

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

(أبو القاسم سعد الله)

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

علاج صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة في

مرحلة التعليم الابتدائي

- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: علوم اللغة

إشراف الأستاذ: الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة: سهام العايب

السنة الدراسية: 2017/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

(أبو القاسم سعد الله)

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

علاج صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة في

مرحلة التعليم الابتدائي

- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: علوم اللغة

إشراف الأستاذ: الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة: سهام العايب

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الجزائر -2-	أستاذ	عبد المجيد سالمى
مشرفا ومقررا	المدرسة ع للأساتذة - الأغواط -	أستاذ	الطاهر لوصيف
عضوا مناقشا	المدرسة ع للأساتذة - الأغواط -	أستاذ	مفتاح بن عروس
عضوا مناقشا	مركز ب. ع. ت. لتطوير اللغة ع	أ.م.أ.	صاليحة مكي
عضوا مناقشا	مركز ب. ع. ت. لتطوير اللغة ع	أ.م.أ.	حبيبة بولدعة

السنة الدراسية: 2017/2018

شكر وعرّفان

تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر الذي لا يستحقه إلا أنت، إليك يا من كان له قدم السبق في ركب العلم والتعليم، إليك يا من بذلت ولم تنتظر العطاء، أستاذي الفاضل "الطاهر لوصيف" تحية إجلال وتقدير إليك و اعترافا بعطائك وجميل صنعك فأنت الذي تستحق الشكر الدائم .

وفي المقام نفسه أشكر أساتذتي بقسم علوم اللسان، الذين لم يخلوا علي بالنصح والتوجيه، وأخص بالذكر أستاذي عبد المجيد سالي الذي لطالما شجعني وساعدني لإتمام هذه الرسالة وإلى السراج المنير الأستاذ مفتاح بن عروس.

ولا يفوتني أن أشكر مديري ومعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالقبة ولاية الجزائر، الذين بذلوا ما استطعوا لإتمام بحثي الميداني فلهم مني وافر الشكر والعرّفان.

شكرا للجميع.

الإهداء

لايسعني في هذا المقام إلا الاعتراف بفضل من ساعدوني، وكانوا عوناً لي بالنصيحة والتوجيه والدعاء، إلى التي رأي قلبها قبل عينها وحضنتني أحشاؤها قبل يدها إلى الظل الذي أوي إليه في كل حين أمي الغالية فاطمة.

إلى من لم يتوان يوماً عن مساعدتي و شاطرني أفراحي وأحزاني زوجي صالح، إلى أختي وحبيبة قلبي وهيبة التي نسجت معي خيوط هذه الرسالة، ولم تدخر جهداً لمساندتي إلى من تقاسمت معهم حلو الحياة ومرها، وكانا الأخ والأب، والصديق... أخوأي سيف الدين، ومحمد فتحي وزوجتهما وإلى عصافير وأمل المستقبل: محمد أمين، أيمن تقي الدين، يونس، محمد فضيل، ندى الياسمين، محمد أنيس.

إلى الصديقات والزملاء من الأساتذة في قسم علوم اللسان

أهدي لكم ثمرة اجتهادي.

مقدمة

مقدمة:

يعدّ مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين، ومع بداية الستينات على وجه التحديد وذلك أولاً في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتقل شيئاً فشيئاً إلى دول أوروبا أما في الوطن العربي فتأخر الاهتمام بذوي صعوبات التعلم إلى غاية الثمانينات، وكان ذلك في الأردن وبعض دول الخليج، في حين لم تول الجزائر أي اهتمام لهذه الفئة، ما عدا الدراسات الأكاديمية القديمة والحديثة التي لم تستثمر نتائجها لا في تشخيص شتى أنواع الصعوبات التعليمية ولا في علاجها، أما في الوقت الراهن فنجد بعض الاشارات الخاطفة لصعوبات التعلم الواردة في دليل المعلم الجديد للسنة الثالثة ابتدائي الصادر السنة الفارطة و الذي يكتفي بتعريف صعوبات التعلم وأنوعها فقط.

أصبحت صعوبات التعلم من المشكلات التي تهدد نجاح العملية التعليمية كلها، فهي تمتد على مدى حياة الفرد، كما أنّها لا تقتصر على مادة دراسية بعينها بل تمتد لتشمل كل المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ. وتحتل صعوبات التعلم الأكاديمية أهمية كبيرة بين مجالات صعوبات التعلم المختلفة نظراً لأنها تتعلق بالجانب التحصيلي والأكاديمي للتلاميذ في المراحل المختلفة، كما أنها ظاهرة، ومُعلنة، ويمكن ملاحظتها من قبل المختصين مقارنة بصعوبات التعلم النمائية. حيث ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بصعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب، وترتبط إلى حد كبير بالصعوبات النمائية والتي تتمثل في صعوبات الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية (هذا ما سنحاول تأكيده أو نفيه في ثنايا البحث).

إنّ تعليم القراءة والكتابة من أهم الاهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها، فالقراءة تمثل مهارة الاستقبال، والكتابة تمثل مهارة الارسال، ذلك لأهمية اللغة في

حياة الفرد والمجتمع , فهي وسيلة الفرد للاتصال بغيره لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه وثقافته وتماسكه الاجتماعي.

ومن هنا , كان تعلم التلميذ القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي بالمدرسة, ولذا فإن معاناة بعض التلاميذ من الصعوبات في تلك المهارات يشعروهم بالفشل والاحباط, مما قد يؤدي إلى انطوائهم على أنفسهم وانعزالهم عن أقرانهم ,أو الانضمام إلى رفاق السوء لتعويض فقدانهم الشعور بالانتماء الاجتماعي, وما يتبع ذلك من انحرافات سلوكية.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية ,إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها. حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم " أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها. إن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا. كما أن 80% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة.

أما الكتابة فتتمثل الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفاهية واللغة المكتوبة والقراءة, واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد , فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية, ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى. كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والادراكية, وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة.

وعلى الرغم من الاهتمام الأكبر الذي حظي به مجال صعوبات القراءة مقارنة بجوانب اللغة الأخرى, إلا أن جانب الكتابة تلقى اهتماما متزايدا ابتداء من تسعينيات

القرن العشرين. تشمل صعوبات الكتابة الخط والاملاء والتعبير الكتابي ويرجعها البعض من المتخصصين إلى مشكلات أخرى مثل اللغة وقدرات التخطيط المعرفي.

إن كثيرا من المؤطرين للعملية التعليمية وبالاخص المعلمين ليسوا على وعي أو دراية بهذه الصعوبات ,سواء كان هذا من حيث الخصائص والسمات , أو التعرف والتشخيص , أو استخدام الاستراتيجيات التربوية والتدريسية التي يمكن من خلالها مواجهة هذه الصعوبات هذا ماجعلنا نحاول في دراستنا هاته تشخيص صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ثم اقتراح برنامج علاجي لتلك الصعوبات , وعليه كان عنوان أطروحتنا :علاج صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي - السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا-.

يعدّ البحث في صعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة خاصة من المواضيع الجديدة المشتركة بين علوم كثيرة كعلم النفس بتخصصاته والتعليمية والعلوم الطبية, وعلم الاجتماع التربوي وغيرها, وعليه ,وجدنا للموضوع دراسات كثيرة تثبت أهميته سنحاول فيما يلي أن نعرض باختصار البعض منها والتي نرى لها صلة مباشرة بدراستنا:

- دراسة أجيريا غيرا وآخرون (1976)(Ajuruia Guerra et all)

المعنونة ب: دراسة تحليلية لعسر الكتابة عند الطفل.

هدفت الدراسة إلى تقييم عسر الكتابة عند الأطفال من خلال الكشف عن أهم مظاهره , وأنماطه, إضافة إلى محاولة التعرف عن مدى تأثر عسر الكتابة بالعوامل التالية(النمو الحركي , الجانبية, التوجه والتنظيم الفضائيين , التصور الجسدي), كما وهدفت الدراسة أيضا إلى ترقية سلم تقييم الكتابة ال (E) ليشمل تقييم عسر الكتابة. وقد توصلت الدراسة إلى إثبات مصداقية العوامل المسؤولة عن عسر الكتابة ولكن بدرجات متفاوتة إذ نال التصور الجسدي والجانبية القسط الأكبر منها,كما توصلت

الدراسة إلى إثبات وجود أنماط عديدة لعسر الكتابة إضافة لبناء سلم لتقييم عسر الكتابة ال (D).

- دراسة يعقوب موسى (1996), بعنوان: التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة الصامتة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني, ومقارنته بالأسلوب التقليدي في التدريس.

أوضحت نتائج الدراسة فاعلية التعلم التعاوني في علاج صعوبات القراءة, الذي يقوم على أساس التفاعل المباشر, والحوار والمناقشة, أو تبادل الآراء بين أفراد المجموعات التعاونية عند تنفيذ التدريبات والمهام المختلفة التي يكلفون بإنجازها.

- دراسة محمد عبد الرؤوف الشيخ (2001) المعنونة ب:الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى عرض أهم الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.

ومن نتائج الدراسة:

حددت الدراسة ثمانين وعشرين صعوبة قرائية ,تواجه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة, كما صنفت الدراسة اتجاهات العلاج إلى محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: المداخل الوقائية ,وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها.

المحور الثاني: المداخل العلاجية, وتضمنت محورين فرعيين هما :مداخل علاج صعوبات القراءة النمائية ومداخل علاج صعوبات القراءة الأكاديمية ومنها مدخل العلاج الوظيفي, ومدخل العلاج القائم على المتعة والبرامج العلاجية العامة

- دراسة صلاح عميرة علي محمد (2002). المغنونة ب: برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة, لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية المترددين على غرف المصادر , وتصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لديهم , ثم تطبيقه وقياس فاعليته. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج العلاجي المطبق في علاج صعوبات القراءة والكتابة, والذي أعده الباحث وطبقه في غرفة المصادر ويرجع الأثر الفعال والايجابي للبرنامج إلى أنه يتضمن أنشطة وتدريبات متعددة ومتنوعة, ساعدت في تغيير إيجابي ومقصود , أدى إلى تحسن في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعات التجريبية. كما أن احتواء البرنامج العلاجي على مادة تعليمية مألوفة تلبي احتياجات التلاميذ وتتضمن الكلمات الواردة نفسها في كتاب القراءة المدرسي الأساسي ساعد على أن تكون عملية التعلم عملية نشطة.

- دراسة عبد اللطيف عبد القادر (2002) بعنوان: فاعلية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي , في ضوء إلماعات السياق "لستيرنبرج".

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي , في ضوء ألماعات السياق "لستيرنبرج", وقياس فاعليته. وقد تمكن الباحث من قياس قدرة التلاميذ على تعرف المفردات والجمل, وتمييز الكلمات والقدرة على فهم الجمل وكذا قياس قدرة التلاميذ على فهم معاني الكلمات , وفهم الفقرات , وفهم التركيب اللغوي, والمعلومات العامة وكل ذلك إنطلاقاً من اختبار تشخيصي من إعداده واختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد " السيد العزاوي" و " هدى برادة" و " فاروق صادق".

- دراسة منى اللبودي (2004), بعنوان : تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجيات علاجها.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي , وتطبيق استراتيجية مقترحة , يمكن اتباعها لعلاج هذه الصعوبات, وتحديد العلاقة بين الدافعية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

توصلت الدراسة إلى تأكيد فاعلية الاستراتيجية العلاجية في تحسين أداءات تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات القراءة والهجاء كما يقيسها الاختبار التشخيصي.

- دراسة عبد المعبود علي داود (2005) وبمعنوان: أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ.

هدفت الدراسة إلى إعداد اختبار لتشخيص الهجاء القرائي - الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي, وتصميم برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات الهجاء قائم على استراتيجية استخدام الحواس في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ, وقياس أثر البرنامج لأكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات الهجاء في الصف الرابع ابتدائي.

وتوصلت الدراسة إلى تحقيق الأهداف المسطرة وأثبتت فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم مهارتي الهجاء (القرائية والكتابية) وفي تنمية (الدافع للإنجاز - مفهوم الذات - التحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية - المواد الاجتماعية - العلوم) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- دراسة عبد الرحمان علي بديوي محمد (2007), بعنوان : أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التعلم لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.

هدفت الدراسة إلى تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والتعبير الكتابي ، وتمييزهم عن حالات الضعف التحصيلي الأخرى ، من بين تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي . وكذا تصميم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض مهارات التعلم.

أثبتت الدراسة الأثر الفعال والايجابي للبرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التعلم وعلاج بعض صعوباته عند أفراد العينة المختارة.

- دراسة جانس وزملائه (2008) :

بغنوان : التدريس الواضح للوعي الصوتي والصوتيات المعتمدة على مهارات الترميز كاستراتيجية علاجية للقراء ذوي صعوبات التعلم في فصول تعلم اللغة.

هدفت الدراسة اكتشاف فعالية الشرح الواضح في تنمية الوعي الصوتي ، والصوتيات المعتمدة على مهارات الترميز كاستراتيجية علاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة في فصول تعلم اللغة.

توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية العلاجية المقترحة كان لها تأثير إيجابي ومستمر على تحصيل العينة المختارة خلال السنتين التاليتين من المتابعة.

- دراسة جون يافتي كامبل (2009) (Joan- Yvette Campbell)

بغنوان: تقويم برنامج اللغة الانجليزية كلغة ثانية لتحديد المؤشرات الأولية لصعوبات التعلم التي تعيق إنجاز التلاميذ.

هدفت الدراسة إلى تحديد مؤشرات صعوبات التعلم، مع تحديد نسبها عند أفراد عينة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى تحقيق الأهداف المسطرة وإلى اقتراح تدريب مستمر لمدرسي هؤلاء المتعلمين و حتى يستطيعوا تلبية احتياجاتهم.

- دراسة سامية عبد النبي عفيفي محمد (2009) ، بغنوان: أثر برنامج تدريبي

للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة.

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج يساهم في تنمية مهارات الكتابة (الهمزة بأنواعها - المد بأنواعه - الحروف المتشابهة رسماً وصوتاً - (ال) المتصلة بباء الجر , وكذلك المتصلة بالفاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

توصلت الباحثة إلى تحقيق الاهداف المسطرة ومن ثم تحسين مهارات الكتابة عند أفراد العينة المختارة.

- دراسة عليّة حامد أحمد إبراهيم (2013), بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية.

هدفت الدراسة إلى تحديد أكثر مظاهر صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة المختارة واقتراح علاج لكل ذلك بناء على النظرية المعرفية , وقد توصلت الدراسة إلى تأكيد الاهداف المسطرة وإثبات فاعلية البرنامج المقترح في ظل النظرية المعرفية. إضافة للدراسات السابقة هناك بعض الدراسات الجزائرية المرتبطة مباشرة بموضوع بحثنا وهي :

- دراسة محمد عودة (1971), المعنونة ب: صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية الجزائرية والوسائل التربوية المختلفة لعلاجها - دراسة ميدانية.

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية وصعوبات التأقلم مع الوسط الاجتماعي.

توصلت الدراسة إلى تشخيص أهم مظاهر صعوبات القراءة والكتابة عند مجموعة تجريبية مختارة.

- دراستا عليّ تعوينات , الاولى معنونة ب: صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الاساسي (1992), و الثانية : صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الاساسي (1997).

هدفت الدراسة الأولى إلى تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية عند متعلمي
الطور الثالث من التعليم الأساسي , أما الثانية فكانت حول الطور الثاني من التعليم
الأساسي.

توصلت الدراستان إلى تحقيق الأهداف المسطرة , كما بيّنت العوامل المسؤولة عن
ذلك واقتрحت توصيات للحد منها.

- دراسة حمودي لعوامن (2004), المعنونة ب: الوعي الفونولوجي كمنطلق
علاجي لصعوبة تعلم القراءة باللغة العربية.

هدفت الدراسة إلى تشخيص المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية ثم اعتماد
تدريب الوعي الفونولوجي كمنطلق علاجي لصعوبة تعلم القراءة ومحورا لبروتوكول
علاجي لاضطراب القدرة القرائية , وقد توصلت الدراسة إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

- دراسة سعد الحاج (2015), المعنونة ب : أثر برنامج علاجي لتحسين مستوى
التصور الجسدي على خفض صعوبات الكتابة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ
الطور الثاني من التعليم الابتدائي (س4+س5).

هدفت الدراسة 'إلى بحث الاثر المتوقع حدوثه عند تطبيق برنامج علاجي على
مستوى التصور الجسدي عند الطفل من جهة وفي انتقال هذا الاثر إلى خفض صعوبات
الكتابة من جهة ثانية.

وقد توصل الباحث إلى تحقيق الاهداف المسطرة وذلك باستثمار حصص التربية
البدنية وجعلها حصص علاجية منظمة ومفيدة وتغيير اتجاهات التلاميذ ذوو عسر الكتابة
نحو نشاط الكتابة وتحبيبه لهم, وتنمية بعض المهارات النفس حركية , كالقدرة الادراكية
الحركية , المتابعة البصرية , المتابعة السمعية.

- إضافة لدراسة نسيمة تواتي (2015), المعنونة ب: اقتراح برنامج تدريبي
للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة
فعاليتها في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية.

هدفت الدراسة إلى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية بتطبيق مجموعة من الاختبارات وإثبات العلاقة السببية بين الصعوبات النمائية والأكاديمية.

وقد توصلت الدراسة إلى تحقيق كل الاهداف المسطرة وهذا من خلال التطبيق للبرنامج العلاجي المقترح على أطفال التربية التحضيرية والذي سمح لهم بالتدرب على بعض العمليات المعرفية بغرض تحضيرهم للمدرسة وتجنبيهم الصعوبات الأكاديمية وبالتالي الفشل المدرسي.

إن العرض الذي قدمناه للدراسات السابقة حول الموضوع كان لتوضيح منطلقات دراستنا وعليه سنركز في دراستنا على محورين أساسيين هما :

المحور الأول: تشخيص صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية - السنة الثالثة ابتدائي أنموذجاً - وربطها بالصعوبات النمائية.

المحور الثاني: اقتراح برنامج علاجي لهذه الصعوبات.

ومن الاسباب التي دفعتنا للبحث في هذا الموضوع مايلي:

- تجربتي السابقة في قطاع التربية و التعليم وهذا بحكم أنني كنت معلمة للمرحلة الابتدائية ما جعلني أعين واقع ذوي صعوبات التعلم و أواجه مشكلاتهم.

- أهمية الموضوع إذ نلاحظ أن كل مراحل التعليم من الابتدائي إلى الثانوي تحوي مجموعة من التلاميذ يواجهون صعوبات مختلفة في التعلم ولا يوجد التشخيص ولا التكفل المناسب لهم وهذا ما تأكد لنا عند اطلاعنا على احصائيات مديرية التقويم والاشراف التربوي بوزارة التربية الوطنية فهي تعطي احصائيات لشتى أنواع الامراض والاضطرابات والصعوبات التي يواجهها المتعلمون في الطور الابتدائي فقط و في كل مقاطعات التربية الموزعة على مديريات التربية عبر الوطن , إذ تصنف صعوبات القراءة في خانة الاضطراب في القراءة أما صعوبات الكتابة فتصنفها بصيغتها المتعارف عليها , والاهم من ذلك هي لا تقدم احصائيات دقيقة لحجم المشكلة مقارنة بما سوف نقدمه من احصائيات جزئية في دراستنا الميدانية , كما تقدم احصائيات غير متقاربة لعدد ذوي

صعوبات القراءة والكتابة مقارنة بذوي الاضطراب البصري أو الحركي أو السمعي وقد وضحنا في عرضنا النظري الصلة المباشرة بين صعوبات القراءة والكتابة والصعوبات النمائية التي ينتج عنها الاضطراب البصري والحركي والسمعي.

- يحدّ البحث في تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم من المواضيع المتجددة في الأبحاث الأكاديمية الجزائرية مقارنة بلا مبالاة وزارة التربية والتعليم.

أما أهداف البحث فهي:

- الكشف عن واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية من حيث التشخيص والعلاج.

- مساعدة المعلمين وذلك من خلال توضيح مراحل التشخيص ثم العلاج لهذه الفئة من المتعلمين.

- محاولة وضع برنامج علاجي لصعوبات القراءة والكتابة ينطلق من التشخيص الصحيح ليصل إلى العلاج المناسب لذلك.

ومنه تمثلت اشكالية دراستنا فيما يلي:

ماهي مظاهر صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟ وماهي الآليات المناسبة لتشخيصها ؟ وكيف يتم تطبيقها؟ وهل البرنامج العلاجي المقترح ساعد المتعلمين في تجاوز الصعوبات القرائية والكتابية (الخط و الاملاء) المشخصة؟

وقد انبثقت عن هذه الاشكالية مجموعة من التساؤلات هي:

- ماهو مفهوم صعوبات التعلم؟ ماهي أهم النظريات المفسرة لها؟ ماهي أنواع صعوبات التعلم ؟ وما العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية؟ ماهو واقع ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية؟ ماهي مظاهر صعوبات القراءة والكتابة؟ ماهي مراحل تشخيصها ثم علاجها؟

بناء على ذلك كانت فرضيات البحث كالآتي:

- عدم الكشف المبكر وعلاج صعوبات التعلم النمائية يؤدي إلى صعوبات التعلم الأكاديمية ومنها صعوبات القراءة والكتابة ,وعليه فصعوبات التعلم النمائية (صعوبات الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية) من أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية.

- يوضح منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي مفهوم صعوبات التعلم وأنواعها ومراحل تشخيصها وطرق علاجها كما يبين الحجم الساعي لحصص العلاج.

- تعمل وزارة التربية الوطنية على تكوين المعلمين المتخصصين في تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.

- توفر وزارة التربية الوطنية برامج خاصة لعلاج أنواع صعوبات التعلم .

- تؤدي مظاهر صعوبات القراءة إلى مظاهر صعوبات الكتابة.

- ينتج عن الصعوبات التي تخص المهارات الأولية للقراءة (مهارات التعرف) صعوبات تمس مهارات الفهم القرائي.

وللاجابة عن اشكالية البحث واثبات أو نفي فرضياتها وتحقيق أهداف البحث انتهجنا المنهج الوصفي الذي تخلله التجريب , إذ وصفنا عينة البحث وهي مجموعة من التلاميذ المصنفين من ذوي صعوبات التعلم انطلاقا من مجموعة من المقاييس التشخيصية المطبقة على أفراد العينة التي وزعناها على المعلمين حيث قمنا بوصف نتائجها ثم تحليلها ومقارنتها بالفحوصات التشخيصية لمهارتي القراءة والكتابة وما لاحظناه في زيارتنا الاستطلاعية وتصريحات المعلمين في المقابلات التي اجريناها معهم وما تأكد لنا من الملفات الطبية والادارية للمتعلمين ثم استنتج خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ومظاهر الصعوبات لديهم, ثم جرّنا برنامجا علاجيا لصعوبات القراءة والكتابة مع تقييم نتائجه.

ولمعالجة موضوع بحثنا اتبعنا الخطة التالية:

قسمنا الأطروحة إلى أربعة فصول, فصلين نظريين وآخرين تطبيقيين. عنوانا الفصل الأول ب : ماهية صعوبات التعلم. تطرقنا في المبحث الأول إلى تاريخ ظهور مجال

ومفهوم صعوبات التعلم والتعريفات المتتالية له لنخلص إلى تبني تعريف اجرائي اعتمدنا عليه لتشخيص العينة. أما المبحث الثاني فخصصناه لأهم النظريات أو المداخل المفسرة لصعوبات التعلم كالمدخل النمائي والسلوكي والمعرفي وتطبيقات كل منها لتفسير صعوبات القراءة والكتابة.

و الفصل الثاني عنوانه بأنواع صعوبات التعلم, كان المبحث الاول لصعوبات التعلم النمائية قدّمنا فيه تعريفا لكل نوع منها ثم عرضنا أهم مظاهر الصعوبة فيها وطرق العلاج المقترحة لها, وفي المبحث الثاني حاولنا التفصيل في صعوبات التعلم الأكاديمية وبالتحديد صعوبات القراءة والكتابة. بدأنا بتوضيح الصلة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ثم عرضنا بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بصعوبات القراءة وهي تعريف مهارة القراءة, مراحل نموها, مهاراتها, تعريف صعوبات القراءة ومظاهرها, أسبابها وطرق علاجها, اتبعنا الخطوات نفسها في تنظيرنا لمفاهيم صعوبات الكتابة, لنصل للفصل الثالث الذي وضّحنا فيه الاجراءات المنهجية للبحث الميداني وهي: الزيارة الاستطلاعية, اختيار العينة, المنهج المتبع وعرض لأدوات الدراسة والمتمثلة في الملاحظة والمقابلة والمقاييس التشخيصية الثلاثة المعتمدة (المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم العامة والمقياس التشخيصي لصعوبات القراءة والمقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة) وكذا الفحوصات التشخيصية في مهارتي القراءة والكتابة إضافة للوثائق التربوية المساعدة على التحليل كالمناهج وكراريس القسم, وكذا البرنامج العلاجي المطبق. و الفصل الرابع عنوانه ب: تشخيص صعوبات القراءة والكتابة وعلاجهما عند أفراد العينة, يضم ثلاثة مباحث خصصنا المبحث الاول, لعرض نتائج الاختبار التشخيصي في القراءة ثم حللنا وعللنا النتائج المسجلة بالاستناد إلى نتائج المقاييس المطبقة والخطوات نفسها اتبعناها في المبحث الثاني لتحليل نتائج تشخيص صعوبات الكتابة, أما المبحث الثالث كان عنوانه: علاج صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة, عرضنا فيه نتائج تطبيق البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة مع التحليل والتعليق على ذلك. لنصل للخاتمة التي

شملت النتائج النظرية والتطبيقية للبحث مع اقتراحنا مجموعة من التوصيات .أرفقنا الأطروحة بمسرد للمصطلحات المعتمدة في البحث ومجموعة من الملاحق خاصة بالدراسة الميدانية تضم رخصة الدراسة الميدانية والسندات التعليمية واستمارات للمقاييس التشخيصية ونسخة للبرنامج العلاجي المقترح ,وجدولا للاحصاء العام للصعوبات العامة عند أفراد العينة, ثم عرضنا قائمة المراجع المعتمدة وفهرس محتويات البحث وملخصا للدراسة باللغة الانجليزية.

استندنا لاتمام البحث إلى مجموعة من **المراجع** من أهمها:

الزيات فتحي: - صعوبات التعلم:الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.

- دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لتلاميذ

المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

السيد علي سيد أحمد:- صعوبات القراءة والكتابة.

- مقياس تقدير المعلم لصعوبات القراءة.

صموئيل كيرك وجيمس كالفتنت:ت: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى

السرطاوي: - صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

زيدان أحمد السرطاوي : - مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم .

وكأي بحث أكاديمي فقد واجهتنا بعض الصعوبات خاصة في البحث الميداني

ويتعلق الامر بتوزيع استمارات المقاييس التشخيصية على المعلمين وشرح فحواها لهم ثم

جمعها ,ففي كثير من الاحيان نضطر للعودة مرارا إلى المدرسة الواحدة (مع العلم قد

أجرينا بحثنا الميداني في خمس مدارس) من اجل جمع الاستمارات أو إعادة شرح بنودها

أو اكمال بعض الاجابات الناقصة, وهذا ما أخذ منا وقتا إضافيا. وكثيرا ما صادفتنا

عراقيل أخرى كغياب المعلمين نتيجة تكليفهم بمهام أخرى كحراسة الامتحانات أو حضور

أو تنظيم ندوات دراسية أو لأسباب شخصية مرضية بالدرجة الأولى, وواجهتنا بعض

العراقيل أثناء تشخيص العينة تمثلت في غياب بعض التلاميذ أثناء الدروس أو يوم

الاختبار التشخيصي أو في أيام تطبيق البرنامج العلاجي وهذا ما جعلنا نتأخر في ضبط عدد أفراد العينة.

وما عسانا في الأخير إلا أن نكون قد ألممنا بالموضوع فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا وحسبنا أنا حاولنا وفتحنا المجال لأبحاث قادمة.

الفصل الأول:

ماهية صعوبات التعلم

المبحث الأول:

1- التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم

2- تعريف صعوبات التعلم

المبحث الثاني:

1- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

المبحث الأول: مفاهيم إجرائية في مجال صعوبات التعلم

1- التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم:

تتفق أغلب الدراسات المؤرخة لبدايات الاهتمام بمجال صعوبات التعلم على تسجيل ثلاث مراحل أساسية تمثل الإرهاصات الأولى لهذا الميدان وهي:

- مرحلة التأسيس الأولى (من 1800 إلى 1929)

- مرحلة التأسيس المتأخرة (من 1930 إلى 1960)

- مرحلة السنوات المبكرة (من 1961 إلى الآن)

لقد ركزت الجهود النظرية واستراتيجيات المعالجة خلال المراحل الثلاث لتشكيل مجال صعوبات التعلم على ثلاثة أنواع من العجز أو الصعوبة، عولجت مبدئياً بمعرفة الأطباء وعلماء النفس وهي : "اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة والعجز أو الصعوبة الإدراكية الحركية"¹، وفيما يلي عرض موجز للمراحل الثلاث:

1-1 مرحلة التأسيس الأولى (من سنة 1800 إلى سنة 1929)

تميزت هذه المرحلة بإسهامات أخصائي الأعصاب (Neurologists) الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة (Aphasia) عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية (Brain Injuries).

ويعد الطبيب الألماني "فرانز غال" (FRANZ GAL) من العلماء الأوائل الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة (SPOKEN SPEECH)، إذ فسّر "غال" هذه العلاقة على أساس افتراض بأن هناك مناطق محددة

1 أحمد حسن محمد عاشور وآخرون، مدخل إلى صعوبات التعلم: الأسس النظرية، الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية، الانفعالية، الخدمات المساندة، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014، ص12.

من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، وإذا حدثت إصابة دماغية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ فإنها تؤدي إلى اضطراب النطق واللغة ، تبعته دراسة "بيير بروكا" (PIERE BROCA) عام 1860 الذي توصل إلى أن اضطراب النطق واللغة، يعود إلى إصابة معينة من الفص الجبهي من الدماغ وهي المنطقة التي تعرف بمنطقة بروكا (BROCA'S AREA)¹، وقد ترك ذلك أثرا على المهتمين بمجال صعوبات التعلم فيما بعد، إذ كثيرا ما نجد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم ما يهتمون بالمخ والجهاز العصبي أكثر من اهتمامهم بعمليات التعليم والتعلم، كما كان لجهود "بروكا" البحثي أيضا الأثر الأكبر في جذب اهتمام العديد من الباحثين لدراسة الأفراد غير العاديين، وربط وتفسير النماذج السلوكية بأجزاء معينة في المخ.

نجد كذلك الطبيب الألماني " كارل ويرنيك" (KARL WERNICKE) الذي قدم نوعا جديدا من الحبسة مختلف عن الحبسة الكلامية التي لاحظها بروكا في مرضاه ألا وهي "الحبسة الاستقبالية" التي تعني عدم القدرة على فهم كلام الآخرين وحديثهم وهي لا ترجع إلى عيوب في السمع ولا إلى غياب من يعاني منها، بل ترجع إلى وجود تلف مخي أو إصابة دماغية في الفص الأمامي (Temporal Loop) من اللحاء المخي².

كانت لملاحظات "ويرنيك" صلة وثيقة إلى حد كبير بوضع وتأسيس النظريات في مجال صعوبات التعليم منذ أن قرّر أنه من الجائز أن تكون وظيفة حركية معقدة كاللغة الاستقبالية (Receptive Language) مثلا قد تلفت أو أضعفت داخل الفرد الذي لا يبدي أي اضطرابات وظيفية أخرى ذات تأثير خطير في الجانبين اللغوي والمعرفي وتجدر الإشارة إلى أن طرق التقسيم والعلاج الحاليافي تحليل السلوك قد بنيت على أساس من

1المرجع السابق، ص13.

2السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، ط1، 2000، ص:35.

الافتراضات والملاحظات التي قدّمها " ويرنيك " فيما يتعلق بالجانبين الاستقبالي والتعبيري من اللغة وما بينها من ترابط وثيق، وقد وضعت جهوده الأساس لفهم العلاقة بين اللغة والقراءة والكتابة.

كما صدرت بحوث لكل من "مورجان"(Morgan) عام 1896 و"جيمس هينشيلوود"(Hinshelwood) في الأعوام 1885 و 1900 و 1917 و"هجلانز جاكسون (Jakson) عام 1906 وغيرهم لهاصلة بمجال صعوبات التعلم، حيث قاموا بتمييز نوع معين من القصور أو العجز عن تعلم القراءة رغم تمتع المصاب بخلفية من الذكاء العادي وتوفر الفرص الملائمة لتعلمها. فمثلا قدّم طبيب العيون الانجليزي "هنشيلوود" اعتراض على إمكانية وجود عيوب خلقية في منطقة معينة بالحاء تعتبر المركز المسؤول عن التخزين في الذاكرة البصرية ورفض في كتبه الصادرة في الفترة من 1900 إلى 1923 أن تكون حالة التلف المخي والإصابة الدماغية حالة قصرية وعّلل اضطراب اللغة وأرجعها إلى الانحرافات أو تغييرات نفسية في المقام الأول مخالفا بذلك ما ادعاه سنة 1917 من تحليله لاضطرابات اللغة (عمى الكلمة) من أنها ترجع إلى مشكلات خاصة بالمراكز البصرية للمخ¹.

ومن الباحثين الذين حاولوا تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة المنطوقة في القشرة المخية، وإعداد تصنيف كلي ونظام تعريفي لمكونات الحديث أو اللغة المنطوقة " جون جاكسون" John Jackson إذ انتقد الأفكار القائلة بأن الوظائف الرئيسية مثل التحدث يمكن أن تكون محكومة بمواضع معينة في المخ. وقد أشار إلى أن الحديث ليس فقط فهم واستخدام الكلام وإنما يتضمن أيضا المعاني والنغمات، حركات الجسم، وأمور أخرى تكوّن سياق الحديث الملفوظ والمسموع²، ويؤكد أن الحديث فهما وإنتاجا يرتبط

1 المرجع السابق، ص 36.

2 أحمد حسن محمد عاشور وآخرون، مدخل إلى صعوبات التعلم، ص 18.

بالعمل الوظيفي للمخ ككل وليس بمواضيع معينة فيه، حيث أن جميع أجزاء المخ ترتبط مع بعضها البعض في عمل وظيفي موحد متكامل.

وقد أبدت المؤسسات الطبية الكثير من الاعتراضات على هذه الأفكار الجديدة، وكان "هيد" (Head) صاحب نظرية الدمج أو التوحيد على رأس هؤلاء المعترضين والتي لقيت نظريته تقبلاً واسعاً واستنتاجات مقبولة حول اضطرابات اللغة المنطوقة ومن هذه الاستنتاجات:

- أن الاضطرابات اللغوية لا يمكن تجزئتها إلى ما هو حسي أو حركي المنشأ.
- أن الحركة التي ترتبط بالصعوبات اللغوية لا ترجع بالضرورة إلى اضطراب المستوى الأعلى من العمليات المخية.
- أن المناطق أو مواقع المخ وتمايز النصفين الكرويين هي مفاهيم صادقة.
- أن فقدان وظائف الحديث الرمزي لا يشمل بالضرورة فقدان مصاحب أو ملازم في الاستعدادات البنائية التكوينية.

1-2 مرحلة التأسيس المتأخرة (1930-1962):

شهدت هذه المرحلة تواصل الاهتمام بدراسة صعوبات اللغة المنطوقة (استماع - كلام) هذا من خلال أبحاث "مايكلبست" (1954) و"كيرك" (1963) في حين كان الاهتمام واضح بصعوبات اللغة المكتوبة (قراءة - كتابة) وذلك من خلال أعمال "جلنجهام" (1934) و"أورتن" (1937) و"فيرنالد" (1943) كما ظهر اتجاه آخر يهتم بصعوبات العمليات الإدراكية الحركية (النشاط الزائد) وذلك في أبحاث "ستراوس" (1933) و"كيفارت" (1955) و"كروكشانك" (1961) و"فروستج" (1961).

وسنحاول باختصار أن نوضح كل هذه المجهودات.

يعتبر "كريك شانك" (ckrick shank) أحد الذين أكدوا على العلاقة بين صعوبات التعلم والنواحي العصبية إذ ذكر بأن العجز الوظيفي العصبي يؤدي إلى عجز في العمليات الإدراكية والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة.¹

كما تعد أعمال "الفرد ستراوس" و"هانز فيرنر" من أبرز الارهاصات لمجال صعوبات التعلم حيث استطاعا أن يجدا علاقة وثيقة بين الناحية العصبية والتعليمية هو ما تم تصنيفه من قبلهما في أن التلف المخي يؤدي إلى تثبيط التعلم واضطرابه، وأن هذا التثبيط في التعلم واضطرابه لا ينتج فحسب من الإصابة الدماغية (التلف المخي) إنما ينتج أيضا من وجود خلل ما في المورثات أو الاضطرابات أو الهياج العاطفي.²

يتفق معظم الباحثين الذين درسوا تاريخ حقل صعوبات التعلم على أن أعمال ستراوس وزملائه كان لها تأثير قوي في نمو هذا الحقل وتطوره هالاهان وكريكشانك (hallahan et crikshak) برايان وبرايان 1978 brayan et brayan كافيل وفورنس (Kavale and Forness)، دوريس (Doris).

قام "تورجسن" بتلخيص عمل ستراوس، حيث تمكن من استخلاص ثلاثة من المفاهيم التي انبثقت من هذا العمل لتساعد في توفير مبرر لنمو حقل صعوبات التعلم على نحو مستقل عن حقول التربية الخاصة الأخرى، وقد أوجز تروجسن تلك المفاهيم في النقاط التالية:

1السعيد هلا، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج، مكتبة الأجلو المصرية، مصر، ط1، 2010، ص20.

Berner Wong&Lorraine Graham, Maureen Hoskyn. Jeanette Berman - ينظر كذلك: ,the ABCs OF Learning Disabilities , second Edition, Academic Pressis an inprint of Elsevier,California,USA,2008. P:1-7.

2الزيات فتحي مصطفى، صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية- سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، ط1998، ص 40.

- 1- "ينبغي فهم ما بين الأطفال من فروق فردية في التعلم من خلال تفحص مختلف الطرق التي يباشرون بها تعلم المهمات التي يدفع إليهم بها لتعلمها (أي من خلال مختلف العمليات التي ساعدتهم في تعلمها أو التي اعترضت طريق هذا التعلم).
 - 2- ينبغي تكييف وتعديل الإجراءات التربوية بحيث تتلاءم مع الأنماط المستخدمة لمعالجة جوانب القوة والضعف في كل طفل على حدى.
 - 3- يمكن مساعدة الأطفال الذين يعانون من قصور وضعف في عمليات التعلم على التعلم بشكل عادي اذا تمت تقوية تلك العمليات أو من خلال تحسين طرق التدريس التي تفلح في التأكيد على تلك العمليات الضعيفة."
- وعلى نحو مشابه لما استخلصه تروجنس ذكر "كافيل وفورنس" (kavale et fornness) أن الأبحاث والكتابات التي قدمها سترأوس وزملاؤه قد اشتملت على أفكار كان لها تأثير قوي في نمو حقل صعوبات التعلم ولكن رؤيتها لتلك الأفكار كانت نظرية (غير علمية) بدرجة أكبر من تلك التي أوجزها تروجنس أعلاه، وقد شملت تلك الأفكار ما يلي:
- 1- أن صعوبات التعلم مشكلات كامنة داخل الفرد المتأثر بها (أي أنها مرض)، وبالتالي هذه الفكرة تمثل نموذجاً طبيياً.
 - 2- أن صعوبات التعلم مرتبطة بخلل وظيفي عصبي (أو ناتجة عنه).
 - 3- أن ما نلاحظه من مشكلات أكاديمية في الأطفال الذي يعانون من صعوبات في التعلم يرتبط بما لديهم من قصور في العمليات (المعالجات) السيكلولوجية Psychological Processes والذي يبدو أكثر ما يبدو في المجال الإدراكي الحركي.
 - 4- أن ما يتعرض له الأطفال ذوو صعوبات التعلم من إخفاق أكاديمي (دراسي) رغم تمتعهم بذكاء عادي إنما يشير إلى وجود تباين discrepancy بين نسبة الذكاء (التي تبلغ المتوسط أو أعلى منه)، والتحصيل الأكاديمي (الذي يكون أقل من المتوسط).¹

1 المرجع السابق، ص 43.

5- أن صعوبات التعلم لا يمكن أن تكون ناشئة في الأصل من إعاقات أخرى.
6- وعلى الرغم مما تركته أعمال ستراوس وزملائه من تأثير قوي حقا في نمو حقل صعوبات التعلم وتطوره¹ إلا أن افتراضاتهم المتعلقة بحدوث الإصابة المخية الخفيفة دون أن تكون مصحوبة بتخلف عقلي لم تصادف دعما تجريبيا عبر السنوات الخمسين الماضية.

7- وبالرغم من افتقار مستلزمات ستراوس وويرنز إلى أدلة تدفعها وتؤديها في وقتنا الحاضر إلا أن ذلك لا ينقص من قيمة كتابتهما وما كان لها من تأثير هائل على تفكير وتقدم العديد من العلماء السلوكيين الذين قاموا بدراسات خلال عقدي الخمسينات والستينات من القرن العشرين حول الأطفال الذين أخفقوا في التعلم في مدارسهم رغم تمتعهم بذكاء عادي.

ويمكن القول أن دراسات وبحوث "ستراوس وويرنز" تمثل علامات مميزة في هذا المجال حيث شكلت الأساس لحركة صعوبات التعلم وفي عام 1947 تعاون "ستراوس ولتتين" (strauss et lehtinen) في تأليف مؤلف بعنوان "الأمراض النفسية وتربية الطفل المصاب دماغيا"، قدما من خلاله الأطفال ذوي الاصابات الدماغية للمتخصصين التربويين، وقد اقترح ستراوس ولتتين أن هؤلاء الأطفال لديهم اضطرابات في الإدراك والمعلومات المفاهيمية والتنظيم العقلي، وهذه تؤثر تأثيرا بالغا على التعلم، وبعد ثمان سنوات من نشر ستراوس ولتتين لمؤلفهم هذا نشر ستراوس وكيفارت (strauss et kephart 1955) - الجزء الثاني (volume 2) بنفس العنوان السابق حيث قارنا بين الأطفال المصابين دماغيا من ذوي الذكاء العادي بالأطفال المصابين دماغيا المتأخرين عقليا¹ وقد أشار كيفارت 1960 kephart إلى أن النمو الإدراكي الحركي يشكل الأساس

1 السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم، ص 51.

لجميع أنواع التعلم مركزا على التطبيقات العملية القائمة على الممارسة الفعلية كما أعد مقياسا تقويميا أو تقديريا واستراتيجية تربوية معينة للتعامل مع هذه الفئات.

وفي أواخر الخمسينات من هذا القرن أجرى "كركشانك وبنترن وراتزيرج وتانوسر" (Cruick shank ,Bentzen ,Ratzeburg and Tanhauser) سلسلة من الدراسات ضمن مشروع لدراسة الآثار التربوية لمقترحات ستراوس ولتتين وقد أسفرت هذه الدراسات عن أن الاضطرابات الإدراكية، والإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الأطفال ذوي الذكاء العادي.

تعد أبحاث "صمويل أورتون" (Samuel Orton) من أهم الأعمال التي مازالت توجه مجال صعوبات التعلم فقد تمكن هذا الباحث المتخصص في الأعصاب والأمراض العصبية في الثلاثينات من القرن الماضي، وبعد عشر سنوات من الدراسة والبحث في اضطرابات أو قصور اكتساب اللغة بتقرير أن جانبا واحدا من المخ هو الذي يسيطر أو يتحكم في عمليات اللغة ويعتقد "أورتون" إن الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية والذين لا يعانون من أية إصابات دماغية أو مخية فشلوا في تكوين أو سيطرة نصفية¹.

بدأ صمويل أورتون جهوده في مجال صعوبات التعلم خلال العشرينيات من القرن العشرين إذ توسع في دراسة صعوبات القراءة reading disabilities وقد تولى تروجسن Torgesen شرح تلك الجهود حيث ذكر أن أورتون قام بتصميم وإجراء دراسات كLINIكية بهدف اختبار الافتراض القائل بأن ما يبدو من عجز في القراءة ليس إلا نتيجة لتأخر النصف الأيسر من كرة المخ the left cerbral hemisphere أو فشله في ترسيخ السيطرة للوظائف اللغوية، وطبقا لأورتون فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يميلون إلى عكس (قلب) الحروف مثل b/d و p/q والكلمات مثل saw/was not/ton نتيجة لافتقار النصف الأيسر من كرة المخ إلى السيطرة اللازمة لمعالجة الرموز اللغوية

1 السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم، ص50.

ولم تجد نظريات أورتون سوى القليل من الدعم التجريبي التطبيقي وخاصة فيما يتعلق بالسيطرة المخية ومع ذلك فقد ظل التربويون يستخدمون استراتيجيات "أورتون" العلاجية بسبب فاعليتها مع بعض الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة المكتوبة وقد أجرت "مونرو وأورتون" ومساعدتهما بحوث بمستشفى الأمراض النفسية بولاية أيوا الأمريكية لاختبار فاعلية نظرياته¹ أي نظريات أورتون بالنسبة للتربية وقد نشرت نتائج هذه البحوث تحت عنوان الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة children who can not Read .

لفتت نتائج هذه البحوث انتباه "مونرو" للأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في القراءة (children with specific reading disabilities) وفي هذا الإطار اقترحت اختبارات تقويمية تقوم على نظرية السيطرة أو التحكم، كما استخدمت استراتيجية للتدريس أطلق عليها مدخل التراكيب اللغوية أو اللفظية، وتقوم هذه الطريقة على البدء ببطاقات من الصور (syntheticphonetic appraoch) يتعرف من خلالها الطفل مبدئياً على الحروف الساكنة consonants ثم المتحركة² .

لقد أحدثت جهود أوثرون تأثيراً على المفاهيم والأفكار الشائعة حالياً في مجال صعوبات التعلم وتعد "دوريس" من الذين شرحوا هذه الجهود فقد أوجزت دوريس الاضطرابات التي استخلصها أورتون في تقريره عام 1937 عن عدد من حالات أطفال تراوحت نسب ذكائهم IQS بين المتوسط إلى ما فوق المتوسط وتمثلت هذه الاضطرابات فيما يأتي:

- اضطراب في فهم وإدراك معاني الكلمات وصعوبة في تعلم القراءة. alexia
- اضطراب نمائي في تعلم الكتابة أو صعوبة خطيرة في تعلم كيفية الكتابة.

1 عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، ص 37.

2 الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص 13-38.

- صمم الكلمة النمائي (Developmental word deafness) أو قصور محدد في فهم الملفوظ ضمن نطاق عادي من حدة السمع.

- حبسة حركية نمائية (Developmental motor aphasia speech motor delay) أو تأخر في حركة الكلام.

- افتقار شديد (غير عادي) إلى الرشاقة أو التوازن الحركي (abnormal clusiness).

- اللججة (stuttering) أو اضطراب فيطلاقة الكلام (speech fluency).¹
وفي عام 1936 أثنى كل من (Gillingham and stillman) على أورتون في كتابهما "علاج القراءة" وقد ركزا في هذا الكتاب على تطوير اللغة وأنماط الترابطات التي تحدث بين ميكانيزمات البصر والسمع والحركة في النصف المسيطر من المخ، وفي هذا السياق استخدم مدخل تدريسي يقوم على استخدام الحواس المتعددة لبناء أو تكوين هذه الترابطات أو الوصلات (linkage) ويعتقد جيلينجهم وستيلمان أن الفشل في تكوين هذه الترابطات أو الوصلات هو الذي يقف خلف الصعوبات اللغوية (language disabilities) (2).

وعليه كانت لجهود "أورتون وجراس فيرنالد وماريون مونرو وجلنجهم وستلمان" مساهمات هامة خاصة في مجال التربية العلاجية لصعوبات القراءة حيث تركزت أعمال هؤلاء في تصميم طرق تدريس الأطفال الغير القادرين على تعلم القراءة أو التهجئة على الرغم من أنهم يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق ذلك وسنعود لهذه الطرائق في الفصل الثاني .

1 عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، ص 38.

2 الزيات فتحي، صعوبة التعلم، ص 38.

1-3 المرحلة الثالثة: السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم (من 1961 - الآن)

لقد تزامن بداية الستينات مع نشاط بحثي موسع ففي الوقت الذي كان كريك شانك يقوم بنشر نتائج بحوث مقاطعة مونتجمري التي أجريت كما أسلفنا على الأطفال غير العاديين بزغ الاسهام المؤثر لكل من " صمويل كيرك " و "ماكارثي" والذي تمثل في تصميمهما لاختبارات إلينوي للقدرات النفس لغوية والذي صدر سنة 1961. (Illinois tests of psycholinguistics abilities (ITPA).

لقد كانت هذه الاختبارات نتيجة لاهتمامات كيرك بالأطفال ذوي شلل مخي CERBAL PALSY والأطفال الذي يعانون من إعاقات IMPAIRMENT نتيجة لظروف الحرمان الثقافي الذي عانوه من جراء خلفياتهم الثقافية المنخفضة، تقيس هذه الاختبارات :

"-قنوات الاتصال (سمعي - صوتي - بصري - حركي).

- العمليات النفس لغوية (استقبال -تنظيم - تعبير)'

- مستويات التنظيم (المستوى التمثيلي - المستوى الآلي - أو الأوتوماتيكي) .وكل واحد من هذه الاختبارات الفرعية قد صمم في ضوء النموذج الثلاثي الأبعاد لأوزجود¹ (OSGOOD MODEL) .

لقد طوّر "كيرك" فيما بعد هذه الاختبارات حيث قام بإجراء وعمل تكامل بين نظريات "بروكا و فيرنك" في اللغة والنواحي العصبية مع نموذج أوزجود في تجهيز المعلومات، وهو نموذج يربط بين العمليات الخاصة، الاستقبال والتعبير والتنظيم وعملية الاتصال، هي العمليات التي تتم من خلال السمع أو الرؤيا ويتم التعبير عنها من خلال الكلام أو الحركة، وهذه العمليات يمكن أن تحدث على المستوى الأول أو على المستوى التمثيلي REPRESENTATIVE والتي تتضمن وسائط لفظية verbally، وقد كانت

1 السيد عبد الحميد السيد، صعوبات التعلم، ص58.

عملية التطوير هذه تهدف إلى أن تصبح هذه الاختبارات تعكس طبيعة العمليات الحسية والتعبيرية والتكاملية Integrative وذلك من خلال استخدام اختبارات سمعية/ بصرية، ومهارات حركية¹

افترض "كيرك" أيضا في بناء هذه الاختبارات أن يقوم بعملية تقدير مهارات الطفل في تجهيز المعلومات المسموعة أو المرئية، وقدرة الطفل على التعبير، والدرجات المتخصصة على اختبار IIPA الفرعية التي تقيس العمليات اللغوية الخاصة بالاستقبال والتعبير دليلا على وجود أفيزيا بروكا أو فيرنك (Broca or wernicke's aphasi) كما يعد الغرض الرئيسي الذي يكمن وراء استخدام اختبار إلينوى هو أن هذه الاختبارات تزودنا بالإشارات المبدئية للمهارات المطلوبة لإنجاز أكاديمي مناسب².

ويتضح مما سبق أن أعمال المتخصصين في سنة 1960 أصبحت تعكس اهتماما جديدا حول الطفل ذي ذكاء متوسط ولديه مشكلات تعلم (Learning Problems)، فقد وضع التربويون العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الأطفال مثل مفهوم المعاقين تربويا Educationally Handicapped وأطفال ذوي صعوبات في اللغة Language Disabilities أو أطفال معاقين إدراكيا (Perceptuel handicapped) أو أطفال ذوي صعوبات تعلم learning disabilities حتى كانت سنة 1962 عندما ظهر مفهوم صعوبات التعلم ظهورا محدودا على يد كيرك وذلك في كتاباته التي كانت تدور حول التربية الخاصة، ومنذ ذلك التاريخ بدأت بعض الولايات في أمريكا تسن قوانين enact لتضمن نوعا من الشرعية legislation بشأن التوجه لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ هذا رغم أن خصائص هؤلاء التلاميذ كانت تختلف فيما بينها اختلافا بيّنا.

1المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2المرجع السابق، ص 59.

وفي سنة 1963 أعلن **صمويل كيرك** تأكيده على استخدام مصطلح صعوبات التعلم وذلك في مؤتمر بمدينة شيكاغو الأمريكية حضره العديد من المهتمين بهذا المجال وآباء وأمهات الأطفال الذين لا يستطيعون مسايرة زملائهم في التعلم ليصف هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون التعلم بالصورة المناسبة لطاقتهم العقلية ولا يعانون من أية مشكلات حسية أو بصرية أو بدنية، كما تمت الموافقة عليه من الحاضرين في هذا المؤتمر. وعليه نستخلص ما يلي:

- أن مجال صعوبات التعلم كان تطوراً طبيعياً للانسلاخ من الاندماج والتشابه للبحوث والدراسات التي أجريت في مجال التخلف العقلي.

- أن النقطة التي يجب التأكيد عليها هنا هي أن الكبار ذوي إصابات دماغية عند "جولد ستين" والأطفال ذوي تخلف عقلي لأسباب خارجية عند "ستراوس وفيرنر"، والأطفال ذوي إصابات وذوي ذكاء عادي عند "كيرك شانك" والأطفال بطيئي التعلم والأطفال ذوي إصابات دماغية بسيطة، والأطفال المضطربين انفعاليا والأطفال ذوي حركة زائدة عاديي الذكاء عند "كيرك شانك" و"كيفارت" و"كيرك" جميعها اهتمت بهذه الفئات من الناحية النفسية، كما أن جميع هذه الفئات بما فيها فئة ذوي صعوبات التعلم توجد لديهم مشكلات في توظيف واستخدام قدرة ما من القدرات المتاحة لديهم.

لقد كان لبحوث ودراسات "جولد ستين"، و"ستراوس" و"فيرنر" التأثير الرئيسي في مجال الإدراك البصري، والحركي -البصري، وهو ما يفسر لنا تأثير مجال صعوبات التعلم إلى حد لا يمكن إنكاره بمثل هذه النماذج السلوكية حتى الآن وتأثيره أيضاً في العديد من العلماء مثل "وايدر هولت" (wiede -Rholt) والذي استطاع أن يتكلم من خلال بحث تاريخي له في مجال التعلم عما يسمى بأطفال ذوي صعوبات في اللغة المتحدثة (المنطوقة) spoken language disabilities والتي ترجع جذور تطورها التاريخي لبروكا سنة 1871 وجاكسون 1915 وفيرنك 1908 وهيد سنة 1926 ومايكل باست، وكيرك وايسنوس Mykle byust,kirk and Esienson والذين تحدثوا عما يسمى بأطفال ذوي

اضطرابات في اللغة المكتوبة والتي تعتبر تطورا لدراسات وكتابات هينشلود (1517) وأورتون سنة (1937).

لقد بدأ مفهوم صعوبات التعلم يطفو على السطح للاستخدام العلمي منذ بداية (1960) وذلك عندما أدرك المتخصصون أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تواجههم مشكلات في أكثر من مهارة وفي أكثر من مجال، ووجدوا أن هذا القصور وتلك المشكلات في حاجة إلى العديد من طرق العلاج واستخدام أكثر من أسلوب في هذا الصدد، وأنه من الواجب تكوين المنظمات المتخصصة وذلك بهدف توفير المعلومات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والاهتمام بهؤلاء الأطفال الأمر الذي أدى بالفعل إلى إنشاء العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم، وبدأت العديد من الجامعات في تدريب مدرسي التربية الخاصة وإنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء الأطفال.

وفي سنة 1975 استطاع الكونجرس الأمريكي أن يصدر القانون 142/94 وذلك من شأنه توفير الظروف الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها إحدى فئات التربية الخاصة، هذا القانون وغيره ما سنقف عليه في تعريفنا الآتي لصعوبات التعلم.

2-تعريف صعوبات التعلم:

حُظي مصطلح صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة بناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهداف كل منها وفيما يلي عرض لأهم تعريفات صعوبات التعلم.

1-2 تعريف كيرك: (Kirk 1962)

ظهر مصطلح صعوبات التعلم: learning disabilities أول مرة باقتراح من عالم النفس الأمريكي "صمويل كيرك" samuel kirk وذلك في مطلع الستينات من القرن الماضي (1962) في كتاب جامعي له عن التربية الخاصة وبالتحديد عند محاولته وصف الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبيا ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

وجاء تعريفه لصعوبات التعلم كآتي:

" تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة والقراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي. وتنشأ هذه الصعوبة نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية"¹.

نلاحظ أن هذا التعريف الأولي لصعوبات التعلم أثار خلطاً كبيراً فيما يتعلق بالفرق بين صعوبات التعلم والمشكلات التعلم (Learning problems) كما تداخل المفهوم مع عدد من المفاهيم أو المسميات الأخرى مثل المعوقون حسيًا، والمتأخرون عقليًا، الأطفال ذوو المشكلات السلوكية الفردية.

والجدير بالذكر أن كيرك قد أدخل تغييرات على هذا التعريف اتضحت في تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين والذي سنقدمه فيما يلي:.

2-2 تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين (NACHC) لصعوبات التعلم:

قدمت هذه اللجنة الأمريكية بقيادة KIRK تعريفها الذي صدر به القانون 91-230 عام 1969 معنونا بصعوبات التعلم النوعية على النحو التالي:

"الأطفال ذوو صعوبات التعلم النوعية هم الأطفال الذين يبدون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة

1 الزيات فتحي مصطفى، صعوبات التعلم، ص 105.

2 ينظر كذلك: Berner wong and al, the ABCs OF Learning Disabilities, p:8-15.

الإدراكية، الاصابات الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، الحبسة الكلامية النمائية، ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى التعويق أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو إلى الحرمان البيئي¹.

- يشير التعريف السابق إلى أن خلل محددات الجهاز العصبي المركزي عشوائية، كما أنها ليست وثيقة الصلة أو ذات معنى بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- أهمل هذا التعريف الاضطراب الوجداني كسبب لظهور صعوبات التعلم.
- قصر هذا التعريف صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة .
- أضاف هذا التعريف اضطرابات التفكير كأحد أسباب صعوبات التعلم بالإضافة إلى المشاكل الأكاديمية ومشاكل اللغة.

إن التعريف السابق الذي قدمته اللج

نة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين يطابقه التعريف اللاحق للائحة الفيدرالية لسنة 1977 .

وعلى ضوء الانتقادات الموجهة لهما توصلت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) سنة 1981 إلى وضع التعريف التالي:

"صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى أو يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب استخدام: السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات في داخل الفرد يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الاعاقات مثل:

1فتحي الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص 112، 113.

قصور حاسي أو تأخر عقلي، تدريس التعليم غير كافي أو غير ملائم، أو عوامل نفسية المنشأ، وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات" ¹

وبلاحظ على التعريف السابق ما يلي:

- استبعد التعريف مصطلح العمليات النفسية الأساسية
- أقر التعريف وجود صعوبات التعلم عند مختلف الأعمار.
- أكد التعريف على الطبيعة غير المتجانسة لصعوبات التعلم.
- أكد التعريف على موقف النموذج الطبي من الاضطراب ومع ذلك فإن هذا التعريف لم يحظ بالتقبل.

3-2 تعريف اللجنة القومية (NJCLD)

وفي عام 1988 عدّلت اللجنة القومية (NJCLD) تعريفها المشار إليه مقررّة وجوب إضافة ما يلي له:

- مشكلات الضبط الذاتي للسلوك.
 - مشكلات الإدراك الاجتماعي ومشكلات التفاعل الاجتماعي
- على أن هذه المشكلات يمكن أن تحدث مع صعوبات التعلم، لكنها أي هذه المشكلات لا تكون بذاتها صعوبات تعلم، وبمعنى آخر فإن مثل هذه المشكلات هي نتيجة مترتبة أو متلازمة وليست منشئة لصعوبات تعلم.

4-2 تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (JCLD) (1994):

أدخلت اللجنة القومية المشتركة التعديلات التي رأت وجوب إدخالها على تعريفها السابق، وقد استقر الرأي إلى حد كبير حول هذا التعريف الأخير الذي نوردته على النحو التالي: "صعوبات التعلم هي مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب

واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية mathematical، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو التدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم) إلا أنها أي صعوبات التعلم، ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.¹

والمتأمل للتعريف السابق لصعوبات التعلم يلاحظ أنه استوعب مشكلات جديدة هي:

-مشكلات الضبط الذاتي للسلوك

-مشكلات الإدراك الاجتماعي

- مشكلات التفاعل الاجتماعي. كما أقرّ بأمور أخرى وهي :- حدوث صعوبات

التعلم عبر مدى الحياة الفرد .

- استبدال تعبير مؤثرات بيئية بتعبير مؤثرات خارجية.

- حذف تعبير عوامل نفسية المنشأ.

كما انطوى هذا التعريف على مجموعة من الدلالات والخصائص وهي "

- دلالات خاصة عدم التجانس ذوي صعوبات التعلم بمعنى تباين أسباب وأعراض

ذوي صعوبات التعلم.

1المرجع السابق، ص:122

2المرجع نفسه، ص:134.

- دلالات خاصية الاكتساب والاستخدام بمعنى استبعاد دور العوامل الوراثية كسبب أو كعامل لصعوبات التعلم.
- دلالات خاصية أن هذه الاضطرابات داخلية بمعنى أن صعوبات التعلم داخلية المنشأ خارجية الأعراض أو المظاهر كما أنها حالة تتداخل فيها العديد من العوامل الداخلية العصبية والبيولوجية والكيميائية وربما الوراثية.
- وهذه تتفاعل مع بعضها البعض خلال مراحل نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية، منتجة هذه الاضطرابات.
- دلالات خاصية مسؤولية الجهاز العصبي المركزي CNS عن هذه الاضطرابات.
- تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة بين اضطرابات الجهاز العصبي المركزي وصعوبات التعلم الى أن المنطقة الصدغية اليسرى من المخ هي المسؤولة عن اضطرابات التجهيز الفونولوجي (الأصوات الكلامية) والتي تنتج مشكلا في تعلم القراءة.
- دلالات خاصية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار أو خلال حياة الفرد
- دلالات خاصية التلازم مع مشكلات أخرى مترتبة وليست منشئة ومنها: سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، صورة سلبية عن الذات، ضعف الثقة بالنفس، الافتقار الى النجاح، ضعف النضج الاجتماعي، الانسحاب، الاكتئاب، الانطواء، الشعور بالاحباط، أشكال مختلفة ومتكررة من السلوك غير التكيفي، ارتفاع مستوى القلق، انخفاض الدافعية وبخاصة الدافع للإنجاز، الافراط المرضي في النشاط غير الهادف.....الخ
- دلالات خاصية امكانية تزامن الصعوبات مع بعض ظروف الاعاقة الأخرى، فمن الممكن أن تتزامن صعوبات التعلم مع ظروف الاعاقة الجسمية أو الحركية أو الانفعالية أو القصور الحسي أو التأخر العقلي الخفيف أو مع بعض المؤثرات البيئية الخارجية كالحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو التدريس غير الكاف أو غير الملائم.

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي المخي البسيط (MBI) إلى وجود مشكلات متزامنة مع صعوبات التعلم منها:

- مشكلات التحكم الحركي - اضطرابات في الانتباه والادراك.

- مشكلات سلوكية عامة - اضطرابات في التفاعل الاجتماعي

- مشكلات الإفراط في النشاط.

- قصور في تجهيز المعلومات في المناطق الخلفية من المخ¹ ومن المنطقي أن تكون هذه المشكلات المتزامنة مع صعوبات التعلم نتيجة مترتبة على اضطرابات الجهاز العصبي المركزي الذي يقف خلف كافة الأداءات المعرفية العقلية والانفعالية والسلوكية لدى الفرد.

5-2 تعريف هاميل وبريان (Hammil et Bryan) :

يرى "هاميل وبريان" (1998) أن صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities، تعني "اضطرابات في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية Perceptual Disabilities، والتلف المخي Brain Injury، الخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة dyslexia. وحبسة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية، أو حركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي أو الثقافي، أو الاقتصادي"¹

1أحمد حسن محمد عاشور وآخرون، مدخل إلى صعوبات التعلم، الأسس النظرية، الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، خدمات المساندة، دار الزهراء، الرياض، ط1، ص34.

أشار التعريف السابق إلى الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كقدرة مسببة لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى ذكره حالات الإعاقة الأخرى كحالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي وذوي الإعاقات الحسية سواء سمعية أو بصرية باعتبارهم حالات استبعاد.

6-2 تعريف باتمان 1965:

قدمت "باتمان" (BATMAN) تعريفاً للأطفال الذي يعانون من صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الامكانيات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن: "الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عملية التعلم، والتي قد تكون أولاً مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي".¹

1 سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، سيكولوجية صعوبات التعلم، الاسكندرية، دار الوفاء، 2010، ص 18-19.

خلاصة

بعد العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم يمكن لنا أن نوجز نقاط الاتفاق بينها في ما يلي:

1- عدم التجانس:

ذكرت بعض التعريفات أن مجتمع ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدى منها، وأن ذوي الصعوبة، الذين يعانون من صعوبة ما ليس بالضرورة أن يكون سبب هذه الصعوبة لديهم واحد، فعلى سبيل المثال قد تكون الصعوبة في القراءة لدى طفلين ناتجة عن مشكلة في الإدراك السمعي لأحدهما، بينما هي ناتجة عن مشكلة في الإدراك البصري لدى الآخر، ولو كان سبب الصعوبة واحد فإن أعراض الصعوبة ليست واحدة، مثل تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981-1984) بينما التزمت بقية التعريفات الصمت حيال ذلك.

2- الاستمرارية:

أكدت معظم التعريفات أن صعوبات التعلم تقع في جميع المراحل العمرية مثل تعريف كيرك KIRK، واللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981-1994).

3- انخفاض التحصيل:

أكدت جميع التعريفات على أن الفرد ذو صعوبات التعلم هو فرد ذو تحصيل منخفض، وعبرت التعريفات عن ذلك بأنه تباعد أو تفاوت بين الاستعداد وبين مستوى التحصيل الفعلي لتفاوت بين IQ (الذكاء) والأداء على اختبارات القراءة والحساب.

4- المجالات الأكاديمية التي تظهر فيها صعوبات التعلم:

تؤكد التعريفات السابقة أن صعوبة التعلم تقع في جميع المجالات الأكاديمية، منها تعريف كيرك (KIRK 1962) وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981).

5- التركيز على العمليات النفسية الداخلية:

ذكرت بعض التعريفات أنه بغض النظر عن أسباب الصعوبة فإن صعوبة التعلم تؤدي إلى الاضطراب في العمليات النفسية الداخلية، التي من شأنها تحقيق أداء جيد مثل تعريف كيرك (KIRK 1962)، هاميل وبريان (Hammille et brayan 1998).

6- اختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي:

اتفقت التعريفات السابقة على أن من أسباب صعوبات التعلم المشاكل التي تطرأ على الجهاز العصبي المركزي.

7- المنحى المتعدد لتعريف صعوبات التعلم:

حيث يوجد اتجاه في هذا الصدد يذكر إمكانية تزامن صعوبات التعلم مع النواع الأخرى من الإعاقة مثل التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي، الضعف الحسي والحركي، مثل تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981-1994)

8- توصيف الحالات الأخرى لصعوبات التعلم:

حددت بعض التعريفات حالات أخرى غير المشاكل الأكاديمية (مثل القراءة والكتابة، التهجي والحساب وغير المشاكل الإدراكية مثل الانتباه والإدراك) كأنماط لصعوبات التعلم، ومن هذه الحالات: المهارات الاجتماعية، التوافق الاجتماعي، التكاملية (مثل تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 1971) التوجه المكاني، المهارات الحركية.

9- استبعاد صعوبات التعلم الناتجة عن بعض العوامل الخاصة:

حيث أجمعت معظم التعريفات على استبعاد حالات الإعاقة الأخرى، حيث يستبعد فئة صعوبات التعلم الأفراد ذوي مشكلات أخرى تنشأ نتيجة الإعاقة العقلية والإعاقة الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو الاضطرابات السلوكية، كما أجمعت معظم التعريفات أيضاً على استبعاد حالات المشكلات الناتجة عن المؤثرات البيئية كالحرمان الثقافي أو الحرمان الاقتصادي أو الحرمان التعليمي، مثل تعريف كيرك 1962، kirk

اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981،1994) ، هاميل وبريان (Hammil et Bryan,1998)

وكما اتضح، فمن الصعب الوصول لتعريف ثابت لصعوبات التعلم أو إيجاد وصف لها بسهولة، ولا يوجد لها أيضا تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي، بل تعددت التعريفات بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، وتبعا لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال ومن التعريفات السابقة يمكن قبول التعريف الذي قدمه "السيد عبد الحميد سليمان": "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية والمجالات الأكاديمية الأخرى من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة".¹

1ينظر: السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم، ص 115.

المبحث الثاني: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

1- المدخل النمائي ونظريات النضج:

1-1- التعريف بالمدخل:

قام المتخصصون في قضايا النضج ومظاهره ببناء نظرياتهم في صعوبات التعلم معتمدين إما على مفاهيم ومبادئ علم النفس النمائي، أو على دراساتهم لتعلم الأطفال من خلال ما يحدث من تتابع في نضج قدراتهم المعرفية، ويوحى هذا الأسلوب الذي اتخذه في بناء نظرياتهم بأن هناك تقدماً تتابعياً يحدث بشكل عادي في تلك القدرات المعرفية إذ توفرت له الظروف الملائمة، ولا شك أن معرفتنا بماهية نضج النمو وطبيعته ومظاهره في الأطفال، ووقوفنا على مظاهر نموهم المعرفي العادي يشكلان أساساً لمقارنة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعضهم ببعض انطلاقاً من أن حالة النضج لدى الطفل تؤثر في قدرته على التعلم. يقول "فتحي الزيات" في عرضه لهذا المدخل: "يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على الخصائص الرئيسية أو المظاهر الأساسية للنضج ونمو الطفل، مفترضا أن هناك نمطا واضحا ومحددا للنمو العادي أو الطبيعي، وأن تتبع تعثرات أو انحرافات منحنى وخط نمط النمو يمكن أن تكون سبباً أو أسباباً تقف خلف مشكلات التعلم"¹ ويضيف في موقع آخر: "... فمن المسلم به في جميع مداخل النمو أن السلوك الطبيعي العادي الصحي المنتج هو نتيجة طبيعية مترتبة على نمط معين لكل من النضج والنمو، وأن هذا النمط بدوره عادي وطبيعي، وكلا من النضج والنمو مستخدم في هذا النمط فالنضج يقوم بالدرجة الأولى على تزايد كمي وكمي للخاصية التي من خلال تزايدها: كمي وتؤثر على نمط السلوك ومعدله ومداه، وهذا النمط من النضج متوقع بالنسبة لمعظم الأفراد، ونادراً ما ينحرف أو يتباعد أو يختلف نمطه بالنسبة للبعض أو نسبة محدودة من الأفراد، ومن ناحية أخرى يشمل النمو النضج

¹فتحي الزيات، صعوبات التعلم، ص 148

بالإضافة إلى تكامل الوظائف الموازية المترتبة على هذا (كالحديث والرؤية والسمع والتفكير والتأزر الحركي... الخ)¹

1-2- الدراسات والبحوث التي أجريت في ظل هذا المدخل:

تباينت الأساليب المنهجية التي استخدمها الباحثون المتبنون لهذا المدخل وفيما يلي سوف نتعرض بشيء من التفصيل لنماذج من نظريات النضج المتعلقة بصعوبات التعلم.

1-2-1- نظرية تخلف النضج: (Maturationa lag)

طبقا لمفهوم "تخلف النضج" الذي يتبناه القائلون بهذه النظرية فإنهم يفترضون وجود تباطؤ وضعف في جوانب معينة مسؤولة عن نمو الجهاز العصبي ونضجه.

انطلاقا من هذا المفهوم فإن لكل فرد معدلا معيناً يسير عليه نموه في عوامل وراثية عديدة ومتنوعة من النماء الانساني بما في ذلك الوظيفة المعرفية.

فحين يبدي بعض الأطفال تناقضا (تباينا) بين ما يملكونه من قدرات فرعية عديدة فإن ذلك لا يعني بالضرورة أنهم يعانون من خلل وظيفي في جهازهم العصبي المركزي أو من تلف و تحطم في المخ: إذ أن ما تكشف عنه هذه التناقضات (التباينات) في الأصح هو أن هؤلاء الأطفال يملكون عددا من القدرات التي تسير في اتجاه النضج وتعد بمعدلات (سرعات) مختلفة.

يفترض المؤيدون لمفهوم "تخلف النضج" أن الأطفال الذين يواجهون اضطرابات في تعلمهم لا يختلفون إلى حد كبير عن الأطفال الذين لا يواجهون تلك الاضطرابات، فهي مسألة توقيت ليس إلا، إذ ينظر إلى تأخر نضج النمو في مهارات معينة على أنه تأخر مؤقت فمصيره إلى الزوال باكتمال النمو.

¹ المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

وقد علّل أصحاب نظرية "تخلف النضج" أن كثير من صعوبات التعلم إنما تنشأ نتيجة لما يمارسه المجتمع من ضغوطات على الأطفال الصغار ليبدلوا محاولات مختلفة لتحقيق أداء أكاديمي في المهارات المدرسية بالرغم من أنهم ليسوا مهيين أو مستعدين بعد لبذل تلك المحاولات.

ومن ثم فإن المطالب المدرسية المفروضة قسراً على هؤلاء الأطفال تضاعف من تشويه أدائهم المدرسي وضعفه من خلال تعريضهم لمجموعة من الخبرات التعليمية غير الواقعية البعيدة عن ميول واستعدادات هؤلاء الأطفال، بل والتي تقع خارج نطاق قدراتهم في مرحلة ما من مراحل النمو.

ومن الدراسات المؤيدة لنظرية تخلف النضج:

1- دراسة كوبيتز:

أجريت كوبيتز (koppitz 1972-1973) دراسة (طولية) تتبعية لمجموعة من ذوي صعوبات التعلم بلغ عدد أفرادها 177 تلميذاً، وكانوا قد وُضعوا في فصول خاصة بهم لتلقي برامج علاجية خاصة، وقد تبين من نتائج هذه الدراسة أن "تأخر النضج" كان السمة السائدة التي وصف بها هؤلاء التلاميذ.

كذلك فقد توصلت كوبيتز من دراستها إلى النتائج التالية:

- 1- أن هؤلاء التلاميذ كانوا أقل نضجاً من غالبية التلاميذ العاديين.
- 2- أنهم كانوا قد أُدمجوا في الفصول العادية التي تضم أقرانهم من التلاميذ العاديين ولكن بدرجة أقل (أي في قليل من الدروس).
- 3- أنهم كانوا في حاجة إلى مزيد من الوقت للتعلم والنهوض بمستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

4- أن كثيرا من ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ كانوا في حاجة إلى وقت إضافي لكي يعوضوا أنفسهم عما يعانونه من نقص وبطء وتأخر في نمو جهازهم العصبي.

5- أن كثيرا منهم كانوا في حاجة إلى فترة زمنية (تتراوح بين عام واحد إلى عامين دراسيين) أطول من الفترة التي يقضيها عادة أقرانهم من التلاميذ العاديين، وذلك لكي يتمكنوا من إنهاء تعليمهم في المرحلة (أو المراحل الدراسية التي يدرسون بها) كأن يقضوا سبع سنوات أو ثماني سنوات في المرحلة الابتدائية مثلا.

وبالإضافة إلى تلك النتائج السابقة، فإن دراسة كوبيتر قد أشارت إلى أنه يمكن لذوي صعوبات التعلم من الأطفال أن يحققوا في الغالب تقدما أكاديميا جيدا، إذا منحوا وقتا إضافيا كافيا لأداء وإنهاء ما يكلفون به من مهام ومتطلبات دراسية، وإذا قدمت لهم المساعدات اللازمة¹.

2- دراسة سيلفر وهاجين:

أجرى "سيلفر وهاجين" (silver et hagin 1966) دراستهم على مجموعة من الأطفال الذين كانوا قد شخصوا بل وعُولجوا كذلك على أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وفي وقت لاحق وبعد مرور عدة سنوات على العلاج تم استدعائهم لمتابعتهم وتقييم ما حققوه من تقدم في مهاراتهم القرائية، بعد أن أصبحوا شبابا يافعين تراوحت أعمارهم ما بين ستة عشر إلى أربعة وعشرين عاما، وقد أوضحت تلك المتابعة أن كثيرا منهم لم يعودوا يواجهون أية صعوبة في تعلم مهارات مثل: التوجه المكاني للرموز الكتابية (كالحروف وغيرها)، أو التمييز السمعي، أو تمييز اليمين من الشمال، أو غير ذلك من

1 عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، دار الزهراء بالرياض، ط3، 2013، ص71-72.

الصعوبات التي كانوا قد عانوا منها حين كانوا أطفالا صغارا، ومن خلال بعضهم، في حين ظل بعضهم الآخر يعاني منها.¹

3- وجهة نظر كيرك حول تأثير النضج:

أبدى صموئيل كيرك (kirk 1986) وجهة نظر حول تأثير "حالة النضج" على الطالب الذي يعاني من صعوبات في التعلم، إذ يرى أن هذا الطالب عادة ما يميل خلال مراحل النمو إلى القيام بأعمال يشعر معها بالراحة والتشجيع، بينما يتجنب القيام بأعمال لا يشعر معها بذلك، ونظرا لأن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ يعانون من تأخر نضج النمو في عمليات معينة، بحيث لم تنزل تلك العمليات غير قادرة بعد على أداء وظائفها بشكل ملائم فإن هؤلاء التلاميذ يتجنبون القيام بأية أنشطة تستلزم تلك العمليات، ونتيجة لذلك فإن إغفال تلك العمليات وتجنبها، يؤدي بنموها إلى الاخفاق والتأخر، فتقوى بالتالي صعوبات التعلم لديهم وتتفاقم خطورتها.

وتوصي فكرة "النضج" هذه بأن "عدم النضج أو تخلفه" يعد سببا رئيسيا في معاناة الطفل من صعوبات في تعلمه، وطبقا لهذه النظرية فإنها تحمل مضمونا يقضي بأن: "الأطفال الأصغر عمرا والأقل نضجا في صف ما من الصفوف الدراسية سوف يواجهون صعوبات تعلم في المدرسة أكثر مما واجهه أقرانهم الأكبر عمرا الذين يدرسون معهم في نفس الصف.

وفي الحقيقة لقد أكدت دراسات وبحوث عديدة هذا المضمون، حيث وجدت أن الأطفال الأصغر سنا الذين يتلقون تعليمهم في الصفوف الابتدائية المتقدمة (الأول والثاني والثالث ...) يعانون من عديد من صعوبات التعلم كما أنه حين تمت مقارنة تواريخ ميلاد جميع الأطفال الذين شملتهم هذه الدراسة بنسبة الأطفال الذين أحيوا إلى غرفة المصادر

1 المرجع نفسه، ص 72-73.

لتلقي خدمات تربوية لعلاج ما يعانونه من صعوبات وجد الباحثون أن الأطفال الأصغر سناً شكلوا الغالبية العظمى من هذه النسبة وأن تواريخ ميلادهم كانت قريبة نوعاً ما من الحد الأدنى لسن دخول المدرسة (وهو ست سنوات) والذي لم يبلغوا في الحقيقة عند دخولها، ولقد سمى الباحثون هذه الظاهرة "بظاهرة تأثير تاريخ الميلاد".¹

4- وجهة نظر جيزل (Gesel 1949) حول تأثير النمو:

قام جيزل (Gesel) بعمل شامل توصل من خلاله إلى إعداد جداول للأنماط السلوكية (السلوكيات) النمائية النموذجية، المتعاقبة أو المتتابعة، وعلى الرغم من حدوث تغيرات ثقافية وحضارية، أثرت بلا شك على بعد الخبرة الذي تقدمه البيئة في تفاعله مع النضج، إلا أن هذه الجداول للأنماط السلوكية النمائية النموذجية، يجب أن تشتق معاييرها من الواقع المعاصر محلياً أو دولياً.²

1-2-2- مراحل نضج النمو لدى بياجيه:

يعد "بياجيه" من أشهر العلماء المختصين في علم النفس النمائي على الإطلاق، وقد قضى حياته في دراسة النمو المعرفي (العقلي) لدى الأطفال، وقد اشتهر بصفة خاصة بالمرحلة التي يمر عبرها النمو المعرفي لدى الأطفال.

وتوحي أفكاره التي ارتأها حول "مراحل نضج التفكير المنطقي" أن النمو المعرفي يتم لدى الطفل من خلال مروره في سلسلة من المراحل المختلفة والمعتمدة على بعضها البعض، وفي كل مرحلة منها يتمكن الطفل فقط من تعلم مهام معرفية معينة، كما تتغير قدرته على التفكير والتعلم مع تقدم العمر به، أي من خلال مروره في سلسلة من مراحل النمو أو النضج.

¹ أنظر المرجع السابق، ص 74.

² أنظر فتحي الزيات، صعوبات التعلم، ص 152.

ويرى "بياجيه" أن كلا من:

" - كمية (مقدار) التعلم Learning quantity

- نوعية التعلم learning quality

- اشباع أفق التعلم learning depth

- اتساع أفق التعلم learning breath تحدث كوظيفة دالة على ما يتم تعلمه في كل مرحلة من تلك المراحل، وقد قدم بياجيه الوصف التالي لكل مرحلة من مراحل النمو المعرفي التي يمر بها الطفل العادي وهي:

1- المرحلة الحسية الحركية: (من الميلاد حتى الثانية)

وهذه المرحلة النمائية تقابل من حيث الزمن الفترة المحددة للطفولة المبكرة والتي تشمل السنتين الأوليين من عمر الطفل، وخلال هذه الفترة يتعلم الأطفال أشياء كثيرة عن طريق حواسهم وتحركاتهم في البيئة المادية المحيطة بهم ومن خلال احتكاكهم بتلك البيئة وتفاعلهم معها فعن طريق التنقل والتحرك، ولمس الأشياء وضربها، وعضها وما إلى ذلك، ومن خلال التلاعب المادي (الجسدي) بالأشياء يتعلم الأطفال الشيء الكثير عن خواص المكان، والزمان والموقع، والدوام (البقاء والاستمرار)، والسببية وينبغي أن نتيح لبعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم مزيدا من الفرص والمواقف والأوضاع التي تمكنهم من الاستكشاف الحركي، أي من اكتشاف الأشياء ومعرفتها عن طريق الحركة.

2- مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات (من نهاية سن الثانية حتى السابعة)

يقوم الأطفال خلال هذه المرحلة بعمل أحكام بديهية عن العلاقات بين ما يشاهدونه كما يبدأون في التفكير باستخدام الرموز وفي هذه المرحلة تتزايد أهمية اللغة بشكل مكثف، ويتعلم الأطفال كيف يستخدمون الرموز في التعبير عن العالم الحسي (أي التعبير عن كل ما هو حسي وملموس في العالم المحيط بهم كذلك فإنهم يبدأون خلالها في تعلم الإلمام بخصائص وسمات العالم المحيط بهم، كما يغلب الجانب الإدراكي على تفكيرهم.

كما يتمكن الأطفال خلال هذه المرحلة من إصاق صفة واحدة فقط بشيء ما من الأشياء أو من ربط عمل أحد به.

3- مرحلة العمليات المحسوسة : (وتقع بين سن السابعة والحادية عشرة)

وفي هذه المرحلة يتمكن الأطفال من التفكير من خلال العلاقات الموجودة بين الأشياء كما يدركون النتائج أو العواقب المترتبة على الأفعال، بالإضافة إلى تمكنهم من تجميع الكينونات ووضعها في مجموعات على نحو منطقي، كذلك فإنهم يصبحون أكثر قدرة على تصنيف أفكارهم وترتيبها وتنظيمها، وتتشكل أفكارهم إلى حد كبير أساساً من خبراتهم وتجاربهم التي مروا بها وعاشوها من قبل، كما تعتمد بدرجة كبيرة على الأشياء الحسية، الملموسة التي سبق وأن عالجوها وفهموها من خلال حواسهم فعلى سبيل المثال: يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يتعرف على مجموعة مكونة من أربعة أشياء دون أن يقوم بلمسها بيده.

4- مرحلة العمليات الشكلية المنطقية:

وتبدأ هذه المرحلة من حوالي سن 11-12 وتصل إلى حالة توازن فيما يقارب سن 14-15 سنة، كما تعكس هذه المرحلة ما يحدث من تحول انتقالي رئيس في عملية

التفكير، ففي هذه المرحلة يتحول الطفل عن جعل ملاحظاته ومذكراته الواقعية المحسوسة توجه تفكيره إلى جعل تفكيره هو موجهها لما يدركه ويلاحظه في العالم الواقعي المادي المحسوس، كما يملك الأطفال في هذه المرحلة القدرة على التعامل مع الأفكار والمعاني المجردة (غير المحسوسة) كالحق والباطل، والخير والشر، والصدق والكذب، والحمال والحسنة والسيئة، وطهارة القلب، والعرض والشرف.

كما يصبحون قادرين على التعامل مع النظريات، والعلاقات السببية المنطقية دون الحاجة إلى الرجوع إلى مدلولاتها المادية الملموسة المدركة بالحواس، ويمكن القول بأن مرحلة العمليات العقلية الشكلية تزود الأطفال بتوجيه عام نحو القيام بحل المشكلات¹.

