جامعة الشهيد حمه لخضر بالــوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مدى فعالية أداة مقترحة للكشف عن صعوبات التعلم المدرسية لدى تلاميذ الطور ثاني من التعليم الإبتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

عائشة لعبيدي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

لجنة المناقشة

		جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
		جامعة الوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي:2020/2019

الشكر والعرفان

الحمد لله رب العالمين وصلوات الله وسلامه على سيدنا محمد أما بعد:

نشكر الله سبحانه وتعالي على أنه منّ عليا ويسر لي إتمام هذه الرسالة وجعل الله فيها النفع والفائدة.

كما نحمل أرقى وأسمى معاني وعبارات الشكر والامتنان والتقدير للأستاذ المشرف "إسماعيل لعيس" فهو أهل الشكر والتقدير والإعتزاز على ما أبداه من متابعة وتوجيه في إنجاز هذا العمل المتواضع فكان نعم المرشد والموجه، أثابه الله وجعل عمله في ميزان حسناته، وجعله شمعة مضيئة تضئ أجيال المستقبل.

كما أقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل " محمد الصالح شوشاني " الذي كان خير عونا ومرشدا وإلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، إلى كل هؤلاء تحية اعتراف وتقدير.

قدرني الله على الوفاء لهم جميعا وتولى الله عني جزأهم بالحسنى

عائشة لعبيدي

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معاينة اختبار للكشف عن عسر القراءة وعسر الكتابة وكذلك التعرف على مدى فعاليته في الكشف عن هذه الصعوبات لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي وعددهم 74 تلميذاً.

يشتمل الاختبار على تقييم القدرات الفونولوجية والمعرفية الأساسية لتعلم القراءة والكتابة.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي بأسلوبية الإرتباطي والمقارن.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وضعيفي القراءة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنة ثانية ابتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة بين العاديين وضعيفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنة ثانية ابتدائي.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف).

تؤكد النتائج على مدي فعالية الأداة في الكشف المبكر لاضطرابات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة ثانية ابتدائي.

Résumé de l'étude:

La présente étude a pour but de pré-visualiser un test de détection de la dyslexie et de la dysgraphie, ainsi qu'à identifier son efficacité à détecter ces difficultés chez les 74 élèves de la deuxième année du primaire.

Le test comprend une évaluation des capacités phonologiques et cognitives de base pour apprendre à lire et à écrire.

Pour répondre aux questions de l'étude, nous avons suivi l'approche descriptive corrélationnelle et comparative.

L'étude a atteint les résultats suivants:

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les lecteurs ordinaires et les lecteurs faibles en compétences de base (conscience phonologique, mémoire verbale et connaissance des lettres) chez les élèves de deuxième année primaire.
- Il existe des différences statistiquement significatives en écriture entre les ordinaires et les faibles dans les compétences de base (conscience phonologique, mémoire verbale et connaissance des lettres) chez les élèves de deuxième année primaire.

Il existe une relation statistiquement significative entre la lecture et l'écriture en compétences de base (conscience phonologique, mémoire verbale et connaissance des lettres).

Les résultats confirment l'efficacité de l'outil dans la détection précoce des troubles d'apprendre la lecture et l'écriture chez les élèves de deuxième année primaire.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	خ
مقدمة	01
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة	
1_إشكالية الدراسة	05
2_فرضيات الدراسة	08
3_أهداف الدراسة	08
4_أهمية الدراسة	08
5_التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة	08
الفصل الثاني: القراءة وصعوباتها	
تمهيد	11
أولا: القراءة	
1_مفهوم القراءة	12
2_أنواع القراءة	12
3_آليات القراءة	14
4_مراحل تعلم القراءة	15
ثانيا: عسر القراءة	
1_مفهوم عسر القراءة	**17**
2_مظاهر وأعراض عسر القراءة	18
3_أنواع عسر القراءة	20

4_أسباب عسر القراءة	21
5_المحكات تشخيصية لعسر القراءة	24
6_ملخص الفصل	28
الفصل الثالث: الكتابة وصعوباتها	
تمهيد	30
أولا:الكتابة	
1_تعريف الكتابة	31
2_متطلبات الكتابة	32
3_مراحل تعلم الكتابة	33
ثانيا: عسر الكتابة	
1_مفهوم عسر الكتابة	35
2_أنواع عسر الكتابة	36
3_مظاهر عسر الكتابة	37
4_أسباب عسر الكتابة	39
5_تشخيص لعسر الكتابة	41
خلاصة الفصل	47
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	50
1_التذكير بفرضيات الدراسة	51
2_المنهج الدراسة	51
3_عينة الدراسة	51
4_حدود الدراسة	52
5_أدوات الدراسة	52
6_الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	54
7_الأساليب معالجة البيانات إحصائيا	54

خلاصـة	55
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	57
1_عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها	58
2_مناقشة نتائج الدراسة	63
8_خلاصة العامة واقتراحات	70
قائمة المراجع	72

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والسن	52
2	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من القراء العاديين وضعفي القراءة في الوعي الفونولوجي	58
3	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من القراء العاديين وضعفي القراءة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	59
4	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من القراء العاديين وضعفي القراءة في المعرفة بالحروف	59
5	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في الوعي الفونولوجي	60
6	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	61
7	يوضح نتائج الفرق بين المجموعتين من التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في المعرفة بالحروف	61
8	يوضح نتائج العلاقة بين القراءة والكتابة في الوعي الفونولوجي الذاكرة والمعرفة بالحروف	62

مقدمـة:

تعد القراءة والكتابة من الركائز الأساسية في النظام التعليمي لأي مجتمع، حيث تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات والتعاطي مع الأخرى، فالكلام في المجتمعات لم يعد كافي وحده للانخراط في المجتمع وخاصة بعدما صارت الأجهزة والآلات وسيط بين الفرد والأخر وأصبحت وسائل التواصل من هواتف وحواسيب ومواقع وبرامج على غرار الفايسبوك وتوتير...الخ حاجه يومية. لا تكاد تجد شخص يستطيع أن يبتعد بنفسه عن استعمال هذه الوسائل أو الوسائط، فالمجتمع المعاصر قائم على المهارات القرائية والكتابية بكل أبعادها.

نجد من الطبيعي أن أول مؤسسة اجتماعية ينخرط فيها الفرد بعد الأسرة وهي رياض الأطفال والمدرسة تعني بتعليم القراءة والكتابة كمادتين أساسيتين تبنى عليها مستقبل الفرد فيما بعد وتعزى كل نجاحاته الأكاديمية، بل في الحياة عموما لإتقانه الأداء القرائي والكتابي، وباتت الأسرة ورياض الأطفال والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي ضرورية لاكتساب الحروف معرفة ونطقا وكتابة، فاكتساب المبدأ الأبجدي في اللغة العربية هو أساس اكتساب القراءة والكتابة ابتداء ثم اكتساب المعارف والعلوم المتنوعة.

وبما الصعوبات القراءة والكتابة تعتبر من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها أو تقويمها، بسبب طبيعتها المعقدة من جهة ومن جهة أخرى لكونها مخفية لا يتم تشخيصها إلا بعد الفشل الدراسي الواضح والمتكرر للتلميذ، فقد توجه المهتمون بهذا المجال، خاصة في الدول الغربية، نحو الاستراتيجيات الوقائية بدلا من العلاجية. ومن ثم جاء الاهتمام لتلك الصعوبات في مرحلة مبكرة والتدخل لتقديم الخدمات التربوية اللازمة والمناسبة لهم لتمكينهم من تحقيق النجاح المدرسي.

لذلك غالبا ما يحتاج المتعلمون الصغار الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة إلى مزيد من التعليمات والاستراتيجيات الفعالة لتعلم القراءة والكتابة معا، حيث قد يواجهون صعوبات في استخدام قواعد التوافق الصوتي أو عدم التعرف على الحروف أو نقص في الوعي الفونولوجي ولهذا صممت هذه الدراسة لفحص مدى فعالية الأداة مقترحه لكشف المبكر لتلك الصعوبات المتعلقة خصوصا في عسري القراءة والكتابة من اجل التشخيص المبكر والكشف نقاط القوى والضعف لتلاميذ في المراحل الأولى.

لذا هدفت دراستنا هذه للكشف المبكر على اضطرابات التعلم عن طريق بناء اختبارات قائم على للقدرات الأساسية للقراءة والكتابة، ومن أجل ذلك قسمنا دراستنا هذه إلى جزئيين نظري تـم تناول متغيرات الدراسة بالتفصيل وجزء تطبيقي تناولنا فيه إجــراءات تطبيق الدراسة ونتائجها، ولذلك جاءت دراستنا في مجملها في ربع فصول نذكرها بالترتيب:

الفصل الأول: خاص بمشكلة الدراسة حيث صغنا إشكالية الدراسة والتساؤلات الناجمة عنها والفرضيات اللازمة للإجابة عن هذه التساؤلات ثم أهداف الدراسة وأهميتها وأخيرا التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا صعوبات القراءة ولتعمق والتفصيل أكثر تناولنا فيه نقطتين بارزتين أولا: بالقراءة ومفهومها وأنوعها وآليات القراءة ومراحل تعلم القراءة أما النقطة الثانية فتطرقنا فيها إلى مفهوم عسر القراءة وتصنيفاته ومظاهره وأسباب الاضطرابات تعلم القراءة والمحكات التشخيصية.

الفصل الثالث: تناولنا صعوبات الكتابة بالتفصيل وأكثر تناولنا فيه نقطتين بارزتين **أولا:** مفهوم الكتابة ومتطلباتها وكذا ومراحل تعلمها **أما** النقطة الثانية فتطرقنا لعسر الكتابة وأنواعه ومظاهر وكذا أسباب الاضطراب تعلم الكتابة وتشخيصها.

الفصل الرابع: خص إجراءات الدراسة الميدانية بداية بالدراسة الاستطلاعية ونتائجها وصولا إلى عينة الدراسة الأساسية وأهدافها ومجالاتها وكذا المنهج المتبع وأدوات جمع البيانات.

الفصل الخامس: وهو الفصل الأخير في الدراسة، تم فيها عرض وتحليل النتائج وتحليلها حسب الفرضيات ثم ناقشنا هذه النتائج.

أخيرا اختتمت الدراسة بخلاصة واستنتاج عام متبوعا بمجموعه من التوصيات والمقترحات المستنبطة من نتائج الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- التعارف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1_الإشكالية الدراسة:

تعتبر القراءة والكتابة إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة، وهي أساس لنمو المعرفة واستمرارها ونقلها من جيل إلى جيل، وإن كان اكتساب مهارات القراءة والكتابة ضروريا لأي فرد من أفراد المجتمع فهو أكثر ضرورة وأهمية للطفل في مراحله الأولى حيث يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة والكتابة، وباعتبار أن القراءة والكتابة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار فهي كذلك مطلب أساسي للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، كما أن معرفة القراءة والكتابة يعد أمرا أساسيا لتحقيق النجاح الأكاديمي. وأن تعلم المهارات القرائية والكتابية في وقت مبكر يقلل من فرص الفشل في اكتساب التعلم.

