الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Democratic People's Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــــي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية العلوم الاجتماعية

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University abdelhamid ibn badis Mostaganem
Facultes Social Sciences

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي

أمالي بيداغوجية بعنوان:

اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل

للسنة الثالثة أرطفونيا

إعداد: د.معروف فاخت

اكتوبر 2022

بسم الله الرحمان الرحيم

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

المحتويات

مقدمة	06
مفهوم القراءة	09
العناصر المتدخلة في القراءة	09
التعرف على الكلمة المكتوبة	11
مراحل تعلم القراءة	15
عسر القراءة	18
مفهوم عسر القراءة	18
أنواع عسر القراءة	24
اسباب عسر القراءة	30
العوامل النفسية والاجتماعية المساعدة في عسر القراءة	35
عسر القراءة حسب النظرية المعرفية	35

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

أعراض عسر القراءة	38
تشخيص عسر القراءة	51
مؤشرات تشخيص عسر القراءة	54
اهداف تشخيص عسر القراءة	55
التكفل بعسر القراءة	59
مقاربات التكفل بعسر القراءة	61
عسر الكتابة	68
مفهوم عسر الكتابة	68
المهارات المتدخلة في عملية الكتابة	71
اسباب عسر الكتابة	72
أعراض عسر الكتابة	74

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

أنواع عسر الكتابة 79

مميزات الطفل ذو عسر الكتابة 83

عسر الحساب 87

مفهوم عسر الحساب 87

الجدول العيادي لعسر الحساب 90

مميزات الطفل ذو عسر الحساب 92

أسباب عسر الحساب 93

أنواع عسر الحساب 94

الاضطرابات المصاحبة لعسر الحساب 96

تحليل ومناقشة لعسر الحساب 99

التكفل بعسر الحساب 102

مكتبة البحث 107

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

مقدمة

إن مادة اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل أساسية ومهمة للطلاب السنة الثالثة أرطوفونيا كونها تهتم بعسر القراءة والكتابة والحساب، من خلال التطرق لمفاهيم اللغة المكتوبة المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب واكتسابها عند الطفل واهم النظريات المفسرة ، كما تتمثل الأهداف التكوينية في الوصول بالطالب إلى التشخيص والتكفل باضطرابات اللغة المكتوبة بمختلف أنواعها وهذا بالتنسيق بين المحاضرة والأعمال الموجهة.

واضطرابات اللغة المكتوبة من أهم الاضطرابات وأكثرها انتشاراً لان القراءة هي المدخل الاساسي لباقي المهارات التعليمية وبالتالي فهي تؤثر على الجانب التعليمي والنفسي والاجتماعي للطفل، هذا الأخير الذي يتميز بمجموعة من الاعراض و الخصائص تميزه عن باقي أقرانه.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة باتنة

واضطرابات اللغة المكتوبة ليست نتيجة تدني في الذكاء، ولكن بإمكان طفل ضعيف في الذكاء أن تكون عنده. و الحقيقة أن الصورة المميزة لهده الاضطرابات هي الصعوبة الي يجدها الطفل في القراءة والكتابة والحساب بما يتفاوت مع مستوى ذكائه، ويعتقد كثير من الباحثين أن أسبابها تعود لمنشأ عصبي، فيما يرجع آخرون (علماء النفس اللغوي والمعرفي خاصة) أهمية أكبر للجانب المعرفي في تفسيرهم لها، وقد انصبت جهودهم على دراسة العمليات المعرفية المتدخلة في صعوبة تعلم اللغة المكتوبة كالادراك والانتباه والذاكرة، وكل هذا الاسهامات لايجاد طرق وأساليب علاجية فعالة لهذه الاضطرابات. ولعل أهمها يتمثل في التشخيص المبكر على مستوى النمو اللغوي للطفل الذي يسمح بوضع البرامج الوقائية والعلاجية الملائمة.

مفهوم القراءة

إن القراءة ليست مجرد معرفة رموز المكتوبة، كما أنها لا تقتصر على تمكن القارئ من نطق الكلمات بصورة صحيحة ، فيمكن أن يتعرف على الكلمات والعبارات دون فهم مايقرأ.

فالقراءة نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاة أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها[1].

وحسب هاريس وسيباي (Haris et Sipay ,1989) فهي تفسير ذاتي لمعنى الرموز اللفظية المكتوبة. والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارء، والمهارات المعرفية

[1] جمال مثقال مصطفى القاسم، (2015)، أساسيات صعوبات التعلم، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

والمعرفة عن العالم ، وفي هذه الحال يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب[2].

العناصر المتدخلة في القراءة

- ✓ رؤية الكلمات المكتوبة حيث تظهر أهمية حاسة البصر بالاشتراك مع المجموعة العصبية.
- ✓ إدراك معنى الكلمات منفردة و مجتمعة حيث تظهر عملية قابلية التجريد والتعميم المرتبطة بخبرة القارئ التي تشكل ينبوعا يتناول منه القارئ مفاهيمه ومعانيه.
- ✓ النطق بتلك الرموز المكتوبة حيث تشترك في ذلك أجهزة النطق و حاسة السمع.
- ✓ تفاعل القارئ و مدى تأثره بما يقرأ.

[2]نصرة عبد المجيد جلجل ،(2004،ط.1) ، العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية ، دار النهضة ، القاهرة ص10.

فالقراءة إذن عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة حيث تتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي تلك المعاني مما يشير إلى أن عناصر القراءة ثلاث : المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤيه والرمز المكتوب[3].

و يرى كل من غوت و تنمر (Gouth et Tumner) أن القراءة هي نتيجة لعمليتين: التعرف على الكلمة والفهم الشفهي، ومن أجل الوصول إلى المعنى لا بد من التعرف على هذه الكلمات وقراءتها.

[3] حسين راضي عبد الرحمن و زايد خالد مصطفى،(1989) ،طرق تعليم الاطفال القراءة و الكتابة ، دار الكندي ، الاردن . ص30.

التعرف على الكلمة المكتوبة

يعطينا النموذج المعرفي "الثنائي الاتجاه للقراءة" تفسيرا لهذه العملية، حيث أن المعلومات الخاصة بكلمات اللغة موجودة في الذاكرة الطويلة المدى على شكل قاموس لغوي يسمى المعجم الذهني lexique mental، وتتفرع هذه المعلومات الموجودة في هذا المعجم بالنسبة للشخص الذي يقرأ و يتكلم إلى ثلاثة أنواع: المعلومات الفونولوجية phonological المتمثلة في سلسلة الأصوات التي تتكون منها اللفظة، والمعلومات الإملائية orthographic المتمثلة في سلسلة الحروف التي تتكون منها الكلمة المكتوبة، والمعلومات الدلالية semantic المتمثلة في معاني الكلمات.[4]

[4] ينظر الشكل رقم (01)

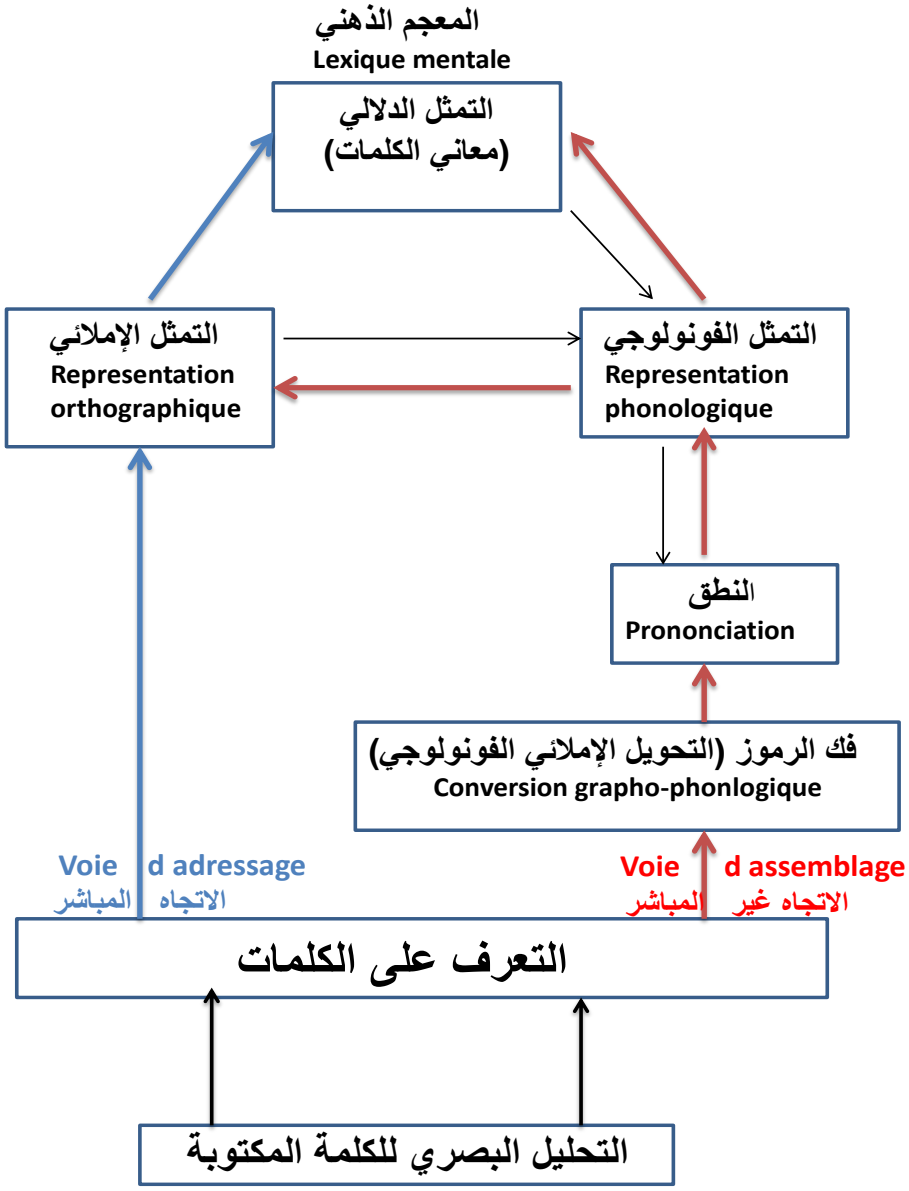
ولكي يستطيع الطفل قراءة الكلمات المعزولة هناك طريقتين للتعرف على الكلمات من أجل الوصول للمعنى؛الطريقة المباشرة أوالتعرف المباشر على الكلمة addressing والطريقة غير المباشرة أوالتجميع assembly.

أ. **الطريقة المباشرة:** في هذه العملية يعرف مسبقا القارئ اللفظة و رسمها الإملائي، وبعد المعالجة البصرية ينشط التمثل الإملائي orthographic representation والدلالي للكلمة. و موازاة مع ذلك ينشط أيضا التمثل الفونولوجي phonologic representation والذي يسمح بنطق الكلمة إذا أراد القارئ ذلك وإذا كان القارئ مزود بهده الطريقة فقط، فلا يمكنه التعرف إلا على الكلمات المخزنة في معجمه الذهني، ويفشل في التعرف على الكلمات الجديدة[5].

[5] Gombert.E.J et Al,(2000) ;Enseigner la lecture au sycle 2 ; Nthan pedagogique,Paris .

ب. **الطريقة غير المباشرة:** تقتضي هذه الطريقة التعرف على أصوات الحروف، ثم تقطيع الكلمات إلى عناصرها الصغيرة و إعادة تجميعها. في هذه الحالة لايمتلك القارئ التمثل الإملائي للكلمة المكتوبة لذلك يلجأ إلى تحويل الكلمة إلى شكلها الشفهي من خلال عملية التحليل الفونيمي.