- المضمون التطبيقي لمراحل "بياجية" في النمو المعرفي:

تجدر الإشارة إلى أن الانتقال من مستوى (مرحلة) نمو إلى المستوى (مرحلة) الذي يليه يتضمن النضج ويؤثر فيه، فهي كما يري "بياجية" مستويات أو مراحل متتابعة وتسير بشكل هرمي متسلسل، وبالتالي فإنه من الضروري أن يوفر للطفل فرصا وافرة لتثبيت سلوكه وتفكيره في كل مرحلة من مراحل النمو، وعلى الرغم من ضرورة اشتغال المنهج الدراسي على تلك الفرص إلا أنه (أي المنهج) كثيرا ما يحتم على الطفل أن يطور (ينمي) إدراكه وأفكاره التجريدية والمنطقية في مجال ما من مجالات الدراسة- كالرياضيات أو العلوم أو حتى التربية الدينية، دون أن يوفر للطفل فرصا كافية يمر من خلالها بمستويات تمهيدية من الفهم، ومن المعلوم أن أية محاولة لتدريس الطفل أفكارا أو مبادئ أو مفاهيم منطقية تجريدية (غير مادية ولا محسوسة) بعيدا عن أي فهم تجريبي حقيقي وواقعي عن جانب الطفل نفسه قد تقضي به إلى تعلم غير كاف ولا ثابت أو

انظر : Tran- Thong ,Stades et Concept de Stades de Développement del'Enfant Dans la Psychologie Contemporaine, Etudes de Psychologie et de Philosophie , librairie philosophique j.vrin, paris , 1992,p 23-69

مؤكد فالمعلم قد يعتقد في هذه الحالة أن الطفل يتعلم تنمية مفهوم أو فكرة حقيقة، بينما هو (أي الطفل) في الحقيقة، لا يقدم إلا مجرد إجابات لفظية سطحية خالية من المضمون، أو تدل على فهم حقيق لهذا المفهوم أو تلك الفكرة.

قام "بياجيه" بإجراء عدة تجارب حاول من خلالها أن يوضح لنا بصورة عملية محسوسة كيف يتم نمو أفكار الأطفال عن مبدأ "الاحتفاظ conservation" طبقاً لمرحلة نضج التفكير التي يمر بها كل منهم¹، ومن بين تلك التجارب قام بياجيه بصب مقدار متساو من سائل في زجاجتين متشابهتين تماماً في شكلهما، ثم قام بعد ذلك بإفراغ إحدى الزجاجتين في إناء طويل رفيع الشكل، وهنا ذكر طفل في عمر الخامسة بما يفيد اقتناعه بأن هذا الإناء الطويل الرفيع يحتوي على مقدار أكبر من السائل الموجود في الزجاجة الأولى، بينما ذكر طفل آخر في عمر السابعة ما يفيد معرفته بعدم وجود فرق في حجم السائل في الحالتين قبل وبعد صبه في الإناء الطويل، ولقد استنتج "بياجيه" من هذه التجربة وغيرها أن قدرة الطفل على فهم مبدأ "الاحتفاظ" تنمو وتتطور بشكل طبيعي من خلال "عملية النضج"² وعليه فوجهة النظر القائلة بنضج النمو تم تأسيسها على افتراض يقضي بأن كل الأفراد لديهم مهارات عديدة تنمت بشكل طبيعي، وأن تلك المهارات تمر بمراحل نمو عديدة حتى تصل في نهايتها إلى مستوى النضج المرجو، ومن هنا فإن ما قد يظنه البعض من وجود مشكلة يعاني منها الطفل في تعلمه قد لا يعدو أن يكون مجرد تأخر في بلوغ عمليات معينة درجة النضج المرجوة.

كذلك فإنه من المهم بالنسبة لمن يتحملون مسؤولية توفير بيئة تعليمية ملائمة للطفل أن يكونوا على وعي بكل من:

1 أنظر : M.Reuchlin: Psychologie. Pressess, universitaire defrance, paris, 1979, p238-239

2محي الدين توك، أساسيات علم النفس التربوي الجامعة الأردنية، عمان، 1984.

1- مرحلة النضج التي يمر بها الطفل.

2- ما قد يكون موجودا في الطفل من جوانب دالة على تأخر نضج النمو وتباطئه فالمربون غالبا ما يستخدمون مصطلح "الاستعداد" readiness للإشارة إلى حالة من اكتمال النمو ونضجه، والتي لابد للطفل أن يبلغها قبل أن نتوقع منه تعلم بعض المهارات المرغوبة فاستعداد الطفل للمشي مثلا يتطلب أن يكون جهازه العصبي قد بلغ مستوى معيناً من النمو، كما يتطلب تمتع الطفل بقوة عضلية كافية، بالإضافة إلى نمو وظائف حركية معينة لا يمكن للطفل أن يتعلم المشي من دونها، وهذا يعني أنه لا فائدة ترجى من وراء أيه محاولة لتعليم الطفل الرضيع مهارة المشي قبل أن يكتمل نمو تلك الوظائف وقبل أن تتوفر له القدرات.

وفي حين يمكن للأطفال العاديين اكتساب مهارات الاستعداد بشكل عرضي تلقائي فإن ذوي صعوبات التعلم النمائية من الأطفال (والذين يعانون من نقص أو عجز في الانتباه أو في الذاكرة، أو في الإدراك، أو التفكير) أو في اكتساب مهارات الكلام، يحتاجون إلى اهتمام خاص لمساعدتهم على اكتساب وتقوية قدرات الاستعداد الأساسية اللازمة للخطوة التالية من التعلم وعلى الرغم من أنه لا ينبغي للمعلمين أن يجبروا طلابهم على تعلم موضوع أو مادة معينة دون أن يكون لديهم استعداد لذلك فإن التقييم والتشخيص الدقيقين (والتدريس الكلينيكي كذلك) يمكن أن يساعد الطلاب على اكتساب القدرات الضرورية اللازمة كشرط أساسي لتعلم تلك المادة.

1-3- مزايا ومآخذ المدخل النمائي:

ينطوي المدخل النمائي على عدد من المزايا التي يتبناها المؤيدون له، كما ينطوي على عدد من المآخذ يتبناها المعترضون عليه، ومعظم هذه المآخذ تركز على النواحي

المنهجية، ومدى قابلية محددات المدخل النمائي للممارسة العملية، ونعرض لكل من الاتجاهين على النحو التالي:

أولاً: مزايا المدخل النمائي :

- يقدم المدخل النمائي معايير نموذجية مقننة للعديد من الخصائص أو السمات السلوكية عند مختلف الأعمار، كما يمكن معه تحديد الوضع النسبي لمختلف خصائص ووظائف الطفل، وبالتالي الوقوف على حجم التباعد أو الانحراف ومداه.

- يقدم هذا المدخل تمييزاً دقيقاً للفترات أو المراحل الحرجة في حياة الطفل، والتي تكون مفيدة تماماً في المساعدة على اتخاذ قرار اختيار استراتيجية العلاج، التي عادة ما تقوم على تعظيم فعالية الخصائص التي تشكل مزايا لدى الفرد وما يرتبط بها من أنشطة.

- تتيح نماذج التعاقب أو التتابع التي تشمل نمو وتكامل الوظائف، والتي يقدمها هذا المدخل مساعدة قيمة في تحديد موطن، ومجال الصعوبة، وهو ما يبسر عملية الكشف عن هذه الصعوبات.

ثانياً: مآخذ المدخل النمائي:

- لا يأخذ هذا المدخل في اعتباره تداخل الأنظمة النمائية التي تقف خلف ظهور الخصائص ونموها وتكاملها، ومن ثم فإن التعامل مع هذه الأنظمة على أساس تجزيئي قد لا يكون مفيداً.

- يتجاهل هذا المدخل خاصية التفاعل بين النضج granth والنمو development مما يجعل السبب المباشر موضوع الاهتمام غامض أو صعب الوصول إليه.

2-مدخل العمليات الأساسية:(Basic Processes Approach)

-2-1- الأسس النظرية أو التطبيقية المدعمة:

في هذا الإطار تباينت وجهات نظر الباحثين حول الأهمية لنسبية الوظيفية للعمليات المرتبطة بأنشطة التعلم، فيرى حيثمان (getman and kan 1964) أن الرؤية أي النظر يمثل الوظيفة الحاسية الأساسية، بينما يراها "بارسش" (barsch 1965) أنها عمليات الانتقال الحركي أو العصبي وهناك من يرى بتكامل أكثر من نظام أو عملية كالتفاعل بين الرؤية والحركة، وما يرتبط بكل منها وبهما معا من سلوكيات .

ومن التوجهات المثيرة القائمة على مدخل العمليات الأساسية والمرتبطة بهذه القضية، أن بعض الممارسين يؤكدون على وظائف الجهاز العصبي المركزي (CNS) كأساس لجميع تفسيرات الخلل أو الاضطراب أو القصور أو الصعوبات وكذا توجيه جميع الأنشطة العلاجية في اتجاه الوصلات العصبية الأولية أو الأساسية عند مستوى نقاط التشابك العصبي.

ويقترح البعض مدخلا أكثر تحديدا وتركيزا على خاصية محددة لوظيفة معينة في الجهاز العصبي المركزي مثل التكامل integration أو التبادل العصبي ، والوظيفي للعمليات الحاسية البينية الناقلة أو المؤدية للسلوكيات (Ayres 1972)¹

بينما يركز البعض الآخر على العملية الرئيسية التي تقف خلف السلوكيات المرتبطة بأنشطة التعلم مع عدم تجاهل العمليات أو الأنظمة الأخرى ذات العلاقة (frosting and mastow1968)².

1 فتحي الزيات، صعوبات التعلم، ص.156.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وينشأ عن هذا صعوبة تطبيقية في الاتجاه بالبرامج أو الأنشطة العلاجية نحو الأنظمة القائمة بالفعل أم محاولة إعادة بناء أنظمة أخرى وتجاهل ما هو قائم وعموما يثير هذا المدخل العديد من القضايا والمشكلات التطبيقية التي تحتاج إلى المزيد من دعم البحوث لها.

2-2- الافتراضات التي يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية:

يقوم مدخل العمليات الأساسية على عددين الافتراضات التي انبثقت عن التوجهات الرئيسية له والتي تقترب في مضمونها من الافتراضات التي يقوم عليها المدخل النمائي.¹ وهذه الافتراضات هي:

- هناك عمليات أساسية تقف خلف الأنشطة أو السلوكيات المباشرة وغير المباشرة للتعلم.
- تتدرج هذه العمليات في مستوياتها من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى حتى تتناول السلوكيات المباشرة للتعلم.
- هناك أنماط نمائية ووظيفية لهذه العمليات تحكمها قوانين للنمو والتكامل الوظيفي الطبيعي أو السوي أو العادي لها.
- حدوث أي انحراف أو تباعد أو خلل أو اضطراب في هذا النمو أو التكامل الوظيفي أو التتابع أو في معدلته أو في كلاهما معا، يقود إلى مشكلات تعبر عن نفسها في اضطراب السلوك أو انحرافه أو تباعده عن السواء.

1 المرجع السابق، الصفحة السابقة.

- هذا الاضطراب أو الخلل أو القصور يتناول العملية أو العمليات الأساسية وما يستتبعها من أنشطة مباشرة أو غير مباشرة للتعلم.

- الأنظمة العضوية المختلفة ذات أولويات وظيفية هرمية في علاقتها ببعضها البعض وبالأنظمة الأخرى.

- يمكن التركيز على المكون الأساسي للنظام أو العملية الأساسية التي تقف خلفه، وتتبع نموها ومعدلها وتكامل الوظائف والأنشطة المرتبطة بها، ومقارنتها بالنمو العادي السوي ومعدلها وتكامل وظائفه وأنشطته.

ويلاحظ التقارب الشديد بين الافتراضات التي يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية، والافتراضات التي يقوم عليها المدخل النمائي، فبينما يتجه المدخل النمائي إلى عمومية النمو يركز مدخل العمليات الأساسية على النظم الأساسي أو مكوناته أو عملياته الأساسية التي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بأنشطة التعلم أو أساليبه أو السلوكيات المعبرة عنه.

ومع أن هذه الافتراضات على المستوى النظري يتوفر لها قدر كبير من الصدق والمنطقية والعلمية، إلا أن الأنظمة التي تشكل الإمكانيات الانسانية العقلية المعرفية، والدافعية الانفعالية والمهارية والحركية، على درجة بالغة من التعقيد في الميكانيزمات التي تحكم عملها، فضلا عن صعوبة قياس تكامل وتبادل واتساق الوظائف العصبية، ومن ثم فإن مشكلات أو صعوبات هذا المدخل هي أيضا صعوبات ومشكلات منهجية.

-2-3- الدراسات والبحوث التي أجريت في ظل هذا المدخل:

يفتقر هذا المدخل إلى الدراسات والبحوث التي تدعمه ربما بسبب اشتراكه مع المدخل النمائي في العديد من الأسس، ويرى البعض أن المشكلة التي تواجه هذا المدخل تتمثل في صعوبة تعميم البرامج والأنشطة العلاجية المتعلقة بالعمليات الأساسية على

الأنشطة الأكاديمية للتعلم، لصعوبة الربط المباشر بين نوعي الأنشطة، ولذا فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من البحوث المضبوطة، والأكثر تنظيماً وإحكاماً، والقائمة على استخدام منهج الدراسات الطولية حتى يمكن التغلب على مثل هذه المشكلات المنهجية ومن ناحية أخرى فإن التركيز على العمليات الأساسية على النحو الذي يأخذ به هذا المدخل، يتناقض مع مدخل التجهيز الموزع الموازي الذي يفترض أن العمليات العقلية المعرفية والأنشطة المرتبطة بها تستخدم التجهيز الموزع الموازي الذي لا يترتب بعملية معينة أو نظام محدد، وإنما تشترك كافة العمليات والأنظمة في الوفاء بمتطلبات النشاط العقلي.

-2-4- مزايا ومآخذ العمليات الأساسية:

ينطوي هذا المدخل على نفس المزايا والمآخذ التي عرضناها للمدخل النمائي، بالإضافة إلى المزايا والمآخذ التالية:

- المزايا:

- تمييز وتحديد المراحل الحرجة من الاستعداد أو القابلية تكون أكثر دقة عندما يتم تطبيقها على نظام واحد أو عملية أساسية واحدة عما هي بالنسبة للفرد ككل.
- التركيز المكثف على نظام واحد أو عملية أساسية واحدة يمنع التفسيرات الكلية السطحية للعلاقات القائمة بين الوظائف والأنشطة أو السلوكيات المرتبطة بها
- تناول نظام معين أو عملية أساسية محددة يوفر إطار عمل مفيد للبحث والقياس والمعالجة الفعالة، مما يزيد من القيمة التنبؤية القائمة على الربط بين السبب والنتيجة.

- المآخذ:

- تقرير أي الأنظمة أو العمليات هي الأساس مسألة تبدو أكثر عشوائية أو اعتباطية من كونها تجريبية أو واقعية وقائمة على أساس علمي أو منطقي.

- لا يمكن القطع من خلال البحوث أن تحسين العمليات الأساسية يؤدي بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلم والأنشطة المرتبطة بها.

- تداخل الأنظمة والعمليات وتزامن عملها أو تعاقبه أو تبادله يجعله من الصعب عمليا تحديد أولويات أي منها، أو أيها يشكل الأساس بالنسبة لغيرها.

3- المدخل النفسي العصبي: (Neuropsychological Approach)

3-1- التعريف بالمدخل:

يرتكز المدخل النفسي العصبي على عدد من العلوم العصبية الأساسية الحديثة Basic neurosciences وهي: علم فسيولوجيا الأعصاب Neurophysiology، علم التشريح العصبي Neuroanatomy وعلم النفس العصبي Neuropsychology.

يحاول المدخل النفسي العصبي ربط ماهو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس .وبمعنى آخر يحاول هذا المدخل تحديد دور المخ في التفكير والسلوك عن طريق الدراسة التجريبية للظاهرة المرتبطة بالتغيرات العصبية الناشئة عن: الإصابة الدماغية أو المرض أو الخلل الوظيفي للنظام العصبي لدى الأطفال والكبار ،على ضوء فاعلية الأساليب التشخيصية العصبية المستخدمة في تحديد وتفسير قصور وظائف المخ الناشئة عن الاصابات الدماغية أو الخلل الوظيفي أو ضعف الطاقة بالتطبيق على ذوي صعوبات التعلم.

3-2- الافتراضات التي يقوم عليها المدخل النفسي العصبي:

وتتمثل فيمايلي:

- ينطوي النمو السوي للجهاز العصبي المركزي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية أو التراكيب والوظائف.

- يمكن التمييز بين الخصائص الكمية والكيفية والأبنية أو التراكيب الخاصة بالنمو السوي، وبين تلك الخاصة بالنمو غير السوي باستخدام الاختبارات النفس عصبية.

يمكن عمل استبصارات جيدة حول خصوصية العلاقة بين المخ والسلوك أو عمل ارتباطات بين أنماط معينة من الصعوبات والمشكلات وبين تأثير هذه الصعوبات أو المشكلات على الوظائف المخية والمرتبطة.

حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل، ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور وخلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل

يلاحظ أن الفروض التي يقوم عليها المدخل النفسي العصبي تقترب من الفروض التي يقوم عليها المدخل النمائي من حيث اعتبار النمو السوي هو الأساس أو الإطار المعياري الذي ينسب إليه مختلف أنماط النمو بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من أيه أنماط أخرى من الاضطرابات. إلا أن المدخل النفسي العصبي يعتمد في التحقق من فروضه على التطورات التكنولوجية التي أفرزت أدوات وأجهزة قياسية معيارية، تعكس خصائص النمو السوي ومن ثم تكشف عن أنماط انحرافات النمو غير السوي، لكن مازالت عقبات تباين التفسيرات تقف أمام الوصول إلى نتائج نهائية حول الأسباب المباشرة أو غير المباشرة لمختلف أنماط الاضطرابات ومنها صعوبات التعلم.

-3-3- الدراسات والبحوث التي أجريت في ظل هذا المدخل:

أجرى العديد من الباحثين دراسات حول المدخل النفسي العصبي وقد توصل هؤلاء إلى تقرير أن هذا المدخل تتوفر له إيجابيات إذا ما قورن بغيره من المداخل الأخرى، حيث يمكن للتقارير العيادية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم أن تكون أكثر فعالية إذ توفرت لها المحددات التالية:

1- أن تتطوي الإجراءات التقييمية على أهداف محددة ومقاييس كمية مقننة لتراكيب القدرة النيوروسيكولوجية أو النفس عصبية للفرد.

2- أن تشمل الإجراءات التقييمية مقاييس سيكومترية لقياس القدرات على مقياس متصل scale continous أي على مقياس نسبي، لا على مقياس فترتي أو مسافة interval scale.

3- أن تكون عينة مهام التقييم ذات مدى واسع للأنشطة التي تشمل القدرة العقلية العامة، والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية وغير اللفظية، القدرات الحركية والنفس حركية، الوظائف الحاسوبية والإدراكية، مهارات استقبال اللغة والتعبير، ومهارات الاحتفاظ، الاستدلال التحليلي، دوافع الشخصية، والسلوك والانفعال.¹

وقد أظهرت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال أن البطاريات النفس عصبية التي استخدمت في الإجراءات التقييمية لاضطرابات النفس عصبية والتي أعدت وفقا لهذه المحددات أو المبادئ، تعتبر صادقة بالنسبة لأغراض تحديد وجود إصابات دماغية أو خلل وظيفي سواء بالنسبة للبالغين أو الأطفال " ² فضلا عن ذلك فإن هناك بعض الدراسات التي تشير إلى أن بعض البطاريات النفس عصبية مثل (Halstead-Reitan-Luria-Nebraska) يمكن من خلالها وصف طبيعة الأذى أو الإصابة، وخاصة بالنسبة للكبار أي البالغين مع تفسير نتائجها بمعرفة خبراء الإكلينيكيين مهرة، كما أنه يمكن على ضوء النتائج التشخيصية لهذه البطاريات اقتراح بعض الأنشطة والبرامج العلاجية.

3-4- مزايا ومآخذ المدخل النفسي العصبي:

1 انظر: الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص 179-180.

2 المرجع نفسه ، ص 180.

لهذا المدخل بعض المزايا كما أن عليه بعض المآخذ نوضحها كآلاتي:

قدم المدخل النفسي العصبي الكثير من الأدوات والأجهزة والاختبارات ذات الطبيعة التشخيصية التي تتناول الأسس المعيارية لنمو الجهاز العصبي المركزي، والمخ، والأجهزة المسؤولة عن العمليات العقلية المعرفية، العليا التي تقف خلف الإدراك والتعلم والسلوك.

- ينطوي المدخل النفسي العصبي على طبيعة إكلينيكية من حيث التشخيص والعلاج الأمر الذي أفرز قدرا مقبولا من المصادقية القائمة على تحقيق نتائج ملموسة.

- نجح المدخل النفسي العصبي في التمييز بثبات بين الأفراد الذين لديهم إصابات دماغية أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وبين غيرهم من الأفراد العاديين.

- قدم المدخل النفسي العصبي عددا من البطاريات الاختبارية التي تطوي على قيم تنبؤية جيدة لصعوبات التعلم والمشكلات السلوكية الاضطرابات الوظيفية التي ترى في الفصول المدرسية.

- المآخذ:

- مازالت نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في ظل هذا المدخل تفتقر إلى مستوى مقبول من التعميمات، وأن معظم ما تم تحقيقه هو في مجال التمييز بين ذوي الاضطرابات وغيرهم من العاديين.

- تحتاج التفسيرات التشخيصية في ظل المدخل النفسي العصبي إلى خبرات اكلينيكية ماهرة ومدرية، وهو أمر قد يصعب توفيره بالنسبة للأعداد الهامة والمتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

ومع ذلك فإن هذا المدخل يعد أكثر المداخل طموحا فهو يجمع بين الأسس النظرية والأسس الإكلينيكية، فضلا عن الدعم المتزايد من قبل الباحثين والمنظمات والتربويين

للنتائج الملموسة التي حققها، والتطورات التكنولوجية التي أتاحت توفير أسس معيارية للتمييز بين النمو السوي وغير السوي للجهاز العصبي المركزي.

4- المدخل السلوكي: (Behaviorism Approach)

4-1- التعريف بالمدخل:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشك في العجز العصبي كسبب للصعوبة، ويرى أن صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أسباب أخرى بخلاف الاختلال العصبي، تتمثل في مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم الطفل، والاتجاهات الوالديه نحو الانجاز والتحصيل، والحرمان البيئي، وسوء التغذية، واستراتيجيات التدريس المتبعة، والأسلوب المعرفي للطفل وبالتالي فإن علاج أي مشكلة يقوم على التركيز والاقترام المباشر لها أو للسلوك المشكل ذاته ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج، وإحلال أنماط سلوكية فعالة محله، وعليه فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل.

4-2- الافتراضات التي يقوم عليها المدخل السلوكي:

تتمثل هذه الافتراضات فيما يلي:

- التدخل المباشر لمعالجة السلوك المشكل أكثر أهمية من البحث عن الأسباب.
- هناك محكات سلوكية قابلة للتحديد تعبر عن نفسها من خلال التعلم الفعال للطفل.
- المتغير الحاسم في تحقيق الطفل أو وصوله لهذه المحكات السلوكية هو الخبرات التربوية الفعالة.

تركيز العلاج على الخبرة أكثر أهمية من الأنظمة العضوية أو العمليات الأساسية.

- تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في تجنب أو منع المشكلات المستقبلية وليس في التخطيط أو ممارسة العلاج.

تنشأ صعوبات التعليم نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يولد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح.

والواقع أن الفروض التي يقوم عليها المدخل السلوكي اشتقت من التوجه الأساس العام للمدرسة السلوكية الذي يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناوله للظواهر التربوية والنفسية، مما أكسب هذا المدخل مصداقية ملموسة، فضلا عن قابلية الفنيات المستخدمة في ظل هذا المدخل للتطبيق العملي وتحقيقها لنتائج فعلية، وهو ما يتفق مع طبيعة الفكر الغربي عموما والفكر الأمريكي بوجه خاص.

كما أوجزت "ليرنر" (lerner) أهم المضامين التطبيقية للنظريات السلوكية في مجال صعوبات التعلم وهي:

1- التدريس المباشر تأثير فعال:

ولتحقيق هذا التأثير ينبغي للمعلمين أن يتفهموا كيف يقومون بتحليل العناصر الرئيسية التي يتكون منها المنهج الدراسي إلى أبسط أجزائها، وكيف يتم ترتيبها إلى أفعال سلوكية على نحو تسلسلي متتابع، إذ من المهم بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم أن يتعلموا المهارات الأكاديمية (الدراسية) بالسير على الخطوات التي يتضمنها أسلوب "التدريس المباشر"¹.

1 ينظر: janet.lerner, learning disabilities, p197-198

2- إمكانية الاستعانة بأساليب أخرى تدريسية إلى جانب أسلوب " التدريس المباشر " (الموجه)

فإذا كان المعلم على جانب كبير من الدقة في تحديد الأسلوب الذي يفضلته التلميذ في تعلمه، وفي الوقوف على صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ فإنه سوف يستخدم في تدريسه أسلوب "التدريس المباشر" بصفته أقوى أساليب التدريس فعالية في علاج صعوباته. فعلى سبيل المثال: إذا كان هناك طفل يعاني من عجز في إدراك الأصوات الكلامية فإن بإمكان معلمه أن يتوقع معاناته من صعوبات في تعلم تلك الأصوات أثناء تلقيه درسا يستخدم أسلوب "التعليم المباشر"، ومن هنا فإن هذا الأسلوب لن يكون وحده كافيا لمساعدته على قهر تلك الصعوبات، فبالإضافة إليه سوف يحتاج هذا الطفل إلى وقت إضافي وإلى تدريب ومراجعة مكثفين، وإلى الاختيار من بين أكثر من بديل لتقديم الأفكار والمفاهيم وعرضها بما يؤدي كله في النهاية، إلى تعلم الطفل المهارة المطلوبة.

وباختصار فإن المعلم الدقيق سوف يستفيد من معرفته بكل من المنهج ومكوناته وخصائص هذا الطفل في تغطية وإعداد وتنفيذ التعليم الملائم لتحقيق الأهداف الموضوعية.

3- ضرورة أخذ مرحلة التعلم التي يمر بها التلميذ بعين الاعتبار:

إذ ينبغي عند إعداد وتخطيط الأنشطة اللازمة لتدريس الطالب فكرة أو مفهوما معينا أن نأخذ بعين الاعتبار مرحلة التعلم التي يمر بها، إننا لا يمكن أن نتوقع من الطالب أن يتعلم شيئا ما دفعة واحدة (بالكامل) حين يتم تعريضه لأول مرة لمجال (موضوع) جديد من مجالات المنهج، فالطالب العادي الذي لا يعاني من صعوبات في تعلمه، يبذل جهودا أو محاولات عديدة لكي يتعلم شيئا ما على نحو جيد يمكنه من تعميمه في مواقف

أخرى غير موقف التعلم الأصلي، أما بالنسبة للطالب الذي يعاني من صعوبات في تعلمه فإنه يستغرق وقتاً أطول في مروره عبر مراحل التعلم واحدة تلو الأخرى، وبالتالي فإنه سوف يحتاج إلى السير عبر استراتيجيات (خطوات) "التدريس المباشر" لكي يتمكن من تطبيق ما تعلمه في نهاية كل مرحلة.

ويرى "جير هارن" (gearheart,1985) أن استراتيجيات المدخل السلوكي المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقوم على المحددات التالية:

- التركيز على السلوكيات القابلة للقياس والملاحظة
- جمع وتسجيل وتصنيف البيانات الأساسية المتعلقة بالصعوبات موضوع الاهتمام
- تحديد السلوكيات المستهدفة وترتيبها تزامنياً أو تعاقبياً حسب الأهمية النسبية لكل منها وصولاً إلى المستويات المتوقعة للأداء
- وضع أو تحديد استراتيجيات التدخل أو الاستراتيجيات العلاجية على ضوء طبيعة الصعوبة وخصائص الطفل السلوكية.
- استخدام أساليب أو استراتيجيات التعزيز التي تحقق السلوكيات المستهدفة بما يؤدي إلى تكامل فنيات الأنشطة والبرامج العلاجية مع النشاط الصفّي داخل الفصل.¹

4-3- الدراسات والبحوث التي أجريت في ظل هذا المدخل:

1الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص: 164.

نتيجة لانتشار وشيوع المدخل السلوكي، فقد اهتم عدد من الباحثين باشتقاق عدد من المبادئ والاستراتيجيات التي تحكم أساليب التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ظل هذا المدخل، فترى "هاردنج" (harding 1986) أن استخدام التعزيز الإيجابي لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية، المرغوبة، واستخدام التعزيز السلبي للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة يشكل استراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.¹

كما يرى gearheart 1985 أن الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة والمزايا التي يستخدمها أصحاب التوجه السلوكي تكون أكثر فعالية مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والانجاز، وهم ذوي النشاط الزائد، وذوي الدافعية المنخفضة أو الذين تكون عتبة الاحباط لديهم منخفضة، والمندفعين، والذين يعانون من اضطراب في الانتباه من حيث سعته أو أمده أو مداه.¹

وقد تأثر بعض الباحثين بالنهج الذي انتهجه "سكنر" من حيث تجزئة السلوك أو تحليله إلى السلوكيات الفرعية المكونة أي تجزئة المهارة المركبة إلى مهارات فرعية، ثم تدريب الطفل ذي الصعوبة على هذه المهارات الفرعية باستخدام ما يسمى بالتقريب التتابعي اعتماداً على التعزيز ومن هؤلاء الباحثين (harding 1986) التي رأت باستخدام هذا النموذج مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.²

-4-4- مزايا ومآخذ المدخل السلوكي:

1 المرجع السابق، ص: 164-165.

2 المرجع نفسه، ص: 165.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- المزايا:

- في ظل هذا المدخل يمكن برط الأنشطة والبرامج العلاجية والأهداف بسهولة بالمناهج والمقرارات الدراسية وأنشطة التعلم داخل الفصل.
- الاقتحام المباشر للسلوكيات أو المظاهر السلوكية للمشكلة يتجنب استخدام أنماط من السلوكيات التعويضية غير المنتجة.
- تعميم النتائج أكثر يسرا وأكثر قابلية للتطبيق في ضوء العلاقة المباشرة بين السلوك والصعوبة.

- المآخذ:

- الاقتحام المباشر للسلوكيات أو المظاهر السلوكية المشكلة قد يرفع من مستوى القلق لدى الطفل ويعرضه لدرجة عالية من الشعور بالاحباط.
- غلق الباب أمام السلوكيات التعويضية يستبعد السلوكيات التوافقية الأخرى التي قد تكون مفيدة في تجنب المشاعر السالبة الأخرى.
- الافتقار إلى التعامل مع الصعوبة أو السلوكيات المشكلة معناه أننا نهتم بالأغراض دون الأسباب.
- يؤدي التركيز على موضوعات أو مواد أقل من مستوى أعمار أو صفوف الأطفال إلى تفاقم نقص الدافعية لديهم.
- فشل هذا النموذج في تقديم تعليل مناسب لأسباب صعوبات التعلم لأن ما يقدمه يفسر انخفاض التحصيل عامة، وأننا وفقا لهذا النموذج اذا ما عالجت مسببات الصعوبة

فسوف يظل الطفل يعاني من نقص على القدرة على التمييز السمعي والبصري المطلوب لاكتساب المهارات الأساسية.¹

5- المدخل المعرفي:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماما متعاظما ومطردا بالمنحنى المعرفي ودوره في تفسير الكثير من الظواهر التربوية والنفسية، فقد تمكن علماء النفس المعرفي من تقديم إجابات مقنعة للكثير من التساؤلات المتعلقة بدور النشاط العقلي المعرفي ومحدداته، في اكتساب المعرفة، وتخزينها ومعالجتها، وإنتاجها، وتوظيفها، واستخدامها استخداما منتجا وفعالا في مختلف مناشط الحياة علميا وحياتيا.

5-1- الافتراضات الأساسية للمدخل المعرفي:

تختلف خصائص البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم كما وكيفا (أو مستوى ومحتوى) عنها لدى أقرانهم العاديين في نفس المدى العمري.

القصور أو الاضطرابات أو الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم تتناول الاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمونها لا القدرات أو الامكانيات العقلية لهم.

- يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم في الأنشطة العقلية المعرفية، و استراتيجيات التجهيز والمعالجة إلى البنى المعرفية الفارقة لديهم.

1 ينظر :- فتحي الزيات ، صعوبات التعلم ، ص 165-166.

- عادل عبد الله محمد ، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم ، سلسلة غير العاديين ، دار الرشاد ، ط 2006 ، 1 ، ص : 54.

- تعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات على تفاعل مكونات أو عمليات التجهيز مع محتوى البناء المعرفي بخصائصه الكمية والكيفية.

- تنشأ صعوبات التعلم نتيجة الفشل في:

- الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها و استخدامها.
- الفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات و اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة.
- ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات.
- الاسهام النسبي للذاكرة العاملة في التباين الكلي للفروق في التحصيل الأكاديمي بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين إسهاما جوهريا دالا لصالح العاديين.
- تختلف قدرة ذوي صعوبات التعلم عن قدرة أقرانهم العاديين على إحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء المعرفي لكل لصالح العاديين.
- شبكات ترابطات المعاني للذاكرة طويلة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم تختلف كما وكيفا منها لدى أقرانهم العاديين في نفس المدى العمري لصالح العاديين.
- تخضع العلاقات السببية بين: البنية المعرفية، و الاستراتيجية المعرفية والذاكرة العاملة، أو كفاءة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات وكفاءة التمثيل المعرفية لنموذج سببي يفسر هذه العلاقات.

-5-2- أهم النظريات المعرفية التي اشتغلت بحقل صعوبات التعلم:

نشأت هذه النظريات في الأصل بدافع من اهتمام العلماء بجوانب الخلل والقصور في القدرات المعرفية ومن بينها:

Disorders of -1-2-5 نظرية اضطراب العمليات النفسية:

Psychological Processing

تتطلق هذه النظرية من تعريف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية اللازمة للتعلم في المدرسة ويقصد بتلك العمليات مجموعة من القدرات المعرفية التي تشمل: الإدراك، واللغة والذاكرة (التذكر)، و الانتباه، وتكوين المفاهيم، وحل المشكلات، إلى غير ذلك من القدرات، ويفهم من ذلك أن أي خلل أو نقص في تلك العمليات المعرفية يعكس ما ينشأ داخل الطفل من قصور أو ضعف في عملية واحدة أو أكثر بحيث يعترض تعلمه ويعيق تقدمه، ومعظم هذه العمليات تعد قدرات ممهدة ومتطلبات سابقة للتعلم و أداء الأعمال الأكاديمية في المدرسة أو تمثل مجالات نمائية من مجالات التعلم وتجدر الإشارة الى أن المفاهيم و الأفكار التي توصل إليها أصحاب نظرية "العمليات النفسية" قد وضعت منذ وقت مبكر حجر الأساس في بناء مجال صعوبات التعلم، من خلال ربطها بين ما يقع من اضطرابات في تلك العمليات النفسية وما يعانيه الطفل من شذوذ أو خلل في جهازه العصبي المركزي .وفي تطبيق تلك المفاهيم في التعليم أكد هؤلاء العلماء بوجه خاص على ما يعانيه الطفل من خلال أو قصور في عمليتي الإدراك السمعي والإدراك البصري، كما ساعدت تلك المفاهيم و الأفكار في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، وأسهمت في وضع وتصميم البرامج للعلاج و التعليم.

وانطلاقاً من تنوع اهتمامات أصحاب نظرية "اضطرابات العمليات النفسية" فانهم يركزون على جوانب من المشكلات الناجمة عن هذا الاضطراب، فعالم مثل "كيبهارت" (Kephart، 1971) يركز على ما في العمليات الإدراكية والحركية من خلل أو قصور انطلاقاً من اعتقاده بأن القدرات الحسية الحركية تعتبر أساسية للقدرات الإدراكية البصرية، و أن نمو الإدراك الحركي يعتبر مطلباً أساسياً لعملية التعلم برمتها، في حين يركز "كيرك

"(Kirk,1971) على جوانب الضعف أو النقص في العمليات اللغوية النفسية، أما "جونسون" و"مايكلبست" (Johnson & Myklebust) فقد تركزت اهتماماتهما حول جوانب العجز في العمليات النفسية العصبية.

من ناحية أخرى فإن كثيرا من المواد والأنشطة التدريسية المستخدمة في إطار من نظرية العمليات النفسية تركز اهتمامها على المعالجات البصرية والسمعية و التي يتم تفريعها إلى معالجات فرعية منبثقة عنها.

فالمعالجة البصرية يمكن تقسيمها الى المعالجات التالية:

- الادراك البصري، والتمييز البصري، والذاكرة (التذكر) البصرية، و الاغلاق البصري.¹

أما المعالجة السمعية فإنه يمكن تفريعها إلى أنواع مشابهة مثل الادراك السمعي، والتمييز السمعي، والذاكرة (التذكر) السمعية، و الاغلاق السمعي.

وقد بني مفهوم العمليات النفسية (الفكرية) في مجال صعوبات التعلم على أساس جوهري نابع من اقتناع أصحاب هذه النظرية بوجود فروق فردية بين الطلاب فيما يملكونه من قدرات عقلية تمكنهم من معالجة و استخدام المعلومات التي يحصلون عليها، و أن لهذه الفروق تأثيرا كبيرا في تعلم الطالب، ومن هؤلاء الطلاب مجموعة معينة يخفق أفرادها في التعلم بفعالية نتيجة لما يعانونه من ضعف أو قصور في وظائف المعالجات النفسية.

ومن هنا فإننا قد نجد من بينهم طلاب يعانون مثلا من اختلال وظيفي في معالجة (تجهيز) المعلومات السمعية بحيث يؤدي بهم إلى مواجهة صعوبة في التعلم من خلال

1 ينظر المرجع السابق، ص: 104، 105، 106 إلى 112 بتصرف.

طرق التدريس التي تعتمد بشكل أساسي على المهارة السمعية كالطريقة الصوتية المستخدمة في تعليم المبتدئين القراءة أو النطق من خلال إدراكه للقيم الصوتية للحروف وما يتكون منها من مقاطع صوتية وعلى نحو مشابه لذلك قد نجد طلابا يعانون من اختلال وظيفي في معالجة (تجهيز) المعلومات البصرية، بحيث يؤدي بهم إلى المعاناة من عائق يحول دون تعلمهم القراءة من خلال طرق التدريس التي تعتمد بشكل جوهري على المهارة البصرية، كطريقة القراءة الخاطفة للكلمات، حيث يتوجب على التلميذ التعرف على الكلمة المعروضة عليه في بطاقات، بحيث يدركها فورا بمجرد النظر الخاطف إلى كل منها دون تردد أو تحليل للحروف المكونة لها.

وفيما يتعلق بعملية التدريس فإن أصحاب هذه النظرية يرون أنه حالما يتسنى للمدرسين تشخيص قدرات الطالب وتحديد جوانب العجز في العمليات النفسية سواء تم ذلك من خلال تطبيق اختبارات معينة أو من خلال ملاحظة الطالب فإنهم يستطيعون إعداد وتصميم طرق التدريس الملائمة مع المشكلات المشخصة.

- مزايا ومآخذ نظرية العمليات النفسية:

- المزايا:

إن فكرة اضطراب العمليات النفسية بسبب ما بها من خلل أو قصور قد وفرت أساسا نافعا ومفيدا لمجال صعوبات التعلم، فقد قدمت للمربين المتخصصين و أولياء الأمور طريقة منطقية وجديدة لفهم ما يعانيه كثير من الأطفال من عجز عن التعلم، دون أن تلقي باللوم لا على الأطفال أنفسهم لعدم محاولتهم التعلم، ولا على المدرسين لعدم قيامهم بتدريسهم كما ينبغي. كذلك فإن هذه الفكرة قد أسهمت في تركيز الانتباه حول مجال صعوبات التعلم باعتباره مجالا جديدا من مجالات التربية الخاصة كما أسهمت في تغذية وتشجيع مقدار عظيم من البحوث و الدراسات التي أجريت حول صعوبات التعلم.

-المآخذ:

بالرغم مما أسهمت به نظرية العمليات النفسية من دفع عجلة التقدم إلى الأمام في مجال صعوبات التعلم فإن الاستخدامات التطبيقية لفكرة اضطراب العمليات النفسية مالت إلى التركيز على عوائق فردية أخفقت في تفسير ذلك النطاق الواسع العريض الذي يشمل مشكلات تعليمية في غاية التفاوت و الاختلاف والتي تعاني منها مجموعة من الأطفال والتلاميذ.

5-2-2- نظرية اضطراب العمليات المعرفية:

اتسعت مفاهيم عمليات التعلم عبر الثمانينيات من القرن العشرين المنصرم بحيث أدى اتساعها الى نشأة نظريات جديدة في العمليات المعرفية تميزت كما وصفتها "سوانسون" (Swanson,1987) بتركيب مؤلف من عناصر بالغة التعدد، فمن الصعب بحث العملية المعرفية العقلية بمعزل عن أنواع التعلم الأخرى نظرا لتداخل نموها مع كبر الفرد ونمائه، وهذه العملية تتضمن قدرات عديدة كالقدرة الحركية، والادراك والذاكرة (التذكر) و الانتباه، واللغة وحل المشكلات، والتعلم الاجتماعي.

وتولي نظريات العمليات المعرفية اهتماما بالغا بالصعوبات التي تحدث في كثير من الوظائف المعرفية، بالإضافة إلى تأكيدها على الاضطرابات الإدراكية التي تتضمن مشكلات في:

الذاكرة memory

ذاتية الحركة أو الفعل Automaticity

نمو التراكيب العقلية المعرفية the development of cognitive structures

وسنعود للصعوبات المتعلقة بهذه الوظائف الثلاث في الفصل الثاني من هذا البحث

- المضمون التطبيقي لنظرية التراكيب العقلية المعرفية:

تحمل نظرية التراكيب العقلية المعرفية مضامين تطبيقية هامة لمجال صعوبات التعلم، ومن بين تلك المضامين أن ما يتعلمه الطلاب يعتمد على ما لديهم من تراكيب عقلية معرفية، أي على ما يستحضرونه إلى موقف التعلم من خبرات ومعرفة سابقين وبناء عليه فإن ما يعرفه الطالب مسبقاً عن شيء ما يُعدّ واحداً من أقوى العوامل المؤثرة في تعلمه، وبالتالي فإنه يتوجب عليه أن يتعلم استخدام الخبرات والمعارف والمهارات التي سبق له الحصول عليها و امتلاكها في تعلم شيء جديد، و اكتساب معرفة أو مهارة جديدة.

5-2-3- نظرية معالجة (تجهيز) المعلومات:

ينظر المختصون في علم النفس المعرفي إلى نظرية معالجة المعلومات Information processing باعتبارها امتداداً وتوسعاً بل ودمجاً كذلك للمفاهيم و الأفكار المتعلقة بالمعالجات النفسية والمعرفية وقد تم تصميم أنموذج معالجة (تجهيز) المعلومات المدمجة بهدف إيضاح كيفية انسياب المعلومات وتدفقها في المخ وكيف يقوم الإنسان باكتساب المعلومات وتفسيرها، وتنظيمها و اختزانها في الذاكرة و أخيراً استدعائها واستخدامها في تحقيق أغراض مختلفة. من جانب آخر فإن نظرية معالجة (تجهيز) المعلومات تحاول تحري و اكتشاف كيف يقوم الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم باستيعاب المعلومات الحسية، فهمها، وتفسيرها والتوسع فيها و اتقانها، لينتهي الأمر به إلى استخدامها في أداء مهمة أو عمل ما من الأعمال التي يكلف بأدائها، إن هذه العملية تبدأ أولاً باستقبال الفرد للمعلومات الحسية التي تدخل إلى ذهنه عن طريق قنوات حسية عديدة (المدخلات الحسية)، فإذا دخلت إليه فإنه يقوم بتجميعها في مجموعات تشبه العناقيد داخل المخ، ثم ادماجها بما سبق له امتلاكه والحصول عليه من معارف

ومعلومات (الذاكرة والخبرة) ثم بمعالجتها (تجهيزها) أو برمجتها (الوظيفة التنفيذية) مما يؤدي بالتالي إلى إصدار استجابة ما أو قيامه بأداء نشاط معين (مخرجات أدائية) ومن الأمثلة التي توضح هذه العملية أن يشاهد الطفل مثلا كلمة في بطاقة خاطفة (مثيرات مدخلة) عندئذ يقوم بالبحث عن هذه الكلمة في ذاكرته كي يتذكرها ويحدد معناها وكيف يتلفظ بأصواتها (الوظيفة التنفيذية) وفي النهاية يقوم بنطق هذه الكلمة (مخرج أدائي) فإذا ضعفت ذاكرة الطفل بحيث لا تتمكن من تذكر هذه الكلمة، أو إذا افتقد الطفل الكلمة من ذاكرته فإنه لن يكون قادرا على تذكرها ولا على النطق بأصواتها.

ويفهم من الايضاح السابق أن نظرية معالجة (تجهيز) المعلومات ذات طبيعة مركبة فهي تؤكد على وجوب قيام المتعلم بالتنسيق بين أنواع عديدة من القدرات المعرفية بدلا من استخدام استراتيجية معرفية وحيدة وملائمة ومن هنا فإنه يتحتم على التلاميذ المتعلمين أن يقوموا لا بإدماج أنواع عديدة من القدرات والمعارف في بعضها البعض فحسب، بل ويتحتم عليهم كذلك أن يختاروا من مخزون الاستراتيجيات المتيسرة لديهم خطة ملائمة للشروع في حل مشكلة ما أو إكمال مهمة أو عمل من الأعمال الأكاديمية الموكل إليهم أداؤها، كذلك فإن عملية معالجة المعلومات تستلزم امتلاك المتعلمين لمعلومات عن المصادر لكي يتمكنوا على نحو فعال من تحويل عمليات تعلمهم والارتقاء بها وتحسينها، وباختصار فإنه يتحتم عليهم ادماج عدد واجز من القدرات المعرفية المتنوعة وصهرها في بوتقة عمل واحدة ذات عناصر مركبة بحيث يمكنهم من خلالها أداء المهمة بنجاح.

وقد قام "جيربر" و "هال" (Gerber & Hall 1987) بتطبيق نموذج معالجة (تجهيز) المعلومات على أداء ذوي صعوبات التعلم من الأطفال في مجال الهجاء Spelling وقد وجدوا أن هؤلاء التلاميذ لم يتمكنوا من الاحتفاظ بالكلمات في ذاكرتهم القريبة، كما لم

يمكنوا من التعرف على الرموز الصوتية الممثلة لهذه الكلمات بالاضافة الى معاناتهم من صعوبة في استيعاب وتطبيق قواعد الهجاء.

6- نظرية ما وراء المعرفة (Metacognition)

نتيجة لعدم الاكتفاء بالمنظور السلوكي، طوّر عدد من الباحثين منظورا بديلا لصعوبات التعلم، والذي يعرف حاليا بالمنظور ما وراء المعرفي: ويعود الفضل الى "جوزيف تروجيسن" Josph Torgesen (1975-1977) في التطور المبكر للمنظور ما وراء المعرفي، وذلك على الرغم من أنه كان هناك باحثون آخرون قاموا بصياغة فروض مشابهة في نفس الوقت تقريبا، ويقترح هذا المنظور بصفة أساسية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمكنهم تطوير استراتيجيات تخطيط المهمة و استراتيجيات تنفيذها تلك الاستراتيجيات التي تتطلبها بعض الأعمال المدرسية، ذلك لأسباب معرفية ووجدانية عديدة، ويتمركز هذا المنظور حول تصور ادراكي بحثي يطلق عليه ما وراء المعرفة Metacognition والذي يقترح أن الأطفال يحتاجون إلى التفكير في خططهم و أنشطتهم والتخطيط لهذا التفكير وهذه الأنشطة وذلك حتى يمكنهم اكمال المهام التعليمية المعقدة يرى "تروجيسن" أن الطالب ذو صعوبة التعلم يعتقد بشكل عام أنه ليس بإمكانه اكمال المهمة وأن اكماله لها ليس بالضرورة أن يكون محل تقدير و إثابة ولدى لن يرى جدوى من مجرد بذل المحاولة .

وفي ضوءها ما اقترحه "تروجيسن" للسببية الثنائية Dual Causality، بمعنى حدوث صعوبات التعلم نتيجة لكل من الأسباب المعرفية و الأسباب الوجدانية- الشخصية، أجريت العديد من البحوث والدراسات حول خصائص التعلم لدى هذه الفئة من المتعلمين جاءت مؤيدة بشكل عام للمنظور ما وراء المعرفي وعلى سبيل المثال، أوضح الباحثون أن مثل هؤلاء الأطفال يفضلون الابتعاد عن المشاركة في المهمة، وذلك مقارنة بغيرهم

من غير ذوي الصعوبات، وفي نفس الوقت، يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم قصورا في مهارات الذاكرة و الانتباه، تلك المهارات التي تيسر عملية التعلم .

يصل الكثير من علماء النفس المعرفي المعاصر بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة بإعتبار هذه الأخيرة واحد من التكوينات النظرية المعرفية فمثلا فلافل Flavell يقترح أن معظم الأنشطة النفسية مثل: العمليات المعرفية، الدوافع، الانفعالات، المهارات الحركية، الشعورية منها وغير الشعورية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة .

وقدم "براون وكمبيون" (Brown & Compione 1978) تصورا مختلفا للعمليات المعرفية يقوم على تقسيم عمليات المعرفة الى نوعين:

ما بعد أو ما وراء العمليات المعرفية (Metacognitive Processes) والتي تمثل مهارات إجرائية أو تنفيذية Executive skills وتستخدم في تحكم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات تحكما يقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها.

العمليات المعرفية Cognitive processes والتي لا تمثل مهارات إجرائية أو تنفيذية وتستخدم في إيجاد أو اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة للمهام المختلفة.

وتنقسم ما وراء العمليات المعرفية إلى خمس عمليات تعد مهمة، وهي: التخطيط Planning، والمراقبة Monitoring والتحقق Testing، والمراجعة Revising، والتقييم Evaluation، أما العمليات المعرفية فهي تشير إلى العمليات المستخدمة في تسميع مادة أو اختيار الأسلوب الملائم لحفظ وتذكر قائمة من الكلمات.¹

(1) ينظر: أحمد حسن محمد عاشور و آخرون مدخل الى صعوبات التعلم تأسيس

النظرية، الصعوبات النمائية والأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، الخدمات المساندة ص84

– المزايا والتطبيقات التربوية للنظرية ما وراء المعرفية:

تطورت العديد من الفنيات التعليمية القائمة على هذا المنظور والتي استخدمت مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم فلقد طوّر "دونالد ديشلر" (Donald Deshler) وزملاؤه سلسلة من استراتيجيات التعلم التي يمكن استخدامها مع طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم وتتضمن هذه الاستراتيجيات رموزا يسهل تذكرها تدل على خطة محددة يتبعها الطلاب في موقف تعلم معين.

كذلك قام "دانييل هلاهان" (Daniel Hallahan) وزملاؤه بتطوير يمكن عن طريقه تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مراقبة سلوكهم الانتباهي بأنفسهم ويزود هذا النظام بصيغ أسئلة ما وراء معرفية يتمرن الأطفال على طرحها على أنفسهم باستمرار مثل: "هل أنت منتبه؟" ويؤدي استخدام هذا الاجراء بشكل كبير إلى زيادة السلوك الانتباهي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المآخذ:

برغم التأييد المتزايد للمنظور ما وراء المعرفي، إلا أنه تعرض للعديد من الانتقادات منها:

– هو لا يقدم أي طريقة يمكن بها التعرف على الطفل ذي صعوبات التعلم، على سبيل المثال، فإن قدر كبير من البحث في الذاكرة والانتباه ومفهوم الذات، ووجهة الضبط لدى الأطفال منخفضي التحصيل وغيرهم من المعاقين ذهنيا يوازي نتائج البحوث التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعني صعوبة التمييز بين هذه المجموعات ويتضح من ذلك أنه إذا كان المنظور ما وراء المعرفي لا يزودنا بآلية لتمييز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين، فإن هذا المنظور سوف

يبدأ في فقدان تأثيره في هذا المجال مثله في ذلك مثل منظورات المعالجة المعرفية السابقة والمنظور السلوكي.

أشار "هاميل" Hammill (1993)، إلى أن هذا المنطق ما وراء المعرفي يعاني الكثير من المشكلات المماثلة التي أثارت قلق منظورات المعالجة المعرفية السابقة، فبالتحديد يبدو أنه من الصعب، بل يمكن القول أنه من المستحيل كما قال "هاميل" قياس العملية "ما وراء المعرفية" مثلما كان الأمر بالنسبة للعمليات المعرفية في فترة سابقة ولكن يمكن ملاحظة أحد الفروق المهمة فبخلاف ما قام به بعض المنظرين في فترة السبعينات، فإن المنظرين ما وراء المعرفيين يقومون دائما بتفعيل متغيراتهم باستمرار، ويلتزمون بنتائج الدراسات التي تبرهن على فاعلية العلاجات المقترحة¹.

7- آراء نظرية ناشئة:

مع نهاية الثمانينات بدأت العديد من وجهات النظر أو الآراء النظرية الاضافية عن صعوبات التعلم في الظهور، ومن بينها المنظور البنائي Constructivism ونظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences theory والتعلم المتوافق مع وظائف المخ Brain Compatible instruction وكانت هذه الآراء النقدية حديثة العهد، مثلها مثل المنظور السلوكي سابقا، تقوم على أساس المجالين الواسعين لعلم النفس وعلم النفس التربوي، ولا تقتصر على مجال صعوبات التعلم ومن ثم فهي ليست مجرد نظريات في صعوبات التعلم ، ولكنها نظريات واسعة النطاق في التربية والتعلم بشكل عام وفيما يلي عرض لتلك المفاهيم الثلاثة:

(1) ينظر: وليام ن- بيندر، ترجمة: عبد الرحمن سليمان، السيد يس التهامي، محمود حامد الطنطاوي، صعوبات التعلم، الخصائص والتعرف أو استراتيجيات التدريس، القاهرة عالم الكتب، 2011، ط1، ص78

7-1- المنظور البنائي أو الاستدلالي:

يقترح المنظور البنائي أن المتعلم ينشئ معرفته بناء على المعلومات السابقة في مخزونه ويربط بين الأفكار والحقائق والمفاهيم ويمثل هذا المنظور البنائي بطرق عديدة رد فعل، وربما رفض لمفاهيم المنظور السلوكي، ولا تتضمن موسوعته تلك الموضوعات مثل تحليل المهمة، و الأهداف السلوكية عالية التحديد.

و أحد المفاهيم التي نشأت من هذا المنظور في الحقيقة هو مفهوم "الفكر الكلي" Holistic thought والذي يؤكد أن الفهم الحقيقي ينبع من التصور الإدراكي للكل وليس فهم الأجزاء أو المكونات. وطبقا لما ذكره "بوبلين" poplin (1988) أحد مؤيدي المنظور البنائي يقوم التعلم على تمكين المتعلم من اكتشاف معاني جديدة والربط بين الأحداث، وليس تلقي المعاني التي يفرضها الآخرون. ويوحي هذا التركيز على العلاقات البيئية والمعاني التي يكتشفها الطلاب بضرورة أن يقوم التقييم والتقدير على أساس أنشطة الحياة اليومية، و أن يتضمن أيضا مكونات تلبي اهتمامات الطلاب وتزيد من دافعيتهم. وبهتم المنظرون البنائيون - كجماعة بحثية- بطريقة حل الطلاب للمشكلات. ولكن يرى البنائيون أن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية أو مداخل استراتيجيات التعلم يؤدي الى حل المشكلات آليا. ولذلك لا يعتبر البنائيون أنفسهم مؤيدون للتدريب ما وراء المعرفي الذي تحدثنا عنه سابقا أضف إلى ذلك أن هناك العديد من المتضمنات أو التضمنيات التعليمية للمنظور البنائي بحيث تشمل: التركيز على حل المشكلات الواقعية التي تتفق مع اهتمامات الطلاب وميولهم ودافعيتهم وحلولهم الذاتية. ويجب بناء تصورات ومفاهيم جديدة تقوم على المفاهيم التي تعلموها سابقا، مع تركيز اهتمامهم ليس فقط على تعلم المادة الجديدة ولكن أيضا على حدوث هذا التعليم. والتدريس الجيد هو التوجيه التفاعلي الفعال للطلاب نحو البحث عن المعاني وليس مجرد شرح مواد المنهج المحددة مسبقا.

7-2 منظور الذكاءات المتعددة:

إن النظرة التي سادت سابقا للذكاء في المجتمع الغربي كانت نظرة موحدة نسبيا وهذا يعني أنه يتم النظر إلى الذكاء العام باعتباره امتدادا للقدرة والتي يمكن قياسها عن طريق تقييم معامل الذكاء ومن ثم، نشأ مفهوم درجة معامل الذكاء باعتبارها المحدد الوسيط المهم للقدرة على التكيف، وكان لذلك تأثيره في مجال صعوبات التعلم بالإضافة الى الجوانب الأخرى لعلم النفس التربوي أيضا وفي ميدان التربية الخاصة على سبيل المثال، فإن أحد أوجه عملية التقييم والتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي تحديد معامل ذكائهم العام.

وعلى مدار المائة عام الماضية، رأى الكثير من الباحثين والمنظرين في الذكاء الذي يقاس عن طريق اختبارات معامل الذكاء المقننة ليست له علاقة ذات دلالة بالابتكار، و أكد هؤلاء الباحثون على أن الذكاء ليس مفهوما أحاديا أو مفهوما متفرد البناء والتركيب، و إنما يجب قياس العديد من أنماط القدرات المختلفة للوقوف على صورة حقيقية للمقدرة الكلية للطفل في التعامل مع بيئته ومن أحدث الأعمال القائمة على هذا المنظور هي مؤلفات "هاوارد جاردنر" Haward Gardner (1983 - 1993) عن الذكاءات المتعددة.

فلقد حدد "جاردنر" (1983) في البداية سبعة أنواع من الذكاء هي: اللغوي- والمنطقي- الرياضي- والموسيقي- الایقاعي- والبصري، الفراغي أو المكاني، والجسماني - الحركي- والتفاعلي الشخصي، والداخلي الشخصي، ثم أضاف ذكاءا ثامنا هو الذكاء الطبيعي وينظر إلى كل نمط من أنماط هذه الذكاءات المتعددة بشكل مستقل نسبيا، ويفترض أن يكون الفرد مرتفع القدرة في جانبين أو أكثر و أقل قدرة في باقي الجوانب.

وعند تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم، وجد كل من "هيرن وستون" Hearne & Stone (1995) العديد من الأدلة على أن منظور الذكاءات

المتعددة يمكن أن يكون أكثر ملائمة في مجال صعوبات التعلم مقارنة بالآراء الأخرى الأكثر استاتيكية أو ثباتا والقائمة على هذا المفهوم الأحادي للذكاء العام، فمثلا يعتمد التقييم في جميع المواد الدراسية تقريبا إلى حد كبير على الفهم اللغوي أو المنطقي - الرياضي فإذا كان أحد الطلاب موهوبا بشدة في القدرة الموسيقية ويعزف الموسيقى أفضل من أي طالب آخر في المدرسة ولكنه لا يستطيع قراءة أسئلة الاختبار في هذه المادة فإنه سوف يرسب فيها، ويرى "جاردنر" و آخرون أنه يجب تقييم جميع مظاهر الذكاءات المتعددة ومختلف صورها ثم استخدامها كأساس للتعليم وتقييم الطلاب في المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يسعى التربويون إلى الوقوف على نقاط قوة الطفل في مختلف أوجه الذكاء ثم تخطيط برنامج تعليمي قائم على هذه الايجابيات أو أوجه القوة لدى هذا الطفل.

ولقد ناقش العديد من الباحثين تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم ومنهم "بيندر" Bender، "ستانفورد" Stanford. ولكن البحث في هذا المفهوم لم يحرز تطورا إلى درجة كبيرة، ومن ثم فإن منظور الذكاءات المتعددة لم يحظ بقبول واسع حتى الآن في مجال صعوبات التعلم. ولكن يقترح مؤيدو هذا المنظور أنه قد يكون مفيدا بصورة خاصة في مجال صعوبات التعلم في مختلف المواد الأكاديمية الدراسية، بالإضافة إلى الحاجة إلى تنويع الأساليب التعليمية في فصول التعليم العام كي تناسب هؤلاء المتعلمين وتتواءم مع احتياجاتهم إضافة إلى أن هذا التنويع في الأساليب التعليمية سيعود بالفائدة على التعليم عموما.

ويعد كتاب "كارول توملينسون" Carol Tomlinson بعنوان "الفصل الفارق" The Differentiated Classroom (1999) من أحدث الكتب المطبقة لنظرية الذكاءات المتعددة ففيه تقترح المؤلفة ضرورة أن ينوع المعلمون فنياتهم التعليمية لمخاطبة الذكاءات المتعددة المتباينة التي تذخر بها الحجرات الدراسية اليوم. ولقد تلقى مفهوم التعليم الفارق

Differentiated instruction اهتماما واسعا على المستوى الدولي، حيث يمنح الفرصة لمعلمي التعليم العام والخاص ليعيدوا إحياء أساليبهم التدريسية من خلال تطبيق نطاق أوسع من فنيات التدريس في فصولهم.

7-3- منظور التعليم المتوافق مع وظائف المخ

ففي اواخر التسعينيات من القرن العشرين الماضي، تطور منظور ناشئ عن صعوبات التعلم وهو التعلم المتوافق مع وظائف المخ، ويعد هذا بشكل أو بآخر نشأة متجددة للمنظور العصبي في التعلم. فلقد أدت العديد من التقنيات الطبية مثل تقنيتي التصوير المقطعي بالنظائر المشعة PET و أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي FMRI إلى زيادة هائلة في فهم كيفية حدوث التعلم في مخ الانسان والجهاز العصبي المركزي، لقد مكنت هذه التقنيات من ملاحظة عمليات التعلم في المخ الحي، والتي يستدل عليها من خلال ملاحظة احتراق السكر في الخلايا العصبية، لقد بدأت بحوث التعلم المتوافق مع وظائف المخ التأثير في مجال التربية والتعليم بشكل عام من خلال توصيات العديد من منظرها لتطبيقها داخل الحجرة الدراسية في فصول التعليم الابتدائي والثانوي، وعلى سبيل المثال العديد من المفاهيم المتعلقة بالذاكرة تعود لهذا الكيان البحثي كالذاكرة العاملة (التي سبق لنا شرحها)

ولاشك في أن الطريقة التي ينشئ بها المعلمون بيئة التعلم في فصولهم سوف تتأثر بتلك المعلومات والبيانات الحديثة عن عمل المخ البشري أثناء معالجة المعلومات، فمنذ أواخر التسعينيات كان المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية يجتمعون في ورش عمل لمناقشة موضوعات مثل "التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ و"مخ المتعلم" وغيرها وفضلا عن ذلك، طبق "ديفيد سوسا" (2001) و "بيندر" Bender (2002) تلك المقترحات التعليمية الناشئة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة. ومن ثم، فان منظور التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ، الذي كان له بالغ الأثر في التعليم الغربي الابتدائي

والثانوي منذ عام 1995 فصاعداً، يبدو أنه يؤثر بنفس القدر في مجال صعوبات التعلم في العشر سنوات سابقة و أي ممارس في مجال التربية سوف يرى بوضوح أثر مفهوم التعلم المتوافق مع وظائف الدماغ في الوقت الراهن.

الفصل الثاني: أنواع صعوبات التعلم

المبحث الأول: صعوبات التعلم النمائية

1- الصعوبات الأولية

1-1- صعوبات الانتباه

1-2- صعوبات الذاكرة

1-3- صعوبات الإدراك

2- الصعوبات الثانوية

2-1- صعوبات التفكير

2-2- صعوبات اللغة الشفهية

المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

1- صعوبات القراءة

2- صعوبات الكتابة (الخط-التهجئة- التعبير الكتابي)

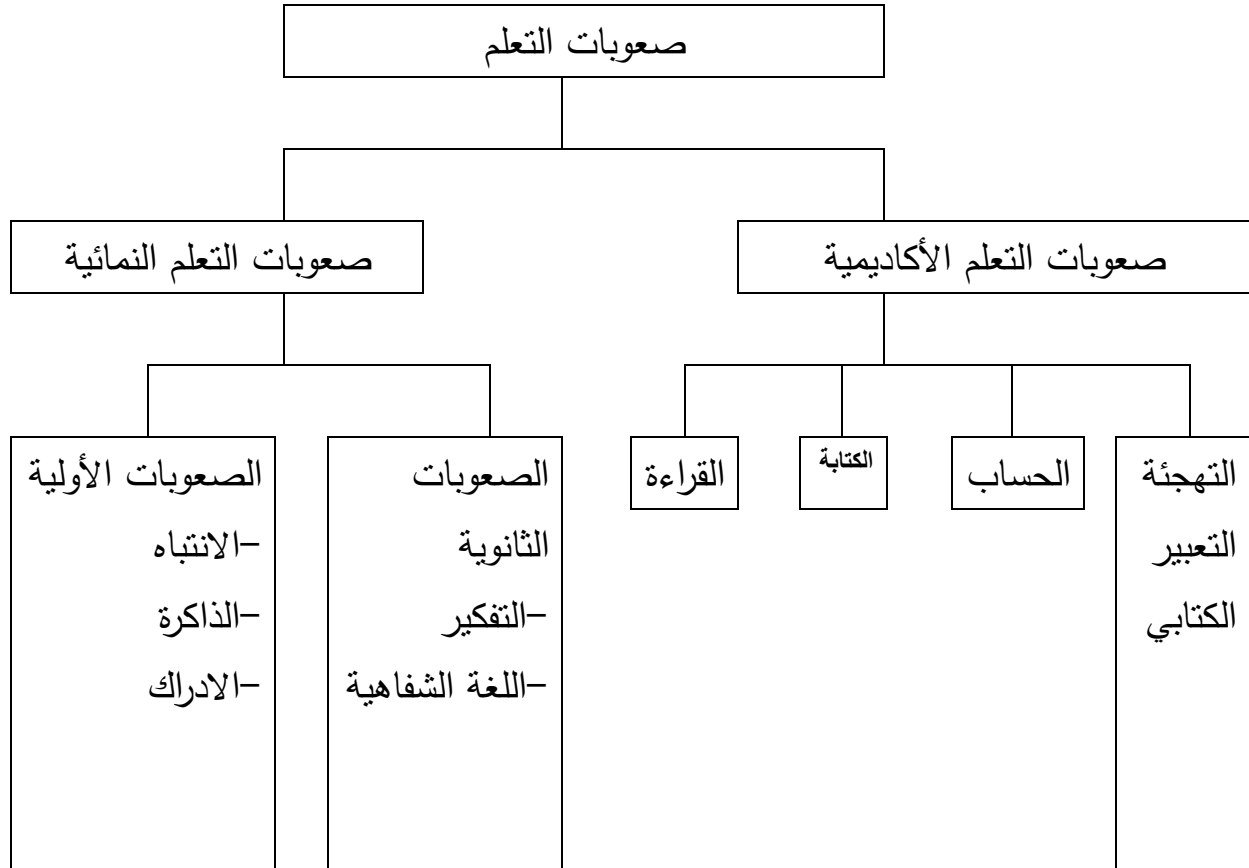
يصنف "صموئيل كيرك" و"جيمس كالفنت" صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعاريف صعوبات التعلم بالعمليات

النفسية الأساسية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة

ويوضح الشكل الآتي هذين النوعين:



الشكل رقم (1) - تصنيف صعوبات التعلم¹

1 - ينظر: صموئيل كيرك وجيمس كالفنت ، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي ، صعوبات التعلم

الأكاديمية والنمائية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة والجمهورية اللبنانية، 2017، ص:39.

المبحث الأول: صعوبات التعلم النمائية: Developmental learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Preacademic Processes التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها.

1- الصعوبات الأولية:

1-1 صعوبات الانتباه:

لقد تعددت تعريفات الانتباه فنجد أن "باين" 1973 (payn) يعرفه بأنه: العملية التي عن طريقها يمكن للكائن الحي أن يحتفظ بتوجه ذهني لمجموعة محددة من المنبهات الواردة¹، أما "أريكسن" و"ويه" (Eriksen and Yeh) 1985 عرفا الانتباه بأنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه ويطلق عليه الانتباه المركز الانتقائي².

ويتعرض "كيرك وكالفنت" لتعريف الانتباه إذ يشير إلى أن الانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير فهو عملية انتقائية تجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي³.

1الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص:311.

2نفسه.الصفحة نفسها

3 نفسه.الصفحة نفسها

وقد نظر أندرسون (Anderson 1995) إلى الانتباه على أنه عملية عقلية بدونها لا يستطيع الطالب تنفيذ المتطلبات العقلية للمهمة. ويرى الزيات أن الانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه.¹

من خلال العرض السابق لتعريفات الانتباه يمكن ملاحظة: وجود نواحي اتفاق بين كلا من المحللين المعرفيين والسلوكيين من حيث أن الانتباه هو عملية انتقائية عند التركيز على المثيرات ذات العلاقة في موقف ما، ويعتبر هذا المفهوم مفيداً لدى التربويين وذلك لما لعملية الابقاء على انتقائية الانتباه من أهمية خاصة في معرفة وفهم المهمات الأكاديمية المختلفة. أما عدم الانتباه فهو عدم قدرة الطالب على الانتباه للمثير المعروض أمامه ربما لأنه يثير اهتمامه أو يسبب عزوفه عنه لأن هناك مثيراً أهم في حياته أو سبب صعوبة فهم دلالاته مما يثير التوتر فيضيق به ذرعاً، كما يرى المعرفيون أن العجز في الانتباه هو العجز عن الانتقائية والاستمرارية أو الاحتفاظ بموضوع الانتباه لفترات ملائمة".

- مظاهر صعوبات الانتباه:

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

- 1- العجز في الانتباه المصحوب بحركة زائدة.
 - 2- العجز في الانتباه غير المصحوب بحركة زائدة.
- ويضم عجز الانتباه المصحوب بحركة زائدة الجوانب التالية:
- أ- عدم الانتباه في ثلاث على الأقل من النواحي التالية:
 - 1- الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها.
 - 2- غالباً ما يبدو على الطفل عدم الاستماع.
 - 3- يشتت بسهولة.

1 المرجع السابق، الصفحة نفسها

4- يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية أو المهمات الأخرى التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.

5- لديه صعوبة في البقاء في أنشطة اللعب.

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

1- غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.

2- ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.

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

4- يحتاج إلى مزيد من الاشراف.

5- يسرح باستمرار في الفصل.

6- يعاني من صعوبة في الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية.

ج- النشاط الزائد وذلك في اثنين من الجوانب التالية على الأقل:

1- يتسلق الأشياء أو يحوم حولها.

2- يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء.

3- يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس.

4- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه.

5- دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة.

د- تبدأ قبل سن السابعة.

هـ- تستمر على الأقل لمدة ستة شهور.

و- لا تعود الى عوامل أخرى كفصام الشخصية أو اضطرابات انفعالية أو اعاقات

عقلية شديدة وحادة.

-العجز في الانتباه غير المصحوب بنشاط زائد:تشبه سلوكيات الأطفال الذين يعانون

من مشكلات في الانتباه غير المصحوبة بحركة زائدة أولئك الأطفال الذين يعانون من تلك

السلوكيات المصحوبة بحركة زائدة فيما عدا أن مثل تلك السلوكيات لا تتميز بالنشاط الزائد

إضافة الى أن المظاهر المصاحبة وكذلك الاصابة لمثل هذه الحالات تكون بشكل عام بسيطة ومعقولة.¹

- علاج صعوبات الانتباه:

تنوعت المداخل العلاجية لصعوبات الانتباه بتنوع المنطلقات النظرية لأصحابها وسنحاول فيمايلي عرض أهم المقترحات العلاجية لصعوبات الانتباه:

-1- التدخل العلاجي الطبي:

يشكل التدخل العلاجي الطبي أكثر أنماط التدخل العلاجي شيوعا واستخداما مع ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط (ADHD).

ويقوم التدخل العلاجي الطبي على زيادة معدل النشاط عن طريق التأثير على معدل ضربات القلب ، وضغط الدم، وحساسية الجلد، وكذا التأثير على إنتاج الناقلات العصبية لمواد أو أنزيمات في الجهاز العصبي المركزي.

- تشير الدراسات الى أن مفعول التدخل العلاجي الطبي بالعقاقير يحدث تحسنا على المدى القصير للغالبية العظمى من الاطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط إلا أن الصورة على المدى الطويل أقل وضوحا.

-2- تعديل السلوك:

تعديل السلوك (BM) هو مدخل علاجي يعود للمدرسة السلوكية التقليدية بزعامة "سكينر". ويقوم هذا المدخل على استخدام مبدأ الثواب و العقاب عند أداء الفرد لأنماط سلوكية معينة. فنتاب الأنماط السلوكية المرغوبة أو تعزز ، وتعاقب الأنماط السلوكية غير المرغوبة. والواقع أنه لم يحدث تقدم ملموس في الأسس النظرية التي يقوم عليها مدخل تعديل السلوك. كما أن التحسن الذي تعكسه الممارسات والتطبيقات العملية لهذا المدخل ، ظل محدودا داخل أطر معينة بالنسبة للأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط.

1 المرجع السابق، ص: 134-135.

3- العلاج السلوكي المعرفي:

يتركز التعديل التقليدي للسلوك حول تعديل السلوك الظاهري للفرد في حين أن تعديل السلوك المعرفي هو محاولة لتعديل تفكير الفرد. يقوم هذا العلاج على تدريب هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات: التخطيط Planing skills وحل المشكلات Problem Solving Skills وضبط أو تنظيم الذات Self-regulation التي يفتقر إليها مجتمع هذه الفئة من الأطفال. ويقوم الأساس النظري للعلاج المعرفي للسلوك في جزء كبير منه على الاسهام المتميز لبعض علماء النفس الروس (Luria et vygotsky) الذين ركزوا على أهمية التحكم اللفظي للسلوك خلال نمط النمو العادي للأطفال، حيث تشير نظريتهما إلى أن الضبط أو التحكم اللفظي أو التعبير يُعدّ واحداً من أكثر العوامل أهمية في ضبط السلوك خلال التطور النمائي وبالتطبيق على الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط، وجد أن خاصية الاندفاع impulsivity التي تعتبر إحدى الخصائص الهامة التي يتسم بها هؤلاء الأطفال، ترجع إلى عدم ضبط إيقاع السلوك مع إيقاع الكلام أو الحديث الذاتي، ولذا فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدريب على المواءمة بين إيقاع الكلام أو التفكير اللفظي، والسلوك المصاحب.¹

ومن الخصائص الهامة المميزة للأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط، خاصية الصعوبات التنظيمية ولذا فإن معظم التطبيقات العملية لهذا الأسلوب على هذه الخاصية يتمثل في تدريب هؤلاء الأطفال على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات، وهذه تشمل: تحديد المشكلة problem definition توليد الحل solution generation، اختبار الحل solution monitoring والتعزيز الذاتي self reinforcement .

ويوجد العديد من أساليب العلاج المعرفي للسلوك المفيدة للأطفال ذوي صعوبات

التعلم.

1- Harnish Feger, Katherine kipp&Bjouklund.David.F.The Ontogery of In hibition Mechanisms:Akennwed Approach to cognitive Development.Howe,Mark&Pasnak Robert,voll,p:178.

ونذكر منها ما يلي:

1- أسلوب التعلم الذاتي:

هو عبارة عن تصريح ذاتي مباشر في شكل حوار خارجي يستخدمه الأفراد في حل مشاكل الأطفال وهذا الأسلوب يستخدم أتوماتيكيا وربما يلاحظ عندما يحاول الأفراد تعلم مهمة جديدة.

2- أسلوب مراقبة الذات:

تشمل مراقبة الذات على الاجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائما وغير ملائم.

1-2- صعوبات الإدراك:

يشير الإدراك إلى العمليات النفسية التي تقف خلف الوصول إلى المعنى، من خلال الحواس عن طريق تنظيم وتأويل وتفسير المثيرات على اختلاف صورها: السمعية والبصرية واللمسية. وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، وباعتبار أن النمو المعرفي والأداء المعرفي عموما يعتمد بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف الإدراكية، فإن الكشف عن اضطراب الوظائف الإدراكية يُعدّ أمرا هاما وحيويا لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والتي تشيع لدى نسبة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها من تلاميذ المدارس.

- أنواع الصعوبات الإدراكية:

1- صعوبات الإدراك البصري (visual perceptual disabilities)

يعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة وأكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف/ الكلمات والمقاطع والأعداد.
- صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية.
- صعوبات في الإغلاق البصري.
- صعوبات في إدراك العلاقات المكانية.
- صعوبات في التعرف على الأشياء والحروف.
- صعوبات في إدراك معكوس الشكل أو الرمز.
- صعوبات في إدراك الكل والجزء ¹.

2- صعوبات الإدراك السمعي:

يمكن تعريف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطا إدراكيا هاما للتعلم، وتشير الدراسات التراكمية في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات الفونولوجية أو الصوتية. وهؤلاء الأطفال ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمعي الذي يشتمل على المهارات التالية: "إدراك النطق والتمييز السمعي والذاكرة السمعية والترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي والمزج أو التوليف السمعي"².

3- صعوبات الإدراك الحركي:

تمثل صعوبات الإدراك الحركي أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية، ومدى قدرته على أحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي. وتبدو صعوبات التوافق الإدراكي

¹فتحي الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص 340-341.

²المرجع السابق، ص 335.

الحركي من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التي تعتمد على هذا التوافق. وهذه الأنشطة على تنوعها وتباينها يمكن أن تتمايز في أربع مجموعات:

- أنشطة التوافق الادراكي البصري الحركي.
- أنشطة التوافق الادراكي السمعي الحركي.
- أنشطة التوافق بين مختلف النظم الادراكية الكلية.
- علاج صعوبات الادراك:

يعتمد التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الادراك على مجموعتين متميزتين ومتكاملتين من الأنشطة هما:

1-أنشطة تدعيم النمو الادراكي وهذه تشمل:

أ- أنشطة تدعيم الادراك السمعي.

ب- أنشطة تدعيم الادراك البصري.

ج- أنشطة تدعيم تكامل النظم الادراكية.

2- أنشطة تدعيم النمو الادراكي الحركي وهذه تشمل:

أ- أنشطة المشي.

ب- أنشطة الركل والمسك.

ج- الأنشطة الحركية الدقيقة.

أولاً: أنشطة تدعيم النمو الادراكي:

أ- أنشطة تدعيم الادراك السمعي:

يحتاج العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الى تعليمات توعية محددة لاكتساب

المهارات السمعية من خلال تنشيط وتفعيل دور كل من:

- الوعي الفونولوجي أو الوعي بأصوات الكلام.

- والانتباه السمعي.

- والتمييز السمعي.

- والذاكرة السمعية.

وعلى سبيل المثال يكون تفعيل كل من هذه المهارات بالتأكيد على أصوات الكلام أو الحروف في أنشطة تتناسب والمهارات السابقة باقتراح من معلم هذه الفئة.

ثانياً: أنشطة تدعيم الإدراك البصري:

من أنشطة الإدراك البصري التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مايلي:

- نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المدرس.

- البحث عن الأشكال في الصور.

- استخدام نماذج الاختبارات كتجميع أجزاء الأشكال أو تجزئتها كصور الحيوانات والأشخاص و الكلمات والأعداد.....الخ

- أنشطة التصنيف (حسب اللون أو الشكل أو الحجم أو الوزن أو الطول.....الخ).

- الإدراك البصري للكلمات :وفي هذا النشاط يطلب من الطالب تأويل أو تفسير معاني الكلمات.

- الإدراك و التمييز البصري للحروف : اذ يُدرَّب الطلاب على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات وفي وسطها وفي أواخر الكلمات.

ثالثاً: أنشطة تكامل النظم الإدراكية:

هناك بعض الأنشطة التي تقوم على تكامل نظامين أو أكثر من النظم الإدراكية على سبيل المثال:

- **اللمسي إلى بصري/ حركي:** يتحسس الأطفال مجموعة من الأشكال التي تعرض عليهم ويرسمون هذه الأشكال كما يدركونها على ورقة أو على السبورة.

- **سمعي إلى بصري:** يتم تسجيل أصوات بعض الأشياء ثم يقوم الأطفال بالاستماع إليها ثم يطلب إليهم المزوجة بين صوت الشيء وأحد البدائل التي تعرض عليهم كصور لهذه الأشياء.

3- أنشطة تدعيم النمو الإدراكي الحركي:

تعتمد أنشطة النمو الإدراكي الحركي على القدرة على تحريك أجزاء مختلفة من الجسم، والغرض من هذه الأنشطة تحقيق النمو الإدراكي الحركي السوي أو الطبيعي بحيث يكون نمو أعضاء الجسم متسقاً وناهما وفعالاً، وعلى درجة ملائمة من الكفاءة الذاتية، إلى جانب زيادة قدرة الطفل على الحس بالتوجهات المكانية وسنمثل لهذه الأنشطة بما يلي:

1- أنشطة المشي: وتتخذ أشكال عديدة منها:

- تدريب الطلاب على المشي على خطوط مستقيمة ومنحنية ومتعامدة.

- تدريب الطفل على المشي رافعا ذراعيه في أوضاع مختلفة.

- يطلب من الطفل أن يقلد مشي بعض الحيوانات.

2- أنشطة الركل أو الرمي والمسك: تتخذ هي الأخرى أشكالاً متنوعة منها:

- يطلب من الأطفال رمي كرات ذات أحجام مختلفة ولمسافات مختلفة إما باستخدام

اليدين أو القدم وبصورة فردية أو اجتماعية.

- ألعاب الكرة

- ألعاب الألواح الخشبية المثبتة على محور رمستدير

- حمل الماء في أوعية سطحية.

ج- الأنشطة الإدراكية الحركية الدقيقة:

تتمايز الأنشطة الإدراكية الحركية الدقيقة في مجموعتين هما:

- أنشطة تآزر حركة العين - اليد.

- أنشطة السبورة الطباشيرية.

1-3- صعوبات الذاكرة:

1-3-1- تعريف الذاكرة:

لقد تم تعريف الذاكرة بطرق مختلفة، وذلك بالاعتماد على أغراض وأهداف أولئك الذين يبحثون في تعريفها، فبعضهم نظر إلى الذاكرة على أنها قدرة واحدة ومتكاملة، فقد وصف "بور وهلجارد" (bower and hilgard 1981)، الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة، أو القدرة على التذكر¹، أما الفريق الثاني فلا يعتبر الذاكرة قدرة واحدة منفردة، وإنما يعتبرها سلسلة من النشاطات المعرفية، فقد أشار مايكل باست mykelebust إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، كما أكد ليرنر lerner في تعريفه للذاكرة على العمليات التي تتدخل في التنظيم، والتخزين، واسترجاع المعلومات فالذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة أو المشقة واسترجاعها².

1-3-2- تعريف صعوبات الذاكرة:

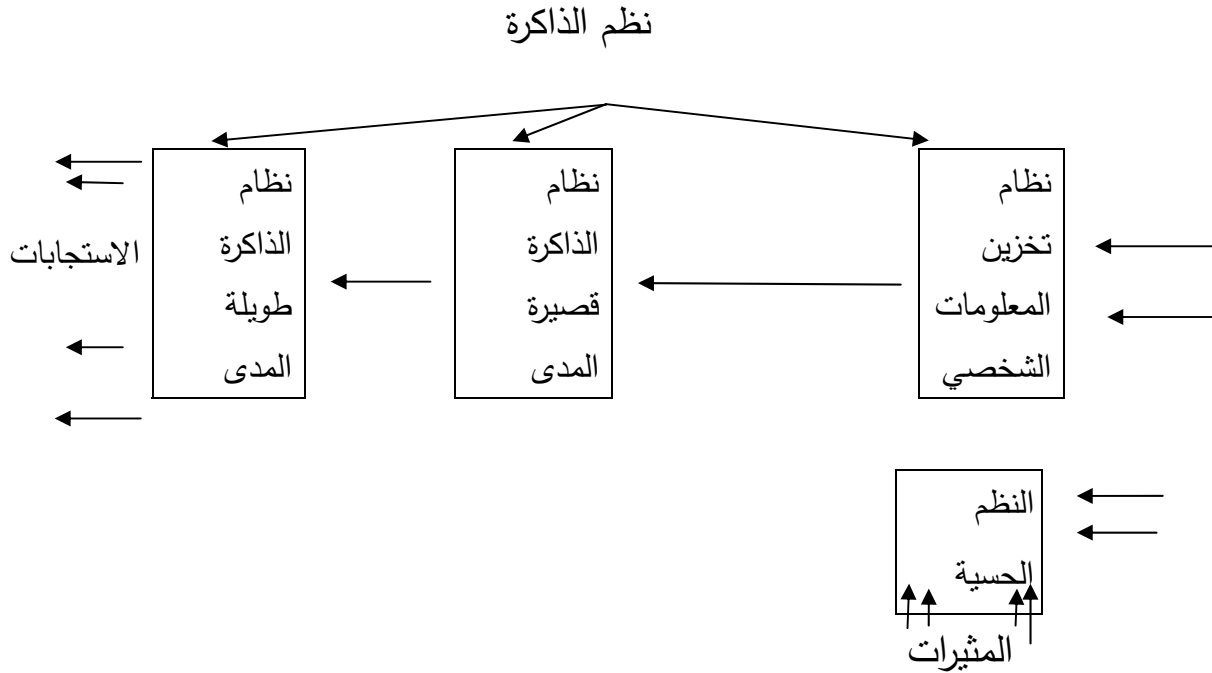
أما صعوبات الذاكرة فتتمثل في فشل هؤلاء المتعلمون في معالجة كثير من الأنشطة المعرفية التي تتطلب أنماط مختلفة من الاستراتيجيات، وكذا في الفروق الفردية، بينهم وبين أقرانهم العاديين على مختلف الأنشطة أو المجالات الأكاديمية، ويتمثل هذا الضعف في الاستخدام الوظيفي التنفيذي للاستراتيجيات وفي اختيارها ومراجعتها، وتقويم مدى ملائمتها، وفي استثارة عمليات الضبط أو التحكم على النحو الذي يؤدي إلى كفاءة أو فاعلية عمليات التجهيز والمعالجة.

1 صموئيل كيرك وجيمس كالفتنت، ت: السرطاوي أحمد وآخرون، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ص: 162.