وتكتسب قراءة والكتابة لتلميذ في السنوات الأولى أهمية خاصة في حياتهم، فقد دلت البحوث والتجارب على أن التلميذ تتهيأ له أسباب النجاح في تعلم القراءة والكتابة في أثناء السنوات الثلاثة الأولى، لأن الأطفال الذين لم يتعلموا القراءة بكفاءة في أثناء السنوات الثلاثة الأولى، يجدون صعوبة في التعلم، فتعلم التلاميذ القراءة في نهاية الصف الثالث الابتدائي، هو المطلب الوحيد الأكثر أهمية من المرحلة الابتدائية.(إيمان النوري،2010)

وتعتمد القراءة والكتابة بوصفهما مهارتين لغويتين على قدرات معرفية وذهنية وحسية للطفل، فالقراءة هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق بها، أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته.(الديلمي الوائلي،105،2003)

ويعرفها **لافي** بأنها قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان، وتوظيفها توظيفا فعالا في الجوانب الحياتية المختلفة.(لافي، 2006)

أما الكتابة تعد مهارة تحول فيها الرموز أو الحروف أو الكلمات المطبوعة أو الصوتية المسموعة من مصدر خارجي (الإملاء)أو الكلام الداخلي (التعبير الكتابي الذاتي) إلى رموز وحروف وكلمات مكتوبة بخط يرسمه المتعلم على ورقة الكتابة بيده وبواسطة القلم، وهذه الرموز والحروف وكلمات لها دلالاتها في اللغة الرسمية التي يتعلمها الإنسان في المدرسة، لذلك فهي من أهم المهارات التي يتم تعليمها للتلاميذ، إذ يتوقف عليها اكتساب المعرفة والعلوم في مختلف المجالات الأكاديمية.

وبرغم من أهمية القراءة التي تمثل بسبه أكبر في التعلم وتليها بعد ذلك الكتابة والرياضيات إلا أنه لحد الآن لا توجد أدوات ذات فعالية في لتشخيص المبكر لهذه الاضطرابات مجتمعه مع بعضها البعض (القراءة والكتابة) لهذا لابد أن يأخذ اتجاهات التشخيص اضطرابات التعلم في عمر ما قبل المدرسة أو الروضة، وكذلك تبدي أكثرا حرصا واهتماما في السنوات الأخيرة أي المراحل الأول من التعليم الأساسي.

يؤكد مبدأ التدخل المبكر بأن الكثير من المشكلات التعليمة يمكن تقويمها أو تصحيحها إذا تم تشخيصها مبكرا، كما أنه يساعد على النمو المعرفي السليم ويقلل من حدوث اضطرابات التعلم في مراحل تعليمة أخرى، كما أن التشخيص المبكر ذات أهمية عالية لما له من فوائد خصوصا عند اعتماد على أداة فعاله لتشخيص خاصة تساهم في الحد من تفاقم اضطرابات القراءة والكتابة معا وعدم تطورها في المستقبل.

وأجرى هوفر (2001) دراسة بعنوان "الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة" وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم الطلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جـــمع المعلومات والبيانات وذلك من خـلال مـلاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب، وقد توصل إلى أن اعتماد المعلم على إستراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات والصور، ورسم الصور، تساعد في تحسين مستوى أداء الطالب.(القواسمي،2005)

وفي دراسة أجريت سنه (2005) على عينة قوامها **19** طفلا من الأطفال ذوي صعوبات القراءة بالصين، وعينة قوامها 20 طفلا من العاديين، وذلك بهدف الوقوف عـــلى الفروق بينهما فـي دقة وسرعة التجهيـــز الصوتي (اكتشاف الصوتية، سرعة التسمية، التجهيز الأرتوغرافي، والوعي الصوتي) وقد كشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث يتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوي صعوبات القراءة.(سليمان,2013)

دراسة علي تعوينات1987 بعنوان "صعوبات قراءة اللغة العربية وكتابتها "واهتمت بدراسة الصعوبات التي يواجهها تلميذ الطور الثالث في كتابة وقراءة اللغة العربية واشتملت عينة على 360 تلميـذ وتلميذه وطبق عليهم الاختبارات التالية (اختبار لقيـــاس المستوى اللغوي، اختبار الإملاء، رائـــز الذكاء لأحمد زكي صـالح، استمارة خاصة بالحيـــاة الـمنزلية والمدرسية للتلميذ، استمارة خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية، الاختبارات الفصلية).

وخلصت النتائج إلى مايلي: بالنسبة لصعوبات تعلم الكتابة فإن التلاميذ يعانون من الصعوبات التالية:

– عدم إدراك مفهوم المصطلح اللغوي وعدم فهم وظيفة المصطلح.

– الخلط بين وظائف القواعد النحوية المتقاربة والمتشابهة، كالمنصوبات فيما بينها والمرفوعات فيما بينها.

كما أشارت الدراسة إلى أن حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لكن البيئة تؤثر تأثيرا مباشرا في ذلك(التكوين الناقص للمعلم).(تعوينات،31،1987) ومن هنا كان توجهنا إلى تطبيق هذه الدراسة التي تسعي أن تزود ببعض آليات الكشف المبكر لاضطرب القراءة والكتابة، وتساعد التلاميذ على تشريع تطور المعرفي والحد من الاضطرابات التعليمة، كما تسهم التدخل المبكر على تغيير نظرة التلاميذ المضطربين تعليما اتجاه التعلم.

وإذن الدراسة الحالية تستهدف الكشف المبكر وهذا من خلال اقتراح أداة لتشخيص وما مدى فعالتها نحو اضطرابات تعلم القراءة والكتابة لمراحل التعليمية الأولى ومن هنا جاء أهمية دراسة في التعرف على فعالية أداة في التشخيص اضطراب التعلم القراءة والكتابة، كما طبقنا اختيار على تلاميذ سنة الثانية إبتدائي، كما يعتبر التشخيص لفعلي لإضطرابات التعلم بعد سنه على الأقل من الالتحاق التلاميذ للمدرسة.

ومن ماسبق تبرز إشكالية الحالية في أن لاختبار المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) القدرة على التعرف المبكر على اضطراب تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائية.

1–هل توجد فروق ذو داله إحصائيا بين القراءة بين العاديين وضعيفي القراءة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي؟

2–هل توجد فروق ذو داله إحصائيا بين القراءة بين العاديين وضعيفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي؟

3–هل توجد علاقة ذو دالة إحصائيا بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف)؟

2-فرضيات الدراسة:

1_توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القراءة بين العاديين وضعيفي القراءة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القراءة بين العاديين وضعيفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

3_توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائيا بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف)

3_أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لمعرفة مدى فعالية أداة مقترحة في التعرف على أداء التلاميذ في الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف في المرحلة الابتدائية.

4_أهمية الدراسة:

1_المساهمة في بناء أداة لتشخيص المبكر لاضطرابات التعلم القراءة والكتابة لسنه ثانية ابتدائي.

2_التعرف المبكر على اضطرابات تعلم في القراءة والكتابة وتوجيهها للعلاج في الوقت المناسب.

5_التعارف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

5_1_تعريف عسر القراءة:

هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه المهارة أو القدرة وليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء لدى تلاميذ نفس العمر الزمني ويتم تحديد عسر القراءة باستعمال اختبار القراءة.

5_2_تعريف عسر الكتابة:

هي القصور في القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء عن طريق الكتابة أو الرموز المكتوبة، أو صعوبة في الضبط الحركي لليد بالتنسيق مع حاسة البصر، كما هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهها المكاني.

5_3_**التشخيص المبكر:**

هو عملية أساسية التي تسبق تحديد التدخل العلاجي، وكلما أجرى التشخيص في وقت مبكر من عمر الطفل كان العائد من عملية التدخل ذا تأثير فعال على سلوك الطفل، ويقوم التشخيص على السلوك وليس السبب.

الفصل الأول

القراءة وصعوباتها

تمهيد:

أولا: القـراءة

1_مفهوم القراءة

2_أنواع القراءة

3_آليات القراءة

4_مراحل تعلم القراءة

ثانيا: عسر القراءة

1_مفهوم عسر القراءة

2_تصنيفات عسر القراءة

3_مظاهر عسر القراءة

4_أسباب اضطرابات تعلم القراءة

5_المحكات تشخيصية لعسر القراءة

خلاصة

تمهيد:

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي فالقراءة تمثل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، وسنتناول في هذا الفصل القراءة وآلياتها وكذلك اضطرابات تعلم القراءة.

أولا: القراءة

1_مفهوم القراءة:

ويعرفها سامي ملحم بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى المقصود واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة منه.

(سامي محمد ملحم،2002)

تعريف أخر :يقول "بوزان" بأن القراءة عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي التمثل، التعرف و الفهم، الاستيعاب، الاستدعاء.(رياض بدري مصطفى, 2004)

كما تعرف على أنها عملية فك الرموز الخطية وربطها بقيمها الدلالية.

(سمير ،عبد الوهاب وأخرون،2002)

يذكر فتحي الزيات أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة (الشفهية والمطبوعة) والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي. (سليمان إبراهيم,2010)

ثانيا:أنواع القراءة:

من حيث الأداء:

القراءة الجهرية: تعرف كريمان بدير وإميلى صادق القراء الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصـــوت مسموع، ويراعي فيها سلامه النطق، وعـــدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوى، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ويشير محمد فضل الله إلى أن القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمه المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

1- من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات وسط أقرانه بمنحة فرصة إثبات ذاته.

2 - من الناحية اللغوية :

-هي وسيلة على صحة القراءة، وجوده النطق وحسن الأداء.

-عن طريقها تكشف الأخطاء في النطق.

-من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.

-هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

3- من الناحية الاجتماعية:

- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركه الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسئولية الاجتماعية.

القراءة الصامتة: ويقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

(كريمان، بديرإميلى صادق ،2000)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية:

1- من الناحية النفسية:

_أنها تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

_أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطئ أو يسرع، يخطئ ويعدل يتوقف ويستأنف.

_أنها تعود المتعلم على الاعتماد على أنفسهم في الفهم.

2- من الناحية الاقتصادية:

_هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.

_هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

3- من الناحية الاجتماعية:

_من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.

_الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين.

_أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرؤها أن يسمع أحد.

من حيث الهدف القارئ: تنقسم إلى :

1-قراءة تحصيل.

2-قراءة للمتعة.

3-قراءة للدرس.

4-قراءة للنقد.

ثالثا: آليات القراءة :

ينبغي الإشارة في البداية مع (Alegria،1995) بأن تقييم القراءة، وكذلك الكتابة وغيرها من المهارات والقدرات ليس له معني إلا في إطار نموذج نظري مرجعي محدد.

يميز الباحثون في الفعل القرائي عادة عمليتين متكاملتين: التعرف والفهم، اللتين خاص فيهما علم النفس المعرفي جهودا كبيرة في السنوات الـ 25الأخيرة.

بالفعل، ترى النماذج النظرية الحالية أن الشخص يمتلك رصيدا "داخليا" من المفردات (Lexique interne)، حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية. في هذا السياق، التعرف على الكلمات المقروءة في ربطتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي. (J، Alegria،1995)

العديد من الدراسات التجريبية بينت أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت من أجل التوصل إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كافي.

(Stanovitch،1980)، يقدم وصفا لمجموعه أشخاص جيدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر J. Alegria ذلك "بقصور في درجة

الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة".

(J. Alegria,1995,53)

كما أن هناك أشخاصا لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون صعوبات جمة في فهم النصوص أو ما يطلق عليهم "مفرطي القراءة"(hyperlexique).

رابعا:مراحل تعلم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة كما في ذلك القدرة على القراءة وبالتالي فإنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة لأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة وينمو عند الطفل القدرات والمهارات ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف متعلمين وتوزيعهم في مجموعات متجانسة حيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تتناسب مستوى قدرته على القراءة.

1_مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد يجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة من أهمها:

_الاستعداد الجسمي.

_الاستعداد العاطفي.

_الاستعداد التربوي.

_الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة

_تلهفه على النظر إلى الصور.

_الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.

_القدرة أغنيات الأطفال في سهوله.

_الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.

