



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي (دراسة ميدانية بدائرة نقرين ولاية تبسة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الدكتور:

شوقي ممادي

إعداد الطالبة:

هاجر حضري

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
د. سلاف مشري	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
د. شوقي ممادي	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
أ.صالح خشخوش	مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

السنة الجامعية: 2017/2018م

شكر وعرفان

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

نشكر الله سبحانه وتعالى على أنه منا علينا ويسر لنا إتمام هذه الرسالة جعل الله فيها

النفعة والفائدة.

كما نحمل أرقى وأسمى معاني وعبارات الشكر والامتنان والتقدير للجهود المضنية

للأستاذ المشرف " الدكتور شوقي ممادي " 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 تضيئ أجيال المستقبل.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه

لخضر بالوادي

إلى كل هؤلاء تحية اعتراف وتقدير.

الملخص:

يدور موضوع الدراسة حول "علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي"، وقد شملت عينة الدراسة (70) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة العشوائية من أربعة ابتدائيات بدائرة نقرين ولاية تبسه وهي (سعودي عبد الله، مساني علي، رجب بالقاسم مدرسة الحي الشعبي).

وقد تمثلت أدوات الدراسة بمقياس مصطفى فتحي الزيات (دون سنة)، واعتمدنا في دراستنا على "المنهج الوصفي" وتم قياس الفرضيات بالاعتماد على المعالجة الآلية (spss) لحساب معامل الارتباط "بيرسون" عند قياس الفرضية العامة، وحساب قيم "تحليل التباين أحادي الاتجاه" عند قياس الفرضيات الجزئية، وبعد عرض ومناقشة البيانات توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لمتغير الجنس (ذكر / أنثي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة لمتغير الجنس (ذكر / أنثي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لمتغير التعليم التحضيري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة لمتغير التعليم التحضيري.

Résumé:

Le thème de l'étude est «la dyslexie et la relation avec l'écriture de la dyslexie auprès les étudiants de deuxième année de l'école primaire, » L'échantillon de l'étude comprenait 70 élèves choisis au hasard quatre cercles façon l'école primaire à Négrine province de Tebessa, à savoir (Arabie Abdullah, Msana Ali, Rajab SPI district scolaire populaire).

Les outils représentée en l'échelle d'étude Mustafa Fathi al-Zayat (sans l'année), et nous avons adopté dans notre étude sur « l'approche descriptive » a été hypothèses mesurées sur la base d'un traitement automatisé (SPSS) pour calculer le lien « Pearson » coefficient lors de la mesure du principe général, le calcul des valeurs de « analyse de variance unidirectionnelle » Lors de la mesure des hypothèses partielles, après avoir présenté et discuté les données, nous avons atteint les résultats suivants:

- Il existe une relation statistiquement significative entre la dyslexie et la dyslexie chez les élèves du deuxième année primaire .

Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans la dyslexie de la variable de sexe (homme / femme).

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la dyslexie de la variable de genre (homme / femme).

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans la dyslexie pour la variable de l'éducation préparatoire.

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans la difficulté d'écriture pour la variable de l'éducation préparatoire.

فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وعرفان
ب	الملخص باللغة العربية
ج	الملخص باللغة الأجنبية
د-هـ	فهرس الموضوعات
و	فهرس الجداول
8-7	مقدمة
الجانف النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
11	1- الإشكالية
12	2- فرضيات الدراسة
13	3- أهداف الدراسة
14	4- أهمية الدراسة
14	5- حدود الدراسة
15	6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
16	7- الدراسات السابقة
19	8- التعليق على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: عسر القراءة	
21	- تمهيد.
22	1- مفهوم عسر القراءة.
23	2- أسباب عسر القراءة.
30	3- مظاهر ومؤشرات عسر القراءة.
32	4- العوامل المؤثرة في ظهور عسر القراءة.
34	5- أنواع عسر القراءة.
38	6- تشخيص المعسرين قرائيا.
39	7- علاج المعسرين قرائيا.
42	- خلاصة الفصل
الفصل الثالث: عسر الكتابة	
44	- تمهيد
45	1- تعريف عسر الكتابة

50	2- أسباب عسر الكتابة
52	3- العوامل المؤثرة في عسر الكتابة
54	4- مظاهر عسر الكتابة
55	5- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة مظاهر عسر الكتابة
57	6- تشخيص ذوي عسر الكتابة
59	7- علاج ذوي عسر الكتابة
63	- خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
66	- تمهيد
67	1- منهج الدراسة
67	2- العينة
69	3- أداة جمع البيانات
70	4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية
71	- خلاصة الفصل
الفصل الخامس:	
عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها	
73	- تمهيد
74	1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة
77	2- تحليل وتفسير نتائج الدراسة
80	- خلاصة الفصل
81	-التوصيات والاقتراحات
84	قائمة المراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس	68
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	68
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التعليم التحضيري	69
04	يتضمن النتائج الإحصائية للفرضية العامة	74
05	يتضمن الفروق في عسر القراءة لمتغير الجنس	75
06	يتضمن الفروق في عسر الكتابة لمتغير الجنس	75
07	يتضمن الفروق في عسر القراءة لمتغير التحضيري	76
08	يتضمن الفروق في عسر الكتابة لمتغير التعليم التحضيري	77

مقدمة:

يعد تحصيل اللغة والمعارف التي يتلقاها الطفل 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 المعنى بصورة مباشرة وعادتا ما تتمثل في التفكير للرموز المرئية مع فهمها وتخزينها، فهي إذا ليست بالعملية اليسيرة وتحتاج إلى نضج عقلي وجسمي بالإضافة إلى التدريب والذي عادتا ما يكون موجها في الصغر.

ذلك إن الطفل خبرته 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.

إما تلاميذ ذوي عسر الكتابة فهم يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من الجوانب الثلاثة الآتية: الإملاء، التعبير الكتابي، الخط (الكتابة اليدوية) ولهذه الصعوبات تأثير متبادل فيما بينها، حيث يعد الخط الواضح وفقا لقواعد الكتابة الصحيحة احد 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.

بنا على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على ابرز مشكل يعانيه التلميذ في الصف وهو علاقة عسر القراءة 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 وحدودها ومفاهيمها الإجرائية.

أما الفصل الثاني: فسننتطرق إلى عسر القراءة، ويتم فيها تعريف عسر القراءة وأسبابه ومظاهر ومؤشرات عسر القراءة وأنواع وتشخيص والعلاج.

أما الفصل الثالث: فسنتطرق إلى عسر الكتابة ويتم فيها تعريف عسر الكتابة والعوامل المؤثرة ومظاهر عسر الكتابة وتشخيص وعلاج ذوي عسر الكتابة.

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

أما الفصل الخامس: فسيتعرض إلى عرض ونتائج الدراسة ومناقشتها ويختتم الفصل بخلاصة وأهم المقترحات والتوصيات الموجهة لذوي الاهتمام.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- حدود الدراسة
- 6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعليق على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي توصف بأنها من الفئات ذات المشكلات التعليمية التي لا ترجع إلى سبب واضح أو ظاهر وهنا تكمن خطورة ذلك، فهي تعود إلى سبب كامن لاستطيع المعلم أو الأهل معرفته، ولا يجد المعلمون ما يقدمونه إلا نعتهم بالكسل أو اللامبالاة، أو التخلف والغباء وهذا قد يؤدي إلى ظهور عدة اضطرابات نفسية لدى الطفل ومن هنا يتضح لنا أنها موضوع يحتاج إلى معالجة خاصة كما يعرفها كيرك 1963 فقد أشار إلى إن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والمعرفة بالأساليب التدريس العادية مع إن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا ولا توجد لهم إعاقة بصرية، أو سمعية، تحول بينهم وبين اكتساب اللغة والتعلم، وتظهر عادة عدم قدرة الشخص على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة أو حل المسائل الرياضية.

(كيرك وكالفنت، 1982، 128)

وما يزيد من حدة المشكلة، أن حوالي 20% من تلاميذ العالم يعانون من أحد مشاكل صعوبات التعلم والذي يعرف بعسر القراءة وعسر الكتابة ونعني بها وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي الدراسي ومادة اللغة العربية في القراءة والكتابة مما ينتج عنه، حصول التلميذ على معدل أقل من المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سنه، مع عدم وجود سبب عضوي أو ذهني في هذا التأخر.

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، فهما مفتاح التعلم، فالقراءة تعد نافذة الفكر الإنساني ووسيلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، موازاة بذلك الكتابة، فهي عملية معقدة تتضمن عددا من المهارات والمهام، وهي غالبا ما تستخدم للإفصاح والتعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية، كما أنها تستخدم للتواصل مع الآخرين، والقدرة الكتابية تنمو بمصاحبة المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى خاصة القراءة فبينما يقرأ التلميذ نصوصا مكتوبة متنوعة فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات والسيطرة عليها كما يتعلم تتوع 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 قدرتها واضطرابها ويصبح الطفل لديه صعوبة في عملية الكتابة وهنا يصبح التدخل للحد من هذه الصعوبات والتقليل منها حاجة ضرورية بالنسبة للطفل، وعليه الأخذ ما يجب أن يكون لذوي عسر القراءة والكتابة.

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

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الأساسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثي)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثي)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة حسب متغير الجنس (ذكر/إناث).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة حسب متغير الجنس (ذكر / إناث).

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

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

3-أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة.
- معرفة الفروق الإحصائية لمتغير الجنس بعسر القراءة وعسر الكتابة.
- معرفة الفروق الإحصائية لمتغير التعليم التحضيري لعسر القراءة وعسر الكتابة.

4-أهمية الدراسة:

- الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة عسر القراءة وعسر الكتابة.
- محاولة إعطاء نظرة حول العسر القرائي والعسر الكتابي.
- قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسة جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.
- تزويد معلمي الطور الابتدائي بحقائق حول عسر القراءة والكتابة وأثارها السلبية المترتبة عليها ومن ثم مساعدته في الكشف المبكر عن هذا العسر.
- لفت انتباه الأولياء إلى مشكلتي عسر القراءة وعسر الكتابة.
- وضع برامج والتكفل بفئتي عسر القراءة وعسر الكتابة في المرحلة الابتدائية.

5-حدود الدراسة:

يكمن حصر حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

-الحدود المكانية:

ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى ابتدائيات على مستوى ولاية تبسه بدائرة نقرين:
وتشمل:

- مدرسة الشهيد رجب بالقاسم.
- مدرسة الشهيد سعودي عبد الله.
- ومدرسة الحي الشعبي.
- ومدرسة الشهيد مساني علي.

