



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

لغة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة محاضرات في مقياس صعوبات التعلم
المستوى: السنة الثالثة – تخصص : علم النفس المدرسي

إعداد : الدكتورة منتصر مسعودة .

السنة الجامعية 2024/2023

فهرس المحتويات :

- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم 3
- الفرق بين مصطلح التأخر الدراسي ، وبطء التعلم، وصعوبة التعلم 7
- المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم..... 9
- تصنيف صعوبات التعلم..... 10
- صعوبات التعلم النمائية 11
- صعوبات الانتباه..... 11
- صعوبات الإدراك..... 13
- صعوبات الذاكرة..... 16
- صعوبات اللغة الشفهية..... 20
- صعوبات التفكير..... 23
- صعوبات التعلم الأكاديمية..... 25
- صعوبات القراءة..... 25
- صعوبات الكتابة..... 38
- صعوبات تعلم الرياضيات 49
- صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي..... 54
- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات التعلم..... 61

تمهيد : تعد مرحلة الطفولة من اهم المراحل العمرية التي تظهر فيها جليا عمليات النمو غير الطبيعي للاطفال من اضطرابات وسلوكيات غير سوية وصعوبات تعليمية عديدة ، وفي الغالب يستطيع معظم الاطفال تجاوز هذه المشكلات مع مراحل النضج والنمو ، اما الحالات التي لا يتم التكفل مبكرا بها نتيجة الاهمال وعدم ادراك خطورة هذا التعثر النمائي على الطفل يظهر لديه العديد من الاضطرابات والصعوبات التي تبدو واضحة في نموه العمليات النفسية لديه فيلاحظ عليه العديد من الصعوبات النمائية قبل التمدرس مثل صعوبات الانتباه ، صعوبات الادراك ، صعوبات اللغة الشفهية ، صعوبات التفكير ، صعوبات الذاكرة ، وتمتد معه هته الصعوبات حتى يلتحق بالمدرسة ويظهر تاخر تحصيله الدراسي بسبب معاناته من العديد من الصعوبات الاكاديمية الناتجة بالاساس عن صعوبات النمائية اذا كانت موجودة ، وان نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي زالتني منها ، صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة ، صعوبات الرياضيات ، صعوبات التهجنة والتعبير الكتابي وسنتطرق في هذه المطبوعة بشيء من التفصيل حول كل ما يخص صعوبات التعلم بنوعيتها.

- المحاضرة 1:

1- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم :

1-1- تعريف صعوبات التعلم:

لقد تعددت وتتنوعت تعريفات صعوبات التعلم ونذكر منها ما يلي:

1-1-1- تعريف كيرك عام 1962: من المعروف أن كيرك هو أول من نحت مصطلح " صعوبات التعلم " ، وان أول تعريف قدمه كان عام 1962 والذي ينص على ما يلي : " ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق ، اللغة ، القراءة ، التهجنة ، الكتابة ، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية ، أو عوامل ثقافية تعليمية " .

(البطاينة ، وآخرون، 2015، 30)

1-1-2- تعريف كيرك 1963: في كلمة ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال

المعوقين إدراكيا ، تحدث كيرك عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلا : " لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من اضطراب في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي ، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر والصمم ، إلا انه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم ، وكذلك أيضا لا أضع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقليا . (البطينة ، وآخرون، 2015، 30)

1-1-3- تعريف باربرا بيتمان (1964) الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم

هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة و مستوى أدائهم الفعلي.(السيد ، 2000 : 105).

1-1-4- تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين (1968): يعتبر أول

تعريف اكتسب الصفة الرسمية ، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحددة لعام 1969 والذي ينص على ما يلي : " الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة ، وقد تظهر في اضطراب الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية . ويتضمن هذا المصطلح : الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الدماغى الطفيف أو صعوبة القراءة أو الحبسة النمائيةالخ. إلا انه يستثني من هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية سببها إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو سببها اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي . (البطينة ، وآخرون، 2015، 31، 32)

1-1-5- تعريف كريك (1969) Kirk : يشير تعريف كريك إلى وجود أطفال لديهم

صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة

بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل الانتباه والتفكير والقراءة أو الكتابة و التهجئة والعمليات الحسابية. (العزة، 2002: 42)

1-1-6- تعريف ليرنر learner (1976): صعوبات التعلم اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عن الفرد قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة التهجئة والمهارات العددية. (العزة، 2002: 44)

1-1-7- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (1977) :

إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و إن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية. (السيد، 2000: 106-107)

1-1-8- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم L D A:

تعد صعوبات التعلم المحددة بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلباً وبشكل انتقائي على النمو، والتكامل integration كما إنها قد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية أو على أحدها فقط .

(هالاها و آخرون، 2007: 40)

1-1-8- تعريف جمعية الأطفال والراشدين ذوي الصعوبات التعليمية 1985: " صعوبات

التعلم حالة مستمرة يفترض أنها تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية ، وتوجد الصعوبة التعليمية كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرات عقلية تتراوح بين عادية (متوسطة) إلى فوق عادية ، وأنظمة حسية حركية متكاملة مع فرص تعليم ملائمة وكافية ، وتتباين هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها . ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر

مدى الحياة على تقدير الفرد لذاته ، والتربية ، والمهنة ، والتكيف الاجتماعي أو أنشطة الحياة اليومية . (البطائنة ، وآخرون، 2015، 34)

1-1-8- تعريف دائرة التربية الأمريكية:

الأطفال ذوو صعوبات التعلم المحددة هم الذين يفصحون اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية اللازمة لفهم اللغة و استعمالها محكية كانت أو كتابية يتجلى على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء حسابات رياضية. ويتضمن هذا المصطلح أحوالا كان يشار إليها على إنها إعاقات إدراكية أو إصابة دماغية أو قصور وظيفي دماغي طفيف أو ديسلكسيا أو حبسه تطويرية... (الوقفي، 2009: 37)

1-1-9- تعريف السيد عبد الحميد السيد: مفهوم صعوبات التعلم، هو مفهوم، يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثارها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي. (النوبي، 2011: 38)

1-1-10- تعريف السرطاوي: يعرف السرطاوي صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة. (سليمان، 2010: 38)

- وهي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحلّ المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلّم القراءة والكتابة وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلّم المواد الدراسية المختلفة . (حافظ، 2006: 3)

من خلال ما سبق ذكره من تعاريف نلاحظ أن معظم هذه التعريفات ركزت على الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في :

- ✓ التباين الواضح بين التحصيل المتوقع والأداء الفعلي.
- ✓ وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي .
- ✓ استبعاد حالات الإعاقات الجسمية أو البدنية .
- ✓ استبعاد الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي.

المحاضرة 2:

2- الفرق بين مصطلح التأخر الدراسي ، ويطء التعلم، وصعوبة التعلم .

يمكن تمييز الفروق بين المصطلحات الثلاثة ، على النحو التالي :

2-1- التأخر الدراسي :

جانب التحصيل الدراسي : يكون تحصيل التلاميذ المتأخرين دراسيا منخفضا في جميع المواد ، مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية ، كما يكون تحصيل المتأخر دراسيا اقل من 80 بالمائة بالنسبة لأقرانه من نفس العمر الزمني ، والصف الدراسي ولديه عدم القدرة على تحقيق المستويات المطلوبة في الصف ، ويعاني من تدني القدرات العقلية ، ويتطلب ضرورة الرعاية الخاصة لكسب القدرة على إعادة التكيف العلمي التربوي .

والمتأخرون دراسية يتدنى تحصيلهم بسبب عدم وجود دافعية للتعلم ، أو نتيجة عوامل اجتماعية، أو انفعالية، أو تربوية، أو عوامل جسمية أو أسرية، أو لظروف الحرمان الثقافي والتعليمي، أو لعوامل مدرسية، ويعتبر اضطراب التعليم احد الأسباب المؤدية إلى التخلف الدراسي أو عوامل خلقية ووظيفية.

الأعراض : تتمثل في :

- الانخفاض العام في التحصيل الدراسي ، والعجز عن مسايرة الأقران .

- جانب معامل الذكاء غالبا اقل من (90) درجة فما فوق على احد اختبارات القدرات العقلية .

- جانب المظاهر السلوكية : مظهرهم السلوكي مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة .

- جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة : المتأخرون دراسيا يحتاج كل منهم لدراسة حالته من قبل المرشد الاجتماعي في المدرسة. (غنايم، عادل صلاح ، 2016 ، 28،29)

2-2- مصطلح بطء التعلم: يطلق مصطلح بطء التعلم على التلاميذ ذوي القدرات المتدنية الذين يملكون معدل ذكاء اقل من الطبيعي ، ويتراوح معدل ذكائهم بين 70-80 درجة ويتسبب لهم بعدم اجتيازهم للبرامج العادية للتعليم ، وهي لا تدرج ضمن تلاميذ التربية الخاصة ولا يتم الاهتمام بهم ، ولا تصلح معهم برامج التعليم العادية ، وهو ما يجعلهم معرضين لأخطار التعليم ، وكذلك السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة نظرا لضعف قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية .

2-3- مصطلح صعوبات التعلم : وهم التلاميذ الذين يظهرون صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن ، فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، والتي تبدو في صعوبة في الاستماع والتفكير والكلام والقراءة ، والكتابة (الإملاء ، التعبير ، الخط) والرياضيات التي تعود إلى أسباب تتعلق بالتعوق العقلي أو البصري أو السمعي أو غيرها من أنواع الإعاقات ، وتتميز بالضعف في بعض المواد كالقراءة والكتابة ويمكن علاجه ، ضعف المهارات المعرفية وصعوبات في المهارات النمائية يمكن علاجها ، وقصور في بعض المهارات الأكاديمية يمكن علاجها ويستطيع التكيف عمليا .

- المحاضرة 3:

3- المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم:

توجد عدة محاكات لتشخيص صعوبات التعلم نذكر منها :

3-1 - محك التباعد Discrepancy Criterion :

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

-التفاوت بين القدرات العقلية للطالب (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي في اللغة العربية مثلاً.

- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقاً في مادة الرياضيات وعادياً في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية. (حافظ، 2006: 4)

3-2 - محك الاستبعاد Discrepancy Criterion

ويقصد به استبعاد جميع الحالات التي تعاني من صعوبات في التحصيل الدراسي بسبب أية إعاقة أخرى سواء أكانت حسية أو عقلية أو ناتجة عن حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي (هالاها و آخرون، 2007: 65)

3-3 - محك التربية الخاصة Special Education Criterion :

يعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، و تختلف عن الطرق العادية في التعلم. (سليمان، 2010: 138):

- المحاضرة 4:

4- تصنيف صعوبات التعلم:

تم تصنيف صعوبات التعلم لدى الغالبية العظمى من العلماء إلى قسمين من الصعوبات وهما:

4-1- صعوبات التعلم النمائية: وهي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وهي ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتنقسم إلى صعوبات أولية (تتعلق بعملية الانتباه والإدراك والذاكرة) وصعوبات ثانوية (مثل التفكير والكلام والفهم).

