



وزارة التكوين والتعليم المهنيين
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أوالحاج البويرة



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم النفس المدرسي

صعوبة القراءة والكتابة عند التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

- ميلودي حسينة

إعداد الطالبات:

- مجدوب وسام

شكر و تقدير

الحمد لله تعالى الذي أثار لنا درب العلم و المعرفة، و أعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا في هذا العمل.

أتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد على انجاز هذا العمل، و أخص بالذكر الأستاذة المشرفة "ميلودي حسينة" التي لم تبخل عليا بتوجيهاتها و نصائحها التي كانت عوناً لي في إتمام البحث.

كما أتقدم بشكر إلى عائلتي الكريمة التي كانت سنداً لي طيلة المشوار.

إهداء

إلى الذين أكتب لهم بقلم المحبة و الوفاء

إلى النبيوع الذي لا يمل من العطاء، إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي
العزيزة حفظها الله.

إلى من سعى و شقى لأنعم بالراحة و الهناء، الذي لم يبخل بشئ من أجل دفعي في طريق النجاح،
الذي علمني أن ارتقي سلم النجاح بحكمة و صبر إلى أبي الغالي.

إلى من حبهم يجري في عروقي و يلهج بذكراهم فؤادي إلى أخوتي.

إلى من سرنا سويا و نحن نشق طريق النجاح و الارتقاء و الإبداع إلى زملائي.

إلى من علموني حروف من ذهب و عبارات من أسمى عبارات العلم إلى أساتذتي الكرام.

اهدي هذا العمل المتواضع راضية من المولى عزوجل أن يجد القبول و النجاح.

الفهرس

.....	كلمة الشكر
.....	الإهداء
أ	مقدمة

الجانب النظري

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

05.....	1- إشكالية الدراسة
08	2- فرضيات الدراسة
08	3- أهداف الدراسة
08.....	4- أهمية الدراسة
09.....	5- تحديد مصطلحات الدراسة
09.....	6- الدراسات السابقة
14.....	7- تعليق على الدراسة

الفصل الثاني: صعوبات القراءة

16.....	تمهيد
17	1- مفهوم القراءة و أنواعها
17.....	2- تعريف صعوبات القراءة
18.....	3- أنواع صعوبات القراءة
19	4- مظاهر صعوبات القراءة
21.....	5- أسباب صعوبات القراءة
22.....	6- تأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي
22	7- تشخيص صعوبات القراءة
25	8- علاج صعوبات القراءة
26.....	خلاصة

الفصل الثالث: صعوبات الكتابة

28	تمهيد.....
28	1-تعريف الكتابة و مراحلها.....
29	2-مفهوم صعوبات الكتابة.....
29	3-أنواع صعوبات الكتابة.....
32	4-العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة.....
33	5-أسباب صعوبات الكتابة.....
35	6-مميزات صعوبات الكتابة.....
36	7-تشخيص صعوبات الكتابة.....
37	8-علاج صعوبات الكتابة.....
40	خلاصة.....

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

42	1-منهج الدراسة.....
42	2- الدراسة الاستطلاعية و أهدافها.....
42	3-حدود الدراسة.....
43	4- مجموعة الدراسة.....
43	5- أدوات جمع البيانات.....
47	6- الأساليب الإحصائية.....
50	خاتمة.....
53	قائمة المراجع.....

فهرس الجداول

43.....مقياس عينة البحث حسب الجنس.....

فهرس الملاحق

55.....مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.....

57اختبار الكتابة.....

63اختبار صعوبة القراءة و الكتابة.....

مقدمة

مقدمة:

إن العيش والحياة السعيدة لأبنائنا لا يكفي وحده، إن لم نفكر في تنمية شخصيات قوية قادرة على التعبير عن هويتها، مسايرة للتقدم العلمي والتكنولوجي من يوم لآخر.

فاعتمادا على العلاقات الإنسانية والاجتماعية والتكوين المعرفي في مختلف ميادين الحياة، نستطيع أن نكون أفرادا قادرين عن التعبير عما يجول في أذهانهم، باللغة المنطوقة والمكتوبة لمواجهة تحديات العصر في العلم والمعرفة و لرفع مستوى الإنتاج النوعي في المدرسة وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وفي بداية القرن التاسع عشر اهتم الكثير من العلماء بتحديد بعض أجزاء الدماغ المسؤولة عن اللغة والمتعلقة بالقراءة والكتابة وخاصة القشرة الدماغية، وأشاروا إلى أن أي خلل أو صدمة تحدث في تلك المنطقة قد تؤثر على تعطيل إحدى العمليات كالاتماع والحديث والقراءة والكتابة.

وقد كان لجهود "وليام بروود بنت" السابق الأول في إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بصعوبات القراءة والتي وصف من خلالها بعض حالات الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على القراءة، وأضاف كاسم "ويل" أن هذه الصعوبات قد تحدث على الرغم من تمتع أصحابها بالذكاء العادي و قوة الإبصار والكلام العادية، حيث تم الإشارة إلى صعوبات القراءة من طرف العالم الألماني برلين ليصف الصعوبات الشديدة في القراءة، والتي أرجع سببها إلى مرض في الدماغ، في حين أرجع يجيرني سببها إلى فقدان الربط بين جزئي الدماغ من حيث العمل والوظيفة، ووجد أن ذلك ينطبق على الحالات التي يعاني أصحابها من فقدان القدرة على القراءة والكتابة أو فقدان القدرة على القراءة فقط، على الرغم من القدرة على الكتابة، ثم قدم "مورقان" أول أدبيات عمى الكلمات، و عرض فيه، وصفا مختصرا لهذه الحالة، عافية سبب الإصابة بها إلى خلل في المنطقة المسؤولة عن معالجة اللغة في الجزء الأيسر لخلل في عملية الإبصار. (Thomas ;2000)

فاللغة قراءة أو كتابة وسيلة أساسية في عملية الاتصال والتواصل، فهي أساس بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أفراد المجتمع، سواء داخل الأسرة والمدرسة أو المجتمع الكبير.

ولكن نجد أن هناك بعض من أبنائنا يمتلكهم الخوف والهلع للتعبير عما يجول بخواطرهم من أفكار تساعدهم في عملية الاتصال والحوار مع الغير. إن هؤلاء الأفراد يعانون من مشكلات لغوية تعيقهم في الاتصال بالآخرين. والتي تكون السبب في ظهور الخوف والتردد في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم الداخلية، أين تجدهم يعيشون في قلق وتوتر، دون القدرة على التعبير قراءة أو كتابة والتي تسمى بصعوبة القراءة والكتابة.

إن هذه الظاهرة المرضية كثيرا ما تكون السبب في فشل أبنائنا في المدارس وفي مختلف ميادين الحياة، والتي تسبب لهم اضطرابات سلوكية تؤثر في مفهومهم لذواتهم مقارنة بزملائهم الذين يتميزون بطلاقة لغوية سلسلة قراءة وكتابة.

ولهذا حاولنا في هذا الموضوع دراسة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة الابتدائي، ولتناول الموضوع تم تقسيم العمل إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

- **الجانب الأول:** حيث خصص للجانب النظري للدراسة و يحتوي على الفصول الآتية:

- **الفصل الأول:** تناول فيه الإشكالية و تساؤلات البحث وفروض الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة والتعريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة، و الدراسات السابقة للدراسة.

- **الفصل الثاني:** بعد التمهيد قدم تعريف لمفهوم القراءة وأنواعها، ومختلف التعريف لصعوبات القراءة، والأنواع الفرعية لصعوبة القراءة، ومظاهر صعوبات القراءة، وأسباب صعوبات القراءة، وتأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي، وفي الأخير تشخيص و علاج صعوبات القراءة.

- **الفصل الثالث:** كما تناول فيه تمهيدا ثم تعريف للكتابة و مراحلها، وعدة تعاريف صعوبات الكتابة، وأسبابها، و مختلف مميزات صعوبات الكتابة، و خصائص صعوبات الكتابة، وفي الأخير تشخيص وعلاج صعوبات الكتابة.

- **الجانب الثاني:** الذي يتمثل في إجراءات الدراسة الميدانية.

- **الفصل الرابع:** تناول فيه منهج الدراسة بعده استعرضنا فيه الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، ثم حدود الدراسة، ومجموعة الدراسة، ثم أدوات جمع البيانات المتمثلة في اختبار صعوبة القراءة، والخصائص السيكو مترية للاختبار المعبرة عنها بالثبات والصدق.

وكذلك اختبار صعوبة الكتابة و خصائصه السيكو مترية من الثبات والصدق، واختبار صعوبات القراءة والكتابة. وفي الأخير المراجع التي تناولتها سواء باللغة العربية أو اللغة الأجنبية " الفرنسية والانجليزية"، ثم الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- تحديد الإشكالية
- 2- تحديد الفرضيات
- 3- أهمية البحث
- 4- أهداف البحث
- 5- تحديد مصطلحات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- التعليق على الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، و التي حضت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء، وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم لتزايد أعدادها في المدارس، وبسبب التطور الحاصل في عمليات الكشف و التشخيص والتقييم، والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبنائهم بأقرانهم حتى في الأمور البسيطة. كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع فئات أخرى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كالمشاكل العقلية أو السمعية أو البصرية واللغوية، نتيجة لتعدد مظاهر صعوبات التعلم وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع التلاميذ تعددت المصطلحات التي استخدمت لتدل عليها، وهناك من يقول أنها وصلت إلى خمس مصطلحات مثل: الخلل الوظيفي البسيط، إصابة الدماغ، عسر أو احتباس الكلام، عسر القراءة، الحبسة الرياضية، وعسر الكتابة وغيرها (الظاهر، 2004، ص9).

وتعد كل من القراءة والكتابة مهارتين أساسيتين من مهارات الحياة، فإتقانها يكون مؤشرا دالا على النجاح في المدرسة و في المسار العلمي عامة، ولهذا فالحياة الحديثة قد لا تقوم إلا بالقراءة و الكتابة، إلا انه قد نلاحظ أن هناك بعض التلاميذ لا يملكون الثروة اللغوية الغنية والطلاقة اللفظية للتعبير عما يجول بخاطرهم، إن هؤلاء التلاميذ يعانون من بعض التعثرات والمشكلات اللغوية والكتابية المتمثلة في صعوبات القراءة و الكتابة خلال مسار تعلمهم واكتسابهم للعلم والمعرفة.

وتشكل صعوبات القراءة أو العسر القرائي أحد المحاور الأساسية الهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمي، إن لم تكن المحور الأساسي والأهم فيها. حيث نجد 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات القراءة، و نجد عند هؤلاء التلاميذ اختلافا في العمليات المعرفية النمائية كالتفكير، الإدراك السمعي والبصري و تخزين المعلومات و استدعائها في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم بالمقارنة مع غيرهم من التلاميذ، حيث يجدون صعوبة في ترجمة الرموز إلى أفكار و التعبير عنها أو فهم معنى الكلمات. وتكمن خطورة الصعوبة في كونها خفية لأن من يعاني منها عادة يكون سويا، فلا يلاحظ الأهل أو المعلمين أي ظاهرة شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة لهذا التلميذ، فنجد المعلمون أو القائمون على العملية التعليمية التربوية لا يفهمونهم ولا يقدررون حجم ونوع الصعوبة التي يعانون منها فتكون ممارساتهم و تعاملاتهم معهم سلبية حيث يصفونهم بالكسل و التخلف، و الغباء... الخ، فتكون النتيجة المتوقعة لهذه الممارسات: تكرار الفشل، الرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي في العديد من الحالات (السعيد، 2008).

وقد تكون هذه الصعوبات نتيجة لأسباب وراثية أو بيئية، ولكن لابد من الإشارة إلى دور الأسرة بكل متغيراتها، وأثرها في ظهور صعوبة القراءة و خاصة في السنوات الأولى للطفل، فالظرف الصحي الذي يعيشه الطفل من خلال توفر الصور والمجلات والكتيبات، وخاصة المصورة منها تنمي فيه الرغبة للتعامل مع هذه الصور والقصص الملونة وتصفح أوراقها، ومحاولة تميز ألوانها و الاستمتاع بها، هذا ما يعمل على تهيئته و زيادة استعدادة للتعلم اللغوي والقرائي. ولذلك يمكن القول في هذا الصدد أن الظروف الأسرية لها الأثر الكبير في توفير و خلق الظروف الصحية السليمة للنمو الصحيح للطفل و استغلال القدرات والاستعدادات الكامنة عنده، أو قد تكون محبطة معرقة، ومعيقة لنمو هذه الاستعدادات و القدرات. (الظاهر، 2004، ص 188).

ويرى الكثير من الأخصائيين و الباحثين في مجال صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فقد تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم و شعوره بالكفاءة الذاتية و تقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي و القلق و الافتقار إلى الدافعية و القصور في السلوك الاجتماعي، فتعرض الطفل للحوادث أو رؤيتها أو وفاة أحد الوالدين أو الطلاق، أو الانتقال من منزل لآخر من بلاد لآخر، تشكل اضطراب للطفل مما قد يسبب له صعوبات في النطق و الكلام، و اللغة و القراءة (الروسان، 2001، ص 200).

