جـــامـــعةالشهيد حمة لخضر_ بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنساني
قسم: العلوم الاجتماعية
شعبة صعوبات التعلم

عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم

– دراسة ميدانية بالوادي –

مذكرة مكملة لنيلشهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالبتين:

❖ إبتسام بسكري.
❖ نور الهدى إحثريب.

إشراف الأستاذ:

❖ محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة.

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصّفة
د. شوقي ممادي	جامعة الشّهيد حمّه لخضر ـ الوادي	رئيساً
أ. محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة	جامعة الشّهيد حمّه لخضر ـ الوادي	مشرفاً ومقرّراً
د. زوليخة جديدي	جامعة الشّهيد حمّه لخضر ـ الوادي	عضواً ومناقشاً

السنة الجامعية: 2017/2016م.

الشكر والعرفان

الحمد لله رب العالمين والسلام على سيدنا محمد صلوات الله وسلامه عليه أما بعد:

نشكر الله سبحانه وتعالى على أنه من علينا ويسر لنا إتمام هذه الرسالة جعل الله فيها النفع والفائدة.

كما نحمد أرقى وأسمى معاني وعبارات الشكر والامتنان والتقدير للجهود المضنية للأستاذ المشرف "محمد الأبش شيخه "فهو أهل الشكر والتقدير والاعتزاز على ما أبداه من متابعة وتوجيه في انجاز هذا العمل المتواضع، فكان نعم المرشد والموجه، أثابه الله وجعل عمله في ميزان حسناته، وجعله شمعة مضيئة تضيء أجيال المستقبل.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية

بجامعة الوادي

إلى كل هؤلاء تحية اعتراف وتقدير

أقدرنا الله على الوفاء لهم جميعا وتولى الله عنا جزآهم بالحسنى

الملخص:

يدور موضوع هذا البحث حول "عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم"، وقد شملت عينة الدراسة (70) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة المقصودة من أربع ابتدائيات بمدينتي الوادي وجامعة وهي: (لومي أحمد، فرحات بن عمارة، فضل السعيد، بن موسى البشير).

وقد تمثلت أدوات البحث في تقديرات المعلمين، واعتمد على "المنهج الوصفي"، وتم قياس الفروض بالاعتماد على المعالجة الآلية (spss.20) لحساب معامل الارتباط "بيرسون" عند قياس الفرضية العامة، وحساب قيم تحليل التباين أحادي الاتجاه عند قياس الفرضيات الجزئية، وبعد عرض ومناقشة البيانات المتعلقة بالدراسة وتحليل وتفسير نتائجها

أفضت إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لد ى السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

أي أن درجات القراءة والكتابة متوافقتان لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن كلا منهما يتقبل بإتباع فروقا نظير الفر وقات في كل من الجنس والتعليم التحضيري لديهم.

Study Summary In English:

The subject of this study is about (70) students and students chosen in a way intended from four starters in the cities of the Valley and the University of: (Lumi Ahmed, Farhat Ben Amara, Fadl al-Saeed, Ben Mousa al-Bashir).

The research tools were based on the teachers' estimations, based on the descriptive approach, and the hypotheses based on the mechanical processing (spss.20) were calculated to calculate the Pearson coefficient when measuring the general hypothesis, and the calculation of the values of the one-way variation analysis when measuring the partial hypotheses, Presentation and discussion of data related to the study and analysis and interpretation of its results Resulted in the following results:

- There is a statistically significant relationship between dyslexia and dyslexia for the third year of primary learning difficulties.

- There were statistically significant differences in dyslexia due to gender variable.

- There are statistically significant differences in dyslexia due to the variable of preparatory education.

- There are statistically significant differences in dyslexia attributed to gender variable.

- There are statistically significant differences in dyslexia due to the variable of preparatory education.

Reading and writing scores are consistent with learning disabilities, and both accept differential differences in both gender and pre-school education.

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
الشكر والعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس الموضوعات	د
فهرس الأشكال	هـ
جدول الملاحق	و
مقدمة	9
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	
1- إشكالية الدراسة	13
2- فرضيات الدراسة	13
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	15
5- حدود الدراسة	15
6_ التعاريف الإجرائية	16
7_ الدراسات السابقة	16
خلاصة الفصل	
الفصل الثاني: عسر القراءة	
تمهيد	
1_ مفهوم القراءة	21
1.1_ تعريف عسر القراءة	22
2.1_ أسباب عسر القراءة	23

3.1_ أنواع عسر القراءة	26
4.1_ أعراض عسر القراءة	27
2_ تشخيص عسر القراءة	28
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: عسر الكتابة	
تمهيد	32
1-تعريف الكتابة	32
2-مراحل تعلم الكتابة	32
3_ تعريف عسر الكتابة	34
4_ العوامل المؤثرة في عسر الكتابة	36
5- مظاهر عسر الكتابة	38
6- الخصائص السلوكية لدى ذوي عسر الكتابة	40
7- التشخيص	41
8- العلاج	43
خلاصة الفصل	
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	
1_ منهج الدراسة	48
2_ العينة	48
3_ أداة جمع البيانات	50
4اجراء تطبيق الدراسة الأساسية	50
خلاصة الفصل	
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	

1_ عرض ومناقشة لنتائج الدراسة	52
2_ تحليل وتفسير نتائج الدراسة	52
خلاصة عامة واقتراحات الدراسة	58
قائمة المراجع	59
الملاحق	63

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس	49
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	49
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التعليم التحضيري	49
04	يتضمن النتائج الإحصائية للفرضية العامة	52
05	يتضمن الفروق في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس	53
06	يتضمن الفروق في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري	54
07	يتضمن الفروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس	54
08	يتضمن الفروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم ت	55

جدول الملاحق

الرقم	العنوان
01	تفريغ نتائج القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بحسب تقديرات معلميهم
02	جداول الأحزمة الإحصائية(spss)

مقدمة:

يعد تحصيل اللغة والمعارف التي يتلقاها الفرد داخل المدرسة أو خارجها وسيلة من وسائل التعلم واكتساب مهارات مختلفة وخاصة القرائية والكتابية.

تتمثل القراءة في التقاط معلومات من اللغة المكتوبة من أجل بناء المعاني بصورة مباشرة وعادة ما تتمثل في التفكير للرموز المرئية مع فهمها وتخزينها، فهي إذا ليست بالعملية اليسيرة وتحتاج إلى نضج جسمي وعقلي بالإضافة إلى التدريب والذي عادة ما يكون موجها في الصغر.

ذلك أن الطفل خبراته محدودة، ويحتاج إلى مساعدة الكبار وتوجيههم له، وأحيانا ما يظهر عجز في القيام بهذه العملية إذا ما توافرت الشروط اللازمة لذلك وهي الشروط الجسمية، الحسية، الوظيفية، النفسية، والتربوية، وهو ما يشخص على أنه عسر القراءة ويصبح الطفل يعاني منه بحاجة إلى تكفل وعناية خاصة.

أما تلاميذ ذوي عسر الكتابة فهم يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من الجوانب الثلاثة الآتية صعوبات الإملاء، صعوبات التعبير، وصعوبات الخط (الكتابة اليدوية) ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث يعد الخط الواضح وفقا لقواعد الكتابة الصحيحة أحد العناصر الهامة في إظهار سلامة التعبير والإملاء، في حين يؤدي الخط غير الواضح إلى تشويه معاني التعبير وعجز القارئ عن إدراك المعنى المقصود من الرموز المكتوبة.

بناء على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أبرز مشكل يعانيه التلميذ أثناء الصف وهو عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة.

وفي هذه الدراسة تضمنت جانبين:

الجانب الأول: النظري، ويتكون من ثلاث فصول، يتعلق الفصل الأول بتقديم موضوع الدراسة، حيث يتم تحديد إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها وحدوها ومفاهيمها الإجرائية.

أما الفصل الثاني: فسنتطرق إلى القراءة، ويتم فيها تعريف القراءة ومفهوم عسر القراءة، وأسبابها وأنوعها وأعراضها، ثم كيفية تشخيص عسر القراءة.

أما الفصل الثالث: فسيتطرق إلى صعوبات الكتابة، ويتعرض إلى تعريفها ومراحلها وتعريف صعوبات الكتابة والعوامل المؤثرة فيها ومظاهرها وخصائصها ثم كيفية تشخيص صعوبات الكتابة وعلاجها.

الجانب الثاني: التطبيقي، فقد شمل على فصلين، ويتعلق الفصل الرابع بالإجراءات المنهجية للدراسة، وذلك من خلال عرض المنهج والعينة والأدوات المستخدمة في جميع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

أما الفصل الخامس: فسيتعرض إلى عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ويختم الفصل بخلاصة وأهم المقترحات الموجهة لذوي الاهتمام.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
6- حدود الدراسة
7- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يكشف لنا السير الطبيعي والتعليمي لمراحل النمو اللغوي للطفل، أن اللغة تنقسم إلي لغة لفظية تكسب منذ السنوات الأولى من خلال احتكاكه بالمحيطين به ولغة مكتوبة تحتاج إلي تدريب ويتضمن هذا الجزء الأخير القراءة والكتابة، حيث تقوم المدرسة بهذا الدور المهم في حياة الطفل وبالرغم من أن رغبته في تعلم القراءة تبدأ قبل الدخول المدرسة، فإنها تضع الطرق والوسائل اللازمة من أجل أن يتعلم الطفل هذا النشاط وبما أن كل النشاطات البيداغوجية الأخرى تعتمد على القراءة كمادة أو نشاط يمارسه التلميذ عند دخوله المدرسة.