4-1-1- صعوبات التعلم الأولية: و تشمل صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك

4-1-1- صعوبات الانتباه:

إن الانتباه يعرف على أنه عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته مثل المنبهات البصرية والسمعية و اللّمسية والشمية و الذوقية التي تصدر عن البيئة . حيث تقف صعوبات الانتباه خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب، وحتى صعوبات التأزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً.(كوافحة و فوز، 2010:123)

تصنيفات العجز في الانتباه : إضافة إلى تحديد ماذا نعني بالانتباه يمكننا وصف أنواع العجز في عملية الانتباه . في عام 1947 وصف ستراوس ولتنن الصعوبات في الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية بأنها :

- 1 النشاط الزائد الذي يتصف بنشاط حركي مفرط .
- 2 التشتت في مجال التركيز على المثيرات ذات العلاقة والصعوبة في المحافظة عليها
- 3 عدم القدرة على الكبح والنزعة للاستجابة للمشتتات الداخلية الخارجية .
- 4 الاحتفاظ بالاستجابة بشكل غير مناسب أو تكرار السلوكيات عندما لا تكون مناسبة .

- تصنيف الطب النفسي :

لقد وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة 1980 نمطين من أنماط العجز في الانتباه وهما :

1 العجز في الانتباه المصحوب بحركة زائدة .

2 -العجز في الانتباه غير المصحوب بحركة زائدة .

ويضم عجز الانتباه المصحوب بحركة زائدة الجوانب التالية :

أ -عدم الانتباه في ثلاث على الأقل من النواحي التالية :

- الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها.

- غالبا ما يبدو على الطفل عدم الاستماع .

- يتشتت بسهولة .

- يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية أو المهمات الأخرى التي تتطلب

الإبقاء على عملية الانتباه.

- لديه صعوبة في البقاء في أنشطة اللعب .

ب-الاندفاعية وذلك على الأقل في ثلاث من الجوانب التالية :

- غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر .

- ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.

- يعاني من صعوبة في تنظيم عمله (ولا يعود ذلك إلى أية إعاقة معرفية)

- يحتاج إلى مزيد من الإشراف .

- يعاني من صعوبة في الانتظار واخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية.

ج- النشاط الزائد وذلك في اثنتين من الجوانب التالية على الأقل .

- يتسلق الأشياء أو يحوم حولها .

- يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء .

- يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس .

- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه.

- دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة .

د- تبدأ قبل سن السابعة تقريبا ثلاث سنوات ونصف.

هـ- تستمر لسنة شهور على الأقل .

و- لا تعود إلى عوامل أخرى كفصام الشخصية أو اضطرابات انفعالية أو إعاقات

عقلية شديدة وحادة . (السرطاوي وآخرون ، 2012، 134 ، 135)

العجز في الانتباه غير المصحوب بنشاط زائد:

تشبه سلوكيات الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه المصحوب بحركة زائدة فيما عدا أن مثل تلك السلوكيات لا تتميز بالنشاط الزائد إضافة إلى أن المظاهر المصاحبة وكذلك الإصابة بمثل هذه الحالات تكون بشكل عام بسيطة ومعقولة . (السرطاوي وآخرون ، 2012، 135،

- المحاضرة 5:

4-1-2- صعوبات الإدراك:

يمكن تعريف الإدراك بقدرة المرء على التعرف على التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة. (ملحم، 2002: 222)

أنواع صعوبات الإدراك: يعود التمييز إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة ، إن التعرف على الاختلافات بين الأشياء

المنظورة كالأحرف أو الأشياء المتسلسلة من خلال الاختلافات بين الكلمات أو من خلال الأشكال يعطي معاني للأنشطة ، وفي عملية التعلم للفهم واستخدام اللغة الشفهية ، القراءة ، الكتابة ، التهجئة والحساب وفي تنمية المهارات الحركية ، فان على الأطفال أن يتعرفوا على الاختلافات التي يسمعونها ، أو يتذوقونها أو يمسونها ، أو يشاهدونها ، أو يشعرون بها . إن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة على فهم الاختلافات بين المثيرات يكون لديهم القدرة أيضا على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات .

ويمكن تصنيف صعوبات التمييز في ستة تصنيفات رئيسية :

*** صعوبات التمييز البصري :** يمتلك الأطفال الذين يعانون صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر ، وحين يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم ، الشكل ، المسافة والإدراك العميق وغيرها من التفاصيل المناسبة، فقد تكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف ، الأعداد والكلمات في القراءة والحساب ، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة الطفل ورسوماته .

*** - صعوبات التمييز السمعي :** يعتبر ضروريا لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية . إن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة أو بين المقاطع والكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة و التهجئة بالطرق الصوتية . (السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 189)

*** - صعوبات التمييز اللمسي :**

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في حاسة اللمس ستكون لديهم صعوبة في أداء المهمات التي تحتاج إلى حاسة اللمس - كاستخدام السكين - أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع ، ويعتبر التمييز اللمسي هاما فيتعلم الطفل تجنب

بعض الأشياء مثل النار وتظهر جليا في عملية الكتابة حيث يظهر لدية صعوبة في عملية الكتابة .

* - صعوبات التمييز الحس - حركي :

إن القصور في التمييز لدى المهارات الحس-حركية يتدخل في التغذية الراجعة الحية الصادرة عن الجسم ، ويؤدي ذلك إلى صعوبة في تعلم أنماط الحركة ، وبدون التمييز الحس-حركي يعاني الأطفال من مشكلات في إتقان المهارات النمائية الأساسية مثل ، الزحف ، المشي ، الأكل... الخ ، ويعتبر التمييز الحس حركي مهما أيضا في تعمل مهارات متقدمة وأكثر تعقيدا مثل : الكتابة اليدوية ، والحركات الإيقاعية ... الخ .

* - صعوبات التمييز في الإدراك الحركي و اللمسي الحادثة معا :

يرجع التمييز اللمسي إلى مدخلات الإدراك الحركي واللمسي التي تحدث معا في وقت واحد ، التي بدورها تقدم معلومات أكثر حول البيئة والحركات الجسمية والعلاقة بينهما ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك الحركي واللمسي التي تتم في وقت واحد سوف يواجهون صعوبة أكبر في أداء المهمات الحركية الدقيقة مثل الكتابة ، واستخدام الأدوات ، وفي تعلم المهارات التي تحتاج إلى أداء حركي .

* - صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية :

هناك بعض الحالات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبة في التركيز على أو اختيار المثيرات البصرية و السمعية أو الحركية اللمسية التي تحدث في وقت واحد (الشكل) ، وفي وجود مثيرات منافسة أخرى (الأرضية) ، فعلى سبيل المثال يعاني الأطفال من صعوبة في التمييز البصري للشكل والأرضية ، قد يعاني من صعوبة في تفريق شيء ما من الأرضية التي يعتبر جزءا منها ، وبالمثل فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التمييز السمعي للشكل والأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) حين يتكلم أو

يصرخ الطلاب في الفصل (الأرضية) ، وترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك . (السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 192)

- المحاضرة 6:

4-1-3- صعوبات الذاكرة:

* تعريف الذاكرة :

وهي قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري. (حافظ، 2006:69)

و يرى الباحثون إن الذاكرة ليست جهازاً واحداً بل مجموعة من الذكريات (buffers) تم تمييزها كما يعتبرها Tiberghien (1991) لأنه يمكن تجزئتها بحيث تصبح خصائصها غير قابلة للاختزال ، وهذا ما أكده baddeley (1993) عندما جزء الذاكرة إلى سيرورات فرعية (sous – processus) يعتبر البعض منها قوالب منفصلة، ويعتبر البعض الآخر مظاهر مختلفة لنفس الجهاز و من ثمة تصبح الذاكرة حسب baddeley (1993):

- تعريف baddeley (1993) للذاكرة: مجموعة أجهزة تغطي مدداً من التخزين تمتد من جزء من الثانية إلى مدى الحياة، ويتأسس هذا التصور على نموذج hitch&baddeley (1974) والذي يقوم على ثلاثة أصناف كبرى من الذاكرة، حسب ديمومة تخزين المعلومات:
 - الذاكرة الحسية: وتقاس بجزء من الثانية .
 - الذاكرة قصيرة المدى: وتقاس بالثواني .
 - الذاكرة بعيدة المدى: و تمتد من الدقائق إلى السنوات. (زغبوش ، 2008)
- تعريف بادلي (1992) (baddeley): هي مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين و المعالجة منها.

(عاشور، 2011، 7)

- كما عرفها هيتش (hitch): بأنها أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة لمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى استجابة صحيحة (baddeley&hitche 1994).

ومنه يمكن إيجاز: "أن الذاكرة هي قدرة جهاز للمعالجة الطبيعية على ترميز المعلومات المستدخلة و تخزينها بشكل ملائم، ثم استرجاعها و استعمالها وقت الحاجة". (زغبوش، 2008، 29،

و كما ذكر سابقا فقد قسم hitch&baddeley (1974) الذاكرة إلى ثلاث أنواع رئيسية وهي:

- **الذاكرة قصيرة المدى:** تعتبر الذاكرة قصيرة المدى جهازاً يسمح بالقيام بنشاطات معينة، ويساهم في الاحتفاظ بمعلومات متوفرة بهدف الاستعمال اللحظي، وتتدخل في الحساب الذهني، وفهم اللغة من خلال استعمال ميكانيزمات تحليل الرموز، والترميز اللساني، وتعالج الذاكرة قصيرة المدى المعلومات التي يشغل عليها الفرد راهنا و بذلك فهي تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية، مادامت سعتها محدودة. (زغبوش، 2008)

- **الذاكرة العاملة:** حاولت نماذج حديثة تعويض مفهوم الذاكرة قصيرة المدى بمفهوم ذاكرة العمل (mémoire de travail) باعتبارها مجموعة نشطة من القوالب (modules) لمعالجة المعلومات، فعوض أن تكون جهازاً موحداً مثل الذاكرة قصيرة المدى، أصبحت تتكون من سيرورة مستقلة، و تتمظهر ذاكرة العمل في تنسيق مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الفرد في نفس الوقت (والتي هي التعرف (المطابقة- التحليل - التفسير - الترميز)، وإذا كان هذا الجهاز الفرعي للذاكرة لا يحتوي إلا على كمية محدودة من المعلومات العاملة في مهمات

معرفة معينة من مثل الاستنتاج أو التفكير و الفهم و التعلم فهو يعتبر الجهاز الاكثر اهمية في الذاكرة. (زغبوش، 2008)

