جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع:

فاعلية خطة تربوية فردية للتحسين من صعوبات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة حالة بالمدرسة الابتدائية قديري عبد الله – تكسبت -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

جبارية طهراوي

إشراف الدكتور:

قيسي محمد السعيد

لجنة المناقشة

د. إسماعيل العيس	**جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي**	**رئيساً**
د. محمد السعيد قيسي	**جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي**	**مشرفاً ومقرراً**
د. جديدي زليخة	**جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي**	**مناقشاً**

الموسم الجامعي: 2016-2017

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل الجاد والهادف، بداية بالأستاذ المشرف المحترم ***محمد السعيد قيسي*** الذي تابع إنجاز هذا العمل خطوة بخطوة ولحظة بلحظة إلى أن تم إنجازه بحول الله وقوته وعونه ،والذي كان نعم الموجه والناصح جزاء الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير مدرسة قديري عبد الله وإلى مدرسة فرحات بن عمارة (1) بتكسبت.

كما أتقدم بالشكر الموصول إلى الصديقة والأخت ***صباح منيعي*** على دعمها الدائم

وإلى الزميلتان ***كلثوم ذياب*** و***فايزة مقى*** وكل زميلاتي الطالبات بدفعة 2017 تخصص صعوبات التعلم

وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة في إنجاز هذا العمل .

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية بناء خطة تربوية فردية للتحسين من صعوبات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي، يعاني من صعوبة في القراءة وضعف على مستوى المهارات القرائية حيث تمت ملاحظته وجمع البيانات اللازمة حول مشكلته وتوثيق الملاحظات حوله وذلك بالإعتماد على منهج دراسة الحالة والتي من خلالها طبقت إختبارات تشخيصية وعلى أساس النتائج المتحصل عليها، تم تحديد مستوى قدراته الحالية في مادة القراءة ومنه تم إختيار الخدمات التربوية المناسبة لتحسين مستوى هذه القدرات، ومن خلال نتائج التشخيص والتقييم ونتائج الإختبارات القبلية للدراسة تبين أن التلميذ يعاني من صعوبة في القراءة وضعف المهارات القرائية وعلى ضوء هذا التشخيص والتقييم تم وضع خطة تربوية فردية تستجيب لكل تلك الإحتياجات تشتمل على هدف طويل المدى وأهداف قصيرة المدى كما أختيرت لها وسائل وأدوات لتنفيذ وزمن للإجراء وهذا ضمن فريق متعدد ومتنوع أسندت لكل مشارك مهمة معينة وهيا جزئية ضمن الخطة التربوية الفردية أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

1- أن الخطة التربوية الفردية أسلوب أو أداة جد فعالة في تطوير وتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم كونها قائمة على التشخيص والتقييم والتخطيط ورسم أهداف وإستراتيجيات تنفيذ وأدوات مختارة ومحددة ومحكمة للتنفيذ مع مساهمة أطراف جد فعالة في الحياة المدرسية للتلميذ.

2- أما بالنسبة للمعلم ولمدير المدرسة تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوب ناجع في تنفيذ المقررات الدراسية وإكتساب التعليمات للتلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة كونها تنطلق من تحديد الإحتياجات الحقيقة لمادة القراءة مرورا بوصف وبناء الخدمات التربوية التعليمية لهذا التلميذ وصولا إلى تحديد أدوار مناسبة وتتناسب مع الصعوبة التي يعاني منها هذا التلميذ.

3- أما بالنسبة للأسرة فمشاركة الأم في هذه الخطة كعنصر متابع لتنفيذ محتوى الخطة هو من معززات الضرورية لإستمرارية وضمان أثر التعلم الذي تلقاه التلميذ من طرف منفذ الخطة.

Résumé

L'étude a pour objectif d'indentifier l'efficacite de construire une la plane pédagagque individuelle afim de diminuer la difficulté de lecture chez un élève de 4éme année . primaire souffrant d'une faiblesse au niveau de compétence de lecture.set élève a été mis sais une supervision en notant toutes renseignements et les observations selon la techique "d'étude de cas". pour proséder des tests diagnostiques.

Suivant les résultats ,on a déterminé ses capacités en lecture en choisissant les solutions pédagogiques adéquates pour perfectionner ses capacités .

Après l'évaluation de ce cas , on a proposé une plane pédagogique à un long terme à l'aide des moyens pour exécuter le programme donné sous l'encadrement d'une équipe en attribuant une tach pour chaqu menber du groupe.

Les résultats d'étude étaient:

1-La plane pédagogique individuelle est un moyen tres efficace pour développer et perfdionner les compétences de lecture pour ceux aui ont des difficultés d' apprentisage car elle est lasée sur le diagnostique l'évaluation en soulignant des buts er des planes précieses et choisies en participation des autres membres plus efficaces dans la vie scalaire de l'élève.

2- Pour l'enseignant et le directeur de l'école cette plane pédagogique est considérée comme une meilleure méthade pour éxecuter les programmes scolaires et l'installation des acquis chez l'élève qui a une difficulté en lecture.

3- Pour la famille ,la participation de la mère dans cette plane comme un élément très nécessaire pour éxecuter le contenu de la plane assure la continuité et l'efficacité de lapprentissage de cet élève.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
مقدمة	2
الفصل التمهيدي **الإطـار العـام للـدراسـة**	
1-الإشـكالـيـة	4
2-أهمية الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	9
4- فرضية الدراسة	9
5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	9
الجانب النظري	
الفصل الأول **القراءة وصعوبات تعلمها**	
تمهيد	13
1- مفهوم القراءة	13
2- مراحل تعلم القراءة	15
3- آلية القراءة	15
4- مفهوم صعوبات القراءة	16
5- أعراض صعوبات القراءة	17

6- أنواع صعوبات القراءة	**19**
7- أسباب صعوبات القراءة	**20**
8- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة	**23**
خلاصة الفصل	**26**
الفصل الثاني **الخطة التربوية الفردية**	
تمهيد	**28**
1- مفهوم الخطة التربوية الفردية	**28**
2- أهمية الخطة التربوية الفردية	**30**
3- أهداف الخطة التربوية الفردية	**31**
4- مراحل بناء الخطة التربوية الفردية	**32**
5- محتويات الخطة التربوية الفردية	**34**
خلاصة الفصل	**39**
الجانب الميداني	
الفصل الثالث **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
1-حدود الدراسة	**42**
2- منهج الدراسة	**42**
3- أدوات الدراسة	**42**
الفصل الرابع **عرض ومناقشة النتائج**	
1-عرض النتائج	**53**
2- مناقشة النتائج	**54**
3- استنتاج عام للدراسة:	**57**
قائمة المصادر والمراجع	**65-61**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضح نتائج التلميذ في القياس القبلي لإختبار القراءة	51
02	جدول يوضح نتائج تقييم أهداف الخطة التربوية الفردية	53
03	جدول يوضح نتائج تطبيق الإختبارات البعدية للتقييم الخطة التربوية الفردية	53

مـــقدمة

مقدمة

يعد تحصيل اللغة والمعارف التي يتلقاها التلميذ داخل المدرسة أو خارجها وسيلة من وسائل التعلم وإكتساب مهارات مختلفة وخاصة القرائية فهي من أهم الأهداف الرئيسية التي تقع في قلب كل عمل نقوم به ،بل هي الأساس في كل تقدم علمي وبشري والوسيلة الأولى التي من خلالها يستطيع التلميذ إكتساب مختلف المعارف والعلوم والرقي في عالم المعرفة والإبداع، فهي أولى العمليات التي يتم تعليمها للتلميذ ،عادة منذ السنوات الأولى أي المرحلة الإبتدائية لإكتساب العديد من المهارات اللازمة من مراحل أخرى.

كما تعرف أيضا على أنها أحد المقومات الأساسية في العملية التعليمية وأهم نوافذ معرفته فاكتساب مهارات القراءة أداة من أدوات إكتساب المعرفة التي يجب التسلح بها للمواجهة الضغوطات والعوائق الحياتية وهي وسيلة لتحقيق غايات الفرد المستقبلية.

ومن هذا المنطلق حاولت في هذه الدراسة التطرق إلى موضوع صعوبة القراءة لدى تلميذ سنة رابعة إبتدائي ومدى فاعلية الخطة التربوية الفردية للتخفيف من هذه الصعوبة.

ولمحاولة الإلمام بموضوع الدراسة أدرجنا فيها مايلي:

1-الجانب النظري: ويشتمل

الفصل الثاني: حيث تناولت فيه تقديم موضوع الدراسة الذي يشتمل مفهوم القراءة وصعوباتها وأعراضها واهم تصنيفاتها والأسباب المؤدية لها وتطرقت إلى أهم الإستراتيجيات والطرق التدريسية للذوي صعوبات القراءة.

الفصل الثالث: عرضت فيه موضوع الخطة التربوية الفردية، أهميتها وأهدافها والمراحل التي تمر بها عملية بناء الخطة التربوية الفردية والخدمات التربوية اللازمة ومحتوياتها.

2-الجانب الميداني: ويشتمل على

الفصل الرابع: عرضت في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية موضحة ذلك بحدود الدراسة والمنهج المتبع والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.

الفصل الخامس: خصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء ما جاءت به هذه الدراسة .

أرجو التوفيق لهذا الطرح والتغطية اللازمة للجانب النظري والميداني والإجابة على تساؤل الدراسة.

الفصل التمهيدي

الإطـــار العـــام للـــدراســة

1-الإشـــكالـــيـــة

2-أهمية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- فرضية الدراسة

5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1-الإشـــكـــاليـــة:

تتكامل عملية القراءة ويتفاعل فيها الإدراك والتفكير إذ يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر فيها، ويقرؤها حسب خلفيته وتجاربه السابقة ويخرج منها بأفكار وتعميمات جديدة وتطبيقات عملية. وهي عملية إتصال لنقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل، وبذلك تهدف للوقوف على المعنى من خلال الأحرف والكلمات المطبوعة، ولقد تطور مفهوم القراءة من كونها عملية ديناميكية بسيطة إلى مفهوم معقد يستلزم تدخل القارئ في كل جوانبها .

ففي مستهل القرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها وأصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطا فكريا تشتمل على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات. **(الديملي وآخرون، 89،2005)**

إذا كانت القراءة في البداية التعرف على الحروف والكلمات ومحاولة نطقها في بداية القرن العشرين أما حديثا فأصبحت نشاطا فكريا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها إلى الفهم والتحليل ثم النقد والتفاعل مع ما هو مقروء بل تعدى أيضا إلى حل المشكلات.

وبذلك تعتبر القراءة أهم عامل تقوم عليه العملية التعليمية كلها، والنجاح في القراءة أكبر وسيلة لتعلم الفرد تعلما مثمرا فكل المواد الدراسية تعتمد بصفة أساسية على القراءة وعليه فإن أي تأخر على مستوى القراءة ينجم عنه تأخر التلميذ في المواد الدراسية الأخرى ومنه فالنجاح في المسار الدراسي للتلميذ مرتبط بمدى إكتسابه لمهارة القراءة وتمكنه منها .

(الرشيدي وصلاح،49،1999)

وعليه ومن هذا المنطلق فإن أي خلل أو إضطراب في إكتساب مهارة القراءة يكون له التأثير البالغ على تحصيل التلميذ الدراسي، فعدم قدرة التلميذ على القراءة بشكل يمكنه من التعامل مع المادة الدراسية المقدمة له بصفة تلائم مرحلته الدراسية وقدرته على التحصيل بشكل صحيح، يشكل له عائق دراسي أو ما يسمى بصعوبات القراءة، والتي تعرف على أنها

"القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم أو البطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ . **(مراد ،2006،142)**

وهذه الصعوبات على مستوى القراءة تعرقل سير عملية تعليم التلميذ وتؤثر على تحصيله الدراسي فهذه الصعوبة لا تقتصر على مادة القراءة فقط بل تتعداها إلى جميع المواد الدراسية الأخرى بإعتبار أن أساس النجاح في المسار الدراسي هو إتقان مهارات القراءة من باب أنها مفتاح لتعامل مع المادة الدراسية المقدمة له ،لذلك نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة هم الأكثر نسبة إنتشار من بين فئات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا ما توضحه دراسة "ليون" 1995 :في أن صعوبة القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وأن (80%) من التلاميذ ذوي صعوبة التعلم هم ممن لديهم صعوبة في القراءة. **(عميرة،2005،91)**

فالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هم أولئك الذين يأتون إلى المدرسة بحصيلة لغوية محددة كذلك الذين لا تصور لديهم عن المفاهيم المتعلقة بحساسية المقاطع الصوتية ومعرفة الحروف وإدراك الصورة المطبوعة وأهداف القراءة وكذلك المهارات اللفظية العامة بما فيها المفردات .

