برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي

أ.د. عبد المرضي زكريا
أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية جامعة عين شمس

د/ جمال محمد حسن نافع
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية جامعة عين شمس

حنان ناجي عبد النعيم
باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس
معيدة– كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

مستخلص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج مقترح لاستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي في علاج صعوبات القراءة، وتستند الدراسة إلي استراتيجية التحليل المورفولوجي من خلال برنامج قائم على تدريب التلاميذ ذوى صعوبات القراءة على كيفية القيام بتحليل مورفولوجي للكلمات في اللغة العربية من خلال تدريبهم على معنى السوابق واللواحق و أصل الكلمة، يليه شرح معنى وغرض استخدام السوابق واللواحق في النص، ثم تدريبهم على عدة أمثلة ونماذج لاستخدام السوابق واللواحق ليتمكنوا من تعميم استخدام ما تعلموه من مورفيمات

وقد أجمعت عدة دراسات ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Goodwin, P& Soyeon, A(2010) ودارسة Harris, M, et al(2011)

ودراسة(2009)Green, L ودراسة(2009)Bowers, P & Kirby, J و دراسة (2009)Casalis, S, et al ودراسة (2015) Law, M; et al على أهمية التدريب على الأدراك المورفولوجي كطريقة فعالة لعلاج صعوبات القراءة.

Abstract

The present study aims to developing a proposal for a program based on morphological analysis strategy for remediating reading disabilities

This study is based on morphological analysis strategy through a program based on training students with reading disabilities on how to analyze the morphems of words in the Arabic language. Through training the student on the meaning of prefixes and suffixes and the roots of the word, followed by the explanation of the meaning and purpose of the use of prefixes and suffixes in the text, and then train the student on several examples and models for the use of prefixes and suffixes to be able to circulate to use what he learned from Morphems.

many studies such as Law, M; et al (2015) ;Goodwin, P& Soyeon, A(2010) ;Harris, M, et al(2011) ;Green, L(2009) ;Bowers, P & Kirby, J(2009) ;Casalis, S, et al(2009), have shown the effectiveness of using morphological analysis strategy for remediating reading disabilities

.

برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي

أ.د. عبد المرضي زكريا
أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية جامعة عين شمس

د/ جمال محمد حسن نافع
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية جامعة عين شمس

حنان ناجي عبد النعيم
باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس
معيدة– كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

مقدمة:

تعد القراءة من أهم وسائل التعلم الإنسانى, يكفيها أهمية أن أول كلمة خاطب بها جبريل (عليه السلام) سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم هى كلمة: (اقرأ)، فـي قولـه تعـالى فـي سـورة العلـق – الآيـات 1–5: ﴿اقْـرَأْ بِاسْـمِ رَبِّـكَ الَّـذِي خَلَـقَ ۝١ خَلَـقَ الْإِنْسَـانَ مِـنْ عَلَـقٍ ۝٢ اقْـرَأْ وَرَبُّـكَ الْأَكْـرَمُ ۝٣ الَّـذِي عَلَّـمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ ۝٥ .

و تظهر أهمية القراءة في أنها تساعد على نقل المعنى، يتم ذلك من خلال النفاذ إلى معاني الكلمات المفردة ودمجها معًا لمعرفة معنى الجملة ثم فهم المعنى المقصود من النص، ومن هنا فإن معنى الكلمة يعتمد في الأغلب على وحدة المعنى (المورفيم)، ولذلك يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن القصور

في الإدراك المورفولوجي يُسهم في عدم القدرة علي إدراك معني الكلمة المقروءة لكون المورفيم هو وحدة المعنى كما أشرنا.

فدور القراءة الحيوي المهم في عمليتي التعليم والتعلم يجعلها تحظي بأهمية كبيرة على مستويي التعليم والبحث العلمى، وهو ما لم يتأتَّ لأى مهارة لغوية أخرى، بالرغم من هذا هناك مشكلة كبيرة تواجه المهتمين بأمر العملية التعليمية وهى صعوبات القراءة (Westwood, P,2001:25).

وصعوبات القراءة تمثل خللًا على مستوى الكلمة في الأساس، فهي تؤثر على قدرة التلميذ على معرفة معنى الكلمة، ومعنى الكلمة يعتمد في جزء أساسي منه على المورفيمات المكونة لها.

وإذا ما تحدثنا عن صعوبات القراءة وما يتبعها من مشكلات نجد أن التلاميذ من ذوى صعوبات القراءة يواجهون العديد من المشكلات في الجوانب الأكاديمية المختلفة (في بعض المواد الدراسية) لأن تلك الجوانب تعتمد بصورة أساسية على القراءة، و بالتالي فإن أى صعوبة فيها ستؤدى حتمًا إلى انخفاض مستوي التحصيل، وهذا يعنى أنه يتعين على المعلمين جميعًا إعطاء العناية القصوى للتلاميذ من أجل إتقان تلامذتهم مهارات القراءة، ومن بين تلك المهارات مهارات التحليل المورفولوجي (Westwood, P, 2004:85).

ومهارات التحليل المورفولوجي تسهم في تمكين التلميذ من استنتاج معنى الكلمة اعتمادًا على تحليله لمعنى المورفيمات المكونة لها و مزجها معًا، وهى بهذا طريقة فعالة لمعرفة معنى الكلمة.(Carlisle, F, 2003:302)

وبذلك تعتبر استراتيجية التحليل المورفولوجي من المتغيرات الجوهرية التي لها علاقة بأداء التلاميذ القرائي بشكل عام حيث ينخفض مستوى ذوى صعوبات القراءة في الجانب المورفولوجي بشكل ملحوظ عن أقرانهم العاديين.

و قد تناولت العديد من الدراسات الأجنبية مستوى الإدراك المورفولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Kruk , S &

Bergman, K (2013) و دراسة Wong, S, et al(2012) ودراسة Cantiani, C, et al (2013) و دارسة Leong, C (1999) و دراسة Joanisse, F & Mains, R(2000) واتفقت نتائج تلك الدراسات على أن مستوى الإدراك المورفولوجى لديهم منخفض وهو ما يؤثر على قدرتهم على إدراك معنى الكلمة وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

ولعل الأمر لا يتوقف عند انخفاض مستوى التحصيل الدراسى، بل يمتد إلى التسرب من التعليم فقد اتفق كلًا من Earman, M& Tejero, M (2011:1)و Bellocchi, S, et al(2012:452)على أن أغلب التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يتركون الحصص الدراسية لشعورهم الدائم بانخفاض مستوى تحصيلهم عن باقي أقرانهم، وبعضهم يترك المدرسة وغالباً ما يكون هذا في منتصف المرحلة الابتدائية.

وفي هذا الصدد يرى كلٌ من Lyon, R (2003:4) و Horn, M& Feng, J (2012:4)أن خبرات ذوى صعوبات القراءة تؤدى بهم إلى الشعور الدائم بالإحباط والفشل المستمر طوال سنوات الدراسة؛ نظرًا لعدم قدرتهم على القراءة أو فهم ما يقرأون، مما يؤدي إلى تجنب عملية القراءة وبالتالي توقف تقدم عملية التعليم و التعلم لديهم.

وتتضاعف الآثار الناجمة عن لصعوبات القراءة، فهي تجعل التلميذ يبدو أقل ثقة لدى معلميه، وأقل قبولًا لدى أقرانه، وربما لدى والديه، حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهات والديه السلبية نحوه، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذى يقوده إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية، أو التوافقية التى تؤثر على مجمل شخصيته فيفقد ثقته بذاته وتنقص دافعيته وتجنبه للقراءة (Westwood, P, 2004:8) .

ويستمر التأثير السلبي لصعوبات القراءة على التلاميذ بعد انتهاء مراحل الدراسة، فيواجه ذوو صعوبات القراءة العديد من المشكلات حتى بعد التخرج(Ann Guess, S, 2005:15).

فصعوبات القراءة تحد من التطور الوظيفي للفرد، فهى عامل أساسي يعيق الفرد من التقدم للوظائف المعتمدة بشكل مباشر على القراءة (Bell, S, 2010:221).

ولهذا ينبغي أن يوضع في الاعتبار على الدوام حاجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في إعداد برامج تدريبية لهم، لارتباط ما يواجهونه من صعوبات بكافة نواحي الحياة.

مشكلة الدراسة:

إن صعوبات القراءة لا تعني مجرد مشكلة في القراءة فحسب، ولكن لها آثارًا سلبية على التلميذ وعلى تحصيله الدراسي و على شخصيته وعلى تقديره لذاته ولذلك يجب أن يكون هناك برامج تدريبية تسهم في علاج تلك الصعوبة، قد اهتم الباحثون بتناول صعوبات القراءة بالدراسة ومحاولة التوصل إلى استراتيجية فعالة لعلاجها لكي ينجح هؤلاء التلاميذ في تحقيق النجاح الدراسي الأكاديمي لاسيما أنهم يتمتعون بقدرات بمستوى متوسط وبعضهم يحظي بمستوى مرتفع من الذكاء، ومن هنا كان لابد من الاطلاع على التراث النظري الذى بذل في مجال صعوبات القراءة وقد وجد الباحثون تنوعًا في الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت علاج صعوبات القراءة؛ ومن المداخل العلاجية التى حظيت باهتمام واسع في التناول المداخل التى تعتمد على الجانب اللغوى وفي هذا الجانب نجد وفرة من الدراسات التى اعتمدت على التدريب على الإدراك الفونولوجى كمدخل لعلاج صعوبات القراءة منها دراسات أجنبية كدراسة(2005)Beth, M و دراسة Daniel, W, etal(2007) و دراسة Jill, F, et al(2010) و دراسة Gustafson, S,et al(2011)ودراسة Michaela, R&Terrill, S

(2011)ودراسة(2013) Ecalle, J, et al ومنها العربية مثل دراسة حيدر حجازين (2006) و دراسة تهانى شعبان (2014) و دراسة لوزة أنور(2011) و دراسة ثناء رجب(2007) و دراسة السيد سليمان (2009) و دراسة أمنية صالح (2008).

وعلى الرغم من أن مجال صعوبات القراءة غني بالدراسات التى حاولت علاج تلك الصعوبة بالاعتماد على المستوى الفونولوجى كأحد مستويات اللغة إلا أنه في ضوء ما أتيح للباحثين من دراسات لم يكن بينها دراسات عربية تناولت استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لعلاج صعوبات القراءة، ونظرًا لأهمية هذا الجانب فقد تعددت الدراسات الأجنبية التى تناولته بعضها ركز على استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجى كبرامج تدريبية مثل دراسة Goodwin, P & Soyeon, A (2010) ودارسة(2011) Harris, M, et al ودراسة Green, L (2009) ودراسة(2009) Bowers, P & Kirby, J و دراسة Casalis, S, et al(2009) و دراسة(2004) Casalis, S& Colé, P ودراسة Schwiebert, C, et al(2004) وقد أجمعت هذه الدراسات على أهمية التدريب على الأدراك المورفولوجى كطريقة فعالة لعلاج صعوبات القراءة.

و اللغة العربية تعتمد على الجانب المورفولوجى بصورة كبيرة في تكوين مفرداتها فهى لغة غنية بالجانب الاشتقاقي كما أنها تتسم بأن القواعد التى تؤلف مورفيماتها واضحة جدًا وليست معقدة كغيرها من اللغات Ibrahim, R, et al (2016:739) وهذا ما أكده العديد من الباحثين ومنهم على سبيل المثال لا الحصر (ابن حويلي ميدني،6:2009) و Kirchhoff, K, et al(2006:591) و Booij, G, (2012: 67-68) و Abu-rabia, S, (2003:300) و MahFoudhi, (2010:502) et al وA, et alومركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية القدس (50:2008) ومن هذا المنطلق تبدو الحاجة إلى إعداد برامج تربوية متخصصة لهؤلاء االتلاميذ

كي تعالج صعوبات القراءة لديهم من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التحليل المورفولوجي، والذى يركز على تدريب التلاميذ ذوى صعوبات القراءة على كيفية القيام بتحليل للكلمة مورفولوجيًا في اللغة العربية.

وتأسيساً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما مدي فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية التحليل المورفولوجى لعلاج صعوبات القراءة ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية التحليل المورفولوجى .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسيين هما :

أ- الأهمية النظرية : حيث تسهم في

أ-1- التعرف على استراتيجية التحليل المورفولوجى كمدخل لعلاج صعوبات القراءة .

أ-2-إلقاء الضوء على أهمية التدريب على استراتيجية التحليل المورفولوجى في علاج ذوى صعوبات القراءة.

ب- الأهمية التطبيقية : حيث تسهم في

ب-1- تصميم برنامج مقترح لعلاج لصعوبات القراءة قائم على استراتيجية التحليل المورفولوجى

تحديد المصطلحات:

(1) صعوبات القراءة Dyslexia:

يعرف الباحثون صعوبات القراءة إجرائياً بأنهاعدم القدرة على فك رموز الكلمة المقروءة، وبالتالي صعوبة في كل أوجه القراءة تظهر في الأخطاء المورفولوجية والتى تشتمل على أخطاء التعرف على الكلمة، وأخطاء تجزئة الكلمة، وأخطاء الوعي الصرفي، وهؤلاء التلاميذ عاديون في كل الجوانب الأخرى و صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط و ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية عادية و تعرضهم للمادة المراد تعلمها بصورة ملائمة و غياب المشكلات الحسية الحادة".

(2) استراتيجية التحليل المورفولوجي:

يعرف الباحثون استراتيجية التحليل المورفولوجي إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات المستخدمة في عمل تحليل للمورفيمات المكونة للبنية الداخلية للكلمات للوصول للمعنى الإجمالي لها .

(3) المورفيم :

يعرف الباحثون المورفيم إجرائياً بأنه أصغر وحدة لغوية ذات معنى ويشترط في هذه الوحدة ألا يمكن تجزئتها إلى أجزاء أصغر منها مع احتفاظها بالمعنى.

(4) البرنامج القائم على استراتيجية التحليل المورفولوجي:

يعرف الباحثون البرنامج القائم على استراتيجية التحليل المورفولوجي إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف التعليمية والفنيات المنظمة والمخططة والتي تستغرق عددًا من الجلسات، ويتكون البرنامج التدريبى من مجموعة من الأنشطة والمهام والتدريبات المعتمدة على استراتيجية التحليل المورفولوجي، ويتم تقديمه لمجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بهدف تحسين مستوى الإدراك المورفولوجي لديهم، وأيضًا قدرتهم على القراءة.

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للدراسة الحالية تناولاً لمفهومين أساسيين على النحو التالي:

المفهوم الأول: صعوبات القراءة:

و ضعت الرابطة الدولية للديسلكسيا The International Dyslexia Association, 2014:2) تعريفًا لصعوبات القراءة بالتعاون مع المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية (معاهد الصحة القومية) The National Institute of Child Health and Human Development .(NICHD). فذكرا أنها اضطراب تعليمي له أساس عصبي، يتسم بقصور في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة و ضعف مهارات التهجئة والتشفير سببه القصور في المكون الصوتي للغة، هذا الضعف غالبًا ما يكون غير متوقع بالمقارنة بالقدرات المعرفية والأكاديمية الأخري للتلميذ، كما أن تلك الصعوبة لا تنتج من قصور حسي. وصعوبات القراءة تتضمن ضعف في الفهم القرائى وهى تحد من الخبرات القرائية للتلميذ مما يقلل من حصيلته اللغوية ويعيق نمو المفردات والخلفية المعرفية لديه.

كما تُعرفها الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين بأنها حالة تتضمن انخفاض مستوى التحصيل في القراءة ليصبح أقل من مستوى العمر، والذكاء، والتعليم أو المستوى الصفي المتوقع من التلميذ؛ وتؤثر هذه الصعوبات إلى حدٍ كبير على النجاح الأكاديمي وعلى جميع الأنشطة الحياتية التى تتضمن القراءة (عبد العزيز الشخص وسيد جارحي، 43:2011).

وتشير منظمة اليونسكو United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2009:102) إلى صعوبات القراءة بأنها ضعف في القدرة على القراءة يؤثر على عملية التعلم في الجوانب الأدبية وأحيانًا في الحساب لدى التلاميذ والشباب والكبار.

وقد وضع (Smythe, I, et al, 2007:22) تعريفًا يشتمل على التعريفات الأخيرة لمجلس الصحة بهولندا، والجمعية البريطانية النفسية، وجمعية الديسلكسيا الدولية (IDA) فعرف صعوبات القراءة بأنها صعوبة في الحصول على المهارات القرائية وهى اضطراب عصبي الأصل يتضح في القصور الواضح في دقة وطلاقة قراءة الكلمة.

- **مظاهر صعوبات القراءة:**

هناك العديد من المظاهر القرائية التى تدل على وجود صعوبات قراءة لدى التلميذ ويمكن تقسيمها كما يلي:

1. المظاهر المتعلقة بالتعرف القرائى:

1.1 صعوبة استدعاء الكلمات من الذاكرة أو سرعة تسمية الأشياء المألوفة، وانخفاض معدل سرعة التسمية يسبب مشكلات رئيسية في تكوين حصيلة المفردات المصورة وأيضًا في المطابقة بين الحرف والصوت (Westwood, P,2008:18).

2.1 قصور في التعرف على الكلمة يؤثر سلبًا على طلاقة القراءة(Westwood, P, 2004:88).

3.1 يجد صعوبة في إتقان المبدأ الصوتي والمهارات الأساسية لفك التشفير. (The Colorado Department of Education,2008:1)

4.1 حذف المقاطع القصيرة من الكلمة أو الحروف أثناء القراءة.

5.1 صعوبة عد المقاطع المكونة للكلمة.

6.1 صعوبة التمييز بين الحروف و الأصوات المختلفة في الكلمة.

7.1 التعثر في قراءة الكلمات الطويلة (المركبة). (The International Dyslexia Association, 2014:4).

8.1 أخطاء القراءة الجهرية وتتضمن حذف وإضافات في بعض الكلمات، وقراءة بعض الكلمات بطريقة معكوسة، والخلط بين المفردات ذات الأشكال أو الألفاظ المتشابهة.

9.1 يظهر عليه الإبدال في حروف الكلمات أو في كلمات الجمل، وقلب الحروف والكلمات (عبد المطلب القريطى ، 2011: 514).

10.1 يجد صعوبة في تهجى الكلمة غير المعروفة لديه Snowling, J, (2012:22).

11.1 يجد صعوبة في تمييز مورفيمات السوابق واللواحق وأصل الكلمة.

12.1 يقرأ الكلمة الواحدة بشكل مختلف إذا تكررت في نفس الصفحة.

13.1 صعوبة التفريق بين الحرف والكلمة والجملة (Cremin, P,2001:132).

14.1 يوصف هؤلاء التلاميذ بأنهم تجزيئيون في إستدخالهم للمثيرات اللغوية (يتعاملون مع المثيرات اللغوية كأجزاء منفصلة) ، سواء كانت هذه المثيرات مسموعة أو مكتوبة. (السيد عبد الحميد السيد، 2005: 70)

15.1 لديه صعوبة في قراءة الكلمات البصرية المفردة، و أيضًا في التعرف البصري على الرموز و الاختصارات(Harrison, G, et al,2004:12).