- **الذاكرة بعيدة المدى:** هي جهاز يضيف مجموعة من السيرورات التي تسمح باستعمال التعليمات السابقة؛ لان مجال استعمالها واسع جدا، وقد تعددت تقسيمات هذه الذاكرة بتعدد طبيعة المعلومات التي تحتويها اعتماداً على نوعية الإصابة التي تلحقها، الأمر الذي دفع إلى التمييز الوظيفي الأولي بين شكلين من الذاكرة البعيدة المدى، أي الذاكرة التي تتضمن السيرورات المعرفية و الذاكرة التي تعتبر ذات طبيعة آلية، وهو التقسيم الذي سيتمظهر لدى و squire cohene (1980) بين "الذاكرة الصريحة" و "الذاكرة الإجرائية" و "الذاكرة التنفيذية" على أنهم التقابل القائم على التمييز بين "معرفة" الذي يطابق معرفة واعية وواضحة بالمعارف، و "المهارات" و هي الكفاءة المكتسبة التي يمكن أن تتمظهر بدون وعي (زغبوش، 2008،

* نظريات تفسير الذاكرة :

- **نظرية استقبال المعلومات :** يعد زيمان وهاوس (2006) أصحاب هذه النظرية و يعتبران مرحلة الانتباه المرحلة المهمة في عملية التعلم ، وشرطاً أساسياً في مرحلة استقبال المعلومات ، حيث تشترط مرحلة الانتباه سلامة الحواس التي تقوم بدورها بعملية استقبال المعلومات ، ومن ثم توصيلها إلى الجهاز العصبي المركزي ، لإتمام العمليات اللاحقة لها ، حيث أن المثيرات التي تساهم في زيادة التعلم و الإدراك حاجة أساسية للحد من مشكلات الذاكرة ، وزيادة مدى فاعليتها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **نظرية معالجة المعلومات:** وتبنى هذه النظرية كل من اتكنسون و شيفرن (2003) ، وتعد نظرية معالجة المعلومات من النظريات الحيوية ذات التأثير في مجال علم النفس المعرفي في وقتنا الحاضر ، وتعتبر نظرية معالجة المعلومات أن عملية التعلم عملية نظامية تقوم على أساس :

1- مدخلات حسية،

2- عمليات معرفية تتضمن معالجة المعلومات (التعرف والمطابقة - التحليل -التفسير - الترميز)،

3-مخرجات (التخزين والاستدعاء).

- يحصل الإنسان على المعلومات و البيانات عن طريق الحواس (مدخلات).
- يقوم بتفسير بترميز هذه المعلومات وتخزينها في بنائه المعرفي (عمليات).
- يقوم بإخراج هذه المعلومات على صورة استجابات لفظية ،وحركية ،و إدراكية (مخرجات) . (الخطيب ، 2012 ، 50) .

*- صعوبات الذاكرة :

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة ، فأثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم. أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها إعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلمة من جانب آخر ، فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية ، البصرية و اللمسية الحركية ، فان أداء لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور. (السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 163)

- المحاضرة 7:

4-2- صعوبات التعلم الثانوية: وتتمثل صعوبات التعلم الثانوية فيما يلي :

4-2-1- اللغة الشفهية :

اللغة هي ذلك النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس، حيث يواجه ذوو

صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام تظهر في عدم قدرتهم على تركيب جمل قائمة على قواعد سليمة .

لقد تمثلت صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام وعلم الصرف ، وبناء الجملة وتركيبها ، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها ، وكذلك في المحتوى ، والشكل والاستخدام ويمكن تصنيفها على أنها اضطرابات في : - اللغة الاستقبالية الشفهية .

- اللغة الداخلية أو التكاملية .

- اللغة التعبيرية الشفهية .

على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية ، تكاملية و تعبيرية) . (السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 250)

* صعوبات اللغة الاستقبالية :

يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال ، وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاستقبالية ، الحبسة الحسية والصمم اللفظي وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية ، ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصة الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية ، في حيث تظهر الأعراض الأساسية في الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار ، وبسبب أن الطفل لا يفهم ما يسمع فهو لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء .

* صعوبات اللغة التكاملية :

يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلوك اللغة التكاملية ، ويدعى النمط الأول باللغة الداخلية والكلام الداخلي ، اللغة المركزية والكلام في مرحلة ما قبل العمليات .

تصف هذه المصطلحات بداية اللغة ويستدل على اللغة الداخلية حين يبدأ الأطفال في استخدام الأشياء بشكل مناسب وتجميع الأشياء بطرق ذات معنى ، والوصول إلى استنتاجات منطقية من خلال اللعب والنشاطات اليومية .وتشير جميع هذه السلوكيات إلى أن الطفل يقوم بأداء سلوكيات رمزية دون نطق للكلمات ، وتمثل هذه الأنواع من سلوكيات اللغة الداخلية العلاقة ما بين المنثيرات البصرية والخبرات.

ويشمل النمط الثاني من اللغة التكاملية على كلمات في شكل رموز ، فبعد أن يتعلم الأطفال المعاني الخاصة بالكلمات المنطوقة من خلال الإثارة اللغوية الاستقبالية ، فإنهم يبدأون في استخدام اللغة للتواصل مع أنفسهم ، وتعتبر مرحلة الكلام مع النفس ذات أهمية كبيرة في التفكير ، واستنتاج علاقات ذات معنى مما يسمعون وتصنيف الأشياء لفظيا ، واستخدام التشبيهات ...الخ، ويرجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى صعوبة في التصرف بشكل رمزي ، ويتصف بعدم القدرة على فهم العلاقات مثل المتضادات ،وتعتبر صعوبة اللغة التكاملية واحدة من أكثر أنواع اضطرابات اللغة شدة .(السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 252)

4-2-2- صعوبات اللغة التعبيرية :

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفهية التعبيرية هم عاجزون في القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام ،وقد حدد **جونسون و مايكلست** نمطين متميزين لصعوبات اللغة الشفهية التعبيرية . يظهر النمط الأول صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات ، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية ، أو إعادة ما تم سماعه ، وتعتبر استعادة الكلمات من اجل نطقها جزءا هاما في عملية التعبير .

ويظهر النمط الثاني اعراضا في العجز المتعلق ببناء الجمل وتركيبها ، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة ، ويتصف نطقهم بحذف كلمات ، تحريف

كلمات ، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. (السرطاوي وآخرون ، 2012 ، 255)

- المحاضرة 8:

4-3- اضطرابات التفكير:

ترتبط هذه الصعوبات باضطرابات اللغة الشفهية، ويقصد بصعوبات التفكير المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات. (الفاعوري، 2010:20)

ومن أوجه هذه المشكلات عدم القدرة على التركيز وتصلب التفكير وعدم المرونة والنقص الشديد في الثقة بالنفس ومقاومة محاولة التفكير وضعف التنظيم والتصنيف. (ملحم، 2002: 241)

4-3-1- صعوبات تكوين المفهوم :

خلال السنوات الخمس الأولى من الحياة يصادف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات ما قبل المدرسة مشاهد ، أصوات ، أشياء ، مواقف ، أفكار وظواهر يومية جديدة وغير معروفة لهم . إن تحديد تعلم التفكير مثل تشكيل مفاهيم التحقق من الأشياء المحيطة بهم ، وخلال سن المدرسة تستخدم أساليب رسمية ومنظمة في تقديم معارف وأفكار ومهارات جديدة ، ولكي يتم إعطاء عني للخبرات الكثيرة التي يصادفها فان على الفرد أن يوظف حسه في الترتيب والتنظيم ، يعتبر ذلك ضروريا في تشكيل المفاهيم التي تتضمن معرفة العلاقات بين الخبرات وتصنيف الأشياء والأحداث والأفكار والمواقف فيما يتعلق بإسهاماتها المتنوعة .

ولسوء الحظ نجد أن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في تطوير المفاهيم من خلال خبراتهم الخاصة .

4-3-2- تعديل المفهوم :إذا كانت القواعد والمحكات أو القوانين المستخدمة في

تضمنين أو استبعاد الأشياء والمواقف أو الأفكار في المفهوم صادقة في المرحلة الأولى فانه يتم الاحتفاظ بالمفهوم في المرحلة . ومن جانب آخر فان لم يثبت صدق المحكات أو القواعد والقوانين المستخدمة في المرحلة الخامسة فان على الطفل أن يحاول تعديل القانون بما يتلاءم مع المفهوم . أن الطفل ذوي صعوبات التعلم الذي لا يحاول تعديل المفاهيم المعروفة بأنها صحيحة جزئياً أو غير صحيحة سوف يستمر في أدائها بشكل غير ملائم في أي وقت يتدخل المفهوم في المهمة .

ويجب أن يركز العلاج على مساعدة الطفل على اخذ المفاهيم التي لم يثبت صدقها في المرحلة الخامسة ومن ثم يمر بشكل منظم من خلال مراحل تعلم المفهوم ، وذلك بهدف تشكيل المفهوم المناسب .

4-3-3- حل المشكلات: إن احد الأجزاء المهمة في عملية النمو يتمثل في تعلم

كيفية التعامل مع المواقف الصعبة ، والتغلب على العقبات ، وإجابة الأسئلة المركبة وإيجاد الحلول لمشكلات الحياة اليومية . ولسوء الحظ فان الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبا ما:

- 1 يفشلون في ملاحظة كيفية تطور المواقف المشكلة .
- 2 في تحديد المشكلة مع أنفسهم.
- 3 -نقص الاتجاهات ، والقدرات العقلية أو أساليب حل المشكلات حين التعامل معها .
- 4 -في استخدام استراتيجيات منظمة في حل المشكلات .

وفي ضوء ذلك يجب مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تطوير الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تمكنهم من الاستجابة بشكل أكثر ملائمة لمشكلات الحياة اليومية وفي اغناء حيلتهم في استكشاف الأفكار المميزة والجديدة ، ولقد نم

وصف أساليب حل المشكلة بطرق عديدة بما فيها سلوك المحاولة والخطأ، السلوك الاندفاعي ، السلوك الانعكاسي ، سلوك الطموح الخلاق، التفكير الأصلي ، التفكير المباشر والمنطقي والتفكير الاستقرائي و الاستنتاجي ، وعلى الرغم من من اختلاف التربويين في وصف حل المشكلات إلا انه يظهر أن هناك اتفاق عام حول الديناميات التي تدخل في عملية التفكير .

- المحاضرة 9:

5- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو عدم قدرة التلميذ على استيعاب المواد التي تؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية. (النوبي، 2011:57)

5-1- صعوبات القراءة:

5-1-1- مفهوم القراءة:

إن القراءة في رأي الكثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعاني وتشمل هذه العملية على التفكير والإستنتاج من خلال الخبرات السابقة. (عبد الله، مصطفى، 1994، 320)

يعرف كل من **Harris&Sipouy (1990)** القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي اللغة للقارئ والمهارات المعرفية عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

يشير كل من راتب عاشور ومحمد المقدادي (2005) أن القراءة هي عملية

ديناميكية تتطلب تواصلا ذا معنى ونشاطا بين المؤلف والقارئ، وتعرف القراءة باعتبارها عملية نشطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته.