هاتان الطريقتان تكملان بعضهما فلا يمكن الاستغناء عنهما في عملية القراءة، فالطريقة الأولى تسمح بقراءة سريعة وسهلة، في حين الطريقة الثانية تكمل الأولى عند الحاجة إليها، أي عند مصادفة كلمات جديدة.



شكل رقم (01) : النموذج المعرفي الثنائي الاتجاه للقراءة (A .Gombert ,2003)

مراحل تعلم القراءة

تتطور القراءة لدى الطفل حسب فريت (Frith ,1985) في ثلاث مراحل:

أ. **المرحلة اللوغوغرافية:** وهي المرحلة التي لا تسمح بالنفاذ إلى معاني كلمات كثيرة، والتمييز فيها بين الكلمات يتم انطلاقا من علامات مختلفة مثل: الطول واللون.

ب. **المرحلة الألفبائية:** وهي المرحلة التي تقوم أساسا على الوساطة الفونولوجية حيث يكتسب الطفل القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات وينصب المجهود خلالها على إيجاد التطابق بين الشكل المكتوب والشكل المنطوق.

ت. **المرحلة الإملائية:** وتعتمد على التحليل المباشر للكلمات دون الاعتماد على الوساطة الفونولوجية.

فبالنسبة لبناء النظام الفونولوجي نلاحظ أن الطفل يبدأ عملية اكتسابه الفعلي بالتمييز بين الأصوات الصائتة والأصوات الصامتة من دون أن يتوصل في بادئ الأمر إلى التمييز بين الأصوات داخل فئات فرعية بقدر استيعاب مختلف السمات المكونة لعناصر كل فئة.

وهناك إشكالية ثانية تواجه الطفل، بعد تخطيه لعقبة تعيين الأصوات اللغوية، وتحديد معالم الوحدات الفونولوجية، فالطفل وهو يكتسب لغته يتعرض لمدونة تتكون من ألوفونات، وليس فونيمات، أي صور ذاتية مختلفة وغير منتهية لمجموعة صغيرة من الفونيمات. ومعلوم أن النظام الفونولوجي لا يتم بناؤه إلا بعد تحديد كل الفونيمات والكشف عن العلاقات التي تحكم هذه الوحدات.

وقانون المجاورة هو الذي يؤدي إلى هذه الاختلافات الأدائية المشكلة لصور الفونيم، إذ يتأثر الصوت الواحد بمجاورة بقية الاصوات اللغوية الأخرى، فينتج صورا أدائية مختلفة وتتكرر هذه العملية مع كل صوت يسبقه.

عسر القراءة

مفهوم عسر القراءة

ينتمي العسر القرائي dyslexia الى اضطرابات اللغة المكتوبة التي تتصف بصعوبة في فك رموز الكلمات مما يعكس غالباً قدرات غير كافية في معالجة الأصوات، وهذه الصعوبات غير مقبولة عادة مقارنة بالعمر وبالقدرات المعرفية، وهي غير ناتجة عن إعاقة في النمو أوإعاقة حسية، ويظهر العسر القرائي على شكل صعوبات مختلفة متعلقة بأشكال اللغة بالإضافة إلى مشكلات في القراءة والتهجئة ومشكلة واضحة في اكتساب الإتقان في الكتابة.

وعسر القراءة صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال يتميزون بذكاء مقبول، ويتابعون نظاما دراسيا عاديا، ولا يعانون من اضطرابات حسية أونفسية.

عرف كاتسCatts (1989) عسر القراءة على أنه اضطراب لغوي يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية، ويكون موجود منذ الولادة و يستمر حتى المراحل اللاحقة من العمر، ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتمثل في عدم القدرة على الترميز والاسترجاع و استعمال الأنظمة الصوتية الرمزية من الذاكرة والتي تظهر في الكلام وعدم الوعي الفونولوجي.

أما طومسون (Tomson, 1990) فيرى أن عسر القراءة صعوبة حادة في شكل اللغة المكتوبة لا تعتمد على الذكاء ولا ترجع إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكاء الطفل وعمره الزمني، وهي ذات طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي، وخاصة الرموز البصرية واللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك و التتابع.

ويعرفه كل من أرون وجوشي (Aron et Joshi) (1992) بأنها حالة يواجه فيها التلميذ صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثل الكلمات، و هذا يعني أن من لديه صعوبات القراءة لا يستطيع قراءة الكلمة المكتوبة بسهولة، و هذا الضعف في نطق الكلمة المكتوبة بسرعة و سهولة يعيق عملية القراءة[6].

ويعرف ريد ليون (Reid Lion,1995) العسر القرائي بأنه "اضطراب يستند إلى اللغة، وهو بنيوي المنشأ، يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة، ويعكس دائما تجهيزا فونولوجيا ناقصا. هذه الصعوبات في فك شفرة الكلمات غير متوقعة في غالب الأحيان في علاقتها بالعمر الزمني وبالقدرات المعرفية، كما أنها ليست نتيجة للاضطراب الحسي. و يظهر العسر القرائي من

[6]راضي الوقفي. (2002). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان، الأردن. ط1.ص9.

خلال صعوبة متغيرة ذات أشكال مختلفة للغة، و تشتمل غالبا بالاضافة إلى مشكلة القراءة، على مشكلة واضحة في الكتابة والتهجي[7].

و يعرفه فريرسون (Frierson,1967) :" بأنها عجز في القدرة على القراءة أوفهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أوجهرية"(نبيل عبد الفتاح ،2000: 98).

و يضع دورينج و رفقاءه (Dohring et al,1981) تصورا عاما لهذه المشكلة الصعبة على النحو التالي: " إن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية أو إجتماعية يجدون أنه من الصعب تعلم القراءة، و هم يلقبون غالبا بالمعسرين قرائيا.

[7]فتحي عبد الحميد عبد القادر، مراد علي عيسى و وليد السيد خليفة، (2006)، العسر القرائي و المعرفة القرائية، النظرية و التطبيق، ط1. دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية. ص30.

ويستطرد الباحثان لماذا يعد تعلم القراءة سهل لغالبية الأطفال وصعب جدا لقلة منهم. وهما يريان السبب في هذا ليس لأن هؤلاء الأطفال عاجزين بصفة عامة، حيث أنه ليست لديهم الصعوبات المنتشرة بصفة كبيرة في الكلام والفهم والتفكير والتكيف العام، والتي تميل لأن تميز الأطفال الذين يصنفون أنهم متخلفون ذهنيا. وبعيدا عن إمكانية حدوث صعوبة القراءة بسبب التدريس الرديء، فإن الفرض الواضح أن لدى هؤلاء الأطفال قصور نوعي و محدد بالقدرات المطلوبة للقراءة، و إذا كان الأمر كذلك فإنه يمكن إيجاد سبب مشكلة القراءة وتنمية طرق التغلب عليها أومنعها[8].

من خلال هذه التعريفات يمكن استخلاص العناصر التالية :

- ✓ عسر القراءة اضطراب دائم في تعلم القراءة.

[8]نصرة عبد المجيد جلجل ،(2004،ط.1) ، **العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية** ، دار النهضة ، القاهرة. ص ص25 26

- ✓ نتحدث عن عسر القراءة لدى التلاميذ الذين لديهم نسبة ذكاء متوسطة على الأقل، و لا يعانون من أي اضطراب حسي او حرمان اجتماعي أو تعليم غير مناسب.
- ✓ كل تلميذ يعاني من صعوبة في تعلم القراءة ليس بالضرورة معسورا قرائيا.
- ✓ العسر القرائي غالبا ما يصحبه عسر في الكتابة.

أنواع عسر القراءة

يميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من العسر القرائي: العسر القرائي الفونولوجي، العسر القرائي السطحي والعسر القرائي المختلط.

أ. العسر القرائي الفونولوجي phonological dyslexia

في هذا النوع من العسر القرائي، يقع الاضطراب على مستوى الطريقة التحليلية assembly procedure، بمعنى صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة، في حين يكون التعرف على الكلمات بالطريقة المباشرة addressing procedure أحسن. ويتجه التلميذ إلى قراءة الكلمة كاملة دون القدرة على تحليل عناصرها، مما يوقعه في أخطاء كثيرة، كالحذف والقلب والتغيير، كما يمكنه إنتاج كلمة مشابهة للكلمة المكتوبة مثلا "بيت" يقرؤها " بنت" إذا ما عرضت عليه كلمة بيت أول مرة.

حسب ما ذكره Gillon فصعوبات انتاج اصوات الكلام وصعوبات استخدام اللغة في التواصل تعتبر من بين المشاكل التي تواجه ذوي عسر القراءة إضافة الى اضطراب في فهم واستعاب ما يقوله الآخرين، يتم تشخيص هذه الاعراض المذكورة على انها اضطراب فونولوجي واضطراب في اللغة الاستقبالية، هذه الاضطرابات تشمل مشكلات في بطئ أو سرعة في الكلام مما يؤدي الى حذف أوابدال أوقلب بعض الحروف اضافة الى تشويه بعضها أو قلبها[9].

هذا النوع من عسر القراءة يضم الاطفال الذين يعانون من الاخطاء الصوتية ومن صعوبة في قراءة الكلمات و تهجئتها، ومن خلل على مستوى استراتيجية تحويل الحروف للأصوات، لذا لا يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب.

[9]أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبد الستار؛ (2015)العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.ط 2. ص 59.

ب. العسر القرائي السطحي surface dyslexia

التلميذ المصاب بهذا النوع من الاضطراب لايمكنه مباشرة القراءة عن طريق التعرف المباشر على الكلمة عكس النوع الأول، حيث يمكنه قراءة الكلمات الجديدة بطريقة فعالة، لكن في المقابل يجد صعوبة كبيرة في قراءة الكلمات غير المشكلة. وتتميز قراءة التلميذ بالبطئ الشديد ولكن من الصعوبة بمكان أن نميز هذا النوع من عسر القراءة عند القراء المبتدئين، إلا أن الاختلاف بين القراء العاديين و ذوي عسر القراءة السطحي ما يلبث أن يظهر بشكل واضح مع استمرار هذه الصعوبات لدى الفئة الثانية[10].

يتعلق هذا النوع بإصابة في الطريق الذي يسمح بالوصول مباشرة الى المفردات اللغوية الداخلية، ان الاطفال المصابين بهذا النوع من الاضطرابات يكون قادرين على قرائة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من ترجمة الحروف الى

[10] Gombert.E.J et Al,(2000) ;Enseigner la lecture au sycle 2 ; Nthan pedagogique, Paris .

اصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم كلمات غير عادية أين يكون عليهم التوصل اليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر الى المعنى بمجرد رؤية الكلمة) فيلاحظ أنهم يميلون الى تنظيم هذه الكلمات، بمعنى إعادة رسم الاصوات التي تكون هذه الكلمات.

