وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن بديس –مستغانم-
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا
تخصص : أمراض اللغة و التواصل

دراسة علاقة صعوبات القراءة بصعوبات الكتابة عند تلاميذ المدرسة الابتدائية

(تلاميذ السنة الثالثة ، الرابعة والخامسةابتدائي)

من اعداد الطالبين:
- مادي عبد الحكيم
- حرير عبد السلام محمد

تحت اشراف الأستاذة:
- قويدري ليلى

السنة الجامعية 2022/2021

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن بديس – مستغانم-
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا
تخصص : أمراض اللغة و التواصل

دراسة علاقة صعوبات القراءة بصعوبات الكتابة عند تلاميذ المدرسة الابتدائية

(تلاميذ السنة الثالثة ، الرابعة و الخامسة ابتدائي)

الطالب: مادي عبد الحكيم

الطالب: حريرعبد السلام محمد

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الصفة
- بن العيفاوي حليمة	رئيس
- قويدري ليلى	مشرف
- برابح عامر	مناقشا

السنة الجامعية 2022/2021

الشكر و التقدير

أشكر الله سبحانه و تعالى و أحمده حمدا كثيرًا مباركًا على توفيقه في إنجاز هذا العمل و خالص شكري و امتناني أوجهه للأستاذة الفاضلة " قويدري ليلى "، التي أشرفت على هذا البحث العلمي و التي أفادتني بنصائحها و أشكر أيضًا المؤسسة التي استقبلتني و فتحت لي جميع أبوابها و إلى أخصائييها و معلميها جميعا و أشكر كل من ساعدني في إتمام هذا العمل من أساتذتي و زملائي ولو بالكلمة الطيبة.

الإهداء

يا من بيده ناصيتي واليه آخرتي، يا من هداني طريق
الإيمان وسهل توفيقي.

الحمد الله رب العالمين

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى

إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في

الحياة ، أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء و الحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتني حق الرّعاية و كانت سندي في الشدائد، و كانت دعواها لي بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة في عملي، إلى من إرتحت كلما تذكرت إبتسامتها في وجهي نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب و العين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين

إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لكيّ أُدخل على قلبهما شيئا من السعادة إلى إخوتي الذين تقاسموا معي عبء الحياة

و إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا و في أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى

قال الله تعالى " : إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" الآية 11من سورة الرعد

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل

عبد الحكيم

الإهداء

الحمد لله ربي على توفيقه أشكره جزيل الشكر

إلى الفقيد الغالي على قلبي ومن أفتخر بأني أحمل إسمه جدي عبد السلام

إلى الرجل العظيم الخلوق المتواضع من أنار لنا الدرب وعبد لنا الطريق "أبي"

إلى الحنونة الحبيبة المواضبة على تربيتنا المحبة للعلم من ساندتني لأواصل الطريق من حملتني كرها "أمي" الحبيبة

الى من رافقتني و كانت سندا لي في كل الظروف خطيبتي أمينة

الحبيبة الوحيدة قرة العيون طبيبة الأبدان والقلوب أختي الحبيبة وزوجها الطيب الخلوق

إلى شيخ الأسرة الأستاذ المثابر حبيب القلب أخي "مختار" وزوجته

إلى المحبوب النشيط رفيق الدرب والصاحب الغالي على القلب أخي "يوسف" وزوجته

إلى صغار الأسرة

عائشة ، مريم ، عمر

إلى كل أساتذتي الكرام

الى رفقاء دربي و من كانوا بجانبي في كل الظروف اسلام و قدور

عبد السلام

ملخص الدراسة

إن صعوبات التعلم تشكل تداخلا كبيرا فيما بينها هذا التداخل هو الذي دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين صعوبتين من صعوبات التعلم والتي تتمثل في صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة. ومنه قمنا بطرح عنوان يتناسب وهذه العلاقة وهو البحث في مدى العلاقة الموجودة بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة الرابعة والخامسة إبتدائي.

ولتحقق من صحة هذه العلاقة قمنا بعدة خطوات منهجية بدئا بالجانب النظري والبحث عن أهم الدراسات التي تعلقت بهذا الموضوع ومحاولة الالمام بها وصولا الى الجانب التطبيقي حيث قمنا أولا بدراسة تطبيقية في مختلف المدارس التابعة لوحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية بالمؤسسة العمومية للصحة الجوارية بعدها قمنا بعرض دراستنا الأساسية التي طبقنا فيها اختبارين مهمين وهما اختبار العطلة الذي يقيس مدى صعوبة القراءة واختبار الكتابة للأستاذة مريم بن بوزيد و في الأخير قمنا بتحليل النتائج المتوصل إليها في الاختبارين تحليل إحصائي بحيث توصلنا إلى أنه يوجد علاقة طردية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract

Learning difficulties constitute a great overlap. This has encouraged us to do this study, aiming at identifying the relationship between two learning difficulties, reading and writing difficulties. We have come up with a title that fits with this relationship, to investigate the relationship between dyslexia and dysgraphia among third, fourth and fifth grade of primary school pupils.

To verify the validity of this relationship, we have passed through several methodological steps, starting with the theoretical side, in which we looked for the most important studies related to this topic; moving then to the practical side, in which we initially conducted an empirical study in various schools affiliated to the health detection and follow-up unit at the public health institution. Then, we presented our basic study, in which we applied two significant tests, namely the flamingo test that measures the reading difficulties and Professor Meriem Ben Bouzid's writing test. Finally, we analysed the results of both tests statistically; and we have concluded that there is a direct relationship between dyslexia and dysgraphia among primary school pupils.

Resumé

Les difficultés d'apprentissages forment un grand lien d'interaction entre elles c'est ce lien qui nous a pousser à faire cette étude qui a pour but de connaitre la relation entre deux des difficultés d'apprentissage la difficulté en lecture et la difficulté en écriture alors on a proposé un titre qui représente cette relation qui est la recherche dans le type de relation entre la dyslexie et la dysgraphie pour les élèves de troisième quatrième et cinquième années primaire .

Afin de nous assurer de cette relation nous avons élaborer différentes étapes en commencent par le coté théorique et la recherche dans les plus importantes études qui ont été faite sur ce sujet en arrivant jusqu'au côté pratique dans lequel on a d'abord fait une étude pratique dans différentes écoles appartenant au secteur de la santé d'établissement publique des environs après on a appliqué à notre étude deux test importants : le test de l'Alouette qui calcule le degré de difficulté en lecture et le test d'écriture de Meriem Ben Bouzid .Et pour finir on a fait une analyse statique des résultat obtenus dans les deux test pour conclure qu'il y a une grande relation entre la dyslexie et la dysgraphie pour les élèves du niveau primaire

الفهرس

الشكر والتقدير.....أ

الإهداء.....ب

ملخص الدراسة.....ث

المقدمة.....1

الجانب المنهجي

الفصل التمهيدي:

- الإشكالية.....5

1. فرضيات الدراسة.....7
2. أهداف الدراسة.....7
3. أهمية الدراسة.....7
4. التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة 7
5. الدراسات السابقة والتعقيب عليه.....9

الجانب النظري

الفصل الأول: صعوبات القراءة

- تمهيد.....15

1. مفهوم صعوبات القراءة.....15
2. أسباب صعوبات القراءة.....17
3. أعراض ومظاهر صعوبات القراءة.....20
4. تشخيص ذوي صعوبات القراءة..... 25
5. النظريات المفسرة لصعوبات القراءة..... 26
6. تصنيفات صعوبات القراءة.....37
7. علاج صعوبات القراءة.....40
- خلاصة.....42

الفصل الثاني : صعوبات الكتابة

- تمهيد..... 45
1. مفهوم صعوبات الكتابة 45
2. أسباب صعوبات الكتابة 47
3. أعراض و مظاهر صعوبات الكتابة.....53
4. تشخيص ذوي صعوبات الكتابة..... 55
5. النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة..... 57
6. أنواع صعوبات الكتابة..... 59
7. علاج صعوبات الكتابة..... 61
- خلاصة..... 64

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث : اجراءات الدراسة

- تمهيد.....67

1. الدراسة الاستطلاعية.....67
2. مدة الدراسة.....68
3. خطوات الدراسة.....68
4. الأدوات المستعملة في الدراسة 68

- الخلاصة.....71

الفصل الرابع: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة.....73
2. عينة الدراسة.....73
3. مدة الدراسة.....74
4. أدوات الدراسة.....74

- خلاصة.....80

الفصل الخامس: مناقشة وتحليل النتائج

- تمهيد.....82

1. عرض ومناقشة نتائج الاختبارات.....82
2. 3.التحليل الكمي والكيفي لاختبار القراءة.....85

3. التحليل الكمي والكيفي لاختبار الكتابة 92

4. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.....97

5. خلاصة..... 97

6. توصيات و اقتراحات 98

خاتمة..... 99

المراجع

قائمة المصادر و المراجع.....خ

الملاحق

فهرس المخططات والجداول

الرقم	عنوان المخطط أو الجدول	الصفحة
01	العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة	19
02	كيفية المعالجة الفونولوجية بالنسبة لحبيب	24
03	مراحل و تقويم و تخطيط العلاج لصعوبات التعلم	43
01	عينة من تلاميذ مدارس الابتدائية	67
02	عينة الدراسة الأساسية	73
03	نتائج العينة لحساب معامل الارتباط بيرسون	79
04	نتائج بنود اختبار القراءة	82
05	النتائج النهائية لاختبار القراءة	83
06	نتائج بنود اختبار الكتابة.	83
07	النتائج النهائية لاختبار الكتابة	84
08	نتائج الحالة الأولى لاختبار القراءة	85
09	نتائج الحالة الثانية لاختبار القراءة	86
10	نتائج الحالة الثالثة لاختبار القراءة	87
11	نتائج الحالة الرابعة لاختبار القراءة	88
12	نتائج الحالة الخامسة لاختبار القراءة	89
13	نتائج الحالة السادسة لاختبار القراءة	90
14	نتائج الحالة السابعة لاختبار القراءة	91
15	نتائج الحالة الأولى لاختبار الكتابة	92
16	نتائج الحالة الثانية لاختبار الكتابة	93
17	نتائج الحالة الثالثة لاختبار الكتابة	93
18	نتائج الحالة الرابعة لاختبار الكتابة	94
19	نتائج الحالة الخامسة لاختبار الكتابة	95
20	نتائج الحالة السادسة لاختبار الكتابة	95

21	نتائج الحالة السابعة لاختبار الكتابة	96
22	نتائج الفرضية العامة	97

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	عدد الصفحات
01	نتائج العينة لحساب معامل الارتباط بيرسون	1
02	طريقة حساب معامل الارتباط بيرسون	1
03	اختبار العطلة	5/5
04	اختبار الذكاء (رسم الرجل)	6/6
05	اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة	8/8

المقدمة

لعل الذي لفت نظر الكثير من الباحثين وجود عدد من التلاميذ يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع، مما ادى بهم إلى البحث عن أسباب تعلل هذه الظاهرة، ومن هنا فقد انطلقت شرارة البحث في مجال صعوبات التعلم.

والمشكلة الرئيسة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، والمحاولات التي يقوم بها التلميذ رغم أنها تستنفد جزءا عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية إلا أنها تجعله يبدو أقل قبولاً لدي مدرسيه وأقرابه، وربما حتى لدى والديه، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذي يقود إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية أو التوافقية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته.

وتشكل القراءة والكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وهناك إجماع بأهمية تناول صعوبات القراءة والكتابة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً، حيث أنه يجب على أبنائنا أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يتمكنوا من قراءة ما يراد تعلمه غدا، وأي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالفشل في القراء ة والكتابة.

ورغم تعاظم أهمية وحيوية صعوبات التعلم ، إلا أننا نجد افتقارا دراسياً في المكتبة العربية في هذا المجال وفي ظل هذا السياق جاءت الدراسة الحالية وهي تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس ، والتي تظهر بصورة واضحة في الصفوف الثلاثة والرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية ، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم في هذا المجال قمنا باعداد بحث أردنا التعرف من خلاله على العلاقة التي تربط بين صعوبة القراءة و صعوبة الكتابة.

في هذا الصدد قمنا ببناء خطة لاعداد بحثنا، تتشكل هذه الخطة من ثلاث جوانب، الجانب المنهجي المكون من الفصل التمهيدي الذي تناولنا خلاله الخطوات المنهجية لبداية كل بحث علمي من اشكالية وفرضيات وغيرها، كما قمنا باعداد جانب نظري مكون من فصلين:

-الفصل الأول تناولنا فيه صعوبة القراءة كما تطرقنا الى مختلف تعريفاتها وأصنافها ومسبباتها وكذا طرق تشخيصها

-الفصل الثاني عرضنا فيه صعوبة الكتابة وشرحنا من خلاله عدة جوانب تتعلق بهذا الاضطراب من تعريف وأنواع وأسباب علاوة على ذلك طرق تشخيصه وعلاجه.

و في الجانب الثالث من البحث و هو الجانب التطبيقي الذي عرضنا من خلاله دراستنا الميدانية، قمنا بتقسيمه الى ثلاث فصول:

-الفصل الأول عرضنا خلاله دراستنا الاستطلاعية و الاختبارات التي تم تطبيقها

-الفصل الثاني وهو الفصل الذي يحتوي على الدراسة الأساسية لبحثنا و الذي عرفنا من خلاله أهم الاختبارات التي طبقت من أجل الوصول الى العلاقة

-الفصل الثالث و الذي عرضنا فيه النتائج المتوصل اليها كما تم مناقشتها

الجانب المنهجي

الفصل التمهيدي

- **الإشكالية**

1. **فرضيات الدراسة**
2. **أهداف الدراسة**
3. **أهمية الدراسة**
4. **التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة**
5. **الدراسات السابقة والتعقيب عليه**

الإشكالية :

إن القراءة والكتابة من أهم الأمور التي بنت عليها الشعوب حضاراتها ومن أهم رواكز وروافد العلم وهما أساس التعلم واكتساب المعارف، فهما عمليتان معقدتان من مهارات ومهام، فالاهتمام بالتلاميذ التي تعاني من مشاكل على مستوى هاتين المهارتين الأساسيتين أضحى أمراً ملحاً قبل أن يستفحل بهم ويحول دون نموهم العادي، فقد حظيت هذه الشريحة من الأطفال باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت محط اهتمام العديد من المعلمين الأخصائيين، الآباء وغيرهم، وقد تزامن ذلك مع تزايد الأبحاث العلمية وتعدد الدراسات حول الوظائف المعرفية، هذا من أجل فهم دورها في عملية التعلم وتحديد سبب الصعوبة، هذا الأمر الذي جعل مجال صعوبات التعلم من المجالات التي لاقت اهتماما في ميدان علوم التربية والعلوم المعرفية فتعد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنها من الفئات ذات المشكلات التعليمية التي لا ترجع إلى سبب واضح أو ظاهر وهنا تكمن خطورة ذلك تعود إلى سبب كامن لا يستطيع المعلم أو الأهل معرفته، ولا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم ولا كيفية تشخيصهم فيتم نعتهم بالكسل أو اللامبالاة، أو التخلف والغباء وهذا قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية لدي الطفل ومن هنا يتضح لنا أنه موضوع يحتاج إلى معالجة خاصة كما يعرفها كيرك 1963 فقد أشار إلى إن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة و المعرفة بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء الأطفال ليسو متخلفين عقليا ولا توجد إعاقة بصرية، أو سمعية، تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم، وتظهر عادة عدم قدرة على الشخص عمى الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو حل المسائل الرياضية (كيرك وكالفنت،1982: 128) فكما ذكرنا مما يزيد حدة هذه المشاكل بالنسبة للتلاميذ وأهاليهم أيضا أن من يعانون من هذه الاضطرابات سواء عسر القراءة أو عسر الكتابة أو عسر الحساب أنها تسبب لهم تراجعا في مستواهم التحصيلي عامة مقارنة بمن هم في سنهم بالرغم من عدم وجود مشاكل ذهنية أو عضوية تتسبب في هذا المشاكل وهذا ما يزيد حدة المشاكل بالنسبة لهم ويسبب لهم العجز في مواجهة هذه الاضطرابات ،كما تعتبر صعوبات تعلم القراءة والكتابة من أهم وأخطر وأبرز الصعوبات التي تُواجه التلاميذ في حياتهم المدرسية، فهي تُشكل عقبة من عقبات النجاح المدرسي التي تنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية، ذلك لأن الافتقار الى الرصيد اللغوي وطرق وقواعد مهارتي القراءة والكتابة يُؤدي إلى ظهور مشكلات وضعف في القدرات والمهارات الأخرى، والعجز فيها يُؤدي إلى مشكلات تعليمية متعددة.(إني ديون،2006: 15)

ومن بين الأمور الجديرة بالذكر أيضا العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة وارتباطهما الوثيق ببعضهما البعض لاسيما وأن القراءة وبابها البصري تعتبر مصدرا لتعلم الكتابة التي تعتبر عملية معقدة تتدخل فيها عددا من المهارات والقدرات وتعتبر وسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر المختلفة وكذا المعارف والصفح عنها بلغة مكتوبة كما تستخدم أيضا كوسيلة للتواصل مع الآخرين، فالقدرة الكتابية تنمو بمصاحبة المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى خاصة القراءة فبينما يقرأ التلميذ نصوصا مكتوبة ومتنوعة فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات والسيطرة عليها كما يتعلم تنوع تراكيب الجملة وطرق التنظيم والصوت المعبر، وهذا لأن الكتابة تتطلب دقة إدراك الرموز المختلفة للرموز والتراكيب اللفظية، وأي عجز أو خلل في هذه المهارات يحد من هذه القدرة أو يضطرب أداؤها ويصبح لديه صعوبة في عملية الكتابة وهنا يصبح التدخل والحد من هذه الاضطرابات أمر ضروري لتفادي تفاقمها.(مرباح أحمد،2014: 31)

ومن بين الأمور التي لاقت اهتمام الباحثين هو وجود أكثر من صعوبة عند الطفل الواحد فنجده غالبا ما يعاني من اضطرابين معا هذا ما دفع الباحثين والمتخصصين في المجال إلى البحث عن العلاقة بين صعوبات التعلم ومن بينها العلاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة .ففي عام 1979 قام دينو وشينج بإجراء دراسة في مجال صعوبات التعلم تحدثا فيها حول العلاقة التي تجمع بين هذه الصعوبات كما تناولا الموضوع من الجانب المعرفي ومن الجانب السلوكي أيضا فلمحوا خلال نتائجهم في البحث عن العلاقة أن المشاكل تؤشر على وجود خلل عصبي أو إدراكي (الجرف1997، ص91-92)

كما قام علي تعوينات سنة 1987 بإجراء دراسة بعنوان "صعوبات القراءة في اللغة العربية و كتابتها" تناول فيها بعض المشاكل التي تنجم عن صعوبات القراءة في اللغة العربية وكيف تأثر على تعلم الكتابة وكيف يكون هذا التأثير حيث ذكر عدة نقاط يذكر فيها خاصة تأثر الكتابة بصعوبات القراءة (علي تعوينات، 1987، ص:31)

بناءا على ما تم عرضه، يمكن عرض الاشكال المطروح في الدراسة حول التساؤل التالي :هل توجد علاقة بين صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

1. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية

2. أهداف الدراسة :

- معرفة العلاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة.
- معرفة الفروق الإحصائية لمتغير الجنس بعسر القراءة وعسر الكتابة .
- معرفة الفروق الإحصائية لمتغير التعليم الابتدائي لعسر القراءة وعسر الكتابة
- محاولة إعطاء نظرة حول العسر القراني والعسر الكتابي .
- تزويد معلمي الطور الابتدائي بحقائق حول عسر القراءة والكتابة وأثارها السلبية المترتبة عليها ومن ثم مساعدته في الكشف المبكر عن هذا العسر.

3. أهمية الدراسة :

- الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة عسر القراءة وعسر الكتابة.
- قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسة جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.
- لفت انتباه الأولياء إلى مشكلتي عسر القراءة وعسر الكتابة.
- وضع برامج والتكفل بفئتي عسر القراءة وعسر الكتابة في المرحلة الابتدائية .

4. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

- **تعريف عسر القراءة** : وهي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أي إعاقة وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه المهارة أو القدرة وليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء لدى تلاميذ نفس العمر الزمني ويتم تحديد عسر القراءة باستعمال اختبار القراءة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الزيات (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة) بناء على ملاحظة المعلم .

- **تعريف عسر الكتابة :** وهي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلميذ مشكلات متداخلة مثل الرداءة في الخط أو عدم تناسقه ، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها ، أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية ، مما يؤثر على تحصيله الدراسي ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قياس الزيات (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة) بناء على ملاحظة المعلم.
- **تعريف المدرسة الابتدائية:** المدرسة هي مؤسسة أنشأها المجتمع عن قصد بهدف تنشئة أبنائه، ضمن مناهج تربوية تنتهي باختبارات تقيميه تكون بعد كل مرحلة تعليمية.

5. الدراسات السابقة :

1) **دراسة فيصل خير الزراد (1991)** : بعنوان صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد صعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب وتمثلت عينة الدراسة على (500) تلميذ بالمرحلة الابتدائية ، حيث استبعد منهم ذوي الإعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا وبلغت العينة بعد عملية الاستبعاد (365) تلميذ طبق عليهم اختبار الذكاء واختبارات التحصيل في اللغة العربية والحساب وكانت النتائج كتالي : أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت 15.64 % بالنسبة للإناث بلغت 11.28 % كما أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تزداد بزيادة العمر الزمني وتم ترتيب الصعوبات النمائية على النحو التالي : اللغة والكلام والمدركات الحسية والحركية والانتباه ، والذاكرة ، المعرفة ، التفكير ، أما الصعوبات الأكاديمية فكانت على النحو التالي : الكتابة ، القراءة . (نصرت جلجل ، 1995 ، 60)

2) **دراسة بل (1999):** وهي بعنوان " من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافا في تعلم هذه المهارة. وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي في أجزاء الدراسة ، معتمدا على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات ، وقد جاءت النتائج كما يلي : إن التلاميذ بطيء التعلم ، يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة ، ويصنفون على أنهم منخفضو التحصيل ، أو بطيئو التعلم ، وهذا المصطلح يعني ، في التعليم ، شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة تعلم اقرأنهم ، أو بنفس السرعة التييتوقعها منهم المعلمون ، ويضيف (بل) أنه يوجد أسباب عديدة لنقص سرعة التعلم ، لدي تلك الشريحة من التلاميذ ، فعلى الرغم من إن بطني التعلم يمكن إن يكونوا غير قادرين علي تعلم الكتابة لأنهم معاقين ذهنيا ، أو لديهم مشكلات نفسية فكثير من التلاميذ لا يؤدون بشكل جيد في الصف ، لأنهم لأسباب متنوعة غير قادرين على تعلم المواد بسرعة عرض المدرس لها ، فكثير من المدرسين يعرضون المادة بشكل يناسب 60 % أو 70 % من التلاميذ فقط .

3) **دراسة فوزي (2000):** وهي بعنوان " صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات " هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. في حين شملت العينة (150) معلما ومعلمة ، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من إفراد العينة ، معتمدا على المنهج الوصفي . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : إن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة من شانه إن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه ، حيث وافق نسبة 79 % من مجموع الإجابات على ذلك . (القواسمي ، 2005 ، 21)

4) **دراسة وفاء عميرة (2001)** : بعنوان " برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدول الإمارات العربية المتحدة " وهدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدي التلاميذ المتردين لغرف المصادر بالمدرسة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (160) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ومقسمين على النحو الأتي المجموعة التجريبية وعددها (40) تلميذ و (40) تلميذة والمجموعة الضابطة وعددها (40) تلميذ و (10) تلميذة واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي اختبار المصفوفات المتابعة لرافن ، واختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة اختبارات تحصيله في القراءة والكتابة وأخيرا تم تطبيق البرنامج المقترح لعلاجصعوبات التعلم في القراءة والكتابة وأشارت النتائج إلى إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا في مهارة القراءة والكتابة بدرجة أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين المجموعات الصفية بعد تطبيق البرنامج وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين .

5) **دراسة هوفر (2001)** : وكانت بعنوان " الاستراتيجيات المتابعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة " وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة ، وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للتلاميذ ، وقد توصل إلى إن اعتمد المعلم على إستراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات ، والصور ، والرسم الصور ، مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة ، ومسائل الجمع والطرح اللفظة ، ومسائل الضرب اللفظية . تساعد على تحسين مستوى أداء التلميذ.

6) **دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري (2005)** : هدفت إلى معرفة العلاقة بين العسر القرائي والذكاء الانفعالي وقلة الانتباه من خلال مقارنة بين تلاميذ عاديين وعسيرين متمدرسين بالطور الثاني للمرحلة الابتدائية ، حيث شمله الدراسة (200) تلميذ وتلميذات مقسمة كما يلي : (50) فردا عسيرين و (150) فردا عاديين . استخدمت الدراسة اختبار الفهم القرائي من أجل الفهم واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ واختبار تشخيص صعوبات القراءة واختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي واختبار الذكاء الانفعالي واختبار قلة الانتباه وفرط الحركة وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعسرين في الذكاء الانفعالي وقلة الانتباه.

7) **دراسة إبراهيم (2007)** : قام الباحث بدراسة التغييرات العصبية في مرحلة التطور الجنيني ، وتنتهي بعملية الميلاد حيث أشملت الدراسة على (137) طفل وأظهرت الدراسة إن هناك خلل في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة وأشار أيضا إلى إن الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر والتي تعتبر مسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة والإشارات (مجلة جامعة الأزهر ، 2011 ، 17) العصبية البصرية .