-الحدود البشرية:

تشمل الدراسة تلاميذ السنة ثانية ابتدائي وكان عددهم (70) ومن مختلف الابتدائيات.

-الحدود الزمنية:

أجريت الدراسة في السداسي الثاني من الموسم الجامعي 2017/2018 من شهر فيفري إلى غاية شهر أبريل.

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

-تعريف عسر القراءة:

وهي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أي 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، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الزيات (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة) بناء على ملاحظة المعلم.

-تعريف عسر الكتابة:

وهي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلميذ مشكلات متداخلة مثل الرداءة في الخط أو عدم تناسقه، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها، أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، مما يؤثر على تحصيله الدراسي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قياس الزيات (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة) بناء على ملاحظة المعلم.

7- الدراسات السابقة:

1- دراسة فيصل خير الزراد (1991):

بعنوان صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد صعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب وتمثلت عينة الدراسة على (500) تلميذ بالمرحلة الابتدائية، حيث استبعد منهم ذوي الإعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا وبلغت العينة بعد عملية الاستبعاد (365) تلميذ طبق عليهم اختبار الذكاء واختبارات التحصيل في اللغة العربية والحساب وكانت النتائج كالتالي: أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت 15.64% بالنسبة للإناث بلغت 11.28% كما أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تزداد بزيادة العمر الزمني وتم ترتيب الصعوبات النمائية على النحو التالي: اللغة والكلام والمدرجات الحسية والحركية والانتباه، والذاكرة، المعرفة، التفكير، أما الصعوبات الأكاديمية فكانت على النحو التالي: الكتابة، القراءة.

(نصرت جلجل، 1995، 60)

2- دراسة بل (1999):

وهي بعنوان "من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة" وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافا في تعلم هذه المهارة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في أجزاء الدراسة، معتمدا على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، وقد جاءت النتائج كما يلي:

إن التلاميذ بطيء التعلم، يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة، ويصنفون على أنهم منخفضو التحصيل، أو بطيئو التعلم، وهذا المصطلح يعني، في التعليم، شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة تعلم أقرانهم، أو بنفس السرعة التي

يتوقعها منهم المعلمون، ويضيف (بل) أنه يوجد أسباب عديدة لنقص سرعة التعلم، لدى تلك الشريحة من التلاميذ، فعلى الرغم من إن بطئي التعلم يمكن إن يكونوا غير قادرين علي تعلم الكتابة لأنهم معاقين ذهنيا، أو لديهم مشكلات نفسية فكثير من التلاميذ لا يؤدون بشكل جيد في الصف، لأنهم لأسباب متنوعة غير قادرين على تعلم المواد بسرعة عرض المدرس لها، فكثير من المدرسين يعرضون المادة بشكل يناسب 60% أو 70% من التلاميذ فقط.

3- دراسة فوزي (2000):

وهي بعنوان "صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. في حين شملت العينة (150) معلما ومعلمة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمدا على المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة من شأنه إن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه، حيث وافق نسبة 79% من مجموع الإجابات على ذلك.

(القواسمي، 2005، 21)

4- دراسة وفاء عميرة (2001):

بعنوان "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدول الإمارات العربية المتحدة" وهدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى التلاميذ المتردين لغرف المصادر بالمدرسة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (160) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ومقسمين على النحو الآتي المجموعة التجريبية وعددها (40) تلميذ و(40) تلميذة والمجموعة الضابطة وعددها (40) تلميذ و(10) تلميذة واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي اختبار المصفوفات المتابعة لرافن، واختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة اختبارات تحصيله في القراءة والكتابة وأخيرا تم تطبيق البرنامج المقترح لعلاج

صعوبات التعلم في القراءة والكتابة وأشارت النتائج إلى إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا تحسناً في مهارة القراءة والكتابة بدرجة أكبر 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.

5- دراسة هوفر (2001):

وكانت بعنوان "الاستراتيجيات المتابعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة" وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة، وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للتلاميذ، وقد توصل إلى إن اعتمد المعلم على إستراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات، والصور، والرسم الصور، مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة، ومسائل الجمع والطرح اللفظة، ومسائل الضرب اللفظية. تساعد على تحسين مستوى أداء التلميذ.

6- دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري (2005):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين العسر القرائي والذكاء الانفعالي وقلة الانتباه من خلال مقارنة بين تلاميذ عاديين وعسيرين متمدرسين بالطور الثاني للمرحلة الابتدائية، حيث شمله الدراسة (200) تلميذ وتلميذات مقسمة كما يلي: (50) فردا عسيرين و(150) فردا عاديين. استخدمت الدراسة اختبار الفهم القرائي من أجل الفهم واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ واختبار تشخيص صعوبات القراءة واختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي واختبار الذكاء الانفعالي واختبار قلة الانتباه وفرط الحركة وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعسرين في الذكاء الانفعالي وقلة الانتباه.

7- دراسة إبراهيم (2007):

قام الباحث بدراسة التغيرات العصبية في مرحلة التطور الجنيني، وتنتهي بعملية الميلاد حيث أشملت الدراسة على (137) طفل وأظهرت الدراسة إن هناك خلل في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة وأشار أيضا إلى إن الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر والتي تعتبر مسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة والإشارات العصبية البصرية. (مجلة جامعة الأزهر، 2011، 17)

8- دراسة فطيمة دبراسو (2014):

بعنوان "اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة القراءة والكتابة عند الطفل" وهدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت توجد علاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية المصاحبة لها (الجانبية، مفهوم الزمن والمكان، التناسق الحركي، الإدراك الحركي) وظهور عسر القراءة والكتابة لدى التلاميذ سنة الثالثة ابتدئي حيث طبقت المنهج العيادي باستخدام دراسة الحالة وطبقت عليه مجموعة من الاختبارات الاسقاطية كاختبار رسم الرجل واختبار ادئية كاختبار القراءة والكتابة وتوصلت هذه الدراسة إلى: انه توجد اضطرابات نفسية حركية، كاضطراب التصور الجسدي، واضطراب الجانبية والمكان والزمن لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة التي انعكست سلبا على صورة الذات لديهم والتي تميزت بالخلل والانطواء الخ...

(فطيمة دبراسو، 2014)

9- دراسة ماكس لابن:

بعنوان "عدم النجاح والفشل ومفهوم الذات الأكاديمي والأنماط الداخلية للقلق والاكتئاب لدى الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة .

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات الاحتواء الذاتي، وذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات المصادر والعاديين من حيث عدم النجاح والفشل ومفهوم الذات الأكاديمي والقلق، مفهوم الذات، الاكتئاب، عدم النجاح والفشل،

اختبارات تحصيلية في القراءة، حيث توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأولاد العاديين وذوي صعوبات التعلم في القراءة وحجرات الاحتواء الذاتي في مفهوم الذات الأكاديمي والقلق وعدم النجاح والفشل لصالح العاديين، بالمقارنة بالأولاد ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين لحجرات المصادر حيث لم تظهر بينهم أي فروق دالة.

(عبير درار، 2015، 11)

8-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ومن خلال تنوع موضوعاتها من حيث الهدف والمضمون وتتمثل ما يلي:

-تدعم بعض الدراسات سواء العربية منها أو الأجنبية، البرامج التدريبية في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة ومن هذه الدراسات العربية دراسة وفاء عميرة 2001 ودراسة فوزي 2000 واهتمت بعض الدراسات بعسيري القراءة والكتابة وحاولت التعرف على خصائصهم وإعراضهم وأساليب تشخيصهم ومن هذه الدراسات دراسة إبراهيم 2007 ودراسة فاطمة الزهراء حاج صبري 2005 ودراسة فطيمة دبراسو 2014 وحاولت بعض الدراسات التعرف على استراتيجيات التعلم المختلفة على عدد من التلاميذ والتعرف على الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليمهم ومن هذه الدراسات دراسة هوفر 2001 ودراسة بل 1999 التي تعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافا.

وتمثلت دراسة فيصل خير الزراد 1991 في تحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية حيث تم استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا، وفي دراسة ماكس لابن 1997 تمت المقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم في لقراءة حجرات الاحتواء الذاتي وذوي صعوبات التعلم في القراءة بحجرات المصادر والعاديين حيث لم تظهر بينهم أي فروق دالة.

- التعقيب على هذه الدراسات:

أوجه التشابه:

اتفقت هذه الدراسات على الأهداف حيث سعت إلى معرفة أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال في الابتدائية والمتوسطة وفي دراسة "فيصل خير الزراد" هدفت إلى تحديد نسبة الصعوبات النمائية والأكاديمية أما في دراسة فطيمة دبراسو هدفت إلى معرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية المصاحبة له في ظهور صعوبات تعليم القراءة والكتابة وفي دراسة ماكس لابن هدفت إلى مقارنة بين الأولاد ذوي صعوبات التعلم والأولاد العاديين، وفي دراسة وفاء عميرة هدفت إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى التلاميذ المتردين لغرف المصادر بالمدرسة الابتدائية، وفي دراسة إبراهيم قام بدراسة التغيرات العصبية في مرحلة التطور الجنيني وتنتهي بعملية الميلاد حيث ظهرت الدراسة أن هناك خلل في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة ، أما دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري هدفت إلى معرفة العلاقة بين العسر القرائي والذكاء والانفعالي وقلة الانتباه من خلال مقارنة بين تلاميذ عاديين وعسيرين متمدرسين بالطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

وركزت هذه الدراسات على الأطفال العاديين واستبعدوا منهم ذوي الإعاقات الحسية والحركية والعقلية.

أوجه الاختلاف:

تباينت هذه الدراسات من حيث المنهج المستخدم والاختبارات والفئة المطبقة عليها.

الفصل الثاني: عسر القراءة

- تمهيد
- 1 مفهوم عسر القراءة
- 2 أسباب عسر القراءة
- 3 مظاهر ومؤشرات عسر القراءة
- 4 العوامل المؤثرة في ظهور عسر القراءة
- 5 أنواع عسر القراءة
- 6 تشخيص المعسرين قرائيا
- 7 علاج المعسرين قرائيا
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تشكل عسر القراءة احد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يري العديد من الباحثين إن عسر القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، القلق والافتقار إلى الدافعية.

وتظهر هذه الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في القراءة الجهرية والصامتة، حيث تظهر هذه الصعوبة في الطفل على شكل حذف الكلمات أو إبدالها، مما ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوي الشخصي له.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة ولتفصيل كما سيلي عرضة.

