كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
الرقم: 308/م.ع.ك.ع.إ/ 2026 مستغانم في: 14 أفريل 2026

مستخرج من محضر المجلس العلمي

اجتمع المجلس العلمي لكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم في دورته العادية يوم الاثنين 04 مارس 2024، وكان من بين النقاط المدرجة ضمن جدول أعماله طلبات المصادقة على المطبوعات البيداغوجية المرفقة بتقارير الخبرة.

وبناءً على تقريري الخبرة الإيجابيين للأستاذين:

أ.د. قماري محمد (جامعة مستغانم)، الموقع من قبله بتاريخ: 2024/01/29.

أ.د. قادري حليمة (جامعة وهران 2)، الموقع من قبله بتاريخ: 2024/01/31.

وافق أعضاء المجلس على قبول المطبوعة البيداغوجية للأستاذة "**قوعيش مغنية**" بعنوان "**صعوبات التعلم**" المقرر ضمن المواد المدرسة لمستوى السنة الثالثة ليسانس علم النفس التربوي للسنة الجامعية 2023-2022.

رئيس المجلس العلمي

كلية العلوم الإجتماعية
المجلس العلمي
رئيس المجلس العلمي
لكلية العلوم الإجتماعية
جامعة مستغانم

Scanne avec CamScanner

الجمهـــــــوريـــــة الجـــزائـــــرية الديـمقراطيـــة الشعبيـة
République Algérienne démocratique et Populaire
وزارة التعليـــم العـــالـي و البحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية .

شعبة علوم التربية.

مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم

محاضرات و دروس بيداغوجية لطلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص

علم النفس التربوي.

إعداد الدكتورة : قوعيش مغنية

أستاذة محاضرة—أ—

السنة الجامعية :2022-2023

Scanne avec CamScanner

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

السداسي السادس

بطاقة مادة صعوبات التعلم

اسم المادة: صعوبات التعلم . رمز المادة: ص.ت.

المستوى الدراسي: السنة الثالثة علم النفس التربوي

الأستاذ المسؤول عن المادة

اللقب والاسم	الرتبة	الكلية	القسم	الشعبة	البريد الالكتروني المهني
قوعيش مغنية	العلوم اجتماعية	العلوم الاجتماعية	علم النفس		gouaichmaghnia@univ-mosta.dz

الطلبة المعنيين

قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية تخصص علم النفس التربوي ليسانس

معلومات عن المادة:

الوحدة البيداغوجية: أساسية	الرصيد: 05	المعامل: 02
الحجم الساعي الأسبوعي: 4س و30د		
الدروس: 2س و00د	الأعمال الموجهة: 2س و00د	الاعمال التطبيقية: /

وضعية الانطلاق:

أن يكون الطالب قد تمكن اكتساب معارف مسبقة حول:

- صعوبات التعلم
- أنواع صعوبات التعلم .
- خصائص ذوي صعوبات التعلم وأساليب التشخيص و البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

وصف المادة:

وحدة التعليم: الأساسية.

المادة: صعوبات التعلم

الرصيد: 05

المعامل: 02

تتناول المادة مفهوم صعوبات التعلم بدءً من المداخل النظرية لصوبات التعلم ومع يد الأسباب وتصنيفاتها ، التركز على النمائية: اضطرابات التعلم النمائية (اضطراب الانتباه/ اضطراب الادراك /اضطراب الذاكرة /اضطراب التفكير

الاضطرابات النمائية في النطق/ اضطراب في اللغة الشفوية/ اضطراب الفهم) ، تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم :(الخصائص اللغوية / الخصائص المعرفية. / الخصائص الانفعالية و السلوكية)، محكات التشخيص لصعوبات التعلم النمائية ، استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات التعلم النمائية.

والصعوبات الاكاديمية (القراءة / الكتابة/ الرياضيات).

أهداف المادة:

- تمكين الطالب من إدراك المفاهيم الأساسية لمادة صعوبات التعلم .
- استيعاب الطالب للتصنيفات الخاصة بصعوبات التعلم .

الكفايات الختامية المستهدفة:

- أن يكون الطالب قد تمكن من اكتساب المفاهيم الأساسية (صعوبات التعلم ،التصنيفات و طرق التشخيص والتدخل)
- أن يصنف صعوبات التعلم النمائية (الأولية والثانوية) و الاكاديمية.
- أن يشخّص أشكال صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية.
- أن يتمكن من معرفة الاساليب والاختبارات والأدوات المستخدمة في الجوانب التربوية للتقييم والتشخيص.
- أن يقيّم الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية.

العقد التعليمي:

يمنع الدخول بعد 15 د – من رغب في الرد على الهاتف يطلب الاذن ويخرج ...عدد الغيابات المبررة المسموح بها 03...

طريقة التقييم:

طريقة التقييم:

التقويم المستمر: 50 %

يتم احتساب نقطة التقويم المستمر وفق ما يلي:

اختبار أول شوي 10 % ، اختبار ثاني تحريري 10% ، واجبات منزلية 5% ، تقديم خرائط ذهنية .

كملخص للدروس 10%، المشاركة في الفصل 02 %، المواظبة 03%.

نقطة التقويم المستمر = | (نقطة المواظبة + نقطة المشاركة + نقطة الأعمال الموجهة| ÷3

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
– أهداف المادة	03
– قائمة المحتويات	04
– مقدمة	05
أولا : مدخل مفاهيمي .	06
1- التطور التاريخي لصعوبات التعلم	06
2- مفهوم صعوبات التعلم	08
3- الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسيا	11
4- معدلات الانتشار	12
5- المداخل النظرية لصعوبات التعلم تشخيص صعوبات التعلم :	13
6- تشخيص صعوبات التعلم	17
7- تصنيف صعوبات التعلم	18
7-1- صعوبات التعلم النمائية	19
1- صعوبة الانتباه	19
2- صعوبات الإدراك	42
3- صعوبات الذاكرة	51
4- الصعوبات النمائية في الكلام واللغة	51
7-2-صعوبات التعلم الأكاديمية	54
أولا : صعوبة القراءة	57
ثانيا : صعوبات تعلم الكتابة.	86
ثالثا : صعوبة الحساب	106
الخاتمة	110
قائمة المراجع	111

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

مقدمة :

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية و اجتماعية نظرا إلى تزايد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من المادة أو معظم المواد الدراسية ، لعجزهم القرائي ، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي ، مما يجعلهم لا يتوائمون مع الفصول الدراسية العادية و المناهج فيعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ، حيث كان الاهتمام سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية و السمعية و البصرية و الحركية ، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي و الحركي ، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية ، لذلك نصب اهتمام على هذا النوع من الإعاقة .

أولا : مدخل مفاهيمي :

التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب (سليمان، 2010: 24)، فقد تمثلت بداية ميدان صعوبات التعلم في إسهامات أخصائي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس_العصبي ومن ثم أخصائي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة (السرطاوي والسرطاوي، 2012: 59)، ويعد طبيب الأعصاب الألماني فرانسيس جال Francise Gall (1802)، من الأوائل الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة، وبحث في بعض الإصابات الدماغية لمجموعة من المراهقين الذين يعانون ضعفا في القدرة على التعبير والحديث، وتوالت الأبحاث بعد ذلك التي تفيد بوجود علاقة بين الإصابات الدماغية واضطرابات اللغة، وصاغ فكرا مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة (إبرهيم، 2010: 24).

كما توصل بروكا Broca (1860)، إلى أن اضطرابات النطق واللغة تعود إلى إصابة في الفص الأمامي من الدماغ، والتي تعرف بمنطقة بروكا المسؤولة بإنتاج الكلام، وفي عام (1872) استطاع كارل فارنيكي تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ على أنها مسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة والكتابة، وتعرف هذه المنطقة بمنطقة فارنيكي (السرطاوي والسرطاوي، 2012: 60)، وفي (1917) توصل طبيب العيون البريطاني جيمس هنشلوود James Hinshelwood، إلى تحديد مفهوم العمى اللفظي، حيث يرى الفرد الحروف والكلمات بشكل واضح مع عدم قدرته على

تفسير اللغة المكتوبة، وأرجع ذلك إلى قصور في منطقة من الدماغ المسؤولة عن تخزين المعلومات البصرية (عميرة، 2005: 15).

ومع بداية القرن العشرين تزايد اهتمام علماء النفس أيضا بتقييم الجوانب المصاحبة لتلك الصعوبات، وعندما قدم العالم بينيه مقياس بينيه للذكاء عام (1905)، أصبحت الخطوة الأولى نحو الاهتمام بتطوير القدرات العقلية للأطفال المعاقين عقليا، لذلك أسهمت دراسات علماء النفس حول مفهوم الذكاء في التقدم في موضوع صعوبات التعلم.

ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية (1963)، حيث قدمه صامويل كيرك Samuel Kirk، أثناء حديثه في اجتماع ضم مجموعة من الآباء والمربين كانوا مهتمين بالمشكلات التعلمية للتلاميذ، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين أطلقوا عليهم في ذلك الوقت اسم المعوقين ادراكيا Perceptually Handicapped، وذوي التشوهات المخية Brain injured، وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي Neurologically impaired، وكانت كل مجموعة من الآباء والمربين، تهتم بنوعية من هذه المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المدارس (معمرية، 2005: 42).

وبعد عدة لقاءات مع هذه المجموعات تم الاتفاق على مصطلح صعوبات التعلم على جميع الفئات المشار إليها، وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال، وسميت رابطة صعوبات التعلم، وذكر كيرك في هذا الاجتماع:" أن هناك أطفالا غير قادرين على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صما، وبعضهم لا يستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر، ولكنهم ليسوا مكفوفين، وبعضهم لا يستطيعون التعلم عن طرق أساليب التدريس العادية، ولكنهم ليسوا متخلفين عقليا، هذه المجموعة من الأطفال هم الذين لديهم صعوبات في التعلم" (معمرية، 2005: 42)، ومنذ ذلك ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني

للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام (1965)، وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم (إبراهيم، 2010: 25).

2_ مفهوم صعوبات التعلم:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، وذلك **لأن** اهتمامها كان يختص بأشكال الإعاقات الأخرى: كالاعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، إلا أن ظهور حالات أطفال أسوياء في نموهم العقلي والجسمي ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم، شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، فبدأ المختصون في التركيز على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الأطفال الأسوياء وخاصة فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية (أحمد وآخرون، 2006: 41).

ومن بين تعاريف صعوبات التعلم نذكر ما يلي:

2_1_ التعريفات التربوية:

2_1_1_ تعريف باتمان Batman (1965):

تعرف باتمان Bateman التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بأنهم أولئك الذين يظهرون تباعدا تعليميا بين قدرتهم العقلية ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي (علي، 2011: 27).

2_1_2_ تعريف فردوس الكنزى (2007): عرفت فردوس الكنزى صعوبات التعلم على أنه مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا

يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية (إبراهيم، 2010: 30).

2_2_ التعريفات الطبية:

2_2_1_ تعريف كليمنتس Clementes (1966):

يشير كليمنتس بأنه مصطلح سوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ والمتضمن التلاميذ الذين يقعون في المدى المتوسط أو الأعلى من المتوسط في الذكاء العام، إلا أنه لا توجد لديهم بعض الصعوبات الخاصة في السلوك أو في التعلم إذ تتراوح من صعوبات خفيفة إلى صعوبات حادة وترتبط هذه الصعوبات بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعبر هذه الانحرافات عن نفسها من خلال تجمعات مختلفة الأشكال من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة والذاكرة وتركيز الانتباه والوظائف الحركية (علي وحسن، 2009: 22).

2_3_ تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

2_3_1_ تعريف كيرك Kirk (1962):

أول تعريف قدمه كيرك كان سنة (1962)، والذي يعرف فيه صعوبات التعلم على أنها: " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة باللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (ممادي، 2013: 236).

أما تعريفه الثاني فكان سنة (1963) في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين إدراكيا، حيث استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة من التلاميذ تعاني من صعوبات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنه لا

يضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية: ككف البصر والصمم، وكذلك أيضا لا يضع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقليا (البطاينة والرشدان،2009: 30).

2_4_ التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

2_4_1_ تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية الاستشارية للأطفال المعوقين (1968):

ويشير تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطراب السمع، والتفكير، أوالكلام، أوالقراءة، أوالتهجئة، أوالحساب، وتعود إلى إصابة بسيطة في الدماغ، وليس لها علاقة بأي من الإعاقات، سواء أكانت عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو غيرها (الذويبي، 2008: 16).

2_4_2_ تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

ينص على أن: " صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، والتي ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، بحيث لا تعود هذه الاضطرابات إلى الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي أو السلوكي، أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكاف وغير الملائم، أو العوامل النفسية " (محمد، 2007: 52_53).

2_4_3_ تعريف اللجنة القومية المشتركة (1994):

بينما عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (1994) بأن صعوبات التعلم هي: " مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات

نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية " (غني، 2010: 148).

3_ الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسيا:

يمكن أن يلاحظ المعلم إخفاقات متكررة لأحد التلاميذ في الصف الدراسي، ولا يدري ما هو سببها؟، وهل يعود ذلك إلى إهمال التلميذ أو إلى تدني قدراته الذاتية نتيجة كونه من ذوي صعوبات التعلم أو بطيء التعلم أو متأخر دراسيا؟، ولذلك يمكن التفريق بين هذه الفئات الثلاث من عدة جوانب التالية (الفقعاوي، 2009: 25_26):

3_1_ جانب التحصيل الدراسي:

أ_ ذوي صعوبات التعلم: تحصيلهم منخفض في واحدة أو أكثر من العمليات التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (القراءة _الكتابة _الرياضيات)، ويرجع سبب ذلك إلى الصعوبات النمائية (صعوبة في الانتباه، والإدراك، والذاكرة).

ب_ بطيئو التعلم: تحصيلهم منخفض في جميع المواد الدراسية، لعدم قدرتهم على الاستيعاب والفهم، ويرجع ذلك إلى انخفاض في مستوى الذكاء.

ج_ المتأخرون دراسيا: تحصيلهم منخفض في بعض المواد أو جميعها، وذلك قد يكون بسب عوامل عديدة منها: أسباب صحية، أسباب اجتماعية.

3_2_ جانب الذكاء (القدرة العقلية):

أ_ ذوي صعوبات التعلم: معامل الذكاء لديهم عادي أو مرتفع من (90) درجة فما فوق.

ب_ بطيئو التعلم: معامل الذكاء لديهم منخفض إذ يتراوح بين (70_84) درجة.

ج_ المتأخرون دراسيا: معامل الذكاء لديهم عادي من (90) درجة فما فوق.

3_3_ جانب المظاهر السلوكية:

أ_ ذوي صعوبات التعلم: مظهرهم السلوكي عادي وقد يصحبه نشاط زائد أحيانا.

ب_ بطيئو التعلم: يتسمون بعدم الثقة بالنفس، والاعتماد على الغير، وعدم احترام الذات.

ج_ المتأخرون دراسيا: يتسمون بالإحباط بسبب الفشل المتكرر، العدوانية والإنطوائية.

4_ معدلات الانتشار صعوبات التعلم:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين فيما يتعلق بأعداد ونسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولعل ذلك يعود إلى عدم الاتفاق على المفهوم من جهة، ومن جهة ثانية اختلاف أساليب التشخيص وأدواتها، ومن جهة ثالثة عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها، ومع هذا فقد رأى كيرك أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين (7% إلى 10%)، وفي بحث آخر في فرنسا بلغت نسبة صعوبات التعلم ما بين (8% إلى 10%)، (Augade et Thyss, 2000:13).

إن تزايد نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسي حتى في أكثر الدول تقدما مثل الولايات المتحدة الأمريكية أصبح أمرا لا يمكن إنكاره، حيث تبين أن (6%) من مجمل تلاميذ المدارس الأولية لديهم صعوبات تعلم، بينما نسبة الانتشار لدى تلاميذ المدارس الثانوية (21%)، ويعتقد البعض أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى (1%)، ويعتقد آخرون أن النسبة تصل إلى (20%)، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي (2_3%)، (عبيد، 2013: 26).

وقد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التي نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث في صعوبات التعلم، أن حوالي (20%) من مجموع التلاميذ في العالم يعانون من أحد أشكال صعوبات التعلم، و(10%) من مجموع التلاميذ يعانون مما يعرف بصعوبة القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي أو يؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية ويؤثر على مستقبلهم العلمي (علي وحسن، 2009: 27).

وفي دراسة السيد والتي هدفت إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين من الصف الثاني متوسط بدولة الكويت، والتي أجريت على عينة قوامها (1000) تلميذا وتلميذة من بينهم (469) تلميذا و(531) تلميذة، واستخدمت فيها ثلاث أدوات هي مصفوفات رافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس وزة للمتفوقين عقليا، وتوصلت نتائج الدراسة أن نسبة (16%) من التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم القراءة، وأن نسبة (12,3%) لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، وأن نسبة (19,2%) لديهم صعوبات في تعلم الكتابة، وتوصلت الدراسة إلى أن (19,2%) من ذوي صعوبات تعلم من الذكور لديهم صعوبات في تعلم القراءة (جبايب، 2011: 13).

وفي دراسة أجرها صلاح عميرة في قطر(1992)، وجد أن صعوبات القراءة والكتابة هي أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية، وفي دراسة أجريت في عمان (1993) وجدت أن صعوبات القراءة تحتل المرتبة الثالثة بعد صعوبات تعلم الحساب والكتابة (عميرة، 2005: 48).

وترى تيسير مفلح كوافحة (2005) أن التباين بين التحصيل الأكاديمي، والقدرة العقلية هو سبب في انتشار صعوبات التعلم، وكما كشف المؤتمر العلمي العالمي الأول للصحة النفسية (2007) المنعقد بمصر، أن نسبة صعوبات التعلم تنتشر بشكل كبير في البيئة العربية، حيث بلغت نسبة انتشارها في التعليم الابتدائي (14%)، وسجلت أعلى نسبة لها في مجال صعوبات تعلم القراءة بـ (22%)، (برو،2014: 101).

5_ المداخل النظرية لصعوبات التعلم (النظريات المفسرة لصعوبات التعلم):

وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات نظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، وهي على النحو التالي:

5_1_ النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اصابات مخية، ويتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتتج من اصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية (علي، 2011: 67)، ويرجعون أسبابها إلى ما يلي:

أ_ اصابة المخ المكتسبة:

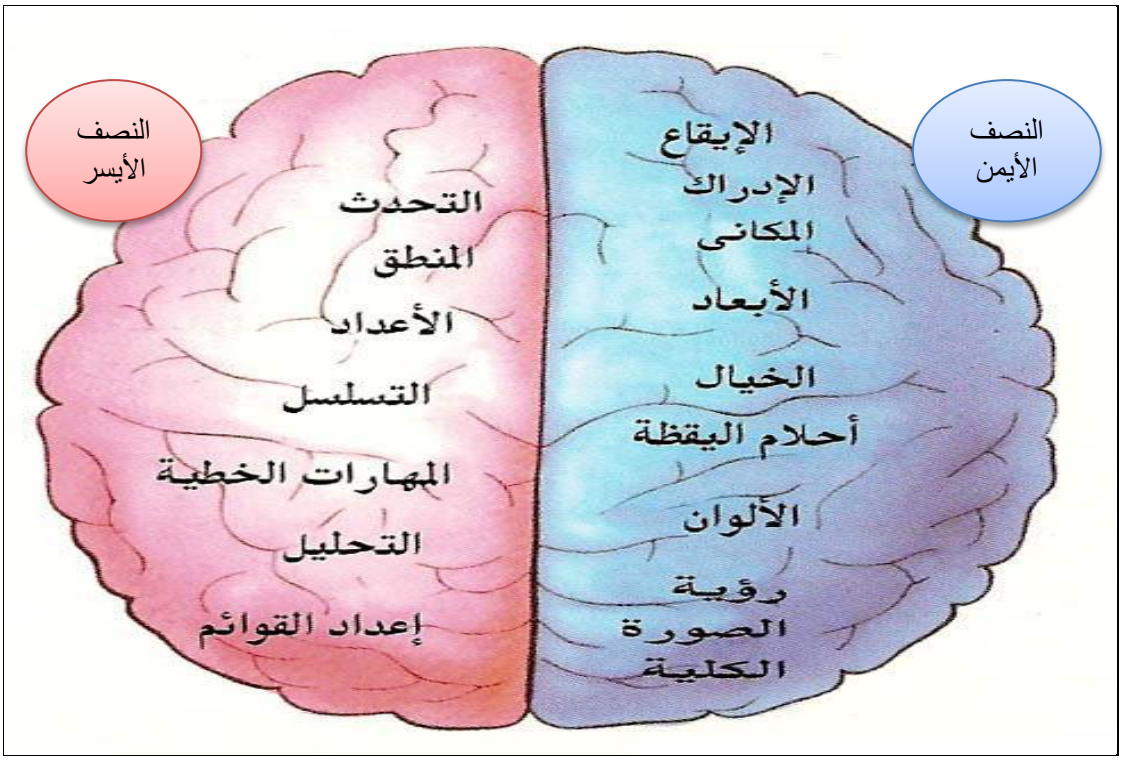
إن اصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب_ عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توزان قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ، لذا فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى

قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم (ابراهيم، 2010: 64_66).



الشكل رقم (01): يبين دور نصفي المخ.

من خلال الشكل نلاحظ أن النصف الأيمن من الدماغ مسؤول عن الخيال والإدراك البصري والمكاني والإيقاع، بينما النصف الأيسر من الدماغ مسؤول عن التحليل واللغة والمنطق، وكلا من النصفين للدماغ يكملان بعضهما.

5_2_ النظرية السلوكية:

وترجع هذه النظرية صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة مع الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة (علي، 2011: 67)، والافتقار أيضا إلى الأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم،

بالإضافة إلى وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع (ابراهيم،2010: 67).

وهذا المدخل له الكثير من نقاط قوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة (علي، 2011: 67).

كما تهتم هذه النظرية في معالجتها لنمو اكتساب اللغة بين المدخلات والمخرجات وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم ومنها: النمذجة والتقليد والمحاكاة حيث أكد باندورا Banadura (1977) على دور التعلم من خلال الملاحظة ، فهو يفترض أن التلاميذ ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة اليومية (علي، 2011: 68).

