِلِ الكلماتِ:**

| | |
|---|---|
| ..سم | (بـ - با) |
| ..ساعد | (يو- يـُ) |
| ...رَة | (كُو- كـُ) |
| ر...م | (حـ - حيـ) |
| ..لم | (قـ - قا) |
| ....ر | (سُـ- سُـو) |
| ..مار | (ثيـ - ثِـ) |
| كـ..ـر | (بِيـ - بـِ) |
| ..مر | (عُو- عُـ) |
| ..صص | (قِـ -قيـ) |
| قـ..ءة | (را – ر) |
| ..ئم | (نـ - نا) |
| ..ئم | (قـ - قا) |
| ..ئع | (ر- را) |
| ..ئع | (جـ - جا) |
| كـــ..ـر | (ثـِ - ثِيـ) |
| كِـ... ب | (تَ-تَا) |

5. تَعرِض المعلمةُ صورًا لكلمات تتضمَّن حركاتٍ طويلةً ( نافذة- سوق- تاج- تين- مريض- لحوم)، ويُطلَب من التلميذ تسميةَ الصُّوَر، ثم نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، ثم كتابة الكلمات أسفلَ الصورة.

| | | |
|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... |

6. **التقويم:**

**اسمَعْ، واكتُبْ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| كَتَب | ..... | كاتب | ..... |
| فَتَح | ..... | فاتح | ..... |
| صَام | ..... | نَام | ..... |
| جَاع | ..... | بَاع | ..... |
| عِنب | ..... | تين | ..... |
| فهِم | ..... | كبير | ..... |
| ندِم | ..... | فَرح | ..... |
| ركِب | ..... | رفيع | ..... |
| لعِب | ..... | صغير | ..... |
| قُل | ..... | عيون | ..... |
| فُم | ..... | سوق | ..... |

# التدريب السابع عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** مدّ الحركات القصيرة في الكتابة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يَنطِق صوتَ الحرف بالحركات القصيرة دون مدّ زائد.
2. يكتب الحرف بالحركات القصيرة دون مدٍّ زائدٍ.
3. يُميِّز بينَ الحركات القصيرة والطويلة كتابةً.
4. يحلِّل الكلماتِ إلى مَقاطِعها الصوتيَّة بحركاتها وسكناتها.
5. يبادِر بتحليل الكلمات إلى مَقاطِعها الصوتيَّة بحركاتها وسكناتها.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الكلمات مضبوطةً بالشكل.

– التمييز بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة في النطق.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر ملوَّنة، وجهاز صوتيّ، وبطاقات مكتوب عليها كلمات - تدريبات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ بطاقات بثلاث كلمات، ثم تطلب من التلميذ قراءة الكلمات مضبوطةً بالحركات القصيرة.

   **كَتَبَ - سَمِعَ - كَبُرَ.**

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تحليل حروف الكلمة بحركاتها القصيرة.

   **(كَـ ـتَـ ـبَ) - (سَـ ـمِـ ـعَ) - (كَـ ـبُـ ـرَ)**

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ نسخَ الكلمات من البطاقات المعروضة.
4. ينظر التلميذ للكلمات، ويخزِّنُها في الذاكرة البصَريَّة "قصيرة المدى".
5. يُغلِق التلميذُ العينين، ويتهجَّى الكلمات جهرًا مع تخيُّل حروفها وحركاتها.
6. يكتب التلميذ الكلمات غيبًا مع مراعاة كتابة الحركات القصيرة دون مدِّها.
7. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحظةَ الكلمات وحركاتها القصيرة في حالتَيْ: تحليلها، وتركيبها، كما في الجدول:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| بَـ سَ طَ | خَـ رَ جَ | رَ فَ عَ | غَـ فَ رَ | ذَ كَ رَ |
| بَسط | خَرج | رَفع | غَفر | ذَكر |
| عِـنَ ب | فَـ رِ ح | عِـ ط ر | بِـ ن ت | جِـ ر اء |
| عِنَب | ف رِح | عِطر | بِنت | جِراء |
| عُـ مـ ر | أُ ذ ن | جُـمـ عـ ـة | دُ ب | كُـ ت ب |
| عُمر | أُذن | جُمعة | دُب | كُتب |

8. تَعـرِض المعلمـةُ كلـماتٍ معيَّنـةً: (أفعـالًا ماضيـةً بفتـح العـين وكسرهـا وضمهـا)، وتطلـب مـن التلميـذ تأمُّـلَ تحليـل كل كلمـة، ثـم تحليـل بقيـة الكلـمات في الجـدول إلى حروفهـا وحركاتهـا القصـيرة.

| | | |
|---|---|---|
| خَرَجَ | قَرَأَ | جَلس |
| خَـــرَ جَ | قَـ رَ أَ | جَـ لَـ س |
| وقف | سَجَدَ | طَلَب |
| و قـ ف | سَـ جَـ ـدَ | ط لَـ ب |
| لعِب | فهِم | حفِظ |
| ..... | ..... | ..... |
| صَغُر | كَبُرَ | حَسُن |
| ..... | ..... | ..... |

9. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ مقسَّمةً إلى مقاطع، ثم تركيبها، وكتابتها مع ضبطها بالشكل:

| | | | |
|---|---|---|---|
| غَـ سـ ل | جَـ مَـ ع | ن ظ ـر | وَ صـ ل |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| لَـ بَـ س | جِـ صـ ـا ن | جِـ مـ ـا ر | لَـ عِـ ـب |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| جِـ بـ ـا ل | ثِـ مـ ـا ر | شُـ جـ ـا ع | رُ سـ و م |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| فُـ هـ و د | أُ سـ و د | نُـ سـ و ر | نُـ مـ و د |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| صُـ قـ و ر | صُـ نـ د و ق | غُـ يـ و م | خُـ لـ و د |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| شا عِـ ر | شُـ رو ق | غُـ رو ب | زُ هو ر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| غُـ را ب | بُـ يو ت | مُـ فـ يـ د | وُ قو ف |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| جُـ لو س | شُـ مو ع | نُـ قو د | رَ خـ يـ ص |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| سِـ لا ح | سَـ كَ ن | دُ مو ع | صَـ عـ د |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| زُ يو ت | بُـ دو ر | بُـ ذو ر | جُـ ذو ر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

10. التقويم: اسمَعْ، واكتُبْ مميِّزًا بين الحركات وحروف المد:

| | | | |
|---|---|---|---|
| سُعاد | ..... | سوق | ..... |
| بُستان | ..... | بوق | ..... |
| تُفاح | ..... | تُوت | ..... |
| كُتب | ..... | كُوخ | ..... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| حَمام | ..... | حارّ | ..... |
| سَمَك | ..... | سَار | ..... |
| شَجر | ..... | شَارع | ..... |
| صَخر | ..... | صَاحب | ..... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| رِجل | ..... | ريح | ..... |
| مِفتاح | ..... | مِيزان | ..... |

## التدريب الثامن عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** إبدال التنوين نونًا في الكتابة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق التلميذ التنوين بأشكاله.
2. يربط بين علامة التنوين، وطريقة كتابة الكلمة.
3. يكتب الكلمة المنوَّنة دون زيادة نون في آخر الكلمة.
4. يُقدِّر أهميةَ صحة النطق وصحة الكتابة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– تعرُّف التنوين.

– قراءة الكلمات المنوَّنة.

– التمييز بين النون والتنوين.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات، ومكعَّبات الحروف، وصلصال.

الزمن المقترَح: (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ (قُلْ واكتُبْ) باتِّباع الخطوات الآتية:

– إعطاء التلميذ قائمةً بالكلمات لدراستها بشكلٍ فرديٍّ.

بيت – قصة – أعلام – حاسوب – حديث.

– كتابة التلميذ لهذه الكلمات مع متابَعة المعلم.

– تصحيح الأخطاء التي وقَع فيها التلميذُ.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ مرَّات.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

– كتابة التلميذ مع نُطق الكلمات التي أخطأ فيها عشرَ مرات.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ عشرةَ مرةً.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

- زرتُ بيتَ جدِّي. إنَّه بيتٌ واسعٌ.
- قرأتُ قصةَ الرجل الصالح. إنَّها قصةٌ مسلِّيةٌ.
- بحثتُ عن أعلامِ الدولِ. قارنتُ بينَ أعلامٍ كثيرةٍ.
- استخدمتُ حاسوبَ أخي. كان حاسوبًا حديثًا.

2. تَعرِض المعلمةُ جُمَلًا فعليَّةً، ثم تطلُب من التلميذ الاستماعَ إلى تكملة الجملة، واختيار الرسم الصحيح لها ممَّا بينَ الأقواس، ثم كتابة الجملة.

| | | | |
|---|---|---|---|
| قرأتُ | (كتابًا- كتابن) | (مفيدن- مفيدًا) | ..... |
| اشتريتُ | (قصةً- قصتن). | ( رائعةً- رائعتن) | ..... |
| شاهدتُ | (برجًا- برجن) | (عالين- عاليًا) | ..... |
| فرح التلميذ بنجاحه | (فرحًا- فرحن) | (شديدن- شديدًا) | ..... |
| سافر أخي إلى | (بلدن- بلدٍ) | (عربيٍّ-عربين) | ..... |
| أسكن في | (بيتٍ-بيتن) | ( واسعٍ- واسعن) | ..... |
| أكلتُ | (طعامًا- طعامن) | ( لذيذن- لذيذًا) | ..... |
| يعمل الفلَّاحُ | (بفأسٍ-بفأسن) | (كبيرةٍ- كبيرتن) | ..... |
| اشتريتُ | (حاسوبًا- حاسوبن) | (جديدن-جديدًا) | ..... |
| جاء | (تلميذٌ –تلميذن) | (مجتهدٌ- مجتهدن) | ..... |
| رأيتُ | (تلميذًا–تلميذن) | (مجتهدًا -مجتهدن) | ..... |
| مررتُ | (بتلميذٍ- بتلميذن) | (مجتهدٍ -مجتهدن) | ..... |

3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماعَ إلى جملة، ثم كتابتها، ثم مقارَنة إجابتِه بنموذج تعرضه المعلمةُ.

| | |
|---|---|
| هذا كتابٌ. | ..... |
| قرأ محمدٌ كتابًا. | ..... |
| استمتعتُ بقراءة كتابٍ مفيدٍ. | ..... |
| هذا قلمٌ صغيرٌ. | ..... |
| اشتريتُ قلمًا. | ..... |
| كتبتُ بقلمٍ جديدٍ. | ..... |
| هذه شجرةٌ عاليةٌ. | ..... |
| رأيتُ شجرةً عاليةً. | ..... |
| جلستُ تحتَ شجرةٍ عاليةٍ. | ..... |

4. **التقويم:**

أ. اكتُبْ علامةَ التنوين في الكلمات التي تحتها خط فيما يلي:

– رأيتُ في حديقة الحيوان أسدًا، وفيلـ.

– ركبتُ في الرحلة باخرةً وقطار.

– عند البائع تينٌ، وعنب.

– في المطعم أسماكٌ، ولحوم.

ب. اسمَعْ واكتُبْ:

– رأيتُ محمدًا.

– اشتريتُ قلمًا.

– قطفتُ وردةً.

– هذا مسجدٌ واسعٌ.

– استمعتُ إلى قصةٍ خياليةٍ.

## التدريب التاسع عشر

**الصعوبة المستهدَفة:** فكُّ إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق صوت الحرف المُشدَّد.
2. يكتب الحرف المُشدَّد صحيحًا.
3. يُميِّز في النطق بين صوت الحرف المُشدَّد، وغير المشدَّد.
4. يُميِّز في الكتابة بين الحرف المُشدَّد، والحرف الذي يتكرَّر.
5. يبادِر بالكتابة الصحيحة للكلمات ذات الحروف المُشدَّدة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– تعرُّف الشدة.

– نطق صوت الحرف المُشدَّد.

– تمييز الحرف إذا كان متحرِّكًا، أو ساكنًا، أو مشدَّدًا.

– الوسائل المُعِينة:

– صُوَر ملوَّنة، وجهاز صوتيّ، ومكعَّبات مكتوب عليها الحروف.

الزمن المقترَح: (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ التهجِّي (المُطوَّرة) على النحو التالي:

أ. تكتُب المعلمةُ كلماتٍ غيرَ معروفةٍ للتلميذ على ورقة وتقرؤها، ثم تطلُب من التلميذ قراءتَها: (التّين - النَّعبان- الدّب- الذّبابة- الرَّجل- الزّيت - السّيارة – الشّمس- الصّوت- الضّوء- الطّائرة - الظّل- اللّسان-النّور).

ب. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تتبُّعَها ورسمَها في الهواء، وبينما هو ينظر إليها، يُسمَح له أن يُسمِّيَ كلَّ حرفٍ من حروفها.

ج. تُغطِّي المعلمةُ الكلمةَ، وتطلُب منه رسمَها في الهواء مرةً أخرى، وقراءتها غيبًا.

د. تطلُب منه كتابتَها من ذاكرته، مع إعادة الإجراءات الماضية عند الحاجة.

2. يستمع التلميذُ إلى كلمات بها حرف مشدَّد من المعلمة، ثم يحدِّد الحرفَ المُشدَّد صوتيًّا:

| | | | |
|---|---|---|---|
| مدّ | ظلّ | عدّ | هدّ |
| جدّي | عمّي | أمّي | ربّي |
| فلّاح | طبّاخ | فنّان | رسّام |

3. تَعرِض المعلمةُ بطاقاتٍ بكلمات ينقصها حرفٌ مشدَّدٌ، وتَطلُب من التلميذ الاستماعَ إلى الكلمة، وترديدها، ثم إكمال الكلمة، مع وضع الشدة على الحرف.

| | | |
|---|---|---|
| ل.. ن | عـ..م | كـ..م |
| لوّن | علّم | كلّم |
| حـ..ن | عـ..ل | سـ..م |
| حسّن | عدّل | سلَّم |
| نـ..م | جـ..ل | صـ..ر |
| نظَّم | جمَّل | صوَّر |
| نـ..ه | قـ..ع | د..س |
| نبَّه | قطَّع | درَّس |

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماعَ إلى أزواج من الكلمات بشدَّة، ودون شدَّة، ثم تطلُب منه كتابتَها، مع وضع الشدَّة على الحرف المُشدَّد.

| درس | درَّس | علِم | عَلَّم | حسُن | حسَّن |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| سَبَح | سبَّح | صدَق | صدَّق | كبُر | كبَّر |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماعَ إلى جملتين؛ إحداهما تبدأ بفعل مضعَّف فُكَّ إدغامُه، والأخرى تبدأ بفعل مضعَّف لم يُفَكَّ إدغامُه، وتطلب من التلميذ أن يُعِيدَ كتابةَ الجملتين وقراءتهما.

| مددتُ يدي؛ لأساعدكَ. | ..... | مدّ سالمٌ يدَه؛ ليساعدكَ. | ..... |
|---|---|---|---|
| رددتُ على رسالتكَ. | ..... | ردَّ سالمٌ على رسالتكَ. | ..... |
| شددتُ الحبلَ. | ..... | شدَّ سالمٌ الحبلَ. | ..... |
| صددتُ الكرةَ. | ..... | صدَّ حارسُ المرمى الكرةَ. | ..... |

6. **التقويم:**

أ. استمِعْ إلى الكلمة، ثم ضَعِ الشَّدَّةَ في موضعها:

| معلم | مدرس | عوام | سباح |
|---|---|---|---|
| جزار | الربيع | الصيف | السميع |
| الشتاء | الصوت | الضوء | النور |

ب. استمِعْ إلى الكلمة، ثم اختَرْ رسمَها الصحيحَ فيما يلي:

(علّم – علم) (كلّم- كللم) (سمّع –سمعم) (نوّر- نوور).

ج. اكتب الكلمة صحيحةً:

| | | | |
|---|---|---|---|
| خـ ل ل ا ط | سـ خ خ ا ن | غـ س س ا ل ـة | ثـ ل ل ا ج ـة |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| عـ ل ل م | د ر ر س | سـ ب بورة | مـ ع ل ل م |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ر ح ح ب | نـ ف ف ذ | سـ ل ل م | جـ م م ل |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

## التدريب العشرون

**الصعوبة المستهدَفة:** تهجِّي كلمات تتكوَّن من مقاطع قصيرة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق أصوات الكلمة مضبوطةً بالشكل.
2. يربط بين الصوت والحرف.
3. يتهجَّى بدقةٍ الكلماتِ التي تتكوَّن من مقاطع قصيرة.
4. يبادِر بالتهجي الصحيح للكلمات.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– نُطق الأصوات من مخارجها الدقيقة.

– نُطق الأصوات مضبوطةً بالشكل.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر ملوَّنة، وجهاز صوتيّ، وبطاقات مكتوب عليها كلمات.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ التهجِّي (المُطوَّرة) باتِّباع الخطوات التالية:

أ. تكتُب المعلمةُ كلمةً غيرَ معروفة للتلميذ على ورقة؛ ليقرأها؛ مثل: (فَهِم).

ب. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ تتبُّعَها، ورسمَها في الهواء، وبينما هو ينظر إليها، يُسمَح له أن يُسمي كل حرف من حروفها.

ج. تُغطّي المعلمةُ الكلمةَ، وتطلُب منه رسمَها في الهواء مرةً أخرى، وقراءتَها غيبًا.

د. تَطلُب المعلمةُ منه كتابتَها من ذاكرته، مع إعادة الإجراءات السابقة عند الحاجة.

هـ. تكرِّر المعلمةُ الإجراءات باستخدام كلمات أخرى: (قرأ، وكتَب، وجمَع، وطرَح، ورسَم، ووقَف، وجلَس) من مرتين لسبع مرات... حتى تزداد الحصيلةُ اللغويَّةُ للتلميذ.

2. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ (قُلْ واكتُبْ) باتِّباع الخطوات التالية:

أ. تُعطي المعلمةُ التلميذَ قائمةً بالكلمات لدراستها بشكلٍ فرديٍّ: (سَمِعَ، ونَطَقَ، وضَرَبَ، وقَسَمَ، وسَجَدَ، ورَكَعَ، نَظَرَ، ولَمَسَ).

ب. يكتُب التلميذُ هذه الكلماتِ مع متابَعة المعلمة.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

ج. تُصحِّح المعلمةُ الأخطاءَ التي وقَع فيها التلميذُ.

د. يكتب التلميذ الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ مراتٍ مع نطقها بدِقَّةٍ.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

هـ. يكتُب التلميذُ الكلماتِ كاملةً مرةً أخرى.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

و. يكتُبُ التلميذُ الكلماتِ التي أخطأ فيها عشرَ مرات مع نطقها بدِقَّةٍ.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

ز. كتابة الكلمات كاملةً مرة أخرى.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

ح. كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ عشرةَ مرةً.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

ط.كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

2. **التقويم:**

**اسمع واكتب:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| أكَل | ..... | شرِب | ..... |
| طلَب | ..... | شبِع | ..... |
| شكَر | ..... | حَمِدَ | ..... |
| غسَل | ..... | جلَس | ..... |
| مضَغ | ..... | بلَع | ..... |

## التدريب الحادي العشرون

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقطع طويل.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. ينطق الكلمات التي بها مقطع مدّ.
2. يكتب الكلمات التي بها مقطع مدّ.
3. يستمتع بمحاكاة الأداء الصوتيّ للمعلِّمة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– نطق الأصوات الممدودة نُطقًا صحيحًا.

– التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة في الكتابة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر، وجهاز صوتيّ، ومكعَّبات مكتوب عليها مقاطع الكلمة.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ (التصوُّر البصَريّ) باتِّباع الخطوات التالية:

أ. تَعرِض المعلمةُ قائمةَ كلماتٍ على سبُّورة.

| | | |
|---|---|---|
| باع | ضاع | قال |
| صام | جاع | نام |
| زار | زاد | سار |
| عامَ | نام | قام |

ب. يقرأ التلميذ قائمة الكلمات مع محاكاة المعلِّمة.

ج. يقرأ التلميذ مقاطع الكلمات بشكل منفصل.

| | | |
|---|---|---|
| بَاعَ | ضَاعَ | قَالَ |
| صَامَ | جَاعَ | نَامَ |
| زَارَ | زَادَ | سَارَ |
| عَامَ | نَامَ | قَامَ |

د. يكتُب التلميذُ الكلماتِ نقلًا من السُّبُّورة.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

هـ. ينظر التلميذ إلى الكلمات، ويُخزِّنها في ذاكرته البصَريَّة "قصيرة المدى".

و. يُغلِق التلميذُ العينينِ، ويتهجَّى الكلماتِ جهرًا مع تخيُّل حروفها.

ز. يَكتُب التلميذُ الكلماتِ غيبًا.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

2. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ باستخدام الإستراتيجية نفسها باستخدام كلمات أخرى، وتحليل مقاطعها؛ مثل:

| | | |
|---|---|---|
| يطير | يسير | يبيع |
| يعيش | يغيب | يصيد |
| يعوم | يصوم | يقوم |
| يغوص | يقول | يفوز |

| | | |
|---|---|---|
| يـ طِيـ ر | يـ سِيـ ر | يـ بِيـ ع |
| يـ عِيـ ش | يـ غِيـ ب | يـ صِيـ د |
| يـ عُو م | يـ صُو م | يـ قُو م |
| يـ غُو ص | يـ قُو ل | يـ فُو ز |

ثم بقية الخطوات.....

3. التقويم: أكمِلْ كما في المثال:

| | | | |
|---|---|---|---|
| طار | يطير | سار | يـ....ـر |
| عاش | يـ...ـش | باع | يـ....ـع |
| قال | يقـول | صام | يـ.....م |
| زار | يـ....ـر | فاز | يـ.....ز |

## التدريب الثاني والعشرون

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبات تهجِّي كلمات متعددة المقاطع.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يَنطق الكلماتِ متعددةَ المقاطع نطقًا صحيحًا.
2. يكتُب بدقةٍ الكلماتِ متعددةَ المقاطع.
3. يحاكي بحماسٍ الأداءَ الصوتيَّ للمعلمة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– النطق الصحيح للكلمات ذات المقاطع القصيرة.

الوسائل المُعِينة: صُوَر، وجهاز صوتيّ – مُكعَّبات مكتوب عليها مقاطع الكلمة.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَستخدِم المعلمةُ إستراتيجيةَ التروِّي باتِّباع الخطوات التالية:

أ. تَعرِض المعلمةُ قائمةَ الكلمات التالية، وتطلب من التلميذ قراءة الكلمات بتروٍّ.

| | | | |
|---|---|---|---|
| عَلَمٌ | بَلَدٌ | قَلَمٌ | وَلَدٌ |
| تَاجٌ | دَارٌ | بَابٌ | شَابٌّ |
| فِيلٌ | بَرْدٌ | صَيْفٌ | عِيدٌ |
| قَمَرٌ | شَمْسٌ | نَجْمٌ | بَدْرٌ |
| صَدِيقٌ | طَبِيبٌ | مَرِيضٌ | جَدِيدٌ |
| قَدِيمٌ | طُيُورٌ | قُرُودٌ | أُسُودٌ |
| نُمُورٌ | جُنُودٌ | جُيُوشٌ | نُجُومٌ |
| شِتَاءٌ | رَبِيعٌ | خَرِيفٌ | هِلَالٌ |

ب. ينظر التلميذ إلى كل جزء من أجزاء الكلمة بتمعُّن.

عَلَمٌ: عَـ ـلَـمٌ

صديق: صـَ دِيـقٌ

ج. يتهجَّى التلميذُ الكلماتِ كلمةً كلمةً غيبًا.

د. يُعِيد التلميذُ النظرَ للكلمة.

هـ. يَكتُب التلميذُ الكلمةَ، ويُعِيد الخطواتِ عند تكرار الخطأ.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

2. تُكرِّر المعلمةُ الإجراءاتِ باستخدام الإستراتيجية نفسها باستخدام كلمات أخرى، ونطقها بتروٍّ؛ مثل:

| | | | |
|---|---|---|---|
| صَدِيقٌ | طَبِيبٌ | مَرِيضٌ | جَدِيدٌ |
| قَدِيمٌ | طُيُورٌ | قُرُودٌ | أُسُودٌ |
| نُمُورٌ | جُنُودٌ | جُيُوشٌ | نُجُومٌ |
| شِتَاءٌ | رَبِيعٌ | خَرِيفٌ | هِلَالٌ |

3. **التقويم:**

أ. استَمِعْ، واكتُبْ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| القَلَم | ..... | الشَّمْس | ..... |
| جَمِيلٌ | ..... | كِتَابٌ | ..... |
| كُتُبٌ | ..... | دَرْسٌ | ..... |

ب. صحِّحِ الخطأَ في رسم الكلمة بعد الاستماع إليها:

| الكلمة التي يستمع إليها التلميذُ | كتابة الكلمة | تصويب الخطأ |
|---|---|---|
| جَديدٌ | جديدن | ..... |
| جُنودٌ | جُنودن | ..... |
| الربيع | اربيع | ..... |
| الشمس | اشمس | ..... |
| نَجمٌ | نجمن | ..... |
| هِلالٌ | هِلَالن | ..... |

# الوحدة الثانية
# صعوبات تتعلَّق بتنظيم الكتابة وجَمالها

## التدريب الأول

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تنظيم المسافات بين الحروف.

**أهداف التدريب العلاجيّ:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يَكتُب الحروفَ العربيةَ كتابةً صحيحةً مراعيًا المسافاتِ بينَها.
2. يُميِّز بينَ الحروف التي تتصل بما بعدها، والتي لا تتَّصل.
3. يصل التلميذُ الحروفَ بعضَها ببعض.
4. يُقدِّر التلميذُ أهميةَ تَرْك مسافاتٍ بين الحروف.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– تعرُّف الحروف العربية منفصلةً، وفي مواقع الكلمة المختلفة.

الوسائل المُعِينة: صُوَر، ومكعَّبات مكتوب عليها مقاطع الكلمة، وأوراق عمَل.

**الزمن المقترَح:** (35) دقيقة.

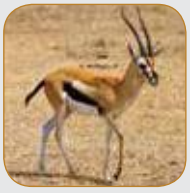
**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ صُوَر، وتَطلُب من التلميذ تسميتَها، ثم توضِّح له الحروفَ المُكوِّنة لكل كلمة، وتبيِّن له كيف تتصل حروف الكلمة بعضُها ببعض، والحروفُ التي لا يتَّصِل بعضُها ببعض، ثم تَعرِض المعلمةُ الكلماتِ، ثم تطلُب من التلميذ كتابتَها:

**كوِّن كلماتٍ مراعيًا المسافاتِ بينَ الحروف:**

| | | |
|---|---|---|
| | أ ر ن ب<br>أ ر نـ ـب<br>أرنب | ..... |
| | ب ر ج<br>بـ ـر ج<br>برج | ..... |
| | ت م ر<br>تـ ـمـ ـر<br>تمر | ..... |
| | ث و ر<br>ثـ ـو ر<br>ثور | ..... |
| | ج ن د ي<br>جـ ـنـ ـد ي<br>جندي | ..... |

| | | |
|---|---|---|
| | ح ا س و ب<br>حـا سـو ب<br>حاسوب | ..... |
| | د ج ا ج ة<br>د جـا جـة<br>دجاجة | ..... |
| | خ ض ر و ا ت<br>خـضـر و ا ت<br>خضروات | ..... |
| | ذ ر ا ع<br>ذ ر ا ع<br>ذراع | ..... |
| | س ا ع ة<br>سـا عـة<br>ساعة | ..... |

| | | |
|---|---|---|
| | ش ب ك ة<br>شـبـكـة<br>شبكة | ..... |
| | ص و ت<br>صـو ت<br>صوت | ..... |
| | ض ر س<br>ضـر س<br>ضرس | ..... |
|  | غ ز ا ل ة<br>غـزا لـة<br>غزالة | ..... |
| | ع ل م<br>عـلـم<br>علم | ..... |

| | | |
|---|---|---|
| | غ ي و م<br>غـيـوم<br>غيوم | ..... |
| | ف ي ل<br>فـيـل<br>فيل | ..... |
| | ق ا ر ب<br>قـارب<br>قارب | ..... |
| | ك ت ا ب<br>كـتـاب<br>كتاب | ..... |
| | م د ر س ة<br>مـدرسـة<br>مدرسة | ..... |

| | | |
|---|---|---|
| | ه ا ت ف<br>هـا تـف<br>هاتف | ..... |
| | و ر د ة<br>و ر د ة<br>وردة | ..... |
| | ي م ا م ة<br>يـمـا مـة<br>يمامة | ..... |

2. تَعرِض المعلمةُ الحروفَ العربيةَ، وتَطلُب من التلميذ أن يكتبها بالمرور على النقط.وفي الفراغ.

| ذَ | ذَيل | ذِ | ذِراع | ذُ | ذُبابة |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

3. تَعرِض المعلمةُ حروفًا منفصلةً، وتطلُب من التلميذ تكوينَ كلمات، وقراءتها، ثم كتابتها، مُراعيًا المسافات بين الحروف.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ق د ي م | ..... | ك و ب | ..... |
| ل ح و م | ..... | م س ج د | ..... |
| ن ج و م | ..... | ه و ا ء | ..... |
| و ل د | ..... | ي م ي ن | ..... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ذ ي ل | ..... | ر م ا ن | ..... |
| ز ي ت | ..... | س م ك ة | ..... |
| ش ب ا ك | ..... | ص ن ا رة | ..... |
| ض ب ا ب | ..... | ط ب ي ب | ..... |
| ظ ر ف | ..... | ع ي ن | ..... |
| غ ر ا ب | ..... | ف أ س | ..... |

4. **التقويم:**

صِلْ بين الحروف لتكوِّن كلمةً؛ مراعيًا المسافاتِ بين الحروف:

| | | |
|---|---|---|
| أ هـ ل ا | أ ع ز ا ئـ ي | ا لـ ت ـ ل ـ ا مـ ي ـ ذ |
| ..... | ..... | ..... |
| بـ س مـ ـة | تـ ح ب | ا ل ح ا س و ب |
| ..... | ..... | ..... |
| ر ت ب ت | تـ غ ر ي د | ا لـ ح ق ي ب ة |
| ..... | ..... | ..... |
| يـ ح ر ث | ا ل ف ل ا ح | ا لـ أ ر ض |
| ..... | ..... | ..... |
| ا ل ج د | مـ ف ت ا ح | ا لـ ن ج ا ح |
| ..... | ..... | ..... |

## التدريب الثاني

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تنظيم المسافات بين الكلمات.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يكتب حروف الكلمة مُراعيًا المسافات بين الكلمات.
2. يكتب جُملًا بسيطةً كتابةً صحيحةً.
3. يُقدِّر أهميةَ ترك مسافات بين الكلمات.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الكلمات والجُمَل قراءةً صحيحةً.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر، ولوحة رمل، وأوراق عمل.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ؛ مثل: (أرنب – صغير– يأكل – الجَزَر) ثم تطلُب من التلميذ أن يُكوِّن من الكلمات جملةً، ثم يكتب الجملة.
2. تَعرِض المعلمةُ نماذجَ من كتابات التلاميذ موضِّحةً نواحيَ القصور في الكتابة، وأهمية ترك مسافات منتظِمة بين الكلمات:

| |
|---|
| أرنب////صغيريأكل//الجزر |
| أرنبصغير///// يأكل الجزر |
| أرنب// صغير// يأكل// الجزر. |

3. تَعرِض المعلمةُ خطواتِ كتابة الجُمَل على النحو التالي:

– يقرأ التلميذ الجملة قبل كتابتها.

– يحاكي التلميذ النموذج مراعيًا المسافات بين الحروف والكلمات.

– يُراجِع التلميذُ كتابتَه، ويُصوِّب الأخطاءَ.

**لاحِظْ، وَاكْتُبْ:**

قرَأ التلميذُ القصةَ

.....

بحثَتِ البنتُ في الإنترنت

.....

حافظتُ على آدابِ الحديثِ

.....

أحترم أمي وأبي

.....

أستخدِم الحاسوبَ في البحث والرسم.

.....

4. **التقويم:**

صِلْ بين الحروف لتكوين كلمات، واكتب الجملة:

أهـ ل ا أع ز ائ ي ا ل ت ل ا م ي ذ

**أهلاً//أعزائي// التلاميذ**

.....

ب س م ـة ت ح ب ا ل ح ا س و ب

.....

.....

ر ت ب ت ت غ ر ي دا ل ح ق ي ب ة

.....

.....

ي ح ر ث ا ل ف ل ا ح ا ل أ ر ض

.....

.....

ا ل ج د م ف ت ا حا ل ن ج ا ح

.....

.....

ن ص ل ي ا ل م غ ر ب ب ع د غ ر و ب ا ل ش م س

.....

.....

## التدريب الثالث

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التحكُّم في حجم الحروف.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يكتب الحروف بأحجام متناسبة.
2. يقدِّر قيمة جَمال الخط.
3. يَحرِص على تنظيم الكتابة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الحروف العربية.

– كتابة الحروف العربية منفصلةً ومتصلةً.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر، ولوحة رمل، وبطاقات الحروف.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ قائمةَ كلماتٍ مع صورها وحروفها الأوائل، وتطلُب منهم ملاحظةَ حجم الحروف:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ أَسَدٌ | ب بَقَرَةٌ | ت تَمْرٌ | ث ثَلْجٌ | ج جَمَلٌ |
| ح حَمَامَةٌ | خ خَوْخٌ | د وَرْدَةٌ | ذ ذَيْلٌ | ر كُرَةٌ |
| ز زَرَافَةٌ | س سَمَكَةٌ | ش شَمْعَةٌ | ص إِجَّاصَةٌ | ض خُضَرٌ |

2. تَعرِض المعلمةُ نموذجينِ لمجموعة كلمات: الأول لا تتناسب فيه أحجام الحروف، والآخر: تتناسب أحجام حروفه؛ على النحو التالي:

| | |
|---|---|
| أسد بقرة تمر خوخ | أسد بقرة تمر خوخ |

3. تَطلُب المعلمةُ النظرَ إلى النموذجين، وملاحَظةَ الفرق بين أحجام الخطوط في الكلمات الأربع؛ حيث كُتبت الحروفُ (الألف – التاء المربوطة – الراء- الخاء) في كلمات النموذج الأول بخط أصغر حجمًا؛ ممَّا شوه جَمال الخط.