1- مفهوم عسر القراءة:

يعد اضطراب عسر القراءة من الاضطرابات المعقدة، لذلك عند التراث النظري الخاص بعسر القراءة يلاحظ تنوع متباين للمفاهيم والتعريفات التي أعطيت لهذا الاضطراب من طرف العلماء والمختصين.

وفيما يلي سنعرض مجموعة من التعريفات لعسر القراءة قصد مناقشتها وتحليلها:

-تعريف عبد المطلب القريطي (1988):

هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام. (القريطي عبد المطلب، 1988، 356)

-تعريف دومور نافات (1993):

الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنظم، وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية، البصرية). (دومور نافات، 1993، 5)

- تعريف معجم علم النفس والعلوم التربوية:

يعتبر عسر القراءة بأنه تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صامتا أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق.

(نصرة محمد، 1995، 36)

- تعريف سهير محمد أمين:

هو فقدان القدرة على القراءة، وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تتسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي.

(سهير محمد أمين، 2000، 17)

- تعريف موسوعة ماك ميلان الأسري:

عرفت هذه الموسوعة العسر القرائي بأنه يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب في المخ، وهي تتراوح بين قصور بسيط إلى قصور كلي في القدرة على القراءة، ويستخدم المختصون العسر القرائي النوعي للإشارة على عدم القدرة على القراءة بالنسبة للفرد الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي لا يعزى ضعف تعلمه للحرمان الاجتماعي والاقتصادي أو اضطراب انفعالي أو تلف المخ.

(نافذة على التربية، 2001، 10)

- تعريف منظمة الصحة العالمية لعسر القراءة:

هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكيا ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا.

(إني ديمون، 2006، 15)

2-أسباب عسر القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية، ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية، وهناك من أرجعها إلى العوامل الجسمية والاجتماعية.

2-1 الأسباب الوراثية: لقد أشارت العديد من الدراسات إن للجانب الوراثي دور كبير في ظهور عسر القراءة، ومن بين هذه الدراسات نجد:

- دراسة دوبراي بادريغ مليكين: وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين ومجموعة أخرى لأطفال غير معسرين، وتوصل الباحثان إلى إن 40% من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيها يخص هذا الاضطراب و 7% من الأطفال غير معسرين لهم سوابق، وتوصلا أيضا إلى إن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة، مقابل 6 مرات اقل من المجموعة الضابطة.

- دراسة هالجون ونوري: والتي أقيمت على 45 توأماً، 12 منهم توأم حقيقي و33 منهم غير حقيقي، فوجد انه عند التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100% مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقة رغم توفر شروط تربوية ومدرسية متماثلة.

ومن جهة أخرى بينت الإحصائيات إن نسبة الإصابة بعسر القراءة عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث بـ 4 إلى 10 أمثال، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة وأمورها مقارنة مع البنات أو إلى إن الذكور أكثر عرضة للإصابة العصبية التي تؤثر في تكوين الملكات اللغوية.

(مرباح أحمد، 2014، 33)

2-2 الأسباب العصبية: لقد تنوعت التفسيرات العصبية والفسولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة بالإدراك البصري والحركي والذاكرة البصرية، ومنها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة، ويمكن إن نوضح ذلك من خلال تتابع الدراسات التالية في هذا المجال:

-دراسة اورتون (1925):

الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم إن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم والنصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن).

ويري اورتون إن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لشكل واحد، كما يحدث تماماً في حالة المرأة العاكسة، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من ذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر والتي تكتسب مبكراً عند الطفل وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة.

إما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية وتغلب إحدى الجهتين على الأخرى فانه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج هذا

الصراع عدم وجود نظام واحد لنتابع الحروف، فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب على الآخر، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة.
(نصرة محمد، 1995، 65)

2-3 الأسباب النفسية:

- اضطراب العمليات النفسية والعقلية: لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه والاضطرابات في الإدراك السمعي، والإدراك البصري ما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية ويمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

- إنخفاض مستويات القدرات العقلية:

انخفاض نسبة الذكاء: قد توجد صعوبات القراءة عند العاديين في الذكاء ألا أن انخفاض نسبة الذكاء من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لان اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد والقدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء، التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد والتصنيف والمقارنة، وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالاتها.

انخفاض مستوي القدرة اللغوية: لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير والتعبير اللغوي، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أن يجد صعوبة في تعبير اللغة بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة، أو أنه لا يقدر أثناء الكلام أن ينظم أفكاره.
انخفاض الدافعية: قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق والقراءة، وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها.

(حافظ نبيل، 2000، 94-95)

كما أن العلاقة الوالدية المضطربة، وسوء معاملة الطفل وكثرة انتقاد سلوكه يؤدي به لاشعوريا إلى الفشل فيما كان يرغب فيه، فقد يفقد الطفل حب القراءة نتيجة عدم منحه فرصة الاستثمار في الميدان من طرف محيطه، ومن خلال علاقاته مع الآخرين خاصة علاقة (أم بطفل) التي لها اثر بالغ في تكوين الشخصية، وقد تؤدي الصدمة الانفعالية ذات الطابع الوجداني إلى خلق صعوبات في مجالات مختلفة كتعلم القراءة، والتوافق على مستويات مختلفة كالتوافق الدراسي.

(علي تعوينات، 1983، 104-105)

2-4 الأسباب التعليمية: تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج ووسائل فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.
-الفروق الفردية: فالمناهج المطبقة وضعت على أساس إن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ، في حين إن لكل شخص قدراته على التعلم والاستيعاب.

(فهيم مصطفى، 2000، 121)

-دور المعلم: يلعب المعلم دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة وحتى يقوم بدوره على أكمال وجه يجب إن يتمتع بتكوين متين يسمح له إن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، إما بالنسبة للقراءة فمن المفروض إن يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.

(فهيم مصطفى، 2000، 212)

-نقص الاستعداد لتعلم القراءة: لكي يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات ونمط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، والاستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الاستعدادات تدخل في تعلم التلميذ للقراءة.

(كريمة بوفلاح، 2007، 38)

-البرامج والمناهج: قد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميول وقدرات التلميذ وأن المنهج طويل بحيث يبذل المعلم جهده ووقته في إكمال البرنامج، وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية واختيار طرق التدريس الملائمة.

(أحمد عبد الله، 2000، 120-121)

من خلال كل هذه الدراسات التي فسرت عسر القراءة، يمكننا القول أنه لا يوجد سبب واحد للإصابة بعسر القراءة، لأن الأسباب تجمع بين الوراثة والعصبية الفيزيولوجية، بالإضافة إلى اضطراب في النمو اللغوي والأسباب الانفعالية والعاطفية.

-تصنيفات عسر القراءة:

يمكن تصنيفها في ما يلي:

1- التصنيف الأول:

-عسر القراءة التطويرية أو النمائية:اضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

- عسر القراءة المكتسب: ناتج عن تلف مخي اثر إصابة عصبية محددة.

2- التصنيف الثاني (BODER 1970)

-سمعية أو صوتية:

حيث تتميز بعيب أولى في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها. كما أن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا لكن الاضطرابات تمس الجانب المقطعي(الصوتي) إي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع ، فيظهر الحذف والقلب وبطا في عملية فك الترميز.

(حافظ، 2003، 132)

كما تطرق plaza، 2002 إلى نفس النوع في الديسلكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم والفونيم، ويمكن أن تلاحظ هذا الخلل بشكل أثناء القراءة الجهرية المقاطع التي ليس لها معني.

- الفكرية:

حيث يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف. مما يؤدي إلى القراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية. بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

-الشكل المختلط:

يجمع بين النوعين الأولين (سمعية /فكرية) ويكون في هذه الحالة اشد حدة حتى يصل شبه اليكسيا، وإن يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر،غ،ح،ع) وبصريا(ر،ز،ذ،د...).

(2000، Plaza)

- الحركة:

يمكن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة، كما انه اقل حدة من سابقه .

3-التصنيف الثالث: قائم على درجة الاضطراب.

-العميقة:

حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز الثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الاليكسيا.

-المتوسطة:

تتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات الغير مألوفة وان المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا .

-البسيطة:

تتميز بصعوبة التشخيص وهي قابلة للاستدراك تلقائيا ولكن ليس دائما، حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما قد يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت.

(2005، Habib)

-فئات المعسرين قرائيا:

هناك عموما ثلاث فئات من عسر القراءة وفقا لدرجة الخطورة التي تتبع تطور الاضطراب: الرئيسية والمتوسطة والثانوية.

(1989، Plaisamt)

1-الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الرئيسية لا تصل إلى المستوى العادي للقراءة وهو المشكل الأكثر ثباتا من عسر القراءة.

2-متوسط عسر القراءة وهو الشكل الأكثر شيوعا، ويصل للأطفال مع مرور الوقت للحصول على مستوى معين من القراءة الفعالة، ولكنه يبقى ناقصا ودون إتمام، والاضطراب الإملائي لا يزال يسجل بما فيه الكفاية. ومع ذلك فإنه كثيرا ما يكون حاضرا في قراءة شبه الكلمات وفي تعلم اللغة الأجنبية.

3-عسر القراءة الثانوية: الطفل يمكن إن بعوض عن صعوبات القراءة على الرغم من أنه بتجنب القراءة والهجاء.

وعلى الرغم من كون إحدى السمات البارزة التي تميز التعلم لدى عسير القراءة استمرار الصعوبة إلى سن متقدمة، فإن البحوث التي أجريت قليل جدا وإنصبت على دراسة عسر القراءة.

3-مظاهر ومؤشرات عسر القراءة:

توجد عدة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ويمكن إن نحصر أهمها فيما يلي:

1- البطء في القراءة.

2- أخطاء القراءة الجهرية، وتتضمن حذف وإضافات بعض الكلمات أو تشويهاً نتيجة العيوب الصوتية.

3- صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات في المادة المقروءة.

4- إخفاق الطفل في استرجاع المادة والمعلومات المقروءة.

(القرطبي عبد المطلب، 1988، 356)

5- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة.

6- اللاتطابق بين نتائج مقارنة بنتائج الحساب.

7- الاتصاف بخاصية اللجاجة والتلعثم والتقطيع.

8- الإلتباع بالأصبع للنص المقروء.

9- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

10- عدم تطابق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.

11- التهجى في القراءة.

12- الإضافات أو الحذف في النص المقروء.