وفي عسر القراءة السطحي يكتب الطفل الكلمة كما تنطق مثال عفوا يكتبها عفون وفي هذا النوع من عسر القراءة نجد صعوبات في المعالجة المتعلقة بالبصر والانتباه فلا يقدر ذوي هذه الصعوبة معالجة شاملة للشكل الاملائي للكلمة فالطفل يكون انتباهه محدودا لحرفين أوثلاثة حروف. كذلك قد تظهر لهم بعض الاضطرابات المتعلقة بالكتابة عن طريق النقل وضعف في تأدية المهام البصرية المتعلقة بالتعرف على الحرف ونلاحظ لهم اضطرابات فيما يتعلق باللغة الشفهية واضطراب في الوعي الصوتي أو عجز الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

ت. عسر القراءة المختلط mixed dyslexia: هذا الشكل من العسر القرائي يصيب الجانب التحليلي الفونولوجي للقراءة وفي نفس الوقت الجانب السطحي المباشر، وهؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في قراءة الكلمات المألوفة والجديدة في آن واحد، ويفشلون في اختبار قراءة الكلمات عديمة المعنى.

وعسر القراءة المختلط يخص نوعين من الأطفال؛ النوع الاول يضم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات صوتية، بينما يضم النوع الثاني الذين يعانون من صعوبات في الادراك الكلي للكلمات وينتج عن هذا صعوبة في قراءة الكلمات. وهؤلاء الاطفال تكون لديهم صعوبات واضحة في القواعد، لان الطريقتين المستعملتين التجميع والإرسال تكونان مصابتان.

ث. عسر القراءة العميق

يتميز النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة الى وجود اخطاء دلالية اثناء قراءة الكلمات المعزولة، اضافة لعدم القدرة على قراءة الكلمات

الجديدة، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات الملموسة، في المقابل يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبة على مستوى الكلمات غير الملموسة وفهمها كالحرية والحب بالإضافة الى ارتكاب اخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي الى ظهور اضطرابات مصاحبة كاضطرابات التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتعلم.

اسباب عسر القراءة

تتمثل في ضعف القدرات المعرفية التالية:

- ✓ **الانتباه الانتقائي**

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤثر على كل من الادراك السمعي والبصري والفهم اللغوي، و من ثم فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر سلبا على النشاط الوظيفي لعملية القراءة، و تشمل عملية الانتباه التركيز العقلي و الانتباه الانتقائي والبحث والتنشيط[11].

[11]السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2008)، صعوبات التعلم النمائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، ص70.

✓ **الادراك السمعي**

حيث تبدأ عملية الادراك باستثارة حواس الطفل من خلال السمع اوالبصر اوكليهما معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات ويستخلص منها ما هو قابل للإدراك وتبدو عملية القراءة معقدة حيث يتدخل فيها التمييز السمعي والإدراك السمعي وربط الحروف بأصواتها.

✓ **الادراك البصري**

يوجد ارتباط بين صعوبة الادراك البصري وعسر القراءة فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في التمييز بين الاشكال يظهرون مشاكل في القراءة.

الذاكرة

تنقسم اضطرابات الذاكرة الى اضطرابات الذاكرة السميعة والبصرية وقد اثبتت العديد الأبحاث وجود صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات الصوتية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة .

- ✓ **اللغة الشفهية**

تؤثر حصيلة الطفل وقاموسه اللغوي على الفهم الكتابي، فالأطفال الذين يعانون من تشوه في بعض الاصوات أويعانون من تأخر في نمو اللغة الشهية، يجدون لاحقا صعوبات في القراءة بصورة سليمة

- ✓ **الصورة الجانبية**

يعاني عادة عسير القراءة من غموض في الصورة الجانبية الناتج عن عدم ترسيخ هذا المفهوم على المستوى المعرفي مما يؤدي الى عسر القراءة.

✓ **الصورة الجسمية**

نتائج الاختبارات المطبقة على الاطفال المعسورين قرائيا، أكدت فرضية أنهم يعانون من صعوبة في تسمية أجزاء الجسم أو تمثلها تمثلا جيدَا.

✓ **الابعاد المكانية**

على خلاف أغلب اللغات تكون القراءة في اللغة العربية من اليمين الى اليسار أما العينية تكون عموديا من الاعلى إلى الأسفل، وتقوم هذه العملية على تقطيع الكلمات حسب بنية الجملة؛ كل حرف له شكل موجه وكلما كان هناك غموض في الحذف كلما أدى ذلك تغيره وبالتالي قراءة سيئة أورديئة.

ان التخزين السليم لمعاني الكلمات يساعد على اتباع المعنى الحاضر وتوقع تخمين المعنى الذي يلي ماسبق، انه التوجه الذي يأخذه النص وما لوحظ

عند عسير القراءة هو عدم اكتساب مفاهيم المكان مثل يمين، يسار، أعلى ، تحت وهذا التوجه السيئ في الحيز المكاني هو الذي يؤثر على عملية القراءة.

العوامل النفسية والاجتماعية المساعدة في عسر القراءة

على الرغم من أن عسر القراءة لا يرجع لعوامل وأسباب خارجة عن نطاق الطفل ذاته، إلا أن هناك مجموعة من العوامل المساعدة تزيد حدوثها، وهي المشكلات الاسرية والاضطرابات الانفعالية والحرمان العاطفي ونقص فرص التعلم، فيجب التغلب على هذه المشكلات باعتبارها عوامل مساعدة وليست مسببة لأجل إحراز تقدم سريع في القراءة.

عسر القراءة حسب النظرية المعرفية

حسب النظرية المعرفية فإن المعسرين قرائيا يقعون في أخطاء أكثر من تلك التي يقع فيها القراء العاديين في مهام الادراك السمعي الذي يتطلب التمييز السريع للمثير، هذه النتيجة مفادها أن المعسرين قرائيا لديهم صعوبات في إدراك

وتجهيز المعلومات السريعة، هذ العجز قد يسبب نقائص فونولوجية تظهر لدى المعسرين قرائيا أثناء القراءة.

و يرى كل من تومسن (Thomson) و آخرون أن المعسرين قرائيا لديهم قدرة محدودة على التخزين التي قد ترجع إلى نقائص في فك الشفرة .

أما أهم المقاربات السائدة حاليا التي تفسر العسر القرائي هي النقائص اللغوية خصوصا الفونولوجية منها، فالوعي الفونولوجي في عمر الرابعة والخامسة يتنبأ بالقراءة في سن التاسعة والعاشرة. وهناك اتفاق واسع على أن الأطفال الذين لديهم قدرات فونولوجية ضعيفة و/أو مهارات ذاكرة سمعية قصيرة المدى ضعيفة من المتوقع أن يجدوا صعوبات في القراءة[12].

[12] فتحي عبد الحميد عبد القادر ،(2008،ط.1) ، العسر القرائي و المعرفة القرائية ، دار الوفاء ،الاسكندرية ص 35

ويرى ماكجينز وسميث (1982) و هاريس وسيباي (1985) بأن اللغة الشفهية كما وكيفا ضرورية جدا للقراءة، فبالنسبة للكم يلاحظ أنه كلما كثر عدد الكلمات التي يعرفها الطفل، والمفاهيم التي يستطيع أن يعبر عنها في كلمات، كلما ساعده ذلك على تنظيم أفكاره أثناء عملية القراءة. أما الكيفية التي يكون عليها كلام الطفل لا تقل أهمية بالنسبة للقراءة، فالأطفال الذين لديهم مشكلات تتعلق بالنطق غالبا ما ينتج عن ذلك بالنسبة لهم مشكلات خاصة تتعلق بالقراءة. فقد اوضحت بعض الدراسات[13] بأن المعسرين قرائيا أقل كفاءة من القراء الجيدين في عدد كبير من مهارات اللغة تتراوح بين التقطيع الصوتي phonological segmentation واستخدام المعلومات الخاصة بالمعنى والإعراب. وقد تمت كذلك دراسة العلاقات المتداخلة بين اللغة والقراءة، وتم تحديد أخطاء اللغة أوخلل وظائفها على أنها من أسباب مشكلات القراءة.

[13] Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *RASE: Remedial & Special Education, 6*(6), 8–17.

أعراض عسر القراءة

ما يميز الطفل الذي يعاني من عسر القراءة عن غيره هو ثبات الصعوبة في اكتساب آلية القراءة حيث تظهر الأخطاء المرتبطة بالقراءة باستمرار.

الأخطاء النوعية

تدل هذه الأخطاء على وجود لدى المصاب بعسر القراءة إمكانية القيام بجميع أنواع الأخطاء التي يمكن أن تخص القراءة خاصة عدم التمييز بين الأصوات التي تظهر في شكل أخطاء نطقية، وكونها تظهر بصفة ثابتة ومستمرة.

طبيعة الأخطاء

تظهر هذه الأخطاء على مستوى القراءة، وهنا يجب التفريق بين الصعوبة الجزئية التي يجدها الطفل في السنوات الأولى من تعلم القراءة والصعوبات التي تظهر لاحقا و تدل على فقدان الآلية في اكتساب القراءة.

إذاً عسر القراءة ليس مجرد حالة خلل أواضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير، حيث تتشعب أعراضه وتختلف من فرد لآخر، ويظهر بعضها في حالة معينة، وتظهر أعراض أخرى عند فرد آخر. وفيما يلي حصر عام لتلك الأعراض:

على مستوى القراءة

- الخلط في قراءة حرفان متشابهان في الشكل أو في التوجه الفضائي مثل

/ح/=/ج/، /ن=ب/.

- عدم التمييز على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل /س،ص،ز/.
- حذف الحروف الساكنة من الكلمة.
- حذف مقطع صوتي من الكلمة.
- قلب الكلمة أو بعض الحروف على مستوى الكلمة.
- إدخال حروف ساكنة على الكلمة.
- في بعض الأحيان يقرأ الطفل كلمة /ركب/ بـ /برك/ فالقراءة تبدأ أحيانا بحرف يختاره الطفل بشكل اعتباطي و تضاف إليه بقية الحروف المكونة للكلمة بشكل غير منظم.
- يتميز إيقاع القراءة عند الطفل الذي يعاني من عسر القراءة و الكتابة بالتردد والتقطع والبداية تكون عبارة عن مقطع خال من الدقة والنص يقرأ بنغمة خاصة و يكون خال من المعنى.

- مستوى الفهم عند المصاب يكون ضعيفا.

يحاول المصاب القراءة بصفة أحسن ولكن الصعوبات تظهر على مستوى القراءة، وتكون دائما مصحوبة بأخطاء وفي أغلب الأحيان الاطفال الذين يعانون من عسر القراءة يحاولون تجنب القراءة الشيء الذي يجعل الجدول العيادي لعسر القراءة متغير حسب العمر الزمني.

الأخطاء الجزئية إذا كانت موجودة فإنها تنقص أو تكون غير موجودة عند قراءة نص ولكن تعود لتحضر في قراءة مقاطع خالية من المعنى. هاته الأخطاء الجزئية ليست وحدها التي تدل على وجود عسر القراءة ولكن إستمراريتها في الزمن و طول اكتساب القراءة العادية هما اللذان يدلان على ذلك.

المصاب بعسر القراءة تتميز قراءته بالسرعة ونقص التركيز والدقة وتمتاز بالتردد ويمكن أن تكون في بعض الأحيان صحيحة ولكن بإيقاع بطيء جدا وبدون نغمات كل هذا يدل على عدم إدماج آلية النشاط المعجمي.

اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف و الكلمات) أوالأرقام.

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل أو اغفال بعضها عند القراءة.
- التردد أوالتوقف المتكرر عند بعض الكلمات أوإغفال بعضها أوصعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في مقلة العين أثناء القراءة.
- افتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها.
- عدم القدرة على التركيز في القراءة و فهم ما يقرأ .
- عدم وضوح النصوص المكتوبة بالنسبة إليه، حيث يرى بعض الحروف والكلمات غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أومتداخلة أو مشوشة، أويغفل قراءة بعض كلماتها.

