جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم تربية

العلامات الأولية لعسر القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي

-دراسة وصفية ارتباطية لبعض الاختبارات الكشف المبكر-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علوم التربية تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إعداد الطالبتين:

- سهام نصري
- يسرى حنكة

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

الموسم الجامعي: 2020/2019

شكر و تقدير

الحمد لله و السلام على سيدنا محمد صلوات الله و سلام عليه أما بعد

نشكر الله سبحانه و تعالى على أنه منا علينا ويسر لنا إتماما هذه المذكرة جعل الله فيها النفع و الفائدة

كما نحمل أرقى وأسمى معاني وعبارات الشكر والامتنان والتقدير للجهود للأستاذ المشرف

لعيس إسماعيل

فهو أهل لشكر والتقدير والاعتزاز على ما أبداه من متابعة وتوجيه في انجاز هذا العمل المتواضع فكان نعم الموجه

أثابه الله وجعل عمله في ميزان حسناته وجعله شمعة مضيئة تضيء أجيل المستقبل

كما نتقدم بالشكر إلى جميع أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي

إلى كل هؤلاء تحية اعتراف و تقدير

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على العلامات الأولية لعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي، من خلال عينة قوامها **140** تلميذا، تم تطبيق اختبار الكشف المبكر لعسر القراءة والكتابة الذي يركز على القدرات الفونولوجية والذاكرة اللفظية، بالاعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي، تم حساب الارتباط (معامل بيرسون) بين الوعي الفونولوجي ودرجات القراءة والكتابة من جهة والذاكرة اللفظية ودرجات القراءة والكتابة من جهة ثانية، كون هذه المتغيرات تمثل عوامل رئيسية تبنى عليها القدرة على تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ، جاءت النتائج كالتالي: وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة، كما وجدت علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة، يمكن أن نستنتج من النتائج هذه الدراسة أن الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية هما عاملين أساسيين في تعلم القراءة والكتابة ويمكن الاعتماد عليهما ضمن إجراءات الكشف عن اضطراب تعلم القراءة والكتابة، ومنه نعتبر ضعف الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية من العلامات الرئيسية في التعرف على عسر القراءة والكتابة لدى التلاميذ سنة أولى ابتدائي.

Study summry

This study aimed to reveal the primary signs of dyslexia among primary school students for the first year، through a sample of 140 students، An early detection test for dyslexia that focuses on phonological capabilities and verbal memory has been applied، Drawing on the relational descriptive approach، Correlation (Pearson coefficient) was calculated between phonological awareness، degrees of reading and writing on one side، verbal memory and degrees of reading and writing on the other hand، The fact that these variables are major factors on which students can learn to read and write، The results were as follows: There is a statistically significant correlation between phonological awareness with the levels of reading and writing، It also found a correlation of statistically significant relationship between verbal memory and reading and writing degrees، We can conclude from the results of this study that phonological awareness and verbal memory are essential factors in learning to read and write، They can be relied upon as part of the procedures for detecting literacy disorder، From it، we consider weak phonological awareness and verbal memory as one of the main signs in identifying dyslexia and writing among students for the first year of primary school.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	4
فهرس الجداول	7
مقدمة	8
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	12
2- فرضيات الدراسة	14
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	14
5- التعريفات الإجرائية	14
الفصل الثاني: عسر القراءة	
تمهيد	17
1- مفهوم القراءة	17
2- مراحل تعلم القراءة	18
3- المهارات و القدرات التي تتدخل في عملية القراءة	21
4- عسر القراءة	23
4-1- تعريف عسر القراءة	23
4-2- مظاهر وأعراض عسر القراءة	24
4-3- أنواع وتصنيفات عسر القراءة	27

4-4- أسباب عسر القراءة	31
4-5- تشخيص عسر القراءة	34
خلاصة الفصل	36
الفصل الثالث: عسر الكتابة	
تمهيد	38
1- تعريف الكتابة	38
2- المهارات اللازمة للكتابة	39
3- مراحل تعليم الكتابة	40
4- عسر الكتابة	43
4-1- تعريف عسر الكتابة	43
4-2- مظاهر عسر الكتابة	44
4-3- أنواع وتصنيفات عسر الكتابة	45
4-4- أسباب عسر الكتابة	48
4-5- تشخيص عسر الكتابة	48
خلاصة الفصل	50
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	53
1- منهج الدراسة	53
2- عينة الدراسة	53
3- حدود الدراسة	54
4- أدوات الدراسة	54
5- خصائص السيكومترية	55
6- الأساليب الإحصائية	56
خلاصة الفصل	57

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج	
تمهيد	59
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	59
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	61
خلاصة الفصل	64
خلاصة عامة واقتراحات	65
قائمة المراجع	67
الملاحق	74

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين أنواع وتصنيفات عسر القراءة	27
2	يبين تصنيف عسر الكتابة	46
3	يبين حدود الدراسة	54
4	يبين درجة الارتباط بين الوعي الفونولوجي ودرجات القراءة	59
5	يبين درجة الارتباط بين الوعي الفونولوجي ودرجات الكتابة	59
6	يبين درجة الارتباط بين الذاكرة اللفظية ودرجات القراءة	61
7	يبين درجة الارتباط بين الذاكرة اللفظية ودرجات الكتابة	62

مقدمـــــــــة

إن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع، باعتبارها أهم وسائل التفاهم والاتصال، كما هي السبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية في النمو العقلي والانفعالي له، فالطفل في المدرسة يحتاج إلى مهارات معينة ليتعامل بكفاءة، يجب أن يكون قادرا على الاستماع والتمييز بين الملفوظات وحتى يتسنى له ذلك يتوجب عليه التحكم في ميكانيزمات الربط بين الفونيمات أو صوت الحرف المكونة للكلمة وشكلها المكتوب أي الربط بينها، وبالتالي يتمكن التلميذ من فك الرموز المشفرة في الكلمات مكتوبة ويصل بذلك إلى تلفظ كل كلمة ثم الجملة إلى الفقرة والنص، فالغاية من القراءة هو الفهم، فالطفل الذي يعاني من عجز على مستوى اكتساب القراءة والكتابة فانه يجد صعوبة في فك رموز النصوص المقروءة .

ومن المشكلات الشائعة المتواجدة في الوسط المدرسي، خاصة الجانب التعليمي نذكر منها عسر القراءة والكتابة، وتظهر هذه المشكلات نتيجة عجز التلميذ بالقيام بعملية القراءة والكتابة أو إذ ما لم تتوفر الشروط اللازمة لعملية التعلم، أو من الناحية الجسمية أو الوظيفية أو التربوية والنفسية.

فالطاقم التربوي والبيداغوجي دور ألا وهو الاهتمام بالتلاميذ المعسورين قرائيا وكتابيا خاصة في المرحلة المبكرة، وللكشف عن هذه الفئة يجب توفر اختبار للكشف عن المعسورين قرائيا وكتابيا من خلال علامات تؤكد لنا ذلك.

وبناءا على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أبرز مشكل يعانيه التلميذ أثناء الصف وهو عسر القراءة و الكتابة، وبصدد دراسة موضوعنا المتمثل في الكشف عن العلامات الأولية لعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ أولى ابتدائي.

وقد إحتوت دراستنا على جانبين هما:

الجانب النظري و الذي تضمن **الفصل الأول** و هو عبارة عن تقديم الدراسة وذلك بعرض الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تعريفات الإجرائية أما **الفصل الثاني** يحتوي أولا على مفهوم القراءة ومراحلها والمهارات اللازمة لها ثانيا تعريف عسر القراءة

مظاهره وأعراضه وأنواعه وأسبابه وتشخيصه، أما **الفصل الثالث** يحتوي أولا على مفهوم الكتابة ومراحلها والمهارات اللازمة لها ثانيا تعريف عسر الكتابة مظاهرها وأعراضها وأنواعها وأسبابها وتشخيصها

أما **الجانب الميداني** يتضمن **الفصل الرابع** الذي يحتوي على الإجراءات المنهجية المتمثلة في منهج وعينة الدراسة وحدود الدراسة وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية والأساليب المستخدمة في هذه الدراسة، أما **الجانب الخامس** يحتوي على عرض ومناقشة الفرضية الأولى والثانية.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريفات الإجرائية

1- إشكالية الدراسة:

تمثل القراءة و الكتابة القاعدة الأساسية للعملية التعليمية، خاصة بالنسبة للطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث تقوم المدرسة بهذا الدور المهم في بداية حياة التلميذ، والتي تلعب دور رئيسيا في ارتفاع أو انخفاض في المستوى التحصيلي، لأنها مسؤولة عن تحصيل التلميذ للمواد المواد الدراسية المقررة من خلال الوسائط التربوية المختلفة، والمتضمنة في المنهاج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والإدارة المركزية وإمكاناتها، وبالرغم من أن رغبته في تعلم القراءة والكتابة تبدأ قبل دخوله إلى المدرسة.

وتعتبر القراءة والكتابة من محددات النجاح المدرسي للتلميذ، حيث يعرف **harris (1989)** القراءة على أنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة تحدث نتيجة تفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارة اللغة للقارئ، ويتعلم الطفل القراءة بالموازاة مع الكتابة، فالكتابة عملية معقدة تتضمن عددا من المهارات والمهام وهي غالبا ما تستخدم للإفصاح والتعبير عن الأفكار، كما تستخدم لتواصل مع الآخرين. كما يعرف الريماوي **(1993)** الكتابة على أنها عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر، ورسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية، وحروفها متناسقة.

كما أن أي ضعف أو خلل في القراءة والكتابة يتبعه ضعف في مهارات التعلم الأخرى، ومن معوقات تدريس القراءة والكتابة وجود عينة من التلاميذ لا يستطيعوا التعلم القراءة والكتابة لأسباب عديدة منها عسر القراءة والكتابة. يعرف عسر القراءة على أنه اضطراب لغوي عصبي معرفي يظهر صداه في عجز اكتساب بشكل جزئي أو كلي عند أطفال لا يعانون انخفاض في ذكائهم، ولا يشتكون من أي قصور حسي أو عقلي يتمدرسون في ظروف عادية مثل أقرانهم **(شوشاني، 2019)**، كما يمثل كل من عسر القراءة والكتابة مشكلة خطيرة على كافة الأصعدة ليس على التلاميذ المعسورين قرائيا أو كتابيا فقط ولكن تمتد آثارها على أسرة والمدرسة والمجتمع الذي يعيش فيه ويصل تأثيره على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي وتؤدي هذه الصعوبات إلى فشل في كثير من المواد في المنهاج.

ولكي نتعرف على هؤلاء الأطفال المعسورين يجب الكشف عليهم، وتتم هذه العملية من خلال التعرف على مظاهر وأعراض وعلامات، هذه العلامات تحدد لنا ما إذا كان التلميذ معرض لأن يكون معسور قرائيا أو كتابيا بصفة مبكرة.

تناولت الدراسات موضوع عسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ الناطقين باللغة العربية والتي نذكر منها ما يلي:

دراسة **منتصر(2015)** علاقة عسر القراءة بالوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المعسورين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع و الخامس ابتدائي هدفت الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي، كما اعتمدت على المنهج الوصفي وتم اعتماد على اختبار القدرة الفونولوجية لتلاميذ في سن **9 - 11** سنة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لذا يمكن اعتباره مؤشرا رئيسيا من مؤشرات الكشف عن عسر القراءة، على عينة قوامها 30 تلميذ وتلميذة مختارة بطريقة عمدية وذلك من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون.