_المبادرة في الحديث عن خبراته. (سليمان، 2010)

ب- مرحلة البدء الفعلي للقراءة :

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة والمادة الدراسية والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة، وإجادتها والرغبة فيها، على حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الفرد تكوينا سليما في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية. (سليمان، 2010)

أولا: الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

يذكر فتحي الزيات أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدى هؤلاء المدرسون حماسا بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها.

وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس.

ثانيا: الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة في تعليم القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي, وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح, ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ونطقها.

يمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

1-المرحلة العشوائية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

2-مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم.

3-مرحلة التكامل:

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة. (سليمان، 2010)

ثانيا:عسر القرائي:

1-مفهوم عسر القراءة:

تعريف منظمة الصحة العالمية:التي تعرف الديسلكسيا بأنها صعوبة في تعلم لقراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء، ملتحقين عادة بالمدارسين، ولا يعانون من آية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقا.(أناس صادق،لميس الراعي،2006،15)

أما الجمعية العالمية للديسلكسيا (2003) تعرفها:

على أنها صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة وسرعة التعرف على المفردات والتهجئه السيئة، وهذه المشكلات تنشأ عادة من مشكلات تصيب المكون الفونولوجي (الأصوات)اللغة ودائما غير متوقعه عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية هذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقله الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

تعريف أخر: عسر القراءة ليس عبارة عن مرض، فعلاجه تأهيلي لا شفائي إذ يساعد التلميذ على اعتماد وسائل تعويضية. (فياض وآخرون,د.ت, 134)

تعريف فريرسون: يعرفها بأنها عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية. (جدوع،2007)

ثانيا: مظاهر وأعراض عسر القراءة:

من أهم تلك المظاهر لعسر القراءة ما يلي:

1- **عادات الأداء القرائي:** والـتي تتضمن

_الحركات الاضطرابية عند القراءة.

_الشعور بعدم الأمان.

_فقدان مكان القراءة باستمرار هو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إلية بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعني المراد من النص وترابطه.

_القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

_جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

2- **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:** وهي الأخطاء الأكثر شيوعا

_الحذف: حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

_الإضافة: حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

_الإبدال: يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمه أخرى أو حرفا بحرف أخرى في الجملة الواحدة. (أسامه محمد البطانية وآخرون،2005)

_التكرار: ويعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينه في النص إذا توقف عندها في القراءة.(نبيل عبد الفتاح حافظ،2006)

_الأخطاء العكسية: حيث يقرا الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها أو تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

_القراءة السريعة غير الصحيحة: حيث يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

_القراءة البطيئة: وهي قراءة التلميذ ببطء شديد حتى يستطيع التعرف على رموز الكلمة ونطقها مما يفقده تركيبة النص، والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص أو القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها. (أسامه محمد البطانية وآخرون،2005)

3-أخطاء الاستيعاب القرائي: تضم

_عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة)من نص ثم قراءته.

_عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

_عدم القدرة استدعاء العنوان للقصة المقروءة.

4-أخطاء الفهم القرائي:

تشمل التعرف الخاطئ على الكلمة ويشمل الآتي:

- الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.
- قصور القدرة في المزج السمعي والبصري.
- قصور القدرة في التعرف على الكلمة بمجرد النظر.

القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات.
- جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:
- المعرفة المحددة بمعاني المفردات.
- عدم القدرة على القراءة من وحدات فكرية ذات معنى.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في تذوق النص.

ثالثا: أنواع عسر القراءة:

1-3-عسر القراءة الفونولوجي:

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشار بين الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، وبالتالي يجد صعوبة في عملية التجميع هذا ما يؤدي إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات regulier- irreguliers، لكن يبطئ إلا أنه لا يقوم بأخطاء دلالية.

وقد توصل "1986seymour"من خلال دراسته، إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة ولكن عجزها وإصابتها فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتي لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود واضطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز وصعوبة في استعمال الطريقة التي تتضمن وجود الترابط grapho-phoneme.

حسب "أني ديمون" هم أطفال لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية وتصورها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (الوحدة الصوتية) أو كثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة.(ديمون،2006)

1-2-عسر القراءة السطحي:

ويشمل هذا الاضطراب الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات,وهم يعانون من صعوبات في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو يواجهونها لأول مرة.(سمير،1999)

فالتعرف البصري التلقائي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية (Augdal.Gillet،1996) يصاحب هذا الاضطراب اضطرابات معرفية مثل:

- لا يعرفون شكل كتابة الكلمة رغم أنها مخزنة في الذاكرة.

- يكتبون كما يسمعون.

- الخلط بين الوحدات الصوتية، حيث يقرؤون بطريقة عشوائية للشكل الكتابي المقدم.

بالإضافة إلى اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية الذي يعاني منها بعض الحالات اضطراب من بصري انتباهي.

3-3-عسر القراءة المختلط:

يتميز هذا النوع على أنه اضطراب يمس الطريقين: (عسر القراءة الفونولوجي والسطحي) حيث يشمل هذا النوع الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية أو صعوبات الإدراك الكلي للكلمات وبالتالي فهم يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، وعليه فإن الاتجاهين الذي يستعمل فيه عملية التجميع والإرسال مصابان، هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ مايلي:

إصابة فونولوجية +اضطراب في الذاكرة البصرية.

إصابة الطريقة المعجمية +اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة والذي يترتب عنه ما يلي:

_فك الترميز حرف صوت.
_غياب التخزين البصري للكلمات.
_الفهم الشفهي منعدم.

رابعا: أسباب عسر القراءة:

إنه من الصعب حصر أسباب القراءة، فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لهذا الاضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الاضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

1- العوامل الجسمية:

- اختلالات الإدراك البصري: تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا اضطراب في التميز بين الرموز الخطية راجع إلى أن التلميذ لم يستطيع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- اختلالات الإدراك السمعي: والمقصود بها هنا ليس حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعية كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التميز بين الحروف المتشابهة سمعيا. (راشد،2002،45)

- الجانبية والصورة الجسمية: أوضحت العديد من الدراسات أن النسبة الكبيرة من الأطفال عسيري القراءة، يعانون مشكلا في الجانبية من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية اليمنى أو اليسرى، كما لوحظ أن التغير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعيا أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهور في عسر الكتابة وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور عسر القراءة، حيث أن عسير القراءة لديه في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاد العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى سطر بصفه عمودية.

2-القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتدخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الاستراتجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة:

فك الرموز ← تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي ← استيعاب معنى.

(البطانية،2005)

3-العوامل الوراثية والبيولوجية:

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل وهل اختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجود بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة (1997) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسر القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم FEINGOLD سنة (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيمائي دورا في عسر القراءة، حيث أن يتناول الطفل في سمن مبكرة للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطرابات في دراسة حديثة سنه(2007) أجرتها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض الاختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع الاختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وجود هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات.

4-العوامل العصبية:

والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهة الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة، في الدماغ وتوصلت إلى إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي ولجداري تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.

في دراسة أجريت سنة (1968) من طرف الباحث DARK والتي استندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.(1999، HABIB)

5-العوامل النفسية:

العوامل النفسية دورا لا يمكن إهماله في صعوبات القراءة، فلاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا، كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي إعادة القرائي نذكر منها عوامل أسرية وأهمها التربية والعنف والأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بإقرانه وتركيز المجتمع الذي يحط به عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة، علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية.(HONDE،1998)

خامسا: المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة :

يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن هناك ثلاث محكات رئيسية تمكننا من التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمثل هذه المحكات في :

1_محك الاستبعاد : يستخدم هذا المحك كموجه للتعرف على صعوبات التعلم ،فالأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات عجز أو قصور سواء كانت حالات إعاقة سمعية، أو حركية، أو بصرية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب إنفعالي، أو عوامل بيئية، يتم استبعادهم من فئة التعلم الخاصة.(جاد الحق،2007)

2_محك التباين: ويقصد به تباين المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته ويكمن في التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ والمستوى التحصيلي، والتفاوت فـــي مظاهر النمو التحصيلي للتلمـيذ في المقررات أو المواد الدراسية، فقد يكون متفوقا في مادة ما و يكون عاديا في مادة أخرى.(جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي)

3_محك التربية الخاصة:

الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة، يحتاجون إلى برامج تدريبية وعلاجية تعليمية، تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية.(جاد الحق، 2007)

وهناك عدة ملامح تواكب صعوبة تعلم القراءة المحددة والتي يمكن أن يلاحظها الآباء مما يمكن أن تأخذ كمؤشرات على وجود صعوبة تعليمية محددة عند التشخيص، غير أنه لابد من الإنتباه إلى أن هذه المؤشرات أو المحكات هي احتمالات على وجود الديسلكسيا ثم إنها لا يشترط أن تجتمع جميعا في حالة واحدة، وتتضمن هذه المؤشرات ما يلي :

4-1 تباين مهارات القراءة والذكاء :

يمكن أن يكون الطفل ذكيا وبارعا في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عند ما يواجه بالكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل (القراءة) من الاتصال اللغوي،ويمكن التنبؤ تقريبا للعمر القرائي للطفل من نسبته الذكائية.

فإذا كان عمر الطفل 8 سنوات مثلا فإنك يمكن أن تتوقع مستواه القرائي إذا كانت نسبته الذكائية 105 كمستوى قراءة أبناء التاسعة، أما إذا قلّ مستواه القرائي عن ذلك تنشأ مخاوف من احتمال وجود ديسلكسيا، حيث يقل عادة مستواهم القرائي من 1-2,5 سنة عن مستوى قراءة أمثالهم عمرا وذكاءا.(راضي الوقفي،2003)

4-2- تأخر في القراءة وضعف في التهجئة :

تتمثل صعوبة تعلم القراءة في تأخر وضعف في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها فقد يقرأ كلمة (رأى) كما لو كانت (أرى) وقد يقلب الحروف، وتنتج هذه التهجئة عن صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل (ب، ت، ث، مثلا) أو عدم استطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه بسبب صعوبة تمييز الأصوات أو صعوبة التحليل السمعي(فلا يميز جاع من جاء مثلا) أو لا يميز بين الحروف ذات المخارج المتقاربة، أو تأخر قدرة الطفل على إعادة إنتاج الأصوات على مستوى عمره فتراه ذا قدرة ضعيفة على التنغيم في الأناشيد والغناء.

4-3- صعوبات التوجه المكاني :

حيث يكون ليس لدى الأطفال أدنى فكرة عن اليمين واليسار للمكان (الفراغ) بالرغم من أنه يمكن أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظريا مع اليمين واليسار، وفوق وتحت، وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية مقرونا باللغة التي تستعمل كثيرا عبارات مكانية.

4-4- صعوبات السلسلة :

تقترن بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع وترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني ومثل ذلك في الحروف الهجائية المرتبة والأرقام الحسابية.

4-5- قصور الاستيعاب :

هو الهدف النهائي لعملية القراءة وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية، تقتضي عملية الاستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص ويعطى انتباها كاملا لما يقرأه، والقصور في الاستيعاب دليل على محدودية قدرته في الاستيعاب في ثلاث مستويات.(راضي الوقفي، 2003)

وتتمثل هذه المستويات الثلاث في :

4-5-1- معلومات نصية صريحة :

أو ما يسمى مهارات الاستيعاب الحرفي التي يتعلق بالمعلومات التي تأخذ مباشرة من النص مع حد أدنى من استغلال الخلفية المعرفية للقارئ، وينتج الضعف في هذا المستوى البسيط من الاستيعاب من مشكلات في التذكر المباشر لوقائع النص أو تفاصيله أو عدم فهم معنى الكلمات أو الفقرات أو الفكرة الرئيسية أو تسلسل الحوادث.