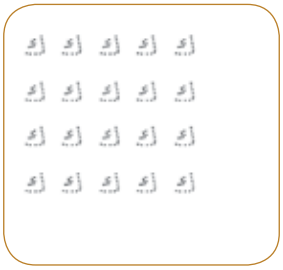
4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ التحكمَ في حجم الحرف في الكلمات، وإعادة كتابتها بطريقة جيدة:

أسد بقرة تمر خوخ

.....

.....

5. تَعرِض المعلمةُ حروفًا منقوطةً؛ مثل: (الكاف) بأحجام مختلفة، وتطلب من التلميذ تتبُّع النقاط بالقلم:



وكذلك بقية الحروف التي يكتبها التلميذُ بأحجام غير مناسبة.

6. تَعـرِض المعلمـةُ كلـماتٍ؛ مثـل: (كتـاب – هاتـف) بدرجـات خطـوط متباينَـة في أحجامهـا: (12 - 14 - 16 - 20)، وتَطلُـب مـن التلميـذ التحكـمَ في حجـم الحـرف في الكلـمات، وإعـادة كتابتهـا بالحجـم نفسـه:

| كـ | كتاب | كتاب | كتاب | كتاب |
|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| هـ | هاتف | هاتف | هاتف | هاتف |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

7. التقويم: اكتب الجُمَل التالية، مُراعيًا تناسُبَ حجم الحروف.

يهطل المطر في الشتاء.

.....

.....

زارت المدرسةُ معرضَ الكتاب.

.....

.....

جنَّةُ الدنيا بلادي.

.....

.....

القدسُ مدينةُ السلامِ.

.....

.....

# التدريب الرابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تنظيم الكتابة فوق السطر أو تحته.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على:

1. يتعرَّف الحروفَ التي توضع على السطر وترتفع مسافةً واحدةً؛ مثل: (بـ ـبـ، ب، ـب، تـ ـتـ، ت).
2. يتعرَّف الحروف التي توضع على السطر وترتفع مسافتينِ؛ مثل: (أ، ك، ل، ط، ظ).
3. يكتب الحروف التي تنطلق من السطر وتنزل مسافةً واحدةً: (ر، ـر، ز، ـز، ـي).
4. يكتب الحروف التي ترتفع فوق السطر مسافةً واحدةً وتنزل مسافتينِ: (ج، ـجـ، ح، ـحـ، خ، ـخـ، ع، ـعـ، غ، ـغـ، م، ـم).
5. يلتزم بالطريقة الصحيحة لكتابة الحروف العربية.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

- تعرُّف الحروف العربية.
- كتابة الحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.

**الوسائل المُعِينة:** صُوَر، وبطاقات الحروف، وأوراق عمل.

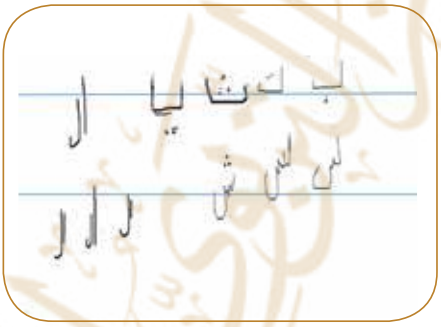
**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

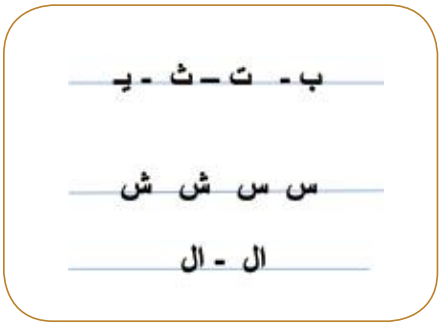
## الإجراءات:

1. تُوضِّح المعلمةُ طريقةَ رسم الحروف العربية:

- الحروف التي توضع على السطر وترتفع مسافة واحدة: (بـ ـبـ، ب، ـب، تـ ـتـ، ت، ـت، ثـ ـثـ، ث، ـث، دـ ـدـ، ذ، ـذ، سـ ـسـ، شـ ـشـ، صـ ـصـ، ضـ ـضـ، طـ ـطـ، ظـ ـظـ، عـ ـعـ، غـ ـغـ، فـ ـفـ، ف، ـف، قـ ـقـ، ق، ـق، مـ ـمـ، نـ ـنـ، ن، ـن، هـ ـهـ، يـ ـيـ).
- الحروف التي توضع على السطر وترتفع مسافتين: (ا، أ، ـا، ك، ـكـ، لـ ل، الطاء والظاء).
- الحروف تنطلق من السطر وتنزل مسافةً واحدةً: ( ر، ـر، ز، ـز، ـي).
- الحروف التي ترتفع فوق السطر مسافة واحدة وتنزل مسافتين: (ج، ـجـ، ح، ـحـ، خ، ـخـ، ع، ـعـ، غ، ـغـ، م، ـم).

2. تَعرِض المعلمةُ نموذجينِ لرسم الحروف العربية، الأوَّل: اختلَّ فيه نظام الكتابة، والآخَرُ انتظمت فيه الكتابة، وفقَ قواعد الخط العربي على النحو التالي:






3. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ المقارَنَة بين تنظيم الكتابة في النموذجين؛ من حيث:
- الكتابة فوق السطر وتحت السطر.
- تَساوِي أسنان السين، والباء والتاء والثاء والياء، وتَساوِي ارتفاع الألف واللام في النموذج الثاني، وعدم التساوي في النموذج الأول.

4. يُلاحِظ التلميذُ خطواتِ كتابة كل حرف، ويُحاكِي كتابةَ المعلمة للحرف بالطريقة التي تعلَّمَها. على النحو التالي:

5. تَعرِض المعلمةُ جُملًا بسيطةً، وتقرؤها، ثم تَطلُب من التلميذ قراءتَها، ثم كتابتها:

**ثوب جميل.**

.....

**رأيت الجمل.**

.....

**زرت برج خليفة.**

.....

6. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ كتابة حرف الخاء بتتبُّع النقاط، ثم يُعِيد التلميذُ كتابةَ الحرف في كراسة الخط وفقَ القواعد التي تعلَّمَها.

7. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ كتابةَ الكلمات الآتية مراعيًا قواعدَ كتابة حرف الخاء.

| | | | |
|---|---|---|---|
| خيمة | ..... | ..... | ..... |
| فخار | ..... | ..... | ..... |
| بطيخ | ..... | ..... | ..... |

8. تَشرح المعلمةُ طريقة كتابة حرفيْ (هـ، و).

– يقرأ التلميذ الجملة.

– يكتب التلميذ الجملة مُراعيًا طريقةَ كتابة حرفيْ (هـ، و).

9. **التقويم: اكتب الجُمَل الآتية:**

– جنودُنا يحمون الوطنَ.

.....

.....

– تعلمتُ السباحةَ، والكرةَ الطائرةَ.

.....

.....

– فصول السنة: الصيف، والخريف، والشتاء، والربيع.

.....

.....

– شَهِدَ العالَمُ أولَ رائدِ فضاءٍ عربيٍّ.

.....

.....

## التدريب الخامس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة تحقيق التناسب بين أحجام الحروف.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يكتب الكلمة مُراعيًا التناسب بين أحجام الحروف.
2. يكتب حروف الكلمات مراعيًا الدقة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– تعرُّف الحرف في المواضع المختلفة من الكلمة.

– قراءة الكلمات.

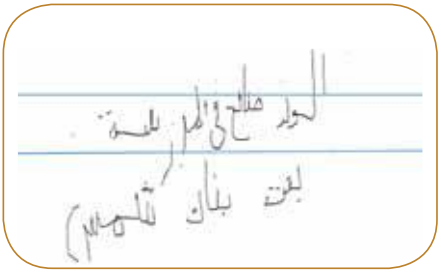
**الوسائل المُعِينة:**

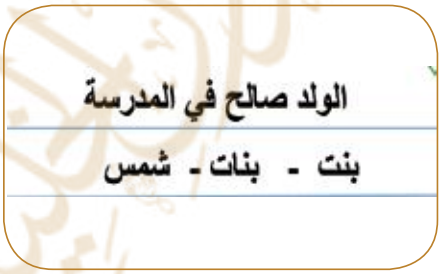
صُوَر، ولوحة رمل، وبطاقات الحروف، وأوراق عمل.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ نموذجينِ لرسم الحروف العربية، الأوَّلُ: اختلَّ فيه التناسبُ بين الحروف، ونظام الكتابة، والآخَرُ انتظمت فيه الكتابةُ وأحجامُ الحروف، على النحو التالي:





2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ المقارَنَة بين النموذجين من حيث:

- تَساوِي أسنان الحروف، وتَساوِي ارتفاع الألف واللام في النموذج الثاني، وعدم التساوي في النموذج الأول.
- الكتابة فوق السطر وتحت السطر في النموذجين.
- أسباب تشوُّه الكتابة في النموذج الأول، وجَمالها في النموذج الثاني.

3. تُدرِّب المعلمةُ التلميذَ على كتابة الحرف في مواضع الكلمة المختلفة.

– يحاكي التلميذ النموذج.

4. تَعرِض المعلمةُ الحروفَ المكوِّنةَ لكلمة معينة، وتشرح للتلميذ كيف تتصل حروف الكلمة بعضها ببعض، مع بيان كيفية تحقيق التناسب بين أحجام الحروف، ثم يكتب التلميذ الكلمات.

**اكتب:**

| كتب | فهم | قرأ | عمل |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |

5. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ مبدوءةً بحرف معيَّن، ثم تطلب من التلميذ قراءتها، ويُلاحِظ التلميذ طريقة كتابة كل كلمة، ثم يكتبها مُراعيًا التناسبَ بين أحجام الحروف.

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| حَديقة | حُبوب | حِصان |
| ..... | ..... | ..... |

6. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ قائمةَ كلمات، ثم تَطلُب منه قراءتها، ثم يكتب كلَّ كلمة مراعيًا التناسبَ بين أحجام الحروف.

| سَمِعَ | كَتَبَ | قَرَأَ | جَلَسَ |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| شمسٌ | قَمرٌ | نُجومٌ | هواءٌ |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| عَينٌ | أُذُنٌ | لِسانٌ | رَأسٌ |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| كِتابٌ | قلمٌ | مُعلمةٌ | مدرسةٌ |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| وردةٌ | دارٌ | زَارَ | أَدَبٌ |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

7. **التقويم:**

تَتْبَع المعلمةُ الإجراءاتِ السابقةَ في التقويم.

اقرأ ثم اكتب:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ملِك | ركع | ركل | فكَّر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| كتَب | كسَر | كرة | كرم |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| مكَّة | مكر | أكل | شكر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

## التدريب السادس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة استخدام علامات الترقيم.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف علامات الترقيم (، -. -؟ -: - !).
2. يتعرَّف مواضع كل علامة.
3. يرسم علامة الترقيم رسمًا صحيحًا.
4. يستخدم علامات الترقيم في مواضعها.
5. يراعي استخدام علامات الترقيم في كتابته.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة جُمَل بسيطة.

**الوسائل المُعِينة:**

صُوَر، ولوحة رمل، وبطاقات الحروف، صلصال.

**الزمن المقترَح:** (45) دقيقة.

## إجراءات العلاج:

1. تَعـرِض المعلمـةُ مجموعـةَ جُمَـل وعبـارات مكتوبـة دون علامـات ترقيـم في مجموعـة (أ)، وباسـتخدام علامـات ترقيـم في المجموعـة (ب) عـلى النحـو التـالي:

**اقرأ، وقارِنْ:**

| أ | ب |
|---|---|
| ● يستيقظ أحمدُ من النوم في السادسة صباحًا ويصلِّي ويُفطِر ويذهب إلى المدرسة ويعود بعد الدراسة<br>● قال المعلم أحمد تلميذ متفوق<br>● متى يستيقظ أحمد من نومه<br>● أين يذهب<br>● ماذا يفعل | ● يستيقظ أحمد من النوم في السادسة صباحًا، ويصلي، ويُفطر، ويذهب إلى المدرسة، ويعود بعد الدراسة.<br>● قال المعلم: أحمد تلميذ متفوق.<br>● متى يستيقظ أحمد من نومه؟<br>● أين يذهب؟<br>● ماذا يفعل؟ |

2. تَطلُـب المعلمـةُ مـن التلميـذ قـراءة الجُمَـل والعبـارات السـابقة، واكتشـاف الفـرق بـين النموذجـين، وتُبـيِّن لـه أن العلامـات التـي تتوسَّـط هـذه الجُمَـل، أو تـأتي في نهايـة الجملـة أو العبـارة، تُسـمَّى "علامـات الترقيـم".

3. تَعرِض المعلمةُ لوحةً تتضمَّن علاماتِ الترقيم:

، . ؟ :

4. تَعرِض المعلمةُ الفاصلةَ، وتدرِّب التلميذَ على كتابتها، وتوضِّح له مواضعَها.

، ، ،

.....

أ. ارسم الفاصلة:

ب. ضع الفاصلة مكان القوسين:

- فصول السنة الصيف ( ) والخريف ( ) والربيع ( ) والشتاء.
- عندي أقلام ( ) وأوراق ( ) وكتب ( ).
- يا علي ( ) ساعِدِ الفقيرَ.

5. تَعرِض المعلمةُ النقطةَ، وتدرِّب التلميذَ على كتابتها، وتوضِّح له موضعَها.

**ضع النقطة مكان القوسين:**

- فصول السنة أربعة ( )
- عندي أدوات مدرسيَّة ( )
- سَاعِدِ الفقيرَ ( )

أ. ارسم النقطة:

.....

.....

6. تَعرِض المعلمةُ علامةَ الاستفهام، وتدرِّب التلميذَ على كتابتها، وتوضِّح له موضِعَها.

أ. ارسم علامة الاستفهام:

؟ ؟ ؟ ؟

.....

ب. ضَعْ علامةَ الاستفهام مكانَ القوسين:

- مَنْ ساعد الفقير ( )
- كَمْ عددُ فصول السنة ( )
- متى تستيقظ من النوم ( )
- ما أدواتُكَ المدرسيَّة ( )
- ماذا يعمل وَالِدُكَ ( )
- لماذا ساعدتَ الفقيرَ ( )

7. تَعرِض المعلمةُ علامةَ : وتدرِّب التلميذَ على كتابتها، وتوضِّح له موضِعَها.

أ. ارسم النقطتين:

: : : : :

ب. ضع النقطتين مكان القوسين:

- قال عليٌّ ( ) ساعدتُ الفقيرَ.
- يقول المعلمُ ( ) فصولُ السنةِ أربعةٌ.
- فصولُ السنةِ أربعةٌ ( ) الصيف، والخريف، والربيع، والشتاء.

- من مُكوِّنات الحاسوب ( ) شاشة، ولوحة مفاتيح، وفأرة.

8. تَعرِضُ المعلمةُ علامةَ التعجُّب، وتدرِّب التلميذَ على كتابتها، وتوضِّحُ له موضِعَها.

أ. ارسم علامة التعجب:

! ! ! ! !

ب. ضع علامة التعجب مكان القوسين:

- الله كَمْ هذا البرجُ عالٍ ( )
- أنا سعيد لقد فزتُ بالسباق ( )
- ما أجملَ الأزهارَ ( )

**التقويم:**

أ. **اخترْ علامةَ الترقيم الصحيحةَ ممَّا بين القوسين، ثم ضَعْها في مكانها:**

(. -؟ - !-،)

- ما أطيبَ الفاكهةَ ( )
- كم سعر الكيلو ( )
- أنا أُحِبُّ التينَ ( ) والعنبَ ( ) والتمرَ ( )

ب. **اكتُبْ علامةَ الترقيمِ المُناسِبةَ بينَ القوسينِ:**

- ما أروع السماء ليلًا ( )
- متى تسافر إلى دبي ( )
- أنا اشتريتُ( ) حاسوبًا( ) وحقيبة( )
- قلت لأخي( ) لماذا تأخرتَ( )
- مَنْ هاجر مع الرسول صلى الله عليه وسلم إلى يثرب( )
- الخلفاء الراشدون( ) أبو بكر( ) وعمر( ) وعثمان( ) وعلي( )

# الوحدة الثالثة
# صعوبات خاصَّة بالتعبير التحريريّ

## التدريب الأول

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يكوِّن كلماتٍ من حروف أو مقاطع.
2. يرتِّب حروفًا ليكَوِّن كلمةً.
3. يكوِّن كلماتٍ تعبرِّ عن صور.
4. يتحمَّس لتكوين كلمات ذات معنى.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

- تعرُّف الحروف العربية.
- تعرُّف كلمات بسيطة.

**الوسائل المُعينة:** بطاقات مكتوب عليها حروف منفردة - صُوَر لبعض الكلمات - مُكعَّبات الحروف.

**الزمن المقترَح:** (55) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ حروفًا منفصلةً، وتَطلُب من التلميذ تكوينَ كلمات من الحروف، وقراءتها:

كوِّن كلماتٍ، ثم اقرأها:

| ع ل م | و ط ن | أ ر ض | ب ح ر | س م ا ء |
|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |

| م ع ل م | ك ت ا ب | ف ص و ل | و ا ج ب |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |

| أشجار | أزهار | حديقة | ألعاب |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |

2. تعرض المعلمة حروفًا منفصلة، وصورة تعبِّر عن الكلمة، وتطلب من التلميذ ترتيبَ الحروف؛ لتكوين كلمة معبِّرة عن الصورة، ثم كتابة حروف الكلمة في المربَّعات.

| | | |
|---|---|---|
| ن ا ف ذة | م نز ل | با ب |
| ح جر ة | مطبخ | أس رة |
| ..... | ..... | ..... |

3. تَعرِض المعلمةُ ثلاثَ بطاقات في كل بطاقة حرفٌ، وتَطلُب من التلميذ تعرُّفَ الحروف وترتيبَها؛ لتكوين كلمة، ويَكتُب التلميذُ الكلمةَ، ثم يقرؤها.

رتِّب الحروفَ لتكوِّنَ كلمةً:

| م | ق | ل |
|---|---|---|
| ..... | | |

| ك | ا | ب | ت |
|---|---|---|---|
| ..... | | | |

| ة | د | س | ر | م |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | | | |

4. تَعرِض المعلمةُ مقاطعَ لكلمة معبِّرة عن صورة، ويسمِّي التلميذُ ما في الصورة، ثم يَكتُب الكلمةَ.

**كوِّن كلماتٍ من المقاطع:**

| ب ر ت ق ا ل | ت فاح | مو ز | ع ن ب |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |

5. تَعرِض المعلمةُ صورًا، وتطلُب من التلميذ تسميتَها، ثم البحث عن الحروف المكوِّنة لِمَا في الصورة، ثم كتابة الكلمة.

| | | |
|---|---|---|
| | ..... | د ج ا ج ة |
| | ..... | د ي ك |
| | ..... | ك ت ك و ت |

6. **التقويم:**

كوِّن كلماتٍ من الحروف الآتية؛ لتكَوِّنْ كلمةً تعبِّر عن الصورة.

| | | |
|---|---|---|
| مـ ل نـ ز | | ..... |
| حـ ا نـ صـ | | ..... |
| ك ك ت ت و | | ..... |
| أ ة سـ ر | | ..... |

## التدريب الثاني

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يكوّن جُملًا من كلمات.
2. يقرأ جُملًا قراءةً صحيحةً.
3. يحرص على أن يكون كلامه مفيدًا.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

قراءة الكلمات، والجُمَل البسيطة.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها كلمات، وصور لبعض الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (55) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ، وتَطلُب من التلميذ ترتيبَها؛ ليكَوِّن جُملًا.

**رتِّب الكلماتِ لتُكوِّن جُملًا:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| أبتعد | الأماكن | المزدحمة | عن |
| ..... | | | |
| أحرص | يدي | على غسل | بالماء والصابون |
| ..... | | | |
| أحافظ | الكمامة | على | ارتداء |
| ..... | | | |

2. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ، وتَطلُب من التلميذ قراءتَها، وترتيبَها؛ ليكَوِّن جُملًا.

**اقرأْ، ورتِّبْ:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| دعا | صديقه | أخي | محمد | لزيارتنا |
| | ..... | ..... | ..... | |
| حضَر | للزيارة | محمد | المغرب | بعد |
| | ..... | ..... | ..... | |
| جلستُ | نقرأ | محمد | وأخي | ونتعلم |
| | ..... | ..... | ..... | |

لا أنسى وضع النقطة في نهاية الجملة

3. تَعرِض المعلمةُ كلماتٍ غيرَ مرتَّبة، وتطلب من التلميذ قراءتها، وترتيبها؛ ليكَوِّن جُملًا.

ثم يقرأ هذه الجُمَل قراءةً صحيحةً:

**رتِّبْ، وكوِّنْ جُملًا ثم اقرأها:**

أسرتي – كثيرًا- أنا – أحب

.....

أبي - طبيبًا – يعمل

.....

تعمل - معلمة – أمي

.....

وبسمة - أخي – محمد - أختي

.....

4. **التقويم:**

**رتِّب الكلماتِ لتكوِّن جُملاً، وابدَأْ بالكلمة الملوَّنة:**

| | | |
|---|---|---|
| أحب | وطني | أنا |
| ..... | | |
| الفلَّاح | الأرض | يحرث |
| ..... | | |
| الوطن | الجنود | يحرس |
| ..... | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الإيمان | حُبّ | من | الوطن |
| ..... | | | |
| قريب | من | منزلي | المسجد |
| ..... | | | |
| في | السماء | تطير | الطائرة |
| ..... | | | |

## التدريب الثالث

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبات في اختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُكمل الجُمَلَ بكمات مناسبة للمعنى.
2. يقرأ الجُمَلَ قراءةً صحيحةً.
3. يستمتع بممارَسة الألعاب اللغويَّة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الكلمات والجُمَل.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها جُمَل، وصُوَر لبعض الكلمات - تدريبات.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ جُملًا، ويختار التلميذ (فوقَ أو تحتَ)، ويُكمِل الجملةَ.

**اختر، وأكمل، ثم اقرأ:**

| | | |
|---|---|---|
| الكتاب | ..... | المكتب |
| القلم | ..... | الكراسة |
| الحقيبة | ..... | المكتب |
| وجدتُ القلمَ | ..... | الحقيبة |

2. تَعرِض المعلمةُ جملةً تنقصها كلمةٌ، ثم تطلب من التلميذ إكمالَ الجُملة بالكلمة الأولى، وقراءتها، ثم تسأل التلميذ: هل الجملة لها معنى مفيد؟ فإذا كان المعنى مفيدًا يكتُب التلميذُ الكلمةَ مكان النقط، وإن لم يكن مفيدًا يختار الأخرى، ويكرِّر التلميذُ هذا الإجراءَ مع بقية الجملة.

**اقرأ، واختار، ثم اكتب:**

| | |
|---|---|
| نصوم في شهر ..... | (رمضان – مارس) |
| السنة أربعة ..... | (شهور– فصول) |
| في الربيع تتفتح ..... | (الأزهار- الأشجار) |
| يسقط المطر في فصل ..... | (الشتاء – الصيف) |
| نتذوق الطعام ..... | (باللسان – باليد) |
| نصلي في اليوم ..... صلوات. | (أربع – خمس) |

3. تَعرِض المعلمةُ جملةً تنقصها كلمة في العمود (أ) ومجموعة كلمات في العمود (ب) ثم تَطلُب من التلميذ إكمالَ الجُملة بالكلمة المُناسِبة لمعناها وقراءتها:

**اقرأ، واختر، ثم اكتب:**

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| لبستُ الثوبَ ..... | القمح |
| يحرس الجنود ..... | الجديد |
| زرع الفلاح ..... | طويل |
| التين فاكهة ..... | المريض |
| زرتُ جاري ..... | لذيذة |
| ذيل الحصان ..... | الوطن |

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| أحب قراءة ..... | الحاسوب |
| أنا أستعمل ..... | بسرعة |
| يدعو المسلم ..... | بأخلاقه |
| يسمو الإنسان ..... | ربه |
| الماء يصفو ..... | القصة |

4. **التقويم:**

**أكمِلْ مكانَ النقط مختارًا من الكلمات التي بين القوسين:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| تُشرق الشمس في ..... | الصباح – الظهر | وتغرب في ..... | العصر - المساء |
| رأيتُ ..... عاليا. | برجًا - شجرة | وسرت على ..... | الجسر – الزرع |
| يعيش الأسد في ..... | الغابة - الماء | ويعيش السمك في..... | الماء – السماء |
| قرأتُ ..... الإخلاص | سورة - صورة | وحفظتُ ..... بلادي. | نشيد – علم |
| تطير ..... في السماء. | الطائرة - السفينة | وتُبحِر ..... في الماء. | السيارة - السفينة |

## التدريب الرابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُكمِل التلميذُ الجُملَ بكمات مناسبة للمعنى مستعِينًا بالصورة.
2. يُكمِل التلميذُ الجُملَ بعد الاستماع إليها.
3. يُكمِل التلميذُ الجُملَ بكلمات مناسبة لمعناها.
4. يستمتع بتكوين جُمَل مفيدة.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

– قراءة الكلمات والجُمَل.

**الوسائل المُعِينة:** بطاقات مكتوب عليها جُمَل، وصُوَر لبعض الكلمات.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقةً.

## الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ جملةً تنقصها كلمةٌ، وتطلب من التلميذ قراءةَ الجُملة، ثم إكمالها مستعينًا بالصورة.

**أكمل الجملة مستعِينًا بالصورة:**

| | |
|---|---|
| أستخدم ..... في البحث. | |
| في الحديقة ..... | |
| ..... يعالج المرضى. | |
| أكتب ..... | |

2. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماع إلى الجُمَل التالية:

1. **تعبَّد الرسول (ص) في غار حراء.**
2. **اختبأ الرسول (ص) وأبو بكر في غار ثور.**
3. **يحرس الجنديُّ الحدودَ.**
4. **يحرُث الفلاحُ الأرضَ.**

3. تَعرِض المعلمةُ الجُملَ التي استمع لها التلميذُ محذوفًا منها كلمة، وتَطلُب منه إكمالَ الجملة بما سمعه:

**أكمِلْ:**

1. **تعبَّد الرسول (ص) في غار .....**
2. **اختبأ الرسول (ص) وأبو بكر في غار .....**
3. ..... **الجنديُّ الحدودَ.**
4. ..... **الفلاحُ الأرضَ.**

4. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ إكمالَ الجُمَل التالية بكلمات مناسبة لمعناها:

**أكمل بكلمة مناسبة:**

- ..... -عليه السلام- أبو الأنبياء.
- أكل الطفل بيده .....
- أبحث في الحاسوب عن .....
- سافرتُ إلى .....
- صلى أخي .....
- من فصول السنة .....، و .....

5. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الاستماعَ إلى فقرة، ثم إكمالها بكلمات مناسبة لمعناها:

**استمع، وأكمِلْ:**

خلَق ..... الأشجارَ، وخلَق في الأشجار الأوراقَ والأزهارَ، والأزهارُ كثيرةُ الأنواع، وألوانُها مختلفةٌ، فمنها الأحمرُ، ومنها .....، ومنها .....، وروائحُها عطرةٌ.

فوائد ..... كثيرة، فمنها تَخرج الثمار، ومنها يُصنع الشراب، ومنها يُؤخذ ..... والدواء.

نحن نحب الأزهار؛ لأن منظرها البديع، وروائحها .....، وأشكالها .....

6. **التقويم:**

**أكمِلْ بكلمة مناسبة:**

- بدأ ..... الصوم.
- محمد ..... الله.
- أركان الإسلام .....

- فصول السنة .....
- استقبل المصلي .....
- المسافر يركب.....
- أشكال الحيوانات .....
- أدَّى الصائم زكاة .....
- المسلم أخو .....
- ..... ضروري لكل إنسان.

## التدريب الخامس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُعبِّر عن الصورة بكلمات.
2. يُعبِّر عن الصورة بجملة.
3. يستمِع بمُشاهَدة الصُّوَر، والتعبير عنها.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

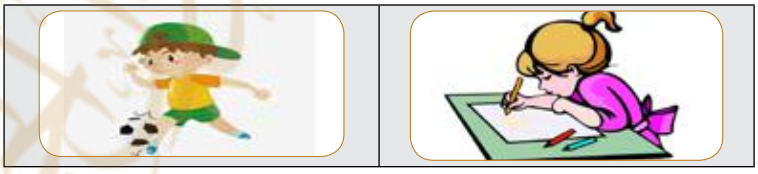
– التعبير بكلمات وجُمَل بسيطة شفويًّا، وتحريريًّا.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها جُمَل.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقةً.

### إجراءات العلاج:

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ صورةً، وتطلُب منه كتابةَ كلمات تعبِّر عن الصورة.



| ولد | يذاكر | يقرأ | يكتب | الواجب |
|---|---|---|---|---|
| الدرس | يلعب | الكرة | الأخ | |

2. تسأل المعلمة التلميذ: ما الكلمات التي تعبِّر عن الصورة؟

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| طبيب | مريض | الكشف | قياس الحرارة | علاج |
| لعبة | نائم | متعب | دواء | |

3. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ صورًا، وتَطلُب منه التعبيرَ عنها بجُمَل مفيدة، مع الاستعانة بكلمات أسفل الصورة.

**عبِّرْ عن الصورة بجملة، مستعِينًا بالكلمات:**

| | |
|---|---|
| | |
| الدجاجة – البيض | الطائرة – السماء |
| | |
| عَلَم الإمارات-المدرسة | الحُجَّاج – الكعبة |

4. تطلب من التلميذ أن يبدأ الجملة التي تعبِّر عن الصورة بأحد الضمائر:

| | |
|---|---|
| | |

.....

.....

5. التقويم: اكتب جملة تعبِّر عن كل صورة، على أن تبدأ بالكلمة الواردة أسفل الصُّوَر:

| | |
|---|---|
| تشتري | ..... |
| تشرب | ..... |
| ترسم | ..... |

## التدريب السادس

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يُجِيب التلميذُ عن أسئلة شفوية مرتبطة بصورة.
2. يكتب التلميذ إجابات لأسئلة.
3. يُعبِّر عن الصورة بكلمات.
4. يستمتع بالتعبير عن مضمون الصُّوَر.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:** كتابة كلمات، جُمَل بسيطة.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها جُمَل، وأوراق عمل.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقة.

### الإجراءات:

1. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ صورةً، ثم تطرح على التلميذ أسئلةً شفويةً؛ ليكتب التلميذُ إجاباتِها.

- ماذا تسمَّى؟
- هل أنواعها كثيرة؟
- ما ألوانها؟
- أين تعيش؟
- كيف تتحرك؟
- هل تلد أم تبيض؟
- كيف تتنفس؟

2. تَعرِض المعلمةُ على التلميذ موقفًا في صورتين، ثم تطرح أسئلة شفوية على التلميذ؛ ليكتب إجاباتها.

- ماذا كان يفعل عادل وسارة؟
- بِمَ كانا يلعبان؟
- أين كانا يلعبان؟
- ماذا فعل عادل؟
- أين أُصيبت سارة بالرمال؟
- هل تصرف عادل حسن؟
- بِمَ تنصحه؟
- كيف يعتذر عادل عما فعله؟

3. تَعـرِض المعلمـةُ صـورةً لحديقـة، وتَطلُـب مـن التلميـذ وصـفَ الحديقـة موظِّفًـا كلـماتٍ معينـةً، ثـم كتابـة الجُمَـل التعبيريـة.

- لون الأشجار .....
- لون الزهور .....
- النافورة في .....
- أشكال المزروعات .....
- الناس .....
- الأشجار .....

4. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ صور، وتَطلُب من التلميذ التعبيرَ عن كل صورة بثلاث جُمَل:

**اكتب ثلاث جُمَل عن كل صورة:**

| | |
|---|---|
| ..... <br> ..... <br> ..... | |
| ..... <br> ..... <br> ..... | |
| ..... <br> ..... <br> ..... | |

6. تَعرِض المعلمةُ صورةً لصاحب مهنة، ويعبرِّ عنها التلميذُ بجملة أو أكثر:

| | |
|---|---|
| ..... <br> ..... <br> ..... | |
| ..... <br> ..... <br> ..... | |

| | |
|---|---|
| | ..... ..... ..... |
| | ..... ..... ..... |
| | ..... ..... ..... |

7. **التقويم:**

أ. اكتب جُملًا تعبيريةً عن: الفلاح، أو رجل الشرطة، أو الطبيب.

ب. اختر أحد فصول السنة، واكتب عنه ثلاث جُمَل.

| | |
|---|---|
| | في الشتاء ..... |
| | في الخريف ..... |

| | |
|---|---|
| | في الربيع ..... |
| | في الصيف ..... |

## التدريب السابع

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة الربط بين جملتين.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يتعرَّف أدوات الربط (و، ثم، لكن).
2. يربط بين جملتينِ مستخدِمًا أداةَ الربط المُناسِبة.
3. يُنتِج جُملًا تعبر عن صور.
4. يربط بين جملتين من إنشائه.
5. يُقدِّر أهميةَ الربط بين الجُمَل.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

- قراءة جُمَل بسيطة.
- إنتاج جُمَل تعبرِّ عن أحداث، أو صور.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها جُمَل، وأوراق عمل.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقة.

### إجراءات التدريب:

1. تَعرِض المعلمةُ جملتين تحتاجان إلى رابط بينهما، وتَطلُب من التلميذ الربطَ بينهما:

(الفلَّاح يحرث الأرض) (يزرع النبات).

ثم تقدِّم نموذجًا للتلميذ يوضِّح كيفية الربط بين الجُمَلتين باستخدام واو العطف.