دراسة **بن دحان(2016)** تقييم الذاكرة العاملة عند الأطفال المصابين بعسر الكتابة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة رابعة و خامسة ابتدائي هدفت الدراسة إلى تقييم الذاكرة العاملة من خلال النسخ لدى فئة من المصابين بعسر الكتابة في الوسط التربوي كما اعتمد على منهج دراسة الحالة، كما استخدم المفكرة الفضائية والحلقة الفونولوجية من نموذج بادلي على عينة قوامها 6 تلاميذ حيث أثبتت النتائج اختبارات المطبقة وجود خلل على مستوى الذاكرة العاملة و بالضبط على مستوى المفكرة الفضائية والحلقة الفونولوجية لدى المصابين بعسر الكتابة من تلاميذ السنة رابعة والخامسة ابتدائي حيث حصل أفراد عينة الدراسة على علامات جد متدينة.

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة اتضح لنا أن الميدان يفتقر إلى أدوات تشخيصية عن عسر القراءة والكتابة في مرحلة مبكرة ومن هنا جاءت فكرة انجاز اختبارات للكشف عن العلامات الأولية لعسر القراءة والكتابة خاصة إذا علمنا أن التشخيص العادي لهذه الاضطرابات يتم عادة في سنة ثالثة ابتدائي إن وجدت في الواقع.

ومنه نطرح التساؤل التالي:

– هل يوجد ارتباط بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة من جهة والذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة من جهة ثانية؟

2– فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي ودرجات القراءة والكتابة.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة اللفظية ودرجات القراءة والكتابة.

3– أهداف الدراسة:

– التعرف عن العلامات الأولية لعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي.

– المساهمة في دراسة صدق أدوات الكشف عن اضطراب تعلم القراءة و الكتابة.

– التعرف على قدرة أدوات الدراسة على كشف بعض المشكلات المرتبطة باضطرابات التعلم كالوعي الفونولوجي و الذاكرة اللفظية.

4– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف على عسر القراءة والكتابة وخاصة الكشف المبكر في ضوء افتقار الوسط الجزائري لأدوات التشخيصية تتضمن الكشف و التعرف عن عسيري القراءة والكتابة في المرحلة التعليمية الأولى

5– التعريفات الإجرائية:

– **عسر القراءة:** هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة في اكتساب هذه المهارة أو القدرة، وليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء لدى التلاميذ نفس العمر الزمني.

– **عسر الكتابة:** هو اضطراب يصيب الأطفال المتمدرسين ينتج عنه خلل في الكتابة وعدم القدرة على تحويل المعلومات البصرية إلى رموز كتابية وليست ناتجة عن ضعف عصبي أو عقلي.

الوعي الفونولوجي: هو قدرة الطفل على تمييز مختلف مكونات الكلام والقابلية في إدراك وإنتاج تمثيل الوحدات التقطيعية غير دلالية للغة الشفوية كالقافيات، المقاطع، الأصوات وتقاس مقياس الكشف المبكر لإسماعيل لعيس.

الذاكرة اللفظية (الذاكرة العاملة): هي نشاط معرفي، لها القدرة مؤقتة لتخزين المعلومات وبكمية محدودة، تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة، ولها ثلاثة مكونات: المنفذ المركزي، المفكرة البصرية والحلقة الفونولوجية، وتقاس مقياس الكشف المبكر لإسماعيل لعيس.

الفصل الثاني:

عسر القراءة

تمهيد

1-مفهوم القراءة

2-مراحل تعلم القراءة

3 - المهارات و القدرات التي تتدخل في عملية القراءة

4- عسر القراءة

4-1- تعريف عسر القراءة

4-2- مظاهر و أعراض عسر القراءة

4-3- أنواع وتصنيفات عسر القراءة

4-4- أسباب عسر القراءة

4-5- تشخيص عسر القراءة

خلاصة الفصل

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، و هي 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 وعلاجه.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة والتفصيل كما سيلي عرضه.

1- مفهوم القراءة:

- يعرف سلون شينج **(2000)** القراءة هي عملية تعرف و تفسير وتصور الكتابة.

(19،2016،Layes)

- القراءة هي عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، و كلما استوعب الفرد حصيلة من هذه الكلمات ذات الدلالات كلما اتسع افقه، و فهم 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. (بسكري،2017، 21)

- ويعرف هاريس وسيباري للقراءة بأنها: " تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة و مهارات اللغة للقارئ و يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب".

(21،1985،Harris & sipay)

– وتعرف أيضا القراءة هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني من الرموز.(عبد الخفاجي،2016، 15)

2– مراحل تعلم القراءة:

سوف نتطرق إلى هذه المراحل اعتمادا على نظرة الباحث شال (1983) الذي يضع أربع مستويات للقراءة، ثم نرى كيف تقسم المراحل حسب نظرة الباحث فريت (1985) :

2–1– نظرة شال (1979–1983) :

يقسم مراحل تعلم القراءة إلى مستويات أربع هي:

– **المستوى الصفر:**

يمثل مرحلة ما قبل القراءة، وفيه يكتسب الطفل بعض المفاهيم الخاصة بالقراءة والكتابة وبالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب، الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقرأ النص عال، فهو يبدأ بتعلم أشكال وأسماء كل الحروف الأبجدية ويميزها عن الأرقام، ثم يتمرن على الكتابة بالخربشة ونقل الكلمات.

– **المستوى الأول:**

يعتبر المرحلة الأولى للقراءة و فك الرموز، وفيه يتعلم الطفل تقطيع اللغة إلى كلمات وأصوات، يتعلم كيف أن الحروف تمثل أصوات، ومن جهة أخرى يتعلم ربط الكلمات بتصويتها، أي تحويلها إلى عملية تصويتية وفي هذه الحالة يتوصل إلى القراءة المسترسلة.

– **المستوى الثاني:**

يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات ومنها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

– **المستوى الثالث:**

هنا يحسن تقنية القراءة و يستعملها كوسيلة أساسية في اكتساب المعلومات.

(rebeen, 1989, 109)

2-2- نظرة فريت (1985) :

جعل فريت عملية القراءة تمر بثلاث مراحل متتابعة، بداية من المرحلة اللوغوغرافية متنوعة بالمرحلة الهجائية ووصولا إلى المرحلة الإملائية، وتتميز كل مرحلة بإستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة، أي تسميتها وفهمها وسنفصل كل مرحلة على حدة:

- المرحلة اللوغوغرافية :

هي مرحلة ما قبل القراءة، تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي **100** كلمة) التي يمكن القول بأنه قد صورها، و يتعرف عليها انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكونة منها (حروف، مقاطع). (Plaza،1999،33)

قام سيمور و آلدر **(1986)** بتجربة حيث قدما إلى أطفال يبلغون من العمر ست سنوات كلمات لا معنى لها، فلاحظا أن هؤلاء الأطفال يقعون في أخطاء معجمية، عندما تكون هذه الكلمات تشبه كلمات يعرفونها.

ومنه استنتجنا أن الإستراتيجية اللوغوغرافية تسمح للطفل، بالتحصل على ثروة بصرية محدودة للمفردات، لكنها لا تسمح له بالتعرف على كلمات مكتوبة رآها لأول مرة، وللتمكن من قراءة مثل تلك التتابعات المصورة، يجب أن يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها، أما الذين يعرفون بعض تلك العلاقات لا يستعملون هذه الإستراتيجية.

- المرحلة الهجائية:

هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات، انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف وصوته، و بهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض أشباه الكلمات انطلاقا من تقسيمها، وهنا تكون الأخطاء المرتكبة فونولوجيا وليست بصرية، كما يحدث في المرحلة الأولى.

ويبين كل من ستيوارت و كولترت بأن الأطفال في سن **6** سنوات يقعون في أخطاء بصرية وفونولوجية، لكن عندما يكبرون فإن الأخطاء البصرية تتلاشى بينما الأخطاء الفونولوجية فتزيد. (Gillet،2000 ،52-51)

إذن هذه المرحلة، تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها، فيتعرف و يربط بين الصائتة و المصوتة و يقسم و يجمع المقاطع، وهذه المرحلة الثانية تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية، لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز، الذي يسمح له بالتعرف على لكلمات اللغة .(plaza،1999،34)

ويرى منتيسوري بأن التقديم الصوتي للحرف، يجب تكراره وربطه برمزه المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة: شكل الحرف وصوته، وبعد هذا يتجه الاهتمام إلى المقطع وأخيرا إلى الكلمة، ويتفق إنيزان مع هذا الرأي، فهو يرى أنه على الطفل المرور أولا بالتعرف، ثم التخزين تلك الوحدات الصغرى (الحروف) التي تم التعرف عليها، وبعد كل هذا يصل إلى الحوصلة، أين يمكنه الربط بين تلك الحروف ليعطينا مقاطعا ثم كلمات وجملا.

(Borel،1985، 8)

- المرحلة الإملائية:

هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة يقترحها فريت، وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات، والطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة، مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى وينطق بنفس الطريقة، وفي المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على طريق مباشر.(Gillet،2002، 52)

كما أن هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية، بالتعرف، تخزين، وإعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي، ونجد طريقتين للتعرف على الكلمات:

- الطريقة الأولى تعتمد على التعرف على العلاقة الموجودة بين الحرف وصوته، وتقسم الكلمات إلى وحدات صغيرة ثم يعاد جمعها، وتدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع.

- الطريقة الثانية تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون أن يمر إلى التجميع وتسمى هذه الطريقة بالإرسال، لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي.

(Gillet،2002، 52)

3- المهارات و القدرات التي تتدخل في عملية القراءة:

تتطلب القراءة مستوى عاليا من القدرات والمهارات، فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لا بأس به فيها، يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات أثناءها لأنها سوف تصبح آلية، ويرى الدكتور مصطفى أحمد بأن (أساس القراءة هو التعرف عن الكلمات، ثم يأتي الفهم بعدها). (أحمد،1988، 34)

و سنتطرق لكليهما في ما يلي:

3-1- التعرف على الكلمات:

هناك ميكانيزمات تتدخل في عملية التعرف على الكلمة وهي:

3-1-1- حركة العين: تتم القراءة جهرية أو صامتة بتمييز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات أو جمل) ومعرفتها ويتم هذا عن طريق حاسة البصر، وهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات، تفصل بينها وقفات، وأن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات، وقد أسفرت تلك الأبحاث على أن:

- نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة تتراوح من **100** إلى **500** ملي ثانية، وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

- وفيما يخص القفزات، فإنه بين كل وقفتين من **7** إلى **9** عند الطفل حجم القفزة حوالي **0.5** كلمة وهذا أيضا حسب الحالة وحسب صعوبة النص، لكن لا تعتمد على بعد العين من النص، وبين قفزة و أخرى هناك **25** إلى **35** ميلي ثانية، وبما أن كل توقف يدوم تقريبا **200** إلى **250** ميلي ثانية، فإن العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال **3** من الوقت.