8) **دراسة فطيمة ديراسو (2014)** : بعنوان " اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة القراءة والكتابة عند الطفل ' وهدفت الدراسة إلى التعرف على ما أذا كانت توجد علاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية المصاحبة لها (الجانبية ، مفهوم الزمن والمكان ، التناسق الحركي ، الإدراك الحركي) وظهور عسر القراءة والكتابة لدى التلاميذ سنة الثالثة ابتدئي حيث طبقت المنهج العيادي باستخدام دراسة الحالة وطبقت عليه مجموعة من الاختبارات الاسقاطية كاختبار رسم الرجل واختبار ادنية كاختبار القراءة والكتابة وتوصلت هذه الدراسة إلى : انه توجد اضطرابات نفسية حركية ، كاضطراب التصور الجسدي ، واضطراب الجانبية والمكان والزمن لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة التي انعكست سلبا على صورة الذات لديهم والتي تميزت بالخجل والانطواء الخ ... (فطيمة دبراسو ، 2014(

9) **دراسة ماكس لابن** : بعنوان " عدم النجاح والفشل ومفهوم الذات الأكاديمي والأنماط الداخلية للقلق والاكتئاب لدى الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة .

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات الاحتواء الذاتي ، وذوي

صعوبات التعلم في القراءة بحجرات المصادر والعاديين من حيث عدم النجاح والفشل ومفهوم الذات الأكاديمي والقلق ، مفهوم الذات ، الاكتئاب ، عدم النجاح والفشل ،

اختبارات تحصيلية في القراءة ، حيث توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأولاد العاديين وذوي صعوبات التعلم في القراءة وحجرات الاحتواء الذاتي في مفهوم الذات الأكاديمي والقلق وعدم النجاح والفشل لصالح العاديين ، بالمقارنة بالأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين لحجرات المصادر حيث لم تظهر بينهم أي فروق دالة . (عبير درار ، 2015 ، 11)

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ومن خلال تنوع موضوعاتها من حيث الهدف والمضمون وتتمثل ما يلي :

تدعم بعض الدراسات سواء العربية منها أو الأجنبية ، البرامج التدريبية في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة ومن هذه الدراسات العربية دراسة وفاء عميرة 2001 ودراسة فوزي 2000 واهتمت بعض الدراسات بعسيري القراءة والكتابة وحاولت التعرف على خصائصهم واعراضهم وأساليب تشخيصهم ومن هذه الدراسات دراسة إبراهيم 2007 ودراسة فاطمة الزهراء حاج صبري 2005 ودراسة فطيمة دبراسو 2014 وحاولت بعض الدراسات التعرف على استراتيجيات التعلم المختلفة على عدد من التلاميذ والتعرف على الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليمهم ومن هذه الدراسات دراسة هوفر 2001 ودراسة بل 1999 التي تعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافا .

وتمثلت دراسة فيصل خير الزراد 1991 في تحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية حيث تم استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا ، وفي دراسة ماكس لابن 1997 تمت المقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم في لقراءة حجرات الاحتواء الذاتي وذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات المصادر والعاديين حيث لم تظهر بينهم أي فروق دالة .

الجانب النظري

الفصل الأول: صعوبات القراءة

- تمهيد

1. مفهوم صعوبات القراءة
2. أسباب صعوبات القراءة
3. أعراض ومظاهر صعوبات القراءة
4. تشخيص ذوي صعوبات القراءة
5. النظريات المفسرة لصعوبات القراءة
6. تصنيفات صعوبات القراءة
7. علاج صعوبات القراءة

- خلاصة

تمهيد

يعرف العالم حاليا تطورات في شتى الميادين العلمية مع هذا تبقى بعض الظواهر الأساسية في حياتنا مجهولة الأسباب والمصادر وتبقى علامات استفهام كثيرة حول كيفية حدوثها ومن بين هذه الظواهر نجد صعوبة القراءة وتعتبر صعوبة القراءة اضطراب يصيب تعلم اللغة لدى الأطفال خاصة في المراحل الأولى من التعلم .

1. مفهوم صعوبات القراءة :

عرفت " صعوبة القراءة " في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض كما وصفه آنذاك العالم "ميكائيلي (" Muchielli)فقال عنه مرض العصر ويقصد به الأطفال اللذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة (كولينجفورد، 2003 ،116) .

ثم أصبح اصطلاح عسر القراءة من المصطلحات المفيدة لأنه لفت الانتباه إلى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن أن ننسبها إلى غباء المتعلم .

وإذا أردنا أن نعرف ماذا تعني كلمة " ديسيليكسيا" Dyslexie" " فهي تتكون من المقطع " dys "الذي يقابله باليونانية" dus" ويعني " ألم" أو " صعوبة " أو "اضطراب " ، والمقطع " lexie"في اللغة والذي يقابله " " lexis في اليونانية ويعني "الكلمة. "

صعوبة القراءة هو صعوبة تعلم في التهجئة والقراءة . يصيب هذا الاضطراب ما بين 8 و 10٪ من الأطفال وفي الغالبية العظمى من الأطفال الأولاد (ثلاث مرات أكثر من البنات) .

صعوبة القراءة ليس له أصل نفسي ولا ينتج عن إعاقة ذهنية .قد تكون من أصل وراثي أو بسبب علم الأمراض الذي يؤثر على التطور الدماغ أثناء الحمل. (Eckert et Gaulin , 2015, 83)

تعريف معجم علم النفس والعلوم التربوية : تعطل القراءة على ما يُقرأ جهراً أو صمتاً أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق(أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 41)

تعريف القاموس النفسي لسيلامي: " صعوبات تعلم القراءة هي اضطراب اكتساب القراءة ". (Norbert Sillamy, 1979, p : 88)

تعريف اضطراب القراءة حسب : DSM-5 سمي باضطراب التعلم بصعوبة في القراءة وهو أحد أنواع اضطرابات التعلم وفقًا لـ dsm-5يتميز اضطراب القراءة بوجود أداء فيه الدقة والسرعة أو فهم الكلمات أقل من الأداء المتوقع حسب العمر ودرجات الذكاء فهو مجموعة من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في التعرف على الكلمات وضعف الإملاء والصعوبات الإملائية. من ناحية أخرى ، عندما يتعلق الأمر باضطراب القراءة الذي نتحدث عنه ، يتم تضمين المزيد من الصعوبات ، بالإضافة إلى تلك المذكورة في عسر القراءة.

تعريف منظمة الصحة العالمية لصعوبة القراءة :هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند الأطفال الأذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا. (مختار-سالم،2016 ، ص22)

تعريف موسوعة مكميلان الأسرية Macmilan Family Enceclopédia : أن صعوبة تعلم القراءة تُشير إلى قدرة ضعيفة للقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يُعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي، الاضطراب الانفعالي أوتلف في المخ." (أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 41)

هي اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين ، والأطفال الذين يصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في تعرف الحروف والكلمات، وتفسير المعلومات التي تقدم لهم بشكل الصيغة المطبوعة. (البطانية ،2009 ،ص133)

تعريف فريرسون: هو عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. (جدوع،2007 ،ص 126)

إنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال اللذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي ذوو مستوى ذهني عادي ، متمدرسين منذ حوالي سنة ، ولديهم رغبة في التعلم . (Frungolz , 1997,18)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن صعوبات تعلم القراءة عبارة عن عجز في تعلم القراءة في تعرف على الحروف والكلمات وعدم القدرة على قراءتها وفهمها سواء كانت قراءة جهرية أو قراءة صامتة.

2. أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيا أو سلبيا في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

أولا: العوامل الجسمية، وتشمل الآتي:

العجز البصري : وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى ، أو على المثيرات السمعية واللمسية ، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

العجز السمعي: وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

اتجاه الكتابة : فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها ، فضلا عن إرباك الطفل أدراكيا وانفعالياً وحركيا .

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثراً في عملية القراءة ، فالقراءة عملية عضوية ، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدى بلا شك إلى التأخر والضعف القرآني . (سليمان عبد الواحد ،2010 ، 309-310)

ثانيا: العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي ، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل ، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدى إلى التوتر العصبي ، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة ، وكذلك بيلة المتعلم من حيث المستوى الثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي ، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل .

وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية أيضاً ومن هذه العوامل المدرسية:

طرق التدريس :

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط ، وإنما يعكس أيضا فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر ، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة ، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا ، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء ، تم تدريبه بصورة جيدة ، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم ، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة . (سليمان عبد الواحد ،2010 ، 311)

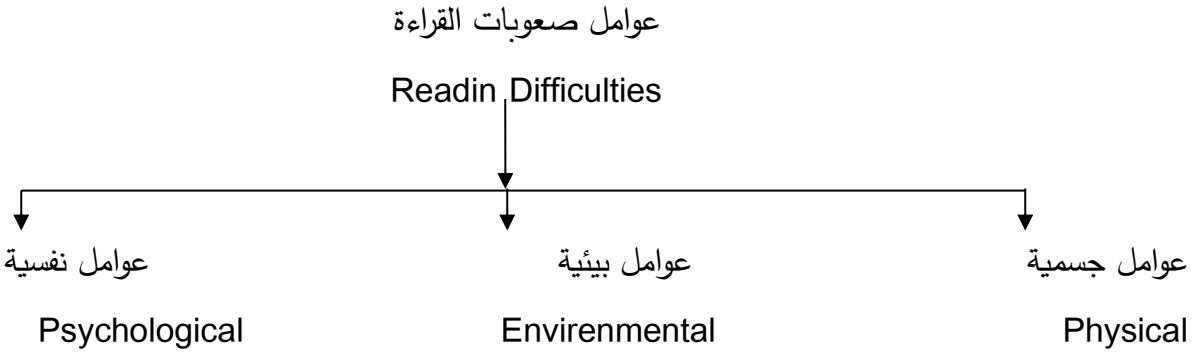
ثالثا : العوامل النفسية :

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة ، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر ، ومع ذلك فإن فتحى الزيات (1998 : 427) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالى :

- اضطرابات الإدراك السمعي .
- اضطرابات الإدراك البصري .
- اضطرابات الإنتباه الانتقائي.
- اضطرابات الإدراك البصري .
- اضطرابات الإنتباه الانتقائي .
- اضطراب عمليات الذاكرة .
- انخفاض مستوى الذكاء .

ونظراً لأن مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغي ألا يدخر جهدا في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة ، والتشتت تركيز ، والقلق اتزان ، والخوف اطمئنان ، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي(سليمان عبد الواحد ،2010 ،312) .

وما سبق عرضه من العوامل و الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومشكلات القراءة فانه يمكن إيجازها في الشكل التخطيطي التالي :



- اختلاف وظيفي عصبي	- تدريس غير ملائم	- اضطراب الإدراك السمعي
- السيطرة المخية و الجانبية	- فروق ثقافية أو حرمان ثقافي	- اضطراب الإدراك السمعي
- اضطرابات بصرية	- فروق لغوية	- اضطرابات لغوية
- اضطرابات سمعية	- تصدعات أسرية	- اضطراب الانتباه الانتقائي
- اضطرابات وراثية جانبية	- مشكلات انفعالية/ دافعية	- اضطراب الذاكرة
		- انخفاض مستوى الذكاء

مخطط 1 العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة (فتحي الزيات 322، 1998)

3. أعراض ومظاهر صعوبات القراءة:

تتحلى أعراضها في المجالات الآتية

1) الاضطرابات اللسانية : تقول **ميرا ستومباك سنة 1972 MIRA STAMBAK** أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يقومون بأخطاء تعتبرها دائماً كمميزات للاضطراب ، فنجد قلب الحروف والتباسات خطية مثل I – L ، والتباسات سمعية D–T / F–v (اسية بوخراز 2016 ، 126)

اما **بوغال ميزوني سنة 1950 BOREL MAISONNY وتريلا سنة 1962 TRULAT** فقد ميز أصنافاً مختلفة من الأخطاء منها :

- أخطاء بصرية للحروف ذات الأشكال المتشاقة و القريبة من بينها كتابياً . –
- أخطاء والتباسات سمعية أي عدم التمييز بين الحروف المتقاربة لفظاً (زيادة بعض الحروف أو المقاطع).
- حذف الحروف والمقاطع أو تغيير الكلمات (رقلب ديناميكي حركي أي تغيير موقع الحرف بالنسبة للحرف الآخر) .
- اضطرابات في تتبع ترتيب الحروف في الكلمة ، وتتبع اتحاد العين من اليمين إلى اليسار ، ومن اليسار إلى اليمين ، الخلط بين الكلمات الجديدة والكلمات المألوف سماعها (14 : 1997 Dominique)

و يضيف **RONDAL** ملاحظات أخرى ، وهي :

- حذف وإضافة الصوامت ، والإدغام بين الحرفين في حرف واحد .
- الإيقاع متردد ، مختل ومجرى الكلام متقطع مع عدم الاهتمام أو احترام علامات الوقف خلال القراءة.
- الخلط بين الكلمات القصيرة المفردة et , de , il , le , par , sur (399 : 1977 , Rondal :)

أما بالنسبة للغة العربية فيحد الطفل الديسليكسي عدة مشاكل لتعلم القراءة ، مما يجعله يقوم بعدة أخطاء تذكر من بينها : . تعدد صور الحروف وتنوعها ، فكل صورة خاصة بأول الكلمة ، وسطها و آخرها أو الحرف منعزل (غ) .

- تعدد أشكال بعض الحروف مثل الهاء **(هـ ـه ـهـ ـه)** .

- تشابه الحروف وكثرة الربط الخطي (**ب . ت . ث . د . د . د . ز . ر**)
- تشابه و تقارب الأداء الصوتي بين مجموعة من الحروف (**ت . ط . س . ص ك . ق**) .
- بعض الحروف تلفظ في كلمات و لا تلفظ في أخرى ، **كالواو** في (**سوق**) فهي صائتة ، أما في **ثوب** فهي صامتة ، و كذلك الياء .
- الفتحة الطويلة و المشار إليها بالألف الممدودة أو المنصورة (عصا ، عصى) .
- لا ترسم الحركات عامة و الحركات الإعرابية خاصة على الحروف في الكتابة العادية ، مما يجعل التلفظ بالكلمات أمراً صعباً خاصة لمن يشكو صعوبات في القراءة .
- التنوين هو صوت يعلل و لا يرسم على الكلمة (لفقة = فتحة + نون) .
- الحروف التي تكتب و لا تلفظ (الألف بعد واو الجماعة ، أولئك ، " ال " الشمسية كما تجد : الثلج قمم الجبال ، فهنا لا يلفظ الواو) .
- الحروف التي تقرأ و لا تكتب كما هو الحال في الإدغام والتنوين ، وحذف اللام في الذين " .
- الوقف وفيه يسكن الحرف المتحرك ، و يقلب تنوين الفتح ألفاً ، أو لفظ التاء المربوطة هاءا .
- اتصال لام الجز بكلمات مبدوءة بأداة تعريف " الـ " الشمسية أو القمرية فتحذف همزة الوصل ، مثلاً للرجل ، لله.
- المد وهي همزة تليها ألف محدودة " آ " ، وغالباً ما يغفل التلفظ بها لجهلها .
- التقاء أنواع من الحروف بأخرى و إلغاء أحدهما أثناء النطق بهما ، مثل (ت ط)

فرطت = فرت ، (ت د) العت دمت = انعدمت (على تعويدات ، 1983 : 179 – 181)

2) الاضطرابات المعرفية : هناك العديد من الاضطرابات المعرفية الملاحظة عند المصاب بصعوبات القراءة ، وقد أوضح ميشال حبيب M. HABIB ستة أعراض ، و هي :

- **اضطرابات بصرية :**

هناك الكثير من الاقتراحات وضعت فيها بعض الاضطرابات البصرية عند التسليكسي وطالما اعتبروا أن العجز البصري الإدراكي هو المسئول عن مشكلة التعرف على الكلمات وصعوبات القراءة و هذا ما تؤكده الملاحظات الإكلينيكية لقلب الحروف عند الأطفال .

فهناك نوعين من القلب في الحالة الواحدة ، الأول تحويل مكاني للحروف ، و الثاني تحويل حرف بآخر مشابه له . و أيضاً إبدال الكلمة بكلمة تقاربها في الشكل ، و تحاور الكلمة أو تجاوز السطور .

- **الوعي الفونولوجي :**

أظهرت الأبحاث حول سيرورة اكتساب القراءة تقنيات التعرف على الكلمات ، وتطور الوعي الستوني (القدرة على معالجة الوحدات الصوتية للكلام) ، تعتبر كالمكونات الرئيسية التعلم القراءة .

كثير من الدراسات أثبتت أن الوعي الفوتولوحي مرتبط بالقدرة على القراءة و هذه العلاقة (الرابطة) متبادلة (Habib , 1997 : 23)

بعض الأطفال يكتسيون بعض مظاهر الوعي بأصوات الكلام النضج قدراتهم المعرفية واللسانية ، و هذا يتضمن الوعي بالقافية ، و بنية المقاطع في الكلمة

حيث أن تنوع و اختلاف هذا الوعي يمكن أن يرتبط بالقدرة على القراءة ، كما أن الأطفال ذوي وعي محدود بأصوات اللغة ، يجدون صعوبات كبيرة في تعلم القراءة ، أما الأطفال ذوي مستوى عالي بالأسوات تحدهم ممتازين في القراءة (اسية بوخراز 2016 ، 128)

- **اضطرابات على مستوى الذاكرة اللفظية :**

أثبتت الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يخفقون في الاختبارات التي تقيس الذاكرة قصيرة المدى ، إذ أن هناك دلائل كثيرة تثبت أن قراءة الستينين لديهم صعوبة في ترميز المعلومة الفونولوجية داخل الذاكرة قصيرة المدى مع وجود المعلومات الفونولوجية مرمزة في الذاكرة طويلة المدى ، وهم يستعملون استراتيجيات لتسهيل التخزين ، وتسطير تنظيم فعال لموجة المعلومات في الذاكرة العاملة .

كل هذا العجز لديه نتائج سيئة السوء الحظ على كل جوانب تأهيل القراءة ، و تخدم الذاكرة قصيرة المدى الذاكرة العاملة أثناء عملية القراءة ، وهذا النظام يستعمل للاحتفاظ بترتيب الكلمات في الجملة ، فمشاكل الذاكرة قصيرة المدى تؤدي إلى الاحتفاظ بالكلمات مفككة الترميز جزئياً في الذاكرة و مقارنتها بتلفظ الكلمات الموجودة في الذاكرة .

وهؤلاء المصابين يستعملون الرمز الإملائي ، على عكس الأشخاص العاديين الذين يستعملون الرمز الفونولوجي ، ومنه فإن المصابين بعسر القراءة لديهم صعوبات في استعمال الرمز الفونولوجي على مستوى الذاكرة طويلة المدى . (اسية بوخراز 2016 ، 127)

- **اضطرابات في الاستحضار**

إن الاستحضار يستوجب إيجاد المعلومة الفونولوجية في الذاكرة طويلة المدى ، ولهذا تجد صعوبات في الاستحضار عند المصابين بعسر القراءة .

والملاحظة الإكلينيكية أوضحت صعوبات استحضار الكلام عند الأطفال الذين لديهم اضطرابات في القراءة ، ومن بين مشاكل الاستحضار نجد :

- استبدال كلمة بكلمة أخرى .
- استعمال إشارات أي حركات بدل الكلمة .
- استعمال كلمات و جمل مبهمة

وهذه الاضطرابات في الاستحسار فسرت بالعجز على التخزين في الذاكرة أو عجز في التذكر و سيرورته ، كما هناك عوامل دلالية ، و في نفس الوقت فوتولوجية تلعب دورا في الحد من عملية التخزين (Habib 1997 : 33 – 34)

فالأطفال يمكن أن يكونوا بعيدين و يستعرفون وقت طويل في فهم معنى الكلمة ، وتمييزه عن الكلمات الأخرى ومعانيها ، أي أن هؤلاء الأطفال يجدون مشاكل في تثبيت التمثيل الفونولوجي للكلمة فكثير من البحوث تشير إلى أن اضطرابات الاستحضار تنتج صعوبات التذكر .

- **اضطرابات في الإعادة :**

إن اضطرابات في إعادة اللا كلمات (Les non– mots) مؤشر الصعوبات تعلم القراءة يكمن في التقطيع ، حيث توجد مشاكل خاصة في عملية التقطيع

إذ وجد **سنولينغ Snowling** أن الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم عجز خاص لمعرفة المقاطع الفونولوجية في الكلمات الجديدة غير المألوفة مما يجعلهم يجدون صعوبة في إعادتها .

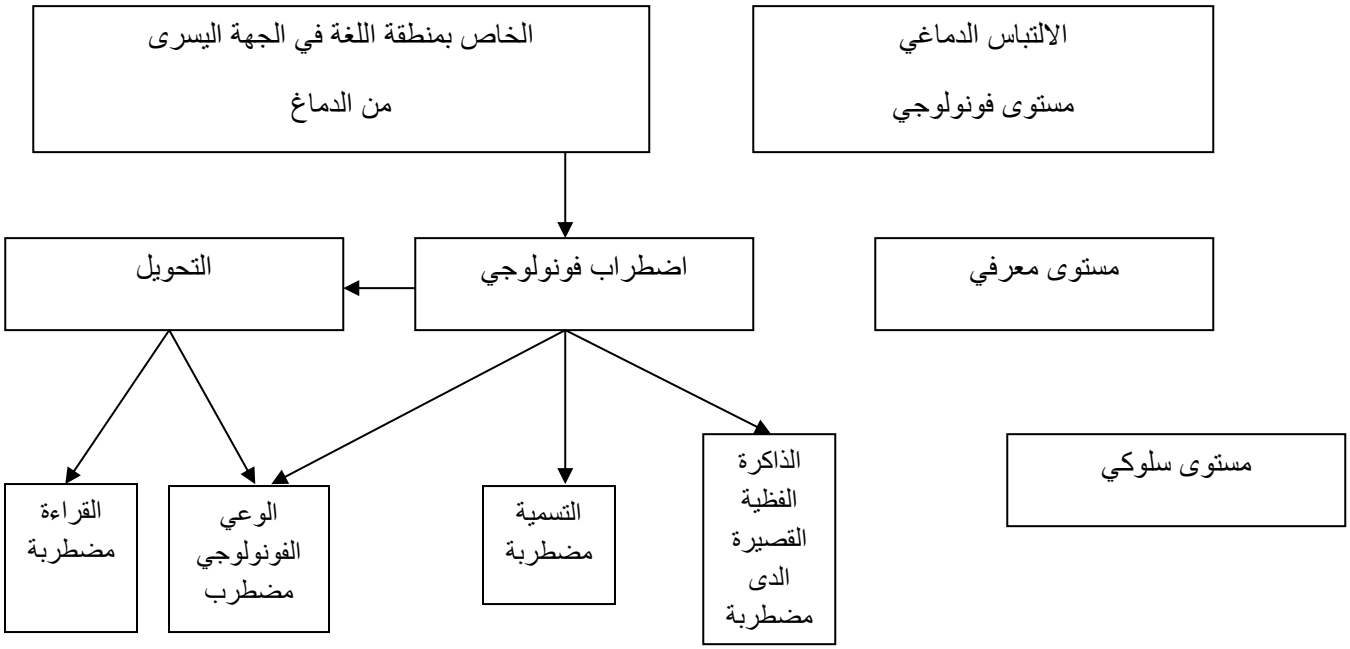
- **اضطرابات في الإدراك :**

المصابون بعسر القراءة لديهم صعوبات في الإدراك السمعي، وقد افترض الباحثون أن الصعوبات في ترميز المعلومة الفونولوجية هي نتيجة مشاكل في الإدراك السمعي، لكن يبدو أن هذه المشاكل هي ذات طبيعة لسانية.

كثير من الأطفال اللذين لديهم اضطرابات في القراءة يستطيعون اكتشاف و تمييز المفاتيح الصوتية التي تميل إلى إدراك الكلام ، ولكن لا يستطيعون استخدام هذه المعلومة م أجل اشتقاق صحيح أو تلقائي للبنية الفونولوجية للكلمات الملفوظة و قد اقترحت الباحثة Frith إدراك الديسليكسيا على ثلاث مستويات :

- **المستوى السلوكي :** ملاحظة السلوك أثناء القيام باختبار القراءة .
- **المستوى المعرفي :** الوعي لمعرفي
- **المستوى البيولوجي :** المنطقة المسؤولة عن المعالجة الفونولوجية (Habib ,1997,35-36)

و قد اقترح المخطط الآتي



مخطط رقم (2) يتناول كيفية المعالجة الفونولوجية بالنسبة لحبيب (Habib, 1997: 35 - 36)

4. تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة منها:

1) **المؤشرات** : حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية ، عدم المقدرة على التركيز والاسترجاع ، صعوبة شديدة في عملية الفهم بالإضافة إلى أخطاء الإضافة ، الحذف ، الإبدال ، التكرار .
2) **التباعد** : على الرغم من أن محك التباعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم ، ومن بينها العسر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل ، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا المعيار ومنها :

أ) قلة الاتفاق على المدى الذي يعتبر عنده التناقص بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي ، والمقصود به هنا العسر القرائي يمثل مشكلة .

ب) إن المشكلة الأكثر خطورة في أن القراءات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقص بين نسبة الذكاء ، والتحصيل الأكاديمي ، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج .

ت) معادلات القراءة : وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات :

- **معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع** Harris Reading Expectancy Age :

  العمر القرائي المتوقع = 2 (العمر العقلي + العمر الزمني) / 3

- **نسبة القراءة المتوقعة لهاريس** arris Reading Expectancy Quotient :

  نسبة القراءة المتوقع = (العمر القرائي / العمر القرائي المتوقع) × 100

- **نسبة القراءة لهاريس** Harris Reading Quotient :

  نسبة القراءة = (العمر القراني / العمر الزمني) × 100

- **معادلة بوند وتنكر** The Bond and Tinker Formula :

  صف القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / 100 + 1 (سليمان عبد الواحد ، 2010 ، 314-315)

5. النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة:

لما كانت صعوبة تعلم القراءة تمثل واحد من صعوبات التعلم فإن الأساس من فهمها هو الإحاطة و الإلمام بجميع الجوانب المسببة لهذا الاضطراب . تعددت واختلفت وجهات نظر الباحثين من حيث تخصصاتهم كالأطباء علماء النفس أخصائي التخاطب حول إعطاء تفسير محدد لهذا الاضطراب و سنعرض بعض الاتجاهات المفسرة له .