**الفلَّاح يحرث الأرض و يزرع النبات.**

2. تَعرِض المعلمة جُملًا أخرى، وتَطلُب من التلميذ الربطَ بينها؛ مثل:

رجل الشرطة ينظِّم المرورَ. يحفظ الأمن.

الولد يحب السباحة. يتعلم ركوب الخيل.

**ثم توضِّح كيفية الربط بين كل جملتين على النحو التالي:**

**رجل الشرطة ينظِّم المرور و يحفظ الأمن.**

**الولد يحب السباحة و يتعلم ركوب الخيل.**

3. تَعرِض المعلمة جُملًا أخرى، وتَطلُب من التلميذ الربطَ بينها؛ مثل:

**اربط بين كل جملتين:**

الفلاح يسقي النبات ( ) يحصد الثمار.

.....

رجل الشرطة يعمل بالليل ( ) يعمل بالنهار.

.....

النحلة تعطينا العسلَ ( ) دودة القز تعطينا الحرير.

.....

4. تَعرِض المعلمةُ جُملًا تحتاج إلى رابط آخر؛ مثل: (ثم) وتوضح للتلميذ كيفية الربط بين الجُمَل.

**مثال: قال أسامة: أصحو من النوم مبكِّرًا. أتوضَّأ. أصلي. أتناول فطوري.**

تَطلُب المعلمةُ من التلميذ ملاحظةَ أن الأفعال (أصحو- أتوضَّأ- أصلِّي – أتناول) لا تتمُّ في وقت واحد، ولكِنْ هناك مهلةٌ بين كل فعل والآخَر، وهناك أداة تُستخدَم للربط بين هذه الأفعال في هذه الحالة؛ وهي: (ثم) فنقول:

**قال عليٌّ: أصحو من النوم مبكِّرًا، ثم أتوضَّأ، ثم أصلي، ثم أتناول فطوري.**

5. تَعرِض المعلمةُ جُملًا أخرى، وتَطلُب من التلميذ الربطَ بينها:

**اربط بين كل جملتين:**

يزرع الفلاح النبات (  ) يحصد الثمار.

.....

أتناول الطعام باليد اليمنى (  ) أغسل أسناني بعد الأكل.

.....

أذهب إلى النادي (  ) أعود إلى المنزل.

.....

6. تَعرِض المعلمةُ جُملًا تحتاج إلى رابط آخَر؛ مثل: (لكن)، وتوضِّح للتلميذ كيفيةَ الربط بين الجُمَل باستخدام (لكن).

**اقرأ:**

استيقظتُ مبكِّرًا. لم ألحق بسيارة المدرسة.

جمعتُ نقودًا. لم تكفِ لشراء اللُّعْبة.

هنا أحداث بينها تعارُض، فنقول عند الربط بين الجُمَل:

**استيقظتُ مبكِّرًا لكن لم ألحق بسيارة المدرسة.**

**جمعتُ نقودًا لكن لم تكفِ لشراء اللُّعبة.**

اربط بينَ كل جملتينِ:

بحثتُ في الإنترنت ( ) لم أصل للمعلومات المطلوبة.

.....

تدربتُ كثيرًا ( ) لم أشارك في المباراة.

.....

الفيل يعيش في الغابة ( ) الأسماك تعيش في الماء.

.....

الأسدُ حيوانٌ مفترسٌ ( ) القطةُ حيوانٌ أليفٌ.

.....

7. تَعرِض المعلمةُ صورةً تتضمَّن حدثين، ثم يصوغ التلميذُ كلَّ حدث في جملة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الطفل نائم | | الطفل ..... |
| | رقبة القطة ..... | | رقبة الزرافة طويلة |
| | ماء ..... | | طعام ..... |
| | الأرنب سريع | | السلحفاة بطيئة |

8. تَطلُب المعلمةُ من التلميذ الربطَ بين كل جملتين بأداة مناسبة مكانَ القوسين، ثم يُعيد كتابةَ الجُملة كاملةً:

- الأرنب سريع (  ) السلحفاة بطيئة.

.....

- سقط المطر فابتلَّت الملابس (  ) الحذاء جافّ.

.....

- الولد سعيد (  ) صديقه حزين.

.....

- يأكل الولد بيده اليمنى (  ) يغسل يدَه بعد الأكل.

.....

- يقرأ التلميذ القصة (  ) يحكي القصة لأخته.

.....

- يلعب خالد بألعابه (  ) يشاهد التلفاز مع أخيه.

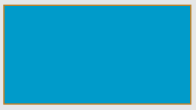
.....

- يشرب الطفل العصير(  ) يحمد الله على النعمة.

.....

9. **التقويم:**

**علِّقْ بجملة على كل صورة، ثم اربط بين كل جملتين بأداة ربط مناسِبة:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الدائرة ..... | | المثلث ..... |
|  | المستطيل ..... | | المربع ..... |

## التدريب الثامن

**الصعوبة المستهدَفة:** صعوبة ترتيب جُمَل لتكوين فقرة.

**أهداف التدريب:**

من المتوقَّع -بعد هذا التدريب- أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

1. يرتِّب التلميذُ جُملًا ليكوِّن فقرةً.
2. يقرأ التلميذ جُملًا قراءةً صحيحةً.
3. يبادر ببناء جُمَل متَّسِقة مع الفكرة التي تعبِّر عنها فقرةٌ معينةٌ.

**متطلَّبات علاج الصعوبة:**

- قراءة الجُمَل قراءةً صحيحةً.
- الربط بين الجُمَل.

**الوسائل المُعِينة:** صور ملوَّنة، وبطاقات مكتوب عليها جُمَل، تدريبات الكتابة.

**الزمن المقترَح:** (50) دقيقة.

**الإجراءات:**

1. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ جُمَل غير مرتبة، وتطلب من التلميذ قراءتها، ثم إعادة ترتيبها وفقَ النموذج التالي:

أعِدْ ترتيبَ الجُمَل، واكتب عبارةً:

- وقطعته، وعصرته.
- ثم قدمت العصير لأسرتها.
- غسلت أحلام البرتقال.

غسلت أحلامُ البرتقالَ، وقطعَتْه، وعصرَتْه، ثم قدَّمَتِ العصيرَ لأسرتها.

2. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ جُمَل أخرى غير مرتَّبة، وتطلب من التلميذ قراءتها، ثم إعادة ترتيبها:

رتِّب الجُمَل الآتية، لتكوين نص، ثم اكتبه.

- ورأى طفلًا يرمي القمامة في البحر.
- جلسَتْ أسرةُ سعيدٍ على شاطئ البحر.
- جلَس سعيدٌ يتأمَّل جَمال البحر.

- التفَتَ سعيدٌ فرأى أسرةً تغادر الحديقةَ وتترك القمامةَ.
- فتعجَّب سعيد قائلًا: ما أقبَحَ هذا المنظرَ يا أبي!

جلسَتْ أسرةٌ سعيدٍ على شاطئ البحر، وجلَس سعيدٌ يتأمَّل جَمالَ البحر، والتفَتَ سعيدٌ فرأى أسرةً تُغادِر الحديقةَ وتترك القمامةَ، ورأى طفلًا يرمي القمامةَ في البحر، فتعجَّب سعيدٌ قائلًا: ما أقبَحَ هذا المنظرَ يا أبي!.

3. تَعرِض المعلمةُ مجموعةَ جُمَل أخرى غير مرتَّبة، وتَطلُب من التلميذ قراءتها، ثم إعادة ترتيبها:

**اقرأ، ورتب، ثم اكتب:**

- ثم صار معلمًا متميِّزًا.
- كَبِرَ محمدٌ وفاطمةُ، وتعلَّمَا في الجامعة.
- تزوَّج خالدٌ وأنجَب محمدًا وفاطمةَ.
- كان خالدٌ تلميذًا مؤدبًا مجتهِدًا في دراسته.
- أصبح محمدٌ مهندسًا، وفاطمة طبيبة.

.....

.....

.....

.....

- أرادتِ امرأةٌ عجوزٌ عبورَ الشارع.
- ولكنها لم تقدِر على العبور؛ لأن السيارات كانت تمر بسرعة.
- فَرَفَعَ يدَه وأوقَف حركةَ مرور السيارات.
- ثُم ذهَب إلى العجوز.
- رَأى شرطيُّ المرور هذه العجوزَ.
- وأمسَكَ بيدها وساعَدَها في عبور الشارع.

4. **التقويم:** رتِّبِ الجُمَلَ الآتيةَ لتكوِّن فقرةً:

- فقال محمد: سأفعل يا معلمتي.
- كان محمد يلعب في ساحة المدرسة.
- فتناوَل حَجرًا ورماه.
- سألتِ المعلمةُ التلاميذَ: مَنْ كَسَرَ الزجاجَ؟
- فوقَف محمدٌ، وقال: أنا ... يا أُستاذة ... كسرتُه دونَ قصدٍ.
- فأصاب زجاجَ نافذةِ الصفِّ؛ فكَسَره.
- فقالت المعلمة: أشكركَ على صدقِكَ، ولكِنْ عليكَ دفعُ ثمنِ لوحٍ جديدٍ.

## خامسًا: التوصيات:

### في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة تدريب مُعلِّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة على استخدام أدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، وبرامج علاجها.
2. تزويد مُعلِّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة بالأدوات والإستراتيجيات والبرامج العلاجيَّة المقترَحة في هذه الدراسة، ودليل المعلم/ المعلمة؛ للاسترشاد بها في علاج

صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ هذه الصفوف.

3. أهمية التدخل العلاجيّ المبكِّر في الصف الأول الابتدائي؛ وَفْقًا للاتجاهات الحديثة في هذا المجال، قبل أن يتعرَّض الأطفال لخطر الفشل القرائيّ، والعُسْر الكتابيّ في الصفوف التالية.
4. إعداد ملف خاص بكل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، يتضمَّن تقارير تشخيصية دقيقة ومفصَّلة عن حالته، ومَظاهِر الصعوبات التي يواجهها، وأسبابها، ويشارِك في هذا التشخيص المعلمون والإخصائي النفسي، والإخصائي الاجتماعيّ، وأولياء الأمور؛ ليبدأ العمل العلاجيّ استنادًا إلى هذه التقارير بوضع الخطة العلاجيَّة المُناسِبة، واختيار التدريبات العلاجيَّة المُناسِبة لكل صعوبة.
5. ضرورة تضافُر جهود القائمين كافةً في علاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة -وبخاصة المدرسة والمنزل- وتقديم الدعم اللازم لأولياء الأمور، وتبصيرهم بأدوارهم في تنفيذ البرامج العلاجيَّة لأبنائهم.
6. توفير الوسائل التعليميَّة والأدوات اللازمة لتنفيذ البرامج العلاجيَّة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة: (بطاقات الحروف والكلمات - صُوَر - لوحات تعليميَّة - ألعاب تعليميَّة - رمل- سبورة مغناطيسية... وغيرها).
7. تضمين برامج إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة مقرَّرَات دراسيَّة حول صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، والتعليم العلاجيّ، والاستفادة من الإطار النظريّ، والجوانب التطبيقيَّة في هذا المشروع؛ ليكون المعلم أكثر وعيًا، وأفضل أداء في التعامُل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصَّة.
8. إعادة النظر في أدوات التشخيص وأساليب العلاج الحالية بدول الخليج العربي في ضوء الاتجاهات والأدوات والبرامج العلاجيَّة الحديثة المقدَّمة في هذا البحث.
9. تطوير كتب اللُّغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في ضوء الاحتياجات اللغويَّة لذوي صعوبات القراءة والكتابة، والاستفادة من التدريبات اللغويَّة العلاجيَّة المقدَّمة في المشروع الحالي؛ لتلبية تلك الاحتياجات من خلال هذه الكتب.
10. التركيز على المعنى في البرامج العلاجيَّة وَفْقًا للاتجاهات العالميَّة الحديثة في هذا المجال، حتى إذا كانت المشكلة في الحروف والأصوات فلابدَّ من ربطها بالكلمات والجُمَل؛ من أجل الجذب والتشويق، وإثارة الدافع للتعلُّم، وتجنُّب الملل الذي يصاحِب تعليمَ حروف لا معنى لها، وغير مثيرة بالنسبة للطفل.

# مراجع البحث

- أولًا: المراجع العربية
- ثانيًا: المراجع الأجنبية

# مراجع البحث

## أولًا: المراجع العربية:


- إبراهيم، علية حامد (2013م): «فاعلية برنامج مقترَح لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في اللُّغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة في ضوء النظرية المعرفيَّة». رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا للتربية/ جامعة القاهرة.
- أبو زيد، لبنى (2018م): «برنامج قائم على الحوار القصير لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة». رسالة ماجستير مُودَعة بكلية التربية / جامعة دمياط.
- أبو منديل، أمين سرحي (2018م): «أثَر تدريبات الوعي الصوتيّ في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة»، رسالة ماجستير مُودَعة بكلية التربية/ جامعة الأزهر بغزة.
- أحمد، دحمون (2016م): "فعالية برنامج تعليمي باستخدام الحاسوب لتعديل الإدراك البصَريّ في رسم الحروف الهجائيَّة لذوي صعوبات الكتابة"، دراسة ميدانية ضمن متطلَّبات الماجستير، كلية العلوم الاجتماعيَّة والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، الجزائر.
- الأسعد، رنيم عبد الكريم (2013م): «فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصَريّ، وأثره في تحسين أخطاء الكتابة الأساسيَّة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم الكتابة». رسالة ماجستير، كلية التربية/ جامعة دمشق.
- أنيس، عبد الناصر، نصر، معاطي محمد (1997م): «فاعلية استخدام أسلوبَيْ تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي». مجلة كلية التربية ببنها. المجلد الثامن، العدد (30).
- بارد، فتحي أبكر أحمد سيل (2017م)، "مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها وتعلمها بالصف الأول في مرحلة الأساس بالمجتمعات متعددة اللغات"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- البيلاوي، إيهاب، أحمد، السيد (2014م): "صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة"، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بُطرس، حافظ بطرس (2014م)، "تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، عمَّان: دار المسيرة.

- بلعوص، رنيم سليمان (2018م): "واقع التقنيات المسانِدة لذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائيَّة الحكومية بجدة"، السعودية: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد (3)، أبريل (2018م).
- جرار، عبد الرحمن محمود (2008م): "صعوبات التعلم - قضايا حديثة". ط1، العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الجهني، سلمان عابد (2017م): «أثَر استخدام إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة في معالَجة العُسْر القرائيّ لدى طلبة صعوبات التعلم». المجلة التربويَّة الدوليَّة المتخصِّصة. مج. (6) ع. (4).
- الحاج، منصور أحمد (2007م): "أهمية تعليم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربويَّة واضحة والتعرُّف على تطوُّر مهاراتها وكيفية إكسابها لهم في سن مبكرة (دراسة نظرية تحليليَّة)". المؤتمر العلمي التاسع عشر المنعقِد بكلية التربية/جامعة عين شمس.
- الختاتنة، سامي محسن (2013م): «سيكولوجية اللَّعِب»، عمَّان: دار الحامد.
- خليفة، عفَّت محمد (2017م): "برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة باستخدام الطريقة الصوتيَّة لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائيَّة"، رسالة ماجستير مُودَعة بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية/ جامعة عين شمس.
- دبراسو، فطيمة (2012م): "اضطراب الجانبية وعلاقته بصعوبات القراءة والكتابة عند الطفل"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (1).
- رشيد، إبراهيم (2010م): «صعوبات تعلُّم الكتابة وأسبابها». متاح على الموقع الإلكترونيّ:
http: //www.ibrahimrashidacademy.net/2010/09/blog-post_08.htm
- زهران، حامد عبد السلام (2003م): "عِلْم نفس النمو" الطفولة والمراهقة"، الطبعة الخامسة، القاهرة: عالَم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى ( 1998م): "صعوبات التعلم: الأُسُس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، سلسلة علم النفس المعرفيّ (4) كلية التربية/ جامعة المنصورة، ط1.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002م): «المتفوِّقون عقليًّا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج». القاهرة: دار النشر للجامعات.

- السمان، مروان أحمد. (2014م): "برنامج قائم على نظرية التعلم المستنِد إلى الدماغ لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السيد، أحمد البهي (2009م): "أثَر استخدام إستراتيجيات التدريس العلاجيَّة في تحسين مستوى الفَهْم القرائيّ لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (13).
- السيد، السيد عبد الحميد (2008م): «صعوبات التعلم النمائيَّة»، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- صالحة، ستي (2019م): "مهارة القراءة: مشكلتها وأهميتها في تعليم اللُّغة العربية"، الملتقى العلمي الوطني، قسم اللُّغة العربية - إندونيسيا، ص ص (152-160).
- صوالحة، عونية (2016م): "الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيِّرات"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (167)، يناير ص ص (281-312).
- عبد السلام، محمد صبحي (2009م): "صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال"، الطبعة (الأولى)، القاهرة: مؤسسة "اقرأ" للنشر والتوزيع والترجمة.
- عثمان، سيد (1990م): «صعوبات التعلم»، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علَّام، شريهان محمد فريد (2017م): «استخدام مدخل الحواسّ المتعدِّدة لعلاج العُسْر الكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة». رسالة ماجستير مُودَعة بكلية التربية / جامعة دمياط.
- علي، صلاح عميرة (2005م). «صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج»، الكويت، دار الفلاح.
- العنزي، فرحان بن سالم (2015م): «أثَر برنامج تدريبي مقترَح لعلاج صعوبات الكتابة لدى عيِّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بمدينة الرياض». مجلة السلوك البيئي، م1 العدد (1).
- الفارسي، حفصة أحمد، إمام، محمود (2017م): "فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتيّ في تحسين مهارة فكّ الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة". مجلة الدراسات التربويَّة والنفسية. جامعة السلطان قابوس مج. 11، ع. 2.
- الفرا، إسماعيل صالح (2017م): «صعوبات تعلُّم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالَجتها وفقَ آراء مُعلِّمي المرحلة الأساسيَّة (1-6)». مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية. مج. 25، ع. 2، ص ص (310-346).

- القحطاني، فاطمة محمد (2019م): "مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية، وسبل علاجها: دراسة نظرية"، مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، المجلد (الثالث)، العدد (الخامس)، مارس (2019م).
- كيرك، كالفانت (1988م): "صعوبات التعلم الأكاديمي والنمائية". ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، (1988م).
- اللقاني، أحمد حسين، الجَمَل، علي أحمد (1996م): "معجم المصطلحات التربويَّة المعرفة في المناهج وطُرُق التدريس". القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، هاجر هارون (2019م): «إنتاج نمطين من الألعاب التعليميَّة الرَّقْميَّة وأثرهما في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائيَّة»، رسالة ماجستير مُودَعة بكلية التربية النوعية/ جامعة المنيا.
- محمود جلال الدين سليمان (1998م): "برنامج مقترَح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل بينهما لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- محمود عبد الحليم منسي (2003م): «التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات»، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- موفَّق، فيزازي (2020م): "أثر برنامج لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة ومهاراتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ضوء المقارَبة بالكفاءات"، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعيَّة، الجزائر: جامعة وهران 2.
- نبهان، يحيى محمد (2008) "الفُرُوق الفرديَّة وصعوبات التعلم"، عمَّان: دار اليازوري للطباعة والنشر، ط1.
- نصر، آية معاطي (2014م): «برنامج قائم على الأحاجي والألعاب اللغويَّة، لتنمية بعض مهارات فَهْم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي». رسالة ماجستير مُودَعة بكلية التربية/ جامعة دمياط.
- نصر، معاطي (1995): "تدريبات علاجيَّة". دمياط، مكتبة نانسي.
- نصر، معاطي (2017م): "إستراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم". الجزء الثاني. دمياط: مكتبة نانسي.

– نـصر، معاطـي، عبـد القـادر، فـوزي (2007م): «تنميـة مهـارات تخطيـط برامـج القـراءة العلاجيَّـة المبكِّـرة لـدى طالبـات المجـال الأدبي بكليـات التربيـة بسـلطنة عُـمَان». مجلـة القـراءة والمعرفـة، العـدد (62).

– الهـواري، جـمال فرغـل إسـماعيل (2006م). "الاتجاهـات المعـاصرة في مجـال صعوبـات تعلُّـم الكتابـة". https: //kenanaonline.com

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

– Akubuilo, Francis & Others (2015). Reading Readiness Deficiency in Children: Causes and Ways of Improvement. Journal of Education and Practice, V.6 N.24 pp38-43

– Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin(2019). Reading Difficulty and Its Remediation: A Case Study. European Journal of Educational Research, V.8 N.4 pp1269-1286.

– Alsulami, Sami Ghazzai ( 2019). The Role of Memory in Dyslexia. International Journal of Education and Literacy Studies, V.7 N.4 pp1-7.

– Al Otaiba, S., Rouse, A., &Bakera, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49, 829–842. Retrieved March 2, 2020 from: https: //pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0022.

– Arrimada, María; Torrance, Mark; Fidalgo, Raquel (2018). Supporting First-Grade Writers Who Fail to Learn: Multiple Single-Case Evaluation of a Response to Intervention Approach.Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, V.31 N.4 pp865-891

– Asrowi; Gunarhadi; Hanif, Muhammad)2019). The Power of Role-Playing in Counseling Children with Learning Difficulties in Inclusive Schools of Indonesia. International Journal of Education and Practice, V.7 N.4 pp324-333.

– Avnet, Miranda&Others (2019). The Impact of Parental Involvement and Education on Academic Achievement in Elementary School.International Journal of Evaluation and Research in Education, v8 n3 p476-483

– Beck-Southers, Caryn(2019). Early Literacy Intervention.ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Southern California.

– Begeny, J. C., Krouse, H. E., Brown, K. G., & Mann, C. M. (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. School Psychology Review, 40(1), 23–38.

– Bouchard, Kimberly (2012). Homeschooling and Reading Difficulties: Parents Learning How to Teach Their Child Who Struggles with Reading Paperback – Import, 1. https: //www.amazon.in/Homeschooling-Reading-Difficulties-Learning-Struggles/dp/ 124895338X.

– Brewer, Rebecca (2020). Chicken Club: Schools and Their Relationship with Families. Support for Learning, V.35 N.1 pp5-22.

– Cakiroglu, O. (2015). Response to intervention: Early identification of students with learning disabilities. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 7(1), 170-182. DOI: 10.20489/intjecse.10399.

– Camarata, Stephen(2018). Language Abilities, Phonological Awareness, Reading Skills, and Subjective Fatigue in School-Age Children with Mild to Moderate Hearing Loss.Exceptional Children, V.84 N.4 pp420-436.

– Carter, Katherine(2015). Teaching Descriptive Writing through Visualization and the Five Senses.English Teaching Forum, V.53 N.2 pp37-40.

– Commodari, Elena& Others (2020). Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading Acquisition. Journal ofPsycholinguistic Research, V.49 N.1 pp59-72.

– Costa, L., Edwards, C., & Hooper, S. (2015). writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co-occurrence and cognitive burden. Learning Disability Quarterly, 1–14. DOI: 10.1177/0731948714565461.

– Costa, Lara-Jeane& Others(2018). First-Grade Cognitive Predictors of Writing Disabilities in Grades 2 through 4 Elementary School Students.Journal of Learning Disabilities, V.51 N. pp351-362.

– Datchuk, Shawn M.; Dembek, Ginny A.(2018). Adapting a Sentence Intervention with Spelling and Handwriting Support for Elementary Students with Writing Difficulties: A Preliminary Investigation.Insights into Learning Disabilities, V.15 N.1 pp7-27.

– Donegan, Rachel E.; Wanzek, Jeanne; Al Otaiba, Stephanie(2020).Effects of a Reading Intervention Implemented at Differing Intensities for Upper Elementary Students.Learning Disabilities Research & Practice, V.35 N.2 pp62-71

– Duran, Erol; Karatas, Arda (2019). Elimination of Writing Difficulty in Primary School: An Action Research. International Journal of Progressive Education, V.15 N.5 pp288-300.

– Elhoweris, Hala Et Others ,(2017). Effect of an Arabic Program of Direct Instruction for Phonological Awareness on Phonological Awareness Abilities. Exceptionality Education International, V.27 N.2 pp110-124

- Elwan, F., Gaballah, S., &Khalifa,A. (2019). Impairment of some cognitive process in children with reading disability in middle childhood, late childhood, and early adolescence. Middle East Current Psychiatry, 26(1), 1-6. Retrieved March 11, 2020 from: https: //doi.org/10.1186/s43045-019-0001-z.
- Fahim, M. &Rajabi, S. (2015, January). Applying self-regulated strategy development model of instruction to teach writing skill: Effects on writing performance and writing motivation of EFL learners. International Journal of Research Studies in Education, 4(2), 29-42. DOI: 10.5861/ijrse.2015.1009.
- Gerlach, David (2017). Reading and Spelling Difficulties in the ELT Classroom. ELT Journal, V.71 N.3 pp295-304.
- Gokbulut, OzlemDagli; Akcamete, Gonul; Guneyli, Ahmet(2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. International Journal of Education and Practice, v8 n1 p1-17.
- González-Valenzuela, M. (2017). Current perspectives on prevention of reading and writing learning disabilities. Retrieved March 10, 2020 from: http: //dx.doi.org/10.5772 /intechopen.68627.
- Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2020). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. Retrieved March 10, 2010 from: http: //www.ldonline.org/article/6213/.
- Harris, K. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future, BJEP Monograph Series II: No. 6.
- Hautala, Jarkko& Others (2020). Identification of Reading Difficulties by a Digital Game-Based Assessment Technology.Journal of Educational Computing Research, V.58 N.5 pp1003-1028.
- Herron, Julia – ProQuest LLC,( 2017). The Use of Evidence Based Interventions in the Classroom for Students with Disabilities.ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Northcentral University.
- Hudson, Alida& Others (2020). Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: A Synthesis of Research from 2000-2019. Education Sciences, V.10 Article 52.
- Jones, J., Conradi, K., &Amendum, S. (2016). Matching interventions to reading needs: A case for differentiation. The Reading Teacher, 70(3), 307–316. Doi: 10.1002/trtr.1513.
- Justice, L. (2006, October). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37, 284–297.

- Kayabasi, ZehraEsraKetenoglu (2017). Views of Classroom Teachers Concerning Students with Reading Difficulties.International Journal of Progressive Education, V.13 N.3 pp50-60.
- Klein, A. F.&Swartz,S.L.( 2000): Reading Recovery in California Program Overview. http: //www. Stanswartz. Com / readrecover/ Overview htmpp 1-16.
- Kodan, H. &Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. Education and Science, 43(193), 159-179. Doi: 10.15390/EB.2018.7385.
- Liao, Linyu (2020). A Comparability Study of Text Difficulty and Task Character--istics of Parallel Academic IELTS Reading Tests. English Language Teaching, V.13 N.1 pp31-42.
- Martinian, Raffi Anthony(2018). Parental Experiences with a Scripted Direct Instruction Reading Program for Preschool-Aged Children.ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Azusa Pacific University.
- Martín-Lobo&Others (2018). Neuropsychological Differences among Students with Learning Difficulties, without Learning Difficulties, and with High Capacity. Mind, Brain, and Education, V.12 N.3 pp140-154.
- Mattar, Jehan; Hamaidi, Diala; Al Anati, Jehad (2020). Emotion Regulation and Its Relationship to Academic Difficulties among Jordanian First Grade Students.Early Child. Development and Care, V.190 N.8 pp1313-1322.
- Mcmaster, K., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. Reading and Writing Quarterly, 22(1),5-25. DOI: 10.1080/10573560500203491.
- Mize, Minnie & others) 2020(.Developing a Rubric for Evaluating Reading Applications for Learners with Reading Difficulties.Intervention in School and Clinic, V.55 N.3 pp145-153
- Nation, Kate(2019). Children's Reading Difficulties, Language, and Reflections on the Simple View of Reading. Australian Journal of Learning Difficulties, V.24 N.1 pp 47-73.
- Norwegian Reading Center (2016). Reading and writing difficulties and disabilities. Retrieved December 20, 2019, from: https: //lesesenteret.uis.no/reading-and-writing-problems/.
- O'Connor, Elodie& Others (2018). Profiles of Mental Health Competence and Difficulties as Predictors of Children's Early Learning.School Mental Health, V.10 N.4 pp402-416.
- Ozeri-Rotstain, Aya& Others(2020). Relationship between Eye-Movement Patterns, Cognitive Load, and Reading Ability in Children with Reading Difficulties. Journal of Psycholinguistic Research, V.49 N.3 pp491-507.

- Päivinen, Maria& Others (2019). The Role of Reading Difficulties in the Associations between Task Values, Efficacy Beliefs, and Achievement Emotions.
- Peterson,B.(2001): Literary Pathways: Selecting Books To Support New Readers.ERIC ED458549, P217.
- Pinnell, Gay Su, (2000): Reading Recovery: An Analysis of a Reasearch Based Reading Intervention. ERIC ED440367.
- Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, V.32 N.7 pp1723-1746.
- Ritchey, K. & Coker, D. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. Learning Disabilities Research & Practice, 29(2), 54–65.
- Romero, Yanilis (2020). Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties.English Language Teaching, V..13 N.5 PP34-48.
- Rongved, E. (2016,September 15). Risk of reading and writing difficulties can be identified early. Retrieved March 10, 2020 from: https: //partner.sciencenorway. no /forskningno-norway-partner/risk-of-reading-and-writing-difficulties-can-be-identified-early/1437547.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007, February). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. Learning Disabilities: A Contemporary Journal 5(1), 1–20. Retrieved March 10 2020, from: https: //www.academia.edu/4237958/3_Strategy_instruction_in_reading _comprehension_An_intervention_study_for_students_with_learning_disabilities.
- Sharma, V. (2019). Students' problems in reading and writing skills. DOI: 10.13140/RG.2.2.31879.85924. Retrieved December 3, 2019 from: https: //www.researchgate.net/publication/332798583_Students'_problems_in_Reading_and_Writing_skills
- Spear-Swerling, L. (2015). Common types of reading problems and how to help children who have them. The Reading Teacher, 69(5), 513-522. Doi: 10.1002/trtr.1410.
- Suárez-Coalla, Paz; Cuetos, Fernando (2015). Reading Difficulties in Spanish Adults with Dyslexia.Annals of Dyslexia, V.65 N.1 pp33-51.
- Südkamp, A., Kaiser, J., &Moller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 104(3), 743–762. doi: 10.1037/a0027627.

– Teachers of the Kaiserlsautern center (2006) Reading Recovery( 1-3).

– Trucken miller et Others (2020).Linking Reading Assessment Data to Instructional Planning: A Component-Skills Approach.Communique, V.48 N.7 pp15-18.

– Tse, Linda Fung Ling; Siu, Andrew Man Hong; Li-Tsang, Cecilia Wai Ping (2018). Screening out Chinese-English Biliterate Kindergarten Children with Handwriting Difficulties.Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, V.11 N.4 pp426-439 2018.

– Virinkoski, R., Lerkkanen, M., Holopainen, L., Eklund, K., &Aro, M. (2018, October). Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. Early Childhood Education Journal, 46, 497–509. Retrieved March 9, from: https: //doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5.

– Wanzek, Jeanne& Others (2020). Intensive Intervention for Upper Elementary Students with Severe Reading Comprehension Difficulties.Journal of Research on Educational Effectiveness, V.13 N.3 pp408-429.

– Williams, G. &Larkin, R. (2013, December). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links? Learning and Individual Differences, 28, 142-150. Retrieved March 8, 2020 from: https: //doi.org/10.1016/j.lindif.2012.08.003.

– Wu, Shengtian; Stratton, Kasee K.; Gadke, Daniel L.(2020). Maximizing Repeated Readings: The Effects of a Multicomponent Reading Fluency Intervention for Children with Reading Difficulties.Contemporary School Psychology, V.24 N.2 pp217-227.

– Žolgar-Jerkovic, Ingrid; Jenko, Nika; Lipec-Stopar, Mojca(2018). Affective Factors and Reading Achievement in Different Groups of Readers.International Journal of Special Education, V.33 N.1 pp201-211.

# مَلاحِق الدراسة

# ملحق (١)

# استطلاع آراء المحكِّمين حول قائمة صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

الدولة: .....

المحافظة / الولاية / الإمارة: .....

اسم المحكِّم: .....

الوظيفـــــــــة: .....

مقرّ العمـــــل: .....

التاريـــــــــخ: .....