كل هذه المشكلات على مستوى القراءة يكون لها التأثير على التحصيل العلمي في المدرسة فيكون تفاوت بين ما هو متوقع من التلاميذ إنجازه وبين ما هو موجود بالنسبة لأدائهم الحالي بالرغم من وجود هذا التفاوت لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلا أنه نجد إختلافات لدى هؤلاء التلاميذ وتكون هذه الاختلافات على مستوى قدراتهم وإستعداداتهم وأيضا على مستوى إحتياجاتهم وهذه الإختلافات فرضت تنوع في طرق التعامل مع هؤلاء التلاميذ من ناحية الحد من هذه الصعوبات وطرق التعامل معها، وتدعيما لذلك وفي دراسة قام بهاGerossen (2004) لأبحاث القراءة التي أجراها بالمعهد القومي لصحة الطفل والنمو الإنساني، عن سمات تدريس القراءة الفعال وتمثلت في البدء بتدريس الإدراك الصوتي

بصورة مباشرة في سن مبكرة، وتدريس علاقات الحرف بالصوت والتدريب على نطق الكلمات، وإستخدام قصص شيقة لتنمية الفهم القرائي والتوازن في التأكد على التعرف على الكلمة والمعنى وتقديم تعليم فردي، أو في مجموعات صغيرة وإتاحة فرص القراءة المتكررة وتوفير نماذج للقراءة الجيدة ومراعاة الإتساق بين أسلوب تقويم المهارات وأسلوب التدريس والتأكيد على الإدراك الصوتي، ومزج الأصوات وتصحيح أخطاء القراءة الجهرية والتدريس المباشر وإستراتيجيات التعرف على الكلمة والفهم وقياس مستوى التلميذ في القراءة .

ومن هذا المنطلق يجب أخذ هذه الاختلافات أو ما يسمى بالفروق الفردية بعين الإعتبار في تقديم الخدمات اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

ومن مبدأ الإعتراف بالفروقات الفردية بين التلاميذ، كان إلزامي تقديم خدمات خاصة لكل تلميذ متوافقة مع قدراته وإستعداداته وتلبي حاجاته، وحيث تدخل هذه الخدمات ضمن إطار خدمات تربوية تسمى الخطة التربوية الفردية، والخطة التربوية الفردية كانت نتيجة لصعوبة التعامل مع ذوي صعوبات القراءة كوحدة واحدة مرده عدم التجانس بين هؤلاء التلاميذ بالنسبة لاختلافهم في الميول والقدرات وكذا عدم قدرتهم على التعلم بوتيرة واحدة، وهم غير قادرين على التعلم من تلقاء أنفسهم . **(الوابلي،2000 ،85)**

تعتبر فالخطة التربوية الفردية بمثابة القاعدة التي تنبثق منها كافة النشاطات التدريبية والإجراءات التعليمية ذات الخصائص الفريدة والتي تعرف على أنها أسلوب من أساليب التعليم الذي يتيح لكل تلميذ أن يصل بشكل مستقل ويتعلم بالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تنسجم مع قدراته، حيث يراعي هذا النوع ظاهرة الفروق الفردية.

(سلامة وأبو مغلي،2001،79)

تستند على ثلاثة عناصر أساسية أولها أن يتم متابعة وتقييم التلميذ بشكل يتناسب مع خصائصه وظروفه وثانيها أن يتم تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة في إطار خدمات تربوية فردية وثالثها تزويد التلميذ بالخدمات التربوية على أن يكون ذلك بالمقدار نفسه الذي يتم من خلاله معالجة إحتياجات الأطفال العاديين. **(الوابلي ،1992،116)**

إن إختيار الخدمات التربوية التي سيتم تقديمها لتلميذ لا يكون بمحض الصدفة أو إعتباطيا بل هو ثمرة لمجهودات فريق من المتخصصين وتختلف أدوار القائمين على وضع الخطة التربوية الفردية بإختلاف رتبهم وإختلاف مواقعهم في حياة التلميذ وكذلك متطلبات حالة التلميذ وإختلاف مواطن تدخلهم، فالقائمون على الخطة منهم المختص في صعوبة التعلم ومنهم المعلم العادي ومدير المدرسة والأهل حيث وفي دراسة قام بها "عبد الله" (2003)

بعنوان" الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية "تهدف لتعرف على خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية في مدارس ومعاهد التلاميذ المتخلفين عقليا، ومدى تطابقها مع الخطوات العلمية .

شملت عينة الدراسة 83 معلما وأخصائي تربية خاصة .كانت أداة الدراسة استمارة خاصة تتضمن خطوات ومحتوى الخطة التربوية الفردية بحيث يستجيب لها أفراد العينة وفق ما هو مطبق في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

هناك ضعف في جانب الفريق المتخصص والمشارك في الخطة التربوية الفردية، حيث تبين أن معظم المشاركين هم معلمو التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين .كما أن هناك غياب لمشاركة الأسرة في الخطة .والإعتماد في الحصول على المعلومات من خلال الملاحظة والمقابلة بنسبة عالية، وعدم الإعتماد على الإختبارات الرسمية وغير الرسمية إلا بنسبة قليلة. وأن الغالبية تقوم بإعداد الخطة بعد فترة زمنية من إلحاق الطفل بالفصل أو المكان التربوي .أما عن تعاون الموظفين والأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، فظهر أن العاملين في المؤسسات التعليمية أكثر تعاونا ومشاركة من الأسرة .

وهذا التعاون يتجلى في قيام هذا الفريق بقياس مستوى الأداء الحالي للتلميذ ودراسة حالته وتقييم قدراته وعلى هذه التقييمات يتم وضع نقطة البداية للخطة التربوية الفردية إذ يتم تحديد الأهداف التربوية الفردية التي يتم التعامل معها خلال الفترة الزمنية المحددة مسبقا للخطة وهذه الفترة يتم تحديدها حسب إحتياجات التلميذ ومتطلباته فقد تكون سنة دراسية أو فصل دراسي أو شهر أو شهرين.

فالأهداف التربوية تكون عامة تصف ما يتوقع أن يكتسبه التلميذ من مهارات أو معارف خلال فترة زمنية محددة وذلك بعد مروره بخبرات تعليمية من خلال الخدمات التربوية المقدمة له وتسمى بالأهداف البعيدة المدى، ومن الأهداف العامة تستخرج الأهداف السلوكية أو التعليمية والتي تعبر بدقة ووضوح عن تغيير السلوكي المتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي معين بعد فترة زمنية محددة، وبعد تحديد الأهداف العامة والأهداف التعليمية يتم على هذا الأساس وضع خطة تعليمية فردية وهذه الأخيرة تعرف بالجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية . **(الروسان،1999،213)**

وفيها يتم وضع الأنشطة والوسائل والأدوات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف المسطرة للخطة وهذه الأنشطة يتم وضعها على شكل مواقف تدريسية يتم فيها تقديم المادة العلمية اللازمة والمناسبة وبالطريقة التي تُمكن تلميذ ذوي صعوبات القراءة المستهدف من الخطة الفردية التربوية التعلم بها ويتم برمجة هذه المواقف حسب الحاجات الأكثر أهمية وذات الأولوية لتلميذ فهذه الأنشطة من شأنها تحقيق الأهداف المرجوة من الخطة التربوية الفردية ولتحقيق هذه الأهداف بالنسبة لتلميذ ذوي صعوبات القراءة يفتح باب للدراسة وهنا يطرح التساؤل التالي : **مامدى فاعلية بناء الخطة التربوية الفردية لتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي؟**

2- أهمية الدراسة :

تعاني المنظومة التعليمية مشاكل وعراقيل عدة حيث وأن هذه المشكلات تعطي منافذ كبيرة للبحث وتبرز أهميتها وعليه فإن أهمية هذه الدراسة تبرز في كونها تدرس صعوبات التعلم الموجودة عند التلميذ ذوي صعوبات القراءة بطريقة فردية، حيث أنها تقوم بالإهتمام بكافة الجوانب التعليمية للقدرات القراءة لهذا التلميذ، وهذا من منطلق إختلافه عن غيره من التلاميذ ذوي صعوبة القراءة في نفس الصف الدراسي، وتعد عملية الاهتمام بالقدرات القرائية عملية محورية لهذه الدراسة لأن القراءة تعتبر محور أساسي للمقرر الدراسي والتحصيل بصفة عامة كذلك تسهم هذه الدراسة في إعطاء أفكار وطرق جديدة لتعامل مع التلميذ ذوي

صعوبة القراءة سواء للأولياء والمعلمين، وتسهيل على المعلمين تقديم حصصهم بشكل فعال مما يساهم في سير العملية التعليمية بطريقة أكثر نجاعة وهذا ما يساعد على تحقيق أهداف المنظومة التربوية الوطنية على أوسع نطاق، كما تفتح هذه الدراسة مجال للبحث العلمي في السنوات القادمة وتوفير طرق لمسايرة التطور الحاصل وخصوصا في الجوانب العلمية وتطوير المنظومة التعليمية.

3- أهداف الدراسة :

- التحقق من مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية الموجهة للتلميذ ذوي صعوبة القراءة .
- تحسين قدرات التلميذ القرائية بحيث يصبح قادرا على معرفة اتجاه القراءة الصحيح وإكتساب الحروف وفهمها وترميزها وتمييز المتشابهة بينها .
- تمكن التلميذ من تعلم مبادئ وأساسيات قواعد القراءة .
- تحسين مستوى التلميذ القرائي وذلك من خلال تصحيح الأخطاء الإملائية والقرائية ومعرفة أسبابها.
- تحديد نقاط القوة والضعف لديه والإستفادة منها لتحسين قدرة التلميذ القرائية .
- مساعدة التلميذ على فهم ذاته ومواصلة التعليم مع أقرانه .
- تنمية بعض القدرات الخاصة بالتلميذ .

4-فرضية الدراسة :

تنص فرضية الدراسة على: أن بإستكمال تطبيق إجراءات الخطة التربوية الفردية يتمكن صهيب من القراءة السليمة للمادة القرائية أي نطق وفهم وإدراك الحروف في الكلمات والجمل .

5-التعاريف الإجرائية للمفاهيم الدراسة :

أ-**الفاعلية:** "هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير محددة مسبقا".

(بدوي،1982، 128)

ويقصد بالفاعلية في هذه الدراسة : "هي تحقيق الخطة التربوية الفردية للأهداف المحددة لها من قبل الأعضاء القائمين عليها".

ب – الخطة التربوية الفردية :

الخطة التربوية الفردية هي وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها كل إحتياجات التلميذ من ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، مبني على نتائج التشخيص والقياس ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية.

(الدهمشي،2007،36)

– يقصد بالخطة التربوية الفردية للدراسة الحالية: هي تلك الوثيقة المكتوبة التي تصف إحتياجات التلميذ المعني بالدراسة، وهي أن يتمكن من قراءة المادة المقدمة له وذلك من خلال الخدمات التربوية التي بنيت على ضوء المعطيات التشخيصية لهذا التلميذ.

ج– صعوبة القراءة:

– يعرفها "عيد" على أنها "القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء والتعامل معه، وإدراك ما فيه من معان وأفكار" **(عيد،2011،61)**

– صعوبة تعلم القراءة في هذه الدراسة تظهر في عدم قدرة التلميذ على فك رموز اللغة وفهم الأصوات والتمييز بينها، وعدم القدرة على قراءة وفهم المادة المقروءة، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية أو القدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسية.

الجانب النظري

الفصل الثاني

القراءة وصعوبات تعلمها

تمهيد

1- مفهوم القراءة

2- مراحل تعلم القراءة

3- آلية القراءة

4- مفهوم صعوبات القراءة

5- أعراض صعوبات القراءة

6- أنواع صعوبات القراءة

7- أسباب صعوبات القراءة

8- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة

خلاصة الفصل

تـــمـــهيـــد:

إن القراءة نشاط هام لتلميذ عند دخوله إلى المدرسة في الصفوف الإبتدائية ،وهو مرتكز أساسي لإستمرارية التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا، وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والإستماع، فإذا حدث خلل على مستوى هذه المهارات فإنه يشكل صعوبة في تعلم عامة وصعوبة على مستوى مادة القراءة خاصة، وهذه الصعوبة تظهر في عدم قدرة التلميذ على التعامل مع المادة المقروءة المقدمة له، وفي هذا الفصل سيتم عرض مفصل لهذه الصعوبة وطرق التعامل معها.

1- مفهوم القراءة:

1-1- إن القراءة في رأي الكثير من المفكرين "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقا صحيحا، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية أي إستجابات الفرد لما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعاني وتشمل هذه العملية على التفكير والإستنتاج من خلال الخبرات السابقة". **(عبد الله ومصطفى،1994،320)**

يعرف كل من Harris & Sipouy (1990) "القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تقدم اللغة للقارئ والمهارات المعرفية عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب".

يشير كل من راتب عاشور ومحمد المقدادي (2005) "أن القراءة هي عملية ديناميكية تتطلب تواصلا ذا معنى ونشاطا بين المؤلف والقارئ، وتعرف القراءة بإعتبارها عملية نشطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته".

ويذكر أندرسون جون(1991) "بأن وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديما فإختلفت عن النظرة التقليدية، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينة على جمع

النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة فترى في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والإستخدام المرن للإستراتيجيات لتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم".

كما يعرفها أبو الديار وآخرون :القراءة بأنها نطق الرموز وفهمها وتحليل ماهو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والإنتفاع به في المواقف الحيوية، المتعة النفسية بالمادة المقروءة. **(أبو الديار وآخرون، 90،2012)**

ويشير نبيل حافظ إلى أن القراءة وعملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

(نبيل حافظ،91،2000)

ويرى جمال القاسم "أن القراءة هي نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والإنتفاع بها". **(القاسم،119،2002)**

ويضيف محمد فضل الله بأن "القراءة عملية عقلية وعضوية وإنفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية وفهمها ونقدها والإستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات". **(فضل الله ،65،2003)**

"تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة ،وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الإبتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة". **(السعيدي،16،2009-17)**

و"تعرف على أنها عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينه والإستماع، عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه، وتتطلب القراءة شروط هي:

- إبصار الرموز الكتابية.
- التعرف على الرمز الكتابي .
- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي. فالقراءة عملية عضوية عقلية يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار". **(الحسون وآخرون،1996،79)**

1-2- مفهوم تعلم القراءة: "هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها إثر الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية".