(علي تعوينات، 1998، 27)

- مؤشرات عسر القراءة:

أ- التعرف الخاطئ على الكلمة:

1- الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى.

2- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

3- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.

ب- الإفراط في تحليل ما يقرأ وذلك:

1- تحليل ما هو مألوف.

2- استخدام الأسلوب المجازي في التجزئة.

3- تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.

ج- تزايد الخطأ المكاني لمواضع الكلمات والحروف وذلك يكون كما يلي:

1- أخطاء في بداية الكلمة.

2- أخطاء في وسط الكلمة.

3- أخطاء في نهاية الكلمة.

4- عدم القدرة على المزج السمعي البصري.

د- حذف الكلمات أو أجزاء منها:

1- إضافة بعض الأصوات للكلمة.

2- استبدال كلمة بأخرى.

3- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.

هـ- القراءة في الاتجاه الخاطئ وتشمل ما يلي:

1- الخطأ في ترتيب الكلمات والجمل.

2- تبديل مواضع الكلمات والجمل.

3- انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد، أي صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة.

4- صعوبة التنسيق الحركي، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين، إثناء القراءة لا يستطيع تركيز نظره على الصفحة ويجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى سطر يليه.

و - عدم القدرة على الاستيعاب والفهم حيث يظهر ذلك فيما يلي:

1-عدم فهم معني المفردات والجمل والفقرات.

2-صعوبة في إدراك تنظيم الفقرات.

3-عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص.

4-عدم القدرة على تقييم ما يقرأ إلى عبارات ذات معني.

ز - صعوبة التمييز الرموز وتشمل ما يلي:

1-صعوبة التمييز بين حركات الممدودة والحركات القصيرة.

2-صعوبة تمييز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية.

3-صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف.

4-صعوبة تمييز التتوين.

5-صعوبة التمييز بين همزات الوصل وهمزات القطع.

(كريمة بوفلاح، 2007، 34)

4-العوامل المؤثرة في ظهور عسر القراءة:

هناك مجموعة من العوامل حيث يمكن تحديدها على النحو التالي:

4-1 العوامل المعرفية: تحتوي على مجموعة من المحددات وهي:

-الذكاء: حيث يؤكد هيز أن القدرة العقلية الضعيفة والذكاء الضعيف تؤثر وبالتأكيد في الطفل على القراءة، حيث إن الطفل الذي لديه قدرة منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقات التنظيمية بين الإشكال، الكلمات وأصواتها.

وكذلك من خصائص هذا العنصر وجود علاقة ايجابية وملائمة بين الذكاء والقدرة على التفوق في القراءة. (نصرة محمد، 1995، 70)

-الإدراك: حيث هو تفسير المعلومات وتنظيمها، وقد تشتمل القراءة على نوعين من الإدراك (البصري والسمعي) حيث الإدراك البصري هو القدرة على تحديد وتفسير المثير اللفظي، أما الإدراك السمعي فيرتبط بالتقسيم المقطعي والتمييز والتوليف بين الأصوات.

-اللغة: حيث يمكن أن تكون عيوب اللغة سببا من الأسباب أو العوامل المؤثرة في ظهور عسر القراءة.

-الانتباه: حيث يعتبر من العوامل الأساسية بالنسبة لأهم العمليات العقلية كالذاكرة والذي يتأثر بدوره بعوامل منها: الحداثة، الألفة، الدافعية.

(نصرة محمد، 1995، 71)

4-2 العوامل الانفعالية والبيئية:

-النضج الانفعالي: لعل من أهم ردود الفعل المساهمة في عسر القراءة والناجمة عن عدم النضج الانفعالي (رفض شعور للتعلم، عدوانية صريحة، استجابة انفعالية سلبية للقراءة، الاستغراق في عالم الخاص، الاعتمادية، القلق العام، الاعتقاد بان النجاح في القراءة شي مستحيل).

(نصرة محمد، 1995، 75)

-مفهوم الذات: حيث أثبتت الدراسات إن التربية ما قبل المدرسة للطفل أساسية في ظهور عسر القراءة من عدمه، حيث إن (الشعور بالأمان، الثقة بالنفس، إشباع حاجات الانتماء) كلها ترفع من تقدير المعسر قرائيا لذاته ومن ثم تدفعه للنجاح القرائي والعكس صحيح.

(سماح بشقة، 2008، 48)

4-3 العوامل العصبية:

-المخ والقراءة: حيث يعتبر المخ العضو الأساسي لجملة السلوكيات الإنسانية بما فيها عملية القراءة.

(فتحي ذياب، 2009، 108)

4-4 العوامل الجسمية:

-العيوب البصرية: حيث إن العلاقة الارتباطية بين الرؤية والنجاح القرائي، إذ تؤكد بان الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح الأقصى للقراءة والرؤية الصعبة هي سبب للفشل القرائي.

(سماح بشقة، 2008، 51)

-العيوب السمعية: حيث إن سلامة السمع تساعد على التعليم الشفهي الجيد، والسمع مؤثر مباشر على النجاح القرائي.

-الحالة الصحية العامة: حيث وجب التأكد من الحالة الصحية الجسمية للتلميذ لأنها تؤثر على أدائه القرائي، حيث إن الأمراض والمشاكل الصحية تؤدي إلى الفشل في تعلم القراءة والتعلم بصفة عامة.

(علي تعوينات، 1983، 54)

5- أنواع عسر القراءة:

هناك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقبلون الحروف أو المقاطع، والبعض الآخر يخلطون أساسا في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتا مكتوبة، والبعض الآخر يغيرون الكلمات، وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة، ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والإشكال.

(إني ديمون، 2006، 16)

5-1- عسر القراءة الصوتي (الدسليكسيا الصوتية): لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة الحروف) وأصوات (الوحدات الصوتية التي تمل قاعدة اللغة) استخدام سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة) بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة، حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة

في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي) فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيًا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة. نلاحظ أيضًا عند عسري القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات، وتمل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق الصوتي) وأيضًا السرد للصور بالنسبة لهم مشكلة، وهم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات أو في التعامل مع هذا الوحدات (استخراج الصوت الأول وتجزئة الكلمات...) وهم يبدون ما يسمى اضطراب الإدراك الصوتي، إي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها.

(إني ديمون، 2006، 108-109)

5-2 عسر القراءة السطحية: عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريًا، إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونوا قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعني بمجرد رؤية الكلمة).

(إني ديمون، 2006، 110)

5-3 عسر القراءة العميق: يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية إثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة

كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقاً من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية.

(أنيس عبد الوهاب، 2003، 16)

4-5 عسر القراءة المختلط: إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي أو أشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة القدرة على قراءة كلمة غير معروفة).

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما:

-خلل وظيفي صوتي مماثل لخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي.

-خلل بصري انتباهي مماثل لخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.

(إني ديمون، 2006، 111)

إما كود فسلاند وآخرون (1963): فيرون إن لصعوبات القراءة ثلاثة أنواع فرعية هي:

-صعوبات قراءة عرضية: وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب في المخ.

-صعوبات قراءة نوعية: تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.

-تخلف قراءة ثانوية: يحدث نتيجة عوامل خارجية مثل البيئة والصحة.

-النظريات المفسرة لعسر القراءة:

لقد تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات

القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة

بينما اعتبرها آخرون راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات:

1-6 نظريات السبب الواحد: ترى هذه إن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل

نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد

أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية

والنفسولوجية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة والانتباه.

وقد استخلص لفسون من دراسته 1980 إن سبب عسر القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوت النصف دائرية للإذن الداخلية، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين.

إما بالنسبة لبندر فقد قدم نموذجا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج، وهو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا.

(كامل محمد علي، 2003، 74.73)

وفي دراسة صامويل اورتون عام 1977 أرجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتلخص نتائج أبحاثه فيما يلي:

-عدم تناظم دماغي ينحرف بصاحبه عن المعايير الدماغية السوية.

-وجود نموذج في النمو الهندسي الخلوي يختلف عن الأدمغة العادية.

(الحجار محمد، 1989، 178.179)

2-6 نظريات الأسباب المتعددة: حسب هاريس وسيباي (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي تري إن هناك أسباب عديدة لعسر القراءة.

وتشير دراسة روبنسون (1972) لثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة وأخصائي كلام ومختص في الغدد الصماء حيث أعتبرها عوامل مسببة لعسر القراءة.

وأستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة إن عسر القراءة ناتج عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالبا ماتترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية ، يتبعها

سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز، والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

(كامل محمد علي، 2003، 75.74)

3-6 نظرية تجهيز المعلومات : اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى مصطفى كامل إن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات ، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

إما عبد الوهاب كامل في سنة 1991 فيري إن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات.

(كامل محمد علي، 2003، 76)

6-تشخيص المعسرين قرائياً:

لا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات، وتتراوح هذه المدة بين سنة وستين حيث يمر بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليهما، وبذلك لا نستطيع الكشف عن حالات الديسلكسيا قبل 8 سنوات ذلك لان الخطأ المرتكب وصعوبة القراءة و الكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين.

وللكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة توجد عدة طرق منها:

-تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة.

-ومن وسائل التشخيص أيضا الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء، واختبارات القدرة على القراءة، حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم أو السرعة أو النطق، ووسيلة ذلك وضع فقرات خاصة يقرأها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي.

(فطيمة ديراسو، 2014، 66-61)

-التشخيص الطبي: ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث يجب إن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل.

-التشخيص اللغوي النمائي: وذلك من أجل معرفة التطور اللغوي أنمائي وكذلك استخدم المعسر القرائي للغة.

-التوافق: حيث يجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري...

(فطيمة ديراسو، 2014، 70)

يعد التشخيص الخطوة الأساسية الأولية لتقليل من إضرار هذا المشكل ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل ثماني سنوات وبعد عامين تعليميين في المدرسة الابتدائية، ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق يجب تكاتف مجموعة من المختصين لتأكد من معانات التلميذ من الصعوبة حيث يلعب التشخيص الطبي دورا كبيرا في الأمر برمته وما يتعلق بصحة التلميذ العامة ثم التشخيص اللغوي ووجوب استعمال الاختبارات المقننة وغير المقننة من أجل التشخيص الدقيق للعسر.

