جامعة وهران (2)

كلية العلوم الاجتماعية

تخصص: التربية الخاصة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الموسومة بـــ :

برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر

دراسة ميدانية بمدرستي "**بن ونيسة احمد**" و"**بداب العربي**" ببلدية "**حسين**" ولاية معسكر

من إعداد الطالب
حطراف نورالدين

تحت إشراف
أ/د. مكي احمد

أعضاء لجنة المناقشة :

- **أ/د: ياسين امينة.....رئيسا ..... جامعة وهران (2)**
- **أ.د/: مكي احمد .....مقررا.....جامعة وهران (2)**
- **د/: شارف جميلة.....مناقشة .....جامعة وهران (2)**
- **أ/د: منصوري مصطفى.....مناقشا.....جامعة مستغانم**
- **د/: حلوش مصطفى .....مناقشا.....جامعة بلعباس**
- **د/: رحماني سعاد .....مناقشة..... مدرسة متعدد التقنيات /جامعة وهران**

السنة الجامعية 2018– 2019

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الأخطاء التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، وا لحساب لدى تلاميذ السنة الثالث ابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدارس معسكر ، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي على عينة قوامها:

- (62) معلم ومعلمة من معلمي اللغة العربية والرياضيات يدرسون السنة الثالثة ابتدائي .
- (14) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم قسموا إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) والذين أفرزهم تطبيق الأدوات التالية: إختبار (القراءة والكتابة والحساب) إختبار رسم الرجل، إختبار الذكاء المصور.

حيث طبّق في الدراسة كل من استبيان وزع على (62) معلم ومعلمة للإدلاء بآرائهم حول هم الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب ، ففي القراءة تم تحديد ثلاث أخطاء شائعة منها الإضافة والحذف والإبدال، أما في الكتابة تمثلت الأخطاء الشائعة في إضافة حرف أثناء الكتابة الإملائية، حذف حرف أثناء الكتابة، وكثرة الأخطاء الإملائية، أما في الحساب تم تحديد عملية الضرب والطرح ومشكل في حل المسائل الحسابية أثناء الدرس، وبناءا على إجاباتهم، تم بناء برنامج مقترح من طرف الباحث لعلاج هذه الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب، ٌحكم من طرف مجموعة من الأساتذة ومعلمي ومفتشي مادة اللغة العربية.

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الحذف**" في مادة القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الإبدال** " في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الإضافة**" في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الحذف أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

5 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الإضافة أثناء الكتابة**" عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

6 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **ارتكاب أخطاء إملائية أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الطرح**" في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

8 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الضرب**" في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**حل المسائل الحسابية** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت بمجموعة من التوصيات .

Abstract

The study aimed to identify the most common learning errors in reading, writing and Mathematics
among students of the third year of primary education difficulties in camp schools, and to identify the main factors related to these difficulties and their diagnosis. The study followed the descriptive analytical method and the experimental approach by applying (:
(62) teachers and teachers of Arabic and mathematics are studying the third year primary.
- (14) students and students of the third year of primary learning difficulties, divided into two groups (control group and experimental group), which resulted in the application of the following tools: test (reading, writing and calculation)
In the study, each questionnaire was distributed to (62) teachers and teachers to give their opinions about common mistakes in reading, writing and numerology. In reading, three common mistakes were identified, including additions, deletions, and substitutions. And the number of spelling mistakes. The calculation of the multiplication and subtraction process was identified and solved in solving the mathematical problems during the lesson. Based on their answers, a proposed program was developed by the researcher to remedy these common mistakes in reading, writing and arithmetic by a group of teachers and teachers And Vche Arabic language.
The results of the study reached:
There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "deletion" in the reading material at the significance level 0.05 in favor of the experimental group in the post application.
2 - There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "substitution" in reading at the level of significance 0.05 for the benefit of the experimental group in the post-application.
3 - There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "addition" in reading at the level of significance 0.05 for the benefit of the experimental group in the post-application
4 - There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty

of "deletion during writing" at the level of significance 0.05 in favor of the experimental group in the post-application. 5 - There were statistically significant differences between the average number of errors of the experimental group and the control group in the difficulty of "add as you write" at the level of significance 0.05 for the benefit of the experimental group in the post application. 6 - There were statistically significant differences between the average number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "spelling errors during writing" at the significance level of 0.05 in favor of the experimental group in the post application

There were statistically significant differences between the average number of errors of the experimental group and the control group in the difficulty of "subtraction" in the calculation at the significance level of 0.05 in favor of the experimental group in the post application.

8 - There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "multiplication" in the calculation at the level of significance 0.05 for the benefit of the experimental group in the post application.

9 - There were statistically significant differences between the mean number of errors of students in the experimental group and the control group in the difficulty of "solving mathematical problems" at the significance level of 0.05 in favor of the experimental group in the post application.

In the light of the results, a series of recommendations were recommended.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والشكر له أولا وأخيرا أن ساعدني وأعانني وهداني لإتمام هذه الرسالة المتواضعة فهو نعم المولى ونعم النصير، والصلاة والسلام على معلم البشرية الأول والهادي إلى صراط مستقيم سيدنا محمد ونبينا عليه وعلى اله وصحبه أفضل الصلاة و أزكى التسليم والقائل في حديثه من "لا يشكر الناس لا يشكر الله" فاني أتقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير والاحترام وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الفاضل "**مكي احمد**" المشرف على هذه الرسالة والذي أدين له بعد الله بالفضل حيث كان لغزارة علمه ولتوجيهاته القيمة وأرائه الصائبة وعطائه الذي لا ينضب وأسلوبه المتميز الفريد ورحابة صدره وعلو همته وكريم خلقه وسمو شمائله وحسن تعامله ودقة ملاحظاته وإخلاصه في العمل الأثر الفعال في انجاز هذا الجهد وإخراجه في صورته النهائية، فهو لم يبخل علي بوقته وجهده ولا بعلمه وخبرته ولا بنصحه وإرشاده فأقول له شكرا من الأعماق يملأ صداها المكان ويبلغ ذكراها أخر الزمان ،شكرا من قلب صادق محب حامل جميل العرفان، فله جزيل الشكر والامتنان لأنه وضع قدمي على طريق البحث العلمي فجزاه الله خيرا ما جزى أستاذ عن تلميذه وبارك له في عمره ووقته وماله وولده .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة، الأساتذة الأفاضل لتفضلهم لمناقشة هذا البحث برغم مشاغلهم العلمية الكثيرة.وعلى ما أمضياه من وقت في قرأتها ولا شك ان توجيهاتهم وملاحظاتهم سيكون لها اثر كبير في إخراج الرسالة بالصورة المرجوة .

كما يسعدني ويسرني أن اشكر جامعة وهران (2) هذا الصرح العلمي الشامخ أن أتاحت لي فرصة لإكمال دراستي بكلية العلوم الاجتماعية تخصص التربية الخاصة.

كما يتقدم الباحث بأصدق عبارات الشكر وجزيل التقدير لكل من مدير مدرسة " **الشهيد بداب العربي**" ببلدية حسين، السيد "**عويمر حنيفي**" ومدير مدرسة "**الشهيد بن ونيسة احمد**" بنفس البلدية السيد " **مهنقف عبد القادر** " على التسهيلات التي قدماها في سبيل تطبيق هذه الدراسة، فلهم جزيل الشكر وأطال الله في عمرهما، كما أوجه خالص الشكر إلى مدير ثانوية حسين بمكان عملي الذي ساعدني كثيرا في أوقات العمل.

كما يسعدني ويسرني أن اشكر من أعماق قلبي وروحي الأستاذات الفضليات عن مساعدتهن واهتمامهن وصبرهن في تنفيذ هذا البرنامج العلاجي .

وأتقدم بالشكر والتقدير والاعتراف بالجميل إلى كل من أهدى هذا العمل شيئا من وقته أو علمه أو دعائه الخالص والى كل من أسدى إلى معروفا أو نصحا أو إرشادا ولكل من تفضل بإعانتي في هذا البحث ولو بكلمة، واخص بالذكر زملائي في قسم التربية الخاصة، فلكل هؤلاء أقول لهم جزاكم الله عني خير الجزاء، ولكم مني جزيل الشكر والثناء وخالص الدعاء .

الإهداء

إلى اللذين قرن الله برهما بعبادته وتوحيده، إلى أحق الناس بحسن الصحبة، الى من امرني ربي بخفض جناح الذل لها ليمنحني مكانا عليا، الى نبع الحنان والرحمة أمي أطال الله في عمرها، وابي رحمه الله واسكنه فسيح جنانه، اللذان ربياني صغيرا وعلماني فتى غريرا وأرشداني كبيرا وأسعداني كثيرا واعترافا بفضلهما ووفاء ببعض حقهما اهديهما ثمرة غرسيهما الذي اينع واتى أكله كي يرضيا فيرضى الله عني

الى المربية الفاضلة والمعلمة الناجحة والزوجة الوفية حبا وعرفانا

من كانت خير معين لي في دراستي وتحملت الكثير من اجلي وسارت معي على الطريق بلا كلل ولا ملل.

الى فلذات كبدي وقرة عيني "محمد الأمين" و"اسماء" من إعتلجت نفسي بأعذب المشاعر تجاههما وخفق قلبي بأرق العواطف نحوهما، وأرجو من الله جل في علاه أن يجعلهما من الصالحين ومن أنصار هذا الدين وان يقر لى بهما العين .

إلى من قاسموني أجمل اللحظات في كنف الجامعة في قسم "التربية الخاصة" زملائي وزميلاتي.

الى من شجعوني وذللوا الصعاب لاجلي أشقائي ادام الله لي محبتهم .

الى الاهل والأقارب.

كما اهدي هذا العمل المتواضع إلى كل الزملاء والزميلات في مؤسسة العمل في قطاع التربية بولاية معسكر داخل المؤسسة وخارجها واخص بالذكر سلك التوجيه .

الى كل طالب علم .

اليك ياقارئ الاهداء .

والى كل من ساهم من بعيد او قريب في إنجاح هذا العمل والى كل أبناء الجزائر .

اليهم جميعا اهدي هذا البحث الذي اسأل الله ان ينفع به كاتبه وقارئه وان يجعله خالصا لوجهه الكريم.

فهرس محتويات البحث

تقديم البحث	
ملخص الدراسة باللغة العربية	***01***
ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	***03***
كلمة شكر وتقدير	***05***
الاهداء	***06***
فهرس محتويات البحث	***13-07***
الجانب النظري	
الفصل الأول – مدخل إلى الدراسة–	
مقدمة	***15***
أسباب اختيار الموضوع	***18***
مشكلة البحث	***19***
فرضيات الدراسة	***20***
أهداف الدراسة	***21***
أهمية الدراسة	***22***
مصطلحات البحث	***23***
الفصل الثاني – صعوبات التعلم–	
تمهيد	***27***
التعريف الاكاديمي لصعوبات التعلم	***27***
انواع صعوبات التعلم	***28***
ماهية صعوبات التعلم	***30***
الاعاقات التي تدخل في مجال صعوبات التعلم	***31***
المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم	***33***
المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية	***35***
الاسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم	***40***
النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	***48***
صعوبات التعلم والمصطلحات القريبة منه	***60***
علاقة صعوبات التعلم بالتربية الخاصة	***61***
صعوبات التعلم والمعوقين تعليميا	***62***
صعوبات التعلم والمتاخرين دراسيا	***63***
صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا	***64***

صعوبات التعلم وبطء التعلم	***64***
صعوبات التعلم ومشكلات التعلم	***65***
الخلاصة	***66***
الفصل الثالث – القراءة –	
تمهيد	***68***
تعريف القراءة	***68***
عناصر القراءة	***69***
اهمية القراءة	***73***
اهداف القراءة	***77***
المهارات في القراءة	***79***
شروط تعلم القراءة	***82***
انواع القراءة	***83***
العلاقة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية	***85***
من هو الطفل المعاق في القراءة	***86***
عسر القراءة Dyslexia	***86***
الفرق بين عسر القراءة وصعوبات القراءة	***92***
مؤشرات العسر القرائي	***95***
العسر القرائي والمصطلحات القريبة منه	***86***
فئات تلك الصعوبات كما حددها "بوند "	***96***
انواع الصعوبات القرئية	***97***
صعوبات خاصة بالنطق	***98***
صعوبات خاصة بالفهم	***99***
صعوبات خاصة بالسرعة في القراءة	***100***
التطور التاريخي لعسر القراءة	***100***
انواع العسر القرائي	***102***
اعراض وتشخيص العسر القرائي	***106***
اعراض متعلقة بالقراءة	***111***
اعراض متعلقة بالكتابة	***114***
اعراض متعلقة بصوت مسموع	***114***
اعراض متعلقة بالذاكرة	***115***
اعراض متعلقة بالتوافق الذاتي	***115***
العوامل المسببة للعسر القرائي	***116***
النظريات المفسرة لصعوبة تعلم القراءة في ظل معالجة المعلومات	***118***
كيف تعلم القراءة	***141***
هل يمكن علاج صعوبات القراءة	***144***

اساليب تدريس القراءة وسيروراتها فى البرامج العلاجية	***145***
الخلاصة	***151***
الفصل الرابع - الكتابة -	
تمهيد	***154***
مفهوم صعوبات الكتابة	***155***
تعريف صعوبات الكتابة	***155***
تاريخ اختراع رموز الكتابة	***157***
مهارات تعلم الكتابة اليدوية	***161***
أهمية تدريس الكتابة اليدوية فى مرحلة التعلم الابتدائى	***163***
الأغراض التربوية لتعلم الخط فى مرحلة التعلم الابتدائى	***164***
طرق تعلم الخط	***165***
مكونات الكتابة	***167***
أنماط تشكيلات التعبير الكتابى	***170***
عوامل صعوبة التهجئة	***171***
عوامل صعوبة الكتابة	***171***
أغراض صعوبة تعلم الكتابة	***167***
مميزات أطفال ذوي صعوبة الكتابة	***177***
علاج صعوبات الكتابة	***178***
تصورات مقترحة لعلاج صعوبة الكتابة	***183***
الخلاصة	***186***
الفصل الخامس – الرياضيات –	
تمهيد	***188***
التعريف الأكاديمى لصعوبة الرياضيات	***188***
أهمية الرياضيات	***189***
أهمية الرياضيات بالنسبة للعوم الأخرى	***190***
علاقة الرياضيات بالفيزياء	***190***
الرياضيات والأحياء	***190***
الرياضيات وعلم النفس	***190***
الرياضيات والكمياء	***191***
الرياضيات والطب	***191***
الرياضيات والاقتصاد	***191***
الرياضيات والزراعة	***191***
تعريف صعوبة تعلم الرياضيات	***192***
انواع صعوبة تعلم الرياضيات	***192***

الاخطاء الشائعة في الرياضيات	***194***
أهمية الخطأ في التعلم	***196***
أصناف الاخطاء المصادفة في اعمال التلاميذ	***197***
اخطاء مرتبطة بفهم التعليمات	***197***
اخطاء ناجمة عن التصورات البديلة	***198***
اخطاء شواهد العمليات الذهنية	***198***
اخطاء تخص المساعي المعتمدة	***199***
اخطاء يتسبب فيها إكتظاظ المعارف	***199***
اخطاء يعود اصلها الى مواد اخرى	***200***
اخطاء ثمار عادات مدرسية مرغوب عنها	***200***
اساليب صعوبات تعلم الرياضيات	***201***
مؤشرات صعوبات التعلم	***203***
مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات	***205***
علاج صعوبات التعلم في الرياضيات	***206***
الخلاصة	***210***
الفصل السادس – الدراسات السابقة -	
تمهيد	***212***
الدراسات الخاصة بالصعوبات القرائية والبرامج العلاجية	***212***
الدراسات العربية	***213***
الدراسات الأجنبية	***225***
الدراسات المحلية	***229***
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مجال (القراءة)	***234***
ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال (القراءة)	***234***
الدراسات الخاصة بصعوبة الكتابة	***235***
الدراسات العربية	***236***
الدراسات المحلية	***251***
الدراسات الأجنبية	***256***
تعقيب عن الدراسات السابقة في مجال (الكتابة)	***259***
ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال الكتابة	***263***
الدراسات الخاصة بصعوبة الحساب	***263***
الدراسات العربية والمحلية	***264***
التعقيب عن الدراسات السابقة في مجال (الحساب)	***270***
ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال (الحساب)	***271***
الفصل السابع– الجـــــانب التطبيقـــــي–	

تمهيد	***274***
حدود الدراسة	***274***
منهج الدراسة	***275***
مجتمع الدراسة	***275***
عينة الدراسة	***276***
اجراءات تطبيق الدراسة	***277***
أدوات الدراسة	***277***
صدق وثبات الاستبيان	***277***
حساب الصدق البنائى للاستبيان	***279***
حساب الاتساق الداخلى للاستبيان فى بعد القراءة	***279***
حساب الاتساق الداخلى للاستبيان فى بعد الكتابة	***281***
حساب الاتساق الداخلى للاستبيان فى بعد الحساب	***282***
حساب الثبات عن طريق الف كرومباخ	***283***
حساب الثبات بالتجزئة النصفية	***284***
إجراءات ملء الاستبيان	***284***
المعالجة الإحصائية وتفريغ الاستبيان	***285***
حساب المتوسطات المرجحة لبعد القراءة	***285***
حساب المتوسطات المرجحة لبعد الكتابة	***289***
حساب المتوسطات المرجحة لبعدالحساب	***292***
الاختبار الاستطلاعى فى القراءة	***293***
الاختبار الاستطلاعى فى الكتابة	***296***
الاختبار الاستطلاعى فى الحساب	***296***
مميزات العينة فى البحث الاستكشافى	***297***
الاخطاء التى رصدها الباحث فى الدراسة الاستطلاعية (القراءة- الكتابة -الحساب)	***298***
تعريف البرنامج العلاجى	***299***
البرنامج المقترح	***300***
أهمية البرنامج	***301***
عينة البرنامج	***301***
الخدمات التى يقدمها البرنامج	***302***
أنشطة البرنامج	***302***
ملاحظات السادة المحكمين حول البرنامج	***303***
أهداف البرنامج لعلاج الأخطاء الشائعة فى (القراءة – الكتابة – الحساب)	***305***
الفنيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج	***308***
الأدوات المستخدمة فى البرنامج	***309***
المبادئ العامة فى البرنامج	***310***

ضبط المتغيرات غير التجريبية قبل تنفيذ البرنامج	***310***
ضبط متغير العمر	***311***
ضبط متغير الذكاء بتطبيق اختبار الذكاء المصور "لاحمد زكي صالح"	***312***
ضبط متغير الذكاء بتطبيق اختبار رسم الرجل لـــ "قودانف "	***316***
القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة	***317***
القياس القبلي في القراءة للمجموعة الضابطة والتجريبية	***317***
القياس القبلي في الكتابة للمجموعة الضابطة والتجريبية	***317***
القياس القبلي في الحساب للمجموعة الضابطة والتجريبية	***318***
حساب الاعتدال الطبيعي (لمتغيرات البحث)	***318***
تطبيق اختبار اللامعلمي kolmogrov-smirnov كولموقروف سميرنوف	***319***
حساب التجانس في القراءة بتطبيق اختبار kolmogrov-smirnov	***319***
حساب التجانس في الكتابة kolmogrov-smirnov	***319***
حساب التجانس في الحساب kolmogrov-smirnov	***320***
تطبيق البرنامج (التقويم التتبعي للبرنامج)	***320***
القياسات البعدية للقراءة	***399***
القياسات البعدية للكتابة	***400***
القياسات البعدية للحساب	***401***
الخلاصة	***401***
الفصل الثامن – مناقشة النتائج والفرضيات	
تمهيد	***402***
مناقشة الفرضية الاولى	***402***
مناقشة الفرضية الثانية	***403***
مناقشة الفرضية الثالثة	***404***
مناقشة الفرضية الرابعة	***407***
مناقشة الفرضية الخامسة	***408***
مناقشة الفرضية السادسة	***409***
مناقشة الفرضية السابعة	***412***
مناقشة الفرضية الثامنة	***413***
مناقشة الفرضية التاسعة	***414***
حساب حجم الاثر للبرنامج	***416***
حساب حجم الاثر للبرنامج في مجال للقراءة	***417***
حساب حجم الاثر للبرنامج في مجال الكتابة	***417***
حساب حجم الاثر للبرنامج في مجال الحساب	***417***
الخاتمة	***418***

التوصيات المقترحات	***419***
قائمة المراجع	***420***
الملاحق	***435***

الفصل الأول

مدخل الى الدراسة

المقدمة :

يعتبر التعليم الابتدائي ذا أهمية كبيرة في السلم التعليمي من كونه أول المراحل التعليمة التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النجاح في المراحل التعليمية الأخرى، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، كما يتمكن في هذه المرحلة أيضا من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، ويكتسب الكثير من الميول والاتجاهات في الحياة، ويكتسب في هذه المرحلة أيضا الكثير من المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب. (الزيات،2007: 25)

إن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر بمثابة الخطوة الأولى على طريق التربية الطويل الذي أصبح اليوم لا ينتهي عند مرحلة معينة أو عند سن معين بل يستمر باستمرار حياة الفرد، مما جعل المؤسسات التربوية التعليمية بوجه خاص في مختلف المجتمعات تهتم برعاية الأطفال في هذه المرحلة، نظرا لأهميتها في حياة الفرد ونمو شخصيتهم، كما يعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المراحل التعليمة اللاحقة من المسار التعليمي للتلميذ، لذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذا المرحلة وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي والتعرف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته، حتى إذا تم تشخيصها والتعرف عليها بشكل جيد وضع لها العلاج المناسب مبكرا قبل أن تستفحل ويصعب عندئذ علاجها (سليمان عبد الواحد،2010: 27).

ويعتبر التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف مستوياتهم التعليمة، الهدف الأساسي لكل فعاليات العملية التعليمية التعلمّية، ودليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ونجاح الخطة التربوية، وتعطى المجتمعات الراقية أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي وتتخذه كمعيار لرقي الأمة واتجاهها نحو تطوير نفسها ونموها حضاريا ولا يصدر هذا الاهتمام من التلاميذ فقط بل من الآباء و المعلمين عن العملية التعليمية ومن المجتمع ككل. (معمرية،2007: 201)

وما دام التعلم قائما وباقيا بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم والبحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم ومعرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها، لان كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توافقا في سيره، عند اكتساب معلومة جديدة أو اكتساب مهارة حركية جديدة او عند حل مسألة صعبة او حل مشكلة معقدة، ونجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم والوصول إلى مراميه بشكل سليم .(عثمان،1990: 18)

وتمسّ هذه الصعوبات أهم مبادئ التعلم التي تضمنها التربية الوطنية (الجزائرية) للتلاميذ؛ حيث ورد في المادة 45 من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008) أن التعليم الأساسي يهدف على الخصوص إلى تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب. (الجريدة الرسمية: 2008)

وحسب "كوافحة" تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية؛ حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الإستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما
واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى، فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا. (كوافحة،2003: 89)

ان تعلم مهارة القراءة يعتبر من قبل الكثيرين على انه الأكثر أهمية من بين المهارات التي تعلم في المدارس، وينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على أنها القاسم المشترك الأكثر أهمية للتحصيل في مجالات كثيرة من المنهاج، ومع ذلك هنك الكثير من الطلاب ممن يعانون من صعوبات في القراءة، حيث يقدر ما نسبته 10–15% من طلبة المدارس عامة بان لديهم عجزا في القراءة، كما أن صعوبات القراءة ليست صعوبات منفصلة، إذ قد يظهر أثرها في مجالات أخرى من المنهاج وقد تؤثر أيضا في درجة التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي للطالب . (البطاينة وآخرون، 2010: 165).

وتعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني منها المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه الخوف من هذه المادة وتجنب دراستها ،كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان من حيث التفكير والاستدلال الرياضي وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها، وكذالك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى، وتنبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية .

وغالبا ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية، وهكذا تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية مما قد تؤثر عليه في حياته بجوانبها المتعددة.(سليمان عبد الواحد،2010: 328)

وعليه يستوجب علينا الإسراع لعلاج هذه المشكلة "صعوبات القراءة والكتابة والحساب "، وخصوصا وأن "للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نفس الحق في التعليم حسبما نصت عليه المادة 14 من المبادئ الأساسية للتربية الوطنية".

ومن هذا المنطلق حاول الباحث اقتراح برنامج تربوي لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب، وتجريبه على عينة من تلامذة السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم ، ساعده في بنائه، الإطلاع النظري على المواضيع، والدراسات السابقة المشابهة، وللإحاطة بموضوع الدراسة الراهنة سار الباحث وفقا للخطة التالية:

- **الفصل الأول** : "**مدخل الدراسة** " وفيه طرحت الإشكالية، الفرضيات، الدوافع من وراء اختيار الموضوع، أهميته، أهدافه، حدوده.

كم تطرق الباحث الى تحديد المصطلحات الإجرائية والأكاديمية : صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة والحساب) الأخطاء الشائعة، البرنامج العلاجي المقترح .

- **الفصل الثاني**: "**صعوبات التعلم**" وقد حاول الباحث من خلاله عرض أهم العناصر التي تساعد على فهم والإلمام بموضوع وميدان صعوبات التعلم.
- **الفصل الثالث** : "**القراءة** "؛ وهو فصل يصبّ مباشرة في الموضوع، حيث تطرق فيه الباحث إلى الأخطاء الشائعة في القراءة، أهمية القراءة، أهداف القراءة ، مراحل تعلم القراءة ،شروط تعلم القراءة ، أنواع القراءة (الصامتة والجهرية)، اساليب علاجية للقراءة الخ...
- **الفصل الرابع**: " **الكتابة** " وهو أيضا فصل يصبّ مباشرة في الموضوع ، تطرق الباحث فيه الباحث إلى مفهوم صعوبة الكتابة، مهارات الكتابة، مهارات تعلم الكتابة، عوامل صعوبة تعلم الكتابة، ميزات الأطفال ذوي صعوبة الكتابة،أساليب علاجية .
- **الفصل الخامس**: " **الحساب** " وهو أيضا فصل يصبّ مباشرة في الموضوع، تطرق الباحث من خلاله إلى صعوبات تعلم العمليات الحسابية، أهمية الرياضيات ،علاقة الرياضيات بالعلوم الأخرى، أسباب صعوبات تعلم الرياضيات، أساليب علاجية .

الفصل السادس: "**الدراسات السابقة** "، وتطرق الباحث إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة بأبعاد البحث الثلاث :دراسات خاصة بالقراءة ودراسات خاصة بالكتابة ودراسات خاصة بالحساب.

- **الفصل السابع:** "**اجراءت الدراسة الميدانية** " وهو فصل تطرق فيه الباحث الى تفاصيل عمله الميداني، إبتداءًا من المنهج المتبع، وصف الأدوات المستخدمة إلى انتقاء عينة الدراسة، إلى ، إجراءات البحث، والأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل النتائج.
- **الفصل الثامن:** "**عرض ومناقشة النتائج** " وفيه تطرق فيه الباحث الى النتائج المتوصل إليها، ويحاول الباحث مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، أدبيات البحث، وملاحظات الباحث للتلاميذ عينة الدراسة أثناء تطبيقها للبرنامج التربوي المقترح.

و أخيرا خاتمة البحث، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات ثم قائمة المراجع التي اعتمد عليها الباحث، والملاحق.

أسباب اختيار الموضوع :

لقد أصبح اهتمام بمسالة التعلم ضرورية حتمية لما له من أهمية في حياتنا اليومية ،وتحديدا المكانة الاجتماعية للفرد، لاسيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطورا علميا وتكنولوجيا سريعا، وما دام التعلم قائما وباقيا بقاء الحياة، فلابد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم والبحث عن صعوبات التعلم التي تواجه التعلم ومعرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها لان كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة ،عند اكتساب معلومة جديدة، أو اكتساب مهارة معينة او عند حل مسالة صعبة أو حل مشكلة معقدة، ونجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم والوصول إلى مراميه بشكل سليم (عبد الله عايض،1990: 18).

ادراك الباحث ان هذه الاخطاء ان لم تعالج فانها تشوش على التلاميذ في فهم مادة الرياضيات وبالتالي تفوت عليهم فرصة التمكن من مادة علمية هامة، كما ان اهتمام الباحث بموضوع الرياضيات نظرا لقلة الابحاث في وطننا وفي امتنا العربية.

كما لاحظ الباحث ان التكرار المستمر لبعض الاخطاء في مادة الرياضيات وانتقالها مع التلاميذ الى مستويات اعلى بلا تشخيص ودون ايجاد علاج لها يؤثر على التعلم اللاحق.

وأيضا فإن الإحساس بهذه المشكلة قد أمعن الباحث في فحصه والتعمق في بحثه، وذلك من خلال استمرار شكوى أولياء الأمور من عدم قدرة أبنائهم على القراءة والكتابة والحساب بطريقة صحيحة، وشكوى خبراء التعليم من أن التلاميذ لا يحسنون القراءة والكتابة ولا الحساب بالشكل المطلوب، وكذلك من خلال متابعة الباحث العديد من معلمي القراء والحساب بما في ذلك الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما رصده من ملاحظات، أثناء مناقشته وحواره مع معلمي المدارس، حيث تتعلق الملاحظات بالنمطية

المملة في تدريس القراءة والكتابة والحساب، ومن تزايد الأخطاء الشائعة وتكرارها بشكل مستمر تحتم على الباحث إعداد برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ من حين لأخر في المواد السالفة الذكر .

وقبل ان يشرع الباحث في تصميم برنامج علاجي المقترح يجب ان يركز على النقاط التالية :

- تحديد الأسباب المؤدية لضعف التلاميذ في القراءة والكتابة والحساب .
- رصد الأخطاء الشائعة والتي يكثر تكرارها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- أهمية القراءة والكتابة والحساب في الجانب التحصيلي للتلميذ.

مشكلة البحث :

تعد مشكلة صعوبات التعلم القراءة والكتابة والحساب من المشكلات المهمة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية وأكثرها تأثيرا على مستقبلهم ،حيث لا معنى ولا مكان لفرد في مجتمعنا يجهل القراءة والكتابة والحساب .

ولاشك أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية ،هم أطفال أصحاء ذوو ذكاء متوسط او فوق المتوسط ولديهم القدرة على النمو الاجتماعي ،والانفعالي مثل بقية الأطفال المماثلون لهم في الذكاء .

ان معرفتنا غير المتكاملة عما يعانيه الطفل ،وما يحيط به من ظروف والأسباب التي دعت إلى ذلك وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروف خاصة ،لن يكون لها اثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة ،وفي التعامل بما يضمن له مستوى مقبولا من النجاح فعلينا الا نتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف ما أمكن على تحقيقها ،فأي نجاح سوف نصيبه بالدرجة الأولى لنا ولأولادنا وتلامذتنا، واي فشل سيلحق بنا هو بالتالي لنا ولأولادنا(على حسن ،2009: 9) .

وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية ،حيث يسبقها اكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة ، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى ،فإنه سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا، وفي ضوء هذه التعقيدات ،ليس من الغريب ان يواجه الطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم ،صعوبة في التعبير الكتابي باعتباره وسيلة للتواصل ويعتقد كثير من الباحثين وجود علاقة قوية بين التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي ،كما ان هناك علاقة بين القدرة على الكتابة والخبرات التي يمر بها التلاميذ ،فلا يستطيع التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة ،وذلك لان خبراتهم محدودة وغير مناسبة في حين يكون التلاميذ تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة

في الأسئلة والاستفسار والنقاش وأكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولائك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين (السرطاوي ،1998: 22)

اما الحساب من بين الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ولقد لوحظ ان العديد من التلاميذ والطلاب يجدون صعوبات حادة من مجال الحساب الى درجة ان صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم اهمية وشيوعا واستقطابا .

ان مشكل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب من بين المشاكل التي يعاني منها مختلف التلاميذ، وما لمشكل التسرب المدرسي والرسوب المدرسي وضعف المستوى التحصيلي مع تخلف في مواكبة التكنولوجيا الحديثة في مجال التربية والتعليم ما هي الا دليل لنتائج ظاهرة صعوبات التعلم التي تعاني منها كل المدارس وبدون استثناء ،وفي ضوء ما ورد ذكره ،اجريت بحوث عديدة في هذا الميدان بغية إيجاد الحلول المناسبة التي من شأنها التحقق في الصعوبات التي هي عائق لدى الأطفال في عملية اكتساب المهارات القرائية والكتابية والحسابية وكذلك إيجاد منهجية فعالة للمعلمين لاستعمالها أثناء التدريس والتخفيف من قلق الآباء على أبنائهم من التحصيل الدراسي ،واستنادا لما سبق ذكره سنحاول معرفة مدى تأثير البرنامج الذي صممه الباحث للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والأخطاء الشائعة بينهم في القراءة والكتابة والحساب لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

وبالتالي نطرح الإشكال التالي:

الاشكال العام :

"**هل للبرنامج المقترح من طرف الباحث له دور في علاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر** "

الاشكاليات الفرعية :

1- هل يوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الحذف**" في مادة القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

2- هل يوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإبدال** " في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة**" في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الحذف أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

5- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة أثناء الكتابة**" عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

6- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**ارتكاب أخطاء إملائية أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

7- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الطرح** " في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

8- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الضرب**" في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

9- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**حل المسائل الحسابية اثناء الدرس** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

الفرضية الاساسية العامة :

"تتوقع ان للبرنامج المقترح من طرف الباحث له دور في علاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر "

الفرضيات الجزئبية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**الحذف**" في مادة القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإبدال** " في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

3- وجود ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة**" في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الحذف أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

5- نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة أثناء الكتابة**" عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**ارتكاب أخطاء إملائية أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الطرح** " في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الضرب** " في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة "**حل المسائل الحسابية اثناء الدرس** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة :

يطمع الباحث من خلال هذه الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الاساسي العام والمتمثل في :

اختبار برنامج مقترح لعلاج بعض الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.

أهمية الدراسة :

يطمح الباحث من خلال هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الأخطاء الشائعة والتي يقع فيها التلاميذ بكثرة وبالتالي، إعداد برنامج تربوي بناءا على تلك الأخطاء الشائعة **ويركز الباحث أيضا إلى :**

- التعرف إلى ابرز الصعوبات وأكثرها أهمية وتأثيرها على التلاميذ .
- معرفة إن كانت هذه المظاهر تأتي مجتمعة أم منفردة عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- محاولة تنمية بعض المهارات المعرفية في القراءة والكتابة والحساب باستخدام برنامج صمم لهذا الغرض
- محاولة معرفة أراء معلمي المدارس الابتدائية حول الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب

تحديد مصطلحات البحث :

تعتبر خطوة تحديد المصطلحات من الخطوات الأساسية في أي بحث علمي، حيث ظلت المصطلحات العلمية والتربوية تمثل مصدر للجدل والحوار الساخن بين أوساط العديد من الفئات المهنية المتعددة المهتمة بهذا المجال من الأطباء، وعلماء النفس، وعلماء العلوم العصبية، والفسيولوجية، والبيولوجية، وعلماء الاجتماع وغيرهم، حيث ظل اهتمامهم بالغا على البحث في مجال صعوبات التعلم والمصطلحات القريبة منه التي تتسم بالغموض وعدم الوضوح .

تضمنت دراستنا مجموعة من المصطلحات الأساسية تتمحور حولها الدراسة وهي:

1 -التعاريف الإجرائية :

1-1-التعريف الإجرائي للقراءة : يعرف الباحث القراءة بأنها "عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارئ في فهم ما يقرأ ويتعرف على الحروف المركبة للكلمة بسهولة "

1-2- التعريف الإجرائي لعسر القراءة

1-3- يعرف الباحث عسر القراءة أو الديسلكسيا :هي الصعوبة الكبيرة التي تواجه التلميذ في التعرف على الكلمة او فك رموزها او فهم معانيها وتظهر من خلال الإضافة والحذف والإبدال والتكرار والقراءة المتقطعة وعدم التفريق بين الحروف المتشابهة شكلا ولفظا

الكتابة : هي مهارة من مهارات القراءة تتمثل في ربط الحروف بطريقة صحيحة وسليمة ومنطقية لتكوين جملة معينة تتمثل هذه التقنية في نشاط الإملاء والتعبير الكتابي والنقل من السبورة.

1-4- صعوبة الكتابة : يعرف الباحث الكتابة بأنها "اضطراب لدى المتعلمين يتمثل في عدم تذكر الحروف وتذكر الكلمات شكلا ولفظا وفي القدرة على التعبير والفشل في الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية و قواعدها. "ومنها:

1-5- الحساب : يشمل العمليات الحسابية والعددية او القياس او الحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر والهندسة الى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال استخدام المفاهيم والرموز والقواعد والقوانين والنظريات الكمية.

1-6- صعوبة العلميات الحسابية : يطلق على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج الى استخدام الرموز وقدرة عالية من الترميز الصحيح لهذه الرموز . وتظهر هذه الصعوبة في عجز التلميذ التعامل مع الأرقام والأخطاء الحسابية الحاسبية (خاصة الضرب، الجمع ،الطرح، والقسمة) والقوانين الرياضية بشكل صحيح او الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الحسابية الرياضية واستخدام المصطلحات والرموز المجردة .

1-7 صعوبات التعلم : يعرف الباحث صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل إعاقات تجعل الفرد لديه قصور في إدراك وتفسير المثيرات السمعية البصرية المستخدمة في تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.

للتوضيح، أراد الباحث ان يفرق بين الخطأ والصعوبة، فما هي الصعوبة و ماهو الخطأ وما الفرق بينهما

-**الخطأ هو :** المقصود به في هذا البحث هو الخطأ الذي يشترك فيه مجموعة كبيرة من التلاميذ وتكرر لديهم بنسبة 25% بناءا على نتائج الاختبار القبلي وعلى استطلاع رأي المعلمين والمعلمات. ويقوم حاسبه بالطريقة التالية (عدد الطلبة الذين وقعوا في الخطأ /عدد الطلبة الكلي)×100

- **الخطأ الشائع :**"

يعرف "**ابو عطايا**" (2001) الخطأ بصفة عامة على انه "الحدث الذي يمكن ملاحظته او انه اي اداء يصدر الحكم عليه بطريقة معينة لأنه مختلف عن الفكرة الصحيحة المتوقعة".

-التعريف الإجرائي للبرنامج العلاجي :

-**البرنامج العلاجي**: يعرف الباحث البرنامج العلاجي المقترح انه " مجموعة من الخدمات التوجيهية التربوية التي تقدم للأفراد بشكل فردي أو جماعي لمساعدتهم على التعلم أو التكيف أو النمو السليم .

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد:

تعد صعوبات التعلم من المشاكل التي تواجهها المنظومة التربوية باعتبار هذه الظاهرة حالة سائدة في كل المؤسسات التعليمية وخاصة الابتدائية منها، وسنحاول في هذا الفصل ان نتطرق الى هذا الاضطراب، وتحديد مفهومه وقبل ذلك يستوقفنا مفهوم التعلم وشروطه، ثم نتحدث عن الكيفية التي تطور بها هذا المفهوم بإيجاز، ونحاول بعد ذلك ان نفرق بينه وبين المصطلحات القريبة منه ليتضح المعنى أكثر، ثم مدى انتشاره بين المتعلمين، أسبابه، ومظاهره، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون ذوي صعوبات التعلم، ثم كيفية التشخيص وطرق العلاج .

1-التعلم :Learning

-مفهوم التعلم :

أ -لغة:

التعلم مصدر تعلم :اكتساب المعرفة، والتعلم : اتقان الصنعة و الأمر، والتعلم بمعنى :نشدان الدراية والعلم، كما يقصد بالتعلم :اكتساب المهارات والخبرات التي تساعد المرء على التكيف في محيطه.

ب-اصطلاحا:

يستخدم علماء النفس مفهوم التعلم بمعنى أوسع واشمل بكثير من معناه في اللغة العامية، فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي المقصود، او التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل او تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من أشكال وأنواع المكتسبات، بل يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف، ومعان، وأفكار، واتجاهات وعواطف، وميول، وعادات، مهارات حركية او غير حركية، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة او غير مقصودة، وهناك من العلماء من عرف التعلم انه عملية تدريب للعقل وهناك من عرفه بانه عملية تذكر وفريق ثالث عرفه بأنه عملية تغيير او تعديل في سلوك الكائن الحي، وفريق رابع عرفه انه ذلك الحدث الناجم عن الإدراك الكلي للمواقف في الحياة. (نادية 2015: 12).

- **التعريف الأكاديمي لصعوبات التعلم :**

تعرفها اللجنة الاستشارية القومية للاطفال المعاقين :(National Advisory) Committé on Handicapped Children

بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في الفهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية وقد يظهر هذا في اضطراب التفكير و الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والحساب ويتضمن هذا بعض الحالات مثل الاعاقة الحسية او تلف المخ

و الاختلال الوظيفي للمخ والاضطرابات اللغوية والكلامية وغيرها ولا يشمل المصطلح الاطفال ذوي صعوبات التعلم التي ترجع الى اعاقات بصرية او سمعية او حركية او تخلف عقلي او اضطراب انفعالي او بيئي او ثقافي او اقتصادي.

وهذا التعريف **له بعدين** :

أ -**البعد الطبي:** ويركز على الاسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي او التلف الدماغي .

ب **البعد التربوي:** ويشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية ولا يكون ذلك العجز الأكاديمي عقليا او حسيا، كما يشير إليها كيرك 1962 والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية او حسية .(فاروق الروسان ، 2000: 67)

وتنقسم الى قسمين :

- **صعوبات التعلم النمائية : Developement Learning Disabilities**:ويقصد به تلك الصعوبات التي تشمل العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه، لا بد ان يطور المهارات الضرورية من إدراك وتناسق حركي وتسلسل وذاكرة وتشمل هذه الصعوبات ما يلي :قصور في الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، واللغة الشفوية.

- **صعوبات التعلم الأكاديمية : Academical Learning Disabilities** :تظهر هذه المشكلات غالبا بعد الدخول المدرسي، وتتجلى في الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم المواد الدراسية المختلفة، وتتمثل هذه الصعوبات في القراءة والكتابة والحساب. (بشير معمرية ،2005: 41)

-يعرف "**انور الشرقاوي**"(1987) مفهوم صعوبات التعلم في ضوء التلاميذ، الذين لا يستطيعون التوصل الى مستوى التمكن، الذي يمكن ان يصلوا اليه .

-ويذكر "**فيصل الزراد**" (1991) يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم في ضوء منحنى صعوبات التعلم الاكاديمية، على انها اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والاكلام والقراءة والكتابة وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

-ويضيف "**احمد عواد**" (1992) ان صعوبات التعلم النمائية تتمثل في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الاكاديمية مثل الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، وأخرى اكاديمية تظهر اذا

حدث لدى الطفل في العمليات النمائية او عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة او التهجي او القراءة او الحساب .

- **ومن المفاهيم العلمية نجد التعريف التالي :**

الإعاقة في التعلم تشير Learning Disabilité إلى تخلف او خلل او تأخر في واحدة او أكثر من عمليات النطق واللغة والقراءة والكتابة والحساب او غيرها من الموضوعات المدرسية نتيجة لعائق سيكولوجي ينشأ من خلل محتمل في الدماغ او التفكير او في الاتزان او في السلوك، انه ليس نتيجة تخلف عقلي او خلل حسي او فروق ثقافية او تربوية تعليمية. (نورالدين ،2015،35)

- كما يضيف كل من "**مصطفى رجب واخر**" (1998)انه مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع منهم وعن معدل تحصيل أقرانهم وهذه المجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء متوسط او عالي او فوق المتوسط، إلا أنهم لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم.
- ويعرف "**احمد السيد شعبان**" (1994) صعوبات التعلم على أنها كل ما يعيق التلميذ عن تذكر الحقائق والمفاهيم والتقييمات، المتضمنة في الكتاب المدروس، وتطبيقاتها تطبيقا صحيحا .
- ويشير" **جربر Geber**" (1992) انها مجموعة من خلل و الاضطرابات تؤثر على قدرة الفرد على اكتساب واستخدام الجمع والكلام والقراءة والكتابة وإدراك الأشياء .
- ويعرف "**اسماعيل محمد الأمين**" (1994) صعوبات التعلم بأنها عدم قدرة التلاميذ للوصول إلى مستوى النجاح الخاص بكل مهارة من المهارات الأساسية التي تقاس بالاختبارات التشخيصية .
- ويضيف "**فتحي الزيات**" (1998) ان هذا المفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع او الحديث و القراءة والكتابة او الاستدلال .

كما أشار كل من " **برناديت Benadett وبابرا Babra**"(1998) الى هذا المصطلح يطلق على الطفل الذي لا يعاني من اضطرابات في السمع واضطرابات في الكلام والرؤية، وتحتاج إلى تعليم خاص او خدمات أخرى مرتبطة بها . (نورالدين ،2015: 36)

وتقر إحدى الفرق العمل التي شكلت تحت رعاية "الجمعية الوطنية للأطفال المشلولين "(فيشير كليمنتس Clementsk,1966) بانه مصطلح الأداء الوظيفي البسيط للمخ (Dysfunction minimal brain) والمتضمن الأطفال الذين يقعون في المدى المتوسط او الأعلى من المتوسط في الذكاء العام الا

انه لا توجد لديهم بعض الصعوبات الخاصة في السلوك او في التعلم اذ تتراوح من صعوبات خفيفة إلى صعوبات حادة وترتبط هذه الصعوبات بانحرافات في الجهاز العصبي المركزي وتعبر هذه الانحرافات عن نفسها من خلال تجمعات مختلفة الأشكال من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة والذاكرة وتركيز الانتباه والوظائف الحركية .

- وعن "**جابر عبد الحميد**" (1998) ذكر أن هذا المصطلح يطلق عليه العجز عن التعلم، وعرفه على انه حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نورولوجي، تتدخل على نحو تلقائي في نمو القدرات العقلية او غير اللفظية، في تكاملها و أدائها .
- كما يقر" **الشحات** "(1999) ان صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط او اعلى من المتوسط إلا أنهم يظهرون تحصيلا ادني من المتوقع منهم في الاختبارات التحصيلية .
- **اما بتمان (Batman,1965)** فيشير إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وان هذه الاضطرابات من المحتمل ان تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي .
- ويرى "**محمد عبد الرحيم عدس** " (2000) ان هذا المصطلح اي صعوبات التعلم يعني الشخص الذي يعاني من اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية الأساسية، حين يستعمل اللغة شفويا او حين يتعلمها عن طريق الكتابة والقراءة، والتي تبدو في عدم القدرة الفرد التامة، على ان يسمع او يفكر او يقرأ او يتحدث او يكتب او يقوم بعمليات حسابية مثل الجمع او الطرح او الضرب ....الخ.

ويعرف ليتل Litell (2001) **بأنها** مصطلح عام يشير الى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات واضحة ودالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، من الجمع والطرح والضرب والقسمة، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد ويفترض انها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي

1-1-ماهية صعوبات التعلم :

باعتبار ظاهرة صعوبات التعلم حالة سائدة في كل المؤسسات التعليمية وخاصة الابتدائية منها، اذ انه من ملامحها يبرز وجود عيوب ظاهرة للعيان في التحصيل الأكاديمي او التفريط التحصيلي وبطء التعلم، وبالرغم من ان أصحابها غالبا ما يتسمون بالذكاء العادي الا أنهم يظهرون صعوبة او اكثر في بعض

العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم او التفكير او الإدراك او الانتباه او القراءة واو الكتابة او أجراء العمليات الحسابية وغيرها، اي انهم لا يدخلون ضمن فئات المضطربين انفعاليا والمصابين بإعاقات معينة، هذا مما يدل على ان مستوى إمكاناتهم ونموهم العقلي سليم وملائم يحتاجون فقط الى التدعيم البيداغوجي والنفسي لاكتساب المهارات الدراسية المطلوبة والتي تتماشى واستعداداتهم وقدراتهم .هذا وقد كان "لـــ ساموبل كيرك Samuel Kirk "الفضل في تحديد هذا المفهوم "انه حالة التي يظهر صاحبها مشكلة او اكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة او فهمها والقدرة على الإصغاء او التفكير او الكلام او القراءة او الكتابة او العمليات الحسابية "(محمد،2014: 99)

1-1-مفهوم صعوبات التعلم :

من خلال الدراسة والتقصير في موضوع صعوبات التعلم في العديد من المصادر تبين ان هناك اختلاف في وجهات النظر فيما يخص التسمية، فبعض هذه المصادر تستخدم مصطلح صعوبات التعلم وبعضها الاخر يستخدم مصطلح الهدر التعليمي وبعضها الثالث يستخدم سوء الأداء الدراسي...، ولعل هذا يعود الى اهتمام العديد التخصصات بها، وهذا لا يهم بقدر ما يهمنا تحديد مصطلح صعوبات التعلم، فقد عرفتها الحكومة الاتحادية عام 1968 بانها "وجود اضطراب في جانب او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة، والتي يبدي الاضطراب فيها في نقص القدرة على الإنصات او التفكير، او الكلام او القراءة او الكتابة او التهجئة او العمليات الحسابية الرياضية، والإعاقات الإدراكية والأذى الدماغي، والخلل الوظيفي الدماغي الأدنى والديسليكسيا، والافازيا التطورية ونتيجية للانتقادات الموجهة لهذا التعريف من قبل العديد بسبب انطوائه على مفاهيم ومصطلحات غامضة كالاضطرابات النفسية واستبعاد الاعاقات الاخرى، عرفته الجمعية القومية المشتركة لصعوبات التعلم " NJCLD عام 1994 بانها "مجموعة غير متجانسة الاضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية و الاستنتاجية (يرو،2014: 45)

3-1- الإعاقات التي تدخل في مجال صعوبات التعلم :

الديسليكسا او الاعاقة في القراءة Dyslexia

2- الديسغرافيا او الاعاقة في الكتابة Dysgraphia

3- الديسكالوكيا او الاعاقة في الرياضيات Discaleculia

3- الاعاقة في الادراك الحسي

4- الاعطاب العصبية Neurological

5- الانطواء الفصامي (Autisme):وهويشير الى حالة نفسية مرضية لأطفال تنقطع علاقاتهم بالبيئة، يعيشون في نرجسية منطوية بعيدة عن التفاعل مع تراث هذه البيئة. (نبيل على سليمان، 1992: 128)

1-4-عناصر مفهوم صعوبات التعلم :

كان هناك الكثير من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم في جوانب مختلفة إلا إننا تناولنا الجانب التربوي، وهو ما يتماشى واتجاه دراستنا والتي تختص بعملية تعليم ذوي صعوبات التعلم، إلا أننا لابد ان نستفيد من هذه التعريفات بحيث نستخلص عددا من العناصر التي تضمنتها التعريفات الأخرى المتعددة المنشأ والهدف والغاية مما يساعدنا منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلم، ويمكن تلخيص العناصر على النحو التالي :

ان صعوبات التعلم، إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى، يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي يمتد الى المستوى العادي والمتفوق .

-تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة الى الشديدة.

-قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة وأكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، الذاكرة، والإدراك، والتفكير وكذالك اللغة الشفوية.

-تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحة الطفولة او الشباب .

-قد تظهر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة .

-قد تظهر مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.

-قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا.

ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة او الاختلافات الثقافية او تدني الوضع الاقتصادي او الاجتماعي او الحرمان، او عدم وجود فرص للتعليم العادي (ابو نيان،2007 : 17-18)

1-5-وقد نستخلص مما سبق أن نحدد تعريف إجرائي خاص بنا ويتمثل في :

نسبة ذكاء عادية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة

طالب من ذوي صعوبات التعلم B.C+L.A.+.I.Q=

نسبة ذكاء عالية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية

موهوب من ذوي صعوبات التعلم B.C+L.A.+H.I.Q= (تيسير صحبي 2002 :15)

من الصعب تعريف صعوبات التعلم او وصفها بسهولة، ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية او علم النفس او الطب النفسي، بل تعددت التعريفات بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، تبعا لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال. (عجاج 1998: 11)

1-6-المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلم :

قد يحكم فريق التقييم على أن الطفل لديه صعوبة في التعلم في حالات عدة هي :

ان تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره او مستوى قدراته في واحدة او اكثر من المجالات **التالية:**

-التعبير الشفوي.

-الفهم المبني على الاستماع.

-التعبير الكتابي.

-مهارات القراءة الأساسية .

-الفهم القرائي.

-العمليات الحسابية .

-الاستدلال الرياضي .

- عندما يجد فريق التقييم بان لدى الطفل تفاوتا كبيرا بين تحصيله وقدرته العقلية في واحدة او أكثر من المجالات المذكورة في الفقرة السابقة.

2- قد لا يحكم فريق التقييم على ان لدى الطفل صعوبة في التعلم اذا كان التباعد الكبير القدرة والتحصيل ناتجا في الأساس عن :

- اعاقة بصرية، سمعية، حركية .
- تخلف عقلي.
- اضطراب انفعالي.
- حرمان بيئي، ثقافي، او اقتصادي وكذالك اتفقت التعريفات فيما بينها على خمسة عناصر **اساسية هي :**
- تفاوت كبير بين القدرة والتحصيل.
- الفشل الأكاديمي.
- العمليات النفسية.
- استبعاد الإعاقة (السرطاوي ،2001 :41-43)

6- المحكات الخمسة :

6-1- محك التباعد :ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله **مظهران** :

-التفاوت بين قدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي .

-تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات او المواد الدراسية، فقد يكون متفوقا في الرياضيات، عاديا في اللغات، ويعاني صعوبات في تعلم العلوم او الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو او حفظ النصوص الأدبية .

6-2- محك استبعاد :

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الاتية :

التخلف العقلي، الإعاقات الحسية: (المكفوفين – ضعاف البصر – الصم – ضعاف السمع – ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد – حالات نقص فرص التعلم او الحرمان الثقافي)

6-3- محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده ان ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وانما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) ويختلف عن الفئات السابقة .(Lerner ,1993)

6-4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل الى اخر مما يؤدي الى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف ان الاطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطأ من الاناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة و السادسة غير مستعدين اومهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قور النمو الذي يعيق العمليات التعلم سواء كان هذا القور يرجع لعوامل وراثية اوتكوينية او بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل .

6 -5- محك العلامات الفيزيولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد، والاضطرابات العقلية، صعوبة الاداء الوظيفي) (خطاب،2006: 31)

ومن الجدير بالذكر ان الاضطرابات في وظائف المخ سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي الى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

7-المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية :

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم او الاهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة، هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، بل تشكل اهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما يمكن التطرق اليها بالتعريف، كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعليمية بتسميات عدة في اعمار مختلفة مثلا قد يعاني الطفل من صعوبات في نطق في الطفولة المبكرة ويطلق عليها بالتأخر اللغوي، بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية. (Lerner ,1993)

ومن اهم المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية مايلي :

- **اضطرابات في الإصغاء :**

تعتبر ظاهرة شرود الذهن والعجز عن لانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات من اكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، اذ انهم لا يميزون بين المثير الرئيس والثانوي حيث يميل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدا لا يتجاوز اكثر من عدة دقائق فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة اي امر، او انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة مثل النظر عبر نافذة الصف اومراقبة حركات الأولاد الآخرين بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية انهائها وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (Mays,Calhoon&Crowll,2000)

- **الحركة الزائدة :**

تميز بشكل عام الاطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة عن ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط والاندفاعية ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD) وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley ,1997) وعرفت حسب الجمعية الامريكية للاطباء النفسيين (Dsm-4 :American Psychiatric Association,1994) كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الاصغاء والاندفاعية والحركة الزائدة عادة تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كاعاقة تطورية مرتبطة باداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيرا ما تترافق مع الصعوبات التعليمية، ليس بالضرورة ان كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعليمية ظاهرة. (Barkley ,1997)

- **الاندفاعية والتهور :**

يتميز بعض من هؤلاء الأطفال بالتسرع في إجاباتهم، وردود أفعالهم وسلوكياتهم العامة مثلا قد يميل الطفل الي اللعب بالنار، او القفز الى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك وقد يتسرع في الاجابة على اسئلة المعلم الشفوية اوالكتابية قبل الاستماع الى السؤال او قراءته، كما وان البعض منهم يخطئون بالاجابة على اسئلة قد عرفوها من قبل او يرتجلون في اعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم في الخطأ وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور. (Levine And Reed :1999:)

- **صعوبات لغوية مختلفة :**

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، او في الصوت ومخارج الاصوات، او في فهم اللغة المحكية، حيث تعتبر الديسليكسيا (صعوبات شديدة في القراءة) وظاهرة الديسقرافيا (صعوبة في الكتابة) من مؤشرات الاعاقات اللغوي، كما يعد التأخر اللغوي عند الاطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الاولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب علما بان العمر الطبيعي لبداية الكلام هو عمر السنة الاولى .(ابراهيم ،2010: 51)

- **صعوبات في التعبير اللفظي الشفوي :**

يتعثر الكثير منهم في اختيار الكلمات المناسبة، ويكون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملا متقطعة، واحيانا دون معنى عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة او استرجاع احداث قصة قد سمعوها سابقا وقد تطول قصتهم دون اعطاء الاجابة المطلوبة او الوافية، وان العديد منهم يعانون من ظاهرة ما يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia) اي صعوبة في استخراج الكلمات او اعطاء الاسماء او الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة فالامر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد عندما

نعجز عن تذكر بعض الاسماء او الاحداث، نلاحظه يحدث عشرات المرات بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلمية. (الروسان،2000: 63)

- **صعوبات في الذاكرة :**

يوجد لدى كل فرد ثلاثة اقسام رئيسية للذاكرة، قصيرة المدى، والذكرة العاملة والذاكرة البعيدة، حيث يطلق تتفاعل تلك الاجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة اليها، الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الاقسام او بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات مما يدفع المعلم الى تكرارالتعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها. (قحطان،2008: 102)

- **صعوبات في التفكير :**

أطفال هذه الفئة يعانون أيضا من توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة .فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل رياضية وفهم المقروء وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الي افتقار عمليات التنظيم لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة. (فاروق عبد الروؤف،2008: 25)

تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة ولكن الاولاد الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة اذ يستغرقون الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات واخراج الكراسات من الحقيبة والقيام بمسائل حسابية متواصلة او ترتيب جملهم اثناء الحديث او الكتابة. (Lerner :1993) .

- **صعوبات في فهم التعليمات :**

تشكل التعليمات اللفظية التي تعطى من طرف المعلم عقبة امام هؤلاء الطلاب بسبب مشاكل التركيز والذاكرة .لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات او الاسئلة التي يواجهها للطلاب، كما ان بعضهم لا يفهم التعليمات المطلوبة منهم كتابيا، لذلك يلجؤون الى سؤال المعلم او تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، او حتى التوقف عن تنفيذ حتى يتوجه اليهم المعلم ويرشدهم. (عبد العزيز واخر، 1992: 62)

- **صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم :**

اي صعوبة في إدراك المفاهيم الأساسية مثل :الشكل والاتجاهات والزمان والمكان والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع الخ (Levine And 89 : Reed ,1999).

- **اضطرابات عصبية مركبة :**

مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في اداء الحكات العضلية الدقيقة مثل الرسم والكتابة.

- **صعوبات في التازر الحركي –الحسي** (Visual – Motor Coordination):

عندما يبدأ الطفل برسم الاحرف او الاشكال التي يراها بالشكل المناسب امامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي الى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة او كتابة من اليسار الى اليمين او نقل اشكال بطريقة عكسية هذا التمرين اشبه بالنظر الى المرآة ومحاولة تقليد شكل او القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب.فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الاطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين اليد مثل القص والتلوين والرسم حتى المهارات الحركية الرياضية وضعف القدرة على توظيف الاصابع اثناء متابعة العين بالشكل المقلوب. (Mays ,Calhoon & Crowell,2000)

- **صعوبات في العضلات الدقيقة :**

الطريقة التي يمسكون بها القلم، تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة او أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

- **ضعف في التوازن الحركي العام :**

صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ وتضر بقدرته في الوقوف او المشي على خشبة التوازن والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب. (السيد سليمان،2001: 98)

- **صعوبات تعلمية في القراءة والكتابة والحساب:**

تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية وقد ينجح الاطفال الاكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي دون لفت نظر المعلمين حدثي الخبرة او غير المتعلمين في تلك الظاهرة ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية

في الحساب تأخذ حيزا من المهناج وهذا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة. (Mays ,Calhoon & Crowell,2000)

- **البطء الشديد في إتمام المهمات :**

تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعلمية التي تتطلب تركيزا متواصلا وجهدا عضليا وذهنيا في نفس الوقت مثل الكتابة وتنفيذ الواجبات المنزلية.

- **عدم ثبات السلوك :**

احيانا يكون الطالب مستمتعا ومتواصلا في اداء المهمة او في التجارب والتفاعل مع الاخرين واحيانا لا تستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقا. (Bryan :1997)

- **عدم المجازفة وتجنب اداء المهام خوفا من الفشل :**

هذا النوع من الاطفال لا يجازف ولا يخاطر في الاجابة على اسئلة المعلم المفاجئة والجديدة فهو لا يكره المفاجآت ولايريد ان يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك، فمن خلال تجاربه تعلم ان المعلم لا يكافئه على اجوبته الصحيحة وقد يحرجه ويوجه له اللوم او السخرية اذا اخطأ لذلك نجده مستمعا اغلب الوقت او محجبا عن المشاركة لانه لا يضمن ردة فعل المعلم او النتيجة (Learner &Bryan: 1993)

- **صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة :**

ان اي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب حياته بسبب عدم قدرة الفرد لان يكون حساسا للاخرين، وان يدرك كبقية زملائه قراءة صورة الوضع المحيط به ذلك نجد هؤلاء الاطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت المناسب الخ .

وقد اشارت الدراسات الى ان ما نسبته 34% الى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية معرضون للمشاكل الاجتماعية كما وان هؤلاء الافراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة صنفوا كمنعزلين مكتئبين وبعضهم يميلون الى الافكار الانتحارية. (Bryan :1997)

- **الانسحاب المفرط :**

مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي الى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الاخرين فيعزفون عن المشاركة في الاجابات عن الاسئلة، او المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية واحيانا الخارجية . (Mays Calhoon & Crowell,2000)

8-المظاهر الأكاديمية لذوي الصعوبات التعلمية :

8-1- الصعوبات في التحصيل الدراسي :

التخلف الدراسي هو السمة الرئيسية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية، بعض الطلبة قد يعانون من قصور في جميع المواد والبعض الاخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد او موضوعين، ويمكن الاشارة الى ابرز جوانب القور في المواضيع الدراسية كما يلي :

8-2- الصعوبات الخاصة في القراءة :

تعد صعوبات القراءة من اكثر الموضوعات انتشار بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي :

حذف بعض الكلمات او اجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

اضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي الى الجملة او بعض المقاطع او الأحرف الى الكلمة المقروءة فمثلا (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة الى امريكا).

ابدال بعض الكلمات باخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من من (المرتفعة) او (الطلاب) بدلا من (التلاميذ) او ان يقرأ (حسام ولد شجاع).

اعادة بعض الكلمات اكثر من مرة بدون اي مبرر، فمثلا قد يقرأ (غسلت الام الثياب) قيقول (غسلت الام .....غسلت الام الثياب)

قلب الحروف وتبديلها، وهي من اهم الاخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات او المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) واحيانا يخطئ في ترتيب احرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.

-ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع-غ)(ج-ح).

-ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما (ك-ق)(ت-د).

وهذا باختصار الصعوبة المتمثلة في القراءة، ولنا فصل كبير نشرح لاحقا وبالتفصيل الأخطاء الشائعة في هذا المجال .(الزيات،2008: 135)

8-3- الصعوبة الخاصة بالكتابة : تتمثل هذه الصعوبة فيما يلي :

– يعكس الحروف و الأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلا قد يكتبه (بشكل معكوس) والرقم (3) نفس الشيء واحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار الى المين فتكون كما تكون في المرآة.

– يخلط في الاتجاهات فهو قد بدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين والفرق هنا ان الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق .

– ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثلا كلمة (ربيع) يكتبها (ريبع) واحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يتبها "**راد**" وهكذا .

– يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب)

– يحذف بعض الحروف من الكلمة او كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية.

وهذا باختصار الصعوبة المتمثلة في الكتابة، ولنا فصل كبير نشرح لاحقا وبالتفصيل الأخطاء الشائعة في هذا المجال . (بالعظم،2015: 92)

8-4-**الصعوبة الخاصة في الحساب :**

– صعوبة في الربط بين الرقم رمزه فقد تطلب منه ان يكتب الرقم 3 فيكتب 4.

– صعوبة في التمييز الارقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6-2)(7-8) حيث يقرأ او يكتب الرقم (6)على انه (2) بالعكس وهذا بالنسبة للرقمين 7و8 وما شابه.

– صعوبة في كتابة الارقام التي تحتاج الى اتجاه معين، اذ يكتب الرقم 3 هكذا (ّمعكوس)

وقد يكتب الرقم (4) هكذا (معكوس).

– يعكس الارقام الموجودة في الخانات المختلفة فالرقم (25) قد يقرأه (52) وهكذا.

– صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الاساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة فالطالب هنا قد يكون متمكنا من عملية الجمع او الضرب البسيط مثلا ولكنه مع ذلك قد يقع في اخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الاخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (احاد عشرات) مثلا وما شابه ذلك وعلى سبيل احد الطلبة قام بجمع 25+12=01 وعند الاستفسار منه تبين انه قام بجمع الارقام 5+2+2+1 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فمكتب 01.

– فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة، لكنه يخلط بين منزلتي الاحاد والعشرات مثلا 151564.

– واحيانا يقوم الطالب باجراء عمليتي جمع وضرب في نفس المسالة.

وهذا باختصار بعض الصعوبات المتمثلة في العمليات الحسابية، ولنا فصل كبير نشرح لاحقا وبالتفصيل الأخطاء الشائعة في هذا المجال .(السرطاوي،2001،55)

8-5- صعوبة في الأداء الحس حركي :

تنقسم هذه الصعوبات الى ثلاثة مجالات رئيسية هي :

أ- صعوبات في الإدراك البصري :

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة امنة قبل ان تصدمه سيارة، يرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الاشياء (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلا).

ويعاني هؤلاء الطلبة ايضا من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون ان يتذكروا الكلمات التي سبق ان شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر الى النموذج الذي يقومون بنسخها، اضافة الى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الارضية اوان يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيبا متسلسلا، او في عد مقارنة بصرية، اوفي ايجاد الشيء المفقود او المختلف الذي لا ينتمي الى المجموعة كما انهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.(جمال الخطيب واخرى،1998: 71)

ب-صعوبات في الإدراك السمعي :

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استعابه وبالتالي فان استجابتهم قد تتاخر وقد تحدث بطريقة لا تناسب مع موضوع الحديث او السؤال وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل جبل- جمل او لحم- لحن اضافة الى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الاصوات البيئية ومصادرها وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة) وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة) وقد يشتكي كثيرا من تداخل الأصوات حيث يقوم بتغطية اذنيه باستمرار ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات .(ماجدة السيد،2000: 101)

فضلا عن ذلك فهو، قد لا يستطيع ان يعرف الكلمة اذ سمع جزءا منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همسا او بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، واعادة سلسلة من الكلمات و الاصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم ايام الاسبوع والفصول والشهور والعناوين وارقام الهواتف تهجئة الاسماء.(سهيركامل،2002: 122)

فهو يرتطم بالاشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة وقد يبدو مختلف التوازن ويعاني من صعوبات في المشي، او ركوب الدراجة، او لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام اقلام التلوين، او المقص او في (تزرير) ثيابه من الناحية اخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، او قدم معينة وقد يعاني من (الخلافية) اي استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى او العكس، وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين،او الأصابع اوالاقدام فضلا عن ذلك فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة بخصوص الاتجاهات الستة فوق – تحت– يسار– يمين– خلف – امام(سهير،2002: 122)

ج–اضطرابات اللغة كلام :

يعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم من واحدة او اكثر من مشكلات الكلام واللغة فقد يقع هؤلاء في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الاجابة بكلمة واحدة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، او إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليم .(القحطاني،2000 :122).

ومن ناحية اخرى، فأنهم قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، او رواية القصة، وقد يعانون من التلعثم، او بطء الشديد في الكلام الشفهي او القصور في وصف الاشياء، او الصورة، او الخبرات، وبتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة، واستخدام الاشارات بصورة متكررة للاشارات على الاجابة الصحيحة فضلا عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام (حذف اضافة بعض الاصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوشة او محرفة .

د–صعوبات في عمليات التفكير :

لا حظ الباحثون ان الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، تظهر لديهم دلالات تشير الى وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون الى وقت طويل لتنظيم افكارهم قبل ان يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي في حين قد يعانون من ضعف التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز والصلابة وعدم المرونة، وعدم اعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل او لمعاني الكلمات، والقصة و في تنظيم اوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات وعدم تذكرها، كما انهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.(السرطاوي ،1998: 87)

هـــ–خصائص سلوكية :

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب هنا يبقى متململا مشحونا بالحركة، يحوم كثيرا، وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه هذا والطالب لا يستطيع مقاومة المثيرات الغريبة عن الموقف فإذا سمع صوتا خارج الصف كأن يكون صوت سيارة اوصوت طائرة، يهرع الى النافذة . (القحطاني،2001 ،7-8)

والمشكلة هنا ان هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما انه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرته على التعلم، وعلى العكس من هذا الطالب، نجد طلابا اخرين يعانون من الخمول وقلة النشاط وهؤلاء الطلبة يبدون طيبين ومسايرين، ونادرا ما ينفلت منهم زمام غضبهم، هؤلاء تجدهم بليدين فاتري الشعور ولا يتسمون بالفضول او اللهفة او الاستقلالية كما انهم يتسمون بنشاط منخفض بشكل عام، فالدافعية عندهم منخفضة ومدة انتباههم قصيرة، لان من العسير شد انتباههم وهذا النوع من الصعوبات التعلم (الخمول في النشاط) هو شكل اقل شيوعا من حالات النشاط الحركي الزائد. (القحطاني،2001 ،8)

9-الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

ان موضوع صعوبات التعلم حظي باهتمام كبير من طرف علماء النفس في مجال التربية الخاصة، رغم حداثة هذا العلم وتداخله مع بعض المصطلحات الجديدة والقريبة منه كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطء التعلم، أصبح يؤرق الكثير منهم، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة، لكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته .

فيذكر فتحي الزيات (507:2003)ان صعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والامراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، او العصبية، او الكيميائية، او نتيجة خلل في بعض وظائف المخ .

كما يرى جل العلماء ان اسباب صعوبات التعلم ماهي الا نتيجة قصور نمائي لعمليات الادراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الادراك الضرورية للتحصيل الاكاديمي .(الزيات،2010: 55)

ويمكن تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين فيما ياتي

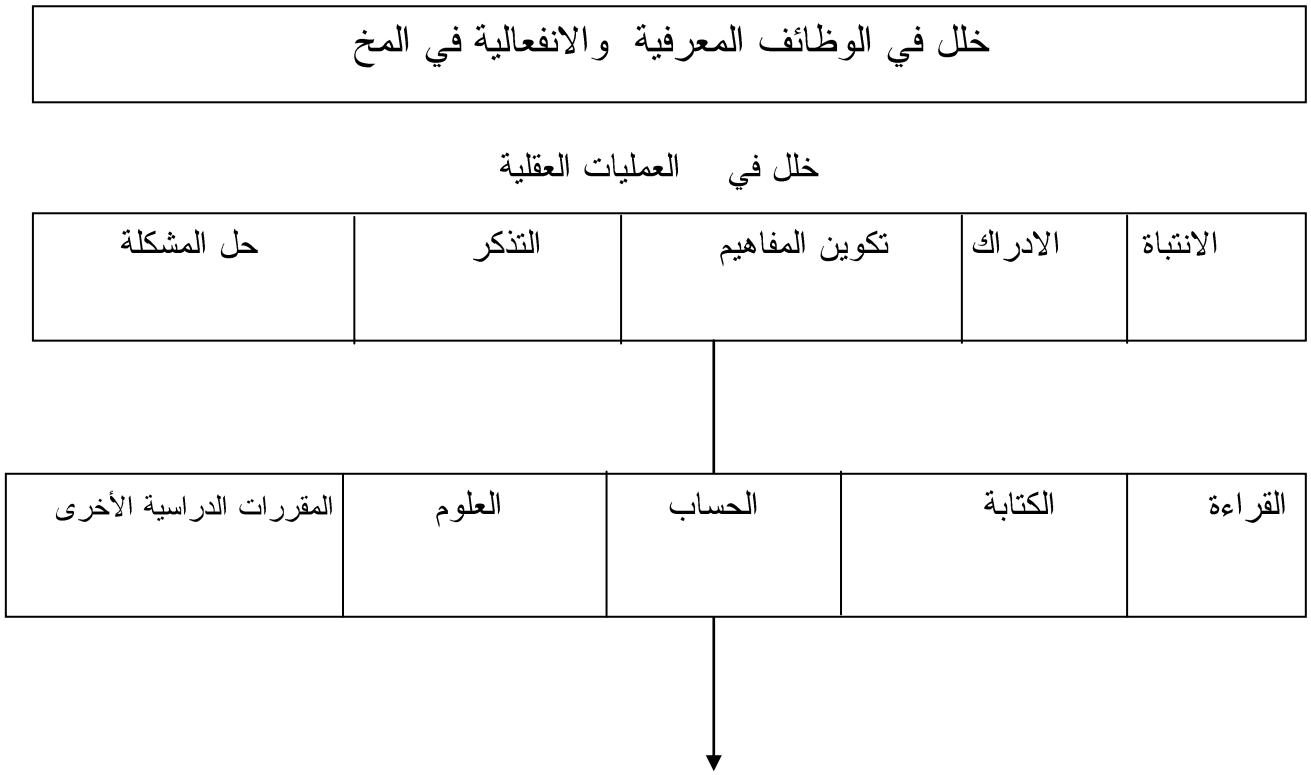
9-1-العوامل العضوية والبيولوجية : Organic And Biological:

أوضحت نتائج الدراسات ان التكوينات العصبية بالمخ تعد من اهم العوامل الحاكمة لعملي التعلم، وان المخ يتكون من عدة اجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة الخاصة بكل منها (القريطي ،417:2005)

ويرى " الزيات " ان اكثر الأسباب معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي والمركزي وخاصة ما يشار اليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما اذا صاحب ذلك تلف عضوي ام لا، ومن ثم فان حدوث اي خلل او اضطراب في الجهاز العصبي المركزي يؤدي الى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها .ومن ثم الخلل والقور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم مما يؤدي بدوره الى حدوث صعوبات التعلم ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي .

كما توصل العديد من العلماء ان الدماغ يتكون من ملايين الخلايا العصبية، يتصل كل منها بخلايا معينة وبطريقة تمكن كلا منها ان تصل خلية واحدة تقع الى اليمين منها مباشرة، وتنتج نوعا معينا من الكيماويات، يمر ضمن مسافة معينة فتثير خلية اخرى، تسمى الكيماويات التي تنقل الرسائل من خلية عصبية الى خلية عصبية أخرى " **العصب الناقل**"وفي الوقت الذي يعبر فيه الناقل العصبي المكان، ويثير خلية أخرى تحدث عملية كيماوية جديدة تثير الخلية التي بعدها وتطفئ تلك التي تقابلها.ينتج الدماغ نماذج عديدة ومتنوعة من هذه الناقلات العصبية، يبلغ عددها حوالي مائتي نوع،عرف منها حديثا خمسون نوعا وقد أيدت نتائج الأبحاث الحديثة ما قيل من ان سبب عدم التركيز والتشتت في الانتباه وحصول النشاط الزائد هو قصور ناقلات عصبية معينة في منطقة معينة في الدماغ حيث لا تقاوم بوظيفتها بالشكل المطلوب .

هناك أنشطة كيماوية أخرى تتعلق بالدماغ المتنامي ومن شأنها ان تسير الدماغ، والأنشطة السلوكية، كما ان نوعا معينا من هذه الكيماويات تتصل بخلية خاصة او بمجموعة خلايا، وبعض هذه الخلايا تنمو بشكل معقد ودقيق جدا، وتعمل معا بأسلوب بطيء في تكون شبكة خلايا (Neurons) والتي تشكل الدماغ الإنساني .



شكل (3) مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم

9-2-العوامل الجينية : Genetique Factors :

يرى الباحث عبد الله (10:2003)إلى انه قد تزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات وهو الأمر الذي يمكن ان يدعم فكرة وجود دور العامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات ان ما نسبته 20-25 % من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة، وكذلك فان هذه النسبة ترتفع من 65-100% في حالة كون الأخوين توأم (عبد الصبور، 165،2003).وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي وتوصلت الى انه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. (عبد الفتاح ،209،2004).

كما تؤكد العديد من الدراسات ان صعوبات التعلم تنتقل عن طريق الجينات الوراثية اثناء الحمل، وهذا ما أثبتته نتائج هذه الدراسات الوراثية أو الجينية في مجال صعوبات التعلم وفي زيادة فهمنا لدور هذه العوامل في صعوبات التعلم بصفة عامة، وعسر او عجز القراءة والكتابة بصفة خاصة خلال العقد الأخير من هذا القرن وقد قامت هذه الدراسات على استخدام نمطيين او أسلوبين للبحث هما الدراسات الأسر ودراسات التوائم .

(أ)- دراسات الأسر :

قامت دراسات الأسر على افتراض ان عسر القراءة ينتشر او يشيع داخل اسر معينة يستمر انتقالها من جيل الى جيل وقد اجريت عدة دراسات قامت على هذا الافتراض وقد كانت نتائج هذه الدراسات مدعمة للافتراض المذكور، وقد فسر الباحثون هذه الدراسات بان صعوبات التعلم وعسر القراءة او عجز القراءة موروثة وذات جذور وراثية. (Pennington 1995,Pg88,)

(ب)- دراسة التوائم :

قدمت دراسات القوائم دليلا اضافيا على ان الوراثة والجينات تلعب دورا هاما دالا في عسر القراءة وقد اثارت مثل هذه الدراسات الى ان التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة. (فتحي مصطفى الزيات،1998: 440)

كما أكدت بعض الدراسات التي اجريت في امريكا عكس ما جاءت به الدراسات الأخرى في هذا الخصوص، حيث ان حوالي 80% من الحوامل تناولن أدوية علاجية مدة الحمل او اثناء الولادة ومع ذلك لم يتضح اي هذه الوصفات او نوعها هو المسؤول الوحيد على العملية الجينية الكيماوية في الدماغ، كما وجد ان بعض الوصفات التي تناولتها الأمهات أثناء الولادة لم تحلل في الكبد الأمر الذي أبقاها في دم الرضيع فترة أطول حتى يتمكن الكبد الذي بدوره لم يبلغ مرحلة النضج بعد من تحليلها.

9-3-العوامل البيئية Environmental Factors:

لاشك ان موضوع صعوبات التعلم غالبا ما يكون انعكاسا لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه حيث تشير نصرة جلجل(197:2000) الى الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى اية حال، فان سوء التغذية اوعدم الحرص على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن ان يؤديا الى صعوبات او معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية. (نصرة جلجل،197:2000)

وتؤكد "**منال باكرمان**" (780،2004)ان سوء التغذية الشديدة في سنوات مبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية .

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسبابا تربوية متعلقة بالمدرسة ترى انها اكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كريمان منشار،1994،388-393)ويرى" الزيات "ان هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمة سواء بشكل مباشر اوغير مباشر تعرقل و تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سليمان عبد الواحد (، 2005،16أ) ان استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في

المرحلة الابتدائية قد يؤدي الى حدوث صعوبات في التعلم في المستقبل. (سليمان عبد الواحد، 2010: 57).

ويقرر عبد الوهاب كامل (2003: 127–128) ان مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر . إعاقة حسية او ان الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي ان تكون، وفي تلك الحالة فان من المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة :سمعية (الأطفال ضعيفو السمع والصم)

بصرية (ذوو البصر الضعيف، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان... الخ)،او إعاقة حركية بجميع أنواعها .وفي كل حالة من الضروري تدريب المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحق له العمليات التعويضية .

قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك اصابة او تلف اوخلل وظيفي في المراكز العصبية العليا وفي هذه الحالة لابد من تحديد :

-نوع الإصابة الموجودة.

-درجة الاصابة المخية .

واذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب، ودور المتعلم، ودور المنزل، في مواجهة مشكلات ذوي الاصابة المخية .

ج- وفي بعض الاحيان تحدث بعض الصعوبات التعلم بسبب عدم امكانية تنفيذ اوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادرا على سماع الأصوات اللغوية ولا يمكنه كتابة او تقليد الحروف المرئية او المسموعة) وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك .

ويشير سليمان عبد الواحد (2003: 32) إلى ان من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين ان نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي ربما ظروف اجتماعية او نفسية او بيئية او صحية .

يجب ان نحاول ان نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من ايجاد الحلول الملائمة. (سليمان عبد الواحد،2010، 57).

8 - النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :

نظرا لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم ثم دراسته من خلال انظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الاسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الافراد الذين يعانون منها والاستراتيجيات والاساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الافراد، وفي هذا الصدد

نجد ان هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي الاتجاه النفسي العصبي Nouropsychological ،والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis ،والتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing .

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، ونعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز المعلومات، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم وذلك على النحو التالي .

- **النظرية النيورولوجية :**

تفترض هذه النظرية ان العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة اكثر من الأطفال العاديين . ويكاد يتفق اغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على صعوبات التعلم تنتج من اصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) والعوامل الكيمياوية والحيوية .

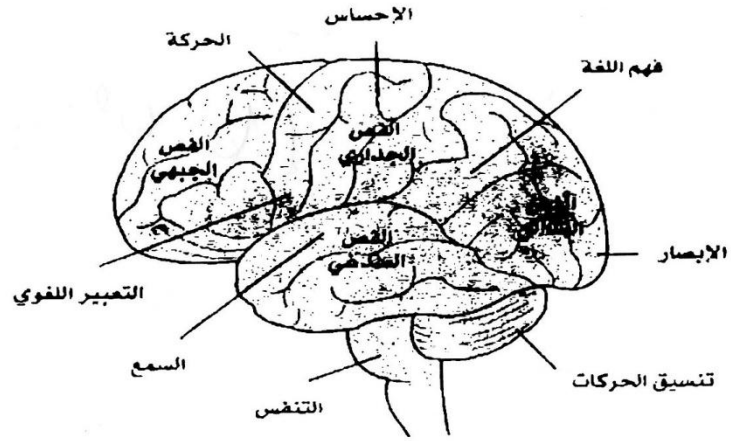
- **اصابة المخ المكتسبة :**

ان إصابة المخ تؤدي الى عدم القدرة على تنظيم او تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره الى حدوث صعوبة في التعلم.

– عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد اكد مؤيدو هذا الاتجاه على صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث ان كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات البصرية والمكانية والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في اي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات التعلم .

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالى:



شكل (٤) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

شكل (1) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي

ويرى بعض الباحثين في حالة نصف المخ لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فانهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط اخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner & Stringer,1991 :560-565)

ولان مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حدا كبيرا فقد ذكر سليمان عبد الواحد(2007،22) العديد من الأسباب المؤدية الى صعوبات التعلم ومن هذه الاسباب :سيطرة وظائف احد النصفين الكرويين للمخ على الاخر، الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية .

وترى "بتمان"(Batmane) عام 1967 ان حالة عدم القدرة على التعلم (صعوبات التعلم) ترجع اى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack Of Cerebra Dominance .

في حين تذكر "سعاد الفورى" (2003) ان الاختلاط في الجانبية المخية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها .

وأوضح كل من John Gaston(281-286,1997) ان السيادة الجانبية والتي يقصدها بها سيطرة احد نصفي كرة المخ على نشاط او وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم .

ويؤكد كل من" بلانت واخرين "(Plante Et Al ,2000) ،"جوجينج" و"اخرين"(Guojing Et Al 2001)،جابر عبد الحميد (2001)،هويدا غنية (2002) ،فوقية عبد الفتاح (2003) ،سليمان عبد الواحد (2003) على ان الصعوبات التعلم ترجع الى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن)على الايسر .

بينما يشير عبد الناصر انيس (83:1993)انج وردن (Gordon) عام 1938 ذكر ان كلا من النصف المخ الايمن ونصف المخ الايسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في اي منهما يسبب صعوبات التعلم .

ومن ثمة فان حدوث اي خلل او اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي الى قصور واضطرابات في الوظائف الادراكية والحركية والمعرفية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم .

ويضيف خيري المغازي (22:2000)ان جيمس هارتلي (James Hartly)عام 1998 قد اوضح ان عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي الى حدوث صعوبات التعلم .

ويشير مصطفى كامل (240:1988)الى ان طريقة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلا ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتا اطول في الاستجابة، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتا للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (322،2004)ان سميث (Smith) عام 1983 قد ذكر ان الاطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة الا ان مشكلتهم تكمن في الاساليب الانماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدرس .

ويضيف احمد مهدي (272،2002) ان استخدام انماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين .

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيرولوجية الا ان التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظريات تحتاج الى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الاخرى.

- **نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي) :**

يذهب اصحاب هذه النظرية الى تفسير صعوبات التعلم على انها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، الحركية، اللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرا لان كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل واسلوب اجتيازه لمراحل النمو ونظرا لان النمهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الافراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء يفشلون في المدرسة (Lerner :2000,187-188)

ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه اليها انها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة .(سليمان عبد الواحد،2010 :67)

- **النظرية السلوكية :**

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم الى اساليب التحصيل الدراسي الخاطئة والتي ترجع الى استخدام طرق التدريس غير ملائمة بسبب الافتقار الى وسائل التعليمية والانشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين وافتقارهم الى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئة وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ .

كما يعتبر انخفاض الدافعية سبب من اسباب صعوبات التعلم حيث يملك غالبية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مدرسية مشاكل تدني الدافعية للتعلم حيث تؤدي صعوبات التعلم وتعدد تجارب الفشل وطبيعة الصورة الذاتية التي يدركها الاخرون عنهم الى افتقاد الكثير منهم للرغبة في مواصلة الدراسة صعوبة في التعلم وبالتالي الوصول الى النجاح .(محمد:2012: 35)

- **نموذج العمليات النفسية :**

يركز هذا النموذج على التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة .

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي – الحركي والنفس – لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم، وان صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الاتجاه الانتقائي. (Conte 1998: 68)

وعلى هذا نجد ان العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكر في هذه التعريفات ان الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وايضا المشكلات الاكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

- **نظرية التجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي):**

لقد ظهر تفسير اخر والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية، والذي شهدته العقود الثلاثة الاخيرة من القرن الماضي، وهي تحاول ان تفسر اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة .

- **نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات :Information Processing Theory**

ان هذا الاتجاه يعد احد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسيره السلوك الإنساني وهو من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقل المعرفي، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات .

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات الي المخ الانساني على انه اشبه بالحاسب الالي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها .

كما تفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة اولية معينة، وان هذه العمليات يفترض فيها ان تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية الى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم امكانياته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات اخرى في الحال (ابو الحطب،1978 :102) .

والإنسان كمجهز للمعلمات فهو، يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى، لأنه يبحث ويفكر ويبتكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية – تجهيز ومعالجة المعلومات – من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها السلوك الإنساني.

ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم، اي ان نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تستقبلها الحواس، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي الى مخرجات استجابية.

(جابر،237:1985)

وفي هذا الصدد تبنى علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل، والذي بدأه علماء "الجشطلت" ولكن بصورة اكثر دقة وباستخدام " تكتيكات" منظمة، اخذين في اعتبارهم افتراضا اساسيا مؤاده ان معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الاجراءت العقلية اطلق عليها "انور الشرقاوي " مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات، والتي يتبلور عنها عمليات تحدث مرحليا في البناء المعرفي للانسان، وذلك منذ تقديم او ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.ويرى كثير من علماء النفس المعرفيان اوجه التشابه والاختلاف بين الكومبيوتر والانسان تتمثل فيما يلي .

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه او مستقبلاته الحسية، بينما يستقبل الكومبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات او الكروت الممغنطة او الديسكات او بأي وسيلة اخرى، عمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات يقوم بها الكومبيوتر الكترونيا وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين، بينما يقوم الانسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتمادا على عمليات متعلقة بالضبط الداخلي، تخرج نواتج التجهيز ومعالجة المعلومات مطبوعة، بينما تخرج الاستجابات لدى الانسان في صورة لفظية او حركية او ادائية وقد يحدث الا يستجيب الانسان بصورة صريحة" Overly" وانما يقوم يتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طول الامد ليستخدمها عند الحاجة اليها.(سليمان:2010)

- **نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات :**

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي والتربوي وفي علم وظائف الأعضاء وفي علوم الأعصاب والطب النفسي اشتقاق تفسير العديد من النماذج المعرفية التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The Flow Of Information خلال مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد في

حين يتناول بعضها الأخر انماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه، ويعرف عبد الوهاب كامل (328:2004)النموذج على انه تصور تخطيطي يفترض ان يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها باسلوب مباشر واللغة دائما هي وسيلة التعبير عنه .(عبد الواحد،2010: 122)

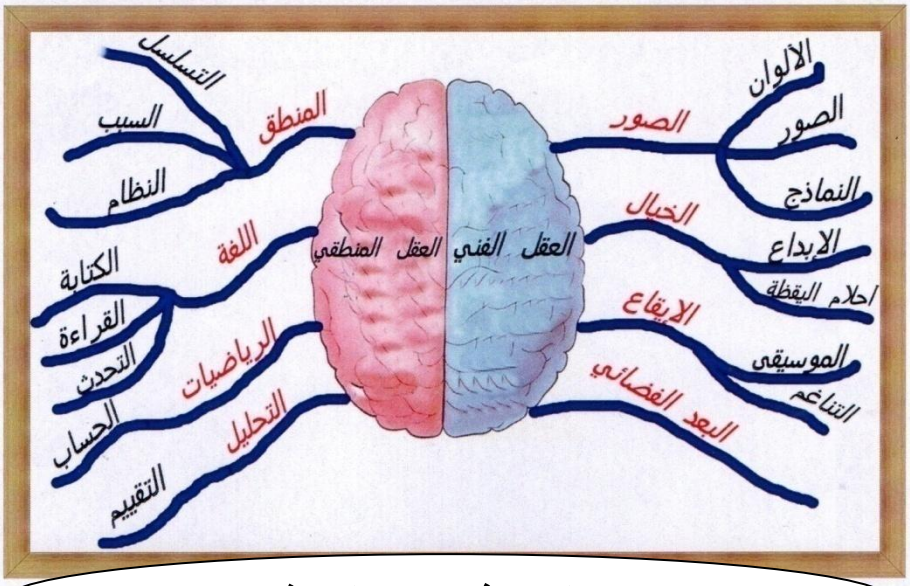
وسوف تعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج :

1-نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين:

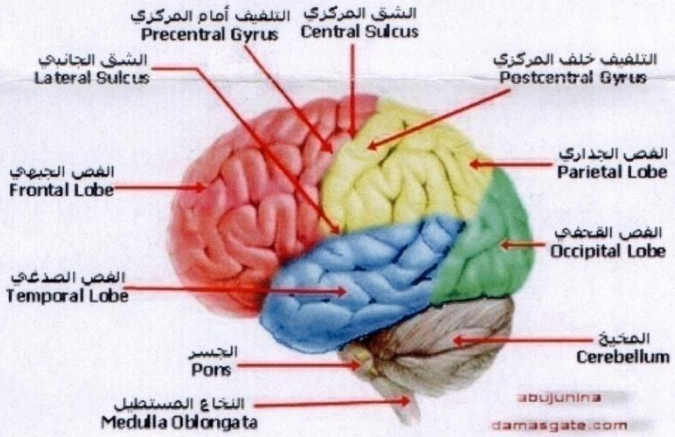
يفترض نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين ان التنظيم العصبي المتضمن في وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف الكروي الايمن، وكل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة في معالجة انواع بعينها من المعلومات واصبح ينظر الى نصف المخ الأيسر على انه متخصص في معالجة الكلمات والجمل والتفكير العقلاني المنطقي Logical ونصف المخ الايمن على انه غير لفظي بصري كلي Holistic

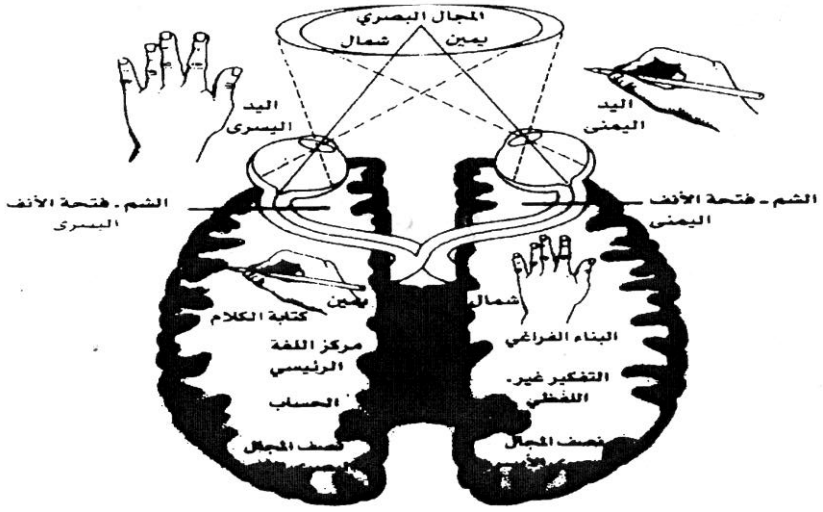
ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain، ونجد اصله في اعمال كل من روجرز سبيري (Roger Sperry) عام 1964، ووبرت اورنشتين (Robert Ornsteine) عام 1975 ويعتبر هذا النموذج هو الاكثر شهرة بين السيكولوجيين والتربوين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التي اجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ، وفي هذا الاطار تذكر هويدا غنية(2002) ان كل من سيبري وجازانيجا(Sperry&Gazzaniga) عام 1965، "ليفي وسيبري" (Levy& Sperry) عام 1968، نيبيز (Nebes) عام 1983 قد قاموا بالعديد من الدراسات التي اجريت على المرضى ذوي المخ المنقسم وقد اظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم اثناء اجراء الجراحات لهم لعلاج مرض الصرع، وكان الهدف الأساسي من قطع المقرن الأعظم تحديد الاثار السلبية لنوبة الصرع على نشاط احد نصفي المخ .

شكل 1:اهم العمليات العقلية (العقل الفني – العقل المنطقي)



شكل 2: فصوص الدماغ





شكل (٧) التخصص الوظيفى للنصفين الكروبين بالمخ

(سليمان عبد الواحد،2010،76)

نموذج لوريا A.R Luria:

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكروبين ومنها نموذج أ.لوريا (Luria, 1966)

ويعتبر الكسندر لوريا Luria الروسي أعظم سيكولوجي في القرن العشرين ولقد اقترح ان المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلي :

الوحدة الاولى : وظيفتها تنظيم حركة الجسم واليقظة او الانتباه (نظام عصبي) وتوجد التكوينات التحتية الموجودة في ساق المخ .

الوحدة الثانية : وظيفتها الحصول على المعومات وتجيزها ومعالجتها وحفظها، وتوجد المناطق المؤخرة من المخ ، المؤخرية (بصرية)، والصدفية (سمعية) والجدارية (حسية عامة)

الوحدة الثالثة :ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ وتوجد تلك الوحدة في الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية)، وما قبل الجبهية، وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمي، ففي المستوى الأول (القاعدة) المنطقة الأولية تستقبل وتنقل او ترسل النبضات الكهربائية الى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة النتوء، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالنتوء) المناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة المعلومات او اعادة الخطط، اما المناطق التي تغلف المخ، فهي تصل عدد من المناطق معا ومسؤولة عن اكثر النشاط العقلي المعرف تعقيدا.(عبد الواحد،2010 ،82-81)

2-النموذج المتتابع الشامل :Serial Exhaustive Model

اقترح "ستيرنبرج" (Stenberg) عام 1966 في نموذجه طريقة العامل المضاف، حيث يقدم لمفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقما ويطلب من المفحوص ان يتذكر اذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها ام لا. وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص ويكون المتغير التابع هو زمن الرجع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير الرقم حتى صدور الاستجابة اسم الرقم .

3-نموذج "اتكنسون وشيفرين" (Athkinson & Shiffrin):

اقترح كل من "اتكنسون وشيفرون"عام 1968هذا النموذج على اساس ان هناك ثلاثة صناديق(ايمن – وسط-ايسر) فالصندوق الايمن هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد، والصندوق الأوسط يمثل مخزن الذاكرة قصيرة الأمد، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعلومات يتم تخزينها اولا في الذاكرة الحسية لانها لم تدرك بعد، ويمكن ان يطلق عليها قصيرة للغاية، فإذا ادركت هذه المعلومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الامد.

وطبقا لهذا النموذج نجد ان التخزين قصير الامد ما هو الا عملية استرجاعية بمثابة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد، وطبقا لاستنتاجات "اتنسون وشيفرون" فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف اداء الفرد ونشاطه العقلي، ولقد اكد على ان هذه العمليات خطوة هامة في الكشف عن كفاءة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات .

4-النموذج المعرفي المعلوماتي :

في عام 1982 قدم فؤاد ابو الحطب هذا النموذج، ثم قام بإجراء تعديل سنة 1984ليصبح اكثر شمولا للنشاط العقلي المعرفي عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على مسلمة التي تفسر الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي لدى الفرد ،قد ينشأ عن نقص المدخلات والتي تشير اليها النموذج بمصطلح الفجوة المعرفية والتي تحددها متغيرات التحكم، ثم يصل الى السلوك النهائي او الاستجابة او متغيرات التنفيذ (فؤاد ابو الحطب:1996)

5-نموذج جوليان جانز :Golian Ganz Model

قد اقترحه "جوليان جانز 1986" على اسس فلسفية، وهو يرى ان المخ عقل ثنائي كاميرا (ايمن – أيسر) معا، ويرى في تصويره ان نصف المخ الايمن يوحي للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره(عبد الوهاب،240:2002)

6-نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ : Successive And Simultaneous Processing Model (Pass)

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (Pass) احد النماذج التي تناولت وظائف المخ وقدمه "داس واخرين عام 1975"واقترحوا فيه ان المعلومات تتكامل في المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتابعة (Successive)، والمعالجة المعرفية المتزامنة (Simultaneous) على اعتبار ان المخ البشري يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهيز المعلومات ومعالجة المعلومات .

9 - صعوبات التعلم والمصطلحات القريبة منه :

المحك/الفئة	صعوبات التعلم	بطء التعلم	المتأخر دراسيا
الاستبعاد	عدم وجود اعاقة مصاحبة لها تأثير مباشر كالتخلف العقلي او الاعاقة السمعية البصرية او الانفعالية او الظروف البئية والاجتماعية	ضعف في القدرة العقلية لا يصل الى درجة التخلف العقلي	عدم وجود اي اعاقة
الأسباب	اعاقة خفيفة تنشأ داخل الفرد عبارة عن خلل وظيفي في اداء الجهاز العصبي المركزي وليس اصابة في الدماغ، اي قصور في اداء الدماغ وهذه الاسباب لا تعالج وانما يتم الحد منها	ضعف عام في القدرة العقلية تعود لاسباب وراثية لما قبل الولادة وبعدها	اهمال الاسرة /التدليل الزائد /الاعتماد على المربيات /والمشاكل الاسرية كالطلاق /الغياب /الفقر /القلق/الخوف/الظروف البيئية كالتقف عن الدراسة لسوء الاحوال الجوية او المشاكل الصحية

			/واختلاف اللهجات واللغات /الظروف الاجتماعية /المدنية /شخصية المعلم وقدرته
نسبة الذكاء	90 فما فوق على مقياس وكسلير	من 76 وحتى 89 على مقياس وكسلير	90فما فوق على مقياس وكسلير
الخدمة المقدمة	تشخيص طبي ثم نمائي وأكاديمي لمعرفة نقاط القوة والاحتياج ثم تصميم خطة فردية –للتقليل من اثار الصعوبة وهناك علاج طبي تحت اشرف طبيب مختص وايضا لمن يعانون من النشاط الزائد	يتم التشخيص بواسطة فريق متخصص مع مراعاة الفروق الفردية واعدا خطة تربيوية لكل تلميذ – تأهيل التلميذ للانخراط في المجال المهني	في الفصل العادي وعن طريق دراسة الحالة من طرف المرشد الطلابي وتقديم دروس اضافية للتعريض عن المهارات المفقودة
التحصيل الدراسي	قصور في بعض المهارات الأكاديمية قد تؤثر على بعض المواد الدراسيةذات العلاقة ،وهناك تباين واضح بين درجات مادة اخرى	انخفاض واضح في جميع المواد وغالبا لا يستطيع مواصلة تعليمه – كما قد يبدع في المجال المهني	انخفاض واضح في مستوى التحصيل وخصوصا في المواد التي تحتاج الى حضور ذهني واذا زال سبب القصور لديه زالت المشكلة
المشاكل النمائية	اضطراب في العمليات النفسية كالفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة كالقراة والكتابة والحساب	مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل واي سلوك له علاقة بالقدرات العقلي	لايوجد لديه مشاكل نمائية واضحة
المظاهر السلوكية	قد يصاحبها نشاط زائد /تشتت الانتباه /الاندفاعية /عدم الاستمرار في المهمة	قصور في السلوك التكيفي كمهارات الحياة اليومية والتعامل مع الآخرين	احباط دائم وسلوك غير مرغوب فيه وعدم تقبل التوجيهات

(سليمان عبد اللطيف ،2006)

10 -علاقة صعوبات التعلم بالتربية الخاصة :

12-1 -التربية الخاصة :

هي مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم الى أقصى مستوى ممكن إضافة الى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف.

مدى صعوبات التعلم وعلاقتها بالتربية الخاصة :

يعد موضوع التربية الخاصة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة Education Special من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية، وهو يهدف الى خدمة الأفراد غير العاديين الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن متوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والحركي والانفعالي واللغوي، مما يستدعي اهتماما خاصا من المربين بهذه الفئة من الافراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم .والفئات التي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة هم .

-تلاميذ لديهم قصور بصري او عمى.

-تلاميذ لديهم قصور سمعي او صمم.

-تلاميذ لديهم عمى وصمم.

-تلاميذ لديهم نواحي قصور جسمي او نواحي قصور صحي اخرى.

-تلاميذ متعددو النواحي العجز.

-تلاميذ لديهم صعوبات لغوية وصعوبات التواصل والاتصال .

-تلاميذ لديهم صعوبات التعلم.

-تلاميذ لديهم اضطرابات سلوكية انفعالية شديدة.

-تلاميذ لديهم تخلف عقلي.

-تلاميذ ذوو المواهب الخاصة لديهم صعوبات التعلم فهناك من يصنفهم افراد غير عاديين الذين تضمهم التربية الخاصة كما يمكن تصنيفهم الى صنفين :

اولا : فئة غير العاديين وفق قدراتهم العقلية وتضم:

-المتفوقين عقليا

-المتخلفين عقليا (أ- القابلين للتعلم ، ب – القابلين للتدريب)

ثانيا : فئة المعاقين جسميا وتضم (أ-المعاقين سمعيا، ب- الصم ،ج- ضعاف السمع)

ثالثا : المعاقين بصريا : (أ- المكفوفين، ب- ضعاف البصر)

فئة الاطفال الذين يعانون اضطرابات في عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين وتضم.

1 -من يعانون من صعوبات التعلم 2- المصابين بعيوب النطق

رابعا : المضطرب سلوكيا وتضم :

المضطربين انفعاليا. 2- من يعانون من سوء التوافق الاجتماعي.

خامسا :

فئة متعددي الإعاقات ومن يعانون من إعاقات شديدة وتظم الأفراد الذين يعانون من اثنين او اكثر من الاعاقات المختلفة مثل الشلل المخي، التخلف العقلي، او الصم وكف البصر او الاعاقة الجسمية الشديدة المصاحبة بقصور في القدرات العقلية ونحوها .

ومما تجدر الاشارة اليه ان فئات الاطفال غير العاديين، كان يطلق عليها الشواذ الا ان هذه التسمية لا تلقى قبولا الان لدى العلماء والباحثين في مجال التربية الخاصة ويفضل استخدام مصطلح الطفل "غير العادي" بما فيهم الطفل الموهوب، ومن المناسب التمييز بين مصطلحي الافراد غير العاديين (Exceptional Individuals) ومصطلح الافراد غير الاسوياء (Abnormal Individuals) اذ يقصد بغير الاسوياء تلك الفئة من الافراد التي تعاني من الامراض النفسية والعقلية وقد تعددت الاساليب والمحاولات لتحديد السلوك العادي وغير العادي وتنوعت المحكات المستخدمة في هذا الشأن، الامر الذي ادى الى تنوع الاجراءت والتنظيمات التعليمية والتربوية المقدمة للاطفال غير العادين مما جعل اهداف التربية الخاصة اعداد المواطن الصالح ومساواته في جميع الحقوق مع السوي، اي ان التربية العامة والتربية الخاصة تشتركان في مساعدة الفرد ايا كان في تنمية قدراته واستعدادته الى اقصى حد ممكن والعمل على تحقيق اهدافه . (اسماعيل صالح،2005: 15)

12-2- مفهوم صعوبات التعلم والمعوقين تعليميا :

يشير مفهوم التخلف العقلي الى عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادرا على التكيف مع البيئية المحيطة، الامر الذي يدعو الى تقديم خدمات خاصة له، بينما يرتبط القصور في الاداء الكاديمي للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم بالقصور في القدرة العقلية العامة الذي يصاحبه قصور او بطء في نمو بعض الوظائف والعمليات اللازمة للعمل المدرسي، اي ان الجانب التعليمي يتأثر بذلك ويوصفون بعدم قدرتهم على مجاراة اترابهم تعليميا ومنهم من يكون قابلا للتعلم .فمصطلح Learning Handicapped يتصل بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقليا

القابلون للتعلم الا ان لديهم تعويقا تعليما، وافراد هذه الفئة لا يكشف تخلفهم خلال مرحلة الطفولة المبكرة فالعديد منهم يتمكن من ان يطور مهارات حركية واجتماعية ولغوية في هذه المرحلة، الا انهم يفشلون في المجالات الاكاديمية عند دخولهم المدرسة ولا يستفيدون من البرامج التربوية في المدرسة العادية بشكل يوازي طبقة الاسوياء، وفي كثير من الحالات يمكن ان يتم تعليمهم في الفصول العادية مع توافر مواد وطرق تعليمة وان اقصى حد يمكن ان يصل اليه تعليمهم هو مستوى الصف السادس او السابع ابتدائي . (إسماعيل صالح،2005: 16)

12-3- صعوبات التعلم والمتأخر دراسيا :

ان المتخلف دراسيا Back Ward Pupil هو الذي لا يستطيع ان يحقق المستوى التحصيلي او الدراسي المناسب اي انه تلميذ تحت المستوى التحصيلي مقارنة مع اقرانه في مستوى سنهم وفي صفوفهم الدراسية، كما يظهر ضعفا في مواد معينة بينما يظهر ضعفا كبيرا في مواد اخرى، كما يتميز ببطء تعلمه، كما ان المتخلفين دراسيا يكون تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى ذكائهم، كما انه يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عالية وما يحققونه من تحصيل في ضوء نسبة ذكائهم، وهذا يعد محكا رئيسا في التفريق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم.

كما مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي او بطء التعلم، حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأ بموضوع التاخر الدراسي نظرا لان السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في التعليم تكمن في المشكلات الدراسي وانخفاض التحصيل وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلا المجالين، كما يمكن التفريق بينهما اي صعوبات التعلم والمتأخر دراسيا من حيث الذكاء او القدرة العقلية، حيث يتمتع الاول بمقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط او اعلى من ذلك وان انخفاض تحصيله لا يرتبط باعاقة عقلية او جسمية او سمعية او بصرية، في حين يرتبط التأخر الدراسي بقصور وانخفاض نسبة الذكاء، فتقع نسبة ذكاء هذه الفئة ضمن الفئة الحدية كما انهم يختلفون في كثير من خصائصهم عن الاطفال ذوي صعوبات التعلم .

فالتأخر الدراسي يحدث نتيجة عوامل اجتماعية او اقتصادية او انفعالية او نفسية او عقلية متعددة، منها اسباب ترجع الى المنزل واخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، المعلم، والمنهاج، الظروف البيئية للطالب والظروف المدرسية، وعوامل داخلية، وعوامل خارجية منها الحرمان الاقتصادي والحرمان الثقافي، نقص الفرصة للتعلم والتعليم غير كاف، وعوامل داخلية تخص الطفل منها الاعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم، واعتلال الصحة العامة والأمراض المزمنة

والإعاقة البدنية وعوامل اسرية منها الطلاق او الاسر المفككة او وفاة الوالدين او احداهما او تغيبهما لفترات طويلة.

ومن هنا يمكن القول بانه ليس كل من لديه تأخر يعد من ذوي صعوبات التعلم وان الطفل صاحب صعوبة التعلم ليس بالضرورة ان يكون متخفا دراسيا في جميع المواد الدراسية اذا ما تم مقارنة ادائه بأداء اترابه من فترة الى فترة اخرى او من يوم الى اخر اي لا يعاني من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي باستمرار فيتغير من مهمة الى اخرى تغيرا واضحا الى حد كبير، كما ان خصائص المتأخرين دراسيا الجسمية، والعقلية، والانفعالية، تختلف عن الاطفال ذوي صعوبات التعلم وتعد مشكلة التخلف الدراسي من اهم المشكلات التي تواجه الطفل في مراحل التعلم، في مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في نفس الوقت .(علي سليمان،25:1992)

12-4- صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا :

اضطراب التعلم يشار اليه على انه ضعف جسمي او عصبي يؤثر في انجازات الفرد الاجتماعية والاكاديمية ويجمع الباحثون على حد تعبير "كتس وموسلي Ketss & Moussli 1975" على ان التلاميذ المضطرب تعلميا هم تلاميذ ذوو مشكلات شخصية ليس لها حل، اذ انهم يعانون من اعتلال صحي او اعاقة بدنية تتدخل في عملية تعلمهم وسلوكهم، كما انهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم، الامر الذي يؤدي الى صعوبة تعلمهم المواد الدراسية، وان يسايروا المناهج التعليمية العادية في المدارس، كما تعد المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعيق تعلمهم اذ غالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الاسرية الحادة ونقص الاهتمام المنزلي وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة اولادهم ورعاتهم الامر الذي يؤدي بدوره الى عدم توافقهم حيث لا يوجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الانسانية من الحب والامان والمعرفة، فالطفل المضطرب سلوكيا هو طفل غير منتبه في الفصل، منسحب، وغير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرسة والمدرس.

(السرطاوي،1992 :122)

12-5- صعوبات التعلم وبطء التعلم :

يطلق اصطلاح "بطيء التعلم"" Slow Learning" على طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور في ذكائه او في قدرته على التعلم كما يشير بطء التعلم الى وصف حالة التلميذ في التعلم من ناحية الزمن، اي يشير الى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل اليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة فهم وتعلم اقرانه من اداء نفس المهام التعليمية اي فئة الطلبة يحتاجون الى مساعدة في

المهارات الاساسية او في موضوعات دراسية معينة وان قدرتهم اقل من قدرات الاخرين في مثل سنهم، فهم طلبة غير معاقين، ولكنهم يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية بناء عليها يمكن تصنيفهم الى معاقين دراسيا، كما القول ان يقصر تقصرا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل متوسط في مثل عمره وذكاءه اقل من المتوسط، والطفل بطيء التعلم يكون غير قادر على مجاراة الاخرين ضمن الصف الذي ينتمي اليه تحصيليا ويعود ذلك لاسباب سيكولوجية او اجتماعية او عقلية وبحاجة لخطة علاجية متكاملة لمجاراة الاخرين تحصيلا، كما يمكن لهذه الفئة تعلم المهارات الاكاديمية العادية ويتكيفون مع زملائهم، واعضاء ضمن جماعة يشاركون بايجابية في نشاطها وفعاليتها على الرغم كونهم بطئي التعلم نسبيا ومعاناتهم تنحصر فقط في صعوبة التعلم، وهناك من درجوا على وضع بطء التعلم تحت مصطلح التأخر الدراسي بمعنى ان بطء التعلم هو تأخر دراسي عام يرتبط بالغباء وتتراوح نسبة ذكاء بطيء التعلم بين 70–85 ونجد من يستخدم مصطلح The Dyslexic Child ليدل على طفل بطيء التعلم، ومن هنا نلاحظ ان الفروق الجوهرية بين الاطفال بطيء التعلم وذوي صعوبات التعلم هو ان الاطفال بطئي التعلم نسبة ذكائهم اقل من المتوسط بينما الاطفال ذوي صعوبات التعلم نسبة ذكائهم متوسطة او فوق المتوسط وهو احد الفروق المميزة بين فئتي الاطفال من الوجهة العملية، كما ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الدراسي الفعلي، بينما الاطفال بطئي التعلم لا يتسمون بهذا وهو ما جعل "سوانسون وكنيبح" Sousane &Kinibah" يؤكدان على ذلك . (صالح،25:2005)

12–6– صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :

اما من ناحية التفريق بين صعوبات التعلم والأطفال ذوي مشكلات التعلم Broblems Learning فإن الأمر واضح وجلي ان ذوو صعوبات التعلم كما تشير تعريفات الهيئات الدولية المتخصصة هم فئة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط او فوق المتوسط يظهر فيهم تباعد بين استعدادهم العقلي وما يحققونه من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم وعمرهم الزمني وعمرهم العقلي، الا ان هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع بصورة رئيسية أساسية إلى ظروف الحرمان الجسمي كضعف السمع او البصر، او الحرمان منهما او احدهما، كذالك لا يرجع لظروف الإعاقة او لظروف الحرمان البيئي او الاقتصادي او الثقافي او التعليمي وهو ما يشير الى ان سبب تخلفهم الدراسي يرجع الى أسباب خارجية، اما الأطفال ذوو مشكلات في التعلم وهم الأطفال الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي بسبب الإعاقات الحسية والبدنية . (إسماعيل ،26:2005)

الخلاصة :

لقد تناولنا في هذا الفصل صعوبات التعلم بصفة عامة، وذلك من اجل إعطاء فكرة للقارئ عن ماهية المشكلة وتمكينه من فهمها حتى يتسنى له متابعة ما سوف يتم عرضه في الفصول القادمة بكل سهولة،الا ان الخلاف في تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ صعوبات التعلم ليس ناجما عن عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم بل يرجع الى اختلاف زاوية النظر والتركيز الذي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم، حيث تطرقنا في هذا البحث عن المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم والمصطلحات القريبة من هذا المفهوم، فقد صنفت صعوبات التعلم الى نمائية واكاديمة وتم التركيز على صعوبات القراءة والكتابة والحساب، كما تطرقنا الى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وطرق تجهير المعلومات في الدماغ عند بعض العلماء دون إهمال المجال التشخيصي ثم العلاجي الذي ذكرنا فيه بعض الاستراتيجيات العلاجية لعلاج هذه الفئة .

الفصل الثالث

- القراءة

-صعوبات تعلم القراءة

تمهيد

تعتبر القراءة اكبر نعمة انعم الله بها على الخلق وكفى بها شرفا انها كانت اول منا نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى "**اقرأ باسم ربك الذي خلق** " ، وهي من اهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه ، بها تزداد معلوماته ويكشف عن الحقائق كانت مجهولة بالنسبة له، كما أنها مصدر سروره وسعادته وتكوينه النفسي، وبها يكتسب المعرفة، و بها يهذب عواطفه وانفعالاته، اما عدم الاهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم مما يخلق له مشكلة العسر القرائي، كما تعتبر من المحاور الأساسية الهامة في صعوبات التعلم الاكاديمية حيث ان نسبة 70% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في القراءة ومهارتها وان 25% من التلاميذ المدارس العادية يحتاجون الى تدريس متخصص في القراءة، كما يرجع اهتمامنا بصعوبات القراءة الى درجة شيوعها في المجتمع مقارنة بالصعوبات الأخرى، هذا الانتشار الواسع للظاهرة جعلها في بعض الدول مثل "فرنسا" تمثل مشكلة تعنى بها الصحة العمومية، حيث تشكل صعوبات القراءة احد أسباب الأمية، فقد بينت نتائج تلك الدراسة ان واحد على اثنين من الراشدين الشباب تتوفر فيهم خصائص ذوي صعوبات القراءة .

وسنتناول في هذا الفصل القراءة وتعريفها وأهميتها ومراحل تعلمها وأنواعها وشروط تعلمها والعوامل المؤثرة فيها ومشكلاتها، كما سنتطرق الى عسر القراءة ولمحته التاريخية، مفهومه وأنواعه وأسبابه ثم التشخيص والعلاج .

تعريف القراءة :

- **تعريف Borell**: القراءة هي القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك الكتابة وفهم النصوص وكل المكتسبات المدرسية الأخرى. (دحال سيهام ،2005: 43)
- **ويعرفها البجة** :بأنها عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج، والنقد والحكم، والتذوق، وحل المشكلات . ويمكن من خلال هذا التعريف **استشراف ما يأتي** :

أ- **ان عناصر القراءة ثلاثة هي** :المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب.

ب-**ان القراءة عمليتين متصلتين :**

الأولى: الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب .

الثانية :عملية يتم في خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. (عبد الفتاح البجة ،2003: 198)

وقد عرفها" **القاموس الأساسي** " لعلم النفس على انها : جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية ،التي تسمح للفرد بفك الترميز، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة. (Blach,1994 :707)

ويمكن معرفة في هذا التعريف ان القراءة مرتبطة بالعمليات العليا ومنها الإدراكية، التي تسمح للفرد بالتعرف على ما يسمعه او ما يراه، ومطابقته بالرموز التي يختزنها.