2 Janet W. Lerner, Learning Disabilities, p1

-أنظمة الذاكرة:

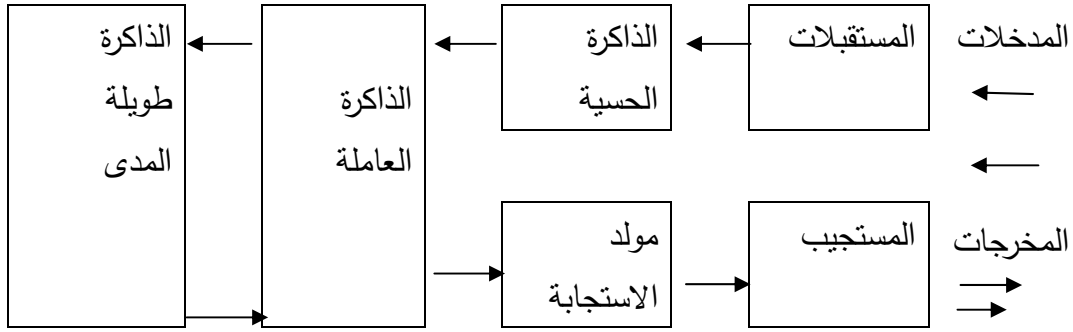
يتفق العديد من علماء النفس في أن هناك ثلاثة أنواع واضحة لأنظمة الذاكرة هي الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى والشكل التالي يوضح هذه النظم الثلاثة وكيفية عملها:



- الشكل (2) يشرح تتابع نظم الذاكرة وتخزين المعلومات.¹

بينما تشير الدراسات حديثاً في مجال علم النفس المعرفي إلى أن علماء النفس المعرفيين استخدموا مفهوم الذاكرة العاملة كبديل لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى لأنه يعطيها معنى أدق وأكثر واقعية في ضوء وظائفها، وأصبح مصطلح الذاكرة العاملة هو المصطلح الأكثر قبولاً، وبناء على ذلك هناك ثلاثة أنماط لأنظمة الذاكرة هي نظام الذاكرة الحسية، نظام الذاكرة العاملة، نظام الذاكرة طويلة المدى، والشكل التالي يوضح هذه النظم وكيفية عملها:

1 أحمد حسن محمد عاشور وآخرون، مدخل إلى صعوبات التعلم، ص: 143.



- الشكل (3) يوضح تتابع نظم الذاكرة وتخزين المعلومات.¹

وفيما يلي عرض لهذه الأنظمة:

1- الذاكرة الحسية (sensory memory):

تعرف الذاكرة الحسية باسم المخزن الحسي أو المسجل الحسي وتختص بحمل المعلومات في صيغة خام غير معالجة نسبياً لفترة قصيرة جداً من الزمن بعد اختفاء الصورة التي يكون عليها المثير.

وللذاكرة الحسية أنواع تتنوع حسب الرسائل الحسية ولكن أهمها هي الذاكرة السمعية والبصرية.

- الذاكرة الحسية البصرية: تُعنى هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة "icon" لذلك فهي تعرف أحياناً باسم الذاكرة الأيقونية.

وتعتبر الذاكرة البصرية مهمة في تعلم معرفة واستدعاء الحروف الهجائية، والأعداد والمفردات المطبوعة، وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجئة، وهي مهمة أيضاً عند استخدامها في مهمات المطابقة البصرية ورسم الأشكال، وحل المشكلات الحسابية، وتعلّم استخدام الأدوات والألعاب.

1 المرجع السابق، ص: 144.

- الذاكرة الحسية السمعية:

تعني هذه الذاكرة باستقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية وكما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية فإن هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي.

تعتبر الذاكرة السمعية مهمة لتطور اللغة الشفهية الاستقبالية التعبيرية، فعلى سبيل المثال قد يكون لدى الذين يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعوها، أو إعطاء معاني للكلمات أو أسماء للأعداد أو اتباع التعليمات والتوجيهات.

- الذاكرة الحسية الحركية:

تتضمن الذاكرة الحركية تخزين النماذج الحركية أو تسلسلها والاحتفاظ بها وإعادة إنتاجها، وقد يتدخل التخيل البصري في مساعدة الأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل، فالذاكرة الحركية تجعل من الممكن تنظيم الجسم لأداء سلسلة من الحركات بيسر وبشكل سريع، إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة تعتبران دائماً جزأين مهمين من الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة، فإذا كان لدى الطفل مشكلات في الذاكرة الحركية فقد تكون لديه مشكلة في تعلم مهارات مثل ارتداء الملابس وخلعها، وربط الحذاء والكتابة، ورمي الكرة واستخدام الأدوات.

2- الذاكرة قصيرة المدى short- term memory

تمثل الذاكرة قصيرة المدى مخزناً مؤقتاً للمعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية ولفترة زمنية قصيرة جداً تصل إلى عدد قليل من الثواني.

3- **الذاكرة العاملة:** working memory يعرفها "بادلي" بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في انتاج وصدار استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا.¹

تمثل الذاكرة العاملة نظاما ديناميكيا نشطا يعمل من خلال التركيز التزامني على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكوّن تجهيزي نشط ينقل أو يحول إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل أو يحول منها.

وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على تحمل كمية صغيرة من المعلومات حينما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف، بينما تركز الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات ولذا فهي تمثل نظاما غير نشط أو نظاما يقع عليه التأثير ولذلك فإن الذاكرة العاملة تتميز عن الذاكرة القصيرة المدى بسعة التخزين والمعالجة والقدرة على القيام بالعمليات المعرفية مثل المقارنة والاستدلال والعمليات العددية والمنطقية والتي تختلف بطبيعة الحال باختلاف المهمة التي يؤديها الفرد والعلاقة بين التخزين، والمعالجة داخل هذه الذاكرة تتم وفقا لخطة توزيع محددة .

4- **الذاكرة طويلة المدى:** Long-term Memory

تمثل الذاكرة طويلة المدى مخزنا دائما للمعلومات ذاسعة غير محدودة، وتتأثر كمية المعلومات المنقولة إلى الذاكرة طويلة المدى ونوع هذه المعلومات بعمليات الضبط أو التحكم، وتتحد والكيفية التي تختزن بها المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بمدى استخدام أدوات الربط والترابطات وخطط تنظيم العمل، والمعلومات التي تختزن في الذاكرة طويلة المدى هي بالدرجة الأولى معلومات ذات معنى، ويحدث النسيان نتيجة لتحلل الفقرات أو للتداخل بينهما

1 المرجع السابق، ص: 145.

مما يؤدي إلى فقد المعلومات، وبعض المعلومات تتحول صورتها عن طريق التنظيم وإعادة التنظيم والصياغة أو نتيجة عمليات الدمج أو المعالجة أو الحذف أو التعديل أو التوليف، ويؤثر كم ومحتوى الذاكرة طويلة المدى والخصائص الكيفية لهذا المحتوى على كفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات من حيث السرعة والدقة والفاعلية.

-1-3-4- علاج صعوبات الذاكرة:

المحور الأساسي الذي يدور حوله التدخل العلاجي لاضطرابات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم، هو تعليم أفراد هذه الفئة أنماطا متباينة من الاستراتيجيات الفعالة عبر مدى واسع من الأنشطة الأكاديمية، مع مساعدتهم على توليد وتوليف واشتقاق واختيار الاستراتيجيات الملائمة، واستخدامهم لها في مواقف أو مهام تكمل بالنجاح أو تحقق الانجاز، ومن أهم الاستراتيجيات العلاجية لاضطرابات الذاكرة:

1- استراتيجيات التسميع:

القصد باستراتيجية التسميع الطريقة التي يردد بها الفرد المعلومات ترديدا لفظيا أو بصريا كي يتم حفظها في الذاكرة، ويوجد تسميع لفظي يناسب المعلومات اللغوية، وتسميع ذاتي حيث يزود المتعلم بارتجاع مباشر عن الأداء. وترجع أهمية التسميع إلى أنه يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات في حالة نشطة باستمرار في مخزن الذاكرة العاملة كما أنه يزيد من فترة احتفاظ الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة بالمعلومات.

2- استراتيجيات الاتقان أو إدراك التفاصيل:

وفيها يطلب من الطلاب استخدام عناصر المثير أو المادة موضوع التعلم وتحديد معناها الأساسي، ثم وضعها في جملة أو صياغة والقياس عليها وعكسها والمثابرة لها في المعنى، مع اختلاف في التركيب والمختلفة معها في المعنى مع اتفاقها في التركيب، واشتقاق علاقات بينها وبين غيرها وفقا لخصائص معينة المعنى والوظيفة والدلالة والتركيب.

3- استراتيجيات التوجه : (التهيؤ - الانتباه):

تقوم هذه الاستراتيجيات على توجيه انتباه الطالب إلى المهمة أو المشكلة أو الموقف، مثل إثارة اهتمام الطالب أو انتباهه أو حفزه أو تنشيط دافعيته خلال عمليات التدريس بكلمات مثل: "انتبه لهذه النقطة، ركز معي، هل يمكنك إعادة ما قلته ... الخ

4- استراتيجيات استخدام معينات الانتباه:

يطلب هنا من الطالب استخدام الأشياء أو الموضوعات أو اللغة، وربط المادة موضوع التعلم بشيء يخصه بحيث يظل موصول الانتباه أو التوجه للمهمة موضوع المعالجة.

5- استراتيجيات النقل أو التحويل:

تستخدم استراتيجيات النقل أو التحويل بمعرفة المدرسين بهدف تحويل المشكلات أو المواقف الصعبة أو غير المألوفة، إلى مشكلات مألوفة أو بسيطة والتي يمكن تذكرها أو حلها بسهولة مع استخدام الأسس المنطقية والقياس والقواعد التي تحكم العلاقات بين عناصر تلك المشكلات.

6- استراتيجيات تصنيف المعلومات:

يمكن للمدرسين توجيه الطلاب إلى استخدام تصنيف المعلومات وفقا لمحاور تصنيفية معينة كالمعنى المشترك، أو الخصائص المشتركة (شكلية أو تركيبية أو وظيفية أو مكانية أو زمانية ... الخ)

7- استراتيجيات التخيل:

تقوم هذه الاستراتيجيات على إثارة خيال الطلاب أو تخيلهم لمحتوى المادة موضوع التعلم والعلاقات الكامنة في هذا المحتوى، واستخدام صور تخيلية لها مثل: إيقاع بعض الكلمات، سيمفونية عزف خطوات حل المشكلات، بزوغ أو انبثاق الأفكار .. الخ

8- استراتيجيات استخدام معينات لحل المشكلات وتنشيط الذاكرة:

وتقوم هذه الاستراتيجيات على استخدام معينات لحل المشكلات وتنشيط الذاكرة مثل: حث الأطفال على استخدام المكعبات أو عدادات الحذف والإضافة لعمليات الطرح والجمع بشكل محسوس، يساعد الأطفال على تصور بعض العمليات المجردة وتحويلها إلى محسوسات.

9- استراتيجيات استخدام المعينات العامة:

وتقوم هذه الاستراتيجيات على تشجيع المدرسين للتلاميذ لاستخدامها، يمكن أن يطلق عليه المعينات العامة، كالأطالس والقواميس وشرائط الفيديو وزيارات المتاحف، والمصانع والقواميس وشرائط الفيديو والمؤسسات، والمواقع الميدانية المرتبطة بالمادة موضوع التعلم.

10- استراتيجيات استخدام ما وراء الذاكرة:

وتقوم هذه الاستراتيجيات على قيام المدرسين بتعريف التلاميذ أن اتخاذ إجراءات معينة يمكن أن تكون أكثر فائدة من غيرها في تعليم المادة وتذكرها ودراستها مثل: إعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر، وحدود أو محددات عمل الذاكرة، أو تفسيرات الكفاءة أو فاعليات تنشيط الذاكرة والأسباب التي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء، والاحتفاظ بالمعلومات واستخدام المعلومات وتوظيفها بصورة منتجة وفعالة.

2- الصعوبات الثانوية:

1-2 الصعوبات الخاصة بالتفكير:

يعرف التفكير على أنه فكرة عامة نكونها عن شيء (سيارة) أو شخص (الأب) أو موقف (تعلم الصلاة) نطلق عليها لفظ يدل عليها بعد أن نكتسب اللغة، وهذا اللفظ مستمد من لغة الحديث والكتابة العادية أو من الكتب والدوريات والمعاجم العلمية، وتشتمل عملية التفكير على الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل والاستدلال والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار، إن مكونات عملية التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها حيث تتطلب جميعها القدرة على تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة وربطها بها في عملية الوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد من الفهم، ومن المهم أن يكون الفرد

قادرا على ربط أحد المفاهيم بالآخر وعلى تنظيم المفاهيم وتحصيل مستويات مجردة وأكثر تعقيدا لمعاني الأشياء.

وتظهر صعوبات التفكير عند الأطفال من خلال عدد من السلوكيات كالاندفاعية، والاعتمادية الزائدة على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وتصلب التفكير، وعدم المرونة والنقص الشديد بالثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومقاومة محاولة التفكير، والصعوبة في تركيز الانتباه واستمراريته، وضعف التنظيم والتصنيف، وتشير هذه السلوكيات غالبا إلى صعوبة في تشكيل المفاهيم، وملاحظة العلاقات بين الأشياء والاستدلال وحل المشكلات.

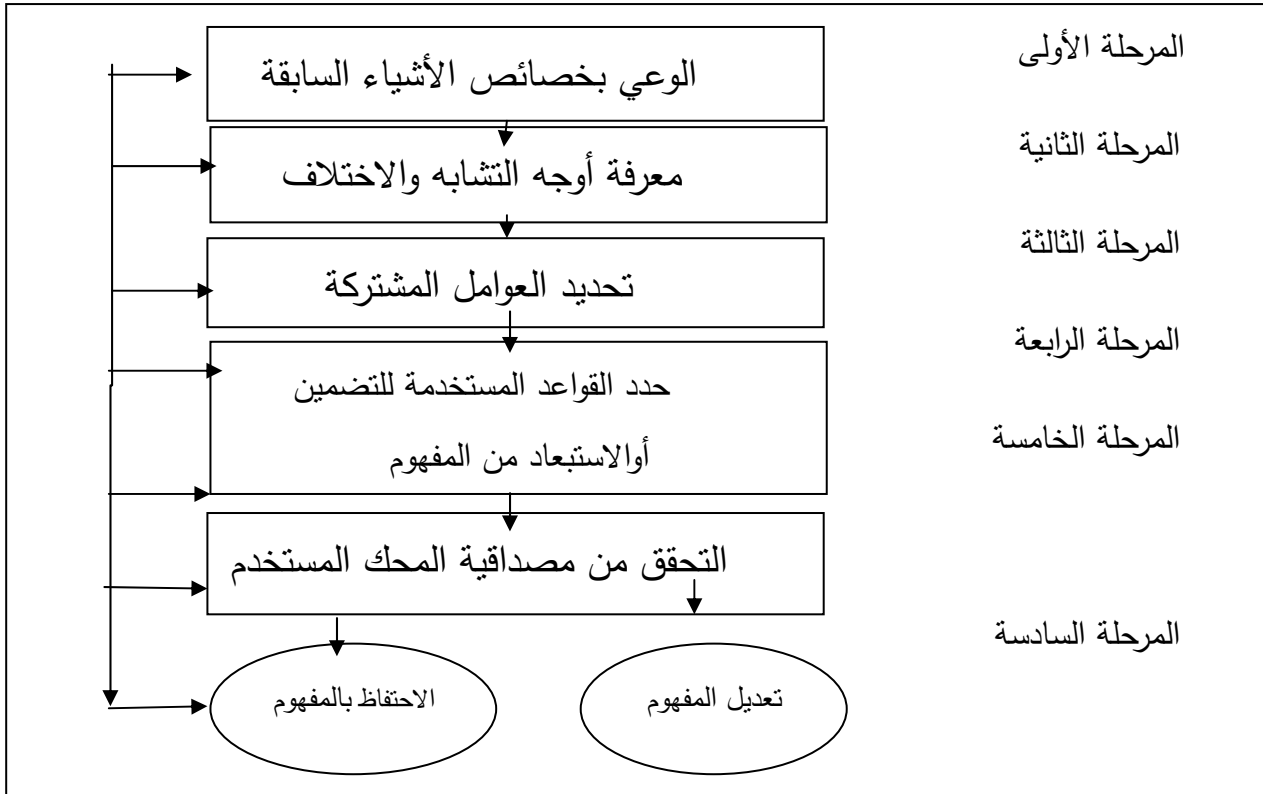
من خلال التعريف السابق لصعوبات التفكير يتبين للتفكير عنصرين أساسيين هما: تشكيل المفهوم وحل المشكلات سنوضح كل واحد منهما مع تقديم العلاج المناسب لكل صعوبة.

- صعوبات تشكيل أو تكوين المفهوم:

يرى "بوستون" و"مايكلبيست" و"ليرنر" و"بايش" و"كالفنت"¹ أن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في تطوير المفاهيم من خلال خبراتهم الخاصة كالمشاهد والأصوات والأشياء، والمواقف، والأفكار والظواهر اليومية الجديدة والغير معروفة لهم وتكمن مشاكل تكوين المفاهيم في معرفة العلاقات بين الخبرات وتصنيف الأشياء والأفكار والمواقف فيما يتعلق باسهاماتها المتنوعة ويعرض النموذج الموضح في الشكل (4) وصفا لمراحل التفكير الست التي تحدث تشكيل أي مفهوم جديد.

وسوف نصف فيمايلي أنواع التفكير التي تحدث في كل مرحلة وتحديد أنواع الصعوبة التي يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم في كل مرحلة ونركز على علاج كل مشكلة من تلك المشكلات:

1 صموئيل كيرك، وجيمس كالفنت، ص: 212.



الشكل (4) يبين مراحل تشكل أو تعلم المفهوم¹

- الوعي بخصائص الأشياء السابقة:

يرى "ملفورد" و"سميث" وآخرون أن الخطوة الأولى في تشكيل المفهوم هي الوعي للعوامل المساهمة وكذلك المقومات التي تصف الأشياء، والمواقف، والأحداث أو الأفكار²، إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في الانتباه الإرادي لما يشاهدون، ويسمعون، ويلمسون أو يتذوقون قد يسبب لهم مشكلات في تطوير المفاهيم إما في المستوى المادي والمحسوس أو في المستوى الأكثر تجريداً، وعليه فالعلاج المقترح لصعوبات هذه المرحلة من التفكير يتطابق مع العلاج المقترح في صعوبات الانتباه والذي سبق وأن أشرنا إليه.

1 المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2 المرجع نفسه، ص: 213.

- معرفة أوجه التشابه والاختلاف:

يرى "كالفانت" و"شفلن" أن في المرحلة الثانية من تعلم المفاهيم يتمكن الطفل من مقارنة خصائص الأشياء، والأحداث والمواقف أو الأفكار بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف¹. فمثلا طفل في العاشرة من عمره يدرس في مستوى الصف الخامس ولديه قدرات عقلية فوق المتوسط يفشل في تحديد أوجه التشابه والاختلاف الأساسية عند مقارنته للأشياء والمواقف والأفكار فعادة ما يتعرف هذا الطفل على الخصائص الواضحة والملموسة، فهو يقول أن كلا من السيارة والقطار متشابهان لأن لكل منهما عجلات، في حين أن الاستجابات الأكثر نضجا يجب أن تتضمن أوجه التشابه من حيث استخدامات ووظيفة كلا من السيارة والقطار مثل وسائل النقل أو وسائل ركوب الأفراد.

وفي بعض الحالات يميل الأطفال إلى إجراء مقارنات على أساس من خاصية واحدة فقط مثل الحجم بدلا من عقد المقارنة على أساس من الخصائص المتعددة مثل (الحجم واللون، الشكل)، ويجب أن يركز العلاج على معرفة أوجه التشابه والاختلافات الممكنة.

- تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة من الأشياء:

تمثل المرحلة الثالثة لتشكيل المفهوم في تصنيف الأشياء وتجميعها على أساس من بعض العوامل المشتركة، وتعتبر هذه المرحلة مفتاح تشكيل المفاهيم، يرى "بول"، و"سترواس" و"كيفارت" أن كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم إعاقة في مجال المفاهيم يعانون من صعوبة في تنظيم، وتجميع وتشكيل المفاهيم²، إن أدنى مستويات التصنيف لدى هؤلاء الأطفال تظهر من خلال تجميع الأشياء بشكل عشوائي عن طريق التجميع القائم على استخدام أسلوب المحاولة والخطأ بالربط غير المناسب فيما بينها، وفيما عدا التجميع القائم على أسلوب المحاولة والخطأ فقد ناقش "ولاش" و"كوجان" (wall chand

1 المرجع السابق ، الصفحة السابقة.

2 المرجع نفسه ، ص: 214.

(kogan)(1985) ثلاثة مستويات عليا لتجميع الأشياء: المستوى المحسوس، والمستوى الوظيفي، والمستوى المجرد فالأطفال ذوو صعوبات التعلم، ممن يكون أدائهم في المستوى المحسوس يميلون إلى تجميع الأشياء على أساس اشتراكها بمظاهر خارجية محسوسة¹، ويمكن أن يتم التجميع التقليدي المحسوس على أساس اللون والحجم أو الملمس، أما المستوى الأعلى في التصنيف فيتمثل في التجميع وفقا للاستخدام أو الوظيفة مثل الأكل، واللباس واللعب بالشيء أو القيادة، أما المستوى المتقدم جدا في تشكيل المفاهيم وإدراكها فهو يتمثل في معرفة العوامل المجردة التي لا يمكن مشاهدتها، فالأطفال الذين يعانون من إصابات مخية أو صعوبات في اللغة الشفهية غالبا ما يواجهون صعوبة في تعلم المفاهيم اللفظية المجردة مثل الحرية، والضمان، والدولة أو البيئة أو الحكومة. وقبل ان يقوم المدرس بتدريب الطفل على التجميع والتصنيف يتوجب عليه أن يحدد فيما إذا كان الطفل يقوم بالتصنيف، في المستوى العشوائي، أو المحسوس، أو الوظيفي، أو المجرد وذلك بملاحظة الأسس التي يستخدمها في عملية التجميع والتصنيف.

يقترح "كيرك" و"كالفنت" خمسة إرشادات عامة يمكن أخذها بالاعتبار لمساعدة الأطفال على تحسين قدراتهم في تلك العملية.

1- ساعد الطفل في رفع مستوى التصنيف لديه وذلك بتحديد بعض الأسس ذات الدلالة في عملية التجميع.

2- درّب الطفل على القيام بتحديد أكبر قدر ممكن من خصائص الأشياء بدلا من التركيز على خاصية واحدة.

3- درّس الطفل أسماء الفئات التي سيتم تصنيف الأشياء وفقها وكذلك أسماء أشياء محددة والتي تكوّن كل فئة، ومن ثم إسأله إيجاد الفئة المناسبة التي يمكن أن يضع ضمنها

1 المرجع السابق، ص: 215.

الأشياء ومن المفيد أيضا تدريس الأطفال مفردات اللغة التي تستخدم في المقارنة مثل التشابه، والاختلاف، حيث أن ذلك يساعد في وصف العلاقات لأغراض التصنيف.

4- اعرض المجموعات وفئاتها الفرعية للطفل فعلى سبيل المثال وضّح للطفل أن هنالك حيوانات أليفة وأخرى متوحشة تتدرج تحت كل فئة منها عددا من الحيوانات، ومن ثم بين الطفل أن من بين الحيوانات يوجد عائلات مختلفة مثل عائلات القطط ... الخ¹

5- ابدأ دوما من مستوى فهم الطفل وانتقل إلى مستويات أكثر تعقيدا، فإذا ما صنف الطفل قلم الرصاص والطبشورة وقلم الحبر على أنها طويلة على سبيل المثال فإن على المدرس أن يساعد الطفل على تحديد خصائص أكثر تعقيدا مثل المكونات (أن أحدها مصنوع من الخزف والثاني الجير والآخر من البلاستيك) والوظيفة (يستخدم الثلاثة في الكتابة والرسم).

- تحديد المحكات أو القواعد التي تستخدم في التعرف على ما يتضمنه المفهوم أو يستبعد منه:

إن الخطوة الرابعة في تشكيل المفهوم تكمن في القدرة على تحديد محك أو القاعدة والقانون من أجل تحديد ما يتضمنه المفهوم أو الابتعاد عنه، فالطفل الذي يستطيع القول بأن الشيء يخص صنفا معينا فإن لديه إمكانية عالية في تطبيق المفهوم بشكل مناسب. فإذا استخدم الطفل المحك والقانون غير الصحيح أو الصحيح جزئيا فإن سلوكه يبدو أنه غير عادي أو يبدو عليه الاضطراب.

كما تسهل اللغة عملية تعلم المفاهيم، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم أيضا صعوبات في اللغة اللفظية فإنهم قد يعانون أيضا من صعوبات في تكوين المنطق والتبرير، والمحك، والمبادئ والأسس، أو القوانين حول تضمين أو استبعاد الأشياء

1 المرجع السابق، ص: 215-216-217 بتصرف.

ضمن الفئة، توجه الجهود العلاجية في هذه المرحلة نحو تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية، والتكاملية التعبيرية والتي سنناقشها في عرضنا لصعوبات اللغة الشفهية.

- التحقق من مصداقية المفهوم، والمعيار أو القوانين:

تقتضي المرحلة الخامسة من تشكيل مفهوم تطبيق القواعد والمحكات على أشياء، ومواقف، وأحداث أو أفكار للتحقق من صدق ذلك المحك أو المعيار، يعتبر كل من "آلي" و"دستلر" و"ماكر" هذه الخطوات الافتراضية الفاحصة خطوة مهمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب ميلهم في تشكيل مفاهيم خاطئة نتيجة لعجز في اكتمال المعلومات لديهم أو لخبراتهم السابقة أو فشلهم في تفسير المعلومات بشكل مناسب وعجزهم في المهارات المعرفية في التمييز والمقارنة والتعرف على العلاقات وتشكيل المفاهيم المجردة، يؤكد كل من "فرانكل" و"ستون" أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يشكلون مفاهيم خاطئة يجب أن يدرّبوا على كيفية التحقق من صدق تلك المفاهيم، كما أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية في العادة يواجهون صعوبات في فحص فرضياتهم كما يفعل الأطفال العاديين، وبذلك فهم بحاجة إلى تدريب لغوي لمساعدتهم على الاستدلال وحل المشكلات خلال فحص فرضياتهم¹.

- الاحتفاظ بالمفهوم وتكامله:

كامتداد لعملية تشكيل المفاهيم فإن تنظيم التفكير يتطلب القدرة على ربط المفاهيم المكتسبة أصلاً واستخدامها في تطوير أوسع وأكثر تعقيداً، وكذلك في الاستدلال، والتخطيط وتقويم الخبرات وفي التفكير الناقد، أن اكتساب أي جزئية من المعرفة من خبرة واحدة يجعل من الخبرات الناتجة أكثر أهمية.

يتوجب على الأطفال خلال عملية التعلم أن يعملوا باستمرار على ربط أحد الأشياء بالشيء الآخر، إن عملية التنظيم التي بموجبها يربط ما يتم مشاهدته أو سماعه أو

1 المرجع السابق، ص: 219.

الإحساس به في المستوى المحسوس وكذلك ربط المعلومات والأفكار في المستوى الأكثر تجريداً يعتبر أساساً في تطور الجانب المعرفي، ويعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في تلك العمليات.

يتطلب تطوير التفكير الجيد بإمكانية رؤية ذلك المفهوم وعلاقته مع غيره من المفاهيم، وكذلك وجود أساس واسع من المعرفة والمضمون فمثلاً معرفة الطفل أن كلا من النسر والعصفور الدوري على أنهما طيور لا يعني بالضرورة أن الطفل قادر على معرفة المتضادات مثل النسر الكبير وعصفور الدوري ... إذ أن معرفة ذلك يتطلب معرفة الطفل بخصائص كل واحد منهما.

وعليه تعد طريقة الاستكشاف في التدريس من الطرق الناجعة لعلاج صعوبات الاحتفاظ بالمفهوم إذ تسمح هذه الطريقة للطفل بتشكيل التعميمات من خلال الأمثلة المتعددة المقدمة لمفهوم محدد، وكذلك تطوير التطبيقات لتعميم المعرفة.

كما يؤكد "كيرك" على مساعدة الطفل في تعلم التصنيف للأشياء والأفكار وذلك بتحديد أوجه التشابه والاختلاف وكذلك بملاحظة أنواع العلاقات الكثيرة مثل المتضادات، وعلاقة الجزء بالكل، والعلاقة السببية، وعلاقة الوقت والفراغ وعلاقات الأعداد.

- تعديل المفهوم:

إذا كانت القواعد والمحكات أو القوانين المستخدمة في تضمين أو استبعاد الأشياء والمواقف أو الأفكار في المفهوم صادقة في المرحلة الخامسة فإنه يتم الاحتفاظ بالمفهوم في المرحلة السادسة ومن جانب آخر فإن لم يثبت صدق المحكات أو القواعد والقوانين المستخدمة في المرحلة الخامسة فإن على الطفل أن يحاول تعديل القانون بما يتلاءم مع المفهوم.

إن الطفل ذوي صعوبات التعلم الذي لا يحاول تعديل المفاهيم المعروفة بأنها صحيحة جزئياً أو غير صحيحة سوف يستمر في أدائها بشكل غير ملائم في أي وقت يتدخل المفهوم في المهمة.

ويجب أن يركز العلاج على مساعدة الطفل على أخذ المفاهيم التي لم يثبت صدقها في المرحلة الخامسة ومن ثم يمر بشكل منظم من خلال مراحل تعلم المفهوم وذلك بهدف تشكيل المفهوم المناسب، وقد يتضمن هذا الإجراء:

- 1- الوعي بخصائص الأشياء التي نصادفها.
- 2- معرفة وإدراك أوجه التشابه والاختلاف.
- 3- تحديد العوامل المشتركة.
- 4- تحديد المحكات المستخدمة في التضمين أو الاستبعاد للمفهوم.
- 5- التأكد من صدق المفهوم.

6- الاحتفاظ بالمفهوم أو محاولة العمل على تعديله مرة ثانية وفي كثير من الحالات قد توجد مشكلة الطفل في مرحلة أو مرحلتين من المراحل السابقة ومن هنا توجب على المدرس أن يركز جهوده العلاجية على تلك المراحل التي يعاني الطفل من مشكلات فيها.

- صعوبات حل المشكلات:

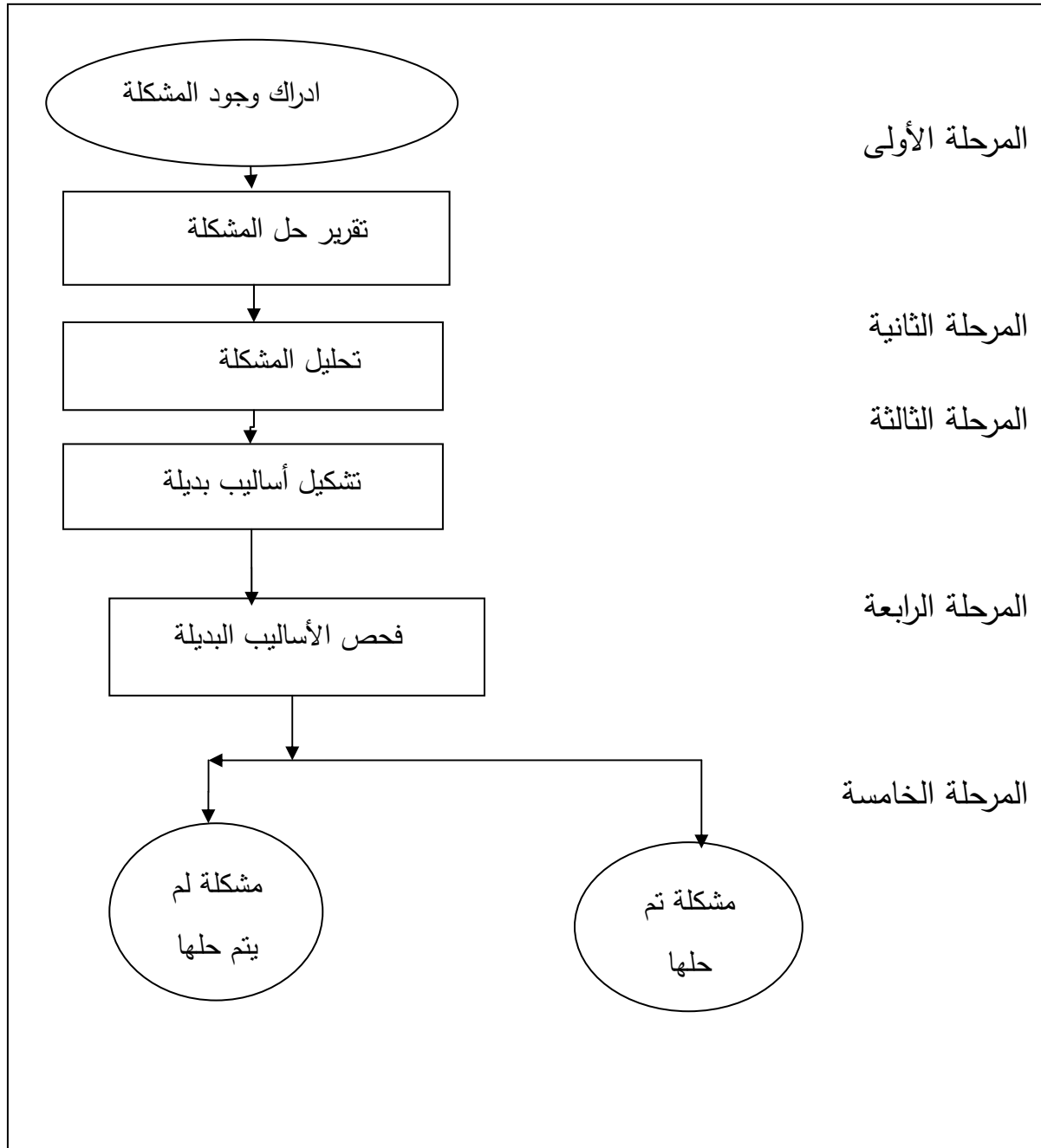
حل المشكلة نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول لهدف، وتكمن مظاهر صعوبات حل المشكلات في:

- فشل الطفل في ملاحظة كيفية تطور المشكلة.
- في تحديد المشكلة مع نفسه.
- نقص الاتجاهات والقدرات العقلية أو أساليب حل المشكلات حين التعامل معها.
- في استخدام استراتيجيات منظمة في حل المشكلات.

- علاج صعوبات حل المشكلة:

في الواقع لا يوجد هناك طريقة واحدة لحل المشكلات ويتضمن الشكل (4) نموذجاً يصف ست مراحل رئيسية لعملية حل المشكلات، فالخلل في أية واحدة من هذه المراحل قد

يؤثر في فعالية حل المشكلات، وسوف نعرض فيما يلي المراحل الست لحل المشكلة مع اقتراح العلاج المناسب للصعوبة التي قد تكون في أي مرحلة من المراحل :



الشكل (5) مراحل حل مشكلة.¹

¹المرجع السابق، ص: 226.

- ادراك وجود المشكلة:

تتمثل المرحلة الأولى في عملية حل المشكلة في التحقق من وجود المشكلة، فقد توجد المشكلة حين يُواجه الطفل بموقف لا يستطيع الاستجابة له بشكل مناسب، ويولد النقص في الاستجابة لمشاعر من عدم الرضا أو عدم التوازن التي تدفع بدورها الطالب لإيجاد الحل المناسب.

إن الصعوبة التي يعاني منها الطفل في التحقق من وجود مشكلة يمكن تقييمه عن طريق تعريض الطفل لإحدى المشكلات التي يمكن من خلالها ملاحظة استجابته لتلك المشكلة ويمكن اختيار المواقف من أي مكان تقريبا مثل المشكلات المتعلقة بالمجالات الأكاديمية، والعلاقات الشخصية مع الآخرين، والتخطيط أو المواد التي تستدعي استخدام الجسد أو أدوات اللعب.

أنه من الهام دراسة المشكلة التي يتعرض لها الطفل أو محاولة تحديد المدى الذي من خلاله يصبح الطفل واعيا بالمشكلة، وقد يكون من المفيد التحدث مع الطفل من أجل مساعدته على تحديد سبب عدم معرفته وتحديد المشكلة.

- تقرير حل المشكلة:

تتمثل المرحلة الثانية المعروضة في نموذج حل المشكلة في الشكل (5)، في تقرير أو عدم تقرير حل المشكلة إذ يجب أن تخلف المشكلة عدم قناعة عند الطفل وتفهم على أنها مشكلة حقيقية، وفي هذه الحالة يجب أن يشعر الطفل بحاجته ورغبته في إيجاد حل المشكلة وهناك أربع استراتيجيات يمكن أن يوظفها المدرس لمساعدة الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية في اتخاذ قرار في القيام بحل المشكلات.

1- خلق الشعور بالحاجة، عندما يتردد الطالب المعوق تعليميا في محاولة حل المشكلة فقد لا يكون لديه شعور بالحاجة أو الدافعية لحل تلك المشكلة، وعلى المدرس في هذه الحالة محاولة الشعور بالحاجة عن طريق مساعدة الطالب في التعرف على نتائج تلك

المشكلة المترتبة على نفسه أو على الآخرين، فمن المهم تحديد العلاقة السببية في هذا المجال.

2- تعليم الطفل الأخذ بالاعتبار جوانب القوة لديه عند التعامل مع الموقف المشكل ومساعدتهم كذلك على تشكيل مفاهيم واقعية حول قدراتهم وخصائصهم الشخصية فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل على المهمة، ويمكن الوصول إلى ذلك باستخدام القصص، والأفلام وكذلك الأوضاع المختلفة التي تشير بمجملها إلى كيفية أن كل فرد لديه جوانب قوة وجوانب ضعف ومن خلال تكرار تلك الأوضاع والأمثلة يستطيع الطلاب أن يتعلموا فهم نواحي القوة لديهم بشكل دقيق وربطها بمواقف المشكلة المختلفة.

3- تعليم الطفل التعامل مع الفشل، هناك عدة اتجاهات مهمة تحتاج إلى التأكيد عليها في غرفة الصف لكي تشجع الطفل في القيام بحل المشكلة، وأول هذه الاتجاهات وأهمها هو تقبل الفشل بحيث يملك القدرة على تقبله بدون نقد أو استهجان، ومن ثم التعود على أن الفشل هو جزء طبيعي من عملية التعلم. وفي هذه الحالة يجب تقديم مهمات لاحقة للأطفال حتى يتعلموا من خبراتهم السابقة في تحصيل النجاح على المهمات الجديدة.

4- تعزيز محاولات حل المشكلات، وفي هذا السياق يمكن أن تُطرح حل المشكلة على أنها أنشطة إيجابية عن طريق الأنشطة الترفيهية والسارة للطفل، وفي البداية يجب التركيز على إجراءات حل المشكلة وتعزيزها بشدة على أنها أكثر فعالية في حل المشكلة نفسها.

- تحليل المشكلة:

وهي المرحلة الثالثة من عملية حل المشكلة، إن عملية التفكير وإجراءاته المتعلقة في تحليل المشكلة تعتبر مرحلة معقدة وتتضمن ضرورة الملاحظة الدقيقة، وجمع المعلومات، وتنظيمها وتفسيرها، وهناك ثلاثة اعتبارات رئيسية تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحليل المشكلات وهذه الاعتبارات هي:

1- يجب أن يصف الأطفال المواقف المشكلة بموضوعية ودقة إلى أقصى درجة ممكنة، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق تناول المشكلات اليومية التي تبرز في البيت، وفي اللعب، أو في غرفة الصف ومساعدة الأطفال في وصف هذه المشكلات بأقصى وضوح ممكن، أما الأطفال الذين لا يمتلكون القدرة على وصف تلك المشكلات لأسباب تعود إلى صعوبات لغوية فإنهم بحاجة إلى علاج لغوي أيضا وهذا حسب "بوريز وسبيتز borys and spitz"¹.

2- معرفة العلاقة السببية التي سببت المشكلة في الماضي والحاضر وإهمال المتغيرات التي ليس لها علاقة بالمشكلات، ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال المناقشات الفردية والجماعية.

3- تدريس التلاميذ التقدير الدقيق لدرجة صعوبة المشكلة وفي الغالب فإن فهم صعوبة المشكلة يعتمد على ردود الفعل العاطفية للفرد نحو تلك المشكلة أكثر من التقدير الموضوعي لحجمها، ويستطيع المدرسون مساعدة الطلاب في خلق تقديرات دقيقة لصعوبات المشكلة عن طريق تدريسهم لكيفية وصف المشكلة بالتفصيل وكذلك في ضبط مشاكلهم، وتتضمن عملية تقدير صعوبة المشكلة تقييم الفرد لنواحي القوة والضعف وعلاقتها بالمهارات الضرورية لحل تلك المشكلات، وبعد تحليل المشكلة بشكل تفصيلي قد يقرر الأفراد عدم قدرتهم على حل المشكلة فقد يعودوا إلى المرحلة الثانية ويقرروا عدم محاولة حل المشكلة.

يرى "باريل ويوريش"، أن التحليل التفصيلي للمشكلات المشابهة يساعد في الغالب الطفل في تطوير نمط معين في تحليل ذلك النوع من المشكلات، كما يعتبر كلا من "باتون" و"جرفن" (Patton and Griffen) التحليل الصادق للمشكلة القاعدة الأساسية في تشكيل أساليب منطقية عند مواجهة المشكلات المختلفة.²

1 المرجع السابق، ص: 231.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تشكيل أساليب بديلة:

تتألف الخطوة الرابعة في حل المشكلات من تشكيل حلول بديلة عند حل المشكلات، وقد وصف "كاجان" نوعين من الاستجابات للمشكلة: الاندفاعية والانعكاس¹، فعندما يواجه الطفل الذي يعاني من مشكلة ما تسبب له القلق والاحباط فقد يستجيب الطفل لتلك المشكلة بسرعة كبيرة وبدون تفكير، وفي الغالب فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يلجأون إلى الاندفاعية واختيار الحل الأول الذي يبدو أنه صحيح عند مواجهتهم لمشكلة ما، فعندما يكون لدى الطالب انعكاسا زائد ويدرك المشكلة على أنها أكثر تعقيدا مما هي عليه في الواقع عندئذ تظهر المعلومات التي تمنع من تشكيل بدائل لحلول أخرى.

وفي دراسة سلوك حل المشكلة عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم وجد "هافرتيب وكاس" بأن 40% من استجابات الطلاب تتضمن أجوبة عشوائية أو اندفاعية دون الأخذ بالاعتبار تلك العوامل الموجودة في المشكلة، ولذلك فإن الاندفاعية تتدخل في تحليل المشكلة، وعلى النقيض من ذلك فإن الطالب الذي يعاني من مشكلة الانعكاس يعطي اعتبارا وحذرا أكبر للمشكلة قبل القيام بأي تصرف².

وتتضمن إرشادات العلاج لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم من أجل تحسين أدائهم في تشكيل الحلول البديلة مايلي:

- 1- توفير أكبر قدر ممكن من الخبرات للطلاب في مجال المشكلات فالخبرات الكثيرة تزيد من إمكانية قدرة الطالب في تطبيق تلك الخبرات على المشكلات الجديدة.
- 2- تدريس علاقة السبب والآخر، فالطلاب الكبار الذين يمتلكون مهارة التعرف على علاقة السبب والآخر يبدأون في تعميم من وضع إلى آخر وفي تطوير أسلوب منظم وقائم على الافتراض الموجه في حل المشكلات.

1 المرجع السابق، ص: 233.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- إعطاء الطالب الوقت والفرصة الكافية لحل المشكلة، وهناك بعض الأحوال التي تُظهر أن الطفل قد اكتشف حل المشكلة بشكل مفاجئ، وهو ما يسمى الاستبصار، فالحلول التي تأتي عن طريق التبصر، تتبع في العادة فترة من البحث العشوائي وعندما يحدث ذلك التبصر يكتشف الطفل نظاما من العلاقات التي تحكم تلك المشكلة.

4- توفير تمارين وتدريبات لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما وراء المعلومات المعطاة لهم، وتدريبهم التعميم والمبادئ والقوانين فيما بين الاختلافات والتشابهات الملاحظة خلال تحليل لمشكلات.

5- توفير أسلوب منظم للأطفال لتطبيق الخبرات، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين لأنماط المختلفة من المشكلات وكذلك في استخدام الحلول البديلة.

6- تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم استخدام أسلوب شحذ الذهن من أجل تشكيل الأفكار التحليلية والفجائية وتهدف عملية شحذ الذهن إلى إنتاج الأفكار إلى أقصى درجة ممكنة.

7- وضع قائمة من الأسئلة التي تساعد في إثارة الأفكار فقد يعطي للطلاب أسئلة ترشداهم إلى التفكير في استخلاص الأفكار مثل الأشياء التي تشبه ذلك؟ كيف أستطيع تغيير ذلك؟ ما الذي يمكن إضافته أو زيادته؟ ما الذي يمكن طرحه؟

8- تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم البحث عن المتضادات المباشرة أو الاستفادة من خبراتهم السابقة في حل المشكلة الجديدة.

- فحص الأساليب البديلة:

تتمثل الخطوة الخامسة في حل المشكلة في فحص الأساليب البديلة وقد وجد "باريل بيرش" بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفحصون افتراضاتهم بدرجة أقل من العاديين ولذلك فإن استجاباتهم ليست دائما متسقة مع الارتجاع الذي يحصلون عليه، فهم لا يقومون بحفظ أو إعادة استجاباتهم عندما يكون الارتجاع سليما، وقد يحذفون أو يغيرون استجاباتهم

عندما يكون الارتجاع سليماً، أو اختيار افتراضات جديدة وفصحها بعد أن تم فحص الافتراضات السابقة¹.

وقد يُقيم المدرس كيفية قيام الأطفال بفحص افتراضاتهم عن طريق مراقبة الطفل وهو يحاول فحص فعالية الحلول البديلة، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق استكشاف فيما إذا كان لدى الطفل محكا للتقييم، ودراسة إصرار الطالب على إيجاد الحل المناسب وتقرير فيما إذا كان سلوك الطفل في حل المشكلة بدافع خارجي أو داخلي:

وعن طريق ملاحظة الطفل وهو يحاول حل مشكلة ما في غرفة الصف أو ساحة اللعب، فإنه يمكن غالباً التعرف على المرحلة أو المراحل الموضحة في الشكل (5) التي تتدخل وتؤثر في أداء الطفل، وتساعد مثل هذه المعلومات على تركيز وتوجيه الخطط العلاجية عن طريق:

أولاً: يجب أن يُدرَّب الطفل على اختيار الحلول المحتملة عن طريق مقارنة خصائص الحلول مع خصائص المشكلة ومن ثم الحكم على صلاحية كل من تلك الحلول، ويجب أن يتعلم الأطفال البحث عن أسباب صلاحية بعض الحلول وعدمها.

ثانياً: يجب أن يتم التدريب على فحص الفرضيات أو كتابة حلول محتملة للمشكلات.

ثالثاً: إن تطوير المحك أو المعيار يجب أن يركز على تقييم فعالية الحلول .

رابعاً: عندما تكون بعض الحلول غير صالحة في حل مشكلة ما يجب أن تدرب الطفل على تعديل الحل حسب النتائج الأولية أو اختيار حل آخر يقوم بتجريبه.

خامساً: إن إصرار الطفل خلال عملية الفحص يجب أن يتم تعزيزه وفي الوقت نفسه فإن الحل الحقيقي للمشكلة يجب أن يوفر تعزيزاً كافياً وذلك للمحافظة على استمرار سلوك حل المشكلة.

1 المرجع السابق، ص: 236.

- حل المشكلة:

تتعامل المرحلة السادسة في النموذج المطروح في الشكل (5) مع حل المشكلة أو القصور في ذلك فإذا تم حل المشكلة فإنه في حاجة إلى القيام بسلوك حل المشكلة، وإذا كان الحل البديل لم يقدم حلاً للمشكلة فإن على الطالب الذي يعاني من صعوبة تعليمية الاستمرار والإصرار في جهوده الموجهة لحل المشكلة وقد يختار الطفل حلاً بديلاً يقوم بفحصه ومن ثم تقرير إعادة تحليل المشكلة والقيام بإجراءات حل المشكلة بدءاً بالمرحلة الثانية، وفي هذه النقطة فإن على مدرسي الأطفال ذوي صعوبات التعلم التدخل ومساعدة الطفل في التحرك بنجاح في بقية المراحل المتعلقة بحل المشكلة.

2-2 صعوبات اللغة الشفاهية:

تعرف اللغة الشفهية على أنها نشاط اجتماعي يصدر من الفرد بقصد التواصل مع الآخرين، وتعتبر من أعقد العمليات الدماغية، والعضوية التي يقوم بها الإنسان، ويشترك فيها المرسل والمستقبل، ومن أجل أن تتم هذه العملية يجب أن تتوافر القدرات الآتية عند الإنسان (القدرة السمعية، والقدرة العقلية، والقدرة العصبية، والقدرة العضلية، إضافة لسلامة أعضاء النطق) وعليه تتمثل صعوبات اللغة الشفهية في اضطرابات لغوية يمكن تصنيفها كالآتي:

- صعوبات اللغة الاستقبالية
- صعوبات اللغة التكاملية
- صعوبات اللغة التعبيرية الشفهية
- صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة.

وفيما يلي شرح كل نوع من هذه الأنواع:

1- صعوبات اللغة الاستقبالية:

يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معاني ما يقال وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاستقبالية والحبسة

الحسية، والصمم اللفظي، وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية، ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصية الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية في حين تظهر الأعراض الأساسية في الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء أو الأعمال و المشاعر والخبرات أو الأفكار، وبسبب أن الطفل لا يفهم ما يسمع فهو لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء وقد يظهر هؤلاء الأطفال مدى واسعا من الأغراض حسب شدة الصعوبة، وقد يكونون غير منتبهين للصوت، ويفشلون في التمييز فيما بين الكلمات ومجموعات من الكلمات، ونقص في الثبات عند الاستجابة باللغة المنطوقة، وكذلك لديهم صعوبة في اتباع التعليمات والأوامر، وفي تعلم معنى إجراء معين من الكلام مثل حروف الجر، الصفات وكذلك لديهم صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.

2- صعوبات اللغة التكاملية:

يرجع مصطلح صعوبات اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي ويتصف بعدم القدرة على فهم العلاقات مثل: متضادات ، وتعتبر صعوبات اللغة التكاملية واحدة من أكثر أنواع اضطرابات اللغة شدة فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تكاملية سمعية شفاهية، يفهمون اللغة ولكنهم يعانون من صعوبة الربط بين ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة، فصعوبات اللغة التكاملية تدل على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قادرون على أداء السلوكيات المطلوبة منهم رمزيا لكنهم غير قادرين على تمثيل هذه السلوكيات لفظيا.

3- صعوبات اللغة التعبيرية الشفهية:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفهية التعبيرية هم عاجزين في القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فخلال نموهم المبكر قد يكونون بكمًا ونادرا ما يشاركون في المحادثة، وتقليد الكلام، ويتمثل العامل المشترك أو الشائع في هذه الصعوبات في القدرة المتقطعة على استخدام الكلمات، والعبارات، أو الجمل، وهم يستطيعون التعرف على الصور عند طلب ذلك منهم، وفي الجانب الانفعالي غالبا ما يبدون الهدوء

ولكنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية، وفي بعض الحالات يظهر عليهم الكسل وعدم المبالاة، وقد حدد "جونسون ومايكليست" نمطين متميزين لصعوبات اللغة الشفهية التعبيرية، يظهر النمط الأول صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات، وقد يعزي ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية أو إعادة ما تم سماعه وتعتبر استعادة الكلمات من أجل نطقها جزءا هاما في عملية التعبير.

ويظهر النمط الثاني أعراضا في العجز المتعلق ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم والتعبير عن أفكارهم، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ¹.

4- صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية، والتعبيرية المختلطة:

يُعدّ هذا النوع من الصعوبات من أكثر أنماط الصعوبات الشفهية شيوعا إذ يظهر الطفل أعراضا لجميع الأنواع الثلاثة السابقة وبدرجات متفاوتة، ويتصف هؤلاء الأطفال بعجز في فهم ما يقال لهم، وفي تكامل واستخدام الرموز، والتعبير عن أنفسهم بشكل شفاهي، ويزداد التفريق أو التمييز بين الصعوبات الاستقبالية والتكاملية التعبيرية تعقيدا أكثر بسبب علاقات السبب والأثر فيما بين هذه الوظائف، فإذا كان الطفل يعاني من صعوبة في الاستقبال فإنه بالضرورة يعاني من إعاقة في التكامل والتعبير، ولكن قد يكون لدى الطفل قدرات استقبالية عادية ولكنه يكون عاجزا في القدرة على بناء الجمل وتركيبها أو تكاملها وفي مثل هذه الحالات يتأثر التعبير أيضا.

- أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية:

يعرض "كيرك" و"كالفت" بعض الأساليب التي تساعد في تعليم اللغة الشفاهية لدى الأطفال وهي كالآتي:

1 المرجع السابق، ص: 255.

1- تعليم اللغة الاستقبالية الشفاهية:

يتمثل الهدف الأساسي في تعليم اللغة الاستقبالية الشفاهية في تدريس الطفل الاستجابة بشكل ملائم لما يسمعه ويستدعي ذلك من الطفل أن يربط معاني الكلمات المنطوقة بالأشياء والأفعال، والمشاعر والأفكار، وحين يطور الطفل مفردات اللغة الشفاهية الاستقبالية يجب أن يتعلم فهم عبارات وجمل. وتعليمات أكثر تعقيدا، ويمكن أن يتعلم الطفل في المراحل اللاحقة الاستجابة لأبنية قواعد أكثر تعقيدا، وحين يصبح الطفل أكثر ألفة بالبنى القواعدية الأساسية تزداد لديه السرعة والدقة في اكتساب المعلومات المستقبلية لفظيا من خلال التنوع والتكرار. ويمكن توجيه انتباه الطفل نحو محتوى الرسالة اللفظية حيث يصبح ترميز اللغة الاستقبالية في نفس الوقت أمرا آليا.

- تعليم اللغة الشفاهية التكاملية:

ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق وضع الطفل في موقف لعب أو تقديم خبرات يتفاعل فيها الطفل مع العالم من حوله، ويجب أن يتعلم الأطفال الانتباه، والتمييز، وتذكر بما قالوه، وما سمعوه، وما فعلوه، وتنظيم وتصنيف الأشياء، وإدراك علاقة الشيء أو الفعل بغيره، وفي هذه المرحلة من التدريب ما قبل اللفظي، يمكن استخدام النمذجة والتقليد لتدريس مهارات التكامل، ويحتاج الأطفال إلى خبرات ونشاطات في المستوى الحسي من أجل البدء في اشتقاق العلاقات وتنظيم البيئة من حولهم.

- تعليم اللغة التعبيرية الشفاهية:

يجب تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره لفظيا ويمكن استخدام الاشارات اليدوية كأساس لتطوير الاستجابات اللفظية ويمكن أن يتم الربط بين الاستجابات اليدوية واللفظية، وفي جميع الحالات يجب استخدام التعزيز الفوري لتقوية الاستجابات وتحسن أداء الأطفال في التعبير عن أنفسهم.

المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

عرّفنا سابقاً صعوبات التعلم النمائية بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية.

ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة الذكر، والسبب الرئيسي لها.

ويرى العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص ووقاية أو علاج صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة، تفرز أو تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية، وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله.

ويرى هؤلاء الباحثون أن أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية، يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي، لتعليمهم واكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي عن طريق تقويم هذه الانحرافات وعلاجهم .

ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب.

وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية كما سبق أن أشرنا فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف

على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك فونيمي) والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات، وإدراك العلاقات بين: الشكل والأرضية والكل والجزء.

ويتطلب تعلم الكتابة الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: التخطيط الحركي، التآزر الحركي الدقيق، استخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات. وعليه العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات تعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية، ويختلف الاسهام النسبي لكل من العمليات المعرفية في التباين الكلي للفروق الفردية القائمة بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية والتي تستقطب أكبر قدر من اهتمام المتخصصين والمشتغلين بهذا المجال، تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة.

وفيمايلي عرض مفصل لصعوبات التعلم الأكاديمية:

1- صعوبات تعلم القراءة:

1-1 تعريف القراءة: Reading

يتفق الباحثون في تعريفهم للقراءة على أنها عملية فيسيولوجية وعقلية يتم فيها تحول الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة وهذا ما نجده عند جاليسون (R.Galisson) في قاموس تعليم اللغات Dictionnaire De Didactiques Des Langues إذ يقول: " تقوم القراءة بعمليتين منفصلتين الأولى عملية آلية تتمثل في الاستجابات الفيزيولوجية، والثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير لما هو مكتوب (المعنى) وهي تشمل التفكير والاستنتاج"¹.

1R.Galisson et Cost.D ,Dictionnaire de Didactique des langues,librairie Hachette,1976 ,p :312.

وكذلك عند عبد الكريم غريب في المنهل التربوي إذ يقول: "القراءة عملية فيزيولوجية إذا كان الأمر متعلقاً بالتمييز البصري وعملية ذهنية ترتبط بإدراك المعلومة البصرية وفهمها".¹ كما يعرفها "عبد العزيز السرطاوي" وآخرون بأنها مهارة لغوية تقوم على أساس تحويل الإشارة الخطية إلى شكل منطوق يتم إدراك دلالاته اعتماداً على المخزون اللغوي المكون من المعاني والألفاظ وكذلك على الخلفية والمفاهيم المعرفية بشكل عام²، وعرفها "محمد رجب فضل الله" قائلاً: "القراءة عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها (إذا كانت القراءة جهرية) وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات".³

لقد تطور مفهوم القراءة، وأصبح يتطلب تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يستلزم تدخل شخصيته بجوانبها كافة أي أن المفهوم الحديث للعملية يتمركز حول استخدام ما يستوعبه قارئ، وما يستنتجه من المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية.

فقد عُرِّفت القراءة بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق وحل المشكلات"⁴

وأشار "علي أحمد مذكور" أن القراءة تعرف وفهم استبصار⁵، فهناك إجمال للمفهوم النامي المتطور لعملية القراءة، والذي يشمل المهارات الآتية: التعرف على الرموز وإدراك

1 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، عالم

التربية، المغرب، 2006، ج2، ط1، ص: 562-563.

2 السرطاوي عبد العزيز وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، ط2009، ص: 61.

3 فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1998، ص: 65.

4 لافي سعد عبد الله، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2012، ص: 2.

5 مذكور علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص: 171.

العلاقات والارتباطات بين المعاني والأفكار المختلفة، النقد والتقويم للمادة وفق معايير علمية موضوعية، التنبؤ وحسن التوقع للنتائج المحتملة وإصدار القرارات والأحكام، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات السابقة.

1-2 مراحل نمو القراءة:

يكتسب المتعلم مهارة القراءة بالتزامن مع مراحل التعليم المختلفة والتي تبدأ من مرحلة التعليم التحضيري وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، ومراحل نموها هي: الاستعداد للقراءة، مرحلة البدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات، وزيادة القدرات، والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول¹ وفيما يلي عرض موجز لهذه المراحل:

1- مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة أو مرحلة ما قبل القراءة:

تبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى من عمر الطفل، وهي تعد فترة الإعداد للعمل الأكاديمي المعقد الذي يأتي في المراحل التالية، وتتطلب هذه المرحلة عوامل عقلية وثروة لغوية، حيث يسمع الطفل، ويعطي ردود أفعال، ثم يتعلم بعض الكلمات، ويقصد نشاط الكبار الذي يلاحظه، ومن خلال مدركاته ومفاهيمه ينفعل برؤية الكلمات المسموعة عندما يقرأها، كما تتعدد العوامل التي تدل على الاستعداد للقراءة في هذه المرحلة مثل: خبرة الطفل، وسلامة النطق، والتمكن من صياغة جمل بسيطة، والدقة في التمييز السمعي والبصري.

2- مرحلة البدء في تعليم القراءة:

تتم هذه المرحلة في الصف الأول ابتدائي غالباً، وفيها تتكون العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات مثل معرفة أسماء الحروف وتعرف الكلمات الجديدة بالصور والتمييز البصري بين أشكال الحروف وتعرف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة

¹ - ينظر : Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, avec la collaboration de Caroline Bégin, Geneviève Cadoret, Annie Charou, Robert Rigal et Emmanuelle Roy, Le Développement Global de L'Enfant de 6a 12ans en Contextes Educatifs, Presses de l'université du Québec, Canada, 2011, p 26

والتعرف على الحركات القصيرة من الفتحة والضمة والكسرة وكذا الحركات الطويلة وربط الحروف بحركاتها وسكناتها وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة مع فهمها.

3- مرحلة الاستقلال في القراءة:

تمتد هذه المرحلة حتى الصف الثالث الابتدائي، وفيها يقوم الطفل بالتعرف على الكلمة، والتمييز بين أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات المختلفة، أو بين أجزاء من مكونات الكلمة الموحدة، كما تتكون لدى الطفل العادات الأساسية للقراءة في هذه المرحلة مثل: التعرف على الكلمات من خلال القرائن المختلفة، وفهم النصوص البسيطة، وتكوين الميل للقراءة، والبحث عن المعنى أثناء القراءة.

4- مرحلة التوسع في القراءة:

تمتد هذه المرحلة من الصف الرابع حتى نهاية المرحلة المتوسطة، ويطلق عليها بعض التربويين مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية للقراءة، كما أن القراءة في هذه المرحلة تكون بهدف التعلم، وعلى الرغم من أن نمو مهارات في هذه المرحلة هو امتداد للبرنامج القرائي في الصفوف السابقة التي تركز على المهارات الأساسية للقراءة إلا أنه يتم أيضا في هذه المرحلة التركيز على المهارات الخاصة للقراءة.

5- مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول:

وتشتمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصفيتها في أنواع القراءة المختلفة وتوسيع أذواق القراء وترقيتها، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

3-1 مهارات القراءة:

تتكون مهارات القراءة من سلسلة مهارات مرتبطة مع بعضها البعض، ولكل مرحلة تعليمية مهاراتها الخاصة بها، ونظرا لأن عملية القراءة تقوم على النمو المتدرج، لذلك يجب أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة.

ولقد أوضح الزيات: " أن عملية القراءة تتكون من مكونين أساسيين يشكلان معا أهم محاور عمليات تقويم مهارات القراءة وتشخيصها وعلاجها، وهما التعرف على الكلمة، والفهم القرائي"¹. و الجدير بالذكر أن هذان المكونان متكاملان حيث يتم التركيز على مهارات التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، بينما يتم التركيز على مهارات الفهم القرائي في المراحل التالية، ونقدم فيما يلي عرضا لهذين المكونين:

أولا: مهارات التعرف على الكلمة: Word Recognition

يرى "شال" (Chall) أن القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القراء من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة. وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى.² والقراء الذين يبذلون جهدا كبيرا في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واشتقاق أو استخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة - هذه القدرات - تكون ضعيفة.

ويشير التعرف على الكلمة إلى قدرة القارئ على التحقق من أشكال الحروف والكلمات و التمييز بينها وحل رموزها Decoding و يعتمد حل رموز النص بشكل جزئي على إدراك أن الكلمات تتكون من تتابعات صوتية مميزة و الذي يعرف بإدراك الأصوات حيث يجب على الطفل أن تكون لديه القدرة على التمييز بين نطق الحروف المختلفة وأن يستطيع الربط

¹الزيات فتحي، صعوبات التعلم ص:456.

²المرجع نفسه، ص:457.

بين أشكال الحروف و الأصوات التي تدل عليها، وهذه العملية تعتبر متطلب أساسي لتعلم القراءة.

-استراتيجيات التعرف على الكلمات:

ذكر "الزيات" أن الاستراتيجيات التي تتضمنها مهارات التعرف على الكلمات هي:

1- استراتيجيات نطق الكلمات:

و يقصد بها المزوجة بين الصوت و الحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة، و تسمى عملية اتصال الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب بالتشفير أو الترميز وهي تعني إعطاء الحرف الفونيم الصحيح Phoneme من خلال النطق، ولقد بينت الدراسات السابقة أن استخدام هذه الطريقة قد أدى إلى تحسين التحصيل القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

2- استراتيجية مدلول الكلمات:

يقصد بمدلول الكلمات ما نتعرف عليه فوراً من خلال رؤية الكلمات بلا تأمل أو أي تحليل إضافي، و تتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون معظم الكلمات الموجودة في النص موضوع القراءة لها مدلولات ذهنية فورية، ولذلك نجد أن النص الذي يحتوي على كلمات عديدة غير معروفة للقارئ يكون فهمه صعباً عليه.

3- استراتيجية استرجاع الكلمات:

يعاني الأفراد ذوي صعوبات القراءة من بطء في استرجاع الكلمات وقد فسر الباحثون ذلك بأنه يرجع إلى بطئهم في تجهيز ومعالجة الأصوات اللغوية، ورغم ذلك يمكن أن تتحسن عملية استرجاع الكلمات من خلال التكرار.

4- دلالات أو تلميحات السياق:

يقصد بدلالات أو تلميحات السياق تلك المؤشرات التي تساعد التلميذ على التعرف على الكلمات من خلال المعنى أو سياق الجملة سواء كان ذلك في الفقرة أو في النص الذي تظهر من خلاله هذه كلمات، ولقد بينت الدراسات السابقة أن استخدام هذه الدلالات

والتلميحات يساعد على تحسين القدرة على القراءة من حيث تشكيلها ومعناها لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

5- التحليل التركيبي:

يشير التحليل التركيبي Structural Analysis إلى التعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني وحداتها مثل: أدوات التعريف والمقاطع الزائدة أو المضافة على الكلمة ومصادر الكلمات و الكلمات المؤلفة أو المشتقة، وتشمل العناصر التركيبية للكلمات المؤلفة، كل من: العناصر النفس حركية، والحس حركية والنفس عصبية... إلخ، و تتحسن قدرة التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال تفاعل التدريب مع التحليل التركيبي للكلمات، واستخدام دلالات أو تلميحات السياق.

يؤكد العلماء على وجود علاقة قوية بين مهارات التعرف على الكلمة، و الفهم القرائي، وخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إذ أوضحت إحدى الدراسات: "أن زيادة السرعة في التعرف على الكلمات يؤدي إلى تحسين في الفهم القرائي وليس العكس".¹

-أقسام مهارات التعرف على الكلمة:

تنقسم مهارات التعرف على رموز الكلمة المكتوبة إلى مجموعتين رئيسيتين هما: مهارات التعرف على الكلمة كوحدة، و المهارات الهجائية، وفيما يلي عرض موجز لهما:

أ-مهارات التعرف على الكلمة كوحدة:

تشير مهارات التعرف على الكلمة كوحدة إلى قدرة القارئ على نطق الكلمة أو العبارة، وأجزاء الجملة حين رؤيتها فوراً دون اللجوء إلى تجزئة الكلمة إلى مكوناتها، وأجزائها الصوتية، كأن يستطيع الطفل التعرف على اسمه حين يراه، و الجدير بالذكر أن هذه الطريقة تعد هي الأسرع في عملية القراءة، وأن معظم القراء يستطيعون التعرف على معظم الكلمات حين رؤيتها.

¹ السيد علي سيد أحمد، صعوبات القراءة، توزيع مكتبة دار الزهراء، ط1، 2010، ص:57

و قد صنف العلماء مهارات التعرف على الكلمة كوحدة إلى نوعين أساسيين من المهارات هما كالآتي:

1- مهارات التعرف على الشكل العام للكلمة:

تشير هذه المهارات إلى قدرة القارئ على التعرف على الكلمة من خلال تركيز الانتباه على طولها، وشكلها، وأجزائها الواقعة تحت السطر، وفوق السطر، وعدد النقط الخاصة بكل حرف، ومعرفة ما إذا كانت هذه النقط فوق الحرف، أو تحته وكذلك التعرف على الشكل المتصل و المنفصل للحرف الواحد وأيضا معرفة درجة ميله.

كما أن التعرف على الشكل العام للحرف، أو الكلمة لا يستلزم بالضرورة معرفة التلميذ رسم الحروف وأسمائها، والقدرة على الربط بين الرمز المكتوب و نطقه، ولكنه يعتمد على قدرة التلميذ على التمييز البصري بين الحروف والكلمات، و كذلك التعرف على الكلمة دون الالتفات إلى الحروف التي تتكون منها.

2-مهارات التعرف على الكلمة من خلال الصورة:

تُعد مهارات التعرف على الكلمة من خلال الصور مهارات غير لغوية حيث تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات، والجمل وهي تشير إلى قدرة القارئ على الاستعانة بالصور، و الخرائط، والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص، أو الأجزاء منه للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة، ولكي يتمكن التلميذ من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصور بشكل صحيح يجب عليه أن يدرك العلاقة بين الصورة و النص المصاحب لها، كما يجب أن يكون لديه القدرة على الاستنتاج ،وكذا حصيلة لغوية جيدة من الكلمات .

ب- المهارات الهجائية:

يشير هذا النوع من مهارات التعرف على الرموز المكتوبة إلى قدرة القارئ على نطق الكلمات المكتوبة التي لا يستطيع التعرف الفوري عليها كوحدة واحدة، وربط هذه الكلمات بمعناها، وقد صنف الباحثون هذه المهارات إلى ثلاثة مجموعات أساسية هي مهارات

التحليل الصوتي للكلمة ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة ومهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق، وهذا عرض موجز لها.

1-مهارات التحليل الصوتي للكلمة:

يقصد بهذه المهارة قدرة القارئ على ربط الأصوات المنطوقة (الفونيم أو الصوتم) بالرموز المكتوبة (الجرايم أو الحروف)، ولذلك تعد هذه المهارة بمثابة عملية تحليل صوتي لأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة وربط شكل كل حرف منها بنطقه، وبمعنى آخر أن هذه العملية تشير إلى قدرة القارئ على تجزئة الكلمة إلى وحدات صغيرة مكتوبة، ثم ربط كل وحدة مكتوبة بنطقها، ثم يلي ذلك دمج كل من الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع ونطق كل مقطع منها على حدة، ثم دمج هذه المقاطع معاً للنطق بالكلمة ولكي يتمكن التلميذ من التحليل الصوتي يجب أن تكون لديه القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتتالية، وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين الفونيمات المنفصلة والمتتالية، وأن يستطيع الربط بين الفونيمات و الحروف بالإضافة إلى القدرة على دمج الفونيمات في مقاطع، ودمج تلك المقاطع لكي تكون كلمات كاملة.

2-مهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة:

تعني هذه المهارات قدرة القارئ على تحليل الكلمة المألوفة إلى مورفيمات (مكونات صغيرة تحمل معنى) وبمعنى آخر أنها تشير إلى القدرة على تجريد الكلمة المركبة من الحروف الزائدة، وعلامات الإعراب، وعلامات التأنيث والتذكير، وعلامات التنثية والجمع، وضمائر الرفع و النصب المتصلة، وحروف الجر و العطف والقسم والتنثية، والاستقبال، والجزم، والنفي وأداة التعريف...إلخ وذلك بهدف التعرف على الكلمة المجردة، ومعناها، والتمييز بين الصيغة المجردة، وتلك المزيده للكلمة.

3-مهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق:

تشير هذه المهارات إلى قدرة القارئ على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالة الألفاظ، وبمعنى آخر أنها تشير إلى التعرف على معنى الكلمة الغريبة (التي يراد

معرفة معناها) من خلال معرفة معاني الكلمات التي تحيط بها، وكذلك من خلال المعلومات الأخرى التي توجد في السياق مثل بناء الجملة، و موقع الكلمة الغريبة في الجملة، وأيضا موقعها من الإعراب لتجهيها، و التعرف على معناها فالقارئ يمكنه التعرف على الكلمات من خلال سياق الجملة في الفقرة، أو النص الذي تظهر من خلاله الكلمات، مما يؤدي بالقارئ إلى عمل حدس أو تخمينات حول الكلمات غير المألوفة .

ثانيا: الفهم القرائي: (Reading Comprehension)

و هي المهارة الثانية من مهارات القراءة، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، ولكن هذا أول أشكال الفهم. وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي و يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، و الجمل كأجزاء لل فقرات والفقرات كأجزاء للموضوع.

وعليه فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز و المعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، و تنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها، في بعض الأنشطة الحاضرة و المستقبلية.

-عناصر الفهم القرائي:

ذكر "الزيات" أن النظريات البنائية للقراءة أوضحت: "أن الفهم القرائي يقوم على ثلاثة عناصر أساسية هي: القارئ، والنص، والسياق"¹ وهذا تفصيل لهذه العناصر:

1)القارئ: (The Reader)

تؤثر الخصائص العقلية، و المعرفية و الانفعالية للقارئ على اختياره للمواد موضوع القراءة وتؤثر أيضا على معدل فهمه القرائي حيث يختلف معدل إقباله على القراءة، وفهمه لها باختلاف العوامل العقلية، كما تؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه ونسقه القيمي

¹الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص: 461-462.

واتجاهاته على اختياراته، وتفضيلاته القرائية، ولذلك يجب على المعلمين أن يتعرفوا عليها ويعملوا على استئثارها لكي يحسنوا مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذهم.

2- النص موضوع القراءة: (Text)

تؤثر طبيعة النص موضوع القراءة من حيث الوضوح، والتنظيم وطريقة الطباعة، والألوان، والتنسيق، وعناصر الجذب و التشويق على مدى إقبال القارئ عليه و الاهتمام بقراءته.

3-السياق (Context):

تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة على الفهم القرائي كما يعد الغرض من القراءة جزءاً من سياق القراءة، حيث تختلف القراءة في مجلة بهدف التسلية عن القراءة في كتب علمية من أجل التحصيل وفهم التفاصيل الدقيقة.

-مستويات الفهم القرائي:

ينقسم الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي:

الفهم الحرفي، و الفهم التفسيري، و الفهم التطبيقي، و كل مستوى من هذه المستويات يحتوي على عدة مهارات فرعية، وفيما يلي عرض موجز لهذه المستويات و المهارات التي يتضمنها كل مستوى منها:

أولاً: مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي:

يتضمن الفهم القرائي في المستوى الحرفي حصر الحقائق، و المعلومات التي تجمعت من الصفحة، وتتكون مهارات الفهم القرائي في هذا المستوى من خمس مهارات أساسية هي : مهارة تطوير الثروة اللغوية، ومهارة تذكر و تحديد التفاصيل، ومهارة التعرف على الفكرة المركزية، ومهارة فهم تنظيم وبناء النص ومهارة إتباع وتنفيذ التعليمات، وفيمايلي شرح موجز لهذه المهارات:

1-مهارة تطوير الثروة اللغوية:

تعد مهارة تطوير الثروة اللغوية بالغة الأهمية في المستوى الحرفي للقراءة لأن عملية فهم المقروء لا تتم بدونها، وهناك عدة طرق لتطوير الثروة اللغوية أهمها ما يلي:

•الوصول إلى معنى الكلمة من السياق:

يشير السياق إلى جزء النص الذي يسبق أو يلي كلمة أو عبارة، أو جملة، أو فقرة، أو فصلاً كاملاً، وهناك سياق سابق و هو الذي يأتي قبل الكلمة الصعبة، و سياق لاحق و هو الذي يأتي بعد الكلمة الصعبة، و تعد القدرة على تحليل السياق أثناء القراءة من المهارات المهمة للفهم القرائي، و تكمن أهمية استنباط المعاني الصعبة من سياق أثناء القراءة في أنها تزيد من الحصيلة اللغوية للتلاميذ لأن استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق المقروء ليست عملية آلية، ولذلك نجد أن التلاميذ إذا لم يتلقوا التدريب الكافي فإنهم لن يتمكنوا من استخدامها بشكل صحيح.

كما ذكر "حبيب الله" أن فهم الكلمة من خلال موقعها في السياق يتم بطريقتين هما: "الاستعانة بشكل الكلمة والقرائن العقلية والاستعانة بمعنى الجملة".¹

إذ يستطيع القارئ في طريقة الاستعانة بشكل الكلمة و القرائن العقلية من الوصول إلى معنى الكلمة من خلال الخبرة و التجربة حيث يتخيل القارئ معنى الكلمة بالاعتماد على تجربته السابقة وخبرته الذاتية وكذا التعريف وذلك بالإشارة إلى الجملة التي يجدها القارئ أحياناً بعد الكلمة المراد معرفة معناها أو بدلالة الكلمة الصوتية و هي تعني معرفة الكلمة من صوتها الذي يتشابه مع الفعل المرافق أو بالمقارنة والتشبيه حيث يمكن فهم الكلمة من خلال المقارنة و التشبيه الذي يوجد في سياق الكلام مثل جملة: "كان يعدو سريعاً كالغزال حيث يمكن فهم و تفسير كلمة (يعدو) من خلال تشبيه هذا العدو بسرعة الغزال. واما

¹المرجع السابق،ص:90.

بالمترادف و العكس أو بالرجوع إلى أصل الكلمة فكلمة استغفر أصلها غَفَرَ، و بعد إضافة الألف و السين عليها أصبح معناها استغفر أي طلب الغُفْران .

أما في الطريقة الثانية وهي الاستعانة بمعنى الجملة يمكن أن نطوّرها من خلال دروس النحو التي تعالج معنى الجمل في اللغة حيث تؤدي معرفة قوانين النحو إلى معرفة موضع الكلمة من الجملة، وكذلك معرفة ما يمكن أن تضيفه هذه الكلمة لمعنى الجملة العام مثل جملة: " من كَدَّ في صغره استراح في كِبَرِه". حيث يؤدي جواب الشرط "استراح" إلى فهم معنى فعل الشرط "كَدَّ" و الذي يعني هنا "تعب"

•القاموس:

تعتبر القدرة على استعمال القاموس (التي تبدأ بمعرفة ترتيب الحروف الهجائية، وتنتهي بمعرفة كيفية استعماله) من المهارات الأساسية التي تساعد القارئ على تطوير ثروته اللغوية، وزيادة قدرته على فهم المادة المقروءة لأن القاموس يحتوي على عدة معاني للكلمة الواحدة حيث يختار القارئ من بينها المعنى المناسب للكلمة كما وردت في النص الأصلي.

•طريقة الإغلاق:

تعني طريقة الإغلاق التعرف على معنى الكلمة المحذوفة من خلال السياق، حيث يستطيع القارئ من خلال ثروته اللغوية، ومعلوماته وخبراته، وتحاربه السابقة، وإدراكه للمعنى العام للجملة تكوين صورة ذهنية للكلمة المحذوفة.

2-مهارة تذكر و تحديد التفاصيل:

تشير هذه المهارة على الحقائق والمعلومات التي يسعى القارئ إلى فهمها و تعلمها من النص المقروء، حيث تعد التفاصيل و الحقائق و المعلومات الموجودة في نص معين أساسية لجميع درجات التفكير المرافقة لعملية القراءة، وكذلك الأساس الذي تبنى عليه القراءة التفسيرية، والإبداعية و الناقدة.

3-مهارة التعرف على الفكرة المركزية:

تشير هذه المهارة إلى قدرة القارئ على معرفة الموضوع الرئيس و الأمور الأساسية التي يتحدث عنها النص، وذلك من خلال قراءة عنوان النص، و العناوين الجانبية و الفقرة الأولى و الفقرة الأخيرة، والكلمات المفتاحية مثل: و"خلاصة القول" أو "مجل الحديث". إلخ

4- مهارة فهم تنظيم وبناء النص:

يساعد إدراك القارئ لطريقة عرض الكاتب النص المكتوب على فهم القارئ للكلام المكتوب، و تتمثل أهم الطرق الشائعة في بناء و تنظيم النص ما يلي:

- أ- بناء و تنظيم النص على أساس التسلسل الزمني.
- ب- بناء و تنظيم النص وفقاً لعرض الأسباب و النتائج.
- ج- بناء و تنظيم النص من خلال المقارنة و عرض أوجه الشبه و الاختلاف.
- د- بناء و تنظيم النص وفقاً لتسلسل المواضيع المدرجة في النص .

5- مهارة اتباع و تنفيذ التعليمات:

تهدف هذه المهارة إلى تعليم القارئ كيف يقوم بتنفيذ ما يطلب منه حرفياً من أجل إتقان عمل معين خاصة إذا صاحب هذا العمل تعليمات خطية أو شفوية.

ثانياً: مهارة الفهم القرائي في المستوى التفسيري:

تتضمن عملية الفهم في هذا المستوى التعرف على العوامل المسببة و الاستنباط من الحقائق و الوصول إلى نتائج و تعميمات، و تتكون مهارات هذا المستوى من ثلاث مهارات أساسية هي :

مهارة فهم التعبيرات اللغوية المجازية، ومهارة الكشف عن الفكرة المركزية الضمنية ، ومهارة تكوين مقارنات و استنتاجات منطقية، وفيما يلي عرض موجز لهذه المهارات:

1- مهارة فهم التغيرات اللغوية المجازية:

تستخدم هذه المهارة عندما لا يستطيع القارئ تفسير المادة المقروءة على أساس حرفي حيث لا يستقيم المعنى، ولذلك فإنه مضطر في هذه الحالة إلى إعطاء تفسير مجازي للكلام مثل جملة " انكسر قلبه" بمعنى "حزن".

2- مهارة الكشف عن الفكرة المركزية الضمنية:

وهي نفس المهارة التي سبق أن تحدثنا عنها في مستوى الفهم الحرفي.

3- مهارة تكوين المقارنات و الاستنتاجات المنطقية:

تتكون هذه المهارة من ثلاث مهارات فرعية هي كالآتي:

أ- استخلاص النتائج: تحتاج هذه المهارة إلى القدرة على التفكير القياسي من العام

إلى الخاص ، وكذلك القدرة على التفكير الإستنتاجي من الخاص إلى العام بحيث يتوصل القارئ إلى قرارات و أحكام معينة تتعلق بالنص بناءً على ما يقرأه، و يدخل ضمن هذه المهارة القدرة على حل الألغاز.

ب- التنبؤ بأحداث معينة: وهي تشير إلى مهارة القارئ في وضع تصور لحدث

معين يمكن وقوعه بناءً على حيثيات النص المقروء بحيث يكون ذلك التصور مبنياً على المنطق .

ج- التعرف على وجهة نظر الكاتب: يقصد بهذه المهارة قدرة القارئ على معرفة

وجهة نظر الكاتب غير المعلن عنها عن خلال استعانتة بكلمات وإشارات ورموز توصله إلى ذلك.

ثالثاً: مهارات الفهم القرائي في المستوى التطبيقي:

تتكون مهارات هذا المستوى من نوعين أساسيين هما:

مهارات القراءة الإبداعية و مهارات القراءة الناقدة و هما كما يلي:

(1) مهارات القراءة الإبداعية:

هذه المهارات توصل القارئ إلى التفكير الابتكاري من خلال وضعه أمام مشكلة معينة

حيث يُطلب منه قراءتها واقتراح الحل المناسب لها.

(2) مهارات القراءة الناقدة:

و يقصد بها تلك المهارات التي تمكن القارئ من تفحص مدى الدقة في نص معين، أو

التمييز بين الآراء و الحقائق، وكذلك بين الخيال والواقع.

4-1 تعريف صعوبات القراءة:

يرى "آلان كامحي" و "هيوكاتس" أن أفضل وصف لصعوبات تعلم القراءة: "هو ضعف لغوي تطوري، فصعوبات تعلم القراءة أكثر من فشل قرائي، إنها مشكلة لغوية تظهر في وقت مبكر ويظهر الضعف خلال سنوات ما قبل المدرسة على شكل صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة، و التأخر في إنتاج الأطفال ذوي صعوبات القراءة كلماتهم و تعبيراتهم الأولى، ومعاناتهم من عجز نحوي، و تركيبى وصوتي، وعند دخولهم المدرسة يعانون من صعوبات ذات أثر كبير في اكتساب تعرف الكلمات و مهارة التهجئة، كما تواجه هذه الفئة في السنوات الأخيرة من المدرسة مشكلات في الاستيعاب (أي صعوبة في القراءة للتعلم) إضافة إلى المشكلات الأخرى في الكتابة و التهجئة و القراءة الجهرية¹.

كما عرف "كاتش، وهوجين" Catts , Hogan صعوبات القراءة بأنها: "ضعف لغوي تطوري يظهر في وقت مبكر من حياة الفرد ثم يستمر معه خلال مرحلة الطفولة، ثم المراهقة، ثم مرحلة الرشد"². و لكن مظاهر هذا الضعف تختلف من مرحلة إلى أخرى، حيث يظهر خلال مرحلة ما قبل المدرسة على شكل صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة، ولذلك يتأخر الأطفال الذين يعانون من هذا الضعف في إنتاج كلماتهم و تعبيراتهم الأولى، بالإضافة إلى أنهم يظهرون عجزاً نحوياً وتركيبياً، وصوتياً، بينما يعانون عند دخولهم المدرسة من صعوبات في مهارات التهجى و التعرف على الكلمات، بالإضافة إلى العجز الواضح في اللغة المنطوقة. وأما بالنسبة لتلاميذ الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، فتتجسد صعوبات القراءة لديهم في ضعف الفهم القرائي، فضلاً عن مشكلات التهجى و القراءة الجهرية، بينما تتمثل صعوبات القراءة للمرحلة المتوسطة في عجز الجوانب الدلالية والنحوية، وأشكال الخطأ في اللغة المنطوقة، و التي قد تستمر معهم حتى مرحلة الرشد.

¹ آلان كامحي و هيوكاتس، صعوبات القراءة، ت: حمدان علي نصر و شفيق فلاح علاونة، النظمة

العربية للتربية والعلوم والثقافة، دمشق، دط، 1988، ص: 43.

² السيد علي أحمد وإيهاب الببلاوي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ص: 135.

ومع أن هناك تعريفات مختلفة لصعوبات تعلم القراءة إلا أن هناك إتفاقاً على عدة محددات لهذا المفهوم قَدِّمها "الزيات" و هذا المحددات هي أن صعوبات تعلم القراءة:

- 1- نمائية المنشأ.
- 2- ذات جذور نمائية عصبية.
- 3- ذات أبعاد إدراكية، ومعرفية، ولغوية.
- 4- تستمر خلال مرحلتي الطفولة و المراهقة.
- 5- تقوم على العديد من المشكلات في مختلف المجالات خلال حياة الفرد.
- 6- تظهر لدى 5-10% تقريباً من أطفال المجتمع المدرسي اعتماداً على آليات الكشف والتشخيص.
- 7- يعاني منها ما يقارب من 50% من أطفال المجتمع المدرسي ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة¹.

1-5 أنواع صعوبات التعلم القراءة:

تنقسم صعوبات تعلم القراءة إلى نوعين رئيسيين هما :صعوبات تعلم القراءة النمائية (و ينقسم إلى قسمين هما: صعوبات تعلم القراءة الأولية، وصعوبات تعلم القراءة الثانوية) أما النوع الثاني فهو صعوبات تعلم القراءة المكتسبة ، وقد أوجز "الزيات" هذه الأنواع على النحو التالي:

1- صعوبات تعلم القراءة النمائية:

تضم صعوبات تعلم القراءة الجينية الوراثية المنشأ مستويين من صعوبات تعلم القراءة هما:

¹الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص:435.