7- علاج المعسر قرائيا:

بعد أن تبين إن صعوبات في العقل تتعلق بتفسير الرموز ونطق حروف الكلمات وفهم معنى الكلمة والجملة التي تتضمنها الفقرة والنص القرائي ككل فضلا عن ضرورة القراءة السريعة مع الفهم ومن ثم يتعين أن نتناول العلاج عسر القراءة من ثلاث زوايا على النحو التالي:

7-1 علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها: ثمة طرق ثلاث تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز و قراءتها بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة وبيانها على النحو التالي:

- الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام): وتستخدم مع الأطفال اللذين لا يقدرّون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطرق الهجائية وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.

- ربط حواس الطفل مع سماع الطفل لصوته.

- الطريقة المتعددة الحواس (طريقة فرونالد): وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرءوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض وتتم على النحو التالي:

- أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية.

- أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية.

- أن يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية.

- أن يتبع الطفل الكلمة بإصبعه وفي هذا يستخدم حاسة اللمس وهي تتطلب من كل المعلم والطفل (التلميذ) ما يلي:

- أن يكتب المعلم الكلمة على الصبورة أو على الورقة ويتبعها الطفل بإصبعه كل جزء فيها. ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها.

- يتمكن الطفل بعد إذا من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرس و يكتبها دون تتبع.

- يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة بقراءتها وكتابتها.

- يتعلم الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع إلى النسخة الأصلية.

- يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمة سبق له تعلمها أي يمتلك القدرة على التعميم.

- طريقة هيج كيرك: وتصلح مع المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية

ويعطي الطفل تغذية رجعية تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدا باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.

7-2 علاج صعوبة المادة المقروءة (الفهم): يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها ويشمل هذا تفصيل الجوانب التالية:

- فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالاتها
- استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات أو التعمق في إدراك الدلالة الإجرائية للكلمة.
- القيام بعمليات الفهم المدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمن ما يلي:
- القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات.
- القراءة من أجل الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع المقروء.
- تتبع سلسلة من الإحداث أو الخطوات في ثنايا الموضوع المقروء وتنظيم الأفكار في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية.

(حافظ نبيل، 2000، 100-102)

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 أسباب عسر القراءة التي لا يمكننا إرجاعها إلى سبب واحد يؤدي للإصابة بعسر القراءة نظرا لوجود أسباب تجمع بين الوراثة والعصبية والفيزيولوجية والانفعالية والعاطفية وتم التكلم عن مظاهر ومؤشرات هذا الاضطراب التي تظهر واضحة في البطئ في القراءة وأخطاء القراءة الجهرية كالحذف والإبدال وعجز الطفل عن استخلاص المعاني وفهم ما يقرأ مع وجود تباين كبير بين المستوى الذكاء العام للطفل ومستوى القراءة وتطرقنا أيضا إلى أنواع العسر القرائي من بين أهم هذه الأنواع عسر القراءة الصوتي الذي ينتج عن وجود خلل وظيفي صوتي كما يوجد عسر القراءة السطحي الذي يعد السبب الرئيسي له الضعف البصري لانتباهي كما يجد نوعا آخر وهو عسر القراءة العميق الذي يظهر في عدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة ويوجد نوع آخر هو عسر القراءة المختلط حيث يعاني المصاب به من صعوبات في القراءة وينتج هذا النوع مماثل للخلل في عسر القراءة الصوتي مع خلل بصري مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي والنظريات المفسرة له أعطينا كيفية التشخيص وباعتبار القراءة من أهم المواد الدراسية التي يجب إن يجيدها التلميذ تناولها بعض الطرق العلاج التي يمكن إتباعها للحد من هذا الاضطراب.

الفصل الثالث: عسر الكتابة

- تمهيد

1- تعريف عسر الكتابة

2- أسباب عسر الكتابة

3- العوامل المؤثرة في عسر الكتابة

4- مظاهر عسر الكتابة

5- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة

6- تشخيص ذوي عسر الكتابة

7- علاج ذوي عسر الكتابة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وهي ما يتعلمه الفرد بعد أن يكون قد أتقن مهارات الاستماع، والمحادثة والقراءة. إلا أن هذه المهارة قد تكون سهلة لدى البعض من الأطفال وقد تكون صعبة لدى البعض الآخر منهم.

1- تعريف عسر الكتابة:

1-1 عرفها "بوغال ميزوني" (1975): بأنها صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا مما ينتج عنها مشاكل عقيمة في تعلم هذه المهارة وصعوبات في فهم النصوص وتلقي المكتسبات المدرسية مستقبلا.

(محمد حوله، 2008، 67)

1-2 كما عرفت بأنها عبارة عن مستوى متدني وسيئ من الكتابة اليدوية الغير مقروءة أو عدم القدرة على أداء الحركات الأزمة للكتابة أو هي عدم انسجام بين البصر والحركة أثناء نسخ الحروف والكلمات.

(نبيل عبد الفتاح، 2005، 86)

1-3 كما تعرف "رين وآخرون": عسر الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية.

(أسامة البطانية، 2005، 150)

1-4 ويمكن تعريف عسر الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة.

(جمال مثقال، 2000، 122)

1-5 ويرى الزيات أن عسر الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والحمل أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي.

(فتحي الزيات، 2008، 271)

1-6 وهناك تعريف آخر يقول "مايكل بست" (1965): عسر الكتابة بأنها صعوبات ناتجة عن خلل وظيفة بسيط في المخ ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم انه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها

عند رؤيته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

(كامل، 2005، 51)

وتتكون الكتابة من ثلاثة (3) مجالات عامة:

-الخط: يشير إلى النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة، فقد اقترح وبدلرهود (1978) عدد من المجالات التي يمكن من خلالها تقويم الخط منها:

-ملاحظة وضع اليد، وضع الورقة، حجم الحروف، جودة خط القلم المستخدم في الكتابة، مقدار الانحناء في الحروف واتساقه، تشكل الحروف في داخل الكلمة واتصالها ببعضها البعض، المسافات بين الحروف وبين الكلمات وسرعة الكتابة.

-التهجي الرسم الإملائي: يعد الهجاء من المهام الصعبة وتزداد صعوبة حين تتسجم صورة الحرف مع الصوت الذي لا يمثله، وهو ما قد يسبب صعوبة التهجي، وإذا كان القارئ يمكنه الاستعانة بموجهات التعرف على الكلمة فالقراءة مثل تحليل الأصوات، التحليل البصري السياقي والبنائي إلا إن الهجاء لا يمتلك تلك الموجهات لتعيين في إعادة إنتاج الكلمات المسموعة في صورتها المطبوعة.

-التعبير الكتابي: قدرة الفرد على التعبير عن مضمون معين مثل وصف أو كتابة تقرير عن الإحداث أو تعبير عن المشاعر أو المشاهدات.

-قدرة التلميذ عن تنظيم وترتيب واختيار كلمات مؤثرة واستخدام علامات الترقيم والحروف وتسجيل الملاحظات.

(اللبودي، 2005، 103-105)

وهنا سنتطرق إلى لمحة عامة على التعبير الكتابي لأنه من أكثر الأنشطة التي حظيت باهتمام الباحثين والمربين البيداغوجيين، نظرا للمكانة التي يحتلها هذا النشاط بين مختلف الأنشطة الأخرى من جهة وصعوبة تدريسه من جهة أخرى.

-تعريف التعبير الكتابي:

هو مجموعة من المهارات أو الإشكال السلوكية، أو المؤشرات التي يجب إن تتوفر في المنتج النهائي للعمل الكتابي أو أداة لتحقيق التواصل بين البشر عن طريق صفحة مكتوبة أو هو عملية ترميز للرسالة اللغوية المنطوقة في شكل خطي، بغية تحقيق اتصال فاعل مع الآخر.

(ماهر شعبان، 2010، 147-148)

-إستراتيجيات كتابة التعبير الكتابي:

1- المحادثات الكتابية: يجلس وفق هذه الإستراتيجية طالبان أو طالب ومعه إلى جانب بعضهما البعض ويبدأن في التواصل فيما بينهما كتابيا بحيث يمثلان دور من لا يستطيع الكلام، وإذا كانت رسالة أحدهما غير واضحة يطلب إليه الآخر كتابيا إيضاها، تعلم هذه الإستراتيجية إذا استعملت بانتظام الطلاب كيفية تسجيل أفكارهم كتابيا، ويمكن لكل من الاثنين بلون مختلف عن الآخر.

2-المجلات الشخصية: يسجل الطلاب كتابيا في هذه المجلات الحوادث أو الخبرات اليومية ومشاعرهم وأرائهم الخاصة لقاء هذه الحوادث وغير ذلك مما يستطيعون قراءته فما بعد، ويقوم كل طالب بتأليف مجلته الخاصة وهي عادة دفتر بأوراق مسطرة ويقوم بعض الطلاب بإطلاق أسماء لمجلاتهم ويزخرفون صفحاتها.

3-الكتابة الممنمطة: يقوم الطلاب وفق الإستراتيجية باستخدام كتب تسير على أنماط معينة يحركون كتباً خاصة بهم على غرارها، تساعد هذه الطريقة على تزويد الطلاب بإطار آمن لكتابة إجاباتهم الشخصية.

-عوامل وأسباب التعبير الكتابي:

ركزت (لوريا، 1966) على أهمية التكامل فيما بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحس-حركية في التعبير الكتابي وبشكل عام فانه لا يوجد منطقة محددة في الدماغ تعتبر مسئولة عن الأداء الكتابي، فاضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي

وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش، وهذا يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابة تلك الأحرف بشكل غير صحيح، وتتأثر سهولة الكتابة الأحرف عند إصابة الجزء المسئول عن الحركة في الدماغ على الرغم من سلامة التهجئة واختيار الكلمات المناسبة، ويؤدي تلف الفص الصدغي الأيسر إلى اضطراب في تحليل وتركيب الأصوات الكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متسلسل.

(هرقروف وبوتي، 2013، 375)

-اضطراب الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات وان أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجز الكتابة، فقد أوضح(myklebust1965) أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدتها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

فقد رأى العديد من الباحثين والمختصين أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي ترجع إلى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام البصري العصبي الحركي حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي إلى عدم القدرة ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه على شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة لرسخ والمساعد والأصابع أو عدم القدرة على إعادة تصوير الحروف والكلمات أو رسمها أو كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين أو عدم القدرة على تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

(البطاينة، 2015، 156-157)

عند الأخذ بالاعتبار العوامل المرتبطة بصعوبات التعبير كتابي فمن الضروري أن نفهم بان التعبير الكتابي يمثل ارقى درجات التحصيل الإنساني ويتم تحقيقه فقط حين تتحقق جميع المتطلبات السابقة، ويشتمل التسلسل الهرمي لعناصر اللغة على الخبرة والاستماع والكلام والقراءة والكتابة وبسبب أن هناك كثيرا من القدرات النمائية والمهارات الأكاديمية التي تعتبر ضرورية لتسهيل اللغة المكتوبة فانه يتم مناقشة عدة عوامل أساسية يبدو أنها مرتبط بالتعبير كتابي ارتباطا وثقيا.

