برنامج علاجي مقترح

تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا

د. صلاح الدين تخليت
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة سطيف - الجزائر

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح واختبار فعالية برنامج علاجي - تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم، الجانبية، والتوجه المكاني - الزماني، ورفع مستوى أداء التلاميذ من ذوي العسر القرائي والكتابي في مادتي القراءة والكتابة، بالاعتماد على أسلوب التربية النفسية - الحركية كتقنية علاجية وتربوية.

وأثبتت النتائج وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل - المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح - وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في الدرجات البعدية للاختبارات المستخدمة، الدالة على تحقق رفع مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

Abstract:

The aim of this research is to explore (investigate) the testing efficiency of the proposed therapeutically educational program in the development of the prerequisite (body – image, laterality, spatial and temporal organization and improvement of the reading and writing level) of children with learning and writing disabilities through the use of the psychological – psychomotor education as a mean of remedy and education.

The research indicated that there is a big treatment effect of the independent variable – the proposed therapeutically program – and it's clear influence over the dependent variable – which is characterized by statistically significant post-test scores, and thus, the proposed program, does not only improve the primary required acquisition level, but also develops the learning and writing skills of the children with learning and writing disabilities.

الإشكالية:

مهما اختلفت التوجهات النظرية ومهما يكن العيب أو السبب الذي يقف وراء عسر القراءة والكتابة، فإن الشيء المؤكد يبقى أن هذه الشريحة من الأطفال بحاجة إلى تكفل يقوم إجراءات علاجية وتربوية خاصة، تنطلق من المحيط الذي يعيشون فيه، هذه الإجراءات لا تشمل مجالي القراءة والكتابة وتقديم المساعدة فيهما فحسب، وإنما تمتد لتشمل مسائل أخرى مختلفة تتصل بالمكتسبات الأولية للطفل، على غرار الصورة الجسمية والجانبية والتوجه المكاني والتوجه الزماني، باعتبارها اضطرابات مصاحبة تحول دون بلوغ الطفل إلى مستويات أفضل من النشاط العقلي والمعرفي، وخاصة ما تعلق منه باكتساب المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة.

إن الاهتمام المتزايد بتفسير الظاهرة أدى إلى تضاؤل الاهتمام بطرق علاج وإدماج هؤلاء الأطفال، حيث بقيت عملية إعادة التربية تعاني من نقص في أسس بنائها نظرا لافتقارها إلى أبحاث تنير الجوانب ذات الصلة والعلاقة المباشرة بعسر القراءة والكتابة والتي أصبح هناك وعي متزايد بضرورة التكفل بهما من الناحيتين العلاجية والتربوية، لتمكين الأطفال من ذوي العسر القرائي والكتابي على تنمية قدراتهم وتصحيح اضطراباتهم، كخطوة أولى في طريق تصحيح ورفع مستوى القراءة والكتابة لديهم.

وفي حدود علم الباحث لم توجد دراسة واحدة عربية أو أجنبية تناولت علاج عسر القراءة والكتابة عن طريق إعادة التربية النفسية ـ الحركية، الشيء الذي كان بمثابة حافز على التفكير بإعداد برنامج مقترح يتكون من أنشطة نفسية- حركية من أجل تنمية المكتسبات الأولية لدى هؤلاء الأطفال سيما (صورة الجسم، الجانبية والتوجه المكاني والتوجه الزماني) بما يسمح بتنمية قدراتهم الحسية والحركية والنفسية، ويتيح لهم إمكانية تحكم أفضل في ميكانيزمات القراءة والكتابة.

وعليه تتحدد إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ـ هل توجد فعالية لهذا البرنامج العلاجي المقترح في تنمية المكتسبات الأولية، ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى أفراد عينة الدراسة من التلاميذ المصابين بعسر القراءة والكتابة؟

ويتفرع عن هذا السؤال تساؤلات فرعية هي كالآتي:

1. ما المكتسبات الأولية اللازم تنميتها لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، للمصابين بعسر القراءة والكتابة؟

2 ـ ما مظاهر عسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بالعسر القرائي والكتابي؟

3 ـ ما التصور المقترح لبرنامج علاجي معد وفقا لأوضاع التلاميذ المصابين بعسر القراءة والكتابة، بالصف الثالث من التعليم الابتدائي؟

4 ـ ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بعسر القراءة والكتابة؟

فرضيات الدراسة:

1ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، في كل من الاختبارات المستخدمة في الدارسة.

2ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، في كل من الاختبارات المستخدمة في الدراسة.

3ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، في كل من الاختبارات المستخدمة في الدراسة.

4ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، في كل الاختبارات المستخدمة في الدراسة.

5ـ لا يتصف البرنامج العلاجي المقترح بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية المكتسبات الأولية ومهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعسرين قرائيا وكتابيا.

أهداف الدراسة :

يدور موضوع الدراسة الحالية حول " عسر القراءة والكتابة " دراسة " تشخيصية علاجية " تسعى إلى تحقيق ما يلي:

أ ـ أهداف نظرية متمثلة في:

1 ـ مسح للآراء النظرية التي تناولت موضوع عسر القراءة والكتابة بما قد يسهم في فهم أعمق له والتعرف على العوامل المرتبطة به.

ب ـ أهداف تطبيقية متمثلة في:

1 ـ تبيان المظاهر والمكونات الأساسية لعسر القراءة والكتابة وتحديد المكتسبات الأولية اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بعسر القراءة والكتابة.

2 ـ تحديد المكونات الأساسية لعسر القراءة والكتابة.

3 ـ تحديد الملامح الأساسية لعسر القراءة والكتابة.

4 ـ تعرف مستوى تنظيم المكتسبات الأولية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بعسر القراءة والكتابة.

5 ـ إعداد أداة من أدوات الدراسة متمثلة في اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

6 ـ بناء واقتراح برنامج علاجي- تربوي لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المصابين بعسر القراءة والكتابة، والتحقق من فعاليته.

7 ـ تقديم بعض التوصيات والمقترحات لعلاج المشكلة والتخفيف من حدتها.

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتتحدد في:

1 – تناول جوانب أساسية من الجوانب المعرفية ألا وهي القراءة والكتابة. محددا بذلك بعض المكتسبات الإستراتيجية المرتبطة بها.

2 – تناول جانب أساسي في عملية التفكير ذي الطبيعة المركبة. متمثلة في آليتي الترميز وفك الترميز.

3 – تعرف مدى إسهام عملية إعادة التربية النفسية- الحركية كتقنية علاجية وتربوية مقترحة في حل المشكل والتخفيف من حدته.

4 – الإسهام ببعض التوضيحات الخاصة بالمشكل المطروح ووضعها في متناول الباحثين والمختصين في علم النفس الإكلينيكي والتربوي ومختصي علاج اضطرابات اللغة.