(Larousse.1996. 1807)

2- مراحل تعلم القراءة: هناك ثلاث مراحل أساسية لعملية القراءة وهي:

2-1- مرحلة الشكل الخطي: التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون من خلال مؤشرات لسانية. **(R.cheminal .2002. 80)**

2-2- المرحلة الهجائية: في هذه المرحلة يتم إستعمال نظام التحويل الخطي الصوتي فيرتبط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة، وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية.

(Amme& anhaut.2001. 32)

2-3- المرحلة النحوية: الكلمة تكون محللة إلى وحدات صوتية نحوية دون إستعمال نظام الإبدال الخطي الصوتي ويستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة مثل كلمة (importable) تحتوي على مورفيمين: able/ im بالإضافة إلى أساس /port/ بالنظر إلى المراحل الثلاث نستنتج آليتين للقراءة.

3-آلية القراءة:

3-1-الطريقة التجميعية: التعرف على الكلمة عن طريق فك الرموز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على عدة مراحل :

- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الأجنبية) والعكس في اللغة العربية.
- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- الوصول إلى معنى الكلمة. **(Amme & anhaut.2001.32)**

3-2-طريقة الإحالة: تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون إستعمال الهجاء (Michel.Maseau.1999.230) يكون فيها التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحث شكلها المكتوب وتقرأ إنطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية . **(R.cheminal et autre.2002. 80)**

4-صعوبات القراءة: تعتبر صعوبات القراءة من أهم الصعوبات التي تؤثر على تعلم التلميذ داخل الصف ولهذا فإن مفهوم صعوبات القراءة عديدة ومتنوعة ومنه إخترنا بعض المفاهيم نذكر منها :

- "هي نمط من أنماط صعوبات التعلم، وتبدو في عجز التلميذ عن تعلم القراءة ويرتبط العجز أو العسر القرائي بالإضطرابات العصبية النيرولوجية." **(الزيات،1998،96)**
- " صعوبات القراءة هي القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول التلميذ إلى منطقة فهم المعاني". **(الزيات،122،1998)**
- يشير فتحي عبد الرحيم إلى مفهوم صعوبات القراءة بأنه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته، وأن يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع القدرة العقلية والصف الدراسي، ويستبعد التلاميذ الذين ترجع صعوبات القراءة لديهم إلى القدرة العقلية المنخفضة أو الإعاقة السمعية والبصرية أو الإضطرابات الإنفعالية أو الإضطرابات الناتجة عن ظروف إجتماعية سيئة. **(عبد الرحيم،50،1988)**

– كما أوضح رأفت رضا السيد بأن " التلميذ ذو صعوبة القراءة هو ذلك التلميذ الذي يقع مستوى أدائه تحت المتوسط في إختبار الغلق بإستخدام مؤشرات السياق Clues test comtextual. **(رضا السيد،214،2003)**

– وتعني صعوبات القراءة " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنهم أو البطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ.

(مصطفى،204،2004)

– تعريف Boral misony " صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبع عنها إضطرابات في تعلم القراءة مابين 5 سنوات و8 سنوات وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والكتاب المدرسي". **(Pialoux,1975, 189)**

– تعرف صعوبة القراءة على أنها "مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في صعوبة القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي والتوجه الزماني والمكاني. **(سعد،56،2006)**

– كما يتمثل في إضطراب القدرة على القراءة أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي. **(Marie Helène.Druvaud.1997. 415)**

ومنه نستنتج أن صعوبات القراءة هي «عدم القدرة على فك ترميز الكلمات المطبوعة إلى كلمات مقروءة مع عدم القدرة على فهم وإستيعاب ما يقرأ». أي أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية هم تلاميذ غير قادرين على قراءة ما يعطى لهم بشكل مطبوع إما إضافة أو إبدال أو حذف بعض الحروف أثناء عملية القراءة.

5-أعراض صعوبات القراءة : يمكن تقسيم صعوبات القراءة إلى نوعين الأول أعراض تخص الأداء القرائي أما النوع الثاني فهي أعراض مصاحبة.

5-1- الأداء القرائي: إن صعوبات القراءة تظهر عنده العديد من الإختلالات سواء من الجانب المقطعي للنص أو من الجانب النحوي والصرفي أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي وسنحاول حصر وذكر أهم هذه الإختلالات:

- **الجانب اللغوي:** وهي أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات وكذلك أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد...)

- **الجانب المقطعي:** تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والإبدال والتعويض والزيادة...إلخ. كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعا(ت، ذ) (ت،ط) (س،ز) والمتشابهة بصريا (ر،ز)(س،ش)(ح،خ،ج). **(العيس،1997،43)**

- **إيقاع القراءة:** أحيانا تكون نوعية القراءة سريعة جدا مع عدم إحترام علامات الوقف وحذف الكلمات والإنتقال من سطر لآخر أو العودة إلى سطر ثم تجاوزه، أو يكون الإيقاع بطئ جدا مع تقطيع للكلمة، فيقرأ الشمس محرقة – الش م س م ح ر ق ة.

- **الجانب الدلالي:** يلاحظ فيها تحويل معاني الكلمات وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما أنه إذا طلب من تلميذ صعوبة القراءة أن يعيد سرد قصة قراءها أو يلخصها، فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية .

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب صعوبة القراءة صعوبة الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة. **(الحسون،1996،46)**

5-2- مظاهر تتعلق بالقراءة: يجد الأطفال ذوي صعوبة القراءة صعوبة في ملاحظة الإقتران بين الحروف والصوت الدال عليه، وقد نلاحظ مشكلة عدم التعرف هذه عند جميع الحروف ،أو عند طائفة واحدة محددة من الحروف. **(السرطاوي وآخرون، 2009،38)**

ومن مظاهر صعوبات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.

- صعوبة في إدراك القوافي (السجع الإستهلالي والكلمات المتشابهة سواء في بدايات أو نهايات أصواتها) بصورة عامة.
- أحيانا يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الحروف في الكلمات عند القراءة.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع حتى الشائع منها.

(السعيدي،2009،38)

5-3-مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.
- دائما ما ترتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة مثلا: يكتب كلمة ليلى(أسم علم) ليلا لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة ،وألف التأنيث المقصودة.
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبطة بالتهجئة.
- عدم الإستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق (ث ،ذ – س، ز).
- خلط أو الحذف الأحرف الممدودة .
- صعوبة في الأحرف التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أو أكثر من مرة.

(السعيدي،2009،39)

6- أنواع صعوبات القراءة: هناك عدة أنواع لتصنيفات صعوبات القراءة ومنها :

6-1- صعوبة القراءة التطورية النمائية: إضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

صعوبة القراءة الفونولوجي : إن لتنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور صعوبة القراءة ففي حالة صعوبة القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى، وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوحي بضعف

في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية بإعتبار حاسة البصر الأولى حيث تلعب دورا أساسيا، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة أما المرحلة الثالثة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فإن هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة صعوبة القراءة الفونولوجية، إذ أنه يعتمد على هذه الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، وهذا ما يجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

(Kail ،2000، 41)

6-2- صعوبة القراءة المكتسب: نتاج عن خلل مخي أثر إصابة عصبية AVC .

7-أسباب صعوبات القراءة : إنه من الصعب حصر أسباب صعوبة القراءة، فقد إختلفت بإختلاف الباحثين وإختلاف الإتجاهات النظرية المفسرة لهذا الإضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الإضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

7-1-العوامل الأداتية:

- **إختلالات الإدراك البصري:** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين، يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية، كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا إضطراب في التمييز بين الرموز الخطية، راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- **إختلالات الإدراك السمعي :** لا يقصد بها حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين، كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا سبق شرحه في أعراض صعوبة القراءة.

(حمزة،2008، 85)

-**الجانبية والصورة الجسمية :** أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة يعانون مشكلا في الجانبية، من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمنى، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طواعية أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض صعوبة القراءة بعد ظهورها في صعوبة الكتابة، وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور صعوبة القراءة، حيث التلميذ ذوي صعوبة القراءة لديه خلل في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الإنتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

7-2- العوامل المعرفية: القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لصعوبة القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة:

ـــــ◄ فك الرموز الخطية ـــ◄ تحليل الرموز ـــ◄ إعادة ترميز صوتي استيعاب معنى.

(البطانية، 2005، 123)

7-3- العوامل الوراثية والبيولوجية: السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة؟ وهل يمكن إنتقال هذا النوع من الإضطرابات من جيل لجيل؟، وهل هناك إختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره؟، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الإضطراب في بعض العائلات ووجود بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة (1997) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في صعوبة القراءة، حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير طبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب، في دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا، أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والإختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الإختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وحوت هذه القائمة الخاصة بالإختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات .

7-4- العوامل العصبية: والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة في الدماغ، وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجدارى تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة .

في دراسة أجريت من طرف الباحث dark (1968) والتي إستندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر. **(Habib ،1999, 145)**

7-5- العوامل النفسية: للعوامل النفسية دورا لا يكمن إهماله في صعوبات تعلم القراءة فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أداؤه القرائي نذكر منها: عوامل أسرية وأنماط التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بأقرانه وتركيبة المجتمع الذي يحط به، عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية .

(olivie Hondé ، 1998 ،235)

8- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات التعلم القراءة: تنوعت العديد من الإستراتيجيات منها:

8-1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT: تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الإعتماد على الحواس الأربع، السمع، اللمس، البصر، وحاسة الحس الحركية في تعليم القراءة، إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

(رياض مصطفى، 158،2005)

فإستخدام أسلوب الحواس المتعدد في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر وأن يتتبع الكلمة ويستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس. **(كيرك وكالفنت،1988،132)**

ويدعم التوجه نحو إستخدام طريقة تعدد الحواس ،لأن هناك عددا من التلاميذ لا يستطعون التعلم وفق الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، فطريقة تعدد الحواس من خلال الإعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم الخدمات التربوية. **(السعيدي،2009،51)**

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس (VAKT) في كثير من الطرق العلاجية منها على سبيل المثال:

- **طريقة فرنالد Fernald Method:** لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم، وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية والحاسة السمعية عند النطق.

– يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.

– يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.

–التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها(التعميم).

(السعيدي،2005،178)

- **طريقة أورتون–جلنهام Orton-Gillingham Method** :هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس والتنظيم والتصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والترميز وتعلم التهجئة كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الرز البصري مع إسم الحرف.

(الروسان وآخرون،2004،256)

8–2–الطريقة الجزئية أو التركيبية: سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من الكلمات تؤلف جملا قصيرة بعد.

(الحسن،2007،198)

حيث تعني بتدريب الطفل على الإقتران بين الحرف والصوت الدال عليه أي بين الفونيم والجرافيم، ومن ثم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع لفظية وكلمات ففي البداية يدرب الطفل على قراءة هذا الحرف في كلمات معينة.

(أبو الدياروآخرون،2012،88)

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

– **الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية):** هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف ،ألف، تاء، ثاء،....إلخ فإذا إستوعب التلميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها كلمة ،فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب).

– **الطريقة الصوتية:** الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعلم أصوات الحروف بدلا من أسمائها فالسين لا تنطق سينا إنما تنطق (س) والعين تنطق (ع) وهكذا ،ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة. **(الزيات، د.ت،37)**

8-3-الطريقة التحليلية : تهتم هذه الطريقة قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت إسم الطريقة الكلية ،حيث تبدأ بالكلمة الكاملة كوحدة واحدة، ويدرب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أو الإقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها ،ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى، وعند إختيار الكلمة في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أو الجرافيمات وغالبا ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الأطفال من منهاج تعليم القراءة وتضم الطريقة التحليلية: **(أبو الدياروآخرون،2012،89)**

-**أسلوب الكلمة:** إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا ،ثم الإنتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف والأصوات تحليل منفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات

– **أسلوب الجملة:** تقوم هذه الطريقة على

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات. **(الحسن،2007، 77)**

8-4-أسلوب التدريس المباشر: ويقصد به التدريس الذي يركز على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تدريس المهارات ذات العلاقة الوظيفية المباشرة بتلك الأهداف وبعبارة أخرى فإن هذا الأسلوب لا يهتم بتدريس عمليات وسيطة أو تحتية مفترضة ليكتسب الطالب المهارة المطلوبة بل هو يهتم بتطوير المهارة ذاتها مباشرة. **(يحي ،2008، 116)**

خلاصة الفصل :

حاولت الباحثة في هذا الفصل تسليط الضوء على "صعوبة القراءة "بإحاطة شاملة موجزة بداية بتمهيد لها، والوقوف على تحديدات مفاهيمية محددة من ناحية القراءة وصعوباتها ثم تطرقت إلى أهم الأعراض لهذه الصعوبة وأنواعها والأسباب المؤدية لها، وختاما بالإستراتيجيات والطرق التدريسية للصعوبة تعلم القراءة وتختم فصلها بخلاصة .

كما ستحاول الباحثة ربط صعوبة القراءة بالخطة التربوية الفردية لتخفيف من هذه الصعوبة حيث أفردت فصلها الموالي للحديث عن الخطة التربوية الفردية بإعتبارها متغير لهذه الدراسة.