- اللغة الشفهية الاستقبالية

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

- اللغة الشفهية التعبيرية

تظهر الاضطرابات في اللغة التعبيرية عادة في اللغة المكتوبة على شكل صعوبات في بناء وتركيب الجمل، وتوظيف القواعد اللغوية، وتنظيم الكلمات في الجمل، حذف الكلمات ونهايتها، عدم الاستخدام السليم للأفعال والضمائر، عدم ترتيب أحرف الكلمة، قلة المفردات لديهم، وصعوبة في استعادة الكلمة، وتؤثر الصعوبات النمائية على اللغة التعبيرية الشفهية وكذلك على اللغة المكتوبة.

-القراءة

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية في القراءة يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي، فمن الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل إن يتعلم الفرد عملية التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الحقائق، والأفكار والاتجاهات،

وكما أن صعوبات التعلم النمائية تسهم في صعوبات القراءة فإنها أيضا تسهم في صعوبات اللغة المكتوبة.

-الدافعية

غالبا ما يتم وصف الأطفال الذين يمرون بخبرات الفشل عند محاولتهم التعبير عن أنفسهم بأنهم يفتقرون إلى الدافعية اللازمة، فهم إما أن يترفعون عن المشكلة أو يتجنبوها أو يصبحوا قلقين، أو خائفين أو محبطين، وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر اليأس وعدم الكفاية فيما يتعلق بالمهارات الكتابية، وليس من المستبعد أن تشل جهودهم في المهارات الكتابية حتى أنهم لا يستطيعوا التعبير الكتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها لفظيا.

(بطرس، 2014، 383-384)

وقد أشار (مايكل بست 1965) بأن أسباب ضعف إتقان التعبير كتابي قد ينتج عن أربعة أنماط من الاضطرابات:

1- إصابة النظام العصبي الخارجي وما ينتج عنه من فقدان سمعي.

2- اضطراب في جهاز المركزي العصبي.

3- اضطراب انفعالي.

4- حرمان ثقافي ناتج عن نقص التعليم المناسب.

(هرقروف وبوتي، 2013، 376)

2-أسباب عسر الكتابة:

-اضطراب الضبط الحركي:

ويقصد به 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 يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، وغالبا ما يرجح هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة

وحاسة اللمسة لدرجة أن الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابتها.

-اضطراب الذاكرة البصرية:

حيث على الطفل تذكر أشكال الحروف والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتابع عن طريق اللمس ويسمي هذا بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يرجع هذا إلى رسوخ وعدم تغير عادة استخدام التخيل والتصور التي غالبا ما تظهر في الطفولة المبكرة حيث يشبع استخدام الخيال واللعب ولمعرفة الطفل، حيث يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال.

-نقص الدافعية:

تحدث لدى الطفل لتعلم الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستثارته ومكافئته فضلا عن ميله للحركة الزائدة واللهو واللعب.

-الأسباب المتعلقة بالبيئة والأسرة والمدرسة:

-طريقة التدريس وتعتمد على:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلميذ الخاصة.
- التدريس القهري الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة(كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على أسلوب واحد.
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في الحصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيرها.
- استخدام اليد اليسرى:

لا يثبت تفصيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمل الطفل ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما الأطفال الذين يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى بينهم 1 أو 2% فإن كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه

يفضل توجه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في العام والأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل ، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا يتضح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة لأنه يقال أن هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ، ومن ثم فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركيبية الفسيولوجية وهذا غالب ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقه نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.

-المتابعة في المنزل لكتابة الطفل:

الكتابة مهارة، وأي مهارة تتطلب التدريب المستمر والتمرن الدائم ولاشك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع والي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي والفضل أو الإهمال في هذا ، غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في إتقان الكتابة. (حافظ نبيل، 2000، 111-112)

3- العوامل المؤثرة في عسر الكتابة:

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

3-1 العوامل المتعلقة بالمتعلم: وتشمل مجموعة من العوامل المتعلقة بالمتعلم:

- العوامل العقلية المعرفية:

ولقد اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم عامة يعانون من صعوبات الكتابة على وجه الخصوص تفترون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية وهم يعانون أيضا 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 إي 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 مهارة الكتابة.

(جابر عبد الحميد، 1998، 60)

- العوامل الانفعالية:

أوضحت الدراسات كذلك إلى إن 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 ملحم، 2002، 311-310)

2-3 العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

على الرغم من إن 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 التعلم وإنها عاملان رئيسيان وهامان لتعليم الطفل فنوعية التعليم وفعالية يتيحان الفرصة للطلبة استغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، وإن بعضا من سلوكيات المعلمين غير مرغوب بها تثير في الكثير من حالات الفوضى والاضطرابات داخل الصف.

(محمد عوض، 2003، 66)

3-3 العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية:

يرى المربون والمختصون والمنشغلون بصعوبات التعلم أنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقط، بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي 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 أنماط ومشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي فهؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بأنهم أقل:

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

(أحمد قحطان، 2004، 247)

4- مظاهر عسر الكتابة:

بالرغم من اختلاف المتخصصين في النظر إلى العوامل المسؤولية عن الصعوبات الكتابية يوجد اتفاق مظاهر الأداء الكتابي التي يميز الأطفال ذوي عسر الكتابة والتي تتمثل في الآتي:

1-4 عادات الكتابة:

إمسك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق درجة ملائمة من المرونة أثناء الكتابة.

- وضع الورقة بطريقة غير مناسبة.

- الجلوس بطريقة غير صحيحة.

- الاقتراب جيدا أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة أثناء الكتابة.
- الضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد.

4-2 المظاهر الانفعالية:

- الإحباط الحاد أو العصبية المفرطة أو الانفعال الزائد عند الكتابة.
- الاتجاه السالب نحو الكتابة.
- البطء الشديد في الكتابة.
- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة.

4-3 أخطاء الكتابة:

- تشويه أشكال الحروف.
- عدم تناسب أحجام الحروف.
- عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.
- ميل الكتابة على السطور.
- التوصيل الخاطئ بين الحروف.
- حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
- دمج بعض الحروف في شكل يصعب التمييز.
- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل أو معني الكلمة، ويمكن للمعلم من خلال هذه المظاهر التعرف على الأطفال ذوي عسر الكتابة ثم العمل على مساعدتهم بتقديم الطريقة الصحيحة لكتابة الحروف والإشراف على الجهود التي يبذلها التلميذ للكتابة بعناية شديدة ومساعدة التلميذ على تنمية اتجاه موجب نحو الكتابة.

(أنس عبد الوهاب، 2003، 120)

5- خصائص الأطفال ذوي عسر الكتابة:

من الجدير بالذكر أن الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة قد يبدو بعض أو كل الخصائص التالية:

- 1- التكوين السيئ للحروف.
 - 2- حروف ذات حجم كبير جداً، أو صغير جداً، أو غير ثابتة الحجم.
 - 3- استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.
 - 4- تزامح الحروف وانعقادها.
 - 5- مسافات غير ثابتة من الحروف.
 - 6- تنظيم أو اصطفاف غير صحيح للحروف بحيث لا تركز جميعها على خط قاعدي واحد.
 - 7- ميل غير صحيح أو غير ثابت للحروف المتصلة.
 - 8- نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة.
 - 9- الكتابة ببطء حتى عندما نطلب منه إن يكتب بسرعة بقدر الإمكان.
(هلا لأهان، 2007، 579)
 - 10- ضعف في الخط، والذي يتمثل في حروف مكونة بطريقة رديئة، مسافات غير متناسبة بين الحروف.
(علي، 2011، 169)
 - 11- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات.
(أسامة البطانية، 2007، 158)
 - 12- إغلاق رديء للأحرف.
 - 13- انخفاض القدرة على التمييز بين مقاطع المد القصير والطويل أثناء الكتابة والخلط بينهما.
 - 14- عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء الكتابة.
- وتشير جونز (1998) إلى التلاميذ ذوي عسر الكتابة تظهر لديهم الخصائص التالية:
- الكتابة غير مقروءة بشكل عام، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

- الحروف والكلمات غير مكتملة.
- تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور.
- المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.
- القبض على القلم بطريقة غير عادية.
- التحدث إلى النفس أثناء الكتابة.
- عملية الكتابة بطيئة.
- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية.

(الهواري، 2006، 14)

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرأة.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل من اليمين إلى اليسار.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

6- تشخيص ذوي عسر الكتابة:

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

- ويغلب تشخيص أخطاء الكتابة عادة من خلال اختبارات غير متقنة تتبع من ملاحظة المعلم لأداء التلميذ وترجع صعوبة إعداد اختبارات متقنة إلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا

أساسيا لتقويم مهارات الكتابة والتي تشتمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه.

(أسامة البطانية، 2005، 164)

2- ولكن قد تكون عسر في الكتابة لأسباب أخرى ويمكن استخدام المحاكاة الآتية:

- التشخيص النفسي:

ويتضمن إجراء اختبارات لتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ والمعرفة هل هناك تخلف عقلي أم لا كما يتضمن التشخيص قياسي كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والإشكال المختلفة ومنها الإشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميول أو الاتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

- التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة حالة الجسمية العامة للطفل وهذا للتأكد ماذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية حركية، كذلك من ظروف فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لان اضطرابات الحركية غالبا ما ترجع إلى عجز في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسة وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة.

- البحث الاجتماعي:

وهو دراسة الطفل وأسرته، بكل متغيراتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمناخية وأساليب التربية، وعلاقة الإباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وإقرانه وتاريخه الصعب وغيرها من المتغيرات.

(أحمد قحطان، 2004، 250)

- تقويم أخطاء الكتابة:

يتم تقويم الأخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الاختبارات التحصيلية إلى تقدم قياسا تقدير مصاحبا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.