ومن المهارات التي لقيت انتباها كبيرا من قبل التربويين لأهميتها للتعبير عن الذات إذ هي أحد أشكال اللغة، وتسمى اللغة المكتوبة، وهي كذلك أحد أشكال التواصل. فهي مهارة لغوية تعتمد على القدرات المعرفية و الذهنية للطفل، فالكتابة عبارة عن نشاط خطي يعتمد على الترميز وهي عملية نفسية عقلية معقدة تتضمن القدرة على التعبير عن الذات برموز مكتوبة و تتطلب عدد من العمليات العقلية الحسية المتداخلة و المتمثلة في القدرة على الانتباه و التمييز و الإدراك و التفكير والتأزر البصري و الحركي، فقدره التلميز في التعرف على الرموز المكتوبة و فهمها و الاحتفاظ بها و إعادة نسقها تعتبر مؤشرا على أن القدرات المعرفية لديه سليمة، كما أنها دليل على اكتساب ميكانيزمات أو آليات للكتابة، غير أن نسبة من الأطفال المتمدرسين يجدون صعوبة في اكتسابها و التحكم فيها بطريقة جيدة، هذه الصعوبة النوعية في تعلم اللغة المكتوبة عادة ما تسجل عند الأطفال غير المصابين بعجز حسي أو حركي و ذوي مستوى عقلي عادي، لكنهم يتميزون بأخطاء، إما في الترتيب الكتابي أو في التسجيل الكتابي للصوامت مما يفقد الطفل القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة و هذا ما يعرف بصعوبة تعلم الكتابة، وهذه الأخيرة تمس مباشرة قواعد الكتابة في السنوات الأولى من التمدرس و تكون لها نتائج سلبية عادة ما تتعد لتشمل كل النشاط اللغوي فيما بعد. (الظاهر، 2004، ص 239).

ولقد وجدت الباحثة "بورال ميزوني" ، أن من صفات ذوي صعوبات تعلم الكتابة أنهم يعانون من اضطرابات التوجه، ومن صعوبة في التعرف على كيفية تنظيم و ترتيب الأشياء في الفضاء، ويظهر ذلك خاصة في

الإشارات اللغوية المكتوبة وهذه الصعوبة تكمن في نقص إدراك المكان وإدراك الجانبية. ولقد أكدت العديد من الدراسات وجود هذه الصعوبات عند التلاميذ كدراسة كيرمبوس "1993 التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج "ليندا مود أورتن جلنجهام" على مهارات التهجئة و القراءة عند الطلبة الراشدين، و تكونت العينة من 20 طالب مقسمين على مجموعتين إحداهما تلقت تدريبات بالاعتماد على البرنامج السابق، بينما تلقت المجموعة الثانية تعليمها القراءة على الطريقة العادية، و تم مزواجتهم من حيث الجنس و معدل الذكاء و القدرة القرائية، و استخدمت الدراسة الأدوات التالية: برنامج ليندا مود أورتن جلنجهام، و اختبار كوفمان ألتحصيلي، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالا لتطوير مهارات التهجئة و القراءة بشكل عام، و أن البرنامج لم يكن فعالا في تطوير مهارات الاستيعاب (الفهم القرائي) لدى المجموعة التجريبية.

ومهما كان السبب فان الشيء المؤكد هو أن هذه الفئة من الأطفال تحتاج إلى الكثير من الاهتمام و الحاجة إلى الدعم الأروطوفوني، و هذا يتم بإعادة التأهيل و التكفل بالحالات ميدانيا من خلال برامج مخصصة و كيفية حسب درجة ونوع الصعوبة. (Maisonny .1978)

و في نفس السياق أكد الباحث " بير دبيري رتزن" بأن هذه معاناة التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة والكتابة كثيرا ما تكون نتائجها جد خطيرة على مستوى التحصيل الدراسي و المستوى السلوكي للتلميذ، و يضيف أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة و الكتابة، غير المتكفل به في خطر و سيصطدم بالفشل الدراسي و يتعرض مستقبلا للضياع. و أن هذه الصعوبة ستمس في السنوات الأولى من الحياة المدرسية عملية اكتساب القراءة و الكتابة و لكن نتائجها ستشمل لاحقا كل اللغة، حيث أن اللغة المكتوبة ستبقى فقيرة، ضعيفة التركيب و كذلك الحساب و المواد الأخرى ستتأثر حاضرا أو مستقبلا. (Depray-Ritzen.1981)

و كما يستخلص الباحث أن عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة و الكتابة في المدرسة الجزائرية في تزايد، وهذا استنادا لما ذكره الأخصائيون الجزائريون في الارطوفونيا بقولهم: " نظرا لعدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة و الكتابة و نظرا لأهمية هذا المشكل، ووضعية النظام الدراسي المتبع و محتوى البرامج الوطنية". (chmak.f.nait.kaci.1999.p79)

و أكد الكثير من الباحثين وجود نسبة لا يستهان بها من تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة، مما يترتب عليه تكرار رسوبهم.

و من بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، مدى شيوع و انتشار صعوبات القراءة و الكتابة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية و الرغبة في تحليل هذه الظاهرة الخطيرة و التوسع فيها أكثر، لاسيما أنها مرتبطة بمرحلة حساسة تخص مستقبل الطفل و التي تعتبر بمثابة المرحلة التأسيسية الأولية في تعلم القراءة و الكتابة،

ولدراسة هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد صعوبات في القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي؟

فرضية الدراسة:

توجد صعوبات في القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.

2- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي .
- إعطاء نظرة حول صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .
- التأكد من وجود عينة تعاني من صعوبات القراءة و الكتابة في المستوى الابتدائي.

3- أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال التطرق لصعوبة القراءة و الكتابة كأحد أنواع صعوبات التعلم البارزة في المرحلة الابتدائية و أكثرها شيوعا لدى أغلب التلاميذ.
- تسليط الضوء على فئة من التلاميذ في مرحلة دراسية معينة وهي السنة الرابعة ابتدائي و التي تعتبر جد مهمة لأنها المرحلة التي اجمع الباحثون و المتخصصون على أنها تتضح فيها صعوبة تعلم القراءة و الكتابة.

4- تحديد مصطلحات الدراسة:

4-1/ مفهوم صعوبة القراءة:

عرفها "Frith" 1988: أن صعوبة القراءة تتجسد في عدم القدرة على التحكم في بعض الاستراتيجيات الأبجدية. (ناجي، 2013، ص86)

4-2/ التعريف الإجرائي لصعوبات القراءة:

هي صعوبة أو عجز جزئي يكمن في عدم التعرف على الحروف و الكلمات و غالبا ما يرجع هذا الخلل إلى اختلال وظيفي للمخ، ونستخلصه في هذه الدراسة من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار صعوبات لحسن مصطفى فتحي الزيات.

4-3/ مفهوم صعوبة الكتابة:

عرفها "مايكل بست" 1965: هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف و الكلمات، فطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و كذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، و لكنه غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (كامل، 2005، ص53)

4-4/ التعريف الإجرائي لصعوبات الكتابة:

هي عملية تسجيل الحروف و الكلمات بالتركيز في أن واحد على الشكل و الصوت، والربط بينهما للقيام بالترميز مع مراعاة القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية، و يتم قياسها في هذه الدراسة من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار صعوبات الكتابة لبوزيد صليحة.

5- الدراسات السابقة:

لقد شغل موضوع صعوبات التعلم القراءة و الكتابة العديد من الباحثين و التربويين، الذين تعمقوا في هذا المجال، وفي ما يلي عدد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع:

5-1/ الدراسات السابقة حول صعوبات القراءة:

- دراسات عربية:

1-دراسة جُلجل "1995": ارتكزت الدراسة حول فعالية برنامج مقترح لتشخيص صعوبات القراءة لدى عينة

تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث هدفت إلى مسح لرؤى النظر التي تناولت عسر القراءة و التعرف على بعض العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة. حيث تكونت عينة الدراسة من 288 تلميذ، منها 85

ذكر و 203 أنثى، تراوحت أعمارهم من 7 إلى 12 سنة بمتوسط قدره 9 سنوات. تم فرز عينة العلاج 38 تلميذ (18 ذكر و 20 أنثى) تم تقسيمها لمجموعتين تجريبية و ضابطة. و استخدمت الدراسة اختبار وكسلر لقياس النظام العقلي وكذلك اختبار الجوانب العصبية و الانفعالية و الاجتماعية والسرية واختبار المسح العصبي السريع و قائمة كورن رز لتقدير سلوك الطفل، و استمارة لقياس المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، و اختبار التمييز اللفظي و اختبار التمييز البصري. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء في القراءة الجهرية جاءت على الشكل الآتي: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، و في القراءة الصامتة كانت أخطاء شائعة كالتالي: تعريف الكلمة، فهم الكلمة، فهم الجملة، أما بالنسبة إلى البرامج فقد طرأ تحسن حيث قلت الأخطاء في اختبار البعدي (أخطاء الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) كما طرأ تحسن ملموس بالنسبة إلى فهم الكلمة، وفهم الجملة، و فهم الفقرة، أي التحسن كان واضحاً على مهارات القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء.

2- دراسة محاكاة: "1999" موضوع هذه الدراسة هو اثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات في القراءة، حيث هدفت إلى معرفة فعالية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطرق التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلبة الصف الثالث أساسي الذين يعانون من الصعوبات في القراءة، تكونت عينة الدراسة من 45 طالب وطالبة ممن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بان لديهم صعوبات في القراءة، أما الأدوات المستخدمة في الدراسة فهي عبارة عن برنامج تدريبي صوتي يشتمل على تدريب الأحرف والمقاطع والكلمات ثم الجمل، واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج وبعده. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة الضابطة وبين متوسط أداء المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة عمالية: "2003" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأخطاء القرائية والعوامل الفونولوجية المختلفة. حيث تكونت العينة من 90 تلميذ من الصفوف الثالث والرابع والخامس ابتدائي في مدرسة عمان مقسمين إلى ثلاثة مجموعات، كل مجموعة تضم 30 تلميذ 15 ذكر و 15 أنثى، لا يعانون من أية مشكلات صحية أو إدراكية أو سمعية، واستخدم الباحث ثلاث قطع قرائية من الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة، وتم إجراء تعديلات عليها بحيث تصبح غير مألوفة لهم، وروعي فيها أن تشمل على جميع الصوامت والصوائت الموجودة في اللغة العربية الفصحى. و أشارت النتائج إلى أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الذكور أكثر من الإناث في جميع الأنواع، وان الحذف هو الأكثر شيوعاً عند الذكور والإناث، يليه الإبدال ثم الإضافة

ثم القلب (العكس)، وان الحذف هو الأكثر شيوعاً لدى الإناث من الذكور في المجموعة الأولى (الصف الثالث)، و الأخطاء لدى الذكور أكثر من الإناث لدى المجموعتين الثانية و الثالثة (الصف الثالث و الرابع).

دراسات أجنبية:

1- دراسة هلين وبينسون: "1977" موضوع هذه الدراسة هو أسباب فشل التلاميذ في القراءة، و التي هدفت إلى تحديد و تقويم العوامل المسببة لصعوبات القراءة الحاد لدى بعض القراء. حيث استعانت في دراستها بعالم في الأعصاب و عالم في الغدد الصماء و الهرمونات و أخصائي تحدث و أخصائي في القراءة. و توصلت النتائج إلى تقديم العوامل المسببة لصعوبات القراءة و مناقشة المشكلات المتعددة و التي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.

2- دراسة تاليور: "1983" موضوع هذه الدراسة هو تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث هدفت إلى دراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة. و تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ من ذوي صعوبات القراءة من أربع مدارس ابتدائية طبقت عليهم بطارية للقدرات النفس اللغوي، كما طبق ثلاث برامج تعليمية علاجية على المجموعة التجريبية و ذلك لتنمية القدرة اللغوية لتلاميذ المجموعة و القدرة على تمييز السمي و البصري. و توصلت النتائج إلى ارتفاع في الدرجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار لينوي و تحسين مستواهم في القراءة عند تطبيق البرامج.

3- دراسة إيزابيل لروس كان، و الآخرون: "2002" موضوع هذه الدراسة هو تطور شخصية الطفل و صعوبات القراءة، والتي هدفت لمعرفة الآثار النفسية لصعوبات القراءة على شخصية الطفل ببعض مدارس بيلجيكا. و تكونت عينة الدراسة من 134 طفل في سن التاسعة و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي و تم تشخيص الحالة المبدئية ل 67 طفل منهم من قبل الأم و المعلمة ثم تقسيمهم حسب الجنس، العمر، مستوى الأم الدراسي، عدد الإخوة مقارنة بنفس المعطيات مع مجموعة تتكون من 67 طفل لا يعانون من أي مشكل و كنتيجة توصلت الباحثة إلى أن لآثار النفسية لصعوبات القراءة انعكاس سلبي على شخصية الطفل. كما أشار تحليل المعطيات و النتائج الإحصائية لأثر نظرة الأم و المعلمين على نظرة الطفل عسير القراءة إلى نفسه.

5-2/ الدراسات السابقة حول صعوبات الكتابة:

دراسات عربية:

1- دراسة باهر و آخرون: "2000" هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين اثر استخدام برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث شملت العينة مجموعة من التلاميذ ذوي

صعوبات تعلم الكتابة في الصف الرابع و الخامس. و توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج الأول مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية داخلية أقل، حيث استفادوا من محفزات (وسائل التنشيط و التحفيز) لقواعد اللغة المعتمدة على كتابة القصة باستخدام الكمبيوتر في حين كتبوا قصصا أقل نضجا حينما استخدموا البرنامج الثاني، كما أشارت النتائج أيضا إلى فعالية البرنامج الثاني مع التلاميذ الذين لديهم تنظيمية قوية نسبيا، حيث كتبوا قصصا أكثر نضجا.

2- دراسة آمال هاشم و سارة شريط: "2017" هدفت الدراسة إلى الكشف و التعرف على الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لذوي صعوبات الكتابة من خلال رأي الأولياء و كذلك المعلمين، حيث تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 60 تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة أعمارهم 11 سنة، و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان خاص بالمعلم و استبيان خاص بولي الأمر، أما عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فهي: المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري. و بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر الأولياء تبعا لمتغير الجنس. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة.

دراسات أجنبية:

1- دراسة بليتز و بلوت: "1993" هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من 121 تلميذا هولنديا في المدرسة الابتدائية، وتم استخدام مقياس التقييم لكتابة الأطفال، و الذي يتضمن 13 مهارة، وكان يعطي للتلاميذ جلستان أسبوعيا مدة كل حصة نصف ساعة وكان يتم اختبار التلاميذ عينة الدراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة، وفقا لأسلوبه المعتاد و الوسائل الخاصة به، وذلك باستخدام ورقة بحجم (4A) غير مسطرة. ووضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي.