الفصل الثالث

الخطة التربوية الفردية

تمهيد

1- مفهوم الخطة التربوية الفردية

2- أهمية الخطة التربوية الفردية

3- أهداف الخطة التربوية الفردية

4- مراحل بناء الخطة التربوية الفردية

5- محتويات الخطة التربوية الفردية

خلاصة الفصل

تـــمـهـــيد:

بعد معالجة مفهوم صعوبة القراءة، يتم الآن التطرق إلى الحلول التي تقترح لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها التلميذ ذو صعوبة القراءة، وبما أن صعوبة القراءة تختلف من تلميذ إلى آخر، فإن الحل يكون فرديا، لذا يركز في هذا الفصل على الخطة التربوية الفردية للتلميذ والتي توضع بناءا على حاجات التلميذ الفردية ومخصصة لمساعدته لتحسين تحصيله الأكاديمي وسيعرض نموذجا للخطة الفردية تساعد في دعم عملية تعلم القراءة للتلميذ.

1- مفهوم الخطة التربوية الفردية :

1-1- يعرفها الروسان(1989) الخطة التربوية الفردية بأنها الخطة التي صممت بشكل خاص لطفل معين تمكنه من سد حاجاته التربوية، وتشمل هذه الخطة الأهداف المتوقع تحقيقها وفقا للمعايير معينة في فترة زمنية محددة وتعد هذه الخطة من قبل لجنة مكونة من مدير مركز التربية الخاصة ومعلم التلميذ وولي أمره وممثل عن مديرية التربية والأخصائي النفسي في المركز وأي شخص له علاقة بالموضوع، ومن مهام هذه اللجنة متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتقييمها ". **(الروسان،1989،75)**

1-2- ويرى كل من الدعدع وأبو مغلي (1999) أن الخطة التربوية الفردية هي المنهج الذي يصمم لتلبية إحتياجات كل تلميذ بحيث يكون محتواه الخبرات والأنشطة والمفاهيم ومهارات وأساليب مناسبة لكل تلميذ، وهذا المنهج نمائي إرتقائي يراعي الخصائص النمائية للطفل وسرعته في التعلم . **(الدعدع وأبو مغلي،1999،51)**

1-3- وذكر كل من وينثرب وابسون وآخرون تعريف قانون التربية الخاصة لكل الأطفال المعوقين 142/94 للخطة التربوية الفردية "بأنها ذلك الوصف المكتوب لكل تلميذ، والذي يتم إعداده في أي مقابلة من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية أو الوحدة التعليمية المباشرة وممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم الخطة التربوية المصممة بهدف مواجهة

الإحتياجات الفريدة والخاصة بالتلميذ كما يشارك، أيضا في هذا الإعداد المعلم والوالدان أو ولي الأمر وكذلك حضور التلميذ إذا كان ممكنا وعليه فإن ذلك الوصف يشتمل على :

- تحديد الأداء الحالي للتلميذ.
- تحديد الأهداف التربوية البعيدة المدى بما في ذلك الأهداف التعليمية القصيرة المدى.
- تحديد الخدمات التعليمية والمساندة للتلميذ.
- تعيين الخيارات أوالبدائل التعليمية العادية التي يمكن للتلميذ أن يشارك من خلالها في الخطة.
- تحديد بداية الخطة والمدة المتوقع استغراقها للانتهاء منها.
- تحديد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد الختامية التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق التلميذ للأهداف المحددة له.

(الوابلي،2000،8)

1-4- أما هنلي وزامري وألجوزين فيرون أن الخطة التربوية الفردية: "هي أداة إدراية صممت لضمان أن تتطابق خدمات التربية الخاصة مع حاجات التلميذ الفردية، وأن تراقب خدمات التربية وهي تضم أهداف سنوية وبيانا عن نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه ووصفا للخدمات التربوية والخدمات المساندة ". **(هنلي وآخرون،2001، 514)**

1-5- ومن وجهة نظر قيرلس الخطة هي "مجهود تعاوني على شكل مثالي مع الوالدين والمدرسين والأخصائيين وموظفي المدرسة الذين يتشاورون على ماهية الأهداف الملائمة وكيفية تحقيقها على أحسن وجه". **(قيرلس،2003، 215)**

1-6- ويشير كل من الخطيب والحديدي إلى أن الخطة الفردية التربوية :"هي خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وبذلك فهي بمثابة أداة رئيسية تضمن حصول كل تلميذ على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية. **(الخطيب والحديدي،103102،2005)**

1-7- كما يعرفها hewared "بأنها نظام يحدد موقع التلميذ حاليا وإلى أين سيصل وكيف سيصل إلى هناك وكم من الوقت سيستغرق للوصول وكيف سنعرف أنه قد وصل فعلا إلى الموقع المنشود". **(الخطيب،2005، 23)**

مجمل القول هنا من خلال ما تم طرحه يتضح أن الخطة التربوية الفردية هي وثيقة مكتوبة مبنية مسبقا تصف إحتياجات التلميذ بصفة فردية محتويتاً على الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة التي من شانها مساعدة التلميذ على الإستفادة من الخدمات المخصصة له، وذلك وفقا لقدراته وما تقتضيه حاجاته وذلك للوصول بالتلميذ للمستوى الذي يمكنه من النجاح على المستوى الدراسي وتحقيق الأهداف المنشودة من خلال الخطة المقدمة له ومن هنا تبرز أهمية ما تقدمه الخطة التربوية الفردية للتلميذ من جهة وللمختصين من جهة أخرى.

2 -أهمية الخطة التربوية الفردية :

- وتظهر هذه الأهمية في أن الخطة التربوية الفردية تعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الإختصاص لتعليم الطفل ذو صعوبات التعلم (القراءة) فهي تتناول تقريرا شاملا عن الطفل.

- تقدم الخطة التربوية الفردية الضمانات الكافية لإشراك والدي التلميذ ذو الصعوبة في العملية التربوية الخاصة.

- توضح الخطة التربوية الفردية وتصاغ بواسطة متخصصين تتناسب مع طبيعة تخصصهم ومع نوع الصعوبة واحتياجات التلميذ بالإضافة إلى إشراك أولياء الأمور.

- تتضمن الخطة التربوية الفردية تحديد قدرات التلميذ الحالية ومستوى أدائه الحالي.

- تحدد مسؤوليات كل من الأخصائيين فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

- تعتبر الخطة التربوية الفردية بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملائمة وفاعلية الخدمات المقدمة لتلميذ.

– تتضمن الخطة التربوية الفردية الأهداف التعليمية والفترة الزمنية المتوقعة والتي تسعى إلى تحقيقها فهي تتضمن الخدمات التي يجب أن تتوفر لتحسين إمكانياته وقدراته في ضوء الأهداف الموضوعة. **(هارون،2004، 120)**

– تخول الخطة التربوية الفردية للمعلم وغيره من المختصين التربويون فرصة مساعدة التلميذ على تنمية قدراته بشكل جيد لأن هذا يعتبر أحد أهم عناصر النجاح في المدرسة.

– تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوبا لمناقشة القرارات ووضعها بين هيئة التدريس وأفراد الأسرة.

– المطالبة بمشاركة الآباء لا تعكس وحدها اهتماماتهم الشرعية تجاه حماية التلميذ من الممارسة الخاطئة بل إنها أيضا تعزز وتقوي الخطة التربوية الفردية للطفل من حيث ربط وجهة نظر الوالدين بإحتياجات طفلهم وإحتياجاته بالمدرسة وبالقرة الموجودة لديهم على تدريبه.

تعتبر أداة قوية وفعالة لما تركز عليه من مسؤولية، لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه التلميذ من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة وأهداف التدريب وإستراتيجيات المتنوعة والتقييم المستمر.

(الوابلي،2000، 12 ،13)

ومن هذا المنطلق الخطة التربوية الفردية ينظر لها بأنها محك مساءلة يحدد مسؤوليات كل فرد له علاقة بالخطة بصفة عامة وبالتلميذ بصفة خاصة فهيا تعتبر المنهج الذي يسير عليه تعليم التلميذ فهو يحتم عليهم الالتزام بها وبقواعدها ومبادئها وذلك بغية تحقيق الأهداف المراد تحقيقها من هذه الخطة التربوية الفردية لهذا التلميذ.

3–أهداف الخطة التربوية الفردية :

تعد الخطة التربوية الفردية نقطة بداية وحجر أساس لتقديم خدمات تربية الخاصة والمساندة(لتلميذ ذو صعوبة القراءة) وذلك لأنها:

- تعتبر القاعدة التي تنبثق منها كافة الأنشطة التدريبية والإجراءات التعليمية لأهميتها في عملية تدريس الأطفال ذو صعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة.

- تعتبر الخطة التربوية الفردية مصدرا لحماية حقوق الطفل وذلك لاحتوائها على خطوات عمليات تضمن حق الفرد في تلقي الخدمة التعليمية المناسبة وما يصاحبها من خدمات مساندة أخرى. **(هارون،2004،258)**

- تساعد الخطة التربوية الفردية في تقديم تعليم مخطط ومنظم إذ تساعد الأهداف المكتوبة بطريقة مقصودة لتحقيق التدريس الجيد الفعال.

- تعمل الخطة التربوية الفردية كقاعدة لتقييم حيث تساعد الأهداف التعليمية المعدة سلفا للطفل في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه.

- تؤدي الخطة التربوية الفردية لتحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات وخاصة بين المعلم والآباء. **(الخطيب،123،1994)**

تحديد الخدمات اللازمة التي تقدم من أجل تحقيق الأهداف المسطرة ومن تحديد الخدمات تعطي صورة على المراحل والخطوات التي تمر بها عملية إنشاء الخطة التربوية الفردية.

4-مراحل بناء الخطة التربوية الفردية:

إن وجود صعوبة لدى التلميذ في الأداء المدرسي أمر يتطلب الإهتمام به وجمع المعلومات حوله لمعرفة طبيعة المشكلة وشدتها وجوانب القوة والقصور لديه حيث يعمل معلم الصف العادي وأعضاء الأسرة مع بعض من أجل التعرف على مشكلات التعلم المؤقتة أو الطارئة لدى التلميذ.

وملاحظة ما إذا كان بالإمكان حل تلك المشكلات التعليمية أو السلوكية ضمن الإطار العام لغرفة الصف قبل إجراء أي إحالة رسمية إلى التربة الخاصة ويطلق على تلك العملية إجراءات ما قبل الإحالة. **(Smith ،2007، 76)**

وذلك من خلال ممارسة أفكار تعليمية مختلفة وإجراء التكييف المناسب على البرنامج التعليمي الذي يقوم به المعلم الصف العادي يساعده إختصاصين في هذا المجال واستشاراتهم. **(الوابلي،2003، 412)**

ويقوم كل عضو من هذا الفريق بتأمين المساعدة لتقييم نقاط القوة أو الاحتياج لدى التلميذ موضع التقييم من خلال تطبيق إختبارات متنوعة يمكن لفريق إتخاذ القرار حول ما إذا كان التلميذ يعاني من الصعوبة وتحديد نوعها ودرجتها، فإذا أوضحت النتائج أن لدى التلميذ صعوبة فهو مؤهل للحصول على خدمات خاصة، وتبدأ مباشرة بكتابة وإعداد الخطة التربوية الفردية لتلميذ خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص التي تم القيام بها ويكون ذلك وفق ثلاث مراحل هي كالأتي:

4-1 المرحلة الأولى: ما يعرف بإعداد الخطة التربوية الفردية وتبدأ بعد إجراء التقييمات اللازمة والتأكد أن التلميذ لديه صعوبة في القدرة على القراءة يتم إعداد خطة تربوية فردية تلبي إحتياجاته، وأول ما يمكن القيام به هو إيجاد بيئة تعليمية مناسبة ومؤقتة لتلميذ، حتى يشترك المعلمون الذين يقومون بتدريسه في إعداد الخطة، وتتم كتابة الخطة التربوية الفردية تصبح تمثل وثيقة أساسية لتعليم المناسب للتلميذ، ويوقع كل الأعضاء بما في ذلك الوالدين على الصفحة الأولى من الخطة معلنين بذلك موافقتهم، ويسجل أيضا تاريخ الموافقة أو الإعتماد النهائي.

4-2- المرحلة الثانية : وتعتبر مرحلة تنفيذ الخطة التربوية الفردية فبعد كتابة الخطة التربوية للتلميذ والتي تتناسب قدراته وتلبي إحتياجاته الخاصة، يتم البدء في تنفيذها خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من إعدادها لأن تنفيذ الخطة التربوية الفردية يتطلب توفير الخدمة للتلميذ من قبل مدرسته، حيث يعرف كل المعلمين ومقدمي الخدمات مسؤوليتهم المحددة لتنفيذ الخطة التربوية، ويتضمن هذا توفير المواءمة أو التكييف المناسب. Accommodotions (أي قد ما يحتاجه للتلميذ من مساعدة إضافية تمكنه من الأداء الناجح) والتعديل

Modifications (أي تعديل المقرر العادي ليتفق مع إمكانياته) والمساندة Supports للتلميذ حتى يتمكن من تحقيق المكتوب في الخطة. **(kupper, 2000, 192)**

مع توضيح مدا تقدم التلميذ نحو الأهداف السنوية الموضحة في الخطة ويتم اطلاع الأسرة بإنتظام عن تقدم التلميذ، وما إذا كان هذا التقدم كافيا لتحقيق الأهداف عند نهاية السنة ويجب أن تعطى التقارير التي تصف تقدم التلميذ للأسرة عددا من المرات خلال السنة الدراسية مثل تلك التي تعطي لتلميذ العادي .