4-5-2- معلومات نصية كامنة :

وهي المعلومات التي تستخلص من النص ولكنها تتطلب من القارئ استعمال خلفيته المعرفية ليكمل بينها وبين الأفكار التي يقدمها النص، ويمكن رد الضعف في هذا المستوى إلى بطء القراءة وتركيز الطالب على تعرف الكلمة على حساب معاني الكلمات وأفكار النص.

4-5-3- معلومات تكاملية كامنة :

وهي المعلومات التي لا يصرح بها النص، وتقتضي من القارئ أن يفعّل خلفيته المعرفية ويستخدمها للحصول على المعلومات من النص نفسه، وتعتمد قدرة الطالب في هذا المستوى على مستويي الاستيعاب السابقين.

4-6- ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة :

ثمة شواهد يعتمد بها تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة، إذ تشير الشواهد إلى وجود ضعف باستخدام إستراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والصلة الأساسية بين الحرف (الرمز) والصوت، وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام ويظهر أن المشكلات هناك تطراء في ضعف القدرة على تذكر التسلسل وتذكر الأصوات مدة تكفي لمزجها معا وتشكيل كلمات منها، ومجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطا قويا للمعلم.(راضي الوقفي،2003)

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع صعوبة تعلم القراءة، وقد عملنا على التعرف على عملية القراءة، من خلال التعريفات المختلفة من قبل المنظرين والباحثين إذ تعد عملية أساسية في حياة التلميذ الدراسية، لكن قد يلتقي التلميذ بعض الصعوبات الأكاديمية كالقراءة مثلا لذلك قمنا بتعريف صعوبة تعلم القراءة، مستخلصين من ذلك العوامل المؤدية إلى صعوبة تعلم القراءة ثم تطرقنا إلى المحكات التشخيصية لصعوبة تعلم القراءة كما وضحنا مظاهر صعوبة تعلم القراءة، مع الإشارة إلى بعض المظاهر والأعراض عسر القراءة.

الفصل الثاني

الكتابة وصعوباتها

تمهيد:

أولا: الكـتابة

1-مفهوم الكتابة

2-متطلبات عملية الكتابة

3-مراحل تعلم الكتابة

ثانيا: عسر الكتابة

1-مفهوم عسر الكتابة

2-أنواع عسر الكتابة

3-مظاهر عسر الكتابة

4-أسباب اضطرابات تعلم الكتابة

5-تشخيص لعسر الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة حي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات، ومع ذلك هناك من يواجه صعوبات في تعلمها وينعكس ذلك على أدائه وسلوكه، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريفات الكتابة وصعوبة(عسر) الكتابة.

أولا: الكتابة

1-تعريفات الكتابة:

تعرف الكتابة بأنواعها على أنها عبارة عن نظام لغوي تنظم فيه الأصوات والرموز وفق قواعد دقيقة تحدد كيفية رسمها وضبطها بما يجعلها تصور الكلمات بشكل يحدد معانيها فتنتقل إلى الذهن بصورة سليمة يسهل على التلميذ إدراك مقاصدها بوضوح، وقد إرتبطت بالقراءة والتصقت بها، فالقراءة عملية استنطاقية للأفكـار والمعاني والمشاعر عن طريق النطق والتسمع، بينما الكتابة عملية تدوينية لتلك الأفكار والمعاني والمشاعر عن طريق الرموز والأصوات.(هني،1999)

الكتابة هي مهارة متعلمه يمكن اكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأية عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف والكتاب والأكفاء لا يجلسون ببساطة وينتجون ما يراد كتابته.(الزيات،1998)

عملية الكتابة تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بالطريقة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولا، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكن الكاتب من التعبير عن نفسه.

(سمير وآخرون،2004)

كما نأخذ بعين الاعتبار حسب Zesiger أربعة عناصر أساسية في عملية الكتابة:

-الدقة الفضائية.
-السرعة في التنفيذ مقيمة بكمية الإنتاج.
-السهولة في الحركة الخطية مقيمة بنوعية السطور.
-الانتظام في البعد بين الكلمات.(Estienne،2006،28)

ثانيا: متطلبات عملية الكتابة:

1.2.سلامة حاستي السمع والبصر وحركة اليد:

فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها صورة صحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكيرها حين يراد كتابتها، أما الأذن فتساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، وإدراك الفروق بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عملية الكتابة وإظهار الصورة الذهنية السمعية والبصرية على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدورة تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة.

(برغوت،116،2002)

2.2.قدرات عقلية كافية:

من مستوى متوسط وفوق المتوسط بما يمكن التلميذ من امتلاك المهارات الأساسية للكتابة اليدوية والتعبير عن الأفكار بخط اليد، وتتضمن القدرات العقلية العمليات المعرفية الأساسية للإدراك والذاكرة والانتباه والتفكير.(Gracia & Caso،2007،203)

3.2.امتلاك مهارات اللغة الشفهية:

وهي مطلب أساسي للكتابة اليدوية، ويمتلكها الطفل قبل دخول المدرسة، باحتكاكه بلغة المجتمع المحلي منذ ولادته وحتي نهاية السنة الثالثة تقريبا، فيكتسب حصيلة لغوية وظيفية تتضمن أولا مهارات اللغة الاستقبالية (عمليات الإنصات، سماع الأصوات، ضم الأصوات وإدراكها،فهم التجمعات الصوتية للكلمات والجمل، واستيعاب الرسالة الصوتية) وثانيا مهارات اللغـــة التعبيرية التي تمكن الطفل من استرجاع أصوات الحروف والكلمات، وتقليد الكلام واللغة، والتعبير عما يريد بالنطق والكلام، وبناء الجمل وتركيبها، والتعبير عن الأشياء والأحداث بدلالاتها اللفظية.(Roman،1998،04)

4.2.امتلاك مهارة القراءة:

القراءة عملية تتضمن مكونين رئيسيين (فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب)، وتتضمن عملية فك الشفرة جانبا آليا في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أما عملية الفهم تمكن التلميذ من استخراج المعنى من اللغة، مما يكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أعلى.(Snow،Burns ،Griffin &،1998،26-24)

5.2. توفر مهارات التآزر البصري الحركي:

لإتمام عملية الكتابة بكفاءة عالية، تعد العين واليد من العناصر الفعالية والرئيسية لعملية الكتابة، ولابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا، بمعنى أن تتوافق حركة اليد مع حركة العين عند رسم الحروف عن طريق النقل أو الاستماع، فالعين هي التي تقود اليد، فالتآزر البصري الحركي يتطلب اتزانا عصبيا عضليا ومستوى من النضج الحركي. (برغوت،2002)

6.2.توفر الدافع للكتابة:

تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال علية بنشاط موجة، والاستمرار بالنشاط حتى يتحقق التعليم، وتشمل العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.
- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية. (ملحم،2002)

ثالثا: مراحل تعلم الكتابة

يمكن تحديد مراحل تعلم الكتابة بما يلي:

1-مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة والتي تنتهي برسم الطفل للحروف قبل تكامل معانيها في ذهنه.

2-مرحلة تعلم الكتابة إلى جانب القراءة. (البجة،2002)

3-مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط.

ويمكن تقسيم الكتاب على وفق المراحل العمرية بما يلي:

1-مرحلة السنة الأولى والثانية :(ويطلق عليها مرحلة ما قبل التخطيط).

وهي مرحلة يطلق عليها اسم الرسم التصويري والصور الآلية لكتابة الطفل حيث تعتبر فيها شخصية الأطفال على الأبواب والجدران في المنازل المنطق الأول لتعليم الكتابة وذلك لكونهم يعبرون بها عن رغباتهم في إخراج الصور العقلية إلى عالم الواقع في محاولة منهم لتفسير تلك الشخصية الآخرين من حولهم. (سامي محمد ملحم،2002)

أهم سمات تلك المرحلة:

استخدام أي أداة تستطيع يده الإمساك بها وأصبع يده.

تتصف هذه الكتابة أي الخربشات العشوائية والعفوية دون تحديد ملامح محددة لها.

تقليد الأطفال الآخرين ويرجع ذلك إلى الدافع الخبرة من غيره من الأطفال الأكبر منه سننا.

2-مرحلة السنة الثالثة والرابعة:(ويطلق عليها مرحلة التخطيط التلقائي)

يبداء الطفل في البداية هذه المرحلة بالتخطيط غير منتظم وسبب ذلك أما أن الطفل يكون راغبا في محاكاة الكبار ويأتي ذلك عن طريق المصادفة حيث تكون التخطيطات في اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العقلية والجسمية، ثم التخطيط التقليدي غير المنظم عند الطفل ليصبح منظما بغض النظر عن كون هذه الخطوط راسية أو أفقية أو مائلة.

ويمكن أن يمثل تعبير الطفل في هذه المرحلة معنيين:

- رغبة الطفل في نقل خبرته إلى الآخرين.
- بداية ظهور التعبير الرمزي لدى الطفل. (منى إبراهيم اللبودي،2005)

أهم سمات هذه المرحلة:

-الوصول إلى التوافق الحركي من أعضاء الجسم واليد.

- ظهور مقيدة ومقصودة تتبع حركة اليد.
- ظهور تخطيطات متجانسة وغير متجانسة.
- تبدأ تنمو لديه مهارة التقليد والمحاكات كنسخ الحروف أسفل الكلمات المكتوبة.

3- مرحلة المحاكاة عن بعد (4-5 سنوات):

في هذه مرحلة ينسخ الطفل نموذجا لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعا ما، مثل الكلمة المكتوبة على الصبورة أو على بطاقة معلقة على الحائط إلا أنه يتخلل هذا التقليد بعض الأخطاء لكنه يتطلب انتقال نظر الطفل من وإلى النموذج المكتوب ونسخ الصورة المعلقة لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوبة مع المحافظة على ترتيب كل العناصر.
(محمود أحمد عبد الكريم،2010)

4-الكتابة في المدرسة (5-7)سنوات:

تبدأ هذه المرحلة مع دخول الأطفال المدارس والتحاقهم بالصف الأول ويفترض أن يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة وقد أصبح على القدر من النضج العقلي والجسمي ومع هذا فإن علماء التربية ينصحون دائما أن يخصص مدة لا تقل عن ثلاثة أسابيع كفترة التهيئة.
(البحة،2002)

ثانيا: عسر الكتابة

1-مفهوم عسر الكتابة:

يعد عسر الكتابة بمثابة اضطراب اللغة المكتوبة يتعلق بمهارة الكتابة الآلية، ويبدو ذلك كما ترى Boos &Vaughn(2002) في الأداء الكتابي السئ لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط على الأقل الذين لا يعانون من إعاقة نورولوجية محددة أو من إعاقة حسية حركية ظاهرة، أو من كليهما.(هلالا هان وآخرون،2007)

ويعد مايكل بست أول من استخدام مصطلح العسر الكتابي ليشير فقط إلى الاضطراب التي تكون رمزية في طبيعتها وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة خلل أو اضطراب بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي.(عيسي والسيد خليفة،2007)

ويمكن تعريف صعوبات التعلم الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار,من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة.(جمال مثقال مصطفى،2000)

وهنالك تعريف أخر "لمارسون" حيث يقول أن الاضطراب التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى :

1-مشكلات في الإدراك البصري(معرفة الأشكال والصور)التمييز البصري.
2-مشكلات في الإدراك العلاقات المكانية البصرية.
3-اضطراب القدرة الحركية البصرية،وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
4-اضطراب النتاسق الحركي البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.
(صلاح عميرة علي،2005)

ثانيا:أنواع عسر الكتابة

حسب (عزيزي،2003، 192،194)فإن (Beslay،1973) يميز بين شكلين من عسر الكتابة هما:

1-2-عسر الكتابة المتأصل:

الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابة، فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات والكلمات والجمل لايمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك تشكيلها ولو برعونه معينة ويستطيع قراءتها.