(صلاح عميرة، 2005، 75)

- التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل.
- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين على اليسار.
- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- تقسيم الخطوط في الكتابة: عمودية - فوق - تحت - أفقية - يمين - يسار.
- استقامة الخط الفراغات بين الأحرف، شكل الحروف، استقامة الخط.
- الضغط على القلم إثناء الكتابة (داكن، خفيف) إغلاق الأحرف الغير كاملة.
- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا - بطيء جدا.

(منى إبراهيم، 2005، 62-63)

7- علاج ذوي عسر الكتابة:

هناك عدة استراتيجيات خاصة بمعالجة عسر الكتابة بإبعادها الثلاثة: الخط، التهجئة (الرسم الإملائي)، التعبير الكتابي تدرجها في ما يلي:

1- استراتيجيات تدرس ومعالجة عسر الكتابة اليدوية الخط:

تشتمل استراتيجيات تدريس ومعالجة عسر الكتابة اليدوية التي يمكن استخدامها 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 الكرسي وطاولة الكتابة ومدى ملائمتها للعمر الزمني لطفل ونموه الجسمي والحركي.

- تدريب الطفل على طريقة إمساك القلم بصورة صحيحة أثناء الكتابة.

- يجب أن يكون وضع الكرسي أو الورق غير مائل وأن يكون حافته السفلية موازية لحافة الدرج أو الطاولة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل.

- يمكن استخدام قوالب وحروف بلاستيكية للكتابة بحيث تشمل على الحروف والأرقام وبعض الكلمات والإشكال الهندسية ويطلب من الطفل تحسن هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه وبالقلم أو بالطباشير مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء كتابة الطفل للحرف.

- اقتفاء الحرف أو تتبعه من قبل الطفل.

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

- تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.

- استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.

- استخدام الكلمات والجمل.

(سامي ملحم، 2002، 311-312)

2- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

- الإدراك السمعي لنطق الحروف: مع تقديم 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 أجل الاحتفاظ بها ركز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركز انتباههم لها.

- استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة: اعتمد في تدريسك على تعدد الحواس البصرية والسمعية والحس حركية واللمسة:

- اجعل الأطفال ينظرون إلى الكلمة ثم التلفظ بها على نحو صحيح ثم استخدامها في جملة.

- اطلب من التلاميذ أن يروا ويتابعوا الكلمة ثم نطقها أو جعلهم ينطقون كل مقطع من مقاطع الكلمة مقطعة، وبعد ذلك قم بتهجئة الكلمة شفويا واستخدام احد الأصابع في تتبعها واقتفاء وحروفها سواء في لهواء أو يلمس حروف الكلمة ذاتها.

- أطلب من الأطفال التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق أعينهم ليروا كلمة إذا كان نطقها صحيحا ويكررون العملية هذه عدة مرات.

- أطلب من الأطفال أن يكتبوا الكلمة على النحو صحيح من الذاكرة ثم جعلها يرجعون التهجئة بالمقارنة بالأصل المكتوب للتأكد من صحة كل حرف في الكلمة.

- أطلب من الأطفال تغطية الكلمة وكتابتها ثم التأكد من صحة كتابتهم 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 لكتابي ممتدة ومدعمة بإشرافك المباشر وتوجيهاتك.

- أسس جمعية للتعبير الكتابي: يمكن أن تؤدي جو أو مناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل غرفة الصف في دعم الأنشطة الكتابية وتشجيع التعاون فيما بين الأطفال ممارسة أعمال التعبير الكتابي.

- أطلب من الأطفال نمودجه عملية الكتابة أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة مثل الفكرة، الانتباه، الإدراك.
- عندما يكون المناخ نقيا والحيز الاجتماعي مهياً يساعد على التفكير التأملّي والحس بالمعني لدى المستمع أو القارئ إضافة إلى الحس بالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.
- استثمر الاهتمامات المعلنة للطفل كن على وعي باهتمامات أطفالك وحاجاتهم الإرشادية ومشكلاتهم ومعايشة هذه الحاجات ومشكلاته.
- تجنب استخدام الدرجات لنوع من العقاب.

(سامي ملحم، 2002، 313-314)

4- إستراتيجية الإغلاق:

- يطلب الطفل في هذه الطريق ملئ الحروف المحذوفة على نحو منتظم ويستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية:
 - تعرض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر الطفل إليها ويدرس الحروف وترتيبها في الكلمة.
 - تعرض على الطفل بطاقة أخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل الحروف العلة والمد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية ملئ الفراغات بحروفها المحذوفة.
 - يطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة دون الاعتماد على النموذج.
- (محمد صبحي، 2009، 69)

خلاصة الفصل:

إن عسر الكتابة يعتبر من الظواهر التي يتعامل معها عدد كبير من المختصين وذلك بغرض الوصول إلى صورة شاملة حول طبيعة المشكل الذي يعاني منه التلميذ، وتحديد سمة إذا كانت مشكلة الكتابة تندرج ضمن ما يسمى بعسر الكتابة وغير ذلك. ومن خلال استخدام المقاييس التي يمكنها تشخيص ذلك مع الوعي المسبق بالمظاهر والأعراض التي تظهر على التلميذ المعسر كتابيا شرط أن يكون شخص سليم لا يعاني من أي إعاقات حسية حركية أو عقلية، ثم تباشر في البحث على الأساليب العلاجية المناسبة.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- العينة

3- أداة جمع البيانات

4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تكتسي طبيعة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه، أهمية كبيرة، فعليها تتوقف نتائج الدراسة، ومدى صدقها وصحتها لهذا كان من الضرورة إتباع الإجراءات المناسبة، وقد تم التعرف في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة. كما تم التطرق إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينته، وأيضاً إلى الدراسة الأساسية بمختلف مراحلها، ويتم وصف كيف طبقت الأدوات، وأساليب المعالجة الإحصائية التي سيتم استخدامها في تحليل النتائج.

1-منهج الدراسة:

يعتبر اختيار المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمراً بالغ الأهمية إذ ترتبط قيمة البحث ونتائجه ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث باعتباره أسلوباً من أساليب البحث، وهو يختلف باختلاف الظاهرة المدروسة وباختلاف طبيعتها والهدف المراد منها.

وبما إن دراستنا الحالية تبحث في العلاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي وهو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتماداً على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافياً ودقيقاً لاستخلاص علاقاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة.

2-عينة الدراسة:

يمثل المجتمع الأصلي المدارس الابتدائية المتواجدة في دائرة نقرين ولاية تبسة والتي تبعد على الولاية (160) كلم، وهي أربعة مدارس ابتدائية (سعودي عبد الله ، رجب بالقاسم ، ومدرسة الحي الشعبي، ومدرسة مساني علي) وتضم 280 تلميذاً في السنة الثانية ابتدائي ولتسهيل الإجراءات العلمية لدراسة تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وتمثلت في (70) تلميذاً وتلميذة .

الجدول رقم(1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس

عدد الأفراد	عدد التلاميذ	المدرسة
14	40	سعودي عبد الله
21	80	رجب بالقاسم
17	80	الحي الشعبي
18	80	مساني علي
70	280	المجموع

يتضح في الجدول رقم(1) أن عدد التلاميذ متساوي في (3) مدارس لان كل من المدارس (رجب بالقاسم ، الحي الشعبي، مساني علي) تتكون كل منهم على قسمين من السنة الثانية وكل قسم يضم (40) تلميذا، أما (مدرسة سعودي عبد الله) تحتوى على قسم واحد من السنة ثانياة ابتدائي ويضم (40) تلميذا ، نظرا لبعدها على التجمع السكاني .

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

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	44	62,9%
أنثى	26	37,1%
المجموع	70	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أنه عدد الذكور أكثر من عدد الإناث، حيث نسبة الإناث 37.1% بينما تمثل نسبة الذكور 62.9%.

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%

يتضح من خلال الجدول رقم(3) أن عدد التلاميذ الذين تحصلوا على فرصة التعليم التحضيري أكثر من التلاميذ الذين لم ينالوا فرصة التعليم التحضيري، حيث أن نسبة التلاميذ الذين درسوا التعليم التحضيري 75.7% وتتمثل نسبة التلاميذ الذين لم يدرسوا 24.3%.

3-أدوات جمع البيانات:

استخدمت مقياس مصطفى فتحي الزيات لمقياس لتقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة ، ويتكون مقياس القراءة والكتابة من (20) جملة على يمين الصفحة وتمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدرج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح(دائماً، وغالباً، أحياناً، ونادراً، ولا تنطبق).

-الخصائص السيكمترية للمقياس: وتتمثل في الصدق الأداة وثباتها ويقصد بها:

الصدق: ويعني بها أن تكون صادقة فنقيس ما وضعت من أجل قياسه.

الثبات: ويعني أن تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها عبر الزمن أو الأشخاص.

(هنا عطية، 1984، 209)

الصدق: وتم التحقق صدق المقياس من طرف معد المقياس بعدة طرق نذكر منها:

-صدق المحتوي: تم استخدام معامل ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الذي تنتمي إليه أفراد العينة الكلية للدراسة، فكانت قيمة معامل الارتباط محصور ما بين (0.784 و0.834) مما يدل على اتساق فقرات المقياس.

-الثبات: وقد تم حساب الثبات من طرف معد البطارية بعدة طرق نذكر منها:

طريقة الاتساق الداخلي: تم حسابه بمعادلة الفاكرومباخ، التي تعتمد على تباين مفردات المقياس وقد قدرت القيمة ما بين (0.919 و0.961)، على عينة قدرها (5531=ن) وعمر زمني من (8-11) سنة .

(سعيدة لعجال، 2015، 210)

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 amova

خلاصة الفصل:

لقد استعرض هذا الفصل الدراسة الميدانية للموضوع والمتمثلة في أجريتها المنهجية الخاصة بالمنهج الوصفي المتبع في الدراسة، حيث اتبعنا أسلوب العينة العشوائية في اختيار العينة الدراسة وقمنا بتحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية، فإتباع هذه الخطوات يساعد على رفض أو قبول الفرضيات الموضوعية للدراسة وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض وتحليل وتفسير النتائج التي تحصلنا عليها.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

2- عرض وتفسير نتائج الدراسة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل بمثابة المخبر الذي يتم فيه فحص ومناقشة وتفسير الفروض الموضوعية حيث تأتي هذه المرحلة لاستنتاج البيانات الكيفية والرقمية المجمعة والتي تترجم بما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى استنتاجات موضوعية يقدم فيها الباحث الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بتأكيد أو نفي فرضياته، من خلال الربط بين نتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات الموضوعية للدراسة والدراسات السابقة.