5 – تحفيز الباحثين والدارسين للقيام بدراسات أخرى تتعلق بمتغيرات البحث الحالي بما يحقق الثراء العلمي للجوانب المعرفية المرتبطة به.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة Equated Groups بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يقيد التكافؤ بين المجموعتين من حيث تماثل النزعة المركزية والتشتت لدرجات الاختبار القبلي Pre- test وإيجاد فرق الزيادة بين متوسطي النتائج للاختبار البعدي – Post test للمجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي والمجموعة الضابطة التي تعرضت للمعالجة العادية، بهدف الوقوف على فعالية البروتوكول العلاجي ـ التربوي المقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما استخدم المنهج الوصفي القائم على استقراء التراث النظري المتوافر حول الموضوع، وما يستلزم من عمليات الوصف والتحليل والتفسير في بيان النتائج المترتبة على التجريب.

الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

جاءت هذه الدراسة ضمن حدود زمانية ومكانية ارتبطت بخصائص العينة المسحوبة للدراسة، وتحددت أساسا في النقاط التالية:

1 – الأطفال المصابين بعسر القراءة والكتابة، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8 و8.9) سنوات من الجنسين. تم تشخيص حالاتهم في إطار الفحص النفسي بمختلف وحدات الكشف والمتابعة الصحية في الوسط المدرسي بمختلف دوائر ولاية سطيف (الجزائر) بلغ عددهم 120 تلميذا وتلميذة ينتمون كلهم للصف الثالث من التعليم الابتدائي.

2 – تم إنجاز هذه الدراسة ميدانيا خلال السنة الجامعية 2008 ـ 2009 بمستشفى عين الكبيرة ولاية سطيف (الجزائر) حيث سبق للباحث أن شغل به وظيفة أخصائي نفساني إكلنيكي.

عينة الدراسة :

بلغ عدد أفراد العينة المسحوبة للدراسة الأساسية (120) تلميذا وتلميذة (100) ذكورا و(20) إناثا، ينطبق عليهم التعريف الإجرائي للمعسرين قرائيا وكتابيا، ينتمون إلى الصف الثالث الابتدائي بمدارس ولاية سطيف (الجزائر)، تراوحت أعمارهم ما بين (08) سنوات و(8.9) سنوات، وبمتوسط عمري قدره (8.3) سنوات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة شملت كل واحدة (50 ذكرا و10 إناث). تم التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال مقارنة نتائج التطبيقات القبلية لمجموع الاختبارات المعتمدة في الدراسة، حيث كانت القيم الفائية المحسوبة أقل من القيم الفائية المجدولة عند درجات حرية (60 – 1) بالنسبة للبسط و(60 – 1) بالنسبة للمقام.

خضعت المجموعتان التجريبية والضابطة إلى قياسات قبلية وقياسات بعدية شملت مجموع الاختبارات المعتمدة في الدراسة، تلقت المجموعة التجريبية بين القياسين برنامجا علاجيا مقترحا، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة هذا البرنامج. وبعد انقضاء فترة فاصلة قدرت بـ 30 يوما خضعت المجموعة التجريبية إلى قياس تتبعي شمل مجموع الاختبارات المعتمدة قصد الوقوف على النمو الفعلي الحاصل في مختلف المهارات المستهدفة.

أدوات الدراسة :

من أجل تحقيق هذه الدراسة تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1 ـ الملاحظة بنوعيها التلقائية والموجهة، وذلك بغرض جمع أكبر قدر ممكن من البيانات.

2 ـ بروتوكول تقييم تطور نوعية استجابات أفراد المجموعة التجريبية ومدى تجاوبها لهذا البرنامج.

3 ـ مجموعة اختبارات بعد التحقق من شروط صلاحيتها بإعادة حساب معاملات صدقها وثباتها.

ويتعلق الأمر بالاختبارات التالية:

- اختبار الصورة الجسمية لـ " ماري دي ماستر " Marie de maistre

- اختبار الجانبية لـ " ميرا ستمباك " Mira stamback

- اختبار التوجه المكاني لـ " ماري دي ماستر " Marie de maistre

- اختبار التوجه الزماني (سلسلة الصور) K- ABC.

- اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (اختبار مقنن ومن إعداد الباحث).

إجراءات الدراسة:

في إطار تنفيذ الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

1 - جمع وتحليل الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث وتوظيفها في مجال الدراسة.

2 - تناول التراث النظري المرتبط بموضوع الدراسة، متمثلا في القراءة والكتابة آلياتهما وطبيعتهما وعسرهما، ثم المكتسبات الأولية فالبنية المكانية - الزمانية وأخيرا التربية النفسية - الحركية طبيعتها ومجالاتها.

3 - تصميم وتقنين أداة من أدوات الدراسة، ويتعلق الأمر بمقياس تقييم مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

4 - ضبط بقية أدوات الدراسة وإجراء اختبارات الصلاحية من صدق وثبات من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية.

5 - إجراء القياسات القبلية بالنسبة لمختلف أدوات البحث ورصد نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة (بداية التجربة).

6 - تنفيذ البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

7 - إجراء القياسات البعدية بالنسبة لمختلف أدوات البحث ورصد نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، (نهاية التجربة).

8 ـ إجراء القياسات التتبعية بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد انقضاء فترة زمنية فاصلة قدرت ب 30 يوما.

9 ـ تحليل وتفسير النتائج.

10 ـ عرض ما توصلت إليه الدراسة من توصيات ومقترحات.

البرنامج العلاجي المقترح

(بناؤه وتنفيذه)

(1) فلسفة البرنامج:

يرتكز البرنامج العلاجي المقترح في هذه الدراسة على فلسفة مؤداها: اعتماد المهارات النفسية ـ الحركية في تنمية المكتسبات الأولية، ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال المعسرين قرائيا وكتابيا.

(2) الأهداف العامة للبرنامج:

تتحدد الأهداف العامة لهذا البرنامج فيما يلي:

1 – القضاء على الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة والكتابة، من خلال رفع مستوى المكتسبات الأولية سيما صورة الجسم، الجانبية والتوجه المكاني والتوجه الزماني لدى هذه الشريحة من الأطفال.

2 – تنمية بعض الميول الإيجابية لدى هؤلاء الأطفال نحو النشاط النفسي ـ الحركي، لما له من أهمية في حياتهم.

3 - رفع مستوى القراءة والكتابة لديهم.

(3) الأهداف السلوكية الإجرائية:

تم وضعها في بداية كل وحدة. وروعي فيها ما يلي:

1 – قابليتها للقياس والملاحظة.

2 – وضوح المعنى والقابلية للفهم.

3 – أن يتضمن كل هدف ناتجا تعليميا واحدا.

(4) المحتوى وتنظيمه:

تم الاعتماد على كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بدولة الجزائر، والذي يضم وحدات، بكل منها موضوعات قرائية موزعة حسب متطلبات النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة كمحتوى قرائي وكتابي، يعالج من خلاله عسر القراءة والكتابة لدى التلميذ.