- **كما عرفها** (Smith Mc Jinnis) بانها :عملية ذات هدف من التعرف والتفسير وتقييم للأفكار في مصطلحات محتوى، كما تعتمد على التطور اللغوي للفرد، الخلفية، القدرة المعرفية، الاتجاهات نحو القراءة، والقدرة على القراءة تنتج عن تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد وتفسير وتقييم الافكار عن المادة المكتوبة. (نصرة جلجل،2005: 11)
- **ويعرفها كل من** (Harris Et Sipay):على انها تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ الذي بدوره يحاول فك الرموز التي يقصدها. (احمد حمزة عبد الكريم ،11،2008)
- **اما "قحطان احمد الظاهر**" فجاء في تعريفه مايلي :هي عملية لا تقتصر على فك الرموز او التعرف على الكلمات والنطق بها صحيح فحسب، وانما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد، والمتعة النفسية، كما انها عملية ليست سهلة، بل تحتاج الى مجموعة من العمليات العقلية من ادراك، تذكر ربط واستنباط، فهي مهارة لغوية وثيقة وعملية صوتية. (جنان،2001:ص ص 23- 25)

هناك أيضا تعاريف أخرى نذكر منها " القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد الحكم والتذوق وحل المشكلات ". (ابوفخر،1992: 76)

وقال اخر "انها نشاط فكري يقوم على الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز اليها، عندما يتقدم التلميذ في القراءة يمكنه ان يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت او تحريك شفة "وقال اخر "ان القراءة عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني ".(حنفي بن عيسى،22،2011)

ويرى "عبد العليم إبراهيم" أن القراءة "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني. (فهد خليل زايد، 2010: 21)

- **وذكر يونس (1977)** ان القراءة عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني وربطها بالخبرة الشخصية ".
- **اما عند المختصين في اللغة العربية** من التربويين فقد اتفق "**خاطر و آخرون**" (1983) على ان مفهوم القراءة قد مر بعدة تطورات يمكن تلخيصها فيما يلي :

كان مفهوم اللغة العربية محصورا في حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها، والنطق بها، وكانت غاية القراءة حسب المفهوم تستهدف جودة الإلقاء، وسلامة الأداء فقط. (عايض عبد الله ،2007:95)

تغير المفهوم، حيث أصبحت القراءة عملية عقلية ترمي الى فهم المقروء، اي ان القراءة أصبحت تضم في مفهومها إلى جانب الأداء اللفظي السليم مقوما جوهريا اخر هو فهم القارئ لما يقرأ.

تطور هذا المفهوم عندما أضيف إليه عنصر أخر هو تفاعل القارئ مع ما يقرأ تفاعلا يجعله يتأثر بمضمونه فيرضى او يغضب، ويسر او يحزن .

انتقل المفهوم الى العناية بالنقد لتمكين القراء من الحكم على ما يقرؤون واصطفاء، ما يلائم عقولهم، وينمي تجاربهم وتقتضيه ميولهم وتتطلبه اهتماماتهم، وتمكينهم من نقد ما يقرؤون وإبداء الرأي فيه .

ثم انتقل المفهوم الى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات والانتفاع به في مواقف الحياة، اى انها أصبحت أسلوبا من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات .

التطور الأخير في مفهوم القراءة جاء نتيجة لظهور وقت الفراغ ورغبة الإنسان في استغلاله.فشمل مفهوم القراءة عنصر جديد هو القراءة لتحقيق المتعة النفسية .

ومما تقدم يفضل عند الإشراف على تعليم القراءة او عند تعليمها الإفادة من هذا التطور الذي لحق بمفهومها، ذلك بالاعتماد على الأبعاد السابقة وهي التعرف والنطق والفهم والتفاعل والسرعة والنقد وحل المشكلات والاستمتاع بالمقروء .(سعيد محمد حامد الخزيمي ،1992،ص ص25-26)

- **وتعرفها "وهيبة العايب"** :ان القراءة عملية فكرية شديدة التعقيد تتعدى القدرة على تمييز الأشغال المكتوبة الى تفسير معنى المكتوب، ومنه فهي تظم عمليتين هما :الاستاتيكية (الالية) والعملية العقلية المتمثلة في التفكير والاستنتاج ويستدعي تحقيق النشاط القرائي نضجا جسميا من حيث نمو العينين وجهاز النطق وكذا الاستعداد العقلي، فالقارئ يعتمد على تمييزه البصري والمعرفي الذين يسمحان بتفسير معاني النص انطلاقا من معاني الرموز الخطية. (وهيبة العايب ،2005 :74)

– **القراءة :** نذكر منها تعريف "هاريس سيباي" (Harry & Sipay)"للقراءة بأنها "تفسير ذات معنى لرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (Hughes&Sirpay ,1985 : 21)

– **معنى القراءة** : القراءة في رأى كثير من المفكرين هي عملية عقلية تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية مرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.(عبد اللطيف،2002: 33)

والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة، تشتمل اكثر من تعرف على الكلمات المطبوعة، ولا يقر بعض المدرسين هذه الحقيقة، ويعتقدون ان الطفل الذي يقدر على نطق الكلمات المكتوبة قارئ جيد، ولكن الحقيقة ان الطفل الذي يتعرف على الكلمة والعبارات فقط يفشل غالبا في فهم ما يقرأ .

ان تعرف الكلمات جوهري في عملية القراءة، ولكنه – على اية حال، وسيلة .

ويعتقد بعض الناس ان قراءة الكلمات على الصفحة المطبوعة او المكتوبة، واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف، وإذا تقبل المدرسون هذا التعريف وعلموا الأطفال طبقا له، فسوف تفتقد الأجيال الناشئة القدرة على النقد والتقويم وسيكونون على استعداد لان يقعوا ضحايا للدعاية المضللة . (محمد الخريمي،1992،123)

وان القراءة في وضعها الحقيقي تشمل كلا من تعرف الكلمات وما تدل عليه وتشمل بالإضافة إلى ذلك التفكير النقدي الخلاق. ولذا ينبغي ان يربط القارئ ما يقرؤه بخبرته السابقة، وينبغي ان يفسر المادة ويقومها، ويستخدم في ذاك التفكير والتخيل ويمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل. (احمد عبد الله واخر ،2000 :55)

- **ويعرفها افزيني(Afezenni) بقوله** :"يقال بان فردا ما يعرف القراءة يمكن ان يترجم الى معنيين، اولا باستطاعة هذا الفرد ان يربط صوتا بحرف، وان يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن تعريفها على انها فك الرموز، ويعني ثانيا ان الفرد يدرك ما يقرأ و يميز بين هذا المعنى وذلك، ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة الا بعد ان تصبح مرحلة فك الرموز عنده والذهن مرن، بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرؤها. (جنان احمد، 2011 : 23).

لقد ربط" افنزنيي" بين التركيب والتحليل، بعمليتي فك التميز ومرونة الجهاز العصبي وكذا عملية الإدراك التي تعتبر من العمليات المعرفية حيث لكي تحدث هذه العملية تتدخل العديد من المناطق في المخ .

- **اما اجيريا" غيرا** (Ajuria Guerra) **فيقول بانها** :عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف وفهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل والتركيب التي تعطي معنى الجديد من التعبير اللساني، وهذا لا يتحقق الا اذا كانت عمليتا التحليل والتركيب اللتان من شأنهما ان تعطينا معنى لذلك الشكل الجديد من التعبير اللغوي متكاملتان. (Mucheilli R ,1985 :P84)

ومن خلال هذا التعريف نلاحظ ان القراءة تحتاج الى عنصرين أساسيين هما التحليل والتركيب حيث يبرز مفهومين اثنين، فالأول في تقطيع الكلمات ومكونات الكلمة الى وحدات صغرى، اما المفهوم الثاني فهو تجميع او تركيب الأجزاء التي يدركها التلميذ ومن ثمة البحث عن المضاهاة وبالتالي النطق.

- **وجاء في تعريف** (Sillamy):هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع، والمؤسس الأول لها المدرسة، وهذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية، والتي تبدأ باللغة الشفهية كما أن لهذه العملية شروط عقلية، حسية.(Sillamy,1999 :155)
- **وأشارت الرابطة القومية** لدراسة التربية في أمريكا في مفهومها مايلي " ان القراءة ليست مهارة الية بسيطة، كما أنها ليست مدرسة ضيقة بل هي أساس عملية ذهنية تأملية، فهي نشاط يحتوي على أنماط التفكير والتقويم، الحكم، التحليل ،التعليل، وحل المشكلات، فالقراءة نشاط عقلي. (رشدي طمعية ،2007: 265)
- **وتعرفها** (Eveline Charmeux) بأنها عملية إدراكية التعرف و المقارنة مع كل ما تعلمه الطفل سابقا، فهي تعتمد على خبرته السابقة ويضيف إليها معارف جديدة، وحتى يعطي الطفل معنا للنص فانه يعتمد على الرموز الضرورية مثل الحروف والكلمات. (Bouchaurd,1999 :166)
- **ويرى فهيم مصطفى بانها** "عملية دينامكية يشترك في ادائها الكائن كله وتتطلب منه تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي او تغير جسمي أدى إلى خلل فيها. (فهيم مصطفي ،2000: 34)

والقراءة عملية جد معقدة تشترك فيها عدة مستويات، ابتداء من التعرف على العناصر الخطية كالحروف "وصولا الى إضفاء المعنى على كل النص وأكثر التعريفات قبولا عند علماء النفس العصبي المعرفي هي ان :القراءة عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، فتتطلب هذه العملية فهم المعاني وربط الخبرة الشخصية، وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة من التعقيد. (فايزة السيد محمد ،2009: 9)

وحضيت القراءة من قبل المختصين في اللغة العربية بنصيب وافر من البحوث ، وشملت تلك البحوث معظم جوانب القراءة ومن بين تلك الجوانب "مفهوم القراءة ".فعند أهل اللغة ذكر" أنيس" (1973)"ان المقصود بقولنا قرأ الكتاب " اي تتبع كلماته نظرا ونطق بها ،او تتبع كلماته ولم ينطق بها "

- **وذكر احمد (1986) أنها** "نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز اليها "
- **هشام الحسن** :ان القراءة نشاط عقلي تدخل فيه الكثير من العوامل، تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة .(هشام الحسن ،2000: 11)

ان مشكل تعدد المصطلحات تطرح بشكل كبير في مجال صعوبات التعلم، وبالفعل لكل هذه التسميات مدلول واحد، ويرجع الاختلاف بينهما إلى اختلاف المجالات التي تناولت الظاهرة بالدراسة حيث يعتبر:

- **مصطلح صعوبات القراءة** :مفهوما تربويا،ي ستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة لؤلائك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة ولقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية والوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية في 1968ضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم.(مفيدة،2010: 35)

واستعمال المفهوم الأكثر تحديدا وهو مصطلح الصعوبات الخاصة او النوعية في التعلم مثل صعوبات القراءة، والتي تتضمن بدورها على صعوبات نوعية فرعية لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبات تعلم القراءة.

1-أهمية القراءة :

تعتبر القراءة عنصرا أساسيا وهاما لتطوير مقدرة الإنسان على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة ،وعادة القراءة تتكون تدريجيا عندما يحاط الطفل بالكتب ويرى من جميع من حوله يقرؤون في البيت ،المدرسة، الحديقة، الشارع ....الخ.

تساهم القراءة في تنمية المعلومات العامة لدى الطفل وتزوده بمفردات ومعاني وجمل جديدة يضيفها الى قاموسه اللغوي .

وتنمي لديه مهارات وقدرات الفهم والتحليل والاستنتاج والربط بين المواضيع بطريقة منطقية والنقد البناء وإبداء الرأي والاشتراك في النقاشات التي تحتاج الى معلومات عامة غزيرة إضافة إلى تقديمها خبرات كثيرة ومتنوعة يستفيد منها في حياته اليومية وتساعده على حل المشاكل والمواقف التي يواجهها ،وهي تكسبه مفاهيم دينية وأخلاقية جديدة وتنمي لديه عملية التذوق للفن والجمال، وتساهم أيضا في غرس

عادات واتجاهات جديدة كحب العمل والخير والتعاون ومساعدة الآخرين، هناك ملاحظة مؤدها ان ما يطلع عليه التلميذ من أدب وثقافة من خلال مصادر المعرفة المختلفة :كتب، مجلات، قصص، صحف، وسائل إعلام ...الخ.

تؤثر على مجرى نموه العقلي والمعرفي، فالقراءة تساعده على معرفة العالم من حوله وهي تقترح له دورا سلوكيا غالبا ما نلاحظه في الألعاب التي يؤديها .

كما ان القراءة تساعد الأطفال من خلال اشارتها الى الربط وكيفية نظرة الأطفال إلى ذلك ومحاكاتهم للإبطال في تصرفاتهم وشجاعتهم وتميزهم بين ما هو جيد وما هو رديء .

القراءة تساهم في اشباع القدرة التخيلية للطفل اضافة الى مساهمتها في تنمية قدراته اللغوية :كالتركيز ،الانتباه، الملاحظة الدقيقة للاشياء، تنمية الحس الفني والنمو العاطفي والعقلي .

القراءة عملية معرفية مركبة، حيث تتطلب كفاءة ذهنية عامة وحدة ادراكية وتناسقا حركيا، وذاكرة ،وتركيز، ودافعية، وثقافة قدرة تعبيرية ودعما اسريا، كما تعد القراءة متطلبا رئيسيا للتحصيل الدراسي، لذلك فان الاطفال الضعاف في القراءة عادة ما يكونون ضعافا في التحصيل الدراسي (عبد الحميد سليمان السيد ،2005: 68)

تكمن أهمية القراءة في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصيته المستقلة ولها تاثير كبير على فعالية العملية التعليمية بكافة مراحلها، وعدم الاهتمام بها يؤثر على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم الجامعي والعالي ،وهذا يتطلب تعاونا بين الأسرة والمدرسة والمكتبة، فالبيت ومكتبة البيت وتشجيع الأهل على القراءة وإحضار الكتب والمجلات والقصص التي تناسب أعمار الأطفال وحفزهم على المطالعة ومناقشة الأطفال في المواضيع التي يطالعونها، كذالك اهتمام معلم الصف وتشجيعه لطلابه واختيار المواضيع المفيدة ونقاش الطلاب فيما يطالعون، ومكتبات الأطفال لها تأثير فعال في غرس عادة القراءة لديهم .

اما امين وامينة المكتبة في مكتبات الأطفال والمكتبات المدرسية فلهم دور كبير في هذا المجال من اختيار المواد المكتبية المفيدة ذات الألوان الزاهية والرسوم البراقة والكتب النافعة التي تدعم المنهاج وتضيف معلومات وخبرات جديدة الى خبراتهم، كل ذلك يساهم الى حد كبير في جذب الأطفال للمكتبة والتردد عليها باستمرار . (احمد عبد الله وفهيم،2000 :55)

وفي عصرنا هذا ضلت المشاكل المتعلقة بالقراءة مدة طويلة من الزمان، من اختصاص رجال التربية وحدهم ولا ينازعهم فيها منازع، فهم الذين ما فتئوا منذ عدة قرون يعلمون الأطفال كيف يهجون الحروف

وكيف يقرؤون .ورغم التقدم النسبي الكبير الذي أحرزته القضايا التربوية فانه لم تتم بعد الاهتداء الى طريقة ناجعة في القراءة ...الا ان الاهتمام بمشكلة القراءة خرج في السنوات الاخيرة من نطاق المدرسة، منذ ان أصبحت المطالعة عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي، وارتبطت ارتباطا وثيقا بمشكلة المردود والانتاج.

ولم يعد لزاما على الإنسان ان يطالع فحسب بل لا بد من ان يستفيد مما يطالع، وان يضع في حسابه بان الجهود المصروفة في القراءة ينبغي ان يقابلها مردود معين .وهكذا ،فان علوما كثيرة أخذت اليوم تنتظر في مسالة القراءة وفي مقدمتها سيكولوجية القراءة .

(حنفي بن عيسى،2011 :239)

تعد القراءة من مهارات الاتصال التي يبنى عليها الكثير من مهارات التعلم، وإتقانها يساعد الطالب على امتلاك القدرة على اكتساب العلوم والمعارف والمهارات التي تسعى المدرسة والأسرة والمجتمع على إكسابها للفرد، فالطفل الذي يعاني من العسر قرائي يعتبر معاقب او محروم مقارنة مع زملائه في اكتساب تلك المعارف، فالتلميذ المصاب بالعسر القرائي لا يتمكن من مواصلة دراسته ويحتاج الى برنامج علاجي خاص ليحسن مستواه ومهاراته القرائية. (Françoise Estienne ,2004 :185)

تعد القراءة من أهم مهارات الاتصال في عالمنا المعاصر، فهي لازمة للفرد سواء عند إعداده العلمي ،ام عند ممارسة أدوره المتعددة في المجتمع، ويتفق كثير من المربين ان للقراءة دورا رئيسا في تحصيل مختلف المواد الدراسية بالنسبة للتعلم طوال سني الدراسة، وان اكتساب مهاراتها والتمكن فيها يؤدي الى التقدم السريع في صنوف المعرفة المختلفة، سواء اكانت ادبية ام علمية، ام اجتماعية، علاوة على ان القراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، وأيضا وسيلة للمتعة والراحة النفسية، وبصفة خاصة في العصر الذي نعيش فيه، والذي غلبت فيه المادة على القيم الإنسانية، كما تستخدم القراءة في علاج مشكلات المراهقين والمساعدة على نموهم بالإضافة الى ما أكدته بعض الدراسات العلمية من نجاح القراءة في علاج بعض المشكلات النفسية .

ان القراءة من اقوى الوسائل في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، فالكتاب المدرسي هو احد الأركان الرئيسة التي يستند اليها المنهج وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض انها الأداة او احدى الأدوات على الأقل التي تستطيع ان تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا، والقراءة هي السبيل الى تحقيق ذلك كله فالقراءة لا شك مدخل للنمو العقلي وهي الوسيط الذي يغذي الذاكرة الطويلة المدى لدى كل متعلم لا في مادة بعينها دون غيرها وانما في كل المواد الدراسية وفي كل مجالات

الحياة المهنية والثقافية والاجتماعية فالقراءة مازالت أساس التعلم، كما ان القدرة عليها تعد اول زاد للمتعلم.

أثبتت البحوث العلمية ان ثمة علاقة بين القدرة على القراءة والميل اليها وبين التفوق العقلي، وللقراءة دور في حياة الأطفال لا يقل عن الدور الذي تؤديه في الحياة الكبار ان لم يزد فهي باختصار – تضيف الى عمره عمرا، والى حياته حياة، ما كان له ان يحظى بهما لو نشأ عزوفا عن القراءة بعيدا عن مصادر المعرفة والتثقيف، وللقراءة دور كبير في صناعة العلماء والمخترعين والساسة والموهوبين المبدعين، ولعل ما يؤكد ذلك ان "**توماس ايديسون** "مخترع المصباح الكهربائي لم يتعلم الرياضيات في المدرسة انما تعلم ما تعلمه واخترع ما اخترعه عن طريق القراءة ودراسته وتجاربه الخاصة، كذلك الحال بالنسبة الى اللورد "**بلدوين** " احد رؤساء الوزراء السابقين ببريطانيا، وكذلك كان " **عباس محمود العقاد** " وغيرهم كثيرون، ومما يزيد القراءة أهمية وتخليدا انها مستمرة وان اختلفت الأوعية، فإذا كان بعض خبراء التقنية يتوقعون ان تصير المكتبات متاحف فان الواقع في ضوء استخدام التكنولوجيا الحديثة ينطق بخلود القراءة، في عالم الاتصالات نجد أوعية حديثة للقراءة، مثل الهواتف المحمولة، وماكينات الفاكس وشبكات الحاسب الآلي وهذا في رأي الباحث ييسر وسائل القراءة وفي الوقت نفسه يزدها أهمية دون أن يلقيها، اذا يتوقع الباحث ان اتصال القارئ بالمراجع والمصادر سيكون رهن ضغطة واحدة من أصبعه على مفتاح او عدة مفاتيح على الحاسوب، ولم لا وقد لاحت إرهاصات ذلك مع بداية القرن الألفية الثالثة ومستهل القرن الحادي والعشرين .

وإذا كانت الفقرات الخمس السابقات قد أوجزت أهمية القراءة بالنسبة للفرد كبيرا كان ام طفلا، فان للقراءة أهمية بالنسبة الى المجتمع أيضا، اذ إنها إحدى أدوات بناء المجتمع المتقدم القائم على الشورى فكلما زاد وعي الجماهير وقوي بالعلم والمعرفة عدت هذه الجماهير اكثر ممارسة للشورى واقوى رغبة في الازدهار والرقي .(فهد خليل زايد ،2010:ص ص28–30)

على الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تكمن المرء من الاطلاع والمعرفة مثل الإذاعة والتلفاز والسينما الا انه يحتاج دائما الى القراءة، لان القراءة تفوق كل هذه الوسائل لما تمتاز به السهولة والسرعة والحرية ،فلا هي مقيدة بزمن معين ولا بمكان محدد .

وعن طريق القراءة يتصل الفرد بغيره ممن تفصله مسافات الزمان والمكان ولولا القراءة لعاش المرء في عزلة عقلية وبيئة قاصرة، ولابد من القراءة عند الرغبة في التعلم اذا ان القراءة هي المفتاح

الذي يدخل بواسطته اي شخص الى مجالات العلوم المختلفة، وربما ادى جهل المرء بالقراءة او ضعفه فيها الى فشله في تلقي العلوم من ثم فشله في الحياة .

القراءة وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع وربطه مع بعضه بعضا، عن طريق الصحافة والكتب واللوائح والإرشادات والتعليمات وغيرها، وهي وسيلة مهمة كذلك لبث روح التفاهم بين افراد المجتمع، والقراءة فوق ذلك أكثر وسائل الحصول على المعارف وإبعادها عن الوقوع في الخطأ(حسان حسين عبابدة، 2007 :ص 19- 20)

وترى "NADIA SAM" ان الأطفال في السنة الدراسة الأولى هم بحاجة إلى بيئة معينة حتى يتعلموا مهارات القراءة والمهارات الأساسية للتحصيل المعرفي كثقافة الأهل مثلا، تعطيه محصول كبير من الكلمات وتتح له فرص كبيرة للحديث واللعب والاستماع إلى القصص وبذلك يكون قاموسه اللغوي كبيرا، وتكون لهم القدرة على التعرف على العديد من الكلمات وخاصة الصعبة منها، مما تسهل عليهم قرأتها في المدرسة أما ممن لم تتح لهم فرصة التعرف على الكلمات والجمل بسبب عدم تشجيع أسرته له على التحدث. وبالتالي يصبح يعاني من محصوله اللغوي الضئيل وبالتالي تكون قدرته واستعداداته للتعلم غير مناسبة.وقد يعاني مما يسمى باضطراب التركيب الكلامي . (NADIA SAM ,2008 : 35)

2-أهداف القراءة :

-تساهم القراءة في بناء شخصية الفرد واكتساب المعرفة .

- وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والشعوب، فهي تصل الإنسان بغيره من الناس ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمنية .

- تساهم في تزويد الإنسان بالمعلومات والأفكار وتصله بالتراث البشري.

- تساهم في التفاهم والتقارب بين المجتمع الواحد من جهة وبين المجتمعات والشعوب الأخرى من جهة اخرى.

-الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، فهي تثري حصيلة الإنسان اللغوية وتمكنه من التعبير عما يجول في خاطره من أفكار .

-إمتاع القارئ بما يستهويه من ألوان القراءة، كالقصة، الشعر، الكتب، العملية والادبية ....الخ

-إمضاء أوقات الفراغ بما هو نافع، ومفيد مغذ للعقل والخيال .

-تساهم في تكوين أحكام موضوعية صادرة عن فهم واقتناع.

-تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والمعاني والتراكيب الجديدة والمبتكرة.

-تساعد في التعرف على الآداب المختلفة للشعوب والأمم.

-تذوق الأدب واستشعار مواطن الجمال فيه .

-إثراء خبرات الأطفال وتنمية قدراتهم الفكرية بالتعرف على افكار الكبار ومواقف الحياة.

لها دور فعال في تكوين اهتمامات وميول جديدة لدى الاطفال. (حسان حسين عبابدة، 2007: ص ص 19- 20)

-تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، فعن طريقها يكتسب القارئ المعارف، والمفاهيم، الحقائق والاراء، الافكار، والنظريات التي تحتويها الكتب والنشريات والدوريات الخ...

-امتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه مما ياستهويه من لون قرائي معين كالقصة، الشعر،الفلسفة،او الاجتماع، التاريخ .....الخ .

-القراءة اداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه الا اذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة .(هشام الحسن ،2000: 17)

ان القراءة هي عبارة عن عملية من العمليات الذهنية والحركية لفك رموز الكلمات وإدراك معانيها ،فالنجاح او الفشل في القراءة ليس دائما مرهونا فقط بعامل الذكاء، حسب بياجي، بل قد ينجم عن الطرق التربوية المتبعة في تعليم الأطفال كما ينجم عن الوضع النفسي العام للطفل من حيث الاستقرار والشعور بالأمن . وحتى حالة الطفل الصحية وتكرار غيابه عن المدرسة خاصة في المراحل العمرية الأولى مما يسبب له الضرر الواضح في ضياع فرصته في تعلم الحروف ويحول دون تقدمه في تحصيله الدراسي (J.P.Bronckart,1977 : 46)

3- مفهوم المهارة :

ويتفق علماء النفس والتربية واللغة على ان اللغة مجموعة من المهارات وان هذه المهارة تنقسم باعتبار وظائفها إلى قسمين :

الأول: مهارات العادية : من صورها قراءة كتاب او رسالة او تقرير، هي تلك الأنشطة اللغوية التي لا غنى عنها للأفراد في حياتهم اليومية، وهي على ذلك مهارات عامة لا تخص فئة دون أخرى.

الثاني: مهارات تخصصية : والتي من صورها ما يكتبه أصحاب مهنة معينة :كالباحثين والمهندسين والمحامين والقضاة وما شابه.

-**ويمكن تعريف المهارة بأنها :**نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد، اللسان، او العين، او الاذن .

ومعنى هذا ان اللغة تتكون من اربع مهارات رئيسية هي :

المهارات القرائية، المهارات الكتابية، ومهارات الحديث، ومهارات الاستماع، ولكل من هذه المهارات الاربع مهارات فرعية ومصاحبة لها . (عبد الفتاح البجة ،2003: 138)

-المهارات في القراءة :

تحتاج مهارات القراءة الى تعاون مشترك ما بين الأسرة والمدرسة والمكتبة وذلك لإكساب الأطفال المهارات التي تمكنهم من الاستفادة من مصادر المعلومات، واهم هذه المهارات السرعة في القراءة وفهم المادة والقدرة على التعبير عنها، وهذا يمكن الطالب من قراءة اكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات في وقت اقل وتزداد تبعا لذلك استفادته من تلك المصادر والإنسان عندما يقرأ، يقوم بتحويل الكلمات الى معان يفهمها ويدركها العقل، ويسير، ويفكر بسرعة تفوق سرعة العين خلال عملية القراءة وحتى هذه العملية مفيدة يجب ان تقترن السرعة بفهم المقروء.

4-أنواع المهارات :

ثمة دراسات علمية وكتابات كثيرة حددت هذه المهارات، يمكن من خلالها تحديد المهارات الأساسية للقراءة في ستة مهارات أساسية :التعرف، والنطق، والفهم (الصحيح والضمني) والاستنتاج، والتفسير ،وإبداء الرأي، ومهارات الصيغ والأساليب. ويفصل فتحي يونس مهارات القراءة فيما يلي :

1- تعرف الكلمة :وذلك عن طريق حركات العين، واستخدام الذاكرة .

2- **الفهم** :وتتضمن عدة مهارات فرعية :هي إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها ومهارات القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات واختيار المعنى الملائم، ومهارة توقع معاني الكلمة، واستخلاص الأفكار الرئيسية، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والاستنتاج ،ومعرفة اتجاهات الكاتب، ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب، وتقويم المقروء، والاحتفاظ بالأفكار وتفسير الأفكار وتطبيقها في ضوء الخبرات السابقة .

3-مهارة النطق :

تتفرع إلى نطق الأصوات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل والتفريق وفي نطق الأصوات بين الأصوات المتقاربة المخرج كالتاء والطاء ونطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل، ونطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا والقراءة في جمل تامة، وتنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة (كالاستفهام والنداء والأمر والنهي ...الخ) واستخدام إشارات اليدين والرأس استخداما صحيحا .

وثمة عدة عوامل تؤثر في تعلم القراءة وهي الذكاء والثروة اللغوية والقدرة البصرية، والقدرة السمعية ، والمؤثرات البيئية، العوامل الانفعالية (الاتجاه نحو القراءة، والمشكلات الشخصية العامة

والواقع، ان مهارات القراءة متداخلة لا يمكن عزل واحدة منها عن الأخريات، فعندما يعرف التلميذ الحروف والكلمات يمارس مهارة لفظية الى جانب مهارة الفهم، وكذالك الحال في بقية المهارات، ومن ثم فمهارات القراءة الجهرية هي مهارات القراءة الصامتة بالاضافة مهارات الاداء والنطق، وعندما ينمو الطفل قرائيا تنمو مهاراته، فيصبح قادرا على القراءة الإبداعية والناقدة، ويستطيع القراءة بسرعة مع الفهم .

بيدا ان الغرض من القراءة هو الذي يحدد المهارات القرائية المطلوبة فالقراءة الوظيفية لغرض اجتياز تتطلب مهارات القراءة المتعمقة المتأنية وهذه تختلف عن قراءة التصفح التي تتطلب مهارة السرعة عندما يريد القارئ الوصول الى معلومات معينة دون قراءة الصفحة بأكملها، وذلك يختلف عن القراءة الترفيهية وهكذا .

وقد دلت الأبحاث التي أجريت لدراسة عملية القراءة على ان هذه العملية تمر بالخطوات التالية:

1- عندما ينظر القارئ إلى الصفحة المكتوبة في ضوء كاف، فان الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرمز على العين .

2- وعندما تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية الى منطقة الإبصار في المخ، فإذا ما أثار رسم الكلمة أو لجملة الذي وصل إلى منطقة الإبصار معناها المعروف للقارئ من قبل، او ارتبط الرسم بالمدلول، فهم القارئ المعنى، ومن ثم يختلف القراء في فهمهم للمعاني حسب ثقافتهم وخبراتهم ومدى فهمهم لأسلوب الكاتب وطبيعة تفكيره، وطبيعة المادة المقروءة نفسها .

3- هناك في المخ ترابط مراكز الإبصار بمراكز الكلام، ومن الأخيرة هذه تصدر الأوامر بالتحرك حركة معينة للنطق وذلك في حالة القراءة الجهرية .

4- وقد يكون القارئ مبتدئا او سطحيا فلا يثير إدراك الرموز لديه إلا المعاني الصريحة البسيطة المحددة ،وقد يكون القارئ ذا خبرة طويلة ومعارف واسعة وقدرات إبداعية فتتسع دائرة المعاني لديه ويصل في فهمه إلى المعاني الضمنية والإبداع .

وقد يكون القارئ ذا قدرة، فيحلل ويفسر ما يقرأ، ويتفهمه تفهما دقيقا ويحكم عليه بان صواب او خطأ ،وبأنه غث او سمين وفق معايير موضوعية، وهذا النوع من الفهم المصحوب بالنقد والتقويم مصدر متعة فنية يستشعرها القارئ العميق .

فإذا أفاد القارئ من المقروء او من بعضه فاستجاب له وتمثله ،ضمه الى خبرات وصار جزءا من معارفه وتجاربه العقلية .(فهد خليل زايد ،2010: ص ص30-33)

5-أنواع المهارات القرائية

1- مهارة القراءة الاستطلاعية :

أنها نظرة سريعة على بعض الأمور التي تلقى الضوء على محتوى المادة التي تحاول قراءتها .

2- مهارة القراءة العابرة او التصفح :

هي قراءة تصفح سريعة تبحث عن بعض نقاط او عن أفكار عامة تكون عادة مذكورة بوضوح في المادة المقروءة .

3- مهارة قراءة التفحص :

وهي قراءة متأنية نسبيا تفيد في تنظيم المادة وهي تجيب عن أسئلة من نوع (لماذا) (وكيف)إضافة إلى القراءة العابرة .

4- ومهارة قراءة الدرس :

وهي قراءة متأنية دقيقة، كما أنها قراءة تأمل وتفكير وتتطلب الأسئلة التي يجاب عنها في قراءة الدرس معلومات أكثر حرفية مما هي عليه من أنواع القراءة السريعة أو العابرة والتفحص.

5- مهارة قراءة المجارة :

وتعني القراءة السريعة مع الفهم السريع وهي تعتمد على المرونة أي القدرة على قراءة النصوص المختلفة فالسرعة الأكثر اتفاقا مع غرض ونوعية النص وهذه المهارات ليست كالمهارات السابقة فهي تحتاج إلى الكثير من التدريب كما تتطلب الاستمرارية في التطبيق.

6- مراحل تعلم القراءة :

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية وتشير "ليرنير Learner2000 "الى مراحل، لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي .

المرحلة الاولى :وهي مرحلة الامية او مرحلة ما قبل القراءة وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات يبدي فيها الطفل اهتماما بالقراءة حيث يبدأ بقراءة الصور والاشارات .

المرحلة الثانية:مرحلة تحويل الرموز المكتوبة الى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادة او السابعة من العمر وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية او مقاطع من الكلمات .

المرحلة المرحلة الثالثة:وهي مرحلة الطلاقة في القراءة وتظهر في عمر السابعة والثامنة وفيها يستطيع الطفل القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

المرحلة الرابعة :وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم وتظهر في الفترة العمرية مابين سن الصف الرابع والخامس الاساسي وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

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

المرحلة السادسة :وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات الحياة وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين (بطاطية وأخرى،2013: 46)

7-شروط تعلم القراءة :

يجب ان تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة، فزيادة على سلامة أعضاء النطق، وحاستى السمع والبصر، والشروط المتعلقة بالمعلم، ومناهج الدراسة، والحالة الاقتصادية، والنفسية، هناك بعض الاكتسابات المعرفية التي يجب على الطفل ان يحسنها قبل الدخول الى المدرسة ومن بينها :

-ان معالجة المعلومات يتطلب تنشيطا للذاكرة، واي معلومة يجب ان تمر اولا عبر نظام التخزين الحسي اين تبقى لمدة جد قصيرة، ثم تذهب الى الذاكرة القصيرة المدى (الذاكرة العاملة) اين يتم ترميزها واخيرا تذهب الى الذاكرة الطويلة المدى التي تحتفظ بها او تهملها تماما فتتلاشى، فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من اجل تعلم المفردات .

الانتباه :بمجرد ان الطفل يحسن توجيه سمعة الى صوت ما، او توجيه عينيه الى مثير ما، فهذا دليل على انتباهه، في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطى الانتباه حظا وافرا من الاهمية فهو الذي يضبط الإدراك السمعي والبصري وكل خلل في مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتما الإدراك وبالتالي يعرقل التعرف وكثيرا ما تفسر صعوبات القراءة باضطراب الانتباه .

التوجيه الزماني والمكاني :اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبات تعلم القراءة راجع بشكل كبير الى التوجيه الزماني والمكاني، بينما راي باحثون اخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه الا في حالة ما اذا كان الطفل في بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم والاشكال ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها اهمية .لكنه لا سبب لوحده صوبه القراءة. (بن صافية ،2002: 51)

8- أنواع القراءة :

تقسم القراءة تبعا لطبيعة الأداء إلى نوعين :

اولا القراءة الصامته :

يمكن تعريف القراءة الصامتة بانها استقبال الرموز المطبوعة واعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات وفهمها دون استخدام اعضاء النطق(عيسى،2006: 26)

يستخدم في النوع من القراءة حاسة البصر والعقل فلا يوجد في هذه القراءة همس ولا صوت ولا تحريك لسان او صفة، وانما تنتقل العين فوق الكلام المكتوب.(حسان عبابدة،2010: 51)

ويضيف هشام الحسن إن القراءة الصامتة ليس فيها صوت ولا همس دون تحريك الشفاه ولسان ودون الاستعانة بعنصر الصوت أي البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة لذلك تسمى القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.(هشام الحسن ،2000 :17)

وتهدف إلى السرعة في القراءة والفهم والتركيز والانتباه أطول فترة ممكنة غير ان لهذا النوع **بعض العيوب منها :**

لا تناسب الأطفال ، خاصة الضعاف في القراءة .

صعوبة تصحيح الأخطاء التي تحدث أثناء عملية القراءة ومن ثم تبقى نفس الأخطاء تتكرر.صعوبة التأكد أحيانا من حدوث عملية القراءة ذاتها.

ثانيا القراءة الجهرية :

وهي عكس القراءة الصامتة يوجد بها صوت وهمس وتحريك للشفة واللسان واحيانا تكون بصوت عال مسموع.

هي عملية يقوم القارئ بترجمة الرموز الكتابية الى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى تعتمد على ثلاثة عناصر :رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك الرمز،التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. (مفيدة،2013: 49)

والقراءة الجهرية تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بصري للرموز الكتابية وإدراك لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها بالصوت ونطق الكلمات، والجهر بها، وقد تناول مفهوم القراءة الجهرية كثير من الباحثين التربويين. (حسان عبابدة،2007: ص 26– 27)

تعرفها "الملا "(1985) بانها التعرف على الرموز اللغوية، وما تدل عليها ونطقها نطقا صحيحا، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة. (الملا،1985: 121)

ويشير "عطية" واخرون(1418) الى ان القراءة الجهرية" نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع ،بحيث يراعي سلامة النطق، وعدم الإبدال، أو التكرار، او الحذف، او الإضافة كما يراعي صحة الضبط النحوي.

ويقول "ابو مغلي" (1999) ان القراءة الجهرية تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامته من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية ،وإدراك عقلي لمعانيها ،وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني ،والنطق بصوت جهري.

وعرفها سليمان وآخرون (1421)" بانها التي ينطق من خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع على ان يراعي اثناء ذلك ضبط المقروء ،وفهم معناه. (ال عايض ،2007: 67)

ويعرفها بدير وصادق (2000)بانها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع ،ويراعي فيه سلامة النطق ،وعدم الابدال ،او التكرار ،او الحذف ،او الاضافة ،كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة (بدير واخر،2001: 92)

ويختتم الباحث التعريفات التي اطلع عليها بتعريف البجة 2003 بقوله انها العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى (عبد الله ال تميم، 2007: 57–60)

ويهدف هذا النوع من القراءة الى:

-تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة والتي تركز على صحة النطق وضبط مخارج الحروف.

-تدريب الأطفال على صحة الأداء ومراعاة علامات الترقيم من فواصل ونقط، ومحاولة تصير نبرة الصوت للحالات الانفعالية من استفهام وتعجب .....الخ.

-تعويد الأطفال القراءة بسرعة.

يمكن من خلال هذا النوع من القراءة إكساب الأطفال الجرأة والقدرة على مواجهة الجمهور والخطابة امام مجموعة كبيرة من الناس ويمكن لهذا النوع من القراءة ان يكون فعالا اذا توفرت – فيه مجموعة من الشروط منها:

- الاستعداد المسبق من قبل الطفل.
- ان تكون المادة المقروءة قصيرة نسبيا .

– القراءة المسبقة للمادة من قبل المعلم أمام الأطفال، وان يقوم المعلم بإفساح المجال أمام الطلاب للقراءة داخل الصف وتصحيح الأخطاء التي يرتكبها الطلاب والتنبيه للأخطاء الشائعة .(حسان حسين عبابدة،2007: 27)

وعن أهمية القراءة الجهرية فلا شك ان لها أهميتها ووظيفتها البناءة في الحياة فهي تختص بإسهامها في النمو العام للطفل من نواح عدة، نفسية واجتماعية، وتربوية، ولغوية، وقد بينت الملا 1984 تلك الأهمية في نقاط متعددة :

–من خير الوسائل لإتقان النطق والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم.

–مفتاح الطلاقة والدقة في القراءة الصامتة، لان تعلم القراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية يستلزم استخدام القراءة الجهرية لتكوين مهارات تعرف الكلمة وأصوات الحروف، وإدراك مدلولاتها .

–تبعث في التلاميذ حب القراءة، لأنها تسر القارئ والسامع معا، فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع بالمقروء.

–تشجيع التلاميذ الجبناء، ذوي الخوف والتهيب، حتى تعودهم الشجاعة وتبعث في نفوسهم الثقة، وذلك حين يقرأ التلميذ جهرا مخاطبا زملاءه متخطيا حواجز التردد، والخجل والخوف، تلك العقبة التي تقف امام تقدمهم في الحياة، وتدربهم منذ البداية على المواجهة الجمهور، والتحدث والتعامل معهم.

–تشخيص صعوبات القراءة لدى القارئ وملاحظة عاداته في القراءة الجهرية، فتساعد المعلم على اكتشاف أخطاء التلميذ في النطق، وتبين ما تعود على حذفه من كلمات وحروف أثناء القراءة، وما يعمد اليه من اضافة حرف او كلمة او اكثر من عنده عندما يقرأ، وما يستبدل من الفاظ او حروف، وما يكرر من كلمات في اثناء القراءة (احمد عبد الله احمد وفهيم مصطفى ،2000: ص ص122–123)

9–العلاقة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية :

تكون القراءة الجهرية جزءا هاما من اي برنامج للتدريب على القراءة وهناك علاقة كبيرة بين نمو القدرة على القراءة الجهرية ونمو القدرة على القراءة الصامتة، ولذلك ظهرت ضرورة التوازن بين القدرتين .

ففي المراحل الأولى من تعليم القراءة، اذا استخدم المعلم قدرا اكبر مما يجب من القراءة الجهرية للتدريب على القراءة الصامتة، وكان نتيجة ذلك إلحاق الضرر بنمو كل من القراءة الجهرية والصامتة .

ذلك ان الطفل قد يصبح مرتبكا خجولا أثناء قراءته الجهرية، كما انه قد يصبح في قراءته الصامتة ممن يهمسون بالكلمات عند قراءتها.(إسماعيل ،30:2007)

10-من هو الطفل المعاق في القراءة :

الطفل العاق في القراءة هو الذي تكون قدرته على القراءة ادني من المتوسط بالنسبة لعمر، وتنعكس هذه الإعاقة على التحصيل والاستيعاب في جميع المراحل الدراسية لذا فانه من النادر ان نجد طفلا معاقا في القراءة يكون ناجحا في مدرسته، وعادة ما يكون مهددا في مستقبل حياته التعليمية، حيث ان أنماطه في القراءة كثيرا ما تكون مضطربة لدرجة يصعب معها ان ينمو في القراءة مستقبلا .

ويصاب مثل هذا الطفل في كثير من الحالات بالإحباط لعدم قدرته على القراءة لدرجة ان توافقه الشخصي عادة ما يصاب بالصدمات العنيفة، لذلك فهو على استعداد تام لإظهار التوتر الانفعالي والشكوى المستمرة اثناء القراءة، وبالتالي فان حصيلته من مفردات اللغة ضئيلة او فقيرة للغاية، ولذلك فلن تكون له الفرصة لتمنية اللغة بدرجات معادلة لدرجة الطفل العادي، وسوف لا تكون له خبرات كثيرة مع الكلمات ،لانه لم يقرأ قراءة واسعة، كما انه لم تكن له خبرة في فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية المختلفة ومعرفة مترادفات الكلمات وأضدادها (احمد عبد الله احمد واخر،2000 :133)

10-1- عسر القراءة " ديسليكسيا" Dyslexia (أصل كلمة ديسليكسيا Dyslexia)

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين Dys ومعناها :ركيك او ناقص غير متكامل، ومقطع Lexis تعني كلمات او لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور او ضعف او ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها :نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم واستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة او المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي (Receptive Dyslexia) (Thomson &Marsland ,1966). (نورالدين،2015 :45)

ظل مصطلح "**الديسليسكيا** "يمثل مصدرا للجدل والحوار الساخن بين أوساط العديد من الفئات المهنية المتعددة المهتمة بهذا المجال من الأطباء، وعلماء النفس، وعلماء العلوم العصبية، والفسيولوجية، والبيولوجية، وغيرهم وقد اثرت التطورات المتلاحقة في مجال علوم الحاسبات، والعلوم العصبية بالغا على البحث في مجال الصعوبات الحادة في القراءة "الديسليكسا ". (فتحي الزيات،2008 : 159)

- **تعريف عسر القراءة (الديسلكسيا Dyslexia):**عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات النمو Pevasive Development Disabilities، وهي خلل او قصور او اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم "ديسليكسيا Dyslexia"

ويمكن تعريف عسر القراءة او صعوبات القراءة بانه: اضطراب او قصور او صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي .(فتحي الزيات ،2007 : 159)

- ومصطلح " **الديسليكسيا**" فهو تعريب للفظة (Dyslexia) اللاتينية الاصل وهو مفهوم طبي يعني (Mauvais Mots) استخدم لاول مرة في برلين (بالمانيا) سنة 1884 حيث ان كلمة" Dys" تعني الصعوبة ومعناها صعوبة في معالجة الكلمات او كما تعرفها المنظمة العالمية للصحة (O.M.S) صعوبة دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة وتدل على العجز الذي يظهره التلميذ في تعلم القراءة والكتابة .(مفيدة،2010: 35)
- **مصطلح عسر القراءة** :ويمثل الترجمة العربية لما تعنيه اصطلاحا كلمة ديسليكسيا في اللغة الانجليزية وهو يحمل نفس مدلول المفهومين السابقين.
- **مصطلح اضطرابات القراءة** :وهو أيضا مفهوم طبي اختلف فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة لمصطلح اضطرابات التعلم . (جنان امين،2011 :44)
- **أما (Delamere) فيقول** "بصفة عامة هي عبارة عن صعوبات في التعرف، فهم وإعادة الرموز الكتابية "(Delamere,1985,241) ويتشابه هذا التعريف مع ما سبقه في ان الصعوبات تتجلى في التعرف والفهم ،إلا ان الإضافة هنا هي إعادة الرموز (الحروف) التي رآها الطفل، وهو ما يبين فعلا ان القارئ لم يدرك ما لاحظه، لكن القاموس الأساسي لعلم النفس حدد العسر القرائي على انه "جملة من الصعوبات الخاصة التي يتعرض لها الطفل عند تعلمه والمقصود هي كل ما يعيق تعلم الطفل سواء كان ذلك يرجع لأصل عضوي كنقص في السمع او خلل في البصر وغيرها . (Blach,1992 :396)
- **وفي تعريف اخر لأحد خبراء الديسلكسيا يصفها بأنها** :إعاقة تتميز بقصور في القدرات الاتصال اللغوي تعبيرا او استقبالا، شفاهة او كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام او الاتصالات بالآخرين .

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

وان قصورا في مهارة او اكثر يؤدي إلى إعاقة من إعاقات التعلم ويجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللغة الى فكر، او في التعبير عن الأفكار كتابة او حديثا، او في فهم معنى كلمات مكتوبة، و ينص هذا التعريف" للدسيليكسيا" على الا يكون هناك نقص في الإبصار او السمع، او نقص في درجة الذكاء، او اضطراب نفسي او انفعالي او اجتماعي او سلوكي، او نقص في الدافعية للاتصال او التعلم ولكن نتيجة القصور في بناء وظائف المخ والجهاز العصبي .(حمزة عبد الكريم،2008 :72)

- **وفي قاموس الفرنسي لاروس**2009 :

عسر القراءة من بين صعوبات التعلم وهي في الحقيقة جزء منها، حيث يتميز المعسرين قرائيا بالضعف الكبير في اكتساب اللغة، ونطقها والخلط في حروفها واصواتها وصعوبة تخزينها في الذاكرة .

(Larousse 2009 :341)

- **الديسلكسيا** هي إعاقة في مجال القراءة، حيث يواجه الطفل صعوبة في التعرف على الكلمات وفهمها وقراءتها ويرتبط بها عدد من الإعاقات كالديسغرافيا او الصعوبة التي تواجه الطفل في الكتابة وأيضا الإملاء ولعل أكثر شيوعا الصعوبة في مجال القراءة وهي إعاقة تميل الأبحاث إلى ربطها بخلل وظيفي عصبي Neurological يمكن ملاحظته من خلال تخطيط الدماغ كهربائيا .إن الأبحاث حول سرعة القراءة وما لحركة العين من دور فيها قد أسهمت إلى حد بعيد في إعطاء منهج كمي للدراسات المقارنة في هذا المجال ومن الشروط التي تنبهت الأبحاث إليها كمؤشر لوجود إعاقة هو المقاومة التي تبديها هذه الأعراض تجاه محاولات العلاج الاعتيادية .فمصاعب القراءة هي تجربة عامة يعرفها كل من أراد أن يتعلم لغة جديدة والأطفال جميعا يواجهونها في المراحل الأولى من تعلمهم القراءة ولا يشتبه بوجود إعاقة خاصة بديمومة الأعراض، اذ تظل مستوطنة إلى ما بعد الفترة التي يتوقع لها ان يختفي فيها سيما بعد توافر الفرصة المناسبة للتعلم، سواء في البيت او في المدرسة. (سليمان يوسف،2010: 88) .

- **اضطراب القراءة النمائي (Deslexia):**

وهذا النوع من الاضطراب يسمى عسر القراءة (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بين الأطفال، حيث ان معدل انتشاره بين اطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2-8% ويكثر انتشاره بين اقارب الدرجة الاولى عنه بين عامة الناس وهو اكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الاناث بنسبة 1:3.(محمد على كامل محمد ،2000 :64)

- كما يضيف "**رحاب احمد ابراهيم** "ان العسر القرائي هو اعاقة نمائية حادة ذات منشأ عصبي بيولوجي، ويعبر عن المستوى الذي يقل فيه المتعلم عن اربع سنوات دراسية عن الصف المتوقع له وتظهر الدراسات التشريحية وأشعة الدماغ، اختلافات في وظائف الدماغ المعسر قرائيا، بالإضافة الى ذلك وجد لدى المعسرين قرائيا مشكلة في تمييز الأصوات في الكلمة وهو عامل أساسي في عسر القراءة. (رحاب احمد ابراهيم، 2010: 295)
- **وفي تعريف الجمعية الأمريكية للديسلكسيا 2003**: هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة او سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، تنشأ هذه الصعوبات في العادة من مشكلة تصيب المكون الاصواتي للغة ودائما غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة.
- **كما يشير Vanhoot:الى ان عسر القراءة** " هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية او العصبية، وتوفر المناخ المدرسي الملائم .(جنان امين، 2011 :44)

ويتضح من هذا التعريف بانه يختلف عن سابقيه بإشارته الى عدة عوامل ليست مرتبطة بالعسر القرائي ومنها الذكاء والاضطرابات السمعية او العصبية، اى ان الشخص بهذا الاضطراب يجب ان تجرى له بعض الفحوصات، ويجب ان تكون سلبية، أي أن هذه الأعراض ان وجدت فإنها ترتبط باضطرابات او أمراض أخرى .

وفي القاموس "**المزدوج** "عام لغوي وعلمي " الديسليكسيا Dyslexie هي خلل في عملية القراءة (فريال علوان واخرون ،1971 :196)

- ويوضح (**Vellutino**):فيما يخص احد أنواع عسر القراءة، وهو العسر القرائي النوعي، هو ذلك الاضطراب الذي نجده عند الأطفال الذين لديهم ضعف جاء في فك رموز الكلمة وبالتالي ضعف في كل اوجه القراءة، وهم عاديون في الجوانب الأخرى، وان صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط او اعلى من المتوسط وهم يتعرضوا بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها، مع غياب المشكلات الحسية الحادة، او الاضطراب العصبي الحاد او صعوبات جسمية، او اضطراب انفعالي، او اجتماعي خطير، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية ثقافية مناسبة. (نصرة جلجل 2005: 20)

يفهم من هذا ان الإشكال عند هؤلاء الأطفال يتجلى في عدم القدرة على فك الترميز، اي عدم القدرة على التعرف على الحروف المكونة للكلمة لما تشكل وحدة متجانسة، بالرغم من عدم وجود اضطرابات مصاحبة .

- **ويضيف Arron**:تعريفا حديثا حيث يرى "انه مجموعة من اضطرابات استراتيجيات تشغيل المعلومات التي ينتج عنها ترميز غير كفء او ملائم وعيوب في فهم اللغة المكتوبة وهذا العيب في تشغيل المعلومة يكون سببه الرئيسي استخدام اقل الاستراتيجيات التتابعية او المتزامنة، واعتماد تعويض على الأخرى، ويمكن ان يصنف الاضطراب بصورة واسعة الى عيوب في فك رموز الكلمة وعيوب في الفهم. (نصرة جلجل 2005: 21).

ويتضح من هذا التعريف ان الخلل يكمن في الاستراتيجيات السابقة ذكرها باكتساب القراءة ، مما يؤدي إلى خلط في فهم اللغة المكتوبة، وذلك بسبب نقص الترميز اي التعرف على الحروف بالتتابع داخل الكلمة.

- **وتعرفها "منى الحديدى"** :يقصد بعسر القراءة ان الطالب يواجه صعوبة غير اعتاديه ومستمرة في تعلم عناصر الكلمات والجمل وفي دمج وتركيب العناصر في كلمات وجمل ذات معنى .(منى الحديدي وجمال الخطيب ،2005: 23)
- **الديسليكسيا** : هي الصعوبة في القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق اية اعاقة عقلية او حسية، ترافق هذه الصعوبة صعوبات الكتابة (ديسليكسي –ديسقرافي) هي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة وهناك مابين 5 و15% يعانون من هذه المشكلة نظرا لعدم تنبه المسؤولين لهذه المشكلة .(ربيع محمد و فاروق عبد الرؤوف ،2008 :112–113)
- **العجز القرائي :Dyslexy**

يشير العجز القرائي الى نمط غير عادي من العجز القرائي الشديد Sever Reading Disorder الذي حير المجتمعات التربوية والطبية للعديد من السنوات والعجز او العسر القرائي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين.

والأفراد الذين يصابون بهذا العجز او العسر او الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وفي تفسير المعلومات التي تقدم لهم بصيغة مطبوعة مع ان الكثير من هؤلاء يغلب عليهم ان يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى. (Cruik Shark 2005 :81)

وتعرف حالة عجز او عسر القراءة بأنها حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة. (فتحي مصطفى الزيات ، 1998: 434)

- **عسر القراءة Dyslexia:** قصور في القدرة على القراءة، او عجز جزئي عنها، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، او بالتلف المخي البسيط، ويعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح ويعد مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا اكثر عمومية بحيث يعبر عن مشكلات التعلم التي تشمل " **عسر القراءة**".

أما عسر الكلام عند " Marsland & Thomson "طمسون" "مارسلاند" و 1966هو احد اضطرابات النطق والكلام يتعلق بمخارج الحروف وينتج عن سوء استخدام أجزاء جهاز الكلام الخارجية ولا يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. (عبد العزيز السيد شخص،واخر ،1992: 39).

– كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة "انديان" بمدينة "انديانا بوليس "بانها حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل: عمره ومرحلته التعليمية وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية Neurological او وراثية Genetic أثناء مرحلة النمو Developmental Stage نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، بصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ Cortex، وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة والتعلم التي تتكون خلاياها، بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي قد تتلف خلاياها، نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية او البكتيريا او التلوث بمواد كيمائية (كالرصاص او الزئبق) او مواد إشعاعية او بعض العقاقير او التدخين السلبي .

– **تعرفها "بورال" " Borel** "على انها صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة والكتابة مابين 5–8 سنوات، وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد.

وتشير الباحثة هنا الى التعرف على الاضطراب مبكرا والذي يتجلى في الخلط بين عملتي التعرف والفهم لمختلف الحروف، مما ينجر عنه رسوب مدرسي. (جنان امين،2011: 43)

– **وتقول Silamy**: "ان عسر القراءة هي اضطراب اكتساب القراءة". يعتبر هذا التعريف عاما وشاملا وهذا ما يزيد من غموض هذا الاضطراب، حيث جاء عاما بحيث انه لم يحدد الأسباب وكذا كيفية تشخيصه، وتتمثل الشمولية في أن كل ما يعيق اكتساب الطفل القراءة والكتابة يدخل ضمن هذا الاضطراب. (Silamy,1998 :88)

- **ويعرفه Frieson (1967)**:بانه عجز جزئي في القدرة على القراءة او فهم الفرد بقراءته قراءة صامته او جهرية وقد ارتبط هذا التعريف بعملية الفهم سواء تعلق الأمر بالقراءة الصامته او القراءة الجهرية، ونحن نعلم ان عملية الفهم تحتاج الى تدخل العمليات المعرفية من ادراك وتعرف وذاكرة وغيرها. (نبيل الفتاح حافظ،92:2000).

- **كما يذكر "مسعود ابو الديار"** ان العسر القرائي هو صعوبة في مجالات تعلم القراءة والكتابة كافة ويشمل ذلك القراءة والكتابة ويتميز الطفل الذي يعاني من العسر القرائي بوجود ضعف في الذاكرة العاملة الشفهية وهو احد العوامل المساهمة والمعاناة في تعلم كلمات جديدة عندما تكون القراءة نتيجة صعوبة تحويل الكلمات إلى أصوات كما يجد المعسر قرائيا صعوبة في تذكر الكلمات الدالة على الضمائر التي تحتوي على أكثر من مقطع بسبب ضعف مهارات الذاكرة العاملة الشفهية.(ابو الديار 2012: 87)

- **ويعرفها القاموس النفسي** : بأنها اضطراب في آليات القراءة. (عايض عبد الله ،2007: 77)

- **تعريف الجمعية البريطانية للديسليكسيا 2003:**

"**الديسلكسيا**" هي خليط من القدرات والصعوبات عند الأفراد والتي تؤثر في عملية التعلم في واحدة او أكثر من مهارات القراءة، الكتابة، التهجئة، قد تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل والمهارات الحركية للصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة وقد تظهر أيضا في استخدام الحروف والأرقام.
(Jean –Marie Gillig, 1998: Pge 55) .

- اما" Brain" فيقدم مفهوم جديد للعسر القرائي سيما "العسر القرائي النمائي "والذي هو عبارة عن اضطراب خاصة في اكتساب القراءة، يظهر عند أطفال ذوو ذكاء عادي، ولا يعانون من مشاكل حسية بصرية او سمعية (DSMIV) ولا اضطرابات نفسية حادة، يدرسون بصورة عادية وينتمون الى وسط اجتماعي وثقافي "(Brain2004,80) وينقسم عسر القراءة الى أنواع سوف نقدمها لاحقا وتتمثل الأخطاء التشخيصية لعسر القراءة في الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار.(نصرة جلجل61،2005)

11-الفرق بين عسر القراءة وصعوبات القراءة : يوضح فتحي الزيات هو فرق في درجة الحدة او الشدة او القصور في الصعوبة، فعسر القراءة يشير إلى درجة أعلى من حيث الحدة او الشدة او القصور،كلاهما يمثل صعوبات نمائية وإدراكية عصبية المنشأ، مع ان صعوبات القراءة تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية.

ولذا نستخدم مفهومي عسر القراءة وصعوباتها للدلالة على صعوبات القراءة الإدراكية النمائية المنشأ التي ترجع الى أسباب وعوامل نمائية إدراكية تعزى لاضطرابات او اختلالات ذات جذور عصبية إدراكية المنشأ .

اذن يمكن تقرير ان عسر القراءة وصعوباتها هي اضطرابات او صعوبات نمائية إدراكية، وهذه الصعوبات تصيب نحو من 5–10 % تقريبا من أطفال المجتمع المدرسي وينشأ عنها صعوبات في القراءة، والفهم القرائي العام للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما ومن ثم المعرفية.

وعلى ذلك يكون مستوى الطفل ذا عسر او صعوبات القراءة والفهم القرائي اقل من المتوقع، او مما يسمح به مستوى ذكائه العام، ومن ثم فان عسر القراءة او صعوبات القراءة هي انحراف المستوى القرائي بما يشمله من التعرف على الكلمات، الفهم القرائي، عن المتوقع انحرافا ملموسا. (فتحي الزيات،2007: 160)

ويمكن تحديد المستوى المتوقع للقراءة والفهم القرائي بانه متوسط المجموعة المرجعية التي ينتمي اليها الطالب، او متوسط أقرانه المتساوين معه في العمر الزمني، او العمر العقلي، او الصف الدراسي .

وعلى ذلك اذا كان مستوى القراءة والفهم القرائي لدى الطالب اقل من مستوى اقرانه المتساوين في العمر الزمني او العمر العقلي او الصف الدراسي بفروق جوهرية دالة،فانه،يمكننا تقرير انه يعاني من عسر او صعوبات القراءة، ويتوقف تصنيف او تحديد درجة الصعوبة على حجم التباين او التباعد او الانحراف الدال بين المستوى الفعلي والمستوى المتوقع.

جدول (1): تلخيص الفروق السابقة بين صعوبات القراءة وعسر القراءة :

الرقم	صعوبات القراءة	عسر القراءة
1	ناتجة عن اضطراب في المعالجة المعرفية الادراكية.	ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي.
2	صعوبة القراءة غير حاد.	صعوبة القراءة الحادة.
3	تكون الصعوبة في القراءة فقط.	لا تكون في القراءة فقط بل تشمل الكتابة والهجاء والتعرف على الكلمة والجمل ومهمتها.
4	وجود محك التباعد بين الذكاء والتحصيل.	وجود محك التباعد بالاضافة الى الطفل ذو عسر القراءة اقل بسنتين من العمر القرائي

		والمتوقع منه.
5	ذو صعوبات القراءة لهم بورفيلات معرفية تختلف عن ذو عسر القراءة.	عسر القراءة لهم بروفيلات معرفية عصبية تختلف عن ذوي صعوبات القراءة.

13-مشكلة العسر القرائي (الديسلكسيا) Dyslexia :

يمثل العسر القرائي مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فحسب ولكن تمتد أثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه فهؤلاء الأطفال فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من اجل حل هذه المشكلة وقد أكدت ذلك "ليندجرين "وزملاؤه بقولهم: ان العسر القرائي اضطراب له تاثيرات خطيرة على النحو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال (Lindgren ,ET Al ,1985 :141)

وتوضح "**فوجل Vogel**"خطورة مشكلة العسر القرائي بقولها "ان الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة يكون ضرورية بصورة كبيرة للامان الفيزيقي للفرد، وللنجاح في التعلم في المدرسة ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي وحتى على مدى حياة الفرد فان القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي. (Vogel ,1975 :11)

ان النظرة الى حجم ظاهرة العسر القرائي في بعض دول العالم تعكس لنا ضخامة المشكلة على المستوى العالمي ومدى خطورتها، وبالتالي ضرورة أخذها بالاعتبار، والاهتمام بها والسعي الجاد لإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن هذا المنطلق يشير"ماكجينز"و"سميث" الى حجم مشكلة العسر القرائي في الولايات المتحدة بان 15%من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يعانون من العسر القرائي، وطبقا لمكتب الولايات المتحدة للتربية فان حوالي مليونين من البالغين يعدون اميين فعلا.(Mc Ginnis &Smith ,1982 :3)

وفي مسح تم ما بين أعوام 1962-1966 اتضح ان أكثر من ثلث الطلاب في المدارس الابتدائية كانوا اقل بعام او اكثر في التحصيل على اختبارات مقننة والذي كان يتوقعه المدرسون من الطلاب في هذه المرحلة العمرية. (Kellaghan ,1976 : 211)

ويشير"**الزيات**" إننا في مصر نحتاج إلى دراسات كثيرة في مجال العسر القرائي لتحديد الأنواع الفرعية له، ومعرفة نسب المعسورين، وتحديد انواع مختلفة من العلاج تتفق وكل حالة (جنان امين ،2011: 75)

ويضيف "**ربيع محمد وفاروق عبد الرؤوف** " ان هذا العجز في القراءة والكتابة قد يستمر مستقبلا فيحرم التلميذ من عدة فرص أكاديمية لكننا لا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل السابعة فالأخطاء قبل هذا وارد وهذا امر طبيعي، وان الديسليكيسا ليست نتيجة تدن في الذكاء لكن بإمكان الشخص متدني الذكاء ان يكون عنده ديسليكسيا وفي الحقيقة ان الصورة المميزة للديسليكيسا في الصعوبة التي يجدها الطفل في القراءة والكتابة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية، فالأولاد المعاقون ذهنيا بشكل عام تنقصهم المهارات في نواحي متعددة من التطور والنمو بينما الطفل الذي يعاني من الديسليكسيا هو اذكى مما يظهر في عملية الكتابة، تبدو معالم الديسليكسيا واضحة عن حوالي 10% من الأولاد ويعاني الصبيان أكثر من البنات وعدم التوازن في النسبة قد تكون عائدا الى مراكز اللغة في الدماغ، والذي يتميز بأنه نضجا عند البنات دون الصبيان حتى سن البلوغ وسن المراهقة الأولى، هناك إحصائيات كثيرة تشير ان الإعاقات بشكل عام فيها الإعاقات التعليمية، والديسليكسيا تتكاثر في المجتمعات المكتظة بالسكان في المناطق الكبيرة التي أوضاعها فقيرة غير حسنة وهناك عدة عوامل تساهم في حصول صعوبات تعليمية عند المجتمعات الفقيرة التي تقطن المدن ومن هذه العوامل، العائلات المهاجرة التي تعرض اللغة المحلية للتداول ونظام التغذية السيئ، التلوث البيئي،الهواء، قلة وانعدام النوم، عدم الاستقرار، عدم الاهتمام والتخمين للقراءة او المطالعة.

(ربيع محمد وفاروق عبد الرؤوف،2008: 112)

14-مؤشرات العسر القرائي :

في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس او القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي او تحديدهم، وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب .

ويذكر "توسون ومارسلند Tomas & Marsland "1966 ، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي ومن هذه المؤشرات :

-هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة اقل بصورة كبيرة كما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا اقل من تحصيلهم في الحساب.

- هؤلاء الأطفال لا يظهرون اي دليل على وجود اي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار او تلف الخ Brain Damage او اى انحراف أساسي بالشخصية.

– يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة Whol Word Patern،وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة في الشكل العام.

– وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، واساسا فهم ضعاف من الناحية الهجاء على الرغم من انهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع او استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت ويشير" كالفي" الى العسر القرائي ومؤشراته بقوله :العسر القرائي –بصفة عامة مرض حزين لان عرضه الأساس هو الفشل والضحية ولا تكون قادرة على ان تقرأ، او تكتب، دون ان تعكس الحروف ،والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا ان يتبع التعليمات البسيطة، فبعض الأطفال ينبغي لهم ان ينظروا الى علامات في ايديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين واليسار (Calfee ,1983 :3) (احمد حمزة عبد الكريم 2008:ص ص 12–14)

15– العسر القرائي والمصطلحات القريبة منه:

لقد ظهرت أسماء كثيرة لصعوبات التعلم القراءة منها كما أشار "المكاحلة" (1999) صعوبات القراءة، عسر القراءة، الديسليكسا (Dyslexia) او اضطراب في اكتساب المقدرة على القراءة او خلل القراءة، كما أوضح "الشيخ" 2001 ان هناك الكثير من المصطلحات التي استخدمت لوصف الأفراد الذين يجهلون مشكلات في القراءة من هذه المصطلحات الضعف القرائي Reading Disability وهو أكثرها استخداما، وللعسر القرائي Dyslexia والعسر القرائي النمائي Development Dyslexia، يستخدم مصطلح العجز عادة بالتبادل مع مصطلح اضطراب Disorder ومصطلح ضعف Impairment وفي المملكة المتحدة يستخدم مصطلح إعاقة او تأخر Retardation ، وهناك مصطلحات عامة أخرى، مثل صعوبات التعلم Learning Disabilité ، والفقر القرائي Poor Reading واستخدمت أيضا لوصف التلاميذ ذوي العجز القرائي، وفي الآونة الأخيرة استخدم متخصصو الأمراض اللغوية الشفوية مصطلح العجز في تعلم اللغة Language Learning Disabilité لوصف تلاميذ المدرس الذين يواجهون عجزا في نطق وكتابة اللغة .

أما "عثمان" (1979) فيرى مصطلح الصعوبة، لأنه من الطبيعي ان يجد كل إنسان وكل كائن صعوبات وراء صعوبات طوال أيام كفاحه في التوافق مع الحياة ومتطلباتها، وجهاده للارتفاع بذاته فوق كل مستوى يصل إليه. (عبد الله،2007: 98)

فئات تلك الصعوبات كما حددها "بوند وآخرون" (1984):

- **الحالات البسيطة من صعوبات القراءة :**

وتشمل الأطفال الذين ينقصهم النضج العام في القراءة، فهم متأخرون في القراءة بدرجة كبيرة بالمقارنة بالأطفال الآخرين المساوين لهم في التوقع القرائي ومع أنهم غير ناضجين في القراءة، فانه لا يوجد أي شيء خاطئ في قراءتهم إلا أن قراءتهم اقل من الصف الدراسي الموجودين به .

- **الحالات الخاصة من صعوبات تعلم القراءة :**

وتشمل الأطفال الذين لديهم ضعف في مجالات خاصة للقراءة، كعدم فهم الدلالة العامة للفقرات، أو عدم القدرة على تنظيم القراءة الطويلة.

- **الحالات المقيدة في صعوبات القراءة :**

وتشمل الأطفال الذين يعانون من عيوب في التعرف على الكلمة ، او عدم القدرة على فهم الوحدات الفكرية ،حيث أنهم فشلوا في تعلم الجوانب الضرورية لنموهم في القراءة واكتسبوا أسلوبا خاطئا في تعلم القراءة ،وبالغوا في التركيز على مهارة واحدة ان هذا التركيز افقدهم في تناولهم للقراءة والإقبال عليها

- **الحالات المعقدة في صعوبات القراءة:**

وتشمل الأطفال الذين يواجهون عيوبا في أنماط قراءتهم بجانب معاناتهم من معوقات حسية، جسمية مختلفة .

16-أنواع الصعوبات القرائية:

فيذكر "**قورة**" **(1981)** " **احد عشر** " نوعا هي التعثر في النطق، ويعني الخلط بين الحروف والأصوات القريبة الشبه، القراءة العكسية، التكرار بإحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين، إضافة كلمة غير موجودة او حذف كلمات موجودة، إغفال سطر كامل او عدة سطور، القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة، قصور فهم المراد من المادة المقروءة صعوبة تذكر المقروء، العجز عن القراءة السريعة، الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

- **بينما يقدم** Bonde & Al بوند وآخرون 1984 تقسيما أخر لصعوبات القراءة يشمل "**ثمانية**" "أنواع :

صعوبات القراءة الخاصة بالتعرف الخاطئ على الكلمة، صعوبات القراءة الخاصة بالقراءة في اتجاه خاطئ، الصعوبات المرتبطة بضعف القراءة الجهرية، الصعوبات المرتبطة بالقصور في جوانب خاصة تتعلق بالاستيعاب والفهم، الصعوبات المرتبطة بالقصور واستخدام المراجع العلمية والمكتبات، الصعوبات المرتبطة بالقصور في القراءة مواد ذات محتوى تخصص معين، الصعوبات المرتبطة بالقصور في معدل الفهم .(بوند واخرون،1984 : ص ص 235-256)

كما حدد كل من مصطفى (1999) و"ماكوين" 2000 و"يونس" و"اخرون" الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ في محاور متعددة يمكن إيرادها كالتالي:

- **صعوبات خاصة بالنطق، وتشمل مجموعة من الصعوبات وهي :**

- **التقطيع:** وتتمثل في أن الطفل يتوقف بعد قراءته كل كلمة ولا ينطق الكلمات كما ينبغي أن تكون عند التحدث مع الآخرين، بل ينطقها كلمة كلمة .
- **نطق العبارات نطقا خاطئا :** وتتمثل هذه الصعوبة في فشل التلميذ في التوقف في المكان المناسب، والذي يجب ان يتوقف عنده أثناء القراءة وتجاهله لعلامات الترقيم والفواصل خاصة .
- **النطق الخاطئ :**وتتمثل في فشل التلميذ في نطق الكلمة كما يجب ان تنطق، فمثلا كلمة حب /حب. (عبد الله بن محمد عايض ال تميم :73)
- **الحذف** :ويتمثل في حذف لكلمات معينة، او عبارات، واحيانا بعض الحروف لكلمات في الجملة المقروءة او حذف جزء من الكلمة المقروءة .

التكرار:وهو تكرار قراءة التلميذ بعض الكلمات او العبارات او إعادة قراءة بعض الكلمات اكثر من مرة عند قراءة الجملة. (عبد الرحمان السيد سليمان،2001: 221)

- **القلب** : وله عدة مظاهر وهي نطق الكلمات بطريقة عكسية، وكان ينطق كلمة حبر "ربح "ونطق الحروف المتشابهة نطقا واحدا رغم تعددها مثل نطق حرف "السين" "صادا "، وحرف" الثاء" "سينا " وهكذا، كما يظهر القلب في نطق جزء من الكلمة بطريقة عكسية، مثل نطق كلمة "جبر " "رجب" او قلب كلمة في الجملة مكان الأخرى في نفس الوقت، مثل نطق جملة " لعب الولد الكرة " "الولد لعب الكرة ".(عبد الله بن محمد عايض ال تميم،2007 :73)

كما يقول السيد سليمان ان القلب والتبديل هو قلب الاحرف وتبديل مكانها وابدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات اخرى قد تحمل معنى الجملة البديلة وقراءة الكلمة بطريقة عكسية. (عبد الرحمان السيد سليمان2001: 221)

- **عدم معرفة الأصوات المتحركة :**وتتمثل تلك الصعوبة في عدم قدرة التلميذ على اعطاء الصوت الصحيح للصوت المتحرك.
- **او الإقحام** : وتتمثل تلك الصعوبة في إضافة التلميذ كلمة للجملة ليست منها، مثل نطقه لجملة "سقط المطر " ينطقها "سقط المطر الغزير ".

الإبدال :مثل إبدال التلميذ كلمة مكان أخرى ينطق جملة "يقود الرجل السيارة " ينطقها هكذا "يقود الرجل القطار "(عبد الله بن محمد ،2007 :ص ص71-73)

ويضيف السيد سليمان أن معنى الإضافة هي إضافة بعض الكلمات الى الجملة المقروءة او إضافة مقاطع او أحرف إلى الكلمة المقروءة.(عبد الرحمان السيد سليمان،2001: 221)

- **عدم القدرة على نطق الكلمات الشائعة :** وتتمثل في التي تكون نسبة شيوعها بين 50-65 بالمائة في معظم المواد القرائية.

- **التخمين** :وتتمثل في تخمين التلميذ للكلمات الجديدة بدلا من التحليل السليم لنطق تلك الكلمات.

- **عدم معرفة الأصوات الساكنة :** وتتمثل في عدم قدرة التلميذ على نطق الصوت الساكن بطريقة صحيحة .

- **تحريك الشفاه أثناء القراءة :** وتتمثل في تحريك التلميذ للشفتين بصورة ملحوظة، او يقرأ الكلمات بصوت مسموع.

- صعوبة خاصة بالتعرف :وتشمل صعوبة واحدة هي الضعف في التحليل التركيبي للكلمة، فيفشل التلميذ في معرفة أصل الكلمة وما دخل عليها من زيادة في الحروف، سواء كانت هذه الحروف، سوابق او لواحق، او كلمتين تكونان كلمة واحدة.

- **صعوبات خاصة بالفهم :وتتضمن ست صعوبات هي :**

1- عدم القدرة على فهم إيحاءات النص : وتتمثل في عدم قدرة التلميذ على استنتاج معنى الكلمة، او نطقها نطقا صحيحا، او معرفة الكلمات غير المألوفة عن طريق السياق.

2- عدم القدرة على ضم كلمتين في كلمة واحدة مثل الاختصارات في اللغة مثل:

"بسمل" و" حو" "قل" وغير ذلك .

3-الضعف في الفهم :ويتمثل في عدم قدرة التلميذ على فهم معنى ما قرأه وعندما يسأل عن ذلك وتشمل على عدم القدرة على فهم الفكرة الرئيسية والتفاصيل المهمة وتكوين الكاتب لأفكاره والقراءة الناقدة.

4-الضعف في تسلسل الأحداث :ويتمثل ذلك في عدم قدرة التلميذ على سرد او كتابة هذه الأحداث كما وقعت في القطعة التي رآها .

ضعف تذكر المكتوب مقارنة بالقدرة على التهجي :فلا يستطيع التلميذ تهجي العديد من الكلمات بدقة لكي يعبر عن إجابته كتابيا.

- **صعوبات خاصة بالسرعة في القراءة : وتشمل أربع صعوبات هي :**

1- البطء في القراءة :ويظهر ذلك في عدم قدرة التلميذ على قراءة عدد معين من الكلمات في الدقيقة الواحدة طبقا للمستوى العادي لزملائه في السن نفسه .

2- السرعة في القراءة على حساب الدقة :ويتمثل ذلك من انتهاء من القراءة المكلف بها قبل أن ينتهي زملاءه، ولكن يكون ضعيفا في فهم ما قرأه.

3- عدم القدرة على القشط :ويتمثل ذلك في عدم قدرة التلميذ على التركيز على عبارات، او حقائق،او كلمات معينة، عندما يقوم بعملية القشط .

4- عدم القدرة على المواءمة بين معدل السرعة وصعوبة المادة المقروءة :

صعوبات خاصة بمهارات استخدام القاموس والبحث عن المعلومات ويتضمن هذا النوع صعوبتين هما :

1- **ضعف مهارات استخدام القاموس** :وتتمثل هذه الصعوبة في عدم قدرة التلميذ على تحديد موضع الكلمة في القاموس وعدم القدرة على استخدام العلامات الصوتية المميزة في القاموس لتصحيح نطق الكلمة ،بالإضافة الى عدم القدرة على إيجاد المعنى المحدد للكلمة كما تستخدم في سياق معين .

2- **عدم القدرة على تحديد المصدر الصحيح للمعلومة** :وتتمثل في عدم قدرة التلميذ على تحديد مكان المعلومة في دوائر المعارف، وأدلة القراءة للدوريات الأدبية، بالإضافة إلى عدم القدرة على استخدام بطاقات مكتبية ،وغيرها من مصادر كما تتمثل أيضا عدم قدرة التلميذ عل استخدام محتويات الكتب، مثل قائمة المحتويات والفهارس والملاحق، تلك هي أنواع الضعف القرائي التي يتعرض لها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة عامة كما بينها الباحثون .(عبد الله بن محمد ، 2007 :87)

17-التطور التاريخي لعسر القراءة :

اتسم مصطلح "الديسليكسيا" بالعمومية، فكان ينظر إليه على انه تلك الصعوبة البالغة التي يعاني منها الطفل السوي في تعلم الكلمات المكتوبة، وتلك الكلمات التي تم التسليم بأنها نتيجة بنيوية عند الأطفال، وساد الاعتقاد بان أصل هذا الاضطراب يكمن في جهاز الإبصار الحيزي المكاني والمعالجة هنا تكون وراء تقوية الجهاز الإبصار باعتباره السبب المباشر للاضطراب. (احمد حمزة ،2008: 54)

كما حاول العديد من الباحثين "**الانجلوسكسونيين**" بربط عسر القراءة بخلل في تنظيم المخ، ويعتبر "**مورغان**" (Morgan 1886) وهو طبيب انجليزي، حيث قدم حالة طفل يبلغ من العمر 14 سنة، والذي لم يقدر على القراءة والكتابة بالرغم من سلامة البصر ومكانته الاجتماعية عادية، كما يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة، مقدما وصف الحالة على انه "عمى لفظي" مثلما يحدث لراشد لإصابة دماغية وبعد ذلك جاء عالم أخر اسمه "هنشل وود" (Hinishel wood,1896) وهو طبيب عيون من "قلاسقو"، أول من أشار

إلى مصطلح عسر القراءة، كما انه أول من ربط القراءة بخلل في القشرة المخية كما انه استمد أبحاثه من أبحاث طبيب الأعصاب الفرنسي"جيرين" (1891,Déjerine) الذي أشار في أبحاثه التشريحية إلى إصابة منطقة تقع في الفص الجداري الأيسر والتي هي عبارة عن مركز الذاكرة المرئية للكلمات، وقد قام "هنشلود" بدراسة العسر القرائي على مدى فترة زمنية طويلة، ونشر سلسلة من المقالات ذات أهمية عظيمة للباحثين كانت المنطلق لدراسة هذا الاضطراب، منها أن المعسرين قرائيا يعانون من النمو الغير كامل للمنطقة الجدارية اليسرى، ولكنه لم يقدم الدليل المادي على ذلك ولذلك بقيت على شكل نظرية.(الزيات،1998: 145)

وفي حدود القران العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها على عملية القراءة كميكانيزمات آلية، واستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة ولعل أشهرهم كاتل (Cattel) ،"وجافل" (Javal) و"اردمان" (Erdmane) وقبيل نهاية القرن عرفت الدراسات الخاصة بعسر القراءة دفعا حقيقيا، حيث انكب العلماء على البحث في ميدان الصعوبات القرائية، وقد اقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير "لديربون " (Derbon,1908) لما قدمه في مجال القراءة، ودليل ذلك بحثه الذي قدمه عام 1906 بعنوان سيكولوجية القراءة كما نشر هويوى (Huey,1908) كتاب سيكولوجية وتعليم القراءة.(الروسان،1999: 98)

ويرجع الفضل إلى (Orton,1925) لإعطاء التسمية النهائية لعسر القراءة في التاريخ الطبي، حيث تمكن ما بين 1920–1940 بفحص حوالي ثلاثة ألاف حالة تعاني من عسر القراءة في مختلف الأعمار وقد استعمل مصطلح World Blindness، Cécité des mots أي "عمى الكلمات "، والملفت للانتباه انه خارج القراءة، الإدراك البصري والمكاني تكون في حالة جيدة، كما لاحظ عند هؤلاء الأطفال أنهم يقومون بقلب الحروف عند القراءة وهذا ما دفعه إلى استعمال مصطلح" الاضطرابات الخاصة للقراءة ".(غسان،1992: 21)

وأشار (Orton) إلى الإصابة العصبية لهؤلاء الأطفال فالخلل حسبه لا يعود إلى خلل في منطقة معينة بالمخ، ولكن فقدان الهيمنة لنصف الكرة المخية، وفي هذه الحالة إن نصف الكرة اليساري يفقد هيمنته المعتادة على النصف الأيمن كما أشار إلى احتمال الإصابة نتيجة للعامل الوراثي. (kirk,1984,22)

ويذكر "هاريس وسيباي " (Harris & Sipay) انه من 1935–1955 سعى الكثير من المحللين النفسانيين وعلماء النفس الإكلينيكيين إلى تفسير عدم القدرة على انه عوض للاضطراب الانفعالي، ومالوا

لاعتبار العلاج النفسي هو الطريقة المفضلة للعلاج، ويضيفا الى انه منذ 1955 كان هناك اهتماما متزايدا بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نتج ذلك انتشارا واسعا للبرامج العلاجية وتزايد في البحث.(فهد،2010: 36)

وفي عام 1960 اقترح علماء التربية الخاصة، الإعاقات المسببة لعدم القدرة على القراءة ومالوا لان تكون هذه الأسباب عصبية وفسيولوجية في طبيعتها، وقد وضعت هذه النظريات تأكيدا اقل على الأسباب التربوية والتعليمية، واعتقدت معظم هذه النظريات أن العسر القرائي هو عرض لبعض جوانب القصور داخل المتعلم. (االسرطاوي،1998: 56)

ويذكر كونيك (Konik ,1983) بأنه خلال 1960 ظهرت نظريات أخرى، فقد تصور كيرك (Kirk,1963)، اختبارات نفسية ولغوية واستراتيجيات تدريس مرتبطة بها، وأكد "ويبمان" (Wepman ,1961) على التمييز السمعي الخاطئ هو المفتاح، واهتم "هريش وماكلبست" (Hirsch & Myklebust) بدراسة مشكلات اللغة على أنها السبب الرئيسي في صعوبات القراءة، وقد فكر" بتمان" (Batmane,1968) كذلك في مشكلات اللغة على أنها سبب العسر القرائي، وفي عام 1970 ظهرت بعض الأبحاث تهتم بالأفراد ذوي مشكلات القراءة الحادة والدائمة، انصبت حول دراسة الانتباه والذاكرة واللغة وتأخر النضج، وفي نهاية 1970 بداية 1980 أضاءت إسهامات اللغويين وعلماء النفس المعرفي، وعلماء نفس الأعصاب المحاولات لفهم عملية القراءة، وبالتالي توصلوا إلى استبصارات في العوامل التي تسهم في عدم القدرة على القراءة. (نصرة جلجل ،2005: 30)

ويذكر ليونج (1991,Leong) بأنه من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف، وتوزع صعوبات القراءة واشتمال القدرة اللفظية في القراءة والتباين التلازمي لكل الصوتيات (Phonologie) وعدم الصرف (Morphologie) والإعراب (Syntaxe) في القراءة وصعوبات القراءة، فيمكن ان نجد أطفال معسرين قرائيا يعانون من أخطاء كبيرة اذا ما تعلق الأمر بالحروف، وليس لديهم أي مشكل مع الأرقام. (نصرة جلجل ،2005: 30)

- **أنواع العسر القرائي :**

لقد لجأ المختصون الى تحديد هذه الانواع ليس فقط من اجل تسهيل الدراسة والبحث في هذا المجال بل لغرض اكلينيكي ايضا حيث تسمح هذه العملية بالتشخيص السليم والدقيق سواء البيداغوجي او الطبي مما يسهل عملية التدخل والعلاج وقد اسفر هذا التصنيف على ظهور انواع عديدة من الدسليكسيا :

17-1-العسر القرائي النمائي (Développemental Dyslexia) :ويعرفه "كغلسون (Carlson 1990)، وهو نوع من صعوبات القراءة (Reading Diffeculté)، يظهر عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة. (السيد ،2005: 76)

17-2- عسر القراءة المرئي : Dyslexie visuelles:

لا يعتبر اضطراب بصري بأتم معنى الكلمة، أي بمعنى أن حاسة البصر ليست مصابة، ولكن وظيفة الصوت داخل الكلمة (Graphème) هي الإصابة، هناك دراسات على حالات مختلفة أثبتت بأنهم يقعون في أخطاء تختلف باختلاف المعالجة البصرية قبل الوصول إلى المعنى التام للكلمة فالمصاب هنا لديه التباس أو اضطراب في التحليل المرئي للحروف والكلمات، وهناك نوعين من هذا الاضطراب.(ابراهيم،2003: 101)

17-3-عسر القراءة الانتباهي (Dyslexie Attentionnelle) :

قدم (Shallice & warrington ,197), هذا الاضطراب على انه تغيير في نظام التحليل البصري واضطراب في المناطق الترابط مع نظام التعريف البصري للكلمة .

17-4-العسر الخاص بشكل الكلمة او عسر التهجئة : Word for dyslexia or spelling dyslexia: 1980warrington & shallice " يتسم أفراد هذه الحالة بأنهم لا يستطيعون التعرف على الكلمة بالطريقة المباشرة، أي طريقة إدراك الكلمة والتعرف عليها ككل، ولا حتى بالطريقة الصوتية للقراءة بالمعنى الذي أوردناه، إلا انه يبقى أنهم يدركون أو يعرفون الحروف منفردة، لكن لا يستطيعون قراءة الكلمة بسرعة عادية، لكن عليهم أن يقرؤوا الكلمة بشرط أن يسمح لهم بوقت طويل، أي أنهم يقرؤون ببطء شديد جدا، ويتزايد هذا الوقت إلى حد كبير جدا في حالة الكلمات الطويلة .

كما أن أفراد هذه الحالة يستطيعون التعرف على الكلمات التي يقرأها أخر لهم بصوت مرتفع، وربما يجعلهم قادرين على أن يتعرفوا على طريقة تهجئتها، وفي الحالات الشديدة تجد أفراد هذه الحالة لا يتمكنون حتى من نطق الأحرف المنفردة، أهم في هذه الحالة سوف يقعون في أخطاء التهجئة إلى حد الذي يجعلهم غير قادرين على قراءة أي كلمة ". (سليمان،2005: 77)

يصف (New com & Mershall) هذا الاضطراب بان المصاب يقوم بتهجئة كل الحروف المكونة للكلمة بطريقة صحيحة، وهو غير قادر على التعرف على الكلمة كاملة. (جنان،2011: 89)

17-5-عسر القراءة الفونولوجي او العسر الصوتي أو الصعوبات الصوتية (Phonological Dyslexia):إن المرضى بالديسليكسيا الصوتية يعانون من مشكلة مختلفة حيث أنهم يمكنهم أن يقرؤوا

بالطريقة المباشرة، أو تسمى طريقة الكلمة ككل (whole –word)، ولكنهم لا يستطيعون معرفة أصوات الكلمة، أنهم يتمكنون من قراءة الكلمات الشائعة ولكن تجدهم يعانون من الصعوبة في القراءة غير الشائعة أو الكلمات غير الحقيقية (الزائفة) سهلة التلفظ، ولكن هؤلاء الأفراد أو بعضا منهم يستطيعون القراءة بصورة جيدة حالما توفر لهم شرط واحد، ألا وهو أن يكونوا قد اكتسبوا القراءة من قبل ووصلوا إلى مستوى جيد فيها قبل أن يتعرضوا للإصابة بتلف المخ. (سليمان،2005: 78)

وتقول "ليرنير Learner,1997" إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإن العديد منهم يعاني من صعوبات او نواحي قصور واضحة في فهم المادة المقروءة وان تلك الصعوبة لا يمكن علاجها إلا بعد أن يتم علاج الضعف أو القصور في مهارات التعرف على الكلمة، وهو ما يجب الاعتماد عليه عند تعلمنا للقراءة، ومن هنا فان الفكرة المركزية أو الرئيسية للتدريس في ضوء الفكرة السابقة أو ما تم ذكره هو توجيه التلاميذ كي يعدوا أو يستحضروا ما يجول لديهم من تساؤلات أو أسئلة وأهداف لما يقرؤون، إذ يجب أن يشجع التلاميذ في البداية على التخمين لما سيحدث لا حقا في القصة ثم بعد ذلك يقرؤون القصة كي يحددوا دقة ما تم التنبؤ به .(نصرة،1993: 82)

إن مثل هذا المدخل أو المنهج هو المدخل الذي يسمى "أنشطة القراءة والتفكير في القراءة الموجهة، ومن مميزات هذا النوع ان المصاب غير قادر على القراءة بسهولة معظم الكلمات الحقيقية، لكن يجد صعوبة جمة في القراءة الكلمات (Non Mots) قراءة جهرية، كما يمتاز بعدم القدرة على تحويل الحرف إلى صوت. (Grapheme- phonème).(جنان،2011 :90)

(Laurent,Danon,2004,73)

17-6-صعوبة القراءة السطحية : La Dyslexie De Surface:حمل هذا النوع تسميات اخرى مثل "la dyseidetique" التي جاءت بها" border."

كما اطلق عليه " symour " اسم " la dyslexie morphémique" يرجع عسر القراءة السطحي الى قصور في النظام البصري الانتباهي " visuo- attentionnel " يؤدي الى خلل في المسمار المفرداتي la voie lexicale الذي يمثل استراتيجية ضرورية لتعلم القراءة، ومن اهم مظاهر هذا القصور :

- خلل في التعرف البصري على الكلمات .
- صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم (irrigulier) اي لا تكتب كما تنطق فمثلا كلمة" سيارة "اللام والتاء المربوطة تكتبان ولا تنطقان .
- كلمة "**إضطر**" حيث يقوم بقراءة "الضاد" و"الطاء "في صورتين منفصليتن في حين لا يجب نطقهما .

- الاعتماد على الاجراءات تحت المفرداتية او المعجمية في القراءة sublexical فالفرد الذي يعاني من عسر القراءة السطحي لا يتمكن من قراءة الكلمة ككل حتى ولو كانت مألوفة، فيلجأ الى تجزئتها الى حروف ثم يحولهم الى اصوات ويقوم بتجميهم ثم ينطقها مثل في حالة الكلمات غير المألوفة .
- ايجاد صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطء الشديد في فك رموز الكلمات خلل في الذاكرة العاملة يحول دون معالجة العديد من المدخلات البصرية في ان واحد .
- خلط في اتجاهات الحرف والكلمات :

17-7-عسر القراءة العميق : (Dyslexie Profonde) :

اضطراب حاد في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، صعوبات في التسمية، وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. وفي الوقت الحاضر نجد اغلب المؤلفين يحددون نوعين من عسر القراءة، وذلك حسب مستوى الإصابة في النظام اللغوي.(Harris, 1985: 42)

17-8- عسر القراءة المحيطي :يتمثل في المعالجة البصرية الخاطئة لأشكال الكلمات، وتظم " **اليكسا**" حرف بحرف (التي كانت "اليكسا" لفظية) وعسر القراءة الانتباهي فالاضطراب يكون قبل لفظي، فالمصاب يكون غير قادر على تحليل المكونات البصرية للكلمات المكتوبة. (جنان امين ،2011 : 89)

17-9-عسر القراءة المركزي :

وهو تحويل الشفرة من حالة بصرية إلى شفرة من نوع أخر (صوتية أو دلالية) والتي تكون مصابة، وهذا النوع يضم عسر القراءة العميق وعسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة الدلالي.

17-10-العسر التام أو المطبق Alexia :

وهي حالة تتمثل في الامتناع التام عن القراءة، حيث ينظر الطفل إلى الكلمة لكنه لا يستطيع قراءتها رغم سلامة الإبصار لديه، وتسمى هذه الحالة بعمى الكلمة. (Word Blindness).(سليمان، 2005: 78)

18- المبادئ العامة لتشخيص التاخر القرائي (الديسليكسيا): من المبادئ العامة لتشخيص التاخر القرائي والتي يجب مراعاتها ياتي :

يجب ان يكون الاختبار التشخيصي اساس اتخاذ القرارات في وضع المناهج، لان المعلومات المفضلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا يجب الا يكون هناك اية مسلمات فيما يختص ما سبق تدريسه او بحفظ الطفل لهذه الدروس واستيعابها.فعلى سبيل المثال فان مجرد وجود الطفل في الصف الثالث لايصح ان يعد مبررا كافيا لتسليمنا بانه قد اتقن الدروس التي تدرس عادة في الصفين الاول والثاني .

ج- يجب ان يكون التشخيص عملية مستمرة.وفي النواحي التي توجد فيها نقاط التاخر يحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الاصلية، ولتحديد ما يلزم من تغيير في قدرات الدارسين

د- يجب ان توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث فعلا، فالمعلم لن يعرف مبلغ نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤدي الى برامج ناجحة .

هـ - يجب ان يحاط الطفل علما بطبيعة مواطن القوة والضعف فيه وان يشجع على الجهد الذي يبذله، فلا يصح ان يركز المعلم على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق ان يكافأ اذا حاول ان ينجز مهمة معينة له ،بصرف النظر عن صحة اجابته او خطئها، فجهود الأطفال يمكن ان تكون اكثر ارتباطا بقدراتهم الحالية اذا ما شعروا انهم سوف يلقون رضا عن جهودهم واعترافا بها .

وهذا المعنى كثيرا ما يخفف من بواعث القلق الذي يظهره اطفال كثيرون في مواقف الاختبار .فالاحساس بالهزيمة كثيرا ما يصاحب الفشل المتكرر في اي محاولة، ويصدق هذا بالذات على صعوبات القراءة .

و- يجب ان تكون اجراءات التشخيص اقصر ما تكون للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الاهم تحديد قدرة الشخص على اداء مهمة ما اكثر من تحديد قوة احتمالية او سرعة تعبه .

ز- يجب ان تتسم التعليمات بالوضوح والايجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، عندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما، يمكن ارجاع ذالك الى ضعفه في المارة موضع القياس او نتيجة لسوء فهم التعليمات .

19-اعراض وتشخيص العسر القرائي (الديسليكسيا)

قبل ان نتطرق الى اعراض الديسليكسيا وتشخيص حالات الاصابة بها لا بد من ان نتذكر ان هناك عوامل اخرى خلاف الديسليكسيا يمكن ان تسبب صعوبات في القراءة او اخطاء في الكتابة، بمعنى اننا لا يجوز تشخيص كل حالة تعثر في القراءة والكتابة بانها حالة ديسليكسيا (برغم ان حالة الديسليكسيا تعاني من تعثر وصعوبات وأخطاء في القراءة والكتابة).لذا علينا ان نستبعد تلك العوامل الاخرى المسببة لتلك الصعوبات والأخطاء.وقبل ان نشخص الحالة بأنها ديسليكسيا علينا ان نأخذ في الاعتبار تلك العوامل الأخرى على أساس المحكات التالية :

1–ان تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر او اخطاء في قراءتها او كتابتها، هي اللغة الام للطفل وليست لغة اجنبية اخرى خلاف اللغة الوطنية .

2–الا يكون الطفل يعاني من قصور في الذكاء او من تخلف عقلي بمعنى ان يكون انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.

3–الا يكون الطفل يعاني من خلل او قصور عضوي ظاهر (في البصر او في السمع او في الحالة الصحية عامة).

4–الا يكون الطفل يعاني من قصور او اضطراب نفسي او عاطفي او انفعالي او من تخلف ثقافي.

5–الا يكون الطفل مصابا باعاقة اخرى مسببة تعثر القراءة والكتابة مثل :اعاقات" الاوتيزم" او "الاسبرجر" او" والدن "او حالات الشلل الديماغي C.Fاو غيرها.

6–ان يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع اطفال من ذات سنه اجادوا القراءة والكتابة .

7–الا يكون التعثر في الكتابة والقراءة ناجما عن قصور او اخطاء في مرحل تعليم اللغة .

ولكن علينا ان ندرك ان هناك بعض حالات من صعوبات او ضعف او قصور في القراءة والكتابة لا تكون حالات ديسليكسيا حقيقية، بل تكون نتيجة اخطاء في مراحل تعلم من قراءة وكتابة او كلام او عدم اتباع الاسلوب السليم في ترسيخ القواعد النحوية للغة اثناء تعلمها في مراحل الطفولة المبكرة ومما يؤيد ذلك ان المسوح الميدانية التي اجريت في الولايات المتحدة الامركية قد اضهرت ان هناك من 40مليون فرد يعانون من صعوبات القراءة والكتابة باعراض تتشابه مع اعراض من اعراض الديسليكسيا .

واذا علمنا ان تعداد السكان في ذلك الوقت 260مليون،اى :ان نسبة انتشارها حوالي 15.5%الا انه تبين اكثر من 60% من هذا العدد هي نسبة افراد لا يعانون من الديسليكسيا الفعلية، ولكنهم يعانون من صعوبات ترجع الى قصور او اخطاء في تعلم اللغة والكلام والتخاط، مما يحتم عدم الحكم على الحالة، قبل اجراء فحوص التشخيص الدقيق . (حمزة عبد الكريم ،2008: 66)

ومن هنا تاتي اهمية إتباع الأساليب العلمية والاختبارات المقننة في تشخيص حالات الديسليكسيا عند ظهور بعض الاعراض التالي سردها عن طريق احالة الحالة بواسطة الاسرة او المدرسة الى مركز تشخيص اعاقات التخاطب.

يؤكد "فوجليورو و زملاؤه vogler and all " اهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم "ان التصرف المبكر مع الاشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة اولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن ان

يحدث من الفشل الاكاديمي الذي يعزى الى عسر القراءة غير معروف او مكتشف ".(Vogler Et Al ,1895 :415)

ويرى هاري وسباي ان على المدرسين والمتخصصين في مجال اتباع النظام التالي في عمل التشخيص :

1-تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية .

2-تحديد جوانب القوة والضعف في القراءة المتعلقة بالفرد.

3-تحديد اي العوامل التي من الممكن ان تعوق قدرة الطفل على التعلم في هذه المرحلة .

4-ازالة او تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها او تصحيحها قبل او اثناء العلاج .

5- انتقاء اكثر الطرق فاعلية وتاثيرا لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات .

6- تدريس المهارت المطلوبة الى ان يتمكن منها او التاكد من ان الطفل يستخدمها. (Harris & Sipay,1981 :1)

ينبغي ان يمر التشخيص في ثلاث مراحل هي :

1-**التشخيص العام** :تهدف هذه المرحلة من التشخيص الى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

2- **التشخيص التحليلي** Analytical Diagnosic:حيث يتم هذا التشخيص في عمل علاج العجز القرائي عن طريق :

تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة .

استطاعة هذا التشخيص بمفرده ان يدل على الانماط الملائمة للتعليمية والمطلوبة .

3- **التشخيص بأسلوب دراسة الحالة :** يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يختص بكثير من الحالات العجز القرائي ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج الى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي. (نصرة جلجل، 1994: 42)

كما يضيف زيدان احمد السرطاوي في بحثة المقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في تقييم صعوبات القراءة ان هناك اجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في القراءة، وفي معظم الحالات فان الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عند الطالب على نمط المعلومات المحددة المطلوبة، فعلى سبيل المثال، الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال استخدام اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة ومن جانب اخر، اذا رغب

المدرس في الحصول على معلومات مفصلة حول مهارات خاصة بالطالب، فيمكنه تحقيق ذلك من خلال تطبيق اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية لتشخيص القراءة .

اولا:

- **الأساليب الرسمية :Formal Assessment**:ان اساليب التقييم في القراءة هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا في البلدان المتقدمة في هذا المجال، وبشكل عام فان هذه الاختبارات تشتمل على اختبارات فرعية تقيس ادراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها .والعناصر الاخرى المرتبطة بمهارات القراءة مثل السمعي، ومزج او دمج الاصوات، وهناك العديد من الاختبارات الرسمية في هذا المجال.(Jeans Marie ,1998 :77)
- **الاساليب غير الرسمية** :تتوفر اعداد هائلة من اجراءات غير الرسمية، وذلك لقياس المهارات القرائية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، ويعود سبب استخدام الاجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها، وهذا بالاضافة الى ان هذه الاساليب تعتبر مقاييس ثابة وصادقة في القراءة ومن هذه الاساليب . .(Guiliana Gali ,2003 :177)
- **تقييم القدرات المرتبطة بالقراءة** :يتناول هذا التقييم مؤشرات محددة لاداء التلميذ المرتبطة والمتمثلة بشكل اساسي في القدرات البصرية، السمعية، القدرات اللغوية، بالاضافة الى الجانب الانفعالي، حيث يعرض في كل مجال الاسئلة الخاصة بالمقابلة، والملاحظة التي تؤخذ خلال المقابلات واثناء اللعب مع التلميذ، وتمكن المعلومات التي يتم جمعها من خلال ذلك بالإضافة الى المعلومات التي يتم جمعها من خلال التقييم غير الرسمي الى النتائج تمكن المعلم والاخصائي من التوصل الى نتائج محددة حول كل قدرة من تلك القدرات . .(Wall.W ,1996 :96)
- **التقييم غير الرسمي لقدرات القراءة** :غالبا ما تختلف وتتنوع الاجراءت والاساليب غير الرسمية في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لاخر، فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقا، فاذا ظهر بان اداء التلميذ الوظيفي يقع في مستوى اقل من الذكاء وبشكل عام، فمن الممكن ان يبدأ المعلم التقييم غير الرسمي وذلك بقديره لقدرات القراءة الكامنة لدى التلميذ، ومن جانب اخر فإذا اظهر التلميذ اداء وظيفيا في مستوى مساوي من الذكاء، فان النقطة الاولى للمعلم في التقييم تركز على تقدير مستوى القراءة ووصف سلوك القراءة .ومن اهم العوامل التي يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة لكل من العمر الزمني، وفهم القراءة المسموعة ،والتحصيل في المعلومات الحسابية، والنضج العقلي .(Simon Jean,1964 :90)

الملاحظة :تقدم اساليب الملاحظة معلومات قيمة في التشخيص وفي العادة فان الاجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وفي اوقات اخرى فقد تسخدم الملاحظة لدراسة مهارات وسلوكيات معينة لم تتم تغطيتها بالاختبارات الرسمية، ويمكن ان يستخدم المدرس الملاحظة للاجابة عن عدة اسئلة منها ماهي الاخطاء الثابتة التي يرتكبها الطالب ؟هل هناك كلمات او اجزاء من كلمات يتم تشويهها او تحريفها او حذفها ؟.....الخ.(saloum charki,2004 :71)

- **اختبارات القراءة غير الرسمية** : تتألف الاختبارات من قطع القراءة المتدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة للصفوف المختلفة، بدءا بالمرحلة التمهيدية وحتى الصف الثامن، على ان يتم اختيار تلك القطع بحذر ودقة، ويستخدم هذا الاسلوب من الاختبارات بشكل واسع بين المدرسين، وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة للطالب بطرية غير رسمية والمتمثل بالمستوى الاستقلالي والمستوى التعليمي ومستوى الاخفاق، وذلك بهدف وضع التلاميذ بشكل صحيح في المواد القرائية المتوفرة او تقديم المواد القرائية المناسبة لهم .وخلال تحديد مستوى التلميذ القرائي يجب تقييم مستويات الفهم القرائي للتلميذ سواء كانت القراءة الجهرية ام صامتة وكذلك تحديد مستوى صحة القراءة عند قراءة كلمات النص او القراءة الجهرية ،اما الهدف الثالث لهذه الاختبارات فهو تحليل انماط الاخطاء التي يقع فيها التلميذ عند قرائته، وكذلك تقييم الفهم القرائي لاغراض التشخيص القرائي ومن الاخطاء التي تظهر في قراءة التلاميذ :الحذف، الابدال، والادخال، والتكرار، والاخطاء العكسية..... الخ. ومع ان كثيرا من المدرسين يطورون هذا النوع من الاختبارات، الا ان بعض المدرسين يجدون انه من الافضل استخدام الاختبارات المعدة لغايات تجارية ،تشتمل تعليمات تطوير هذا النوع من الاختبارات غير الرسمية ما يلي :

أ- انتقاء سلسلة من المناهج الدراسية المعترف بها.

ب – انتقاء النصوص القرائية من سلسلة الكتب المتضمنة في المنهاج المدرسي واختيار النص التي تشتمل على قصة كاملة .

ج – **بناء الاسئلة** :بناء خمسة اسئلة لكل قطعة تم اختيارها لمستوى الروضة، وستة اسئلة لكل قطعة لمستويات الاول والثاني والثالث، وعشرة اسئلة لكل قطعة لمستوى الصف الثالث الابتدائي فما فوق تجنب الاسئلة التي تكون اجابتها بنعم او لا .(Cristophe ,1997 :220)

- **اسلوب الاغلاق Close Procedure:** هذا الاجراء عبارة عن اسلوب غير رسمي في التقييم لتقدير المادة المقرؤة او مستوى التعليمي للطالب في القراءة، وتقوم اجراءت هذا الاسلوب على حذف اي كلمة

في قطعة قراءة واستبدالها بخط فارغ، ويتوقع من الطالب بعد ذالك ان يقرأ القطعة ومن ثم يحاول ملء الفراغ بالكلمات الصحيحة المناسبة لسياق الجمل.

الاختبارات التي يقوم المدرس ببنائها Teacher –Constructed Test:

من طرق التقييم غير الرسمية لقياس مهارات الطالب في القراءة ما يسمى بالاختبارات الذي يقوم المدرس ببنائها ويمكن ان تستخدم هذه الاختبارات لقياس اثر البرامج التعليمية المتعددة. ويحاكي هذا النوع من الاختبارات المنشورة، وتمارين الكتب المدرسية، وتم اقتراح بعض الخطوات المتسلسلة للمساعدة في بناء هذه الاختبارات .

– قرر بدقة نوع المعلومات المرغوبة وماهية السلوك الملاحظ.

استنبط وابتكر فقرات اختبار جديد، ومواد تعليمية ومواقف لاخذ عينة من السلوك الذي سيتم تقييمه، او قم بتعديل اختبار موجود.

– احتفظ بسجل لاستجابات الطالب وسلوكه.

– حلل المعلومات التي تم الحصول عليها.

– احكم كيف ينسجم المعلومات مع الصورة الكاملة، كيف سيتم الاجابة عن اسئلة محددة (زيدان احمد السرطاوي 2006: ص ص 1–6 ،)

20–اعراض الديسليكسا (صعوبة القراءة) :

الديسليكسيا ليست مجرد حالة خلل او اضطراب، بل هي اكثر من ذلك بكثير، حيث تتشعب اعراضها، وتختلف من فرد الى اخر، ويظهر بعضها في حالة معينة، بينما تظهر اعراض اخرى عند فرد اخر، وفيما يلي حصر عام لتلك الأعراض :

اولا :**أعراض المتعلقة بالقراءة :**

– اضطراب او قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (والحروف والكلمات او الأرقام).

– قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، او إغفال بعضها عند القراءة .

– التردد او التوقف المتكرر عند بعض الكلمات او غفال بعضها او صعوبة قرائتها، مع حركات مصاحبة من الراس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين اثناء القراءة .

– افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالارهاق عند ممارستها .

– عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.

- عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف والكلمات غير واضحة المعالم (مشلفطة **Blurring(**، او يراها مزدوجة ذات ظل او متحركة او متداخلة في بعضها او مشوشة، او يغفل قراءة بعض كلماتها ...الخ .
- تكرار بكل ملحوظ لاخطاء الطفل في القراءة بينما تكون هذه الاخطاء قد قلت او اختفت لدى الاطفال المساوين له في العمر والذكاء، وفيما يلي بعض نماذج او امثلة من تللك الاخطاء :
  - د ع س بدلا من: س ع د.
  - ب ر بدلا من: ر ب .
  - ش ر بدلا من: رش .
  - ر ك ب بدلا من: ب ر ك .
  - **saw** بدلا من: WAS.
  - god بدلا من: DOG.
  - 56 بدلا من: 65.
  - 862 بدلا من: 628.
- ببطء شديد او تردد ملحوظ او اعادة قراءة لما يكون قد قرأه بدلا من الاستمرار في القراءة، او اسقاط وعدم قراءة بعض الكلمات او الجمل.
- يسقط من قراءته الكلمات القصيرة مثل :من، على، مع، في، الى
- الخطأ في اصوات نطق بعض الحروف اوالكلمات وفي كتابة حروف او كلمات صوتية سمعها .(احمد حمزة عبد الكريم 2008: 115)

ويذكر زينب محمود شقير عن 'الحذف' ان عدم وضوح كلام الطفل بسبب الحذف لبعض الحروف وخاصة في نهاية الكلمة مما يؤدي الى عدم وضوح كلامه ويحتاج الى اعادة صياغة الكلام من المحيطين به حتى يتمكن الطفل على عدم نطقه للكلمة ناقصة حرفا او اكثر قد يميل الطفل الى حذف اصوات او مقاطع صوتية معينة، وخاصة الاصوات الساكنة من الكلمات وتزداد خطورة الحذف لصعوبة فهم كلام الطفل اذا تكرر الحذف في كلامه، كما يكثر الحذف في الاحرف الاولى او الاخيرة من الكلمة .(زينب محمود شقير،2005: 115-117)

- **اخطاء في تهجي Spelling بعض الكلمات :**

فيكتب :

درب بدلا من **ضرب** .

سكت بدلا من **سقط**

Tiem بدلا من Time

-يخلط في قراءة بعض الحروف .

-بين :ب، ت، ث او بين ت، ط

-او بين ق، ك، ن بين د، ض

-او بين Q،Pاو B،D او U،N

-يحذف حرفا من الكلمة او يضيف إليها حرفا زائدا .

د- يكتب بعض الحروف كما يسمعها في العامية (رأبة بدلا من رقبة)

- يخلط في معاني الاتجاهات (يمين – يسار) أو (فوق – تحت) أوقد يضل الطريق بسهولة في ارتداء الملابس .

-يجد صعوبة في حفظ المفاهيم الرياضية من جمع وطرح وضرب وقسمة او في استخدام الرموز الحسابية +/- /× /او =

-يتأخر في التعرف على الوقت من قراءة والساعة او في عقد أربطة الحذاء.

-يجد صعوبة في مطابقة صور الكلمة المكتوبة بالصور التي سبق تسجيلها او تخزينها في الذاكرة، مما يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة مثل د زاو د ض،او P B.

الحساسية الزائدة للضوء أثناء القراءة .

-ضيق مساحة حقل الرؤية Field Visionبمعنى انه يرى فقط الجزء المقابل للعين مباشرة، كما لو كان ينظر من خلال ماسورة او انبوبة Tunnel Vision

-بطء واضح في تفسير المخ لما يقرأ او يسمع، اي :بطء في عمليات الادراك البصري او السمعي.

-صعوبة في فهم النصوص او التعليمات التي يقرؤونها او يسمعونها.

(حمزة عبد الكريم ،2008: 45)

-صعوبة في التمييز بن الاحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند القراءة وكذلك صعوبة التمييز بين الاحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة وصعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال الى السطر الذي يليه اثناء القراءة. (عبد الرحمان سيد سليمان ،2001: 221)

–ويذكر زينب محمود شقيران في "الابدال "ان الابدال حرف من كلمة بحرف اخر مما يؤدي الى تشويه في عملية النطق (س ش)(ر ي)(ز ل) وقد يمتد لما بعد سن الخامسة ويتضمن الابدال نقص صوت بدلا من اخر عند الكلام بحيث يكون مشابها بدرجة كبيرة للصوت الصحيح من حيث الكلام وطريقة النطق وخصائص النطق اكثر اضطربات النطق شيوعا بين الاطفال .(زينب محمود شقير،2005 : 115)

ثانيا :الأعراض المتعلقة بالكتابة :

- خط رديء مشوش تصعب قراءته .
- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- تباين في أحجام الحروف او الكلمات.
- ميل السطر إلى أعلى او أسفل،او تماوج السطر.
- صعوبة في تسجيل أفكارهم او التعبير عنها كتابة .
- تباين في المسافات بين الحروف او بين الكلمات.
- اخطاء في ترتيب حروف الكلمة او في كلمات الجملة او في تهجي الكلمات Spelling Errors.
- صعوبة تسجيل الافكار والتعبير عنها بالكتابة .

ثالثا :الاعراض المتعلقة بصوت مسموع

- التهتهة Stutteringhاو مضغ الكلمات .
- صعوبة او اخطاء في الربط بين كلمات الجملة .
- البطء في ترجمة صور الكلمة المكتوبة ونطقها صوتيا .
- اخطاء التلفظ في نطق اصوات الحروف المختلفة.
- البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات (اي :طول فترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، او بمعنى اخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية (كلام) والعكس صحيح وبالمثل البطء في الاجابة عن سؤال كم الوقت؟ برغم تحديقه الطويل نسبيا في الساعة (حمزة عبد الكريم،2008: 47)
- ينطق حرفا زائدا او صوتا زائدا عن الكلمة مما يجعل الكلام غير واضح وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر "سسلام سلام علكم..."(زينب محمود شقير، 117:2005)

رابعا :الأعراض المتعلقة بالذاكرة :

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية الى إشارات سمعية وبالعكس (الإشارات السمعية – الى كلام فكتابة).

- ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات او أرقام الحساب وعمليات الضرب والطرح والقسمة، مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ واشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات (يمين – يسار)
- بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية .

خامسا :الأعراض المتعلقة بالحركة:

- النشاط الزائد Hyperactivityاو البطء الزائد Hypoactivity مع عدم القدرة على اتمام عمل يقوم به او تركيز في قراءة او عمل.
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري والقفز والتخطي.

صعوبة في عقد رباط الحذاء او إدخال الازار في العراوي اثناء ارتدائه الملابس.

سادسا :الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي :

- سريع الغضب، ومندفع، نزق.
- قد يعاني من صداع، دوخة، ميل الى القيء، دوار، صعوبات الهظم عرق زائد، تبول لاإرادي.
- بعض حالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام او من الاماكن المرتفعة، او من الاشتراك في الانشطة التي تتطلب حركة او اتزانا او تركيزا.
- مشاعر الفشل وعدم الامان وفقد الثقة بالذات.

هذه الاعراض قد يظهر بعضها في في فرد، وتتخلف عند فرد اخر في عدد ونوعية الأعراض التي تميزه من غيره من أفراد هذه الإعاقة، ولهذا يمكن اعتبار ظهور كل منها احتمالا وليس حتميا يختلف من فرد الى أخر ولكنها كلها احتمالات لاعراض وجدت في افراد ثبتت معاناتهم من اعاقة الديسليكسيا .

ولكن العامل او العرض المشترك في كل حال منها هو التاخر الملحوظ في عمر تعلم القراءة للطفل عن عمره المتوقع ناخذا في الاعتبار عدد سنوات التقدم او التاخر في عمر تعلم القراءة الذي تحدده درجة ذكاء الطفل .

تلك كانت الاعراض المختلفة التي امكن تسجيلها لحالات مختلفة، والتي تتباين وتختلف كثيرا من فرد الى اخر.

وبهذا نؤكد ونرجو الا يتصور القارئ ان كل هذه الاعرض توجد لدى فرد واحد فهناك فروق واسعة بين الاطفال الذين يعانون من الديسليكسيا من حيث عدد ونوعية الاعراض، وان كل حالة تتميز بمجموعة

من هذه الاعراض دون غيرها ويتطلب تشخيص الحالة توافر كل هذه الاعراض في الحالة الواحدة (احمد عبد الكريم حمزة :2008)

ان ما يميز كل تعريف من تعاريف علماء النفس والباحثين انها اشتركت في الصعوبات نفسها وهي :الحذف، الاضافة، الابدال، الاعادة او التكرار، قلب الحروف وتبديلها، ضعف التمييز بين الحروف المشابهة رسما، ضعف التمييز بين الحروف المشابهة لفظا، ضعف التمييز بين احرف العلة، صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، قراءة الكلمة بطريقة سريعة، قراءة الجملة بطريقة بطيئة جدا، وسوف نعمل انشاء الله على تصميم برنامج علاجي يراعي الصعوبات التي يجدها التلميذ التي سبق ذكرها اثناء قراءته للكلمة او الجملة ونأمل ان يكون هذا البرنامج المقترح له تاثير بشكل عام في تحسين القدرة القرائية، لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية .

21- العوامل المسببة للعسر القرائي :

ويرى "**مارسير** " 1994Mercer" ان حالة عجز او عسر القراءة بانها حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة تعزى الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، لاسباب جينية او وراثية او نتيجة لاضطرابات في النضج العصبي الوظيفي وتعبر عن نفسها في حالة عدم القدرة او العجز عن التعلم من خلال الاساليب العادية لتدريس داخل الفصل وسنتطرق بالتفصيل لشرح هذه العوامل المسببة للديسليكسا .(Mercer,1991 : 447)

هناك العديد من العوامل التي قد تؤدي الى الديسلكسيا والتي نلخصها في النقاط الاتية :

1 -العوامل العضوية البيولوجية

اولا :التلف او القصور في الجهاز العصبي (المخ)

التلف او القصور في الجهاز العصبي هو احد أسباب إعاقات التعليم التي تعد الديسليكسيا إحداهما، وظلت هذه النظرية سائدة في معظم الدوائر العلمية المهتمة بمشكلات اعاقات التعلم.