2. **المظاهر المتعلقة بالفهم القرائي:**

1.2 صعوبة استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات من المادة المقروءة (عبد المطلب القريطى ، 2011: 514).

2.2 انخفاض القدرة على فهم و إدراك الكلمات الوظيفية مثل حروف الجر وحروف العطف.

3.2 صعوبة سرد أحداث القصة بنفس التسلسل الذى سمعه(Cremin, P,2001:132).

4.2 العجز عن استخدام السياق في تخمين معنى الكلمة(Westwood, P, 2008:18).

5.2 عدم التمكن من تحديد الاسم الذى حل محله الضمير(Harrison, G, et al,2004:12).

6.2 صعوبة استخلاص الفكرة الأساسية من النص المقروء(The International Dyslexia Association,2014:4).

ويحدد (South Dakota South Dakota Department of Education, 2010:6) مظاهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ في الصف الرابع (وهي الفئة العمرية الخاصة بالبرنامج المقترح) بما يلي:

- صعوبة فهم المفاهيم والعلاقات.
- انخفاض حاد في مستوى القدرة على قراءة وتهجئة الكلمات متعددة المكونة من عدة مورفيمات، وكذلك الحذف من المورفيمات المكونة للكلمة.
- نقص الوعي ببنية الكلمة (السوابق، الجذور، اللواحق).
- تكرار الخطأ في قراءة الكلمات المألوفة بصريًا مثل (أين، هناك، ماذا، متى).
- صعوبات في الفهم القرائى وتعلم مفاهيم جديدة من النص بسبب الصعوبات الكامنة في صعوبة التعرف على الكلمة.
- ضعف حصيلة المفردات وقصور في قواعد النحو والصرف.

- **تصنيف صعوبات القراءة:**

يختلف الباحثون في ذكرهم لتصنيفات صعوبات القراءة وفيما يلي عرض لأكثر هذه التصنيفات ارتباطًا بالدراسة الحالية وهو التصنيف حسب وقت الإصابة:

فقد ذكر فتحي الزيات (191:2007) أن صعوبات القراءة يمكن تصنيفها من حيث المنشأ إلى :

1. صعوبات القراءة النمائية:
2. صعوبات القراءة المكتسبة:

1) صعوبات القراءة النمائية:

يعرفها Ramus, F (2003:213) بأنها فشل في اكتساب مهارات القراءة في مراحل النمو الأولي، وهى تؤثر على حوالي 5% من التلاميذ على الرغم من ذكائهم العادي وتوافر الفرص التعليمية العادية والظروف الاجتماعية العادية فهناك شبه اتفاق على أنه اضطراب عصبي له منشأ وراثي.

ويندرج تحت صعوبات القراءة النمائية عدد من التصنيفات:

أ- صعوبات القراءة النمائية العميقة:

وهذا النوع من الديسلكسيا فيه يقرأ التلميذ الكلمة ليس وفقًا لمنطوقها بل وفقًا لمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى، وهؤلاء ممن يعانون من الديسلكسيا العميقة يقعون في نوعين من الأخطاء هما:

1. عُسر القراءة المورفولوجيMorphological Paralexia: فالتلاميذ هنا عندما يقرأون كلمات ذات نهايات نحوية يميلون إلى إغفالها أو استبدال نهايات أخرى بها. فمثلًا عندما يقرأون كلمة مثل"معلمون" يجعلونها "معلمين"
2. إبدال وظيفة الكلمةFunction word Substitutions: حيث يميل ذوو عسر القراءة العميق إلى استبدال الكلمات النحوية القصيرة بعضها بالبعض، فقد يقرأون "في" مثلًا على أنها "إلى" أو "هو" على أنها "نحن" (عبد الرحمن جرار، 2008 : 61).

ويشير (Rastle, K, et al, 2006:194) إلى أن الأخطاء المورفولوجية في القراءة هى سمة أساسية لصعوبات القراءة العميقة، ويمكن الاستدلال على مستوى التلميذ في القراءة من خلال التعرف على مستواه في الجانب المورفولوجى .

ويوضح Reid, G (2015:6) أهم مظاهرها في المرحلة الابتدائية فيذكر أن ذوى صعوبات القراءة النمائية العميقة لديهم قصور في مهارة تقسيم الكلمة، و صعوبة في تفسير الكلمات الجديدة والتى يتطلب تقسيمها إلى وحدات لها معنى(وحدات مورفولوجية) مما يؤدى إلى ضعف في قراءة الكلمات المركبة.

ب- صعوبات القراءة النمائية الصوتية(الفونولوجية):

وهى تتسم بأن التلاميذ عامة يجدون صعوبة في اكتساب مهارات تحويل الحروف إلى أصواتها وفي المستوى اللغوى الصوتى بصفة عامة، ومثال ذلك حرف الـ(b) في اللغة الانجليزية نجده يقرأه (بي) في كلمة bag فالتلميذ هنا لم يتمكن من تحويله إلى الصوت (بَ) (Pui-man, P, et al, 2012:2) و يمكن تفصيل مظاهر تلك الصعوبة فيما يلى:

- اعتماد مفرط على طريقة القراءة المعجميةreading lexical(تنطوى على اكتساب كلمات أو جمل دون الاعتماد على الأحرف أو مجموعة الأحرف التى تتكون منها فهو يستخدم الطريقة الكلية في القراءة) فالتلميذ هنا حين يرى كلمة فإنه يخزنها في الذاكرة، ويعرف معناها وكيفية قرائتها بصورة كلية حيث يقوم بعمل إدخال كلى للكلمة إلى الذاكرة، تعتمد القراءة هنا على أصل الكلمة، فهو يستطيع قراءة الكلمات التي لها معنى وهو هنا لا يقع في أخطاء دلالية.

- صعوبة في طريقة القراءة تحت المعجميةreading Sub-lexical (تنطوي على تعليم القراءة من خلال ربط الأحرف أو مجموعة من الأحرف مع الأصوات أو باستخدام تعلم الصوتيات) وهى الطريقة التى تعتمد على المطابقة بين الحرف و الصوت ليتشكل النطق، فالتلميذ هنا يقوم بتحويل الحروف إلى أصوات ويستخدم معرفته لأصوات الحروف وأصوات المقاطع في تقرير واختيار الكلمة المناسبة(انتخاب اللفظ والمعنى من بين الشكل الكتابى والأصوات الظاهرة من النص)، فالتلميذ حين يتمكن من القراءة بهذه الطريقة يصبح بإمكانه قراءة الكلمة حتى وإن لم يكن لها معنى وهو ما يفتقده ذوي صعوبات القراءة الفونولوجية(Davies, R, et al, 2013:722-724)
- قراءة جيدة للكلمات المألوفة أو الشائعة، وفي هذه الحالة تكون الصعوبة في قراءة الكلمات غير المألوفة وكذلك التى ليس لها معنى(Brunsdon, R. K & Coltheart, M, 2005:15-17).

ج- صعوبات القراءة النمائية الهجائية:

يعاني التلاميذ من ذوى صعوبات القراءة النمائية الهجائية من بطء في القراءة ويحتاجون لوقت طويل للقراءة، ويميل التلميذ لتهجى الحروف مفردة ليتمكن من قراءة الكلمات، وتكون الصعوبة في قراءة الكلمات الطويلة (Fiset, Daniel, et al ,2006:1).

د- صعوبات القراءة النمائية السطحية:

نجد التلاميذ ذوى صعوبات القراءة النمائية السطحية لديهم صعوبة في التعرف على الكلمات باعتبارها وحدات كاملة (بمعنى أن لديهم صعوبة في استخدام طريقة القراءة المعجمية) مما يجعلهم يعتمدوا على القراءة شبه المعجميةSub lexical وهى الطريقة التى تعتمد على المطابقة بين الحرف و

الصوت ليتشكل النطق (Shany, Michal& Share, David L, 2011: 65).

2) صعوبات القراءة المكتسبة:

هي القراءة الخاطئة التى تحدث بسبب الإصابة في المخ لدى أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل (السيد عبد الحميد، 2006 : 237).

والديسلكسيا المكتسبة لها عدة أنواع منها:

أ- الديسلكسيا المباشرة:

التلميذ هنا نجده ليس لديه القدرة على قراءة الكلمات غير الانتظامية (الكلمات التى ليس قاعدة منتظمة في التثنية والجمع، أو التى ليس لها نظام مورفولوجي منتظم مثل كلمة "مساجد") ، فهو لا يلتزم بالمسار الصوتي للقراءة ويلتزم بالمسار الدلالي(المعاني)(عبد الرحمن جرار، 2008 : 62-63).

ب-ديسلكسيا الحذف أو التجاهل:

هذا النوع من الديسلكسيا له طبيعة انتباهية تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدًا، فكلمة مثل Teacher يقرأها acher ومعنى ذلك أن هذه المشكلة سوف تقع في نهاية الكلمة لدى قارئ اللغة العربية فكلمة مثل معلمة يقرأها معلم (Lyon, R,2003:6).

ج- الديسلكسيا الانتباهية:

هذا النوع من الديسلكسيا له طبيعة انتباهية مثل ديسلكسيا الحذف لكن وجه الاختلاف هنا أن التلميذ يقرأ الحرف المنفرد جيدًا، وكذلك الكلمات المنفردة ولكن المشكلة تظهر عندما يكون هناك تجمع من الكلمات المتجاورة أو عند قراءة النصوص فنجد بعض حروف من الكلمة الأولي تنتقل إلى حروف

الكلمة الثانية، فمثلًا لو وجدت كلمتين مثل "قطة" و"كلب" يقرأها "قلبة"(السيد عبد الحميد، 2006 : 237) .

- **الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة:**

يمكن حصر التداعيات السلبية لصعوبات القراءة فيما يلي:

1. تؤثر بصورة سلبية على الناحية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية و كذاك تؤثر على الأهداف التى يمكن تحقيقها و فرص النجاح المتوقع للفرد(Thomson ,J, 2010:12).
2. تقلل من فرص الفرد في الالتحاق بالعمل (Schmidt, A & Schneider, M, 2007 : 10)
3. تضعف من تقدير ذوى صعوبات القراءة لذواتهم، فحين يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن إتقان مهارات أتقنها زملاؤهم يشعرون بالخجل والعزلة وعدم الكفاءة، قد يلجأ التلميذ من ذوى صعوبات القراءة إلى قراءة النص مرتين إلى ثلاث مرات ليفهم ما يقرأ في حين يكتفي التلميذ العادي بالقراءة مرة واحد فقط، مما له من تأثير سلبي على شخصيتهم Janice, C, (2008,10-12).
4. تؤثر بصورة سلبية واضحة في تعلم ومعالجة اللغة لدى التلاميذ Hedenius, M, et al (2013:8).

- **تشخيص صعوبات القراءة:**

هناك نوعان من التشخيص:

1. التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة:

ويقوم به الخبراء ويشمل؛ الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية في السواء والمرض ويتم بمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ

في الأسرة والفصل والحي ويقوم به الأخصائيون الاجتماعيون و التشخيص التربوي لمظاهر ومستويات وأنواع صعوبات القراءة يتم بمعرفة أخصائيي التربية (نبيل عبد الفتاح حافظ،2000: 96).

واستخدمه McArthur, G, et al(2009) في دراسة بعنوان Atypical brain responses to sounds in children with specific Language and reading impairments, Developmental Science 12:5 حيث استخدم اختبار المصفوفات الفرعية من اختبار كوفمان المختصر للذكاء The Matrices subtest of the Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT) ، و التقييم الاكلينيكى الصورة الرابعة Clinical Evaluation of Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4; Semel, Wiig & Secord, 2003)، واختبار الاستقبال النحوي الطبعة الثانية The Test for Reception of Grammar – Second Edition (TROG-2

2. التشخيص غير الرسمي لصعوبات القراءة:

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالًا ووقتًا وجهدًا، لذا يقترحون بدلًا من التشخيص الرسمى تشخيصًا غير رسمى يقوم به المعلم داخل الفصل بحيث يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي وما يرتبط به من أنشطة (أحمد عبد الله، فهيم مصطفي: 2000-35).

- **طرق علاج صعوبات القراءة:**

هناك عدة طرق تمثل الأنماط أو المداخل التاريخية للتدريس العلاجي لصعوبات القراءة وسوف يستعرض الباحثون بعضًا منها بشئ من التفصيل كما يلي:

- **طريقة (VAKT) تعدد الوسائط أو الحواس:**

تقوم هذه الطريقة على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن التلميذ يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم ، وهنا يمكن أن يتعلم التلميذ الكلمة من خلال نطقها بعد سماعها من المعلم ليستخدم بذلك الحاسة السمعية كما يطلب منه مشاهدة الكلمة بالإشارة إليها ليستعمل بذلك حاسة البصر ثم يطلب منه مرة أخرى لفظ الكلمة مع تتبع للكلمة من خلال وضع الإصبع على حروفها فيكون بذلك استعمل الحاسة الحركية اللمسية.

- **طريقة فيرنالد fernald method:**

وهى تطوير لطريقة(VAKT) تعدد الحواس والتى طورها كل من جريس فيرنا لد وهيلين كيلر عام 1920 و تقوم فكرة هذه الطريقة على أساس دمج الخبرة اللغوية بأسلوب تعدد الحواس، حيث يطلب من التلاميذ أن يسردوا قصصهم وخبراتهم الخاصة و بعد ذلك نقوم بتحديد المفردات أو الجمل المراد تعليمها لهم ثم يقوم التلاميذ بنطق هذه الكلمات ومشاهدتها مكتوبة أثناء نطقها ويلي ذلك تتبع هذه الكلمة بالإصبع وبعدها يطلب منهم أن يكتبوا هذه الكلمة من الذاكرة ثم العودة لمشاهدة الكلمة ثانية ثم قراءة الكلمة قراءة جهرية أمام المدرس وما يميز هذه الطريقة أنها تعتمد على الطريقة الكلية في تدريس المفردات حيث يركز على الكلمة كاملةً لا على أصواتها المكونة منها (أسامة البطاينة وآخرون ، 2015 : 148 –150).

- **طريقة أورتن. جيلنجهام:**

وهى طريقة تعتمد على علاج صعوبات القراءة من خلال تعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط إذ يجرى أولًا ربط الرمز البصري مع اسم الحرف ثم ربط الرمز البصري مع صوت الحرف ثم ربط إحساس أعضاء كلام التلميذ في تسمية الحروف وأصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها فتحاول

هذه الطريقة ربط النماذج البصرية، والسمعية، والحسية العضلية(Ann Guess, S, 2005:15).

- **طريقة هيجي- كيرك -كيرك:**

هى طريقة تركز على استخدام الأنماط والأساليب المختلفة أثناء تعليم القراءة، وفي هذه الطريقة تستخدم تمرينات قراءة علاجية لمساعدة التلاميذ على تذكر العلاقة بين الفونيمات والحروف الهجائية عن طريق توفير الممارسة الموسعة لذلك، وعن طريق تبسيط العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها مثل استخدام صوت واحد فقط لكل حرف حتى يجيده التلميذ بصورة دقيقة (دانيال ها لاهان، وآخرون،2007-557).

- **برنامج القراءة العلاجية**

يساعد هذا البرنامج التلاميذ الذين يظهرون ضعفًا في مهارات القراءة بعد التحاقهم بالمدرسة بعام واحد، و الهدف الأساسي لهذا البرنامج هو تقديم خدمات علاجية مساعدة لذوى صعوبات القراءة لتقليل حدوث الضعف في القراءة بالإسراع في تقديم الخدمات العلاجية للطفل ليصل مستوى أدائه إلى مستوى التلميذ العادى (William, T & James, C, 2001).

- **استراتيجية التعرف على الكلمة** Dissect:

هى استراتيجية فعالة تستخدم في الحد من أخطاء القراءة المنطوقة الشائعة مثل عدم النطق الصحيح والإبدال والحذف الذى يعانى منه التلاميذ من ذوى صعوبات القراءة، وهذه الطريقة تستخدم سبع خطوات هى اكتشاف المحتوى(عن طريق تجاهل الكلمات الصعبة وقراءة الكلمات المتبقية من الجملة لتخمين تلك الكلمة من خلال استخدام معنى الجملة)، عزل البدايات المضافة إلى الكلمة، فصل النهايات المضافة إلى الكلمة، ذكر جذر الكلمة، دراسة جذر الكلمة، الاستعانة بشخص ما (مدرس أو زميل) عند عدم القدرة على نطق الكلمة بعد تطبيق الخطوات الست السابقة، استخدام القاموس في

حالة عدم توافر مساعدة من المدرس(سيسيل دي ميرسر ، آن ر ميرسر، 524:2008).

- **استراتيجية التحليل المورفولوجى:**

تقوم استراتيجية التحليل المورفولوجى على تدريب التلاميذ على المورفيمات، المورفيمات يقصد بها أجزاء الكلمة التى تحمل معنى كالسوابق واللواحق وأصل الكلمة وتسير تلك الاستراتيجية وفق خطوات محددة تبدأ بتدريب التلاميذ على معنى كلمة سابقة ولاحقة ومعنى أصل الكلمة، ثم يلي ذلك تدريبه على معاني و استخدام تلك المورفيمات بالعديد من الأمثلة ليتمكن من تعميم قراءة واستخدام ما تعلمه من مورفيمات Hanson, S & Padua, F (2011:16-17).

وأثبتت الدراسات فاعلية تلك الاستراتيجية في علاج صعوبات القراءة، لأن التلميذ حين يدرس معاني السوابق واللواحق و أصول الكلمات سوف يتمكن من استخدام ما درسه في تحليل ما يقرأ من كلمات لا يعرف معناها ويصبح من السهل عليه إدراك معاني تلك الكلمات(2013:28) .Baumann, J, et al.

وفيما يلي تناول تلك الاستراتيجية بشئ من التفصيل:

المفهوم الثاني: **استراتيجية التحليل المورفولوجي:**

- **تعريف مصطلح مورفولوجي :**

يتصل معنى كلمة مورفولوجي بمعنى كلمة مورفيم، لذلك فقبل التطرق لمعنى كلمة مورفولوجي ينبغي إيضاح **معنى مصطلح مورفيم:**

يعرفه Peterson, L & Pennington, B (2012:1999) بأنه الوحدة اللغوية التى تنقل المعنى، و يمكن أن تكون كلمة (على سبيل المثال كلمةboy في اللغة الانجليزية، والتي تقابلها في العربية ولد) أو أجزاء من الكلمات (على سبيل المثال علامة edالتى تدل على الزمن الماضي في اللغة الإنجليزية، كذلك

فإن التاء والياء في بداية الفعل لعب(تلعب، يلعب) في اللغة العربية(تـ + لعب) للدلالة على الفعل المضارع مع المفرد المؤنث. وكذلك (يـ + لعب) للدلالة على الفعل المضارع مع المفرد المذكر).