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي". وللتحقيق من صحة الفرضية العامة للدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون عن طريق المعالجة الآلية (spss) التي أعطت النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(4) يتضمن النتائج الإحصائية للفرضية العامة

القراءة والكتابة	
معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
0.64	0.05

من خلال الجدول رقم (4) يتضح انه قيمة معامل الارتباط بيرسون تقدر ب (0.64) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، مما يعني أنه هناك علاقة ارتباطية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، ومنه نقبل الفرضية العام والتي تدل على انه "توجد علاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي".

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)" ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الأولى تم استخدام الآلية بالرمز الإحصائية (spss) وبتطبيق الأسلوب (تحليل التباين أحادي الاتجاه)، جاءت النتائج مبنية في الجدول الآتي:

الجدول رقم(5) يتضمن الفروق في عسر القراءة لمتغير الجنس

القراءة في مقابل الجنس	
مستوى الدلالة	التحليل التباين أحادي الاتجاه
0.33	0.92

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة ($f=0.92$) وذلك بمقابل مستوى الدلالة ($\text{sig}=0.33$) وبمقارنتها مع القيمة ($a=0.05$) نجد أنها أكبر بكثير من ($\text{sig}=0.05$) فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة لمتغير الجنس"، ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الثانية تم استخدام المعالجة الآلية بالرمز الإحصائية (spss) وبتطبيق الأسلوب الإحصائي (تحليل التباين أحادي الاتجاه)، جاءت النتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(6) يتضمن الفروق في عسر الكتابة لمتغير الجنس

الكتابة في مقابل الجنس	
مستوى الدلالة	تحليل التباين أحادي الاتجاه
0.30	1.08

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة ($f=1.08$) وذلك بمقابل مستوى الدلالة ($\text{sig}=0.30$) وبمقارنتها مع القيمة ($a=0.05$) نجد أنها أكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تتص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة لمتغير التعليم التحضيري"، ولقياس صحة الفرضية الجزئية الثالثة تم استخدام الآلية بالرمز الإحصائية (spss) وبتطبيق الأسلوب الإحصائي (تحليل التباين أحادي الاتجاه)، جاءت النتائج مبنية في الجدول الآتي:

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

الكتابة مقابل التعليم التحضيري	
مستوى الدلالة	تحليل التباين أحادي الاتجاه
0.94	0.004

من خلال هذا الجدول يتبين أن قيمة ($f=0.01$) وذلك مقابل مستوى الدلالة ($sig=0.74$) وبمقارنتها مع القيمة ($a=0.05$) نجد أنها أكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تتص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة لمتغير التعليم التحضيري" ولقياس مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الرابعة تم استخدام المعالجة الإلية بالرمز الإحصائية (spss) وبتطبيق الأسلوب الإحصائي (تحليل التباين أحادي الاتجاه)، جاءت النتائج مبنية في الجدول الآتي:

الجدول رقم(8) يتضمن الفروق في عسر الكتابة لمتغير التعليم التحضيري

الكتابة مقابل التعليم التحضيري	
مستوى الدلالة	تحليل التباين أحادي الاتجاه
0.94	0.004

من خلال الجدول يتبين أن قيمة ($f=0.004$) وذلك مقابل مستوى الدلالة ($\text{sig}=0.94$) وبمقارنتها مع القيمة ($a=0.05$) نجد أنها اكبر بكثير منها فهي غير دالة ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية.

2- عرض وتفسير نتائج الدراسة:

- عرض وتفسير الفرضية العامة:

تبين من خلال عرض وتحليل النتائج الفرضية العامة انه "توجد علاقة بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى تلاميذ سنة الثانية ابتدائي"، ويمكن تفسير هذه العلاقة بان عسر القراءة يرتبط بعسر الكتابة بنسبة جيداً فعسر القراءة يتأثر بعسر الكتابة كعامل نفسي، وأيضاً يعود إلى عوامل أخرى وإلى ظروف أخرى اجتماعية أو أسرية أو اقتصادية إضافة إلى نقص تكون المعلم (كفاءته) وعدم تكيف التلميذ في الصف وتفاوت المستويات بين التلاميذ والفروق الفردية تؤثر على تحصيل التلميذ.

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 لمتغير الجنس". ذلك 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 أو أنثى، كما قد تتدخل العوامل الأخرى التي تعرض غياب الفروق مثل إتاحة فرص تعلم بديلة وإضافية.

2- عرض وتفسير الفرضية الجزئية الثانية:

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة لمتغير الجنس". وعند محاولة تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية يمكننا القول بأن تلاميذ ذوي عسر الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات بينما غير قادرين على الاتصال إنشاء 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 لأن الذكور يحاولون التهرب من الكتابة ويتذرعون بأعذار واهية ليتخلصون منها، فهم يعانون من إتمام الوجبات اليومية المعتادة لأنها تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والوقت لانجازها 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 آخر، فإن الفارق في الجنس لا يتبع بفارق في الكتابة.

3- عرض وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة:

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

وعند محاولة تفسير النتائج للفرضية الجزئية الثالثة يمكننا القول بأن التعليم التحضيري رغم شيوعه إلا أنه لازال لم يتوسع على كل المناطق فوجود قسمين على الأكثر في المدرسة الواحدة غير كافى عدداً، لذلك يبحث الأولياء على بدائل كالمدارس القرآنية لتغطية النقص من جهة، ولأن أساتذة التعليم التحضيري ليسو كلهم على درجة عالية من التخصص، فهي

عوامل تجعل من التلميذ الذي درس في التحضيري والذي حرم منه أكاديميا حرمانا شكليا على درجة واحدة من العسر أو ودونه.

4- عرض وتفسير الفرضية الجزئية الرابعة:

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة 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 والتمييز بينها ومساعدته على كتابة الحروف بشكل صحيح مثلما يتلقي الطفل المحروم من التعليم التحضيري القراءة والكتابة في الكتاتيب أو المرافق الأخرى المساعدة كبدايل، وبالمقابل عدم تخصص أساتذة التعليم التحضيري في هذا المجال فان تلاميذ التحضيري وسواهم لا يختلفون من حيث العسر ودونه.

خلاصة الفصل:

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 السنة الثانية ابتدائي.

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

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

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

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

التوصيات والاقتراحات:

- وضع خطة للكشف عن نقاط الضعف، وذلك خلال العام الدراسي، ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف التلاميذ في مجموعات.
- التركيز على موضوعي القراءة والكتابة، وذلك بإسناد تدريس التلاميذ، في الصف الأول، إلى مدرسين متخصصين.
- إعطاء دورات للآباء والأمهات، للمساعدة، بالإضافة للمدرسة، في معالجة مشكلات التلاميذ.
- العمل على متابعة عمليات الكتابة للتلاميذ من قبل المدرسين وتوجيههم توجها صحيحا لمراعاة الفراغات بين الكلمات والكتابة بخط مستقيم.
- العمل على إدخال اللعب والمرح والدراما من أجل خلق الرغبة في القراءة.

قائمة المراجع

الكتب:

- أسامة محمد البطاينة وآخرون، (2005)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، عمان، دار النشر والتوزيع.
- إني ديمون، (2006)، الديسلكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال، ترجمة إيناس صادق لميس الراعي، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة.
- أنيس عبد الوهاب عبد الناصر، (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، د ط، إسكندرية، مصر، دار الوفاء للنشر.
- بطرس حافظ بطرس، (2014)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد، (1998)، التدريس والتعليم والأسس النظرية، د ط، القاهرة، دار الفكر.
- جمال متقال مصطفى، (2000)، صعوبات التعلم الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر العربي.
- حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق للنشر.
- سامي محمد ملحم، (2002)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الأردن، دار النشر.
- صلاح عميرة علي، (2000)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عطية محمود هنا، (1984)، الصحة خصائص نفسية، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

- على محمد الثوابي محمد، (2011)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، الأردن دار صفاء للنشر.
- فتحي ذياب سيبتان، (2009)، تصور وطرائق تدريس، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.
- فتحي مصطفى الزياد، (2008)، صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، الطبعة الأولى، القاهرة دار النشر للجامعات.
- قحطان أحمد الظاهر، (2004)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للنشر.
- القوا سمي نبيل، (2005)، فن الكتابة والتعبير، فلسطين، جامعة الخليل كلية الأدب.
- كيرك وكالفنت، (1982)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ترجمة زيدان السرطاوي الرياض، السعودية، مكتبة الصفحات الذهبية.
- ماهر شعبان عبد الباري، (2010)، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد حوله، (2008)، الارطوفونيا علم اضطرابات اللغة الكلام والصوت، الطبعة الثانية، الجزائر دار هومة.
- محمد صبحي عبد السلام، (2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدي الأطفال، الطبعة الأولى، الجزائر، دار المواهب للنشر والتوزيع والترجمة.
- محمد علي كامل، (2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم، والمواجهة الطبعة الأولى، مصر، الإسكندرية للكتابة.
- محمود عوض الله سالم وآخرون، (2008)، صعوبات التعلم أي التشخيص والعلاج، الطبعة الثالثة، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

- مصطفى فهمي محمد، (2000)، مهارات القراءة وقياس وتقويم مع اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الدار العربية.
- نصرت محمد عبد المجيد جليل، (1995)، العسر القرائي، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- هرقروف ليندا وجيمس بوتلي، (2013)، التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، ترجمة عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الهواري جمال فرغل إسماعيل حسانين، (2006)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم لترقية الأساتذة المساعدين، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية قسم علم النفس التعليمي.
- الوقفي راضي، (2009)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المجلات ورسائل الماجستير**
- إبراهيم مروان عبد المجيد، (2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، الطبعة الأولى، عمان مؤسسة الوراق.
- أحمد مرياح تقي الدين، (2015)، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة ابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة مولودي معمري، تيزي وزو.
- تعوينات علي، (1987)، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي - بمنطقة الحراش -، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر.

- سماح بشقة، (2008)، المشكلات التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير، تخصص إنشاء فقيهي.
- عبيد درار، (2015)، صورة الذات لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة والكتابة، مذكرة ماستر علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر بسكرة .
- فطيمة دبراسو، (2014)، اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة القراءة والكتابة -دراسة عيادية لمجالات-، رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي، جامعة سطيف.
- مجلة جامعة الأزهر بغزة، (2011)، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد1.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Habib M2005 the neurological basis of developmental dyslexie An overview and a working hypothesis Brain 123 2373.
- Plaza M 2000 ADSP mars problém de santé puplique ed DE Lapprentilectenr child development.
- Plasant O 1989 Who lam? A dyslexic Annales M psychologiques.

الملاحق