1.5 النظرية الوراثية :

قام عالم الوراثة الأمريكي (T .Dobzhansky) بإدراج صعوبة القراءة ضمن قائمة الأمراض الوراثية السائدة فرواد هذه النظرية التفسيرية يعتقدون بوجود استعداد ذو طبيعة وراثية يجعل من صعوبة القراءة اضطراب بنيوي و يستندون في تأكيدهم هذا على ثلاثة إثباتات سيرت بحرى أبحاثهم :

- صعوبة القراءة العائلي
- السيطرة الذكرية عند عسيري القراءة .
- صعوبة القراءة عند التوائم . (J.M.Noel , 1976 , P31)

بالنسبة لصعوبة القراءة العائلي : بعد دراسة عدة حالات عائلية من تاريخ صعوبة القراءة تبين أنه توجد سوابق عائلية لهؤلاء الحالات ، فمنذ سنة 1970 استنتج الباحثون أن صعوبة القراءة لها ميزة عائلية تتضمن عامل الإستعداد المنقول وراثيا و تعرض الدراسات الإحصائية في كولوراد من طرف (Gombert) لسنة 1997 على أن عسر القراءة يشكل خطر على الذكر بنسبة 40 % عندما يكون الأب حامل للإضطراب ، و لا تزيد النسبة عن 35 % عند الأنثى حينما تكون الأم حاملة للإضطراب و 17 % نسبة تبقى مهما كانت طبيعية الوالدين . (A.Dumont , 1998 , P 48)

- لكن لا يمكن الإعتماد على عدد محدود من العائلات المدروسة لتأكيد هذه النتائج ، يجب توسيع دائرة العينات المدروسة لصحة دراستها .

السيطرة الذكرية : إن تفوق الذكور عسيري القراءة على الإناث قد أثبت إحصائيا فالنسب تتراوح بين (66 إلى 84 %) بالنسبة للذكور عند Halgrne أما عند Debray و Ritzen فدراستهما قامت على 186 عسير القراءة وجد 73 % منهم ذكور .

وقد استنتج هؤلاء الباحثين دون أن يستطيعوا تفسير ذلك في بحوثهم الحالية ، أنه يوجد استعداد ناتج عن الاختلاف التكويني للكروموزمات عند كلا الجنسين . (J.M.Noel , 1976 , P31- 32)

- عسر القراءة اضطراب يمس 4 % إلى 6 % من الأطفال المتمدرسين ، و يؤثر بين 3 إلى 7 مرات على الذكور أكثر من الإناث(A.Dumont , 1998 , P47) .

و فيما يخص صعوبة قراءة التوأم : الدراسة المقارنة التي أجريت على التوأم الحقيقية المصابة بصعوبة القراءة أو أحادي البويضة (منحدرين من نفس البويضة و لها نفس المميزات) مع توأم غير حقيقة مصابة بصعوبة القراءة (أي من بويضتين مختلفتين) ، بينت أن صعوبة القراءة توجد عند كلا التوأمين لكن في المجموعة الأولى بنسبة 100 % حالة مقابل 33 % عند المجموعة الثانية . (J.M.Neol , 1976 , p 32)

- و قد كانت هناك أيضا أبحاث في هذا السياق الوراثي ، لكن وجود التوائم كان نادرا و المصابين منهم بعسر القراءة أكثر ندرة ، و طبعا من الصعب أخذ موقف حاسم في هذا المجال بالإضافة إلى ذلك في مطلع التسعينات استطاع مختصون في الوراثة تحديد الكروموزومات المسؤولة عن هذا الإضطراب ، أي البحث الجديد في الجينات.

2.5 النظرية العصبية :

يلعب الجانب الطبي في تشخيص الأمراض و اضطرابات الجهاز العصبي المركزي ، و التي عادة ما تجر الطفل المصاب بهذه الأمراض إلى اضطراب النشاط الحيوي لخلايا الدماغ و الأعصاب التي ترتبط بحالة صعوبات التعلم ، فإصابة الأعصاب قد ينتج عنها صعوبة تعلم القراءة و عدم القدرة على الكتابة و العمليات العقلية الأخرى ، و قد يستطيع الطبيب المختص تقديم المساعدة على تشخيص الأمراض التي يكون تأثيرها على الجهاز العصبي المركزي و اضطرابات اللغة و الكلام و القدرة على القراءة و الكتابة

و التهجي و الإملاء ، و فيما يلي عرض التجارب و نتائج بعض الأبحاث التي قام بها الأطباء المختصون بالجهاز العصبي و الدماغ .

في سنة 1872 Karl et Bernk من الأطباء الذين توصلوا إلى معرفة دور ووظائف الدماغ و عمله و الخلل المترتب جراء إصابة منطقة من مناطق الدماغ و توصل إلى أن منطقة الفص الصدغي الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عن فهم و تمييز الأصوات و المقاطع و الألفاظ و ربط تلك المقاطع و الأصوات باللغة المكتوبة و تفسيرها ، فأي خلل يصب هذه المنطقة (الفص الصدغي الأيسر) حتما يؤدي إلى صعوبة القراءة و الكتابة عند المصاب . (ر.عدنان غائب ، 2002 ، ص ص 63- 64)

أما في بداية هذا القرن ، بين الأخصائيون الأنجلو – ساكسون أن دماغ الطفل عسير القراءة يحوي على خصوصيات تمس وظيفة دماغه ، مما يحدث لديه اضطراب في آلية لتعلم السيطرة المخية و بقيت هاته النظرية طي النسيان حتى أول وصف لتشريح دماغ عسير القراءة .

أما في سنة 1968 لا حظ Drak أن شاب توفي عقب نزيف مخي إثر إصابة دماغية و عائية مخية و كان يعاني من قبل من اضطرابات في التعلم و القراءة و يتم الكشف كذلك على سوابقه العائلية المرضية من صداع نصفي متكرر ، و اختلالات بصرية و صعوبات في القراءة لدى الأخ الشقيق . كما بين اختبار تشريح المخ مجموعة من التشوهات العصبية الناتجة عن خلل في نضج الساحات القشرية للغة و التي تظهر في الشكل المشوه للتلافيق المخية للمنطقة الجدارية اليسرى و العديد من العص ونات المتموضعة بصورة خاطئة في الطبقة الخارجية للقشرة المخية (M.Habib , P153) .

أما التي قام بها M.Galabu , Allert و زملاؤه في كلية Harvard بكشف تحليل عدة أدمغة لعسيري القراءة الذكور بعد وفاتهم عن نوعين من الشذوذ التشريحي ، تبين أولا بصورة منسقة (متفقة في الحالات) غياب النمط النموذجي الذي يتجلى في اللاتناظرية الدماغ في مناطق اللغة .

فخلافا للحالة الطبيعية لم تكن مناطق النصف الأيسر لكرة الدماغ أكثر نموا و تطورا من مناطق النصف الأيمن ثانيا وجدت في القشرة المخية للمناطق المرتبطة باللغة مواضع عديدة تشوه فيها تنظيم البنية المعمارية الدقيقة و المواضع الخاصة بالعصبونات أو الخلايا العصبية وخاصة النصف الأيسر للدماغ ، و هي الأصغر في الحالة

الطبيعية و (Allert Galaburda) يقول : بأنه قد يعكس كل من الشذوذ التشريحي و شذوذ البنية المعمارية العصبونية تدخلا في عملية النمو يؤدي إلى القضاء على العصبونات المرغوب عنها و على صلاتها العصبية و المسلم به أن الشذوذ في النظام التشريحي الدقيق اللغوي في الدماغ يفسر أنواع القصار اللغوي الملحوظ في اضطراب القراءة .

و في سنة 1980 اكتشف علماء أمريكيون تشوهات دقيقة على سطح المخ أطلق عليها اسم (éctopies2) و هي عبارة عن كتل من الخلايا تقدر بالآلاف تقع بالخصوص في الساحة الخاصة للغة المسببة في خلل وظيفي للدماغ أثناء الحمل الناتج عن هجرة غير طبيعية للعصبونات للطبقة السطحية للقشرة المخية للنصف الكروي الأيسر ، و بصفة أدق حول التلفيف (sylvius) و هو على العكس من ذلك لدى الفئة العادية . (زاهية قيرواني 2009 ، 57)

الإضطرابات المخية كبيرة أو صغيرة ترافق عدد لا بأس به من عسيري القراءة ، و من جهة أخرى اضطرابات حركية صغيرة مرفوقة أولا بتخطيطات الأمواج المخية غير عادية ، معاناة مخية صغيرة ، تنجم عن عدة أسباب الخداجة عدم النضج (أطفال ولدوا في أوانهم لكن يوزن أقل من 2 كلغ و 500 غ و) صعوبات في الولادة اصفرار شديد بعد الولادة ، صراع مبكر ، إصابات مخية ... إلخ

وقد وجد Debray أنه من بين 200 حالة صعوبة القراءة ، 26 % أطفال كان من الممكن أن يحدث لهم معاناة مخية مسببة بسبب أو بآخر من العوامل المذكورة .(J.A.Rondal , 1988 , P415)

3.5 النظرية الأداتية :

بعض الباحثين يرجعون الصعوبات التي يواجهها الأطفال في القراءة إلى ضعف في المستوى الأداتي و الوظيفي ، و من بينهم Mira Stambak التي نقول أن الطفل يجد صعوبة في التعرف على تموضع الأشياء خاصة تلك التي تتعلق برموز اللغة المكتوبة بالنسبة له على المستوى الأفقي و العمودي . (B.Maisonny , 1966 , P8)

أي أن صعوبة القراءة حسب هذا التوجة تتمثل في اضطرابات أداتية ، انتهى أغلبية الدارسين إلى تسميتها الإضطرابات المصاحبة و منهم من يعتبرها أصل لصعوبات التعرف على الحروف و الكلمات . و فيذكر في هذا

المجال (اضطربات الجانبية ، صعوبة في بناء الصورة الجسمية ، اضطراب في التنـ المكاني و الزماني و تأخر اكتساب اللغة الشفوية) ، أما J.A.Rondal فيعتبرها نقائص ليست حاضرة بالضرورة لدى عسير القراءة و أحيانا توجد بدرجات متفاوتة و هي ليست ثابتة . (j.A.Rondal , 1982 , P 402)

أ) **اضطراب التنظيم البصري المكاني :** تعزي صعوبة تعلم القراءة حسب التوجه الأدائي إلى أصل اضطراب بصري ، و هو خلل بصري يؤدي إلى عدم التنسيق بين العينين لمتابعة تفكيك الرموز الكتابية هذا من جهة ، و من جهة أخرى يمكن تفسير صعوبة القراءة حسب البعض الآخر إلى صعوبة الإدراك البصري(J.M.Noel , 1976 , P35) .

أما حسب A.Van haut فإن الصعوبات التي يواجهها عسيري القراءة تنحصر في الإدراك البصري المكاني جملة ، و تمثل صعوبات نشاط الرسم في هذا الإطار اضطرابات على مستوى الجانب (الإدراًكي الحركي) أو البراكسي . (A.Van haut , 1998 , P149)

في الواقع أغلبية الدراسات على الإضطرابات الأداتية تدرس علاقة إيجابية بين اضطرابات القراءة و اضطرابات الإدراك البصري – المكاني لكنها غير كافية لتعريف مجموعة عسيري القراءة .

كذلك العديد من المختصون في إعادة تقويم عسر القراءة يعتمدون كثيرا على إعادة التمارين البصرية المكانية الإدراكية و الحركية ، فالباحث Hammil و آخرون 1974 قاموا ب اثنا عشر دراسة حول التدريب البصري – الإدراكي الذي يخص نموذج (Frosting) ، و لم يتوصلوا إلى فعالية هذا الإختبار إلا بعد سنة من تطبيقه ، هؤلاء الباحثون يؤكدون على النتيجة الإيجابية على هذه القدرات المكانية بالنسبة للقراءة . (A. Van haut , 1998 , p150)

توجد دراسات Vallantino هي الأخرى تؤكد على العلاقة الترابطية بين الضعف البصري المكاني و عسر القراءة ، في حين تحمل دراسات أخرى افتراض وجود خلل في المعالجة البصرية – المكانية لدى عسيري القراءة

أما فيما يخص الاختبارات المسؤولة عن كشف اضطرابات الإدراك المكاني نذكر منها : اختبار مكعبات كوس اختبار Rey الشكل المعقد (Fugure complexe) ، اختبار 1950 Borel – Maisonny إختبار (Signes Diversement orientesو هو يعتبر أولى الاختبارات في محال تقييم القدرة على التنظيم المكاني .

ب) **اضطراب التنظيم الزماني** : تعتبر دراسة Mira Stambak سنة 1951 من أولى الدراسات حول التنظيم الزماني حيث تبين لها من خلال معطيات إختبار " إعادة سلاسل إيقاعية " أن هناك نمو واضحا في هذه الفترة ما بين سن إلى 9 – 10 سنوات لدى أطفال عاديين ، في حين أن أطفالا آخرين أكثر سنا يعانون صعوبات تعلم القراءة تحصلوا على نتائج مماثلة و ذلك ب 70 % من الحالات . (إ.لعيس ، 2005 ، ص 56)

بعض الباحثين تحصلوا على نتائج مماثلة عند إعادة تطبيق اختبار (Stambek) ف (A.Juria Gurra) و معونوه قاموا بدراسة كانت نتائجها أن 65 من الأطفال المصابين بعسر القراءة في بند Stambek و مستواهم أقل من مستوى أطفال في نفس السن .

أما Bekker فقام بعدة دراسات حول التنظيم الزماني ، باستعمال عدة مثيرات منها : اللفظية (أرق حروف) و المرمزة شفويا (رسوم ، ألوان) و غير اللفظية) صور بدون معنى .

وجد أن المصابين بعسر القراءة لديهم مستوى متقارب مع الأطفال العاديين في تسمية الصور و الحروف و الأرقام و أن الصعوبات تمكن في الإدراك السمعي الخاص بالكلام ، و أسماها صعوبات فك الترميز اللفظي و بالتالي يقصد أن الخلل يكمن في التكامل بين الزمن و الرمز اللفظي ، حسب Belmont brish (1964–1965) فإن تفسير النتائج الضعيفة المتحصل عليها من طرف الأطفال المصابين تعسر القراءة يتجلى في الصعوبات التي يواجهونها في التكامل بين المعلومات اللفظية و البصرية (زاهية قيرواني 2009 ، 60)

4.5 النظرية المعرفية :

لقد قام رواد التيار المعرفي بتوضيح فعل القراءة على أنها عملية معرفية تقوم أساسا بواسطة معطين مستقلين عن بعضهما البعض ، و في نفس الوقت يشتركان لكل منهما مقدار الزمن عتبة النشاط هما الجانب المفرداتي و الجانب الفونولوجي من خلالهما نتوصل إلى التعرف على الكلمات ، و أي خلل على مستوى هذين الجانبين أو أحدهما يفرز صنف أكثر شيوعا من أصناف عسر القراءة.

وفي هذا المجال يعني F.Kocher .بصعوبة تعلم القراءة على أنها : " نتيجة من ضمن النتائج الأخرى للاضطرابات التي بإمكانها أن تمتد في قطاع واسع للمعرفة ، و التناسق الحركي في الزمان و المكان . J.M.) Noel , 1976 , p36)

إن قصور في العمليات المعرفية (الإنتباه ، التذكر و التفكير) يؤثر على عملية القراءة ، فالإنتباه مهم لتعلم الحروف و الكلمات شكلا و نطقا سواء كان هذا الإنتباه بصري أو سمعي .

عسيري القراءة يحتاجون إلى الإنتباه أكثر من غيرهم (القراء العاديين) لفهم اللغة الكتابية أو للتعبير بالكتابة . (R.Cheminal , V.Brun , 2002 , p47)

وقد وضحت بعض الدراسات C.Billard على حدة اضطراب الانتباه عند فئة عسيري القراءة على القراء العاديين ، فهي تؤكد على وضع Protocol أولي يسمح بتمييز صعوبات الإنتباه المسؤولة عن المشاكل المدرسية و الصعوبات الأولية ، لأنه يوجد ترابط بين عسر القراءة واضطراب الإنتباه مع أو بدون إفراط النشاط (hyperactivité)

لكن عدد قليل من المعطيات الجديدة تشير بأن اضطراب الإنتباه مشترك مع عسر القراءة ، و منهم من ينفي ذلك بالنسبة للذاكرة ، فبينما نجد دراسات توضح أن لعسيري القراءة قدرات عادية في الاحتفاظ الذاكري بالعناصر البصرية – المكانية .

نجد البعض الآخر يؤكد على ضعف مستوى الذاكرة خاصة بالنسبة لعسيري القراءة ذوي النمط السطحي و هذا النمط يظهر لضعف القدرة المعرفية التي تخلق في ذاكرة طويلة المدى آثار خاصة بالشكل الكتابي) . (A.Dumont , 1998 , P49

يبدو أن نتائج الدراسات تتعارض مع بعضها البعض حول طبيعة و اتجاه العلاقة بين القراءة و الذاكرة حسب أفراد عينة الدراسة و طبيعة الإختبارات المستعملة ، لكن هذا لا يعني رفض دور الذاكرة ، إذ أن بعض المواقف النظرية تأخذها كعامل مساعد في اكتساب القراءة ، و لا يجب الإعتماد فقط على الذاكرة و الانتباه بل الجمع بين قدرات مختلفة تكمل بعضها البعض في عملية القراءة .

5.5 النظرية اللسانية :

1) **اضطرابات اللغة الشفوية :** تخلق صعوبات اللغة الشفوية مشاكل في تعلم الطفل القراءة ، فحسب F.Estienne تبدو هذه الصعوبات ملازمة بانتظام لعسر القراءة ، أي تظهر آثارها في اكتساب القراءة . (J.A.Rondal , 1982 , P402)

ماذا نعني بالتأخر اللغوي ؟ " بعض الأطفال يجدون أنفسهم عاجزين عن التلفظ بالكلمات الأولى التي يصدرها الطفل العادي في بداية عمره اللغوي ، حتى في سن متقدمة أربع إلى خمس سنوات " . (إ . لعيس ، 1997 ، ص 88)

ويعتبر التأخر اللغوي أكثر ما لفت انتباه الباحثين و ذلك لوجوده نوعا ما بصفة كبيرة في سوابق عسيري القراءة و التأخر اللغوي يسبق زمنيا ظهور عسر القراءة ، و هناك محاولات عامة من أجل الكشف المبكر و قبل سن الدراسة و لكن هناك من الباحثين أقروا بأن الإضطرابات اللغوية في الطفولة الصغرى لا تؤدي بالضرورة إلى صعوبة القراءة و الكتابة .

2) اضطرابات حول اللسانية (Troubles méta linguistiques)

أ) اضطراب التسمية :

بالنسبة لهذا الاضطراب حسب آراء الباحثين له علاقة بعسر القراءة ، تتمثل في صعوبة تحقيق السرعة في تسمية المثيرات بالنسبة للأطفال المعسورين .

تقترح أعمال Denkla بأن أكثر من 80 % من عسيري القراءة لهم أخطاء فيما يخص اختبار التسمية (الألوان و الأشياء) ، و و حسب Meyer أيضا يعلن غياب أو بطئ هذا الإختبار في تسمية الألوان و الأشياء إلى التنبؤ بأن القراءة لن تكون متطورة. (F.Lussier , J.Flessas , 2001 , p188 , 189)

هذا الرابط المفترض بين صعوبات القراءة و اضطرابات التسمية ، يفسر حسب Gehwind بالتقارب التشريحي بين المناطق العصبية المسئولة عن هاتين الوظيفتين ، و الذي أمكن القيام به بواسطة تقنيات كشف النشاط الدماغي الحديثة ، أما البعض الآخر فيرى بأن هذا الرابط ما هو إلا شكل من التماثل في السيرورات المعرفية المتحكمة في القراءة و التسمية معا .

لهذا نجد الاختبارات المندرجة ضمن هذا التوجه تعتمد على محاولة كشف درجة السرعة في الاستدعاء و التسمية حيث اعتمدها البعض كأداة تنبؤ ، بالإضافة إلى ذلك هناك بطاريات اختبارات تتضمن مستويات مختلفة من القراءة : (قراءة نص ، كلمات معزولة ، الفهم كاختبار (Boston لمعاينة الارتباط بين كل منها من جهة و التسمية من الجهة الثانية . (إ . لعيس ، 2005 ، ص 61)

ب) الاضطراب الفونولوجي(Trouble phonologique) :

العديد من الدراسات تقر على وجود ارتباط بين الوعي الفونولوجي و اكتساب القراءة عند القراء المبتدئين (bryant et Goswnin 1991), عند القراء المبتدئين وتوجد أبحاث وصلت خصوصا لدى المراهقين أميين أنهم يعرضون عجزهم في مواضيع معالجة أصوات كلمات (Morais 1979 , Cary , Algeria et Bertelson ,) نتائج هذه الأبحاث تصرح إذن بأن اكتساب القراءة مرتبط بالوعي الفونولوجي فضلا عن ذلك هو نتيجة تعلم القراءة . فالقراء الجيدون يكونون التقطيع الصوتي بالنسبة لضعيفي القراءة (Golinkoff 1978)، مع ذلك بعض الأعداد من المعطيات لا تؤيد هذا المفهوم و تشهد بأن تطور الوعي الفونولوجي يفضل تعلم القراءة .

في الواقع وجود قدرات حول فونولوجية لدى القراء المبتدئين هو مؤشر حسن للقدرة على تعلم القراءة (1981) Wagner , Togeson er Al، بالإضافة إلى ذلك دراسة (Wimmer,Lander et Al 1981) تعرض بأن كل القراء المبتدئين الذين يتمتعون بوعي حي جيد يكتسبون تعلم القراءة بصورة سريعة ، و هذا يتحقق كذلك لدى أطفال لا يتمتعون بوعي جيد ، إذن القدرات حول الفونولوجية لا تكون مطلوبة با لضرورة سابقا لتعلم القراءة و تعرض (زاهية قيرواني 2009 ، 62)

أيضا في دراسة أخرى بان الأطفال الذين يظهرون فيما بعد صعوبات القراءة يظهرون الكل في مجموعة قراء مبتدئين الذي لا يملكون وعي فونولوجي ، أي أن تطور القدرات حول الفونولوجية سابقة أو موازية لاكتساب القراءة هو من الأشياء أهمية بالت سبة لمن يتعلم القراءة (F.Estienne, A. Van haut ,1998, pp42,43)

6.5 النظرية الوجدانية :

أما فيما يخص المشكلات الوجدانية لدى الطفل عسير القراءة فإن بعض الباحثين يعتبرها سبب حدوث عسر القراءة مثل (F.Estienne) التي تقول : " أنه إذا لم يؤدي المشكل الوجداني إلى عسر القراءة ، فإن الفشل في القراءة يؤدي الشعور بالذنب و الدونية و اليأس ، بالتالي تنجر عنه اضطرابات سلوكية يزيد من حدتها عدم تفهم المحيط ، و نفور كل تعليم دراسي .(J.A.Rondal , 1982 , P 398)أغلبية الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم اضطرابات سلوكية ناتجة عن اضطرابات نفسية ، فهي عامل من عوامل تأخر الطفل دراسيا ، و بالتالي الإخفاق في التعليم .

و حسب كل من (Muchielli et Chassami) فإن صعوبة القراءة هو عرض لاضطراب أكثر عمقا في الشخصية أو صعوبات التنظيم الإدراكي الحركي أو تأخرات لغوية أو أن العلاقات الإنسانية لم تلعب دورا مهما ، لم تسمح بما فيه الكفاية للطفل كي يتعرف على نفسه كموضوع ، فيبقى إذن في نوع من طفولته (عدم النضج العاطفي والإجتماعي) التي لا تسمح له بتعلم سلوكات جديدة بالتأقلم في المدرسة ، عند هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صراع عاطفي ، اهتمامهم بالقراءة لا يظهر .

و يبين (Chasani) أن صعوبة القراءة يكون ظاهرا لرفض التواصل الذي يكون ناتجا عن اضطرابات عاطفية موجودة من قبل. (j.A.Rondal , 1998 , P416) .

و لكن رغم هذا من الممكن أن يكون المشكل العاطفي أولي ، إذا تعلق الأمر بطفل غير ناضج في كل المستويات مجرد من الفضول العقلي و غير مرتاح في جسمه و في العالم ، وبالتالي عسر القراءة يدعم عدم نضجهم ، لكن بالعكس بالنسبة لبعض عسيري القراءة تؤثر الحالة العاطفية فيصبحون عدوانيين ، و يظهرون خاصة كره للغة الكتابية . (j.A.Rondal , 1988 , p 415)

7.5 النظرية الاجتماعية الثقافية :

حسب وجهة النظر هذه فصعوبة القراءة غير موجود في الواقع ، بل هو مجرد مرض بشكل قناع لعدم التكيف الثقافي ، عند دخول الأطفال المدرسة الابتدائية هذا يعني أنهم من الطبقات الإجتماعية الدنيا لم يكتسبوا مستوى من

النمو اللغوي ، مثلما اكتسبه الأطفال من الطبقات ذات المستوى الإجتم الإقتصادي المرتفع . (زاهية قيرواني 2009 ، 63)

إن الأطفال لا يدخلون أو يلتحقون بالمدرسة و هم مصابون بصعوبة القراءة ، إنما يصبحون كذلك في السنوات التمهيدية ، إذ تمثل القراءة أول محاولة اندماج لهم في البناء الاجتماعي لكن هذه الوسيلة التي تساعد على الاتصال تكون مختلفة – ألفوها في الوسط العائلي .