5_3_ النظرية المعرفية:

أرجعت هذه النظرية صعوبات التعلم إلى واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المتمثلة في: " الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التخيل، التفكير، اللغة، الاستدلال وحل المشكلات، واتخاذ القرار" ومن هذه النظريات نظرية المجال، حيث تنادي هذه النظرية بأهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم، فيرى المجاليون أن التعلم يحدث نتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي، وهم بهذا يؤكدون أهمية الموقف الكلي أو المجالي، وأهمية الدور الذي تقوم به عملية الإدراك وعمليات التفكير، ومن أهم النظريات المجالية نظرية جشتالت، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك أجزاء المواقف منفصلة (السعيد، 2010: 81_82).

وتؤكد النظرية المعرفية بأن العجز الوظيفي البسيط والصعوبات الأكاديمية أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم باعتبارها تؤثر على المهارات الأكاديمية، فحين يفشل التلميذ في تركيز انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب، وتحويل الانتباه إلى المهام الجديدة، فإن هذا يعد أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم، كما يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها،

والإدراك ذو علاقة قوية بصعوبات التعلم، وبالإضافة إلى وجود صعوبات على مستوى الذاكرة السمعية أو البصرية، يجعل التلميذ يعجز عن الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد ومن شأنه أن يؤدي إلى صعوبات في تعلم (ممادي، 2013: 242).

6-تشخيص صعوبات التعلم :

اهتم الباحثون وعلماء النفس بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم ، باعتبار أن التشخيص هو المدخل الذي من خلاله يستطيع المربي و الأخصائي التربية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تقدير الخدمات التربوية و التعليمية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقدير الخدمات التربوية و التعليمية العلاجية المناسبة لهم .

وتهدف عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما تشير إليها "لندا هارجروف " "جيمس يوتين 1984 " إلى جمع البيانات عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحليلها للوصول إلى عملية التخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية و التعليمية المناسبة . وتمر عملية التشخيص بخطوات عديدة منها :

1- إجراء مسح شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم و هذه تسمى مرحلة الاستكشاف .

2- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلاب ومعرفة نقاط القوة و الضعف لديهم .

3- تحليل عملية التعلم المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم (مراكب ، 2011: 152) .

4- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلاب على التعلم .

5- استبعاد احتمال وجود اعاقات سمعية و بصرية أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم .

6- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات في التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة و الضعف لمستوى الأداء وهذه هي المعالجة التربوية. (سيد سليمان ،2000: 121).

7- تصنيف صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف صعوبات التعلم في صنفين أساسيين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت علي النحو التالي:

7_1_ صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

أ_ مفهومها:

هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية، والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه، والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة (جبايب، 2011: 8).

إذ تعتبر من الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وأي اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية.

وتنقسم هذه الصعوبات إلى نوعين هما:

أ_ صعوبات أولية: تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.

ب_ صعوبات ثانوية: وهي خاصة بالتفكير والفهم واللغة الشفهية.

وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

_ النمو اللغوي.

_ النمو المعرفي.

_ نمو المهارات البصرية الحركية.

ب_ أنواع صعوبات التعلم النمائية:

تنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى ما يلي:

أولا : صعوبة الانتباه:

1- مفهوم الانتباه:

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقليّة الّتي تلعب دورًا هامًّا في النّمو المعرفي لدى الفرد، حيث أنّه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبّهات الحسيّة المختلفة الّتي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقّق له التكيّف مع البيئة المحيطة به.

وينقسم الانتباه من حيث مصدر استقباله إلى انتباه سمعي وبصري وشمي ولمسي وتذوقي، ولذلك يطلق على الانتباه الّذي يتم من خلال حاسة السمع بالانتباه السمعي، كما يطلق على الانتباه الّذي يتم من خلال حاسة البصر بالانتباه البصري ... وهكذا

ويمكن أن تحدث عملية الانتباه من خلال حاسة واحدة فقط مثل عملية الانتباه البصري للصور والتماثيل، كما يمكن أن تشترك أكثر من حاسة في عملية الانتباه لمثير معيّن، كما يحدث مثلاً عند

مشاهدة الفرد لمباراة كرة قدم حيث تكون هناك عملية انتباه بصري لتنقلات الكرة وتحركات اللاعبين، كما يكون هناك أيضا انتباه سمعي لتعليق المذيع على المباراة.

فالانتباه إذا هو ملاحظة فيها اختيار وانتقاء، ونحن حينما نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء فإنّنا نصبح في حالة تهيؤ ذهني، وحينما ينتبه الشخص لشيء ما فإنّ أعضاء حسه تتكيّف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه أي للشيء الّذي احتل بؤرة الشعور فيكون إدراكه أكثر وضوحاً عمّا يحيط به، كما أنّ تذكره يكون أفضل. (السيد علي، 1999، 15-16)

2- تصنيف الانتباه:

لقد قام العلماء بتصنيف الانتباه وفقا لعدّة عوامل هي: موقع المثيرات وعددها، وطبيعة المنبّهات، ومصدر التنبيه. وهذا ما سوف نعالجه فيما يلي:

أوّلاً: من حيث موقع المثيرات

يرى كل من فنجستن، وكارفر Fenigestein and Carver أنّ الانتباه ينقسم من حيث موقع مثيراته إلى انتباه إلى الذات، وانتباه إلى البيئة وهي كما يلي:

1- الانتباه إلى الذات: وهو تركيز الانتباه على مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنه وأفكاره.

2- الانتباه إلى البيئة: وهو تركيز الانتباه على مثيرات في البيئة الخارجية بعيداً عن ذات الفرد مثل المثيرات الاجتماعية، والمثيرات الحسية المختلفة سواء كانت سمعية، أو بصرية، أو شمية، أو لمسية، أو تذوقيه.

ثانياً: من حيث عدد المثيرات

ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى صنفين كما يلي:

1- **الانتباه المثير واحد:** وهو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه وذلك مثل انتقاء مثير بصري له مواصفات محدّدة وإهمال المثيرات الأخرى الّتي تقع معه المجال البصري للفرد.

2- **الانتباه لأكثر من مثير:** وهذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباهية عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير فى المجال البصري، أو السمعي، أو كليهما معا مثل السائق الّذي يقود سيارته ويستمع لبرنامج معيّن في الراديو، وهذا النوع من الانتباه يتطّلب جهدا عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات. **(السيد علي، 1999، 20)**

ثالثاً : طبيعة المنبّهات

ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

1- **الانتباه الإرادي:** يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدّد، وهذا النوع يتطّلب مجهوداً ذهنياً من الفرد لأنّ استمراره مدّة طويلة يتطلّب وجود دافع قوّي لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

2- **الانتباه اللاإرادي:** يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبّهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشّخص مثل: سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلّب مجهوداً ذهنيا لأنّ المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبّهات الأخرى. **(السيد علي، 1999، 21)**

3- **الانتباه الاعتيادي (التلقائي):** وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد على مثير ما، أو عدّة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلّب جهداً من الفرد لأنّ الفرد ينتبه إلى الأشياء الّتي اعتاد من قبل على الاهتمام بها ، والّتي تتفّق مع ميوله واهتماماته.

رابعا: من حيث مصدر التنبيه

ينقسم الانتباه من حيث مصدره إلى انتباه سمعي، وانتباه بصري، وانتباه شمي، وانتباه لمسي، وانتباه تذوقي. (السيد علي، 1999، 21)

3- خصائص الانتباه:

إنّ طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظراً لأنّ الأشياء الّتي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إمّا متحرّكة أو معقّدة، لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه الّتي تمكّن الشّخص من الانتباه للمنبّهات المختلفة فيما يلي:

1- **الانتباه عملية إدراكية مبكّرة:** يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أمّا الانتباه فإنّه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، ولذلك يطلق على الانتباه بأنّه عملية إدراكية مبكرة.

2- **الإصغاء:** وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات، حيث إنّ استكشاف البيئة المحيطة يتطلّب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها .

3- **الاختيار والانتقاء:** إنّ الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبّهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنّه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، أي أنّ الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبّهات الحسيّة من بين المنبّهات الأخرى سواء كانت فى البيئة الخارجية أو الداخلية.

4- **عملية الإحاطة:** وهي العملية ذات الأساس الحسي والّتي قد تكون سمعية أو بصرية، والّتي تتمثّل إمّا في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور الّتي تواجههما، وإمّا في إنصات الأذن لكلّ ما يصّل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها أي أنّ الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر الّتي توجد بهذا المكان، وللأصوات الّتي تصدر الآن.

5- **التركيز:** يتمثّل التركيز فى اتجاه الشّخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبّهات حسية معيّنة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا ا وبؤريا، وقد يكون مركزاً على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد، أو منتشراً بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شئ يحدث حوله، أو أن يتبنى الشخص موقفاً وسطاً. (السيد علي، 1999، 22).

6- **التعقب:** وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقّد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبّهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لإحداهما، وهذا البعد ضروري فى حل المشكلات الّتي تقتضي تداعياً متسلسلاً مثل: الحساب المركب أو نسج خيوط قصة معقّدة، أو رسم اتجاهات في خريطة طرق.

7- **التموّج:** وهو يعني أنّ المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإنّ تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

8- **التذبذب:** وهو يعنى أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب، ولعلنا نلاحظ ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، حيث إن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم. (السيد علي، 1999، 23)

4- العوامل التي تؤدّي إلى جذب الانتباه: (مجهول، 2015، 16)

تنقسم العوامل الّتي تؤدّي إلى جذب الانتباه إلى قسمين: الأوّل منها يتعلّق بخصائص المنبّه وظروف الموقف الّذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها العوامل الخارجية، أمّا الثاني فإنّه يتعلق بالعوامل الذاتية الّتي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله، واهتماماته، وحالته الجسميّة والنفسيّة وتلك يطلق عليها العوامل الداخلية، وهذه العوامل هي:

جدول رقم(01) يمثل العوامل التي تؤدّي إلى جذب الانتباه.

عوامل جذب الانتباه	طبيعتهـا	مظاهرها
العوامل الخارجية	– الحركة	هي الطابع الفعلي للتنبيه الفعّال
	– تغيّر المنبّه	– الديناميكية المفاجئة زيادة في التنبيه
	– موقع المنبّه	– المناطق العليا أفضل من السفلى – المناطق اليمنى أفضل من اليسرى. – المنبّه أمام العين مباشرة أكثر فعّالية.
	– حجم المنبّه	– الحجم الأكبر أكثر تأثيرا من الأصغر
	– شدّة المنبّه	– كلّما زادت شدّة الاستثارة زادت شدّة الانتباه.
	– الاعتياد	– ألفة المثير ضمان لتنبيه أفضل.
	– طبيعة المنبّه	– تختلف شدّة الانتباه باختلاف نوع وكيف المثير (سمعي، بصري...)
	– حداثة المنبّه	مثير جديد ← خبرة جديدة ← زيادة في شدّة الانتباه.
	– تكرار المنبّه	تكرار المنبّه يضمن ألفته ومن ثم زيادة في شدّة الانتباه.
	– التباين والتضاد	– تباين الشكل عن الأرضية عامل مهّم لجذب الانتباه.
	– الحاجة الزائدة للتنسيق	– تعقّد سرعة المثير إلزامية تركيز الانتباه عليه.
العوامل الداخلية	العوامل المؤقتة	1– التهيؤ الذهني: تفعيل السيرورات الذهنية لانتقاء المثير المحدّد. النشاط العضوي: يؤدّي إلى جذب الانتباه إلى الداخل. 3– الدافع: الدوافع شرط أساسي لحدوث الانتقائية وهي الخاصية الأساسية للانتباه.
	العوامل المستديمة	1– مستوى الاستثارة الداخلية: العلاقة التلازمية موجبة بين شدة الاستثارة الداخلية ودرجة تركيز الانتباه. 2– الميول و الاهتمامات: تعدّ الميول والاهتمامات بؤرة تركيز الانتباه لدى الفرد 3– الراحة والتعب: استنفاذ الطاقة الجسمية والنفسية مؤشر فعلي لضعف شدّة الانتباه.

2-مفهوم صعوبة التركيز و الانتباه :

يعتبر الانتباه من أكثر الأمور أهمية عند التعلم، إذ يعد العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية، حيث يساعد على تركيز حواس التلميذ فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات، ويجعل ذهنه يعمل في دلالاتها ومعانيها، والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها (عبيد، 2013: 68)، ومن تم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة، فضلا عن التعليمات التي تقدم للتلميذ داخل القسم، وبالتالي إذا تشتت انتباه المتعلم خلال عملية سير الدرس فسوف يؤدي به إلى صعوبات التعلم (بدير، 2006: 162).

وقد لاحظ عدد من التربويين من ارتباط تدني أداء التلاميذ بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم للتعليمات أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم نظرا لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه، وتبرز مشكلات الانتباه عند تلاميذ صعوبات التعلم في اثنتين أساسيتين من خصائص الانتباه هما:

أ_ الانتقائية أو الاختيار الانتقائي للمثيرات أو الموضوع المراد الانتباه إليه.

ب_ الاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ بموضوع الانتباه (البطاينة والرشدان، 2009: 79_81).

وهو ضعف قدرة على تركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة وصعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز إنتباههم.(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2011: 51)

هو حالة عدم التركيز وصعوبة ضبط النفس نحو مثير بذاته لوجود عوامل تشتت داخلية أو خارجية، ويتصف السلوك بعدم الإتساق.(لمعان مصطفى الجلالي، 2010: 212).

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة حيث انّه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلّا في بداية الثمانينات من هذا القرن، حيث كان يشخّص قبل ذلك على أنّه إمّا ضعف في القدرة على التّعلم، أو أنّه خلل بسيط في وظائف المخ (MBD)) Minimal Brain Dysfunction

أو أنّه إصابة بسيطة فى المخ (MBI Minimal Brain injury) أو أنّه نشاط حركي مفرط Nussbaum & Bigler.

بعد ذلك جاء دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقليّة (DSM I) الصادر عن جمعية الطب النّفسي الأمريكية عام 1980 (APA American Psychiatric Association) ليشير إليه على أنّه اضطراب له زملة أعراض سلوكية تميّزه، وقد قسّمه إلى نوعين فالأوّل: هو اضطراب الانتباه Attention Deficit Disorder with Hyperactivity والثاني: هو اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط .Attention deficit disorder without Hyperactivity

وقد ظلّ الحال على هذا المنوال حتى قام بورينو وزملاؤه (Porrino,et al 1988, بدراسة أعراض اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج التّحليل العاملي لهذه الدراسة أنّ عجز الانتباه، وفرط النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين، ولذلك عندما قامت جمعية الطب النفسي الأمريكية بإجراء مراجعة للطبعة الثالثة (1987, DSM III) – دمجت فرط النشاط الحركي مع اضطراب عجز الانتباه، ومنذ ذلك التاريخ أصبح يطلق عليه اضطراب الانتباه. (السيد علي، 1999، 34).

بعد ذلك أجرى لاهي، وبيلهام (Lahey & pelham (1988 دراسة مماثلة للدراسة السابقة الّتي أجراها بورينو وزملاؤه عام (1983)، وقد توّصلت نتائج هذه الدراسة إلى نفس النتائج الّتي توّصلت إليها الدراسة السابقة حيث بيّنت أنّ عجز الانتباه، وفرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد، وليسا نمطين منفصلين.

ولذلك عندما جاء دليل التّشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) الصادر عام (1984) أكّد على ما ورد في مراجعه عام (1987) بشأن هذا الاضطراب حيث بيّن أنّ جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم نشاط حركي مفرط ولكن مستوى هذا النشاط الحركي

المفرط يختلف من طفل لآخر. فقد تكون أعراض ضعف الانتباه أشدّ من اعراض فرط النشاط الحركي لدى بعضهم، وعلى النقيض من ذلك قد تكون أعراض فرط النشاط الحركي أشدّ من أعراض ضعف الانتباه لدى البعض الآخر منهم، وأخيراً قد تتساوى شدّة الأعراض لكل من ضعف الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى أطفال آخرين منهم. (السيد علي، 1999، 35)

1- **أسباب صعوبة التركيز والإنتباه:**

تتعدد أسباب اضطراب التركيز والانتباه، وتختلف باختلاف العوامل المساعدة والظروف المهيئة لهذا الاضطراب وهي كالتالي:

1- **الأسباب البيئية:** وتنقسم إلى ثلاثة مراحل هي:

- **مرحلة الحمل:** قد تتعرض الأم في أثناء فترة الحمل لبعض الأشياء التي تؤثر على الجنين كتناول المخدرات أو الكحول أو بعض العقاقير الطيبة خاصة في الأشهر الثلاثة الأولى، وكذلك إصابة الأم ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية أو السعال الديكي، مما يؤدي إلى إصابة الجنين بتلف في المخ، ومن ثم تلف المراكز العصبية المسؤولة عن العمليات الإنتباهية.
- **مرحلة الولادة :**
  - ✓ ضعف الجفت على رأس الجنين أثناء عملية الولادة المتعسرة.
  - ✓ التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة، وعدم وصول الأكسجين لمخ الجنين.
  - ✓ إصابة مخ الجنين أو جمجمة وذلك أثناء عملية الولادة.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 38)
- **مرحلة ما بعد الولادة:**

الحوادث: فإصابة الطفل في سنوات الطفولة المبكرة بارتجاج في المخ نتيجة حادث أو ارتطام رأسه بأشياء صلبة، يؤدي هذا إلى إصابة بعض المراكز العصبية في المخ وخاصة المسؤولة عن الانتباه والتركيز.

الأمراض المعدية: إن تعرض الطفل للحمى الشوكية أو الحصبة أو الإلتهاب السحابي يؤدي إلى إصابة المراكز المسؤولة عن الإنتباه في المخ، وخاصة الفص الجبهي والفصوص الخلفية للمخ.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 38)

2- الأسباب البيولوجية :

خلل في وظائف المخ: قد يرجع إلى تلف الدماغ، أو ما يصيب الدورة الدموية من مشاكل، أو بعض العمليات الكيماوية التي تحدث في جسم الإنسان بشكل غير طبيعي أي أن هذا الاضطراب يحتمل أن يكون من أسبابه تلف نسيج المخ، حيث أن البعض منهم يعاني من نوبات صرعية، وقد يظهر الشذوذ في رسم المخ لدى25% من الحالات غير المصحوبة بعلامات عضوية-Www-arb . (ctycare.com.14/04/2015

ضعف النمو العقلي: كلما زاد نمو الطفل زادت كفاءته الانتباهية، وإذا كان هناك صعوبات في نموه العقلي يؤدي ذلك إلى ضعف المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه، وبالتالي فإن النمو العقلي والمعرفي للطفل يؤثر على مستوى الانتباه لديه.

الخلل الكيميائي في التنقلات العصبية :الناقلات العصبية هي عبارة عن قواعد كيماوية تعمل عن نقل الإرشادات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ باختلاف التوازن الكيميائي، لهذه الناقلات العصبية لإضطراب ميكانيزم الإنتباه.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 39).

3- **الأسباب الاجتماعية والنفسية :**

سوء المعاملة الوالدية : إذا أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة (كإهمال_ العقاب البدني أو النفسي_ الحماية الزائدة.....) من شئنها تصيب الطفل بتشتت الانتباه وهذا ما تؤكده مختلف الدراسات ونذكر منها:

وهذا ما أكدته أيضا الدراسة التحليلية التي أجراها كل من (هيفل وكلارك Heilveil and Clark 1990) للعوامل والظروف التي تحيط بأطفال، حيث كشفت النتائج أن الأطفال يعيشون في عزلة إجتماعية، ويعانون من عدم التفاعل والإهمال من المحيطين بهم، وأضافت نتائج هذه الدراسة أن معظم الأطفال ذوي تشتت الإنتباه يتعرضون للعدوان من الأخرين ومن العقاب المتكرر.(علا عبد الباقي إبراهيم، 2007: 39).

عدم الاستقرار داخل الأسرة: الأسرة غير مستقرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وكذلك عدم التوافق الزواجي وسوء الانسجام الأسري، كل هذا يترتب عنه ميول الطفل للإثارة وعدم التركيز.

وما يؤكد هذا دراسة أجراها (شافر وبينكص، Shaffer/Puncus/1975) على مجموعات من الأطفال في مستويات اجتماعية مختلفة توصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مضطربين اجتماعيا ويسود بين أفرادها المعاملات والتفاعلات السلبية وغير السوية، يكونون أكثر تعرضا لتشتت الانتباه والنشاط الزائد من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مستقرة، حيث لوحظ في سلوك هؤلاء الأطفال الاندفاعية وكثرة الحركة وعدم الانضباط في حين أظهر الأطفال المنتمون لأسر مستقرة كثيرا من الإنضباط والنظام والهدوء والتروي.(علا عبد الباقي إبراهيم،2007: 36).

4- تصنيفات صعوبة التركيز وتشتت الإنتباه:

وهنا يشير (كيرك وكلفانت، 1988) إلى أشهر تصنيف لضعف الانتباه قدمته جمعية الطب النفس الأمريكية عام 1980، والذي يحدد نمطين من ضعف الانتباه:

❖ **ضعف الإنتباه المرتبط بنشاط الزائد:** والذي يتضمن المظاهر الآتية:

- **قصور الإنتباه:**

1. الفشل في إنهاء المهمات التي يبدؤوها.
2. غالبا ما يبدو عليه عدم الإستماع.

3. صعوبة الاستمرار في الأنشطة اللعب.

4. غالبا ما ينسى أنشطة اليومية.

5. يتشتت انتباهه بسهولة.

6. يعاني من صعوبة في التركيز.

- **الاندفاعية :**

1. الانتقال من نشاط لآخر بشكل مستمر.
2. يتطفل على الآخرين ويقاطعهم.
3. يتصرف في غالب بلا تفكير.
4. يعاني من صعوبة التنظيم.
5. لا يستقر في مقعده.
6. يصرخ أو ينتابه نوبات غضب.
7. يعاني من صعوبة في الانتباه وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة.
8. يحتاج إلى المزيد من المراقبة والإشراف.

- **النشاط الزائد:**

1. يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بهدوء.
2. دائما ما يقوم بأنشطة مستمرة.
3. يعاني من صعوبة في البقاء في مقعد.
4. يتحرك بشكل ملفت للنظر خلال نومه .
5. يتسلق الأشياء ويقفز عليها. (لمعان مصطفى الجيلالي، 2011: 213).

6. تبدأ قبل سن السابعة من العمر.

7. تستمر هذه الأعراض على الأقل لمدة ستة أشهر.

❖ **ضعف الانتباه(نقص التركيز) غير مرتبط بالنشاط الزائد:**

ويكون هذا النمط أقل وطأة من النمط الأول لأنه لا يكون مصحوبا بحركة الزائدة، فهو يتسم بأنه بسيط بالرغم من أن هناك تشابه في السلوك بين نمطين.(لمعان مصطفى الجيلالي، 2010: 213).