وبالرغم من استعداد الطفل الكامل لتعلم القراءة وكذا اهتمام الباحثين والمعلمين بهذا الجانب بتسخير الظروف والجو الملائم من أجل أن يتعلم الطفل القراءة السليمة إلا أنه قد يعجز عجزا تاما ودائما في تعلم القراءة وهذا ما يدفعه للشعور بالإحباط والفشل، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك حالات كثيرة من الأطفال ذوي الذكاء العادي ولا يعانون من أي خلل عضوي، ولهم رغبة في التعلم، ومواظبون على الدراسة، يدخلون ضمن عسيري القراءة.

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، فهما مفتاحا التعلم، فالقراءة تعد نافدة الفكر الإنساني ووسيلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، موازاة بذلك فالكتابة عملية معقدة تتضمن عدد من المهارات والمهام، وهي غالبا ما تستخدم للإفصاح والتعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية فإنها تستخدم لتواصل مع الآخرين، والقدرة الكتابية تنمو بمصاحبة المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى خاصة القراءة فبينما يقرأ التلميذ نصوصا مكتوبة ومتنوعة فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات والسيطرة عليها كما يتعلم تنوع تراكيب الجملة وطرق التنظيم والصوت المعبر، وهذا لأن الكتابة تتطلب دقة إدراك الأنماط المختلفة للرموز والتراكيب اللفظية، وأي عجز أو خلل في هذه المهارات يحد من هذه القدرة أو يضطرب أداؤها ويصبح الطفل لديه صعوبة في عملية الكتابة وهنا يصبح التدخل للحد من هذه الصعوبات والتقليل

منها حاجة ضرورية بالنسبة لطفل وعليه الأخذ ما يجب أن يكون لذوي صعوبات الكتابة والقراءة.

الأمر الذي يدفعنا إلى طرح التساؤل الأساسي في الدراسة المتمثلة في:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى سنة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لذوي صعوبات التعلم؟

ويندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة حسب متغير التعليم التحضيري؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة حسب متغير الجنس(ذكور/إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة حسب متغير التعليم التحضيري؟

2– فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم".

الفرضيات الجزئية: وجاءت أربع فرضيات كما يلي:

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة حسب متغير الجنس (ذكور /إناث)؟

2 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة حسب متغير التعليم التحضيري.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة حسب متغير الجنس (ذكور /إناث).

4 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة حسب متغير التعليم التحضيري.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على عسيري القراءة والكتابة وحيثياتهما لذوي صعوبات التعلم.

- تعريف المعلمين بظاهرة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

- التعرف على إمكانية وجود الأهمية وتأثيرها على التلميذ.

4- أهمية الدراسة:

- لفت انتباه الأولياء إلى مشكلتي عسر القراءة والكتابة.
- وضع برامج والتكفل بفئتي عسر القراءة وعسر الكتابة في مختلف المراحل التعليمية.

5-حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

5- 1- الحدود المكانية: ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى ابتدائي على مستوى ولاية الوادي وتشمل الدراسة:

- ابتدائية "الشهيد لومي أحمد".
- ابتدائية "الشهيد بن موسى البشير".
- ابتدائية "فرحات بن عمارة.
- ابتدائية "الشهيد فضل السعيد ببلدية سيدي عمران".

5 - 2- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وكان عددها 70 تلميذا من مختلف الابتدائيات.

الحدود الزمنية: اجريت الدراسة في السداسي الثاني من الموسم الجامعي 2016 /2017 ممن شهر فيفري إلى غاية شهر مارس.

6-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

عسر القراءة: هي صعوبة في ا لقدرة 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.

عسر الكتابة: هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه.

7-الدراسات السابقة:

7- 1- الدراسات باللغة العربية:

أجرى رضوان: (1992): دراسة بعنوان "صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وإعداد برنامج لعلاجها حيث تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبعد تطبيق البرنامج على مدى (82) ساعة يوقع (3) جلسات في اليوم تستغرق كل جلسة (45) دقيقة وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات في القراءة لدى عينة الدراسة تظهر في صعوبة التعرف بين الأحرف المتشابهة في النطق في اتاء الكتابة وصعوبة نطق الطور المناسب لحرف المد في أثناء القراءة كما توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة وفي الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

- وفاء عميرة: (2001): بدراسة بعنوان: برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة وهدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى التلاميذ المترددين لغرف المصادر بالمدرسة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (160) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة مقسمين على النحو الآتي المجموعة

التجريبية وعددها (40) طالب و(40) طالبة والمجموعة الضابطة وعددها (40) طالبا و10 طالبة واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي اختبار المصفوفات المتابعة لرافن، واختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة اختبارات تحصليه في القراءة والكتابة وأخيرا تم تطبيق البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة وأشارت النتائج إلى إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا في مهارة القراءة بدرجة اكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين المجموعات الصفية بعد تطبيق البرنامج وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

- دراسة مكاحله: دراسة بعنوان "أثر برنامج تجريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارة القراءة لطلبة الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة وتكونت عينة الدراسة من(45) طالبا وطالبة ومن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بان لديهم صعوبات تعلم في القراءة وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج تجريبي صوتي يشمل على تدريب الأحرف والمقاطع والكلمات ثم الجمل واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج وبعده وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- قام عواد (1988) بدراسة بعنوان "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى المرحلة الابتدائية" وهدفت الدراسة إلى بيان فاعلية البرنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية (صعوبات القراءة) وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا تم اختيارهم بشكل عشوائي من عينة قوامها (245) تلميذا بالمرحلة الابتدائية في القاهرة وتم تقسيمها إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وعددها (15) تلميذا والمجموعة الضابطة وعددها (15) تلميذا وطبقت الدراسة استبيان تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذي استغرق 15 يوما وأشارت نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط دراجات المجموعة التجريبية والضابطة في استبيان التشخيص لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائيا في نتائج التطبيق القبلي والبعدي بعد التطبيق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

7-2 -الدراسات الأجنبية:

-أجرت نايلور(1983): دراسة بعنوان تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ودراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة من أربع مدارس ابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة طبق عليهم بطارية الينوى للقدرات النفس لغوية كما طبقت ثلاثة برامج تعليمية علاجية على المجموعة التجريبية وذلك للتنمية القدرة اللغوية لتلاميذ المجموعة والقدرة على التميز السمعي والبصري وذلك لتنمية القدرة اللغوية وذلك لمدة 12 أسبوعا حيث تم بعدها تطبيق اختبار ألينوي لتقدير مدى فاعلية البرامج العلاجية على تقدم تلاميذ العينة في القراءة ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ارتفاع الدرجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار ألينوي وتحسن مستواهم في القراءة عن المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيا وذلك بعد تطبيق البرنامج.

- وأجرى تور جنسن: (1992) دراسة بعنوان اثر فاعلية برنامج تدريبي يقوم على عمليتي التحليل والتوليف مقارنة ببرنامج آخر يقوم على عملية التوليف فقط في تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي) وتكونت عينة الدراسة من 48 طفلا من أطفال الروضة ويتسمون بضعف مستوى الوعي الصوتي كما يقاس باختبار ستوبا للكلمات لتور جسن وبريانت وتم تقيم عينة الدراسة على 3 مجموعات:

- الأولى: تتكون من 16طفلا تم تدريبهم على التحليل والتوليف (a b) لمدة 8 أسابيع.

- الثانية: تتكون من 17 طفلا تم تدريبهم على التوليف (b) لمدة 7 أسابيع.

- الثالثة: يتكون من15 طفلا من أطفال من أطفال العادين(المجموعة الضابطة) لم تتلقى أية تدريب وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تدربت على التحليل والتوليف (a b) والمجموعة الضابطة في الوعي الصوتي لصالح المجموعة (a b) حيث كانوا أفضل أداء في التوليف والتحليل كما توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المجموعة (b) التي تلقت تدريبا على التوليف والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة (b) في التحليل الصوتي.

7-3- تعليق عام على الدراسات السابقة:

يستنتج الباحث من خلال مراجعة الدراسات تنوع موضوعاتها من حيث الهدف وتتمثل ما يلي:

1- تدعم بعض الدراسات سواء العربية منها أم الأجنبية البرامج التدريبية في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات القراءة ومن هذه الدراسات العربية دراسة مقداد والعبد الله ودراسة فندى (1997) ودراسة (مكاحله، (1999) ودراسة جلجل، أما الدراسات الأجنبية منها فهي دراسة كيترمبوس (1993) ودراسة ديكهوك (1992) ودراسة تايلور ودراسة ودراسة بلتر تور جسن ودراسة ماثر فيوش (1993).