2- دراسة ديكوسكي: "1996" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة. وشملت عينة 10 تلاميذ من المرحلة الابتدائية واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر،

لتنمية التتبع البعدي الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني. و أظهرت النتائج أن 80% من أفراد العينة اظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسين و الآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.

5-3/ دراسات سابقة حول صعوبات القراءة و الكتابة:

1- دراسة احمد عواد:"1988" : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة و الكتابة. وأجريت على عينة مكونة من 30 طفلا من ذوي صعوبات القراءة و الكتابة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية بواقع 15 طفلا لكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهرا، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: استبيان تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة، استفتاء الشخصية للأطفال المرحلة الابتدائية و اختبار الذكاء المصور. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في دقة القراءة و الكتابة لصالح القياس البعدي.

2- دراسة صلاح عميرة علي:"2002": هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذ و تلميذة من ذوي صعوبات التعلم، و استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مصفوفات رافن، اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة و الكتابة، اختبارات تحصيلية في القراءة و الكتابة. و أفرزت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة و الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية، ترجع إلى اثر البرنامج العلاجي المستخدم.

3- دراسة هوفر:"2001" يدور موضوع هذه الدراسة حول الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب مهارات القراءة و الكتابة، و التي هدفت إلى التعرف على الأسباب التي يتبعها المعلمين و المعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة. استخدام الباحث أسلوب الملاحظة في جميع المعلومات و البيانات و ذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب. و توصل إلى أن اعتماد المعلم على إستراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات، و الصور، و رسم الصور، مسائل الجمع و طرح اللفظة البسيطة و مسائل الجمع و طرح اللفظية تساعد في مستوى تحسين أداء الطالب.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض هذه الدراسات يتضح أنها تختلف من حيث المنهج المستخدم فنجد دراسة اعتمدت على المنهج الوصفي و أخرى اعتمدت على المنهج التجريبي، كما أنها تختلف من حيث الأدوات المستخدمة، و تتفق دراسات مع دراستنا من حيث الموضوع و المنهج كونها تتناول صعوبات القراءة و الكتابة، أما دراسات أخرى تختلف تماما عن دراستنا من حيث الموضوع و كذلك من حيث الطرح.

الفصل الثاني: صعوبات القراءة

تمهيد

- 1- مفهوم القراءة وأنواعها
- 2- تعريف صعوبات القراءة
- 3- أنواع صعوبات القراءة
- 4- مظاهر صعوبات القراءة
- 5- أسباب صعوبات القراءة
- 6- تأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي
- 7- تشخيص صعوبات القراءة
- 8- علاج صعوبات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي، فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، و إن لم يتمكن منها، فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية، وهذه الأخيرة هي التي تؤرق الآباء و المعلمين وتؤثر على الجوانب التعليمية والاجتماعية و النفسية. وتعد صعوبة القراءة من الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه، ويجد المصاب بها صعوبات في التعبير عن الأفكار كتابتا أو حديثا أو فهم معنى الكلمات المكتوبة. وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشئ من الدقة والتفصيل كما سيلي عرضه.

1- مفهوم القراءة:

لغة: في لسان العرب: (قراءة و قراءة و قرانا) الكتاب: نطق بكلماته، طالعه دون أن ينطق بكلماته، الشخص السلام: ابلغه إياه، والقراءة (ج.قراءات) النطق بالكلام المحتوى في كتاب، الدرس، المطالعة، ومنها القران لأنه يقرأ. (قاموس عربي عربي، ص296)

اصطلاحا: تعد القراءة عملية معقدة متشعبة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التدوق، والاستماع لنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. (البطانية، 2007، ص131).

1-1/ أنواع القراءة:

تعتبر القراءة مفتاح الدراسات التعليمية، فهي رمز التقدم وازدهار الحضارات و الأمم المختلفة، فهي كالصندوق الذهبي الذي تختبئ فيه كل معارف الإنسان العلمية و الأدبية حيث تختلف و تتنوع ونجد منها:

القراءة الجهرية: ما يميز هذه القراءة هو النطق بلا خفاء، فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات والجمل الصحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها، فالقراءة الجهرية هي النقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا. (رجب، 1998، ص68)

ومن مهاراتها: نطق الأصوات نطقا صحيح، نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطة بالشكل، نطق الحركات القصيرة والطويلة، القراءة في جمل تامة والبعد عن القراءة المتقطعة.

القراءة الصامتة: في هذه الحالة يعتمد القارئ على رؤية الرموز و إدراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه و مستوياته، و إلى سائر الأنشطة القرائية، من تذوق، و تحليل، و نقد، و تقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، و يعد الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة. (مذكور، 2002، ص115-116) ومن مهارتها:

- الفهم الحرفي: و هو قراءة السطور و تحديد الفكرة العامة المصرح بها.

- الفهم التفسيري: وهو قراءة ما بين السطور، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، و التنبؤ بالفكرة المحورية غير المصرح بها.

- الفهم التطبيقي: و هو قراءة ما وراء السطور ويتضمن تمييز الحقائق وحل المشكلات.

إن هذين النوعين من القراءة يدخلان في إطار الممارسة و الأداء، ويعتمد بهما كثيرا في المدارس التعليمية، لما لهما من دور هام في حياة التلميذ الدراسية، كما لا يمكن الاستغناء عن أي منهما، فأنواع القراءة ليست محدودة في نوعين فقط بل توجد أنواع أخرى للقراءة لمجرد التسلية و الترفيه عن النفس و القراءة للتثقيف، و غيرها من الأنواع.

2- تعريف صعوبات القراءة:

1-2/ تعريف سهير محمد أمين: هو فقد القدرة على القراءة، و هو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد و يؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى صعوبة القراءة التي تمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية و التعليمية، و يكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ و التي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي. (سهير محمد أمين، 2000، ص17)

2-2/ تعريف سليمان السيد: هو مفهوم تربوي، يستعمله المعلمون و المختصون من علماء النفس و علماء التربية للإشارة لأولئك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة، و لقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية و الوطنية للأطفال المعاقين في الوم.ا في 1968 لضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم و استعمال المفهوم الأكثر تحديدا، و هو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم مثل صعوبات القراءة، و التي تتضمن بدورها صعوبات نوعية فرعية، لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبة تعلم القراءة. (السيد، 2005، ص187)

2-3/ تعريف احمد السعيدى: تعني صعوبات القراءة القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، و تتضمن فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني و الأفكار أو التعبير عنها أو ببطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ. (السعيدى، 2008، ص23)

و مما سبق ذكره في الأخير نستخلص أن صعوبات القراءة هو اضطراب يتمثل في عدم قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقرأه قراءة صامتة أو جهرية، وعدم القدرة على فك و تفسير الرموز الكتابية و التعرف عليها، رغم ذكائهم المتوسط، وحواسهم السليمة، وخلوهم من مشاكل الاضطرابات النفسية و الصحية و الانفعالية...الخ.

3- أنواع صعوبات القراءة:

3-1/ عيوب صوتية في أصوات الحروف: بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء، نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية. (نبهات، 2008، ص41)

3-2/ عيوب في القدرة على الإدراك للكلمات ككل: مثل نطق الأصوات و كأنهم يواجهونها لأول مرة و يقومون بكتابتها بواسطة تهجي الكلمات بطريقة تعتمد على أصوات الحروف مما يترتب عليه أخطاء إملائية. (نبهات، 2008، ص41)

فالنوع الأول من أنواع صعوبات القراءة تتعلق بالعيوب الصوتية في أصوات الحروف، فنقول عدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية و ذلك نتيجة لعيوب صوتية في مختلف أصوات الحروف، حيث أن الطفل يعجز على قراءة الكلمات، فهو يعاني هنا من عدم قدرته على الهجاء. أما النوع الثاني بين أن هناك عيوب في قدرة الطفل على إدراك الكلمة كلها، وحتما سيؤدي ذلك إلى الأخطاء الإملائية، لأنه أثناء كتابة الكلمة ينطق الأصوات وكأنه يواجهها لأول مرة، فيكتب الكلمة بواسطة الهجاء بطريقة تعتمد على أصوات الحروف، و من خلال ذلك يؤدي إلى الأخطاء الإملائية.

3-3/ قد تكون الصعوبة في الطريقتين السابقتين معا: لذلك يبقى هؤلاء الأطفال يعانون من هذا العجز. (نبهات، 2008، ص41)

يتضح مما سبق أن لصعوبات القراءة أنواع تتمثل في العيوب الصوتية وهي عدم القدرة على استخدام المهارات الصوتية، وصعوبات في إدراك الكلمات ككل مثل نطق الأصوات أما الصعوبات الأخرى تجمع بين الطريقتين معا وهما عدم القدرة على استخدام المهارات الصوتية وصعوبات في إدراك الكلمات ككل.

4- مظاهر صعوبات القراءة:

4-1/ صعوبة في الإدراك البصري: لحاسة البصر أثرا كبيرا في التعلم لان كثيرا من التعلم يحدث عن طريق الحاسة البصرية وقد أشير إلى أن 83% من التعلم يحدث عن طريق هذه الحاسة، إن حاسة البصر هي العضو المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الأعصاب الموردة إلى الجهاز العصبي المركزي حيث تتم عملية الإدراك المتمثلة بترجمة هذه الصور و تفسيرها.

لذلك فان إحدى مظاهر صعوبات القراءة هو صعوبة إدراك الطفل للرموز المكتوبة وربطها، فهو قد يجد صعوبة في تكوين الكلمات من خلال الحروف، ولا يتعلق الأمر بالإدراك الكلي للكلمة أو جزئيات الكلمة، وإنما ينعكس بشكل سلبي في تنسيق العين و حركة اليد، وقد يعاني من صعوبة تمييز الشكل و الخلفية أو تنظيم و إدراك العلاقات المكانية أو الإغلاق البصري. (الظاهر، 2004، ص 194-195)

4-2/ قصور في الإدراك السمعي: إن الإدراك السمعي مهم للمتعلم لكي يحقق تعلمًا سليماً إذ يستطيع من خلالها أن يستوعب ما يقال وما يثار من نقاش، كما يكون قادراً على إتباع التعليمات و القدرة على التذكر اللفظي والقدرة على الفهم الكلي.

إن الذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سينتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم و الاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجاباتهم، فقد تتأخر، أو قد تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو قد يؤدي إلى خلط بين الكلمات و خاصة المتشابهة في الصوت مثل: "حسان، حسام أو سنان و أسنان، أو سهم و سهل." كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها لأنه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السمعي، كما يجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدى و بعيدة المدى كما يتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق. (الظاهر، 2004، ص 195).

4-3/ الكتابة: هناك ارتباط قوي بين القراءة و الكتابة فأى قصور في جانب قد يؤثر في الجانب الآخر بشكل عام، لذلك نجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون من صعوبات الكتابة، إذ تكون غير مرتبة و غير منظمة، تفتقد إلى التسلسل على خط واحد، أي الكتابة بشكل غير مستقيم إضافة إلى الكلمات غير الواضحة، التي يشوبها عدم التناسق فضلا عن الصعود و النزول عن الخط الكتابة، كما تفتقر الكتابة إلى قواعد اللغة و تبديل حرف بأخر، و تفتقر إلى الترقيم و الفواصل، وقد يفصل حروف الكلمة بحيث يجعل كل حرف مستقل بذاته، وقد يعرف الأخطاء لكنه لا يستطيع تصويبها كما يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات، ولا يمتلك السيطرة على مسك القلم وذلك بمسكه الخاطيء، كما لا يكتب الحرف بوزن واحد فأحيانا كبيرا و صغيرا

أحيانا أخرى، وقد لا يكتبه بشكل كامل، وإنما يحتاج إلى غلق، كما انه يستغرق وقتا طويلا قياسا بأقرانه.
(الظاهر، 2004، ص 196-197)

4-4 / الذاكرة: يظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ضعفا في الذاكرة البصرية و السمعية وخاصة تلك المتعلقة بتذكر الرموز اللغوية. (الظاهر، 2004، ص 197)

4-5 / سوء التقدير المكاني و الزماني: إن الصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني و الزماني، وهذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتابيا لينتج عن ذلك قصور قرائي و كتابي، و قصور في تطبيق القواعد الإملائية، إن هذا الحال قد يفرز شكلا من أشكال التلعثم و اللجاجة، وتقطيع المقروء وعدم التريث السليم إذ قد يسرع بلا إتقان، أو يتأخر دون إكمال المهمات المطلوبة منه.
يفتقر الطفل كذلك إلى القدرة على القياس و التمييز، لذلك فهو يقلب الحروف و الأرقام، كأن يكتب الكلمة بشكل مختلف عن تسلسلها الحقيقي، أو يكتب الرقم 42 بدلا من 24. (الظاهر، 2004، ص 197)

4-6 / عدم الاتزان الانفعالي: يظهر على الطفل الذي يعاني من صعوبات قرائية أو عسر قرائي عدم الاتزان الانفعالي فهو متقلب المزاج، أو قد يكون حساسا أكثر من الحد الطبيعي وهذا قد يؤدي به إلى أن يكون سريع التشتت. إن هذا الاضطراب الانفعالي قد يكون نتيجة إلى قصور قرائي إذ أن العلاقة بين القصور القرائي و الاضطراب السلوكي تبادلية تفاعلية يؤثر كل منهما على الآخر. (الظاهر، 2004، ص 198)

4-7 / آلية القراءة و التهجئة: لها أعراض كثيرة كإبدال الحروف مثل: "د،ذ،ر،ز،ت،ث" أو حذف حرف من كلمة، أو كلمة من جملة أو زيادة حرف مع الكلمة أو تكرار كلمة خلال الجملة أو زيادتها، عدم التسلسل في حروف الكلمة، قد يجد صعوبة في قراءة و تهجئة الكلمات الطويلة، الخطأ و الإصابة في ذات الحروف أو الكلمات، وقد يصيبه العي، وعدم الفهم، وعدم مراعاة قواعد اللغة. قد يجد صعوبة في معرفة موقع الكلمة في الجملة، و يعاني من صعوبة حوصلة النص و الخروج بملخص مبسط، ولا يتسم بشكل عام بالانسيابية في القراءة و التهجئة. (الظاهر، 2004، ص 199)

نستخلص مما تطرقت له أن مظاهر صعوبات القراءة ليست واحدة بل هي مجموعة من المظاهر وهي التي تدل بالفعل أن التلميذ يعاني من صعوبات القراءة كالحذف و القلب وعدم التمييز بين الحروف.