5- أعراض صعوبة التركيز وضعف الانتباه:

يتصف الطفل المتمدرس الذي يعاني من صعوبة التركيز والانتباه بالأعراض التالية:

- ❖ صعوبة في التركيز والانتباه في العمل الذي يقوم به أو حتى اللعب.
- ❖ ضعف في ذاكرة.
- ❖ الفشل في التركيز والانتباه لتفاصيل الموضوع أو النشاط.
- ❖ صعوبة في تنظيم المهمة التي يقوم بها أو النشاط.
- ❖ القيام بعدة أخطاء في عمله تدل على عدم الاهتمام به كالواجبات المدرسية، اللغب، العمل، أو أي نشاط يمارسه.
- ❖ عدم القدرة على إتباع التعليمات والأوامر.
- ❖ عدم الإنصات عند الحديث معه.
- ❖ فشله الدائم في إتمام المهام التي تطلب منه.
- ❖ رفضه الدائم مشاركة الآخرين في النشاطات التي تحتاج إلى تركيز وجهد فكري.
- ❖ يسهل تشتيت انتباهه بالمؤثرات الخارجية.

❖ كثير النسيان في نشاطاته اليومية وعادة ما يفقد الأشياء الضرورية للقيام بالمهام المطلوبة أو النشاطات.

❖ يتميز بأحلام اليقظة.

❖ غير مرتب في مظهره أو حتى في نشاطاته ودروسه .(هناء إبراهيم صندقلي، 2009: 72) .

وهذا ما قامت بتحديده جمعية الطب النفسي الأمريكية في دليلها التشخيصي أعراض النظريات الإنتباه الأساسية في المظاهر الآتية:

- الفشل في إنهاء المهام التي يبدأها الطفل.
- ظهور ملامح عدم الاستماع.
- التشتت بسهولة (قابلية للتشتت).
- صعوبة التركيز على المهام الدراسية أو المهام التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.
- صعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.(محمود عوض الله سالم وآخرون، 2006: 76).

6- نسبة انتشار اضطراب عدم التركيز والانتباه:

إن اضطراب التركيز والانتباه من الحالات المنتشرة في جميع أنحاء العالم وتصل نسبة الإصابة به إلى 10% من الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، وبحسب التقديرات الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الأمريكية DSMIV تصل نسبة هذا الاضطراب ما بين (3% إلى 6%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية.(هناء إبراهيم صندقلي، 2009: 39).

ووجد أن معدل انتشاره في الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض يصل إلى 20 % ،أما ويندر (2005)" Wender"يقول أن نسبة هذا الاضطراب بين الذكور والإناث تتمثل في (06% للذكور

و01% للإناث)، أما في ما يخص تفصيل يورده " الحامد" (2002) عن بعض الإحصائيات في الدول المختلفة لنسبة انتشار هذا الاضطراب كالتالي:

- المملكة العربية السعودية 13.%
- جمهورية مصر العربية 6,2 .%
- و.أ.م 6,5.%
- كندا 9,5% ذكور و3,3% إناث.
- بريطانيا 1% من طلاب المدارس و2% بشكل عام.(عون معين شاهين، 2011: 39).

7- الخصائص الشخصية للتلميذ التي يعاني صعوبة التركيز والإنتباه:

1- الخصائص السلوكية:

- أداءاهم مرتبك وغير مرتب ومتسم بالفوضى..
- يضيقون ذرعا بأداء المهام وإكمالهم لها والانتهاء منها.
- يتجاهلون ما يقال لهم كما لو أنهم لا يسمعونه.
- يغفلون عن متابعة ما هو مطلوب منهم من الواجبات والتعليمات.
- يرفضون المهام التي تتطلب جهداً عقليا مستديما.
- تشتتهم الأصوات التي يتجاهلها الآخرين (مثل أصوات السيارات، والآخرين)
- ينسون النشاطات اليومية(مثل نسيان المواعيد أو الأدوات، والكتب، والحاجيات).
- ينتقلون من محادثة إلى أخرى، ولا يصغون للآخرين، ويتجاهلون قواعد الألعاب أو النشاطات. (فتحي زيات ، 2006).

2- الخصائص الانفعالية:

- التوتر والقلق.

- اضطراب الحالة المزاجية.
- الانطواء وعدم الثقة بالنفس.
- فقدان الإحساس بالأمان.
- يكون غير ناضج انفعاليا، والانفعالية تتسم بالتقلب أحيانا يكون هادئ ومتزن المزاج، وأحياناً أخرى ينفجر في ثورة من الغضب يعقبها بكاء شديد.(نايف بن عابد الزراع، 2007: 50).

3- الخصائص المعرفية:

- اضطرابات في التعلم بصفة خاصة صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات.
- كذلك يؤثر هذا الاضطراب على فاعلية الذاكرة والخاصة للذاكرة العامة، وتنظيم استقبال المثيرات وإدراكها، وكذلك يعاني من اضطراب في الإدراك والتميز والتكوين المفاهيم.

4- الخصائص الاجتماعية:

- تكون علاقتهم الاجتماعية سلبية.
- عدم القدرة على التواصل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة.
- رفضه من طرف أقرانه والمتعاملين معه في الأسرة والمجتمع (نايف بن عابد الزراع، 2007: 52-53).

5- الخصائص التعليمية:

- صعوبات القراءة وإجراء العمليات الحسابية.
- التأخر الدراسي.
- ضعف في فهم ما يقرأ.
- قصور شديد في الانتباه مع تشتت و الشروذ.
- مشاكل في الاستيعاب العام، و الاستيعاب القرائي.

- صعوبات في الإصغاء المستمر.(هناء إبراهيم صندقلي، 2009: 45).

8- تشخيص اضطراب صعوبة التركيز والانتباه:

عملية التشخيص تمر بعدة أساليب وهي:

- الحصول على السيرة المرضية للطفل والكشف السريري الطبي لمعرفة نوعية الأمراض العضوية التي يتعرض لها الطفل سابقا، والتي من المحتمل أن يكون بعضها قد تسبب في خلل لوظائف الدماغ.
- المقابلة الشخصية التي تتم مع الطفل لملاحظة سلوكيات، ومع الأهل لأخذ المعلومات الضرورية حول المظاهر المرتبطة باضطراب التركيز والانتباه.
- البيانات السلوكية وهي عبارة عن مقاييس متعلقة بتحديد درجة السلوك عند الطفل .
- التقييم النفسي والتربوي وهو عبارة عن استبيانات تعطيها صورة حقيقية عن وضع الطفل النفسي واحتمال تعرضه لواحدة من الاضطرابات النفسية، وتوضح لنا وضعه التربوي، وصعوباته التعليمية.(هناء إبراهيم الصندقلي، 2009: 46).
- كل هذه الأساليب تعتمد معالج أكبر نسبة من المعلومات الممكنة حول اضطراب التركيز والانتباه.
- وكذلك لابد من توافر مقاييس التشخيص أو شروط التشخيص التي نشرتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي فالبديل التشخيصي للاضطرابات النفسية DSM4 وهي كما يلي:

1. إجراء الاختبارات النفسية والسلوكية على الطفل، كاختبارات الذكاء مثلاً.
2. أن تكون الأعراضَ ظاهرة قبل سن السابعة من عمر الطفل.
3. أن تكون جميع الأعراض موجودة لمدة ستة أشهر أو أكثر قبل عملية التشخيص.

4. أن تتواجد هذه السمات المرضية أو الأغراض على الأقل في بيئتين مختلفتين لهذا الطفل مثل بيئة المدرسية والمنزل، أو المدرسة أو الشارع. .....
5. أن تؤثر هذه الأعراض على مستوى الطفل الأكاديمي والاجتماعي بشكل واضح.
6. أن لا تكون هذه الأعراض ناتجة عن حالات مرضية نفسية أخرى أو أي اضطراب في الشخصية أو في السلوكيات كالقلق، الاكتئاب، والهستيريا والفصام وغيرها (هناء إبراهيم الصندقلي، 2009: 48).

9- الاضطرابات المصاحبة لصعوبة التركيز والانتباه:

هناك العديد من الاضطرابات التي تكون مصاحبة لاضطراب أو صعوبة التركيز والانتباه، لأن ضعف التركيز قد يكون مصاحبا بمشاكل أخرى مثل صعوبات التعلم، فيمكن أن تتوافر كلها في حالة واحدة وهي الآتي:

عدم القدرة على التوافق الاجتماعي: حيث أن الطفل الذي يعاني من صعوبة التركيز والانتباه قد يتسبب بالانزعاج لمن حوله ولأصدقائه، لذا يكون غير مرغوب به اجتماعيا، وذلك نتيجة لتصرفاته وسلوكاته، ويتدخل في أمور الآخرين، ويقاطع الأحاديث ويتسبب بإحراجات كثيرة لأهله بسبب سلوكه غير المقبول ويضع الكثير من الحواجز من خلال تعاطيه مع الآخر، مما يدفع بالمحيطين به لعدم فهمه بسهولة.(هناء إبراهيم الصندقلي، 2009: 57).

اضطرابات النوم: تزداد اضطرابات النوم لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يجعلهم يشعرون دائما بإرهاق والذي يؤثر على تركيز والانتباه.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 49).

الاضطرابات الانفعالية: الشعور بالنقص وانخفاض في تقدير الذات بإضافة إلى الشعور بالوحدة والسرعة والإحباط، بإضافة إلى القلق والإحساس بالخوف الدائم مع عدم الارتياح لما يحصل معه، والاكتئاب من خلال الحزن والانطوائية مع قلق مستمر غير قادر على التفكير بسرعة مع عدم القدرة على التركيز .

الاضطرابات السلوكية: تنتشر الكثير من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبة التركيز والانتباه، إذ يؤدي إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالي فإنهم يعجزون عن التكيف مع بيئتهم، لدرجة عدم التركيز في الأنشطة التي يقومون بها داخل الفصل الدراسي.(بتصرف. محمد النوبي محمد علي، 2009: 48)

التأخر الدراسي: ونجد فيه:

أ.ضعف القدرة على الفهم: ضعف القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلها سواءاً كانت شفهية أو كتابية.

ب.ضعف القدرة على التفكير: إذ أن تفكيره غير مترابط، وهذا يجعله يفكر في موضوعات هامشية بعيدة عن العمل المراد التركيز فيه.

ت.الكتابة الرديئة: حيث أن كتاباته تكون مليئة بأخطاء اللغوية.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 49).

ث. **صعوبة الإصغاء:** فالطفل يمل من متابعة مثير ما بنفس الانتباه، كونه غير قادر على التمييز بين المثير الثانوي الرئيسي، مما يسبب له التشتت نحو المثيرات ممتعة كالنظر عبر النافذة أثناء سير الدرس، لهذا نجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات الإصغاء لأكثر من دقائق معدودة مما يسبب لهم صعوبات تعلم مهارات جديدة.(هناء إبراهيم صندقلي، 2009: 86).

ج. **الاستجابة الخاطئة:** إذ يعاني الطفل من ضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات الضرورية لفهم المسائل.(محمد النوبي محمد علي، 2009: 49).

ح. **اضطرابات في الإدراك:** وتتضمن في الإدراكات البصرية أو السمعية أو الحركية أو اللمسية، لذا قد يواجه الطفل صعوبات في كتابة الحروف بطريقة صحيحة، ولا يستطيع التمييز بين الأصوات.

خ. **اضطرابات في الذاكرة:** وهي عدم استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسة أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في ذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

د.**اضطرابات اللغة الشفوية:** وترجع إلى الصعوبات التي تواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفضياً.(محمود عوض الله سالم، 2008: 32).

ذ.**الشرود الذهني** : وهو لغة يعني الإزاحة مباشرة وسريعة لانتباه خلال سلسلة من المثيرات الغير الهامة ففي الشرود الذهني لا يتأثر أمر دون غيره ببؤرة الشعور فهو حالة عدم المبالاة.

اصطلح جاردن وزملائه GARDNER 1959 إلى هذا المفهوم على أنه عبارة عن ردود فعل الفردي اتجاه المثير الذي يحتوي على مجموعة من المعلومات المتقاطعة أو المقحمة وقد أطلق جاردن مصطلح المقيد المرن على هذا المفهوم واشار إليه على أنه يمال مضمون الأسلوب الاستقلال للاعتماده على المجال الإداري.

وقد أشار سانتو ستيفانو SANTANSTEFANO 1969 إلى أن الشرود الذهني هو طريقة تناول الفرد للمجال الإدراكي الذي يحتوي على معلومات متصلة وغير متصلة في المجال الإدراكي.

ويري مشام محمد الخولي 2000 أن الشرود الذهني تعود إلى الفروق الفردية في إدراك المعلومات المرتبطة أو المتداخلة أو المتناقضة مع تلك المعلومات المكونة للموضوع الأصلي المراد الانتباه إليه.

وعلى ضوء ذلك يشير الشرود الذهني إلى مدى قابلية أو تأثر الفرد بالمثيرات المتفاعلة والتي لا ترتبط بالموضوع المدرك.

كما يمكن إعتباره نمطا معرفيا يشير إلى الدرجة التي يوجه بها الفرد انتباهه انتقائيا للمعلومات المرتبطة ببعضها ومنع الانتباه المعلومات التي ليست لها علاقة بالموضع المثير ذاته. (عليلش فلة ،2009 :118).

10- **علاج صعوبة الانتباه:** السلوك يتحسن عندما يتلقى المصاب علاجا دوائي يتوقف عندما ينقطع هذا العلاج .ومن ثم فإن التدخلات العلاجية لاضطراب الانتباه تكون طبية دوائية، (صيدلانية) وتدخلات معرفية سلوكية (تتضمن مجال الإرشاد النفسي)بإضافة إلى التدخلات التربوية.

1- العلاج الدوائي :

بدأ العلاج الدوائي لاضطراب الانتباه في عام 1937 عندما سجل برادلي BRADLEY أثار استخدام البنزدرين على السلوك المصاب ومنذ ذلك الوقت تأكد فعالية ودور المنبهات ،كما لوحظ فإن باستخدام الأدوية مع هذا الاضطراب قوبل بجدل كبير، وهذا الاهتمام يدعم اعتقاد المصاب أن الأحداث الخارجية فقط هي التي ينتج عنها سلوكه ،ثم بدأ ينظر إلى الحاجات الدوائية ،المنبهات هي أكثر الأدوية استخداما مع اضطراب الانتباه وهي تتمتع بأفضل كفاءة ظاهرة في علاج هذا الاضطراب.

وأكثر الأدوية المستخدمة في العلاج هي:

المثيل فينيدات METHVL PHENIDATE ويعرف تجاريا بإسم رينالين.

الدكسترو أمفيتامين DEXTROAM PHETAMINE ويعرف تجاريا بإسم دكسدرين DEXEDRINE (حسن مصطفى المعطي ،2001: 346).

وكصنف فإنه تحمل هذه الأدوية إلى أقصى حد فبرغم من السمعة السنية لها إلا أنها تحمل سجلا ممتازا في درجة الأمان وأعطت تحسنا حوالي 75% من المصابين للذين تعاطوها ،ممن لديهم اضطرابات الانتباه إذ أن مفعول هذه الأدوية هو تنشيط مراكز التحكم في السلوك المصاب وزيادة انتباهه.

2- العلاج النفسي:

نظراً لأن اضطراب عجز الانتباه ينجم عنه مشكلات تربوية أبرزها التأخر الدراسي ،كما أن قيامه ببعض السلوكات غير مقبولة من أقرانه ومن المحيطين به فكل ذلك يشعره بالفشل وانخفاض تقديره لذاته ،ويشعره بالوحدة النفسية والقلق والاكتئاب ،من ثم فإن العلاج النفسي يسمح للمصاب بإقامة علاقة إيجابية مع المعالج تجعله يفهم صعوباته ويحاول الوصول إلى حلولها ومن أساليب العلاج النفسي للمصاب مايلي:

العلاج التحليلي:

يبنى على فهم نفسية المصاب وصراعاته الداخلية التي قد توجد بين أجزاء الشخصية أو بينها وبين العالم الخارجي المتمثل في الأسرة والمدرسة ،وفهم حبل الدفاعية المرضية التي يستخدمها في سلوكه وتوضيح ذلك للمصاب من خلال العلاج النفسي التي تجري مع المصابين الصغار بواسطة اللعب أو بواسطة الرسم .(حسن مصطفى عبد المعطي ،2001 :346).

3- العلاج السلوكي:

يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك ،تلك التي تصف العلاقة الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك ،وقد استخدمت أساليب التشكيل والحث والنمذجة والإطفاء وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه وتعزيز نقيضه والتوجيه المادي في زيادة الانتباه.

أما أساليب تعديل السلوك التي تعتمد الثواب والعقاب بصفة خاصة تمد الآباء والمعلمين بمعلومات في غاية الأهمية في كيفية التعامل مع الأطفال بشكل علمي دقيق بعيدا عن العشوائية والتجريب .(لمعان مصطفى الجلالي ،2010 :214).

يستهدف تعديل السلوكيات المصاب غير المرغوبة كالاندفاعية وغالبا ما يستخدم أسلوب التدعيم الإيجابي: ويعني مكافأة المصاب بعد قيامه بالسلوك المرغوب الذي يتدرب عليه. وقد يكون التدعيم ماديا أو معنويا ،بمداعبته أو مدحه بعبارات الشكر ،كما تستخدم أساليب التدريب على التحكم في الذات وتنمية ملاحظة المصاب لنفسه وسلوكياته والتدريب على الاسترخاء وما إلى ذلك من وسائل الضبط الذاتي.

4- العلاج المعرفي السلوكي:

يستخدم في التدريب المصاب على المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران وخفض السلوك العدواني وتنظيم الذات غير الملائم، ويمكن إجراء هذا العلاج فردياً أو جماعيا.

5- العلاج الأسري:

برغم أن العلاج بالمنبهات يمكن أن يؤدي إلى تحسنات في السلوك لكثير من المصابين مضطربي الانتباه، حتى أن 30% من المصابين في سن المدرسة ربما لا يظهرون استجابة ،لذا ننال المداخل العلاجية البديلة مثل تدريب الوالدين بأهمية أكبر ،وقد استخدم تدريب الوالدين كخيار علاجي من الآباء الذين يعارضون العلاج الدوائي(حسن مصطفي المعطي ،2001 :358).

إضافة إلى بعض الطرق العلاجية:

لعب الأدوار :

يقدم الطفل أنشطة تتخللها مثيرات مرغوبة مع مجموعة من الأقران أو لعبة مرغوب فيها لمجموعة من الأطفال بحيث يكون طفل المصاب واحد منهم .وتتطلب اللعبة انتباها وتركيزاً ،وقد يقوم الطفل بتقليد ومحاكات الآخرين من الأطفال خلال تلك الأنشطة التي يشارك فيها. إلا إن الاستمرارية على مثل هذه الأنشطة يمكن أن يحسن سلوك الطفل الذي يعاني من ضعف الانتباه.

توجيه والدي الطفل :

وذلك بتدريبهم على الأساليب التي تستخدم في أنواع العلاج الذي يستخدم مع الطفل لاستمرارها وتواصل معها في البيت كي يحقق البناء المتكامل والوصول إلى تحقيق أهداف البرنامج التي تقدم في إطار المؤسسات التعليمية.

توجيه وتدريب المعلم:

يعد المعلم محوراً أساسيا فاعلا ومؤثرا في المتعلم فهو يستطيع أن يقوم بدور رئيسي في البرنامج التي تقدم في إطار المؤسسات التعليمية من خلال الأساليب التربوية والفنيات التعليمية التي يستخدمها .من شأنه يحسن انتباه المتعلم سوآءا كان مصحوبا بالنشاط الزائد وغير المصحوب .(لمعان مصطفي الجلالي ،2010 : 215-216).

2_ صعوبات الإدراك:

يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل معها الفرد مع المثيرات لكي يسوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به، وتكمن أهمية عملية الإدراك في استقبال واستيعاب التلميذ للخبرات التربوية والحياتية، وما يترتب على صعوبتها من اعاقات في عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة اليومية (عبيد، 2013: 74_75).

فالإدراك عملية الترجمة التي يقوم بها الدماغ للمحسوسات التي نقلت إليه عن طريق الحواس على شكل رسائل مرمزة على شكل نبضات كهربائية تسري من خلال الأعصاب الحسية الرابطة ما بين أعضاء الإحساس والدماغ، حيث يكمن دور الإدراك في تأويل الإحساسات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وإعطائها معنى (البطاينة والرشدان، 2009: 97).

إن صعوبات الإدراك البصري وصعوبات الإدراك السمعي هي أكثر مظاهر الصعوبات التي يعاني منها الأطفال، والتي تؤثر في نموهم الإدراكي بشكل عام بالرغم من أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من قصور بصري أو سمعي كما هو الحال بالنسبة للمعاقين بصريا أو المعاقين سمعيا، ومع ذلك يجدون صعوبة في تمييز المرئيات وتذكرها، أو تمييز المسموعات وتذكرها (أبو رزق،2011: 50).

ويمكننا تفسير وجود صعوبات التعلم عند التلاميذ من خلال إدراكنا للدور الكبير الذي تلعبه عمليات الإدراك في التعلم وإعطائها المعاني الملائمة للحروف والكلمات وغيرها، فالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في عمليات الإدراك بسبب عجزهم في تفسير وتأويل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها نظرا لخلل الوظائف الإدراكية لديهم فإنه سيسبب لهم صعوبات في التعلم (البطاينة والرشدان، 2009: 98).

1- تعريف الإدراك:

الإدراك هو العملية التي يصبح الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس (عبد الرحيم،1990: 101).

وهو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. (الزيات،1998: 326).

فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات الحسية التي تفتقر إلى المعنى، فالحرف والكلمات وإشارات المرور وأصوات السيارات أو الإسعاف أو الشرطة و النجدة ،كل هذه المثيرات الحسية ليست رموزا خالية من المعنى، فكل من هذه الإحساسات أو المثيرات لها معنى خاص.(الزيات،1998: 330)

ويشكل الإدراك ومحدداته أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي ويمثل الإدراك لب النظرية الجشتالطية ، وهو كما يراه الجشتالطيون "عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة،(الزيات،2007: 97) .

وترى إليس Ellis (1978)أن الإدراك يتألف من الاكتشاف ، والتمييز، والتعرف والحكم. فالإدراك عملية نفسية يعطي معنى للأشياء التي استقبلتها الحواس ، وهو يتأثر بالخبرات السابقة وفي بعض الأحيان يعتمد عليها ، وهو شعور ونشاط عقلي فعال .ويعمل الإدراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية (الزيات،2007 : 98).