2-2-عسر الكتابة الحركي:

الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون كاف فالنظام الرمزي ليس مصابا، هنا تكون الرعونه مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة.

تؤكد بن فليس (د.ب)هذا الشكل من عسر الكتابة هو الشائع، حيث 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، فالإمساك بالقلم يكون متشنجا والقصور

الحركي يجبر الطفل على جعل أصابعه تتقلص أكثر مما يجب، وأحيانا تعرق راحة كفه أو يصاب بارتجاف بسيط غالبا ما يضطر التلميذ إلى ايقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده.

كما أن هناك من يصنف العسر الكتابي إلى صنفين هما:

1-عسر الكتابة الفونولوجي:

يستطيع التلاميذ الذين يعانون عسر الكتابة الفونولوجي كتابة كلمات شرط أن تكون مسجلة في ذاكرتهم البصرية، لكنهم غير قادرين على الكتابة كلمات جديدة أو كلمات بلا معنى، كما يجد التلميذ صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها(أي الأصوات)إلى تتابع حرفي(في الكتابة).

2-عسر الكتابة البصري:

يعتمد قصور التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة البصري على قاعدة التحويل الفونولوجي في كتابة الكلمات، بحيث يلجؤون إلى عملية التهجئة لكتابة أي كلمة.

(فياض وآخرون،د ت)

ثالثا:مظاهر عسر الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى مايلي:

- يغلب على كتابتهم أنها جامحة، أو غير عادية، ولا تسير وفقا لأي قاعدة.
- كراساتهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.
- يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغه العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

- عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهه التمييز فيما بينها من إختلافات شكلية.
- تغيير رسم الحرف تبعا لإنفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
- إربتاك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة– أعلى أو أسفل الحرف – مثل (ب/ن، ت/ ي...إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.(سليمان إبراهيم، 2010)
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهه فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها(ناب) هكذا.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا (غ –ع) أو (ب –ن)...
- قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.
- وأخيرا فإن خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئا بحيث تصعب قراءته.

(محمد علي،2011)

– الإجابات الكتابية لدية قصيرة جدا مقارنة بالشفاهية.

– يبدل الحرف في الكلمة بحرف أخر(غ إلى ع)(ب إلى ن).

– كتابة بطيئة جدا.

– يضيف حرف لكلمة غير ضروري أو بإضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.(بطرس حافظ،2009)

رابعا:أسباب عسر الكتابة:

تشير كثير من الدراسات والبحوث إلى أن صعوبة الكتابة تنشأ، نتيجة الافتقار إلى تآزر الحركات الدقيقة، لكل من ساعد اليد والأصابع من ناحية، وتكامل العقلية القائمة على عدد من العمليات المعرفية من ناحية أخرى، ويرى بعض الباحثين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، ترجع إلى خلل وظيفي في الانتباه وسعه الذاكرة وضعف الألفة بالحروف اللغوية، في

حين يرى العديد من المختصين أن صعوبات الكتابة، ترجع إلى خلل وظيفي ناشئ عن تفاعل النظامين للمخ.

وحقيقة الأمر العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة متعددة، وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية هي العوامل المرتبطة بالمتعلم، والعوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته، العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة.

سنورد بعض التفاصيل المرتبطة بكل نوع من هذه العوامل-:

1-العوامل المرتبطة بالمتعلم:

والمراد بها مستوى ذكاء المتعلم، وقدراته العقلية، وبنيته المعرفية، وفاعلية عملياته(الانتباه -الإدراك -الذاكرة) وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

وذوو صعوبات الكتابة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، مثل الذاكرة البصرية، القدرة على الاسترجاع، القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور طبيعي في نظام تجهيز المعلومات.

ويشير كيرك وكالفانت 1988إلى أن الضبط الحركي يعد أمرا ضروريا، وعاملا مؤثرا في تعلم الكتابة، حيث تتطلب الكتابة ضبط موضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع وبالتالي فإن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداة الأنشطة الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات، سوف يعطل سهولة تطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بشكل متسلسل وآلي، ويضيف كيرك وكالفانت أن المتعلمين الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، حيث إن التخيل والتصور يرتبط بالعجز في الكتابة وتشير الأدبيات إلى أن أي قصور في الوظائف المعرفية والإدراكيـــة واللغوية للمتعلم يؤثر على المهارات السلوكية، ومن أهمها مهارات الكتابة، ويتأكد ذلك عندما تعرف أن أي خلل في الجهاز العصبي المركزي، يترتب عليه بالضرورة اضطراب في الحركة، وعدم السيطرة على الأطراف.

كما تشير الأدبيات أيضا إلى اضطرابات في الجهاز العصبي تؤثر على النواحي الانفعالية والدافعية للمتعلم، وهذا بدوره ينعكس على المتعلم فيبدو محبطا مكتئبا، يميل للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي.

2-العوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته:

الأمر الثابت الذي تؤكده الدراسات والبحوث السابقة باستمرار، هو أن دور المعلم ونوعية التدريس من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعالة، لأن جودة التدريس وفاعليته يتيحان الفرص أمام التلاميذ، لاستغراق في الأنشطة التعليمة لأطول وقت ممكن، كما أن سلوكيات المعلمين وتصرفاتهم داخل الفصل ترتبط على نحو موجب مـــــع تحصيل التلاميذ وفهمهم وانضباطهم. ويذكر (لينير Lemer 1998) إلى أن من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة على اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

3-العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد وذات أثار، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية، تترك بصماتها على شخصية الطفل من كافة الجوانب،لذا فمن الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيدا عن المؤشرات الأسرية والبيئية، والتي تتمثل فيما يلي:

-عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل وتدريبة عليها.

-التقديرات السالبة للمتعلم من (الآباء- المدرسين- الأقران).(جمال فرغل إسماعيل،2006)

ومما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فعاليتها في التنمية وتطوير عملية التعلم عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يأتون إلى المدرسة وهم مثقلون بالعديد من أنماط ومشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي فهؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بأنهم أقل:

- تعاونا واهتماما وتنظيما.

- قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
- تقبلا للآخرين للمسؤولية وتقديرا لها.
- لباقة وحسن التصرف.
- شعبية وأكثر رفضا وإهمالا من ذوي التحصيل الاعتيادي.(قحطان أحمد الظاهر،2004)

خامسا: تشخيص عسر الكتابة:

يتطلب التشخيص صعوبات الكتابة لدى التلاميذ عددا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والبيئية وبيان ذلك كما يلي:

أ_الفحص النفسي:

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء من المستوي العقلي للتلاميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من القدرات النفسية واللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية للحروف، والأرقام، وأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

ب_الفحص الطبي:

دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من جود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقة الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبا في عمليات الكتابة اليدوية.

ت_الفحص الاجتماعي:

لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي، والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداة التلميذ في المدرسة.

ث- الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ:

ويقوم به المعلم ومن يعاونه ويتضمن ما يلي:

أ/ معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليدين بشكل متوالي.
- كتابة تقاطعات أفقية ورأسية باليدين بشكل متوالي.
- معرفة العين أفقية في الرؤية والقدم المفضلة في الركل.
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.
- دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على اليد المفضلة وذلك من خلال الاتصال بأسرة الطفل.

ويرجع الفحص السابق إلى أن التلميذ الأعسر يجد صعوبة في أداة ومتابعة الكتابة اليدوية من حيث وضع الورقة والإمساك بالقلم وهذا الأمر يختلف في كل من كتابة الحروف المنفصلة والمتصلة فليست ثم مشكلة في الأولى وإنما في الثانية. (نبيل عبد الفتاح،2000)

ب/تقويم أخطاء الكتابة:حيث يتطلب من الطفل أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أو هل يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملا تدور حول موضوع ما.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة(ب /ت /ث /أ وج/ ح /خ).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.
- رسم الأشكال الهندسية.

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

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- الخطوط الناتجة عن الكتابة.

أ/الرأسية: فوق–تحت

ب/الأفقية: يمين – يسار

ج/ منحنية:إلى اليمين واليسار.

د/ ميل الحروف : يمين – واليسار.

- كتابة الحروف أو تشكيلها: الشكل الصحيح أو لا،الحجم المناسب أم لا.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.
- الفراغات بين الحروف والهوامش هل مناسبة أم ضيقة أكثر من اللازم.
- نوعية الخط.

أ/ نتيجة الضغط بالقلم على الورقة: داكن، خفيف.

ب/هل هو مستقيم أم متموج؟

– وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.

– إكمال الحروف أم عدم إستكمالها.

في حين يرى محمد علي كامل 2006أن هناك مداخل لتشخيص "صعوبات الكتابة" نذكرها فيما يلي: (محمد كامل،108،2006)

أ_نموذج بنتون 1959:والذي يشير إلى أن التقييم الاولى الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوي"صعوبات الكتابة" يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار.
ب_نموذج لويس وآخرون 1965: فيذكرون أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية التالية:

- وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة.

- طريقة الإمساك بالقلم.
- تقييم الخطوط في الكتابة.
- تشكيل الحروف (الشكل والحجم).
- استقامة الخط.
- الفراغات الخط.
- الفراغات بين الأحرف.
- نوعية الخط.
- وصل الخطوط.
- إكمال الحروف.
- التقاطع.

ج- نموذج ويدرهوات وآخرون: ويذكرون تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة الأطفال لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها.
- حجم (مساحة)الأحرف (صغير جدا، كبير جدا.....).
- التناسق بين شكل الأحرف وأيضا بين شكل الكلمات.
- جودة التخطيط بالقلم: ثقيلة جدا، خفيفة، متغيرة.
- ميل الأحرف: شديد جدا أو الأحرف غير المنتظمة.
- تشكيل الحروف: الأحرف غير المتصلة، وتوصيل ضعف للأحرف ببعضها.
- استقامة الأحرف (غير متناسقة).
- الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جدا، ضعيفة جدا).
- سرعة الطفل في الكتابة، سريع جدًا، بطئ جدًا.

نموذج الزيات 1998: يشير الزيات إلى أن أساليب تقويم مهارات الكتابة تتعدد مابين أساليب التقييم الرسمية وأساليب التقييم غير الرسمية، على أن هذه الأساليب أيا كان نوعها تشمل الإختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

الإختبارات التحصيلية: التي تقدم قياسا أو تقديرا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات إضافية.

الإختبارات التشخيصية: التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة، وتستهدف تحديد مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ.

الإختبارات محكية المرجع:التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة.

ويرى الزيات أن تشخيص صعوبات الكتابة عادة ما يكون من خلال اختبارات غير مقننة تتبع من ملاحظة المعلم لأداء التلميذ، وترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيار أساسيا لتقويم مهارات الكتابة والتي تشمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه.

ويمكن في المرحلة الأولى ومن خلال الإختبارات التي يجريها المعلم داخل القسم للتلميذ أو تحليل أعمال التلاميذ الكتابية للوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها التلميذ والتي تعد مؤشرا على صعوبة تعلم الكتابة لديه، ويمكن أن تكون نتائج تحليل أخطاء التلميذ أكثر دقة من غيرها لأن الأخطاء عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لا تحدث بصورة عشوائية فلو كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة وإنما تتصف هذه الأخطاء بثبات وقوعها، وينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال التلميذ التأكد من انه يستخدم قواعد كتابة الهمزة في أول الكلمة أو وسطها أو أخرها فهي تأخذ في كل مرة صورا متعددة وفقا لحركتها وحركة الحرف الذي قبلها، كما يتطلب من المعلم معرفة أنماط الأخطاء التي يرتكبها التلميذ فبعض الكلمات تأخذ صورة قاعدة في كتابتها في حين تأخذ بعض الكلمات حالات خاصة في كتابتها لا يمكن تعميمها على غيرها من الكلمات مثل (لكن، حينئذ، طه، هؤلاء، إلا...).