5- أسباب صعوبات القراءة:

5-1/ أسباب جسمية: وتشمل ما يلي:

5-1-1/ العجز البصري: وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، رغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون أخرى، أو على المثبرات السمعية و الللمسية، إلا أن القراءة العلاجية و التدريبات و استخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

5-1-2/ العجز السمعي: ابرز مظاهره الصمم و الضعف السمعي، و يمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تساهم في الإدراك و التمييز السمعي و الإغلاق السمعي و ربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف و الكلمات.

5-1-3/ اتجاه الكتابة: فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها. (السيد، 2006، ص 309)

5-2/ أسباب بيئية: تؤدي الظروف البيئية إلى ضعف قرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمال الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان، كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، و الإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم في المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي و رغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي وبالتالي تأخر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل أيضا طرق التدريس: حيث أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية القراءة فقد تؤثر فيها إيجابا أو سلبا والأطفال المحظوظين هم الذين يحضون بمعلم كفاء، تم تدريبه بصورة جيدة وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم و تحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (السيد، 2006، ص 310)

5-3/ الأسباب النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات و مشكلات القراءة على النحو التالي: اضطرابات الإدراك السمعي، اضطرابات الإدراك البصري، اضطرابات الانتباه الانتقائي، اضطراب عمليات الذاكرة و انخفاض مستوى الذكاء.

فيجب على المعلم ألا يدخر جهدا في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس بالثقة، والتشتت بالتركيز، والقلق بالاتزان، والخوف بالاطمئنان، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي. (السيد، 2006، ص 312)

يتضح لنا مما سبق ذكره أنه تتعدد الأسباب و العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة منها العضوية الجسمية التي تتمثل في خلل أو اضطراب في أحد الأعضاء السمعية أو البصرية...الخ، وأيضا نجد العوامل البيئية نجد فيها طرق التدريس، المعاملة الوالدية للأبناء، فروق ثقافية...الخ، وأخيرا عوامل نفسية نذكر منها اضطرابات الذاكرة و الانتباه الانتقائي.

6- تأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي:

يختلف تأثير صعوبات القراءة عند كل شخص و يعتمد على شدة الحالة و أساليب العلاج و التأثيرات الأكثر شيوعا، هي مشكلات في القراءة و الهجاء و الكتابة، بعض ذوي صعوبات القراءة لا يعانون من صعوبة كبيرة في المهام التي تتطلب القراءة و الهجاء المبكر ولكنهم يواجهون مشكلات كبيرة عندما يتطلب الأمر مهارات لغوية أكثر تعقيدا، مثل النحو و فهم مادة النصوص و الكتابة التعبيرية، بما أن صعوبات القراءة تعرقل عملية التعلم، فنقول أن له تأثيرا على الفرد بحيث يصبح يواجه مشكلات في القراءة خاصة عندما يريد فهم معنى النصوص و مشكلات في الهجاء، وأيضا عند استخدام النحو.

كما يمكن لذوي صعوبات القراءة أن يعانون من مشكلات في اللغة المنطوقة، فربما يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم بوضوح، أو قد يجدون صعوبة في فهم ما يعنيه الآخرون عندما يتكلمون، و غالبا ما يصعب التعرف على مثل هذه المشكلات اللغوية، لكنها يمكن أن تؤدي إلى مشكلات كبيرة في المدرسة و في مقر العمل و في العلاقة مع الآخرين و آثار صعوبات القراءة تتعدى بكثير غرفة الفصل الدراسي، يمكن لصعوبات القراءة أن تؤثر على انطباع الشخص عن ذاته، و غالبا ما يشعر الطلاب ذوي صعوبات القراءة بأنهم "أغبياء" و أقل مقدرة مما هم عليه بالفعل، و التعرض لكثير من الضغط العصبي بسبب مشكلاتهم الأكاديمية، وقد يفقد الطالب حماسه لمتابعة الدراسة. (لجنة الدراسات، 2011، ص59-60)

من خلال ذلك يتبين أن صعوبات القراءة تؤثر على التلاميذ، فتصبح لديهم مشكلة في اللغة المنطوقة أي في النطق، حيث يصعب في الغالب التعرف على مثل هذه المشكلة، و تتعدى ذلك لتصبح مشكلة داخل القسم الدراسي، وقد تتعداها إلى خارجه، حيث قد يفقد الطالب المصاب بصعوبات القراءة رغبته في الدراسة، و يصبح أقل معرفة بعد التعرض لكثير من الضغط.

7- تشخيص صعوبات القراءة:

هناك مجموعة من الأعراض التي تميز الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، والتي يمكن أن تساهم بدرجة كبيرة في التعرف على من يعانون من مثل هذه المشكلة و تحديدهم بدقة، وبالتالي يكون من شأنها أن

تسهم في دقة التشخيص حتى يمكن تقديم العون والمساعدة اللازمة لهم و الحد بالتالي من الآثار السلبية الناجمة عنها، ومن بين هذه الأعراض:

- وجود صعوبة في وضع الأشياء المختلفة في ترتيب معين.
- وجود صعوبة في فهم و إتباع التعليمات و استيعابها.
- الخلط في استخدام اليدين نتيجة وجود مشكلات لدى بعض هؤلاء الأطفال في استخدام هذه اليد أو تلك.
- إمكانية ظهور بعض اضطرابات الكلام. (أسامة و آخرون، 2009، ص15)
- ضعف في التفكير.
- صعوبة التذكر .
- ضعف في السمع و البصر.
- و للتشخيص ثلاثة مستويات هي:

1- التشخيص العام:

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين، و إعطاء أهمية خاصة للضعاف، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور، حيث يقارن المتعلم من خلال مستوى نشاطه القرائي، ومستوى أدائه في مجالات أخرى.

فاختبارات التشخيص العام هي التي تتعلق بالتحصيل الدراسي العام الذي يقيس المتعلم بشكل عام لجميع المقررات المتعلقة بالمنهج ومن خلالها نتعرف على نواحي القوة و الضعف.

و من الأمثلة على ذلك كما يشير "بوند و تنكر ووسن"، اختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسي و يتضمن:

- القراءة (المفردات و الفهم)
- الرياضيات (الحساب و المفاهيم و المسائل)
- اللغة (آليات اللغة و الاستخدام و البنية)
- الهجاء أو التحدث. (الظاهر، 2004، ص215)

2- التشخيص التحليلي:

وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات و القدرات النوعية، وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، و بذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على صعوبة، ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة.

ويتم التشخيص في عمل علاج العجز القرائي عن طريق:

أ- تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

ب- استطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

الاختبارات التي تمثل المستوى التشخيصي التحليلي و الذي يركز فيه على القراءة فقط إذ يسعى المقيم أن يتعرف على أي جانب أو أكثر من جوانب القراءة التي يعاني منها المتعلم، و من الأمثلة على الاختبارات:

- اختبارات جيتس للقراءة الأساسية وتشمل، إدراك المفهوم العام، التنبؤ بالنتائج، فهم التعليمات، معرفة التفاصيل.

- اختبارات النمو في القراءة الحديثة للمرحلة الابتدائية و تشمل المفردات، الفهم العام، الفهم الخاص.

(الظاهر، 2004، ص216)

3- التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يخص الكثير من حالات العجز القرائي، و يتضمن عمليات مفصلة و دقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي. (حمزة، 2008، ص60)

أما الاختبارات المتعلقة بمستوى دراسة الحالة، وهي تختلف عن سابقتها بكونها وصفية تفصيلية يمكن من خلالها التعرف بدقة على الصعوبات التي يعاني منها المتعلم من خلال تطبيق اختبارات دقيقة فردية، و من الأمثلة على ذلك كما يشير إلى ذلك "بوند و تنكر و وسن":

1- تحليل "ديورل" لصعوبات القراءة: و تشمل اختبارات فردية في القراءة الجهرية، و القراءة الصامتة، التعرف على المفردات، والتذكر البصري لشكل الكلمات، و التحليل السمعي لعناصر الكلمة بالإضافة إلى المشاهدة المنظمة، وتسجيل بعض الاستجابات، وأشكال السلوك.

2- اختبار "جيتس، ماك كيلوب" لتشخيص صعوبات القراءة ويشتمل على اختبارات عدة هي:

- اختبار القراءة الجهرية.
- اختبار المفردات العرض السريع.
- اختبار المفردات.
- اختبار العبارات العرض السريع.
- اختبار الحروف الأولى من الكلمة.
- اختبار الحروف النهائية للكلمة.
- اختبار الحروف المتحركة.

- اختبار الهجاء.

- اختبار المفردات الشفهية.

- اختبار تمييز الصوتيات. (الظاهر، 2004، ص216-217)

8- علاج صعوبات القراءة:

يعد إتمام عملية التشخيص و تحديد نواحي الضعف و الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة و الأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة، و هي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب يراعي احتياجات التلميذ، و صعوبات و نواحي القوة و الضعف لديه. و يسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة، بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لنتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلميذ ووفقا لقدراته.

(الكحالي، 2011، ص76)

و من أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة البرامج العلاجية، و هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها:

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

و تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربعة: حاسة الإبصار، و حاسة السمع، و الحاسة الحركية، و حاسة اللمس في تعليم القراءة فان استخدام الحواس المتعددة يحسن و يعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، و يعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، و يقوم المعلم بتنفيذ هذه الطريقة لتلاميذه، فيجعل التلميذ يرى الكلمة و يتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي)، و أن يسمعها من المعلم و من أقرانه و يرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

2- طريقة فيرنا لد:

تتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، و إدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته، و الفهم القرائي لما يكتب و يقرأ.

و يمكن تطبيق طريقة فيرنا لد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار التلميذ لنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها، و مع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المعلم الكلمة لكي يسمعها التلميذ، و تتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع التلميذ كتابتها على نحو صحيح.

- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، و يردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

- يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.
- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة. (الكحالي، 2011، ص77-78)

3- طريقة أوتون-جينجهم:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف، و التركيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز، و تعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) و مزجها و دمجها، فيتعلم التلميذ المزج بين الحروف و نطقها و الأصوات المقابلة لها. و عليه فهذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

4- طريقة القراءة العلاجية:

يقوم برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- تقديم تقويم جميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى و تحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية. (الكحالي، 2011، ص79)

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على صعوبات القراءة بإحاطة شاملة موجزة، بداية بالتمهيد ثم تحديد مفاهيمية حول صعوبة القراءة، أنواعها، مظاهرها، أسبابها، ثم تطرقنا إلى تأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي، واهم نقاط التشخيص، وختاما تطرقنا لأهم التدخلات العلاجية. وبما أننا نسعى لمعرفة صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أفردنا الفصل الموالي لتحدث عن صعوبات الكتابة.

الفصل الثالث: صعوبات الكتابة

تمهيد

1- تعريف الكتابة و مراحلها

2- تعريف صعوبات الكتابة

3- أنواع صعوبات الكتابة

4- العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة

5- أسباب صعوبات الكتابة

6- مميزات صعوبات الكتابة

7- تشخيص صعوبات الكتابة

8- علاج صعوبات الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تشكل صعوبة الكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبة الكتابة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، القلق والافتقار إلى الدافعية. وتظهر هذه الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، و يظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في الكتابة و التعبير، حيث تظهر هذه الصعوبة في الطفل على شكل حذف الحروف أو إبدالها، مما ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ و كذلك على المستوى الشخصي له. و سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة و التفصيل كما سيلي عرضه.

1- تعريف الكتابة:

هي رسم الحروف و الحركات و الرموز البصرية و اللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذنان، وهذه الرموز تكشف عن المعاني و الأفكار التي يراد نقلها إلى الغير. (عبد العليم، 2002، ص124)

1-1 مراحل تطور الكتابة: تمر الكتابة عند الطفل بثلاث مراحل تتمثل في:

1-1-1/ مرحلة ما قبل الخط: تبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى ابتدائي، فالطفل صاحب السنة أو سبع سنوات غير قادر بعد على تحمل متطلبات الخط و صعوباته المعتبرة بحيث نسجل:

- تكون الخطوط المستقيمة مكسرة، مقوسة، متقطعة.

- أبعاد الحروف سيئة التنظيم.

- السطور ليست مستقيمة، منكسرة، صاعدة، لكن في بعض الأحيان نازلة.

- الهامش سيئ الاستعمال، غائب أو غير متساوي.

1-2-2/ مرحلة الخط: تتلاشى في هذه المرحلة المشاكل الحركية الأساسية ويصبح الطفل قادر على أخذ وقيادة أداة الكتابة و تتمثل هذه المرحلة في:

- يصبح الربط جيد دون أن يؤدي تعديلات في الحروف.

- التخلص من سوء التوجه العام، فتنظم الكتابة و تصبح مقروءة.

- السطور مستقيمة، منتظمة الأبعاد.

- الهامش مستعمل بطريقة صحيحة.

وتصل الكتابة للنضج والاتزان وهذا من سن العاشرة إلى ثمانية عشر ولا يصل بعض الأطفال لهذه المرحلة بسبب صعوبات الكتابة.