ويوضح Lagus, K, et al(2005:1)أن المورفيم هو الوحدة الأساسية للمعنى، و تتشكل الكلمة من أجزاء عبارة عن مجموعة من المورفيمات.

ومن التعريفات التي أعطت صورة واضحة للمورفيم تعريف(عبدالعزيز الشخص،2010: 299)الذي ذكر أن المورفيم صوتاً أو مجموعة من الأصوات التى تحمل مدلولًا لغويًا، ولا يمكن إنقاصه أكثر مما هو عليه مع احتفاظه بالمعنى أو الدلالة التى يحملها. وهو كذلك أصغر وحدات اللغة المليئة بالمعنى.

ويشير عوض هاشم(347:2010)إلى المورفيم باعتباره أصغر وحدة لغوية ذات معنى مثل كلمة: ولد، وقد يتكون من مقطع واحد مثل: في ، من، عن، لِ، ولكن أغلب المورفيمات تتكون من أكثر من مقطع حتى تؤدى إلى المعنى مثل ولد، رجل.

ويذكر محمد السيد الزينى (2011 : 113-114) أمثلة للمورفيم من اللغة العربية منها: (ون) التى تعد مورفيمًا لجمع المذكر السالم(للجمع والتذكير)، في حالة الرفع، أو (ين) في حالة النصب كما في مسلمون، ومسلمين.ومثل ذلك (ت) في الأفعال، التى تعد مورفيمًا للمخاطب والمؤنث الغائب في الفعل المضارع، كما في كلمة تضرب، و(ى) التى تعد مورفيم للمفرد المذكر الغائب، كما في كلمة يضرب، وهكذا في التنوين الذى يعد مورفيمًا للتنكير، في كلمة مثل رجلًا في مقابل (ال) التى تعد مورفيمًا للتعريف، كما في كلمة الرجل.

ويعرفه(Deacon , S(2012:3 بأنه أصغر وحدات المعنى في اللغة، فالكلمة في اللغة يكون معناها هو ما تشتمله من سوابق ولواحق إضافة إلى أصل

الكلمة، والقدرة على استخدام وفهم معنى تلك المورفيمات هو ما يسمى بالإدراك أو الوعى المورفولوجي.

- **معنى مصطلح مورفولوجي:**

يشير Kieffer, J & Lesaux, K(2007:137) إلى أن كلمة مورفولوجي يمكن تقسيمها إلى جزأين morph مورف وتعنى شكل وology لوجى وتعنى دراسة وبهذا تعنى كلمة مورفولوجي دراسة الشكل. وفي اللغة والقراءة نجد كلمة المورفولوجي تشير إلى دراسة بِنْية (هيكل) الكلمات، وخاصة أصغر وحدة لها معنى في الكلام.

و يعرف Bowers, N , et al (2010:144) المورفولوجي بأنه نظام تتجمع فيه وحدات المعنى والتى تسمى (الجذر، السوابق، اللواحق) لتكوين كلمة مركبة، على سبيل المثال في اللغة الإنجليزية مثل كلمة unhelpful نجد فيها ثلاثة مورفيمات un،help، fulومثال ذلك في اللغة العربية كلمة الطالبات فنجد فيها ثلاثة مورفيمات هى: ال، طالب، ات.

و مصطلح المورفولوجى يقابله في اللغة العربية مصطلح علم الصرف ويسميه بعضهم الاشتقاق أو التشكيل الصوتى، وينصب أساس نشاطه على" دراسة التغيرات الشكلية للكلمات" واللسان العربى تكوين مفرداته في الغالب يعتمد على الاشتقاق حيث يقوم المنهج الصرفي على استغلال قوالب وأوزان وصيغ جاهزة محصورة العدد والغرض الدلالى(ابن حويلي ميدني،6:2009).

- **تعريف استراتيجية التحليل المورفولوجي :**

يطلق عليها Harris, M, et al(2011) مصطلح استراتيجية خريطة الكلمة وهى طريقة تحليل يتم تدريسها للتلاميذ ليتعرفوا على الكلمة الجديدة بطريقة رسم خريطة تفصيلية لمورفيماتها مما يساعد في تعرف وتذكر وفهم مدلول الكلمات.

ويعرف Giraudo, H & Voga-Redlinger, M (2007:111) استراتيجية التحليل المورفولوجي بأنها استراتيجية توضح الارتباط بين المورفيم والمعنى؛ فنجد أن الكلمات المركبة يتم الحصول عليها من خلال الامتزاج بين الجذر والإضافة.

ويذكر Hanson, S & Padua, F (2011:16-17) أن تدريب التلاميذ على تلك الاستراتيجية يتم في الخطوات التالية:

1. تدريب التلميذ على معنى السوابق واللواحق و أصل الكلمة.
2. شرح معنى وغرض استخدام السوابق واللواحق في النص.
3. تدريب التلميذ على عدة أمثلة ونماذج لاستخدام السوابق واللواحق ليتمكن من تعميم استخدام ما تعلمه من مورفيمات .

- **أنواع المورفيم:**

يشير Casalis, S& Colé, P (2009:119) إلى أن هناك نوعين من المورفيمات الأول مورفيم حر وهو نوع يمكن أن يوجد ككلمة منفردة، والثانى مورفيم مقيد لا يظهر إلا كجزء من كلمة كبيرة (كلمة متعددة المقاطع)، فكل مورفيم إما أن يكون حرًا أو مقيدًا.

<u>أنواع المورفيم في اللغة العربية:</u>

المورفيم في اللغة العربية له ثلاثة أنواع حددها ماريوباى(53:1987) فيما يلي:

1- المورفيم الحر(free morpheme): وهو الذى يمثل وحدة مستقلة يمكن أن تستعمل بمفردها مثل (رجل، قائم، قرأ، مسكن، غيرها).

2- المورفيم المقيد (bound morpheme): وهو الذى لا يستعمل منفردًا، بل متصلًا بمورفيم آخر كتاء التأنيث، وياء النسب، والألف والنون للتثنية، والواو والنون وكذلك الياء والنون في جمع المذكر السالم وغيرها.

3- المورفيم الصفرى (zero morpheme): وهو مورفيم محذوف أو مقدر؛ نحو الضمائر المستترة.

- **وظيفة المورفولوجي (علم الصرف) في اللغة:**

أوضح فردينانند دى سوسير (ترجمة) صالح القرمادى وآخرون (202:1985) أن اللغة تتكون من أربعة نظم لغوية منها الجانب الصرفي للغة Morphology فالكلمة في أى لغة تتكون من مقطع أو مقاطع صوتية والمقطع الصوتي عبارة عن تركيبة من الأصوات اللغوية الساكنة والمتحركة فمثلًا صوت (ب) ساكن فإذا نطق مفتوحًا (بَ) فإنه يمثل صوتيًا (با) وهذا مقطع صوتي مكون من ساكن ومتحرك فإذا أضفنا متحركا آخر كان النطق (بآ)، إذا أضفنا ساكنًا آخر تكون كلمة (باب) وهى عبارة عن مورفيم _ مورفيم حر _، وهى كلها من مقطع واحد مكون من أربعة أصوات ساكن متحرك، متحرك ساكن.

والجانب المورفولوجي بصفة عامة علم يبحث في الوحدات المورفولوجية وأهم أمثلتها الكلمات وأجزائها ذات المعاني كالسوابق واللواحق فهو يدرس الكلمات ويحلل بنيتها وأشكالها وأقسامها دون أن يتخطى حدود هذا المستوى إلى المستوى الذى يعنى بمسائل التركيب Syntax(ستيفن أولمان ،11:1997).

و يذكر Ibrahim, R, et al (2016:738) أن اللغة العربية لغة غنية مورفولوجيًا فالكلمة فيها تتكون من مورفيمين (الأصل، الإضافة (التى لايمكن أن تأتى منفصلة عن أصلها في الكلمة))، المورفيمات تحمل معنى الكلمة وفي كثير من الأحيان تكون مسؤولة عن تحويل أصل الكلمة إلى اسم أو فعل أو صفة.

- **أهمية الجانب المورفولوجي مقارنةً بالجانب الفونولوجي في اللغة:**

النظام اللغوى نظام معقد ولفهمه بصورة أفضل ينبغى تقسيمه إلى مكوناته الأساسية وهى الجملة (تركيب الجملة، مضمون الجملة) والمورفولوجي والفونولوجي فهذه هى الجوانب الأساسية التى تتكون منها اللغة. (Mcintyre, J & Hellsten, M,2004:141).

و يشير Caglar–Ryeng, Ö (2010:30) إلى أنه على الرغم من تأكيد البحوث الحديثة على أهمية المورفولوجي وعلى العلاقة بين مهارات القراءة و القدرات المورفولوجية والفونولوجية إلا أن بعض الباحثين يرون أن الصعوبات المورفولوجية سببها الصعوبات الفونولوجية وأن الإدراك المورفولوجي أهميته ثانوية في القراءة مقارنة بالإدراك الفونولوجي، لكننا نؤكد أن أهمية المورفولوجي تفوق أهمية الفونولوجي وخاصة في الفهم القرائى.

ويؤكد Hanson, S & Padua, M (2011:16-17) أن الصفين الرابع والخامس الابتدائى يمثلان أفضل مرحلة عمرية لتدريب التلاميذ على استراتيجية التحليل المورفولوجي لأن التلميذ في هذه المرحلة يكون لديه استيعاب أفضل وإدراك أعمق يمكنه من استيعاب معنى واستخدام المورفيمات.

كذلك يشير Hsu, J (2013:20) إلى أن تأثير الإدراك المورفولوجي على المستوى القرائي للتلاميذ يفوق تأثير الجانب الفونولوجي في الصف الثالث الابتدائى وما يليه من الصفوف الدراسية، من هنا كانت الدراسة الحالية تعتمد على استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي في برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

- **تعريف الإدراك المورفولوجي :**

يعرف Ibrahim, R, et al (2016:738) الإدراك المورفولوجي بأنه التعامل مع بناء وتنظيم الكلمة ومعالجة أجزائها ذات المعنى التى قد تكون كلمة أو مورفيم أو وحدة صغيرة من وحدات المعنى في اللغة للوصول لمعنى الكلمة، ومعنى الكلمة هو عبارة عن مزيج من المعانى المختلفة المكونة لمورفيماتها.

ويؤكد على ذلك Washburn, K, et al(2011:166)حيث يشير إلى أن الإدراك المورفولوجي هو فهم معانى أجزاء الكلمة (السوابق، اللواحق، جذور الكلمات) إدراك الاشتقاق ودوره في التشفير والقراءة.

ويضيف(Bowers, N, et al(2010:145 أن الإدراك المورفولوجي يشير إلى عدة طرق أدبية تشمل الإدراك المورفولوجي، المعالجة المورفولوجية وتشير إلى الإدراك بالهيكل أو البناء المورفولوجي للكلمات والقدرة على التعامل مع هذا البناء(الهيكل).

- **العلاقة بين الإدراك المورفولوجي والفهم القرائى:**

القراءة عملية معقدة تتطلب تنسيق واستخدام متسلسل للعديد من المهارات الفرعية كالأصوات الساكنة والأصوات المتحركة والمقاطع والنهايات الإعرابية والأجزاء ذات المعنى المكونة للكلمة Beth, M(2005:430).

ويذكر Chang, M, et al(2005:142)أنه يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى إدراك الكلمة وفهم الكلمة، وأنه توجد أربع مهارات تندرج تحت تلك المهارات وهى التحليل البصرى (استخدام الأشكال البصرية)، التحليل السياقى، التحليل المورفولوجي أو البنائى (إدراك وإعطاء معنى لأجزاء محددة للكلمة مثل اللواحق والسوابق والمقاطع)، و التحليل الصوتى.

يرى Hua Shu, L (2015:9) أن اكتساب مهارات القراءة يعتمد بصورة أساسية على بنائها الفونولوجي والمورفولوجي(وحدات اللغة الفونولوجية و المورفولوجية).

كما أكد Eun, J (2011:218) على أن الدراسات والبحوث الحالية أوضحت الارتباط الوثيق بين الإدراك المورفولوجي والقدرة على القراءة، فالإدراك المورفولوجي يسهم إسهامًا فعالًا في مستوى الفهم القرائى وفي مستوى إدراك المفردات وفي عملية القراءة بصفة عامة.

ويوضح Nunes, T, et al (2006:767-777) (أهمية مهارة التحليل البنائي (المورفولوجي) في القراءة فيشير إلى أن تهجئة الكلمات في العديد من اللغات يعتمد بشكل أساسي على بنائها وقواعدها المورفولوجية، لذلك ينبغى أن

يكون لدى التلاميذ معرفة كافية بالقواعد المورفولوجية لكون قدرة التلاميذ على تهجئة المورفيمات ركيزة أساسية للقدرة على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال بنيتها المورفولوجية.

وتلك الأهمية أكدها أيضًا Bowers, N , et al(2010: 145) حين ذكر أن الإدراك المورفولوجي له تأثير كبير في مهارات القراءة والكتابة وهذا التأثير يظهر في معرفة الكلمات، الفهم القرائى، الدافعية للقراءة ولكن التأثير الأكبر يكون في معرفة الكلمات فهى تدعم كفاءة ودقة التعرف على الكلمات.

كذلك وجد Katz, L & Carlisle, F(2009:325-340)أن تدريب التلاميذ على التحليل المورفولوجي يمكنهم من تحقيق هدف استخدام قرائن أجزاء الكلمة في الوصول إلى المعنى الكلي أو حتى جزء من المعنى في الكلمات المألوفة، كذلك أوضحا أن الإدراك المورفولوجي يتعلق بالفهم القرائى لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس فالتلاميذ اللذين لديهم إدراك مورفولوجي جيد يكون لديهم درجة عالية في مستوى الفهم القرائى وفي طلاقة القراءة لذا تزداد أهميه الإدراك المورفولوجي بزيادة العمر.

و بالإضافة إلى الدراسات التي توصلت إلى العلاقة بين الإدراك المورفولوجي ومهارة قراءة الكلمات، فقد أفاد عدد من الدراسات بوجود علاقة واضحة بين الإدراك المورفولوجي والفهم القرائى، فالمورفولوجي هى واحدة من القرائن التى تشترك مع علامات الترقيم وترتيب الكلمات في الإشارة إلى الهيكل النحوى(التركيبى) للجملة، فالإدراك المورفولوجي ضروري فهو يسهم في القدرة على تحليل الجمل، والقدرة على تحليل الجمل تُسهم في مستوى الطلاقة والفهم القرائى لذا يمكننا توقع الارتباط بين قياس المعرفة المورفولوجية و الفهم القرائى(Muse, E,2005:9).

وهناك من أكد على أهمية الإدراك المورفولوجي في التحصيل القرائى مثل Caglar-Ryeng, Ö (2010:30)،الذى أشار إلى أن الإدراك المورفولوجي

وخاصة الاشتقاق المورفولوجي يلعب دورًا مهمًا في التحصيل القرائى (مستوى قراءة الكلمات وفي الفهم القرائى) لدى كلٍ من ذوى صعوبات القراءة والعاديين، وهنا تجدر الإشارة إلى ما ذكره(Leikin, M (2002:141 من أنه يمكن التنبؤ بالمستوى االقرائى للفرد من خلال مستواه في الجانب المورفولوجي .

وقد أوضحت دراسة(Kuppuraj , S , et al(2012:400 أنه توجد أدلة قوية على أهمية دور الإدراك المورفولوجي في القراءة، وفي قراءة الكلمات المعقدة، وفي القراءة في الصفوف العليا فمثلًا كلمة مثلsleeplessness قد تبدو كلمة معقدة بالنسبة لذوى صعوبات القراءة لكن عندما يقوم التلميذ بتجزئتها إلى الأجزاء المكونة لهاsleep ،less،ness تصبح أسهل في فك رموزها فالإدراك المورفولوجي يسهم في تحسين الفهم القرائى وزيادة سرعة ودقة فك رموز الكلمات.

ومعرفة التلميذ للقواعد المورفولوجية يسهم في زيادة قدرته على معرفة المفردات وقد أشار إلى لذلك Omid, T & Masoumeh, Y (2010:4) حيث تطرق إلى أن هناك ارتباط دال بين أداء التلميذ على اختبارات معرفة المفردات و أدائه على اختبارات الإدراك المورفولوجي .

كذلك أشارتGreen, L(2009:283-285) إلى أن العلاقة الواضحة بين الجذر والإضافة لها قيمة عالية في تعلم القراءة والتهجئة، حيث توجد علاقة واضحة بين الكلمة الأصلية والمشتقة فنجد أن الكلمة الأصلية تتهجى بنفس الطريقة حين يضاف إليها الأجزاء المورفولوجية؛ لذا فمعرفة الأجزاء المورفولوجية لها قيمة عالية في تعلم القراءة والكتابة، وحتى يستطيع التلميذ التنبؤ بمعانى الكلمات المعقدة ينبغى أن يكون المورفيم:

1. سهل التعرف عليه من كلمة إلى أخرى .
2. يسهم في بعض جوانب معنى الكلمة.

وفي اللغة العربية يوضحMahFoudhi, A, et al(2010:502)أن اللغة العربية يمكن اعتبارها في الغالب لغة تعتمد على الجذر في المعنى حيث يعد الجذر هو مركز المعنى، فاشتقاق الكلمة في اللغة العربية يمكن أن نضع له خريطة توضح الجذر وما أضيف إليه من سوابق أو لواحق وفي الغالب يتكون الجذر من ثلاثة حروف ساكنة تحمل قرينة معنى الكلمة المشتقة وأيضًا لها وظيفة نحوية كما في كلمة رقيب وأصلها رقب ومن هنا يمكن باختصار اعتبار الكلمات العربية مكونة من نوعين من المورفيمات هما الجذر وما أضيف إليه.

- مهارات التحليل المورفولوجي:

يشير(Kieffer, J & Lesaux, K,2007: 135-140) إلى أن التحليل المورفولوجي في اللغة العربية يعتمد على مهارة التحليل البنيوي للكلمات للوصول للجذر الذى يحمل جوهر المعنى، و مهارة استيعاب معنى الكلمة بفهم معنى كل جزء فيها ثم فهم المعنى الكلي لها، و نفس الشئ مع الجمل الطويلة.

ويمكن حصر المهارات الفرعية المكونة لمهارة التحليل المورفولوجي في اللغة العربية في مهارة تحليل الكلمة للوصول لأصلهاعن طريق حذف ما حول الأصل من سوابق ولواحق، ومعرفة معنى الكلمة ويتم الوصول إلى معناها من خلال تفسير معنى مورفيماتها، والتحليل المورفولوجي للجملة للوصول إلى معناها.