(البطانية وآخرون،2005)

كما يمكن تشخيص أنماط صعوبات الخط أو الكتابة من خلال تحليل أعمال التلاميذ اليومية والملاحظة بدقة على التلميذ اثناء الكتابة، ومن خلال الإطلاع على أعمال التلاميذ والتي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية وصرفية أو نقص في المفردات أو سوء استخدام الترقيم أو تشويش في الأفكار.(الوقفي،2001)

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض أهم النقاط المتعلقة بصعوبات الكتابة تخلص الدراسة إلى أن هذه الصعوبات هي صعوبات تتعلق باللغة المكتوبة وإن التلاميذ ذوي هذه الصعوبات في حاجة ماسة إلى ضرورة وجود تشخيص مبكر ودقيق لحالاتهم المختلفة وذلك بغية وضع برامج علاجية أو تعليمية لتخفيض من حدة الاضطرابات لديهم نظرا لتأثيرها على مستقبلهم الدراسي.

الجانب التطبيقي

الفـــصل الرابـــع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-التذكير بفرضيات الدراسة

2-منهج الدراسة

3-عينة الدراسة

4-حدود الدراسة

5-أدوات الدراسة

6-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

7-أساليب معالجة البيانات إحصائيا

خلاصة

تمهيد:

بعد عرض الفصول النظرية لابد من التطرق إلى الجانب الميداني الذي يفصل في الإجراءات المنهجية للدارسة الميدانية التي من خلالها يمكن للباحث إبراز المنهج المتبع، ثم التعريف بميدان الدراسة وعينتها وطريقة استخراجها، ومن ثم الانتقال إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

1-التذكير بفرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في القراءة بين العاديين وضعيفي القراءة في المهارات الأساسية(الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الكتابة بين العاديين وضعيفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

3-توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائيا بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف).

2-المنهج الدراسة:

تتوقف عملية اختيار المنهج على طبيعة المشكلة المراد دراستها، وهذا ما أدى إلى اختلاف المناهج المستعملة وتبعا لذلك فإن المنهج الوصفي بأسلوبية الإرتباطي والمقارن هو المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تبحث في تطبيق اختبار المهارات الأساسية(الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) والقدرة على التعرف المبكر على اضطرابات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنه ثانية الابتدائي، حيث يهتم هذا المنهج بالبحث عن أوصاف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ثم تحليها وتفسير النتائج.

3-عينة الدراسة:

العينة من أهم خطوات البحوث الميدانية ويشترط فيها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي والتي تشتمل في هذه الدراسة تلاميذ ثانية ابتدائي حيث تم اختيارها بطريقة مقصودة لأنها هي الأنسب لهذه الدراسة، وكان عدد أفرادها(74) تلميذ وتلميذة تم اختيارها بشروط استبعاد مفادها:

- معيد لسنة الدراسية.
- لدية إعاقات أو لإضطربات (حسيا-عقليا- جسميا)
- لدية اضطرابات لغوية أو نطقية واضحة.
- علامات اضطراب الانتباه مع أو بدون فرط الحركة.

- صعوبة كبير في استيعاب وفهم التعليمات.

جدول رقم01: يوضح خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والسن

المستوي	العدد		السن
سنه الثانية	إناث 46	ذكور 28	08 سنوات

4-حدود الدراسة:

تمت تطبيق الدراسة ابتدائية مالك بن نبي بدائرة البياضة المأخوذ منها عينة الدراسة في الفترة الممتدة ما بين **2019/10/25** إلى غاية **12/14/ 2019**.

5-أدوات الدراسة :

5-1- اختبارات القدرات الأساسية لتعلم القراءة:

أ-اختبار الوعي الفونولوجي:

هي ورقة تحمل 06 الصور لأشكال مختلفة والتي من خلالها يتم الكشف عن الصوت وكذا حذف الصوت الأولى وقراءة ما تبقي من الكلمة.

التنقيط: كل إجابة صحيحة بـ 01 نقطه.

ب-اختبار التسمية السريعة:

بطاقة فيها 20صور لأشياء معروفه، وبعضها يكون مكرر، يطلب من الطفل أن يسميها كلها بالترتيب بصوت مسموع وبأقصى سرعه ممكنه، لكن حاول أن تكون إجابات صحيحة كلها.

التنقيط: عدد الدقائق (إن وجدت) وعدد الثواني.

ج-اختبار الذاكرة الفونولوجية:

بطاقة تحتوى على 04 شبه كلمات (ليس لها معني) ويكرر التلميذ بعد سماعها من طرف الفاحص صوت مسموع.

التنقيط: الإجابة الصحيحة بـ01 نقطه.

د-اختبار القراءة الكلمات في دقيقة واحدة:

ورقة تحتوي على 78 كلمة وتقدم من طرف الفاحص لطفل ويطلب منه قراءة من السطر وينتقل إلى السطر الموالي حتي تنتهي جميع الكلمات، وبمجرد أن يبدا الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.

-يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.

5-2- اختبارات القدرات الأساسية لتعلم الكتابة:

أ-اختبار المعرفة بالحروف:

ورقة تحتوي على 16حرفا و12 رمزا ويطلب من الطفل أن يشير بإصبعه ويقرءا في نفس الوقت الحروف والتعرف على الرموز التي ليست حروف انتقل من اليمين إلى اليسار أي من السطر الأول ثم السطر الثاني.

التنقيط : يوجد 16 حرفا. لكل حرف مقروء بشكل صحيح 0.25(المجموع 8 نقاط) لا يحسب الحرف المقروء بشكل صحيح إلا مرة واحدة.

يوجد 12 رمزا، لكل رمز تمت التعرف بشكل صحيح 0.25 (المجموع 3نقاط)

ب-اختبار الصورة الإملائية:

ورقة تحتوي على 07 صور لأشكال ورسومات معروفه وتحتها كل صورة مكتوب 03 حروف ويوجد حرف واحد صحيح الذي يبدا به اسم الصورة أو الشكل المرسوم.

التنقيط: الإجابة الصحيحة بـ 01 نقطة.

ت-اختبار كتابة الجملة واحدة (الإملاء):

هي عبارة على جمله واحدة (إملائية) ويتطلب من الطفل كتابة الجملة على ورقة مسطرة ثم يقدم الفاحص الجملة لفظيا كلمة بكلمة بحيث ننتظر كتابة الطفل للكلمة ثم نكمل الكلمة الموالية وهكذا.

التنقيط: كل كلمه صحيحة بـ01 نقطه لا يحسب هنا الزمن

-**إجراءات تطبيقية لكافة الاختبارات:** يطبق الاختبارات بطريقة فردية، وتكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

-الصدق: تم استعماله في دراسة منشورة سابقا.

(2014، Rebai، Lalonde،Mecheri،Layes)

-الثبات:تم تحقق من ثبات باستخدام طريقه التطبيق وإعادة التطبيق، عن طريق برنامج Spss-22 وكانت نتائج الارتباط معامل برسون "ر" كالتالي:

- اختبار الوعي الفونولوجي : كانت القيمة (0.75)
- اختبار الذاكرة اللفظي: كانت القيمة (0.40)
- اختبار المعرفة بالحروف:كانت القيمة (0.44)
- اختبار القراءة: كانت القيمة (0.76)
- اختبار الكتابة:كانت القيمة (0.48)

7-الأساليب الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعا، استخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها واختباراتها إحصائيا : اختبار " ت " T.Test لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مرتبطتان، و معامل " برسون " لحساب الارتباط بين درجات الاختبارات التي طبقت العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) النسخة 22.

خلاصة:

عرض في هذا الفصل أهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدا بالمنهج المتبع وتحديد العينة وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبارات للقياس القدرات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية و المعرفة بالحروف)، وانتهاء بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها.

الفصـــل الخـامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض نتائج الدراسة

2-مناقشة نتائج الدراسة

خلاصة العامة

تمهيـد:

في هذا الفصل نقوم بعرض وتحليل مختلف النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها قصد التأكد من صحة فرضيات الدراسة التي سبق طرحها حيث يتم في البداية عرض النتائج الدراسة بعدها نتطرق إلى تفسير وتحليل الفرضيات.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1-عرضة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في القراءة بين العاديين وضعفي القراءة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (spss) الإصدار(22) تحصلنا على النتائج الموضحة في الجداول التالية:

جدول (02) يوضح الفرق بين المجموعتين من القراء العاديين وضعفي القراءة في الوعي الفونولوجي:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين	6.49	1.23	2.87	داله عند مستوى 0.005
ضعيفي القراءة	5.38	1.38		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القراء العاديين في اختبار الوعي الفونولوجي ومتوسط درجات ضعفي القراءة داله إحصائيا عند مستوي دلاله 0.005 مما يدل على دور الأداة في التعرف والكشف المبكر على اضطراب القراءة.

جـدول (03) يوضح الفـرق بين المجموعتـين مـن القـراء العاديين وضعفي القراءة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القـــراء العـاديـيـن	3.21	0.66	0.67	غير داله
ضعيفـــــي القـراءة	3.07	0.64		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القراء العاديين في اختبار الذاكرة اللفظية ومتوسط درجات ضعفي القراءة غير داله، مما يدل على عدم كشف الأداة عن فروق بين ضعفي القراءة والعاديين في الذاكرة اللفظية.

جـدول (04) يوضح الفـرق بين المجموعتـين مـن القـراء العاديين وضعفي القراءة في المعرفة بالحروف

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القـــراء العـاديـيـن	3.81	0.34	2.73	داله عند مستوى0.008
ضعيفـي القـــراءة	3.51	0.38		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القراء العاديين في اختبار المعرفة بالحروف ومتوسط درجات ضعفي القراءة داله إحصائيا عند مستوي دلاله

0.008 مما يدل على مدي فعالية دور الأداة في التعرف والكشف المبكر على اضطراب القراءة.

1-3-عرضة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الكتابة بين العاديين وضعفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (spss) الإصدار(22) تحصلنا على النتائج الموضحة في الجداول التالية:

جـدول (05) يوضح الفـرق بين المجموعتـين مـن التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في الوعي الفونولوجي:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الكتاب العـاديين	6.51	1.22	2.63	داله عند مستوى 0.01
ضعيفـي الكتابة	5.61	1.41		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات الكتابة لتلاميذ العاديين في اختبار الوعي الفونولوجي ومتوسط درجات ضعفي الكتابة داله إحصائيا عند مستوي دلاله 0.01 مما يدل على مدي فعالية دور الأداة في التعرف والكشف المبكر على اضطراب الكتابة.

جدول (06) يوضح الفرق بين المجموعتين من التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الكتاب العاديين	3.25	0.63	1.41	غير داله
ضعيفي الكتاب	3.00	0.68		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات الكتابة لتلاميذ العاديين في اختبار الذاكرة اللفظية ومتوسط درجات ضعيفي الكتابة غير داله إحصائيا مما يدل على عدم قدرة الأداة في التعرف والكشف المبكر على اضطراب الكتابة.

جدول (07) يوضح الفرق بين المجموعتين من التلاميذ العاديين وضعفي الكتابة في المعرفة بالحروف:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الكتاب العاديين	3.79	0.35	1.09	غير داله
ضعيفي الكتاب	3.68	0.40		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات الكتابة لتلاميذ العاديين في اختبار المعرفة بالحروف ومتوسط درجات ضعفي الكتابة غير داله إحصائيا مما يدل على عدم قدرة الأداة في التعرف والكشف المبكر على اضطراب الكتابة.