كما احتوى البرنامج على تمارين خاصة بالجانب النفسي ـ الحركي، مستوحاة من الجانب النظري لهذا البحث ومن كتاب " النفس حركية والتربية وإعادة التربية " لـ" دومير وستاجي"، وكذلك كتاب" التربية النفسية ـ الحركية في رياض الأطفال " لصاحبته " عواطف إبراهيم محمد " بعد أن كيف كل هذا ليتماشى وأهداف البحث. واعتمدت بعض التقنيات دون سواها كونها جاءت في طليعة التقنيات اللازمة في رأي المحكمين حيث قدروا أنها كافية لتغطية متغيرات البحث.

تم تنظيم المحتوى في مجموعة من الوحدات المصغرة (وحدة تدريبية) تتناول كل منها موضوعا من موضوعات المحتوى، مع وضع (دليل للمربي) مرشدا وموجها يعين على التطبيق السليم لهذه الوحدات، وشمل المحتوى ست وحدات تدريبية.

كما تم تخطيط الوحدات التعليمية الموضوعة بحيث يتوافر في كل منها المكونات التالية:

1 ـ عنوان الوحدة: ويعكس الفكرة الأساسية للوحدة بحيث يكون واضحا ومحددا.

2 ـ أهمية الوحدة: من خلال تقديم فكرة عامة عن أهمية موضوع الوحدة لإثارة دافعية المتدرب.

3 ـ الهدف العام للوحدة: ويشمل ما تهدف الوحدة إلى تحقيقه.

4 ـ الأهداف التعليمية للوحدة: من خلال صياغة أهداف الوحدة في صورة أفعال سلوكية يمكن للمتدرب القيام بها بعد انتهائه من دراسة الوحدة.

5 ـ ما قبل الاختبار: بهدف تعرف خبرات المتدرب السابقة في الموضوع الذي تتناولته الوحدة، من أجل تحديد نواحي القصور.

6 ـ محتوى الوحدة: تم تقسيم محتوى كل وحدة إلى عدة أقسام صغيرة محددة لتسهيل عملية التعلم، كما روعي التنظيم المنطقي لمحتوى مادتها التعليمية، وقد حددت مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، منها الأنشطة التمهيدية ومنها الأنشطة الإثرائية، ومنها الأنشطة التطبيقية، ولكل منها وظائف محددة، فالأنشطة التمهيدية تستهدف التهيئة والإثارة، وتتمثل في توضيح مبررات دراسة الوحدة وأهدافها السلوكية الإجرائية، أما الأنشطة الإثرائية فإنها تستهدف دعم الشرح والتفسير، وقد تنوعت وتعددت بين قراءة مادة تعليمية معينة من إعداد الباحث إلى الاستماع إلى شريط كاسيت أومشاهدة اسطوانة كمبيوتر أو قراءة جمل قصيرة وتكملتها أو كتابتها، أما الأنشطة التطبيقية فقد استهدفت معرفة مدى إتقان التلميذ المتدرب لكل جزء من أجزاء الوحدة، ومدى تقدمه في تحقيق الأهداف المحددة.

7 ـ الاختبار البعدي: بهدف تعرف مدى تحقق أهداف الوحدة.

تقويم البرنامج:

يستخدم الباحث في تقويم البرنامج الحالي الأسلوب التالي:

1 ـ التقويم القبلي:

ويتم قبل تنفيذ البرنامج بهدف قياس معرفة مستوى المكتسبات الأولية، وكذا مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ عينة الدراسة من عسيري القراءة والكتابة، وذلك من خلال الأدوات التالية:

ـ شبكة الملاحظة. (من إعداد الباحث).

ـ مجموعة اختبارات خاصة بقياس مستوى (الصورة الجسمية، الجانبية، التوجه المكاني، التوجه الزماني).

ـ اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة. (اختبار مقنن ومن إعداد الباحث).

ـ بروتوكول تقييم تطور نوعية استجابات أفراد المجموعة التجريبية ومدى تجاوبها لهذا البرنامج. (من إعداد الباحث).

2 – التقويم البنائي (الذاتي):

ويتم أثناء تنفيذ البرنامج بهدف معرفة مدى التقدم في استيعاب مكوناته، وذلك من خلال ما يلي:

- تقويم قبلي وبعدي لكل وحدة.
- اختبارات ذاتية تتخلل تنفيذ كل وحدة.

ويتم استخدامه عند تطبيق موضوعات البرنامج، حيث تستمر عملية التقويم طوال فترة التطبيق عن طريق الأسئلة الشفوية المتنوعة والحركات الجسمية التي يطلب من التلاميذ القيام بها، وملاحظة صحة الأداء، وذلك لمعرفة ما تحقق من أهداف أولا بأول، ولمعرفة مدى تمكن التلاميذ من المهارات المستهدفة.

– التقويم النهائي (الختامي) للحصة:

ويتم استخدامه في نهاية كل تطبيق، لمعرفة ما تحقق من أهداف خاصة بموضوع الحصة التطبيقية من خلال أسئلة وتدريبات متنوعة.

4 ـ التقويم البعدي:

ويتم عند الانتهاء من تطبيق البرنامج ككل باستخدام الاختبارات الخاصة بالصورة الجسمية، الجانبية، التوجه المكاني، التوجه الزماني وكذا القراءة والكتابة، بهدف تحديد مستوى التحسن الذي طرأ على التلميذ عسير القراءة والكتابة والتقدم فيهما نتيجة التعرض لخبرات البرنامج العلاجي المقترح، ومنه الحكم على مدى فاعليته.

5 ـ التقويم التتبعي:

بعد الانتهاء من القياس البعدي وبفارق زمني قدره شهر كامل خضعت المجموعة التجريبية إلى قياس تتبعي، وهو صورة مماثلة للتطبيق البعدي، وذلك بغرض تعرف مقدار النمو الفعلي المحقق، على اعتبار أن التعلم الحقيقي هو ما يحتفظ به الفرد بعد أن ينسى.

تنفيذ البرنامج:

وكان التوزيع الزمني للحصص التدريبية كالآتي:

تخصص حصة واحدة لكل بطاقة من بطاقات البرنامج تدوم 45 دقيقة ويكون توزيعها كالآتي:

أولا/ الوحدة الأولى:

وهي خاصة **صورة الجسم** وتشمل ثلاثة بنود تقابلها ثلاثة حصص، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

- أن يدرك التلميذ جسده ويذكر ويحدد بعض أجزاء جسمه بشكل أفضل حتى يتمكن من بناء تصور ذهني له بشكل كلي وجزئي.

- أن يعرف التلميذ أجزاء جسده، وأن يحدد وضعه بالنسبة للأشياء المحيطة به.

- أن يتحكم التلميذ في جسده بشكل أفضل أثناء اللعب والحركة، وأن يشعر بالراحة البدنية.

ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 - مهارة تركيب الرجل المفكك والملاحظة الذاتية أمام المرآة.

2 - مهارة تركيب الوجه المفكك والملاحظة الذاتية أمام المرآة.

3 - مهارة تحقيق الوضعيات.

ثانيا/ الوحدة الثانية: وهي خاصة **بالجانبية** وتشمل ثلاثة بنود تقابلها ثلاث حصص، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

- أن يحدد التلميذ الجانب المسيطر لديه.

- أن يعبر التلميذ عن الجهة التي يستعملها باستعمال كلمتي يمين - يسار.