ويذكر دول رود 1991 بأن وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديما فاختلقت عن النظرة التقليدية، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جمع النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة فترى في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والإستخدام المرن للإستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

كما يعرف كيرمان بدير وأميلى صادق: القراءة بأنها نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، و الإنتفاع به في المواقف الحيوية، المتعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويعرفها العيسوي وآخرون (2008: 47): بأنها "أسلوب من أساليب النشاط الفكري يتضمن الفهم (الإدراك) والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار".

ويعرفها شريف وآخرون (2009 : 17): " عملية معقدة تعتمد على عدة عمليات عقلية من فهم واستيعاب وتحليل وإدراك وتمييز ونقد وربط وترف الحروف والكلمات، والتفاعل مع المقروء من خلال مجموعة من المهارات اللازمة لكل عملية من العمليات السابقة".
يعرفها جاب الله (2011: 2): " عملية عقلية بنائية نشطة يقوم بها القارئ في أثناء تفاعله مع الموضوع المقروء، بغية تحقيق هدف ما، أو إشباع رغبة".

فمن خلال التعاريف السابقة نستطيع القول أن القراءة عملية عقلية تتجاوز التعرف على الكلمات المكتوبة إلى التحليل و النقد وربط المقروء بالخبرة السابقة وتفسير المادة وتقديمها بما يقتضي ذلك من تفكير وتخيل وربط الأفكار الجديدة بالقديمه ومقارنتها بها .

5-1-2- عمليات القراءة:

ويقصد بها مهارات القارئ و أنشطته المعرفية التي يوظفها أثناء قراءة نص من النصوص و قد اقترح اروين (Irwin 1986) تصنيفا يميز بين خمسة أنواع من العمليات القرائية هي :

العمليات الصغرى : وهي تتضمن فهم معنى الجملة.

عمليات الإدماج : تعمل على إيجاد علاقات بين القضايا أو الجمل.

العمليات الكبرى : و هي خاصة بالفهم الكلي للنص.

عمليات التمثيل : وهي خاصة بالتنبؤات والتصورات الذهنية.

العمليات ما وراء المعرفية : وهي تتيح للقارئ فرصة تنظيم عملية الفهم والتلاؤم مع النص و الوضعية القرائية.

و يلاحظ أن العمليات الثلاث الأولى لها علاقة بالمستويات الثلاث الأولى لفهم للنص: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد للنص، والتي سوف نوضحها عندما نتطرق لمستويات الفهم القرائي في هذا الفصل ، أما عملية التمثل أو الإعداد فينظر إليها بوصفها امتدادا للنص، بينما العملية الما وراء معرفية فيمكن أن ينظر إليها بأنها تفكير واع ونقدي في فعل القراءة.

وهناك من يصنف عمليات القراءة إلى عمليات حسية حركية إدراكية و عمليات ذهنية

العمليات الحسية الحركية الإدراكية : وتتمثل في الربط بين الوحدات الخطية والوحدات الصوتية للنص، وتعتمد هذه العمليات على سلامة حاستي البصر والسمع للقارئ، أثناء تفاعله مع النص.

العمليات الذهنية : وتتمثل في إيجاد المعنى الكلي للجملة، وذلك بتجميع المعاني الجزئية للكلمات في نقطة تركيز من عين القارئ ، حيث يكون بإمكانه الاحتفاظ بالمعنى الجزئي

للکلمة المقروءة ، ويطيف المعنى الجزئي للکلمة التي تليها مباشرة بصورة آلية ، وهذا يتطلب معرفة القارئ بالقواعد النحوية التي تسهل عليه هذه العملية. (منتصر، 2016: 105)

وتعرف على أنها عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينه والإستماع، عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه، وتتطلب القراءة شروط هي:

-إبصار الرموز الكتابية

-التعرف على الرمز الكتابي

-ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي

فالقراءة عملية عضوية عقلية يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار.

(الحسون وآخرون، 1996، 79)

5-1-3 - مفهوم تعلم القراءة: هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها إثر الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية.

*** مراحل تعلم القراءة:** هناك ثلاث مراحل أساسية لعملية القراءة وهي:

مرحلة الشكل الخطي: التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية

التعرف تكون من خلال مؤشرات لسانية. (80. 2002. R.cheminal)

المرحلة الهجائية: في هذه المرحلة يتم استعمال نظام التحويل الخطي الصوتي، فيرتبط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة، وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية.

المرحلة النحوية: الكلمة تكون محللة إلى وحدات صوتية نحوية دون إستعمال نظام الإبدال الخطي الصوتي ويستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة مثل كلمة (importable) تحتوي على مورفيمين: im/able/ بالإضافة إلى أساس /port/ بالنظر إلى المراحل الثلاث نستنتج آليتين للقراءة.

5-3-2- آلية القراءة:

- * الطريقة التجميعية: التعرف على الكلمة عن طريق فك الرموز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على عدة مراحل.
- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الأجنبية) والعكس في اللغة العربية.
- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- الوصول إلى معنى الكلمة.

* طريقة الإحالة: تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون إستعمال الهجاء، ويكون فيها التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب وتقرأ إنطلاقاً من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية.

5-3-3- مراحل نمو مهارات القراءة: تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جداً لما

تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية ، وتشير ليرن (lerne, 2000) إلى ست مراحل لنمو مهارة القراءة لدى التلميذ العادي وهي:

* المرحلة الأولى : وهي مرحلة الأمية ما قبل المدرسة وتظهر في عمل ما قبل ست سنوات، وفيما يبدي الطفل إهتماماً بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

* المرحلة الثانية : وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر ، وفيما يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات .

***المرحلة الثالثة :** وهي مرحلة الطلاقة في القراءة ، وتظهر في عمر السابعة والثامنة ، وفيما يستطيع القراءة بطلاقة وبفهم الكثير من المواد المكتوبة .

***المرحلة الرابعة:** وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم ، وتظهر في الفترة العمرية ما بين الصف الرابع والصف الخامس أساسي ، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم .

***المرحلة الخامسة :** وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية ، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار وزيادة الأفكار كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية ، والقراءة الناقدة .

*** المرحلة السادسة :** وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات الحياة ، وتظهر في المرحلة الجامعية في عمر الفرد ، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم حاجات الآخرين.(السعيد، 2009، 20)

5-3-4- مكونات القراءة : إن من أهم مكونات مهارة القراءة تتضمن ثلاث أبعاد وهي تعرف على الحروف وتمييزها وتكوين كلمات ونطقها والوصول إلى فهم هذه الكلمات بالإضافة إلى فك رموزها المكتوبة وربط بين مقاطع ومعاني الكلمات : ولهذا سنذكر 3 مكونات أساسية تشكل العوامل الرئيسية في عملية مهارة القراءة .

*** التعرف على الكلمة :** إن الطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة من ثم يتعرض للخطأ وقد اتضح من البحوث العلمية إن الكلمات التي تسهل على التلاميذ التعرف على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة ، وإن إختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز بينهما ، وتتضمن على التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمات ، ومن هذه الإستراتيجيات (نطق الكلمات ، ومدلول الكلمات، بطاء وإسترجاع الكلمات، ودلالات أو تلميحات السياق والتحليل التركيبي).

* الفهم القرائي : لقد عرف الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإخراج المعنى من السباق ، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة ، ونذكر الأهداف وإستخدامها بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

وعملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة ، ولكي تتم لابد من وجود ثلاثة مستويات لها ، وهي (المستوى الحرفي والمستوى التفسيري ، ومستوى الأفكار) وكما يعتمد الفهم القرائي على ثلاث عناصر أساسية ، وهي (القارئ، النص ، السياق) حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والإنفعالية والدافعية على اختياره للمادة التي يقرأها ، كما تؤثر على ميوله واهتماماته وإتجاهاته ايضا ، وأما النص فيجب أن يتميز بالوضوح ، والتنظيم وحسن الطباعة ، وتناسق الألوان، كما يشكل عناصر جذب وتشويق للتلاميذ ذوي الصعوبة.(السعيد،2009، 22)

* الوعي الفونولوجي : يعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية إرتباطا بمهارة القراءة والكتابة وتولي معظم البرامج العلاجية والتدريبية الحديثة الموجهة على المصابين بصعوبات القراءة عناية خاصة بما يعرف لدى المختصين بتطوير الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية بشكل عام ، ويفترض في هذا المجال أن تحسين المهارات الفونولوجية لدى المصابين بصعوبات القراءة سوف يمكنه من تعلم المهارات الأساسية في القراءة ، وعلى رأسها الإقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق.

ويعرف الوعي الفونولوجي على أنه الوعي بالنظام المستخدم في اللغة ، والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات ، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية إتحادها وتجميعها في الكلمات. (السرطاوي وآخرون، 2009، 87)

5-3-5- خطوات عملية القراءة:

تتمثل خطوات عملية القراءة فيما يلي :

*** الاستطلاع أو المسح :** وهي القيام بمسح المادة القرائية الدراسية بشكل سريع،

لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.

*** السؤال:** القيام بتحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي

ستدرسه، وذلك لجعل قراءتك هادفة ونشطة.

*** القراءة:** القيام بقراءة المادة مركزاً على الأجزاء ذات الصلة بأسئلتك أو أهدافك

المحددة، وحرص على تحقيق الهدف المنشود.

*** الاستذكار أو الاسترجاع :** بعد الانتهاء من القراءة، امتحن نفسك وحاول أن

تستذكر ذلك لنفسك ذاتياً، ويمكنك الاستذكار بصوت عال، أو تكتب المعلومات التي

توصلت إليها والتي ترتبط بهدف القراءة وبالأسئلة التي حددت، حاول استدعاء كل

التفاصيل المهمة ذات العلاقة بأهدافك الدراسية.

*** المراجعة :** هي مراجعة ما تم قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود، وإعادة النظر

في المادة الدراسية بسرعة للتأكد من مدى مطابقة ما استوعبت وتذكرت بما يجب أن

تستوعب وتذكر، واستخراج النقاط أو المقاطع أو الجوانب التي أخفقت في تذكرها أو

أخطأت في تحديدها، والقيام باستدعائها بشكل دقيق ومحاولة حفظها وربطها في

الإطار الكلي لما تعلمت.

(مصطفى، 2005 : 38)

بناءً على ما تقدم فإن القراءة تعتبر الخطوة الأولى لعملية الفهم وبدون إجادة

العملية القرائية لا يتحصل الفهم، ومهارة القراءة هدفها جودة النطق وحسن الأداء، والقراءة

مهارة تراكمية فكلما زادت حصيلة المفردات اللغوية للتلميذ أصبح يتمتع بمعرفة قرائية وفهم

قرائي أوسع وأشمل.