1-3-عرضة ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة إرتباطية ذات دلاله إحصائية بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف).

جدول رقم(08) يوضح العلاقة بين القراءة والكتابة في الوعي الفونولوجي الذاكرة والمعرفة بالحروف:

	الذاكرة	المعرفة بالحروف	القراءة	الكتابة
الوعي الفونولوجي	0.39 **	0.34 **	0.41 *	0.41 **
الذاكرة		0.15	0.26 *	0.19
المعرفة بالحروف			0.27 *	0.13
القراءة				0.64 **

يتبين الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط تقدر بـ :0.64 وهي قيمة داله إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباط داله إحصائيا بين القراءة والكتابة في الوعي الفونولوجي والذاكرة والمعرفة بالحروف، والعلاقة تحددت من خلال العلاقة بين الأبعاد، حيث نجد أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة داله عند 0.01 وبين الوعي الفونولوجي والمعرفة داله عند 0.01 وبين الذاكرة والمعرفة بالحروف غير داله، وبين الذاكرة والقراءة دالة عند 0.05 وبين المعرفة بالحروف والقراءة دالة عند 0.05 وهذا ما يدل على أن العلاقة قوية بين القراءة والكتابة لارتباط جميع الأبعاد قوية ماعدا الذاكرة والمعرفة بالحروف.

2-تفسير ومناقشــة النتائج الدراسة:

لقد جاءت نتائج الدراسة لتظهر بعض الفروق بين العاديين وعسيري القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف). حيث يمكن ملاحظة الفارق في متوسطات كل القراءة والكتابة، وكذلك وتوضح العلاقة الإرتباطية بين القراءة والكتابة في تلك المهارات إذ يمكن تفسير ذلك: بأن المهارات الأساسية لها تأثير على عملية القراءة والكتابة بمعني أن التلميذ الذي يعاني خلل في الوعي الفونولوجي أو الذاكرة لا يستطيع القراءة الكتابة بشكل جيد.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مجموعه الاختبارات على عينة الدراسة عسيري القراءة والكتابة والعاديين وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة محاولة للإجابة عن تساؤلات الإشكالية.

ولاختبار فرضيات الدراسة تمت المعالجة الإحصائية وفق اختبار ""ت"" T.Test لمجموعتين مستقلتين ومعامل "برسون" باستخدام البرنامج الإحصائي spss النسخة 22.

2-1-مناقشة النتائج الفرضية الأولى:

بعد حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين القراء العاديين وضعفي القراءة تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجوعتين.ومنه تحققت الفرضية الأولى التي نصت على وجود فروق ذات دلاله إحصائية في القراءة بين العاديين وضعفي القراءة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

من خلال النتائج المحصل عليها نتوصل إلى أن التلاميذ العاديين يتميزون بالوعي الفونولوجي والذاكرة لفظية ومعرفه بالحروف بطريقه جيدة عكس ضعفي القراءة حيث أن الفرق واضح بين العاديين وعسيري القراءة في المهارات الأساسية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أجريت سنه (2005)على عينة قوامها 19 طفلا من الأطفال ذوي صعوبات القراءة بالصين, وعينة قوامها 20 طفلا من العاديين, وذلك بهدف الوقوف على الفروق بينهما في دقة وسرعة التجهيز الصوتي (اكتشاف الصوتية، سرعة التسمية, التجهيز الأرتوغرافي، والوعي الصوتي) وقد كشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا

بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث يتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوي صعوبات القراءة.(سليمان، 2013) ما يعزز نتائج الدراسة الحالية على أنه هناك فروق بين العاديين والذين يعانون مشاكل ضعف في القراءة في القدرة الوعي الفونولوجي.

وتتفق نتائج دراسة الحالية مع دراسة" Scarborough1998 "تضمنت هذه الدراسة تحليل 61 دراسة طوليه تنبؤية شملت 30طفل تراوحت أعمارهم بين 04 سنوات ونص و06 سنوات لمدة دامت بين عام و03 سنوات، قام خلالها بقياس نوعين من المهارات غير لفظية (بصرية، حركية، بصرية حركية). وأخرى لفظية لغوية (فونولوجية، حرفية، مفرداتيه، نحوية) باستخدام مجموعة من الاختبارات وخلص إلى أن المهارات غير اللفظية لا يمكنها أن تنبأنا عن أداة الطفل المستقبلي في القراءة، بينما هناك بعض المهارات اللفظية، خاصة تلك المتعلقة بإنتاج الكلام، مثل التعرف على الحروف تعتبر أكثر قدرة على التنبؤ بالمهارات القرائية المستقبلية والتي يمكن اعتمدها كمؤشر لصعوبات القراءة المحتملة لاحقا. (مراكب،2010)

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كون الهدف واحد من حيث الكشف المبكر على الصعوبات التعليمية، بالرغم من الاختلاف في المنهج حيث أن منهج دراستنا وصفي بأسلوبيه المقارن والإرتباطي والأخرى تنبؤي.

وتتفق نتائج دارسة الحالية مع دراسة (Kipffer–Piquar2003) على 85 تلميذ في المرحلة الأخيرة من الحضانة(sectiom de maternelle grande) تم تتبعهم لمدة تتراوح بين 4إلى 8سنوات، حيث قام الباحث بتقييم عدة مهارات لغوية ومعرفية (التعرف على الكلمات،التحليل الفونيمي، الذاكرة اللفظية والبصرية، الفهم المفرداتي ومستوى الذكاء غير اللفظي) كمؤشرات في السنة الأخيرة من الحضانة، ثم قام بمقارنتها بنتائجهم في القراءة التي تم الحصول عليها باستعمال اختبار مقنن" L'Allouette" في نهاية السنة الثانية ابتدائي. وتوصل الباحث من خلال حساب معاملات الارتباط بين هذه المهارات واكتساب القراءة إلى أن أهم المهارات التي يمكنها أن تنبؤنا عن اكتساب الطفل للقراءة أو فشله في ذلك هي:التحليل الفونيمي، التسمية السريعة المتسلسلة ومعرفة الحروف، وبالتالي يمكن اعتبارها مؤشرات تسمح بالتنبؤ بقابلية الطفل للقراءة.(مراكب،2010)

تميزت هذه الدراسة مع دراسة الحالية في الوقت الذي استغرقته، حيث اتبعت المنهج الدراسات الطولية، أيضا اهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تتدخل في عملية اكتساب القراءة ومن ثم استنتجت دورها في الكشف المبكر بالنسبة لصعوبات القراءة وهذا ما يتشابه مع دراسة الحالية.

كما اتفقت نتائج دراسة مع دراسة الحالية Northcott(2007) والتي بحث في الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الذاكرة البصرية واللغة الشفوية ومهارات الوعي الفونولوجي، أسفرت عن وجود قصور في الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية، ومهارات الوعي الفونولوجي، لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين، وهذا ما بين وجود ارتباط وثيق بين القدرة القرائية وهذه القدرات المعرفية التي يعتمد عليها اكتساب القراءة لدى تلميذ.

2-2- مناقشة النتائج الفرضية الثانية:

بعد حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية في الكتابة للعاديين وضعفي الكتابة تبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجوعتين، ومنه تحققت الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الكتابة بين العاديين وضعفي الكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف) لدى تلاميذ سنه ثانية ابتدائي.

اتفقت نتائج دراسة الحالية مع دراسة "سوكينا وآخرون (2009) التي استهدفت التعرف عـلى مهام الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة لدى عينة من ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء، تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ بواقع 15تلميذ برتغالي من ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء، ومثلهم من الأطفال العاديين تراوحت أعمارهم بين 9-11 وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال من ذوي الاضطرابات لديهم ضعف فونولوجي يكشف عنه خلل نمائي في الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.(أبو ديار،2012)

ويظهر دور الذاكرة البصرية بشكل كبير في الكتابة عن طريق الإملاء، أو التعبير الكتابي الحر حيث يتحتم على الشخص استعادة أشكال الحروف وكيفية تخطيطها، اعتمادا على ذاكرته البصرية.(fief،1981) وهذا ما يثبت دور الذاكرة البصرية في تعلم الكتابة من خلال النقل والنسخ عن طريق البصر على غرار الذاكرة اللفظية.

كما أشار أبو ديار أن الكتابة تحتاج الناحية التقنية إلى إعادة قانون بسيط ومحدد يعتمد على الذاكرة، إذ يدخل هذا القانون في الذاكرة، عن طريق التحليل الإدراكي للإشارات المكونة له.(أبو ديار،2012)

كما أشار Rock (1995) أن الكتابة تتطلب العديد من المهارات الأولية مثل مهارات الخطط الحركية، التناسق الحركي الدقيق للأصابع، والتناسق البصري–اليدوي أو التآزر والاتساق بين حركات العين وحركات اليد، واكتساب مفهوم المكان والزمان، وبالتالي فأي قصور في إحدى هذه المهارات يؤدي إلى القصور أو العجز القرائي والكتابي.

(السيد والسيد،2008)

2-3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائيا بين القراءة والكتابة في المهارات الأساسية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف).

ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطا مباشرا، لأنهما تمثلان طرفي الرسالة الكتابية، بما بينها من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة، هي المعرفة، فإذا كانت القراءة تمثل عملية تلقي المعرفة، فإن الكتابة تمثل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها.

أشار البصيص (2011) إلى أن الكتابة تحتاج إلى مهارات وخبرات يكتسبها التلميذ من خلال القراءة، حيث يعمل النص المكتوب على ضبط النطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصحيحة قواعديا ودلاليا، وهذا ما تفقده اللغة الشفوية، لأن التحدث قد يخرج عن نطاق الضبط والتوجيه، فيختل البناء اللغوي جزئيا أو كليا.

أضف إلى هذا، أن التقابل بين القراءة والكتابة يمكن في طبيعة المنتج منهما، فالمنتج الجوهري لعمليـــة القراءة هو الفهم، والذي يحدث آليا كنتيجة لتعرف الكلمات أو تفسير رموزها، أما منتجات الكتابة فهي مرئية، تتمثل في الجملة والفقرة والمقالة وغيرها، والمقارنة

بين منتجات القراءة والكتابة تجعل فهم العلاقة بينهما محددا بطبيعة الارتباط بين القراءة والكتابة. وكذا توضح في عدة نقاط أساسية:

- إن القارئ الجيد في معظم الأحيان كاتب جيد في التعبير والرسم الهجائي، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته أيضا.
- أن قدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء.
- أن القراءة المتنقة تفيد الكاتب، فتمده فكريا وثقافيا بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة فيستفيد منها في كتابته أثناء تعبيره.(البصيص،2011)

قامت منتصر (2002) بدراسة هدفت إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى المعسرين قرائيا والمتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها 30 تلميذ من عسري القراءة تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوي الوعي الفونولوجي، وعليه يتفق هذه نتائج مع الدراسة الحالية في وجود ارتباط بين القراءة والوعي الفونولوجي.

كما تتحدد العلاقة بين الوعي الفونولوجي وعسر القراءة من خلال ثلاث أبعاد وهي:

– بعد سببي بحيث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي

– بعد تنبؤي بحيث أن مستوي الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.