- مستوى أداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة في الجانب المورفولوجي :

يوضحAlexander, A & Slinger, C (2004:756)أن الأفراد ذوى صعوبات القراءة عادة ما يكون لديهم تاريخ من القصور المورفولوجي، وهذا ما أكده Reid, G (2015:6) فذكر أنه من أهم مظاهر صعوبات القراءة في

المرحلة الابتدائية القصور في مهارة تقسيم الكلمة، و الصعوبة في تفسير وفك تشفير الكلمات الجديدة والتى تتطلب تقسيمها إلى وحدات لها معنى، و كذلك لديهم ضعف في قراءة الكلمات المركبة.

ويوافقهم الرأى Siegel, L (2008:19) حيث يرى أن إدراك التلاميذ ذوى صعوبات القراءة أقل في الاشتقاقات المورفولوجية ويظهر ذلك عندما يُطلب منهم وضع نهاية مناسبة للكلمة والتى تتطلب مستوى أعلى من الإدراك المورفولوجي.

وهذا ما أكدته دراسة (Shany, M& Share, L, 2011: 64-84) والتى أجراها على عينة مكونة من1484 تلميذ موزعين كالتالى: (461) من تلاميذ الصف الثاني، (512) من تلاميذ الصف الرابع، (511) من تلاميذ الصف السادس، من أن ذوى صعوبات القراءة بمختلف أنواعها انخفض مستواهم في المعرفة المورفولوجية، كما كان لديهم قصور واضح مقارنة بالعاديين.

ومن أهم المشكلات التى ترتبط بالناحية المورفولوجية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة أنهم يجدون صعوبة في بعض المورفيمات المتعلقة بزمن فعل الجملة مثل إضافة نهاية إلى الفعل ليدل على الزمن الماضي في اللغة الإنجليزية ، كذلك يجدون صعوبة في استخدام ضمير الملكية للغائب، وأيضًا في استخدام الصفة من كلمة معينة وخاصة مع صيغ المبالغة عند المقارنة بين شخص وشخص أو بين شخص ومجموعة أشخاص(دانيال ها لاهان، وآخرون ،2007، 481-).

كذلك ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية أن التلاميذ ذوي اضطراب التعلم في الصفوف الابتدائية المتوسطة (الصفوف من 4-6) قد يخلطوا بين الكلمات متعددة المقاطع (على سبيل المثال الخلط بين كلمتي (الطالبان، طالب)، كما أن لديهم سوء فهم

وقراءة غير دقيقة للكلمات الوظيفية (علي سبيل المثال، و، هو، في) (على مصطفي ، محمد يوسف،2015–118).

وقد أجمل(سيسيل دي ميرسر ، آن ر ميرسر، 2008:351–352) مشكلات إدراك العلاقات الصرفية (العيوب المورفولوجية Morphological deficits) لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة في النقاط التالية:

- صياغة الاسم المفرد في صورة الجمع والعكس.
- استخدام ضمائر الملكية مع الأسماء.
- تصريف الأفعال(استخدام صيغة الزمن).
- استخدام صيغ المقارنة.
- استخدام ظرف المكان والزمان.
- فهم واستخدام السوابق أو الإضافة في البداية.

و يشير أسامة البطاينة وآخرون (2015 : 122) إلى أن أى مشكلات تحدث للتلميذ من ذوى صعوبات القراءة في إدراك العلاقات الصرفية وما تقدمه من معاني ستؤدي إلى تراكيب غير مفهومة الدلالة مما يصعب على التلميذ استيعابها وفي هذا السياق يشير Siegel, L (2008:19)إلى أن ضعف الإدراك المورفولوجي يسهم بشكل حاد في حدوث صعوبات القراءة والتهجئة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

- **أهمية استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي في علاج صعوبات القراءة:**

ذكر Ram, F, et al(2003:415)أن الاهتمام بدور العوامل المورفولوجية في علاج صعوبات القراءة قد زاد في العقدين الماضيين، كما اتسع نطاق استخدامه في العديد من اللغات.

ولذلك أكد العديد من الباحثين على أهمية التدريب على مهارة التحليل المورفولوجي في البرامج العلاجية لصعوبات القراءة فعلى سبيل المثال أظهرت

نتائج دراسة Goodwin, P. & Soyeon, Ahn (186:2010) أن التدريب على التحليل المورفولوجي يؤدي إلى تحسن كبير في مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ وكان له تأثير كبير ظهر في زيادة حصيلة المفردات وارتفاع مستوى القراءة والفهم والتهجئة لديهم.

كما أوضح Katz, L & Carlisle, F (2009:386) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة سوف يستفيدوا استفادة كبيرة من تعلم جذر الكلمة حتى وإن لم يستطعوا النطق بها، لأنهم سيكونوا قادرين على ترجمة الكلمة وتزويدها بالمعنى (وهى عملية مهمة في تعلم القراءة) ولها فائدة إضافية أخرى كتنمية المفردات فمن المفضل عدم الاعتماد على أن يحفظ التلميذ فقط المفردات طوال العام لأنه سوف يحفظها للاختبار ومن ثم تنسى فورًا لكن لو كان لديهم قدرة على الوصول لجذر الكلمات فسوف يكونوا دائمًا قادرين على النظر إلى الكلمات وفك معناها.

ولقد أكد (Reed, K, 2008:36-41)على أن للتحليل المورفولوجي تأثيرًا مرتفعًا على تحسن مستوى القراءة بالإضافة إلى أنه يمكن دمجه بنجاح مع التدريب على مهارات أخرى دون الحاجة إلى إضافة وقت تعليمى.

وفي دراسة أجراها(Assink, E & Dominiek, S (2003 على أهمية تأثير الإدراك المورفولوجي والفونولوجي في القراءة وجد أن الإدراك المورفولوجي له ارتباط دال بالقدرة على التشفير من ناحية، ومن ناحية أخرى وجد أن المهارات المورفولوجية تلعب دورًا أكثر استقلالية من الدور الذى تلعبه المهارات الفونولوجية.

دراسات سابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت **استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي في علاج صعوبات القراءة**، والتي يمكن الاستفادة مما

توصلت إليه من نتائج وما اتبعته من إجراءات أو استخدمته من أنشطة وفنيات في إعداد البرنامج المقترح في الدراسة الحالية.

1. **دراسة(Rodrigo, M, et al (2002:**

هدفت الدراسة إلى التحقق من دور وحدات الكلمة كالسوابق واللواحق (المورفيم) في القراءة والتهجئة لدى التلاميذ الأسبان من ذوى صعوبات القراءة. وقد اشتملت العينة على (65) تلميذًا تراوحت أعمارهم الزمنية بين (7-12) سنة؛ وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كالتالى: المجموعة الأولى: مكونة من (18) تلميذًا من ذوى صعوبات القراءة، والمجموعة الثانية: مكونة من (27) تلميذًا من التلاميذ العاديين مساوين لذوى صعوبات القراءة في العمر الزمنى، والمجموعة الثالثة: مكونة من (20) تلميذًا من التلاميذ العاديين المساوين لذوى صعوبات القراءة في المستوى القرائى. وقد استعان الباحثون في إجراء دراستهم بالأدوات التالية: اختبار رافين في القدرات غير اللفظية. Raven test in non-verbal abilities، و مقياس لدقة وسرعة الفهم المورفولوجي. measures of accuracy and latency for the morphological comprehension task، برنامج تدريبى قائم على مهام الإدراك المورفولوجي

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ذوى صعوبات القراءة لديهم قصور في المعالجة المعجمية ومع ذلك فقد انخفض هذا الضعف عند الاعتماد على الفهم المورفولوجي، و التدريب على مهام الإدراك المورفولوجي أدى إلى ظهور تحسن واضح في المستوى القرائى لدى ذوى صعوبات القراءة، كما أظهرت النتائج أن ذوى صعوبات القراءة في احتياج واضح إلى التدريب على الإدراك المورفولوجي وليس الإدراك الفونولوجي فقط.

2. **دراسة(Burani, C, et al(2008:**

هدفت الدراسة إلى قياس تأثير التركيبات المورفولوجية(الجذر، الإضافة) على مستوى القراءة، وهل يمكن أن تساعد ذوى صعوبات القراءة على أن يقرأوا بصوت مرتفع الكلمات غير المركبة و الكلمات المركبة(ذات السوابق واللواحق)؟ وقد استعان الباحثون في إجراء دراستهم بعينة تم تقسيمها إلى أربع مجموعات كما يلي: (مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وعددهم(17) تلميذًا وتلميذةً وكانوا ملتحقين بالصف السادس الابتدائى، ومجموعة التلاميذ العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني وعددهم(34) تلميذًا و تلميذةً و كانوا ملتحقين بالصف السادس الابتدائى، ومجموعة التلاميذ العاديين ذوى العمر الزمني الأقل و المساوين لذوى صعوبات القراءة في المستوى القرائى وعددهم (17) تلميذًا و تلميذةً وتم اختيارهم من الصفين الثانى والثالث الابتدائى، ومجموعة الطلاب الكبار من طلاب جامعة روما و عددهم (30) طالبًا وطالبةً). وقد استعان الباحثون عند جمع البيانات اللازمة لدراستهم بالأدوات التالية: اختبار التحصيل القرائى A standard reading achievement test، و مصفوفات رافين المتدرجة الملونة Raven's Colored Progressive Matrices، و اختبار لقراءة الكلمات (داخل وخارج السياق النصى)Words and Nonwords Reading ، و برنامج تدريبى على الوحدات المورفولوجية اعتمد على قسمين من الكلمات القسم الأول يعتمد على الكلمات المركبة (30 كلمة لها جذر قصير مكون من 4-5حروف و30 كلمة لها جذر طويل مكون من 5-6حروف) والقسم الثانى يعتمد على الكلمات البسيطة المرتبطة بالكلمات المركبة، وتم تدريبهم على الربط بين القسمين، وبعد التدريب يتم اختبار التلاميذ على القراءة بدقة وبسرعة للكلمات التى تظهر على شاشة الكمبيوتر و يتم تسجيل استجاباتهم بواسطة ميكروفون متصل بالوحدة الصوتية. **وأوضحت النتائج النهائية للدراسة** أن كلًا من ذوى صعوبات القراءة ومجموعة التلاميذ العاديين ذوى العمر الزمني الأقل و المساوين لذوى

صعوبات القراءة في المستوى القرائى عمرًا استفادا من التدريب على الأبنية المورفولوجية في قراءة الكلمات بصوت عال، كما استفادت جميع المجموعات من التدريب على الوحدات المورفولوجية حيث ازدادت لديهم سرعة القراءة سواء للكلمات غير المركبة أو للكلمات المركبة.

3. **دراسة Frank, R (2008) :**

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التدريبات التى تركز على كلٍ من الإدراك المورفولوجي والوعي بالتهجئة على طلاقة القراءة. وقد استعان الباحث في إجراء دراسته بعينة مكونة من (160) تلميذًا في المرحلة الثانوية من مستويات مختلفة في الجانب القرائى، منهم (80) تلميذًا من ذوى صعوبات القراءة ملتحقين بنظام الدمج الكلى، و (80) تلميذًا من ذوى المستوى القرائى المرتفع، وخضع التلاميذ لبرنامج يعتمد على التحليل المورفولوجي وضبط التهجئة استمرت جلسات البرنامج 16 أسبوعًا بمجموع 67.5 ساعة حيث كان زمن كل جلسة 50 دقيقة. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية لجمع البيانات الخاصة بدراسته: برنامج تدريبى قائم على الإدراك المورفولوجي والوعي بضبط التهجئة، و اختبار وتقرير ولاية كاليفورنيا The California State Testing and Reporting exams، و الخطط التعليمية الفردية. Individualized education plans (IEPs)، و اختبار القراءة إعداد نيلسون ديني. The Nelson–Denny Reading Test (NDRT) (Brown, Fishco, & Hanna, 1993)**وقد أسفرت النتائج النهائية للدراسة عن** تحسن المستوى القرائى لجميع التلاميذ من مختلف مستوياتهم القرائية لكن التحسن كان أفضل لدى التلاميذ ذوى المستوى القرائى المرتفع، كما ازدات طلاقة القراءة لديهم نتيجة لسرعة ربط التلاميذ بين المورفيمات المتشابهة، زيادة قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات غير المألوفة نتيجة لزيادة قدرتهم على تحليلها

مورفولوجيًا، بصورة عامة توصلت الدراسة إلى أن مهمة القراءة أصبحت مهمة ممتعة عند التلاميذ.

4. دراسة Kirk, C&Gillon, T(2009) :

هدفت الدراسة إلى تقييم استراتيجية للتدخل تهدف إلى تحسين القدرة على القراءة و التهجئة لدى ذوى صعوبات القراءة والتهجئة من خلال برنامج يعتمد على الإدراك المورفولوجي بالتزامن مع الإدراك الصوتي والوعي بضبط التهجئة والجملة والمعاني. وقد استعان الباحثان في تطبيق أدوات دراستهما بعينة ضمت (60) تلميذًا تراوحت أعمارهم الزمنية بين(8)سنوات و(7) شهور إلى (11) سنة ممن لديهم صعوبة في القراءة و التهجئة، و متوسط ما تلقاه التلاميذ من جلسات حوالي (20) جلسة. وقد استعان الباحثان في جمع البيانات اللازمة للدراسة بمقاييس لدقة القراءة والتهجئة measures of reading and spelling.، كما وضع الباحثان برنامجًا علاجيًا مكونًا من (20) جلسة استهدفت التدريب على القواعد المورفولوجية كمدخل لإدراك المفردات، **وأوضحت النتائج النهائية** للدراسة تحسن مستوى القراءة والتهجئة على مقاييس القراءة والتهجئة، ليس هذا وحسب بل أصبح التلاميذ قادرين على التعميم لما قد تم تدريبهم عليه داخل جلسات البرنامج على كلمات جديدة.

5. دراسة Katz, L & Carlisle, F(2009) :

هدفت الدراسة إلى وصف البرنامج المعد لمساعدة تلاميذ الصفوف النهائية من المرحلة الابتدائية على القراءة وفهم الكلمات التى يقرأونها بشكل مستقل (ذاتى) ، كخطوة أولى في مساعدة تلاميذ المدارس الابتدائية على القراءة من الصفوف المتوسطة حتى الصفوف النهائية من ذوى صعوبات اللغة و ذوى صعوبات القراءة البسيطة والمتوسطة وذلك من خلال المشاركة في تحليل النص أثناء القراءة، وقد استعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة تضم ثلاث تلميذات في الصف الرابع الابتدائى . وقد استخدم الباحثان لجمع البيانات اللازمة للدراسة

الأدوات التالية: بطارية جونسون ودكوك التربوية النفسية المعدلة the Woodcock Johnson Psycho educational Battery—Revised، ومقياس كلمات القصص في السياقStory Words in Context ، ومقياس نقل الكلمات في السياق Transfer Words in Context، واختبار طلاقة القراءة Reading Fluency Test، كما قام الباحثان بوضع برنامج قرائي يجمع بين استراتيجية التحليل المورفولوجي واستراتيجية تحليل النص. و أسفرت النتائج النهائية للدراسة عن تحسن مستوى القراءة والفهم القرائى للتلميذات بعد تطبيق البرنامج. **كما أكدت الدراسة على أن** التدريب باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي يحسن مستوى القراءة ولاسيما الفهم القرائى لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من الصفوف المتوسطة حتى الصفوف العليا من ذوى صعوبات اللغة و ذوى صعوبات القراءة البسيطة.

6. **دراسة(2011) Ghaemi, H:**

هدفت الدراسة إلى توضيح هل التدريب على القواعد المورفولوجية هو الأفضل لذوى صعوبات القراءة أم التدريب على القواعد الفونولوجية من خلال عرض نتائج دراستين أجريتا للتدخل القرائى؟

في الدراسة الأولى كان الهدف هو فحص أثر التدريب على التحليل المورفولوجي في القراءة والتهجئة. وقد استعان الباحث لإجراء دراسته بعينة ضمت (380) تلميذًا تراوحت أعمارهم الزمنية بين (7–8) سنوات وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (198) تلميذًا، مجموعة ضابطة تكونت من(182) تلميذًا. حيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات مجموعتين تلقوا تدريبًا على القواعد المورفولوجية ومجموعتين تلقوا تدريبًا على القواعد الفونولوجية. واستخدم الباحث في جمع البيانات الخاصة بالدراسة الأولى الأدوات التالية: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الثالثة Wechsler Intelligence Scale for Children, 3rd. ed. (WISC–III, 1991)، و

اختبارات قبلية وبعدية في قراءة الكلمات، و اختبارات قبلية وبعدية في تهجئة الكلمات. **و أظهرت النتائج النهائية للدراسة الأولى أن** تعلم القراءة والتهجئة يعتمد على الإدراك المورفولوجي بجانب الإدراك الفونولوجي، كما أوضحت الدراسة أن الجانب المورفولوجي لا يقل أهمية عن الجانب الفونولوجي في تعلم القراءة، وأن التدريب على القواعد المورفولوجية كان له آثار مفيدة وغير محدودة على القراءة والكتابة وهذا مشابه للتدريب على القواعد الفونولوجية.

وقد هدفت الدراسة الثانية إلى فحص أثر التدريب على القواعد المورفولوجية والفونولوجية لدى ذوى صعوبات القراءة في جانبي القراءة والتهجئة. وقد تكونت عينة الدراسة من (47) تلميذًا ضمت (6) تلاميذ في الصف الرابع الابتدائى، (19) تلميذًا في الصف الخامس الابتدائى، (22) تلميذًا في الصف السادس الابتدائى) واستخدم الباحث في جمع البيانات الخاصة بالدراسة الثانية الأدوات التالية: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الثالثة Wechsler Intelligence Scale for Children, 3rd. ed. (WISC–III, 1991)، و اختبارات قبلية وبعدية في قراءة الكلمات، و اختبارات قبلية وبعدية في تهجئة الكلمات. **وقد أظهرت النتائج النهائية للدراسة الثانية أن** تعلم القراءة والتهجئة لدى ذوى صعوبات القراءة يعتمد على الإدراك المورفولوجي بجانب الإدراك الفونولوجي، وأن الجانب المورفولوجي لا يقل أهمية عن الجانب الفونولوجي في تعلم القراءة، و التدريب على القواعد المورفولوجية كان تأثيره في التهجئة أكثر من قراءة الكلمات.