2- اهتمت بعض الدراسات بذوي صعوبات القراءة وحاولت التعرف على خصائصهم وأعراضهم وأساليب تشخيصهم ومن هذه الدراسات دراسة عمايرة (2003) ودراسة حسين ودراسة رضوان ودراسة ابورابيا.

3- حاولت بعض الدراسات معرفة أهم المشكلات المصاحبة لذوي صعوبات القراءة والفروق منهم وبين التلاميذ العادين من خلال مهارة القراءة مثل دراسة (عواد 1988) ودراسة جلجل (1995) ودراسة رضوان (1992) ودراسة ستانوفتشو وسيجل ودراسة نتائج (1993).

4- حاولت بعض الدراسات التعرف على استراتيجيات التعلم المختلفة عدد الطلبة ذوي صعوبات القراءة وكيفية المعالجة لديهم والعلاقة بين الكتابة والقراءة والهجاء مثل دراسة (كاي1996) ودراسة (سوانسون والكندر 1997).

الفصل الثاني

عسر القراءة

تمهيد

1- تعريف القراءة

2- تعريف عسر القراءة

3- أسباب عسر القراءة

4- أنواع عسر القراءة

5- أعراض عسر القراءة

6- تشخيص عسر القراءة

تمهيد:

يعتبر موضوع عسر القراءة من أهم المواضيع في التربية الخاصة، حيث كان هذا الموضوع منصبا على دراسة الأطفال الذين يعانون من عجز في القراءة.

فتعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي وهذا ما دفع المختصين في مختلف المجالات العلمية للاهتمام المتزايد بموضوع تفسير عسر القراءة عند الطفل وعلاجها.

وسنتناول في هذا الفصل عسر القراءة وما يتعلق به.

1-مفهوم القراءة:

القراءة هي عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة من هذه الكلمات ذات الدلالات، كلما اتسع افقه، وفهم ما يدور حوله، فهي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة، فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير فإن القراءة توسع مداركه وذلك بنقله إلى آفاق واسعة. (إسماعيل، 1999، 166)

يعرفها" عاشور والحوا مدة ": بأنها عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها، ولا تتم بدونها فأما عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. (عاشور والحوا مدة، 2003، 34)

وذهب بعض فقهاء التربية إلى تعريف القراءة على أنها: تعرف وفهم واستبصار أي تعرف، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة ثم فهم، وهو إدراك المعاني، ثم استبصار، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعاني، إنما هو أيضا إدراك العلا قات، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان

خفية، ودلالات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام. (مدكور، 2007، 171- 173)

وقد ذهب "عبد الحميد" إلى أن القراءة: " عملية تفاعل بين الرموز، وبين القارئ فكريا وعقليا، وبصريا، مما يؤدي إلى فهمه، وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة، حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية وتوجه بشكل مباشر خبرات الفرد". (عبد الحميد، 2006، 132)

2- تعريف عسر القراءة:

العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز وصور أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية. (الزيات، 1998، 42)

إن ظاهرة عسر القراءة تتعلق باضطرابات اللغة المكتوبة والمنطوقة مع انعدام أي اضطرابات عقلية أو حسية، حيث يفترض أن طفل السن الثالثة يستطيع أن يتكلم بوضوح تام، وفي حالة وجود تحريف كلي أو شامل للكلمات وصعوبة في تكرارها بشكل صحيح بعد سن الخامسة فإنه يدل على وجود احتمال الإصابة بعسر القراءة. وفي هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الأرطفونية ضروري جدا. (فيصل محمد خيري الزراد، 1990، 85)

العسر القرائي هي إعاقة نمائية حادة ذات منشأ عصبي بيولوجي ويعبر عن المستوى الذي يقل فيه المتعلم عن أربع سنوات دراسية عن الصف المتوقع له، بالإضافة إلى ذلك وجد لدى المعسرين قرائيا مشكلات في تميز الأصوات في الكلمة وهو عامل أساس في عسر القراءة. (إبراهيم، 2010، 695)

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا G.PAVILIDIS يصفها بأنها: إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا. شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصالات بالآخرين.

وهي ليست حالة إدمان، ولكنها حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها، والتعامل معها واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم.

وإن قصورا في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلم، ويجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللغة إلى فكر، أو في التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا، أو في فهم معنى كلمات مكتوبة، وينص هذا التعريف للديسكليسيا على ألا يكون هناك نقص في الإبصار أو السمع، أو نقص في درجة الذكاء، أو اضطراب نفسي أو انفعالي أو اجتماعي أو سلوكي، أو نقص في الدافعية للاتصال أو التعلم، ولكن نتيجة القصور في بناء وظائف المخ والجهاز العصبي. (أحمد، 2008، 54)

3- 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.

3-1- 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 يستطع 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 السمعيين 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 يمنى أم

يسرى كما لوحظ أن التغير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعيا أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهورها 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 بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى سطر آخر بصفة عمودية.

3- 2- القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الاستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة: فك الرموز ⟵ تحليل الموز ⟵ إعادة ترميز صوتي ⟵ استيعاب معنى.

(البطانية، 2005، 85)

3-3- 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 عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم feingold سنة (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في عسر القراءة حيث أن يتناول الطفل في سن مبكرة للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطرابات في دراسة

حديثة سنة (2007) أجرتها مجموعة من الباحثين الأمريكان بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير الأمراض الاختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع الاختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وحوت هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات.

3-4- 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 أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي ولجداري تؤدي إلي اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.

في دراسة أجريت سنة (1968) من طرف الباحثdark والتي استندت إلي 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.

(habib ،1999)

3-5- العوامل النفسية:

للعوامل 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 إلي وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أعاده القرائي نذكر منها عوامل أسرية وأهمها التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بإقرائه وتركيزه المجتمع الذي يحط به عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة، علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية. (honde ،1998)

4-أنواع عسر القراءة:

ترى SELVIAN VALDOIS أن هناك نوعين أساسين لعسر القراءة وهما:

4-1- عسر القراءة الفونولوجية (DYXLEXIE PHONOLOGIQUE):

إن لنوع الاستراتيجية المستعملة أثناء نشاط القرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة، ففي حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الشكلي والخطي، وهذا ما يؤدي بالقارئ إلي عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذا الكلمات غير المألوفة، كما نجد أن الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على الاستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات فهو غير قادر على التركيز على القرافيمات المشكلة للكلمة مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة، حيث أن عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية، مرحلة أولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا، مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، ومرحلة أخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات، هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) وبهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

4-2- عسر القراءة السطحية:

عكس الأولى فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع...الخ).

كما تلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة تجدر الإشارة إلى وجود نوع ثالث من عسر القراءة:

4-3- عسر القراءة المختلطة: DYSLEXIE MIXTE LA تجمع بين النوعين السابقين وبهذا فهي أكثر حدة. (KAIL ،2000)

5-أعراض عسر القراءة:

يمكن تقسيم أعراض عسر القراءة إلى نوعين الأولى أعراض تخص الأداء القرائي، أما النوع الثاني فهي أعراض مصاحبة (عقلية، جسدية، سلوكية).

5-1- الأداء القرائي:

إن عسير 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 النحوي: 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 والتعويض والزيادة...الخ.

كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ت، ذ)، (ط، ت)، (س، ز) والمتشابهة بصريا (ز، ر)، (س، ش)، (ح، خ). (لعيس، 1997).

- إيقاع القراءة: أحيانا تتكون نوعية سريعة جدا مع عدم احترام علامات الوقف وحذف كلمات والانتقال من سطر لأخر أو العودة إلى سطر تم تجاوزه، أو يكون الإيقاع بطيئا جدا مع تقطيع للكلمة.

فيقرأ: الجو مشمس اليوم=.ال.ج.و.م.ش.م.س.ال.ي.و.م.

- الجانب الدلالي: يلاحظ فيها تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما أنه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصة قرأها أو أن يلخصا فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية، كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر كتابة تظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.

5-2-أعراض مصاحبة:

كأي عرض أو عرض اضطراب آخر فإن لعسر القراءة أعراض مصاحبة تكون نتيجة للاضطراب الأول أو تزيد من حدته وسنذكر أهم هذه الأعراض سواء كانت نفسية أو جسدية أو ذهنية.

- القلق الزائد والخوف الشديد مما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في النوم والأكل.

- الانطواء والشرود عاملان مما يؤثر على تكوين العلاقات والصداقة مع الزملاء، وكذا قلة التحصيل في القسم.

- إمكانية وجود اضطرابات في الكلام أو النطق.

- اضطرابات في الصورة الجسمية والجانبية. (الحسون، 1996)

6-تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى أخر، ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تتبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات التي تعاني عسرا في القراءة وبالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة.

وما يجعل التشخيص صعبا، هو الفروق الفردية واختلاف عسيري القراءة.
(كوليجفور، 2003)

بإضافة إلى تدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقيم متعددة ومتنوعة منها ما هو طبي وتربوي، ولغوي ونفسي. (الريماوي، 2003)

ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة. (لعيس، 2001)

ولابد أن نقول بأن جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيرو لقراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات.