4-3 المرحلة الثالثة: ويكون فيها المراجعة والتقويم، حيث تتم المراجعة للخطة الخاصة بالتلميذ، مرة أو أكثر حسب ما تم تحديده مسبقا وإذا وجد أن هناك ضرورة للتعديل يتم إجراء التعديلات أو التغيرات اللازمة على الخطة التربوية الفردية، ويجب أن يدعى الوالدان بإعتبارهم أعضاء في الفريق المتخصص لحضور ذلك الإجتماعات الخاصة بمراجعة الخطة التربوية الفردية.

إن توفير الخدمة اللازمة للتلميذ وفق المطلوب وفي الوقت المناسب يتطلب منهجية محددة لذلك يتم تحديد الخدمات التي يجب تقديمها وتنظيمها وذلك من خلال المراحل التي تمر بها الخطة التربوية الفردية حيث ومن خلال هذه المراحل يتم ضبط محتوى الخطة وحسب ما تقتضيه إحتياجات التلميذ.

5- محتوى الخطة التربوية الفردية :

ينقسم محتوى الخطة التربوية الفردية إلى قسمين رئيسيين:

- **القسم الأول:** ويحتوي على المعلومات الشخصية للتلميذ والتي تشمل الإسم وتاريخ الميلاد ومستوى ودرجة الصعوبة والجنس والسنة الدراسية وتاريخ إلتحاقه بالخطة التربوية الفردية . **(يوسف صالح،2002،123)**

- **القسم الثاني:** ويسمى بقسم عناصر الخطة التربوية الفردية وفيه:

أ- وصف الأداء الحالي للتلميذ: وتبدأ بتحديد نقاط القوة ونقاط الاحتياج للتلميذ، وبما أن الخطة التربوية الفردية تشكل الأداة الرئيسية لتنظيم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات

المساندة اللازمة لتلبية الحاجات الفردية للتلميذ، فمن الواضح أن الأمر يتطلب تحديد تلك الحاجات بشكل موضوعي وشامل، فتقييم مستوى الأداء الحالي للتلميذ هو القاعدة التي تنطلق منها الخطة التربوية الفردية .

وبعض موجهات تقييم أداء التلميذ لتطوير الخطة التربوية الفردية المناسبة تكون على النحو التالي :

- ✓ استعمال الإختبارات وأدوات التقييم التي تتمتع بالصدق وتقيس الأشياء التي صممت لقياسها وقيام أشخاص مدربين بتطبيق هذه الإختبارات والأدوات .
- ✓ الإهتمام بتقييم الحاجات التربوية بأبعادها ومجالاتها المختلفة وعدم إقتصار التقييم على تحديد درجة الذكاء فقط.
- ✓ التحقق من الإختبارات وأدوات التقييم المستعملة تعكس التحصيل الفعلي لتلميذ وليس الضعف الحسي (السمعي، البصري) أو اللغوي أو الحركي الذي يعاني منه التلميذ .
- ✓ عدم الإكتفاء بإستعمال إختبار واحد مهما كان نوعه لتطوير الخطة التربوية الفردية .
- ✓ قيام عدة متخصصين من ذوي الخبرة بتقييم مستوى الأداء الحالي الراهن للتلميذ .
- ✓ تقييم كافة مجالات الأداء المرتبطة بصعوبات التلميذ بما فيها القدرات السمعية والبصرية والإجتماعية والإنفعالية والعقلية والتواصلية والحركية والوضع الصحي والتحصيل الأكاديمي. **(لمى بندق،2010،82)**

ب- الأهداف التربوية:

وهذه الأهداف منها الأهداف البعيدة المدى والأهداف القصيرة المدى ويشترط أن تصاغ هذه الأهداف صياغة سلوكي قابلة للقياس

- الأهداف البعيدة المدى: وهيا أهداف تربوية عامة، بمعنى أهداف ذات صياغة عامة وتعبر عن ما يتوقع لتلميذ تعلمه وإنجازه خلال سنة دراسية، وتغطي هذه الأهداف كافة المجالات والأبعاد التي تم تحديدها كمجالات ضعف لدى التلميذ مثل المجال الأكاديمي واللغوي والإجتماعي والحركي . **(هارون،2004، 217)**

ومن أجل وضع هذه الأهداف في ضوء مستوى تحصيله ومعدل تعلمه يجب التأكيد على ضرورة فحص مستوى الأداء الحالي لتلميذ وما يتضمنه من معلومات وبيانات فحصا دقيقا للتفسير النتائج تفسرا مناسبا لتكون هذه الأهداف عامة إلى حد ما في طبيعتها لكي تشمل كل الأهداف القصيرة المدى، وأن تصف هذه الأهداف الأداء التربوي المتوقع للتلميذ تحصيله بنهاية الخطة التربوية الفردية .

- الأهداف القصيرة المدى: و"تعرف بأنها السلوك المتوقع من التلميذ ويمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال فترة زمنية قصيرة. **(هارون، 2004، 4)**

وتشتق من الأهداف البعيدة المدى وتتميز بأنها تصاغ بعبارات دقيقة وقابلة للقياس بشكل مباشر وبذلك فهي أكثر وضوحا وتحديدا من الأهداف البعيدة المدى، ولهذه الأهداف غايتين الأولى هي مساعدة المعلم في إختيار الإجراءات التعليمية(الإستراتيجيات التعليمية المناسبة) وهذا يعني أن النتائج التعليمية إذ لم تكن محددة بدقة فيستحيل على المعلم أن يحدد الإجراءات التعليمية بطريقة منظمة ويخطط لدرس بطريقة صحيحة لتحقيق المدخلات المحددة المرغوبة، أما الغاية الثانية فتتمثل في مساعدتها للمعلم في إختيار إجراءات التقييم المناسبة(تقييم عملية التعلم)وهذا يعني أن إجراءات التقييم إذا لم تكن معدة بطريقة تساعد التلميذ على إظهار السلوك المحدد في الهدف التعليمي فيستحيل على المعلم معرفة ما هو متوقع من التلميذ أداءه ليظهره مدى إتقانه للمهارة، وقد تكون الأهداف القصيرة المدى فصلية أو شهرية وكما أن الأهداف السنوية تجزأ إلى أهداف قصيرة المدى، فإن الأهداف القصيرة المدى تجزأ إلى أهداف سلوكية والفرق الوحيد بين الهدف القصير المدى والهدف السلوكي هو أن الهدف السلوكي أكثر تفصيلا أو دقة، فهو يتضمن تحديد ما سيتعلمه التلميذ خلال أسبوع أو خلال يوم أو خلال حصة واحدة ولكل من الهدف القصير المدى والهدف السلوكي ثلاث عناصر أساسية هيا:

✓ الأداء: الأهداف المكتوبة جيدا تصف سلوك أو الأداء على نحو يسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق ويعني ذلك أفعال سلوكية عند وصف الهدف وتنجب إستخدام أفعال غير سلوكية .

✓ الظروف: ويقصد بالظروف في الهدف السلوكي المكان والزمان المناسب لحدوث السلوك أو الأدوات والمواد التي سيستعين بها التلميذ لتأدية السلوك أو الطريقة تقديم المعلومات اللازمة لحث التلميذ على تأدية السلوك.

✓ المعايير: ويقصد بها المحكات التي تستخدم لتحديد مستوى الأداء المقبول(سرعة الأداء) أو تحديد مستوى دقة الأداء أو نوعية الأداء أو عدد المرات التي يجب أن يظهر فيها السلوك. **(الخطيب والحديدي، 2005،351)**

تحديد محتوى الخطة التربوية الفردية يعتبر حجر الأساس في إختيار الخدمات الملائمة والمناسبة للتلميذ وعليه فكل مكان إختيار هذا المحتوى بدرجة كبيرة من الدقة والضبط سَهَلت هذه في عملية إنتقاء الخدمات التربوية المناسبة لما هو مسطر من أهداف في الخطة التربوية الفردية

ت- خدمات الخطة التربوية الفردية: يعتبر تحديد الخدمات التربوية والخدمات المناسبة ذات أهمية كبيرة في الخطة التربوية الفردية للتلميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث أن إتخاذ القرار في الخدمات المطلوبة وكميتها والمكان المناسب لتقديمها ومن يدمها هي مسؤولية تقع على كاهل أعضاء الفريق المعد للبرنامج، فبالنسبة لخدمات التربية الخاصة المتمثلة في مساعدات تقدم للتلميذ أو تغيرات أو تعديلات على المنهج أو في طرق التدريس، يتم إتخاذ القرار فيها بعد تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ والأهداف البعيدة أو القريبة المدى، فهي خدمات تقدم للتلميذ ليتمكن من تحقيق تلك الأهداف التي يتم تحديدها مسبقا.

(technical.Assistance Bulletin, 1998, 176)

أما بالنسبة للخدمات المساندة فهي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بهدف مساعدتهم على الإستفادة من خدمات التربية الخاصة المقدمة لهم (dowining 2004) حيث تعرف هذه الخدمات بأنها "تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية ولكنها ضرورية لنمو

التربوي للتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة، ويرتكز تحديد الخدمات المساندة اللتي يحتاجها التلميذ على المعلومات التي جمعت أثناء التقييم التربوي وعلى الأهداف بعيدة وقريبة المدى المدونة في الخطة التربوية الفردية. **(technical.Assistance Bulletin, 1998, 212)**

– تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها :عادة ما تكتب الخطة التربوية الفردية موزعة على سنة كاملة، فإذا تضمنت تواريخ محددة فهذا يجعل من الممكن معرفة متى إكتسب التلميذ الأهداف. **(Hickson .et al 1995, 95)**

– تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للتلميذ: ينبغي تحديد الخدمات التربوية نوعها وأنماط تقديمها المناسبة والمتوفرة ويختار منها النموذج الأفضل.

(Mcloughli & Lewis,1994, 162)

فعند إختيار البيئة التعليمية للتلميذ والتي تلبي إحتياجاته التربوية لابد أن يضع أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية في الإعتبار أن تكون تلك البيئة من أقل البيئات تقيدا إلى أقصى حد ممكن حسب ما تتطلبه التشريعات والقوانين المحلية والعالمية .

(Grypan and Salisbury 2002, 98)

إن المقصود بالبيئة الأقل تقييدا هي المحيط التعليمي الذي يسمح للتلميذ الحصول على أقصى تواصل ممكن في المدرسة وبالتلاميذ العاديين وكذلك الإنخراط في المنهج العام للتعليم. **(قيرلس،2003،147)**

– تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقويم البرنامج ومواعيدها الدورية: يومية، أسبوعية، شهرية، سنوية.

– تحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية بناءا وتنفيذا وتقويما ومتابعة: إن عملية بناء الخطة التربوية الفردية تتم من قبل فريق متعدد التخصصات، لذلك لابد أن يتم تحديد في وثيقة الخطة التربوية الفردية جميع الأشخاص المشاركين في تلك العملية بأسمائهم وتوقيعاتهم لضمان معرفتهم بمسؤولياتهم في تطبيق الخطة التربوية الفردية وإلتزامهم بأدوارهم المحددة لهم.

- تحديد المستلزمات التعليمية والغير تعليمية: والمتمثلة في الأدوات والمواد والوسائل ..إلخ والتي من خلالها سيتم تقديم الخدمات التربوية اللازمة للتلميذ.

خلاصة الفصل:

يتضح لنا من خلال هذا الفصل أن الخطة التربوية الفردية، لها أثر كبير في تعلم القراءة إكسابه المهارات اللازمة وذلك بالقدر الذي يكون فيه التلميذ متمكن من أداء عملية القراءة بما يتناسب مع قدراته، مما يساعد ذلك في حل مشكلات العملية التعليمية ومساعدة التلميذ على تحسين مستواه القرائي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1-حدود الدراسة

2- منهج الدراسة

3- أدوات الدراسة

1-حدود الدراسة:

- **من حيث الموضوع:**

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية لتخفيف من صعوبات القراءة لتلميذ يدرس سنة رابعة إبتدائي.

- **الحدود البشرية:**

تقتصر هذه الدراسة على تلميذ يدرس سنة رابعة إبتدائي، الذي تم بناء الخطة التربوية الفردية للتخفيف من صعوبة القراءة لديه.

- **الحدود المكانية:**

إقتصر تطبيق هذه الدراسة إبتدائية قديري عبد الله بحي تكسبت ولاية الوادي

- **الحدود الزمنية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني إبتداءا من 15-01-2017 إلى غاية 15-03-2017 من الموسم الجامعي 2017/2016.

2-منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج الطريقة المؤدية للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على بير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة وبما أن هذه الدراسة تبين مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية لتخفيف من صعوبة القراءة لدى التلميذ إعتمدت على منهج دراسة الحالة للوصول إلى تحديد مستوى التلميذ .

-منهج دراسة الحالة : هو أسلوب تجميع المعلومات بإستخدام وسائل مختلفة.