– بعد علاجي بحيث أن دعم القدرات الفونولوجية تلميذ والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. ومن هنا يكمن التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

كما يلعب الوعي الفونولوجي دورا هاما في التنبؤ بالتحصيل القرائي والوعي الفونولوجي هو القدرة على إدراك الكلمات، يمكن تقسيمها إلى وحدات صغيرة مثل المقاطع اللفظية والوحدات الصوتية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في إدراك وإتقان الفونيمات يواجهون أيضا عجز في تعلم القراءة.(الزريقات،2005)

وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة مابين الوعي الفونولوجي والقراءة وما يتم من معالجة في الذاكرة العاملة حيث أوضحت دراسة (Michal et al،2007) أن هناك علاقة بين ردود الفعل الحسية مهارات القراءة وأن هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة السرعة بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين. ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطوير القراءة، حيث أشارات إلى أن ضعفي القراءة يظهرون مهارات أقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز الفونولوجي: الوعي الفونولوجي، والتشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي، والتشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة. (Wagner & Torgesonm،1987،Mann،1993)

وتتفق هذه النتائج مع التي تحصل مياك وشاه (Miyak& shah،1999) إلى دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير المقروء واللغة أثناء القراءة، وإن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وإن الصعوبة والبدء وعدم الدقة في الفهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة. (أبو الديار،2012)

ويؤكد (Bruce،1964) بأن الارتباط بين القراءة والوعي الفونولوجي يرجع إلى نشاط قدرة حول لغوية يتعلق بالتصورات حول المظاهر الفونولوجية للغة الشفهية، أما الربط بين الوحدات واللغة الكتابية هو كون القراءة تتأسس على بناء التقابل الحركي الفونولوجي بين الوحدات السمعية المستخدمة والوحدات الخطية المدركة بصريا، فتنتقل القدرة على معالجة وحدات اللغة الشفهية إلى معالجة الوحدات الخطية الكتابية.(لعيس، 2009)

وهذا ما يعزز نتائج دراسة الحالية في وجود علاقة إرتباطية بين القراءة والكتابة مع الوعي الفونولوجي وعليه تنمية المهارات الأساسية المتمثلة في المعرفة بالحروف والذاكرة اللفظية.

كما تتفق هذه النتائج التي تحصل عليه مياك وشاه (Miyak& shah،1999) مع نتائج الدراسة الحالية في إبراز دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير المقروء واللغة أثناء القراءة، وإن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وإن الصعوبة والبدء وعدم الدقة في الفهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة.

خلاصة العامة

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة التشخيص الفعلي المبكر ومدى فعالية الأداة المقترحة لاضطرابات التعلم (القراءة والكتابة) لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال معرفة وجود فروق ذو ذلاله إحصائية بين كل من التلاميذ العاديين وعسيري القراءة والكتابة في المهارات الأساسية، أضف المعرفة العلاقة بين القراءة والكتابة في كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والمعرفة بالحروف، كما هدفت أيضا إلى معرفة الطالبة بمراحل تشخيص عسر القراءة والكتابة وفتح المجال أكثر إلى الدراسات التشخصية لمعرفة العوامل المرتبطة ومسببات عسر القراءة والكتابة

حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة والكتابة في المهارات الأساسية، وعلية فالقراءة والكتابة تؤثر في القدرة القرائية والفهم أيضا، فتنمية القراءة والكتابة عند التلاميذ تؤدي إلى تحسين وزيادة في مستوى التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أيضا العلاقة الارتباطية بين القراءة والكتابة

ويتضح مما سبق أن عسر القراءة والكتابة يؤثر ويتأثر سلبيا في العديد من المهارات خصوصا الوعي الفونولوجي والذاكرة والمعرفة بالحروف والتي بموجبها تعرقل مسيرة المتعلم الدراسية وهذا يدعي إلى تضافر الجهود في كل الاتجاهات لمحاولة التخفيف من هذه الصعوبة حتى يستطيع التلميذ التكيف مع بيئته المدرسية.

الاقتراحات وآفاق الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن أن نلخص إلى مجموعة من الاقتراحات نذكر منها:

– أن تتولى الجهات المختصة مثل هذه الاختبارات وذلك بضرورة تطبيقها في المدارس وإطلاع أولياء الأمور عليها وذلك بهدف مساعدة هذه الفئة.

–إجراء المزيد ن هذه الدراسات وذلك للتأكد من نتائجها.

-مراعاة المعلمين والأولياء لنقاط القوة لدى الأطفال المصابين بعسرى القراءة والكتابة من أجل تشجيعهم ودفعهم نحو التفوق في مجالات أخرى، لأن هؤلاء الأطفال أذكياء ولديهم مواهب أخرى يجب استغلالها.

-إعادة النظر في طريقة التدريس المتبعة حاليا في المدارس الابتدائية الجزائرية والتي تعتمد على الطريقة الكلية خاصة مع الأطفال ذوي عسري القراءة والكتابة لأن هذه الطريقة تساهم في زيادة الاضطرابات الفونولوجية لديهم.

-ضرورة إدراج دورات تكوينية للأساتذة والمربين يشرف عليها المختص الارطوفوني، تقدم لهم الشرح الوافي حول هذه الصعوبات مع ضرورة تدريبهم على كيفية التعامل معها.

-ضرورة الاهتمام بمجال البحث المعرفي، والإطلاع على نتائج البحوث الميدانية لما لها من مساهمات في التقليل من هذه الصعوبات.

- اقتراح مواضيع بحثية ودراسات إجرائية متعلقة بعلاقة الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية في عسر القراءة والكتابة.

- وضع برامج وخطط للكشف المبكر لصعوبات القراءة والكتابة وإيجاد برامج وحلول علاجية مناسبة.

- تشجيع المهتمين بالطفولة على إجراء دراسات وأبحاث تتناول التشخيص المبكر كخطوة أولى ثم العلاج كخطوة ثانية.

قائمة المراجـــع

قائمة المراجع باللغه العربية:

-إبراهيم،سليمان عبد الله يوسف (2010).**المرجع في صعوبات التعلم**.ط1.مصر:مكتبة الأنجلو المصرية.

-إبراهيم الدعليج بن عبد العزيز.(2014).**مناهج وطرق البحث العلمي**.عمان:دار صفاء للنشر.

-أبو علام،رجاء محمود(2000).**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.القاهرة:دار النشر للجامعات.

-أحمد أبو بكر جاد الحق (2007). **إستراتيجيتا نطاق المحتوى والمعالجة المعرفية ومهارات الفهم القرائي**. ب ط. مصر: دار ناشري للنشر الإلكتروني.

-البحة عبد الفتاح(2002).**تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**،دار الفكر للنشر والتوزيع عمان،الأردن

-البطانية أسامه محمد (2005)،**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**،دار المسيرة،عمان – الأردن

-البطانية،أسامة محمد وآخرون (2005)،**صعوبات التعلم(النظرية والتطبيق)**،ط 1،دار المسيرة للنشر،الاردن.

-الديلمي،طه علي حسين،الوائلي،سعاد عبد الكريم عباس(2003)،**الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**،دار الشروق :عمان ،الأردن

-الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2005).**اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج الأردن**:دار الفكر.

-السر طاوي، احمد زايدان السر طاوي، عبد العزيز مصطفى، (2012)،**صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**،ط 1،الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-السيد،عبد الحميد سليمان(2008).**صعوبات التعلم النمائية**. مصر. دار عالم الكتاب.

-القواسمي،نبيل(2005)،**فن الكتابة والتعبير**،جامعة الخليل،كلية الآداب،فلسطين

-الوقفي،راضي(2001)،**صعوبات التعلمية في اللغة العربية**،ط 1،منشورات كلية الاميرة ثروت،عمان.

-آني ديمون،ترجمة أناس صادق ولميس الراعي.(2006).**الديسلكسيا- اضطرابات اللغة في الأطفال**.ط1.المجلس الأعلى للثقافة.القاهرة.

-إيمان احمد النوري(2010)،**صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**،قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،الجامعة الإسلامية،عزة.

-برغوث رحاب صالح محمد(2002)،**برنامج أنشطة مقترحة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة و الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال**،رسالة الدكتوراه،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين الشمس،مصر

-تعوينات علي (1987)،**صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم**،الجزائر ،ديوان المطبوعات الجزائرية

-جمال فرغل,إسماعيل (2006).**الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة,كلية التربية**,جامعة الأزهر,مصر.

-جمال مثقال القاسم(2000)، **صعوبات التعلم**،ط 1عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع

-جمال مثقال القاسم(2015).**أساسيات صعوبات التعلم** ،ط3عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع

-حاتم حسين البصيص(2011).**تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئه العامة السورية للكتاب، دمشق.

-راشد عدنان غريب ،(2002).**سيكولوجيا ذوي الصعوبات التعليمية**،دار وائل للنشر ،الأردن.

-راضي الوقفي (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. ب ط. عمان: منشورات الأميرة ثروت.

-سامي محمد ملحم (2002). **صعوبات التعلم**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-سليمان،السيد عبد الحميد (2013).**صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها**،ط1

-سمير،عبد الوهاب وأحمد علي الكردي محمود جلال الدين سليمان (2004)، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية**. ط2. القاهرة: المكتبة العصرية.

-صلاح عميرة علي،(2005)،**صعوبات تعلم القراءة والكتابة –التشخيص والعلاج**،الطبعة الأولى،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،دار حنين للنشر والتوزيع ،عمان.

-عصام جدوع (2007). **صعوبات التعلم**. ب ط. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-عيسي,مراد علي والسيد خليفة,وليد(2007).**كيف يتعلم مخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي**،مصر .الإسكندرية:دار الوفاء.

-فياض,جان وآخرون (د.ت).**الصعوبات التعليمة والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس العوارض والحلول**.بيروت:جمعية إدراك والمركز التربوي للبحوث والإنماء

-قحطان أحمد الظاهر ،(2004) **صعوبات التعلم**،الطبعة الأولى،دار وائل للنشر ،عمان

-كامل،محمد علي (2006)،**صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفهم والمواجه**،مركز الاسكندرية للكتاب،مصر.

-لافي،سعيد (2006)،**القراءة وتنمية التفكير**،ط1 ،عالم الكتب،القاهرة

-لعيس، إسماعيل(2009).**علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيرى القراءة**.مجلة الطفولة العربية.(38).28-46.

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

-محمود أحمد عبد الكريم الحاج،(2010)،**الصعوبات التعليمية.الإعاقة الخفيفة،المفهوم التشخيص العلاج**،دار اليازوري العلمية للنشر ،عمان.

-مراكب،مفيدة(2010).**الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة دراسة مقارنة معرفية تربوية**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعه باجي مختار :الجزائر.

-منى إبراهيم اللبودي (2005)،**صعوبات القراءة والكتابة وتشخيصها واستراتيجيات علاجها** ،الطبعة الأولى،مكتبة زهرة الشرق،القاهرة.

-نبيل عبد الفتاح حافظ (2006). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. ط2. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

-نبيل عبد الفتاح حافظ.(2000).**صعوبات التعلم**.ط1.مكتبة زهراء الشرق.الرسائل الجامعية.عمان.

-هالة،ضافري(2018)،**علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الطفل عسير القراءة**.جامعة العربي بن مهدي:أم البواقي.

-هلالاهان, دانيال وآخرون(2007).**صعوبات التعلم:مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي**،(ترجمة :عادل عبد الله محمد).الأردن:دار الفكر للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Snow.C. Burns.M,& Griffin,P,1998,preventing reading difficulties in young children .Washington.D.C.National Acodemies Press .

-Alegria.j ,evolution ,remendiation et theorie:le cas de ,paris,1995,pp52-65.travail Solal,Marseille.

Francoise.Estienne.(2006)Dysorthographie et dysgraphie,285 exercices. Edition -Masson. P

-GraciaJ.N & Caso.A.M.2007,E ffectiveness of an Improvement Writing Progrqm According to students reflexivity levels.The Spanish of psychology,VoL 10,num02,France.

-Layes.S.Lalonde,R,Mecheri.Rebai.M(2015).Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children.Psychology.6/20/38.

-Roman,M.A,1998,The Syndrome of nonverbal learning disabilities : clinical description and applied aspects current issues in education , Vol 1, num 07 Mary Of Education.Arizona State U niverisity Lou F U l t on College USA.