عندما يعاني الطفل صعوبات في القراءة بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتمدرسين الآخرين في نفس العمر، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة.

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي:

إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية:

لن يعانون من مشكلة في القراءة.75% إلى 80 % لا يعرفون القراءة ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي: 20 % إلى 25 % لأن غير ناضجين أو يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10% إلى 17% فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانوا مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

هم الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم بفضل إعادة القراءة 8 إلى 10 % وقبل ذلك لا بد من القيام بعدة فحوصات:

- اختبار طبي عصبي: لابد من الإجراء حتى نبعد أي سبب عصبي في الدماغ، أي سبب في العين أو الأذن.
- اختبار أرطفوني: عن طريق فحص اللغة الشفوية أو المكتوبة واختبار المفاهيم الأولية.
- اختبارات نفسية: تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (لعيس، 2001)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عسر القراءة التي تعد من أهم مواضيع صعوبات التعلم، حيث حاولنا إعطاء بعض التعريفات لها وحاولنا مناقشتها وتطرقنا إلى مفهوم القراءة وأسباب عسر القراءة التي لا يمكننا إرجاعها إلى أسباب تجمع بين الوراثة والانفعالية والعاطفية والأخطاء في القراءة الجهرية كالحذف والإبدال، وعجز الطفل عن استخلاص المعاني وفهم ما يقرأ، وباعتبار القراءة من أهم المواد الدراسية التي يجب أن يجيدها التلميذ تناولنا كيفية التشخيص التي إتباعها للحد من الاضطراب.

الفصل الثالث

صعوبة الكتابة

تمهيد

1- تعريف الكتابة.

2- مراحل تعلم الكتابة.

3- تعريف عسر الكتابة.

4- العوامل المؤثر في عسر الكتابة.

5- مظاهر عسر الكتابة.

6- الخصائص السلوكية لدى ذوي عسر الكتابة.

7- التشخيص.

8- العلاج.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد صعوبات التعلم الأكاديمية واحدة من المشكلات النفسية والتربوية والتعليمية التي تؤثر على المتعلم والعملية التعليمية عامة وهذا ما جعل النفسيين والتربويين يولون أهمية كبيرة لهذا المجال بالبحث في الأسباب ومحاولة إيجاد خطط للتشخيص والعلاج هذه الصعوبات وفي ما يلي نتناول واحدة من هذه الصعوبات وهي صعوبة الكتابة محاولين الإلمام والإحاطة بجميع جوانبها.

1- تعريف الكتابة:

1- تعريف الكتابة في اللغة: كما جاء في لسان العرب في مادة (كتب) كتب الشيئي يكتبه كتبا وكتابا وكتابة. (محمد صبحي عبد السلام، 2009، 67)

2- تعريف الكتابة في الاصطلاح:

- عبارة عن نقوش مخصوصة ذات أصول تعرف بما تأديبه الكتابة الصحيحة ويقال لها فن رسم الحروف أو علم رسم الحروف. (البجة عبد الفتاح حسن، 200، 19)

3- كما يمكن تعريف الكتابة:

على أنها مهارة عقلية لتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة إلى رموز مكتوبة – مرئية) وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر والتعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها لبنى أصحاب اللغة بالإضافة إلى الخط اليدوي.

(عبد العزيز السر طاوي وآخرون، 2009، 225)

2- 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.

3- مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط. (البجة، 2002، 278)

ويمكن تقسيم الكتابة على وفق المراحل العمرية بما يلي:

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

وهي مرحلة يطلق عليها اسم مرحلة 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، ص 307)

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.
- عدم مقدرة الطفل على الإمساك والتحكم في القلم لذلك تنتج تلك الخربشات.
- 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)

يبدأ 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 يتطور 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، 91)

أهم سمات هذه المرحلة:

- الوصول إلى التوافق الحركي من أعضاء الجسم واليد.
- ظهور تخطيطات 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 المرحلة 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 والى النموذج المكتوب، وهي مهارة أساسية في التعلم القراءة والكتابة كما يتطلب مجهودا لتحليل عناصر اللفظ المكتوبة ونسخ الصورة المعلقة لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوبة مع المحافظة على ترتيب كل العناصر. (محمود أحمد عبد الكريم، 2010، 57)

4- الكتابة في المدرسة (5-7) سنوات:

نبدأ 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. (البجة، 2002، 274)

3- تعريف عسر الكتابة:

- عرفها "بوغال ميزوني" (1975) بأنها صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا مما ينتج عنها مشاكل عميقة في تعلم هذه المهارة وصعوبات في فهم النصوص وتلقي المكتسبات المدرسية مستقبلا. (محمد حوله، 2008، 67)

– كما عرفت بأنها عبارة عن مستوى متدني وسيئ من الكتابة اليدوية الغير مقروءة أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة أو هي عدم انسجام بين البصر والحركة أثناء نسخ الحروف والكلمات. (نبيل عبد الفتاح، 2005، 86)

– كما تعرف "رين وآخرون": صعوبة الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو اعاقة بصرية أو حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية.

(أسامة البطاينة وآخرون، 2005، 150)

– كما تعرف إلى الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع ان يكتب بشكل صحيح المادة المطلوبة كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه. (فاروق الروسان، 1997، ص15)

ويمكن تعريف صعوبات الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة. (جمال مثقال مصطفى، 2000، 122)

– أما حورية بأي فتعتبر أن: صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي الأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينهما، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني.

(حورية باي، 2002، 86)

– كما تعرف صعوبة الكتابة: بأنها عبارة عن تشوه في شكل الحروف ابتعاد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم اثناء الكتابة.

(كريمان بدير، 2006، 165)

– وهناك تعريف آخر "لمارسون" حيث يقول ان الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يكن تصنيفها إلى:

1– مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الاشكال والصور) التميز البصري.

2– مشكلات في الإدراك العلاقات المكانية البصرية.

3- اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

4- اضطراب التناسق الحركي البصري مثل رسم أو اعادة انتاج ما تم معرفته وإدراكه.

(صلاح عميرة علي، 2005، 71)

- ويطلق مصطلح " الديسغرافيا" للإشارة إلى عسر الكتابة التي يعرفها على انها تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عمد مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وانتاج الانشطة المركبة اللازمة لنخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (محمد كامل، 2006، 51)

4- العوامل المؤثرة في عسر الكتابة:

في حقيقة الأمر أن العوامل المسببة لعسر الكتابة متعددة وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية هي:

العوامل المرتبطة بالمتعلم، العوامل المرتبطة بنمط التعليم وانشطته العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة.

والباحث الحال فيما يلي سيورد بعض التفاصيل المرتبطة بكل نوع من هذه العوامل:

1- العوامل المتعلقة بالمتعلم:

تشمل مجموعة من العوامل المتعلقة بالمتعلم:

- العوامل العقلية المعرفية:

ولقد اتفقت العديد من الدراسات على ات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم عامة يعانون من صعوبات الكتابة على وجه الخصوص تفترقون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية وهم يعانون ايضا من قصور وظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

- العوامل النفسية العصبية:

أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال إلى حدوث أي خلل أو قصور أو اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على السلوك لدى الطفل إلى قصور أو خلل أو اضطرابات في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية منها مهارات الكتابة.

(جابر عبد الحميد، 1998، 60)

- العوامل الانفعالية:

أوضحت الدراسات كذلك إلى ان الاضطرابات الجهاز العصبي المركزي، واضطرابات بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تترك ولا شك بصماتها على النواحي الانفعالية الدفاعية فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي.

(سامي محمد ملحم، 2002، 310- 311)

2- العوامل المتعلقة بنمط التعليم وانشطته وبرامجه:

على الرغم من ان العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة تقع خارج النطاق مجال سيطرة المعلمين لأن العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال قد ركزت على دور المعلم ونوعية التعليم وانهها عاملان رئيسيان وهامان لتعليم الطفل فنوعية التعليم وفعالية يتيحان الفرصة للطلبة للاستغراق في الانشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، وإن بعضا من السلوكيات المعلمين غير مرغوب بها تثير في الكثير من الحالات الفوضى والاضطرابات داخل الصف. (محمد عوض سالم وآخرون، 2003، 66)

3- العوامل الاسرية والاجتماعية والبيئية:

يرى المربون والمختصون والمنشغلون بصعوبات التعلم أنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الاكاديمي فقط، بمعزل عن المؤثرات الاسرية والبيئية ذلك ان العديد من المربين يلاحظون ان صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الابعاد وانها ذات آثار

ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى النواحي أخرى اجتماعية وانفعالية لتترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب، مما 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 انماط ومشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي فهؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بانهم أقل:

- تعاونا واهتماما وتنظيما.
- قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
- تقبلا للآخرين للمسؤولية وتقديرا لها.
- لباقة وحسن التصرف.
- شعبية واكثر رفضا وإهمالا من اقرائهم من ذوي التحصيل الاعتيادي.