- أن يميز التلميذ بين اتجاهات اليمين واليسار بالاعتماد على وضعية الأشياء والأشخاص في المحيط.

ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 ـ التدريب على مهارة قذف ورمي الكرة باستعمال اليدين والقدمين.

2 ـ التدريب على مهارة التحديد والتسمية للجانب المسيطر.

3 ـ إتقان مهارة التعيين والتسمية (يمين ـ يسار) بالنسبة للذات والغير.

ثالثا/ الوحدة الثالثة: وهي خاصة **التوجه المكاني** وتشمل خمسة بنود تقابلها خمس حصص، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

ـ تحديد موقع الجسم في الفضاء وتسمية الوضعيات.

ـ استنتاج أن مفهوم الاتجاه يتغير بتغير وضع جسمه.

ـ تحديد مواقع الأشياء تحديدا مكانيا صحيحا.

ـ التحكم في مختلف أجزاء الجسم واستعمالها في وضعيات مختلفة.

ـ تأدية حركات التوازن.

ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 ـ التدريب على مهارة تسمية الوضعيات.

2 ـ التدريب على مهارة إدراك تغير مفهوم الوضعية بتغير وضع الجسم.

3 ـ التدريب على مهارة تحديد مواقع الأشياء.

4 ـ التدريب على مهارة التنسيق الإجمالي.

5 ـ التدريب على مهارة تأدية حركات التوازن.

رابعا/ الوحدة الرابعة: وهي خاصة **بالتوجه الزماني** وتشمل أربعة بنود تقابلها أربع حصص، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

ـ أن يتمكن التلميذ من تحديد العناصر المكونة للزمن، وهي: التنظيم، التعاقب، لا رجعية الزمن، المدة، السرعة، المرحلة، الإيقاع.

ـ أن يحدد التلميذ المفاهيم الزمنية كتعاقب الزمن، واندماج مرور الزمن.

ـ أن يحـدد التلميـذ جميـع التطـورات الخاصـة بالمفـاهيم الزمنيـة والمتمثلـة في (الماضـي، الحاضر، والمستقبل).

ـ أن يوضح التلميذ تسلسل الأحداث داخل الحركة.

ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 ـ التدريب على مهارة إدراك العناصر المكونة للزمن.

2 ـ التدريب على مهارة إدراك المفاهيم الزمنية كتعاقب الزمن واندماجه.

3 ـ التدريب على مهارة إدراك التطورات الخاصة بالمفاهيم الزمنية.

4 ـ التدريب على مهارة إدراك تسلسل الأحداث داخل الفعل أو الحركة.

خامسا/ الوحدة الخامسة: وهـي تهدف إلى رفع مستوى **القـراءة** وتشمل اثني عشر بندا تقابلها اثنتا عشرة حصة، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

ـ أن يميز التلميذ (عسير القراءة والكتابة) بين حروف الهجاء العربية، من حيث الصوت، والشكل.

ـ أن يقـرأ التلميـذ (عسـير القـراءة والكتابـة) مـع مراعـاة مـا يلـي: الحركـات الـثلاث، السكون، الشدة، حروف المد، الحروف الشمسية والقمرية، التنوين.

ـ أن يقـرأ التلميـذ (عسـير القـراءة والكتابة) الكلمـات والجمل قـراءة جهريـة، صـحيحة، مشكولة، في وحدات فكرية يراعى فيها علامات الوقف.

ـ أن يفسر التلميذ (عسير القراءة والكتابة) معاني الكلمات والجمل التي يقرؤها.

ويتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 ـ التدريب على مهارة تمييز المفردات البصرية.

2 ـ التدريب على مهارة تسمية الحروف.

3 ـ التدريب على مهارة ربط الحرف بصوته.

4 ـ تمارين تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.

5 ـ التدريب على مهارة الربط بين الحرف والكلمة البادئة به.

6 ـ التدريب على مهارة نطق الحروف بمختلف الحركات والمدود والشدة والسكون والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

7 ـ التدريب على مهارة نطق الوحدات الصوتية.

8 ـ التدريب على مهارة دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

9 ـ التدريب على مهارة تحليل وقراءة الكلمات الجديدة.

10ـ التدريب على مهارة نطق المقاطع الصوتية للكلمات غير ذات معنى.

11 ـ التدريب على مهارة التمييز البصري للكلمات المختلفة والتمييز بينها.

12 ـ التدريب على مهارة القراءة والغلق باستخدام مؤشرات السياق.

سادسا/ الوحدة السادسة: وهي خاصة برفع مستوى **الكتابة** لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا وتشمل اثني عشر بندا تقابلها اثنتا عشرة حصة، وهي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الإجرائية المتمثلة في:

ـ تمكين التلميذ (عسير القراءة والكتابة) من كتابة حروف الهجاء العربية كتابة صحيحة.

ـ تمكين التلميذ (عسير القراءة والكتابة) من مراعاة الحركات الثلاث، السكون، والشدة، وحروف المد، والألف واللام الشمسية والألف واللام القمرية، والتنوين أثناء عملية الكتابة.

ـ تحسين قدرة التلميذ (عسير القراءة والكتابة) على كتابة الكلمات والجمل كتابة صحيحة ومشكولة، وفي وحدات فكرية يراعي فيها علامات الوقف.

ـ تحسين قدرة التلميذ (عسير القراءة والكتابة) على فهم معاني الكلمات والجمل التي يكتبها.

يتم تحقيق ذلك من خلال تطبيق جملة من البنود تبيانها كما يلي:

1 ـ التدريب على مهارة تمييز المفردات البصرية.

2 ـ التدريب على مهارة كتابة الحروف.

3 ـ التدريب على مهارة ربط الحرف برسمه أو شكله.

4 ـ تمارين تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.

5 ـ التدريب على مهارة الربط بين الحرف والكلمة البادئة به.

6 ـ التدريب على مهارة كتابة الحروف بمختلف الحركات والمدود والشدة والسكون والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

7 ـ التدريب على مهارة كتابة الوحدات الصوتية.

8. التدريب على مهارة دمج الوحدات الشكلية للكلمة.

9 ـ التدريب على مهارة تحليل وكتابة الكلمات الجديدة.

10 ـ التدريب على مهارة تشكيل وكتابة المقاطع الصوتية للكلمات غير ذات معنى.

11 ـ التدريب على مهارة التمييز البصري للكلمات المختلفة والتمييز بينها.

12 ـ التدريب على مهارة الكتابة والغلق باستخدام مؤشرات السياق.

ـ مجموع الحصص: تسع وثلاثون حصة.

ـ تواتر الحصص: ثلاث حصص في الأسبوع.

ـ المدة التي يستغرقها البرنامج هي ثلاثة عشر أسبوعا.