- تكرار بشكل ملحوظ لأخطاء الطفل في القراءة بينما تكون هذه الأخطاء قد قلت أواختفت عند أقرانه، كأن يعكس نطق الكلمات أوالأرقام.
- القراءة ببطئ شديد أوتردد ملحوظ أوإعادة قراءة لما قرأه من دون مبرر، أواسقاط بعض الكلمات القصيرة و خاصة الحروف.
- إضافة أو حذف بعض المقاطع من الكلمات.
- صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرؤها الطفل أو يسمعها.

ويشير ليفي وليتازيو (Livi et Leitizio,1986) إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون في القراءة مجموعة من الأنواع المختلفة من السلوك منها[14]. غالبا ما يقرؤون الكلمات و الجمل دون أن يفهموها.

- لديهم صعوبة معينة في قراءة الكلمات المجردة من الحس.

[14]نصرة عبد المجيد جلجل ،(2004،ط.1) ، العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية ، دار النهضة ، القاهرة ص42

- لا يستطعون اكتشاف الخطأ في الكلمات الخاطئة.

العادات القرائية و تتضمن

-الحركات الاضطرارية عند القراءة،

-الشعور بعدم الامان.

-فقدان مكان القراءة باستمرار.

-القيام بحركات الرئس النمطية اثناء القراءة والتي تعيق عملية القراءة.

-جعل الادوات القرائية قريبة منه اثناء القراءة مما يتعب العينين اثناء القراءة، ويسبب له الوقوع في الاخطاء.

الاخطاء اثناء القراءة

-الحذف : حيث يميل الاطفال في مثل ذلك الى حذف بعض الحروف اوالمقاطع من الكلمة اوحذف كلمة من الجملة.

- الاضافة : حيث يضيف الطفل بعض الحروف اوالكلمات الى النص مما هو ليس موجود فيه.

-الابدال: حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة اخرى اوحرف بحرف اخر في جملة الواحدة.

-التكرار: يعمل الطفل هنا الى اعادة كلمة اوصوت معين في النص اذا توقف عندها النص.

-الاخطاء العكسية: يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.

-تغيير موقع الاحرف في الكلمة.

-التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول لكلمة غير معروفة اليه.

- القراءة السريعة غير الصحيحة: يلجأ الطالب للقراءة بسرعة فتكثر في قراءته الاخطاء وخاصة اخطاء الحذف على وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

- القراءة البطيئة وهي قراءة النص ببطء حتى يتمكن من التعرف الى رموز الكلمة و قرائتها مما يفقده تركيبة الجمل والنص والوصول للمعنى المراد (عدم الفهم).

- القراءة بصوت خافت جدا او مرتفع.

- عدم احترام علامات الترقيم.

صعوبة التمييز بين الرمز و الشمل.

-صعوبة في ترميز الحروف المشددة عن غيرها.

-صعوبة في تمييز الفرق بين الام لشمسية والقمرية.

-صعوبة في التميز بين التاء المربوطة و الهاء المربوطة.

-صعوبة في التميز بين همزات الوصل و القطع.

القصور في القدرة الأساسية للفهم القرائي و الاستيعاب

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى .

-عدهم فهم معنى جملة ،

-القصور في ادراك تنظيم الفقرة.

-صعوبة التحليل و التلخيص.

-الصعوبة في استمباط الأفكار الجزئية و المغزى.

-القصور في تذوق النص.

على مستوى الكتابة

- خط رديء ومشوش تصعب قراءته.
- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- تباين أحجام الحروف أو الكلمات.

- ميل السطر إلى الأعلى أوالأسفل أوتماوج الأسطر.
- أخطاء كثيرة في نقل المكتوب و بشكل أكثر عند الإملاء.

على مستوى الذاكرة

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الرموز إلى إشارات سمعية، والإشارات السمعية إلى كلام فكتابة.
- ضعف وسرعة النسيان فيما يتعلق بتهجئة الكلمات أوالأرقام، وعمليات الضرب والطرح و القسمة ، مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء، وأيام الأسبوع، وأشهر السنة، والتمييز بين الاتجاهات (يمين، يسار، تحت، فوق...).

على مستوى التكيف الذاتي للطفل

-سريع الغضب و منفعل و مندفع.

-بعض حالات المخاوف كالخوف من الظلام او الاماكن المرتفعة .

-مشاعر الفشل و عدم الامان و فقدان الثقة بالذات.

الشعور بانخفاض في مستوى تقدير الذات

على مستوى المسار الدراسي

يؤثر عسر القراءة بشكل سلبي على:

-رغبة الطفل في تعلم القراءة و الكتابة بصفة خاصة و باقي المواد الدراسية بصفة عامة حيث تؤدي نقص دافعيته و رغبته في التعلم و ابدائه انواع من الاشتمئزاز و اللامبالاة اتجاه هذا الاخير.

-تحصيل الطفل الاكاديمي ، حيث يعاني عسيري القراءة من اختلافات متكررة في اختبارات التقويمية و نتائجها التحصيلية لا تتوافق دوما مع المجهود الذي بدلته.

-اكتسابه للمهرات الاكادمية ،عسر القراءة يجعل الطفل يتفادى على الانشطة التي تسدعي القراءة.

على الصعيد النفسي والانفعالي

فان المشكل المتكرر للطفل الذي يعاني من عسر القراءة يجعله يعيش حالة احباط شديد يتج عنها نقص او فقدان لتقدير الذات الذين يعاون من حالة احباط شديد ينتج عنها النقص و الخجل و الخوف من الفشل يصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي الى شعور بعد الامان و القلق.

– عسر القراءة يستفذ جزء كبير من الطاقات الطفل الانفعالية فتبدو عليه مظاهر سوء التكييف الشخصي و الانفعالي و الاجتماعي فيتخذ مواقف مختلفة اما الانسحابية يكون فيها يميل على الاكتئاب لان يشعر دائما بأنه اقل قبولا من اقرانه الذين لايعانون من هذه المشاكل.

تشخيص عسر القراءة

على الرغم من أن عسر القراءة لا يمثل وحدة مرضية متجانسة من حيث العوامل التي تسبب هذا الاضطراب إلا أننا نتمكن من تشخيصه وفق معطيات محددة كالعمر الزمني، والعلامات الخارجية والعادية. فالعمر الزمني لتشخيص الاضطراب يكون بعد ملاحظة تأخر في القراءة يتجاوز العامين مقارنة بالعمر الزمني للطفل أو بمستواه الدراسي، و بهذا لا يمكننا تشخيص عسرالقراءة قبل سنتين من تمدرس الطفل، بالإضافة إلى هذا فهناك بعض المؤشرات الخارجية والأعراض التي من شأنها أن تضع التشخيص الملائم، فالأطفال المصابون بعسر القراءة يقعون في أخطاء ذات نوعية خاصة تعرف بأخطاء القلب والإبدال، وتحويل مكان العناصر الخطية أثناء القراءة، فنجد الطفل عاجزا عن تعلم وتذكر الكلمات بالنظر إليها. فيرى الكلمات مشوهة ولا يعرف قراءتها، لذلك لا يتذكرها، وهو يشكو من اضطراب في القراءة في صفه. إنه لا يستطيع تذكر الأحرف

ويراها مشوهة مثلا يرى الحرف ت فيظنه ب، وغالباً ما يعجز عن تسمية الكلمات التي يرغب في التعبير عنها، فيقول البارحة وهو يقصد غداً ويجد صعوبة في السيطرة على الكلمات فيلفظها خطأ. وحتى تهجئة الأحرف تبدو مسألة صعبة بالنسبة للمصاب فيكتب "ملح" بدلا من "حلم". وإذا لاحظنا إنتاجات الطفل المصاب بدقة، نتأكد أن ما يميز طفل مصاب وآخر غير مصاب هو ليس نوعية الأخطاء وإنما ديمومتها. كما أن الأخطاء تظهر أثناء النقل في الإملاء أواللغة العفوية، هذا إذا استمرت بعد السنة الثالثة من التمدرس. وبالنسبة للقراءة تبدأ غالباً بحرف أخير عشوائياً، وبالتالي ينظم الطفل الحروف الأخرى حول هذه النقطة حتى يكون كلمة معروفة مع بعض التغيرات أوالحذف أوالزيادة لأدوات صوتية.

ويوضح هاريس و سيباي (Haris et sipay) الهدف من تشخيص عسر القرائي بقولهما: "إن الغرض من تشخيص العسر القرائي هو تحديد كيفية

لمساعدة الطفل بصورة أفضل لتحسين قدرته على القراءة. والقيام بهذا التحديد يتطلب الشخص الذي يعرف ما هي المعلومات الهامة التي ينبغي الحصول عليها؟ وكيف يمكن الحصول على هذه المعلومات بصورة أكثر ثباتا وصدقا وفاعلية؟ وكيف تفسر هذه المعلومات بذكاء. و تشتمل صورة التشخيص على تحديد مستوى الطفل بالنسبة للقراءة، ومهاراته، واستراتيجياته واحتياجاته[15].

وعليه فعلى المختصين اتباع ما يلي في عملية التشخيص:

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة، ومقارنته بقدرة الطفل الحالية.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل.
- تحديد العوامل المعيقة لقدرة الطفل على القراءة.

[15] نصرة عبد المجيد جلجل ،(2004،ط.1) ، العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية ، دار النهضة ، القاهرة .

مؤشرات تشخيص عسر القراءة

للتكلم عن عسر القراءة و الكتابة يجب أن:

- تكون مجمل القدرات العقلية (الذكاء) عند الطفل عادية، مثلا في إختبار QI تساوي أو تفوق الـ 90 في اختبار.
- يكون الطفل قد تابع تمدرسه بصفة طبيعية: أي مراعاة المدة الزمنية وسن التمدرس (الذي يوافق ست سنوات عموما) و بدون أن يكون هناك تغيير في القسم أوفي المدرسة.
- لا يجب أن يكون هناك غياب طويل أوانقطاع عن المدرسة أوغيابات متكررة خاصة في بداية التمدرس.

- كما يجب أن توجد صعوبات واضحة متعلقة بالقراءة والكتابة عند طفل ذو قدرات عقلية عادية مع وجود لديه إمكانية في نفس الوقت في الحصول على نتائج حسنة في المواد الأخرى.[16]

اهداف تشخيص عسر القراءة

يهدف التشخيص في ميدان اضطرابات القراءة الى كشف عن نواحي العجز والقصور الذي يعاني منها الطفل، وعن النواحي الايجابية لتقديم العلاج، يعتمد تشخيص عسر القراءة على معايير الاستبعاد المرتبطة بالعوامل المعيقة لتعلم القراءة والتي تمثل في تدني القدرات العقلية و التصور الحسي الحركي والبصري والسمعي والمشاكل النفسية، اضافة الى طرائق التدريس غير الملائمة والظروف الاجتماعية والاقتصادية غير المحفزة.

[16] . يجب أن نفرق بين عسر القراءة و الكتابة و التأخر المدرسي.

يعتبر استبعاد هذه العوامل محكا لتشخيص الاضطراب هذا الى جانب امكانية قياس سن القراءة من خلال اختبارات مقننة تفحص سلوك القراءة المرتبط بالسرعة والدقة لتسمح بذلك بالحصول على مستوى القراءة[17].

هناك العديد من الاختبارات الخاصة بالذكاء من اجل استبعاد التأخر الذهني على اساس ان قدرات الطفل المعسور قرائيا عادية. الى جانب التشخيص الطبي والتشخيص اللغوي النمائي وذلك من اجل معرفة التطور اللغوي الشفهي.