وهو الفعالية التي من خلالها يتم التعرف على العالم الخارجي عن طريق حواسنا، ويتطلب نمو القدرة الإدراكية تزايدا تدريجيا في حساسية أعضاء الحس لدى الأطفال للمعلومات التي يقدمها الوسط، إلى جانب القدرة المتزايدة لتسجيل تلك المعلومات (ربيع وأخرون، 2008 :367)

وعليه فالإدراك عملية معرفية تمكن الفرد من فهم العالم الخارجي المحيط به والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء.

ينقسم الإدراك إلى قسمين هما:

أولا – الإدراك البصري:

1-تعريف الإدراك البصري :

ويعرف الإدراك البصري بأنه قراءة المعاني من خلال الإشارات الحسية والعصبية التي تأتينا من العينين ويكون نتيجة ترجمة الإحساسات وإعطائها معنى، فالإدراك البصري لا يشبع الصورة الفوتوغرافية وإنما هو عملية تصبح من خلالها واعين بالبيئة التي نعيش فيها عن طريق اختيار المنبهات التي تأتينا من حواسنا كذلك تنظيمها و تفسيرها.(الحنفي،1994: 954)

تعريف هشام محمد الخولي: يعبر الإدراك البصري عن طريقة تعامل الفرد مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية.(الخولي،2002: 248).

كما يعرف بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية والدلالات وإعطائها المعاني. وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتالط الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (الزيات،1998: 340).

2- **مظاهر صعوبات الإدراك البصري:**

تحدث الصعوبات في الإدراك البصري عند الطفل حين تختلط عليه الأمور فلا يراها أو يميزها بشفافية بصرية واضحة وإنما يكون كمن يلفه الضباب وتحوطه الغيوم فيلتبس الأمر عليه حين يقرأ، أو حين ينسخ الدرس أو يكتب رسالة.(البطاينة وآخرون،2007: 160).

وهناك علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين صعوبات الإدراك البصري والقدرة على القراءة وفهم اللغة، لأن الإدراك في أساسه ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية (السيد،2000: 155).

ويلعب الإدراك البصري دوار بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة والكتابة .ويجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزا بصرياً للحروف والكلمات.(الزيات،1998: 340)

ومن بين مظاهر الإدراك البصري:

1. تشويش في الإدراك البصري (أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة).
2. .صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز (لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة).
3. .ضعف الذاكرة البصرية (لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها).

أ- صعوبات التمييز البصري:

التمييز البصري: هو قدرة الطفل على التفريق بين الشكل المرئي وآخر (هو القدرة على التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة).

مثال: إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الصور من حيث الطول والعرض واللون والشكل والمساحات.

الطفل صاحب الصعوبة: يصعب عليه التمييز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع .

يصعب عليه التمييز ما بين صورة رجل بستة أصابع ليديه وآخر بأصابع كاملة.(كيرك وكالفنت،1984: 174).

ب- صعوبات الإغلاق البصري: هو قدرة الطفل في التعرف إلى الأشياء الكلية من خلال رؤية جزء منها (معرفة الكل من خلال الأجزاء).

مثال: قراءة جملة بعد حذف كلمة منها. يقرأ الطالب كلمة بعد إخفاء جزء منها من خلال تلميحات الكلمة في السياق الذي تقع فيه. (محمود سالم،2006: 83).

ج- صعوبات التمييز البصري بين الشكل والأرضية: هو القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به ويترتب على ذلك أن ينشغل الطفل بمثير غير المثير الهدف ومن ثم يتشتت إنتباهه ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مدركاته البصرية.

مثال: قراءة عبارة داخل صورة.

د- صعوبات إدراك العلاقات المكانية: هو قراءة وكتابة الكلمات بطريقة عكسية من اليسار إلى اليمين (مشكلات مرتبطة بتكامل الإدراك المكاني).

مثال: يرى الفرد كلمة (لمع) بدلا من كلمة (علم).(الزيات،2002: 374)

هـ - صعوبات الذاكرة البصرية: القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة. تعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد .

و- صعوبات التآزر البصري: عدم القدرة على حدوث تناسق سليم بين العضلات. مثال: التناسق بين اليد والعين، تعد القراءة والكتابة أنشطة تحتاج إلى هذا التكامل.

ز- صعوبات في المعالجة البصرية: هو قدرة الطالب على فهم واستيعاب المعلومات المرئية، ومدى قدرته على تذكر هذه المعلومات.

مثال: ضعف في التنظيم والتخطيط والترتيب .

صعوبة إدراك الفروق بين الأشياء.(محمود سالم،2006: 84).

ثانيا : الإدراك السمعي:

1- تعريف الإدراك السمعي:

يمكن تعريف الإدراك السمعي على أنه نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي يرتبط فيه النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي كما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي (عبد الهادي،2000 : 36).

وهو القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره وهو يعد وسيطا إدراكيا هاما للتعلم، وتشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات إدراكية سمعية.(جان فياض،د س:68)

الطفل الذي لديه صعوبات في الإدراك السمعي يعاني من صعوبة في إدراك ما يسمعه من أصوات وفي قدرته على تمييزها.

مثال: حين يسمع الحروف المتشابهة لفظا مثل (س،ص) ومثل (ق،ك) وهكذا مثل (سار، صار) (قال، كال) وما شابهها فإن يختلط عليه الأمر فلا يدرك معنى الصوت وبالتالي معنى الكلمة وما تدل عليه فيقع نتيجة لذلك في الالتباس والخطأ مما يؤثر على فهمه وإدراكه وقدرته على الاتصال بالآخرين.

2- صعوبات الإدراك السمعي:

تتمثل صعوبات الإدراك السمعي حسب (السيد وفائقة،2001: 63- 64) فيما يلي:

أ- **صعوبات التمييز السمعي:** هو عدم قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام وعدم التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق مثل (قلب ، كلب).

ب- **صعوبات الإغلاق السمعي:** هو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل.

مثال: الطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق السمعي يكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها فقط مثل (هات – هاتف).

ج- صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية:

مثال: صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) حيث يتكلم أو يصرخ الطلاب في الفصل أو الملعب (الأرضية). ترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك.

د- صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي: هو الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات جملة مفيدة.

بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على تنظيم وسلسلة ما يسمعون لذلك نجدهم غير قادرين على الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، قد ينجزونها ولكن دون تسلسل.

هـ – صعوبات الذاكرة السمعية: بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم نجدهم غير قادرين على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التي تقدم لهم بطريقة لفظية.

يمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر قصير المدى إذا لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له.

يمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر بعيد المدى إذا لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تذكر المادة التي سبق أن تعلمها .

و- صعوبات الربط السمعي: هو عدم القدرة على تكوين العبارات والطلاقة اللغوية في المحادثات أو القراءة، وتساعد الطالب على تكوين الأصوات والمقاطع اللفظية ثم الكلمات فالعبارات.

ز- صعوبات في المعالجة السمعية: هو عدم قدرة الطالب على فهم واستيعاب ما يسمعه بالإضافة لقدرته على تذكر هذه المعلومات ، من مظاهر هذه الصعوبات ضعف التهجئة والاستيعاب – صعوبة في التعليم عن طريق التلقين – صعوبة في إتباع التعليمات.

ح- صعوبات الوعي الصوتي: هي مهارة معرفية تعني أن الكلمات التي نسمعها تتكون من أصوات مختلفة كصوت الحروف والمقاطع لتكون صوتا واحدا هو الكلمة والجملة (الكلمة عبارة عن عدة أصوات تنطق مجتمعة بصوت واحد لتكون الجملة).

3- **خطوات الإدراك السمعي** :وتتم عملية حدوث الادراك السمعي عبر الخطوات التالية :

أ- الانتباه: حالة تيقظ تحدث عند وقوع المؤثر الصوتي ، لها أهمية كبيرة في العملية الإدراكية حيث تدفع الإنسان إلى التركيز على المؤثر حتى يستطيع أن يتفادى المؤثرات ذات الخطورة على حياته.

ب- تحديد موقع الصوت: غالبا ما تنمو هذه القدرة بشكل مبكر جدا من حياة الطفل.

فالأطفال في سن الستة أشهر مثلا قادرون على الالتفاف نحو وضوح المؤشر الصوتي والتعرف عله بسرعة كبيرة لتلاشي أي خطر.

ج- تحليل المؤثر الصوتي: لكل مؤثر صوتي خصائص معينة تضفي عليه سمة من السمات المتنوعة التي من الممكن أن يتعرف عليها الدماغ خاصة إذا توفرت للدماغ سبل الاطلاع على هذا المؤثر الصوتي، و حيث أن الوجه التعبيري اللغوي الأول بالنسبة للإنسان هو النطق. وكون النطق عبارة عن رموز لفظية صوتية، لهذا يعتمد الدماغ على جهاز القوقعة في الأذن الداخلية على تحليل مكونات الصوت من ذبذبات مختلفة حتى يتم للعقل الإنساني فهمهما ومعرفتها. (نوري القمش، 1999: 14، 15).

د- التمييز: عملية عقلية يتجانس فيها العقل بين المعلومات الواردة إلى المراكز الدماغية لتحديد صفاتها عن طريق مطابقتها بما هو محفوظ لدى الفرد من معلومات في ذاكرته.

هـ- التعرف: هنا يتم التعرف على عناصر الكلام من خلال البحث عنها و مطابقتها بما يسمى قاموس الكلمات في الدماغ المخزونة) نوري القمش ،1999: 15).

4- عناصر الإدراك السمعي:

حتى تتم عملية الإدراك السمعي لابد من توافر ثلاثة عناصر رئيسية أساسية، وهي المنبه السمعي للصوت ،والجهاز السمعي الذي يستقبل التنبيهات السمعية من البيئة المحيطٌية وبتنقلها عبر العصب السمعي ً، و المراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية و إدراكها.

ويذكر" فؤاد أبو حطب"،(1990) العوامل التي تؤثر في الإدراك السمعي و هي:

- معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعي.
- معرفة منطوقات الأشكال السمعية أو التكامل السمعي.
- مقاومة التشويه في المثير السمعي، وخاصة في أصوات الكلام، وخاصة في حالة الحجب السمعي للمثيرات المقحمة.
- عوامل التميز السمعي للدرجة الصوتية.
- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذي يسمى بالذاكرة الموسيقية. (يوسف إبراهيم،2010: 202).

5- مهارات الإدراك السمعي :

و تشتمل مهارات الإدراك السمعي على النقاط التالية:

1- **إدراك النطق:** يعرف إدراك النطق على انه قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق إدراك أن الكلمات التي تسمعها تكون أو تشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة الإدراك السمعي يفتقرون للنطق الصحيح للكلمات و بالتالي يفقدون معناها و من ثم يصعب عليهم فهمها فتتضاءل حصيلتهم اللغوية(سامي ،003 2:206).

2- التمييز السمعي : هو القدرة على التعرف على الفروق بين الوحدات الصوتية و تشخيص الكلمات المتماثلة أو المختلفة في أصواتها ، فالأطفال يجيدون صعوبات في التميز بين الكلمات أو الأصوات المتشابهة فمثلا قد يجد صعوبة في التفريق بين كلمتي " صبح و سبح " " قلب و كلب " (قحطان ،2008 :205).

3-الذاكرة السمعية : تشير القدرة السمعية إلى تخزين و استرجاع ما نسمعه من مثيرات أو معلومات الذاكرة السمعية تمثل القدرة على تذكر الترتيب الذي ترد به فعالية معينة ، كتذكر أيام الأسبوع أو شهور السنة أو الحروف الهجائية مرتبة وفقا لتواردها أو القيام بأداء أعمال مرتبة. (الوقفي، 1999: 199)

3_ صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرة عنصرا هاما من عناصر التعلم، فالتعلم عند الفرد يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينة تخزن في الذاكرة بعد إكمال عملية التعلم ليستفيد منها في مواقف لاحقة ومشابهة، فالفرد دون هذه الذكريات السابقة ليس بمقدوره الاستفادة من التعلم (البطاينة والرشدان، 2009: 88).

فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة والحساب والتهجئة (السرطاوي والسرطاوي، 2012: 40_41)، لأن التعلم يتطلب من الفرد الاحتفاظ بالعادات والتقاليد والمهارات والخبرات المعرفية واللغوية الجديدة ليستفيد منها في مواقف مشابهة كخبرة تعلمية، فالذاكرة مهمة في حياة الفرد لما تقوم به من دور كبير وفاعل فكل ما يمارسه الإنسان في الحياة اليومية فإنه يعتمد على الذاكرة (البطاينة والرشدان، 2009: 88_89).

4_ الصعوبات النمائية في الكلام واللغة:

تعد مشكلات الكلام واللغة من الصعوبات الأولية التي تؤدي إلى صعوبات في التعلم، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات نمائية في الكلام واللغة لديهم صعوبة في إنتاج أصوات الكلام، واستخدام اللغة

الشفهية في التواصل الكلامي أو في فهم ما يقوله الآخرون، وتنقسم الصعوبات النمائية في الكلام واللغة إلى ما يلي:

4_1_ الصعوبات النمائية في النطق:

التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب يكون لديهم مشاكل في القدرة على التحكم في سرعة وتدفق الكلام أو قد يتسترون خلف زميل ما لإصدار أصوات الكلام على سبيل المثال نطق " أنب بدلا من " أرنب " واضطراب إخراج اللغة من الاضطرابات الشائعة في الطفولة، حيث تصل النسبة إلى (10%) من الأطفال قبل سن الثامنة، ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 1/3 كما أنه شائع بين الأقارب بالدرجة الأولى عنه بين عامة الناس (جبايب، 2011: 11_12).

4_2_ صعوبات في التعبير اللغوي النمائي:

يعاني التلاميذ في هذا الاضطراب من عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم أثناء الكلام، ولذلك يسمي هذا الاضطراب بـ " اضطراب التعبير اللغوي النمائي " حيث يسمي التلميذ الأشياء بأسماء خاطئة وبالطبع فإن هذا الاضطراب يأخذ عدة صور مختلفة، فالطفل الذي يبلغ من العمر 04 سنوات ولا يستطيع الحديث إلا بجمل مكونة من كلمتين فقط أو الطفل الذي يبلغ من العمر 06 سنوات ولا يستطيع الرد على الأسئلة البسيطة، فهؤلاء يتم تشخيص حالتهم بأنهم يعانون من اضطراب التعبير اللغوي النمائي (غني، 2010: 158).

4_3_ صعوبات في نمو اللغة والاستقبال:

بعض التلاميذ لديهم صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام، ويبدو الأمر وكأن عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف، فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها أو مثل الطالب الذي لا يفرق معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين والشمال، ويجب أن نلاحظ أن هؤلاء لا يعانون من مشاكل في السمع ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ

أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة، ولأن استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فإن كثيرا من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا إعاقة في التعبير اللغوي (غني، 2010: 158_159).

5_ الصعوبة الخاصة باللغة الشفوية:

ترتبط اللغة بالعمليات النفسية النمائية، فلا يمكن للغة أن تتطور عند الطفل من دون المتطلبات المعرفية كالانتباه والتذكر والإدراك ومن المعروف أن هناك صلة وثيقة بين التطور اللغوي والتطور العقلي، وهما مرتبطان بسلامة الجهاز السمعي النطقي والدماغي، وتعد اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة على وجود صعوبات التعلم (جبايب،2011: 11).

تقوم اللغة الشفوية على مكون استقبالي وهو السمع والبصر، ومن مكون تعبيري إرسالي وهو جهاز النطق والحركة واللغة؛ وترتكز هذه الأخيرة على عناصر أساسية هي الصوتيات ويقصد بها نظام الأصوات الكلامية في اللغة وهي تساعد على تمييز نطق لفظة عن لفظة أخرى، وبذلك فإن اللغات واللهجات ضمن اللغة تستعمل أصوات مختلفة بمعنى أن المكونات الأساسية للغة الشفوية هي الأصوات وعلم الصرف والتراكيب وبناء الجمل والدلالات والمعاني؛ أي أن اللغة لها جانب صوتي وجاني نحوي وجانب الدلالات والمعاني، وفي حالة إصابة الفرد في أي مكون من هذه المكونات يؤثر على لغته الشفوية.

6_2_ صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

أ_ مفهومها:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلا:

_ تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات(الوعي أو الإدراك الفونيمى)، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

_ تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

_ تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى (غني، 2010: 155_156).

كما تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية كذلك على أنها مشكلات تظهر عند تلاميذ المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطرابا لدى التلاميذ في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة واضحة ويعجز تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة، أو إجراء العمليات الحسابية (جبايب، 2011: 8).

1- العلاقة بين نوعي صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية:

يوجد بين نوعي صعوبات التعلم علاقة وطيدة نلاحظها من خلال التأثير والتأثر الواضحين بين كليهما، فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية ينعكس ذلك في تحصيل الدراسي فتظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في موضوع أو أكثر من الموضوعات الدراسية ، فمثلا عجز المتعلم في القراءة كصعوبة أكاديمية ، قد يعود إلى عدم قدرته على تركيب و جمع الأصوات في كلمة واحدة ، أو إلى صعوبة في

ذاكرته البصرية و إدراكه للمثيرات ، و من هذا المنطلق يكون التأخر في تشخيص و علاج صعوبات التعلم النمائية له انعكاسه السلبي على صعوبات التعلم الأكاديمية ، وقد توصل العديد من الباحثين ، و الدارسين إلى وجود علاقة سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه ، و الإدراك ، و الذاكرة ، و التفكير ، و اللغة و بين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم على اختلاف مستوياته و مكوناته و مراحله ،فالعلاقة بين نوعي صعوبات التعلم علاقة سبب بنتيجة ، حيث يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .(بديوي ، 2007 : 90).

نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم .

1- صعوبات القراءة :

الجدول رقم (01) نموذج مقترح للتكفل بصعوبات القراءة :(شريفي ،2015: 133،132).

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
الصعوبة الخاصة بالقراءة	-حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة . -إضافة كلمات غير موجودة في النص أو بعض الأحرف . -إعادة بعض الكلمات اكثر من مرة دون أي مبرر . -قلب الأحرف وتبديلها . -ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة . -قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة، كلمة	-استخدام الطريقة الصوتية (طريقة كلينجهام) . Gillingem أي الطريقة الهجائية وتبدأ بالحروف ثم الكلمات ثم الكلمة ثم الجملة . -ربط الرمز البصري مع صوت الحرف . -ربط حواسي السمع مع سمع الطفل لصوته . -طريقة فيرنالد :Vernald -مشاهدة الكلمة باستخدام الحاسة البصرية . -ينطق ينطق الكلمة باستخدام الحاسة السمعية . -يتتبع الكلمة باستخدام الحاسة الحركية. -يتتبع الكلمة بإصبعه (الحاسة اللمسية). -يكتب المدرس الكلمة على اللوح أو على ورقة ويتتبعها التلميذ وينطق أثناء ذلك على كل جزء فيها ويكرر هذه العملية أكثر من مرة .

2-صعوبات الكتابة :

الجدول رقم(02) نموذج مقترح للتكفل بصعوبات الكتابة .

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
صعوبة خاصة بالكتابة	-كتابة الحروف و الأعداد المعكوسة . -يكتب بطريقة معكوسة كل الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة (سمير-سيمر) (دار- راد) . -خلط في الكتابة بين الأحرف مثل باب يكتبها : ناب -حذف بعض الحروف من الكلمة من الجملة . -إضافة حرف للكلمة أو للجملة . -عدم الالتزام بالكتابة على نفس الخلط من الصفحة .	-ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة في شكل يكون مريحا . -توفير فرص الكتابة على السبورة . -تدريب المتعلم على مسك القلم . -تدريب المتعلم على إنتاج الخطوط أو رسم أشكال وترك فراغات مناسبة بين الحروف و الكلمات . -يعرض حرفا أو رقما أو شكلا ثم يطلب من التلميذ غلق عينيه ويعيد تصوره . -يعرض سلسلة من الحروف ثم يخفيها عن التلميذ ويطلب منه إعادة كتابتها . -يقدم نموذجا لحروف ما إلى التلميذ ويطلب منه تقليده بعد أن يسميه له . -نسخ الحروف على الورق أو اللوحة.

أولا : صعوبة القراءة

1- التطور التاريخي لعسر القراءة

اتسم هذا المصطلح بالعمومية وكان يدل على صعوبة حادة في التعلم و التعرف و التفسير الكلمات المكتوبة ، و التي كان يعاني منها الأطفال الأسوياء ماعدا تلك الصعوبات التي سلم أنها نتيجة خلل بنيوي عند الطفل .

وقد ساد الاعتقاد بأن أصول هذه المشكلة تكمن في نظام الابصار المكاني (visual system spasial) ومعالجة هذا الاضطراب تكون خلف تقوية جهاز الإبصار باعتباره السبب المباشر للاضطراب.

و الرائد الأول لهذا التفسير هو مرجان (Morgan 1896) حيث كان طبيبا مختصا في أمراض العيون ، وقد تفرد بالوصول إلى تعريف وصفي خاص لعسر القراءة في ذلك الوقت ، وكان ذلك بعد أن عاين طفلا يعاني من الاضطراب ، رغم سلامة حاسته بصرية و كان مستواه الاجتماعي عادي كما كان يخلو من أي خلل جرح دماغي معيق للقراءة ، ومع توفره على ذكاء عادي وفي المقابل يرتكب أخطأ هجائية حادة و خطيرة (نصرة المجيد ، 1995 : 24).

وقد تتبعت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز وأثر" مرجان " لتفسير الاضطراب أمثال : غلاسجو (Glasgo) ، نيتلشيب (Netlleshp 189) ، فيشر (Fisher 1908) ، ستيفنسون و توماس (Stephenson 1905 ، Thomas) (نصرة المجيد ، 1995 : 24).

2- صعوبة تعلم القراءة :

2-1- تعريف القراءة :

هي نشاط فكري يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الآخرين ونتائجهم وتجاربهم من خلال التعرف إلى رموز كتابة و ربطها ربطا سليما . (حسن،2003، 105).

هي عملية آلية و ميكانيكية تتضمن النظـــــر إلى الحروف و الكلمات و نطقها(الســـــيد أحمـــــد ،115:2003).

الفهم القرائي:

الفهم في القراءة هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد،1994: 37)

كما يعرف على أنه غاية القراءة ،وكغيره من الوظائف اللغوية فإنه لا يمكن إدراك هذه الغاية باللغة المكتوبة إلا إذا تم التحكم في الميكانيزمات النوعية للفعل المعجمي ،ولتخيل هذه الميكانيزمات والعلاقات التي تدخل ضمن غاية القراءة (casalis, 1996 : 3).

وعرف الفهم "هاريس: HARRIS"أنه التفسير ذو المعنى للغة المكتوبة وهو نتاج تفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والمعرفية ومعرفة العالم.