اللغة التي عن هناك إذن تناقض بين الرموز المستعملة من طرف العائلة ، الشارع و المؤسسة المدرسة هذه التناقضات البيئية تحدث عند المتمدرس عدم الإستقرار الدائم ، و الذي يترجم برفض المدرسة ، و بالتالي رفض القراءة . (j.A.Rondal , 1988 , P418)

فكما يؤكد Englman سنة 1977 بأن الحرمان الثقافي و قلة الفرص الثقافية عامل له تأثير كبير في سلوك الطفل ، و على الرغم من عدم اتفاق المتخصصين على نسبة تأثير هذا العامل في مجال السلوك العام للطفل ، إلا أنه يؤثر سلبا بشكل أو بآخر على القدرة العقلية باعتبار أن الفرد كائن اجتماعي يستمد مقوماته الأساسية من خلال تفاعله مع البيئة بعد توفر المستلزمات الكفيلة بهذا التفاعل ، فإذا ما تخلف الطفل وأظهر انسحابا من البيئة الثقافية الإجتماعية ، يصبح أقل قدرة على التكيف و التعلم إذا ما قورن مع الأطفال الإعتياديين . (ر.عدنان غائب ، 2002 ، ص 73– 74)

و بعض الباحثين يعتقدون أن الأساليب التربوية و التعليمية داخل الأسرة أو المدرسة إحدى العوامل المسببة لصعوبة تعلم القراءة ، فهم يعتمدون على تأثير المواقف الإجتماعية الغير الملائمة تجاه الطفل .

8.5 النظرية البيداغوجية :

يذهب بعض الباحثين إلى الإعتقاد بأن الأساليب البيداغوجية المستعملة كإحدى العوامل المسيبة لصعوبة تعلم آليات القراءة و الكتابة ، و يرى ى Noel في هذا الصدد بأن البيداغوجيا السيئة تضر بالطفل الذي له استعداد لتعلم القر اءة ، إذ أن الإنطلاقة السيئة في القراءة قد تؤدي للفشل ، و بالتالي قد تسمح باستمرار هذه الصعوبات الأولية فبإمكان لطرق تعلم القراءة أن تكون لها أثر في ظهور صعوبة القراءة . (J.M.Noel , 1976 34–33) PP ., لأنه إذا كان للطفل بداية سيئة ، فبإستطاعتها أن تؤدي إلى الفشل ، كما أن هناك عوامل أخرى تزيد من

ظهور الإضطراب كاكتظاظ الأقسام ، التميز المستمر للمعلمين ، شخصية المعلم ، كما يمكن أن يفشل المعلم في إدراك صعوبات القراءة عند التلاميذ و كيفية تعديل أسلوبه في التدريس .

6. تصنيفات صعوبات القراءة :

بعد أن كان الحديث في البداية عن عسر القراءة بصورة عامة ، ظهرت ضرورة التمييز بين عسر القراءة التطوري أو النمائي و عسر القراءة المكتسب . هذا الأخير يخص الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية ، في حين ينتج عسر القراءة التطوري (dyslexie developpementale) عن اضطرابات و صعوبات تمس القدرة على نظام تحليل الرموز الكتابية .

من الباحثين من يركز في تصنيفه لعسر القراءة على مراحل تعلم القراءة لـ(1986) Frith المرحلة الصورية الخطية (logographique) ، المرحلة الهجائية (alphabetique) و المرحلة الكتابية (orthographique).

وهناك من اعتمد في تصنيفه على الاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة من طرف الطفل و هو " النموذج ذو المسلكين " أو الطريقين في القراءة (1973 Marshall ; Newcombe)، والذي حسبهما يميل بعض الأفراد إلى استعمال إعادة الترميز الفونولوجي (recodage phonologique) فيتم الربط بين الحروف و الفونيمات ، بينما يفضل أفراد آخرون طريق التعرف على الكلمة دون اللجوء إلى إعادة الترميز ، وإلا فبدرجة قليلة (علال ، 37-38 ، 2016)

من بين أهم التصنيفات كذلك ، تلك التي يميز فيها (1973) Boder ثلاثة أصناف :

أ) **صعوبات القراءة الفكرية (dyslexie dysiedetique)**

10%من الحالات ، و تكون نتيجة لإدراك بصري سيء للكلمات حيث تكمن الصعوبة في الوقت الذي يكون فيه الطفل بصدد تكوين رصيد " التمثيلات الكلية (representations globales) حول الكلمات . فالطفل لا يملك القدرة على التعرف البصري و الآلي للكلمات حتى تلك التي صادفها من قبل .

ب) **صعوبات القراءة الصوتي: (dysphonetique dyslexie)**

وهو الاكثر شيوعا (% 60) ، التي تنتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية ، لكن المصاب هنا يعتمد على إدراك بصري جيد للأشكال الرمزية ، و بالتالي إحداث صلة و ترابط بين أشكال الحروف و الفونيمات التي تناسبها .

من جهة أخرى هناك طرق أخرى لتصنيف عسر القراءة ابتداءا من أنواع أخرى للقراء ، حيث يميز Seymour طريق فونيمي (voie phonémique) و طريق مظهري شكلي (voie morphémique) في عملية القراءة ، و بالتالي ينتج عسر القراءة الفونيمي و عسر القراءة المورفيمي (Khomsi : in.1994).

ت) **صعوبات القراءة المختلط: (dyslexie mixte)**

تعكس هذه الحالة خلل في القدرة على المستوى السمعي والبصري في أن واحد . اقترح Bakker و آخرون تصنيفا آخر يميزون فيه بين نوعين ثانويين من عسر القراءة .

عسر القراءة من نوع " P " الذي يظهر من خلال قراءة بطيئة و متقطعة و تحتوي على بعض الأخطاء ، حيث يعتمد الطفل في قراءته على إستراتيجية تحليلية – بصرية (أي تحليل الكلمات إلى حروف) حرف – صوت و الذي يتضمن تكوين كلمة خطيا أولا ثم تحويلها إلى أصوات .

عسر القراءة من نوع " L " حيث تكون القراءة سريعة إلى حد ما لكنها تحتوي على العديد من الأخطاء ، عن طريق الحذف والتعويض ، و يكون الاعتماد هنا على استراتيجية التعرف المفرداتي الدلالي و الشكلي على الكلمات.

حديثا ، هناك من الباحثين من اهتم بتحليل صعوبات تعلم اللغة الكتابية ، في إطار دراسة أخذ حالات مع النماذج المعرفية المستعملة في عمليتي القراءة و الكتابة كمرجع لها . هذه الدراسات و الأعمال بينت وجود أشكال من عسر القراءة التطوري تشابه تلك التي وصف بها الراشد (علال ، 39 ، 2016)

أ- **صعوبات القراءة المحيطي: (dyslexie Périphérique)**

تدل على اضطرابات و صعوبات في القراءة ناتجة عن خلل في الانتباه وعجز في عملية التحليل البصري للرموز الكتابية .

ب-صعوبات القراءة حرف بحرف (dyslexie Lettre à lettre)

لقد وصف (1971) Hinshelwood حالة طفل في سن 12 سنة يعاني صعوبات كبيرة في القراءة حيث يتعرف على كل حرف على حدى حتى يستطيع التعرف على الكلمة ككل .

مثل هذه الحالات ، تظهر بعض الأعراض المميزة لعسر القراءة حرف- بحرف الخاصة بالراشد .

في حين ، لم يتم تقديم إلى حد الآن وصف إكلينيكي كافي لشكل تطوري من هذا النمط من عسر القراءة حتى يمكن تأكيد وجوده

ت-**صعوبات القراءة البصرية : (dyslexie visuelle)**

تسمى كذلك " البصرية الانتباهية (visuo – attentionnelle) . ويتعلق أصل هذا الاضطراب بخلل في " الانتباه البصري " (Valdois et Dugas 1995) . ,على مستوى " المنظم البصري " (processeur visuel) الذي ذكر في نموذج المسارات لـ (1990) Seymour .

فالانتباه الانتقائي ، الذي يسمح في الحالات العادية باختيار المعلومات المراد معالجتها وبتثبيط العناصر الأخرى الثانوية نجده مضطربا ، حيث يتميز أثناء القراءة بـ " انطفاءات وإعادة تشكيل " لأجزاء من الكلمات أو كلمات بأكملها (Robert 2000. 38)

أ- **صعوبات القراءة الفونولوجية :**

يظهر من خلال صعوبات في قراءة شبه- كلمات أو كلمات غير معتادة . كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا) أو " تكوين الكلمات) " (lexicalisation، بالإضافة إلى " برالكسيا فونيمية (paralexie phonémique ") أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف ، تعويض أوتغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية .

كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة .

حسب (1993) Coltheart et all ، هذا الشكل من عسر القراءة ناتج عن اضطراب معرقل للنمو العادي " للمسلك المفرداتي " في القراءة (1999 : de Partz et Valdois in)

ب-**صعوبات القراءة السطحي :**

حسب (1985) Frith. ، ومن زاوية مراحل القراءة ، يعتبر عسر القراءة التطوري " توقف " أو تباطؤ " في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب ، سواء في الإستراتيجية الصورية الخطية ، الأبجدية أو الإستراتيجية الكتابية . وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خلل في سيرورة تكوين الإستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة ، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية " تجميع " (assemblage)فعالة .هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة.

Coltheart و (1993) Castles، بينا أن 19 % من أصل 53 طفلا معسورا خضعوا للاختبار يعانون صعوبة خاصة بقراءة الكلمات غير الثابتة (mots irréguliers) (علال ، 40-41 ، 2016)

7. علاج صعوبات القراءة :

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ، وفقاً لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً :

1) **طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT Multisensory Method** ويشير فتحي الزيات (1998 ، 473-474) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع : حاسة البصر Vision وحاسة السمع Auditionوالحاسة الحسحركية Kinesthetic وحاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة . وتفترض هذه الطريقة أن الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات .

ويذكر كيرك وكالفانت (1988 ، 285) أن هذا الأسلوب يفترض حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم ، حيث أنه باستخدام الحواس المختلفة فان التعلم سوف يتعزز ويتحسن .

ورغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماما للمعلم ، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل . علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت واحد (Johnson and Myklebust , 1967) .

2) **طريقة فيرنالد : Fernaled Method** لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهريا عن طريقة تعدد الحواس (VAKT) حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة . وفي هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة ، ثم يتتبعونها بأصابعهم ، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم . (عميرة علي ، 2005 ، 25) وفي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي :

الأولى : يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها .

الثانية : يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ، ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها .

الثالثة : يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل ، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة .

الرابعة : مرحلة التعميم وفيها يكون قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها ، متبعا ما حدث في المرحلة السابقة حيث ينظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة .

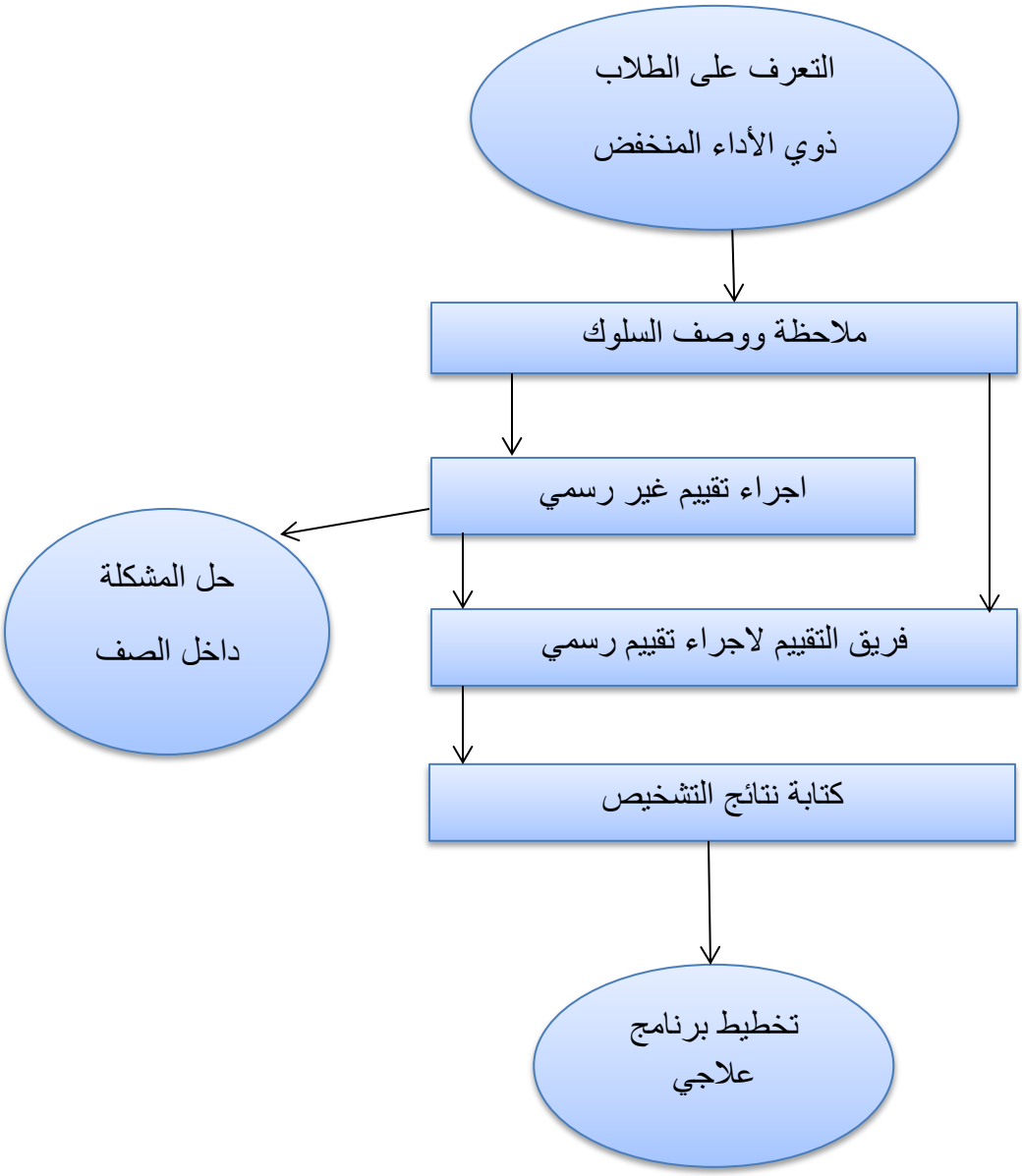
وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرا كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي (جاى بوند وآخرون ، 1984 ، 444-449) ، (كيرك وكالفانت ، 1988 ، 286-288) ، (فتحي الزيات ، 1998 , 474-475) .

3) **طريقة اورتون – جلنجهام Orton – Gillingham Method** الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها . وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة .

ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة أورتون – جلنجهام حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي . ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي (Enfield 1988) , وقد طور جلنجهام وستيلمان Gillinghams and Stillman (1973) طريقة أورتون – جلنجهام وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحسحركي للطفل . فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل – مستخدما أسلوب متعدد الحواس – فالطفل يشاهد الحروف ، ويسمع الأصوات التي تمثلها ، ويتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها . وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية ، والسمعية ، واللمسية والحسية – الحركية في نفس الوقت . (كيرك وكالفانت ، 1988 ، 289-288) (فتحي الزيات ، 1998 ، 476).

خلاصة :

يعرض هذا الفصل صعوبة تعلم القراءة و قد أدت إلى ظهور نظريات متعددة تفسر هذا الإضطراب حسب مجال تخصص الباحثين ، و يبقى التلميذ عسير القراءة يعاني من صعوبات كبيرة في اكتساب و استعمال القدرات الأساسية للتعلم ، بالتالي يظهر مردود دراسي ضعيف.



مخطط 03 يبين مراحل و تقويم و تخطيط العلاج لصعوبات التعلم (كيرك و كالفنت 1988)

الفصل الثاني : صعوبات الكتابة

- **تمهيد**

1. **مفهوم صعوبات الكتابة**
2. **أسباب صعوبات الكتابة**
3. **أعراض و مظاهر صعوبات الكتابة**
4. **تشخيص ذوي صعوبات الكتابة**
5. **النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة**
6. **أنواع صعوبات الكتابة**
7. **علاج صعوبات الكتابة**

- **خلاصة**

تمهيد:

إن عسر الكتابة من أهم الاضطرابات الشائعة في الوسط التربوي وفي مجال صعوبات التعلم و من بين المواضيع التي لاقت اهتمام المختصين سواءا التربويين أو الممارسين العياديين و في هذا الفصل سنحاول تناول هذا الموضوع و التطرق إلى أهم خصائصه من تعريف و أسباب و أنواع و كذا كيفية تشخيص الاضطرابات المتعلقة بالكتابة و كذا تقنيات التدخل و سبل التدخل العلاجي كل هذا سنحاول عرضه في هذا الفصل.

1. تعريف صعوبات تعلم الكتابة:

تختلف صعوبات تعلم الكتابة حسب اختلاف المصادر و نذكر منها:

- **حسب قاموس علم النفس صعوبات تعلم الكتابة** هي "إضطراب في تعلم الكتابة يظهر عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وغالبا ما ترجع إلى تقلصات عضلية مبالغ فيها مرتبطة بإضطرابات إنفعالية، فتأخذ الكتابة كل الاتجاهات دون إحترام السطور فتصبح غير مقروءة".
- **اضطراب الكتابة: وفق dsm-5** اضطراب التعلم بصعوبة في الكتابة هو اضطراب يؤثر على النحو و الإملاء، الهجاء ووضوح و تنظيم العبير المكتوب،الذي يعاني من هذا الاضطراب تكون لديه مظاهر إضافة أو حذف أو استبدال الحروف أو الكلمات. لذلك ، من الشائع أن تكون النصوص التي يكتبها شخص يعاني من هذا الاضطراب غير مقروءة أو يصعب قراءتها. لذلك ، فإن مهارات الكتابة أقل من المتوقع فيما يتعلق بسن الشخص ومعدل ذكائه. وهكذا ، كما هو الحال في اضطراب القراءة ، يؤثر اضطراب الكتابة بشكل كبير على الأداء الأكاديمي أو الأنشطة التي اعتاد الشخص القيام بها خلال يومه ليوم ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالكتابة.

و عرفها **عبد الفتاح حافظ** : "هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليديوية بالغة في السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة و هي حالة ترتبط بإظطراب في وظائف المخ.".

- وقد ركزت بالتفصيل **حورية باي** في تعريفها لصعوبة الكتابة بقولها أن " صعوبة الكتابة: هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو

يتعرف عليها ولكن لا يستطيع تنظيم وترتيب وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة الذاكرة "

- كما **اتجهت منى إبراهيم اللبودي** إلى أن: " صعوبة تعلم الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنسقة التي تفتقر إلى التنظيم، الضبط والدقة كما تشيع فيها أخطاء الحروف أو زيادتهـا". (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص: 104)
- اما (Ajuriaguerra & Auzias, 1979, 224) فيعرف الطفل الذي يعاني من صعوبات كتابية بقوله "نقول عن طفل ما بأنه مصاب بعسر في الكتابة، عندما يكون مستوى كتابته متدني مع غيابأي عيب نورولوجيأو تخلف عقلي يفسر هذا التدني، وهذا يعني ان الطفل من الناحية العقلية عادي لكن كتابته غير مفهومةأو جد بطيئة، هذه الصعوبات غالبا ما تعرقل السير الحسن لتمدرس هذا الطفل"
- إضافة إلى ما قدمه (Ajuriaguerra & Auzias, 1979) تعرف (Hamstra Bletz & Blote, 1993) صعوبات الكتابة على أنها "اضطراب اللآليات الميكانيكية للغة الكتابية ويظهر ذلك جليا في القدرات الضعيفة لدى الطفل ذو الذكاء العادي مع غياب كل اشكال الاضطرابات العصبيةأ او الإدراكية،أو الحركية،أو الحسية (marie ,1985 :55)
- كما اتجهت **منى إبراهيم اللبودي** إلى أن: " صعوبة تعلم الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنسقة التي تفتقر إلى التنظيم، الضبط والدقة كما تشيع فيها أخطاء الحروف أو زيادةا ". (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص: 104)
- **تعريف الزيات** 1998: صعوبات الكتابة أو سوء الكتابة هي عسر أو اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص : 516)
- أشار **كريمان بدير** إلى أن: " صعوبة تعلم الكتابة هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة ". (كريمان بدير، 2006، ص: 164)
- إضافة لما تمّ ذكره فقد أشار تيسير مفلح كوافحة إلى أن: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن عدم إتقان كتابة الحروف من حيث حجمها وعدم التحكم في المسافات بينها ". (تيسير مفلح كوافحة، 2005، ص: 84)

- ويقصد جمال مثقال مصطفى القاسم أن صعوبة تعلم الكتابة تمثل عدم قدرة الفرد على التعرف عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، والحركات) المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من العوامل الجسدية والنفسية كالانتباه، التمييز السمعي البصري وقوة الذاكرة.
- **تعريف ويرهولت Wearhalt :** صعوبات الكتابة هي تلك المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في شكل اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 72)
- فإن مما سبق ذكره فيمكننا الإستخلاص بأن صعوبات الكتابة هي مستوى رديئ من الأداء الكتابي و ضبط التآزر الحركي المرتبط بالكتابة دون تأخر ذهني أو إعاقة فكرية و يظهر في عدة أشكال من الخط المضطرب عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة.

2. أسباب صعوبات الكتابة:

1) العوامل المعرفية العقلية:

التي تُشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية من: انتباه، إدراك، ذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية وإدراك العلاقات المكانية.وهم يُعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة. (فتحي الزيات،1998،ص:944)

أ- اضطراب الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد، والأصابع بما يتوافق مع القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ، التتبع، وكتابة الحروف والكلمات، فأي خلل أو ضعف فيها يُؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة، وهو العجز في ضبط وضع الجسم والتحكم في وضع الرأس، الذراعين، اليدين والأصابع، يُؤثر هذا سلباً في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات

وكتابتها وتتبعها، فضلاً عن كونه يُعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، كل ذلك ناتج عن عجز أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة والخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أن أو العدد أو الشكل وقراءته إلاّ أنه لا يستطيع كتابته. (نبيل عبد الفتاح حافظ،2000،ص111)

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ فقد أوضح مايكلبست1965 أن بعض الأطفال قادرين على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها، وهم قادرون على نطقها، وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أوكتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وقد رأى العديد من الباحثين
و المتخصصين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابية ترجع إلى خلل وظيفي في نظام النّشاط العقلي المعرفي للدماغ، والنظام البصري العصبي الحركي، حيث يُؤدي هذا الخلل الوظيفي إلى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف، المقاطع و الكلمات.(مثقال جمال،2000: 60)

ب-اضطراب الإدراك البصري:

تعلم الطفل مهارة الكتابة ويطلب منه أن يميـــز صرياً بين الأشكال، الحروف، الكلمات والاتجاهات (يمين – يسار)، والتمييز بين الخط الأفقي والعمودي، مطابقة أشكال الحروف والكلمات بنماذجها، فإن لم تتوفر لدى الطفل مهارات الإدراك البصري هذا ما يُؤدي به إلى صعوبة في تعلم الكتابة (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 165)

كمـا تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصرياً، ومعرفة حدودها، أشكالها، وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى، وفي العادة يُعاني الأطفال الذين يُظهرون صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصرياً من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

ولقد ذكر كيفارت أن العجـز – البصرية كالتمييز بين اليمين واليسار يرتبط بـالعجز فـي مهـارة الكتابـة حيـث يعـرف إضـطراب الإدراك البصـري بأنـه صعوبة فـي التمييز بين الأشكال، الحروف والأعداد وهذا ما يُؤثر تأثير كبير في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة التمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى(قحطان الظاهر، 2004، ص: 244)

أما نبيل عبد الفتاح حافظ فيـــــــــرى أن اضطراب الإدراك البصري يتمثل في عدم قدرة الطفل التمييز بين الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد، ومن مظاهره عدم تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرئيسي (العمودي) من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، يُؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 111)

كما يقصد أسامة محمد البطاينة بصعوبة الإدراك البصري عدم قدرة الطفل على التمييز بين مجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف، في ألوانهـا، أحجامها، عمقها، مساحتها وموقعها، كل هذه الأمور تساعده على تعلم القراءة والكتابة. ففي الحروف يكون التفريق أو التمييز بين الحروف المتشابهة مثلاً (ب – ت – ن)، (ع – غ) وحتى الأعداد 6–9 وترتبط هذه القدرة باختبارات إدراك التفاعل الدقيقة، وتُقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة، مثل إعطاء الطفل مجموعة من الحروف ويُطلب منه استخراج الحرف "ص" من بين المجموعة (ض – ر–ز – ص –ط – ف – ت – ق – ث – ع – غ). (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 113)

ت–اضطرابات الذاكرة البصرية:

تعد بين شروط إعداد التلاميذ لتعلم الكتابة، فاضطرابها يعيق اكتساب مهارة الكتابة مما ينتج عنه صعوبة تعلم تعلمها. حيث يعرفها أسامة محمد البطانية بأنها صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكـــــــن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يُدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (أسامة محمد البطاينة، 2005، ص: 159)

فالأطفال الذين يُعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يُبصرون جيداً لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصرياً لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذيُ يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يُدعى لضعف الذاكرة البصرية أو فقدانها. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 159–158)

ويرى نبيل عبد الفتاح أن اضطراب الذاكرة البصرية هو صعوبة في تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصرياً رغم أنه بصريا سليم ويُسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية، هذه الأخيرة التي تُؤدي بدورها إلى صعوبة تشكيل كتابة الحروف والأعداد والكلمات. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000: ص: 111)

الأبراكسيا: هي ذات أصل عصبي عضلي أو نفسي حركي، وهناك نوعان من الأبراكسيا:

أبراكسيا التحقيق الحركي: تتصف بعدم القدرة على الربط بين الحركات، ويكون إنجازها بطيء، وسيء التوجه.