يجب كذلك تشخيص الجانب التوافقي للمعسور قرائيا وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والاسرى والاجتماعي.

[17] Liliane Sprenger-Charolles et Willy Serniclaes: Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature, Revue française de linguistique appliquée 2003/1 Vol. VIII Par Pages 63 à 90

والاهم تطبيق الاختبارات اللغوية التي تهدف الى فحص اللغة الشفوية والكتابية للطفل.

الاختبار	المؤلف	الهدف
اختبار النضج المدرسي(TMS)	Devillarty 1971	عمر الأطفال في نهاية المرحلة التحضيرية وبداية دخولهم إلى الأقسام الابتدائية أي للسنة أولى ابتدائي.
Test informel de maturité scolaire	Aliki kassolaki 2023	التلميذ المقبل على التمدرس بتقييم قدراته المعرفية واللغوية والاجتماعية.
اختبار القدرات العقلية اللالفظي لـ ناجليوري Naglieri (NNAT) Ecpa, 1998,	Naglieri (Jack A) 1998	اختبار غير لفظي يقيس ذكاء الاطفال في ما قبل المدرسي والمتدرسين في جميع الاطوار وقدرات التفكير التي يحتاجها الطفل في اللغة الشفهية والمكتوبة
Bseds	Azzano etal 2011	الكشف في مرحلة الروضة و السنة الاولى عن علامات التي تنبؤ عن صعوبات اكتساب اللغة المكتوبة.
ODedys	Jacquir houx etal 2005	فحص مستوى استراتيجيات القراء و الاملاء.
Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL)	Chevrié Muller et M. Plaza (2001)	فحص المكونات الرسمية للغة عند الاطفال ما بين (3-8).
Batterie du langage oral et écrit, mémoire, attention (L2MA), ECPA, (1997).	Chevrie-Muller et Simon, (A, M) et Fournier, S.	فحص اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه
SIGL	Bedoin et Medina 2015	تقييم بعض سيورات الانتباه البصر–فضائي العامة في القراءة.
اختبار تشخيص عسر القراءة	زدام حدة 2017	تشخيص العجز على مستوى اليات القراءة.
نص العطلة	غلاب صليحة 2013	تشخيص عسر القراءة عند اطفال 8 سنوات.

جدول رقم (1) نماذج لاختبارات تشخيص وتقييم عسر القراءة والكتابة والحساب

التكفل بعسر القراءة

قبل البدء في علاج العسر القرائي لابد من البحث والتقصي عن الأسباب الكامنة وراء المشكلة، بمعنى أن يكون التشخيص دقيقا. والأهم من ذلك كله هو استخدام الأساليب الوقائية التي تتمثل في الكشف المبكر عن العلامات التي نتوقع أن تؤدي بصاحبها إلى العسر القرائي في المستقبل، و من ثم العمل على وضع البرامج المناسبة لكل حالة.

إن مجرد التعرف على المعسرين قرائيا من خلال الإجراءات التشخيصية لايعني شيئا ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي وعملية التدخل تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة.

وتختلف البرامج من حالة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة ويجمعها هدف أساسي واحد ألا وهو إحراز التقدم بالنسبة للطفل في القراءة.

مقاربات التكفل بعسر القراءة

طريقة فرناك:

في هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل دون اصوات ، و تتضمن ذه الطريقة اربع مراحل تدريبية و هي كما يلي :

- **المرحلة الاولى :**

يكتب المدرب الكلمة على السبورة او على الورقة، و من ثم يقوم الطفل تتبع الكلمة و حين يتبع الطفل الكلمة بأصبعه ينطق كل جزء من اجزاء الكلمة اثناء تتبعه، ويتكرر ذلك حتى يكتب الطفل كلمة و قراءتها دون النظر الى الاصل، و بعبارة اخرى ينظر الطفل الى كلمة و ينطقها ثم يكتبا من الذاكرة عن مسحها او اخفائها و بهذه الطريقة يتم تدريب الذاكرة البصرية في عملية قراءة الكلمات

والجمل ومن ثم يكتب الطفل الكلمة في قصة من خبرته ، و اخيرا يتم طباعة القصة و يقوم الطفل بقرائتها مكتوبة.

- **المرحلة الثانية :**

يتم الوصول الى هذه المرحلة حين لا يكون الطفل بحاجة كبيرة لاستخدام التتبع لتعلم الكلمات الجديدة ، و في هذه المرحلة يكون التلاميذ قادري على تعلم الكلمات بأنفسهم عند كتابتها من قبل المدرس و يستمرون في كتابة الكلمات من الذاكرة و قراءة كتابته.

المرحلة الثالثة :

في هذه المرحلة يتعلم الفرد الكلمة المطلوبة و ذلك بقراءتها لنفسه اولا و من ثم كتابتها ، فالطفل في هذه المرحلة يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة و في

النهاية يكتسب كثير م الاطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة اليها. وقرائتها مرة او مرتين ثم كتابتها دون النظر الى نسخة الاصلية

- **المرحلة الرابعة:**

في هذه المرحلة يكون الطفل قادر على معرفة كلمات جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق تعملها فالطفل وصل الان الى المرحلة التعميم من كلمات معروفة الى جديدة ، و يقوم المدرب او المدرس بدوره بتقديم مادة كافية من القراءة ليتمكن الطفل من تطوير مفاهيم سوف تساعده على معرفة كلمات جديدة و في تطوير المفردات وفي فهم معنى الكلمات عند قراءته لأي محتوى جديد.

طريقة اورتون جيلنجهام

لقد استخدم جيلنجهامو ستلمان الطريقة التي اطلقوا عليها الطريقة الهجائية، واسلوب متعدد الحواس في القراءة و التهجئة و ذلك بالتدريب على وحدا صوتية اوحروف هجائية ، فالأصوات المثلة للحروف الهجائية يتم تعليمها بشكل منفصل على ان يتم صوت واحد في كل مرة حيث يشاهد التلميذ الحروف و يسع الكلمات التي ينقلها و يتتبعها و فقا لحركات محددة لليد و من ثم يكتبها و هذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية و السمعية و اللمسية و الحسية الحركية في نفس الوقت.

و في المرحلة التالية اطلق جلنجهام و ستلمان على هذه الطريقة الترابطية نظرا الانها تتكون من ثلاثة اجزاء :

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف

- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف

- ربط احساس اعضاء كلام التلميذ في نفسية الحروف اصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها.

طريقة سنجرلاند :

تعد هذه الطريقة تعديل لأسلوب اورتون في تعليم ذوي عسر القراءة و تقوم الخلفية النظرية لهذه الطريقة افتراضا ان القراءة عبارة عن مهارة لغوية و ان اكتساب المهارة اللغوية يعتمد على تداخل و تكامل حواس و مدركات حسية متعددة و لا يعتصر على حاسة البصر او السمع .

و بذلك يحتوي برنامج التدريب على القراءة حسب هذه الطريقة على مجموعة من الانشطة ترتكز على حواس متعددة و تهدف الى تحسين و تطوير المدركات البصرية و السمعية و اللمسية و تكاملها من اجل التغلب على الديسليكسيا .

يحتوي اسلوب سلنجرلاند على ثلاثة مكونات اساسية هي :

- التدريب على الكتابة

- التدريب السمعي

- التدريب البصري.

طريقة بورال ميزوني

و هي على رأس الطريقة العلاجية في فرنسا تستعمل مع الاطفال الذين يتراوح سنهم 7-8 سنوات تعتمد على تنظيم الاصوات و الحروف و خلط ارتباط بين الحروف المكتوبة و الصوت.

5.9 خامسا طريقة ميكائيل و بروسيي :

الطريقة الانسب هي تركيز العلاقة المبهمة بالنسبة للطفل و غير المنتظمة.

سادسا برنامج التدريس المباشر

تشير الدراسات التي اجريت برامج التدريس المباشر الموجه على فعاليته المبالغة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في القراءة حيث تتكون برامج التدريس المباشر من ستته مستويات تتناسب مع صفوف المرحلة الاساسية الاولى من الصف الاول وحتى السادس و يشمل كل مستوى على الدروس مصممة بعناية على اساس التتابع الهرمي للمهارة وفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي الذي تحتوي على تدريبات للأطفال و فق لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المعلم باستخدام برامج التغريز المتنوعة.

عسر الكتابة

مفهوم عسر الكتابة

يتجسد عسر الكتابة Dysgraphia على شكل اضطرابات في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والزماني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها؛ أي يقلد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث توجهه المكاني والزماني.

لقد أشار جراهام و هاريس (Graham et Harris ,1989) إلى أن صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو إضطراب في نمو الكتابة و تظهر عادة بين سن السابعة و الثامنة من عمر الطفل إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط وصعوبة في الربط و عدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف والكلمات[18].

[18]– عادل توفيق حجات ، (2012)، دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الاردنيين ـ ص14

ويعرفها الزيات 1998 بأنها صعوبة الكتابة تعكس اضطراب في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى[19].

كما أشار عبد الناصر أنيس إلى أن صعوبة الكتابة هي إضطراب في نقل المعلومات البصرية للنشاط الحركي[20].

و ذكر أسامة محمد البطاينية بقوله : صعوبة الكتابة هي عبارة عن رداءة في الخط وعدم تناسقه رسماً إملائياً، يظهر ذلك في الإدراك الخاطئ للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءتها أمراً صعباً[21].

---

[19]فتحي مصطفى الزيات، (1998)، "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات، القاهرة. ص516

[20]عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية و التشخيصية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية ص 118.

[21]أسامة محمد البطاينة ، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، (2007)، "صعوبات التعلم: النظرية و الممارسة، ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان. ص175

وتؤكد منى إبراهيم الليودي " صعوبة الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنسقة التي تفتقر إلى عدم التنظيم و الضبط و الدقة كما تشيع فيها أخطاء الحروف أو زيادة حروف[22]..

صعوبة الكتابة هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أوتباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور و تباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة.

كما يعرف محمد كامل صعوبات الكتابة بأنها تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلميذ مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أومشكلات في الصياغة اللغوية، النحوية والصرفية أورداءة في الخط وتناسقاته أورسماً إملائياً مخطوءاً أوإدراكا خاطئاً للمسافات بين الحروف والكلمات مما

[22]منى إبراهيم اللبودي ، (2005)، صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و إستراتيجيات علاجها، الطبعة الاولى، مكتبة زهراء الشرق، مصر ص104.

يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمراً صعباً والذي يترك أثراً بالغاً على تحصيلهم الدراسي[23].

المهارات المتدخلة في عملية الكتابة :

يجب أن يصل الطفل إلى درجة من النضج العقلي والعصبي وأن ينمي لديه ما يلي:

- مهارة التناسق الحركي – التناسق الحركي البصري – التوجه المكاني البصري
- الذاكرة البصرية
- صورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة
- مفهوم الكتابة من اليمين لليسار (عندما يتعلق باللغة العربية والعكس في اللغات اللاتينية)

[23]كامل محمد علي ، (2006)، صعوبات التعلم الاكاديمية بين الاضطراب و التدخل السيكولوجي ، الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر و التوزيع ص31

- تحديد اليد المفضلة لديه في الكتابة .

أسباب عسر الكتابة

- **ضعف القدرات المعرفية:** وتشير العوامل المعرفية إلى قدرات الطفل واستعداداته المعرفية وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام معالجة المعلومات لديه وقد اشارت العديد من الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة والقدرة على إدراك العلاقات المكانية[24].