، بينما نشرت حديثا بعض البحوث الطبية التي تنتقد هذه النظرية على أساس المتناقضات التالية:

انه اذا كان هناك تلف في بعض خلايا المخ، فان هذا التلف لا بد ان يؤدي الى انخفاض في معدل الذكاء ولكن الواقع ان هناك طائفة من الافراد الذين يعانون من الديسليكيا او غيرها من اعاقات التعلم في اغلب الاحوال، لا يعانون من تخلف عقلي، بل ان ذكاء هم عادي او ربما كان ذكاؤهم مرتفعا في كثير من الحالات

ان تدريب وتأهيل العديد من الحالات إعاقات التعلم –وخاصة اذا بدأ من الصفر يكلل بالنجاح، او ربما بالشفاء التام، فضلا عن ان التاريخ قد سجل حالات للعديد من العلماء والقادة والزعماء الذين برزوا في مألات تخصصهم من امثال "اينشاتين "و"ايديسون "وغيرهما والذين كانوا يعانون من حالات ديسليكسيا او غيرها من اعاقات التعلم ولكن تم شفاؤهم بعد علاجهم في سن مبكرة بالتدريب العلمي، بل ان كثيرا منهم قد تمكن من تحقيق انجازات باهرة، فكيف يتم ذلك اذا كان هناك تلف في خلايا المخ التي تتحكم في عمليات التخاطب والتفكير والتعلم والذاكرة، وخاصة ان المعروف ان خلايا المخ والجهاز العصبي التي تتلف لا يمكن تعويضها او استبدال التالف منها، مثل ما يحدث للانسجة في الاجهزة الاخرى للجسم البشري والتي تجدد التالف من خلاياه. وقد اكد ذلك ما كشفت عنه التكنولوجيا الحديثة لرسم المخ ان هناك حالات ديسليكسيا لا تعاني من اي تلف في انسجة المخ اطلاقا .

ومن هنا نستطيع ان نفسر تحول الباحثين عن طريق البحث عن العوامل مسببة اخرى، بخلاف تلف انسجة المخ، واتجاهاتهم في بحوثهم الميدانية الى عينات من اطفال يعانون من اعاقة ديسليكسا بحثا عن عوامل مسببة اخرى .(حمزة عبد الكريم،2008 : 68)

كما يرى العديد من الباحثين مثل "هالهان وكوفمان، ان اسباب عسر القراءة او صعوبات القراءة تتمثل في ثلاثة عوامل رئسية هي :عوامل عضوية بولوجية، عوامل وراثية، عوامل بيئية.

وتشير الدراسات والبحوث التي اجريت بمعرفة مدرسة هارفورد الطبية على ذوى عسر القراءة الى وجود خصائص او مظاهر تشريحية ملموسة تميز النصفين الكرويين للمخ لدى هؤلاء الطلاب مقارنة باقرانهم العاديين في نفس المدى العمري . (الزيات:2002: 66)

ومن هذه الخصائص او المظاهر التي يرى البعض اعتبارها عوامل سببية :

1– غياب تشاكل اللا تساوي او اللاتماثل داخل منطقة اللغة في النصفين الكرويين الايسر والايمن من المخ.

2– وجود تغيرات فسيولوجية تشكل انماطا مختلفة لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ، ويدعم هذه التغيرات نتائج عدد الباحثين الاوروبين ومنهم "Dark Bekker "الذين يقررون فشل المتعلمين ذوي عسر القراءة او صعوبات القراءة في تكوين خاصية اللاتماثل الوظيفي للنصفين الكرويين الايسر – الايمن للمخ من خلال مايلي :

1– في مرحلة ما من مراحل تعلم القراءة يكون التجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال او صور او رموز من خلال النصف الكروي الأيمن للمخ متطلب أساسي.

2- في المرحلة التالية يكون التجهيز والمعالجة السمعية لأصوات الحروف اللغوية من خلال النصف الكروي الأيسر للمخ ضرورة أساسية .

1 - الطلاب ذوو عسر القراءة هم الذين لا يمكنهم استخدام نمطي التجهيز والمعالجة بالمرونة والسهولة الكافيتين بين النصف الأيمن والأيسر، بحيث يقيمون خاصية اللاتماثل الوظيفي للنصفين الكرويين للمخ من خلال استخدام التجهيز البصري في النصف الايمن، والتجهيز اللغوي في النصف الايسر.(حمزة عبد الكريم2008: 65)

كما ان هناك تفسير لبعض النظريات التي أنارت الموضوع من خلال تفسيرها لأسباب صعوبة القراءة داخل الدماغ وهي اضافة لما سبق .

2-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم في ظل نموذج معالجة المعلومات :

2-1- النظرية البصرية la théorie visuelle :تاريخيا تمثل هذه النظرية اول نموذج تفسيري لظاهرة صعوبات القراءة، حيث ارجع أنصاره المشكلة الى قصور في الإدراك البصري لدى عسيري القراءة ، الا ان البحث عن سبب هذه العجز جعل العلماء ينقسمون الى فريقين.

-منهم من ذهب الى افتراض ان صعوبات القراءة راجعة الى خلل في المناطق المخية المسئولة عن التمثيل المكاني للاشكال البصرية (La Présentation Spatial) مما يؤدي الى ادراك خاطئ للمعلومات البصرية، ينتج عنه خلط بين الاحرف المتقاربة شكليا، يظهر هذا القصور الادراكي البصري من خلال الاخطاء التي يرتكبها عسير القراءة اثناء اداءه لهذا النشاط والتي تتمثل في :

-الخلط بين الاحرف المتشابهة في الشكل مثل "ط" و"ظ" ،"ع"و"غ"،"س"و"ش وكذلك بين الارقام مثل "6"و"9".

-قلب الحروف مثل ان يقرأ كلمة "فوق" "وفق".

-ابدال حرف من كلمة بحرف مثل قراءة "جبل ""حبل".

- حذف حرف من كلمة مثل ان يقرأ كلمة "وضعنا " "وضع" ومن جهة اخرى اجريت العديد من الدراسات على حالات عسر القراءة من بينهما دراسة Skotoum(2000) التي اوضح فيها ان من بين 22 حالة 4 فقط كانوا يعانون من قصور في النظام Magnocellukaire هذه النتائج جعلت المختصون يبتعدون عن النظرية البصرية ويتجهون نحو تفسير اخر تمثل في.(Lindgren Scott,1985 :61)

2-2-النظرية الفونولوجية :La Théorie Phonologique :

يعتبر النموذج الفونولوجي من اقوى الاكتشافات في مجال البحث عن السيرورات المعرفية الكامنة خلف صعوبات القراءة حيث اوضحت الدراسات ولعدة مرات ان القصور الرئيسي المسؤول عن ظهور صعوبات القراءة لدى التلاميذ يكون ذو طبيعية فونولوجية ويتعلق باللغة السفهية اكثر من تعلقه بالادراك.

لقد توصل بعض العلماء مثل Ramus في 2003 و Snowling في 2000 و 2001 بعد دراسة العديد من حالات عسر القراءة الى ان اغلبية الساحقة لتلك الحالات تعاني عجزا واضحا في مهارات الوعي الفونولوجي ويمكن ملاحظة القصور في تحليل الوحدات الصوتية لدى التلاميذ الذين سوف يظهرون صعوبات القراءة مستقبلا Les Fetures Dyslexique حتى قبل بداية تعلم اللغة المكتوبة ما يجعلها مؤشرا قويا يكشف مبكرا عن ذوي صعوبات القراءة.ويرجع هذا العجز الى وجود قصور في ادراك اصوات الكلمات.وقد اوضحت الدراسات في هذا الاتجاه ان جل التلاميذ عسيرى القراءة يظهرون عجزا ليس فقط في تجهيز الوحدات الصوتية (La Manipulation Des Phones) بل ايضا في التمثيل العقلي لتلك الوحدات (La Présentation Des Phonémes)مما يجعلهم يفشلون في التعرف والتمييز السمعي بين وحدات اللغة الشفوية المتقاربة صوتيا مثل "دا" و"ضا"، و"سا"و"صا"، "ت"و "ط" ويظهر هذا القصور في عجز هؤلاء التلاميذ على اداء عمليات تقطيع الكلمات الى وحدات صوتية تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، التعويض و التحويل فيما بين المكونات الصوتية مقارنة باقرانهم القراء العاديين، وحسب Liberman فإن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة الى اصوات منفصلة وهذا يجعل من الصعب عليهم ان يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال "**المسح الابجدي**" وتركيب اصوات الحروف او ما يدعى بـــ "حل الترميز الصوتي ".

ضعف التقطيع الصوتي مظهر من مظاهر مشكلة اعم في " **الترميز الصوتي** "تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثلات) عقيمة لاصوات الحروف والفاظ الكلمات وهو ما يشير الى وجود قصور في الذكرة اللفظية قصيرة المدى .(سليمان عبد الواحد:2010: 115)

2-3-النظرية الحركية : La Téorie Motrice تنطلق هذه النظرية من افتراض وجود خلل على مستوى المخيخ يشكل السبب الرئيسي في ظهور صعوبات القراءة ويعلل اصحاب هذا النموذج وجهة نظرهم بكون المخيخ هو المسؤول عن الاداء الحركي لدى الكائنات الحية، وهو الدور المعروف منذ القدم الا ان الابحاث الحديثة بينت ادوار اخرى للمخيخ تتعلق بالعمليات المعرفية العامة كتلك الخاصة بتنظيم الوقت والتمكن من الاداء الالي للاجراء العملية (L'automatisation Des Procédures) لذلك فإن الخلل في وظيفته ينتج عنه اضطراب في الـــتأزر الحركي، قصور في التنظيم الزماني والمكاني وصعوبة

في التوازن وهي المظاهر التي غالبا ما نلاحظها لدى عسيري القراءة بالاضافة الى القصور في سرعة التسمية التي تظهر من خلال عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة بطريقة سلسة او ما يسمى بالطلاقة في القراءة .تمكن العلماء من تحديد القصور الناتج عن الخلل في وظيفة المخيخ عند حولي 80% من ذوي صعوبات القراءة والمعلومات التي قدمها التصوير العصبي (La Neuro– Imagerie) حول انخفاض مستوى نشاط المخ عند اداء المهام الحركية الفونولوجية والقرائية وجعل الباحثين في هذا الاتجاه يتبنون فكرة الخلل الوظيفي على مستوى المخيخ كتفسير لظاهرة عسر القراءة، كما ان هناك افتراض اخر هام دائما بالنسبة للنظرية الحركية في تفسير عسر القراءة يسلط الضوء على الدور الاساسي الذي يلعبه نطق الكلمة (L'articulation De La Parole) في تعلم اللغة حيث يزعم اصحابه ان الخلل الوظيفي للمخيخ يمكن ان يؤدي الى قصور في المهارات النطقية الذي يؤدي بدوره الى خلل في حلقة النطق (La Boucle Articulatoire) فينتج عن ذلك تدهور في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى وعجز في الوعي الفونولوجي وبما ان هاتين العمليتين مهمتين وضروريتين لتعلم القراءة فإن قصورهما يؤدي الى الى ظهور عسر القرءاة، لكن هذه النظرية تعرضت الى انتقادات من وجهة نظر بعض الباحثين امثال Ramus &White الذين يبنوا من خلال دراسات قاموا بها في هذا المجال الى خلل المخيخ لا يمس الا طفل واحد من اثنان او ثلاثة من ذوي صعوبات القراءة وحسب " Ramus "يتواجد هذا الخلل بنسبة اكبر لدى عسيري القراءة (8 حالات على 10) الذين يعانون من نفس الوقت من اضطرابات اخرى مثل عجز الانتباه واضطراب التناسق الحركي اما White" "فقد اشار الى القدرات الحركية لا يمكنها ان تنبؤنا بمستوى القراءة لدى التلاميذ . .(يوسف:2010: 115)

وتنقسم العوامل العضوية البيولوجية الى مايلى

2-4- عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية :

مع تقدم العلم نشط العلماء لدراسة وتخطيط المخ لدى ذوي صعوبات القراءة باستخدام مختلف الطرق والأجهزة والتقنيات مثل التشريح وصور الرنين المغنطيسي، وخرنطة المخ، وغيرها .

وقد كشفت الدراسات ان النصف الايسر من المخ لدى العاديين يكون اكبر بوضوح من النصف الايمن، بينما يتساوى النصفان لدى ذوى عسر القراءة، ويختص النصف الكروي الايمن بالتجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال او صور او رموز، بينما يختص النصف الكروي الايسر بالتجهيز والمعالجة السمعية لاصوات الحروف او الرموز اللغوية .(Kellagen,1976 :61)

وعندما يكون النصف الايسر اكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي والتعرف على مفرداته ومعالجتها ممكنة، بينما يصعب على الذين يعانون من صعوبات القراءة السيطرة على النظام اللغوي نظرا لتساوي نصفي المخ، فضلا عن صغر منطقة اللغة في النصف الايسر منه وقلة عدد خلاياه مقارنة بالمنطقة المشابهة لها في مخ عند الافراد العاديين .(فتحي الزيات،2008: 179)

2-5- عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعتري الوصلات العصبية :

يمكن تفسير هذه العوامل من خلال منحنيين على النحوالتالي :

الاول : يشير فريق جامعة " **هارفرد**" للبحوث العصبية الى تأثر الوصلات العصبية التي تربط بين العين والمراكز البصرية في القشرة المخية للأطفال المصابين بالعسر القرائي او صعوبات القراءة، ينتج عنها بطء عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية، كما اشار" Tall " الى تأثر مماثل لمراكز التجهيز السمعي في القشرة المخية لدى هؤلاء الطلاب، ويقرر هؤلاء الباحثون ان ذوى عسر القراءة يعانون من صعوبات في الإدراك البصري السمعي يترتب عليها بطء عمليات التجهيز وتأخر الاستجابة للمثيرات البصرية كما تتمثل في قراءة الكلمات والحروف.(Wellecy And Al ,1992 :123)

الثاني :اشار له "ديفيس Devis"في تفسيره للرؤية المشوشة لذوي صعوبات القراءة حيث شبه الوصلات العصبية في مخ الانسان بالشبكية التي تتقاطع فيها تلك الوصلات افقيا ورأسيا عند نقل الرسائل من الأعضاء الحسية الى المراكز العصبية المختصة بتجهيز ومعالجة المعلومات، والاستجابة في المخ وتستخدم تلك الرسائل الوصلات العصبية للوصول الى المراكز العصبية وتزداد قوة هذه الوصلات مع تكرار استخدامها ،وبطء هذه الوصلات العصبية او عدم استثارتها واستخدامها يمكن ان يسبب صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة، بسبب عدم نقل الرسائل بالكفاءة الملائمة، ومن ثم يكمن الخلل في الوصلات العصبية، وليس في مراكز التجهيز البصري الذي اشار اليه تحليل فريق جامعة هارفورد .

ونتيجة لذلك قامت طريقة "ديفز" العلاجية او التصحيحية كما يسميها،على تصحيح مسار هذه الوصلات، بتمارين التركيز والتوازن، وكانت النتيجة هي الرؤية الصحيحة(فتحي مصطفى الزيات ،2008: 180)

2-6-النمو الطبيعي لبعض خلايا المخ:

كشفت بعض البحوث التي أجريت على فسيولوجيا المخ بالمركز الطبي لعلاج حالات الديسليكسيا وإعاقات التعلم بجامعة "ميامي"، ان نسبة عالية من الاطفال الذين يعانون من الديسليكسيا، يعانون من زيادة غير طبيعية – وليس من نقص – في عدد خلايا المراكز العصبية للمخ .

وفي بحث اخر مقارن عن المخ، قورن بين عينتين :احداهما لمجموعة من الاطفال والشباب الذين يعانون من الديسليكسيا، واخرى عينة مقارنة ممن لا يعانون منها قارن العالم "رجان ديوارة " تركيب المخ بين افراد المجموعتين مستخدما جهاز الرنين المغنطيسي الذي يعتمد على الكمبيوتر في عمليات التشخيص وجهاز P.E.T -Position Emission Tomography

ومن المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين :النصف الكروي الأيمن وهو يسيطر ويتحكم في أعضاء الجزء الأيسر من الجسم، والنصف الكروي الأيسر، وهو يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن من الجسم، فضلا عن انه تقع عليه مركز اللغة والتعلم والقراءة وهو عند معظم الأفراد العاديين اكبر قليلا في الحجم من النصف الكروي الأيمن، ويلعب النصف الكروي الأيسر دورا رئيسا في تعلم اللغة واستخدام رموزها، هذا ويقع ما يسمى بالجسم الصلب Corpus Collosum بين النصفين الكرويين حيث يوصل الإشارات العصبية المتبادلة بينهما .(Hughes John,1976 :142)

وقد وجد الباحث المذكور ان نسبة مرتفعة من أفراد العينة التي تعاني من الديسلكسيا، تختلف لديهم أحجام النصفين الكرويين، فنجد إنهما إما متساويان وإما ان منهم من يكون النصف الأيمن لديه اكبر من النصف الأيسر (بعكس اغلبية البشر العاديين) وأنهم يستخدمون اليد اليسرى. (اشول Left Handed)

ولم يجد الباحث اي فروق بين الأجزاء الأمامية من النصفين الكرويين لمخ المصاب بالديسليكسيا وبين مخ الشخص السليم، ولكنه عند فحص الجزء الخلفي منها، وجد منطقة متضخمة في النصف الكروي الأيمن، وفي الجسم الصلب والواقع بين النصفين الكرويين عند المصابين بالديسليكسيا ولم يجد هذا التضخم لدى مخ الفرد السليم، وسيتبع هذا التضخم زيادة كبيرة في عدد خلايا هذه الأجزاء المتضخمة، ويبدو ان تضخم هذا الجزء من النصف الكروي الأيمن، هو السبب في ان حجم النصف الأيمن اكبر من الأيسر، هذا ولما كان الثابت علميا من قبل ان مناطق تلك الاجزاء المتضخمة بسبب زيادة عدد خلاياها وتلعب دورا رئيسا في تفسير الرموز اللغوية .

ولما كان في زيادة عدد الخلايا في النصف الكروي الايمن، وفي الجسم الواصل بينهما ،وبالتالي زيادة نشاطهما، وزيادة عدد الاشارات العصبية المتبادلة بين النصفين الكرويين والمتزاحمة للمرور من خلال الجسم الصلب الموصل بينهما عند الاطفال المصابين بالديسليكسيا، لذلك فان هذه الزيادة تؤدي الى خلل او تشويش في وظيفة مركز اللغة والواقع على النصف الكروي الايسر .

ولو ان من المفترض نظريا، ان تلك الزيادة في عدد الخلايا عادة ما تتآكل وتمتص مع تطور نمو الجهاز العصبي خلال نمو الطفل، الا انه يبدو ولسبب غير معروف – انها قد لا تتلاشى عند بعض

الأطفال ،وتظل تؤدي إلى ذلك التشويش المسبب لحالات قصور او اضطراب القراءة والكتابة والفهم السليم بما يطلق عليه" إعاقة الديسليكسيا "(Calfee ,1993 :28)

ويؤكد الباحث ان الاطفال الذين يتساوى لديهم حجم النصفين الكرويين للمخ، هم اكثر عرضة للاصابة باعاقة الديسليكسيا من غيرهم من اغلبية البشر الذين يكون النصف الكروي الأيسر لديهم اكبر حجما من النصف الكروي الايمن .

وقد وجدت حالات ديسليكسا خالية تماما من اي تلف في المخ، وقد يعاني هذا احد أمرين :اما ان العامل المسبب ليس تلفا في أنسجة المخ، وإما أن للديسليكسيا عوامل مسببة أخرى خلاف تلف تلك الانسجة .(عبد الكريم حمزة،2008: 76)

كما ترى منى الحديدي أن الخلل في الجهاز العصبي المركزي هو المسبب الرئيسي للديسليكسيا والعوامل الوراثية وتأخر النمو.تبعا لذلك فان عسر القراءة غالبا يؤدي الى عسر سمعي (العجز في ادراك اللغة المنطوقة والمكتوبة ، عسر بصري). (منى الحديدي وجمال الخطيب ، 2005: 22)

كما يرى الباحثان "ربيع محمد وفاروق عبد الرؤوف" ان عدم الفعالية بالربط بين القسم الايمن والقسم الايسر للدماغ، في هذه الحالة تكون الخلايا الدماغية مركبة بشكل مختلف عن باقي الاولاد الذين يعانون من الديسليكسيا وتركيب الخلايا هذا غير عادى يؤثر بدرجات متنوعة على العمل الطبيعي لقسمي الدماغ (ربيع محمد وفروق عبد الرؤوف ،2008: 113)

2-7-العوامل الوراثية :من المعلوم ان الوراثة تعد سببا للاعاقة الذهنية ونحن نعلم ايضا ان نواة انسجة جسم الانسان كافة تحتوي على المادة الوراثية " D.N.A " المبرمجة 23 زوجا من الكروموزومات التي تحمل ما يقرب المليون من الجينات المبرمجة عليها الخصائص الوراثية سواء منها صفات الفرد الجسمية والعقلية .(Guiora And Al ,1975 :81)

ان الانسان يحصل على 23 كروموسوما (فرد من كل زوج) من الاب 23 كروموزوما و23 من الام تكونت في مبيض الام، نتيجة انقسام الخلية العادية الاصلية التي تحتوى على 64 كرومزوما الى خليتين تحتوى كل منها 23 كروموزوما ولما كان ظهور الصفات البشرية مرتبطا بسلامة هذه المادة الجينية الحاملة للجينات فإن اي خلل او خطأ او شذوذ يحدث في انقسامها او اثناء عملية اندماج الخلية الذكرية (الحيوان المنوي) في جسم البويضة يمكن ان يؤدي الى خلل او قصور او اعاقة في ظهور تلك الصفات او وظائف اعضاء واجهزة الجسم المختلفة وقد ظهر في بعض البحوث الحديثة انه في حالة الشذوذ الكروموزومي في الكروموزومات الجنسية تزداد معاناة الطفل المصاب من صعوبة التحصيل الدراسي

واستيعاب اللغة والاضطرابات السلوكية بين الاطفال الذين يعيشون في بعض الاسر التي تعاني من توتر او صراعات انفعالية او سلوكية وتخلو من فرص اشباع الاحتياجات النفسية كالحب والعطف ودفء العلاقات الاسرية بينما تقل هذه الاعراض بين نظرائهم الذين يعيشون في اسر مستقرة يغمرها العطف والحنان والجو النفسي المريح.

أ-دراسات الأسر :

قامت دراسات الأسر على افتراض ان عسر القراءة ينتشر او يشيع داخل اسر معينة يستمر انتقالها من جيل الى جيل وقد اجريت عدة دراسات قامت على هذا الافتراض وقد كانت نتائج هذه الدراسات مدعمة للافتراض المذكور، وقد فسر الباحثون هذه الدراسات بان صعوبات التعلم وعسر القراءة او عجز القراءة موروثة وذات جذور وراثية (Pennington 1995 :166)

ب- دراسة التوائم :

قدمت دراسات القوائم دليلا إضافيا على أن الوراثة والجينات تلعب دورا هاما دالا في عسر القراءة وقد أثارت مثل هذه الدراسات إلى أن التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة (فتحي مصطفى الزيات،1998: 440)

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على التوائم المماثلة الى ان مشكلة صعوبات التعلم وعسر القراءة وراثية المنشأ، كما تشير دراسات الاسر التي قام بها العديد من العلماء امثال "أولسون وكنرزوفولكر ووايزوراك 1979 على التوائم المماثلة الى دور الوراثة وتأثيره على صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص لدى هؤلاء التوائم، فقد اكدت هذه الدراسات ان التوائم المماثلة لديها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم أيا كانت انماطها .(Guiora And Al ,1975 :82)

اما الدراسات التي قامت على الاسر فقد اكدت ان صعوبات التعلم تشيع لدى بعض الاسر دون البعض الاخر، كما تؤكد "ليرنير Lerrner 1997"ان صعوبات التعلم التي توجد عند الوالدين يتوارثها الابناء، وقد تختلف نوعية الصعوبة، حيث تظهر بشكل نوعي اخر مثل صعوبة القراءة لدى الاب قد تظهر في صعوبة الكتابة للابن .

وعلى ذلك بات هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على ان عسر او صعوبات القراءة مشكلة وراثية Genetic Problem "فقد اكد " Smith Bubs" الى تأثر كل من الكروموزوم 6، والكروموزوم 15في الجينات الوراثية لدى الطلاب ذوي عسر او صعوبات القراءة .

وفضلا عن ذلك اشارت اليه الدراسات والبحوث الى سريان او شيوع مشكلة عسر القراءة داخل الاسر، شأنها في ذلك شأن العبقرية، والتخلف العقلي وقد لا تتأثر بطبقة اجتماعية او ثقافية، او مستوى اقتصادي او اجتماعي او ثقافي معين، تميل اعرض عسر القراءة او صعوبات القراءة الى الشيوع عبر افراد بعض الاسر، على نحو ذو طابع وراثي المنشأ.(Luc Billiard ,2005 :101)

وقد جرت الدراسات والبحوث التي اجريت في هذا المجال، التي قامت على المقارنة النصفين الكرويين للمخ لدى ذوى عسر القراءة او صعوبات القراءة – فروقا بين ذوي عسر القراءة او صعوبات القراءة وبين الاشخاص العاديين .

وكانت هذه الفروق على النحو التالي .

النصف الايسر من المخ لدى العاديين اكبر بوضوح من النصف الايمن، بينما يبدو النصفان متساويان لدى ذوي عسر القراءة او صعوبات القراءة.

عندما يكون نصفا المخ متساويان، يبدو الفرد وكانه يصارع للسيطرة على النظام اللغوي لديه، وضبط ايقاعه، والتعرف على المفردات اللغوية على حين تكون هذه السيطرة ممكنة ويسيرة، عندما يكون النصف الايسر اكبر من النصف الايمن على نحو طبيعي.

يجد ذوو عسر القراءة صعوبة ازاء المفردات اللغوية ولذا يعتقد عدد من الباحثين ان ذلك سبب عسر اوصعوبات القراءة، مع انه في رأينا نتيجة لعوامل ادراكية ونمائية وعصبية اخرى.ويرجع البعض تساوي النصفين الكرويين لدى ذوي عسر او صعوبة القراءة الى هرمون التستوستيرون، الذي يسبب عدم نمو النصف الايسر الى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل Pregnancy .

وربما يفسر هذا حدوث عسر او صعوبات القراءة لدى الاولاد الذكور اضعاف حدوثه لدى الاناث حيث تبلغ هذه النسبة (1:3).(فتحي الزيات ،2008: 180)

وقد نشرت مجلة العلوم Magazine Science مجلة رقم 263 11نوفمبر سنة 1994ملخصا لبعض البحوث الميدانية الحديثة التي تجري بحثا عن العوامل المسببة للديسليكسيا في احد هذه البحوث وقد قارن الباحث Pennington وحدد مدى الارتباط بين درجات ألاف من الأطفال على احد الاختبارات المقننة لمهارات القراءة وبين الرموز الجينية Genetic Codes لهؤلاء الأطفال، وتمكن الباحث من التحديد التقريبي لمنطقة الشريط الوراثي DNA التي يقع عليها الجين المسبب للديسلكسيا، وهو يقع على الكرموزمزوم رقم (6) بسببه يعاني الملايين من البشر من غياب القدرة على اكتساب واستخدام المهارات اللغوية للديسليكسيا ويتفق هذا الكشف مع نتائج بحث سابقة اجريت في مراكز البحوث السيكوعصبية

ومراحل النمو في جامعة جورجيا بالولايات المتحدة، حيث ود العالم جورج هند George W.Hind وشريكه في البحث Defries وان الجينات المسببة للديسلكيسا تقع على الكروموزوم السادس والخامس عشر، ولكن الجديد في بحث Penningtonان ذلك –نتيجة ملاحظة ذكية فحواها ان هذه الكروموزومات تقع في المنطقة من الشريط الوراثي DNA التي تتحكم في وظائف الجهاز المناعي للانسان Human Immune System دعاه الى التساؤل عما اذا كان هناك ارتباط بين وجود العينات المسببة للديسلكسيا في هذا الموقع بالذات وما نلاحظه من معاناة معظم اطفال الديسليكسيا من اعراض قصور المناعة مثل :حالات الربو والحساسية وحمى الربيع Hay Fever . (122: 1995, Harries Albert)

وفي هذا الصدد يقول العالم Dr.Reed Lyon:ان 10% من اطفال الديسليكسيا يعانون فعلا من امراض نقص المناعة كالربو والروماتويد Rheumatoid Arthritis ومن التهاب الغشاء المخاطي Ulcerative Colitis، بينما لاتزيد هذه النسبة على 1% من الاطفال غير المصابين بالديسليكسيا، كما وجد 3%من اطفال الديسليسكيا يعانون من حمى الربيع بينما لا تزيد هذه النسبة على 1.2%من اطفال عاديين غير مصابين بالديسليكسيا .(212: 2010, Moczadlo)

اما عن اجابته عن تساؤل مطروح فيقول :اذا كان هناك ارتباط جيني بين الاصابة بالديسليكسيا وامراض الحساسية، لا يعاني كل اطفال الديسليكسيا من تلك الامراض ويعاني منها 10% فقط ؟ فيجيب مؤكدا ان هناك اسبابا اخرى لحالات الديسليكسا، فليست كلها ترجع الى عامل وراثي، وبالتالي فان الارتباط بين الاطفال الذين ورثوا الديسليكسيا عن ابائهم وبين الآخرين فيكمن في عدم خضوعهم لتأثير الارتباط الذي يحدث فقط في العامل الجيني المذكور .(احمد عبد الكريم حمزة ،2008: 57)

- **ماهي الصفات التي تحددها وتتحكم فيها اخطاء الجينات :**

من بين الصفات التي تحددها الجينات :جنس المولود، وهي وظيفة الزوج رقم 21ففي حالة كان المولد انثى فهو يتكون من كروموزومين متشابهين (XX)احداهما من الام والاخر من الاب، بينما في حالة المولود ذكر، فهما يكونان مختلفين (XY) ياتي X من الام ويأتي Y من الاب. ويؤدي اي خلل او خطأ في تركيب التركيب الكروموزومي الي اعاقة ذهنية تختلف في النوع والشدة حسب نوع هذا الخلل الدي يختلف من حالة الى اخرى، وقد يكون الخطأ من :

في عدد الكروموزومات بالزيادة او النقص في تركيب الكروموزوم ذاته بشكل ناقص او زيادة في المادة الوراثية في موضع الخطأ او الخلل، كأن يحدث مثلا في كروموزوم الجنس فمن حيث حدوث الخلل

في العدد، هناك امثلة متعدد فإذا كانت الزيادة في الزوج رقم 21من الكروموزومات ترتب عليها تخلف عقلي من "دوان Dawn Syndrom"حيث كل خلايا جسم المصاب " 47 "كروموزوما بدلا من" 46 "كروموزوم من مظاهر جسمية معروفة، وكثيرا ما يصاحبها عيوب خلقية في القلب ويحدث 800:1ولادة حية .

واذا كانت في مجموع الكروموسومات ارقام 18او 13او 15 ترتبى عليها تشوهات خلقية متعددة مع تخلف عقلي ووفاة مبكرة غالبا من العالم الاول وتحدث بنسبة 1في كل 4500ولادة حية .

واذا كانت الزيادة في الكروموزومات الذكرية (XYY) يكون الفرد فارع الطول ويكون عدوانيا ولا يعاني من عقم، وهذه تحدث بنسبة حالة في كل 14500حالة .

اما اذا كانت الزيادة في الكروموزوم الانثوي (XXY)او (XXX) في في مولودة انثى، فانها في الحالة الاولى تكتسب خشونة ومظهر الرجل، وفي الحالة الثانية تحدث زيادة ملحوظة في الخصائص الانثوية Super Female وفي الحالتين يصاحبهما عقم دائم مع تخلف عقلي، ويحث كل منهما بنسبة 1– 500ولادة حية.

اما في حالة نقص العدد، كان يكون المولود الانثى X واحدا، فانها تتميز باعراض Turner Syndrom وتكون عقيما لا تنجب وتحدث بنسبة 3500:1.

هذا، ويمكن اكتشاف الخلل في التركيب الكروموزومي في خلايا دم الطفل،او حتى قبل الولادة ،بسحب قطرة من السائل الجيني المحيط بالجنين من الامل الحامل Amouic Fluidوفحصها بالميكروسكوب .

كذالك من المعروف ان الشذوذ الكوموزومي يزداد حدوثه مع كبر عمر الام عند الولادة، ففي بحث مسحي أجرته منظمة الصحة العالمية، تبين ان نسبة حدوث حالات داون D.Sتكون نسبة 1في كل 1000ولادة اذا كان عمر الام عند الولادة اقل من 25 سنة وبنسبة 1من 800اذا كان عمرها من 26:30سنة وبنسبة1 :400اذا كان عمرها 38سنة وبنسبة 1:من 200اذا كان عمر الام 40سنة فاكثر، ولعل من اهم الاسباب زيادة احتمال انجاب طفل متخلف عقليا (D.S)مع زيادة عمر الام، هو ان بويضات الام التي عمرها 25 سنة، تكونت في المبيض قبل ولادتها (122-120 : 1995, Harries Albert)

بمعنى ان البويضة التي تفرز وتلقح بعد زواجها يكون عمرها 25سنة، وهو عمر الام، ان هذه البويضة تعرضت لعوامل بيئية من تلوث كيميائي او اشعاعي او امراض معدية او غيرها، وبالتالي تزداد فرص تعرضها الى مثل تلك العوامل التي يمكن ان يكون فيها خلل ما يؤثر على التركيب الوراثي، وبالتالي الخلل الكروموروومي او غيره من العوامل المؤدية الى إنجاب طفل معوق، ولا يحدث هذا في

حالة الرجل ،لان حيواناته المنوية تتكون اولا باول، ولا تتعرض للعوامل البيئية الا لفترة قصيرة، وبالتالي فان احتمالات إصابتها بالتلف محدودة للغاية وفي انواع اخرى من الشذوذ، تكون الزيادة في كروموزوم Y بدلا من X، فيحمل الفرد (YYX) وهنا ايضا يحدث تخلف عقلي ولكن بدرجة اخف ممن حالات الزيادة في الكرموزوم **X.**

وقد ظهرت في بعض البحوث الحديثة انه في حالة الشذوذ الكروموزومي في الكوموزومات الجنسية Sca، تزداد معاناة الطفل المصاب من صعوبة التحصيل الدراسي، واستيعاب اللغة والاضطرابات السلوكية بين الاطفال الذين يعيشون في بعض الاسر التي تعاني من توتر ذاتي او صراعات انفعالية او سلوكية، وتخلو من فرص إشباع الاحتياجات النفسية كالحب والعطف والحنان ودفء العلاقات الاسرية، بينما يقل او تخف هذه الاعراض بين نظائرهم الذين يعيشون في اسر مستقرة يغمرها الحب والعطف والحنان والجو النفسي المريح وذلك في الدراسة التي اجريت في دنفر كولورادو على 4000 طفل يعانون XYY وXXX وXXY وSCA

اما في حالات الشذوذ الكوموزومي المعروف باسم "اكس الهش" Fragli X فانه يلي في درجة انتشاره D.S كعامل مسبب للتخلف العقلي، وهو اكثر حدوثا في الاطفال الذكور، ويظهر تحت الميكورسكوب بشكل اختناق او انثناء او كسر الثلث الفلي من كروموزوم X ، مما يؤدي الى فد هذا الجزء . (منى الحديدي واخر، 2005: 22)

وقد ثبت ان 80% من الاطفال الذكور الذين يعانون من هذا العيب او الشذوذ، مصابون بتخلف عقلي بين الشديد والبسيط، كما يعاني الكثير منهم من انواع من الاضطرابات السلوكية، كالنشاط الزائد ADHA وعدم القدرة على الانتباه والتركيز، او نوبات الغضب و العدوان الانفعالي، بل ان البعض منهم يعاني من التوحد .(Mahfoud Boucebci,1984 :102)

ويقل بدرجة كبيرة هذا النوع من الشذوذ عند البنات، يوجد بنسبة بسيطة عند من تعاني منهم من الكروموزوم X الهش بشكل تخلف عقلي بسيط ومتوسط او اوتيزم او اعاقات تعلم ،وقد يعلل ذلك بان وجود X سليم اخر في خلايا الاناث (XX) يخفض من تاثير الكروموزوم X الاخر المصاب وعلى هذه الأسس العلمية لعلاقة الوراثة بالإعاقة، نستطيع ان نتفهم دور الوراثة كعامل مسبب للإعاقة.

كما هو معروف في دوائر البحوث الطب النفسي، وطالما نحن بصدد تعرف العوامل المسببة لحالات الديسليكسيا، فلا بد ان يتوارد الى اذهاننا السؤال التالي. (حمزة عبد الكريم ،2008،ص 71)

ويضيف "فتحي الزيات مصطفى" في مجال وراثة صعوبات القراءة "أن إيقاع التقدم الذي أحرزته الدراسات الوراثية أو الجينية في مجال صعوبات التعلم دراميا في زيادة فهمنا لدور هذه العوامل في صعوبات التعلم بصفة عامة، وعسر او عجز القراءة بصفة خاصة خلال العقد الأخير من هذا القرن وقد قامت هذه الدراسات على استخدام نمطيين او أسلوبين للبحث هما الدراسات الأسر ودراسات التوائم .

2-8- قصور في تطور واكتمال النضج في الجهاز العصبي او اجزاء منه اثناء مرحلة النمو.

قد يحدث خلل أو قصور أو تعثر في النمو في مرحلة تكوين انسجة الجهاز العصبي، وخاصة في المرحلة الجينية أثناء مرحلة الحمل (او بعض الحالات) والذي يعد مسببا في فئة واحدة من فئات الديسليكسيا الخلقية Developmental Dyslexia، بعكس الانواع الاخرى من الديسليكسيا المكتسبة Aquired Dyslexia.

وتقدر نسبة المصابين بالديسلكسيا الخلقية في الولايات المتحدة بحوالي 5 %من افراد المجتمع الامريكي (اطفالا وشبابا وراشدين) وهي نسبة عالية بلا شك تبرز ضخامة حجم المشكلة، كما تبين المسوح الميدانية انها تنتشر اكثر بين الذكور عنها بين الاناث (3:1)، ويؤكد العالم "**جالا بوردا**" ان هذا الخلل او القصور او التوقف الذي يعترض النمو السليم لاجهزة الجهاز العصبي، وبصفة خاصة كما بينت البحوث، إما ان يعود الى عوامل جينية وراثية مباشرة او غير مباشرة متعددة الصور وإما الى عوامل كميائية او هرمونية. (Laurant Danon Boileau,2004 :75)

تفرض حدودا على اكتمال تكوين او قصور نمو اجزاء محددة من الجهاز العصبي اثناء فترة الحمل الطفولة المبكرة، فتؤدي الى صور مختلفة من اعاقات التعلم او الاتصال اللغوي او فقد القدرة على التركيز ،بل قد تؤثر سلبا على وظائف جهاز المناعة، ومع انه كان من المعروف ان الديسليكسيا الخلقية Developmental Dyslexia تحدث نتيجة عوامل وظيفية عصبية Neurological Dysfunction فان طبيعة تلك العوامل كافة لم تكن معروفة بشكل محدد صريح الا حديثا كثمرة البحوث العلمية الميدانية والمختبرية التي تمت في العقدين الآخرين في عدد من المعاهد ومراكز البحوث التي أنشئت لدراسة إعاقات التعلم في الولايات المتحدة و انجلترا .(Ludovic,2005 :98)

2-9-قصور التنظيم الدهليزي Cecabellar Vestibular C.V

ساد الاعتقاد في الدوائر الطبية منذ اواخر القرن الماضي ان العامل المسبب للديسليكسيا هو تلف في خلايا المخ، ويرجع هذا الاعتقاد الى انه في عام 1896اثبتت البحوث الطبية ان حالات الالكسيا Alxiaوالافازيا Aphasiaالحسية اى عدم القدرة على استخدام اللغة في الكلام، وبالتالي في القراءة،

تسببت عن تلف او قصور في نمو بعض الخلايا من قشرة المخ على النصف الأيسر، وأدت إلى ما كان يطلق عليه عندئذ "عمى الكلمة او حجز القراءة ".Word Blindness (عبد الكريم حمزة ،2008)

وبالنسبة لي "**لوسي وفيلاساس**" Lucier &Fellassas. ان هذا الاضطراب في الجهاز " **عصب نفسي**" في العسر القرائي النمائي يمكن ان تحدد في ثلاث مجالات –الادراك والانتباه والذاكرة مثال الوعي الفونولوجي التكرار في الارقام تكرار الحروف الهجائية وانتاج كلمات بدون معنى، واعادة بناء نمطي، قراءة سريعة الخ .....(Catrine Tourette,2006 : 503)

ولما ظهرت بعد ذلك حالات "الديسليسكسيا" وحدث الخلط بينهما وبين "الالكسيا" تصور البعض ان العامل المسبب في الحالتين، وهو قصور في نمو او تلف خلايا المخ في المنطقة المعروفة باسم "تلافيف الزاوية" من قشرة المخ "Angular "، ولكن البحوث التي اجريت بعد ذلك اكدت وجود فروق كبيرة بين الاعاقتين كما تبين نتيجة التقدم التكنولوجي لتصور مناطق المخ بواسطة CT،MRI،PFT، كما توجد حالات كثيرة من اطفال الديسليكسيا لا يعانون من اي تلف في انسجة المخ.

لكن ترتب على تلك النتائج اتجاه العديد من البحثين الى محاولة الكشف عن عوامل اخرى مسببة لحالات الديسليكسا، ومن هؤلاء العلماء، العالم"" H.Levinison "" الذي استبعد كليا تلف المخ كعامل مسبب، وادى تعمقه باسم البحث الى الملاحظة للفت انباهه وجود تشابه بين بعض اعراض الديسليكسا واعراض الخلل الوظيفي للاذن الداخلية والتنظيم الدهليزي C.V الموصل بين الاذن الداخلية والمخيخ (مثل قصور الادراك المكاني والتازر الحركي واضطراب حركة العين واللسان ...).

ومن هنا بدأ باجراء بحوثة مع العالم J.Frank على عينة ضخمة 2652 حالة لاطفال الديسليكسيا، فوجد ان 96 %منهم يعانون من قصور باسم "منطقة الأذن الداخلية والتنظيم الموصل بينهما وبين المخيخ "وخلت العينة تماما من اي تلف باسم "خلايا المخ(Roger Perron 2005 : 503)

وللتأكد من تلك النتائج حولت نسبة كبيرة من هذه العينة الى طبيبين من اشهر علماء الطب العصبي للاطفال في مستشفى جامعة كولومبيا هما –Dr Cold, Dr Caster دون ان يطلعاهما على النتائج التي حصلوا عليها من البحث الاول، حيث وجد فحصا افراد العينة، فتوصلا الى ذات النتيجة، حيث وجد ان 16 %منها يعانون من قصور وظيفي في الاذن الداخلية و (C.V) وعدم وجود اى تلف في خلايا انسجة قشرة المخ .

ومن افراد العينة ذاتها، في بحث H.Levinison وFrank ارسلت مجموعة من افرادها المصابين بحالات ديسليكسيا الى مستشفى مدينة نيويورك التخصصي لامراض الاذن، حيث قام فريق من اخصائيين

ومستشارين في الاذن الداخلية بفحصهم دون ان يذكر لهم ان الاطفال مصابون باعاقة الديسليكسا، وتبين من نتائج فحص اطفال تلك العينة ان 90% منهم يعانون من قصور وظيفي في التنظيم الدهليزي CV وبعد ذلك طبق عليهم اختبار Eng وهو اهم وادق مقياس لعيوب وظائف الاذن الداخلية من وضع Sir Robert Darany الحائز على جائزة نوبل في العلوم العصبية، مما اكد حالة القصور الوظيفي كما جاء في التقرير السنوي للمستشفى المذكور . (Learner،2000: 66)

وتابعت البحوث التي اكدت توصل اليه العالم" ليفنسون" في اوائل السبعينيات، وخاصة ما اجرى في مركز "كورنيل" للسمع ولجامعة "نيويورك" والتي اكدت بشكل قاطع جامع اعتبار القصور الوظيفي للاذن الداخلية وتنظيم C.V من اهم العوامل المسببة لحالات الديسليكسيا .

وفي عام 1975، عقد اول مؤتمر عن هذا الكشف في جمعية طبية من اقدم جمعيات النفع العام في تخصص نشاطها في رعاية مرضى الديسليكسيا والدفاع عن حقوقهم وتشجيع البحوث التي تخدم قضيتهم، وهي جمعية Orton Society، ونوقش في ذلك المؤتمر اكثر من 15 بحثا عن اعاقات التعلم بصفة عامة واعاقة الديسليكسيا بصفة خاصة.

ومنذ ذلك الحين، اصبح كشف "ليفينسون "حقيقة مؤكدة بعشرات البحوث التي تمت لتحقيقها، وكانت تستهدف فحص كل جزء من اجزاء الاذن الداخلية (القوقعة والقنوات الدهليزية التي تنشر فيها شعيرات تسبح في السائل المائي لها تم تجميع هذه الشعيرات ناقلة الذبذبات والمنبهات الصوتية الى العصب السمعي عند منطقة الدهليز Vestibuler والذي يصل بدوره الى المخيخ Cerebelum ومنه الى مراكز السمع على النصفين الكروين، حتى يتم الادراك الحسي السمعي لتلك المنبهات، وتفسير رموزها، وهو تنظيم لا تقتصر وظيفته على السمع، بل هي مسؤولة عن التوازن البدني والحركة والاتجاهات المختلفة وعن حركة مقلة العين اثناء الابصار والقراءة والكتابة وعن الادراك المكاني.

وهنا نلفت الانظار الى ان الاصابة بالديسليكسيا لها اسباب متعددة اخرى خلاف القصور وفي تنظيم C.V ، فقد وجد ان هناك حالات تعاني من الديسليكسيا ولكن تنظيم C.V بها سليم تماما، مما يؤكد ورود اكثر من عامل واحد كما اسلفنا سابقا . (Fred Adams، 1986 :66)

الا ان اكثرها انتشارا هو اصابات الاذن الداخلية وتنظيم CV وكان من نتائج البحوث ان هذا الخلل او القصور في CV يمكن ان يؤدي الى :

– الاختلاف او الهزع الحركي Locomotor Ataxia، وهي حالة تعرف باسم الطبيب الالماني M.Ramberg 1873.1795 ولهذا سميت باسمه Positive Ramberg وهو اول من كتب عن هذه

الحالة التي يمكن الكشف عنها بان يطلب من الشخص المصاب ان يقف على أطراف أصابعه او أمشاط القدمين معا والأرجل مضمومة ويغمض عينيه، فلا يستطيع ان يحفظ توازنه كالشخص السليم في هذا الوضع، ويبدأ في الترنح .

– صعوبة المشي على خط مستقيم، بحيث يكون كعب القدم الامامية في حركة رجعية، ملامسا اصابع او مشط القدم الخلفية .

– اضطراب في اصدار اصوات الكلمات او في التواصل الصوتي Articulatory Speech Disorders في مخارج الحروف.

– اضطراب في حركة العين اثناء القراءة او الكتابة او رسم الأشكال وعدم القدرة على التتابع أثناءها ،وتثبيت العين لتفهم المرئيات غير المألوفة. Tests Movement And Fixation .Scanning Obtokinetic

– قصور القدرة على اداء الحركات المتكافئة مثل ثني ومد احد الاطراف في تتابع سريع، وتعرف باسم قدرة التكافؤ الحركي او التآزر Disdochokinesis .

ظهور حالة ارتخاء وترهل العضلات Hypoloni A او توترها دون سبب ظاهر، بحيث يعجز المريض عن القبض على الأشياء او شد او جذب حبل او جسم بسبب صعوبة انقباض العضلات الإرادية .

– صعوبات في الإدراك المكاني Spatial Orientation والحركات الحسية وأحيانا رعشة في الأطراف وخاصة اليد اثناء الكتابة او الرسم و التعامل مع أشياء دقيقة، مع خلل في التازر بين حركة اليد وحركة العين .(Norbert Silamy,2010 :175)

سمى "**لفنستون**" وظائف CV بمفتاح ضبط الصوت في الراديو او الصورة في التلفزيون، فاي خلل يجعل الصوت يتذبذب بشكل غير واضح في الراديو، او يجعل الصورة في التلفزيون في شكل لعبكة او خطوط طولية ومستعرضة، فلا تظهر الصورة الا بعد ضبط هذا المفتاح وعلى هذ، فان هذا التنظيم CV يقوم بتوصيل المنبهات الواردة من البيئة الى الاذن ومن الاذن الى الاذن الداخلية الى العصب السمعي، ثم المخيخ، ثم وبالتالي الى مراكز السمع على لحاء المخ ... اذا كان التنظيم CV سليما .اما عند حدوث خلل او القصور الوظيفي، فان هذه الإشارات العصبية تصل إلى المخ مشوشة، او تستغرق زمنا أطول، وبالتالي تسبب معظم الأعراض المميزة للديسلكسيا وجميع ما عرضناه من 7:1.

ومن هنا نعرض بشيء من التفصيل التأثير بطء تلقي المنبهات العصبية وهو إحدى نتائج قصور جاهز CV .كما يظهر عند استخدام الاختبار اللفظي من"Wechsler "وبالذات اختبار " Digit Span D.S " وفيه يتلو الممتحن أمام الطفل سلسلة من الأرقام المتتالية(رقم كل ثانية)، ثم يطلب منه أولا إعادة

تلاوتها من الذاكرة، ويطلب منه إعادتها ثانية بترتيب عكسي، ويسجل النتائج مع التوقيت، ولان التلاوة السليمة لسلسلة الأرقام بالترتيب المماثل لما سمعه الطفل تحتاج إلى ذاكرة قوية ومهارة اكتساب المعرفة (التعلم)، واما النجاح في تلاوتها بالترتيب العكسي فانه يحتاج بالإضافة الى الذاكرة القوية، الى القدرة على استيعاب وتداول وتنظيم وترتيب المعلومات المترجمة من رموزها في الذاكرة ...

ولهذا فان هذا الاختبار D.S يعني إعادة تلاوة سلسلة من الأرقام تصلح لقياس الذاكرة قصيرة المدى، والتعامل مع الأرقام والتركيز والانتباه .

ويؤكد الباحث هنا أهمية اثنين من المتغيرات الأساسية في التعامل مع المعلومات Information Processing هما :سرعة فك الرموز السمعية الصوتية Phonological Encoding مع استخدام استرلتيجيات تنشيط الذاكرة Mnemonic Strategies مثل تجميع بعض المقاطع او تفتيتها Chunking وكذالك القدرة على الترميز المنبهات الواردة (مثل :سماع ارقام او جرس الحريق) وتخزينها في الذاكرة ولو لفترة قصيرة، والاستعانة بما سبق تخزينه في الذاكرة طويلة المدى مسبقا ثم استدعاؤه في تفسير الرموز من البيئة (مثل :صوت جرس الحريق وترجمته الى معنى Encoding ثم ما يتبع من عمليات ادراكية (والشعور بخطر الحريق) او استدعاء معرومات سابقة مخزنة في الذاكرة عن منافذ او ابواب الخروج من المبنى او خطر المصاعد الكهربائية او اماكن اجهزة اطفاء الحريق او طرق استخدامها .

ويلي هذه العملية الإدراكية خطوات سلوكية تتناول أو تتعامل مع هدا الخطر من هروب أو إنقاذ الآخرين من النساء والأطفال وكبار السن والمقعدين أو الإسهام في عمليات إطفاء الحريق إذا تيسرت الوسائل .(عبد الكريم ،2008: 65-67)

إن هذه السلسة الطويلة من الاستجابات السلوكية المترتبة على وصول صوت جرس الحريق عن طريق حاسة السمع الى مراكز السمع على قشرة المخ يتطلب قدرة مهمة، وهي سرعة التعامل مع المعومات Informtion Processing، حيث ان البطء في التعامل معها يؤدي الى قصور او خلل في الاستجابات للمتغيرات الحسية البيئية، وفي حالة إعاقة الديسلكسيا تؤدي أعراضها المعروفة الى القصور او خلل في التعامل مع الكلمة المكتوبة او تعلم القراءة .

وتعطي الخبيرة النفس –عصبية Paulatallal مديرة مركز Center For Molecular Behaviorial Neuroscience في ولاية " **نيوجرسي**" مثلا يوضح ذلك المفهوم في تفسير احد الأعراض المميزة لحالات الديسليكسيا، وهو الخطأ في القراءة الذي من أمثلته عدم القدرة على التمييز –مثلا بين حرف B وD، فتذكر أن الإدراك الصحيح للصورة الرمزية وتفسيرها الصوتي يتطلبان سرعة لا تقل عن 40ميكرو

ثانية (الميكرو ثانية جزء من 1000 ثانية)يلتقط فيها الصورة المكتوبة للحرف بواسطة العين، ويراسلها الى المراكز البصرية على قشرة المخ، ومنها الى مراكز الذاكرة لتفسير هذه الصورة الرمزية، وترجمتها الى معنى صوتي، ومن هذا المركز الى المركز الحركي ليرسل إشارات عصبية لعضلات الأعضاء المشتركة في عملية الكلام (تجاويف الصدر والحنجرة والأنف والفم واللسان والشفتين وسقف الحلق والزور ....الخ)، فيبدأ الطفل في النطق بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة بترتيبها المميز ولما كان الحرفان BوD يحتجان الى تلك السرعة الهائلة (40ميكرونا)بعكس حروف اخرى مثل : م (ميم) و:ل(لام) التي يستغرق نطقها مدة أطول، فان هذه السرعة لا تتيح للطفل البطيء في قدراته الإدراكية، بسبب إعاقة الديسليكسيا، التمييز بين أمثال هذه الحروف B وD .(Norbert Silamy,2010 :176)

العمليات جميعها –بدءا من وصول رموز المنبه الصوتي الى مركز السمع على لحاء النصفين الكرويين، ومنه إلى عدة مراكز تالية لتقسيم تلك الرموز وترجمتها الى معان ثم تخزينها، ثم إعادة استدعائها من الذاكرة عندما يطلب منه ذلك تمر بذات الخطوات بعكس الترتيب لتصل في النهاية إلى المراكز الحركية التي ترسل إشارات إلى عضلات أجهزة النطق المتعددة بذات الترتيب، حتى تستطيع نطق السلسلة الرقمية ثانيا .

كل هذه العمليات بجميع مكوناتها تتم في سرعة تصل إلى أجزاء من الثانية .ومن هنا يترتب على البطء الذي يسببه قصور الـــ CV عدم قدرة الطفل على التعامل مع المعلومات المطلوبة، مما يفسر الأعراض المعروفة لإعاقة الديسليكسيا .(عثمان لبيب ،2002: 265)

3:- العوامل البيئية :

تتلخص العوامل البيئية التي يمكن اعتبارها من مدعمات اسباب صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة في النقاط التالية .

1.تأخر إمداد الطالب بالإستثارات العقلية المعرفية الملائمة بسبب تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي .

2.استخدام استراتيجيات تعليمية غير ملائمة .

3.التعرض للتلوث البيئي للهواء او الغذاء او الإشعاع اة الدواء او استخدام الآباء والأمهات خاصة الكحول والمخدرات (نوريث 1992: 120)

4.عوامل تتعلق باختلاق وظيفي عصبي يصيب وظائف الدماغ اثناء وبعد الولادة على النحو التالي :

أ- أثناء الولادة بسبب نقص الأكسجين والاختناق المؤقت نتيجة التفاف الحبل السري، او الولادة المتعسرة، او المبكرة،او استخدام الشفاط .

ب – **بعد الولادة** :بسبب إصابات الرأس، او قصور في وصول الأكسجين إلى الدماغ لفترة قصيرة، او التعرض للأمراض المصحوبة بالحمى المرتفعة مثل الحصبة، والالتهاب السحائي والحمى القرمزية والشوكية، او التهابات الأذن الوسطى المسببة لقصور السمع .

رابعا :**اضطرابات عمليات الإدراك البصري وقصور عمليات التجهيز** .

عناك عدة مداخل او نظريات تفسر حدوث عسر او صعوبات القراءة نتيجة اضطرابات عمليات

3-1-**الإدراك البصري وقصور عمليات التجهيز:**

ومن أولى النظريات التي حاولت تفسير عسر او صعوبات القراءة نظريات إدراك الكلمات Word Perception Théory والمشكلة المنهجية التي تواجه هذه النظرية هي ان ذوي عسر أو صعوبات القراءة لا يجدون اية مشكلة في إدراك الأشياء أو المرئيات الأخرى .

وهذا يقودنا الى النظرية الثانية التي تفرض وجود خلل او اضطراب عصبي Neurological Dysfunction وتقوم هذه النظرية على الافتراضات التالية :

يعاني ذوو عسر او صعوبات القراءة من مشكلات في ترميز او تشفير Decodingاو Encoding المعلومات المكتوبة بصريا .

ينشأ الخلل او الاضطراب الوظيفي في النصفين :الجداري والقذالي للمخ حيث تختزن وتعالج اللغة .ويقصد بالتجهيز والمعالجة السمعية والبصرية عمليات استقبال المعلومات او المثيرات المدخلة من خلال حاستي السمع والبصر، وتفسيرها، والإدراك الحسي السمعي والبصري يحدث بالتبادل او التكامل باعتبارهما يمثلان وجهان لعملة واحدة هي الإدراك.ومع ان هناك العديد من الأنماط الادراكية، الا ان اكثر هذه الأنماط استخداما في مجال صعوبات التعلم هما نمطا الإدراك البصري، والإدراك السمعي .

وحيث ان الغالبية العظمى من المعلومات التي يتم تناولها في كل من البيت والمدرسة تقدم لفظيا، وتعتمد على الصياغات الإدراكية البصرية والصياغات الإدراكية السمعية، فان الطالب الذي يعاني من اضطرابات إدراكية سمعية او بصرية او اضطرابات في عمليات التجهيز السمعي او البصري، يصبح اقل كفاءة وفاعلية ويتأثر تجهيزه ومعالجته في مختلف المواقف.ونعرض فيما يلي الانماط هذه الاضطرابات وتضميناتها التربوية وبعض التدخلات الأساسية لمعالجته، وهذه الأنماط من الاضطرابات هي:

- الاضطرابات التجهيز البصري.

- الاضطرابات الإدراكية البصرية.

- قصور عمليات التجهيز والمعالجة البصرية وغيرها من المفاهيم التي يمكن أن تتداخل معها أو تشتق منها، ولذا فإننا سنعرض لهذه الاضطرابات على النحو التالي :

3-2- اضطرابات أو القصور أو صعوبات التجهيز البصري : يقصد باضطراب أو القصور التجهيز البصري أو الإدراكي اضطراب أو قصور القدرة على اكتساب المعلومات أو المثيرات المستدخلة بصريا وإكسابها المعاني والدلالات.وهذه تختلف عن المشكلات المتعلقة بالبصر أو الرؤية من حيث حدتها أو ضعفها .

وتؤثر صعوبات أو اضطرابات التجهيز البصري على تفسير المعلومات البصرية وتجهيزها داخل المخ (Harry&Sipay،1992 :333)

ويضيف سليمان عبد الواحد ان العجز البصري يسبب صعوبة او عسر في القراءة وتتمثل في قصر النظر او طوله او خلل في عضلات العين ورغم ان الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الاخرى، او على المثيرات السمعية واللمسية، الا ان القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز .

كما يضيف ان العجز السمعي له دور رئيسي لظهور عسر القراءة وابرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الاساليب السمعية التي تسهم في الادراك والتمييز والاغلاق السمعي وربط الاصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات .(سلمان عبد الواحد،2010: 210-209)

3-3-اضطرابات او قصور العلاقات المكانية :

اضطرابات أو قصور العلاقات المكانية Spatial Relation تشير الى قصور في قدرة الطالب على إدراك العلاقات المكانية ومواضع الأشياء في الفراغ Position Of Objects In Space

ويتمثل اضطراب أو قصور إدراك العلاقات المكانية في ضعف أو عدم دقة استقبال أو إدراك الأشياء في الفراغ في علاقاتها ببعضها البعض، من حيث الشكل، والحجم، والوضع، البعد، التكامل، أو التباعد . ويبدو تأثير هذا الاضطراب او القصور او الصعوبة واضحا في كل من القراءة والكتابة والرياضيات، حيث يؤثر اضطراب العلاقات المكانية على الفهم القرائي، وفهم الرياضيات، باعتبار ان هذين المجالين يعتمدان بشدة على الرموز المتمثلة في الحروف، والارقام والإشارات .

والأمثلة التي تشير الى تأثير هذه الصعوبة على التعلم تبدو من خلال مايلي :

1- صعوبة استقبال وادراك الكلمات والأرقام كوحدات مستقلة .

2- صعوبة إدراك الاتجاهية Directionality في القراءة والرياضيات

3- التداخل او أخطاء التمييز بين الحروف والأرقام المتشابهة مثل (ب،ت،ث)(ف،ق)(ط،ظ)(ع،غ)وكذا الأرقام (45،54)(+،÷،×)

3- صعوبة إدراك او استقبال الأشياء في علاقاتها مثل :

أ-الربط بين الأرقام لتكون عدد، ويتمايز عن غيره من الأعداد .

ب- دلالات علامات الجمع والطرح والضرب والقسمة، التساوي .

وهذه الأنشطة وغيرها ترتبط على نحو موجب بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية، ومن ثم فان اضطراب الأخيرة يؤدي بالضرورة الى اضطراب او قصور او صعوبات في هذه الأنشطة (Calfee,1993 :125).

3-4- اضطرابات او صعوبات التمييز البصري :

يقصد بالتمييز البصري القدرة على تمييز الأشياء وإدراكها اعتمادا على خصائصها الفردية المتمايزة.والتمييز البصري يشكل عاملا حيويا في التعرف على الأشياء والأشخاص والموضوعات والطبيعة المميزة لها، والأشياء التي يتعين على الطلاب تمييزها تشمل اللون والشكل، الصيغة، النمط، الحجم، الوضع ....الخ، كما يشير التمييز البصري إلى القدرة على التعرف على الشيء، وتمييزه عن الأرضية أو الخلفية أو المجال المحيط به .

ويؤثر التمييز البصري على مستوى الأداء في القراءة، والرياضيات حيث تتداخل صعوبات التمييز البصري مع القدرة على تحديد الرموز، واستخلاص المعلومات من الصور والخرائط والرسوم والأشكال والجداول وكافة المواد التعليمية التي تقدم او تستقبل بصريا .

كما يؤثر التمييز البصري على التعرف على الكلمات، وتمييز الأشكال عن خلفيتها مثل :الشكل و الأرضية ،والصورة، الإطار، أو الكلمات أو الرسوم كما اشرنا اليها ....

3-5- **قصور أو صعوبات الإغلاق البصري** Visual Closure :يمثل الإغلاق البصري محكما ذا درجة كبيرة من الأهمية كمحدد أو دالة للتمييز البصري Visual Discrimination، ويشير الإغلاق البصري إلى القدرة على التعرف على الرمز أو الشيء من خلال جزء منه، وعندما تكون بعض عناصر الشيء الكلي غير مرئية أو ناقصة Invisible.ويبدو تأثير صعوبة الإغلاق البصري في كافة الأنشطة الأكاديمية المدرسية، كما تبدو هذه الصعوبة عند غياب اي عنصر من العناصر المكونة للشيء المرئي، كالحروف والمقاطع في الكلمات، حيث يصعب على الطالب الذي يعاني من صعوبات الإغلاق البصري من التعرف عليها في ظل غياب بعض العناصر المشار إليها .

ويبدي العديد من الطلاب عدم القدرة على التعرف على الأشياء التي تكون مألوفة بالنسبة لهم، او حتى الأشياء التي يمكنهم التعرف عليها من الحواس الأخرى كاللمس والشم .

وتفسر بعض المدارس العملية هذه الصعوبة من منظور انها انعكاس لعدم القدرة على إحداث تكامل Integrate او بنية للمثير البصري في اطار كلى قابل للتعرف Recognizable Whole .

بينما تعزو إحدى المدارس العلمية الأخرى هذه الصعوبة إلى مشكلات في الذاكرة البصرية Visual Memory Problems، والتي تتمثل في عدم قدرة الفرد على استرجاع التمثيل العقلي المعرفي للشيء السابق معرفته، او إدراكه او عدم القدرة على إدراك الصلة او العلاقة بين التمثيل العقلي Mental Representation او المكافئ المعرفي للشئ نفسه .

ومن الناحية التربوية تتداخل هذه الصعوبة وتؤثر على القدرة افرد التعرف على الحروف، والأعداد، الرموز ،الكلمات، الصور وغيرها من المثيرات البصرية المرئية، مما يؤثر على مدخلات التعلم وعملياته ونتوجه ،فيما يتم تعلمه اليوم يمكن ان يتقلص غدا، نظرا لضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي ومن ثم الاحتفاظ .

3-6-صعوبة إدراك علاقات الكل بالجزء Whole –Part Relaion Ships :

يعاني بعض الطلاب من صعوبة في استقبال وادراك المثيرات المرئية وإحداث تكامل في العلاقة بين الشيء او الرمز، ومكوناته او اجزائه المكونة له، فبعضهم ربما إدراك او استقبال الأجزاء فقط، والبعض الأخر ربما يمكنه إدراك او استقبال الكل او الشيء ككل .

ومن المسلم به ان العملية التعليمية تعتمد على الانتقال المتتابع المستمر بين الكل والجزء والعكس بالعكس، والطفل ذو الإدراك الكلي Wole Perceiver على سبيل المثال ربما يمكنه استقبال وإدراك الكلمات المعقدة او المركبة، لكنه لا يستطيع استقبال وإدراك الحروف المكونة لها، ويطلق على هؤلاء المعتمدين على المجال او ذوي صعوبات إدراك التفاصيل .

وعلى الجانب الأخر فان الطالب ذي الإدراك الجزئي Part Perceiver ربما يمكنه استقبال وإدراك حروف الكلمات، او بعض الحروف المكونة للكلمات لكنه قد لا يستطيع إحداث تكامل بين هذه الحروف مكونا الكلمة الصحية لها Intergration Whole، فيقرأ الكلمات مجزأرة أو محرفة، فيضيع المعنى، مما يؤدي الى صعوبات الفهم القرائي والتعبير، ويطلق على هؤلاء ذوى صعوبات التكامل الرمزي .

وتبدو هذه الصعوبات لدى هؤلاء الطلاب عندما يواجهون مواقف تنطوي على مثيرات بصرية، كاختبارات ترتيب او إكمال الصور، حيث يعطى الطلاب ذوو الإدراك ألتجزيئي التحليلي اهتماما اكبر للتفاصيل، ويفقرون الى القدرة على إحداث تكامل بينها للوصول إلى الكل المركب الناشئ عنها. (منى الحديدي، جمال الخطيب،2005: 22)

وعلى الجانب الأخر فان ذوى الإدراك الكلي" Wole Perceiver "يفتقرون إلى القدرة على إدراك الأجزاء المكونة للكل المدرك، حيث لا يمكنهم استيعابها أو تمثلها أو التعامل معها آو التعرف عليها وتذكرها.

ومن ثم فان الفرق بين القدرة وعدم القدرة او الصعوبة يمتد ليشمل مدى واسعا من تباين العمليات والوظائف العقلية المعرفية، التي تنطوي عليها علاقات الكل بالجزء لدى مختلف الأفراد .(فتحي الزيات ،2007:ص ص 181–186)

كما تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي والصعوبات القرائية، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل وعدم اهتمامهم بالتعليم او كثرة عدد الإخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي الى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي الى ضعفه في القراءة، وكذالك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه ورغبته او عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية ايضا ومن العوامل المدرسية

4– طرق التدريس :صعوبة القراءة قد لا ترجع الى العوامل السابقة فقط، وانما يعكس ايضا فشل المعلم في ادراكها وتعديل اسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة ايجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب اخر، اي ان عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمة والانشطة التعليمية وطرق التدريس واعطاء الواجبات المنزلية والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين .

ونلاحظ ان للمعلم دورا بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة فقد يؤثر فيها ايجابا اوسلبا، والأطفال المحظوظين هم الذين يحظون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القراءية المختلفة.

5-العوامل النفسية : تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة الى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل او على الاقل تحديد الوزن النسبي، لاسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة وربما يرجع ذلك الى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فان فتحي الزيات قدد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات مشكلات القراءة على النحو التالي .

- اضطراب الادراك السمعي.
- اضطراب الادراك البصري.
- اضطراب الانتباه الانتقائي .
- اضطراب عمليات الذاكرة .
- انخفاض مستوى الذكاء .

ونظرا لان مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغي الا يدخر جهدا في مساعدة هؤلاء الاطفال على التخلص من الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة، والتشتت تركيزا والقلق اتزان، والخوف اصطمئنان وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة الى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي.

ومما سبق ذكره من العوامل والاسباب التي تؤدي الى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن ايجازها في الشكل التخطيطي التالي :

عوامل صعوبات القراءة

عوامل جسمية	عوامل بيئية	عوامل نفسية
اختلاف وظيفي عصبي	تدريس غير ملائم	اضطراب الادراك السمعي
السيطرة المخية والجانبية	فروق ثقافية او حرمان ثقافي	اضطراب الادراك البصري
اضطرابات بصرية	فروق لغوية	اضطرابات لغوية
اضطرابات سمعية	تصدعات اسرية	اضطراب الانتباه الانتقائءي
اضطربات وراثية جانبية	مشكلات انفعالية /دافعية	اضطراب الذاكرة
		انخفاض مستوى الذكاء

(سلميان عبد الواحد،2010: 211-212)

4- تفسيرات العجز القرائي او العسر القرائي :يرى Hind1992 ان هناك اتفاقا عاما حول اربع نقاط تتعلق بالعجز او العسر القرائي

1- عسر او عجز قرائي يحتمل ان يكون راجعا الى اضطراب عصبي وظيفي ولادي اي يولد بها الطفل ذو العجز او الصعوبة .

2- مشكلات عسر او عجز القراءة تنشا في الطفولة وتستمر في المراهقة والرشد.

3- عسر او عجز قرائي يؤدي الى صعوبات في العديد من المجالات مع تزايد نضج او نمو الفرد .

والأفراد الذين لديهم عسرا وعجز قرائي يجدون غالبا اساليب تكيفية بارعة لإخفاء صعوبات القراءة لديهم او تجنب مواقف استشارتها مع محاولة التغلب عليها ومقاومة اثارها ومع العديد من الباحثين ولعدة سنوات وحتى الان يميلون بقوة الى الاعتقاد في ان عسر القراءة او عجز القراءة ذا اسس عصبية او نورولوجية فانهم لم يقيموا الدليل العلمي الذي يدعم هذا الافتراض (فتحى مصطفى الزيات ، 1998 :443)

5- كيف نتعلم القراءة في الحالات العادية :

يمكن للطفل تعلم القراءة في حوالي سن السادسة لانه قد تمكن جيدا من اللغة الشفهية حيث ان تعلم اللغة المكتوبة يتطلب من الطفل معالجة واعية وقصديه لعناصر اللغة الشفهية التي يتم اكتسابها عفويا (لان الطفل مزود بمهارات ذهنية تسمح له بتعلم اللغة الشفهية).

تعلم اللغة المكتوبة ليس نشاطا فطريا، بل يكتسب من خلال عملية تربوية يخضع لها التلميذ لعدة اشهر، حيث يمكن لهذا الأخير، في حالة العادية، اكتساب مهارة القراءة في اقل من سنة من التعلم، لكن في نفس الوقت تعتبر هذه العملية الذهنية معقدة وتتطلب من القارئ المبتدئ جهد معرفي كبير، يتمثل في الميكانيزمات المختلفة التي يستخدمها التلميذ في المعالجة المعرفية للغة المكتوبة وقد اتفق العلماء على ميكانيزمين هامين وأساسين لاكتساب القراءة وهما :

- **5-1-ميكانيزم او سيرورة التعرف على الكلمات المكتوبة** : La Reconnaissance Ou L’identification Des Mots Ecrits
- سيرورة فهم معاني تلك الكلمات في السياق اللفظي والدلالي والنحوي للنص La Compréhension De La Signification Oral Sémantique Et Du Texte
- ولقد وضح العالمان Gough Et Turner في 1986 العلاقة بين هاتين السيرورتين ونشاط القراءة من خلال المعادلة :L=R×C

معادلة توضح علاقة القراءة بعمليتي التعرف على الكلمات والفهم اللفظي حيث ان :

"**L**" تشير إلى نشاط القراءة

"**R** " تشير إلى التعرف على الكلمات

"**C** " تشير إلى السيرورة الفهم اللفظي ويتوقف هذا الأخير على مدى إتقان الطفل للغة الشفهية وكذالك على ما لديه من معلومات عامة حول محيطه، لكن لا يمكن القارئ بلوغ مرحلة الفهم ما لم يصل إلى مرحلة التعرف الآلي على الكلمات L'autorisation De La Reconnaissance Des Mots وكذالك قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة.

اما عملية التعرف فتتمثل في المعالجة البصرية للكلمات من خلال إدراك الرموز المكتوبة وتعتبر عملية أساسية في تعلم القراءة خاصة بالنسبة للغات التي تتكون رموزها من الحروف الهجائية مثل اللغة العربية (Les Langues Alphabétiques) على عكس اللغات التي يكون الرمز فيها يحمل معناه مثل اللغة الصينية وكلما كانت عملية التعرف على الكلمات المعزولة آلية (Automatiser) كلما تمكن الطفل اكثر من القراءة ومن أهم النماذج المفسرة لعملية اكتساب القراءة رواجا .

" Utah Frith "قدمت في 1985 النموذج الجيني (Génétique) او التطوري للقراءة، وحسب هذه الباحثة يمر القارئ بثلاث مراحل يتنتقل من اللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة .

أ–مرحلة ما قبل التمدرس :وتسمى أيضا المرحلة الصورية Le Stade Logographique في هذه المرحلة يعالج الطفل الكلمة المكتوبة إجمالا (Globalement) كصورة دون معالجة لغوية معتمدا في ذلك على بعض العلامات التي يمنحها له المحيط او السياق الذي يتضمن تلك الكلمة، فهو يماثل بين الشكل المكتوب والواقع الذي تمثله الكلمة، فمثلا محل الحلويات المملوء بصور الحلوى يساعد الطفل على التعرف على كلمة حلوى دون استخدام العلامات الخطية (Les Indices Graphique) وتدريجيا يبدأ الطفل بتخزين بعض السمات الخاصة بكلمة معينة، مثل طول الكلمة او الحرف الأول منها والتي سوف تشكل بعد ذلك مؤشرات او بصرية مخزنة تسمح له بتمييز تلك الكلمة اي ان في هذه المرحلة التعرف على الكلمة يتم عن طريق التحليل البصري الجزئي، ويبقى التلميذ رغم ذلك غير قادر على التمييز بين الكلمات المتشابهة بصريا(مراحب،2010: 56)

كما يسمي "**فريث FRITH 1975** "هذه المرحلة بالمرحلة اللوغوقرافية la phase logographique تبدأ ماقبل القراءة، وتسمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة) التي يمكن القول قد صورها ــ ويتعرف عليها انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لانه لا يعرف الوحدات المكونة منها (حروف، مقاطع)

ويرى "**شال**" (**CHALL 1979-1983**) ان مراحل تعلم القراءة تمر باربع مستويات هي

ب-مستوى الصفر :يمثل مرحلة ماقبل القراءة وفيه يكتسب الطفل بعض المفاهيم الخاصة بالقراءة والكتابة، وبالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب، الذي من خلاله يجد ما يسمعه، عندما يقرأ بصوت عال فهو يبدأ بتعلم اشكال واسماء كل الحروف الابجدية ويميزها عن الارقام على الكتابة ونقل الكلمات .

ج-المستوى الاول :يعتبر المرحلة الاولى للقراءة وفك الرموز، وفيه يتعلم الطفل تقطيع اللغة الى كلمات واصوات، يتعلم كيف ان الحروف تلم اصوات الكلمات ومن جهة اخرى يتعلم ربط الكلمات بتصويتها، اي تحويلها الى عملية تصويتية وفي هذه الحالة يتوصل الى القراءة .

د-المستوى الثاني :يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التعامل بطريقة الية مع عدد متزايد من الكلمات ومنها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

ن-المستوى الثالث :هنا يحسن تقنية القراءة ويستعملها كوسيلة اساسية في اكتساب المعلومات.

اما "**فريث Frith** "**1985**:جعل عملية القراءة تمر بثلاث مراحل متتابعة، بداية من المرحلة اللوغوغرافية ،متبوعة بالمرحلة الهجائية وصولا الى المرحلة الاملائية، وتتميز كل مرحلة باستراتنيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة اي تسميتها وفهمها.(صافية امال،2002: 76)

هـ-المرحلة الأبجدية : Stades Alphabétique :

في هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم تجزئة الكلمات (Décryptage) الى مقاطع وتحليلها بدلا تصويرها من خلال ايجاد العلاقة بين الرموز او المجموعة الحروف تمثل الجزء البصري وما يطابقها صوتيا او الجزء الصوتي (الفونولوجي) فهو يقوم بترجمة المقاطع او الحروف إلى أصوات .

و-المرحلة الإملائية : Stades Orthographique:

حين يصل المتعلم الى هذه المرحلة لن يعود بحاجة إلى تقطيع الكلمة فبإمكانه معالجة مجموع حروفها بطريقة كلية، لأنه لديه صورة ذهنية مخزنة في الذاكرة ويعرف ان تلك الصورة المكتوبة ترتبط بمعنى محدد فيقوم بتحويلها الى الصوت الموافق لها حسب هذا النموذج، الفعل القرائي هو نتيجة إجرائيين مستقلين نوعا ما، لكن يرتكزان على بعضهما البعض ويمثلان آليات القراءة اللتان يتوصل بفضلها القارئ الى نطق كلمة مكتوبة وكل واحد منهما تتم وفق مراحل متسلسلة خطيا، وتتمثل هاتين الطريقتين في :

ي-المسلك المفرداتي: La Voie Lexical ويسمى أيضا بالطريقة المباشرة او طريقة الإبطان او التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة أين يكون المرور مباشر من المكتوب إلى المعنى وتتم خلال المراحل التالية :

- البحث او التحليل البصري للكلمات L’analyse Visuel Des Mots
- التعرف البصري السريع المألوف بشكل إجمالي Reconnaissance Global
- إيجاد معناها اي فهمها .
- إنتاج الصوت المقابل لها اي الشكل الفونولوجي كيف تنطق الكلمة .
- تخزينها في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين استعمالها .

ص- المسلك الفونولوجي : La Voie Phonologique ويطلق عليها ايضا الطريقة غير المباشرة او طريقة التجميع ويلجأ اليها القارئ المبتدئ عندما تكون الكلمات غير معروف لديه او الكلمات دون معنى (Les Logatomes) وذلك من خلال المراحل التالية

- التحليل البصري للكلمة (L’analyse Visuel Du Mots)
- تقطيع الكلمة الى وحدات خطية (La Segmentation Du Mots En Unité Graphémique)
- تحليل الوحدات الخطية الى وحدات صوتية (صوتيمات)(La Convention Des Unité Graphémique En Unité Phonémique).(مفيدة،2010: 110)

6-هل يمكن علاج صعوبات القراءة ؟

المقصود بالعلاج ليس الشفاء التام للطفل المعسر قرائيا، وانما هو التدخل من اجل مساعدته على تعويض العجز والتكيف مع وضعيته، لان عسر القراءة يمثل صعوبة دائمة في تعلم اللغة المكتوبة وليست هناك طريقة واحدة وموحدة لعلاج حالات صعوبات القراءة بل تعددت الاساليب والبرامج المستخدمة لهذا الغرض وذلك بسبب تباين حالات صعوبات القراءة في نوعها وشدتها من البسيطة الى المتوسطة والحادة، وكل واحدة منها تستدعي خطة علاجية خاصة (Spécifique) بالاضافة الى تعدد النظريات المفسرة لصعوبات القراءة واختلاف المقاربات التي تشكل اساس تلك البرامج فظهرت طرقا واستراتيجيات علاجية مختلفة لا يمكننا التطلاق لها جميعا في هذا العرض وانما سوف نقدم اهمها لاحقا .

أساليب تدريس القراءة وسيروراتها في البرامج العلاجية :

6-1-اولا :طريقة تعدد الوسائط او الحواس V.A.K.T :

حيث يمثل حرف الـــ(v) حاسة البصر والحرف (A) حاسة السمع والحرف (K) حساسة الحس حركية، والحرف (T) حاسة اللمس وتقوم هذه الاستراتيجيات على مبدأ ان الطفل يكون اكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم الوسائط الحسية الاربعة التي يركز المعلم في تدريسه لمهارة القراءة، لانها تعمل على معالجة القصور المترتب على اعتماد التلميذ على بعض الحواس دون البعض الاخر .

هذه الطريقة تسمح بعلاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها وتتضمن اسلوبين هما :

6-2-اسلوب فرنالد Fernald :يمكن تطبيقه على اربعة مراحل متتالية يقوم خلالها الطفل بـــاختيار الكلمات التي يرغب في تعلمها ثم يكتب المعلم على السبورة وينطق الطفل حروفها مع تتبعهم بإصبعه في نفس الوقت ينطق المعلم الكلمة ليسمعها التلميذ وهذه المرحلة يكون الطفل قد استعمل حاستي اللمس والسمع الحاسة الحسحركية، يكرر الطفل هذه العملية حتى يتمكن من كتابة الكلمات من الذاكرة بعد مسحها من السبورة .

- تتبع المعلم وهو يكتب كلمات جديدة، يقوم بترديدها بنفسه ثم يكتبها .
- يتعلم كلمات جديدة مطبوعة طلعها عليه المعلم، ثم يكررها ذاتيا قبل كتابتها.
- يتعرف الطفل على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة التي سبق له تعلمها في هذه المرحلة تصبح لدى الطفل القدرة على التعميم.

6-3-طريقة اورتون – جلنجهام Orton –Gillingham

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم او التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير او الترميز وتعليم التهجي وتقوم على :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق او صوت الحرف.
- ربط اعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و اصواتها عند سماعه لنفسه او غيره. (عمر محمد خطاب، 2006: 160)

هذه الطريقة تقوم على ربط اعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص .

6-4-طريقة تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية les stratégies congnitives et métacognitives:

ومن احدث الطرق والأكثر استعمالا في السنوات الأخيرة تلك التي تقوم على استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل العلاج الفونيمي او ما يسمى " **ببرامج التدريب الفونيمي** " وقد اجمع العلماء الباحثون امثال Lovett و Ehri من خلال الدراسات التي قاموا بها في هذا المجال على انها اكثر فاعلية في علاج صعوبات القراءة نذكر منها :

6-5-برنامج wist (Identification Stratégie Training) : ومعناه استراتيجية التعرف على الكلمات، صممه باحثون انجليز ثم ترجم الى اللغة العربية وفيه يتم تدريب الطفل ذو صعوبة القراءة على التعرف على الكلمات باتباع ثلاث من التمرينات وهي :

-التعرف على الكلمة من خلال مماثلتها لكمة مألوفة لديه. (par analogie)

-التعرف على الكلمة من خلال التعرف على الجزء المعروف لديه. (par le repérage d'une partie connus)

-التعرف على الكلمة من خلال تجزئتها او تقطيعها الى احرف .

-بعدها يقوم الطفل بالتعرف على الكلمات المعزولة والكلمات داخل الجمل .

-طريقة اكتشاف الفونيم وتتم من خلال مرحلتين .

- في المرحلة الاولى يقدم المعالج للطفل كلمات متدرجة في الطول :
- كلمات بسيطة ومألوفة تتكون من ثلاث احرف ثم من اربعة ثم من خمسة وستة احرف ويطلب منه استدعاء كلمات على نفس نسقها .
- كلمات غير مألوفة واخرى غير حقيقية .
- يقوم الطفل في كل نوع من الكلمات السابقة بنقل الحرف الاول من كل كلمة وإلحاقه بآخر الكلمة ثم يدرب على نطقها مع حساب الدقة والوقت المستغرق الى ان يصل الى السرعة والدقة المناسبتين وهنا يكون قد بلغ الهدف المنشود في هذه المرحلة .

في المرحلة الثانية يقوم المعالج بتطبيق نفس الخطوات المرحلة الاولى مع اختلاف واحد وهو ان يقوم الطفل بنقل الحرفين الاولين من الكلمة الى اخرها بدلا من حرف واحد ثم ينطقها فمثلا كلمة "لنا" ينطقها "نال" وتعمل كل هذه الانشطة ماوراء المعرفية على تنمية مهارة الوعي الفونولوجي لدى عسير القراءة مما يساعده على تحسين مستواه القرائي .(مراحب،2010: 75)

ويشير الباحث في الأخير ان من الأجدر ان تستخدم البرامج العلاجية مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون ادنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل ويقدم لهم تعليم فردي مباشر. كما يجب التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول.

7-البرامج القائمة على الإجراءات التربوية المتخصصة : او ما يسمى بالأساليب التقويمية لصعوبات القراءة، تهتم هذه الطريقة بمعالجة الاعراض حيث تركز على نقاط ضعف التلميذ في القراءة والتدخل لتقويمها من خلال استراتيجيات تدريس خاصة، ويتضمن هذا البرنامج الخطوات التالية :

7-1-برامج ادمارك Edmark للقراءة :يعتمد هذا البرنامج على طريقة الترديد خلف المدرس لتعلم الكلمات ويشمل 277 درسا تسمح باكتساب 150 كلمة.

طريقة التأثير العصبي: وتقوم على ربط التلميذ بالمعلم حيث يقرأ هذا الاخير ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال كلمات بشكل متكرر و بعدها يعيد المعلم وراء التلميذ ليصبح لديه طلاقة في الكلمات التي تعلمها .

7-2-طريقة التأثير العصبي :وتقوم على ربط التلميذ بالمعلم حيث يقرأ هذا الاخير ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال كلمات بشكل متكرر وبعدها يعيد المعلم وراء التلميذ ليصبح لديه طلاقة لغوية .

8-اهم خطوات برنامج القراءة العلاجية :

1- **قراءة المألوف Familiar Reading** :يحتاج التلاميذ الى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم

2- تسجيلات فورية موقفية Running Records:يتم ملاحظات التلاميذ التلاميذ خلال قرأتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد او اكثر من الاهداف التدريسية التي تحدد او تختار بناءا على هذه الملاحظات.

3- **الكتابة Writing** :تقدم فرصا متعددة للكتابة ويطلب من التلاميذ سماع اصوات الكلمات وتعمم الكلمات الجديدية وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفنولوجي للاصوات .

4- **تقديم كتب جديدة للقراءة الاولى** Introduce New Books For First Reading: ويختار الطلاب كتب جديدة بهدف استشارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد .

برنامج علاج الفهم القرائي :

يستهدف البرنامج تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع وما فوق، من خلال الخطوات التالية:

-استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات او الكلمات التي يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها وفهم معانيها.

-اكساب الاطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته واعداد او عمل صياغات لفظية او لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها .

-استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقرائتهم حول هذه الأفكار .(عمر محمد خطاب ،2006: ص ص 161-163)

- **الاستراتيجيات التدريسية العلاجية العامة عند "فتحي الزيات" :**

كما يرى فتحي الزيات ان هناك اساليب تدريسية علاجية عامة للمعسرين قرائيا، ويقصد بالاستراتيجيات التدريسية العلاجية العامة هنا تلك التي يمكن استخدامها وتطبيقها على محتوى دراسي لتهيئة الطالب لتحقيق الفهم العام، واعمال دور العمليات المعرفية المتعلقة به، واستثارة نظم التجهيز والمعالجة ومن هذه الاستراتيجيات :

أ- **استراتيجيات ماوراء المعرفة Meta Connitive Strategis** :ويمكن تعليم الطلاب استراتيجيات ماوراء معرفية من خلال مايلي.

1- **علم الطلاب استرتيجيات ماوراء معرفية** من خلال تعلميهم الاصوات المتماثلة والمختلفة في النطق واشكال حروف هذه الاصوات عبر موقعها المختلفة. (اول الكلمة، وسط الكلمة، اخر الكلمة).

2- **قدم تعليما مباشرا في التحليل اللغوي** :حروف، مقاطع، كلمات، رموز، مع اعطاء تعليم صريح ومباشر لأصوات تهجي الحروف، ودمجها لتكوين كلمات، كما يجب تعليم الطلاب التجهيز والمعالجة التقدمية او التراكمية (المتزايدة) اي التي تراكم التعلم السابق وتفعله لاجزاء ومقاطع من الكلمات.

3- **استخدام تكنيكات تجعل اصوات الحروف واشكالها اكثر محسوسة** More Concrete، فمثلا يمكن ان تمثل الاصوات والمقاطع بمكعبات يقوم الطلاب بتجميعها او بنائها، او اعادة ترتيبها، لتكون كلمات او مقاطع او تراكيب او تراتيب ذات معنى .

4- **اجعل المعنى صريحا لمهارات ماوراء المعرفة** في المادة المقروءة، واطلب من الطلاب ممارسة التعرف على المعنى، او اشتقاقه او استنتاجه واستخراجه من النص .

5- نمذج هذه المهارات في سياقات قرائية مختلفة، وقم بمراجعة دروس القراءة السابقة، واشتق ترابطات بينها، وبين الدروس الحالية (يطلب من الطلاب عمل هذه التربطات).

6- ناقش الأهداف النوعية الخاصة المتعلقة بكل درس قراءة، وعلم الطلاب كيفية تفعيل هذه المهارات ما وراء المعرفية من خلال تنمية إثراء بناءتهم المعرفية .

7- قدم ممارسة منتظمة للمواد القرائية التي تنطوي على المعنى، وضمنها العديد من الكلمات التي يمكن لهؤلاء الطلاب ذوي عسر او صعوبات القراءة ترميزها، فاستخدم الكتب التي تحتوي العديد من الكلمات التي لا يستطيع هؤلاء الطلاب ترميزها يصيبهم بالاحباط .

8- علم الطلاب القراءة الالية او الالتقائية مع التلقائية مع فهم ما يقرؤون، ومحاولة تقديم المفردات المفاهمية الهامة السابقة المطلوبة للقراءة، واطلب من الطلاب تلاوة او اعادة القصة، والاجابة المتعلقة

بالمحتوى، والسياق الصريح والضمني، كما يجب تعليمهم المكونات الرئيسية لمعظم القصص، اي اركان القصة، وكيفية تحديد هذه المكونات او العناصر لمساعدتهم على تذكرها .

9- علم القراءة والتهجي معا، والعلاقة بينهما، وكيف يمكن تهجي الكلمات التي تقرأ على نحو صحيح . قدم التغذية المرتدة التصحيحية الايجابية، وعزز محاولات النجاح لدى الطالب ودعم التفاعل الايجابي بينك وبينه في مختلف المواقف، وخاصة ما يتعلق منها بالمواد موضوع القراءة .(الزيات:2003: 122)

ب – **استراتيجيات تحسين الأداء الأكاديمي :**

نقدم في فقرات التالية إرشادات فعالة مفيدة للمدرسين والآباء يجب تفعليها ومحاولة تطبيقها في في كل من البيت والمدرسة .

1- وضح للطلاب تخطيط عام لما سيتم تدريسه، مع تلخيص ما تم عقب الانتهاء من الدرس، حيث يسهم هذا في انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى وترسيخها .

2- عند تكليف الطلاب بواجبات فان من الاهمية بمكان ان يتم تصحيح ومراجعة هذه الواجبات، للتأكد من انهم قاموا على نحو صحيح بعمل ما هو مطلوب منهم تماما، مع التأكد ايضا من الكراسات او الكتب الملائمة مع الطالب، لتسيير تكليفه بالواجبات المنزلية. (الزيات، 2003: 123)

- **استراتيجيات استخدام السبورة :**

1- استخدام طباشير او أقلام مختلفة الألوان لكل سطر لون، اذا كانت هناك كمية من المعلومات تتجاوز عدة اسطر يتعين كتابتها على السبورة، مع وضع خط من بلون مختلف تحت الأسطر الزوجية، حتى يميز الطالب بين محتوى هذه الأسطر، وغيرها كما يدعم هذا لديه الإدراك البصري لها.

2 – احرص على ان تكون المسافات بين وحدات الكتابة جديدة ومنتظمة .

اترك الكتابات على الصبورة لفترة طويلة نسبيا تكفي كي ينسخ او يأخذ منها الطالب ماهو مطلوب بصورة مريحة ودون ضغط، كما يتعين عدم ازالة المكتوب على السبورة قبل التأكد من نسخه على النحو المطلوب.

- **استراتيجيات القراءة :**

1- يجب على المدرس تخطيط بنية مادة القراءة التي تقوم على ترديد النطق او تكراره، وتقديم الكلمات الجديدة ببطء، وعلى نحو تدريجي حيث يسمح هذا ببناء الثقة، وتقدير الذات وتفعيل التراكم المعرفي لدى الطالب عند القراءة .

2- لا تطلب من الطالب ان يقرأ موضوع او كتاب يفوق مهاراته الفعلية الحالية، حيث يؤدي هذا الى تناقص الدافعية للقراءة وتجنب حصصها وواجباتها، ومن المسلم به ان الدافعية ذات تأثير عميق على تطور ونمو مهارات القراءة والميل لها والاتجاه نحوها، كما ان الطالب يستمتع بقراءة المواد القرائية التي يشعر من خلالها بالانجاز والثقة، وفهم مضمونها.

3- حدد الطلاب ذوي عسر القراءة الموضوعات او المواد القرائية التي يطلب مهم قراءتها داخل الفصل قراءة جهرية، واطلب منهم التدريب على قرائتها في البيت، او بمساعدتك خلال وقت اضافي تخصصه لهم قبل موعد القراءة الجهرية في الفصل بيوم على الاقل، كي يساعد هذا الاجراء ذوي عسر او صعوبات القراءة على بناء الثقة وتقديرالذات الايجابي، فيبدون اقدر على القراءة واقل ارتباكا للاخطاء التي تربكهم وتحبطهم، وتؤثر على ثقتهم بأنفسهم، وتضعف لديهم الميل للقراءة .

4- رتب تدريبات لهؤلاء الطلاب على القراءة بمساعدة الكبار، الاب او الام او احد الاخوة - حيث يساعد هذا في تدعيم الفهم وبناء وتراكم المفردات اللغوية لديهم، كما ان سماعهم للقصص على شرائط كاسيت مسجلة تفيدهم وتجعلهم اكثر استمتاعا بهذه القصص واكتسابا لمفردات ومفاهيم لغوية غزيرة ومتنوعة.

5- كون ودعم الاتجاهات الايجابية نحو القراءة باعتبارهما اهم مصادر التعلم والانفتاح على الحياة، من خلال اشباع حاجة الطالب الى المعرفة مع دعم وتنمية ميوله القرائية وتفضيلاته، وحب الاستطلاع لديه واستثارته بتاريخ العلم والعلماء، والقصص التاريخية المثيرة والممتعة التي تحرك وجدان الطالب وتستثير دافعيته .(فتحي الزيات، 2007: 234-338)

طريقة تناول نشاط القراءة :

- تهيئة اذهان التلاميذ للدرس بأسئلة هادفة مثيرة لاهتماماتهم و انشغالاتهم باستغلال معلوماتهم القبلية للتدرج بهم الى موضوع الدرس او يكون بعرض صورة ذات صلة بالدرس المقصود او اية وسيلة اخرى يراها الباحث مناسبة في تجسيد وضعية تعليمة مناسبة .
- يقرأ الاستاذ النص قراءة يراعي فيها جودة النطق وحسن الاداء وتمثيل المعنى.
- قراءة التلاميذ للنص مع الحرص على مراعاة الاسترسال في القراءة واخراج الحروف من مخارجها الصحيحة دون اهمال تمثيل المعنى وحسن الاداء .
- القاء اسئلة لمراقبة الفهم العام .

- مناقشة التلاميذ في مضمون النص بعد التطرق الى تيسير بعض الفاظه الجديدة وعباراته وفق ما يسمح به ادراكهم .
- العودة ثانية الى قراءة التلاميذ للنص مع الحرص على مظاهر الجودة فيها .

- **الصعوبات القرائية وكيفية التصرف المدرس في علاجها :**

- **التعثر في النطق والخلط بين الحروف** : تدريب التلاميذ على الحديث واعداد قوائم بكلمات متشابهة يعالج المدرس بها نطق التلاميذ شفويا وبصريا ضمن التمارين الصوتية .
- **تسبيق النطق بحرف على اخر** :تدريب التلاميذ على التحليل الكلمات والعناية عند تدريبهم باتجاه العين في اثناء القراءة عن طريق تتبع الحروف والاشارة بالاصبع
- **التكرار** :تدريب على معرفة الكلمات الجديدة ودعوة التلاميذ على التروي والتمهل في عملية القراءة .
- **احلال كلمة محل كلمة اخرى من باب التخمين** : تدريبهم على القراءة المتأنية (حسب المقاطع).
- **اغفال سطر كامل او عدة سطور** :استخدام المسطرة اثناء القراءة بحيث تخفي السطر الذي يأتي بعد السطر الجارية قراءته فيه مع مساعدة القارئ على الحد من القلق والسرعة.
- **اضافة كلمة غير موجودة او حذف كلمة موجودة** :التركيز على المعنى واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة و اخرى كلمة من اجل الموازنة بينهما واستخدام القراءة الجماعية مع اشراك المدرس فيها .
- **القراءة المتقطعة** :يتم علاجها مرحليا عن طريق استخدام البطاقات الخاطفة (بطاقة يعدها المعلم و يكتب عليها الكلمات محل التدريب ويتصرف من اظهارها من حيث البطء والسرعة.
- **صعوبة تذكر معنى المقروء** :تكثيف الاسئلة التي تتمحور حول المعنى الاجمالي للنص (معمرية، 2007: 22).

الخاصة :

تعتبر القراءة من اهم المحاور الاساسية في صعوبات الاكاديمة، ولعلاج هذه الاخيرة تتطلب من الفريق الطبي قبل الانطلاق في البرامج العلاجية معرفة شخصية " **التلميذ الديسليكسي** " ونقاط الضعف لديه ،ويقول "سياتي ": **انه لا نستطيع تعليم الديسليكسي كما نعرف نحن لذا علينا تعليمه كما يعرف هو** " كما ان هناك بعض المبادئ العامة التي يجب إتباعها عند تعليم ومساعدة اشخاص يجدون صعوبة في القراءة، منها خلق جو مريح، حيث يرى التلميذ المصاب بالديسلكسيا ان ارتكاب الاخطاء هو جزء من عملية التعلم ولا عقاب عليه، ولعل ما يشجع الديسليكسي على التواصل مع معلمه هو قيام هذا الأخير

بالاستماع اليه والى ما يقوله الديسليكسي عن صعوباته وطريقة تعلمه للقراءة والكتابة فهو بذالك يساعد على اكتشاف الديسليكسيا ومواطن الضعف والقوة في مهارته وكيفية إيجاد إستراتيجية وإتباعها لتخطي هذه المشكلة .ففي هذا الفصل تطرقنا بالتفصيل الى القراءة وتعريفاتها وأنواعها ومهارتها، ثم أسباب العسر القرائي حسب النظريات المفسرة لها ثم الطرق المختلفة للعلاج وهي برامج علاجية مختلفة، فيرى الباحث ان العلاج لحالات الديسليكسيا لن يكون مماثلا وانما يكون حسب الحالة، فما ينطبق على البعض لا ينطبق على الكل .

الفصل الرابع

-الكتابة

-صعوبات تعلم الكتابة

تمهيد

تعد الكتابة احد الفنون الأساسية للغة الى جانب القراءة والاستماع والتحدث فالكتابة هي مفخرة العقل البشري الإنساني، بل انها أعظم ما أنتجه هذا العقل البشري عن طريقها تسجل الأفكار والوقائع والتراث وكل ما أنتجه العقل البشري، كما انها تعرف جيل الحاضر بما وصل اليه الإنتاج الفكري للجيل السابق وهي وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، الا ان هذه المهارة تتطلب من الطالب تآزر مركب بين العين واليد والذاكرة فهي تحتاج الى مجموعة من الحواس، وفي حالة حدوث خلل في هذا التآزر يؤدي الى صعوبات في عملية الكتابة وفي هذا الفصل سنتطرق الى أهمية الكتابة، مفهومها، ميزة الأفراد ذوي صعوبات تعلم الكتابة، عواملها، وأسبابها، أنماطها، ثم الطرق المستعملة في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، أهداف تدريسها في المرحلة الابتدائية وطرق تعلمها، وأخيرا علاج صعوبات تعلم الكتابة.

1- مفهوم الكتابة :

-لغة : كتابة مصدر كتب – ما كتب والكتابة صناعة الكاتب وهي تصوير اللفظ بالحروف الهجائية. (نور الدين،2005: 250)

والكتابة تحمل في المجال اللغوي احدى دلالات ثلاث :

- التعبير عن الفكرة ما بالكلمة المكتوبة، وهو ما يدرس تحت اسم التعبير.
- رسم مايملي من الكلمات رسما صحيحا للقواعد الإملائية والمتعارفة ،وهو ما يدرس تحت في نشاط "الإملاء "
- رسم الكلمات رسما فيه وضوح وتنسيق وجمال وهو ما يدرس تحت اسم الخط. (الاسطل،2010: 40)

-اصطلاحا: يمكن تعريف الكتابة عل انها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) الى رموز مكتوبة (مرئية) وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من افكار وخواطر، او تعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة الى الخط اليدوي.

فالكتابة إذن مصطلح يطلق على تحويل الصوت الى رموز متعارف عليها تؤدي مدلول الصوت بمعنى "الخط"وتطلق ايضا عن المشاعر والعواطف والأفكار بمعنى "التعبير الكتابي "(نادية،71:2015)

يعرفها "**السطاوي**" على أنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية) وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو

التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي. (السرطاوي وآخرون، 2009: 225)

وحسب المعاجم و المصطلحات التربوية والنفسية تعرّف الكتابة على أنها: "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، ويأخذ هذا التعبير شكلا من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعا من الكتابة، إلا إذا شكلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام". (شحاتة واخر، 2003: 244)

فالكتابة إذن مصطلح يطلق على تحويل الصوت المسموع إلى رموز متعارف عليها تؤدي مدلول الصوت بمعنى "الخط"، وتطلق أيضا على التعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار بمعنى "التعبير الكتابي".(بالعظم ،2015: 35)

مفهوم صعوبات الكتابة :

تشكل الصعوبات الكتابية واحدة من بين الصعوبات الاكاديمية التي ترتبط ايضا بصعوبات مختلفة في التوافق الحركي والبصري والصعوبات الخاصة باللغة، فالكتابة تتطلب نسبيا تطورا اعلى في مستوى القدرات الحركية والعقلية، اما الصعوبة في الكتابة تنطلق من كونها تتطلب مستوى اعلى من التجريد والقدرة على التصور والتوافق الحركي لكون الحرف المكتوب او الكلمة المكتوبة تمثل رموزا اتفاقية في اي لغة من اللغات.

2-تعريف صعوبة الكتابة :

الكتابة مهارة متعلمة يمكن اكسابها للتلميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب اعمال التفكير وتحتاج الى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بانها صيغة على درجة عالية من التعقيد، وذلك لانها تتضمن التعبير الكتابي Written Expression، والتهجئة، Spelling والكتاب اليدوية Hand Writing وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة ويرى "ميز" Messe(1995) انه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة، يجب على التلاميذ ان يقوموا كل من المهارات اللغة الشفهية، مهارات القراءة، بالاضافة الى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع، وتهجي الكلمات، وانتاج الحروف بخط واضح ومقروء الا ان التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة.

وهي الشكل الثاني من اشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى ان الطفل يبدأ منذ السنوات الاولى باستخدام الاقلام العادية كأقلام الرصاص والتلوين في البيت بما يسمى بالخربشة، وهو في العادة لا

يعلم ان الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال او المدارس الابتدائية. (تيسير مفلح،2003: 52)

وهي الصعوبة التي تتعلق باللغة المكتوبة، توصف هذه الحالة بأنها الفشل في انتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث ان كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية. (أسامة وآخرون ،2007: 216)

التلميذ المتعثر في الكتابة هو الذي يلاقي صعوبات في تعلم الكتابة، بمعزل عن مستواه العقلي. (Houguit Kaglar,1999 :52)

وصعوبة الكتابة تتشكل سواء في مجال الإملاء او التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير الى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور. (نوري وآخرون ،2007 :181)

- ويعرف " Yerholt" الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم اثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات، الحروف تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة. (محمد علي كامل ،2003: 51)
- **عسر الكتابة** :هو اضطراب في اكتساب والتحكم في قواعد الكتابة. (Marie Helene Druvaud,1997 :415)
- **عسر الكتابة** :صعوبات الكتابة هي اضطراب التنظيم لمعرفة الكتابة ويشخص عسر الكتابة انطلاقا من 7-8 سنوات(Jacqueline Peugeot ,1997 :83)

ويقر "**هوي وجريج**" **hoy & greeg** (1991) ان صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع والتي تعني قدرة التلميذ على التذكر كالكلمات والقيام بمهام التعرف او التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات .

- تعرف (**بين وآخرون**) **bain and all** (1991) صعوبة الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي وطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب او إعاقة بصرية او حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية الى مخرجات حركية .

- وتعرف" **كاي kay** "(1999) بانها اضطراب في اللغة المكتوبة، للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما انها تشير الى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج .
- ويضيف "**ميز وآخرون**" **Mees Et Al** (1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا يتمون المهام الكتابية بنجاح.
- ويشير "**فتحي الزيات** "(2002)ان هذا المصطلح هو عبارة صعوبة وتتمثل هذه الصعوبة في الية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا او تتبعيا لكتابة الحروف والأرقام .(جمال مثقال،1998: 78)

ويضيف أيضا انه لكي يتم التوصل من خلال الكتابة يجب على التلاميذ ان يقوموا بتطبيق كل المهارات اللغة الشفوية، ومهارات القراءة بالإضافة إلى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع وتهجي الكلمات وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء الا ان التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة.

- وذكر "**نبيل حافظ**" (2000) ان صعوبات الكتابة هي عدم القدرة على اداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ. (Jacqueline Peugeot ,1997 :79)
- كما يضيف "**جمال المثقال**" (2000) ان صعوبات الكتابة على انها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة .
- ويشير "**فاروق الروسان**" (1998) الى ان الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع ان يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، او المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه .(الروسان،1998: 48)

2-تاريخ اختراع رموز الكتابة :

ان اختراع الرموز الكتابية كان اروع ما انجزته البشرية عبر تاريخها الطويل ومكنها من بناء صروح حضارات شامخة ما زالت الى الان وستظل ابد الدهر تروي للأبناء عطاءات ومواهب وتجارب اجيال كثيرة من بني البشر، ان السومريين الذين أقاموا حضارات زاهرة في جنوب العراق حوالي ثلاثة الاف سنة قبل الميلاد، كانوا من أوائل من عرفوا الكتابة واستعانوا بها في تسجيل ما كان يتراكم لديهم من المحاصيل الوفيرة التي كانت تنتجها ارض العراق الجنوبية الخصبة، وقد سميت كتاباتهم بالمسمارية، لأنها بعد تطورها اتخذت شكل خطوط شبيهة بالمسامير بعد أن كانت في المراحل الأولى على شكل

رسوم وصور رمزية (كتبة صورية).لقد سميت الرموز الكتابية التي تمثل أصوات لغة معينة بالالفباء (Alphabta)، وهي مشتقة أصلا من الحرفين الأولين في الالفباء. (الاغريقية او اليونانية وهما (Alpha And Beta).(ناجي،2005: 73)

كانت الكتابة الصورية بداية لاستعمال الرموز الكتابية، فكل صورة في بادئ الامر كانت ترمز الى فكرة معينة، ثم صارت كل صورة تمثل حرفا واحدا كانت تمثل صورة الفأس (الالف) وصورة البيت (الباء) وصورة الجمل حرف (جيم) وهكذا.....، واهم تحول حدث في تطور الالفباء، كان عندما اصبح لكل صوت رمز خاص ولكل رمز صوت معين. (نادية ،2015: 72)

ويقال ان الكتابة العربية التي تعد الان من اوسع الكتابات انتشارا في العالم الحديث بعد اللاتينية، قد انحدرت من "**الآرامية**" عبر الكتابة "**النبطية**" في حوالى القران الرابع الميلادي وبدأت تنتشر على نطاق واسع منذ القرن السابع الميلادي مع انتشار الإسلام في المعمورة، لا سيما بعد ان كتبت بها اول نسخة من القرآن الكريم بالخط الكوفي فصارت تستعمل من الصين شرقا حتى شمال افريقيا واسبانيا والمحيط الأطلسي (ناجي،2005: 25)

ويقال "**تاول**" من وضع الخط العربي والسرياني وسائر الكتب، ادم عليه السلام قبل موته بثلاث مائة سنة، وروي عن ابي ذر عن النبي (صلى الله عليه سلم) ان ادريس اول من خط بالقلم بعد ادم، وعن ابن عباس اول من وضع الكتابة العربية اسماعيل بن ابراهيم عليهما السلام كان اول من نطق بها فوضعت على لفظه ومنطقه.وكانت الكتابة العربية في اشكالها الاولى مؤلفة من الخط الكوفي نسبة الى مدينة "الكوفه "في العراق، والخط النسخي او خط مكة والمدينة، وكانت الكتابة في اول امرها مجردة من النقاط والحركات، ثم أضيفت إليها الحركات في سنة (67هـ) على يد ابي الأسود الدؤلي في زمن خلافة معاوية بن ابي سفيان ،على شكل نقط توضع بمداد احمر اي بلون مغاير للون الحروف فوق اوتحت الحرف الأخير من الكلمة ،واستمر استعمال هذا النمط من الشكل حتى جاء عبد الملك بن مروان، فأراد ان يفرق بين نقاط الشكل ونقاط الحروف نفسها، فعمل على استبدال النقط بعلامات نعرفها اليوم كالفتحة، والكسرة والضمة، والسكون .وان "الخليل بن احمد الفراهدي" هو الذي قام في العصر العباسي الأول بابتكار إشارات الهمزة، وهمزة الوصل ،والتشديد و(الروم والإشمام) و" **الروم**" هو إخفاض الصوت بالحركة والإشارة اليها بصوت خفي و"**الإشمام**" هو ضم الشفتين بهما الى الحركة بدون الصوت.

وقد تفرعت هذه الكتابة بالإضافة الى النوعين الكوفي والنسخي، الى أنواع أخرى منها الثلثي، والرقعي ،والديواني وغيرها. (ناجي 2005: 10)

3-مهارات الكتابة :

تعتبر الكتابة مهارة لغوية، وهي بدورها تتضمن عددا من المهارات المتتابعة، فقد ذكر (Payne) وزملاؤه ان المهارات المتتابعة التالية اللازمة لتطور مهارة الكتابة هي :

مهارة القبض على القلم .

مهارة نقل الحروف.

مهارة نقل الاسم .

مهارة كتابة الاسم .

مهارة كتابة الحروف البسيطة بطرق مختلفة.

مهارة كتابة الجمل البسيطة بطرق متنوعة.

مهارة كتابة الكلمات والجمل .

مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها .

مهارة تنقيط المادة المكتوبة .

مهارة كتابة جمل بسيطة .

مهارة نقل الحروف والكلمات بطرق متنوعة.

مهارة كتابة فقرات كاملة.

مهارة نقل الكلمات والجمل.

مهارة تحريك القلم الى اليمين والى اليسار .

مهارة تحريك القلم من أعلى الى أسفل.

مهارة تحريك القلم دائريا.

ثانيا مهارات الاستعداد للكتابة :

4-جلسة الطفل او وضعه :

يجب الإشراف على وضع جلسة الطفل واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث.

- ملاءمة حجم ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي وهو ما يعد امرا اساسيا .
- التأكد ان قدمي الطفل تأخذ وضعا مسطحا ومريحا على الأرض، وان ساعديه كليهما يصلان بشكل مريح الى سطح منضدة الكتابة .

– مراعاة ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل اليه يديه (مصطفى الزيات 2005: 287).

ب– **طريقة مسك القلم** : يجب ان يمسك القلم بسهولة وخفة اذ يكون بين الابهام وأصبع الشهادة ويجب ان لا يزيد عليه الضغط كثيرا، كما يجب ان تكون السبابة اقرب الى راس القلم من الإبهام، ويمكن عرض هذه الوضعية من قبل المعلم بمسك القلم حسب الوضعية الصحيحة امام التلاميذ .

ت– **وضعية اليد اثناء الكتابة** :يجب ان تكون يد التلميذ بكاملها عير بعيدة عن مستوى الورقة ويمكن ان تتحرك بصورة عامة (45 درجة) كما ينبغي الا يتحرك الرسغ اثناء الكتابة كثيرا، واحسن وضعية للأنامل أثناء الكتابة ان تكون الأنامل مستندة على الأظافر، وربما تستند اليد على القسم الأول من الأصبع الصغير، وفي حالات عديدة يجب الا تستند على جهة ما او على قاعدة اليد، لان اليد باستنادها على قاعدتها او على وجه منها قد ينجم عن هذا الاستناد اعاقة لحركتها. (غافل،2005: 169)

د–**وضع ورقة الكتابة :**

– يجب ان يكون وضع الورق او الكراس او الدفتر غير مائل.

– ان تكون حافة الورقة السفلى عمودية على حافة الدرج يمكن لصق شريط ملون موازيا للحافة العليا لطاولة الكتابة او الكراس او الدفتر الذي يكتب فيه الطالب .

– متابعة ضرورة التزام الطفل بالوضع الصحيح لورقة الكتابة .

(ب) العمليات الضرورية للكتابة اليدوية :

– تستدعي مهارة الكتابة عددا من العمليات العقلية المتداخلة، اذ يذكر " Baine"وزملاؤه ان العمليات العقلية لمهارة الكتابة، ومنها:

- القدرة على الإبصار.
- القدرة على التذكر.
- القدرة الحركية، خاصة القدرة على التآزر البصري والحركي.

كما تتأثر القدرة على تعلم مهارة الكتابة بعدد من المتغيرات أهمها :العمر العقلي وأسلوب التعليم وسلامة الأجهزة الحسية والسمعية البصرية والخبرة السابقة. (الروسان، 2000: 388).

ويرى مجموعة من الباحثين ان الكتابة اليدوية هي مهارة مركبة تقوم على التكامل والتآزر العقلي والمعرفي والإدراكي البصري والحركي، والتي تتطلب أن تعمل كل هذه النظم معا لتنتج ما يسمى بالكتابة اليدوية .

والعمليات الضرورية للكتابة اليدوية على النحو التالي :

-الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الإدراك البصري- الحركي .

- سلامة وسرعة الاسترجاع او التذكر .

-الاتجاهية مهارات التتابع .

- التآزر بين الحركات الكبيرة والدقيقة .

-وصل الحروف .

- تتبع الخطوط والنسخ .

- معرفة الحروف بأشكالها وحركاتها .

-القدرة على التحكم في الأدوات .

- حسن استخدام الورقة والقلم .

-إتقان الخطوط كالخط المستقيم،ا لمائل، المنكسر، الدائرة، غلق الخطوط .

- تتبع الخطوط والنسخ .

- التقويم الذاتي

-العددية وهي مهارات كتابة الأعداد. (الزيات2008: 270)

وحسب "الروسان "فالطفل يستطيع نقل الحروف والكلمات في سن الخامسة، وهو ما يسمى بالنضج العقلي يحتاج تعلمها إلى مستوى ذكاء متوسط فما فوق، الى سلامة الأجهزة الحسية والحركية، وأيضا إلى الخبرة السابقة وأسلوب التعليم، ما يدفعنا الى التحدث ببساطة عن عوامل فردية خاصة بالمتعلم، وأخرى بيئية خاصة بالمعلم وطريقة التعليم.

5-مراحل تعلم الكتابة اليدوية :

مرحلة الاستعداد للكتابة : وتحتاج هذه المرحلة إلى عدد من الشروط والتي **تتضمن مايلي** :

- تنمية العضلات الدقيقة.

-تنمية التآزر الحركي للطفل .

-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

-مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة ،والتي تنتهي برسم الطفل لحروف قبل تكاملها في ذهنه.

-مرحلة تعلم الكتابة الي جانب القراءة

-مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط.(ابو فخر،2003: 123)

- **اما تقسيم تعلم الكتابة وفق المراحل العمرية، فيتم وفقا للاتي:**

في السنة الأولى والثانية من عمر الطفل تتسم حركاته التخطيطية بالالية، فهي مجرد حركات عضلية لا يستطيع التحكم فيها، وهي غير مقيدة وغير مقصودة.

في هذه المرحلة يظهر الطفل اهتماما بتخطيطاته، حيث يبدي إعجابه بها او استياءه منها مع عجزه عن إصلاحها او تهذيبها الى ما هو أفضل، اذ تقتصر على تكرارها دون ادخال اي تعديلات عليها.وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية في هذه المرحلة الرسم التصوري، وهو يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور العقلية التي يختزنها في دنيا الواقع كالمنزل، او بعض اللعب، او الأشخاص الذين يعرفهم، وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنازل وجدرانها المنطلق الأول لتعلم الأطفال مبادئ الكتابة، ان هذه المرحلة تعتبر مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل (القواسمي 2000 :75)

والسنة الثالثة من عمر الطفل يقوم بتقليد الكبار بعمل تخطيطات في اتجاهات مختلفة وهي في الغالب لا تنم عن شيء سوى الإحساس بالسرور وهو يرى يده تنساب على الورقة تاركة اثارا عليها، تنال استحسان الآخرين ورضاهم .

وبعد فترة من الزمن نلاحظ ان هذا التخطيط غير منظم يبدأ في التطور حتى يأخذ مظهرا نظاميا خاصا، إما تخطيطا افقيا، وإما راسيا وإما مائلا، وفي نهاية السنة الثالثة يتطور التخطيط المنظم الى تخطيط دائري اوشبه دائري، وسبب هذا التطور يرجع الى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته الدقيقة، والسيطرة على حركاته المختلفة. (عطية 1996: 96) .

اما في سن الرابعة من عمر الطفل فرسومات الطفل وكتاباته هنا عبارة عن رموز خيالية لا نستطيع الوقوف على مضمونها الا من خلال تسميته لها، كأن يرسم دائرة ويطلق عليها تفاحة، وفي نهاية السنة الرابعة تتطور كتابة الطفل حيث نراه يقلد كتابة الحروف ونسخها، وهذا دليل على بداية إدراكه لعناصر حروف الكلمة وأشكال رسم بعضها .