1-2-3/ مرحلة ما بعد الخط: تتحقق هذه المرحلة ما بين سن العاشرة و الثانية عشر ولا يتصف هذا الخط بالاتزان فقط بل يتصف بالسرعة أيضا، فعلى الطفل أن يكون سريع الكتابة حتى يتمكن من اخذ دروسه وكما يبحث على أحسن طريقة للربط و أكثرها اقتصادا وسرعة، وهذا ما يؤدي لتغيير شكل الحروف و تسهيلها، ويجب توفر الشروط التالية في هذا الخط وهي: مستوى ذهني وثقافي كاف، استعمال الكتابة بكثرة، احترام قواعد ملفنة في المدرسة الابتدائية. (Thoulon, C,2001,P23-26)

2- مفهوم صعوبات الكتابة:

1-2/ تعريف كاي (1999): صعوبة الكتابة بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج. (الهواري، 2006، ص11)

2-2/ ويعرفها حافظ (2000): بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ. (حافظ، 2000، ص110)

2-3/ أما باي (2002): فتعتبر أن صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، ونعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له. (باي، 2002، ص86)

2-4/ وعرفها الزيات (2002): بأنها صعوبات في تعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات. (الزيات، 2002، ص509)

نسنتج أن صعوبة الكتابة هي عدم التكامل بين البصر والحركة، وتشمل صعوبة الكتابة، التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة، الإملاء.

3- أنواع صعوبات الكتابة:

هناك عدة تصنيفات يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

التصنيف الأول:

تصنيف بيسلاي (1973): يميز بيسلاي شكلين من صعوبات الكتابة حسب القطاع المصاب.

أ- **صعوبة الكتابة المتأصل:** الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابيا فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات و الكلمات و الجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها.

ب- **صعوبة الكتابة الحركي:** هذا الشكل من الصعوبة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، يكتب الطفل ببطء، يرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع الأسطر، فالكتابة غير مقروءة قد تغيظ المعلمين الذين يعلقون قيمة على الخط، وهذا يثبت عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه ما يضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

التصنيف الثاني: ويضم:

أ- **صعوبات في المهارات الأولية:** حيث لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات و تشمل:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف و إدراك العلاقات المكانية مثل: تحت، فوق.

- إمساك القلم بشكل صحيح.

- وضع الورقة ووضع الجسم بالشكل المناسب للكتابة: فقد يكون ذلك سبب في ضعف الأداء الكتابي فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جدا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما، وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخاطئ بسبب وضع الجسم الخاطئ وبعض الأطفال يذني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها.

ب- **صعوبات في تمييز الأشكال و الأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:** كعدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها، كما يخطئ الأطفال أيضا في تقدير حجم الشكل في سموه أما صغير أو كبيرا جدا.

ج- **صعوبات في إدراك لاتجاه من اليسار إلى اليمين:** وهو عدم التميز بين الاتجاهات اليمين و اليسار .

د- **صعوبات في كتابة الحروف:** و من الصعوبات الشائعة في كتابة الحروف، الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا، وكثيرا ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

هـ - صعوبة في كتابة الحروف متصلة مع بعضها: حيث يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحيانا و صغيرة جدا أحيانا أخرى، ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

التصنيف الثالث:

أ - صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات: يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل: إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية... الخ، ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا جدا أكثر مما هو مطلوب أو اصغر، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة، وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها و التي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها و يرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف و المقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة، فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف إليها، كأن يكتب الطفل حرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس. (البطانية و آخرون، 2005، ص165-160)

ب - صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة: وهي صعوبة تنظيمية لا يكون الفرد معها قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف و الكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات، مما يسهل عملية القراءة على القارئ و ترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ.

ج - صعوبات القرائية للكتابة: وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية: (المدرسة إلى الولد رجع) فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (البطانية و آخرون، 2005، ص165)

نجد أن بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كتابية لا يستطيعون مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

4- العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة:

هناك عوامل متعددة قد تساهم في ظهور صعوبات الكتابة:

1- القصور البصري: و يتمثل ذلك في أكثر من جانب فقد يكون القصور البصري إدراكيا، وصعوبة في التمييز بين الأشكال والحروف والأعداد، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة في معرفة الاتجاهات والمطابقة. وهذا ما يؤثر تأثيرا كبيرا في استنساخ الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة في تمييز اليمين واليسار والأعلى و الأسفل. وقد يكون القصور البصري ضعفا في التذكر البصري، فقد لا يستطيع الطفل تذكر الحروف والكلمات، وقد يكون القصور هو عدم التأزر الحركي البصري الذي يؤدي بالتأكيد إلى صعوبات في اكتساب مهارة الكتابة. (الظاهر، 2004، ص244)

2- الدافعية الوطنية: وهي سمة تؤثر سلبا بشكل عام في كل الجوانب الأكاديمية و من ضمنها الكتابة. وقد يكون سببها ذاتي متعلق بالفرد نفسه كنتيجة لعوامل وراثية و بيئية، أو قد تكون لعوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل كأساليب التربية الوالدية، المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و المستوى الثقافي للوالدين، وحجم الأسرة، عدم حرص الوالدين على متابعة أطفالهم بسبب الفراق و الخصام أو وفاة أحدهما أو المشاكل المستمرة بينهما، أو مرض أحدهما أو كليهما.

3- المعلم و طرق التدريس: إن للمعلم دورا كبيرا في تعلم الطفل من خلال كفايته المهنية الشخصية والمعرفية والاجتماعية. لذلك فإن المعلم هو القطب الفاعل في جعل المتعلم محبا أو كارها للمدرسة بشكل عام والصف بشكل خاص. كما أن الأساليب و طرق التدريس المتبعة و الفنيات التدريسية و دورها في جعل الطفل يكتسب المهارات الأكاديمية الأساسية و خاصة القراءة والكتابة، فقد يتمحور المعلم حول نفسه دون مراعاة للطفل وقدراته وميوله وإمكانياته، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تفاعل الطفل معه، أو لا يتبع أساليب تعليمية سليمة لافتقاره لها. (الظاهر، 2004، ص245)

4- المدرسة الصف: إن للمدرسة أثرا في خلق جو صحي يبعث على حالة من الانتماء إلى المدرسة من خلال سياستها العامة، والعلاقات الاجتماعية المنفتحة التي تفرز بظلالها على علاقاتها بالمعلمين والمتعلمين فيما بينهم. إن ذلك ينعكس بشكل ايجابي على كيفية تعامل المعلمين بالمتعلمين. كما أن للصف أثرا في اكتساب الأطفال للمهارات التعليمية الأساسية ككبر الصف، وعدد التلاميذ الموجودين فيه، التدفئة والتهوية، المقاعد كيفية جلوسهم، مستلزمات التدريس(السبورة) و العوامل المساعدة... وما يتصف به البرنامج التعليمي.

5- عدم استخدام اليد اليمنى: يواجه الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى مشاكل في تعلمه وخاصة الكتابة في عالم يتبع بشكل عام اليد اليمنى، أي أنه يتعارض مع الأنماط المعمول بها الأمر الذي يمنعه أحيانا من الاستمرارية.

إن تعارض الاتجاه في كلا من الإدراك و الحركة اللذين قد يؤديان إلى حالة من النكوص، أو جعل الحركة ليست سلسلة كما أن الطفل الأعسر قد يميل إلى أن ينظر إلى الأشياء من اليسار إلى اليمين.

إن الغموض في الاتجاه قد يؤدي إلى أن يبطئ في العمل، و يأخذ وقتا طويلا لأداء الوجبات المطلوبة في الكتابة النثرية. ولابد من الإشارة هنا أنه إذا كان الطفل يستخدم اليد اليسرى في كل الحركات الدقيقة في الكتابة والقص والرسم وفي الأكل، ومسك السكين، والملقعة، فانه من الصعب أن نغير ذلك إلى استخدام اليد اليمنى، ولكن في بعض الأحيان قد يستخدم الطفل اليدين، و بهذا الحال يمكن تدريبه وتعليمه استخدام اليد اليمنى لكي يمه بها، لأن استخدام اثنين لا يؤدي به إلى أن يمه بهما، كما يمه في واحدة. (الظاهر، 2004، ص246)

6- اضطراب الضبط الحركي: إن أي اضطراب حركي له تأثيره في النشاطات الحركية ومن ضمنها الكتابة التي تتطلب تتبعا ونسحا وكتابة الحروف والكلمات، وقد يكون هذا الاضطراب نتيجة لخلل في المخ، وقد تكون الحركات ارتعاشية تؤثر في الكتابة لأنها لا تتسم بالتناسق الحركي.

وقد أشار "كيرك وكلفانت" أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم، و الذراع، و اليد، و الأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة. وقد يتم تعطيل الضبط الحركي بتقليل و خفض المداخلات الحسية عن طريق اللمس والحركة، إن نقص الإحساس في الأصابع قد يؤدي إلى صعوبة في تعلم مسك و استخدام أدوات الحركة. (الظاهر، 2004، ص247)

نستخلص مما تطرقنا له أن عوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة ليست واحدة بل هي مجموعة من العوامل التي تدل بالفعل أن التلميذ يعاني من صعوبات الكتابة، كاستخدام اليد اليسرى، صعوبة في التمييز بين الأشكال والحروف والأعداد، اضطراب في الضبط الحركي.

5- الأسباب و العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة:

ترتبط صعوبات الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تساهم في ظهورها و التي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها، و فيما يلي عرضها:

1- العوامل العقلية المعرفية:

التي تشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، استعداداته العقلية و خلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية من: انتباه، إدراك، ذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد انفتحت العديد من الدراسات على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة و ذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة يفتقرون

إلى القدرات النوعية التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية و إدراك العلاقات المكانية، و التي تشمل بدورها ما يلي:

- اضطرابات الضبط الحركي، اضطرابات الإدراك البصري، و اضطرابات الذاكرة البصرية.
- اضطرابات الحركية، اضطراب الصورة الجسدية، اضطراب الجانبية، اضطراب البنية الفضائية. (ملحم، 2002، ص310)

2- العوامل النيورو سيكولوجية:

تلعب العوامل النفس-عصبية و هي تلك المتعلقة بالاضطراب و الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دور كبير في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة، و قد أستأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم. (إبراهيم، 2011، ص194-195)

و في هذا الإطار فان العديد من الدراسات و البحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي و بالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش و هذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وأن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

3- العوامل البيئية:

و يقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل.

أ- طرق التدريس غير الملائمة: و تشمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.
- التدريس الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الإقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير... الخ.
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول... الخ. (إبراهيم ، 2011، ص196)

وكما يرى المتخصصون في صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية والمتمثلة في:

ب- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولاشك 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 الفشل والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (عوض الله و آخرون، 2003، ص170)

وفي الأخير يمكن إجمال أهم العوامل المسببة لصعوبة الكتابة في:

- ضعف المهارات الحركية، أخطاء في الإدراك البصري للحروف والكلمات.
- صعوبات في تذكر الانطباعات والادراكات البصرية.
- نقص مرونة أصابع اليد، وضعف قدراتها في الإمساك الصحيح و الدقيق للأشياء، بما فيها مسك القلم، وترجع أسباب نقص المرونة إلى تأخر النضج الحسي-الحركي عند الطفل، و الذي لا يكتمل إلا في سن 7-8 سنوات و ما فوق، بالإضافة لضعف عمليات تدريس الخط والكتابة.

مما سبق لنا ذكره يمكننا القول أنه تتعدد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى صعوبة الكتابة منها: العقلية المعرفية كالذاكرة البصرية، و العوامل النفس عصبية المتعلقة بالاضطراب والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والعوامل البيئية التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل.

6- مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

- النسخ بصورة غير دقيقة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة و الخلط ما بين الحروف الكبيرة و الصغيرة بصورة غير متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- تشويه صورة الحروف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

- يواجه مشكلات في تفسير و تركيب الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفوية أو الكتابية أو كليهما.
- صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- رداءة في تركيب الجمل و الفقرات.
- العجز في تصويت الأخطاء التي يرتكبها.
- تكون كتابته غير مفهومة. (البطانية،2005، ص 168-169)

7- تشخيص صعوبات الكتابة:

إن المحك الأساسي في عملية تشخيص صعوبات الكتابة هو المحك الأكاديمي الذي يمكن أن يقوم به المعلم العادي، أو معلم التربية الخاصة كإجراء غير رسمي مثل الطلب من الطفل كتابة كلمة أو عدة كلمات أو جملة أو أكثر.

ويمكن أن تكون هناك معايير مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة. وصعوبات الكتابة ليست نوعا واحدا أو درجة واحدة، وإنما تكون متفاوتة وهي تتعلق بشكل أساسي بالأسباب التي أدت إلى ذلك.

كما يستطيع المعلم أن يعرف اليد التي يستخدمها الطفل، فهل هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى أو اليسرى، أو الحالة مشتركة بين اليد اليمنى واليد اليسرى. (الظاهر،2004،ص248)

و يمكن أن ينظر المدرس كما أشارا "كيرك و كلفانت" إلى المهارات التالية:

- 1- وضع الجسم و اليد و الرأس و الذراعين و الورقة.
- 2- مسكه للقلم.
- 3- الخطوط: عمودية، أفقية، منحنية إلى اليسار و اليمين، ميل الحروف.
- 4- تشكيل الحروف، الشكل و الحجم.
- 5- استقامة الخط.
- 6- الفراغات بين الحروف و الحواشي.
- 7- نوعية الخط: الضغط (داكن خفيف)، استقامة الخط وعدم تموجه.
- 8- وصل الخطوط.
- 9- إكمال الحروف.
- 10- التقاطع. (الظاهر،2004، ص 249)

و لكن قد تكون صعوبات التعلم في الكتابة لأسباب أخرى، و يمكن استخدام المحكات الآتية:

1- المحك النفسي: من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلية للطفل، لأن الكتابة تحتاج إلى قدرات مناسبة، وقد يكون ضعف القدرة العقلية هي المسببة لصعوبات الكتابة، ويمكن من خلال الاختبارات النفسية معرفة قدرات الطفل الإدراكية، والذاكرة وخاصة البصرية والتمييز والغلق، والقدرة اللغوية ومدى الانتباه والتوافق النفسي والاجتماعي.