أبراكسيا بنائية: حيث يعرف الطفل الشكل الهندسي أو الرمز الخطي، لكنه لا يتمكن من نقله، ويصحب هذا النوع بأقنوزيا في الأصابع فالطفل الأبراكسي يعرف جيدا ما يجب أن يفعله، ولا يُعاني من نقص حركي يمنعه، لكنه يتمكن من تحقيق الحركة المطلوبة، ويقع المشكل في ربط مجموع الحركات مع القدرات المطلوبة، لأن التصور المسبق لهذا الفعل مصاب في مساره الفضائي والزماني ككل.(بوطيبة ابتسام، 2009: 45)

ث-**اضطراب المخطط الجسدي:**

يجب أن يتمتع الطفل بصورة جسدية واضحة غير مجزأة عن نفسها لأنها قاعدة اكتساب الكتابة كما أن مفهوم الفضاء لا يمكن فصله عن الصورة الجسدية فهما ينموان بالتوازي إذ يبني الطفل فضاءه خلال وضع الأشياء في أماكنها بالنسبة له (أي هو المركز)، فإذا كانت صورة جسده مختلة لا يمكن أن يتحكم في كتابته.

ج- **إضطراب الجانبية:**

لا يكف امتلاك صورة جسدية دقيقة لاكتساب الكتابة فعلى الطفل أن يعرف اليمين واليسار على نفسه وعلى لآخرين، مما يُكسبه مفهوم الجانبية، كما أن الصورة الجسدية والجانبية ينموان معاً، فتُؤدي معرفة الجيد إلى استعمال جيد للجسم فيسقط الطفل جسمه على المحيط ويستعمل سيطرة إدراكية حركية جيدة إذ نجد أن الجانبية تكتسب قبل سن السابعة(مثقال جمال،2000: 65)

2) العوامل النفس عصبية:

تشـير الدراسـات و الحـوث فـي هـذا المجـال أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يُعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماماً على سلوكه حيث يُؤدي إلى خلل أو قصور أو اضطراب في الوظـــائف المعرفيـــة، الإدراكية، اللغوية والأكاديمية، والمهارات السلوكية منها مهارات الكتابة. (محمد سامي ملحم، 2002، ص310)

أ- اضطراب السيطرة الدماغية:

يستعمل الطفل قبل سن السابعة كلتا يديه اليُمنى واليُسرى دون تفضيل لكن جانبيته تُكتسب في سن السابعة حيث يختار الطفل اليد المسيطرة مع الرجل والعين، لكن رغم هذا نجد يساريين وهم في الواقع يمينيين والعكس صحيح، أسباب هذه الظاهرة عديدة منها تقليد أخ أو صديق أو تقليد الراشـــد و الأستاذ الجالس بمقابل الطفل وهو يكتب، ومن أهم أسباب هذه الظاهرة نجد إجبار الوالدين الطفل اليساري على الكتابة باليُمنى، وتتميز هذه الفئة بالبطء وبحركات صعبة التحقيق. (كيرك صامويل،1985: 53)

ب-اضطرابات انفعالية:

اضطرابات سلوكية: يُشكل أصحاب الاضطرابات السلوكية الفئة الأقل عدداً في صعوبة الكتابة، يتميز خطهم باضطرابات نوعية، ترجع لصـراعات عميقـة أو هـي رد فعـل علـى وضـعيات صـدمية عـابرة (Tholon, 2001, pp : 73-83)

نقص الدافعيـة: تُؤثر الدافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديمية ومن بينها الكتابة وقد يكون هذا راجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد، كأن يكون الطفل من النوع الخامل قليل النشاط ولا يسعى إلى التعلم بجدية، وقد يرجع لشخصيته باتسامه بالشعور الفاتر وعدم الغضب إذ لا يطلب مساعدة من الآخرين كالمعلم أو الزملاء، وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تُؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية.(قحطان محمد الظاهر، 2004، ص: 245)

3) العوامل المتعلقة بأنماط التربية و التعليم:

أ- **طرق التدريس السيئة والخاطئة:** ويدخل في ذلك :

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يُراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة
- التدريس القهري وبالتالي غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهارات الكتابة.
- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (مثل الانتقال من كتابة الحروف المنفصلة إلى كتابة الحروف المتصلة)
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 112)
- إضافة إلى عدم ممارسة الطفل في سن مبكر للخط، ويشمل: مسك القلم وأثر استخدامه على الورقة (الخربشة في السنة الأولى من عمر الطفل). (حورية باي،2002: 86)

فنوعية التدريس وفعاليته يُتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من البـــاحثين أن ما يصدر من المدرسين من سلوكيات يُثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص:496)

ب-اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت وقت الحصة الدراسية لا يكف للتدريب على الكتابة الصحيحة لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل، لذلك فإن تحسين . (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص 170). وفي الأخير يمكن إجمال أهم العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة في:

- ضعف المهارات الحركية
- أخطاء في الإدراك البصري للحروف والكلمات
- صعوبات في تذكر الانطباعات والإدراكات البصرية.
- ضعف عمليات تدريس الخط أو الكتابة اليدوية .

- نقص مرونة أصابع اليد، وضعف قـــــــدرتها في الإمساك الصحيح والدقيق للأشياء، بما فيها مسك القلم وترجع أسباب نقص المرونة إلى تأخر النّضج الحسي- الحركي عند الطفل، والذي لا يكتمل إلا في سن 7 – 8 سنوات وما فوق.

3. أعراض صعوبات الكتابة:

ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة "ربيع قـــد يكتبها "ريبع" وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فيكتب كلمة "دار" ، "راد" .

- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة "باب" ولكنه يكتبها "ناب"
- يحذف بعض الحروف من الكلمات أو كلمة من الجملة
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة، أو إضافة كلمة غير ضرورية إلى الجملة
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ – ع) أ (ب–ت)
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة
- خط الطفل عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قرائته.
- تشويه الحروف و الأشكال.
- عدم تناسب أحجام الحروف
- عدم إنتظام المسافات بين الحروف و الكلمات.
- ميل الكتابة على السطور.
- حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة
- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل و معنى الكلمة.
- يعكس الطفل الحروف و الأعداد (بوخراز سامية، 2015: 88)
- صعوبة في التعرف على اليسار و اليمين أي مشاكل في الجانبية
- أخطاء إملائية كثيرة.
- سوء استخدام الأسطر والهوامش.
- حذف بعض الحروف في بداية الكلمات ونهايتها.

- أخطاء إملائية
- أخطاء في التهجئة.
- عدم التمكن من مسك القلم بشكل صحيح.
- عدم وضع الورقة بشكل صحيح.
- عدم التمكن من تقليد الكتابة ونقلها.
- عدم القدرة في التحكم والضبط الحركي الدقيق.
- عدم استخدام علامات الترقيم.
- صعوبة الكتابة على خط مستقيم.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الغير منطوقة.(بطرس حافظ،2014: 61)

و أشار بعض الباحثين أن هناك **مظاهر جسمية** نذكر منها :

- خطأ فى وضع اليد والذراع و الجسم اتجاه الورقة المستخدمة للكتابة.
- اضطراب في تحديد الاتجاه، أي صعوبة التمييز بن اليمين و اليسار.
- نلاحـــظ أيضاً أن عيونهـــم تقترب من الورقة بحيث تكون قريبة جداً من الصفحة عند الكتابة، ومسك القلم بطريقة غير صحيحة. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 168)
- يعكس الطفل الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له المرآة، فالحرف "خ" مثلاً والرقم " 3 " قد يكتبهما بشكل معكوس، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع، الكلمات والجمل بأكملها معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة.
- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين والفرق هنا عما سبق أن الكلمات تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة "ربيع" قد يكتبها "ريبع" وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فيكتب كلمة "دار" ، "راد".
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة "باب" ولكنه يكتبها "ناب".
- يحذف بعض الحروف من الكلمات أو كلمة من الجملة.
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة، أو إضافة كلمة غير ضرورية إلى الجملة.

- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ – ع) أ (ب – ت).
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ – ع) أ (ب – ت).
- خط الطفل عادة ما يصعب قراءته.

كما أشار كل من عبد الناصر أنيس (2003)، ومحمد الظاهر قحطان (2004) إلى مظاهر صعوبات الكتابة الآتية:

- تشويه أشكال الحروف.
- عدم تناسب أحجام الحروف.
- عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.
- ميل الكتابة على السطور.
- حذف النّقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
- شكل أو معنى الكلمة إضافة بعض الحروف مما يُغير . (عبد الناصر أنيس، 2003، ص: 120)
- كما تكون الجمل المكتوبة من قبل الطفل تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة، وعدم تنظيمها في فقرات، حيث يتم نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة، وصعوبة في التعرف على اليسار واليمين.

كما بينت رجينا Ragena 1999 أن مظاهر صعوبة الكتابة عند الطفل تتمثل في أن المسافات غير مناسبة بين الكلمات، عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها، أحجام غير مناسبة للأحرف، سوء استخدام الأسطر، والهوامش، انخفاض سرعة الكتابة، والإفراط في استخدام الممحاة. (محمد علي كامل، 2003، ص: 57)

4. تشخيص صعوبات تعلم الكتابة:

لقد تعددت مداخل تقييم الكتابة، ذلك أن تشخيص هذه الصعوبات لدى التلاميذ يتطلب عدداً من الفحوص المتكاملة التي لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضاً الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية، وعليه يتم تشخيص صعوبة الكتابة من عدة نواحي تخص الطفل، ومن أهمها: الفحص الطبي قياس التآزر الحركي العصبي، الفحص النفسي الاجتماعي، والتي سنوردها فيما يلي:

الفحص الطبي: وتتم بدراسة حالة جسم الطفل وخلوه من الأمراض، والإعاقات الحسية أو الحركية، أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسئولة عن الحركة الحسية التي تُسبب اضطراباً واضحاً في عملية الكتابة.

التعرف على تاريخ الحالة: من خلال دراسة المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه الطفل، ومعرفة مدى متابعة الأسرة لطفلهم في المدرسة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 172 – 173)

الفحص النفسي الاجتماعي: ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للطفل أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 114)

قياس التآزر الحركي العصبي: ويتم من خلال استلام الطفل قلم رصاص وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب من الطفل شطب الكلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تمّ تصحيحه من كلمات بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع يُسمى بالمثيرات الإملائية، أما المثيرات غير الإملائية من خلال قيام الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ بعين الاعتبار عنصر الدقة والسرعة، وذلك طبقاً لمعايير معينة دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص ص: 172 – 173)

التشخيص عن طريق البطاريات والمقاييس التي تقيس هذا الجانب الأدائي المعرفي كبطارية محمود الزيات لصعوبات التعلم و التي تحتوي على مقاييس خاصة بصعوبات الكتابة.

التعرف على مهارات الكتابة: وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة .
- طريقة مسك القلم .
- الخطوط الناتجة عن الكتابة الأفقية العمودية (فوق– تحت)، (اليمين – اليسار)
- كتابة الحروف وتشكيلها من ناحية الشكل والحجم .
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر .
- الفراغات بين الحروف والهوامش .

- نوعية الخط: داكن أمة خفيف نتيجة ضغط القلم على الورقة .
- وضع الخطط التنسيقية للكتابة خاصة منه حيث الهوامش وكتابة الفقرات .
- إكمال الحروف أم عدم استكمالها .
- التقاطع في كتابة الحروف الأشكال.

5. النظريات المفسرة لصعوبات الكتابة:

1) الإتجاه النمائي:

يقوم الإتجاه النمائي على أن ان كل فترة من فترات النمو لها مطالبها، وهذا النمو محكوم بقوانين، وأن أي مهارة يمكن أن يتعلمها أو يقوم بها الفرد هي محكومة بثوابت السلم النمائي

وإن أي تخلف في النمو أو بطء فيه سينعكس سلباً على اكتساب المهارات. والافتراضات التي يقول بها ويقوم عليها هذا الاتجاه هي:

- هناك أنماط نمائية طبيعية محددة للنمو السوي العادي .
- النمو ليس عشوائياً أو عفوياً إنما محكوم بقوانين التتابع والانتظام بالتالي فإن النمو الطبيعي يقود إلى إمكانات معينة عند الفرد.
- إن أي إنحراف أو تباعد أو إضطراب في النمو يقود الفرد إلى سلوك غير عادي أو غير طبيعي .
- في حال وجود مشكلات سلوكية أو صعوبات ،فإن فحص خط النمو يمكن أن يؤدي إلى تحديد موقع الإنحراف أو عدم السواء .

ووفقاً لهذا الاتجاه يتصف الكثير من ذوي صعوبات التعلم بأنهم أصغر من أعمارهم الزمنية في في تطورهم اللفظي و الحركي والاجتماعي ، وتفسر هذه الظاهرة بتخلف بعض مجالات التطور بفعل طبيعة النظام الذي يتطور به الجهاز العصبي في صيرورته نحو النضج.

وبذلك يكون ذوو صعوبات التعلم وفقاً لهذه النظرية دون المستوى المطلوب اللازم للعمل المدرسي فيظهر عليهم سلوك شبيه بسلوك من يصغرونهم سناً، لذلك فإن إعطاء المهلة الزمنية والمساعدة المناسبة كفيل بتحسن الكثير منهم في التحصيل الدراسي .وبالتالي فالتخلف في النضج مسألة وقت وليس مسألة قدرات.

2) الإتجاه السلوكي:

ينظر هذا الاتجاه إلى صعوبات التعلم من حيث هي أعراض سلوكية محددة قابلة للقياس، بمعنى أن هناك سلوكاً معياراً هو السلوك الطبيعي الاعتيادي في عملية التعلم الفعال، وانه يجب النظر إلى الشكل السلوكي المضطرب دون النظر للأسباب وذلك في ضوء السلوك المعيار لذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأسباب الشائعة لعدم القدرة على التعلم هي موجودة في عيوب الإدراك، وعدم التميز السمعي والبصري ومدى الذاكرة السمعية والبصرية وعدم القدرة على التعرف والإدراك ويقوم الاتجاه السلوكي عل مجموعة من المبادئ:

- إن النظر والتوجه إلى السلوك الظاهر الذي تنطوي عليه الصعوبة أكثر أهمية من البحث في الأسباب.
- هناك محكات سلوكية معيارية طبيعية قابلة للتحديد، فإذا ما فشل الطفل أو واجه صعوبة في مهارة ما فإن المهمة الرئيسية هي العودة بالطفل للمحك الرئيسي .
- إن تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في منع حدوث الصعوبات المستقبلية وليس في التخطيط أو العلاج.
- تنشأ صعوبات التعلم نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يولد لدى الطفل ذي صعوبات التعلم اعتقاد بأنه يفتقر إلى القدرة على النجاح.

3) الإتجاه النفسي العصبي:

هذا الاتجاه هو أكثر الاتجاهات انتشارا، لأن مجال صعوبات التعلم بالأصل استمد موضوعه من أولئك الأشخاص الذين يبدون طبيعيين من ناحية الذكاء ولكنهم يعانون من صعوبة في تعلم مهارة أو عملية نفسية ما. والمنطلق الأساسي عند أصحاب هذا الإتجاه هو أن حدوث الخلل في بعض مواقع الجهاز العصبي المركزي سوف يؤدي إلى الخلل في نمو الوظائف المعرفية (الإدراكية أو اللغوية أو الاكاديمية أو المهارات الحركية.) وتصنف صعوبات التعلم حسب هذا الإتجاه إلى:

صعوبات تعلم ناجمة عن شروط إعاقة أولية: يكون فيها الخلل المخي واضح. وتضم الصعوبات التالية (صعوبة القراءة –صعوبة الكتابة – صعوبة الرياضيات – صعوبة الانتباه).

صعوبات تعلم ناجمة عن شروط إعاقة ثانوية: لا يكون الاضطراب العصبي فيها واضحاً مباشرة.

4) **الإتجاه المعرفي:**

إن العمليات العقلية التي منها عملية الإحساس والادراك والانتباه والذاكرة، يمكن النظر إليها على إنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة وانه من الصعب فصل هذه العمليات عن بعضها البعض لأنها متبادلة التأثير. ويشبه هذا الاتجاه المخ الانساني بالحاسب الآلي الذي يقوم بمجموعة من

العمليات، فهو يستقبل ويعالج ويحلل وينظم ثم ينتج المعلومات. وبناءاً على ذلك فإن صعوبات التعلم تنشأ من خلل او إضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في الاستقبال أو التنظيم أو التحليل او تصنيف المعلومات. ويركز هذا الاتجاه على النقاط التالية:

- تختلف خصائص البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم كماً وكيفاً عنها لدى أقرانهم العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني.
- إن الصعوبات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم تتصل بالأساليب أو الاستراتيجيات التي يتم استخدامها لا بالقدرات أو الإمكانات العقلية لديهم.
- يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الانشطة العقلية والمعرفية واساليب التجهيز والمعالجة للبنى المعرفية الفارقة بينهم.
- تنشأ صعوبات التعلم من الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها أو استخدامها وضعف التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات. (المرجع نفسه،ص:205)

6. أنواع صعوبات الكتابة:

تقسم صعوبات الكتابة حسب عدة تصنيفات:

1) **صـــــعوبات الكتابة المتأصل:** الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابةً، فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات، الكلمات والجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها ولو برعونة معينة ويستطيع قراءتها.
2) **صـــعوبات الكتابة الحركي:** الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، فالنظام الرمزي ليس مصاباً، هنا تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يُعانون صعوبات في الكتابة، إذ يكتب الطفل ببطء ويرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع السطر فالكتابة غير المقروءة قد تُغيظ المعلمين الذين يُعلقون قيمة على الخط، وهذا يُثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه.

فالإمساك بالقلم يكون متشنجاً والقصور الحركي يجبر الطفل على جعل أصابعه تتقلص أكثر مما يجب وأحياناً تعرق راحة كفه أو يُصاب بارتجاف بسيط، غالباً ما يضطر التلميذ على إيقاف الكتابة لكي يُريح عضلات يده

وحسب قسوة الحالة قد تُشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطاً أو عائقاً، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل. (عدس محمد ،2000:ص35)

3) صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:

- صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين
- صعوبات في كتابة الحروف

ومن الصعوبات الشائعة في كتابة الحروف، الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً، وكثيراً مـــا يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناســـب لها.(عصـــام نور،2000: 84)

4) صعوبة في كتابة الحروف المتصلة مع بعضها:

حيث يُعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة علـى السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحياناً وصغيرة جداً أحياناً و يعـاني الأطفـال مـن صعوبة في تذكر شكل الحرف.(محمد صبحي،2009: 114)

5) صعوبة في كتابة الحروف المتصلة مع بعضها:

حيث يُعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحياناً وصغيرة جداً أحياناً أخرى، ويُعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذمر شكل الحروف.(الوقفي راضي، 2009: 71)

6) صعوبة استخدام اليد اليُسرى: هؤلاء إذ لابد من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يُواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى، حيث يضع الكثير من التلاميذ أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وينتج عن هذه المشكلة ميل الورقة لتُناسب وضع الجسم عند الكتابة، كما أن هؤلاء الأفراد يُواجهون مشكلة في إمالة الكتابة بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحر : 1983 , demeur) 58)

7) صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في التنظيم الحركي:

ويصحب الخلل في التنظيم الحركي ببله حركي (débilité motrice) المصابين هم أطفال سيئي التوجه وغالبيتهم يُعاني من إصابة في جهازه العصبي.(قحطان الظاهر، 2012:ص66)

8) صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في تنظيم الحركة والفضاء:

ويقع الخلل في الحركة المحققة للكتابة، وفي تنظيم الفضاء، إذ يصحب عادة بمشاكل في تمثيل واستعمال الجسم.

9) صعوبة الكتابة الراجعة لمشكل في التعبير الخطي للغة:

تمثل مشاكل في النّشاط الخطي الحركي، ولها علاقة بتأخر اللغة، وعسر القراءة كما أنه من خلال مجمل العناصر المذكورة بمكننا التعرف على بعض مؤشرات عسر الكتابة وهي: تشوه في شكل حروف أو تباعد حجمها، تباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، تباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة، عدم التنظيم عدم الضبط والدقة زيادة الحروف، الادراك الخاطئ للمسافات بين الحروف والكلمات. (صليحة بوزيد، 1992: 68)

7. علاج صعوبات الكتابة

يواجه الأطفال الذين لديهم أنواع مختلفة من صعوبات التعلم أنواعا مختلفة من المشكلات في محاولة تعلم مهارات الكتابة ، كما أن اختيار أكثر الأساليب والإجراءات العلاجية ملائمة لكل منها يعتمد على طبيعة الصعوبة ويذكر فتحي عبد الرحيم (1996) أن كثير من الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبقى وتمتد نتيجة للتدريس الملائم للغالبية العظمى من التلاميذ والذي لا يعتبر ملائما بالنسبة لهم.

فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى نوع مختلف من التدريس نظرا لأنهم يتعلمون بطريقة مختلفة . ويحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تعنى بتعديل التدريس العادي لتجنب تعويض صعوبة التعلم لديهم . ويشير كيرك وكالفانت (1988 ، 315) إلى مجموعة من المبادئ العلاجية التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة فيما يلي :

- تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تحكم بصري : من خلال التمرين والتكرار وتدريس الحروف التي تشترك في النماذج المتشابهة
- تحسين الإدراك البصري – المكاني : للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمة ككل تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات : بإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التمييزية .
- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات : عن طريق الأنشطة التي تساعد الأطفال على إعادة تخيل الحروف والكلمات ، وربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة واستخدام نظام الذاكرة الحركية لتعزيز نظام الذاكرة البصرية .
- علاج تشكيل الحروف بشكل منفصل : من خلال التدريب المركز ، ومن ثم يطبق ذلك في سياق الكتابة وفي إطار أنشطة تعتمد على الحث والتعزيز الخارجي مثل النسخ والتتبع ، حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزا داخلياً.
- السرعة في الكتابة : بتوفير الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة ، ويساعد في ذلك اكتساب الطفل القدرة على كتابة الحروف بشكل آلي .
- الأخطاء العكسية : باستمرار وتكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتطوير الذاكرة البصرية .

ويذكر جراهام (Graham , 1992) أن الكتابة المألوفة والمقصودة ، و التحسين والتكرار لما يتم كتابته ، وتدعيم البيئة الملائمة للكتابة ، تعتبر مبادئ أساسية لتعليم الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة .

وترى ليرنر (Lerner, 1993) أن استخدام مواد مساعدة لممارسة عملية الكتابة ، واستخدام بطاقات للأحرف والكلمات ، وتتبع الأشكال والأحرف ، والتدريب على الكتابة على السطور والكتابة على النقط ، وإكمال مقاطع الأحرف والكلمات ، من الأنشطة الضرورية لتعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم.

وقد لاحظ ديكويسكى (Dikonuski, 1994) تحسن في مهارات التكامل البصري الحركي ، والمهارات البصرية المرتبطة بالكتابة لدى معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة الذين طبق عليهم برنامجا علاجيا لتنمية المهارات البصرية والحركية بالإضافة إلى برنامج تعليمي .

ولقد اتفق معظم الباحثين على أن التعليم الواضح المحدد للكتابة اليدوية سوف يحسن من إنتاج التلاميذ ليس فقط في الكتابة اليدوية ولكن أيضا بصورة أكثر في كتابة النص ضمن وقت محدد . ولقد قامت بيرننجر وآخرون (Borminger , et al 1997) بتحليلات للمداخل التعليمية التي تقوم على عملية تشكيلات الحروف ووجدوا أن المداخل التي تتنوع فيها الإشارات والتوجيه والحفز كانت المساعد الأفضل في جعل عملية تشكيل الحروف آلية ، وتوصلا من خلال هذه التحليلات إلى خمسة مداخل تعليمية هي :

أ) **مدخل المحاكاة والتقليد الحركي** : وفيه يقلد التلاميذ النماذج الحركية التي قدمها المعلم ، وهو مدخل غير لفظي يعتمد على الإشارات كدلائل توجه التلاميذ ، حيث أن الاعتماد على الوسيط اللفظي مثل ذكر أصوات الحروف ، تتعارض مع تشكيل الآلية في الكتابة اليدوية

ب) **مدخل الدلائل البصرية** : ويتضمن التزويد بعدد من الأسهم كدلائل للتسلسل الطبيعي للحركات التي تستخدم لإنتاج الحرف ، هذه الأسهم كانت ذات تأثير في إنتاج الحرف بصورة آلية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات الكتابة كما ساعدتهم في تصور وكتابة الحرف بصورة صحيحة من الذاكرة .

ت) **مدخل الاسترجاع من الذاكرة** : والذي يتطلب من الأطفال إخفاء الحروف وكتابتها من الذاكرة ، ويشكل العمل المتكرر على وتيرة واحدة الآلية التي تساعد على استرجاع الشكل من الذاكرة ، وأن كتابة الحروف من الذاكرة سوف يساعد على تنظيم وبناء هذه الأعمال المتكررة بينما التعليم التقليدي يعتمد على نسخ الحروف من نماذج ولا يشجع على تنظيم ذاكرة تسترجع الصيغ المتكررة

ث) **مدخل الرموز البصرية والذاكرة** : وهو مدخل لا يعتمد على تكرار العمل على وتيرة واحدة ولكن يعتمد على استرجاع الصيغ المكررة بصورة صحيحة من الذاكرة ، وأن إشارات الأسهم سوف تيسر للكتابة من الذاكرة ، وبالتالي الكتابة من الذاكرة سوف تيسر للعمل بدلائل إشارات الأسهم

ج) **مدخل النسخ** : وفيه يفحص الأطفال شكل الحرف ، ثم إنتاج ما شاهدوه بدون أي إشارة من المدرس تتعلق بشكل الحرف أو استرجاعه . ويستخدم هذا المدخل عملياً في الممارسة التقليدية لتعليم الكتابة . (صلاح عميرة ،2005، 88)

الخلاصة:

في آخر هذا الفصل يمكننا القول أننا تناولنا أهم ما يخص صعوبات الكتابة و تطرقنا أيضا الى اهم النظريات التي تناولت هذا الموضوع فحاولنا الالمام بالجوانب النظرية المتعلقة بصعوبات الكتابة بعد أن ذكرنا هذا في صعوبات القراءة و سنحاول الربط بين الموضوعين في الفصول التطبيقية التي سنعرضها.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث : اجراءات الدراسة

- **تمهيد**

1. **الدراسة الاستطلاعية**

2. **خطوات الدراسة**

3. **الأدوات المستعملة في الدراسة**

- **الخلاصة**

تمهيد:

إن الدراسة الاستطلاعية من أهم الدراسات في البحوث التطبيقية فمن خلال هذا الفصل سنحاول عرض أهم ما قمنا به خلال دراستنا الاستطلاعية واهم المراحل التي مررنا بها وكذا سنعرض أهمية هذه الدراسة و اهم الاختبارات التي قمنا بتطبيقها من اجل الوصول الى عينة البحث.

1. الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحديدنا لموضوع البحث والذي هو "**العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**" قمنا بزيارة بعض المدارس التابعة لوحدة

عدد التلاميذ						عدد الأقسام المستخدمة في الدراسة	المدارس الابتدائية
السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة			
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
03	00	2	1	2	00	6/6	بلعوني الحبيب
01	00	02	03	00	01	6/6	سلاطنة الجديدة
02	00	00	02	01	00	6/6	ابن مصابيح مصطفى
01	00	01	02	02	01	6/6	مزيلة محمد
07	00	05	08	05	02	8 أقسام لكل درجة	4 مدارس في المقاطعة
المجموع الكلي: 27 تلميذ						المجموع 24 قسم	

جدول 01 يبين عينة من تلاميذ مدارس

فتم استخدام اختبار رسم الرجل على هذه المجموعة من التلاميذ وكذا تم استخدام مقياسين صعوبات الكتابة ومقياس صعوبة القراءة من بطارية فتحي الزيات.

مدة الدراسة:

تم استغراق شهرين في الدراسة الاستطلاعية وقد بدأت من أكتوبر 1 202

2. خطوات الدراسة:

أولا تم الحصول على التراخيص الإدارية اللازمة بعدها قمنا بالتواصل مع المعلمين وقمنا بملاحظة الحالات أثناء الحصص الدراسية. بعدها تم إجراء الاختبارات على العينة المختارة من أجل الوصول إلى عينة البحث النهائية

المقابلة: وهي أول أداة منهجية تم استعمالها في الدراسة تم اجرائها مع المعلمين ومع التلاميذ والهدف منها هو جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات فيما يخص التلاميذ وكذا عن مستواهم القرائي والكتابي.

الاطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ:

- دفاتر المعدلات من أجل الاطلاع على نقاطهم.
- كتب القراءة الخاصة بمستوياتهم.
- دفاتر القسم الخاصة بالكتابة ودفاتر الاختبارات.

4. الأدوات المستعملة في الدراسة :

1) **اختبار رسم الرجل:** كان من دواعي اختيار اختبار قياس الذكاء وهو التعريف النظري بالمعسر تعلميا وهو الطفل الذي له معدل ونضج ذكاء طبيعي وعادي.

تعريف اختبار رسم الرجل : وُضع اختبارات رسم الرجل من طرف العالمة الأمريكية (فلورانس جودنوف) سنة 1925، ويُعتبر من المحاولات الأولى البالغة الأهمية في الربع الأول من هذا القرن، إذ يجعل قياس الذكاء أمراً

ميسورا وقريبا من متناول جمهور العاملين مع الأطفال دون تعقيدات فنية كثيرة أو مغالاة، حيث أن اختبار رسم الرجل لازال محافظا على الكثير من خصائصه دون أن يُفقده مرور الزمن أي شيء من أهميته وتقدير المعنيين له بل على العكس، من الأدوات التي تعرف انتشاراً واسعاً في الكثير من بلدان العالم على أكثر من صعيد سواء العمل العيادي في مراكز دراسة الطفولة أو في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية، وهو إلى ذلك من الأدوات المفضلة في الأبحاث المقارنة بين الشعوب والحضارات في مجالات شتى من ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية، ووسيلة من وسائل البحث لواني يمينة، 2007، ص255(في الجامعات و المعاهد فهو مقياس غير لفظي يطبّق فرديا وجماعيا في نفس الوقت، فقد توصلت جودنوف إلى أن مقدار التفاصيل التي يظهرها الطفل في رسم الرجل حيث يُطلب منه ذلك ومقدار الدقة نسب هذه الأجزاء على درجة ذكاء هذا الطفل، فهذا الرسم لا يستغرق أكثر من 10 دقائق ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين 3 سنوات ونصف، ولكن نتائجه تكون دقيقة في الفترة الواقعة بين 14 و15 سنة.

ويكمن هدفه في الوصول إلى اكتشاف الأطفال المتخلفين ذهنياً، وأن تؤيد نتائجه مقياس آخر بالإضافة للحصول على فكرة سريعة عن ذكاء تلاميذ المدرسة الابتدائية، واعتبرت جودنوف أنه يمكن اتخاذ ما يظهر الطفل في رسمه من العناصر 51 المبينة في الجدول الذي يبين تفاصيل الرسم.

كما يتخذ العمر العقلي تعبيرا عن مدى تقدم الطفل فيما يقوم به من عمل، ينتظر القيام به في عمر معين فحين يقال أن العمر العقلي لطفل ما هو 10 سنوات فيعني ذلك أن إنجازاته في الاختبار تتفق و إنجازات الأطفال من نفس العمر من العمر، وبتقسيم العمر العقلي للطفل على العمر الزمني وضرب الناتج في 100 نحصل على حاصل الذكاء الذي هو تعبير عن نسبة التقدم العقلي، حيث قسمت مستويات الذكاء إلى فئات متمثلة في:

- فئة الموهوبين من 145 إلى 130.
- فوق المعدل من 130 إلى 110.
- المعدل من 110 إلى 85
- تحت المعدل ويدخل ضمنها فئة المتخلفين ذهنياً من 50 إلى85

مميزات إختبار رسم الرجل: سهل التطبيق يستعمل في التوجيه والارشاد كما يعتبر أيضا وسيلة يهتدى بها في البحوث العلمية

طريقة تصحيح الاختبار رسم الرجل:

- الرسم الواضح نقطة
- الرسم المبهم والمشوش صفر 0

الخصائص السيكوميترية للاختبار: تُشير م. نيوتن 1982 في دراستها التي أُجريت على مدارس بمدينة برمنكهام ببريطانيا أن مقياس رسم الرجل يُمكن أن يُستعمل في تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال، فيُشير عبد الوهاب كامل 1990 إلى ثبات الاختبار بأنه قد تميّز بمعاملات ثبات مرتفعة في الفئات العمرية بين 3 و14 سنة وأنه في إحدى الدراسات التي شملت 60 مفحوصاَ تمّ تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه عليهم ثانية فتراوحت معاملات الثبات بين 0.74 إلى 0.77، ما عن الصدق فقدُ وجدت معاملات ارتباط عالية بين أفراد العينة كما أن المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال وكذا أطفال البدو والحضر، كما أن الباحث طبقه على مجموعة من التلاميذ على مجموعة من التلاميذ قبل بداية الدراسة الاستطلاعية ولاحظ أن المقياس كشف عن الفروق بين الأطفال الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع فيما يخص نسب ذكاءهم. (البشير شرفوح، 2005/ 2006، ص: 253)

2) بطارية مصطفى فتحي الزيات لتقدير التشخيصي لصعوبات التعلم:

مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة: ويتكون مقياس القراءة والكتابة من 20 جملة عمى يمين الصفحة وتمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره وعمى القائم بالتقدير الحكم ار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير، ويوجد عمى يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)

الخصائص السيكومترية لممقياس: وتتمثل في الصدق الأداة وثباتها ويقصد بها:

الصدق: ويعني بها أن تكون صادقة فنقيس ما وضعت من أجل قياسه.

الثبات: ويعني أن تعطي النتائج نفسيا إذا أعيد تطبيقيا عبر الزمن أو الأشخاص. (هنا عطية،1984: 209)

الصدق: وتم التحقيق صدق المقياس من طرف معد المقياس بعدة طرق نذكر منها:

صدق المحتوي: تم استخدام معامل ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الذي تنتمي إليه أفراد العينة الكلية للدراسة فكانت قيمة معامل الارتباط الارتباط محصورة بين 0.78 و0.83 وهذا مما يدل على اتساق فقرات المقياس.

الثبات: وقد تم حساب الثبات من طرف معد البطارية بعدة طرق نذكر منها:

طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب بمعادلة الفاكرومباخ، التي تعتمد عمى تباين مفردات المقياس وقد قدرت ما بين 0.19 و0.96 وعلى عينة قدرها ن يساوي 5531 وعمر زمني من 8-11 سنة. (سعيدة لعجال،2015: 210)

الخلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية كما ذكرنا أهم الاختبارات التي قمنا بتطبيقها وكذا الإجراءات المنهجية التي مررنا عليها من أجل القيام بدراسة جيدة و بعد الدراسة الاستطلاعية سننتقل إلى أهم فصول الرسالة وهو فصل الدراسة الأساسية الذي سنطبق فيه اهم الاختبارات

الفصل الرابع : الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. عينة الدراسة
3. مدة الدراسة
4. أدوات الدراسة

- خلاصة

1. منهج الدراسة:

تم اتباعنا في هذه الدراسة للمنهج الوصفي الارتباطي:

يقوم المنهج الوصفي الارتباطي على قياس مدى الارتباط بين الظواهر المختلفة، وما هي أوجه الاختلاف والتشابه بينها، وما هي نوع العلاقة بين تلك المتغيرات الهامة، وقياس أهم ما يميز ظاهرة عن الأخرى في الكثير من الأحيان والظروف، عن طريق الوصف والملاحظة العلمية الدقيقة، وجمع المعلومات بالطرق والأدوات العلمية في الظروف الطبيعية التي يعتمد عليها المنهج الوصفي الارتباطي، وهذا ما نسعى إلى دراسته خلال بحثنا هذا. (عبد الغني محمد ، 1992)

2. عينة الدراسة:

تم اختيار العينة النهائية للدراسة بعد أن قمنا بالدراسة الاستطلاعية وتطبيق الاختبارات المذكورة في فصل الدراسة وهم 7 تلاميذ من المدارس المذكورة سابقا.

الاسم	السن	الجنس	التمدرس	نوع الاضطراب	الاضطرابات المصاحبة
م. فايزة	10	أنثى	السنة الرابعة	عسر القراءة	فرط النشاط الحركي
ب. نور الإسلام	11	ذكر	السنة الرابعة	عسر القراءة	لا يوجد
ح. إيمان	9	أنثى	السنة الثالثة	عسر الكتابة	لا يوجد
ب. خالد	11	ذكر	السنة الخامسة	عسر الكتابة	اضطراب في النطق
د. سندس	10	أنثى	السنة الرابعة	عسر القراءة	لا يوجد
ق. جبريل	12	ذكر	السنة الخامسة	عسر القراءة	لا يوجد
ب.مصطفى	11	ذكر	السنة الرابعة	عسر الكتابة	لا يوجد

جدول 02 يبين عينة الدراسة الأساسية

3. مدة الدراسة:

تم الانطلاق في الدراسة منذ 18 جانفي إلى غاية 05 ماي 2022

4. أدوات الدراسة:

الملاحظة: هي عبارة عن قيام الباحث بالانتباه والتدقيق تجاه ظاهرة أو حادثة معينة، والهدف التقصي والتحري وسبر الأغوار، ومن ثم التوصل للعلاقات بين المتغيرات، وتحديد نتائج.

المقابلة: تفاعل لفظي بين شخصين في موقف مواجهة؛ حيث يحاول أحدهما وهو الباحث القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر وهو المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته، فهناك بيانات ومعلومات لا يمكن الحصول عليها إلا بمقابلة الباحث للمبحوث وجها لوجه، ففي مناسبات متعددة يدرك الباحث ضرورة رؤية وسماع صوت وكلمات الأشخاص موضوع البحث فقد قمنا بإجراء عدد من المقابلات مع الأولياء والأساتذة والتلاميذ ذاتهم.

الاختبارات:

اختبار القراءة:

وصف الاختبار: لقد تمّ إعداد اختبار القراءة للباحث الفرنسي لوفافري 1965 الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، سنة كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية وفي سنة 1997 تمّ بناء اختبار القراءة " نص العطلة " من طرف الباحثة غلاب . قزادري صليحة في رسالة الماجستير المعنونة " اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية "، وذلك بتكييف اختبار القراءة الفرنسي، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمتّ هذه الدّراسة على عينة بلغت 140 تلميذ وتلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية

كيفية تطبيق الاختبار: يُطبق تبعاً للخطوات التالية:

التعليمة: مبدأ هذا الاختبار هو طلب من التلميذ الجلوس معتدلاً، ومن ثمة قراءة النص المُقدم له قراءة صامتة، إذ يقوم بإخبارنا عند إنهاءه، لتُقيّم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاءه وتصنيفها .

الوسيلة: أدوات هذا الاختبار تتجسد في نص مُكوّن من 267 كلمة ويحتوي على أربع فقرات، مُدرجة في جمل قصيرة وبسيطة أو معقّدة.

مثال: " خفّت الحركة " (بسيطة)، " أحبّ كثيراً الجولات التي قام بها " (معقدّة) .فهناك جمل اسمية وفعلية إضافة إلى الرّوابط (و، ف، ثمّ) ، واشتمل الظّروف المكانية: " الشّمال، الجنوب، والوسط «، أمّا الزّمانية: " مغيب، صباح، فصل الصّيف، والوقت أيضا. أما صور النّص متمثلة في: " الجمل، الغُراب، الكُثبان الرّملية النّخلة، الزّوبعة، الشّاطئ، النّورس، صورة طفلان يتحدّثان، باخرة، منزل، وصحن به تمر.."
كُتب النّص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التّأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغيّر السّرعة بتغيّر حجم الكتابة، كما أنّه مُزيّن برسومات مستمدة من ا (Guellab Kezadri, 1997: 253)

إضافة لاستعمالنا العداد (الكرونومتر) لتقدير مدة قراءة النص، وتحديد توقفاته عند كل دقيقة، كما استخدمنا المسجّل للتقييم.

طريقة التطبيق: نستهل الاختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ، ثمّ نقدم له النص، وعليه أن يقرأه قراءةً تحضيرية صامتة .

عند بدأ الاختبار نطلب من التلميذ قراءة كلّ النص قراءةً جهرية واضحة، إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص وتحديد مؤشر قراءته، إن كانت قراءته قراءةً سليمة عادية أم مختلة مضطربة.

الـتنقيط وتصـحيح الاختبـار: يراعـي الفـاحص فـي التصـحيح وتقيـيم القراءة بحسـاب زمنهـا، عـدد الكلمـات الكليـة المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضاً في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين، أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المُسجّلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي توقف، تقطيع، وتبديل، ومن ثمة تحديد ريتم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية).

الرائـز الكتـابي لتشـخيص عسـر الكتابـة: لقد تم بناء الرائز من طرف الباحثة من أجل تشخيص اضطراب عسر الكتابة من خلال ملاحظة طريقة نسخ الحروف والتنسيق بينها، وتنسيق الكلمات داخل الجمل. وهذا بعد الاطلاع المتأني الدقيق على معظم المقاييس التي ظهرت في هذا الموضوع. وكيفية التصميم والشروط التي يجب توفرها في المقياس الجيد حيث يشترط المهتمون ببناء أدوات القياس توفر مثل هذه المعرفة ويؤكدون على أهمية الاطلاع على المجلات المتخصصة في هذا الموضوع ولقد خضعت عملية تصميم هذا الرائز المجموعة من الخطوات الأساسية .

اعتمدت في تصميم بنود الاختبار على:

دراسة أجوري فيرا يافيرا 1979 واختبار الخط (بوزيد صليحة، 1989) ودراسة أ بوجو، 197 والكتب المدرسية للسنوات: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي:

محتويات الرائز الكتابي.

- يحتوي الرائز الكتابي التشخيص اضطراب عسر الكتابة على عشرين 20 جملة من تصميم الباحثة تحتوي هذه الجمل على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها أجدابة وسط وآخر الكلمة.
- صياغة بنود الرائز عبارات سهلة واضحة وبسيطة لا لبس فيها ولا غموض.
- التدرج يكون من السهل إلى الصعب ومن الجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة.
- تشبه هذه الجملة الجمل الموجودة في الكتب المدرسية.
- كيفية تطبيق الرائز الكتابي يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية، وفق الشروط العلمية التالية
- استعمال طريقة النقل المباشر الأدوات: قلم جاف ازرق. ورقتان بيضاوان، كربون يوضع بين الورقتين.

المفحوصون: تلاميذ يبلغون من العمر ثماني وعشر سنوات (08 –10 سنوات).

التعليمة: انتقلوا الجمل التالية على الورقة بيضاء التي أمامكم." اكتبوا أحسن ما عندكم من خط" الإجراءات: يتم تطبيق الرائز جماعيا على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة وعشر سنوات وهنا بعد القيام بصلة ودية معهم قبل تطبيق الرائز، إذ يوصي الباحثون بضرورة قيام الصلة الودية بين الأطفال والقائم بالاختبار حتى يطمئنوا الموقف الاختيار، ويستجيبوا له دون تخوف أو تردد، وتوفير المحيط المريح الذي يساعدهم على الاستجابة لذلك الوقت دون خوف".

- يتم تطبيق الرائز داخل أقسام الدراسة دون التغيير نظام القسم وبحضور معلم القسم سعيا لجعل موقت الرائز قريبا جدا مما يمارسه التلاميذ في الأيام الدراسية الأخرى.
- تقوم الباحثة بتوزيع أوراق على التلاميذ، تحتوي هذه الأخيرة على كربون بداخلها من أجل قياس ضغط الكتابية بظهور الأثار أو عدم ظهورها على الورقة الثانية
- تطلب الباحثة من التلاميذ كتابة الاسم واللقب على ورقة مخصصة لذلك.
- توزع الباحثة أوراقا طبع عليها الرائز ثم تطلب بعدها من التلاميذ نقل الجمل على الورقة البيضاء.

ملاحظة: ولا تقدم الجمل على شكل مخطط يدوي، كما لا تكتب على السبورة تفاديا لعدم وضوح الخط، وإنما تكتب بالحاسوب، وتطبع على أوراق بيضاء بخط واضح وطريقة منظمة

تصحيح الرائز الكتابي:

يتم التنقيط وفق ثلاثين معيارا مقسمة إلى ثلاثة مقاييس

القياس الأول: مقياس تنظيم الورقة يتضمن هذا المقياس السبع معايير الأولى (07 معايير) أي حصر التشوهات الخاصة بورقته

القياس الثاني: مقياس تحليل الجمل والكلمات حيث يتضمن هذا القياس الخمس معايير الثانية 05 معايير ا اي حصر التشوهات الخاصة بالجمل والكلمات بصفة عامة

القياس الثالث : يتضمن هذا المقياس المعايير المتبقية 18 معيار أي حصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للكلمات.

تقويم الرائز الكتابي: يقيم خلي مقياس استنادا إلى ثلاثة حالات وهي:

الحالة أ: تعطى لها درجة 0 صفر. تعبر عن الكتابية ذات نوعية جيدة أي عدم ظهور تشوهات

الحالة ب تعطي لها درجة 1 واحد. تعبر عن الكتابة ذات نوعية متوسطة. أي وجود التشوهات بسيطة

الحالة ج: العملي لها درجة اثنان . تعبر عن الكتابة ذات النوعية سيئة جدا، أي وجود تشوهات كثيرة.

ملاحظة: تكون أعلى درجة كلية للرائز 0 صفر وأقصى درجة 60ستون تشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا وتحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على أن هناك صعوبات هامة اكتساب مهارة الكتابة وبالتالي وجود اضطراب عسر الكتابة أي كلما كانت الدرجات الكلية في الرائز مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة لدى التلاميذ وبالتالي ظهور اضطراب عسر الكتابة، وكلما كانت الدرجات الكلية في الرائز منخفضة كلما دلت على وجود اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

الأسلوب الإحصائي:

معامل الارتباط بيرسون: معامل ارتباط بيرسون، المعروف أيضًا باسم اختبار بيرسون الإحصائي، يقيس القوة بين المتغيرات المختلفة وعلاقاتها.

عندما يتم إجراء أي اختبار إحصائي بين المتغيرين، فمن الأفضل دائمًا أن يقوم الشخص بإجراء التحليل لحساب قيمة معامل الارتباط لمعرفة مدى قوة العلاقة بين المتغيرين. يُرجع معامل الارتباط لبيرسون قيمة بين −1 و1 تفسير معامل الارتباط كما يلي:

- إذا كان معامل الارتباط هو −1، فهذا يشير إلى وجود علاقة سلبية قوية، إنه يعني وجود علاقة سلبية مثالية بين المتغيرات.
- إذا كان معامل الارتباط 0، فإنه يشير إلى عدم وجود علاقة.
- إذا كان معامل الارتباط هو 1، فهذا يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية، إنه يعني وجود علاقة إيجابية مثالية بين المتغيرات.
- تشير القيمة المطلقة الأعلى لمعامل الارتباط إلى علاقة أقوى بين المتغيرات. وبالتالي، يشير معامل الارتباط البالغ 0.78 إلى ارتباط إيجابي أقوى مقارنة بقيمة 0.36 مثلاً. وبالمثل، يشير معامل الارتباط البالغ −0.87 إلى وجود ارتباط سلبي أقوى مقارنة بمعامل الارتباط البالغ 0.40

	X (صعوبة قراءة)	Y (صعوبة كتابة)	x.y	X^2	Y^2
1	36	44	1584	1296	1936
2	43.2	47	2030.4	1866.24	2209
3	19.2	40	768	368.64	1600
4	51.2	43	2201.6	2621.44	1849
5	46.4	45	2088	2152.96	2025
6	53.4	38	2029.2	2851.56	1444
7	48	58	2784	2304	3364
مج	**297.4**	**315**	**13485.2**	**10609.28**	**14427**

جدول 03 يبين نتائج العينة لحساب معامل الارتباط بيرسون

خلاصة:

لقد استعرض هذا الفصل الدراسة الميدانية للموضوع والمتمثلة في خطواتنا المنهجية الخاصة بالمنهج الوصفي المتبع في الدراسة، حيث اتبعنا أسلوب العينة العشوائية في اختيار العينة الدراسة وقمنا بتحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، فإتباع هذه الخطوات يساعد على رفض أو قبول الفرضيات الموضوعية للدراسة وبهذا ستقوم في الفصل التالي بعرض وتحميل وتفسير النتائج التي تحصلنا عليها.

الفصل الخامس مناقشة وتحليل النتائج

- **تمهيد**

1. **عرض ومناقشة نتائج الاختبارات**
2. **التحليل الكمي والكيفي لنتائج اختبار العطلة**
3. **التحليل الكمي والكيفي لاختبار الكتابة**
4. **مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات**
5. **توصيات و اقتراحات الدراسة**

- **خلاصة**

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل بمثابة المخبر الذي يتم فيه فحص ومناقشة وتفسير الفروض الموضوعية حيث تأتي هذه المرحلة لاستنطاق البيانات الكيفية والرقمية المجمعة والتي تترجم بما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى استنتاجات موضوعية يقدم فيها الباحث الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بتأكيد أو نفي فرضياته من خلال الربط بين نتائج المتحصل علميا في ضوء الفرضيات الموضوعية للدراسة والدراسات السابقة .

1. عرض ومناقشة نتائج الاختبارات:

1) نتائج اختبار العطلة:

بنود الاختبار / أسماء التلاميذ	الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	القراءة بالدقائق
م. فايزة	11	3	7	5	9	5	4	1	4د
ب. نور الإسلام	15	6	8	6	10	5	4	0	6د
ح.ايمان	6	2	1	1	7	3	4	0	6.30د
ب.خالد	17	8	8	9	15	4	0	1	6د
د.سندس	10	5	5	9	10	11	5	3	5د
ق.جبريل	18	3	11	8	5	16	4	2	7د
ب.مصطفى	14	6	8	14	6	5	6	1	5د

جدول 04 يبين نتائج بنود اختبار القراءة

اسم ولقب الحالة	عدد الأخطاء (125)	النسبة الكلية
م.فايزة	45	36
ب.نور الإسلام	54	43.2
ح.ايمان	24	19.2
ب.خالد	62	51.2
د.سندس	58	46.4
ق.جبريل	67	53.4
ب.مصطفى	60	48

جدول05 يبين النتائج النهائية لاختبار القراءة.

2) نتائج اختبار الكتابة:

بنود الاختبار / أسماء التلاميذ	تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
م.فايزة	12	11	21
ب.نور الإسلام	15	12	20
ح.ايمان	10	10	20
ب.خالد	11	9	22
د.سندس	10	8	25
ق.جبريل	9	13	16
ب.مصطفى	17	14	27

جدول 06 يبين نتائج بنود اختبار الكتابة.

-النتائج الكلية لاختبار الكتابة:

اسم ولقب الحالة	نتيجة الاختبار
م.فايزة	44
ب.نور الإسلام	47
ح.ايمان	40
ب.خالد	43
د.سندس	45
ق.جبريل	38
ب.مصطفى	58

جدول 07 يبين النتائج النهائية لاختبار الكتابة.

2. التحليل الكمي والكيفي لنتائج اختبار العطلة:

الحالة 1:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
31	3	7	5	9	5	4	1	4د

جدول 08 يبين نتائج الحالة الأولى لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 45 خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 4د قد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات.

الحالة 2:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
15	6	8	6	10	5	4	0	6د

جدول 09 يبين نتائج الحالة الثانية لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 54خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 6د قد تجاوزت الزمن المطلوب بالضعف هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات أي كانت نفس الملاحظات مقارنة بالحالة الأولى.

الحالة 3:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
6	2	1	1	7	3	4	0	3.60د

جدول 10 يبين نتائج الحالة الثالثة لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 24 خطأ مقسمة على 8 بنود و المشكل الأكبر لديها هو أنها كانت دائما تضيف حروف غير موجودة في النص أثناء قراءتها وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة لكن بصفة قليلة مقارنة بزميلاتها والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 4د قد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة لكن بأقل حدة مقارنة مع نتائج اختبار التلاميذ الآخرين.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات.