# أولًا: صعوبات تعلُّم القراءة:

## استطلاع آراء المحكِّمين حول قائمة صعوبات تعلُّم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة

| م | صعوبات تعلُّم القراءة | درجة الموافقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| | (أ) **صعوبات التعرُّف:** | | | |
| 1 | صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً. | | | |
| 2 | صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة. | | | |
| 3 | صعوبة تعرُّف أشكال الحركات القصيرة. | | | |
| 4 | صعوبة تعرُّف أشكال الحركات الطويلة. | | | |
| 5 | صعوبة تعرُّف شكل الشَّدَّة بالحركات الثلاث. | | | |
| 6 | صعوبة تعرُّف شكل التنوين بالحركات الثلاث. | | | |
| 7 | صعوبة تعرُّف شكل السكون. | | | |
| 8 | بُطْء تعرُّف الكلمات العربية. | | | |
| 9 | الخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم. | | | |
| 10 | الخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل. | | | |

| م | صعوبات تعلُّم القراءة | درجة الموافقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| | **(ب) صعوبات النطق:** | | | |
| 1 | صعوبة نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا. | | | |
| 2 | صعوبة نطق الحركات القصيرة نطقًا صحيحًا. | | | |
| 3 | صعوبة نطق الحركات الطويلة نطقًا صحيحًا. | | | |
| 4 | صعوبة نطق التنوين بالحركات الثلاث. | | | |
| 5 | صعوبة نطق الشَّدَّة بالحركات الثلاث. | | | |
| 6 | صعوبة نطق الحروف الساكنة. | | | |
| 7 | صعوبة نطق الكلمات الجديدة. | | | |
| 8 | صعوبة نطق الكلمات الطويلة ذات المَقاطِع الصوتيَّة (مصابيح). | | | |
| 9 | صعوبة نطق الكلمات المتشابهة في النطق (قلب- كلب). | | | |
| 10 | صعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل. | | | |
| 11 | صعوبة التمييز الصوتيّ بين نطق الحركات القصيرة والطويلة. | | | |
| 12 | صعوبة التمييز الصوتيّ بين اللام الشمسية واللام القمرية. | | | |
| 13 | صعـوبة الربـــــــــط بين شكل الحرف وصوته. | | | |

| م | صعوبات تعلُّم القراءة | درجة الموافَقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 14 | صعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها. | | | |
| 15 | إبدال صوت بآخَر في الكلمة. | | | |
| 16 | حَذْف صوت من الكلمة. | | | |
| 17 | زيادة صوت في الكلمة. | | | |
| 18 | القلب المكانيّ لأصوات الكلمة. | | | |
| **(ج) صعوبات التحليل والتركيب والتذكُّر:** | | | | |
| 1 | صعوبة تحليل الجُملة إلى كلماتها. | | | |
| 2 | صعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها. | | | |
| 3 | صعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات. | | | |
| 4 | صعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل. | | | |
| 5 | صعوبة المزج البصَريّ بين الحروف أو المقاطع لتكوين كلمات. | | | |
| **(د) صعوبات التذكُّر:** | | | | |
| 1 | تذكُّر أشكال الحروف العربية. | | | |
| 2 | صعوبة تذكُّر الكلمات العربية. | | | |

| م | صعوبات تعلُّم القراءة | درجة الموافقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 3 | صعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية. | | | |
| 4 | صعوبة تذكُّر أسماء الحركات القصار. | | | |
| 5 | صعوبة تذكُّر أسماء الحركات الطويلة. | | | |
| **(هـ) صعوبات فَهْم المقروء:** | | | | |
| 1 | صعوبة تحديد مرادِفات الكلمات. | | | |
| 2 | صعوبة تحديد مضادَّات الكلمات. | | | |
| 3 | صعوبة تحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة. | | | |
| 4 | صعوبة التعليل لحدَثٍ ما في قصة مقروءة. | | | |
| 5 | صعوبة وَصْف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة. | | | |
| 6 | صعوبة توضيح العَلاقة بين حدثينِ ورَدَا في قصة مقروءة. | | | |
| 7 | صعوبة تفسير معنى جملة. | | | |
| 8 | صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة لمعناها. | | | |
| 9 | صعوبة البحث عن جُمَل أو عبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة داخل نص. | | | |
| 10 | صعوبة التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب الواردة في نصٍّ قرائيٍّ. | | | |

## ثانيًا: صعوبات تعلُّم الكتابة

## استطلاع آراء المحكِّمين حول قائمة صعوبات تعلُّم الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة

| م | صعوبات تعلُّم الكتابة | درجة الموافقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| | **صعوبات تتعلَّق بصحة الكتابة:** | | | |
| | **أ- صعوبات كتابة الحروف:** | | | |
| 1 | صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية منفردةً. | | | |
| 2 | صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة. | | | |
| 3 | صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة. | | | |
| 4 | صعوبات في التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة. | | | |
| 5 | صعوبات في كتابة الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب. | | | |
| 6 | صعوبات في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق. | | | |
| 7 | صعوبات في كتابة الهمزة في أول الكلمة. | | | |
| 8 | كتابة الهمزة في وسط الكلمة. | | | |
| 9 | صعوبات في كتابة الهمزة في آخِر الكلمة. | | | |
| 10 | صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة. | | | |
| 11 | صعوبات في الربط بين الحروف في الكلمات. | | | |
| 12 | صعوبات في كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة. | | | |

| م | صعوبات تعلُّم الكتابة | درجة الموافَقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 13 | صعوبات في وضع النقاط فوق الحروف. | | | |
| 14 | صعوبات في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً. | | | |
| 15 | صعوبات في رسم الألف اللينة. | | | |
| **(ج) صعوبات كتابة الحركات، والتنوين، والشَّدَّة:** | | | | |
| 1 | صعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة. | | | |
| 2 | صعوبات في مد الحركات القصيرة في الكتابة. | | | |
| 3 | صعوبات في إبدال التنوين نونًا في الكتابة. | | | |
| 4 | صعوبات في فك إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة. | | | |
| **(ج) صعوبات التهجِّي:** | | | | |
| 1 | صعوبة تهجِّي كلمات تتكوَّن من مقاطع قصيرة. | | | |
| 2 | صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقاطع طويلة. | | | |
| 3 | صعوبات تهجِّي كلمات متعددة المقاطع. | | | |
| **(د) صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها:** | | | | |
| 1 | صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف. | | | |
| 2 | صعوبات في تنظيم المسافات بين الكلمات. | | | |
| 3 | صعوبات في التحكم في حجم الحرف. | | | |

| م | صعوبات تعلُّم الكتابة | درجة الموافَقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 4 | صعوبات في تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحته. | | | |
| 5 | صعوبات في التناسب بين أحجام الحروف. | | | |
| 6 | صعوبات في استخدام علامات الترقيم (، -. -؟). | | | |
| | **(هـ) صعوبات خاصة بالتعبير التحريري:** | | | |
| 1 | صعوبات في ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات. | | | |
| 2 | صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف. | | | |
| 3 | صعوبات في ترتيب كلمات لتكوين جُمَل. | | | |
| 4 | صعوبات في إكمال جُمَل باختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل. | | | |
| 5 | صعوبات في إكمال جُمَل بكلمات مناسِبة للمعنى. | | | |
| 6 | صعوبات في التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة. | | | |
| 7 | صعوبات في إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن. | | | |
| 8 | صعوبات في الربط بين جملتين. | | | |
| 9 | صعوبات في الربط بين فكرتين. | | | |

## استطلاع آراء المحكِّمين حول قائمة صعوبات تعلُّم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة

| م | قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة | درجة الموافَقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 1 | تشمل قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات التعرُّف والنطق والفَهْم. | | | |
| 2 | تتنوع صعوبات التعرُّف في قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة؛ لتشمل صعوبة تعرُّف الحروف والحركات والشَّدَّة والتنوين والسكون، وصعوبات تعرُّف الكلمات. | | | |
| 3 | تستوفي صعوبات النطق في قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات نُطْق أصوات الحروف، والحركات، والشَّدَّة والتنوين، والسكون، وصعوبات نُطْق الكلمات. | | | |
| 4 | تتضمن قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات التحريف الصوتيّ في الكلمات: (الحذف – الزيادة – الإبدال- القلب المكاني). | | | |
| 5 | تتضمَّن قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات التحليل والتركيب. | | | |
| 6 | تتضمَّن قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات الذاكرة البصَريَّة للحروف والحركات والكلمات. | | | |
| 7 | تتضمَّن قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة صعوبات قراءة الجُمَل والعبارات. | | | |
| 8 | تستوفي قائمة صعوبات القراءة في الصفوف الأولى صعوبات فَهْم المقروء. | | | |

## ملحوظات:

## مقترَحات:

# ملحَق (2)
# دليل المعلم
# في تدريس برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة
# (1442 هـ - 2020 م)

## دليل المعلم

**الفاضل/الفاضلة: معلم/ معلمة اللُّغة العربية**

بين يديك دليل يمكنك الاسترشاد به في علاج صعوبات القراءة والكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

وهذا الدليل يتضمن قائمة بصعوبات القراءة، وقائمة أخرى بصعوبات الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، وخطة زمنيَّة مُقترَحة لتدريس البرنامج العلاجيّ، ويتكوَّن البرنامج من جزأين: الأول: خاص بعلاج صعوبات تعلُّم القراءة، ويتضمن: أربع وحدات، والآخَر: خاص بعلاج صعوبات تعلُّم الكتابة، ويتضمَّن ثلاث وحدات رئيسة.

ويمكن القولُ: إن نجاح المعلم في تفعيل هذا البرنامج يعتمد -بدرجة كبيرة- على مجموعة من الأُسُس؛ من أهمِّها: الإلمام بخلفية نظرية حول تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، وتحليل أسبابها، وتفسيرها، وتعرُّف أنواعها، والإستراتيجيات العلاجيَّة لهذه الصعوبات، وكيفية تصميم تدريبات علاجيَّة لكل صعوبة... وغير ذلك من الأُسُس والمتطلَّبات.

والدليل الذي بين يديك يتضمَّن مجموعةً كبيرةً من التدريبات العلاجيَّة التي تهدف إلى علاج صعوبات تعرُّف الحروف والحركات والكلمات العربية، ونطقها، وصعوبات التحليل والتركيب، والتحريف الصوتيّ في الكلمات: (بالإبدال أو الحذف أو الزيادة، أو القلب المكاني)، وصعوبات الذاكرة البصَريَّة، والفَهْم القرائيّ، سواء التفسير أم التعليل أم الربط والاستنتاج، وكذلك علاج صعوبات رَسْم الحروف والكلمات العربية، والحركات العربية القصيرة والطويلة، والتنوين والشَّدَّة، وصعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبات تهجِّي الكلمات ذات المقاطع المتعددة، وصعوبات خاصَّة بتنظيم الكتابة، وجَمالها، وصعوبات بناء الكلمات والجُمَل، والربط بينها.

ونسال الله -عزَّ وجلَّ- أن ينفع بهذا الدليل مُعلِّمي القراءة، وأن يكون ذا أثر إيجابي في علاج تلك الصعوبات، وإنقاذ الأطفال من خطر الفشل القرائيّ، والعُسْر الكتابيّ.

والله من وراء القصد.

**الباحثون**

## أهداف الدليل:

### يهدف هذا الدليل إلى تزويد مُعلِّمي الصفوف الثلاثة بخلفية نظرية حول الموضوعات الآتية:

- صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة من حيث: (المفاهيم، والمصطلحات، والمظاهر، والأسباب، والأنواع، والتشخيص، والعلاج).
- أنواع صعوبات القراءة الشائعة في الصفوف الثلاثة الأولى، وهي صعوبات: (تعرُّف الحروف العربية، والحركات القصيرة والطويلة، والشَّدَّة والتنوين والسكون، وصعوبات تعرُّف الكلمات، وصعوبات النطق، والتحليل والتركيب، والذاكرة البصَريَّة، وفَهْم المقروء).
- أنواع صعوبات الكتابة الشائعة في الصفوف الثلاثة الأولى، وهي صعوبات: (رَسْم الحروف والكلمات العربية، والحركات العربية القصيرة والطويلة، والتنوين والشَّدَّة، وصعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبات تهجِّي الكلمات ذات المقاطع المتعدِّدة، وصعوبات خاصَّة بتنظيم الكتابة، وجَمالها، وصعوبات بناء الكلمات والجُمَل، والربط بينها).
- أدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، ونماذج لاختبارات التشخيص.
- إستراتيجيات علاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى، والأساليب العلاجيَّة المقترَحة.
- وحدات البرنامج العلاجيّ للقراءة وموضوعاتها، وعدد التدريبات العلاجيَّة المقترَحة في كل وحدة.
- وحدات البرنامج العلاجيّ للكتابة وموضوعاتها، وعدد التدريبات العلاجيَّة المقترَحة في كل وحدة.
- كيفية إكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو التعليم العلاجيّ، وكيفية إثارة حماسهم، للمشارَكة في أنشطة القراءة والكتابة، والاستمتاع بالصور، والألعاب اللغويَّة المقترَحة.

## مُكوِّنات الدليل:

### يتكوَّن هذا الدليل من جزأين:

الأول: مقدمة نظرية، تتكوَّن من أربعة محاور رئيسة؛ وهي:

1. صعوبات تعلُّم القراءة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.
2. صعوبات تعلُّم القراءة: التشخيص، والعلاج.
3. صعوبات تعلُّم الكتابة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.
4. تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة، وعلاجها.

والآخَر: تطبيقيّ: ويتكوَّن من برنامجين؛ وهما:

1. برنامج علاج صعوبات تعلُّم القراءة.
2. برنامج علاج صعوبات تعلُّم الكتابة.

ويتكوَّن كلُّ برنامج منهما من ثلاث وحدات.

## المقدمة النظريَّة:

**مقدمة:**

**أولًا: صعوبات تعلُّم القراءة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.**

**ثانيًا: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة، وعلاجها.**

**ثالثًا: صعوبات تعلُّم الكتابة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها.**

**رابعًا: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة، وعلاجها.**

### مقدمة:

تُعَدّ صعوبات القراءة من أهم التحدِّيات التي تواجِه المعلِّمين في تعليم اللُّغة، وتبدو في صورة مشكلات تواجِه المتعلِّمين في أثناء اكتساب مهارات القراءة والكتابة، سواءٌ في الانتباه أم التعرُّف، أم النطق أم الذاكرة البصَريَّة، أم فَهْم المقروء أم المعالَجات العقلية المعرفيَّة للنص المقروء.

وعلى الرغم من أن القراءة والكتابة تمثِّلان عمليةً لغويَّةً واحدةً، إلَّا أنهما غالبًا ما يتم دراستهما كفئَيْنِ منفصلينِ، وتشير إحدى الدراسات إلى أن هناك عَلاقة ارتباطيَّة بين طلاقة القراءة والأداء الكتابيّ (Williams & Larkin, 2013)، كما أن الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة أظهَرُوا ضَعْفًا في دقة الإملاء عن أقرانهم، ويؤكِّد "كوستا وآخَرون" أن هناك أدلة تشير إلى وجود عَلاقة متبادَلة بين القراءة والكتابة، وبخاصة في مراحل النمو المبكِّرة (Costa, et al., 2015, 2). وتُشِير نتائجُ دراسة العَلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة إلى أنَّه من بين جميع الحالات التي تم تشخيصهم، كان (25 ٪) منهم يعانون صعوبات في الكتابة، وليس لديهم صعوبات قراءة، على حين (75 ٪) منهم يعانون صعوبات في القراءة والكتابة معًا، وتُشِير هذه المعدلاتُ إلى الانتشار الواسع لصعوبات الكتابة من جهة، والتزامن الكبير بين كِلَا النوعين من الصعوبات من جهة أخرى، ولكن على الرغم من أن معدلات انتشار كل من صعوبات القراءة والكتابة تبدو متقاربة نسبيًّا، إلا أنَّه لا يوجد شيء مؤكَّد بعد فيما يتعلَّق بعدد المرات التي يتزامن فيها حدوث هذين النوعين من الصعوبات معًا، أو كيف يمكن أن تتغيَّر هذه العَلاقة مع مرور الوقت.

وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أن برنامج التدخل المبكِّر للُّغة الشفويَّة والمكتوبة يُعَدّ وسيلةً فعَّالةً لتحسين الأداء القرائيّ للأطفال المعرَّضينَ لخطر صعوبات التعلم.

(González-Valenzuela, María-José; Martín-Ruiz, Isaías,2017,67-75)

ويذكر الزيات أنَّنا إذا لم نهتم بالكشف المبكِّر عن الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلُّم، فإنهم سيقعون تحت ضغط الإحباطات المستمرَّة، والتوترات النفسيَّة، فضلًا عن إبعادهم عن اللَّحَاق بأقرانهم، وجَعْلهم يعيشون على هامش المجتمع، فيُصبحون انطوائيين، أو انسحابيين، أو عدوانيين. (الزيات، فتحي، 1998م، 214)

والعلاج المبكِّر للتلاميذ المتأخِّرين قرائيًّا يُعَدّ أفضلَ وأيسرَ من العلاج في الصفوف العليا؛ حيث تُشِير نتائجُ بعض البحوث التي أُجريت في هذا المجال إلى أن فاعلية العلاج تقلُّ تدريجيًّا كلما انتقلنا إلى صف أعلى؛ فعلاجُ صعوبات تعلُّم القراءة مباشرةً لدى تلاميذ الصف الأول أدَّى إلى تحسُّنِهم بنسبة تصل إلى (84 %)، على حين انخفضت النسبة إلى (46 %) عندما تمَّ العلاجُ في الصف الثالث، و(18 %) في الصف الخامس، وهبطت إلى (8 %) عندما تأجَّل العلاجُ إلى الصف السادس. (عثمان، سيد، 1990م، 19)

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة إذا زادت صعوباتُهم فإنهم بحاجة إلى تدخُّلات مكثَّفة؛ لتنمية مهارات القراءة الأساسيَّة؛ من أجل إحراز تقدُّم، وهم بحاجة إلى معالَجة نواحي القصور في تلك المهارات، وزيادة كثافة التدخل عن طريق ما يلي:

**زيادة الجرعة:** أي عدد المرات التي يستجيب فيها التلاميذ، ويتلقَّوْن التوجيهات والتعليقات في أثناء التدخل العلاجيّ.

**تقليص حجم المجموعة:** فالمجموعات الصغرى (2-3) أكثر فاعليةً في زيادة التحصيل القرائيّ من المجموعات الكبرى (4-7) مع الأطفال الصغار.

**زيادة مدة التدخل:** أي زيادة الجرعة العلاجيَّة بزيادة عدد الجلسات، أو طول كل جلسة (45 دقيقة بدلًا من 30 دقيقة)، أو زيادة أسابيع التدخل؛ لأنَّ زيادة مدة التدخل تسمَح بمزيد من التوجيهات، ومزيد من الفرص للاستجابة، والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
(Donegan, Rachel E.; Wanzek, Jeanne; Al Otaiba, Stephanie,2020,62-71)

## أولًا: صعوبات تعلُّم القراءة: مفهومها، أنواعها، أسبابها.

### (أ) مفهوم صعوبات تعلُّم القراءة:

هناك تباينٌ بين مصطلحَيْ صعوبات التعلم (learning difficulties) وإعاقات التعلم (learning disabilities) فقد يواجِه بعضُ التلاميذ صعوبات في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الوظيفية، فإذا استمرَّت الصعوبات بالرغم من حصولهم على التعليم المناسب، كان ذلك دليلًا على وجود إعاقات في القراءة والكتابة لديهم. (Norwegian Reading Center, 2016)

ويذكر منسي أن صعوبات التعلم تعني كلَّ مشكلة تواجِه المتعلِّمَ في أثناء عملية التعلم، بشرط ألَّا تكون ناتجةً عن إعاقة جسميَّة (عيوب السمع والبصر) أو عقلية؛ لأن هؤلاء يُسَمَّوْنَ ذوي إعاقات التعلم الخاصَّة، ويمكن القولُ: إن صعوبات التعلم ليست عجزًا عن التعلم أو تأخُّرًا دراسيًّا؛ لأن كُلًّا منهما له أسبابه الخاصَّة. (محمود منسي، 2003م، 245)

ويرى «شارما» أن صعوبات تعلُّم القراءة تتضمَّن صعوبةَ نطق الحروف الهجائيَّة، وقراءتها، وقلة الوعي الصوتيّ، وقلة الوعي بالمفردات الأكثر شيوعًا في النصوص؛ ممَّا يُمثِّل تحديًا أمام الأطفال في تعلُّمهم للأصوات والحروف والكلمات (Sharma, 2019)، وتتضمَّن كذلك صعوبة فك الشفرة decoding (الربط بين الحروف وأصواتها)، وصعوبة الفَهْم، بدايةً من تعرُّف الحروف والكلمات، وانتهاءً بفَهْم المعنى على مستوى الجملة والعبارة والفقرة والنص.

ويعرِّف السيد (أحمد البهي، 2009م) صعوبات القراءة بأنَّها: "اضطراب واضح في تعلُّم مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسيَّة الأساسيَّة: (الإدراك، الانتباه، الذاكرة)؛ فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فَهْم المفردات اللغويَّة واستخدامها، والقدرة على التمييز البصَريّ بين الحروف والكلمات، والقدرة على التمييز بين الشكل والأرضية".

ويعرِّفها الببلاوي، إيهاب وأحمد، السيد (2014م) بأنَّها: "عجزٌ جزئيٌّ في القراءة، أو فَهْم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءةً جهريةً أو صامتةً، وهذا العجز يكون مستمرًّا ولا يتناسب مع الصف الدراسي للتلميذ".

ويذكر نصر، معاطي، وعبد القادر، فوزي (2007م) أن التلميذ قد يُواجِه صعوبات في تعلُّم القراءة، فإذا لم يتلقَّ علاجًا مناسبًا فإنَّه يتأخَّر عن زملائه في القراءة، وقد ينخفض تحصيلُه في سائر المقرَّرات الدراسيَّة الأخرى؛ فيكون التأخر عامًّا، فإن زادت الصعوبات، وتضاعفت الأخطاء، وتعدَّدت المشكلات اللغويَّة يدخل التلميذ مرحلةَ العجز عن القراءة أو العُسْر القرائيّ، ومِن ثَمَّ تبدو أهمية برامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة قبلَ وصول التلميذ إلى هذه المرحلة الحرجة.

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة يمكنهم التعلمُ في الفصول العاديَّة، مع العناية الزائدة خارجَ الصف عن طريق برامج علاجيَّة مخطَّطة بشكل دقيق، ولا يدخل في هذه الفئات التلاميذُ ذوو الإعاقات الجسميَّة والعقليَّة؛ لأن كُلًّا منهم له برامج علاجيَّة خاصة به، فهناك برنامج علاجيّ خاصّ بالصُّمِّ، وبرنامج علاجيّ خاصّ بالبُكْم، وبرنامج ثالث خاصّ بالمكفوفينَ... وهكذا، وهنا تبدو أهمية تخطيط البرامج العلاجيَّة بما يتناسب وظروفَ كل فئة من العاديين وذوي الإعاقات.

## (ب) مَظاهِر صعوبات تعلُّم القراءة في المرحلة الابتدائيَّة:

إن بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة في سن سبع سنوات يؤدُّون أداءً ضعيفًا في مهامّ الاستماع إلى اللُّغة الشفويَّة، ولديهم فَهْم لُغويّ ضعيف، إلى جانب ضَعْف قدرتهم على فك التشفير، ويُقصَد بفك التشفير هنا القدرة على تعرُّف الكلمات المطبوعة، والفَهْم اللُّغويّ هنا يعني القدرة على فَهْم اللُّغة المنطوقة، وقد أُجرِيت هذه الدراسةُ على (34) طفلًا من ذوي صعوبات القراءة، واستخدمت في تشخيص تلك الصعوبات مجموعة من الاختبارات؛ منها اختبار طلاقة قراءة الكلمات، واختبار قراءة النص، واختبار قراءة الكلمات.

(Nation, Kate,2019,47-73)

**ولعل من أهم سمات ذوي صعوبات تعلُّم القراءة أنهم:**

- لا يستمتِعون بالقراءة أو القيام بتدريبات القراءة.
- لا يرغبون في القراءة بصوتٍ عالٍ.
- لا يمكنهم القراءةُ بطلاقة.
- - تنمو مهاراتهم القرائيَّة ببطء شديد.
- كفاءاتهم في الكتابة والفَهْم ضعيفة أيضًا.
- يُواجِهون مشاكلَ في تفسير المقروء.
- لا يمكنهم اتباعُ التعليمات.
- يرتكبون أخطاء أثناء القراءة؛ مثل تخطِّي الكلمات، وإضافتها، والقراءة الخاطئة، والتكرار، والعكس، وتجاهُل علامات الترقيم.

(Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin,2019,1269-1286)

وقد حاولت بعض الدراسات مقارَنةَ ذوي صعوبات القراءة، بالقُرَّاء العاديين؛ من حيث حركات العين في أثناء قراءتهم لجُمَل متدرِّجة في الصعوبة، ومقارَنة الاستجابات الخاطئة والصحيحة للمجموعتين من الأطفال الذين تتراوح أعمارُهم بينَ (8) و(12) عامًا، وقد أظهَر

الأطفالُ ذوو صعوبات القراءة اتساعًا في حدقة العين عند قراءة الجُمَل غير الصحيحة، أكثرَ من القرَّاء العاديين، واتَّضَح أن زيادة اتساع حدقة العين عند القراءة بشكل صحيح ترتبط إيجابيًّا بقدرات الوعي الصوتيّ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.
(Ozeri-Rotstain, Aya& Others,2020,.491-507)

وتُشِير نتائجُ إحدى الدراسات إلى وجود عَلاقة مباشِرة بين نواحي القصور في الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، مع الصعوبات الصوتيَّة التي يعانيها ذوو صعوبات القراءة، وأكَّدت دورَ الذاكرة في عُسْر القراءة، وارتباطها بمعالَجة المعلومات وإنتاجها داخلَ العقل.
(Alsulami, Sami Ghazzai,2019. 1-7)

وتتعدَّد المظاهر التي تدل على وجود مشكلات قرائيَّة في المرحلة الابتدائيَّة: ولعل من أبرز هذه المظاهر ما يلي:

- صعوبات في قراءة الجُمَل غيبيًّا: تبدو في صعوبة حفظ الكلمات أو الجُمَل أو النص بصورة غيبية دون ربط شكل الكلمة بلفظها ومدلولها؛ ودلالةُ ذلك أن المتعلِّم ليس لديه معرفة بالحروف، ولا يستطيع تحليل الكلمات، وتركيبها، ويتطلَّب علاجُ هذه المشكلة تعليمَ الطفل الحروفَ وأصواتَها شكلًا ونطقًا، وتركيب المقاطع، بالإضافة إلى تثبيت شكل الكلمة من خلال نطقها مقرونةً بالصورة.
- الخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم: أي عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم؛ كالباء والتاء والثاء، والسين والشين، والفاء والقاف... إلخ، ويتطلَّب العلاجُ هنا استخدامَ بطاقات هذه الكلمات، وتكرار عرضها، وتوجيه انتباه الطفل إلى الفروق في رسمها ونطقها.
- عدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة: أي لا يُدرِك التلميذُ هنا الفروقَ بين الحركات القصيرة: (الفتحة – الضمة – الكسرة)، والحركات الطويلة: (ألف المد – وواو المد – وياء المد)، ويتطلَّب العلاجُ هنا بطاقات الكلمات مع الحركات الثلاث، ومع حروف المد الثلاثة، وعمل مقارَنات، وملاحَظة الفروق شكلًا ونطقًا مع توضيح الفرق في زمن الحركتين.
- الحذف والزيادة: فأحيانًا يَحذف بعضُ الأطفال كلمات موجودة في الجملة، أو يزيدون كلمات غير موجودة، وهذه الظاهرة ناتجة عن عدم قدرة المتعلِّمين على التركيز، والحفظ الآلي غير المقترن بفَهْم المعنى.
- عدم التركيز وتكرار الأخطاء: قد يقرأ التلميذُ كلمةً في جملة بشكل صحيح، ثم يُخفِق في تعرُّفها وقراءتها في جملة أخرى؛ بسبب نقص الانتباه وعدم التركيز، علاوةً على قراءة

كلمات، وإذا كُرِّرت على مسامعه لا يعيها، ولا يربط بينها وبينَ ما لديه من مفردات.

- ضَعْف الطلاقة اللغويَّة: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من اضطراب في الكلام، وعيوب النطق؛ بحيث لا يستطيعون التكلم بطلاقة وسلاسة؛ ممَّا يؤدِّي إلى التكرار، أو مد الأصوات والمقاطع، أو التلعثم؛ ممَّا يسبِّب بعضَ التوتر والعصبية والانفعال، ويحتاج هذا التلميذ إلى جلسات متكررة من تدريبات النطق لقوائم متشابِهة في الرسم، والتمييز بينها بصريًّا وسمعيًّا، لاسيما في الأصوات التي يتعثَّر المتعلِّم في نطقها.

(جرار، عبد الرحمن، 2008، السيد، عبد الحميد، 2008، عبد السلام، محمد صبحي، 2009، القحطاني، فاطمة، 2019)

والأطفال ذوو صعوبات القراءة لديهم ضَعْف واضح في طلاقتها، ويمرون -عامةً- في طلاقة القراءة بأربع مراحل، هي:

1. مرحلة ما قبل الأبجدية: يمتلك الطفل معرفة محدودة بالحروف والأصوات، فيتذكر الكلمات من خلال الشكل؛ فعلى سبيل المثال: (بنت - بيت) متشابهتان في البداية والنهاية، فيدركهما -خطأً- متماثلتين.
2. المرحلة الأبجدية الجزئيَّة: يَفهم القارئ أن كل حرف في الكلمة له صوت، ويميل القارئ هنا إلى تعرُّف الكلمات من خلال أجزائها الأكثر ظهورًا، وبخاصة الأحرف الأولى أو الأخيرة.
3. المرحلة الأبجديَّة الكاملة: يمكن للقُرَّاء تعرُّف الكلمات بأكملها بسرعة وبدقة، حيث يواجِهون كلمات مختلفة بشكل متكرِّر.
4. المرحلة الموحدَّة: يبدأ القرَّاء في تذكُّر أنماط الكلمات متعددة الأحرف، مثل المفرد والجمع (درَّاجة - دراجات)، وتعمل الممارَسَة المُكثَّفة على تحسين آليَّة تعرُّف الكلمات الجديدة من خلال هذه الأنماط.

(Wu, Shengtian; Stratton, Kasee K.; Gadke, Daniel L.,2020,217-227)

### (ج) أنواع صعوبات تعلُّم القراءة:

تتعدد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات تعلُّم القراءة، وتتنوَّع؛ فمنها صعوبات التعرُّف، ومنها صعوبات النطق، وهناك صعوبات تواجِه التلميذَ في فَهْم النص المقروء، وتَحُول دون استنتاجه للمعنى، وإدراك السبب والنتيجة، وتحديد المشكلة والوصول إلى الحل، مع مراعاة الارتباط الوثيق بين التعرُّف والفَهْم؛ حيث يتطلَّب تعرُّف الكلمات تحديدَ معناها باستخدام المعجم العقلي للمتعلِّم، وتوظيف معرفته السابقة في عملية التعرُّف، فإذا أخفَق المتعلِّم في عملية تعرُّف الكلمات؛ فإنَّه لا يُمكِنه فَهْم الجُمَل ولا الفقرات ولا النص، فتعرُّف الكلمات عنصر بالغ الأهمية في عملية القراءة، وهو شرط أساسي لطلاقة القراءة.

(Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin,2019,1269-1286)

ويمكن تصنيف أنواع صعوبات تعلُّم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في خمسة أنواع رئيسة؛ هي:

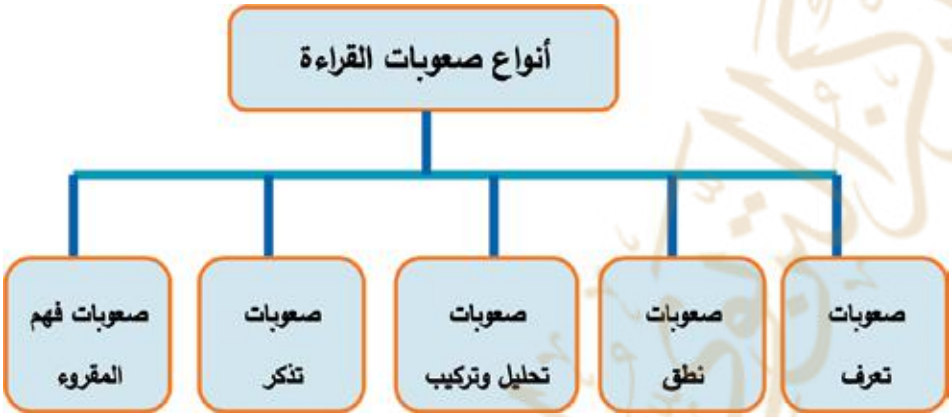
أ. صعوبات التعرُّف: منها صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً، أو في مواقع الكلمة المختلفة، وصعوبة تعرُّف أشكال الحروف، وأشكال الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة تعرُّف شكل الشدَّة بالحركات الثلاث، وشكل التنوين بالحركات الثلاث، وشكل السكون، وبطء تعرُّف الكلمات العربية، والخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم، والخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل.

ب. صعوبات النطق: منها صعوبة نطق الأصوات العربية، والحركات القصيرة والطويلة، والتنوين بالحركات الثلاث، والشدة بالحركات الثلاث، والحروف الساكنة، وصعوبة نطق الكلمات الجديدة، والكلمات الطويلة ذات المَقاطِع الصوتيَّة، والكلمات المتشابهة في النطق ( قلب- كلب)، وصعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل، وصعوبة التمييز الصوتيّ بين نطق الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة التمييز الصوتيّ بين اللام الشمسية واللام القمرية، وصعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته، وصعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها، والتحريف الصوتيّ بالإبدال أو الحذف أو الزيادة، أو القلب المكاني لأصوات الكلمة.

ج. صعوبات التحليل والتركيب: منها صعوبة تحليل الجُمَلة إلى كلماتها، وصعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومَقاطِعها، وصعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات، وصعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل، وصعوبة المَزْج البصريّ بين الحروف أو المقاطع لتكوين كلمات.

د. صعوبات التذكُّر البصَريّ: منها صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية، وصعوبة تذكُّر الكلمات العربية، وصعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية، وصعوبة تذكُّر الحركات القصار، وصعوبة تذكُّر الحركات الطوال.

هـ. صعوبات فَهْم المقروء: منها صعوبة تحديد مرادف كلمة، ومضادها، وصعوبة تفسير معنى جملة أو عبارة، وصعوبة تعليل حدَث في قصة، أو استنتاج عَلاقة بين شيئين في جُمَل أو عبارات، أو صعوبة الربط بين سبب ونتيجة، أو بين حدثين في قصة ما.