2- المحك الطبي: قد تكون الأسباب التي أدت إلى صعوبات الكتابة عضوية و خاصة تلك المتعلقة بالجانب الحسي الحركي والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل أخصائي الأعصاب لمعرفة السبب الحقيقي وراء الاضطرابات الحركية، ويصار إلى فحص المخ لمعرفة المناطق المسؤولة عن الجانب الحسي حركي.

3- المحك الاجتماعي: و هو دراسة الطفل و أسرته بكل متغيراتها الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية والمناخية، وأساليب التربية، وعلاقة الآباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وأقرانه، وتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات. (الظاهر، 2004، ص250)

8- علاج صعوبات الكتابة:

1- استراتيجيات تدريب و معالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تشمل استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية والتي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الأتي:

- تكرار التدريب على خط اليدوي عدة مرات في الأسبوع.
- تقديم دروس قصيرة في الخط ضمن دروس الكتابة الإنشائية.
- يندمج المعلم كتابة الحروف المستهدفة و يصف كيفية رسم الحرف بأن يمرر أصبعه عليه و بعدها يصف الطفل هذا الرسم، تكرار هذه الخطوة ثلاث مرات، قد يجد المعلم وصفا لكتابة الحرف فقد يصف الحرف نون بأنه صحن وفيه قطرة ماء ساعيا إلى إيجاد روابط مادية بين الحروف وما يمثلها من أشكال وأشياء يعرفها الطفل.
- يكتب المعلم الحرف في أثناء وصفه العملية يستمر في هذا حتى يستطيع التلميذ تسميع عملية كتابة الحرف.
- يتتبع الطفل الحرف ويقوم المعلم و الطالب بتسميع العملية التلقائية برسم الحرف معا.
- يكتب المعلم الحرف ويمرر إصبعه عليه، ثم يناقش العملية لفظيا، بما فيها التصويبات.
- يكتب المعلم الحرف يقوم الطالب بنسخه ويقوم بتصويب نفسه تصويبا ذاتيا و يتعين أن يقوم الطفل بهذه العملية ثلاث مرات قبل الانتقال لعملية الأخيرة.

- يحاول الطفل استدعاء الحرف من الذاكرة ثم كتابة. (ملحم، 2002، ص312-311)

2- استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبة التعبير الكتابي:

على الرغم من أنه لا يوجد إستراتيجية تعليمية محددة بعينها تصبح كمساعدة كل الأطفال في التغلب على صعوباتهم و إنما في الحقيقة لكل طفل استراتيجيات الخاصة به كما أنه لكل نمط من أنماط الصعوبات الكتابية الاستراتيجيات الخاصة كما هو الحال مع باقي الصعوبات التعليمية وفيما يلي بعض الأساليب المستخدمة في التغلب عن صعوبات التعبير عند الطفل:

أ- أسلوب الكتابة بالمشاركة: وهو أحد أساليب التدريب على الكتابة التعبيرية حيث يعتمد هذا الأسلوب على اشتراك الطفل مع المعلم حيث يقوم الطفل و زميله أو المعلم بتبادل الأفكار حول الموضوع المراد الكتابة عنه ثم ترتيب هذه الأفكار وتجميعها وإخراجها بصورتها النهائية، وتقدم هذه الطريقة لطفل القدرة التي ستقدم له الخبرة المناسبة في الكتابة التعبيرية مما يسهل عليه الإفادة منها ومحاكاتها في المرافق المتشابهة.

ب- أسلوب اختيار الموضوع: و تتم هذه الطريقة من خلال تشجيع الطفل على طرح الموضوعات التي يرغب بالكتابة حولها، وهذا لأن المواضيع النابعة من خبرة الفرد و رغباته تكون أهل ويأسر عليه عند الكتابة من المواضيع المقترحة عليه، وهذا لأنها تمثل خبراتهم و رغباتهم وهي أقرب ما تكون إلى واقعهم مما يعزز من قدرة الطفل على التعبير.

ج- أسلوب عرض الكلمات:

- يقدم للطفل قائمة من الكلمات و يطلب منه أن يكتب قصة قصيرة مستعينا بالكلمات التي بين يديه مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات مفاتيح مساعدة على تكوين الجمل والأفكار السليمة.

- يقدم للطفل صورة جيدة مثيرة و ندعه يتأملها جيدا ثم نطلب منه التعبير عن هذه الصورة بجمل واضحة وصحيحة.

- يقرأ على الطفل قصته أو قصتها على مسامعه بطريقة مسلية ثم يطلب منه تلخيصها وأن يجعل لها نهاية حسب ما يريد.

- نقدم له عددا من الجمل المبعثرة ثم نطلب منه إعادة ترتيبها بحيث تعطي نصا ذا معنى مفيد. (البطانية، و

آخرون، 2005، ص169-170)

3- استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبات التهجئة:

تشمل استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبات التهجئة على الآتي:

أ- تنمية الإدراك السمعي و ذاكرة الحروف: تقديم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم و عدم المعرفة بالأصوات و تحليل تراكيب الكلمة و تنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

ب- تنمية الإدراك البصري و ذاكرة الحروف: مساعدة الطفل على تقويم إدراكه البصري و ذاكرة الحروف، دعم الصورة البصرية للكلمة من أجل الاحتفاظ بها و تركيز على المواد التعليمية التي تلفت انتباه الأطفال.

4- إستراتيجية التصور الذهني:

تعلم هذه الطريقة الطفل تدخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر و تستخدم الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع الطفل قراءتها و لكنه يعجز عن تهجئتها.
- يقرأ الطفل الكلمة بصوت عالي، يحاول قراءة الكلمة حرف بحرف.
- يقوم الطفل بنسخ الكلمة على ورقة.
- يطلب المعلم من الطفل أن ينظر إلى الكلمة بتمعن ثم يحتفظ بصورتها في ذهنه.
- يطلب المعلم من الطفل أن يغلق عينه و يهجي الكلمة بصوت عالي متصدرا أشكال الحروف في أثناء تهجئته لها.

- يطلب المعلم من الطفل أن يكتب الكلمة ثم يطبقها مع النموذج للتأكد من صحتها. (الوقفي، 2003، ص449)

5- إستراتيجية جونسون مايكل بست:

تعلم التهجئة وفق هذه الطريقة بشكل تدريجي بحيث تكون الخطوة الأولى تعرف على كلمة جديدة ثم يطلب من الطفل تذكرها جزئيا ثم تذكرها كليا ثم تكتب الكلمة مع كلمات لا صلة لها بها ثم يطلب من الطفل أن يضع دائرة حول الكلمة التي تم عرضها أولا و يمكن جعل هذا العمل أكثر صعوبة بكتابة الكلمة المستهدفة ثم يكتب تحتها كلمة قد حذف منها بعض الحروف مع ترك فراغات تماثل الحروف المحذوفة.

أما في حالة التذكر الكل فيطلب من الطفل أن يكتب الكلمة بعد لفظها من قبل طفل آخر أو يكتب الكلمة في

جملة، هذه الطريقة تجعل الطفل يركز على التفاصيل المتعلقة بالكلمة. (الوقفي، 2003، ص449)

6- إستراتيجية الإغلاق في التهجئة:

يطلب من الطفل في هذه الطريقة ملء الحروف المحذوفة على نحو منظم و يستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية:

- تعوض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر إليها و يدرس الحروف و ترتيبها في الكلمة.

- تعرض على الطالب بطاقة أخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل حروف العلة أو المد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية مالا الفراغات بحروفها المحذوفة.

- يطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج. (عبد السلام، 2009، ص69)

7- إستراتيجية تعددية الحواس:

وتتمثل فيما يلي:

- إستراتيجية فرنا لد: تقوم فكرة هذه الإستراتيجية على أن معظم أساليب التهجئة مفيد للطفل إذا كان من النموذج البصري القوي ولكن تكون غير مفيدة مع الأطفال الذين يتعلمون من خلال المدخرات السمعية والحركية والأطفال الضعاف في التهجئة يتصفون بتصوير بصري ضعيف. مما يفترض ضرورة تعليمهم بأساليب تعددية الحواس، و تتضمن هذه الإستراتيجية الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم الكلمة المراد تعلمها على السبورة أو ورقة.

- يلفظ المعلم الكلمة ويكرر الطفل لفظ الكلمة وهو ينظر إليها ، يكرر هذا الإجراء عدة مرات.

- يعطي المعلم وقتا للطفل لدراسة الكلمة من أجل تذكرها لاحقا، و إذا كان الطفل متعلم حركيا يمرر أصبعه فوق حروف الكلمة.

- يخفي المعلم الكلمة و يطلب من الطفل كتابتها من الذاكرة.

- يقلب الطفل الورقة و يقوم بكتابة الكلمة مرة ثانية.

- يخلق المعلم فرصا أمام الطفل كي يستخدم الكلمة في تعبيره.

- يعطى المعلم تمرينات في التهجئة المكتوبة لا الشفهية. (معلول، 2017، ص53)

خلاصة الفصل:

بعدما تطرقنا إلى مختلف جوانب الكتابة و صعوبتها في هذا الفصل، لابد لنا أن نشير إلى أهمية تدريب الطفل على الكتابة منذ مراحل نموه الأولى في الأسرة قبل المدرسة لتكون أسهل عليه و أكثر سهولة للتعلم و الاستخدام.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- 1- منهج الدراسة
- 2- دراسة استطلاعية
- 3- حدود الدراسة
- 4- مجموعة الدراسة
- 5- أدوات الدراسة
- 6- الأساليب الإحصائية

1- منهج الدراسة:

يعرف " محمد بدوي " المنهج: "بأنه مجموعة القواعد التي يستعملها الباحث لتفسير ظاهرة معينة بهدف الوصول إلى الحقيقة العلمية". (عباس و آخرون، 2019، ص14)

و تتعدد مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة و متغيراته و البيانات المراد الحصول عليها، ولهذا سنعتمد في دراستنا على منهج دراسة حالة لدراسة صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. حيث يقوم هذا المنهج على جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات من مصادر مختلفة المتعلقة بالظاهرة المدروسة، و الفهم أعمق للحالة المدروسة. (زنقوفي، 2019، ص26)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في البحث العلمي فهي بالنسبة للباحث أول احتكاك له بالميدان من أجل التعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها و في نفس الوقت الاقتراب من عينة البحث في الميدان.

وهي تهدف للتعرف على مجتمع البحث بالإضافة إلى التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادق الباحث في الدراسة.

- التعرف على صعوبات الميدان.

- التعرف على خصائص و مواصفات العينة.

و بما أن دراستنا الحالية تزامنت مع ارتفاع عدد الإصابات بفيروس كورونا لم يتسنى لنا إكمال الدراسة الاستطلاعية و حتى الدراسة الفعلية.

3- حدود الدراسة:

3-1/ الإطار الزمني: تمت الدراسة من 13-24 جانفي 2022.

3-2/ الإطار المكاني: أجريت الدراسة في ابتدائية الشهيد غول أرزقي، قرية بني فودة، بلدية أيت لعزیز، دائرة البويرة، ولاية البويرة، تم تأسيسها 1972، وتبلغ مساحتها الإجمالية: 7200، و المساحة المبنية: 4000، أما مساحة الساحة: 3000، و تم تأسيس المكتبة المدرسية في: أكتوبر 2011.

حيث كان من المفروض أن يتم اختيار مجموعة الدراسة من قسم السنة الرابعة ابتدائي، الذي يتكون من 30 تلميذ، وكل فوج يتكون من 15 تلميذ، و تم اختيار 4 تلاميذ من كلا الفوجين من ذكور و إناث.

4- مجموعة الدراسة:

هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات و هي تعتبر جزء من الكل بمعنى أن تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث. (زرواتي، 2007، ص334)

- و تكونت عينة بحثنا من 4 تلاميذ من مستوى الرابعة ابتدائي من جنس ذكور و بنات يتراوح سنهم بين 9 و 10 سنوات و كلهم غير معدين للسنة الرابعة، من بلدية أيت لعزیز ولاية البويرة، و تم اختبارهم بطريقة قسدية، موزعين في الجدول الآتي:

جدول رقم 01: يمثل توزيع عينة البحث حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	2	50%
إناث	2	50%
المجموع	4	100%

5- أدوات الدراسة:

أخذنا في هذه الدراسة مقياس لقياس صعوبات القراءة و مقياس لقياس صعوبات الكتابة و مقياس ثالث يقيس صعوبات القراءة و الكتابة معا.

1-5/ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد حسن مصطفى فتحى الزيات:
(ملحق رقم 01)

1-1-5/ الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تقدير المدرسين لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات القراءة.

- و يستخدم هذا المقياس للكشف و التشخيص المبكر عن ذوي صعوبة القراءة و هذا المقياس ثابت و صادق - يتكون من 20 بند تصف أشكال لسلوك المرتبطة بصعوبة موضوع التقدير، و على القائم بالتقدير قراءة كل بند و اختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير.

1-1-5/ طريقة تطبيق الاختبار و تصحيحه:

اعتمد هذا المقياس على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبة القراءة لدى التلاميذ و تتمايز الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي تراوح بين: دائما (4) أحيانا (2) نادرا (1) لا ينطبق (0)

1-1-5/ ثبات و صدق المقياس:

- بالنسبة للثبات و بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من 14 تلميذ تراوحت أعمارهم بين (8-11 سنة) و هم أفراد العينة ذوي صعوبات قراءة ، و بعد تفرغ النتائج المحصل عليها باستخدام برنامج (SPSS)، تحصلنا على نتائج التالية:

معادلة "ألفا لكرومباخ" عند مستوى الدلالة 0.01 يساوي 0.611، حيث معامل مرتفع و دال إحصائيا وتمتع بدرجة عالية من الثبات، و منه فان المقياس ثابت.