1-1- صعوبات تعلم القراءة الأولية: (Primary Dyslexia)

يرى "ألبرت جالابوردا" (Galaburda): أن صعوبات تعلم القراءة الأولية تحدث نتيجة لانتهيار نظم المناعة في الجنين الفيتوسي النامي، وهناك دلائل متزايدة على أن صعوبات تعلم القراءة الأولية قد تكون نتيجة، لنقص النظام الدفاعي العادي للجنين الفيتوسي ضد العوامل الخارجية، التي تكون معظم الأجنة العادية قادرة على تجاوزها خلال مراحلها التكوينية المبكرة¹.

وتكمن صعوبات تعلم القراءة الأولية في نطاق الشق الأيسر للقشرة الدماغية، و من ثم فهي غير قابلة للتغيير، فالشخص الراشد المصاب بصعوبات تعلم القراءة الأولية يعاني نفس الدرجة من الصعوبات في القراءة و الكتابة و التهجي، وأحيانا الحساب، تماما كما يعاني الطفل المصاب في المرحلة الابتدائية. ولا يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة الأولية نفس الأنماط من الاضطرابات حيث لا يتطابق أي منهم مع نفس المشكلات، أو الأعراض، فصعوبات التعلم تمثل خط متصل. وليست مستوى واحد من الصعوبات فهي تمتد من كونها حالة شديدة التعقيد (صعوبات تعلم القراءة الأولية الشديدة) إلى المستوى البسيط (صعوبات تعلم القراءة الثانوية البسيطة).

2- صعوبات تعلم القراءة الثانوية (Secondary Dyslexia)

يطلق اسم صعوبات تعلم القراءة الثانوية على صعوبات تعلم القراءة النمائية نظراً لارتباط هذا النمط بالنمو حيث تتفاقم حدته وشدته أثناء البلوغ.

وتتراوح نسبة صعوبات تعلم القراءة الثانوية ما بين 12% إلى 15% لدى تلاميذ المدارس و تصل نسبة هذه الصعوبات لدى الذكور إلى أربعة أمثالها لدى الإناث، وتنتج صعوبات تعلم القراءة الثانوية عن تدفق فجائي (إنتاج زائد) لهرمون Testosterone في هذه المرحلة المبكرة للغاية من نمو الجنين و هي المرحلة الفيتوسية، وهذا التدفق الزائد لهذا

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الهرمون يؤدي إلى توقف مجموعة خلايا النصف الأيسر من المخ عن النمو في حين تستمر مجموعة خلايا النصف الأيمن في النمو، مما نشأ عنه التوازن في نمو نصفي المخ.¹ أو تقل صعوبات تعلم القراءة الثانوية مع تزايد العمر.

(2) صعوبات القراءة المكتسبة: (Acquired Dyslexia)

يشير مصطلح صعوبات تعلم القراءة المكتسبة إلى أن اكتساب الإصابة بالاعاقة يحدث بعد ميلاد الطفل

و تحدث صعوبات تعلم القراءة المكتسبة عندما يتعرض الأفراد لإصابات مخية نتيجة الحوادث أو عندما يفرط البعض في استخدام العقاقير المخدرة، كما يمكن أن تنتج صعوبات تعلم القراءة المكتسبة عن حرمان المخ من الأكسجين لفترة طويلة أو عندما يبدأ المخ في التدهور كما هو الحال في بعض الحالات المرضية مثل مرض الزهايمر Alzheimer لدى كبار السن. ويمكن أيضاً أن تنتج صعوبات تعلم القراءة المكتسبة عن تلف بعض خلايا المخ بسبب النزيف الحاد المستمر، أو الانهيار المفاجئ في الأوعية الدموية.²

1-6 مظاهر صعوبات القراءة:

إن صعوبات القراءة ليست مظهراً واحداً وإنما لها عدة مظاهر ليست بالضرورة أن تكون مجتمعة معاً، و من هذه المظاهر ما يلي:

1-1- صعوبة في الإدراك البصري:

باعتبار أن حاسة البصر هي العضو المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الأعصاب الموردة إلى الجهاز العصبي المركزي حيث تتم عملية الإدراك الممثلة في ترجمة هذه الصور وتفسيرها فإن إحدى مظاهر صعوبات القراءة يتمثل في صعوبة إدراك الطفل

ابنظر : Marie- Catherine st-PIERRE – v2RONIQUE Dalpé-Pascal le Febre.Céline Giroux ,Difficultes de Lecture et

d'Ecriture-Prévention et évaluation Orthophonique Auprès Des jeunes,presses de l'université du Québec,Canada,2010,p 106.

²ينظر : Larning Disabilities - theory to Practice S.P.K.Jena ,SAGE Publications Inc, California, USA,First published,2013 ,P:31-35.

للمرموز المكتوبة و ربطها، فهو قد يجد صعوبة في تكوين الكلمات من خلال الحروف. ولا يتعلق الأمر بالإدراك الكلي للكلمة، أو جزئيات الكلمة إنما ينعكس بشكل سلبي في تنسيق العين و حركة اليد، وقد يعاني من صعوبة في التمييز بين الشكل و الخلفية أو تنظيم و إدراك العلاقات المكانية *أو الإغلاق البصري. **

-2- قصور الإدراك السمعي:

إن الذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سيتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم والإستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجاباتهم، فقد تتأخر أو قد تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح أو قد يؤدي إلى خلط بين الكلمات و خاصة المتشابهة في الصوت . كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها لأنه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السمعي، كما يجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدى و بعيدة المدى ،كما يتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق.

-3- رداءة الكتابة:

هناك ارتباط قوي بين القراءة و الكتابة فأى قصور في جانب منهما قد يؤثر في الجانب الآخر بشكل عام. لذلك نجد أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة قد يعانون من صعوبات الكتابة، حيث تكون غير مرتبة و غير منظمة، و تفتقد إلى التسلسل على خط واحد أي الكتابة بشكل غير مستقيم، إضافة إلى الكلمات غير الواضحة، كما تفتقر الكتابة إلى قواعد اللغة ،وتبديل حرف بآخر، و تفتقر إلى الترقيم و الفواصل، وقد يفصل حرف الكلمة بحيث يجعل كل حرف مستقل بذاته، وقد يعرف الأخطاء لكنه لا يستطيع

*يتمثل اضطراب أو قصور ادراك العلاقات المكانية في ضعف ،أو عدم دقة استقبال ،وإدراك الأشياء في الفراغ وعلاقاتها ببعضها البعض من حيث الشكل والحجم والوضع والقرب والبعد والتكامل أو التباعد.

** يشير الاغلاق البصري الى القدرة على التعرف على الرمز ،أو الشيء من خلال جزء منه ،وعندما تكون بعض عناصر الشيء الكلي غير مرئية ،أو ناقصة كالحروف والمقاطع في الكلمات.

تصويبها. كما يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات و لا يمتلك السيطرة على مسك القلم وذلك بمسكه الخاطئ، لا يكتب الحرف بوزن واحد فأحيانا كبيرا وصغيرا أحيانا أخرى. وقد لا يكتب بشكل كامل و دائما يحتاج إلى غلق، كما أنه يستغرق وقتا طويلا قياسا بإقرانه.

4- سوء التقدير المكاني و الزمني:

ترتبط الصعوبات القرائية بسوء التقدير المكاني و الزمني، وهذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتابيا لينتج عن ذلك قصور قرائي وكتابي، وقصور في تطبيق القواعد الإملائية، وفي هذا الحال قد يفرز شكلاً من أشكال التلعثم * والجلجة ** و تقطيع المقروء و عدم التريث السليم إذ قد يسرع بلا إتقان، أو يتأخر دون إكمال المهمات المطلوبة منه.

1-7 أسباب صعوبات تعلم القراءة:

يُرجع العديد من الباحثين مثل "الزيات"، "الظاهر"، "السعيد"، "الكحالي" أسباب صعوبات تعلم القراءة إلى عوامل رئيسية هي:

1- العوامل الوراثية:

هناك اتفاق لدى العديد من الباحثين على أن صعوبات القراءة أسبابها وراثية إذا أكد (SmithBubs) على أن الكروموزوم 6 والكروموزوم 15 في الجينات الوراثية يسهمان بشكل كبير في صعوبات القراءة³. كما تؤكد الدراسات على أن شيوع صعوبات تعلم القراءة داخل الأسر شأنه في ذلك شأن العبقرية، و التخلف العقلي وأنها لا تتأثر بطبقة اجتماعية، أو ثقافية أو مستوى اقتصادي اجتماعي، أو ثقافي معين، و قد وجدت الدراسات و البحوث التي قارنت بين النصفين الكرويين للمخ لدى ذوي صعوبات القراءة وجود فروق بين ذوي

*التلعثم هي عدم قدرة الطفل على التكلم بسهولة فتراه يجد صعوبة في التعبير عن أفكاره فتارة ينتظر لحظات حتى يتغلب على خجله، وأخرى يعجز تماما عن النطق
**الجلجة هو تكرار حرف واحد مرات عدة دون مبرر لذلك.

³السيد علي أحمد وإيهاب الببلاوي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ص:142.

صعوبات القراءة و بين الأشخاص العاديين، و كانت هذه الفروق وفقاً لما أورده "الزيات
"على النحو التالي:

1-النصف الأيسر من المخ لدى العاديين أكبر بوضوح من النصف الأيمن بينما يبدو
النصفان متساويان لدى ذوي صعوبات القراءة.

2- عندما يكون نصف المخ متساويان، يبدو الفرد و كأنه يصارع للسيطرة على
النظام اللغوي لديه، وضبط إيقاعه، و التعرف على المفردات اللغوية، على حين تكون هذه
السيطرة ممكنة و يسيرة، عندما يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن للمخ.
ويرجع البعض تساوي نصفي المخ لدى ذوي صعوبات القراءة إلى هرمون
التستوسترون Testosterone الذي يسبب عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد
الطبيعي خلال فترة الحمل، و ربما يفسر هذا أن وجود صعوبات القراءة لدى الأولاد الذكور
أضعاف وجوده لدى الإناث¹.

2- الخلل الدماغي:

نتيجة تزايد الإهتمام بصعوبات القراءة، أصبحت هناك مقارنات بين التركيبة المخية
للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية و أقرانهم العاديين من خلال الفحص المتعلق
بالشحنات الكهربائية للدماغ وقد توصلت الدراسات في هذا الجانب إلى أن هناك اختلافاً في
الرسم الدماغي للأنشطة الكهربائية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وأقرانهم
العاديين.

كما أجريت دراسات حول شقي الدماغ الذي قد يؤدي إلى ضعف التآزر العضلي
العصبي الذي ينتج عن عدم اتساق شقي المخ الأيسر و الأيمن حيث يكون إحدهما أكثر
سيطرة من الثاني، فنحن نعرف أن النصف الأيمن يتحكم في الجانب الأيسر من الجسد

¹الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص:437.

الذي يقوم بالوظائف، بينما يتحكم النصف الأيسر في الجانب الأيمن من الجسد الذي يقوم بالحركات الدقيقة.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن 97% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية لديهم خلل دهليزي، فالمخيخ نتيجة لارتباطه بالعضلات والأوتار يقوم بعملية تنسيق عن طريق النبضات العصبية التي تساعد على القيام بالحركات بشكل صحيح وخاصة الدقيقة منها، لذلك فإن هذا الخلل يؤدي إلى حدوث صعوبات في الأفعال التي تتطلب دقة مثل الرسم و الكتابة و الأمور التي تحتاج إلى دقة وتركيز¹.

3- العوامل العضوية و البيولوجية:

تشير الدراسات و البحوث التي أجريت على ذوي صعوبات القراءة إلى "وجود خصائص، أو مظاهر تشريحية ملموسة تميز النصفين الكرويين للمخ لدى هؤلاء الطلاب مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المدى العمري". ومن هذه الخصائص :

1- غياب اللاتساوي أو اللاتماثل داخل منطقة اللغة، في النصفين الكرويين الأيسر و الأيمن من المخ.

2- وجود تغيرات فسيولوجية تشكل أنماطا مختلفة كيفيا لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ. وتنقسم هذه العوامل العضوية البيولوجية إلى مايلي:

أ-عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية:

قام بعض العلماء بدراسة هدفت إلى فحص تخطيط المخ لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام عدة طرق مثل التشريح وصور الرنين المغناطيسي، وغيرها. وقد أوضحت النتائج أن النصف الأيسر من المخ لدى العاديين يكون أكبر بوضوح من النصف الأيمن

¹المرجع السابق،ص:150.

بينما يتساوى النصفان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، و يختص النصف الكروي الأيمن بالتجهيز والمعالجة اليسارية للكلمات كأشكال أوصور، أرموز، بينما يختص النصف الكروي الأيسر بالتجهيز و المعالجة السمعية لأصوات الحروف، أو الرموز اللغوية. و عندما يكون النصف الأيسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي و التعرف على مفرداته و معالجتها ممكنة، بينما يصعب على الذين يعانون من صعوبات القراءة السيطرة على النظام اللغوي نظرًا لتساوٍ نصفي المخ، فضلًا عن صغر منطقة اللغة في النصف الأيسر وقلة عدد خلاياها مقارنة بالمنطقة المتشابهة لها في مخ الأفراد العاديين.

ب-عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعترى الوصلات العصبية:

يمكن تفسير هذه العوامل من خلال مَنْحِيَيْنِ على النحو التالي:

الأول: يشير فريق جامعة هارفارد للبحوث العصبية إلى تأثير الوصلات العصبية التي تربط بين العين و المراكز البصرية في القشرة المخية، لدى ذوي صعوبات القراءة ينتج منها بطء عمليات تجهيز المعلومات البصرية إضافة لتأثر مماثل لمركز التجهيز السمعي في القشرة المخية لدى هؤلاء الطلاب.

الثاني: أشار له "ديفز" في تفسيره للرؤية المشوشة لذوي صعوبات القراءة حيث شبّه الوصلات العصبية في مخ الإنسان بالشبكة التي تتقاطع فيها تلك الوصلات أفقياً و رأسياً عن نقل الرسائل من الأعضاء الحسية إلى المراكز المختصة بتجهيز و معالجة المعلومات و الاستجابة لها في المخ¹.

4- القصور الحسي:

إن القصور البصري و السمعي له أثره الكبير في عملية القراءة لأنها عملية حسية من خلالها يتعرف الطفل على الرموز المكتوبة و يميز و يرتبط ليتعرف على المقروء والشبه

¹المرجع السابق، ص: 150-151.

والإختلاف فيه فالقراءة تبدأ بعملية ميكانيكية فسيولوجية من خلال حاستي البصر و السمع ثم العملية العقلية التي من شأنها أن يدرك المتعلم المعنى وتفسيره.

وعندما يحدث القصور الحسي في أي سنة عمرية خلال مرحلة الطفولة فسوف يصعب تعويضه في السنوات اللاحقة لأن هذه المرحلة العمرية تشكل الأساس الذي يُعتمد في البناء المستقبلي ، والإستعداد الذي يحدث قبل القراءة هو تفاعل بين ثلاثة متغيرات هي: النمو العقلي، النمو الحسي و النمو الشخصي فالطفل الذي يعاني من قصور بصري، أو اختلال في عضلات العين، واعتماده على عين واحدة دون غيرها لها أثرها في عمليتي تعلم و تعليم القراءة، كما أن القصور السمعي له أثره كذلك لأن السمع يساعد على إدراك الكلمة و تمييزها وربط الكلمة الملفوظة بالكلمة المكتوبة.

كما أن العلل المتعلقة بالقصور الحسي ليست بدرجة واحدة، ولكن كلما زاد القصور كلما أثر أكثر في تعلم القراءة، فمثلا طول النظر يكون أكثر تأثيرا على تعلم الفرد للقراءة من قصره لأن الأخير لا يتطلب نظارة طبية للقراءة بينما الأول لا يستطيع الفرد القراءة إلا بوجود نظارة طبية، وقد تكون هذه المسألة غير مدركة قبل دخول الطفل المدرسة، أو ربما تدرك بعد فترة من الزمن الأمر الذي يجعل الطفل يتخلف عن أقرانه الآخرين.

و قد تكون هناك أعراض تتعلق بالقدرة السمعية إذا لم تعالج بشكل مبكر سوف تؤثر سلبيا على اكتساب الطفل للغة و الكلام، والذي يؤثر بدوره على استعداداته وقدرته القرائية، وهناك بعض العلل التي يسهل علاجها بشكل مبكر مثل إلتهاب الأذن الخارجية، أو الوسطى قياسا بالعلل المتعلقة بالأذن الداخلية. كما أن التهجي القرائي يتطلب تنسيقا بين حاستي البصر والسمع، وأي خلل في ذلك أو في إحدى الحاستين لن يؤدي إلى التنسيق بينهما.

4- قصور العمليات المعرفية:

أشرنا سابقا إلى أن القراءة تتكون من عمليتين متصلتين الأولى فسيولوجية متمثلة في صحة العين و السمع، والثانية عقلية إستيعابية وربما لا يكون هناك قصور في الجانب

الفسولوجي أو في العملية الأولى، ولكن قد يكون القصور في التالية، في العملية النمائية مثل: الانتباه أو التذكر، أو التفكير، وأي قصور في هذه العمليات النمائية سيؤثر سلباً في عملية التعلم بشكل عام و تعلم القراءة بشكل خاص وقد سبق لنا وأن وضعنا ذلك عندما عرضنا العلاقة بين الصعوبات النمائية والأكاديمية.

5-الظروف الأسرية:

على أقل تقدير يمكن القول أنه في حالة وجود خلل دماغي فإن هذه المتغيرات ستسهم إسهاماً كبيراً في تعميق ذلك الخلل. فالطفل الذي يعاني من حرمان الحب والحنان لا يمكن أن يكون كقرينه الذي يحصل على كفاية من الحب و الحنان و الاتصال الصحي المثمر الذي يسود التعزيز الإيجابي الفاعل والذي يساعد على التحدث و النطق وتلبية الحاجات النفسية التي لها آثار في التعلم.

6-الظروف المدرسية:

تزيد الظروف المدرسية من حدة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، فمن المتغيرات المدرسية التي لها أثر على تعلم الطفل: المعلم والأساليب و الطرق، إذ أن المعلم هو القطب الفاعل الذي يجعل المتعلم محباً أو كارهاً للمدرسة من خلال الأساليب و الطرق التي يستخدمها مع المتعلمين، فمن المعلمين من يتبع أساليب غير تربية كالأسلوب القسري والاستبدادي أو الأسلوب المتذبذب أو المتهاون أو أسلوب التفرقة و غيرها من الأساليب اللاسوية التي تؤثر بشكل أو بآخر في دافعية المتعلمين ، إضافة للمحتوى التعليمي الذي قد لا يتناسب مع ميولهم وقد راتهم ،كما أن هناك متغيرات قد يكون لها أثر في تكيف الطفل في البيئة المدرسية منها سياسة المدرسة وصفوفها .

1-8 علاج صعوبات القراءة:

تباينت و تعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات ومشكلات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال هذه الصعوبة ودرجة حدتها و القائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها وسنقدم فيما يلي أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً.

1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: (VAKT)

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الإعتماد على الحواس الأربع حاسة البصر visual وحاسة السمع Auditory والحسحركية Kinesthetic و حاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة. ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة نسبة إلى الحروف الأولى في كل كلمة من كلمات تلك الحواس ويقع عبء استخدام هذه الطريقة على عاتق المعلم حيث يتعين عليه أن يجعل التلميذ يرى الكلمة مكتوبة، و يتتبعها بأصابعه، و يقوم بتجميع حروفها (نشاط حسركي) و أن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، و يرددها لنفسه بصوت مسموع. ثم يكتبها عدة مرات.

و مع أن هذه الطريقة ذات فعالية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة شديدة في القراءة، إلا أن البعض يرى أنها مرهقة تماما بالنسبة للمدرس. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل فضلا عن أن بعض الباحثين المتخصصين "كجونسون" و "مايكليست Johnson Mykebust يريا"صعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت واحد" ¹.

2-طريقة فيرنالد: Fernald Method

في عام 1920 وفي ولاية كاليفورنيا الأمريكية طوّر "جريس فيرنالد" و"هيليس كيلر" الطريقة الحسية الحركية kinesthetic لتدريس القراءة و التهجئة و تدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية Language experience وأساليب التتبع tracing techniques في أسلوب متعدد الحواس.

في طريقة فيرنالد يملئ الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلمها. وهكذا فإن الطلاب هم الذين يختارون المفردات، وفي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل دون أصوات. و تتضمن هذه الطريقة أربع مراحل تدريبية هي :

¹الزيات فتحي، صعوبات التعلم، ص:474.

المرحلة الأولى: يكتب المدرّس الكلمة على السبورة أو على ورقة ومن ثم يقوم الطفل بتتبع الكلمة. وحين يتتبع الطفل الكلمة بإصبع ينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء تتبعه و يتكرر ذلك حتى يكتب الطفل الكلمة دون النظر إلى الأصل و بهذه الطريقة يتم تدريب الذاكرة البصرية في عملية قراءة الكلمات. و من ثم يكتب الطفل الكلمة في قصة من خبرته وأخيرا تتم طباعة القصة و يقوم الطفل بقراءتها مطبوعة أو مكتوبة.

المرحلة الثانية: يتم الوصول إلى هذه المرحلة حين لا يكون الأطفال بحاجة كبيرة لاستخدام التتبع لتعلم كلمات جديدة وفي هذه المرحلة يكون الطلاب قادرين على تعلم الكلمات بأنفسهم عند كتابتها من قبل المدرس و يستمرون في كتابة الكلمات من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ثم كتابتها والطفل هنا يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة، وفي النهاية يكتسب كثير من الأطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة إليها (إلى النسخة الأصلية) ومن الممكن أن يستخدم الطفل هنا الكتاب المدرسي مباشرة.

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على معرفة كلمات جديدة من خلال تشابه مع كلمات سبق تعلمها. فالطفل قد وصل الآن في مرحلة التعميم من كلمات معروفة، إلى كلمات جديدة. وعلى المعلم تقديم مادة كافية من القراءة ليتمكن الطفل من تطوير مفاهيم سوف تساعد على معرفة كلمات جديدة، وفي تطوير المفردات وفي فهم معنى الكلمات عند قراءته لأي محتوى جديد.¹

يرى "كيرك وكالفانت" "إن طريقة فيرنالد استخدمت منذ عام 1928 مع كل من الأطفال و الكبار ممن هم في مستوى ذكاء عادي ولديهم صعوبة شديدة في تعلم القراءة واستخدمت بأشكال مختلفة مثل حذف التتبع في المرحلة الأولى. وهذا دليل كاف على صدقها مع بعض الحالات على أقل تقدير".²

3- طريقة أورتون جلنجهام: (Gillingham MethodOrton-)

تمثل طريق أورتون جلنجهام" تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة و تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف SYSTEMATIC والتراكيب اللغوية Structural language المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز وتعليم التهجى. والأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الفرد نطق الحروف (أصوات الحروف) و مزجها أو دمجها blending حيث يتعلم الطفل المزاجية بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة.

ومهام التهجى المتزامن هي جزء أيضا من طريقة "أورتون جلنجهام". حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تعاقبي أو تتابعي كما تؤكد هذه الطريقة على نطق الحروف و أصواتها . وتعتمد على التتابع الشكلي للتعلم و يتم تأجيل

1Cecile R.Reynolds,Elaine Fletcher- Janzen,Concise Encyclopedia of Spcial Education,2ed,ARefrence of the Education of |Handicapped and other Exceptional Cheldren and Adults,Wiley,2002,United State of A merica,p393.

القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي " أورتون- جـلنجهام" ومنها مشروع القراءة Project- Reading الذي يعد تطبيقاً لها و الذي طبق بالولايات المتحدة الأمريكية.¹

وقد طور " جـلنجهام و ستيلمان" طريقة "أورتون -جـلنجهام" وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري و السمعي و الحسركي للطفل على النحو التالي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

كما حدث تطوير آخر لطريقة "أورتون- جـلنجهام" على يد "سلنجرلاند" (Slingerland) عن طريق إعداد دليل المدرس ودليل آخر للموارد التعليمية. وقد أطلق سليجرلاند على الطريقة هذه طريقة تعدد الحواس لتعليم فنون اللغة للأطفال ذوي الصعوبات النوعية في اللغة.

ومع أن طريقة "جـلنجهام" وتعديل "سلنجرلاند" قد أوجه نقداً في جوانب عدة من قبل المتخصصين أمثال "ديشاننت²Dechant" و"فروستنج" (Frosting) و "وبمان" (Wepman) إلا أنه وُجد كثير من الأنصار والمدافعين عن هذه الطريقة، ولقد ذكر "أتو" وآخرون (otto and al) بأن "النظام قد حقق نجاحاً عندما أُستُخدم مع بعض التعديلات".³

1 Sir Jackie Stewart, How to Detect and Manage Dyslexia- A Reference and Resource Manual, Phicomena

Ott, 1ed, 1997, p63.

2 فتحي الزيات، ص: 317.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إضافة للطرائق الثلاث والمتعارف عليها في علاج صعوبات القراءة نجد مجموعة من البرامج القرائية العلاجية التي كان وما زال لها دور في علاج الصعوبات الحادة للقراءة ونذكر منها:

برنامج القراءة العلاجية: Reading Recovery program

أعدّ برنامج القراءة العلاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الأول، وقد أستخدم هذا البرنامج لأول مرة في نيوزيلاند، كما تم ممارسة وتطبيق البرنامج في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية و الأسس التي يقوم عليها برنامج القراءة العلاجية هي: تقديم تعليم أو تدريس فردي للأطفال الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف الأول.

يتم تقويم جميع تلاميذ الصف الأول خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديدًا التلاميذ الذين يحتلون الرتبة الأدنى

التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف الأول هم الذين يُختارون لبرنامج القراءة العلاجية.

ويكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستواهم القرائي كي يصل الى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة.

ويستخدم برنامج القراءة العلاجية الخطوات التالية:

- قراءة المؤلف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطاقة التعبيرية لديهم.

- تسجيلات فورية موقفية: حيث يتم ملاحظة التلاميذ من خلال قراءتهم وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناء على هذه الملاحظات.

- الكتابة: تقدم فرصاً متعددة للكتابة ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات، وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية الطلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفنولوجي بالأصوات.

- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى: يختار التلاميذ كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد الذي وقع الاختيار عليه. بيّن "ديفور" (Deford) أن التقارير والدراسات التي أجريت على هذا البرنامج أشارت إلى: أن 85% من الأطفال الذين طبق عليهم برنامج القراءة العلاجية، قد ارتفع مستواهم ليصل إلى متوسط مستوى أقرانهم في القراءة والكتابة، خلال مدة تتراوح ما بين اثنتي عشر إلى خمسة عشر أسبوعاً¹ ويضيف "ديفور" أن هذا البرنامج يُعجل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول، إضافة للتدريس أو التدريس المكثف الذي يتم بمعرفة المدرسين المدربين على تطبيق برنامج القراءة العلاجية.²

2- برامج التدريس الموجه المباشر: (Dircet instruction programs)

تتكون برامج التدريس الموجه المباشر من ستة مستويات ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتوجيهات أو تعليمات قرائية وفقاً لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المدرس، مستخدماً التعزيز أي تعزيز الاستجابات الصحيحة للتلاميذ في الاتجاه المرغوب كما يقوم المدرسون بتوجيه التلاميذ خلال بعض الأنشطة المعينة باستخدام التعليمات الشفاهية مع كل خطوة من خطوات البرنامج.

كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية، حيث يقال للتلاميذ أن يستحضروا المهارة السابقة اللازمة: كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على ادماج هذه الأصوات في

(1) فتحي الزيات، صعوبات التعلم، ص 478

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها

كلمات. و بالإضافة إلى استخدام تشكيل بعض الحروف الهجائية لتقديم بعض التلميحات التي تشير الى صوت الحرف، وتدرجيا يتم تعرف التلميذ على الحروف الهجائية. تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر ومنها دراسة كل من "بيتمان Batman وبيكير Backer وكيرين Carine وغيرهم¹ إلى الفعالية البالغة لهذه البرامج بالنسبة للأطفال ذوي الصعوبات الحادة في القراءة على الرغم من انعدامها حاليا في المدارس الأوروبية عموما والأمريكية خصوصا.

-3- برنامج علاج ضعف الفهم القرائي:

أعدّ "هاريس" و"سيلبي" (Harris and Salby)² برنامجا يستهدف تحسين مستوى الفهم القرائي لتلاميذ من الصف الرابع إلى الصف الثاني عشر من خلال الخطوات التالية:

- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهم معانيها بالإضافة إلى مرادفاتها.
- اكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، واعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.
- استئارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

1 المرجع السابق، ص 479 .

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها

2- صعوبات الكتابة:

2-1 تعريف الكتابة:

تعد الكتابة نظام تواصل ثنائي بعد اللغة المنطوقة فهي تمثلها على شكل رموز خطية وهذا ما ذكره جاليسون في قاموس تعليم اللغات إذ يقول: "الكتابة نظام من الرموز الخطية الواصفة للغة المنطوقة، تعمل على حفظ اللغة الشفاهية من الزوال والاندثار"¹. كما ورد تعريف الكتابة في قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي ونقلًا من قاموس التربية لليجوندر كآلاتي: "الكتابة تمثيل ملموس للفكر بواسطة نظام من الرموز الخطية المتواضع عليها التي تستند إما إلى الاصوات أو على المعاني. وسيلة تعبير تهدف إلى التواصل... نشاط مركب لانتاج النصوص، ذات الطابع الفكري واللساني معا، يستدعي مهارات التفكير ومهارات لغوية"². وعليه الكتابة نشاط متكامل مبني على جانبين هما:

- الجانب الآلي: ويعني قدرة المتعلم على التحكم في العضلات الصغيرة الموجودة في أطراف الأصابع، والتحرك بدقة في رسم أشكال الحروف مراعيًا في ذلك اتساق حروف الكلمات وحجمها مع اتباع السطر عند الكتابة.

- الجانب الفكري: وهو قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف الهجائية، واحترام رسمها في الكلمات ولأجل ذلك يجب أن يكون المتعلم متحكمًا في قواعد الخط والاملاء يقول "رجب فضل الله": "الكتابة عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الاملاء الاختباري أو نقل الرموز كما هو في حالة التقليد والاملاء المنظور". كما عرفها "الناقة بأنها": "قدرة حركية يدعمها ادراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت للشكل (خط و املاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم وبتوافر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة"¹

1 - Galisson.R et Coste.D : Dictionnaire de didactique des Langues ,p :176.

2- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث (عربي - انجليزي - فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص: 272.

3- ايهاب البيللاوي والسيد علي احمد، صعوبات تعليم القراءة والكتابة، ص 238

تتكون مهارة الكتابة من ثلاثة مهارات أو قدرات فرعية هي: الكتابة اليدوية (الخط) spelling و التهجئة و الاملاء) Handwriting والتعبير الكتابي written expression سنعرّف كل واحدة منها:

1-1-2 الكتابة اليدوية (الخط) (Handwriting):

يشير الخط إلى النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة (رسم الحروف بشكل واضح متناسق)، إذ يعرّف الخط على أنّه " كيفية رسم الحروف وربط بعضها إلى بعض، وفق قواعد مضبوطة تتيح تسهيل الكتابة بسرعة وإتقان.¹ كما أنّه: " علم تعرف به صور الحروف وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطأ، وما يكتب منها في السطور، وكيف سيبله أن يكتب وما لا يكتب، وإبدال ما يبدل منها في الهجاء ووبماذا يبدل".² وقد اقترح "ويدرهولد" (wiederhold) عددا من المجالات التي يمكن من خلالها تقويم الخط منها:

ملاحظة وضع اليد ووضع الورقة، وحجم الحروف وتناسق نسبها بالنسبة لبعضها، وجودة خط القلم المستخدم في الكتابة، ومقدار الانحناء في الحروف و اتساقه، وتشكّل الحروف في داخل الكلمة، و اتصالها ببعضها، والمسافات بين الحروف وبين الكلمات، وسرعة الكتابة.¹

2-1-2 التهجئة (التهجي) Spelling:

تعرف التهجئة بأنها صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف وكذا للأصوات المختلفة المكونة منها حيث توجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وبالطريقة التي تنطق بها تلك الحروف والكلمات، فكل حرف من حروف اللغة العربية

1- Galisson.R. et Coste ,p :176

2 -محمود أحمد السيد:في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، 2014/2015، ص182.

3-منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها و استراتيجيا علاجها، مكتبة زهراء الشرق ، ط1، 2005، ص103.

أصوات أربعة من الساكن والمتحرك (الضم والفتح والكسر) ويحتاج الطالب إلى قدرة عالية للتعرف على هذه الأصوات وموقعها. في الكلمة ثم صياغة الكلمة وفق أصوات الحروف المؤلفة منها فضلا عن أصوات المقاطع فقد تتكون الكلمة من مقاطع و أصوات (الحرف الذي يلفظ مستقلا) ويلاحظ أن كثيرا من طلاب صعوبات التعلم يعانون من التعرف على الحروف الهجائية و أصواتها وترتيبها بين الحروف مما يعوق¹ عملية القراءة ومن ثم الكتابة كما يعرف "علي أحمد مذكور" التهجي قائلا: أما التهجي السليم، وهو ما يطلق عليه البعض اسم الاملاء، فهو يعني قدرة التلميذ على نوعين من الأداء:

قدرته على نطق الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة ونطق الكلمات متتابعة في الجملة بطريقة سليمة.

قدرته على كتابة الحروف منفردة ومتتابعة في الكتابة وكتابة الكلمات منفردة ومتتابعة في الجملة بطريقة سليمة

3-1-2 التعبير الكتابي (Written expression):

هو إيصال الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية وتتضمن عملية التواصل هذه وجود أفكار و امتلاك لغة سليمة للتعبير عن هذه الأفكار وكذلك القدرة على ترجمة اللغة الشفاهية إلى رموز كتابية ومن ثم القدرة على كتابة هذه الرموز حيث يتمكن الشخص الآخر من فهم الأفكار وبالإضافة إلى الكتابة والتعبير كمتطلبات سابقة للتعبير الكتابي فإن تطور اللغة يعتبر متطلبا سابقا أكثر أهمية ولقد أشار "آلي ودشغر" إلى أن المراهقين ممن لديهم صعوبات في التعلم غالبا ما يعانون من صعوبة في الأعمار المبكرة في مهارات الاستماع، والكلام، والكتابة² وقد أكد كلا من "جونسون و مايكلست" أيضا على

1- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ط1، ص43

1 - صموئيل كيرك، جيمس كلغنت، ت: زيدان أحمد السيرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ص376.

أهمية الفهم القائم على مهارة الاستماع، والتعبير الشفاهي لتطوير اللغة المكتوبة، ولقد ذكر "فلبس وفلبس" "phelps and phelps" أنه بالإضافة إلى تطور اللغة، فإن العمل الكتابي يتطلب دمج وتناسق القدرات البصرية المتنوعة مع المهارات الحركية الدقيقة.

2-2 مراحل نمو مهارة الكتابة:

تعتبر مهارة الكتابة مهارة سابقة لمهارة التهجئة (الرسم الإملائي) والتعبير الكتابي والعجز فيها ينعكس سلباً على مهارة التعبير الكتابي فإن لم يكن الطفل قادراً على أدائها فلن يكون بمقدوره الاستمرار في مواصلة التعبير عن أفكاره وتدوينها، وتمثل الكتابة بعداً معرفياً ومهارياً، فهي مهارة مكتسبة كما هي القراءة يمكن تعليمها عن طريق المدرسة التي تتطلب من المدرس تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة إملاً بخط جيد وحسن، ومن ثم تعليم الطلاب التعبير عن أفكارهم وعواطفهم بوضوح. و فيما يلي توضيح لمراحل نمو مهارة الكتابة (الخط):

أولاً: مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة:

ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

- يبدأ الطفل بالرسم العشوائي إلى أن يصبح قادراً على رسم الحروف.
- يعلم الطفل القراءة والكتابة معاً.
- تحسين الكتابة وتجويد الخط: وهذه تتم في أواخر مرحلة الحضانة ورياض الأطفال والجدير بالذكر أن عملية تعليم الكتابة تمر وفق المراحل العمرية للفرد.

ثانياً: مرحلة ما قبل المدرسة

ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة، وتشتمل على ثلاث مراحل تطويرية هي:

- مرحلة ما قبل التخطيط:

تسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى السنة الثانية من العمر وتتميز بما يلي:

- استخدام أي أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها
- أنها خريشات ليس لها اتجاه معين، ولا ملامح محددة، وتتصف بالعشوائية بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على التحكم في الإمساك والقبض بعضلات الأصابع.
- أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل، يقوم بها بدون أن يكون قادراً على تجويدها أو تحسينها، و إصلاحها.

- مرحلة التخطيط التلقائي:

وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر وتمتد من سن 3- 4 سنوات، ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير المنتظم، وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تُعبّر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنظم ليصبح منظماً على شكل خطوط رأسية أو أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور، وهذه المرحلة تدل على ميل الطفل إلى الانطلاق نحو التعبير الرمزي، وميله إلى إيصال أمر ما إلى الآخرين.

- مرحلة المحاكاة عن بعد:

أو مرحلة الكتابة بالألوان، وتمتد من سن 4- 5 سنوات ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالخطوط المنحنية والمستقيمة، والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي، الذي يصبح من جملة خبرات الطفل.

ثالثاً: مرحلة الكتابة في المدرسة

تبدأ هذه المرحلة بدخول الطفل إلى المدرسة و التحاقه بالصف الأول حيث يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة من تعلمه للكتابة، و أصبح على قدر من النضج العقلي والجسمي والانفعالي يُمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي :

1- التهيئة للكتابة:

وتتمثل في اعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة حيث نعرّف الطفل بأدوات الكتابة، ونعوّده على مسك القلم وتصحيح أوضاعه الخاطئة، كما نعوّده على الاتجاه الصحيح في الكتابة، من اليمين إلى اليسار، ونعوّده على الجلسة الصحيحة، ونمرّن عضلات يده مع مواكبة العين لها، إضافة إلى بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب واتباع السطر.

2- الكتابة:

يستخدم المعلم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة و متبعا الخطوات التالية:

- يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها.
- يشير المعلم إلى الحرف المقصود وينطقه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.
- يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدما اصبعه أو المؤشر ثم يكتب الحرف على السبورة ببطء طالبا منهم متابعته.
- يطلب المعلم من التلاميذ تقليده بأصابعهم على المقاعد، وفي الهواء.
- ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويوضح لهم تعليمات الكتابة، فوق النقط والكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية، ومن دون تحديد نقطة البداية، وكتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة، وكتابة المقاطع، والكلمات، والجمل،.... وهكذا.

3- تجويد الكتابة:(الخط)

يتم في هذه المرحلة تعليم الخط في مرحلتين:

- مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنبا إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.
- مرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة الى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته¹.

¹ لينظر : Ajuriaguerra.J et Coll L'Ecriture de L'Enfant , Edition De lachaux ,

Paris,1979,tome(1),p :10.

2-3- تعريف صعوبات الكتابة:

يعدّ تعلم الكتابة المهمة اللغوية الأكثر صعوبة والتي يتعين على التلاميذ إتقانها. ويعاني المتعلم ذو صعوبات الكتابة من عجز في أداء المهام الكتابية، سواء تمثل ذلك العجز في الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي.

2-2-1 صعوبات الكتابة اليدوية (الخط): (Dysgraphia)

تظهر صعوبات الكتابة اليدوية في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة أو عكس المقاطع أو الكلمات وخطاً تسلسل الحروف في الكلمة.

ويشير "الروسان" إلى أن الطفل ذو الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.

2-2-2 صعوبات التهجئة (Dysorthography):

من المشاكل الشائعة لدى تلاميذ صعوبات التعلم هي عدم المقدرة أو الضعف في تهجئة الكلمات الموجودة أمامهم، وتكمن الصعوبة في عدم القدرة على:

- تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.
- تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق. باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً.
- مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.
- تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً، والتي تُشكّل صعوبة للتلاميذ العاديين أيضاً¹.

¹ Temple.CM: Developmental Dysgraphia, the Quarterly journal of Experimental Psychology, USA. 1986, p: 77-110

3-2-2 صعوبات التعبير الكتابي:

وتتمثل في:

- صعوبات التعبير عن الأفكار ،وتنظيمها ،ولذلك تتصف كتابة هؤلاء التلاميذ بعدم التنظيم والترتيب. وكثيرا ما توجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات.
- صعوبات في النحو والصرف كترتيب الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح ،والاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- الخطأ في كتابة نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم¹.

3-2 العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة:

لقد أورد كل من "جابر" و"ملحم" و"عبيد" و"الظاهر" و"الزيات" عددا من العوامل التي قد تسهم في ظهور صعوبات الكتابة ومنها:

أولا :العوامل المتعلقة بالمتعلم:

1- اضطراب الضبط الحركي:

يقصد بها العجز عن ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع ،ما يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية واللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها وتتبعها،فضلا عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها ،وغالبا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية لدرجة أن الطالب قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته.

2- العوامل العقلية المعرفية:

اتفقت العديد من الدراسات على الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عامة ويعانون من صعوبات الكتابة على وجه الخصوص،يفتقرون الى القدرات النوعية الخاصة

¹DiDier Porot ,Les Troubles du langage ,Edition Presse Universitaire,France,1978,p :49-

التي ترتبط بالكتابة، كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة الى جانب القدرة على ادراك العلاقات المكانية، وهم يعانون أيضا من قصور وظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالادراك والحركة.

-3- القصور البصري:

ويتمثل في جانبين هما:

أ- اضطراب الادراك البصري:

يقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهره كصعوبة تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات مع نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، وكل هذا يؤدي الى صعوبات في كل من القراءة والكتابة.

كما أن مشكلات ادراك العلاقات المكانية-البصرية ترتبط بصعوبات الكتابة، والأطفال الذين يتصفون بهذه المشكلات عادة ما تكون لديهم صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية وتمييز الخط الأفقي من العمودي، ونسخ الأشكال والحروف والأعداد والكلمات والقراءة، واستخدام الخرائط واعطاء الوقت للكتابة.

ب- اضطراب الذاكرة البصرية:

حيث يصعب على المتعلم تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتابع عن طريق اللمس، ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية Visual Agnasia ويرجع ذلك لضعف الخيال والادراك واللعب الإيهامي لدى المتعلم بسبب عجزه عن الالمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال. وترتبط القدرة على التخيل والتصور بصعوبات الكتابة حيث أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة والكلام، والقراءة والنسخ لا يستطيعون استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، وفي بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين لا يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة بصريا يستطيعون تحديد ومعرفة الحرف أو

الكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع، بالإضافة إلى عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية.

-4- استخدام اليد اليسرى:

إن تفضيل استخدام اليد في الكتابة لا يثبت حتى يبلغ الطفل عدة سنوات، ومن ثم نجد أن الطفل يُطوّر تدريجياً استخدامه لليد اليمنى، أو تفضيله لليد اليسرى أوجدته يستخدم كلتا يديه دون تفضيل بينهما، وهناك حوالي 90 % من الأطفال يستخدمون اليد اليمنى، وحوالي 8 أو 9 % يستخدمون كلتا اليدين. ويواجه الطفل الذي يستخدم الأنماط المعمول بها، الأمر الذي يمنعه أحياناً من الاستمرارية فتعارض الاتجاه في كل من الإدراك والحركة قد يؤديان إلى جعل الحركة ليست سلسلة، كما أن الطفل العسر قد يميل إلى أن ينظر إلى الأشياء من اليسار إلى اليمين.

-5- ضعف المهارات الأولية:

هناك عدد من الأطفال لا يستطيعون تطوير مهارات الكتابة اليدوية بسبب ضعف بعض المهارات الأولية ومنها مايلي:

- مهارة ادراك المسافات بين الحروف وادراك العلاقات المكانية مثل: تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.
- القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة للأصابع بشكل كاف يمكنهم من الكتابة.
- لم تنتهياً الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدوياً مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

كما أن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكونا سببا في ضعف الأداء الكتابي فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جداً، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطأ وبعض

الأطفال يدني رأسه من الورقة الى درجة ملامستها، وكل هذه المشكلات وغيرها تشير الى احتمال مواجهة الطفل لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات، لذلك لابد من معالجة مثل هذه المشكلات في مرحلة ما قبل الكتابة وقبل تعليم الطفل النسخ والكتابة.

-6- انخفاض الدافعية:

هي أحد العوامل التي تؤثر سلبا بشكل عام في كل الجوانب الأكاديمية ومن بينها الكتابة. وقد يكون سببها ذاتي متعلق بالفرد نفسه كنتيجة لعوامل وراثية وبيئية، أو نتيجة لعوامل خارجية تؤدي الى تدني دافعية الطفل كآساليب التربية الوالدية الخاطئة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والمستوى الثقافي للوالدين، وحجم الأسرة، وعدم حرص الوالدين على متابعة أطفالهم بسبب الفراق والخصام أو وفاة أحدهما أو المشكلات المستمرة بينهما، أو مرض أحدهما أو كليهما.

ثانيا: العوامل الأسرية والاجتماعية:

يرى العديد من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم أنها ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب مما زاد من اهتمام الباحثين بالعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل.

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسة " بريين "

(Brayan) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم: يأتون الى المدرسة وهم مثقلون بالعديد من أنماط مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي فهم يتميزون بأنهم أقل:

- تعاونوا واهتماما وتنظيما.

- قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.

- تقبلا للآخرين للمسؤولية وتقديرها.

- قدرة على أداء الواجبات المدرسية.

- لباقة وحسن تصرف.

- شعبية وأكثر رفضاً وإهمالاً من أقرانهم من ذوي التحصيل الاعتيادي.¹

ثالثاً: العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المعلمين، إلا أن العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال قد ركزت على دور المعلم ونوعية التعليم وأنها عاملان رئيسيان وهامان لتعلم التلميذ فنوعية التعليم وفعاليته يتيحان الفرصة للطلبة للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن، وأن بعضاً من سلوكيات المعلمين غير المرغوب بها تثير في كثير من الحالات الفوضى والاضطراب داخل القسم.

1- المدرسة والصف:

إن للمدرسة أثراً في خلق جو صحي يبعث على حالة من الانتماء إلى المدرسة من خلال سياستها العامة، والعلاقات الاجتماعية المنفتحة وهذا ينعكس بشكل إيجابي على كيفية تعامل المعلمين بالمتعلمين. كما أن للصف أثراً في اكتساب الأطفال للمهارات التعليمية الأساسية مثل: مساحة الصف، وعدد التلاميذ.

2- طرق التدريس غير الفعالة:

إن الأساليب وطرق التدريس التي يتبعها المعلم تساعد الطفل على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية وخاصة القراءة والكتابة.

وهناك بعض طرق وأساليب التدريس غير الصحيحة التي يستخدمها المعلم في تدريس

1- Bryan,T: Social Problems and Learning Disabilities, In B.Wong (ed), Learning about Learning

Disabilities, San Diego: Academic Press, pp: 190-230.

الكتابة تؤثر سلباً في تعلمها منها ما يلي:

- التدريس الجماعي وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم بالدراسة.
- عدم اختيار الوسائل والطرائق المناسبة للتلميذ.
- الانتقال من أسلوب لآخر وبدون مبرر في تعليم الكتابة.
- الإقتصار على متابعة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الاملاء والتطبيق والتعبير وغيره.

2-4 استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة:

تتداخل صعوبات الكتابة ويؤثر كل نمط منها على باقي الأنماط الأخرى، ومنه فإن تناول أي منها بالعلاج والتصحيح يمكن أن يسهم على نحو إيجابي في التصحيح غير المباشر للمهارات الأخرى.

كما أن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على صعوبات الكتابة تختلف من تلميذ إلى آخر وفقاً لطبيعة صعوبات الكتابة لديه. ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

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

- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.
- الإشراف على جلسة الطفل أو وضعه واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث حجم ووضع كل من الكرسي وطاولة الكتابة. ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي.

- تدريب الطفل على طريقة مسك القلم بصورته الصحيحة أثناء الكتابة.
- يجب أن يكون وضع الورق أو الكرسي غير مائل، وأن تكون حافته السفلى موازية لحافة الدرج أو طاولة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل على الحروف والأرقام وبعض الكلمات

والأشكال الهندسية، ويطلب من الطفل تحسين هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم أو الطباشير، مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء كتابة الطفل للحرف.

- الورق المخطط أو تخطيط الورق: ويمكن أن تبدأ عمليات التدريب على الكتابة اليدوية باستخدام ورق مخطط بخطوط كبيرة أو متسعة، ومساعدة الطفل على إحلال الحروف وتسكينها داخل هذه الخطوط مع تدريبه على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام.

- تتبع الحرف من قبل الطفل.

- تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها.

- استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة.

- استخدام الكلمات والجمل.

إضافة لما سبق نجد بعض الطرق الخاصة بعلاج صعوبات الكتابة (خط/املاء) والتي

تعود لمجهودات بعض الباحثين والمربين ومنها:

1- استراتيجية فتجوند:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقاً للخطوات التالية:

- انطق الكلمة

- انظر الى الكلمة بتمعن.

- تصوّر الكلمة وأنت مغمض العينين.

- غط الكلمة ثم اكتبها على ورقة خارجية.

- إذا كان الاملاء خاطئاً أعد الخطوات السابقة.

2- استراتيجية هورن:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقاً لما يلي:

- انطق الكلمة بعناية.

- انظر بتمعن على كل جزء من أجزاء الكلمة خلال نطقها.

- انطق حروف الكلمة بشكل متسلسل.

- حاول تذكر شكل الكلمة ثم حاول تهجئها.

- أعد النظر إلى الكلمة.

- اكتب الكلمة في ورقة أو دفتر.

- أعد الخطوات إذا حدث خطأ املئي.

3- استراتيجية الاغلاق:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقا للخطوات التالية:

- عرض الكلمة على بطاقة.

- النظر الى الكلمة ويقوم المتعلم بدراسة حروفها وترتيبها.

- عرض الكلمة نفسها مع حذف أحد حروفها (مثل حرف المد).

- كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة.

- كتابة الكلمة بدون نموذج.

4- الاستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الاملاء:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقا للآتي:

- عرض كلمة في بطاقة مثل كلمة (سبورة).

- قراءة الكلمة بصوت واضح (سبورة)

- تحليل الكلمة إلى حروف مفردة (س ب و رة).

- كتابة حروف الكلمة بشكل منفرد (س ب و رة).

- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين أو ثلاثة (سبو) (رة).

- كتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية.

- كتابة الكلمة بدون نموذج.

5- استراتيجية التصور البصري:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعليم الطفل الكتابة وفقا للخطوات التالية:

- كتابة الكلمة للمتعلم على السبورة.
- قراءة الكلمة.
- قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل.
- كتابة الكلمة نقلا من السبورة.
- النظر الى الكلمة وأخذ تصور فكري لها (تخزينها في الذاكرة البصرية قصيرة المدى).

- اغلاق العينين وتهجي الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة .
- كتابة الكلمة غيبا.

6- استراتيجية الكتابة على الرمل:

يتبع المعلم في هذه الاستراتيجية تعلم الطفل للكتابة وفقا لمايلي:

- يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة.
- يطلب من المتعلم النظر الى الكلمة بتمعن.
- يطلب من المتعلم كتابة الكلمة على الرمل نقلا من السبورة.
- يطلب من المتعلم التأكد من صحة كتابة الكلمة.
- يطلب منه مسح الكلمة من على الرمل.
- يطلب من المتعلم كتابة الكلمة غيبا على الرمل.
- يطلب من المتعلم التأكد من صحة الكلمة.
- يطلب من المتعلم كتابة الكلمة غيبا على ورقة خارجية.
- اعادة الخطوات السابقة إذا كان الاملاء خاطئا.

7- الطريقة الصوتية اللغوية المنهجية:

خطوات هذه الطريقة هي:

- يقوم المعلم بتقديم الحرف مكتوبا على البطاقة والصورة على ظهرها ،والمطلوب من المتعلم نطق اسم الحرف مثل (نطق حرف س).

- ينطق المعلم الكلمة الخاصة بالصورة ثم ينطق صوت الحرف (نطق كلمة "سمك" ثم نطق صوت السين).
- يكرر المتعلم الكلمة الخاصة بالصورة والصوت (نطق كلمة سمك ثم نطق صوت السين).
- ينطق المعلم صوت الحرف ثم اسمه (نطق سين س).
- يكرر المتعلم الصوت واسم الحرف وهو يتولى كتابته مترجما الصوت الذي يسمعه الى حروف مكتوبة (نطق صوت السين). ثم كتابة (س - ي - ن).
- يقرأ المتعلم ماكتبه لينطق بالصوت (أي أنه يترجم الحروف التي كتبها الى الأصوات التي تسمع - نطق صوت السين -).
- يكتب المتعلم الحرف مغمض العينين ليتوفر لديه احساس الحرف (عند حجب احدى الحواس كالنظر تصبح الحواس الأخرى مثل اللمس أكثر حدة وحساسية).
- عندما يصبح المتعلم معتادا بصورة مقبولة على أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها يمكن تعديل الطريقة السابقة لتصبح :
- يمر المتعلم على البطاقات ناطقا بأصوات الحروف جهرا (عملية القراءة).
- بعدها يقوم المعلم باملاء صوت كل حرف بلا ترتيب حتى يكرر المتعلم اسم الحرف ويكتبه (تهجئة).

8- استراتيجية تطوير عملية التهجئة:

وخطواتها كالاتي:

- اكتب كلمة غير معروفة للمتعلم على اللوح أو على ورقة ومن ثم ألفظها (ثعلب).
- اطلب من المتعلم أن ينظر إليها ويسمّيها (ثعلب).
- اطلب منه أن يتتبع أحرف الكلمة ويرسمها في الهواء بينما هو ينظر إليها، اسمح للطفل أن يسمي كل حرف من حروفها، ويسمح هذا الاجراء للطفل تصور الكلمة بشكل أكثر دقة (ث ، ع ، ل ، ب).

- امسح الكلمة أو قم بتغطيتها واطلب منه أن يرسمها في الهواء ويقرأها في الوقت نفسه (ثعلب).
- أعد الخطوة الثالثة اذا كان ذلك ضروريا.
- اجعل الطفل يتتبع الكلمة ويرسمها في الهواء ويلفظها في الوقت نفسه الى الحد الذي يشعر فيه الطفل بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح.
- اطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطق بها ،أعد هذا الاجراء عند الضرورة(ثعلب).
- ادرس كلمة أخرى بالطريقة نفسها (مسجد).
- اطلب من الطفل أن يرسم الكلمة في الهاء ومن ثم يكتبها من الذاكرة (مسجد).
- إذا فشل أعد الخطوات من 2الى8.
- عندما يكون الطفل قد تعلم تهجئة الكلمة الأولى وكلمة أخرى من الذاكرة اكتب الكلمة في الدفتر الخاص بتقديم الطفل ،ويعتبرهذا الدفتر سجلا خاصا بالطفل وكذلك برنامجا للمراجعة، ويمكن استخدامه أيضا لتسجيل عدد الكلمات التي تعلمها الطفل كل يوم.
- 3- استراتيجية تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:**
- اقترح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال التعبير الكتابي وهي على النحو التالي:
- قدّم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة باشرافك المباشر وتوجيهاتك.
- أسّس جمعية للتعبير الكتابي ،يمكن أن يؤدي جو أو مناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل غرفة الصف في دعم الأنشطة الكتابية وتشجيع التعارف فيما بين الأطفال لممارسة أعمال التعبير الكتابي.
- اسمح للأطفال بأن يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي.

- طوّر مناخا نفسيا واجتماعيا للتفكير التأملي والحس بالمعنى لدى القارئ إضافة إلى الحس بالمستمع نفسه أو القارئ نفسه.
- أطلب من الأطفال نمذجة عملية الكتابة، أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة مثل: الفكرة، الخلفية، العناصر، السياق، الانتباه، الادراك، التفكير....الخ.
- انقل القدرة الذاتية والخبرة الشخصية إلى الأطفال: بما تتطوي عليه هذه الخطوة من رؤى متباينة إليهم، ومع تكرار ممارسة عملية الكتابة من قبل الطفل تنمو رؤيته ومسؤولياته عما يكتب كما يتعلم ادخال الاستراتيجيات التي قيلت له ،ومن ثم يصبح قادرا على الكتابة ذاتيا ودون أن يكون في حاجة إلى توجيهات المعلم.¹

1 انظر : Joseph Boyle& David Scanlon:Methods and Strategies for

Teaching Students With Mild Disabilities,Acase-Based– Approach,Wad

Worth,Cengage Learning,2009.

الفصل الثالث:

اجراءات البحث الميداني

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة في سلسلة البحث الميداني وهي أساسية بين مجموعة الخطوات الأخرى التي تنطوي عليها العملية، فهي تساعد على فهم المشكلة المدروسة في البحث كما تسهل على الباحث تحقيق دراسته الميدانية والوصول إلى أهدافه البحثية. وعليه، مكنتنا دراستنا الاستطلاعية من اختيار المدارس وتحديد المستوى الدراسي الذي سيتم من خلاله انتقاء عينة الدراسة الفعلية فكان اختيارنا لمستوى الثالثة ابتدائي بناء على الدراسات السابقة للموضوع وخبرتنا السابقة في ميدان التعليم بإعتبار أن صعوبات القراءة والكتابة لا يمكن تأكيدها في السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، إذ الكثير من المشكلات التي تعترض اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية بصفة عامة ومهارتي القراءة والكتابة بصفة خاصة في هاتين السنتين تعود لأسباب مختلفة لا ترتبط مباشرة بصعوبات القراءة والكتابة هذا من جهة ومن جهة أخرى، الكثير من المهارات القرائية والكتابية يكتسبها المتعلم في نهاية السنة الأولى والثانية ابتدائي تعد مهمة عند تشخيص صعوبات القراءة والكتابة في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، فالمتعلم في نهاية السنة الأولى ابتدائي يكون قادراً على :- قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.

- يميز بسرعة بين الأصوات نطقاً والحروف كتابة.

- يفهم ما يقرأ.

- يجيب عن أسئلة تتصل بمضمون النص.

أما في الكتابة فيتمكن من:

- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينها.¹

1 اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص: 09.

أما في نهاية السنة الثانية ابتدائي فالمتعلم قادر في القراءة على:

- قراءة نصوص قصيرة بأداء جيد.

- يفهم ما يقرأ.

- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.

أما في الكتابة فيتوصل إلى:

- احترام قواعد رسم الحروف والاملاء.

- توظيف الكتابة لأغراض مختلفة.¹

لقد سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية من تحقيق الآتي:

- التعرف والاحتكاك بالأطفال المتمدرسين والوقوف عند قدراتهم وصعوباتهم القرائية

والكتابية، وقد تسنى لنا ذلك بعد حضور حصص القراءة والكتابة (الخط والاملاء) المبرمجة

على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مع تطبيق اختبارات أولية في المهارات السابقة شملت كل

تلاميذ أقسام السنة الثالثة ابتدائي.

- التعرف على برنامج القراءة والكتابة (الخط والاملاء) المتبع في تعليم هذا المستوى

من خلال كتاب اللغة العربية والتدرج السنوي والاطلاع على الوثائق التربوية التي يستند

عليها المعلم في تعليمه للغة العربية (المنهاج، الوثيقة المرافقة ودليل المعلم)، اجراء مقابلات

مع المعلمين من أجل معرفة مايلي:

أولاً: آراؤهم اتجاه المنهاج المطبق لتعليم اللغة العربية عموماً والقراءة والكتابة (الخط

والاملاء) خصوصاً ومدى اهتمامه بمجال صعوبات التعلم الأكاديمية.

ثانياً: مدى اطلاعهم على موضوع صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة

خاصة من حيث المفهوم والتشخيص وأنواع صعوبات التعلم والعلاج المناسب لكل نوع من

أنواع صعوبات التعلم.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص: 25-26.

ثالثاً: تحديد عينة البحث وذلك بعد الاطلاع أولاً على النتائج الفصلية للمتعلمين (نتائج الفصل الأول والثاني) وثانياً كرريس القسم التي حددت تاريخ وحجم الصعوبة عند التلميذ المعاني لصعوبات في الكتابة (الخط والإملاء) وثالثاً دراسة الملفات الإدارية والطبية لكل تلميذ يشارك في الدراسة، لاستبعاد الأطفال الذين يعانون من أمراض أو اضطرابات أخرى مصاحبة لصعوبات القراءة والكتابة مثل: الاضطرابات النطقية والبصرية والسمعية أو التأخر الدراسي وغيرها. إضافة للإحاطة بكل الظروف المؤثرة في تدرس التلميذ سواء داخل القسم أو خارجه كظروف الأولياء الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

2- منهج الدراسة:

اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي وهذا لتناسبه مع موضوعنا وهو علاج صعوبات القراءة والكتابة فمن خلاله أجبنا عن مجموعة من تساؤلات البحث ومنها:

- من هم المتعلمون ذوو صعوبات تعلم القراءة والكتابة؟
- وكيف يتم تشخيصهم؟ وما هي مظاهر صعوبات القراءة والكتابة عندهم؟ وما هي الحلول الممكنة لعلاجهم؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها انتهجنا الخطوات التالية:

حدّدنا مشكلة البحث "صعوبات القراءة والكتابة" وجمعنا البيانات عنها.

- وضعنا فرضيات كحل مبدئي لهذه المشكلة وتوجيه البحث بهدف اختيار الحلول الموضوعية.

- اختيار العينة التي ستم عليها الدراسة، بالإضافة إلى شرح مفصل لحجم العينة وطريقة تحديدها وتحديد أدوات البحث التي تساعدنا في جميع البيانات والمعلومات والتي تمثلت في الفحص التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة والمقابلات والملاحظات المسجلة عند حضور حصص القراءة والخط والإملاء، والمدونات الكتابية (كرريس القسم)

- البدء بجمع البيانات المطلوبة بطرق دقيقة ومنظمة وتحليلها ومقارنتها بالاعتماد على الإحصاء.

- اخراج النتائج ووضع تفسيرات لها واستخلاص التعميمات التي سمحت بتشخيص مظاهر صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة ثم اقتراح العلاج المناسب لتلك الصعوبات.

3- عينة الدراسة

يعد اختيار عينة البحث التي تمثل المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها من الأمور الصعبة التي يقوم بها الباحث نظرا لما تتطلبه من الدقة، إذ كلما كان اختيار العينة اختيارا مناسباً كلما أمكن استخدام الوصف للمجتمع، وعليه بلغ عدد العينة الأولية التي شملتها الفحوصات التشخيصية لصعوبات القراءة والكتابة (الخط والإملاء) 299 تلميذا و تلميذة يتوزعون على خمس مدارس تابعة للمقاطعة 26 القبة - مديرية التربية لوسط الجزائر، وبعد تشخيصهم تم ضبط أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لينقلص العدد إلى ثلاثة وسبعين (73) تلميذا وتلميذة .

إذ بلغ عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة في مدرسة ذويبي مداني تسعة عشر تلميذا وتلميذة، شمل القسم الأول والثاني خمسة تلاميذ بالتساوي أما القسم الثالث فضم تسعة تلاميذ أما في مدرسة مليكة خرشي بلغ عدد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة ثمانية عشر تلميذ يتوزعون على قسمين ضم القسم الأول ثمانية أفراد أما الثاني عشرة تلاميذ.

و بلغ عدد ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مدرسة محمد جعفر اثني عشر تلميذا يتوزعون على قسمين بحيث ضم كل قسم ستة تلاميذ و كان عدد التلاميذ في مدرسة النجاح أحد عشر تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة شمل القسم الاول تلميذين أما القسم الثاني فضم تسعة تلاميذ.

أما مدرسة ابن باديس فاشتملت على عشرة تلاميذ ثم تشخيصهم من قسم واحد فقط.

و الجدول الاتي يشرح أكثر توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية:

الاقسام المدارس	القسم الاول			القسم الثاني			القسم الثالث			مجموع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم		
	العدد الكلي للتلاميذ	التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والكتابة			العدد الكلي للتلاميذ	التلاميذ ذوو صعوبات ق+ك			العدد الكلي للتلاميذ	التلاميذ ذوو صعوبات ق+ك		
		ذ	إ	م		ذ	إ	م		ذ	إ	م
مدرسة ذويبي مداني	32	04	01	05	35	03	02	05	35	06	03	09
مدرسة النجاح	30	04	04	08	24	06	04	10	/	/	/	/
مدرسة مليكة خريشي	25	03	04	07	24	05	01	06	00	00	00	00
مدرسة محمد جعفر	28	02	00	02	25	04	05	09	00	00	00	00
مدرسة ابن باديس	41	10	02	12	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	156	/	/	/	108	/	/	/	35	/	/	/
المجموع الكلي للتلاميذ المشاركين في الاختبار التشخيصي: 299 تلميذا.												

- الجدول رقم (1) يمثل توزيع أفراد العينة على المجموعات (المؤسسات التعليمية).

3-1 إجراءات اختيار عينة الدراسة

تمت عملية اختيار العينة حسب المراحل التالية:

1- المرحلة الأولى: والممتدة من 15 فيفري إلى 16 مارس 2016

قدمنا طلب للقيام بتربص ميداني على مستوى مصلحة التكوين بمديرية التربية لوسط الجزائر وبعد منحنا الموافقة لإجراء دراستنا الميدانية بالمدارس التابعة للمقاطعة 26 بالقبة - ولاية الجزائر انتقلنا إلى المدارس المعنية واتصلنا بمديريها الذين بينا لهم أسباب وأهداف الدراسة، فتعاون معنا المديرون وسهلوا لنا المهمة في حدود مسؤولياتهم وذلك من خلال السماح لنا بالتواصل والاحتكاك مع معلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي فحضرنا مع المعلمين دروس اللغة العربية المبرمجة طوال الأسبوع وأجرينا حوارات معهم فيما يتعلق

بمضمون المنهاج وأهدافه، وواقع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من حيث التشخيص والعلاج.

لقد سمحت لنا المرحلة الأولى من اختيار العينة من إجراء اختبار أولي في القراءة والكتابة (خط وإملاء) والذي كان أثناء الحصص التعليمية لكل نشاط وباقتراح من معلمي العينة، جمعنا من خلاله مدونة خاصة بالقراءة والكتابة ساعدتنا في تحديد وتشخيص عينة البحث.

2- المرحلة الثانية: والممتدة من 02 أبريل إلى 17 أبريل

بعد ضبطنا للعينة الأولية لذوي صعوبات القراءة والكتابة، اتصلنا بالمعلمين من أجل تأكيد اختيارنا وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع المعلمين لمعرفة خصائص كل فرد من أفراد العينة، كما استطعنا خلال هذه المرحلة من الاطلاع على النتائج الفصلية لأفراد العينة وجمع مدونة كتابية من كراريس القسم في نشاطي الخط و الإملاء توضح المسار السنوي لمكتسباتهم كل ذلك لتأكيد مصداقية اختيارنا لأفراد عينة البحث

3. المرحلة الثالثة والممتدة من 18 أبريل إلى 30 أبريل:

ورُعنا على المعلمين في هذه المرحلة مقياس تشخيصي للصعوبات العامة ومقياس تشخيصي لصعوبات القراءة وآخر لصعوبات الكتابة اقترحناها للتأكد أكثر من توفر خصائص ذوي صعوبات التعلم في العينة المختارة و لأجل تشخيصها و تحديد مظاهر الصعوبات القرائية والكتابية عندها و استبعاد الفئات الأخرى التي قد تشترك معها في بعض الصفات و ذلك بالاعتماد على محكات تشخيص صعوبات التعلم و هي :

أ- محك التباعد أو التباين : ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة

عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران :

المظهر الأول : التفاوت بين القدرات العقلية للمتعلم و المستوى التحصيلي .

المظهر الثاني : تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد

الدراسية.

ب- محك الاستبعاد : بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق مختلف مظاهر الاكتساب والتعلم مثل انخفاض القدرات العقلية و ضعف الفرص التعليمية و الاصابات الحسية وخاصة إصابة حاستي السمع و البصر و الخلفية الثقافية و الإجتماعية.

ج- محك التربية الخاصة: هذا المعيار على صلة مباشرة بمعيار الاستبعاد، ومفاده أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم ولا تناسبهم ولا تفيدهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، هذا بالإضافة إلى عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، لذا يجب توفير لون جديد من التربية الخاصة، من حيث التشخيص والتصنيف والتعلم الذي يختلف عما هو مستعمل مع الفئات السابقة. إضافة لمحك النضج والذي يعني أن معدلات النمو تختلف من متعلم لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فالذكور يتقدم نموهم بمعدل أبداً من الإناث مما يجعلهم في حوالي سن الخامسة والسادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعيق تعلمهم للغة، وقد يرجع هذا القصور لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

كما نجد محك العلامات العصبية، والتي تعني الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يتضح في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي) بالاعتماد على هذه المحكات وبمساعدة المعلمين وبعد الاطلاع على الملفات الإدارية والطبية لأفراد العينة المختارة توصلنا إلى تحديد وتشخيص صعوبات التعلم العامة عند أفراد العينة وهي:

- لا يعاني أي فرد من أفراد العينة من أمراض أو اضطرابات عضوية قد تسبب له صعوبة تعليمية و هذا ما يؤكد مصداقية محك الاستبعاد .

- يعاني أفراد العينة من تباعد بين مستواهم التحصيلي في مادة اللغة العربية والمستوى المتوقع منهم فهم قد يتفوقون في مواد أخرى ما يؤكد أنهم ذوو ذكاء متوسط أو أعلى

- لا يتجاوب ولا يستفيد أفراد العينة من حصص المعالجة التربوية المقترحة من المعلمين ولا من العلاج المباشر أثناء الدرس (في كل من الأنشطة الثلاثة قراءة، خط، إملاء) وهذا ما يؤكد على اقتراح علاج من نوع آخر.

- بيّن لنا جدول توزيع أفراد العينة على المؤسسات التعليمية ارتفاع عدد الذكور على عدد الإناث إذ بلغ عدد الذكور ذوي صعوبات القراءة والكتابة سبعة وأربعين تلميذاً في حين كان عدد الإناث ستة وعشرين تلميذة هذا ما يؤكد مصداقية محك النضج في تفسيره لهذه الظاهرة فالذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم بأنواعها من الإناث.

- أما محك العلامات النيورولوجية فهو كذلك له مصداقية ووجود في أفراد العينة إذ زيارتنا الاستطلاعية والاختبارات التشخيصية المطبقة على التلاميذ إضافة لآراء المعلمين وما اطلعنا عليه في الملفات الإدارية والطبية للمتعلّمين يثبت معاناة المتعلّمين المشخصين من اضطرابات إدراكية (بصرية، سمعية، نشاط زائد) وهذا ما يؤكد الصلة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية التي أشرنا إليها في الفصل الثاني من بحثنا وما يجعلنا نلح أكثر على أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعليم النمائية لتفادي الصعوبات الأكاديمية (صعوبات القراءة والكتابة والحساب).

4- أدوات الدراسة الميدانية:

استدعت الدراسة الميدانية استغلال وسائل التحريات المعهودة في كل البحوث التطبيقية من فحوص، مدونات كتابية (كراريس القسم)، المقابلات، المقياس التشخيصي للصعوبات العامة والمقياس التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة إضافة للبرنامج العلاجي المقترح لصعوبات القراءة والكتابة، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

4-1- الفحوص:

تمثلت الفحوص في اختبارات أولية لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة (الخط والإملاء) تمت في المرحلة الأولى من دراستنا الميدانية (الدراسة الاستطلاعية) أي في نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية الفارطة (2016/ 2017) إذ حضرنا دروس اللغة العربية

المبرمجة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي طوال الأسبوع فتمكنا من تسجيل الصعوبات القرائية من جهة ,وجمع مدونة كتابية في نشاطي الخط والإملاء من جهة أخرى وتمثلت الفحوص فيما يلي:

4-1-1- فحوص القراءة:

تمثلت فحوص القراءة في:

- قراءة فقرة من النص المبرمج في الأسبوع.
- فهم النص وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الفهم وشرح المفردات أو تحديد المتضادات، تحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسية، استخلاص المغزى من النص.
- والجدول التالي يبين عناوين النصوص التي وظفناها في فحوص القراءة على مستوى كل مدرسة:

القسم الأول (عنوان النص)	القسم الثاني (عنوان النص)	القسم الثالث (عنوان النص)	- الأقسام - المجموعات
ساعي البريد	دبوب الطباخ الماهر	ساعي البريد	مدرسة ذويبي مداني
الجهاز العجيب	الصغير الكبير	/	مدرسة مليكة خريشي
ساعي البريد	الجهاز العجيب	/	مدرسة النجاح
ساعي البريد	ساعي البريد	/	مدرسة محمد جعفر
دراسة نص: الجهاز العجيب (من اقتراح المعلمة)	/	/	مدرسة ابن باديس

الجدول رقم (2) يمثل عناوين نصوص القراءة المقترحة للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة

والكتابة عند أفراد العينة.¹

4-1-2- فحوص الكتابة:

ضمت فحوص الكتابة نشاطي الخط والإملاء المدرجين في الحصة التعليمية المقررة على التلاميذ خلال الأسبوع، فحوص الخط كانت تتم مباشرة بعد الحصة الأولى للقراءة

¹ انظر الملحق رقم (02)

وذلك في بداية الأسبوع أي يوم الأحد، أما فحص الإملاء فكان يتم في نهاية الأسبوع وبعد حصة القراءة كذلك أي يوم الأربعاء.

وتمثلت فحوص الخط في:

- نسخ فقرة مقتطفة من نص القراءة المقررة على التلاميذ.

أما فحوص الإملاء فتمثلت في نقل المتعلمين لفقرة تملئها المعلمة عليهم مأخوذة من

نص القراءة وتشتمل على الظاهرة الإملائية المدروسة وهي:

- إصاق حروف الجر (الباء، اللام، الكاف) بالاسم المعروف.

- وضع علامات الوقف (. - ، - ؟) .

وفيما يلي عرض لمراحل سير دروس اللغة العربية (قراءة + خط) و(قراءة + إملاء)

التي طبقها المعلمون أثناء حضورنا للحصص التعليمية والتي تم فيها التشخيص الأولي

لصعوبات القراءة والكتابة.

1- نص: ساعي البريد:

حضرنا حصص القراءة والخط والإملاء مع تلاميذ القسم الأول والثالث بمدرسة ذويبي مداني ومع كذلك تلاميذ القسم الأول والثاني بمدرسة محمد جعفر وقد تقيّد جميع المعلمين بالمراحل الآتية.¹

المدة	النشاط	الوحدة	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح 1	ساعي البريد	مرحلة الانطلاق: تسأل المعلمة: من يوصل لنا الرسائل يجيب التلاميذ: ساعي البريد بناء التعلم : فتح الكتب: ص 144 القراءة النموذجية من قبل المعلمة للنص. قراءة تمثيلية للنص من قبل أحسن التلاميذ ثم قراءات تفسيرية يشارك فيها أكبر عدد ممكن من المتعلمين يتخللها شرح الكلمات الصعبة وهي: - أرجاء المدينة - لا يستطيع أن يستغنى عنها يسلم رسالة مستعجلة، فقد توازنه، هنا، الإجابة عن أسئلة فهم النص وهي:	أن يحدد عنوان النص أن يوظف قرائن لغوية وغير لغوية لشرح الكلمات والعبارات الصعبة ويوظفها في جمل مفيدة أن يقرأ النص قراءة مسترسلة أن يفهم النص ويجيب عن أسئلة الفهم	تشخيصي تكويني

¹الجنيز بالذكر أن هذه المراحل هي نفسها المعتمدة من قبل كل الأساتذة وهذا ما عايناه شخصيا في زيارتنا الميدانية.

تحصيلي		ما هي مهنة عمي عيسى؟ لماذا لا يستطيع عمي عيسى أن يستغني عن دراجته؟ أين كان السيد رئيس البلدية؟ مرحلة استثمار المكتسبات تلخيص أفكار النص شفويا			
--------	--	--	--	--	--

المدة	النشاط	الموضوع	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
	نسخ	نسخ فقرة بخط واضح مع احترام قواعد الكتابة	وضعية الانطلاق: تذكر المعلمة بعنوان النص فتطرح السؤال الآتي: ماذا يعمل عمي عيسى؟ بناء التعلمات: كتابة الفقرة على السبورة مع التذكير بقواعد الكتابة بمشاركة التلاميذ في نفس الوقت (يعمل عمي عيسى ساعي بريد في مدينتنا فهو يتنقل في كل أرجاء المدينة ليوزع الرسائل الكثيرة ذات الألوان والأشكال المختلفة). القراءة النموذجية تليها القراءات الفردية استثمار المكتسبات: نسخ الفقرة من قبل التلاميذ على كراس القسم (الفحص التشخيصي للخط)	أن يتذكر المعلم مهنة عمي عيسى أن يراجع المتعلمون قواعد الكتابة أن ينسخ المتعلم فقرة محترما قواعد الكتابة	تشخيصي تكويني تحصيلي

المدة	النشاط	الوحدة	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح: 04	ساعي البريد	مرحلة الانطلاق: التذكير بأفكار النص عن طريق طرح أسئلة منها : بماذا يتميز عمي عيسى؟ وضعية بناء التعلمات: قراءة نموذجية من قبل المعلمة للنص قراءات فردية للنص يشارك فيها كل التلاميذ (فقرة فقرة) شرح الكلمات الصعبة مراجعة لدروس النحو: استخرج من النص: اسم، فعل، حرف جر، جملة فعلية وأخرى اسمية. استثمار المكتسبات: القراءة الختامية للنص من قبل أحد التلاميذ مع اكتشاف المغزى من النص	أن يتذكر المتعلمون أفكار النص أن يحدد المتعلم مميزات الشخصية الرئيسية في النص أن يقرأ النص قراءة مسترسلة أن يستخلص المتعلمون المغزى من النص	تشخيصي تكويني تحصيلي

المدة	النشاط	الموضوع	الوضعيّات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
25د	إملاء	كتابة حرفا الجر ب + ال ل + ل	وضعية الانطلاق: التذكير يدرس " اللام + ال" مثال: - - للمدرسة - للسوق بناء التعلمات: تطرح المعلمة سؤالاً - استخرج العبارة التي تدل على أن عمي عيسى راح مسرعاً؟ - تسجل المعلمة الجملة على السبورة وتواصل طرح الأسئلة من أجل استخراج كل الجمل التي تشتمل على حروف الجر وهي : - راح يسرع عمي عيسى بالرسالة، فوجد الشارع يعج بالمتفرجين - استخرج من هذه الفقرة الجار والمجرور (على الألواح)	أن يتذكر قاعدة اتصال اللام بالكلمة المعرّفة أن يستخرج حروف الجر	تشخيصي

		-تصعد المعلمة تلميذا أجاب إجابة صحيحة ثم تسجل المعلمة الكلمة على السبورة			
--	--	--	--	--	--

تكويني	أن يتذكر الفرق بين "ال" الشمسية و "ال" القمرية أن يلصق حرفا الجر الباء واللام بالكلمة المعروفة أن يكتب فقرة تملأ عليه موظفا فيها حرفي الجر الباء واللام مع كلمة المعروفة	- بالرسالة - بالمتفرجين - يستخرج التلاميذ حرف الجر - أكتب على لوحتك حروف الجر الأخرى. - وظّف حروف الجر في جملة . - ماذا نسمي الاسم الذي يأتي بعد حرف الجر . - انزعوا حرف الجر (على الألواح) وأعيدوا كتابة الكلمة. - ماذا نسمي "ال" هي "ال" الشمسية (الرسالة) "ال" القمرية (المتفرجين)	
--------	---	--	--

تحصيلي		على الألواح أكتب الكلمات التالية: بالصابون ادخل (اللام) على كلمة المعلم استثمار المكتسبات: إملاء فقرة على التلاميذ و يسبق ذلك تذكير التلاميذ بمعايير جودة الكتابة وهي: - ترك بياض - علامات الوقف - احترام الفسح "المدينة تعج بالمارة وبالسيارات، والمحلات والشوارع مزينة بالأضواء والأشجار تغطي المساحات الخضراء المزينة بالازدهار". - تصحيح جماعي على السبورة مع التذكير ببعض دروس الإملاء. - قراءة جماعية للفقرة.	
--------	--	---	--

اعتمدنا على نص دبدوب الطباخ الماهر في تشخيصنا لصعوبات القراءة و الكتابة (الخط و الاملاء) بالقسم الثاني لمدرسة ذويي مداني و قد سارت مراحل حصص القراءة والخط و الاملاء كالآتي :

المدة	النشاط	الوحدة	الوضعيات التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
45 د	قراءة ح 01	دبدوب الطباخ الماهر	وضعية الانطلاق: تذكر المعلمة بالنص السابق؟ ما هي مهنة عمي عيسى؟ مهنة عمي عيسى ساعي بريد أذكر مهن أخرى تعرفها أو تحبها. محاسب، مهندس، بناء، معلمة. تسأل المعلمة: - من يجيد الطبخ؟ كيف نسمي من يمتهن هذه المهنة؟ - نسمي صاحب هذه المهنة طباخ. وضعية بناء التعلّيمات: - فتح الكتاب ص 148 -القراءة النموذجية من قبل المعلمة للنص. - القراءات الفردية من قبل أحسن التلاميذ. ثم قراءات تفسيرية يشارك فيها أكبر عدد من التلاميذ يخللها شرح للمفردات الصعبة ومنها: لا تصلح، يناسبني، محتارا، سأرتدي مزج . الإجابة عن بعض أسئلة فهم النص المرتبطة بالفقرة الأولى والثانية من النص	أن يحدد عنوان النص أن يشرح الكلمات والعبارات الصعبة في النص. أن يفهم النص ويحجب عن أسئلة الفهم	تشخيصي تكويني

تحصيلي	أن يقرأ النص قراءة مسترسلة	ومنها: - ماذا قال دبدوب في نفسه؟ - ما هي المهنة التي اختارها؟ - أين يقع مطعم العم؟ - كيف حضر دبدوب العجين؟ استثمار المكتسبات: من خلال القراءة الختامية للنص وتحديد الفكرة العامة له			
--------	-------------------------------	---	--	--	--

المدة	النشاط	الموضوع	وضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	خط	نسخ فقرة	وضعية الانطلاق تطرح المعلمة سؤالاً ماذا قال ديدوب في نفسه؟ - يجيب التلاميذ شفهيًا - وضعية بناء التعلم: تكتب المعلمة الإجابة على السبورة مع توضيح قواعد الكتابة - السليمة (البياض، التشكيل، الفصح، نظافة الورقة) بمشاركة التلاميذ ومحاولة تقليدهم لكتابة المعلمة في الهواء قراءة الفقرة فردياً ثم جماعياً - نقل التلاميذ للفقرة على كراس القسم - والفقرة هي: مرور المعلمة بين الصفوف للتصحيح والتوجيه - "قال ديدوب في نفسه: إن الحياة لا تصلح بدون عمل، لذلك يجب أن أقوم بعمل يناسبني، أعيش من أجره بكرامة". استثمار المكتسبات: تصحیح التلاميذ لأخطاء بعضهم البعض على السبورة	أن يتذكر المتعلمون أفكار النص أن يتذكر المتعلمون قواعد الكتابة السليمة.	تشخيصي تكويني

المدة	النشاط	وضعية التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح:04	وضعية الانطلاق: تذكر المعلمة بعنوان النص، والفكرة العامة له عن طريق طرح سؤالين: - من هو ديدوب؟ - ماذا حضر ديدوب؟ وضعية بناء التعلم: - قراءة نموذجية للنص من قبل المعلمة - قراءات فردية من قبل جميع التلاميذ يتخللها - تحديد الأفكار الأساسية وتسجيلها على السبورة ثم نقلها على الكراس. - مراجعة بعض دروس القواعد والإملاء وضعية استثمار المكتسبات: تلخيص النص شفهيًا ثم كتابيًا على السبورة من قبل التلاميذ	- أن يتذكر عنوان النص ويجد الفكرة العامة له - أن يحدد الأفكار الرئيسية للنص ويناقشها - أن يقرأ النص قراءة مسترسلة - أن يلخص النص شفهيًا وكتابيًا	

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
25د	إملاء	حروف الجر "ك"	وضعية الانطلاق : تسأل المعلمة: ما هي المهنة التي تريد أن تمتهنها؟ أريد أن أصبح معلمة وضعية بناء التعلم: - تكتب المعلمة على السبورة : المعلمة مثل الأم - تطلب من التلاميذ: أكتبوا على الألواح: "المعلمة كالأم" - يرفع التلاميذ الألواح - تصعد المعلمة تلميذة إجابتها خاطئة وهي: المعلمة كلام. - تسأل المعلمة: بماذا تبدأ كلمة: الأم أجاب التلميذ: "ال" - ماذا نسمي ذلك: الاسم المعرفة . - إذا أدخلنا عليها (الكاف) ماذا تفيد ؟ - التشبيه. - بما تسمى الكاف؟- كاف التشبيه. - عندما تدخل كاف التشبيه على الاسم المعرفة :	- أن يراجع المتعلم حرفا الجر اللام والباء المتعرف عليها سابقا. - أن يتذكر المتعلم الفرق بين "ال" الشمسية والقمرية - أن يتعرف المتعلم على حرف الجر الكاف يستنتج التلاميذ القاعدة: ألصق (الكاف) بالألف تطلب المعلمة من التلاميذ: هات مثالا شفهيًا: النمر كالقط أكتب الجملة على اللوحة : القطن كالثلج تحاول المعلمة تصحيح بعض الاجابات الخاطئة وذلك يتم	تشخيصي

	على السبورة وبمشاركة كل التلاميذ.	أنا أسمع كَأَم ولكن أكتب.... كَأَلَم كالا يجب أن يلصق . ← ألصق (ك) بـ (ال) فأتحصل على كالا - يستنتج التلاميذ القاعدة: ألصق (الكاف) بالألف تطلب المعلمة من التلاميذ: هات مثالا شفهيًا: النمر كالقط أكتب الجملة على اللوحة : القطن كالثلج تحاول المعلمة تصحيح بعض الاجابات الخاطئة وذلك يتم على السبورة وبمشاركة كل التلاميذ استثمار المكتسبات تملي المعلمة فقرة على التلاميذ يكتبونها على الأوراق المزدوجة هي: "عصر دبدوب الطماطم حتى صارت كالمعجون، ثم قال: ما أسهل هذا العمل إنه لا يلتصق كالعجين" تعيد المعلمة قراءة الفقرة ليتدارك التلاميذ ما نسوه أثناء الإملاء كالتشكيل وعلامات الوقف. لم تقم المعلمة بالتصحيح الجماعي للإملاء باعتبار		
--	--	---	--	--

تحصيلي		أن هذه الفقرة التي أملتها كانت موضوع فحصنا الأوبي في الاملاء مع هذه المجموعة.			
--------	--	---	--	--	--

3- النص: الجهاز العجيب:

يمثل نص الجهاز العجيب محور فحصى القراءة والكتابة (الخط والإملاء) في القسم الأول بمدرسة مليكة خرشي والقسم الثاني بمدرسة محمد جعفر وهذه مراحل سير الحصص الثلاث .