(Roulin،1998، 351)

وهناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف وتقل مع نضج وتقدم الطفل في العمر و في اكتساب القراءة، وتلك الحركات تتم لإلقاء نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى.

(بن صافية، 2002، 24)

3-1-2- الأذن والجهاز النطقي:

بالإضافة إلى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجهاز النطقي) فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة، وعندما تقدم الكلمات المكتوبة على الصبورة يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة).

فيسمعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه، وتقترن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها، ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترن الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة).

3-1-3- استخدام السياق في التعرف على الكلمة:

يختلف الصغار عن الراشدين من خلال القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال هم أقل قدرة، ويرجع هذا إلى نقص النضج عندهم وكذلك إلى بطئهم في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي والفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة، والطفل في استخدامه للسياق يستعين غالبا بقدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلته اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، لتساعده على التعرف على الكلمة.(بن صافية،2002، 24)

3-1-4- الذاكرة:

تعلب الذاكرة دورا هاما فيما يستخدمه الفرد من وسائل التعرف على الكلمات، ويتم ذلك من خلال الصورة البصرية، وينبغي للطفل أن يكون قادرا على تذكر هذه الصورة البصرية، ليقارن المثير الجديد بالخبرة السابقة.

3-2- الفهم:

يعتبر العقل عنصرا مهما في عملية القراءة فهو يقوم بنشاط متعدد الأوجه، من تذكر، إدراك، مقارنة، وتفكير، وهذا النشاط العقلي بمجموعه يؤدي إلى فهم المعاني التي تنطوي عليها الرموز المكتوبة، ولكي يفهم الطفل معاني الكلمات يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاتها منذ البداية، وهكذا عندما تنمو لغته وتزداد مفرداته، يتعلم الكلمات الجديدة ومعانيها، عن طريق شرح الكلمة الجديدة غير المفهومة بكلمة أو جملة مفهومة.(بن صافية ،2002، 25)

ويبقى دائما هدف القراءة هو فهم المعنى أي الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراجه من السياق. (بن صافية ،2002، 25)

4- عسر القراءة:

4-1- تعريف عسر القراءة:

تم اقتراح العديد من تعريفات عسر القراءة وأشهرها تعريفات الاتحاد العالمي لطب الأعصاب والتصنيف الدولي للأمراض **(CIM10)**، والدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية **(DSM4)** هناك اتفاق عام على أن عسر القراءة النمائي هو اضطراب محدد في تعلم القراءة، يتجلى هذا الاضطراب عندما يواجه الطفل لغة مكتوبة ويفشل في تحديد الكلمات بدقة. (Layes،2016 ،200)

- يعرف علم النفس والتربية العسر القرائي بأنه: تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو عدم القدرة على فهمه،و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق. (معجم علم النفس والتربية، 1984، 48)

- يعرف آكيل العسر القرائي بأنه: عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة.

(Akil، 1988،22)

- ويمكن تعريف عسر القراءة بأنه ضعف في القدرة على القراءة والكتابة على الرغم من الذكاء الطبيعي والتدريس المناسب.

- ويعرف على أنه اضطراب معرفي (إدراكي) معقد من أصل عصبي بيولوجي يؤثر على تطور الإلمام بالقراءة والكتابة وهو المسؤول عن ضعف التطوير القراءة.

يتميز عسيري القراءة التنموي بصعوبات ملحوظة ومستمرة في تعلم القراءة عند الطفل، يظهر علاوة على ذلك قدرات ذهنية طبيعة ولا يعاني من اعاقات حسية (بصرية و سمعية)، ويتابع تعليما منتظما وأنها مستقلة عن البيئة الاجتماعية و الثقافية أو التعليمية، على الرغم من أنها تلعب دورا في إخفاق في تعلم القراءة. (Layes،2016،201)

وتعرف منظمة الصحة العالمية عسر القراءة بأنه اضطراب يتجلى في صعوبات في تعلم القراءة، على الرغم من التعليم المخطط له بانتظام ، والذكاء الكافي والبيئة الاجتماعية و الثقافية المناسبة.

يرتبط هذا الاضطراب بالإعاقة المعرفية الأساسية التي غالبا ما تكون ذات أصل بنيوي، وبشكل أكثر تحديدا يتجلى عسر القراءة كنقص في مهارات القراءة الأساسية على مستوى فك تشفير الكلمات. (Layes،2016،201)

– العسر القرائي هو اضطراب لغوي عصبي معرفي، يظهر صداه في عجز اكتساب القراءة بشكل جزئي أو كلي، عند أطفال لا يعانون انخفاض في ذكائهم ولا يشتكون من أي قصور حسي أو عقلي يتمدرسون في ظروف عادية مثل أقرانهم. (شوشاني محمد،2019، 72)

– ويعرف أيضا على أنه صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة، تمس الأطفال اللذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي، ذو مستوى ذهني عادي، متمدرسين منذ حوالي سنة، ولديهم رغبة في التعلم. (Frunglz،1997،18)

– وحسب المنظمة العالمية للأمراض العصبية أن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي ثقافي عادي.

(Dumont،1998،47)

– عسير القراءة هو طفل عادي لا يعاني من أي إصابة دماغية أو حسية، يزاول دراسته بطريقة منتظمة. (Pierre et Badrige،1970،25)

– وهذا ما ذهب له لعيس **(2009)** بأنه اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي في غياب قصور حسي بصري أو خلل نفسي واضح وفي ظروف تمدرس عادية.

4-2- مظاهر و أعراض عسر القراءة:

يذكر أبو فخر **(2007)** أن المظاهر الملحوظة عند بعض العسيرين تتفاوت وتختلف ما بين اليسيرة وما هو أشد من ذلك، كما لا يمكن أن نحكم على عسيري القراءة بتواجد كل

المظاهر بل يكفي بعضها حتى يتم تصنيف هؤلاء الأطفال من العسيرين، ومن أهم تلك المظاهر ما يلي:

4-2-1- عادات الأداء القرائي: ويذكرها نيو **(2000)** كالتالي:

- الحركات الاضطرابية عند القراءة.

- الشعور بعدم الأمان.

- فقدان مكان القراءة باستمرار: هو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة .

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

4-2-2- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

يحدد مركر **(1997)** الأخطاء التالية وهي الأكثر شيوعا:

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

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

- الإبدال: يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف أخر في الجملة الواحدة.

- التكرار: ويعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

(شوشاني،2019، 73)

– الأخطاء العكسية: حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها أو تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة، ومن التهجئة غير السليمة للكلمات، والتردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

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

– القراءة البطيئة: وهي قراءة التلميذ ببطء شديد حتى يستطيع التعرف على رموز الكلمة ونطقها مما يفقده تركيبة النص، والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص، أو القراءة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها. (شوشاني،2019، 73)

4-2-3- أخطاء الاستيعاب القرائي: ويذكرها فتحي الشيخ **(2011)** كالتالي:

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

– عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

– عدم القدرة على استدعاء العنوان للقصة المقروءة.

4-2-4- أخطاء الفهم القرائي:

و يذكرها كامل **(1996)**:

– التعرف الخاطئ على الكلمة و يشمل الأتي:

–الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى.

– قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.

– قصور القدرة في المزج السمعي والبصري.

– الإفراط في التحليل حيث يقسم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.

–استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

- قصور القدرة في التعرف على الكلمة بمجرد النظر.

- تزايد الخطأ المكاني (أي مواضع الكلمات و الحروف / وسط/ بداية/ نهاية الكلمة).

- القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.

- تبادل مواضع الكلمات.

- جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم و تشمل:

- المعرفة المحددة بمعاني المفردات.

- عدم القدرة على القراءة من وحدات فكرية ذات معنى.

- عدم كفاية فهم معنى الجملة.

- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

- القصور في تذوق النص.

4 - 3- أنواع و تصنيفات عسر القراءة:

جدول(1): يبين أنواع وتصنيفات عسر القراءة

السنة	صاحب التصنيف	نوعه	أهم فروعه الجزئية	خصائصها المميزة
1993	تصنيف "كود فسلاند وأخرون"	ثلاثي	عسر قرائي عرضي	ناجم عن عيوب المخ
			عسر قرائي نوعي	في غياب عيوب في المخ
			تخلف قرائي ثانوي	عوامل خارجية أو بيئية
1968	أتصنيف	ثلاثي	العسر القرائي النمائي	

	"نيكولاس"		العسر القرائي البطيء نوع مختلط	/
1989	**تصنيف "نيوباي"**	**ثلاثي**	عيوب اضطرابات اللغة عيب تتابعي لغوي مختلط عدم تناسق النطق وكتابة	/
1981	**تصنيف "ساتس وموريس"**	**رباعي**	قصور كلي للغة عيب لغوي محدد عيب ادراكي و لغة مختلطة مشكلات دافعية و انفعالية	/
1988	**تصنيف "آرون"**	**ثنائي**	التخلف في القراءة النوعي التأخر القرائي العام	/
1998	**تصنيف "بلاش".....**	**ثنائي**	العسر القرائي النمائي	جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل
			عسر القرائي المكتسب أ–صوتي ب–عميق ج–سطحي	اضطراب ناجم عن صدمة أو خلل دماغي **DYS Phonologique** **DYS Profond** **DYS de la surface**

(حاج صابري،2005، 171)

من بين أهم التصنيفات كذلك تصنيف **Boder (1973)**:

1- عسر القراءة الفكرية (dyslexie dysiedetique):

10% من الحالات، و تكون نتيجة لإدراك بصري سيء للكلمات حيث تكمن الصعوبة في الوقت الذي يكون فيه الطفل بصدد تكوين رصيد التمثيلات الكلية حول الكلمات ،فالطفل لا يملك القدرة على التعرف البصري و الآلي للكلمات حتى تلك التي صادفها من قبل.

2- عسر القراءة الصوتي (dysphonetique dyslexie):

وهو الأكثر شيوعا **60%** التي تنتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية، لكن المصاب هنا يعتمد على إدراك بصري جيد للأشكال الرمزية، وبالتالي إحداث صلة وترابط بين أشكال الحروف والفونيمات التي تناسبها.

ومن جهة أخرى هناك طرق أخرى لتصنيف عسر القراءة ابتداء من أنواع أخرى للقراء، حيث يميز **Seymour** طريق فونيمي **(voie phonémique)** وطريق مظهري شكلي **(voie morphémique)** في عملية القراءة، وبالتالي ينتج عسر القراءة الفونيمي وعسر القراءة المورفيمي. (Khomsi،1994)

3- عسر القراءة المختلط (dyslexie mixte):

وتعكس هذه الحالة خلل في القدرة على المستوى السمعي والبصري في آن واحد، اقترح **Bakker** وآخرون تصنيفا آخر يميزون فيه بين نوعين ثانويين من عسر القراءة.

عسر القراءة من نوع **P** الذي يظهر من خلال قراءة بطيئة ومتقطعة وتحتوي على بعض الأخطاء، حيث يعتمد الطفل في قراءته على إستراتيجية تحليلية – بصرية (أي تحليل الكلمات إلى حروف) حرف – صوت والذي يتضمن تكوين كلمة خطيا أولا ثم تحويلها إلى أصوات.