- أما عن صدق المقياس: كان متمثل في صدق المحكمين حيث تم تحكيم من قبل الأستاذ "زين العابدين" والأستاذ "سيساني"، و تم الاتفاق على أن بنود المقياس متوافقة بنسبة 90%.

5-2/ اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم: من إعداد "فاطمة الزهرة حاج صبري" لتحديد ذوي صعوبة القراءة، و هو عبارة عن نص يتكون من فقرتين متوسطتي الطول تماشيا مع المقرر الدراسي، كما يحتوي الاختبار على مجموعة من الأسئلة من أجل الفهم: التركيز على الأفكار الجزئية، التركيز على المعاني غير المباشرة، الاستنتاج والحكم على المادة، والفكرة العامة ولقد تم التأكد من صدق و ثبات هذه الأدوات في دراسته الباحث "مرياح أحمد الدين 2014-2015" حول "صعوبة القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" (تقي الدين، 2014-2015، ص102-113)

5-3/ اختبار الكتابة:

أ- تعريف الاختبار:

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار الكتابة "لبوزيد صليحة"، الذي يقيس كل من مهارتي التهجئة والخط الموجه لتلاميذ الطور الأول من تعليم الأساسي حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة والسهولة و الوضوح و كل نص موجه إلى مستوى، فالنص الأول موجه لتلاميذ السنة الأولى و النص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية، أما النص الثالث موجه لتلاميذ السنة الثالثة و الرابعة، و لقياس التهجئة تستعمل الباحثة الإملاء و لقياس الخط تستعمل النقل المباشر، و قد اعتمدت في تصميم بنود اختبارها على دراسة "أجور ياجيرا 1979" و "بوجو 1979".

وقد أعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من تعليم الأساسي (السنة الرابعة و السنة الخامسة و السنة السادسة) من طرف الباحثة "صدقاوي أمينة 2007" في مذكرة الماجستير، حيث قامت هذه الباحثة بإعادة تقنين بنود النص على بيئة جزائرية موجه لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، و قد أخذت الباحثة بعض التغييرات على بنود الاختبار التي استلزامها التقنين مراعية بذلك كل شروط التقنين (الصدق و الثبات). في هذه الدراسة سنقوم باستخدام الاختبار المقنن الآن عينة البحث تتطلب السنة الرابعة ابتدائي.

ب- كيفية تطبيق الاختبار:

- الهدف:

التعرف على مشاكل الكتابة.

- التعلّيم:

إن ما سنقوم به ليس اختبار بل هو نشاط نريد من خلاله التعرف على كتابتكم، اكتبوا أحسن ما عندكم.

- الوسيلة:

- أوراق بيضاء

- أوراق تحتوي على نص الاختبار

- أقلام جافة زرقاء

- المفحوص:

الطفل المتمدرس بالطور الثاني من التعليم الأساسي. (و نحن في هذه الدراسة اکتفينا بمستوى السنة الرابعة ابتدائي).

- طريقة التطبيق:

توزع الأوراق البيضاء و أوراق الاختبار على تلاميذ و يطلب منهم نقل النص على أوراق و على كل تلميذ أن يكتب اسمه على الورقة.

ج- التصحيح و التنقيط:

يتم تصحيح و تنقيط الاختبار وفق 25 معيار فرعي، تخص إحدى عشر معيار الولي الشكل العام للنص وتنظيمه على الورقة و تخص المعايير المتبقية (من 12 إلى 24) حصر التشوهات التي تظهر على كتابة الحروف المكونة للنص.

يقيم كل مقياس فرعي اعتمادا على ثلاث حالات و هي:

1- الحالة أ: و تعطي لها الدرجة (0) و تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة و عدم وجود تشوهات.

2- الحالة ب: و تعطي لها الدرجة (1) و تعبر عن كتابة متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.

3- الحالة ج: و تعطي لها الدرجة (2) و تدل على كتابة ذات نوعية سيئة جدا ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

و تكون أدنى درجة لكل مقياس هي (0) و أقصى درجة هي (50) و تشير إلى كتابة ذات نوعية سيئة جدا، و تحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة لدى الطفل، و كلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دل على اكتساب جيد لمهارة الكتابة.

و للتعرف على النص الاختبار و معايير التنقيط (أرجع للملحق رقم 02)

3- اختبار صعوبة القراءة و الكتابة معا:

يعتبر اختبار صعوبة القراءة و الكتابة جزء من " رائز منوريل تولوز MT86 " النسخة الجزائرية، و يعد أول رائز نفسي جزائري، أنشئ من طرف "فرقة فرنسية-كندية" مكونة من 12 باحث عيادي (علماء النفس، أطباء أعصاب لسانيين و مختصين أرطوفونيين) و ذلك بفرنسا سنة 1992.

إن هذا الرائز تم تكييفه إلى البيئة الجزائرية، و لهذا لا يعتبر مجرد ترجمة البنود التي جاءت فيه إلى اللغة العربية و الأمازيغية، ولكن هو عبارة عن دراسة و تحليل الاضطرابات اللغوية في اللغة الأم (الجزائرية) و ذلك في اللغة العربية الفصحى، حيث تناولت هذه الاضطرابات اللغوية في اللغة المدرسية الأكاديمية، حيث تم تكييف هذا الرائز على البيئة الاجتماعية و الثقافية الجزائرية، و ذلك بإعادة بلورته انطلاقا من إعادة النظر في الحبسة (الأفازيا) من طرف "زلال نصيرة" أخصائية نفس عصب لسانية-أرطوفونية بمعهد علم النفس التربوية بجامعة الجزائر. و ذلك سنة 1992، حيث قامت الباحثة بالتعاون مع "حورية باي و رشيدة بن عبد الله" بإدماج عدة اختبارات لم تكن موجودة في النسخة الأصلية.

يتكون هذا الرائز من عدة اختبارات (متعدد الاختصاصات) و التي تتمثل في اختبارات معرفية، اسقاطية، ذهنية، براكسية، لسانية، و لهذا فان هذا الرائز يصلح للاستعمال من طرف النفساني و الأرطوفوني.

يحتوي هذا الرائز على 21 مجموعة من الاختبارات تتكون من 01 إلى 85 بند، حيث يسمح بتقييم اضطرابات اللغة مثل صعوبة القراءة و الكتابة (دسلكسيا) لدى الحالات المصابة، و هذا يسمح بوصف الاضطراب ثم وضع مشروع علاجي له، و تم استعماله مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة و الكتابة.

- حساب الدرجات:

يعتمد في هذا الاختبار على استخراج أنواع الأخطاء التي وقع فيها المفحوص (التلميذ) على مستوى القراءة الجهرية، ثم على مستوى الكتابة، و تجمع هذه الدرجات الكلية، حيث يحدد مستوى صعوبة القراءة و الكتابة للتلميذ. (صعوبة كبيرة تتراوح درجتها ما بين 60 إلى 20 خطأ، صعوبة متوسطة تتراوح درجتها ما بين 19 إلى 10 أخطاء و أما بالنسبة لصعوبة منخفضة فتتراوح درجتها ما بين 09 إلى 05 أخطاء، و هذا حسب ما حدده الباحث من خلال نتائج الدراسة).

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

1- الصدق:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه. و تعبر الباحثة الأستاذة "زالال نصيرة" عن صدق هذا الاختبار أنه يركز على مدى استقرار نتائجه بمرور الوقت، وهذا يعني اعتمادا على أساس القيام بتطبيقه مرتين، ثلاثة و أربعة مرات بأبعاد زمنية مختلفة على نفس الأفراد. من خلال هذا التباعد الزمني استخلصت الباحثة أن نفس السمات التشخيصية و نوع المرض الذي استنتج من نفس الإجابات المتكررة لدى نفس الشخص على فترات متعددة. وكما توضح الباحثة أن هذا الاختبار صادق من خلال نوعيته المعتمدة على ملاحظة العلاقات الارتباطية بين مختلف بنوده، و كذلك التمييز بين مختلف فروعها في الإجابات و ذلك في اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، الكلام، الإشارة، القراءة و الكتابة،... الخ.

وتوضح بأن الشخص الذي طبق عليه هذا الاختبار تجده يعاني من مشكلة في إحدى بنود الاختبار، إلا وتظهر لديه مشكلات في البنود الأخرى، وهذا يدل على مدى صدق هذه الأداة في قياس الاضطرابات اللغوية ومنها صعوبة القراءة و الكتابة في البيئة الجزائرية.

2- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغيير الظروف و الزمن و المقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متقاربة إذا ما تكرر إجراءاته عدة مرات.

وتعبر الباحثة عن مدى ثبات هذا الاختبار من خلال إعادة تكيفه على البيئة الجزائرية و ذلك بتطبيقه على عينة من الأفراد ممثلة للمجتمع الأصلي الذي قامت الباحثة بدراسته و التي تقدر بـ 460 فردا لا تعاون من الحبسة (الأفازيا) و ذلك وفق المعايير الإحصائية و اللغوية، وهذا أدى بالباحثة إلى إثبات أن هذا الاختبار ثابت وصالح لتطبيق في البيئة الجزائرية. (أنظر نموذج الاختبار في الملحق رقم: 03)

6- الأساليب الإحصائية:

لم نستعمل الأساليب الإحصائية لأن طبيعة الدراسة لا تستوجب ذلك بحكم صيغر حجم عينة الدراسة واستخدامنا منهج دراسة حالة.

اكتفينا بإجراء الفصل المنهجي فقط دون الوصول إلى الفصل الخامس الذي يشمل نتائج الدراسة الميدانية التي تعذر علينا إجرائها حيث توقفت في بدايتها بسبب ارتفاع عدد الإصابات بفيروس كورونا في الفترة الممتدة مع

بداية شهر فيفري، حيث تم غلق المؤسسات التعليمية و بعد ذلك لم يسمح لنا الدخول و التواصل مع التلاميذ لتطبيق إجراءات بروتوكول العلاج.

خاتمة

خاتمة:

تعد صعوبات القراءة و الكتابة نوع من أنواع المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات، الانحباسات، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف بالإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في النص مع بطء معدل القراءة، أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص، التعبير الكتابي، مع ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، بالإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف والأخطاء النحوية و الصرفية. والمعروف أن صعوبات القراءة و الكتابة تصيب الأطفال في المراحل الابتدائية من مسيرتهم الدراسية وأنها تصيب الأذكياء والضعفاء على حد سواء، فهي من الاضطراب الخفية التي لا تظهر إلا بعد الالتحاق بمقاعد الدراسة لأننا لا نستطيع التمييز إن كان الطفل يعاني من صعوبات في حياته وسط عائلته، ومما سبق نقول أن النتائج المتوصل إليها من خلال مختلف مراحل البحث الحالي سمحت بالحصول على بعض الطرق التعرف على ذوي صعوبات القراءة و الكتابة و أهم مميزاتهم المعرفية والسلوكية.

وتبقى النتائج في حدود المكان و الزمان و الظروف التي تحيط بالطفل فليس كل طفل ذكي لا يعاني من صعوبات في القراءة و الكتابة، و ليس كل ضعيف في التحصيل الدراسي يعاني من صعوبات و العكس صحيح قد نجد كلاهما من ذوي صعوبات أو قد نجد كلاهما ليس من ذوي صعوبات.

وعلينا أن لا نستهن من خطورتها فليس لكل طفل نفس ظروف تساعده، فقد يتحطم مستقبله بسبب صعوبات القراءة و الكتابة لأنها تؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي و بالتالي ضياع مستقبله، ولمعالجة هذه الأخطاء القرائية و الكتابية نذكر بعض الاقتراحات:

- مساندة المعلم لحصص القراءة والتعبير الكتابي بجدية تامة كتفحص ومراقبة أعمال التلاميذ، وتقديم النصائح، وهذا يؤدي إلى زرع الثقة في نفوس هؤلاء وبعث روح البحث والجدية في العمل.

- يجب على المعلم أن يخصص بعض الحصص للشرح و التوضيح والاكتفاء بكتابة المفردة حتى تثبت القاعدة في أذهان التلاميذ.

- كثرة التدريب على التحدث والكتابة وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ.

- تعليق التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع التلميذ عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين و الاختصاصيين و حتى أولياء الأمور لهؤلاء التلاميذ بخصائص صعوبات تعلم القراءة و الكتابة وكيفية معاملتهم حتى يكونوا أكثر توافقا في الدراسة.

- الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة خاصة التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم الابتدائي و هذا ما يتطلب منهم توافق نفسي و مدرسي أكبر.
- من المهم تصميم مقاييس جديدة تكون أكثر دقة بحيث لا تتدخل ذاتية المفحوص بالإضافة إلى اختبارات تقيس فعلا درجة صعوبات التعلم لكل تلميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1- أحمد السعيد، (2008)، مدخل إلى الديسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
- 2- أسامة محمد البطانية، (2007)، صعوبات التعلم، النظرية و الممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، و الطباعة ط2، عمان.
- 3- أحمد عبد الكريم حمزة، (2008)، سيكولوجية عسر القراءة "الديسلكسيا"، دار الثقافة، ط1.
- 4- إبراهيم عبد العليم، (2002)، الفني لمدرسة اللغة العربية، دار المعارف، ط18، القاهرة.
- 5- إبراهيم، سليمان عبد الواحد، (2011)، صعوبات التعلم النمائية، و أثرها على القراءة و الكتابة و الرياضيات و العلوم، النشر و التوزيع، القاهرة.
- 6- باي حورية، (2002)، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة عند الأطفال المدارس العادية، ط1، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
- 7- البطانية، أسامة محمود و مالك أحمد الراشدان، (2005)، صعوبات التعلم، النظرية، دار المسيرة، الأردن.
- 8- حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000)، صعوبات التعلم و التعميم العلاجي، دار زهراء الشرق.
- 9- الدكتور قحطان أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.
- 10- راضي الوقفي، (2003)، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، منشورات علية الأميرة ثروت، الأردن.
- 11- زنفوي، فوزية، (2019)، مدارس و مناهج، ديوان المطبوعات، الجامعة.
- 12- زرواتي، رشيد، (2007)، مناهج البحث و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.
- 13- سهير محمد أمين، (2000)، اللججة، أسبابها و علاجها"، دار الفكر العربي، طبعة1، القاهرة.
- 14- سيد عبد الحميد سليمان السيد، (2005)، "الديسلكسيا"، رؤية نفسية علمية، دار الفكر العربي، طبعة1، القاهرة.
- 15- علي، أحمد، مدكور، (2002)، تدريس فنون اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة.