اما في سن الخامسة يمتلك الطفل مهارة نسخ بعض الكلمات والاعداد اضافة الى رسم المربع والمستطيل والمثلث والدائرة .

ثم تليها المرحلة العمرية من 5ال6سنوات يكون الطفل قد نضج عقليا وجسميا واجتماعيا عن ذي قبل، مما يؤهله إلى اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وهي بداية الالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

ويرى "فلوري اجي Agés Florin "ان اكتشاف مبكر جدا، فالطفل يولد في عالم الكتابة، فهو يرى أغلفة المواد الاستهلاكية المتنوعة، الجرائد، الرسائ ، الكتب، وثائق ادارية لافتات تنظيم حركة المرور، وشعارات الإعلانات التي يتعلم منها المعنى حتى قبل ان يستطيع قرأتها، فالتعرف على الكتابة يسبق التحكم فيها والذي يتم بطريقة نظامية داخل المدرسة .

مع ذلك فإن الأطفال العاديين يواجهون بنسب مختلفة صعوبات في بداية تعلمهم للكتابة، ولكنهم فيما بعد تستقيم لديهم الأمور، ولكن تبقى الفروق قائمة عندهم في شكل الكتابة ومدى وضوحها واتساقها وكتابتها بالصورة المطلوبة. (نادية،2014: 80)

6-أهمية تدريس الكتابة اليدوية في مرحلة التعليم الابتدائي :

- التجويد والتحسين، وذلك عن طريق توضيح الحروف وتناسبها واستقامة الخطوط والمحافظة على نسب الأطوال والانحناء والممدود والمسافات بين الكلمات .
- تقوية عضلات اليد .
- مبعث سرور ولذة لدى الأطفال اذا أحسن تدريبهم عليه .
- يربي تعليم الخط واجادته في نفوس الطلاب الذوق السليم في نفوس الطلاب وينمي فيهم قواعد الملاحظة والحكم.
- تعويد الطلاب عادات حسنة كالنظافة والنظام ومحبة النفوس الجميلة .
- إكساب الطفل القدرة على الكتابة السريعة .
- متمم لعملية القراءة وتعليم الخط له رمزية علمية، لان الكتابة ووضوحها من أهم الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته .(زيد،2006 : 123)

7- أهمية تدريس الخط:

تظهر أهمية تدريس الخط فيما يلي

1-وضوح الخط ييسر فهم المقروء ويوضح فكرة الكاتب.

2-الارتياح النفسي عند قراءة النص المكتوب بخط واضح وجميل.

3- سهولة القراءة وتوفير الوقت عندما يكون الخط واضحا، ومن هنا قد يكون سببا في تنمية مهارة القراءة .

4-الخط من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وتربي الذو ، وترهف الحس، وتغري بالجمال والتنسيق .

5-قد يكون الخط مجالا لتعليم الطالب المثل والقيم الأخلاقية وذلك اذا تم اختيار المادة المناسبة من القراءة والسنة والشعر والتراث العربي.

6-كما تظهر اهمية تدريس الخط من خلال الصفات الخلقية والتربوية التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه الخط، ومنها على سبيل المثال :

-النظافة.

-الترتيب والتنظيم.

-التمعن ودقة الملاحظة والمحاكاة والموازنة و الحكم.

-الصبر، وذلك بكثرة التمرن والتدرب.

-الانتباه. (بلعظم،2015: 125)

اهداف التدريس :تظهر اهداف التدريس في غرضين :

-جسمي :وهو تنمية عادات عضلية من شأنها ان تساعد على السرعة في عملية الكتابة وتجويد الخط .

-نفسي :وهو القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منظمة .

الأغراض التربوية لتعليم الخط في مرحلة التعليم الابتدائي :

- يعزز المثل والقيم الإسلامية لدى التلاميذ .
- يكشف تعليم الخط عن الموهوبين ويشجع على الإبداع .
- تنمو ثروة التلميذ اللغوية.
- ينمو ذوقه الفني وحسه الجمالي.
- يتمكن من رسم أشكال الحروف رسما جميلا.
- يعرف بعض أنماط الخط العربي وقواعدها الخاصة .
- يجيد الكتابة بيسر وسهولة.

تتكون لديه الرغبة في الكتابة بخط جميل.

يكتسب الطريقة الصحيحة في مسك القلم وحسن الترتيب وجمال التنسيق ومحاكاة النماذج الخطية الجميلة .

يتعود الجلسة الصحيحة والدقة والنظافة والتأني. (البطانية واخرون،2010 :145)

8- اهمية الخط بالمواد الاخرى :

-للخط صلة قوية بالرسم ولهذا يعتبر من الفنون اليدوية الجميلة.

-الخط وسيلة هامة من وسائل التعبير لتدوين .

-الخط متمم لعملية القراءة، وضروري لها ولا سيما في اول مرحلة للتعليم، وجمال الخط دافع قوي من دوافع تمنية الرغبة في القراءة والاطلاع .

-الخط والاملاء مرتبطان غاية الارتباط، واذ كان من أغراض الإملاء تدريب التلاميذ على ان يكتبوا كتابة صحيحة، فان الخط يكمل هذه الناحية، ويجعل الكتابة واضحة جميلة تسهل قراءتها ويفهم مرادها، وكثيرا ما يعجز القارئ عن فهم ما هو مكتوب، وإدراك مقاصده ومعانيه اذا كان الخط الذي يكتب به رديئا .

ويمكننا حسب (مدكور 1991) تحديد ثلاثة اساسية لتدريس الخط وهي "الوضوح" "السرعة" و"الجمال" ،و"الوضوح" ويتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق اصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحرف وطوله وقصره، وعلى هذا "فللوضوح" مستويات عديدة وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة ولقد حسم احد المدرسين الأمر فقال "لو استطعت ان اقرأ المكتوب اذن فالخط واضح وجيد" .

كما يضيف (مدكور)ان "السرعة" هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة، فإذا أحس المدرس بان التلاميذ اخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك الى تدريبهم على السرعة، شريطة الا يؤدي ذلك الى نقص درجة الوضوح .

اما فيما يخص "الجمال" يضيف، فمن الصعب قياسه الا بمعيار التذوق وبالرغم من ذلك فان للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام والنظافة والتناسب .

طرق تعليم الكتابة اليدوية : يقول (الاسطل :2010)هناك ثلاث طرق وهي :

أ-الطريقة التحليلية :

وقد نادى بهذه الطريقة المربى" **دركولي**" وتعتمد هذه الطريقة على ربط الكلمات المكتوبة بالاشياء المحسوسة لهذه الكلمات، ويمر تعلم الكتابة حسب "دركولي "باربع مراحل :

المرحلة الاولى :

في هذه المرحلة يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأوامر المتصلة بأشياء حسية من مدركاتهم مثل :ضع التفاحة في الطبق، فينفذها الأطفال ثم تكتب هذه الأوامر على لوحة خاصة بخط كبير وتعلق امام التلاميذ في الصف .

المرحلة الثانية :

في هذه المرحلة يضيف "**دكرولي**" ان الطفل ينتقل الى المقارنة بين ما كتب على اللوحات وما يكتبه المعلم على السبورة من هذه الكلمات، ومثال ذلك ان يضع الطفل اللوحات المكتوبة عليها في صندوق، ومن ثم يكتب احدى الكلمات على السبورة، ومن ثم يستخرج تلك اللوحة من الصندوق .

المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة يطلب من التلاميذ كتابة ما يشاهدونه اثناء الدرس الملاحظ، بحث يبدأ المعلم في تعليم الاطفال الكتابة غيبا بحيث يقوم المعلم بكتابة الكلمات المراد تعلمها على السبورة، ومن ثم يطلب من التلاميذ النظر الى تلك الكلمات لفترة وجيزة ومن ثم يقوم بمحوها ويطلب منهم غيبا من ذاكراتهم، وعلى ان يقوم بتكرار ذلك عدة مرات حتى يتمكن التلاميذ من كتابتها بشكل صحيح .

المرحلة الرابعة :

هنا يعطي المعلم التلميذ عددا من الجمل المعروفة لديه والمرتبطة بحياته وواقعه ليتدرب عليها الى جانب اعطاء التلميذ عددا من الجمل التي تحتوي على كلمات ناقصة الحروف او جمل ناقصة الكلمات ويطلب منه تكملة تلك الحروف الناقصة حتى يكتمل المعنى .

ب-**الطريقة التركيبية :**

وقد نادت بهذه الطريقة المربية " **منتسوري**" بحيث تعتمد على تعليم الكتابة مثل القراءة على عكس الطريقة التحليلية وتبرر "**منتسوري**" ذلك بان قدرة الطفل على وضع الحروف التي تتكون منها الكلمات بجانب بعضها بعضا اكبر من قدرته وفهم الكلمة وتتلخص طريقتها في ان يقوم المعلم بكتابة بعض الأسماء والأشياء المألوفة لدى التلاميذ على بطاقات بخط كبير ثم يتعرف الطلاب على النطق السليم لهذه الحروف ويطلب منهم قراءة هذه الحروف ببطء ثم الانتقال الى قراءة الحروف بشكل سريع للوصول الى نطق الكلمة كاملة ومعروفة معناها، وبعد ذلك توجد الكلمة تحت الأشياء التي تدل عليها وبعد إتقان الكلمة ينتقل الى قراءة الجمل بنفس الطريقة .

ومن خلال التعرف على الطريقتين يمكن ان نستشف ان الدمج بين الطريقة التحليلية في تعلم الكتابة والطريقة التركيبية يساعد الطفل على الارتقاء بالمستوى التعليمي له لان الطريقتين تعملان على تعلم الطفل (الاسطل2010: 54-50)

9-مكونات الكتابة :

تشمل مهارات اللغة عدد من المهارات الفرعية تتمثل في :

1-الكتابة اليدوية Hand Writing

2-التهجي Spelling

3-التعبير الكتابي Writing Expression

تتطلب هذه المهارات ان تكون لدى الفرد مهارات نوعية اخرى مرتبطة بها مثل :

ميكانيكية اوالية الكتابة، الذاكرة والتصور المفاهيمي والتنظيم، وعلى ذلك فليس مما يثير الدهشة ان يمثل اكتساب مهارات اللغة المكتوبة تحديا جوهريا ومهما للتلاميذ ذوي عسر او صعوبات الكتابة Dysgraphia (نادية،2015: 72)

أ-الكتابة اليدوية:

تشتق لفظ "خط" من الفعل الثلاثي خطط، خط، يخط، ومعناه رسم خطا اوشق وبين اثر كتابة او نقش او رسم (منار، 2011: 71)

كما عرفه "**الاكفاني**":هو علم من العلوم التي نتعرف منه على صور الحروف المفردة واوضاعها وكيفية تركيبها خطا.

وتذكر المعاجم اللغة العربية ان الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد وتعني :نقل الأفكار من عالم العقل الى عالم مادي على الورق فالخط لغة هو الكتابة بالقلم، وخط الرجل الكتاب من باب (كتبه) والخط الطريق الطويل .

ويشير "**مقدادي**" في الاصطلاح، فالخط رموز يرسمها الانسان تمكنه من قراءة الكلام في لغة من اللغات فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائية التي ينطلق بها، بتقدير "الابتداء" و"الوقف"عليه، ذلك بان يطابق المكتوب به من الحروف. (مقدادي واخر،2005: 250)

ويعرف ابن خلدون الخط في قوله الخط رسوم واشكال حرفية تدل على الكلمات.

المسموعة الدالة على ما في النفس فهو ثاني من حيث الدلالة اللغوية، وهي صناعة شريفة، اذ الكتابة من خواص الانسان التي يتميز بها عن الحيوان، وايضا هي تطلع على الضمائر، وتؤدى بها الاغراض الى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات. (حلواس 2007: 21)

ب-التهجي (الاملاء) Spelling :

هو قدرة المتلقي اللغوي على تحويل الكلام المنطوق (حرف او كلمة او جملة او نص) الى كلام مكتوب وفق المعيار الصوابي اللغوي الإملائي المعتمد من قبل المصممين في بناء المناهج التعليمية من قاموسه الذهني اللغوي باستغلال الذاكرة القصيرة والطويلة المدى السمعية واللفظية والبصرية والدلالية

والحركية في الكتابة الاملائية لتكوين قدرته في كل انواع الاملاء العربي، بتحقيق المهارة فيه باحكام واتقان في كل السياقات اللغوية المكتوبة والمواقف الخطابية. (بلعظم، 2014،62)

وتتمثل مهارات التهجئة فيما يلي :

- تمييز الحروف الهجائية.
- تمييز الكلمات.
- نطق الكلمات بشكل واضح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- تمييز الاصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات.
- استنتاج قواعد تهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الانشاء استعمالا صحيحا من حيث التهجئة. (كامل، 2006 : 123)

ج)-التعبير الكتابي (الكتابة التحريرية):

يعتبر التعبير الكتابي باعتباره من اعلى اشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الاخرى بما ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات واتقان القواعد كوسيلة فاعلة للتواصل، ويمثل التعبير الكتابي فنا من فنون اللغة، ومهارة من اهم مهاراتها فالتعبير الكتابي يحقق وظيفتين من وظائف اللغة اولها تسهيل الاتصال، ثانيتهما هي إظهار الفكر والشعور.(يونس، 1999: 259)

كما يعرفه "البجة"على انه نقل الفرد أفكاره وأحاسيسه الى الاخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية اخرى كقواعد الكتابة (املاء،خط) وقواعد اللغة (نحو و صرف) وعلامات الترقيم المختلفة. (البجة، 2000: 450)

ويقول "**جاد**" ان الكتابة تتوقف على مهارات اللغة الشفهية، فالكاتب يحتفظ ذهنيا بفكرته قبل واثناء صبها في قوالب الالفاظ المكتوبة، كما انه يتحدث داخليا ويعالج صياغة جملة وعبارته، لتعبر افضل تعبير عن افكاره قبل ترجمتها الى صور كتابية. (جاد،2003: 38)

وتعرف الكتابة التعبيرية في تقرير "كوكس"" The Cox Report " بانها العملية الادائية التى يقوم بها الافراد بهدف انتاج مادة كتابية حول موضوعات،ومرئيات وقضايا محددة، وان هذه العملية الانتاجية

تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الافكار وتنظيمها وبناء النصوص، وعمل المسودات والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك لذا فان التعبير الكتابي يعد ارقى و أعقد مستويات الاستخدام اللغوي فيه تتكامل كل أنواع التعلم والخبرة السابقة، ومهارات التفكير ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات. (جلجل، 1995: 86)

10-مهارات التعبير الكتابي :

- التكلم.
- القراءة.
- الخط اليدوي.
- الاستخدام السليم للمفردات.
- يبدأ الجملة بحرف كبير مثل اللغة (الاجنبية).
- اتقان القواعد.
- التهجئة واستخدام علامات الترقيم
- كتابة جمل وأشباه جمل.
- يكتب فقرات كاملة، يكتب ملاحظات ووسائل
- ينهي الجملة بعلامات الترقيم المناسبة.
- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل. (كوافحة 2003: 90)

فالتعبير الكتابي هو المهارة الأعلى والتي تسبقها مهارتي الخط والاملاء والصعوبة في هاتين المهارتين تؤثر في مهارة التعبير الكتابي، ومخطئ من يعتقد ان التمكن من هذه المهارة يتوقف على الكتاب والادباء والصحفيين، ذلك ان وصول الافكار والمشاعر والمعارف الى المتلقي يتطلب حسن صياغتها وسلامتها من العيوب اللغوية والمشاكل في التعبير الكتابي تؤدي لا محالة الى مشاكل في التعبير الشفهي اثناء المواقف الخطابية والإلقائية، ما يحول دون وصول الرسالة واضحة وجلية، اما فيما يخص علامات الترقيم فإن وضعها في المكان المناسب لها يدخل ضمن مهارات التعبير الكتابي، بينما كتابتها ورسمها بالطريقة الصحيحة فيندرج ضمن مهارات الكتابة اليدوية (نادية 2015: 105)

11-انماط تشكيلات التعبير الكتابي :

- التعبير عن الافكار.

- عدم القدرة على تنظيم الافكار علامة التعبير الشفوي بنوعيه التعبير الكتابي.
- خبرات محدودة .
- خبرات ايجابية في الكتابة.
- ترتيب الافكار منطقيا.

أ- النحو والصرف :

- صعوبة في تطبيق قواعد اللغة وإغفال نشوة المعنى.
- ترتيبها بشكل غير صحيح بالاستعمال الخاطئ للضمائر و الأفعال.
- حذف كلمات.

ب-نقص مفردات :

- عدم المعرفة الكافية في المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم.

ج-اليات الكتابة :

الجوانب الميكانيكية في الكتابة (كوافحة 2003: 108)

د-القدرة على التهجئة :

- تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، يمكن النظر الى اربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات :
- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.
- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق او سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعض .
- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.
- القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء ايضا .
- وتعتبر التهجئة مؤشرا على وجود اضطرابات لغوية اكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة تقول " Learner " بوسع الطلبة الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة وفي الواقع تتطلب عملية التهجئة من الطالب القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين. (Learner ,1985 :89).

12-أنماط صعوبات التهجئة :

تدل عملية تحليل الطلبة لذوي صعوبات تعلم الكتابة عن وجود اخطاء من ابرزها .

- إضافة حروف لا لزوم لها .
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
- كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها في الصغر.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب .
- عكس كتابة بعض الكلمات .
- عكس كتابة بعض الحروف .
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة .

13-عوامل صعوبات التهجئة :

تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل التالية :

13-1- الذاكرة البصرية :

يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، اذ يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، وبالتالي يرتكبون اخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها، وهناك تلاميذ يغيرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي يمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة او اكثر، وايضا يواجه الطلبة من الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصور صعبا عليهم، ومن افضل طرق علاج هذه المشكلة استخدام طرقة فيرنالد " Fernald " ويمكن لوسائل الربط الصنيعة M-Nemonic اي ربط الذاكرة البصرية ولكن بعض هذه الوسائل قد يكون اصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها وهذا ما سيتطرق اليه الباحث في بناء البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب (كوافحة،2003: 109)

13-2- المهارات الحركية :

هناك كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون مشاكل في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف، ويعاني هؤلاء من عدم القدرة على تذكر الحركات اثناء كتابة الكلمة وقد ينسوا ايضا كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات عند التهجئة، ولابد للطالب من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة، اذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة، ويشبه " Fernald "الفرق بين القراءة والتهجئة بالقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفه بدقة بعد انصرافه بفترة من الزمن.

13-3-تكوين المفاهيم السمعية :

يواجه عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم، حيث يتعذر عليم إعطاء صورة للحروف المسموعة والمتتابعة وبالتالي يخطئ في تهجئتها. (كامل، 2003: 64).

14-عوامل صعوبة الكتابة :

مما لاشك فيه ان النضج يلعب دورا كبيرا في التعلم، فلكي يتعلم الطفل يجب ان يكون ناضجا بدرجة كافية ولديه الرغبة والاهتمام في تعلم "كيف يكتب "بالاضافة الى ذلك يطور الطفل التناسق الحركي والتناسق الحركي –البصري والتوجه المكاني والتعبير البصري والذاكرة البصرية وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة، ولذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من العوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية :

عوامل متعلقة بالطالب :وتعرف بالعوامل الذاتية وتشمل :

14-1-العوامل المعرفية العقلية :

وتشير إلى مستوى الذكاء التلميذ وقدرته، واستعداداته العقلية وخلفيته او بنيته المعرفية وكفاءة وفاعلية عمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتفقت العديد من الدراسات على ان الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقدون الى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة الى جانب القدرة على ادراك العلاقات المكانية.وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الظائف النوعية المتعلقة بالادراك والحركة. (الزيات، 1998: 162)

14-2-العوامل النفسية والعصبية :

أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال ان حدوث اي خلل او قصور او اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل ويؤدي الى قصور اوخلل او اضطراب في الوظائف المعرفية والادراكية واللغوية والاكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة. (ملحم،2002: 309).

14-3-العوامل الانفعالية :

لقد اشارات الدراسات والبحوث الى اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسية العصبية لذوي صعوبات التعلم تترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل الى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابيين كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبير والاملاء، وتظهر عليهم علامات الميل الى العدوان المستقر او الكامن او الصريح كما يفتقر هؤلاء الاطفال الى القدرة على التآزر الحسي الحركي واستخدام اليد والأصابع وادراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز. (مرابطي،2011: 54)

14-4-نقص الدافعية :

يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبات تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا والملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا الى دور كل من المعلمين والوالدين المنعدم وذلك في تشجيع الطفل واستثارته ومكافاته وتعليمه خطوة خطوة فضلا عن ميله للحركة الزائدة وفرط النشاط الحركي واللهو واللعب. (محمد عوض واخرون، 2006: 172)

14-5-اضطراب الذاكرة البصرية :

ان الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك الى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال غالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشيع استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به الى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال.

14-6-اضطراب الإدراك البصري :

ان تعلم الكتابة يتطلب من الطفل ان يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكذالك يميز بين الاتجاهات اليمن واليسار وتمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال

والحروف والأعداد والكلمات على نماذجه، ورسم الخرائط واستخدامها، وكل هذا اذ لم يتعلمه الطفل يؤدي الى صعوبات تعلم الكتابة. (سالم واخرون 2006: 170)

14-7-استخدام اليد اليسرى :

يلاحظ ان غالبية الأطفال وحوالي (90%) يفضلون استخدام اليد اليمنى وحوالي (9%) يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم بـــ 02%، حيث لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل .ان استخدام اليد اليسرى لايؤدي الى صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل ان يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في مراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى. (مرابطي،2011: 55)

ويضيف سليمان يوسف عبد الواحد (2010)، ان اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكرا عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو التفضيل بشكل اكبر، فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فانه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لان هذا هو الوضع الشائع في الأعم، سواء في أنشطة الدراسية أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لان هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفزيولوجي، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.(سليمان يوسف عبد الواحد،2010 :322)

14-8-العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه :

على الرغم من ان العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس، الا ان الدراسات والبحوث تشير الى دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان لتعلم التلميذ، فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الانشطة لاكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين ان يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي. (الزيات، 1998: 496)

14-9- **طرق التدريس السيئة :**

من الخاصة بكل من الاسرة والمدرسة طريقة التدريس السيئة التي تعتمد على الانتقال من اسلوب لاخر في تعليم الكتابة اي كتابة الحروف منفصلة والحروف متصلة دون مبرر بعد ان يكون التلميذ اعتاد

اسلوب واحد، يضاف الى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الاملاء والتطبيق والتعبير كذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة، كل هذه الاسباب والعوامل تقع على عاتق الاسرة والمدرسة ويجب وضعها في الاعتبار من اجل وضع عملية الكتابة وسط العمليات الهامة في التعلم المدرسي. (محمد عوض الله واخرون 2006: 170).

14-9- العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية :

يرى المربون والمتخصصون المشغلون بصعوبات التعلم انه يتعين الا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك ان العديد من المربين يلاحظون ان صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الابعاد وانها ذات اثار سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الاكاديمية الى نواحي اخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة النواحي، مما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير التعلم عند الطفل. (سامي محمد ،2002: 311)

كما انه يمكننا القول ان هناك عوامل متعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية ومنها :

14-10-اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل :

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولاشك ان وقت الحصة في المدرسة يكفي لتدريب الطفل الكتابة الصحيحة ولذلك يجب ان يتابع ولي امر التلميذ المتمثل في الأسرة نمو قدرة الابن على اتقان وتحسين الكتابة اليدوية وان الفشل والإهمال في هذا غالبا يؤدي الى صعوبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثيرمن الكلمات والجمل بشكل صحيح .(ربيعة 2011: 56)

15-صعوبات تعلم الكتابة

15-1-أعراض صعوبة الكتابة :

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي صعوبات التعلم على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثل في :

- عدم تنظيم الكتابة .
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر الى العرض الواضح للكتابة .
- خط اليد غير واضح ومشوه .

- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم .
- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النص.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل .
- التنظيم الرديء للفقرات .
- حذف الاحرف او الكلمات.

وتبعا " **لانجليرت وزملائه** "، هناك ثلاث انواع من الصعوبات الكتابية تظهر لذوي صعوبات التعلم .

- ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون الهدف من الكتابة .
- ان كتاباتهم تفتقر الى الطلاقة . (أسامة محمد وآخرون،2007: 220)
- لا يفهمون بشكل جيد استراتيجيات الكتابة، مثل التخطيط، والتنظيم، وكتابة النسخة الاولي والتحريرية.
- كتابة مبعثرة مع كثير من الكلمات المشطوبة وكلمات عدة مجربة عدة مرات "ورقة ورقة ورقة" .

التباس مستمر بين الحروف المتشابهة :شرب – سرب، باب – بات، تاب – ناب

التباس ما بين اسماء الأشياء و الأصوات مما يوقعه في أخطاء.

عدم القدرة على الكتابة المرّتبة من هامش السطر.

عدم القدرة على وضع واستعمال الفواصل. (خالد ابو شعيرة واخر2009: 34–35)

15-2-ميزات الاطفال ذوي صعوبة الكتابة :

- يمتاز ذوي صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها :
- النسخ بصورة غير دقيقة .
- الحاجة الى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة .
- يمسك القلم بصورة خاطئة .
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة متجانسة.
- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.

- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة .
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل .
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل .
- بطء في معالجة اللغة الشفهية او الكتابية او كليهما.
- صعوبة في استخلاص افكار من النص.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.
- يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة .
- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها. (البطانية و آخرون ،2005: 169)

ويشير (Anne) الى ان التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر ليدهم خصائص على النحو التالي :

-إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية .

-الأصابع تقترب بشدة من سن القلم .

-صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها.

اضطراب في محاذاة الأحرف.

ويرى جراهام "Graham"ان الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف ان الاختبار الذي تم على النتائج الاختبارالكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير الى:

أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقاط والحرف الاستهلالية.

-تميل كتاباتهم الى ان تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

-لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة .

-مراجعتهم تبدو غير فعالة وتتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية يظهرون انتباه قليل لعمل وتنفيذ التغيرات البديلة. (كامل، 2003: 55)

16-علاج صعوبات تعلم الكتابة :

إن صعوبات الكتابة هي نتيجة لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية، بيئية ووراثية، ونتيجة لتعدد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة، فإن العلاج قد يتحقق وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة، لذلك تعددت الأساليب المتبعة لعلاج صعوبات التعلم الكتابية، وهي:

16-1- العلاج الطبي:

قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي، أو عضوي؛ وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية، لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبًا في تعلم كثير من المهارات، ومن ضمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل مخي؛ مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية، أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة الشخصية للفرد. (الظاهر، 2004: 251)

كما يضيف سليمان عبد الواحد في هذا المجال ان العلاج صعوبات الكتابة يتضمن العلاج الطبي الجسمي اذا كان الفرد يحتاج الى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الاصطناعية بالإضافة الى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية .

كما يستمل على العلاج والإرشاد النفسي اذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبيا او يعاني المتعلم من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية .(سليمان عبد الواحد،2010: 324)

16-2- العلاج الحركي: يتضمن علاج اضطراب الضبط الحركي :

وضع الجسم أثناء الكتابة، بحيث يكون مريحًا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة، ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبًا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية، ويديه فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى بالورقة.

ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على السبورة أولا، كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم، بحيث يضعه بين الأصبع الإبهام والأوسط، ويضع فوقه السبابة، وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال، وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء كتابتها، وحبذا لو قدمت له نماذج يقلدها، ويمكن تغيير اليدين أثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل. (حافظ، 2000: 115)

- **من بين الاستراتيجيات الحركية المهمة في تعلم الكتابة منها :**

17-أ-استراتيجيات ما قبل الكتابة وتستلزم:

- تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.
- استخدام الألوان والصلصال.
- استخدام أماكن مريحة في الكتابة.
- تدريب التلميذ مسك القلم.

ب- إستراتيجية كتابة الحروف وتستلزم :

- استخدام قوالب وحروف بلاستيكية .
- التدريب على اقتفاء اثر الحرف .
- التدريب على كتابة الحروف حسب صعوباتها منفصلة .

ج- استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة الى الكتابة بطريقة متصلة وتستلزم:

- تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه .
- كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا.
- تدريب التلميذ على كتابة ما يملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.
- استخدام الدلالات اللفظية.
- استخدام المسافات في احجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة. (القوامسي،2005: 123)

18- علاج القصور البصري:

إن الجانب البصري بما فيه الإدراك البصري والذاكرة البصرية، والتمييز البصري، والتناسق الحركي البصري من العوامل المسببة لصعوبات الكتابة، ويمكن لمعلم التربية الخاصة من إجراء تدريبات متعددة، يتعرف الطفل على الشيء ضمن مجموعة أشياء، يمكن أن تزداد هذه الأشياء المعروضة أمام الطفل بشكل تدريجي، أو أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة، كالأحجام، والحروف، والكلمات، والأعداد.

يمكن تحسين الذاكرة البصرية من خلال إجراءات كثيرة، وما يبتكره معلم التربية الخاصة، مثل عرض حرف أو كلمة أمام الطفل، ثم تعرض عليه مجموعة من الحروف من ضمنها الحرف الذي شاهده، وتطلب منه تعيين الحرف، كذلك الحال بالنسبة للكلمة. (الدبس مازن،2000: 93).
ويمكن تحسين التمييز البصري من خلال عرض متشابهات ومختلفات من أشكال، كالحروف، الكلمات، الأشكال، الأحجام، ويطلب من الطفل أن يميز بين هذه الأشياء. (الظاهر، 2006: 253)

18-1-استراتيجيات تحسين الادراك البصر المكاني :

يمكن التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة اذا تم علاج مايلي :

- تحسين التمييز البصري.
- تحسين الذاكرة البصرية.
- علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق .

- النمذجة.
- المنبهات الحسية.
- والتتبع واقتفاء الاثر .
- النسخ.
- الكتابة من الذكرة .

كما يشير فاز Fass (1990) في هذا الصدد الى ست مجموعات من المهارات التي يجب تدريب ذوي صعوبات الكتابة عليها نوردها فيمايلي :

- مهارات ما قبل الكتابة، منها مسك واستخدام الادوات الكتابية، وانتاج رسم الخطوط، ورسم الخطوط من خلال الارشادات .
- مهارات كتابة الاحرف ومهرات انتاج شكل الاحرف الكبيرة و الاحرف الصغيرة، وترك فرغات مناسبة بين الاحرف .
- مهارات تعلم وصل الاحرف ببعضها البعض .
- مهارات الكتابة المتصلة بالاحرف الصغيرة.
- مهارات الكتابة المتصلة بالاحرف الكبيرة .
- استخدام مهارات الكتابة المتصلة، وتتضمن كتابة من خلال نموذج، وكتابة مايلي من كلمات وجمل .

18-2- العلاج بالتعليم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييما حقيقيا لمستوى الأداء للطفل، ووضع الأهداف الكفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة، التي تتناسب مع عمره الزمني قياسًا بأقرانه الآخرين.

حيث يُعلّم الطفل كيفية تشكيل الحروف من الأسهل إلى الأصعب، مستخدمين أسلوب التشكيل. (النسخ على النقاط المشكلة للحروف)، ويمكن استخدام ألوان مختلفة للترغيب والتحبيب، وتنقيص النقاط بشكل تدريجي، يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكله النموذجي لكي يكون هناك رابط بين النموذج والحرف المراد كتابته، يراعى في ذلك الفروق الفردية بين الأطفال، إذ لا يخضع تعلم الحروف مثلا إلى زمن محدد، وإنما يختلف من طفل إلى آخر حسب قدراته وإمكانياته.

ويمكن تطبيق مزيج من الأساليب لتعليم التلاميذ تكوين الحروف، ومن بين هذه الأساليب ما يلي:

(Mc Namra 1998 : 90) اولا :

18-3-النمذجة: يكتب المعلم الحرف ويسميه، التلميذ يشاهد.

18-4-ملاحظة الخصائص الأساسية: يكتب المعلم الحروف، ويقارن الحرف بالحروف المشابهة.

18-5-التلقين البدني والمؤشرات (الدلائل): يوجه المعلم يد التلميذ بدنيًا، كما يمكن استخدام الأسهم والنقاط والمؤشرات الأخرى الملونة.

18-6- التلفظ الذاتي: يقول التلميذ الخطوات لنفسه.

18-6-النسخ: ينسخ التلميذ الحروف على ورقة، أو رمل رطب.

18-7- تصحيح الذات والتغذية الراجعة: يصحح التلميذ الحروف عن طريق تغذية راجعة.

18-8- الشف : يتّبع التلميذ نمطا من نقطة إلى نقطة، والحروف المخطوطة، والنموذج الخفيف، والحروف البارزة /أو الخطوط التوضيحية.

18-9- الكتابة من الذاكرة: يكتب التلميذ الحرف بدون أي مؤشرات.

18-9-التكرار :يتمرن التلميذ عن طريق التكرار ذي الحواس المتعددة.

18-10- التعزيز: يمدح المعلم التلميذ على العمل الصحيح.(نادية،2005: 87)

19- بعض الأساليب العلاجية:

19-1-أسلوب التعليم متعدد الحواس:

توضح الخطوات التالية، كيفية التدريب على كتابة الحروف وفق هذا الأسلوب: (السرطاوي، 2009: 235-236)

- يقوم المدرس في البداية بكتابة الحرف، باستخدام الألوان الشمعية والحروف البارزة.
- بعد كتابة الحرف يلفظ المدرس والطفل الحرف المكتوب.
- يقوم الطفل بتتبع الحرف ولمسه بأحد الأصابع مع نطق الحرف.
- بعد أن يتمكن الطالب من نطق الحرف بشكل صحيح، يطلب منه نسخه من خلال نموذج مُعد خصيصًا لذلك.

تتمثل الخطوة الأخيرة في التدريب على كتابة الحرف ونطقه، دون وجود نموذج بصري.

19-2-أسلوب نيدرماير:

يطلب من الطفل في هذا الأسلوب تتبع نقاط تمثل الحرف المراد التدريب على كتابته، ثم نسخه اثنتي عشرة مرة.

تتمثل في كتابة الحرف إملائيا عندما يسمعه الطفل من المدرّس. (السرطاوي ، 2009: 236)

19-3-أسلوب التقريب المتدرج:

يقوم الطفل في هذا الأسلوب بنسخ الحرف أو مجموعة من الحروف مستخدمًا قلم الرصاص، يقوم المدرس بإجراء التصحيحات على الحروف مستخدمًا قلم ملون . (يعرف تجاريا باسم قلم فسفوري، يتيح المجال لرؤية ما تحته من كتابة).

بعد ذلك يقوم الطفل بمسح الأجزاء غير الصحيحة من الحرف، ثم يكتب على الخط الذي كتبه المدرس.

وفي الاخير يقوم المدرس بإعادة هذه الخطوات، حتى تتم كتابة الخط بشكل صحيح.

ويفضل أن يتم هذا التدريب على الخط الواضح والدقيق، باستعمال الورق الخاص بالتدريب على الخط الذي يحتوي على نماذج كتابة الحرف في بداية ووسط ونهاية الكلمة. (السرطاوي، 2009: 236)

19-4-ويقترح "منار الطيب" 2001 ما يلي للنهوض بالخط:

- مواصلة تدريس الخط في كل السنوات التي برمج فيها، وتوجيه التلاميذ أثناء كتاباتهم في جميع المستويات.
- تقويم التلميذ في كل نشاط كتابي على جودة الخط، ووضوحه، وتنظيمه، ونظافته، وتحديد درجات مسبقة على ذلك في سلم التصحيح، ليتمكن المدرس من مراعاتها في التقويم.
- الإكثار من تدارس نشاط الخط من مختلف جوانبه؛ مصطلحاته، قواعده، تقليد نماذج...الخ في الأفرقة التربوية.
- تعزيز حصص الخط بحصص مواد الإيقاظ كالرسم والأشغال اليدوية.
- أن يتدرج في تقديم الحروف من الحروف السهلة إلى الحروف الصعبة، ومن الحرف في شكله البسيط السهل إلى نفس الحرف في شكله الصعب المعقد.
- إقامة مسابقات بين تلاميذ القسم الواحد أو أقسام المدرسة وحتى بين تلاميذ المدارس، كما هو الحال في المسابقات الثقافية والرياضية، وتخصّص لذلك جوائز تشجيعية تمنح للمتفوقين.
- أن يكون لتنقيط الخط أهمية كتنقيط بقية فروع اللغة كالإملاء والنحو والصّرف.
- الاسترشاد بكتب الخط وطرق تدريسه.
- الاستعانة بكراسات النماذج واللوحات والحروف البارزة ونحوها من الوسائل المعينة.
- توجيه وتنبيه التلاميذ باستمرار إلى تحسين خطهم في مختلف الأنشطة: رياضيات، قواعد، إنشاء.
- حث التلاميذ على الابتعاد عن الشكل لأنه يضلل الكتابة، والاقتصار على شكل الكلمات الجديدة والتي يُحتمل فيها لَبْس أواخر الكلمات لتمكنهم من القواعد النحوية والصرفية.
- تحديد الأهداف الإجرائية (الأهداف التعلّمية) لكل حصة.

– تدريب المدرّس على تقليد النماذج الخطية بالرجوع إلى نماذج الكتب المدرسية ليبلغ الوضوح فيها على الأقل، وليتمكن من رسم الحرف بنفس الشكل في اتصاله أو انفصاله.

– الاهتمام بالتوجيه الفردي والجماعي، وتوضيح الخطأ وكيفية تفاديه.

– تدريب التلاميذ على كتابة مقطع الكلمة المتصل دفعة واحدة قبل التنقيط والإعجام، حتى يحافظ على وضعية واستمرارية حركة اليد؛ وبالتالي تظهر الكتابة متجانسة ويسرع فيها.

–التقيد بالحركة المناسبة لرسم كل حرف، كما ينبغي أيضا التقيد بالاتجاه المطلوب في رسم الحركات.

–أن يكون التكامل بين أنشطة الخط والرسم والأشغال اليدوية والهندسة.

– الإكثار من تمرين الأطفال على الكتابة، وتنويع المقارنات بين الحروف، حتى يستطيع الطفل أن يتحكم في كل خصائصها، وأن يدرك الأجزاء المتشابهة فيما بينها. (بالعظم،2015: 66–67)

تصورات مقترحة لعلاج صعوبة تعلم الكتابة :

19–5–التعلم التعاوني :

يعتبر التعلم التعاوني احد وسائل تنظيم البيئة الصفية، ويعتمد على اختزال عدد التلاميذ في مجموعات صغيرة غير متجانسة، من حيث قدراتهم وخلفياتهم العلمية، ويتطلب منهم اداء عمل مشترك ويعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي تساعد المعلم في علاج صعوبات تعلم الكتاب لدى تلاميذه، حيث يسعى التلاميذ داخل المجموعة الواحدة الى تحقيق اهداف مشتركة ومعتمدين على بعضهم البعض.

ولكي يؤدى التعلم التعاوني دوره الفعال في علاج صعوبات الكتابة، ينبغي الاهتمام بمايلي :

النظر الى هذه الطريقة على انها استراتيجية تدريسية، ويبذل فيها التلميذ اقصى جهد ممكن بالتعاون مع زملائه داخل الجماعة لتحقيق الاهداف المنشودة .

يكتب كل منهما للاخر في حين يتابع الثان في طريقة كتابته .يستطيع التلميذ من خلال التعلم التعاوني ممارس مهارات الكتابة بفاعلية داخل الجماعة وذلك من خلال القيام بالانشطة التالية :

– يتدرب كل منهما على تهجئة الكلمات وذكر معناها للاخر .

– يلخص كل منهما ما فهمه من موضوع القراءة والاخر للكتابة .

– يستخلص كل منهم الفكرة الرئيسية ويكتبها للاخر .

– يتسم التعلم التعاوني بالاعتماد الايجابي المتبادل بين التلاميذ، مما يسهم بدوره الى ان يتعلم التلاميذ بعضهم من بعض .

19-5- الخبرة اللغوية :يعد مدخل الخبرة اللغوية من المداخل المهمة، التي يمكن ان تساهم في علاج صعوبات تعلم الكتابة، حيث انه مدخل يعتمد على استخدام اللغة والتفكير كأساس لتدريس القراءة والكتابة ويعتمد على الخبرات الشخصية للمتعلمين ذوي صعوبات الكتابة، التي تحرر كتابة مما يساعد المتعلم على ادراك العلاقة بين اللغة المكتوبة ولغته الشفوية والمألوفة .

ولكي يؤدي مدخل الخبرة اللغوية دوره في علاج صعوبات تعلم الكتابة ينبغي ان يتسم بما يلي :

اعتماد مدخل الخبرة اللغوية على خبرات التلاميذ، ذوي صعوبات الكتابة بأشكالها المختلفة كمواد للكتابة .

لا بد من هذا المدخل وان يمازج بين مهارات اللغة الاساسية (القراءة – الكتابة – الاستماع- التحدث).

يؤكد هذا المدخل على كيفيات التي يتسم بها التلمذ في اللغة الشفوية، والتي ستكون فيما بعد اساسا للغة المكتوبة .

يعتمد هذا المدخل في علاج صعوبات الكتابة على المفردات التي تتولد من حديث التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وعلى المعلم الا يفرض عليهم مفردات اوجملا بعينها .

19-6-الاركان التعلمية:

تعتبر الاركان التعلمية من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في علاج صعوبات تعلم الكتابة وهي عبارة عن اماكن يخصصها المعلم داخل الفصل لغرض محدد، وتعتبر جزءا لا يتجزأ من عملية التدريس، بشرط ان يتوفر فيها مواد تعلمية، مثل الكتب، القصص، اللوحات، الصور التي تساعد التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة التمكن منها .

وتساهم هذه الاركان التعلمية في علاج صعوبة الكتابة من خلال ..

- اتاحة الفرصة امام التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة للعمل بنفسه، والاكتشاف، والتفاعل مع اقرانه
- السماح للتلميذ بكتابة المفاهيم التي تعرض عليه.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي.
- امداد الدروس العادية بأنشطة كتابية اثرائية، تساعد في التغلب على تلك الصعوبات.
- اتاحة الفرصة امام التقويم المستمر للتلميذ ذوي الصعوب، وتوضيح الاخطاء التي وقع فيها وتصويبها .
- زيادة اهتمام التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابية بالمهارات اللازمة بأسلوب جيد.

19-7- التدريب الكتابي :

يأتي علاج صعوبات الكتابة عبر دروس المنهج، انطلاقا من فلسفة تعليم الطفل القراءة والكتابة من خلال اطار ثقافي مألوف له، ويأتي المنهج في مقدمة الاطر الثقافية التي يألفها التلميذ ويعتاد على التعامل معها يوميا، داخل وخارج المدرسة، ويتضح عند استخدام هذا المدخل ان يتسم بما يلي:

- تركيز التكليفات الكتابية على المهارات التي يعاني التلميذ من صعوبة فيها.
- الاعتماد على استراتيجية من شانها التاثير في دافعية التلميذ وتغيير اتجاهاته نحو الكتابة.
- اختيار موضوعات المنهج التي يميل اليها التلميذ ويفضلها لتكون مجالات للتدريب على مهارات الكتابة. (بلعظم،2015: 91)

19-8-برامج الوسائط المتعددة :

ان الحاسوب له دور كبير في التغلب على صعوبات تعلم الكتابة فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعلمية، كما يساعد في عمليات التقويم المستمر، ويصحح استجابات التلاميذ اولا باول وتوجيههم ووصف العلاج المناسب لاخطائهم، كما يمد التلاميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة .

ولكي تقوم برامج الحاسوب بدورها الفعال في العلاج ينبغي الاهتمام بما يلي :

- توضيح الهدف المراد تحقيقه من البرنامج.
- تزويد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمفاهيم التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها اثناء التعلم .
- تحديد المدة الزمنية المتاح للتعلم عن طريق الحاسوب .
- شرح الخطوات التي يجب ان يتبعها التلميذ، لانجاز البرامج وتحديد المواد والوسائل.
- تعريف التلاميذ بكيفية تقويم تحصيلهم لانواع التعلم المختلفة .
- تحديد الانشطة التي سيقوم بها التلميذ بعد انهائه من تعلم البرنامج.
- تعتبر طريقة المحاكاة والنمذجة طريقة فعالة في علاج صعوبات الكتابة، عن طريق برامج الحاسوب، حيث يواجه فيها المتعلم ذو صعوبة الكتابة تجارب، من خلالها يصل الى الاكتشاف في التصحيح لطريقة الكتابة السليمة .(سليمان،2010: 165)

الخلاصة:

تحدثنا من خلال هذا الفصل عن الكتابة، ثم عن صعوبات الكتابة، حيث يضم مصطلح الكتابة كل من الخط، الإملاء، والتعبير الكتابي، وما يهمّنا في دراستنا الحالية هو "الاستراتيجيات الاساسية لتعلم الكتابة " التي يجب احترامها خلال البرنامج العلاجي.

ومما لاشك فيه ان تشخيص صعوبات الكتابة يشمل جوانب متعددة يجب الاهتمام بها جميعا ك الجلسة الصحيحة، طريقة مسك القلم، وضعية اليد أثناء الكتابة، ووضعية الورقة، وتعتبر هذه الاستراتيجيات من الخطوات الاساسية في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، كما ان هناك عمليات ضرورية لا بد بأن تؤخذ بعين الاعتبار، من بينها: العمر الزمني والعقلي وسلامة الحواس، والخبرة السابقة وأسلوب التعليم، ويتم هذا التعلم عبر مراحل منذ أول مرة يمسك فيها الطفل القلم ويحدث تخطيطات غير منظمة، إلى أن يصل إلى سن الخامسة أو السادسة أين يكون مؤهلا لاكتساب مهارة الكتابة– هذه التي تعتبر من بين أهم وسائل الاتصال، ومن بين أهم أهداف المدرسة الابتدائية التي تعمل على تعليم الخط من خلال الوضوح، السرعة والجمال، ومن خلال إحدى الطريقتين؛ إما التحليلية أو التركيبية.

الفصل الخامس

- الرياضيات
- صعوبة تعلم العمليات الحسابية

تمهيد :

تعد صعوبات التعلم في الرياضيات من المظاهر بالغة الأهمية في ميدان صعوبات التعلم، فالرياضيات من اكثر المواد الدراسية التي يعاني منها المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية وما ينجم من صعوبات تعلمها، مما يترتب عليه من الخوف من المادة وتجنب دراستها، ولكن الاهتمام بهذه الصعوبات جاء متأخرا نسبيا، اذ ان معظم الابحاث والدراسات ركزت في السابق على صعوبات القراءة والكتابة، والقليل منها ركز على الصعوبات في الرياضيات، ويعتبر هذا البحث من الدراسات التي اهتمت بالصعوبات الاكاديمية، وسنتكلم بإسهاب عن أهمية الرياضيات ودور الرياضيات في حياتنا اليومية، علاقة الرياضيات بالعلوم الأخرى، ثم الأخطاء الشائعة في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وماهي سبل العلاج لذلك.

التعريف الأكاديمي للرياضيات :

- **تعريف الرياضيات :**

يشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية او العددية والقياس والحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر الى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال استخدام الرموز والقواعد والقوانين النظريات الكمية (الزيات ،1992: 562)

- **يعرف ابو زينة** (1982):الرياضيات علم تجريبي من خلق العقل البشري وتهتم من ضمن ما تهتم به تسلسل الأفكار والطرائق وأنماط التفكير.
- **ويرى عقيلان** (2002) أنها طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظم البرهان النطقي وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية او قضية ما بالإضافة إلى أنها معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها .
- **ويرى ابو سل** (1999) أنها نظام مستقل ومتكامل من المعرفة والطرائق للتعامل مع أنماط وعلاقات بالرمز والشكل، بالإضافة إلى أنها نشاط يتضمن عمليات الاستكشاف، المناقشة، الترتيب، التصنيف، التعميم، الرسم، القياس، الاستقراء، الاستنتاج، ربما يمكن فهم البيئة والسيطرة عليها .
- **كما يشير الصادق** (2001) إلى أن الرياضيات على أنها علم الأعداد والفراغ او هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير، بالإضافة إلى أنها لغة اتصال ووسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعية. (احمد رشاد،2007: 16)
- **الخطأ الشائع :**

- يعرفه "**الشيخ العيد**" (2000) فيرى انه هو الخطأ الذي يتكرر لدى عدد كبير من الأفراد عينة الدراسة.
- اما "**قرني**" (1990):فيرى ان نسبة شيوع الخطأ عملية اعتبارية تختلف من باحث لأخر، بحيث لا توجد نسبة عددية محددة تفصل بين ما هو شائع وما هو غير شائع من الأخطاء، وهذه النسبة تعتمد على نوع أدوات القياس المستخدمة وطبيعة الظاهرة محل الدراسة بالإضافة إلى أهداف الدراسة وعينتها .(حسن رصرص،12:2007)
- ويطلق على الخطأ الشائع في الرياضيات، على الخطأ الذي يتردد كثيرا بين المتعلمين وتتجلى اهمية معرفة الاخطاء الشائعة لدى المتعلمين في مساعدة المدرسين وواضعوا البرامج الدراسية ومؤلفوالكتب المدرسية على العمل على مواجهة هذه الاخطاء من خلال وضع استراتيجية وقائية اوعلاجية.
- ويرى "**ابوفخر**" ان الخطأ حالة ذهنية اوفعل عقلي يعتبر صائبا ماهو خاطئ او العكس، وهو اثر معرفة سابقة كانت ذات اهمية ناجحة فاصبحت خاطئة او غير ملائمة (الزيات :1992)
- وتعرف "**البيداغوجيات التقليدية** " ان الخطأ عنصر مشوش وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي اقصاؤه وبالتالي اختفاؤه تلقائيا عندما يتمكن التلميذ من الفهم، عكس "**البيداغوجية الحديثة**" التي ترى ان الخطأ محاولة، تشق طريقها نحو النجاح وهو خطوة ضرورية لتقدم المعرفة بل انه نقطة انطلاق المعرفة .(بلقوميدي،2011 :88)

اهمية الرياضيات :

تهتم الرياضيات بنظم الافكار وانماط التفكير وتحتل مكانة مهمة لارتباطها بفروع العلوم الاخرى المختلفة كالفزياء والكيمياء وغيرها، وما يزيد من اهميتها اعتبارها وسيلة تواصل ولغة عالمية بين الافرد، اذ تستخدم رموزا وتعابير محددة ودقيقة مع احتفاظها بخصوصياتها .(ابراهيم احمد الشرع واخر،2012: 122)

تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها فهي لغة اساسية لكثير من أنماط وتواصل وتعايش الإنسان من حيث التفكير والاستدلال الرياضي وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية، والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى.وتنبع أهمية الرياضيات من كونها من اهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم من الاستدلال وحل المشكلات، وغالبا ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما

تمتد الى المرحلة الجامعية، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية، مما قد يؤثرعليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية .

ان الخوف من الرياضيات أصبح منتشرا الان بشكل اوسع من ذي قبل بين التلاميذ وان نسبة كبيرة من التلاميذ لا يحبون الرياضيات ولا يتحمسون لدراستها، بل يكرهونها ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الشعور الذي يبديه هؤلاء التلاميذ عندما يواجهون مشكلة حسابية، او رياضية بسيطة (احمد ،1982: 89)

ان الرياضيات كأحد فروع المعرفة تعتبر لغة رمزية عالمية وشاملة وتاريخها يقدم صورة جيدة من تطور حضارتنا ككل، وهي الأساس للكثير من أنماط وتواصل، وتعايش الإنسان من حيث التفكير والاستدلال الحسابي او الرياضي وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والهندسية .

ولعل الرياضيات من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ولقد لوحظ ان العديد من التلاميذ والطلاب يجدون صعوبات حادة في مجال الرياضيات الى درجة ان صعوبات التعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعا واستقطابا .

ومفهوم الرياضيات هو مفهوم اشمل واعم من مفهوم الحساب Arethmetic، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، اما الحساب فيشير الى اجراء العمليات الحسابية.

وتمثل صعوبات الرياضيات اكثر انماط صعوبات التعلم اهمية وشيوعا، حيث انها غالبا ما تبدأ في المرحلة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانية وربما بداية المرحلة الجامعية، بل يمتد تأثيرها الى حياة الفرد اليومية والمهنية .

وقد يرجع هذا الى طبيعة الرياضيات التجريدية والتركيبية اي تبدأ بالسهل البسيط الملموس وتتطور حتى تصل الى الصعب المجرد فمن مجموعة المسلمات تشتق النتائج والنظريات عن طريق السير بخطوات استدلالية تحكمها قوانين المنطق. (المفتى،1995: 9)

2-أهمية الرياضيات بالنسبة للعلوم الأخرى :

حقا الرياضيات هي سيدة العلوم الاخرى وخادمتها فكل العلوم تتضمن حسابات رياضية ولا تستطيع اي مادة علمية الاستغناء عن الرياضيات .(صديقي،2012 :18)

2-1-علاقة الرياضيات بالفيزياء:

يقول "اسماعيل محمد الامين" ان العقل الرياضي فقط يستطيع ان يألف دراسة الفيزياء بثقة، فإذا فحصت اي كتاب عام في الفيزياء فستجد كل نظري ومبدأ هذا العلم نهايته تتخذ شكلا رياضيا وكل خطوة

في الفيزياء تحدث فيها مسائل وحسابات رياضية في تطور التلغراف اللاسلكي لبعث نظرية الأسس والمعالات التفاضلية دورا كبيرا .

2-2-الرياضيات والأحياء : في كل التجارب والدراسات لعلم النبات وعلم الحيوان، مثل البناء الخلوي للحيوانات والنباتات والعمليات الوراثية والتناسل والتنازل الغذائي تحتاج الى الرياضيات.

2-3-الرياضيات وعلم النفس : حتى يتمتع الفرد بالكفاءة والفهم اللازمين لدراسة علم التفس فإنه يجب عليه ان يكون لديه دراية عن الإحصاءات الرياضية حيث يرى "سبنسر Herbert Spencer انه ليس شيئا محتملا فقط بل انه شيئ ضروري ان يتم تطبيق الرياضيات في مجال علم النفس فالتحليل الإحصائي هو الطريقة الوحيدة الموثوق بها لدراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية، فقبل اقتحام الرياضيين مجال علم النفس لم يكن هذا العلم سوى مجموعة من الاختلافات والتخيلات وعلم النفس التجريبي اصبح ذا صيغة رياضية ذلك راجع لاهتمام هذا العلم بالعوامل والقياسات كالنزعة المركزية والتغير والانحراف ومعامل الارتباط والتمثيل البياني، والدلالات الاحصائية ومعامل الذكاء وغيرها، فالعمليات الاحصائية هي الأساس الذي يقوم عليه تكوين الاستنتاجات الفعالة والصحيحة في علم النفس.

2-4-الرياضيات والكيمياء : الاتحاد الكيميائي والمركبات الكيمائية تحكم بواسطة قوانين رياضية وطبيعية التركيب سواء كان حجميا او وزنيا تحدد بواسطة قوانين النسبة والتناسب ودراسة المخاليط والبناء الجزئي او الجذري والمعادلات الكيمائية كلها تبنى على قوانين الرياضيات .

2-5-الرياضيات والطب :درجة حرارة الجسم ضغط الدم، معدل النبض، القصور الكلوي، نبض القلب، تركيب الدم، تركيب البول تحضير المخاليط وعدد جرعاتها كلها تحتاج للرياضيات .

2-6-الرياضيات والاقتصاد :الانتاج الاستهلاك البيع، الشراء التجارة، التوزيع، العرض، الطلب، التضخم، هبوط الاسعار، توظيف الاموال، الوضع المالي، التباين الاقتصادي، كلها تستعين بالرياضيات .

2-7-الرياضيات والزراعة :مساحة الأرض، معدل الابذار، معدل التسميد، عائد المحصول، تكلفة العمالة، ارتفاع معدل الربح، تسويق المنتوج الزراعي، القروض الزراعية، كلها تعتمد على الرياضيات. (إسماعيل محمد الأمين،2001: 127)

كثير من الدراسات والأبحاث تحدثت عن صعوبة الرياضيات وقلق التلاميذ وخوفهم من دراستها، ويؤكد عفانة (206:1992)على وجود علاقة عكسية بين مظاهر قلق تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المدارس وتحصيلهم في مادة الرياضيات . (صديقي،2012 : 18- 19)

وهناك شبه اتفاق بين هذه الصعوبات، والتي تكمن في طبيعة المادة الرمزية، وبعدها عن الواقع الوظيفي في حياة التلاميذ وهذا ما بينته دراسة "الباقر" 1994 أن طبيعة مادة الرياضيات التجريدية هي احد أسباب عزوف طلاب الثانوية عن دراستها، وأضافت الرياضيات علم تراكمي تتطلب دراستها المعلومات السابقة وبالتالي المتابعة والاستمرارية مما يؤدي الى قصور ملحوظ في عملية التتابع الأفقي، والدراسي عند دراسة المفاهيم والحقائق والمهارات الأساسية .

ويرى فرج الله 2002 ان احد صعوبات تعلم الرياضيات يعود الى جفاف طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين، واعطاء قواعد والقوانين دون التركيز على اعطاء الفرصة للطالب للتأمل والبحث والاستقصاء واكتشاف القواعد بنفسه واقتصار معظم المعلمين في تدريسهم على التدريبات الموجودة في الكتاب المقرر، وعدم اثرائهم المنهاج بمواد تعليمية تساعد على تنمية القدرات الفكرية والابداعية للطلاب .

وفي بريطانيا، يستخدم التعريف ليصف طفلا يعاني من مشكلات في تعلمه مقارنة باقرانه، مما يجعله لا يستطيع مواصلة تعليمه بصورة جيدة وترجع هذه المشكلات الى المنهج، ومحتواه وطبيعته ومستواه .

وفي أمريكا يستخدم هذا المصطلح ليؤكد على وجود فرق في الانجاز او التحصيل مقارنة بأقرانه من نفس العمر والذكاء. (صديقي،2012 : 18– 19)

3– تعريف صعوبات تعلم الرياضيات :

يطلق أحيانا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية، لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز وقدرة عالية على التمييز الصحيح لهذه الموز .

وتظهر الصعوبة في عجز التلميذ التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية والقوانين الرياضية بشكل صحيح او في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية او استخدام المصطلحات والرموز المجردة .

ويرى الزيات انها مصطلح يعبر عن عسر او صعوبات في المجالات التالية:

- الفهم الحسابي، و الاستدلال العددي والرياضي .
- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية .
- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.
- **وفي تعريف غسان سنة 2007** لصعوبة الحساب Dyscalculia هو اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وبعبارة اخرى: هي صعوبة او عجز في

العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد ويطلق عليها "كوسك" مصطلح الحبسة الرياضية. (غسان 2007: 180)

- **انواع صعوبات تعلم الرياضيات :**

تتمايز صعوبات تعلم الرياضيات في أنواع مختلفة، حيث تتطلب معالجات مختلفة داخل الفصول المدرسية وهذه الأنواع هي :

صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية .

يشير هذا النمط من الصعوبات الى الضعف في حفظ وتذكر الحقائق العددية او الرقمية والرياضية وفي العمليات الأربع المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة.

وقد يلجأ هؤلاء الطلاب إلى حمل جداول، او بطاقات، او كرات تتعلق بالحقائق الرياضية والعددية مثل جداول الضرب ومقائيي الأوزان والأطوال والمساحات والحجوم .

يشير مصطلح صعوبات التعلم او الديسكلكوليا النمائية Develop-Mental Dyscalculia الى اضطراب معرفي Dognitive Disorder في مرحلة الطفولة Child Hood اواضطراب الاكتساب السوي Normal Acquisition للمهارات الحسابية Arithmetical Skills . (سليمان عبد الواحد يوسف،2010،328)

وكثيرا ما تستخدم الديسكلكوليا كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصعوبة الحسابية .

Arithmetical Difficulty ويختلف مصطلح الديسكلكوليا النمائية عن الاضطراب الرياضي Mathematical Diffuculty الوارد في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للأمراض النفسية والعقلية (American Psychiatric Association ,1994)

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Diffuculties وذوي صعوبة الرياضيات Math Disable Dوالديسكلكوليا Dyscalculia وضعف المهارة الرياضية Less Skilled Math والضعاف في حل المسائل الرياضية POOR In Problem Solving كلها مفاهيم تشير الى مصطلح عام General Term ويتضمن صعوبة كل الجوانب الحسابية All Aspect Of Arithmetical Diffucult.

وبالرغم من ذلك فقد اظهر التراث "النيورسيكولوجي" وجود مصطلح الديسكلكوليا النمائية مقارنة بوجود مصطلح اخر مثل صعوبة تعلم الرياضيات او اضطراب الرياضيات .

وتعرف "**النيوروسكولوجيا**" "**للديسكلكوليا النمائية**" على انها اضطراب بنائي للقدرات الرياضية ناتج عن اختلاف هذه المراكز في المخ ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف :

الديسكلكوليا تتضمن اضطراب في القدرة الرياضية مع وجود مستوى متوسط او اعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة .

تحدد الديسكلكوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للفرد والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه ممن هم في سنه .

يختلف العجز الرياضي عند الأطفال اختلافا واضحا عند الراشدين ويرى "زكريا توفيق"ان المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ويؤكد على انها صعوبات تعلم الرياضيات تمثل اكثر صعوبات التعلم شيوعا واستقطابا للاهتمام البشري على أنماطه وتوجهاته، اذ انها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة. (سليمان عبد الواحد يوسف،2010: 329)

وقد صنف كوسك Kosc ستة انماط فرعية للعجز الرياضي النمائي بين الاطفال والراشدين هي :

-**العجز الرياضي النمائي الترتيبي :** Practognostic Développemental Dyscalculia

حيث يجد الاطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب صعوبة بالغة في وضع الاشياء وفق ترتيب معين على اساس حجمها او مقدارها، وبالتالي يصعب عليه تحديد ما اذا كانت احدى المجموعتين تحتوي على عدد من العناصر اكبر من او اقل او يساوي عدد العناصر المجموعة الاولى.

-**العجز الرياضي النمائي الكتابي** Graphical Developemental Dyscalculia

حيث يجد الطفل صعوبة في كتابة الاعداد والرموز العلمية Operational Number And Symbol

-**العجز الرياضي النمائي اللفظي** Verbal Developmental Dyscalculia وفيه تظطرب القدرة على تسمية المصطلحات Terms والعلاقات Relation والرموز الرياضية Mathematical Symbol

-**العجز الرياضي النمائي الاجرائي** :Operational Developemental Dyscalculia

-**العجز الرياضي النمائي الفكري:** Ideognotical Developental Dyscalculia

يعني عدم فهم الافكار الرياضية Mathematical Ideas Dyscalculiaوالعلاقات الخاصة بالحساب العقلي Mental Calculation فعلى الرغم من ان هؤلاء الاطفال قادرون على القراءة وكتابة الاعداد فإنهم غير قادرين على فهم ما يكتبون او ينطقون، فعلى سبيل المثال يعجز الطفل الذي يعاني هذا النوع من الاضطراب عن فهم ان العدد (9) نصف العدد (18) او انه ناتج ضرب العددين (3×3) على الرغم

من انه يقرأ العدد بصورة واضحة كما انه يجد صعوبة كذلك في فهم العلاقات مثل اكبر واصغر من او يساوي (زيادة ،2002: 30)

وحسب "باديان"Badian 1993 فان صعوبة تعلم الرياضيات يقسمها الى نمائية ومكتسبة فانها تكون على ثلاثة انواع وهي:

صعوبة قراءة الاعداد وكتابتها رغم سلامة المهارة في الجوانب الأخرى من المعالجة الحسابية، حيث فحص هذا الاخير (50) طفلا ممن يعانون صعوبات تعلم الحساب، وجد ان عجز الاطفال عن قراءة الأعداد او الرموز ناتجة عن قصور الانتباه اكثر من كونها ناجمة عن فقدان القدرة الاساسية على قراءة الاعداد.

-**الكالكوليا المكانية :** وتتميز بصعوبة التحليلات المكانية للمعلومات العددية حيث يجد الاطفال الذين يعانون صعوبة منها صعوبة في اصطفاف الاعداد في مسائل الحساب متعددة الاعمدة، وكذا في حذف الاعداد وتدويرها وعدم القدرة على القراءة رموز العمليات الحسابية والكسور العشرية رغم قدرتهم على القراءة وكتابتها واجراء العمليات الحسابية البسيطة وتذكر الحقائق الرياضية.

-**اللاحسابية :**ان هذه الظاهرة تحدث في مرحلة الرشد حسب باديان " Badian"وتتميز بصعوبة بالغة في استدعاء الحقائق الحسابية الاساسية من الذاكرة طويلة المدى، حيث يعاني صاحب هذا الاضطراب من انفصال بين تذكر الحقائق واستخدام القواعد وعلى العموم يمكن تمييز صعوبتين واضحتين هما :

- استرجاع الحقيقة او المعلومة الرياضية
- الصعوبة الاجرائية

4-الاخطاء الشائعة في الرياضيات تتمثل في :

صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه فقد تطلب منه ان يكتب الرقم (3) فيكتب (4).

صعوبة في تمييز الارقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6،2).(7،8)حيث يقرأ او يكتب الرقم (6) على انه (2) والعكس وهذا بالنسبة للرقمين 7و8وما شابه.

-صعوبة في كتابة الارقام التي تحتاج الى اتجاه معين، اذ يكتب الرقم (3) مثلا هكذا ( ) والرقم (4) هكذا ( ) وقد يكتب (9)هكذا ( ) ثم يعكس الارقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأه او يكتبه(52)

-صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابيةالاساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ،فالطالب هنا قد يكون متمكنا من عملية الجمع او الضرب البسيط مثلا ولكنه مع ذلك يقع في اخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الاخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (احاد العشرات)وما شابه ذلك ،على سبيل المثال فقد قام احد الطلبة بجمع 25+12=01 وعند الاستفسار منه تبين انه قام بجمع الارقام 5+2+2+1 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم فكتب 01.

فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة، لكنه يخلط بين منزلتي الاحاد والعشرات مثلا. ومن - **الامثلة على الاخطاء الشائعة في العمليات الحسابية منها**

64 15 15

\+ × +

59 5 16

1113 525 21

واحيانا يقوم الطالب باجراء عمليتي جمع وضرب في نفس المسألة مثل :

45 21

\+ +

3 5

---

157 106

واحيانا قد يقرأ او يكتب الارقام بطريقة معكوسة فتكون النتيجة خطأ على الرغم من ان العملية الجمع قام بها هو كانت صحيحة :

37

91

\+

\-

218

وقد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلا من اليمين ،فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ مثل 1

82

\+

يقوم بعملية الجمع وينسى الاحتفاظ بالواحد مثلا 27+14=31او يكتبها بالشكل التالي 27+14=311

او يخلط عملية الجمع بعملية الضرب في وقت واحد :مثل 42×5=207 (المثقال ،2000: 115)

مما سبق نستطيع ان ندرك ان الارتباك في تمييز الاتجاهات هو احدى الصعوبات الهامة، التي يواجهها الطالب، الذي يعاني من صعوبات التعلم، وقد يكون هذا الاضطراب وراء معظم الاخطاء الشائعة والغريبة التي سبق ذكرها .

5-أهمية الخطأ في التعلم :

لا يمكن للفرد المتعلم ان يحلم بتعلم خالي من العوائق، لان الأخطاء التي ترتكب في اثناء التعلم هي في الحقيقة مؤشرات دالة على وجود عوائق ينبغي إزاحتها، وهكذا عمل " **جان بيار استلفي** "على إظهار بعض من أنواعها فجاء بها على شكل التالي :

- أخطاء تتعلق بفهم التعليمة.
- أخطاء تتعلق بالعادات التعليمة أي تلك المتعلقة بصعوبة فك الرموز .
- أخطاء ناجمة عن وجود مفاهيم تناوبية عند المتعلمين .
- أخطاء مرتبطة بالسيرورات المتعلمة.
- أخطاء ناجمة عن زيادة في الملكة الإدراكية لدى التلاميذ.
- أخطاء ترتبط بمواد أخرى بقيت عالقة اى غير واضحة، كما تفطن الباحث الى طرق التقليل من أثارها، كما لاحظ أن أخطاء المتعلمين صارت تهم المعلمين بحكم انها منطلق التعلم .(مجيد،2009،166).

كما أن الخطأ أصبح يستغل في تحسين الأداء وهذا من خلال تحليل الخطأ ومحاولة فهمه بطرح أسئلة حول" ماذا كتب التلميذ ؟ ""على ماذا أراد ان يعبر "؟" "ما هو سبب؟"

بالإضافة إلى التكفل بالخطأ عن طريق تنظيم أنشطة ملائمة لمرافقة التلميذ قصد مواصلة بناء المعرفة وبهذه التوجيهات والقرارات مستوى التلاميذ يرتفع، والأخطاء التي يرتكبها يقل وزنها ولا تؤثر في مساره التعليمي وهذا باستغلالها في تحسين أداء التلاميذ، فيستفيد منها سواء الذي يقع في الخطأ أو الذي لا يقع فيه .

5-أصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ .

آن الأوان لتحديد مدى تنوع أصناف الأخطاء المصادفة في أعمال التلاميذ لتشخيصها بدقة وإعداد التدخلات المناسبة انطلاقا منها.

5-1-أخطاء مرتبطة بفهم التعليمات :يتعلق بمشاكل استيعاب التلاميذ تعليمات العمل المقدمة شفويا او كتابيا، كما يتعلق بصعوبات قراءة معطيات المشكلات والنصوص المدرسة الأخرى كثيرا ما لا يدركها المدرسون، وتكون الأسئلة أوضح بالنسبة لمن طرحها منها لمن يقرؤها متسائلا عما طلب منه الكثير من الأفعال المستعلمة في التعليمات مثلا تشكل عائقا للتلميذ ماذا يعني لهم مثل هذه الكلمات :علل، عين، اشرح ،فسر، استنتج ؟.

كما عرض "**جون ميشال زخار تشوك** " و"**فورانس كاستينكود**" مجموعة من التمرينات المتنوعة تسمح للتلاميذ بفك رموز مثل التضمينات، حيث اقترحا مثلا تحليل تعليمة من التعليمات وإعادة تركيب صياغتها من جديد او التعجيل بالنتيجة المحصلة والبحث عن التوافق الممكن بين سلسلة من الأسئلة من الأجوبة، ويمكننا عكس العادات المدرسية واقتراح جواب يطلب إيجاد السؤال الذي كان ممكنا طرحه، كل هذا يمكن القيام به أثناء النشاطات المدرسية وكذالك في إطار مساعدة منهجية ويمكن لكل طريقة من الطريقتين ان تكمل الأخرى بما يعود بالنفع عليهم. (جون ماري ،2009: 38).

5-3-اخطاء ناجمة عن التصورات البديلة :

كون التلاميذ يأتون إلى القسم وفي أذهانهم تمثلاتهم الشخصية للمفاهيم التي تدرس لهم فيه أضحت فكرة تقليدية، ولو أنها ليست دائمة في تطبيقاتهم والأعمال المتوفرة حاليا تخص مواد دراسية كثيرة ففيما يتعلق بتدريس العلوم اقترح "**جرار دي فنشي** " و"**اندري جيوردان** " إستخلاصات مهمة حول هذه المسالة، منها ان التلاميذ لا ينتظرون دراسة الدارة الكهربائية او التغذية لدى النباتات الخضراء ليكتمل بناؤهم الذهني كليا (غالبا ما يبدأ هذا الأخير منذ طفولتهم المبكرة لقد استخلاصا نظاما من الشروح المنسجمة المتعلقة بهذا الموضوع).

مثلا الأجسام العائمة فوق الماء المقتبس عن كل من "بياجيه" و"باشلار" فالأول الذي كان أستاذا في الفيزياء في (BAR-SUR- AUBE) استطاع ان يقول قبل اهتمامه بإستمولوجية العلوم " ان توازن الأجسام العائمة يشكل موضوع حدس مألوف لدينا هو نسيج من "الأخطاء" بعبارة أوضح إننا ننسب للأجسام التي تطفو بل أكثر من ذلك للأجسام التي تسبح نشاطا، فإذا حاولنا الضغط بأيدينا على قطعة خشبية محاولين إغراقها في الماء نقول عنها إنها تقوم، فيما تنسب المقاومة بسهولة للماء، ومن هنا يصعب إفهام التلميذ مبدأ ارخميدس بكل بساطة رياضية .

5-6-أخطاء شواهد العمليات الذهنية الجارية :

هناك أخطاء تكون مرتبطة بشكل مباشر بتنوع العمليات الفكرية المنجزة من طرف التلاميذ لحل المشكلات التي تبدو مظهرها في المنوال، يبين "جرار GERAR"" وفيرن FERNAN "كيف ان عمليات الجمع تكون صحيحة حين تتعلق بالربح بدلا من الخسارة، والعكس ملحوظ في عمليات الطرح مثلا ،اذا كان للطفل" BOL" 7 كريات ليعلب ويربح 5 فكل تلاميذ القسم التحضيري، او المتوسط يجدون سهولة ان حصيلة النهائية 12 كرية، لكن ان بقي له 7 كريات بعد ان خسر 5 وطلبنا هذه المرة كم كان لدى "بول" قبل شروعه في اللعب، فالكثير من تلاميذ القسم المتوسط يترددون في الجواب، وجواب العديد منهم هو 2، بينما هو 12 طبعا، وذلك لأنه يصعب عليهم إضافة كريات خسرها" بول" بدلا من ان يربحها، يصف" ريمي بريسو BRISSO RIMI"الصعوبة التناظرية عندما يجب إجراء عمليات طرح في مشكل يتعلق بحساب زيادة مثلا كان بخزانة المدرسة 42 كراسا ثم منح المدير علبة منها فلديها 67 كراسا عندما نطلب عدد الكراريس التي أتي بها المدير لا تخطر عملية الطرح ببال التلاميذ ولا يحسبونها الى غاية السنة الثانية متوسط ما يؤكد ان الصعوبة تمكن من البناء التدرجي لمفهومي الجمع والطرح، هذه العملية الحسابية ذاتها يمكن ان توافق معها عمليات تختلف كليا من حيث جهد التجريد الذي تتطلبه، غير ان المدرسين لا ينتبهون لها ببساطة ان كل هذه المشكلات متناظرة .نفهم من هذا انهم يفسرون اذا اختلاف نتائج التلاميذ بأسباب شبه نفسانية بينما تحليلهم الدقيق للمحتوى وعراقيله هو الذي يمنحهم احسن مفتاح لفهم هذه الأخطاء التي تأتي بهذه الانتظامية لتكون عفوية، ان المعالجة الديداكتيكية تقتضي ان تصنف التمارينات والنشاطات بشكل أفضل.(مرابطي،2011 :32).

5-7-أخطاء تخص المساعي المعتمدة :

إن عدم توافق الحلول المقترحة من قبل التلاميذ مع ما يطلب منهم هو الذي يكون في غالب الأحيان مخصوصا بالعقوبة، مع أنهم يسلكون مسالك لا تمت بصلة إلى الغباء سوى أنها لم تطرأ على بال المدرس ولم يفكر فيها، ما يبين ان هذه الأخطاء هي نوعا ما أخطاء غير حقيقية، بعض الاستنتاجات التي يسارع إلى وصفها بالخاطئة تبرز فقط الإجراءات الممكنة لحل سؤال مطروح عندما يجلب الدرس الانتباه الى نوع معين من الإجابة المتوقعة والمنتظرة .

وفور وعينا بهذا المشكل، نفاجأ لتنوع الاستراتيجيات التي يضعها التلاميذ تلقائيا حيز التنفيذ بعد اتاحة الفرصة لهم ومراقبة معلمهم هكذا استطاع "روبير نايري "ROBER NAYRI " تحليل الطريقة التي يحل بها تلاميذ الصف المتوسط المشكل المطروح وفق الأتي " بجزمته ذات سبع أماكن ينتقل "بوتي

بوسي "بين مدينتين بخطوات يقطع في كل منها 28 كلم، ينطلق من "**غرونوبل** "متوجها نحو "**نيس**" وبين "**نيس**" و"**غرونوبل** " كم خطوة سيخطو؟.من الغريب ملاحظة ان قلة فقط من التلاميذ حتى في المتوسط تحل المسألة بتقسيم 224على 28، وتلك هي بالتأكيد الطريقة الممتازة التي يرتقبها منهم المدرس علما ان الكثير منهم يمكنه انجاز هذه العملية لو طلبنا منه ذلك(على الأقل باستعمال الآلة الحاسبة) ، لكنهم بدلا من ذلك ينهمكون في عدد لا متناه من الحلول، فبعضهم يلجأ إلى عملية الجمع (28+28+28.....) وبالبعض الأخر يطرح (224–28–28) فيما ينتقل آخرون إلى استعمال مضاعفات 28 رغبة الإسراع بحل المسألة .

بدلا من الحكم بالخطأ على هذه الاستراتيجيات فالأجدر بنا ان نسمح للتلاميذ بالتعبير عنها جماعيا، ونبين لهم مدى تنوع الحلول التي يتصورونها، ثم ان نطالب القسم كله بتطبيق ما نقترح عليهم منها واحدا واحدا وحينذاك سنلاحظ بعض التطورات لكنها عادة ما تكون محدودة كل منهم بالطريقة الإجرائية الأكثر تقدما من طريقته المعتادة، على أن تكون خطوة التقدم مبالغا فيها.

5–8–أخطاء يتسبب فيها اكتظاظ المعارف : الأخطاء المتعلقة بطريقة العمل علما ان الحديث عن الذاكرة في المدرسة يعني بالضرورة الحديث مباشرة عن الذاكرة طويلة المدى عندما يتوجب بحفظ الدروس ومراجعة المفاهيم والاستعدادات للامتحانات غير أن ذاكرة العمل في يومية النشاطات المدرسية لا تقل أهمية عنها .

ويذكر بهذا الشأن" GEORGE MELLERE" جورج ميلير "ان عدد العمليات الواجب انجازها والاحتفاظ بها، الحاضرة ذهنيا اكبر بكثير، فهم يحسبون على أصابعهم لانجاز عمليات الجمع، ويحرصون على أن لا ينسوا الاحتفاظ ذهنيا بالنتائج الاعتراضية ومضاعفات الأعداد باختصار إنهم سرعان ما يجدون أنفسهم في ما يسمى بوضعية الاكتظاظ المعرفي مباشرة في نسيان بعض العناصر، ذلك ان انهماكهم في الحسابات يفقدهم الاتجاه ويحول دون علمهم أين وصلوا والشيء ذاته ملحوظ بالأخطاء الإملائية التي غالبا ما يشتكي المدرسون من أنها أكثر ووردا في إنتاج النصوص أكثر منها عملية الإملاء لإجادة توظف ذاكرة العمل اى فضاء المعالجة فيها كله في البحث على أحسن الأشكال الخطية لدرجة ان عددا من التلاميذ لا يهتمون في الواقع بمعنى النص الذي أملى عليهم، على عكس ذلك فإن إنتاج النص نشاط ذو مهام مشترك يقتضي في نفس الوقت البحث عن الأفكار وتنظيمها على شكل فقرات ومراقبة التراكيب، ومن بين هذه العمليات كلها مراقبة الأخطاء الإملائية نفهم أن تركيز الانتباه على احد المظاهر يسيء للأخر ويقول "جون فرنسوا هالتي GEORGE FRANCOIS HALTI "انهم يجدون

أنفسهم ليس في مواجهة مشكل وحسب وإنما أمام وضعية شديدة التعقد، وما الأخطاء إلا الناتج الآلي لها .(ربيعة ،2011: 34)

5-9-أخطاء يعود أصلها إلى مواد أخرى : هناك صنفا أخر من الأخطاء، وذلك الذي تعلق بتحويل المعارف بين المواد فلئن كان من حقنا أن نأمل استطاعة التلميذ إعادة توظيف ما أحرزه في الرياضيات وفي مادة الفيزياء او الجغرافيا، فإن التجربة تؤكد ان الأمر ليس دائما بهذه الحال، وثمة أسباب لذلك اذ تشير الأعمال السيكولوجية المعرفية، ولا سيما منها أعمال " فرنسوا ريشار FRANCOIS RICHAR "المتعلقة بحل المشكلات وتلح كلها على مدى تعقد طبيعة هذا التحويل، الذي ما فتئت المدرسة تؤكد أهميته في نشاطاتها اليومية، بينما الاستيعاب صعوبات لا بد من التمييز بين الملاح القاعدية التي تناسب العمليات المنطقية التي يشترطها المشكل، مع الإشارة أن بروز مختلف الملامح الخارجية وتنوعها يحجب عن التلاميذ القاعدة المشتركة كما يبدو ذلك في المشكلات المتشابهة، مثل إصلاح مصباح كهربائي، علاج ورم خبيث وعلى عكس ذلك فإن التعميم غير المبرر غالبا ما ينجم عن تطبيق حل وضعية معلومة معروفة على وضعية جديدة

5-10-اخطاء ثمار عادات مدرسية مرغوب عنها : إن التحاليل التي أجريت لحد الان تعر ّف التلميذ والطفل، كما لو كان سلوكهما مركبا بعضه فوق بعض، مع أننا نعلم أن أي شخص في غياب حالة انفصال الشخصية يمكن أن تكون له تصرفات متناقضة حتى لدى الكبار، ويوضح "ايف شوفاييرYve Chovayer"ان ما يميز التلميذ هو انه يفكر تحت التأثير بموجب لعبة العقد التعليمي ويضيف قائلا "انه يعلم اننا في انتظاره في حال عمل العقد التعليمي بصورة جيدة فإنه يعلم في اي شيء ننتظره".

ان مسألة العراقيل الديداكتيك تنتمي الى هذه المجموعة الأخيرة ولعل أشهر الأمثلة التقليدية مثل الأعداد العشرية التي درسها "غي بروسو guée-brosso" اذا كان التلاميذ يعتقدون ان 5.43 اكبر من 5.7 فهذا يعني أنهم يتمثلون الأعداد العشرية كما لو كانت مركبة من عددين طبيعيين مفصولين بفاصلة، من أين يأتيهم هذا التصور؟ لا شك انه يعود الى العراقيل الابستيمولوجية (المرتبطة بصعوبات المفاهيم الداخلية) ولا للعراقيل السيكولوجية (المتعلقة بخصائص لتلاميذ المعرفة) بقدر ما يعود في واقع الأمر إلى خصائص الوضعيات التعليمية التي ادخل عن طريقها المفهوم، كما يظهر التحليل ان الأعداد العشرية غالبا ما تكون في الأمثلة حيث يمثل الجزء الطبيعي والجزء العشري وحدتين مختلفتين (مثلا امتار وسنتيمترات قطعة قماش)اذا عددين مختلفين الشيء الذي يرسخ أجوبة يفترض رفضها لاحقا. (البيض،ع،المجيد،2009،35)

6-أسباب صعوبات تعلم الرياضيات :

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت عن بحث العوامل والأسباب المؤدية الى صعوبات التعلم في الرياضيات الى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها فتحي الزيات (الزيات 1998 ،549)

- ضعف او سوء الإعداد السابق في الرياضيات .
- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة اليهم.
- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضياتية.
- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضياتية.
- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا وامامهم والذي قد يؤدي الى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات. (الزيات 1998 ،549)
- وتنشأ مشكلات تعلم الرياضيات بصفة عامة عن العديد من العوامل التي صنفها "ريتشمان وكوفمان" (Reisman& Kauffman ,1998)في اربع مجالات هي :

العوامل المعرفية والعوامل النفس حركية، والعوامل الجسمية والحسية والعوامل الانفعالية والاجتماعية وقد افاد الباحثان ان العوامل المعرفية والعوامل النفس حركية تنطبق مباشرة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

وقد اشار كلا من "فليشنير"و"جارينت" (1987,Fleschner&Garnett) الى ان المتخصصين في مجال صعوبات التعلم الرياضيات يميلون الى التركيز على العوامل المعرفية واهمال المتغيرات المتعلقة بالمعلم والدافعية والمتغيرات العقلية.

وصعوبات الرياضيات كصعوبة اكاديمية سواء اكانت في الجبر ام في الهندسة ام الحساب يمكن ارجاعها الى بعض صعوبات التعلم النمائية المختلفة.لقد تعددت وجهات النظر حول تفسير هذه الظاهرة لدى بعض التلاميذ، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس العاملين في هذا المجال على الأسباب الحقيقة لهذه الظاهرة،حيث يرى فريق من العلماء ان السبب الرئيسي انما يرجع الى اصابات المخ، بينما يعتقد فريق اخر ان سب الصعوبة هو قصور في العمليات النفسية بينما يقدم فريق ثالث تفسيرا اخر للصعوبة بانها ترجع الى المعالجة الخاطئة للمعلومات، واخرون يفسرونها بأنها نتيجة خلل وقصور في البيئة التعليمة

ومهما كانت هذه الأسباب فلابد لنا التعرف على الأخطاء الشائعة في الرياضيات التي يقع فيها التلاميذ في لتشخيصها وتحليلها وتصنيفها والتعرف على الأسباب التي تؤدى الى الوقع في تلك الأخطاء .

كما يرى "ابو فخر" (2007،181) انه يمكن تصنيف الاسباب المؤدية الى صعوبة تعلم الرياضيات الى الاساب التالية منها :

6-1-اصابة دماغية خفيفة :

وهي الإصابات التي تفسر حالات صعوبات التعلم بصفة عامة ومنها صعوبات تعلم الرياضيات بصفة خاصة، وان بعض الباحثين وجدوا مراكز معينة في مخ الانسان مسؤولة عن اجراء العمليات الحسابية وان اي خلل في هذا الاجراء يؤدي الى ضعف في المهارات الرياضية.

6-2-أسباب معرفية :

هي تلك الأسباب التي تتعلق بقصور في عمليات المعرفة والانتباه والادراك والقدرة على انشاء المفهوم وتكوينه ولعل من بين ابرز انواع القصور ذلك القصور في التمييز البصري المكاني، فكثر من الاطفال قد يعكسون الارقام 6و9او52و25وبذلك فهم لا يميزون بين اليمين واليسار .

كما النجاح في الرياضيات يرتبط بالقدر المكانية في الهندسة والجبر فمن يواجه صعوبة في إدراك العلاقات بين الخطوط والرموز سوف يكون لديه صعوبة في معرفة او إعادة إنتاج الأشكال والتصميمات الهندسية وقد ترجع صعوبة تعلم الرياضيات الى عدم القدرة على التذكر مثل الضعف الذاكرة البصرية يعيق تذكر الأشكال وشكل الأرقام، ومن بين القصور المعرفي ايضا القصور في الانتباه الذي يأخذ اشكالا عديدة مثل الحركة الزائدة والقابلية لتشتت والخمول والاندفاع وعدم القدرة على التحكم في ردود الأفعال، وبالتالي تحدث صعوبة في تعلم المهارات والمفايهم الحسابية، وهذه القدرة تتطلب التمييز البصري والسمعي والتذكر.(سليمان عبد الواحد،2010:بتصرف خاص)

6-3-الأسباب اللغوية :

تمثل الرموز الرياضية وسيلة للتعبير عن المفاهيم اللغوية العددية، لهذا فان المهارة اللغوية مهمة في التحصيل بمجال الرياضيات حيث يستعملها الطلبة في تنظيم عملية التذكر واستخدام الخطوات المتعددة والقواعد والحقائق الرياضية وتزداد متطلبات القراءة للمسائل الحسابية مع تقدم المستوى الدراسي، حيث يعاني كثير من الطلبة من عدم استطاعتهم تحويل النص اللغوي الى نص رياضي رمزي اي الى معادلة او يما يسمى ترييض مشكل (العالم،2007: 155)

7-مؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات:

7-1-ضعف او سوء الإعداد السابق لتعلم الرياضيات : ان عملية التحصيل في اي مجال هي عملية تراكمية وخاصة في مجال الرياضيات، وهذه العملية تقوم اولا على الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية التي تقوم بدورها ايضا على فهم واستيعاب وادراك المسائل المكانية والمسافات والأشكال والزمن فعندما يطلب من التلاميذ اداء بعض الواجبات المدرسية التي تتطلب هذه المهارات او الخبرات فإنهم يعجزون عن ادائها ويتراكم لديهم الاحساس المستمر بالعجز او الصعوبة، هذا يتطلب التأكد من توفر المعرفة السابقة التي يجب تقدم في الوقت المناسب حتى يتم التعلم اللاحق، وهذا ما يجعل تعلم الرياضيات عملية تراكيمة وتتابعية.(بالقوميدي،2011 :62)

7-2-اضطراب في إدراك العلاقات المكانية : ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لديهم اضطرابات ملموسة في ادراك العلاقات المكانية، فقد وجد هؤلاء ان الطلبة يبتعدون عن الانشطة التي تنمي لديهم الاحساس بالفراغ والحجم والمسافة واكبر من واصغر من وذلك بسبب ارتكابهم واضطرابهم وعدم تمييزهم بين هذه المفاهيم. (ابو فخر،2007: 180)

كما ان هناك العديد منهم يظهرون صعوبات إدراكية في التنظيم البصري المكاني والحركي للاشكال الهندسية في الرياضيات والتي تكون عادة نتيجة للافتقار لعدد من المهارات مثل:

- الافتقار الى التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالاشكال الهندسية مثل معين، شبه منحرف، مثل حاد او التوازي او التكافؤ.....
- ضعف او صعوبة بالغة في دارك معنى الارقام.
- صعوبة كتابة الارقام والتعبير عنها وتداخل تراكيبها المكانية على الصفحة.
- صعوبة في التمثيل المعرفي التصوري للاشكال.

7-3-اضطراب القدرة الحركية البصرية والإدراكية والبصرية : ان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يقعون في كثير من الأخطاء الحسابية المتصلة بالعد والعمليات الأساسية المتمثلة في الجمع والطرح وبالضرب والقسمة والتمييز بين الخانات الآحاد والعشرات والمئات وكذلك الكسور (عباس بلقوميدي،2008)

7-4-اضطراب اللغة وصعوبات القراءة :

يلاحظ "الزيات " ان بعض الطلبة والذين يعانون في صعوبة تعلم الرياضيات صعوبة في حل المشكلات الحسابية التي تقدم بقالب لفظي، وفي تفسير المفاهيم الرياضية والمقروءة بينما يمكنهم حل بعض هذه المشكلات عندما تقدم لهم بصيغة إجرائية عملية او بصيغة مجردة، لذلك توجد ارتباطات قوية

بين صعوبات القراءة وخاصة الفهم القرائي وصعوبات حل المسائل الرياضية كما ان الاطفال ذوي صعوبات فهم التراكيب الرياضية يعانون من صعوبات في الرياضيات (قحطان واخر،2004: 259)

7-5-الافتقار الى المفاهيم المرتبطة بالاتجاه والزمن :يعاني الكثير من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من ضعف القدرة على المعرفة على الزمن وتقديره كذلك الاتجاهات (اليمين، اليسار،فوق، تحت) وهي مهارات تجعلهم غير قادرين على حل المسائل الرياضية (ابو فخر،2007: 190)

7-6-اضطرابات او مشكلات في الذاكرة :الطلاب الذين يعانون من هذه الاضطرابات قد يفهمون حقائق النظام العددي و القواعد التي تحكمه ولكنهم يجدون صعوبات في استرجاع عدد من هذه الحقائق بالكفاءة او الفاعلية المطلوبة وتعتبر الذاكرة البصرية من اكثر العمليات المعرفية اهمية بالنسبة للطلبة في تعلم الهندسة خاصة بمختلف انواعها والتي تتطلب ضرورة تذكرهم لمختلف الأشكال الهندسية .

7-8-قلق في تعلم الرياضيات :يمثل قلق الرياضيات متغيرا ينشأ عن رد فعل الفرد تجاه الرياضيات وربما يرجع منشأ القلق الي الخوف من الفشل المدرسي، او الخوف من فقد تقدير الذات سواء تقديره لذاته او تقدير الاخرين له وقد يعيق قلق الرياضيات بعض التلاميذ عن حل المشكلات الرياضية او المسائل الحسابية كما يؤدي الى تكوين وتنمية اتجاهات سالبة نحو الرياضيات خصوصا والتخصصات عموما (الزيات ،1998: 550).

7-9-قصور في استراتيجيات تعلم الرياضيات :غالبا ما يلجأ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات الى استراتيجيات بدائية في حلهم للمسائل الرياضية كما انهم اكثر عرضة لارتكاب الاخطاء عند استخدام العد لحل المسائل الحسابية وعدم القدرة على التتبع المنطقي ف حل المسائل الرياضية في المراحل المتقدمة فهم يستخدمون طرقا عشوائية وغير ملائمة (قحطان واخر،2004: 260)

7-10-صعوبة الترميز الرياضي للمواد المحسوسة :يعاني الكثير من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد او المسائل اللفظية التي تتناول مواد محسوسة بسبب صعوبات في فهم هذه الرموز والتعبير الكتابي عنها فهم يظهرون اضطرابا في بعض المعرفة والحقائق والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالاجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعالات الرياضية وهؤلاء الاطفال يحتاجون الى العديد من الخبرات المتكررة و المتنوعة والعديد من المواد المحسوسة المتباينة لجعل هذا الربط قائما او ناجحا قويا وراسخا،وهذا النمط هو الاكثر انتشارا في مجتمعنا نتيجة :

- ضعف التطبيقات الرياضية التي تقدم لهم .
- عدم التمييز بين التدريبات والتطبيقات.

8-مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات :

ان أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها الى:

8-1أخطاء في التنظيم المكاني :

- وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما البعض وعدم معرفة الاتجاه العدد المطروح منه .

8-2-اخطاء اجرائية :

- وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة الخ..... من العمليات الأخرى.

8-3- أخطاء الوصف البصري :

- وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك أو عدم معرفة مكانها.

8-4-الإخفاق في تعديل الوضع النفس – تربوي :

-وتظهر عندما تحتوي المسالة على عمليتين او اكثر .

8-5-الحركة الكتابية:

- وتظهر في اداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات .

8-6-الذاكرة :

- حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة .

8-7-الحكم والاستدلال .

- وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة او خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم .

كما ان المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يعتبرون اقل القدرة كفاءة من اقرانهم وذلك في اغلب الأحوال، يرجع ذلك الإخفاق الى عاملين.

8-9- العامل المعرفي :

يتسم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة، فهم على درجة من البطء وإدراك العلاقات، ولاسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي اكثر من كونه محددا، فضلا على ذلك فلديهم صعوبة إضافية في عملية إحداث انتقال المعرفة الى حدود المواقف العلمية، اضافة الى عامل غياب الانتباه، ضعف الدافعية للتعلم، عدم التواصل، ضعف في المعارف والقدرات الذهنية، حالات مرضية، حالة اجتماعية متوترة، وعلى ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلا لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة . (بلقوميدي عباس،2011: 70)

8-10 – بيئة المنزل :

تشير معظم المؤشرات الى غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوفر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية، ويرجع ذلك الى خلو بيئتهم من المثير او الحافز، كما انهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة اذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر، وغالبا ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة التأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك الفكرة المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها . (سليمان ،2010: 329)

كما يوجد بعض العوامل المتعلقة

(أ) بالمعلم منها :

- نسق سريع للتعليم .
- اختيار غير مناسب للانشطة .
- عدم تنويع الطرائق والوسائل .
- عدم القدرة على التواصل .
- انعدام التوازن الوجداني.
- تصور سلبي للهوية المهنية.
- تصور سلبي للمتعلم .

(ب) عوامل متعلقة بالمعرفة منها :

- تجاوز المستوى الذهني للمتعلم .

- عدم التلاؤم مع ميولات المتعلم .
- صعوبة المعارف .(المثقال،2000 :78)

9-علاج صعوبات التعلم في الرياضيات :

بداية لابد من القول بان هناك ارتباطا وثيقا لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعلاجية، فالاولى بطبيعة الحال تؤدي الى الثانية ولا يمكن بديهيا ان تكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلا ان التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي، ولقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلي.

1- **طريقة التعلم الايجابي :**

وهي طريقة تستند الى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة .

2- **طريقة التدريس المباشر :**

وهي طريقة تستند الى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس وتسير هذه الطريقة وفق خطوات هي :

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات تستهدف تحقيقه .
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج اليها لتحقيق الهدف .
- تحديد اي مهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول الى تحقيق الهدف.
- وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع هادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم او مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد انجاز مهمة رياضياتية محدد في اطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط . (سليمان عبد الواحد يوسف،2010: 332)

3-طريقة الالعاب الرياضية :

وهي عبارة عن نشاط هادف ممتع يقوم به التلميذ او مجموعة التلاميذ بقصد انجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد معينة للعبة مع توفر الحافز لدى التلميذ في النشاط، وهي تتميز بزيادة دافعية التلاميذ للتعلم لتحقيق اهداف معرفية كالفهم والتطبيق واهداف وجدانية تتمثل في زيادة الميل نحو الرياضيات .

4-طريقة التعلم المسموع :حيث يطلب من التلميذ فعل الاتي :

- اقرأ المسالة بصوت عال.
- حدد المطلوب بصوت عال .
- اذكر المعلومات المتجمعة بصوت عال.
- قدم افتراضات الحل وفكر فيها بصوت عال .
- تصل الى الحل بصوت عال.
- احسب واكتب الحل.
- اعرف الحل بنفسك وتحقق منه.

5- طريقة التعلم الفردي :وتستند الى الخطوات التالية:

- فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ.
- عدم ثبات زمن التدريس لجميع التلاميذ.
- تنويع اسلوب معالجة محتويات المادة .
- كتابة المنهج في بطاقات يدرسها التلميذ في الفصل او المنزل تحت اشراف المعلم ومتابعته. (عبد الفتاح ،2000: 130).

6-طريقة التدريس الشخصي : وتقوم على الإجراءات التالية :

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج تحديد الأهداف التعليمية للدروس تحليل محتوى البرنامج بتحليل كتاب الرياضيات المقرر بحيث يتضمن (المفاهيم، المهارات، التطبيقات الرياضية) وإعداد دروس صغيرة.

7-تحديد طرائق التعلم التي تتمثل في :

- التعلم الشخصي الذي يقوم على تمكن التلميذ من الدرس قبل الانتقال الى الدرس التالي الطريقة. التتبعية لمسارات التفكير عند التلميذ حتى يصل الى الحل .
- طريقة العرض التفسيرية التطبيقية بمعرفة المعلم .
- التقويم المصاحب لقياس تحقق الأهداف التعليمية اولا بأول (بلقوميدي:2008)

وحسب "**جمال المثقال 2000**"هناك إستراتيجيتين مهمتين لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات تتمثل في الأتي .

8-الأسلوب القائم على تحليل المهمات والعمليات النفسية :

يعتبر هذا الأسلوب كبرنامج علاجي فردي يقوم المعلم فيه بوضع خطة للتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات بعد ان يقوم بتشخيصه وتحديد نقاط ضعفه، ويقوم هذا الأسلوب على مجموعة من الخطوات التالية :

- تحديد نقاط الضعف التي يعاني من التلميذ في مادة الرياضيات.
- اختيار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات الطفل والتي يجب ان تكون واضحة ومحددة وقابلة للقياس بشكل بسيط.
- تجزئة الأهداف الى مهارات نوعية بشكل تسلسل هرمي يبدأ من ابسط مهارة منتهيا بتحقيق (المهارات الرئيسية) وتساعد هذه التجزئة للأهداف على تحديد قدرات المتعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة مثل الانتباه والتمييز والذاكرة واللغة والمفاهيم وغيرها والتي يحتاجه الطفل عند العد المنطقي او مقارنة المجموعات او قراءة الإعداد وغيرها من العمليات الحسابية .
- مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم.
- استخدام التعزيز عند تنفيذ البرنامج من اجل اتقان المهارة الحالية قبل الانتقال الى المهارة اللاحقة، وحتى يكون التعزيز مؤشرا لاتقان المتعلم للمهارة .

9-الاسلوب الذاتي التأملي في التعلم :

يرتكز هذا الأسلوب على تطوير الجانب التأملي والضبط الذاتي لدى الطفل عند القيام بحل المسائل الرياضية، وعلى تزويد الطفل بالتغذية الراجعة بشكل مستمر، حيث يقر" **جمال المثقال** "ان الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات لا يقف للتأمل في متطلبات المهمة المعطاة له، بل يندفع ليجيب، فيبدأ بالخلط بين الاشارات والأرقام وغيرها، ومن مظاهر هذا الأسلوب ان يسأل التلميذ نفسه عند كل خطوة من خطوات انجاز مهمة الرياضيات كأن يخاطب نفسه :ما هو المطلوب لحل هذه المسالة، ما نوع هذه المسألة؟ ما الذي يجب فعله ؟الخ....ثم يقوم بالتأكد من الجواب بنفسه وهذا ما يسمى التغذية الراجعة وفي النهاية تعتبر هذه الخطوة تعزيز ذاتي للتلميذ.

ويقترح "**جونز Johns واخرون 1988** "مبدأ تعليم الاستراتيجي في الرياضيات اي وضع خطة تتبعية منطقية تتضمن التهئية للتعليم وتقديم المحتوى والتطبيق او الادماج لتدريس الطلاب، حيث يعتقد بان تعليم الرياضيات كان يعتمد سابقا على التدريس بطرق حفظ القواعد واستظهارها، وهذا يجعل الطفل الذي يعاني من مشكلات في الذاكرة غير قادر على تعلم الرياضيات، لذا فهم يركزون على فهم العمليات الرياضية وإنتاجها معرفيا. (جمال المثقال،2000: 118)

الخلاصة :

تعد الرياضيات كمادة دراسية احد فروع العلوم المهمة، خاصة في المرحلة الابتدائية، لما لها من دور كبير في تزويد المتعلم بالمهارات الاساسية اللازمة للحياة العملية، بالاضافة الى انها تمكنه من المهارات الضرورية لمواصلة تعلميه في المراحل اللاحقة، هذا في ظل شخصية المتعلم القوية والمتحمسة وراغبة في التعلم دون خوف ولا قلق،لان الخوف من الرياضيات اصبح منشرا الان بشكل اوسع من ذي قبل بين التلاميذ وان نسبة كبيرة من التلاميذ لا يحبون الرياضيات ولا يتحمسون لدراستها، بل يكرهونها ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الشعور الذي يبديه هؤلاء التلاميذ عندما يواجهون مشكلة حسابية، لذا تطرقنا في هذا الفصل الى مجموعة من البرامج العلاجية وطرق التدريس المختلفة منها الجماعية ومنها الفردية نظرا لطبيعة مادة الرياضيات ومميزاتها كطريقة الالعاب الرياضية حيث يقوم هذا النشاط الهادف بتحفيز التلاميذ الى انجاز مهمات رياضية كما تتميز بزيادة دافعية التلاميذ لتحقيق اهداف معينة وهناك طريقة اسلوب التأمل في التعلم وهذه الطريقة تدفع بالتلاميذ بالاجابة والخلط في الاشارات والارقام حتى يصلوا الى الحلول، ثم طريقة التعلم المسموع والتي يتعلم فيها التلميذ برفع صوته اثناء انجاز نشاطات رياضية معينة.الخ..... ان هذا التنوع في البرامج العلاجية وطرق التدريس يبررالاهمية الكبيرة التي يوليها العلماء والباحثين لصعوبة تعلم الرياضيات، فكثير من الدراسات والابحاث تطرقت الى هذه الصعوبة وهذا ما سنتكلم عنه في الفصول السابقة .

الفصل السادس

الدراسات السابقة

تمهيد :

لاشك ان صعوبات التعلم الاكاديمية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية ليست وليدة اليوم، فقد كانت ومنذ امد ليس بالقريب، حاجز امام تقدم الكثير منهم والذي انعكس على اغبيتهم في مستواهم الدراسي، ومن هذا المنطلق فقد اجريت العديد من الدراسات والبحوث التي حاولت تحديد تلك الصعوبات ومحاولة الحد منها ومن تلك الدراسات :

1- الدراسات الخاصة بصعوبات القرائية والبرامج العلاجية في القراءة :

الدراسات العربية :

- **دراسة زيان (1979) :**

عنوان الدراسة : " وحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي بدولة مصر"

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الاول الإعدادي وكيفية إمكانية علاج هذه الأخطاء، والتعرف على تأثير الوحدة العلاجية في التغلب على الأخطاء ومعرفة الفرق بين البنين والبنات في اداء مهارات القراءة الجهرية .

عينة البحث: مكونة من 144 تلميذا وتلميذة من مدرستين للبنين والبنات في اطار محافظة الغربية .

ادوات الدراسة : عبارة عن اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبار القراءة الجهرية المتدرج لحسن شحاته، وبطاقة رصد الأخطاء، وذالك لتصنيف الاخطاء ومعرفة عددها في كل مهارة .

نتائج الدراسة : يخطئ بعض تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي في بعض مهارات القراءة الجهرية حيث يخطئ اغلبهم في مهارات النطق السليم وعدم الحذف، وعدم الإضافة، بنسب تتراوح بين 86 % و 94% ماعدا مهارة عدم الإبدال التي يخطئ التلاميذ فيها بنسبة 30 % .

ان سبب هذه الاخطاء يعزى الى عدم الاهتمام بالكتاب المدرسي، وطريقة التدريس بحيث لا تركز موضوعات كتب القراءة على مثل هذه المهارات كما ان طريقة التدريس لا تتناولها.

- **<u>دراسة هناء محرز (1991):</u>**

-عنوان الدراسة :"برنامج مقترح لتنمية الاستعداد اللغوي لدى طفل ماقبل المدرسة "

-هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى الوقوف على مهارات الاستعداد الخاصة بفنون اللغة الاربعة المناسبة" لطفل ما قبل المدرسة " الاستماع، التحدث، الكتابة، القراءة، الكتابة، او بناء برنامج مقترح لتنمية استعداد الطفل ما قبل المدرسة لتعلم اللغة، وقياس مدى فاعليته في تحقيق اهدافه .

- **عينة الدراسة** :تكونت العينة من أطفال الروضة بمدينة اسيوط بمصر.

- **الأدوات المستخدمة :**

- بطارية التهيئة اللغوية .

-البرنامج المقترح.

- **نتائج الدراسة** : اسفرت الدراسة ان البرنامج المقترح، قد حقق الهدف الذي وضع من اجله، وهو تنمية استعداد طفل ماقبل المدرسة لتعلم اللغة بمعالجتها الاربعة "الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة .

- **<u>دراسة غنيم (2002):</u>**

-عنوان الدراسة : "الألعاب التربوية وأثرها في معالجة الصعوبات القراءة والكتابة لدى طالبات الرابعة أساسي في الأردن".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر الألعاب التربوية اللغوية في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن .

ادوات الدراسة :قام الباحث بتصميم وانتاج 32 لعبة لغوية، منها ثمانية العاب تعالج صعوبات القراءة وثمانية تعالج صعوبات الكتابة، وثمانية العاب اثرائية لمعالجة صعوبات القراءة والكتابة كانشطة منزلية، وقامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي تصنيفي لتحديد عينة الدراسة، وتم تحقق من صدقه وثباته، وطبقت هذه الالعاب على عينة بلغ عددها 80 من طالبات الصف الرابع اساسي .

النتائج المتوصل اليها : توصلت الدراسة الى فاعلية الالعاب التربوية في علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الرابع الاساسي .

- **<u>دراسة امينة عبد الله كمال (1992):</u>**

-عنوان الدراسة :"العلاقة بين المهارات الادراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين "

-هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقات بين مهارات الادراك السمعي والبصري من جهة وبين بعض صعوبات القراءة من جهة اخرى .

-عينة البحث :بلغت عينة البحث 98 تلميذا من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين، وتراوحت اعمارهم مابين 8-11 سنة، من ذوو صعوبات القراءة .

-ادوات الدراسة :استعمل الباحث اختبارات لديها علاقة بالمعالجة السمعية والتذكر، واختبارات لقياس التمييز والادراك البصري ومهارة العلاقات المكانية .

-نتائج الدراسة :اشارت نتائج الدراسة الى انه توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الادراك السمعي وبعض صعوبات القراءة، كما توجد علاقة بين مهارة التمييز البصري وصعوبتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة، وكذلك علاقة ارتباط بين مهارة العلاقات المكانية ومع الفهم والاستيعاب والحذف. كما بينت الدراسة الى انه من الصعب قبول افتراض وجود عامل واحد سببا لجميع حالات صعوبات القراءة، فعملية القراءة في النهاية هي محصلة لتفاعل شبكة متعددة من العوامل .

- **<u>دراسة مطحنة (1994):</u>**

-عنوان الدراسة : "دراسة تجريبية لمدى فاعيلة برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الاطفال في القراءة بدولة مصر"

-**هدف الدراسة** :هدفت الى عرض تفصيلي للقضايا النظرية المرتبطة بصعوبات التعلم وتشغيل المعلومات في مجال القراءة واعداد برنامج علاجي قائم على اساس استراتيجيات تشغيل المعلومات داخل المخ البشري باعتباره المنظم لعملية التعلم، والتاكد من مدى صلاحية هذا البرنامج في علاج صعوبات التعلم في القرءة، ومن ثم وضع النتائج امام السؤولين للوقوف على امكانية تعميم هذا البرنامج.

-**عينة الدراسة :**

تكونت العينة من 25 تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بعض المدارس، بمدينة كفر الشيخ، وقسموا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-**الادوات المستخدمة :** ادوات تشخيصية مكونة من قوائم ملاحظة، واختبارات ادائية، واختبارات تحصلية، وادوات علاجية .

-**النتائج المتوصل اليها :**

توصلت الدراسة الى فعالية البرنامج المقترح في التغلب على صعوبات تعلم القراءة، كما اوصت الدراسة بضرورة الا ينتقل التلاميذ من صف دراسي الى صف دراسي اعلى دون ان يكونوا تمكنوا من معرفة المعلومات التي يجب ان يتقنوها في الصف السابق .

- **<u>دراسة ابو حجاج (1996):</u>**

عنوان الدراسة: "**دراسة بعنوان "برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم المتوسط بدولة مصر**".

هدف الدراسة : وضع برنامج لعلاج الضعف القرائي .

عينة البحث : تكونت عينة البحث من 45 تلميذا قسموا الى ثلاث مجموعات اثنتان تجريبيتان، وواحدة ضابطة .

الادوات المستعملة في البحث : استخدم الباحث عددا من الادوات تمثلت في اختبار تشخيص الضعف في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، مقياس سلوك التلميذ. (لفرز حالات صعوبات التعلم).

- قائمة ملاحظة سلوك الطفل .
- اختبار المسح البيولوجي السريع .
- اختبار القدرة العقلية من 9-11 سنة.

-برنامج علاج الضعف في بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي .

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية .

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الاولى لصالح تلاميذ المجموعة الاولى .

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية .

- واوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج علاجية للتلاميذ الذين لديهم ضعف في بعض مهارات القراءة، سواء كان هذا الضعف في مهارات التعرف او الفهم.وفي محاولة بحثية اخرى لتحسين القدرة القرائية لمن يعانون من صعوبات القرائية في الاردن.

- **<u>دراسة المكاحلة (1999):</u>**

عنوان الدراسة :"اثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم بمدارس الاردن"

هدف الدراسة : معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلاب الصف الثالث الاساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم اكاديمية .

عينة الدراسة : تم اختيار اربع مدارس تتوفر فيها غرف مصادر مساندة بطريقة قصدية من مدارس مديرية عمان الاولى ومديرية التعليم الخاص، وبلغ عدد افراد عينة الدراسة (45) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الذين يعانون من صعوبات تعلم، تم توزيعهم الى مجموعتين ضابطة وعددها(32) تلميذا، وتجريبية وعددها(22) تلميذا، بالطريقة العشوائية البسيطة، وبالتالي حددت المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الصوتية وطبق عليها البرنامج العلاجي الصوتي المقترح، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الكلية).

الادوات المستعملة : تم اعداد برنامج علاجي صوتي من خمس وحدات يبدأ يتعليم صوت الحروف وينتهي بقراءة الفقرة، وحددت من خلاله الاهداف السلوكية والاجراءت ودور كل من التلميذ ضمن وحدة من وحدات البرنامج .

النتائج المتوصل اليها :وقد ظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك الى طريقة التدريس .

- **<u>دراسة مقداد محمد وعبد الله محمدو (2002):</u>**

عنوان الدراسة :"**تاثير برنامج في التعليم العلاجي على القدرة القرائية لدى تلميذ يعاني من عسر القراءة** "(دراسة حالة).

هدف الدراسة : التعرف على مظاهر عسر القراءة لدى التلميذ، ومدى تاثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة التلميذ القرائية .

ادوات الدراسة :شملت ادوات الدراسة مايلي:

– اختبار غور دان للكشف عن الديسليكسيا من ثلاثة أقسام، قسم شفوي قسم كتابي، وقسم بصري

– البرنامج العلاجي الذي اعتمد في بنائه على اسس المنهاج الرسمية الذي يدرس في الأردن.

نتائج الدراسة :أظهرت نتائج التشخيص ان التلميذ لديه المؤشرات الدالة على الديسليكسيا فهو يقرا اقل من مستوى صفه، ويقع في اخطاء كثيرة في اثناء القراءة ولا يفهم المقروء ولديه عادات تشير الى وجود عسر القراءة وشملت الأخطاء الحذف والإضافة والإبدال وقلب الكلمات، وأشارت نتائج العلاج بالمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي، ان البرنامج العلاجي كان له اثر واضح في تحسين القدرة القرائية، ولكن ليس بمستوى صفه حيث ان مستواه القرائي بقي اقل من مستوى صفه.

- **<u>دراسة عطا الله (2003):</u>**

عنوان الدراسة : "**برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس السويس بمصر**"

هدف الدراسة :هدفت الى تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة، وتحديد مواطن الضعف في اداء التلاميذ من تلك المهارات، وتقديم البرنامج المقترح في الالعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي، والتاكد من مدى فاعليته .

عينة البحث : كانت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث ابتدائي الذين لديهم ضعف في مهارات القراءة الجهرية، بمدرستي الأمل الابتدائية والصباح الابتدائية بالسويس.

ادوات البحث :

– قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث ابتدائي .

– اعداد بطاقة الملاحظة وقياس اداء التلاميذ اثناء القراءة الجهرية .

– برنامج في الالعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي .

نتائج البحث :

يعاني بعض التلاميذ في الصف الثالث ابتدائي من الضعف في القراءة الجهرية وفقا لمهارات القراءة الجهرية اللازمة لهم .

يتصف البرنامج المقترح بدرجة مقبولة من الكفاية في رفع مستوى التلاميذ الذين لديهم ضعف في مهارات القراءة الجهرية اللازمة لهم .

- **دراسة دراسة عبد الله (1997):**

عنوان الدراسة: "تاثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس، ممن يعانون من صعوبات في القراءة (الديسليكسيا) في مديرية الاغوار الشمالية"

هدف الدراسة: التعرف على الديسليكسيا، وتحديد التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية (DYSLEXIA) من بين التلاميذ الصف السادس الاساسي في مدارس الاغوار الشمالية، ومن ثم الكشف عن تاثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدرتهم القرائية .

عينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السادس الاساسي في المدارس الحكومية التابعة لمدرية التربية والتعليم في لواء الاغوار الشمالية للعام الدراسي 1997 حيث بلغ عددهم (1481) طالبا وطالبة .

وتكونت عينة الدراسة المبدئية من (358) طالبا وطالبة، موزعين على اربع مدارس تم تقسيمهم الى مجموعتين، مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية بالطريقة العشوائية .

الادوات المستعملة في البحث :وتكونت الأدوات

– من معدل علامة الطالب في اللغة العربية في الصف الخامس، والعمر الزمني، ومحك السيطرة الجانبية .

–اختبار الذكاء الجماعي واختبار القراءة المقنن، واختبار " **جوردن**" لفرز حالات الديسليكسيا بأقسامه الثلاثة، القسم الشفهي والقسم الكتابي، وفحص النظر وقائمة الملاحظة .

اما النتائج التي توصلت إليها الدراسة أشارت الى ان :

نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة (Dyslexia) في الصف السادس الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية، بلغت نسبة (9.8%)، وبلغت نسبة الذكور (10.2)، ونسبة الاناث (8.9%).

هناك تاثير للبرنامج العلاجي المقترح بشكل عام في تحسين القدرة القرائية، لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية الذين اشتركوا فيه . وهناك تاثير للبرنامج ايضا في جوانب القراءة الجهرية والصامته والخط.

- **دراسة الخطيب (2003):**

عنوان الدراسة :"التعرف الى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام"

هدف الدراسة : التعرف الى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية.

أدوات الدراسة :

صمم الباحث لهذا الغرض، و بعد ان اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات التعلم، ومقررات المراحل المذكورة، الاستبيانات على عينة بلغت (521) طالبا في جميع المراحل و(53) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي 2001/2000، وبعد تحليل الاستبيانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين الاستجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة، فوجد بعض التباين وقد كشف الباحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة ومن أبرزها .

نتائج الدراسة :

- تسجيل المفاهيم الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس في وقت غير مناسب من الدرس.
- عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم.
- عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة.
- عدم احتواء مكتبة على المراجع التي أخذت منها النصوص القراءة والمطالعة .
- عدم الرجوع الى مكتبة المدرسة للاطلاع، واثراء موضوعات كتب القراءة والمطالعة .
- عدم استخدام معاجم اللغة، بسهولة ويسر، في جميع المراحل .
- عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة والمطالعة.

– وقد أوصى الباحث بعدة أمور تتعلق بتحسن تنفيذ عناصر المنهاج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة (نورالدين:2015).

- **دراسة جاسم عبد المحسن عنتر (1995):**

عنوان الدراسة :"اثر الترتيب الذي ٌتقدم به الحروف الهجائية في تعلمها لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين" .

هدف الدراسة : مقارنة الترتيب الهجائي، وترتيب اخر تم فيه ابعاد الحروف المتشابهة في الشكل والصوت بعضها عن بعض بالنسبة الى تعلم الحروف الهجائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من20 تلميذا من الصف الثاني تراوحت اعمارهم بين (6.9-8.6) سنوات، وهم غير قادرين على التعرف على الحروف الهجائية .

أدوات الدراسة :

– اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة " **لرافن** " لتعرف مستوى الذكاء.

– اختبار تحصيلي لتعرف الحروف الهجائية بنفس الأداء وزمن الاداء .

– اختبار التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل يقيس درجة وزمن الاداء.

نتائج الدراسة :اشارت النتائج الى تدريس الحروف الهجائية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بحيث تختلف الحروف المتتالية في الشكل والصوت، افضل بصورة عامة في تعرفها والتمييز بين المتشابهة منها، من تدريسها مرتبة حسب الترتيب الهجائي.