عسر القراءة من نوع **L** حيث تكون القراءة سريعة إلى حد ما لكنها تحتوي على العديد من الأخطاء، عن طريق الحذف والتعويض، ويكون الاعتماد هنا على إستراتيجية التعرف المفرداتي الدلالي والشكلي على الكلمات. (valdois، 1996)

حديثا، هناك من الباحثين من اهتم بتحليل صعوبات تعلم اللغة الكتابية في إطار دراسة حالات مع أخذ النماذج المعرفية المستعملة في عمليتي القراءة و الكتابة كمرجع لها، هذه الدراسات والأعمال بينت وجود أشكال من عسر القراءة التطوري تشابه تلك التي وصف بها الراشد:(valdois، 1996)

1- عسر القراءة المحيطي(dyslexie périphérique):

تدل على اضطرابات وصعوبات في القراءة ناتجة عن خلل في الانتباه وعجز في عملية التحليل البصري للرموز الكتابية.

2-عسر القراءة حرف بحرف(dyslexie lettre à lettre):

لقد وصف **Hinshelwood (1971)** حالة طفل في سن **12** سنة يعاني صعوبات كبيرة في القراءة، حيث يتعرف على كل حرف على حدا حتى يستطيع التعرف على الكلمة ككل، مثل هذه الحالات تظهر بعض الأعراض المميزة لعسر القراءة حرف – بحرف الخاصة بالراشد.

في حين لم يتم تقديم إلى حد الآن وصف إكلينيكي كافي لشكل تطوري من هذا النمط من عسر القراءة،حتى يمكن تأكيد وجوده.

3-عسر القراءة البصرية (dyslexie visuelle):

تسمى كذلك " البصرية الانتباهية " ويتعلق أصل هذا الاضطراب بخلل في "الانتباه البصري"على مستوى المنظم البصري الذي ذكر في نموذج المسارات لـ **Seymour (1990)** فالانتباه الانتقائي الذي يسمح في الحالات العادية باختيار المعلومات المراد معالجتها وبتثبيط العناصر الأخرى الثانوية نجده مضطربا، حيث يتميز أثناء القراءة بـ " انطفاءت وإعادة تشكيل " لأجزاء من الكلمات أو كلمات بأكملها. (Robert،2000،38)

وهناك تصنيف آخر كالتالي:

1- عسر القراءة الفونولوجي:

يظهر من خلال صعوبات في القراءة شبه-كلمات أو كلمات غير معتادة، كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في: (partz et valdois،1999)

تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا) أو "تكوين الكلمات"، بالإضافة إلى "برالكسيا فونيمية " أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية، كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

حسب **Coitheart et all (1993)** هذا الشكل من عسر القراءة ناتج عن اضطراب معرقل للنمو العادي " للمسلك المفرداتي " في القراءة (partz et valdois،1999)

2-عسر القراءة السطحي:

حسب **Frith.u** (1985) ومن زاوية مراحل القراءة، يعتبر عسر القراءة السطحي " توقف " أو " تباطؤ" في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب سواء في الإستراتيجية الصورية – الخطية، الأبجدية أو الإستراتيجية الكتابية، وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خلل في صيرورة تكوين الإستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية "تجميع"، هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة.

Castles و **Coltheart** (1993) بينا أن **19%** من أصل **53** طفلا معسورا خضعوا للاختبار، يعانون صعوبة خاصة بقراءة الكلمات غير الثابتة **(mots irréguliers)**

(141،1996،Valdois)

4-4- أسباب عسر القراءة:

إن الأطفال المصابين بعسر القراءة تكون لديهم صعوبة في تحديد جذور الكلمات أو أصولها تحديد حروف الكلمات التي تلي بعضها البعض وكذلك إيجاد الأصوات والرموز المتجاورة. (الريماوي،2003، 306)

كما تكلم البعض عن تأخر اللغة وخلل في الإدراك الحيزي أو المكاني.

(146،1980،Defontaine)

حيث يعتبر عدم إدراك الاختلافات الشكلية بين الحروف، سواء من حيث الرسم أو الاتجاه وتعويضها (لعيس، ب س، 99)

كمؤشر على ذلك كما أن صعوبة الإدراك تطال التنظيم التسلسلي للحروف، في هذا الصدد يرجع ارتون هذا إلى إخفاق نصفي الكرة الدماغية على السيطرة على النمو اللغوي.

(لعيس، ب س، 99)

وقد يبدو منطقيا من وجهة نظر عبد الحميد سليمان السيد، أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الإدراك البصري والقدرة على القراءة فهم اللغة، لأن الإدراك في أساسه ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسيا و إضفاء دلالة مبدئية عليها تمهيدا لكي تمارس العمليات العقلية العليا عملها، فالأطفال الذين توجد لديهم عيوب في القدرة على التمييز البصري لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة مثل: (r/n) (b/d) (ن/ت) (ج/ح) وفي هذا إطار علاقة اللغة بالإدراك يوجد نظامان أساسين ببعضهما البعض.

- النظم السمعية /اللفظية للغة.

- النظم البصرية/اللفظية للغة.

ويعتبر النظام السمعي اللفظي للغة نظام الاتصال الرئيسي، والذي يتضمن الاستماع والذي تتمثل مهمته في استقبال الرسالة اللغوية، ويتمثل نظام المخرجات فيه بالحديث أو الكلام، أما النظام البصري اللفظي للغة فإنه يعتبر نظام الاتصال الثانوي والذي تتمثل مدخلا ته في القراءة ومخرجاته في الكتابة. (السيد، 2000، 155)

وقد تظهر في مهارات الإدراك الحسي المتمثل في ضعف الإدراك البصري وصعوبة إدراك الحروف والصعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة،عكس الحروف.

(مقدادي والعبد الله، 2002، 5)

يرجعها كل من ميلر وفاردينون إلى سوء التذكر (إدراك الأشكال) إلى قلة القدرة التحليلية إلى ضعف في الإدراك السمعي، والذي يؤدي إلى الخلط في الأصوات، إلى اضطرابات في التوجه المكاني – الزماني وإلى الوعي بالصورة الجسمية (Noel،1976،37)

أما في المهارات الحركية، فتبدو على نحو ارتباك في الاتجاه وعدم التمييز بين اليمين واليسار، كما تتمثل في مجال الإدراك السمعي في الصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تطور الكلام.

ويرجع لوناي عسر القراءة إلى نقص في تكوين اللغة، في التحكم اليدوي في الصورة الجسمية والإيقاع.(Noel،1976،36)

ويؤكد سيمون العجز الموجود على مستوى الصورة الجسمية بناء الزمان والمكان، ويذهب في نفس الاتجاه كوشي حيث يرجع عسر القراءة إلى اضطراب ينتشر على مستوى التعرف الخاص بالزمان والمكان.

وفي جانب القدرات العقلية تظهر هذه الصعوبة، على شكل ضعف في الذاكرة والربط والاتجاه، وفي الجانب العاطفي تبدو على نحو قلق واضح. (مقدادي،2002، 5)

وهناك من يرجع أسباب عسر القراءة إلى العامل الوراثي من خلال وجود عدة حالات في نفس العائلة، وكذلك وجوده عند التوأم. (Pierre & Ritzen،1970،10)

هناك كذلك الأسباب البيداغوجية والطرق المستعملة في تعلم القراءة.

(Defontaine،1980،147)

ومن أجل تفسير هذه الظاهرة، ظهرت حاليا عدة أعمال تدور حول نظرية جديدة مفادها أن عسر القراءة سببه اختلال وظيفي في الجهاز العصبي(Karen،2002،31)

حيث أوضحت الفحوصات الدقيقة جدا بأن صور نشاط المناطق الخاصة بالقراءة في الدماغ عند القراء عسيري القراءة، تختلف عن العاديين كلما تقدمت الأعمال التي كانوا مطالبين بانجازها، بينما هذا النشاط لا يتغير عند عسيري القراءة، هذا يعني أن الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة يرى المعطيات بصفة مختلفة مقارنة بالطفل العادي.

بالإضافة إلى أن هناك أبحاث توضح وجود طبقات من العصبونات الآلاف منها متموضع على الدماغ، يجعل اتصال نصفي الكرويين غير ممكنا والقراءة مستحيلة، كما تم توضيح كذلك عدم التناسق بين نصفي الدماغ. (الريماوي ،2003، 307)

ويرجع تعدد الأسباب إلى كثرة النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة، وما يجب أن نشير هو صعوبة تحديد كيفية حدوث هذه الظاهرة وبالتالي الوقاية منها تكون أصعب، حيث يصبح المختص في بعض الأحيان غير مدرك للأسباب التي أدت إلى حدوثها، ويحتاج التكفل إلى ضبطها من أجل التشخيص المناسب.

4-5-تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حيث إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى آخر، ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تنبع 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)

بالإضافة إلى التدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقييم متعددة ومتنوعة منها ما هو طبي وتربوي، ولغوي ونفسي. (الريماوي،2003، 309)

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

ولابد أن نقول بأن جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي، وعسيرو القراءة 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 مئة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية(لعيس،2001)

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 لابد 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)

خـلاصة الفـصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى القراءة قبل العسر القرائي أردنا أن نعرف بالقراءة والمراحل تعلم القراءة والمهارات اللازمة والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة، ثم تطرقنا إلى مجموعة من التعاريف عن عسر القراءة ومظاهر وأعراض التي يتميز بها عسيري القراءة ويليها أنوع وتصنيفات عسر القراءة ثم أسبابه الذي لم يحدد بعد كسبب واحد واضح ثم التشخيص.

الفصل الثالث:

عسر الكتابة

تمهيد

1- تعريف الكتابة

2- المهارات اللازمة للكتابة

3- مراحل تعليم الكتابة

4- عسر الكتابة

4-1- تعريف عسر الكتابة

4- 2- مظاهر عسر الكتابة

4- 3- أنواع و تصنيفات عسر الكتابة

4- 4- أسباب عسر الكتابة

4- 5- تشخيص عسر الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الكتابة مهارة من مهارات التواصل، فهي عبارة عن مهارة معقدة ووسيلة لتعبير يتعلمها التلميذ في المدرسة وخاصة في مراحل حياته تعليمية الأولى، وأي خلل أو عجز يحدث في هذه المهارة، فإنها تؤدي إلى إصابة التلميذ بالعديد من المشاكل والاضطرابات من بينها عسر الكتابة أو ما يعرف بالديسغرافيا.

1- تعريف الكتابة:

الكتابة نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية أو المحسوسة، والتي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم بغرض حفظ، أو إيصال معلومات يمكن استرجاعها بواسطة أي شخص يعرف هذه اللغة والقواعد المنظمة لعملية الترميز المستخدمة في هذا النظام.

تعرف الكتابة أيضا على أنها نشاط حسي معرفي يتطلب سلامة الأجهزة الحسية والقدرات المعرفية.