5-3-6- صعوبات القراءة

- وتعني صعوبات القراءة " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنهم أو البطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ. (رضوان ، الجمل، 2004، 204)

-تعريف (Boralmisony) " صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة ما بين 5 سنوات و 8 سنوات وتتعدها فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والكتاب المدرسي.

-تعرف صعوبة القراءة على أنها "مجل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في صعوبة القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي والتوجه الزماني والمكاني. (هوغيت، 1999، 56)

ومنه نستنتج أن صعوبات القراءة هي «عدم القدرة على فك ترميز الكلمات المطبوعة إلى كلمات مقروءة مع عدم القدرة على فهم واستيعاب ما يقرأ». أي أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية هم تلاميذ غير قادرين على قراءة ما يعطى لهم بشكل مطبوع إما إضافة أو إبدال أو حذف بعض الحروف أثناء عملية القراءة.

* أعراض صعوبات القراءة: يمكن تقسيم صعوبات القراءة إلى نوعين الأول أعراض تخص الأداء القرائي أما النوع الثاني فهي أعراض مصاحبة (عقلية، جسدية، سلوكية)

-الأداء القرائي: إن صعوبات القراءة تظهر عنده العديد من الاختلالات سواء من الجانب المقطعي للنص أو من الجانب النحوي والصرفي أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي وسنحاول حصر وذكر أهم هذه الاختلالات:

- **الجانب اللغوي:** وهي أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات وكذلك أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد...) .

- **الجانب المقطعي:** تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والإبدال والتعويض والزيادة... إلخ. كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعا (ت، ذ) (ت، ط) (س، ز) والمتشابهة بصريا (ر، ز) (س، ش) (ح، خ، ج). (العيس، 1997، 43)

إيقاع القراءة: أحيانا تكون نوعية القراءة سريعة جدا مع عدم إحترام علامات الوقف وحذف الكلمات والانتقال من سطر لآخر أو العودة إلى سطر ثم تجاوزه، أو يكون الإيقاع بطيء جدا مع تقطيع للكلمة، فيقرأ الشمس محرقة - الش م س م ح ر ق ة.

- **الجانب الدلالي:** يلاحظ فيها تحويل معاني الكلمات وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية ، كما أنه إذا طلب من تلميذ صعوبة القراءة أن يعيد سرد قصة يقرأها أو يلخصها، فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية .

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب صعوبة القراءة صعوبة الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة. (الحسون، 1996، 46)

*** أنواع صعوبات القراءة:** هناك عدة أنواع لتصنيفات صعوبات القراءة ومنها :

- **صعوبة القراءة التطورية النمائية:** إضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

- **صعوبة القراءة المكتسب:** نتاج عن خلل مخي أثر إصابة عصبية AVC .

- **صعوبة القراءة الفونولوجي:** إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور صعوبة القراءة ففي حالة صعوبة القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا مايؤدي بالقارئ إلى عدم

القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوجي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية بإعتبار حاسة البصر الأولى حيث تلعب دورا أساسيا ، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، أما المرحلة الثالثة تتمثل في التلطف بهذه الأصوات والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فإن هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة صعوبة القراءة الفونولوجية، إذ أنه يعتمد على هذه الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، وهذا ما يجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

* - تقييم صعوبات القراءة :

التقييم عملية منهجية في الملاحظة وجمع المعلومات تتوسل بوسائل وأساليب متنوعة في التشخيص والعلاج ، ولكي ينجح التقييم في هذا السعي ينبغي أن يكون وظيفيا من جهة بمعنى أن يركز على ما يعرقل عملية التعلم ووصفيا من جهة أخرى أي أن يساعد في تحديد ما ينبغي فعله لتحسين عملية التعلم.

ان التقييم متطلب سابق حيوي للتعليم فهو يسمح للمعلم أن يصل إلى خط قاعدي أو نقطة بيانية يتحدد فيها المكان الذي يبدأ منه المعالجة حيث أن للطفل ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يكون غير منظم وغارقا في بحر من الفوضى واختلاط الأمور ، مما يفرض أن يكون الهدف الأول من التقييم تحديد نقطة للبدء في العلاج وذلك أن التشخيص من دون أن يتبعه علاج يبدو في أحسن الأحوال ذا قيمة محدودة وفي أسوأها عملا قاسيا ، ويقابل ذلك ان العلاج من غير تقييم مضيعة لوقت ثمين ومسيرة على غير هدى.(المالكي،5،2010).

*** - التقييم الكمي للمهارات القرائية :**

التقييم الكمي أو التقييم الاختباري أو التقييم الساكن هو الأسلوب التقييمي الذي يستعين بالاختبارات النظامية وغير النظامية في تشخيص صعوبات التعليمية بهدف معرفة الطفل النسبي في مجموعته العمرية بالنسبة للصفة المقاسة وتحديد خط قاعدي أو نقطة بداية للتدخل العلاجي .

وينشأ برأي البعض من العاملين في حقل تقييم المهارات القرائية ، أفضل الأساليب في تقييم الصعوبات القرائية المحددة من تفحص العمليات الجزئية أو العناصر التي يتكون منها السلوك القرائي ، ويرجع هؤلاء هذا الأسلوب على غيره من الأساليب في تشخيص صعوبات القراءة التطورية .

يتوسل الباحث في تقييمه للجوانب القرائية المختلفة بمقاييس نظامية وأخرى غير نظامية وتوجه هذه الوسائل نحو المستويين من الطلاب ، الطلاب ذو المهارات القرائية الأساسية ، والطلاب الذين لا يحسنون مهارات القراءة الأساسية . (الوقفي ، 2010 ، 381)

*** التقييم اللغوي :**

يتم فيه تقييم المستوى الفونولوجي ونوع المعالجة الفونولوجية التي يستخدمها الطفل للحروف والكلمات ومن الجوانب الفونولوجية التي يهتم بها فريق التقييم باختبارها وإجراء تحليل دقيق لها ما يأتي :

- الوعي الفونولوجي : الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات.
- القدرة على تحديد تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية في الكلمة .
- التمييز السمعي بي الأصوات اللغوية في الكلمات (فونيمات) .
- الاستعادة الفونولوجية .

-المحاضرة 10:

6- صعوبات الكتابة :

6-1- تعريف الكتابة:

- عرفها السلطان (1996)، هي عبارة عن نقوش مخصوصة ذات أصول تعرف بها تأدية الكتابة الصحيحة، ويقال لها: فن رسم الحروف أو علم رسم الحروف.

ويعرفها الدليمي والنوالي (2003): بأنها فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة.

أما غافر (2005) فيعرفها، هي عبارة عن رسم الحروف والكلمات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني، والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير.

كما يعرفها أيضا الشريف (2011) بأنها: تدوين للمعلومات والأفكار والآراء والتعليمات التي تصدر عن الإنسان في كل مكان. وتستخدم الكتابة في النشاطات الصفية داخل المدرسة وفي كتابة الواجبات المنزلية، والكتابة وجهان:

الأول: أنها نشاط جزئي أو مصاحب إذا ما اقترنت بمواد أخرى كالقراءة والعمليات الحسابية المختلفة، لأنها أداة تسجيل لهذه المواد وهدف فرعي للهدف الأساسي في المادة المكتوبة.

الثاني: أنها مادة مستقلة عن القراءة والمواد الأخرى لها أهداف وطرق تدريس وتدرجات خاصة بها، وعندما يكون الدرس عبارة عن مادة الكتابة فإنه لن يخرج عن هدفين أساسيان أما تعليم الكتابة والتدريب عليها، أو تحسين الخط. ويشترط لتعليمها أن يكون الطفل قد تعلم القراءة وعرف الأحرف الهجائية.

ومنه فإنه يمكن القول بأن الكتابة هي مهارة عقلية، تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية). تتطلب تكامل العديد من العمليات النمائية (القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حرة العين واليد، وكذلك التكامل البصري الحركي

والذاكرة البصرية. بالإضافة إلى كونها وسيلة للتعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء بالإضافة إلى الخط اليدوي.

6-2- طرق تعلم الكتابة:

6-2-1- طريقة الحروف المنفصلة Manuscript: وهذه الطريقة تمتاز بسهولة

ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة، كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوب هذه الطريقة احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

6-2-2- طريقة الحروف المتصلة Cursive: وهذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة

كبيرة لقراءة المادة المكتوبة وتجنب عكس الحرف واتجاهها والسرعة والسهولة في كتابة الحروف ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها. (السرطاوي و السرطاوي، 2012، 329)

6-3- العوامل المساهمة في تعلم الكتابة:

6-3-1- عوامل داخلية: وهي عوامل مرتبطة بالتلميذ الذي يتهيأ لتعلم الكتابة وتشمل:

- اكتمال نمو الجهاز العصبي الذي يؤدي الى النضج العقلي.

- اكتمال نمو العضلات الصغرى لليد والتي تعد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة حيث لابد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية و منها سهولة حركتها، وانسيابها على السطر ومرونة الأصابع في مسك القلم وتحريكه إلى الأعلى والأسفل وبشكل دائري.

- نمو التأزر البصري الحركي حيث تعد العين واليد عنصرين فاعلين ورئيسيين في عملية الكتابة وحتى تتم عملية الكتابة بيسر ودقة لابد لهذين العنصرين أن يتوافقا.

-نمو الدافعية نحو التعلم والميل له أكثر من اللعب حيث تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا حتى يتحقق التعليم.

-القدرة على التركيز والابتعاد عن النشاط الزائد.

-القدرة على الإدراك البصري والتمييز البصري للحروف والأرقام.

-القدرة على الضبط الحركي للجسم والتوجه يمين يسار عند الكتابة باللغتين العربية والأجنبية.

6-3-2- العوامل الخارجية: وهي العوامل المرتبطة بالبيئة المحيطة وتشمل ما يلي:

التدريس الجيد من قبل المعلم وذلك بتهيئة وضع الكتابة داخل الفصل الدراسي بحيث توفر معدات الكتابة من أوراق وأقلام ونماذج للحروف والأرقام والأشكال الهندسية وغيرها كذلك العمل على تدريب التلميذ على الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة وكيفية مسك القلم وتثبيت أوراق الكتابة وتتبع كتابة الحروف والأرقام والأشكال واستعمال المعززات من قبل المعلم، كذلك الإشراف والمتابعة من جانب الأسرة خاصة في ما يتعلق بأداء التلميذ للواجبات المطلوبة منه. (حافظ، 2006: 109، 110،).

وعليه فتعلم مهارة الكتابة تتطلب نمو قدرات الطفل العقلية والحركية والحسية، والدافعية للتعلم هذا كعامل أساسي ومهم. الى جانب ذلك دور المؤسسات التعليمية والأسر حتى يتم اكتساب هذه المهارة.

6-4- : صعوبة الكتابة:

6-4-1- مفهوم صعوبة الكتابة:

يرى (بين وآخرون 1991): بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية.