- **دراسة الحكيمي (2005):**

عنوان الدراسة : "الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين في اليمن"

هدف الدراسة :هدفت الى تحديد انواع الاخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لمادة اللغة العربية التي تظهر عند تلاميذ الصفين الثالث، والرابع الاساسيين في محافظة " **تعز**" في اليمن، ومعرفة نسبة هذه الاخطاء الشائعة قياسا للمادة المقروءة .

عينة البحث : لتحقيق اهداف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (200) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصفين المذكورين من المدارس العامة بالطريقة العشوائية .

الأدوات المستعملة :

-طبق اختبار مكون من اربع قطع مختارة من كتب القراءة المقروءة وتم رصد الأخطاء الشائعة التي وقع فيها التلاميذ اثناء قراءتهم الجهرية في هذه النصوص .

النتائج المتوصل اليها :

قد أظهرت النتائج ان اكثر الأخطاء شيوعا في الصف الثالث هو " **حذف**" حرف او "**كلمة**" والذي ظهر تكراره (247) مرة، واقل خطأ هو" **التوقف الخاطئ**" وكان تكراره (48) مرة، واما الصف الرابع فقد كان اكثر الأخطاء شيوعا هو "**استبدال**" حرف بحرف، وكان تكراره (246) مرة، واقل خطأ هو "**التوقف الخاطئ**" وكان تكراره (62) مرة، كذالك اشارت النتائج ان اعلى نسبة للأخطاء هي (95%) "**حذف**" حرف او "**كلمة** "في الصف الثالث، واقل نسبة للخطأ في "**التوقف الخاطئ**" (54%)، اما في الصف الرابع فكانت اعلى نسبة "**استبدال**" حرف بحرف (89%) واقل نسبة للخطأ في "**التوقف الخاطئ** "(23%) .

- **دراسة نصرة جلجل (1993):**

عنوان الدراسة :"فاعلية برنامج علاجي مقترح لتشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" .

هدف الدراسة : مسح للرؤى النظرية التي تناولت عسر القراءة .

– التعرف الى بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي. وإعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي .

التأكد من فاعلية برنامج القراءات المتكررة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي .

عينة الدراسة :تكونت العينة من 388 تلميذا تراوحت أعمارهم من 7.8–12.4 بمتوسط 9.3 سنوات ثم فرز عينة العلاج 38 تلميذا (18 ذكر و20 انثى) تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية مجموعة ضابطة.

– أدوات الدراسة :

استخدمت في الدراسة الأدوات التالية :

– اختبار "**وكسلير**".

– اختبار القراءة الصامتة والجهرية.

– قياس الجوانب العصبية والانفعالية والاجتماعية والأسرية.

– اختبار التمييز اللفظي.

– اختبار التمييز البصري اللفظي .

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة الى ان الأخطاء في القراءة الجهرية جاءت كما يلي :الحذف الاضافة، الابدال، التكرار، وفي القراءة الصامتة تعرف الكلمة، فهم الكلمة، فهم الجملة .اما بالنسبة الى

البرنامج فقد طرأ تحسن، حيث قلت الأخطاء في الاختبار البعدي (اخطاء الحذف، الاضافة، الإبدال ،التكرار) .اي ان التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة و القراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء لدى افراد عينة الدراسة .

- **<u>دراسة سليمان (2006)</u>**

عنوان الدراسة : "**دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة بدولة مصر**"

هدف الدراسة : معرفة دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج القراءة، ومعرفة صعوبات القراءة التي يواجهها التلاميذ الصف الثاني الاساسي.

عينة البحث :

كانت العينة مقتصرة على مجموعة من التلاميذ الصف الثاني الاساسي متكونة من الذكور والإناث مقسمة الى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية .

الأدوات المستعملة :كانت الأدوات عبارة عن.

- قائمة لصعوبات القراءة .
- اختبار صعوبات القراءة.
- بطاقة تحليل نتائج اختبار القراءة .

النتائج المتوصل اليها :بينت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي التلاميذ القبلي والبعدي وفي الاداء على اختبار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات علاقة الحرف و" **الفونيم**" لصالح التطبيق البعدي ووجود فرق دال احصائيا بين متوسطي اداء تلاميذ العينة القبلي والبعدي في الاداء على اختبار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات التعامل مع الكلمة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال احصائيا بين متوسطي اداء التلاميذ القبلي والبعدي على اختبار صعوبات القراءة فيما يتصل بصعوبات تعرف الكلمة لصالح التطبيق البعدي، وقد أوضحت النتيجة ان التدريبات العلاجية في مجال الوعي الصوتي اثبتت فاعليتها في علاج صعوبات القراءة .

- **دراسة عواد (1988):**

عنوان الدراسة : "**مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة مصر**"

هدف الدراسة : كان الهدف منها تحديد صعوبات التعلم في اللغة العربية، وتحديد عينة التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات، وكذالك كانت تهدف الى الكشف عن مدى إمكانية علاج تلك الصعوبات عن طريق تقديم برنامج مقترح للتخفيف من حدة صعوبات التعلم.

عينة البحث : تكونت العينة من 245 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ست مدارس تابعة لمحافظة "**القليوبية** "وقسموا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ادوات البحث : استعمل الباحث مجموع من الأدوات منها الاستبيان لتشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية .

- واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى تأليف (كاتل).
- وكذلك اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- واعد الباحث برنامجا تدريبيا وطبقه على المجموعة التجريبية وتوصل الى ما يلي :

النتائج المتوصل اليها منها :

- توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال صعوبات التعبير والكتابة والقراءة والفهم .
- من اكثر الصعوبات شيوعا لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية، صعوبات الكتابة، ثم صعوبات التعبير، تليها صعوبات القراءة ثم صعوبات الفهم .

وبالتالي وجد تحسنا كبيرا للتلاميذ الذين خضعوا للبرنامج العلاجي (المجموعة التجريبية) اي النتائج كانت لصالح الاختبار البعدي للعينة التجريبية .

- **دراسة عبد الله بن محمد عايض ال تميم (2007) :**

عنوان الدراسة :"فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث "

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى :

-تحديد صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

-الكشف عن فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي على مستوى تعرف المقروء والنطق .

ادوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وصمم عدد من الأدوات والمواد البحثية وهي :

- قائمة صعوبات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث ابتدائي.
- بطاقة رصد صعوبات القراءة في الاختبار الاستطلاعي .
- الاستعانة باختبار القراءة الجهرية المتدرج لحسن شحاته (أ) و(ب).
- بطاقة رصد الأخطاء في الاختبار القبلي والبعدي .
- القصص المسجلة على القرص المدمج .
- استبيان لمعرفة مدى ملاءة التسجيل الصوتي للقصص المسجلة على القرص المدمج .
- دليل المعلم .

عينة الدراسة :تكونت العينية من 64 تلميذا من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي ثم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين، وقد استخدم الباحث عددا من الأساليب والمعالجات الإحصائية في سبيل الوصول الى نتائج الدراسة ومنها المتوسط الحسابي، انحراف معياري، معامل الفا كرنمبرخ، تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وبعد اجراء التحليلات الاجرائية اللازمة توصل الباحث الى.

النتائج التالية :

عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في اختبار القراءة الجهرية البعدى، تبين وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، فيما يتعلق بأخطاء تعرف الكلمة، والإضافة والحذف، والتكرار والإبدال، القراءة المتقطعة، التوقف الخطأ، عدم التفريق صوتيا بين اللام الشمسية واللام القمرية، الحركات الرجعية، القفز عن بعض الرموز الخطية، الاستبدال، عدم التفريق بين الاصوان المتشابهة، الخوف والخجل والتردد .

كما اظهرت نتائج الاختبار البعدي ان البرنامج العلاجي والمتمثل في استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة، كان له تاثير كبير في تحسين مستوى التلاميذ المجموعة التجريبية في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي .

- **دراسة الملا سعيد (1995):**

عنوان الدراسة :"برنامج مقترح لعلاج مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر" .

هدف الدراسة : معرفة اهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية عند التلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر والتعرف على اثر البرامج العلاجية المقترحة في علاج هذا التأخر، ومعرفة مدى ما يؤديه هذا التحسن في بعض جوانب التأخر في القراءة الجهرية التي يعالجها البرنامج المقترح الي تحسين جوانب التأخر الأخرى التي لم تعالج في البرنامج .

عينة الدراسة : شملت عينة تلك الدراسة 208 تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الدوحة، وتم استبعاد التلميذات من لديهن عيوب سمعية او بصرية، او عيوب في النطق، وشملت العينة المستويات الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية المختلفة.

.أدوات الدراسة :

– طبق على أفراد العينة اختبار القراءة الجهرية المتدرج من إعداد "**حسن شحاته**" .

– برنامج علاجي مقترح .

اهم النتائج كانت كما يلي :

بعض تلميذات الصف الرابع بدولة قطر يعانين من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية، وان أكثر الأخطاء شويعا بينهن ما يتعلق بتعرف الكلمة، والإضافة والحذف، حيث تراوحت نسبة شيوعها بين التلميذات بين 98.%99-%.

وأظهرت نتائج اختبار القراءة الجهرية الذي طبق على المجموعة التجريبية ان 74% من التلميذات وصلن الى مستوى القرائي المطلوب وان 26 % لم يستطعن الوصول الى هذا المستوى مع انهن حققن بعضا من التقدم .

وكان من نتائجه ايضا على المجموعة الضابطة 26% من التلميذات وصلن الى المستوى المطلوب، وان 84% لم يستطعن الوصول الى هذا المستوى .

وأظهرت نتائج الاختبار القبلي والبعدي ان البرنامج العلاجي كان له تاثير كبير في تحسين مستوى تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الجهرية التي تم علاجها .

عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية بأخطاء المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين لا بالنسبة للأخطاء التي عالجها البرنامج، ولا بالنسبة لتلك التي لم يعالجها .

عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية بأخطاء المجموعة الضابطة في اختبار القراءة البعدي تبين وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بأخطاء

تعرف الكلمة والإضافة والحذف، والتكرار، والابدال .وفي محاولة للتخفيف من حدة صعوبات التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون منها في.

الدراسات الأجنبية :

- **دراسة "نقولا نرمين "Nicolas Nermine "(1996):**

عنوان الدراسة :"مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة ماقبل المدرسة 5-6 سنوات" .

هدف الدراسة : الكشف عن مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى اطفال الروضة، وتضمن البرنامج مهارات التواصل اللفظي الانساني، واهمية البرنامج المستخدم في الدراسة لرعاية الطفولة، ومواجهة التحدى الحضاري .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 80 طفل من الذكور والاناث وتراوحت اعمارهم مابين 5-6 سنوات قسمتا الى مجموعتين متساويتين احداهما تجريبية، وتظم الاطفال الذين تعرضوا لبرنامج التواصل اللفظي، والاخرى ضابطة لم يتعرض اطفالها للبرنامج المقترح .

ادوات الدراسة :استخدمت في الدراسة الادوات الاتية :

- استمارة جمع البيانات عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .
- اختبار رسم الرجل.
- مقياس القدرات النفسية اللغوية من اعداد" **فاروق صادق**" .
- بطاقة الملاحظة .

نتائج الدراسة : اشارت نتائج الدراسة الى تفوق اطفال المجموعة التجريبية على اطفال المجموعة الضابطة في مقياس القدرات النفسية اللغوية، وتشير هذه النتيجة الى مدى فاعلية برنامج التواصل اللفظي في زيادة التفاعل والتواصل والثراء اللغوي، والتي يمكن ان تساهم بدور فعال في التدريب على اساليب واستراتيجيات ابعاد وجوانب القدرات النفسية اللغوية في اطار من العلاقات والتفاعلات في مواقف الحياة اليومية مع المحيطين والأقران.

- **دراسة انجيل وريدريك Angil & Redric (1991):**

عنوان الدراسة :"فاعلية المشاركة في عملية القراءة المبكرة ".

هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى بناء برنامج لمساعدة الأطفال الذين يواجهون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة، ويتضمن هذا البرنامج أنشطة سمعية وبصرية للنهوض بمهارات الاستماع لدى هؤلاء الأطفال .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 32 طفلا يعانون من مشكلات القراءة والكتابة، وتراوحت اعمارهم ما بين (5.6–6.6) سنوات وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما تجريبية تعرضت لبرنامج المستخدم في هذه الدراسة والاخرى ضابطة تعرضت للبرنامج التقليدي للروضة .

ادوات الدراسة :استخدم في هذه الدراسة مقياسا للاستعداد للقراءة لطفل الروضة، حيث طبق هذا المقياس على المجموعتين تطبيقا قبليا وبعديا .

نتائج الدراسة :اشارت نتائج الدراسة الى تفوق اطفال المجموعة التجريبية على اطفال المجموعة الضابطة في مقياس الاستعداد للقراة لطفل الروضة .

- **دراسة "هنكوك واخرون Hancok & Al "(2002):**

عنوان الدراسة :"تعليم أباء أطفال ما قبل المدرسة إستراتيجية لدعم اللغة والسلوك الايجابي".

هدف الدراسة : تعليم أباء الأطفال المصابين بتأثر اللغة، والذين ينتمون الى بيئة اقتصادية منخفضة، استراتيجيات لدعم اللغة لدى أطفالهم لكى يتمكنوا من ممارسة مهارات الاتصال مع الآخرين وضبط سلوكهم .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 5 أباء لديهم أبناء مصابين بتأخر اللغة.

ادوات الدراسة :برنامج مقترح للآباء واستراتيجيات التفاعل في المنزل مع أولادهم.

نتائج الدراسة :استوعب هؤلاء الآباء هذه الاستراتيجيات بكفاءة، وقاموا بتطبيقها في عملية التفاعل في المنزل وقد أظهرت الدراسة نتائج ايجابية بعد 6 أشهر من بدء التفاعل مع أطفالهم .

- **دراسة روجرز Rogers (2003):**

عنوان الدراسة :"تأثر تجارب القراءة المشتركة على استخدام اللغة عند الاطفال الذين لديهم تؤخر لغوي" .

هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى تحديد واختبار القراءة المشتركة في زيادة استخدام اللغة بين الأطفال الذين لديهم تأخر لغوي .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من الأطفال ذو 6 سنوات ممن يعانون من تأخر لغوي.

أدوات الدراسة :صمم مخطط تجريبي يأخذ بعين الاعتبار التدخل الفردي، واستخدمت خمسة مواضيع في تحقيق انجاز الجواب، واستعمل أيضا تحليل معلومات بصرية على ان يحدث طبيعيا ظهور السلوك .

نتائج الدراسة :بينت الدراسة ازدياد في عملية النطق والتواصل البصري، واستجابة الأطفال للأصوات الكلام بعد تجارب القراءة المشتركة.

- **دراسة باديان نتالي Badiane Natalie(1984) :**

– **عنوان الدراسة** :"**دراسة فاعلية اختبار وكسلير للذكاء في التنبؤ بصعوبات القراءة لدى الأطفال**" .

– **هدف الدراسة** :هدفت الدراسة الى مدى نجاعة اختبار وكسلير للذكاء للتنبؤ بصعوبات القراءة عند فئة الأطفال ذوي 5 سنوات .

– **عينة الدراسة** :شملت الدراسة 72 طفلا في سن الخمس سنوات.

ادوات الدراسة :طبق اختبار وكسلير للذكاء على أفراد العينة وهم في سن الخمس سنوات تطبيق اول، ثم طبق عليهم نفس الاختبار بعد ثلاث سنوات (تطبيق ثاني).

نتائج الدراسة :بمتابعة هؤلاء الأطفال وجد ان 32 منهم ظهرت عليهم صعوبات في القراءة، بينما لم تكن هناك صعوبات في القراءة لدى بقية التلاميذ وعددهم 40 تلميذا بالرغم من أنهم تلقوا نفس أسلوب التعليم وكان لهم نفس معدل الذكاء في التطبيق الأول، مما يدل على ان اختبار وكسلير للذكاء لم يكن فعالا في التنبؤ بصعوبات التعلم القرائية لدى الأطفال.

- **دراسة "تايلور Naylor (1989):**

عنوان الدراسة :"**التشخيص الفارقي للقدرات السكولوغوية للقراء الضعاف وبعض الأساليب** ".

هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ومدى فاعلية البرنامج المقترح في علاج تلك الصعوبات .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا من أربع مدارس بواقع 15 طفلا في كل مدرسة، وقسمت العينة الى مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية .

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

– اختبار "**اليو**" للقدرات النفس لغوية .

– البرنامج الذي يقوم على تنمية القدرات اللغوية .

نتائج الدراسة :أثارت نتائج الدراسة الى ان صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعا من بين صعوبات التعلم المختلفة، وجود فروق في مستوى القراءة (التعرف على الكلمة) و(الفهم القرائي) بين المجموعتين التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة ديكول Dikoll (1992) عن جنان امين 2011:**

عنوان الدراسة :"**التدريب على الوعي الصوتي**" :مقارنة البناء السمعي وطريقة الحواس المتعددة .

هدف الدراسة : معرفة اثر تدريب الوعي الصوتي عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من خلال المقارنة بين نموذجين المزاج الصوتي ونموذج متعدد الحواس .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا مقسمين الى ثلاث مجموعات متساوية، ثم مزاوجتهم حسب الجنس والعمر ومستوى القراءة ومعدل الذكاء .

أدوات الدراسة :هي عبارة عن برنامج يحتوى على 15 مهمة غير لفظية، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية، كما استخدمت ثلاثة معايير لتقويم فاعلية البرنامج وهي عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب، وعدد مفردات التدريب التي تم انجازها بشكل صحيح وعلامة اختبار القراءة البعدي.

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة إلى انه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج الحواس المتعددة، ومما يظهر التفاعل بين الطريقتين، وان الأطفال المصابين بالعسر القرائي اظهروا تحسنا أفضل من المجموعتين الضابطتين وان نمط أداء المتأخرين قرائيا هو كما وليس كيفيا في طبيعته، وان طريقة الحواس المتعددة ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة.

- **دراسة ايمري Emmeri (2003):**

عنوان الدراسة :"**زيادة استخدام التوجيهات الخاصة لعلاج تأخر اللغة واضطراب السلوك لدى أطفال ما قبل المدرسة**" .

هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير استخدام المعلمين المتزايد للأوامر والتوجيهات على أطفال ما قبل المدرسة المصابين بتأخر اللغة واضطراب السلوك .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من أربعة مدرسين مع أربعة من الأطفال .

ادوات الدراسة :برنامج علاجي لتحسين اللغة والتحكم في اضطراب السلوك.

نتائج الدراسة :قام المدرسين بالاستخدام الكثيف للأوامر والتوجيهات للأطفال، واستمر العلاج لمدة 8 أسابيع حيث اقر المعلمون بالرضا والتفاعل، وان البرنامج كان مؤثر وعملي .

- **دراسة "روبير ويتسون" Witson 2004 نقلا عن بدرين فارس(2009):**

عنوان الدراسة :"**دراسة حالة تطور النطق والكلام لدى توأمين ذوي نطق متأخر لم يخضعوا للعلاج** "

هدف الدراسة : تحليل مقاطع الكلام والقدرات الكلامية للتوأمين قبل إخضاعهما لبرنامج علاجي لمراقبة تمايز ونمو النطق والكلام وتسجيلها لديهما .

عينة الدراسة :تكونت العينة من 05 أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (3.5-9.4) سنوات، طفلان ذو نطق متأخر، وثلاث أطفال نطق طبيعي .

أدوات الدراسة :استخدمت في الدراسة عدة أدوات :

- الملاحظة للسلوك اللغوي وتغيرات الكلام العادي.
- اكتساب حصيلة ونماذج الكلام المتطورة .

نتائج الدراسة :استغرقت الدراسة 06 أشهر، واصفرت على النتائج التالية :

إن الأطفال ذوي النطق الطبيعي لديهم القدرة على اكتساب حصيلة لغوية ونماذج لغوية وبشكل طبيعي .

إن الأطفال الأصغر سنا (التوأمين) اقل قدرة في اكتساب نماذج كلامية متطورة وان ترتيب النطق والكلام ليس بالصورة السليمة.

الدراسات المحلية

- **<u>دراسة شرفوح البشير (2005)</u>**

عنوان الدارسة:"انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى معسرين قرائيا ".

هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى امكانية وجود الى امكانية وجود سلوك عدواني لدى التلاميذ المعسرين في الجزائر العاصمة .

عينة البحث :

اجريت الدراسة على عينة تتكون من 585 تلميذا تتراوح اعمارهم بين 10 و12 سنة يزاولون دراستهم في السنة الرابعة، اختير منهم عينتان من 60 تلميذا معسورا قرائيا و 60 تلميذا عادي، تابعون لمديرية التربية لولاية الجزائر .

ادوات الدراسة :

- المقابلة.
- الملاحظة .
- اختبار الذكاء المتمثل في رسم الرجل .
- اختبار الاداء القرائي من اعداد الباحث .
- ا اختبار قياس الاداء القرائي من اعداد الباحث .

النتائج المستخلصة :

لم تظهر اي عدوانية للتلاميذ المعسرين قرائيا، بل ارجع الباحث عدوانية الموجودة لدى بعض التلاميذ لاسباب اخرى مثل الحرمان العاطفي، تعنيف الاباء لابنائهم، انعدام السلطة الابوية الخ .....

واوصى الباحث في النهاية، انه يجب الاهتمام بتطوير المعلمين والخرجين في مجال صعوبات التعلم واعدادهم لمعرفة اثر ذلك في التحصيل على بقية المواد خاصة في الصفوف الاولى .والاهتمام بتوعية المعلمين والاخصائيين بمظاهر صعوبات القراءة .

- **دراسة على تعوينات(1982) الاولى:**

-عنوان الدراسة :"التاخر في القراءة والتأخر الدراسي" .

هدف الدراسة : "هدفت الدراسة الى معرفة دقة التاخر في القراءة ومدى تاثيرها في الرسوب المدرسي .

ادوات الدراسة :استعمل الباحث اختبار القراءة، اختبار التحصيل في اللغة العربية، مقياس الاضطرابات العاطفية والعائلية .

نتائج الدراسة :استنتج الباحث ان صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ الطور الثالث تنتشر في السنة السابعة وتقل في السنة الثامنة والتاسعة، ووجد ان مستوى القراءة ينخفض في السنة المذكورة اكثر من غيرها.اما ما يتعلق بفهم القروء فقد اتضح ان اغلب التلاميذ لايفهمون المقروء الا سطحيا وهذا في كل المستويات المختارة.

- **دراسة على تعوينات (1997) الثانية :**

عنوان الدراسة :"تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ الناطقين باللغة العربية والناطقين بالامازيغية في الطور الثاني من التعليم الاساسي" .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى معرفة الجهود الكبيرة التي يبذلها التلاميذ الناطقين بالامازيغية لأجل التعلم والتحصيل في اللغة العربية، اذ ان هذه المادة غريبية عن المحيط الذي يعيشون فيه.

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من تلاميذ ناطقة بالعربية وتلاميذ ناطقة بالامازيغية للسنة الخامسة والسادسة وقدرالمجموع بالنسبة للسنة الخامسة 2170 تلميذا، وبالنسبة للسنة السادسة 2439 تلميذا، وقدر عدد المعلمون الاجمالي بـــ 385 معلم، بولايات بجاية وباتنة والشلف والمدية .

ادوات الدراسة :قام الباحث بترجمة 250 جملة مستخلصة من مقررات السنتين 5 و6 .

- تطبيق اختبار في اللغة العربية لكلا المستويين 5 و6 .
- اختبار في التربية الرياضية .
- تطبيق اختبار الاتجاهات على المتعلمين الناطقين بالامازيغية .

– استمارة المعلم .

– استمارة الاتجاهات للاولياء الناطقين بالامازيغية.

نتائج الدراسة :

بينت النتائج ان اغلب الصعوبات والاخطاء لدى الناطقين بالامازيغية خاصة بالنقل من لغة الام، والخلط بين القواعد والتراكيب والفقر الكبير والثروة اللغوية، والعكس بالنسبة للناطقين بالعربية .هناك فرق واضح لتكافؤ الفرص في التربية من حيث بناء مناهج اللغة العربية انطلاقا من محيط الطفل الناطق باللغة العربية واهمل ذلك للطفل الناطق بالامازيغية .الاتجاه السلبي نحو اللغة العربية من المتعلمين واوليائهم واي له اثر حاسم في التحصيل في هذه المادة الا ان اتجاه المتعلمين السلبي اكثر تاثيرا من درجة اتجاه اوليائهم.ونظرا للفوراق الكبيرة التي ينطلق منها اطفال المناطق الناطقة بالعربية والناطقة بالامازيغية في الدراسة من خلال محتوى منهاج اللغة العربية فان الباحث اقترح قائمة كلمات مقتبسة من العربية الى الامازيغية كمناطق في الطور الاول بصفة خاصة .

- **<u>دراسة جنان أمين (2011):</u>**

عنوان الدراسة :"دراسة نفسية عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة العربية "

هدف الدراسة :

– اثراء المعرفة العلمية وزيادة الرصيد اللغوي حول القراءة بتوضيح اهم معالمها .

– تناول هذه الظاهرة التربوية من منظور عصبي معرفي .

– التعرف على مدى ارتباط وتاثير اختلال الادراك البصري ومن خلاله الانتباه والذاكرة على العسر القرائي Dyslexia.

– الكشف عن الحقائق التي من شانها ان تخدم الممارسين، بازالة الغموض حول الموضوع ومساعدتهم على الوصول الى السبب المؤدي للاضطراب .

عينة البحث :

قدر افراد العينة بـــ 163 تلميذ منهم 92 تلميذة و 71 تلميذا، تتراوح اعمارهم بين 8–12 سنة بمتوسط عمر 9.5 سنة يزاولون دراستهم بالسنة الرابعة ابتدائي اي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وقد تم فرز عينة العلاج والتي تكونت من 15 تلميذا تراوحت اعمارهم ما بين 9– 12 سنة، منهم 06 اناث و09

ذكور، قسموا الى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تكونت من 08 تلاميذ، ثلاثة منهم ذكور وخمس اثنان، ومن مجموعة تجريبية من 07 تلاميذ منهم ستة ذكور وبنت واحدة .

ادوات الدراسة :

- استعمل الباحث بطارية تكونت من مجموعة من الاختبارات، واختبار " **رسم الرجل** " ،النص التشخيصي لعسر القراءة المعتمد من طرف الباحث بعنوان "جني الزيتون" مقتبس من كتاب السنة الرابعة للمنظومة التربوية الجزائرية تاليف " **فريدة غطاس**"، اختبار "ستروب STROOP بطاقة **B** و**C** لقياس الانتباه.

النتائج المتحصل عليها :

اثبت البرنامج نجاعته ونتائجه كانت ايجابية ودقيقة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في علاج عسر القراءة والمتمثلة في الاضافة، الحذف، القلب، التعويض، الابدال. حيث كانت نتائج التطبيق البعدي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وهذا، ما يبين الفرق بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج العلاجي والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض البرنامج العلاجي حيث لاحظ الباحث ان متوسط عدد الأخطاء زاد مقارنة بالتطبيق القبلي من طرف المجموعة الضابطة، عكس المجموعة التجريبية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة في مجال القراءة :**

ان تشخيص صعوبات القراءة ليس بالأمر الهين، فيلاحظ من خلال نتائج الدراسات السابقة انها تنوعت من حيث الأهداف التي سعت اليها حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى 30 دراسة سابقة تنوعت من حيث التشخيص وأخرى للعلاج .

مما يدل على اهتمام العلماء والباحثين بمجال صعوبات التعلم الأكاديمية، فالدراسات التي اهتمت بالعلاج هي 22 دراسة، مقابل 8 دراسات اهتمت بالتشخيص وتحديد الأسباب، من بين الدراسات التي اهتمت بالعلاج منها دراسة "**جنان أمين**" (2011) المعنونة "دراسة نفسية عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة العربية" وكان الهدف من هذه الدراسة إثراء المعرفة العلمية وزيادة الرصيد اللغوي حول القراءة بتوضيح أهم معالمها بتناول هذه الظاهرة من منظور عصبي معرفي ثم دراسة "**عواد**" (1988)المعنونة "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة مصر"كان الهدف منها تحديد صعوبات التعلم في اللغة العربية، وتحديد عينة التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات، ودراسة " **نصرة جلجل**" (1993) بعنوان:فاعلية برنامج علاجي مقترح لتشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

وكان الهدف منها مسح للرؤى النظرية التي تناولت عسر القراءة ، أما الدراسات التي اهتمت وركزت على التشخيص من بينها دراسة "**عبد الله كمال**" (1992) المعنونة العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى الصفوف الأولى من المراحل الابتدائية بدولة البحرين وكان الهدف منها التعرف على العلاقات بين مهارات الإدراك السمعي والبصري من جهة وبين بعض صعوبات القراءة من جهة اخرى، ودراسة الخطيب بعنوان التعرف الى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام .ودراسة "**الحكيمي**" (2005) الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين.حيث كان الهدف من هذه الدراسة حول تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لمادة اللغة العربية التي تظهر عند تلاميذ الصفين الثالث والرابع في اليمن ومعرفة نسبة هذه الأخطاء الشائعة قياسا للمادة المقروءة .

– كذلك تبين من خلال الدراسات المستعرضة ان اغلب الدراسات قد اتبعت منهجا واحدا ممثلا في المنهج التجريبي مثل دراسة " **زيان**" (1997) المعنونة بوحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ودراسة "**هناء محرز**"(1991) برنامج مقترح لتنمية الاستعداد اللغوي لدى طفل ما قبل الدراسة ودراسة "**غنيم**" (2002) دراسة "**مطحنة** "(1994) ودراسة ابو حجاج (1996) وهذا يبين بجلاء ان الدراسات قد أخذت فعلا بإتباع المنهج التجريبي وتفعيله حيث أصبح يحظى بالنصيب الأوفى من اهتمام الباحثين، ماعدا بعض الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي منها دراسة "**عبد الله كمال** " (1992) ودراسة "**الخطيب**" (2003) التي هدفت الى التعرف الى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام.

– كما أن جل الدراسات السابقة اهتمت بفئة التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا ما يدل على أن صعوبات التعلم تحدث بنسبة كبيرة في سن مبكرة في المرحلة الابتدائية ما عدا دراسة hankok & al (2002)اهتمت بالآباء ودراسة الخطيب (2003)اهتمت بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

– وأوضحت كل الدراسات التي اهتمت بالقراءة وصعوباتها، وجود ضعف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة السنوات الأولى من الطور الابتدائي مما يؤكد الضرورة الملحة لدراسة هذه المشكلة واقتراح برنامج علاجي للقدرة القرائية مثل دراسة " **مقداد**" (2002) ومنها من استخدم البرامج التدريبية الصوتية مثل دراسة "**مكاحلة**" (1999) ومنها من استخدمت برنامجا تدريبيا للكشف ومعالجة عسر القراءة مثل دراسة "**عبد الله**" و"**جلجل**" ومنها من وضع برنامج تدريبي لآباء الأطفال ذو صعوبات التعلم مثل دراسة "**أنجيل**" (1991).

كما لاحظ الباحث من خلال ما خلصت اليه الدراسات السابقة ان صعوبات تعلم القراءة هي أكثر الصعوبات شيوعا لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، كدراسة عواد (1988) ودراسة مطحنة 1994.

كما لاحظ ايضا ان نتائج كل الدراسات السابقة دالة إحصائيا عند حدود 0.05هذا ما يبين ان البرامج كانت ايجابية ويمكن استغلالها في علاج الصعوبات القرائية للفئة المشابهة التي استخدمت كعينة .

كما لاحظ الباحث تباين بين الدراسات فيما يتعلق بمدة البرنامج، فهناك برامج استغرق تطبيقها (15) أيام كدراسة "**جنان أمين** "2011 اي البرنامج كان محددا في مدة زمنية معينة، بينما هناك دراسات استغرق تطبيق البرنامج فيها ثلاثة وستة أشهر كدراسة مكاحله 1999 والتي كان البرنامج موزعا في ايام محددة. الا ان بعض الدراسات اثبتت ان البرامج العلاجية الموزعة افضل من البرامج العلاجية المركزة او محددة بمدة زمنية معينة.

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تشخيص وعلاج عسر القراءة في مرحلة مبكرة وهي السنة الثالثة ابتدائي.

– قلة الدراسات المحلية المتعلقة بتشخيص وعلاج عسر القراءة مقارنة بالدراسات العربية والأجنبية فهذه الدراسة الحالية تعتبر إضافة للمنتوج المحلي من الدراسات العلمية.

– فقد أشارت الدراسات السابقة التي تناولت الصعوبات القرائية الجهرية إلى نسبة التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات القرائية الجهرية هي 9.5% وان كانت نسبة قليلة إلا أنها تستحق من الباحثين الاهتمام والرعاية .

ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال القراءة وصعوباتها:

– قد استفاد الباحث عند بناء قائمة الصعوبات القرائية والتي يعاني منها تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، بإعداد بطاقة رصد الأخطاء .انظر الملحق رقم (31)

– الإطلاع على البرامج العلاجية مثل البرامج التي تسعى لتحسين وتنمية القدرات القرائية والبرامج بالتشخيص، وذلك من اجل وضع برنامج علاجي يناسب البيئية الثقافية والتربوية الجزائرية وهذا ما استفاد منه الباحث في الدراسة الحالية .

– التعرف على الأسس النظرية التي بنيت عليها البرامج العلاجية التي استخدمت في البحوث .

- التعرف على أدوات التشخيص المستعملة من طرف الباحثين وهذا من اجل إنشاء او تبني نص قرائي يصبح أداة تشخيصية للمعسرين قرائيا في الثقافة الجزائرية .
- إجراءات تطبيق البرامج ومراحلها ومدتها الزمنية وحجم العينة التي طبقت هذه البرامج.

الدراسات الخاصة بصعوبات تعلم الكتابة

- **<u>دراسة أحمد رشاد مصطفى الأسطل (2010):</u>**

عنوان الدراسة :"المهارات القرائية والكتابية وعلاقتها بتلاوة وحفظ القران الكريم لدى طلبة الصف السادس"

هدف الدراسة : التعرف على مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم.

عينة الدارسة والمنهج المستعمل :إستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة في محافظة خان يونس للعام الدراسي (2009-2010)، حيث تألفت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى (60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم العام، و(60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم الخاص، بحيث قسمت كل عينة إلى (30) طالبا و(30) طالبة.

ادوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- إختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية التي سبق وأن درسوها.
- بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها.

وقد عرّف الباحث مهارات الكتابة إجرائيا بأنها: "قدرة الطالب على رسم الكلمات رسما سليما صحيحا وترتيب الحروف بصورة صحيحة، وكتابتها بحجم مناسب، وكتابة علامات الترقيم، وذلك من خلال القدرة على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة".

قام الباحث بضبط المتغيرات المستقلة، ومن ثم تطبيق الاختبار الكتابي وبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم التطبيق على العينة الأصلية والمكونة من (120) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة أثر القرآن الكريم في تحسين مستوى المهارات القرائية والكتابية.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم، ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس. (الأسطل:2010)

- **دراسة فتحي أحميدة (2009):**

عنوان الدراسة :"استقصاء اثر البيئة الصفية في تطوير اللغة المكتوبة لأطفال الروضة"

هدف الدراسة :هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة ببيئة الصف التقليدية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (88) طفلا وطفلة موزعين على مجموعتين تجريبية تكونت من (47) طفلا وطفلة درسوا في بيئات صفية غنية بالمواد المطبوعة، وضابطة تكونت من (41) طفلا وطفلة درسوا في بيئات تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يكن للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية، وفي ضوء نتائج الدراسة يوجّه الباحث توصيات خاصة لتطوير البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال. (احميدة، 2009: 59)

- **دراسة رضوان عبد الله (2001):**

عنوان الدراسة : "اثر بناء منهج في الإملاء وعلاقته بمستوى أداء التلاميذ الصف السادس ابتدائي بمدارس غزة "

هدف الدراسة: بناء منهج في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس قطاع غزة، وبيان أثر هذا المنهج على مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في الإملاء، واستخدم الباحث لتحقيق أغراض الدراسة المنهج البنائي التجريبي، كما قام الباحث بإعداد منهج لتعليم الإملاء اعتمد فيه على طريقة المناقشة، وقام باختيار قطعة إملائية واختبار إملائي.

عينة الدراسة :قام الباحث بتطبيق المنهج المقترح على عينة عشوائية مكونة من (152) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، **وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:**

- **نتائج الدراسة** :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل القبلي مما يعني تكافؤ عينتي التجربة.

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي له دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث في دراسته بما يلي: وضع منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية العليا والاهتمام بمادة الإملاء وطرائق تدريسها، وطرائق تصحيح الأخطاء فيها، والاهتمام بإعداد المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص، والحرص على توفير وسائل الاتصال الخاصة بفروع اللغة العربية عامة ومادة الإملاء بخاصة. (الأسطل، 2010: 70)

- **دراسة الجوجو الفيتي (2004):**

عنوان الدراسة:"برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس ابتدائي ".

هدف الدراسة :التعرف على أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. وإستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج البنائي التجريبي.

عينة الدراسة : تألفت عينة الدراسة من (73) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة الرافدين الأساسية الدنيا (ب) للبنات في العام الدراسي 2004-2005، بحيث وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (36) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (37) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: إستبانة المهارات الإملائية والاختبار الإملائي والبرنامج المقترح في الإملاء، إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية والتقنيات الحديثة في التدريس، مثل جهاز الحاسوب والرأس العلوي والتسجيل، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ومن ثم طبقت الاختبار.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج لمدرس بالطريقة العادية في الاختبار الإملائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. هذا وأوصت الدراسة بما يلي:

- العناية بتطوير المهارات الإملائية التي تتطلبها حاجاتنا إلى ممارسة اللغة العربية قراءة وكتابة.

- إعداد برامج تعليمية مُحَوْسَبة لتعليم المهارات الإملائية من خلال استخدام أسلوب السرد القصصي والأناشيد والألعاب التعليمية. (الأسطل، 2010: 69)

- **دراسة الزوار (1991):**

عنوان الدراسة : "صعوبات التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة".

هدف الدراسة :إستهدفت الدراسة التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، وهل هناك اختلاف بالصعوبة باختلاف المستويات الدراسية والجنس، وتم اختيار (500) تلميذا وتلميذة بطريقة عشوائية.

وتوصلت الدراسة :إلى وجود شبه انتشار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتختلف باختلاف الصف الدراسي إلا أن الفروق ليست ذات دلالة إحصائية.

أما الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام فإنها تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية وكانت كالآتي: الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية – الحركية أولا ثم صعوبات الانتباه والتركيز ثم صعوبات الذاكرة والاحتفاظ والصعوبات المتعلقة بالمعرفة والتفكير أما فيما يخص الصعوبات الأكاديمية فجاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب ثم التعبير والكتابة ثم القراءة. (علي وحسن، 2009: 119)

- **دراسة قاسم حازم محمود (2000):**

عنوان الدراسة : "برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الصف السادس ابتدائي ".

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية تلك المهارات من خلال مداخل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم للإتقان، كما أعد الباحث اختبارا لقياس مهارات التعبير الوظيفي طبق قبليا وبعديا على عينة الدراسة، والتي مثلها ثلاثة فصول من مدرسة روض الفرج الإعدادية للبنات ليكون كل فصل منها ممثلا لإحدى مجموعات الدراسة، وبلغ عدد مجموعة مدخل التعلم التعاوني (36 طالبة)، ومجموعة حل المشكلات (32 طالبة)، والتعلم للإتقان (34 طالبة). قام الباحث بتدريس هذه المجموعات بنفسه.

نتائج الدراسة : قد توصلت الدراسة إلى فعالية المداخل الثلاثة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، وأوصت الدراسة بوضع منهج محدد لتعليم التعبير الكتابي، وزيادة الوقت المخصص لتدريسه، وكذلك بتدريس مهارات التعبير الكتابي ومجالاته قبل اختبار التلاميذ فيه. (الأسطل، 2010: 71)

- **دراسة هويدا حنفي رضوان (1992):**

عنوان الدراسة :"برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بجمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي على عينة قوامها:

- (70) معلما من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.
- (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

حيث طبّق في الدراسة كل من استبيان للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، إختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، إختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات، برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية تم تطبيقه على 82 ساعة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة.

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- توجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم "القراءة والكتابة والرياضيات" أهمها: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ. (العكة، 2004: 49)
- هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة، ومنها صعوبة الكتابة، وتتمثل فيما يلي: صعوبات التمييز أثناء الكتابة، وصعوبة كتابة حروف المد والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون.
- كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية. (محمدي، 2012: 12)

- **<u>دراسة السيد إبراهيم (2003):</u>**

عنوان الدراسة: "**مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين بمدارس الكويت** "

هدف الدراسة :هدفت إلى معرفة مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من التلاميذ بدولة الكويت.

عينة الدراسة :أجريت الدراسة على عينة من (1027) تلميذا وتلميذة، استخدم عليهم ثلاث أدوات هي: مصفوفات رافن المتتابعة المعيارية، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات.

وقد كشفت نتائج الدراسة على ما يلي:

- أن نسبة (16%) من مجموع أفراد العينة المتفوقين عقليا منخفضوا التحصيل، وأن نسبة (12,3%) لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة (18,5%) لديهم صعوبات في الرياضيات.

– أن نسبة (19,2%) من الذكور لديهم صعوبات تعلم القراءة مقابل (10,3%) لدى الإناث، وأن نسبة صعوبات الكتابة لدى الذكور (7,7%) مقابل (20,7%) لدى الإناث، في حين كانت نسبة الذكور (11,5%) مقابل (31%) لدى الإناث في صعوبات تعلم الرياضيات، هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور. (أسعد، 2011: 13)

- **دراسة أحمد الزق وعبد العزيز السويري (2010):**

عنوان الدراسة :"المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم "

هدف الدراسة : التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) طالب من ذوي صعوبات التعلم (75 ذكور/ 75 إناث)، و(150) طالب من الطلبة العاديين (75 ذكور/ 75 إناث)، وموزعين بالتساوي على الفئات العمرية الثلاث (7–8)، و(9–10)، و(11–12) سنة،

ادوات البحث :إعتمدت الدراسة على استبانة لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية من إعداد الباحثين،

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، إستيعاب المناقشة الصفية، تذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر والفهم)، بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعا لديهم (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات والقواعد، وتذكر الكلمات، وت ـسمية حروف الجر، وتسمية الحروف من الصور، والتهجئة والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي).

واضافت نفس الدراسة ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين، كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث، وتشير كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الأطفال من الفئة العمرية (7–8) سنوات والفئة العمرية (11–12) سنة لصالح الفئة العمرية (11–12) سنة.(الزق والسويري، 2010: 41)

- **دراسة عبد الشافي رحاب (1994):**

عنوان الدراسة : "**فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية**". التي تؤيد ضرورة الاهتمام بتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة :إستهدفت الدراسة تحديد المهارات الفرعية للخط العربي، والأخطاء الشائعة لدى تلاميذ مجموعة الدراسة، ومدى إمكانية تدريس برنامج تعليمي مقترح في الخط العربي "النسخ".

عينة الدراسة : تكونت العينة من 127 تلميذ، 65 منهم كمجموعة ضابطة، و62 مجموعة تجريبية.

نتاج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أهم المهارات الفرعية للخط العربي، ومن أهمها: الميل والاتجاه المناسب للحروف، والكلمات على السطر، توحيد المسافات بين الحروف والكلمات، أما بالنسبة للأخطاء الشائعة فكان أهمها: عدم الالتزام بالكتابة على السطر، وعدم مراعاة كل من الحروف المغلقة والمفتوحة، وعدم وصل الحروف وصلا سليما من أماكن وصلها، مع مراعاة عدم التناسب من حيث أحجام الحروف في الكلمة الواحدة، أما بالنسبة للبرنامج المقترح فقد أثبت فعالية في تنمية المهارات الفرعية. (محمدي، 2012: 12)

- **<u>دراسة فاطمة عبد الحي ومحمد عبد القادر (2012):</u>**

عنوان الدراسة : "**فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان**".

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم التعرف على مدى فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارتي القراءة والكتابة لديهم.

منهج البحث :إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي، وتمثل مجتمع الدراسة في الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية أم درمان، وتكونت عينة الدراسة من (48) طفل وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

الوسائل المستعملة : استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أربعة أدوات، متمثلة في استبيان المعلومات الأولية، مقياس تشخيص صعوبات التعلم المتقن من قبل د. رقية السيد – جامعة الخرطوم، إختبار في مهارتي القراءة والكتابة، برنامج تعليمي مقترح.

وبعد أن عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهم المعالجات؛ معامل ارتباط بيرسون، إختبار(ت) لمجموعتين مترابطتين، إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (ف).

وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة. (عبد القادر، 2012)

- **<u>دراسة محمد حسن إسماعيل يونس (2012):</u>**

عنوان الدراسة : "**فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين الذين يعانون من صعوبات تعلم.

عينة الدراسة : تألفت عينة الدراسة من (50) خمسين طالبا من الطلاب الملتحقين بغرف المصادر من مستوى الصفين الخامس والسادس ابتدائيين في ثلاث مدارس حكومية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من خمسة وعشرين (25) طالبا، وتكونت المجموعة الضابطة من خمسة وعشرين طالبا (25) تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أنماط التعلم، وأداة الكشف عن أخطاء الكتابة، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات لهما، ولأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التغاير (ANCOVA).

نتيجة البحث : توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي). (يونس، 2012: 820)

- **<u>دراسة شيخة أحمد الجنيد (2011):</u>**

عنوان الدراسة : "**دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة**".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، وكذلك دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

كذلك دلالة العلاقة الارتباطية بين رسوم الأطفال وخطوط ما قبل الكتابة، والفرق بين مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم وخطوط ما قبل الكتابة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة.

عينة الدراسة وأدواتها: أجريت الدراسة على (30) طفلا (15 ذكر، 15 أنثى) تم اختيارهم من روضة الهادي بمملكة البحرين، وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بثلاث أدوات،هي: قائمة مهارات الاستعداد للكتابة، وأداة قياس مرحلة الرسم، ومقياس مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

نتائج المتوصل اليها :

أسفرت النتائج إلى أن مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المتقاطعة، وأن مهارة الكتابة لدى الذكور والإناث كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المقوسة، والمتقاطعة، والمتعرجة والمائلة عند الإناث، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الاستعداد للكتابة أو الرسم، كما أسفرت وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم، ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، كما وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. (الجنيد، 2011، 12)

- **دراسة نورية بوشريط (2012):**

عنوان الدراسة :"النمو النفس اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي (دراسة مقارنة بين الملتحق بالتعليم التحضيري وغير الملتحق به)"

المنهج المستعمل وعينة البحث :

إتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على عينة من تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي قوامها 318 تلميذا موزعة على 20 مدرسة من مدارس ولاية تيارت ووهران، منها 174 تلميذا ممن تلقوا تعليما تحضيريا و144 ممن لم يتلقوه، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ادوات الدراسة :أعدت الباحثة أداتين لجمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، الأولى تمثلت في شبكة ملاحظة لقياس النمو النفس اجتماعي؛ المكونة من 24 فقرة موزعة على أربعة أبعاد تمثلت في (الإستقلالية، الإتصال، المبادرة، المسئولية)، والثانية اختبار تحصيلي لقياس المهارات الأساسية في الكتابة تقيس خمس مهارات فرعية من خلال اختبارين فرعيين (إختبار في الخط وآخر في الإملاء) وهذه

المهارات هي (كتابة البيانات الشخصية – الإسم، المدرسة، كتابة ما يشاهده، كتابة ما يسمعه، التنسيق بين الحروف، الكتابة على السطر).

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة:

– يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا والذين لم يتلقوه في النمو النفس اجتماعي لصالح الملتحقين بالتعليم التحضيري.

– يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا والذين لم يتلقوه في المهارات الأساسية في الكتابة لصالح الملتحقين بالتعليم التحضيري.

– يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المهارات الأساسية للكتابة لصالح الإناث.

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمو النفس اجتماعي والمهارات الأساسية في الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.(بوشريط ، 2012)

- **<u>دراسة محمد الديب (1996):</u>**

عنوان الدراسة :"استعمال اليد اليسرى وعلاقتها بصعوبة التعلم الكتابة"

هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى التعرف على آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لأنماط التعلم والتفكير، ومدى اختلاف هذا الأداء عن الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، حتى يمكن تنمية هذه الأنماط وإمكان إحداث تعديل بها، ووضع الفرد المناسب في الدراسة والعمل المناسب له.

– **عينة الدراسة** : تمثلت عينة الدراسة في 85 طالبا، 33 طالبا ممن يكتبون باليد اليسرى، وعدد 52 ممن يكتبون باليد اليمنى، وذلك من طلاب المعلمين ممن تتراوح أعمارهم بين 19 و22 سنة، وقد تم اختيار أفراد مجموعة اليد اليسرى ممن يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وتناول الطعام، والأنشطة اليدوية الأخرى، واللعب بالساق اليسرى، والرؤية أفضل بالعين اليسرى، والسماع بصوت أوضح بالأذن اليسرى، أما أدوات الدراسة فهي إختبار تورنس لأنماط التعلم والتفكير، والذي أعده للبيئة العربية صلاح أحمد مراد ومحمد محمود مصطفى 1982.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من أنماط التعلم والتفكير (النمط الأيسر والنمط الأيمن وبين النمط الأيسر والنمط المتكامل وبين النمط الأيمن والنمط المتكامل)، وذلك عند الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة (سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ)، والذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة (سيطرة النصف الكروي الأيسر للمخ).

– توجد فروق دالة بين الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة والذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، وذلك في النمط الأيسر لصالح الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، ولم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الذين يستخدمون اليد اليمنى واليد اليسرى في الكتابة، وذلك في النمط الأيمن والنمط المتكامل.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الذين يكتبون باليد اليسرى بين النمط الأيسر والنمط الأيمن في أنماط التعلم والتفكير لصالح النمط الأيسر.

– الطلاب الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة يميلون إلى استخدام النمط الأيسر في التعلم والتفكير. (الديب، 1996)

- **<u>دراسة إبراهيم الشافعي وصفوت عبد الحميد (1986):</u>**

عنوان الدراسة : "الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض".

– **هدف الدراسة** :هدفت الدراسة إلى دراسة الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، تضمنت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثاني حتى السادس، وكانت الأداة الأساسية للدراسة مجموعة من قطع إملائية تُملى عليهم.

– **نتائج الدراسة** : أن هناك سبعة عشر خطأ هجائيا وإملائيا، وأن الخطأ الأكثر شيوعا هو (التاء المفتوحة والتاء المربوطة، ورسم الحروف)، وأقل الأخطاء شيوعا هو زيادة حرف وسط الكلمة أو آخرها.

– إن تكرار الأخطاء يزداد بصفة عامة كلما ارتقينا من صف إلى الصف الذي يليه، كما تختلف درجة شيوع الأخطاء من صف إلى آخر. (إبراهيم، 2013، 188)

- **<u>دراسة داود حلس (2003):</u>**

عنوان الدراسة :" اسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي بمحافظة شمال غزة ".

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وتحقيقا لأغراض الدراسة قد اعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي.

عينة الدراسة : فقد اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (72) تلميذا وتلميذة من الصف السادس الأساسي في مدرسة عبد الرحمن بن عوف الأساسية الدنيا (أ) المشتركة بمحافظة شمال غزة، وأعدت

الباحثة اختبارا تشخيصيا في الإملاء بهدف التعرف إلى الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وكان فصل يتكون من (36) تلميذا بواقع حصتين أسبوعيا على مدار ستة أسابيع.

نتائج الدراسة : وجود ضعف واضح في المهارات الإملائية التي تجاوزت نسبة الخطأ فيه 25%، وهي التنوين وهمزتا القطع والوصل والهمزة المتوسطة والمتطرفة، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والكلمات التي تنتهي بالواو وألف المد، وأوصت الدراسة بما يلي: استخدام أسلوب الخبرة الدرامية في تدريس المهارات الإملائية وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية، وتعاون معلمي المباحث في توظيف الأسلوب الدرامي في مختلف المواد الدراسية والاهتمام بالمسرح المدرسي. (الأسطل، 2010، 69)

- **دراسة المشايطة (1990):**

عنوان الدراسة :"**أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مبحث اللغة العربية**".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ مرحلة التعلم الأساسي في مبحث اللغة العربية واحتفاظهم بهذا التحصيل، وتم استخدام عينة عشوائية من مدارس محافظة إربد مكونة من (56) تلميذا موزعين بصورة عشوائية على شعبتين، وتم استخدام أساليب التدريس المباشر للمجموعة الضابطة وأساليب التدريس غير المباشر للمجموعة التجريبية وتم استخدام نظام فلاندرز للتفاعل الصفي.

وتوصلت الدراسة : إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في النصوص والإملاء والتعبير. (علي وحسن، 2009: 116)

- **دراسة نصر حمدان علي (1995):**

عنوان الدراسة : "تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن".

هدف الدراسة :هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى في الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة (الابتدائي- المتوسط- المتقدم)، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات ونقص أثر عامل الجنس في ذلك .

عينة الدراسة : وتألفت عينة الدراسة من (116) تلميذا وتلميذة ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس سوى شهر واحد، منهم (18) بنين، و(98) بنات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية بشمال الأردن.

ولقد قام الباحث بإعداد اختبار أدائي في الكتابة التعبيرية يتكون من ثلاثين فقرة بواقع عشر فقرات لكل مستوى من مستويات الكتابة الثلاثة موضع الدراسة، وبعد تطبيق الاختبار **كانت النتائج كما يلي:**

- وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستويات الكتابة ودرجة صعوبتها.

- أظهرت الدراسة وجود انخفاض حاد في أعداد ونسب المتقنين من أفراد العينة في ضوء معيار الإتقان المعتمد (80% فما فوق)، حيث بلغت (53%) للمستوى الابتدائي السهل، و(36%) للمستوى المتوسط، وانخفضت إلى (35%) للمستوى المتقدم.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الذكور وأداء الإناث عند مستوى دلالة 0,01 للمستوى الابتدائي، وعند مستوى دلالة 0,5 للمستوى المتوسط لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نسبة المتقنين من الذكور، ونسبة المتقنات من الإناث على مهارات المستوى المتقدم من الكتابة.

ولقد أوصى الباحث بضرورة وضع برامج علاجية حول مهارات الكتابة التعبيرية وتطوير مفاهيم التلاميذ نحو الكتابة التعبيرية، بحيث لا تقتصر مدركاتهم ومعتقداتهم حولها على عمليات النسخ والرسم الإملائي للكلمات بل تتجاوز ذلك لتشمل عمليات التعبير عن الأفكار. (الأسطل، 2010،74)

- **<u>دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992):</u>**

عنوان الدراسة :"دراسة أبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

هدف الدراسة: هدفت إلى تشخيص حالات صعوبات التعلم، ودراسة الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ومعرفة الاختلاف في نسبة انتشار صعوبات التعلم (القراءة والكتابة والحساب) بين الجنسين، ومعرفة أسباب الصعوبة (عيوب عضوية في الجهاز العصبي المركزي، مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية أو انفعالية أو مدرسية).

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة الكلية من (914) تلميذا من الصف الرابع، فيما تكونت العينة النهائية من (164) تلميذا وتلميذة، حيث طبق عليهم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار قدرات الإدراك

السمعي، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة ملاحظة السلوك، وبطارية إلينوي للقدرات النفس-لغوية، واختبار بندر غشتالت البصري الحركي.

ومن بين ما توصلت إليه النتائج ما يلي:

- جاءت صعوبة الكتابة في المرتبة الأولى من حيث الانتشار، حيث بلغت (18,8%)، تليها صعوبات تعلم القراءة بنسبة (16,5%)، ثم صعوبات تعلم الرياضيات في المرتبة الثالثة بنسبة (13,9%).
- يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقابلية لتشتت الانتباه مع مقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون أيضا بانخفاض الذات الأكاديمي والعام بمقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون بالأسلوب المعرفي الاندفاعي.
- إستبعاد وجود التلف العصبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للإشارة إلى وجود اضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي. (الفاعوري، 2010، 82)

- **<u>دراسة فيصل محمد خير الزراد (1992):</u>**

عنوان الدراسة : "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة – دراسة مسحية".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، مع تحديد الصعوبات النمائية، والصعوبات الأكاديمية (اللغة العربية والحساب)، ومعرفة الاختلاف من حيث المستوى الدراسي والجنس.

الوسائل المستعملة :صمّم الباحث دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم، واستفاد من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب، والبطاقة المدرسية للتلميذ، والسجل الصحي، بالإضافة إلى اختبارين مصورين للذكاء، وذلك لغرض إتباع المنهج الوصفي على عينة قوامها (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس).

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- بلغ مجموع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (67) تلميذا وتلميذة، بنسبة (13,7%).
- بلغت نسبة الانتشار بين الذكور (15,64%)، فيما بلغت بين الإناث (11,28%).
- ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين أفراد العينة من حيث الأهمية هي: صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، وصعوبات القراءة.

- ترتيب صعوبات التعلم النمائية بين أفراد العينة من حيث الأهمية، هي: صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، صعوبات الذاكرة والاحتفاظ، صعوبات المعرفة والتفكير.

- لا توجد فروق بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.

- توجد فروق بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية، وترتيبها حسب الأولوية.

- لا توجد فروق بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة في ترتيب الصعوبات الأكاديمية من حيث الأهمية. (العكة، 2004، 47)

- **دراسة أبو هدروس (2004):**

هدف الدراسة : "الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات من الصف السادس الأساسي، والتعرف على تأثير بعض المتغيرات على مدى إشباع هذه الحاجات لدى أفراد العينة موضع الدراسة، مثل الجنس وعمل الأب وطبيعة هذا العمل ومستوى تعليم الأم وعدد أفراد الأسرة وترتيب التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم بين إخوته في الأسرة.

عينة الدراسة :انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي تتألف من (106) تلميذا وتلميذة، منها (40) تلميذ و(66) تلميذة موزعين على خمس مدارس حكومية و (16) صفا دراسيا، والمجموعة الثانية من التلاميذ العاديين، وتألفت العينة من (126) تلميذ وتلميذة، منها (87) تلميذا و(39) تلميذة تم اختيارهم من المدارس نفسها.

الوسائل المستعملة : استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978)، وقائمة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة (1996)، وقائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم اقتباس وإعداد مصطفى كامل (1990)، وقائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة (2002)، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة فروض الدراسة كالنسب المئوية، واختبار (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين

المتوسطات، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات التي بها أكبر من متغير، ومعادلة شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيا.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان منها:

- الحاجة للاهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين، يليها تقدير الذات ثم الاستقلال والتقبل الاجتماعي فالانتماء بالنسبة للتلاميذ العاديين، بينما تأتي الحاجة إلى الانتماء في المرتبة الثانية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تليها الحاجة إلى التقدير الذاتي فالطمأنينة ثم الاستقلال.

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى الحاجات النفسية الستة لدى المجموعتين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى كل من الانتماء، والحاجة إلى الطمأنينة، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وذلك لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الاهتمام الوالدي والتقدير الذاتي والحاجة إلى الاستقلال والحرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من أبناء العمال في الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وقد كانت هذه الفروق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أبناء العمال.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الآباء من ذوي التعلم الأساسي وأبناء الآباء من ذوي التعلم الثانوي لمجموعتي الدراسة العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من مستوى إشباع الحاجة إلى تقدير الذات والاستقلال.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في جميع حالات ترتيب الطفل (الأول- الأوسط - الأخير)، وذلك من حيث الحاجة إلى الانتماء، وفي حالة الترتيب (الأوسط والأخير) في الحاجة إلى الطمأنينة، وفي حالة الترتيب (الأول والأوسط) في كل من التقبل الاجتماعي، وقد كانت هذه الفروق في كل الأحوال لصالح مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لكل من (الأول- الأوسط- الأخير) بالنسبة للحاجة إلى الانتماء مما يدل على أن ترتيب الطفل لا يؤثر على إشباع الحاجة إلى الانتماء لدى كل من مجموعتي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين. (أبو رزق، 2011، 72،75)

- **<u>دراسة مسعد نجاح أبو الديار (2010):</u>**

عنوان الدراسة : العوامل الفونولوجية ودورها في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة "

هدف الدراسة :إستهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة.

وتكونت عينة الدراسة من 200 من طلاب المرحلة الابتدائية بواقع (100) من الذكور، و(100) من الإناث، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار التسمية للأشكال والحروف، واختبار الفهم القرائي واختبار الرسم الكتابي،

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال، وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث، كما لوحظ ارتباط موجب بين (حذف المقاطع، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي، وتبين فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا، وغير المضطربين قرائيا وكتابيا من الذكور والإناث كل مجموعة على حد ا في (إختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائيا وكتابيا، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا وغير المضطربين قرائيا وكتابيا في (إختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، إختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه غير المضطربين قرائيا وكتابيا، ولوحظ أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا باضطرابات الكتابة لدى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد نظرية الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك، حيث بينت نتائج الانحدار أن (حذف المقاطع، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) تتنبأ باضطرابات الكتابة، وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي. (أبو الديار وآخرون، 49،2012)

الدراسات المحلية في مجال صعوبات تعلم الكتابة

- **<u>دراسة بلعضم نادية (2015):</u>**

2 – عنوان الدراسة :اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر الكتابة اليدوية "

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تربوي مقترح في علاج صعوبات الكتابة اليدوية لدى عينة من تلامذة السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الأمير عبد القادر بولاية غليزان، تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ، (6) ذكور و(4) إناث اختيروا عن طريق العينة العمدية ممن يعانون من صعوبات الكتابة اليدوية والذين أفرزهم تطبيق الأدوات التالية

الأدوات المستعملة :

1- إختبار الكتابة اليدوية.

2- إختبار رسم الرجل.

3- إختبار الذكاء المصور.

4- إستمارة البحث الاجتماعي.

5- الملف الصحي للتلميذ.

6- البرنامج التربوي المقترح من إعداد الدارسة؛ والذي يندرج ضمن العلاج القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية، والمتكون من الأهداف الخمس التالية: علاج نقص الدافعية، علاج الاضطراب الحركي، علاج الإدراك البصري، علاج الذاكرة البصرية، والتعليم المباشر للكتابة .

منهج الدراسة:

إتبعت الدارسة المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وعولجت النتائج ببرنامج الرزم الاحصائية **spss** باستخدام اختبار" ولكوكسن" **Wilcoxon .**

النتائج المتوصل اليها :

توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التربوي المقترح في علاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية (الخط)، وباستخدام معادلة التحسن دلت النتائج على أن 35% هي نسبة التحسن التي ظهرت على أفراد عينة الدراسة بعد تلقيهم للبرنامج التربوي المقترح.

- **<u>دراسة الحاج كادي (2005):</u>**

عنوان الدراسة: "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية"، حيث عرف صعوبة القراءة والكتابة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات، الإنحباسات، التردد، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، الإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في النص مع بطء معدل القراءة.

أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص، التعبير الكتابي مع ظهور بعض الأخطاء مثل: الحذف، الإضافة، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف، والأخطاء النحوية والصرفية.

عينة الدراسة : تمثلت عينة الدراسة في (100) تلميذ من المؤسسات التربوية الإكمالية بورقلة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة وفق معايير محددة وهي التباعد أو التباين للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وذلك بمساعدة الأساتذة في الإكماليات ذوي خبرة مهنية تتراوح ما بين 20 إلى 25 سنة

تدريس، وبتزويدهم بقائمة من المؤشرات أو دلالات صعوبة القراءة والكتابة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في: إختبار صعوبة القراءة والكتابة الذي أعد من طرف نصيرة زلال، واختبار مفهوم الذات الذي أعد من طرف لويس ليبست كيّفه وترجمه إلى اللغة العربية علي بوطاف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

ومن بين النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعيدين وغير المعيدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة. (كادي، 2005)

- **<u>دراسة فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي (2010):</u>**

عنوان الدراسة : "بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة (الجزائر)".

هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في (اضطراب الإدراك البصري، واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة، إستخدمت الدراسة ثلاث أدوات مصممة لهذا الغرض، والمتمثلة في (إختبار اضطراب الإدراك البصري، واختبار اضطراب الذاكرة البصرية، وشبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه)، وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الاختبارات تم تطبيق الدراسة الأساسية، والتي تضمنت 120 تلميذ وتلميذة كعينة مقصودة بمتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة (إضطراب الإدراك البصري، واضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) وصعوبة الكتابة. وقد تم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة – التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ عينة الدراسة ، ونقص الدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة. (محمدي ومصطفى الزقاي، 2010، 119)

- **<u>دراسة فوزية محمدي (2012):</u>**

عنوان الدراسة :"فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة"، أجرت الطالبة الباحثة دراستها على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية ورقلة.

هدف الدراسة :هدفت الدراسة في شقها الثاني إلى تصميم برنامج تدريبي لتعديل صعوبة الكتابة، تمثلت عينة الدراسة في (20) تلميذا مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة.

الوسائل المستعملة : إختبار تشخيص صعوبة الكتابة من تصميم الطالبة الباحثة، إختبار ذكاء الأطفال لـــ"**رافن**"، البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة من تصميم الطالبة الباحثة.

النتائج المتوصل اليها :توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية. (محمدي، 2012)

- **بشير معمرية وإبراهيم ماحي (2007):**

عنوان الدراسة : "**صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي**".

منهج البحث وعينته :إتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة البحث من تلاميذ الطور الأول من (8) مدارس ابتدائية من مدينتي باتنة وتازولت، (41) ذكور، و(23) إناثا.

تمثلت أدوات الدراسة في:

- إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحث.
- وقائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية، من إعداد صلاح الدين أبوناهية.

وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

- الصعوبات الأكثر انتشارا بين تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، نجد أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشر الأولى في الترتيب من حيث حجم تكرارها تتعلق ست (06) صعوبات منها بالكتابة، وأربع صعوبات بالقراءة، والصعوبات التي تتعلق بالكتابة هي (يكتب كلمات غير كاملة، لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ، س، ش، يكتب بخط رديء، لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم، ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه، يبط ئ في الكتابة، تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث، أو ج، ح، خ.

النتائج المتوصل إليها :

- الفروق في صعوبات التعلم لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تعرضا لصعوبات التعلم من الإناث.

- مشكلات سوء التوافق السائدة لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) هي: السلوك الإنسحابي والنشاط الزائد وسلوك التمرد في المدرسة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم الأكاديمية تشخيصا وعلاجا فور اكتشافها. (معمرية وماحي،2007،200)

- **<u>دراسة بشقة سماح (2008):</u>**

عنوان الدراسة : "**المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض مدارس ولاية باتنة.

الوسائل المستعملة :إستخدمت الباحثة قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، أجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة قوامها (130) فردا مقسمة إلى (64) تلميذا من الطور الأول، و(66) تلميذا من الطور الثاني.

وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في الأسرة، السلوك الإنسحابي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعد السلوك العدواني لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/ كتابة/ رياضيات) لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في بعد صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات) لصالح تلاميذ الطور الثاني.

– هناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث. (بشقة سماح، 2008)

الدرسات الاجنبية في مجال صعوبات الكتابة

- **دراسة بليتز وبلوت Bletz & Blote (1993):**

عنوان الدراسة :"تشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة لمدة خمس سنوات لذوي صعوبات التعلم"

هدف الدراسة :هدفت دراستهما إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذا هولنديا في المدرسة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الأطفال؛ والذي يتضمن 13 مهارة، وكان يعطى للتلاميذ جلستان أسبوعيا، مدة كل حصة نصف ساعة، وكان يتم اختبار التلاميذ عينة الدراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق، ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة، وفقا لأسلوبه المعتاد والوسائل الخاصة به؛ وذلك باستخدام ورقة كتابة غير مسطرة بحجم (A4).

النتائج التي تم التوصل إليها : أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي. (الهواري، 2006، 38)

- **دراسة بيرنجر وآخرون Berninger Et Al (1997):**

عنوان الدراسة :"فاعلية برنامج علاجي لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئين"

هدف الدراسة : هدفت إلى دراسة فعالية عدة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئين، وتكونت العينة من 144 تلميذا من الصف الأول الابتدائي، تم توزيعهم على ست طرق علاجية، بواقع جلستين أسبوعيا، تستغرق كل حصة 20 دقيقة.

النتائج المتوصل اليها :خلصت الدراسة أن التعليم المباشر الذي يركز على مساعدة التلاميذ على تعلم آلية إنتاج الحروف، واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة قد يزيد من احتمال أنهم سوف يصبحون ماهرين في الكتابة. (محمدي، 2012، 29)

دراسة ديكوسكي Dikouski (1996):

عنوان الدراسة :"برنامج تدريبي لتعلم مهارات الكتابة اليدوية في علاج صعوبات التعلم "

هدف الدراسة : الكشف عن أثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية

القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني.

نتيجة البحث : أن 80% من أفراد العينة أظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت تقارير المدرسين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال. (الهواري، 2006، 23)

- **دراسة بروكس وبرنجر Brooks & Brninger (2001):**

عنوان الدراسة :برنامج إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية "

هدف الدراسة : التعرف عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 17 تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، بمتوسط عمري (9,7 – 15,9) سنة من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة؛ حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 8 شهور بواقع ساعة أسبوعيا، وتم التركيز على مهارات النسخ (الكتابة اليدوية والهجاء) ومهارات التصنيف أو التركيب.

أهم النتائج التي تم التوصل إليها: الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسنا ملحوظا في الكتابة اليدوية. (الهواري، 2006، 22)

- **دراسة ستين Stein (1990):**

إرتكزت الدراسة على فحص استجابة (92) معلما، توصل إلى أن الطرق التي يفضلها المعلمون لتعليم الخط لذوي صعوبات التعلم: يكون بالتتبع باستخدام النسخ المخطوطة، والكتابة في الهواء، واستخدام الأوراق المخططة الملونة، كما يفضلون في تدريس التهجئة: الأساليب البصرية – السمعية – الحركية – اللمسية.(Stein ,1990)

- **دراسة رانجل Rangel (1987):**

عنوان الدراسة : "تأثير التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم".

هدف الدراسة :إستهدفت الدراسة الكشف عن تأثير أسلوب التعلم التعاوني على مهارات الهجاء ومفهوم الذات ومركز التحكم والتحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة :تضمّنت الدراسة 20 طفل من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

نتائج الدراسة :وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني له دور فعال في تحسين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، كذلك هناك علاقة دالة موجبة بين مهارات الهجاء ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي. (إبراهيم، 2013، 180)

- **دراسة مولنار Molinar (2006):**

– **عنوان الدراسة** : "**اهمية المهارات الكتابية في تطوير الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**"

– **هدف الدراسة** :أوضحت الدراسة أن هناك مهارات كتابية تلعب دورا كبيرا في تطوير مهارات الكتابة لدى الأطفال، وينبغي التركيز عليها في الأنـشطة الكتابية المعدة للمراحل الأولى من عمر المدرسة، منها مهارة تسمية الحروف وكتابتها.

– **عينة البحث** :ففي دراسته التي أجراها على (79) طفلا من الأطفال في بداية مرحلة الدراسة لفحص مدى تأثير مهارة تسمية الحروف على القدرة على كتابتها وعلى المستوى الكتابي للأطفال بشكل عام.

نتائج الدراسة : تبين أن الطلاب الذين أحرزوا العلامات الأعلى في تسمية الحروف هم الذين حصلوا على العلامات الأعلى في كتابتها وفي كتابة الأسماء والكلمات الأخرى، وقد أوصت الدراسة بالتركيز على مهارة تسمية الحروف وكتابتها لما لها من أهمية على المستوى الكتابي ابتداء وانتهاء. (عتوم، 2012، 235)

- **دراسة جراهام Graham (1999):**

عنوان الدراسة : "**دور مهارات إنتاج النص في نمو الكتابة**".

هدف الدراسة :إستهدفت هذه الدراسة الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ذوي مهارات إنتاج النص المنخفضة وكيف تؤثر هذه الصعوبات على طريقة كتابتهم، ونموها لديهم وتأثيرها على الهجاء لديهم.

تضمّنت عينة الدراسة (21) طفلا من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة :وتوصلت الدراسة إلى أن القصور في مهارات التعامل مع النص يلعب دورا فعالا في حدوث قصور في الهجاء. (نادية، 2013، 197)

- **دراسة ناي Nye (2009):**

عنوان الدراسة " **برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات** "

– **هدف الدراسة** :دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) وفي رفع المستوى التحصيلي، وطبق البرنامج

على عينة قوامها (73) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة والرياضيات) في ولاية فلوريدا، وبمتوسط عمر بلغ (12) سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

الوسائل المستعملة : استخدم الباحث الإختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي والأكاديمي والجسمي)، واستخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في: النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء،

النتائج المتوصل اليها : أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة. (هياجنة والشكيري، 2013، 197) (نقلا عن نادية 2015،)

- **<u>دراسة بولين وآخرون Polin & Al (1984):</u>**

عنوان الدراسة : "**قدرات التعبير الكتابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين** " (دراسة مقارنة)"

هدف الدراسة : إستهدفت الدراسة مقارنة قدرات التعبير الكتابية عند ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

وتوصلت نتائج الدراسة: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الأداء الكتابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الصف الثالث الابتدائي من المرحلة العمرية وبخاصة في المهارات الأولية للغة من حيث النطق والتهجئة والتنقيط واستخدام اللغة ولصالح العاديين. (علي وحسن، 2009، 119)

- **<u>دراسة بتيرسون Peterson (1994) نقلا عن نادية (2015):</u>**

وجد الباحث من خلال دراسته أن استخدام مهارات تحليل المشكلة ومهارات التفكير العليا من خلال التعليم التعاوني الذي يركز على زيادة قدرة الطلبة على معرفة معاني النصوص في القراءة والكتابة، قد ساهمت في تطوير مستوى القراءة والكتابة لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي ذوي صعوبات التعلم في منطقة المكسيك، وقد ساهم البرنامج المستخدم أيضا في تطوير قدرة الطلبة على إعطاء أفكار أصيلة (إبداعية)، وجعلهم أكثر فاعلية في التواصل مع البيت والمجتمع وتفهم الفروق الفردية بفضل ما احتواه البرنامج من نصوص أدبية تراعي الاختلافات العرقية والثقافية لتلك المنطقة. (بالعظم ،2015)

- **تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت صعوبة الكتابة :**

ان تشخيص صعوبة تعلم الكتابة وعلاجها ليس بالأمر الهين، حيث لا تقل هاته الصعوبة شئنا عن سابقتها وهي القراءة، فيلاحظ من خلال نتائج الدراسات السابقة انها تنوعت من حيث الأهداف التي سعت اليها مثل دراسة " **ابراهيم الشافعي وصفوت عبد المجيد** "(1986) حيث كان الهدف منها دراسة الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية ودراسة "بليتز وبلوت Bletz & Blote "(1993) المعنونة "تشخيص الأخطاء الشائعة في الكتابة لمدة خمس سنوات لذوي صعوبات التعلم وكان الهدف هذه الدراسة تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة والتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة مثل دراسة رضوان(1992) ودراسة محمدي ونادية مصطفى الزقاي(2010) المعنونة "بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة "وكان الهدف منها البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات والمتمثلة في اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الذاكرة البصرية واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي،كما ان هناك

الا ان ما مميز اغلب الدراسات انها كانت برامج علاجية مثل دراسة " **فوزية محمدي**"(2012) المعنونة بفعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة ودراسة "**بروكس**" و"**برنجر**"**Brouks &Brinbger** (2001) التي أعدت برنامج إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم دراسة " ديكوكسي" **Dikoski(1996)** الذي صمم الباحث فيها برنامج تدريبي لتعلم مهارات الكتابة اليدوية في علاج صعوبات التعلم ودراسة "برنجر و "**اخرون**"**Bringer And Al** (1997) التي كان الهدف منها دراسة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئيين ودراسة" **ney** "(2009) "برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية الذات" كما أكدت بعض الدراسات أهمية تشخيص صعوبة تعلم الكتابة في وقت مبكر وبيان أكثر أنواع الاضطرابات انتشارا والوسائل المستخدمة في علاجه مثل دراسة " **شتين Steine**"(1990) ودراسة "**Rangel**" (1987) .

معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماعدا دراسة "**المشايطة**" (1990) المعنونة "اثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في

مبحث اللغة العربية" ودراسة " **نصر حمدان** " (1995) ودراسة "عبد الناصر انيس عبد الوهاب" (1992)التي اهتمت بمرحلة التعليم المتوسط .

جل الدراسات لم تكن تتبعيه، ماعدا دراسة "**بلاتس وبلوت**" Bletz & Blote"(1994) الذي اهتمت بتتبع وتطور فئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من سنة الى اخرى مدة خمس سنوات في الطور الابتدائي .

ومن جانب أخر ومن خلال ما تم استعراضه من الدراسات اتضح ان هناك جوانب قصور اعترت بعض تلك الدراسات، بعض هذه القصور تمثل في العينة والأدوات المستخدمة مثل.

العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات أغلبها أطفال (سواء عشوائية أم مقصودة)، كأ طفال الروضة وأطفال في المرحلة الابتدائية من التعليم، ما عدا دراسة "**محمد الديب**" (1996) التي أجريت على الطلاب والمعلّمين.

وفيما يخص الاساليب الاحصائية، فهناك من الدراسات استخدم فيها الإحصاء البارامتري وهذا حسب طبيعة الدراسة مثل دراسة " **احمد رشاد مصطفى الاسطل** " (2010) ودراسة " **فتحي احميدة**" (2010) ودراسة "**رضوان عبد الله** "(2001) .اما بعض الدراسات استخدم فيها الإحصاء اللابارمتري مثل دراسة "**مسعود نجاح ابو الديار**"(2010).

اغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي حيث اهتمت بوصف الظاهرة وبتشخيصها، أنماطها، مميزاتها، مع تحديد الأسباب ولم تهتم بالعلاج اي لم تقترح ولم تجرب برامج علاجية .

أما دراسة "**داود حلس** " (2003) فقد جمعت بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، والدراستين الأخريين اتبعتا المنهج البنائي التجريبي ، وهما دراسة" **رضوان عبد الله**" (2001) ، ودراسة "**الجوجو ألفت**" (2004) التي تضمنت أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي.

تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة، ما بين الاختبارات التشخيصية والتحصيلية والاستبيانات واختبارات مقننة للذكاء واختبارات الشخصية .

تنوعت أساليب العلاج المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين انشطة بصرية حركية مثل دراسة "**ديكوكسي**" (1996) الذي استعمل فيها الكمبيوتر لتنمية التتبع البعدى والاغلاق والتتابع، التكامل المكاني ومنهم من استعمل التعلم التعاوني كأسلوب لعلاج صعوبات تعلم الكتابة مثل دراسة "**حازم محمود**"(2000) ومنهم من استخدم منهج لتعليم الاملاء بطريقة المناقشة كدراسة" **رضوان عبد الله**" (2001).

هناك أدوات استخدمت في تلك الدراسات، فهي الأخرى اختلفت وفقا لاختلاف المواضيع وتعددها منها إختبار "**تورنس**" لأنماط التعلم والتفكير "بطارية التهيئة اللغوية "، إختبار "الوعي للغة المكتوبة "،اختبار

"رسم الرجل" ، إختبار كتابي للتعرف على إتقان المهارات القرائية ، اختبار الكتابية اليدوية اختبار "قودانف" للذكاء، اختبار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح " قائمة مهارات الاستعداد للكتابة ،أداة قياس مرحلة الرسم، شبكة ملاحظة لقياس النمو النفس اجتماعي، إختبار تحصيلي لقياس المهارات الأساسية في الكتابة، استمارة البحث الاجتماعي،الملف الصحي، و برنامج مقترح. بطاقة ملاحظة. مقياس مستوى التعبير اللغوي في وصف الرسم.....الخ .

اثبتت كل البرامج العلاجية المقترحة نجاعتها في تحقيق أهدافها، كما جاءت النتائج دالة احصائيا، بينما توصلت الدراسات الوصفية إلى نتائج متباينة، نذكر ما توصلت إليه "فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي" (2010) من وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة وصعوبة الكتابة، فيما توصل "بليتز وبلوت" (1993) أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي ، فيما أفادت دراسة ستين " **Stein** "(1990) باقتراح الطرق التي يفضلها المعلمون في تعليم الخط لذوي صعوبات التعلم.

ان ما لاحظناه في تلك الدراسات السابقة وما هو موجود في الدراسة الحالية يشتركان في كثير من النقاط، فعينة الدراسة يتم تحديدها دائما بطريقة قصدية لتتوفر فيها خاصية صعوبات التعلم ، وذلك عن طريق محك الاستبعاد بتطبيق أدوات بعضها تحصيلية أو أكاديمية لتحديد الصعوبة، والأخرى اختبارات تخص الذكاء و المستوى الاقتصادي والاجتماعي و الحالة الصحية للتلميذ، والدراسات التي تقترح برامج للعلاج فهي تستخدم مجموعتين واحدة ضابطة واخرى تجريبية ماعدا دراسة ديكوسكي **Dikouski** (1996) التي أجريت على مجموعة واحدة، ودراسة "**فاطمة عبد الحي**" (2012)، فالدراسة الراهنة لم تختلف عن الدراسات السابقة إلا في شكل ومضمون البرنامج المقترح والذي تم الاطلاع على بعضهم فقط دون الاقتداء بهم ليكون الميزة التي تنفرد بها هذه الدراسة، وما يميز هذا البرنامج انه متكون من برنامج للقراءة والكتابة والحساب .

في النهاية ومن خلال ما تم استعراضه من الدراسات اتضح ان هناك جوانب قصور اعترت بعض تلك الدراسات، بعض هذه القصور تمثل في العينة والأدوات المستخدمة والتحليل ومناقشة النتائج، وعدم ربط النتائج بنتائج الدراسات السابقة مما حاولت الدراسة الحالية تفاديه حيث استخدمت أساليب تربوية محضة للكشف عن التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم ومن خلال تقارير المعلمين، وأولياء الأمور ومدراء المدارس وفضول الباحث والاهتمام بميدان صعوبات التعلم وإجراء اختبار استطلاعي لتحديد هؤلاء التلاميذ .

ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال صعوبة الكتابة

- التعرف إلى أسباب صعوبات تعلم الكتابة وتصنيفها، واختيار عينة البحث وأدواته والتعريف الإجرائي لبعض المصطلحات .
- التعرف إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات للاستفادة منها في تحليل النتائج وتفسيرها .
- التعرف إلى طريقة إعداد البرنامج العلاجي المقترح في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة.
- قارن الباحث الأخطاء الشائعة في الدراسة الحالية بالأخطاء الموجودة في الدراسات السابقة من نفس المستوى وهو السنة الثالثة ابتدائي.
- استطاع الباحث ان يصمم برنامج مقترح في مجال صعوبات التعلم بابعاده الثلاث القراءة والكتابة والحساب.

الدراسات الخاصة بصعوبة تعلم الحساب (الرياضيات)

- **دراسة القوسي (2009):**

عنوان الدراسة:"تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثامن ابتدائي "

اجرى "القوسي" سنة 2009 دراسة في المغرب في بعض المدارس الحكومية هدفت الى تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثامن أساسي وقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الرياضيات تتناسب فقراته مع منهج الرياضيات المقرر من قبل المؤسسة المسؤولة عن التعليم في المنطقة.

نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة إلى ان التلاميذ الصف يواجهون أخطاء كثيرة ومتنوعة في المسائل الرياضية الجبرية والهندسية التي يتطلب حلها توظيف استراتيجيات مركبة وغير واضحة، كما تزداد نسبة الأخطاء كلما زادت خطوات الحل وتكون هذه الاخطاء عشوائية وحسابية وقد شملت الأخطاء في العمليات الحسابية الأربعة كالجمع، والطرح والضرب والقسمة .

- **دراسة "الكبيسي"(2005):" تشخيص صعوبات تلاميذ الصف الرابع والخامس في مادة الرياضيات"**

هدف الدراسة : التعرف على الصعوبة في مادة الرياضيات التي يواجهها التلاميذ الصفين الخامس والسادس وتؤدي الى وقوع في الأخطاء الرياضية .

– التعرف لنقاط الضعف في أساسيات الرياضيات واثر معرفة هذه الأساسيات على التحصيل في الرياضيات، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار تحصيلي تشخيصي طبق على عينة قوامها (236) تلميذا وتلميذة من الصفوف الخامس والسادس للعام الدراسي 2005/2004

نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة الى ان معظم الأخطاء كانت في العمليات الحسابية على الأعداد النسبية، بنوعيها العادية والعشرية وبعض خواص العمليات الحسابية وعمليات التحليل وحل المعادلة من الدرجة الأولى والثانية بمتغير واحد، وبعض خواص الأسس والعمليات الحسابية عليها، وأخطاء في الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير .

- **دراسة أزهار (1994):" تحديد الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية على الأعداد النسبية لدى طلبة الصف السابع اساسي بدولة اليمن "**

هدف الدراسة :الهدف منها تحديد الأخطاء الشائعة في الرياضيات على الأعداد النسبية.

عينة الدراسة :حيث اشتملت عينة الدراسة (355) طالبا وطالبة و(32) مدرسا ومدرسة ممن يدرسون الرياضيات للصفين السابع والثامن و(7) مشرفين لمادة الرياضيات ،استخدم لهذه الدراسة اختبارا تحصيليا تكون من (163) تمرينا طبق على الطلبة، واستبيان وزع على المدرسين والمشرفين لمعرفة أرائهم من الأخطاء الشائعة لدى الطلبة من خلال الإجابة على فقرات الاستبيان .

نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة تواجد الأخطاء 66.9% وكانت الأخطاء مركزة في خوارزميات العمليات الحسابية المختلفة كالجمع والطرح والضرب والقسمة .

- **دراسة الطيطي (1989):**

عنوان الدراسة :" تحليل وتصنيف أخطاء التلاميذ المرحلة الإعدادية في حل المعادلات الرياضية الواردة في منهاج المرحلة الإعدادية بدولة الأردن"

هدف الدراسة :

تحليل وتصنيف أخطاء طلبة الصف الثالث الإعدادي، في حل المعادلات الرياضية الواردة في منهاج المرحلة الإعدادية في الأردن .

معرفة قدرتهم على حل المعدلات الرياضية والعلاقة بين مدى قدرة الطلبة على حل المعادلات الرياضية وبين تحصيلهم في امتحان القبول في المرحلة الثانوية .

دراسة العلاقة بين عدد الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في كل نوع من انواع الاخطاء مع بعضها من جهة ومع التحصيل في الرياضيات من جهة اخرى .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (412) طالبا وطالبة من مدارس مدينة "**اربد** "

الوسائل المستعملة في البحث :أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا ثم التحقق من صدقه عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين، كما تم حساب معامل الثبات "كرومباخ الفا"

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة ان الأخطاء التي يرتكبها طلبة الصف الثالث إعدادي في حل المعادلات الرياضية تقع في ست أنواع رئيسية، وإشارات الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قدرتهم على حل المعادلات الرياضية.

كما أظهرت ضعفا في التحليل وفك الأقواس وضعفا في استخدام القانون العام لحل المعادلات التربيعية، وضعفا في كتابة مجموعة الحل، وأخطاء التخمين ثم عدم إتمام الحل للسؤال وأخطاء يصعب تصنيفها .

- **دراسة "عباس" (1992):"تحديد الأخطاء الشائعة في العمليات الاربع على الكسور العادية عند طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عمان الأردن** "

هدف الدراسة : تتبع الأخطاء الشائعة في العمليات الحاسبية على الكسور العادية عند طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عمان بالأردن والكشف عن الأخطاء الرياضية التي تتوقف او تقل او تزيد من صف لأخر، وتم رصد الأخطاء حسب نسبة شيوعها وانتشارها .

وسائل البحث :بناء اختبار مقالي موحد يتألف من (32) فقرة موزعة على اربعة انماط، حسب العمليات الحسابية الأربع، كان لكل نمط (8) فقرات حيث تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق المحكمين .

عينة البحث :تكونت الدراسة من (952) طالبا وطالبة، موزعين على (12) مدرسة ذكور واناث ومن مدارس محافظة عمان .

نتائج الدراسة :أظهرت النتائج ان هناك (13) خطأ شائعا مشترك بين الطلاب والطالبات وكانت النتائج لصالح الصف السادس على الخامس في اربعة اخطاء ولصالح الصف السابع على الصف السادس في اربعة أخطاء ولصالح السابع على الخامس في ثمانية اخطاء، مما دل على ان الأخطاء الرياضية تقل بين الطلبة بتقدمهم في الدراسة من صف الى اخر .

- **دراسة صالحة عونية (2003)**

عنوان الدراسة :

"**الأخطاء الشائعة في الرياضيات ،أنماطها وسبل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات** "

الهدف من الدراسة :

هدفت الدراسة الى تعرف أنماط أخطاء الرياضيات الشائعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في غرف المصادر، حيث تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات موزعين بالشكل التالي (69) من الصف الرابع و(71) من الصف الثالث ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي في الرياضيات الذي طبق على أفراد الدراسة، كما أجريت مقابلات فردية .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Ways ANONA)

نتائج الدراسة :

أظهرت النتائج وجود أخطاء في مفاهيم وخورزميات وحقائق الجمع والطرح والضرب ووجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصف الثالث والصف الرابع وبين الذكور والإناث لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس والصف (صوالحة، 2011،234)

- **دراسة الهلالي (2006):"فاعلية برنامج التدخل العلاجي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مدارس المملكة السعودية "**

هدف الدراسة : التعرف على الأخطاء الشائعة في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الثاني والثالث ابتدائي، من خلال نموذج تشخيصي علاجي ومعرفة مدى فاعلية برنامج التدخل العلاجي القائم على النموذج التشخيص في تحسين مستوى أدائهم، واستخدام الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

- اختبار المصفوفات المتتابعة .
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الاختبارات التشخيصية في الرياضيات للصفين الثاني والثالث الابتدائي .
- برنامج التدخل العلاجي .

نتائج الدراسة :

شيوع الأخطاء الثلاثة (صعوبات فهم لغة الرياضيات، صعوبات الإدراك البصري، صعوبات إجراء العمليات الحسابية)، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في الأخطاء الشائعة للصفين الثاني والثالث الابتدائي مقارنة بالتلاميذ العاديين ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة الملا سعيد (2003):**

عنوان الدراسة :" أنماط الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الأساسيين فيما يتعلق بالعمليات الحسابية الأربع (+،−،÷،×) على الكسور العشرية والعادية "

هدف الدراسة : معرفة الأنماط في الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس أساسي، على الكسور العشرية ومدى درجة شيوع مثل هذه الأخطاء واثر كل منها على الجنس (ذكور، اناث) والمستوى التعليمي (الخامس، والسادس)

الوسائل المستعملة :استخدمت الباحثة اختبارا تشخيصيا في الرياضيات تألف من (30) فقرة، طبق على عينة قوامها (321) تلميذا وتلميذة في (8) شعب موزعة على النحو التالي : 4للذكور 4 للإناث

أشارت النتائج إلى أن نسبة الأخطاء في العمليات الحسابية على الكسور العشرية كانت 66.4%، بينما كانت نسبة الأخطاء في العمليات الحسابية على الكسور العادية 71.65.%

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق في درجة شيوع الأخطاء تعزى لجنس، بينما كان هناك فروق في درجة الأخطاء تعزى للمستوى التعليمي وان درجة الأخطاء لدى طلبة الصف الخامس اكثر شيوعا منها عند طلبة الصف السادس في العمليات الحسابية على الكسور العادية .

- **دراسة الحايك (1983):**

عنوان الدراسة :"دراسة تحليلية حول الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي".

هدف الدراسة :هدفت الى تحليل أخطاء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في جمع وطرح الكسور العادية و العلاقة بين اكتسابهم للغة الرياضية وتحصيلهم في جمع وطرح الكسور العادية .

عينة البحث :تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس التي فيها شعبتان للصف السادس الابتدائي او اكثر، وتكونت عينة الدراسة من 349 طالبا وطالبة.

وللإجابة على أسئلة الدراسة اعد الباحث اختبارين، أحداهما تحصيلي ويقيس مدى اكتساب وفهم الطلبة الذين ينهون المرحلة الابتدائية في الأردن للعام الدراسي (83/82) للمفاهيم والمهارات الأساسية في جمع وطرح الكسور العادية والأخر اختبار اللغة الرياضية ويقيس مدى اكتساب وفهم اللغة الرياضية الوارد في منهاج الرياضيات لطلبة هذه المرحلة، وتم التحقق من صدق المحتوى للاختبارين عن طريق لجنة المحكمين، كما تم حساب الثبات لكل منهما باستخدام معادلة " **كرود ريتشاردسون**" (20)(kr20) واستخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطات تحصيل الجنسين من الطلبة، الذين

ينهون المرحلة الابتدائية، على اختبار جمع وطرح الكسور العادية.وعلى اختبار اللغة الرياضية واستخدام معامل "**بيرسون**" واختبار (ت)لاختبار العلاقة بين مدى اكتساب وفهم الطلبة للمفاهيم والمهارات الأساسية في جمع وطرح الكسور العادية واكتسابهم وفهمهم للغة الرياضية واستخدام تحليل التباين الثنائي لبيان اثر الجنس، واثر نوع الخطأ، واثر التفاعل بين جنس الطلبة ونوع الخطأ المرتكب .

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج ان متوسط اكتساب وفهم الطلبة يقل عن مستوى المقبول الذي حددته لجنة المحكمين لكل من المفاهيم والمهارات في جمع وطرح الكسور العادية واللغة الرياضية .

كما أظهرت الدراسة الى وجود اثر للجنس في مدى اكتساب وفهم الطلبة للمفاهيم الرياضية لصالح الإناث، ويوجد اثر للجنس في مدى اكتساب اللغة الرياضية وذلك لصالح الذكور ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة ايجابية بين مدى اكتساب وفهم الطلبة للمفاهيم والمهارات الأساسية في جمع وطرح الكسور العادية ومدى اكتسابهم وفهمهم للغة الرياضية كما أظهرت النتائج علاقة سلبية بين عدد الأخطاء من النوع الأول، وهو عدم وجود إشارة إلى عملية احد المقام المشترك بين النوع الثاني ووجود إشارة بان التلميذ يعرف فكرة اخذ المقام المشترك، بينما تكون فكرة الكسور المتكافئة مفقودة، كما وجدت فروق في جمع وطرح الكسور وأظهرت النتائج وجود اثر للجنس في ارتكاب أخطاء في جمع وطرح الكسور العادية وذلك لصالح الإناث .

- **دراسة سليمان (1991):"تشخيص ضعف طلبة الصف الثالث والخامس في مهارات الجمع والطرح في عمان "**

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى تحديد وتشخيص ضعف طلبة الصفوف في الثالث حتى الخامس في مهارات الجمع والطرح بدولة عمان وتحديد النسبة المئوية للطلبة الذين يعانون من ضعف وتحديد نقاط الضعف عندهم .

الوسائل المستعملة :تم تطوير اختبار كاشف موحد لهده الصفوف، يقيس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بمهارات الجمع والطرح واعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء هذه الاختبارات من حيث تحديد الأهداف والمحتوى وبناء الفقرات وتقدير المحكمين، دليلا على صدق المحتوى الاختبارات، وحساب الثبات للاختبار باستخدام معادلة "**كرودريتشاردسون** (20)"وطبق الاختبار على عينة من (435) طالبا من الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي من مديريتي عمان الكبرى الأولى والثانية.واستخدام اختبار (x2) ثم اختبار (z)للمقارنة بين النسبتين.

نتائج الدراسة :أشارت النتائج إلى وجود (80) طالبا وطالبة يعانون من ضعف الصفوف الثالث والرابع والخامس بنسب مئوية مقدارها (30%) (17%) (9%) على الترتيب، كما أثبتت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة الطلبة الذين يعانون من ضعف في مهارات الجمع والطرح تقل بإرتفاع المستوى التعليمي لهم .

- **دراسة احمد (1993):**

عنوان الدراسة :"دور الأخطاء الشائعة وأنماطها التي تواجه طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسين في المفاهيم والحقائق الأساسية والعمليات الحسابية على الكسور العادية والعشرية "

الوسائل المستعملة :تم تطبيق اختبار تشخيصي يتألف من (50) فقرة بعد عرضه على لجنة المحكمين للتحقيق من صدقه، وتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف السادس الاساسي، ثم عينة البحث (364) طالبا وطالبة، ثم إجراء مقابلات لبعض الطلبة الذين اجابوا بطريقة خاطئة على العديد من فقرات الاختبار .

نتائج الدراسة : شيوع عدة أخطاء يقع فيها الطلبة في موضوع الكسور العادية والعشرية ومن هذه الأخطاء.

- الكسر العشري الذي يحوي أرقاما عشرية أكثر (على يمين الفاصلة العشرية هو الأكبر قيمة)
- الكسر العادي ذو مقام الأكبر قيمة .
- خطأ في تحويل الكسر العشري إلى كسر عادي بكتابة رقم البسط بجانب رقم المقام .
- جمع المقامات او طرحها في حالة جمع الكسور العادية او طرحها .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بشأن شيوع الأخطاء بين الطلاب والطالبات او بين طلبة الصف الخامس والسادس .

- **دراسة سليم (1983):**

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى بحث الصعوبات التي تواجه طلبة مرحلة الثانوية عند دراستهم لمقررات حساب المثلثات واقتراح بعض الطرق لعلاجها وقد اعد الباحث اختبارات تحصيلية في مقرر حساب المثلثات على اساس المستويات الثلاثة الأولى لبلوم، وقام بتطبيقها على عينة قوامها (400) طالب وطالبة، من طلاب الصف الثانوي والثانوي بمحافظة "**اسويط** "

- **دراسة البستنجي (1993):**

الهدف من الدراسة : الكشف عن انماط اخطاء طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس في مفاهيم الضرب والقسمة ومهارات حسابهما في عمان .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من (97) طالبا وطالبة .

نتائج الدراسة :وجود (40) طالبا يعانون من ضعف بواقع (22).(5).(13) طالبا وطالبة في صفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي، كما تبين ان نسبة الطلبة الذين يعانون ضعفا في مفاهيم ومهارات الضرب والقسمة قلت بارتفاع المستوى الصفي، كما قلت بارتفاع مستوى التحصيلي لطلبة كل صف، وبارتفاع المستوى الصفي لكل مستوى تحصيلي، كما اظهرت النتائج، وجود أخطاء في مفاهيم الضرب ومهارات حسابها ثم تصنيفها في مجالات رئيسية ثلاثة:الأخطاء المفاهمية، أخطاء في الحقائق (التعميمات)، أخطاء الخوارزمية، وأظهرت النتائج وجود (26) خطأ شائعا في الصف الرابع و(17) خطأ شائعا في الصف الخامس و(12)خطأ في الصف السادس .

- **التعقيب على الدراسات السابقة في مجال (الرياضيات) :**

– معظم الدراسات استهدفت الكشف عن الصعوبات مثل دراسة" **البستنجي**" (1993) ودراسة " **سليم** "(1983) ودراسة "**احمد**" (1993) ودراسة "**سليمان**" (1991) ودرسة" **الملا سعيد** " (2003) ودراسة "**الحايك**" (1883) دراسة "**عباس**" (1992) ودراسة "**الطيطي**" (1889) ودراسة "**ازهار**"(1994) ودراسة "**الكبيسي**" (2005) ودراسة "**القوسي**" (2009) ولكن القليل منها قدم الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبات والطرق العلاجية الملائمة لها .

– كل الدراسات والبحوث التي تم ذكرها اهتمت بالتشخيص والكشف عن الأسباب، ما عد دراسة "**الهلالي** "(2006) المعنونة "فاعلية برنامج التدخل العلاجي لتحسين مستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس المملكة السعودية" و"**الصالحة العونية**" (2003) المعنونة " الأخطاء الشائعة في الرياضيات وأنماط وسبل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات "هتان الدراستان اهتمتا بالأسباب والأخطاء الشائعة مع اقتراح برنامج علاجي لعلاج تلك الأخطاء وبالتالي معظم الدراسات لم تستخدم المنهج التجريبي اي لم تصمم برامج علاجية مقترحة، بل اكتفت فقط بتشخيص وتحديد الأخطاء الشائعة.

– بعض الدراسات النادرة جدا استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة " **الهلالي**" (2006) وذلك لان هذه الدراسات هدفت الى تجريب طرق مقترحة للتدريس و يؤكد الباحث على استخدام هذا المنهج في مثل هذه الدراسات، وهذا ما اتفقت الدراسة الحالية مع الدارسات التي استخدمت المنهج التجريبي .

– استخدمت معظم الدراسات الاختبارات التشخيصية في الكشف عن الصعوبات ولكن القليل من الباحثين استخدم "الاستبيان "

– القليل من الدراسات لم تستعمل "الاستبيان" كخطوة أساسية في بناء البرنامج العلاجي وهذا الاستبيان الذي يمرر على المعلمين في تحديد الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية من وجهة نظرهم.

أجريت معظم الدراسات السابقة في العقدين الآخرين، وهذا يدل على ان مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا .

– توصلت معظم الدراسات إلى قائمة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم الرياضيات والأسباب الكامنة ورآها، والقليل من هذه الدراسات وضع برامج علاجية مقترحة ومناسبة لعلاج تلك الصعوبات، وهذا ما اتفقت معه الدراسة الحالية ووضع تصور مقترح لعلاج تلك الصعوبات .

– اهتمت معظم الدراسات بالأطوار التعليمية المختلفة، بينما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي اهتمت بمرحلة الطور الابتدائي .

- **ماذا استفاد الباحث من خلال اطلاعه على تلك الدراسات :**

– التعرف إلى أسباب الصعوبات وتصنيفها، واختيار عينة البحث وأدواته والتعريف الإجرائي لبعض المصطلحات .

– التعرف إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات للاستفادة منها في تحليل النتائج وتفسيرها .

– التعرف الى طريقة إعداد البرنامج العلاجي المقترح في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة.

– قارن الباحث الأخطاء الشائعة في الدراسة الحالية بالأخطاء الموجودة في الدراسات السابقة من نفس المستوى وهو السنة الثالثة ابتدائي.

الخلاصة

ومما سبق يتبين من خلال ما تم استعراضه في الدراسات السابقة كانت نتائجها ايجابية ومتباينة في نفس الوقت وكذالك طرق علاجها وطرق تنميتها حيث اكتفت بعض الدراسات على التشخيص والتحديد والأنماط، كما ثبت من خلال تلك الدراسات فعالية ونجاح بعض البرامج والتقنيات والاستراتيجيات الحديثة، وفي تنمية تلك المهارات وغيرها من المهارات المستهدفة، وفاعليتها أيضا في علاج الصعوبات بما لا يترك مجالا للشك، فانه ومن خلال تلك الطرائق والأساليب قد تثري المعلم الموقف التعليمي إذا أتيحت له الفرصة في مجال الإبداع لكي يصبح ايجابيا في موقف التدريس . كما ان الكثير من الدراسات قد وقفت عند الدلالة الإحصائية غير ان ما يطلبه التربويون يرتبط، بمدى الدلالة العلمية لتلك النتائج، ويشير الباحث في الأخير ان الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية كانت تهتم بصعوبة واحدة او صعوبتين على أقصى حد، حيث لاحظ الباحث أن كل الدراسات التي تم الاطلاع عليها اغلبها

اهتمت بصعوبة واحدة سواء صعوبات القراءة أو صعوبة الكتابة أو صعوبة الحساب والقليل منها اهتمت بصعوبة القراءة والكتابة الا ان النادر جدا في هذه الدراسات وما لم يصادفه الباحث، دراسات تطرقت إلى صعوبات التعلم القراءة والكتابة والحساب وهذا ما حاولت الدراسة الحالية القيام به.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع

تمهيد :

يتناول هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية التي تم إتباعها لإتمام هذه الدراسة ولتحقيق أهدافها منها منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، ومواصفاتها، ثم الأدوات المستخدمة ووصفها والأساليب الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات وغير ذلك من الإجراءات وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات .

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي :الدراسة تتمحور حول كشف بعض الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لمستوى السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم .

الحد المكاني : ستكون الدراسة بمدرستين ببلدية حسين التابعة لولاية معسكر " **مدرسة بداب** العربي ومدرسة **بن مشته عبد القادر** ".

الحد الزماني : ستنطلق الدراسة في الفصل الثاني ابتداء من تاريخ 01 فيفري 2017، وتستمر حتى نهاية الفصل الثالث بتاريخ 31 ماي 2017، حوالي (4 اشهر).

الحدود البشرية : ستجرى الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم (القراءة –الكتابة –الحساب) والتي تتراوح أعمارهم مابين 8–12 سنة وعددهم 102 ذكورا و اناثا .

منهج الدراسة :سيعتمد الباحث على منهجين .

1 -**الوصفي**: استبيان لمعرفة الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم، الذي وزع على عينة من معلمي المدارس الابتدائية .

2 -**التجريبي**: تطبيق البرنامج العلاجي المقترح من طرف الباحث على العينة التجريبية.

3 -**الاساليب الاحصائية المستعملة** : اختبار" T " لمجموعتين مستقلتين المتوسط الحسابي (المرجح)، الانحراف المعياري، النسب المئوية (الوزن المئوي) التكرارات .

ضبط المتغيرات غير التجريبية :

- اختبار الذكاء" I.Q" " لقودانف "Good enougt
- اختبار " **الذكاء المصور** " لاحمد زاكي صالح .
- ضبط متغير العمر

1 -**منهج الدراسة :**

من اجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام منهجين، الوصفي والتجريبي .

أ -**المنهج الوصفي** : استعمل الباحث اولا استمارة لجمع المعلومات حيث من الضروري ان يتوافر له وصفا دقيقا لما يقوم بدراسته من ظواهر قبل ان يمضي لحل المشكلات التي اقتضت دراسة الظواهر، فلن يستطيع الباحث أن يحل مشكلة تتعلق بالتعليم سواء كانت متعلقة بالأستاذ او التلميذ او طرق التدريس أو المحتوى أو غير ذلك بدون أن تتوافر أوصاف لهذه الظاهرة حيث تبرز أهمية هذا المنهج كما أوضح "**ملحم**" (2004) كونه تعتبر ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي لاعتباره الأسلوب الوحيد في نظر العديد من الباحثين لدراسة العديد من مجالات العلوم الإنسانية، فمثلا لو أردت أن تدرس مشكلة متعلقة بالأطفال، فإنك لا تتمكن من إجراء التجارب في مثل هذه الموضوعات إلا بعد الأخذ بعين الاعتبار منهج الأسلوب الوصفي، فهو الوسيلة المناسبة التي لا يمكن الاستغناء عنها لدراسة الموضوعات الإنسانية .وبما أن الدراسة الحالية سعت إلى علاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب كان لزاما علينا أن يتعرف الباحث على هذه الأخطاء من خلال استبيان صمم لهذا الغرض وٌحكم من طرف أساتذة مختصين في هذا المجال لتمريره على مجموعة من المعلمين انظر الملحق رقم (1) .

ب **المنهج التجريبي:** كونه يعد المنهج البحثي الملائم لبحوث العلوم الإنسانية وفى هذا الشأن يرى كل من "**كاظم**" و "**جابر**" 1996 أن البحوث التجريبية أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وبما أن الدراسة الحالية سعت إلى الكشف عن تأثير البرنامج المقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي، وبالتالي فان المنهج التجريبي هو الأقرب لتحقيق أهداف هذه الدراسة حيث يقصد به معاملة عينتين بالتساوي عند بدء التجربة ثم تعريض إحداهما لمتغيرات لا تتعرض لها الأخرى وذلك لمعرفة اثر العامل التجريبي (المتغير المستقل) ٌممثلا في البرنامج المقترح من طرف الباحث في (المتغير التابع). انظر الملحق رقم(2) وهو علاج بعض هذه الأخطاء الشائعة للعينة المستهدفة.

2 -**مجتمع الدراسة :**

مجتمع الدراسة كما يعرفه "القحطاني وآخرون (2006) "هو مجموعة الوحدات التي تم اختيار العينة منها بالفعل، كما يبين عبيدات (2003) أن مجتمع الدراسة هو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وهو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث .

وعلى ما سبق ذكره كان مجتمع الدراسة متمثلا في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الملتحقين بمدرسيتي" **بداب العربي** " ومدرسة " **بن ونيسة احمد** " ببلدية "**حسين** " التابعتين لمديرية التربية لولاية معسكر

ويشير الباحث أن المدرسة " **بن ونيسة احمد** " هي مدرسة مدمجة مع مدرسة " **بداب العربي**" التي تخضع لترميمات كبرى، كما تتبع هذه المدرسة المدمجة نظام الدوامين وهذا ما ساعد الباحث كثيرا في إعداد بحثه بدون أي صعوبات تذكر.

3 -**عينة الدراسة** :

أما العينة فيعرفها عودة وأخر(2000) هي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي يتم جمع البيانات من خلالها بصورة مباشرة، وتكون هذه العينة في الغالب محددة في عدد أفرادها. (عبد الله ،2007–196)

وعينة الدراسة الحالية هي عينة قصدية كما يصفها " **العساف**" بالعينة العمدية وهي من الطرق غير الاحتمالية أي من التي يتحكم الباحث فيها في اختيار أفراد عينة البحث، ويؤكد الباحث أن أساس الاختيار يكون مبنيا على خبرة الباحث ومعرفته والمعلومات المتوافرة لديه، والتي توحي بان هذه المفردة تمثل مجتمع الدراسة فالباحث عندما يختار المدارس لإجراء بحثه يكون اختياره اختيارا قصديا والاختيار هذا كان قصديا لسببين اثنين .

أ - ضعف التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والحساب وهذا حسب تقارير المعلمين في مقاطعة حسين التابعة للولاية .

ب -قرب هذه المدرسة المدمجة بالثانوية حيث يقع كل منهما في نفس الحي، ما دفع بالمعلمين والمعلمات بالاتصال بالباحث بحكم أن مهنته كمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي تسمح له بالإجابة عن بعض التساؤلات المطروحة من طرفهم و المتمثلة في تحديد الأسباب التي تقع وراء ضعف التلاميذ في المواد الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب .

وقد اختار الباحث بناء على تقارير المعلمين مجموعتين إحداهما تجريبية والمتمثلة في مدرسة " **بن ونيسة احمد**" والأخرى ضابطة وتمثلت في مدرسة "**بداب العربي** "معتمدا على الطريقة العشوائية .

وقد ذكر "**العساف**"(2005) على الباحثين الذين يستخدمون العينة القصدية أن يكون هذا الاختيار ما يبرره علميا لكي لا يتهم بالتحيز .

وقد تكونت عينة البحث الحالية من مجموعة من التلاميذ، مستوى السنة الثالثة ابتدائي لديهم ضعف في نتائجهم الدراسية خلال الفصل الأول (2016–2017) خاصة المواد الاساسية منها (القراءة والكتابة

والحساب) انظر الملحق رقم (3)، قسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية والذين خضعوا للبرنامج ومجموعة ضابطة لم يخضعوا للبرنامج .

اجراءات تطبيق الدراسة :

بعدما تحصل الباحث على رخصة" **تربص ميداني** " من ادارة علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا للتكوين ما بعد التدرج، اتصل بمديرية التربية قصد الحصول على رخصة " **تسهيل مهمة** " وكان ذلك بتاريخ 29 جانفي، 2017، وبعد حصولي على هذه الرخصة وبدون عراقيل تذكر،انظر الملحق رقم (4)، اتصلت مباشرة بالمدرستين " **بن ونيسة عبد القادر** "، ومدرسة الشهيد "**باب العربي** " حيث استقبلاني مديرا المدرسة "ع.ح" و "م.ع" بحكم انهما زميلاني في سلك التربية، حيث تلقيت المساعدة الكبيرة من طرفهما ومن طرف المعلمين والمعلمات العاملين في المؤسسة وحتى الطاقم الاداري والتربوي، فطلبت منهم استعمال زمن للاقسام السنة الثالثة ابتدائي حتى اكون على اطلاع على التوقيت الزمني الموزع خلال الاسبوع في المواد الاساسية (القراءة – الكتابة – الحساب)، واكييف برنامجي العلاجي مع استعمال الزمن اقسام السنة الثالثة ابتدائي هذا من جهة، ومن جهة اخرى حتى لا أأثر على السير الحسن للبرنامج المقرر. انظر الملحق رقم (5)(6) ويشير هنا الباحث ان هتان المدرستان هي مدرسة مدمجة واحدة وهذا ما ساعد الباحث في اجراء دراسته.

4-أدوات الدراسة : (الاستبيان – البرنامج العلاجي المقترح)

- **الاستبيان :** قام الباحث بتصميم أداة التي تمثلت في استبيان من اجل معرفة بعض الأخطاء الشائعة والمرتكبة لدى التلاميذ مستوى السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، حيث قسم الاستبيان إلى ثلاث أبعادٌ بعد الأخطاء الشائعة في القراءة والمتكون من (21) فقرة وٌبعد الأخطاء الشائعة في الحساب (21) فقرة وٌبعد بعض الأخطاء الشائعة في الحساب (23)، انظر الملحق رقم (7).معتمدا على الأدبيات في الدراسات السابقة والأبحاث التي لها علاقة بالموضوع وأراء الخبراء والمختصين في هذا المجال حيث من الضروري أن يتوافر للباحث وصفا دقيقا ومعلومات غزيرة لما يقوم بدراسته من ظواهر قبل أن يشرع في بناء البرنامج لحل هذه المشكلة ليصبح الاستبيان في صورته النهائية .ملحق رقم (8).

- **صدق وثبات الاستبيان :**

للحكم على صدق الاستبيان او ما يسمى **بالصدق الظاهري (الخارجي)** تم عرضه على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية.

تكونت هيئة التحكيم من (04) أساتذة جامعين من كلية علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا و(03) مفتشي التربية الوطنية لمادة اللغة العربية للطور الابتدائي و(05) معلمين انظر الملحق رقم (9)، فظلا عن المهتمين بهذا الموضوع في جهات أخرى، لتحكيمها من حيث الدقة العلمية واللغوية وفاعلية البدائل ومدى قياس كل فقرة للهدف الخاص بها وقد وجهت الأسئلة التالية للمحكمين.

1 -هل فقرات الاختبار مناسبة لمستوى السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

2 -هل الاختبار قادر على كشف بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب.

وعدلت الفقرات بموجب أراء المحكمين وتم حذف ما اجمع المحكمون على صعوبته أو عدم ملاءمته للهدف، فأصبح يحتوي (49) فقرة في الأبعاد الثلاث بعدما كان يحتوي على (65) فقرة، اي " القراءة" (21) فقرة، "ومجال الكتابة" (21) فقرة ،"ومجال الحساب" (23).وبعد الأخذ بالتعديلات والملاحظات والاقتراحات التي قدمها المحكمون وبعد إجراء التعديلات والتغيير في ضوء توصيات المحكمين، تم صياغة بعض الأسئلة وحذف بعضها وإضافة أخرى حتى بقي الاستبيان يتكون من (49) فقرة في صورته النهائية وسنشرح لاحقا كيفية التعديل :

أولا :الّبعد الأول: (بعض الأخطاء الشائعة في القراءة)

إضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في ّبعد الأخطاء الشائعة في القراءة :الفقرة الأولى نصها كالتالي :

"**يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها** " وإضافة فقرة أخرى خاصة بالمرادفات نصها كالتالي :"**صعوبة في إيجاد الكلمات المترادفة**"

ثم عدلت فقرة واحدة في ّبعد "**القراءة** " وهي الفقرة رقم (8) والتي كان نصها :"**حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة**" ، فأصبحت: "**حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة** ". وبالتالي ّبعد القراءة حذفت منه (6) فقرات وهي فقرة رقم (3)،(4)،(7)،(17)،(12)،(21) وأضيفت له فقرتان، فأصبح عدد فقرات ّبعد الأخطاء الشائعة في " **القراءة** " هو(17) فقرة .بعدما كانت (21) فقرة .انظر الملحق رقم(10) (11)

ثانيا : البعد الثاني (بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة).

إضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في ّبعد الأخطاء الشائعة في الكتابة:الفقرة الأولى نصها كالتالي : **يكتب الكلمات بدون مد (و،ي،ا) مثل الجميلة – الجملة**

ثم فقرة ثانية نصها :" **لا يشّكل الكلمات أثناء الكتابة** "وبالتالي ّبعد "**الكتابة** " حذفت منه (4) فقرات وهي فقرة رقم (2)،(3)،(6)،(17)، وأضيفت فقرتان اثنتان، فأصبح عدد فقرات ّبعد الأخطاء الشائعة في الكتابة هو(17) فقرة . بعدما كانت (21) فقرة . انظر الملحق رقم(12) (13) .

ثالثا: البعد الثالث (بعض الأخطاء الشائعة في الحساب)

إضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في ٌبعد الأخطاء الشائعة في الحساب :الفقرة الأولى نصها كالتالي :"**يصعب عليه حصر إعداد باستخدام إشارة >او<**".

ثم فقرة ثانية نصها :"**يصعب عليه تحويل الوحدات (اللتر– متر)**" وبالتالي ٌبعد "**الحساب**" حذفت منه (9) فقرات وهي فقرة رقم (4)،(9)،(10)،(11)،(12)،(14)،(16)،(17)،(19)، وعدلت فقرة واحدة ، ونصها كما يلي:"**يقوم بعملية الجمع والطرح في نفس الوقت** " ، فأصبحت " **لا يركز أثناء إجراء العمليات الحسابية**" فأصبح عدد فقرات ٌبعد الأخطاء الشائعة في الحساب هو(16) فقرة .بعدما كانت (23) فقرة . انظر الملحق رقم(14)(15)

– حساب الصدق البنائي عن طريق (Spss) :جدول (1)

	أبعاد الاستبيان		الارتباط
1	**الأخطاء الشائعة في القراءة**	معامل ارتباط بيرسون	**0.88**
		الدلالة المعنوية	**0.000**
2	**الأخطاء الشائعة في الكتابة**	معامل ارتباط بيرسون	**0.91**
		الدلالة المعنوية	**0.000**
3	**الأخطاء الشائعة في الحساب**	معامل ارتباط بيرسون	**0.84**
		الدلالة المعنوية	**0.000**

جدول رقم (1) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان ويتبين أن محتوى كل ٌبعد من أبعاد الاستبيان له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.88) في بعد" الأخطاء الشائعة في القراءة" وكان دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 والبعد الثاني المتمثل في "الأخطاء الشائعة في الكتابة" بلغ (0.91) عند مستوى الدلالة (0.05) أما البعد الثالث المتمثل في الأخطاء الشائعة في الحساب بلغ (0.81) في معامل ارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة 0.05 انظر الملحق رقم (16)

حساب الاتساق الداخلي للاستبيان في الأخطاء الشائعة في القراءة:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان و الدرجة الكلية للبعد نفسه (ابو النيل).