7. دراسة.Law, M; et al (2015) :

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الإدراك المورفولوجي، المهارات الفونولوجية، قراءة الكلمة، التهجئة، الفهم القرائي لدى البالغين. وقد استعان الباحثون لإجراء دراستهم بعينة شملت (54) طالبًا من البالغين ذوى صعوبات القراءة ، (36) طالبًا من التلاميذ العاديين المساوين وجميعهم ملتحقين بالصف

الأول الثـانوي، كمـا اسـتعان البـاحثون بـالأدوات التاليـة: التقيـيم الإكلينيكـي لأساسيات اللغة الطبعة الرابعة the Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth Edition (CELF-4) (Semel, Wiig, & Secord, 2003) ، بطارية القياس الفونولوجي The Phonological Assessment Battery (PhAB) (Frederickson, Frith, & Reason, 1997). مقياس وودكوك جونسون الثالث The Woodcock-Johnson III (WJ-III) (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) مصفوفات رافين المتدرجة المتقدمة The Raven's advanced progressive matrices اختبار التحصيل الفردي إعداد وكسلر The Wechsler Individual Achievement Test (WRAT)-III (Wilkinson, 1993). **أظهرت النتائج النهائية للدراسة** إسهام كلًا من الإدراك المورفولوجي، الفونولوجي في القدرة على القراءة ولكن بنسب مختلفة حيث يسهم الإدراك المورفولوجي فيها بحوالي 16,7% بينما يسهم الإدراك الفونولوجي بحوالي 12,4%، مما يؤكد أهمية علاج القصور في مستوى الإدراك المورفولوجي لدي ذوي صعوبات القراءة في المراحل المبكرة لتجنب عواقب القصور فيه في مرحلة المراهقة، كما أظهرت الدراسة القصور الواضح لدى البالغين ذوى صعوبات القراءة في مستوى الإدراك المورفولوجي، مما يجعل تدريب ذوي صعوبات القراءة على مهارات الإدراك المورفولوجي ضرورة ملحة سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة، لكن يُفضل أن يكون التدريب عليه في فترة الطفولة تجنبًا لوصول ذوي صعوبات القراءة لمستوى منخفض في قراءة وتهجئة الكلمة وفي الفهم القرائي نتيجة لقصور مستوى الإدراك المورفولوجي لديهم، حيث يسهم الإدراك المورفولوجي بحوالي 19,4% في مهارات التهجئة، و بحوالي 17,3% في الفهم القرائي.

خلاصة وتعقيب:

من خلال استعراض مجموعة الدراسات السابقة التي تناولت **استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي في علاج صعوبات القراءة،** وكذلك الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تدريس هذه الفئة من الأطفال ، فقد توصل الباحثون إلى ما يلي :

التدريب على التحليل المورفولوجي يحسن من أداء التلاميذ في القراءة فهناك تأثيرًا متبادلًا بين العمليات المورفولوجية والقدرة على القراءة، و لذلك يجب التدريب على التحليل المورفولوجي في تعليم القراءة على مختلف الصفوف وخاصة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

– **من أهم الجوانب التى يفيد فيها التدريب على التحليل المورفولوجي أنها** تدعم القدرة على الفهم القرائى، كما تحسن من طلاقة قراءة الكلمة. وتنمي القدرة على فك تشفير الكلمات وفهم الكلمات والموضوعات وكذلك تزيد لديهم سرعة القراءة سواء للكلمات غير المركبة أو للكلمات المركبة كما تنمي القدرة على تجريد الكلمات التى ليس لها مدلول ملموس وفي تهجئة الكلمات المعقدة مورفولوجيًا، كما تكسبهم دقة القراءة وسرعتها، وبذلك يرتقى مستوى الفهم القرائى لديهم و تزيد حصيلتهم من المفردات.

– **ذوو صعوبات القراءة** في احتياج واضح إلى التدريب على الإدراك المورفولوجي وليس الإدراك الفونولوجي فقط لتحسين مستواهم القرائى فتعلم القراءة والتهجئة يعتمد على الإدراك المورفولوجي بجانب الإدراك الفونولوجي.

– **تعتبر سمة القصور المورفولوجي من العلامات الواضحة على حدوث صعوبات القراءة، لكنها ليست سببًا لها؛** فهولاء التلاميذ لديهم قصور في التعرف على الكلمة المكتوبة والتشفير الصوتي، كما أنهم لديهم صعوبة في تهجئة الأفعال و الكلمات ومشتقاتها، ويمثل الاستخدام المورفولوجي في الأسماء

والأفعال صعوبة لديهم، كما أنهم يعانون من بطء وخلل في المعالجة الصوتية والمورفولوجية.

إجراءات إعداد البرنامج:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة تم التوصل إلي ضرورة إعداد برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات القراءة وذلك باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي.

ويتحدد مفهوم هذا البرنامج التدريبي على أنه مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف التعليمية والفنيات المنظمة والمخططة والتي تستغرق عددًا من الجلسات، ويتكون البرنامج التدريبى من مجموعة من الأنشطة والمهام والتدريبات المعتمدة على استراتيجية التحليل المورفولوجي، ويتم تقديمه لمجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بهدف تحسين مستوى الإدراك المورفولوجي لديهم، وأيضًا قدرتهم على القراءة،وذلك في الصف الرابع الابتدائي.

- المورفيمات المستخدمة في البرنامج :

يتدرب التلاميذ على استراتيجية التحليل المورفولوجي في صورة وحدات مورفولوجية (حرة ومقيدة) بحيث يشتمل علي المورفيمات الأساسية الآتية:

أ- نوع الكلمة : وتناولته جلسات التعرف علي مورفيمات الاسم و الفعل و الحرف.

ب- زمن الفعل: وتناولته جلسات التعرف علي مورفيمات الأزمنة الثلاثة (الماضي, المضارع, الأمر).

ج- تثنية الاسم وجمعه: وتناولته جلسات التعرف علي مورفيمات التثنية والجمع سواء مع الاسم المذكر أو مع الاسم المؤنث.

د- الضمائر: وتناولته جلسات التعرف علي مورفيمات الضمائر المختلفة.

هـ- الأسماء الموصولة ، أسماء الإشارة.

- وقد روعي في اختيار المورفيمات التي يتم تدريب التلاميذ عليها أن تتماشي مع عمر التلاميذ وطبيعة المقررات والمناهج الدراسية الخاصة بتلك الفئة العمرية.

و البرنامج الحالي يعتمد بصورة أساسية علي التحليل المورفولوجي وليس التحليل الفونولوجي حيث إن الأخير يعتمد علي أصغر وحدة لغوية ليس لها معنى بينما التحليل المورفولوجي كاستراتيجية يعتمد علي تدريب التلميذ علي أصغر وحدة لغوية لها معنى حيث يتم تدريب التلميذ علي الوحدات المورفولوجية في اللغة العربية والتي قد تكون وحدات مورفولوجية حرة كالضمائر وأسماء الإشارة و الأسماء الموصولة، وقد تكون وحدات مورفولوجية مقيدة كما في ال(ات) التي تدل علي جمع المؤنث في كلمة (مسلمات)، ال(ه) في كلمة (قطة)، ومن ناحية أخري يتم تدريب التلاميذ علي الوصول لأصل الكلمة من خلال حذف ما بها من سوابق ولواحق، إضافة إلى تدريبهم علي معنى تلك السوابق واللواحق، كما يشتمل البرنامج علي تدريب التلاميذ علي الأفعال وعلي تعديل صورتها الشكلية داخل الجملة.

- أهمية البرنامج:

1- يعتبر هذا البرنامج مرشدًا للمعلم/ المعلمة في تنفيذ دروس القراءة.

2- يوفر مجموعة من الأنشطة المنظمة و المرتبة من الأسهل للأصعب و التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم القراءة.

3- يجعل عملية التدريس واضحة، ومنظمة بالنسبة للمعلم.

أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج المقترح إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

أولاً: الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذا البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدي التلاميذ بالتدريب علي استراتيجية التحليل المورفولوجي.

ثانياً: الأهداف الإجرائية للبرنامج:

لقد تمت صياغة الأهداف الإجرائية لهذا البرنامج بناء على الأسس التالية:

1. أن تتم صياغة الأهداف الإجرائية وفقا لحاجات ومتطلبات وخصائص ذوي صعوبات القراءة في هذه المرحلة.
2. أن ترتبط الأهداف الإجرائية بالهدف العام للبرنامج بشكل مباشر.
3. أن تغطي الأهداف الإجرائية الجوانب(المعرفية، السلوكية، والوجدانية).
4. أن تثير هذه الأهداف دافعية ذوي صعوبات القراءة للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة لهم.

وقد تم توزيع الأهداف الإجرائية حسب مضامين الجلسات والتي تتكون من الوحدات المورفولوجية (الحرة والمقيدة), والتي يتم تدريب التلاميذ فيها علي المورفيمات الأساسية السابق ذكرها.

أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج المقترح إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

الهدف العام للبرنامج:

- تنمية قدرة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة علي التحليل المورفولوجي لعلاج صعوبات القراءة لديهم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

وتتنوع الاهداف الإجرائية للبرنامج في ثلاثة أنواع هي:

أ. أهداف معرفية.

ب. أهداف مهارية.

ج. أهداف وجدانية.

أ. أهداف معرفية:

1. أن يقرأ التلميذ الاسم قراءة صحيحة.
2. أن يتعرف التلميذ علي الفعل (بأنواعه) في الجملة.
3. أن يصحح التلميذ لنفسه أخطاءه في أداء الواجب المنزلي.
4. أن يميز التلميذ السابقة في الفعل.
5. أن يسمي التلميذ اللواحق الخاصة باللأفعال.
6. أن يميز التلميذ حروف الجر.
7. أن يُحدد التلميذ حروف العطف في الجملة.
8. أن يقرأ التلميذ الأسماء المركبة مورفولوجياً قراءة صحيحة.
9. أن يقرأ التلميذ جملة من فعل وفاعل متطابقين في العدد والنوع.
10. أن يعرف التلميذ الضمائر المنفصلة.
11. أن يُسمي التلميذ الضمائر المتصلة.
12. أن يسرد التلميذ أسماء الإشارة.
13. أن يُعبر التلميذ شفوياً عما تعلم من فيديو تعليمي.
14. أن يُناقش التلميذ المدربة في إجابته.
15. أن يصف التلميذ الصورة مستخدماً فعل مناسب.
16. أن يقرأ التلميذ الاسم الموصول قراءة صحيحة.
17. أن يذكر التلميذ نوع الضمير المكتوب في الجملة.

أهداف مهارية:

1. أن يفرق التلميذ بين الاسم المذكر والاسم المؤنث.
2. أن يُحدد التلميذ مورفيم (لاحقة) التأنيث في الاسم المفرد.
3. أن يكتسب التلميذ مهارة استكمال الجملة بفعل مناسب.
4. أن يستخدم التلميذ الأفعال في جمل من إنشائه.
5. أن يصيغ التلميذ الفعل بما يتناسب مع الفاعل.

6. أن يُكمل التلميذ الجملة بحرف الجر المناسب.
7. أن يوضح التلميذ دلالة حرف العطف في الجملة.
8. أن يربط التلميذ بين الأفعال بحروف العطف ربطاً سليماً.
9. أن يكتسب التلميذ مهارة تكوين الكلمة من المورفيمات المختلفة.
10. أن يكون التلميذ كلمة من السابقة واللاحقة والأصل بطريقة صحيحة.
11. أن ينمي التلميذ ثروته اللغوية بالإفراد والتثنية والجمع.
12. أن يوازن التلميذ بين الفعل والفاعل في العدد والنوع.
13. أن يوضح التلميذ دلالة اللواحق المقيدة في الكلمة.
14. أن يُحدد التلميذ التغييرات الدالة علي التثنية والجمع.
15. أن يُجرد التلميذ الفعل بحذف ما به من سوابق ولواحق.
16. أن يُكون التلميذ جملة مستخدماً الضمير.
17. أن يستخدم التلميذ الضمائر المنفصلة استخداماً سليماً.
18. أن يستخدم التلميذ الضمير المناسب للجملة.
19. أن يُحدد التلميذ الجزء الدال علي الملكية في الكلمة.
20. أن يُكون التلميذ جملة من إنشائه مستخدماً أسماء الإشارة.
21. أن يستخدم التلميذ أسماء الإشارة في اللغة استخدامًا صحيحًا.
22. أن يصيغ التلميذ جملة تحتوي علي الاسم الموصول.
23. أن يكمل التلميذ الجملة بالاسم الموصول المناسب بصورة صحيحة.

أهداف وجدانية:

1. أن يألف التلاميذ التعامل مع المدربة.
2. أن يتقبل التلميذ تنفيذ التعليمات التي توجه إليه.

3. أن يشعر التلميذ بالرضا عن ذاته من خلال مشاركة أصحابه في نشاط تصنيف بطاقات الأفعال.
4. أن يتفاعل التلميذ مع المدربة في الجلسة.
5. أن يلتزم التلميذ بدوره في استخدام صيغ الأمر.
6. أن يتعاون التلميذ مع زملاءه في النشاط.
7. أن يشعر التلميذ بالرضا عن ذاته من خلال تصحيح أخطائه في أداء الواجب المنزلي.
8. أن يُقبل التلميذ علي العمل مع زملائه.
9. أن ينافس التلميذ زملاءه في تصنيف الأسماء حسب العدد (مفرد مؤنث، جمع مؤنث).
10. أن يلتزم التلميذ بالوقت المخصص لأداء النشاط.
11. أن يبادر التلميذ بالإجابة عن تساؤلات المدربة.

المصادر التي اعتمد عليها الباحثون في إعداد البرنامج التدريبي:

اعتمد الباحثون في بناء جلسات البرنامج على مجموعة من المصادر النظرية والعملية وهى كالتالى:

1. الإطار النظرى للدراسة وما استطاعت الباحثة الاطلاع عليه من الكتب والمراجع والموسوعات (العربية والأجنبية)، التى تحدثت عن استراتيجية التحليل المورفولوجي وعن صعوبات القراءة.
2. **الدراسات التي تناولت الآثار المترتبة على استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لدي التلاميذ** مثل دراسة Bowers, N& Kirby, J (2009) و دراسة Reese, A (2009) و دراسة Smith, L (1998) ودراسة Casalis, S, et al(2009)ودراسة Yan, Y(2009)و دراسة Magnuson, L(2010) و دراسة

Quémart , P, et al(2011) و دراسة Eun, J (2011) ودراسة Kieffer, J& Lesaux, K(2012) ودراسة Ram, G, et al(2003) ودراسة Rodrigo, M, et al(2002).

3. **الدراسات التي ركزت علي دراسة الآثار المترتبة على استخدام برامج تدريبية تعتمد علي إستراتيجية التحليل المورفولوجي في تحسين المستوى القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة** مثل دراسة Burani, C, et al(2008) ودراسة Goodwin, P &Soyeon, A (2010) و دراسة kirk& Gillion(2007) ودراسة Gillon, Kirk, C&T(2009) و دراسة Katz, L & Carlisle, F(2009) و دراسة Traficante, D, et al(2011).

4. **الكتب التي تناولت المستوى المورفولوجي في اللغة العربية** , منها:

- مقدمة في التطور اللغوي(روبرت أوينز جونيور(ترجمة) مصطفي محمد قاسم، 2010).
- تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات (صالح سليم الفاخري، 1996).
- أسس علم اللغة (ماريوباى (ترجمة وتعليق) أحمد مختار عمر 1987) .
- مدخل إلى علم اللغة (محمود فهمي حجازي، 2004).
- ملخص قواعد اللغة العربية (فؤاد نعمة، 1973).

5. الكتاب المدرسى للصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي.
6. الكتب الخاصة بأنشطة القراءة وتصميم البرامج التعليمية للتلاميذ بصفة عامة ولذوي صعوبات القراءة بصفي خاصة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- **Thomson, J (2010):** Good Practice in interventions for teaching dyslexic learners and in teacher training in English_ speaking countries, dyslexia in the on literacy decodes.
- **Reid, G (2015 a):** Dyslexia: A Practitioners Handbook, 4thedition, Wiley.
- **Moats, L (2011):** Morphology teaching methods for reading and spelling, vocabulary, Pennsylvania Branch of the International Dyslexia Association Conference.
- **Meehan, Margaret (2007):** Dyslexia and Specific Learning Difficulties A Document on Good Practice, including Marking Guidelines, University of Wales Swansea ,Disability Office , pp. 607-1796.
- **Harrison, Gina; Wawryk-Epp, Lynne & Prentice, Bill (2004):** Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators. Saskatchewan Learning.

الخبرة العملية للباحثة الحالية في العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي صعوبات التعلم من خلال عملها معلمة بمدرسة أصدقاء المعاقين في الفترة بين 2009 – 2014، وتقديمها للخدمات المرتبطة بالتشخيص والتدخل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، و ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

1. التعزيز Reinforcement:

يعرف عبد العزيز الشخص (2010: 382–381) التعزيز بأنه نتيجة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمالية حدوثه في المستقبل؛ و المعزز عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز.

و يعتبر تقديم التعزيز للإجابات الصحيحة وسيلة لتحسين الأداء الجيد, كما أن تعزيز الدقة أو الأداء الأسرع يعد وسيلة فعالة في سبيل تحسين الأداء ولابد أن

يكون التعزيز فورياً؛ وينقسم التعزيز إلى التعزيز الإيجابي, والتعزيز السلبي إلا أن التعزيز الإيجابي أفضل من التعزيز السلبي لأن نتائجه سريعة ولا يوجد آثار سلبية له، والتعزيز الإيجابي يتضمن تقديم مثير مرغوب فيه عقب السلوك مباشرة وتوجد أشكال متعددة للتعزيز الإيجابي مثل:

- معززات مادية: مثل الحلوي, اللعب, النقود.
- معززات معنوية: ومنها الابتسامة والمدح(Evans, A ,2001:3).

2. النمذجة:modeling

يعرفها عبد العزيز الشخص (296:2010) بأنها أسلوب تعليمى يقوم المدرب من خلاله بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يشجع الفرد على أداء السلوك نفسه متخذًا من السلوك المدرب مثالاً يحتذي به، ويرى أن التعلم بالنموذج يعتبر أسلوبًا مناسبًا لتعلم كثير من المهارات الاجتماعية والشخصية والحركية، كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً في تعليم المهارات اللغوية، والمهارات المهنية، والأنشطة الترفيهية.

3. القصة:story

تعد طريقة التدريس القائمة على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصي، من الطرق التقليدية التي تندرج تحت مجموعة العرض، وهذه الطريقة تعد من أقدم الطرق التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات والعبر إلى الأطفال، وهي من الطرق المثلى لتعليم التلاميذ خاصة الأطفال منهم، كونها تساعد على جذب انتباههم وتكسبهم الكثير من المعلومات بصورة شيقة وجذابة، تسهم في تزويد التلميذ بحصيلة لغوية، تسهم في سيطرتهم علي اللغة (حسن شحاتة، 95:2008).

4. التغذية الراجعة:feedback

التغذية الراجعة هي إعطاء التلميذ نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء ، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل، وهي تؤثر بشكل قوي علي عمليتي التعليم و التعلم، ولكن هذا التأثير يمكن أن تكون إما إيجابياً أو سلبياً لذا ينبغي توظيفها بدقة في الجانب التعليمي, وهناك ثلاثة أشكال من التغذية الراجعة هي:

أ- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة و الإجابات الخاطئة.

ب- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة و الإجابات الخاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة.

ج- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة و الإجابات الخاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئة

Hattie,.J & Timperley, H, 2007)

.)