شكل (1) أنواع صعوبات القراءة

### (د) أسباب صعوبات تعلُّم القراءة:

هناك أسباب متعددة ومتنوعة لصعوبات تعلُّم القراءة منها ما يلي:

1. **نقص الاستعداد للقراءة:** فالاستعداد للقراءة يتطلب نضج جميع العوامل العقلية والجسمية والاجتماعيَّة والعاطفية التي تتدخَّل في عملية القراءة، وتُعَدّ أنشطةٌ ما قبل القراءة هي الخبرات التي تعد الأطفال لمهام القراءة الفعلية، وتعتمد هذه الأنشطة -بشكلٍ أساسيٍّ- على نمو اللُّغة الشفويَّة، ونقص الاستعداد للقراءة له آثاره السلبية؛ حيث يؤدِّي إلى إعاقة النمو القرائيّ عند الأطفال، كما يزيد من خطر فشلهم القرائيّ. (Akubuilo, Francis& Others, 2015,38-43)
2. **الأسباب العضوية:** وهي أسباب متعددة؛ منها عيوب السمع والبصر، وعيوب النطق، وضَعْف الصحة العامَّة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وقصور الجهاز العصبي، وانخفاض نسبة الذكاء.
3. وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي المستوى المنخفض في القراءة الذين يعانون من ضَعْف سمعيّ يتراوح بين الخفيف والمتوسط أبلَغُوا عن مستويات أعلى من التعب الشخصي -وبخاصة التعب المعرفيّ- مقارنةً بغيرهم؛ حيث يتضاعف العبء المعرفيّ مع هؤلاء الأطفال الذين يكافحون من أجل فَهْم اللُّغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وعلى الرغم من تحسُّن نتائجهم في القراءة، إلا أن كثيرًا منهم يستمرون في إظهار صعوبات القراءة بشكلٍ مستمرٍّ. (Camarata, Stephen& Others,2018, 420-436)

4. **الأسباب النفسيَّة:** منها الاتجاه نحو القراءة، ونقص الدافعية للإنجاز، والإحساس بالفشل، وضَعْف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تنظيم الانفعالات.

أ. الاتجاه نحو القراءة: فالاتجاه الإيجابيّ أو السلبيّ تجاهَ أنشطة القراءة يؤثِّر -بشكلٍ كبيرٍ- في إنجاز الطفل في القراءة، واستمتاعه بها، وهناك عَلاقة طردية بين الاتجاه والإنجاز، فكلما زادت إيجابيةُ الاتجاهات، والقراءةُ من أجل المتعة، كان الأداء القرائيّ أفضل؛ ممَّا يشجِّع الاهتمامَ الفرديَّ بالقراءة، ويساعِد على تكوين موقف إيجابيّ تجاهَها.

ب. نَقْص الدافعية والإنجاز: فالإنجاز في القراءة تَحكُمُه دوافعُ داخليةٌ؛ كالرغبة الذاتية في تحسين الأداء، والتفوق على الأقران، ودوافع خارجية؛ مثل: تشجيع الوالدين على القراءة، ومتابعتهم للواجبات المنزلية لأبنائهم، ونقص هذه الدوافع أو غيابها يؤثِّر في الأداء القرائيّ للطفل، ويقلِّل من نشاطه العقلي، وفُرَصِه في النجاح في القراءة.

ويحتاج الأطفال ذوو صعوبات القراءة إلى بذل مزيد من الجُهْد في نشاط القراءة، وبسبب ضَعْف إنجازهم فإنهم يُواجِهون الفشلَ المتكررَ؛ ممَّا يؤدِّي إلى إحجامهم عن أنشطة القراءة، وينخفض مستواهم تدريجيًّا؛ ممَّا يقلِّل من كفاءتهم في القراءة، بل تزداد مشاعرهم السلبية تجاهها؛ ويتخلَّفون عن أقرانهم في القراءة.

(Žolgar-Jerkovic, Ingrid; Jenko, Nika; Lipec-Stopar, Mojca,2018.201-211)

ج. ضَعْف الثقة بالنفس: فذوو صعوبات القراءة يُخفِقون في قراءة كلمات وجُمَل أمامَ زملائهم داخلَ الفصل؛ فيَشعرون بالتوتر والإحباط وضَعْف الثقة بالنفس، ولن يُحرِز هؤلاء الأطفالُ أيَّ تقدُّم في القراءة دون علاج نفسيّ يُعِيد إليهم الثقةَ المفقودةَ، وينقلهم من حالة عدم الاتِّزَان النفسي إلى حالة الاتِّزَان والثقة بالنفس، ويتطلَّب ذلك التدرجَ في التعليم العلاجي من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن نواحي القوة عند الطفل (ما يعرفه الطفل من كلمات)، إلى ما لا يعرفه، مع مراعاة التشجيع والثناء والتحفيز.

5. **الأسباب البيئية:** والمقصود هنا البيئة المنزلية والبيئة المدرسيَّة، وغياب التنسيق بين المدرسة والمنزل، وفيما يلي هذه الأسباب:

– البيئة المنزليَّة: قد تكون البيئة المنزلية أحد العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائيَّة، فمستوى تعليم الوالدين، ومستوى مشارَكتهم في تعليم أبنائهم، وتقديم الدعم اللازم لهم، ومتابَعة واجباتهم، والتعاون مع المعلِّمين في تعليم أبنائهم، وتنمية عاداتهم القرائيَّة، والقراءة وسَرْد القصص لهم، وممارَسَة الألعاب التعليميَّة معهم، كلها عوامل تُسهِم في تنمية مهارات

القـراءة عنـد الأطفـال، وتخـلّي الوالديـن عـن أدوارهـم يجعـل أبناءهـم عرضـةً لمواجَهـة صعوبـات القـراءة، بـل يتعرضـون لخطـر الفشـل القـرائيّ.
(Avnet, Miranda &Others ,2019,476-483)

- غيـاب التنسـيق بـين المدرسـة والمنـزل: قـد يكـون غيـاب التنسـيق بـين المدرسـة والمنـزل مـن العوامـل المسـؤولة عـن صعوبـات القـراءة، بسـبب فِقْـدَان التواصُـل والتفاعـل مـع أوليـاء الأمـور؛ مـن أجـل تلبيـة الاحتياجـات التعليميَّـة لأبنائهـم، وحـل مشـكلاتهم التـي قـد تنشـأ في أثنـاء تنفيـذ البرامـج التعليميَّـة والعلاجيـة، وإجـراء التعديـلات اللازمـة في بيئـات التعليـم المتكاملـة، وممارَسَـة كل طـرف لأدواره ومسـؤولياته عـلى أسـاس المشـارَكة النَّشِـطة، وغيـاب دعـم المعلِّمـين لـلأسر بتقديـم التعليـمات والتوجيهـات اللازمـة بشـكلٍ مسـتمرٍّ، وتخـلّي الوالديـنِ عـن مراقَبـة التقـدُّم الأكاديمـي لأبنائهـم المُعرَّضِـين للخطـر.
(Gokbulut, OzlemDagli; Akcamete, Gonul; Guneyli, Ahmet,2020,1-7)

- البيئـة المدرسـيَّة: قـد يكـون المعلـم، وسـوء طريقـة تدريسـه، وإهمالـه بعـض مهـارات الوعـي الصـوتيّ، والتحليـل والتجريـد والتركيـب مـن أسـباب صعوبـات القـراءة عنـد بعـض التلاميـذ، بالإضافـة إلى الكتـب المدرسـيَّة وقلـة التدريبـات القرائيَّـة المتضمَّنـة فيهـا، وغيـاب الدعـم والتدخـل المبكِّـر؛ لإنقـاذ ذوي صعوبـات القـراءة مـن خطـر الفشـل القـرائيّ، وكذلـك الإدارة المدرسـيَّة وغيـاب قدرتهـا عـلى وضـع آليـة للتدريـس العلاجـي وفـقَ أُسُـس منهجيَّـة.

## ثانيًا: صعوبات تعلُّم القراءة: التشخيص، والعلاج:

### (أ) تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة:

يـؤدِّي المعلـم دورًا رئيسًـا في تشـخيص صعوبـات القـراءة؛ فهـو المسـؤول المبـاشِر عـن تحديـد الصعوبـات والاحتياجـات اللغويَّـة لتلاميـذه، وتقديـم الدعـم المبكِّـر لهـم؛ نظـرًا للتفاعُـل المبـاشر بينَـه وبـينَ تلاميـذه، ومـا لديـه مـن معلومـات وملاحَظـات مبـاشرة عـن الصعوبـات المبدئيَّـة التـي يواجههـا كلُّ تلميـذ في أثنـاء تعلُّـم القـراءة.
(Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund, &Aro, 2018, 497)

وقـد أشـارت بعـض الدراسـات إلى أن تقديـرات المعلِّمـين عـن مهـارات القـراءة لـدى الأطفـال في المراحـل المبكِّـرة مـن التعليـم (مرحلـة الريـاض والصفـين: الأول والثـاني) تتوافـق -بشـكلٍ عـامٍّ- مـع درجـات نتائـج اختبـارات القـراءة المقنَّنـة، كـما اتضـح أن تقويمـات الأداء الدقيقـة التـي يُجريهـا المعلـمُ تسـمح لـه بتقديـم دعـم مبكِّـر لتلاميـذه.
(Begeny, Krouse, Brown, & Mann, 2011; Südkamp, Kaiser, Moller, 2012).

مـن هنـا يتمثَّـل الغـرض الأسـاسيّ مـن تقويـم المعلـم لأداء التلاميـذ في الوصـول إلى معرفـة دقيقـة بمسـتوياتهم؛ مـن أجـل التخطيـط الصحيـح لتعليـم يناسـب مسـتوياتهم، ويراعـي احتياجاتهم.

ويمكـن للمعلِّـم تعـرُّف الأطفـال الأكـثر عرضـةً لصعوبـات القـراءة والكتابـة، في وقـت مبكِّـر مـن خـلال خمسـة مـؤشِّرات أساسـية (Rongved, 2016) تتمثَّـل فيـما يلي:

- معرفة الطفل بالحروف.
- قدرته على نطق الصوت الأول في كلمة ما.
- قدرته على مزج أصوات الكلمات القصيرة.
- بالإضافـة إلى التسـمية السريعـة للأشـياء؛ مثـل: (تسـمية صـور الأشـياء المعروفـة بالترتيـب الصحيـح بـأسرع وقـت ممكـن).
- الخلفية الأُسريَّة للطفل إذا ما كان أحد أفراد أسرته قد واجَه صعوبات في القراءة أو الكتابة.

وتناولـت إحـدى الدراسـات الحديثـة أهـم محـدِّدات صعوبـات تعلُّـم القـراءة التـي تـم اسـتخلاصُها مـن أحـدث التقاريـر المَسْـحِيَّة في هـذا الشـأن(González-Valenzuela, 2017, pp. 66-69): الوعـي الصـوتيّ: ويشـير إلى الوعـي بـأن الكلـمات تتكـوَّن مـن وحـدات لغويَّـة مثـل المقاطـع والأصـوات، وتُعَـدّ المعرفـة بالأصـوات والمقاطـع مـن المحـدِّدات الأساسـيَّة لصعوبـات القـراءة والكتابـة لـدى الأطفـال في مراحـل عمريـة مبكِّـرة (مـن 4 إلى 7 سـنوات)، ويرتبـط الوعـي الصـوتيّ -بشـكل مختلـف- بالطـرق المختلفـة لقيـاس القـراءة؛ مثـل الدقـة والسرعـة والطلاقـة، كـما يرتبـط بالمتغـيرات المعرفيَّـة الأخـرى؛ مثـل الذاكـرة الصوتيَّـة، والمعرفـة بالحـروف والتسـمية التلقائيـة السريعـة للأشـياء.

- إدراك الـكلام: تشـير عمليـات إدراك الـكلام إلى التحليـل الإدراكي السـمعيّ الأوَّلي للكلـمات، مـع مراعـاة خصائصهـا الصوتيَّـة والسـمعية، وكيفيـة تمثيلهـا صوتيًّـا، وهنـاك عَلاقـة ارتباطيَّـة بـين إدراك الـكلام وقـراءة الكلـمات، وبخاصـة لـدى المتعلِّـمين المبتَدِئـينَ، بخـلاف ذوي الخـبرة في القـراءة، ومـع مراعـاة أن عـدم قـدرة الطفـل عـلى التمييـز الصـوتيّ يرتبـط بعجـزه عـن تعـرُّف التمثيـل الصـوتيّ للألفـاظ؛ وبالتـالي عـدم قدرتـه عـلى فـك الترميـز؛ مـمَّا يؤكِّـد عـلى أن القـدرة عـلى إدراك الـكلام قـد تكـون مـؤشرًا عـلى عُـسْر القـراءة، ولكـن لا يوجـد مـا يفيـد ارتباطَهـا المبـاشر بعُـسْر الكتابـة.
- مبـادئ الأبجديـة: تعتمـد معرفـة الحـروف عـلى التوافُـق بـين الأصـوات والرمـوز المكتوبـة التـي تعـبِّر عنهـا؛ مـمَّا يـؤدِّي إلى إمكانيـة فـك رمـوز الكلـمات، مـن ثـم تُعَـدّ معرفـةُ الحـروف مـن أفضـل المـؤشِّرات التـي تُسـهِم في التنبُّـؤ بصعوبـات قـراءة الكلـمات لـدى الأطفـال، مـن سـن (4) سـنوات.

– التسمية التلقائية السريعة: يُقصَد بها تسمية المثيرات البصرية الشائعة؛ مثل: (الألوان، والأشياء، والحروف، والأرقام)، وتعد التسمية التلقائية السريعة مقياسًا للقدرة الصوتيَّة والبصريَّة، سواء كانت العناصر أبجدية رَقْمية (حروف وأرقام)، أو غير ذلك (الألوان والأشياء)، وهناك عَلاقة بين التسمية السريعة والقراءة؛ حيث ثبَت أن الأطفال الذين يعانون عُسْر القراءة أقل سرعةً بالنسبة لتسمية المثيرات البصرية الشائعة، من الأطفال الذين لا يعانون من عُسْر القراءة، كما توجد عَلاقة موجبة بين التسمية السريعة وسرعة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون عُسْر القراءة، ولكن ليس كذلك بالنسبة لدقة قراءة الكلمات.

– المفردات: تمثِّل المفرداتُ أهميةً كبيرةً بالنسبة لعملية التواصُل، شفويًّا وكتابيًّا بين الأفراد، وتعد -أيضًا- عاملًا مهمًّا في اكتساب مهارات القراءة والكتابة؛ ولذلك فالأطفال ذوو صعوبات تعلُّم المفردات أكثر عرضةً لمشكلات القراءة والكتابة. وينعكس ضَعْف المفردات على كل من الطلاقة وفَهْم المقروء، وترتبط المفردات بالمهارات الصوتيَّة؛ إذ تصبح القدرةُ على التمثيل الصوتيّ أكثرَ تحديدًا مع نمو المفردات، ويتطلَّب تمييزُ الكلمات واستدعاؤها تحليلَ الأجزاء اللغويَّة التي تتكوَّن منها الكلمات؛ ومِن ثَمَّ يرتبط ضَعْف المفردات بضَعْف القدرة على التمثيل الصوتيّ؛ وبالتالي صعوبة فك الترميز التي تعتمد عليها عمليةُ القراءة.

ويُسهِم تعرُّف أنماط صعوبات القراءة ومجالاتها (Spear-Swerling, 2015) في وضع إطار تربوي مرجعي، يتسنَّى من خلاله تشخيص أنواع مختلفة من المشكلات والتحديات التي تواجه المتعلِّمين في أثناء القراءة، سواء أكانت تلك المشكلات تجريبيَّة بطبيعتها (مرتبطة بخبرة التعلُّم) أم مرتبطة بطبيعة الصعوبة ذاتها، كما يُسهِم الوعي بأنماط الصعوبات -بصفةٍ عامَّةٍ- في زيادة فرص العلاج أو أساليب التدخل الفعَّال للتعامل مع هذه الصعوبات، وتنويع التدريس وتطويعه بما يلائم خصائصَ المتعلِّمين واحتياجاتهم المختلفة داخل الصف.

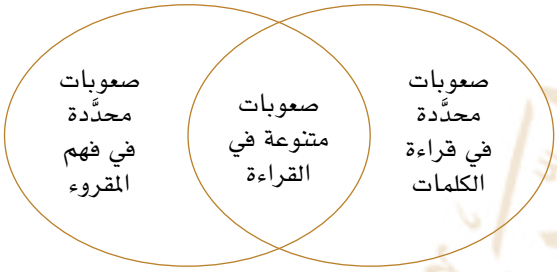
ويحدِّد «سبيرسويرلنج» ثلاثةَ أنماط شائعة من صعوبات القراءة؛ وهي:

– صعوبات محدَّدة في قراءة الكلمات.

– صعوبات محدَّدة في فَهْم المقروء.

– صعوبات متنوعة في القراءة، كما يتَّضِح من الشكل (2).

(Spear-Swerling, 2015)




شكل(8) الأنماط الشائعة لصعوبات القراءة

ويمكن تصميم اختبارات معيارية متكافئة في القراءة، يراعى فيها مقارَنة الاختبارات؛ من حيث:

- مستوى النص: أي مستوى سهولة النص أو صعوبته، ويدخل فيه بساطة بناء الجُمَل أو تعقيدها (طول الجُمَل) وطول الكلمات، ودرجة تكرارها في النص (درجة شيوعها)، ونوع الكلمات (محسوسة - مجرَّدة) والروابط داخل النص.
- أنواع المهمة وخصائصها: المزاوَجة - إكمال الجُمَل - التلخيص- إكمال جدول- أسئلة إكمال قصيرة - أسئلة صواب أو خطأ- أسئلة (نعم) أو (لا) - أسئلة اختيار من متعدِّد - أسئلة تسمية.

(Liao, Linyu,2020,31-42)

وفي إطار تشخيص صعوبات القراءة عند ذوي العُسْر القرائيّ، استخدمت بعضُ الدراسات بطارية اختبارات، تتضمَّن بعضَ مهامٍّ عمليات القراءة؛ مثل:

- المهام المعجميَّة وشِبْه المعجميَّة: قراءة قائمة مكوَّنة من (40) كلمة بصوت عالٍ، متفاوتة في الطول والشيوع والبِنْيَة المقطعية، وقائمة أخرى من (40) كلمة غير شائعة، ثم رصد دقة القراءة وسرعتها لهذين النوعين من الكلمات.
- مهامّ الوعي الصوتيّ: تتكوَّن هذه المهمة من ثماني مهام فرعيَّة مختلفة؛ منها: (عكس الصوت)، وتضمَّنت (12) كلمة مكوَّنة من ثلاثة أحرف، يُطلَب من التلاميذ عكس أصوات الكلمة، ثم إعادة نطقها؛ مثل: (عمل..... لمع).
- مهامّ التهجي الشفوي: يقدَّم للتلميذ (12) كلمة شفويًّا متدرِّجة في الصعوبة (من حيث عدد المَقاطِع الصوتيَّة)، ويُطلَب منه تسمية أحرف الكلمات.
- مهامّ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى: اختبار مدى الأرقام، في هذا الاختبار يُطلَب من التلميذ الاستماع إلى سلسلة من الأرقام، ثم إعادتها مرة أخرى بالترتيب نفسه.
- مهمَّة التسمية التلقائية السريعة: تحلُّ الألوانُ محلَّ الأرقام، ويُطلَب من التلاميذ

استرجاع أسماء ستة ألوان: (الأسود والأخضر والأزرق والأحمر والبني والأصفر)، ونطقها بأسرع ما يمكن، ثم ترتيب الألوان، فضلًا عن استخدام مجموعة من صور الأشياء (سيارة، نجمة، قلم رصاص، كرسي، مظلَّة، مفتاح) وتسميتها بسرعة.

- مهمَّة القرار المعجميّ: يُطلَب من التلاميذ أن يقرروا إذا ما كان تسلسل الحروف المقدَّمة بصريًّا يشكل كلمات حقيقية أو غير حقيقية.
- مهامّ قراءة النص: تتكوَّن هذه المهمة من قراءة نص مناسِب للتلميذ بصوت عالٍ، يتم تقديمُه مطبوعًا، ثم يتم تسجيل قراءة كل تلميذ باستخدام جهاز تسجيل، ثم معالَجة التسجيلات الصوتيَّة عن طريق تحديد الأقوال والتوقُّفات الصامتة (متوسط مدة الكلام، عدد مرات التوقف، نسبة وقت النطق، ونسبة وقت التوقف الصامت، دقة القراءة).

(Suárez-Coalla, Paz; Cuetos, Fernando,2015,33-51)

وركَّزت بعضُ الدراسات في تشخيص صعوبات القراءة على الاختبارات التالية:

- اختبار طلاقة قراءة الكلمات: يُطلَب من التلميذ قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات بصوت عالٍ في (45) ثانية، والدرجة التي يحصل عليها التلميذ هنا محصِّلة عدد الكلمات المقروءة خلال هذه المدة، وهي مقياس لطلاقة قراءة الكلمات.
- اختبار قراءة النص: في هذا الاختبار يقرأ الأطفالُ مقاطعَ نصيةً قصيرةً بصوت عالٍ (دقة القراءة)، ثم يُطرَح عليهم أسئلة لقياس الفَهْم الحرفيّ، والفَهْم الاستنتاجيّ.
- اختبار قراءة الكلمات: هذا اختبار غير محدَّد بوقت، يتم فيه تقديم قائمة كلمات فردية للأطفال، ويُطلَب منهم قراءة كلٍّ منها بصوت عالٍ.

(Nation, Kate,2019,47-73)

وفي ظل أزمة «كورونا» والحاجة إلى التقويم الإلكترونيّ ركَّزت بعضُ الدراسات على طُرُق التقويم المُحوسَبة التي تشبه الألعاب، وتجعل التقويمَ أكثرَ سرعةً، وتقيس القراءة ومهاراتها الفرعيَّة، بما في ذلك قراءة الكلمات، والكلمات غير المألوفة، والهجاء، مع الاستفادة من التعلم السمعيّ والبصريّ، والذاكرة العاملة ومهارات الوعي الصوتيّ للأطفال، وتعرُّف الحروف، وفك التشفير، والهجاء، والمفردات، وطلاقة القراءة، واختبارات الفَهْم في اللُّغة لتلاميذ الروضة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة، ولجعل هذه التقويمات أكثر جاذبيةً للأطفال، تم إضافة عناصر الألعاب النموذجية مثل التحدُّث بشخصيات اللُّعْبة المتحركة، والمكافآت الافتراضية في شكل عملات قابلة للتحصيل، يمكن استخدامها في شراء ملصَقات الحيوانات الافتراضية، بالإضافة إلى المهامّ التفاعلية، مع تقديم ملاحَظات فورية حول دقة القراءة،

وتقديم تغذية راجعة (رسوم خضراء للاستجابات الصحيحة، ورسوم حمراء للاستجابات غير الصحيحة)، ويُصاحِب التعزيزَ مؤشرٌ صوتيٌّ لطيفٌ.

(Hautala, Jarkko& Others,2020,1003-1028)

## (ب) علاج صعوبات القراءة:

تنوَّعت برامج التدخل العلاجيّ لصعوبات القراءة؛ فهناك برنامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة أو ما يُسمَّى القراءة الإنقاذية، وهناك برامج التدخل القائمة على الأدلة، وبرامج التدخل القائم على استخدام التكنولوجيا، فضلًا عن تنوُّع الأساليب العلاجيَّة، ولعل من أبرزها تحليل المهمة، وأسلوب العمليات العقلية، والمزج بين أسلوبَيْ: تحليل المهمة والعمليات العقلية، والقراءة بمساعَدة الأقران.

وفيما يلي عرضٌ موجَزٌ لبعض هذه البرامج والأساليب العلاجيَّة:

1. **برامج التدخل العلاجيّ لصعوبات القراءة:**

دروس في القراءة تُعِدُّها معلمةُ الصف الأول الأساسيّ لكل طفل منخفض التحصيل (في القراءة والكتابة) على حدة؛ وَفْقًا لمستواه القرائيّ وميوله وحاجاته القرائيَّة، وتحدِّد لها الأهداف والطرائق والوسائل والأنشطة وأدوات التقويم المُناسِبة والزمن المناسب لتنفيذها، مع مراعاة مرونتها، وتأكيدها المَبدئيّ على نواحي القوة عند المتعلِّم، والتنمية الذاتية (أي اعتماد المتعلِّم على ذاته في عملية القراءة)، وتركيزها على المعنى، وعلى إستراتيجيات التعلم؛ مثل المراقَبة الذاتيَّة والتصحيح الذاتيّ. (نصر، معاطي، عبد القادر، فوزي، 2007م، 15)

ويستند تعليم القراءة العلاجيَّة المبكِّرة إلى مجموعة من المبادئ الأساسيَّة منها:

- التدريس الفرديّ.
- تدريس نصوص متكامِلة (كتيِّبات وقصص كاملة).
- مرونة التدريس: فكلُّ تلميذ يستجيب بطريقة متفردة، والمعلِّم عليه أن يعدِّل خطة الدرس وَفْقًا لاحتياجات كل تلميذ.
- استقلالية المتعلِّم: أي تعليمه الإستراتيجيات التي تمكِّنه من القراءة والكتابة بنفسه دون حاجة إلى عون خارجيّ؛ مثل القرَّاء الأكْفاء.
- سرعة التعلم: أي الإنجاز السريع الذي يؤدِّي إلى لحاق التلميذ بزملائه في الصف، وانطلاقه السريع في التعلم منذ البداية؛ لأن البرنامج يبدأ بنواحي القوة عنده، أي بالكلمات التي يعرفها.
- التسجيل المستمر: (Running Record) أي مُلاحَظة قراءة التلميذ للنص، وتسجيل

استجاباته، ومحاولاته، وتصحيحاته الذاتية، والإستراتيجيات التي استخدَمَها أو حاوَل استخدامَها، وبعد الدرس يحلِّل المعلمُ كلَّ الملاحَظات بالتفصيل؛ ليحدد ما يستطيع التلميذُ إنجازَه بنفسه، وما يقترب من تعلُّمِه بنفسه، ويطوِّر الدرسَ القادمَ في ضوء هذه الملاحَظات.

– القراءة المألوفة: (Familiar Reading) فكلُّ درس يبدأ بكتيِّبَينِ أو ثلاث، يمكن للطفل أن يقرأهما بطلاقة وبنجاح، حيث تُشِير نتائجُ البحوث إلى أنَّه كلما زادت الفرص المتاحة للتلميذ لإعادة الاطلاع على الكتب المفضَّلة لديه زاد تعلُّمَه أكثرَ من القراءة. (Teachers of the Kaiserlsautern Center , 2006 , 1-3)

ويسير درس القراءة العلاجيَّة المبكِّرة وفقَ الخطوات الآتية:

– قراءة كتيِّبات مألوفة: يقرأ الطفل كتيِّبًا مألوفًا سبقت دراسته، وهذا الكتيِّب يوضع ضمنَ مجموعة من الكتيِّبات المخصَّصة لهذا الطفل؛ كي يقرأها بطلاقة وثقة، كما يقرأ الطفل كتيبًا آخَرَ سبقت قراءته مرةً واحدةً في اليوم السابق.

– التحليل والتركيب: يطلب المعلمُ من الطفل تحليل كلمة أو كلمتين، وتركيبهما باستخدام الحروف المغناطيسية؛ وذلك لمدة دقيقة أو دقيقتين.

– كتابة قصة: يكتب الطفل قصةً؛ لإتاحة الفرصة لملاحَظة ارتباط المقروء بالمكتوب، ويكتب معتمِدًا على ذاته، ويساعده المعلمُ إذا احتاج إلى المساعَدة.

– قراءة كتيِّب جديد: ينتقي المعلم كل يوم كتيبًا جديدًا؛ ليقدمه للطفل في نهاية كل درس، ويعطى تمهيدًا كافيًا له، ويقرأ الطفل هذا الكتيب مرة واحدة؛ معتمِدًا على ذاته قدر الإمكان، ويطرح المعلم على الطفل أسئلةً مُعِينةً على الفَهْم، ويقرأ الطفلُ هذا الكتيبَ في اليوم التالي بطريقة مستقلَّة، على حين يسجِّل المعلمُ باستمرارٍ كلَّ شيء يقوله الطفل ويفعله في أثناء القراءة ودور المعلم هنا دور المُلاحِظ المحايد.

– مناقَشة الإستراتيجيات: يناقِش المعلمُ مع طفله الإستراتيجياتِ التي استخدمها في أثناء القراءة مثل التحقُّق والبحث والمراقَبة.

(Pinnell,Gay,2000 ,1)

### 2. برامج التدخل القائمة على الأدلة: (Evidence-Based Reading Interventions)

تستند هذه البرامج إلى نتائج دقيقة مبنية على تطبيق أدوات تشخيص مقنَّنة لصعوبات القراءة، ووصف دقيق لحالة كل تلميذ واحتياجاته اللغويَّة، والمهارات التي تحتاج إلى تدخُّل علاجيّ لتنميتها، مع استخدام أفضل الأدلة؛ أي الأبحاث العلميَّة الحديثة في مجال صعوبات

تعلُّم القراءة، وأفضل الممارَسات والإستراتيجيات العلاجيَّة المُناسِبة لحالة كل تلميذ يخضع للعلاج؛ أي أنَّها سياسة وممارَسَة تعليميَّة مدعَّمة بالبحث العلمي.

وتقدِّم الدراساتُ والبحوثُ الحاليةُ هذه التدخلاتِ كأحد الحلول البديلة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة (Al Otaiba, Rouse, &Bakera, 2018, p. 831). وهيمنَتْ برامجُ التدخل الحديثة المقدَّمة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات بالغة في القراءة، بما في ذلك مَنْ يعانون عُسْر القراءة، ومن منظور التكامل بين صعوبات القراءة والكتابة، يمكن تضمينُ التدخُّلات القائمة على الأدلة مجالينِ رئيسينِ من المهارات:

الأول: المهارات التي تركِّز على فكِّ الترميز (مثل الوعي الصوتيّ وتدريس الأصوات والطلاقة).

والآخَر: المهارات التي تركِّز على المعنى (مثل المفردات والفَهْم). وهناك بعض التدخلات متعدِّدة المُكوِّنات التي تركِّز على المجموعتين كلتيهما.

ويستند تصميم نموذج الاستجابة للتدخُّل إلى مدخل ثلاثي المستويات كما يلي:

- يتلقَّى جميعُ الأطفال تعليمًا نموذجيًّا للقراءة منذ مرحلة ما قبل المدرسة وما بعدَها، تستند إلى أفضل التوجُّهات الراهنة في مجال تعلُّم القراءة للأطفال، مع تهيئة الوقت الآمِن والكافي لتعليم القراءة المقرَّرة داخلَ الصف، ويستهدِف -بشكل منهجي وصريح- تلك المهارات المرتبطة مباشرةً بالتحصيل في كل من مهارتيْ تعرُّف الكلمات، وفَهْم المقروء ويُعرَف هذا بالمستوى الأول من التدريس، وبالنسبة لغالبية الأطفال يشير إلى التدريس العام داخل الفصل.
- تتم مراقَبة تقدُّم الأطفال في المستوى الأول من التدريس بعناية ودقة باستخدام أدوات معتمَدة لرصد الإنجاز، ويتحدَّد في ضوئها المخاطرُ والصعوباتُ المحتملةُ في القراءة، أمَّا بالنسبة للأطفال المتخلفين عن مسار النمو المنشود فيتمُّ تقديم مستويات تكميلية من التدخل؛ لتقديم دعم إضافيّ في تنمية مهارات القراءة المبكرة الضرورية، ويفضَّل تقديم خدمات التدخل التكميلية للتلاميذ خلالَ مرحلة ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى، وتمثِّل تلك التدخلاتُ المستوى الثانيَ من النموذج.
- يتمّ مراقَبة تقدُّم الأطفال الذين يتلقَّوْن مستويات تكميلية من التدخل بصفةٍ دوريةٍ (في مرحلة ما قبل الرياض، وحتى الصف الثالث)؛ لتوجيه أهداف وطُرُق التدخل التكميلي من جهة، وتحديد متى يُصبِح تحصيلُ الطفل في القراءة كافيًا لاستبعاد أنشطة التدخل التكميلي، وبمجرَّد استبعاد أساليب التدخل التكميلية لطفل ما، يتم مراقَبة تحصيله في القراءة في المستوى الأول بدقة؛ لضمان استمراره في التعلم والتحصيل على النحو المنشود.
- يتلقَّى الأطفال الذين يُخفِقون في تحقيق مستويات معيارية من الأداء في القراءة في

الصف الثالث (أو ما بعدَه) تقويمًا تفصيليًّا متعمِّقًا؛ للتحقُّق من مدى توافُر صعوبات القراءة لديهم، ولا يتم في هذا التقويم الاستعانةُ باختبار الذكاء، ولكن يتم وضعُ حدود المعالَجة التي قد تؤثِّر في تقدُّم الطفل في تنمية مهارة القراءة، وفي حالة وجود صعوبة في القراءة يتلقَّى الطفل خدمات تعليميَّة خاصة لتوفير علاج مستمر لصعوبات القراءة، وأية صعوبات ذهنية أخرى مرتبطة بها، ويمثل هذا التعليم الخاص المقدَّم المستوى الثالث من أسلوب الدعم في نموذج الاستجابة للتدخُّل أن معظم التدخلات ليست قابلة للتعميم؛ وبالتالي، حتى التدخلات الأكثر فاعليةً لن تنجح إلا في مواقف معينة.