(قحطان أحمد الظاهر، 2004، 247)

5- مظاهر عسر الكتابة:

هناك العديد من المؤشرات والمظاهر التي يمكن من خلالها الاستدلال على أنه هناك صعوبة في الكتابة لدى الأطفال وهذا من خلال كتابته أو نسخه لمقطع أو فقرة ومن مظاهر ومؤشرات ذلك ما يلي:

- يعكس الحروف والاعداد بحيث تكون كما تبدو وفي المرأة، واحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع وللكلمات وجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين تكون كما تبدو في المرآة.
- خلط في الاتجاهات فهو يبدأ الكتابة من اليسار بدلا من اليمين والفرق هنا عما سبق ان الكلمات تبدو صحيحة ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب الاحرف والكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة فكلمة ربيع مثلا يكتبها (بريع) واحيانا كتابة الكلمات بعكس اتجاهها الصحيح فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).
- يخلط في الكتابة بين الحروف المتشابهة في الرسم فكلمة باب مثلا قد يكتبها (ناب).

– يضيف حرف لكلمة غير ضروري أو اضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية اثناء الكتابة الاملائية.

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

– كتابة بطيئة جدا.

– الإجابات الكتابية لديه قصيرة جدا مقارنة بالشفاهية. (بطرس حافظ، 2009، 348)

– يعاني من اضطراب في التعبير ينعكس سلبا في انشاء الجمل تامة وسليم.

– عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم ويشبع فيها حذف الحروف واضافة حروف.

الافتقار إلى التخطيط الجيد الانتاج النصوص.

– قصر الجمل والتفكك والافتقار إلى الوضوح وفقدان المعنى.

(منى البودي، 2005، 105)

– عدم اتقان شكل الحرف، عدم التحكم في المسافة بين الحروف والكلمات تباعد وقربها الشديد.

– تماي لسطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

(تيسير كوافحة، 2005، 80)

–وأضاف كرتشلى (1985) ضعف التهيئة على أنه احد خصائصها العجز عن القراءة، وأشار إلى بعض الاخطاء مثل ضعف تشكيل الحروف، وتدوير الحروف وعكس المقاطع أو الكلمات أو خطأ تسلسل الحروف في الكلمة.

– صعوبة في كتابة الاحرف والكلمات المتشابهة في النطق والكلمات المنونة حيث يخلط بين التوين وحرف النون، وصعوبة كتابة احرف المد في الكلمات التي بها حروف ممدودة.

– صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة(الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها. (صلاح عميرة علي، 2005، 72 – 75)

– كما يمكن أن نستدل على صعوبة الكتابة عند الطفل من خلال الصعوبة في القراءة التعبير الكتابي له والتي لا تعود إلى الرسم الكلمات والحرف فهي مرسومة بصورة صحيحة

وسليمة وقابلة للقراءة وانما يقصد بها كتابة غير مترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد مثل ان يكتب (الصباح في التفاحة أكلت) والمقصود (هو اكلت تفاحة في الصباح).

- صعوبة في عملية التهيئة تظهر في الرسم الإملائي الذي يتطلب قدرة عالية في تميز واستذكار وإعادة انتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 160- 161)

6- الخصائص السلوكية لدى الأطفال ذوي عسر الكتابة:

يمتاز الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بالعديد من الخصاص السلوكية التي يختص بها هؤلاء الأطفال وفي ما يلي اهم هذه الخصائص:

- لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح الاخطاء المشار اليها من قبل المعلمين يفسر هذا بانهم لا يهتمون بآراء وانتقادات الاخرين لهم.
- الامساك بالقلم أثناء الكتابة يكون بطريقة شاذة وغير عادية فالأصابع تقترب بشدة من سن القم مع القبض بشدة على القلم مما يحدث تشنج الاصابع.
- يتخذوا وضع غير عادي لليد والذراع اتجاه الورقة المستخدمة في الكتابة.

(أسامة محمد البطاينة واخرون، 2005، 167)

- لديهم رموز خطية سائدة ومتكررة حيث ان معظم الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يستعملون حرف أو كلمة أو رمز سائد يكررون كتابته.
- يواجهون مشاكل في التعرف على عكس الكلمات.

(هدى عبد الله الحاج، 2004، 35)

- حركة زائدة وقابلية لشرود الذهن وخلط في الاتجاهات (اليمين- يسار).
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة. (أنور محمد الشرقاوي، 1996، 80)

- يرتكب اخطاء في آليات الكتابة (علامات الترقيم).
- لا يدقق ما يكتب.
- العجز في تصويب الاخطاء التي يرتكبها.
- قد تكون كتابته غير مفهومة.
- بطء معالجة اللغة الشفهية أو كتابية أو كليهما.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة. (راضي الوقفي، 2003، 50)

7- تشخيص عسر الكتابة:

1- تحتوي الكتابة على ثلاثة مهارات هي: التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية (الخط) كذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر إلى هذه المهارات كل على حدة عند التشخيص لأن كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لتكون لنا كتابة أو ما يسمى بالتعبير الكتابي.

- ويغلب تشخيص اخطاء الكتابة عادة من خلال اختبارات غير متقنة تتبع من ملاحظة المعلم لأداء التلميذ وترجع صعوبة إعداد اختبارات متقنة إلى تباين الانشطة التي تعد معيارا أساسيا لتقويم مهارات الكتابة والتي تشتمل الدقة والسرعة ومقرونيه الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه. (أسامة محمد البطاينة، 2005، 164)

2- وكن قد تكون صعوبات التعلم في الكتابة لأسباب اخرى ويمكن استخدام المحاكات الآتية:

- التشخيص النفسي:

ويتضمن اجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ والمعرفة هل هناك تخلف عقلي ام لا كما يتضمن التشخيص قياسي كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والارقام والاشكال المختلفة ومنها الاشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات إلى تقيس الدافعية والميول أو الاتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

- التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهذا للتأكد ما إذا كان هناك مرض أو اعاقات حسية حركية، كذلك من الظروف فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لان اضطرابات الحركة غالبا ما ترجع إلى عجز في الوظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة.

- البحث الاجتماعي:

وهو دراسة الطفل واسرته، بكل متغيراتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمناخية واساليب التربية، وعلاقة الاباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته واقرناه، وتاريخه الصحب وغيرها من المتغيرات. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، 250)

-تقويم اخطاء الكتابة:

- يتم تقويم الاخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الاختبارات التحصيلية الي تقدم قياسا تقديريا مصحبا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخصية إضافية. (صلاح عميرة، 2005، 76)

- التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل.

- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتميز اليمين على اليسار.

- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.

- طريقة الإمساك بالقلم.

- تقسيم الخطوط في الكتابة: عمودية- فوق – تحت- أفقية- يمين- يسار.

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

- الضغط على القلم اثناء الكتابة (داكن، خفيف) إغلاق الاحرف الغير كاملة.

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

(منى إبراهيم اللبودي، 2005، 62-63)

8- علاج عسر الكتابة:

- هناك عدة استراتيجيات خاصة بمعالجة صعوبة الكتابة بأبعادها الثلاثة: الكتابة اليدوية "الخط" التهجئة" الرسم الإملائي" التعبير الكتابي ندرجها في ما يلي:

1- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية" الخط":

- تشمل استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية التي يكمن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الآتي:

- أنشطة السبورة الطباشيرية: يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة.

- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.

- الإشراف على جلسة الطفل أو ضعفه واستعداد للكتابة بصورة مريحة من حيث الحجم ووضع كل من الكراس وطاولة الكتابة ومدى فلائمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي.

- تدريب الطفل على طريقة امساك القلم بصورة صحيحة اثناء الكتابة.

- يجب ان يكون وضع الكراس أو الورق غير مائل وان يكون حافته السفلى موازية لحافة الدرج أو الطاولة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل.

- يمكن استخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة بحيث تشمل على الحروف والارقام وبعض الكلمات والاشكال الهندسية ويطلب من الطفل تحسس هذه الحروف والارقام بأحد اصابعه وبالقلم أو بالطباشير مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك اثناء الكتابة الطفل للحرف.

- اقتفاء الحرف أو تتبعه من قبل الطفل.

- الورق المخطط أو تخطيط الورق ويمكن ان تبدأ عمليات التجريب على الكتابة اليدوية باستخدام الورق المخطط بخطوط كبيرة أو متسعة ومساعدة الطفل على إحلال الحروف وتشكيلها داخل هذه الخطوط مع تدريبه على مراعاة قواعد كتابة الحروف والارقام.

– تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.

– استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.

– استخدام الكلمات والجمل. (سامي محمد ملحم، 2002، 311، 312)

2– استراتيجية تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الآتي:

الإدراك السمعي لنطق الحروف مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

– الإدراك البصري وذاكرة الحروف: ساعد الطفل على تقوية إدراكه البصري وذاكرة الحروف دعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الاحتفاظ بها ركز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركز انتباههم لها.

– استخدام اسلوب تعدد الحواس في التهجئة: اعتمد في تدريسك على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسية:

– اجعل الأطفال ينظرون إلى الكلمة ثم التلفظ بها على نحو صحيح ثم استخدمها في جملة.