5. **فكر وزاوج وشارك Think, Pair, Share:**

هي إحدى فنيات التعلم النشط حيث يطرح المعلم سؤالاً علي المجموعة و بعد أن يتم- بشكل فردي- التأمل والتفكير لبعض الوقت في إجابة السؤال. يدور حوار بين كل زميلين حول إجابة كل منهما ثم يعرض أحدهما ما توصلا إليه علي باقي المجموعة زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهم وحلولهم معاً. (كوثر حسين كوجك، 143:2008)

6. الحوار والمناقشة Dialogue and Discussion :

تدور هذه الطريقة حول إثارة تفكير ومشاركة التلاميذ وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة والحوار مع احترام آرائهم واقتراحاتهم وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية التلميذ معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

وترجع أهمية استخدام المناقشة والحوار داخل الفصل إلى مردود تربوي مهم يتمثل في الجوانب الآتية:

- زيادة الثقة الذاتية فيما يقوم به التلاميذ من مهام داخل المدرسة والفصل, والذي ينعكس بصورة إيجابية في حياتهم بعد ذلك.
- يساعد في تبني قواعد التفكير المنطقي القائم علي المناقشة والحوار, والساعي إلى التركيز علي الفهم والإدراك و ليس الحفظ والتلقين, وهو ما يمثل قيم تربوية على درجة عالية من الأهمية.
- إن روح المناقشة بالإضافة إلى أنها مطلب تربوي أصيل, فإنها تسعي إلى استثارة قدرات التلاميذ, وفتح مجالات الإبداع.
- إن تدريب التلاميذ علي الإقناع والمواجهة يعد أجدي تربوياً من توجيه التعلم بهدف التقلين والحفظ وبدون أي تفاعل بين المعلم والتلاميذ(**V¨alikangas, L (2015:177**).

7. التعلم التعاوني Cooperative learning:

هو موقف تعليمي / تعلمي يعمل فيه التلاميذ على شكل مجموعات في تفاعل ايجابي متبادل يشعر فيه كل فرد أنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين بهدف تحقيق أهداف مشتركة. وهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتتيح له فرصة للعمل في فريق والتعاون والعمل الجماعي كما أنها تزيد المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ، وتنمي الثقة بالنفس، وتعود التلاميذ على احترام أراء

الآخرين وتساعد على احترام أراء الآخرين وتساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (Cempa, D ,2008:4-5).

8. فنية التعلم بالتعاقد Learning by contract:

فنية تدريسية تعتمد على تحمل التلميذ مسؤولية أشكال تعلمه وأنماطه، واتخاذ قرار بشأنها، وذلك بمساعدة المعلم، و هي تقوم على التفاوض بمساعدة المعلم حتى يتوصل الطالب لقرار بشأن تعلمه ويحرر به عقد أو وثيقة مكتوبة يوضح فيها أبعاد الاتفاق بدقة بين المعلم والطالب بحيث يلتزم الطرفان بعناصر هذا الاتفاق في أثناء المرور بالخبرة التعليمية, وهي فنية تزيد من استقلالية التلميذ وتجعله قادر علي تحمل المسؤولية(Bre˘cko, D , 2002:257-259).

9. فنية التعلم باللعب Learning by playing:

اللعب هو محور اهتمام التلميذ وهو نشاط يحقق المتعة والتسلية، لما له من تأثير إيجابي في تعليم وتدريب التلميذ ينبغي استغلاله في الناحية التعليمية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للتلاميذ وتوسيع آفاقهم المعرفية (Lillard, S (2013, 158.

1- <u>الواجبات المنزلية Home Works:</u>

وفيها يقوم المدرب بنسخ مطبوعات وتوزيعها على المتدربين تتضمن شرحاً وافياً لمحتوى وموضوع الجلسة أو المحاضرة ويطلب منهم قراءتها لمناقشتهم فيها في الجلسة القادمة.

وتزداد فاعلية الواجبات المنزلية إذا اتبع الآتي:

1- اعطاء واجبات بسيطة، ومركزة، ومتصلة.

2- تفسير وتوضيح إجراء الواجب المنزلي.

3- توضيح كيفية إجراء الواجب المنزلي.

4- مراجعة الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

5- تحديد زمن محدد في نهاية كل جلسة لتحديد تلك الواجبات المنزلية.

6- فحص الأسباب الكامنة وراء عدم اتمام الواجبات المنزلية. (محمد الطيب، 1997، ص227).

- الأسس التى يستند إليها البرنامج المقترح:

1- الأسس العامة:

يركز البرنامج الحالي علي علاج صعوبات القراءة لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي و ذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة التي تستند إلي استراتيجية التحليل المورفولوجي التي تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة العمرية والمنهج المقرر أو المقررات الدراسية.

2- الأسس البنائية للبرنامج:

يستند البرنامج إلى مجموعة من الفنيات، والاستراتيجيات التعليمية الأساسية التي أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى فاعليتها في تنمية استراتيجية التحليل المورفولوجي، وعلاج صعوبات القراءة ، وتتمثل هذه الفنيات والاستراتيجيات في(النمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، و اللعب التعاوني، ولعب الدور، فكر وزاوج وشارك والحوار والمناقشة .... إلخ).

3- الأسس النفسية والتربوية:

لقد تمت مراعاة أن يكون الهدف من البرنامج التدريبي متمشيًا مع الأهداف التربوية العامة والتي من أهمها:

- أن يراعي البرنامج طبيعة المفاهيم المقدمة و خصائص وحاجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في هذه المرحلة العمرية.
- أن يحفز البرنامج التلميذ علي تكوين مفهوم ذات إيجابي.
- أن يدعم البرنامج ثقة التلميذ بذاته.
- أن تكون المادة العلمية للبرنامج شيقة و مناسبة و ذات هدف محدد مما يرفع من مستوى الدافعية لدي التلاميذ في جلسات التدريب.
- استخدام التعزيز المادي و التعزيز المعنوي لتشجيع التلاميذ و إثابة السلوك الإيجابي.
- أن تتناسب الإجراءات المعروضة مع تلك التي يتم تعلمها في المدرسة.
- أن يتضمن البرنامج المستخدم التغذية الراجعة المناسبة.
- تقليل المشتتات في بيئة التعلم.
- توفير بيئة مناسبة للتلاميذ ومكان مناسب من حيث الإضاءة والتهوية الجيدة.
- تنويع الأدوات و الألعاب والأنشطة المستخدمة في جلسات البرنامج حتى لا يصل التلميذ إلى حالة من الملل والسأم.

كما يجب مراعاة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة ؛ بما يسهم في نجاح البرنامج المقترح في الدراسة، مثل عدم إجبار التلميذ علي القراءة الجهرية إذا لم يتطوع لذلك خاصة في وجود الأقران، وأن تكون المسافات بين السطور واضحة، ومحاولة إبراز الكلمات الرئيسية التي سيتعلمها التلميذ من خلال جعلها بلون مختلف، أو بحجم خط أكبر من بقية الكلمات، بالإضافة إلى استخدم أوراق مختلفة الألوان لبعض التلاميذ الذين قد يساعدهم تغيير لون الصفحات على القراءة، ومنح التلميذ الوقت الكافي لإتمام الأعمال المطلوبة، توضيح ما يتطلبه السؤال في أوراق العمل الملحقة بالبرنامج، مع عدم الإكثار من الواجبات ، وإعطاء التلميذ الفرصة للتصحيح الذاتي، مع إتباع أسلوب في التعزيز والتصحيح يحاسب التلميذ على

المحاولة وليس على النتيجة قدر الإمكان. أي أنه كلما حاول وبذل جهداً أكبر لتعلم الكلمات، كان قدر المكافأة واستحسان الجهد الذي قام به.

4- الأسس الاجتماعية:

وهى من الركائز الأساسية للبرنامج حيث يتم تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لديهم في مواقف تعليمية قائمة علي التعاون و إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة وللتفاعل المتبادل بينهم في أنشطة البرنامج المختلفة؛ كما أن العلاقة بين تنمية استراتيجية التحليل المورفولوجي وعلاج صعوبات القراءة هى علاقة طردية تسهم إلى حد كبير في تحسين علاقة التلاميذ الاجتماعية مع الآخرين.

متطلبات تنفيذ البرنامج:

فيما يلي مجموعة من المتطلبات الواجب مراعاتها في الجلسات التدريبية حتى تتحقق أكبر فائدة من هذه الجلسات هى:

أ- بيئة التدريب (المكان):

يجب مراعاة أن يكون مكان التدريب للمتدربين مهيئًا من حيث أماكن جلوسهم ، بالاضافة إلي الإضاءة الجيدة، وتوفر العديد من الوسائل التي سيستفاد منها عند عرض الجلسات كالسبورة، أجهزة العرض، والداتاشو، وتوفر شاشة العرض ، وجهاز الكمبيوتر، ويجب مراعاة الهدوء أثناء الجلسات.

ب- الوسائل و الأدوات اللازمة للبرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات في تنفيذ البرنامج الحالي وذلك على النحو التالي:

1. **مجموعة من الصور الملونة:** بحيث تناسب محتوي الجلسة علي سبيل المثال صورة لولد و صورة لبنت في درس أسماء الإشارة (هذا، هذه) .

2. **بعض الأدوات المكتبية:** أقلام ملونة، لاصق، سبورة، بطاقات بيضاء صغيرة، علبتان برونز، صلصال، سبورة وبرية ، بطاقات بارزة.
3. **كمبيوتر، اسطوانة تعليمية**
4. **ومن الأدوات التي تستخدم أيضًا في تنفيذ البرنامج:** نظارات(حمراء، خضراء، صفراء)، لعبة بركة السمك، كروت من الورق المقوي علي شكل سمك، سنارة، سلة صغيرة لكل تلميذ، أربع ألعاب مختلفة ، بالونات ملونة ، أشكال كارتونية من الورق المقوي، السبورة. صندوق مغلف بورق، قبعات، أكياس بلاستيك، أكياس ورق، أغلفة شوكولاته، عرائس ، مكعبات. ، صندوق صغير من الكارتون، صندوق كبير من الكارتون، بيت من الكارتون ، ظرفان، كيس من القماش، قناع كارتوني، مجسم سيارة، مجسم طائرة، مجسم كلب ، مكعبات. علبتان كبريت، صندوق.

ج- الجدول الزمني لتطبيق البرنامج المقترح :

يتكون هذا البرنامج التدريبي من 35 جلسة بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع يتم تطبيقها على مدار إثنى عشر أسبوعاً. زمن الجلسة الواحدة 45 دقيقة.

ز- مراحل وخطوات تنفيذ هذا البرنامج المقترح:

ز-1- المرحلة الأولى/ الإعداد:

- يتم خلال هذه المرحلة تطبيق مقياس صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد/ أحمد عواد، 2011)، و كذلك تطبيق مقياس تشخيص مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة (إعداد/ عبد المرضي زكريا، و جمال نافع، و حنان ناجي، 2015)، على تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

- ثم يتم استخراج عينة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة الذين لديهم المستوى المورفولوجي منخفض، وتتم المجانسة بينهم في بعض المتغيرات (العمر الزمني، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، درجة الذكاء، درجة صعوبات القراءة، درجة المستوى المورفولوجي منخفض)، .
- يتم خلال هذه المرحلة أيضاً اتخاذ كافة الإجراءات لتكوين علاقة تعارف بين التلاميذ مع بعضهم البعض وبين التلاميذ والمدربة.

ز-2- المرحلة الثانية/ التنفيذ:

يستغرق تنفيذ البرنامج المقترح زمنًا قدره ثلاثة أشهر ثلاث جلسات أسبوعياً، وبذلك يتكون البرنامج من (35 جلسة) زمن الجلسة الواحدة 45 دقيقة.

ز-3- المرحلة الثالثة/ التقويم:

يتم تقويم البرنامج البرنامج التدريبي المقترح عبر ثلاث مراحل:

- التقويم القبلي: عن طريق عرض البرنامج على المشرفين وإضافة التعديلات اللازمة على الجلسات وفاعلية البرنامج وذلك قبل التقديم.
- التقويم المستمر: تقويم البرنامج أثناء التطبيق عن طريق الواجب المنزلى لكل جلسة، وكذلك إجابة التلاميذ عن النشاط في نهاية كل جلسة، وذلك لتحديد النقاط التى تحتاج إلى تعديلات لتتناسب مع التطبيق العملى للجلسات وإجراءات البرنامج، والتى لم تتضح أثناء الإعداد النظرى للجلسات.

3- التقويم البعدي: بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج يعيد المدرب تطبيق مقياس مستوى الإدراك المورفولوجي في القراءة، ومقياس صعوبات القراءة على عينة الدراسة التجريبية؛ للكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مستوى الإدراك المورفولوجي لدى التلاميذ وأثره على صعوبات القراءة لديهم.

ملخص الجلسات التدريبية للبرنامج المقترح

م الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
.1	تعارف	تعارف بين الباحثة والتلاميذ	التعلم بالتعاقد، التعزيز الفورى بنوعيه, الحوار والمناقشة.
.2	نوع الكلمة (1) الاسم: اسم العلم المفرد بنوعيه	استخدام التلميذ للمفرد بنوعيه المذكر والمؤنث استخداماً سليماً في اللغة.	المناقشة والحوار , التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي.
.3	نوع الكلمة(2) الفعل: في زمن المضارع	تنمية مهارة استخدام التلميذ للفعل المضارع مع الفاعل المفرد بنوعيه في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, النمذجة (الباحثة كنموذج)، الواجب المنزلي.
.4	نوع الكلمة(2) الفعل: في زمن الماضي	استخدام التلميذ للفعل الماضي مع الفاعل بنوعيه, استخداماً سليماً في اللغة.	المناقشة والحوار, التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي.
.5	نوع الكلمة(2) الفعل: في زمن الأمر	استخدام التلميذ لفعل الأمر المفرد بنوعيه استخداماً سليماً صحيحاً .	التعزيز الفورى بنوعيه، التغذية الراجعة, التعلم باللعب، الواجب

			المنزلي, لعب الدور.
.6	مراجعة علي أزمنة الفعل	تنمية قدرة التلميذ علي تركيب الأفعال وتحليلها إلى وحدات صغيرة لها معنى (وحدات مورفولوجية).	التعزيز الفورى بنوعيه، التغذية الراجعة, التعلم باللعب، الواجب المنزلي, التعلم التعاوني.
.7	نوع الكلمة (3) الحروف: حروف الجر	تنمية مهارة استخدام التلميذ لحروف الجر استخداماً صحيحاً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي , التعلم بالكمبيوتر.
.8	نوع الكلمة (3) الحروف: حروف العطف	تحسين قدرة التلميذ علي استخدام حروف العطف.	التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي ، التعلم باللعب، المناقشة والحوار .
.9	نوع الكلمة (1) الاسم: الاسم المثني.	تنمية قدرة التلميذ علي إدراك لواحق الاسم المفرد بنوعيه (مذكر, مؤنث) بعد تثنيته.	التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي ، المناقشة والحوار.
.10	نوع الكلمة (1) الاسم: الاسم الجمع (جمع المذكر).	تنمية قدرة التلميذ علي إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مذكراً سالماً.	التغذية الراجعة, التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي , فكر وزاوج وشارك.
.11	نوع الكلمة(1)	تنمية قدرة التلميذ علي	التعزيز الفورى بنوعيه,

	الاسم: الاسم الجمع (جمع المؤنث السالم).	إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعاً مؤنثاً سالماً.	التعلم باللعب، الواجب المنزلي, التعلم التعاوني.
12.	مراجعة علي التثنية والجمع السالم بنوعيه.	تحسين قدرة التلميذ علي قراءة الأسماء الدالة علي المثني والجمع السالم بنوعيه.	التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي, لعب الدور.
13.	نوع الكلمة(2) الفعل: مطابقة الفعل المضارع للفاعل (العدد, النوع).	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الفعل المضارع استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة، الواجب المنزلي, فكر وزاوج وشارك.
14.	نوع الكلمة(2) الفعل: مطابقة الفعل الماضي للفاعل (العدد, النوع).	تدريب التلاميذ علي ما يلحق بالفعل الماضي من تغييرات ليتناسب مع الفاعل.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة, التعلم التعاوني، الواجب المنزلي, لعب الدور.
15.	نوع الكلمة(2) الفعل: مطابقة الفعل الأمر للفاعل (العدد, النوع).	تحسين قدرة التلاميذ علي الاستخدام السليم لأفعال الأمر.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة.
16.	مراجعة علي مطابقة الفعل	الوصول بالتلميذ لمستوى التمكن من مهارة الاستخدام	التعزيز الفورى بنوعيه ، التعلم باللعب, التعلم

	للفاعل(العدد, النوع).	السليم للأفعال.	التعاوني, المناقشة والحوار ، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة.
.17	نوع الكلمة (1) الاسم: أسماء الضمائر (ضمائر المتكلم).	استخدام التلميذ ضمائر المتكلم استخداماً سليماً في اللغة.	المناقشة والحوار, التعلم باللعب, التعزيز الفورى بنوعيه، الواجب المنزلي, الواجب المنزلي.
.18	نوع الكلمة (1) الاسم: أسماء الضمائر ضمائر المخاطب (للمفردو المثنى بنوعيه)	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام ضمائر المخاطب استخداماً صحيحاً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التعلم التعاوني, التعلم باللعب.
.19	نوع الكلمة (1) الاسم: أسماء الضمائر ضمائر المخاطب (للجمع بنوعيه)	تحسين قدرة التلميذ علي إدراك ضمائر المخاطب .	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة, التعلم التعاوني.
.20	نوع الكلمة (1) الاسم: أسماء الضمائر ضمائر الغائب (للمفرد والمثنى	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام ضمائر الغائب استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, تدريس الأقران، الواجب المنزلي, النمذجة(الباحثة كنموذج).