ويشير هوي وجريج (Hoy and Greeg, 1994) إلى أن صعوبة الكتابة هي فشل التلميذ بالقيام بمهام الاسترجاع والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (Hoy and Greeg, 1994, 217)

ويضيف ميز Meese وآخرون (1995): أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح.

وتعرف كاي (1999) Key: صعوبة الكتابة بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج.

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.

وقد عرفها الزيات (2002): بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبها أو تتابعها لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات. (الزيات، 2002، 509)

6-4-2 - أنواع صعوبات تعلم الكتابة:

* - صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم اتقانهم عددا من المهارات الأساسية مثل: مسك القلم بالطريقة الصحيحة، إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية (فوق/تحت).

(البطاينة وآخرون، 2005، 160)

*- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون فيها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات لتسهيل عملية القراءة على القارئ. وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

*- صعوبات انقراءة الكتابة:

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد، والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف، فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة وقابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة غير مترابطة من حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد. مثال: (المدرسة إلى الولد رج)، هي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة، أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها، كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (البطاينة وآخرون، 2005، 165)

*- صعوبة التهجئة:

تتطلب عملية التهجئة من الطالب قدرة عالية في تمييز واستنكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين، لذلك تعد عملية التهجئة أصعب من القراءة، فقد يكون بمقدور الطالب قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين، في حين

لا يمكن أن يكون مثل ذلك عند التهجئة (الرسم الإملائي)، لأن التهجئة تعتمد على ضوابط وقواعد مختلفة، فقد تحتاج بعض الكلمات مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها.

6-4-3- مظاهر صعوبات تعلم الكتابة:

* - مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي:

- النسخ بصورة غير دقيقة
 - كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
 - عدم تجانس الحروف عند الكتابة.
 - عكس الحروف والأعداد.
 - رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
 - صعوبة إكمال الفراغات في الجمل.
- (البطانية، 2014، 167)
- الخط في الاتجاهات فقد يبدأ الكتابة من اليسار بدلاً من اليمين.
 - الخط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب).
 - حذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- (منصور، 2014، 218)

* - مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي:

- مسك القلم بصورة خاطئة.
 - الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
 - العين تكون قريبة من الصفحة أثناء الكتابة.
- (البطانية، 2014، 167)
- ويرى (ريكاردس، 1999) من مظاهر التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:
- وضع رديء للجسم أو المعصم.
 - الإفراط في استخدام المحاة.

- القبض على القلم بشدة.
- تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.
- الضغط على سن القلم.
- الاعتماد بشكل قوي على ما تفعله اليد أثناء الكتابة.

*** - مظاهر نفسية:**

- الشعور بالإحباط تجاه الاعمال الكتابية.
- الميل للكسل والإهمال.
- الميل للتعبير الشفهي عن الأفكار.
- التهرب من ممارسة الواجبات.
- الشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة.

6-4-4- العوامل المساهمة في ظهور لصعوبات الكتابة

*** - العوامل المرتبطة بالمتعلم:**

- الاضطرابات العقلية والمعرفية:

والمراد بها مستوى ذكاء المتعلم وقدرته العقلية، وبنيته المعرفية وفاعلية عملياته. الانتباه، الإدراك، الذاكرة)، وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. وذوي صعوبات الكتابة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة مثل الذاكرة البصرية، القدرة على الاسترجاع، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور في نظام تجهيز المعلومات.

- اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق، كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، وهذا ما يطلق عليه بالضبط

الحركي، فأى خلل أو ضعف في هذه المهارة يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة، ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ، فقد أوضح مايكل باست (1965) Mykelbust أن بعض الأطفال قادرين على معرفة الكلمة التي يرغبون في كتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدّها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم عاجزين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات. (البطانية وآخرون 2015، 157، 156).

- العوامل النفسية العصبية:

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية منها مهارة الكتابة. (ملحم، 2002، 310).

- اضطراب الإدراك البصري:

أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وكذلك يميز بين الاتجاهات اليمين واليسار، ويميز الخط الأفقي والخط الرأسي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها، ورسم الخرائط واستخدامها فكل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة. (ملحم وآخرون، 2006، 172).

فقد ذكر كيفارت (1971) Kephart أن العجز في إدراك العلاقات المكانية- البصرية ترتبط مع العجز في الكتابة. (السرطاوي والسرطاوي، 2012، 334).

- اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة تعلم الكتابة. ولقد ذهب (جونسون ومايكل بست 1967) إلى أن عادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة. (السرطاوي والسرطاوي، 2012، 335).

فهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة انتاج الكلمات والحروف من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها.

انعدام مقدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية

يدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (البطينة وآخرون، 2015، 158).

- اضطرابات النظام السمعي:

ركز (لوريا 1966) على أهمية التكامل بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحس حركية في تعلم الكتابة، فاضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا يؤدي الى اضطراب التمييز السمعي بين الحروف والأصوات المتتابعة في النطق مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

- نقص الدافعية:

يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبة تعلم الكتابة ،حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا، والملاحظ على الطفل كثرة العياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي اتجاه عملية الكتابة

- استخدام اليد اليسرى :

هناك حوالي (8-9 بالمئة) من الأطفال يتعلمون الكتابة باليد اليسرى، وحسب الدراسات الفيزيولوجية فإن ذلك راجع في الأساس إلى وظيفة نصفي الكرة المخية. إن محاولة بعض الأولياء والمعلمون إرغام الطفل على تغيير يده المفضلة في الكتابة أمر يتعارض مع التركيبية

الفيزيولوجية له، وهذا من شأنه أن يؤدي الى إعاقة نمو مهارات الكتابة اليدوية لديه. (حافظ، 2006، 115)

*** - عوامل مرتبطة بنمط التعليم:**

- أكدت العديد من الدراسات والبحوث على دور المعلم ونوعية التدريس في عملية التعليم، حيث يذكر (ليرنير 1997 Lerner) أن من الأشياء المسؤولة عن صعوبات تعلم الكتابة بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها:
 - عدم الإشراف عن المتعلم بصورة مباشرة على اكتساب مهارات الكتابة.
 - عدم تزويد الطفل لتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

6-5- تشخيص صعوبات الكتابة:

لا يقتصر تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأطفال على الجانب الدراسي الأكاديمي فقط، وإنما يشمل الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية للمتعلم ويظهر ذلك في ما يلي:

6-5-1- التشخيص النفسي:

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ولمعرفة هل هناك تخلف عقلي أم لا، كما يتضمن التشخيص قياس كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميول والاتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

6-5-2- التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهذا للتأكد ما إذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية وحركية، كذلك من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لأن اضطرابات الحركة غالبا ما ترجع إلى عجز في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة.

6-5-3- البحث الاجتماعي:

معرفة وضع أسرة الطفل من حيث مستواها الاقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة. (حافظ، 2006، 113)

6-5-4- تقييم أخطاء الكتابة:

يتم تقييم أخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الاختبارات التحصيلية التي تقدم قياسا تقديريا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

- التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل:

- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين من اليسار.

- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.

- طريقة الإمساك بالقلم.

- تقييم الخطوط في الكتابة: - عمودية- فوق، تحت.

- أفقية- يمين، يسار.

- استقامة الخط، الفراغات بين الأحرف، شكل الحروف، استقامة الخط.

- الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف)، إغلاق الأحرف غير كامل.

- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا، بطيء جدا.

يتضح مما سبق تعدد مداخل تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة فمنها ما ركز عن

القدرات العقلية والمعرفية والتباعد بينها وبين التحصيل الفعلي للطفل ومنها ما ركز عن

استبعاد حالات الحرمان البيئي الثقافي بالإضافة إلى تقييم الحالة التربوية للطفل.

- المحاضرة 11:

7- صعوبات الرياضيات :

7-1- تعريفها : تعني صعوبة تعلم الرياضيات عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية ، والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي ، وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ.

ويتصف الأطفال ذوو صعوبات الرياضيات باضطراب أو قصور في عمليات التجهيز المعرفي والذي قد يرجع إلى صعوبات الانتباه والاحتفاظ به أثناء القيام بالعمليات الرياضية ، أو تجاهل بعض الخطوات الرياضية أو صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل (2-6-7-8-19-91) أو صعوبات في فهم الرموز الحسابية واستخدامها ، أو صعوبة في الكتابة الأفقية ، أو صعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات عند حل المسائل الرياضية ، والتي قد ترجع إلى:

- الخلط بين الأحاد والعشرات والمئات .

- صعوبات التجهيز السمعي .

- صعوبات في إجراء العمليات الحسابية شفهيًا .

- صعوبات العد داخل سلسلة من الأعداد مثل (3-7-11-15...)

- صعوبات في الذاكرة والاحتفاظ بالحقائق الرياضية.

- نسيان خطوات الحل في المسائل المتعددة الخطوات.

- صعوبات إدراك العلاقة بين الأرقام والأشكال .

- صعوبات في كتابة الأرقام على صورة صحيحة . (البطينة وآخرون ، 2015 ، 172)

7-2- أنواع صعوبات الرياضيات:

*** - صعوبات التمكن من الاحتفاظ بالحقائق العددية الرياضية الأساسية:**

وتبدو هذه المشكلة في عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب ، والعمليات الرياضية الأساسية الأربع في تعليم الرياضيات ، مثلا عند إجراء عمليات الجمع أو القسمة يلجؤون الأصابع أو بعض الإجراءات الأخرى للحصول على الإجابة مما يستدعي منه الحاجة إلى أوقات طويلة للوصول إلى الإجابة الصحيحة ، فلا يستطيع هؤلاء الأطفال الاحتفاظ بالحقائق العددية وتذكرها عند الحاجة إليها .

* - صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة:

يواجه بعض الطلاب صعوبات في تعلم الرياضيات تعود الى الصعوبات التي يواجهها الطالب عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة ، فهم عادة ما يواجهون مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب منه مهارات بسيطة ، وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة متكررة على الرغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة.

* - مفهوم الأعداد:

تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد، وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العد بعبارة واحد ، اثنان وثلاثة واستخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل (1،2،3،4،5،..) وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم، فيواجه الأطفال صعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخدامها مما يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها في الحياة اليومية .
(البطينة وآخرون، 2015، 174)

* - صعوبات الترميز الرياضي:

ويعد هذا النوع من الصعوبات من أكثر أشكال صعوبات تعلم الرياضيات انتشارا بين الأطفال ،والذي يعود إلى ضعف التطبيقات الرياضية التي تقدم للطلاب والاكتفاء بإجراء التدريبات فقط، حيث تعتمد الرياضيات في معاملاتها على استخدام الرموز للإشارة إلى المحتوى والمسائل اللفظية الرياضية مما يحول دون فهم هذه المسائل من قبل الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات ،كون هؤلاء الأطفال يبدون اضطرابات في فهم بعض الحقائق والمفاهيم والمعادلات الرياضية ،ومن بينها الترميز الرياضي، ويمكن القول ان ضعف التمثيل العقلي المعرفي للمفاهيم والحقائق والمعالجات الرياضية يساهم في صعوبة فهم الترميز الرياضي عندهم .