جدول رقم (02):

عدد	الفقرات في بٌعد القراءة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها	0.45	0.000
02	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة	0.54	0.000
03	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	0.48	0.000
04	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)	0.63	0.000
05	حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة	0.50	0.000
06	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة	0.66	0.000
07	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	0.61	0.000
08	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	0.51	0.000
09	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"	0.61	0.000
10	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة	0.59	0.000
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	0.66	0.000
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة	0.62	0.000
13	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة .	0.50	0.000
14	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.	0.54	0.000
15	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.	0.57	0.000
16	يخطئ في قراءة الكلمات بتغيير حركاتها (الضمة الفتحة السكون)	0.19	0.121غيردال
17	لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة	0.50	0.000

1 -جدول رقم (2) يبين معاملات الارتباط في البعد الأول والمتمثل في "الأخطاء الشائعة في القراءة" بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقراتها والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)حيث كانت كلها دالة ماعدا فقرة رقم (16) والتي نصها "**يخطئ في قراءة الكلمات بتغيير حركاتها الضمة والفتحة والسكون** " حيث كانت معامل ارتباطها (0.19) ومستوى الدلالة (0.121)اكبر من (0.05) وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء الفقرة المظللة في جدول (2) انظر الملحق رقم (17)

جدول(3)

حساب الاتساق الداخلي للاستبيان في الأخطاء الشائعة في الكتابة :

عدد	الفقرات في بعد الكتابة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .	0.35	0.005
02	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.	0.72	0.000
03	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.	0.68	0.00
04	يكتب كلمات غير كاملة .	0.57	0.000
05	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	0.64	0.000
06	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .	0.67	0.000
07	يبطئ في الكتابة .	0.38	0.002
08	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	0.52	0.000
09	خطه رديء وغير مقروء.	0.53	0.000
10	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .	0.60	0.000
11	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية	0.54	0.000
12	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب.	0.51	0.000
13	يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	0.65	0.000

14	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية	**0.49**	**0.000**
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	**0.58**	**0.000**
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .	**0.63**	**0.000**
17	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .	**0.58**	**0.000**

- جدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط في البعد الثاني والمتمثل في "الأخطاء الشائعة في الكتابة" بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقراتها والذي يبين ان معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)حيث كانت كلها دالة ، وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه انظر الملحق رقم (18)

جدول (4)

حساب الاتساق الداخلي للاستبيان في الأخطاء الشائعة في الحساب :

عدد	الفقرات في بٌعد الحساب	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس	0.54	0.000
02	يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918	0.58	0.000
03	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2) (8-7)	0.65	0.000
04	يخطئ في فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس	0.40	0.000
05	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع	0.63	0.000
06	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب	0.48	0.000
07	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح	0.60	0.000
08	يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	0.54	0.000
09	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب	0.46	0.000

10	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة	0.68	0.000
11	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل	0.61	0.000
12	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.	0.68	0.000
13	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة	0.64	0.000
14	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة	0.65	0.000
15	يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة <او>	0.63	0.000
16	يرتكب أخطاء في التحويل (اللتر–المتر)	0.45	0.000

- جدول رقم (4) يبين معاملات الارتباط في البعد الثالث والمتمثل في "الأخطاء الشائعة في الكتابة" بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقراتها والذي يبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)حيث كانت كلها دالة ، وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه انظر الملحق رقم (19)

حساب الثبات:يقصد بثبات الاستبيان أن يعطي هذا الاستبيان نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعه أكثر من مرة وتحت نفس الظروف والشروط أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبيان يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعه على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. (يونس: 2004).

- **حساب الثبات عن طريق "الفاكرمباخ" (في حالة حذف بعض الفقرات):**

جدول (5)

الرقم	أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
1	ٌبعد الأخطاء الشائعة في القراءة	16(1–17)	0.860
2	ٌبعد الأخطاء الشائعة في الكتابة	17	0.873
3	ٌبعد الأخطاء الشائعة في الحساب	16	0.860

لقد تم استخراج معاملات ثبات الاستبيان بمحاوره الثلاث باستخدام معادلة "ألفا كرومباخ " (Alpha-Combach) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.87) وهو معامل ثبات عال جدا يفي بأغراض البحث العلمي، اما الأبعاد الثلاث كانت كالتالي :بعد الأخطاء الشائعة في القراءة بلغ 0.86

وبعد الأخطاء الشائعة في الكتابة 0.87 وبعد الأخطاء الشائعة في الحساب 0.86 كما هو موضح في الجدول أعلاه وبالتالي هي كلها معاملات مرتفعة وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.انظر الملحق رقم (20) للقراءة،و(21) للكتابة، (22)للحساب .

2-حساب الثبات بالتجزئة النصفية :

جدول (6)

الرقم	أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	الإرتباط قبل التعديل	الإرتباط بعد التعديل
1	بعد الأخطاء الشائعة في القراءة	17	0.599	0.749
2	بعد الأخطاء الشائعة في الكتابة	17	0.765	0.867
3	بعد الأخطاء الشائعة في الحساب	16	0.668	0.801

انظر الملحق رقم انظر الملحق رقم (23) للقراءة،و(24) للكتابة، (25) للحساب .

اجراءات ملء الاستبيان :

بعد أن عدل الاستبيان وأصبح في صورته النهائية بـــ (59) فقرة، وزع هذا الأخير لملئه، على مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون مستوى السنة الثالثة ابتدائي في بعض المدارس التابعة للولاية معسكر حيث اختار الباحث (56) مدرسة داخل تراب الولاية بطريقة عشوائية وهذا بغرض جمع المعلومات حول بعض الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة والكتابة والحساب، حيث قدر عددهم بـــ (62) معلم ومعلمة ذوى خبرة كبيرة في مجال التعليم بحكم أن هؤلاء المعلمين دّرسوا كل المستويات من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي. انظر الملحق (26)

المعالجة الإحصائية وتفريغ الاستبيان : <u>مقياس ليكرت الثلاثي :</u>

إذا كانت الاستجابات هي احد ثلاثة اختيارات مثل (ضعيف – متوسط– جيد) فانه عادة ما تدخل القيم (الأوزان الثلاثة) كما في الجدول التالي :

الوزن (Weight)		الإجابة (القرار)
1	**يحدث بشكل**	ضعـــيف
2		متوســـط
3		جـــــــيد

يتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي المرجح ثم يحدد الاتجاه أو الموقف حسب قيم المتوسط المرجح كما في الجدول التالي :

المتوسط المرجح	الموقف
من 1الى 1.66	يحدث بشكل ضعيف
من 1.67 إلى 2.33	يحدث بشكل متوسط
من 2.34 إلى 3	يحدث بشكل جيد

جدول (7): حساب التكرارات في بعد القراءة :

رقم العبارة	البعد الأول : بعض الأخطاء الشائعة في القراءة	يحدث بشكل			المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن المئوي	درجة الصعوبة
		العدد%	العدد%	العدد%					
16	**لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة**	*9*	*39*	*14*	*2,08*	*0,6*	*1*	*43,00%*	**متوسطة**
		%14,5	*%62,9*	*%22,6*					
15	**يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة**	*15*	*36*	*11*	*1,94*	*0,65*	*2*	*40,00%*	**متوسطة**
		%24,2	*%58,1*	*%17,7*					
2	**قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة**	*15*	*40*	*7*	*1,87*	*0,58*	*3*	*38,67%*	**متوسطة**
		%24,2	*64,5%*	*%11,3*					
13	**يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة .**	*19*	*34*	*9*	*1,84*	*0,65*	*4*	*38,00%*	**متوسطة**
		%30,6	*%54,8*	*%14,5*					
14	**يرتكب أخطاء**	*20*	*34*	*8*	*1,81*	*0,64*	*5*	*37,33%*	**متوسطة**

	في القراءة بشكل عام فقط.	%32,3	%54,8	%12,9					
6	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة	27 %43,5	26 41,9%	9 %14,5	1,71	0,71	6	35,33%	متوسطة
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	27 %43,5	27 %43,5	8 %12,9	1,69	0,69	7	35,00%	متوسطة
3	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	34 %54,8	21 %33,9	7 %11,3	1,65	0,69	8	32,33%	متوسطة
1	يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها	29 %46,80	27 43,50 %	6 09,70 %	1,63	0,65	9	33,67%	ضعيفة
8	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	34 %54,8	17 %27,4	11 %17,7	1,63	0,77	10	33,67%	ضعيفة
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة	35 %56,5	17 %27,4	10 %16,1	1,6	0,75	11	33,00%	ضعيفة

7	**يضيف كلمات اثناء القراءة الجهرية**	*37*	*17*	*8*	*1,53*	*0,71*	*12*	*31,67%*	**ضعيفة**
		%59,7	*%27,4*	*12,9%*					
5	**حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة**	*36*	*21*	*5*	*1,5*	*0,64*	*13*	*%31,00*	**ضعيفة**
		%58,1	*33,9%*	*%8,1*					
4	**لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)**	*42*	*12*	*8*	*1,45*	*0,71*	*14*	*30,00%*	**ضعيفة**
		%67,7	*%19,4*	*%12,9*					
9	**يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"**	*42*	*14*	*6*	*1,42*	*0,66*	*15*	*29,33%*	**ضعيفة**
		%67,7	*%22,6*	*%9,7*					
10	**يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة**	*42*	*17*	*3*	*1,37*	*0,57*	*16*	%28.33	**ضعيفة**
		%67,7	*%27,4*	*%4,8*					

السؤال(1):" "ماهي بعض الأخطاء الشائعة في القراءة لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر "

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرفات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبيان بأبعاده الثلاث وكانت درجة القطع التي اعتمدها الباحث هي أن يكون المتوسط المرجح (2.34) فما فوق وبوزن مئوي (78%) وأكثر لتحدد لنا اتفاق أراء المعلمين أي من خلال الفقرات التي

أخذت أعلى التكرارات لتقدير درجة شيوع الأخطاء المرتكبة عند التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في "**القراءة**".

أولا :في ُبعد القراءة:

يتضح من الجدول رقم (3) أن هناك (09) فقرات كانت استجابات أفراد الدراسة عليها وفقا لمعيار الوزن النسبي هي بدرجة عالية (يحدث بشكل جيد) وهي الفقرة رقم (08) حيث جاءت في المرتبة الأولى، ونصها "يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية " بمتوسط مرجح (2.72) ووزن مئوي (90.67)، ثم تليها الفقرة رقم (5) في المرتبة الثانية ونصها "حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة" بمتوسط مرجح (2.71) ووزن مئوي(90.33)، ثم الفقرة رقم (3) جاءت في المرتبة (الثالثة) ونصها "لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاءه" بمتوسط مرجح (2.65) ووزن مئوي (88.33) ،أما الفقرة رقم (13) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها"يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة" بمتوسط مرجح (2.62) ووزن مئوي (87.33) ثم تليها الفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة (5) ونصها "يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية "بمتوسط مرجح (2.51) ووزن مئوي (83.67)، ثم الفقرة رقم (9)جاءت في الرتبة السادسة ونصها "يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجرهرية "مثل "حرب"بدلا من "بحر"بمتوسط مرجح (2.49) ووزن مئوي (83.00، ثم الفقرة رقم (16) ونصها "لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة " جاءت في المرتبة السابعة وبمتوسط مرجح (2.42)ووزن مئوي (80.67)، ثم تليها الفقرة رقم (1) جاءت في المرتبة الثامنة ونصها "يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها " بوزن مئوي (80.00) ومتوسط مرجح (2.40)،والفقرة رقم (15) جاءت في المرتبة التاسعة ونصها "يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة بوجه عام " بمتوسط مرجح (2.34) ووزن مئوي (78.00). ثم الفقرة رقم (6) بمتوسط مرجح (2.30) ووزن مئوي (76.67) ونصها "حذف الحرف الأول والأخير من الكلمة المقروءة".

أما الفقرات ذات الاتجاه "**يحدث بشكل متوسط** " منها الفقرة رقم (4) ونصها لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع.غ)"جاءت في المرتبة الثانية عشر بمتوسط مرجح (2.13) ووزن مئوي (71.00) ثم تليها الفقرة الحادية عشر ونصها ""لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية " بمتوسط مرجح (1.72) ووزن مئوي (57.33)،

أما الفقرات ذات الاتجاه "**يحدث بشكل ضعيف** " منها الفقرة رقم (2) جاءت في المرتبة الثالثة عشر ونصها "قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة"بمتوسط مرجح (2.57) ووزن مئوي (52.33)، ثم الفقرة

رقم (14) جاءت في المرتبة الرابعة عشر ونصها "يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام" بمتوسط مرجح (1.53) ووزن مئوي (51.00)، ثم الفقرة العاشرة ونصها "يخطئ في ترتيب "الكلمات أثناء القراءة بمتوسط مرجح (1.53) ووزن مئوي (51.00)جاءت في المرتبة الخامسة عشر، ثم الفقرة الأخيرة والتي كانت في ذيل الترتيب الفقرة رقم (12) ونصها "يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة " بمتوسط مرجح (1.27) ووزن مئوي (42.33). انظر الملحق رقم (**27**)

الجدول (8): حساب التكرارات في بُعد الاخطاء الشائعة في الكتابة

رقم الفقرة	البعد الثاني : بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة	يحدث بشكل			المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن المئوي	الدرجة الصعوبة
		العدد%	العدد%	العدد%					
7	يبطئ في الكتابة .	11	36	15	2,06	0,65	1	42,67%	متوسطة
		%17,7	% 58,1	%24,2					
14	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية	7	44	11	2,06	0,53	2	%42,67	متوسطة
		%11,3	%71	%17,7					
8	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	20	36	16	1,94	0,76	3	%40,00	متوسطة
		%32,3	41,9 %	%25,8					
17	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .	12	43	7	1,92	0,55	4	39,67%	متوسطة
		%19,4	69,4 %	%11,3					
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	16	39	7	1,85	0,59	5	%38,33	متوسطة
		%25,8	62,9 %	%11,3					
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .	15	42	5	1,84	0,54	6	%38,00	متوسطة
		%24,2	67,7 %	%8,1					
12	يرتكب أخطاء	19	36	7	1,81	0,62	7	37,33%	متوسطة

	إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة او من الكتب.	%30,6	% 58,1	%11,3					
6	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .	21	33	8	1,79	0,65	8	37,00%	متوسطة
		%33,9	53,2 %	%12,9					
9	خطه رديء وغير مقروء.	26	27	9	1,73	0,7	9	35,67%	متوسطة
		%41,9	43,5 %	%14,5					
11	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية	25	30	7	1,71	0,66	10	%35,33	متوسطة
		%40,3	48,4 %	%11,3					
2	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.	34	19	9	1,60	0,73	11	%33,00	ضعيفة
		%54,8	30,6 %	%14,5					
5	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	33	22	7	1,58	0,69	12	%32,67	ضعيفة
		%53,2	35,5 %	%11,3					
4	يكتب كلمات غير كاملة .	32	24	6	1,58	0,66	13	32,67%	ضعيفة
		%51,6	% 38,7	%9,7					
3	تختلط عليه	36	17	9	1,56	0,73	14	32,33%	ضعيفة
		%58,1	27,4	%14,5					

	الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح، خ.		%						
10	**لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .**	*34*	*22*	*6*	*1,55*	*0,76*	*15*	**%32,00**	ضعيفة
		%54,8	*35,5 %*	*%9,7*					
13	**يضيف حرف الى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.**	*36*	*19*	*7*	*1,53*	*0,69*	*16*	*31,67%*	ضعيفة
		%58,1	*%3,6*	*%11,3*					
1	**يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .**	*41*	*18*	*3*	*1,39*	*0,58*	*17*	**%28,67**	ضعيفة
		%66,1	*%29*	*%4,88*					

السؤال(2): "**ماهي بعض الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر** " .

ما هي بعض الأخطاء الأكثر شيوعا في " **الكتابة**" لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدارس معسكر.

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرفات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبيان بأبعاده الثلاث وكانت درجة القطع التي اعتمدها الباحث هي أن يكون المتوسط المرجح (2.34) فما فوق وبوزن مئوي (78%) وأكثر لتحدد لنا اتفاق أراء المعلمين أي من خلال الفقرات التي أخذت أعلى التكرارات لتقدير درجة شيوع الأخطاء المرتكبة عند التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في "**الكتابة**".

ثانيا: ُبعد الكتابة:

يتضح من الجدول رقم (4) أن هناك (06) فقرات كانت استجابات أفراد الدراسة عليها وفقا لمعيار الوزن النسبي هي بدرجة عالية (يحدث بشكل جيد) وهي الفقرة رقم (17) حيث جاءت في المرتبة الأولى، ونصها "لديه أخطاء في القراءة والكتابة والحساب " بمتوسط مرجح (2.57) ووزن مئوي (85.67)، ثم تليها الفقرة رقم (11) في المرتبة الثانية ونصها "يحذف بعض الحروف من الكلمة او كلمة من الجملة اثناء الكتابة الاملائية" بمتوسط مرجح (2.53) ووزن مئوي(84.33)، ثم الفقرة رقم (16) جاءت في المرتبة (الثالثة) ونصها "لديه اخطاء في القراءة والكتابة" بمتوسط مرجح (2.47) ووزن مئوي (82.33) ،أما الفقرة رقم (13) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها"يضيف حرف الى الكلمة اثناء الكتابة الاملائية" بمتوسط مرجح (2.46) ووزن مئوي (82.00) ثم تليها الفقرة رقم (3) جاءت في المرتبة (5) ونصها "تختلط عليه الحروف المتشابهة اثناء كتابتها مثل ب.ت.ث.اوج.ح.خ "بمتوسط مرجح (2.44) ووزن مئوي (81.33)، ثم الفقرة رقم (15)جاءت في الرتبة السادسة ونصها "لديه اخطاء في الكتابة بوجه عام ""بمتوسط مرجح (2.38) ووزن مئوي (79.33).

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل متوسط " منها الفقرة رقم (1) ونصها " لا يفرق بين الخروف المتشابهة في النطق اثناء كتابتها مثل ض.ط" وبمتوسط مرجح (2.33) ووزن مئوي (77.67)، ثم تليها الفقرة رقم (14) جاءت في المرتبة الثامنة ونصها "صعوبة الالمام بقواعد الكتابة الاملائية" بوزن مئوي (77.33) ومتوسط مرجح (2.33)، والفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة التاسعة ونصها "يبطئ في الكتابة" بمتوسط مرجح (2.22) ووزن مئوي (74.00). ثم الفقرة رقم (9) بمتوسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.00) ونصها "خطه رديء وغير مقروء" ثم الفقرة رقم (4) ونصها "يكتب كلمات غير كاملة "جاءت في المرتبة الحادية عشر بمتوسط مرجح (1.86) ووزن مئوي (62.00) ثم تليها الفقرة الثانية عشر ونصها ""يرتكب اخطاء املائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتب " بمتوسط مرجح (1.79) ووزن مئوي (59.67)، اما القرة رقم (8) جاءت في المرتبة الثالثة عشر ونصها "يتعب عندما يكتب فقرة طويلة "بمتوسط مرجح (1.76) ووزن مئوي (58.67)، ثم الفقرة رقم (6) جاءت في المرتبة الرابعة عشر ونصها "لا يكتب كلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم" بمتوسط مرجح (1.75) ووزن مئوي (58.33)، ثم الفقرة (9) ونصها "لا ينقط الحروف اثناء الكتابة" بمتوسط مرجح (1.54) ووزن مئوي (51.33)، ثم الفقرة رقم (1) جاءت في المرتبة (15).

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل ضعيف " منها الفقرة رقم (1) ونصها "لا يلتزم على نفس الخط من الورقة اثناء الكتابة" بمتوسط مرجح (1.43) ووزن مئوي (47.67)،جاءت في المرتبة الخامسة

عشر، ثم الفقرة الأخيرة والتي كانت في ذيل الترتيب الفقرة رقم (1) ونصها "يعكس الحروف والأعداد بحث تكون كما تبدو له في المرآة" بمتوسط مرجح (1.27)ووزن مئوي (42.33).انظر الملحق رقم (28)

جدول (9) حساب التكرارات في بعد الاخطاء الشائعة في الحساب :

رقم الفقرة	البعد الثالث : بعض الأخطاء الشائعة في الحساب	يحدث بشكل			المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن المئوي	درجة الصعوبة
		العدد%	العدد%	العدد%					
6	**يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب**	*9*	*31*	*22*	*2,21*	*0,68*	***1***	**%45,67**	*متوسطة*
		%14,5	*%50,1*	*%35,5*					
4	**يخطئ في فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس**	*9*	*35*	*18*	*2,15*	*0,64*	***2***	**%44,33**	*متوسطة*
		%14,5	*%56,5*	*%29*					
8	**يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان**	*14*	*30*	*18*	*2,06*	*0,72*	***3***	**%42,67**	*متوسطة*
		%22,6	*%48,4*	*%29,2*					
7	**يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح**	*11*	*37*	*14*	*2,05*	*0,63*	***4***	**%42,33**	*متوسطة*
		%17,7	*%59,7*	*%22,6*					
16	**يرتكب أخطاء في التحويل (اللتر- المتر)**	*13*	*39*	*10*	*1,95*	*0,61*	***5***	**%40,33**	*متوسطة*
		20.96%	*% 62.90*	*%16.12*					
15	**يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة <أو>**	*25*	*23*	*14*	*1,82*	*0,77*	***6***	**%37,67**	*متوسطة*
		%40,3	*%37,1*	*%22,6*					
5	**يخطئ في حل**	*23*	*28*	*11*	*1,81*	*0,72*	***7***	**%37,33**	*متوسطة*

	المسائل الحسابية لعمليات الجمع	*%37,1*	*%45,2*	*17,7%*					
14	**لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة**	*18*	*39*	*5*	*1,79*	*0,57*	***8***	**%37,00**	*متوسطة*
		%29,1	*%62,9*	*%8,1*					
13	**لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة**	*20*	*38*	*4*	*1,74*	*0,57*	***9***	**%36,00**	*متوسطة*
		%32,3	*%61,3*	*%6,5*					
12	**لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.**	*22*	*35*	*5*	*1,73*	*0,6*	***10***	**%35,67**	*متوسطة*
		%35,5	*%56,5*	*%8,1*					
2	**يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918**	*27*	*28*	*7*	*1,68*	*0,67*	***11***	**%34,67**	*متوسطة*
		%43,5	*45,2%*	*%11,3*					
9	**ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب**	*32*	*22*	*8*	*1,61*	*0,71*	***12***	**%33,33**	*ضعيفة*
		%51,6	*%35,5*	*%12,9*					
3	**يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8)**	*36*	*23*	*3*	*1,47*	*0,59*	***13***	**%30,33**	*ضعيفة*
		%58,1	*%37,1*	*%4,8*					
11	**ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل**	*38*	*20*	*4*	*1,45*	*0,61*	***14***	**%30,00**	*ضعيفة*
		%61,3	*%32,3*	*%6,5*					

10	**يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم أن العملية كانت صحيحة**	*44*	*12*	*6*	*1,39*	*0,66*	***15***	**%28,67**	*ضعيفة*
		%71,3	*%19,4*	*%9,7*					
1	**يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس**	*53*	*5*	*4*	*1,21*	*0,45*	***16***	**%25,00**	*ضعيفة*
		%85,5	*%8,1*	*%6,5*					

السؤال (3)" ماهي بعض الأخطاء الشائعة في الحساب لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر"

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرفات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبيان بأبعاده الثلاث وكانت درجة القطع التي اعتمدها الباحث هي أن يكون المتوسط المرجح (2.34) فما فوق وبوزن مئوي (78%) وأكثر لتحدد لنا اتفاق أراء المعلمين أي من خلال الفقرات التي أخذت أعلى التكرارات لتقدير درجة شيوع الأخطاء المرتكبة عند التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في "**الحساب**"

ثالثا: بُعد الحساب:

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك فقرتان في بعد الحساب، كانت استجابات أفراد الدراسة عليها وفقا لمعيار الوزن النسبي هي بدرجة عالية (يحدث بشكل جيد) وهي الفقرة رقم (6) حيث جاءت في المرتبة الأولى، ونصها "يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الضرب " بمتوسط مرجح (2.65) ووزن مئوي (88.33)، ثم تليها الفقرة رقم (4) في المرتبة الثانية ونصها "يخطئ في فهم المسائل الرياضية اثناء الدرس" بمتوسط مرجح (2.58) ووزن مئوي(86.00)

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل متوسط " منها الفقرة رقم (8) ونصها"يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والاوزان "جاءت في المرتبة (الثالثة) " بمتوسط مرجح (2.02) ووزن مئوي (67.33) ،أما الفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة الرابعة ونصها"يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الطرح" بمتوسط مرجح (1.99) ووزن مئوي (66.33) ثم تليها الفقرة رقم (16) جاءت في المرتبة (5)

ونصها "يرتكب اخطاء في التحويل (اللتر المتر) "بمتوسط مرجح (2.28) ووزن مئوي (76.00)، ثم الفقرة رقم (15)جاءت في الرتبة السادسة ونصها "يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة >< "بمتوسط مرجح (1.67) ووزن مئوي (55.67)، ثم الفقرة رقم (5)ونصها " يخطئ في حل المشائل الحسابية لعملية الجمع" وبمتوسط مرجح (1.33) ووزن مئوي (44.33)، ثم تليها الفقرة رقم (14) جاءت في المرتبة الثامنة ونصها "لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة " بوزن مئوي (2.66) ومتوسط مرجح (88.67)، والفقرة رقم (13) جاءت في المرتبة التاسعة ونصها لديه مشكل في العمليات الحاسبية ومشكل في القراءة" بمتوسط مرجح (2.59) ووزن مئوي (86.33). ثم الفقرة رقم (12) بمتوسط مرجح (1.99) ووزن مئوي (66.33) ونصها "لديه مشكل في الحساب بوجه عام".

أما الفقرات ذات الاتجاه "يحدث بشكل ضعيف " منها الفقرة رقم (2) ونصها "يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة 733، 205 "جاءت في المرتبة الحادية عشر بمتوسط مرجح (1.41) ووزن مئوي (47.00) ثم تليها الفقرة الثانية عشر ونصها ""ينسى كتابة بعض الاعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب " بمتوسط مرجح (1.45) ووزن مئوي (48.33)، اما الفقرة رقم (3) جاءت في المرتبة الثالثة عشر ونصها "يخطئ في التمييز بين الارقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2)(7-8) " بمتوسط مرجح (1.26) ووزن مئوي (42.00)، ثم الفقرة رقم (11) جاءت في المرتبة الرابعة عشر ونصها "ينسى كتابة بعض الاعداد التي سبق وان كتبها من قبل" بمتوسط مرجح (1.25) ووزن مئوي (41.67)، ثم الفقرة (10) جاءت في المرتبة (15)، ونصها "يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم أن العملية كانت صحيحة " بمتوسط مرجح (1.6) ووزن مئوي (53.33)، ثم الفقرة الأخيرة والتي كانت في ذيل الترتيب الفقرة رقم (1) ونصها "يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3)على انه اربعة والعكس " بمتوسط مرجح (1.3) ووزن مئوي (43.33). انظرالملحق رقم (29) وبالتالي صمم برنامجا خاصا لهذا الغرض .

الاختبار الاستطلاعي في القراءة والكتابة والحساب :

عمد الباحث إلى اختيار مدرستين متجاورتين قربيتن من مؤسسة العمل (ثانوية حسين) حرصا على ان يكون التلاميذ بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية نفسها، كما كان الباحث حريصا على الا تكون العينة من مدرسة واحدة حتى لا تتأثر المجموعة الضابطة بما يقدم لزملائهم في المجوعة التجريبية هذا من جهة . ومن جهة اخرى حتى لا يشعر الباحث بالملل اذا كانت المدرستين بعيدتين عن مكان العمل .

جدول رقم (10) يمثل توزيع العينة في البحث الاستكشافي حسب الجنس والسن

مواصفات المجتمع الكلي				سن التلاميذ حسب الجنس								مجموع التلاميذ	
				8		9		10		11		12	
رقم	المؤسسة (المدارس)	الوحدات	البلديات	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
1	بن ونسية عبد القادر	1	حسين	9	9	3	3	4	1	4	1	2	2	23	15
مجموع المدرسة الاولى				9	9	3	3	4	1	4	1	2	2	22	16
2	بداب العربي	1	حسين	4	4	6	5	3	1	3	2	3	2	24	14
		2		5	5	3	5	4	3	2	2	1	1	20	20
مجموع المدرسة الثانية				9	9	9	10	7	4	5	4	4	3	34	30
المجموع الكلي للمدرستين				18	18	12	13	11	5	9	5	6	5	56	46
مجموع فئات العمر				36		25		16		14		11		56	46
النسب المئوية حسب العمر				35,29		24,51		15,69		13,73		10,78		102	

1- القراءة: جرى الاختبار الاستطلاعي في حصة القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والمقدر عددهم 102 تلميذة وتلميذة، ليتأكد الباحث من صحة التقارير الواردة من المعلمين ومدراء المد ارس وأولياء التلاميذ بشأن ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة والحساب حيث اطلع على نتائجهم المدرسية في تلك المواد انظر الملحق رقم (3) وقد جرى الاختبار من خلال استدعاء كل تلميذ على حدة والاستماع إلى قراءته للنص"**السحابة المسافرة**" انظر الملحق رقم (30) مع تدوين الأخطاء على جدول يسمى" **جدول رصد الصعوبات القرائية**"، يكون ذلك في فترة زمنية محددة للقراءة .انظر الملحق رقم (31) ويريد ان يشير الباحث ان هذه الخطوات المتخذة في التشخيص في الدراسة الاستطلاعية، ستكون نفسها في الدراسة الاساسية (الاختبار القبلي – البعدي)، اي قراءة النص والإعتماد على بطاقة رصد الاخطاء القرائية .

2- الكتابة :اما الكتابة جرى تشخيصها في حصة التعبير الكتابي، حيث طلب منهم الباحث من لتلاميذ (المجتمع الكلي) كتابة فقرة صغيرة مقتبسة من النص " **السحابة المسافرة** " المستعمل في الدراسة الاستطلاعية في القراءة انظر الملحق رقم (30)، الموجود في الكتاب المدرسي لوزارة التربية الوطنية من تأليف "**فريدة غطاس**" معتمدا على جدول رصد الاخطاء الكتابية من تاليف الباحث انظر الملحق رقم (32)، حيث ٌيملي عليهم الباحث فقرة لا تتجاوز 4 سطور، ليتأكد الباحث من

الصعوبات الكتابة التي يعاني منها تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، قصد فرز عينة البحث التجريبية، كما يشير الباحث ايضا ان هذه الخطوات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية في الكتابة، سيعيد تطبيقها خطوة خطوة في الدراسة الاساسية (الاختبار القبلي – البعدي)، باعتبارها خطوة اساسية منتهجة من طرف العديد من الباحثين.

3-الحساب : جرت العملية التشخيصية بنفس الخطوات المتبعة في القراءة والكتابة، ليتأكد الباحث من صحة التقارير الواردة من المعلمين ومدراء المد ارس وأولياء التلاميذ بشأن ضعف التلاميذ في الحساب حيث قدم لهم مجموعة من العمليات الحسابية كالضرب والطرح والجمع وتمارين اخرى الخ...انظر الملحق (33)، ثم طلب منهم الباحث حل هذه المسائل الحسابية مستعملا بطاقة " **رصد الصعوبات الحسابية**" انظر الملحق رقم (34)، ثم جمع عليهم اوراق الاجابات ليصححها وكان عددها (102) ورقة اجابة، وبعد انتهاء فترة التشخيص الذي دامت ثلاث حصص، تمكن الباحث من فرز عينة البحث التجريبية والمقدرة بـــ(7 تلاميذ) لديهم ضعف في مادة الحساب، ويشير الباحث ايضا ان هذه الخطوات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية سيعيد تطبيقها في الدراسة الاساسية (الاختبار القبلي – البعدي)، باعتبارها منهجية علمية صحيحة وسليمة مطبقة من طرف العديد من الباحثين .

جدول (11):

ماهي الاخطاء التي رصدها الباحث في الدراسة الاستطلاعية (في الصعوبات الاكاديمية):

الرقم	القراءة	الكتابة	الحساب
1	**يحذف** حروف او كلمة	خطء رديئ وغير مقروء	صعوبة عملية الضرب
2	**يضيف** حرف او كلمة	يضغط الطفل على القلم اثناء الكتابة	صعوبة عملية الجمع
3	بدل حرف بدل حرف اخر	لا يلتزم بالخط اثناء الكتابة	صعوبة عملية الطرح
4	يقوم الطفل بتقريب راسه الى الكتاب في القراءة .	زيادة حرف او نقص حرف	خطأ في كتابة النتيجة
5	**تكرار** قراءة بعض الكلمات	حروف منفصلة غير متصلة	خلط بين منزلتى الاحاد والعشرات
6	يقوم الطفل بقلب الحروف اثناء القراءة	يميل الطفل الى تغيير حجم الاحرف داخل الكلمات	بدأ الجمع من اليسار الى اليمين
7	يتعثر اثناء قراءة الكلمات	لا ينقط الحروف	استبدال عملية الطرح

	الطويلة		بالجمع
8	يتعب عندما يقرأ	يجد صعوبة في مسك القلم	خطأ في القيمة المكانية
9	ضعف التمييز بين احرف العلة فول- يقرأها فيل	أخطاء املائية كثيرة	خطأ في التمييز بين المطروح والمطروح منه
10	عدم التفريق بين الحروف	يقوم الطفل بتديل يده اثناء الكتابة	عدم قيام الطفل بالاستلاف
11	لا يستطيع تذكر الحروف واشكالها	يجد الطفل صعوبة في قراءة ما يكتب	عدم حصر اعداد بين الاكبر والاصغر
12	يقفز عن بعض السطور	جعل التنوين نونا، و التاء المربوطة تاء مفتوحة، وربط التاء المبسوطة	عدم التفريق بين الاحجام
13	قراءة سريعة وغير واضحة	لا يحافظ على الفراغات بين الكلمات	قراءة النتيجة بطريقة معكوسة
14	قراءة الجملة بطريقة بطئة كلمة كلمة	يعكس الحروف وكأنك تراها في المرآة	عدم قراءة الاعداد الطويلة بها اربع منازل
15	لا يحترم الحركات(الضمة –الكسرة –الفتحة) اثناء القراءة	اشباع الفتحة الفا والضمة واوا والكسرة ياء.	صعوبات في حل المسائل الحسابية

وماذا لاحظ الباحث ايضا :

- لاحظ في القراءة عدم تمكن التلاميذ من قراءة كلمات ليست بها حركات (ضمة – فتحة – كسرة) مثل (إليه) وبالتالي تعذر عليهم فك شفرة الكلمة وعدم قراتها بطريقة سليمة

- عدم استعمال المسطرة عندما يقرأ وبالتالي يجد التلميذ صعوبة في قراءة السطر الموالي .كما يتسبب في مشاكل اخرى فالتلميذ الذي لايستمعل المسطرة قد يستعمل وسائل اخرى منها اصابع اليد كالابهام ويتسبب ذلك في اغفاء بعض الحركات لبعض الكلمات وبالتالي يتعذر عليه قراتها قراءة صحيحة، خاصة اذا كان اصبعه قريب جدا من الكلمة، فقد ٌيخفي بعض الحركات منها الكسرة والهمزة ...الخ ويكون هو السبب في مشاكل القراءة دون ان يشعر .

كما لاحظ الباحث ان التلاميذ الذين لايحسنون الكتابة او خطهم رديئ، هم تلاميذ لديهم ضعف في التحصيل الدراسي كما اثبتت بعض الدراسات والابحاث .

إعداد البرنامج :

يعرف "**محمد العساف** "(2005) أن البرنامج هو مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجيات الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويميه والتنسيق بين كل ما سبق "

ويعرفه "حسين "(2004)"بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي،وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم على التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة "

7 -**البرنامج العلاجي**: يشير "**الدوسري**" (1985) الى ان البرنامج العلاجي هو برنامج مخطط منظم على أسس علمية سليمة يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية و التوجيهية، المباشرة وغير مباشرة، وتقدم هذه الخدمات بهدف تحقيق النمو السليم والتوافق النفسي الاجتماعي والمهني ويقوم بتخطيط هذا البرنامج وتنفيذه وتقويميه فريق عمل من المختصين والمؤهلين. (حسن رصرص،09،2007)

- **البرنامج الارشادي :Conseling Program**
- **تعريف (Shaw) شاو** (1977) حلقة من العناصر المعبرة عن نشاطات مترابطة مع بعضها البعض تبدأ باهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقوم لمعرفة مدى الوصول الى تحقيق الاهداف. **(Shaw، 1977: 340)**

ويعرف "**مبارك**" 1989 مجموعة اوسلسلة من النشاطات والعمليات التي يبتغي القيام بها لبلوغ هدف معين **(مبارك ،1989: 18)**

- **اما زهران (1998)** يعرفه بانه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا اوجماعيا لجميع من تظمن المؤسسة والمدرسة مثلا بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقيمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (فاتح ابا لحد فتوحي واخر ،2011: 21).
- **البرنامج المقترح:**

يعرفه "**محمد**" (1995) على انه خطة او مسار يتضمن حركة وإجراءات وأنشطة ومكونات البرنامج تتضمن الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والمبررات والتقويم.

اما **الحناوي** (2006) فيرى انه مجموعة من المعارف والمفاهيم والأنشطة والخبرات المتنوعة التي يتم تقديمها بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

ويرى "**رشاد**"(2007) انه مجموعة الحصص المصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والانشطة والوسائل وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم بهدف علاج الأخطاء الشائعة في حل المسالة الرياضية .(حسن رصرص،2007: 11)

مراحل تطبيق البرنامج :

1- مرحلة تحضير البرنامج

2- مرحلة تنفيذ البرنامج

3-مرحلة الانهاء والتقيم للبرنامج

مراحل البرنامج العلاجي المقترح :

1-مرحلة البدء : وهي خطوة اساسية قبل الشروع في تطبيق البرنامج وتتمثل في التعارف بين الباحث المعد للبرنامج والتلاميذ الذين سيطبق عليهم البرنامج .

2-المرحلة الانتقالية: وتقوم على اساس القاء الضوء على المشكلة الرئيسية وهي تحديد الاخطاء الشائعة المرتكبة من طرف عينة البحث اثناء القراءة او الكتابة او الحساب

3-مرحلة العمل والبناء : وهي مرحلة التي يتم فيها تطبيق البرنامج العلاجي المقترح حيث يقوم التلاميذ بممارسة انشطة البرنامج المختلفة الموجودة في البرنامج (كالقراءة- الكتابة -الاملاء- العمليات الحسابية – اللعب بالعجين الخ....) .

4-مرحلة الانتهاء : وهي المرحلة الاخيرة والتي تهدف الى الوقوف على الاهداف التي حققها البرنامج العلاجي المقترح وذلك من خلال قراءة التلاميذ للنصوص او كتابتهم اثناء الاملاء او اجراء عمليات حسابية، طبعا هذا في نهاية البرنامج

- **اهمية البرنامج :**يمكن القول بان اهمية البرنامج ترجع الى اهمية الموضوع الذي يتناوله البرنامج اي تحديد بعض الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب مع اقتراح بعض الانشطة والتمارين التي تساعد التلاميذ في عدم ارتكابها مجددا .

عينة البرنامج (عينة الدراسة):

سيتم تطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ مستوى السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب والتي افرزتهم ادوات التشخيص و تحصلوا على نتائج ضعيفة في مادة القراءة والكتابة والحساب .وسيتم تقسيم المجموعة الى مجموعتين " ضابطة وتجريبية "

الخدمات التي يقدمها البرنامج :

1- الخدمات العلاجية :يقدم البرنامج من خلال انشطته وبرامجه خدمات تعمل على الشخيص والعلاج للحد من الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب .

2-الخدمات الارشادية :تقديم دروس في النحو والصرف والقواعد الاملائية في القراءة والكتابة والتقنيات الحسابية في مجال الرياضيات الجمع والطرح والضرب والطرح .

3- الخدمات التربوية : يقدم البرنامج خدمات تربوية من خلال للقيام بدورهم التربوي في المشاركة في العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال مشاركتهم في الانشطة المدرسية واسبصارهم بظروفهم النفسية والاحتماعية ومحاولة التغلب عليها .

- **انشطة البرنامج :**

اعتمد الباحث في إعداد برنامجه على الخطوات التالية :

1 -الدراسات السابقة التي اهتمت بمجال صعوبات التعلم .

2 -الاطلاع على الكتب والمصادر المتنوعة والبحوث العلمية في مجال صعوبات التعلم .

3 -الاطلاع على البرامج المقترحة و المتنوعة في علاج صعوبات التعلم .

اتصل الباحث بالسادة المحكمين الذين حكموا استبيان "الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب " وعرض عليهم برنامجه بصورته الأولية بعنوان "برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمستوي السنة الثالثة ابتدائي " انظر الملحق(2) لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول كيفية بناء البرنامج وتنفيذه وكذلك من مدى دقة التمارين التي اقترحها الباحث والاستراتيجيات المستخدمة كعلاج لهذه الأخطاء" وأيضا :

- عن الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث لدى تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية .
- التأكد من ملاءمة الزمن من حيث مدة الجلسة وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها .
- التأكد من صحة إجراءات التطبيق.
- التعرف إلى مدى صلاحية البرنامج لتحقيق الأهداف التي وضع من اجلها
- تحديد الأخطاء والثغرات الواردة في البرنامج سواء أكانت من حيث التصميم ام التنفيذ .

- التعرف على مدى ملاءمة مضمون البرنامج والفنيات المستخدمة للعينة التجريبية.

- التغذية الراجعة للباحث للتأكد من مهاراته في علاج الأخطاء من حيث مرافقة التلاميذ داخل القسم وأثناء الحصة في القراءة والكتابة والحساب والتعبير الكتابي والإملاء..... الخ

حيث بلغ عدد المحكمين (12) عضوا منهم أساتذة جامعين في علم النفس وعلوم التربية ممن تتوفر فيهم شرط الحصول على الدكتوراه ولهم خبرة في التدريس لا تقل عن 20عاما فما فوق ومعلمين ومعلمات ذوي خبرة كبيرة في التربية ومفتشي المدارس الابتدائية في مادة اللغة العربية ،بحكم أن مفتش مادة اللغة العربية يقوم بتفتيش مادة اللغة العربية والمواد الأخرى ماعدا مادة الفرنسية انظر الملحق رقم (1).وبعد اطلاعهم على البرنامج قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات المهمة وبعض التعديلات التي ساهمت في تطوير هذه الصيغة .

ملاحظات السادة المحكمون حول البرنامج :

1 -**من الناحية الايجابية :**جيد على العموم ويمكن أن يفي بالغرض الذي صمم لأجله .

2 -تمارين متنوعة وتقنيات جديدة في مجال القراءة والكتابة وخاصة الحساب .

3 -البرنامج كان موزعا بمعدل (03) حصص أسبوعيا ،وفقا لمبدأ أن التدريب الموزع أفضل بكثير من التدريب المركز وبالتالي ويكون التعلم و التحسن أسرع .

4 -من الناحية السلبية :

1 -برنامج طويل جدا وتمارين كثيرة ربما يحس أفراد العينة بالملل .

2 -تقسيم البرنامج إلى ثلاث أقسام

3 -كثرة التمارين في القراءة مثلا ، حيث لا يستوعب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من حرف واحد في حصة واحدة

أهداف البرنامج :

الهدف العام :

1 -علاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى السنة الثالثة ابتدائي .

الأهداف الخاصة :

- **في القراءة**

1 -التمييز بين الحروف في القراءة والكتابة .

2 -نطق الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها.

3 -التمييز بين أشكال التنوين قراءة وكتابة.

4 -التمييز بين المد بالياء والواو والألف.

5 -التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .

6 -قراءة الكلمة أو الجملة قراءة سليمة .

7 -علاج الخطأ الشائع والمتمثل في حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة.

8 -علاج الخطأ المتمثل في إضافة الكلمات أثناء القراءة الجهرية.

9 -علاج الخطأ المتمثل في إضافة حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.

10-علاج الخطأ المتمثل في إضافة حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.

11- علاج الخطأ المتمثل في "يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية ".

12- علاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة الجهرية ".

13- علاج الخطأ المتمثل في "لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية".

14- علاج الخطأ المتمثل في "يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة أثناء القراءة الجهرية".

15- علاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة".

16- علاج الخطأ المتمثل في "لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة".

- **في الكتابة :**

1 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة "

2 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط."

3 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في ". تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،أو ج،ح،خ."

4 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يكتب كلمات غير كاملة ..."

5 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " لا ينقط الحروف أثناء الكتابة ...."

6 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم..."

7 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " خطه رديء وغير مقروء. ..."

8 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " لا يلتزم على نفس الخط من الورقة "

9 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية ..."

10 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة أو من الكتب...."

11 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.

12 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية.

- **في الحساب :**

1 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس "

2 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع "

3 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب "

4 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح "

5 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان "

6 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع آو الطرح أو الضرب "

7 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل "

8 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة <او> "

9 علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " يرتكب أخطاء في التحويل (اللتر-المتر) "

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج :

- **تمارين :**

تلعب التمارين دورا كبيرا في فهم واستيعاب التلميذ للدرس حيث يستعمل الباحث مجموعة من الانشطة والتمارين بمختلف أصنافها .

- **الشرح :**

يعتبر الشرح بمثابة حجر الزاوية للعملية التعليمية التعلمية فبدون شرح لا يمكن لأي تلميذ ان يفهم الدرس ، فبعد الانتهاء من تهيئة أفراد العينة لموضوع الدرس يبدأ الباحث بتعليم عناصر الدرس ثم يشرع في الشرح وتعد الطريقة التعلم بالشرح طريقة الأكثر استخداما في مجال التعليم كما يجب على الباحث ان يدعم الشرح بمجموعة من الأمثلة، فالمعلم الناجح بحاجة ماسة إلى إتقان مهارة الشرح بمختلف أنواعه.

- **التعزيز الايجابي :**

تقديم كلمات شكر وثناء ومدح على الإجابات الصحيحة وتشجيع الإجابات الفاشلة وتقديم بعض الحلويات من حين إلى أخر والهدف من ذلك حث التلاميذ على التفكير الصحيح وزيادة دافعية التعلم أو ما يسمى بدافعية الانجاز"

- **الواجبات المنزلية :**

عرفه "**صابر**" بأنه جميع الأعمال المدرسية التي يكلف التلاميذ بتأديتها في المنزل سواء أكانت تحريرية أو شفوية (صابر،1994،107)

ويعرفه " **احمد**" الواجب المنزلي بأنه عبارة عن مجموعة الأعمال الصفية يكلف المعلم طلابه داخل الفصل ويقوم الطالب بتأديتها في المنزل بمفرده آو توجيه ومساعدة احد أفراد الأسرة (احمد ،1990،85)

أما الواجب المنزلي بالنسبة للباحث يتضمن مطالبة أفراد العينة التجريبية في نهاية كل حصة بممارسة الكتابة وتحسين الخط عن طريق نسخ بعض الفقرات من النصوص المقررة من كتاب القراءة **انظر الملحق رقم (35)** وكانت هذه خطوة أساسية في البرنامج، فمن بين الأهداف الأساسية للواجب المنزلي إتقان الدروس السابقة وتدريب الطلاب على القراءة والكتابة .

- **الحفظ :**

مطالبة أفراد العينة التجريبية بحفظ جدول الضرب، فبدون حفظ جدول الضرب يتعذر عليهم حل المسائل الرياضية سواء أثناء الدرس آو أثناء البرنامج العلاجي .إضافة إلى حفظ وتذكر أشكال ورسم الكلمات .

- **الرسم :**

استعمل الباحث تقنية الرسم او التربية الفنية من حين إلى أخر حتى لا يشعر أفراد العينة التجريبية بالملل وتكون خطورة مهمة في الخروج من الروتين الممل والرتابة من جهة ومن جهة أخرى أن التربية الفنية لها دور تربوي مهم، انظر الملحق رقم (36)، فهي إحدى المواد التربوية التي تسهم مع بقية المواد الأخرى في تحقيق أهداف التربية والتعليم وتحظى هذه المادة باهتمام التربويين والمختصين في مجال التربية الفنية وذلك بإجراء الدراسات والبحوث المتواصلة لإبراز أهمتها كعنصر أساسي في الهيكل التربوي بمدارس التعليم العام وقد أورد " **الغامدي** "(1987) مجموعة من الأهداف العامة لهذه المادة منها :

- تنمية السلوك الإبتكاري حيث تساعد التربية الفنية بكافة أنشطتها على تنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال.

- تنمية الحساسية الفنية والتذوق الفني وهذا من الأهداف الراقية التي تتطلبها الحياة العصرية ولا يمكن اعتبارها ضربا من الترف فالخبرات الفنية التي يكتسبها التلاميذ تنمي لديهم القدرة على تذوق القيم الجمالية.
- نمو القدرات العقلية وتتحقق ذلك من خلال ممارسة الطفل التعبير الفني باعتبار ذلك يتطلب من التلميذ قوة الملاحظة والتذكر والتخيل والإدراك والتصور.
- تكامل الشخصية وتأكيد الذات حيث يساعد السلوك الابتكاري الطفل على التعامل مع من حوله ويزيد من شعوره بالرضا عن نفسه وثقته بها.(الغامدي: 1987)

- **التعبير الكتابي :**

يؤكد "سمك "(1979) بقوله التعبير بأنواعه المتمثلة في دروس المحادثة والإنشاء الشفهي والكتابي هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ ،وكل ما يدرسونه من سرائر فروع اللغة إنما هي وسائل وخوادم لهذه الغاية ،غاية إتقان التعبير حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل ،حتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسوه أو مسالة يهتم بها الناس ،فيعمدوا إلى تصويرها تصويرا وافيا ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير سواء أكان مختصرا أم مطولا (صويلح احمد،1994: 28) وهو وسيلة الفهم والإبداع والإمتاع و من أهم أدوات الاتصال ولما للتعبير من أهمية في حياتنا يعد الهدف الذي من اجله تدرس مقررات اللغة العربية الأخرى فهو غاية من تدريس مقررات اللغة العربية كالقراءة والكتابة والإملاء....

تقنية الاملاء :

فهو فرع مهم له منزلة عالية بين فروع اللغة العربية ودور كبير في تعليم القراءة والكتابة بصفة عامة وهو من الاسس المهمة في التعبير الكتابي بصفة خاصة، كما انه الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، في حين نجد ان النحو والصرف وسيلة الى صحة الكتابة من حيث الاعراب، والاشتقاق، كما ان الاملاء يترجم مدى تمكن من قواعد اللغة كالنحو والصرف من خلال انه علم ذو قواعد منظبطة تعصم مكتسبها عن الوقوع في الخطأ، فالاملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف والهمزة بكل انواعها المختلفة سواء اكانت مفردة ام كانت على احد حروف اللين، كما ان وظائفه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الاستماع والاملاء، كما يتطلب من المتعلم مراعاة تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف، وبإكتساب مهارة الاملاء يتيسر على التلميذ التحكم في الانشاء والحصول

على افكار والثراء في المفردات ويعلم المتعلم التمعن ،ودقة الملاحظة ويربي عنده قوة الحكم والاذعان للحق، كما يعوده الصبر والنظام وسرعة النقد ،والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة والسرعة في الفهم .كما ان للاملاء انماط عديدة ومتنوعة من اهمها:

- **الاملاء الاختباري:**

ويقوم الاملاء الاختباري على التركيز لجوانب عديدة وهي القدرة على الاستماع والمتابعة ،والقدرة على الاحتفاظ بما سمع والقدرة على وضع ما سمع في رسمه الكتابي على ان تعمل هذه القدرات في ان واحد ويهدف الاملاء الختباري الى تحقيق امرين :

الاول :تعزيز العلاقات بين الاصوات والرموز التي تعلمها الدارس في القراءة ،ذلك ان الدارس الذي لا يستطيع ان ينظر الى الكلمة وينطقها فانه لن يستطيع عمليا ان يتهجى الكلمة بشكل صحيح خلال الاملاء.(Bess Ferrero,1986 :125)

الثاني :هو اختبار وتقويم نمو وتقدم ذاكرة الاستماع لدى الدارسين، لذلك فهذا النوع من الاملاء وسيلة لغاية هي اختبار السمع واختبار التصور وادراك العلاقات التي تظهر في الرسم الكتابي (محمود كمال الناقة،1985: 248).

كان الباحث يستخدم من حين الى اخر تقنية الاملاء، حيث كان يملي عليهم فقرة صغيرة لا تتجاوز 4 سطور، فرغم ضيق الوقت الا انه كان يصر عليهم لمماسة الكتابة باعتبارها خطوة مهمة في التعلم، فتعلم القراءة يعني تعلم الكتابة وتعلم الكتابة يعني تعلم القراءة. **انظر الملحق رقم (68)** .

التدريس العلاجي في مادة الرياضيات

يشير مصطلح التدريس العلاجي الى نوع من انواع التدريس الذي يركز على تحليل المهمة الاكاديمية الى عناصرها الفرعية ويتم تعليم تلك الاجزاء للطالب بشكل منفصل ومن ثم تعليم الطلبة الربط بين المهارات الفرعية لتشكيل المهارة الكلية ويستخدم هذا النوع في تدريس معظم الصعوبات الاكاديمية كالقراءة والكتابة وخاصة الحساب (Hallahan&Kauffman ,2006 :53)

- **حدود البرنامج :**

في ضوء الأهداف المسطرة والتي يسعى الباحث لتحقيقها تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية :

الصعوبات التي واجهت الباحث :

- لم تكن هناك قاعات شاغرة في الفترة الصباحية وهذا ما فرض على الباحث أن يطبق برنامجه إلا في الفترة المسائية بعد الساعة الثالثة زوالا وبعد شغور أقسام الطور التحضيري.

الأدوات المستخدمة في البرنامج :

1 -البرنامج العلاجي المقترح (تمارين وانشطة مختلفة).انظر الملحق رقم (2)

2 -السبورة للشرح وأقلام ملونة- ممسحة.

3 -كتاب القراءة (النصوص – الأعمال التطبيقية).

4 -كتاب مادة الحساب (الأعمال التطبيقية).

5 -دفتر " تعلم الخط ".انظر الملحق رقم (37)

6 -أوراق بيضاء .

7 -العجين .

8 -الالواح .

9 -لوحة الحروف العربية انظر الملحق رقم (49) والحروف اللاصقة على المعدن ملحق رقم (49)

10-وبطاقة مراجعة الحروف (بداية الكلمة- وسط الكلمة- اخر الكلمة). انظر الملحق رقم (50)

المبادئ العامة للبرنامج :

1 -**الاتجاه السلوكي:** يفسر التعلم على أساس انه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة ويرى بان أساس التعلم هو المثيرات الخارجية التي تسبب استجابة للمتعلم ومن بين خصائص التعلم في هذه المدرسة منها :المحاولة والخطأ " **لثورندايك** "وذكر أن مهمة المعلم هي إثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية :

- أن يؤخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
- ان يعطي للتلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة والخطأ .
- تجنب الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والمواقف.
- ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
- التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء .
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة .
- عدم إغفال اثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية والمحافظة على الدافعية .

أ -**ثم قانون التدريب (التكرار):** إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثرا رسوخا، ويرى "**ثورندايك**" أن لهذا القانون شقين هما :

- **قانون الاستعمال** :الذي يشير إن الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة (Andrey And Al,1970 :22).
- **قانون الإهمال** :الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة .(القطامي :1993: 36)

2 -**الاتجاه المعرفي :**ويفسر التعلم على أساس دراسة العمليات العقلية مثل التذكر والانتباه والاحتفاظ ويؤكد أصحاب النظريات التي تتبع هذا الاتجاه على أهمية الخبرة السابقة بالمواقف والأحداث في إحداث التعلم اللاحق وكذالك أهمية تنظيم الموقف وان تعلم مبادئ دون عملية فهم يؤدي إلى فشل التعلم .ومن بين المفاهيم الأساسية في الاتجاه المعرفي "الاستبصار"فهو فهم الكامل للبنية (الجشطالت) أي الكل من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه واعدة تنظيمها بحث يمكن الاستدلال عن معنى ويتشكل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة وتؤكد هذه النظرية ان التعلم عن طريق الاستبصار لا يحتاج الى مكافأة بل كثيرا ما تكون نتائج التعلم شعور بالارتياح والابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها فذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي إذا أن التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته .(Xavier Seron,1980 :115)

- **مهارات لتعلم:**

مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم، ويكتسبها المتعلم وتنمو بنموه بصورة تدريجية ومنظمة، وتشمل مهارات التفكير وحل المشكلات والاتصال، والمهارات الرياضية والعملية. (Nadia Sam :2008)

- **مهارة التعلم بالنمذجة:**

وهي عملية الاعتماد على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة أفراد وهي إحدى فنيات وطرق إكساب الأفراد أنماط السلوك الصحيح وهي أيضا فنية علاجية لتعديل أنماط السلوك الخاطئ وغير المرغوب لدى الأفراد.(Francoise Estienn ,2004 :185)

- **الدراسة الاساسية :**

افرزت عينة البحث الاساسية عن (14) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة من (102) تلميذ في ضوء ارتكابهم أخطاء كبيرة في القراءة(الاضافة والحذف والابدال) والكتابة(ارتكاب أخطاء إملائية مع الحذف اثناء الكتابة) والحساب(اخطاء حسابية في عملية الطرح والضرب وحل المسائل الحسابية اثناء الدرس)، وقسمهم الباحث عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين (07) في المجموعة ضابطة و(07) في المجموعة التجريبية وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرامج العلاجي المقترح على

العينة التجريبية بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا كانت موزعة يوم :الأحد- الأربعاء- الخميس مساءا واستغرق البرنامج أربعة أشهر بحوالي (40) حصة بمعدل زمني قدره(45) دقيقة في الحصة .

- **ضبط المتغيرات غير التجريبية قبل الانطلاق في البرنامج**

1-جدول (12) ضبط متغير العمر :

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
التجريبية	07	9.11	0.83	**0.65**	**0.467**	**غير دال**
الضابطة	07	9.44	1.02			**غير دال**

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة اقل من قيمة (ت) الجدولية وكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.46)اكبر من مستوى الدلالة (0.05) هذا يعنى أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط أعمار المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط العمر عند المجموعة التجريبية 9.11 والمجموعة الضابطة بلغ نحو 9.44 انظر الملحق (38)

2-ضبط متغير الذكاء :بتطبيق اختبار الذكاء المصور :

أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والمستوى التحصيلي للتلميذ ،وإمعانا في التأكد من ذلك استخدم الباحث احد المقاييس العلمية الموضوعية للحكم على مستوى ذكاء التلاميذ في المجموعتين وتمثل هذا المقياس في اختبار الذكاء المصور (لصالح احمد زكي):

تعريف الاختبار : الهدف من هذا الاختبار قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) لدى الأفراد بمفهوم "**سبيرمان**" في المرحلة العمرية من (8) سنوات حتى (17) عاما، ويمكن أن يمتد لأكثر من ذلك لدى الكبار الأميين حتى (60) عاما، كما يمكنه تشخيص حالات التخلف العقلي في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي ، يحتوي الاختبار على 60 سؤالا من النوع غير اللفظي، يتكون كل سؤال من خمس صور أشكال، أربع منها متشابهة في صفة ما، والخامسة مختلفة تماما عن بقية الصور ، والمطلوب من الفاحص هو التعرف على الشكل المخالف من بين الأشكال المعطاة، ويسجل رمز الشكل (أ.ب.ج.د.هـ) في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال، ويستغرق تطبيقه 10 دقائق. **(مراد واخر، 2005، 266)** انظر الملحق رقم (39)

تطبيق الاختبار:

طبق الاختبار على أفراد العينة التجريبية والضابطة بحكم سنهم الذي يتراوح ما بين 8-12 سنة، بينما لا يطبق هذا الاختبار على التلاميذ الذين يفوق سنهم 15 سنة فما فوق، شرعوا التلاميذ بتطبيق الاختبار بعدما أعطى الباحث كل التعليمات الخاصة به و المتمثلة فيما يلي: "يوجد في كل سؤال خمسة أشكال، أربعة منها تتشابه في صفة ما، ويختلف شكل واحد فقط في هذه الصفة، حاول أن تلاحظ جيدا وتضع علامة (×) أمام الشكل المخالف"، ثم قدم لهم الأمثلة على ذلك من الشكل الأول حتى الرابع ، وحدد لهم وقت الاختبار بعشر دقائق.وطلب منهم ملء البيانات المتمثلة في: الاسم الكامل، تاريخ الازدياد، وكذا تاريخ إجراء الاختبار، ثم توجه لهم بتعليمة الاختبار.

طريقة تصحيح الاختبار:

تعطى علامة واحدة على كل إجابة صحيحة، ثم تجمع النقاط المحصل عليها للمفحوص ونقارنها بالدرجات الموجودة في جدول تصحيح خاص بذلك ثم نحسب العلامة الموجودة في الجدول بطريقة خاصة وبالتالي نتحصل على درجة الذكاء.

وفيما يلي درجة ذكاء التلاميذ الذين طبق عليهم اختبار الذكاء المصور:

جدول (13):

حساب درجة ذكاء المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار رسم الرجل (قودانف):

	المجموعة الضابطة				***المجموعة التجريبية***			
عدد	**العلامة في الاختبار**	***العمر العقلي***		***درجة الذكاء***	***العلامة في الاختبار***	***العمر العقلي***		***درجة الذكاء***
		بالسنوات	***بالشهور***			***بالسنوات***	**بالشهور**	
1	***11***	*5,9*	66	***93,22***	***10***	*5,5*	66	***100,00***
2	***10***	*5,5*	69	***104,55***	***11***	*5,9*	69	***97,46***
3	***9***	*5,3*	63	***99,06***	***9***	*5,3*	63	***99,06***
4	***11***	*5,9*	69	***97,46***	***12***	*7*	84	***100,00***
5	***12***	*7*	84	***100,00***	***11***	*5,9*	69	***97,46***
6	***11***	*5,9*	69	***97,46***	***10***	*5,5*	66	***100,00***
7	***10***	*5,5*	66	***100,00***	***11***	*5,9*	69	***97,46***

يشير الباحث أن الأسماء الموجودة في الجدول ما هي إلا أسماء مستعارة فقط.

جدول (14)

حساب التجانس في اختبار الذكاء المصور بحساب قيمة (ت) والقيمة الدلالة المعنوية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
التجريبية	07	98.77	1.27	0.32	0.178	غير دال
الضابطة	07	98.72	3.27			غير دال

نلاحظ في الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (0.32) اقل من قيمة (ت) الجدولية (2.17) وكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.178)اكبر من مستوى الدلالة (0.05) هذا يعنى أن لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط "درجات اختبار الذكاء المصور "للمجموعة التجريبية والضابطة وبالتالي هناك تجانس بين المجموعتين حيث بلغ متوسط درجات الذكاء عند المجموعة التجريبية 98.77 والمجموعة الضابطة بلغ نحو 98.72 انظر الملحق (40)

3-ضبط متغير الذكاء بتطبيق إختبار رسم الرجل " لقودانف":

"Good Enough **اسم الاختبار** : اختبار الذكاء رسم الرجل لـــ" جود انف،انظر الملحق رقم (41)

طبيعة الاختبار : نشرت "**فلورانس جودانف**" هذا الاختبار عام 1936 وهو اختبار غير لفظي لقياس الذكاء ،يمتاز ببساطة إجرائه ،إذ لا يتطلب من المفحوصين أكثر من أن يكون معه قلم وورقة بيضاء ،ثم يطلب منه رسم رجل على الورقة ولا يعطي اى إرشادات ،وهذا الرسم لا يستغرق أكثر من 10 دقائق وفي عام 1961 روجع الاختبار وأعيد نشره باسم اختبار " هاريس وجودانف " للنضج السيكولوجي.

Harris – Good Enough Test Of Psychological Maturité

ولقد قام " **محمد حسن علاوي** " بتجريب الاختبار وتقنينه على أطفال من البيئة المصرية وكان معامل الصدق (0.76) ومعاملات الثبات ما بين (0.86- 0.94)يتكون الاختبار من 51 وحدة، تم تعديله وأعده إلى العربية " **نعيم عطية** ".

فئات التطبيق :

يصلح الاختبار للأعمار فيما بين 3.5سنة إلى 13.5سنة ،ولكن تكون نتائجه أكثر دقة ما بين 4 و 10 سنوات

فائدته :

يفيد في الوصول إلى فكرة سريعة عن ذكاء التلاميذ بالمدارس في الوصول إلى اكتشاف ضعاف العقول .

التصحيح والمعايير :

يصحح على أساس عدد النقاط التفصيلية التي تظهر في الرسم والتي حددتها "قودانف Good Enough " على 42 نقطة .(نورالدين:2015)

إن المبدأ الأساسي في هذا الاختبار هو أن قدرة الإنسان على معرفة الأشياء والأجسام من خلال رسومها وصورها ترتبط بالذكاء؛ حيث تدل القدرة على تمثيل الأشياء والأجسام بواسطة الرموز والرسم والصور على مزيد من الذكاء؛ وذلك لأن مثل هذه القدرة تتطلب درجة عالية من التجريد والاختزال والإبداع، وبالتالي فالرسم حسبها يصلح لقياس الذكاء. (بوسنة، 2007: 36)

طريقة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مرحلتين أولا :

طبق على المجموعة التجريبية، بعد أن طُلب منهم في وقت سابق إحضار الأدوات اللازمة، والمتمثلة في: قلم رصاص، ممحاة، وأوراق بيضاء وزّعها عليهم الباحث.

بعد أن جلس التلاميذ كل على حدا لتفادي عملية النقل، طلب منهم الباحث كتابة أسمائهم وتاريخ الازدياد على الأوراق التي أمامهم، بعد ذلك توجه إليهم الباحث بالتعليمة التالية: "على الأوراق التي أمامكم أرسموا رجلا، حاولوا أن ترسموه بأحسن ما تستطيعون، وأمامكم ربع ساعة لتنهوا رسوماتكم". انظر الملحق رقم (42).

ثانيا :طبق على المجموعة الضابطة بنفس الطريقة والإجراءات التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية

طريقة تصحيح الاختبار:

يُصحح الاختبار وفق 51 بندا، حيث تعطى علامة واحدة لكل عنصر مميز من عناصر الرسم دون أي كسور أو اجتزاء في العلامة (عطية، 1993: 64)

ثم تقارن العلامة في الاختبار بالعمر العقلي المقابل لها حسب المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة " قودايناف."

وأخيرا يتم استخراج معامل الذكاء وفقا للمعادلة: ح ذ = العمر العقلي / العمر الزمني × 100

جدول (15)

وفيما يلي درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار رسم الرجل:

	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
ع دد	نقطة الاختبار في الرسم وما يقابلها في الجدول	عمر التلميذ	بالشهور	درجة الذكاء	نقطة الاختبار في الرسم وما يقابلها في الجدول	عمر التلميذ	بالشهور	درجة الذكاء
1	نوال(111)25	09,3	111,6	99,46	فردوس(114)26	09,1	109,20	95,79
2	محمد(117)27	08,5	102	114,71	أمينة(111)25	08,3	99,60	89,73
3	صبرينة (102)22	09,8	117,6	86,73	لطيفة(117)27	08,5	102,00	87,18
4	وفاء (108)24	08,1	97,2	111,11	محمد(102)22	09,1	109,32	107,18
5	كمال (111)25	09,1	109,2	101,65	عبد الله(105)23	09,4	112,80	107,43
6	عبد القادر(105)23	11,1	133,2	78,83	جمال(117)27	08,6	103,20	88,21
7	حبيب(102)22	10,2	122,4	83,33	احمد(111)25	10,8	129,60	116,76

جدول (16)

حساب التجانس للعينتين في اختبار رسم الرجل بحساب قيمة (ت) والدلالة الإحصائية :

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
التجريبية	07	98.89	11.58	0.34-	0.548	غير دال
الضابطة	07	96.54	13.91			غير دال

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (0.34-) اقل من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.548)اكبر من مستوى الدلالة (0.05) هذا يعنى أن لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء في اختبار " **قودانف**" للمجموعة التجريبية

والضابطة حيث بلغ متوسط درجات الذكاء عند المجموعة التجريبية (98.89) والمجموعة الضابطة بلغ نحو 96.54 أي أن كلتا المجموعتين لديهم نفس القدرات . انظر الملحق (43)

تطبيق البرنامج :

بناءً على رخصة التربص الميداني والتي تحصل عليها الباحث من كلية العلوم الاجتماعية اعتبارا من يوم الأحد : 2017/02/05 إلى غاية يوم الأربعاء 2017/05/31 وفقا للرزنامة التي حددها الباحث في مدة التربص الميداني، أي لمدة (04) أشهر و بواقع (03) دروس او حصص أسبوعيا وبمعدل ساعة واحدة أي (60 د) في الحصة من الساعة 15:00سا إلى 16:00سا، مع مرافقة التلاميذ (العينة التجريبية) وفقا لاستعمال الزمن انظر الملحق رقم(5)(6) خلال حصة القراءة والكتابة والحساب كي يلاحظ الباحث مدى تحسن العينة في هذه المواد المذكورة من جهة، ومن جهة أخرى أن يتعرف الباحث على بعض التقنيات الجيدة التي تستعملها المعلمة لشرح الدرس في "القراءة والكتابة والحساب" ليستفيد منها الباحث ويستغلها في برنامجه العلاجي كتقنيات ومهارات وطرق شرح الدروس أو المسائل الرياضية .بحكم أن هذه المعلمة من محبي مهنة التدريس وتمارس مهامها دون كلل ولا ملل .

الاختبار القياس القبلي للمجموعة التجريبية و الضابطة (القراءة –الكتابة– الحساب):

اولا: رصد الأخطاء الشائعة في القراءة :

استنادا إلى بعض الدراسات و التي اعتمدت على نصوص الكتاب المدرسي عند تشخيص ضعف التلاميذ في القراءة منها دراسة "أبو حجاج" (1993) ودراسة "الحكيمي" (2005).

اختار الباحث نص " **البط الصغير**– ص 104" مقتبس من كتاب السنة الثالثة ابتدائي للمنظومة التربوية الجزائرية وكان الوقت المخصص لكل تلميذ (5) دقائق بالتساوي، وقد خصص هذا الوقت بناء على عينة أجريت على مجموعة من التلاميذ صححي القراءة و متوسطي القراءة وضعيفي القراءة، تبين خلالها أن أقصى مدة قد يستغرقها التلميذ لعدد مماثل لكلمات هذا النص هي (06) واقل مدة هي (03.50) دقيقة (عبد الله :2007).واختاره الباحث لعدة اعتبارات :

الأول :كون هؤلاء التلاميذ قد مروا بهذا الدرس، فهو مألوف لديهم، ولا يعتبر بذلك جديدا عليهم وبذلك تنتفي منه درجة الصعوبة التي قد تعتريه حتى مع متقني القراءة إن كان جديدا. انظر الملحق رقم (44)

حساب الاعتدال الطبيعي للمجموعة الضابطة والتجريبية لتحقيق التجانس :

الاساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة :

طبق الباحث اختبار " **كلموقروف سيمرنوف Kolmogrov simirnov**" وهواختبار من الاختبارات اللامعلمية non parametrique test حيث يستخدم هذا الاخير للتعرف على ما اذا كانت البينات تتبع التوزيع الطبيعي ام لا، وينطلق من الفرضية الصفرية التالية

- البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ؟

فاذا كانت القيمة الاحتمالية sig اكبر من مستوى الدلالة (0.05) فنقبل الفرض الصفري – اي بيانات **المجموعة التجريبية** في **الاختبار القبلي** تتبع التوزيع الطبيعي

- بينات **المجموعة الضابطة** في **الاختبار القبلي** تتبع التوزيع الطبيعي ،
- اذن تحقق هذا الشرط وبالتالي يمكن للباحث استخدام اساليب احصائية برامترية لاختبار فرضياته، وحتى لا ٌيتهم الباحث بالتحيز بعد الوصول الى النتائج في الاختبار البعدي والجدول التالي يوضح :

الجدول رقم (17): حساب الاعتدال في القراءة للمجموعة الضابطة والتجريبية

عينة البحث		عدد افراد العينة	المتوسط	الانحراف	قيمةsig	مستوى الدلالى 0.05
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	07	82.71	10.09	0.354	غير دال
	المجموعة التجريبية	07	78.14	15.75	0.007	غير دال

انظر الملحق رقم (55)

منهجية الباحث في رصد وتشخيص الأخطاء القرائية :

عبارة عن جدول يحتوي على مجموعة من الأخطاء القرائية الشائعة عند التلاميذ من تصميم الباحث، حيث يقوم الباحث برصد الأخطاء و تدوينها مباشرة في ذلك الجدول حسب الخطأ المرتكب من طرف التلميذ سواء كانت إضافة آو حذف آو إبدال....الخ، وتتطلب هذه العملية تركزا كبيرا، ويشير الباحث انه تعذر عليه أن يستعين بجهاز التسجيل في رصد الأخطاء على غرار بعض الدراسات مثل دراسة عبد الله (2007) لعدم امتلاكه له واكتفى بذلك الجدول . انظر الملحق رقم (45)

ثانيا الكتابة :إختبار قبلي في الكتابة للمجموعة التجريبية والضابطة :

وصف الإختبار:

اختار الباحث نص "**السحابة المسافرة** " المقتبس من كتاب القراءة المدرسي لمستوى السنة الثالثة ابتدائي للمنظومة التربوية الجزائرية ، ص 100و هو نفس النص المستعمل في تشخيص الأخطاء الشائعة في القراءة، كما تم اختيار هذا النص بناءا على بعض الدراسات التي اعتمدت على الكتاب المدرسي في تشخيص الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة(حازم محمود 2000)،(حنفي رضوان، 1992)، ونادية (2015) وحسب تعليمات السادة المحكمين من المعلمين والمعلمات ومفتشين من حيث إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول هذا النص انظر الملحق رقم (30) وبالتالي فهو مناسب لعينة الدراسة و يعتمد علية المعلم في تعليم القراءة والكتابة واستخراج الكلمات المترادفة والمتضادة وتعليم قواعد اللغة والتعبير الكتابي والشفهي .... الخ ، كما يعتمد عليه المعلم في تشخيص حالات الضعف القرائي و لتحديد حالات المعالجة .

وبالتالي يمكن أن نعتمد عليه في أي مجال من هذه المجالات، إضافة إلى ما يتضمنه من قيم ودروس تربوية، كما يحتوي على كلمات سهلة في متناول التلاميذ، وطبق الا ختبار بعد دراسة النص وقراءته من طرف التلاميذ خلال دروسهم العادية.

اكتفى الباحث بفقرتين في عملية الإملاء أو التشخيص أي حوالي 100 كلمة بما فيها حروف العطف وحروف الجر حتى لا يشعر أفراد العينة بالتعب والملل أثناء الكتابة، وبناءا على بعض الدراسات (نادية 2015)

طريقة التطبيق:

طبق الاختبار على مرحلتين اولا :

على المجموعة التجريبية وجرت هذه العملية في الفترة المسائية أي بعد الثالثة زوالا من 15:00سا الى حوالي 16:00 سا، و قبل أن ينطلق الباحث في عملية الإملاء طلب من أفراد العينة أن يقرؤوا النص قراءة صامتة لمدة 5 دقائق حتى يتمكنوا من تذكر الكلمات أثناء الكتابة، فهذه الإستراتيجية تلعب دورا أساسيا في تعلم الكتابة والتقليل من أخطائهم، فتذكر رسم شكل الكلمة يعتبر مطلب أساسي في عملية تعلم الكتابة وتفادي بعض الأخطاء الشائعة لان الذاكرة البصرية تقوم بعملية تخزين شكل الكلمة ثم ترميزها لاسترجاعها في أوقات الحاجة إليها، كما أضاف "**ميبز**" (1995)messe.في هذا المجال على التلاميذ ان يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية ومهارة القراءة بالإضافة إلى القدرة على التفكير و تنظيم الموضوع، وتهجي الكلمات وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء.

وبعد ذلك طلب منهم غلق الكتاب و فتح دفاتر المحاولات والتي من الواجب أن تكون بها خطوط حتى تساعدهم في الالتزام على نفس الخط أثناء الكتابة، ليشرعوا فيها.نفس الملحق السابق (46) كما طلب منهم كتابة أسمائهم على ورقة الكتابة.

ثانيا : المرحلة الثانية : طبق الباحث نفس العملية بنفس الإجراءات على العينة الضابطة .

طريقة التصحيح:

يتم تحديد الخطأ حسب الأخطاء الشائعة الموجودة في الجدول، على سلم من (08) درجات، انظر الملحق رقم(32) كل درجة تمثل وجود أو عدم وجود أحد مؤشرات الأخطاء الإملائية، و في حالة وجود المؤشر توضع الدرجة (0)، أما في حالة غياب المؤشر فالدرجة المعطاة هي (1)، وفيما يلي هذه اهم المؤشرات:

1. حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
2. أخطاء إملائية والنحوية.
3. التوصيل الخاطئ بين الحروف.
4. استبدال حرف بحرف أثناء الكتابة .
5. إضافة بعض الحروف مما يغيّر شكل أو معنى الكلمة.
6. حذف بعض الحروف.
7. تشويه أشكال الحروف.
8. حالات أخرى .(نادية :2015)

هذه بعض الأخطاء الشائعة التي أراد الباحث أن يحددها عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي ويحاول أن يعالجها في برنامجه المقترح، كما اعتبر التلاميذ الذين يحصلون على 5 أخطاء فما فوق في بعد واحد او اثنين يعتبر من ذوي صعوبات التعلم ويحتاج الى علاج وتصحيح لتلك الأخطاء وخاصة إذا تعلق الأمر "بالحذف" أي حذف حرف او مجموعة حروف أثناء الكتابة الإملائية او "الإضافة " أي إضافة حرف آو مجموعة حروف أثناء الكتابة الإملائية والاستبدال أي استبدال حرف بحرف أخر أو الأخطاء الإملائية او النحوية، فهذه الأخطاء يعتبرها الباحث أخطاء مهمة جدا لا يمكن تجاهلها ولا ان نتغاضى عنها ويتطلب منا الوقوف عندها لمعرفة الأسباب ثم تصحيحها .

طريقة التصحيح :

اعد الباحث جدول لتدوين الأخطاء المرتكبة من طرف أفراد العينة حيث قسم الجدول الى 8 أقسام انظر الملحق (32)

الجدول رقم 17 : حساب الاعتدال في الكتابة للمجموعة الضابطة والتجريبية

عينة البحث		عدد افراد العينة	المتوسط	الانحراف	قيمةsig	مستوى الدلالى 0.05
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	07	35.00	4.79	0.555	غير دال
	المجموعة التجريبية	07	32.42	3.04	0.185	غير دال

انظر الملحق رقم (56)

ثالثا :القياس القبلي في الحساب للمجموعة التجريبية والضابطة :

أعد الباحث اختبار في مادة الحساب انظر الملحق رقم (51) للكشف عن الأخطاء الرياضية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى السنة الثالثة ابتدائي .حيث تمثل هذا الاختبار في مجموعة من التمارين في عملية الجمع والطرح الضرب ومسائل حسابية وتمارين اخرى كما تم اختيار هذه الإستراتيجية بناءا على بعض الدراسات التي اعتمدت العمليات الأساسية الحسابية في التشخيص كدراسة القوسي (2009) ودراسة "الكبيسي" (2005) ودراسة "صوالحة عونية" (2003) ثم مرره على مجموعة من المحكمين وهم نفس الأشخاص الذين حكموا أدوات البحث من أعضاء هيئة التدريس ومعلمي ومعلمات السنة الثالثة ابتدائي ومفتشي المقاطعات في اللغة العربية ومدراء المدارس الابتدائية فيما إذا كان هذا الاختبار يفي بالغرض الذي وضع لأجله، كما اتفقوا جميعهم على أن هذه التمارين تعتبر من الموضوعات و أساسيات الرياضيات وهي عملية الضرب والطرح والجمع التي يبنى عليها التعلم اللاحق لذا يجب إجراء هذه التدخلات العلاجية حتى لا تتراكم وتؤثر في التعليم اللاحق لهؤلاء التلاميذ .

صدق الاختبار :

إن إجراءات السابقة الذكر التي اتبعت في بناء الاختبار وأراء المحكمين دليل على صدق المحتوى

طريقة التصحيح :

اعد الباحث جدول لتدوين الأخطاء المرتكبة من طرف أفراد العينة حيث قسم الجدول الى 8 أقسام انظر الملحق (34) في حالة وجود الخطأ يتحصل التلميذ على (0) أما إذا كانت إجابته صحيحة يتحصل على

(1) نقطة واحدة، ثم تجمع النقاط، والتلميذ الذي يتحصل على اقل من (5) يعتبر من ذوي صعوبات التعلم ويتطلب التدخل لعلاج تلك الأخطاء المرتكبة

الجدول رقم 18 : حساب الاعتدال في الحساب للمجموعة الضابطة والتجريبية

عينة البحث		عدد افراد العينة	المتوسط	الانحراف	قيمةsig	مستوى الدلالة 0.05
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	07	7.61	1.67	0.67	غير دال
	المجموعة التجريبية	07	8.07	1.93	0.36	غير دال

انظر الملحق رقم (57)

التقويم التتبعي للبرنامج العلاجي :

التقييم التتبعي أو المرحلي للبرنامج.

يصاحب كل خطوة في البرنامج لمعرفة مدى تحقق كل هدف.

الأهداف العامة للدرس الأول :

نطق الحروف بحركاتها الثلاث (الفتحة – الكسرة – الضمة)

- لعلاج الخطأ المتمثل في " **يخطئ في التمييز بين الحروف معرفة إشكالها** ." فقرة رقم (16) من بُعد القراءة.

أ.ب.ت.ث.ج.ح.خ.د.ذ.ر.ز.س.

ش. ص. ض.ط.ظ.ع.غ.ف.ق.ك.

ل.م.ن.هـــ.و.ي

وِ أُ طِ ذِ دُ لَ مُ سِ عِ تِ يُ كَ جُ

صُ هَـــ بِ تِ غَ خِ وِ زَ رَ ظِ ص

جدول رقم (19)

تقييم إجابات أفراد العينة التجريبية في الدرس الأول .

	الإجابات	التكرارات		الإجابات	التكرارات	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	جُ	07	00	صِ	07	00
2	كَ	07	00	ظِ	07	00
3	يُ	07	00	رَ	07	00
4	تِ	07	00	زَ	07	00
5	ع	07	00	خ	07	00
6	س	07	00	و	07	00
7	مُ	07	00	غَ	07	00
8	لَ	07	00	تِ	07	00
9	دُ	07	00	ب	07	00
10	ذِ	07	00	هَـــ	07	00
11	طِ	07	00	صُ	07	00
12	أُ	07	00	قُ	07	00
13	و	07	00	حَ	07	00
14	فُ	07	00	ضَ	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع الإجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة لكل تلاميذ أفراد العينة التجريبية (100%)بتمييزها ونطقها

الدرس الثاني :إتقان الحروف قراءة و كتابة

لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التمييز بين الحروف معرفة أشكالها" فقرة رقم (16) من بعد القراءة.

وفقرة "لديه ضع في التمييز بين الاحر المشابهة رسما والمختلفة افضا (ع.غ)"

الدرس الثاني : **يقوم بالتعرف على الحروف بحركاتها الثلاث ويميز بينها وينطقها :**

أَ إِ أُ	بَ بِ بُ	تَ تِ تٌ	ثَ ثِ ثُ
جَ جِ جُ	حَ حِ حُ	خَ خِ خُ	دَ دِ دُ
ذَ ذِ ذُ	رَ رِ رُ	زَ زِ زُ	سَ سِ سُ
شَ شِ شُ	صَ صِ صُ	ضَ ضِ ضُ	طَ طِ طُ
ظَ ظِ ظُ	عَ عِ عُ	غَ غِ غُ	فَ فِ فُ
قَ قِ قُ	كَ كِ كُ	لَ لِ لُ	مَ مِ مُ
نَ نِ نُ	هَـ هِـ هُـ	وَ وِ وُ	يَ يِ يُ

جدول (20)

2- تقييم إجابات أفراد العينة التجريبية في الدرس الثاني .

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	أ إ أ	07	00	ضَ ض ضُ	07	00
2	بَ بِ بُ	07	00	طَ طِ طُ	07	00

3	تَ ت تٌ	07	00	عَ غ عُ	07	00
4	ثَ ثِ ثُ	07	00	فَ فِ فُ	07	00
5	جَ ج جُ	07	00	قَ ق قُ	07	00
6	حَ ح حُ	07	00	كَ كِ كُ	07	00
7	خَ خ خُ	07	00	لَ ل لُ	07	00
8	دَ دِ دُ	07	00	مَ م مُ	07	00
9	ذَ ذِ ذُ	07	00	نَ ن نُ	07	00
10	رَ ر رُ	07	00	هَ هِ هُ	07	00
11	زَ ز زُ	07	00	وَ و وُ	07	00
12	سَ س سُ	07	00	يَ ي يُ	07	00
13	شَ ش شُ	07	00	ظَ ظِ ظُ	07	00
14	صَ ص صُ	07	00	عَ ع عُ	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة لكل تلاميذ أفراد العينة التجريبية (100%)بتمييزها ونطقها.

-التمرين الأول :

- الأهداف العامة : الإدراك والتمييز، التشابه او الاختلاف في شكل الحرف)
- يطلب من التلاميذ وضع علامة (×) أمام الأحرف المتشابهة.
- المدة : 45 دقيقة (حصة واحدة)

الأهداف الخاصة للتمرين :

- لعلاج الخطأ المتمثل في " يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية" فقرة رقم (8) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"" فقرة رقم (9) من ٌبعد القراءة.

1	ق ف	( )	ز ر	( )
2	ب ت	( )	ي ض	( )
3	ت ث	( )	ز ز	( )

4	ل ل	( )	ف ق	( )
5	ب ت	( )	ي ي	( )
6	ب ث	( )	ف ف	( )
7	د ذ	( )	ك ل	( )
8	ر ز	( )	ص ض	( )
9	د د	( )	ل ل	( )
10	و و	( )	ظ ظ	( )
11	س ز	( )	ق ط	( )
12	س ش	( )	س س	( )
13	ش س	( )	ص ص	( )
14	ص ض	( )	ع غ	( )
15	ت ي	( )	ط ظ	( )

جدول (21)

1–تقييم التمرين الأول :تمييز الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة لفظا .

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	ق ف	07	00	ز ر	07	00
2	ب ت	07	00	ي ض	07	00
3	ت ث	07	00	ز ز	07	00
4	ل ل	07	00	ف ق	07	00
5	ب ت	07	00	ي ي	07	00
6	ب ث	07	00	ف ف	07	00
7	د ذ	07	00	ك ل	07	00
8	ر ز	07	00	ص ض	07	00

9	د د	07	00	ل ل	07	00
10	و و	07	00	ظ ظ	07	00
11	س ز	07	00	ق ط	07	00
12	س ش	07	00	س س	07	00
13	ش س	07	00	ص ص	07	00
14	ص ض	07	00	ع غ	07	00
15	ت ي	07	00	ط ظ	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع الاجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة لكل تلاميذ أفراد العينة التجريبية (100%)بتمييزها ونطقها

كلمات

-الدرس الثالث :

:

الهدف العام: قراءة الكلمات والجمل، كلمات ثلاثية مفتوحة

الجزء الأول:

يقوم الطالب بقراءة الكلمات عن طريق التهجئة حرف حرف

الهدف الخاص :

لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)" فقرة رقم (16) من بعد القراءة.

المدة : ساعة ونصف

شَكَرَ – ضَرَبَ – نَهَضَ –– طَبَخَ – أَكَلَ –

طَلَبَ – دَرَسَ طَرَدَ –غَسَلَ – حَرَثَ– قَفَلَ –

كَسَرَ – زَأَرَ – رَكَضَ – حَطَبَ .

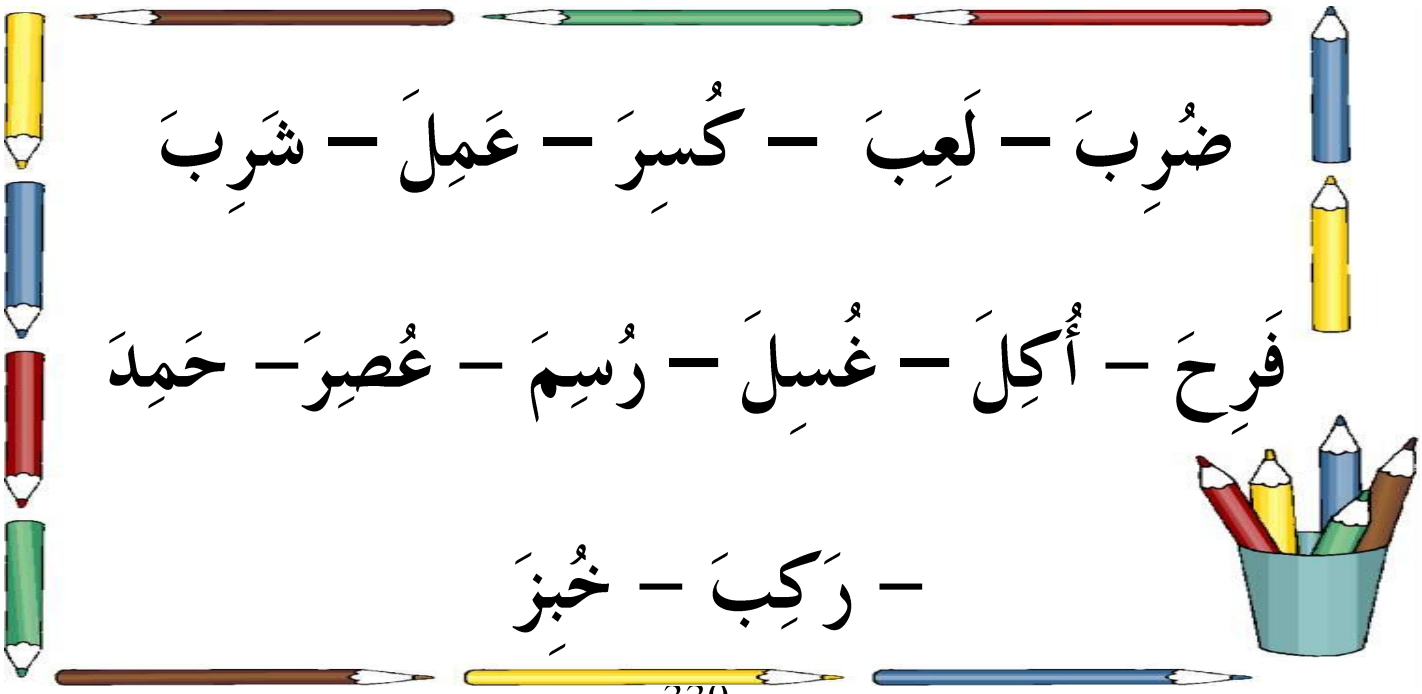
جدول (22)
تقييم إجابات التلاميذ في قراءة الكلمات بالضمة ثم كتابتها مرة أخرى .

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	شَكَرَ	07	00	غَسَلَ	07	00
2	ضَرَبَ	07	00	حَرَثَ	07	00
3	نَهَضَ	07	00	قَفَلَ	07	00
4	طَبَخَ	07	00	طَلَبَ	07	00
5	أَكَلَ	07	00	دَرَسَ	07	00
6	طَرَدَ	07	00	كَسَرَ	07	00
7	زَأَرَ	07	00	رَكَضَ	07	00
8	حَطَبَ	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة لكل أفراد العينة، قراءة صحيحة وسليمة

<u>الجزء الثاني:</u>

2- قراءة الكلمات بحركاتها الثلاث ثم كتابتها



التمرين الثاني :يعرض الباحث جدول فيه كلمات متشابهة وكلمة واحدة مختلفة ،المطلوب من التلاميذ تحديد الكلمة المختلفة التي بدأت بحرف مغاير.

ح	حمامة	كلب	حصان	حبل	حلزون
ب	بطة	بلبل	كرسي	بلبل	بقوة
ت	تفاح	ورق	تمساح	تتور	تين
ك	كتاب	دفتر	كركدن	كلب	كبش
و	ورق	عادل	ولد	وداد	ورد
س	سمك	نوري	سمير	سفر	سحاب

جدول (23)

2- تقييم إجابات التلاميذ (العينة التجريبية) في التمرين الثاني : المطلوب تحديد الكلمة بالحرف المغاير.

كل الإجابات كانت صحيحة بـــ 100 % إلا في بعض حالات التي كانت كتابتها رديئة.

	الإجابات	التكرارات		الإجابات	التكرارات	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	كلب	07	00	دفتر	07	00
2	كرسي	07	00	عادل	07	00
	ورق	07	00	نوري	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع الإجابات	%100	00

الدرس الرابع :

المرحلة الثانية: كلمات ثلاثية بحركات مختلفة :

الهدف العام : قراءة الكلمات والجمل، كلمات ثلاثية مفتوحة

المدة :45 دقيقة

جدول (24)

تقييم إجابات أفراد العينة التجريبية في الدرس الثالث :

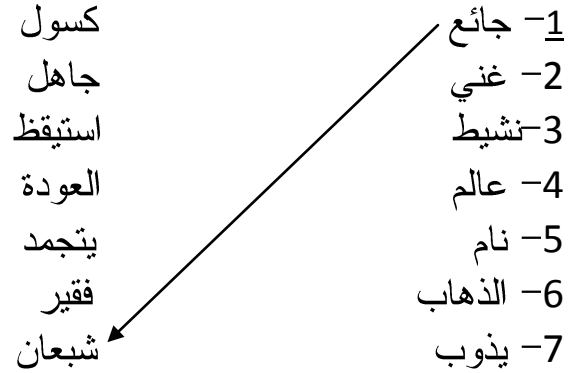
	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	ضُرِبَ	07	00	أُكِلَ	07	00
2	لَعِبَ	07	00	غُسِلَ	07	00

	كُسِرَ	07	00	رُسِمَ	07	00
	عَمِلَ	07	00	عُصِرَ	07	00
	شَرِبَ	07	00	حَمِدَ	07	00
	فَرِحَ	07	00	رَكِبَ	07	00
	خُبِزَ	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع الإجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة 100 % قراءة وكتابة.

- **التمرين الثالث :** لعلاج الخطأ المتمثل في " **لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة** " فقرة رقم (17) من ٌبعد القراءة.

- **اربط كل كلمة بما يناسبها :**



يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ،ويشجع المحاولات الفاشلة

- يطلب الباحث القراءة الصحيحة للكلمات .

جدول (25)

3- تقييم إجابات أفراد العينة في التمرين الثالث .

	الإجابات	**التكرارات النسبة**		**الإجابات**	**التكرارات النسبة**	
		صحيح	**خطأ**		**صحي ح**	**خطأ**
1	جائع – شبعان	07	00	نام – إستيقظ	07	00
2	غني – فقير	07	00	عالم – جاهل	07	00
3	نشيط –كسول	07	00	الذهاب –العودة	07	00
4	يذوب – يتجمد	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	100 %	00	المجموع الإجابات	100 %	00

كل الإجابات كانت صحيحة 100 % قراءة وكتابة

التمرين الرابع :
أعط المرادفات اللازمة (الاسترجاع والتذكر- التركيز-)
الهدف من التمرين : لعلاج الخطأ المتمثل في " **لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة** " فقرة رقم (13) من ٌبعد القراءة.
لعلاج الخطأ المتمثل في " **يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة** " فقرة رقم (17) من ٌبعد القراءة.
المدة :ساعة ونصف(1سا ونصف)
1- بزغ الفجر = ...الفجر /طلع
2- تراقب ابنها = ... إليه/ تنظر
3- هذا الطفل وسيما = هذا الطفل ...../جميلا
4- يرتدي الملابس = ...الملابس / يلبس
5- طفلة أنيقة = طفلة ...../جميلة
6- منح الأب الدراهم لابنه/ .....الأب الدراهم لابنه
7- كانت التلميذة فرحة بنتائجها المدرسية /كانت سعيدة ...
8- احتار محمد عندما رأى الزرافة لأول مرة / ندهش محمد
9- استحيي واحمر وجهه / خجل
10- علم الجيران بان ليلى مريضة /عرف الجيران أن .....
11- أتناول الدواء/ ..... اشرب الدواء
- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة.
- يقرأ الباحث مع التلاميذ قراءة جماعية .

جدول (26)

4- تقييم إجابات التلاميذ في التمرين الرابع :أعط المرادفات لكل كلمة .

	الإجابات	التكرارات		الإجابات	التكرارات	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	بزغ- طلع	07	00	أنيقة – جميلة	07	00
2	تراقب تنظر	07	00	أعطى- منح	07	00
3	وسيما – جميلا	07	00	فرحة- سعيدة	07	00
4	يرتدي يلبس	07	00	احتار –اندهش	07	00
5	استحى –خجل	07	00	علم – عرف	07	00
6	أتناول – اشرب	07	00	/	07	00
/	**مجموع الإجابات**	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

لم تكن الإجابات صحيحة في مجملها حيث اتضح أنهم غير قادرين على إيجاد الكلمات المرادفة، إلا بعد مساعدة الباحث وإعطاء أمثلة على ذلك، بالتالي تمكنوا من الإجابات الصحيحة .

التمرين الخامس :

المدة : المدة :ساعة ونصف(1سا ونصف)

– لعلاج الخطأ المتمثل في " لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم" فقرة رقم (6) من ّبعد الكتابة.
– لعلاج الخطأ المتمثل في " خطه رديء وغير مقروء " فقرة رقم (9) من ّبعد الكتابة.
– لعلاج الخطأ المتمثل في " يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم (13) من ّبعد الكتابة.
الكتابة :الهدف (الفهم –الاستيعاب –الانتباه).عن طريق القراءة الصامتة والجهرية يختار التلميذ القصة التي يرغب فيها والتي تثير اهتمامه حتى يبذل الجهد اللازم أمام أهم مشكلات التعليم العلاجي (سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم:2002 :229)

القصة الأولى:
السنجاب والبنت

اخبر السنجاب البنت الكبرى عن أمها فقال هي مريضة وتريد أن تراك، فردت عليه البنت وقالت أنا مشغولة ،فقال السنجاب غاضبا هذا سلوك سيء ،أنت قاسية القلب

القصة الثانية :
الحمار والتيس

اتفق الحمار والتيس على العيش في الغابة، وانضم إليهم الخروف والديك، وربطت بينهم علاقة وثيقة وصداقة قوية، لكن التيس بدأ يعير الحمار بأنه غير قادر على القفز، وقال الحمار لأصحابه، بأنه سيباري التيس بالقفز في الربيع القادم وبعدها بدأ الحمار يدرب نفسه على القفز بدون انقطاع، بينما انصرف التيس إلى تناول الطعام والنوم، وعندما جاء الربيع، وبدأت المباراة، قفز الحمار قفزة رائعة، أما التيس فقد وقع على الأرض.

ملاحظات الباحث في نشاط الإملاء:

لم تكن **قراءتهم** بالمستوى المطلوب، حيث تميزت بالتردد والتكرار والخوف والخجل، ما تسبب لهم بالتعثر في قراءة الكلمات الطويلة وقلب الحروف وعدم ترتيبها، وحذف بعض الحروف من الكلمة وفي بعض الأحيان حذف كلمة بأكملها وصعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها، حيث تدخل الباحث بالقراءة النموذجية، ثم صحح لهم بعض الأخطاء بتقديم لهم قواعد لغوية في النحو والصرف، ثم أعطاهم فرصة ثانية في القراءة الصامتة والجهرية، فتمكنوا في النهاية من القراءة الصحيحة.

–**الكتابة** أيضا تميزت بالخط الرديء وغير المقروء كما أنهم لم يلتزموا بالخط أثناء الكتابة وفي بعض الأحيان، فصل الحروف عن بعضها و أحيانا وصلها، وإشباع الفتحة ألفا والضمة واوا والكسرة ياء وجعل التنوين نونا أو التاء المربوطة تاء مفتوحة وربط التاء المبسوطة، هذا ما جعل الباحث يتدخل في مساعدتهم على الكتابة الصحيحة وتصحيح بعض الكلمات الجديدة عليهم والتي لم يصادفوها من قبل، كما أعطاهم أمثلة كثيرة وقواعد إملائية في مجال أخطائهم ، ما مكنهم في النهاية من الكتابة الصحيحة.

الدرس السادس :

كلمات

قراءة الكلمات والجمل

المدة :ساعة نصف (1سا و 30دقيقة)

التمرين الخامس :

– لعلاج الخطأ المتمثل في " **صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية**" فقرة رقم (14) من بُعد الكتابة.
– **المرحلة الأولى** :يقوم الطالب بقراءة كلمات بها حرف من حروف المد وهي (أ– و– ي) ثم يكتب حرف المد في أسفل كل كلمة.

المرحلة الأولى يقوم الطالب بقراءة كلمات بها حرف من حروف المد وهي

(أ – و – ي)ثم يكتب حرف المد في أسفل كل كلمة

سَافَرَ نَامَ طَارَدَ عَالَجَ

....

يَشْوِي يَسِيرُ طَبِيب يَكْوِي

....

ظُرُوف وُرُود زُهُور عُلُوم

....

جدول (27)

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السادس:قراءة وكتابة الكلمات بالمد.

كل الإجابات كانت صحيحة 100 % قراءة وكتابة

	الإجابات	التكرارات		الإجابات	التكرارات	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	سَافَرَ	07	00	طَبِيب	07	00
2	نَامَ	07	00	يَكْوِي	07	00
3	طَارَدَ	07	00	ظُرُوف	07	00
4	عَالَجَ	07	00	وُرُود	07	00
5	يَشْوِي	07	00	زُهُور	07	00
6	يَسِيرُ	07	00	عُلُوم	07	00
/	**مجموع الإجابات**	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

الدرس السابع :الهدف لعلاج الخطأ المتمثل في " **حذف بعض الكلمات من الجلمة المقروءة** " فقرة رقم (5) من ٌبعد القراءة.

-لعلاج الخطأ المتمثل في " **حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة** " فقرة رقم (6) من ٌبعد القراءة.

-لعلاج الخطأ المتمثل في " **يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية** " فقرة رقم (11) من ٌبعد الكتابة.

المدة : 45 دقيقة

الحروف | نطق الحروف الساكنة

المرحلة الثالثة : يتعرف الطالب على السكون وينطقه مع الحرف الذي قبله ثم يكتب

مُصْحَف مُصْـــ	يَضْحَكُ يَضْـــ
يَقْرَأُ يَقْـــ	يَسْـــبَحُ يَسْـــ
يَرْكُضُ يَرْ	مَسْجِد مَسْـــ
مَدْرَسَة مَدْ	تَطْبُخُ تَطْ

جدول **28**

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السادس: نطق الحروف الساكنة .

– يقرأ الطالب الكلمات التالية للتأكد من إتقانه للسكون :

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	مُصْحَف مُصْـــ	07	00	يَضْحَكُ يَضْـــ	07	00
2	يَقْرَأُ يَقْـــ	07	00	يَسْـــبَحُ يَسْـــ	07	00
3	يَرْكُضُ يَرْ	07	00	مَسْجِد مَسْـــ	07	00
4	مَدْرَسَة مَدْ	07	00	تَطْبُخُ تَطْ	07	00
5	يَلْعَبُ يَلْـــ	07	00	هُدْهُد هُدْ	07	00
/	مجموع الإجابات	%100	00	المجموع الإجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة 100 % قراءة وكتابة

التمرين السادس : الهدف هو (التحليل– التركيب–)

الجزء الأول :

المدة :1ساعة ونصف .

المطلوب :احلل الكلمات إلى حروفها بعد قرأتها قراءة صحيحة

– لعلاج الخطأ المتمثل في " حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة " فقرة رقم (6) من بعد القراءة.

الأسماء	الأفعال	استلقى
اكبر	جالس	لذيذ
أ كـــ بـــ ر		
طبيب	أستاذ	دارا
جراح	دينا صور	الصديقات
جاءت	مهجور	طبيبة

صيدليات	البوم	العربية

جدول (29)

*** تقييم اجابات تلاميذ المجموعة التجريبية**

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	اكبر	07	00	دارا	07	00
2	جالس	07	00	جراح	07	00
3	لذيذ	07	00	ديناصور	07	00
4	طبيب	07	00	الصدليات	07	00
5	أستاذ	07	00	الصديقات	07	00
	جاءت	07	00	استلقى	07	00
	مهجور	07	00	صيدليات	07	00
	طبيبة	07	00	البوم	07	00
	الأسماء	07	00	العربية	07	00
	الأفعال	07	00	/	07	00
/	**مجموع الإجابات**	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السابع: تفكيك الكلمات الى حروف .
كل إجابات أفراد (العينة التجريبية) كانت صحيحة 100 % سواء قراءة اوكتابة.
الجزء الثاني (من الكل إلى الجزء – التهجئة – التحليل – الكتابة)
يطلب الباحث من التلاميذ ربط الحروف ببعضها البعض وتركيب كلمات ثم قراءتها قراءة سليمة.
-لعلاج الخطأ المتمثل في " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية "
-لمعرفة اشكال الحروف حسب موقعها في الكلمة (البداية الكلمة– وسط الكلمة– نهاية الكلمة)
-فقرة رقم (11) من بعد الكتابة.

خـــ ـــبـــ ز ا	مـــ لـــ ـــعـــ بـــ ا	و ز يـــ ر ا

1- ....

ط ا ئـ ر	ع جـ يـ ن	يـ صـ لـ ح
.....	.....	.....

2-

يـ لـ ـعـ ب	يـ جـ ر ي	يـ كـ تـ ب
.....	.....	.....

3-

مـ د ر ب	عـ ا لـ ـم	جـ ا هـ لـ
.....	.....	.....

4-

بـ ـيـ ضـ ـة	نـ خـ ـيـ ل	أ فـ ـعـ ى
.....	.....	.....

5-

تـ ر ا ب	د و ا ء	تـ كـ و ن
.....	.....	.....

6-

شـ ـجـ ا ع	يـ قـ و ل	خـ ر و ف
.....	.....	.....

7-

طـ ا و لـ ـة	مـ د يـ نـ ـة	مـ ـعـ سـ كـ ر
.....	.....	.....

8-

مـ جـ ا هـ د و ن	إ سـ ـتـ شـ هـ ا د يـ و ن
.....	.....

9-

وفي نهاية النشاط يطلب الباحث من التلاميذ كتابة كل الكلمات كتابة صحيحة بحركاتها.

جدول 30

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	خبزا	07	00	عالم	07	00

2	ملعبا	07	00	جاهل	07	00
3	وزيرا	07	00	بيضة	07	00
4	طائر	07	00	نخيل	07	00
5	عجين	07	00	أفعى	07	00
6	يصلح	07	00	تراب	07	00
7	يلعب	07	00	دواء	07	00
8	يجري	07	00	تكون	07	00
9	يكتب	07	00	شجاع	07	00
10	مدرب	07	00	يقول	07	00
11	طاولة	07	00	خروف	07	00
12	مدينة	07	00	مجاهدون	07	00
13	معسكر	07	00	إستشهاديون	07	00
11	**مجموع الإجابات**	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السابع: تركيب كلمات بتجميع الحروف أو(المقاطع)

الدرس الثامن مع التمرين السادس :المطلوب قراءة التراكيب قراءة صحيحة وسريعة ثم كتابتها .
– **الهدف الخاص :** لعلاج الخطأ المتمثل في " **يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية** " فقرة رقم (11) من بعد الكتابة.
المدة :45 دقيقة

الجزء الأول :

يَحْرُثُ – يَفْرُشُ – يَزْرَعُ – يَأْخُذُ – مِنْشَار – مَسْبَح – مَكْتَب– بَغْ ف ُ – أَثْوَاب – طَبْ – قَالَتْ – عُصْفُور – بَهْطُ

كِتَابِي مَفْـــتُوح	كُسِرَ قَلَمِي	أُحِبُ مَدْرَسَتِي .....
شَرِبَ مَاجِد	كَأْسَ حَلِيب	سَقَطَ كِتَابِي .....

جدول (31)

تقييم الإجابات في الدرس الثامن :

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	كِتَابِي مَفْــتُوح	07	00	شَرِبَ مَاجِد	07	00
2	كُسِرَ قَلَمِي	07	00	كَأْسَ حَلِيب	07	00
3	أُحِبُ مَدْرَسَتِي	07	00	سَقَطَ كِتَابِي	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

- التمرين السابع: (التفكير– التركيز – الانتباه – إدراك المعنى– التركيب)
- الجزء 1:
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة " فقرة رقم (10) من ٌبعد القراءة.
- المدة :ساعة ونصف

يطلب الباحث ترتيب الكلمات بحيث يكون جمل مفيدة .

- يطلب الباحث قراءة الكلمة بعد تركيبها

الفراش – في – مريضة – ريم	
حديقة – في – ورد – المدرسة	
عصافير – الأشجار – على	
كرة – القدم – الأولاد – لعب	
الأم – الثياب – غسلت	
الجرار – يقود – أبي	
أتكلم – الهاتف – أنا – في	
الجريدة – أخي – يقرأ	
دروسي –أراجع – يوم – كل	
المعلم – نشيط– قال– تلميذ – أنت – لأحمد	
خلف.مكتبه–جلس– يشرح–المعلم – واخذ	

جدول (32)

	الإجابات	التكرارات النسبة	الإجابات	التكرارات النسبة

		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	ريم مريضة في الفراش	07	00	أبي يقود الجرار	07	00
2	ورد في حديقة المدرسة	07	00	انأ أتكلم في الهاتف	07	00
3	عصافير على الأشجار	07	00	آخي يقرأ الجريدة	07	00
	لعب الأولاد كرة القدم	07	00	كل يوم أراجع دروسي	07	00
	غسلت الأم الثياب	07	00	قال المعلم لأحمد أنت تلميذ نشيط	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

تقييم الإجابات في الدرس السابع 1:

ملاحظة الباحث :

رأى الباحث أخطاء كثيرة في إجابة بعض التلاميذ، حيث إجابتهم لم تكن منطقية من حيث الترتيب مثل "**يقود الجرار أبي** " فعندما تقرأ الجملة بهذا الشكل تفهم أن الجرار هو الذي يقود أبي وليس العكس، والإجابة الصحيحة هي " **أبي يقود الجرار** " ثم طلب الباحث من كل تلميذ أن يقرأ الإجابة الخاطئة ويصححها بنفسه حتى يكتشف الخطأ وحده، وآن ترتيب الجمل بشكل خاطئ لا يشكل جملة مفيدة، وكان هذا بعد إعطائهم أمثلة كثيرة ومتعددة ومتنوعة هذا ما ممكنهم في الأخير من الترتيب الصحيح

الجزء 2:

إعادة الترتيب ثم القراءة :

- إعادة ترتيب العبارات ثم قراءتها.
- إعادة ترتيب المفردات ثم قراءتها.
- إعادة ترتيب المقاطع ثم قراءتها .

1- المطلوب هو الترتيب ما في العمود الثاني بما يناسب العمود الأول ثم اقرأ.

ذهبت إلى المدرسة	في الصباح الباكر
وقف الفلاح	أمام زرع جميل
يمشي الأولاد في	الشارع النظيف
في المزرعة	أشجار الزيتون

جدول (33)

تقييم الإجابات في الدرس السابع 2:

	الإجابات	**التكرارات النسبة**		**الإجابات**	**التكرارات النسبة**	
		صحيح	**خطأ**		**صحيح**	**خطأ**
1	ذهبت إلى المدرسة	07	00	في الصباح الباكر	07	00
2	وقف الفلاح	07	00	أمام زرع جميل	07	00

3	يمشي الأولاد في	07	00	الشارع النظيف	07	00
	في المزرعة	07	00	أشجار الزيتون	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

الدرس التاسع و التمرين الثامن :

الهدف :القراءة والكتابة بطريقة سريعة

– لعلاج الخطأ المتمثل في" **يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية** " فقرة رقم(8) من بعد القراءة.

المدة : ساعة ونصف.

المرحلة الثانية : يقوم الطالب بقراءة الجمل قراءة سريعة وصحيحة [illegible] بها

أَذْهَبُ إِلَى مَدْرَسَتِي مُبَكِراً

.....

.....

أَنَا أَقْرَأُ و أَكْتُبُ دَرْسِي

.....

.....

أَنَا أَصْحُو مُبَكِراً

.....

.....

أَنَا أَسْمَعُ قِرَاءةَ الْقُرْآن

.....

جدول (34)

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين الثامن :

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	أَذْهَبُ إِلَى مَدْرَسَتِي مُبَكِراً	07	00	أَنَا أَصْحُو مُبَكِراً	07	00
2	أَنَا أَقْرَأُ و أَكْتُبُ دَرْسِي	07	00	أَنَا أَسْمَعُ قِرَاءةَ الْقُرْآن	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**المجموع الإجابات**	%100	00

– **الدرس العاشر:**

– لعلاج الخطأ المتمثل في" **صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية** " فقرة رقم(14) من بعد الكتابة.

– **المدة:** ساعة ونصف

اللام | **اللام القمرية والشمسية**

الهدف العام :يقرأ الطالب الكلمات ويفرق بين اللام القمرية التي تكتب وتنطق واللام الشمسية التي تكتب ولا تنطق.

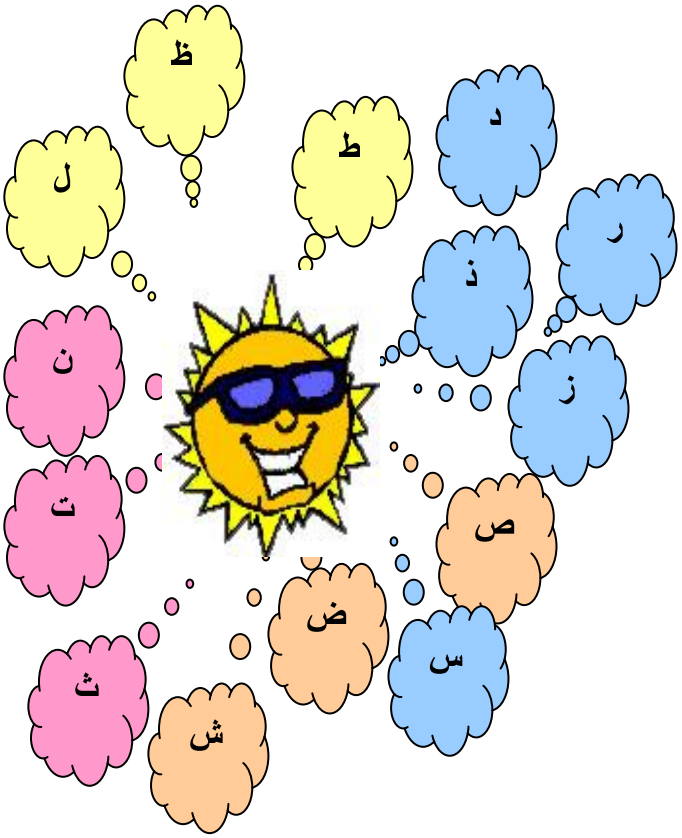
اللام القمرية

الْحَدِيقَةِ | الْمَدِينَةُ | السِّـــيَارةِ | الطُّـــيُورُ

الْقَمَرُ | الْفَجْرِ | الزَّرَافَةُ | الطَّالِبُ

الْمَدْرَسَةِ | الْمَسْجِدِ | الشَّمْسُ | السَّاعَةُ

اللام الشمسية



جدول (35)

تقييم إجابات التلاميذ في الدرس العاشر (اللام الشمسية والقمرية) :

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	الْحَدِيقَةِ	07	00	السِّـــيَارةِ	07	00
2	الْمَدِينَةُ	07	00	الطُّـــيُورُ	07	00
3	الْقَمَرُ	07	00	الزَّرَافَةُ	07	00
4	الْفَجْرِ	07	00	الطَّالِبُ	07	00
5	الْمَدْرَسَةِ	07	00	الشَّمْسُ	07	00
6	الْمَسْجِدِ	07	00	السَّاعَةُ	07	00
	مجموع الاجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

القراءة كانت سليمة عند جل التلاميذ (العينة التجريبية)، وكان التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية صحيحا.

الدرس الحادي عشر :

- **التمرين التاسع :**
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)" فقرة رقم(16) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في" صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية)" فقرة رقم(16) من ٌبعد الكتابة
- **المدة : ساعة ونصف**

التنوين

-يقرأ الطالب الكلمات ويفرق بين التنوين بالفتح والتنوين بالكسر والتنوين بالضم ويكتبها

التنوين بالفتح	التنوين بالكسر	التنوين بالضم
شَجَرَةً	شَجَرَةٍ	شَجَرَةٌ .....
قَلَماً	قَلَمٍ	قَلَمٌ .....
حَجَراً	حَجَرٍ	حَجَرٌ .....
لُعْبَةً	لُعْبَةٍ	لُعْبَةٌ .....

تقييم إجابات التلاميذ في الدرس العاشر (اللام الشمسية والقمرية) :

جدول (36)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	شَجَرَةً	07	00	قلَماً	07	00
2	شَجَرَةٍ	07	00	قلَمٍ	07	00
3	شَجَرَةٌ	07	00	قلَمٌ	07	00
4	حَجَرا	07	00	حَجَرِ	07	00
5	حَجَرٌ	07	00	لُعْبَةَ	07	00
6	لُعْبَةٍ	07	00	لُعْبَةٌ	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	%100	00

تمكنوا التلاميذ من القراءة والكتابة الصحيحتان واستطاعوا أن يفرقوا بين التنوين بالفتح والتنوين بالكسر والتنوين بالضم .