خطوات السير في تطبيق البرنامج:

حرص الباحث أثناء تطبيقه للبرنامج المقترح في هذه الدراسة على تحقيق مجموعة من الخطوات الأساسية التي من شأنها أن تسهم في تيسير العمل، من أهمها ما يلي:

1 ـ القيام بتوضيح الهدف من التجربة، وإعلام تلاميذ المجموعة التجريبية بأن هذا البرنامج يهدف إلى تنمية بعض المهارات التي تسمح لهم بتعرف أحسن على مختلف أقسام أجسامهم وتحكم أفضل في حركاتهم، كما تسمح لهم بالتوجه السليم في المكان والزمان مما ينعكس إيجابا على تحكمهم في مهارتي القراءة والكتابة.

2 ـ بدء كل حصة من الحصص المخصصة للبرنامج بالتمهيد المناسب لموضوع الحصة.

3 ـ تنوع أساليب وأنماط تنفيذ الأنشطة النفسية ـ الحركية من الأسلوب الفردي إلى أسلوب المجموعات الصغيرة.

4 ـ عرض بعض النماذج التعبيرية والمكتوبة، والقراءات الإضافية على شفافيات يتم إعدادها مسبقا، وقياس درجة فهم التلاميذ لها من خلال أسئلة تقويمية.

5 ـ إعطـاء واجبـات منزليـة، وتنويـع هـذه الواجبـات لتشـمل تـدريبات تطبيقيـة خاصـة بالقراءة والكتابة.

6 ـ إعادة تطبيق بعض المهارات الحركية التي لم يتقنها التلاميذ. والعمل تدريجيا مع أفراد المجموعة التجريبية حسب أولوية الأعراض، في شكل تدريبات ونشاطات نفسية ـ حركية متضمنة تقويم الاضطرابات التي تم تحديدها سلفا كاضطراب التوجه المكاني ـ الزماني واضطراب الجانبية وصورة الجسم وكذا الرفع من مستوى القراءة والكتابة، وذلك بمعدل ثلاث حصص تدريبية في الأسبوع تدوم كل منها 45 دقيقة، وبتواتر منتظم نظرا لعجز العملاء عن اكتساب المفاهيم المقترحة عليهم بسهولة.

تسير الحصة وفق ثلاثة أزمنة (مراحل):

ـ المرحلة الأولى: تقديم " المفهوم " وذلك بربط الإدراك الحسي باسم الشيء.

ـ المرحلة الثانية: التعرف على " المفهوم " الذي ينسب إلى الاسم المقدم.

ـ المرحلة الثالثة: تذكر الاسم المنسوب إلى المفهوم.

وكان الباحث يتدخل بين الحين والآخر في توجيه العملاء، متبعا في ذلك طريقة "افعل معي" و"افعل مثلي".

الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

1 ـ المتوسطات الحسابية.

2 ـ معامل ارتباط بيرسون.

3 ـ اختبار " ف " " F " للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

4 ـ اختبـار " ت " T- Test (لمجمـوعتين مسـتقلتين Indépendent – Samples T Test) و(لمجموعتين متطابقتين Paired - Samples T Test) من أجل معرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

5 ـ تحليل التغاير (Analysis of Covariance ANCOVA) في تحليل درجات القياس البعدي للمجموعتين لإزالة أثر الاختبار القبلي من نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

6 ـ حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للتحقق من فعالية البرنامج المقترح.

7 ـ حساب حجم التأثير المستخدم في تحليل التغاير (Analysis of Covariance (ANCOVA، عن طريق برنامج spss 11 for Windows، في تحليل التغاير باختبار Estimate Effect Size من Option أثناء التحليل. واستخراج القيم الخاصة بحجم التأثير (" n^2 " Partial Eta Squared)

8 ـ النسب المئوية واختبار كا2 للتطابق من أجل تحليل نتائج شبكة الملاحظة وكذا بروتوكول تقييم تطور نوعية استجابات أفراد المجموعة التجريبية ومدى تجاوبها لهذا البرنامج.

نتائج الدراسة ـ التوصيات والمقترحات

القسم الأول/ مناقشة النتائج وتفسيرها

أ) في ضوء ما سبق عرضه وتحليله من نتائج الدراسة:

أمكن التوصل إلي ما يلي:

(1) دلت نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال مقارنة أداءاتهما القبلية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيهما في كل من الاختبارات المستخدمة في الدراسة، مما يدل على تكافؤ العينتين قبل إدخال المتغير التجريبي (المستقل).

(2) دلت نتائج الأداء القبلي بالنسبة لمجموع الاختبارات المطبقة، وكذا نتائج الملاحظة على تدني مستوى المكتسبات الأولية ومستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ مجموعتي الدراسة (ضابطة / تجريبية)، قبل إدخال المتغير التجريبي (المستقل)، مما يشير إلى اضطراب مكتسباتهم الأولية (صورة الجسم ـ الجانبية ـ البنية المكانية الزمانية) وانعكاس ذلك على مهارتي القراءة والكتابة بصفة خاصة وقد يمتد ذلك الانعكاس ـ من وجهة نظر الدراسة ـ ليشمل نشاطهم الأكاديمي بصفة عامة.

(3) دلت نتائج أفراد المجموعة الضابطة من خلال الأداء (القبلي / البعدي) ـ على كل من الاختبارات المستخدمة في الدراسة ـ على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطيهما لصالح القياس البعدي في كل من هذه الاختبارات ؛ مرد هذه الفروق يرجع ـ من وجهة نظر الدراسة ـ إلي الألفة بالاختبارات، بالإضافة إلى عامل النضج الحادث في الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين والبالغ قدرها أربعة شهور تقريبا، بجانب ما قد يتواجد من تأثير للمتغير المصاحب ـ الاختبار القبلي ـ " الألفة بالاختبارات ".

(4) دلت نتائج أفراد المجموعة التجريبية من خلال الأداء (القبلي / البعدي) ـ على كل من الاختبارات المستخدمة في الدراسة ـ على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطيهما لصالح القياس البعدي في كل من هذه الاختبارات ؛ مرد هذه الفروق يرجع ـ من

وجهة نظر الدراسة ـ إلى التعرض للمثيرات العلاجية للبرنامج (المتغير المستقل) بجانب ما قد يتواجد ـ أيضا ـ من تأثير للمتغير المصاحب ـ الاختبار القبلي ـ " الألفة بالاختبارات ".

(5) دلت النتائج بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لكل منهما على جميع الاختبارات المستخدمة في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، مرد هذه الفروق التعرض لخبرات التجريب "تأثير المتغير التجريبي (المستقل)" والفروق التي تعزى إلي تأثير التغاير"الاختبار القبلي" في كل منهما.

ويعزو الباحث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الأداء البعدي إلى عاملين هما:

ـ تحسن مستوى التنظيم المكاني والزماني لدي تلاميذ المجموعة التجريبية وأثره الإيجابي على تنمية قدراتهم علي التحكم في آلية القراءة والكتابة.

ـ فعالية التدريبات الخاصة بالقراءة والكتابة والمتضمنة في البرنامج العلاجي المقترح من جهة، وما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل إيجابي مع هذا البرنامج من جهة أخرى.