	بنوعيه).		
.21	نوع الكلمة (1) الاسم: أسماء الضمائر ضمائر الغائب (للجمع بنوعيه).	استخدام ضميري الغائب (هم, هن) استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة.
.22	مراجعة علي استخدام الضمائر مع الأفعال.	تمكين التلميذ من استخدام الضمائر داخل الجملة.	المناقشة والحوار, التعلم التعاوني، الواجب المنزلي, التعلم باللعب.
.23	مراجعة علي استخدام الضمائر مع الأسماء.	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الضمائر داخل الجملة.	المناقشة والحوار, التعلم التعاوني، الواجب المنزلي, التعلم باللعب.
.24	نوع الكلمة(1) الاسم:أسماء الإشارة (للمفرد والجمع بنوعيه).	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، الواجب المنزلي, لعب الدور.
.25	نوع الكلمة(1)الاسم:أسماء الإشارة (للمثنى بنوعيه).	تمكين التلميذ من استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة, التعلم باللعب.
.26	نوع الكلمة(1) الاسم:أسماء الضمائر ضمائر	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الكلمات الدالة علي الملكية استخداماً	التعزيز الفورى بنوعيه، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة, التعلم

	الملكية للمتكلم .(المفرد والجمع)	سليماً في اللغة.	التعاوني، الواجب المنزلي, التعلم باللعب.
.27	نوع الكلمة(1) الاسم:أسماء الضمائر ضمائر الملكية للغائب (المفرد والجمع)	تدريب التلميذ علي استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة, التعلم باللعب.
.28	نوع الكلمة(1) الاسم:أسماء الضمائر ضمائر الملكية للمخاطب (المفرد والجمع)	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام ضمائر الملكية استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة، الواجب المنزلي, القصة.
.29	نوع الكلمة (4) الحروف: حروف الجر المتصلة.	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام حروف الجر المتصلة استخداماً سليماً في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة, التعلم التعاوني، الواجب المنزلي, التعلم باللعب.
.30	نوع الكلمة(1) الاسم:الأسماء الموصولة (للمفرد بنوعيه)	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الأسماء الموصولة (الذي, التي) استخداماً سليماُ في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التعلم التعاوني.
.31	نوع الكلمة(1) الاسم:الأسماءالموصولة (للمثنى بنوعيه)	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الأسماء الموصولة (اللذان, اللتان) استخداماً سليماُ في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار, التغذية الراجعة, التعلم التعاوني، الواجب

			المنزلي, التعلم باللعب.
.32	نوع الكلمة(1) الاسم:الأسماء الموصولة (للجمع بنوعيه)	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الأسماء الموصولة (الذين, اللآتي) استخداماً سليماُ في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي, التغذية الراجعة.
.33	مراجعة علي الأسماء الموصولة, أسماء الإشارة.	تنمية قدرة التلميذ علي استخدام الأسماء الموصولة, أسماء الإشارة استخداماً سليماُ في اللغة.	التعزيز الفورى بنوعيه ، التعلم باللعب, التعلم التعاوني, المناقشة والحوار , التغذية الراجعة، الواجب المنزلي, النمذجة.
.34	مراجعة شاملة	الوصول بالتلميذ لمستوى التمكن من مهارة التحليل المورفولوجي.	التعزيز الفورى بنوعيه, التعلم التعاوني, المناقشة والحوار , التغذية الراجعة، الواجب المنزلي, النمذجة.
.35	حفلة ختامية	التقييم النهائي	التعزيز الفورى بنوعيه المادي بنوعيه.

(تفاصيل بعض جلسات البرنامج التدريبي المقترح – كنماذج)

الجلسة الثالثة

موضوع الجلسة: نوع الكلمة(2) الفعل:

فى زمن المضارع.

الهدف العام: تنمية مهارة استخدام التلميذ للفعل المضارع المفرد بنوعيه في اللغة.

الأهداف الإجرائية:

هدفان معرفيان:

- أن يتعرف التلميذ علي الفعل المضارع.
- أن يُكمل التلميذ الجملة بالفعل المضارع المناسب.

هدف مهاري :

- أن يستخدم التلميذ الفعل المضارع في جملة من إنشائه.

هدف وجداني:

- أن يشعر التلميذ بالرضا عن ذاته من خلال مشاركة أصحابه في نشاط تصنيف بطاقات الأفعال.

الأدوات المستخدمة :

لوحة ورقية بها صورة ولد يشرب، لوحة بها صورة بنت تشرب، صور الأفعال المضارعة، بطاقات الأفعال المضارعة،السبورة، لاصق.

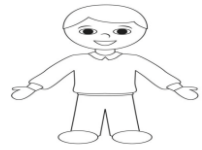
الفنيات المستخدمة: التعزيز الفورى بنوعيه، المناقشة والحوار، النمذجة(الباحثة كنموذج)، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة : 45 دقيقة.

الإجراءات:

1. تبدأ الجلسة بأن تقوم الباحثة بالترحيب بالمجموعة وتطلب منهم ملاحظة ما ستقوم به من عمل.

2. تقفز الباحثة لأعلي ثم تسأل أثناء القفز ماذا ترون؟ فيجيب التلاميذ "بتنطي لفوق"، تصفق الباحثة أمام التلاميذ ثم تسأل التلاميذ ماذا ترون؟ فيجيب التلاميذ "بتصفقي".
3. توضح الباحثة للتلاميذ أن كلمة تصفق وكلمة تقفز هي أفعال تدل علي حدث يحدث في زمن المضارع.
4. تذكر الباحثة للتلاميذ أن موضوع الجلسة هو الفعل المضارع، وهو الفعل الذي يدل علي الحاضر.
5. توضح الباحثة للتلاميذ أن صيغة الفعل المضارع تختلف حسب كون الفاعل (مذكر أم مؤنث)، و تلصق اللوحة التالية علي السبورة ليتضح من خلالها الفرق بين التذكير و التأنيث:

		
قف	الولد يقف	البنت تقف
كلم	المعلم يتكلم	المعلمة تتكلم
كتب	التلميذ يكتب	التلميذة تكتب

6. توضح الباحثة للتلاميذ أن الفعل المضارع بدأ بتاء مع الفاعل المؤنث، وبدأ بياء مع الفاعل المذكر، الياء والتاء هنا تسمي سوابق لأنها تأتي في بداية الكلمة.
7. تلصق الباحثة علي السبورة لوحة بها صورة ولد، لوحة بها صورة بنت ثم تضع علي الطاولة مجموعة بطاقات لأفعال مضارعة تتنوع صيغتها بين التذكير و التأنيث.

8. تقسم الباحثة التلاميذ إلي فريقين " أولاد وبنات" حيث يقوم فريق الأولاد بلصق كروت الفعل المضارع في صيغة المذكر فقط في لوحة الولد ويلصق فريق البنات كروت الفعل المضارع مع الفاعل المؤنث في لوحة البنت، مع تعزيز أصحاب الإجابات الصحيحة بالتعزيز الفورى المادي المناسب.
9. تدرب الباحثة التلاميذ علي صياغة بعض الأفعال المضارعة من خلال عرض مجموعة من صور الأفعال عليهم، وتقوم الباحثة بصياغة جملة بسيطة من فاعل وفعل مناسب للصورة ثم تطلب من التلاميذ صياغة جمل بسيطة لوصف باقي الصور، و تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة بالتعزيز الفورى المادي المناسب.
10. تلصق الباحثة علي السبورة لوحة بها عدد من الأفعال المضارعة وتطلب من التلاميذ رسم دائرة حول الجزء الدال علي زمن المضارع، مع تعزيز أصحاب الإجابات الصحيحة بقلم هدية.

التقويم:

تطلب الباحثة من التلاميذ حل التدريب التالي:

أكمل بالاختيار المناسب:

1. **القطة (ترضع – يرضع) صغارها.**
2. **الكلب (تأكل – يأكل) عظمة.**
3. **محمد (تحب – يحب) الحيوان.**

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من كل تلميذ استخراج الأفعال المضارعة كتابة من الدرس الثاني من الكتاب المدرسي المعنون ببساط الريح.

الجلسة الحادية عشر

موضوع الجلسة:نوع الكلمة (1) الاسم

الاسم الجمع للمؤنث السالم.

الهدف العام: تنمية قدرة التلميذ علي إدراك نهايات (لواحق) الاسم المفرد بعد جمعه جمعًا مؤنثًا سالمًا.

الأهداف الإجرائية:

هدفان معرفيان:

- أن يقرأ التلميذ الأسماء الدالة علي جمع المؤنث.
- أن يميز التلميذ الاسم الدال علي جمع المؤنث السالم.

هدفان مهاريان :

- أن يوضح التلميذ دلالة اللاحقة المقيدة (ات) في الجملة.
- أن ينمي التلميذ ثروته اللغوية بمفهوم الجمع .

هدف وجداني:

- أن ينافس التلميذ زملائه في تصنيف الأسماء حسب العدد (مفرد مؤنث، جمع مؤنث).

الأدوات المستخدمة :

لوحة ورقية، السبورة، بالونات ملونة ،بطاقات الكلمات.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الفورى بنوعيه، التعلم باللعب، التعلم التعاوني، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة : 45 دقيقة.

الإجراءات:

- بعد الترحيب بالتلاميذ علي حضورهم في موعدهم إلي الجلسة، تقوم الباحثة بتصحيح الواجب المنزلي لكل تلميذ علي حدة، للوقوف علي مواطن الضعف لكل تلميذ والعمل علي علاجها بشكل فردي، وتقوم الباحثة بتعزيز الإجابات الصحيحة للتلاميذ.

- تطلب الباحثة من خمس تلميذات أن يصنعن صفًا في مقابل تلميذة واحدة وتقول أن هذه طالبة واحدة فهي مفرد مؤنث لكن هؤلاء طالبات جمع مؤنث و كلمات الجمع المؤنثة هي التي تدل علي أكثر من اثنتين جميعهن جئن في صيغة المؤنث وهذه تنتهي باللاحقة (ات).
- توجه الباحثة التلاميذ إلي ملاحظة الإضافات الدالة علي الجمع في الكلمات التالية "يتم لصق لوحة ورقية علي السبورة الشكل التالي" :

معلم	معلمة	معلمات
طبيب	طبيبة	طبيبات
طالب	طالبة	طالبات
مدرس	مدرسة	مدرسات

توجه الباحثة الحديث إلي التلاميذ قائلة لاحظتم أن الأسماء الدلة علي المفرد المؤنث يُضاف إليها تاء مربوطة، لكن مع جمع المؤنث وضعت اللاحقة (ات).

- **لعبة جمع البالونات :** تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلي فريقين، تعرض الباحثة على التلاميذ مجموعة من البالونات الملونة مكتوب عليها كلمات تدل علي المفرد المؤنث و كلمات أخري تدل علي جمع المؤنث.

تطلب الباحثة من الفريق الأول جمع بالونات مكتوب عليها كلمات تدل علي جمع المؤنث السالم و الفريق الثاني جمع بالونات مكتوب عليها كلمات تدل علي المفرد المؤنث، و الفريق الذي يجمع أكبر عدد ممكن من البالونات يكون هو الفائز ويفوز بأن يأخذ أعضاؤه البالونات.

- تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلي مجموعتي عمل، تقوم كل مجموعة برسم وردة اللاحقة (ـات) وهي وردة مكتوب في منتصفها اللاحقة(ـات) و مكتوب علي فروع الوردة بعض الكلمات التي يقترحها التلاميذ ويقومون بكتابتها بأنفسهم.

التقويم:

تطلب الباحثة من التلاميذ الإجابة عن السؤال التالي:

- كلمة (طبيبات) تدل علي .....(مفرد– جمع مؤنث سالم– جمع مذكر سالم).
- كلمة (طالبة) تدل علي .....(مفرد– جمع مؤنث سالم – جمع مذكر سالم).

الواجب المنزلي: تعطي الباحثة كل تلميذ من التلاميذ قائمة من 10 كلمات، بحيث يقوم كل تلميذ بتحديد الجزء الدال علي جمع المؤنث بها.وهذه الكلمات العشر هي :طالبات، مجلدات، مكتبات، سائحات، بطاقات، مؤمنات، كتيبات، مربيات، مجتهدات، نشيطات.

الجلسة السادسة عشر

موضوع الجلسة: مراجعة علي مطابقة الفعل للفاعل(العدد، النوع).

الهدف العام: الوصول بالتلميذ لدرجة التمكن من مهارة الاستخدام السليم للأفعال.

الأهداف الإجرائية:

هدف معرفي:

* أن يقرأ التلميذ جملة من فعل وفاعل متطابقين في العدد والنوع.

هدف مهاري:

* أن يصيغ التلميذ جملة مكونة من فعل وفاعل متطابقين.

هدف وجداني:

- أن يتعاون التلميذ مع زملائه في المطابقة بين الاسم والفعل.

الأدوات المستخدمة :

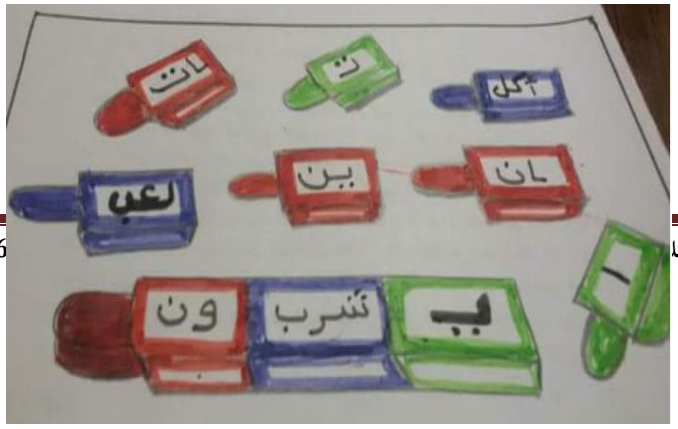
كيسان من الورق، مكعبات، السبورة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الفورى بنوعيه المادي والمعنوي، التعلم باللعب، التعلم التعاوني، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة : 60دقيقة.

الإجراءات:

1. **كيس الكلمات:**تقول الباحثة للتلاميذ:"تعالوا نلعب بالكلمات"، ثم تضع علي الطاولة كيس الكلمات، يقوم كل تلميذ باختيار اسم من كيس الأسماء ثم يبحث في كيس الأفعال عن فعل مناسب لهذا الاسم، وبعد اختيار الفعل يقوم التلميذ بقراءة الفعل والفاعل أمام أصحابه و يوضح لهم لماذا اختار هذا الفعل(كيف وازن بين الاسم والفعل) ثم تعززه الباحثة بواحدة من الحلوي.



2. نشاط المكعبات: توجه الباحثة التلاميذ لتكوين جملة من الفعل والفاعل باستخدام المكعبات الموجودة علي الطاولة، مع التنبيه علي أهمية المطابقة بين الفعل والفاعل (في العدد والنوع) في كل جملة يتم تكوينها، تعزز الباحثة أصحاب المشاركات الجيدة برسومات كارتونية من البرونز.

تقييم الجلسة:

بعد الانتهاء من تدريب التلاميذ علي تكوين جملة بسيطة بالمطابقة بين الفعل والفاعل، تطلب الباحثة من التلاميذ استخدام الفعل الماضي(رتب) بصيغة تناسب الجمل التالية:

المعلمات.....الواجبات.

المعلم.....الواجب.

وكذلك استخدام الفعل المضارع (يشرب) في الجمل التالية:

القطة.....اللبن.

القطتان.....الماء.

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من كل تلميذ كتابة ثلاث جمل من تعبيره ، يتنوع الفاعل فيها بين الإفراد والتثنية والجمع.

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

1- **ابن حويلي ميدني(2009)**. واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن. مجلة كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. ع 5. جامعة محمد خيضر_بسكرة_ الجزائر.

2- **أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى (2000)**. الطفل ومشكلات القراءة، الطبعة الرابعة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

3- **أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد (2015)**. صعوبات التعلم.ط7 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4- **أمنية زعال صالح(2008)**. فاعلية نموذج تشخيصى علاجى قائم على التجهيز الصوتى فى تنمية مهارات تعرف وقراءة الكلمة لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثانى الإبتدائى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

5- **تهانى صبرى كمال شعبان (2014)**. برنامج تدريبى قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعى اللفظى والإخراج الصوتى و أثره فى تحسين مهارات القراءة لذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم علم النفس التربوى.

6- **ثناء عبد المنعم رجب(2007)**. برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس، مجلة القراءة والمعرفة – مصر.

7- **حسن شحاتة (2008).** استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

8- **حيدر مبارك حجازين (2006).** مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم فى مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور. رسالة ماجستير. عمان: كلية الدراسات التربوية العليا.جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

9- **دانيال ها لاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجريت ويس، إليزابيث مارتنيز(ترجمة) عادل عبد الله محمد (2007).** صعوبات التعلم. عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

10- **روبرت أوينز جونيور (ترجمة) مصطفى محمد قاسم (2010).** مقدمة في التطور اللغوي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

11- **ستيفن أولمان (ترجمة) كمال بشر (1997).** دور الكلمة فى اللغة. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

12- **السيد عبد الحميد سليمان السيد (2005).** صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها . القاهرة : دار الفكر العربي.

13- **السيد عبد الحميد سليمان السيد (2006).** صعوبات التعلم النوعية (الديسلكسيا) . القاهرة : دار الفكر العربي.

14- **السيدعبد الحميد سليمان(2009).** فعالية برنامج فى علاج قصور التجهيز الفونيمي فى ضوء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائى ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

15- **سيسيل د.ميرسر، آن ر. ميرسر (ترجمة) إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، رضا الجمال(2008).** تدريس الطلاب ذوى مشكلات التعلم. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

16- **صالح سليم الفاخري(1996).** تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات ، القاهرة، عصمى للنشر والتوزيع.

17- **عبد الرحمن محمود جرار(2008).** صعوبات التعلم قضايا حديثة. القاهرة : مكتبة الفلاح..

18- **عبد العزيز السيد الشخص(2010).** قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19- **محمد عبد الظاهر الطيب (1997).** الارشاد النفسي. الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

20- **عبد العزيز السيد الشخص، سيد جارحي السيد يوسف الجارحي(2011).**صعوبات التعلم الأكاديمية الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

21- **عبد المطلب أمين القريطى (2011).** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم الطبعة الخامسة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

22- **على مصطفى ، محمد يوسف** (2015). الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للإضطرابات النفسية والعقلية، الرياض، دار الزهراء.

23- **عوض عبد العظيم هاشم(2010).** الفروق فى الوعى الفونولوجي بين ذوى صعوبات تعلم اللغة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. دراسات تربوية ونفسية. ع 67 ، ص ص 345 – 374.

24- **فتحـــي مصـــطفى الزيـــات (2007).** صـــعوبات الـــتعلم الاســـتراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

25- **فرديناند دى سوسير(ترجمة) صالح القرمادى وآخرون (1985).** دروس فى الألسنية العامة. تونس: الدار العربية للكتاب.

26- **فؤاد نعمة (1973).**ملخص قواعد اللغة العربية.ط19المكتب العلمي للتأليف والترجمة، مطبعة نهضة مصر.

27- **كوثر حسين كوجك(2008).** تنويع التدريس فى الفصل. دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربي. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية. بيروت.

28- **ماريوباى (ترجمة وتعليق) أحمد مختار عمر (1987).** أسس علم اللغة. القاهرة: عالم الكتب.

29- **محمد السيد الزينى (2011).** مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية. تخطيطها، وتقويمها، وتطويرها، القاهرة.

30- **محمود فهمي حجازي (2004).**مدخل إلى علم اللغة. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

31- **مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية (2008).** البنية الأساسية للقراءة والكتابة فى اللغة العربية كلغة أم، منهج تعليمي لرياض الأطفال الرسمية، القدس.

32- **نبيل عبد الفتاح حافظ (2000).** صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: دار زهراء الشرق.

- **ثانيًا: مراجع باللغة الأجنبية:**

33- **Abu-rabia, S (2003).** Reading in a root-based-morphology language: the case of Arabic, Journal of Research in Reading. Vol. 25, No.3, PP299-309.

34- **Alexander, A & Slinger, C (2004).** Current Status of Treatments for Dyslexia, Journal of Child Neurology. Vol.19, PP.744-758.