الدرس الثاني عشر مع التمرين التاسع :

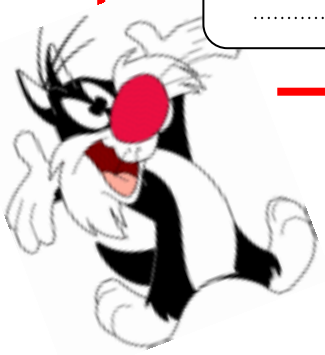
- **الأهداف الخاصة** :لعلاج الخطأ المتمثل في" يضيف **حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية**." فقرة رقم(13) من بعد الكتابة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يعيد **قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة**" فقرة رقم(12) من بعد القراءة
- **المدة : ساعة ونصف**

الجمـــل

الهدف العام:قراءة الكلمات والجمل

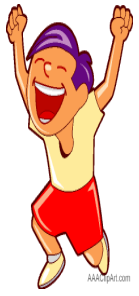
- يقوم الطالب بقراءة الجمل قراءة صحيحة وسريعة وكتابتها :

حَفِظْتُ سُوْرَةً قَصِيرَةً	خَالِدٌ يَسْكُنُ مَعَ أُسْرَتِهِ .....
رَأَيْتُ فُسْتَاناً جَمِيلاً	سَمِعْتُ قِصَّةً مُسَلِّيَةً .....
نَحْنُ نَذْهَبُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	صَلاَةُ الظُّهْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ .....
صَلاَةُ الْعَصْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ	ذَهَبَ خَالِدٌ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .....



يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

تقييم إجابات التلاميذ في الثاني عشر (قراءة الكلمات والجمل قراءة سريعة):



جدول (37)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	حَفِظْتُ سُوْرَةً قَصِيرَةً	07	00	رأَيْتُ فُسْتَاناً جَمِيلاً	07	00
2	خَالِدٌ يَسْكُنُ مَعَ أُسْرَتِهِ	07	00	سَمِعْتُ قِصَّةً مُسَلِّيَةً	07	00
3	نَحْنُ نَذْهَبُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	07	00	صَلاَةُ الظُّهْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ	07	00
4	صَلاَةُ الْعَصْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ	07	00	ذَهَبَ خَالِدٌ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

- تمكنوا جل تلاميذ العينة التجريبية من القراءة السريعة وتمكنوا من نقلها بطريقة صحيحة.

<u>التمرين الثالث عشر :</u>

الجزء الأول :التدريب على تكملة الكلمات (الإغلاق السمعي –الانتباه) :

يوضح الباحث للتلاميذ أن النشاط يتكون من كلمات ناقصة وأمامها مجموعة حروف فيجب الانتباه إلى الكلمة والحرف المناسب لتكملة الكلمة.

- **الهدف الخاص :** لعلاج الخطأ المتمثل في" **حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة.**" فقرة رقم(6) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في" **يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية** " فقرة رقم(11) من ٌبعد الكتابة.
- **المدة** :ساعة ونصف

1	جر..	ف – ب– س– ش
2	دا....	ك – ر– د– ق
3	ور....	د – و– ح – س
4	فلف....	– ح– خ – ع– ل
5	قر.....	ز– د – ك– و
6	حما...	– د – ز – ن–م
7	ظر..	ن – ت– ف – و
8	ديـــ..	ك – ر– د – و
9	ذئـــ...	ر – ز– ذ – ب
10	فر..	ر– ذ– س – ي
11	عن...	ب – ت– و– ز
12	دوا...	و–ء– ن – ي

13	تفا...	ح – د – خ– ق
14	خرو...	ن– و– ع– ف

يطلب الباحث في نهاية النشاط قراءة كل الحروف وكتابتها كتابة صحيحة .

- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة**

التمرين الرابع عشر:يطلب الباحث من التلاميذ إتمام الحروف باستعمال الكتاب المدرسي (القراءة) .
بهدف علاج الخطأ المتمثل في "**يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية** "فقرة رقم (13) من بعد الكتابة.

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين الثالث عشر.

جدول (38)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	جرس	07	00	قرد	07	00
2	دار	07	00	حمام	07	00
3	ورد	07	00	ظرف	07	00
4	فلفل	07	00	ديك	07	00
5	ذئب	07	00	دواء	07	00
5	فرس	07	00	تفاح	07	00
7	عنب	07	00	خروف	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	%100	00

الخامس عشر : يطلب الباحث إضافة حرف أو حروف مكان النقاط لتكوين كلمة صحيحة . وتوظيفها في جملة مفيدة ثم قرأتها.

المدة :ساعة ونصف

الهدف : الكتابة – التهجي – التحليل (التعلم بالطريقة الجزئية) - إثراء قاموس التلميذ.

الحروف	في بداية الكلمة	في وسط الكلمة	في أخر الكلمة
أ	أ – اسبوع	ئـــ – بائع	ء– ماء
ب	بـــ.....	.....ـــبـــ.....	....ب
ت	تـــ.....	.....ـــتـــ.....	....ـــة –ة
ث	ثـــ.....	.....ـــثـــ.....	.....ت

ج	جـ.....	.....ـجـ....	.....ج
ح	حـ.....	.....ـحـ.....	.....ح
خ	خـ.....	.....ـخـ.....	.....خ
د	د.....	.....ـد.....	.....د
ذ	ذ.....	.....ـذ.....	.....ذ
ر	ر.....	.....ـر	.....ر
ز	ز.....	.....ـز	.....ز
س	سـ.....	.....ـسـ....	.....س
ش	شـ.....	.....ـشـ....	.....ش
ص	صـ.....	.....ـصـ.....	.....ص
ض	ضـ.....	.....ـضـ....	.....ض
ط	طـ.....	.....ـطـ....	.....ط
ظ	ظـ.....	.....ـظـ....	.....ظ
ع	عـ.....	.....ـعـ....	.....ع
غ	غـ.....	.....ـغـ.....	.....غ
ف	فـ.....	.....ـفـ.....	.....ف
ق	قـ.....	.....ـقـ.....	.....ق
ك	كـ.....	.....ـكـ.....	.....ك
ل	لـ.....	.....ـلـ....	.....ل
م	مـ.....	.....ـمـ.....	.....م
ن	نـ.....	.....ـنـ....	....ن
ه	هـ.....	.....ـهـ....	.....ـه – ه
و	و.....	.....ـو.....	.....و.....
ي	يـ.....	.....ـيـ.....	.....ي

ء	أ.....	أ–ء ـئـــ– ؤ	ء – ى – ا

ملاحظة الباحث حول هذا التمرين (الخامس عشر):

انطلقوا التلاميذ بسرعة في الإجابة، فلم يستمعوا للباحث عندما كان يشرح لهم شروط وقواعد الإجابة، إلا أن البعض منهم لم يكملوا هذا التمرين وكأن الكلمات الموجودة في ذاكراتهم نفذت، رغم المتسع من الوقت الذي أعطاه إياهم الباحث، فأمرهم بفتح كتاب القراءة واستغلاله في الإجابة، فربما يساعدهم في الوصول إلى الكلمات المفقودة ، لان هذا الكلمات المفقودة ربما تكون جديدة عليهم ولم يصادفوها من قبل، فتضاف إلى قواميسهم الشخصية، كما أنهم يتعرفون عليها شكلاً وكتابةً ومضمونا، من خلال الحروف المطلوب تحديدها فيها، سواء في بداية أو وسط أو أخر الكلمة، وبالتالي الإجابة عن هذا التمرين يعتبره الباحث علاج للإضافة والحذف في نفس الوقت .

التمرين السادس عشر :

– لعلاج الخطأ المتمثل في" **حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة** " فقرة رقم(6) من ٌبعد القراءة.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" **يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية** " فقرة رقم(11) من ٌبعد الكتابة.

- **الجزء الثاني** : (التعبير اللفظي الكتابي) يعرض الباحث جدول به حروف مختلفة ويطلب من التلاميذ أن يضعوا خط تحت الحروف التي تشكل " **مدرستنا جميلة**"
- **المدة** :45 دقيقة

م	ر	ت	ن	ج
م	ل	س	ل	ا
ه	ة	ي	ن	ب
و	س	ع	ي	د

- **تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السادس عشر:**

إجابات كانت كلها صحيحة في مجملها قراءة وكتابة.

التمرين السابع عشر:

الهدف من التمرين : لعلاج الحذف والإضافة في القراءة والكتابة فقرة رقم (6) في القراءة و (11) في الكتابة .

(التحليل– التركيز أكثر على الكلمة– التركيز على الحرف– التركيب)

يطلب الباحث من التلاميذ ان يختاروا الحرف الأول من كل كلمة ويشكلوا كلمة جديدة :

المدة : 45 دقيقة

حديقة	حديقة	ينبوع	واو	أرنب	نسر

عصفور	عصير	صابون	فأر	وليد	رافعة
مزارع	معلم	زهرة	أرنب	زر	علم
معارك	موز	عامل	أطفال	ربيع	كتاب
طماطم	طائرة	ملعب	اجبان	طائر	مقلمة
أشجار	اسماك	شباك	جرس	أمراض	رغيف
خطيب	خرطوم	طبل	يابس	بيض	
ضفدع	ضرس	فرس	ديك	عصفور	
معلم	مصنع	عيد	لسان	ملعب	

جدول (39)

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين السابع عشر:

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*حديقة*	07	00	*أشجار*	07	00
2	*عصفور*	07	00	*خطيب*	07	00
3	*مزارع*	07	00	*ضفدع*	07	00
4	*معارك*	07	00	*معلم*	07	00
5	*طماطم*	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

_إجابات كانت صحيحة لدى كل التلاميذ

<u>التمرين الثامن عشر:</u>

يعرض الباحث على التلاميذ بطاقات مبعثرة ويطلب منهم إعادة ترتيب هذه الكلمات ، بحيث يشكل ترتيبها جملة مفيدة.

الهدف من التمرين : تعلم التسلسل : (الذاكرة السمعية – الترتيب المنطقي) :

– لعلاج الحذف والإضافة في القراءة والكتابة فقرة رقم (6) في القراءة و (11) في الكتابة

لعلاج الخطأ المتمثل في" يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر" " فقرة رقم(6) من ٌبعد القراءة.

المدة :ساعة ونصف

1–الجزء 1 : يذكر الباحث للتلاميذ فصول السنة ويطلب منهم ذكرها بالتسلسل :

.....

<u>2</u>–تقييم إجابات التلاميذ في التمرين الثامن عشر:

جدول (40)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*الخريف*	07	00	*الشتاء*	07	00
2	*الربيع*	07	00	*الصيف*	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

ثم أشهر السنة بالتسلسل:.....
.....

جدول (41)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*جانفي*	07	00	***جويلية***	07	00
2	*فيفري*	07	00	***اوت***	07	00
	مارس	07	00	سبتمبر	07	00
	افريل	07	00	**اكتوبر**	07	00
	ماي	07	00	**نوفمبر**	07	00
	جوان	07	00	**ديسمبر**	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

1- **القمرية** :شوال – ذو القعدة – ذو الحجة – محرم – صفر– ربيع أول – ربيع ثاني – جمادى أولى – جمادى ثانية – رجب – شعبان –رمضان–

جدول (42)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*محرم*	07	00	*جمادى ثانية*	07	00
2	*صفر*	07	00	رجب	07	00

3	ربيع اول	07	00	شعبان	07	00
4	ربيع ثاني	07	00	رمضان	07	00
5	جمادى اولى	07	00	شوال	07	00
		07			07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

تقييم إجابات التلاميذ في التمرين التاسع عشر:

-**الجزء الثاني :** حول الكلمات التالية الى جمع المذكر وجمع المؤنث

-**المدة :**ساعة نصف

-**جدول (43)**

الأسماء	جمع الذكر	جمع المؤنث
الفائز		
المهندس		
الزائر		
المعلم		

تقييم التلاميذ (المجموعة التجريبية) في التمرين التالي :

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*الفائزون*	07	00	*الفائزات*	07	00
2	*المهندسون*	07	00	*المهندسات*	07	00
3	الزائرون	07	00	*الزائرات*	07	00
4	المعلم	07	00	*المعلمات*	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

لم يتمكنوا التلاميذ من الإجابات الصحيحة إلا بعد تدخل الباحث بالشرح وإعطاء أمثلة وقواعد فيما يخص الجمع المذكر السالم والجمع المؤنث السالب .

التمرين التاسع عشر :

الجزء الأول :المفاهيم الزمكانية :

الهدف :تكوين جمل مفيدة منطقية

ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب (البارحة، اليوم، غدا)
- سأذهب .....إلى السينما .
- حلمت ..... حلما جميلا .
- قرأت.....قصة جميلة .

تقييم التمارين في الجزء الأول (المفاهيم الزمكانية)

جدول (44)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*سأذهب غدا إلى السينما*	07	00	*قرات اليوم قصة جميلة*	07	00
2	*حلمت البارحة حلما جميلا*	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

إجابات صحيحة من الناحية القراءة والكتابة

<u>الجزء الثاني المفاهيم المكانية</u> :

ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب (تحت ،فوق ،أمام ،وراء)

أضع المزهرية .....الطاولة .

يقف المصلون .....الإمام .

أقف كل صباح .....المرأة حتى أمشط شعري.

يغرس الفلاح البذور .....تحت التربة .

تقييم إجابات التلاميذ في المفاهيم المكانية :

الجزء الثاني :

-جدول (45)

	الإجابات	التكرارات النسبة		الإجابات	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*أضع الزهرية فوق الطاولة*	07	00	*أقف كل صباح أمام المرآة حتى*	07	00
2	*يقف المصلون خلف الأمام*	07	00	*يغرس الفلاح البذور تحت التربة*	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

التمرين العشرون :

لعلاج الخطأ المتمثل في" **لديه أخطاء في الكتابة والقراءة** ." فقرة رقم(16) من ٌبعد الكتابة.
لعلاج الخطأ المتمثل في" **صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية**" فقرة رقم(14) من ٌبعد القراءة.
لعلاج الخطأ المتمثل في" **يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب** . فقرة رقم(12) من ٌبعد القراءة.

قصة الحمامة والصياد

وقع سرب حمام في شبكة صياد ،فصارت كل حمامة تنوح في الشبكة ،فقالت الحمامة الكبيرة ما فائدة البكاء ؟ وهل يمنع الصياد من صيدنا ؟ علينا أن نتعاون ونطير بالشبكة فننجوا من الصياد.

رفرف الحمام بأجنحته وطار بالشبكة بعيدا، جاء الصياد وركض وراء الشبكة فلم يلحق بها لأنها صارت بعيدة .

.....

رغم مساعدة الباحث لأفراد العينة في الكتابة الصحيحة إلا أن البعض منهم ارتكبوا أخطاء في الكتابة الإملائية، حيث اضطرا دائما إلى الوقوف عند كل خطأ وتصحيحه جماعيا.

البرنامج المقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في الحساب

الدرس الأول :

درس حول الأرقام: هذا الدرس عبارة عن مراجعة لأشكال الأرقام وكيفية كتابتها وترتيبها تصاعديا وتنازليا :

الهدف : لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس ". فقرة رقم(1) من "بعد الحساب.

المدة :ساعة ونصف

2 -**الدرس الثاني** :كيف نقوم بعملية الجمع .

المدة :ساعة ونصف

أ -التعرف على منزلة الآحاد والعشرات المئات

ب -أرقام مشكلة من منزلتين (الآحاد والعشرات)

ت -أرقام مشكلة من 4 منازل (الآحاد- العشرات – المئات – والألوف)

ث -التعرف على مجموعة من الأرقام بمختلف المنازل وترتيبها :

ج – مراجعة حول درس منازل الآحاد العشرات والمئات والآلاف

إعطاء أمثلة لذلك (12-11-25-30-7-9-31-1021-150-190-1500-1900-1001-2017) يطلب الباحث من التلاميذ ترتيب الأعداد الموجودة أمامهم في السبورة ترتيبا تصاعديا .

جدول (46)

تقييم إجابات أفراد الدراسة في ترتيب الأرقام(تصاعديا- تنازليا) .

	الأرقام تصاعديا	التكرارات النسبة		الأرقام تنازليا	التكرارات النسبة	
		صح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*7*	07	00	***2017***	07	00
2	***9***	07	00	***1900***	07	00
3	***11***	07	00	***1500***	07	00

4	***12***	07	00	***1021***	07	00
5	***25***	07	00	***1001***	07	00
6	***30***	07	00	***190***	07	00
7	***31***	07	00	***150***	07	00
8	***150***	07	00	***31***	07	00
9	***190***	07	00	***30***	07	00
1	***1001***	07	00	***25***	07	00
1	***1021***	07	00	***12***	07	00
1	***1500***	07	00	***11***	07	00
1	***1900***	07	00	***9***	07	00
1	***2017***	07	00	***7***	07	00
	مجموع الإجابات	100 %	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

الإجابات كانت كلها صحيحة لدى أفراد عينة الدراسة في ترتيب الأعداد من الأصغر إلى الأكبر ومن الأكبر إلى الأصغر، حيث تمكنوا من استيعاب الدرس والتعرف على منازل العشرات و المئات والآلاف لعدد كبير من الأرقام خاصة الكبيرة منهم التي بها أربع منازل .

- **التمرين الأول :**

– يطلب الباحث من التلاميذ ترتيب الأعداد الموجودة أمامهم في السبورة ترتيبا تنازليا.

الهدف : – لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (1) على انه (4) والعكس ". فقرة رقم(1) من ّبعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8) ". فقرة رقم(3) من ّبعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل ". فقرة رقم(11) من ّبعد الحساب.

المدة :ساعة ونصف

التمرين الثاني :القيام بعملية الجمع

المدة :ساعة ونصف

الهدف : – لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع ". فقرة رقم(5) من ّبعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب ". فقرة رقم(9) من ّبعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم أن العملية كانت صحيحة ". فقرة رقم(10) من ّبعد الحساب

–

1000	220	120	110	31	17	16	33	12
101+	444+	18 +	5 +	45+	+29	+6	+34	+14
	=	=	=	=	=	=	=	=

جدول (47)

تقييم إجابات التلاميذ في عمليات الجمع :

	نتائج العمليات الحسابية في الجمع	التكرارات النسبة		نتائج العمليات الحسابية في الجمع	التكرارات النسبة	
		صحيح	خط		صحيح	خطأ
1	*26*	07	00	*115*	07	00
2	*67*	07	00	*138*	07	00
3	*22*	07	00	*664*	07	00
4	*46*	07	00	*1101*	07	00
5	*76*	07	00	/	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	%100	00

تمكنوا أفراد العينة التجريبية من الإجابات الصحيحة لكل العمليات الحسابية في عملية الجمع ولم تشكل لهم أي صعوبة رغم أن الأرقام كانت بمنازل مختلفة .

3–التمرين الثالث : >و<

بعض التلاميذ يخطئون في الرمز (>)أو (<) اصغر وبالتالي يصعب عليهم حصر أعداد اكبر واصغر من 10 مثلا .

– **الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في"يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة > أو< ". فقرة رقم(15) من ّبعد الحساب

المطلوب ترجمة الرموز إلى حروف (>)و(<)(اكبر –اصغر)

5 < 9	5 >1	1<2	8<9	8>7	6<10	7>3

يشرح الباحث للعينة أن الرمز (>) اكبر يشبه الحرف (ك)حيث ان الحرف (ك) يكتب من اليمين الى اليسار .

تقييم إجابات أفراد العينة التجريبية في ترجمة و حصر الأعداد بين اكبر واصغر.

جدول (48)

	نتائج العمليات الحسابية في الجمع	التكرارات النسبة		نتائج العمليات الحسابية في الجمع	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	9 > 5 اكبر	07	00	7<8 اصغر	07	00
2	1< 5 اصغر	07	00	10>6 اكبر	07	00
3	2>1 اكبر	07	00	3<7 اصغر	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	%100	00

كل الإجابات كانت صحيحة عند كل تلاميذ أفراد العينة التجريبية حيث تمكنوا من استيعاب الدرس، من خلال المثال البسيط حول حرف " ك" لان الحرف يشبه إلى حد بعيد اتجاه الأكبر (>) وبالتالي سمح لهم ذلك بالإجابة الصحيحة ثم طلب منهم ان يحفظوا القاعدة و يوظفوها في وضعيات مشابهة .

4- التمرين الرابع : الهدف :

- لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح ". فقرة رقم(7) من ّبعد الحساب
- لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب ". فقرة رقم(9) من ّبعد الحساب
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة ". فقرة رقم(10) من ّبعد الحساب

12- 34 16 77 31 110 100 120

11- 32 6- 29- 15- 5 75 - 18 -

جدول (49

	نتائج العمليات الحسابية في الطرح	التكرارات النسبة		نتائج العمليات الحسابية في الطرح	التكرارات النسبة	
		صح	خطأ		صحيح	خطأ
1	*1*	07	00	*16*	07	00
2	*2*	07	00	*105*	07	00
3	*10*	07	00	*25*	07	00
	48			*102*		
	مجموع الإجابات	100 %	00	مجموع الإجابات	%100	00

بعض الإجابات كانت خاطئة، وما ميز إجابات بعض التلاميذ أن هناك خطأ في الخوارزمية وخطأ في تمييز المطروح من المطروح منه، ففي بعض الأحيان يصادف التلميذ العدد المطروح يكون اكبر من المطروح منه فقام التلميذ بعكس العملية والنتيجة كانت خاطئة مثلا (7) –(9) حيث لم يتمكن التلميذ من القيام بالاستلاف فقام بالطريقة العكسية الخاطئة اي (9)–(7) والنتيجة كانت خاطئة، وهناك من قام بعملية الضرب بدلا من عملية الطرح ومنهم قام بعملية الجمع بدلا من عملية الطرح، فتتدخل الباحث بالقاعدة التي تقول عندما لم تتمكن من طرح عدد اصغر من عدد اكبر فعليك بالاستلاف، ثم وضح الطريقة وأعطى أمثلة على ذلك .ما سمح لهم بالإجابة الصحيحة.

- **الدرس الثالث : تقنية لتبسيط جداول الضرب**
- **استعمل الباحث جدول الضرب انظر الملحق (47)**

جدول ضرب العدد بنفسه

$4 = 2 \times 2$
$9 = 3 \times 3$
$16 = 4 \times 4$
$25 = 5 \times 5$
$36 = 6 \times 6$
$49 = 7 \times 7$
$64 = 8 \times 8$
$81 = 9 \times 9$
$100 = 10 \times 10$

جدول الأجوبة المتشابهة

$12 = 6 \times 2$
$12 = 4 \times 3$
$16 = 8 \times 2$
$16 = 4 \times 4$
$18 = 9 \times 2$
$18 = 6 \times 3$
$24 = 6 \times 4$
$24 = 8 \times 3$
$36 = 9 \times 4$
$36 = 6 \times 6$

جدول الأجوبة المختلفة

أ
$6 = 3 \times 2$
$8 = 4 \times 2$
$14 = 7 \times 2$

ب
$21 = 7 \times 3$
$27 = 9 \times 3$

ج
$28 = 7 \times 4$
$32 = 8 \times 4$

د
$42 = 7 \times 6$
$48 = 8 \times 6$
$54 = 9 \times 6$

ه
$56 = 8 \times 7$
$63 = 9 \times 7$
$72 = 9 \times 8$

جدول ضرب 5

$5 = 5 \times 1$
$10 = 5 \times 2$
$15 = 5 \times 3$
$20 = 5 \times 4$
$25 = 5 \times 5$
$30 = 5 \times 6$
$35 = 5 \times 7$
$40 = 5 \times 8$
$45 = 5 \times 9$
$50 = 5 \times 10$

(هيلة الرشيد)

تقييم الدرس لتلاميذ أفراد العينة البحث:

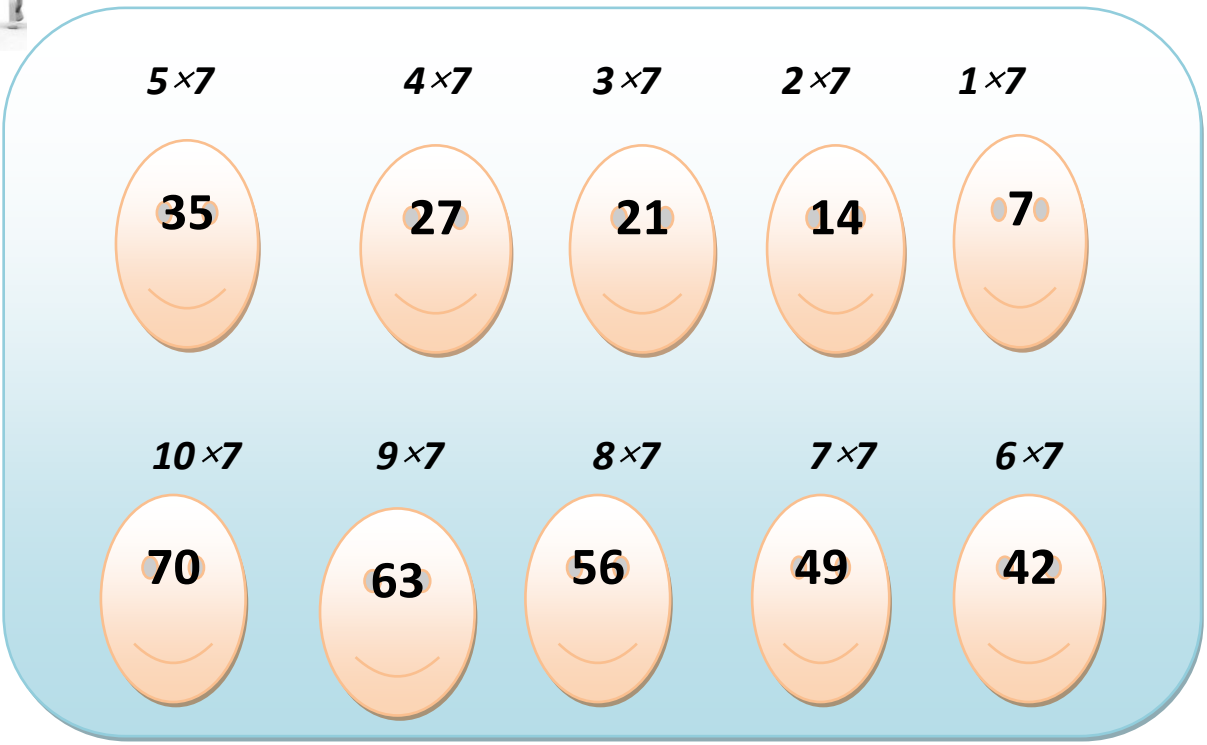
استوعبوا تلاميذ أفراد العينة التجريبية الدرس جيدا، وتعلموا القاعدة التي تقول " **ان الضرب تبديلي** " (5×6)هي نفسها(6×5)،فبدلا ان تحفظ (5×6)=30 و (6×5)=30 فعليك ان تحفظ واحدة فقط منهما، ثم ترك لهم المجال والوقت ليعطوه أمثلة مشابهة للمثال السابق، واستطاعوا (العينة التجريبية) أن يستوعبوا الدرس أكثر، ثم طلب منهم حفظ ما تبقى في جدول الضرب حتى يتمكنوا من حل العمليات الحسابية المختلفة.

النشاط 1:

أشغال يدوية : فيما يخص جداول الضرب ويستحسن أن نستخدم جدول ضرب الذي يبدو صعب بالنسبة للتلميذ مثلا (7)،(8)،(9)

الهدف من هذا النشاط :هو أن تتشكل الصورة الذهنية لدى التلميذ لكل عمليات الضرب ونأخذ مثلا جدول ضرب 7.

المدة : ساعة ونصف



تقييم التلاميذ في نشاط جدول ضرب (7):

اعجبهم النشاط وفرحوا كثيرا به، حيث حظروا كل مستلزماتهم الغراء واقلام اللباد والورق المقوى الخ.. وكانوا مفعمين بالنشاط والحيوية فكانوا يتحركون بحرية داخل القسم ، فشعروا بالراحة لان هذا النشاط هو نشاط مسلي وترفيهي وتربوي وتعليمي في نفس الوقت، هدفه ترسيخ جدول الضرب في ذاكرة التلاميذ لمدة زمنية طويلة وتسهل عملية الاحتفاظ والتذكر والاسترجاع بالنسبة لكل التلاميذ في أي قت.

- **النشاط الثاني : تقنية الحصول على جدول ضرب 9**

الهدف : لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

المدة :45 دقيقة .

جدول ضرب (9):

0	9	=1×9
1	8	=2×9
2	7	=3×9
3	6	=4×9
4	5	=5×9
5	4	=6×9
6	3	=7×9
7	2	=8×9
8	1	=9×9
9	0	=10×9

تقييم اجابات التلاميذ في تقنية استخراج جدول ضرب (9):

اعجبتهم هذه الطريقة او التقنية كثيرا وتمنو لو يكون هناك تقنيات في جدول ضرب (7)(8)(6)(5) لان هذه الجدوال تبدو للتلاميذ صعبة عندما يقوم بحفظها فسرعان ماينسها

مع مرور الوقت، فبدت لهم طريقة سهلة وممتعة وسريعة في استخراج النتيجة (الجداءات)، الا ان الباحث طلب منهم حفظ جدول الضرب كله بالطريقة الكلاسيكية، وترك هذه التقنية الا اثناء وقت الاختبار اوحل المسائل الحسابية .

التمرين (5): تحديد المضاعفات :

يعطي الباحث امثلة لمضاعفات (4) ثم يطلب من افراد العينة تحديد مضاعفات الاعداد التالية (9/8/7/6/5) من الارقام الموجودة امامهم حيث يختبر الباحث المعلومات التي قدمها لهم اثناء الدرس ومدى الاحتفاظ بالمعلومة .

المدة : 4 حصص (140 دقيقة)

- لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 918،205،733 "فقرة رقم 2 من بعد الحساب .

- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2) (7-8) "فقرة رقم 3 من بعد الحساب .

المطلوب :

تحديد مضاعفات(4) (مثال):2،4،6،8،10،15،16،20،24،30،36،40،45،44،

تحديد مضاعفات: (5):5،12،17،25،30،34،40،45،50،55،56،80،82،89

تحديد مضاعفات (6):0،4،6،8،12،16،20،24،29،30،49،50،54،55،60

تحديد مضاعفات(7):7،10،14،20،27،35،40،49،54،56،60،63،65،70

تحديد مضاعفات (8):1،4،8،10،12،16،20،24،26،30،34،56،64،72،80

تحديد مضاعفات (9):8،9،12،18،20،27،36،40،41،45،50،63،72،81

جدول (50)

تقييم اجابات افراد العينة التجريبية في التمرين (5) المضاعفات

	مضاعفات (5)(6)(7)	التكرارات النسبة		مضاعفات (8)(9)	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
5	*-55-50-45-40-30-25-5*	07	00	*-72-64-56-24-16-8*	07	00
6	*60-54-30-24-12-6*	07	00	*-63-45-36-27-18-9*	07	00
7	*70-63-56-49-35-14-7*	07	00	/	/	/
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

تميزت اجابات افراد العينة التجريبية بالاخطاء الكثيرة، والناقصة واستغرقوا وقتا وطويلا في الاجابة رغم ان الوقت المخصص كان كبيرا بحوالي اربع حصص، رغم التحفيزات المادية والمعنوية (احسنت، جيد، ممتاز،واصل) والهديا الكثيرة من حين الى اخر والمجهودات الجبارة التي بذلت من طرف الباحث ، الا ان الاجابات كانت ناقصة احيانا وخاطئة احيانا اخرى ، مما دفع بالباحث برسم جداول الضرب (5)(6)(7)(8)(9) على السبورة وطلب منهم استخراج الاجابات بانفسهم، ما سمح لهم بالاجابات الصحيحة

النشاط الثالث: تقنية الحصول على مضاعفات (2): المدة :45 دقيقة

1×2	2	3
2×2	4	5
3×2	6	7
4×2	8	9

11	10	5×2
13	12	6×2
15	14	7×2
17	16	8×2
19	18	9×2
21	20	10×2

تقييم التلاميذ (العينة التجريبية) في تقنية جدول ضرب 2

اعجبوا افراد العينة التجريبية بالتقنية كثيرا لانها سهلة وممتعة وسريعة مثلها مثل تقنية جدول ضرب (9).ولا تتطلب أي مستلزمات ماعدا ورقة بها ارقام على اليمين و وعلى اليسار يفصلهم خط فقط.

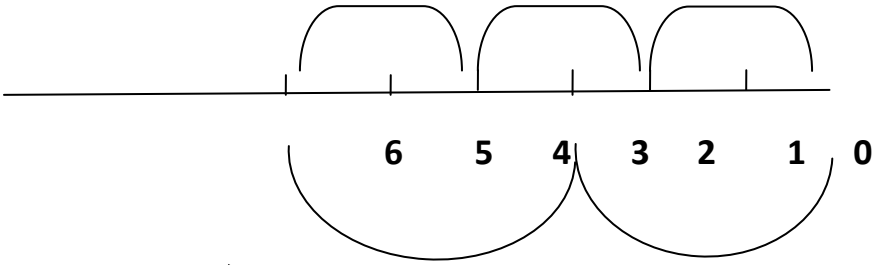
تقنية لعملية : جدول الضرب التبديلية :

والهدف من هذه التقنية ان يتعمل الطفل ان عملية الضرب عملية تبديلية 3×2=2×3

ويعطي الباحث امثلة لذلك :حيث يرسم في السبورة مسطرة مرقمة من 0 الى 20

– **الهدف هو** : لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

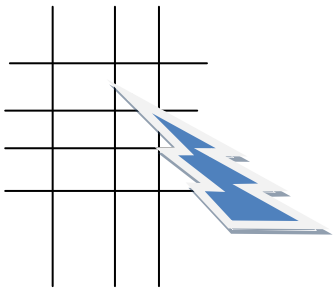
المدة :45 دقيقة



ملاحظات الباحث من خلال استجابات التلاميذ في تنقية الضرب التبديلي (المسطرة):

استوعبوا التلاميذ الدرس واستفادوا من التقنية الجديدة في عملية الضرب التبديلية من خلال مثال المسطرة حيث يعتبر هذا الاخير بسيط وسهل، لفهم عملية الضرب التبديلية البسيطة لان في المثال السابق ان المسافة بين (2×3)= (6) هي نفس المسافة **(3×2)=6.**

يطلب الباحث من أفراد العينة إيجاد النتيجة جداء 4×3 وللوصول إلى النتيجة يقدم لهم تقنية جديدة وهي تقنية الخطوط المتقاطعة حيث يرسم (3) خطوط تتقاطع مع (4)خطوط ثم يطلب منهم حساب نقاط التقاطع وهذه الأخيرة عبارة عن نتيجة جداء 4×3= 12



ملاحظات الباحث من خلال استجابات التلاميذ في تقنية الضرب التبديلي (تقاطع الخطوط):

نفس الملاحظات التي رصدها الباحث في هذه التقنية (تقاطع الخطوط) كالملاحظات التي رصدها في التقنية (الضرب التبديلي بالمسطرة)، حيث استوعبوا التلاميذ الدرس واستفادوا من التقنية الجديدة وتعلموها بسرعة كبيرة، كما شرح لهم ايضا زيادة الخطوط يعني زيادة التقاطع، بمعنى اخر اضافة خطوط جديدة لجداءات جديدة وهكذا.

- **التمرين السادس في مادة الحساب :**

قم بعملية الضرب للعمليات التالية :

– لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب.

المدة :ساعة ونصف .

(2×6)(2×5)(3×6)(3×2)(2×2)(4×3)(1×6)(1×1)(3×5)(2×4)(4×2)(1×7) (2×1).

تقييم إجابات أفراد العينة التجريبية في الجداءات التالية (التمرين السادس):

جدول (51)

	النتيجة	التكرارات النسبة	النتيجة	التكرارات النسبة

		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	12=(2×6)	07	00	1=(1×1)	07	00
2	10=(2×5)	07	00	15=(3×5)	07	00
3	18=(3×6)	07	00	8=(2×4)	07	00
4	04= (2×2)	07	00	8=(4×2)	07	00
5	12=(4×3)	07	00	7=(1×7)	07	00
6	6=(1×6)	07	00	2=(2×1)	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

استطاعوا تلاميذ (العينة التجريبية) من الإجابة في الجداءات السهلة والبسيطة مثل (2×2) و(2×4)،أما الصعبة منها أو التي تبدو لهم صعبة لم يتمكنوا من الإجابة عنها مثل (5×3) (6×3). لهذا طلب منهم حفظ جدول الضرب عن ظهر قلب، وقال لهم فما دام أنكم لم تحفظوا جدول الضرب فلن تتمكنوا من القيام بالعمليات الحسابية أبدا، وهددهم بأنه سيتدنى مستواهم الدراسي و ستكرون السنة إذا ما تهاونتم كثيرا

التمرين السابع :

-**الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 918،205،733"فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

- **المطلوب :تحويل الكلمات إلى أعداد.**

1-ثلاثمائة وسبعون .....

2-ستمائة .....

3-خمسمائة وستة سبعون .....

4-تسعمائة واربعون .....

جدول (52)

تقييم اجابات التلاميذ في التمرين السابع تحويل الكلمات الى اعداد:

	النتيجة	**التكرارات النسبة**		**النتيجة**	**التكرارات النسبة**	
		صحيح	**خطأ**		**صحيح**	**خطأ**
1	ثلاثمائة وسبعون/370	07	00	خمسمائة وستة سبعون/576	07	00
2	ستمائة/600	07	00	تسعمائة واربعون/940	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

لم تكن اجابات (العينة التجريبية) في المستوى المطلوب فتميزت بالخطأ احيانا والصواب احيانا اخرى، حيث استنتج الباحث ان التلاميذ مازال يعانون من صعوبة القراءة لان التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية يجدون صعوبات في حل المسائل الحسابية ولا يستطعون فك شفرة الكلمة، هذا ما سمح للباحث بالتدخل وقراءة الكلمات للتلاميذ التي تمثل الاعداد، قراءة جهرية وبالتالي استطاعوا الاجابة بصعوبة كبيرة رغم التحفيزات المادية والمعنوية من حين الى اخر .

- **التمرين الثامن :**

– **الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع "فقرة رقم 5 من بُعد الحساب .

– **المدة** :ساعة ونصف

المطلوب :أكمل المساويات التالية :

1000=.....+400+200
1000= .....+250+500
1000=.. .....×10
1000=... .....+350+150
10000=.. .....+150+300

تقييم اجابات التلاميذ (العينة التجريبية) في التمرين الثامن:

جدول (53)

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صحيح	خطأ
1	***1000=400+400+200***	07	00	***1000=500+350+150***	07	00
2	***1000=250+250+500***	07	00	***10000=9550+150+300***	07	00
	1000=100×10			/	/	/
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	%100	00

اجابات صحيحة كلها لم تكن ليدهم صعوبات في عمليات الجمع ابدا فتمكنوا من الاجابات الصحيحة .

التمرين التاسع :

–**الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح "فقرة رقم 7 من بُعد الحساب .

–**المدة** :ساعة ونصف

–**مسالة** :بمناسبة عيد الام اشترك احمد وسارة في شراء هدية لامهما بـــ 1000 دينار ساهم احمد بـــ450

–**المطلوب احسب المبلغ المالي الذي ساهمت به سارة**

جدول (54)

تقييم اجابات افراد العينة التجريبية في المسألة:

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح يح	خطأ
1	***550=450-1000***	07	00	/	/	/

ساهمت سارة بـــ (550) دينارا في الهدية، حيث تميزت اجابات التلاميذ بالصحيحة في مجملها وهذا بمساعدة الباحث حيث كان يشرح المسالة ويبسطها الى ابسط الحدود ويعطي امثلة كثيرة في هذا المجال.

- **التمرين العاشر:**

– اقلعت طائرة من مطار" **رابح بطاط** "بعنابة متجهة نحو مطار" **هواري بومدين**" بالعاصمة وعلى متنها 150مسافرا، توقفت في مطار " **محمد بوضياف**" بقسنطينة فنزل منها 50مسافرا، وقبل ان تتابع رحلتها صعد اليها 70مسافرا اخر ".وصلت الطائرة الى مطار هواري بومدين وعلى متنها :

– ضع علامة (×)في الخانة المناسبة

المدة :ساعة ونصف

– **الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط. "فقرة رقم 12 من بُعد الحساب .

– لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة."فقرة رقم 13 من بُعد الحساب .

–1– =70-(50-150)	☐
– 2- =70-(50+150)	☐
– 3- =70+(50-150)	☐
– 4- =70+(50+150)	☐

تقييم اجابات التلاميذ (العينة التجريبية) في التمرين العاشر:

جدول (55)

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح	خطأ
1	***170=70+(50-150)***	07	00	/	/	/
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	100 %	00

- **التمرين الحادي عشر :**

– لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الجمع و الضرب والطرح ."فقرة رقم (5)(6)(7) من بُعد الحساب .

مسألة :اشترى رضا بضاعة أعطى للتاجر ورقة نقدية بـــ 200 دينار فقال له التاجر أعطني 50دينارا لأرجع لك 100دينار.

المطلوب ابحث عن ثمن البضاعة

المدة :ساعة ونصف

جدول (56)

تقييم إجابات تلاميذ العينة التجريبية في التمرين الحادي عشر :

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح	خطأ
1	***150=(100)-50+200***	07	00	/	/	/
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	100 %	00

إجابات صحيح على العموم وهذا بتدخل الباحث دائما للشرح اكثر من مرة، حيث قام هذا الأخير بالأمثلة الحية والمتمثلة في الرموز النقدية .ليستوعبوا المسالة بسرعة، ما سمح لهم في الأخير بفهمها والإجابة الصحيحة .

- **التمرين الثاني عشر :**

– **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان "فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .

– **المدة :**ساعة ونصف

1- 1650.....=1kg 650g

2- 2070.....=2kg70g

3- 3000g……=3kg

4- 500g–.....نصف كيلوغرام

جدول (57)

تقييم اجابات التلاميذ في التمرين الثاني عشر:

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح	خطأ
1	1650=1kg 650g	07	00	3kg=3000g	07	00
	2070= 2kg70g	07	00	500g = نصف كيلوغرام	07	00
	مجموع الاجابات	%100	00	**مجموع الاجابات**	100 %	00

اجابات خاطئة على العموم ،فلم يتمكنوا من الاجابات الصحيحة لانهم لم يحفظوا القاعدة ،رغم ان القاعدة موجودة ومعلقة امامهم فوق السبورة ، هذا ما سمح للباحث بالتدخل واعطاء القاعدة التحويل ليتمكنوا في النهاية ن الاجابات الصحيحة .

- **التمرين الثالث عشر :**

المدة :45 دقيقة.

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان وترتيبها"فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .

738g،500g ، 4250g ، 2500g،1540g

1 -.....

2 -.....

3 -.....

4 -.....

5 -.....

جدول (58)

تقييم اجابات التلاميذ العينة التجريبية في التمرين الثاني عشر (ترتيب الكتل):

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح	خطأ
1	500g	07	00	/	00	00
2	738g	07	00	/	00	00
3	1540g	07	00	/	00	00
4	2500g	07	00	/	00	00
5	4250g،	07	00	/	00	00
	مجموع الإجابات	%100	00	مجموع الإجابات	100 %	00

التمرين الرابع عشر :

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان وترتيبها"فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .
- **المدة :**ساعة ونصف

1 - 1 لتر =.....سنتيلتر

2 - 1 لتر =.....مللتر..

3 - 1 لتر ونصف =.....سنتيلتر

4 - 1000 مللتر =.....لتر

5 - 100 سنتيلتر =.....لتر

6 - 100 سنتيلتر +1000 مللتر=.....لتر..

7 - 1M= .....CM

8- 500CM =.....M

9- 1M .....MM

جدول (59)

تقييم اجابات التلاميذ العينة التجريبية في التمرين الثاني عشر (التحويل):

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح	خطأ
1	1 لتر =.....سنتيلتر	07	00	CM.100.= M1	07	00
2	1لتر =.....مللتر	07	00	M=5...= 500CM	07	00
3	1لتر ونصف =....سنتيلتر	07	00	MM1000..... 1M	07	00
4	1000مللتر=لتر	07	00	**100سنتلتر +1000مللتر**	07	00
	مجموع الإجابات	%100	00	**مجموع الإجابات**	100 %	00

التمرين الخامس عشر:

- **مسألة :** لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في فهم المسائل الرياضية اثناء الدرس فقرة رقم 4 " من بُعد الحساب .
- **المدة :**ساعة ونصف
- **نريد توزيع قطع الجبن على 4 اطفال بالتساوي :**
- **المطلوب** :اكمال الجدول

علبة ذات	8قطع	16 قطعة	24 قطعة
حصة كل طفل			

جدول (60)

تقييم اجابات التلاميذ العينة التجريبية في التمرين الخامس عشر (توزيع القطع):

	النتيجة	التكرارات النسبة		النتيجة	التكرارات النسبة	
		صحيح	خطأ		صح يح	خطأ
1	***08 قطع=(02)***	07	00	***24قطعة =(08)***	00	00
2	***16قطعة=(04)***	***07***	00	/	00	00
	مجموع	%100	00	**مجموع**	100	00

	الإجابات			الإجابات	%	

لم يشرعوا في الإجابة إلا بعد تدخل الباحث بشرح المسألة وتبسيطها وإعطاء أمثلة مشابهة على ذلك، وكأنهم يردون أن يقولوا للباحث، "**إشرح لنا حتى ننطلق في المسألة** "رغم أن المسالة بسيطة ولا تتطلب شرح كثير، ثم في النهاية تمكنوا من الإجابات الصحيحة.

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

– **التمرين السادس عشر : الهدف** :لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في فهم المسائل الرياضية اثناء الدرس فقرة رقم 4 " من بُعد الحساب .
– لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع " فقرة رقم5 " من بُعد الحساب .
– لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة " فقرة رقم 14 " من بُعد الحساب .
المدة : (خلال الأسبوع الأخير من السنة الدراسية).

نهاية البرنامج العلاجي : يقدم الباحث لوحة الحروف الأبجدية ويطلب من التلاميذ كتابة أسمائهم بطريقة صحيحة

الهدف : **التذكر– التركيز– الكتابة – العمليات العقلية الحسابية**

الخطوة الأولى : وهي عبارة عن لعبة يطلب الباحث في البداية من التلاميذ قراءة الحروف الأبجدية بالترتيب ونطقها نطقا صحيحا .

– يذكر اللاعب(التلميذ) الأول اسمه ويعطي الحروف التي يتكون منها اسمه، وأخذ الأعداد التي تقابل كل حرف، ثم يحملها ويضع الناتج ،والذي يحصل على ناتج أعلى تحسب له نقطة ثم اللاعب الثاني يلعب بنفس الطريقة وهكذا ....

– يعود اللاعب الأول فيعطي اسم حيوان وبالطريقة نفسها يجد الناتج وكذالك اللاعب الثاني وهكذا .

– يستمر اللاعبين بذكر عدة أشياء ثم يجمع كل لاعب رصيده من النقاط والفائز هو صاحب الرصيد الأكبر.

وفي الأخير يطلب من كل التلاميذ قراءة الكلمات التي بحوزتهم قراءة صحيحة .

ملاحظة :ان البرنامج العلاجي للقراءة يتطلب ممارسة عملية الكتابة حيث ان الكتابة لا تنفصل عن القراءة بل هما عمليتان متصلتان ،ومرتبطتان اشد الارتباط ،وهذا يعني ان التقدم في اي عملية منهما يقود الى تقدم الأخرى (تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية –عبد الفتاح البجة 244،2003:)

الحرف	الرقم
أ	1
ب	2
ت	3
ث	4
ج	5
ح	6
خ	7
د	8
ذ	9
ر	10
ز	11
س	12
ش	13
ص	14
ض	15
ط	16
ظ	17
ع	18
غ	19
ف	20
ق	21
ك	22
ل	23
م	24
ن	25
ه	26
و	27
ي	28
ء	29

(محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية، 2005 :339)

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

جدول (61)

تقييم إجابات افرد عينة الدراسة في التمرين السادس عشر والأخير (لعبة الكلمات):

1 -الأسماء :

	1	2	3	4	5	6	7
	احمد	جمال	مصطفى	حبيب	وفاء	نوال	علي
	ا	ج	م	ح	و	ن	ع
	ح	م	ص	ب	ف	و	ل
أفراد العينة	م	ا	ط	ي	ا	ا	ي
التجريبية	د	ل	ف	ب	ء	ل	
			ى				
المجموع	39	53	98	38	77	76	69

تحصل احمد على 39 نقطة في رصيد اسمه حيث (أ)= 1 نقطة واحدة ، و (ح) =6 نقاط ،و(م)=24 نقطة ، (د)=8 نقاط ، ثم تحصل جمال على 53 نقطة ،ثم حبيب 38 نقطة و وفاء (77) ونوال 76 نقطة وعلي (69) نقطة ، ومصطفى 98 نقطة هو اكبر رصيد من النقاط تحصل عليه من رصيد الحروف المشكلة لاسمه.

جدول (62)

2-الحيوانات :

	1	2	3	4	5	6	7
	احمد	جمال	مصطفى	حبيب	وفاء	نوال	علي
	ح	ك	ق	ث	ف	ز	ق
	ص	ل	ط	ع	ي	ر	ر
أفراد العينة	ا	ب		ل	ل	ا	د
التجريبية	ن			ب		ف	
						ة	

المجموع	**46**	**47**	**37**	**46**	**71**	**45**	**39**

أما في رصيد أسماء الحيوانات، تحصلت وفاء بـ **71** نقطة في رصيدها وهو الرصيد الاكبر في المجموعة، ثم تلاها جمال بـ 47 نقطة في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة تقاسماها احمد وحبيب بـ 46 نقطة، ثم المرتبة الرابعة تحصلت عليها نوال بـ 45 نقطة، ثم المرتبة ما قبل الأخيرة 39 تحصل عليها علي، وفي المرتبة الأخيرة كانت لمصطفى بـ 37 نقطة .

جدول (63)

3-الأشياء:

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	احمد	**جمال**	**مصطفى**	**حبيب**	**وفاء**	**نوال**	**علي**
	ط	**ك**	**خ**	**س**	**م**	**ح**	**د**
	ا	**ر**	**ز**	**ب**	**ض**	**ا**	**ر**
أفراد العينة	**و**	**س**	**ا**	**و**	**ل**	**س**	**ج**
التجريبية	**ل**	**ي**	**ن**	**ر**	**ة**	**و**	
	ة		**ة**	**ة**		**ب**	
المجموع	**70**	**72**	**47**	**54**	**65**	**48**	**23**

أما في رصيد أسماء الأشياء، تحصل جمال على المرتبة الأولى بـــ 72 نقطة، ثم المرتبة الثانية كانت لأحمد بـــ 70نقطة، ثم المرتبة الثالثة تحصلت عليها وفاء بـــ 56 نقطة ،ثم المرتبة الرابعة كانت لحبيب بـــ 54 نقطة، والمرتبة الخامسة تحصل عليها مصطفى بـــ 47 نقطة ، والمرتبة ما قبل الأخيرة كانت لـــ (نوال) بـــ 48 نقطة والمرتبة الأخيرة كانت لـــ(علي).

جدول (64)

رصيد أفراد عينة البحث :

العـــينة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	احمد	**جمال**	**مصطفى**	**حبيب**	**وفاء**	**نوال**	**علي**
الأسماء	*39*	*53*	*98*	*38*	*77*	*76*	*69*
الحيوانات	*46*	*47*	*37*	*46*	*71*	*45*	*39*
الأشياء	*70*	*72*	*47*	*54*	*65*	*48*	*23*
المجموع	**155**	**172**	**182**	**138**	**213**	**169**	**131**

في الرصيد الكلي والنهائي للأفراد عينة البحث، تحصلت وفاء على المرتبة الأولى بـــ 213 نقطة في رصيدها، بينما تحصل مصطفى على 182 نقطة أي المرتبة الثانية ، ثم المرتبة الثالثة كانت لجمال بـــ 172 نقطة ، والمرتبة الرابعة تحصلت عليها نوال بـــ 169 نقطة، ثم تلاها احمد بـــ 155 نقطة في رصيده في المرتبة خامسة، ثم المرتبة ما قبل الأخيرة تحصل عليها حبيب بـــ 138 نقطة، أما علي جاء في المرتبة الأخيرة بـــ 131 نقطة، كان هذا أخر تمرين في البرنامج العلاجي الذي يهدف إلى علاج الصعوبات القرائية والكتابية والحسابية في نفس الوقت، حيث يترك التلميذ يكتب اسمه بالتهجي ثم يبحث على القيمة العددية للحروف المشكلة لاسمه ثم يقوم بجمع النقاط التي تحصل عليها، أي أن هذا التمرين يجمع ما بين المهارات الأساسية في التعلم **القراءة** و **الكتابة** و**الحساب** .فلاحظ الباحث ان التلاميذ أفراد العينة التجريبية تفاعلوا كثيرا مع هذا التمرين وأعجبوا به لأنه ترفيهي وتربوي وتعليمي .

وفي الاخير تحصل الباحث على شهادة نهاية التربص ممضاة من طرف مدير مؤسسة " **بن ونيسة احمد**" ببلدية حسين السيد " **حنيفي عويمر** " الذي شهد على تربصة ومواضبته على حضوره الى المؤسسة وفق الخطة المتفق عليها خلال ايام الاسبوع، واسف كثيرا مع نهاية البرنامج وتمنى ان اكون حاضرا ودائما في المؤسسة لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ وطلب مني ان اتصل به من حين الى اخر لمناقشة بعض الامور المتعلقة بمجال صعوبات التعلم لاطلعه بالمستجدات المتعلقة بالبحوث في الجامعات والملتقيات والندوات والتي لها علاقة بهذا المجال الخ... انظر الملحق رقم **(67)**

القياسات البعدية (بعد تطبيق البرنامج)

1- القياس البعدي للقراءة: بعد مرور اربعة اشهر من انطلاق البرنامج العلاجي المقترح من طرف الباحث وكان ذلك يوم : 2017/05/30 في حصة القراءة، ولمعرفة مدى تحقق اهداف البرنامج اختار الباحث نص بعنوان" **مهرجان الالعاب** – ص 180" مقتبس من نفس كتاب السنة الثالثة ابتدائي للمنظومة التربوية الجزائرية، تأليف " **شريفة غطاس** " حيث خصص الباحث (5) دقائق لكل تلميذ بالتساوي، وقد خصص هذا الوقت بناء على عينة أجريت على مجموعة من التلاميذ صححي القراءة و متوسطي القراءة وضعيفي القراءة، تبين خلالها أن أقصى مدة قد يستغرقها التلميذ لعدد مماثل لكلمات هذا النص هي (06) دقائق واقل مدة هي (03.50) دقيقة (عبد الله : 2007) وهذه نفس الاجراءات التي قام بها الباحث في القياس القبلي.واختاره الباحث لعدة اعتبارات :

الأول :كون هؤلاء التلاميذ قد مروا بهذا الدرس، فهو مألوف لديهم، ولا يعتبر بذلك جديدا عليهم وبذلك تنتفي منه درجة الصعوبة التي قد تعتريه حتى مع متقني القراءة إن كان جديدا. انظر الملحق رقم (48) وسنناقش نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في القراءة لنتعرف على التحسن الذي طرأ على افراد المجموعة التجريبية

2-القياس البعدي للكتابة :

تم اجراء القياس البعدي في الكتابة لمعرفة مدى تحقق اهداف البرنامج الذي وضع لاجله، في علاج القراءة والكتابة والحساب يوم 2017/05/30 في حصة التعبير الكتابي وتم اختيار نفس النص التشخيصي للقراءة في القياس البعدي وهو "**مهرجان الالعاب** ص 180 **ونص** "**الكبير الصغير**" المقتبس من كتاب السنة

الثالثة ابتدائي لمنظومة التربوية الجزائرية، تأليف " **شريفة غطاس** " هو آخر نص في المقرر الدراسي والذي تزامن مع اخر السنة الدراسة 2016-2017، حيث طلب منهم الباحث كتابة فقرة صغيرة تملى عليهم لا تتجاوز (5 سطور) في مدة محددة لا تتجاوزر 10دقائق باعتبارهم قد مروا بهذا النص ولا يعبر جديد عليهم وبالتالي تنتفي منه درجة الصعوبة كما انهم قد خضعوا للبرنامج وتطبيقاته التربوية لمدة 4 اشهر وبالتالي قد تحسن مردودهم طوال هذه المدة، وسنناقش نتائج الاختبار البعدي في الفصول اللاحقة. انظر نموذج من الكتابة الملحق رقم (52).

3-القياس البعدي للحساب :

تم اجراء القياس البعدي في الحساب في اليوم الموالي، الخميس 2017/05/31 في الفترة الصباحية، لمعرفة مدى تحقق اهداف البرنامج الذي وضع لاجله، في علاج الصعوبات الحسابية، وقد تم بناء اختبار بعدي يحتوى على بعض التمارين والمسائل الحسابية في عملية الضربة والطرح والجمع وتطبيقات اخرى منتقات من الكتاب المدرسي للاعمال التطبيقية لمادة الرياضيات تاليف" **محمود مفتاح واخرون** " للسنة الثالثة ابتدائي للمنظومة التربوية الجزائرية، انظر الملحق رقم (53)(54)، حيثّ حكم من طرف بعض المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون السنة الثالثة ابتدائي ولهم خبرة لا باس بها في التعليم وحملة الدكتوراه واساتذة جامعيين ومفتشي اللغة العربية للطور الابتدائي انظر الملحق رقم (1) من خلال ابداء ارائهم في اضافة او حذف او تعديل لبعض التمارين، ليصبح في صورته النهائية، فاستغرق الاختبار البعدي حصة كاملة بـــ(45 دقيقة) حيث طلب منهم الباحث الاجابة عن التمارين الموجودة على ورقة الاختبار بعدما هيأهم نفسيا ورفع معنوياتهم لكسب ثقة اكبر في النفس، في جو يسوده الهدوء والطمانينة لان العملية تتطلب منهم التركيز وذلك لتنشيط العمليات العقلية المختلفة، بحكم ان الرياضيات ليست كالمواد الاخرى فهي تتطلب التفكير المجرد اكثر من الملموس وتكون العمليات تنشط في ذروتها عند القيام بالعمليات الحسابية الذهنية، وسنناقش نتائج الاختبار البعدي في الفصول اللاحقة .

الفصل الثامن

- مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد عرضنا لإجراءات الدراسة الميدانية وخطواتها نستعرض في هذا الفصل النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح والذي نأمل أن تكون نتاجه دقيقة إلى ابعد الحدود والتي نثبت من خلالها أو ننفي فرضيات الدراسة التي انطلقنا منها، ثم سنناقش النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة، أدبيات البحث لنختتم في النهاية بمجموعة من التوصيات والاقتراحات .

وقبل ان ننطلق في تفسير النتائج يؤكد الباحث ان البرنامج المقترح، مصمم لعلاج بعض الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب، لهذا السبب اكتفى الباحث ببعض الاخطاء الشائعة المرتكبة عند جل التلاميذ، وليس كلها ففي القراءة (الحذف – الابدال– الاضافة) والكتابة (الحذف – الاضافة – الاخطاء الاملائية)، والحساب (الطرح – الضرب – حل المسائل الحسابية) وبالتالي تعتبر من بين اهم الاسباب ومظاهر صعوبات التعلم في المواد الاساسية وحسب ما اشار اليه معلمي المدارس من خلال نتائج الاستبيان .

عرض النتائج : تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها تبعا لتسلسل الفرضيات التي حددت في الدراسة على النحو التالي :

الفرضية الأولى : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الحذف**" في مادة القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والبعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج(Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية الموجودة في الجدول (65):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**الحذف**	07	24	3.36	06	0.494	0.639
	البعدي			23	2.16			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	23	2.16	06	20.62	0.000 دال احصائيا
	البعدي			05	0.57			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (65) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **الحذف** " في مجال القراءة.

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (20.62) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

و يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجوعة التجريبية كان (23) فأصبح (05) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل كبير عند المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة، فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.639) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.494) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق انظر الملحق رقم (58)(59) و نستنتج ان البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في "**الحذف** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر

الفرضية الثانية : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإبدال** " في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والبعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبارالبعدي عن البيانات التالية :

الجدول (66):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**الإبدال**	07	27.86	4.22	06	−0.881	0.412 غير دال
	البعدي			29.43	2.44			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	33.43	14.51	06	5.16	0.002 دال
	البعدي			4.43	0.97			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (66) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **الابدال** " في مجال القراءة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (05.16) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.002) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

و يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (23.43) فأصبح (04.34) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل كبير عند المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.412) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.881) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (58)(59) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **الإبدال** " للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر .

الفرضية الثالثة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة**" في القراءة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج **(Spss):**

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار البعدي عن البيانات التالية :

الجدول (67):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**الإضافة**	07	26.29	3.90	06	1.185-	0.281 غير دال
	البعدي			27.57	2.22			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	26.38	3.90	06	13.38	0.002 دال
	البعدي			4.86	0.99			

تشير النتائج الموجودة في الجدول **(67)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **الاضافة** " في مجال القراءة.

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (13.38) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.002) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (26.38) فأصبح (04.86) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل كبير عند المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.281) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقمية (ت) المحسوبة (1.185−) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (58)(59) و نستنتج ان البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **الاضافة** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر .

كما يبين الجدول السفلي رقم (68) مجموع الاخطاء المرتكبة في مجال القراءة، كم تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الجدول (68):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**مجموع الأخطاء في القراءة**	07	78.18	10.09	06	0.182−	0.281 غير دال
	البعدي			78.71	3.40			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	82.71	15.75	06	11.02	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			14.28	1.11			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (68) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مجموع متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق مجموع الأخطاء المرتكبة " في مجال القراءة

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (11.02) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (81.71) فأصبح (14.28) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل ملحوظ عند المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.281) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.181−) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44). انظر الملحق رقم (58) (59)

و نستنتج ان البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج بعض الأخطاء المرتكبة في " **القراءة** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت برامج تربوية او إرشادية لعلاج صعوبات التعلم في القراءة كدراسة دراسة زيان (1979) ودراسة هناء محرز(1991) ودراسة غنيم (2002) ودراسة مطحنة (1994) ودراسة ابو حجاج (1996) ودراسة مكاحلة (1999) ودراسة مقداد محمد وعبد الله محمود (2002) ودراسة عطا الله (2003) ودراسة عبد الله (1997) ودراسة الحكيمي (2005) ودراسة نصرة جلجل(1993) ودراسة عواد (1988) ودراسة عبد الله بن محمد ال عايض (2007) ودراسة الملا سعيد (1995) ودراسة نكولا نرمين Nicolas Nermine (1996) ودراسة روجرز Rogers (2003) دراسة جنان أمين (2011).

الفرضية الرابعة : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الحذف أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الجدول (69):الكتابة :

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**الحذف أثناء الكتابة الإملائية**	07	11.86	01.34	06	0.162	غيردال 0.877
	البعدي			11.71	02.13			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	11.00	01.63	06	17.11	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			3.14	0.69			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (69) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **الحذف أثناء الكتابة الإملائية** " في مجال الكتابة حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (17.11) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

و يشير هنا الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (11.00) فأصبح (03.14) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل كبير عند المجموعة التجريبية، بينما لم تكن كذالك لدى المجموعة الضابطة عند حدود (0.05)، كانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.877) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و قيمة (ت) المحسوبة (0.161) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (60)(61) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى الكتابة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " الحذف أثناء الكتابة الإملائية "للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر .

الفرضية الخامسة : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **الإضافة أثناء الكتابة**" عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الجدول (70):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**إضافة حرف أثناء الكتابة الإملائية**	07	11.57	2.29	06	−0.795	غيردال 0.457
	البعدي			11.86	01.95			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	11.57	01.98	06	11.40	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			03.00	0.57			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (70) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **إضافة حرف أثناء الكتابة الإملائية** " في مجال الكتابة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (11.40) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (11.57) فأصبح (03.00) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل ملحوظ عند المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة كانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.457) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.795−) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (60) (61) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى الكتابة إلى حد كبير لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **إضافة حرف أثناء الكتابة الإملائية** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر

الفرضية السادسة : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **ارتكاب أخطاء إملائية أثناء الكتابة** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوي السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر" .وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

جدول (71) الكتابة :

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**أخطاء إملائية**	07	11.86	01.34	06	1.44	غيردال 0.200
	البعدي			11.43	01.81			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	9.86	0.900	06	23.50	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			03.14	0.690			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (71) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **عدم الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية** " في مجال الكتابة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (23.50) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (09.86) فأصبح (3.14) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط، لان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل كبير لدى المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.200) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (1.44) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (60)(61) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **عدم الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية** "للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.

كما يبين الجدول السفلي رقم (72) مجموع الاخطاء المرتكبة في مجال الكتابة، كم تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الجدول (72):

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**مجموع الأخطاء الكتابية**	07	38.28	04.57	06	0.225	غيردال 0.829
	البعدي			35.00	04.79			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	32.42	03.04	06	22.91	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			09.28	0.75			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (72) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مجموع متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق مجموع الأخطاء المرتكبة " في مجال الكتابة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (22.91) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (32.42) فأصبح (09.28) في الاختبار البعدي وبالتالي نستدل بأقل متوسط،ل ان الأخطاء المرتكبة قلت بشكل ملحوظ لدى المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة

فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.829) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.225) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44). انظر الملحق رقم (60)(61)

و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى الكتابة وعلاج بعض الاخطاء الشائعة لدى المجموعة التجريبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة رضوان عبد الله (2001) ودراسة الجوجو ألفيت (2004) ودراسة قاسم حازم محمود (2000) ودراسة عبد الشافي رحاب (1994) ودراسة فاطمة عبد الحي محمد عبد القادر (2012) ودراسة محمد حسن يونس (2012) ودراسة إبراهيم الشافعي عبد الحميد (1986) ودراسة حلس (2003) ودراسة نادية نادية (2015) ودراسة الحاج كادي (2005) ودراسة فوزية محمدي ونادية مصطفى الزقاي (2010) ودراسة فوزية محمدي (2012) ودراسة Blets & Blote (1993) ودراسة Bernninger Et Al (1997) ودراسة Dikouski (1996) ودراسة Brooks & Bringer (2001) ودراسة Ney (2009)

الفرضية السابعة: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الطرح**" في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

" .وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الجدول (73) الحساب :

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	حل المسائل الحسابية لعملية	07	03.04	01.15	06	0.643	غيردال 0.544
	البعدي			02.74	01.09			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	02.71	0.951	06	08.20	0.000 دال
	البعدي			80.00	01.63			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (73) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **حل المسائل الحسابية لعملية الطرح** " **في مجال الحساب.**

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (08.20) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (02.71) فقفز إلى (8.00) من 10 في الاختبار البعدي بمعنى أنهم تحصلوا على نتائج جيدة في التمارين الحسابية والمتعلقة بعملية الطرح، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة حيث كانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.544) كانت اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.643) كانت اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (62)(63) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى التلاميذ في مادة الحساب لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **حل المسائل الحسابية لعملية الطرح** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.

الفرضية الثامنة: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **اجراء عملية الضرب**" في الحساب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

" .وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية الموجودة في **الجدول (74):**

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**حل المسائل الحسابية لعملية**	07	02.08	01.08	06	2.386-	غيردال 0.054
	البعدي			02.86	01.57			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	02.83	0.958	06	11.62-	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			08.29	0.549			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (74) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **حل المسائل الحسابية لعملية الضرب** " في مجال الحساب .

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (11.62) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (02.83) فقفز إلى (08.29) في الاختبار البعدي بمعنى أنهم تحصلوا على نتائج جيدة في التمارين الحسابية والمتعلقة بعملية الضرب، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.054) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (−2.368) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (62) (63) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى التلاميذ في مادة الحساب لدى المجموعة التجريبية وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في " **حل المسائل الحسابية لعملية الضرب** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية :

الفرضية التاسعة: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبة " **حل المسائل الحسابية اثناء الدرس** " عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية الموجودة في الجدول (75) الحساب :

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	يخطئ في حل المسائل أثناء الدرس	07	02.50	01.11	06	−1.00	غيردال 0.356
	البعدي			02.57	01.27			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	02.52	01.42	06	−7.474	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			08.09	0.794			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (75) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق الخطأ الشائع والمتمثل في " **يخطئ في حل المسائل أثناء الدرس** " في مجال الحساب، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (7.474) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (02.52) فقفز إلى (08.09) في الاختبار البعدي بمعنى أنهم تحصلوا على نتائج جيدة حل التمارين الحسابية اثناء الدرس، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.356) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (– 1.00) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44).

وبالتالي تحققت الفرضية بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة .انظر الملحق رقم (62)(63) و نستنتج أن البرنامج المقترح من طرف الباحث له دور كبير في تحسين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مادة الحساب وفي علاج الخطأ الشائع والمتمثل في "**يخطئ في حل المسائل أثناء الدرس** ".للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.

كما يبين الجدول السفلي رقم (76) مجموع الاخطاء المرتكبة في مجال الكتابة، كم تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ذات القياس القبلي والقياس البعدي من خلال المعالجة الإحصائية للرزم الإحصائية لبرنامج (Spss):

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات التالية الموجودة في الجدول (76): الحساب :

العينة	الاختبار	الخطأ الشائع	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig الاحتمالية
المجموعة الضابطة	القبلي	**مجموع الأخطاء في الحساب**	07	07.61	01.67	06	–0.868	غيردال 0.419
	البعدي			08.16	01.99			
المجموعة التجريبية	القبلي		07	08.07	01.39	06	–13.75	0.000 دال إحصائيا
	البعدي			24.38	01.37			

تشير النتائج الموجودة في الجدول (76) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مجموع متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وفق مجموع الأخطاء المرتكبة " في مادة الحساب .

حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (13.75-) للمجموعة التجريبية كانت اكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.44) وقيمة (sig) الاحتمالية (0.000) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05).

كما يشير الباحث أن مجموع المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان (08.07) فقفز إلى (24.38) في الاختبار البعدي بمعنى أنهم تحصلوا على نتائج جيدة في حل التمارين الحسابية للطرح والضرب وحل العمليات اثناء الدرس، بينما كانت النتائج غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة الضابطة، فكانت قيمة (sig) الاحتمالية (0.419) كانت اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة (ت) المحسوبة (0.868-) اصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.44). انظر الملحق رقم (62) (63)، وبالتالي تحققت الفرضيات كلها، بمعنى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة وفق " الأبعاد الثلاث في علاج بعض الاخطاء الشائعة في (القراءة والكتابة والحساب) كالاضافة والابدال والحذف في القراءة والكتابة وعلاج مشكل حل المسائل الحسابية لعملية الضرب والطرح ...الخ لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي "

و نستنتج في الاخير ان هذه الدراسة قد اجابت عن الاشكالية العامة والرئيسية و تحقيق الفرضية الاساسية ان للبرنامج المقترح من طرف الباحث دور في علاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائى ذوي صعوبات التعلم المتمدرسين بمدارس معسكر.كما حقق هذه البرنامج ما كان متوقع منه في التقليل من الوقوع في الاخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي اقترحت برامج علاجية للأخطاء الشائعة في مادة الحساب كدراسة القوسي (2009) ودراسة الكبيسي (2005) ودراسة الطيطي (1989) ودراسة عباس (1992) ودراسة صالحة عونية (2003) ودراسة الهلالي (2006) ودراسة الملا سعيد (2003) ودراسة سليمان (1991) ودراسة البستنجي (1993) ودراسة غنيم (2002) ودراسة الخطيب (2003) ودراسة الحكيمي (2005).

حساب حجم الأثر للبرنامج :

للتأكد من مدى فعالية البرنامج تم حساب مربع" **ايتا** " لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو الحطب،1991،301)

مربع إيتا= ت2

ت2+ درجة الحرية

كما استعان الباحث بجدول كيس (kiess،1989) لتوضيح العلاقة بين حجم التأثير (d)ومربع ايتا Eta(N2)

ولتحويل القيمة الناتجة من مربع" ايتا " إلى أحجام تأثير وتفسيرها أي بيان مستوى التأثير والجدول التالي يوضح أكثر (الدرديري ،2006: 70)

جدول (77):

جدول مستويات حجم التأثير (d) بدلالة مربع "**ايتا** " كما حددها "**kiess**"

	مستويات حجم التأثير			
	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
d	0.2	0.5	0.8	1
n^2	0.01	0.06	0.15	0.20
النسبة المئوية	%1	%6	%15	$\%20^2$

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع ايتا عن البيانات التالية :

جدول (78):

حساب حجم الأثر (القراءة):

	الاختبار	**المتوسط**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة**	**مربع ايتا**
العينة التجريبية	الإختبار قبلي	78.71	0.20	0.889	0.95 كبير
	الإختبار بعدي	14.28	131.38	0.000	

انظر الملحق (64)

جدول (79):

حساب حجم الأثر (الكتابة): وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع ايتا عن البيانات التالية

	الاختبار	**المتوسط**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة**	**مربع ايتا**
العينة التجريبية	الإختبار قبلي	35.00	0.13	0.911	0.96 كبير
	الإختبار بعدي	9.29	380.34	0.000	

انظر الملحق (65)

جدول (80):

حساب حجم الأثر (الحساب):

	الاختبار	المتوسط	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
العينة التجريبية	الإختبار قبلي	8.16	0.31	0.588	0.965
	الإختبار بعدي	24.38	329.51	0.000	كبير

انظر الملحق (66)

الخاتمة :

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أهم الأخطاء الشائعة والمرتكبة في القراءة والكتابة والحساب من طرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، وقد كان الهدف من ذلك تصميم برنامج مقترح من طرف الباحث لعلاج تلك الأخطاء حيث اشتق الباحث الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية وفق الدراسات السابقة والبحوث التجريبية التي أجريت في هذا المجال كما أظهرت النتائج هذه الدراسة آن البرنامج الذي أعده الباحث مدخل من مداخل التدريس قد خلق نوعا من الإثارة والتشويق وشد انتباههم إلى التعليم كما غرس فيهم الانتباه الإرادي الذي بدوره أعانهم على حسن الفهم وتحصيل المعرفة وساعد على الارتقاء بهم بمستوى اللغة لديهم وبالتالي التقليل من الأخطاء التي كانوا يرتكبونها بشكل كبير في القراءة والكتابة والحساب، كما بينت نتائج الدراسة الحالية بجلاء تمييز البرامج العلاجية الجماعية عن غيرها لتحقيق أهدافها من مزايا تتفوق بها على غيرها بإتاحة الفرصة للتلميذ في المحاكاة للنماذج المقتدى به .

وقد تمخضت مناقشة نتائج هذا البحث بعد التجربة الميدانية والناجحة عن تحليل البيانات إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في الكتابة والقراءة والحساب و واقتراح استراتيجيات علاجية مناسبة لهذه الاخطاء .

التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما أسفرت عليه الدراسة يوصي الباحث ويقترح ما يلي :

- إن قلة استخدام الوسائل التعليمية في تعليم مادة القراءة والكتابة يؤثر سلبا في توضيح بعض المفاهيم والأفكار الموضوع لدى التلاميذ لان تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة يحتم على المعلم استعمال طرائق التدريس مشوقة وأساليب محببة تخلق الرغبة للتعلم لدى التلاميذ ويثير فيه دافعا إلى ممارسة ما تعلمه فالوسيلة التعليمية هي أداة تجلب انتباه التلاميذ إلى الدرس وتشوقهم إليه وتعمل على ترسيخ المادة العلمية في أذهانهم .

- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف، وذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف الطلبة في مجموعات .
- التركيز على إسناد الأقسام الأولى لأساتذة متخصصين لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة .
- إن الأسرة والمدرسة عنصران متكاملان يتفاعلان مع بعضهما البعض ليكمل احدهما الأخر، فلا تستطيع المدرسة أن تؤدي دورها بشكل سليم ما لم تتعاون الأسرة في انجاز ما أسند إليها من واجبات ومهمات تجاه الأبناء، إذ أن عدم متابعة الأولياء لأبنائهم ومراقبة واجباتهم المنزلية يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأما دور المدرسة في الاتصال بالأسرة فانه يكون عن طريق عقد الندوات أو المجالس يحضر فيها الآباء والأمهات فلا بد من التواصل لتحقيق الأهداف التربوية .
- إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة والكتابة مثل الألعاب التربوية من اجل خلق الرغبة فيهما.

- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف، وذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف الطلبة في مجموعات .

- اعداد برامج تدريبية للمعلمين لمساعدتهم في التعامل مع اخطاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات و الاستفادة منها لتطوير وسائل علاجية ناجحة .
- ضرورة الكشف عن الاخطاء التلاميذ في مرحلة مبكرة .
- تطوير حقائب تعلمية بهدف معالجة الاخطاء الرياضية
- التركيز في بناء المناهج المدرسية على الحقائق الاساسية في الرياضيات التي تراعي الحواس المتعددة .
- معالجة التعلم غير الملائم حتى لا يؤثر سلبا على الدورة التكوينية اللاحقة
- التنوع في الاساليب التعليمية ويجب ان يتم التعليم حتى الاتقان لجميع التلاميذ وفي جميع المفاهيم والحقائق .
- حفظ الحقائق الرياضية والقوانين وعلى المعلم مساعدة طلبته على استعمالها بشكل كبير
- من الأهداف الرئيسية للبحوث العلمية دفع العلم نحو المزيد من البحث والاستكشاف بهدف الوصول إلى رؤية جديدة أكثر وضوحا وعمقا وفي ضوء هذه الدراسة الحالية وحدودها ونتائجها

قائمة المراجع :

1 -**عبد الكريم حمزة، احمد** (2008).سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا).دار الثقافة –للنشر والتوزيع –مصر.

2 -**محمد محمود، الحيلة (2005)**. الألعاب التربوية وتقنيات علاجها، ط 3 – دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان الأردن.

3 -**بدرية، سعيد الملا (1985)**.برنامج مقترح لعلاج لعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى التلميذات الصف الرابع الابتدائي من مرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة عين الشمس– مصر .

4 -**بدرية، سعيد الملا** (1987)،التأخر في القراءة الجهرية تشخيصية وعلاجه ،ط1،الرياض– دار عالم مصر.

5 - **محمد،الحوامدة** (2007).أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الاساسي في محافظة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات،المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد(6) العدد(2) الصفحة (109–127)، جامعة البلقاء التطبيقية .الاردن.

6 -**أحمد، الأسطل رشاد مصطفى** (2010)، مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة لنيل درجة الماجستير، إشراف داود درويش حلس، الجامعة الإسلامية، غزة.

7 -**هشام ، الحسن** (2000). ماجستير طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة ،.ط1 – دار العلمية للنشر والتوزيع–عمان الاردن.

8 -**احمد، عبد الله احمد وفهيم مصطفى** (2000). الطفل ومشكلات القراءة ،.ط 1 –الدار المصرية اللبنانية –لبنان.

9 -**أسعد، علي حسن (2011)**، صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1 (A)، غزة، ص ص 1 – 34.

10 -**احمد، أبو حجاج زينهم** (1993). تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي من مرحلة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة طنطا كلية التربية – مصر.

11 -**إسماعيل ، أبو العزائم** (1993).القراءة الصامتة السريعة،ط1-عالم الكتب –مصر.

12 -**احمد، محمد عبد القادر** (1989) .طرق تعليم اللغة العربية ،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية.

13 -**احمد بن محمد، صويلح الزهراني** (1994).مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث متوسط بمدينة جدة من وجهة نظر المتخصصين في جامعة ام القرى – شهادة الماجستير عير منشورة ،السعودية.

14 -**ايات، يحيى نعبد الحميد عبد الرحيم** (2003).تاثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الكفاءة الحركية والنفسية والاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

15 — **احمد إبراهيم، صومام** (2011).اثر انموذج تعليمي، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد(6) – العدد(1)، ص (143–171)، فلسطين.

16 — **احمد، محمد حبيب** (2006).صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني اعدادي في مملكة البحرين ومقترحات لعلاجها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (7)، العدد (4)، مصر.

17 -**ابراهيم، احمد الشرع وعدنان سليم العابد** (2013).اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الطلبة متدني التحصيل في الرياضيات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد (6)، العدد (1)، جامعة السلطان قابوس الأردنية، الأردن.

18 -**احمد، العلوان ورندة المحاسنة** (2010).الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد(7)، العدد(4)، الصفحة (399–418)، الاردن.

19 -**أسامة، البطانية ومأمون، غوانمة** (2005).دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة اربد الأردنية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد (1)العدد (2) الصفحة (123–134)، الأردن.

20 -**إسماعيل، صالح الفرا** (2005).التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية.

21 -**احمد، الزق وعبد العزيز السويسري** (2010).المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (6)، العدد(1) الصفحة (41–52)، الجامعة الأردنية .

22 -**إبراهيم، سليمان عبد الواحد** (2013)، الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، دار أسامة، عمان.

23 - **سليمان ،عبد الواحد يوسف إبراهيم** (2011) ،مبادئ علم النفس العام ،ط 1-مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع -القاهرة ،مصر

24 -**إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف** (2010)، م3، سيكولوجية صعوبات التعلم - ذوي المنحة التعليمية بين التنمية والتنحية -، دار الوفاء، الإسكندرية.

25 -**ابراهيم ،سليمان عبد الواحد يوسف (2010).المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية ،ط1 ،مكتبة انجلو المصرية -جمهورية مصر العربية.**

26 -**أبو فخر، غسان** (2007)، صعوبات التعلم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق.

27 -**أبو معال، عبد الفتاح** (2000)، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشوق، عمان.

28 -**أحمد، سهير كامل** (2002)، المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج -، دار النشر، مصر.

29 -**إبراهيم ،أبو نيان** (2007).صعوبات التعلم . طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية.أكاديمية التربية الخاصة . السعودية

30 -**إبراهيم محمود وجيه** (1985)،القدرات العقلية ،ط1 - دار المعارف، القاهرة، مصر.

31 -**بشقة، سماح** (2008)ماجستير المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، - جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

32-بالعظم، نادية (2015). اقتراح برنامج تربوي لعلاج صعوبة الكتابة اليديوية، ماجستير غير منشورة، المشرف رومان محمد، جامعة وهران 2- الجزائر.

32 -**بشير، معمرية** (2005).صعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطور الاول والثاني من التعليم الابتدائي، مجلة شبكة العلوم النفسية والتربوية، العدد(8) الجزائر.

33 -**عباس، بلقوميدي** (2011)، صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بالخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، إشراف تيليوين الحبيب، جامعة وهران- الجزائر.

34 -**امال، بن صافية** (2002).الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة -شهادة ماجستير- جامعة الجزائر .

35 -**زوليخة، بطاطية و بوكاسي فاطيمة** (2013).علاقة النشاط الزائد المصحوب يتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي،ماستير–جامعة أكلي محند اولحاج، البويرة، الجزائر.

36 -**حسن، البجة عبد الفتاح** (2000)، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية الدنيا –، دار الفكر، عمان.

37 -**عبد الفتاح، البجة** (2003)، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، ط2، عمان.

38 -**أسامة محمد ،البطاينة وآخرون** (2007)، صعوبات التعلم – النظرية والممارسة –، دار المسيرة، ط2، عمان.

39 -**أسامة محمد، البطاينة وآخرون** (2010)، صعوبات التعلم – النظرية والممارسة–، دار المسيرة، ط4، عمان.

40 -**خالد حسين ،البلاح عوض** (2009)، الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة السمعية – في ضوء التواصل –، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

41 -**على، تعوينات**(1978).صعوبات تعلم القراءة والكتابة في الطور الثالث من التعليم الأساسي،بمنطقة الحراش ،رسالة دكتوراه ،الجزائر.

42 -**بسام ، جمعة** (2010)، طرق تدريس الطفل، دار البداية، عمان.

43 -**جاد، البحيري** (2003).المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ،ورشة عمل الديسليكسا –كيف يمكن مساعدة المعسرين قرائيا–المملكة العربية السعودية .

44 -**جاد، محمد عبد المطلب** (2003)، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر.عمان..

45 -**جلجل، نصرة محمد** (1993) تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من التلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي مع فاعلية برنامج علاجي مقترح "رسالة دكتورة " غير منشورة ،كلية التربية – جامعة طنطا مصر.

46 -**جمال الخطيب ومنى الحديدي** ،(1998) التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة، .الطبعة الاولى –،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – مصر.

47 -**امين، جنان** (2012)،دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها ،رسالة دكتورة غير منشورة ، جامعة الجزائر2 –الجزائر.

48 -**حسان حسين عبابدة** (2007)،القراءة عند الاطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة . ط1 –دار الصفاء للنشر والتوزيع –عمان .

49 -**حافظ ، نبيل** (2000)صعوبات التعلم والتعلم العلاجي .مكتبة زهراء الشرق .الطبعة الاولى .القاهرة .جمهورية مصر العربية.

50 -**حسين، هاشور هندول** (2005) صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ،العدد(4–3) المجلد (4)،ص181،العراق .

51 -**حسن، رشاد رصرص**(2007).برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بغزة، شهادة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

52 -**الحاج، محمود أحمد عبد الكريم** (2010)، الصعوبات التعليمية – الإعاقة الخفية –، دار اليازوري، عمان.الاردن

53 -**حافظ، نبيل عبد الفتاح** (2006)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط 3، القاهرة.مصر

54 -**الحسن، هشام** (2000)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية، عمان.

55 -**عبد اللطيف محمد ،خليفة** (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة..

56 -**ناصر، خطاب** (2008)، تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم – برنامج عملي مصوّر–، دار اليازوري، عمان الاردن.

57 -**جمال، الخطيب** (1997).المدخل إلى التربية الخاصة .مكتبة الفلاح للنشر .ط 1.دولة الامارات العربية المتحدة .

58 -**محمد ،الخطيب** (2003).صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام ،مجلة جامعة الملك سعود ،العلوم التربوية والدراسات الإسلامية

59 -**وفاء، الخطيب حمزة موسى**(2003)،مدى فاعلية استخدام اسلوب القصة باستخدام بعض الوسائل السمعية البصرية في تدريس وحدة من مقرر كتاب التاريخ للصف السادس ابتدائي للبنات بمدينة مكة المكرمة، .رسالة ماجستير غير منشورة –جامعة ام القرى –السعودية.

60 -**خالد بن عبد الله ،الراشد** (2007). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامته وأثره في تحين مستوى التحصيل الدراسي، جامعة الملك سعود، السعودية .

61 -**سهام، دحال** (2005).دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة ،شهادة ماجستير، جامعة الجزائر 2

62 -**مازن محمد، الدبس** (2000).صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة القدس ،فلسطين

63 -**محمد، الديب** (1996). آداء الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة، مجلة بحوث في علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج2، ص ص 211 – 233.

64 -**فاروق، الروسان** (1998)، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.

65 -**فاروق، الروسان** (2000)، سيكولوجية الأطفال الغير عاديين – مقدمة في التربية الخاصة–، دار الفكر، ط4، عمان.

66 -**احمد إبراهيم إبراهيم ، رحاب** (2010)،تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي،مؤتمر كلية التربية ببورسعيد،مصر،المجلد الثاني –مصر.

67 -**ربيع محمد و فاروق عبد الرؤوف** (2008) .الإدراك البصري وصعوبات التعلم ،ط 1 –دار الياوزري العلمية للنشر والتوزيع –عمان –الأردن

68 -**زايد، فهد خليل** (2006)، أساليب تدريس اللغة العربية، اليازوري، عمان.

69 -**زيد، فهد خليل** (2010). فن التعامل مع القراءة، الطبعة الأولى، دار النفائس للنشر والتوزيع – الأردن.

70 -**محمد، الزراد فيصل خير** (1999)، دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دار النفائس، بيروت.

71 -**فتحي مصطفى،الزيات** (2002)، المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج –، دار النشر، مصر.

72 -**فتحي مصطفى، الزيات** (2008)، صعوبات التعلم – الاستراتيجيات والمداخل العلاجية ، دار النشر للجامعات، مصر.

73 -**فتحي مصطفى، الزيات** (1998) صعوبات التعلم ،أين مدارسنا منها .جامعة الرياض .المملكة العربية السعودية.

74 -**زينب محمود شقير**(2005).طرق التواصل والتخاطب للصامتون والمتعثرون في الكلام والنطق ،2005.الإصدار الأول ،مكتبة النهضة المصرية القاهرة .مصر.

75 -**زيدان احمد السرطاوي** (2006) ،تقييم صعوبات التعلم في القراءة ،ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي لصعوبات التعلم، الرياض – السعودية.

76 -**زيد بن محمد، البتال** (2006).صعوبات التعلم هل هي حقا إعاقة أم فقط صعوبة،ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض ،جامعة الملك سعود، السعودية .

77 -**أحمد ، الزق والسويري عبد العزيز** (2010)، المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، العدد 1، ص ص 41- 52.

78 -**سعيد محمد حامد الخريمي** (1992)، شاهدة الماجستير ،تطبيق مشرفي اللغة العربية التربويين مفهوم تعلم القراءة في ممارساتهم الإشرافية على تعليمها،. جامعة ام القرى –السعودية)

79 -**سهير كامل احمد** (2002)،سيكلوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،ط2 –مركز الاسكندرية للكتاب–القاهرة– مصر

80 -**السيد ،إبراهيم** (2003) .مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف بدولة الكويت .الكويت

81 -**سليمان، عبد الرحمن سيد** (2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة – الأساليب التربوية والبرامج العلاجية –، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

82 -**زيدان، السرطاوي** (1995) مقياس صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية .دراسة تقنية .ط1.الرياض .جامعة الملك سعود .

83 -**السرطاوي.زيدان** (1998).مدخل إلى صعوبات التعلم .الرياض .المملكة العربية السعويدية .ط1اكاديمية التربية الخاصة .

84 -**زيدان، السرطاوي وآخرون** (2001)، مدخل إلى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

85 -**عبد العزيز، السرطاوي وآخرون** (2009)، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل، الأردن.

86 -**عبد الحميد، السيد سليمان السيد** (2003)، صعوبات التعلم – تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها –، دار الفكر العربي، القاهرة.

87 -**عبد الحميد، السيد سليمان السيد** (2005)، صعوبات فهم اللغة – ماهيتها واستراتيجياتها، دار الفكر العربي، القاهرة.

88 -**شريفة غطاس واخرون** (2007). رياض النصوص، كتاب السنة الثالثة ابتدائي –ديوان المطبوعات المدرسية – وزارة التربية الوطنية – الجزائر .

89 -**زينب، شقير** (2005).الاكتشافات المبكرة والتشخيص التكامل لغير العادين .القاهرة – مصر

90 -**حسن ،شحاتة والنجار زينب** (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة– مصر.

91 -**صالح .محمد**(2004) .برنامج تربوي لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم .معهد دراسات البحوث التربوية .جامعة القاهرة .

92 -**صالح احمد، شاكر صالح** (2006).أسس ومواصفات تصميم برامج الحواسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات،جامعة الباحة،السعودية .

93 -**رحمة ، صادقي** (2011)، صعوبات التعلم، مجلة آفاق علمية، العدد الخامس، دار الخلدونية، تمنراست، الجزائر، ص ص 55.

94 -**الظاهر، قحطان أحمد** (2004). صعوبات التعلم، دار وائل، عمان.

95 -**عبد الفتاح، البجة** (2003).تعليم الاطفال المهارات القرائية و الكتابية ،ط 2–دار الفكر للطباعة والنشر التوزيع–عمان الادن.

96 -**عبد العزيز صديقي** (2012). الاخطاء الشائعة في تعلم الرياضيات، رسالة دكتوراه، جامعة وهران (2).الجزائر

97 -**عبد الله بن محمد بن عايض ال تميم** (2007). شهادة ماجستير بعنوان فاعلية استخدام القصص المسجلة على الاقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي ،جامعة ام القرى–السعودية .

98 -**عبد الرحمان ، السيد سليمان** (2001).سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة "الخصائص و السمات " ،الطبعة الأولى ،جامعة عين الشمس،المكتبة زهراء الشرق للنشر،القاهرة –مصر

99 -**عبد الحميد ، سليمان السيد** (2005) ،صعوبات فهم اللغة ،الطبعة الأولى –دار الفكر العربي القاهرة –مصر.

100 -**عمر، محمد خطاب** (2006)،مقاييس في صعوبات التعلم ،.ط 1 –مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع –عمان الأردن.

101 -**عبد العزيز ، السيد شخص** (1992)،عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي،ط 1–موقع الجمعية البحرينية لمتلازمة داون.البحرين

102 -**عبد الفتاح، أبو المعال** (2000)،تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال،2000 .الطبعة الأولى – دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان الأردن

103 – **عواد، احمد** (1988) ،مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض الصعوبات التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،1988.رسالة ماجستير غير مشورة – كلية التربية ببنها –مصر.

104 -**عطا الله** (2003)،برنامج مقترح في الالعاب اللغوية لعلاج الضعف القرئي لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي – مجلة القراءة والمعرفة، العدد الخامس والعشرون – القاهرة – مصر.

105 -**محمد ، عبد الرحيم عدس** (2000).صعوبات التعلم .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .عمان المملكة الأردنية الهاشمية .

106 -**عبد الوهاب، محمد كامل** (1994).علم النفس الفزيولوجي،ط1،جامعة طنطا–مصر.

107 -**عصام، الشنطاوي وهاني العبيدي**(2006).اثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(3) العدد (4)،الاردن.

108 -**عونية، صوالحة** (2011) .الأخطاء الشائعة في الرياضيات وأنماط وسبل علاجها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، الملحق(7)، جامعة الأردن .

109 -**على حسن، جبايب**(2010).صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد(13)، العدد(1) الصفحة (1–34)، جامعة نابلس، فلسطين.

110 -**عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس** (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية –، دار الوفاء، الإسكندرية.

111 -**محمد جاسم ، العبيدي** (2004)، علم النفس التجريبي والتجارب والتجريب في فروع علم النفس، مكتبة دار الثقافة، عمان.

112 -**محمد جاسم ، العبيدي** (2009)، مدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة، عمان.

113 -**محمد ، عطية عطية وآخرون** (1996)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر، ط3، عمان.

114 -**نعيم ، عطية** (1993)، ذكاء الأطفال من خلال الرسوم – نسق جديد لاختبار "رسم الرجل" دراسة تجريبية –، دار الطليعة، ط2، بيروت.

115 -**علي، صلاح عميرة** (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة – التشخيص والعلاج–، مكتبة الفلاح، الكويت.

116 -**عواد، أحمد أحمد** (1998)، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

117 -**عواد، يوسف ذياب و زامل، مجدي علي** (2010)، التعلم النشط – نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة –، دار المناهج، عمان.

118 -**محمود سالم ، عوض الله وآخرون** (2008)، صعوبات التعلم – التشخيص والعلاج –، دار الفكر، ط3، عمان.

119 -**عبد الفتاح، عبد المجيد** (2011)،التربية الخاصة وبرامجها العلاجية ،ط 1–مكتبة أنجلو المصرية –القاهرة مصر .

120 -**محمد، عليوات عدنان (2007)**،تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ،ط1–دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن .

121 –

122 -**أبو فخر، غسان (1992)**.التربية الخاصة ،للأطفال المعوقين ،ط 1– مطبعة الاتحاد – دمشق سوريا

123 -**مصطفى، غافل** (2005)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة، عمان.

124 -**شريفة، غطاس وآخرون** (2007)، رياض النصوص – السنة الرابعة من التعليم الابتدائي –، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

125 -**هشام احمد، غراب (2010)**.مجلة المستقبل ،برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت لدى الأطفال،العدد 62 توزيع مكتبة النهضة المصرية- مصر.

126 -**محمد بدر ، فائقة والسيد ،علي سيد احمد (1999)** ،اضطراب الانتباه لدى الأطفال ،ط 1- توزيع مكتبة النهضة المصرية- مصر

127 -**فريال، علوان وآخرون (1971)** .القاموس المزدوج العلمي واللغوي- ط 1مكتب الدراسات والبحوث – دار الكتب العلمية – بيروت لبنان.

128 -**مصطفى ، القاسم جمال مثقال (2000)**، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء عمان

129 -**نبيل ، القوامسي (2005)** .فن الكتابة والتعبير .جامعة الخليل ،كلية فلسطين .

130 -**حسين سليمان، قورة (1986)** .دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، القاهرة دار المعارف

131 -**احمد، الظاهر قحطان (2008)**، مدخل إلى التربية الخاصة، 2008 .ط 2-دار وائل للنشر ،عمان الأردن .

132 -**كامل، محمد علي (2005)**، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، مصر.

133 -**مفلح، كوافحة تيسير (2003)**، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان.

134 -**مفلح، كوافحة تيسير (2007)**، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، ط2، عمان.

135 -**كامل ، عبد الوهاب (1999)** .صعوبات التعلم ،جامعة القاهرة .مصر

136 -**محمد كمال ، الناقة (1985)**.تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة اخرى،سلسلة دراسات في تعليم اللغة رقم (3)، جامعة ام القرى – السعودية

137 -**إبراهيم كامليا ، عبد الفتاح (2009)**.التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، جامعة عين الشمس، القاهرة ، مصر.

138 -**كادي، الحاج (2005)**، صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية – دراسة ميدانية –، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، إشراف نادية بوشلالق، جامعة ورقلة.

139 -**محمد على، كامل محمد** (2000)،صعوبات التعلم الأكاديمي بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي،الجزء الثالث – دار الطلائع للنشر،القاهرة مصر.

140 -**ماجدة، السيد عبيد** (2000)،تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ،الطبعة الأولى –دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان –الأردن

141 –**السيد، مطحنة** (1994)،تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس ابتدائي ممن يعانون من صعوبات قرائية (ديسليكسيا) في مدارس الأغوار الشمالية – رسالة ماجستير غير منشورة– كلية التربية – جامعة اليرموك – السعودية

142 -**احمد عبد الحميد ، مكاحلة** (1999) اثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث ابتدائي الذين لديهم صعوبات تعلم ، – رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا – جامعة الأردن

143 -**محمد صلاح** الدين ، **مجاور** (1980). تدريس اللغة العربية بالمراحل الابتدائية .الكويت :دار القلم

144 -**مروان سليمان و سالم الددا** (2008).فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الاساسي ،الجامعة الاسلامية ،غزة ،فلسطين

145 -**ربيعة ، مرابطي** (2011).اهمية الخطأ في التعلم والاستراتيجيات العلاجية – شهادة ماجستير غير منشورة،الجزائر.

146 -**منذر، سعود العلوان وسهير ممدوح التل** (2013).فاعلية برنامج تدريبي يستند الى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، ع(1)، فلسطين.

147 – **محمد، ميسر فهد أوصيفة** (2012). مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة، ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة، فلسطين..

148 -**علي أحمد، مدكور** (1991)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الأشواق، القاهرة.

149 -**بشير، معمرية** (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين، منشورات الحبر، ط2، الجزائر.

150 -**فوزية ، محمدي ومصطفى الزقاي نادية** (2010)، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة (الجزائر)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 5، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ص ص 119- 158.

151 -**نبيل على، سليمان (1992)**.التخلف وعلم النفس المعوقين .ط 1-منشورات جامعة دمشق – سوريا.

152 -**نعيم، عطية (1993)،ذكاء الأطفال** من خلال رسم الرجل ، ط 1- دار الطليعة للنشر والتوزيع – بيروت لبنان

153 -**وهيبة، العايب (2005)**. شهادة ماجستير بعنوان التربية التحضيرية في المدرسة القرانية وتاثيرها على مهارتي القراءة والكتابة ، .جامعة بن يوسف بن خدة ،الجزائر العاصمة-الجزائر

154 -**نوري، الوتار (2001)** .سبب ضعف الطلاب في القراءة .مكتبة المنار الإسلامية

155 -**محمد، يرو (2014)**.صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (15) جوان، جامعة المسيلة، الجزائر .

نور الدين، عصام (2005)، معجم نور الدين الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت.

156 -Larousse dictionnaire illustrée ,paris France.2009

157 -**مسعد وآخرون، أبو الديار** (2012)، م2، **قاموس** مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، الكويت.

158 -**شحاتة، حسن والنجار، زينب** (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

159 -**القيسي، نايف** (2006)، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان.

160 - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008)، العدد 4، الجزائر.

161 - الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001)، ترجمة أمينة السماك وعادل مصطفى، الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

162 -**حماد، إبراهيم مصطفى (2008)، مساق الاختبارات النفسية اختبار الذكاء المصور لـ"أحمد زكي صالح"، الجامعة الإسلامية، غزة** www.pdffatory.com

قائمة المراجع الاجنبية :

163- .Besse /M. Ferrero, l'enfant et ses complexe,1986 .2eme édition-bruxelle-Belgique

164- R.Fau, B.Andrey-J.Le Men,H.Dehaudt ,Psychothérapie Des Débiles Mentaux 1970. 1er 1- edition-presses universitaires de France-paris

165- Le langages Et Communication Chez Les Handicapés Menteau -,Jean A Rondal,1985.1er édition- pierre margada éditeur Bruxelle Belgique

166- Xavier seron ,aphasie et neuropsychologie 1980.1er édition -pierre margada – Bruxelles- Belgique

167- NADIA SAM ,l'aphasie de l'enfant,2008 .1er édition-office des publication universitaires-ben- aknoun-alger

168- J.P.Bronckart,théorie du language,1977 .3e édition-pierre margada editeur-bruxelles-Belgique

169- Françoise Estienn,185 exercices pour les dyslexique , 2004.1ere edition,masson -paris france

170- Jean –marie gillig.l'aide aux enfants en difficulté a l'école, 1998.1er édition-Dunod-paris

171- Guiliana Galli & Alfonso Mondez,Groupes Psychopatologie Et Retard Mental,2003. 1er Edition - Genève paris

172- W.D.Wall,Léducation constructive des enfants handicapés et déviants, 1986 ,1er édition-louvain-Belgique-unesco

173- Fred Adams , spécial éducation, 1986. first published,printed and bound in great britain

174- jean Simon,la débilité mental chez l'enfant , 1964. 2eme edition -Edouard Privat éditeur- paris

175- saloum charkis ,lés echelles de lintelligence,2004 .1er edition -l'armattan-paris France

176- Christophe boujon /Christophe Quaireau, attention et réussite scolaire, 1997.1er édition -dunod - paris -France

177- catrine tourette ,évaluer les enfant avec déficiences ou troubles du développent, 2006. 1er édition- dunod- paris

178- Mafoud Boucebci-Maladie Mentale Et Handicap Mental, 1984 . 1er edition - Entreprise National Du Livre-Alger ,

179- laurent danon Boileau , Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant,2004. 1er édition-presse universitaire de France-paris

180- lsa spineli et ludovic , ferrand armand , Psychologie du langage, 2005. 1er edition -colin éditeur - paris –France
181- roger perron et jan pierre aublé & yves compas, L'enfant en difficulté 2005 .4e édition –dunod-paris-France
182- Pominique Torelle ,L' enfant A La Rencontre Du Langage,2005 1er édition - pierre Margada éditeur -Belgique
183- Luc Bruliard ,Handicap Mental Et Intégration Scolaire ,2005 .1er édition - L'hamattan - France
184- Jean –Luc Chabanne ,Les Difficulté D'apprentissage ,2005.1er édition- Hérissey a Evreux -France
185- Vogler Handiley ,History As An Indicator Of Risk For Reading Disability ,1985. Vol.18.7 - Journal Of Disability-U.K
186- Harris,Albert,J And Ed Word ,R.How To Increase Reading Disability 1985 . A guide To Develop To,New York-U.S.A
187- .M.Besse /M. Ferrero, l'enfant et ses complexe, 1986 . 2eme édition- bruxelle- Belgique

181-Harris,Albert,J And Ed Word R, (1985).How To Increase Reading Disability. A Guide To DevelopTo, NewYork-U.S.A

182-Moczadlo Sophie (2010), Vers une nouvelle approche de la prise en charge de la dysgraphie : L'apport des théories dynamiques et de l'étude du mouvement, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'etat de psychomotricien, Université Paul Sabatier.

183-Moussaoui Rabia (2002), Enseignement : Comprendre et vaincre les problèmes de la classe, ANAG/ Edition, Alger.

184-Norbert Sillamy (2010), dictionnaire de psychologie, la rousse in extenso, France.

186-Françoise Raynal, Alain Rienmer (1997), Pédagogie : dictionnaire des concepts clé- Apprentissages, Formation, Psychologie cognitive, Edition delta, paris.

187-Agés Florin (1999), Le Développement Du Langage, Dunod, Paris.

188-Mc cinnis dorothy ,and smith dorothy E (1982) : analizing and treating problems ,new york ,mamcmilan publishingco inc .

189-Tompson,Reading Disability :Developement Deslexia .1966

190-Lindgren, Scott, Denzi And Pitchman Lynn C Irosined (1985) :And Comparisons Of Developement No (E61,1985.Pp 1404)

191-Kellagen ,Thomas (1976):Learning Difficulties In Ireland In Laser Tanopol And Tarnopol Muriel :Reading Disabilities (An International Perpective)Paltimore University ,Park Press

192-John Welleecy & Sons Paveldis George(1992) : The Perspectives On Dislexia New York
193- Hughes ,John,M (1976) Reading And Reading Failure, London ,Evans Brothers .
194- Calfee Rober T (1993) :The Mind Of The Dyslexia , Annals Of Deslexia , Volum Xxx-Pp 9-28
195-Guiora A Z Paluszmy ,M Beit Gooley ,Ralph E And Dull Ceceliay (1975) :Language
And Person : Stadies In Language Behaviore Language Learning ,Vol- 25,4,

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزار التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية معسكر

مدرسة بن ونيسة احمد – حسين

شهادة نهاية التربص

أنا الممضي أسفله السيد "**عويمر حنيفي**" مدير مدرسة " **بن ونيسة احمد**" ببلدية حسين اشهد بان الطالب "**حطراف نور الدين** " من معهد العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا بجامعة وهران،قد أنهى تربصه في إطار تحضيره لأطروحة الدكتوراه تخصص التربية الخاصة في الفترة الممتدة مابين2017/02/05 إلى غاية نهاية الفصل الثالث من الموسم الدراسي 2016-2017

حسين يوم :2017/06/22

مديـــــر المدرسة

عويمر حنيفي

الملحق رقم ( ) الدراسة الاستطلاعية :

المدرسة :.....

المستوى :.....

الخبرة:.....

الأخطاء الشائعة في القراءة

العدد	الأخطاء الشائعة في القراءة	تحذف	النسبة %	تبقى	النسبة%	تعدل	النسبة %	المجموع	تحذف	تبقى	تعدل
1	صعوبة التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها	3	27,3	6	54,5	2	18,2	11		•	
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة	3	27,3	8	72,7	0	0,0	11		•	
3	يقرأ بطريقة سريعة وغير واضحة	6	54,5	3	27,3	2	18,2	11	•		
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك	6	54,5	3	27,3	2	18,2	11	•		
5	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		•	
6	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)	4	36,4	7	63,6	0	0,0	11		•	

7	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما (ك.ق)	6	54,5	3	27,3	2	18,2	11	•		
8	حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة	3	27,3	3	27,3	5	45,5	11	•يحذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة		
9	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة	5	45,5	6	54,5	0	0,0	11	•		
10	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	4	36,4	6	54,5	1	9,1	11	•		
11	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	5	45,5	6	54,5	0	0,0	11	•		
12	يبدل كلمة بأخرى مثل "كان" بدلا من "عاش" أثناء القراءة	7	63,6	4	36,4	0	0,0	11	•		
13	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11	•		
14	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة	5	45,5	6	54,5	1	9,1	12	•		
15	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11	•		

16	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة	4	36,4	6	54,5	1	9,1	11	•		
17	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	5	45,5	3	27,3	3	27,3	11	•		
18	صعوبة في استخدام الكلمات المترادفة .	0	0,0	8	72,7	3	27,3	11	•		
19	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.	1	9,1	9	81,8	1	9,1	11	•		
20	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.	2	18,2	9	81,8	0	0,0	11	•		
21	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة والحساب	6	54,5	3	27,3	2	18,2	11	•		

الاخطاء الشائعة في الكتابة :

العدد	الأخطاء الشائعة في الكتابة	تحذف	% النسبة	تبقى	النسبة%	تعدل	% النسبة	المجموع	تحذف	تبقى	تعدل
1	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		•	
2	يكتب بشكل معكوس المقاطع الكلمات من اليسار إلى اليمين .	7	63,6	4	36,4	0	0	11	•		
3	يكتب الحروف بترتب غير صحيح فكلمة "دار" يكتبها "راد".	7	63,6	3	27,3	1	9,1	11	•		
4	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		•	
5	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.	3	27,3	8	72,7	0	0	11		•	

6	ينسى كتابة كلمات كتبها من قبل .	6	54,5	5	45,5	0	0	11	•		
7	يكتب كلمات غير كاملة .	5	54,5	6	54,5	0	0	11	•		
8	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		•	
9	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .	3	27,3	6	54,5	2	18	11		•	
10	يبطئ في الكتابة .	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		•	
11	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	3	27,3	8	72,7	0	0	11		•	
12	خطه رديء وغير مقروء.	2	18,2	9	81,8	0	0	11		•	
13	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		•	
14	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية .	1	9,09	9	81,8	1	9,1	11		•	
15	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب.	1	9,09	10	90,9	0	0	11		•	

16	يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	4	36,4	7	63,6	0	0	11		●
17	يضيف كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية .	6	54,5	5	45,5	0	0	11	●	
18	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية	2	18,2	9	81,8	0	0	11		●
19	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		●
20	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		●
21	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		●

العدد	الأخطاء الشائعة في الكتابة	تحذف	النسبة %	تبقى	النسبة%	تعدل	النسبة %	المجموع	تحذف	تبقى	تعدل
1	صعوبة بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس	9	81,8	1	9,09	1	9,1	11	•		
2	يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل 918،205،733	3	27,3	6	54,5	2	18	11		•	
3	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8)	7	63,6	3	27,3	1	9,1	11	•		
4	يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل :المضاعفات والقواسم	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		•	
5	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس	1	9,09	8	72,7	2	18	11		•	
6	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع	4	36,4	5	45,5	2	18	11	•		
7	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		•	
8	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح	4	36,4	6	54,5	1	9,1	11		•	

9	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات القسمة	2	18,2	9	81,8	0	0	11		•	
10	يصعب عليه رسم الأشكال الهندسية مثل المربع والمثلث والمستطيل	5	45,5	5	45,5	1	9,1	11	•		
11	يصعب عليه الترميز بين الرموز الرياضية مثل :> <،	6	54,5	4	36,4	1	9,1	11	•		
12	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل (0،8)(6،9)(2،5)	8	72,7	3	27,3	0	0	11	•		
13	يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	4	36,4	6	54,5	1	9,1	11		•	
14	يصعب عليه أن بفرق بين إشارة+وإشارة × وإشارة – وإشارة =	10	90,9	1	9,09	0	0	11	•		
15	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب	3	27,3	8	72,7	0	0	11		•	
17	خلط بين منزلتي الآحاد والعشرات	7	63,6	4	36,4	0	0	11	•		
18	يقوم بعملية الجمع والطرح في نفس الوقت	7	63,6	2	18,2	2	18	11	•		

19	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة	5	45,5	5	45,5	1	9,1	11		•		
20	يبدأ عملية الجمع من اليسار إلى اليمين فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ	7	63,6	3	27,3	1	9,1	11	•			
21	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل	5	45,5	6	54,5	0	0	11		•		
22	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.	2	18,2	8	72,7	1	9,1	11		•		
23	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة	3	27,3	7	63,6	1	9,1	11		•		

الأخطاء الشائعة في الحساب

وبالتالي اصبح الاستبيان بصورته النهائية وهو كالتالي :

ملاحظات المحكمين :

الملحق رقم (11) ملاحظات المحكمين (الدراسة الاستطلاعية)

الاخطاء الشائعة في القراءة :

الرقم			الاخطاء الشائعة في القراءة	التحكيم
1	1	1	صعوبة التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها	**تبقى**
2	2	2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة	**تبقى**
3	3	5	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	**تبقى**
4	4	6	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)	**تبقى**
5	5	8	حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة	***تعدل***
6	6	9	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة	**تبقى**
7	7	10	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	**تبقى**
8	8	11	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	**تبقى**
9	9	13	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"	**تبقى**
10	10	14	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة	**تبقى**
11	11	15	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	**تبقى**
12	12	16	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة	**تبقى**
13	13	18	صعوبة في استخدام الكلمات المترادفة .	**تبقى**
14	14	19	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.	**تبقى**
15	15	20	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.	**تبقى**
16	16	21	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة والحساب	**تحذف**
17	1	3	يقرأ بطريقة سريعة وغير واضحة	**تحذف**
18	2	4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك	**تحذف**
19	3	7	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما (ك.ق)	**تحذف**
20	4	17	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	**تحذف**
21	5	12	يبدل كلمة بأخرى مثل "كان" بدلا من "عاش" أثناء القراءة	**تحذف**
/	/	/	**يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)**	**فقرة جديدة**
/	/	/	**صعوبة في ايجاد الكلمات المترادفة**	**فقرة جديدة**

1 **ملاحظة الباحث** :اضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في ٌبعد الاخطاء الشائعة في القراءة :الفقرة الاولى نصها كالتالي : "**يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها** " واضافة فقرة اخرى خاصة بالمرادفات نصها كالتالي :"**صعوبة في ايجاد الكلمات المترادفة**"

ثم عدلت فقرة واحدة في بعد **القراءة** وهي الفقرة رقم(8) والتي كان نصها :" **حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة**" ،فأصبحت: "**حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة** ". وبالتالي ٌبعد القراءة حذفت منه (5) فقرات وهي فقرة رقم (3)،(4)،(7)،(17)،(12)،واضيفت فقرتان فاصبح عدد فقرات ٌبعد الاخطاء الشائعة في القراءة هو(18) فقرة .بعدما كانت (21) فقرة ،قبل تمرير الاستبيان على المحكمين

الرقم			الاخطاء الشائعة في الكتابة	التحكيم
1	1	1	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .	تبقى
2	2	4	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.	تبقى
3	3	5	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،او ج،ح،خ.	تبقى
4	4	7	يكتب كلمات غير كاملة .	تبقى
5	5	8	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	تبقى
6	6	9	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .	تبقى
7	7	10	يبطئ في الكتابة .	تبقى
8	8	11	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	تبقى
9	9	12	خطه رديء وغير مقروء.	تبقى
10	10	13	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .	تبقى
11	11	14	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية .	تبقى
12	12	15	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب.	تبقى
13	13	16	يضيف حرف الى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	تبقى

14	14	18	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية	**تبقى**
15	15	19	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	**تبقى**
16	16	20	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .	**تبقى**
17	17	21	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .	**تبقى**
18	1	2	يكتب بشكل معكوس المقاطع الكلمات من اليسار الى اليمين .	**تحذف**
19	2	3	يكتب الحروف بترتب غير صحيح فكلمة "دار" يكتبها "راد".	**تحذف**
20	3	6	ينسى كتابة كلمات كتبها من قبل .	**تحذف**
21	4	17	يضيف كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية .	**تحذف**
/	/	/	**يكتب الكلمات بدون مد (و،ي،ا) مثل :الجميلة الجملة**	**فقرة جديدة**
/	/	/	**لا يشكل الكلمات اثناء الكتابة**	**فقرة جديدة**

<u>ملاحظة الباحث</u> :اضافة فقرتين جديدتين للاستبيان في بعد الاخطاء الشائعة في الكتابة :الفقرة الاولى نصها كالتالي :**يكتب الكلمات بدون مد (و،ي،ا) مثل الجميلة – الجملة**

ثم فقرة ثانية نصها : **لا يشكل الكلمات اثناء الكتابة** وبالتالي ًبعد الكتابة حذفت منه (4) فقرات وهي فقرة رقم (2)،(3)،(6)،(17)،واضيفت فقرتين فاصبح عدد فقرات ًبعد الاخطاء الشائعة في الكتابة هو(19) فقرة .بعدما كانت (21) فقرة قبل تمرير الاستبيان على اهل الاختصاص .

2 –**الاخطاء الشائعة في الحساب :**

الرقم			**الاخطاء الشائعة في الحساب**	**التحكيم**
1	1	1	صعوبة بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس	**تبقى**
2	2	2	يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918	**تبقى**
3	3	3	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8)	**تبقى**
5	5	5	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس	**تبقى**
6	6	6	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع	***تعدل***
7	7	7	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب	**تبقى**

8	8	8	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح	**تبقى**
9	9	13	يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	**تبقى**
10	10	15	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب	**تبقى**
11	11	18	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة	**تبقى**
12	12	20	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل	**تبقى**
13	13	21	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.	**تبقى**
14	14	22	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة	**تبقى**
15	15	23	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة	**تبقى**
4	4	4	يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل :المضاعفات والقواسم	**تحدف**
16	1	9	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات القسمة	**تحذف**
17	2	10	يصعب عليه رسم الأشكال الهندسية مثل المربع والمثلث والمستطيل	**تحذف**
18	3	11	يصعب عليه الترميز بين الرموز الرياضية مثل :< ،>	**تحذف**
19	4	12	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل (2،5)(6،9)(0،8)	**تحذف**
20	5	14	يصعب عليه أن بفرق بين إشارة+وإشارة × وإشارة – وإشارة =	**تحذف**
21	6	16	خلط بين منزلتي الآحاد والعشرات	**تحذف**
22	7	17	يقوم بعملية الجمع والطرح في نفس الوقت	**تحذف**
23	8	19	يبدأ عملية الجمع من اليسار إلى اليمين فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ	**تحذف**
/	/	/	**يصعب عليه حصر اعداد باستخدام اشارة <او>**	**فقرة جديدة**
/	/	/	**يصعب علية التحويل (اللتر–المتر)**	**فقرة جديدة**

ملاحظة الباحث :اضافة فقرتين جديدتين للاستبيان في ّبعد الاخطاء الشائعة في الحساب :الفقرة الاولى نصها كالتالي :"**يصعب عليه حصر اعداد باستخدام اشارة >او<**"

ثم فقرة ثانية نصها :" **يصعب عليه تحويل الوحدات (اللتر– متر)**" وبالتالي ّبعد الحساب حذفت منه (9) فقرات وهي فقرة رقم (4)،(9)،(10)،(11)،(12)،(14)،(16)،(17)،(19)،وعدلت فقرة واحدة، ونصها كمايلي:"**يقوم بعملية الجمع والطرح في نفس الوقت**" ،فاصبحت "**لا يركز اثناء اجراء العمليات الحسابية**"

فاصبح عدد فقرات ّبعد الاخطاء الشائعة في الحساب هو(16) فقرة .بعدما كانت (23) فقرة قبل تمرير الاستبيان على المحكمين (المعلمين والمفتشين).