(6) أثبتت **نسب الكسب المعدل لبلاك** فعالية البرنامج العلاجي المقترح في رفع مستوى المكتسبات الأولية (صورة الجسم، الجانبية، التنظيم المكاني ـ الزماني)، وكذا رفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا (المجموعة التجريبية) حيث تراوحت نسب الكسب المعدل مابين (1.21 إلي 1.67) وجميعها نسب دالة تزيد عن القيمة التي حددها بلاك للحكم بفعالية البرنامج (1, 2) .

(7) أثبتت الدراسة وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ـ المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في الدرجات البعدية للاختبارات المستخدمة الدالة على تحقق رفع مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعسرين قرائيا وكتابيا، حيث تراوحت النسب المئوية لحجم التأثير لمكونات البرنامج المقترح وفقا لقيم معامل مربع إيتا الجزئي (" Partial Eta Squared n^2 ") تراوحت ما بين (69,7 ٪) " للتنظيم المكاني" إلى (91,7 ٪) "لمستوى القراءة".

(8) **أشارت النتائج إلي أن** أكبر نمو حققه أفراد المجموعة التجريبية كان على مستوى الكتابة بفارق في المتوسط قدره 13.59 درجة وتليه القراءة بـ 12.57 درجة ثم الجانبية بـ

11.98درجة، فالتوجه الزماني بـ 4.25 درجة، ثم التوجه المكاني بـ 4.18 درجة وأخيرا صورة الجسم بـ 3.66 درجة.

(9) أوضحت النتائج وجود فروق بسيطة غير دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية، على مجموع الاختبارات المستخدمة في الدراسة، تعزى ـ من وجهة نظر الدراسة ـ إلى أثر عامل النسيان بفعل الفترة الزمنية الفاصلة بين القياسين المقدرة بـ 30 يوما، وتعكس هذه النتائج النمو الفعلي الحقيقي الذي احتفظ به أفراد المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم لخبرات البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة بعد مرور فترة زمنية على انقضائه، حيث يمكن لكل منهم ـ بعد ذلك ـ تطويره مستقبلا من خلال مواصلة التعليم والتدريب والمرور بخبرات حياتية متجددة. وعليه ؛ فإن النتائج المتحصل عليها من القياس التتبعي، تؤكد ـ مرة أخرى ـ فعالية البرنامج المقترح.

القسم الثاني/ التوصيات والمقترحات

أ ـ توصيات الدراسة:

في ضوء إشكالية البحث، وفرضياته، وفي حدود العينة، وبناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ؛ يوصي الباحث بما يلي:

1 ـ تعميم استخدام البرنامج العلاجي المقترح وتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على تطبيقه مع الاهتمام بتطبيق أساليب التدريس الحديثة في تدريس مادتي القراءة والكتابة.

2 ـ الإفادة بأدوات البحث الحالي سواء ما تعلق منها باختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة أم بالبرنامج المقترح وتطبيقه مع مجموعات أخرى من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يقدم دعما للنتائج التي تم التوصل إليها وتعميم الفائدة منه.

3 ـ تخصيص حجرات خاصة للتعليم العلاجي بمختلف المدارس الابتدائية، يوجه إليها التلاميذ المعسرون قرائيا وكتابيا، حيث يتلقون دروسا خاصة بالقراءة والكتابة العلاجية، مع تطبيق البرنامج العلاجي المقترح بالتوازي مع برنامج دراستهم المعتاد، على أن يشرف على ذلك معلمون مدربون على تقديم العون والتوجيه والإرشاد المطلوب للتلميذ للإفادة من الخبرات المتاحة وذلك بالتعاون مع مدرس الفصل وعلي أن تشتمل ـ هذه الحجرات ـ على مصادر متعددة ومتنوعة للتعلم منها: ركن المجسمات، وركن القصص، وركن الألعاب التعليمية، وركن أفلام الكارتون وبرامج كمبيوتر مصممة لأهداف تعليمية... الخ، ويقسم التلاميذ فيها إلى

مجموعات صغيرة يتم تدويرها على أركان التعلم المختلفة، بحيث يعايش التلميذ خبرات التعلم المختلفة مستخدما جميع حواسه، ويمارس فيها مهارات التعلم في مناخ محبب إليه.

4 ـ تدريب المعلمين على الأنشطة البيداغوجية المختلفة باستخدام برامج غير تقليدية.

5 ـ إعداد برامج تدريبية تنشيطية وتجديدية مستمرة لمعلمي الفصول الابتدائية، وإنشاء موقع إلكتروني يساعدهم على استخدام وتوظيف المستحدثات البيداغوجية في مختلف المواقف التعليمية.

6 ـ تقديم كتيبات إرشادية تبسيطية للآباء والمعلمين تعرفهم باضطراب عسر القراءة والكتابة من الناحية البيداغوجية والنفسية والإكلينيكية وكيفية التعامل معها تعميما للفائدة، وإقرارا لمبدإ المشاركة والمسئولية التضامنية في التعلم والنمو.

7 ـ إصدار هذا البرنامج في كتاب كبروتوكول إكلينيكي وعلاجي ليضاف إلى المكتبة العربية التي تفتقد إلى هذا النوع من البرامج.

ب ـ مقترحات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج ؛ نرى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تركز ـ على سبيل المثال ـ على:

1 ـ الوقوف على مدى فعالية البرنامج الحالي في تنمية مهارات أخرى (كالحساب والرياضيات) مثلا.

2 ـ تعرف مشكلات عسر القراءة والكتابة من حيث الأسباب والعلاج، واستخدام أساليب النمذجة العلاجية في تطوير البرامج المعدة لهذه النوعيات.

3 ـ تطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة لتوجيه اهتمام علمي وتربوي أكبر لعلاج التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا.

4 ـ دراسة العلاقة بين تمكن التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا من مهارتي القراءة والكتابة وتفوقهم الدراسي بصفة عامة.

5 ـ اختبار مدى فاعلية أساليب تدريسية معينة في اكتشاف وتحسين ما قد يتواجد لدى هذه الفئات من مهارات إبداعية.

6 ـ الاهتمام باستخدام الطرق والأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية بصفة خاصة من أجل تحسين مهارتي القراءة والكتابة، وفي تنمية مهارات الإبداع لدى هؤلاء التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا في المرحلة الابتدائية بل وفي باقي مراحل التعليم.

قائمة المراجع المعتمدة في الدراسة:

أولا: المراجع باللغة العربية:

1 ـ ألن كمفي وهيق كات، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة (1998): صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

2 ـ أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة (1999): النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

3 ـ أماني حلمي عبد الحميد أمين (1992): إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة أسيوط.

4 ـ أمينة إبراهيم شلبي (2000): فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة " المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة المنصورة.

5 ـ أيمن أنور الخولي، أسامة كامل راتب (1998): التربية الحركية للطفل، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة.

6 ـ إيمان محمود السيد حسن (2004): أثر برنامج لبعض أنشطة التربية الحركية في تعديل اضطراب الانتباه لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، جامعة القاهرة.

7 ـ تعوينات علي (1987): صعوبات تعلم اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي لمنطقة الحراش، أطروحة دكتوراه الحلقة الثالثة، جامعة الجزائر.