35- **Ann Guess, S (2005).** Effectiveness of multisensory, orton- Gillingham influenced approach to reading intervention for high school students with reading disability, doctor of philosophy, university of Florida.

36- **Assink, E& Dominiek, S (2003).** Reading Complex Words: Cross-Language Studies, Springer.

37- **Baumann, J; Blachowicz, C; Bates, A; Cieply, C; Manyak, P; Peterson, H; Davis, J; Arner, J; & Graves, M. (2013).** The development of a comprehensive vocabulary instruction program for nine- to eleven-year-old children using a design experiment approach. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), Educational design research - Part B: Illustrative cases (pp. 23-47). Enschede, the Netherlands: SLO.

38- **Bellocchi, S: Muneaux, M; Bastien-Toniazzo, M & Ducrot, S (2012).** I can read it in your eyes: What eye movements tell us about visuo-attentional processes in developmental dyslexia, Research in Developmental Disabilities. Vol. 34, PP.452-460.

39- **Beth, M (2005).** Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities, Journal of learning Disabilities. Vol 38, No. 5, PP.424-433.

40- **Booij, G (2012).** The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology, Oxford University Press.

41- **Bowers, N & Kirby, J (2009).** Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition, Springer Science + Business Media BV. Vol. 23, PP.515-537.

42- **Bowers, N; Kirby, J& Deacon, S. (2010).** The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. Review of Educational Research, Vol. 80, No .2, PP.144-179.

43- **Breˇcko, D (2002).** Learning Contract: A New Tool for Managing Knowledge. Training Centre, Slovenia, PP.257-271.

44- **Brunsdon, R. K., & Coltheart, M. (2005).** Assessment and Treatment of Reading Disorders: A Cognitive Neuropsychological Perspective DeCog Research Unit (Developmental Cognitive Neuropsychology Research Unit) MACCS, Macquarie University Rehabilitation and Psychology Departments, the Children's Hospital at Westmead.

45- **Burani, C; Marcolini, S; De Luca, M & Zoccolotti, P (2008).** Morpheme-based reading aloud: Evidence from dyslexic and skilled Italian readers, An Institute for Cognitive Sciences and Technologies, Vol. 108, PP.243-262.

46- **Caglar-Ryeng, Ö (2010).** Morphological Awareness Skills of Norwegian Adolescent Dyslexics Acquiring English as a Second Language, University of Tromsø, PP. 35-39.

47- **Cantiani, C; L, Maria L; Guasti, M; Sabisch, B & Männel, C (2013).** Characterizing the morphosyntactic processing deficit and its relationship to phonology in developmental dyslexia, Neuropsychologia.

48- **Carlisle, F (2003).** Morphology Matters in learning to read: a commentary, Reading Psychology. Vol. 24, PP.291-322.

49- **Casalis, S& Colé, P (2004).** Morphological awareness in developmental dyslexia, The International Dyslexia Association, Vol. 54, No.l.

50- **Casalis, S& Colé, P (2009).** On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading, Vol 29, No.1, PP.113–142.

51- **Casalis, S; Dusautoir, M; Colé, P & Ducrot, S (2009).** Morphological effects in children word reading: A priming study in fourth graders, British Journal of Developmental Psychology, Vol. 27, PP.761-766.

52- **Cempa, D (2008).** Cooperative Learning: Benefits for Students in an Inclusive Setting, A Master's Project, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Teaching State University College at Cortland.

53- **Chang , M; Ryeul Cho, J ;Liu ,H; Wagner, K; Shu, H; Zhou, A; Cheuk, M; Muse, A** (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijin, Hong Kong, Korea, and the United States,International Journal of Experimental Child Psychology. Vol. 92, PP.140–160.

54- **Cremin, P (200**1). Report of the Task Force on Dyslexia. Educational Research Centre.

55- **Daniel, W; Seppo, A; Tjus, M; Mody (2007).** Effects of Phonological Contrast on Auditory Word Discrimination in Children with and without

Reading Disability: A Magnetoencephalography (MEG) Study. Neuropsychologia.

56- **Davies, R; Rodrı'guez, J; Sua'rez, P & Cuentos, F (2013).** Lexical and sub-lexical effects on accuracy, reaction time and response duration: impaired and typical word and pseudoword reading in a transparent orthography, Read Writ, Vol. 26: PP. 721-738.

57- **Deacon , S (2012).** Reading accuracy, Journal of Research in Reading, Vol. 3, 2, PP. 1-20.

58- **Earman, M& Tejero, M (2011).** Computer-assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities, International Journal of Special Education, Vol. 26, 1, 88.

59- **Ecalle, J; Kleinsz, N & Magnan, A (2013).** Computer-assisted learning in young poor readers: The effect of grapho-syllabic training on the development of word reading and reading comprehension. Computers in Human Behavior, Vol. 29, PP.1368-1376.

60- **Eun; J (2011).** Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension, the Modern Language Journal, Vol. 90, PP.217-235.

61- **Evans, A (2001).** Positive Reinforcement, Negative Reinforcement and Discipline: What to Use and When. Clinical Social Worker.

62- **Fiset, D; Gosselin, F; Blais, C & Arguin, M (2006).** Inducing Letter-by-letter Dyslexia in Normal Readers. Journal of Gifted Child Quarterly. Journal of Cognitive Neuroscience, Vol. 18, 9, PP.1466 - 1476.

63- **Frank, R (2008).**The effect of instruction in orthographic convention and morphological

features on the reading fluency and comprehension skills of high-school freshmen, The Faculty of the School of Education, Learning and Instruction Department, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education.

64- **Ghaemi, H (2011).** The Effect of Morphological Training on Word Reading and Spelling of Iranian Dyslexic Children World Applied Sciences Journal, Vol. 7, 1, PP.57-66.

65- **Giraudo, H & Voga-Redlinger, M (2007).** Lexeme-Based Model vs. Morpheme-Based Model from Psycholinguistic Perspectives, Morphology in Toulouse, ed. Fabio Montermini, Gilles Boyé, and Nabil Hathout,. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, PP.108-114.

66- **Goodwin, P & Soyeon, A (2010).** A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. Ann of Dyslexia, Vol. 60, PP.183-208.

67- **Green, L (2009).** Morphology and Literacy Getting Our Heads in the Game. Texas Woman's University, Denton Clinical Forum, Vol. 40, PP.283-285.

68- **Gustafson, S; Linda, F; Idor, S; Tjus, T &Heimann, M (2011).** Effects of Three Interventions on the Reading Skills of Children with Reading Disabilities in Grade 2.Journal of Learning Disabilities.

69- **Hanson, S& Padua, M** (2011). Teaching Vocabulary Explicitly, The US Department of Education's Institute of Education Sciences (IES) Pacific Resources for Education and Learning, award number ED-06-CO-0024.

70- **Harris, M; Jean, S & Donald, D (2011).** The Effects of strategic morphological analysis

instruction on the vocabulary performance of secondary students with and without disabilities. Learning Disability Quarterly, Vol. 34, 1, PP. 17-33.

71- **Harrison, Gina; Wawryk-Epp, Lynne & Prentice, Bill (2004):** Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators. Saskatchewan Learning.

72- **Hattie, J & Timperley, H (2007).** The Power of Feedback, American Journal of Play, Vol. 77, No. 1, PP. 81–112.

73- **Hedenius, M; Persson, J; .Alm, P; Ullman, U; Howard, J; Howard, D &Jennische, M (2013).** Impaired implicit sequence learning in children with developmental dyslexia, Research in Developmental Disabilities, Vol. 34, PP. 3924–3935.

74- **Horn, M& Feng, J (2012).** Effect of Focused Vocabulary Instruction on 7th Graders' Reading Comprehension, the Chinese American Educational Research and Development Association Annual International Conference. Vancouver, British Columbia, Canada**.**

75- **Hsu, J** (2013). Exploring the relationships between the use of text message language and the literacy skills of dyslexic and normal students, Research in Developmental Disabilities, Vol. 34(1), PP. 423-30.18.

76- **Hua Shu, L (2015).**Reading Skills, Acquisition of: Cultural, Environmental, and Developmental Impediments, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), PP.5-11 .

77- **Ibrahim, R; Mutlak , R & Shany, M** (2016). How does Diglossia in Arabic affect the development of

morphological knowledge throughout elementary schools ?, The Edmond J. Safra Brain Research Center and the Learning Disabilities Department, University of Haifa, Journal of Advances in Linguistics, Vol.5, No 2, PP. 738-750, ISSN 2348-3024.

78- **Janice, C (2008**). Embracing Dyslexia - Creating Futures Improving the Employability of Dyslexic Art & Design Graduates Faculty of Education. University of the West of England.

79- **Jill, F; Usha, G &Gina, C (2010).** Dyslexia and Specific Language Impairment: The Role of Phonology and Auditory Processing. Scientific Studies of Reading.

80- **Joanisse, F & Mains, R (2000).** Language Deficits in Dyslexic Children: Speech Perception, Phonology, and Morphology, Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 77, PP.30-60.

81- **Katz, L & Carlisle, F (2009).** Teaching Students with Reading Difficulties to be Close Readers: A Feasibility Study. Language, speech and hearing services in schools, Vol. 40, PP.325-340.

82- **Kieffer, J & Lesaux, K (2012).** Direct and Indirect Roles of Morphological Awareness in the English Reading Comprehension of Native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese Speakers, A Journal of Research in Language Studies, Vol. 62, PP.1170-1204.

83- **Kirchhoff, K: Vergyri, D: Bilmes, J: Duh, K & Stolcke, A (2006).** Morphology-based language modeling for conversational Arabic speech recognition, Computer Speech and Language, Vol. 20, PP. 589-608.

84- **Kirk, C & Gillon, T (2007).** Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness in Children with Speech Impairment**,** Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 38, PP. 342-352.

85- **Kirk, C & Gillon, T (2009).** Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 40, PP.341-351.

86- **Kruk, S & Bergman, K (2013).** The reciprocal relations between morphological processes and reading, Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 114, PP.10-34.

87- **Kuppuraj, S; Abhishek, P; Candidate & Prema, S (2012).** Relationship between Morphology and Reading in Kannada, Vol. 12, 4, PP.397-412.

88- **Lagus, K; Creutz, M & Virpioja, S (2005).** Latent linguistic Codes for Morphemes using Independent Component Analysis. Finland: Neural Networks Research Centre, Helsinki University of Technology.

89- **Law, M; Wouters, J& Ghesquière, P (2015).** Morphological Awareness and Its Role in Compensation in Adults with Dyslexia, DYSLEXIA, Vol 21, PP 254–272.

90- **Leikin, M (2002).** Processing syntactic functions of words in normal and dyslexic readers. Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 31(2), PP.145-63.

91- **Leong, C (1999).** Phonological and Morphological processing in adult student with learning \ reading disabilities. Journal of learning disabilities, Vol. 32, PP. 224-238.

92- **Lillard, S (2013).Playful Learning and Montessori Education**, American Journal of Play, Vol. 5, number 2.

93- **Lyon, R (2003).** Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What can be done about it? The International Dyslexia Association's Quarterly Periodical, Perspectives. 29, 2.

94- **Magnuson, L. (2010).** Predictors of Reading Disability in Third through Fifth Grade Students, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment

95- **MahFoudhi, A; Elbeheri, G; ALRashidi , M & Eneratt, J (2010).** The role of morphological awareness in reading Comprehension among Typical and learning disabled Native Arabic Speakers. Journal of Learning Disabilities, Vol. 43, 6, PP. 500-514.

96- **McArthur, G; Atkinson, C & Danielle E (2009).** Atypical brain responses to sounds in children with specific Language and reading impairments, Developmental Science, Vol. 12, 5 , PP. 768 -783.

97- **Mcintyre, & Hellsten, M** (2004) the influence of teacher characteristics on teachers'knowledge of language form, content, and use, Developmental Disabilities Bulletin, Vol. 32, 2, PP.140-154.

98- **Meehan, Margaret (2007):** Dyslexia and Specific Learning Difficulties A Document on Good Practice, including Marking Guidelines, University of Wales Swansea ,Disability Office , pp. 607-1796.

99- **Michaela, R& Terrill, S (2011).** Classroom-Based Phonological Sensitivity Intervention (PSI) Using a Narrative Platform: An Experimental Study of First Graders at Risk for a Reading Disability,

Communication Disorders Quarterly, Vol. 33, 1, PP.3-12.

100- **Kieffer, J & Lesaux, K (2007).** Breaking Down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom, International Reading Association, Vol. 61, 2, PP. 134-144.

101- **Moats, L (2011):** Morphology teaching methods for reading and spelling, vocabulary, Pennsylvania Branch of the International Dyslexia Association Conference.

102- **Muse, E (2005).** The Nature of Morphological Knowledge. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. P 2161.

103- **Nunes, T; Bryant, P& Bindman, M (2006).** The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. Kluwer Academic Publishers, Vol. 19(7), PP.767-787 .

104- **Omid, T & Masumeh, Y (2010).** The Relationship between Morphological Awareness and Vocabulary Size of EFL Learners, Canadian Center of Science and Education, OALib Journal, Vol 4, No 4

105- **Peterson, L & Pennington, B** (2012). Developmental dyslexia, Vol. 379, 1997-2007.

106- **Pui-man, P; Suk-han, C; Yeung , P; Wong , Y; Wai-ock, D; Kien-hoa, K & Lap-yan, L (2012).** Contribution of discourse and morphosyntax skills to reading comprehension in Chinese dyslexic and typically developing children, Ann. of Dyslexia ,The International Dyslexia Association, Vol. 62 , PP.1–18.

107- **Quémart , P; Casalis, S &Colé , P** (2011) The role of form and meaning in the processing of written morphology: A priming study in French

developing readers, Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 109 , PP.478–496.

108- **Ram, F; Sharon, P & Alexander, P (2003).** Early morphological effects in Reading: Evidence from parafoveal preview benefit in Hebrew, The Modern Language Journal, Vol. 10 (2), PP. 415-422.

109- **Ramus, F (2003).** Developmental dyslexia: specific Phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? Current Opinion in Neurobiology, Elsevier Science, Vol. 13, 2, PP.212-218.

110- **Rastle, K; Tyler, L & Marslen, W (2006).** New evidence for morphological errors in deep dyslexia. Brain & Language Journals, Vol. 97(2), PP.189-199.

111- **Reed, K (2008).** A Synthesis of Morphology Interventions and Effects on Reading Outcomes for Students in Grades K-12 Learning Disabilities. Research & Practice, Vol. 23, 1, PP. 36-49.

112- **Reese, A (2009).** The effects of a multi-linguistic diagnostic spelling intervention on the writing achievement and writing Self-perception beliefs of secondary students: Phonology, orthography, and morphology**.** The Faculty at the University of Southern California Rossier School of Education. PhD Degree in Education**.**

113- **Reid, G (2015 a):** Dyslexia: A Practitioners Handbook, 4thedition, Wiley.

114- **Reid, G (2015).** Dyslexia An overview of recent research, The Rout ledge Companion Book of Dyslexia.

115- **Rodrigo, M; Jimenez, J; Garcia, E; Diaz, A; Ortiz, R; Guzman, R; Hernanadez, I; Etevez, A & Hernanadez, S (2002).**Assessment of orthographical processing in Spanish children with

dyslexia: Therole of and subexical units, Vol.2, No 2, PP.105-126.

116- **Schmidt, A & Schneider, M (2007).** Adaptive Reading Assistance for Dyslexic Students. Germany: Closing the Loop, Research Center for Information Technology Karlsruhe, PP.10-14.

117- **Schwiebert, C; Green, L & McCutchen, D (2004).** The Contribution of Morphology to Reading and Spelling Achievement, National Inst. of Child Health and Human Development (NIH), Bethesda, MD.

118- **Shany, M& Share, L (2011).** Subtypes of reading disability in a shallow orthography: a double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew, The International Dyslexia Association, Ann. of Dyslexia, Vol. 61 , PP. 64–84.

119- **Siegel, L (2008).** Morphological Awareness Skills of English Language Learners and Children with Dyslexia, Understanding the Linguistic Aspects of Dyslexia: Beyond Phonological Processing, Vol. 28(1). , PP. 15-27.

120- **Smith, L (1998).** Sense and sensitivity: An investigation into fifth-grade children's knowledge of English derivational morphology and its relationship to vocabulary and reading ability, Harvard University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9830072.

121- **Smythe, I; Draffan, E; Blenkhorn, P; Siegel, L; Gyarmathy, E; Ghitulete, G & Andersson, B (2007).** Provision and Use of Information Technology with Dyslexic Students in University in Europe.

122- **Snowling, J (2012).** Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view, Journal of Research in Special Educational Needs, Vol. 2503, No: 1262).

123- **South Dakota South Dakota Department of Education (2010).** The Dyslexia Handbook for Teachers and Parents, from: http://doe.sd.gov/oess/sped.asp.

124- **The Colorado Department of Education (2008).** Dyslexia. Exceptional Student Leadership Unit.

125- **The International Dyslexia Association (IDA)** (2014). IDA Dyslexia Handbook: What Every Family Should Know.

126- **Ibrahim, R; Mutlak , R & Shany, M** (2016). How does Diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools ?, The Edmond J. Safra Brain Research Center and the Learning Disabilities Department, University of Haifa, Journal of Advances in Linguistics, Vol.5, No 2, PP. 738-750, ISSN 2348-3024.

127- **Thomson, J (2010):** Good Practice in interventions for teaching dyslexic learners and in teacher training in English_ speaking countries, dyslexia in the on literacy decodes.

128- **Traficante, D; Marcolini, S; Luci, A; Zoccolotti, P & Burani, C (2011).** How Do Roots and Suffixes Influence Reading of Pseudowords: A Study of Young Italian Readers with and without Dyslexia, Language and Cognitive Processes, Vol. 26, 4-6, PP. 777-793.

129- **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009).** Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings.

130- **V¨alikangas, L (2015).Dialogue, Debate, and Discussion**, Management and Organization Review, Vol. 11, Issue 02, PP. 173 - 177.

131- **Washburn, K; Malatesha, J& Binks, S (2011).** Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia, John Wiley & Sons, Ltd, Vol. 17, 2, 165 - 183.

132- **Westwood, P (2001).** Reading and learning difficulties: approaches to teaching and assessment, The Australian Council for Educational Research.

133- **Westwood, P (2004).** Learning and learning difficulties: a handbook for Teachers, The Australian Council for Educational Research.

134- **Westwood, P (2008).** A parent's guide to learning difficulties: how to help your child, The Australian Council for Educational Research.

135- **William, T & James, C (2001).** The Reading Recovery Approach to Preventive Early Intervention: As good As IT gets? New York: Taylor& Francis Inc.

136- **Wong, S; McBride, C; Lam, C; Chan, B; Lam, F & Doo, S (2012).** The Join t Effects of Risk Status, Gender, Early Literacy and Cognitive Skills on the Presence of Dyslexia among a Group of High-Risk Chinese Children, Journal of Dyslexia, Vol. 18, 1, PP. 40-57.

137- **Yan, Y** (2009) the effective of morphology awareness on reading in Chinese children: a longitudinal study.