3-أدوات الدراسة:

3-1- نموذج دراسة الحالة:

أولا: معلومات أولية:

الاسم: صهيب.ع

العمر: 10سنة

المدرسة: إبتدائية قديري عبد الله تكسبت

الصف: الرابعة إبتدائي

عمر التلميذ عند دخول المدرسة: 6سنوات

أ- **طريقة التعرف:** إحالة ☐ مسح ☒

ب- درجات التلميذ في السنوات السابقة

المادة: القراءة

الصف الأول — تحت المعدل في كل السنوات

الصف الثاني — سنوات الدراسة أقل من5/10

الصف الثالث

الصف الرابع

المستوى الفعلي: ضعيف

النواحي التي تبدو فيها المشكلة:

القراءة ☒ الإملاء ☒ الخط ☐ الكتابة ☐ تعبير شفوي ☒

ثانيا: المعلومات الأسرية:

-**الحالة الزوجية للوالدين** :متزوجان ☒ مطلقان ☐ زوجة واحدة ☒ تعدد زوجات ☐

-**وفاة أحد الوالدين:** الأب ☐ الأم ☐

-**المستوى الاقتصادي:** دون المتوسط ☐ متوسط ☒ فوق المتوسط ☐

-**المستوى التعليمي للأسرة: الأب/** أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ الإبتدائي ☐ المتوسطة ☒

الثانوية ☐ الجامعي ☐ الماجستير ☐ الدكتوراه ☐ أخرى -----

الأم/ أميه ☐ تقرأ وتكتب ☐ الابتدائية ☐ المتوسطة ☒ الثانوية ☐ الجامعية ☐

الماجستير ☐ الدكتوراه ☐ أخرى -------

مهنة الأب: عامل يومي **مهنة الأم:** حلاقة نساء

عدد أفراد الأسرة الكلي: 4 **عدد البنين:** 1 **عدد البنات:** 1

ترتيب الطالب بين إخوانه: 01 **بين أخواته:**01

أين يعيش الطالب حاليا؟: مع أسرته [*] مع ولي أمره [ ]

نوع القرابة بين التلميذ وولي أمره: الأم

هل من بين أفراد الأسرة من يعاني من قصور في التحصيل الدراسي؟: نعم [ ] لا [*]

إذا كان الجواب نعم : أخت [ ] أخ [ ]في أي مرحلة / صف: ---- في أي مادة: ---

ثالثا: المعلومات الصحية :

الحمل مرغوب فيه : نعم [*] لا [ ] سليم [*] غير سليم [ ] تناول أدوية [ ]

الولادة :

مكان الولادة : المستشفى

مبكرة [ ] متأخرة [ ] في الوقت المناسب [*] طبيعية [*] غير طبيعية [ ]

وصف للحالة غير الطبيعية : .....

بعد الولادة : وزن الطفل عند الولادة : 3.5كغ الطول : 50سم محيط الرأس: 35سم

-**نمو الطفل في السنوات الست الأولى:** طبيعي [*] غير طبيعي [ ]

النوم : عادي [*] مضطرب [ ]

التلقيح: عادي [*] غير عادي [ ]النمو النفسوحركي: طبيعي.

- **الأمراض التي تعرض لها الطفل في الست سنوات الأولى:**

أمراض معتادة [*]أمراض غير معتادة (مثال الحمى الشوكية) [ ]

وصف الأمراض غير المعتادة بما في ذلك الارتفاع الشديد لدرجة الحرارة:.....

الحوادث والإصابات البدنية: لم يتعرض لحوادث أو الإصابات البدنية [ ] تعرض لحوادث وإصابات البدنية [ ] وصف للإصابة إن وجدت.....

الحواس:

1. السمع : سليم [*] غير سليم [ ] لم يقس [ ] وصف لحالة السمع غير السليم

.....

2. البصر: سليم [*] غير سليم [ ] لم يقس [ ] وصف لحالة البصر غير السليم

.....

-**حالات صحية خاصة:** (كداء السكر .....الخ) لا يوجد [*] يوجد [ ]

وصف لتلك الحالة .....

حالة إعاقة أخرى مصاحبة للحالة التي أحيلى الطفل من اجلها: لا يوجد [*] يوجد [ ]

نوع الإعاقة إن وجدت:.....

- **التمدرس:** الروضة [ ] المسجد [ ] المدرسة [*]

رابعا: المعلومات التشخيصية

- **السجلات الأكاديمية**

أ. المادة أو المواد التي يبدو فيها تدني التحصيل الدراسي من خلال دراسة السجلات الأكاديمية الماضية والراهنة:

- **المواد العربية:** المطالعة [ ] المحفوظات [ ] القواعد [*] التعبير [*] الإملاء [*] الخط [ ]

-**المواد الاجتماعية :** التاريخ [ ] الجغرافيا [ ]

-**المواد العملية:** التربية الفنية [ ]

-**المواد العلمية:** الرياضيات [ ] العلوم [ ]

ب. أعاد الصف الدراسي : يوجد [*] لا يوجد [ ]

الصف / الصفوف الذي أعاد فيه (يوضح بالرقم): 4 إبتدائي

عدد مرات الإعادة (يوضح بالرقم تحت الصف): 01 مرة

سبب الإعادة: تدني المستوى التحصيلي الفصلي والسنوي حيث قدر معدل الإعادة 10/3.66

ج- الانتقال من مدرسة إلى أخرى: يوجد ☐ لا يوجد ☐

الصف / الصفوف (يوضح بالرقم): .....، .....

عدد مرات الانتقال (يوضح بالرقم تحت الصف): .....، .....

د- دراسة أعمال التلميذ المنزلية والصفية المادة .القراءة

-**كمية الأخطاء:** عادية مقارنة بزملائه ☐

كثيرة مقارنة بزملائه وتستدعي تشخيصا أعمق وأدق ☒*

-**نوعية الأخطاء:** عادية مقارنة بزملائه ☐

غير عادية مقارنة بزملائه وتستدعي تشخيص متمعن ☒*

*وصف سلوكي لنتائج دراسة أعمال التلميذ يشتمل على نوع الأخطاء التي تقع فيها هناك ضعف في كل المواد وهذا راجع إلى ضعف في التهجئة والقراءة وذلك على مستوى فهم المصطلحات الجديدة وصعوبة في فهم المفاهيم الرمزية وصعوبة في إملاء الدروس وكذلك التشويش في القسم يؤثر على فهمه للدرس مع تردد في الإجابة على الأسئلة هناك تواصل مع الأقران في الصف أو في داخل مدرسة .

*ملاحظة وضع الفصل :

◊ عدد التلاميذ في الفصل :28

◊ مدى الازدحام: مزدحم ☐ معتدل ☒*

◊ الإضاءة: كافية ☒* غير كافية ☐

◊ التهوية والتكييف: جيدة ☒* غير جيدة ☐

◊ المقاعد (من حيث الحجم) ملائمة ☒* غير ملائمة ☐

◊ مكان جلوس الطالبة في الفصل: في الأمام ☒* الوسط ☐المؤخر ☐

*ملاحظة إدارة الفصل:

1. استخدام الوقت: صفي كيف يستخدم المعلم وقت الدرس.

(مثل الحضور في بداية الدرس، والبقاء إلى نهايته مع التلاميذ، والمراجعة للدرس السابق وشرح الدرس الجديد، وإعطاء تمارين على الدرس الجديد).

المعلم يستخدم الوقت الكافي مع الحضور في الوقت والبداية بمراجعة ما تم دراسته في الحصة الماضية والإنطلاق في شرح الدرس وإعطاء أمثلة من الواقع مقربا للتلاميذ ومبسط لهم المادة المدروسة وختام الدرس بالتمرينات، وما هو ملاحظ عن المعلم عدم الإهتمام بصهيب بالقدر الكافي وهذا مرده حسب قول المعلم إلى ضيق الوقت وإكتظاظ المقرر الدراسي ووجود عدد كبير من التلاميذ داخل القسم.

2. العلاقات الشخصية بين المدرسّ والتلميذ مع التركيز على موقفه من التلميذ:

وما هو ملاحظ عن المعلم عدم الإهتمام بصهيب بالقدر الكافي وهذا مرده حسب قول المعلم إلى ضيق الوقت وإكتظاظ المقرر الدراسي ووجود عدد كبير من التلاميذ داخل القسم.

3. هل يعتز التلميذ بما يتعلمه وما يقوم به من أنشطة؟:عنده دافعية للتعلم أثناء فهمه للدرس لكن الأنشطة قليلة وتكاد تكون مشاركته داخل القسم منعدمة ولكنه ينخرط في الأنشطة مع زملائه في الفسحة أو أثناء نشاطات التربية البدنية.

تلقى تعزيزا من معلم الفصل؟ يوجد [*] لا يوجد [ ]

4. ماهي أساليب التعزيز المستخدمة؟

- معنوية، أحسنت، أنت تلميذ جيد، ممتاز

5. كيف يتعامل المدرسّ مع سلوكيات التلميذ غير المرغوب فيها (هل يستخدم أساليب علمية تربوية أم لا ؟)هناك مرونة في تعامل المعلم مع صهيب لكن في بعض الأحيان يقسو عليه كأسلوب ردع لفرض النظام داخل القسم .

6. ما مدى ملائمة إدارة الفصل للتلميذ الذي تدرس حالته (هل يعطى الفرصة للمشاركة هل يشجع على المحاولة رغم الأخطاء، هل تعطى الوقت اللازم للحل)؟

تعطى له في بعض الأحيان فرصة للمشاركة لكن لا يعطى له الوقت الكافي للإجابة أو لتصحيح الأخطاء وحسب رأي المعلم التلميذ بأنه لا يمكنه الإجابة .

- ملاحظة التلميذ داخل الفصل

- **المادة:** القراءة

(تهدف إلى ملاحظة السلوكيات التالية):

توجه التلميذ نحو المادة [*] متابعة الشرح [*] البقاء على المهمة [*]

- أثناء الحل:

المشاركة في الدرس والأنشطة [*] الحركة في المقعد أو خارجة [*]

التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ والمدرسة [*] الاستقرار النفسي/ الانفعالي [*]

الإستنتاج: (نتائج الملاحظة هي عبارة عن تحقيق أهدف الملاحظة)

لا يبدي صهيب: إهتمام كبير أثناء شرح وعدم متابعة للدرس مع عدم المشاركة في الأنشطة مع عدم قدرته على المراجعة ويميل إلى المشاركة في الأنشطة اللاصفية وخصوصا الأنشطة الجماعية .

نتائج مقابلة والدة التلميذ: سلوكيات صهيب عادية وهي تعتمد عليه في بعض الأمور وخصوصا شراء والتبضع من المتجر، لكنها تجد صعوبة في المراجعة اليومية للدروس وأن تبذل مجهود كبير معه ولكن دون نتيجة تذكر وتحصرها لتحصيله المتدني .

نتائج مقابلة معلم التلميذ في الفصل :إن صهيب عنده الإرادة والدافعية للتعلم ولكن غير قادر على التعلم وهناك ضعف في القراءة والاملاء وباقي المواد الدراسة .

نتائج مقابلة التلميذ: هناك هدوء واستجابة كاملة لتعليمات ويقول أنه يحب أن يتعلم ويحب المشاركة لكنه يخاف من سخرية زملائه منه.

3-2-إختبار رافن للمصفوفات:

يتكون هذا الإختبار من (36) صورة ضمن ثلاث مجموعات من الأوراق تحمل أشكالا مختلفة وكل شكل قطع جزء منه، وهذا الجزء المقطوع الموجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشير التلميذ إلى الأجزاء أسفل الصفحة حتى يكتمل الشكل الأصلي للصورة واحدا وفي بادئ الأمر إعطاء نموذج توضيحي للتلميذ حتى يتمكن من فهم الإختبار.

-مكونات المقياس:

1-المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين في نفس الوقت.

2-المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

3-المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد .

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12مصفوفة) وكل مصفوفة تحتوي أسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى .والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى مرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة لإستنتاج.

ولقد أعتمد عليه في هذه الدراسة كإختبار تشخيصي لتحديد درجة ذكاء التلميذ، وكمحك إستبعاد للقصور أو التخلف الذهني، وقدر قدرة درجة ذكاء التلميذ ب 96 درجة وبذلك يندرج التلميذ في فئة متوسطي الذكاء مما يجعله مؤهل للخطة التربوية الفردية .

3-3-إختبار القراءة لدكتور إسماعيل العيس:

وهو إختبار يقيس القدرة القرائية وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات: قراءة كلمات متداولة – قراءة كلمات غير متداولة – قراءة شبه الكلمات، وينقسم إلى:

الكلمات المتداولة : هو إختبار مكون من (40) كلمة وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات ونعطيه نقطة (1)على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

الكلمات غير المتداولة: وهو إختبار مكون من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من(20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من الكلمات المتداولة بالنسبة لتلميذ ونعطيه نقطة(1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

شبه الكلمات: وينقسم إلى جزأين

✓ الجزء الأول: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

✓ الجزء الثاني : عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

ونقول لتلميذ سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة(1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية لإختبار القراءة :

ثبات الإختبار: يعتبر ثبات الإختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل إختبار، إذ يعرفه **بشير معمرية** بأنه "هو مدى الدقة والإستقرار والإتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة . **(معمرية ،2007، 65)**

ولقد تم حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معامل ألفا بحسب مشروع (PNR) وكانت النتائج كالآتي:

إختبار القراءة (الشاملة): ألفا= 0.87.

الصدق: يقصد بصدق الإختبار قدرته على قياس ما يدعي قياسه من جوانب سلوك الأفراد وهو درجة قياس الإختبار لما وضع لقياسه . **(منسي،1996، 113)**

ولقد إستخدم في قياس الإتساق الداخلي بحساب معامل ألفا بحسب مشروع (PNR) وكانت نتائج التحليل العاملي كالآتي:

- الكلمات المتداولة (0.8).
- الكلمات الغير متداولة (أكبر من 0.84)
- شبه الكلمات (0.86)

ولقد تحصل التلميذ على النتائج التالية :

جدول رقم (01) يوضح نتائج التلميذ في القياس القبلي لإختبار القراءة.