– أطلب من التلاميذ ان يروا ويتابعوا الكلمة ثم نطقها أو جعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعا، وبعد ذلك قم بتهجئة الكلمة شفهيا واستخدام احد الاصابع في تتبعها واقتفاء وحروفها سواء في الهواء أو يلمس حروف الكلمة ذاتها.

– أطلب من الأطفال التطلع إلى الكلمة ثم اغلاق اعينهم وان يتابعها حرفيا ذهنيا بما يسمى عين العقل ثم ينتهجونها شفهيا وان يفتحوا أعينهم ليروا كلمة اذا كان نطقها صحيحا ويكررون العملية هذه عدة مرات.

– أطلب من الأطفال انكتبوا الكلمة على نحو صحيح من الذكارة ثم جعلها يراجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف في الكلمة.

– أطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها ثم التأكد من صحة كتاباتهم وأن يكرروا العملية عدة مرات. (صلاح عميرة، 2005، 76)

3– استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

– اقترح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال التعبير الكتابي وهي على النحو التالي:

– قدم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بأشرافك المباشر وتوجيهاتك.

– أسس جمعية للتعبير الكتابي: يمكن ان يؤدي جو أو المناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل الغرفة الصف في دعم الانشطة الكتابية وتشجيع التعاون قيما بين الأطفال الممارسة اعمال التعبير الكتابي.

– أسمح للأطفال بن يختاروا بأنفسهم مواضعات التعبير الكتابي.

– أطلب من الأطفال نموذجة عملية الكتابة أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة مثل الفكرة– الانتباه– الإدراك.

– طور المناخات نقيا واجتماعيا للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى المستمع أو القارئ اضافة إلى الحس بالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.

– استثمر الاهتمامات المعلنة للطفل كن على وعي باهتمامات أطفالك وحاجاتهم الارشادية ومشكلاتهم ومعايشة هذه الحاجات ولمشكلاته.

– تجنب استخدام الدرجات لنوع من العقاب.

(سامي محمد ملحم، 2002، 313 –314)

4– استراتيجية الاغلاق:

يطلب الطفل في هذه الطريقة ملئ الحروف المحذوفة على نحو منتظم ويستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية:

– تعرض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر الطفل اليها ويدرس الحروف وترتيبها في الكلمة.

– تعرض على الطفل بطاقة اخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل الحروف العلة والمد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية ملء الفرغات بحروفها المحذوفة.

– يطلب من الطفل ان يكتب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج.

(محمد صبحي عبد السلام، 2009، 69)

خلاصة الفصل:

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

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 - منهج الدراسة

2- العينة

3- أداة جمع البيانات

4 –الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن ضبط الإطار المنهجي للدراسة يعتبر من المراحل الأساسية التي تخضع لها الدارسات العلمية لذا ينبغي على الباحث مراعاة التحكم السليم في المنهجية وتجري الدقة في ذلك من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية يمكن تعميمها ولهذا الغرض استعملنا المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة.

وبناء على ما سبق فإننا سنتعرض في هذا لفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج المتبع، وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة:

إن تحديد طبيعة المشكلة وأبعادها لا تأتي عن طريق منهج علمي سليم فهو الطريق المؤذي لكشف الحقيقة.

أما المنهج الملائم لهذه الدراسة فهو المنهج الوصفي فهو الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهر الموجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا عن طريق وصف الظاهرة مع بيان خصائصها أو تعبيرا كميا فيعطينا وصفا رقميا مع بيان مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع غيرها من الظواهر الأخرى. (إبراهيم، 2014، 75)

2 -عينة الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على العينة المقصودة وهي عينة يتم اختيارها بأسلوب غير عشوائي وتعرف العينة المقصودة بأنها اختيار الباحث بطريقة مقصودة لعدم وجود منطقة محددة بها أفراد معينين نظرا لان الدراسة السابقة أشارت إلى أن هذه العينة يمكن أن تمثله تمثيلا تاما كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توفر البيانات اللازمة للدراسة لذا فئة من مجتمع الدراسة الأصلي. (عبيدات وآخرون، 1999، 96)

-حجم العينة: بلغ حجم العينة 70من تلاميذ الابتدائيان منهم 45 تلميذ و25 تلميذة من المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس

المدرسة	عدد الأفراد بالنسبة المؤوية	
لومي أحمد	14	%20
فرحات بن عمارة	21	%30
فضل السعيد	17	%24
بن موسى البشير	18	%25
المجموع	70	

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	44	%62.9
أنثى	26	%37.1
المجموع	70	%100

الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التعليم التحضيري

التعليم التحضيري	العدد	النسبة المئوية
درس	53	%75.7
لم يدرس	17	%24.3
المجموع	70	%100

3-أدوات جمع البيانات:

استخدمت أداة واحدة لجمع البيانات وهي تقديرات المعلمين والتي ترتبط بخبرة المعلمين التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات ومعالجتها، نظرا للمحاكاة معلم قديم أو زميل خبير، ينطوي فقد على نوع من الحكمة، ويؤدي إلى الاطمئنان والاستقرار، وبخاصة عند المعلم حديث العهد بمهنة التعليم، أو غير المؤهل تربويا.

4-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

-معامل الارتباط بيرسون

-تحليل التباين أحادي الاتجاه one way anova

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا في هذا الفصل لاهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذه الدراسة والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، وذلك بتطبيق إجراءات الدراسة، حيث اتبعنا أسلوب العينة القصدية ذات التوزيع المتساوي في اختيار عينة الدراسة من دائرة وولاية الوادي، وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي.

كما اعتمدت أداة واحدة لجمع البيانات ألا وهي: تقديرات المعلمين وتم الإجراء على عينة من التلاميذ في عدة مدارس من ولاية الوادي.

وأخيرا حددنا الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، فإتباع هذه الخطوات يساعد على رفض أو قبول الفرضيات الموضوعة للدراسة، وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض وتحليل وتفسير النتائج التي تحصلنا عليها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

2- تحليل وتفسير نتائج الدراسة

3- خلاصة الفصل

4- الاقتراحات

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة، تعرض في هذا الفصل النتائج المتوصل إليها أثناء الدراسة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها على ضوء ما تضمنه الإطار النظري للدراسة.

1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى السنة ثالثة ابتدائي"، وللتحقق من صحة الفرضية العامة للدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون عن طريق المعالجة الآلية (spss) رقم 20 التي أعطت النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(5) يتضمن النتائج الإحصائية للفرضية العامة:

القراءة والكتابة	
معامل الارتباط بيرسون	0.64
مستوى الدلالة	0.05

من هذا الجدول يتبين أن قيمة بيرسون المحسوبة(0.05) والمقابلة للقيمة (0.64) وبمقارنتها مع القيمة(sig= 0.05) نجد أنها أكبر بكثير وعليه فهي غير دالة ومن ثم نقبل الفرضية الصفرية، إذن الفرضية العامة غير محققة ومنه " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة ".

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى)" ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الأولى تم استخدام المعالجة الآلية بالرزمة الإحصائية (spss) النسخة 20، وبتطبيق الأسلوب anova، جاءت النتائج مبنية في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): يتضمن الفروق في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس:

	One way anova	مستوى الدلالة
القراءة في مقابل الجنس	0.92	0.33

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة(f= 0.92) وذلك بمقابل مقابل مستوى الدلالة (sig= 0.33) وبمقارنتها مع القيمة (α =0.05) نجد أنها اكبر بكثير من (sig=0.05) فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية. ومنه فان الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق بنصها المقدم سابقا.

1- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري"، ولقياس مدى صحة الفرضية الجزئية الثانية تم استخدام المعالجة الآلية بالرزمة الإحصائية (spss) النسخة20.وبتطبيق الأسلوب الإحصائي anova، جاءت النتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (7) يتضمن الفروق في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

	One way anova	مستوى الدلالة
القراءة في مقابل التعليم التحضيري	0 .111	0 .740

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة (f= 0.11) وذلك مقابل مستوى الدلالة (sig= 0.74) وبمقارنتها مع القيمة (α=0.05) 20 نجد أنها وبمقارنتها مع القيمة أنها اكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية. ومنه فان الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق بنصها المقدم سابقا.

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس"، ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الثالثة تم استخدام المعالجة الآلية بالرزمة الإحصائية (spss) النسخة 20، وبتطبيق الأسلوب الإحصائي (anova)، جاءت النتائج مبينة في الجدول الآتي

الجدول رقم (8) يتضمن الفروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

	One way anova	مستوى الدلالة
الكتابة في مقابل الجنس	1.08	0.30

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة (f=1.08) وذلك مقابل مستوى الدلالة (sig=.30) وبمقارنتها مع القيمة (α=0.05) نجد أنها اكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية، ومنه الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق بنصها المقدم سابقا.