قائمة المراجع

- 16- عوض الله سالم محمد و آخرون،(2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص و العلاج، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 17- عباس و آخرون،(2019)، منهجية البحث العلمي و تقنياته في العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات، ألمانيا.
- 18- فاروق الروسان،(2000-2001)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في الاضطرابات اللغوية.
- 19- فضل الله، محمد رجب،(1998)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة، عالم الكتب، القاهرة.
- 20- فتحي مصطفى الزيات،(2002)، المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 21- كامل، محمد علي،(2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب الدخل، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن.
- 22- الكحالي، سالم بن ناصر،(2011)، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها و علاجها، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن.
- 23- لجنة الدراسات في دار رسلان بالتعاون مع مركز الأعمال الأوربي،(2011)، القراءة السريعة، دار مؤسسة رسلان، دمشق.
- 24- محمد يحي نبهات،(2008)، الفروق الفردية و صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان.
- 25- محمد أسامة و آخرون،(2009)، صعوبات التعلم، النظرية و الممارسة، دار المسيرة للنشر، عملن.
- 26- محمد سامي ملحم،(2002)، صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر، التوزيع الطباعة، عمان، الأردن.
- 27- محمد صبحي عبد السلام،(2009)، صعوبات التعلم و التأخر الدراسي لدى الأطفال، دار المواهب للنشر و التوزيع، و الترجمة، الجزائر.
- 28- محمود، منسي عبد الحليم،(2000)، منهج البحث العلمي.

قائمة المراجع

29- ناجي، تمار و آخرون،(2013)، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، العدد19، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

30- Chamk :F ,Nait,kaci-Mazour ;(1999).

31- Maisonnny : BS ;(1978) ; **langage oral et écrit** ; tomel ; Del chaux et Nestlé ; paris.

32- P ; Depray-Rit zen ;P ; Messerschmitt ;B, (1981) ;ooles ; **Neuropsychiatrie infantile** ; Masson ; paris.

33- Thomas ;(2000).

34- Thoulan C ; (2001) ; **la réduction de l'écriture** ; Masson ; France.

مذكرات:

35- خيرة معلول،(2017)، اضطراب الإدراك البصري و علاقته بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة حمه لخضر الوادي.

36- الهواري جمال، فرغل إسماعيل،(2006)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم لترقية الأساتذة المساعدين، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، جامعة الأزهر، القاهرة.

37- مرياح أحمد تقي الدين،(2014-2015)، عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي لدى عينة تلاميذ السنة الخامسة، بمدينة الأغواط، رسالة ماجستير في علوم التربية، الجزائر.

مجالات:

38- قموس عربي عربي، لسان العرب، دار البرهان.

الملاحق

الملحق 01: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

عزيزي الأب/ عزيزتي الأم/ عزيزي المدرس/ عزيزتي المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

الغرض من هذه المقاييس هو الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتوتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد. وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.

و لذا فان معرفتك الجيدة بالطفل أو التلميذ موضوع التقدير و تكرار ملاحظتك له ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس و الحكم الصادق من خلالها.

و من ثم فان الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية و تقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ، موضوع التقدير بعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، و في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.

تتميز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائما (4)، غالبا (3)، نادرا (1)، أو لا تنطبق (0).

و المطلوب منك أخي الأب/ أختي الأم/ أخي الزميل/ أختي الزميلة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة و في خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقا على ابنكم أو طفلكم أو تلميذكم موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائما	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائما
أو تحت غالبا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالبا
أو تحت أحيانا	إذا كان تقديرك بتوتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحيانا
أو تحت نادرا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادرا
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

هذه الفقرة خاصة بالمدرسين و المدرسات فقط.

عزيزي المدرس / عزيزتي المدرسة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمس عشرة إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، و لضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

الملاحق

و الآن إلى فقرات المقاييس .

شكرا لك أخي الزميل الموقر على تعاونك و سعة صدرك.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

اسم القائم بالتقدير.....	الوظيفة.....تاريخ التقدير/2017.....
المدرسة.....	الجنس.....جهة العمل

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) تحت التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقديرالصف
.....المدرسة.....

الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1- يبدو عصبيا - متمللا - عبوسا عندما يقرأ.					
2- يقرأ بصوت مرتفع و حاد - يضغط على شفثيه.					
3- يقاوم القراءة، يبكي - يحاول تشتيت المدرس.					
4- يفقد مكان القراءة، و يعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
5- ينطق بطريقة منقطعة متشنجة خلال القراءة.					
6- يبدو قلقا مرتكبا، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7- يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
8- يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
9- يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف و الكلمات.					
10- يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					

الملاحق

					11- يقرأ كيفما انفق دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.
					12- يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.
					13- يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.
					14- يجد صعوبة في التعرف على الكلمات.
					15- يجد صعوبة في استنتاج الحقائق و المعاني الواردة في النص.
					16- يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.
					17- يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.
					18- يقرأ بطريقة متقطعة- كلمة بكلمة.
					19- يقرأ بصوت مرتفع و حاد، يختلف عن المحادثة العادية.
					20- يجد صعوبة في استخدام النقط و الفواصل و المعاني.

الملحق 02: اختبار الكتابة

نص الاختبار:

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

تصحيح و تنقيط الاختبار:

يتم التصحيح و التنقيط وفق 25 معيار فرعي، الإحدى عشر، معيار الأول تخص الشكل العام للنص و تنظيمه على الورقة، أما المعايير المتبقية (من 12 إلى 25) تخص التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف المكونة للنصوص، تتمثل هذه المعايير في:

1-ترتيب واتجاه السطور:

أ-عدم ظهور الاعوجاج أو الميل.

ب-ظهور الاعوجاج أو الميل مرة واحدة.

ج-تكرار الاعوجاج أو الميل.

2-الهوامش:

أ-وجود هامش منتظم (كما هو مبين على ورقة الاختبار)

ب-وجود هامش أكبر أو أصغر على ما هو مبين في ورقة الاختبار.

ج-غياب الهامش تماما أو وجود هامش كبير جدا يجعل الكتابة تبدأ من وسط الورقة.

3-الفراغات بين الكلمات:

أ-وجود فراغات مقبولة بين الكلمات (فراغ مقدر بحجم حرف واحد بين كلمتين) إذ ينتج عن ذلك كتابة واضحة و منظمة.

ب-وجود فراغات أكبر أو أصغر بقليل من القاعدة السابقة.

ج-وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو عدم ترك فراغات مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات.

4-الفراغات بين السطور:

أ-وجود فراغات منتظمة إذ يترك التلميذ فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

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

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

5-الاستمرارية و الربط:

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

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

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

6-الحجم:

أ-حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة و واضحة.

ب-حروف صغيرة نسبيا أو ممدودة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة.

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

7-نوع الكتابة:

الملاحق

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

ب-كتابة مقبولة و نوعية متوسطة.

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

8-ضغط الكتابة:

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

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

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

9-تقطيع النص:

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

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

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

10-إنهاء النص:

أ-كتابة النص كاملا.

ب-كتابة نصف النص على الأقل.

ج-كتابة أقل من نصف النص.

11-علامات الوقف:

أ-وجود كل علامات الوقف.

ب-غياب علامة وقف واحدة.

ج-غياب أكثر من علامة وقف واحدة.

12- تشوه أشكال الحروف التي تتكون من جزأين جزء يكتب على السطر و جزء يصعد فوقه، أو جزء يكتب

على السطر أو فوقه و جزء يكتب تحت السطر، أو التي تبدأ من السطر و تنزل إلى الأسفل بتغيير هذا

الموضع و تشويه أشكالها و هذه الحروف هي:

(أ،ب،ت،ث،ف،ق،ح،ج،هـ،ة،ع،غ،ص،ض،ط،ك،ر،ز،م،و،ي)

الملاحق

أ-عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف (كتابة صحيحة لهذه الحروف)

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

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

أ-عدم وجود التشوه في شكل الحرف.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

14-وقت الانجاز:

أ-عادي.

ب-سريع.

ج-بطئ.

15-تشوه حرفي الراء و الزاء(ر-ز) بكتابتها كحرف الدال لكن دائما تحت السطر:

أ-عدم تشوه هذه الحروف.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

16-تشوه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (س-ش) بحذف أو إضافة أسنان:

أ-عدم تشوه هذه الحروف.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

17-تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط:

أ-عدم تشوه هذه الحروف.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

18- تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها و عدم ظهور الفراغ الأبيض و تتمثل هذه

الحروف في: (م،ق،ع،غ،و،ة،ص،ض،ط،هـ)

أ-عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

19- تشوه حرف (ص-ط-ض) بكتابتها كحرف الميم:

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

20- تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة و تحت السطر عندما

تكون منفصلة (ة)

أ- عدم ظهور التشوه في الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

21- حذف أو إضافة أو إبدال الحروف:

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة حرف.

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة.

22- تشوه شكل حرفي (ف-ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفان

شبيهان بحرف الميم أو العين:

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

23- تشوه شكل (ص-ض) بحذف سن كل منهما:

أ- الحفاظ على سن الحرفين.

ب- حذف سن الحرفين مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

24- تشوه شكل حرفي (ع-غ) عندما يكونان في وسط الكلمة بكتابتها كحرف الميم كحرفي (ف-ق) مع

حفاظ الغين النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرة.

الملاحق

أ-عدم ظهور التشوه.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

25-تشوه حروف (ح-خ-ج) بغلقها إذ تصبح شبيهة بحرف الصاد أو كتابتها كحرف الدال (دائما فوق

السطر)

أ-عدم ظهور التشوه.

ب-ظهور التشوه مرة واحدة.

ج-تكرار ظهور التشوه.

إذن يقيم كل مقياس فرعي استنادا إلى الثلاث حالات .

ورقة تنقيط اختبار الكتابة:

البنود	أ	ب	ج
البند 1: ترتيب و اتجاه السطور			
البند 2: الهوامش			
البند 3: الفراغات بين الكلمات			
البند 4: الفراغات بين السطور			
البند 5: الاستمرارية و الربط			
البند 6: الحجم			
البند 7: نوع الكتابة			
البند 8: ضغط الكتابة			
البند 9: تقطيع النص			
البند 10: إنهاء النص			
البند 11: علامات الوقف			
البند 12: تشوه الحروف المتكونة من جزئيين			
البند 13: تشوه حرف اللام			
البند 14: وقت الانجاز (سريع، عادي، بطئ)			
البند 15: تشوه الحرفي الراء و الزاي			
البند 16: تشوه الحروف المتكونة من 3 سنوات (س)			

الملاحق

			(ش)
			البند 17: تشوه الحروف المحتوية على نقاط
			البند 18: تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة
			البند 19: تشوه حروف الصاد و الطاء و الضاد
			البند 20: تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة
			البند 21: إضافة أحد حروف العلة
			البند 22: تشوه شكل حرفي الفاء و القاف
			البند 23: تشوه حرفي الصاد و الضاد بحذف و السن
			البند 24: تشوه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة
			البند 25: تشوه حروف الحاء و الخاء و الجيم
			المجموع

الملحق 03: اختبار صعوبة القراءة و الكتابة:

جامعة ورقلة

كلية الأدب و العلوم الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

الاسم:..... اللقب:..... العمر:.....

الجنس: ذكر () مؤنث () الاكاديمية:.....

القسم:..... معيد () غير معيد ()

تعليمات الإجابة:

عزيزي التلميذ - عزيزتي التلميذة

الملاحق

ستعرض عليك الآن نص كتابي، و المطلوب منك أن تقرأه قراءة جهرية أمام الأستاذ، ثم تجيب على الأسئلة المطروحة حوله بشكل واضح في عدة أسطر.

ملاحظة هامة:

إن هذا الاختبار ليس له أي علاقة بامتحانات الفصلية من السنة الدراسية، و إنما سيستخدم فقط في إطار تحضير بحث علمي و تربوي يفيد قطاع التربية و التعليم.
إن إجابتك ستحفظ في السرية التامة.

وشكرا

السؤال:

إقرأ هذا النص بصوت مرتفع؟

كل خير ينتهي بخير

صباح أمس، و نحن في مهمة، سارق يجهل تماما وجود طفل، لا يتجاوز عمره ستة أشهر، نائم على المقعد الخلفي للسيارة، و تمت سرقة السيارة و الطفل موجود في المقعد الخلفي.

بعدما نزلت أم محمد من السيارة دون توقيف المحرك متوجهة إلى البريد، عندما رجعت إلى مكانها لم تجد السيارة و الطفل، فأخبرت الشرطة و الإذاعة، كل سكان المدينة تجندوا للبحث عن السارق، بعد أربع ساعات وجد أحد المارة السيارة متروكة و المحرك يدور و الطفل سالم.

أسئلة حول النص:

1-ماذا حدث؟

2-ماذا سرق؟

3-أين ذهبت الأم؟

4-هل الشرطة هي التي وجدت الطفل؟

5-هل استغرقوا وقتا طويلا لوجود الطفل؟

6-هل أراد السارق خطف الطفل؟