- تُعَدّ برامج التدخل نماذج وقائية؛ لأن مستويات الدعم المتعددة تقدَّم للتلاميذ في المراحل المبكِّرة من للقراءة (في مرحلة ما قبل الرياض، ورياض الأطفال بصفة أساسية). ويتم تحديد مدى تقدُّم الأطفال في أثناء التدخل بشكل دقيق ومنتظِم؛ للتأكُّد من مدى تحقُّق المستويات المعياريَّة في القراءة. (Justice,2006, 286)
- يُعَدّ معلم التعليم العامّ ومعلم التعليم الخاص متساويين، ويعملان معًا بشكل تعاونيّ على منهج مصمَّم يمكن تنفيذه باستخدام مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التدريس؛ لتلبية احتياجات التعلم لجميع التلاميذ في الفصل الدراسي، ويتم العمل وفقَ ثلاثة نماذج للتدريس:
- التدريس الموازي: يقوم المعلم الأساسيّ والمساعِد بالتدريس في الوقت نفسه، ولكن مع مجموعات محدَّدة من التلاميذ.
- التدريس البديل: يتم عزل بعض التلاميذ عن فصل التعليم العامّ؛ للحصول على توجيهات أكثر كثافةً.
- التدريس الجماعي: حيث يعمل كِلَا المعلِّمَيْنِ في الفصل معًا في المناهج الدراسيَّة والتعليم وإدارة السلوك، ويتناوبون دور المعلم الرئيسي.
- ومع ذلك، فإن نموذج التدريس الجماعي هو الأكثر استخدامًا، ومعلم التعليم العامّ كمعلم ابتدائي أو قائد، ومعلم التربية الخاصَّة يساعد أو يعدِّل المهامّ فقط، مع مراعاة مسؤولية المعلِّمين دائمًا عن التنمية المهنية الخاصَّة بهم، ومواكَبة ما يجري في مجال تخصُّصهم. (Herron, Julia – ProQuest LLC, 2017)
- تقوم هذه البرامج على أساس الدمج بين أساليب التدريس والتقويم عالية الجودة والمصمَّمة جيدًا؛ لتحديد إذا ما كان التلاميذ الذين لا يستطيعون تحقيق النجاح اللازم في ظل إستراتيجيات التدريس الحالية يمكن أن يحقِّقوا النجاحَ باستخدام ممارَسات تدريسيَّة أخرى أكثر فاعليةً.

(Cakiroglu, 2015, 171-172)

جدول (1) الخصائص الوصفية للتدخلات التكميلية في المستوى الثاني في الصفوف الدراسيَّة

| الصف الدراسي | المدى الزمني | تسلسُل الأنشطة |
|---|---|---|
| ما قبل الرياض | مرتان أسبوعيًّا لمدة (30) دقيقة | 1 - فك الخط/ كتابة الاسم (نشاط المعرفة المطبوعة). |
| | | 2 - نشاط المعرفة الأبجدية. |
| | | 3 -القراءة المشترَكة للقصص القصيرة مع مناقَشة الكلمات المستهدَفَة (المفردات). |
| | | 4 - نشاط الوعي الصوتيّ. |
| رياض الأطفال | مرتان أسبوعيًّا لمدة 30 دقيقة | 1 - نشاط المعرفة والوعي بمفاهيم الطباعة. |
| | | 2 - نشاط المعرفة الأبجديَّة. |
| | | 3 - نشاط الوعي الصوتيّ. |
| | | 4 - نشاط الربط بين الحرف والصوت. |
| | | 5 - نشاط الكلمات البصرية (التي يجب تذكُّرها كما هي، ولا تتبَع قواعد النطق والهجاء). |
| الصف الأول | ثلاث مرات أسبوعيًّا لمدة (35) دقيقة | 1 - نشاط تعرُّف الأصوات والكلمات. |
| | | 2 -نشاط فك الترميز. |
| | | 3 -نشاط الكلمات البصرية. |
| | | 4 -نشاط قراءة القصة القصيرة. |
| | | 5 - القراءة مع شريك. |

| الصف الدراسي | المدى الزمني | تسلسُل الأنشطة |
|---|---|---|
| الصف الثاني | خمس مرات أسبوعيًّا لمدة (35) دقيقة | 1 -نشاط الطلاقة في القراءة (مثل نشاط القراءة المتكررة). |
| | | 2 -نشاط الوعي الصوتيّ. |
| | | 3 -نشاط فَهْم المقروء باستخدام فك الترميز للكتب مع أنشطة ما قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدَها. |
| | | 4 -دراسة الكلمة / تدريس الأصوات. |
| | | 5 - الكتابة. |
| المصدر: (Justice, 2006,291) | | |

ويعتمد تقديم الدعم الملائم على تحديد الصعوبات أو الاحتياجات الأساسيَّة والجوهرية للمُتعلِّمين. أسفَرَتْ تحليلاتُ أحدثِ البحوث عن "خمسة مستويات من القراءة، تشكِّل ثلاثةَ مجالات أساسية من التحدِّي، كما هو موضَّح في الجدول التالي(Jones, Conradi, &Amendum, 2016, p. 308) :

جدول (2) مستويات القراءة والحاجات الأساسيَّة

| وصف المستوى | الحاجة الأساسيَّة |
|---|---|
| ضَعْف شديد في القدرة على فك الترميز: لا يتمكن على الإطلاق من قراءة نص في مستوى الصف الدراسي؛ يقرأ عند مستوى دقة (38.0 ٪) ومعدل (7) كلمات في الدقيقة الواحدة. | تعرُّف الكلمات ثم فك الرمز |
| ضَعْف القدرة على فك الترميز: يتمكَّن من قراءة نص في مستوى الصف الدراسي بمستوى دقة (78.4 %)، ومعدل (32) كلمة في الدقيقة. | زيادة معدل القراءة |
| عدم تلقائيَّة القدرة على فك الترميز: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة عالية(91.9 ٪)، ولكن بمعدل بطيء، يبلغ (56) كلمةً في الدقيقة. | زيادة معدل سرعة القراءة |
| قدرة كافية على فك الترميز: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة تصل إلى (96.0 ٪)، ومعدل (82) كلمة في الدقيقة، ويُظهِر أداءً جيِّدًا في بعض مقاييس الفَهْم. | كفاءة فك الترميز |
| ضَعْف القدرة على الفَهْم على نحو غير مبرَّر: يقرأ نصًّا في مستوى الصف الدراسي بدقة ممتازة، تبلغ (97.8 ٪)، ومعدل (120) كلمة في الدقيقة، ويُظهِر أداءً جيِّدًا في بعض مقاييس الفَهْم. | الفَهْم |

3. **التدخل القائم على استخدام التكنولوجيا:**

تُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث إلى أهمية التدخل المبكِّر، ودعم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة -وبخاصة الدعم القائم على التكنولوجيا- وبشكل أكثر تحديدًا، يمكن استخدام التقنيات المساعِدة بطرق متعددة؛ لزيادة كفاءة التلاميذ في القراءة، وتمكينهم من مهاراتها الأساسيَّة، ومن هذه الطُّرق ما يلي:

- استخدام التكنولوجيا الرَّقْميَّة، والوسائط المتعددة في تقديم المحتوى التعليمِيّ على الأجهزة الصغيرة والمحمولة.
- تقديم قائمة مفردات في عدة مستويات مختلفة؛ من أجل تعزيز طلاقة القراءة لذوي صعوباتها.
- السماح للأطفال بالاستماع إلى الكلمات الرئيسة من خلال النَّقْر عليها ببساطة، في أي وقت يحتاجون فيه إلى المساعَدة.
- تحويل النص إلى كلام منطوق أو مؤثِّرات صوتيَّة، بحيث يُسمَح للأطفال بالاستماع إلى الكلمة وتكرارها والانتقال إلى الكلمة التالية؛ ممَّا يزيد من دوافعهم للاستمرار ودقتهم في التعبير، مع مراعاة أن تزويد الأطفال بالكلمات المنطوقة والمطبوعة يدعم طلاقةَ القراءة على النحو الأمثل.
- الحد من عدد الكلمات المعروضة في كل صفحة، مع تقديم النص مصحوبًا بصُوَر؛ لأن الصُّوَر تعزِّز التعلمَ بصورة أفضل من المقاطع التي تحتوي على نص فقط.
- إتاحة فُرَص للتدريب على القراءة.
- توفير نصوص اختباريَّة؛ لقياس مهارات التعرُّف والنطق والفَهْم.

استخدام المعلِّمين إستراتيجيات القراءة القائمة على البحث، والتصحيح، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقَبة تقدُّم الأطفال.(Mize, Minnie & others,2020, pp145-153)

4. **أسلوب تحليل المهمة:**

يذكر (نصر) أن أسلوب تحليل المهمة -كما وصفه كيرك، وكالفانت- هو أسلوب للتدريب المباشِر على مهارات محدَّدة ضرورية لأداء مهمَّة معطاة، وهو أحد الأساليب الأساسيَّة التي يعتمد عليها المعلمُ في علاج الأطفال الذين يواجِهون صعوبةً في تعلُّم القراءة عن طريق:

- تحديد الأهداف.
- تجزئة المهمة التعليميَّة إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة الفرعيَّة المكوِّنة لها.
- تحديد المهارات الفرعيَّة التي يتمكَّن الطفلُ من أدائها، وتلك التي يَعجَز عن القيام بها.
- بَدْء التدريس بالمهارة الفرعيَّة التي يُتقِنها الطفل ضمنَ مجموعة المهارات الفرعيَّة المتسلسلة للمهارة التعليميَّة. (نصر، معاطي، 2017، 167- 168)

ويذكر كيرك(Kirk) أن تحليل المهمة في مجال صعوبات التعلم يعد عنصرًا ضروريًّا في عمليات التدريس، فلكي نفهم ماذا يعاني الطفل من صعوبة في إنجاز خطوة معينة في المستويات المتدرجة للمهارات، فمن المفيد معرفة أين تقع نقطة ضَعْفه، وتكون الحالة ليس فقط لمعرفة ماذا يتعلم الطفل، بل -أيضًا- كيف يتعلم، ويتطلَّب ذلك تحليلَ أداء الطفل وتحليلَ المهمة حتى يتم المزاوَجة بينهما.

وهذا الأسلوب يسمح للطفل بأن يُتقِن عناصر المهمة، ومِن ثَمَّ يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكوِّنات؛ بما يساعِد على تعلُّم المهمة التعليميَّة وإتقانها بأكملها وفقَ تسلسُل منظَّم، وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديميَّة مثل القراءة؛ حيث يبسِّط هذا الأسلوبُ المهمَّاتِ المعقدةَ؛ ممَّا يُساعِد على إتقان مكوِّناتها بشكلٍ مستقلٍّ؛ إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة لها بشكل مريح، ومِن ثَمَّ ينتقل خطوةً بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا، فالمُعَلِّم -على سبيل المثال- قد يجزِّئ المهمةَ المعقَّدةَ لقراءة قطعة إلى تعلُّم الجملة، وتعلُّم وضع الكلمات المنفصلة في جملة، وتعلُّم مقاطع الكلمة أو النهاية الصوتيَّة، ومِن ثَمَّ ينمِّي المهارات إلى الحد الذي يسمح للطفل في النهاية بقراءة الكلمة والجملة وقطعة القراءة؛ ولا يَفترَض أسلوبُ التدريبِ القائمُ على تحليل المهمة وجودَ أية مشكلة تعلُّم نمائية خاصة عند الطفل، أو عَجْز في أية قدرة من قدراته، عدا نقص الخبرة بالمهمَّة نفسِها. (كيرك، كالفانت، 1988، 91)

ويمكن القولُ: إن أسلوب تحليل المهمة هو أحد أساليب التعلم الفردي، الذي يقوم على أساس تحديد نقاط الضَّعْف والقوة عند كل تلميذ على حِدَةٍ، وتقديم برنامج تتابعيّ مُعدّ إعدادًا جيدًا، يسمح بتقدُّم كل تلميذ فيه وفقَ مستواه وقدراته، والانتقال التدريجي في هذا البرنامج من مادة قرائيَّة في مستوى التلميذ إلى مادة قرائيَّة أخرى أكثر صعوبةً، ويتطلَّب ذلك تصميمَ مجموعة من اختبارات التسكين، التي تتصدَّر كلَّ مجموعة من المهارات؛ لتحديد المهارات التي يُتقِنُها كلُّ تلميذ، والمهارات التي يعاني قصورًا واضحًا فيها، والوقوف على نقطة بَدْء كل تلميذ في البرنامج، وتحديد مستوى تقدُّمِه في هذا البرنامج.

ويذكر "أنيس، عبد الناصر، ونصر، معاطي" (1997م) أن المهامّ -كما يرى ريتشاردز- تتنوَّع وَفْقًا لنمط الاستجابة المطلوبة من المتعلِّم، ونمَط التفاعل الذي يشترك فيه (مع نصٍّ أو متعلِّم آخَرَ)، ومستوى المعالَجة اللغويَّة المطلوبة، ونمط إنتاج اللُّغة المطلوب، أمَّا بالنسبة لنمط الاستجابة المطلوبة من المتعلِّم، فهناك نوعان من المهامّ:

أ. مهامّ تتطلَّب استجابةً آليةً: وتتضمَّن معالَجةً منخفضةَ المستوى، وتعتمد -أساسًا- على استخدام الذاكرة قصيرة الأجل.

ب. مهامّ تتطلَّب استجابةً اتصاليةً: وتتضمَّن معالجةً عاليةَ المستوى، وتتطلب من المتعلِّم الاستجابة بطريقة ملائمة؛ مراعيًا الشكل والمضمون.

وأمَّا بالنسبة لدرجة الإنتاج اللُّغويّ: فيمكن أن تتنوَّع المهامّ من مهامّ غير لفظية، إلى مهامّ لفظية إلى أقصى درجة، وأمَّا بالنسبة لمستوى الفَهْم المطلوب، فيمكن أن تتنوَّع المهامّ من معالَجة منخفضة المستوى إلى معالَجة مرتفعة المستوى. (أنيس، عبد الناصر، نصر، معاطي، 1997م)

5. **أسلوب التدريب القائم على العمليات العقليَّة:**

أسلوب علاجيّ غير مباشِر، يتطلَّب من المعلم تحديد قصور نمائي معيَّن، لدى الطفل: (صعوبة في الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة... مثلًا)، يؤثِّر في أدائه الأكاديمي؛ أي في قدرته على القراءة أو الكتابة أو الحساب، فإذا عولج هذا القصورُ بالتدريب أدَّى إلى تحسين القدرات العقلية، وتحسين هذه القدرات يؤدِّي إلى تحسين الأداء الأكاديميّ.

ويرى "كيرك وكالفانت" (1984م) أن هناك اختلافًا وتعارضًا في الآراء حول أسلوب التدريب على العمليات كنوع من العلاج غير المباشِر، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود اتفاق على ما يتضمَّنه هذا المصطلحُ من معنى؛ حيث يمكن فهمه بطُرُق مختلفة. (كيرك، كالفانت، 1988، 91)

وقد استخدم التربويون هذا الأسلوب بشكل متطرِّف؛ ممَّا أدَّى إلى جدل عنيف حول جدوى استخدامه في علاج صعوبات التعلم، واتجهوا إلى استخدام إستراتيجيات علاجيَّة مباشِرة في مهمَّة القراءة ذاتها.

ومهما كان الجدل فإن تعلم القراءة -كما تشير دراسة كومودراي، وآخَرين (Commodari,& Others) يتضمن مجموعة من العمليات العقلية منها:

- الانتباه البصَريّ المكاني، والتحليل البصري للصُّوَر المرئيَّة، والصُّوَر البصرية عمليَّة معقَّدَة، ترتبط بالقدرة على إنشاء التمثيلات العقلية، وإعادة تنشيطها وفحصها.
- التذكُّر البصَريّ: فتعلُّم القراءة يتضمَّن القدرة على اكتساب التمثيل العقلي للكلمات أو أجزاء منها، والتي يتم تخزينُها في الذاكرة المعجميَّة، وتشكِّل هذه الصُّوَرُ الذِّهنيَّةُ للكلمات نوعًا من التهجئة البصَريَّة للكلمات، وهي نتائج دمج الخصائص السمعية والبصَريَّة للحروف.
- التخيُّل الذهنيّ: ترتبط هذه العمليَّة بالمهارات اللغويَّة والصوتية، وهي المتطلَّبات الأساسيَّة لمهارات القراءة.

بل إن أطفال ما قبل المدرسة يكتسبون صورًا ذهنية للحروف والكلمات بسرعة، وبأقل قدر من عرضها، وتتكوَّن هذه الصُّوَر من خلال عملية تسمَّى «رسم الخرائط الإملائيَّة السريعة».

وتؤكِّد نتائجُ هذه الدراسة أن الصُّوَر الذِّهنيَّة والتحليل البصري لهما أثرٌ في اكتساب مهارات القراءة (الفَهْم والدقَّة والسرعة)؛ حيث تبيَّن أن التقويم المبكِّر للتحليل البصَريّ ومهارات التخيل الذهنيّ، والتدريب على هذه القدرات، كل ذلك قد أسهَم في تيسير اكتساب

(90) طفـلًا وطفلـة للقـراءة، تـم تقويمهـم في الصـف الأول والثالـث مـن مدرسـتين ابتدائيتـين بإيطاليـا، وتبـيَّن أن إسـتراتيجيات التدخـل التـي تُركِّـز عـلى الصُّـوَر البصَريَّـة تـؤدِّي إلى تحسـين الأداء القـرائيّ للأطفـال العاديـين، والأطفـال المعرَّضـينَ لخطـر صعوبـات التعلـم.
(Commodari, Elena& Others,2020, 59-72)

6. **أسلوب التدريب القائم على الدمج بين تحليل المهمة والعمليات العقلية:**

يقـوم هـذا الأسـلوب العلاجـي عـلى دمـج المفاهيـم الأساسـيَّة لتحليـل المهمـة والعمليـات العقليـة التـي تُعَـدّ سلسـلةً مـن العمليـات المسـتهدَف تنميتُهـا، فإغـلاق الرسـوم والأشـكال الناقصـة (الدائـرة الناقصـة أو المربَّـع غـير المكتمِـل)، يمكـن أن يحـلَّ محلَّهـا كلـماتٌ ناقصـةٌ؛ مثـل: (جمـــــ..... خـرو..... حصـا...) وبذلـك يحـدث دمـجٌ بـين مهمَّـة (تعـرُّف الكلـمات وإدراكهـا ككل)، وعمليـة (إدراك الرسـوم والأشـكال بشـكلٍ كليٍّ).

ويسـتند العـلاج هنـا إلى تدريبـات العمليـات العقليـة؛ كالانتبـاه والإدراك والتخيُّـل والتذكُّـر، بالإضافة تدريبـات لتنميـة مهـارات التعـرُّف والنطـق والفَهْـم الرئيسـة والفرعيَّـة، في إطـار تحليـل المهـامّ.

7. **القراءة بمساعَدة الأقران:**

في هـذا الأسـلوب يقسَّـم فيـه جميـعُ التلاميـذ في الفصـل إلى ثنائيـات للعمـل في وقـت واحـد عـلى المهـامّ الأكاديميَّـة (Mcmaster, Fuchs, & Fuchs, 2006, 8) ويتمثَّـل الهـدفُ مـن ذلـك البرنامـج في زيـادة نسـبة الوقـت التعليمِـيّ الـذي يندمـج فيـه جميـعُ التلاميـذ في سـلوك أكاديمـيّ بنَّـاء، وتوفـير التغذيـة الراجعـة، وتصحيـح الأخطـاء بشـكل فـوري، والتمكُّـن مـن إتقـان المهـارات والمحتـوى التعليمِـيّ، عـلى النحـو الأمثـل.

أُسُس القراءة بمساعَدة الأقران: تعتمد القراءة بمساعَدة الأقران على الأُسُس الآتية:

- المزاوَجـة بـين التلاميـذ ذوي الأداء المرتفـع وذوي الأداء المنخفـض، للعمـل معًـا في سلسـلة مـن الأنشـطة المشـترَكة؛ لتعزيـز القـراءة والطلاقـة لديهـم.
- إتاحة الفرصة للمشارَكة لجميع التلاميذ في الفصل.
- تدريب التلاميذ على استخدام مثيرات محدَّدة، وإجراء التصحيحات، والتغذية الراجعة.
- التفاعـلات اللفظيـة المتكـررة بـين المعلِّمـين والتلاميـذ؛ مـمَّا يزيـد مـن فـرص الاسـتجابة مِـنْ قِبَـل التلاميـذ.
- إنجـاز الأقـران لمجموعـة مـن الأنشـطة المنظَّمـة، يُدرَّبـون عـلى تنفيذهـا بشـكلٍ مسـتقلٍّ، وتتضمَّـن هـذه الأنشـطةُ القـراءةَ التشـارُكِيَّةَ، وإعـادة السـرد، وتلخيـص الفقـرة، والتنبـؤ.
- يستخدم المعلم مجموعة من الدروس القائمة على النصوص القصيرة، لتدريب جميع المتعلِّمين.

– تتضمَّن دروسًا وعروضًا تقديميَّة، ومعلومات وملاحَظات تفصيلية مكتوبة وممارَسة مستمرة مِنْ قِبَل التلميذ، وتغذية راجعة مِن قِبَل المعلِّم.

**أنشطة القراءة بمساعَدة الأقران:**

تبدأ كل جلسة بنشاط القراءة التشارُكِيَّة مع إعادة السرد؛ حيث يقرأ كل تلميذ نصًّا متصلًا بصوت مرتفع لمدة خمس دقائق، ويتم اختيار هذا النص مِن قِبَل المعلِّم بحيث يتناسب مع الحد الأدنى من الأداء.

يقرأ التلميذ ذو الأداء المرتفع أولًا، ثم يقرأ التلميذ منخفض الأداء النصَّ نفسَه، وفي كل مرة يرتكب القارئُ خطأً ما في القراءة، يقول المعلم: (تمهَّلْ، لقد تجاوزتَ هذه الكلمةَ، هل يمكنكَ قراءتُها؟) يقرأ القارئُ الكلمةَ، ويستمر في القراءة، وبعد أن ينتهي التلميذان كلاهما من القراءة، يُعيد التلميذُ منخفضُ الأداء سردَ تسلسُل الأحداث التي قرأها لمدة دقيقتين، ثم يحصل التلاميذ على نقطة واحدة لكل جملة تُقرأ بشكل صحيح، على حين يحصل التلاميذ على عشر نقاط في حالة إعادة سردِها.

## ثالثًا: صعوبات تعلُّم الكتابة: مفهومها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها:

### (أ) مفهوم صعوبات تعلُّم الكتابة:

يذكر «مارتين لوبو وآخَرون» (Martín-Lobo& Others ,2018, 140-154) أن صعوبة التعلم –كما حدَّدها بعضُ المتخصِّصين- «اضطراب بيولوجيّ عصبيّ في الإدراك، أو معالَجة اللُّغة الناتجة عن وظائف الدماغ غير النمطيَّة»، ويفترض هذا التعريفُ أن عمل الدماغ يعتمد على المشارَكة الموحَّدة لثلاث وحدات أساسية في الدماغ:

الأولى: وحدة التنشيط، مسؤولة عن الحالة المُثْلى لتنشيط الدماغ (مستوى الانتباه).

الثانية: الوحدة الوظيفية التي تستقبِل المعلومات وتُخَزِّنها (وحدة الإدخال).

والثالثة: وحدة البرمجة، وهي مسؤولة عن التحكم في النشاط (وظائف أكثر تعقيدًا؛ مثل الوظائف التنفيذية).

ونظرًا لأنَّ الوحدات الثلاث تعمل بالتتابُع، كان من الضروري -عند ظهور أية مشكلة من مشكلات التعلم- تقويم كل وحدات الأداء المعرفيّ، بَدءًا من معالَجة المعلومات من مراحلها الأولى (إدخال المعلومات إلى الدماغ)، إلى معالجتها الأكثر تعقيدًا.

وتُشِير نتائجُ الدراسات والبحوث –كما ذكر مارتين لوبو وآخَرون- في علم الأعصاب التطبيقي وعلم النفس العصبي في السياق التعليمِيّ منهجيات فعَّالة لمنع الفشل الأكاديمي، وتنمية قدرات التلاميذ، ومن منظور نفسيّ عصبيّ اتضح أن هناك تباينًا بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين،

وذوي القدرات العالية، مبنية على تقويم الوظائف السمعية والبصَريَّة والحركية واللمس والكتابة واللغة والذاكرة لـ (156) طفلًا، تتراوح أعمارهم بين (5 و 8) سنوات، وأكَّدت النتائجُ أن عجز المعالَجة السمعية -على سبيل المثال- يمكن أن يؤثِّر في اللُّغة والقراءة والكتابة.

ويعرِّف "بطرس، حافظ" (2014م) صعوبات الكتابة بأنَّها: "خلَل وظيفيّ بسيط في المخ يجعل الطفلَ غير قادر على تذكُّر تسلسُل كتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرِف الكلمةَ التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم الأنشطة المركَّبة اللازمة لنسخ الكلمة أو كتابتها من الذاكرة".

والكتابة لها ثلاثة مُكوِّنات رئيسة؛ هي: الإملاء، والخط، والتعبير الكتابيّ، وفي الصفوف الأولى تَشِيعُ مصطلحاتُ: التهجئة، والكتابة اليدوية، والتعبير الكتابيّ، وأية مشكلة تواجِه المتعلِّمَ في تعلُّم أحد هذه الجوانب، سواء في تهجِّي الكلمات، أو في الكتابة بخط اليد، أو في إنتاج الجُمَل والعبارات، يطلَق عليها صعوبات تعلُّم الكتابة، ويغلب على صعوبات الكتابة في صفوف المرحلة الابتدائيَّة صعوبة النَّسْخ في الكتابة اليدوية، وصعوبة التهجئة التلقائية، فضلًا عن أن الإنتاج الكتابيّ يُمثِّل تحديًا كبيرًا للأطفال الصغار.

ويُشِير فتحي الزيات (2002م) إلي أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكُّر تعاقُب الحروف وتتابُعِها؛ ومِن ثَمَّ تتناغَم العضلاتُ والحركاتُ الدقيقةُ المطلوبةُ تعاقبيًّا أو تتابعيًّا لكتابة الحروف والأرقام، ومن أهم خصائص هذه الصعوبات أنَّها:

- لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد.
- خارج سيطرة عمليات التدريس، وأقل ارتباطًا بمحتوى مقرَّراته.
- ذات أساس عصبيّ فسيولوجيّ بدرجات متفاوِتة.
- تنعكِس على استخدام الفرد للتعلُّم، حتى في المهامّ غير التعليميَّة.
- تتبايَن من حيث الحِدَّة أو الشدة، ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة.
- إمكانية تشخيصها وتقويمها وعلاجها، إذا استُخدمت الإستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعَّال.

وبناءً على ما سبَق يمكن القولُ: إن صعوبات الكتابة أحد أنواع صعوبات التعلم، التي تظهر عند فئة من الأطفال في صورة مشكلات تواجههم في اكتساب مهارات الإملاء والخط والتعبير الكتابيّ؛ فيقعون في أخطاء في تهجِّي الكلمات، وقد يجدون صعوبةً في القبض على القلم، والتحكُّم في عضلات اليد، فتبدو خطوطُهم رديئةً، وكتابتُهم بطيئةً، وأسلوب تعبيرهم ضعيفًا، ويجدون صعوبات في كتابة الحروف والكلمات، أو سرعة كتابتها، كما يجدون معاناةً في إنتاج الجُمَل والعبارات.

### (ب) مظاهر صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة:

يذكُر الزيات أن الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم، تشير إلى مشكلات متعددة في كتابات التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّمها، منها ما يلي:

- كراساتهم متخَمة بأخطاء متعددة في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم، والنقط والفواصل، وتشابُك الحروف، وكل أنماط أخطاء الكتابة اليدوية.
- كتاباتهم يغلُب عليها عدمُ الانضباط وفقَ قواعد الكتابة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط.
- أنهم يحذفون بعض حروف الكلمات في أوائلها أو أواسطها أو نهايتها، أو يُضيفون بعضَ الحروف إلى الكلمات.
- يكتبون ما يَرِدُ على أذهانهم، سواءٌ ارتبط بموضوع الكتابة أو لم يرتبط.
- يكتبون جُمَلًا قصيرة مفكَّكة، وتفتقر إلى المعنى.
- يفتقرون إلى الخلفية المعرفيَّة التي تمكِّنهم من توليد الأفكار.
- لا يهتمُّون بالتصحيحات المطلوبة، ولا يراجعونها، ولا يستفيدون منها.

(الزيات، فتحي، 1998، 492-493)

ويُعَدّ الوضوح من أهم السمات التي تميِّز مهارات الكتابة، وهذه السمة تتطلَّب دقةَ كتابة الحروف، وكلما تم تدريس كتابة الحروف بشكل دقيق، زاد وضوحُها، مع مراعاة المسافة بين الحروف والكلمات، وحجم الحروف، ومحاذاة الحروف على السطر، وكل ذلك يؤثِّر في وضوح الخط.

(Duran, Erol; Karatas, Arda,2019,288-300)

وهناك مجموعة من المؤشِّرات التي تدل على وجود صعوبات في تعلُّم الكتابة؛ ممَّا يؤدِّي إلى عدم وضوح الخط، وتشوُّهات الكتابة، ويمكن تصنيف أنواع هذه الصعوبات على النحو التالي:

1. **خلل التآزُر، ويتمثَّل في:**

- خلل التآزُر الحركي البصَريّ بين العين والأصابع، مع اضطرابات في الحركات التي تؤدِّيها اليدُ.
- مَسْك القلم بطريقة خاطئة.

2. **البطء، وضَعْف المجهود، ويتمثَّل في:**

- بذل مجهود كبير في أثناء الكتابة يصحبه عدمُ القدرة على إنجاز المطلوب في وقته.
- الضغط على القلم بشكل قوي جِدًّا، أو العكس؛ بشكل ضعيف جِدًّا.
- صعوبة القيام بالأعمال اليدوية البسيطة؛ مثل قص الورق.

3. **الحذف، ويتمثَّل في:**

– حذف كلمة من جملة.

– حذف حرف أو مقطع من كلمة.

4. **الإضافة، ويتمثَّل في إضافة حرف أو مقطع للكلمة.**

5. **العكس الرأسي، والاتجاهات:**

ويسمَّى العكس الرأسي الكتابة المِرْآتيَّة، ويتمثَّل في عكس حرف من أعلى لأسف والعكس، وعكس الاتجاهات من اليمين لليسار والعكس.

6. **تشويه الكلمة، ويتمثَّل في:**

– تقسيم الكلمة إلى مقاطع.

– إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.

7. **خَلْط في ترتيب الحروف، ويتمثَّل في نقل مواضع الحروف في المقاطع والكلمات.**

8. **خلط في الحروف المتشابِهة: كالسين والشين، والصاد والضاد...**

9. **التلاحمات، والتباين، وتتمثَّل في:**

– وصل الكلمات والمقاطع وعدم ترك مسافة بينها.

– تبايُن بين أحجام الحرف ضمنَ الكلمة الواحدة، والكلمة الواحدة ضمن الجملة... وهكذا.

(نبهان، يحيى محمد، 120-129، -2008 صوالحة، عونية، 2016، صبحي، عبد السلام، 42-62، 2009)

## (ج) أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة:

يمكن تصنيف صعوبات تعلُّم الكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة إلى ثلاثة أنواع رئيسة؛ وهي: صعوبات تتعلق بصحة الكتابة، وصعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة وجَمالها، وصعوبات خاصة بالتعبير الكتابيّ، وفيما يلي هذه الأنواع:

**النوع الأول: صعوبات تتعلق بصحة الكتابة:**

صعوبات كتابة الحروف:

– صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية منفردة.

– صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.

– صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة.

– صعوبات في التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.

- صعوبات في كتابة الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب.
- صعوبات في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.
- صعوبات في كتابة الهمزة في أول الكلمة.
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة.
- صعوبات في كتابة الهمزة في آخِر الكلمة.
- صعوبات في التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- صعوبات في الربط بين الحروف في الكلمات.
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.
- صعوبات في وضع النقاط فوق الحروف.
- صعوبات في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- صعوبات في رسم الألف اللينة.

**صعوبات كتابة الحركات، والتنوين، والشَّدَّة:**

- صعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة.
- صعوبات في مَدِّ الحركات القصيرة في الكتابة.
- صعوبات في إبدال التنوين نونًا في الكتابة.
- صعوبات في فك إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة.

**صعوبات تهجِّي الكلمات:**

- صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقطع قصير.
- صعوبات تهجِّي الكلمات ذات المقاطع الطويلة.
- صعوبات تهجِّي الكلمات متعددة المقاطع.

**النوع الثاني: صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها:**

- صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف.
- صعوبات في تنظيم المسافات بين الكلمات.
- صعوبات في التحكم في حجم الحرف.
- صعوبات في تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحته.

– صعوبات في التناسب بين أحجام الحروف.

– صعوبات في استخدام علامات الترقيم (، -. - ؟).

**النوع الثالث: صعوبات خاصة بالتعبير الكتابيّ:**

– صعوبات في ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات.

– صعوبات في ترتيب كلمات لتكوين جُمَل.

– صعوبات في إكمال جُمَل باختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل.

– صعوبات في إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى.

– صعوبات في التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة.

– صعوبات في إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن.

– صعوبات في الربط بين جملتين.

– صعوبات في الربط بين فكرتين.

شكل (9) أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة

### (د) أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة:

يذكر الزيات أن العوامل المسبِّبة لصعوبات تعلُّم الكتابة متعدِّدة، وهي على تعدُّدِها يمكن تصنيفُها في ثلاثة مجموعات أساسية؛ هي: أسباب مرتبطة بالمتعلِّم، وأسباب مرتبطة بنمط التعليم وأنشطته، وأسباب مرتبطة بالأسرة والبيئة.