* - صعوبات لغة الرياضيات :

إن الحفظ والتداخل والتشويش المخطوء في فهم المفاهيم والمصطلحات الرياضية ، وما يرافقها من شرح لغوي لفظي وتوظيفها واستخدامها ، بالإضافة إلى الضعف اللغوي عند شرح الخطوات والعمليات الحسابية المعقدة يسبب لهؤلاء الأطفال صعوبات في فهم وتعلم لغة الرياضيات والتي يمكن التغلب عليها من خلال التدريب المتواصل على صياغة خطوات الحل لفظيا .

* - صعوبات العد:

يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل عد الشيء مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العد بدلا من الحروف مع إدراك لمفهوم أن العدد الأخير يدل على عدد المجموعة ، إضافة إلى إدراك أن عد الأشياء لا يتطلب فيها الترتيب حيث يمكن أن يبدأ العد من اليمين أو من اليسار ، أو العد بصورة عشوائية دون تكرار عد الشيء نفسه مع القدرة على تحرير الأعداد بمعنى أن العدد واحد هو رقم قيمته واحد سواء مهم كان المعدود ، لذلك فان طلاب صعوبات الرياضيات يواجهون مشكلات في إدراك

مفاهيم قواعد العد.(البطاينة وآخرون، 2015، 175)

* - صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية :

يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات صعوبات إدراكية تتمثل في التنظيم البصري المكاني الحركي للأشكال الهندسية، والتي قد تعود إلى ضعف في التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية مثل معين ، متوازي الأضلاع ... ، أو صعوبة في إدراك معاني الأرقام ، أو تعود لصعوبات في التمثيل المعرفي للأشكال ، أو تعود لصعوبات في كتابة الأرقام الرياضية والتعبير عنها ، والذين غالبا ما يكون لديهم اضطرابات إدراكية تعود إلى خلل وظيفي في النصف الأيمن من المخ .

* - الارتباك في تحديد الاتجاه :

حيث يكتب الأطفال الأعداد بصورة معكوسة ، أو قد يرتبك نتيجة وجود عملية حسابية مثل الجمع فلا يستطيع تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابية خاصة في حال وجود عدة منازل ، وتظهر المشكلة أكثر في حالة الطرح والقسمة الطويلة .

* - صعوبات الذاكرة قصيرة المدى:

تخلق الذاكرة قصيرة المدى عدة صعوبات من خلال تأثيرها القوي في كيفية معالجة الطالب للأرقام ، والتي يزداد تأثيرها في حال وجود ضعف في الذاكرة طويلة المدى فالطالب ذو الذاكرة قصيرة المدى الضعيفة لا يستطيع حل العملية الحسابية العادية عقليا دون استخدام الورقة والقلم لأنها تحتاج إلى تتبع مجموعة متسلسلة من الخطوات إذا فقد إحداها كان حله مخطوء، كما تسبب الذاكرة الضعيفة في نسيان الطالب بعض أو كل التعليمات المعطاة ، وقد يجد نفسه بدون أي تلميحات تساعد على كيفية البدء بالمهمة المطلوبة للمسالة السمعية أثناء بحثه عن حقائق رقمية مهمة (البطينة واخرون، 2015).

- المحاضرة 12:

8- صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي :

8-1- صعوبات التهجئة :

8-1-1- تعريف التهجئة:

التهجئة هي قدرة الفرد على صياغة أو تركيب الكلمات من خلال حروفها وأصواتها المختلفة المكونة منها توجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وبالطريقة التي تنطبق بها تلك الحروف والكلمات ، فلكل حرف من حروف اللغة العربية أربعة أصوات من الساكن والمتحرك (الضم، الفتح ، الكسر، السكون) ، فيحتاج الطفل إلى قدرة عالية للتعرف إلى هذه الأصوات ومواقعها في الكلمة ثم صياغة الكلمة وفق أصوات الحروف المؤلفة منها ، فضلا عن أصوات المقاطع .

ويواجه الأطفال الذين لديهم اضطرابات في التعرف على الكلمات أثناء عملية القراءة في العادة مشكلات أو صعوبات في مهارة التهجئة فلا يستطيعون أعمالها بصورة جيدة فقد يستطيعون في بعض الأحيان قراءة الكلمة بصورة صحيحة لكنهم غير قادرين على تهجئتها ، فمهارة التهجئة أكثر صعوبة من مهارة قراءة الكلمات في حين التهجئة عملية ترميز للحروف والكلمات بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة التي تتطلب من الفرد التركيز على كل حروف الكلمة ، حيث يختلف رمز الحرف المكتوب باختلاف وضعه في الكلمة فالحرف في أول الكلمة يختلف عنه في وسط الكلمة أو آخرها بينما عند قراءة الكلمات فإننا نقرأها بطريقة كلية.(البطاينة وآخرون، 2015)

وحتى يتمكن الطفل من القيام بعمليات التهجئة الصحيحة فلا بد أن يكون قادرا على قراءة الكلمات ،ويكون لديه المعرفة والمهارة في إدراك العلاقات بين الفونيمات وتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ،ثم القدرة على تعميم علاقة الفونيمات من خلال القدرة على تصوير الكلمة ثم تحويل او صياغة الصور الذهنية إلى رموز مكتوبة ومقروءة .

وتتشأ صعوبات التهجنة عادة من وجود مشكلات في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية والتي تظهر على صورة إضافة أحرف ليست من مكونات الكلمة ، أو حذف أحرف من مكونات الكلمة وعكس الكلمات أو الحروف إلى جانب صعوبات في ترتيب حروف الكلمة

(البطاينة واخرون، 2015، 163)

8-1-2- الصعوبات الخاصة بالتهجنة :

تعتبر التهجنة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة ويمكن النظر إلى أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجنة الكلمات :

أ -القدرة على تهجنة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجنتها .

ب-القدرة على تهجنة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضا .

ج-القدرة على مشاهدة الكلمة ثم كتابتها فيما بعد.

د-القدرة على تهجنة الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا ، والتي

تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء.(بطرس، 2014، 369)

هـ-ويتعلم معظم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التهجنة عن طريق احد

الأساليب الشائعة التالية :

* **التعلم العارض (غير المقصور):** يفترض هذا الأسلوب أن الأطفال يمكن أن يتعلموا

التهجنة بطريقة غير مقصودة ، حيث يتعلمونها عن طريق القراءة مما يدل على عدم وجود الحاجة إلى التدريس الرسمي لها.

*** التعلم من خلال قوائم الكلمات :** ويتطلب هذا الأسلوب من الأطفال تعلم التهجئة من خلال قوائم محددة من الكلمات ويدور الجدل والنقاش في هذه المجالات فيما إذا كن يتوجب على الأطفال تعلم مئات من الكلمات أو الكلمات التي تستخدم باستمرار في اللغة الشفهية ، أو الكلمات التي لها استخدامات اجتماعية ، وفي الواقع فان قوائم الكلمات تضم جميع هذه العناصر.

*** تعلم التهجئة عن طريق التعميم :** ويفترض هذا الأسلوب بان الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي يستطيعون التعميم الذي يمكنهم من تهجئة الكلمات التي لم يسبق لهم حتى قراءتها . (سموال كيرك ، ترجمة السرطاوي ، 2012)

وتعتبر التهجئة مؤشرا على وجود اضطرابات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة ، وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ، حيث يقول ليرنر أن بوسع الأطفال الاستفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة ،ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ، وفي الواقع تتطلب عملية التهجئة من الطفل القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين . (بطرس ، 2014)

8-1-3- أنماط صعوبات التهجئة : تدل عملية تحليل أخطاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مجال التهجئة على وجود أنواع كثيرة من هذه الأخطاء من أبرزها ما يلي :

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
- كتابة الكلمة كما كان الطفل ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطفل .

- عكس كتابة بعض الكلمات .

- عكي كتابة بعض الحروف .

8-1-4- العوامل المساهمة في صعوبات التهجئة :

*** الذاكرة البصرية :** يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية ، إذ يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في تذكر الحروف وكيفية ترتيبها في الكلمات ، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها ، وهناك أطفال يغيرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب الضغط في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات ، فتراهم يستذكرون شكل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر .

*** المهارة الحركية :** يواجه بعض الأطفال من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف ، ويعاني هؤلاء الأطفال من عدم القدرة على تذكر الحركات أثناء الكتابة وقد ينسوا أيضا كيفية حركة اليد في كتابة الكلمة ، وعند التهجئة لابد للطفل من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بالكتابة ، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة ، ويشبه فيرنالد الفرق بين التهجئة والقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفه بدقة بعد انصرافه بفترة من الزمن (بطرس، 2014، 371)

*** تكوين المفاهيم:** يواجه عدد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في مجالاتهم لتهجئتها .

*** الفونيمية (أصوات الكلام):** الأطفال يتعلمون تهجئة الكلمات باستخدام التلميحات

الفونولوجية في تهجئة الكلمات ، وعن طريق تعلم كتابة الرموز الكتابية والتي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة ، ويساعد هذا الأسلوب إضافة إلى أسلوب التعميم في تعلم الأطفال تهجئة تلك الكلمات التي تتفق مع مبادئ الإملاء العادية، وعلى أية حال فإن الاعتماد على التلميحات الفونولوجية للكلمات غير العادية يقود إلى أخطاء في التهجئة مثل "هذا" فإنها تكتب " هاذا" وتتطلب مثل هذه الكلمات تلميحات أخرى مثل التذكر البصري .

*** العجز في الإدراك:** إن التمييز البصري والسمعي لكل من الأطفال الأقوياء والضعاف

يرتبطان بشكل قوي بالقدرة على التهجئة، وقد لوحظ بان التمييز البصري يرتبط بالتهجئة أكثر من التمييز السمعي، وهما في نفس الوقت يعتمدان على بعضهما البعض فيما يقومان به من التعرف على الكلمات باستخدام الحواس يعتبر في موقف جيد عند محاولة إعادة تهجئة تلك الكلمة عند الحاجة إليها في عملية الكتابة ، وذلك لأنه يستخدم حواسه بشكل جماعي وانفرادي من اجل مساعدة ذاكرته في إنتاج تلك الكلمة .