وفي نفس السياق يعرف "كوبر COOPER "وآخرون الفهم القرائي بأنه عملية استخلاص المعنى من الدلائل المتضمنة في النص، والمعلومات الموجودة في الخلفية المعرفية للفرد ،أي أن عملية استخلاص المعنى هذا تنطوي على التفاعل بين القارئ والنص.

يرى إسماعيل الصاوي : أن الفهم القرائي "عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها التلميذ بصريا وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة" (إسماعيل الصاوي،2009: 57).

2- كيفية حدوث عملية الفهم :

لحدوث عملية الفهم سنعتبر أن التلميذ يقوم بعدة عمليات ذهنية تسمح له بإعطاء معنى للحرف والكلمة والفقرة ثم النص فسنتطرق إلى النماذج التي قام بها الباحثين.

النموذج الأول: لقد اقترح أنتوان دولا جاندوري زعيم التيار التربوي الذي يعرف باسم الإدارة التربوية للعمليات الذهنية يهتم هذا الباحث بدراسة طبيعة النشاط الذهني الذي يقوم به التلميذ أثناء العملية التعليمية وترتكز على عنصرين أساسيين هما :

المشروع: يعني أن يكون للتلميذ هدف يرمي الوصول إليه من وراء فهمه للمادة العلمية، بل وأن يتصور نفسه عند حدوث العملية التعليمية في حالة تطبيق لذلك المشروع.

تكوين صورة ذهنية: أثناء عملية التعلم يقوم التلميذ بتكوين صور ذهنية سمعية كانت أو بصرية لكل ما يقوم به المدرس أثناء شرح الدرس. أي يقوم بترجمة المعلومات إلى صور ذهنية وتخزينها داخل الذاكرة ،تتطلب إيجاد علاقة معينة بين المعطيات الجديدة والمعطيات التي تم تخزينها، فبدون إيجاد أي نوع من العلاقة لا يستطيع أن يترجم مضمون المادة العلمية إلى صور ذهنية وبالتالي لا تتم عملية الاستيعاب .

النموذج الثاني: هو الذي قدمه جوديث إروين والذي أشار فيه إلى مراحل مختلفة التي تمر بها عملية الفهم و العمليات الذهنية التي قام بها التلميذ لإعطاء معنى للنص هذه العمليات هي :

العمليات الأولية الصغيرة: وهي التي تدخل في فهم عناصر الجملة وتسمح بالتعرف على الكلمات وقراءتها مع بعضها البعض.

عمليات التكامل والدمج: وهي التي تساعد على البحث عن التماسك والانسجام الموجود بين الجمل.

العمليات الذهنية الكبرى: وهي التي تهدف إلى فهم المعنى العام بداية من الكلمة إلى الجملة ثم الفقرة ثم النص ،باعتبار كلا متكاملا.

عمليات التكوين: وهي التي تسمح للتلميذ بإعطاء معنى آخر بفضل الصور والعمليات الذهنية. (ناصر ، 6201 : 14).

3-مستويات الفهم القرائي:

أما في مجال تحديد مستويات الفهم القرائي وأنماطه، فقد صنف العلماء مهارات الفهم في مستويات متدرجة، منها تصنيف "كالاهان وكلارك CLARKET "، "CALLAHANوفيه صّنفت إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم وهو يعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب.(غازي ، 2000: 278).

كما صنف (محمود الناقة،ووحيد حافظ،2002) مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

1- مستوى الفهم المباشر: ويضم ما يلي :

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة .
- تحديد مضاد الكلمة .
- تحديد أكثر من معنى للكلمة المعنى المشترك .

- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص .
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص .
- إدراك الترتيب الزماني .
- إدراك الترتيب المكاني .
- إدراك الترتيب حسب الأهمية .

2- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف .
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة .
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص .
- استنتاج المعاني الضمنية في النص .

3- مستوى الفهم النقدي :

- التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية .
- التمييز بين الحقيقة والرأي .
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين مالا يتصل به.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار .
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة .
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب .

- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها .

4- مستوى الفهم التذوقي: ومن مهاراته :

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى .
- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات .
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص .
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

5-مستوى الفهم الإبداعي :

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة .
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة .
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة .
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها .
- تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها .
- مسرحة النص المقروء وتمثيله.(محمود ووحيد ،2002: 215-218).

4-مهارات الفهم القرائي:

مهارات الفهم القرائي هي المهارات المستهدفة في تعليم القراءة وتعنى تمكين الطالب من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعنى الاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

تشتمل مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات كما يلي:

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كميا.

- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- القدرة على فهم الكلمات في السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- القدرة على تحصيل معاني الكلمات.
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

القدرة على الاستنتاج.(ناصر ،2016: 200)

2- 2.مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

كان مفهوم عسر القراءة لا يتعدى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، بمعنى أن مفهوم القراءة كان محصورا في الجوانب الفيزيولوجية فقط إلا أنه وبعد تقدم الأبحاث العملية وتطورها أثبت (ثورنديك) أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة كما كان ينطق و إنما هي عملية معقدة تستلزم جماع شخصية الإنسان فهي تشمل بالإضافة إلى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، الفهم و الربط و الإستنتاج .

وفيما يلى سنعرض مجموعة من التعريفات لصعوبات التعلم القراءة :

تعريف عبد المطلب القريطي (1988): هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها ، و تعطل القدرة على القراءة و الفهم القرائي الصامت و الجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام . (القريطي ،1988: 356)

تعريف دومور نافات (Demeur Navet ,1993) : الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) ، رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم ، وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية ، البصرية) . (Demeur,1993 :05) .

تعريف لندجرين (laindgreen) : إن العسر القرائي اضطراب له تأثير خطير على النمو الأكاديمي و الاجتماعي و الانفعالي لعدد كبير من الأطفال (نصرة مجيد ،1995: 17) .

تعريف معجم علو التربية : يعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمت أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق (نصرة مجيد ،1995 : 13) .

تعريف القاموس النفسي سيلامي (Norbert Sillamy,1998) : حيث عرف عسر القراءة على أنها اضطراب في اكتساب القراءة.(Norbert ,1998 : 22)

تعريف آن فان هوت : (Ann Van Hout ,1998) العسر القرائي هو اضطراب تعلم القراءة ، مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو النورولوجية ، و توفر المناخ المدرسي الملائم كما أنها تفسر عن اضطرابات معرفية أساسية .(Van hout , 1998 :22) .

تعريف آخر للقراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة .

تعريف آخر من فريسون : "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية" (جدوع ، 2007 : 122) .

هو من أكثر المصطلحات استخداما الإشارة إلى الأفراد الذين يواجهون صعوبات مهارة القراءة فهي في نفس الوقت من أكثر المصطلحات التي يثار حولها الكثير من الجدل و سوء الفهم في بعض الأحيان و يشير عسر القراءة إلى أن الأطفال الذين يعانون من قبل في عكس الحروف أو قلبها .

من خلال هذه التعاريف يمكننا أن نعرّف صعوبات تعلم القراءة على أنّها مصطلح يستخدم للإشارة إلى اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك و تفسير الرموز الكتابية و التعرف عليها برغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع ، وامتلاكه لحواس سليمة ، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية و الاجتماعية و

السيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة ، حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى نمو أكاديمي مضطرب.

3- تصنيف صعوبات تعلم القراءة:

تصنف صعوبات القراءة حسب الباحثين والدراسات من أمثال فتحي عبد الرحيم (1995) إلى عدة أنواع نذكرمنها:

أ_ أخطاء القراءة المسموعة (الجهرية):

يترتب على أخطاء التلميذ في القراءة الجهرية ضعف مهارته في فك الرموز الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث أنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة يرتكب أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات (مبيضين ،124:2003).

ب_ أخطاء الهجاء:

ضعف التهجي هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة حيث تحتوي كلمات التلميذ الذي يعاني من أخطاء في القراءة على خلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المتشابهة، و معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و لا يتلقون مساعدة تعليمية ،لديهم شعور بالخجل و المهانة نتيجة لاستمرار الفشل و الإحباط و معظم هؤلاء التلاميذ في الكبر يميلون إلى الغضب و الاكتئاب و يكون لديهم انخفاض في تقدير الذات.

يرى ليون Lyon (1990) أنّ صعوبة القراءة تمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ أمّا هاريس و سباي harris et sipay (1995) وجدا في درستهما أنّ نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل مابين 10إلى 16%من مجتمع أطفال المدارس المرحلة الابتدائية (عريفج،16:2006) .

و في دراسة قام بها كل من كيرك و إلكنز Kurk et elkins (1999) توصلا إلى انّه مابين 60 % إلى 70 % من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

بينما يرى كود فسلاند Coodvasillendé (1999) يرى بأنّ هناك ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة:

1- صعوبة قراءة عرضية و هي ناتجة عن عيوب بالمخ .

2- صعوبة قراءة نوعية و تحدث في غياب عيوب بالمخ.

3- تخلف قراءة ثانوي ويكون نتيجة لعوامل خارجية مثل البيئة و الصحة(كامل علي،210:2003).

بينما وضحا بيستروساكس و روك ثلاثة أنوع فرعية لصعوبات القراءة هي:

1-عيوب اضطراب اللغة.

2-عيب تتابعي لغوي مختلط.

3- عيب تناسق النطق و الكتابة(مبيضين ،134:2003).

ومن أهم أنماط صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

1-اضطراب في الإدراك البصري :

يظهر في صورة اضطرابات في الإدراك المكاني أو الفراغي في تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ و إدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان و بالنسبة للأشياء الأخرى، و في عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، في هذا الجانب أجري بحث تجريبي مفصل لربنسون Rebanson (2001) حول الخصائص المختلفة لاضطراب الإدراك البصري و علاقته بمختلف القدرات في تعلم القراءة وأجري البحث على عينة مكونة من 101 تلميذا في الصفوف الابتدائية

،وتوصل الباحث إلى أنّ نتائجه تتطابق و نتائج كثير من الباحثين الآخرين التي تؤكد على وجود خلل في الإدراك البصري يؤدي بالضرورة إلى صعوبة في القراءة(قدي سومية ،2016: 44) .

2-اضطراب في الإدراك السمعي :

هو عدم القدرة على تكوين المفاهيم الصوتية و عدم القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة و المختلفة ،و تمييز تتابع الأصوات الساكنة ، و التفسيرات الصوتية التي تطرأ على الكلمة و يظهر في الصور التالية :

_اضطراب في التمييز السمعي.

_اضطراب في تحديد مصدر الصوت.

_اضطراب الوعي بمركز الصوت و اتجاهه .

3_ اضطرابات في التمييز البصري :

حيث لا يستطيع العديد من المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يميزوا:

أ- بين الحروف و الكلمات.

ب-عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ح،خ،ج) ، (ن، ت،ث) ...الخ.

ج-عدم التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثل (عاد، جاد) ، و بعض التلاميذ يظنون بأنّ الحجم و اللون و مادة الكتابة تؤثر على الحرف و تميّزه و هذا ما نجده كثيرا عند الأطفال في سن ستة سنوات.

4- الاضطرابات في التمييز السمعي:

تظهر في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في القراءة ، كما تظهر لديهم عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة و المختلفة كما لا يستطيعون التمييز بين الكلمات التي تبدأ مثلا: بحرف (س أو ش) مثل 'س' يقرأها 'ش' ، و في هذا

الصدد أجريت دراسة قام بها كل من بوند و تنكر Bond et Tenker قارنا فيها بين 64 طفلا يتعلمون القراءة بصعوبة و كان هناك مجموعة ضابطة تتكون من قراء عاديين و قد نتج عن هذه المقارنة أنّ القراء الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم صعوبة في التمييز السمعي للأصوات(الزيات:217) .

5-اضطراب الذاكرة:

تشمل الذاكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات و استخدامها فيما بعد و قد لاحظ هاريس و ساييه Haris et Sabi أنّ ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة ، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة سواء كانت ذاكرة بصرية أو سمعية على عملية التعلم، فمثلا الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر الأصوات، و الحروف، وعلى القدرة عل تجميع الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد .

6-اضطراب مزج الأصوات:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات(م-أ -ء) لتكوين كلمة (ماء) على سبيل المثال إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة، ومن الواضح أنّ هؤلاء الأطفال سيجدون مشاكل في تعلم القراءة الصحيحة.

7- اضطراب القراءة العكسية للكلمات و الحروف:

يعاني بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة صعوبة في قراءة الكلمات والحروف بشكل معكوس فيقول "سار " بدل من " رأس" أو "رم"بدل من "مرّ " و قد يستبدل الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر فيقول "جار بدل من "دار" أو "صار" بدل من "سار " ...الخ ، وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (قدي سومية ،2016: 45).

4- العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة ، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية ، ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية ، وهناك من أرجعها إلى عوامل الجسمية و الاجتماعية .

وفي هذا الصدد نجد دراسة " مجفرون وآخرون " 1991 الذين طبقوا اختبار لقياس مهارة تمييز التعبير و توصلوا إلى أنه لدا المعسرين عجز التمييز الصحيح لأزواج البنية الإيقاعية (كل صوتين متشابهين) (تعوينات ، 1983 : 106) .

1- **الأسباب الوراثية:** لقد أشارت العديد من الدراسات أن للجانب الوراثي دور كبير ظهور عسر القراءة ، ومن بين هذه الدراسات نجد :

دراسة " دوبراي بادريغ مليكين " : وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين و مجموعة لأطفال غير معسرين ، و توصل الباحثان إلى أن 40% من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيما يخص هذا الاضطراب و 7 % من الأطفال غير المعسرين لهم سوابق ، وتوصلا أيضا إلى أن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة ، مقابل 6 مرات اقل من المجموعة الضابطة .

ويرى هالجو و نوري في دراسنه التي أقيمت على 45 توأما ، 12 منهم توأم حقيقي و 33 منهم غير حقيقي ، فوجد أنه عند التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100 % مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقية رغم توفر شروط تربوية ومدرسية متماثلة .

و من جهة أخرى بينت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بعسر القراءة عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث ب 4 إلى 10 أمثال ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة و أمورها مقارنة مع

البنات أو إلى أن الذكور أكثر عرضة للإصابة التي تؤثر في تكوين الملكات اللغوية (Pierre Debray ,1971 :38) .

2- **الأسباب العصبية :**

لقد تنوعت التفسيرات العصبية و الفيسيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلقة بالإدراك البصري و الحركي و الذاكرة البصرية ، و منها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة ، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الدراسات التالية في هذا المجال :

دراسة " أورتون " Orton 1925 : الذي قام بعرض نظريته عن السيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم و النصف الأيمن يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن) .

ويرى "أورتون" أن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن و الأيسر على شكل صورتين لشكل واحد ، كما يحدث تماما في حالة مرآة العاكسة ، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من الذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة احد نصفي المخ على الآخر و التي تكتسب مبكرا عند الطفل (الهيمنة) و هنا لا يواجه الطفل أي صعوبة في تعلمه القراءة .

أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية و تغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ ، وينتج هذا الصراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف ، فهي أحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب نصف على الآخر ، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة . وهذا الإخفاق في الهيمنة جانب مخي على الآخر يؤدي إلى خلل وظيفي يظهر في الإدراك البصري و الذاكرة البصرية ، أوفي حركة العينين الذي يسيء إلى التنسيق بين العينين وتوجيه النظر لذلك نلاحظ أن المعسرين يخلطون بين الحروف ذات الشكل المتشابه مثل :

(u /p – w/b – m/n – ي/ت – ب/ ن – ز – ر) .

ولقد أرجع "**جيشونيد** " هذه الاختلافات في جانبي المخ من النمط الطبيعي إلى آليات عامة في النمو في المرحلة الجنينية التي قد تؤدي إلى نمو شاذ لبعض أجزاء الجهاز المناعي ، وكذا النمو الغير متناظر للدماغ ، ويشير إلى دور الهرمون الذكري (التستسرون) في إمكانية إحداثه لنمو مفرط لبعض المناطق الدماغية المساهمة في الإبصار المكاني وفي التنسيق البصري (حركة العين) هذا عن الإدراك البصري ودوره في ظهور الاضطراب، إلا أن هناك من يرجعه إلى خلل في الإدراك السمعي حيث يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت ، مثل : /e–u/p–b/ m–n / ذ– ت/ خ–غ/ ز– س/ (جلجل ، 1995 : 65) .

3–الأسباب النفسية :

أ– **اضطرابات العمليات النفسية و العقلية :** لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على قصور الانتباه و الاضطرابات في الادراك السمعي و الإدراك البصري و ما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية و البصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة .

ب–إنخفاض مستويات القدرات العقلية :

- **إنخفاض نسبة الذكاء :** قد توجد صعوبات القراءة عند العاديين في الذكاء إلا أن انخفاض نسبة الذكاء أقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة ، نظرا لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد و القدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء ، التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد و التصنيف و المقارنة ، وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات و إدراك دلالاتها .

- **إنخفاض مستوى القدرة اللغوية** : لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على (تكوين المفهوم) و التعبير اللغوي ، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أو يجد صعوبة في تعبير اللغة بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة ، أو أنه لا يقدر الكلام أن ينظم أفكاره .
- **إنخفاض الدافعية** : قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق القراءة ،وهنا وجب تشجيعه و جعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الاغاني و الموسيقى و غيرها (حافظ نبيل عبد الفتاح ،2000 :94-95) .

4- الأسباب التعليمية :

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج و وسائل التعليم فغالبا ما تهمل المنهاج الفروق الفردية .

- **الفروق الفردية** : فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات و المهارات الخاصة بكل تلميذ ، في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم و الاستيعاب (مصطفى محمد ، 2000: 121) .
- **دور المعلم** : يلعب المعلم دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة و حتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها ،أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض ان يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ (مصطفى محمد 2000 :121)
- **نقص الاستعداد لتعلم القراءة** : لكي يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات و أنماط السلوك ، القدرات العقلية ، الإدراك السمعي ،

الإدراك البصري ، و الاستعداد النفسي للقراءة ، فكل هذه الاستعدادات تدخل في تعلم التلميذ القراءة (بوفلاح ، 2007 : 38) .

- **البرامج و المناهج :** قد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميول و قدرات التلميذ ، أو أن المنهج طويل بحيث المعلم جهده ووقته في إكمال البرنامج ،وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية اختيار طرق التدريس الملائمة (أحمد عبد الله أحمد و مصطفى محمد ،2000 :120 -121).

وقد بين " **سمى روحي الفيصل** " 1998 أن مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع لدور الأسرة ووسائل الإعلام المدرسية وكتاب أدب الأطفال الذين لم يلموا كافيا بعلم النفس الأطفال (عبد الفتاح ،2000 :95) .

5- مظاهر و مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

توجد عدة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ويمكن أن نحصر أهمها فيما يلي :

بطء القراءة .

- أخطاء القراءة الجهرية ، وتتضمن حذف و إضافات بعض الكلمات أو تشويهات نتيجة العيوب الصوتية .
- صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني و الاستنتاجات في المادة المقروءة .
- إخفاق الطفل في استرجاع المادة و المعلومات المقروءة (القريطي ،1988: 356-357).

ويذكر "منتر " (1984) بعض الصفات العامة للطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة نذكر منها :

- تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط .
- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف بصورة سهلة .

- بعض هؤلاء الأطفال مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم .
- لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجيه اليمين و اليسار .

هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات ، ولكن أن يحدث كذلك في حالات فردية . لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمة الملائمة (كامل ، 2003: 10-71) .

6- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

يرى ديبراي (1970) Debray بأنه يمكن القول بأن تلميذا ما يعاني من صعوبات تعلم القراءة إذا كان يعاني بصفة مستمرة من الأعراض التالية:

- قلب الحروف و المقاطع.
- الخلط بين الحروف المتشابهة رسما.
- الخلط بين الحروف المتشابهة صوتا.
- حذف بعض الحروف أو المقاطع.(dans: Jean-Marie Gillig, 1998 : 57).

و تذكر نصرة جلجل (1995) بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة، و منها:

- ❖ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي و سنوات تواجدهم بالمدرسة .
- ❖ غالبا ما يظهر هؤلاء التلاميذ تأخرا أو عيوبا في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، و بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.

- ❖ غالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة، أو كلتا الحالتين.
- ❖ بعضهم لديهم صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء، أو شهور السنة.
- ❖ بعضهم لا يستطيعون تعلم جدول الضرب.

❖ بعضهم عندما يتكلمون يضعون الكلمات بنظام خطأ، و كثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد(أحمد السعيدي، 2009: 43-46).

❖ هناك من يرى من العلماء من بينهم تارنوسكي وناي Tarnowski nay إلى أنّ صعوبات تعلم القراءة من أهم خصائصها:

أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة و تضم:

1-التبديل:

حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف أخرى كأن يقول: (مسى) بدل(مشى)،أو(رجع) بدل (عاد).

2-التكرار :

ويعمل التلميذ هنا إلى إعادة كلمة معينة في القراءة كأن يقول : قال قال قال محمد.

3-الإضافة :

حيث يضيف التلميذ بعض الحروف و الكلمات إلى النص و هناك أخطاء على حسب العادات القرائية التي تضم الشعور بعدم الأمان وفرط النشاط الحركي.

7- أنواع صعوبات تعلم القراءة :

أ- عسر القراءة الصوتي (الدسليكسيا الصوتية) :

لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة الحروف) و أصوات (الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة) . استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في القراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة) بينما قراءة الكلمات العادية و الكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا ، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة . حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحب عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي) فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة (ديمون، 2006: 108) .

ب- عسر القراءة السطحية :

عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية ، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا ، إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة اشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة) .

فيلاحظ أنهم يملون إلى تنظيم هذه الكلمات ،بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرا كلمة (ثعبان /،ثع ،بان) (ديمون ،2006 :110).

ج- عسر القراءة العميق :

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات ، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة و الكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية ، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور مصاحبة كالاضطرابات اللغوية و اضطراب التعرف على الكلمات انطلاق من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية (بوفلاح ،2007: 42).

د- عسر القراءة المختلط :

إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات الغير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة تنطق بطريقة اخرى مثل سلمى ،يحيا) وأشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة).

يبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين النقص المعرفي و هما :

- ❖ خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي.
- ❖ خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي (ديمون،2006 :111).