الحالة 4:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
17	8	8	9	15	4	0	1	6د

جدول 11 يبين نتائج الحالة الرابعة لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 62خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة وكان هذا أكبر من أخطاء زملائه أي التلميذ عانى خلال قراءته والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 6د قد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات.

الحالة 5:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
10	5	5	9	15	4	0	1	6د

جدول 12 يبين نتائج الحالة الخامسة لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 58 خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير خاصة تجاوزه ل3 جمل حيث يعتبر الحالة الوحيدة الذي سجل هذا العدد من الأخطاء في القراءة والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وكان هذا في 5د قد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت يعاني التلميذ من نسيان بعض الكلمات الجمل الموجودة في النص وسجل عددا مرتفعا في بنود التجاوز مقارنة بزملائه وأيضا مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم .

الحالة 6:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
18	3	11	8	5	16	4	2	7د

جدول 13 يبين نتائج الحالة السادسة لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 67 خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 7د والذي يعتبر أكبر زمن محقق من طرف التلاميذ وقد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات.

الحالة 7:

الالتباس البصري بين الحروف	الالتباس السمعي بين المجهور والمهموس	حذف المقاطع	القلب في التسلسل	إضافة الحروف	الالتباس بين الكلمات المتشابهة	تغيير مكان الحروف	حذف الجملة	المدة الزمنية للقراءة
14	6	8	14	6	5	6	1	5د

جدول 14 يبين نتائج الحالة السابعة لاختبار القراءة

❖ **التحليل الكمي لنتائج اختبار العطلة:**

عند اعطائنا للحالة تعليمة قراءة نص العطلة وبدئنا في العد الزمني والذي يتطلب قراءة النص في 3دقائق والنص يحتوي 125 كلمة بدئنا بجمع عدد الأخطاء الذي قامت بها التلميذة وهي مسجلة في الجدول الذي يبين أن مجموع الأخطاء التي قامت بها الحالة هي 45 خطأ مقسمة على 8 بنود وهذا ما يعني أن الحالة قامت بعدد كبير من الأخطاء في القراءة والمدة الزمنية التي استغرقتها لإكمال النص وهي 4د قد تجاوزت الزمن المطلوب هذا ما يفسر أن التلميذة أخفقت في اختبار القراءة مما يعني أن الحالة تعاني من عسر في القراءة.

❖ **التحليل الكيفي لنتائج اختبار العطلة:**

لاحظنا في تحليلنا لنتائج اختبار الحالة ان الملاحظات كانت متفاوتة فقد كان الإخفاق شديد في بعض البنود وقليلا في بنود أخرى فبالنسبة في التدقيق والتركيز في قراءة الكلمات والجمل كانت الحالة تحاول قراءة جميع كلمات وجمل النص لكن على مستوى قراءة الحروف وتجاوزها والخلط بينها كانت الأخطاء كثيرة هذا ما يعني أن الخلل موجود على مستوى النطق السليم والقراءة السليمة للكلمات.

3. التحليل الكمي والكيفي لاختبار الكتابة:

الحالة 1:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
12	11	21

جدول 15 يبين نتائج الحالة الأولى لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

عند تطبيقنا لاختبار الكتابة والذي يحتوي على مجموعة من البنود تخص جانب الكتابة بحيث نعطي للطفل مجموعة من الجمل 20 جملة ونطلب من التلميذ إعادة كتابتها ويتم تطبيقها عن طريق 3 بنود كل بند يحتوي على نقاط أقصى النقاط الكلية 60 نقطة و كلما اقتربت الحالة من هذا العدد كلما كان اضطراب الكتابة ظاهرا وهكذا تقاس شدة الاضطراب و الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 12 خطأ في تنظيم الورقة و 11 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 21 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 44 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 2:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
15	12	20

جدول 16 يبين نتائج الحالة الثانية لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 15 خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و 12 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 20 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 47 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 3:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
10	10	20

جدول 17 يبين نتائج الحالة الثالثة لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 10 خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و 10 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 20 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي

يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 40 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 4:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
11	09	23

جدول 18 يبين نتائج الحالة الرابعة لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 11 خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و 09 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 22 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 43 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 5:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
10	08	26

جدول 19 يبين نتائج الحالة الخامسة لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 10 خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و 8خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 26 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 47 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 6:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل و الكلمات	تحليل كتابة الحروف
9	13	16

جدول 20 يبين نتائج الحالة السادسة لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 9خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و13 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 20 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي

يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 38 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

الحالة 7:

تنظيم الورقة	تحليل الجمل والكلمات	تحليل كتابة الحروف
17	14	27

جدول 21 يبين نتائج الحالة السابعة لاختبار الكتابة

❖ **التحليل الكمي لاختبار الكتابة:**

الذي نلاحظه على الحالة أننا وجدنا 17 خطأ في تنظيم الورقة ما يعني أن تنظيم الورقة كان سيئا و 14 خطأ في كتابة الجمل و الكلمات يقابلها 27 خطأ في كتابة الحروف كما يجدر بنا الذكر أن بند كتابة الحروف هو الذي يحتوي على أكبر عدد من النقاط و الذي نلاحظه أن التقييم الكلي لكتابة التلميذ كان 58 نقطة و هذا ما يعني أنه يعاني من اضطراب الكتابة وشدته ملحوظة إذ تعبر نتائجه على أنه أعلى شدة من حيث اضطراب الكتابة مقارنة بزملائه.

❖ **التحليل الكيفي لاختبار الكتابة:**

من خلال قيامنا بالاختبار تبين لنا أن الحالة تعاني من اضطراب على جميع المستويات فتنظيم الورقة كان سيئا وكذلك كتابة الكلمات والجمل وكتابة الحروف أيضا وهذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى الكتابة.

4. عرض و مناقشة فرضيات الدراسة:

1) عرض و مناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية" وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون و أعطت النتائج التالية:

القراءة و الكتابة	
معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
0.22	0.05

جدول 22 يبين نتائج الفرضية العامة

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الارتباط البيرسون تقدر بـــ 0.22. عند مستوى الدلالة 0.05 مما حيث يوجد علاقة ارتباطية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنه نقبل الفرض العام الذي يدل على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية" وهي علاقة طردية ضعيفة.

2) عرض وتفسير نتائج الدراسة: عرض وتفسير الفرضية العامة:

تبين من خلال عرض وتفسير الفرضية العامة وبعد تفسير نتائج الدراسة تفسيرا إحصائيا يمكن القول بأن عسر الكتابة يرتبط بعسر القراءة ارتباطا كبيرا فهما عاملان يتأثران ببعضهما البعض وفقا لارتباطهما المعرفي الوثيق وأيضا يعود إلى عوامل أخرى نفسية وتربوية واجتماعية وهذا ما وجدناه في الدراسات السابقة وكذا المراجع النظرية فالكتابة تتأثر تأثرا ملحوظا بالقراءة فيمكن القول بأن كلما اضطربت القراءة عند التلميذ كلما كانت الكتابة مضطربة.

5. خلاصة :

بعد محاولة عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك بضوء الجانب التطبيقي تم التوصل إلى النتائج التالية:توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

6. توصيات و اقتراحات :

- وضع خطة الكشف عن نقاط الضعف ، وذلك خلال العام الدراسي ، ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف التلاميذ في مجموعات .
- التركيز على موضوعي القراءة والكتابة ، وذلك بإسناد تدريس التلاميذ ، في الصف الأول ، إلى مرسين متخصصين
- إعطاء دورات للآباء والأمهات ، المساعدة ، بالإضافة للمدرسة ، في معالجة مشكلات التلاميذ
- العمل على متابعة عمليات الكتابة للتلاميذ من قبل المدرسين وتوجيههم توجها صحيحا المراعاة الفراغات بين الكلمات والكتابة بخط مستقيم .
- العمل على إدخال اللعب والمرح والدراما من أجل خلق الرسمية في القراءة.

خاتمة :

إن هذه الدراسة وليدة العمل في الوسط العيادي المدرسي بحيث لاحظنا ومنذ بداية الممارسة مع حالات صعوبات التعلم وجود تداخل كبير بين هذه الاضطرابات خاصة صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة لذا صممت هذه الدراسة من اجل البحث والتحقق من هذا التداخل وعن وجود علاقة فعلية تربط صعوبات تعلم القراءة بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

في صدد البحث عن هذه العلاقة مررنا بعدة مراحل منهجية في عملنا الميداني قبل الوصول الى نتائج نهائية بداية بالدراسة الاستطلاعية والتي اخترنا فيها مجموعة من التلاميذ بناء على نتائجهم وتحصيلهم في القراءة والكتابة وكذا على ملاحظات أساتذتهم ففي الدراسة الاستطلاعية قمنا بتطبيق اختبار الذكاء من اجل التأكد من أن التلاميذ لا يعانون من مشاكل ذهنية كما تم تطبيق مقياس الكتابة من اجل الوصول الى عينة تبنى عليها الدراسة الأساسية و التي فيها قمنا بأهم الاختبارات ممثلة في اختبار العطلة وكذا اختبار الكتابة و في الأخير تحصلنا على نتائج ، قمنا بدراستها دراسة استطلاعية توصلنا من خلالها إلى وجود علاقة طردية بين صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة والخامسة ابتدائي.

في آخر هذا البحث نعرض مشكلة أخرى وهي صعوبة التكفل بهذه الفئة ميدانيا سواء من جانب نقص الحلول والبروتوكولات العلاجية، نقص الوسائل التشخيصية وكذا غياب الاستراتيجيات الفعلية في كيفية الوصول إلى هذه الفئة والتعرف عليها ومن ثم التكفل بها فعلى الباحثين في هذا المجال اثراء ميدان صعوبات التعلم وكذا ضرورة التحسيس والتوعية بأهمية تشخيص هذه الاضطرابات مبكرا والى توعية الأولياء أيضا بشتى الطرق بضرورة التفطن إلى صعوبات التعلم.

المراجع

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

الكتب :

- إسماعيل لعيس 1997 اللغة عند الطفل الطبعة الجزائرية للمحلات والجرائد الجزائر
- الزيات فتحي مصطفى، (1995): "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات"، الوفاء للطباعة والنشر، ط1، مصر
- الشرقاوي أنور محمد، (1987): "دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- العتوم عدنان يوسف، (2004): "علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق"، دار المسيرة، ط1، الأردن.
- اللبودي منى إبراهيم، (2005): " صعوبات القراءة والكتابة – تشخيصها واستراتيجيات علاجها" ، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- أنيس عبد الناصر عبد الوهاب، (2003): " الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية" ، د ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- باي حورية، (2002): " علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية"، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر و التوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
- البطانية، أسامة محمد وآخرون.. (2009.) "صعوبات التعلم النظرية والممارسة ".الطبعة الثانية.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .عمان .الأردن
- بطرس حافظ بطرس، (2005)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة، الأردن، دار المسيرة لمنشر والتوزيع.
- تعوينات علي ، (1983): " التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط "، ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون، الجزائر .

- تيسير مفلح كوافحة،(2004): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
- جدوع، عصام (2007) "صعوبات التعلم". الطبعة العربية. دار اليازوري للنشر والتوزيع .عمان. الأردن.
- جمال مثقال مصطفى، (2000)، صعوبات التعلم الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر العربي
- حافظ نبيل عبد الفتاح، (1998): "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- حافظ نبيل عبد الفتاح، (2005)، صعوبات التعمم والتعميم العلاجي، الطبعة الأولى، مكتبة الزرقاء للنشر.
- رشيد عدنان غائب (2002) سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)، الطبعة الأولى دار وائل للنشر
- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم 2010 المرجع في صعوبات التعلم : النمائية و الأكاديمية ، ط1 مكتبة الأنجلو مصرية
- شحاتة حسن، (1996): " قراءات الأطفال "، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
- صلاح عميرة علي 2005 ، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط1 ، الكويت
- الظاهر، قحطان احمد. (2012). صعوبات التعلم. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عدس محمد عبد الرحيم، (2000): " صعوبات التعلم "، أميرة للطباعة، القاهرة.
- عصام نور، (2000): " سيكولوجية الطفل "، شباب الجامعة، الإسكندرية.
- علي، كامل محمد. (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية. د.ط. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- عوض الله سالم محمد وآخرون، (2003): " صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج "، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فتحي ذياب سيبتان، (2009)، تصور وطرائق التدريس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- فتحي مصطفى الزيات 1998 : صعوبات التعلم – الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية . القاهرة دار النشر للجامعات .
- قحطان أحمد الظاهر، (2004): " صعوبات التعلم "، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كامل علي محمد، (2003): " علم النفس المدرسي "، ب ط، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

- كريمان بدير، (2006): " التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم – رؤية تربوية ونفسية معاصرة "، ط1، عالم الكتب بالقاهرة، مصر.
- كوافحة تيسير مفلح، (2003): " صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة "، ط1، دار المسيرة، عمان.
- كولينجفورد، سيديريك(2003). تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية. القاهرة : مجموعة النيل العربية
- كيرك و كالفنت : 1988 ، صعوبات التعلم الأكادمية و النمائية . (ترجمة) زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية
- مثقال جمال مصطفى القاسم، (2000): " أساسيات صعوبات التعلم "،الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد عبد الغني ، محسن الخضيري (1992) الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه ، ط1 مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
- محمد صبحي عبد السلام، (2009): صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، ط1، دار هومة، الجزائر.
- ملحم سامي محمد، (2002): " صعوبات التعلم "، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نصرت محمد عبد المجيد جلجل، (1995)،العسر القرائي ، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الوقفي راضي (2009): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.ط2.الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع

الرسائل و المذكرات:

- إسماعيل لعيس 2005 رسالة دكتوراة غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.
- بوخراز آسية، (2015): "مدى فاعلية برنامج علاجي لعلاج اضطرابات الادراك البصري في التخفيف من حدة صعوبة تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي" رسالة دكتوراه في الأرطوفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر.

- بوزيد صليحة، (1992): " مهارات تعلم الكتابة في الطور الأول من التعليم الأساسي "، رسالة ماجستير في الأرطفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر.
- بوطيبة ابتسام، (2008 – 2009): " تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي "، مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي اللغوي، جامعة الجزائر.
- تعوينات علي، (1987): "صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش"، دراسة تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- حمدي أم الخير، (2013 – 2014): " دراسة أنماط السايدة النصفية للمخ لدى التلاميذ المعسرين قرائياً بالمرحلة الابتدائية من خلال تعديل اختبار تورانس وتاجرت لأنماط معالجة المعلومات "، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.
- قيرواني زاهية 2009-2008 علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبة تعلم القراءة دراسة ميدانية لدى أطفال القسم التحضيري و الابتدائي مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس المدرسي ، الجزائر جامعة الوادي
- مختار ،سالم (2016.) المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ارتباطيه فرقية" .رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس. جامعة د.موالي الطاهر .سعيدة .الجزائر.
- نور الهدى علال ، سليمة دمدوم ،2016-2015 التقرير المعجمي و علاقته بعسر القراءة دراسة وصفية مقارنة لدى عينة من تلاميذ السنة رابعة و خامسة ابتدائي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات تعلم الجزائر جامعة الوادي

القواميس

- حسين عبد القادر واخرون قاموس علم النفس والتحليل النفسي ، ط1 دار النهضة العربية

المواقع

- اضطرابات التعلم في القراءة و الكتابة حسب الدليل التشخيصي DSM 5 2022/06/5 /https://ar.sainte-anastasie.org

المراجع الأجنبية:

- Ajjuria Guerra. J, et all, (1979) : « L'écriture de l'enfant, l'évaluation de l'écriture et ses difficultés », 4 édition, Ed. Delachaux, France
- Anne VAN HOUT, François ESTIENNE (1998): Les dyslexies écrire, évaluer, expliquer et traiter, 3 édition : Masson, paris
- Annie DUMOUNT (1998): Mémoire et langage (surdité, dysphasie dyslexie) 2édition, masson, paris
- Borel MAISSONY (1966): Langage oral et écrit pédagogie des notions de base, 3 édition, ed delachaux et nestle, Suisse.
- De partz, M,P, & valdois, S.(1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales , in .J,A, seron. X: troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation, pierre mardaga éditeur, liége,1991.
- Demeur، Navet. (1983). Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe .4éme éd .Bruxelles : Boeck.
- Dominique. B, (1997) : « ils ont mal a lire », Ed. Flaveur.
- Frumholz, M. (1997).Ecriture et orthophonie. Editions scientifiques européennes.
- Habib. M, (1997) : « Neuropsychologie: Dyslexie, le cerveau singulier », Ed. Sollal, Marseille.
- J.A. Rondal, et X. Seron (1982): Troubles du langage diagnostique et Rééducation,2eme édition : Mardaga paris.
- Jean MAX NOEL (1976): La dyslexie en pratique éducative, doin, paris

- Johnson, D.J and Myklobust, H.R : learning disabilities : Educational Principles and practices . New York : Grune and Stratton . 1967
- Khomsi. A.(1994). Essai de definition des dyslexies, neuviémes journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 24-26 mars 1994.
- Lussier FRANCINE, Flessas JANINE (2001): Neuropsychologie de l'enfant: troubles et de l'apprentissage, dunod, Paris.
- M.HABIB, Dyslexie: Le cerveau singulier, 2éme édition, Masson.
- Marie .Maistre. (1985) .dyslexie dysorthographie. 2éme éd. Paris. Id universitaire
- Mm.dumont , Eckert et Gaulin , 2015 , Le guide de l'orthophonie
- R.CHEMINEL, et V. BRUN (2002): Les dyslexies, Masson, Paris.
- Robert, Y.(2000). Dyslexies et technologies, in – Glossa, 2000, N°= 74.
- Rondal. J, (1977) : « Troubles du langage : diagnostic et rééducation », Ed. Pierre Mardaga, Belgique .
- Sillamy. N, (1979) : « Dictionnaire de la psychologie », La Rousse, France.
- Thoulon. C, (2001) : « La rééducation de l'écriture de l'enfant, pratique de la graphothérapie », Ed. Masson, Paris, France

-

الملاحق

ملحق 01 يبين نتائج العينة لحساب معامل الارتباط بيرسون

	X (صعوبة قراءة)		Y (صعوبة كتابة)	x.y	X^2	Y^2
1	36		44	1584	1296	1936
2	43.2		47	2030.4	1866.24	2209
3	19.2		40	768	368.64	1600
4	51.2		43	2201.6	2621.44	1849
5	46.4		45	2088	2152.96	2025
6	53.4		38	2029.2	2851.56	1444
7	48		58	2784	2304	3364
	297.4	**مج**	**315**	**13485.2**	**10609.28**	**14427**

ملحق 02 يبين طريقة حساب معامل الارتباط بيرسون

معامل ارتباط بيرسون :

يستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة معامل الارتباط عندما يكون المتغيران المراد قياس الارتباط بينهما متغيرات كمية ويشترط تساوى عدد حالات كلاً من المتغيرين ونستخدم القانون التالى لحساب قيمة معامل ارتباط بيرسون :

r : هو معامل ارتباط بيرسون ويحسب من العلاقة :

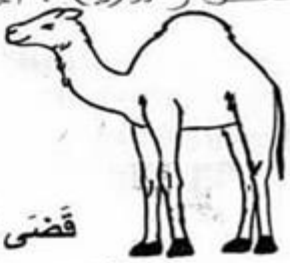
$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)^2}\sqrt{n\sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

$$ر = \frac{ن\ مجـ (س \times ص) - مجـ س \times مجـ ص}{\sqrt{[ن\ مجـ س^2 - (مجـ س)^2] \times [ن\ مجـ ص^2 - (مجـ ص)^2]}}$$

ملحق 03 اختبار العطلة

1 نص العطلة للباحثة غلاب قزادري صليحة

الملحق رقم (1) : اختبار القراءة



الْـعُـطْـلَةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتَ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ: إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْعِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.
عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُولٍ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف

هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة

لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد اليام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

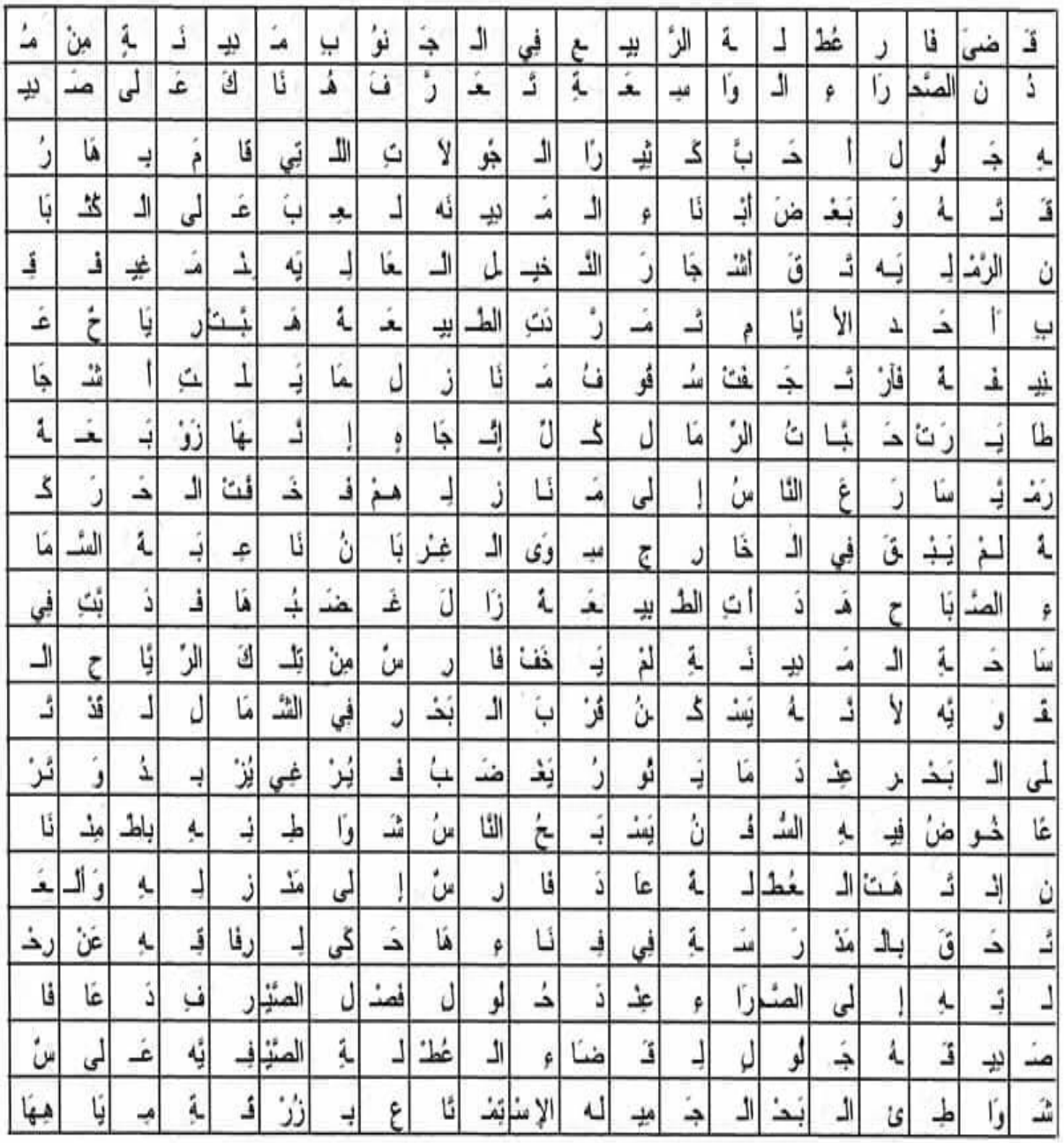
الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها

3- قـــراءة النـــص : lɛmṭlatu> +

2/5

šawāṭiṛihi> + | lmadīnati> + | tamarradati> + | qaǧǧ> +
hiṭmiṛnāniṇ> + | la in> + | ṭṭabūɛata> + | fēṛisun>+
ṇintahati> + | jaxaf>+ | habbat> + | ɛaṭlata>+
lɛṭlatu> + | fāṛisun> + | ṛiǧāthum> + | ṛrabīɛi> +
ɛāda> + | miha> + | ɛanāfatun>+ | fū> +
fēṛisuṇ> + | lɛāṣifati> + | ɛalā> + | lǧanūbi>ltanūbi
ṛilā> + | liṛannahum> + | lmadīnati> + | fī> +
manziliha> + | jaskunu> + | ṛinnahā> + | madīnatin> +
wa> + | fī> + | ɛāṣifatun> + | min> +
ltaṭaqa> + | madīnatin> + | ramliǧǧatun> + | mudunī> +
bilmadrasati> | biqurbi> + | sāraɛa> + | ṣṣaṭṛāṛi> +
wa> + | lbaṭṛi> + | mullun> + | lwāsiɛati> +
fī> + | fī> + | ṛilā> + | tɛarrafa> +
finā ṛihā>fāṛihā | ššamāli>ssamāli | manziliha> + | hunālika> +
kakā> + | faqad> + | xaffata> + | ɛalā> +
liṛifāqihi> + | taɛawwada> + | lkaṛakat> + | sadīqihi> +
ɛan> + | ɛalā> + | ṛiṭṭaǧafat> + | ǧallūlin>tallūlin
ṛitlatihi> + | lbaṭṛi> + | sumqufa> + | ṛatabba> +
ṛilā> + | ɛindamā> + | lmuhāzifi> + | hadāṛan> +
ṣṣaṭṛāṛi> + | jaōūru> + | wa> + | lǧawlāta> +
ɛindi> + | wa> + | lam> + | llati> +
tuklāli> + | jabǧabu> + | jabǧā> + | qāma> +
faṣli> + | fajaṛāti> + | fī> + | bihā> +
ṣṣaǧfi> + | wa> + | lxāriji> + | maɛa> +
ṛaṛsala> + | jumbidu> + | siwā> + | baɛǧi> +
fāṛisun> + | wa> + | lširbāni>lɛirbāni | ṛabnāṛi> +
daɛwatan> + | tartafiɛa> + | hāɛibatan> + | lmadīnati> +
lisadīqihi> + | ṛamwāǧha> + | fī> + | laɛiba> +
ǧallūlin>tallūlin | ɛalijan> + | ssamāṛi> + | ɛalā> +
liqaǧāṛi> + | ōamma> + | fī> + | lkuōbāni> +
lɛṭlati> + | jahdaṛu> + | ṣṣabāti> + | ṛamliǧǧati> +
ṣṣaǧfiǧǧati> + | faǧaṣbitu> + | hadaṛati> + | wa> +
ɛalā> + | miṭwāɛan> + | ṭṭabāɛatu> + | lasallaqa> +
šawāṭiṛi> + | taxāǧu> + | wa> + | ṛašǧāṛa>ṛašāṛa
lbaṭṛi> + | ssufunu> + | zāla> + | nnaxāli> +
lǧamāṛāti> + | fīhi> + | ōaǧabhā> + | lɛālijati> +
wa> + | wa> + | fajabbati> + | ɛinda> +
ṛistimtāɛi> + | jasbaṭu> + | lkaṛakat> + | maōābi> +
bizuṛqati> + | nnāsu> + | fī> + | ṛahadi> +

3/5



نص الاختبار الأجنبي المقتبس منه اختبار القراءة (اختبار العطلة)

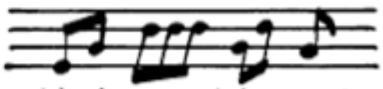
L'alouette.

Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.

Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.

L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.

Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux.
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!

Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...
Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de la lune mon amie annie...
Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.

o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

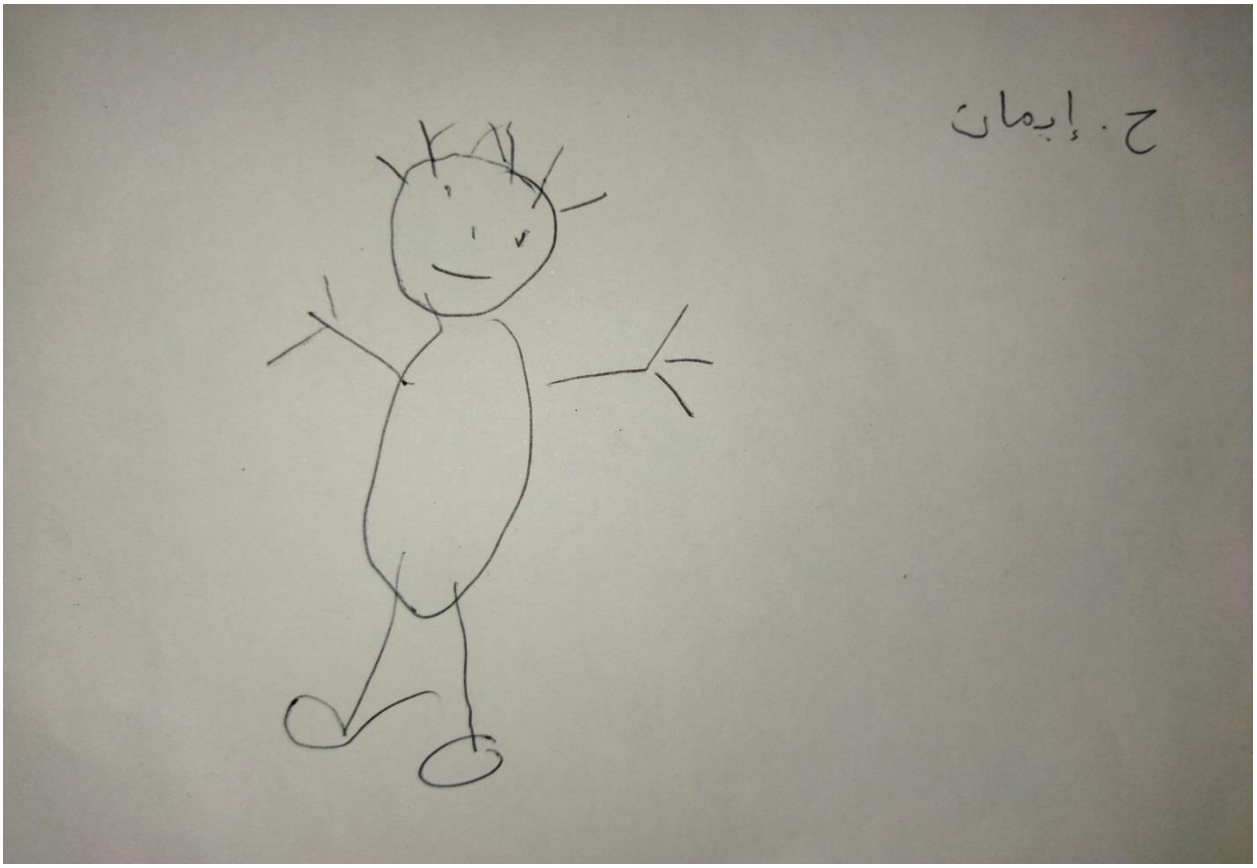
ملحق 04 اختبار الذكاء (رسم الرجل)

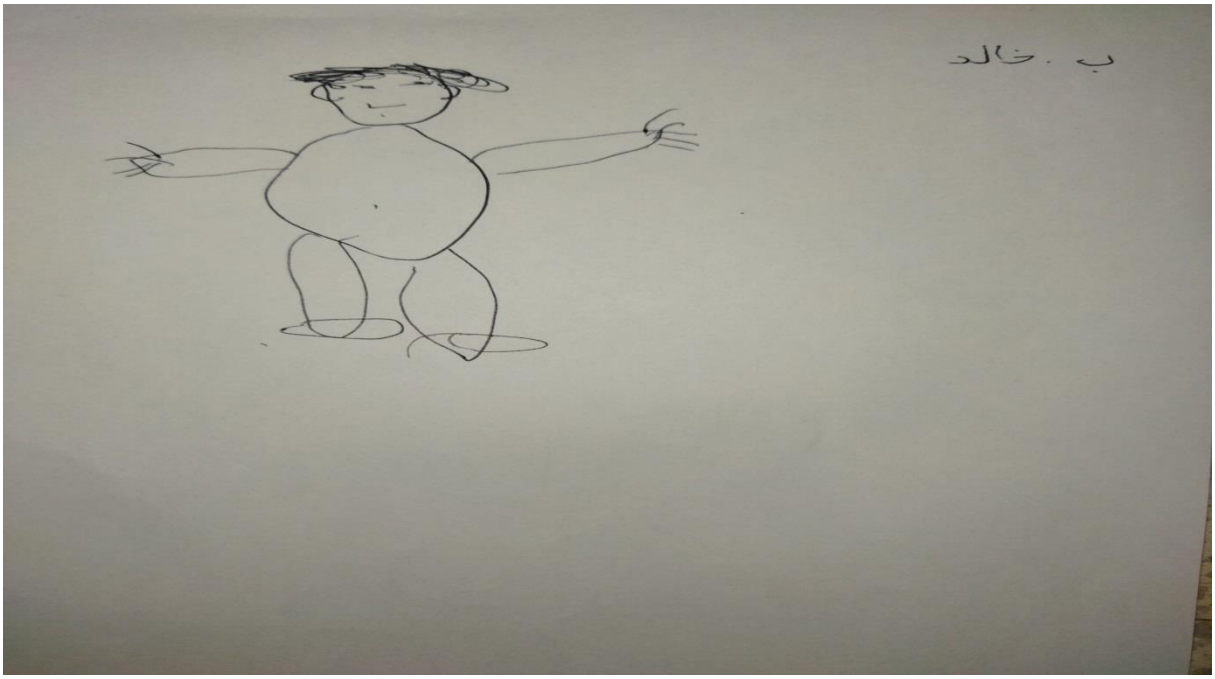
ورقة تنقيط و تصحيح اختبار رسم الرجل

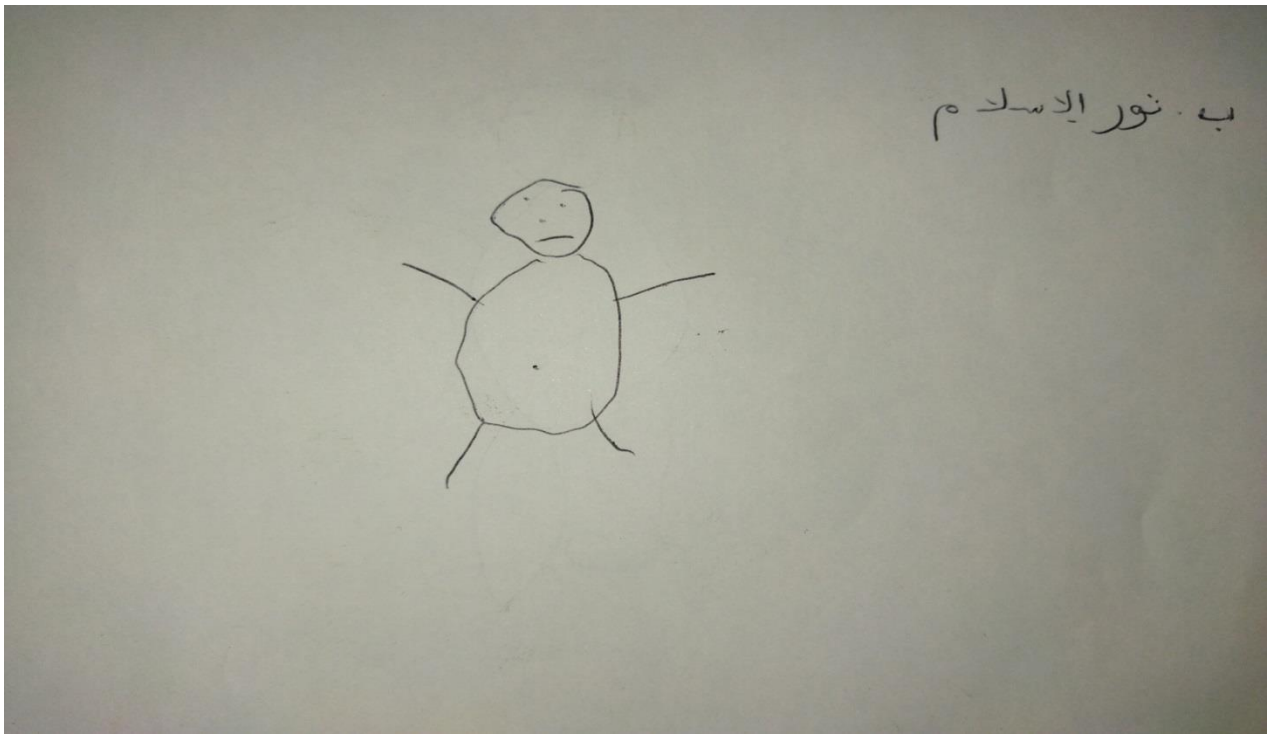
	الاعضاء	النقطة
1	وجود الرأس	
2	وجود الساقين	
3	وجود الذراعين	
4	وجود الجذع	
5	إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6	ظهور الكتفين	
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8	إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9	وجود الرقبة	
10	اتصال مخطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11	وجود إحدى العينين أو كلاهما	
12	وجود الأنف	
13	وجود الفم	
14	وضوح الأنف والفم والشفتين	
15	وجود فتحتي الانف	
16	وجود الشعر	
17	وضوح حدود الشعر	
18	وجود الملابس	
19	وجود قطعتين من الملابس	
20	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية	
21	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين (4قطع)	
22	إذا كانت الملابس كاملة تماما costume	
23	وجود الأصابع	
24	إذا كان عدد الأصابع صحيح	
25	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26	إذا كان الإبهام متمايز	
27	إذا كانت راحة اليد متمايزة و واضحة	

28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30	تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31	تناسب الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول منه قليلا	
32	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من الجذع ولا أطول منه	
33	تناسب حجم القدمين	
34	وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35	ظهور الكعب	
36	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة	
37	ظهور الحركة في خطوط الرسم مع نوع من الدقة	
38	وضوح مخطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة	
39	التوافق الحركي للجذع	
40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41	وضوح تقاطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42	وجود الأذنين	
43	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح	
44	وجود الحاجب و رموش العينين	
45	وضوح جفن العين	
46	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها	
47	إذا كان الإبصار واضحا	
48	ظهور الذقن والجبهة	
49	بروز الذقن و وضوح تفاصيله	
50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51	القبعة والرسم المفصل الكلي	

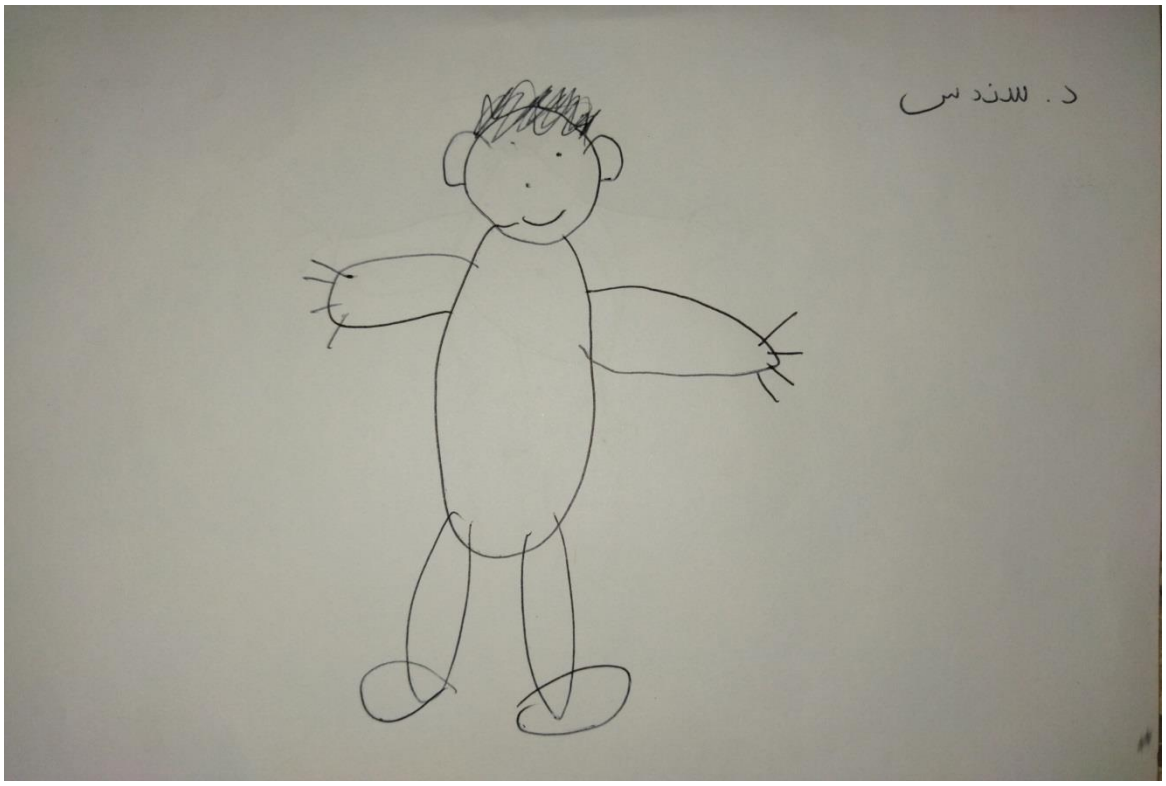
المجموع:

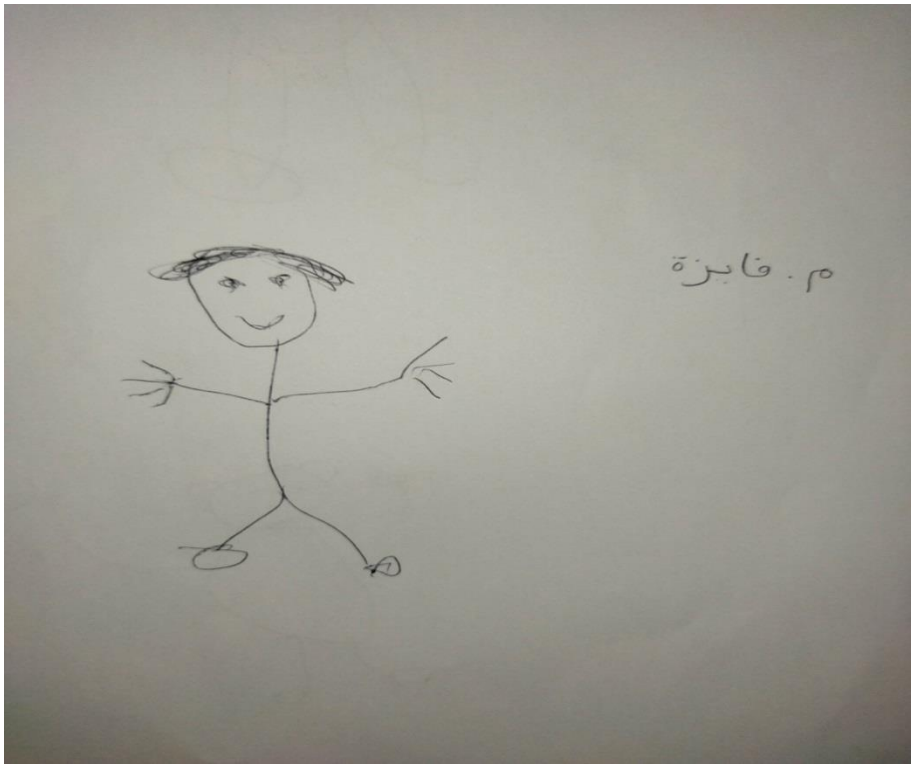

ح. إيمان

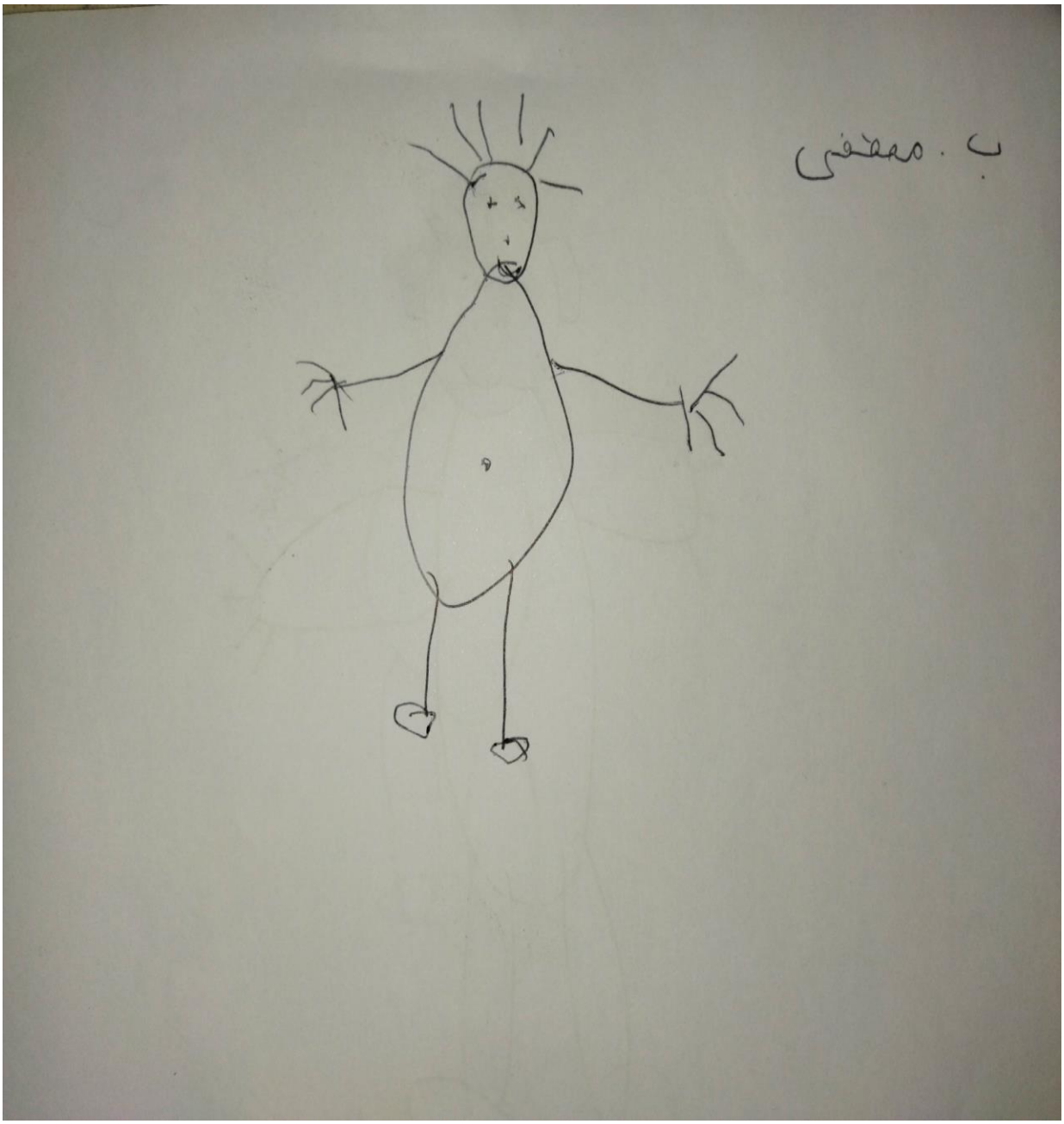

ب. خالد


ب . نور الإسلام

ف . جبريل


د . للندن س


م . فايزة


ب . مصطفى

ملحق 05 اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة

1-نص الاختبار :

" اليوم عيد ميلاد مصطفى ، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل: الزرافة و الفرد و الأسد و الذئب و الجمل و الطيور المختلفة كالغراب و الحمام ، و شعر مصطفى بفرح كبير و قبل أباه ".

ب- وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة

ج- وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة .

5) الاستمرارية و الربط :

ا- ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة منظمة .

ب- ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود نشوهات تجعل الكتابة غير واضحة .

ج- ربط معين يؤدي إلى عدم وضوح النص بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات

6) الحجم :

ا- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة .

ب- حروف [illegible] كبيرة نسبيا أو ممتدة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة .

ج- حروف صغيرة جدًا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر.

7) نوع الكتابة :

الكتابة جيدة إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة و الفراغات بين الكلمات و السطور مقبولة الأمر الذي يقود لكتابة واضحة .

ب- كتابة مقبولة و نوعية متوسطة .

ج- كتابة سيئة النوعية إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا و الفراغات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة .

8) ضغط الكتابة :

أ- ضغط جيد فيكون النص واضح بشكل جيد على الصفحتين الأولى و الثانية .

ب- ضغط متوسط بحيث يكون النص واضح على الصفحة الأولى و له أثر على الصفحة الثانية

ج- ضغط ضعيف جدا ينجم عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف جدا على الورقة الثانية أو وجود ضغط قوي يؤدي لتمزيق الورقة .

9) تقطيع النص :

أ-إتمام الكتابة طول السطر ثم الانتقال إلى السطر الموالي .

ب- الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة وقف .

ج- الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول و دون وجود علامة وقف .

10) إنهاء النص :

أ-كتابة النص كاملا .

ب- كتابة نصف النص على الأقل .

ج- كتابة أقل من نصف النص .

11) علامات الوقف :

أ-وجود كل علامات الوقف .

ب- غياب علامة وقف واحدة .

ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة .

12) تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين جزء يكتب على السطر و جزء يصعد فوقه ، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه و جزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر و تنزل إلى الأسفل بتغيير هذا التوسع و تشويه أشكالها و هذه الحروف هي :(أ، ب، ت، ث، ف، ق، ح، خ، ج، ه ، ه، ع، غ، ك، ل، م، ن، و، ي)

أ- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف (كناية مسحيحة لهذه الحروف) .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

13) تشوه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي و سفلي بتغيير موضعه في السطر كما يلي :

أ-عدم وجود التشوه في شكل الحرف .

ب-ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

14) حذف أو إضافة أو إبدال الحروف :

أ-عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف .

ب-ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة .

15) تشوه حرفي الراء و الزاي (ز – ر) بكتابتهما كحرف الدال لكن دائما تحت السطر .

أ – عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

16) تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (السين و الشين) بحذف أو إضافة أسنان :

أ-عدم تشوه هذه الحروف .

ب-ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

17) تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط .

أ-عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

18) تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها و عدم ظهور الفراغ الأبيض و تتمثل هذه الحروف في (م، ف، ق، ع، غ، و، ة، ص، ض، ط، ظ ، ه)

أ-عدم وجود تشوه في هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

19) تشوه حرف الصاد و الظاء و الضاد (ص، ط، ظ) بكتابتها كحرف الميم :

أ-عدم وجود تشوه في هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

20) تشويه حرف الفاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة و تحت السطر عندما تكون منفصلة (ﻓ) :

أ-عدم ظهور التشوه في الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

21) تشوه شكل حرفي القاف و الفاف (ف، ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين :

أ-عدم ظهور التشوه في شكل الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

22) تشوه شكل الصاد و الضاد بحذف سن كل منهما :

أ-الحفاظ على سن الحرفين .

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

23) تشوه شكل حرفي العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة بفتحتهما كحرف الميم أو كحرفي الفاء و القاف مع الحفاظ الغين على النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة :

أ-عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

24) تشوه أشكال حروف الحاء و الخاء و الجيم بفقدهما إذ لا تصبح شبيهة لحرف الصاد أو فقدانها كحرف الدال (دائما فوق السطر) .

أ-عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

25) وقت الإنجاز :

أ-عادي

ب-سريع

ج- بطيئ

إن يقيم كل مقياس فرعي إستنادا إلى ثلاث حالات و هي :

1- الحالة –أ– و تعطي لها درجة «0» تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات .

2- الحالة– ب– تعطي لها درجة «01» و تدل على كتابة ذات نوعية متوسطة ووجود تشوهات بسيطة .

3- الحالة – ج– تعطي لها درجة «02» و تدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات في أشكال الحروف .