1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري"، ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الرابعة تم استخدام المعالجة الآلية بالرزمة الإحصائية (spss) النسخة 20، وبتطبيق الأسلوب الإحصائي (anova)، جاءت النتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) يتضمن الفروق في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

مستوى الدلالة	One way anova	الكتابة في مقابل التعليم التحضيري
0.94	.004	

من خلال الجدول يتبين أن قيمة (f=.004) وذلك مقابل مستوى الدلالة (sig =.94) وبمقارنتها مع القيمة (α=0.05) نجد أنها أكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن تم نرفض الفرضية الصفرية، ومنه فالفرضية الصفرية الجزئية الرابعة لم تتحقق بنصها المقدم سابقا.

2- تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

2- 1- تحليل وتفسير للفرضية العامة:

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة أنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى سنة ثالثة ابتدائي لذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن عسر القراءة حتى لو يرتبط بعسر الكتابة فبنسبة ضئيلة جدا فعسر القراءة لا يتأثر بعسر الكتابة كعامل نفسي بل يعود إلى عوامل أخرى متنوعة ا والى ظروف أخرى اجتماعية أو أسرية أو اقتصادية إضافة إلى نقص تكوين المعلم (كفاءته) وعدم تكيف التلميذ في الصف يؤثر على تحصيل التلميذ وفي دراسة (محمدي 2010) حول صعوبات الكتابة توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري وصعوبة الكتابة كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الذاكرة البصرية وصعوبة الكتابة وأرجعت الدراسة بسبب صعوبات الكتابة إلى عوامل أخرى كنقص الدافعية وطرائق التدريس الجماعي التي لا تراعي القدرات والميول الخاصة بكل تلميذ، هذا ما يتفق مع دراستنا الحالية من حيث عدم وجود تلك العلاقة.

غير ان نفي تلك العلاقة لا يعني فاعلية البرامج المعدة لتعليم وتعلم تلك الفئة، إذ في العديد من الدراسات مثل) (اللبودي 2004) (اللبودي 2006) (اللبودي 2007) حول

صعوبات القراءة والكتابة توصلت إلى أنه يمكن تحسين مستويات هؤلاء التلاميذ إذا ما تلقوا العناية اللازمة والمساعدة المتخصصة في الوقت المناسب وقد اقترحت إحدى الدراسات المذكورة سابقا استراتيجية تدريس الاستماع للرفع من مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

1- تحليل وتفسير الفرضية الجزئية الأولى:

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس". ذلك لأن الإدراك البصري وصعوباته لا يرتبط بالجنس بل يرتبط بالعضوية وتكويناتها الوراثية وانتظام المواقف التعليمية وبروز مثيراتها والشدة المناسبة لها، بغض النظر عن نوع المتعلم ذكر أم أنثى، كما قد تتدخل العوامل الأخرى التي تعرض غياب الفروق مثل إتاحة فرص تعلم بديلة وإضافية.

2- تحليل وتفسير الفرضية الجزئية الثانية:

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

وعند محاولة تفسير النتائج للفرضية الجزئية الثانية يمكننا القول بان التعليم التحضيري رغم شيوعه إلا أنه لا زال لم يتوسع على كل المناطق فوجود قسمين على الأكثر في المدرسة الواحدة غير كافي عددا، لذلك يبحث الأولياء على بدائل كالمدارس القرآنية لتغطية النقص من جهة، ولأن أساتذة التعليم التحضيري ليسوا كلهم على درجة عالية من التخصص، وهي عوامل تجعل من التلميذ الذي درس في التحضيري والذي حرم منه أكاديميا حرمانا شكليا على درجة واحدة من العسر أو دونه.

3- تحليل وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة:

4- تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس".

وعند محاولة تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة يمكننا القول بأن تلاميذ ذوي عسر الكتابة يكنون قادرين على نسخ الكلمات بينما غير قادرين على الاتصال أثناء الكتابة وذلك يرجع إلى عوامل كثيرة منها الظروف الأسرية – العلاقة بين المدرس والتلميذ – المنهج الدراسي – الإحساس بالعجز –عدم الثقة بالنفس حيث تعتبر نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث نظرا لان الذكور يحاولون التهرب من الكتابة ويتذرعون بأعذار واهية ليتخلصوا منها، فهم يعانون من إتمام الوجبات اليومية المعتادة لأنها تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والوقت لإنجازها وقد لا يوجد متنفسا إزاء هذه الصعوبة سوى إبداء المزيد من إمارات التذمر وعدم الرضا، لكون الكتابة تتضمن شروط على غرارها: الكتابة في السطر، تنقيط الحروف المنطوقة....الخ، وهي شروط لا تقتصر من حيث التمكن فيها أو عدمه على جنس دون أخر، فإن الفارق في الجنس لا يتبع بفارق في الكتابة.

5- تحليل وتفسير الفرضية الجزئية الرابعة:

6- تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

يمكننا القول بأنه دخول الطفل للتعليم التحضيري وظيفة مهمة في تطوير الكتابة لدى الأطفال خصوصا في مراحل ما قبل التعليم الرسمي للكتابة وذلك لأنها تساعد الطفل على تشخيص الحروف والتميز بينها ومساعدته على كتابة الحروف بشكل صحيح مثلما يتلقى الطفل المحروم من التعليم التحضيري القراءة في الكتاتيب أو المرافق الأخرى المساعدة كبدائل فإنه أيضا يتلقى تعليم الكتابة، وبالمقابل عدم تخصص أساتذة تعليم تحضيري في هذا المجال فإن تلاميذ التحضيري وسواهم لا يختلفون من حيث العسر ودونه مثلما أبداه تلاميذ العينة.

وتبقى هذه النتائج رهينة عينة والعينات المشابهة لها في ظل نفس الظروف والمعطيات.

خلاصة عامة واقتراحات:

بعد محاولة عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وتحليلها وذلك بضوء الجانب التطبيقي تم التوصل إلى النتائج التالية:

1-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى عينة تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي لذوي صعوبات التعلم.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري.

من خلال نتائج هذه الدراسة تم وضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات وهي كالآتي:

- تطوير وسائل الكشف المبكر لرصد عسر القراءة وعسر الكتابة.
- الاهتمام بكيفية تعلمهم الكتابة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.
- الاهتمام بكيفية تعلمهم قراءة الحروف بشكل صحيح.
- الاهتمام بهذه الفئة وتشجيع ثقتهم بأنفسهم
- التركيز على دور أولياء الأمور ومدى مساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء القرائية والكتابية.
- وضع إرشادات مناسبة لتعليم القراءة والكتابة الصحيحة في كتب القراءة وكرسات الخط ليهتدي بها المعلمون.

قائمة المراجع:

1-كتب باللغة العربية:

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

- أسامة محمد البطانية وآخرون، (2005)صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان.

- أنور محمد الشرقاوي، (1996)، استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، ط 4، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- البحة عبد الفتاح حسن (2000)، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ط أولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان –الأردن.

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

- البطانية أسامة محمد(2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة: الأردن.

- بطرس حافظ، (2009)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة –عمان الأردن.

- تيسير مفلح كوافحة، (2005)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

- جابر عبد الحميد، (1998)، التدريس والتعلم والأسس النظرية، د، ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

- جمال مثقال مصطفى (2000)صعوبات التعلم، طبعة الاولى، دار صفاء للنشر والتوزيع –عمان.

- الحسون جاسم محمود، الخليفة حسن جعفر.(1996).طرق تعليم العربية في التعليم العام. ط1، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا.

- حورية باي، (2002)، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، الطبعة1، دار القلم للنشر والتوزيع –الكويت.
- راشد عدنان غائب، (2002) سيكولوجيا ذوي الصعوبات التعليمية، دار وائل للنشر: الأردن.
- راضي الوقفي.(2003).صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. ط1. الأردن: منشورات علية الأمير ثروت. الأردن.
- الزيات.(1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر لمجامعات: مصر.
- سامي محمد ملحم (2002)، صعوبات التعلم، الطبعة الاولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- صلاح عميرة علي(2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة –التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دار حنين للنشر والتوزيع. عمان.
- عبد العزيز السر طاوي وآخرون، (2009)، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر. عمان.
- عبيدات محمد.(1999). منهجية البحث العلمي. ط2.الأردن. دار وائل.
- فاروق الروسان(1997)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي –عمان.
- قحطان أحمد الظاهر، (2004)صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.
- كريمان بدير، (2006)، التعلم الايجابي وصعوبات التعلم. رؤية تربوية ونفسية معاصرة. الطبعة1، عالم الكتب بالقاهرة.
- كولينجفور سيدريك، (2003) تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية، مجموعة النيل العربية، القاهرة مصر.
- لعيس إسماعيل، (1997).اللغة عند الطفل، مطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد الجزائر.

- لعيس إسماعيل، (2001) مدخل إلى الأرطوفونيا، مطبعة أرابيك: الجزائر.

- محمد حولة (2008)، الأرطوفونيا علم اضطرابيا اللغة والكلام والصوت، الطبعة الثانية. دارهومة، الجزائر.

- محمد صبحي عبد السلام(2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، الطبعة الاولى، دار المواهب للنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر.

- محمد علي كامل (2006)، صعوبات تعلم أكاديمية بين اضطراب والتدخل السيكولوجي، الجزء الثالث، دون الطبعة، دار الطلائع للنشر، القاهرة.