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45 د	قراءة ح: 01	الجهاز العجيب	وضعية الانطلاق - تسأل المعلمة: ما هي وسائل الاتصال التي تعرفها؟ - يتذكر التلاميذ الوسائل المتعرف عليها سابقا وهي: الهاتف، التلفزيون - صف هذه الوسائل: هي عجيبة	- أن يتعرف على موضوع النص - أن يقرأ فقرة من النص قراءة تمثيلية محترما علامات الوقف.	تشخيصي

تكويني	- أن يوظف قرائن لغوية وغير لغوية لشرح العبارات والكلمات الصعبة. - أن يفهم النص ويجيب على أسئلته. - أن يحدد الفكرة العامة للنص.	- إذا اليوم سنتعرف على جهاز عجيب وضعية بناء التعلم - يفتح التلاميذ الكتب على ص 166 وتقرأ المعلمة النص قراءة نموذجية مع انتباه المتعلمين - تطرح المعلمة سؤالاً: بأي مناسبة أحضر الأب الهدية لابنه؟ - فيجيب المتعلمون: أحضر الأب الهدية لابنه بمناسبة عيد ميلاده العاشر. - قراءات فردية من قبل أحسن التلاميذ ثم قراءات تفسيرية يشارك فيها أكبر عدد ممكن منهم يتخللها شرح المفردات والعبارات الصعبة: جهازاً، ليسليني، بالفرابة لن يرفه عني. - فهم النص من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة منها: في الفقرة الثانية، ما هي العبارة التي تدل على فرح الولد بهديته، هل كانت الهدية تلفزة؟ - في الفقرة الثانية، ما هي العبارة التي			
---------------	---	--	--	--	--

تحصيلي		تدل على أن الولد لم تعجبه الهدية؟ إستثمار المكتسبات:تحديد الفكرة العامة للنص من قبل التلاميذ.			
--------	--	---	--	--	--

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	خط	نسخ فقرة من نص "الجهاز العجيب"	وضعية الانطلاق: تسأل المعلمة : - بأي مناسبة أحضر الأب الهدية لابنه؟ استخرج الفقرة التي تبين ذلك؟ (شفهيا) - يستخرج التلاميذ الفقرة المعنية وهي الفقرة الأول من النص. وضعية بناء التعلم - تكتب المعلمة الفقرة على السبورة ويشاركها التلاميذ بمراجعة معايير جودة الخط مع تقليد الكتابة على الهواء. - نقل التلاميذ للفقرة على الأوراق وهي: " في عيد ميلادي العاشر، أحضر لي أبي جهازا جميلا ليسليني بأشرطة الرسوم المتحركة لذلك كان علي يا أصدقائي أن نسأل أبي عنه لكن الفرحة التي ملأت قلبي، أنستني كل شيء .	- أن يستخرج التلاميذ الفقرة المعنية بالنسخ. - أن يستذكر التلاميذ قواعد الكتابة المتعرف عليها سابقا ومنها: البياض، الفسخ، التشكيل، علامات الوقف - أن ينسخ المتعلمون الفقرة على أوراقهم	تشخيصي تكويني

تحصيلي	- مرور المعلمة بين الصفوف لمراقبة كتابة التلاميذ وتقديم بعض التوجيهات لهم. استثمار المكتسبات: - التصحيح الفردي لأخطاء الكتابة من قبل التلاميذ.	- أن يصحح المتعلمون أخطاءهم بمفردهم.			
--------	--	---	--	--	--

-

المدة	النشاط	الموضوع	وضعية التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح:04	الجهاز العجيب	وضعية الانطلاق: التذكير بالفكرة العامة وضعية بناء التعلم: - قراءة نموذجية للنص من قبل المعلمة. - قراءات فردية تمثيلية من قبل الأحسن التلاميذ. - قراءات فردية تفسيرية يشارك فيها كل التلاميذ يتخللها تحديد الأفكار الرئيسية للنص، ومراجعة بعض دروس النحو والصرف والإملاء.	- أن يتذكر الفكرة العامة للنص. - أن يقرأ النص قراءة مسترسلة. - أن يحدد الأفكار الرئيسية للنص - أن يراجع المكتسبات السابقة في النحو والصرف والإملاء.	تشخيصي تكويني

تحصيلي	- أن يلخص النص شفها وكتابيا.	استثمار المكتسبات: تلخيص النص شفها ثم كتابيا على السبورة.			
--------	------------------------------	--	--	--	--

-

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
25د	إملاء	علامات الوقف	وضعية الانطلاق: - مراجعة علامات الوقف المتعرف عليها سابقا كالنقطة والفاصلة. - مراجعة أفكار النص من أجل استخراج الحوار الذي دار بين الابن والحاسوب. وضعية بناء التعلم: - تسجيل الحوار على السبورة وهو: " ضغطت على زرّ الحاسوب فقال لي: - مرحبا بك يا بني. - فسألته في دهشة: - ماذا تقول؟من أنت؟ - أنا لعبة إلكترونية ,إ ذا شغلنتي تحصل على ألعاب كثيرة.	- أن يستذكر علامات الوقف المتعرف عليها سابقا (-, -!,) - أن يستذكر أفكار النص ليستخرج الفقرة المعنية بالدرس. - أن يتعرف على علامة الاستفهام.	تشخيصي تكويني

		- أحقا ما تقول؟ - هيا، قُلْ ماذا تريد." - قراءة الحوار منقبل المعلمة ثم مجموعة من التلاميذ. - طرح المعلمة للأسئلة التالية: - ما نوع الحديث الذي دار بين الطفل والحاسوب؟ - بماذا يتميز النص الحواري؟ - هناك جمل استفهامية كيف نميزها؟ يجيب التلاميذ: لأنه تطرح سؤال، تبدأ بمطة، وأداة الاستفهام، وتنتهي بعلامة الاستفهام. استنتاج جماعي: علامة الاستفهام(?) من علامات الوقف. تمرين شفهي: هات جمل استفهامية وأخرى تعجبية استثمار المكتسبات ف1: إملأ الفقرة الثانية من النص على التلاميذ وهي:			
--	--	---	--	--	--

تحصيلي	- أن يكتب فقرة يحترم ويضع فيها علامات الوقف (النقطة، الفاصلة، علامة التعجب وعلامة الاستفهام).	أسرعت إلى أبي فقتلته على هذه بحرارة وشكرته على هديته شكرا جزيلا، ثم حملت الجهاز بين يدي، وذهبت به إلى غرفتي، لكن يا للغرابة إنه حاسوب وليس تلفزة كما كنت أظن، ماذا سأفعل به ؟ وماذا ينفعني ويفيدني؟ لن يسلني ولن يرفه عني . الفحص 2: المطابق مع المجموعة "د" (القسم الثاني) أملت المعلمة الفقرة التالية وذكرت التلاميذ بأنها لن تقول لهم موضع علامة الوقف. الفقرة هي: "ضغطت على زر الحاسوب، فقال لي مرحبا يا بني؟ فصاحت: بالغرابة ! حاسوب يتكلم! ماذا تريد مني؟ فقال الحاسوب: أنا صديقك جئت لأفيدك وأسلّيك.			
--------	--	---	--	--	--

4- نص الصغير الكبير:

يمثل نص "الصغير الكبير" السند البيداغوجي لفحصى القراءة والكتابة (الخط والإملاء) في القسم الأول بالمجموعة "د" والقسم الثاني بالمجموعة "ج" وقد سارت هذه الحصص وفق المراحل الآتية:

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح:01	الصغير الكبير	وضعية الانطلاق: تسأل المعلمة التلاميذ عن وسائل الاتصال التي يعرفونها. - ما هي وسائل الاتصال التي تستعملها بكثرة؟ - نستعمل الهاتف الثابت وكذا الهاتف المحمول؟ - صف الهاتف المحمول؟ هو صغير الحجم؟ - أما استخداماته كثيرة، إذا فهو صغير كبير. وضعية بناء التعلم: - قراءة نموذجية للنص (ص 162) من قبل المعلمة - قراءات تمثيلية من قبل أحسن التلاميذ - قراءات تفسيرية يشارك فيها أكبر عدد من التلاميذ يتخللها شرح الكلمات والعبارات الصعبة ومنها: صديقك في ضيقك، لا أفارقه، وللإجابة عن بعض أسئلة فهم النص ومنها:	- أن يحدد عنوان النص	تشخيصي تكويني

1

215

تحصيلي	- أن يكتب الفقرة المختارة وفق المعايير المحددة مسبقاً. - أن يصحح التلاميذ أخطأؤهم الكتابية بمفردهم .	"أنا لسانك الذي تتكلم به وأذنك التي تسمع بها، وعينك التي ترى بها، وعقلك الذي تفكر به". اعتمدنا هذه الفقرة كفحص أولي تشخيصي لصعوبات الخط. استثمار المكتسبات: - اختيار أحسن الكتابات وتشجيع أصحابها. - معالجة بعض الأخطاء في احترام الفصح (جماعياً على السبورة) ملاحظة: لم يبرمج على التلاميذ حصة إملاء في هذه الوحدة			
--------	--	---	--	--	--

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	قراءة ح:04	الصغير الكبير	وضعية الانطلاق - مراجعة للفكرة العامة للنص. وضعية بناء التعلّيمات: - قراءة نموذجية للنص من قبل المعلمة. - قراءة تمثيلية للنص من قبل أحسن التلاميذ. - قراءات فردية للنص فقرة فقرة يشارك فيها كل التلاميذ يتخللها مراجعة لدروس للنحو والصرف والإملاء وتحديد الأفكار الرئيسية للنص. استثمار المكتسبات: تلخيص النص شفهيًا ثم كتابيًا جماعيًا على السبورة.	- أن يتذكر الفكرة العامة للنص. - أن يقرأ فقرة من النص قراءة مسترسلة محترماً علامات الوقف. - أن يفهم النص ويحدد أفكاره الرئيسية.	تشخيص تكويني تحصيلي

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
25د	إملاء	علامات الوقف	وضعية الانطلاق: مراجعة لعلامات الوقف المكتسبة سابقا ومنها النقطة، الفاصلة، علامة التعجب. وضعية بناء التعلم: - تسأل المعلمة : استخرج من النص الحوار الذي دار بين الهاتف المحمول والطفل عند استفساره عن استعمالاته - تكتب المعلمة النص على السبورة - هل أستطيع أن ألتقط صورا بك؟ وهل يمكن أن أشاهد من يكلمني على شاشتك؟ - طبعا تستطيع أن تلتقط صورا ملونة وتشاهد على شاشتي من يكلمك. - هل يمكن أن أأخذ أرقام أصدقائي وأسمائهم؟ - كيف لا! يمكنك أن تخزن أرقام أصدقائك وأسمائهم، وتستطيع أيضا أن تجعلني ساعتك المنبهة وحاسبتك في العمليات الصعبة، هل تريد أن تعرف شيئا آخر عني؟ - وهل عندك أكثر من هذا؟	مؤشر الكفاءة - أن يتعرف على أركان الجملة الاستفهامية.	تشخيصي

تكويني تحصيلي	- أن يكتب فقرة موظفا فيها علامة الاستفهام وعلامات الوقف التي درسها سابقا.	- إذن، اسمعني الآن جيدا - تقرأ المعلمة النص، ثم بعض التلاميذ، تسأل المعلمة: كيف تبدو لك جمل هذا الحوار؟ - هي تبدأ بمطة. - هي جمل استفهامية. - تنتهي بعلامة الاستفهام. استنتاج جماعي: من علامات الوقف : علامة الاستفهام (؟) استثمار المكتسبات: أكتب ما يملأ عليك محترما علامات الوقف. (بعد أن أضاف دبدوب الدقيق وأنهى تحضير العجينة قال: ماذا لو حضرت صلصة الطماطم؟، راح دبدوب يعصر حبات الطماطم بهمة ونشاط في الوعاء الكبير وهو ينشد (ما أسهل ما أسهل هذا العمل !إنه لا يلصق كالعجين على الأقل). ملاحظة: اختارت المعلمة هذه الفقرة من النص الذي درس سابقا لجمعه بين علامة الاستفهام والتعجب.			
-----------------------------	--	--	--	--	--

5- دراسة نص: "الجهاز العجيب" من اقتراح المعلمة :

يمثل هذا السند " الجهاز العجيب" محور فحصي القراءة والكتابة (الخط والإملاء) في القسم الأول من المجموعة "هـ" وفيما يلي عرض لمراحل سير هذه الحصة :

المدة	النشاط	الموضوع	وضعيات التعلم	مؤشر الكفاءة	التقويم
45د	دراسة نص	الجهاز العجيب (نص من اقتراح المعلمة)	وضعية الانطلاق: - تسأل المعلمة: من يذكرنا بعنوان النص الذي قرأناه خلال الأسبوع؟ ج: عنوان النص هو :الجهاز العجيب. س: ماهو الجهاز العجيب؟ ج: الجهاز العجيب هو الحاسوب. - تكتب المعلمة النص على السبورة وينقل المتعلمون معها النص على كراريسهم. والنص هو: (التلفاز صندوق عجيب تبدو على شاشته الصغيرة مشاهد الحياة المختلفة، صور مرعبة، قصص مثيرة، حوارات وألعاب، تنتقل من خلاله من مشهد لآخر، ومن بلد إلى بلد، ومن موضوع لآخر بطريقة سهلة ميسورة إذ يكفي أن نضغط على زر	- أن يستذكر الرصيد اللغوي المكتسب في النص المدروس طوال الأسبوع.	تشخيصي
			- أن يقرأ النص قراءة سليمة ومسترسلة.		

	- أن يفهم النص ويشرح الكلمات الصعبة الواردة به وذلك بالاجابة عن أسئلة البناء الفكري.	معين حتى تجد نفسك في عالم آخر..) - بناء التعلّيمات: تقدم المعلمة مجموعة من الأسئلة يجيب عنها المتعلمون بالتدرج وهي: البناء الفكري: 1- اختر العنوان الصحيح:-الحاسوب، - المذيع، -التلفاز 2- اشرحالكلمتين التاليتين تبدو، مرعبة 3- إيت بأضداد الكلمات التالية: سهلة، صغيرة - تقرأ المعلمة النص ثم يقرأ مجموعة من التلاميذ . - تشرح المعلمة أسئلة البناء الفكري. - يجيب المتعلمون فرديا ثم يكون التصحيح الجماعي. -تنتقل المعلمة إلى أسئلة البناء اللغوي، تسجلها على السبورة وينقلها المتعلمون، تشرح ثم يجيب المتعلمون فرديا ثم التصحيح الجماعي وهذه الأسئلة			
--	---	---	--	--	--

	- أن يوظف مكتسباته النحوية والصرفية والاملائية من خلال دراسة البناء اللغوي للنص. - أن يكتب فقرة بدون أخطاء إملائية.	هي: - استخرج من النص: فعل، حرف جر، صفة، جمع التكسير، جمع المؤنث السالم - يصل التلاميذ إلى فقرة الإملاء، فتلمي عليهم المعلمة الفقرة التالية: (في عيد ميلادي العاشر، أحضر لي أبي جهازا جميلا ليسليني بأشرطة الرسوم المتحركة، لذلك كان علي يا أصدقائي أن أسأل أبي عنه لكن الفرحة التي ملأت قلبي أنستني كل شيء ملاحظة: 1- اعتمدنا الفقرة التي أملتھا المعلمة على التلاميذ كفحص أولي لتشخيص صعوبات الكتابة. 2- اعتمدنا على السند البيداغوجي المقترح من قبل المعلمة لتشخيص صعوبات القراءة.			
--	---	--	--	--	--

إضافة للفحوصات مكننتا المدونات الكتابية الواردة في كرايس القسم¹ من تأكيد تشخيصنا لصعوبات الكتابة (خط وإملاء) فوظفناها في تحليل مظاهر صعوبات الكتابة.

¹ انظر الملحق رقم (05)

4-2 مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم:

يتمثل هذا المقياس في مجموعة من الملاحظات التي تقيس الصعوبات التي يواجهها المتعلم في اكتساب المهارات الفرعية للقراءة والكتابة بالإضافة لمهارات أخرى تم إدراجها وفق تسلسل منطقي يتناسب ومراحل نمو كل مهارة .

يقدم المعلم رأيه حول تواتر كل صعوبة عند التلميذ المشخص بوضع علامة الموافقة على إحدى الاقتراحات التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

ويتكون هذا المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية وهي:

- مقياس التقدير التشخيصي للصعوبات العامة لدى المتعلم.

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة.

تم بناء المقاييس الثلاثة بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس العربية المعتمدة لتشخيص صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة وانتهينا لاعتماد المقاييس الموضوعية من قبل كل من فتحي الزيات و السيد علي سيد أحمد و زيدان السرطاوي، مع تعديل بعض بنود المقاييس الثلاثة بحسب ما يتناسب وعينة البحث خاصة فيما يتعلق بالمهارات الفرعية في كل من القراءة والكتابة وهذا بالعودة كل مرة إلى أهداف تعلم القراءة والكتابة المدرجة في منهاج السنة الثالثة ابتدائي والاطلاع على المكتسبات القبلية للمتعلمين في المهارتين (ملح الخروج من السنة الأولى والثانية ابتدائي). وكما عدّلنا المقاييس فيما يخص إجراءات تصحيح أجوبة المعلمين وهذا ليتناسب مع نوع دراستنا. وهذا تعريف موجز لكل مقياس:

أ- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للدكتور فتحي الزيات:

هي مجموعة اختبارات تستخدم في تشخيص أنواع صعوبات التعلم منها ثلاثة مقاييس خاصة لصعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة والكتابة والرياضيات.

ب- مقياس تقدير المعلم لصعوبات القراءة من إعداد الدكتور السيد علي سيد أحمد:

صمم هذا المقياس للتطبيق الفردي على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وهو يعتمد على ملاحظة المعلم لطبيعة قراءة التلميذ.¹

ج- مقياس صعوبات التعلم للدكتور زيدان السرطاوي:

يشمل هذا المقياس ثلاثة أبعاد وهي البعد الإدراكي والبعد السلوكي والبعد الأكاديمي يقدمها صاحب المقياس عن طريق مؤشرات لصعوبات التعلم تضم الأبعاد الثلاثة، يملأ هذا المقياس من قبل المعلم بوضع علامة الموافقة أمام الاقتراح المناسب (منخفض جداً، منخفض، وهكذا).¹

و بعد عرضنا للمقاييس التشخيصية المعتمدة في دراستنا الميدانية سنقدم أهداف القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي التي بينها المنهاج و التي راعيناها في صياغتنا النهائية لمقياس تقدير التشخيص لصعوبات القراءة و الكتابة و كذا في اقتراح العلاج .

- أهداف القراءة و الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي :

جاء في تقديم مادة اللغة العربية في المنهاج : (..و تعلم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة (فك ترميز الكلمات و الجملة) إلى :
-القراءة مسترسلة الواعية لنصوص متنوعة و متوسطة الطول.

- إدراك محتويات النصوص و الاستفادة منها معرفيا و وجدانيا و لغويا)².

نلاحظ من هذا التقديم أن مهارات القراءة المقررة على متعلمي السنة الثالثة ابتدائي تتجاوز مرحلة التعرف على الكلمة لتصل الى مرحلة الفهم القرائي و هذا ما أكدته ملحق الدخول فيه اقرار ما يلي :

[انظر: فتحي الزيات، دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مكتبة

الأجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2015.

2 انظر: السرطاوي زيدان، مدخل إلى صعوبات التعلم، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الاردين، ط2، 2001

² اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص. 07.

يكون المتعلم في بداية السنة من الثالثة من التعليم الابتدائي قادرا على :

-القراءة بيسر

-فهم النصوص القصيرة

- إعطاء معلومات من نص مدروس و الاجابة عن الأسئلة المتعلقة به

أما في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين

وثلاث.

- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

كما حدد المنهاج الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية الخاصة بمجال القراءة

والمطالعة كالآتي:

الأهداف التعليمية	الكفاءات القاعدية
- يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردد. - يقرأ النصوص قراءة مسترسلة. - يقرأ النصوص قراءة معبرة. - يحترم علامات الوقف ,ويقف على الساكن. - يستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد.	- يقرأ النصوص العادية والنصوص الأدبية بأداء جيد.
- يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء,نعوت,ضمائر ,كنايات....). - يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. - يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين,الفقرات, الفهرس).	- يفهم ما يقرأ
- يحدد علائق بين الجمل. - يحدد علائق ضمن الجملة الواحدة. - يقدم معلومات عن النص. - يلخص النص بشكل عام.	- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص
- يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة(إجابة عن أسئلة ,إنجاز نشاط...)	- يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة

- يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى.¹

الجدول رقم (3) يبين الكفاءات القاعدية والاهداف التعليمية لمتعلمي اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- يتضح من الجدول أعلاه أن متعلم السنة الثالثة ابتدائي في نهاية السنة الدراسية يكون قادرا على فهم ما يقرأ فهو قادر على: - تحديد أفكار النص.
- تلخيص النص.
- تذوق النص.
- واستخلاص المغزى منه.

2- الكتابة:

يبين المنهاج أن أولى أهداف الكتابة للسنة الثالثة ابتدائي تتجاوز التدريب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات إلى الوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل وذلك من خلال أنشطة متعددة هي: الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، والتعبير الكتابي وباعتبار الخط والإملاء موضوع دراستنا فإن أهداف تعليم الخط في السنة الثالثة ابتدائي هي:

- كتابة نصوص مع مراعاة الوضوح من حيث رسم الكلمات وتوزيعها في الفضاء والورقة، وتوظيف علامات الترقيم المختلفة، والسرعة، والوصول بالمتعلم إلى الكتابة بوضوح ويسر لتنمية الاحساس بأن هذا الوضوح عامل هام من عوامل نجاح التواصل.
- أما أهداف الإملاء فهي متصلة بنشاط القراءة فهي تمكن التلميذ من التعرف على الحروف والكلمات التي توجد في هيئات مختلفة وأشكال متنوعة حسب مواقعها وثبوتها في ذاكرته، ومن هنا يهدف النشاط إلى تنمية قدرة المتعلم على ملاحظة الظواهر الخطية، وتعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات الترقيم وتنظيم الكتابة، وكل هذا يلعب دورا كبيرا في نشاط التعبير الكتابي.

1 المرجع السابق، ص: 12.

- حدد التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي مقرر نشاط القراءة والخط والإملاء طوال السنة الدراسية (أي لمدة ثلاثين أسبوعاً) كالآتي:

نصوص القراءة		برنامج الكتابة
		الخط
		الإملاء
التلميذة الجديدة	حرفا: م - ب	الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود.
زيارة المكتبة الوطنية	حرفا: د - ت	الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود
في ورشة الرسم	حرفا: ر - ض	الناء المفتوحة في الأفعال.
أسرة اليوم الصغير	حرفا: ع - هـ	الناء المفتوحة في الأفعال.
التعاون في الأسرة	حرفا: س - ز	التنوين بأنواعه
عفاف أم صغيرة	حرفا: ط - ل	كتابة أفعال ناقصة.
وليد يصوم لأول مرة	حرفا: ن - ج	كتابة أفعال ناقصة.
سروال علي	حرفا: ش - ص	كتابة أفعال ناقصة.
ديك العيد	حرفا: أ - ح	الهمزة المتوسطة على الألف.
مرض أمين	حرفا: ف - ك	الهمزة المتوسطة على
سليمان والدواء الضار	حرفا: ق - و	الهمزة المتوسطة على الألف.
منى مريضة	حرفا: غ - خ	الهمزة المتوسطة على الألف.
بائعة الكبريت 1	حرفا: ث - ذ	كتابة واو الجماعة.
بائعة الكبريت 2	حرفا: ظ - ي	كتابة واو الجماعة.
البنات الثلاث	كتابة الكلمة من حيث تأليف الحروف.	رسم الأسماء الموصولة (الذي، التي، اللتان، الذين).
السحابة المسافرة	كتابة الكلمة من حيث تأليف الحروف.	رسم الأسماء الموصولة (الذي، التي، اللتان، الذين).
البط الصغير	كتابة الكلمة من حيث تأليف الحروف.	رسم الأسماء الموصولة (الذي، التي، اللتان، الذين).
قوس قزح والعصافير	كتابة الكلمة من حيث تأليف الحروف.	رسم الأسماء الموصولة (الذي، التي، اللتان، الذين).
الأشجار والعصفور الصغير	كتابة الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات.	رسم الأسماء المقصورة
الضيعة الساحرة	كتابة الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات	رسم الأسماء المقصورة
قطيع الأغنام	كتابة الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات	رسم القرائن الخطية (النقطتان، الاستفهام، التعجب).
في حديقة المنزل	كتابة الجملة من حيث التنسيق بين	رسم القرائن

الخطية (النقطتان، الاستفهام، التعجب).	الكلمات	
كتابة حروف تنتهي بألف مقصورة.	كتابة فقرة	في المدينة
كتابة أسماء مقصورة.	كتابة فقرة	ساعي البريد
كتابة أسماء مقصورة.	كتابة فقرة	دبوب الطباخ الماهر
دخول الباء واللام على الكلمات المبدوءة باللام.	كتابة فقرة	الصغير الكبير
دخول الباء واللام على الكلمات المبدوءة باللام.	كتابة فقرة	الجهاز العجيب
دخول الباء واللام على الكلمات المبدوءة باللام	كتابة فقرة	بين الماء والسماء
رسم أسماء تشتمل على حروف مد لفظا لا رسما.	كتابة فقرة	في مسبح الحديقة
رسم أسماء تشتمل على حرف مد لفظا لا رسما (هذان ،هؤلاء، لكن،إله).	كتابة فقرة	مهرجان الألعاب

الجدول رقم (4) بين التدرج السنوي لمقرر القراءة والخط والإملاء للسنة الثالثة ابتدائي.

انطلاقا من هذا الجدول يتضح لنا أن مقرر القراءة يضم ثلاثين نصا يغلب عليها الحجم المتوسط وهذا ما عناه من خلال اطلعنا على الكتاب المدرسي للغة العربية أما فيما يخص محتوى برنامج الكتابة (خط وإملاء) فكان كالآتي:

1- الخط: ضم برنامج الخط ما يلي:

- مراجعة رسم كل الحروف خلال الفصل الأول
- كتابة كلمات ثم جمل فقرات وهذا بالتدرج خلال الفصول الثلاثة للموسم الدراسي.

2- الإملاء

لم يراع في برنامج الإملاء التدرج في التعليمات كما أنه كان محدودا وبلغ عدد دروسه ثمانية دروس فقط هي:

- رسم الهمزة (المتوسطة والمتطرفة).
- كتابة واو الجماعة.
- رسم الأسماء الموصولة.

- رسم الأسماء المقصورة.
 - رسم القرائن الخطية (النقطتين، الاستفهام، والتعجب).
 - كتابة حروف تنتهي بألف مقصورة.
 - دخول الباء واللام على الكلمات التي تبدأ باللام.
 - رسم أسماء تشتمل على حرف مد لفظا لا رسما.
- ساعدنا المنهاج والتدرج السنوي لتعلمت اللغة العربية على صياغة بعض البنود في المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة وكذا في صياغة المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة.

وبعد عرض المقاييس على الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة المحكمين خلصنا إلى اعتماد الصيغة التالية للمقاييس الثلاثة:

1- مقياس التقدير التشخيصي للصعوبات العامة لدى المتعلم:

يضم هذا المقياس ثلاثة وأربعين صعوبة تتنوع بين الصعوبات النمائية التي تمس العمليات النفسية الأساسية وهي: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية، والاستقبالية، إضافة لبعض الصعوبات الأكاديمية التي تخص مثلا: الرياضيات.

يضع المعلمون علامة الموافقة (✓) في الخانة المناسبة لنوع الصعوبة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) بحسب ما يتناسب مع كل فرد من أفراد العينة المقترحة في التشخيص الأولي (فحص القراءة والكتابة).

2- مقياس تشخيص صعوبات القراءة:

يتكون المقياس من خمسين (50) عبارة موزعة على ستة (6) أبعاد هي: بُعد القدرة على التمييز ويحتوي على عشر (10) عبارات، بُعد طبيعة القراءة ويحتوي على اثني عشرة (12) عبارة، وبُعد النطق ويحتوي على عشرة (10) عبارات وبُعد الحذف والإضافة ويحتوي على ثمان (8) عبارات ، بُعد الإبدال ويحتوي على ست (6) عبارات، وبُعد الفهم ويحتوي

على أربعة عشرة (14) عبارة، وتتدرج الإجابة على عبارات هذا المقياس إلى خمس مستويات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً وأبداً.

2- مقياس تشخيص صعوبات الكتابة:

يشتمل على إحدى وثلاثين (31) عبارة موزعة على مهارات الخط والإملاء والتعبير الكتابي، إذ تضم مهارة الخط تسعة عشرة (19) عبارة، ومهارة الإملاء على عشرة (10) عبارات، أما مهارة التعبير الكتابي فاحتوت على عبارتين فقط، وهذا لأن دراستنا اقتصرت بقياس صعوبات الخط والإملاء .

يختار المعلم واحدة من هذه الاقتراحات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) للإجابة على العبارات المقترحة لتشخيص صعوبات الخط والإملاء والتعبير الكتابي.

3- البرنامج العلاجي المقترح لصعوبات القراءة والكتابة:

3-1 وصف عملية صياغة البرنامج العلاجي و إجراءات تنفيذه:

بعد تحديدنا لصعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة اقترحنا برنامجاً علاجياً عرضناه على الأستاذ المشرف ومجموعة من الأساتذة المحكمين إضافة لمعلمي التلاميذ وبعد المصادقة عليه، اتصلنا بمديري المدارس وشرحنا لهم طريقة تطبيق العلاج فقدموا لنا كل التسهيلات لإنجاحه، كتوفير حجرات دراسية خاصة بالحصص العلاجية، إضافة للوسائل التعليمية المساعدة على تطبيق الأنشطة العلاجية، كما تم وضع رزنامة خاصة بكل مدرسة حدد فيها تواريخ الحصص العلاجية والمدة المستغرقة في كل حصة، وبعد ضبط كل الإجراءات اللازمة ، تم تنفيذ البرنامج العلاجي، أما تقييمه فكان يتم مباشرة بعد الانتهاء من كل تمرين.

3-2 مدة العلاج:

تم تطبيق البرنامج العلاجي في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2016 / 2017 وبالتحديد ابتداء من تاريخ 02 ماي إلى غاية 15 جوان 2017 إذ خصصنا حوالي عشرة أيام لكل مدرسة.

3-3- أهداف البرنامج العلاجي:

يهدف البرنامج العلاجي المقترح إلى تحقيق مايلي:

- الحد من مظاهر صعوبات القراءة والكتابة المشخصة في مستوى السنة الثالثة ابتدائي.

- بناء استراتيجية علاجية يعتمد عليها المعلمون في علاج صعوبات القراءة والكتابة قائمة على مايلي:

- التعرف على أنواع المهارات الفرعية للقراءة والكتابة والمناسبة لمستوى المتعلم.
- تشخيص صعوبات القراءة والكتابة بناء على نوع المهارة.
- اقتراح العلاج المناسب لكل مظهر من مظاهر صعوبات القراءة والكتابة.
- تخصيص حصص علاجية لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات) تختلف عن حصص المعالجة التربوية المعمول بها في مدارسنا.

3-4- المرجعية النظرية لبناء البرنامج العلاجي:

تم بناء البرنامج العلاجي بالاعتماد على مايلي:

- كتابي اللغة العربية، للطور الأول (السنة الأولى والثانية ابتدائي) وكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.

- مناهج اللغة العربية للسنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي.
- كتاب السيد علي سيد أحمد، صعوبات القراءة.
- كتاب، مدخل الى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، لأحمد السعيد.

- طرائق علاج صعوبات القراءة والكتابة المذكورة في الفصل الثاني من الأطروحة.

3-5- مراحل تنفيذ البرنامج العلاجي:

تم تطبيق البرنامج على مرحلتين هما:

- المرحلة الأولى:

تم الاتصال بمديري المدارس فخصصوا لنا حجرة لتطبيق العلاج جمعنا فيها كل التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة والكتابة المشخصين على مستوى كل مدرسة.¹

وزعنا البرنامج العلاجي على كل التلاميذ وذلك بعد نسخه إذ وفرنا مطبوعة لكل فرد من أفراد العينة ضمت المطبوعة اثني عشر تمريناً تشترك في علاج صعوبات القراءة والكتابة معاً.

شرحنا للمتعلمين مراحل العلاج إذ استدعى منا تطبيق كل تمارين البرنامج تخصيص تقريباً حصة علاجية واحدة لكل تمرينين وذلك من أجل تقييم نجاح كل تمرين في علاج الصعوبة المشخصة في هذه المرحلة.

قدّمنا في هذه المرحلة حصتين فقط من العلاج على مستوى كل مدرسة من المدارس الخمس التي طبقنا فيها وهذا يعود لنوعية التمارين ولخصائص المتعلمين.

المرحلة الثانية:

واصلنا في هذه المرحلة تطبيق بقية العلاج بمعدل حصة لكل تمرين.

- دامت هذه المرحلة تسعة أيام

3-6- محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة:

يحتوي البرنامج العلاجي المقترح لصعوبات القراءة والكتابة على اثني عشر تمريناً علاجياً (12) تتميز بمايلي:

لا يوجد فصل بين صعوبات القراءة والكتابة، فالتمارين تجمع بين مهارات القراءة والكتابة أي أن كل تمرين يعالج صعوبات القراءة والكتابة معاً.

¹ أنظر: الملحق رقم: 04

يحاول البرنامج علاج كل المهارات ،يعني الاستماع والتحدث والقراءة الكتابة باعتبار أن كل المهارات تكمل بعضها و أي قصور أو مشكل ما سيؤدي إلى صعوبة في مهارة أخرى.

يهتم البرنامج بفهم المكتوب ولا يهمل فهم المنطوق.

أما محتوى هذا البرنامج العلاجي فهو كالآتي:

- 1- يُطلب من المتعلم في التمرين الأول قراءة كل الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث (الضمة، الفتحة والكسرة).
- 2- يتمثل التمرين الثاني في كتابة الحروف الهجائية، بحركاتها الثلاث في بداية الكلمة.
- 3- حُصص التمرين الثالث لكتابة الحروف الهجائية بأشكالها و أوضاعها المختلفة في الكلمة (بداية وسط ونهاية الكلمة).
- 4- يقرأ التلميذ في التمرين الرابع مجموعة من الكلمات المقترحة مع مراعاة تشكيلها.
- 5- التمرين الخامس هو عرض لعشرين (20) صورة، يجمع المتعلم الحروف المكونة لاسم كل صورة من بين عدة حروف مقترحة.
- 6- يفكك المتعلم في التمرين السادس ستة كلمات مستخرجا حروف كل واحدة منها.
- 7- أما في التمرين السابع فيركب المتعلم الحروف المقترحة ليكون كلمات.
- 8- يحدد المتعلم في التمرين الثامن ضد الكلمة من بين مجموعة كلمات مقترحة.
- 9- يكمل المتعلم في التمرين التاسع الجملة الناقصة بوضع كلمة يختارها من بين ثلاث كلمات مقترحة.
- 10- يفكك في التمرين العاشر جُملا إلى كلمات.
- 11- يركب في التمرين الحادي عشر جملا من مجموعة كلمات مقترحة.

12- اقترحنا في التمرين الثاني عشر نصا وهو قصة قصيرة عنوانها "نصيحة السلحفاة" مأخوذة من كتاب: "مدخل الى الديسيليكسيا" وكتاب برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة لـ: أحمد السعيد.

حاولنا في نهاية هذا البرنامج العلاجي تطبيق المقاربة النصية لعلاج صعوبات القراءة والكتابة وقد سارت مراحل هذه الحصة العلاجية كالآتي:

- وزعنا نسخا للقصة على التلاميذ
- قرأنا القصة قراءة جهرية تشخيصية
- قرأ المتعلمون القصة قراءة تشخيصية
- قرأ المتعلمون القصة قراءة صامتة
- سألنا المتعلمين عن موضوع القصة
- قرأ جميع المتعلمين النص قراءة جهرية تخللها تصحيح القراءات فرديا وجماعيا مع محاولة توظيف طرائق القراءة العلاجية المعروضة في الفصل الثاني وهي:
- مناقشة أفكار القصة عن طريق طرح أسئلة منها:
- هل تعرف العصفورة سبب سجنها؟
- ماذا قالت الجدة للعصفورة ؟
- ماهو الحل الذي اقترحته السلحفاة على العصفورة ؟
- هل تحررت العصفورة من سجنها؟
- شرح للكلمات الصعبة بتوظيف قرائن لغوية وغير لغوية ومن بين هذه الكلمات مايلي:

- حبيسة

- القفص

- أشكال السجون

- انتقلنا بعد ذلك إلى نشاط الخط، فطلبنا من المتعلمين استخراج الكلمة التي سيقومون بنسخها عن طريق طرح السؤال التالي: من هم أبطال القصة.....؟
- نقل الكلمات على السبورة، مع توضيح المدد والفسح للتلاميذ باستعمال الألوان البارزة التي تجذب انتباه المتعلم (العصفور، الشمس)
- اعتمدنا في الخط طريقة الكتابة على الهواء ثم على اللوحة ثم طلبنا من المتعلمين قراءة الجملة فرديا ثم جماعيا.
- نقل الجملة على الأوراق من قبل التلاميذ مع مرورنا بين الصفوف لارشاد المتعلمين فيها يخص:
- الجلسة الصحيحة عند الكتابة، طريقة مسك القلم
- سرعة الكتابة، نوعية الأقلام المستعملة في الكتابة.
- بعد الانتهاء من حصة الخط، طلبنا من المتعلمين استخراج الفقرة التي تبين نهاية سجن العصفورة؟
- يستخرج المتعلمون الفقرة المعنية وهي: >> بعد أيام نسى صاحب المنزل باب القفص مفتوحا وهو يضع لها الطعام، فطارت العصفورة... وتحقق كلام السلحفاة <<
- تسجل الفقرة على السبورة مع إبراز الكلمات التي تشتمل على "اللام" الشمسية والقمرية بلون معين.
- نقرأ الفقرة ثم نطلب من التلاميذ قراءتها.
- نطلب من المتعلمين استخراج الكلمات المعرفة يجيب التلاميذ على الألواح، ثم نصح جماعيا على السبورة.
- نضع سطر تحت كل كلمة.
- نطلب من المتعلمين قراءة الكلمات المسطر عليها.
- نسأل التلاميذ: ما الفرق بين كلمة: العصفورة والسلحفاة؟
- يكتشف المتعلمون السبب وهو كتابة اللام وعدم نطقها في كلمة السلحفاة.

- نقدم مثالا آخر وهو: الشمس والقمر.

فيكتشف المتعلمون الفرق بين اللامين الأولى هي <اللام> الشمسية والثانية هي اللام القمرية.

- نطلب من المتعلمين كلمات تشتمل على اللام الشمسية والقمرية >> هي أشياء موجودة في قسمك<<

الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية	الكلمات التي تبدأ باللام القمرية
الطّاولَة	الباب
السّلة	المكتب
السّبورة	الخزانة
النّافذة	المقلمة
	المحفظة
	المدفأة
	الكرسي

للتأكد من اكتساب المتعلمين لهذه الكفاءة طلبنا منهم حل التمرين الثاني عشر (12)

الموجود في المطبوعة وسؤاله كالتالي:

- أمامك في السّلة مجموعة من الكلمات التي تتضمن اللام الشمسية واللام القمرية

حاول أن تتعرف على هذه الكلمات وضعّها في الجدول بحسب نوعها.

نختم الحصة بإملاء جملة مختارة من نص القصة إذ تحوي الجملة كلمات تبدأ باللام

الشمسية والقمرية وترتبط بإحدى حروف الجر (الباء، الكاف، اللام)

- نصصح الإملاء جماعيا على السبورة.

الفصل الرابع:تشخيص صعوبات القراءة والكتابة وعلاجهما عند أفراد العينة

المبحث الأول: تشخيص صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة

1- وصف وتحليل نتائج الاختبار التشخيصي في القراءة.

1-1- صعوبات في القدرة على التمييز

1-2- صعوبات في طبيعة القراءة

1-3- صعوبات الحذف والاضافة

1-4- صعوبات في طبيعة النطق

1-5- صعوبات القلب والاستبدال

1-6- صعوبات في الفهم القرائي

2- تحليل تواتر صعوبات القراءة عند أفراد العينة

المبحث الثاني: تشخيص صعوبات الكتابة (الخط و الاملاء) عند أفراد العينة

1- نتائج الاختبار التشخيصي في الكتابة

2- نتائج تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة

3- تحليل تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة

المبحث الثالث: علاج صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة

1- عرض وتحليل نتائج تطبيق البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة

سنقوم في المبحث الاول والثاني من هذا الفصل بعرض نتائج فحوصات القراءة والكتابة (الخط والإملاء)، وتحليلها وذلك بالاعتماد على نتائج المقاييس التشخيصية الثلاثة التي وزعناها على معلمي أفراد عينة البحث، فقد ساعدنا المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة ، من تأكيد تواتر مظاهر صعوبات تعلم المهارتين التي استخرجناها من الفحوصات أما المقياس الصعوبات العامة فعلمنا به أسباب صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة. أما في المبحث الرابع سنعرض نتائج تطبيق البرنامج العلاجي المقترح للمهارتين مع تحليل النتائج المسجلة.

المبحث الاول :تشخيص صعوبات القراءة عند أفراد العينة

1- وصف وتحليل نتائج فحوصات القراءة :

بعد حضورنا لحصص القراءة في المدارس الخمس التابعة للمقاطعة 26 بالقبة – مديرية التربية لوسط الجزائر – وبمساعدة معلمي أقسام السنة الثالثة ابتدائي تمكنا من تسجيل مجموعة من الصعوبات القرائية سنبينها في مايلي:

1-1 صعوبة في القدرة على التمييز:

وجد المتعلمون المشخصون صعوبة في تمييز الحروف من حيث اسم الحرف، التشابه بين الحروف في الرسم دون اللفظ أو العكس، التمييز بين حروف العلة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، الصعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع ذوو صعوبات التعلم الجمل والفقرات معا دون الالتزام بالنقط والفواصل أو المعاني، تحليل حروف الكلمة (الهجاء)، كما يخطئون بين النون والتنوين، وغيرها من المظاهر، وهذه أمثلة عن ذلك:

1. يخطيء في التعرف على أسماء الحروف الهجائية:

القسم المدرسة	الأطفال	القسم الأول	الأطفال	القسم الثاني	الأطفال	القسم الثالث
الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
دويبي	أ01	الحين	أ06	النون	أ11	الصاء
مداني	أ02	الصاء		الجيم	أ12	النون
النجاح	ب20	الشاء	ب22	الجاء		

		النون الذال	الناء الذاء	ب23 ب24	الصاد	الصاء	ب21	
		الميم النون الذال	الماء الناء الذاء	ج39 ج40 ج41	الصاد الضاد الذال	الصين الضاء الذاء	ج31 ج32 ج33	ملیكة خرشي
		الذال	الذاء	ج42	الذال	الذاء	ج34	
		الجيم النون الزاي الذال	الجااء الناء الزاء الذاء	د55 د56 د57 د58	السين الشین الصاد الضاد	الساء الشاء الصاء الضاء	د49 د50 د51 د52	محمد جعفر
		الذال	الذاء	د59	النون	الناء	د53	
					الشین السين الصاد الضاد النون	الشاء الساء الصاء الضاء الناء	ه61 ه62 ه63 ه64 ه65	ابن باديس

*. رمزت لأفراد العينة المختارة من كل مدرسة بالحروف التالية: (أ-ب-ج-د-ه).

*. رمزت لأفراد العينة المختارة من كل قسم بالأرقام من 01 إلى 73، وذلك بحسب ما أفرزت عنه مراحل

تشخيص العينة، حيث بدأت بمدرسة دويبي مداني وانتهيت بتشخيص حالات التلاميذ بمدرسة ابن باديس.

2. يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ:

القسم	عينة القسم	الأمثلة	عينة القسم	الأمثلة	عينة القسم	الأمثلة
اسم المدرسة	لأول	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
ذويبي مداني	أ3	عيسى	ساعي	أ8	ذبذوب	دبدوب
					مختارا	مختارا
النجاح	ب20	يزيد	يريد	ب25	الرسالات	الرسائل
	ب21	عيسى	ساعي	ب26	يسبيرون	يشبيرون
مليكة خرشي	ج35	العاسر	العاشر	ج44	أذنك	أذنك
	ج36	لذلك	لذلك	ج45	أخزن	أخزن
	ج37	أضن	أظن	ج46	الماضي	الماضي
	ج38	ظغطت	ضغطت	ج47	التلج	التلج
				ج48	كتيرا	كتيرا
محمد جعفر	د49	شغلنتي	شغلنتي	د59	تتحول	تتحول
	د54	ادكر	ادكر	د60	أخذك	أخذك
	د51	أدنيك	أدنيك	د56	التعالب	التعالب
	د50	لأسعتي	لأسعتي	د52	الذي	الذي
	د53			د53	تكثر	تكثر
ابن باديس	ه66	مثير	مثير			
	ه67	إد	إذ			
	ه70	تظغط	تضغط			

3. يخطيء في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم:

القسم	عينة القسم	الأمثلة	عينة القسم	الأمثلة	عينة القسم	الأمثلة
اسم المدرسة	الأول	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
ذويبي مداني	أ5	خُدور	خُزور	أ9	يُحدر	يُحضر
	أ3	التسفيق	التسفيق	أ10	يَلسق	يَلصق
	أ1	يُسبيرون	يُسبيرون	أ6	أداف	أضاف
النجاح	ب20	أصحابها	أصحابها	ب22	وسط	وسط
	ب21	التريق	الطريق	ب27	لُحدور	لُحدور
		فصقط	فسقط	ب29	يُصفقون	يُصفقون
				ب30	يُصفقون	يُصفقون
مليكة خرشي	ج32	الرصوم	الرسوم	ج40	ذيفك	ضيفك

		ج35 ج30	أصدقائي فدجك	ج46	مصباحك مصححك		
محمد جعفر	د50 د52 د54 د53	سغير أصدقائي صقطت حدر	د56 د58 د60	العصافير سغير يدُر	العصافير سغير يضُر		
ابن باديس	ه68 ه69 ه70	سندوق السغيرة سور					

4. يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف:

القسم	عينة	الأمثلة	عينة	الأمثلة	عينة	الأمثلة
اسم المدرسة	القسم	الخطأ	القسم	الخطأ	القسم	الخطأ
دويبي مداني	أ01 أ02 أ04	يصفقونيصفرون يسكرون يشيرون	أ05 أ06 أ08	الشهيرة الشهية نجنجاها	عينة القسم الثالث	الأمثلة الخطأ الصواب
النجاح	ب20 ب21	يصفقونيصفرون	ب28 ب29	تستطيع أن تلعب ألعابا كثيرة		
مليكه خرشي	ج31 ج34 ج36	شكرتهعلى شكرا جزيلا	ج41 ج45	أنا صديقك في ضيقك تستطيع أن تلعب ألعابا كثيرة.		
محمد جعفر	د52 د54	ستؤذي أذنك ويديك. يضيع وقتك ووقت أصدقائك.	د56 د58 د59	بيني وبين دراستك.		
ابن باديس						

5. يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته: وذلك بين (س/ص)، (ع/غ)، (س/ش)، (د/ذ)، (ت/ث)، (ح/خ/ج) والأمثلة السابقة تؤكد ذلك.
6. يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع الجمل والفقرات معا دون الالتزام بالنقط أو الفواصل، أو المعاني، على نحو الأمثلة الموالية:
- نماذج من مدرسة دويبي مداني:

عينة القسم الأول	الأمثلة
أ01 أ03 أ04	م1: الفقرة 03 من نص "ساعي البريد"، وهي: ذات يوم ناداه رئيس مكتب البريد، وقال له: "هاهي ذي رسالة مستعجلة، عليك أن توصلها إلى السيد رئيس البلدية". ركب عمي عيسى دراجته وراح يسرع بالرسالة، ولكن لسوء الحظ فقد توازنه في أحد المنعرجات وخرج إلى حافة الطريق فسقط في الوحل."
عينة القسم الثاني	الأمثلة
أ07 أ08	لم يراع المتعلمون علامات الوقف في كل فقرات نص "دبوب الطباخ الماهر"
عينة القسم الثالث	الأمثلة
أ11 أ13 أ15	م1: الفقرة 06 من نص "ساعي البريد"، وهي: أصاب عمي عيسى القلق، وقال في نفسه: "لماذا لا يتركني هؤلاء الدراجون أمراً؟. يجب أن أزيد في السرعة". وراح يدير الدواسات بقوة أكثر، فانطلقت دراجته وزادت سرعتها، وتجاوز جميع المتسابقين وخرج من المجموعة."

- نماذج من مدرسة النجاح:

عينة القسم الأول	الأمثلة
ب20 ب21 ب24 ب27 ب28	م1: إضافة للأمثلة السابقة نجد أن المتعلمين لا يحترمون علامات الوقف ما أدى إلى الخلط بين الفقرات والمعاني، ومن ذلك تأديتهم للفقرة الرابعة من نص "ساعي البريد"، وهي: "لم تكن البلدية بعيدة، فقام عمي عيسى بسرعة وتوجه إليها فوجد الحارس فسأله قائلاً: "عندي رسالة مستعجلة للسيد رئيس البلدية فهل أستطيع أن آراه؟". فأجابه الحارس: "أسرع إلى وسط المدينة فقد ذهب لحضور سباق الدراجات". قال عمي عيسى: "لا يجب تضییع الوقت ولا بد أن تصل الرسالة إليه". وانطلق مسعاً فوق دراجته، ودخل الشارع الكبير

- نماذج من مدرسة مليكة خرشي:

عينة القسم الأول	الأمثلة
ج32 ج33 ج35	م1: لم يستطع المتعلمون تحديد بداية الفقرات الثلاث من نص "الجهاز العجيب"، هذا ما تسبب في عدم تمكنهم من تحديد الأفكار الرئيسية للفقرات الثلاث، وهذه الفقرات هي: "في عيد ميلادي..... كل شيء". "أسرعت..... غني". "ودون أن أشعر..... والأسود".
عينة القسم الثاني	الأمثلة
ج43 ج44 ج45	م1: الفقرات الأولى والثانية والثالثة من نص "الصغير الكبير" إذ كان بعض المتعلمين يقرأون دون احترام لعلامات الوقف ومن ثم لم يتمكنوا من تحديد بداية لكل فقرة وفهمها ووضع فكرة رئيسية لها، وهذه الفقرات هي: " أنا لسانك.... تفكر به". " أنا صديقك.... بين يديك". " أنا جهاز صغير.... أو ظله".

- نماذج من مدرسة محمد جعفر:

عينة القسم الأول	الأمثلة
د51 د53 د54	م1: الفقرات الأولى والثانية والثالثة من نص "الصغير الكبير" إذ كان بعض المتعلمين يقرأون دون احترام لعلامات الوقف ومن ثم لم يتمكنوا من تحديد بداية لكل فقرة وفهمها ووضع فكرة رئيسية لها، وهذه الفقرات هي: " أنا لسانك.... تفكر به". " أنا صديقك.... بين يديك". " أنا جهاز صغير.... أو ظله".
عينة القسم الثاني	الأمثلة
د56 د57 د59 د60	لم يتمكن المتعلمون ذوو صعوبات التعلم من تحديد بداية ونهاية الفقرات الثلاث من نص "الجهاز العجيب"، وهذا لأنهم كانوا يقرأون دون احترام لعلامات الوقف، ودون تمعن للمعاني، وهذا ما حال دون فهم الفقرات، وتحديدها.

- نماذج من مدرسة ابن باديس:

عينة القسم الأول	الأمثلة
63هـ	لم يراع المتعلمون الوقوف عند الفواصل عند قراءة النص، هذا كان سببا في عدم تمكنهم
67هـ	من الإجابة عن أسئلة البناء الفكري، ومن ذلك: "التلفاز صندوق عجيب تبدو شاشته الصغيرة،
68هـ	مشاكل الحياة المختلفة، صور مرعبة، قصص مثيرة، حوارات وألعاب."
69هـ	

7. يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة(الهجاء): عندما أخطأ بعض المتعلمين في

قراءة بعض الكلمات، حاولنا مساعدتهم، فطلبنا منهم تحليل الكلمة إلى حروفها، فلاحظنا أنهم لا يستطيعون تفكيك الكلمة، وتجسيد حروفها، وهذه أمثلة عن ذلك:

القسم المدرسة	الأطفال	القسم الأول	الأطفال	القسم الثاني	الأطفال	القسم الثالث
دويبي	أ01	يتنقل	أ06	يناسبني	أ11	المنعرجات
مداني	أ02	يسوء	أ07	اللحم	أ13	مستعجلة
	أ03	توازنه	أ08	بالأيدي	أ15	تضييع
			أ09	سميك	أ19	المتفرجين
			أ10	المعجبين		
النجاح	ب20	يصفرون	ب23	توازنه		تجاوز
	ب21	يدير	ب24	تضييع		يتقدم
			ب26	المتفرجين		الجائزة
مليكة	ج31	ليسألني	ج36	تُعَلِّقني		
خرشي	ج33	ضغطت	ج38	تتلقأها		
	ج34	إلكترونية	ج39	ألتقط		
	ج35	تتجول	ج40	تُشَعِّلني		
محمد جعفر	د53	المنبّهة	د55	أُشَعِّلك		
	د54	المتزحلّقين	د56	يُقَلِّل		
	د50	بفؤوسهم	د57	تحفظني		
	د51	أزاحوا	د58	السناجب		
ابن باديس	هـ63	المختلفة				
	هـ67	موضوع				
	هـ68	ميسورة				
	هـ69	تضغط				

تواتر صعوبات التمييز عند أفراد العينة

أكد لنا المعلمون وجود صعوبات التمييز من خلال ملئهم لاستمارة المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة الخاص بكل تلميذ صنفناه من ذوي صعوبات التعلم فكانت النتائج كالتالي:

- مدرسة ذويبي مداني:

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
01	00	02	02		05	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
0 0	0 0	01	02	01	05	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
01	03	03	01	00	05	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	01	01	01	00	05	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
01	02	01	01	00	05	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	03	01	01	00	05	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
01	03	01	00	00	05	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	00	01	04	00	05	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
01	02	01	01	00	05	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	01	02	02		05	يخطئ في التمييز بين النون والتونين.

يوضح الجدول أعلاه توزيع صعوبات التمييز عند العينة المختارة من القسم الأول في المجموعة "أ"، والتي تؤكد مواجهة التلاميذ الخمسة المشخصين لصعوبات التمييز، إذ نلاحظ أن تلميذين إثنين يخطئان غالبا في التعرف على أسماء الحروف الهجائية وهما (أ1، أ3) وآخرين يخطئان أحيانا في ذلك، وهما (أ2، أ5)، وتلميذ واحد لا يخطئ أبدا في ذلك، وهو (أ4)، كما نلاحظ تلميذا واحدا يجد دائما صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم، والمختلفة في اللفظ وهو (أ1)، وتلميذ آخر يجد غالبا صعوبة في ذلك وهو (أ3)، وتلميذين اثنين يجدان أحيانا صعوبة في ذلك وهما (أ2، أ5)، وتلميذا واحدا نادرا ما يجد صعوبة في ذلك وهو التلميذ (أ4).

- لاحظنا كذلك، أن تلميذا واحدا يخطئ دائما في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهو التلميذ (أ1)، وثلاثة تلاميذ يخطئون أحيانا في ذلك وهم (أ2، أ5، ؟) وتلميذ واحد يخطئ نادرا في ذلك وهو (أ4).
- لاحظنا أن تلميذا واحدا يفشل دائما في التمييز بين حروف العلة وهو التلميذ (أ1)، وثلاثة تلاميذ يفشلون غالبا في ذلك وهم (أ2، أ3، أ5)، وتلميذ آخر يفشل أحيانا في ذلك وهو (أ4).
- يخطئ تلميذ واحد دائما في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهو (أ1)، وآخر يخطئ غالبا في ذلك وهو (أ3)، وتلميذين اثنين يخطئان أحيانا في ذلك وهما (أ2، أ5)، وتلميذ آخر نادرا ما يخطئ في ذلك وهو (أ4).
- نجد تلميذا واحدا يخطئ دائما في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف وهو (أ1)، وآخر يخطئ غالبا في ذلك وهو (أ3) وثلاثة تلاميذ يخطئون أحيانا في ذلك وهم التلاميذ (أ2، أ4، أ5).
- نلاحظ تلميذا واحدا يجد دائما صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته وهو (أ1)، وثلاثة تلاميذ يجدون أحيانا صعوبة في ذلك، وهم التلاميذ (أ2، أ3، أ5)، وتلميذ آخر نادرا ما يجد صعوبة في ذلك وهو التلميذ (أ4).
- نلاحظ أن أربعة تلاميذ يفتقدون دائما القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمعون بين الجمل والفقرات معا دون الالتزام بالنقط أو الفواصل أو المعاني، وهم التلاميذ (أ1، أ2، أ3، أ5)، وتلميذ آخر يفتقد غالبا القدرة على ذلك، وهو التلميذ (أ4).
- نلاحظ تلميذا واحدا يجد دائما صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)، وهو التلميذ (أ1)، وآخر يجد غالبا صعوبة في ذلك، وهو التلميذ (أ3)، وتلميذين اثنين يجدان أحيانا صعوبة في ذلك، وهما (أ2، أ5) وتلميذ واحد لا يجد صعوبة في ذلك وهو التلميذ رقم (أ4).
- نلاحظ كذلك أن تلميذين إثنين يخطئان دائما في التمييز بين النون والتتوين وهما (أ1، أ3) وآخرين يخطئان غالبا وهما (أ2، أ5)، وتلميذ واحد يخطئ أحيانا في ذلك وهو التلميذ رقم (أ4)

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	0	05	0	05	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
0	0	0 0	05	0	05	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
0	0	0	05	0	05	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
0	0	0	05	0	05	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
0	0	5	0	0 0	05	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
0	0	5	0	0	05	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
0	0	5	0	0	05	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
0	0	5	0	0	05	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
0	0	0	5	0	05	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
0	0	0	5	0 0	05	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

نلاحظ في الجدول أعلاه أن التلاميذ الخمسة المشخصين في القسم الثاني من المجموعة "أ" يواجهون صعوبات التمييز، إذ أكد لنا المعلمون من خلال ملئهم للمقياس التشخيصي لصعوبات القراءة والخاص بكل تلميذ مشخص أن كل التلاميذ المشخصين وهم (6، 7، 8، 9، 10) غالبا ما يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية، وغالبا ما يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة الرسم والمختلفة في اللفظ، وغالبا ما يفشلون في التمييز بين حروف العلة، وغالبا ما يخطئون في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، وغالبا ما يجدون صعوبة في تحليل حروف كلمات (الهجاء)، وغالبا ما يخطئون في التمييز بين النون والتنوين. في حين أحيانا ما يخطئون في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، وأحيانا، يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وأحيانا ما يفقدون القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمعون الجمل والفقرات معا.

القسم الثالث:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.	09	02	01	05	00
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.	09	02	01	01	04
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	09	02	01	01	04
يفشل في التمييز بين حروف العلة.	09	02	02	04	00
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	09	02	02	02	03
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.	09	02	01	02	04
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.	09	02	01	02	04
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.	09	02	03	03	01
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)	09	04	00	05	00
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.	09	04	00	05	00

نلاحظ في توزيع أفراد عينة القسم الثالث من المجموعة "أ"، والبالغ عددهم تسعة تلاميذ مشخصين من ذوي صعوبات القراءة، أن منهم تلميذين إثنين دائما ما يواجهان الصعوبات الثمانية الأولى المشخصة لصعوبات التمييز وهما (أ11، أ12)، كما نجد أربعة تلاميذ دائما يجدون صعوبة في تحليل حروف الكلمة، ودائما يخطئون في التمييز بين النون والتنوين وهم التلاميذ (أ11، أ12، أ14، أ18)، في حين نجد تلميذا واحدا غالبا ما يواجه الصعوبات الثلاث الأولى للتمييز، وهو التلميذ (أ18)، وتلميذان اثنان يفشلان غالبا في التمييز بين حروف العلة، وهما (أ4، أ18)، وتلميذ واحد غالبا ما يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، وهو (أ18)، وآخر غالبا ما يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وهو (أ18)، وثلاثة تلاميذ غالبا ما يفتقدون القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمعون بين الجمل والفقرات معا، وهم (أ14، أ16، أ18)، وتلميذان غالبا ما يخطئان في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهما (أ14، أ18)، كما نجد تلميذا واحدا أحيانا يواجه الصعوبات الثلاث الأولى لقدرة التمييز، وهو التلميذ (أ14)، ونجد كذلك أربعة تلاميذ نادرا ما يفشلون في التمييز بين حروف العلة. كما أنهم نادرا ما يجدون

صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وهم (أ13، أ16، أ17، أ19)، في حين هناك تلميذ واحد أحيانا ما يفقد القدرة على استخدام علامات الترقيم، وهو التلميذ رقم (أ13)، وثلاثة تلاميذ أحيانا كذلك يخطئون في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، وهم (أ15، أ17، أ19)، كما لاحظنا في هذه العينة تلميذا واحدا لا يواجه صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ أو العكس، وهو التلميذ (أ16).

2- مدرسة النجاح:

القسم الأول:

الخصائص						عدد التلاميذ	عدد التكرارات حسب الحالات				
						المشخصين	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.						02	01	00	01	00	00
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.						02	01	00	01	00	00
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.						02	01	00	01	00	00
يفشل في التمييز بين حروف العلة.						02	01	00	01	00	00
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.						02	01	00	01	00	00
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.						02	01	00	01	00	00
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.						02	01	00	01	00	00
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.						02	01	00	01	00	00
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)						02	01	00	01	00	00
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.						02	01	00	01	00	00

نلاحظ من خلال المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة أن التلميذين المشخصين من ذوي صعوبات القراءة في القسم الأول من المجموعة "ب"، واحد منهما دائما يواجه صعوبات التمييز المدرجة في الجدول أعلاه، وهو التلميذ (ب20)، في حين التلميذ (ب21) أحيانا ما تواجه صعوبات التمييز.

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	04	05	00	00	09	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
00	04	05	00	00	09	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	04	05	00	00	09	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	04	05	00	00	09	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	04	05	00	00	09	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	04	05	00	00	09	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
00	04	05	00	00	09	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	04	05	00	00	09	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	04	05	00	00	09	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	04	05	00	00	09	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

ضم القسم الثاني من المجموعة "ب" تسعة تلاميذ لاحظنا أن خمسة منهم أحيانا ما يواجهون كل صعوبات التمييز الواردة في الجدول أعلاه، وهم التلاميذ (ب22، ب23، ب24، ب25، ب26) أما أربعة آخرين نادرا ما يواجهون تلك الصعوبات وهم (ب27، ب28، ب29، ب30).

- مدرسة مليكة خرشي:

القسم الأول:

الخصائص					عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
	00	01	01	03	08	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
01	01	01	03	02	08	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	03	00	03	02	08	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	01	00	04	03	08	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	01	00	02	05	08	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	00	01	05	02	08	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
00	00	01	04	03	08	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	00	01	04	03	08	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	00	01	04	03	08	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	01	02	03	02	08	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

نلاحظ في القسم الأول من المجموعة "ج" أن التلاميذ الثمانية المشخصين من ذوي صعوبات القراءة، يواجهون صعوبات التمييز، إذ ثلاثة منهم دائما ما يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية، وهم (ج31، ج32، ج33)، ونجد الحالتين (ج31، ج32) يعانيان صعوبة دائمة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ أو العكس. من الصعوبات التي لمستها في تشخيصي للعينة الفشل الدائم لبعض التلاميذ في تمييز حروف العلة، والتي تكررت مع الحالات (ج31، ج32، ج3)، من الصعوبات المسجلة عند أفراد العينة الخطأ المتكرر والدائم في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ، والمختلفة في الرسم مثل الذي نجده في الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35)، بالمقابل لم أسجل خطأ التلاميذ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، ماعدا حالتين هما (ج32، ج33). ومن الصعوبات المسجلة أيضا، عدم الربط بين شكل الحرف وصوته، وكذلك الافتقاد الدائم للقدرة على استخدام علامات الترقيم، حيث يعاني التلاميذ (ج31، ج32، ج33) بعدم الالتزام بالنقط، والفواصل، والجمع بين الجمل والفقرات،

مما يعيق إيصال المعاني، كما أن نفس الحالات تجد صعوبة في تهجي حروف الكلمات. من الصعوبات أيضا عدم التمييز بين النون والتتوين، وقد سجلنا تكرار الصعوبة في الحالتين (ج32، ج3). يؤكد الجدول السابق، على الصعوبات الثلاث الأولى للقدرة على التمييز، إذ بعد التشخيص، سجلت ثلاث حالات هي (ج34، ج35، ج36)، في حين يعاني غالبا التلاميذ (ج34، ج35، ج36، ج37) الفشل المتكرر في التمييز بين حروف العلة. وتعاني الحالتان (ج35، ج36) الخطأ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، في حين غالبا ما تخطيء الحالات الخمس التالية: (ج34، ج35، ج36، ج37، ج38) في التمييز بين الكلمات المتشابهة الحروف، ونجد الحالات التالية (ج34، ج35، ج36، ج37) لديهم صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وتهجئة الكلمات، كما يفقدون القدرة على استخدام علامات الترقيم، أما الحالات الثلاث التي غالبا ما تخطيء في التمييز بين النون والتتوين فهي: (ج35، ج36، ج37)، كما تعاني الحالة (ج37) أيضا، الخطأ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية، والتمييز بين الحروف المتشابهة الرسم والمختلفة في النطق، وكذلك الصعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة من حيث الحروف، وتجد نفس الحالة السابقة الذكر صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفقدان القدرة على استخدام علامات الترقيم، وأحيانا ما تجد الحالة صعوبة في تحليل حروف الكلمات (التهجئة). كما نجد تلميذين أحيانا ما يخطئان في التمييز بين النون والتتوين. كما نجد تلميذا واحدا نادرا ما يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية ونادرا ما يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وهو (ج38).

كما نجد ثلاثة تلاميذ نادرا ما يخطئون في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، وهم التلاميذ (ج36، ج37، ج38)، كما نجد تلميذا واحدا نادرا ما يفشل في التمييز بين حروف العلة، ونادرا ما يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهو التلميذ (ج38)، كما نجد تلميذا نادرا ما يخطئ في التمييز بين النون والتتوين وهو التلميذ (ج37)، كما نجد تلميذا واحدا نادرا ما يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وهو التلميذ (ج38).

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
دائماً غالباً أحياناً نادراً أبداً						
00	04	03	03	00	10	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
00	08	02	00	00	10	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	07	03	00	00	10	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	00	04	02	04	10	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	09	01	00	00	10	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	02	07	00	01	10	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
00	00	10	00	00	10	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	00	02	01	07	10	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	01	07	02	00	10	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	00	02	03	05	10	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

نلاحظ في القسم الثاني من المجموعة "ج" أن التلاميذ العشرة المشخصين من ذوي صعوبات القراءة يواجهون صعوبات التمييز، حيث أربعة منهم دائماً يفشلون في التمييز بين حروف العلة، وهم (ج39، ج40، ج41، ج42)، وتلميذ واحد دائماً ما يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة الحروف كحالة التلميذ (ج39)، أما سبعة تلاميذ فدائماً ما يفقدون القدرة على استخدام علامات الترقيم وهم التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45)، أما خمسة تلاميذ فدائماً ما يخطئون في التمييز بين النون والتنوين، وهم (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43). كما نجد ثلاثة تلاميذ غالباً ما يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية وهم (ج43، ج44، ج45)، وتلميذين إثنين غالباً ما يفشلون في التمييز بين حروف العلة، وهما (ج43، ج44)، وتلميذ واحد غالباً ما يفقد القدرة على استخدام علامات الترقيم، وهو التلميذ (ج43)، وتلميذين اثنين غالباً ما يجدان صعوبة في تحليل حروف الكلمة، وهما التلميذين (ج43، ج44)، وثلاثة تلاميذ غالباً ما يخطئون في

التمييز بين النون والتتوين وهم (ج43، ج44، ج45)، كما نجد ثلاثة تلاميذ أحيانا ما يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية وهم (ج46، ج47، ج48)، وتلميذين اثنين أحيانا ما يجدان صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وثلاثة تلاميذ أحيانا ما يخطئون في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهم (ج46، ج47، ج48)، كما نجد أربعة تلاميذ أحيانا ما يفشلون في التمييز بين حروف العلة، وهم (ج46، ج47، ج48، ج49)، أما حالة التلميذ (ج48) فهو أحيانا ما يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، وأحيانا ما يخطئ التلميذ (ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46)، كما نجد تلميذين اثنين أحيانا ما يفتقدان القدرة على استخدام علامات الترقيم وهما (ج47، ج48)، كما نجد سبعة تلاميذ أحيانا ما يجدون صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء) وهم: (ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46، ج47)، ونجد تلميذين اثنين أحيانا يخطئان في التمييز بين النون والتتوين، وهما (ج47، ج48). كما نلاحظ أربعة تلاميذ يخطئون نادرا في التعرف على أسماء الحروف الهجائية وهم (ج45، ج46، ج47، ج48)، وثمانية تلاميذ نادرا ما يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وهم (ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46، ج47)، وسبعة تلاميذ نادرا ما يخطئون في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهم (ج39، ج40، ج41، ج49، ج50، ج51، ج52) وتسعة تلاميذ نادرا ما يخطئون في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف وهم (ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46، ج47، ج48) وتلميذين اثنين نادرا ما يخطئان في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف وهما (ج47، ج48)، وتلميذ واحد نادرا ما يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء) وهو (ج49).

مدرسة محمد جعفر

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	01	06	00		07	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
00	01	06	00		07	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	03	04	00		07	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	02	05	00		07	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	00	06	01		07	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	00	06	01		07	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
01	01	06	00		07	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	00	03	02	02	07	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	00	03	04		07	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	00	02	04	01	07	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

نلاحظ في القسم الأول من المجموعة "د" أن التلاميذ السبعة المشخصين من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات التمييز، إذ ستة منهم أحيانا يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية وأحيانا يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وهم (د49، د50، د51، د52، د53، د54) كما نجد أربعة تلاميذ أحيانا يخطئون في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهم (د49، د50، د51، د52)، كما نجد خمسة تلاميذ أحيانا يفشلون في التمييز بين حروف العلة وهم (د50، د51، د52، د53، د54)، وستة تلاميذ أحيانا يخطئون في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، وأحيانا يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، ويفتقدون أحيانا القدرة على استخدام علامات الترقيم، وهم (د50، د51، د52، د53، د54، د55)، ونجد ثلاثة تلاميذ يجدون أحيانا صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)، ويخطئون أحيانا في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ، والمختلفة في الرسم وهم (د53،

(د54، د55)، ونجد تلميذين اثنين أحيانا يخطئان في التمييز بين النون والتنوين، وهما (د54، د55).

- كما نجد تلميذا واحدا نادرا ما يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية ونادرا ما يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ وهو التلميذ (د55)، كما نجد ثلاثة تلاميذ نادرا ما يخطئون في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم وهم (د53، د54، د55). كما نجد تلميذين اثنين نادرا ما يفشلان في التمييز بين حروف العلة وهما (د54، د55)، ونجد تلميذا واحدا نادرا ما يفقد القدرة على استخدام علامات الترقيم (د55).

القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.	06	00	01	01	03	01
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.	06	00	00	05	00	01
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	06	01	00	02	02	01
يفشل في التمييز بين حروف العلة.	06	02	01	02	00	01
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	06	01	00	03	01	01
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.	06	01	01	03	00	01
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.	06	00	01	01	03	01
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.	06	00	03	01	20	00
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)	06	00	02	01	02	01
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.	06	02	00	03	01	00

مدرسة ابن باديس:

يلخص الجدول الموالي الصعوبات التي تواجهها العينة المشخصة في القسم التابع

لمدرسة ابن باديس:

الخصائص	عدد التلاميذ	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.	12	00	01	04	05	02
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.	12	00	01	03	04	04
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	12	00	01	03	04	04
يفشل في التمييز بين حروف العلة.	12	00	03	04	03	02
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	12	00	00	03	07	02
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.	12	00	00	05	04	03
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.	12	00	03	02	04	03
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.	12	01	02	05	04	00
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)	12	01	00	02	05	04
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.	12	00	10	02	06	03

- إحصاء صعوبات التمييز في مدرسة دويبي مداني:

الخصائص	العدد الكلي للتلاميذ	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.	19	02	08	03	05	01
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.	19	03	07	03	05	01
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	19	03	01	09	05	01
يفشل في التمييز بين حروف العلة.	19	03	05	10	01	00
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	19	03	02	09	05	00
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.	19	03	02	10	04	00
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.	19	02	04	11	02	00
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.	19	08	01	10	00	00
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)	19	05	01	12	00	00
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.	19	04	09	03	03	00

- إحصاء صعوبات التمييز في مدرسة النجاح:

عدد التكرارات حسب الحالات					العدد الكلي للتلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالباً	دائماً		
00	04	06	00	01	11	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
00	04	06	00	01	11	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	04	06	00	01	11	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	04	06	00	01	11	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	04	06	00	01	11	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	04	06	00	01	11	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
00	04	06	00	01	11	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	04	06	00	01	11	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	04	06	00	01	11	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	04	06	00	01	11	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

- إحصاء صعوبات التمييز في مدرسة مليكة خرشى:

عدد التكرارات حسب الحالات					العدد الكلي للتلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالباً	دائماً		
00	05	04	06	03	18	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
01	09	03	03	02	18	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
00	10	03	03	02	18	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	01	04	06	07	18	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
00	10	01	02	05	18	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
00	10	02	05	03	18	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
00	02	08	04	04	18	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
00	00	03	05	10	18	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
00	01	08	06	03	18	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
00	01	04	06	07	18	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

- إحصاء صعوبات التمييز في مدرسة محمد جعفر :

الخصائص	العدد الكلي للتلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.	13	00	01	07	04	00
يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.	13	00	00	11	01	01
يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	13	01	00	06	05	01
يفشل في التمييز بين حروف العلة.	13	02	01	07	02	01
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.	13	01	01	09	01	01
يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.	13	00	02	07	03	01
يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.	13	02	00	09	02	00
يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.	13	02	04	04	02	01
يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)	13	00	06	04	02	01
يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.	13	03	05	05	01	00

- إحصاء عام لتواتر صعوبات التمييز عند جميع أفراد العينة:

النسب المئوية لكل تكرار					عدد التكرارات حسب الحالات					العدد الكلي	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	للتلاميذ المشخصين	
%4.10	%31.50	%32.87	%21.91	%08.21	03	23	24	16	06	73	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
%09.58	%31.5	%34.24	%15.06	%08.21	07	23	25	11	06	73	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.
%08.21	%38.35	%36.98	%06.84	%09.58	06	28	27	05	07	73	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
%04.1	%15.06	%42.46	%20.54	%17.80	03	11	31	15	13	73	يفشل في التمييز بين حروف العلة.
%4.1	%36.98	%38.35	%13.69	%13.69	03	27	28	10	10	73	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم.
%05.47	%23.28	%41.09	%19.17	%09.58	04	17	30	14	07	73	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.
%04.1	%19.17	%38.35	%10.95	%12.32	03	14	28	08	09	73	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
%01.36	%13.69	%38.35	%16.43	%30.13	01	10	28	12	22	73	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع بين الجمل والفقرات.
%06.81	%16.43	%43.83	%17.80	%13.69	05	12	32	13	10	73	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)
%04.1	%20.54	%28.76	%26.02	%20.54	03	15	21	19	15	73	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مايلي:

- يواجه جميع أفراد العينة صعوبات التمييز المدرجة في الجدول ولكن بدرجات متفاوتة من خاصية لأخرى(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

- يقر المعلمون بأن أربعة وعشرين تلميذا من أفراد العينة يخطئون أحيانا في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أي ما نسبته 32.87% من كل العينة، وستة عشرة تلميذا يخطئون غالبا في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أي بنسبة 21.91%، وستة تلاميذ يخطئون دائما في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أي بنسبة 08.21%، وثلاثة وعشرين تلميذا نادرا ما يخطئون في التعرف على أسماء الحروف الهجائية، أي بنسبة 31.5%، وثلاثة تلاميذ لا يخطئون أبدا في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أي بنسبة 04.10%.

- يؤكد المعلمون أن خمسة وعشرين تلميذا من أفراد العينة يجدون أحيانا صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ أي بنسبة 34.24% من مجموع التلاميذ المشخصين، وأن ثلاثة وعشرين تلميذا نادرا ما يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ، أي بنسبة 31.5%، وأحد عشرة تلميذا يجدون غالبا صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ أي بنسبة 15.06%، وسبعة تلاميذ لا يجدون أبدا صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ ، أي بنسبة 09.58%، وثمانية تلاميذ يجدون دائما صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ، أي بنسبة 08.21%.

- يؤكد المعلمون أن ثمانية وعشرين تلميذا يخطئون نادرا في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، أي بنسبة 38.35% من مجموع العينة، وسبعة وعشرين تلميذا يخطئون أحيانا في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم أي بنسبة 36.98%، وسبعة تلاميذ يخطئون دائما في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، أي بنسبة 09.58%، وستة تلاميذ لا يخطئون أبدا في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، أي بنسبة 08.21%، وخمسة تلاميذ يخطئون غالبا في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، أي بنسبة 06.84%.

- يؤكد المعلمون أن إحدى وثلاثين تلميذا يفشلون أحيانا في التمييز بين حروف العلة، أي بنسبة 42.64% من مجموع العينة، وخمسة عشرة تلميذا يفشلون غالبا في ذلك أي بنسبة 20.54%، وثلاثة عشرة تلميذا يفشلون دائما في التمييز بين حروف العلة، أي بنسبة 17.80%، وأحد عشرة تلميذا يفشلون نادرا في ذلك، أي بنسبة 15.06%، وثلاثة تلاميذ لا يفشلون أبدا في ذلك أي بنسبة 04.1%.

- يؤكد المعلمون أن ثمانية وعشرين تلميذا يخطئون أحيانا في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، أي بنسبة 38.35% من مجموع العينة، وسبعة وعشرين تلميذا نادرا ما يخطئون في ذلك، أي بنسبة 36.98%، وعشرة تلاميذ يخطئون دائما في ذلك، وعشرة مثلهم يخطئون غالبا في ذلك، أي بنسبة 13.69%، في حين ثلاثة تلاميذ لا يخطئون أبدا في ذلك، أي بنسبة 04.1%.

- يؤكد المعلمون أن ثلاثين تلميذا من أفراد العينة يخطئون أحيانا في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف، أي بنسبة 41.09% من مجموع العينة، وسبعة وعشرة تلميذا يخطئون نادرا في ذلك، أي بنسبة 23.28%، وأربعة عشرة تلميذا يخطئون غالبا في ذلك، أي بنسبة 19.17%، وسبعة تلاميذ يخطئون نادرا في ذلك، أي بنسبة 09.58%، وأربعة تلاميذ لا يخطئون أبدا في ذلك، أي بنسبة 05.47%.

- يؤكد المعلمون أن ثمانية وعشرين تلميذا من أفراد العينة يجد أحيانا صعوبة بين شكل الحرف وصوته ، أي بنسبة 38.35% من مجموع العينة، وأربعة عشرة تلميذا نادرا ما يجدون ذلك، أي بنسبة 19.17%، وتسعة تلاميذ يجدون دائما صعوبة في ذلك، أي بنسبة 12.32%، وثمانية تلاميذ يجدون غالبا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 10.95%، وثلاثة تلاميذ لا يجدون أبدا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 04.1%.

- يؤكد المعلمون أن ثلاثين تلميذا من أفراد العينة يفتقدون أحيانا القدرة على استخدام علامات الوقف، حيث يجمعون بين الجمل والفقرات معا دون الالتزام بالنقط، أو الفواصل، أو المعاني، أي بنسبة 38.35% من مجموع العينة، واثنين وعشرين تلميذا يفتقدون دائما القدرة على ذلك، أي بنسبة 30.13%، واثنى عشرة تلميذا يفتقدون غالبا القدرة على ذلك، أي بنسبة 16.43%، وعشرة تلاميذ نادرا ما يفتقدون القدرة على ذلك، أي بنسبة 13.69%، وتلميذ واحدا لا يفتقد أبدا القدرة على ذلك، أي بنسبة 01.36%.

- يؤكد المعلمون أن اثنين وثلاثين تلميذا يجدون أحيانا صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)، أي بنسبة 43.83٪، وثلاثة عشرة تلميذا يجدون غالبا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 17.80٪، واثنى عشرة تلميذا نادرا ما يجدون صعوبة في ذلك، أي بنسبة 16.43٪، وعشرة تلاميذ يجدون دائما صعوبة في ذلك، أي بنسبة 13.69٪، وخمسة تلاميذ لا يجدون أبدا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 06.84٪.

- يؤكد المعلمون أن واحد وعشرين تلميذا يخطئون أحيانا في التمييز بين النون والتتوين، أي بنسبة 28.76٪، وتسعة عشر تلميذا يخطئون غالبا في ذلك، أي بنسبة 26.02٪، وخمسة عشر تلميذا يخطئون دائما في ذلك، ومثلهم نادرا ما يخطئون في التمييز بين النون والتتوين، أي ما نسبته 20.54٪، وثلاثة تلاميذ لا يخطئون أبدا في ذلك، أي بنسبة 04.1٪.

- يؤكد المعلمون أن اثنين وثلاثين تلميذا يجدون أحيانا صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)، أي بنسبة 43.83٪، وثلاثة عشرة تلميذا يجدون غالبا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 17.80٪، واثنى عشرة تلميذا نادرا ما يجدون صعوبة في ذلك، أي بنسبة 16.43٪، وعشرة تلاميذ يجدون دائما صعوبة في ذلك، أي بنسبة 13.69٪، وخمسة تلاميذ لا يجدون أبدا صعوبة في ذلك، أي بنسبة 06.84٪.

- يؤكد المعلمون أن واحدا وعشرين تلميذا يخطئون أحيانا في التمييز بين النون والتتوين، أي بنسبة 28.76٪، وتسعة عشرة تلميذا يخطئون غالبا في ذلك، أي بنسبة 26.02٪، وخمسة عشر تلميذا يخطئون دائما في ذلك، ومثلهم نادرا ما يخطئون في التمييز بين النون والتتوين، أي بنسبة 20.54٪، وثلاثة تلاميذ لا يخطئون أبدا في ذلك، أي بنسبة 4.1٪.

يتضح لنا أن صعوبات التمييز بين أفراد العينة ليست مؤقتة، وإنما هي مظهر من مظاهر صعوبات القراءة المسجلة في العينة باعتبار أن القدرة على التمييز تعد من المهارات الأولية في القراءة والتي يكتسبها المتعلم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وباعتبار أفراد العينة يدرسون في السنة الثالثة ابتدائي، وتم تسجيل هذه الصعوبات عندهم في نهاية الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من الموسم الدراسي، واستنادا إلى أهداف

القراءة المسجلة في ملمح دخول التلميذ إلى السنة الثالثة ابتدائي، وملمح الخروج منها، فأى صعوبة دائمة طوال السنة الثالثة عند المتعلم، تجعلنا مطالبين بتشخيصها وعلاجها.

- على الرغم من أن الاحصاء العام لتواتر صعوبات التمييز بين أن أغلبية أفراد العينة أحيانا ما يواجهون صعوبات التمييز، فذلك لا ينفي انعدامها بل بالعكس فتقريبا من مجموع ثلاثة وسبعين تلميذا، ما بين واحد وعشرين تلميذا إلى اثنين وثلاثين تلميذا يجدون أحيانا صعوبات في القدرة على التمييز، وباعتبار ما سبق ذكره، إن القدرة على التمييز هي من المهارات الأولية التي يكتسبها المتعلم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، هذا يجعلنا نعد هذه الاحصائيات خطيرة في هذا المستوى من التعليم، وعليه نعدّها صعوبة يجب أن تعالج لأنها السبب في صعوبات لاحقة كالصعوبات في طبيعة القراءة وفي النطق والحذف، والإضافة، والقلب، وصولا إلى الفهم القرائي.

1-2 صعوبات في طبيعة القراءة:

كما لاحظنا سابقا، إنّ التلاميذ المشخصين يواجهون صعوبات تتعلق بطبيعة القراءة، فهم يقرأون بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)، لا يتجاوز معدل قراءتهم في الدقيقة الواحدة، عشرين كلمة، حيث تتتابهم حالة اضطراب، وفقدان مكان القراءة، كما يلجأون إلى إعادة قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر.

يجد ذوو صعوبات القراءة صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو ثلاثة مقاطع، كما لا يميزون بين مقاطع الكلمة، إضافة إلى أنهم يجدون صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وكما يخطئون في تجميع الحروف ليكونوا منها كلمة كاملة، يفشلون في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص، ويجدون صعوبة في تكلمة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص، قد يقفزون في القراءة من موقع إلى آخر، كما يقرأون الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح، وفيما يلي عرض لأمثلة عن الصعوبات المتعلقة بطبيعة القراءة مرفقا بجداول تفصيلية للصعوبات المحصلة في كل قسم من المدارس المزارة:

1. يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة):

المدرسة	القسم	الأمثلة
دويبي مداني	الأول*	ت1: يعمل-عمي-عيسى- المختلفة ¹ . ت2: أصاب-عمي-عيسى- المجموعة ² .
	الثاني	ت3: قال-دبدوب:- "نعم- لقد - أكثرت- الماء" ³
	الثالث	ت1: يعمل-عمي-عيسى- المختلفة". ت2: أصاب-عمي-عيسى- المجموعة. ت3: قال-دبدوب:- "نعم- لقد - أكثرت- الماء"
النجاح	الأول	ت1: يعمل-عمي-عيسى- المختلفة". ت2: أصاب-عمي-عيسى- المجموعة.
	الثاني	ت1: قال-دبدوب:- "نعم- لقد - أكثرت- الماء" ت2: يعمل-عمي-عيسى- المختلفة".
ملیكة خرشي	الأول	ت1: في -عيد- ميلادي- العاشر- أحضر - لي- أبي- جهازا- جمیلا- لیسلینی. ت2: أسرع- إلى -أبي - فقبلته- على -خده. ت3: أنا لعبة- إلكترونية- إذا - شغلتنی - - جیدا- تحصل - على - عدد- كبر - من - الألعاب- المسلیة.
	الثاني ⁴	ت1: هل- أستطیع- ت2: هل- یمكن- أن- أخزن- أرقام- وأسماءهم ت3: کیف- لا- یمكنك- أن تُخزن- أرقام- عنی؟

*. نجد الصعوبة عند كل أفراد عينة القسم الأول.

1. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ للفقرة الأولى من نص "ساعي البريد".

2. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ للفقرة السادسة من نص "ساعي البريد".

3. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ للفقرة الرابعة من نص "دبدوب الطباخ الماهر".

4. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ للفقرة الرابعة من نص "الصغير الكبير".

محمد جعفر	الأول ¹	ت1: لكن - اسمعني - جيذا - وافهمني - ت2: لا تستعملني - كثيرا - لأن - أشعني - ستؤدي - أذنك - ويدك - الصغيرتين.
	الثاني ²	ت1: أسرع - إلى - أبي - ت2: يعمل - عمي - عيسى - المختلفة".
ابن باديس	الأول ³	ت1: "التفاز - صندوق - عجب - تبدو - على - شاسته - الصغيرة - مشاهد - الحياة - المختلفة" ت2: ت3:

2. يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة:

ترتبط هذه الصعوبة بسابقتها ما دام المتعلم بطيئا في قراءته، فهو لا يتجاوز معدل عشرين كلمة مقروءة في الدقيقة، والأمثلة السابقة تؤكد ذلك.

1. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ لفقرة من نص "الصغير الكبير".

2. الأمثلة مأخوذة من قراءة التلاميذ لفقرة من نص "الجهاز العجيب".

4. يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاثة مقاطع:

القسم	عينة القسم الأول	الأمثلة	عينة القسم الثاني	الأمثلة	عينة القسم الثالث	الأمثلة
اسم المدرسة	دويبي مداني	-مدينتتا -تستعمل -يستغني	-يناسبني -بكرامة -التراجع، أوصل	-مستعجلة -توازنه -مسرعا		
النجاح		-الدراجين -المتسابقين	-الدواسات -سرعتها -الشرفية -البلدية			
ملكية خرشي		- ليسليني -غرقتي شغلنتي واسمعي	-الصعبة -كومة -جماعة -فؤوسهم			
محمد جعفر		-محمولا -عقلي - اسمعي -ترسل -تلعب	-كثيفة -الأرانب -الثعالب -تقسم -أخصص			
ابن باديس		-التلفاز صندوق الصغيرة، حوارات، تضغط				

5. يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة:

ترتبط هذه الصعوبة بسابقتها فالتلميذ يواجه صعوبة في تفكيك الكلمات إلى مقاطعها لأنه لا يعرف كيف يميز بين مقاطعها.

6. يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار:

لا يواجه المتعلمون هذه الصعوبة.

7. يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة:

ترتبط هذه الصعوبة بصعوبة تفكيك الكلمات إلى حروفها من أجل قراءتها وإعادة تركيب الكلمة،

- واجه المتعلمون ذوو صعوبات التعلم هذه الصعوبة عندما طلبنا منهم وبمساعدة المعلمة وضع الكلمات المشروحة في كل نص في الفراغ المناسب من الجمل المأخوذة من النصوص والمسجلة على السبورة.

8. يفضّل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص:

القسم	عينة القسم الأول	الأمثلة	عينة القسم الثاني	الأمثلة	عينة القسم الثالث	الأمثلة
اسم المدرسة	دويبي مداني	أ1 أ2 أ3 أ4 أ5	أرجاء يستغني مستعجلة	أ6 أ7 أ8 أ9 أ10	اللزجة غصّ	أ11 أ12 أ13 أ14 أ15 أ16 أ17 أ18 أ19
المنعرجات						
تضييع						
النجاح	ب20 ب21	يعج جاؤوا	ب22 ب23 ب24 ب25 ب26 ب27 ب28 ب29 ب30	يعرج يستغني		
ملكية خرشي	ج31 ج32 ج33 ج34 ج35 ج36 ج37 ج38	ليسليني	ج39 ج40 ج41 ج42 ج43 ج45 ج46 ج47 ج48	تشغلني		
محمد جعفر	د49 د50 د51 د52 د53 د54	تشغلني يسميني	د55 د56 د57 د58 د59 د60	ليسليني		

لم يواجه تلاميذ مدرسة ابن باديس صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة في النص لكون النص قصير وكلماته واضحة.

9. يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص:

القسم	عينة القسم الأول	الأمثلة	عينة القسم الثاني	الأمثلة	عينة القسم الثالث	الأمثلة
اسم المدرسة	أ1	دويبي مداني	أ7	كان ديدوب محتارا	أ12	ناد رئيس المكتب عمي عيسى وقال له: "هاهي ذي رسالة <u>مستعجلة</u> ".
	أ2	كل أرجاء المدينة	أ8	عندما حان وقت الغداء	أ15	راح يسرع عمي عيسى ولكن لسوء الحظ فقد <u>توازنيه</u>
		حامل رئيس البلدية	أ9	غصّ المطعم بالزبانن.		
		الجائزة وسلمها لعمي عيسى <u>وهنا</u> .		هذا العمل <u>يلانمك</u>		
النجاح	ب21	كان الشارع يعج بالمتفرجين	ب28	كانا المتفرجون يصفقون ويصفون ويشيرون بالأيدي		
ملكية خرشي	ج33	أحضر لي أبي جهازا	ج39	أنا صديقك في <u>ضيقك</u>		
	ج36	ليسليني	ج40	أنا لا أفارقه لحظة كأنني		
	ج38		ج45	<u>صديقه</u> .		
			ج47			
			ج48			
			ج49			
محمد جعفر	د49	سقطت <u>كومة</u> من الثلج	د55	هذا الجهاز لن يسليني		
	د50	حضر العمال وأزالحو الثلج.	د56	ولن يرفه عني.		
	د51		د57			
	د52		د58			
	د53		د59			
			د60			
ابن باديس	ه61	التلفاز صندوق عجب				
	ه62	تبدو على شاشته				
	ه63	الصغيرة مشاهد الحياة				
	ه64	المختلفة، صور <u>مرعية</u> ،				
	ه65	قصص <u>مثيرة</u> .				
	ه66					
	ه67					
	ه68					
	ه69					
	ه70					

ترتبط هذه الصعوبة بسابقتها، فالمتعلم قد يقدم كلمات ويؤخر أخرى في القراءة، ومن أمثلة ذلك:

لاحظنا أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقفزون في القراءة من موقع لآخر، وهذا إما هروبا من الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها، وكذا نتيجة حالة الاضطراب التي تنتابهم عندما يطلب منهم القراءة فقد يسرعون، كما أن هذه السرعة في القراءة لا تعني التمكن من القراءة، ففي كثير من الأحيان يكون المتعلم حافظا للكلمات، وعندما تطلب منه الإشارة بأصبعه إلى موضع الكلمة لا يتمكن من ذلك، ويتضح لنا ذلك جليا في قراءة بداية النص، فجميع التلاميذ المشخصين يقرأون بداية النص بسهولة وبسرعة، ثم يتوقفون، وهذه مثال توضيحي، أخذ من قراءة تلميذ لنص "ساعي البريد" في الحصة الرابعة من الأسبوع، حيث يقرأ التلميذ بداية النص بسرعة وسهولة "يعمل عمي عيسى ساعي بريد في مدينتنا(توقف التلميذ عن القراءة، محاولا استذكار باقي النص أو ما رسخ في ذاكرته، مما أربكه وجعله يقفز لفقرة أخرى، "يستعمل عمي عيسى دراجته في العمل.... وهكذا"

10- يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح:

القسم	عينة القسم الأول	الأمثلة	عينة القسم الثاني	الأمثلة	عينة القسم الثالث	الأمثلة
اسم المدرسة	دويبي مداني	أ1 3أ 5أ 2أ 4أ	يعمل عمي عيسى في مدينتنا ساعي بريد. يستعمل عمي عيسى في عمله دراجته	7أ 8أ 9أ	-قال دبدوب في نفسه: "يجب أن أقوم بعمل يناسبني ، إن الحياة لا تصلح دون عمل."	11أ 12أ 16أ 17أ
النجاح	ب20 ب21	-ركب دراجته عمي عيسى وراح يسرع بالرسالة.	ب23 ب25 ب26	-كانوا يصفرون ويصفقون ويشيرون بالأيدي في كل الاتجاهات.		
ملیكة خرشي	ج32 ج33 ج35	- بماذا ينفعني وفيدني ماذا سأفعل به؟ لن يرفه عني ولن يسليني.	ج42 ج43 ج44 ج47	-أنا جهاز صغير تضعني في جيبك وتحملني بين يديك. -هل يمكن أن أشاهد من يكلمني على شاشتك؟ وهل أستطيع أن ألتقط صوراً بك؟		
محمد جعفر	د50 د52 د55	-أنا لسانك الذي تتكلم به، وعينك التي ترى بها، وأذنك التي تسمع بها.	د58 د59 د60	-يمكنني أن أعلمك لغتك العربية، وأن أعلمك كيف تفقد سيارتك.		

ولم ألاحظ صعوبة قراءة الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح في القسم التابع
لمدرسة "ابن باديس"، لأن النص لم يُدرّس سابقاً للتلاميذ.

تواتر صعوبات طبيعة القراءة عند أفراد العينة

بيّن لنا المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة والموزع على معلمي أفراد العينة النتائج المحصلة في الجداول الخاصة بكل مدرسة على حده على النحو التالي

1-مدرسة دويبي مداني/القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
01	00	01	00	03	05	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
01	00	01	00	03	05	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
00	00	03	00	02	05	يفقد مكان القراءة
00	03	02	00	00	05	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
00	00	02	01	02	05	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
00	00	03	01	01	05	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
04	00	01	00	00	05	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
00	02	01	02	00	05	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
00	00	02	02	01	05	يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
00	01	01	02	01	05	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
02	02	01	00	00	05	يففز في القراءة من موقع لآخر.
02	02	01	00	00	05	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

- طبيعة قراءة تلاميذ القسم الثاني من مدرسة دويبي مداني

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	00	00	05	00	05	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
00	00	00	05	00	05	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
00	00	05	00	00	05	يفقد مكان القراءة
00	00	05	00	00	05	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
00	00	00	05	00	05	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
00	00	05	00	00	05	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
00	00	05	00	00	05	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
00	00	00	05	00	05	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
00	00	00	05	00	05	يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
00	00	00	05	00	05	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
00	00	00	05	00	05	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
00	00	05	00	00	05	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

تطلعنا معطيات الجدولين أن التلاميذ العشرة من مدرسة دويبي مداني تتميز قراءاتهم بالبطء ، حيث يقل معدل قراءتهم في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة، وتتميز قراءاتهم بعدم القدرة على تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، والقفز عند القراءة من موقع لآخر، مع عدم احترام تراتب الكلمات في النص، وغالبا تفقد الحالات المشخصة القدرة على تمييز مقاطع الكلمة الواحدة، أو تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع. من الصعوبات أيضا التي ميزت قراءات الحالات التكرار المستمر للمقاطع أو الحروف أو الكلمات عند العجز على مواصلة القراءة، كما أن الخطأ غالباً في قراءاتهم عند تجميع الحروف، وقراءة كلمات النص، وتكملة الجمل الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.

القسم الثالث من مدرسة دويبي مداني:

لا نجد اختلافا كبيرا بين قراءات الأقسام الثلاث، ولكن فضلت التفصيل أكثر في قراءات القسم الثالث للتأكيد على الصعوبات المتواترة في قراءات التلاميذ، مع الانطلاق من الجدول الموالي الذي يلخص عدديا تواتر هذه الصعوبات:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)	09	04	02	03	00
يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة	09	04	01	04	00
يفقد مكان القراءة	09	04	01	04	00
يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر	09	04	00	02	03
يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع	09	04	00	04	01
يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.	09	04	00	05	00
يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.	09	04	00	05	00
يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.	09	02	02	04	01
يقفل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.	09	03	01	05	00
يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.	09	04	00	05	00
يقفز في القراءة من موقع لآخر.	09	03	01	00	05
يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.	09	03	01	03	02

يعاني تلاميذ القسم الثالث نفس الصعوبات التي يواجهها تلاميذ القسمين الأول والثاني من مدرسة دوبيي مداني، حيث تتميز قراءات التلاميذ (أ11، أ12، أ13، أ14) بالبطء، حيث يقل معدل قراءتهم في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة، بخلاف ذلك تقل الصعوبة نوعا ما عند (أ15، أ16)، وتقل أكثر عند الحالات (أ17، أ18، أ19)، وكما تتميز قراءات التلاميذ (أ11، أ12، أ13، أ14)، بخلاف باقي حالات القسم، بعدم القدرة على تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وأما القفز عند القراءة من موقع لآخر، مع عدم احترام تراتب الكلمات في النص، فهي صعوبات متواترة بشدة عند الحالات (أ11، أ12، أ13، أ14)، وتخف بالتدرج عند باقي الحالات، ليندر حدوثها عند الحالتين (أ18، أ19)، وغالبا تفتقد الحالات المشخصة القدرة على تمييز مقاطع الكلمة الواحدة، أو تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع، ماعدا الحالة (أ15) التي نادرا ما تواجه هذه الصعوبات. من الصعوبات أيضا التي ميزت قراءات الحالات التكرار المستمر للمقاطع أو الحروف أو الكلمات عند العجز على مواصلة القراءة ماعدا الحالات (أ17، أ18، أ19) الذين نادرا ما يقعون في صعوبة قراءة الكلمات دون تكرارها، وأحيانا ما تغلب على قراءاتهم عدم القدرة على تجميع الحروف، بخلاف الحالة (أ15) التي نادرا ما تواجه هذه الصعوبة، أما قراءة كلمات النص، وتكملة الجمل الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص، فالصعوبة

متواترة بشدة لدى الحالات (أ11، أ12، أ13، أ14)، وتكون أحيانا في الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18، أ19).

2. مدرسة النجاح

القسم الأول

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	1	0	1	02	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	0	1	0	1	02	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
0	0	1	0	1	02	يفقد مكان القراءة
0	0	1	0	1	02	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
0	1	0	0	1	02	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
0	0	1	0	1	02	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
0	0	1	0	1	02	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
0	0	1	0	1	02	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
0	0	1	0	1	02	يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
0	0	1	0	1	02	يجد صعوبة في تكلمة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
0	0	1	0	1	02	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
0	0	1	0	1	02	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

يطلعنا الجدول أعلاه أن التلميذان المشخصان في القسم الأول من المجموعة "ب" يواجهان صعوبات تتعلق بطبيعة القراءة ولكن بتواتر مختلف، فالتلميذ (ب21) أحيانا ما يواجه هذه الصعوبات مقارنة بالتلميذ (ب20).

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	5	4	0	09	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	0	5	4	0	09	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة

7	2	0	0	0	09	يفقد مكان القراءة
7	2	0	0	0	09	يبعد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
0	3	6	0	0	09	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
0	3	6	0	0	09	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
9	0	0	0	0	09	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
3	3	3	0	0	09	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
3	3	3	0	0	09	يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
3	3	3	0	0	09	يجد صعوبة في تكلمة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
3	3	3	0	0	09	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
2	4	3	0	0	09	يقرا الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

يعاني تلاميذ القسم الثاني نفس الصعوبات التي يواجهها تلاميذ القسم الأول من مدرسة النجاح، حيث تتميز قراءات التلاميذ (ب22، ب23، ب24، ب25) بالبطء، حيث يقل معدل قراءتهم في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة، بخلاف ذلك تقل أكثر عند الحالات (ب26، ي27، ب28، ب29) فأحيانا ما يواجهون هذه الصعوبات، بخلاف باقي الحالات التي رأيناها، لا يواجه تلاميذ القسم الثاني مشكلة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، ولكن أسجل مواجهة الحالات (ب22، ب23، ب24) لصعوبة تتبع مواقع الكلمات عند قراءتها، والقفز عند القراءة من موقع لآخر، مع عدم احترام تراتب الكلمات في النص، فهي صعوبات متواترة بشدة عند الحالات الثلاث السابقة الذكر، وتخف بالتدريج عند باقي الحالات، ليندر حدوثها عند الحالتين (ب29، ي30)، وغالبا تفتقد الحالات المشخصة القدرة على تمييز مقاطع الكلمة الواحدة، أو تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع، ماعدا الحالات (ب28، ب29، ب30) التي نادرا ما تواجه هذه الصعوبات. ولا تواجه حالات هذا القسم صعوبة مشكلة التكرار المستمر للمقاطع أو الحروف أو الكلمات عند القراءة ماعدا الحالتين (ب22، ب23)، في حين باقي الحالات وعددهم سبعة نادرا ما يقعون في صعوبة قراءة الكلمات دون تكرارها. وكما لا تغلب على قراءاتهم عدم القدرة على تجميع الحروف، بخلاف الحالات (ب22، ب23، ب24)، أما الحالات (ب25، ب26، ب27) نادرا ما يواجهون، وتتعدم هذه الصعوبة في الحالات المتبقية.

3. مدرسة مليكة خرشي:

القسم الأول

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	0	3	5	08	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	0	0	4	4	08	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
0	0	0	5	3	08	يفقد مكان القراءة
0	0	0	5	3	08	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
0	0	0	6	2	08	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
0	0	1	5	2	08	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
0	0	2	4	2	08	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
0	0	1	3	4	08	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
0	1	0	3	4	08	يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
0	1	1	3	3	08	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
0	1	0	6	1	08	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
1	0	1	2	4	08	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات طبيعة القراءة في القسم الأول من المجموعة

"ج"، إذ نلاحظ أن خمسة تلاميذ يقرأون دائما بطريقة بطيئة

وهم (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35)، وثلاثة حالات وهي (ج36، ج37، ج38) غالبا ما تكون قراءتهم بطيئة، كما يقل معدل قراءة أربعة تلاميذ دائما في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة وهم (ج31، ج32، ج33، ج34)، وأربعة آخرين يقرأون غالبا كذلك وهم (ج35، ج36، ج37، ج38).

- يفقد ثلاثة تلاميذ دائما مكان القراءة وهم (ج31، ج32، ج33)، وخمسة تلاميذ يفعلون ذلك أحيانا وهم (ج34، ج35، ج36، ج37).

- يعيد ثلاثة تلاميذ دائما قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر وهم (ج31، ج32، ج33)، وخمسة تلاميذ يفعلون ذلك غالبا وهم (ج34، ج35، ج36، ج37، ج38).

- يجد تلميذان دائما صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع، وهما (ج31، ج32)، وخمسة تلاميذ يجدون غالبا صعوبة في ذلك، وهم (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37)، وتلميذ واحد يجد أحيانا صعوبة في ذلك وهو (ج38).
- يفتقد تلميذان دائما القدرة على تمييز مقاطع الكلمة وهما (ج31، ج32)، وأربعة تلاميذ يفتقدون غالبا ذلك وهم (ج33، ج34، ج35، ج36)، وتلميذان آخران أحيانا يقعون في ذلك، وهما (ج37، ج38).
- يجد أربعة تلاميذ دائما صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، ويخطئون في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص وهم (ج31، ج32، ج33، ج34)، وثلاثة تلاميذ غالبا ما يواجهون الصعوبتين السابقتين وهم (ج35، ج36، ج37)، وتلميذان آخران يواجه واحد منهما أحيانا صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار وهو (ج38)، والآخر نادرا ما يخطئ في قراءة بعض الكلمات المكتوبة وهو (ج39).

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	4	0	6	10	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	0	4	0	6	10	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
0	3	4	0	3	10	يفقد مكان القراءة
0	3	7	0	0	10	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
0	0	4	0	6	10	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
0	0	4	0	6	10	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
9	1	0	0	0	10	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
0	2	7	1	0	10	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
0	0	4	0	6	10	يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
0	0	4	6	0	10	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
0	3	3	3	1	10	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
0	3	3	2	2	10	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات طبيعة القراءة في القسم الثاني من المجموعة "ج"، إذ نلاحظ أن ستة تلاميذ يقرأون دائما بطريقة بطيئة

وهم (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44)، وأربع حالات وهي (ج45، ج46، ج47، ج48) أحيانا ما تكون قراءتهم بطيئة، كما يقل معدل قراءة ستة تلاميذ دائما في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة وهم (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44)، وأربعة آخرين يقرأون أحيانا كذلك وهم (ج45، ج46، ج47، ج48).

- يفقد ثلاثة تلاميذ دائما مكان القراءة وهم (ج39، ج40، ج41)، وأربعة تلاميذ يفعلون ذلك أحيانا وهم (ج42، ج43، ج44، ج45)، أما ثلاثة تلاميذ فنادرا ما يفعلون في ذلك وهم (ج46، ج47، ج48).

- يعيد سبعة تلاميذ أحيانا قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر وهم (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45)، وثلاثة تلاميذ يفعلون ذلك أحيانا وهم (ج46، ج47، ج48).

- يجد ستة تلاميذ دائما صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع، وهم (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44)، وأربعة تلاميذ يواجهون أحيانا صعوبة في ذلك، وهم (ج45، ج46، ج47، ج48)،

- أحيانا ما تخطئ الحالات التسع التالية في تجميع الحروف وتكوين الكلمات كاملة (ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46، ج47، ج48)، أما الحالة (ج39) فغالبا ما تعاني هذه الصعوبة، في حين يندر تعثر الحالتين (ج47، ج48) في هذه الصعوبة.

- لا يواجه تلاميذ هذا القسم صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار ما عدا الحالة (ج39) التي نادرا ما تعترضها هذه الصعوبة.

- من أمثلة الفشل الدائم في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص الحالات التالية (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44)، ومن أمثلة الحالات التي لا تعاني مثل هذه الصعوبة إلا أحيانا الحالات (ج45، ج46، ج47، ج48).

- يجد ستة تلاميذ غالبا صعوبة في تكملة الجمل الناقصة بكلمات واردة في النص، وهي الحالات التالية (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44)، أما الأربع حالات (ج45، ج46، ج47، ج48) فأحيانا ما تواجه ما تواجه مثل هذه الصعوبات.
- من الحالات التي تعاني صعوبة في التركيز عند القراءة، حيث تجدها تقفز من موقع في النص إلى آخر حالة التلميذ (ج39)، وتندر مع الحالات (ج46، ج47، ج48)، وأحيانا ما يعاني من هذه الصعوبة الحالات (ج43، ج44، ج45).
- يقرأ تلميذان دائما الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح وهما (ج39، ج40)، وآخران يفعلان ذلك غالبا (ج41، ج42)، أما الحالات (ج43، ج44، ج45) فأحيانا ما يعانون هذه الصعوبة، ويندر حدوثها في الحالات (ج46، ج47، ج48).

4. مدرسة محمد جعفر:

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	01	04	00	02	07	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
00	02	03	01	01	07	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
00	01	06	00	00	07	يفقد مكان القراءة
00	07	00	00	00	07	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
00	02	05	00	00	07	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
00	04	03	00	00	07	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
00	03	04	00	00	07	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
00	02	05	00	00	07	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
00	00	07	00	00	07	يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
00	01	03	03	00	07	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
00	01	06	00	00	07	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
00	05	02	00	00	07	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات طبيعة القراءة في القسم الأول من المجموعة "د"، إذ نلاحظ أن تلميذين يقرآن دائما بطريقة بطيئة وهم (د49، د50)، وأربع حالات وهي (د51، د52، د53، د54) أحيانا ما تكون قراءتهم بطيئة، كما يقل معدل القراءة دائما في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة عند (د49)، وغالبا عند (د50) أما الحالات (د51، د52، د53) فأحيانا ما يواجهون هذه الصعوبة، ويندر حدوثها في الحالتين (د54، د55).

- يفقد ستة تلاميذ أحيانا مكان القراءة وهم (د49، د50، د51، د52، د53، د54)، وحالة واحدة نادرا ما تواجه هذه الصعوبة وهي الحالة (د55).

- نادرا ما يعيد السبعة تلاميذ في هذه المجموعة قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر.

- يجد خمسة تلاميذ أحيانا صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع، وهم (د49، د50، د51، د52، د53)، و تندر حدوث هذه الصعوبة عند التلميذين (د54، د55).

- أحيانا ما تخطئ الحالات الخمسة التالية في تجميع الحروف وتكوين الكلمات كاملة (د49، د50، د51، د52، د53)، أما الحالتين (د54، د55) فأحيانا ما تعاني هذه الصعوبة.

- أحيانا ما يفقد التلاميذ (د49، د50، د51) القدرة على تمييز مقاطع الكلمة، أما الحالات الأربع المتبقية (د52، د53، د54، د55) فنادرا ما تقع في مثل هذه الصعوبة.

- تعاني كل الحالات السبع مشكلة في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.

- يجد ثلاثة تلاميذ غالبا صعوبة في تكملة الجمل الناقصة بكلمات واردة في النص، وهي الحالات التالية (د49، د50، د51)، أما الثلاث حالات (د53، د54، د55) فأحيانا ما تواجه مثل هذه الصعوبات، وتنذر حدوثها عند الحالة (د55).

- تعاني الحالات (د49، د50، د51، د52) صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، ويندر حدوثها في الحالات (د53، د54، د55).

- من الحالات التي تعاني أحيانا صعوبة في التركيز عند القراءة، حيث تجدها تقفز من موقع في النص إلى آخر الحالات (د49، د50، د51، د52، د53، د54)، ونادرا ما يعاني من هذه الصعوبة الحالة (د55).

- يقرأ التلميذان (د49، د50) أحيانا الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح ، ويندر حدوثها في الحالات (د51، د52، د53، د54، د55).

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	1	3	2	0	06	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	3	0	2	1	06	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
0	3	0	2	1	06	يفقد مكان القراءة
2	3	1	0	0	06	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
2	2	0	0	2	06	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
2	2	0	0	2	06	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
2	2	1	0	1	06	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
1	2	2	0	1	06	يخطئ في جميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
2	0	2	1	1	06	يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
1	1	3	0	1	06	يجد صعوبة في تكلمة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
1	4	0	0	1	06	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
2	1	2	0	1	06	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

يقدم الجدول الموالي شرحا لمحتوى الجدول أعلاه مرفقا بالحالات المقصودة، والتي

تعاني من كل جزئية من هذه الصعوبة المركبة:

الحالات					الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
	د61	د58، د59، د60	د56، د57		يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
	د59، د60، د61		د57، د58	د56	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
د60، د61	د57	د56			يفقد مكان القراءة
د60، د61	د58، د59			د56، د57	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة

مرات بدون مبرر					
يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع	56د، 57			58د، 59	60د، 61
يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.	كل الحالات				
يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.	56د	57د		58د، 59	60د، 61
يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.	56د	57د		58د، 59	60د، 61
يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.	56د	57د	58د، 59		60د، 61
يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.	56د	57د، 58د، 59		60د	61د
يقفز في القراءة من موقع لآخر.	56د	57د، 58		59د	60د، 61
يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.	56د	57د، 58		59د	60د، 61

-مدرسة ابن باديس:

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	5	4	3	12	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
0	0	5	4	3	12	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة
0	8	2	2	0	12	يفقد مكان القراءة
0	4	6	2	0	12	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
0	4	6	2	0	12	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
0	4	6	2	0	12	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
3	4	3	2	0	12	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
5	2	3	2	0	12	يخطئ في جميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
0	4	6	2	0	12	يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
0	4	6	2	0	12	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
0	3	7	2	0	12	يقفز في القراءة من موقع لآخر.
0	3	7	2	0	12	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

يفصل الجدول التالي ما ورد من تعداد في الجدول أعلاه بالاعتماد على تحديد

الحالات:

الحالات					الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
		هـ،70،69هـ، 72،71هـ، 73هـ	هـ،66،65هـ، 68هـ،67هـ	هـ،64،63هـ،62هـ	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)
		هـ،70،69هـ، 72،71هـ، 73هـ	هـ،66،65هـ، 68هـ،67هـ	هـ،64،63هـ،62هـ	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة

	هـ 66، 67 هـ 68 هـ 69، 70 هـ 71، 72 هـ 73	هـ 64، 65 هـ 66، 67 هـ 68	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يفقد مكان القراءة
	هـ 70، 71 هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66، 67 هـ 68	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر
	هـ 70، 71 هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66، 67 هـ 68	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع
	هـ 70، 71 هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66، 67 هـ 68	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.
هـ 72 هـ 73	هـ 67، 68 هـ 69، 70 هـ 71	هـ 64، 65 هـ 66	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
هـ 69 هـ 70 هـ 71 هـ 72، 73	هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.
	هـ 70، 71 هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.
	هـ 70، 71 هـ 72، 73	هـ 64، 65 هـ 66	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.
	هـ 71، 72 هـ 73	هـ 64، 65 هـ 66 هـ 67، 68 هـ 69، 70	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يقفز في القراءة من موقع لآخر.
	هـ 71، 72 هـ 73	هـ 64، 65 هـ 66 هـ 67، 68 هـ 69، 70	هـ 62، 63 هـ 64، 65 هـ 66		يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.

الخصائص	العدد الكلي للتلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات					النسب المئوية لكل تكرار				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة-كلمة)	73	24	20	26	02	01	32.87	27.39	35.61	02.73	01.36
يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عشرين دقيقة	73	23	21	23	05	01	31.50	28.76	31.50	06.84	01.36
يفقد مكان القراءة	73	17	10	25	14	07	23.28	13.69	34.24	19.77	09.58
يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر	73	08	07	24	24	09	10.95	09.58	32.87	32.87	12.32
يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث المقاطع	73	17	14	25	13	02	31.50	19.17	34.24	17.80	02.73
يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة.	73	16	08	28	09	02	21.91	10.95	38.35	12.32	02.73
يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.	73	08	06	12	10	27	10.95	08.21	30.13	13.69	36.98
يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة.	73	15	05	25	11	08	20.54	06.84	34.24	15.06	10.95
يقشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص.	73	15	13	29	11	05	20.54	17.80	39.72	15.06	06.84
يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص.	73	10	21	27	11	04	13.69	28.76	36.98	15.06	05.47
يقفز في القراءة من موقع لآخر.	73	06	17	21	22	07	08.21	23.28	28.76	30.13	09.58
يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح.	73	11	07	28	20	07	15.06	09.58	38.35	27.39	09.58

يبين الجدول أعلاه التواتر العام لصعوبات طبيعة القراءة عند جميع أفراد العينة، وانطلاقا منه نستنتج ما يلي:

- تكثر صعوبات طبيعة القراءة عند أفراد العينة ومن ست تلاميذ إلى ثمانية وعشرين تلميذا يواجهون صعوبات مختلفة، تخص طبيعة القراءة تواترها محصور بين دائما وغالبا وأحيانا، وبنسب تتراوح بين 08.21% إلى 38.35%.

- أكثر الصعوبات الخاصة بطبيعة القراءة والتي يواجهها دائما أو غالبا تلاميذ العينة، تتمثل فيما يلي:

- القراءة بطريقة بطيئة بنسبة 32.87% أي ما يقابل 24 تلميذا، في الحالات التي تواجه الصعوبة على الدوام، أما الحالات التي تغلب عليها مواجهة الصعوبة فنسبته 27.39% (أي ما يعادل 20 تلميذا)، أما عشرين تلميذا من العينة، أي ما يعادل نسبة 35.61% أحيانا ما يواجهون هذه الصعوبة، في حين ينذر عدم مواجهة الصعوبة عند تلاميذ العينة وتقدر نسبتها ب 2.73% أي ما يقابل تلميذين، في حين من كل المجموعات سجلت حالة واحدة لا تواجه الصعوبة أي ما نسبته 1.36%.

- ضعف معدل القراءة في الدقيقة الواحدة: يقل دائما معدل قراءة التلاميذ، فنسبة 31.5% يواجهون ضعفا في تحصيل قراءة عدد يتجاوز عشرين كلمة في الدقيقة، ونسبة 28.76% أي ما يقابل 21 تلميذا، غالبا ما تعجز عن تحقيق الأفضل، بينما نسبة 06.84% ينذر مواجهتها لهذه الصعوبة، ويبقى تلميذ واحد لا يعاني هذا المشكل، أي ما يقابل 01.36%.

- فقدان مكان القراءة: تقدر نسبة التلاميذ الغير قادرين على التركيز عند القراءة ب 23.28%، أي ما يقارب 17 تلميذا من العدد الكلي، بالمقابل نسبة 13.69% أي بتقدير 25 تلميذا أحيانا ما يعانون هذه الصعوبة، بالموازاة 14 تلميذا أي ما نسبته 19.17% نادرا ما يفقدون مواقع الكلمات عند القراءة، في حين نسبة 09.58% أي ما يقارب سبعة تلاميذ لا يعانون من هذه الصعوبة.

- الصعوبة في تفكيك وتركيب حروف الكلمات: : تواجه نسبة 31.5% أي 14 تلميذا مشكلة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين والثلاث مقاطع، و 14 تلميذا أي ما يقابل نسبة 19.17% غالبا ما يواجهون هذه الصعوبة، وأحيانا يتعثر 25 تلميذا أي ما نسبته 34.24% في تمييز مقاطع الكلمات، و 13 تلميذا أي ما يعادل 17.8% نادرا ما

يواجهون ذلك، وتبقى حالتين أي ما يعادل ما نسبته 02.73% لا تواجهان أية مشكلة في تفكيك وتركيب حروف الكلمات.

-الصعوبة في تمييز مقاطع الكلمة: يعاني 16 تلميذا أي ما يعادل 21.91% دوما مشكلة في تمييز مقاطع الكلمات، وغالبا ما تعترض هذه الصعوبة نسبة 10.95%
-أما الصعوبات التي تقل عند أفراد العينة، فتتمثل في الآتي ذكره:

-الصعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار: يجد دائما ثمانية تلاميذ أي ما يعادل نسبة 10.95% صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وستة حالات أي ما نسبته 08.21% غالبا ما تواجه هذه الصعوبة، أما نسبة 30.13% من التلاميذ أي 22 تلميذا فأحيانا ما يواجهون صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، أما نسبة 13.69% أي ما يقارب 10 تلاميذ فنادرا ما يواجهون هذه الصعوبة، ولا تمثل هذه الصعوبة عائقا أبدا عند 27 تلميذا أي ما يعادل نسبة 36.98%.

-التكرار عند قراءة بعض الكلمات في النص: تواجه نسبة 10.95% أي ما يعادل 08 تلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات دون تكرارها، ونسبة 09.58% أي ما يعادل سبعة تلاميذ غالبا ما تقع في نفس المشكل، بالمقابل أحيانا ما تواجه نسبة 32.87% أي ما يقارب 24 تلميذا هذه الصعوبة، ونجد نفس النسبة مسجلة بالنسبة للتلاميذ الذين نادرا ما يواجهون مشكلة تكرار الكلمات عند القراءة، وتندم عند تسعة تلاميذ أي ما نسبته 12.32%.
-القفز في القراءة من موقع لآخر: يعاني 06 تلاميذ من عدم التركيز عند القراءة وهو الاحصاء الذي يعادل نسبة 08.21%، أما نسبة 23.28% أي ما يقابل 17 تلميذا غالبا ما يعانون هذا المشكل، وتندر حدوث الصعوبة عند 20 تلميذا أي ما نسبته 30.13%، في حين 09.58% أي ما يقارب سبعة تلاميذ يتخطون هذه الصعوبة بنجاح.

-قراءة الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح: يفشل دائما 15 تلميذا في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص أي ما نسبته 20.54%، وغالبا ما تشكل الصعوبة مشكلا عند 13 تلميذا أو ما نسبته 17.8%، ويقع 29 تلميذا أي نسبة 39.72% أحيانا في هذا العائق، ويندر وقوع 11 تلميذا أي ما يعادل نسبة 15.06% في صعوبة قراءة الكلام المكتوب مرتبا، بالموازاة لا يواجه 05 تلاميذ أي بنسبة 06.84% أية صعوبة من هذا النوع.

1-3 صعوبات في طبيعة النطق:

يعاني أفراد العينة صعوبات في النطق، يحصّيها الجدول الموالي بحسب تواترها كالتالي:

النسب المئوية					عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
%01.36	%10.95	%42.46	%23.28	%21.91	01	08	31	17	16	73	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
%01.36	%09.58	%43.81	%23.28	%21.91	01	07	32	17	16	73	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
%01.36	%20.54	%35.61	%26.02	%16.43	01	15	26	19	12	73	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
%01.36	%15.06	%35.61	%26.02	%21.91	01	11	26	19	16	73	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
%01.36	%17.8	%41.09	%23.28	%16.43	01	13	30	17	12	73	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
%10.95	%23.28	%41.09	%08.21	%16.43	08	17	30	06	12	73	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..
%04.1	%20.54	%47.94	%09.58	%31.50	03	15	35	07	23	73	يخطئ في نطق اللام الشمسية.
%2.7	%36.84	%49.31	%17.80	%23.78	02	05	36	13	17	73	يخطئ في نطق اللام القمرية.
%01.36	%05.47	%42.46	%24.65	%26.02	01	04	31	18	19	73	يخطئ في تنوين الحرف الأخير.
%08.21	%13.69	%50.68	%10.95	%16.43	06	10	37	08	12	73	يقرأ بصوت مرتفع واحد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.

نلاحظ في الجدول أعلاه أن أفراد العينة يواجهون صعوبات قرائية تخص طبيعة النطق، حيث ما بين اثني عشرة تلميذا إلى سبعة وثلاثين تلميذا من مجموع أفراد العينة يواجهون إما دائما أو غالبا أو أحيانا صعوبات النطق، وبنسب تتراوح بين 16.43% إلى 50.68%.

كما نلاحظ أن أكثر صعوبات النطق التي يواجهها أفراد العينة إما دائما أو غالبا أو أحيانا هي:- نطق الكلمة بطريقة متقطعة.

-الفشل في نطق الكلام المكتوب.

-التردد أكثر من خمس ثوان في نطق بعض الكلمات المكتوبة.

-النطق الخاطئ للام الشمسية والقمرية، وتكوين الحرف الأخير.

وفيما يلي تفصيل الصعوبات السابقة الذكر انطلاقا من تواترها في كل مجموعة،

على النحو التالي:

1- مدرسة ذويبي مداني:

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	01	01	00	03	05	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
00	00	02	02	01	05	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
00	00	02	02	01	05	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
01	01	01	00	02	05	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
00	01	01	01	02	05	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
01	00	03	00	01	05	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..
00	01		01	02	05	يخطئ في نطق اللام الشمسية.
01	00	01	01	02	05	يخطئ في نطق اللام القمرية.
00	00	02	01	02	05	يخطئ في تكوين الحرف الأخير.
05	00	00	00	00	05	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.

نلاحظ من الجدول أعلاه تواتر صعوبات النطق عند أفراد العينة من القسم الأول

بمدرسة "ذويبي مداني"، إذ نجد ثلاث حالات ينطقون الكلمة دائما بطريقة متقطعة، وهي

الحالات التالية: 1"يَعْمَلُ ← يَعو- م- ل"

2"بسرعة ← بَس- ر- ع- ة"

أ3"رئيس ← رِي- ئي- س"

الحالة أ4 أحيانا ما تواجه هذه الصعوبة، بالمقابل الحالة أ5 نادرا ما تواجه هذا المشكل.

أما نطق الكلام المكتوبة بطريقة غير صحيحة فيرتبط بصعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف، وكلا الصعوبتين ترتبطان بالصعوبة الأولى، لأن قراءة المتعلم للكلمات حرفا حرفا، دليل على ما يواجهه من صعوبة في معرفة النطق الصحيح للحرف، والمرتبطة بصوته، ومن أمثلة هذه الصعوبات إضافة إلى النماذج السابقة، مثال أ4: فسقط ← ف- سد- ق- ط .

يعاني التلميذ أ1 دائما صعوبة نطق الكلام المكتوب ونطق الوحدات الصوتية، بالموازاة غالبا ما يواجه التلميذان أ2 وأ3 الصعوبتين كما وضّحنا ذلك من خلال الأمثلة. من المشاكل التي يعاني منها تلاميذ العينة أيضا التردد أكثر من خمس ثوان في نطق بعض الكلمات المكتوبة فبطء الحالات السابقة في نطق أصوات الكلمات يتمظهر جليا في الزمن المستغرق عند القراءة، لاسيما عند الحالتين (أ1، أ2)، في حين التلميذ (أ3) تردده حينه، وتندر حصول صعوبة التردد لأكثر من خمس ثواني عند الحالة (أ4)، وهي منعقدة عند التلميذ (أ5). من الصعوبات المستنتجة من الجدول تسمية بعض الحروف ونطق اللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين، حيث تعاني الحالة (أ1) دائما من كل هذه الصعوبات، في حين الحالة (أ2 و أ3) غالبا ما تواجه مشكلة تسمية الحروف، الحالة الوحيدة التي تخطت صعوبة تسمية بعض الحروف هي الحالة (أ4) غير أنها أحيانا ما تواجه مشكلة نطق اللام الشمسية واللام القمرية، بالموازاة الحالة (أ5) لا تواجه صعوبة في نطق اللام القمرية، غير أنها تشاطر الحالة (أ4) في صعوبة تنوين الحرف الأخير أحيانا. ما يميز الحالات الخمس عدم القراءة بصوت مرتفع وحاد . يوضح الجدول الموالي صعوبات النطق في القسم الثاني من مدرسة دويبي مداني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.	05	01	04	00	00	00
يفشل في نطق الكلام المكتوب.	05	01	04	00	00	00
يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.	05	00	05	00	00	00
يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.	05	00	05	00	00	00
قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.	05	00	05	00	00	00
يجد صعوبة في تسمية بعض الحروف..	05	00	00	05	00	00
يخطئ في نطق اللام الشمسية.	05	00	00	05	00	00
يخطئ في نطق اللام القمرية.	05	00	00	05	00	00
يخطئ في تنوين الحرف الأخير.	05	00	05	00	00	00
يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.	05	00	00	05	00	00

يطلعنا الجدول الخاص بالقسم الثاني من مدرسة دويبي مداني على الفشل الغالب للحالات (7أ، 8أ، 9أ، 10أ) في نطق الكلمات بشكل متسلسل دون تقطعات، وعلى نطق الكلام المكتوب ، على نحو الأمثلة التالية:

7أ: بعد ← بـ ع- د/ 8أ: أن ← أن/ 9أ: أضاف ← أ- ض- ضا- ف.

10أ: دبذوب ← د- ب- دؤب.

تعاني الحالات الخمسة من القسم الثاني صعوبات في نطق الوحدات الصوتية للحروف والتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بعض الكلمات المكتوبة، وكما يواجهون مشكلة في دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، إضافة إلى الخطأ في تنوين الحرف الأخير. بالموازاة الحالات الخمس أحيانا ما تعاني الصعوبات التالية:

- صعوبة في تسمية بعض الحروف

- الخطأ في نطق اللام الشمسية و نطق اللام القمرية على نحو الكلمات التالية:

الرئيس- التراجع- النظيفة -الزبائن- الشهية- الطماطم- الماهر- المهنة- البيتز- بالأيدي- بالخطوة. لا تميز الحالات الخمس عند النطق اللام القمرية من اللام الشمسية.

كما تتميز قراءتهم برفع الصوت وحدّته، حيث يضغط التلاميذ عند النطق على مخارج الحروف، مما يجعل التلاميذ لا ينطقون الأصوات نطقاً صحيحاً، من أمثلة هذه الصعوبة ما يلي: قراءات التلاميذ (أ6-أ8-أ9): " بدأ يُحضّر العجين، فمزج الدقيق وبعض الملح والخميرة في وعاء كبير، وصبّ على ذلك كثيراً من الماء وراح يخلط الجميع، لكنه صاح: ما هذا؟ إنّه يلصق بالأيدي."

الجدول الموالي يلخص صعوبات القسم الثالث من مدرسة دويبي مداني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.	09	03	01	05	00	00
يفشل في نطق الكلام المكتوب.	09	03	01	03	02	00
يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.	09	03	01	04	01	00
يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بعض الكلمات المكتوبة.	09	03	01	04	01	00
قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.	09	03	01	03	02	00
يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..	09	02	03	00	03	01
يخطئ في نطق اللام الشمسية.	09	03	01	05	00	00
يخطئ في نطق اللام القمرية.	09	03	01	05	00	00
يخطئ في تنوين الحرف الأخير.	09	03	01	05	00	00
يقرأ بصوت مرتفع واحد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقاً صحيحاً لها-.	09	03	01	05	00	00

يعاني تلاميذ القسم الثالث بمدرسة دويبي مداني الصعوبات بدرجات متفاوتة، حيث نجد الحالة (أ14) غالباً ما تعاني صعوبات النطق، بالموازاة الحالات الثلاث (أ11، أ12، أ13) دائماً تعاني الصعوبات التالية غالباً:

- نطق الكلمات بطريقة متقطعة، مع الفشل في قراءة الكلام المكتوب، وصعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف، على نحو الأمثلة التالية:

11: الحارس ← ال- ح- حا- ر- رِسْ

12: دخل ← د- ذ- ل.

13: كان ← ك- كا- ن- نَ.

ينقص تردد هذه الصعوبة عند الحالات (أ15، أ16، أ17) حيث أحيانا ما يواجهون صعوبة في قراءة الكلام المكتوب بتعثر وتقطع.

- التردد أكثر من خمس ثواني في نطق بعض الكلمات المكتوبة، مع عدم القدرة على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، إضافة إلى الخطأ في اللامين الشمسية والقمرية نطقا والتتوين أيضا، على نحو:

11: رسالة ← رسالة

ومن أمثلة عدم تمييز اللام القمرية في الكلمات نطقا، قراءة التلميذ (أ12) للكلمتين: الكثيرة والمختلفة، بحذف اللام القمرية، والضغط على الألف والحرف الأول من الكلمة، وكأن التلميذ يقرأ الألف واللام الشمسية، من الحالات التي يغلب عليها صعوبة تمييز تسمية الحروف نجد (أ13، أ14، أ15)، ويندر تردد هذه الصعوبة عند كل من (أ16، أ17، أ18)، وينفرد (أ19) في عدم مواجهته هذه الصعوبة.

2- مدرسة النجاح:

القسم الأول

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	00	01	00	01	02	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
00	00	01	00	01	02	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
00	00	01	00	01	02	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
00	00	01	00	01	02	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
00	00	01	00	01	02	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
00	00	01	00	01	02	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..

00	00	01	00	01	02	يخطئ في نطق اللام الشمسية.
00	00	01	00	01	02	يخطئ في نطق اللام القمرية.
00	00	01	00	01	02	يخطئ في تنوين الحرف الأخير.
00	00	01	00	01	02	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقاً صحيحاً لها-.

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات النطق عند أفراد العينة المختارة من القسم الأول بالمجموعة "ب"، والمتكونة من تلميذين اثنين (ب20، ب21)، تتكرر الصعوبات النطقية دائماً عند الحالة "ب20" بخلاف "ب21" الذي أحياناً ما تواجهه هذه الصعوبات، ومن أمثلة الصعوبات التي تواجهها الحاليتين ما يلي:

- نطق الكلمة بطريقة متقطعة، على نحو: "ب20": أ- ص- صا- ب/ "ب21": ع- عي- سى.

- الخطأ في نطق اللام القمرية: "ب20": القلق ————— أَّق - ق- لق

- القراءة بصوت مرتفع وحاد مع الضغط على مخارج الحروف وعليه لا يكون النطق صحيحاً لأصوات الحروف، على نحو ما يلي من أمثلة: "ب21": فهل أستطيع أن أراه.

أصططيع

- الخطأ في تنوين الحرف الأخير، كمثال الحالة "ب21": بقوة ————— بقوة.

مدرسة النجاح:

القسم الثاني

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
00	01	08	00	00	09	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
00	01	08	00	00	09	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
00	01	08	00	00	09	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
00	01	08	00	00	09	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
00	01	08	00	00	09	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
00	01	08	00	00	09	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..
00	01	08	00	00	09	يخطئ في نطق اللام الشمسية.

00	01	08	00	00	09	يخطئ في نطق اللام القمرية.
00	01	08	00	00	09	يخطئ في تنوين الحرف الأخير.
00	01	08	00	00	09	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقاً صحيحاً لها-.

على نحو ما سبق عرضه، يطلعنا الجدول مختلف الصعوبات التي تواجه القسم الثاني من المجموعة "ب" أي مدرسة النجاح، حيث أحيانا ما تواجه الحالات الثمانية التالية كل الصعوبات الخاصة بطبيعة النطق (ب22، ب23، ب24، ب25، ب26، ب27، ب28، ب29)، ماعدا هذه الحالات لا يواجه التلميذ (ب30) أي صعوبة إلا نادرا، من أمثلة صعوبات النطق عند تلاميذ القسم الثاني من المجموعة "ب"، أذكر:

من أمثلة نطق الكلمات بطريقة متقطعة، كمثال التلميذ "ب24": هـ- هـا- هـ- هُو، ذ- ا، ي- ت- قَد- دَ- م-مُ، د- الدَا- دا- راجِ- جي- ن.

ومن أمثلة الصعوبات أيضا التي تواجه التلاميذ في هذه المجموعة، الخطأ في نطق اللام الشمسية، على نحو نطق الكلمات التالية بالضغط عند نطق اللام الشمسية وتخفيف الحرف الذي يلي الألف واللام: بالرسالة ← بالرسالة
للسيد ← للسيد
الدراجات ← الدراجات

ومن أمثلة الخطأ في اللام القمرية، نطق كلمات مثل "المجموعة، الجائزة" نطق اللام الشمسية في الكلمات بالضغط على الألف والتشديد على الحرف القمري، مثل:

المجموعة ← أمّجموعة / الجائزة ← أجائزة

أما من أمثلة الخطأ في التنوين، جعل التنوين بالرفع تنوينا بالنصب، على نحو:

أصواتٌ ← أصواتاً.

من الصعوبات التي تواجه تلاميذ القسم الثاني من المجموعة "ب"، القراءة بصوت مرتفع وحاد مع الضغط على مخارج الحروف، مما يجعل النطق غير صحيح، من أمثلة ذلك:

"ب22": كانوا يصفقون
↓

يُصَفُّون

"ب25": ويصفرون، ويشيرون بالأيدي

↓ ↓
يُسَيِّرون يُسَفِّرون

3. مدرسة مليكة خرشي:

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	01	00	03	04	08	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
00	01	00	03	04	08	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
00	01	00	03	04	08	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
00	01	00	03	04	08	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
01	00	01	04	02	08	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
00	01	01	02	04	08	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..
00	01	01	01	05	08	يخطئ في نطق اللام الشمسية.
00	00	01	06	01	08	يخطئ في نطق اللام القمرية.
00	01	01	01	05	08	يخطئ في تنوين الحرف الأخير.
01	00	02	01	04	08	يقرا بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات النطق عند أفراد العينة المختارة من القسم الأول بالمجموعة "ج"، والمتكونة من ثمانية أفراد، حيث نجد أربعة تلاميذ، وهم (ج31، ج32، ج33، ج34) دائما ينطقون الكلمة بطريقة متقطعة، على نحو النموذج "ج31": "بَلْ سَدَ سَأْ - خَ - صِدْ - حَصِدْ - صُ كُ - ل - لَ وَ - وَقْ - تَ - تِي لَ - كَ. وكما يفشلون في نطق الكلام المكتوب، ودائما يجدون صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف، ودائما يترددون أكثر من خمس ثوان في نطق بعض الكلمات المكتوبة.

ومن الصعوبات الدائمة في حالتني (ج31، ج32) عدم القدرة على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة ضعيفة، وهي الصعوبة التي تواجه غالبا الحالات (ج33، ج34، ج35، ج36)، بالموازاة الحالة (ج37) أحيانا ما يواجه هذه الصعوبة، ماعدا الحالات السابقة الذكر، لا يعاني التلميذ (ج38) من هذه الصعوبة. وتواجه الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35) دائما الخطأ في نطق اللام الشمسية، كتخفيف الحروف الشمسية عند النطق في الكلمات: "الرّسوم، الزّر، السيّد"، وحذف الألف واللام القمرية والضغط على الحروف القمرية في كلمات مثل: العصب، العاشر، الفرحة، القروء، الأسود.

لا نجد هذه الصعوبة قائمة لدى الحالة (ج38)، ويندر حدوثه مع الحالة (ج37)، في حين الحالتي (ج35) و (ج36) أحيانا ما تواجهان هذه الصعوبة. نفس الحالات وبنفس التردد نحصيه في صعوبة قراءة تتوين آخر الكلمات، ومن أمثلة الخطأ في قراءة التتوين نطق "بقوة" ← "بقوة".

ما لمستته أيضا من صعوبات تواجه عينة هذا القسم رفع الصوت بحدة لاسيما عند الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34) التي دائما ما تعاني هذه الصعوبة، وتكون الصعوبة غالبية عند الحالة (ج35)، وأحيانا ما تكون عند الحالتي (ج36، ج37)، بالمقابل نسجل عدم مواجهة (ج38) صعوبة رفع الصوت وحدته.

القسم الثاني:

لا يختلف الأمر كثيرا في عينة هذه المجموعة، حيث عشرة تلاميذ، وهو عدد أفراد العينة يواجهون نفس صعوبات النطق وبتواتر متباين، الجدول التالي يحدد طبيعة النطق للعينة، وتكرارها العددي في كل حالة:

من عشرة تلاميذ تعاني الحالات (ج40، ج41، ج42) على الغالب صعوبة في نطق الكلمات بطريقة متسلسلة، كما نلاحظ الحالات (ج43، ج44، ج45، ج46) أحيانا ما تواجه صعوبة في ذلك، ويندر حدوثها عند الحالتين (ج47، ج48)، من أمثلة الصعوبة عند حالات العينة الأمثلة التالية:

- أما نطق الكلام المكتوب بطريقة غير صحيحة فيغلب حدوثها عند الحالتين (ج42، ج43)، وهي دائمة لدى الحالات (ج39، ج40، ج41)، وتواجهها أحيانا الحالات (ج44، ج45، ج46، ج47، ج48)، وترتبط هذه الصعوبة كما ذكرت سابقا بالصعوبة الأولى.

300

من الصعوبات التي تواجه التلاميذ، التردد الدائم عند النطق للكلمات المكتوبة لأكثر من خمس ثواني كحالتني (ج39، ج40)، في حين الحالات (ج41، ج42، ج43، ج44) غالباً ما تواجه هذه الصعوبة، ولدينا الحالة (ج45) أحياناً ما تواجه المشكلة، ويندر حدوثها عند الحالات المتبقية أي الحالتين (ج46، ج47).

- يعاني التلاميذ مشكلة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة الضعيفة، فالحالتين (ج39، ج40) دائماً ما تواجه هذا المشكل، ويغلب حدوثها في حالة (ج41)، في حين الحالات (ج41، ج42، ج43، ج44، ج45، ج46) أحياناً ماتعاني هذا المشكل ويندر حصولها للحالتين (ج47، ج48).

من المشاكل التي أحصاها الجدول السابق صعوبة تسمية بع الحروف بالنسبة لـ (ج39)، ونادرة الحدوث عند باقي الحالات ماعدا الحالة (ج40) التي تواجه المشكل أحياناً، أما بالنسبة لنطق اللام الشمسية والقمرية فعلى الدوام يخطئ التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44) في نطقهما، ومن الأمثلة التي غالباً ما تواجه هذه الصعوبة حالتني (ج45، ج46)، حيث يخطئ "ج45" في نطق اللام الشمسية للكلمات: "الصغير - السحري - الصغيرتين - الراحة"، ويخطئ "ج46" في نطق اللام القمرية في الكلمات "الكبير - المراجعة - الكلام - الكهوف"، أما الحالة (ج47) فأحياناً ما تواجه عدم تمييز اللامين في الكلمات وتندر حدوثها لدى الحالة (ج48).

أما الخطأ في تحديد التنوين عند النطق به، فدائماً يواجه الحالتين (ج39، ج40)، وغالباً ما تتكرر عند (ج41، ج42، ج43)، وأحياناً ما تواجه ذلك الحالة (ج44)، من أمثلة هذه الصعوبة لدى هذه المجموعة: الخطأ ← الصواب

"ج40: صور" ← صوراً

"ج41: ملونة" ← ملونة

"ج43: شيء" ← شيئاً

- ينخفض تواتر رفع الصوت وحدته لدى أفراد هذه العينة مقارنة بالعينات التي سبق وأن رأيناها، حيث يطلعنا الجدول السابق عن تسجيل حالة وحيدة دائمة وهي حلة (ج39)، أما الحالات (ج40، ج41، ج42، ج43، ج44) فهي أحيانا ما تعاني هذه الصعوبة، ويندر حدوثها عند بقية حالات القسم، أي الحالات (ج45، ج46، ج47، ج48).

4- مدرسة محمد جعفر:

القسم الأول:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.	07	00	00	05	02	00
يفشل في نطق الكلام المكتوب.	07	00	00	07	00	00
يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.	07	00	04	02	01	00
يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.	07	00	02	05	00	00
قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.	07	00	02	04	01	00
يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..	07	00	04	03	00	00
يخطئ في نطق اللام الشمسية.	07	00	00	06	01	00
يخطئ في نطق اللام القمرية.	07	00	00	07	00	00
يخطئ في تنوين الحرف الأخير.	07	00	01	04	02	00
يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.	07	00	04	02	01	00

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات النطق عند أفراد العينة المكونة من سبعة

تلاميذ، وتعاني غالبا الحاليتين (د49، د50) قراءة متقطعة للكلمات، على نحو:

"د50: ل-ك-ن اس-م-ع-ني ج-ي-ي- دا و- اف- ه- هم- ني".

أما باقي حالات العينة وعددها خمسة أحيانا ما تكون قراءاتهم منقطعة. ترتبط القراءة المنقطعة بصعوبة نطق الكلام المكتوب بطريقة غير صحيحة، لذا نجد الحالات السبع للمجموعة يواجهون صعوبة في قراءة الكلام المكتوب.

يطلعنا الجدول أيضا على الصعوبة التي غالبا ما يواجهها التلميذ (د49)، وهي صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف، نفس الصعوبة تواجه أحيانا الحاليتين (د50، د51)، أما باقي الحالات فنادر ما تواجه صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف. أما التردد في النطق لأكثر من خمس ثواني، وعدم القدرة على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة فأحيانا ما تواجه الحالات (د49، د50، د51، د52، د53)، ويندر مواجهتها عند الحاليتين (د54، د55).

تعاني الحالات (د49، د50، د51) أحيانا صعوبة في تسمية بعض الحروف، في حين يندر حدوثها عند الحالات (د52، د53، د54، د55). بخلاف ما رأينا سابقا لا يخطئ تلاميذ العينة في قراءة اللام الشمسية ماعدا حالة (د49) التي غالبا ما تواجه هذا المشكل. بالموازاة لا يفرق التلاميذ السبعة اللام القمرية عند النطق على النحو التالي: المكالمات/المنبهة/العمليات

↓ ↓ ↓

مُكالمات مُنبهة اعمليات

أما تتوين الحرف الأخير من الكلمات غالبا ما يخطئ في التتوين المناسب التلميذين (د49، د50)، وأحيانا ما تواجه الحالات (د51، د52، د53، د54) صعوبة في ذلك، ويندر حدوثها عند الحالة (د55)، من أمثلة هذه الصعوبة ما يلي:

د49: "على جماعة (جماعة).

د50: ساعات (ساعات).

د51: "مصرفاً (مصرفاً).

القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.	06	01	00	03	01
يفشل في نطق الكلام المكتوب.	06	01	02	01	01
يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.	06	00	02	00	03
يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.	06	02	02	01	01
قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.	06	00	02	01	03
يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..	06	01	00	02	01
يخطئ في نطق اللام الشمسية.	06	02	00	02	01
يخطئ في نطق اللام القمرية.	06	02	00	02	01
يخطئ في تنوين الحرف الأخير.	06	01	01	03	00
يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها-.	06	01	00	03	02

يلخص الجدول أعلاه تواتر صعوبة النطق عند تلاميذ القسم الثاني لمدرسة "محمد جعفر" أي المجموعة "د". حيث من ستة تلاميذ، نجد التلميذ (د56) دائما ينطق الكلمة بطريقة متقطعة، على نحو: "د56: ف- ر- دَّ غ- غا- ض- ضب- با لا- يا- بُزِي لا- ت- ف- ع- ل ه- هَذَا.

أما الحالات (د57، د58، د59) غالبا ما يعانون هذه الصعوبة، ويندر حدوثها عند التلميذ (د60)، وتبقى حالة واحدة لا تعاني صعوبة نطق الكلمات بطريقة متقطعة وهي حالة التلميذ (د61).

من الصعوبات أيضا التي يعاني منها تلاميذ العينة الفشل في نطق الكلام المكتوب، حيث يعاني التلميذ (د56) من الصعوبة على الدوام، وتكون غالبا في قراءات التلميذين

(د57) و (د58)، أما التلميذ (د59) فأحيانا ما تكون قراءته غير صحيحة، ولا يعاني من هذه الصعوبة التلميذ (د61)، ويندر حدوثها عند التلميذ (د60).

أما نطق الوحدات الصوتية فهي صعوبة يعاني منها غالبا التلميذين (د56) و (د57) كما يعانين من صعوبة في دمج الوحدات الصوتية، أما الحالات (د58، د59، د60) فيواجهون صعوبة في نطق الوحدات الصوتية، أما دمجهما فنجد أن الحالة (د58) فقط أحيانا ما تواجه صعوبة في ذلك، ولا يواجه التلميذ (د61) أي صعوبة في نطق الوحدات الصوتية أو في دمج هذه الوحدات.

- يتردد دائما تلميذان (د56، د57) أكثر من خمس ثواني عند قراءة الكلمات المكتوبة، في حين الحالات (د58، د59، د60) نادرا ما يترددون عند القراءة، ولا يعاني من هذه الصعوبة أبدا التلميذ (د61).

- من الصعوبات أيضا التي تواجهها العينة، صعوبة في تسمية بعض الحروف لا سيما الحالة (د56) التي تعاني دائما هذه الصعوبة، في حين أحيانا ما تواجه الحالتين (د57، د58) صعوبة في تسمية بعض الحروف، ويندر حدوثها مع الحالة (د59)، في حين يتخطى التلميذين (د60) و (د61) الوقوع في هذه الصعوبة.

ومن أمثلة عدم التمييز اللامين القمرية والشمسية الأمثلة التالية:

د56: السناجب	/	د56: المتحركة
↓		↓
أسناجب		أمُتحركة
د57: فالطفل	/	د57: الجهاز
↓		↓
فالطفل		أجّهاز

نلاحظ من خلال المثالين عدم تمكن التلميذين من النطق باللامين القمرية والشمسية، وهي صعوبة يعانين منها دائما، ويقل تواترها في الحالات المتبقية، حيث أحيانا ما تواجه التلميذين (د58، د59)، ونادرا ما يكون حدوثها مع التلميذ (د60)، أما التلميذ (د61) فهو قادر على التمييز نطقا بين اللامين القمرية والشمسية.

من الصعوبات النطقية أيضا، تمييز التنوين نطقا، ورفع الصوت بحدة، وهي مشاكل تعترض التلميذ (د56) دائما، وفي الغالب يعاني منها التلميذ (د57)، ويتخطى كل هذه الصعوبات التلميذ (د61)، أما الحالات (د57، د58، د59) فتواجه مشكلة من الناحية القراءة

بصوت معتدل ودون حدة، وهذه الصعوبة نادرا ما نجدها عند الحالتين (د60) و (د61). ومن أمثلة التنوين ورفع الصوت عند هذه العينة أذكر:

أمثلة عن الخطأ في التنوين:

"د56": على عددًا (على عدد).

"د57": كبيراً (كبير).

"د58": يعزف قطعةً موسيقيةً (يعزف قطعةً موسيقيةً).

"د59": بنزهةً جميلةً (بنزهةً جميلةً).

أمثلة عن القراءة بصوت مرتفع وحاد:

"د57": فضحك وقال لي: تَفَضَّلْ، أنا بين يديك، ولكن لا تُكْثِرْ.



الضغط على الحرفين الأول والأخير وبحدة عند القراءة.

5- مدرسة ابن باديس

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	02	04	04	02	12	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة.
00	02	05	03	02	12	يفشل في نطق الكلام المكتوب.
00	02	05	03	02	12	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف.
00	02	05	03	02	12	يتردد أكثر من خمس ثواني في نطق بع الكلمات المكتوبة.
00	02	06	02	02	12	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة الضعيفة.
04	00	05	01	02	12	يجد صعوبة في شمسية بعض الحروف..
02	02	05	01	02	12	يخطئ في نطق اللام الشمسية.
00	02	05	03	02	12	يخطئ في نطق اللام القمرية.
00	00	06	04	02	12	يخطئ في تنوين الحرف الأخير.

00	00	06	04	02	12	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف، وعليه لا ينطق نطقاً صحيحاً لها-.
----	----	----	----	----	----	--

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات النطق عند أفراد العينة من القسم الأول من المجموعة "ه"، والمتكونة من اثني عشر تلميذاً، يعاني (ه62، ه63) صعوبة في نطق الكلمات دون وجود تقطعات على نحو: "ه62": ال-ت-ف- فا-ر- ص-د- ص-د- دو-ق-ع- جي-ب.

إن القراءة في المثال السابق نجدها عند غالبية تلاميذ العينة، فالحالات (ه64، ه65، ه66، ه67) غالباً ما تكون قراءاتهم متقطعة، أما الحالات (ه68، ه69، ه70، ه71) قراءاتهم أحياناً ما تكون متقطعة، ولا تواجه الحالتين (ه72، ه73) هذه الصعوبة إلا نادراً.

- تفشل الحالات (ه64، ه65، ه66) غالباً من نطق الكلمات دون وجود تقطعات، ونطق الوحدات الصوتية للحروف، كما تتميز قراءاتهم بالتردد لأكثر من خمس ثوان، أما الحالات التي تواجه الصعوبات السابقة الذكر أحياناً هي (ه67، ه68، ه69، ه70، ه71)، بالمقابل نادراً ما يواجه التلميذان (ه72، ه73) هذه الصعوبات.

- غالباً ما يفشل التلميذان (ه64، ه65) من دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة، أما الحالات (ه66، ه67، ه68، ه69، ه70، ه71) فأحياناً ما تواجه هذه الصعوبة، ويندر حدوثها عند التلميذين (ه72، ه73).

- من صعوبات النطق أيضاً، صعوبة تسمية بعض الحروف لاسيما عند الحالة (ه64) التي غالباً ما تجد مشكلاً في نطق بعض أسماء الحروف، وتكون أحياناً عند الحالات (ه65، ه66، ه67، ه68، ه69)، في حين باقي الحالات لا تواجه الصعوبة.

- من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المجموعة، تمييز اللام الشمسية نطقاً في الكلمات، حيث غالباً ما يعاني التلميذ (ه64) مشكلة تمييز اللام الشمسية من أمثلة ذلك

نطقه للكلمة: التلفاز ← تلفاز
↓
إسقاط الألف واللام عند نطق الكلمة.

كما يواجه أحيانا التلاميذ (هـ65 هـ66، هـ67، هـ68، هـ69) نفس المشكلة في تمييز اللام الشمسية، من الأمثلة، نطق التلميذ (هـ66) كلمة الصغيرة، بإثبات اللام الشمسية وتخفيف حرف الصاد المضعف، بمعنى: لَصْغِيرَة.

أما الحالتان (هـ70) و(هـ71) نادرا ما يعانيان مشكلة في تمييز اللام الشمسية، في حين (هـ72) و(هـ73) لا يخطئان أبدا في نطق اللام الشمسية، ويتميزان بندرة وقوعهما في خطأ النطق باللام القمرية، بالمقابل الحالات (هـ67، هـ68، هـ69، هـ70، هـ71) أحيانا ما يواجهون صعوبة في نطق اللام القمرية، ويواجه غالبا التلاميذ (هـ64، هـ65، هـ66) مشكلة في نطق اللام القمرية، من أمثلة صعوبة نطق الألف واللام القمرية، نطق "هـ64" كلمة "الحياة" بكلمة "أحياة"، وكلمة "المختلفة" بكلمة "ختفت".

- يخطئ التلاميذ (هـ64، هـ65، هـ66، هـ67) غالبا في تتوين الحرف الأخير من الكلمات مع رفع الأصوات بحدة، بالموازاة باقي الحالات أحيانا ما تعاني هذه الصعوبات، وأقصد الحالات (هـ68، هـ69، هـ70، هـ71، هـ72، هـ73).

4-1 صعوبات الحذف والإضافة:

يواجه تلاميذ العينة مجموعة من الصعوبات متعلقة بالحذف والإضافة، يحصي تعدادها الجدول التالي:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات					النسب المئوية				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	73	11	13	27	14	08	15.06%	17.80%	36.98%	19.17%	10.95%
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	73	11	13	32	24	17	15.06%	17.8%	32.87%	23.28%	10.95%
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	73	06	12	26	21	25	08.21%	16.43%	28.76%	34.24%	12.32%
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	73	08	13	28	18	06	10.95%	17.8%	38.35%	24.65%	08.21%
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	73	05	14	29	17	08	06.84%	19.17%	39.72%	23.28%	10.95%
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	73	06	13	18	24	12	08.21%	17.8%	24.65%	32.87%	16.43%
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	73	05	10	18	23	17	06.84%	13.69%	24.65%	31.5%	23.28%
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	73	05	07	22	26	13	06.84%	09.58%	30.13%	35.61%	17.8%

يوضح الجدول أعلاها نسب التكرار والتواتر لكل صعوبة متعلقة بالحذف والإضافة بالنسبة لتلاميذ العينة، وفيما يلي جداول تفصيلية للجدول أعلاه تخص صعوبات الحذف والإضافة في كل مجموعة.

1. صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ مدرسة "دويبي مداني":

-القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	02	02	01	00	05	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
00	01	03	01	00	05	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
00	02	02	01	00	05	يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.
00	00	05	00	00	05	يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.
00	01	03	01	00	05	يتخطى الكلمة غير المعروفة.
01	02	01	01	00	05	يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.
03	00	02	00	00	05	يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.
03	02	00	00	00	05	يضيف كلمات ليست موجودة في النص

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ القسم الأول بمدرسة دويبي مداني.

1. الحذف على مستوى الكلمة والجملة: حذف الحروف من الكلمة يكون على ثلاثة

أوجه، تتمثل فيما يلي:

حذف الحرف الأول من الكلمة نحو قول التلميذ (أ1) كلمة: "أطلق" —→ طَلَّق.

حذف الحرف الأخير من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ3) كلمة: يشيرون —→ يشيرو.

قول التلميذ (أ4) كلمة: دراجته —→ دراجة.

حذف الحروف الوسطى من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ1) كلمة: ينتقل —→ ينقل.

الأمثلة السابقة توضح أضرب حذف الحروف المختلفة والتي يعاني منها التلاميذ بتفاوت فالحالة (أ1) دائما تحذف الحرف الأول من الكلمة، وغالبا ما يحذف الحرف الأوسط والأخير من الكلمات، وأحيانا نجد الحالتين (أ2، أ3) أثناء قراءتهم يحذفون الحروف الأولى من الكلمات، ويندر حدوث حذف الحرف الأول و الأوسط عند الحالتين المتبقيتين (أ4، أ5)، غير أن الحالة (أ4) تواجه مشكلة في قراءة كل الحروف، حيث أحيانا ما يحذف التلميذ (أ4) الحرف الأخير من الكلمة. و من أوجه الحذف، حذف الكلمات عند القراءة ويكون أحيانا عند أفراد العينة الخمسة.

2. تخطي الكلمات غير المعروفة: نلاحظ أن حالة واحدة فقط هي التي لا تواجه مشكلة تخطي الكلمات غير المعروفة في الجملة عند قراءتها، وهي حالة التلميذ (أ5)، أما الحالات (أ2، أ3، أ4) أحيانا ما يعانون هذه الصعوبة، مقارنة بحالة (أ1) الذي غالبا ما يتخطى كلمات لا يعرف معناها عند القراءة.

3. الإضافة: وتكون على ثلاثة مستويات، تتمثل فيما يلي:

- إضافة الحروف، ومن أمثلتها: "أ1": مكتبة (مكتب) / "أ2": المجموعة (مجموعة)
- إضافة كلمات غير موجودة في الجملة: "أ1": لم تكن دار البلدية بعيدة (لم تكن البلدية بعيدة)

- إضافة كلمات غير موجودة في النص.

الملاحظ أن قراءات التلميذ (أ1) غالبا ما يضيف التلميذ فيها حروفا غير موجودة، في حين التلميذ (أ2) أحيانا ما يفعل ذلك، ويندر إضافة حروف غير موجودة في الكلمات عند التلميذين (أ3) و (أ4)، ولا تعاني قراءات التلميذين أي إضافة متعلقة بالكلمات على مستوى الجمل أو على مستوى النص، بالموازاة، (أ5) لا يعاني أي مشكل متعلق بالإضافة في أضربه الثلاث التي رأيناها سابقا، من جانب آخر، الحالتين (أ1) و (أ2) أحيانا ما يضيفان كلمات غير موجودة في الجملة، وإن كانا نادرا ما يضيفان كلمات ليست موجودة في النص.

- القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	05	00	03	00	02
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	05	00	03	02	00
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	05	00	00	05	00
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	05	00	03	02	00
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	05	00	03	02	00
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	05	00	03	02	00
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	05	00	03	02	00
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	05	00	01	02	02

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ القسم الثاني بمدرسة دويبي مداني.

1. الحذف على مستوى الكلمة والجملة: حذف الحروف من الكلمة يكون على ثلاثة أوجه، تتمثل فيما يلي:

حذف الحرف الأول من الكلمة نحو قول التلميذ (أ5) كلمة: "أضف" — ضف.

حذف الحرف الأخير من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ6) كلمة: يناسبني — يناسب.

قول التلميذ (أ7) كلمة: فرحب — فرح.

حذف الحروف الوسطى من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ9) كلمة: سقطت — سقت.

الأمثلة السابقة توضح أضرب حذف الحروف المختلفة والتي يعاني منها التلاميذ بتفاوت فالحالات (أ6، أ7، أ8) دائما تحذف الحرف الأول من الكلمة، و الحرف الأخير من الكلمات، وغالبا نجد الحالتين (أ9، أ10) أثناء قراءتهما يحذفان الحروف الأخيرة من الكلمات، ويندر حدوث حذف الحرف الأول عند الحالتين، أما حذف الحروف الوسطى من الكلمات فهي صعوبة مشتركة عند أفراد العينة الخمسة. و من أوجه الحذف، حذف الكلمات عند القراءة ويكون أحيانا عند الحالتين (أ9، أ10)، وغالبية الحدوث عند الحالات (أ6، أ7، أ8).

2. تخطي الكلمات غير المعروفة: نلاحظ أن الحالات (أ6، أ7، أ8) غالبا ما يعانون هذه الصعوبة، مقارنة بالحالتين (أ9، أ10) الذين أحيانا ما يتخطيان كلمات لا يعرفان معانيها عند القراءة.

3. الإضافة: وتكون على ثلاثة مستويات، تتمثل فيما يلي:

- إضافة الحروف، ومن أمثلتها: "أ7": العجين_ (العجين) / "أ6": صاب (صب)

- إضافة كلمات غير موجودة في الجملة: "أ8": شكرا لك يا عماء سألبيس سأرتدي حالا ثياب العمل النظيفة (شكرا لك يا عماء سأرتدي حالا ثياب العمل النظيفة).

- إضافة كلمات غير موجودة في النص.

الملاحظ أن قراءات التلاميذ (أ6، أ7، أ8) غالبا ما يضيف التلميذ فيها حروفا وكلمات غير موجودة، في حين التلميذين (أ9، أ10)، نادرا ما يفعلان ذلك.

-القسم الثالث:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	00	05	02	02	09	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
00	00	05	02	02	09	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
00	05	01	01	02	09	يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.
00	01	04	00	02	09	يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.
00	01	06	00	02	09	يتخطى الكلمة غير المعروفة.
01	06	00	00	02	09	يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.
02	05	01	00	01	09	يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.
02	05	01	00	01	09	يضيف كلمات ليست موجودة في النص

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ القسم الثالث بمدرسة دويبي مداني.

1. الحذف على مستوى الكلمة والجملة: حذف الحروف من الكلمة يكون على ثلاثة أوجه، تتمثل فيما يلي:

حذف الحرف الأول من الكلمة نحو قول التلميذ (أ11) كلمة: "أصاب" صاب.

حذف الحرف الأخير من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ15) كلمة: مديننتل مدينة.

حذف الحروف الوسطى من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ16) كلمة: بيدير يدر.

الأمثلة السابقة توضح أضرب حذف الحروف المختلفة والتي يعاني منها التلاميذ بتفاوت فالحالتين (أ11، أ12) دائما تحذف الحرف الأول من الكلمة، و الحرف الأخير من الكلمات، وغالبا نجد الحالتين (أ13، أ14) أثناء قراءتهما يحذفان الحروف الأولى، والأخيرة من الكلمات، في حين تبقى الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18، أ19) أحيانا ما تحذف الحروف الأولى والأخيرة من الكلمات. أما حذف الحروف الوسطى من الكلمات فهي صعوبة نجدها دائمة عند الحالتين (أ11، أ12)، وغالبية الحدوث عند (أ13)، وحينية عند (أ14)، ونادرة

الحدوث عند الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18، أ19). و من أوجه الحذف، حذف الكلمات عند القراءة ويكون دائما عند الحالتين (أ11، أ12)، وغالبية الحدوث عند الحالات (أ13، أ14)، أما الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18) أحيانا ما يحذفون كلمات من الجمل، ويندر حدوث هذه الصعوبة عند الحالة (أ19).

2. تخطي الكلمات غير المعروفة: نلاحظ أن الحالتين (أ11، أ12) دائما ما يعانون هذه الصعوبة، مقارنة بالحالتين (أ13، أ14، أ15، أ16، أ17، أ18) الذين أحيانا ما يتخطون كلمات لا يعرفون معانيها عند القراءة، ويندر حدوثها عند التلميذ (أ19).

3. الإضافة: وتكون على ثلاثة مستويات، تتمثل فيما يلي:

- إضافة الحروف، ومن أمثلتها: "أ11": حظه (حظ)

- إضافة كلمات غير موجودة في الجملة: "أ15": وقام عمي عيسى بسرعة وذهب إليها (وقام عمي عيسى بسرعة إليها).

- إضافة كلمات غير موجودة في النص.

يضيف تلميذان اثنان دائما حروفا ليست موجودة في الكلمة، وهما (أ11، أ2)، وستة تلاميذ نادرا ما يفعلون ذلك، وهم (أ13، أ14، أ15، أ16، أ17، أ18)، وتلميذ واحد لا يفعل أبدا ذلك، وهو التلميذ (أ19). كما يدخل التلميذ (أ11) دائما كلمات غير موجودة لا في الجملة ولا في النص، في حين التلميذ (أ12) أحيانا ما يضيف كلمات إلى الجمل المقروءة أو في النص الذي يقرأه، وتبقى الحالات (أ13، أ14، أ15، أ16، أ17) نادرا ما يضيفون كلمات إلى الجمل والنصوص المقروءة، ونلاحظ الحالتين (أ18، أ19) لا يعنيان أبدا من هذا المشكل.

2. صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ مدرسة "النجاح":

القسم الأول:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	02	01	00	01	00
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	02	01	00	01	00
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	02	01	00	01	00
يحذف بعض الكلمات الموجودة في	02	01	00	01	00

الجملة أثناء القراءة.						
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	02	01	00	01	00	00
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	02	01	00	01	00	00
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	02	01	00	01	00	00
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	02	01	00	01	00	00

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند العينة المختارة من القسم الأول من المجموعة "ب"، والمتكونة من تلميذين، حيث يواجه التلميذ (ب20) و (ب21) الصعوبات كلها دائماً، من أمثلة ذلك: حذف الحرف الأول من الكلمة نحو قول التلميذ (ب20) كلمة: "الوحل" ← الحل. وحذف الحرف الأخير من الكلمة، نحو قول التلميذ (أ21) كلمة: يستغني ← يغني.

إلا أن تواتر الحذف عند الحالة (ب21) أحياناً ما يكون. أما حذف الكلمات عند القراءة يكون دائماً عند الحالة (ب20)، وأحياناً عند الحالة (ب21).

2. تخطي الكلمات غير المعروفة: نلاحظ أن الحالة (ب20) دائماً ما تعاني هذه الصعوبة، مقارنة بالحالة (ب21) التي أحياناً ما تتخطى كلمات لا تعرف معانيها عند القراءة.

3. الإضافة: وتكون على ثلاثة مستويات، تتمثل فيما يلي:

- إضافة الحروف، ومن أمثلتها: "ب20": أصيب عمي عيسى بالقلق (أصاب عمي عيسى القلق)

- إضافة كلمات غير موجودة في الجملة: "ب21": لم يكن عمي عيسى يهتم بهذا السباق (لم يكن عمي عيسى يهتم بالسباق).

- إضافة كلمات غير موجودة في النص، ويرتبط هذا المستوى بسابقه، والأمثلة التوضيحية السابقة تؤكد ذلك.

يضيف التلميذ (ب20) دائماً حروفاً وكلمات ليست موجودة في الكلمة أو الجملة أو النص، وأحياناً ما يعاني هذه الصعوبات التلميذ (ب21).

- القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
02	02	05	00	00	09	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
02	02	05	00	00	09	يحذف الحرف الأول من الكلمة.
02	02	05	00	00	09	يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.
02	02	05	00	00	09	يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.
02	02	05	00	00	09	يتخطى الكلمة غير المعروفة.
02	02	05	00	00	09	يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.
02	02	05	00	00	09	يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.
02	02	05	00	00	09	يضيف كلمات ليست موجودة في النص

نلاحظ في الجدول أعلاه تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند أفراد العينة المختارة من القسم الثاني بالمجموعة "ب"، والمتكونة من تسعة أفراد، إذ نجد خمسة تلاميذ (ب22، ب23، ب24، ب25، ب26) يواجهون كل صعوبات الحذف والإضافة، بينما الحاليتين (ب27، ب28) نادرا ما يواجهان صعوبات الحذف والإضافة، ولا يواجه كل من (ب29) و(ب30) أية صعوبة، من أمثلة الحذف والإضافة في المجموعة "ب" القسم الثاني ما يلي:

حذف الحرف الأول من الكلمة، مثال التلميذ ب22: بديل "الأيدي" يدي.
حذف الحرف الأخير من الكلمة، مثال التلميذ ب24: بديل "الاتجاهات" الاتجاه.
حذف بعض الحروف من وسط الكلمة، مثال التلميذ ب25: بديل "مستعجلة" متعجلة.

إضافة الحروف للكلمات، مثال التلميذ ب23: بديل "بالتصفيق" بالتصفيقات.
إضافة كلمات للجملة، مثال التلميذ ب26: "بل كان يسرع ويسرع ليصل إلى رئيس البلدية".



كلمة مضافة لا أساس لها في الجملة

3. صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ مدرسة "مليلة خشي":

- القسم الأول:

يطلعنا الجدول الموالي تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند ثمانية تلاميذ من القسم الأول في مدرسة مليلة خشي أي المجموعة "د":

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	08	06	01	01	00
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	08	06	01	01	00
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	08	01	05	00	01
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	08	02	05	01	00
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	08	00	07	00	01
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	08	02	05	01	00
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	08	02	04	00	01
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	08	02	04	00	01

يبرز الجدول السابق أن الحالات الدائمة الحذف في مستوى الحرف الأول أو الأخير من الكلمة هي الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35، ج36)، أما (ج37) فغالبا ما نلاحظ الحذف لديه، وأحيانا ما تتميز قراءات التلميذ (ج37) بحذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمات، على نحو الأمثلة التالية: ج31: بدل "لألاعبك" قرأ "لألعبك".

ج35: بدل "ضغطت" قرأ "ضعط".

ج36: بدل "يديك" قرأ "يدك".

كما يكون الحذف كما رأينا في حالة (ج36) في وسط الكلمة، وغالبا يتكرر عند الحالات (ج32، ج33، ج34، ج35، ج36)، ويكون دائما عند الحالة (ج32)، أما الحالة (ج37) فننادرا ما يكون حذف حروف الوسط من الكلمات فيها، ولا يعاني أبدا (ج38) من هذه الصعوبات، بخلاف أنه أحيانا ما يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة،

إن حذف الكلمات داخل الجمل أو النصوص في هذه العينة يكون دائما في قراءات (ج31، ج32)، وغالبا حدوثها عند (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37).

- من الصعوبات أيضا تخطي الكلمات غير المعروفة عند القراءة، وهي صعوبة تتكرر لدى (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35، ج36، ج37)، ويندر حدوثها عند (ج38).

- بالنسبة لصعوبات الإضافة دائما ما يتكرر إضافة الحروف والكلمات عند الحالتين (ج31، ج32) من أمثلة ذلك: إضافة (ج32) لحرف الياء عند قراءته كلمة (لكن) وكلمة (فرحة).

أما الحالات (ج33، ج34، ج35، ج36) فغالبا ما يتكرر إضافتها لحروف أو كلمات غير موجودة أصلا عند قراءاتهم، كنحو قراءة (ج33): "طبعاً، وهل هناك من يحب أن يعرض جسمه؟". بالموازاة الحالة (ج37) نادرا ما يضيف كلمات غير موجودة في الجمل أو النص، ونستثني من المجموعة الحالة (ج38) الذي لم ترد في قراءاته أبدا حذف للكلمات.

-القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	10	02	04	01	00
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	10	02	04	01	00
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	10	02	03	02	00
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	10	03	02	02	00
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	10	02	00	03	00
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	10	01	03	01	00
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	10	01	02	00	01
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	10	01	02	00	01

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه أن تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ القسم الثاني ومن المجموعة "ج" لا تختلف في أساسها عن سابقتها، فبالنسبة للحذف، نجد دائما الحالتين (ج39، ج40) يتكرر لديهما حذف الحروف الأولى، أو الأخيرة، أو

الوسطى من الكلمات على نحو الأمثلة التالية: حذف (ج39) للحرف الأول من كلمة (تتكلم) لتصبح بذلك (تكلم)، وحذف الحرف الأوسط من كلمة (بفؤوسهم) ليقراها بعد ذلك: بفأسهم ومن أمثلة الحذف أيضا مثال الحالة (ج40) الذي زواج الحذف، بحذف الحرفين الأول والأوسط من كلمة (أوقات) لتصبح بذلك (وقت). أما الحالات (ج41، ج42، ج43، ج44) فغالبا ما يكون حذف الحرف الأول، أو الأخير من الكلمات في قراءاتهم، ونجد الحالة (ج45) أحيانا ما تكون قراءتها بحذف الحرف الأول من الكلمة، أو الحرف الأخير من الكلمة، وتبقى الحالات (ج46، ج47، ج48) لا تواجه مشكلة الحذف أبدا. من أنواع الحذف أيضا حذف الحرف الأوسط من الكلمات والذي نجده أحيانا عند التلميذين (ج44، ج45)، أما حذف الكلمات من الجمل عند القراءة فهو دائم عند الحالات (ج39، ج40، ج41)، وغالب الحوادث عند (ج42، ج43)، وأحيانا عند (ج44، ج45)، أما الحالات (ج46، ج47، ج48) فلا يحدث أبدا حذف من هذا النوع عندهم.