أما "تيوبان" وآخرون (1989) فقاموا بدراسات استخدموا فيها الاختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع صعوبات القراءة ومن بين هذه الدراسات دراسة "**بتروساكس**" و "**رورك**" (1979) والتي اظهرت ثلاث أنواع فرعية و هي :

أ- عيوب اضطراب اللغة .

ب-عيب تتابعي لغوي مختلط .

ج- عدم تناسق النطق و الكتابة .

وبالنسبة لكل من "سميث" (1975) و "بتمان" (1986) فقد حددوا ثلاث أنواع لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من اختبار للقدرات اللغوية النفسية و مقياس (وكسلر للذكاء) :

أ- مجموعة لديها ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة .

ب- مجموعة لديها ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة .

ج- مجموعة لديها كل من الذاكرة السمعية و البصرية ضعيفة .(كامل، 2003 :71-72).

8- المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة :تنتج صعوبات تعلم القراءة عن مشاكل عديدة منها:

- ❖ النظرة السلبية للمدرسة .
- ❖ الشعور بأنه غير مرغوب فيه .
- ❖ الاستغراق في أحلام اليقظة .
- ❖ تشتت ذهن و انخفاض الحماس و الحافز فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه القراءة .
- ❖ الاهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذا الاضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس .
- ❖ الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ المضطربين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الانتباه إليهم .
- ❖ الابتعاد عن الجماعات و الهروب المتكرر من المدرسة .
- ❖ الإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة .
- ❖ يتولد لديهم الشعور بالقلق و يعانون من سوء التوافق بين الذات و المجتمع لدرجة أكبر من الذين يقتنون نفس الصفوف الدراسية . (رمضاوي ، خرصي ،2014: 42-43) .

9- تشخيص ذوي صعوبات القراءة :

تخضع عملية تشخيص عسر القراءة إلى نفس محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة،خاصة محك الاستبعاد ومحك التباعد لأنهما، حسب الأخصائيون الأكثر نجاعة و فعالية و بالتالي الأكثر استعمالا، فتشخيص تلميذ عسير القراءة معناه تقييمه في مجموعة من الأبعد هي :الذكاء ،القدرة الإدراكية ،التحصيل الأكاديمي ، النمو السلوكي و النمو الإنفعالي /الإجتماعي ،لدى نجد عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية ،النفسية ، و المعرفية ،عصبية و تربوية ، ولكل منها وسائلها و أدواتها لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية : (ابراهيم اللبودي ،2005: 47)

إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة : ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات و الوسائل تسمح بجمع البيانات الازمة منها :

أ- **تاريخ الحالة :** تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ الصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بينات و معلومات متنوعة من محيطه العائلي و المدرسي تتعلق بنموه ،صحته ، و إذا ما واجه مشكلات فيهما أو مرة بأحداث غير عادية في طفولته.

ب- **ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي :** خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم و ملم بالسلوكات و التصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس و العينين ،استعمال الإصبع لتتبع الأسطر ، وضعية الجسم و طريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة و نوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ (Gombert ,2000 :117).

ت- **إجراء تقييم تربوي شامل** :يسمح بتحديد نقاط القوة و الضغط لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور ،وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة ،و تتطلب هذه الخطوة إخضاع

التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية و وظائفه المعرفية ، و التي يمكن تصنيفها إلى الفئات هي :

أ- اختبارات القدرة العقلية .

ب- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعليم .

ج- الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).

د- أحكام و تقدير المدرسين (Crepin , 2002 : 67).

أ- **اختبارات القدرة العقلية:** تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل ، ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من اجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية و ذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة، أومحك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءهIQ عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة.

ويمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة و المتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- **مقياس ستانفرد بينيه Stanford- Binet** :يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا.
- **مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال Wechsler** : يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية ، يطبق فرديا و يعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة .

-**اختبار الذكاء المصور** : هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا .

-**اختبار رسم الرجل ل"جودانوف:**"وهو من اختبارات الورقة و القلم يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية kaufman لتقييم الأطفال ، و Woodcock–Johnson–III ، بطارية اختبارات الذكاء غير اللفظي (دفيدل ، 2005 : 68–69)

ب– الإختبارات التحصيلية :

حسب محك التباعد ،الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهاراة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف . تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم و أشهر أدوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة ،فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية و معرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلي أو بمستوى زملائه من نفس الصف (استنادا لمحك التباعد) و من ثم تحديد جوانب ضعفه و عجزه (Senger–charolles.L , 2006 : 17)

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين :

1– **اختبارات التحصيل المقننة:** وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة ،ندكر منها:(Harrisson.A.G ,2005 : 69)

- Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)
- Woodcock Johnson –III Tests of Achievement-
- Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)-
- Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT)-

2– **اختبار التحصيل غير المقننة :**

وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن حيث يحدد مستواه التحصيلي الفعلي و الحالي(عوض الله، شحات ، عاشور،2003: 25).

أحكام و تقديرات المدرسين :

تقييم المعلمون للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة و التتبع يمكن ان يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص ،خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا مجال و استعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال .بعد حصول الأخصائي على المعلومات و البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم و الدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه ودرجة شدته و من ثم اقتراح الخطة العلاجية المناسبة .(خطاب ،2006 : 22).

10-علاج صعوبات تعلم القراءة :

إن علاج صعوبات القراءة تستدعي تخطيطا مسبقا و دقيقا لأن ذلك يساعد على توفير الوقت و الجهد و يساعد على تحقيق الهداف المرجوة بسهولة ، فإذا لم يستطيع القارئ أنّ يستعين بخبراته في فهم الرموز فلن يستطيع من أنّ يفهم ما يقرأه لأنّ الأسلوب الذي يتعلم به التلميذ القراءة في المدرسة هو أحد الأساليب الآتية:(قدي سمية ،2016 :62).

أ_ الطريقة التركيبية:

وهي أنّ يتعلم التلميذ الحروف و أصواتها ، ومن تمّ تركيبها في شكل كلمات و جمل ، و المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على صوته و هناك نوعين :

1- الطريقة الأبجدية:

وهي تعليم الحروف الأبجدية بأسمائها، فيتعلم التلميذ اسم الحرف ثم يربط برمزه الذي كتب فيه، وبعد ذلك ينتقل إلى تكوين الكلمة.

2- الطريقة الصوتية:

هنا يتعلم التلميذ الحروف عن طريق ربط صورة الحرف بصوته لا باسمه.

ب _ الطريقة التحليلية:

هنا يقوم المعلم بتعليم التلميذ الكلمة و الانتقال منها إلى الحروف المكونة لهذه الكلمة ، تعرض الكلمة صوتا وصورتها الدالة عليها ثم نقطعها إلى مقاطع و حروف.

ج _ الطريقة التحليلية التركيبية المزدوجة:

وهي التي تجمع بين الطريقتين التركيبية والتحليلية.

و بما أنّ هناك فروق فردية بين التلاميذ في صعوبات القراءة ، ولهذا فإنّ الطرق العلاجية تختلف باختلاف طبيعة الصعوبة ومن أهم الطرق العلاجية لعلاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية و قراءتها : هي على النحو التالي :

1- الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام Gillingham): وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات و قراءتها بالطرق العادية ، و تقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية ، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على :

أ- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .

ب- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .

ت- ربط حواس الطفل (السمع)مع سماع الطفل لصوته .

2- طريقة متعددة الحواس (طريقة فيرنالد Vernald):

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض ، و تتم على النحو التالي :

أ- أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية .

ب- أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية .

ت – أن يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية .

3- طريقة هيج كيرك (Hegg kirk):

وتصلح من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منضمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغطية رجعية ، تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار و تقوم على البدء باستخدام الحروف السكنة ثم المتحركة و تعليم أصواتها للأطفال .(حافظ نبيل ،2000: 100-102) .

يختلف الأسلوب العلاجي من حالة لأخرى ومن بين بيئة لأخرى بحسب الأعراض البادية على التلميذ ومواصفات قراءته ، وفي هذا الصدد خلصت دراسة كالوجر ، و كوسلن (1978) التي كان غرضها معالجة صعوبة تعلم القراءة لدى أطفال المدارس الأولية وتبين لهما أنه يوجد (% 15 إلى % 18) من أطفال تلك المدارس لديهم صعوبات ، وتلك الصعوبات تؤثر على تقدمهم العلمي فأكدت الدراسة على أن استخدام رزمة تعليمية سيساعد على تحقيق مهارات القراءة جيدة لدى أطفال تلك المدارس ،وهناك أساليب علاجية أخرى للعجز القرائي و هي حسب أحمد عبد الله وفهيم مصطفى محمد كالآتي :

جدول رقم (03) يمثل الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض (أحمد ، محمد : 2000 : 97 - 98- 99) .

الأعراض	الأساليب العلاجية
– التعثر في النطق حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف و الأصوات المتشابهة .	– التدريب على التحدث : وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة . – العلاج : ويكون شفهيا و بصريا . – التدرب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. – التدرب على تحليل الكلمات .
– القراءة العكسية	– العناية باتجاه العين أثناء القراءة : وذلك باتباع تدريبات تتضمن ، تتبع الحروف ، الإشارة بالإصبع ، وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها .
– التكرار	– التدرب على معرفة كلمات جديدة .

	تشجيع على التروي و الهدوء أثناء القراءة .
– وضع كلمات مكان الأخرى عن طريق التخمين	– القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد . – ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي . – إستخدام قرائية سهلة . – تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات .
– إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	– التركيز على المعنى . – استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة و أخرى كاملة من أجل الموازنة . – القراءة الجماعية مع الأستاذ .
– إغفال سطر أو عدة أسطر.	– استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة . – وضع خط تحت السطر أثناء القراءة .
– توقف و تردد على فترات أثناء القراءة .	– مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الإجهاد . – التدرب على رؤية الكلمات الغير مألوفة .
– القراءة المتقطعة .	– استخدام مادة قرائية أسهل . – التخفيف من العناية بالكلمات .
– القصور في فهم المراد من المادة القرائية . – صعوبة في تذكر ما تم قراءته .	– استخدام مادة قرائية أسهل – التركيز على المعنى وذلك لإثارة دافع حافز القراءة . – التدرب على التلخيص . – استخدام مادة أسهل .
– العجز عن القراءة السريعة .	– التدريب على التصفح السريع : العثور على كلمة معينة في جملة أ فقرة أو صفحة و يكون ذلك شفهيا .
– صعوبة ملاحظة التفاصيل عند وصف شيء من الأشياء	– استخدام تدريبات تكمل جملة . – وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . – إنشاء أسئلة مشتقة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات . – استخدام مادة سهلة .

ثانيا : صعوبات تعلم الكتابة.

1- مفهوم الكتابة :

تعريـف هشـام حسـن : هـي نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الإطلاع عليها (حسن ، 2003: 157).

تعريف فايزة عوض : الكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية ، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية ، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس في دفتر تحضير المدرس، ثم كتابة عناصره أو أمثلته على السبورة أو أي وسيلة مساعدة ثم كتابة ذلك في كراس المتعلم ، وبعد ذلك يستخدمها المتعلم في تعلمه و مراجعته وفي فهمه ، أو حتى حفظه.

"إذن لن يستغني التلميذ عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات ، ذلك أن التعبير الكتابي والكتابة عامة هي أساس التعليم والتعلم ، والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة تؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس والتأخر".(عوض ،2002 :26).

لقد عرف صلاح الدين مجاور الكتابة بقوله " تعد الكتابة من بين المهارات اللغوية ، التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري ، كما تبرز فيها أهمية التهجي والخط ، فالتعبير هو مهارة إرسال سواء أكان شفهيا أم تحريريا ، أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة ، و الخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء . (مجاور,1983,ص:542)

2- تعريف صعوبات تعلم الكتابة :

تعريـــف جـــدوع :عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحـــــــــروف الحركات) و تعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية أوالنفسية الأولية

كالإنتباه و التمييزالسمعي والبصري و القدرة على إدارك النتائج و التآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية و البصرية و نوع اليد المستخدمة في الكتابة (جدوع ،2007 :130) .

تعريف نبيل عبد الحافظ : صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ. (عبد الحافظ ، 2000 : 110) .

تعريف حورية باي : صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف ، واتجاهاتها في حيزها المكاني ، والتنسيق بينها ، فالطفل يرسم الحروف ، ولا يكتبها ، فهو يرسمها دون معرفة أساس ، ومبدأ كل حرف من حيث التو جيه المكاني (باي ، 2002 : 86) .

تعريف تيسير مفلح كوافحة :صعوبة الكتابة هي عبارة عن عدم إتقان كتابة الحروف، من حيث حجمها ، وعدم التحكم في المسافات بين حروفها (كوافحة ،2005: 84) .

تعريف جيل غودري و آخرون : Gilles Gaudry et Les autres

هو إضطـــــراب في الكتابة ليس له ما يبرره من قبل عجز فكري أو العصبي إنه يسبب عادة قلق كبير للطفل خصوصا أثناء قيامه بالكتابة وفي حالة صعوبة الكتابة يكون هناك واحد أو أكثر من خصائص التالية: عدم ربط بين حروف عدم ترك فضاء بين الكلمات، سوء إتقان أبعاد للحروف، عدم وضوح النص مكتوب بصفة عامة البطء في الكتابة وخطوط غير واضحة (GILLES GAUDRY et les autres,2007 : 155) .

نستخلص من خلال المفاهيم السابقة أن صعوبة الكتابة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعبير وعدم توضيح ما يكتبه كزيادة حرف أو إبداله فهذا ما يجعل التلميذ لا يستطيع فهم ما يريد التعبير عنه .

3- أنواع صعوبات تعلم الكتابة :

1- صعوبات خاصة في رسم الحروف و الكلمات :

يعاني العديد من المتعلمين ذوي صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدد من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف و إدراك العلاقات المكانية فوق و تحت أو مسك القلم بطـريقة صحيحة و إتخاذ الوضع الملائم عن الكتابة و يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا فقد يرسم بعض المتعلمين الحروف بزيادة و نقصان كان يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أوأن يكون حجم الحروف كبيرا أكثـــــر مما هو أو أصغر كما يبرز هذه الصعوبات و يعتقد البعض أن صعوبة الكتابة اليدوية قد ترجع إلى صعوبة التحكم بالعضلات الدقيقة التي تحول دون تحكم الطفل لتآزره الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية الكتابة الحروف والكلمات و قد ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة المتعلم على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة .

2- **صعوبة إستخدام الفارغ في الكتابة :**

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متنافسة من إعطاء الحجم الحقيقي للحروف و الكلمة مع ترك المسافة المناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ وترجـع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقـات المكانيـة و التـي تنـتج عنـد إدراك العلاقات المكانية . و التي تنتج عند إدراك البصري الخاطئ للمكان .

3- مشكلات الكتابة و صعوباتها :

توضح الدراسات التي أجريت علـى الأطفال Harris 1989 Graham الذين يعانون من صعوبات التعلم أنهم يعانون أيضا من صعوبات حادة في مهارة الكتابة وبعض هذه الصعوبات لا يستطيعون تعلمها ، وتوضح هذه الدراسات أيضا أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من الآتي :

- أوارقهم أوكراساتهم متخمة بالعديد من الخطاء في التهجئة والإملاء و القواعد والتراكيـــــب و إستخدام علامات الترقيم النقط و الفواصل وتشابك الحروف و كافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية .
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة و لا تسير وفقا للقاعدة تفتقر إلى التنظيم و الضبط وغالبا يحذفون بعض حروف الكلمات مثلا حروف البداية أو النهاية أو الوسط و قد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة .
- تشـير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظـم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة والتي تشمل توليد المحتوى و إنتاج النص والأفكار و التخطيط للكتابة ومراجعـــــة كتاباتهم (رمضاوي ، خرصي، 2014 : 52-53) .

4- العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة:

إن المتفحص لهذا العنصر، ومن خلال تطرق العديد من الباحثين والدارسين، للعديد من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة ، يجدها تنقسم إلى شقي هما: عوامل خاصة بالطفل أي عوامل داخلية، وعوامل أخرى خاصة بالبيئة الأسرية والمدرسية ، وفيما يلي عرض لهذه العوامل :

أ- **عوامل مرتبطة بالطفل (عوامل داخلية) :**

إن من جملة العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة المرتبطة بالطفل ما يلي:

ب- **اضطراب الضبط الحركي للطفل :** لقد أوضح كل أسامة محمد البطاينة ونبيل عبد الفتاح حافظ " أن العجز في ضبط وضع الجسم ، والتحكم في وضع الرأس ،والذراعين ، واليدين ، والأصابع ، يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف ، والكلمات ، وكتابتها ، وتتبعها ، كل ذلك ناتج عن تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة ، و الخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل

قد يستطيع التعرف على الكلمة ، أو الحرف ، وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته" (عبد الحافظ ، 2000 : 111).

ت- **استخدام اليد اليسرى في الكتابة :** إن تفضيل استخدام اليد في النشاطات لا يثبت حتى يصبح عمر الطفل 8- 9 سنوات ، ومن ثم نجد الطفل يطور تدريجيا استخدامه لليد اليمنى أو اليسرى ، أو لكلا اليدين وهي من الحالات النادرة جدا حوالي 1 ، %كما أن فشل عملية التدريس في مساعدة الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على تصحيح كتابته ، في المراحل المبكرة دور في ظهور صعوبة الكتابة فالأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ويتم تدريبهم على استخدام اليد اليمنى ، وجد أنهم يعكسون الأعداد ، والحروف ، فالطفل الذي تعلم كتابة العدد 9 باليد اليسرى فإنه قد يكتب نفس العدد بطريقة معكوسة p باليد اليمنى .

ث- **اضطراب الإدراك البصري :** أشار عدنان غالب راشد (2002) ، ومحمود عوض الله سالم وآخرون " أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه أن يميز بصرياً بين الأشكال ، والحروف ، والكلمات ، والاتجاهات " يمين ، يسار " والتمييز بين الخط الأفقي ، والرأسي، وأيضا مطابقة الأشكال ، الحروف , الكلمات على نماذجها كل هذا إن لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبة الكتابة " (عوض االله ، سالم وآخرون ، 165: 2003) .

ج- **اضطراب الذاكرة البصرية :** والتي تعرف بأنها " صعوبة تذكر أشكال الحروف، والكلمات ، والتعرف عليها بصرياً ، رغم أن بصره سليم , ويسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية هذه الأخيرة التي تؤدي بدوره ا إلى صعوبة تشكيل ، وكتابة الحروف ، والأعداد ، والأشكال (عبد الحافظ ، 2000 ، 111.)

في هذا الصدد يشير هنري هيكان Hecaen Henry (1979) أن اضطراب الذاكرة البصرية هو اضطراب في الوظائف الحسية التي تعني عدم التعرف ، عن طريق حاسة البصر السليمة ، على الأشياء

، والوجوه ، والأشكال سواء كانت ذات معنى أم لا ، والألوان، والأبعاد في الفضاء ، وعدم القدرة على استعمالها. (Hecar , 1972 :180)

د- نقص الدافعية : تؤثر الدافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديمية ، ومن بينها الكتابة ، وقد يكون راجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد ، و ناتج عن عوامل وراثية وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية ، أو الطفل الذي يكون من النوع الخامل قليل النشاط ولا يسعى إلى التعلم بجدية ، أو إلى تصحيح الأخطاء الكتابية التي يقع فيها و ، لا يطلب مساعدة المعلم ، أو الزملاء في ذلك و ، يتسم بعدم الغضب ، والشعور الفاتر ومدة انتباهه قصيرة لأنه من الصعب شد انتباهه إلى مثير معين (قحطان ، 245:2004) .

هـ- العوامل المر تبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية :

يرى المتخصصون في صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية ، والمدرسية والتي تتمثل في الآتي:

1- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل : حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر، والمتابعة الدائمة ، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة ، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل ، لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية ، أو الفشل ، والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة (سالم وآخرون،2003 : 170)

2- طرق التدريس الخاطئة : ومن بين هذه الطرق ما يلي:

أ- الانتقال من أسلوب لأخر في تعليم الكتابة " أي الانتقال من الحروف المنفصلة ، إلى الحروف المتصلة " دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد .

ب- الاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط ، دون الحصص الأخرى (الإملاء ، التعبير ، التطبيق) .

ت- غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة ، والذي قد يكون سببه استخدام أسلوب التدريس القهري.

ث- التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة (حافظ ، 2000 :(112) .

5- مظاهر صعوبات الكتابة :

تظهر صعوبة الكتابة لدى التلميذ بوضوح في طريقة كتابته و , تشير آن ANNE 1991 أن صعوبة الكتابة تظهر عند الطفل من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق المرونة أثناء الكتابة ، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم ، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة ، والجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة و ، الضغط على القلم بقوة أو بوهن شدي(عبد الناصر،2003: 120)

نلاحظ أيضا أن عيونهم تقترب من الورقة بحيث تكون قريبة جدا من الصفحة عند الكتابة ، ومسك القلم بطريقة غير صحيحة (البطاينة ،2005: 168).

من جانب أخر تشير رجينا (Ragena) 1999 أن مظاهر صعوبة الكتابة عند الطفل تتمثل في أن المسافات غير مناسبة بين الكلمات ، عكس ترتيب الأحرف أو ابدالها وإهمالها ، أحجام غير مناسبة للأحرف ، وسوء استخدام الأسطر ، والهوامش ، انخفاض سرعة الكتابة ، والإفراط في استخدام الممحاة (كامل ، 2003 ،: 5) .

6- مشكلات الكتابة و صعوباتها :

توضح الد ارسات التي أجريت عل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أنهم يعانون أيضا من صعوبات حادة في مهرة الكتابة وبعض Graham Harris 1989 هذه الصعوبات لا يستطيعون تعلمها ، وتوضح هذه الد ارسات أيضا أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من الآتي :

– أوارقهم أو كراساتهم متخمة بالعديد من الخطاء في التهجئة والإملاء و القواعد والتراكيب و إستخدام علامات الترقيم النقط و الفواصل و تشابك الحروف و كافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية .

– يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة و لا تسير وفقا للقاعدة تفتقر إلى التنظيم و الضبط و غالبا يحذفون بعض حروف الكلمات مثلا حروف البداية أو النهاية أو الوسط و قد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة .

– تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة والتي تشمل توليد المحتوى و إنتاج النص و الأفكار و التخطيط للكتابة و مراجعة كتاباتهم .

– لا يعطي هؤلاء الطلاب أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا و غالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة مفككة و تفتقر إلى المعنى أو المضمون .