وتتطلب الكتابة قدرات معرفية وذهنية، بحيث تتطلب عملية الكتابة التنسيق بين أكثر من جهاز، فهناك القدرة على التحكم في عضلات اليد والتوافق الحركي والعصبي العضلي لحركة أصابع اليد مع حركة العينين، وهذه تتطلب مستوى من النضج العصبي والعضلي وتدريب على الحركة السليمة في الاتجاه السليم وفي تتابع محدد، إذ أن التوافق البصري للطفل مع حركة اليد على الورق يعتبر من ضرورات الكتابة. (بن دحان، 2016، 24)

وتعرف الكتابة أيضا حسب **Layes (2016)** هي نشاط معرفي معقد ينطوي على كل من العمليات الإدراكية الحركية المعالجة البصرية المكانية (التكامل البصري الحركي) والتناسق الحركي التنسيق الحركي الدقيق، العمليات المعرفية المعقدة (الانتباه، الذاكرة، الوظائف التنفيذية و العمليات التشغيل الآلي)، فضلا عن العمليات اللغوية.

وترتبط الكتابة ارتباط وثيقا بحاسة السمع والبصر واليد فالبصر آلته الأولى، التي تمكن الطفل من التعرف إلى حدود الحروف والكلمات وصورها وأشكالها، في حين تعمل اليد على الترجمة ما شاهدته العين من الصور لترسمها على الورقة رسما سليما يمكن القارئ من التعرف إليها و إدراكها بما يمكنه من ترجمتها إلى معاني. (البطاينة، 2005، 154)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الكتابة هي عبارة عن رموز محددة ومتفق عليها في نظام اللغة إذ تتطلب نضج في الجهاز المعرفي و سلامة الجهاز العصبي لكي يتمكن الطفل من الكتابة بشكل صحيح.

2- المهارات اللازمة للكتابة:

و يشير **ملحم (2002)** إلى أن الطفل ليكون قادرا على الكتابة، فإن هناك متطلبات مسبقة يجب أن تهيأ للطفل حتى يستطيع الكتابة من أبرزها:

2-1- تنمية العضلات الصغرى: اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة، ولابد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية منها: سهولة حركتها، انسيابها على السطر، مرونة الأصابع في مسك القلم خاصة السبابة والوسطى. وعلى المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة.

2-2- تنمية التآزر البصري والحركي: تعد العين واليد عنصرين رئيسين في عملية الكتابة، وحتى تتم عملية الكتابة بيسر ودقة لابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا، فالكتابة تتطلب مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة إذ يكتسب الطفل من خلال التدريبات الجسمية.

2-3- تنمية الدافعية: تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وبناء على ذلك، فإن الدافعية للتعلم يجب أن تشمل على العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.
- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية.
- إنجاز هدف التعلم. (عاشور، مقدادي، 2005، 207- 208)

ويمكن تنمية الدافعية نحو الكتابة عند الأطفال من خلال استخدام مبدأ الثواب والتحفيز وإثارة المنافسة البناءة بين الأطفال، عن طريق إقامة مسابقات وممارسة الكتابة باستخدام مواد مختلفة.

للكتابة مهارات يجب توفرها لدى كل الطفل فهو يحتاجها عند كل من أراد القيام بأداء معين وهي ما يلي:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف.

- قدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.

- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا.

- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة لكل لغة قوانين خاصة بكتابتها (الهمزة، دقة كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، التاء المربوطة والمفتوحة، الألف المتطرفة وهمزة الوصل والقطع).

- القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية. (عاشور، مقدادي، 2005، 208- 210)

3- مراحل تعليم الكتابة:

وتمر عملية تعليم الكتابة وفقا للمراحل العمرية التي يمر بها الفرد وذلك على النحو التالي:

3-1- مرحلة ما قبل المدرسة:

ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة، وتشمل على ثلاث مراحل تطورية: (شوشاني، 2019، 63-64)

3-1-1- مرحلة ما قبل التخطيط:

وتسمى مرحلة الكتابة على الورق غير مسطر وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية من العمر و تتميز ما يلي:

- استخدام أية أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.

- أنها خربشات ليس لها اتجاه معين، ولا ملامح محددة، وتتصف بالعشوائية بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على التحكم في القبض بعضلات الأصابع.

- أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل، يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادرا على تجويدها أو تحينها أو إصلاحها.

3-1-2- مرحلة التخطيط التلقائي:

وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على الورق غير مسطر و تمتد من سن **3-4** سنوات، ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير منتظم وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنتظم ليصبح منظما على شكل خطوط أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بسرور وتدل على ميله إلى انطلاقه نحو التعبير الرمزي وميله إلى إيصال أمر ما إلى الآخرين.

3-1-3- مرحلة المحاكاة عن بعد:

وتمتد من سن **4 – 5** سنوات ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة المكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه هندسية كالخطوط المنحنية والمستقيمة والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي الذي يصبح من جملة خبرات الطفل. (شوشاني، 2019، 63-64)

3-2- مرحلة الكتابة في المدرسة:

وهنا أصبح الطفل على قدرة من النضج العقلي والجسمي والانفعالي يمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح. (بن فليس، ب س، 185-187)

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي:

3-2-1- تهيئة للكتابة: وتتمثل في إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة حيث تؤمن للطفل ما يلي:

- تعريفه بأدوات الكتابة.

- تعويده مسك القلم وتصحيح أوضاعه الخاطئة.

- تعويده الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين إلى اليسار

- تعويده الجلسة الصحيحة.

- تمرين عضلات يده وتعويد مواكبة العين لها.

- تعويده بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب وإتباع السطر.

3-2-2- الكتابة: يستخدم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة حيث يسير المعلم في تعليم الأطفال الكتابة حسب الخطوات التالية:

- يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من التلاميذ قراءتها.

- يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.

- يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدما إصبعه أو المؤشر، ثم يكتب الحرف على السبورة ببطء طالبا منهم متابعته.

- يطلب من التلاميذ تقليده بأصابعهم على مقاعد، وفي الهواء.

ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويوضح لهم التعليمات الكتابة فوق النقط والكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية، ومن ثم دون تحديد نقطة البداية، كتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة، كتابة المقاطع، الكلمات، والجمل وهكذا.

3-2-3- تجويد الكتابة (الخط): يتم في هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين:

(بن فليس، ب س، 185-187)

– مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنبا إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.

– مرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد إن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته. (بن فليس، ب س، 188)

4- عسر الكتابة:

4-1- تعريف عسر الكتابة:

يعد **mykle bust** أول من استخدم مصطلح عسر الكتابة ويشير إلى أنها من الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالة فإن عسر الكتابة يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي. (عبد الواحد، 2010، 320)

ويرى **الزيات (2008)** أن عسر الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة، لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي.

ويعرف **brown (1989)** عسر الكتابة على أنه: تأخر في النمو أو خلل في القدرة على الكتابة.

ويرى **ajuriaguerra et al (1971)** الأطفال العسيرين يكون لديهم نقص في نوعية الكتابة دون وجود عجز عصبي أو عقلي يفسر هذا النقص. (moczadlo،2010 ،10)

ويعرف **moscato et parain (1984)** عسر الكتابة بأنه: عبارة عن اضطراب حركي للإدراك المكاني للعناصر الخط (الرسم).

يعرف عسر الكتابة أيضا بأنه: ضعف في وظيفة الرسم الكتابي الذي يظهر على مستوى المكونات المكانية للكتابة، دون تأثر الهياكل النحوية المورفولوجية. (salvan،2011 ،30)

ويعرفها **bain** على أنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي دون وجود إعاقة بصرية أو حركية، ولكن المشكل يكمن في عدم القدرة على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. (عمراني، 2014، 46)

و يرى **الروسان (1998)** أن الطفل عسير الكتابة لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب منه كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه.

4-2- مظاهر عسر الكتابة:

- مسك القلم بقوة و ذلك بالضغط الكبير على القلم أو مسكه بطريقة خاطئة.
- وضعية غير متناسبة مع وضع الجسم والورقة.
- المحو بطريقة لافتة.
- الخلط بين شكل الحرف الواحد وطرق كتابته فقد يستخدم أكثر من طريقة لكتابة حرف واحد.
- أخطاء في الكتابة شكلا ومضمونا.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب.
- عدم الانتظام في السطر والفراغات بين الكلمات والحروف.
- بطئ في النسخ والكتابة بشكل عام.
- عدم الاهتمام بالتفاصيل والمعنى أثناء الكتابة.
- التحدث مع النفس أثناء الكتابة. (بشتاوي، 2015، 7- 8)

ويرى **layes (2016)** أن لعسر الكتابة عدة مظاهر من بينها:

مشاكل في الكتابة: يعاني العديد من المصابين بعسر القراءة من خلل في الكتابة وهو أيضا اضطراب تطوري يجعل من الصعب إتقان الكتابة يمكن ربط خلل النسخ بصعوبات التسلسل ونقص في التحكم الحركي الدقيق ومن مظاهرها ما يلي:

- الكتابة البطيئة.
- أشكال الحروف غير منتظمة.

- طريقة مسك القلم.

- خلط بين الحروف المتشابهة من حيث شكلها.

- ضعف الفصل بين الحروف والكلمات والجمل.

مشاكل في الخط (الإملاء):

- إدراج أحرف إضافية في الكلمة.

- حذف أحرف من الكلمة.

- تبديل الحروف وتعديل ترتيبها في الكلمة.

- صعوبة في النسخ.

ويشير **عبد الوهاب** و **عبد الناصر (2003)** إلى وجود مظاهر انفعالية لدى عسيري الكتابة نذكر منها ما يلي:

- الإحباط الحاد أو العصبية المفرطة أو الانفعال الزائد عند الكتابة.

- الاتجاه السالب نحو الكتابة.

- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة.

4-3- أنواع وتصنيفات عسر الكتابة:

ويصنف **beslay (1973)** عسر الكتابة إلى شكلين وهما عسر الكتابة المتأصل وعسر الكتابة الحركي:

- **عسر الكتابة المتأصل:** الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابة فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات والكلمات والجمل لا يمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها ولو برعونة معينة. (عزيزي، 2003، 192)

- **عسر الكتابة الحركي:** الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، فالنظام الرمزي ليس مصابا، هنا تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذي يعانون صعوبات في الكتابة، يكتب الطفل ببطء، يرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع الأسطر، فالكتابة غير مقروءة قد تغيظ المعلمين الذين يعلقون على قيمة الخط، وهذا يثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه.

فالإمساك بالقلم يكون متشنجا و القصور الحركي يجبر الطفل على جعل أصابعه تتقلص أكثر مما يجب. (عزيزي، 2003، 192-193)

وأحيانا تعرق راحة كفه أو يصاب بارتجاف بسيط، غالبا ما يضطر التلميذ إلى إيقاف الكتابة لكي يريح عضلات يده، وحسب قساوة الحالة قد تشكل وتيرة الراحة إزعاجا بسيطا أو عائقا عندما تتسارع وتيرة العمل. (عزيزي، 2003، 192-193)

كما يصنف **السيد و عيسى (2017)** عسر الكتابة إلى ثلاث أنماط و هي كالأتي:

جدول (2): يبين تصنيف عسر الكتابة

النوع	الأعراض	الأسباب المحتملة
العسر الكتابي المفرداتي	النص مكتوب غير واضح مع هجاء غير عادي بشكل حاد، نسخ النص مقبول	قصور في التحويل من الوحدات الصوتية إلى كتابة
العسر الكتابي المتعلق بعدم الرشاقة الحركية	النص الكتابي غير واضح ولكن التهجي مقبول، نسخ النسخ رديء بالكاد يكون واضحا	قصور العضلات التي تتحكم في المدخلات الحركية للأصابع والرسغ واليد
العسر الكتابي المكاني	النص الكتابي واضح لصعوبة ولكن الهجاء مقبول، نسخ النص مقبول	قصور في نظم التجهيز المكاني في النصف الكروي الأيمن من المخ

ويصنف **sandler** أيضا عسر الكتابة إلى أربعة أصناف وهي كالتالي:

- **عسر الكتابة مرتبط باضطرابات حركية واضطرابات لغوية دقيقة:** حيث يقترن عسر الكتابة هنا بعسر الكتابة الصحيحة، اضطراب الذاكرة الفورية، فساد التسمية مقترن بتأخر تعلم، من الممكن مصادفة عمى الأرقام وحركات مصاحبة.