*** الكلام والنطق:** يميل الأطفال الذين يعانون من مشكلة لفظية إلى الخطأ في تهجئة

الكلمات وذلك لأنهم يخطئون في لفظها ، وعلى الرغم من ان معظم الأطفال يتغلبون على صعوبات اللفظ لديهم في الصف الثاني ابتدائي فان بعضهم تبقى لديهم مشكلة

اللفظية في مراحل صفية لاحقة. (بطرس ، 2014، 373)

8-2- التعبير الكتابي :

8-2-1- تعريف التعبير الكتابي : يتمثل التعبير الكتابي في توصيل الأفكار للآخرين

من خلال استخدام الرموز الكتابية ، وتتضمن عملية التواصل هذه وجود أفكار وامتلاك لغة سليمة للتعبير عن هذه الأفكار ، وكذلك القدرة على ترجمة اللغة الشفهية إلى رموز كتابية ومن ثم القدرة على كتابة هذه الرموز حيث يتمكن الشخص الآخر من فهم

الأفكار ، وبالإضافة إلى الكتابة والتعبير كمتطلبات سابقة للتعبير الكتابي فان تطور اللغة يعتبر مطلباً سابقاً أكثر أهمية .

فالأطفال الذين يمتلكون مفردات محدودة وممن يتصفون بالضعف في القراءة وفي استخدام القواعد النحوية وتركيب الجمل ، فإنهم يواجهون صعوبة في تنظيم وتشكيل أفكارهم بالشكل المناسب عند التعبير الكتابي ، فمواضيعهم الإنشائية تنزع إلى أن تكون قصيرة ويتجنبون الأفكار المعقدة ، ولقد وجد بلش

(1975) بان صعوبات الكتابة التعبيرية تتضمن أخطاء نحوية ، وأخطاء في التهجئة ، وكنيجة لأنواع المشكلات هذه والمتعلقة بالتعبير الكتابي يعوض أو يتجنب الأطفال تلك المشكلات بطرق مختلفة فنجدهم مثلاً قد يتجنبون الكتابة أو يستخدمون الملاحظات التي يسجلها الطلبة الآخرون ، أو يكتبوا فقط الأفكار العريضة ، أو يستخدمون التسجيل ويفضلون الاختبارات الشفهية ، إلا أن هذه الأنواع من الاستراتيجيات التعويضية تعتبر ذات فائدة محدودة حيث أنها لا تعتبر كافية لتلبية المهام اليومية الكثيرة التي تتطلب تعبيراً كتابياً .

8-2-2- العوامل المساهمة في صعوبات اللغة المكتوبة :

عند الأخذ بعين الاعتبار العوامل المرتبطة بالتعبير الكتابي فمن الضروري أن نفهم بان التعبير الكتابي يمثل أرقى درجات التحصيل الإنساني ويتم تحقيقه فقط حين تتحقق جميع المتطلبات السابقة مايكلبيست (1965) . ويشتمل التسلسل الهرمي لعناصر اللغة الذي تم افتراضه من قبل كيلوج (1971) عن الخبرة ، الاستماع ، الكلام ، القراءة والكتابة ويسبب أن هناك كثيراً من القدرات النمائية والمهارات الأكاديمية التي تعتبر ضرورية لتسهيل اللغة المكتوبة ، فانه سوف يتم مناقشة ثلاث عوامل رئيسية يبدو أنها مرتبطة بالتعبير الكتابي ارتباطاً وثيقاً.(السرطاوي وآخرون ، 2012)

*** اللغة الشفهية الاستقبالية: إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في فهم ما**

يسمعون غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية ، فهم سيواجهون صعوبات في الفهم لأسباب متعلقة في محدودية مفرداتهم وكذلك فإنهم يميلون إلى البقاء في مستوى التفكير المحسوس بدلا من المستوى المجرد وتسبب الصعوبات النمائية في حدوث مشكلات تتعلق باستقبال اللغة الشفهية وتؤثر أيضا على اللغة الكتابية .

*** القراءة : إن الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة يواجهون في**

العادة صعوبات في التعبير الكتابي ، فمن الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل أن يتعلم الفرد عملية التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الحقائق ، الأفكار والاتجاهات ، وكما أن صعوبات التعلم النمائية تسهم في صعوبات القراءة فإنها أيضا تسهم في صعوبات اللغة الكتابية .(السرطاوي وآخرون، 2012)

*** الدافعية : غالبا ما يتم وصف الأطفال الذين يمرون بخبرات الفشل عند محاولتهم**

التعبير عن أنفسهم بأنهم يفتقرون إلى الدافعية اللازمة ، فهم إما أن يترفعون عن المشكلة أو يتجنبونها أو يصبحوا قلقين ، أو خائفين أو محبطين،

وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر اليأس وعدم الكفاية فيما يتعلق بالمهارات الكتابية ، وليس من المستبعد أن تشل جهودهم في المهارات الكتابية حتى أنهم لا يقووا على التعبير الكتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها لفظيا .

(السرطاوي وآخرون، 2012 ، 378).

- المحاضرة 13:

09- إستراتيجيات وطرق تدريس ذوي صعوبات التعلم : تنوعت العديد من الإستراتيجيات

منها

-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الإعتماد على الحواس الأربع، السمع، اللمس، البصر، وحاسة الحس الحركية في تعليم القراءة، إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون الآخر. (رياض، مصطفى، 2005، 158)

فاستخدام أسلوب الحواس المتعدد في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر وأن يتتبع الكلمة ويستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبعت الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس. (كيرك وكالفنت، 1988، 132)

ويدعم التوجه نحو استخدام طريقة تعدد الحواس ،لأن هناك عددا من التلاميذ لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، فطريقة تعدد الحواس من خلال الاعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم الخدمات التربوية. (السعيد، 2009، 51)

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس (VAKT) في كثير من الطرق العلاجية منها على سبيل المثال:

- **طريقة فرنال FernaldMethod:** لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة ،لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم ، وتتكون طريقة فرنال من أربع مراحل هي:

- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية والحاسة السمعية عند النطق.

- يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.

- يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.

- التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم)
(السعيد، 2005، 178)

- طريقة أورتون - جلنهام MethodOrton - Gillingham :

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة، وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس والتنظيم والتصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والترميز وتعلم التهجئة كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها أي مزاججة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الرمز البصري مع إسم الحرف، (الروسان وآخرون، 2004، 256)

- الطريقة الجزئية أو التركيبية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من الكلمات تؤلف جملاً قصيرة بعد . (هشام الحسن، 2007، 198)

حيث تعني بتدريب الطفل على الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه أي بين الفونيم و الجرافيم ،ومن ثم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع لفظية وكلمات ففي البداية يدرب الطفل على قراءة هذا الحرف في كلمات معينة.

(أبو الديار وآخرون، 2012، 88)

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

- الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية): هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف ،ألف، تاء، ثاء،... إلخ فإذا إستوعب التلميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها كلمة ،فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب).

-**الطريقة الصوتية:** الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعلم أصوات الحروف بدلا من أسمائها فالسين لا تتطق سينا إنما تتطق (س) والعين تتطق (ع) وهكذا ،ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة. (الزيات، د.ت، 37)

-**الطريقة التحليلية:** تهتم هذه الطريقة قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت إسم الطريقة الكلية ،حيث تبدأ بالكلمة الكاملة كوحدة واحدة،ويدرب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أو الاقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها ،ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى ،وعند اختيار الكلمة في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أو الجرافيمات وغالبا ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الأطفال أو من منهاج تعليم القراءة وتضم الطريقة التحليلية: (أبو الديار وآخرون، 2012، 89)

-**أسلوب الكلمة:** إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا ،ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف والأصوات تحليل منفصلا،وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات

-**أسلوب الجملة:** تقوم هذه الطريقة على

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات. (الحسن، 2007، 77)

- قائمة المراجع :

أبو الديار مسعد ، جاد البحيري - نادية طيبة- عبد الستار محفوظي - جون إيفرات
2012. العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة ، سلسلة إصدارات مركز تقويم
وتعليم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية ، ط1.

أحمد عبد الله - فهم محمد 1994، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية ، القاهرة ، ط3.

الروسان محمود علي - مثنى محمود العموش 2004.

الزيات فتحي 2004، دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من فتحي مصطفى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أ القرى العدد (2)

السرطاوي ، عبد العزيز - سناء عوراتي طيبي - عماد محمد العزو - ناظم منصور 2009، تشخيص صعوبات القراءة ، دار وائل للطباعة والنشر ، الإمارات.

السعيد أحمد 2009 مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، الطبعة العربية دار البازوري للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.

أحمد عبد الله وفهيم مصطفى 19894 ، الطفل ومشكلات القراءة ، الدار البيضاء اللبنانية ، القاهرة ، ط3.

الحسون - جاسم محمود خليفة - حسن جعفر ، 1996، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعية .

العيس إسماعيل (1997) اللغة عند الطفل ، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد . البطاينة ، اسامة احمد ، الرشدان ، مالك احمد، السبائلة ، عبيد عبد الكريم، الخطاطبة ، عبد المجيد محمد، 2015، صعوبات التعلم النظرية والممارسة دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط7

المالكي محمد مطلق 2010، كلية المعلمين جدة ، جامعة الملك عبد العزيز ، العدد 05 الوقفي راضي 2010، صعوبات التعلم ، دار العلم ، القاهرة مصر ، ط1.

الوقفي،راضي ،2010،صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن.

السيد ، عبد الحميد سليمان ، 2000، صعوبات التعلم تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

الصيداوي ، خالد ياسين عيسى ، 2015، تعليم القراءة السريعة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن .

العزة ، سعيد حسني ، 2002، صعوبات التعلم ، المفهوم ، التشخيص ، الاسباب ، اساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ، ط1، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن .

الفاعوري ، ايهم علي، 2010، علم النفس التربوي دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته ، دار النهضة العربية ، لبنان .

النوبي ، محمد علي محمد 2011، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الاردن .

بطرس حافظ بطرس 2014، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط3.

سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف 2010، المرشد في صعوبات التعلم ،وزارة المعارف السعودية .

صمويل كيرك وجيمز كالفتن ، 1988 ، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، الصفحات الذهبية .

حافظ ،نبيل عبد الفتاح،2006، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ط3 ،مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

رضوان ، سامر الجميل 2009، علم النفس الأطفال الإكلينيكي ، دار الكتاب الجامعي ، غزة فلسطين .

فهيم، مصطفى ، 2001، مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة ، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي ، القاهرة .

كوافحة ، مفلح ، تيسير فوز ، عبد العزيز ، مقدمة في التربية الخاصة ، 2010 ، ط4 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .

ملحم ، سامي محمد ، 2002 ، صعوبات التعلم ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن .

مسعودة ، منتصر ، 2016 ، اثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الذاكرة العاملة المعرفية اللفظية والرمزية في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة ، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .

مصطفى غافر 2005 ، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم ، دار السلام للنشر والتوزيع ، الأردن .

هالاها ، دانيال ، كوفمان ، جيمس ، ترجمة عادل عبد الله محمد ، 2007 ، صعوبات التعلم ، مفهومها ، طبيعتها ، التعلم العلاجي ، دار الفكر ، الاردن .

هشام الحسن (2007) ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة دار الثقافة ، عمان .