8 ـ تغريد عمران (2001): نحو آفاق جديدة للتدريس " نهاية قرن ـ وإرهاصات قرن جديد، دار القاهرة للكتاب، القاهرة.

9 ـ جان بياجيه، ترجمة بولاند (1983): سيكولوجية الذكاء، ط3، منشورات عويدات، بيروت.

10 ـ حنان حلمي لطفي الجمل (1999): برنامج حركات تعبيرية مقترح لاكتساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

11 ـ خالد عبد الرزاق السيد (2000): محاضرات في حلقة البحث، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

12 ـ خيري أحمد حسين حامد (1997): دراسة تحليلية للعوامل النفسية بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعي / فردي للتغلب على تلك الصعوبات، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، المجلد الثاني، جامعة عين شمس.

13 ـ دلال فتحي عيد عطية يوسف (2000): فعالية برنامج مقترح في التربية الحركية لتنمية المهارات الحركية الأساسية برياض الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

14 ـ رأفت رخا السيد محمد أبو رخا (2003): أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

15 ـ رجاء محمود أبوعلام (2006): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss. الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

16 ـ رضا عبد الحميد عامر (1996): تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الوعي الحس حركي والتفكير الابتكاري لمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

17 ـ ريما سعد الجرف (1994): تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية، الجزء 61 – المجلد التاسع – رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

18 ـ سعاد إبراهيم السيد (2001): فاعلية برنامج تربية حركية مقترح في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

19 ـ سعد عبد الرحمان (1998): القياس النفسي ـ النظرية والتطبيق ـ دار الفكر العربي، القاهرة.

20 ـ سعيد عبد الله إبراهيم دبيس (1994): دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس العدد 29 القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ص 26 ـ 50.

21 ـ سعيد إبراهيم محجوب عطية (2001): دراسة تحليلية لبرامج النشاط الحركي لرياض الأطفال بمحافظة الجيزة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

22 ـ سيد غنيم (1973): سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية.

23 ـ شفيق فلاح حسان (1989): أساسيات علم النفس التطوري، ط1، دار الجيل، بيروت.

24 ـ علاء الدين كفافي ومايسة النيال (2000): مقياس صورة الجسم.

25 ـ عواطف إبراهيم (1993): المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

26 ـ عواطف إبراهيم (1993): التربية النفسية الحركية في رياض الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

27 ـ عزة محمد سليمان السيد (2001): فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

28 ـ غان أبو فخر (1991): صعوبات التعلم في القراءة، مجلة المعلم العربي، مجلة تربوية ثقافية قومية، السنة الرابعة والأربعين، العدد الثاني، ص 14 ـ 18.

29 ـ فخري الدباغ (1977)، أصول الطب النفسي، دار الطليعة، لبنان.

30 ـ فريدة إبراهيم عثمان (1983): حول مفهوم التربية الحركية، مجلة التربية الجديدة، العدد 28، السنة العاشرة، أبريل 1983.

31 ـ فيلوتينو. ف ر (1987): عسر القراءة، مجلة العلوم، الترجمة العربية لمجلة العلوم الأمريكية، المجلد 3، العدد 6، ص 28 - 42 الكويت.

32 ـ كريمان عويضة منشار (1994): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء 03 من ص 377 ـ ص 395.

33. لطفي بركات أحمد (1981): تربية المعوقين في الوطن العربي، ط1، دار المريخ، السعودية.

34. لطفي بركات أحمد (1981): تربية المعوقين في الوطن العربي، ط1، دار المريخ، السعودية.

35ـ ليلى كرم الدين (2006): الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ودور المراكز الثقافية للطفل في رعاية وتثقيف هؤلاء الأطفال).

مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الثالث، عدد خاص بالملتقى الدولي الرابع حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الجزء الأول، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف ـ الجزائر ـ ص 77 ـ 111.

36 ـ ليلى كرم الدين (2007): صعوبات التعلم عند الأطفال وأهم وأنجع سبل التغلب عليها. سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري ـ الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم ـ مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

37 ـ مايكل توميسون (2003): سيكولوجية عسر القراءة، دليل للمعلمين، المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول يونيه 2003، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

38 ـ مديرية البرامج والمناهج (1999): المرشد المنهجي للمراكز الطبية التربوية للأطفال المتخلفين ذهنيا، الجزائر.

39 ـ محمد طه راشد (1999): مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية محافظة جرش، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

40 ـ محمد علي كامل (2005): صعوبات الفهم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، جمهورية مصر العربية.

41 ـ محمد رفقي عيسى (1995): صعوبات القراءة، المجلة التربوية، العدد 36، المجلد التاسع ص 166- 180.

42 ـ مصطفى محمد أحمد (1997): تأثير العوامل البيئية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات البيئية جامعة عين شمس.

43 ـ ملاك جرجس (1985): مشاكل الصحة النفسية للأطفال، الدار العربية للكتاب، ليبيا.

44 ـ منى أحمد الأزهري (2000): حقيبة تعليمية مقترحة لنشاط التربية الحركية لتنمية المهارات الانتقالية الأساسية لأطفال الرياض، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد 4، مج 13. ص 32 – 48.

45 ـ منى إبراهيم اللبودي (2005): صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

46 ـ نبيل عبد الفتاح حافظ (2006): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الثالثة، القاهرة.

47 ـ نبيل عبد الفتاح حافظ (1998): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، دار الفكر العربي، القاهرة.

48 ـ ناريمان محمد رفاعي، محمد عوض الله سالم (1993): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد الثاني، العدد الأول.

49 ـ نصرة محمد جلجل (1994): العسر القرائي – الدسليكسيا – دراسة تشخيصية علاجية – مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

50 ـ هدى إبراهيم حسين (1992): برنامج أنشطة حركية مقترح لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأساسية للتربية الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

51 ـ هدى محمود الناشف (1998): إعداد الطفل للقراءة والكتابة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

52 ـ هشام حبيب الحسيني محمد (1998): دور الخصائص الوجدانية في مراحل اكتساب المهارة الحركية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

53 ـ هويدة حنفي محمود رضوان (1992): برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة

والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي – رسالة دكتوراه غير منشورة – مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

ثانيا: المراجع باللغات الأجنبية:

54- Ajuriaguerra.J. (1984): psychopathologie de l'enfant. Édition Masson, Paris.

55- Ajurriaguerra.J. (1971): Manuel de psychiatrie de l'enfant et de l'adolecent.édition Masson, Paris.

Anzieu. D et Chabert. C. (1971): les méthodes projectives. PUF, Paris.

56- Bergeron. (1980): Lexique du psychologie de développement de j, Piaget. Édition Gaétan Marin, Canada.

57- Berges. J.et Lezine. I. (1963): Test d'initiation des gestes. Edition Masson et Cie. Paris.

58- Block. H. (1999): Grand dictionnaire de psychologie. Édition Larousse.

59- Cannoui. P et Messerschmitt (1994): Psychiatrie de l'enfant et de l'adolécent. Édition Maloine, Paris.