- **عسر الكتابة مرتبط باضطراب الانتباه والذاكرة:** نجد خلل في القراءة والتعبير الشفهي، نتائج اختبارات الذاكرة البصرية دون المتوسط، ضعف الانتباه والاندفاعية.

- **عسر الكتابة مرتبط بعجز بصري – مكاني:** الحروف المشوهة، فساد تنظيم الكتابة المكاني (الخطوط الأفقية غير لائقة وعدم احترام الهامش)

- **عسر الكتابة مصحوب باضطراب التعاقب:** رغم المحافظة على الكتابة إلا أن كتابة الحرف آلية نوعا ما، ارتكاب أخطاء عديدة في الإملاء، عمى الأرقام وصعوبة في تنفيذ الحركة التعاقبية للأصابع. (Brissy ،2011 ، 11)

ويصنف أيضا **ajuriaguerra** عسر الكتابة إلى عدة مجموعات وهي كالأتي:

- **عسر الكتابة الرخو:** خط صغير ومستدير وضعيف الدقة وضامر وغير منتظم، كتابة ذات أشكال مبهمة، كتابة ذات خطوط متموجة، ارتخاء عام للخط وعدم الاعتناء بصفحات الكراس.

- **عسر الكتابة الاندفاعي:** الكتابة سريعة ومتشنجة أحيانا مصحوبة بتمديد لآخر حرف، عدم الاعتناء بصفحات الكراس، يكون عسير الكتابة اندفاعي ذو حركة تفتقر إلى الرقابة، المشاركة على الجودة.

- **عسر الكتابة غير الماهر:** ثقل أشكال الكتابة، حروف غير متناسبة حجما، خط رديء، صفحات الكراس غير منظمة، يقوم عسير الكتابة بتكرار على ما كتبه، يلصق الحروف مع بعضها.

- **عسر الكتابة المتصلب:** توتر الكتابة، سيادة الخطوط المستقيمة على الخطوط المنحنية، ضغط على القلم بقوة أثناء الكتابة، ويغير فجأة اتجاه خطه. (Mayer،2015،20)

4-4- أسباب عسر الكتابة:

4-4-1- اضطراب الضبط الحركي: ويقصد بع العجز عن ضبط الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، مما يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها، فضلا عن كونه يقوم بتعطيل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، وغالبا ما يرجح هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة و الحاسة اللمسية، لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحروف وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته. (عبد الفتاح، 2000، 111)

4-4-2- اضطراب الجانبية: هو الخلل الذي يصيب عملية التعرف على الاتجاهات (يمين- يسار، فوق- تحت، ...)، فلا يستطيع الطفل عندها إدراك اتجاه الحروف (يخلط بين ع و 3)، وكذا موقع النقاط في الحروف (الخلط بين ب و ن) وهو يتسبب للطفل بعسر في الكتابة. (الغبريني، 2016، 30)

4-4-3- اضطراب الذاكرة البصرية: يصعب على التلميذ تذكر أشكال الحروف و الكلمات و التعرف عليها رغم أن بصره سليم، ورغم أنه يستطيع تذكرها بتتبع عن طريق اللمس، ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية ويرجع ذلك لضعف الخيال والإدراك واللعب الإيهامي لدى التلميذ بسبب عجزه عن الإلمام بالواقع ومعرفته. (العزازي، 2014، 58)

4-4-4- نقص الدافعية: تحدث لدى الطفل لتعلم الكتابة وقد يرجع هذا الدور إلى كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستشارته ومكافئته، فضلا عن ميله للحركة الزائدة واللهو واللعب. (عبد الفتاح، 2000، 112)

4-5- تشخيص عسر الكتابة:

تبدأ عادة عملية تشخيص وتقييم عسر الكتابة عندما يلاحظ المدرسون أن بعض الأطفال غير قادرين على الكتابة، عندما يلاحظ المدرسون أن بعض الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح عند مقارنتهم بالأطفال ممن هم في عمرهم.

ومن المهم أن يتم التشخيص المبكر من أجل إحصاء المشكلات التي قد تصاحب الطفل في المستقبل ويتضمن التشخيص نوعين نذكر هما كالتالي: (دبراسو، 2014، 61)

4-5-1- التشخيص الرسمي:

ويقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات والميول القرائي وسمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم في الأسرة والفصل والوعي بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين والتشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع عسر الكتابة، ويتم تشخيص هذه الأخيرة عن طريق مجموعة من الاختبارات:

- اختبارات جماعية المرجع: وتستخدم في مقارنة درجات التلميذ الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي تم تقنين الاختبار عليها.

- اختبارات محكية المرجع: وتهدف أساسا إلى رصد إمكانية أداء التلميذ على مستوى معين كمحك لكفاءة أدائه في الكتابة.

- اختبارات مسحية سريعة: تهدف إلى التعرف على مشكلات الطفل المتعلقة بعسر الكتابة.

- اختبارات مقننة: تقدم هذه الاختبارات تقييمها للمستوى الأداء الحالي لمظاهر عسر الكتابة كما تحدد برنامج علاجي مناسب لجوانب الضعف. (دبراسو، 2014، 62- 66)

4-5-2- تشخيص غير رسمي:

حيث يرى التربويين التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق وقتا، لذا يقترحون بدل التشخيص الرسمي غير الرسمي والذي يقوم به المعلم داخل الفصل.

كما يمكن تشخيص عسر الكتابة بتقييم اليد المفضلة في الكتابة، وتقييم الأخطاء فقد أشار **lewis (1965)** إلى أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية، التي تتضمن تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة وشكل وحجم استقامة الحروف والكلمات وإكمال الفراغات بينها، علاوة على وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة. (دبراسو، 2016، 66-67)

خلاصة الفصل:

نستنتج في الأخير أن عسر الكتابة اضطراب يحدث للتلاميذ في المدرسة، بحيث ينتج عنه أخطاء في الكتابة وبعض الأحيان بإضافة حرف أو حذفه أو إبدال حرف بحرف آخر مشابه له، ولا يظهر هذا الاضطراب نتيجة لخلل عقلي، فبتالي تحدث مجموعة من الصعوبات تواجه التلميذ وتعرقل سير تعلمه للكتابة لذا يجب على المهتمين بهذا المجال من أخصائيين ومربين ومعلمين الكشف المبكر عن هؤلاء لتفادي المشكلات المستقبلية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الخصائص السيكومترية

6- الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة حيث يتضمن منهج الدراسة وعينة الدراسة وحدود الدراسة، ثم التعرف على الأدوات المستخدمة في الدراسة بالإضافة على الخصائص السيكومترية، ومن ثم التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

1- منهج الدراسة:

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، يرتكز على استخدام العلاقة الإرتباطية التي تهدف إلى اكتشاف حجم ونوع العلاقة بين البيانات، أي ما مدى ارتباط متغيرات الدراسة، قد ترتبط هذه المتغيرات مع بعضها البعض ارتباطا جزئيا موجبا أو سالبا، وهكذا تفيد الطرق الإحصائية في حساب معاملات الارتباط ودلالتها لها فائدة كبيرة في دراسة التنبؤ، فهي تبين وجود ارتباط بين المتغيرات.

2- عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية لأنها تتلاءم مع خصائص مجتمع الدراسة المتمثلة في تلاميذ سنة أولى ابتدائي مجموع عددهم **140** تلميذ و تلميذة حيث تم استبعاد أثناء الاختبار التلاميذ الذين لديهم المظاهر التالية:

- معيد للسنة الدراسية.
- يعاني قصور بصري أو سمعي واضح (يحمل جهاز سمعي أو نظارات خاصة).
- تظهر عليه علامات الاضطراب الانتباه مع أو بدون فرط حركة.
- اضطرابات لغوية أو نطقية واضحة.
- يجد صعوبة كبير في فهم تعليمات (ربما لعوامل ذهنية).
- عدم الرغبة في أداء الاختبار رغم محاولة الفاحص تشجيع و تحفيز الطفل.

3- حدود الدراسة:

جدول(3): يبين حدود الدراسة

الحدود المكانية	الحدود البشرية	الحدود الزمنية
ابتدائية الشهيد ذهب التجاني	**80** تلميذا	أجريت الدراسة في السداسي الثاني من الموسم الجامعي **2020/2019** من شهر جانفي إلى غاية شهر فيفري
ابتدائية الشهيد سباق محمد إدريس	**30** تلميذا	
ابتدائية الشهيد هزلة الطاهر	**30** تلميذا	
المجموع	**140** تلميذا	

4- أدوات الدراسة:

للتطبيق الدراسة الميدانية لابد من وجود أدوات تساعدنا على جمع البيانات، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة أداة وهي اختبار الكشف المبكر من إعداد الدكتور **لعيس إسماعيل:**

4-1- اختبار الوعي الفونولوجي: يوجد في هذا الاختبار تمرينين يؤديهما التلميذ واحد بعد الآخر:

التمرين الأول الكشف عن الصوت: يوجد مجموعة من الصور يطلب من التلميذ أن يشير بإصبعه على كل الصور التي يوجد فيها صوت (م)، نعطيه نقطة **(1)** على الكلمة الصحيحة و **(0)** عل الإجابة الخاطئة.

التمرين الثاني حذف الصوت: نطلب من التلميذ أن يحذف الصوت الأول من اسم كل صورة من الصور السابقة ويقول لنا الباقي من الكلمة، نعطيه **(1)** على الإجابة الصحيحة و **(0)** على الإجابة الخاطئة.

4-2- الذاكرة الفونولوجية:

تمرين تكرار شبه الكلمات: سنقول للتلميذ في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى، و نطلب منه إعادتها كما سمعها، نعطيه **(1)** على الإجابة الصحيحة و **(0)** على الإجابة الخاطئة

4-3 اختبار القراءة في دقيقة واحدة: نقدم للتلميذ ورقة فيها مجموعة من الكلمات ونطلب منه أن يقرأ بسطر والانتقال إلى السطر الموالي حتى تنتهي الكلمات، نحسب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.

4-4- اختبار الكتابة الجملة (الإملاء): نطلب من التلميذ كتابة جملة على ورقة مسطرة نقول له الجملة لفظيا كلمة بكلمة، بحيث ننتظر كتابة التلميذ للكلمة ثم نكمل الكلمة الموالية نعطي نقطة **(1)** للكلمة الصحيحة و **(0)** للكلمة الخاطئة.