الكلمات المتداولة	الكلمات غير المتداولة	شبه الكلمات	المجموع
40/20	40/12	40/05	.120/37

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها للتلميذ أن صهيب لديه صعوبة ،ويظهر ذلك من خلال ما تمثله هذه الدرجة (37) من نسبة 32% وهذه النسبة تضع التلميذ في خانة صعوبة مقارنة بالنسبة المئوية للعاديين والتي تمثل نسبة 50% فما فوق والتي تعتبر محك للتصنيف التلاميذ في هذا الإختبار.

3-4- إختبار الوعي الفونولوجي لدكتور إسماعيل العيس: وهو إختبار مكون من (20) جملة قصيرة مكونة من كلمتين ومقسمة إلى جزئين :

- **الجزء الأول** : مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين بسيطتين نكرتين وغير معرفتين

- **الجزء الثاني** :مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين معرفتين بال الشمسية وال القمرية ،وهو أكثر صعوبة من الجزء الأول : ويطلب من التلميذ أن يقول الكلمة الأولى ،والصوت الأول من الكلمة الثانية ،ثم يقوم بدمج صوتين مع بعضهما ويعطى الدرجة (01) للإجابة الصحيحة و(0) للإجابة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية لإختبار الوعي الفونولوجي:

- ✓ **قيمة الثبات:** تم حسابها بإستخدام طريقة الإتساق الداخلي بحساب معامل ألفا= 0.91.
- ✓ **الصدق:** بإستخدام التحليل العاملي وكانت النتيجة كالتالي

القدرة الفونولوجية (0.88)

ولقد تحصل التلميذ بعد تطبيق إختبار الوعي الفونولوجي على 20/8 وتضع هذه الدرجة التلميذ في صنف مستوى الصعوبة لأن محك الإختبار للعاديين يضعهم في درجة 10/ 20 فما فوق.

الفـصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

1-عرض النتائج

2- مناقشة النتائج

3- استنتاج عام للدراسة

1-عرض نتائج التقييم للخطة التربوية الفردية :

1-1-نتائج تقييم الأهداف القصيرة المدى:

جدول رقم (02) يوضح نتائج تقييم أهداف الخطة التربوية الفردية

الأهداف	نتائج تقييم الأهداف التدريسية						مجموع التقييم	الدرجة /10	نتائج أوراق التقييم	الدرجة /10	مجموع الدرجات /10	النسبة 100%
الهدف القصير المدى (1)	8			8			8	5	10	5	10	%100
الهدف القصير المدى (2)	10	10	10	10	10	10	10	5	10	5	10	%100
الهدف القصير المدى (3)	9		10	10			9.66	5	9	5	10	%100
الهدف القصير المدى (4)	8		10	9			9	5	9	5	10	%100
الهدف القصير المدى (5)	10		10	10			10	5	10	5	10	%100
الهدف القصير المدى (6)	9						9	5	8	5	10	%100

تعليق:

لتقييم كل هدف قصير المدى تم وضع محكين المحك الأول يعتمد على 5 درجة للإجابة على أسئلة تقييم الأهداف التدريسية وذلك بجمع كل العلامات التي تحصل عليها في أسئلة التقييم للأهداف التدريسية وتقسم على عدد الأهداف وتمنح الدرجة 5 عندما يحصل التلميذ على مجموع النقاط 5 أو أكثر و5 درجة للإجابة على أوراق تقييم الهدف القصير المدى وكذلك تمنح 5 درجات عندما يتحصل على مجموع نقاط 5 علامات أو أكثر وتجمع الدرجات وعلى أساسها تحدد نسبة تحقق الهدف القصير المدى .

1-2- نتائج الإختبارات البعدية :

جدول رقم (03) يوضح نتائج تطبيق الإختبارات البعدية لتقييم الخطة التربوية الفردية

الإختبار	النتائج المتحصل عليها
إختبار القراءة	120/97
إختبار الوعي الفونولوجي	20/14

2- مناقشة النتائج:

صهيب تلميذ يبلغ من العمر 10 سنوات يدرس بالسنة الرابعة إبتدائي في مدرسة قديري عبد الله(الوادي)،صهيب لديه صعوبة على مستوى مادة القراءة، حيث تم ترشيحه من قبل المعلم، وبعد دراسة حالة صهيب وتطبيق إختبار الذكاء حيث وفي هذا الإختبار تحصل على درجة 96 حسب إختبار رافن للمصفوفات وهذه الدرجة تضعه من متوسطي الذكاء وعليه فإن هذه الدرجة تعتبر بمثابة محك تعتمد عليه الخطة التربوية الفردية في أنه لديه القدرة العقلية اللازمة لتعلم ويخرج من دائرة التخلف الذهني، هذا من ناحية تحديد القدرات العقلية أما عن تحديد المستوى الحالي للمهارات القراءة عند صهيب تم إستخدام إختبارين القراءة، فالإختبار الأول كان إختبار كلمات القراءة والإختبار الثاني الوعي الفونولوجي أما النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق هذين الإختبارين تبين أن صهيب لديه صعوبة على مستوى التمييز بين الإتجاهات (فوق، تحت، يمين، يسار) حيث برمجت حصتين لتمييز والتفريق بين هذه الإتجاهات وكان ذلك بحصة لتمييز بين(اليمين، اليسار)وبنهاية الحصة تمكن صهيب من إكتساب مفهومي اليمين واليسار وكذلك إدراك الفرق بينهما ونستدل على ذلك بإستجابته لتعليمات المقدمة له وهذه التعليمات بمثابة المحك التقييمي لهذه الحصة حيث أن نسبة الإستجابة والتي قدرت ب 100 % لتعليمات التي تعبر على تحقق الهدف التدريسي من الحصة، والحصة الثانية لتمييز بين(فوق، تحت)وبنهايتها أيضا تمكن صهيب من إكتساب المفهومين وإدراك الفرق بينهما وذلك بالإستجابة للتعليمات ومن هذا نستدل على تحقق الهدف التدريسي من هذه الحصة وبتحقق الهدفين التدريسين لحصتي التمييز بين الإتجاهات ولتأكد من مدى تحقق هذين الهدفين برمجت حصة لتقييمهما ومن نتائجها تبين أن صهيب تمكن من إكتساب وإدراك الفرق بين الإتجاهات وهذه المؤشرات هي محك تحقق الهدف القصير المدى (1)، أما عن الصعوبة التي ظهرت أيضا من خلال نتائج الإختبارات التشخيصية هناك صعوبة على مستوى تمييز الحروف المتشابهة وجدير بالذكر هنا أن صهيب مكتسب بعض الحروف وأما الصعوبة التي ظهرت كانت فقط على مستوى الحروف التالية:(ت،ث)(س،ش)،(ص،ض)(ط،ظ)(ف،ق) لما تحتم من برمجة

حصص ليتمكن من التمييز بين هذه الحروف، وهذه الحصص تمت بنحو حرفين في كل حصة ليميز التلميذ بين الحرفين صوتا وشكلا وكذا الفرق بينهما صوتا وشكلا وهي (أي التمييز والفرق) مؤشرات تحقق الهدف التدريسي للحصة بالإضافة للإجابة الصحيحة على ورقة التقييم مع ملاحظات معلم الصف وكذلك ملاحظات الأم من خلال المراجعة والإجابة على الواجب المنزلي هذه تعتبر محكات تقييم للحصص وهذا ينطوي على كل الحصص التي برمجت لتمييز بين الحروف المتشابهة صوتا وشكلا مع الإعتماد على إستراتيجية تحليل المهمة وذلك بهدف تجزئة وتبسيط إكتساب مهارة التمييز بين الحروف صوتا وشكلا عند التلميذ وهذه الإستراتيجية تم إعتمادها في جميع الحصص الخاصة بتمييز الحروف المتشابهة ولكن يجب الذكر هنا أنه بعد تطبيق كل من حصة التمييز بين الحرفين (ت،ث) والتمييز بين الحرفين(س،ش) ظهر لدى صهيب خلط بين الحرفين (ث،ش) وعليه تمت برمجت حصة إضافية لتمييز بين هذين الحرفين .

إن حصة تقييم مدى إكتساب صهيب لهذه الحروف والتمييز بينها وكذلك تحقق الأهداف التدريسية هي محك تحقق الهدف القصير المدى رقم (2).

إضافة إلى ما تبين أيضا من خلال تحديد المستوى القرائي الحالي لصهيب أنه لا يميز بين المدود الطويلة (الألف، الواو، الياء) وبين الحركات القصيرة (الفتحة، الكسرة، الضمة) وهذه الصعوبة وضعت حصتين للتغلب عليها فالحصة الأولى كانت للتمييز بين المدود (الألف الواو، الياء)وحسب ما تم تناوله في الحصة فقد تمكن صهيب من تمييز كل من المد بالألف والمد بالواو والمد بالياء وإدراكه للفرق بينها وكذلك نفس الشي بالنسبة للحركات القصيرة وذلك بإستخدام إستراتيجية التمييز السمعي، وللتفادي الخلط بين المدود والحركات القصيرة برمجت حصة لتمييز بين المدود الطويلة والحركات القصيرة ومنها تمكن صهيب من إكتساب هذه المهاراتان(المدود والحركات) وتعتبر هي الأخرى مؤشرات لتحقيق الأهداف التدريسية حيث كانت هذه النتائج محك تحقق حصة تقييم للهدف القصير المدى رقم(3) وقدرت نسبة تحققه 100%.

ومن المهارات التي تُظهر الصعوبة عند صهيب عدم تمكنه من تمييز الفرق بين (ال الشمسية ،ال القمرية) وعليه ولتخلص من هذه الصعوبة لديه ومساعدته على تمييز ال الشمسية من ال القمرية والفرق بينهما وكذلك حروف كل من ال الشمسية وال القمرية وذلك بإستخدام إستراتيجية التمييز السمعي فقد وضعت حصة للام الشمسية وحصة للام القمرية وحصة لتمييز حروف اللام الشمسية وحروف اللام القمرية ويعتبر فهم صهيب للفرق بينهما وخصائص كل منهما وكذلك إجابته على أسئلة تقييم الأهداف التدريسية للهدف القصير المدى رقم (4) محك لتحققه وظهر ذلك في حصة تقييم ال الشمسية وال القمرية حيث تمكن من قراءة الكلمات وتصنيف الحروف بالشكل الصحيح وعليه فتعتبر إستجابة صهيب وتمكنه من المهارة المسطرة في الهدف القصير المدى رقم (4) 100 % .

أما عن الهدف القصير المدى رقم (5) الذي سُطر أيضا من خلال نتائج تقييم الأداء الحالي لصهيب عدم إمكانية وقدرة التلميذ على تكوين كلمات تتكون من(3) و(4) و(5) حروف لأن صهيب لديه صعوبة على مستوى هذه المهارة وعليه فقد قسم هذا الهدف التدريسي إلى ثلاث أهداف تدريسية وبمعدل جلسة لكل هدف وضعت محتوياتها على أساس إستراتيجية التمييز البصري وهذا لكي يكون صهيب في نهاية كل حصة قادر على تركيب الكلمات وقراءتها وإدراكه للكلمات التي تتكون من ثلاث أحرف وأربع أحرف وكذلك الكلمات ذات الخمس أحرف، وهي مؤشرات للتقييم الهدف القصير المدى رقم(5) المسطر مسبقا وهي عند نفس الوضعية محكات تحقق الهدف، وهذا ما تم أيضا تأكيده سواء من خلال التواصل مع المعلم في الصف أو مع التواصل مع الأم كما هو معمول به في كل نهاية هدف تدريسي وهدف قصير مدى، وبتحقق الهدف القصير المدى رقم(5) يكون إكتسب المهارة في تركيب وقراءة الكلمات بشكل صحيح، وهذه المهارة تساعد على قدرته لتشكيل جمل قصيرة حيث أن تحديد المستوى بيّن أن صهيب لديه صعوبة في تكوين وقراءة جمل قصيرة، وعليه فقد تم وضع حصة هدفها أن يركب ويقرأ جمل قصيرة إذ قدم محتوى هذه الحصة على أساس الإستراتيجية التحليلية التركيبية وهي إستراتيجية ساعدت في تبسيط وتحليل المهارة وتبين ذلك من نتائج أسئلة التقييم وكذلك الإجابة على ورقة التقييم

المخصصة لهذا الهدف التدريسي، حيث كانت الإستجابة كلية وبشكل يتناسب مع م اتم تسطيره في الهدف القصير المدى رقم (6) محكا دالا على تحققه وبتحققه تكون قد تم تحقق الأهداف التي تم تسطيرها لتحسين مستوى المهارات القرائية لدى صهيب وهذه المهارات تعتبر مؤشرات لتحقق الهدف البعيد المدى من الخطة التربوية الفردية ونستدل على ذلك من خلال تطبيق الإختبارات البعدية حيث أن النتائج المتحصل عليها تبرهن أن صهيب قد تمكن من إتقان المهارات وأن مستواه تحسن وأصبح لديه القدرة على قراءة نص قصير .