ويقترح تيرنر (1986) أن البحث في العوامل المعرفية من منظور معالجة المعلومات يجب أن يتناول التفاعل بين الأبعاد التالية :

– خصائص الطفل من حيث مهارته وبنائه المعرفي واتجاهاته.

[24] فتحي مصطفى الزيات، (1998)، "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات، القاهرة.

– أنشطة الكتابة كالانتباه والادراك والتمييز السمعي والبصري.

– طبيعة المهام التي تستخدم كمحاكات التعرف والاسترجاع .

- **اضطراب الذاكرة البصرية:** إن الاطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة و الذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم تذكرها فعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية[25].

- **اضطراب الإدراك البصري:** ويقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره : صعوبة تمييز اليسار من

[25]أسامة محمد البطاينة و آخرون ،(2009،ط3) ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة ، عمان ص155

اليمين أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها وكل ما يؤدي إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة. وقد سميت الصعوبات الكتابية بالقصور التصويري و المعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة و التي تؤدي إلى اضطرابات تحديد الاتجاه[26] .

أعراض عسر الكتابة

- يعكس التلميذ الذي يعاني من صعوبات الكتابة الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلا قد يكتبه معكوسا أو أحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة.

[26]راضي الوقفي. (2002). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان، الأردن. ط1. ص86

- يخلط في الإتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين.
- لا يتمكن من الكتابة على نفس الخط من الورقة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- كتابته غير مفهومة.
- صعوبة في فهم ما يكتب و صعوبة في التحكم بالسرعة في الكتابة.
- صعوبة في رسم الأشكال مباشرة.
- كتابتهم مليئة بالأخطاء في التهجي وفي الإملاء، إضافة إلى تشابك الحروف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة.

- الكتابة غير واضحة وغير منظمة وليست وفق قواعد الكتابة، كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط وتتميز في الغالب بحذف أو اضافة بعض الأحرف من الكلمات.
- نقص الكتابة الأوتوماتيكية للحرف الهجائية.
- عدم تقدير المسافات المناسبة بين الكلمات.
- عكس الحروف أو تبديل الحروف أو إهمال الحروف.
- أحجام غير مناسبة للحروف (اختلال أو تغير في أطوال الحروف).
- تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.
- إغلاق رديء للحروف.
- ترتيب خاطئ لتتابع الحروف داخل الكلمة.
- عدم القدرة على التمييز بن أصوات الحروف الطويلة والقصيرة.
- التشوش و الاضطراب بين أصوات الحروف المتشابهة.

- تشكيلات غير ثابتة للحروف.
- استخدام سيئ للنقط (تجاهل النقط، والفواصل، أووضعها في غير أماكنها الصحيحة).
- استخدام سيئ لفراغ صفحة الكتابة .

- خلط في سماع الأصوات confusions auditives، إضافة مقاطع.
- الأخطاء في نقل الحروف و المقاطع تظهر في حوالي السن السابع.
- حذف و قلب الحروف والمقاطع.
- إدماج كلمتان في كلمة واحدة و التقطعات الاعتباطية لبعض الكلمات تظهر في حوالي السنة الثامنة.وبعض التقطعات ترجع إلى الترجمة الشخصية للنص الملى texte dictéeفمثلا "لقد ذهبوا" تبدل ب "ليسو هنا".
- أخطاء على مستوى القواعد و التراكيب اللغوية رغم أن الطفل نظريا مكتسب لها (القواعد) فلا نجدها ضمن النص سواء المكتوب نقلا أو المملي عليه.

- نلاحظ أخطاء مرتبطة بتصنيف الأنواع والأعداد و صعوبة في التمييز بين الأسماء و الأفعال والصفات إضافة إلى صعوبة في التفريق بين الجمع و المثنى و المفرد.
- نلاحظ كذلك مشاكل في الانتقال بين أزمنة الفعل: الماضي – المستقبل – المضارع.
- هناك مشاكل لدى جميع الذين يعانون من عسر القراءة و الكتابة يتمثل في صعوبة النقل حيث يكون النص المنقول يحتوي على أخطاء إضافة إلى تميزها بالإيقاع البطيء.
- تتميز كذلك الكتابة المنقولة بحذف بعض الكلمات أو بعض الأجزاء من الكلمات.
- تمتاز كتابة الطفل المصاب بعسر القراءة و الكتابة بأخطاء في الكتابة الخطية للحروف.

أنواع عسر الكتابة

أ. **عسر كتابة الحروف:** تتمثل في الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أوحذفها، كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال ويعتبر الخطأ في حجم الحرف أكثر مشاكل الكتابة شيوعاً بين الأطفال فكثيراً ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل على السطر بالحجم المناسب[27] .

كما أشار عبد الناصر أنيس عبد الوهاب إلى وجود تشوه في أشكال الحروف، وعدم تناسب أحجام الحروف، وعدم انتظام المسافات بين الحروف

[27]تيسير مفلح كوافحة ، (2003)، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن. ص93

والكلمات، وميل الكتابة على السطور، وحذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة، وإضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معنى الكلمة[28].

و أحياناً نجد ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها(ريبع) وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف(دار) قد يكتبها (راد) وهكذا. أويخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة(باب) ولكنه يكتبها(ناب)[29].

ب. **عسر إنقرائية الكتابة:** وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد و التي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة و سليمة قابلة للقراءة، ولكن الكتابة غير مرتبطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى

[28] عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية و التشخيصية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية . ص120.

[29] قحطان أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية (المدرسة إلى الولد رجع) فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي[30].

فيعد وضوح الكتابة و قابليتها للقراءة أهم هدف لتعليم الخط اليدوي ، بينما يعد الرسم الخطأ للحروف أكثر العوامل حيلولة دون تحقيق ذلك، كما يتأثر الوضوح بترك المسافات بين الحروف و التمييز الدقيق بين المتشاكل منها[31].

ت. **عسر رسم الحروف والكلمات:** صعوبة في كتابة الحروف المتصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الاطفال عللى شكل ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أومنفصلة رسماً صحيحاً وفق السمات المميزة بها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات

[30]أسامة محمد البطاينة و آخرون ،(2009،ط3) ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة ، عمان ص165

[31]راضي الوقفي. (2002). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان، الأردن. ط1. ص471

المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها كأن يكتب الطفل حرف " ر " على صورة " **د** "أوالعكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون هذه المسافات كبيرة جداً أو صغيرة جداً[32] .

ث. عسر عدم استخدام الفراغ في الكتابة: ويقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحروف والكلمات و اتساقها واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية وهي صعوبات مكانية تقوم على الإدراك المكاني الخاطئ.

[32]أسامة محمد البطاينة و آخرون ،(2009،ط3) ، **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة ، عمان ص158

مميزات الطفل ذو عسر الكتابة

- من الناحية الانفعالية الدافعية يبدوا الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل إلى الامتناع عن الكتابة.
- يفتقر الطفل المعسور كتابيا إلى القدرة على التآزر الحسي الحركي واستخدام اليد والأصابع بشكل صحيح وأدراك العلاقات والمسافات بين الحروف والرموز والكلمات[33].
- لا يستطيع تطوير مهارات الأساسية للكتابة اليدوية مثل مهارة إدراك العلاقات المكانية، ومسك القلم بشكل صحيح مع وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة، وتمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها. فكثير من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة

[33]فتحي مصطفى الزيات، (1998)، "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية" دار النشر للجامعات، القاهرة. ص497

بشكل كاف يمكنهم من الكتابة لذا يشعرون بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم[34].

- عدم الاهتمام بالاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتب الطفل ما يرد إلى ذهنهى سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أو لم يرتبط، وغالبا تكون الجمل المستخدمة قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون.
- عدم مراجعة وتصحيح الاخطاء في الكتابة.
- استعمال اليد بشكل غير صحيح في الكتابة .
- تشير الكتابة إلى صعوبات في تنفيذ العمليات المعرفية التي تكمن خلف بسلاسة والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها.
- يحاول تقريب الصفحات من عينه اثناء الكتابة.

[34]تيسير مفلح كوافحة ، (2003)، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن. ص87.

- بطئ في معالجة اللغة الشفهية و/أو الكتابية.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.
- يفرط في المسح أو استخدام الممحاة .

عسر الحساب

مفهوم عسر الحساب

إن الابحاث ذات التوجه المعرفي والنفسي اللغوي في مجال اضطرابات اللغة المكتوبة ركزت على عسر القراءة والكتابة مقارنة مع عسر الحساب الذي اهتمت به العلوم العصبية أكثر.

يعد عسر الحساب حسب جيري(Geary, 1993) من الاضطرابات الأكثر انتشاراً بين الأطفال في مراحل التمدرس الاولى، حيث تعاني هذه الفئة من صعوبة في أداء المهام الرياضية، وصعوبة في فهم المفاهيم الرياضية (فهم المفاهيم، الرموز، المصطلحات الرياضية)، وانخفاض المهارات الإدراكية (مثل

قراءة الإشارات الحسابية)، أوقصور في مهارات الانتباه، وقصور المهارات الرياضية (تعلم جدول الضرب مثلا)[35].

يمكننا تعريف عسر الحساب بأنه فشل في تعلم البوادر الأساسية للحساب ومفاهيمه الأساسية، وهو كذلك فشل وضعف في القدرات التي تسمح باستعمال ملائم ومناسب للعدد عند الأطفال العاديين.

هناك من يعرف عسر الحساب بأنه اضطراب خاص ومقتصر على وظيفة الحساب، وهناك من يرى أنه اضطراب خاص بالتفكير المنطقي الرياضي. في حين يعرفه آخرون بأنه صعوبة في تعلم الأعداد و العمليات المرتبطة بالعدد والحساب.

عسر الحساب الذي يخص اكتساب المفاهيم الرياضية يبقى اضطراب بعيد عن الفهم، وهو اضطراب يؤثر على تمدرس الطفل وبالتالي على حياته المهنية.

[35] Geary. C.D,. (1993): Mathematical Disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components, Psychological Bulletin, 1993 p345.

وعسر الحساب صعوبة بالغة في المهارات الحسابية تحددها ثلاث محكات هي:

أ. القدرة الرياضية، وفق الاختبارات المقننة المطبقة فردياً، التي تقل درجاتها عن ما هو متوقع لعمره الزمني، وذكائه وتعليمه المناسب لعمره.

ب. الصعوبة المذكورة في المحك السابق تعيق بدرجة واضحة تمدرسه وحياته اليومية التي تتطلب القدرة الرياضية.

ت. صعوبة القدرة الرياضية، في حالة وجود قصور حسي، تتجاوز ما هو معتاد في هذه الحالة[36].

من ما سبق نستنتج الخصائص التالية لعسر الحساب :

[36] خالد السيد زيادة، (2004)، الفروق بين أطفال يعانون العجز الرياضي النمائي وعاديين في عدد من المتغيرات المعرفية والحركية والانفعالية – الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنوفية. ص ص28 –33

- يتضمن عسر الحساب اضطراباً في القدرات الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.
- يتحدد عسر الحساب من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للطفل والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه.
- يختلف عسر الحساب عند الأطفال اختلافاً واضحاً[37].

الجدول العيادي لعسر الحساب

الطفل ذو عسر الحساب يفشل في الكثير من المهام العددية المتضمنة الأداء على العملية الحسابية وحل المسائل الحسابية واستخدام الاستنتاج العددي، فنجد:

- أخطاء في التنظيم المكاني و في الكميات.
- أخطاء في الانتباه البصري.