أمَّا الأسباب المرتبطة بالمتعلم فالمراد بها مستوى ذكاء المتعلِّم، وقدراته العقلية، وبِنْيَته المعرفيَّة، وفاعلية عملياته: (الانتباه- الإدراك – الذاكرة)، وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلي كثير من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة؛ مثل: (الذاكرة

البصَريَّـة، والقـدرة عـلى الاسـترجاع، أو القـدرة عـلى إدراك العَلاقـات المكانيـة)، كـما أنهـم يعانـون قصـورًا طبيعيًّـا في نظـام تجهيـز المعلومـات. (الزيـات، فتحـي، 1998، 494)

وتُشِـير نتائـجُ الدراسـات والبحـوث إلى أن التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم الأكاديميَّـة (في القـراءة والكتابـة والحسـاب) يواجِهـون مشـكلاتٍ نفسـيةً تـؤدِّي إلى نقـص الدافـع، ونتائـج التعلـم المنخفضـة، وضَعْـف الثقـة بالنفـس، ويواجِهـون مشـكلات عاطفيـة، واضطرابـات سـلوكية، ويفتقـرون إلى المثابَـرة في التعلـم، وغالبًـا مـا يشـعرون بالإحبـاط، ومِـن ثَـمَّ يستسـلمون بسـهولة قبـل تحقيـق أهدافهـم.
(Asrowi; Gunarhadi; Hanif, Muhammad,2019,324-333)

وقـد ربَطَـت بعـضُ الدراسـات بـين نقـص كفـاءة الصحـة العقليـة والنفسـية، وصعوبـات التعلـم المبكِّـر للأطفـال (تعلـم اللُّغـة والمهـارات المعرفيَّـة، ومهـارات الاتصـال والمعرفـة العامَّـة) في السـنة الأولى مـن المدرسـة، ويُقصَـد بالصحـة العقليـة هنـا: «نجـاح تكيُّفـيّ في المهـامّ التنمويَّـة المتوقَّعـة مـن الأفـراد في عمـر معـيَّن، في سـياق ثقـافي وتاريخـي معـيَّن»، وأشـارت نتائج بعـض الدراسـات إلى أن الصعوبـات العاليـة في الطفولـة ارتبطـت بالتغيُّـب عـن المدرسـة، وارتفـاع معـدلات التسـرُّب، وضَعْـف المسـتوى التحصيـليّ في المدرسـة، وهـي عوامـل مرتبطـة بنقـص كفـاءة الصحـة العامَّـة للطفـل، ومنهـا الصحـة العقليـة والنفسـية؛ لأن الكفـاءة العاليـة في الطفولـة تسـاعد عـلى تنميـة المهـارات التـي تسـهِّل الأداء النفـسي والاجتماعـيّ الصحـي، وتقـوِّي العَلاقـات الإيجابيـة التـي تشـجِّع الطفـل عـلى المشـارَكة بشـكل أكـثر فاعليـة في التعلـم ومـع الآخَريـن؛ فتنعكـس عـلى مسـتوى التحصيـل الأكاديمـي عـلى المـدى الطويـل، بخـلاف مَـنْ يعانـون مشـكلات داخليـة؛ كالقلـق، أو خارجيـة؛ مثـل السـلوك العـدواني، وفَـرْط النشـاط، وعـدم الانتبـاه.
(O'Connor, Elodie& Others ,2018,402-416).

وأمـا الأسـباب المرتبطـة بنمـط التعليـم وأنشـطته، فيؤكِّـد التربويـون دورَ المعلـم، وطريقـة تدريسـه، ومـدى التزامـه بالأسـس التـي تقـوم عليهـا عمليـة التعلـم الفعَّالـة؛ لأن جـودة التدريـس وفاعليتـه يُتيحـان الفـرصَ أمـام التلاميـذ للاندمـاج في الأنشـطة التعليميَّة أطـولَ مـدة ممكنـة، كـما أن سـلوكيات المعلِّمـين داخـل الفصـل ترتبـط عـلى نحـو موجَـب بتحصيـل التلاميـذ، وفَهْمهـم، وانضباطهـم، ومـن الأشـياء المسـؤولة عـن صعوبـات الكتابـة بعـض تصرُّفـات المعلِّمـين السـلبية أثنـاءَ عمليـة التدريـس؛ مثـل إهـمال الإشراف عـلى اكتسـاب الطفـل لمهـارات الكتابـة بصـورة مبـاشِرة، والتخـلي عـن تزويـده بتغذيـةٍ راجعـةٍ لتصحيـح الأخطـاء. (رشـيد، إبراهيـم، 2010)

وأمـا الأسـباب المرتبطـة بـالأسرة فتتمثَّـل في صعوبـات التواصُـل بـين المـدارس وأُسَر التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم، وعـدم تعاوُنِهـا مـع المدرسـة، وتـزداد المشـكلة حـدةً في ظـل كثافـة التلاميـذ في المـدارس، وزيـادة حـدة صعوبـات التعلـم بأنواعهـا المختلفـة عنـد التلاميـذ، مـع تخـلِّي الأُسَـر عـن

القيام بأدوارها في تلقّي تقارير المعلِّمين، والإشراف على الواجبات المنزلية، وتلبية الاحتياجات التعليميَّة لأبنائها، والتواصل مع المدرسة تواصلًا مفتوحًا ومنتظِمًا بخصوص علاج أبنائها.
(Brewer, Rebecca,2020, 5-22)

كما أن درجات الحرمان الاجتماعيّ والاقتصادي النِّسبيّ في المناطق الريفية والنائية أو المجتمعات المحرومة، لها آثارُها السلبية في مواجَهة بعض الأطفال لصعوبات التعلم.
(O'Connor, Elodie& Others ,2018,402-416)

## رابعًا: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة، وعلاجها:

### (أ) تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة

تعتمد عملية تقويم مهارات الكتابة على مجموعة من المعايير والمؤشِّرات الخاصَّة بكل مرحلة عمرية، وكل صف دراسي، وينبغي أن تُراعى هذه المعايير والمؤشِّرات عند الحُكم على ذوي صعوبات التعلم، وتحديد مدى اقترابهم من هذه المعايير أو ابتعادهم عنها؛ لأن التلميذ قد يحذف حروفًا أو يقلبها، أو لا يراعي المسافات بين الحروف والكلمات، وهذه أمور عادية في بداية تعلُّمِه، ولكن تبدو كمشكلة حقيقيَّة عندما تستمر هذه الأعراضُ لمدة طويلة، دون حدوث أي تحسُّن ملموس في مهارات الكتابة. (الزيات، فتحي، 1998، 511)

تؤكِّد نتائج الدراسات أن التلاميذ الذين يجدون صعوبةً في الكتابة في الصف الأول، من المرجَّح أن يستمر ضَعْفُهم في الكتابة في الصف الرابع؛ لذا ينبغي التدخل المبكِّر وحلّ صعوبات الكتابة في أقرب وقت ممكِن، وتحديد العوامل المنبِئة بحالة الخطر منذ الروضة؛ كالهجاء، والوعي الصوتيّ، والذاكرة العاملة، واللغة الشفويَّة، والتحكُّم في الحركات الدقيقة، والمعالَجة الصوتيَّة؛ باعتبارها حاسمةً في تحديد الصعوبات اللاحقة في الصفوف من الثاني إلى الرابع، ومن هنا تبدو أهميةُ قياس أداء تلاميذ الروضة والصف الأول؛ لتحديد الأطفال المعرَّضينَ لخطر مشكلات الكتابة لاحقًا، ولعلَّ من أبرز تلك الأدوات:

اختبار تتبُّع المكتوب: يُطلَب من الطفل تتبُّع الرسوم المتدرِّجة في الصعوبة دون رفع القلم الرصاص عن الورقة أو إعادة التتبُّع.

اختبار الطلاقة: يُطلَب من الطفل تسمية أكبر عدد ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة، وتقدَّم الأشياء له في ثلاث مجموعات؛ مثل: (المأكولات – الأدوات- الحيوانات).

اختبار الذاكرة العاملة: ذاكرة الصورة، وذاكرة القصة، وقياس ذاكرة الصورة عن طريق عرض أربع صور مثيرة لمدة (10) ثوانٍ، ثم يتم عرض صور مشابِهة لها، ثم يُطلَب من الطفل تحديد العناصر التي تم نقلها أو تغييرها أو إضافتها في الصُّوَر الأولى.

أمَّا ذاكرة القصة فيَقرأ الفاحص قصتينِ بصوت عالٍ، وبعدَ كل قصة يُطلَب من الطفل أن يتذكَّر القصة شفهيًّا. ويتم اختبار ذاكرة القصة بعد (25) دقيقة تقريبًا من سرد القصة؛ لتقويم الذاكرة اللفظية المتأخِّرة.

(Costa, Lara-Jeane& Others,2018, 351-362)

**ومن الاختبارات المستخدَمة في عملية تقويم مستويات التلاميذ في الكتابة، وتشخيص صعوباتها:**

- اختبار القدرة الإملائيَّة: تقاس القدرة الإملائيَّة من خلال مهامّ تهجئة لـ (12 كلمة) حقيقية متوسطة الشيوع، وثلاثية المقاطع مختارة من القاموس الإسبانيّ للكلمات الشائعة في كتابة الأطفال، وهناك (12 كلمة) أخرى غير شائعة بالتركيب المقطعيّ نفسه للكلمات الحقيقية.

وتقاس الدقة الإملائيَّة بعدد الكلمات التي تم تهجئتها بشكل صحيح.

- اختبار سرعة الكتابة اليدويَّة: يَحفَظ التلميذُ جملةً واحدةً يَسهُل تذكُّرُها؛ مثل: (أحب حقًّا الذهاب إلى الملعب)، ويكتبها عدة مرات قدرَ المستطاع في حدود دقيقة واحدة، ويتم التركيزُ هنا على عدد الكلمات التي كتبها التلميذ مع تجاهُل الأخطاء الإملائيَّة؛ لقياس سرعة الكتابة اليدوية فقط (بشرط أن تُشبِه الكلمةُ المكتوبةُ الكلمةَ الأصليةَ من الناحية الصوتيَّة).

- اختبار الكتابة السردية: يُطلَب من التلميذ كتابة قصة، أو اختيار أي موضوع خاص يعرفه، ثم توجيهه للتفكير مليًّا فيما يكتبه، ومراعاة الكتابة بأكبر قدرٍ ممكنٍ من الوضوح، ويُمنَح التلميذ أربعينَ دقيقةً لإكمال المهمة، ثم يتم تقويم جودة النص من خلال مجموعة مؤشِّرات مختلفة؛ منها: (الزمان – المكان- الشخصيَّات الرئيسة- وَصْف الشخصيَّات- المقدِّمة الاستهلاليَّة - الاستجابات العاطفية - الأحداث الفعلية - تطوُّر الأفكار- الخاتمة).

(Arrimada, María; Torrance, Mark; Fidalgo, Raquel ,2018, 865-891)

وفي برنامج القراءة العلاجيَّة المبكِّرة، ينبغي إجراء مسح تشخيصيّ لكل طفل على حِدَةٍ، وتُستخدَم نتائج هذا التشخيص في العمل العلاجيّ معه، ومن الاختبارات المستخدَمة في عملية تشخيص حالة الطفل ومستواه في القراءة والكتابة معًا:

1. اختبار تعرُّف الحروف: يُطلَب من الطفل كتابةُ الحروف كاملةً.
2. اختبار قراءة الكلمات: يُطلَب من الطفل قراءةُ قائمة مكوَّنة من عشرين كلمةً مستمدَّة من أكثر الكلمات شيوعًا في كتاب اللُّغة للصف الأول الأساسيّ.
3. اختبار كتابة الكلمات: يُمنَح الطفلُ مدة زمنيَّة محدَّدة (عشر دقائق مثلًا) لكتابة كل الكلمات التي يعرفها، والدرجة على هذا الاختبار هي عدد الكلمات المكتوبة بدِقَّةٍ.
4. اختبار كتابة الجملة وتحليل كلماتها: يتم إملاء الطفل جملةً، فيكتب كلماتها موضِّحًا قدرته على تحليل كل كلمة إلى حروفها.

5. اختبار فَهْم التعليمات: يُطلَب من الأطفال إنجازُ مجموعة من المهامّ في أثناء قراءة كتاب القراءة مثل: صِلِ الجملةَ بالصورة المعبِّرة عنها، أو ضَعْ دائرةً حول الكلمة المخالِفة، أو كوِّن كلمةً من الحروف التالية.
6. اختبار قراءة النص: يَقرأ الطفل نصوصًا قرائيَّة ذات مستويات متدرِّجة من السهل إلى الصعب؛ لتحديد مستواه القرائيّ، وأعلى مستوى للقراءة هو الذي يصل إليه الطفل بدقة تبلغ (90 %) فأكثر.

( نصر، معاطي، 2017، 184-185؛ Klein A.F.& Swartz,S.L.,2000,1-16)

## (ب) علاج صعوبات تعلُّم الكتابة:

اهتمت الدراسات والبحوث باختبار فاعلية إستراتيجيات وأساليب حديثة في علاج صعوبات تعلُّم الكتابة -وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيَّة- وأوصت بضرورة التدخل العلاجي المبكِّر، واستخدام أكثر الأساليب والإستراتيجيات فاعليةً قبلَ أن تزيد هذه الصعوباتُ وتصل إلى مرحلة العُسْر الكتابيّ، ومن هذه الدراسات: (دوران، إيرول، كاراتاس، أردا) التي استهدَفت علاجَ صعوبات الكتابة لدى عيِّنة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (21) طفلًا، من خلال ممارَسات كتابة الرسائل والكلمات والجُمَل والنص، وأكَّدت ضرورة ممارَسة أنشطة القراءة والكتابة باستمرار كخطوة أساسية في علاج صعوبات الكتابة، وتوصَّلت الدراسةُ إلى النتائج والاستنتاجات التالية:

- أهمية استخدام ممارَسات الإملاء المتكرِّر للحروف والكلمات والفقرات والعناوين النَّصِّيَّة والتحفيز المتكرِّر؛ من أجل الحد من صعوبات الكتابة، والتخلص منها.
- ضرورة التعامُل مع ذوي صعوبات الكتابة بشكلٍ فرديٍّ وتنفيذ منهج فعَّال.
- أن الدور الإرشادي للمعلِّم هو عامل مهمّ للنجاح في القضاء على صعوبات الكتابة، فضلًا عن مدة البرنامج والأساليب المستخدَمة في تحفيز التلميذ.
- ضرورة تضافُر جهود المعلم وأولياء الأمور في إطار برنامج تعاونيّ بين المنزل والمدرسة من أجل تقوية احتمال النجاح، والتخلص من صعوبات الكتابة، مع مراعاة دعم الوالدينِ للطفل، وتشجيعهم له على الكتابة دون ملل من التكرار.

(Duran, Erol; Karatas, Arda,2019,288-300)

كما أكَّدت الدراساتُ والبحوثُ أهميةَ التدخلات العلاجيَّة الفعَّالة في التعبير الكتابيّ، والتهجِّي؛ لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات اللغويَّة المطلوبة لإنتاج جُمَل كاملة متنوعة، فهُمْ -غالبًا- ما تكون تركيباتها أقل تماسكًا وأقل تعقيدًا؛ ممَّا يؤثِّر سلبًا في جودة كتاباتهم، وتتطلَّب تدخُّلات بناء الجُمَلة تعليمات مباشِرة تتضمَّن النَّمْذَجة، والممارَسة الموجَّهة، والممارَسة المستقِلَّة، وتدريبات دمج الجُمَل، وتدريبات الجمع بين الجُمَل البسيطة؛

لبنـاء عبـارات أو جُمَـل أكـثر تعقيـدًا، كـما ينبغـي أن يقـدِّم المعلمـون تدريبـات إملائيـة موزَّعـة، يتـم فيهـا تحديـد عـدد الكلـمات المستهدَف تدريـبُ التلاميـذ عـلى كتابتهـا في كل جلسـة، وتعليمهـم تصحيـح الأخطـاء الإملائيَّـة بإحـدى الطُّـرق الشـائعة (انظُـرْ - انسَـخْ - قـارِنْ)؛ أي: بالنظـر إلى حـروف الكلمـة، ثـم تغطيتهـا ونَسْـخها مـن الذاكـرة، ثـم مقارَنـة الكلمـة المكتوبـة بالكلمـة الصحيحـة، والحصـول عـلى التغذيـة الراجعـة الفوريَّـة؛ مـمَّا يقلِّـل مـن احتـمال ظهـور الخطـأ مـرةً أخـرى.
(Al Otaiba, Stephanie; Rouse, Amy Gillespie; Baker, Kristi,2018,829-842)

وتُعَـدّ إسـتراتيجياتُ التنظيـم الـذاتيّ مـن النـماذج التعليميَّـة المسـتخدَمة في إسـتراتيجيات الكتابة، عـن طريـق تحديـد الأهـداف، ومراقَبـة الإنجـاز والتعليـمات والعبـارات الذاتيَّـة.
(Santangelo, Harris, & Graham, 2007, p. 6)

وقـد أظهـرت نتائـج البحـوث التـي أُجريـت عـلى حـوالي (20) إسـتراتيجية مختلفـة، تشـمل عمليـات الكتابـة وأنواعهـا، أن إسـتراتيجيات التنظيـم الـذاتيّ تُسـهِم في تنميـة معرفـة التلاميـذ بالمحتـوى والسـلوكيات، ومهـارات التنظيـم الـذاتيّ، والكفـاءة الذاتيـة، والدافعيـة، لـدى التلاميـذ مـن مختلـف الأعـمار والمسـتويات، ومـع ذلـك تمثِّـل هـذه الإسـتراتيجياتُ أهميـةً خاصـةً للطـلاب ذوي صعوبـات تعلُّـم القـراءة والكتابـة؛ لأن الإجـراءات التدريسـيَّة، وإسـتراتيجيات الكتابـة المتضمَّنـة فيهـا تسـتهدِف -عـلى وجـه التحديـد- الصعوبـاتِ الأكـثرَ شـيوعًا عنـد ذوي صعوبـات الكتابـة.

وقـد أظهـرت تطبيقـات الإسـتراتيجيات الأوليَّـة تحسُّـنًا ملحوظًـا في قـدرة هـذه الفئـة مـن الأطفـال عـلى توظيف إسـتراتيجيات التخطيـط والمراجَعـة، وتتضمَّـن هـذه الإسـتراتيجية العصـف الذهنـيّ والمراقَبـة الذاتيَّـة والقـراءة للحصـول عـلى المعلومـات، ورسـم الشـبكات الدلاليـة، وإنشـاء محتـوى الكتابـة وتنظيمهـا، والتخطيـط، والإمـلاء المتقـدم، والمراجَعـة مـع الأقـران، ومراجَعـة كل مـن الشـكل (فنِّيَّـات الكتابـة) والمضمـون (الأفـكار والمحتـوى).
(Harris & Graham, 2009, p. 117)

وأكَّـدت دراسـةٌ حديثـة أهميـةَ التدريـس القائـم عـلى تدعيـم المعلـم وتدريـس الإسـتراتيجيات في عـلاج صعوبـات الكتابـة، فـذوو صعوبـات الكتابـة بحاجـة ماسَّـة إلى تعليـمات واضحـة حـول كيفيـة اسـتخدام إسـتراتيجيات الكتابـة الذاتيـة والتنظيميـة لمسـاعَدتهم عـلى التعبـير عـن أفكارهـم باللغـة الإنجليزيـة، ويتمثَّـل الإسـهام الأسـاسيّ لهـذه الإسـتراتيجية في مسـاعَدة المتعلِّمـين عـلى الانتقـال مـن الاعتـماد الكامـل عـلى المعلـم إلى مسـتويات تدريجيـة مـن الأداء المسـتقل، بمعنـى آخَـر: يبـدأ نمـوذج التدريـس بالاعتـماد الكامـل في المرحلـة الأولى، وينتهـي بالاسـتقلالية التامـة للمتعلِّـم في المرحلـة الأخـيرة، وتعتمـد هـذه الإسـتراتيجية -بشـكلٍ أسـاسيٍّ- عـلى العنـاصر الحيويـة لمدخـل الكتابـة القائـم عـلى العمليـات، حيـث يتـم التركيـز عـلى تحديـد الأهـداف والأداء الـذاتيّ، والتقويـم الـذاتيّ، والمراجَعـة الذاتيَّـة؛ مـمَّا يجعلهـا مـن أكـثر أسـاليب التدخـل تكامـلًا وارتباطًـا بجوهـر عمليـة الكتابـة.
(Fahim&Rajabi, 2015, pp. 39-40)

وتتكوَّن إستراتيجية التنظيم الذاتيّ من ست مراحل رئيسة، توجه عملية التعلم، وهذه المراحل تقدِّم إرشادات عامة لتدريس إستراتيجيات الكتابة، ويتسنَّى للمعلِّم إعادة ترتيبها، ودمجها، وتعديلها لتلبية احتياجات الطلاب، كما يتَّضِح من الجدول التالي:
(Harris & Graham, 2009,125; Santangelo, Harris, & Graham, 2007,.7)

جدول (3)

مراحل التدريس في إستراتيجيات التنظيم الذاتيّ

| المرحلة | الوصف |
|---|---|
| 1. تنمية الخلفية المعرفيَّة | تعليم التلاميذ المعارف والمهارات اللازمة لاستخدام الإستراتيجية بنجاح. |
| 2. المناقَشة | يفحص التلاميذ أداءهم الراهن في الكتابة ويناقشون أهداف الإستراتيجية الجديدة وفوائدها. |
| 3. النَّمْذَجة | يقدِّم المعلمُ نموذجًا توضيحيًّا لكيفية استخدام إستراتيجية وأساليب التنظيم الذاتيّ. |
| 4. الحفظ | يحفظ التلاميذ خطوات الإستراتيجية. |
| 5. الدعم | يتدرَّب التلاميذ على استخدام الإستراتيجية مع تلاشي مستويات الدعم المقدَّم مِن قِبَل المعلِّم تدريجيًّا. |
| 6. الأداء المستقل | يستخدم التلاميذ الإستراتيجية بدعم قليل من المعلم أو دون أي دعم. |

المصدر: (Santangelo, Harris, & Graham, 2007,.7)

هذا وقد تعددت إستراتيجيات علاج صعوبات الكتابة، وهي تتَّفق في بعض الإجراءات، وتتبايَن في بعضها؛ نظرًا للفروق الفردية بين التلاميذ في أنواع الصعوبات، والاستعدادات والقدرات اللغويَّة، ولعل من أبرز هذه الإستراتيجيات:

1. **إستراتيجية (قُلْ واكتُبْ)، والتي تمر بالخطوات الآتية:**
   - إعطاء التلميذ قائمة بالكلمات لدراستها بشكلٍ فرديٍّ.
   - كتابة التلميذ لهذه الكلمات مع متابَعة المعلم.
   - تصحيح الأخطاء التي وقَع فيها التلميذُ.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ مرات.

– كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى.

– كتابة التلميذ مع نطق الكلمات التي أخطأ فيها عشرَ مرات.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

– كتابة التلميذ مع نُطْق الكلمات التي أخطأ فيها خمسَ عشرةَ مرةً.

– كتابة الكلمات كاملةً مرةً أخرى.

2. **إستراتيجية التهجِّي (المُطوَّرة):**

– كتابة كلمة غير معروفة للتلميذ على ورقة وقراءتها.

– يُطلَب من التلميذ قراءتها.

– يُطلَب من التلميذ تتبعها ورسمها في الهواء، وبينما هو ينظر إليها، يسمح له أن يُسمِّي كلَّ حرف من حروفها.

– تغطية الكلمة، ويُطلَب منه رسمها في الهواء مرة أخرى، وقراءتها غيبًا.

– يُطلَب منه كتابتُها من ذاكرته، مع إعادة الإجراءات الماضية عند الحاجة.

– وهكذا نكرِّر الأمرَ في كلمات أخرى من مرتين لسبع مرات؛ حتى تزداد حصيلتُه اللغويَّةُ.

3. **إستراتيجية الكتابة على الرمل:**

– كتابة الكلمة على السبورة، ويُطلَب من التلميذ التركيزُ فيما كُتِبَ.

– يُطلَب من التلميذ كتابة الكلمة على الرمل غيبًا.

– يُطلَب من التلميذ التأكُّد من صحة ما كتَبَه.

– يمَسَح التلميذُ الكلمةَ، ثم يُعِيد كتابتها على الرمل مرةً أخرى.

– تكرار الإجراءات إذا وقَع التلميذُ في الأخطاء مرةً أخرى.

4. **إستراتيجية الإغلاق:**

– عَرْض الكلمة على بطاقة.

– النظر للكلمة مع دراسة حروفها ومَقاطِعها بتمعُّن.

– عرض الكلمة مع حذف أحد حروفها.

– كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة.

– كتابة الكلمة دون نموذج.

5. **إستراتيجية التصوُّر البصَريّ:**

– عَرْض الكلمة على سبورة.

– قراءة الكلمة.

– قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل.

– كتابة الكلمة نقلًا من السبورة.

– النظر للكلمة وتخزينها في الذاكرة البصَريَّة "قصيرة المدى".

– إغلاق العينين وتهجِّي الكلمة جَهرًا مع تخيُّل حروفها.

– كتابة الكلمة غيبًا.

6. **الطريقة الهرميَّة في الإملاء:**

– عَرْض كلمة في بطاقة وقراءتها بصوت واضح.

– تحليل الكلمة إلى حروف، وكتابتها بشكل منفرد.

– وَضْع الحروف في مجموعات، كلُّ حرفينِ في مجموعتينِ.

– كتابة مجموعات الحروف.

– كتابة الكلمة دون نموذج.

7. **إستراتيجية "فتجولد":**

– نطق الكلمة.

– النظر للكلمة بتمعُّن.

– تصوُّر الكلمة مع غمض العينين.

– تغطية الكلمة ثم كتابتها.

– تصحيح الخطأ، وإعادة الخطوات...

8. **إستراتيجية التروِّي:**

– نُطْق الكلمة بتروٍّ.

– النظر إلى كل جزء من أجزاء الكلمة بتمعُّن.

– تهجِّي الكلمة غيبًا.

– إعادة النظر للكلمة.

– كتابة الكلمة، وإعادة الخطوات عند تكرار الخطأ.

(عبد السلام، محمد، 60-69، 2009؛ بلعوص، رنيم سليمان، 2018، 60-64)

9. **إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة:**

إستراتيجية تعتمد على توظيف أكثر من حاسَّة (السمع والبصر واللمس والحركة)، في تقديم المفردات اللغويَّة، وتخزينها، والتدريب على كتابتها؛ لأن التلاميذ –وبخاصة ذوو صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة- يكونون أكثرَ نشاطًا وتفاعلًا عندما يستخدمون أكثرَ من حاسَّة في تعلُّمهم، وتتلخَّص خطوات التدريب على الكتابة في هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- رؤية الكلمة ونطقها.
- تخيُّل صورة بصرية للكلمة.
- رؤية الكلمة، ومراجَعة تهجِّيها.
- الاستدعاء والتذكُّر.
- كتابة الكلمة.

إتقان الكلمة. (علَّام، شريهان محمد، 2017، 57، 62)

والشكل التالي يوضِّح خطوات إستراتيجية الحواسّ المتعدِّدة:

شكل (10) خطوات مدخل الحواسّ المتعدِّدة

## الخطوات الإجرائية لعلاج صعوبات تعلُّم الكتابة:

لكي نساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم الكتابة ينبغي اتباعُ خطوات إجرائية على النحو التالي:

1. الجلسة الصحيحة: تتطلَّب تنظيم وضعية الجسم في أثناء الجلوس، بحيث يظهر بشكل مستقيم ملتصقًا بالكرسي دون اعوجاج أو تقوُّس؛ لكي يتدفَّق الدم بشكل صحيح، ويكون انتباه الطفل وتركيزه فيما يكتب.
2. **القبض على القلم بطريقة صحيحة: تتطلَّب ما يلي:**
   - اختيار القلم المناسب لحجم يد الطفل.
   - إتاحة الفرصة للطفل لإمساك القلم، ثم تعديل طريقة مَسْكه.
   - رسم أشكال ورسوم وخطوط عشوائيَّة كتدريب على الكتابة.
   - ممارَسة أنشطة؛ لتقوية عضلات اليد؛ مثل اللعب بالمشابك والصلصال.
3. استخدام الصفحات ذات الخطوط، أو المقسَّمة إلى مربَّعات: هذه الصفحات تساعِد على ضبط حجم الحروف، والمسافات المُناسِبة بين الكلمات.
4. استخدام طريقة الشَّفّ: شفّ الحروف والكلمات؛ لمساعَدَة الطفل على تخطِّي صعوبة مَسْك القلم، والتخطيط للتدريب الذهنيّ، وتخيُّل الأشكال والحروف قبل كتابتها.
5. استخدام قوالب وحروف كبيرة أو بلاستيكية: لمن يعاني التشتتَ وعدمَ القدرة على تمييز الفروق بين الحروف المتشابِهة.
6. توفير موادَّ متعددة لممارَسة الحركات الدقيقة للكتابة: كالصلصال، والدقيق، والورق المُقوَّى، والمغناطيس... وغيرها.
7. تتبُّع الحرف واقتفاء أثره.
8. استخدام تدريبات توصيل النقاط.
9. استخدام السبورة المغنطة أو الطباشيريَّة.
10. استخدام تدريبات التمييز والمقارَنة، كما في التدريب التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| هـ | | | |
| هـ | هدهد | لهب | وجه |
| هـ | هـــ | ـهـــ | ـــــه |
| | ..... | ..... | ..... |
| | ..... | ..... | ..... |
| | ..... | ..... | ..... |

# نماذج اختبارات تشخيص اختبارات القراءة والكتابة

**أولًا: نماذج اختبارات تشخيص صعوبات القراءة.**

**ثانيًا: نماذج اختبارات تشخيص صعوبات الكتابة.**

## أولًا: نماذج اختبارات تشخيص صعوبات القراءة:

1. اختبار تعرُّف الحروف العربية، والتمييز بينها شكلًا ونُطقًا.
2. اختبار تعرُّف الحركات القِصَار والطِّوال.
3. تعرُّف الكلمات والجُمَل والتمييز بينها شكلًا ونُطقًا.
4. اختبار فَهْم الكلمات.

### اختبار ( 1)

### اختبار تعرُّف الحروف العربية، والتمييز بينها شكلًا ونُطقًا:

**اسم المدرسة:** .....

**اسم التلميذ:** ..... **الفصل:** .....

**التاريخ:** ..... **الزمن: (30) دقيقة.**

**السؤال الأول:** اقرأ الحروف التالية:

ب- ت- س- ع- ص- ط – و.

أ - ث- ج- د- ذ- ر- ظ- غ- ق.

ح- خ – ز- س-ش- ض- ط- ف.

ك- ل- م – ن- هـ- ي.

**السؤال الثاني:** أكمِلْ بحرف مناسب؛ لِتَكُونَ الكلمةُ اسمَ حيوان أو طائر أو نبات:

1. ...روف (جـ- حـ-خـ)
2. حصا... ( ب-ت-ن)
3. ...جرة. (سـ-شـ- صـ)

4. ...فاح ( ب-ت-ث)
5. ...مان (د- ر- ز)
6. دجا...ـة (جـ- حـ-خـ)
7. حما..ـة ( مـ- فـ- ق)
8. عنـ... (ب- ت-ث)
9. فـ...ل. ( بـ -تـ- يـ)
10. ...رد. (ف – ق- كـ)

**السؤال الثالث:** حدِّد الحرفَ المشتركَ على طريقة المثال:

(حاتم – يحترم – فرح) (ح)

1. (ذهب- فهد- بيته) ( )
2. (رتب – تامر- كتبه) ( )
3. (أكل – كمال- السمك) ( )
4. ( زارت – سمر- أقاربها) ( )
5. (قرأ- أحمد – الألغاز) ( )

**السؤال الرابع:** أكمل الحرف الناقص ممَّا بين القوسين:

1. ..يد السمك. (سـ- صـ- ضـ)
2. ..رج خليفة. (ب- ت-ث)
3. ..ور الحديقة. (سـ- شـ- صـ)
4. صوت الإسعا... (ف – ق- كـ)
5. مدينة.. بي. ( د- ذ - ر)

# اختبار (2)

## اختبار تعرُّف الحركات القصار والطوال

اسم المدرسة: .....

اسم التلميذ: ..... الفصل: .....

التاريخ: ..... الزمن: (30) دقيقة.

**السؤال الأول:** ضع خطًّا تحت الكلمة التي تبدأ بحركة الحرف السابق:

1. (بُ). (بِنت- بُرتقـــــال- بَيـت)
2. (عِـ). (عُصفور- عَلم- عِنب)
3. (سَـ). (سَماء- سِتارة- سُرور)
4. (فـُ) (فـــــأر-فُـــرن – فـــــلِفل)
5. (مِـ). (مَركب- مِفتاح- مُدُن)

**السؤال الثاني:** اقرأ الفقرة التالية، ثم استخرج الكلمات المدودة، وصنفها في الجداول الثلاثة:

**كانت نورُ تحفظ القرآنَ على يد شيخها سرور، تقرأ في المصحف الشريف، وكان غلافُ المصحفِ جميلاً، ونقوشُه بديعةً، أهداه إليها عمُّها محمود، وكانت تشعر بجَمال القرآن، ومتعة تلاوته، وحلاوة معناه، وختمَت القرآنَ، وحَمِدَتْ ربَّها على حفظه.**

| المد بالألف | المد بالياء | المد بالواو |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

**السؤال الثالث:** صنِّف الكلماتِ الآتيةَ وَفْقًا للحركة التي تبدأ بها في الجداول التالية:

(غروب - مطر – نزول- جديد – مياه – صعود- سماء-رمال-برق- رياح- شمال- شروق).

| كلمات تبدأ بفتحة | كلمات تبدأ بضمة | كلمات تبدأ بضمة |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

## اختبار (3)

## تعرُّف الكلمات والجُمَل والتمييز بينها شكلًا ونُطقًا

**اسم المدرسة:** .....

**اسم التلميذ:** ..... **الفصل:** .....

**التاريخ:** ..... **الزمن: (30) دقيقة.**

**السؤال الأول:** ضَعْ خطًّا تحت الكلمة المختلفة:

1. أحمد – أحمر- أحمي- أحمر – أحمد.
2. ساعة – سماعة- ساحة- ساعة- سماعة.
3. سرير- ثعبان- ستارة- سمك- سمير.
4. زجاج- ذئاب- ذهاب- ذباب- ذراع.
5. فَطُور- سحور- صبور- شكور- فَطِير.