يتخطى دائما (ج39، ج40) عند قراءتهما الكلمات غير المعروفة بالنسبة لهما، في حين أحيانا ما يحدث هذا التخطي عند الحالات (ج41، ج42، ج43)، ولم نلاحظ أو نحصي تكرارها أبدا لدى الحالات (ج44، ج45، ج46، ج47، ج48).

من الصعوبات أيضا الإضافة، حيث يضيف التلميذ (ج39) عند قراءته للكلمات حروفا غير موجودة، وعند قراءته للجمل والنصوص كلمات لا أساس لها من الوجود، على نحو قراءة (كومة) كومية، وإضافة كلمة (لك) عند قراءة جملة: "ألا ترى أنني مهم ومفيد؟"، مع العلم أن كلمة (لك) - في الأصل - غير موجودة في الجملة. أما الحالتين (ج40، ج41) فغالبا ما يظهر هذا النوع من الصعوبات لديهما، ويكون حينيا عند الحالة (ج43)، ولا تتميز أبدا قراءات الحالات (ج44، ج45، ج46، ج47، ج48) بإضافة للحروف أو الكلمات، كما ينذر إضافة الكلمات في قراءات (ج42).

4. صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ مدرسة "محمد جعفر":

القسم الأول:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	07	00	00	06	01
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	07	00	06	01	00
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	07	00	07	00	00
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	07	00	05	02	00
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	07	00	06	01	00
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	07	00	06	01	00
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	07	00	06	01	00
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	07	00	05	02	00

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتضح تواتر صعوبات الحذف والإضافة عند سبعة تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم، حيث غالبا ما تكون قراءات التلميذ (د49) يطبعها حذف الحرف الأول من الكلمات على نحو حذف حرف التاء من كلمة "تلعب" لتصبح "لعب"، ومن أمثلة حذف الحروف في آخر الكلمات ووسطها ما نجده في قراءات الحالات (د50)، (د51، د52، د53، د54، د55) الذين أحيانا ما تمتاز قراءاتهم بهذه الخاصية، من نماذج الحذف في آخر الكلمة ووسطها، قراءة التلميذ (د50) كلمة "المترحلقين" "مترحلقي" أي بحذف النون في آخر الكلمة، أيضا قراءة التلميذ (د54) كلمة "أذنك" "أذك" أي حذف الحرف الأوسط من الكلمة، أيضا "لعبا" بدل "العبا" في قراءة التلميذ (د51)، من نماذج الحذف أيضا ما تعانيه قراءتا التلميذين (د49، د56) أحيانا من حذف بعض الكلمات، وهذا ما لا نجده إلا نادرا في قراءات الحالات (د50، د51، د52، د53، د54، د55).

من المصاعب التي تميز قراءات التلاميذ أيضا الإضافة، فأحيانا ما نجد الحالة (د49) تضيف في قراءتها حروفا أو كلمات غير موجودة، على نحو إضافة الياء لكلمة "السناجب" عند القراءة فتقرأ بذلك "السناجيب"، وقراءة كلمة "شاشتي"، "شاشاتي" أي إضافة حرف المد في وسط الكلمة، على خلاف الحالة (د49)، الحالات المتبقية نادر في قراءتها ما نجد إضافة

لأحرف غير أصلية في الكلمات، أو إضافة كلمات في الجمل عند القراءة، أما إضافة كلمات غريبة عن النص فنجد ذلك أحيانا في قراءات الحالتين (د49) و (د50)، ويندر حدوث ذلك عند الحالات (د51، د52، د53، د54، د55، د56، د57)، ولا نجد أبدا في قراءات التلاميذ (د58، د59، د60، د61) إضافة لكلمات غريبة عن النص المقروء.

القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	06	00	00	00	03
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	06	00	00	00	03
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	06	00	00	00	03
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	06	00	00	01	04
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	06	00	01	03	01
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	06	00	00	00	03
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	06	00	00	00	03
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	06	00	00	00	02

يبرز الجدول أعلاه تواتر صعوبتي الحذف والإضافة عند ستة تلاميذ من القسم الثاني من المجموعة "د"، حيث لا نجد تواترا للصعوبات الحذف إلا نادرا مع الحالات (د56، د57، د58)، وينعدم أبدا مع (د59، د60، د61)، الحالة الوحيدة المسجلة في صعوبة حذف الكلمات من الجمل المقروءة فأحيانا نسجلها مع التلميذ (د56)، ويندر حدوثها مع (د57، د58، د59، د60)، ولا نسجلها أبدا في قراءات (د61). أما تخطي الكلمات غير المعروفة معنى أو عند قراءتها، غالبا ما يتعثر بهذه الصعوبة (د56)، وأحيانا ما تكون في قراءات (د57، د58، د59)، وتندر في قراءة (د60)، وكالعادة لا تسجل أبدا في قراءة (د61).

بالنسبة لصعوبة الإضافة نادرا ما نجد في قراءات التلاميذ (د56، د57، د58) إضافة لحروف أو كلمات في الجمل، ويندر حصول الإضافة في مستوى الحروف أو على مستوى الكلمات في قراءات (د59، د60، د61)، أما في المستوى الأخير من الإضافة أي إضافة

كلمات ليست من صلب النص فنادرا ما نجده في قراءات (د56، د57)، ويندر حصول ذلك مع الحالات (د58، د59، د60، د61).

5. صعوبات الحذف والإضافة عند تلاميذ مدرسة "ابن باديس":

القسم الأول:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	12	00	01	06	05
يحذف الحرف الأول من الكلمة.	12	00	02	05	05
يحذف بعض الحروف من وسط الكلمة.	12	00	02	05	05
يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة.	12	00	02	05	05
يتخطى الكلمة غير المعروفة.	12	00	02	05	05
يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة.	12	00	01	06	05
يدخل كلمات غير موجودة في الجملة.	12	00	01	06	05
يضيف كلمات ليست موجودة في النص	12	00	01	06	05

تتأرجح معطيات الجدول أعلاه ما بين الغالب في الصعوبات والنادر حدوثها، فمن إثنا عشرة حالة مسجلة بقسم 1 من مدرسة ابن باديس، نسجل حالة وحيدة غالبا ما يكون حذف الحرف الأول من الكلمات فيها مميزا لقراءاتها، وهي حالة التلميذ (ه62)، كنحو قراءته لكلمة "العاب" "لعاب"، أما الحالات (ه63، ه64، ه65، ه66، ه67، ه68) أحيانا ما ترد في قراءاتهم حذف لحروف الكلمات، كما يندر حدوث مثل هذا الحذف عند الحالات التالية (ه69، ه70، ه71، ه72، ه73). أما حذف الحروف من آخر الكلمات أو وسطها، أو حذف بعض الكلمات من الجمل، فيتكرر غالبا مع الحالتين (ه62، ه63)، ومن نماذج حذف أواخر الكلمات، قراءة (ه63) لكلمة "شاشته" بكلمة "شاشة"، وقراءة كلمة "مشاهد" بكلمة "مشهد"، أيضا قراءة (ه64) لكلمة "قصص" بكلمة "قص"، وقراءة كلمة "تنتقل" بكلمة "تنقل".

يتخطى التلاميذ (هـ64، هـ65، هـ66، هـ67، هـ68) أحيانا الكلمات غير المعروفة عند القراءة، ونادرا ما يواجه التلاميذ (هـ69، هـ70، هـ71، هـ72، هـ73) هذه الصعوبة. أما الصعوبات المتعلقة بإضافة الحروف التي لا علاقة لها بالكلمات أو الكلمات التي لا علاقة له بالجملة أو النصوص، فيحصي الجدول التواتر الغالب للحالة (هـ62)، وحينية حصول الإضافة في كل مستوياتها عند الحالات (هـ63، هـ64، هـ65، هـ66، هـ67، هـ68)، أما الحالات (هـ69، هـ70، هـ71، هـ72، هـ73) فنادرا ما تكون في قراءاتهم إضافات، مثل قراءة (هـ64) مضيئا "ها" لكلمة "من" على الرغم من عدم وجود الحرف أصلا، وقراءة (هـ67) لجملة: "تبدو على شاشته الصغيرة مشاهد الحياة كثيرة" أضاف التلميذ كلمة (كثيرة) على الرغم من عدم وجودها في الجملة وبالتالي في النص.

5-1 صعوبات القلب (الاستبدال):

من الصعوبات القرائية التي تواجهها العينة القلب والاستبدال على مستوى الحرف أو الكلمة، وذلك لتشابه في النطق أو الشكل، أو لأسباب أخرى، وفيما يلي إحصاء عام لتواتر هذه الصعوبة عند أفراد العينة:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات					النسب المئوية				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يقرب حروف بعض الكلمات القصيرة.	73	05	11	24	23	10	%06.84	%15.06	%32.87	%31.50	%13.69
يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.	73	03	13	19	27	11	%04.1	%17.8	%26.02	%36.98	%15.06
يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.	73	05	15	22	25	06	%06.84	%20.54	%30.13	%34.24	%08.21
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.	73	06	09	24	27	07	%08.21	%12.32	%32.87	%36.98	%09.58
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.	73	04	10	21	27	06	%05.47	%13.69	%28.76	%36.98	%08.21
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.	73	05	09	30	23	06	%06.84	%12.32	%41.09	%31.5	%08.21

تقدم معطيات الجدول أعلاه إحصاء عاما لتواتر صعوبة القلب في مظاهرها الست عبر العينة، وفيما يلي شرح لمعطيات الإحصاء العام من خلال جداول تفصيلية لتكرار وتواتر مظاهر صعوبة القلب في مختلف أقسام المدارس المختارة.

1. مظاهر صعوبة القلب عند تلاميذ من مدرسة دويبي مداني:

- القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
05	00	00	00	00	05	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.
01	02	01	01	00	05	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
01	02	01	01	00	05	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
01	02	01	01	00	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
01	02	02	00	00	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
01	02	02	00	00	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

تقدم معطيات الجدول أعلاه عدد تكرارات كل مظهر من مظاهر القلب عند خمسة تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم، حيث لا نجد أبدا قلبا للحروف في الكلمات عند أفراد العينة، ولكن غالبا ما يستبدل التلميذ (أ1) عند قراءته حرفا من الكلمة المقروءة بحرف آخر من خارج الكلمة، أو من داخل الكلمة، أن يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها، وأحيانا تظهر هذه الأنواع من القلب والاستبدال في قراءة التلميذ (أ2)، في حين ينذر حدوث ذلك عند الحالتين (أ3، أ4)، وينعدم حدوثها عند الحالة (أ5)، من نماذج المظاهر السابقة الذكر ما يلي:

- قراءة التلميذ (أ1) بالقلب الداخلي بين حروف الكلمة الواحدة، فبدل (يعج) تصبح الكلمة بعد القلب (يجع).

- قراءة التلميذ (أ3) بالقلب الداخلي بين حروف الكلمة الواحدة، فبدل (يصفقون) تصبح الكلمة بعد القلب (يصفقون).

- قراءة التلميذ (أ4) بالقلب الداخلي بين حروف الكلمة الواحدة، فبدل (يهتم) تصبح الكلمة بعد القلب (يتهم).

من مظاهر صعوبة القلب، استبدال كلمات بأخرى متشابهة شكلا أو نطقا، حيث أحيانا ما يتعثر التلميذان (أ1) و (أ2) عند قراءتهما بهذين المظهرين من الصعوبة، ونجد أن الحالتين (أ3) و (أ4) نادرا ما تكون هذه الصعوبة بادية في قراءتهما، ولا نلمس حدوثها في قراءة الحالة (أ5).

-القسم الثاني (مدرسة دويبي مداني):

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	5	0	0	05	يقبل حروف بعض الكلمات القصيرة.
0	0	5	0	0	05	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
0	0	0	5	0	05	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
0	0	5	0	0	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
0	0	0	5	0	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
0	0	5	0	0	05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات القلب (الاستبدال) عند أفراد العينة المختارة من القسم الثاني بالمجموعة (أ) ، والمتكونة من خمسة أفراد، حيث نلاحظ مايلي:

-يقبل التلاميذ الخمسة أحيانا حروف بعض الكلمات القصيرة، كما قد يستبدلون حرف من الكلمة بحرف من خارج الكلمة، على نحو قراءة التلميذ (أ6) لكلمة "تصلح" بقلب مرتبتي الصاد واللام، وقراءة الكلمة كالتالي: "تلصح"، و قراءة التلميذ (أ8) لكلمة "فمزج" بقلب مرتبتي الزاي والجيم، وقراءة الكلمة كالتالي: "فمزج"، و قراءة التلميذ (أ10) لكلمة "اللزجة" بقلب مرتبتي

اللام والزاي، وقراءة الكلمة كالتالي: "الزجة". وغالبا ما يستبدل تلاميذ العينة حروف معينة من الكلمة بأخرى من داخل الكلمة.

- أما على مستوى الكلمة، فنلاحظ أن التلاميذ الخمسة أحيانا ما يستبدلون بعض الكلمات بأخرى لا تحمل معناها، أو مشابهة لها في الشكل، وغالبا ما يكون الاستبدال بكلمات أخرى مشابهة في النطق.

-القسم الثالث(مدرسة ذويبي مداني):

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات				
		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.	09	0	6	1	0	2
يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.	09	0	5	2	0	2
يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.	09	0	5	2	0	2
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.	09	0	5	2	0	2
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.	09	0	04	3	0	2
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.	09	0	4	3	0	2

يطلعنا الجدول أعلاه عن تواتر صعوبات القلب(الاستبدال) عند أفراد العينة المختارة من القسم الثالث بالمجموعة"أ" والمتكونة من تسعة أفراد، نلاحظ القلب الدائم والاستبدال في كل مظاهره عند الحالتين(أ11،أ12)، ومن نماذجه قراءة التلميذ(أ11) كلمة"يصفقون" بقلب مرتبتي الفاء والقف، فتصبح كالتالي:"يصفقون"، وأحيانا ما نجد الحالة(أ13) عند قراءتها للكلمات القصيرة تقوم بقلب حروف الكلمات، بالموازاة ينذر حدوث هذا المظهر من القلب عند الحالات(أ14،أ15،أ16،أ17،أ18،أ19)، كما قد يحدث نادرا استبدال الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18، أ19) للحروف في الكلمات بأخرى من خارج

الكلمات، وهو مظهر نجده يتكرر أحيانا عند الحالتين (13، 14)، ولا يكون الاستبدال بالنسبة للحالتين السابقتين إلا على مستوى الحروف فقط بل أحيانا أيضا على مستوى الكلمات، إذ تستبدل كلمات بأخرى لا علاقة لها بها، وهذا المظهر نجده نادر الحدوث في الحالات المتبقية، ومن مظاهر الاستبدال، استبدال كلمات بأخر مشابهة لها في النطق والشكل وهو مظهر يتكرر أحيانا عند (13، 14، 15)، ونادر الحدوث عند بقية الحالات في القسم الثالث من المجموعة (أ).

2. صعوبات القلب (الاستبدال) عند تلاميذ "مدرسة النجاح":

القسم الأول:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	1	0	1	02	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.
0	0	1	0	1	02	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
0	0	1	0	01	02	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
0	0	1	0	1	02	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
0	0	1	0	1	02	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
0	0	1	0	1	02	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

تتكون عينة القسم الأول من مدرسة مليكة خرشي من تلميذين، يتميز التلميذ (ب20) بالقلب والاستبدال الدائم للحروف والكلمات عند قراءته، على نحو قراءة كلمة "يصفقون" بـ "يصفقون"، كما نجد التلميذ (ب21) أحيانا ما تتميز قراءته بالقلب والاببدال، كقراءته لكلمة "يهتم" بـ "يتهم".

- القسم الثاني (مدرسة النجاح):

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
00	05	04	00	00	09	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.
06	03	00	00	00	09	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
00	03	06	00	00	09	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
00	06	03	00	00	09	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
00	06	03	00	00	09	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
00	06	03	00	00	09	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

يطلعنا الجدول أعلاه على التواتر الحيني للمظهر الأول من القلب والاستبدال عند الحالات (ب22، ب23، ب24، ب25)، والذي يندر حدوثه مع الحالات المتبقية أي(ب26، ب27، ب28، ب29، ب30)، وللتمثيل لهذا المظهر في قراءات العينة الأمثلة التالية: قراءة (ب23) لكلمة "يصفقون" بـ "يصفقون"، وقراءة (ب25) لكلمة "يهتم" بـ "يتهم"، هذه النماذج نجدها معممة في كل قراءات التلاميذ.

من مظاهر القلب والاستبدال، استبدال حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة، وهو نوع نادر حدوثه في قراءات الحالات (ب22، ب23، ب24)، وغير موجود أبدا عند(ب25، ب26، ب27، ب28، ب29، ب30). أما مظهر استبدال الكلمات بأخرى في أحوالها الثلاث فهي أحيانا ما تكون عند(ب22، ب23، ب24)، ونادرة الحدوث مع الحالات (ب25، ب26، ب27، ب28، ب29، ب30).

3. مظاهر صعوبة القلب عند تلاميذ من مدرسة مليكة خرشي:

القسم الأول:

الجدول الموالي يلخص تواتر صعوبات القلب (الاستبدال) عند أفراد العينة المختارة من القسم الأول بالمجموعة "ج"، والمتكونة من ثمانية أفراد:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يقرب حروف بعض الكلمات القصيرة.	08	02	05	01	00
يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.	08	00	07	01	00
يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.	08	02	05	01	00
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.	08	03	04	01	00
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.	08	01	05	02	00
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.	08	02	05	01	00

نلاحظ أن قلب حروف بعض الكلمات القصيرة يكون دائما عند الحاليتين (ج31، ج32)، ويغلب على قراءات التلاميذ (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37)، وأحيانا نجد هذا المظهر من القلب في قراءة (ج38)، من أمثلة هذا النوع من القلب النماذج التالية من قراءات التلميذين (ج33، ج37): قلب المراتب بين الحرفين الباء والقاف في كلمة "فقبلته" "فقبلته".

ولدينا مثال عن قراءة (ج38) حيث قلب ترتيب الحرفين (السين) و(الميم) في كلمة "تمسح" لتصبح عند قراءته "تمسح".

من مظاهر صعوبات القلب استبدال حرف من الكلمة بحرف من خارج الكلمة، إن هذه الصعوبة غالبية في قراءات التلاميذ ماعدا حالة (ج38) التي أحيانا ما يرد هذا المظهر من الصعوبة في قراءاته.

- يستبدل دائما (ج31، ج32) حروفا معينة من الكلمات بحروف أخرى، وهي خاصية نجدها غالبا في قراءات (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37)، وتغيب إلا أحيانا في قراءة التلميذ (ج38).

- يستبدل دائما (ج31، ج32، ج33) بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها، وغالبا ما نجد هذه الخاصية عند التلميذ (ج34، ج35، ج36، ج37)، ولا نلمسها في قراءات التلميذ (ج38) إلا أحيانا.

- يستبدل دائما التلميذ (ج31) بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق، أما الحالات (ج32، ج33، ج34، ج35، ج36) فغالبا ما يتكرر في قراءاتهم هذا النوع من القلب، وأحيانا نجده في قراءة التلميذ (ج38).

- من أضرب الاستبدال قراءة بعض التلاميذ لكلمات مشابهة نطقا للكلمات التي من المفروض أن تقرأ في النص، ونجد مثل هذه الخاصية دائمة في قراءة (ج31)، وغالبية على قراءات (ج32، ج33، ج34، ج35، ج36)، وأحيانا ما ترد في قراءتي (ج37، ج38)، أما استبدال كلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل، فهي دائمة في قراءات التلميذين (ج31، ج32)، وغالبية في قراءات التلميذ (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37)، وأحيانا ما تكون في قراءة (ج38).

القسم الثاني:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يقرب حروف بعض الكلمات القصيرة.	10	00	03	01	06
يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.	10	00	03	01	06
يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.	10	00	02	03	05
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.	10	00	02	04	04
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.	10	00	03	04	03
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.	10	00	02	05	03

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات القلب (الاستبدال) عند عشرة تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم من القسم الثاني من المجموعة "ج"، حيث يغلب قلب الحروف واستبدالها بحروف من خارج الكلمات عند الحالات (ج39، ج40، ج41)، ونادرا ما تبرز خاصية القلب كصعوبة عند التلاميذ (ج43، ج44، ج45، ج46، ج47، ج48)، بالموازاة (ج42) أحيانا ما نجد في قراءته قلبا أو استبدالاً، ومن أمثلة القلب والاستبدال في هذه المجموعة، قراءة التلميذ (ج42) كلمة المتحلقين، بـ"المتحلقين"، وقراءة (ج43) كلمة تضعني، بـ"تعضني"، وقراءة (ج39) كلمة يزعج، بـ"يعزج"، ويكون القلب أيضا باستبدال حروف بأخرى على مستوى نفس الكلمة، وهي مشكلة نجدها غالبا عند الحالتين (ج39، ج40)، وأحيانا عند (ج41، ج42، ج43)، ونادرا عند (ج44، ج45، ج46، ج47، ج48). أما استبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها، فنجدته متواترا غالبا عند (ج39، ج40)، وأحيانا عند الحالات (ج41، ج42، ج43، ج44)، ويندر حدوث مثل هذا المشكل في قراءات (ج45، ج46، ج47، ج48). من الخصائص الأخرى لهذه الصعوبة استبدال كلمات بأخرى مشابهة لها في النطق وهي صعوبة غالبا ما نجدها في قراءات (ج39، ج40، ج41)، وأحيانا عند الحالات (ج42، ج43، ج44، ج45)، ويندر حدوثها عند (ج46، ج47، ج48). أما من الناحية الشكلية للكلمات نجد أن الاستبدال يكون غالبا عند (ج39، ج40)، وأحيانا

عند (ج41، ج42، ج43، ج44، ج45)، أما الحالات الثلاث المتبقية وهم (ج46، ج47، ج48) نادرا ما تواجه هذا النوع من الصعوبات في قراءاتها.

مدرسة محمد جعفر

القسم الأول:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.	07	00	01	06	00
يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.	07	00	00	03	04
يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.	07	00	00	03	04
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.	07	00	00	02	05
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.	07	00	00	01	06
يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.	07	00	00	05	02

يبرز الجدول أعلاه الخصائص المتعلقة بالقلب كصعوبة تواجه سبعة من التلاميذ من القسم الأول من المجموعة "د"، حيث يغلب على التلميذ (د49) قلبه لحروف بعض الكلمات القصيرة، وأحيانا ما يعاني التلميذ (د50، د51، د52، د53، د54، د55) هذه الصعوبة، والتي من أمثلتها: قراءة التلميذ (د50) لكلمة "ألقط" بـ "ألقط"، وكلمة "يزعج" بـ "يعزج"، ولدينا قراءة (د54) لكلمة "المتحلقين" بـ "المتحلقين"، هذه النماذج تبرز أيضا الصعوبات الأخرى التي يعاني منها التلاميذ كاستبدال حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة، أو استبدال حروف من داخل الكلمة، والتي يعاني منها أحيانا (د49، د50، د51)، ونادرا الحالات (د52، د53، د54، د55)، أما استبدال الكلمات الشبيهة نطقا فيكون أحيانا عند الحالة (د49)، ويندر في قراءات (د50، د51، د52، د53، د54، د55)، من نماذج صعوبة القلب، قلب بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل، نجد أمثلة هذه الصعوبة أحيانا عند (د49، د50، د51، د52، د53)، ونادرة الوجود في قراءتي التلميذين (د54، د55).

القسم الثاني:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
02	04	00	00	00	06	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.
01	05	00	00	00	06	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
02	04	00	00	00	06	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
03	03	00	00	00	06	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
02	04	00	00	00	06	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
02	04	00	00	00	06	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

يبرز الجدول أعلاه أشكال القلب المختلفة والتي يندر حدوثها في القسم الثاني من المجموعة (د)، فالحالات (د56، د57، د58، د59) نادرا ما نجد في قراءاتهم قلبا للحروف في الكلمات القصيرة، وفي استبدال الحروف من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة، وأيضا في استبدال بعض الكلمات بأخرى مشابهة لها في النطق أو الشكل، في حين لا تتكرر الأشكال السابقة للقلب أبدا في قراءات التلميذين (د60، د61).

أما استبدال حروف الكلمات بحروف من خارج الكلمات، فنادرة في قراءات التلاميذ (د56، د57، د58، د59، د60)، ولا ترد أبدا في قراءة التلميذ (د61)، أما الاستبدال بين الكلمات دون تواجد علاقة بالمعنى فنجدته نادرا في قراءات التلاميذ (د56، د57، د58)، وغير واردة أبدا في قراءات التلاميذ (د59، د60، د61).

5-مدرسة ابن باديس:

عدد التكرارات حسب الحالات					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
03	02	05	02	00	12	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.
03	02	05	02	00	12	يستبدل حرف من كلمة بحرف من خارج الكلمة.
03	02	0	02	00	12	يستبدل حروف معينة من كلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة.
03	02	05	02	00	12	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها.
03	02	0	02	00	12	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق.
03	02	0	02	00	12	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل.

يطلعنا الجدول أعلاه تواتر صعوبة القلب عند اثني عشر تلميذا من المجموعة(هـ)، حيث يواجه التلميذان(هـ62، هـ63) غالبا كل أشكال القلب والاستبدال، في حين، أحيانا ما تغلب على قراءات التلاميذ(هـ64، هـ65، هـ66، هـ67، هـ68) صعوبة القلب بأشكالها المختلفة، ويندر حدوث ذلك في قراءة التلميذين(هـ69، هـ70)، ولا نجد هذه الصعوبة في قراءة (هـ71، هـ72، هـ73).

6-1 صعوبات الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي ثاني مستوى من مهارات القراءة، وتشمل صعوباته الجانب الدلالي للكلمة، والجملة والنص، وفيما يلي إحصاء عام لتواتر صعوبات الفهم القرائي عن أفراد العينة:

الخصائص	عدد التلاميذ المشخصين	عدد التكرارات حسب الحالات					النسب المئوية				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها	73	9	26	25	01	02	%26.02	%35.61	%34.24	%1.36	%02.73
يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.	73	17	29	25	01	01	%23.28	%35.61	%34.24	%01.36	%01.36
يخطئ في تحديد ضد الكلمة.	73	21	26	25	00	01	%28.76	%35.61	%34.24	%00.00	%01.36
يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.	73	16	28	26	02	01	%21.91	%38.35	%35.61	%02.73	%01.36
يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.	73	21	29	21	01	01	%28.76	%39.72	%28.76	%01.36	%01.36
يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.	73	18	28	24	02	01	%24.65	%38.35	%32.87	%02.73	%01.36
يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.	73	18	24	28	02	01	%24.65	%32.87	%38.35	%02.73	%01.36
يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.	73	22	26	22	20	01	%30.13	%35.61	%30.13	%02.73	%01.36
يفتقد القدرة على تلخيص النص.	73	26	26	19	01	01	35.61	35.61	26.02	01.36	01.36
يخطئ في فهم تسلسل الأحداث	73	23	21	26	02	01	31.50	28.76	35.61	02.73	01.36
يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.	73	21	25	23	03	01	28.76	34.24	31.50	04.1	01.36
يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.	73	23	28	20	01	01	31.50	38.35	27.39	01.36	01.36
يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص	73	23	29	19	01	01	31.5	39.72	26.02	01.36	01.36
يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص	73	25	28	18	01	01	34.24	38.35	24.65	01.36	01.36

1-مدرسة ذويبي مداني:

القسم الأول:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	1	3	1	05	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	1	3	1	05	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	1	3	1	05	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	1	3	1	05	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	1	3	1	05	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	0	3	1	05	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	1	1	4	1	05	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	2	2	1	05	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	2	2	1	05	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	3	2	0	05	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	1	4	0	05	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	1	4	0	05	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	1	4	0	05	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبرز الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم الأول بالمجموعة "أ"، والمتكونة من خمسة تلاميذ، حيث طلبنا من التلاميذ تحديد معنى الكلمات: أرجاء، يستغني، يسلم، مستعجلة، توازنه، هنأه، يعج، لاحظنا ما يلي:

- يفشل دائما التلميذ (أ1) في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها وفي تحديد مرادفها أو ضدها، كما يفقد دائما القدرة على فهم الكلمات من السياق ويفشل دائما في فهم علاقات السبب بالنتيجة، وثلاثة تلاميذ غالبا ما يقعون في ذلك وهم (أ2، أ3، أ4)، وتلميذ واحد يقع في ذلك أحيانا وهو (أ5). ومن أمثلة تلك الاسئلة: لما سقط عمي عيسى في الوحل؟

- يخطئ التلميذ (أ1) في تحديد هدف الكاتب واتجاهه، كما غالبا ما يقع (أ2، أ3، أ4، أ5) في ذلك وهذا راجع لعدم فهم أفكار النص.

يُجد التلميذ (أ1) صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة والاستنتاجية للنص، وكذلك تلخيصه، بالموازاة غالباً ما يواجه التلميذان (أ2، أ3) كل هذه الصعوبات، وأحياناً ما تتردد في إجابات التلميذ (أ4)، ويشترك التلميذان (أ4)، و (أ5) في عدم قدرتهما أحياناً على تلخيص النص، كما لا يعاني التلميذ (أ5) في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص إلا نادراً، ومن أمثلة تلك الأسئلة المباشرة: - ماهي مهنة عمي عيسى؟، أين كان السيد رئيس البلدية؟. -يفشل غالباً التلميذان (أ1، أ2) في وضع عنوان مناسب للموضوع، أما باقي الحالات (أ3، أ4، أ5) فيفشلون أحياناً في ذلك. كما يجد التلاميذ (أ1، أ2، أ3، أ4) غالباً صعوبة في تحديد المغزى من النص، ويكون الأمر أحياناً عند التلميذ (أ5).

القسم الثاني:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
0	0	0	5	0	05	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	0	5	0	05	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	0	5	0	05	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	5	0	0	05	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	0	5	0	05	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	5	0	0	05	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	0	5	0	0	05	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	1	1	3	05	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	1	1	3	05	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	1	1	3	05	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	1	1	3	05	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	1	1	3	05	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	1	1	3	05	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي لعينة القسم الثاني من المجموعة (أ)، والتي تتكون من خمسة أفراد، يتميزون بالفشل الغالب في تحديد معنى ودلالات الكلمات،

والتي كان من نماذجها مايلي: لا تصلح، يناسبني، محتارا، سأرتدي، مزج، سميك، غص، يلائمك، كما يغلب على إجابات أفراد العينة الخطأ في تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها، وحتى فهم معاني الكلمات من السياقات، وغالبا ما يخطئون في فهم علاقات السبب بالنتيجة من أمثلة الاسئلة التي لم واجهوا صعوبة في الاجابة عنها: لماذا يجب أن يعمل دبدوب؟ لماذا لصق العجين بيدي دبدوب؟ لماذا غصّ المطعم بالزبائن؟. ومن صعوبات الفهم القرائي للتلاميذ خطوهم في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته، وأحيانا صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص، ومنها: ماذا قال دبدوب في نفسه؟ ماهي المهنة التي اختارها؟ أين يقع مطعم العم؟ كيف حضر دبدوب العجين؟ لماذا صاح دبدوب؟ ماذا حدث لدبدوب وهو يعصر حبات الطماطم؟ هل توقف دبدوب عن العمل بعدما سقط في الوعاء؟، أما الاسئلة الاستنتاجية فمنها: هل توقف دبدوب عن العمل بعدما سقط في الوعاء؟ لماذا امتلأ المطعم بالزبائن؟ فدائما يواجهه (6، 7، 8) صعوبة في الإجابة عنها، إضافة لعدم القدرة على تلخيص النص وفهم تسلسل الأحداث، ووضع عنوان مناسب للنص، وتحديد أفكار النص الرئيسية منها والجزئية، وكذا المغزى من النص ككل، و الصعوبات نفسها السابقة الذكر غالبا ما يواجهها التلميذ (9)، وأحيانا ما تعترض التلميذ (10).

-القسم الثالث:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	1	4	0	4	09	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	5	0	4	09	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	3	2	4	09	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	2	3	4	09	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	2	3	4	09	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	1	4	4	09	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	0	2	3	4	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	2	2	5	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	2	2	5	09	يفتقد القدرة على تلخيص النص.

0	0	2	2	5	09	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	0	2	0	5	09	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	2	2	5	09	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	2	2	5	09	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	1	3	5	09	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يطلعنا الجدول أعلاه على تواتر صعوبة الفهم القرائي لدى التلاميذ في القسم الثالث من المجموعة "أ"، حيث لاحظنا فشل (أ11، أ12، أ13، أ14) في تحديد معاني الكلمات التالية: أرجاء، يستغني، يسلم، مستعجلة، توازنه، هنا، يعج.

بالمقابل نجد الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18) أحيانا ما يتعثرون في مثل هذه الصعوبات، ونادرا ما يواجه (أ19) مشاكل من هذا القبيل، غير أنه يخطئ أحيانا رفقة الحالات (أ15، أ16، أ17، أ18) في الوصول إلى مرادفات الكلمات. أما عنصر التعرف على الأضداد فنجد أن الحالات (أ11، أ12، أ13، أ14) دائما ما تواجه هذه الصعوبة، وغالبا ما يتعثرون فيها التلميذين (أ15، أ16)، كما أنه أحيانا ما تواجه الحالات (أ17، أ18، أ19).

من الصعوبات التي تواجه أيضا العينة دائما القدرة على فهم علاقات السبب بالنتيجة وهو (أ18) وتلميذان اثنان يواجهان أحيانا كل ما سبق وهما (أ18، أ19) وتلميذ واحد يفشل أحيانا في فهم علاقات السبب بالنتيجة وهو (أ19) ومن أمثلة ذلك: لماذا كان الجمهور يصفق على عمي عيسى؟ ومن الاسئلة المباشرة التي لم واجه المتعلمون صعوبة في الاجابة عنها: لما لم يستطع عمي عيسى أن يستغني عن دراجته؟ أما الاسئلة الاستنتاجية فمنها: هل كان عمي عيسى حريصا على عمله؟.

3- مدرسة النجاح:

القسم الاول:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
		1		1	02	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
		1		1	02	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.

		1		1	02	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
		1		1	02	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
		1		1	02	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
		1		1	02	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
		1		1	02	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
		1		1	02	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
		1		1	02	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
		1		1	02	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
		1		1	02	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
		1		1	02	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
		1		1	02	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
		1		1	02	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم الأول بالمجموعة "ب" والمتكونة من فردين اثنين إذ نلاحظ أن تلميذا واحدا يواجه دائما كل صعوبات الفهم القرائي وهو (ب20) وآخر يواجه كل ذلك أحيانا وهو (ب21) ومن أمثلة الاسئلة التي تبين فهم علاقات السبب بالنتيجة: لماذا يتنقل عيسى في كل أرجاء المدينة؟ ومن الاسئلة المباشرة: هل بقي عيسى وراء الدراجين؟ ماذا سلّم رئيس البلدية لعيسى؟ ومن الاسئلة الاستنتاجية: هل بقي عيسى وراء الدراجين؟.

القسم الثاني:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	04	05	00	09	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	04	05	00	09	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	04	05	00	09	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	04	05	00	09	القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	04	05	00	09	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	04	05	00	09	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	0	04	05	00	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة

						للنص.
0	0	04	05	00	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	04	05	00	09	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	04	05	00	09	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	0	04	05	00	09	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	04	05	00	09	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	04	05	00	09	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	04	05	00	09	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة والمختارة من القسم الثاني بالمجموعة (ب)، والمتكونة من تسعة أفراد، حيث نلاحظ أن الحالات (ب22، ب23، ب24، ب25، ب26) تواجه دائما صعوبات الفهم في أشكاله المختلفة، في حين أحيانا ما يتعثر التلاميذ (ب27، ب28، ب29، ب30) فالمتعلمون واجهوا صعوبات في فهم وشرح وتحديد المرادفات والمتضادات للمفردات الجديدة الواردة في النصوص والتي ذكرناها سابقا، كما لم يتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم فمن الأسئلة التي تبين فهم علاقات السبب بالنتيجة: لماذا راح عمي عيسى يسرع بالرسالة؟ ومن الأسئلة المباشرة: هل كان عمي عيسى حريصا على عمله؟ ومن الأسئلة الاستنتاجية: لماذا لا يستطيع عمي عيسى أن يستغني عن دراجته؟.

3- مدرسة مليكة خرشي:

- القسم الأول:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	00	01	02	05	08	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	01	00	05	02	08	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	00	02	00	06	08	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	01	01	04	02	08	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.

0	01	01	00	07	09	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	01	00	03	04	09	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	00	02	02	04	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	01	02	05	09	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	00	03	05	09	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	01	04	03	09	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	0	00	05	03	09	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	01	03	04	09	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	00	05	03	09	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	00	03	05	09	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

تطلعنا معطيات الجدول أعلاه على الفشل الدائم للحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35)

في تجاوز أشكال الفهم القرائي كلها ومنها تحديد معاني الكلمات الآتية: جهاز، ليسليني، يا للغربة، يرفه، على الفور، حائر.

لم تتمكن الحالات السابقة من تحديد معاني الكلمات، كما أن الحالتين (ج36، ج37) غالبا ما كانت تفشل في معرفة دلالة الكلمات، وحتى حالة التلميذ (ج38) التي كانت أحيانا ما تواجه صعوبة في شرح الكلمات، بخلاف ذلك الحالة الأخيرة نادرا ما كانت تخفق في تحديد المرادفات بعد استيعاب الشروحات، وهذا ما لم نجده في الحالات (ج31، ج32) الذين داوما الخطأ في تحديد مرادفات الكلمات، وكذلك نفس الحكم على الحالات (ج33، ج34، ج35، ج36، ج37) الذين غالبا ما يواجهون هذه الصعوبات.

من أوجه الفهم القرائي تحديد أضداد الكلمات، هذا المقياس الذي لم يوفق فيه التلاميذ فدائما كانت الأخطاء متواترة لدى (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35، ج36)، وأحيانا كان اخفاق الحالتين (ج37، ج38)، ولأن المقاييس مترابطة فإن التلاميذ دائما افتقدوا القدرة على

فهم الكلمات من السياق خاصة (ج31، ج32)، أما الحالات (ج33، ج34، ج35، ج36) غالبا ما كانت تواجه هذه الصعوبة، أما حالة (ج37) فأحيانا ما كانت تتخطى هذه الصعوبة، ونادرا ما يواجه التلميذ (ج38) مشكلة فهم الكلمات من السياق.

- ما عدا حالة (ج38) التي كانت أحيانا ما تواجه صعوبة في فهم علاقات السبب بالنتيجة، باقي الحالات فشلت على الدوام من تخطي هذا الشكل من صعوبة الفهم القرائي ومن أمثلة الاسئلة التي واجه المتعلمون صعوبة في الاجابة عنها: لماذا استغرب الابن من الهدية؟ لماذا لمعت عينا الطفل؟ ومن الاسئلة الاستنتاجية التي لم يجب عنها المتعلمون: ماهي العبارة الواردة في الفقرة الثانية والتي تدل على أن الولد لم تعجبه الهدية؟.

- يوضح الجدول أيضا خطأ التلاميذ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته، فدائما نسجل فشل الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34)، وغالبا ما يواجه التلاميذ (ج35، ج36، ج37) هذه الصعوبة ونرجع ذلك لعدم فهم المتعلمين لأحداث وأفكار النص، ونستثني حالة واحدة وهي حالة التلميذ (ج38) الذي تمكن من تخطيها.

- من الصعوبات الدائمة عند العينة، الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص لاسيما عند الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34)، في حين الحاليتين (ج35، ج36) غالبا ما تواجهان هذه الصعوبة، وتكون حينية عند التلميذين (ج37، ج38). أما الأسئلة الاستنتاجية فيصعب دائما على الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35) حلها، وغالبا ما يواجه (ج36، ج37) صعوبة في الإجابة عنها، أما حالة (ج38) فأحيانا ما تتخطى هذه الصعوبة. كما يواجه التلاميذ صعوبة في تلخيص النص فالحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35) دائما ما يفتقدون القدرة على تلخيص النصوص، وغالبا ما تواجه الحالات (ج36، ج37، ج38) نفس هذا الإشكال.

من الصعوبات المسجلة أيضا، خطأ الحالات (ج31، ج32، ج33) في فهم تسلسل الأحداث، كما أنه غالبا ما يواجه التلاميذ (ج34، ج35، ج36، ج37) هذه الصعوبة، بالمقابل

يواجه أحيانا (ج38) مشكلة في فهم تسلسل الأحداث. أما وضع العناوين المناسبة فيشكل صعوبة دائما للتلاميذ (ج31، ج32، ج33)، وغالبا ما يستصعب التلاميذ (ج34، ج35، ج36، ج37) صعوبة في وضع العناوين، وأحيانا ما يكون الأمر كذلك عند الحالة (ج38). يفتقد التلاميذ (ج31، ج32، ج33) دائما القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص، أما الحالات (ج34، ج35، ج36، ج37، ج38) فغالبا ما تواجه هذه الصعوبة. تجد الحالات (ج31، ج32، ج33، ج34، ج35) دائما صعوبة في تحديد المغزى من النص، وهي نفس الإشكالية التي يعاني منها غالبا التلاميذ (ج36، ج37، ج38).

القسم الثاني:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
2	0	0	02	6	10	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
1	0	0	02	7	10	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
1	0	0	02	7	10	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
1	0	0	03	6	10	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
1	0	0	03	6	10	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
1	0	0	03	6	10	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
1	0	3	1	5	10	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
1	0	3	01	5	10	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
1	1	1	01	6	10	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
1	0	3	01	5	10	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
1	1	1	2	5	10	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
1	0	0	03	6	10	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
1	0	0	03	6	10	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
1	0	0	03	6	10	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم

الثاني بالمجموعة (ج)، والمتكونة من عشرة أفراد، حيث نلاحظ ما يلي:

- يفشل التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44) دائما في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها، أما الحاليتين (ج45، ج46) غالبا ما يواجهان ذلك، وهو أمر يختلف تماما عند الحاليتين (ج47، ج48) الذين لا يواجهان أبدا مشكلة في تحديد المعاني.

- تخطيء الحالات (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45) دائما في تحديد مرادف ضد الكلمة، وغالبا ما يواجه التلميذان (ج46، ج47) هذه الصعوبة.

- يفقد الحالات (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45) دائما القدرة على فهم الكلمات من السياق كما يفشلون دائما في فهم العلاقات بين السبب والنتيجة، ويخطئون دائما في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته، أما التلاميذ (ج46، ج47، ج48) فغالبا ما يواجهون المصاعب السابقة الذكر.

- تجد الحالات (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43) دائما صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة و الإستنتاجية للنص، أما الحالات (ج45، ج46، ج47، ج48) فأحيانا ما تعاني عدم القدرة على الإجابة، وغالبا ما يفشل التلميذ (ج44) في تخطي الأسئلة المباشرة والاستنتاجية للنص ومن الامثلة على كل ما سبق :واجه المتعلمون صعوبات في فهم وشرح وتحديد المترادفات والمتضادات بالنسبة للمفردات الجديدة الواردة بالنص وهي: **ضيقتك، لا أفارقه، حكومة، أزاحوا، ستؤذي، الحميم،** ومن الاسئلة التي فشل المتعلمون من خلالها في فهم علاقة السبب بالنتيجة: **لماذا يجب أن لا أستعمل الهاتف كثيرا؟ لماذا لا أشغل الهاتف المحمول في أوقات المراجعة والامتحانات، ومن الاسئلة الاستنتاجية: لماذا يسمى نقالا ومحمولا، ومن الاسئلة المباشرة للنص: من المتكلم في النص؟ ما الذي يدل في الفقرة الثالثة على أن الجهاز صغير؟**

- يفقد التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44، ج45) دائما القدرة على تلخيص المواضيع وهو الامر الذي نجده غالبا عند الحالة (ج46) وأحيانا عند الحالة (ج47) ويندر حدوث هذا الفشل عند الحالة (ج48).

- يخطئ التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43) دائما في فهم تسلسل الاحداث وهذا ما لانجده إلا أحيانا عند الحالة (ج45، ج46، ج47) أما الحالة (ج44) فيغلب عليها الخطأ في فهم تسلسل الاحداث.

- تواجه الحالات (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43) دائما فشلا في وضع العناوين المناسبة للمواضيع، كما يغلب على الحالتين (ج44، ج45) الصعوبة نفسها وهو أمر لانجده إلا أحيانا عند (ج46) ونادرا عند (ج47).

- يجد دائما التلاميذ (ج39، ج40، ج41، ج42، ج43، ج44) صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص والافكار الرئيسية وكذا تحديد المغزى منه، و الحالات (ج45، ج46، ج47) غالبا ما يواجهون ذلك، أما الحالة (ج48) فلا تواجه أبدا ذلك.

4- مدرسة محمد جعفر:

القسم الأول:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	4	3	0	07	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	4	3	0	07	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	4	3	0	07	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	1	3	3	0	07	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	1	3	3	0	07	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	1	3	3	0	07	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	2	5	0	0	07	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	1	2	4	0	07	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	2	0	3	2	07	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	2	2	1	2	07	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	2	2	1	2	07	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	1	2	2	2	07	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	1	2	2	2	07	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	1	2	2	2	07	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم الاول بالمجموعة "د" والمتكونة من سبعة أفراد إذ نلاحظ مايلي:

- تفشل الحالات (د49، د50، د51) غالبا في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها ولكن يخطئون دائما في تحديد مرادف وضد الكلمة أما الحالات (د52، د53، د54، د55) أحيانا ما يواجهون ذلك ومن أمثلة ذلك الكلمات الآتية: ضيقك، لا أفارقه، كومة، أزاحوا، ستؤدي، الحميم.
- تفتقد الحالات (د49، د50، د51) غالبا القدرة على فهم الكلمات من السياق، كما يفشلون غالبا في فهم علاقات السبب بالنتيجة ومن أمثلة الاسئلة التي تثبت ذلك: لماذا قال الهاتف النقال أنا لسانك وأذنك وعينك وعقلك؟ لماذا أضعه في جيبي؟ ويخطئون غالبا في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته أما الحالات (د52، د53، د54) أحيانا ما يواجهون كل ذلك ، ووالحالة (د55) نادرا ما تواجه ما سبق.

- تجد الحالات (د49، د50، د51، د52، د53) أحيانا صعوبة في الاجابة عن الاسئلة المباشرة للنص ، والحالتان (د54، د55) نادرا ما يواجهان ذلك ومن أمثل الاسئلة التي تثبت ذلك: ما الذي جعل العمال يحضرون فؤوسهم ليُزحوا الثلج؟ ما الذي يدلّ في الفقرة السادسة على أن الهاتف النقال مفيد؟ ماهي النصيحة التي قدّمها الهاتف النقال ؟.

- تجد الحالات (د49، د50، د51، د52)، غالبا صعوبة في الاجابة عن الاسئلة الاستنتاجية للنص ، و الحالّتان (د53، د54) أحيانا ما يواجهان ذلك ، والحالة (د55) نادرا ما تواجه ما سبق والمثال السابق الذكر يؤكد ذلك..

- يفتقد التلميذان (د49، د50) القدرة دائما على تلخيص المواضيع، وفهم تسلسل الأحداث، ووضع عناوين مناسبة للمواضيع، كما يجدان صعوبة دائمة في تحديد الأفكار العامة والرئيسية للنصوص، والمغزى العام منها، ويعاني (د51) نفس الصعوبات غالبا، أما الحالّتين (د52، د53) فغالبا ما يجدان صعوبة في تحديد الأفكار العامة والرئيسية للنصوص، وتحديد المغزى منها، أما الحالّتين (د54، د55) فأحيانا ما تشكل لهما هذه المعايير في صعوبة الفهم القرائي تحديات صعبة التخطي، أما الحالّتين (د54، د55) نادرا ما يخطئان في

فهم تسلسل الأحداث ووضع عنوان مناسب للموضوع، كما أنه نادر ما يجد التلميذ (د55) صعوبة في تحديد الأفكار العامة والرئيسية للنص وكذلك المغزى من النص.

القسم الثاني:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	4	1	1	06	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	4	1	1	06	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	4	1	1	06	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	3	2	1	06	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	3	2	1	06	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	2	3	1	06	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	0	2	2	2	06	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	4	1	1	06	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	2	4	1	06	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	3	1	2	06	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	0	2	3	1	06	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	1	4	1	06	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	1	3	2	06	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	1	3	2	06	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم

الثاني بالمجموعة "د" والمتكونة من ستة أفراد إذ نلاحظ مايلي:

- تفشل الحالة (د56) دائما في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها وفي تحديد المرادفات والمتضادات، والحالة (د57) غالبا ما تواجه ذلك والحالات (د58، د59، د60، د61) أحيانا ما يواجهون ذلك.

- تفقد الحالة (د56) دائما القدرة على فهم الكلمات من السياق وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة، والحالتان (د57، د58) غالبا ما يواجهان ذلك، والحالات (د59، د60، د61) أحيانا ما يواجهون ذلك وكل ذلك تؤكد الامثلة السابقة الذكر في نتائج القسم الاول بمدرسة

ملیكة خرسى وهذا لاشتراکهما فی نص الاختبار التشخيصي والمتمثل فی نص القراءة المبرمج علیهم خلال الاسبوع وهو :**الجهاز العجیب..**

- تخطيء الحالة (د56) دائما فی فهم علاقات السبب بالنتیجة ومن أمثلة ذلك السؤال التالي: **لماذا اشترى الاب هدية لابنه؟ لماذا غضب الحاسوب؟** وتحديد هدف الكاتب واتجاهاته والحالات (د57، د58، د59) غالبا ما يواجهون ذلك والحالتان (د60، د61) أحيانا ما يواجهان ذلك.

- تجد الحالّتان (د56، د57) دائما صعوبة فی الاجابة عن الاسئلة المباشرة للنص , والحالتان (د58، د59) غالبا ما يواجهان ذلك, والحالتان (د60، د61) أحيانا ما يواجهان ذلك ومن أمثلة ذلك السؤال الآتي: **ماهي العبارة التي تدلّ على أن الولد عمل بنصيحة الحاسوب؟**.
- تجد الحالة (د56) دائما صعوبة فی الاجابة عن الاسئلة الاستنتاجية للنص , والحالة (د57) غالبا ما تواجه ذلك , والحالات (د58، د59، د60، د61) أحيانا ما يواجهون ذلك والمثال السابق يؤكد ذلك.

- تفتقد الحالة (د56) دائما القدرة على تلخيص الموضوع والحالات (د57، د58، د59، د60) غالبا ما يواجهون ذلك والحالة (د61) أحيانا ما يواجه ذلك.
- تخطيء الحالّتان (د56، د61) دائما فی فهم تسلسل الاحداث والحالة (د57) غالبا ما تواجه ذلك و والحالات (د58، د59، د60) أحيانا ما يواجهون ذلك.
- تفشل الحالة (د56) دائما فی وضع عنوان مناسب للموضوع والحالات (د57، د58، د59) غالبا ما يواجهون ذلك والحالتان (د60، د61) أحيانا ما يواجهون ذلك.

- تجد الحالة (د56) دائما صعوبة فی تحديد الفكرة العامة للنص والحالات (د57، د58، د59، د60) غالبا ما يواجهون ذلك والحالة (د61) أحيانا ما يواجه ذلك.

- تفتقد الحالتان (د56، د57) دائما القدرة على تحديد الافكار الرئيسية للنص وكذا تحديد المغزى منه والحالات (د58، د59، د60) غالبا ما يواجهون ذلك والحالة (د61) أحيانا ماتواجه ذلك.

5-مدرسة ابن باديس:

عدد التكرارات لكل حالة					عدد التلاميذ المشخصين	الخصائص
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
0	0	6	5	1	12	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها
0	0	6	5	1	12	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة.
0	0	6	5	1	12	يخطئ في تحديد ضد الكلمة.
0	0	6	5	1	12	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق.
0	0	6	5	1	12	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة.
0	0	8	3	1	12	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
0	0	4	7	1	12	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص.
0	0	3	8	1	12	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص.
0	0	6	5	1	12	يفتقد القدرة على تلخيص النص.
0	0	7	4	1	12	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث
0	0	7	4	1	12	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع.
0	0	7	4	1	12	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص.
0	0	7	4	1	12	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص
0	0	7	4	1	12	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص

يبين الجدول أعلاه تواتر صعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة المختارة من القسم

الاول بالمجموعة "هـ" والمتكونة من اثني عشر تلميذا إذ نلاحظ ما يلي:

- تواجه الحالة (هـ62) دائما كل صعوبات الفهم القرائي .
- تفشل الحالات (هـ63، هـ64، هـ65، هـ66، هـ67، هـ68) غالبا في تحديد معنى الكلمة ودلالاتها ويخطئون غالبا في تحديد مرادفها وضدها، كما يفتقدون غالبا القدرة على فهم الكلمات من السياق ويفشلون دائما في فهم العلاقة بين السبب والنتيجة والحالات (هـ69، هـ70، هـ71، هـ72، هـ73) يفشلون أحيانا في كل ذلك .

- تخطيء الحالات (هـ 63، 64، 65) غالبا في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته والحالات (هـ 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73) يخطئون أحيانا في ذلك.

- تجد الحالات (هـ 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69) غالبا صعوبة في الاجابة عن الاسئلة المباشرة للنص ، والحالات (هـ 70، 71، 72، 73) أحيانا ما يواجهون ذلك.

- تجد الحالات (هـ 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70) غالبا صعوبة في الاجابة عن الاسئلة الاستنتاجية للنص ، والحالات (هـ 71، 72، 73) أحيانا ما يواجهون ذلك.

- تفقد الحالات (هـ 63، 64، 65، 66، 67) غالبا القدرة على تلخيص الموضوع، والحالات (هـ 68، 69، 70، 71، 72، 73) أحيانا ما يقعون في ذلك.

- تخطيء الحالات (هـ 63، 64، 65، 66) غالبا في فهم تسلسل الاحداث كما يفشلون غالبا في وضع عنوان مناسب للنص ويجدون غالبا صعوبة في تحديد الفكرة العامة والافكار الرئيسة للنص وكذا في تحديد المغزى منه ،

والحالات (هـ 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73) أحيانا ما يواجهون ذلك. ومن الامثلة التي تؤكد كل ما سبق مايلي:

- من الكلمات التي واجه المتعلمون صعوبات في فهمها وتقديم مترادفاتهما ومتضاداتها وحتى فهمها من السياق :تبدو، مرعبة، مثيرة.

- من الاسئلة التي تبين فشل المتعلمين في فهم علاقات السبب بالنتيجة: لماذا التلفاز

جهاز عجيب؟

- من أمثلة الاسئلة المباشرة التي واجه المتعلمون صعوبات في الاجابة عنها : ماذا

يبدو على شاشة التلفاز؟ كيف أجد نفسي في عالم آخر؟

- من الاسئلة الاستنتاجية التي لم يجب عنها المتعلمون: ماهي خدمات التلفاز؟
- نظرا لتشابه الامثلة (المتعلقة بتحديد عنوان النص والفكرة العامة والافكار الرئيسية واستخلاص المغزى من كل نص) عند أفراد العينة وتقاديا للتكرار ارتأينا أن نجملها كالآتي:
- افتقد المتعلمون القدرة على تحديد عناوين النصوص والفكرة العامة والافكار الرئيسية وهذا مرتبط بعدم فهم تسلسل الاحداث في كل نص ففي أحيان كثيرة لا يستطيع المتعلمون تحديد بداية ونهاية الفقرات ما ترتب عنه عدم تمكنهم من تلخيص النص وتحديد مغزاه وهذا ملاحظناه في كل حصص القراءة التي حضرناها، ففي نص ساعي البريد لاحظنا مايلي:
- لم يستطع التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من تحديد الافكار الرئيسية فيلجؤون لقراءة بداية الفقرة واعتبارها فكرة لها، ومن الافكار الخاطئة التي وضعها المتعلمون:
- استغناء عمي عيسى عن عمله.
- عمي عيسى لا يحب عماه.
- طلب رئيس البلدية من الساعي توصيل الرسالة.
- وفي نص دبدوب الطباخ الماهر لاحظنا أن الافكار تحضر في البيت وتقرأ فقط في القسم ورغم ذلك كانت بعيدة عن معاني الفقرات ومن الافكار الناقصة أو الخاطئة المقترحة من التلاميذ: - سقوط دبدوب وتحضيره البيزا.
- تحضير الصلصة وسقوط دبدوب.
- أما الفكرة الصحيحة فهي: إصلاح العجين وتحضير الصلصة وسقوط دبدوب فيها.
- ومن الافكار الخاطئة المقترحة من التلاميذ لنص الصغير الكبير:
- أنا لسانك الذي تتكلم به.

- أنا صديقك في ضيقك.

- أنا جهاز صغير.

- الهاتف النقال يلعب به.

- الهاتف المحمول مرافقنا.

ومن الافكار الخاطئة لنص الجهاز العجيب:

- احضار الاب للجهاز العجيب.

- فرحة الابن بالهدية.

- الحاسوب جهاز للتسلية.

- لعب الطفل بالحاسوب.

أما النص الاخير فلم يُطلب من المتعلمين تحديد أفكاره باعتباره فقرة من اقتراح المعلمة.

انطلاقا مما سبق لم يتمكن المتعلمون من فهم النصوص وتلخيصها شفويا وكتابيا ثم

تحديد مغزاها.

2- تحليل تواتر صعوبات القراءة عند أفراد العينة:

يمكن لنا أن نرجع صعوبات القراءة عند أفراد العينة المختارة لصعوبات نمائية تخص الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية. لم تشخص مبكرا ولم تعالج في وقتها فتسببت في ظهور كل الصعوبات الفرعية لصعوبات القراءة المشخصة سابقا حيث لاحظنا انطلاقا من الاحصاء العام للصعوبات العامة عند أفراد العينة¹ أن ما بين ستة وعشرين وثمانية وعشرين تلميذا أي بين نسب تتراوح بين 35.61% و 38.35% يواجهون دائما صعوبات في الانتباه والادراك مآدى لظهور صعوبات في القدرة على التمييز عندهم فهم دائما غير قادرين على التركيز ودائما لا ينقلون ما يرونه بصورة واضحة سواء من الكتاب أو من السبورة بالرغم من سلامة حاسة البصر عندهم كما يتشتت انتباههم دائما بسهولة، تنقصهم دائما القدرة على تمييز (اليمن - اليسار - فوق - تحت)، تنقصهم دائما القدرة على تمييز الاحجام ويصعب عليهم دائما التعرف على الحروف والاعداد وما واحد وعشرين تلميذا غالبا ما يواجهون كل ذلك أي بنسبة 28.76% ، وما بين ثلاثة وعشرين وأربعة وعشرين تلميذا يواجهون أحيانا ذلك أي بنسب تتراوح بين 31.5% و 32.87% .

كما ترتبط الصعوبات الخاصة بطبيعة القراءة عند أفراد العينة (البطء في القراءة والقراءة المتقطعة) بمشكلات سلوكية عندهم فالاحصاء العام للصعوبات العامة لدى المتعلمين بين أن ما بين ثلاثة وعشرين وثمانية وعشرين تلميذا من أفراد العينة أي بنسب تتراوح بين 31.5% و 38.35% يجدون دائما صعوبة في تنفيذ التعليمات وفي اجراء العمليات الحسابية، كما أن آداءهم الدراسي متذبذب من يوم لآخر ومن ساعة لأخرى، وهم بطيئون في انجاز العمل وغير قادرين على اتباع التعليمات المعطاة لهم، ويحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يستجيبوا للتعليمات، كما يتأخرون باستمرار في تسليم واجباتهم المدرسية ويحتاجون دائما إلى وقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائهم، وما بين

1 انظر الملحق رقم: 06.

واحد وعشرين وستة وعشرين تلميذا غالبا ما يواجهون كل ذلك أي بنسب تتراوح بين 28.76% و 35.61% ، وما بين اثنين وعشرين وأربعة وعشرين أحيانا ما يواجهون ذلك أي ما بنسب تتراوح بين 30.13% و 32.87%.

بيّن الإحصاء العام تساوي تواتر صعوبات النطق وصعوبات الحذف والإضافة وصعوبات الاستبدال عند أفراد العينة وهذا ما نعلله بتواتر صعوبات اللغة الشفهية وصعوبات الذاكرة عندهم إذ نلاحظ أن ما سبعة وعشرين وثمانية وعشرين تلميذا ، أي بنسب تتراوح بين 36.98% و 38.35% مفرداتهم اللغوية دائما محدودة ، فهم لا يبدون أي تحسن في تحصيلهم اللغوي من فصل لآخر ومن سنة لأخرى ويجدون دائما صعوبة في التعبير المناسب عن أنفسهم بطريقة لفظية ، كما أنهم دائما غير قادرين على متابعة النقاش بكلمة واحدة فهم لا يتمكنون من تركيب جملة كاملة إضافة إلى أنهم غير قادرين على تذكر الكلمة المطبوعة ، لديهم دائما ضعف في الذاكرة السمعية ، ويجدون دائما صعوبة في تمييز المثيرات السمعية رغم قدرتهم دائما على السماع لكنهم لا يفهمون ما يسمعون ، كما نجد واحدا وعشرين تلميذا أي بنسبة 28.76% غالبا ما يواجهون كل ذلك ، وما بين أربعة وعشرين وخمسة وعشرين تلميذا أي بنسب تتراوح بين 32.87% و 34.24% أحيانا ما يواجهون ذلك.

كما نرجع صعوبات الحذف والإضافة وصعوبات القلب (الاستبدال) لصعوبات الانتباه والادراك والتفكير والتي بيّنت الإحصائيات تواترها عند أفراد العينة والتي ذكرناها سابقا في تحليلنا لصعوبات التمييز ، إضافة للمعلومات المستقاة من الملف الطبي لكل متعلم مشخّص . كما نستنتج أن صعوبات النطق عند أفراد العينة ترتبط هي الأخرى بصعوبات التمييز فالأسباب نفسها التي تغل صعوبات التمييز تغل صعوبات النطق.

بيّن إحصاء التواتر العام لصعوبات الفهم القرائي عند أفراد العينة أن صعوبات الفهم القرائي تحصيل حاصل للصعوبات القرائية السابقة الذكر كما تأكد لنا ارتباطها السببي بالصعوبات النمائية وبالتحديد صعوبات الانتباه والتفكير والادراك والذاكرة واللغة الشفهية

وهذا ما يؤكد مصداقية أسباب صعوبات القراءة الواردة في المبحث الثاني من الفصل الثاني لدراستنا.

المبحث الثاني: تشخيص صعوبات الكتابة عند أفراد العينة (الخط والاملاء):

مكننا الفحوصات التشخيصية في نشاطي الخط والاملاء من جمع مدونة كتابية سمحت لنا بتحديد أفراد العينة من جهة ، وتصنيف صعوبات الكتابة عندهم من جهة أخرى، وللتأكد من تواتر هذه الصعوبات اعتمدنا على آراء المعلمين من خلال اجاباتهم في المقياس الموزع عليهم الخاص بتشخيص صعوبات الكتابة عند أفراد العينة ، كما استعنا بالمقياس التشخيصي لصعوبات التعلم العامة من أجل تعليل تلك الصعوبات المسجلة وفيمايلي عرض مفصل لنتائج تلك الخطوات:

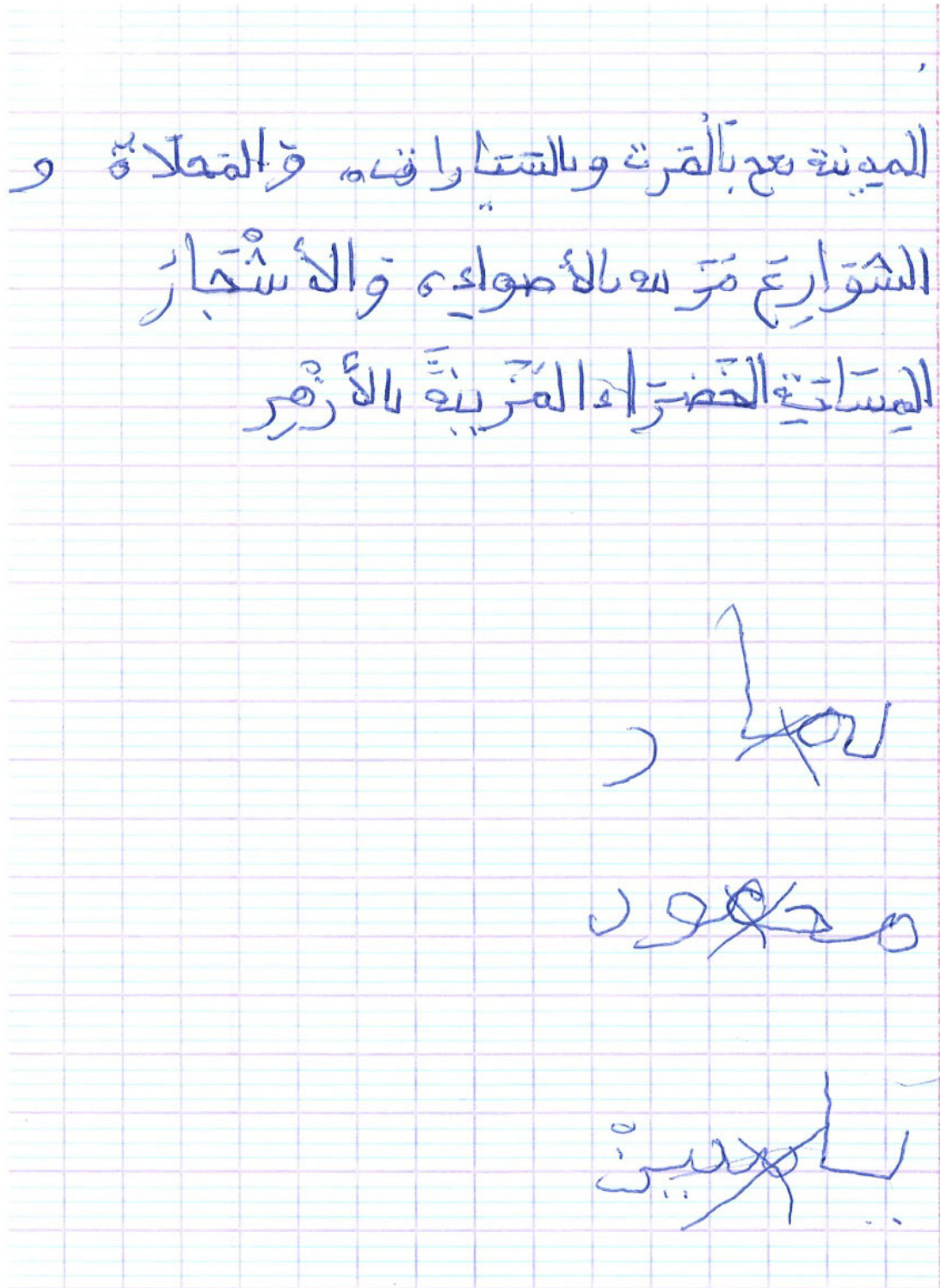
1- نتائج الاختبار التشخيصي في الكتابة (خط واملاء):

توصلنا من خلال نتائج الاختبار التشخيصي المطبق على أفراد العينة في نشاطي الخط والاملاء إلى تحديد ثلاثة أصناف رئيسية لصعوبات الكتابة يضم كل صنف منها مجموعة من الصعوبات الفرعية سنعرضها مكتفين ببعض النماذج في كل صعوبة وذلك نتيجة مواجهة المتعلمين للصعوبات نفسها:

أ- صعوبات تنظيمية:

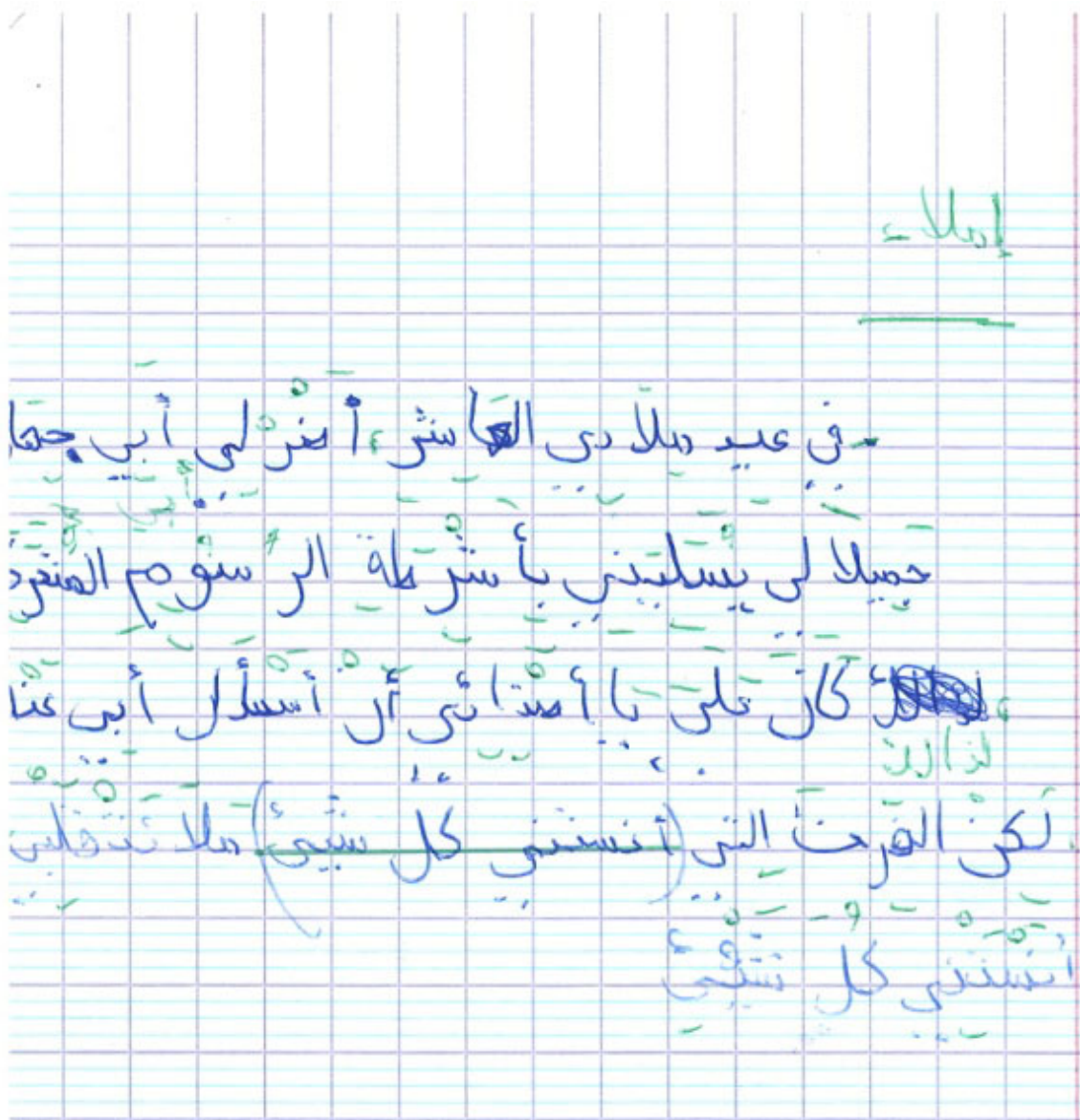
وهي افتقار الكتابة إلى الترتيب والتنسيق والتنظيم، فقد لا يتقيد الطفل بالسطر ولا يسير وفق منهجية منظمة خلال الأسطر، ولا تكون أوراقه منظمة، وقد يستخدم الكتابة إلى نصف الصفحة ، وفي صفحة أخرى ينهيها بحواشيها، وقد يستخدم حروف كبيرة وصغيرة بين كلمة وأخرى ، أو في الكلمة ذاتها ، وقد يترك فراغا بين كلمة وأخرى بدون مبرر ، أو يدمج أكثر من كلمة في الوقت الذي يتطلب منه ترك فراغ بينهما، كما يكثر في كتابته المسح دون تنظيف صحيح ، وقد لا ينهي السطر أحيانا، ويصل بالبعض إلى نهايته مستخدما الحاشية والنماذج التالية توضح كل ذلك:

- النموذج الأول للعينة أ(2):



نلاحظ في النموذج أعلاه أن المتعلم لا يحافظ على نظافة ورقة الكتابة.

النموذج الثاني للعينة (ب) 21:



نلاحظ أن المتعلم لا يحترم حجم الحروف ولا يترك مسافة محددة بين الكلمات كما

يكثر من الخريشات .

- النموذج الثالث للعينة ج39:

لم يراع المتعلم في هذا النموذج كل المعايير التنظيمية للكتابة إذ لا يبين المتعلم شكل الحروف ولا يتترك مسافات بين الكلمات.

نلاحظ في هذا النموذج أن المتعلم لا يحترم المسافات بين الكلمات ومن ثم يلصق الكلمات مع بعضها.

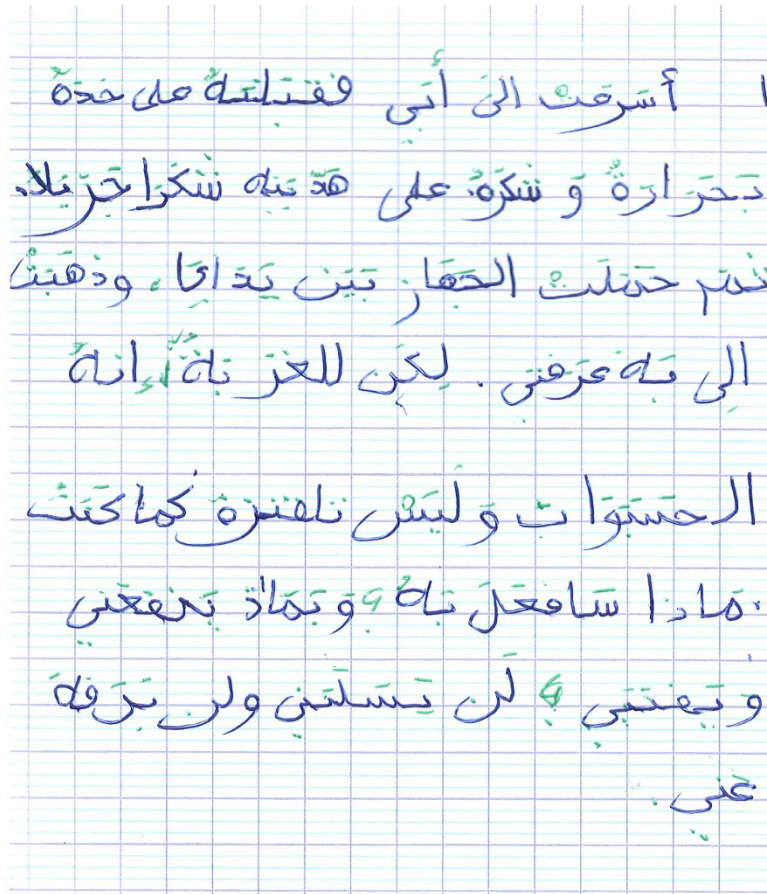
ب- صعوبات في الكتابة: (الخط والاملاء)

1- صعوبات خاصة بجودة الخط:

1-1- كتابة الحروف:

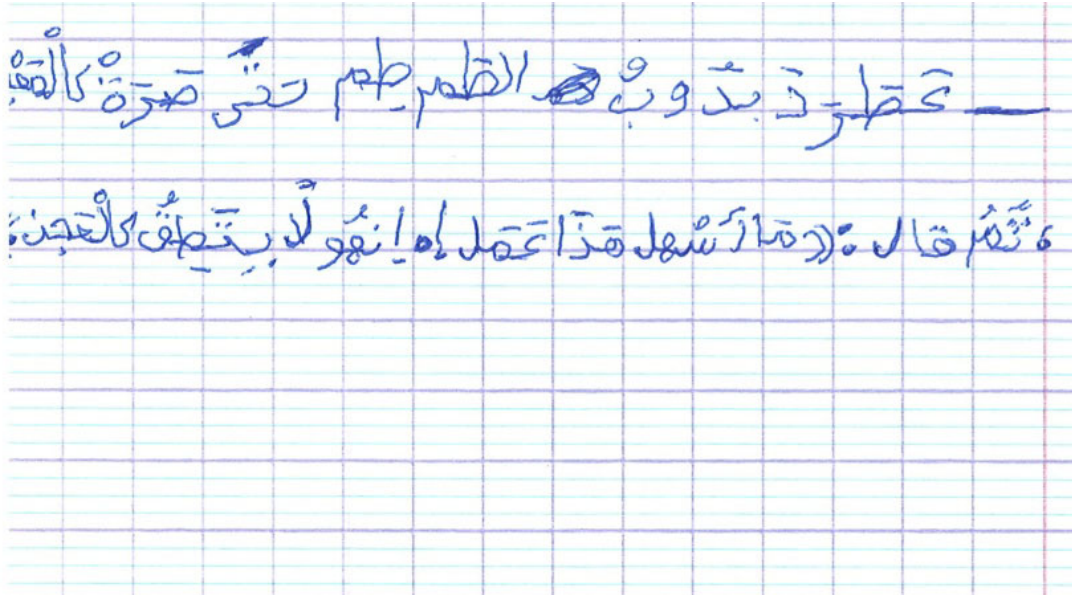
تشكل كتابة الحروف صعوبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف الزيادة أو النقصان في شكل الحرف ،إضافة للخطأ في حجم الحرف فكثيرا ما يخطيء الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب وهذه أمثلة لذلك:

- النموذج الاول للعينة (أ09):



نلاحظ في النموذج أعلاه أن المتعلم لا يحترم الفسح عند نسخ الحروف ولهذا كان حجمها كبير .

- النموذج الثاني للعينة (ب23):

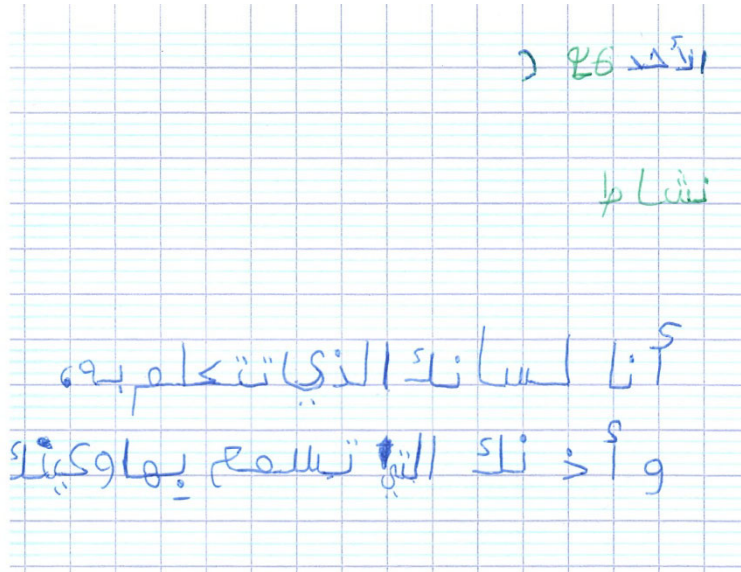


في هذا النموذج المتعلم يلصق الكلمات والحروف مع بعضها ولا يحترم الفصح عند رسم الحروف .

-1-2- كتابة الحروف المتصلة مع بعضها بعضا:

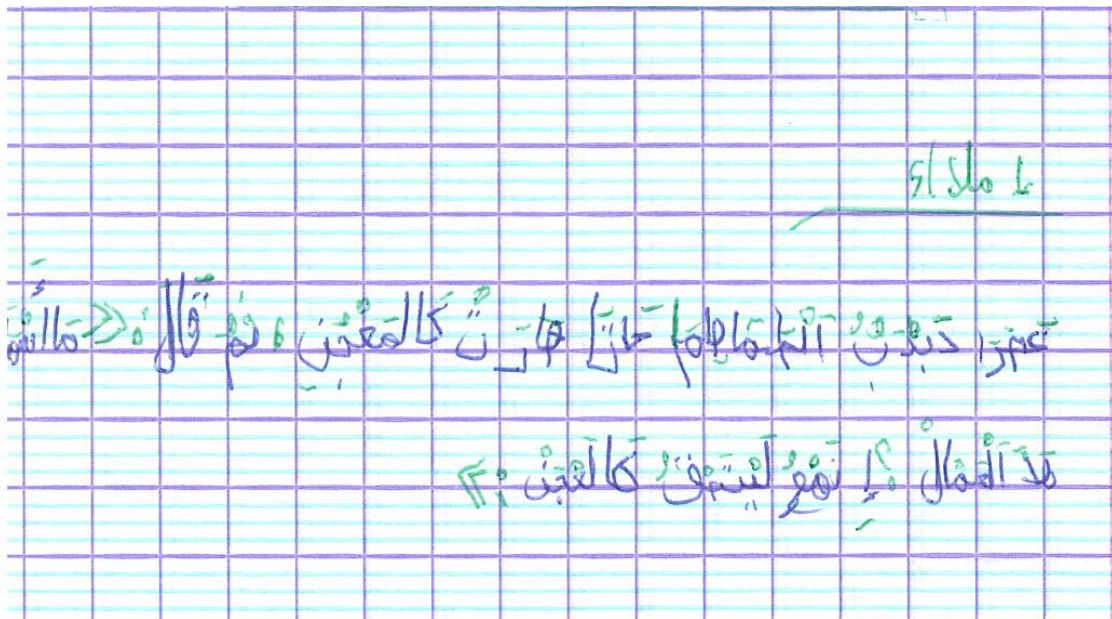
يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخرى ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الأطفال الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليسار واليمين وهذه أمثلة عن ذلك:

- النموذج الاول للعينة (ه69):



نلاحظ أن المتعلم لا يحترم المسافات في رسم الحروف وكذا بين الكلمات.

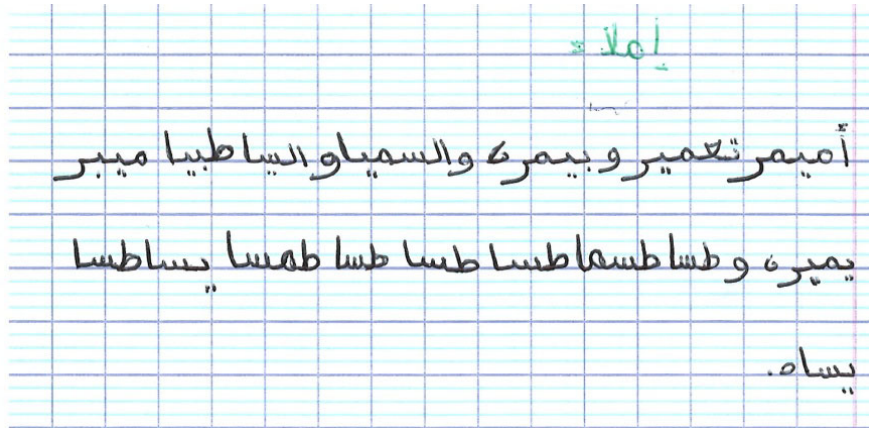
- النموذج الثاني للعينة (ب11):



نلاحظ أن المتعلم يلصق الكلمات مع بعضها وهذا ما أدى به إلى حذف البعض منها

مثل كلمة: ما أسهل.

- النموذج الثالث للعينة (ج36):

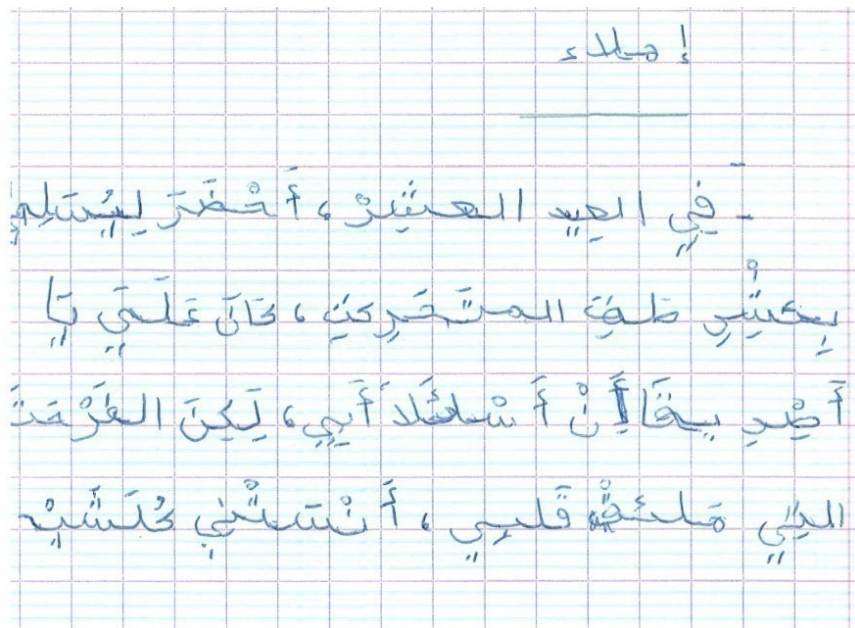


نلاحظ الحروف متصلة مع بعضها فنتج عنها كلمات ليست لها أي معنى, كما نلاحظ أن تشابه بعض الحروف في الشكل أو النطق جعل المتعلم لا يميز بينها وكتبها على صورة واحدة فقط.