- محمد عودة الريماوي.(2003).علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المسيرة: الأردن.

- محمد عوض سالم وآخرون، (2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية (التشخيص والعلاج)، الطبعة1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

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

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

- نبيل عبد الفتاح، (2005)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة3، مكتبة زهراء الشرق.

- هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاري.(2004).أطفالنا وصعوبات الإدراك. ط1.الرياض المملكة العربية السعودية.

مراجع باللغة الاجنبية:

- Michelle habib.(1999). Dyslexie le cerveau singulier les décrire évalue traiter 2nd. masson. paris

- Olivier Hondé & autre.(1998). Vocabulaire des sciences cognitives collection psychologie et science de la pensé. 1ed Puf .Paris

الملاحق

الملحق رقم 01: تفريغ نتائج القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بحسب تقديرات المعلمين.

المفتاح:

الجنس: ذكر: 1 أنثى: 2

نمط المعلم: المعلم الأول: 1 المعلم الثاني: 2

التعليم التحضيري: درس: 1 لم يدرس: 2

القراءة: 1 2 3 4

الكتابة: 2 1 3 4

القراءة:

1 –غير قادر على قراءة الحروف

2 –عدم التميز بين الحروف

3 عدم ربط الحروف

4 زيادة حرف أو نقصان أو حذف

الكتابة:

1–عدم الكتابة في السطر

2 –عدم تنقيط الحروف المنطوقة

3 –نقصان حرف أو زيادة حرف

5 – عدم الفصل بين الكلمات

الفرد	الجنس	المعلم1– المعلم2	درس1 لم يدرس2	القراءة				الكتابة			
				1	2	3	4	1	2	3	4
1	1(أ) لومي أحمد	1	1		x					x	
2	1 (أ) لومي أحمد	2	1	x					x		
3	1 (أ) لومي أحمد	2	1	x				x			
4	1 (أ) لومي أحمد	1	2			x		x			
5	1 (أ) لومي أحمد	1	1	x					x		
6	1 (أ) لومي أحمد	1	1			x					x

7		1	1	2	x					x	
8	1(ب) لومي أحمد	1	1	2				x			x
9	1(ب) لومي أحمد	1	1	2		x			x		
10	1(ب) لومي أحمد	1	1	2	x				x		
11	1(ب) لومي أحمد	1	1	2	x				x		
12	1(ب) لومي أحمد	1	1	2		x				x	
13	1(ب) لومي أحمد	1	1	2	x						x
14	1(ب) لومي أحمد	1	1	2		x					x
15	2(أ) فرحات	1	1	1	x				x		
16	1(أ) فرحات	1	1	1	x				x		
17	1(أ) فرحات	1	1	1	x					x	
18	1(أ) فرحات	1	1	1	x					x	
19	1(أ) فرحات	1	1	1	x						x
20	1(أ) فرحات	1	1	1	x					x	
21	2(أ) فرحات	1	1	1	x					x	
22	2(أ) فرحات	1	1	1	x						x
23	1(أ) فرحات	1	1	1	x					x	
24	1(ب) فرحات	1	1	1	x				x		
25	2(ب) فرحات	1	1	1		x				x	
26	2(ب) فرحات	1	1	1			x				x
27	2(ب) فرحات	1	1	1	x					x	
28	2(ب) فرحات	1	1	1	x					x	
29	2(ب) فرحات	1	1	1		x			x		
30	1(ب) فرحات	2	2	2	x				x		
31	1(ج) فرحات	1	1	1		x				x	
32	2(ج) فرحات	1	1	1			x				x

33	2(ج) فرحات	1	1	x					x		
34	2(ج) فرحات	2	2			x			x		
35	1(ج) فرحات	1	1	x						x	
36	1(أ) فضل السعيد	1	2		x			x			
37	1(أ) فضل السعيد	1	2	x					x		
38	1(أ) فضل السعيد	1	2	x						x	
39	1(أ) فضل السعيد	1	2				x				x
40	1(أ) فضل السعيد	1	2			x		x			
41	2 (أ) فضل السعيد	1	1			x			x		
42	2 (أ) فضل السعيد	1	1			x			x		
43	1(ب) فضل السعيد	1	1	x					x		
44	1(ب) فضل السعيد	1	2			x		x			
45	2(ب) فضل السعيد	1	1				x				x
46	2(ب) فضل السعيد	1	1			x				x	
47	2(ب) فضل السعيد	1	1	x					x		
48	1(ب) فضل السعيد	1	1	x				x			
49	1(ج) فضل السعيد	1	1	x						x	
50	1(ج) فضل السعيد	1	1			x					x
51	1(ج) فضل السعيد	1	1				x			x	
52	2(ج) فضل السعيد	1	2			x			x		
53	1(أ) بن موسى بشير	2	1			x			x		
54	1(أ) بن موسى بشير	2	1				x				
55	2(أ) بن موسى بشير	2	1			x					
56	2(أ) بن موسى بشير	2	1			x				x	
57	1(أ) بن موسى بشير	2	1	x							x
58	1(ب) بن موسى بشير	2	1				x				

59	1(ب) بن موسی بشیر	1	1	x					x		
60	1(ب) بن موسی بشیر	2	1	x						x	
61	1(ب) بن موسی بشیر	2	1				x			x	
62	1(ج) بن موسی بشیر	1	1			x			x		
63	1(ج) بن موسی بشیر	1	1			x			x		
64	1(ج) بن موسی بشیر	2	1	x						x	
65	1(ج) بن موسی بشیر	1	1			x				x	
66	1(ج) بن موسی بشیر	1	1		x				x		
67	1(ج) بن موسی بشیر	2	1		x					x	
68	1(ج) بن موسی بشیر	2	1	x							x
69	2(ج) بن موسی بشیر	2	1			x			x		
70	1(ج) بن موسی بشیر	2	2		x						x

الملحق رقم 02: جداول الأحزمة الإحصائية SPSS

```
GET DATA /TYPE=XLSX
/FILE='H:\التفريغ.xlsx'
/SHEET=name 'ورقة1'
/CELLRANGE=full
/READNAMES=on
/ASSUMEDSTRWIDTH=32767.
EXECUTE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس
/STATISTICS=MODE
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Input	Output Created	19-APR-2017 14:13:18
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=الجنس /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet1]

Statistics

الجنس

N	Valid	70
	Missing	0

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	44	62.9	62.9	62.9
	2	26	37.1	37.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=نمطالمعلم
  /STATISTICS=MODE
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

	Output Created	19-APR-2017 14:17:28
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=نمطالمعلم /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.02

[DataSet1]

Statistics

المعلم نمط

N	Valid	70
	Missing	0

المعلم نمط

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	53	75.7	75.7	75.7
	2	17	24.3	24.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=التعليمالتحضيري
  /STATISTICS=MODE
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		19-APR-2017 14:18:34
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=التعليمالتحضيري /STATISTICS=MODE /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.02

[DataSet1]

Statistics

التحضيري التعليم

N	Valid	70
	Missing	0

التحضيري التعليم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	53	75.7	75.7	75.7
	2	17	24.3	24.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=الكتابة القراءة
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Notes

Output Created		19-APR-2017 14:24:56
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=الكتابة القراءة /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

[DataSet1]

Correlations

		القراءة	الكتابة
القراءة	Pearson Correlation	1	-.057-
	Sig. (2-tailed)		.641
	N	70	70
الكتابة	Pearson Correlation	-.057-	1
	Sig. (2-tailed)	.641	
	N	70	70

```
GET DATA /TYPE=XLSX
/FILE='H:\التفريغ.xlsx'
/SHEET=name 'ورقة1'
/CELLRANGE=full
/READNAMES=on
/ASSUMEDSTRWIDTH=32767.
EXECUTE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
ONEWAY القراءة BY الجنس
/MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Input	Output Created	19-APR-2017 15:43:15
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
	Syntax	ONEWAY القراءة BY الجنس /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet1]

ANOVA

القراءة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.036	1	1.036	.929	.339
Within Groups	75.836	68	1.115		
Total	76.871	69			

```
ONEWAY القراءة BY التعليمالتحضيري
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Output Created		19-APR-2017 15:47:13
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
Syntax		ONEWAY القراءة BY التعليمالتحضيري /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet1]

ANOVA

القراءة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.126	1	.126	.111	.740
Within Groups	76.746	68	1.129		
Total	76.871	69			

```
ONEWAY الكتابة BY الجنس
/MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Input	Output Created	19-APR-2017 15:49:06
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
Syntax		ONEWAY الكتابة BY الجنس /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet1]

ANOVA

الكتابة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.311	1	1.311	1.085	.301
Within Groups	82.175	68	1.208		
Total	83.486	69			

```
ONEWAY الكتابة BY التعليمالتحضيري
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Input	Output Created	19-APR-2017 15:50:22
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	70
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
	Syntax	ONEWAY الكتابة BY التعليمالتحضيري /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.00

[DataSet1]

ANOVA

الكتابة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.005	1	.005	.004	.949
Within Groups	83.481	68	1.228		
Total	83.486	69			