60- Cheminale. R. et Brun. V. et all (2002): Les dyslexies – Rencontre en rééducation -. Masson, Paris.

61- Connar, Fiona & Jane (1993): teaching language concept and labels to preschool children in special education and head start classes through physical education lessons, Michigan – state – university, PHD.

62- Coste. J. C. (1977): psychomotricité. 1 er édition P. V. E: Paris.

63- Dailly. R. (1978): Approche psychopathologique de l'espace et sa structuration. Édition PUF, Paris.

64- Demeure. A. et Stagit. L. (1983): Psychomotricité éducation et rééducation, Belgique.

65- Defantanie (1976): Manuel du rééducation psychomotrice Tome 1édition Maloine Paris.

66- Defantanie (1980): Manuel du rééducation psychomotrice. Tome 3 et 4, éditions Maloine Paris.

67- Dumantannie. (1988): L'orthophoniste et l'enfant sourd, édition Masson, Paris.

68- Dolto. F (1984): Image Inconsciente du Corps, édition Seuil, Paris.

69- Elliot , Gloria & Harton (1997): (an investigation into amovement education) 18 program on motor creativity in pre-school- children in inclusive and general physical education environments (inclusion , adopted physical education).

70- Estienne. f. (1977): L ' enfant et l 'écriture. Jean de lange, Paris.

71- Frederik Lecant. (1997): L'espace et le Temps avec les 03 ans, édition Nathan.

72- Johnson, Thomas & Roy (1996): Project first step (RTN) PHD, Walden University.

73- Jokason, Katic, (1997): Doing Words using the creative power of children personal images to teach Reading, Houghton Mifflin Co. Burlington.

74- Kiess. H.(1989): Statistical Concepts For The Behavioral Science, London, Cydey and Allyn Bacon Co.

75- Kuder. S. Jay (1991): Language abilities and progress Direct instruction reading program for students with learning disabilities journal of learning disabilities V.24, N. 2, p. p 124 – 127.

76- Laurendeau. M. et Pinard. A. (1968): Les premières notions spatiales de l'enfant (examen des hypothéses de j.p), édition de la chaux et niestlée neucharl, Suisse.

77- Louis Not (1986): Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux, sciences de l'éducation des débiles mentaux, sciences de l'homme, édition privat, Paris.

78- Marie doll. j. (1977): Pour comprendre Piaget. Édition Privat Canada.

79- Marie de Maistre. (Sans date): Déficience mentale et langage. Edition PUF, Paris.

80- Mazet et Houzel. (1996): Psychiatrie de l'enfant et de l'adolécent. Édition Maloine. Paris.

81- Mazet, et Houzel (1979): psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. 2éme Edition Maloine, Paris.

82- Mucchielli. R. et Bourcier. A. (1974): La dyslexie maladie de siècle, édition Dumard, Paris.

83- Noël. J M (1976): La dyslexie en pratique éducative, Doin, Paris.

84- Perdoncini. G. et Yon. Y. (1963): Le précis de psychologie et de rééducation infantiles. Édition médicale Flammarion, Paris vie.

85- Perron. R. (1971): Modèle enfant et l'enfant modèle. PUF, Paris.

86- Piaget. J. (1963): Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.

5 'éme édition, édition de la chaux et niestlée, Paris.

87- Piaget. J. (1970): La construction du réel chez l'enfant. 6éme édition, Suisse.

88- Piaget. J. (1973): La notion du temps chez l'enfant. Édition PUF, Paris.

89- Piaget. J. (1996): La psychologie de l'enfant. 7émé édition, PUF, Paris.

90- Piaget. J. et Inhelder. B, (1977): La représentation de l'espace chez l'enfant, 3éme édition, édition PUF, Paris.

91- Pialoux. P, Valta.P, Freyss. M, Legent. G (1975): Précis D'orthophonie, édition Masson, Paris.

92- Pierre Debray, Ritzen et Brading Mélékian (1970): La dyslexie de l'enfant, 3éme édition Casterman, Belgique.

93- Raviv S, Reshas I, Hecht O (1994): effects of activities in the motor cognitive learning center on academic achievements psychomotor & emotional development of children.

94- Rauchlin. N. (1977): Psychologie. 3éme édition, PUF, Paris.

95- Revue Science et Avenir, N° 621 Novembre 1998.

96- Rondal, Lamber, et chipman (1998): Psycholinguistique et handicap mental recherches récentes et perspectives. Édition Pierre Mardaga.

97- Rondal. J. A. ET all. (Sans date): Troubles du langage – diagnostic et rééducation – édition Mardaga.

98- Schildren. P. (1975): L'image du corps. Edition Gallinard. Paris.

99- Simpson, - Stephen – and others (1992): The Impact of an Intensive Multisensory Reading Program on Population of learning – Disabled Delinquents. Journal of Annals of dyslexia; V 42, p 54-66.

100- Stamback, Meljak ET Bergés. (1979): Manuel du Test du Shéma Corporel, Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

101- Stanovitch, - Keith – E; And Others (1997): Converging Evidence for Phonological and surface Subtypes of reading Disability. Journal – of – Educational – psychology; V 89 n1 p 114 – 27 MAR.

102- Stagis. L, Demeur. A. (Sans date): psychomotricité, éducation et rééducation. Belgique.

103- Sylviane Valdois (1995): Les dyslexies développementales. CNRS Université de Grenoble PP 01- 10.

104- Wallon. H. (1978): Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant, ESF. Paris.

105- Willems, G. and Other (1996): The persistence of neuro- psychological and cognitive problems (attention and memoirs In a population at high risk for learning disorders: six year follow up , Journal of learning Disabilities V. 8 , N. 2 , p. p. 54-61.

قواميس:

106 ـ منجد اللغة العربية والإعلام (1986)، ط 28، دار النشر العربي: بيروت، لبنان.

107 ــ جـان لابلانـش وج. ب. بونتـاليس ترجمـة مصـطفى حجـازي (1985): معجـم مصطلحات التحليل النفسي، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

Dictionaries

108- Postel, J:(1998): dictionnaire de la psychologie et de la psycho- pathologie clinique, Larousse, Bordas.

109- Sillamy. N. (1983): Dictionnaire usuel de la psychologie. Edition Bordas.

110- Sillamy. N. (1989): Dictionnaire de la psychologie. Librairie Larousse, Canada.

111- Sillamy. N. (1996): Dictionnaire de la psychologie. Librairie Larousse, Canada.

112- Sillamy. N. (2000): Dictionnaire de la psychologie. Édition France loisirs, France.

Websides:

113- APEDYS.FRANCE DYSLEXIE.2007

http://www.esculape.com/pmc/dyslexie.html

114- Fanny and Thomas, Apprentissage de la lecture

www. Ceccia.com/dyslexie.

115- Philippe costa. Enfants précoces. Htm 2000.

116- Wikipédia l'encyclopédie libre.2007 http://fr.wikipedia.org/wiki/dyslexie

117- Véronique- leroy. Malherbe.hltp://nomed. Univ. Infirmité motrice cérébrale.