5- خصائص السيكومترية:

1- الصدق:

تم تأكد من الصدق الت من طرف صاحب الاختبار الدكتور لعيس إسماعيل **(2015)** في مقالة بعنوان **(المهارات ذات الصلة بالقراءة الصوتية والمعرفية كمتنبئات لقراءة الكلمات وفهم القراءة بين الأطفال العرب الذين يعانون من عسر القراءة).**

2- الثبات:

يعتبر الثبات من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل الاختبار، يعرفها بشير معمريه بأنه مدى الدقة و الاستقرار و الاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في ظروف مختلفة.

وقد تم حساب درجة الثبات بواسطة تطبيق و إعادة تطبيق الاختبار وكانت النتائج كالتالي:

- اختبار الوعي الفونولوجي: **0.75.**

- اختبار الذاكرة اللفظية: **0.41.**

- اختبار القراءة: **0.76**.

- اختبار الكتابة: **0.48**.

6- الأساليب الإحصائية:

تم معالجة البيانات بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة **spss 22:**

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

- معامل الارتباط بيرسون.

- تطبيق الاختبار وإعادة تطبيق.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذه الدراسة، و التي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، وذلك بتطبيق إجراءات الدراسة حيث اتبعنا أسلوب العينة العشوائية وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي كما حددنا الأداة والأساليب الإحصائية، وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض ومناقشة النتائج التي تحصلنا عليها.

الفصل الخامس

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصل السابق إلى اهم الدراسات المنهجية للدراسة، تم عرض في هذا الفصل النتائج المتوصل إليها أثناء الدراسة ومناقشتها على ضوء ما تضمنه الإطار النظري للدراسة.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة.

جدول (4): يبين درجة الارتباط بين الوعي الفونولوجي ودرجات القراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط R	الدلالة الإحصائية
الوعي الفونولوجي	4.43	2.56	0.59	0.001
القراءة	8.89	8.47		

من خلال نتائج الجدول **(4)** نجد قيمة الارتباط r تساوي **(0.59)** وبالتالي فأنها دالة عند **(0.001)**، ومنه نستنتج أنه يوجد ارتباط بين الوعي الفونولوجي والقراءة.

جدول (5): يبين درجة الارتباط بين الوعي الفونولوجي ودرجات الكتابة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط R	الدلالة الإحصائية
الوعي الفونولوجي	4.43	2.56	0.56	0.001

الكتابة	6.05	4.15		

من خلال نتائج الجدول **(5)** نجد قيمة الارتباط r تساوي **(0.56)** وبالتالي فأنها دالة عند **(0.001)** و منه نستنتج أنه يوجد ارتباط بين الوعي الفونولوجي والكتابة.

من خلال نتائج الجدولين **(4)** و **(5)** نجد أن الفرضية الأولى محققة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة.

ترجع نتائج الجدول **(4)** إلى ضعف في الوعي الفونولوجي الذي بدوره يؤدي إلى ضعف في القراءة، ويعود ذلك إلى قصور في الوظائف العصبية وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة.

وهذا ما أكدته دراسة **JUEL (1988)** التي وجد من خلالها أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يضلون في مستويات قراءة ضعيفة.

كما يعتبر الوعي الفونولوجي بمثابة علامة للتنبؤ بمستوى القراءة عند التلاميذ في المراحل الأولى المبكرة و هذا ما أكدته دراسة **مسعودة منتصر (2015)** أن طبيعة العلاقة بين الوعي الفونولوجي و العسر القرائي تتحدد من خلال بعدين أساسين وهما:

– بعد سببي بحيث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى عسر القراءة.

– بعد تنبؤي بحيث أن ضعف مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ في المراحل المبكرة علامة دالة على مستوى نموهم القرائي في المراحل المتقدمة.

لذا فإن الوعي الفونولوجي علاقة طردية، فكلما نقص مستوى الوعي الفونولوجي زادت مشكلة عسر القراءة.

كما تؤكد دراسة **TORGEN** و **BURGESS (1998)** التي تؤكد أن الوعي الفونولوجي يلعب دور حاسما في نمو القراءة والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما

الأصوات المتشابهة، وتذكر تلك الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات وهي كلها جوانب تشكل صعوبة لذوي عسر القراءة.

كما تتفق دراستنا أيضا مع **EILLIES (1994)** والتي تشير نتائجها إلى أن عسر القراءة النمائي يظهر نتيجة لقصور في المعالجة الفونولوجية، كما أن تلاميذ ذوي عسر القراءة يضعف أدائهم على مهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل والكلمات والمقاطع.

و ترجع نتائج الجدول **(5)** إلى عدم قدرة التلميذ إلى تهجئة الكلمات، بمعنى أنه ليس لديه القدرة على أن يقلب الأصوات إلى حروف و الربط بينها، أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التهجئة الصحيحة.

لذلك يعد الوعي الفونولوجي قاعدة مهمة في تعلم القراءة والكتابة واكتساب المهارات المرتبطة بهم، كما يعد أيضا أحد العلامات الكشف عن عسيري القراءة والكتابة.

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة.

جدول (6): يبين درجة الارتباط بين الذاكرة اللفظية ودرجات القراءة

	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**قيمة الارتباط r**	**الدلالة الإحصائية**
الذاكرة اللفظية	2.30	1.11	0.34	0.001
القراءة	8.89	8.47		

من خلال نتائج الجدول **(6)** نجد قيمة الارتباط r تساوي **(0.34)** وبالتالي فأنها دالة عند **(0.001)**، ومنه نستنتج أنه يوجد ارتباط بين الذاكرة اللفظية والقراءة.

جدول (7): يبين درجة الارتباط بين الذاكرة اللفظية ودرجات الكتابة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط R	الدلالة الإحصائية
الذاكرة اللفظية	2.30	1.11	0.41	0.001
الكتابة	6.05	4.15		

من خلال نتائج الجدول **(7)** نجد قيمة الارتباط r تساوي **(0.41)** وبالتالي فأنها دالة عند **(0.001)**، ومنه نستنتج أنه يوجد ارتباط بين الذاكرة اللفظية والكتابة.

من خلال نتائج الجدولين **(6)** و **(7)** نجد أن الفرضية الثانية محققة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة.

وترجع نتائج الجدول **(6)** قصور في طريق التخزين أو المعالجة في الذاكرة اللفظية أو حتى استخدام استراتجيات غير فعالة في التعامل مع الأصوات الجديدة، التي لم تتعرف من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى بل تدفع الشخص للاحتفاظ بفترة للأصوات الجديدة في الذاكرة اللفظية و معالجتها، عبر تجزئتها، للقيام بعملية التكرار.

وهذا ما يتفق مع نموذج بادلي الذي يفسر عمل الذاكرة اللفظية من خلال: النقص في وحدة الحفظ، و الخلل في أحد المكونات الذاكرة اللفظية سواء المفكرة الفضائية البصرية أو الحلقة الفونولوجية التي يتم على مستواها المعالجة الفونولوجية الأرقام الاختبارات أو الإدارة المركزية الذي يأتي بالمعلومة من وحدة الحفظ إلى مولد الإجابة.

وترجع نتائج الجدول **(7)** إلى اضطراب في الذاكرة اللفظية الذي يؤدي بدوره إلى خلل في تخزين و معالجة الشكل الخطي للكلمات مما يسبب صعوبات كبيرة في عملية الكتابة، وهو ما يمكن من إرجاع اضطرابات حادة تصيب مهارة الكتابة وتكون الإصابة على مستوى الذاكرة اللفظية.

وبالتالي فإن المصابين بعسر القراءة والكتابة تكون لديهم مشاكل كبيرة في الذاكرة اللفظية، ومنه نستنتج أن الذاكرة اللفظية هي كذلك أحد علامات الكشف المبكر لعسيري القراءة والكتابة.

خلاصة الفصل:

من خلال البحث الميداني للدراسة الحالية والنتائج المتحصل عليها ومن خلال كل ما سبق، نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة من جهة، والذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة من جهة أخرى، وعليه فإن الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية من علامات الكشف المبكر لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها والفرضيات التي تحققت.

خلاصة عامة

تم في هذا البحث دراسة الكشف عن علامات الأولية لعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة أولى ابتدائي، وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي مع درجات القراءة والكتابة من جهة والذاكرة اللفظية مع درجات القراءة والكتابة من جهة ثانية، يمكن أن نستنتج من النتائج هذه الدراسة أن الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية هما عاملين أساسين في تعلم القراءة ويمكن الاعتماد عليهما بالتالي من أهم العلامات الرئيسية في التعرف على عسر القراءة والكتابة لدى التلاميذ المتمدرسين.

وإذا حدث أي خلل في أحدهما أو كلاهما بالضرورة تنتج عنه مشكلات وصعوبات من بينها عسر القراءة و لكتابة.

إن دراستنا قد حققت الأهداف الموضوعة لها مسبقا، و لهذا فإننا نقترح الاقتراحات التالية:

- توفير معلمين مختصين تكون لديهم كفاءة في التعامل مع هذه الفئة.

- البحث عن علامات للكشف آخرى دون الاكتفاء بالوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية.

- تصميم منهاج تعليمي يلاءم قدرة استيعاب وفهم هذه الفئة.

- التركيز على دور أولياء الأمور ومدى مساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء القرائية والكتابية.

- الاهتمام بكيفية تعلميهم قراءة وكتابة الحروف بشكل صحيح.

- توفير غرف مصادر.

- تصميم اختبارات جديدة وفعالة للكشف عن هذه الفئة.

- اقتراح برامج تربوية علاجية تساعد على التخفيف من حدة الاضطراب (عسر القراءة والكتابة).

قائمة المراجع

أولا: مراجع باللغة العربية:

أحمد، فهيم (1988). *الطفل ومشكلات القراءة*. الإسكندرية: الدار المصرية اللبنانية.

السيد عبد الحميد، سليمان (2000). *صعوبات التعلم ترسيخها مفهومها تشخيصها علاجها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أمال، بن صافية (2002). *الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الارطفونيا. جامعة الجزائر: الجزائر

أنيس عبد الوهاب، عبد الناصر (2003). *الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية*. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

أسامة، البطاينة (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللبودي، منى إبراهيم (2005). *صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وعلاجها*. مصر: مكتبة زهرة الشرق.

إياد، عيسى بشتاوي (2015) .*عسر الكتابة (الديسغرافيا) الدليل العلمي*. بيروت: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

ابتسام بسكري، نور الهدى احثريب (2017). *عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر غير منشورة في العلوم التربية. جامعة الوادي: الجزائر.

بن دحان، ريان (2016). *تقييم الذاكرة العاملة عند الأطفال المصابين بعسر الكتابة*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر غير منشورة في الارطفونيا. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: الجزائر.

خديجة، بن فليس (ب س). *أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية دراسة مقارنة بين تلاميذ صعوبات التعلم (الكتابة والرياضيات والعاديين)*. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه تخصص علم النفس التربوي.

ريماوي، محمد عودة (2003). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهيرة، الغيريني (2016). *اقتراح برنامج علاجي ارطفوني لرفع مستوى الكتابة لدى المعسورين كتابيا دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص ارطفونيا.