الصورة النهائية للاستبيان :

الرقم	الاخطاء الشائعة في القراءة	يحدث بشكل		
		ضعيف	متوسط	جيد
1	يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها			
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة			
3	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه			
4	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)			
5	حذف بعض الكلمات من الجلمة المقروءة			
6	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة			
7	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية			
8	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية			
9	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"			
10	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة			
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية			
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة			
13	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة .			
14	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.			
15	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.			
16	يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)			
17	صعوبة في ايجاد الكلمات المترادفة			

الرقم	الاخطاء الشائعة في الكتابة	يحدث بشكل		
		ضعيف	متوسط	جيد
1	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .			
2	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.			
3	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.			
4	يكتب كلمات غير كاملة .			
5	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .			
6	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .			
7	يبطئ في الكتابة .			
8	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.			
9	خطه رديء وغير مقروء.			
10	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .			
11	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية .			
12	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب.			
13	يضيف حرف الى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.			
14	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية			
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.			
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .			
17	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .			

الرقم	الاخطاء الشائعة في الحساب	يحدث بشكل		
		ضعيف	متوسط	جيد
1	يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس			
2	يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 918،205،733			
3	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2) (7-8)			
4	يخطئ في فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس			
5	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع			
6	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب			
7	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح			
8	يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان			
9	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب			
10	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة			
11	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل			
12	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.			
13	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة			
14	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة			
15	**يخطئ في حصر اعداد باستخدام اشارة <او>**			
16	**يرتكب اخطاء في التحويل (اللتر-المتر)**			

الملحق رقم ( )

بطاقة رصد الاخطاء في الكتابة :

الرقم	**الخطأ الشائع**	**التنقيط**
01	حذف النقاط أو الحروف ووضعها في أماكن غير صحيحة	
02	أخطاء إملائية	
03	التوصيل الخاطئ بين الحروف	
04	استبدال حرف بحرف	
05	إضافة بعض الحروف مما يغير شكل او معنى الكلمة	
06	حذف بعض الحروف من الكلمة أثناء الكتابة الإملائية	
07	تشويه أشكال الحروف	
08	حالات أخرى	
	مجمـــــوع الأخطـــــــاء	

الملحق رقم ()

جدول رصد الاخطاء الشائعة في الحساب :

اسم التلميذ :.....المدرسة :.....السن :.....

الرقم	الخطأ الشائع في الحساب	**التنقيط**
01	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الضرب	
03	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الطرح	
04	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الجمع	
05	يخطئ في حل المسائل الحسابية أثناء الدرس	
06	يخطئ في حصر أعداد باستخدام عملية ><	
07	يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	
08	يرتكب اخطاء في التحويل، التحويل (اللتر والمتر)	
09	حالات أخرى	
	مجمـــــوع الأخطـــــــاء	

الملحق رقم ( )

الاختبار القبلي والبعدي المعتمد عليه في الدراسة الاستطلاعية والاساسية

عمليات الضرب:

12 -	33	16	77	31	110	100	120
6 - ×	3 ×	6 ×	9 ×	1 ×	4 ×	7 ×	8 ×
=	=	=	=	=	=	=	=

عمليات الطرح:

11 -	77	15	77	35	120	89	1200
14 -	11 -	7 -	3 -	15 -	4 -	75 -	18 -
		=	=	=	=	=	=

عمليات الجمع:

33+	120	23	31	68	1344	7524	9586
25	45+	12 +	66 +	51 +	6253 +	2568 +	958
	=	=	=	=	=	=	=

مسألة :

بمناسبة عيد الام اشترك احمد وسارة في شراء هدية لامهما بـــ 2000 دينار ساهم احمد بـــ 450 ، المطلوب ماهو المبلغ الذي ساهمت به سارة .

التحويل :

10 - 2لتر =.....سنتيلتر

11 - 4 لتر ونصف =.....سنتيلتر

12 - 1500 مللتر =.....لتر

13 - M1 =.....CM

ترجم الرموز الى كلمات

4 < 8	3 >9	7<4	2<8	5>8	5<10	9>7

ملحق () بطاقة رصد الأخطاء في القراءة المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية والاساسية

اسم التلميذ : ... . اسم المدرسة .....

	الاخطاء الشائعة في القراءة	عدد الأخطاء
1	**الإضافة** :هي إضافة التلميذ حرفا ،او مجموعة حروف في الكلمة ،او إضافة كلمة من الكلمات في الجملة	
2	**الحذف** :وهو حذف التلميذ حرفا او مجموعة حروف من الكلمة ،او حذف كلمة في الجملة	
3	**الإبدال** :وهو إبدال حرف مكان اخر ،او إبدال مجموعة حروف في الكلمة او ابدال كلمة بكلمة أخرى	
4	**التكرار** :ويقصد به تكرار بعض الحروف ،او بعض الكلمات في الجملة	
5	**القراءة المتقطعة** :ويقصد به قراءة النص كلمة كلمة	
6	**التوقف الخطأ**:ويقصد به عدم قراءة التلميذ في وحدات فكرية تامة المعنى	
7	**عدم التفريق بين الأصوات المتشابهة في المخرج** :مثل نطق السين صادا ،والزاي ذالا، والجيم قافا وهكذا.	
8	**الخجل والخوف والتردد** :ويقصد به ان يتهيب التلميذ القراءة ،او يحدث له ارتباكا أثناء القراءة بسبب احد هذه الأسباب.	
09	**عدم احترام الحركات اثناء القراءة : كالضمة والكسرة ،الشدة والسكون**	
	حالات اخرى	
	المجموع	

الملحق رقم ( ):

بطاقة رصد الاخطاء في القراءة:

الرقم	**الخطأ الشائع**	التنقيط
01	**الإضافة** :هي إضافة التلميذ حرفا أو مجموعة حروف في الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة .	
02	**الإبدال**:هو إبدال حرف مكان أخر ،أو إبدال مجموعة حروف في الكلمة أو إبدال كلمة بكلمة.	
03	**الحذف**:هو حذف التلميذ حرفا أو مجموعة حروف من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة .	
04	**التكرار**:تكرار التلميذ لبعض الحروف أو بعض الكلمات .	
05	حالات اخرى	
	مجمـــــوع الأخطـــــــــاء	

الملحق رقم (09)

للتحكيم (للتصحيح)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

جامعة وهران (2)

استبيان بعنوان :

من إعداد الطالب :حطراف نورالدين

<u>بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية</u>

إن مرحلة التعليم الابتدائي،هي أول مراحل التعليمة التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النجاح في المراحل التعليمة الأخرى ،لذا وجب الاهتمام بهذه المرحلة وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي من خلال الوقوف على بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب حيث تسمى هذه المشاكل بصعوبات التعلم الأكاديمية وقد لجأت إليكم لاعتقادي بأنكم اقدر الناس على تحديد تلك الصعوبات على أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع التلاميذ دراسيا .

فأيها المعلم الفاضل وأيتها المعلمة الفاضلة ،اعلم سلفا كثرة مسؤولياتكم وقيمة وقتكم الثمين ،إلا أن ما تتمتعون به من خبرة وقدوة على التقويم السليم في مجال التربية والتعليم دفعني للاستفادة من ذلك ،لذا أرجو التكرم بالإجابة على مفردات الاستبيان بالصدق والموضوعية المعروفة عنكم حتى تتمكن الدراسة بإذن الله من التعرف على بعض الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة **<u>الثالثة ابتدائي</u>** في مجال القراءة والكتابة والحساب وهذا بتحديد الخطأ بعد قراءة فقرات الاستبيان بعلامة (×) ،ليتسنى لي اقترح برنامج لعلاج تلك الأخطاء في المجالات السالفة الذكر

أرجو تعاونكم الصادق من اجل انجاز هذا البحث بطريقة موضوعية وسليمة وجيدة وتقبلوا مني شكري وتقديري الخالصين .

- **المدرسة :**.....
- **المستوى:**.....
- **الخبرة:(بالسنوات)** .....

1 -الأخطاء الشائعة في القراءة

الرقم	العبارة (الأخطاء) **الأخطاء الشائعة في القراءة**	مدى مناسبة العبارة		
		تحذف	**تبقى**	**تعدل إلى**
1	صعوبة التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها			
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة			
3	يقرأ بطريقة سريعة وغير واضحة			
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك			
5	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه			
6	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)			
7	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما (ك.ق)			
8	حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة			
9	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة			
10	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية			
11	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية			
12	يبدل كلمة بأخرى مثل "كان" بدلا من "عاش" أثناء القراءة			
13	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"			
14	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة			
15	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية			
16	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة			
17	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة			
18	صعوبة في استخدام الكلمات المترادفة .			
19	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.			
20	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.			
21	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة والحساب			

1 ✚الأخطاء الشائعة في الكتابة

الرقم	الأخطاء (العبارة)	تحذف	تبقى	تعدل إلى
01	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .			
02	يكتب بشكل معكوس المقاطع الكلمات من اليسار إلى اليمين .			
03	يكتب الحروف بترتب غير صحيح فكلمة "دار" يكتبها "راد".			
04	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.			
05	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.			
06	ينسى كتابة كلمات كتبها من قبل .			
07	يكتب كلمات غير كاملة .			
08	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .			
09	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .			
10	يبطئ في الكتابة .			
11	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.			
12	خطه رديء وغير مقروء.			
13	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .			
14	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية .			
15	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة آو من الكتب.			
16	يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.			
17	يضيف كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية .			
18	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية			
19	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.			
20	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .			
21	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .			

ثالثا :الأخطاء الشائعة في الحساب

الرقم	الأخطاء (العبارة)	تحذف	تبقى	تعدل إلى
01	صعوبة بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس			
02	يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918			
03	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2) (7-8)			
04	يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل :المضاعفات والقواسم			
05	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس			
06	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع			
07	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب			
08	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح			
09	يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية لعمليات القسمة			
10	يصعب عليه رسم الأشكال الهندسية مثل المربع والمثلث والمستطيل			
11	يصعب عليه الترميز بين الرموز الرياضية مثل : >،<			
12	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل (5،2)(9،6)(8،0)			
13	يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان			
14	يصعب عليه أن بفرق بين إشارة+وإشارة × وإشارة – وإشارة =			
15	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب			
16	خلط بين منزلتي الآحاد والعشرات			
17	يقوم بعملية الجمع والطرح في نفس الوقت			
18	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم أن العملية كانت صحيحة			
19	يبدأ عملية الجمع من اليسار إلى اليمين فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خطأ			
20	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل			
21	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.			
22	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة			
23	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة			

ملاحظة :يمكن إضافة ملاحظات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تثري الموضوع

الملحق رقم (10) **الصيغة النهائية للاستبيان**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

جامعة وهران (2)

استبيان بعنوان :

من إعداد الطالب :حطراف نورالدين

بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب
من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية

إن مرحلة التعليم الابتدائي،هي أول مراحل التعليمة التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النجاح في المراحل التعليمة الأخرى ،لذا وجب الاهتمام بهذه المرحلة وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي من خلال الوقوف على بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب حيث تسمى هذه المشاكل بصعوبات التعلم الأكاديمية وقد لجأنا إليكم لاعتقادنا بأنكم اقدر الناس على تحديد تلك الصعوبات على أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع التلاميذ دراسيا .

فأيها المعلم الفاضل وأيتها المعلمة الفاضلة ،اعلم سلفا كثرة مسؤولياتكم وقيمة وقتكم الثمين ،إلا أن ما تتمتعون به من خبرة وقدوة على التقويم السليم في مجال التربية والتعليم دفعني للاستفادة من ذلك ،لذا أرجو التكرم بالإجابة على مفردات الاستبيان بالصدق والموضوعية المعروفة عنكم حتى تتمكن الدراسة بإذن الله من التعرف على بعض الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة **الثالثة ابتدائي** في مجال القراءة والكتابة والحساب وهذا بتحديد الخطأ بعد قراءة فقرات الاستبيان بعلامة (×) ،ليتسنى لي اقترح برنامج لعلاج تلك الأخطاء في المجالات السالفة الذكر

أرجو تعاونكم الصادق من اجل انجاز هذا البحث بطريقة موضوعية وسليمة وجيدة وتقبلوا مني شكري وتقديري الخالصين .

- **المدرسة :**.....
- **المستوى:**.....
- **الخبرة:(بالسنوات)** .....

الرقم	الأخطاء الشائعة في القراءة	يحدث بشكل		
		ضعيف	متوسط	جيد
1	يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها			
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة			
3	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه			
4	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)			
5	حذف بعض الكلمات من الجلمة المقروءة			
6	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة			
7	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية			
8	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية			
9	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"			
10	يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة			
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية			
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة			
13	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة .			
14	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.			
15	يرتكب أخطاء في القراءة و الكتابة.			
16	يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)			
17	لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة			

الرقم	الأخطاء الشائعة في الكتابة	يحدث بشكل		
م		ضعيف	متوسط	جيد
1	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .			
2	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.			
3	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.			
4	يكتب كلمات غير كاملة .			
5	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .			
6	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم .			
7	يبطئ في الكتابة .			
8	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.			
9	خطه رديء وغير مقروء.			
10	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .			
11	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية			
12	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب.			
13	يضيف حرف الى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.			
14	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية			
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.			
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .			
17	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .			

الرقم	الأخطاء الشائعة في الحساب	يحدث بشكل		
		ضعيف	متوسط	جيد
1	يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس			
2	يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 918،205،733			
3	يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8)			
4	يخطئ في فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس			
5	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع			
6	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الضرب			
7	يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح			
8	يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان			
9	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب			
10	يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة			
11	ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل			
12	لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط.			
13	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة			
14	لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة			
15	يخطئ في حصر اعداد باستخدام اشارة > او<			
16	يرتكب اخطاء في التحويل (اللتر–المتر)			

الملحق رقم (....)

المدارس الابتدائية التابعة للمعلمين المتربصين – لمقاطعة معسكر

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة	الولاية
01	مدرسة زوبير عبد القادر	---	معسكر
02	مدرسة بالقاسم عبد القادر	ماوسة	معسكر

03	مدرسة زروال محمد	الفراقيق – محمدية	معسكر
04	مدرسة دوار جبور	المحمدية	معسكر
05	مدرسة العربي التبسي	بوحنيفية	معسكر
06	مدرسة طارق بن زياد سيدي – محي الدين	القيطنة	معسكر
07	مدرسة مخفي الطيب	وادي الأبطال	معسكر
08	مدرسة فداق لخضر	سيق	معسكر
09	مدرسة سعادي عبد القادر	زهانة	معسكر
10	مدرسة سيدي محمد	ماوسة	معسكر
11	مدرسة سيدي السنوسي	تغنيف	معسكر
12	مدرسة صديقي قدور	المناور	معسكر
13	مدرسة شيهاب العربي	القرايعية	معسكر
14	مدرسة بوهلال الحاج	المامونية	معسكر
15	مدرسة بناني الغالي	عين فارس	معسكر
16	مدرسة الأمير عبد القادر	البنيان	معسكر
17	مدرسة جاكير عبد العزيز	معسكر	معسكر
18	مدرسة خصيبية الجديدة	خصيبية	معسكر
19	مدرسة دحو عبد القادر	خروف	معسكر
20	مدرسة 20اوت 1956	نسمط	معسكر
21	مدرسة طه أمينة	----	معسكر
22	مدرسة بوجناح بني يخلف	البرج	معسكر
23	مدرسة عبد المجيد خالد	مطمور	معسكر
24	مدرسة نجادي القليل	سيدي قادة	معسكر
25	مدرسة عين القوير عبد القادر	سيدي عبد الجبار	معسكر
26	مدرسة قرين الحبيب	المناور	معسكر
27	مدرسة عرقوب دحو	عين فارس	معسكر
28	مدرسة العروسي مصطفى	خلوية	معسكر

29	مدرسة سيدي محمد بن علي	ماوسة	معسكر
30	مدرسة المجاهد زعفان محمد	السهايلية	معسكر
31	مدرسة مصطفى الرماصي	المالح – زلامطة	معسكر
32	مدرسة نوايري حمو بوليلف	معكسر	معسكر
33	مدرسة بوداعة محمد	معسكر	معسكر
34	مدرسة قبلي بلاحة	أهل ونان – سيق	معسكر
35	مدرسة الزعاذنية محمد عباس	معسكر	معسكر
36	مدرسة جروان يمينة	سيق	معسكر
37	مدرسة طالبي محمد	سيدي سليمان– بوحنيفية	معسكر
38	مدرسة حمادوش عبد الرحمان	الحدايدية – المحمدية	معسكر
39	مدرسة العربي التبسي	وادي الابطال	معسكر
40	مدرسة بن ناصر عبد الحق	أهل ونان – سيق	معسكر
41	مدرسة رزيني قويدر	زهانة	معسكر
42	مدرسة بولنوار محمد	--	معسكر
43	مدرسة مهني بن حلفاية	تيغنيف	معسكر
44	مدرسة زوبير عبد القادر	زهانة	معسكر
45	مدرسة دادو عبد القادر	خروف – سيق	معسكر
46	مدرسة بن مرزوق الميلود	بوحنيفية	معسكر
47	مدرسة المساعدية (المختلطة)	تيغيف	معسكر
48	مدرسة ابن خلدون	تيزي	معسكر
49	مدرسة عثمان عابد	العلايمية – سيق	معسكر
50	مدرسة شداد الجيلالي	-----	معسكر
51	مدرسة غفور بوزيان	المناصرية	معسكر
52	مدرسة الصبايحية (المختلطة)	تيغيف	معسكر
53	مدرسة الإخوة قداري	تيغنيف	معسكر
54	مدرسة منصوري عبد الرحمان	----	معسكر

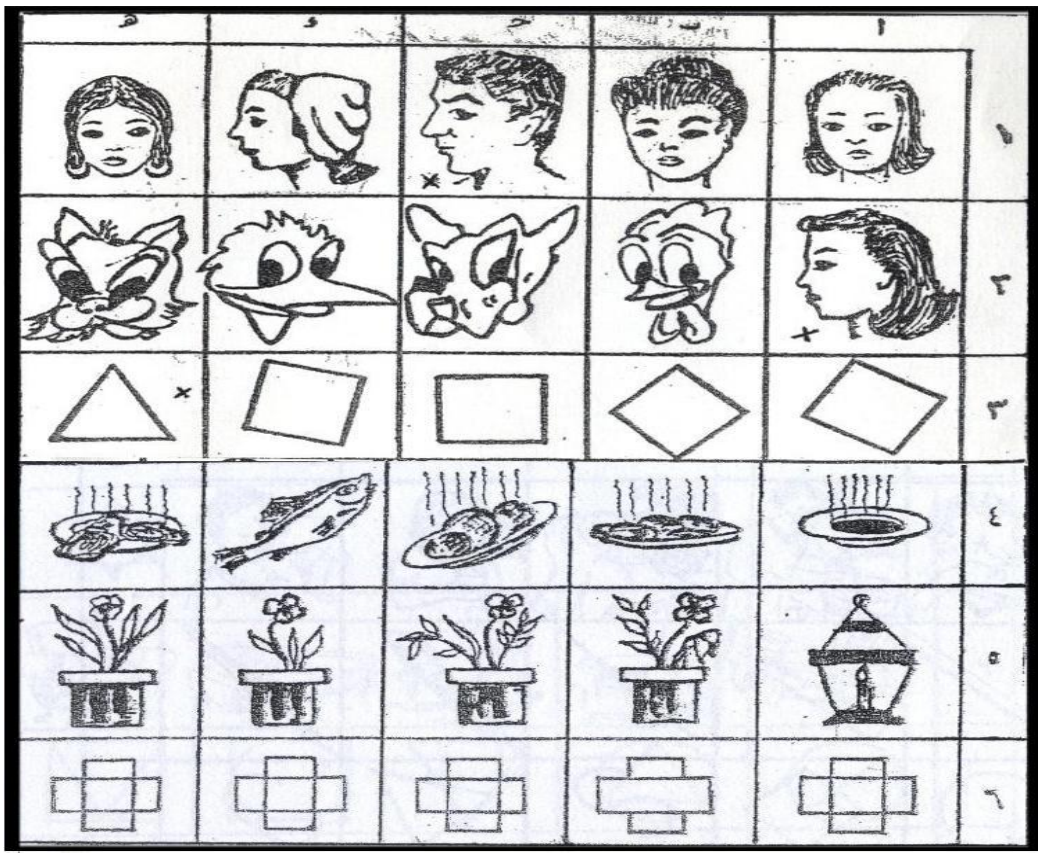
55	مدرسة المطابش	تيغنيف	معسكر
56	مدرسة بودادي احمد	القعدة – سيق	معسكر

ملحق رقم (39) إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



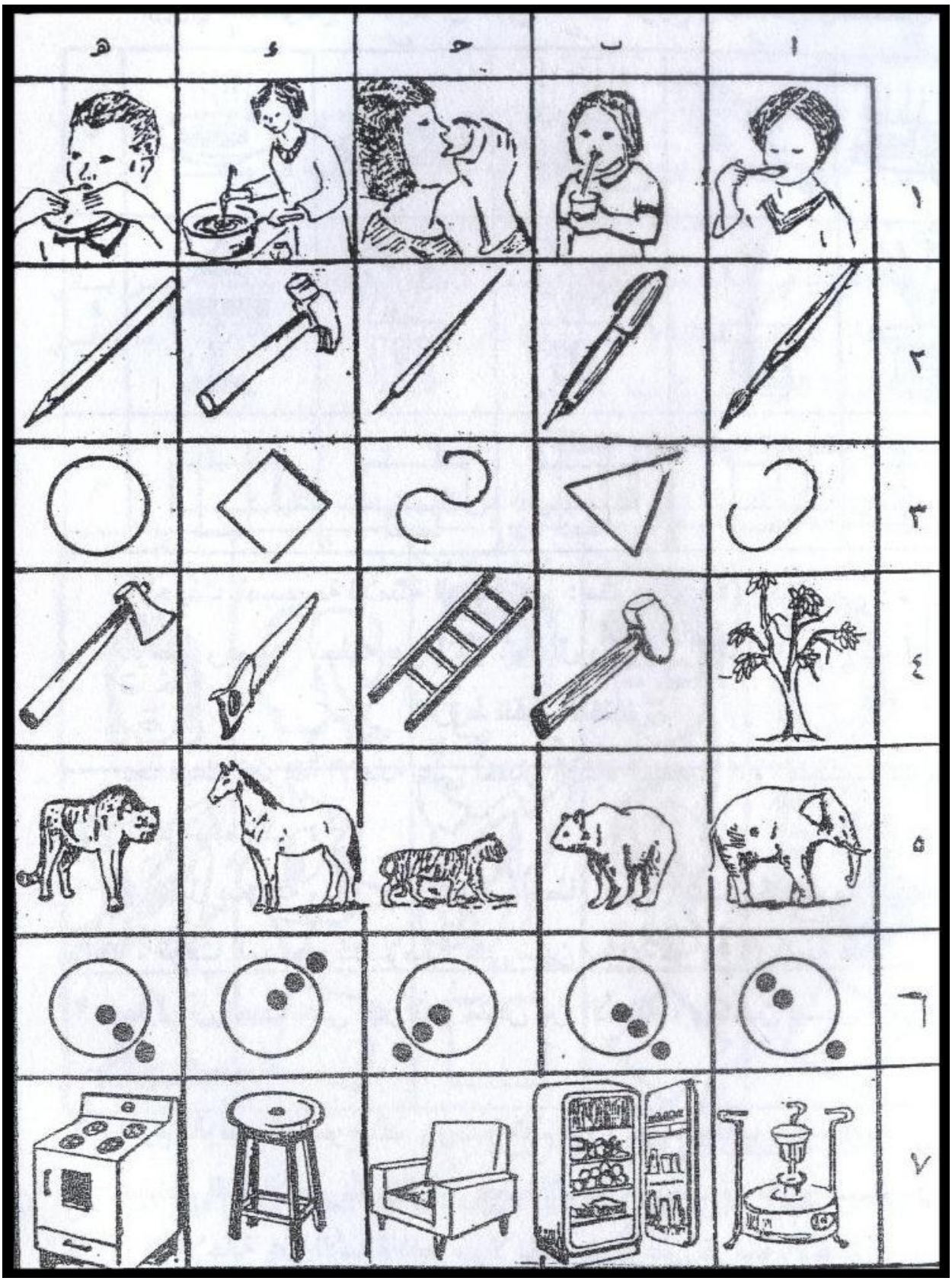
ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

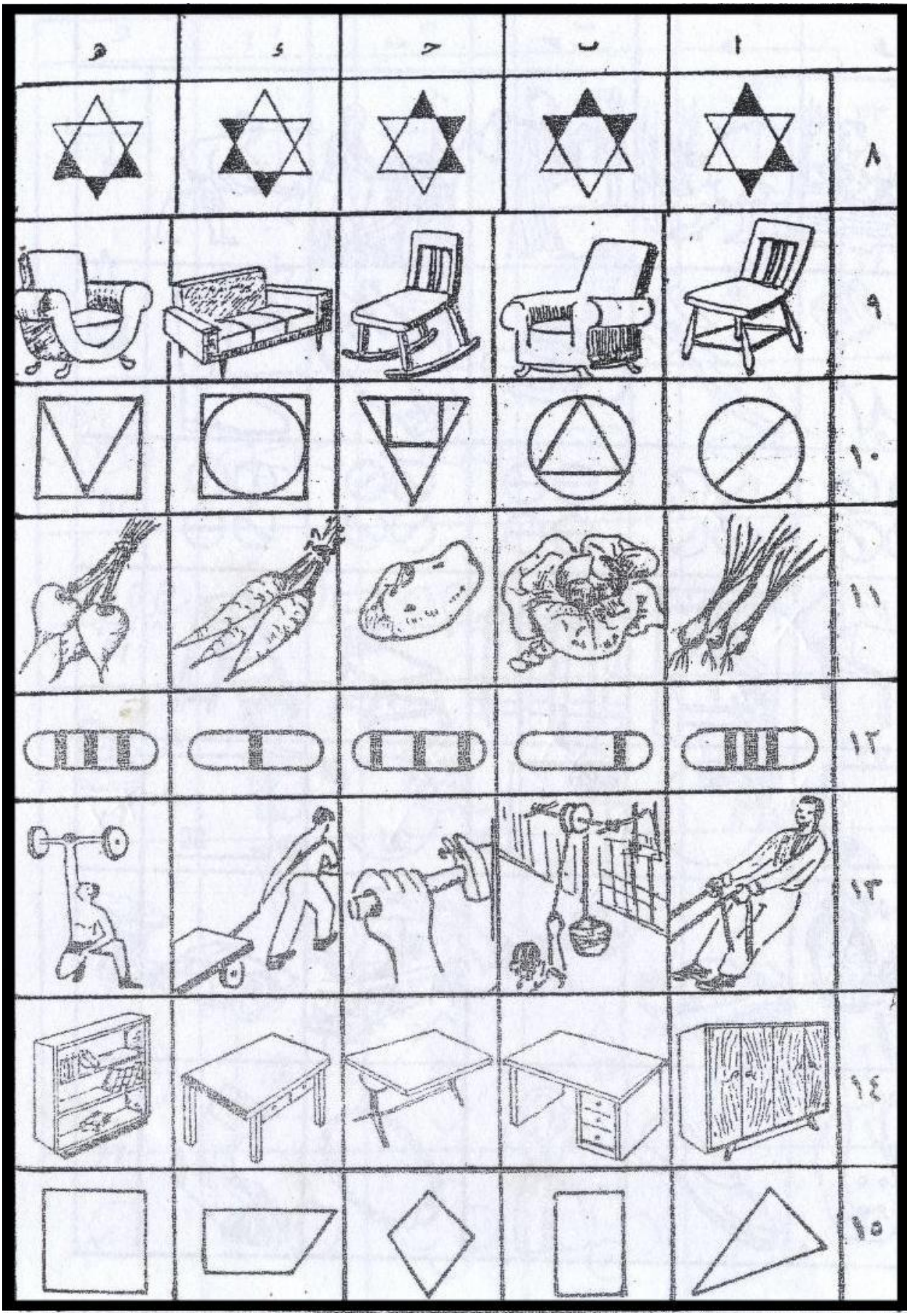
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـــ) فهي تعبر عن رجل.

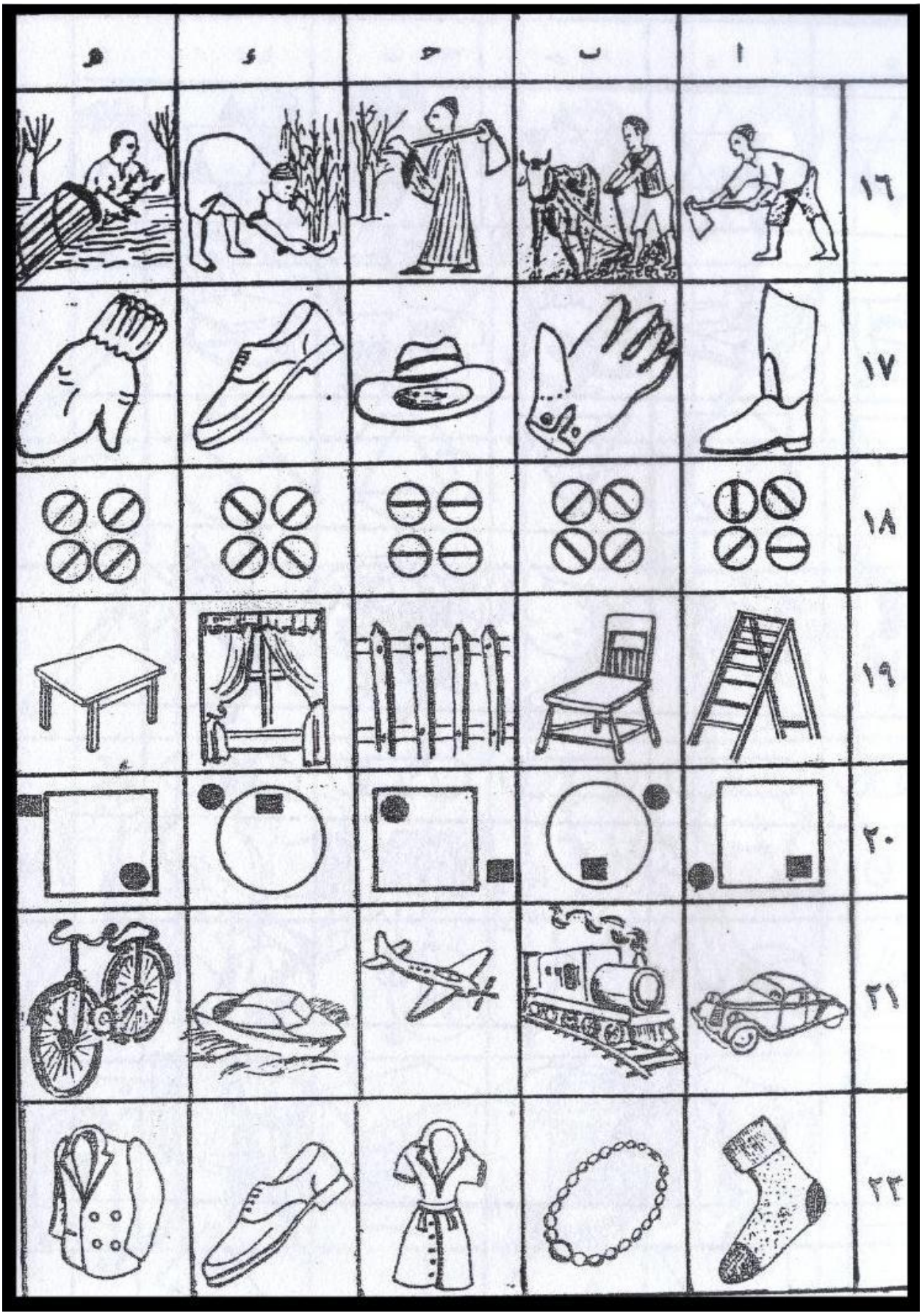
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

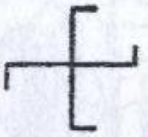
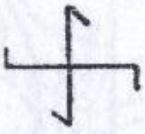
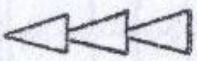
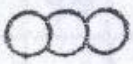
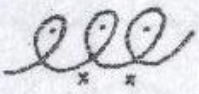
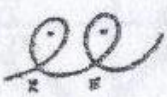
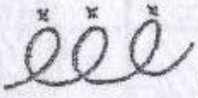
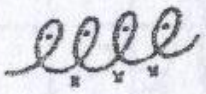
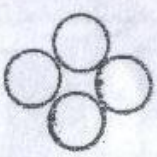
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـــ)، لماذا؟

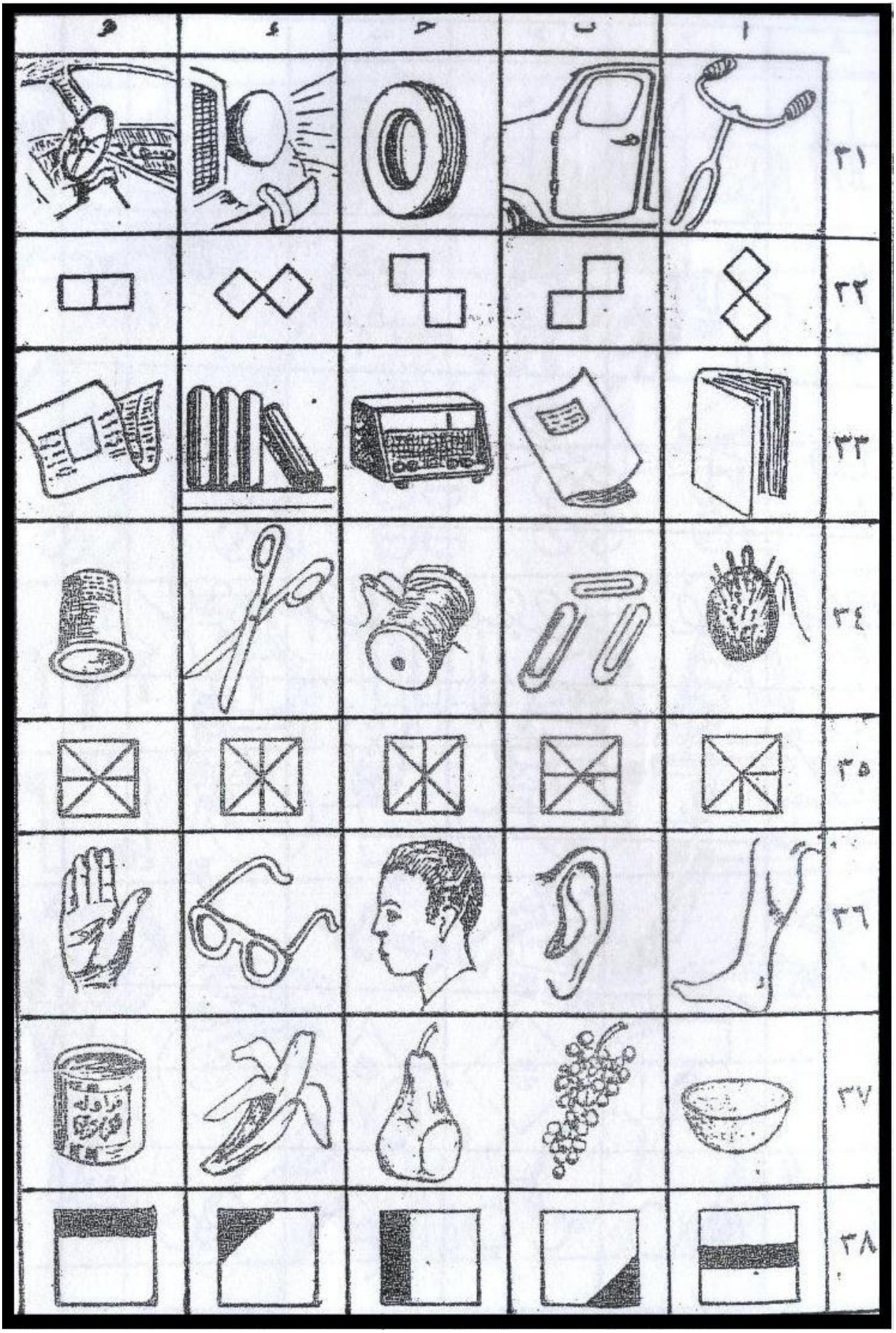
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك.

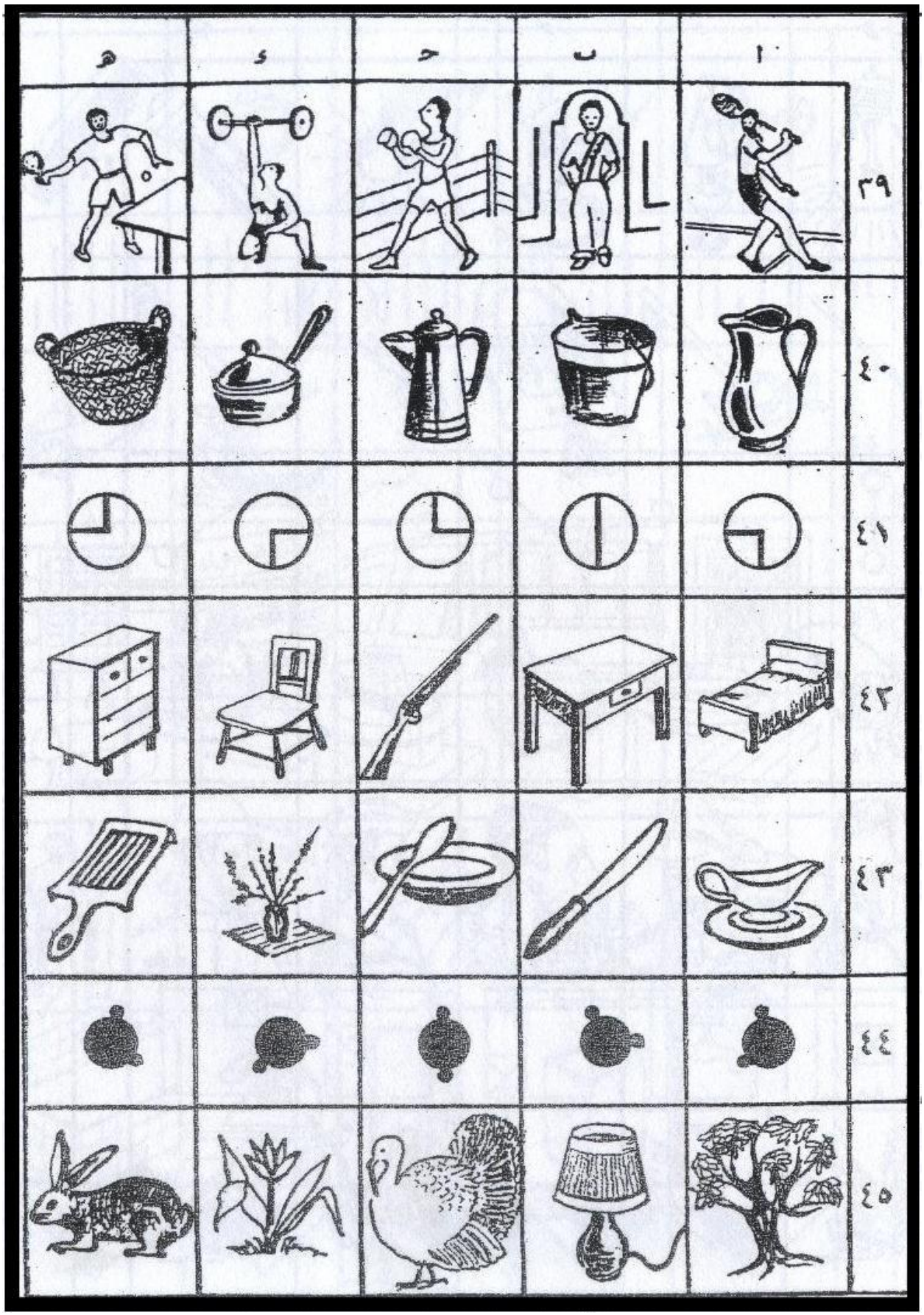

ا
ب
ح
ء
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

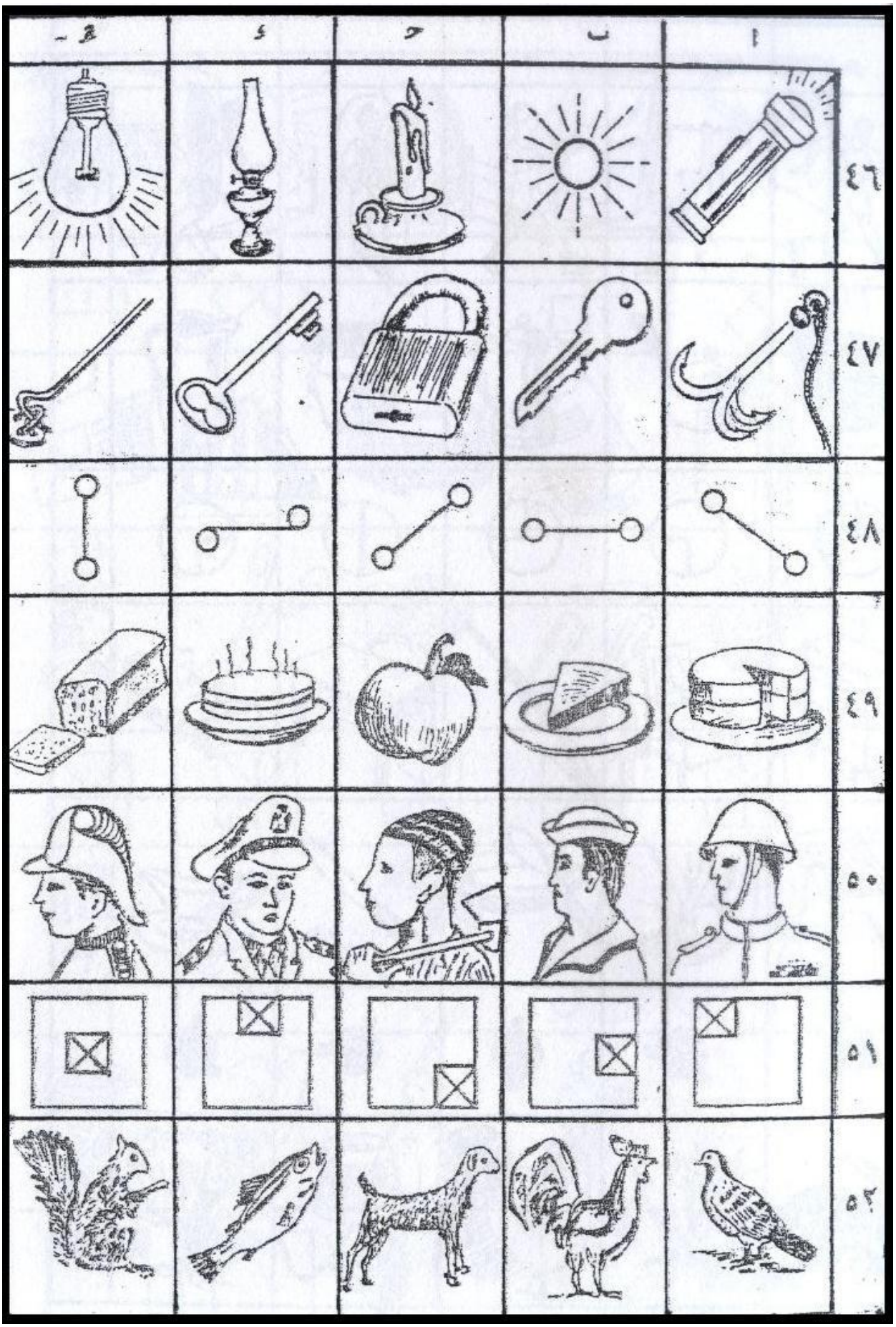

ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

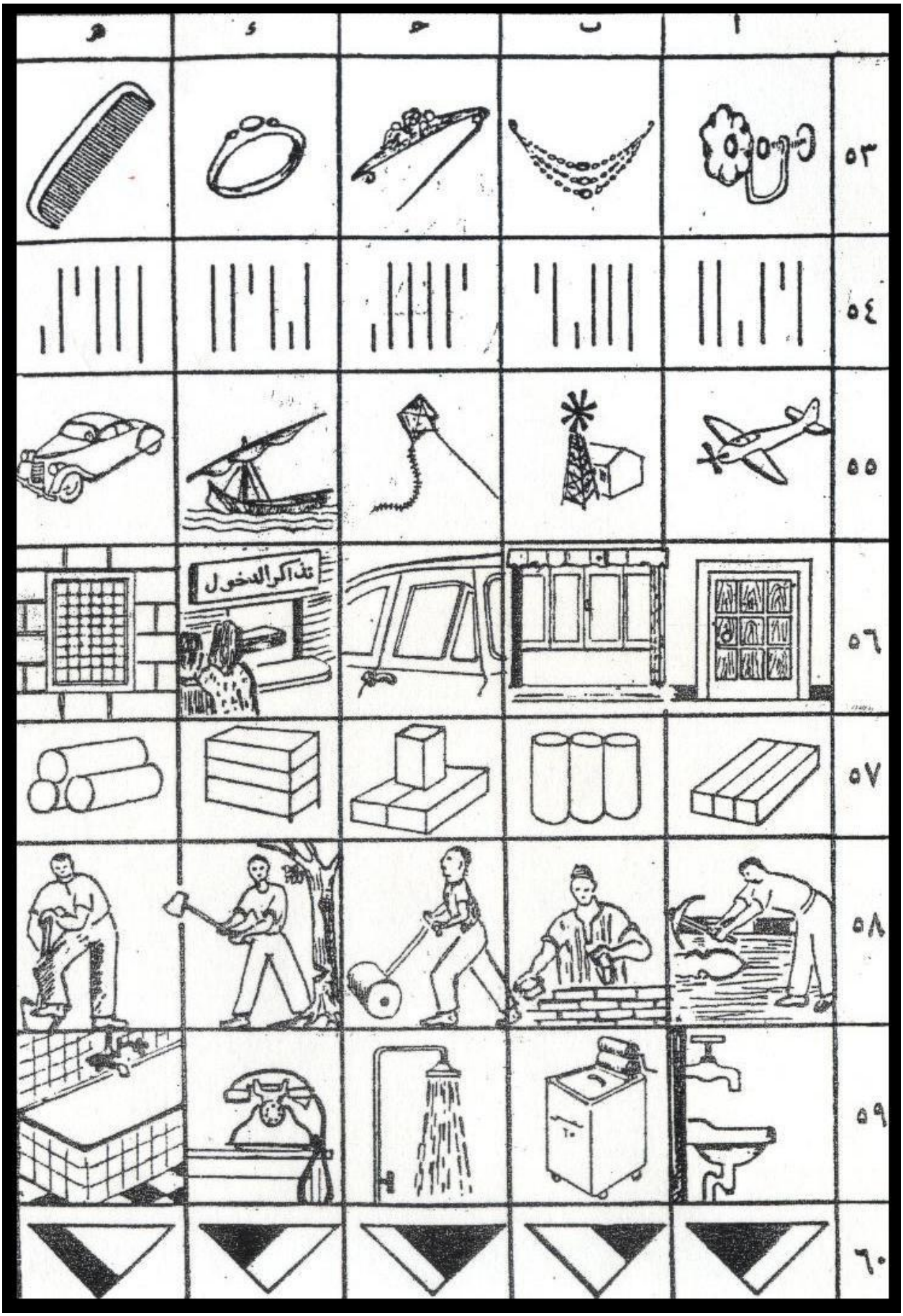

ا
ب
ح
ء
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

	ا	ب	ج	د	هـ
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					


ا
ب
ج
د
هـ
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ه
د
ح
ب
ا
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
ج
د
هـ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

مفتاح التصحيح لاختبار الذكاء المصور

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
	د		ج		أ		ب
	د		ج		هـ		أ
1	هـ	16	أ	31	ج	46	ب
2	أ	17	هـ	32	ب	47	ج
3		18	أ	33	أ	48	ج
4	د	19	هـ	34	د	49	هـ
5	أ	20	ب	35	هـ	50	د
6		21	ب	36	هـ	51	هـ
7	ج	22	ب	37	أ	52	ج
8	أ	23	د	38	ب	53	هـ
9	د	24	ب	39	هـ	54	أ
10	أ	25	د	40	ب	55	ج
11	ب	26	د	41	د	56	د
12	ب	27	هـ	42	ج	57	د
13		28	هـ	43	ب	58	
14		29	ج	44		59	
15		30		45		60	

جدول رقم (١) : المعايير الاميركية لقياس الذكاء بطريقة كوداياناف

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامةفي الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
٢	٣ ١/٢	٤٢	١٧	٧ ١/٤	٨٧	٣٢	١١	١٣٢
٣	٣ ٣/٤	٤٥	١٨	٧ ١/٢	٩٠	٣٣	١١ ١/٤	١٣٥
٤	٤	٤٨	١٩	٧ ٣/٤	٩٣	٣٤	١١ ١/٢	١٣٨
٥	٤ ١/٤	٥١	٢٠	٨	٩٦	٣٥	١١ ٣/٤	١٤١
٦	٤ ١/٢	٥٤	٢١	٨ ١/٤	٩٩	٣٦	١٢	١٤٤
٧	٤ ٣/٤	٥٧	٢٢	٨ ١/٢	١٠٢	٣٧	١٢ ١/٤	١٤٧
٨	٥	٦٠	٢٣	٨ ٣/٤	١٠٥	٣٨	١٢ ١/٢	١٥٠
٩	٥ ١/٤	٦٣	٢٤	٩	١٠٨	٣٩	١٢ ٣/٤	١٥٣
١٠	٥ ١/٢	٦٦	٢٥	٩ ١/٤	١١١	٤٠	١٣	١٥٦
١١	٥ ٣/٤	٦٩	٢٦	٩ ١/٢	١١٤	٤١	١٣ ١/٤	١٥٩
١٢	٦	٧٢	٢٧	٩ ٣/٤	١١٧	٤٢	١٣ ١/٢	١٦٢
١٣	٦ ١/٤	٧٥	٢٨	١٠	١٢٠			
١٤	٦ ١/٢	٧٨	٢٩	١٠ ١/٤	١٢٣			
١٥	٦ ٣/٤	٨١	٣٠	١٠ ١/٢	١٢٦			
١٦	٧	٨٤	٣١	١٠ ٣/٤	١٢٩			

استخراج معامل الذكاء وتفسيره :

لو حصل طفل في الاختبار على العلامة (١٠) وكان عمره ٤١/٢ سنوات (٥٢) شهراً ، نجد في الجدول ان العمر العقلي الموازي لهذه العلامة هو (٦٦) شهراً ، فيكون حاصل الذكاء كما يلي :

$$\text{ح ذ} = \frac{٦٦}{٥٢} \times ١٠٠ = ١٢٧$$

٨١

اختبار رسم الرجل Good Enough

اسم الاختبار : اختبار الذكاء رسم الرجل لــ" جود انف " Good Enough

طبيعة الاختبار : نشرت " **فلورانس جودانف**" هذا الاختبار عام 1936 وهو اختبار غير لفظي لقياس الذكاء ،يمتاز ببساطة إجرائه ،اذ لا يتطلب من المفحوصين اكثر من ان يكون معه قلم وورقة بيضاء ،ثم يطلب منه رسم رجل على الورقة ولا يعطي اى إرشادات ،وهذا الرسم لا يستغرق اكثر من 10 دقائق وفي عام 1961 روجع الاختبار وأعيد نشره باسم اختبار " هاريس وجودانف " للنضج السيكولوجي.

Harris – good Enough test of psychological Maturité

ولقد قام "محمد حسن علاوي" بتجريب الاختبار وتقنينه على أطفال من البيئة المصرية وكان معامل الصدق (0.76) ومعاملات الثبات ما بين(0.86– 0.94)

فئات التطبيق :

يصلح الاختبار للأعمار فيما بين 3.5سنة الى 13.5سنة ،ولكن تكون نتائجه أكثر دقة ما بين 4 و 10 سنوات

فائدته :

يفيد في الوصول إلى فكرة سريعة عن ذكاء التلاميذ بالمدارس في الوصول إلى اكتشاف ضعاف العقول ،على أن يؤيد نتائج اختبارات أخرى.

التصحيح والمعايير :

يصحح على أساس عدد النقاط التفصيلية التي تظهر في الرسم والتي حددتها جودانف Good Enough على 42 نقطة كما يلي :

المعيار :

الدرجة	العمر العقلي		الدرجة	العمر العقلي		الدرجة	العمر العقلي		الدرجة	العمر العقلي	
	شهر	سنة		شهر	سنة		شهر	سنة		شهر	سنة
1	3	3	11	9	5	21	3	7	31	9	10
2	6	3	12	0	6	22	6	7	32	0	11
3	9	3	13	3	6	23	9	7	33	3	11
4	0	4	14	6	6	24	0	9	34	6	11
5	3	4	15	9	6	25	3	9	35	9	11
6	6	4	16	0	7	26	6	9	36	0	12
7	9	4	17	3	7	27	9	9	37	3	12

8	0	5	18	6	7	28	0	10	38	6	12
9	3	5	19	9	7	29	3	10	39	9	12
10	6	5	20	0	7	30	6	10	40	فما فوق	13

تحسب نسبة الذكاء طبقا للمعادلة الاتية :

نسبة الذكاء = العمر العقلي *100

العمر الزمني

تعليمات اختبار جودانف "Good Enough "للذكاء :

- كل فرد معه قلم وورقة بيضاء مع عدم استعمال الممحاة
- تكتب بيانات كل مفحوص اعلى الورقة وهي :
- اسم المدرسة والصف واسم المفحوص واسم الوالد وصفاته والعمر بالشهر والسنة (وفي حالة الاطفال الصغار يقوم الباحث بهذا الاجراء)
- يطلب الباحث من المفحوص رسم رجل على افضل صورة ، مع تشجيعهم ومنع أي محاولة للغش من الزملاء .
- في حالات الاطفال الصغار قد يستطيع الباحث تفسير الرسم ،ويمكن ان يطلب من الطفل إيضاح أجزاء الرسم الذي رسمه ويدون ذلك على الرسم نفسه .

مفتاح التصحيح :

يعطي الفاحص للمفحوص نقطة واحدة عن كل محطة تظهر جسم الانسان وعددها 50نقطة .

كيفية حساب النتائج :

النقاط المحصل عليها في الرسم ،ثم يطبق القانون التالي لمعرفة نسبة الذكاء(كما شرحنا ذلك من قبل) .

تعطى علامة واحدة لكل عنصر من عناصر الرسم ،والعلامة العليا هي 51 بندا ،ولكن ثبوت الرسم اولا في فئتين فـءة (أ) وفئة (ب) ويتم التقييم من بعد لكل فئة على حدة

رسم الفئة (أ):

تشمل هذه الفئة على الرسوم التي يقوم بها الاطفال ولاسيما الصغار في السن اولئك الذين لم تسمح اوضاعهم المعيشية او التقليدية بتعاطي الرسم .

توضع علامة في مثل هذه الاحوال على سلم ضيق يتراوح بين الصفر وعلامة 1.

وهناك حالتان :

حالة 1: الرسم مبهم ومشوش ومن الصعب ان تتعرف فيه على هئة تشبه شكل الانسان او انه عبارة عن خطوط متشابكة من غير شكل علامة صفر .

حالة 2 :الرسم يدل على التحكم في الخطوط بحيث تظهر اشكال واضحة كالدائرة مثلثات ،وان تكون تحت الى شكل رجل بشئ :العلامة 1

قد يجد الفاحص صعوبة قصوى في تقييم بعض الرسوم ولكن هذه الرسوم الغريبة قليلة جدا ولعله من المفيد هنا ان ننقل بشئ من التفاصيل لارشادات التي اوصت بها قودانف هذه الحالات في الرسوم التي تقع في هذه الفئة (أ)(ب) يصعب ان نمييز موضوع الرسم العلام القصوى الممكنة هي (0)او(1)فاذا كان الرسم عبارة عن خربشات غير هادفة وغير منضطبة فالعلامة (0) اما اذا كانت الخطوط مظبوطة نوعا ما ودالة على شيء من الخطة اوالقصد لدى الطفل فالعلامة هي (1)وغالبا ما تكون الرسوم في هذه الفئة في شكل مربع او مثلث او دائرة لكن بمستوى بدائي جدا او احيانا يتجمع عدد من هذه الاشكال في رسم واحد ،واذا بدا من الرسم ما في هذه الفئة يشتمل على تفاصيل كثيرة فمن المفيد دائما ان يستدعي الطفل لكي يقدر تفسيرا اذا كثر ما يتبين من بعد ان مثل هذه الرسوم تقع في الفئة (ب) بدلا من الفئة (أ)

رسوم الفئة (ب):

تشمل هذه الفئة جميع الرسوم الاخرى وشرطها الوحيد ان تكون عناصر الرسم ترمز بشئ من الوضوح الى اجزاء الجسم المختلفة ويجري التصحيح بحسب طريقة التحليلية المجزأرة على اساس علامة واحدة كاملة لكل عنصر مميز فلا كسور ولا أي اجتزاء في علامة

مثال :الدرجات التي تحصل عليها الطفل "عبد الكريم" حسب البنود هي :25° ويقابلها 111

حاصل الذكاء = $\frac{111 \quad *100}{12*8}$ $\frac{111 \quad *100}{96}$ $\frac{11100}{96}$

= 111.5 اذا الطفل ذو ذكاء عالي نوعا ما

رقم البند	الدرجة	رقم البند	الدرجة	رقم البند	الدرجة	رقم البند	الدرجة	رقم البند	الدرجة
1	1	11	0	21	1	31	1	41	1
2	1	12	1	22	0	32	0	42	1
3	0	13	1	23	1	33	0	43	0
4	0	14	0	24	0	34	1	44	1
5	0	15	1	25	0	35	0	45	0
6	1	16	0	26	0	36	1	46	0
7	1	17	1	27	1	37	0	47	0
8	1	18	0	28	1	38	0	48	0
9	1	19	0	29	0	39	0	49	1
10	1	20	1	30	1	40	1	50	0

درجات الذكاء العام I.Q عند جودانف :

140° ذكاء عالي جدا

-120°139° ذكاء عالي

-110°119 ° ذكاء عالي نوعا ما

-90°109° ذكاء عادي او متوسط

-80°89° بطء الفكر ،قليلا ما تقترن تقترن بالتخلف العقلي

-70°79° منطقة مهمشة لعدم الكفاية ،تحتمل في بعض الاحيان حالات التخلف العقلي

69° حدود دون المتوسط – ما تحت – تخلف عقلي حقيقي

-50°68° التخلف العقلي (خفيف، متوسط ،عالي)

-25°49° العته (ضعيف العقل)

من 25° البلد

جدول تنقيط الحالات لاختبار "جودانف" لرسم الرجل

العلامة في الاختبار	العمر العقلي بالشهور
2	42
3	45
4	47
5	51
6	54
7	57
8	60
9	63
10	66
11	69
12	72
13	75
14	78
15	81
16	84
17	87
18	90
19	93
20	96
21	99
22	102
23	105
24	108
25	111
26	114
27	117
28	120
29	123
30	126
31	129
32	132
33	135
34	138
35	141

144	36
147	37
150	38
153	39
156	40
159	41
162	42

المعلومات الشخصية للحالة

في اختبار جودانف good enough

الاسم:..... **اللقب** .....

ذكر ☐ **أنثى** ☐

المدرسة .....الصف :.....

تاريخ الولادة : اليوم (.....) **الشهر** :(.....) **السنة** (.....)

تاريخ اجراء الفحص : اليوم (.....) **الشهر** :(.....) **السنة** : (.....)

العمر بالسنوات: (.....) **والشهور** : (.....)

مهنة الوالد :..... **المدخول** :.....

المستوى الثقافي :.....**الوضع العائلي** :.....

الأب ومكان عمله : .....**عنوان السكن** :.....

الام ومكان عملها :.....

الاسم : **تاريخ الاختبار :**

النوع : **العمر الزمني :**

العمر :

- الرأس موجود
- الساقان
- الذراعان

- الجدع موجود
- تناسب الجذع
- الكتفان يظهران
- اتصال اطراف الذراعين والساقين
- الاطراف في موقعها الصحيح
- وجود العنق
- مخطط العنق
- وجود العينين
- وجود الانف
- وجود الفم
- الانف والفم منسجمان
- وجود المنخرين
- وجود الشعر
- الشعر في موقعه الصحيح
- وجود الملابس
- قطعتان من الملابس
- ملابس خالية من الشفافية
- اربع قطع من الملابس
- ثوب متكامل
- الاصابع
- الاصابع بعددها الصحيح
- تفاصيل الاصابع
- موقع الابهام
- استقلال راحة اليد
- تواصل الذراع عند الكتف او الكوع او الاثنين معا
- تواصل الساق عند الركبة او الاثنين

- تناسب الرأس
- تناسب الذراعين
- تناسق الساقين
- تناسق القدمين
- تجسيم الاطراف
- ظهور الكعب
- التناسق الحركي في الخطوط (أ)
- التناسق الحركي في الخطوط (ب)
- التناسق الحركي في مخطط الرأس
- التناسق الحركي في مخطط الجذع
- التناسق الحركي في الاطراف الدراعين ،الساقين
- التناسق الحركي في ملامح الوجه
- وجود الاذنين
- الاذنين في موقعهما وتناسبهما
- تفاصيل العين ،الحواجب ،الرموش او الاثنين معا
- تفاصيل العين والبؤبؤ
- تفاصيل العين ،التناسب
- تفاصيل العين ،بريق واتجاه الناظر
- وجود الذقن والجبين
- بروز الذقن
- الرسم الجانبي ــ فئة الف
- الرسم الجانب – فئة باء

الملحق رقم ( )

القائمة المحكمين الذين حكموا الادوات المستعملة في البحث :

الرقم	الاسم واللقب	المهنة	الخبرة	مكان العمل
.1	شارف جميلة	استاذة محاضرة "أ"	25	جامعة وهران 2
.2	معاشو عبد القادر	استاذ مساعد "ب"	08	جامعة سعيدة
.3	منصوري مصطفى	استاذ محاضر "أ"	27	جامعة مستغانم
.4	جلطي بشير	استاذ محاضر "أ"	30	جامعة وهران
.5	بوعزة الطاهر	مفتش اللغة العربية	33	مطمور – معسكر
.6	جدور توفيق	مفتش اللغة العربية	20	البرج – معسكر
.7	محمودي حبيب	مفتش اللغة العربية	29	معسكر – ولاية معسكر
.8	منشم امينة	استاذة اللغة العربية	05	حسين – معسكر
.9	بودوارة امال	استاذة اللغة العربية	24	حسين – معسكر
.10	سقاقيف محمد	استاذة اللغة العربية	30	حسين – معسكر
.11	وداش ملوكة	استاذة اللغة العربية	08	محمودي فاطيمة /ز– معسكر
.12	بوقرو امينة	استاذة اللغة العربية	08	القيطنة – معسكر

ملحق رقم (2)

برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة

في القراءة والكتابة والحساب للتلاميذ

لذوي صعوبات التعلم

لمستوى السنة الثالثة ابتدائي

هذا البرنامج المقترح، عبارة عن خطة علاجية لمجموعة من المهارات في مادة القراءة والكتابة والحساب لمستوى السنة الثالثة ابتدائي

- **الأهداف الخاصة :**

1 -التمييز بين الحروف في القراءة والكتابة. .

2 -نطق الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها.

3 -التمييز بين أشكال التنوين في القراءة والكتابة .

4 -التمييز بين المد بالياء والواو والألف. .

5 -التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية.

6 -إتقان الكتابة المنقولة.

7 -قراءة الكلمة أو الجملة قراءة سليمة.

8 -إجراء عمليات حسابية سليمة خاصة الضرب والطرح ..

9 -كشف العلاقة الموجودة بين عددين مثل المضاعفات والقواسم.

ان البرنامج العلاجي المقترح للقراءة يتطلب ممارسة عملية الكتابة، حيث لا تنفصل الكتابة عن القراءة بل هما عمليتان متصلتان ومرتبطتان اشد الارتباط، وهذا يعني أن التقدم في أي عملية منهما يقود إلى تقدم الأخرى بالضرورة.
(عبد الفتاح البجة ، 244:2003)

الأهداف العامة للدرس الأول :

– لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها" فقرة رقم (1) من ّبعد القراءة.

–لعلاج الخطأ المتمثل في " يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة . " فقرة رقم (1) من ّبعد الكتابة.

–لعلاج الخطأ المتمثل في " لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط. " فقرة رقم (2) من ّبعد الكتابة.

المدة :ساعة ونصف

الأهداف الخاصة :

الحروف

نطق الحروف بحركاتها الثلاث (الفتحة – الكسرة – الضمة)

المرحلة الأولى : يقوم بالتعرف على الحروف بحركاتها الثلاث ويميز بينها وينطقها :

أَ إِ أُ	بَ بِ بُ	تَ تِ تُ	ثَ ثِ ثُ
جَ جِ جُ	حَ حِ حُ	خَ خِ خُ	دَ دِ دُ
ذَ ذِ ذُ	رَ رِ رُ	زَ زِ زُ	سَ سِ سُ
شَ شِ شُ	صَ صِ صُ	ضَ ضِ ضُ	طَ طِ طُ
ظَ ظِ ظُ	عَ عِ عُ	غَ غِ غُ	فَ فِ فُ
قَ قِ قُ	كَ كِ كُ	لَ لِ لُ	مَ مِ مُ
نَ نِ نُ	هَـ هِـ هُـ	وَ وِ وُ	يَ يِ يُ

الأهداف العامة للدرس الثاني :

- لعلاج الخطأ المتمثل في " **لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)** " فقرة رقم (4) من بعد القراءة.
- **الهدف الخاص** : التمييز بين الحروف بحركاتها الثلاث.

المدة: ساعة ونصف .

- ثم يطلب الباحث من التلاميذ إعطاء أمثلة أو كلمات تتناول حروف بحركاتها الثلاث للتأكد من تمييزه لها.

وِ أُ طِ ذِ دُ لَ مُ سِ عِ تِ يُ كَ جُ

صُ هَـــ بِ تِ غَ خِ وِ زَ رَ ظِ ص

ضَ حَ فُ قُ .

يقوم الباحث بتحفيز الإجابات الصحيحة وتشجيع الإجابات الخاطئة .

- **التمرين الأول :**

- **الأهداف العامة :** الإدراك والتمييز، التشابه او الاختلاف في شكل الحرف)

- يطلب من التلاميذ وضع علامة (×) أمام الأحرف المتشابهة.

- **المدة :** 45 دقيقة (حصة واحدة)

الأهداف الخاصة للتمرين :

- لعلاج الخطأ المتمثل في " يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية" فقرة رقم (8) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"" فقرة رقم (9) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)" فقرة رقم (16) من ٌبعد القراءة.

1	ق ف	( )	ز ر	( )
2	ب ت	( )	ي ض	( )
3	ت ث	( )	ز ز	( )
4	ل ل	( )	ف ق	( )
5	ب ت	( )	ي ي	( )
6	ب ث	( )	ف ف	( )
7	د ذ	( )	ك ل	( )
8	ر ز	( )	ص ض	( )
9	د د	( )	ل ل	( )
10	و و	( )	ظ ظ	( )
11	س ز	( )	ق ط	( )
12	س ش	( )	س س	( )
13	ش س	( )	ص ص	( )

14	ص ض	( )	ع غ	( )
15	ت ي	( )	ط ظ	( )

يقوم الباحث بتحفيز الإجابات الصحيحة وتشجيع الإجابات الخاطئة .

كلمات

- **الدرس الثالث :**

:

الهدف العام: قراءة الكلمات والجمل، كلمات ثلاثية مفتوحة

- يقوم الطالب بقراءة الكلمات عن طريق التهجئة حرف حرف

الهدف الخاص :

- لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)" فقرة رقم (16) من بعد القراءة.
- **المدة :** ساعة ونصف

شَكَرَ – ضَرَبَ – نَهَضَ –- طَبَخَ – أَكَلَ – طَلَبَ – دَرَسَ طَرَدَ –غَسَلَ – حَرَثَ– قَفَلَ – كَسَرَ – زَأَرَ – رَكَضَ – حَطَبَ .

التمرين الثاني :يعرض الباحث جدول فيه كلمات متشابهة وكلمة واحدة مختلفة، المطلوب من التلاميذ تحديد الكلمة المختلفة التي بدأت بحرف مغاير.

ح	حمامة	كلب	حصان	حبل	حلزون
ب	بطة	باب	كرسي	بلبل	بقرة
ت	تفاح	ورق	تمساح	تنور	تين
ك	كتاب	دفتر	كركدن	كلب	كبش
و	ورق	عادل	ولد	وداد	ورد
س	سمك	نوري	سمير	سفر	سحاب

المدة : ساعة ونصف

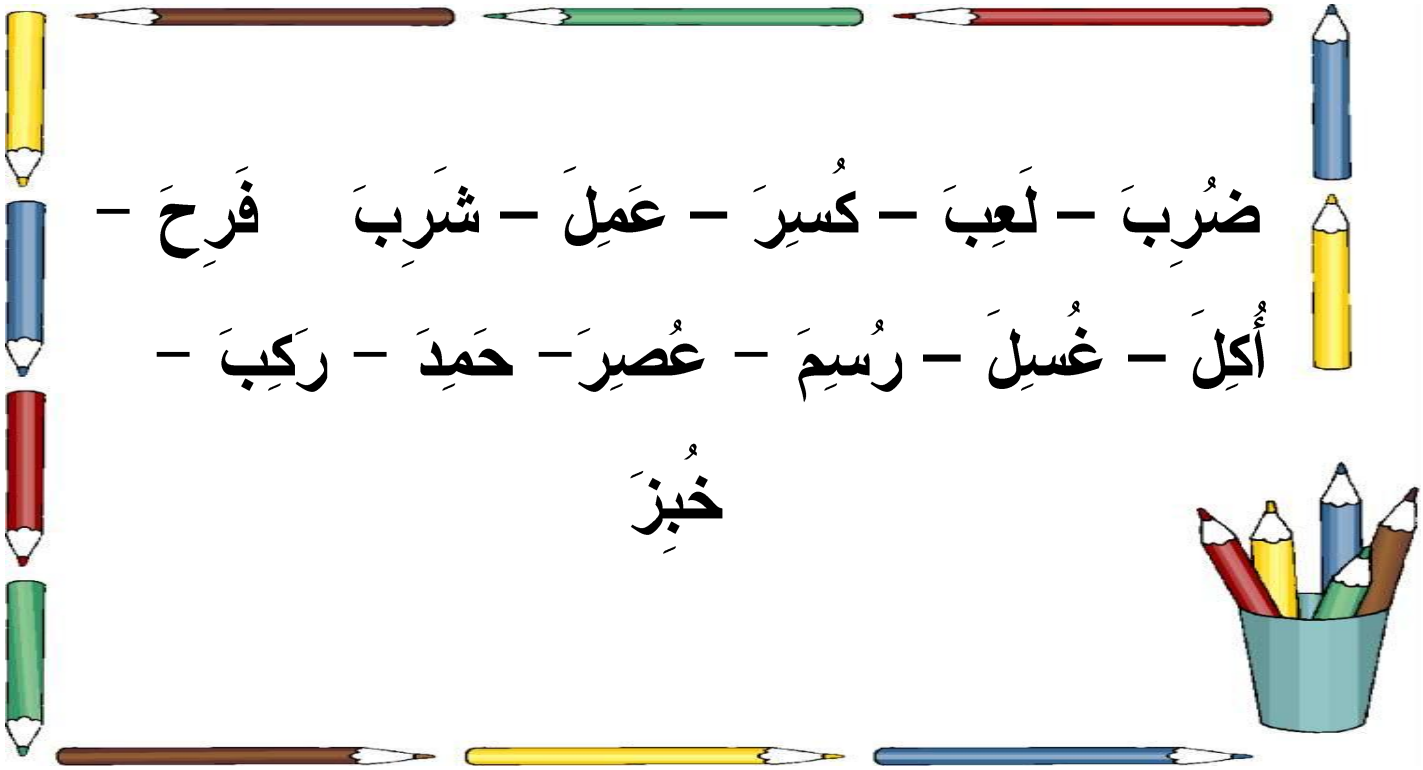
يقوم الباحث بتحفيز الإجابات الصحيحة وتشجيع الإجابات الخاطئة.

الدرس الرابع : :

المرحلة الثانية: كلمات ثلاثية بحركات مختلفة :

الهدف العام : قراءة الكلمات والجمل، كلمات ثلاثية مفتوحة

المدة :45 دقيقة



- **التمرين الثالث :** لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة " فقرة رقم (17) من ٌبعد القراءة.

- **اربط كل كلمة بما يناسبها :**

1- جائع	**كسول**
2- غني	**جاهل**
3-نشيط	**استيقظ**
4- عالم	**العودة**
5- نام	**يتجمد**
6- الذهاب	**فقير**
7- يذوب	**شبعان**

يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

- يطلب الباحث القراءة الصحيحة للكلمات .

التمرين الثالث :

أعط المرادفات اللازمة (الاسترجاع والتذكر- التركيز-)

الهدف من التمرين : لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة " فقرة رقم (13) من ٌبعد القراءة.

لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة " فقرة رقم (17) من ٌبعد القراءة.

المدة :ساعة ونصف(1سا ونصف)

1- بزغ الفجر = ...الفجر /طلع

2- تراقب ابنها = ... إليه/ تنظر

3- هذا الطفل وسيما = هذا الطفل ...../جميلا

4- يرتدي الملابس = ...الملابس / يلبس

5- طفلة أنيقة = طفلة ...../جميلة

6- منح الأب الدراهم لابنه/ .....الأب الدراهم لابنه

7- كانت التلميذة فرحة بنتائجها المدرسية /كانت سعيدة ...

8- احتار محمد عندما رأى الزرافة لأول مرة / ندهش محمد

9- استحيى واحمر وجهه / خجل

10- علم الجيران بان ليلى مريضة /عرف الجيران أن .....

11- أتناول الدواء/ ..... اشرب الدواء

- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة.

- يقرأ الباحث مع التلاميذ قراءة جماعية .

التمرين الرابع :

المدة : المدة :ساعة ونصف(1سا ونصف)

- لعلاج الخطأ المتمثل في " لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم" فقرة رقم (6) من بعد الكتابة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في " خطه رديء وغير مقروء " فقرة رقم (9) من بعد الكتابة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم (13) من بعد الكتابة.

الكتابة :الهدف (الفهم –الاستيعاب –الانتباه).عن طريق القراءة الصامتة والجهرية

يختار التلميذ القصة التي يرغب فيها والتي تثير اهتمامه حتى يبذل الجهد اللازم أمام

أهم مشكلات التعليم العلاجي (سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم:2002 :229)

القصة الأولى:

السنجاب والبنت

اخبر السنجاب البنت الكبرى عن أمها فقال هي مريضة وتريد أن تراك ،فردت عليه البنت وقالت أنا مشغولة ،فقال السنجاب غاضبا هذا سلوك سيء ،أنت قاسية القلب

القصة الثانية :

الحمار والتيس

اتفق الحمار والتيس على العيش في الغابة وانضم إليهم الخروف والديك وربطت بينهم علاقة وثيقة وصداقة قوية لكن التيس بدأ يعير الحمار بأنه غير قادر على القفز، وقال الحمار لأصحابه بأنه سيباري التيس بالقفز في الربيع القادم وبعدها بدأ الحمار يدرب نفسه على القفز بدون انقطاع بينما انصرف التيس

إلى تناول الطعام والنوم وعندما جاء الربيع وبدأت المباراة قفز الحمار قفزة رائعة أما التيس فقد وقع على الأرض

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الدرس السادس :

كلمات

قراءة الكلمات والجمل

المدة :ساعة نصف (1سا و 30دقيقة)

التمرين الخامس :

– لعلاج الخطأ المتمثل في " صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية" فقرة رقم (14) من بعد الكتابة.

– **المرحلة الأولى** :يقوم الطالب بقراءة كلمات بها حرف من حروف المد وهي (أ– و– ي) ثم يكتب حرف المد في أسفل كل كلمة.

المرحلة الأولى يقوم الطالب بقراءة كلمات بها حرف من حروف المد وهي

(أ – و – ي)ثم يكتب حرف المد في أسفل كل كلمة .

سَافَرَ نَامَ طَارَدَ عَالَجَ

....

يَشْوِي يَسِيرُ طَبِيب يَكْوِي

....

....

ظُرُوف وُرُود زُهُور عُلُوم

الدرس السابع :الهدف لعلاج الخطأ المتمثل في " حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة " فقرة رقم (5) من ٌبعد القراءة.

- لعلاج الخطأ المتمثل في " حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة " فقرة رقم (6) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم (11) من ٌبعد الكتابة.

المدة : 45 دقيقة

الحروف

نطق الحروف الساكنة

المرحلة الثالثة : يتعرف الطالب على السكون وينطقه مع الحرف الذي قبله ثم يكتب

مُصْحَف مُصْـــ	يَضْحَكُ يَضْـــ
يَقْرَأُ يَقْـــ	يَسْـــبَحُ يَسْـــ
يَرْكُضُ يَرْ	مَسْجِد مَسْـــ
مَدْرَسَة مَدْ	تَطْبُخُ تَطْ
يَلْعَبُ يَلْـــ	هُدْهُد هُدْ

- يقرأ الطالب الكلمات التالية للتأكد من إتقانه للسكون :

ثم يشجع الباحث المحاولات الناجحة ويصحح المحاولات أو الإجابات الخاطئة

التمرين السادس : الهدف هو (التحليل- التركيب-)

الجزء الاول :

المدة :1ساعة ونصف .

المطلوب :احلل الكلمات إلى حروفها بعد قرأتها قراءة صحيحة

- لعلاج الخطأ المتمثل في " حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة " فقرة رقم (6) من بعد القراءة.

اكبر	جالس	لذيذ
طبيب	أستاذ	دارا
جراح	ديناصور	الصديقات
جاءت	مهجور	طبيبة
الأسماء	الأفعال	استلقى
صيدليات	البوم	العربية

- **يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة صحيحة واستعمالها في جمل مفيدة .**
- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ،ويشجع المحاولات الفاشلة**

الجزء الثاني (من الكل إلى الجزء – التهجئة – التحليل – الكتابة)

يطلب الباحث من التلاميذ تركيب ربط الحروف ببعض البعض وتركيب كلمات ثم قراءتها.

– لعلاج الخطأ المتمثل في " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم (11) من بُعد الكتابة.

خـــبـــزا	مـــلـــعـــبـــا	وزيـــرا
1–	.....	.....
طـــائـــرا	عـــجـــيـــنـــا	يـــصـــلـــح
2–	.....	.....
يـــلـــعـــبـــا	يـــجـــرّي	يـــكـــتـــب
3–	.....	.....
مـــدرســـا	عـــلـــمـــا	جـــاهـــلـــا
4–	.....	.....
بـــيـــضـــة	نـــخـــيـــل	أفـــعـــى
5–	.....	.....
تـــرابـــا	دواء	تـــكـــون
6–	.....	.....
شـــجـــاع	يـــقـــول	خـــروف
7–	.....	.....
طـــالـــبـــة	مـــدرســـة	مـــعـــســـكـــر

8- ....

مـ	جـ	ا	هـ	د	و	ن		إ	سـ	ـتـ	شـ	هـ	ا	د	يـ	و	ن

9- ....

وفي نهاية النشاط يطلب الباحث من التلاميذ كتابة كل الكلمات كتابة صحيحة بحركاتها.

الدرس الثامن مع التمرين السادس :المطلوب قراءة التراكيب قراءة صحيحة وسريعة ثم كتابتها .

- **الهدف الخاص :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم (11) من بعد الكتابة.

المدة :45 دقيقة

الجزء الأول :

يَحْرُثُ – يَفْرُشُ – يَزْرَعُ – يَأْخُذُ – مِنْشَار – مَسْبَح –

مَكْتَب– بَغْ فُ – أَثْوَاب – طَبْ – قَالَتْ – عُصْفُور – بَسْطُ

كِتَابِي مَفْـــتُوح

.....

كُسِرَ قَلَمِي

.....

أُحِبُ مَدْرَسَتِي

.....

شَرِبَ مَاجِد

.....

كَأْسَ حَلِيب

.....

سَقَطَ كِتَابِي

.....

- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ،ويشجع المحاولات الفاشلة**

(التفكير-- التركيز – الانتباه – إدراك المعنى- التركيب)

- الجزء 1:

- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة أثناء القراءة " فقرة رقم (10) من بعد القراءة.

- المدة :ساعة ونصف

يطلب الباحث ترتيب الكلمات بحيث يكون جمل مفيدة

- يطلب الباحث قراءة الكلمة بعد تركيبها

الفراش – في – مريضة – ريم	
حديقة – في – ورد – المدرسة	
عصافير – الأشجار – على	
كرة – القدم – الأولاد – لعب	
الأم – الثياب – غسلت	
الجرار – يقود – أبي	
أتكلم – الهاتف – أنا – في	
الجريدة – أخي – يقرأ	
دروسي –أراجع – يوم – كل	
المعلم – نشيط– قال– تلميذ – أنت – لأحمد	
خلف.مكتبه–جلس– يشرح–المعلم – واخذ	

يطلب الباحث في أخر النشاط من التلاميذ قراءة كل الكلمات قراءة صحيحة، وفي حالة إذا ما وقع التلميذ في الخطأ يصححها له زملاؤه.

الجزء 2:

إعادة الترتيب ثم القراءة :

- إعادة ترتيب العبارات ثم قراءتها.

- إعادة ترتيب المفردات ثم قراءتها.

- إعادة ترتيب المقاطع ثم قراءتها .

1- المطلوب هو الترتيب ما في العمود الثاني بما يناسب العمود الأول ثم اقرأ.

ذهبت إلى المدرسة	في الصباح الباكر
وقف الفلاح	أمام زرع جميل
يمشي الأولاد في	الشارع النظيف
في المزرعة	أشجار الزيتون

- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ،ويشجع المحاولات الفاشلة**

ـ التاسع و التمرين الثامن :

الهدف :القراءة والكتابة بطريقة سريعة

- لعلاج الخطأ المتمثل في" يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية " فقرة رقم(8) من بعد القراءة.

المدة : ساعة ونصف.

المرحلة الثانية : يقوم الطالب بقراءة الجمل قراءة سريعة وصحيحة ثم يكتبها

أَذْهَبُ إِلَى مَدْرَسَتِي مُبَكِراً

.....

.....

أَنَا أَقْرَأُ و أَكْتُبُ دَرْسِي

.....

.....

أَنَا أَصْحُو مُبَكِراً

.....

.....

أَنَا أَسْمَعُ قِرَاءةَ الْقُرْآن

.....

- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ،ويشجع المحاولات الفاشلة

- **الدرس العاشر:**

- لعلاج الخطأ المتمثل في" صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية " فقرة رقم(14) من بعد الكتابة.

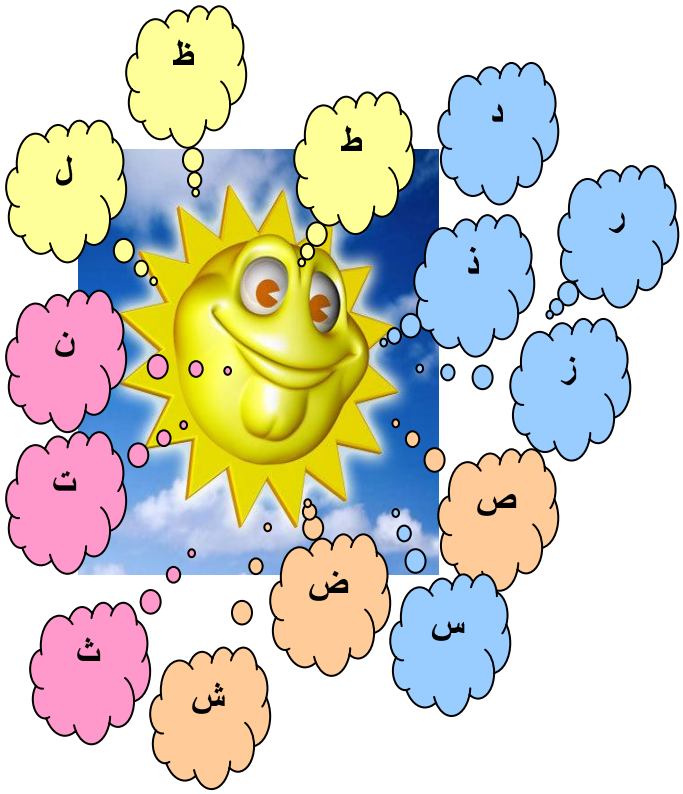
- **المدة:** ساعة ونصف

اللام	اللام القمرية والشمسية

الهدف العام :يقرأ الطالب الكلمات ويفرق بين اللام القمرية التي تكتب وتنطق واللام الشمسية التي تكتب ولا تنطق.

اللام القمرية	اللام الشمسية
الْحَدِيقَةِ	السِّـــيَارةِ
الْمَدِينَةُ	الطُّـــيُورُ
الْقَمَرُ	الزَّرَافَةُ
الْفَجْرِ	الطَّالِبُ
الْمَدْرَسَةِ	الشَّمْسُ
الْمَسْجِدِ	السَّاعَةُ

- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة.**



الدرس الحادي عشر :

-التمرين التاسع :

-لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها (الفتحة والضمة والسكون)" فقرة رقم(16) من بعد القراءة.

-لعلاج الخطأ المتمثل في" صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية)" فقرة رقم(16) من بعد الكتابة

-**المدة : ساعة ونصف**

التنوين

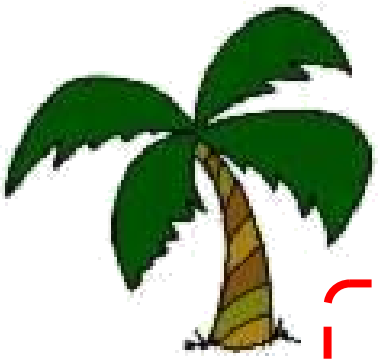
- يقرأ الطالب الكلمات ويفرق بين التنوين بالفتح والتنوين بالكسر والتنوين بالضم ويكتبها

التنوين بالفتح	التنوين بالكسر	التنوين بالضم
شَجَرَةً	شَجَرَةٍ	شَجَرَةٌ .....
قَلَماً	قَلَمٍ	قَلَمٌ .....
حَجَراً	حَجَرٍ	حَجَرٌ .....
لُعْبَةً	لُعْبَةٍ	لُعْبَةٌ .....

يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

الدرس الثاني عشر مع التمرين التاسع :

- **الأهداف الخاصة** :لعلاج الخطأ المتمثل في" يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية." فقرة رقم(13) من بعد الكتابة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة" فقرة رقم(12) من بعد القراءة
- **المدة : ساعة ونصف**



الجمـــل

الهدف العام:قراءة الكلمات والجمل

- **يقوم الطالب بقراءة الجمل قراءة صحيحة وسريعة وكتابتها :**

حَفِظْتُ سُوْرَةً قَصِيرَةً	خَالِدٌ يَسْكُنُ مَعَ أُسْرَتِهِ .....
رَأَيْتُ فُسْتَاناً جَمِيلاً	سَمِعْتُ قِصَّةً مُسَلِّيَةً .....
نَحْنُ نَذْهَبُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	صَلاَةُ الظُّهْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ .....
صَلاَةُ الْعَصْرِ أَرْبَعُ رَكَعَاتٍ	ذَهَبَ خَالِدٌ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .....

حفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

التمرين الثالث عشر :

الجزء الأول :التدريب على تكملة الكلمات (الإغلاق السمعي –الانتباه) :

يوضح الباحث للتلاميذ أن النشاط يتكون من كلمات ناقصة وأمامها مجموعة حروف فيجب الانتباه إلى الكلمة والحرف المناسب لتكملة الكلمة.

- **الهدف الخاص :** لعلاج الخطأ المتمثل في" حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة. " فقرة رقم(6) من ٌبعد القراءة.
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم(11) من ٌبعد الكتابة.
- **المدة** :ساعة ونصف

1	جر..	ف – ب– س– ش
2	دا....	ك – ر– د– ق
3	ور....	د – و– ح – س
4	فلف....	– ح– خ – ع– ل
5	قر.....	ز– د – ك– و
6	حما...	– د – ز – ن–م
7	ظر..	ن – ت– ف – و
8	ديـــ..	ك – ر– د – و
9	ذئـــ...	ر – ز– ذ – ب
10	فر..	ر– ذ– س – ي
11	عن...	ب – ت– و– ز
12	دوا...	و–ء– ن – ي
13	تفا...	ح – د – خ– ق
14	خرو...	ن– و– ع– ف

يطلب الباحث في نهاية النشاط قراءة كل الحروف وكتابتها كتابة صحيحة .

- **يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة**

التمرين الرابع عشر:يطلب الباحث من التلاميذ إتمام الحروف باستعمال الكتاب المدرسي (القراءة) .

بهدف علاج الخطأ المتمثل في "يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية "فقرة رقم (13) من بعد الكتابة.

الخامس عشر :_يطلب الباحث إدخال الحروف في كلمات مفيدة ثم قراءتها.

المدة :ساعة ونصف

الهدف : الكتابة – التهجي – التحليل (التعلم بالطريقة الجزئية) - إثراء قاموس التلميذ.

الحروف	في بداية الكلمة	في وسط الكلمة	في أخر الكلمة
أ	أ – اسبوع	ئـ – بائع	ء– ماء
ب	بـ.....	.....ـبـ.....	....ب
ت	تـ.....	.....ـتـ.....	....ـة –ة
ث	ثـ.....	.....ـثـ.....	.....ت
ج	جـ.....	.....ـجـ.....	.....ج
ح	حـ.....	.....ـحـ.....	.....ح
خ	خـ.....	.....ـخـ.....	.....خ
د	د.....	.....ـد.....	.....د
ذ	ذ.....	.....ـذ.....	.....ذ
ر	ر.....	.....ـر	.....ر
ز	ز.....	.....ـز	.....ز
س	سـ.....	.....ـسـ.....	.....س
ش	شـ.....	.....ـشـ.....	.....ش
ص	صـ.....	.....ـصـ.....	.....ص
ض	ضـ.....	.....ـضـ.....	.....ض
ط	طـ.....	.....ـطـ.....	.....ط
ظ	ظـ.....	.....ـظـ.....	.....ظ

ع	عـ.....	....ـعـ....	.....ع
غ	غـ.....	.....ـغـ.....	.....غ
ف	فـ.....	.....ـفـ.....	.....ف
ق	قـ.....	.....ـقـ.....	.....ق
ك	كـ.....	.....ـكـ.....	.....ك
ل	لـ.....	.....ـلـ.....	.....ل
م	مـ.....	.....ـمـ.....	.....م
ن	نـ.....	.....ـنـ.....	....ن
ه	هـ.....	....ـهـ.....	....ـه – ه
و	و.....	....ـو.....	.....و.....
ي	يـ.....	....ـيـ.....	.....ي
ء	أ.....	أ–ء ـئـ– ؤ	ء – ى – ا

– يطلب الباحث من التلاميذ إدخال الكلمات في جمل مفيدة ثم قرأتها

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

– التمرين السادس عشر :

– لعلاج الخطأ المتمثل في" حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة " فقرة رقم(6) من بعد القراءة.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية " فقرة رقم(11) من بعد الكتابة.

- **الجزء الثاني** : (التعبير اللفظي الكتابي) يعرض الباحث جدول به حروف مختلفة ويطلب من التلاميذ أن يضعوا خط تحت الحروف التي تشكل " مدرستنا جميلة"
- **المدة** :45 دقيقة

م	ر	ت	ن	ج
م	ل	س	ل	ا
ه	ة	ي	ن	ب

و	س	ع	ي	د

- تحفيز التلاميذ على الإجابة الصحيحة
- قراءة جماعية

التمرين السابع عشر:

الهدف من التمرين : لعلاج الحذف والإضافة في القراءة والكتابة فقرة رقم (6) في القراءة و (11) في الكتابة .

(التحليل- التركيز أكثر على الكلمة- التركيز على الحرف- التركيب)

يطلب الباحث من التلاميذ ان يختاروا الحرف الأول من كل كلمة ويشكلوا كلمة جديدة :

المدة : 45 دقيقة

حديقة	**حديقة**	**ينبوع**	**واو**	**أرنب**	**نسر**
عصفور	**عصير**	**صابون**	**فأر**	**وليد**	**رافعة**
مزارع	**معلم**	**زهرة**	**أرنب**	**زر**	**علم**
معارك	**موز**	**عامل**	**أطفال**	**ربيع**	**كتاب**
طماطم	**طائرة**	**ملعب**	**اجبان**	**طائر**	**مقلمة**
أشجار	**اسماك**	**شباك**	**جرس**	**أمراض**	**رغيف**
خطيب	**خرطوم**	**طبل**	**يابس**	**بيض**	
ضفدع	**ضرس**	**فرس**	**ديك**	**عصفور**	
معلم	**مصنع**	**عيد**	**لسان**	**ملعب**	

في النهاية يطلب من التلاميذ قراءة كل الكلمات الموجودة في الجدول قراءة صحيحة، وإذا اخطأوا في قراءتها يصححها الباحث .

<u>التمرين الثامن عشر:</u>

يعرض الباحث على التلاميذ بطاقات مبعثرة ويطلب منهم إعادة ترتيب هذه الكلمات ، بحيث يشكل ترتيبها جملة مفيدة.

الهدف من التمرين : تعلم التسلسل : (الذاكرة السمعية – الترتيب المنطقي) :

- لعلاج الحذف والإضافة في القراءة والكتابة فقرة رقم (6) في القراءة و (11) في الكتابة

لعلاج الخطأ المتمثل في" يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر" " فقرة رقم(6) من بعد القراءة.

المدة :ساعة ونصف

1- الجزء 1 : يذكر الباحث للتلاميذ فصول السنة ويطلب منهم ذكرها بالتسلسل :

.....

ثم أشهر السنة بتسلسل:.....

.....

1- **القمرية** :شوال – ذو القعدة – ذو الحجة – محرم – صفر– ربيع أول – ربيع ثاني – جمادى أولى – جمادى ثانية – رجب – شعبان –رمضان–

.....

.....

– يطلب الباحث قراءة الجمل قراءة صحيحة

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ، ويشجع المحاولات الفاشلة

– **الجزء الثاني** : حول الكلمات التالية الى جمع المذكر وجمع المؤنث

– **المدة** :ساعة نصف

الاسماء	جمع الذكر	جمع المؤنث
الفائز		
المهندس		
الزائر		
المعلم		

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

– يطلب الباحث قراءة الكلمات قراءة صحيحة

لتمرين التاسع عشر :

الجزء الأول :المفاهيم الزمكانية :

الهدف :تكوين جمل مفيدة منطقية

ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب (البارحة، اليوم، غدا)

- سأذهب .....إلى السينما .
- حلمت ..... حلما جميلا .
- قرأت.....قصة جميلة .
- يطلب الباحث قراءة الجمل قراءة صحيحة
- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ ، ويشجع المحاولات الفاشلة

الجزء الثاني المفاهيم المكانية :

ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب (تحت ،فوق ،أمام ،وراء)

أضع المزهرية .....الطاولة .

يقف المصلون .....الإمام .

أقف كل صباح .....المرأة حتى أمشط شعري.

يغرس الفلاح البذور .....تحت التربة .

- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

التمرين العشرون :

لعلاج الخطأ المتمثل في" لديه أخطاء في الكتابة والقراءة ." فقرة رقم(16) من ٌبعد الكتابة.

لعلاج الخطأ المتمثل في" صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية" فقرة رقم(14) من ٌبعد القراءة.

لعلاج الخطأ المتمثل في" يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من الصبورة او من الكتب. فقرة رقم(12) من ٌبعد القراءة.

قصة الحمامة والصياد

وقع سرب حمام في شبكة صياد ،فصارت كل حمامة تنوح في الشبكة ،فقالت الحمامة الكبيرة ما فائدة البكاء ؟ وهل يمنع الصياد من صيدنا ؟ علينا أن نتعاون ونطير بالشبكة فنجوا من الصياد.

رفرف الحمام بأجنحته وطار بالشبكة بعيدا ،جاء الصياد وركض وراء الشبكة فلم يلحق بها لأنها صارت بعيدة .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

البرنامج المقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في الحساب

الدرس الأول :

درس حول الأرقام: هذا الدرس عبارة عن مراجعة لأشكال الأرقام وكيفية كتابتها وترتيبها تصاعديا وتنازليا :

الهدف : لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (3) على انه (4) والعكس ". فقرة رقم(1) من بعد الحساب.

المدة :ساعة ونصف

3 -**الدرس الثاني** :كيف نقوم بعملية الجمع .

المدة :ساعة ونصف

ح -التعرف على منزلة الآحاد والعشرات المئات

خ -أرقام مشكلة من منزلتين (الآحاد والعشرات)

د -أرقام مشكلة من 4 منازل (الآحاد- العشرات – المئات – والألوف)

ذ -التعرف على مجموعة من الأرقام بمختلف المنازل وترتيبها :

ر – مراجعة حول درس منازل الآحاد العشرات والمئات والآلاف

إعطاء أمثلة لذلك (12-11-25-30-7-9-31-1021-150-190-1500-1900-2017-1001) يطلب الباحث من التلاميذ ترتيب الأعداد الموجودة أمامهم في السبورة ترتيبا تصاعديا .

- يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

- **التمرين الأول :**

- يطلب الباحث من التلاميذ ترتيب الأعداد الموجودة أمامهم في السبورة ترتيبا تنازليا.

الهدف : - لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ بين الرقم ورمزه فقد يكتب الرقم (1) على انه (4) والعكس ". فقرة رقم(1) من بعد الحساب.

- لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6-2) (7-8) ". فقرة رقم(3) من بعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى بعض الأعداد التي سبق وان كتبها من قبل ". فقرة رقم(11) من بعد الحساب.

– **المدة** :ساعة ونصف

التمرين الثاني :القيام بعملية الجمع

المدة :ساعة ونصف

الهدف : – لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع ". فقرة رقم(5) من بعد الحساب.

–لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب ". فقرة رقم(9) من بعد الحساب.

– لعلاج الخطأ المتمثل في" يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم أن العملية كانت صحيحة ". فقرة رقم(10) من بعد الحساب

1000	220	120	110	31	17	16	33	12	
101+	444+	18 +	5 +	45+	+29	+6	+34	+14	
=	=	=	=	=	=	=	=	=	

التمرين الثالث : >و<

بعض التلاميذ يخطئون في الرمز (<)أو (>) اصغر وبالتالي يصعب عليهم حصر أعداد اكبر واصغر من 10 مثلا .

– **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في"يخطئ في حصر أعداد باستخدام إشارة < أو> ". فقرة رقم(15) من بعد الحساب

المطلوب ترجمة الرموز إلى حروف (<)و(>)(اكبر –اصغر)

5 < 9	5 >1	1<2	8<9	8>7	6<10	7>3

يشرح الباحث للعينة أن الرمز (<) اكبر يشبه الحرف (ك)حيث ان الحرف (ك) يكتب من اليمين الى اليسار .

التمرين الرابع : الهدف :

- لعلاج الخطأ المتمثل في" يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح ". فقرة رقم(7) من بعد الحساب
- لعلاج الخطأ المتمثل في" ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع او الطرح او الضرب ". فقرة رقم(9) من بعد الحساب
- لعلاج الخطأ المتمثل في" يقرأ النتيجة بطريقة معكوسة رغم ان العملية كانت صحيحة ". فقرة رقم(10) من بعد الحساب

12 -	33	16	77	31	110	100	120
11 -	34 -	6 -	29 -	15 -	5 -	75 -	18 -
=	=	=	=	=	=	=	=

- **الدرس الثالث : تقنية لتبسيط جداول الضرب**

لضرب

جدول الأجوبة المتشابهة

$12 = 6 \times 2$
$12 = 4 \times 3$
$16 = 8 \times 2$
$16 = 4 \times 4$
$18 = 9 \times 2$
$18 = 6 \times 3$
$24 = 6 \times 4$
$24 = 8 \times 3$
$36 = 9 \times 4$
$36 = 6 \times 6$

جدول ضرب العدد بنفسه

$4 = 2 \times 2$
$9 = 3 \times 3$
$16 = 4 \times 4$
$25 = 5 \times 5$
$36 = 6 \times 6$
$49 = 7 \times 7$
$64 = 8 \times 8$
$81 = 9 \times 9$
$100 = 10 \times 10$

جدول ضرب 5

$5 = 5 \times 1$
$10 = 5 \times 2$
$15 = 5 \times 3$
$20 = 5 \times 4$
$25 = 5 \times 5$
$30 = 5 \times 6$
$35 = 5 \times 7$
$40 = 5 \times 8$
$45 = 5 \times 9$
$50 = 5 \times 10$

جدول الأجوبة المختلفة

$6 = 3 \times 2$
$8 = 4 \times 2$
$14 = 7 \times 2$
$21 = 7 \times 3$
$27 = 9 \times 3$
$28 = 7 \times 4$
$32 = 8 \times 4$
$42 = 7 \times 6$
$48 = 8 \times 6$
$54 = 9 \times 6$
$56 = 8 \times 7$
$63 = 9 \times 7$
$72 = 9 \times 8$

(هيلة الرشيد)

هذه الطريقة سهلة جدا لحفظ جدول الضرب بطريقة مختصرة مثلا :حيث يقوم الباحث بتبسيط جدول ضرب (9) مثلا من خلال حذف جداء (3×9) على أنها (9×3) حيث أن(3×9) في جدول ضرب (3) هي نفسها (3×9) في جدول ضرب (9) وبالتالي تحذف واحدة من هذين الجدائين سواء (3×9) أو (9×3) لان الضرب تبديلي ،ويستحسن استعمال السبورة حتى تكون عملية الشرح سهلة ومفهومة .

النشاط

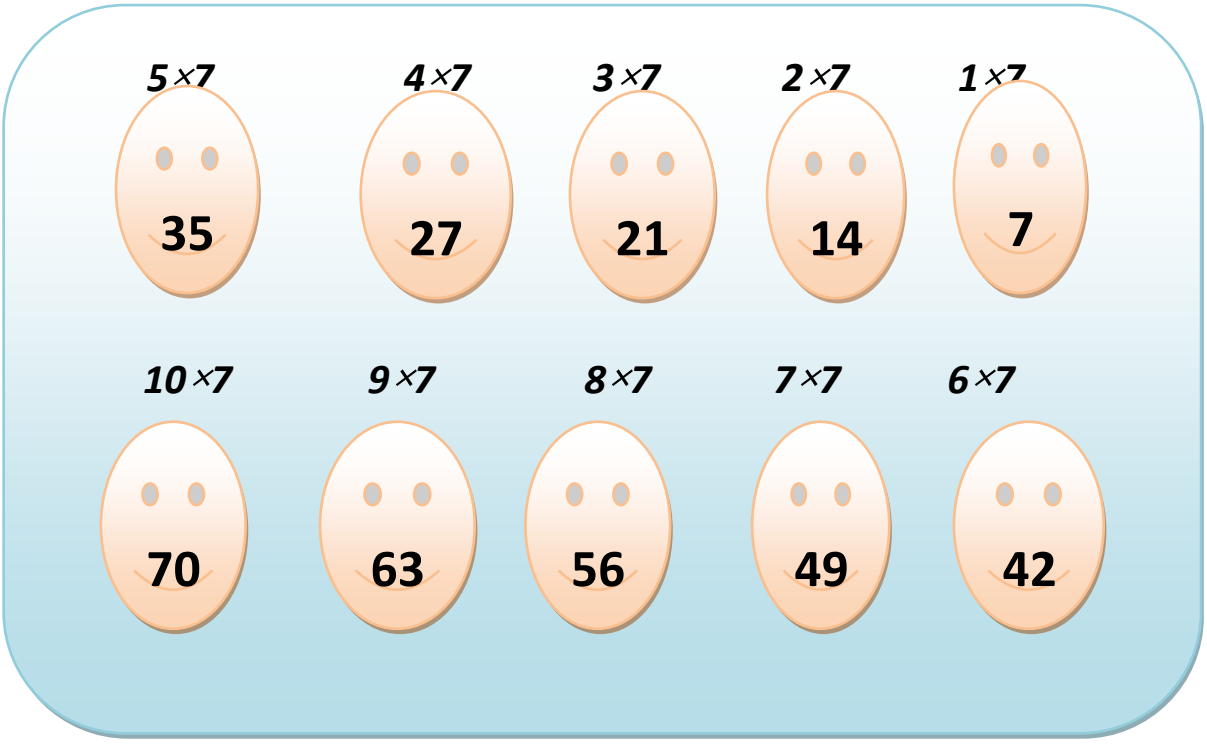
– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

:1

أشغال يدوية : فيما يخص جداول الضرب ويستحسن أن نستخدم جدول ضرب الذي يبدو صعب بالنسبة للتلميذ مثلا (7)،(8)،(9)

الهدف من هذا النشاط :هو أن تتشكل الصورة الذهنية لدى التلميذ لكل عمليات الضرب ونأخذ مثلا جدول ضرب 7.

المدة : ساعة ونصف



وصف النشاط :هذا النشاط هو عبارة عن اشغال يدوية يقوم بها الباحث مع افراد عينة البحث، خلال الحصص العلاجية وبالتالي تسهل عملية الاحتفاظ والتذكر و الاسترجاع بالنسبة لكل التلاميذ فهذا النشاط

هو نشاط مسلي وترفيهي وتربوي وتعليمي هدفه ترسيخ جدول الضرب في ذاكرة التلاميذ لمدة زمنية طويلة.

حيث يطلب الباحث من التلاميذ احضار اوراق مقوى واقلام اللباد ومقص وغراء، ثم بعد ذلك يطلب منهم رسم الارقام التالية على الورق المقوى ثم قصها مثلا (7) (14)(21)(27)(35)(42)(49)(56)(63)(70) ورسم"10"دوائر متوسطة الحجم تكتب فيها تلك الارقام لانها تعتبر نتواتج لكل عملية ضرب في جدول ضرب سبعة، ثم يطلب منهم لصق كل جداء في جدول ضرب 7 مع النتيجة التي تناسبه مثلا 7×7 =49 وهكذا .....وفي النهاية يطلب منهم إلصاق جدول الضرب (7) الذي تم انجازه من طرف الباحث وافراد عينة البحث على الجدار ومن الافضل ان يكون امامهم على يمين او يسار السبورة كي يتمكن جل التلاميذ الاطلاع عليه من حين لاخر وهذا ما سيساعدهم على ترسيخه في ذاكرتهم .

- **النشاط الثاني : تقنية الحصول على جدول ضرب 9**

الهدف : لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

المدة :45 دقيقة .

<u>جدول ضرب (9):</u>

يقوم الباحث بكتابة جدول الضرب (9) عموديا على السبورة بدون ان يكتب النتيجة

0	9	=1×9
1	8	=2×9
2	7	=3×9
3	6	=4×9
4	5	=5×9
5	4	=6×9
6	3	=7×9
7	2	=8×9
8	1	=9×9
9	0	=10×9

ثم يشرح لهم الباحث كيفية استخراج النتيجة والتي تكون بالطريقة التالية :

اولا: يكتب الارقام من (9) الى (0) يمينا وتنازليا ويجب ان تكون مقابل كل جداء ثم يكتب الارقام (0) الى (9) يسارا بجانب الارقام التي كتبها من قبل ويجب ان تكون يسارا وبشكل تنازلي كما هو موضح في الجدول

وفي النهاية نتحصل على نواتج كل الجداءات الموجودة في جدول ضرب (9)

التمرين (5): تحديد المضاعفات :

يعطي الباحث امثلة لمضاعفات (4) ثم يطلب من افراد العينة تحديد مضاعفات الاعداد التالية (9/8/7/6/5) من الارقام الموجودة امامهم حيث يختبر الباحث المعلومات التي قدمها لهم اثناء الدرس ومدى الاحتفاظ بالمعلومة .

المدة : 4 حصص (140 دقيقة)

- لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918 "فقرة رقم 2 من بعد الحساب .
- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطي في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (6–2) (7–8) "فقرة رقم 3 من بعد الحساب .

المطلوب :

تحديد مضاعفات(4) (مثال): 2،4،6،8،10،15،16،20،24،30،36،40،45،44،

تحديد مضاعفات: (5): 5،12،17،25،30،34،40،45،50،55،56،80،82،89

تحديد مضاعفات (6): 0،4،6،8،12،16،20،24،29،30،49،50،54،55،60

تحديد مضاعفات(7): 7،10،14،20،27،35،40،49،54،56،60،63،65،70

تحديد مضاعفات (8): 1،4،8،10،12،16،20،24،26،30،34،56،64،72،80

تحديد مضاعفات (9): 8،9،12،18،20،27،36،40،41،45،50،63،72،81

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

النشاط الثالث: تقنية الحصول على مضاعفات (2): المدة :45 دقيقة

وهي طريقة سهلة وسريعة للحصول على نواتج جداءات ضرب 2: حيث يقوم الباحث برسم دول به كل جداءات ضرب العدد 2 ثم يبدأ باليمين ويكتب الرقم 2 ويكتب الرقم 3 على اليسار ثم الرقم 4 على اليمين ثم يكتب الرقم 5 على البيسار وهكذا حتى الرقم 21(انظر الجدول)

3	2	1×2
5	4	2×2
7	6	3×2
9	8	4×2
11	10	5×2
13	12	6×2
15	14	7×2
17	16	8×2
19	18	9×2
21	20	10×2

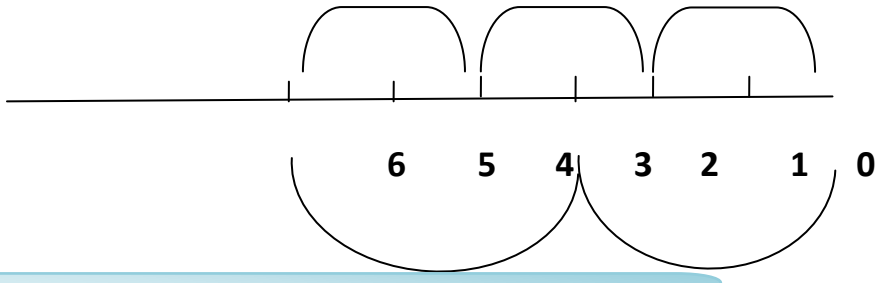
تقنية لعملية : جدول الضرب التبديلية :

والهدف من هذه التقنية ان يتعمل الطفل ان عملية الضرب عملية تبديلية 3×2=2×3

ويعطي الباحث امثلة لذلك :حيث يرسم في السبورة مسطرة مرقمة من 0 الى 20

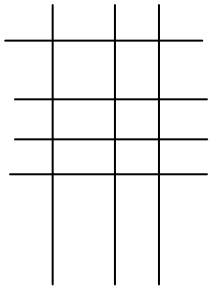
– الهدف هو : لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

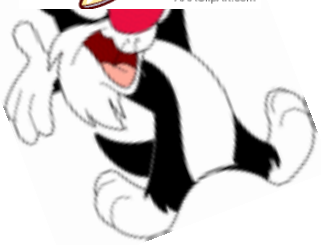
المدة :45 دقيقة



تقنية حساب تقاطع الخطوط

يطلب الباحث من افراد العينة ايجاد النتيجة جداء 4×3 وللوصول الى النتيجة يقدم لهم تقنية جديدة وهي تقنية الخطوط المتقاطعة حيث يرسم (3) خطوط تتقاطع مع (4)خطوط ثم يطلب منهم حساب نقاط التقاطع وهذه الأخيرة عبارة عن نتيجة جداء 4×3





التمرين :

- **التمرين السادس :**

قم بعملية الضرب للعمليات التالية :

– لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في العملية الحسابية لعملية الضرب "فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

المدة :ساعة ونصف .

(2×6)(2×5)(3×6)(2×2)(4×3)(1×6)(1×1)(3×5)(2×4)(4×2)(1×7) (2×1).

التمرين السابع :

– **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في ترتيب الأعداد المركبة مثل 733،205،918"فقرة رقم 7 من بعد الحساب .

- **المطلوب :تحويل الكلمات إلى اعداد.**

1 ثلاثمائة وسبعون .....

2 ستمائة .....

3 خمسمائة وستة سبعون .....

4 تسعمائة واربعون .....

- **التمرين الثامن :**

- **الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع "فقرة رقم 5 من بُعد الحساب .

- **المدة** :ساعة ونصف

المطلوب :أكمل المساويات التالية :

1000=.....+400+200

1000=.....+250+500

1000=.....×10

1000=.....+350+150

10000=.....+150+300

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

التمرين التاسع :

- **الهدف** : لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الطرح "فقرة رقم 7 من بُعد الحساب .

- **المدة** :ساعة ونصف

- **مسالة** :بمناسبة عيد الام اشترك احمد وسارة في شراء هدية لامهما بـــ 1000 دينار ساهم احمد بـــ450

- **المطلوب احسب المبلغ المالي الذي ساهمت به سارة**

- **التمرين العاشر:**

- اقلعت طائرة من مطار" **رابح بطاط** "بعنابة متجهة نحو مطار" **هواري بومدين**" بالعاصمة وعلى متنها 150مسافرا، توقفت في مطار "**محمد بوضياف**" بقسنطينة فنزل منها 50مسافرا، وقبل ان تتابع رحلتها صعد اليها 70مسافرا اخر ".وصلت الطائرة الى مطار هواري بومدين وعلى متنها :

- ضع علامة (×)في الخانة المناسبة

- **المدة** :ساعة ونصف

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في الحساب بوجه عام فقط."فقرة رقم 12 من بُعد الحساب .
- لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة."فقرة رقم 13 من بُعد الحساب .

1- $70-(50-150)=$ ☐

2- $70-(50+150)=$ ☐

3- $70+(50-150)=$ ☐

4- $70+(50+150)=$ ☐

- **التمرين الحادي عشر :**

- لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في حل المسائل الحسابية لعملية الجمع و الضرب والطرح."فقرة رقم (5)(6)(7) من بُعد الحساب .

مسألة :اشترى رضا بضاعة أعطى للتاجر ورقة نقدية بـــ 200 دينار فقال له التاجر أعطني 50دينارا لأرجع لك 100دينار.

المطلوب ابحث عن ثمن البضاعة

المدة :ساعة ونصف

- **التمرين الثاني عشر :**

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان "فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .
- **المدة :**ساعة ونصف

5- 1kg 650g=.....1650

6- 2kg70g=.....2070

7- 3kg=.....3000g

8- 500g=.....نصف كيلوغرام

- **التمرين الثالث عشر :**

المدة :45 دقيقة.

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان وترتيبها"فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .

738g،500g ، 4250g ، 2500g،1540g

6 - .....

7 - .....

8 - .....

9 - .....

10 - .....

التمرين الرابع عشر :

- **الهدف :** لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان وترتيبها"فقرة رقم (8) من بُعد الحساب .

- **المدة :**ساعة ونصف

14 - 1 لتر =.....سنتيلتر

15 - 1 لتر =.....مللتر..

16 - 1 لتر ونصف =.....سنتيلتر

17 - 1000 مللتر =.....لتر

18 - 100 سنتيلتر =.....لتر

19 - 100 سنتيلتر +1000 مللتر=.....لتر..

20 - M1 =.....CM

21 - 500CM =.....M

22 - 1M ..... MM

التمرين الخامس عشر:

- **مسألة :** لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في فهم المسائل الرياضية اثناء الدرس فقرة رقم 4 " من بُعد الحساب .

- **المدة :**ساعة ونصف

- **نريد توزيع قطع الجبن على 4 اطفال بالتساوي :**

- **المطلوب :**اكمال الجدول

علبة ذات	8قطع	16 قطعة	24 قطعة

حصة كل طفل			

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة

– **التمرين السادس عشر : الهدف** :لعلاج الخطأ المتمثل في "يخطئ في فهم المسائل الرياضية اثناء الدرس فقرة رقم 4 " من بُعد الحساب .

- لعلاج الخطأ المتمثل في " يخطئ في حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع " فقرة رقم5 " من بُعد الحساب .
- لعلاج الخطأ المتمثل في " لديه مشكل في العمليات الحسابية ومشكل في القراءة والكتابة " فقرة رقم 14 " من بُعد الحساب .

المدة : (خلال الأسبوع الأخير من السنة الدراسية).

نهاية البرنامج العلاجي : يقدم الباحث لوحة الحروف الأبجدية ويطلب من التلاميذ كتابة أسمائهم بطريقة صحيحة

الهدف : **التذكر- التركيز- الكتابة - العمليات العقلية الحسابية**

الخطوة الأولى : وهي عبارة عن لعبة يطلب الباحث في البداية من التلاميذ قراءة الحروف الأبجدية بالترتيب ونطقها نطقا صحيحا .

- يذكر اللاعب(التلميذ) الأول اسمه ويعطي الحروف التي يتكون منها اسمه، وأخذ الأعداد التي تقابل كل حرف، ثم يحملها ويضع الناتج ،والذي يحصل على ناتج أعلى تحسب له نقطة ثم اللاعب الثاني يلعب بنفس الطريقة وهكذا ....
- يعود اللاعب الأول فيعطي اسم حيوان وبالطريقة نفسها يجد الناتج وكذالك اللاعب الثاني وهكذا .
- يستمر اللاعبين بذكر عدة أشياء ثم يجمع كل لاعب رصيده من النقاط والفائز هو صاحب الرصيد الأكبر.

وفي الأخير يطلب من كل التلاميذ قراءة الكلمات التي بحوزتهم قراءة صحيحة .

الحرف	الرقم
أ	1
ب	2
ت	3
ث	4
ج	5
ح	6
خ	7
د	8
ذ	9
ر	10
ز	11
س	12
ش	13
ص	14
ض	15
ط	16
ظ	17
ع	18
غ	19
ف	20

ق	21
ك	22
ل	23
م	24
ن	25
ه	26
و	27
ي	28
ء	29

ملاحظة :ان البرنامج العلاجي للقراءة يتطلب ممارسة عملية الكتابة حيث ان الكتابة لا تنفصل عن القراءة بل هما عمليتان متصلتان ،ومرتبطتان اشد الارتباط ،وهذا يعني ان التقدم في اي عملية منهما يقود الى تقدم الأخرى (تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية –عبد الفتاح البجة 244،2003:)

(محمد محمود الحيلة ،الألعاب التربوية، 2005 :339)

– يحفز الباحث الإجابة الصحيحة لكل تلميذ، ويشجع المحاولات الفاشلة