3- استنتاج عام للدراسة:

أوضحت النتائج أن الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الإحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي (جوانب القوة والضعف) بناءا على تلك النتائج وإعداد الهدف الطويل المدى والأهداف القصيرة المدى والأهداف التدريسية وتقديم الخدمات التربوية في مجال المهارات القرائية، حصلت على درجة تحقق عالية وذلك بتكامل المجهودات المبذولة في البناء والتنفيذ والتقويم للخطة التربوية الفردية بين القائمين عليها وهذه الجهود تسعى في مجملها إلى تقديم خدمات تربوية تلبي إحتياجات التلميذ وذلك للحصول على نتائج مثمرة للتطبيق الخطة التربوية الفردية وأكدت ذلك نتائج الدراسة والتي نصت على أن جميع المشكلات القرائية لدى التلميذ المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية، قد تم تجاوزها بالدرجة التي كان مسطر لها قبل التطبيق ومن خلال هذا التجاوز نستطيع أن نستخلص أهمية تلك الخدمات المطروحة ودوروها في معالجة المشكلات الحالية وذلك من أجل تطوير وتحسين الواقع الحالي للخطة التربوية الفردية والمساعدة على تحسين المهارات القرائية لتلميذ كل حسب إحتياجاته والحد من المشكلات التعليمية للمنظومة التربوية.

أفاق مستقبلية:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

– إيجاد فضاءات تربوية متخصصة للزيادة نجاعة الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الإحتياجات الخاصة بصفة عامة.

– عقد ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية وإعطاء أفكار جديدة وممنهجة للباحثين في مجال الخطة التربوية الفردية.

– تكوين فرق متخصصة تعمل على بناء وتنفيذ الخطة التربوية الفردية وتفعيل أدوار كل أعضائها.

– أن تكون الخطة التربوية الفردية القاعدة التي تنبثق منها الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

– أن تعتمد الخطة التربوية الفردية أسلوبا لمناقشة القرارات وضعها بين هيئة التدريس والمعنيين بأمر التلاميذ.

– تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية لتلميذ.

– فتح مجال لدراسات جديدة في مجال الخطة التربوية الفردية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- القرآن الكريم

أولا: قائمة المراجع باللغة العربية

1. أبو الديار، مسعد البحيري، جاد نادية، كيبة عبد الستار، محفوظي جون، إيفراث(2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*(سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
2. أحمد السعيدي(2009). *مدخل إلى الديسيلكسيا: برنامج تدريبي لصعوبات القراءة الطبعة العربية*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع
3. أحمد، عبد الكريم حمزة (2008). *سيكولوجية عسر القراءة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. أحمد، عبد الله فهيم، مصطفى(1994). *الطفل ومشكلات القراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ط3.
5. الحسون جاسم، محمود الخليفة، حسن جعفر(1996). *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. منشورات جامعية.
6. الخطيب، جمال منى، الحديدي (1994). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. الأردن: دار وائل.
7. الخطيب، جمال منى، الحديدي(2005). *إستراتيجيات تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة*. الأردن: دار الفكر.
8. الخطيب جمال(2005). *إستخدمات تكنولوجيا التربية الخاصة*. الأردن: دار وائل.
9. الدعدع، عزة وأبو مغلي، سمير(1999). *تعليم الطفل بطئ التعلم*. الأردن: دار الفكر. ط3.
10. الدهمشي، محمد عامر(2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

11. الروسان فاروق (1999). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الأردن: دار الفكر.
12. الروسان، فاروق وهارون، صالح (2001). *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
13. الزيات، فتحي مصطفى(1998). *الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
14. الزيات، فتحي مصطفى(2008). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم(سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
15. العيس إسماعيل (1997). *اللغة عند الطفل*. الجزائر: المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.
16. الوابلي، عبد الله (2000). *متطلبات إستخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية رسالة التربية وعلم النفس*. ع12 1-47.
17. الوابلي، عبد الله (2003). *مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي وإحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية* ع 68 -192-238.
18. أندرسون، جون(1991). *علم النفس المعرفي وتطبيقاته*. ترجمة محمد صبري سليط رضاء مسعد الجمال. عمان: دار الفكر.
19. بدوي، احمد زكي (1982). *معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية*. لبنان: مكتبة بيروت.
20. جمال، مثقال مصطفى القاسم(2000). *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار الصفاء.
21. حافظ، نبيل عبد الفتاح(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

22. راتب، عاشور ومحمد، مقدادي(2005). *المهارات القرائية والكتابية(طرق تدريسها وإستراتيجياتها)*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
23. رأفت، رضا السيد(2003). *أثر إستخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية لذوي صعوبات التعلم*. مصر: رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة القاهرة
24. رياض بدري، مصطفى (2005). *صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء النشر والتوزيع.
25. رياض، بدري مصطفى(2005). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
26. زيدان، أحمد السرطاوي وكمال، سيسالم (1989). *المعاقون أكاديميا وسلوكيا (خصائصهم وأساليب تربيتهم)*. الرياض: دار عالم الكتب.
27. صلاح، عميرة علي (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة(التشخيص والعلاج)*. الكويت: مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.
28. صمويل، كيرك جيمز، كالفنت(1988). *صعوبات تعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي. الرياض: الصفحات الذهبية
29. عادل، عبد الله محمود(2003). *دراسات في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الرشاد.
30. عبد الباسط، محمد حسن(1977) *أصول البحث الإجتماعي*. القاهرة: دار المعارف. ط6.
31. عمار، بوحوش ومحمد محمود، الذنبات (2001). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ط2.
32. عيد، زهدي محمد(2011). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. الأردن: عمان.

33. فتحي، عبد الرحيم (1990). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت: دار القلم.

34. فضل، الله محمد (1998). *الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. مصر: كلية التربية جامعة قناة السويس.

35. قيرلس، إيلين(2003). *الأطفال المصابون بالشلل الدماغي* (دليل الآباء): ترجمة على العبيدي. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

36. لمى بندق (2010). *صعوبة القراءة (الديسيلكسيا)*. بيروت: دار العلم للملايين.

37. مارتن، هنلي روبرتا، زامري روبرت، الجوزي(2001). *خصائص التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وإستراتيجيات تدريبهم*: ترجمة عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.

38. معمرية بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر: منشورات الحبر. ط2

39. هارون صالح (2004). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة* (دليل المعلمين). المملكة العربية السعودية أكاديمية التربية الخاصة.

40. هشام الحسن (2007). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان: دار الثقافة.

41. يوسف صالح (2002). *مناهج وأساليب تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مادة تدريبية لبرنامج تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الذهنية من منظور حديث*. مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية: مركز التدخل المبكر.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية.

42. Cheminal. R (2002). *les deslexies*, Massom, bariss.

43. Kail, mfouyol, M(2000). l'acquisition du langage développement au de d 3 ans,puf, Paris.

44. Lagie. R (1996). Viua spatial working memory deportment of psychology laurenceEllown Asseciat pulisshers. Hove(MK).

45.- Mchoughlim. J. & Lewis. R (1994). Fssessing special. macmillan, publishing collag. 4 TH. ED Newyourk. U. S. A.

46. Pialoux,P (1975). précis d'orthophomie, Massom. Paris.

47. Smih. D (2007). Introdstionto special Education perason Education, INC.

48. Technical Assistance Bulletin(1998). Free appropriat Public Education(FAPA) special Education and related services. Issues in Education.

49. Technical Assistance Bulletin. Missouri. state dept of Elemmentary and secondary Education Jefferson city.

50. Ammevon haut & Estiennt. F(2001). les deslexies décrire évaluer, expliquer,traiter 3 éditie,Massom. Paris.

51. Habib (2002). M, aspest étiologiquedex dyslexies. Massom. Paris

52. Kupper (2000). Aguidetothe individualized Education progam, office of special Education and rehabilitative services. (ED) woshington. DC.

ثالثا: المواقع الإلكترونية

53. Gersson, Bontia(2004). *30yeras of research what we know about how children learn to read national institute of child health and development. The Center of the future of teching and lerning. Califormia Online.*

http:// daisym,edu, twljrlee,30years.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أولا: قائمة المراجع باللغة العربية

1. أبو الديار، مسعد البحيري، جاد نادية، كيبة عبد الستار، محفوظي جون، إيفراث(2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*(سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
2. أحمد السعيدي(2009). *مدخل إلى الديسيلكسيا: برنامج تدريبي لصعوبات القراءة الطبعة العربية*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع
3. أحمد، عبد الكريم حمزة (2008). *سيكولوجية عسر القراءة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. أحمد، عبد الله فهيم، مصطفى(1994). *الطفل ومشكلات القراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ط3.
5. الحسون جاسم، محمود الخليفة، حسن جعفر(1996). *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. منشورات جامعية.
6. الخطيب، جمال منى، الحديدي (1994). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. الأردن: دار وائل.
7. الخطيب، جمال منى، الحديدي(2005). *إستراتيجيات تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة*. الأردن: دار الفكر.
8. الخطيب جمال(2005). *إستخدمات تكنولوجيا التربية الخاصة*. الأردن: دار وائل.
9. الدعدع، عزة وأبو مغلي، سمير(1999). *تعليم الطفل بطئ التعلم*. الأردن: دار الفكر. ط3.
10. الدهمشي، محمد عامر(2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

11. الروسان فاروق (1999). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الأردن: دار الفكر.
12. الروسان، فاروق وهارون، صالح (2001). *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
13. الزيات، فتحي مصطفى(1998). *الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
14. الزيات، فتحي مصطفى(2008). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم(سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
15. العيس إسماعيل (1997). *اللغة عند الطفل*. الجزائر: المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.
16. الوابلي، عبد الله (2000). *متطلبات إستخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية رسالة التربية وعلم النفس*. ع12 1-47.
17. الوابلي، عبد الله (2003). *مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي وإحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية* ع 68 -192-238.
18. أندرسون، جون(1991). *علم النفس المعرفي وتطبيقاته*. ترجمة محمد صبري سليط رضاء مسعد الجمال. عمان: دار الفكر.
19. بدوي، احمد زكي (1982). *معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية*. لبنان: مكتبة بيروت.
20. جمال، مثقال مصطفى القاسم(2000). *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار الصفاء.
21. حافظ، نبيل عبد الفتاح(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

22. راتب، عاشور ومحمد، مقدادي(2005). *المهارات القرائية والكتابية(طرق تدريسها وإستراتيجياتها)*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
23. رأفت، رضا السيد(2003). *أثر إستخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية لذوي صعوبات التعلم*. مصر: رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة القاهرة
24. رياض بدري، مصطفى (2005). *صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء النشر والتوزيع.
25. رياض، بدري مصطفى(2005). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
26. زيدان، أحمد السرطاوي وكمال، سيسالم (1989). *المعاقون أكاديميا وسلوكيا (خصائصهم وأساليب تربيتهم)*. الرياض: دار عالم الكتب.
27. صلاح، عميرة علي (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة(التشخيص والعلاج)*. الكويت: مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.
28. صمويل، كيرك جيمز، كالفنت(1988). *صعوبات تعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي. الرياض: الصفحات الذهبية
29. عادل، عبد الله محمود(2003). *دراسات في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الرشاد.
30. عبد الباسط، محمد حسن(1977) *أصول البحث الإجتماعي*. القاهرة: دار المعارف. ط6.
31. عمار، بوحوش ومحمد محمود، الذنبات (2001). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ط2.
32. عيد، زهدي محمد(2011). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. الأردن: عمان.

33. فتحي، عبد الرحيم (1990). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت: دار القلم.

34. فضل، الله محمد (1998). *الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. مصر: كلية التربية جامعة قناة السويس.

35. قيرلس، إيلين(2003). *الأطفال المصابون بالشلل الدماغي* (دليل الآباء): ترجمة على العبيدي. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

36. لمى بندق (2010). *صعوبة القراءة (الديسيلكسيا)*. بيروت: دار العلم للملايين.

37. مارتن، هنلي روبرتا، زامري روبرت، الجوزي(2001). *خصائص التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وإستراتيجيات تدريبهم*: ترجمة عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.

38. معمرية بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر: منشورات الحبر. ط2

39. هارون صالح (2004). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة* (دليل المعلمين). المملكة العربية السعودية أكاديمية التربية الخاصة.

40. هشام الحسن (2007). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان: دار الثقافة.

41. يوسف صالح (2002). *مناهج وأساليب تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مادة تدريبية لبرنامج تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الذهنية من منظور حديث*. مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية: مركز التدخل المبكر.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية.

42. Cheminal. R (2002). *les deslexies*, Massom, bariss.

43. Kail, mfouyol, M(2000). l'acquisition du langage développement au de d 3 ans,puf, Paris.

44. Lagie. R (1996). Viua spatial working memory deportment of psychology laurenceEllown Asseciat pulisshers. Hove(MK).

45.- Mchoughlim. J. & Lewis. R (1994). Fssessing special. macmillan, publishing collag. 4 TH. ED Newyourk. U. S. A.
46. Pialoux,P (1975). précis d'orthophomie, Massom. Paris.
47. Smih. D (2007). Introdstionto special Education perason Education, INC.
48. Technical Assistance Bulletin(1998). Free appropriat Public Education(FAPA) special Education and related services. Issues in Education.
49. Technical Assistance Bulletin. Missouri. state dept of Elemmentary and secondary Education Jefferson city.
50. Ammevon haut & Estiennt. F(2001). les deslexies décrire évaluer, expliquer,traiter 3 éditie,Massom. Paris.
51. Habib (2002). M, aspest étiologiquedex dyslexies. Massom. Paris
52. Kupper (2000). Aguidetothe individualized Education progam, office of special Education and rehabilitative services. (ED) woshington. DC.

ثالثا: المواقع الإلكترونية

53. Gersson, Bontia(2004). *30yeras of research what we know about how children learn to read national institute of child health and development. The Center of the future of teching and lerning. Californiа Online.*
http:// daisym,edu, twljrlee,30years.