**السؤال الثاني:** صِلْ كلَّ كلمة في العمود (ا) بالكلمة التي تشبهها في النغمة في العمود (ب).

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| أحمر | صقور |
| جيران | رمال |
| رجال | زيت |
| بيت | أصفر |
| نسور | حيتان |

**السؤال الثالث:** اكتب كلَّ كلمة من الكلمات الآتية تحتَ الصورة المعبِّرة عنها:

(هاتف – ساعة– سيارة– بطَّة – طائرة – فراشة – دجاجة – لحم – نخلة – مسجد – مركب – سماعة).

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| ..... | ..... | ..... |
| | | |
| ..... | ..... | ..... |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... |
| | | |
| ..... | ..... | ..... |

**السؤال الرابع:** ضع دائرة حول الكلمة المعبِّرة عن الصورة:

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| (كأس- فأس- رأس) | (ساعة- سماعة- ساحة) | (بيت- بنت- نبات) |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| (وردة – وزة – ورقة) | (ذبابة - دبابة – دجاجة) | (ولد – والد – والدة) |

السؤال الخامس: ضع علامة ( √ ) على الجملة المعبِّرة عن الصورة:

( ) التلميذ يقرأ الدرس.
( ) المعلم يشرح الدرس.
( ) النجار يشق الخشب.

( ) الولد نائم.
( ) الولد يكتب الدرس.
( ) الصياد يصطاد السمك.

( ) مضارب التنس فوق الطاولة.
( ) مضارب التنس تحت الطاولة.
( ) مضارب التنس في الصندوق.

( ) يقف الأولاد في الطابور.
( ) يلعب الأولاد الكرة.
( ) يركب الأولاد القطار.

(  ) يشرح المعلم الدرس.
(  ) ينزل الحكم أرض الملعب.
(  ) يلقي المذيع نشرة أخبار.

(  ) يزور الأطفال حديقة الحيوان.
(  ) يلعب الأطفال أمام المدرسة.
(  ) عاد الأطفال إلى المدرسة.

## اختبار (4)

## فَهْم الكلمات:

**اسم المدرسة:** .....

**اسم التلميذ:** ..... **الفصل:** .....

**التاريخ:** ..... **الزمن: (30) دقيقة.**

**السؤال الأول:** اختر المرادف الصحيح للكلمة ممَّا بين القوسين:

1. علا (طار- ارتفع- ركب)
2. برز (أضاء - اختفى- ظهر)
3. يغرد (يجري- يفرح- يغني).
4. يفخر (يهتم- يعتزّ- يفرح)
5. حديثة (جديدة- واضحة- جميلة)

**السؤال الثاني:** اختر المضاد الصحيح للكلمة ممَّا بين القوسين:

1. يحب (يضرب- يشتم - يكره)
2. يجوع (يعطش- يشبع- يفترس)
3. كسل (راحة- نوم- نشاط)
4. بهجة (حزن- إعجاب- اهتمام)
5. نحيل (طويل- متفوِّق- سمين)

**السؤال الثالث:** اختر المعنى المناسب ممَّا بينَ القوسين لكل كلمة تحتها خط فيما يلي:

1. أحمد يقص الحكاية. (يقطع- يحكي- يقرأ)
1. أحمد يقص الورق. (يصنع - يقطع - يمزق)
1. اشتريت العيش من الفرن الآلي. (الفطير- الكعك - الخبز)
1. أحب العيش في منزل يطل على البحر. (الحياة- الخبز - الوقوف)
1. لا أحب المكان الحارّ. أي المرتفع ( بناؤه – أعمدته- حرارته)
1. لا أحب البصل الحارّ. أي ( المالح- اللاذع – المشوي)

**السؤال الرابع:** ضع الكلمات الآتية في المجموعات الثلاث بحيث تشترك كلُّ مجموعة في صفة معينة:

(جنوب - حائط - شرق - رعاية - جدار- اهتمام- عمود- غَرْب - سقف- محافَظة- شمال -عناية).

| مجموعة (1) | مجموعة (2) | مجموعة (3) |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

## ثانيًا: نماذج اختبارات تشخيص صعوبات الكتابة:

1. اختبارات تشخيص صعوبات الكتابة (المستوى الأول).
2. اختبارات تشخيص صعوبات الكتابة (المستوى الثاني).
3. اختبارات تشخيص صعوبات الكتابة (المستوى الثالث).

### اختبار تشخيص صعوبات الكتابة (المستوى الأول)

اسم التلميذ / .....

تاريخ الاختبار / /

**الجزء الأول:**

1. **اكتب الحروف التالية:**

| أ | ت | ج | د | ر | س |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| ض | ط | غ | ف | ك | ل |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... |
| م | ن | هـ | و | ي | |
| ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | |

2. **اكتب الكلمات الآتية:**

| | | |
|---|---|---|
| بسمة | نبات | ثوب |
| ..... | ..... | ..... |
| حوت | مرحبًا | فتح |
| ..... | ..... | ..... |
| هرم | شهر | وجه |
| ..... | ..... | ..... |
| طبيب | يطير | ضابط |
| ..... | ..... | ..... |
| أسد | فأس | قرأ |
| ..... | ..... | ..... |
| كلب | مكتب | ديك |
| ..... | ..... | ..... |

3. **اكتب الكلمات الآتية:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| بنات | نبات | جمل | حمل |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| دجاجة | زجاجة | سحر | شجر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| غسل | عسل | | |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

4. **أكمل مختارًا الحرف المناسب، بعد أن تسمع الكلمة من المعلم:**

| | | |
|---|---|---|
| ..يل | ظبي | ..بي |
| ..هرة | طائر | ..ائر |
| ..وب | تمر | ..مر |
| ..مر | كلب | ..لب |

5. **انظر إلى الصورة، واكتب الكلمة:**

| | |
|---|---|
| | ..هرة |
| | ..يل |
| | ..رف |
| | ..علب |

6. **اكتب الكلمات الآتية:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| أحمد | أخي | اسمي | |
| ..... | ..... | ..... | |
| سأل | قراءة | يؤذِّن | بئر |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| قرأ | جزء | قارئ | لؤلؤ |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

7. **أكمل الكلمة بالحرف السابق لها:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ف | ..يل | ك | ..تاب |
| ق | .. مر | ل | ..سان |
| م | ..لك | ي | أخ.. |
| ت | كـ..ب | ج | ز..اج |
| د | ولـ.. | ر | جـ..ى |
| س | جـ..ر | ص | فـ..ل |
| ط | بـ..ة | غ | ..اب |
| ص | حـ..ن | هـ | هد..د |
| و | يـ..م | | |

8. **كوِّن كلماتٍ من الحروف الآتية:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| أ خ ت ي | أ م ي | ف ص ل | ق ط ة |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| و ل د | ع م ر | خ ر ج | ك ت ب |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| ز هـ رة | و ر د ة | و ل د | ج ر س |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| ق ر أ | س أ ل | ب ط ـة | ض ا ب ط |
| ----- | ----- | ----- | ----- |

9. **أكمل الكلمة بالحرف الصحيح:**

| | |
|---|---|
| | ..ـابط(ص- ض) |
| | صـ..ـر(فـ- قـ) |
| | ..ـور(ت، ث) |

| | |
|---|---|
| | ..ـباك (س، ش) |
| | ..ـزال(ع، غ) |

10. **اختر الحرفَ المناسبَ؛ لإكمال الكلمة، واكتُبْها:**

| | | |
|---|---|---|
| خر.. (ج- ح- خ)<br>..... | بـ..ـت (ن- ت – ث)<br>..... | .. يل (د – ذ)<br>..... |
| ..هرة (ر – ز)<br>..... | جر.. (س – ش)<br>..... | فـ.. ـل (ص – ض)<br>..... |
| ..ـرف (ط – ظ)<br>..... | ..ـسل (ع – غ)<br>..... | ..ـأس (ف- ق)<br>..... |

## الجزء الثاني:

1. **اكتب الكلمة:**

| | |
|---|---|
| | ض رس ----- |

| | |
|---|---|
| أ ذ ن----- | |
| ظ ب ي ..... | |
| ع ل م ..... | |
| و ر د ة ..... | |
| مـ د ر س ة ..... | |
| يـ مـ ا مـ ة ..... | |

2. **كوِّن كلماتٍ:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ضـ ب ا ب | ..... | طـ ب ي ب | ..... |
| ظـ ر ف | ..... | عـ ي ن | ..... |
| غـ ر ا ب | ..... | فـ أ س | ..... |
| قـ د يـ م | ..... | كـ و ب | ..... |
| لـ ح و م | ..... | مـ س ج د | ..... |
| ن جـ و م | ..... | هـ و ا ء | ..... |
| و لـ د | ..... | يـ م يـ ن | ..... |

3. **اكتب مُراعيًا تنظيمَ الكتابة فوق السطر أو تحته:**

خرَج عليٌّ من البيت مبكِّرًا.

.....

أسرتي صغيرة: أبي، وأمي، وأخي، وأختي.

.....

مدرستي قريبة من المسجد.

.....

## الجزء الثالث

1. كوّن كلماتٍ:

| | |
|---|---|
| | ل ق م<br>..... |
| | ت ا ن ب<br>..... |
| | ع م م ل<br>..... |
| | ت ك ب<br>..... |

2. رتّب الحروفَ لتكوّن كلماتٍ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ل د و | ل عـ م | م ل ق | ب أ ي |
| و.... | عـ.... | قـ.... | أ.... |
| م أ ي | د رس مـ ـة | ل ف ص | ل ب عـ |
| أ.... | مـ.... | فـ.... | لـ.... |

## اختبار تشخيص صعوبات الكتابة
## (المستوى الثاني)

اسم التلميذ / .....

تاريخ الاختبار / /

### الجزء الأول:

1. أكمل كل كلمة بالحرف المناسب بعد الاستماع إليه:

| | | |
|---|---|---|
| ..مل | ..مل | ع، ح |
| سـ..ـل | سـ..ـل | أ، هـ |
| ..ـاب | ..ـاب | غ، خ |
| مـ..لة | ..هب | ذ، ظ |
| ..ـاج | ..ـار | ت، ط |
| ..ـورة | ..ـورة | س، ص |
| ..هور | ..يل | ز، ذ |

2. **اسمع، ثم اختر الكلمة التي رُسمت رسمًا صحيحًا:**

| | | |
|---|---|---|
| زهرة حمراء | زهرة | ذهرة |
| تين لذيذ | تين | طين |
| ظرف كبير | ذرف | ظرف |
| نافذة مفتوحة | نافزة | نافذة |
| سوق دبيّ | سوق | ثوق |
| ثوب أبيض | سوب | ثوب |

3. **اختر الكلمة الصحيحة، وأعِدْ كتابتها، وتكوين جُمَلة:**

| | |
|---|---|
| (هذا – هاذا) (قلمٌ – قلمن) | ..... |
| (هذه – هاذه) (شجرتن- شجرةٌ) | ..... |
| الله هو (الرحمان – الرحمن) | ..... |

4. **أعد كتابة الكلمة التي رُسمت همزتها صحيحةً:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ألوان - ألوان | ..... | اسمي- اسمي | ..... |
| أمي - أمي | ..... | أنا- أنا | ..... |
| قراءة- قرائة | ..... | مسئلة– مسألة | ..... |
| نائم –ناءم | ..... | فؤاد- فواد | ..... |
| قرء – قرأ | ..... | جزء –جزؤ | ..... |
| قارء- قارئ | ..... | يجرء- يجرؤ | ..... |

5. **اختر الهمزة الصحيحة لتكون كلمة (أ - ا - إ - ء - ؤ - ئ):**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| قار.. | قر.. | اسم | قرا..ة | يَســ..ل |
| ..مام | ..ذن | جز.. | صا..ـم | لؤلـ.. |
| نسا.. | شتا.. | يملـ.. | | |

6. **اختر الكلمة الصحيحة من بين القوسين؛ لتكوّن جملة:**

مثال: (المدرسة -المدرست) (قريبت- قريبة) من (البيت -البية).

المدرسة قريبة من البيت

- جلست (النملة-النملت) في ظل (شجرة- شجرت).

.....

- (قرأت -قراة) (قصت - قصة).

.....

- هذه (نخلت - نخلة) (طويلت- طويلة).

.....

7. **أكمل الكلمة ب، ( ت، أو ة)**

| | |
|---|---|
| | تو.. |
| | نبا.. |
| | كر.. |

| | |
|---|---|
| | فراشـــ.. |

8. **اسمع، واكتب:**

| | |
|---|---|
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |

9. **أكمِلِ الكلمةَ بالحرف المناسب (ا - ى):**

| | | | |
|---|---|---|---|
| موســ.. | عيســ.. | ليلـ.. | سلو.. |
| هد.. | رأ.. | دعـ.. | سمـ.. |

10. **اسمع، واختر الكلمة الصحيحة:**

| |
|---|
| كَتَبَ - كاتب |
| لاعب - لَعِبَ |
| جلوس – جلَس |
| صغر – صغير |
| كبير – كبر |
| جميل–جمل |
| واسعة - وسِع |

11. **اختر الكلمة التي رُسمت صحيحةً، وأعد كتابة الجُملة:**

| |
|---|
| أكلت (طعامًا. طعامن) (لذيذن. لذيذًا)<br>.....<br>..... |
| يعمل الفلَّاح (بفأسٍ. بفاسن) (كبيرةٍ. كبيرتن).<br>.....<br>..... |
| رأيت (شجرةٍ- شجرتن) (عاليتن- عاليةً).<br>.....<br>..... |

12. **اختر الكلمة التي رُسمت صحيحةً، بعد الاستماع للكلمتين:**

| | |
|---|---|
| | |
| | |

13. **اكتب الكلمة صحيحةً:**

| ر ح ح ب | نـ ف ف ذ | رك كب | م د د |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |

## الجزء الثاني:

1. **صِلْ بين الحروف لتكوِّن كلماتٍ، واكتب الجملةَ:**

ا ل ج دّ م ف ت ا ح ا ل ن ج ا ح

.....

ن ص ل ي ا ل م غ ر ب ب ع د غ ر و ب ا ل ش م س

.....

2. **اكتب الجملة مُراعيًا تنظيمَ الكتابة فوق السطر، أو تحته، وكتابة علامات الترقيم:**

فصول السنة: الصيف، والخريف، والشتاء، والربيع.

.....

**بالحاسوب أحسب، وأبحث، وأتعلم، وألعب.**

.....

**ما أجمل الشتاء! متى يسقط المطر؟**

.....

## الجزء الثالث:

1. **رتِّب الكلماتِ لتكوّن جُملاً:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المريض | الطبيب | في | عالَج | المستشفى |
| ..... | | | | |
| أخي | الحساب | تعلَّم | المدرسة | في |
| ..... | | | | |
| أمي | الخضروات | السوق | من | اشترت |

2. **أكمِلْ مختارًا من الكلمات المعطاة:**

| | |
|---|---|
| | يركب الطفل ..... المركب – السيارة - الطائرة. |
| | يستخدم الأولاد ..... الكتاب – الحاسوب – التلفاز. |
| | يقرأ الولد والبنت ..... القصة – الجريدة - الورقة. |

3. **أكمل بالكلمة التي تعبرِّ عن الصورة:**

| | |
|---|---|
| أركب ..... | |
| يطوف الحاجُّ حولَ ..... | |

| | |
|---|---|
| أنا أقرأ ..... | |
| ننظف ..... | |

4. **عبِّرْ عن الصورة بجملة تبدأ بالكلمة المعطاة:**

| | |
|---|---|
| | يزرع ..... |
| | يسبَح ..... |
| | يقفز ..... |

5. عبرِّ بجملة عن كل صورة:

| | |
|---|---|
| | ..... ..... |
| | ..... ..... |
| | ..... ..... |
| | ..... ..... |

# اختبار تشخيص صعوبات الكتابة
## (المستوى الثالث)

اسم التلميذ / .....

تاريخ الاختبار / /

### الجزء الأول:

1. **اسمع، واكتب:**

أ. .....

ب. .....

ج. .....

د. .....

هـ. .....

2. **صوِّب الخطأ في رسم الهمزة في أول الكلمة:**

أ. ألوان المِظَلَّة أحمر، واصفر، وازرق.

.....

ب. يا محمدُ اقرأ الدرس، وأكتب الواجب، وأبحث على الإنترنت.

.....

ج. أنا أستخدم الحاسوب؛ فأتعلم، وأقرأ.

.....

د. اسمي أشرف، واخى احمد، واختي أسماء.

.....

3. **أكمل الكلمة بالصورة المُناسِبة للهمزة (أ، ئ، أ، ء):**

| | | |
|---|---|---|
| يُـ.. ذي | يُـ.. ذِّن | يُـ.. من |
| صا..ـم | نا..ـم | قا..ـم |
| سـ..ل | فـ..ر | ر..س |
| قرا..ة | كفا..ة | عبا..ة |

4. **أكمل الكلمة بالصورة المُناسِبة للهمزة (أ، ئ، أ، ء):**

| | | | |
|---|---|---|---|
| جزا.. | نسا.. | وعا.. | فنا.. |
| صحرا.. | سنا.. | دافـ.. | لـ..لـ.. |
| حمرا.. | خضرا.. | ببغا.. | هوا.. |
| مَل.. | تكافـ.. | يجر.. | مبتد.. |
| قار.. | جر.. | شاطـ.. | يطفـ.. |

5. **أكمل مكان النقطيتين بتاء مفتوحة، أو تاء مربوطة:**

أ. يرتفع صو.. الأذان في اليوم خمس مرا..

ب. الحافلـ.. وسيلـ.. مواصلا.. سريعـ.. ومريحـ.. وآمنـ..

ج. ثمر.. التو.. صغير.. الحجم، ولذيذ.. الطعم.

6. **كوِّن كلماتٍ تبدأ بالحرف المُعطى:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ش | ك ب ا ش | ف ش ر ا | م م ش ش |
| | ..... | ..... | ..... |
| ص | ر ص و ة | ص ي ب ر | ص ق ص |
| | ..... | ..... | ..... |
| ض | ط ب ض ا | ب ي ـ ض ر | ـة ف ض د ع |
| | ..... | ..... | ..... |
| ط | ئ ط ا ر | ي ي ط ر | ـة ب ط |
| | ..... | ..... | ..... |
| ظ | ر ظ ف | ر ي ـ ف ظ | ر- ـهـ - ظ |
| | ..... | ..... | ..... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ع | ل ع م | ل ي ع م | م ل ع |
| | ..... | ..... | ..... |
| غ | غ ل ز ا | ب غ ا ء ب | د ل غ |
| | ..... | ..... | ..... |
| ف | ف ل ص | ع ف ف ا | ل ي ط ف |
| | ..... | ..... | ..... |
| ق | ا ق ط ر | ي ر ق أ | ر ب ق |
| | ..... | ..... | ..... |

7. **اسمع، وأكمِلْ، واكتب مُراعيًا رسم الألف:**

| | |
|---|---|
| رأى | رأ.. |
| أوى | أو.. |
| سما | سمـ.. |
| دعا | دعـ.. |
| جرى | جر.. |
| قضى | قضـ.. |
| إلى | إلـ.. |
| إلا | إلـ.. |
| نما | نمـ.. |
| سعى | سعـ.. |

8. **استمع، واختر الكلمة الصحيحة:**

| | |
|---|---|
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |

9. **اسمع، واكتب:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... | ..... |

## الجزء الثاني:

1. **اكتب الجملة مُراعيًا تنظيمَ الكتابة:**

شَهِدَ العالَمُ أولَ رائدِ فضاءٍ عربيٍّ.

.....

الحاسوب والإنترنت جعَل العالَمَ قريةً صغيرةً.

.....

2. **ضع علامة الترقيم في موضعها المناسب بين القوسين (، -. -؟-: - !)**

- ما أدواتك المدرسيَّة (  )
- ماذا يعمل والدك (  )
- لماذا ساعدت الفقير (  )

- عندي أقلام (  ) وأوراق (  ) وكتب (  )
- مُكوِّنات الحاسوب (  ) شاشة، ولوحة مفاتيح، وفأرة.
- ما أروع السماء ليلًا (  )
- متى تسافر إلى دبي (  )
- فصول السنة أربعة (  ) الصيف، والخريف، والربيع، والشتاء.

## الجزء الثالث:

1. **أكمل الجمل بالكلمات المُناسِبة:**

| | |
|---|---|
| | الطفل ..... الماء |
| | الكرة ..... قدم اللاعب |
| | القطة ..... الباب. |
| | الطفل ..... التلفاز. |

2. **أكمِلِ الجُملَ بكلمات مناسبة للمعنى.**

- من أنبياء الله .....، و .....
- ألوان عَلَم الإمارات .....، و .....، .....
- أحب الفاكهة: .....، .....
- تعلمتُ في الحساب الجمعَ، و.....، و.....

3. **عبرِّ عن كل صورة بجملة مفيدة:**

.....

.....

.....

4. **اربط بين الجملتين بوضع أداة الربط المُناسِبة مكان القوسين:**

- قرأت قصة (.....) سمعتُ قصة أخرى.
- سمعتُ صورة الرعد (.....) سقط المطر.
- رقبة الزرافة طويلة (.....) رقبة الطائر قصيرة.

5. **اكتب جملة تعبرِّ عن مهنة وصاحبها:**

مثال: هذا معلِّم يعلم اللُّغة العربية.

.....

.....

.....

6. **اقرأ، ورتِّب، ثم اكتب:**

| قبل الترتيب | بعد الترتيب |
|---|---|
| بعد صلاة المغرب أشاهد التلفازَ. | |
| بعد صلاة الظهر ألعب مع أصدقائي. | |
| في الصباح أمارس التمرينات الرياضية. | |
| بعد صلاة العِشاء أجلس مع أفراد أسرتي. | |
| بعد صلاة العصر أبحث في الإنترنت عن القصص والمعلومات. | |

## الجزء التطبيقي:

1. برنامج علاج صعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى.
2. برنامج علاج صعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى.

### أولًا: برنامج علاج صعوبات تعلُّم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى:

#### الوحدة الأولى: صعـوبات التعرُّف:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تدريبات علاجيَّة لصعوبات التعرُّف. | الأول | صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية منفردةً. | 45 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة تعرُّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة. | 30 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة تعرُّف أشكال الحركات القصيرة. | 30 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة تعرُّف أشكال الحركات الطويلة. | 30 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة تعرُّف شكل الشَّدَّة بالحركات القصار الثلاث. | 40 دقيقة |
| | السادس | صعوبة تعرُّف شكل التنوين في حالاته الثلاث. | 40 دقيقة |
| | السابع | صعوبة تعرُّف شكل السكون. | 30 دقيقة |
| | الثامن | بُطْء تعرُّف الكلمات العربية. | 45 دقيقة |
| | التاسع | صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم. | 30 دقيقة |
| | العاشر | صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل. | 30 دقيقة |

## الوحدة الثانية: صعـوبات النطق:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تدريبات علاجيَّة لصعوبات النطق. | الأول | صعوبة نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا. | 30 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة نطق الحركات القصيرة. | 30 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة نطق الحركات الطويلة. | 30 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة نطق التنوين بالحركات الثلاث. | 30 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة نطق الشَّدَّة بالحركات الثلاث. | 30 دقيقة |
| | السادس | صعوبة نطق أصوات الحروف الساكنة. | 30 دقيقة |
| | السابع | صعوبة نطق الكلمات الجديدة. | 45 دقيقة |
| | الثامن | صعوبة نطق الكلمات ذات المَقاطِع الصوتيَّة المتعددة. | 30 دقيقة |
| | التاسع | صعوبة نطق الكلمات المتشابهة في النطق. | 30 دقيقة |
| | العاشر | صعوبة نطق الكلمات مضبوطةً بالشكل. | 30 دقيقة |
| | الحادي عشر | صعوبة التمييز بين نطق الحركات القصيرة والطويلة. | 30 دقيقة |
| | الثاني عشر | التمييز بين اللام الشمسية والقمرية نُطقًا. | 30 دقيقة |
| | الثالث عشر | صعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته. | 30 دقيقة |
| | الرابع عشر | صعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها. | 30 دقيقة |
| | الخامس عشر | إبدال صوت بآخَر في الكلمة. | 40 دقيقة |
| | السادس عشر | حَذْف أحد أصوات الكلمة. | 40 دقيقة |
| | السابع عشر | زيادة صوت في الكلمة. | 40 دقيقة |
| | الثامن عشر | القلب المكانيّ لأصوات الكلمة. | 40 دقيقة |

## الوحدة الثالثة: صعـوبات التحليل والتركيب والتذكُّر:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تدريبات علاجيَّة لصعـوبات التحليل والتركيب والتذكُّر. | الأول | صعوبة تحليل الجُملة إلى كلماتها. | 30 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها. | 30 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة ترتيب حروف لتكوين كلمات. | 30 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة مزج المقاطع لتكوين كلمات. | 30 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل. | 30 دقيقة |
| | السادس | صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة. | 30 دقيقة |
| | السابع | صعوبة تذكُّر أشكال الكلمات العربية. | 30 دقيقة |
| | الثامن | صعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية. | 30 دقيقة |
| | التاسع | صعوبة تذكُّر أسماء الحركات القصيرة. | 30 دقيقة |
| | العاشر | صعوبة تذكُّر أسماء الحركات الطويلة. | 30 دقيقة |

## الوحدة الرابعة: صعـوبات فَهْم المقروء:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تـدريبات علاجيَّة لصعوبات فَهْم المقروء. | الأول | صعوبة تحديد مرادفات الكلمات. | 30 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة تحديد مضادات الكلمات. | 30 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة تحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة. | 30 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة وَصْف الشخصيَّات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة. | 30 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة التعليل لحَدَث ما في قصة مقروءة. | 30 دقيقة |
| | السادس | صعوبة توضيح العَلاقة بين حدثينِ وردَا في قصة مقروءة. | 20 دقيقة |
| | السابع | صعوبة تفسير معنى جملة. | 20 دقيقة |
| | الثامن | صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة لمعناها. | 20 دقيقة |
| | التاسع | صعوبة البحث عن جُمَل أو عبارات تعبرِّ عن معانٍ معيَّنة داخلَ نصٍّ. | 30 دقيقة |
| | العاشر | صعوبة التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب الواردة في نصٍّ قرائيٍّ. | 45 دقيقة |

## ثانيًا: برنامج علاج صعوبات تعلُّم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى

### الوحدة الأولى: صعوبات تعلُّم الكتابة:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تدريبات علاجيَّة لصعوبات النطق. | الأول | صعوبة الرسم الصحيح للحروف العربية منفردةً. | 45 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة رسم الحروف العربية في مواقع الكلمة. المختلفة. | 45 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا. | 45 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة. | 45 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة كتابة الكلمات التي بها أصوات تُنطَق ولا تُكتَب. | 45 دقيقة |
| | السادس | صعوبة كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق. | 45 دقيقة |
| | السابع | صعوبة كتابة الهمزة في أول الكلمة. | 45 دقيقة |
| | الثامن | صعوبة كتابة الهمزة في وسط الكلمة. | 45 دقيقة |
| | التاسع | صعوبة كتابة الهمزة في آخِر الكلمة. | 45 دقيقة |
| | العاشر | صعوبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة. | 45 دقيقة |
| | الحادي عشر | صعوبة الربط بين الحروف في الكلمات. | 45 دقيقة |
| | الثاني عشر | صعوبة كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة. | 45 دقيقة |
| | الثالث عشر | صعوبة وضع النقاط فوق الحروف. | 45 دقيقة |
| | الرابع عشر | صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية. | 45 دقيقة |
| | الخامس عشر | صعوبة رسم الألف اللينة. | 45 دقيقة |

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| تابع تدريبات علاجيَّة لصعوبات النطق. | السادس عشر | قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة. | 45 دقيقة |
| | السابع عشر | مدّ الحركات القصيرة في الكتابة. | 45 دقيقة |
| | الثامن عشر | إبدال التنوين نونًا في الكتابة. | 45 دقيقة |
| | التاسع عشر | فكّ إدغام الحروف المشدَّدة في الكتابة. | 45 دقيقة |
| | العشرون | صعوبة تهجِّي كلمات تتكوَّن من مقاطع قصيرة. | 45 دقيقة |
| | الحادي والعشرون | صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقاطع طويلة. | 45 دقيقة |
| | الثاني والعشرون | صعوبات تهجِّي كلمات متعددة المقاطع. | 45 دقيقة |

## الوحدة الثانية: صعوبات تنظيم الكتابة وجَمالها:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| | الأول | صعوبة تنظيم المسافات بين الحروف. | 35 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة تنظيم المسافات بين الكلمات. | 45 دقيقة |
| | الثالث | صعوبة التحكُّم في حجم الحروف. | 45 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة تنظيم الكتابة فوقَ السطر أو تحتَه. | 45 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة تحقيق التناسب بين أحجام الحروف. | 45 دقيقة |
| | السادس | صعوبة استخدام علامات الترقيم. | 45 دقيقة |

### الوحدة الثالثة: صعوبات خاصة بالتعبير التحريري:

| أنواع التدريبات | الترتيب | تدريبات صعوبات تعلُّم القراءة | الزمن المقترَح |
|---|---|---|---|
| صعوبات التعبير التحريريّ. | الأول | صعوبة ترتيب حروف معيَّنة لتكوين كلمات. | 45 دقيقة |
| | الثاني | صعوبة ترتيب كلمات لتكوين جُمَل. | 45 دقيقة |
| | الثالث | صعوبات في اختيار الكلمات المُناسِبة لمعاني الجُمَل. | 50 دقيقة |
| | الرابع | صعوبة إكمال جُمَل بكلمات مناسبة للمعنى. | 50 دقيقة |
| | الخامس | صعوبة التعبير عن صورة بجُمَل مفيدة. | 50 دقيقة |
| | السادس | صعوبة إنشاء جُمَل تعبيريَّة في موضوع معيَّن. | 50 دقيقة |
| | السابع | صعوبة الربط بين جملتين. | 50 دقيقة |
| | الثامن | صعوبة ترتيب جُمَل لتكوين فقرة. | 50 دقيقة |

## إرشادات عامة لتدريس البرنامج:

1. الزمن في البرنامج تقديريّ، ويتسم بالمرونة التامة؛ وَفْقًا لاستجابة التلميذ للتدريبات العلاجيَّة، ومستوى قدراته العقلية واللغوية، وحالته النفسيَّة والمزاجيَّة، ودوافعه للتعلُّم؛ ومِن ثَمَّ فهو قابل للزيادة والنقصان.
2. إن مرحلة اللُّغة الشفويَّة مرحلة أساسية ذات تأثير بالغ في تعليم القراءة والكتابة، وتيسير تعلُّمِهما، والحد من مواجَهة المبتَدِئينَ لصعوبات متعددة في تعلُّم القراءة والكتابة بشكلٍ عامٍّ، ومن هنا تأتي أهمية تنمية اللُّغة الشفويَّة في مرحلة رياض الأطفال، وتلبية متطلَّباتها من حيث الإدراك السمعيّ، والفَهْم السمعيّ، والوعي الصوتيّ، والتعبير الشفويّ.

3. إن معلمة التعليم العلاجيّ ينبغي أن تركِّز على الأُسُس العلاجيَّة التالية:

أ. الاعتماد على نتائج التشخيص الدقيق لصعوبات القراءة والكتابة، وتحديدها بدقة؛ تمهيدًا للعلاج المركَّز على صعوبات محدَّدة، فلا داعي للتركيز على كل الحروف الأبجدية إذا كان التلميذ يُتقِن نصفَها، ولا داعيَ أن يبدأ التلميذ من تدريبات التعرُّف إذا كان يواجه صعوبات في فَهْم المقروء فقط.

ب. التركيز على الجانب النفسي، والبَدْء بنواحي القوة عند الطفل، وليس نواحي الضَّعْف؛ أي ما يعرفه التلميذُ من حروف وكلمات يسهُل عليه قراءتُها وكتابتُها؛ لتكون الدروس العلاجيَّة الأولى، تلك الدروس ستكون بدايةَ الانطلاق في القراءة، بل إنَّها ستُعيد إليه ثقتَه بنفسه، وتولِّد لديه الدافعَ إلى القراءة والكتابة، والاستمتاع بهما.

ج. إن التدريبات العلاجيَّة لصعوبات القراءة والكتابة مجرَّد نماذج استرشادية للمعلمة، ويمكن أن تُضِيف إليها نماذجَ أخرى، أو تصمِّم بعضَ الوسائل، أو تقترح بعضَ الأنشطة الإضافية.

د. إن التركيز على المعنى (الكلمات والجُمَل والعبارات) من أهم الاتجاهات الحديثة في التعليم العلاجيّ، ولا يجوز التركيز على الحروف مجرَّدةً من المعاني؛ حتى لا يشعر الطفل بالملل، ويفقد المحتوى عنصرَيِ: الجذبِ والتشويقِ.

4. ينبغي تطبيق اختبارات؛ لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة بدقة، وهناك نماذج لهذه الاختبارات في الدليل الحالي، ويمكن للمعلمة تصميمُ مزيد من هذه الاختبارات التشخيصية.

5. إن البرنامج الحالي قد فصَل بين تدريبات القراءة والكتابة في التشخيص والعلاج، بالرغم من الارتباط الوثيق بينهما، والتداخل بين المهارات، ولكنَّ الفصل هنا بغرض التركيز على صعوبات نوعية محدَّدة، وسهولة وصول المعلمة إلى التدريبات العلاجيَّة المُناسِبة لكل صعوبة، مع مراعاة أن مهارات القراءة تُعَدّ متطلَّباتٍ قَبلِيَّةً للكتابة، فلن يكتب الطفل حرفًا قبل التعرُّف والنطق، ولن يبني فقرةً أو نصًّا قبل فَهْم الجُمَل والعبارات.

**أصدق الدعوات لكم بالتوفيق.**

للمزيد، المراجع متاحة مع البحث ص 381

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 790 - 5
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1442هـ / 2021م