شوشاني، محمد الصالح (2019). *فاعلية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة*. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه تخصص صعوبات التعلم. جامعة الوادي: الجزائر.

عزيزي، عبد السلام (2003). *مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث*. (ط2). الجزائر: دار الريحانة للكتاب.

عبد الله، محمود فندي (2007). *أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*. الأردن.

عبد الواحد (2012). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

عمران، زهير (2014). *ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية دراسة ميدانية لتلاميذ الرابعة ابتدائي*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 16 الجزائر(تمنراست).

عدنان، عبد الخفاجي (2016). *مشكلات تعليم القراءة والكتابة*. مصر: مكتبة أنجلو المصرية.

عاشور، مقدادي (2019). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فاروق، الروسان (1998). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. (ط3). عمان: دار الفكر العربي.

فاطمة الزهراء، حاج صابري (2005). *عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة: الجزائر.

فطيمة، دبراسو (2014). *اضطرابات التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة القراءة والكتابة دراسة عيادية 6 حالات*. رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي. جامعة سطيف: الجزائر.

كوليجفور، سيدريك (2003). *تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية*. مصر: مجموعة النيل العربية.

كامل، محمد علي (1996). *سيكولوجية الفئات الخاصة*. القاهرة: دار مكتبة النهضة.

لعيس، إسماعيل (ب س). *اللغة عند الطفل*. المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد. بوزريعة: الجزائر.

لعيس إسماعيل (2001). *مدخل للارطوفونيا*. الجزائر: مطبعة اربيك.

لعيس إسماعيل (2009). *علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة*. مجلة الطفولة العربية. 10(38). 28-47.

مجمع اللغة العربية (1984)، *معجم علم النفس والتربية* .القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

محمد ص، بلقيس ع، عبد الله ت، أديب ي (ب س). *كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية*. بيروت: دار الشعب.

محمد مقدادي، محمود العبد الله (2002). *تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الديسليكسيا*. أبحاث اليرموك. المجلد 2002.

ملحم، سامي ملحم (2002). *صعوبات التعلم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مراد علي عيسى، وليد السيد احمد خليفة (2017). *الاستراتيجيات الحديثة لعلاج صعوبات الكتابة والعسر الكتابي*. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

نبيل، عبد الفتاح (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نيو، فرانك (2000). *دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم*. السعودية: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة الصفحات الذهبية.

هند، عصام العزازي (2014). *صعوبات التعلم والخوف من المدرسة*. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

ثانيا:المراجع باللغة الأجنبية:

Akil (1988). *Dictionary of psychologie English arabic with English arabic glossary* .Bierut Lebanon: Dar Read arab.

Borel، Maisonny S (1985). *Langage orale et ecrit* .Suis: Ed Delachaux et Neiste.

Brissy، Demarque (2009). *Exite –t-il des spécificités dans l'ariture des enfant dysgraphiques Associtees*. université paul Sabatier Toulouse.

Defontaine J (1980). *Manuel de rééducation Maloine sa éditeur* Paris .

Departy M،P،L&Valdois S (1999). *Dyslexies et dysorthographies acqrises et dèveloppementales in J A seron .X: troubles du langage bases thèoriques diagnostic et rééducation pierre mardaga èditeur liège.*

Dumont، A (1998). Mémoire *et langage Surdité dyslexie dysphasie Masson*. Paris.

Frunglz، M (1997). *Ecriture et orthophonie Editions scientifiques europèennes*

Gilletet P،Homet C Billard C (2002). *Neuropsychologie de l'enfant une Introduction Ed Solal*. Marseille

Harris Alfert J and Sipay Ed Word R (1985). *How to Increase Reading Disability :A Guide to develop of Mental and Remedial Methods*. New York

Karen.D (2002). *vivre avec la dyslexie les éditions logiques*. Québec .

Khomsi .A (1994). *Essai de définition des dyslexies neuvièmes journées Régionales d'étude sur la jeune enfant handicapé Amiens* .

Levner J (1997). *Learning dicubilities 7 Ed Ny Houghton Mifflim lo*

Moczadlo Sophie (2010).*Vers une nouvelle approche de la prise en charge de la dysgraphie L'apport des théories dynamiques et de l'étude* un versite paul Sabatier.

Noel J M (1976) *la dyslexie en pratique éducative Dion éditeurs*. Paris.

Na thalie Mayeriverouique Beallisart (2015). *de la difficulté graphique à la dysgraphique chez l'adolescent*. université de Lill 2droit et santé.

Pierre DR& Badrige M (1970). *La dyslexie de l'enfant 3Ed Casterman* .

Plaza M (1999). *Les troubles d'apprentissage chez l'enfant un probléme de santé publique*.

Reben L.Perfettic (1989). *L'apprentie lecteur* . Ed Dalachaux et Niestle Paris.

Robert Y (2000). *Dyslexies et technologies in Glossa* 2000 N°74 PP 56.61.

Roulin JL (1998). *Hychologie cognitive* .Ed Bréal.

Salvan Katia (2011). *Place de la me de l'écriture dans l'évaluation de la dysgraphie.* université toubuse paul sabatier .

Smail Layes (2016). *La dyslexie développementale (les universaux et les spécificités orthographiques)*. EL-Oued: golden soof Imp.

الملاحق

T-Test

[DataSet2] C:\Users\acer\Desktop\Mém 19\Henka.sav

Group Statistics

	GroupRead	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Age		116	9052‹78	56060‹3	33059‹
		24	5000‹78	00000‹4	81650‹
PAdetection		116	6121‹2	77764‹	07220‹
		24	9167‹1	82970‹	16936‹
PAdeletion		116	3190‹2	11660‹2	19652‹
		24	1250‹	44843‹	09153‹
VSTM		116	4828‹2	05898‹1	09832‹
		24	4167‹1	92861‹	18955‹
Orthography		116	3793‹5	55846‹1	14470‹
		24	0417‹3	36666‹1	27897‹
Reading		116	5690‹10	38552‹8	77858‹
		24	7917‹	41485‹	08468‹
Writing		116	8190‹6	98388‹3	36989‹
		24	3750‹2	77900‹2	56726‹

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	
Age	830‹	364‹	497‹	138	620‹	40517‹	81571‹	2
			460‹	993‹30	649‹	40517‹	88089‹	3
PAdetection	062‹	804‹	943‹3	138	000‹	69540‹	17638‹	3
			777‹3	909‹31	001‹	69540‹	18411‹	3
PAdeletion	383‹93	000‹	041‹5	138	000‹	19397‹2	43523‹	3
			120‹10	866‹137	000‹	19397‹2	21679‹	7
VSTM	408‹	524‹	578‹4	138	000‹	06609‹1	23286‹	6
			993‹4	514‹36	000‹	06609‹1	21354‹	6
Orthography	631‹1	204‹	821‹6	138	000‹	33764‹2	34269‹	6
			439‹7	512‹36	000‹	33764‹2	31426‹	7

Reading	007‹27	000‹	694‹5	138	000‹	77730‹9	71702‹1	3
			484‹12	655‹117	000‹	77730‹9	78317‹	2
Writing	758‹8	004‹	202‹5	138	000‹	44397‹4	85430‹	7
			562‹6	087‹45	000‹	44397‹4	67720‹	0

```
T-TEST GROUPS=GroupWrit(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Age PAdetectionPAdeletion RAN VSTM PVF Orthography NumberKonw
  Comparison Reading Writing
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	GroupWrit	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Age		105	0381‹79	49429‹3	34101‹
		35	2286‹78	99327‹3	67499‹
PAdetection		105	6667‹2	70256‹	06856‹
		35	9714‹1	95442‹	16133‹
PAdeletion		105	4190‹2	13839‹2	20869‹
		35	5143‹	14716‹1	19390‹
VSTM		105	5143‹2	02951‹1	10047‹
		35	6571‹1	10992‹1	18761‹
Orthography		105	4857‹5	49431‹1	14583‹
		35	4571‹3	63316‹1	27606‹
Reading		105	9429‹10	74074‹8	85301‹
		35	7429‹2	87323‹2	48566‹
Writing		105	7619‹7	33260‹3	32523‹
		35	9429‹	76477‹	12927‹

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference

Age	555‹1	215‹	145‹1	138	254‹	80952‹	70726‹	5
			070‹1	454‹52	289‹	80952‹	75624‹	7
PAdetection	160‹4	043‹	612‹4	138	000‹	69524‹	15073‹	3
			966‹3	891‹46	000‹	69524‹	17529‹	3
PAdeletion	839‹52	000‹	026‹5	138	000‹	90476‹1	37899‹	1
			687‹6	091‹110	000‹	90476‹1	28487‹	3
VSTM	671‹	414‹	183‹4	138	000‹	85714‹	20492‹	4
			028‹4	823‹54	000‹	85714‹	21282‹	4
Orthography	536‹	465‹	794‹6	138	000‹	02857‹2	29857‹	4
			498‹6	243‹54	000‹	02857‹2	31221‹	4
Reading	680‹19	000‹	441‹5	138	000‹	20000‹8	50695‹1	2
			354‹8	998‹137	000‹	20000‹8	98158‹	2
Writing	524‹66	000‹	974‹11	138	000‹	81905‹6	56951‹	6
			484‹19	565‹129	000‹	81905‹6	34998‹	1

```
                                                                CORRELATIONS
/VARIABLES=PAdetectionPAdeletion RAN VSTM PVF Orthography Reading Writing
                                                                /PRINT=TWOTAIL NOSIG
                                                              /STATISTICS DESCRIPTIVES
                                                                    /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
PAdetection	4929‹2	82668‹	140
PAdeletion	9429‹1	10437‹2	140
RAN	1929‹34	53221‹13	140
VSTM	3000‹2	11045‹1	140
PVF	2857‹4	53052‹3	140
Orthography	9786‹4	76075‹1	140
Reading	8929‹8	47824‹8	140

Writing	0571‹6	15140‹4	140

Correlations

		PAdetection	PAdeletion	RAN	VSTM	PVF	Orthography	Reading	Writing
PAdetection		1	422‹	206‹-	190‹	264‹	413‹	399‹	461‹
			000‹	015‹	024‹	002‹	000‹	000‹	000‹
		140	140	140	140	140	140	140	140
PAdeletion		422‹	1	363‹-	371‹	405‹	638‹	569‹	508‹
		000‹		000‹	000‹	000‹	000‹	000‹	000‹
		140	140	140	140	140	140	140	140
VSTM		190‹	371‹	179‹-	1	228‹	382‹	347‹	416‹
		024‹	000‹	035‹		007‹	000‹	000‹	000‹
		140	140	140	140	140	140	140	140
Orthography		413‹	638‹	376‹-	382‹	404‹	1	541‹	604‹
		000‹	000‹	000‹	000‹	000‹		000‹	000‹
		140	140	140	140	140	140	140	140
Reading		399‹	569‹	366‹-	347‹	358‹	541‹	1	691‹
		000‹	000‹	000‹	000‹	000‹	000‹		000‹
		140	140	140	140	140	140	140	140
Writing		461‹	508‹	329‹-	416‹	463‹	604‹	691‹	1
		000‹	000‹	000‹	000‹	000‹	000‹	000‹	
		140	140	140	140	140	140	140	140