– مراجعتهم و تصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها هم المعلمون آلية ولا مبالية و هم أقل فهما و تقديرا لتلك الأخطاء و الاستفادة اللاحقة منها .

– يميلـــون إلـــى تقدير كتاباتهم و إدراكها على نحو أفضل من تقديرات معلميهم و أقرانهم و آبـــائهم .(رمضاوي، خرصي، 2014 : 53–54)

6– تشخيص صعوبات الكتابة :

يتم تشخيص صعوبة الكتابة من عدة نواحي تخص الطفل ، والتي أهمها الفحص الطبي ، قياس التآزر الحركي العصبي ، الفحص النفسي الاجتماعي كما يتم التعرض إليه كما يلي :

1– **الفحص الطبي :** وتتم بدراسة حالة جسم الطفل ، وخلوه من الأمراض والإعاقات الحسية أو الحركية , أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسؤولة عن التي تسبب اضطراباً واضحا في عملية

الكتابة مع دراسة الحركة الحسية ، المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل و ، معرفة مدى متابعة الأسرة لطفلهم في المدرسة (محمود وآخرون ، 2003: 172).

2- **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 تم تصحيحه من الكلمات ، بدون مسح بالممحاة ، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة ، وهذا النوع يسمى المثيرات الإملائية ، أما المثيرات غير الإملائية فيقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة ، والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة ، دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج (محمود وآخرون ، 2003 : 173) .

3- **لفحص النفسي الاجتماعي** : ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي ، والمعرفي للطفل ، أو وجود تخلف عقلي ، أو تأخر دراسي.

4- **التعرف على اليد المفضلة في الكتابة** : حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

أ- كتابة الاسم باليد بشكل متوال.

ب- كتابة تقاطعات أفقية وعمودية باليد بشكل متوال.

ت- معرفة العين المفضلة والقدم المفضلة في الركل.

ت-معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

5- **التعرف على مهارات الكتابة وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:**

أ- وضع الجسم ، واليد ، والرأس ، والذراعين ، والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

ب-طريقة مسك القلم.

ت-الخطوط الناتجة عن الكتابة الأفقية ، العمودية ، فوق، تحت اليمين، اليسار.

ث-كتابة الحروف وتشكيلها : من ناحية الشكل صحيح أم لا ، والحجم مناسب أم لا .

ج- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.

ح- الفراغات بين الحروف والهوامش .

خ- نوعية الخط : نتيجة الضغط بالقلم على الورقة داكن أم خفيف.

د- وضع الخطط التنسيقية للكتابة خاصة من حيث الهوامش، وكتابة الفقرات.

ذ- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

ر- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال (حافظ ، 2000 : 114) .

7- **الإملاء :**

1- مفهوم الإملاء:

أ- **لغة:** الإملاء على الكاتب الواحد وأمليت الكتاب أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن. وآمالي جمع إملاء ومنها أمالي الزجاجي والقالي والصهيلي والمالي النحوية والتجريبية.

ب- اصطلاحا:

عرفه الهاشمي 2006: فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التطوير الخطي للأصوات المنطوقة والإملاء من الركائز الأساسية للتعبير الكتابي إضافة الى أن الخطأ في رسم الكلمات عيب في شخصية الكاتب وأنه سبب في صعوبة القراءة المكتوبة وتوقع في أخطاء الفهم.

عرفه جومره 1962: وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة .(هيثم صالح ابراهيم دليمي .2015 : 31)

عرفه شحاتة: هو نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت منفردة أم على أحد الأحرف اللينة الثلاثة والألف اللينة وعاء التأنيث وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسية والتنوين بأنواعه والمد بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وابدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية ووظيفة الإملاء أنه يعطي

صورة بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عندما تعذر الإسماع.(راضية غربي يمين نادية.2020: 67)

2- أنواع الإملاء:

1- الإملاء المنقول النسخ: هو بداية مراحل الإملاء ويستخدم في الصفين الأول والثاني ويعتبر من أهم مراحل الكتابة ويتمثل في نقل قطعة صغيرة أو بعض الكلمات التي قرأها في كتاب القراءة ونسخها في كراس والتركيز يجب أن يكون على فهم وادراك الكلمة المكتوبة أو القطعة المنسوخة.

2- الإملاء المنظور: يتم الإملاء هنا بعد كتابة القطعة صغيرة مناسبة لمستويات التلميذ ويقرأها المعلم عليهم ويشرح مفرداتها ويطلب من التلاميذ هجاء بعض كلماته بدقة ثم يقرأها على التلاميذ مرة أخرى.(بوجرادة ، 2018 : 15 16)

3- الإملاء استماعي: عملية معقدة يستوعب فيها النسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنه عن طريق العديد من النشائط العقلية الفيسيولوجية مثل سماع الأصوات نفسها والتعرف عليها وتمييزها وتفسيرها.

4- الإملاء الاختياري: وهذا النوع يجري في كل المراحل التعليم ويراد به كتابة التلاميذ ما يمليه عليهم معلمهم من غير أن يرو ما يكتبونه نهائيا. (عزاب، 2011 : 29)

3- أهمية الإملاء:

الإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات اللغوية فهو ليقل في أهميته وخطره عن النحو والصرف وغيرها فكل غايته وهدفه في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة بعيدة عن الخطاء فمما لاريب فيه أن الخطأ الإملائي مما يشوه العمل المكتوب وقد يحول دون الفهم الصحيح ثم هو مدعاة إلى الاحتقار وازدراء.

ومع هذا فقد حرم في الآونة الأخيرة ما يستحقه من عناية وتقدير فإن الكتابات والمذكرات التي قام بتأليفها بعض علماء اللغة ورجال التعليم في عصر النهضة كادت تندثر وتنحسر عن ميدان القراءة والدرس.

كما يرى الباحثين أن الإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة لتلاميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة تتكون لديه شخصية مستقلة ويشعر بذاته وأنه القادر على التعبير عن نفسه والتواصل مع المعلم من خلال كتاباته في الدفتر او الضعف في الكتابة يؤدي لأزمة نفسية يعانيها التلميذ وليستطيع توصيل أفكاره أو التعبير عن فهمه المعلم أو لغيره مما يوقعه في مشكلة نفسية منها الانسحاب التدريجي من الفعاليات التعليمية ثم الانطواء مما يؤدي في النهاية لتسرب الدراسي. (بوزي ،2015/ 2016 : 15)

4- أهداف تدريس الإملاء:

- تدريب الطلبة على رسم الحروف رسما صحيحا مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ.
- إجادة الخط.
- توسيع خبراتهم وثروتهم اللغوية.
- تعويدهم الإنصات وفن الاستماع.
- تكمن الهداف من تدريس الإملاء إجادة الخط ورسم الحروف رسما صحيحا وتعويد التلميذ على الإسماع الجيد للمعلم متى يكتب بشكل صحيح سواء من حيث شكل الحروف أو الحركات أو علامات الترقيم.
- الإملاء وسيلة لتنمية الدقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي.
- تدريب الطالب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا. (براكشي.2020 2021 : 48)

5- أسس تدريس الإملاء:

- ينبغي أن ألا يتم تدريس الإملاء وفق فلسفة اختيارية تقوم على عدد من الأخطاء التلميذ وتقييمها بدرجة رقمية بل يجب أن يتجه تدريس الإملاء على إفهام التلميذ ما يكتب إلى أن يتقن المهارة إملائية.

- يستفاد من الخطاء إملائية الشائعة من كتابات التلميذ حيث يتم جمع هذه الخطاء وتقسيميها إلى وحدات متجانسة ثم تحدد القاعدة الإملائية على أساسها ويتم التدريب الكافي عليها ولا سيما في بداية كل حصة .

- ينبغي ألا تقتصر أهداف تدريس املاء على القواعد إملائية والجوانب المعرفية للإملاء فقط وينبغي أن تشمل القيم الأخلاقية اجتماعية والالتزام بالنظافة والدقة وسلامة مسك القلم ومهارة التفكير العلمي وتنمية الثروة اللغوية وغيرها .

- الاستمرار في تعلم المهارات إملائية من خلال وصل الدروس ببعضها فالتدريس المستمرة من أهم أسس تدريس الإملاء لأن دروس الإملاء مرتبطة ببعضها البعض, فأثناء النصوص التدريبية عن كل مهارة يتم تعويض الأخطاء و تعليق عليها و إذا كانت في مهارات سبق تعليمها.(راشد. 1428هـ : 26 27)

6- مراحل تعليم قواعد الإملاء:

إن الإلمام بالرسم الإملائي وقواعده يتطلب حركات فنية وادائية يتم عبر ست مراحل وهي:

- المرحلة السابقة للنطق :أي رسم أشكال مشابهة الحروف الغير صحيحة.
- مرحلة النطق الأولية :وتبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف بالتقريب .
- مرحلة تسمية الحروف وأصواتها.
- مرحلة الإملاء الانتقالي : أي اكتمال معظم الأصوات المتعلم.
- مرحلة الإملاء الاشتقاقي: وفيها يتقن الطالب الكتابة معظم الأصوات من احكام وقواعد الرسم الإملائي .
- مرحلة الإملاء الاصطلاحي : وفيها يصبح الطالب قادرا على إتقان وتمييز الأصوات وممارسة الكتابة الإملائية وفق قواعد الإملاء .

ومن هنا فإن الكتابة الإملائية الصحيحة عملية مهمة في التعليم كونها عنصرا اساسيا في الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها . والوقوف على الأفكار الغير ويرتبط بالتعبير بمادة الإملاء التي تعد من الأسس العامة في التعبير الكتابي (عبير عبد الشبيل .2017 : 11).

الأخطاء الاملائية :

1- مفهوم الخطأ:

أ- **لغة:** جاء في اللسان الخطأ والخطأ ضد الصواب وقد أخطأ ووردت كلمة الخطأ في كتاب الله في عدة مواضع جاء في قوله تعالى:(ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به) سورة الأحزاب الآية 5 لأنه في المعنى عثرتم أو غلطتم أو أخطأ الطريق عدل عنه وأخطأ رمي الغرض لم يصبه وفي القاموس المحيط للخطء والخطأ والخطاء ضد الصواب وقد أخطأ إخطاء تخطى وخطئ والخطأ مالم يتعمده ومن هنا نلاحظ أن الخطأ يقترن بمعان تكاد تنحصر في أن الخطأ ضد الصواب والعدل عنه.

ب- اصطلاحا:

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الخطأ ضد الصواب مالم يتعمده أي دون قصد ويعرفه شريف الجرجاني هو ما ليس لإنسان فيه قصد والمفهوم الفلسفي الخطأ هو مخالفة قاعدة أو نظام كان الواجب احترامه ومنه مخالفة القواعد النحوية والرياضة والأخلاقية والجمالية ويتضمن اللفظ في الذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي خولف. (مزين.2019. 2020 : 11 12)

2- مفهوم الخطاء الإملائي:

تعني قصور المتعلم أو التلميذ عن المطابقة الكلية او الجزئية بين الصور الصوتية أو ذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة إملائية المحددة أو المتعارف عليها.

هو انحراف أو خروج الكلام عن القاعدة الأصلية في كل مستوياتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية لأسباب متعددة مما يؤثر سلبا على النظام اللغوي سواء مكتوب أو منطوق.(مباركة ،2016 .2017 : 23)

هي الأخطاء التي تكون في الكتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو غير مضبوط كزيادة حرف او حذفه أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة . وكما تعني أيضا الخطأ الإملائي كتابة الكلمة بشكل لا يتفق مع قواعد الإملاء وقد ينتج عن جهل الكاتب أو عن خطأ مطبعي أو لمشاكل تقنية .

تعد الأخطاء الإملائية ظاهرة منتشرة بكثرة أثناء الكتابة العربية دون غيرها من اللغات الأخرى وذلك ما تسعى إليه اللسانيات الحاسوبية من خلال مشروع الذخيرة اللغوية بحيث تهدف إلى برمجة اللغة العربية في الحاسوب. (نوارة بن زرافة .2013 2014 : 22)

3- الأخطاء الإملائية الشائعة : (ضرغام أجودي . 2019 : 15 16)

الجدول رقم (04) :عدم التفريق بين التاء المربوطة (ة) والتاء المفتوحة(ت)

الصواب	الخطأ
مديرية	مديريت
بلدية	بلديت
خاصة	خاصت
معاملة	معاملت

الجدول رقم (05) :عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة:

الصواب	الخطأ
البصرة	البصره
مديرية	مديريه
بلدية	بلديه

عامة	عامه
خاصة	خاصه
خدمة	خدمه

الجدول رقم (06): يمثل الأخطاء الإملائية الشائعة عند التلميذ السنة الثالثة والرابعة الابتدائي

التصحيح	مثال	الخطاء الشائعة
حياة	حيات	التاء المربوطة
صفات	صفاة	التاء المفتوحة
يبحث عن القلم	يبحث على القلم	استعمال الحرف على بصورة خاطئة
دراسة فيتقرير عن	دراسة حول تقرير حول	استعمال الداة حول بصورة خاطئة
عفا دعا بكى	عفى دعى بكا	كتابة اللف المقصورة واللف الممدودة
حفظ ظرف ضرب	حفض ضرف ظرب	التفريق بين ظ وض
شربو نامو	شربوا ناموا	زيادة اللف بعد الواو
ذهبنا إلى المدرسة	ذهبنا إلى المدرسة	علامات الترقيم
الله	اللله	الكلمات المشددة
خرجنا من القسم	خرجنا من القسمي	كتابة الياء عوضا عن الكسرة
شكرا	شكرن	التمييز بين حرف النون والتنوين
معطاء	إمراءة معطاءه	أخطاء الصرف في التأنيث والتذكير
فؤاد	فواد	الهمزة في وسط الكلمة
القارئ	القاري	الهمزة في آخر الكلمة
اختبار	إختبار	همزة الوصل
إعراب	اعراب	همزة القطع

4- أسباب الأخطاء الإملائية:

- تقديم الكثير من المهارات الإملائية في قطعة واحدة تملي على الطالب تحدث نوعا من الصعوبة ونفور الطالب منذ الوهلة الأولى فالطالب يحتاج إلى أن يستمع إلى كلمات الثناء والتشجيع على ما يحصل عليه من مهارات وخبرات فعند تقديم العديد من المهارات في قطعة واحدة تفقدنا مواصلة الطاب متحمسا وحريصا على التحصيل والتقدم.

- ❖ صعوبة المعاني القطعة الإملائية على فهم الطلاب واستيعابهم وعدم إشباع رغبة لهم أو حاجة من حاجاتهم تؤدي إلى الفتور والملل وعدم التحمس القطعة الإملائية وبذلك يفقد الدرس إملائي الهدف المرجو منه وبهما يفقد الطالب المهارات الإملائية شيئا فشيئا.
- ❖ اعتماد النظام الحالي على الإملاء التعليمي والأمثلة البسيطة وإغفال الإملاء الاختباري الذي يصقل مهارات الطلاب في هذا الجانب فبعد ان كان الطالب يأخذ قطعة إملائية اختباريه كل أسبوع أو أسبوعين على أكثر مما يوجد نوعا من المنافسة الإيجابية أصبح الطالب يأخذ قواعد املائية مع الأمثلة والتدريبات البسيطة التي لا تؤهل الطالب أن يكون على المستوى المطلوب في املاء. (م .م فردوس إسماعيل .2012 : 229 230)

5- الوسائل العلاجية للأخطاء الإملائية:

يعتبر الخطأ الإملائي من أحد المشاكل العويصة التي قد يوجهها التلميذ في مساره الدراسي وقد تعرض لغته لتشويش مما دفع الكثير من المختصين إلى البحث عن طرق ناجحة لمعالجة هذه المشكلة.

- ❖ إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء لكل صف يدرس فيه الإملاء.
- ❖ كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارة المطلوبة .
- ❖ أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.
- ❖ تزويد الدراسات للخط العربي تتضمن كلمات يكثر الخطأ في كتاباتها وكذلك من أجل ترسيخ صور الكلمات في أذهان المتمدرس.
- ❖ الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة وربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى. (صبيحة صاندم . 2017 .2018 : 16 17)
- ❖ الاستمرار في تدريس الإملاء في المراحل الدراسية حتى الجامعة.

- ❖ إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء لكل صف مع مراعاة الترابط بين الفروع اللغة العربية عند اختيار محتوى المقرر الدراسي.
- ❖ عدم استغلل دروس الإملاء لغرض أخرى مع إشراك مدرسي اللغة العربية أثناء الخدمة بدورات خاصة لتدريس الإملاء ومعالجة مشكلته.
- ❖ تجنب العقوبات أثناء ارتكاب التلميذ لأخطاء املائية لأن ذلك يؤدي إلى نفور التلاميذ من التعلم.(اميرة ساكر .2022 : 229 230)

8- علاج صعوبات الكتابة :

يتعرض هذا العنصر إلى علاج صعوبة الكتابة ، والذي يشمل العلاج الطبي ، واستراتيجيات ما قبل الكتابة ، التعليم الصحيح ، التحويل من الكتابة المنفصلة إلى الكتابة المتصلة ، علاج تشكيل الحروف كما يلي:

1- **العلاج الطبي** : قد تكون صعوبة الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب ، من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم الكثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة ، وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل في المخ ، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية ، أو أطراف صناعية ، وقد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للطفل (قحطان ، 2004 : 251) .

2- **تعديل وضع جلسة الطفل أثناء الكتابة:** بحيث يتم تعديل جلوس الطفل أثناء الكتابة ، ومدى استعداده للكتابة بصورة مريحة ، ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة ، ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ، ونموه الجسمي الحركي يعد أمر أساسيا ، كما يمكن التأكد من ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل (الزيات ،1998 ،:528) .

3- **العلاج بالتعليم الصحيح** : يتطلب ذلك تقييماً حقيقياً لمستوى أداء الطفل ووضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة ، التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين ، ويجرى التركيز على مبدأ أساسي هو البد ء من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، وذلك باستخدام عدة أساليب أهمها:

أ- الربط بين الكتابة ، وبين الألعاب ، والأشغال اليدوية التي يقوم بها الطفل.

ب-رسم الكلمات ، وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد الثقاب.

ت-عمل كلمات من الورق الملون والصاقها على ورق. أبيض(غافر،2005:168) .

4- علاج تشكل الحروف: يتم علاج تشكل الحروف من خلال التدريب على التمارين الآتية:

- النمذجة : أي تقديم نموذج لحرف كي يقلده بعد تسميته.
- ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف مثلا ب ت ث.
- المثيرات الجسمية : حيث يقوم المعلم بمسك يد الطفل في تشكيل الحروف ، وتوجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات وترتيب شكل الحروف من خلال الأسهم أو النقاط الملونة.
- التتبع : ويتم ذلك من خلال رسم نماذج منقطة ، ثم يقوم الطفل بالسير
- عليها بالقلم.
- النسخ : حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع له في الكلمات.
- الكتابة من الذاكرة : أي أن يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المعلم .
- التعزيز والتغذية الراجعة : وذلك من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه ، ليرى الخطأ من الصواب مثال ذلك لوحة الحروف الهجائية ، ويتم مدح التلميذ ، وتعزيزه عند تصحيح ، وتشكيل الحروف (حافظ ، 2000: 116) .

5- **طريقة فرنالد :** يقترح " Thomson et Watkins 1993" صعوبة الكتابة الأخذ بالأساليب لعلاج صعوبات الكتابة الأخذ بالأساليب التعددية و تنويع النشاطات التعليمية و يكون ذلك وفق ما يلي :

أ- البصر (عرض نمط الحرف) .

ب-السمع (الوصف اللفظي للحركة عند كتابة الحرف –البصر–الحركة (راقب وقلد).

ت-الحركة (توجيه حركة اليد مع العينين مغمضتين) ثم البصر – الحركة (افتح العينين وكرر) .

ث-الحركة – السمع (وصف الحركات) البصر – الحركة .(الوقفي ، 2009 :472).

6- **أسلوب أمنير :** وهما أسلوبان لتعليم الإملاء و الأول يستخدم اختبار قبلى في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها في الاختبار البعدي وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة و الطريقة الثانية تناسب الأصغر سنا. (عبد الناصر، 2003 : 164).

ثالثا : صعوبة الحساب

من المعروف ان احد اشكال صعوبات التعلم يرتبط بالعجز عن تأدية العمليات الحسابية و المعيار الرئيسي في هذا الخصوص هو وجود تباين ملحوظ بين التحصيل في الرياضيات و القدرات العقلية العامة.

و كغيره من اشكال صعوبات التعلم يرتبط عسر الحساب باضطراب الادراكي لأشكال مختلفة منها عدم القدرة على معالجة المعلومات البصرية و السمعية و صعوبات في ادراك العلاقات الفراغية و معرفة الوقت و الاتجاهات , و قد ترتبط هذه الصعوبات بدورها بضعف الذاكرة , او ضعف القدرات اللغوية او الافتقار الى استراتيجيات التعلم الفعالة . (الحديدي , منى , جمال : 2005 : 249).

و تشمل مهارة الحساب القدرة على فهم و ادراك الارقام و العلامات الحسابية , و تذكر الحقائق الحسابية مثل جدول الضرب , و كذلك القدرة على وضع الارقام في الصفوف و فهم ملاحظة العلامات الحسابية , و تظهر المشكلة في سنّ مبكر في صورة الصعوبة في القدرة على الفهم الارقام و المفاهيم الحسابية (بطرس , بطرس :2010: 122).

وتعرف ايضا على انها : عدم القدرة على كتابة الارقام بطريقة مرتبة على شكل اعمدة إذ يكتبها فوق بعضها و قد يغفل ارقاما اثناء كتابتها من (01 و 10).

و يلاحظ عليه في اللعب له تنسيق الحركات و صعوبة تقدير المسافات مما يجعل من الصعب عليه سماعيا في حين يعجز عن قراءة التونة الموسيقية . (العبسي , مصطفى : 2005 : 164).

و تعرف ايضا انها: اضطراب المقدرة على تعلم المفاهيم الرياضية و العمل على فهم و إجراء العمليات الحسابية الأساسية (الجمع , الطرح , الضرب و القسمة) و تسجيل الحلول.

و تتمثل مظاهر صعوبة الحساب في الخلط بين الرموز الرياضية (الجمع , الطرح , القسمة , الضرب) و عدم القدرة على قراءة و كتابة الاعداد الصحيحة و عدم القدرة على حلال مسائل الجمع ,

الضرب القسمة و الطرح و عدم القدرة على تسمية الاشكال الهندسية و عدم الوعي بقيم الارقام فلا يعرف التلميذ ما اذا كان الرقم 3 اقرب للرقم 4 او 6 و صعوبات ادراك التتابع و الترتيب في عملية العد و صعوبة الربط بين الرقم و رمز هو صعوبة تمييز بين الارقام ذات الاتجاهات المعاكسة , و صعوبة استخدام الرموز المجردة مثل اكبر و اقل و صعوبة التمييز بين الصور الاشكال الرمزية المتشابهة و صعوبة نطق و كتابة الاعداد و صعوبة حل المسائل اللفظية و ذلك لضعف على القراءة . (منصوري , مصطفى و كحلول , بلقاسم : 2016 : 7).

1- خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الحساب:

- ❖ لا يتذكر القواعد الحسابية.
- ❖ يخلط بين الأعمدة و الفراغات.
- ❖ يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- ❖ عدم القدرة على المطابقة بين الارقام و الرموز.
- ❖ يجد صعوبة في ادراك المفاهيم الحسابية . (ملحم , محمد : 2010 : 45).
- ❖ يواجه صعوبة في اجراء العمليات الحسابية القائمة على الاستلاف.
- ❖ ضعف في الذاكرة قصيرة المدى مما يسبب صعوبة في استقبال و تجهيز العمليات الحسابية.
- ❖ ضعف الذاكرة الرقمية , و التي تبرز على صورة عدم القدرة الحفظ و تذكر المفاهيم الرياضية , وترتيب و اجراء العمليات الحسابية و حقائق الجمع و الطرح و الضرب و القسمة.
- ❖ صعوبة في تعلم الموسيقى و العزف على البيانو.
- ❖ صعوبة في فهم و تصور العمليات الميكانيكية.
- ❖ صعوبة في ادراك الصور الكلية او علاقة الكل بالجزء او الجزء بالكل.
- ❖ صعوبة في جمع و طرح و قسمة الكسور الرياضية . (ملحم , محمد : 2010).

- ❖ يخلط بين الشهر و الفصل.
- ❖ لا يستطيع استيعاب عدد ايام الأشهر.
- ❖ عدم القدرة على خفض ايام الأسبوع بالترتيب.
- ❖ لا يستوعب العدد و مدلولاته.
- ❖ تظهر لديه مشكلة في فهم العدد السابق و العدد اللاحق في الكثير من المسائل الرياضية.
- ❖ يخطئ عندما يطلب منه اجراء عملية العد تصاعديا او تنازليا.
- ❖ لا يبدو على الطفل استيعاب مفهوم المجموعة الفارغة و ماذا تعني.
- ❖ لا يفرق بين الاشياء المتجانسة وغير المتجانسة . (عبد النبي , هاني : 2008 : 164).

2- **العوامل المرتبطة بعسر الحساب:**

كما ان لصعوبة القراءة و لعسر الكتابة عوامل مسببة لها فإن عسر الحساب مثله مثل الصعوبات , هناك عدة أسباب و عوامل تجعل الطفل يعاني من هذه الصعوبة , و هي كالآتي:

أ-**العوامل الاجتماعية و العاطفية:** التي تهمل احيانا في الميدان الأكاديمي , يمكن ان تسبب مشكلات التعلم تماما مثل العوامل المعرفية , و مدى هذه العوامل متنوعة تماما كتنوع الطلاب فبعض الطلاب لديهم صعوبات في العلاقة مع الاقران و البالغين و هو ما يسبب مشكلات في بيئات التعلم التعاوني او طلب المساعدة و قد يكون لدى آخرون مشكلات في تقدير الذات , نحبط الدافعية و المثابرة في المهام و الجهد . اما الطلاب المندفعون فيرتكبون اخطاء بسبب اهمالهم و لا يأخذون الوقت الكافي لفهم المفاهيم و الترابطات الأعمق , و اما ذوي القلق المفرط فيميلون الى تجنب مصدر قلقهما و يؤدون و بمستويات اقل بكثير من قدراتهم.

ب-**العوامل الحركية:** المشكلات الحركية في الاعمال المكتوبة تتضح اكثر عند الاصغر سنّا , و حتى المراهقين من غير ذوي الإعاقات الجسدية يمكن ان يجدوا صعوبة في تشكيل الرمز و العدد , و المهارات

الحركية شأنها شأن المهارات المعرفية تتضمن اكثر من عملية واحدة , فقد تتضمن تذكر الرموز و تشكله الفعلي (ذاكرة بصرية و حركية و قد تتضمن الإدراك البصري و النقل أي النسخ) او قد تتضمن تكامل العضلات الرفيعة مع متطلبات المهمة .

ج-عادات التعلم: عادات عبارة عن مجموعة من العوامل العاطفية و الاجتماعية و المعرفية و البيئية تتكون في عمر مبكر لكن بالتأكيد يمكن تعديلها طول الحياة و يشير مفهوم (عادات التعلم) الى كيف ينظر الافراد و يشاركون في التعلم , و انضباطهم الذاتي و دافعتيهم الذاتية و وضع الاهداف و الانخراط في انشطة التعلم و قبول التحديات و العادات التي يمكن ان تتداخل مع تعلم الرياضيات و التجنب او التحاشي و العجز , و الاندفاع و التهور و قلة الفضول و الإكمال السيء للمهام و عدم الاهتمام , و العمل من اجل الاجابة الصحيحة و ليس الفهم . (جورجنس , بدوي , مسعد : 2009 : 77).

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

الخاتمة:

يعتبر مصطلح صعوبات التعلم مصطلح جديد من مصطلحات التربية الخاصة أسسه "كيرك" في بداية الستينات، ولم يستخدم في الدول العربية ومنها الجزائر إلا مؤخرا. ومن نتائج وضع المصطلح الجديد هو تصنيف صعوبات التعلم كفئة خاصة وتمييزها عن بقية فئات التربية الخاصة الأخرى التي صنفت منذ فترة طويلة، فهناك صعوبات تعلم نمائية تنشأ مع الفرد وتؤثر على العمليات النفسية والمعرفية وأخرى صعوبات أكاديمية تظهر خلال مرحلة المدرسة الابتدائية في سنواتها الأولى، وقد حاولت العديد من النظريات تفسير صعوبات التعلم. فالمدخل العصبي يركز على العلاج الطبي، والمدخل النمائي يركز على ملاءمة النشاطات التعليمية لنمو الطفل، والاطار السلوكي يقترح تعديل السوك، والمدخل المعرفي يركز على الاستراتيجيات المعرفية، والمدخل اللغوي يؤكد على ضرورة علاج الاضطرابات اللغوية.

قائمة المراجع:

1. أبو الديار، مسعد (2012). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. ط1. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر.
2. أبو رزق، محمد مصطفى شحدة (2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**. رسالة منشورة لنيل شهادة ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2015). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
4. أحمد، على سيد (بدون سنة). **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم**. كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1_25.
5. أحمد، مازن عبد الهادي وأجعاز، فلاح ونعمه، نغم صالح (2006). **استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر سنوات9**. مجلة علوم التربية الرياضية، العراق، (1)41_54.
6. أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفي محمد (2000) ، **الطفل و مشكلات القراءة**، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،الطبعة الرابعة .
7. أني ديمون (2006) ، **الديسليكسا اضطراب بالغة عند الأطفال** ، مجلس الأعلى للثقافة ، دون بلد ، الطبعة الأولى .
8. أميرة ساكر (2022).**ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة عند تلاميذ نهاية الطور الابتدائي واقع ومأمول** ، مجلة الأمير عبد القادر العلوم الإسلامية، مجلد36, 225 244.
9. العبسي, محمد مصطفى(2010): **طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة**(ط1),عمان.
10. أحمد السعيدي (2009): مدخل إلى الدسلكسيا، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن.
11. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2011). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط1.القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.
12. ابراهيم منى اللبودي (2005) ،**صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها**، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى .
13. إيمان عباس علي و هناء رجب حسن (2009) ، **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق** ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، بدون طبعة .
14. أحمد، عبد الله وفهيم مصطفى(1994)، **الطفل ومشكلات القراءة**، ط3، القاهرة، الدار المصرية.
15. إبراهيم سليمان، عبد الواحد يوسف(2010)، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي

16. إسماعيل إسماعيل الصاوي(2009)، **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية**، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، ط1، القاهرة، مصر ، دار الفكر العربي.
17. البطاينة، أسامة محمد وآخرون(2007)، **علم نفس الطفل غير العادي**، ط1، عمان، دار المسيرة.
18. الجرجاوي، زياد علي والهمص، عبد الفتاح عبد الغني (2014).**الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم عند الأطفال في المدارس الابتدائية**. ورقة عمل للمشاركة باليوم الدراسي بجامعة الاسلامية بغزة. بعنوان: صعوبات التعلم مشكلات وحلول، غزة، فلسطين.
19. الخشرمي، سحر أحمد (بدون سنة). **العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم**. جامعة الملك سعود، 505_538.
20. الذويبي، منير حمود بركي (2008). **الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية**. رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
21. الزيتون، عبد الحميد كامل (2003). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. ط1.القاهرة: عالم الكتب.
22. السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
23. **19_** السعيد، هلا (2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
24. الطنطاوي، ايهاب (2010). **مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع**. مؤتمر القراءة للحياة، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة قطر، قطر.
25. الفقعاوي، جمال رشاد أحمد (2009). **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس**، رسالة منشورة قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
26. الفاعوري، أيهم علي(2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**_ دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن من مدارس محافظة القنيطرة_ رسالة ماجستير منشورة في التربية الخاصة، جامعة دمشق، سوريا.
27. الحديدي, منى و الخطيب جمال(2005). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**(ط1), دار الثقافة للنشر و التوزيع, عمان.
28. البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد (2009). **صعوبات التعلم**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

29. البطانية محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك (2005) ، **صعوبات التعلم** ، دار الأسرة للتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .

30. الحنفي، عبد المنعم(1994)، **موسوعة علم النفس والطب النفسي**، ط4، القاهرة، مكتبة مدبولي.

31. السرطاوي زيدان أحمد و السراطاوي عبد العزيز مصطفى و خشان أيمن ابراهيم و أبو جودة وائل موسى (2013) ، **مدخل إلى صعوبات التعلم** ، دار الزهراء للنشر و التوزيع ، الرياض الطبعة الرابعة .

32. السعيد هلال (2010) ، **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق و العلاج** ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة ، بدون طبعة .

33. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000) ، **صعوبات التعلم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

34. السيد، أحمد علي وبدر فائقة محمد(2001)، **الإدراك الحسي البصري والسمعي**، ط1، مكتبة النهضة المصرية.

35. السيد، عبد الحميد سليمان(2000)، **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها**، علاجها، ط1، دار الفكر العربي.

36. بدير، كريمان (2006). **التعلم الايجابي وصعوبات التعلم**. ط1.القاهرة: عالم الكتب.

37. برو، محمد (2014). **صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر،(15) 95_110.

38. بطرس، بطرس حافظ (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

39. براكشي رميساء بن رزاق شيماء (2021). **تعليمة الخط والإملاء في المرحلة الابتدائية الطور الثاني انموذجا**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة قالمة.

40. بوزي عمارة (2016). **الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم سنة أولى متوسط انموذجا** ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات ، جامعة تلمسان.

41. بن يحي، عطاء الله (2009). **تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي**. رسالة ماجستير منشورة تخصص علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.

42. بديوي علي عبد الرحمان (2007) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية** ، علم الايمان للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ،الطبعة الأولى .

43. تيسير مفلاح كوافحة (2005) ، **صعوبات التعلم و الخطة العلاجية** ، دار الميسر للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان . الطبعة الثانية .

44. جبايب، علي حسن أسعد (2011). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**. مجلة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 13(1) 1_34.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

45. جورجنس, سوسن بيري, ترجمة: رمضان مسعد بدوي(2009): **تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم**(ط1), دار الفكر, عمان.

46. جان فياض، **الصعوبات التعليمية والاضطرابات الشائعة في المدارس**، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، لبنان.

47. حسن، شحاتة(1996)، **قراءات الأطفال**، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

48. حافظ نبيل عبد الفتاح (2000)، **صعوبات التعلم والتعليم** ،القاهرة، مكتبة زهراء للشرق ،ط1.

49. حورية باي (2002) ، **علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة في المدارس العادية** ، دار القلم للنشر و التوزيع ، الكويت ، الطبعة الرابعة .

50. خطاب محمد عمر (2006) ، **مقياس صعوبات التعلم** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .

51. جبرائيل بشارة (1986) ، **تكوين المعلم العربي الثورة العلمية التكنولوجية** ، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر و التوزيع ، بدون بلد ، الطبعة الأولى .

52. جدوع عصام (2007) ، **صعوبات التعلم** ، داري اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان ، الطبعة الأولى.

53. جلال فرشيشي (دون تاريخ) ، **التقييم المبكر لاضطرابات التعلم و جودة التعليم** ، مذكرة ماجستير قسم علم النفس و علوم التربية

54. حافظ نبيل عبد الفتاح (2000) ، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى

55. دفيدل و دريش ،**القياس النفسي للأطفال** ، ترجمة كريمان بدير ،عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى

56. راشد غائب عدنان (2002) ، **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية** ، دار وائل ، عمان ، الطبعة الأولى .

57. راضي الوقفي(1999)، **صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية**، كلية الأمير، عمان.

58. ربي راشد بن محمد شعلان (1428هـ). **أساليب العملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار** ، فهرسة مكتبة ملك الفهد ، الطبعة الأولى ، الرياضة.

59. ع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر (2008)، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، عمان، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

60. رمضاوي اسمهان و خرصي فاطيمة الزهراء (2014) ، **مؤشرات صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر معلمين** ، مذكرة الماستر كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية أدب و لغات .

61. سجلماسي، محمد الأمين (2013). **التدخل التربوي لمساعدة المتعلمين ذوي الصعوبات في القراءة.** مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، جامعة معسكر، (8) 241_261.
62. سلوى يوسف مبيضين (2003). **القراءة والكتابة للأطفال** ، دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الأولى .
63. سامي سلطي عريفج وآخرون(2006). القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، بدون طبعة .
64. سناء عورتان طبي و آخرون (2009) ، **مقدمة صعوبات تعلم القراءة** ، دائر وائل للنشر و التوزيع ، دون بلد ، الطبعة الأولى صلاح عميرة علي محمد (2002) ، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج ، دار النشر و التوزيع ، عمان.
65.سمية عزاب (2010-2011).**الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وسبل علاجها**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة العربية وآدابها مسار علوم اللغة العربية، جامعة أم البواقي.
66.سعاد بوجرادة زينب بوتدارة (2018).**الأخطاء الإملائية في مذكرات الطلبة سنة ثالثة ليسانس لغة** انموذجا، جامعة ادرار.
67.شريفي صورية (2015) ، **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي لذوي صعوبات التعلم** ، مذكرة ماستر علم النفس العيادي ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، سطيف 2
68.صبيحة صاندم (2018). **الأخطاء الإملائية عند تلميذ في مرحلة المتوسط سنة أولى نموذج،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس، جامعة البويرة.
69.ضرغام أجودي (2019).**أكثر الأخطاء اللغوية والإملائية شيوعا** ، دار الأمل للنشر، بغداد.
70. عبد النبي, وليد هاني(2008). **صعوبات التعلم انشطة تطبيقية و طرق عملية المعالجة.**(ط1), دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع.
71. عبد الله، محمود فندي(1997)، **تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية ممن يعانون من صعوبات في القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
72. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003) ، **صعوبات الخاصة في تعلم الأسس النظرية الأسس النظرية و التشخيصية** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر ، دون طبعة .
73. عبيد، ماجدة السيد (2013). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.** ط2. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
74. عبير عبد الشبيل (2017). **مشكلات الكتابة العربية وأسباب الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها.** مجلة المختبر (العدد 23):107.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

75. علي، محمد النوبي محمد (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

76. علي، إيمان عباس وحسن، هناء رجب (2009). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

77. علي تعوينات (1983). **التأخر في القراءة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

78. علي تعوينات (2005). **صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،بدون طبعة 2.

79. عمراني، زهير (2014). **ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (16) 43_58.

80. عميرة، صلاح علي (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**. ط1. بدون بلد نشر: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

81. عوني معين شاهين (2011)، **متلازمة النشاط الزائد (الإندفاعية) تشتت الإنتباه ADHD** ،عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.

82. غافر مصطفى (2005) ، **طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلم** ، دار السلام للنشر و التوزيع الأردن ، دون طبعة .

83. غازي مفلح، **الزمان والمكان وعلاقتهما بعسر القراءة**، مجلة العلوم الانسانية، العدد 30، سبتمبر، المجلد77-99.

84. غني، مثال عبدالله (2010). **صعوبات التعلم لدى الأطفال**. مجلة دراسات تربوية، (10) 143_165.

85. فهيم مصطفى محمد (2000) ،**الطفل و مشكلات القراءة** ، الدار المصرية ، القاهرة ، الطبعة الرابعة.

86. فتحي مصطفى الزيات (1998) ، **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** ، دار النشر و التوزيع ، مصر، الطبعة الأولى.

87.فردوس إسماعيل (2012) . **الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها**، مجلة دراسة تربوية، (العدد27)

88.قحطان أحمد الطاهر (2004)، **صعوبات التعلم** ، دار النشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى.

89. قدي سومية (2010) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية قراءة و كتابة و حساب في المرحلة الابتدائية** ، دراسة مسحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، مستغانم ، رسالة تخرج لنيل شهادة ماجيستير في علم النفس المدرسي و تطبيقاته .

90. كريم بوفلاح (2007) ،**دراسة تحليلية استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة** ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي و المعرفي ، الجزائر .

91. كريمان بدير (2006) . **التعلم الايجابي و صعوبات التعلم** ،عالم الكتب، القاهرة ، **الطبعة الأولى.**
92. كيرك وكالفانت(1988)، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ط1، ترجمة ل: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
93. لمعان مصطفى الجيلالي(2011)، **التحصيل الدراسي** ، عمان، دار الميسرة للنشر، ط1.
94. مباركة بن دويم (2017). **الأخطاء الإملائية عند تلاميذ سنة رابعة ابتدائي اسبابها وطرائق علاجها دراسة وصفية تحليلية** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها ، جامعة الوادي.
95. محمد، عادل عبد الله (2007). **صعوبات التعلم**. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
96. محمد علي كامل(2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة**, مركز الإسكندرية للكتاب , مصر.
97. محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ(2002)، **تعليم اللغة العربية مداخله و فنياته**، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين الشمس.
98. مزين آسيا حمايدي آمال (2020). **الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس** ، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات للحصول على شهادة ليسانس، جامعة البويرة.
99. مرابطي، ربيعة(2011). **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين**. رسالة ماجستير منشورة تخصص علم النفس المدرسي، جامعة قسنطينة.
100. معمرية، بشير (2005).**صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، (13)39_59.
101. ممادي، شوقي(2013). **النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة،(13)235_242.
102. منصوري, مصطفى و كحلول بلقاسم(2016). **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس**-مجلة العلوم النفسية و التربوية, العدد(13) ,2016, من49-70.
103. ملحم, سامي محمد(2010). **صعوبة التعلم**. (ط4), دار المسيرة للنشر و التوزيع, عمان.
104. منى إبراهيم اللبودي(2005) ،**صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها** ، مكتبة زهراء الشرق ،القاهرة ،طبعة الأولى .
105. محمد عوض الله سالم ومجدي شحات و أحمد حسن عاشور (2003) ، **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج** ، دار الفكر ، عمان ، الطبعة الثانية .
106. محمود عوض الله سالم، وآخرون(2006)، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

107. مراكب مفيدة (2011) ،**الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مذكرة ماستر ، كلية الأدب و العلوم الانسانية و الاجتماعية .

108. نصار، يحي والحطاب، لين (2012). **الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على اكتشاف صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**. مجلة جامعة النجاح، عمان، الأردن،26(3)537_556.

109. نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1995) ، **العسر القرائي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، الطبعة الثانية .

110. هشام حسن (2003) ، **طرق تعلم الأطفال القراءة و الكتابة** ، دار الشفاعة للنشر و التوزيع ، دون بلد ، الطبعة الثانية .

111. هشام محمد الخولي(2002)، **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

112. هناء إبراهيم صندقلي (2009)، **من صعوبات التعلم إضطرابات الحركة وتشتت الإنتباه –الذكاء والعمليات العقلية وكيفية تنميتها**، بيروت ، دار النهضة العربية ،ط1.

113. هيثم صالح ابراهيم دليمي (2015). **الأخطاء الإملائية الشائعة دراسة تحليلية**، دار دجلة لنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، عمان

114. يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكر الزبيدي (2008) ، **صعوبات التعلم** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، الطبعة الأولى .

115. Anne Van Hout (1998) ,**les dyslexies** , Mason ,Paris ,3 eme ed.

116. Crepin .C.Davin .S ,Balin(2002) ,**evaluation de l enfant dyslixique** ,masson ,Paris.

117. Demeur Navet (1993) , **la lecture et de l orthographe** ,de boeck ,Bruxelle ,4eme ed.

118. Gilles Gaudry et les autres (2007),**arts martiaux en psycomotricite**, heurs de France ,France.

119. Gombert J-E COLE (2000) ,**activites metalinguistiques lecture et illetrisme** , in makail et m fayol ,ed ,lacquistion du langage le langage de la 3 ans ,Paris.

120. Harrison A.G (2005) **recommended best practices for early identifie and diognosis of children** with specific learning disabilites, in ontorio candian journal of psychology sage vol 20 ,n1/2m .

121. Henry Hecan (1972),**introduction a la neuro psychologies**,la rousse , Paris.

122. Norbert Sillamy (1988) ,**dictionnaire de psychologies**,la rousse,Paris.

123. Pierre Debaray(1971),**la dyslexies de lenfants** ,2eme ed ,casterrman.

124. Sanger-charrillrs .L cole .p(2006),**lecture et dyslexies,approche cognitive** ,dunod ,Paris

125. _Augade, Laure et Thyss, Daniel (2000). **Dyslexiques Par Les Enseignants du Primaire Centre de Mende** , I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, France._ Dubois, Mireille et Roberge, Julie (2010). **Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep.** Lussier et Flessas, sans date, **La dyslexie**

126. Meunier, Jean Christophe (2014). **La Dyslexie ? Les Neurosciences Peuvent Servir.** Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL, France.

127. Valérie, Alberti (2000). **La Dyslexie ça Me Cripse Comme Un Machte De Bosc.** Article Paru dans la revue, Luxembourg, n 17.

128. Harris ,Larry A, & Smith, Carl B.(1980) : **Reading Instruction : diagnostic, Teaching in the clasroom,** New York : holt, rinhart and winston holt .
129. Casalis S, (1995), « **Lecture et dyslexie de l'enfant** », PUF, Paris, France .

المجلس العلمي