[37] المرجع السابق ص 7.

- أخطاء إجرائية حسابية.
- أخطاء حركة الكتابة تظهر خاصة عند كتابة الكميات .
- أخطاء الاستنتاج والضبط العددي .
- أخطاء الذاكرة للكميات .
- الحفظ أو الثبات في حل العمليات الحسابية والمسائل العددية. [38].

[38] المرجع السابق ص37

مميزات الطفل ذو عسر الحساب

- بعض الأطفال لا يتمكنون من فهم العدد، فنجد الطفل غير قادر على الربط بين الرمز والكمية التي يشير إليها فمثلا ليس باستطاعة الطفل التمييز بين قيمتين أوشيئين، و لا يتمكن من التحكم في النظام الرقمي. فعلى سبيل المثال هناك طفل في السنة الثانية من التمدرس يكتب العدد: أربعمائة وثلاثة وتسعون (493) على الشكل التالي:/400390/.

- كما نجد أن بعض الأطفال مهما اختلفت أعمارهم يقومون بالعد على أصابعهم لإيجاد حلول لبعض العمليات حتى ولو كانت بسيطة، و لا يتمكنون من حفظ جدول الضرب ويخلطون بين عمليتي الطرح والجمع.

- بطبيعة الحال هذه الصعوبات يمكن أن تتواجد عند كل الأطفال في مرحلة التعلم، ولكن تكون عادية ويستدركها الطفل بمرور الزمن، كما يمكن أن يلعب

المعلم وطريقة التدريس دور سلبي في ذلك، و في هذه الحالة سوف يؤدي تغيير القسم أوطريقة التدريس إلى تدارك هذه الصعوبات.

أسباب عسر الحساب

تختلف وتتعدد أسباب عسر الحساب؛ فقد ترجع إلى تأخر في اكتساب اللغة، فالطفل الذي يعاني من صعوبات في استعمال اللغة يمكن أن يؤثر هذا على مفاهيم الحساب لديه، كذلك يمكن أن يعود إلى عدم تأسيس مفاهيم الحساب بشكل جيد.

يمكن أن يرجع إلى خلل في الذاكرة الرقمية والنقص في النضج التام بصفة عامة، وهنا يجب التفرقة وأخذ بعين الاعتبار الفرق بين عسر الحساب والمشاكل المتعلقة بالحساب والناجمة عن اضطرابات عقلية لدى الطفل.

على مستوى المدرسة يمكن لطريقة التدريس أن تلعب دورا في تواجد عسر الحساب عند الطفل بحيث نجد كف أو حصر في قدرات الطفل ناتج عن تلقينه المبادئ و المفاهيم الأساسية القائمة عليها.

على مستوى الأسرة نجد قلة الشروط و الوسائل الضرورية و التغيب المستمر عن المدرسة يمكنه أن يؤدي إلى عسر الحساب ،وكذلك بعض المشاكل النفسية العلائقية عند الطفل يمكنها أن تؤدي إلى عسر الحساب كذالك.

أنواع عسر الحساب

من خلال جملة الأعراض التشخيصية لعسر الحساب يمكن تحديد الانواع التالية:

أ. **عسر الحساب اللفظي** الذي تضطرب فيه القدرة على تسمية المصطلحات والرموز الرياضية والتعرف عليها.

ب. **عسر الحساب القرائي** الذي تضطرب فيه القدرة على قراءة الرموز والإشارات الرياضية.

ت. **عسر الحساب الكتابي** أين يجد الطفل صعوبة في كتابة الأعداد والرموز الحسابية.

ث. **عسر الحساب الاجرائي** المتمثل في الصعوبة التي يواجهها الطفل في إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة.

ج. **عسر الحساب الترتيبي** أين يجد الطفل صعوبة بالغة في وضع الأشياء وفق ترتيب معين على أساس حجمها أومقدارها، وبالتالي يصعب عليه تحديد ما إذا كانت إحدى المجموعتين تحتوى على عدد من العناصر أكبر من أو أقل من أو يساوى عدد العناصر في المجموعة الأخرى.

ح. **عسر الحساب الفكري التكويني** المتمثل في عدم القدرة على فهم الأفكار الرياضية والعلاقات الخاصة بالحساب العقلي، فعلى الرغم من أن هؤلاء

الأطفال قادرين على قراءة وكتابة الأعداد فإنهم غير قادرين على فهم ما يكتبونه أو ينطقونه[39].

الاضطرابات المصاحبة لعسر الحساب

في دراسة أجراها جروس تشر وآخرون (Gross-Tsur, et al., 1996) لتحديد الخصائص الديموغرافية للديسكلكوليا النمائية على عينة من الأطفال (ن=143) ممن تتراوح أعمارهم ما بين 11 - 12سنة الذين قُيِّموا فيما يتعلق بنسب الذكاء، المهارات الإدراكية واللغوية، وأعراض النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وصعوبات التعلم النمائية الأخرى. تراوحت معدلات نسب الذكاء للأطفال في هذه العينة بين 90- 80 ، وبعد أن استبعد (03) أطفال من الدراسة، نظراً لانخفاض نسب ذكائهم تكونت العينة الأساسية من 140 طفلا (75 بنتاً، 65 ولداً). أظهرت نتائج

[39]الرجع السابق ص62

الدراسة أن 26% من الأطفال في عينة الدراسة يعانون من اضطرابات في النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه، ويعاني 17% منهم من صعوبات في القراءة، في حين يعاني 42% منهم من صعوبات تعلم أخرى مثل صعوبة الكتابة. كما أظهرت نتائج الدراسة تشابه نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات مع صعوبات تعلم القراءة واضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه، وتبلغ نسبة انتشارها 6.5% بين الأطفال وتتساوى هذه النسبة عند الذكور والإناث[40].

ووجد بادين(Badian ,1983) في دراسته التي أجراها على عينة كبيرة من الأطفال أن 6.4% من الأطفال في المدرسة الابتدائية والأطفال في بداية المدرسة الإعدادية، يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بـ 4.9%

[40] Gross-Tsur, et al., 1996 DEVELOPMENTAL DYSCALCULIA: PREVALENCE AND DEMOGRAPHIC FEATURES. Developmental Medicine & Child Neurology: Volume 38, Issue 1 pp 25-33

منهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، بالإضافة إلى ذلك أظهر 56% من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعفاً واضحاً في تحصيل الرياضيات، بينما أظهر 43% من الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ضعفاً واضحاً في تحصيل القراءة[41].

وفي دراسة لشاليف وآخرين (Shalev et al., 1997) على مجموعة من الأطفال (ن=139) يعانون عجزاً رياضياً نمائياً، استنتج أن الأطفال الذين يعانون هذا الاضطراب وصعوبات في القراءة و/أو الكتابة يكونون أكثر اضطراباً في الحساب مقارنة بالأطفال الذين يعانون صعوبات رياضيات فقط أو اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه[42].

[41] Geary. C.D,. (1993): Mathematical Disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components, Psychological Bulletin, 1993 p346)

[42]– خالد السيد زيادة، (2005)، صعوبات تعلم الرياضيات ، دار ابتراك للنشر و التوزيع و الطباعة.

تحليل ومناقشة لـعسر الحساب

عملية إكتساب الحساب تحتوي على ثلاثة مستويات؛ المستوى الأول يتمثل في عملية الترقيم، والثاني في العمليات الحسابية بينما الثالث يمثله إستقراء العمليات؛ أي تعميمها.

أ. بالنسبة للأولى المتمثلة في عملية الترقيم تكون عادة آلية و بدون دلالة، لكن الصعوبة تكمن على مستوى نضج العمليات الخاصة بالتفكير المنطقي للرموز و نوعية الرموز الرقمية.

ب. أما العمليات الحسابية فهي متعلقة بالنضج ومن خلالها يتمكن الطفل من تفرقة، تمييز، تجميع و تعيين إسم العملية والتعرف على صنفها أوتشكيلتها المناسبة. هذه الأخيرة تشكل نقطة بداية للمنطق الرياضي

المؤسس على عمليات عقلية:التجميع، التفريق، الطرح و على العمليات العكسية.

ت.في حين إستقراء العمليات يخص فهم المقولة انطلاقا من تصور العمليات في شكلها الخطي الزمني، بحيث يمكن الفهم الدقيق والانتقال من العلاقة الخاصة بمعطيات المشاكل والعمليات لدرجة أنه يمكن ترجمتها في الواقع.

عسر الحساب يمكنه إصابة هذه المستويات الثلاثة السابقة. ويركز الباحثين في مجال إكتساب العلميات الحسابية من الناحية الإدراكية والتفكيرية بأن تطور العمليات الذهنية والإدراكية المرافقة للاكتساب الحسابي يجب أن تباشر بتأسيس سليم لمفهوم الرقم. حيث يقوم الطفل بتطوير مفهوم ضمني للرقم الذي يسمح له بالتعلم الحسابي والتعامل مع المهارات الحسابية بواسطة الأرقام كالجمع والطرح والضرب والقسمة الخ..

هذا التطور لمفهوم الرقم هو نتيجة للتفاعل التلقائي مع البيئة التي يعيش فيها الطفل[43].

وعملية التكفل بالطفل الذي يعاني من عسر الحساب تتم عبر عدة مستويات تختلف حسب درجة ومستوى الخلل من المستويات السابقة الذكر تتمثل الأولى في المساعدة البيداغوجية والتي تتم من طرف المحيط المدرسي وخاصة المعلم(ة) والمختص النفسي البيداغوجي، وتتمثل الثانية في العلاج النفسي في حالة وجود مشاكل نفسية كسبب، في حين تتمثل الثالثة في إعادة التربية الأرطفونية التي تهدف إلى تصحيح الاختلافات المرتبطة بالمنطق الرياضي.

[43]هيثم طه. تطور المعالجة الحسابية لدى الأطفال. من مجلة النبراس العدد الثاني إصدار كلية التربية سخنين

التكفل بعسر الحساب

يهدف في البداية التكفل إلى تثبيت المفاهيم القاعدية المتعلقة بالحساب وبالعمليات المرتبطة به إعتمادا على الألعاب التربوية فنجد؛ حركات الحساب، التسلسل، التجميع والتشابه. غالبا ما تسبق هذا مرحلة خاصة للتأهيل النفسي الحركي تعتمد وترتكز على تنظيم المخطط الجسمي، الجانبية، مفاهيم الزمان والمكان. ثم بعد ذالك تأتي مرحلة مباشرة العمليات المجردة التي تتم بطريقة تدريجية.

مع إعطاء أهمية للعلاقة الثنائية مع المختص الأرطفوني التي تلعب دور ايجابي في تجاوز العوامل النفسية الانفعالية لعسر الحساب.

الهدف من العلاج ليس هو حفظ مفهوم محدد ولكن يتمثل في التمكن من مباشرة مرحلة العمليات الشكلية الضرورية لفهم التفكير المنطقي المعقد (المركب)أو الأكثر تعقيدا.

كل طفل لديه طريقته الخاصة في التعلم و بالتالي يجب الاعتماد على مقاربات مختلفة و إعطاء شروحات بطرائق حتى يتسنى الفهم لجميع التلاميذ.

هناك بعض الأطفال يتمكنون من الفهم أحسن بالاعتماد على الرسوم والمخططات، وفي حالة الرياضيات الاستخدام اليدوي للقطع الصغيرة سوف يساعد على الفهم و التعلم.

ما يميز عسر الحساب هو أنه يدوم فالاضطراب يبقى ويستمر رغم المحاولات البيداغوجية، و لهذا عمل المختص الأرطفوني يكون موجه لإيجاد استراتجيات تمكن من التخلص من هذا الاضطراب. هناك بعض الأطفال يطورون الاستراتجيات من تلقاء أنفسهم تكون أحيانا معقدة تعوض النقص الملحوظ لديهم .

يمكن لعسر الحساب أن يتواجد عند الأطفال الذين يمتلكون قدرات عقلية عادية بدون إضطراب خاص محدد. ولكن عموما عسر الحساب يظهر في مستوى متقدم من التمدرس.

المساعدة البيداغوجية تهدف إلى تبسيط وتسهيل اكتساب الصيغة غير المفهومة بشكل محدد في البرنامج(في حالة ما يكون غير مفهوم) فيقوم المعلم بإعطاء الشروحات اللازمة

قد تكون هذه الطريقة (المساعدة) ناجعة لمجموعة كبيرة من الأطفال ولكن تحتاج إلى مساعدة أكثر بالنسبة للمفرطين في الحركة الذين لديهم فشل في الرياضيات

فتكون إعادة للطريقة الأولى المتمثلة في المساعدة البيداغوجية ولكن بتحديد سبب عدم تمكن الطفل من الفهم، فتكون هناك محاولة تكييف داخلي للعلاقة الشخصية الخاصة بتفكير الطفل مع قدراته و إيقاعه.

مكتبة البحث

-أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبد الستار (2015)؛ العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.ط2.

- أحمد عبد الكريم حمزة، (2008 ،ط1)، سيكولوجية عسر القراءة ، دار الثقافة، عمان.

- أحمد عبد الله و فهيم مصطفى ،(1999) ، الطفل و مشكلات القراءة ، الدار المصرية اللبنانية ، بيروت .

- أحمد نايل الغرير و آخرون ،(2009،ط.1) ، النمو اللغوي و اضطرابات النطق والكلام ، عالم الكتب الحديث ، عمان .

- أسامة محمد البطاينة و آخرون ،(2009،ط3) ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة ، عمان

- أحلام حسن محمود،(2008)، صعوبات التعلم بين التشخيص والتنظير والعلاج، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

- أحمد إبراهيم عبد الجواد، (1997)، تقصي أسباب حالات العجز عن التعلم التي تؤدي إلى القصور في التحصيل الدراسي، مجلة التربية، العدد/20/السنة/7/منشورات البحوث التربوية و المناهج بوزارة التربية بدولة الكويت.

- أسامة محمد البطاينة ، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، (2007)، "صعوبات التعلم: النظرية و الممارسة، ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان.

- أخضر فوزية. (1993). مدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية و الموهوبين، ط1، دار التوبة. الرياض. السعودية..

- الخطيب أحمد صالح. (1986). القراءة وظيفتها و وسائل للترغيب فيها. مجلة رسالة التربية، العدد الرابع. منشورات وزارة التربية و التعليم و الشباب. مسقط. سلطنة عمان.

- السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2008)، صعوبات التعلم النمائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

- جون أندرسون ترجمة محمد صبري سليط و رضا مسعد الجمال ،(2007،ط1) ، علم النفس المعرفي و تطبيقاته ، دار الفكر ، عمان .

- جاي بوند، مايلز تنكر و باربارا واسون، (1984)، الضعف في القراءة، ترجمة محمد منير مرسي و إسماعيل أبو العزائم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-جمال مثقال مصطفى القاسم، (2015)، أساسيات صعوبات التعلم، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

-جبريل بن حسن العريشي، وفاء بنت رشاد وعيد عبد الواحد علي،(2013)، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

- جلجل نصرة عبد المجيد ،(2004،ط.1) ، العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية ، دار النهضة ، القاهرة

- حسين راضي عبد الرحمن و زايد خالد مصطفى،(1989) ،طرق تعليم الاطفال القراءة و الكتابة ، دار الكندي ، الاردن

- دانيال هلالاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مرجريت ويس و إليزابيث مارتنيز، (2007)، صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، ط1، ترجمة عادل عبد الله محمد. دار الفكر للنشر و التوزيع. عمان.

- مراد علي عيسى سعد ،(2006،ط1) ، الضعف في القراءة ، دار الوفاء ، القاهرة.

– نبيل عبد الفتاح حافظ ، (2000،ط.1) ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

– وليام ن بيندر، (2011)، صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس، ترجمة عبج الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

– فتحي عبد الحميد عبد القادر ،(2008،ط.1) ، العسر القرائي و المعرفة القرائية ، دار الوفاء ،الاسكندرية .

– زياد كامل اللالا وآخرون، (د س)، أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاسكندرية.

– حافظ بطرس ، (1998)، المشكلات النفسية و علاجها ، الطبعة الاولى ، دار المسيرة .

- كامحي الان و كاتس هيو. (1998). صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري، ترجمة حمدان علي نصر و شفيق علاونة، ط1، المركز العربي للتعريب والترجمة و التأليف و النشر . دمشق. سوريا.

- كيرك و كالفنت، (1988)، "صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية"، (ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

- مدكور أحمد علي، (1998)، أخطاء الأطفال في القراءة و طرق علاجها، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الأول، منشورات شركة سفير، القاهرة.

كامل محمد علي ، (2006)، صعوبات التعلم الاكاديمية بين الاضطراب و التدخل السيكولوجي ، الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر و التوزيع .

- مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة ، (2007)، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة و العسر الكتابي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

- منى إبراهيم اللبودي ، (2005)، صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، الطبعة الاولى، مكتبة زهراء الشرق، مصر

- مصطفى فهيم. (1994)، الطفل و القراءة، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية. القاهرة. مصر.

- مصطفى فهيم، (2001)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2007)، المخ وصعوبات التعلم، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- عادل عبد الله محمد، (2005)، "الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم "، مجلة رعاية وتنمية الطفولة – جامعة المنصورة. المجلد الأول، العدد الرابع.

- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية و التشخيصية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية .

- عبد الرحمن محمود جرار، (2008)، صعوبات التعلم، قضايا حديثة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الكويت.

- عيسى محمد رفيق. (1996)، التمييز البصري و علاقته بالقدرة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية الكويتية، العدد40، المجلد 10.

- فتحي مصطفى الزيات، (1998)، "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- فتحي عبد الحميد عبد القادر، مراد علي عيسى و وليد السيد خليفة، (2006)، العسر القرائي و المعرفة القرائية، النظرية و التطبيق، ط1. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

- خالد السيد زيادة، (2005)، صعوبات تعلم الرياضيات ، دار ابتراك للنشر والتوزيع و الطباعة.

- قحطان أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن .

- راضي الوقفي. (2002). صعوبات التعلم النظري و التطبيقي. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان، الأردن. ط1.

تيسير مفلح كوافحة ، (2003)، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن.

-Baddeley A.D., Thomson N. & Buchanan M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour.

-Badian. N.A, (1999): Persistent arithmetic, reading, or arithmetic and reading disability, Annals of Dyslexia.

– Bedard.D et Tardif.J ,(1990) ;Processus de comprehention de discours informatifs a l′oral et a l′ecrit ; science de l′éducation ,vol.16 ,n°2 ,p.223-237 .

– Chauveau.G ,(2006) ; comment l′enfant devient lecteur ;Retz,Paris

-Chevrie-Muller.C et Narbona.J,(1999) ;le langage de l′enfant aspects normaux et pathologique ;Masson,Paris .

- Conte, R. and Andrews, J. (1993): Social skills in the context of learning disability definitions: A Reply to Gresham and Elliott and

directions for the -Future. J. learning disabilities, Vol. 26, No. 2, pp. 146-153.

- Corsini. R.J, (1999): The dictionary of psychology, United States of America, Taylor & Francis group.

-Delahaie.M ,(2004) ;l′évolution du langage chez l′enfant ;INPES ,France.

-Ecalle.J,Magnan.A et Ramus.F ;l′apprentissage de la lecture et ses troubles ;Puf,Paris .

-Gombert.E.J et Al,(2000) ;Enseigner la lecture au sycle 2 ; Nthan pedagogique,Paris .

-Goursolas.M ,(2009) ; Troubles du langage oral et ecrit ,comment les rendre en compte a l′école ; inspection Haut-Savoie ,academie Grenoble.

-Geary. C.D,. (1993): Mathematical Disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components, Psychological Bulletin, 1993

-Gresham, F.M and Elliott, S.N.(1989): Social skills and learning disabilities, Vol.22, No.2, pp. 120-124.

-Habib.M ,(1997) ; Dyslexie :le cerveau singulier ; Solal,Marseille .

-Hammill, D.D. (1990) : On defining learning disabilities: An emerging consenus. Journal of Learning disabilities, Vol. 23, No. 2, pp74-84.

-Hammill, D.D. (1993) : A brie look at the learning movement in the united state. Journal of Learning disabilities, Vol. 26, No. 5, pp295-310.

-Khomsi.A ,(1987); Epreuve d′évaluation des strategies de comprehention en situation orale ; edition ECPA ,Paris .

-Kail.M,Fayol.M,(2000) ; L′acquisition du langage :le langage en developpement au-dela de trois ans ;PUF,Paris .

-Laurrent Danon Boileau,(2011) ; Les troubles du langage et de la communication chez l′enfant ;Point Deltat ,Liban .

-Lecocq.P,(1996) ; Apprentissage de la lecture et comprehention d′énoncés ;presse universitaire du Septentrion .

-Leny.J.F,(2005) ; Comment l′esprit construit du sens ;eddition Odile Jacob ,Paris .

-Lerner ,J. (1993). Learning disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching strategies. (6th. Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Majerus , S et Belin, C. (2001). Relation entre perception mémoire de travail et mémoire a long terme. Solal. Marseille.

-Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *RASE: Remedial & Special Education, 6*(6), 8–17.

-Liliane Sprenger-Charolles et Willy Serniclaes: Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature, Revue française de linguistique appliquée 2003/1 Vol. VIII Par Pages 63 à 90

- Mercer, C. D. (1992). Students with learning disabilities. (4th ed.). New York: Macmillan.

- Mcknjght, T. (1982) , The learning disabilities my thein American, J. Educ Psycho, Vol. 164, No. 4, pp352-353.

-Marie-Pascal Noel,(2007) ; Bilan neuropsycholinguistique de l'enfant, Mardaga,Belgique .

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي

-Mets-Luts.M,Demont.E ,Seegmuller.C et De Agostini,(2004) ; Developpement cognitif et trouble d'apprentissage ;Solal,Marseille .

-Pascale Colé ,(2012) ; Lecture et pathologie du langage oral ;psycho+, PUG ,Grenoble .

-Rui Da Silva Neves,(2011) ; Psychologie cognitive ;Armand Colin,Paris .

-Smith, R.M. and Nelsworth, J.T.; (1975): The exceptional child: afunctinal approach. New York: Macgrow-Hill book company.

-Vion.M,(1981) ;Strategies de comprehention d'énoncés exprimant une relation spatiale ;Lannée psychologique, n°81,pp.87-101 .

-Zorman.M,(1999) ; Le langage a la maternelle ;intervention,journnée ZEP ,academie de Grenoble .

- Wiederholt, J. L.; (1978): Adolescents with learning disabilities: the problem in perspective. In Mann, L. Goodman L. and Wiede-

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

rholt, J. L. (Eds.): Teaching the learning-disabled adolescent. Boston: Houghton Mifflin Company.