1-3- حذف بعض الحروف:

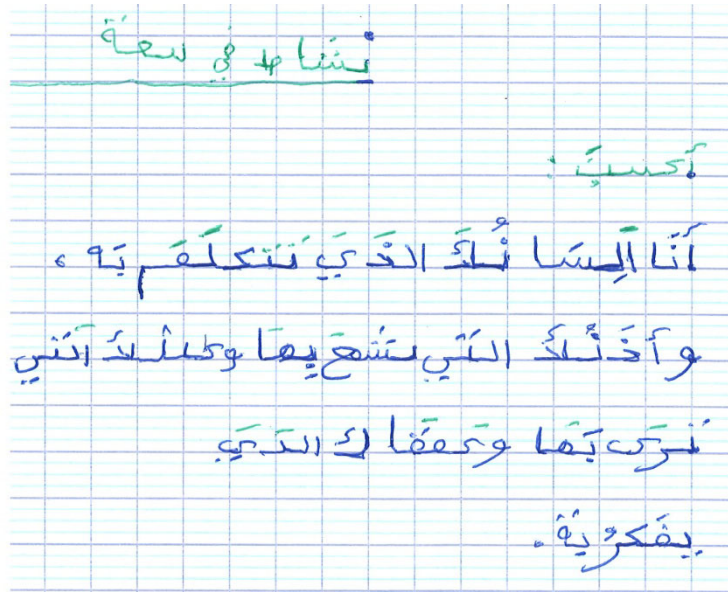
إذ يضيف المتعلم أو يحذف حروفا أو مقاطعا من الكلمات وقد سجلنا هذه الصعوبة في كل من نشاط الخط والاملاء وهذه أمثلة لذلك:

- النموذج الاول للعينة (18):



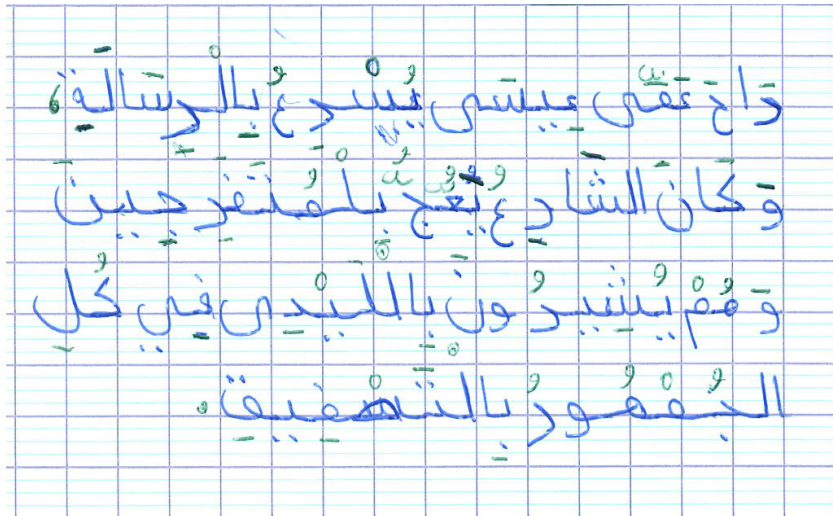
حذف المتعلم الكلمات التالية: ميلادي, لي, أبي.

- النموذج الثاني للعينة (ب25):



حذف المتعلم حرف اللام من كلمة (عقفاك).

- النموذج الثالث للعينة (ج40):



حذف المتعلم الكلمات التالية: الاتجاهات، فبدأ.

-4-1- عدم التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ن-ب)، (ر-ز)، (س-ش) والخلط

بينها وقد سجلنا هذه الصعوبة في كلا النشاطين (الخط والاملاء) وفيمايلي أمثلة عن ذلك:

النموذج الاول للعينة (أ11):

النشاط : قراءة + تَعْيِيرُ شَيْئَيْنِ + إِمْلَاءُ
المحتوى : البناء والتعريف
المدينة تُفج بالمارة وبالصبرات والملا
والشوارع مَرِيَّةً بالأصوات والآثار
تُعطي المستحبات الخبز في المَرِيَّة بالأزهار

نلاحظ أن المتعلم يخط بين : السين والصاد في كلمة بالسيارات.

- النموذج الثاني للعينة (ب24):

في الإملاء
في عيد ميلاد العائنة أذكر لي أبي
بهاراً جميلاً ليبيبي بأشجاره وسوم
المتدركة - إذ لا كان عليه أن أصدق
أن أسأل أبي عنه - لكن القرية التي
ملأت قلبي أن تستني كل شيء

نلاحظ أن المتعلم يخط بين الضاد والذال في الفعل: أحضر.

- النموذج الثالث للعينة (ج39):

إملاء

- المدينة نَعْبُو بالأتمارة وبالشمرات، و
- المحلات والشوارع مزينة بالأضواء، والشجر
- ينطي المساحة الخضراء المزينة بالأزهار.

نلاحظ أن المتعلم يخلط بين الغين والحاء في الفعل: تغطي.

النموذج الرابع للعينة (ب10):

بَعْدَ أَنْ أَظَاهَا دَبْدُوبُ الدَّقِيقَ
وَأَنَّهُ تَحْطِيطُ الْعَجِينَةُ مَا لَزَزَ
مَا زِلَاوُ تَقْلُ صِلَعْلَهُ حَمَامُ طِمْرٍ
رَاحَ دَبْدُوبٌ يُحْفِزُ حَبَاتَ طَلَطِمٍ
بِهِمَةِ وَنَسَاطِطِي وَعَاكِ كَبِيرٍ
وَهُوَ يُنْشِدُ: مَا أَسْهَلُ مَا أَسْهَلُ
~~هَذَا الْعَمَلُ~~ كَالْعَجِينِ عَلَى آفَلَةٍ
إِنَّهُ لَا يَسَعَا

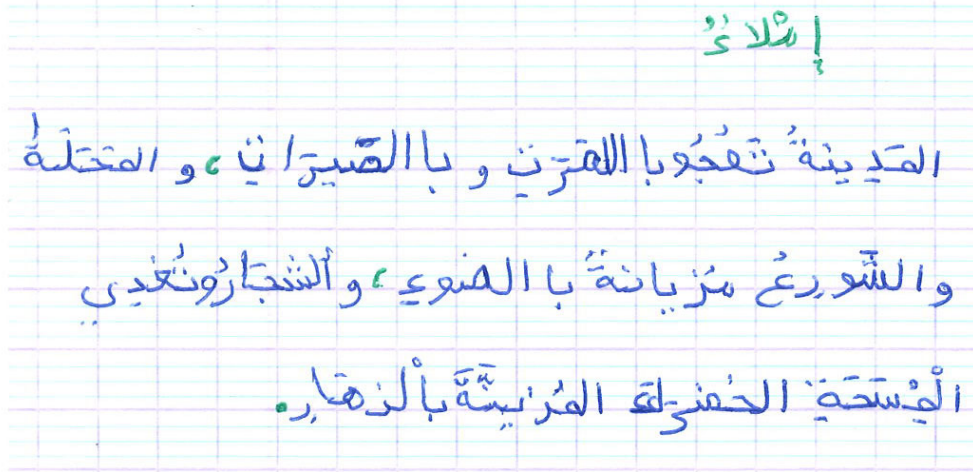
نلاحظ أن المتعلم لا يفرق بين الضاد والظاء في الكلمات التالية: أضاف، تحضير

، حضرت .

-ج- صعوبات في الإملاء :

1- عدم وضوح الفرق بين اللامين الشمسية والقمرية من حيث النطق والكتابة
ومن أمثلة ذلك مايلي:

- النموذج الاول للعينة (ج32):



نلاحظ أن المتعلم يفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً ولكنه لا يعرف كتابتهما
فمثلاً في كلمة المارة تعرّف على اللام القمرية غير أنه كتبها.

2- الخطأ في التنوين ومن أمثلة ذلك مايلي:

- النموذج الاول للعينة (د52):

أَمَلَا
أَسْرَعُ إِلَيَّ فَقَبَّلْتُهُ عَلَى خَدَيْهِ بِحَرَارَةٍ
وَشَكَرْتُهُ عَلَى هَدِيَّتِهِ شُكْرًا جَزِيلًا، ثُمَّ
حَقَّنَ الْجهازَ بَيْنَ يَدَيْهِ، وَدَهَبَتْ بِهِ إِلَى غُرْفَتِهِ
الْكُنْ بِلُغْرَبَةٍ! إِنَّا حَسْبُ بَوَالِيسٍ تَلْفُزْنَ
كَمْ كُنْتَ آدُونَ، مَدَّ أَفْعَلْ بِنَفْسٍ وَبَعَادَ يَنْفَعُونَ
يَفِيدُونَ! لَنْ يَسْلُبِينَ وَالنَّ يَرْفَعُنِي مِنْهُ.

نلاحظ أن المتعلم لا يضع علامة التتوين في آخر الكلمات المنونة التالية:

بحرارة، شكرًا جزيلاً، تلفزة

3- الخطأ في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة ومن أمثلة ذلك مايلي

- النموذج الاول للعينة (ج34):

إملأ
أسرعة إلى أي فقبلته على فده
بحرارة وشكرته على هديته شكر
بزيده ثم قملة البهار بين يدي
ودهبة به إلى غرفة لكن يا لفربة
إنه مسوب وليس تلفزة كما كنة
أضت مض ستقالويه أو بسدينفعه
يغيدوني ألن يسليني ولن يرفماغي

نلاحظ أن المتعلم كتب كل الأفعال بالتاء المربوطة

وهي: أسرعة/أسرعت، حملة/حملت، ذهبية/ذهبت، كنة/كنت.

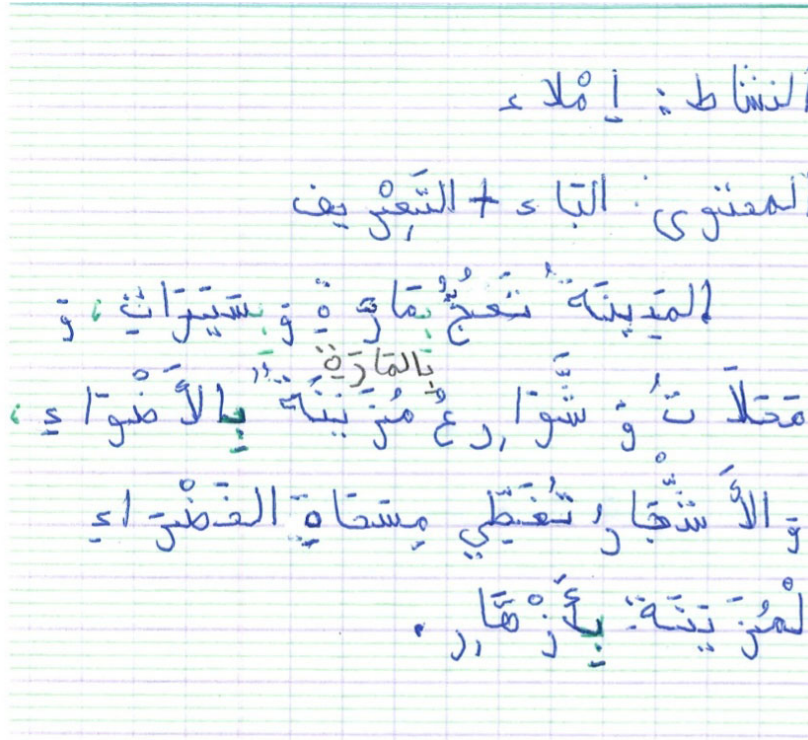
- النموذج الثاني للعينة (د54):

إملأ
صغطة على رر الحاسوبي قال لي هرتابك
يا ليبي
قصحة يالي الرمزانية حسوب يتكلم ماد شريد
هي
فقال الحسوب أنا صيقتك حديث لا يبدلك و
دوسليك

كتب المتعلم في النموذج أعلاه الفعلين: ضَغَطْتُ وصَحْتُ بالتاء المربوطة.

-4- الخطأ في إصاق حروف الجر بالاسم المعرفة ومن أمثلة ذلك مايلي:

- النموذج الاول للعينة (أ08):



نلاحظ أن المتعلم لم يتمكن من إصاق حرف الجر بالاسم المعرف ذلك في

الكلمات: بالمارة، بالسيارات، بالازهار .

النموذج الثاني للعينة (ب20):

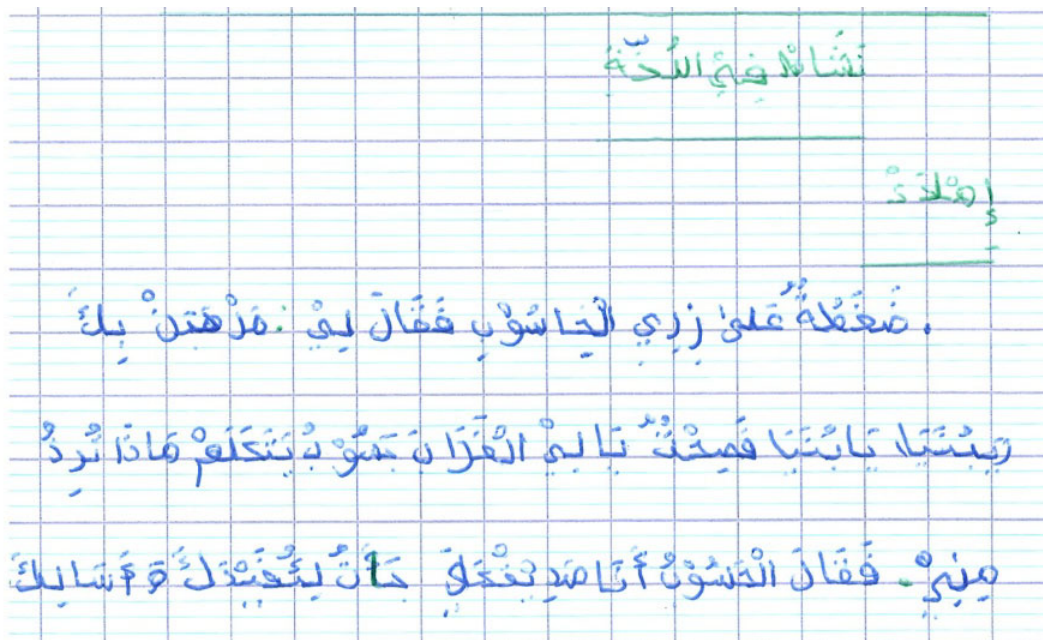


نلاحظ أن هذا المتعلم لم يتمكن من إصاق حرف الجر بالاسم المعرف في نفس الكلمات المذكورة في المثال السابق، وقد أوردنا هذا المثال لتأكيد تواتر هذه الصعوبة عند أفراد العينة، وعليه قررنا أن نضع تمرينا علاجيا لها.

5- عدم مراعاة علامات الوقف (النقطة ، الفاصلة ، علامة الاستفهام وعلامة

التعجب) وهذه أمثلة لذلك :

- النموذج الاول للعينة (د53):



نلاحظ أن المتعلم لا يحترم علامات الوقف التي تعود عليها كالنقطة والفاصلة إضافة

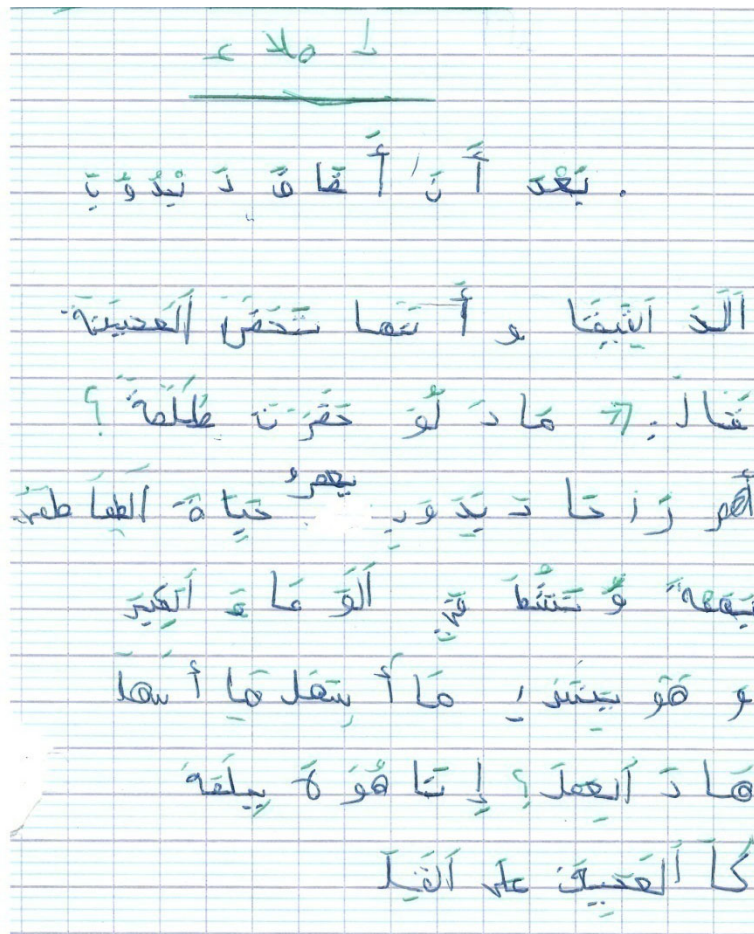
لعلامتي الاستفهام (?) والتعجب (!) التي تعرّف عليهما من خلال الدروس المقررة على

تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في الفصلين الثاني والثالث، فلم يتمكن المتعلم من وضع علامة

الاستفهام بعد السؤال: ماذا تريد مني؟ وعلامة التعجب بعد الجملة التعجبية: فصحت يا للغرابة

!حاسوب يتكلم!

- النموذج الثاني للعينة (أ06):



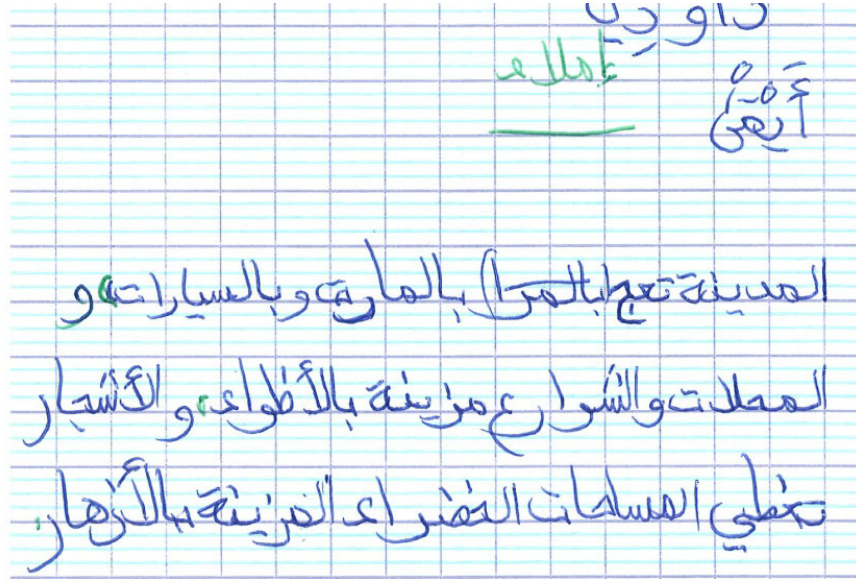
نلاحظ أن المتعلم لا يفرق بين علامة الاستفهام وعلامة التعجب إذ وضع علامة

الاستفهام مكان علامة التعجب في الجملة التالية: (...مأسهل مأسهل هذا العمل!)، كما أنه

لم يضع الفواصل والنقاط في مواضعها في الفقرة السابقة.

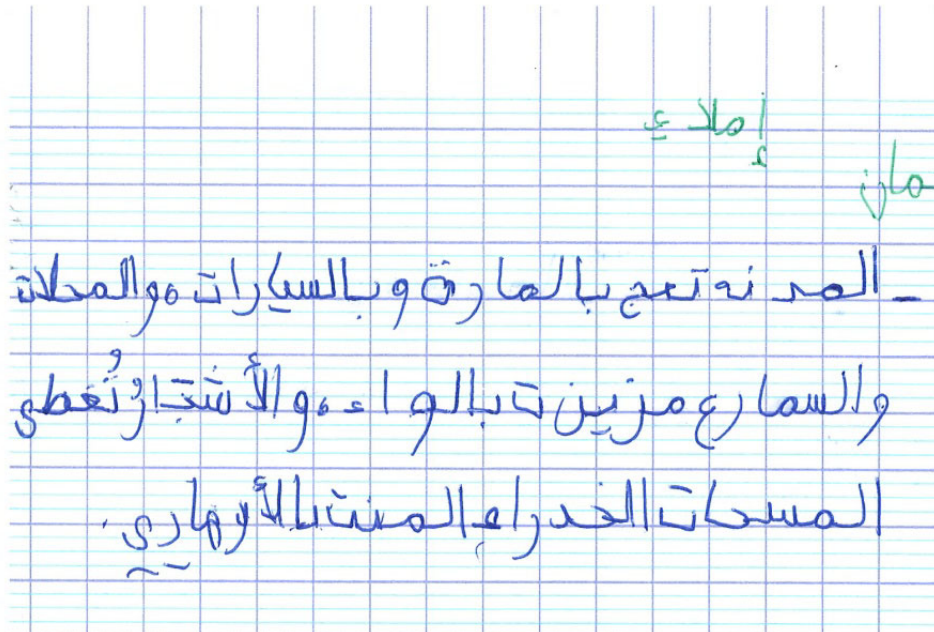
6- عدم التشكيل للكلمات ومن أمثلة ذلك:

- النموذج الاول للعينة (أ14):



نلاحظ أن المتعلم لم يشكّل كل الفقرة.

- النموذج الثاني للعينة (ب26):



نلاحظ أن المتعلم لم يشكل كل الكلمات الواردة في الفقرة إضافة لأخطاء أخرى كحذف الحروف من الكلمات (الاضواء.المزينة) وعدم وضع النقاط على الحروف (الارهار/الازهار) واستبدال حروف بأخرى نتيجة التشابه في الشكل (س/ش) أو في النطق (ض/د).

2-تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة:

كانت نتائج المقياس التشخيصي لصعوبات الكتابة كالآتي:

الخصائص	عدد التكرارات					النسب المئوية				
	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يجد صعوبة في نسخ الفقرات والاعمال الكتابية.	17	29	27	0	0	23.28	39.72	36.98	0	0
يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد	28	25	20	0	0	38.35	34.24	27.39	0	0
يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية	15	22	36	0	0	20.54	30.13	49.31	0	0
يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والاشكال على نحو صحيح.	13	27	23	0	0	17.80	45.20	30.13	0	0
يجد صعوبة في كتابة الوصل الملائمة للحروف والكلمات	19	27	27	0	0	26.02	36.98	36.98	0	0
يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات.	13	33	27	0	0	17.8	45.2	30.13	0	0
يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكونا كلمات وجمل منضبطة	18	33	22	0	0	24.65	45.2	30.13	0	0
يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة	15	35	23	0	0	20.54	47.94	31.5	0	0
يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف	05	35	33	0	0	06.84	47.94	45.2	0	0
يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة	16	26	31	0	0	21.91	35.61	42.46	0	0
يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان	10	22	36	0	0	13.69	30.13	49.31	0	0
يجد صعوبة في عمل الرسوم والخرائط والعناوين المكتوبة	15	30	28	0	0	20.54	41.09	38.35	0	0
يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم	14	27	32	0	0	19.17	36.98	43.83	0	0
يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص	16	26	31	0	0	21.91	35.61	42.46	0	0

للكتابة									
يوجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم	23	27	23	0	0	31.5	36.98	31.5	0
يوجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية	19	27	27	0	0	36.98	36.98	26.02	0
يوجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها	14	32	27	0	0	36.98	43.83	19.17	0
يوجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل	16	32	25	0	0	34.24	43.83	21.91	0
كتابات مفككة وركيكة مع ضعف القدرة على التعبير	28	21	24	0	0	32.87	28.76	38.35	0
يقلب ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع	08	33	32	0	0	43.83	45.2	10.95	0
يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة	11	32	30	0	0	41.09	43.83	15.06	0
يحذف بعض الحروف من الكلمة أو الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية	11	33	29	0	0	39.72	45.2	15.06	0
خلط الاتجاهات وبذلك يبدأ الكتابة من اليسار إلى اليمين	06	24	29	05	0	39.72	32.87	08.21	0
إضافة حرف إلى الكلمة - غير ضرورية- وأضافة كلمة إلى الجملة - غير ضرورية- أثناء الكتابة الإملائية	16	26	31	0	00	42.46	35.61	21.91	0
يحتاج إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي	16	32	25	0	0	34.24	43.83	21.91	0
يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة	19	30	24	0	0	32.87	41.09	26.02	0
يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات	21	31	21	0	0	28.76	42.46	28.76	0
يوجد صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل	19	35	19	0	0	26.02	47.94	26.02	0
لا يضع علامات الوقف والترقيم.	26	31	16	0	0	21.91	42.46	35.61	0
رداءة في ترتيب الجمل والفقرات وتحديد بدايتها ونهايتها	32	29	12	0	0	16.43	39.72	43.83	0
غير قادر على التطبيق الفوري لما يتعلمه من دروس الإملاء مثل: رسم الهمزة (البداية، الوسط، النهاية)، التاء المفتوحة والمربوطة، التنوين، الشدة، اللام الشمسية واللام القمرية.	28	38	07	0	0	09.58	52.02	38.35	0

نلاحظ في الجدول أعلاه مايلي:

- نصف عدد أفراد العينة يواجهون غالبا صعوبات مختلفة في الكتابة حيث عددهم يتراوح بين واحد وعشرين وخمسة وثلاثين تلميذا أي بنسب تتراوح بين 28.76% و 47.94% في حين ما بين خمسة واثنين وثلاثين تلميذا آخرين يواجهون دائما صعوبات الكتابة أي

بنسب تتراوح بين 06.84% و 43.83% كما نجد ما بين سبعة و ستة وثلاثين تلميذا يواجهون أحيانا صعوبات كتابية أي بنسب تتراوح بين: 09.58% و 49.31%, ويعود هذا التباين في الاحصائيات لحدة وصعوبة مهارة من المهارات عن أخرى, فمن الصعوبات الدائمة التكرار عند أفراد العينة :

- ترتيب الجمل والفقرات وتحديد بدايتها ونهايتها.
- رسم الهمزة في المواضع المختلفة من الكلمة والتنوين ورسم الشدة والتفريق بين اللامين الشمسية والقمرية, أما بقية الصعوبات فتكرارها متقارب بين الحالتين غالبا وأحيانا.
- تصنف صعوبات الكتابة عند أفراد العينة بين صعوبات تنظيمية وأخرى كتابية منها ما هو متعلق بالخط ومنها ما هو متعلق بالاملاء ومنها ما هو مشترك بينهما فمن الصعوبات التنظيمية :

- يجد المتعلم صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.
- يجد صعوبة في الكتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.
- يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة و تنسيقها.
- يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية.
- يجد صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- رداءة في ترتيب الجمل والفقرات وتحديد بدايتها ونهايتها.
- ومن الصعوبات الكتابية (الخط والاملاء) نجد صعوبات خاصة بجودة الخط ومنها:
- يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.
- يجد صعوبة في كتابة الحروف والارقام بشكل مقبول ومنظم.
- يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.
- يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم.
- يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية.
- يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.

- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة وهذا لخلطه بين الاتجاهات إذ يبدأ الكتابة من اليسار إلى اليمين.
- يقلب ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو الكلمة من الجملة.
- إضافة حرف إلى الكلمة و إضافة كلمة إلى الجملة.
- إضافة لصعوبات خاصة بالإملاء وهي:
- يجد صعوبة في كتابة الوصل الملائمة للحروف والكلمات.
- يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات.
- يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكونا كلمات وجمل منضبطة.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- إضافة حرف إلى الكلمة - غير ضرورية- وإضافة كلمة إلى الجملة - غير ضرورية- أثناء الكتابة الإملائية.
- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات ومن ثم يحتاج لوقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- لا يضع علامات الوقف والترقيم.
- غير قادر على التطبيق الفوري لما يتعلمه من دروس الإملاء مثل: رسم الهمزة (البداية ,الوسط والنهاية) , التاء المفتوحة والمربوطة , التنوين , الشدةإلخ.

-3- تحليل نتائج تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة:

كشفت لنا نتائج الاحصاء العام للصعوبات العامة عند أفراد العينة¹ والملفات الطبية الخاصة بكل فرد منهم أن أصناف صعوبات الكتابة التي بينهاها سابقا تعود إلى الأسباب التي ذكرناها في الفصل الثاني من الأطروحة وهي:

-أ- اضطرابات الضبط الحركي : إذ يجمع المعلمون أن ثمانية وعشرين تلميذا أي ما نسبته 38.35% يتصفون دائما بمايلي:

- لا يستطيعون التحكم في أنفسهم (يتكلمون دون إذن ، يقفزون من مقاعدهمإلخ).

- كثيرو الحركة بحيث لا يقدرّون على الاستقرار.

- تناسقهم الحركي بشكل عام ضعيف جدا.

- تعوزهم البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام.

- قدرتهم على استخدام أيديهم ضعيفة جدا.

-ب- القصور البصري :يتمثل ذلك في جانبين هما:

- 1- اضطراب الإدراك البصري: يتصف ما بين ثمانية وعشرين وتسعة وعشرين

فردا من أفراد العينة أي بنسب تتراوح بين 38.35% و 39.72% بمايلي:

- لا ينقلون ما يرونه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو من السبورة.

- تنقصهم القدرة على التمييز.

- تنقصهم القدرة على تمييز الأحجام.

- يصعب عليهم التعرف على الحروف والأعداد.

1 انظر الملحق رقم: 06

وهذا ما يتوافق مع النتائج التي توصلنا إليها عند تشخيصنا لصعوبات القراءة فالمتعلمون المشخصون يواجهون صعوبات ترتبط بالقدرة على تمييز الحروف من حيث نطقها وتركيبها في الكلمات وكذا في تمييز الكلمات في الجمل وأرجعنا ذلك للصعوبات النمائية التي يواجهها المتعلمون ومنها صعوبات الانتباه والادراك وهذا ما يجعلنا نؤكد أن صعوبات القراءة تؤدي إلى صعوبات الكتابة.

ب- اضطراب الذاكرة البصرية:

وذلك نتيجة للصعوبات التي سجلناها وهي:

- يصعب على التلاميذ المشخصين التعرف على الحروف والأعداد.

- التلاميذ المشخصون غير قادرين على تذكر الكلمة المطبوعة.

- لديهم قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة.

وهذا ما نرجعه للصعوبات النمائية وبالأخص صعوبات الذاكرة.

ج- اضطراب الإدراك السمعي والذاكرة السمعية: إذ يؤكد المعلمون أن سبعة وعشرين

تلميذا أي بنسبة 36.98 % قادرون دائما على الاستماع ولكن لا يفهمون ما يسمعون كما يعانون دائما من ضعف في الذاكرة السمعية وواحد وعشرين تلميذا أي بنسبة 28.76 % غالبا ما يواجهون ذلك , وأربعة وعشرين آخرين أي بنسبة 32.87 % يواجهون أحيانا ذلك .

تعدّ الصعوبات النمائية أسبابا أساسية للصعوبات الأكاديمية ولكن هناك أسباب ثانوية

يمكن أن تزيد من حدة الصعوبات الأكاديمية عموما و صعوبات القراءة والكتابة بالتحديد

ومنها: الظروف الأسرية (المدخول المالي للعائلة, العلاقة بين الوالدين), ظروف التمدريس (موقع

المدرسة وجاهزيتها للتكفل بالمتدربين, تكوين المعلمين, الاكتظاظ في الأفواج

التعليمية)، وغيرها من الاسباب التي أشرنا إليها في عرضنا النظري حول أسباب صعوبات القراءة والكتابة ، والتي عايناها مباشرة في دراستنا الميدانية، فقد لاحظنا مايلي:

1- **ظروف الأسرية:** تعدّ الظروف الاسرية أسباب ثانوية تزيد من صعوبات القراءة والكتابة ولكن ليست سببا مباشرا لها فعلى العموم أكدّ لنا المعلمون وبعض الأولياء أن أسر أفراد العينة تحاول أن توفر لأبنائها كل متطلبات دراستهم انطلاقا من الحنان العاطفي والجو العائلي المناسب للدراسة وصولا للجانب المادي ما عدا بعض الحالات الاستثنائية.

2- **ظروف التمدرس:**

- سجلنا اكتظاظ بعض الاقسام حيث بلغ عدد المتعلمين في البعض منها خمسة وثلاثين تلميذا وهي الاقسام التي سجلنا بها أكبر عدد من ذوي صعوبات القراءة والكتابة¹.

- ضعف تكوين المعلمين في اللغة العربية يحول دون التشخيص الفوري لل صعوبات الجزئية في القراءة والكتابة ومن ثم علاجها.

- عدم تكوين المعلمين في مجال صعوبات التعلم جعلهم لا ينتبهون لانتشار هذه الأخيرة بين المتعلمين مما يزيد من حدتها بين المتعلمين ،وينجر عنها أنواع أخرى من المشكلات التعليمية، كما يؤدي إلى الرسوب المدرسي.

- سوء التوزيع الزمني للحصص التعليمية في المنهاج يمنع المعلم من تشخيص صعوبات القراءة والكتابة ثم علاجها.

- استغلال المعلمين لحصص المعالجة التربوية في اكمال الدروس المتأخرة ،أو للانصراف يحرم المتعلمين من فرص علاج من صعوبات القراءة والكتابة.

¹ أنظر: جدول توزيع أفراد العينة على المؤسسات التعليمية، ص:

المبحث الثالث: علاج صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة

1- عرض وتحليل نتائج تطبيق البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة:

بعد تشخيصنا لصعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة باشرنا في تطبيق البرنامج العلاجي فكانت نتائجه كالآتي:

التمرين الأول:

الكفاءة المستهدفة:

يهدف التمرين الأول إلى علاج صعوبات المهارات الأولية في القراءة وبالتحديد:

- مهارات التمييز السمعي للاصوات والتمييز البصري للحروف.

- نطق الحروف.

مؤشر الكفاءة:

أن يقرأ المتعلم كل الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث.¹

نتائج التلاميذ:

استطاع جميع أفراد العينة من قراءة كل الحروف الهجائية وبحركاتها الثلاث.

التعليل:

من أجل نجاح التمرين من جهة وتحقيق الكفاءة من جهة أخرى اعتمدنا الخطوات

الآتية:

- شرح التمرين للمتعلمين عدة مرات.

- قراءة الحروف بحركاتها وبصوت مرتفع مع توضيح مخارجها.

¹ انظر الملحق رقم (04).

- القراءة الفردية للحروف بحركاتها من قبل جميع التلاميذ.
- المتابعة الفردية لكل تلميذ وذلك بتقديم توجيهات تسهل له النجاح في التمرين وهي:

- القراءة بصوت مرتفع.
- التحفيز والتشجيع الجماعي لكل تلميذ.
- اعتماد طريق المقابلة بين الحروف المتشابهة في الشكل أو في النطق وتحديد الفروق بينها .

التمرين الثاني:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات الخط.

مؤشر الكفاءة: أن يكتب المتعلم الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث.¹

نتائج التلاميذ: تمكن جميع أفراد العينة من تحقيق هذه الكفاءة وهذه نماذج مختلفة تثبت ذلك:

النموذج -1 - :

¹ انظر الملحق رقم 04.

كتابة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث: الدرجة :

أ	أ.أ.رنب	أ.أ.بريق	أ.أ.ذن
ب	ب.ب.باب	ب.ب.ميفت	ب.ب.ميرتقال
ت	ت.ت.متمر	ت.ت.تئين	ت.ت.مشفاح
ث	ث.ث.ثعلب	ث.ث.ثمار	ث.ث.عبان...
ج	ج.ج.جمل	ج.ج.جيسر	ج.ج.جمنود
ح	ح.ح.حديقة	ح.ح.حصان	ح.ح.حبيب
خ	خ.خ.خيمة	خ.خ.خيمار	خ.خ.خيز
د	د.د.دجاج	د.د.دريك	د.د.دب
ذ	ذ.ذ.ذيل	ذ.ذ.ذراع	ذ.ذ.ذباب
ر	ر.ر.رأس	ر.ر.رماح	ر.ر.رمان
ز	ز.ز.زرافة	ز.ز.زير	ز.ز.زهور
س	س.س.سبورة	س.س.سباق	س.س.سوق
ش	ش.ش.شمس	ش.ش.شراخ	ش.ش.شريطي
ص	ص.ص.صقر	ص.ص.صغار	ص.ص.صقور

ض	ض.ض.ضرب	ض.ض.ضرس	ض.ض.ضباط
ط	ط.ط.طبيب	ط.ط.طقل	ط.ط.طيور
ظ	ظ.ظ.ظرف	ظ.ظ.ظفر	ظ.ظ.ظروف
ع	ع.ع.كلم	ع.ع.كذب	ع.ع.كمصفور
غ	غ.غ.غزال	غ.غ.غمران	غ.غ.غمصن
ف	ف.ف.فراشة	ف.ف.فيل	ف.ف.فول
ق	ق.ق.قلم	ق.ق.قرد	ق.ق.قفل
ك	ك.ك.كأس	ك.ك.كتاب	ك.ك.كرسي
ل	ل.ل.ليمون	ل.ل.لسان	ل.ل.لعبة
م	م.م.مدرسة	م.م.مفتاح	م.م.مصحف
ن	ن.ن.نخلة	ن.ن.نمر	ن.ن.نجوم
هـ	هـ.هـ.هاتف	هـ.هـ.هلال	هـ.هـ.هدهد
و	و.و.مردة	و.و.مسادة	و.و.مروود
ي	ي.ي.يلعب	ي.ي.يقرأ	ي.ي.يكمل

التعليق:

يرجع نجاح المتعلمين في كتابة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث لنجاحهم في قراءتها وهذا يؤكد مجددا الصلة الوثيقة بين مهارتي القراءة والكتابة من جهة وفعالية علاج اضطراب التمييز والادراك البصري على علاج صعوبات التمييز في القراءة والكتابة من جهة أخرى.

التمرين الثالث:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات الخط.

مؤشر الكفاءة: أن يكتب المتعلم الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة من

الكلمة.¹

نتائج التلاميذ: تمكن جميع التلاميذ من تحقيق هذه الكفاءة وهذه نماذج تثبت ذلك:

النموذج -1 - :

¹ انظر الملحق رقم 04

-3- كتابة الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة:

الحرف	أول الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
أ	أ.. حمد	لي.. ر	عصا..
ب	ب.. قرة	سي.. ورة	ثعلب
ت	ت.. تمر	ك.. تاب	بي.. ب
ث	ث.. وب	م.. ثا ل	لي.. ف
ج	ج.. مل	ش.. يرة	ثلج..
ح	ح.. ميل	س.. قاب	ملح..
خ	خ.. فروف	ي.. ميز	يطبخ..
د	د.. جاج	ب.. ر	وجه..
ذ	ذ.. هب	ي.. اكر	أخ..
ر	ر.. جل	ح.. رث	نظرا..
ز	ز.. هور	ن.. زل	خبز..
س	س.. باح	ع.. ل	جلال..
ش	ش.. مس	ي.. شرب	يعيش..

ص	مَـنْقَر	حَمَان	قَفَمَم
ض	مُـنَوَب	أَخَمَر	أَبِيَم
ط	مِـنْفَل	مَـطَر	رَبَط
ظ	مَـنْزَف	مَـنْزَلَة	حَفَمَة
ع	عِـنَنَب	يَلْعَب	رَجَع..
غ	مَـنْسَل	يَهْمَرْد	يَصْبَح..
ف	فُـنَاح	قَلْبَز	هَاتِف..
ق	فَـلَم	مَـنْص	طَرِيف..
ك	بَـكَسَر	حَكَم	سَم...
ل	لَسوز	عَلَم	بَصَل..
م	مَسْجِد	قَمَر	رَسَم..
ن	نُـخْلَة	يَلْمُشَر	لَبَن..
هـ	حِـلَال	سَمَم	مُنْبَة..
و	وَرْدَة	مَوَز	يَدْعُو..
ي	يَـقْرَأ	فِـبِل	كُـرْسِي

التعليق:

لكي يتمكن المتعلمون من كتابة الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة من الكلمة راجعنا كتابة الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة منفصلة عن الكلمة ووضّحنا ذلك على السبورة مع تكليف التلاميذ بكتابة كل حرف من الحروف الهجائية بأشكاله وأوضاعه المختلفة على اللوحة مع مراقبتنا لكتابات المتعلمين وذلك بالمرور بين

الصفوف ومساعدتهم إن واجهوا صعوبة ما وقد تطلب منا ذلك وقت إضافي إذ استغرق تطبيق هذا التمرين حصتين.

التمرين الرابع:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة وبالتحديد صعوبات المتعلقة بالقدرة على التمييز والنطق.

مؤشر الكفاءة: أن يقرأ المتعلم مجموعة كلمات مع مراعاة تشكيلها.¹

نتائج التلاميذ: تمكّن جميع التلاميذ من قراءة الكلمات التسعة المقترحة مع مراعاة تشكيلها.

التعليل:

يرجع نجاح المتعلمين في هذا التمرين لاعتمادنا الطريقة الجزئية التفكيكية في القراءة إذ كنّا نطلب من المتعلمين تفكيك الكلمات واستخراج حروفها ثم إعادة تركيبها وقراءتها.

إن تطبيقنا لهذه الخطوات مكّن المتعلمين من مايلي:

- البناء الفردي للمعرفة (ألاحظ، أعبر، أكتشف).

- توظيف المكتسبات القبلية (دلالة الصور).

التمرين الخامس:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة والكتابة

مؤشر الكفاءة: أن يتعرف على اسم الحيوان والشيء الوارد في الصورة المرفقة بمجموعة من الحروف التي يركّبها للحصول على الكلمة .

نتائج التلاميذ: تمكّن جميع التلاميذ من تحقيق الكفاءة وهذه أمثلة عن ذلك:

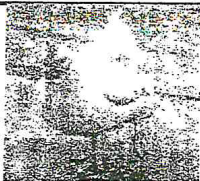
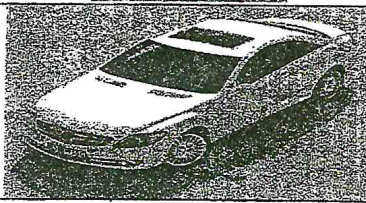
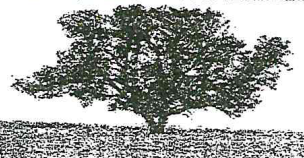
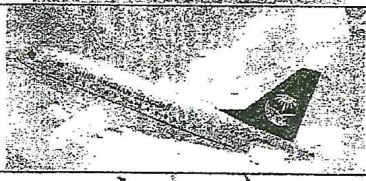
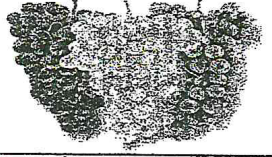
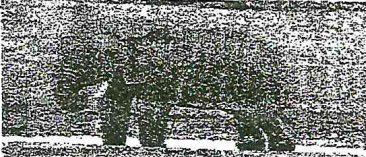
¹ انظر الملحق رقم (04)

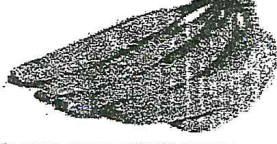
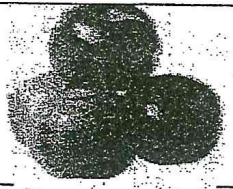
النموذج الاول:

الاختبار الخامس: عرض صورة وتجميع الحروف المكونة لاسم هذه الصورة من بين عدة حروف:

أنظر إلى الصورة وتعرف على اسمها ثم ضع دائرة حول الحروف المكونة لاسم هذه الصورة من بين الحروف المجاورة لها في الجهة اليسرى

الحروف	الصورة	مسلسل
ب		١
أ		
ت		
س		٢
ج		
ط		
ظ		٣
ل		
م		
ب		٤
ث		
ن		
ي		٥
ا		
ج		
ك		٦
ب		
ة		
ف		٦
خ		
ظ		

مسلسل	الصورة	الحروف
٧		ج ل ت ل م هـ د ن جـ ا ط ر ظ ب فـ ة ع سـ
٨		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ
٩		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ
١٠		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ
١١		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ
١٢		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ
١٣		ا ش غ ة ب جـ ر ت فـ ق ط ثـ ل ك تـ ج ة ر ب ح ل م ن هـ خ و عـ

مسلسل	الصورة	الحروف
١٤		ل (ل) ث ش ك ص (ق) ض م (م) ك
١٥		ل (ل) ش (ب) ص (ت) ط ج ز (ك)
١٦		ظ م (م) ر ي ض (و) ز ع ه
١٧		ن (ن) و ظ ة (ر) غ ف ذ (ل)
١٨		د ت (ت) غ ظ ح (ح) خ ك ق (ل)
١٩		ج ل ف م ث ت ن ر
٢٠		ز (ز) ب ل ت ه ر (ر) س ا

التمرين السادس:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة وبالتحديد مهارات التعرف على الكلمة.

مؤشر الكفاءة: أن يحلّل الكلمة إلى حروفها.¹

نتائج التلاميذ : تمكّن جميع التلاميذ من تحليل الكلمات المقترحة إلى حروفها وهذه

أمثلة عن ذلك:

¹ انظر الملحق رقم 04

المثال -1:-

- تحليل الكلمة إلى حروف:	
سجد : ←	بطل : ←
سمع : ←	ولد : ←
ركع : ←	عمل : ←

النموذج الثاني:

- تحليل الكلمة إلى حروف:	
سجد : ←	بطل : ←
سمع : ←	ولد : ←
ركع : ←	عمل : ←

التعليق:

استطاع المتعلمون من تحليل الكلمات واستخراج حروفها لتعودهم على التفكير والتركيب في التمارين السابقة.

التمرين السابع:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة والكتابة وبالتحديد علاج صعوبات التمييز البصري للحروف نظقا ثم كتابة.

مؤشر الكفاءة: أن يركب المتعلم كلمة من عدة أحرف.¹

نتائج التلاميذ : استطاع جميع المتعلمين من تركيب كلمات من عدة أحرف وهذه

نماذج لذلك:

¹ انظر الملحق رقم 04

النموذج -1 - :

- تركيب كلمة من عدة أحرف:

أ - ك - ل ← ...	ج - ل - س ← ...
ق - ل - م ← ...	س - ج - د ← ...
ذ - ه - ب ← ...	خ - ر - ج ← ...

النموذج الثاني:

- تركيب كلمة من عدة أحرف:

أ - ك - ل ← ...	ج - ل - س ← ...
ق - ل - م ← ...	س - ج - د ← ...
ذ - ه - ب ← ...	خ - ر - ج ← ...

التعليق:

لقد تعود التلاميذ على تركيب الكلمات من التمارين السابقة فنجحوا في تحقيق هذا المؤشر.

التمرين الثامن:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة والكتابة وبالتحديد :

- صعوبات التمييز البصري والكتابي.

- صعوبات النطق.

- صعوبات الحذف والاضافة والاستبدال.

مؤشر الكفاءة: أن يحلّل الجمل إلى كلمات.¹

نتائج التلاميذ: تمكن أغلبية التلاميذ من تحقيق هذا المؤشر وهذه نماذج لذلك:

¹ انظر الملحق رقم 04

النموذج -1 - :

كتب محمد الواجب	←	كتب	محمد	الواجب
سمع الولد الأذان	←	سمع	الولد	الأذان
حضر الطالب الدرس	←	حضر	التالي	الدرس
أكل الطالب التفاحة	←	أكل	التالي	التفاحة

النموذج الثاني:

كتب محمد الواجب	←	كتب	محمد	الواجب
سمع الولد الأذان	←	سمع	الولد	الأذان
حضر الطالب الدرس	←	حضر	التالي	الدرس
أكل الطالب التفاحة	←	أكل	التالي	التفاحة

التعليق:

يعود تحقيق المتعلمين لهذه الكفاءة نتيجة لتمكنهم من كفاءة تحليل الكلمات إلى

حروفها.

التمرين التاسع:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة والكتابة المذكورة في التمرين السابق.

مؤشر الكفاءة: أن يركب المتعلم جملة من عدة كلمات.¹

نتائج التلاميذ: استطاع جميع التلاميذ من تركيب الجمل الأربعة انطلاقاً من الكلمات

المقترحة والتي أنت مشوشة وهذه نماذج لإجاباتهم.

النموذج -1 -

¹ انظر الملحق رقم 04

رَفَعَ خَالِدٌ الْقَلَمَ.....	← رفع - العلم - خالد
سَمِعَ الْوَلَدُ السَّاعَةَ.....	← النداء - الولد - سمع
حَضَرَ الطَّالِبُ الدَّرْسَ.....	← الدرس - الطالب - حضر
أَكَلَ الْوَلَدُ الْغَدَاةَ.....	← الغداء - أكل - الولد

النموذج الثاني:

رَفَعَ خَالِدٌ الْقَلَمَ.....	← رفع - العلم - خالد
سَمِعَ الْوَلَدُ السَّاعَةَ.....	← النداء - الولد - سمع
حَضَرَ الطَّالِبُ الدَّرْسَ.....	← الدرس - الطالب - حضر
أَكَلَ الْوَلَدُ الْغَدَاةَ.....	← الغداء - أكل - الولد

التعليل:

إن نجاح المتعلمين في هذا التمرين هو تحصيل حاصل للكفاءات السابقة.

التمرين العاشر:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات الفهم القرائي وبالتحديد صعوبة فهم الكلمة.

مؤشر الكفاءة: أن يحدد المتعلم ضد الكلمة بين مجموعة من الكلمات المقترحة.¹

نتائج المتعلمين: تمكن أغلبية أفراد العينة من تحقيق هذه الكفاءة وهذه نماذج تؤكد

ذلك:

النموذج-1:-

اقرأ الكلمة المكتوبة في الجزء المظلل، وحدد الكلمة المضادة لها في المعنى من بين الكلمات المكتوبة على يسارها

م	الكلمة	مجموعة الكلمات
١	زيادة	شديد حدائق نقصان مخلص
٢	مستمرة	أشجار مؤقتة صياد شراء
٣	كثرة	صديق ثعلب عالية قلة
٤	زيادة	نقصان مدن نخيل يدافع
٥	عامة	يغمر خاصة معظم تمساح
٦	عالية	يجري يخرج منخفضة ينفق
٧	ثقي	ثمكر يدعو ماجد تمتص
٨	مخرج	كربون مريض نشاط تدخله
٩	تجمل	يقرأ غازات تثبج يتردد
١٠	تخفيف	يختار تثقل أيام النتائج
١١	شدة	مصانع صُحف حميدة ضعف
١٢	كبار	صفار سيارات كتاب صفات
١٣	بريد	شمس ممحاة يُقصص تجارة
١٤	مزدحم	خالية عوادم القلم الصدق
١٥	تخالف	مسطرة أمانة أزهار يُهمل
١٦	يسى	بريد يُقِف يجمع أماكن
١٧	جديدة	تليفون تحت مزدهم
١٨	صيانة	مستشفى يسقي جرس نافعة
١٩	بهجة	حزن منازل تاجر رعاية
٢٠	حر	أترية يبرد زراعة باب

التعليق:

لتحقيق هذه الكفاءة اتبعنا الخطوات الآتية:

- قرأنا السؤال وشرحناه جماعيا.
- قرأنا الكلمة المطلوب إيجاد ضدها.
- شرحنا جماعيا دلالة الكلمة معتمدين على الملموس والمرئي مع تقديم أمثلة تجعل المتعلم يفهم الكلمة.

- قرأنا الكلمات الأربعة المقترحة كضد لكل كلمة.
- يجب كل تلميذ بمفرده على ورقة الإجابة.
- المرور بين الصفوف مراقبة إجابات المتعلمين وتقديم توجيهات لهم.
- التصحيح الجماعي.

التمرين الحادي عشر:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات الفهم القرائي وبالتحديد صعوبات فهم الجملة.
مؤشر الكفاءة: أن يكمل المتعلم الجمل الناقصة بكلمات مقترحة من بين مجموعة كلمات.¹

نتائج التلاميذ: تمكن أغلبية التلاميذ من تحقيق هذه الكفاءة وهذه نماذج لذلك:

النموذج الاول:

اقرأ الجمل الآتية ، واختر الكلمة الناقصة من بين الكلمات المجاورة لها في الجهة اليسرى .

م	الجملة الناقصة	مجموعة الكلمات
١	إلقاء السلام ينشر المحبة بين	الحيوانات النباتات الناس
٢	كتمان السر من صفات أذهب إلى المدرسة كل يوم كل أسبوع	المنافقين الكافرين الأعداء
٣	أذهب إلى المدرسة كل شهر كل سنة	الخير السوء المنافقين
٤	يجب أن أبتعد عن أصدقاء طائر إنسان	المسجد المدرسة حيوان
٥	الذئب أفلاح يجني الثمار من الشجر الهواء	جماد السماء الصقور
٦	الأسماك تمشي في مكة المكرمة جدة	الماء الصحراء الرياض الدمام
٧	يقع المسجد الحرام في مكة المكرمة جدة	السماء الصقور الرياض الدمام

التعليق:

- يرجع نجاح المتعلمين في هذا التمرين لاتباعنا الخطوات الآتية:
- قراءة السؤال وشرحه جماعيا عدة مرات.
 - قراءة كل جملة ومجموعة الكلمات المقترحة لاتمامها.
 - الاجابة الفردية للمتعلمين وذلك بإكمال الجمل بالكلمات المناسبة.

- حل التمرين تدريجيا جملة جملة وهذا حتى نراقب إجابة كل تلميذ ونقف عند الصعوبة التي قد يواجهها لنتمكن من تحليلها زنفيس الوقت الذي يستغرقه في الاجابة ونلمس مدى مناسبة الجمل والكلمات المقترحة لمستوى جميع التلاميذ.

التمرين الثاني عشر:

الكفاءة المستهدفة: علاج صعوبات القراءة والكتابة

مؤشر الكفاءة:

- أن يفهم النص وذلك من خلال تحديد مايلي:
- موضوعه
- شخصياته
- المغزى منه
- شرح بعض المفردات الصعبة مثل : حبيسة، القفص، الحرية.
- أن يستخرج الكلمات التي تشتمل على "اللام" الشمسية والقمرية.
- أن يصل حرف الجر ب "اللام" الشمسية والقمرية.
- أن يكتب كلمات وجمل محترما معايير جودة الخط (الفصح ،المسافات بين الحروف والكلمات).
- أن يكتب جملا محترما علامات الوقف كالفاصلة والنقطة وعلامة التعجب والاستفهام.¹
- نتائج المتعلمين: تمكّن جميع المتعلمين من خلال تطبيق هذه الحصة العلاجية الأخيرة ممايلي:
- قراءة فقرة من النص بدون تجزئة للكلمات وفي وقت محدد مع مراعاة علامات الوقف (النقطة،علامة التعجب والاستفهام).
- فهم موضوع القصة وهو " نصيحة السلحفاة"
- تحديد شخصيات القصة :العصفورة،السلحفاة،صاحب المنزل.

- شرح الكلمات الأتية: حبيسة :سجينة/القفص:بيت العصفور/الحرية:الاستقلال،أعيش كما أريد.
- استنتاج المغزى من القصة :ما أحلى أن أعيش في حرية، الحرية تؤخذ ولا تعطى.
- التعرف على "اللام " الشمسية والقمرية من خلال استخراج كلمات تشتمل عليها ونطقها ثم استخلاص الفرق بينها مثل: العصفورة ،القفص،الطيور ،الجميلة ،المنزل.
- استخراج كلمات من النص تشتمل على حرف الجر + ال الشمسية وهي:بالطبع وتقديم أمثلة أخرى من اقتراح المتعلمين تشتمل على الظاهرة.
- قياس مدى فهم المتعلمين للفرق بين اللامين الشمسية والقمرية من خلال حل التمرين الثالث عشر¹ وهذه نماذج لإجابات التلاميذ:

النموذج -1- :

١٤ - أمامك في السلة مجموعة من الكلمات، التي تتضمن اللام الشمسية واللام القمرية، حاول أن تتعرف على هذه الكلمات وضمها في الجدول الآتي بحسب نوعها:



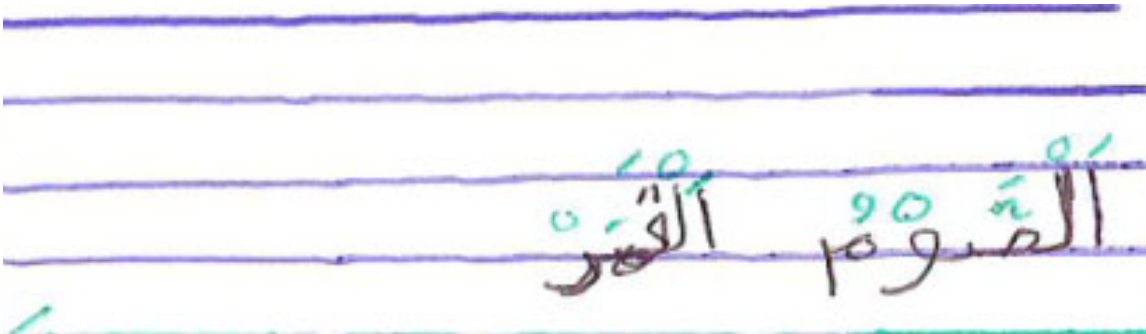
اللام الشمسية	اللام القمرية
الممارسة	المرمى
القوم	الضاحية
الضاحية	الضاحية
الضاحية	الضاحية

النموذج الثاني:



- علاج صعوبات الخط كتبنا بعض الكلمات المستخرجة سابقا من قبل التلاميذ على السبورة وهي: (السبورة، السلحفاة، العصفورة) وأخرى من اقتراحنا وهي: (الشمس، القمر والصوم)، ثم قرأناها وشرحنا الطريقة الصحيحة لنسخها، بعد أن كتبناها سوية على الهواء ثم على الألواح ثم نقلها المتعلمون على أوراقهم وهذه نماذج لكتابتهم:

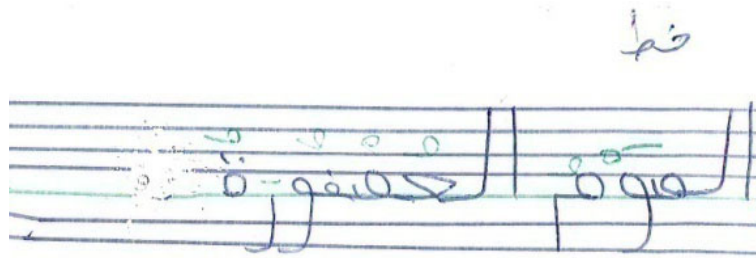
النموذج -1 - :



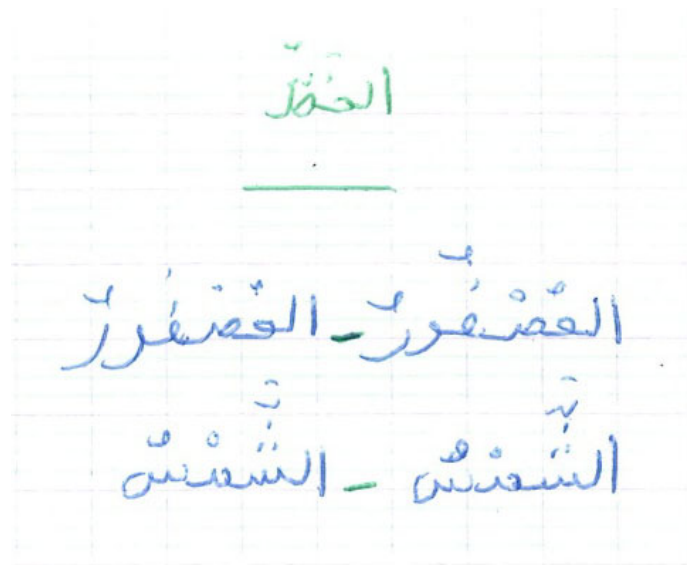
النموذج الثاني:



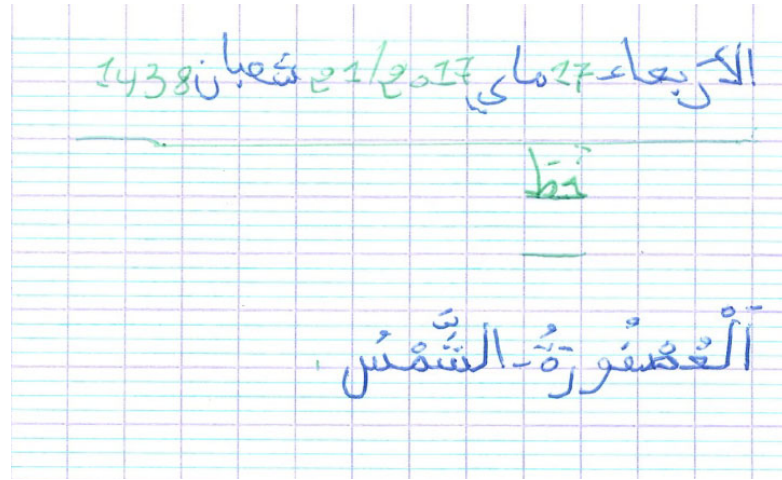
النموذج الثالث:



النموذج الرابع:

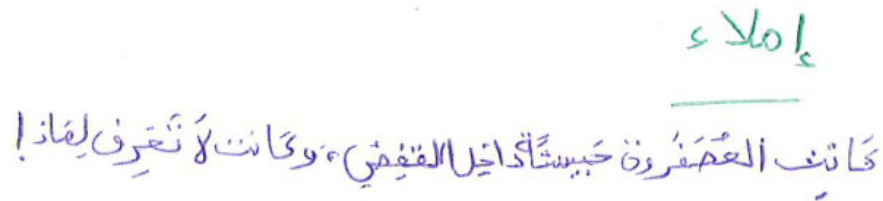


النموذج الخامس:



- ختمنا الحصة العلاجية بإملاء الجملة الأولى من نص: "نصيحة السلحفاة" وهذا للتأكد أكثر من الكفاءات المحققة (كتابة اللام القمرية, علامات الوقف) وهذه نماذج لذلك:

النموذج -1 - :



النموذج الثاني:



النموذج الثالث:

كَانَتْ الْعُمُورَةُ الْخُفُورَةُ خَبِيثَةً دَاخِلَ الْقَفَسِ ، وَكَانَتْ لَا تَعْرِفُ لِمَاذَا !

النموذج الرابع:

بإملاء

كَانَتْ الْعُمُورَةُ خَبِيثَةً دَاخِلَ قَفَسٍ ، وَلَكِنْ لَمْ تَكُنْ
تَعْرِفُ لِمَاذَا ؟

النموذج الخامس:

بإملاء

كَانَتْ الْعُمُورَةُ خَبِيثَةً دَاخِلَ الْقَفَسِ ، وَكَانَتْ لَا تَعْرِفُ لِمَاذَا ؟

التعليل:

إن النتائج المحققة في الحصة العلاجية الأخيرة هي ثمرة نجاح تطبيق كل التمارين السابقة كما أنها أكدت أن التشخيص الصحيح للصعوبات التعليمية وتصنيفها وتحديد أسبابها يسهل ويؤدي لإقتراح العلاج المناسب لها.

الخاتمة

الخاتمة:

توصلنا في نهاية هذا البحث إلى مجموعة من النتائج منها ما هو خاص بالدراسة النظرية ومنها ما هو خاص بالدراسة الميدانية ومنها ما هو مشترك بينهما ، سنبين كل ذلك فيمايلي:

- على الرغم من التطور المطرد الذي شهده مجال صعوبات التعلم ابتداء من ستينيات القرن الماضي ، فإن الكثير من قضايا ومشكلاته مازالت تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة وأكثر هذه القضايا إلحاحا هي قضايا المفاهيم والأطر النظرية والتعريفات التي يقوم عليها المجال.

- ظهر مفهوم صعوبات التعلم نتيجة تضافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد ،و المنظمات والهيئات التشريعية والمربون والآباء وكافة المهتمين والمشتغلين بالمجال.

- تباينت المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم،كما تباينت الافتراضات والمنطلقات التي يقوم عليها كل من هذه المداخل.وأصبح لكل مدخل مؤيدوه ومعارضوه، والفنيات التي تنطلق منه.

- المداخل النظرية الأكثر أهمية في مجال صعوبات التعلم هي : المدخل النمائي ومدخل العمليات الاساسية والمدخل السلوكي والمدخل النفسي العصبي والمدخل المعرفي ،إذ يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على المظاهر الاساسية لنضج ونمو الطفل ،أما مدخل العمليات الأساسية فهو يشترك مع المدخل النمائي في عدد من التوجهات الأساسية فكلاهما يتفق على أن هناك قوانين نمائية تحكم نمو وتكامل وتعاقب هذه المنظومات أو المتتابعات من السلوك ، كما يؤكد الممارسون لهذا المدخل على وظائف الجهاز العصبي المركزي كأساس لجميع تفسيرات الخلل أو الاضطراب أو القصور أو الصعوبات. في حين يحاول المدخل النفسي العصبي ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس وذلك عن طريق الدراسة التجريبية القائمة على التغيرات

العصبية الناشئة عن هذه السلوكيات، و يركز المدخل المعرفي على دور كل من اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز و المعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي. يتأثر بكل من المعرفة السابقة ، وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها ، وتخزينها، واستخدامها، واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى.

- يتفق الباحثون على صنفين من صعوبات التعلم هما صعوبات التعلم النمائية والتي تنقسم إلى قسمين صعوبات أولية تضم صعوبات الانتباه والادراك والذاكرة وصعوبات ثانوية تشمل صعوبات التفكير واللغة الشفهية أما الصنف الثاني من صعوبات التعلم فهو صعوبات التعلم الأكاديمية والتي نجد فيها صعوبات القراءة والكتابة والحساب.

- ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بصعوبات التعلم النمائية إذ تعدّ هذه الأخيرة من الاسباب المباشرة والمؤدية لصعوبات التعلم الأكاديمية ولهذا يلح الباحثون على الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وعلاجها لتجنب ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا ما تأكد لنا عند تشخيصنا لأفراد عينة البحث، فنتائج المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم العامة المطبق على أفراد العينة إضافة للمعلومات المستقاة من الملفات الطبية للمتعلمين كل ذلك أكد العلاقة السببية بين صعوبات القراءة والكتابة المسجلة عند أفراد العينة والصعوبات النمائية الملاحظة عندهم مسبقا. فمثلا صعوبات التهجئة القرائية والكتابية عند أفراد العينة نشأت نتيجة وجود اضطرابات في الذاكرة البصرية ، والسمعية والتمييز السمعي والبصري ، والمهارات الحسركية وكل العمليات العقلية، كما أن الأطفال الذين يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعون من مثيرات أو معلومات، يفقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة وهذا ما يؤدي إلى صعوبات في اللغة الشفهية (هي صعوبة نمائية) تكون سببا في صعوبات الفهم القرائي (هي صعوبة أكاديمية) و كذا إتباع التعليمات الشفهية. ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الادراك. كما أكدت الدراسة النظرية والميدانية أن الكتابة تتطلب العديد من المهارات الحركية مثل : التخطيط الحركي ، التآزر

الحركي الدقيق لاستخدامات الاصابع, وتأزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات والتي قد تكون نتيجة صعوبات في الانتباه والادراك لا نتيجة إعاقة حركية - أو لأي سبب عضوي آخر - , وعليه أي صعوبة يواجهها المتعلم في واحدة من المهارات الحركية ستؤدي إلى صعوبة في الخط .

- يجمع المتخصصون وتؤكد الدراسة الميدانية أن ذوي صعوبات القراءة والكتابة يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف / الكلمات والمقاطع والاعداد.
- صعوبات التمييز بين الشكل والارضية أو الشكل والخلفية.
- صعوبات في الاغلاق البصري.
- صعوبات في إدراك العلاقات المكانية.
- صعوبات التعرف على الاشياء والحروف.
- صعوبات في إدراك معكوس الشكل والرمز.
- صعوبات في إدراك الكل والجزء.
- الصعوبات المختلفة المتعلقة بمهارات القراءة تؤدي إلى صعوبات في الكتابة ففي الاملاء لا يفرق المتعلمون مثلاً بين الحروف المتشابهة شكلاً أو نطقاً عند القراءة فيواجهون المشكلة ذاتها عند الكتابة وهذا ما يؤكد العلاقة بين الهجاء القرائي والهجاء الاملائي والملاحظة نفسها تتكرر مع بقية دروس الاملاء المقررة عليهم.

- شملت صعوبات القراءة عند أفراد العينة مختلف المهارات القرائية فهناك صعوبات مست المهارات القرائية الاولى وهي مهارات التعرف والتي تضم :أولا القدرة على التمييز بين شكل الحرف ونطق الصوت , التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم , تحليل حروف الكلمة , استخدام علامات الوقف, التمييز بين النون والتنوين, ثانياً: طبيعة القراءة من حيث الوقت المستغرق في القراءة , التكرار , التمييز بين المقاطع تتبع اتجاه القراءة, تركيب الحروف لتكون كلمات وتجميع الكلمات لتركيب جمل ,ملء الفترات

بالجمل الناقصة.ثالثا: طبيعة النطق،في ما يتعلق بنطق الوحدات الصوتية ونطق اللام الشمسية واللام القمرية والضغط على مخارج الحروف والقراءة بصوت مرتفع. رابعا: الحذف والاضافة، وذلك بحذف الحروف في مواضع الثلاثة من الكلمة (أول الكلمة، وسط الكلمة ،نهاية الكلمة)،حذف الكلمة أو إضافة أخرى غير واردة في الجملة وفي النص.خامسا:القلب والاستبدال،وذلك في الحروف والكلمات نتيجة المجاورة أو المشابهة في الشكل أو النطق.وصعوبات أخرى متعلقة بالفهم القرائي وذلك من حيث من حيث تحديد المترادفات والمتضادات ،فهم الكلمة من السياق، فهم الاسئلة المباشرة والاسئلة السببية والاستنتاجية مع الاجابة عنها،تلخيص النص ، فهم تسلسل الاحداث، وضع عنوان للنص، تحديد الفكرة العامة والافكار الاساسية للنص، تحديد المغزى من النص.وسجلنا عند تشخيصنا لصعوبات أفراد العينة في هذه المهارات أنها مرتبطة ومكملة لبعضها البعض فصعوبات المهارات الاولى تؤدي إلى صعوبات في مهارات الفهم القرائي فالمتعلم الذي لا يميز بين الاصوات وأشكال الحروف ولا يركب الكلمات ولا يفككها ولا يركب ويفكك الجمل و يحذف حروف وكلمات ويضيف أخرى كما يستبدل كذلك حروف وكلمات بأخرى كيف له أن يفهم ما يقرأ سواء على مستوى الكلمة أو الجملة أو النص وكيف له أن يتذوق النص و يستنتج المغزى منه!

- أثبتت الدراسة الميدانية أن المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم المنطوق يجدون كذلك صعوبات في نقله (في حصة الاملاء) ،فعلى سبيل المثال واجه المتعلمون المشخصون صعوبات في فهم وظائف علامات الوقف (،-،-؟-!) وعليه لم يتمكنوا من تحديد مواقعها في الفقرات المملأة عليهم.

- لا تشرح الوثائق التربوية(المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل) مشكلة صعوبات التعلم ولا تعطي طرق تشخيصها ولا سبل التكفل بالمتعلمين الذي يعانون منها ولا تقترح حصص علاجية مضبوطة بحجم ساعي محدد ومكيّف مع الحجم الساعي للدروس العادية.

- لم تخصص وزارة التربية ميزانية خاصة للتكفل بهذه الفئة من المتعلمين والتي تسمح بتكوين معلمين متخصصين في مجال صعوبات التعلم وتوفر المرافق والوسائل التعليمية المناسبة لهم.

- تمكن المتعلمون من تنفيذ كل التعليمات المطلوبة منهم في الحصص العلاجية وهذا ما يثبت من جهة تحقق الكفاءات المسطرة في كل تمرين علاجي, و من جهة أخرى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح, فقد تمثلت النتائج المحققة من البرنامج العلاجي في :
- تأكيد العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة فكل تمرين مقترح عالج صعوبة في القراءة وأخرى في الكتابة .

- عالج البرنامج العلاجي في صعوبات القراءة: الصعوبات الأولية وصعوبات الفهم القرائي , وفي صعوبات الكتابة : صعوبات الخط والتي تشمل الصعوبات التنظيمية وصعوبات جودة الخط , وفي الاملاء: كتابة اللام الشمسية والقمرية وعلامات الوقف ووصل حروف الجر (اللام ,الكاف ,الباء) بالاسم المَعْرِف.

وبعد عرضنا لنتائج الدراسة نقترح مجموعة من التوصيات هي:

- ضرورة تكوين الاساتذة في مجال صعوبات التعلم وتخصيص حصص علاجية مختلفة عن حصص المعالجة التربوية المطبقة حالياً في المدارس العمومية.
- وضع برنامج علاجي خاص بذوي صعوبات التعلم يطبق طوال السنة الدراسية وفي حصص خاصة له بدون فصل المتعلمين عن زملائهم في القسم العادي.
- وضع دليل للمعلم خاص بمجال صعوبات التعلم يشرح مراحل التشخيص ثم يوضح طرق العلاج بحسب نوع الصعوبة.

- الاستفادة من الدراسات الأكاديمية وهذا من خلال التنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية من أجل استثمار الافكار الجديدة للتكفل بهذه الفئة من المتعلمين.

وختاماً نأمل أن نكون قد وفقنا في دراستنا هذه ,وأزلنا الغموض عن الكثير من المفاهيم المتعلقة بصعوبات التعلم و أعطينا صورة لواقع فئة ذوي صعوبات التعلم في منظومتنا التربوية.

مسرد المصطلحات

مسرد المصطلحات:

المقابل باللغة الانجليزية	المصطلح باللغة العربية
Broca or Wernick aphasia	أفازيا بروكا أو فيرنك
Learning Breath	اتساع أفق التعلم
Illinois Tests of Psycholinguistics Abilities (ITPA)	اختبارات إلينوي للقدرات النفس لغوية
Laerning Depth	اشباع أفق التعلم
Speech Fluency	اضطراب فيطلاقة الكلام
I mpairment	اعاقات
Abnormal Clusiness	افتقار شديد للتوازن الحركي
Conservation	الاحتفاظ
Teacher– Constructed Tests	الاختبارات التي يبنها المعلم
Formal Tests	الاختبارات الرسمية
Informal Tests	الاختبارات غير الرسمية
Readiness	الاستعداد
Insertion	الإضافة
Visual Closure	الاعلاق البصري
I mplusivity	الاندفاعية
Direct Instruction Program	برامج التدريس الموجه المباشر
Reading Recovery Program	برنامج القراءة العلاجية
Discrepancy	تباين
Problem Definition	تحديد المشكلة
Linkage	ترابطات أو وصلات
Te mporal Loop	تلف مخي أو إصابة دماغية في الفص الأمامي
Solution Generation	توليد الحل
Testing	التحقيق
Structural Analysis	التحليل التركيبي
Planing	التخطيط
Written Escpression	التعبير الكتابي
Self Reinforcement	التعزيز الذاتي
Brain Compatible Instruction	التعلم المتوافق مع وظائف المخ
Differentiated Instruction	التعليم الفارق
Evaluation	التقويم

Spelling	التهجئة والاملاء
Developmental Aphasia Speech Motor Delay	حبسة حركية نمائية
Omissions	الحذف
Hand Writting	الخط
Automaticity	ذاتية الحركة أو الفعل
Memory	الذاكرة
Auditory Sensory Memory	الذاكرة الحسية السمعية
Kinesthetic Memory	الذاكرة الحسية الحركية
Working Memory	الذاكرة العاملة
Long-Term Memory	الذاكرة طويلة المدى
Short-Term Memory	الذاكرة قصيرة المدى
Context	السياق
Cerebral Palsy	شلل مخي
Figure-Ground	الشكل والارضية
Learning Disabilities	صعوبات التعلم
Specific Learning Disabilities	صعوبات التعلم الخاصة
Developmental Learning Disabilities	صعوبات التعلم النمائية
Attention Learning	صعوبات الانتباه
Perceptual Disabilities	صعوبات الادراك
Visual Perceptual Disabilities	صعوبات الادراك البصري
Learning Auditory Perception	صعوبات الادراك السمعي
	صعوبات التفكير
Spoken Language Disabilities	صعوبات في اللغة المنطوقة
Language Disabilities	الصعوبات اللغوية
Academic Learning Disabilities	صعوبات التعلم الأكاديمية
Primary Dyslexia	صعوبات تعلم القراءة الأولية
Secondary Dyslexia	صعوبات تعلم القراءة الثانوية
Acquired Dyslexia	صعوبات القراءة المكتسبة
Dysgraphia	صعوبات الكتابة اليدوية (الخط)
Dysorthograpgia	صعوبات التهجئة
Dyscalculia	صعوبات تعلم الرياضيات
Developmental Word Deafness	صمم الكلمة النمائي

Neuro Antomy	علم التشريح العصبي
Neuro Physiology	علم فسيولوجيا الاعصاب
Basic Neuro Sciences	العلوم العصبية الأساسية الحديثة
Neuro Psychology	علم النفس العصبي
Integrative	العمليات التكاملية
Psychological Processes	العمليات السيكلولوجية
Pre Academic Processes	العمليات ما قبل الأكاديمية
Cognitive Processes	العمليات المعرفية
Visual Agnesia	فقدان الذاكرة البصرية
Holistic Though	الفكر الكلي
Reading Comprehension	الفهم القرائي
Reading	القراءة
The Reader	القارئ
Reading Education	تعليم القراءة
Phonetic Reading	القراءة الصوتية
Corrective Reading	القراءة التصحيحية
Remedial Reading	القراءة العلاجية
Inversions	القلب
Writting	الكتابة
Learning Quantity	كمية أو مقدار التعلم
Stuttring	اللججة
Receptive Language	اللغة الاستقبالية
Synthetic PHonetic Approch	مدخل التراكيب اللغوية أو اللفظية
Behavioris m Approach	المدخل السلوكي
Basic Processes Approach	مدخل العمليات الأساسية
Neuro Psychological Approach	المدخل النفسي العصبي
Revising	المراجعة
Monitoring	المراقبة
Projeet- Reading	مشروع القراءة
Learning Problems	مشكلات التعلم
Educationly Handicapped	المعاقين تربويا
Perceptuel Handicapped	المعاقين إدراكيا
Information Processing	معالجة المعلومات
Continous Scale	مقياس متصل

Interval Scale	مقياس فترتي
Broca s Area	منطقة بروكا
Constructivism	المنظور البنائي
Word Recognition	مهارات التعرف على الكلمة
Executive Skills	مهارات إجرائية
Neurotransmitters	الناقلات العصبية
IQS	نسب الذكاء
Hyperactivity	النشاط الزائد
Text	النص
The Left Cerbral Hemisphere	النصف الأيسر من كرة المخ
Granth	النضج
Maturational	نظرية تخلف النضج
Disorders of Psychological Processing	نظرية اضطراب العمليات النفسية
Metacogntion	نظرية ما وراء المعرفة
Multiple Intelligences Theory	نظرية الذكاءات المتعددة
Development	النمو
The Develop ment of Cognitive Structures	نمو التراكيب العقلية المعرفية
Laerning Quality	نوعية التعلم
Spelling	الهجاء
Verbally	وسائط لفظية

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

- بن تريدي بدر الدين, قاموس التربية الحديث (عربي - انجليزي - فرنسي), منشورات المجلس الاعلى للغة العربية, الجزائر, ط 1, 2010.
- تعوينات, علي, صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي - دراسة ميدانية - الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية, دط, دت.
- تواتي, نسيم, إقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية - أطروحة دكتوراه العلوم غي منشورة - كلية العلوم الانسانية والاجتماعية, قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا, جامعة الجزائر - 2, 2015.
- توق, محي الدين, أساسيات علم النفس التربوي, عمان: الجامعة الأردنية, دط, 1984
- حامد أحمد إبراهيم, علي, فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية, رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات التربوية, قسم المناهج وطرق التدريس, جامعة القاهرة, 2013.
- الحاج, سعد, أثر برنامج علاجي لتحسين مستوى التصور الجسدي على خفض صعوبات الكتابة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي (س4+س5) بابتدائيات المقاطعة التربوية (46) بمدينة سيدي عامر, ولاية المسيلة - أطروحة دكتوراه العلوم في التربية الخاصة, كلية العلوم الانسانية والاجتماعية, قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا, جامعة الجزائر - 2, 2015.
- الدماطي, عبد الغفار عبد الحكيم, صعوبات التعلم في ضوء النظريات, الرياض: دار الزهراء, ط3, 2013

- الزيات ،فتحى مصطفى، صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية- سلسلة علم النفس المعرفي، مصر :دار النشر للجامعات، ط 1، 1998.
- السرطاوي زيدان، مدخل إلى صعوبات التعلم، سلسلة اصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الأردن، دط، 2001.
- الزيات ،فتحى مصطفى، دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مصر :مكتبة الأنجلو المصرية، 2015.
- السعيد، هلا، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010.
- السعيد أحمد، مدخل إلى الدسليكسيا- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة- الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، دط، 2009.
- السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر، ط1، 2000
- السيد علي سيد ،أحمد، صعوبات القراءة ،الرياض: مكتبة الزهراء، ط1، 2010
- السيد علي سيد و الببلاوي إيهاب، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، الرياض: دار الزهراء ،ط2، 2014.
- السيد علي سيد ،أحمد، مقياس تقدير المعلم لصعوبات القراءة، الرياض: دار الزهراء ط1. 2012.
- السيد محمود أحمد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، دط، 2014/2015.
- عبد الله محمد، عادل، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد، ط1، 2006
- عبد النبي عفيفي محمد، سامية، أثر برنامج تدريبي للادراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة - معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة، 2009

- علي محمد صلاح, عميرة, برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة- دكتوراه غير منشورة- معهد الدراسات العليا للطفولة, جامعة عين شمس, 2002
- علي بديوي محمد, عبد الرحمن, أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التعلم لذوي صعوبات تعلم اللغة العربية- دكتوراه غير منشورة- معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, 2007
- علي أحمد مذكور, طرق تدريس اللغة العربية, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, ط1, 2007
- عودة, محمد, صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية الجزائرية والوسائل التربوية المختلفة لعلاجها, دكتوراه الدور الثالث فلسفة, جامعة الجزائر, 1972.
- غريب عبد الكريم, المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية), عالم التربية, المغرب, ج2, ط1, 2006 .
- كيرك صموئيل وجيمس كاليفنت, ترجمة: السرطاوي زيدان أحمد والسرطاوي عبد العزيز مصطفى, صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية, دار الكتاب الجامعي, الامارات العربية المتحدة والجمهورية اللبنانية, ط1, 2017 .
- اللبودي, منى إبراهيم, صعوبات القراءة والكتابة - تشخيصها واستراتيجيات علاجها- القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع, ط1, 2005
- لعوامن, حمودي, المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية- دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة أساسي, رسالة ماجستير, جامعة فرحات عباس, سطيف, الجزائر, 2004

- موسى علي, يعقوب, التعليم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا - رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة عين شمس 1996,

- 2- المراجع باللغات الاجنبية:

- Ajuria Guerra, j et coll. ,L'Ecriture de L'Enfant, Edition De Lachaux ,Paris,1979 ,tome(1)
- .
- Berner Wong & Lorraine Graham, and all ,The ABCs of Learning Disabilities, second Edition, Academic Press, a reprint of El sevier, California, USA, 2008.
- Bryan, T : Social Problems and Learning Disabilities, Wong(ed), Learning about Learning Disabilities, San Diego: Academic Press,
- Cecile.R.Reynolds, Elaine Fletcher-Janzen, Concise Encyclopedia of Special Education, 2Ed, A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children And Adults, Wiley, United State of America, 2002.
- Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, avec la collaboration de Caroline Bégin, Geneviève , Annie Charou, Robert Rigal et Emmanuelle Roy, Le Développement Global de L'Enfant de 6 à 12 ans en contextes Educatifs, Presses de l'Université du Québec, Canada , 2011.
- Didier Porot , Les Troubles du Langage , Edition Presse Universitaire , France , 1978
- .
- Galisson et Coste : Dictionnaire De Didactique Des Langues. Librairie Hachette , France, 1976
- Harnish Feger, Katherine Kipp & Bjoukloud, David.F: The Ontogeny of Inhibition Mechanisms – A Renewed Approach to Cognitive Development, Howe, Mark & Pasnak Roberts, vol1, 1995.

- Joseph Boyle&David Scanlon: Methods and Strategies for Teaching Students With Mild Disabilities, Wad Worth,Cengage Learning.2009.
- .
- Lerner,Janet,Learning Disabilities – Theory to Practice S.P.K ,Sage Publication. Inc ,California ,USA ,First Published,2013.
- Marie- Catherine st-Pierre-v2 Ronique Dalpé- Pascal le Febre. Céline Giroux,Difficultes de Lecture et d’Ecriture- Auprès des Jeunes ,Presse de L’Université du Québec,Canada,2010.
- M, Reuchlin,Psychologie.Presses, Universitaire de France,Paris,1979.
- Temple.CM. Developmental Dysgraphia ,the cuarterly journal of Experimental Psychology ,USA,1986.
- Sir Jakie,Stewart : How To Delect and Mannage, Dyslexia Manual, Phicomina Ott,1ed,1997.
- Tran- Thong, Stades et Concept de de Stades de Développement de L’Enfant dans La Psychologie Contemporain Etudes de Psychologie et de Philosophie ,librarie philosophique j- Paris, 1992.

-3- المجلات العلمية:

- لعوامن , حمودي .الوعي الفونولوجي كمنطلق علاجي لصعوبة تعلم القراءة باللغة العربية .مجلة تنمية الموارد البشرية,جامعة فرحات عباس ,سطيف , الجزائر ,العدد:02, 2006
- لعوامن ,حمودي. المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية .مجلة تنمية الموارد البشرية ,جامعة فرحات عباس ,سطيف ,العدد الأول ,ديسمبر ,2004,
- اللبودي , منى إبراهيم, تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها- دراسات في مناهج وطرق التدريس- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ,العدد الثامن والتسعون ,أكتوبر,2004.

-4- الوثائق التربوية:

- اللجنة الوطنية للمناهج, منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي, ديوان المطبوعات المدرسية, الجزائر, جوان, 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج, منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي, ديوان المطبوعات المدرسية, الجزائر, جوان, 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج, منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الابتدائي, ديوان المطبوعات المدرسية, الجزائر, جوان, 2011.
- غطاس شريفة, مفتاح بن عروس, الطاهر لوصيف, عائشة بوسماحة, كتابي في اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم الابتدائي - ديوان المطبوعات المدرسية. الجزائر, 2002.

الملاحق

1- رخصة البحث الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2017/02/20

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقييم
رقم: 392 / م ت و ج / م ت / م. ت. 17

مدير التربية
إلى

السيد رئيس قسم علوم اللسان
كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية
جامعة الجزائر 2

الموضوع : رخصة (بحث أوتربص ميداني)

المرجع: مراسلتكم المؤرخة في 2016/10/02 كلية اللغة العربية و اللغات الشرقية قسم علوم اللسان جامعة الجزائر 2

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : العايب سهام

بقسم علوم اللسان كلية اللغة العربية و اللغات الشرقية
جامعة الجزائر - 02 - بالدخول إلى المؤسسة التربوية التالية:

- جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 26 القبة دائرة حسين داي

قصد تحضير شهادة الدكتوراة حول " علاج صعوبات تعلم مهارتي القراءة و الكتابة بمراحل التعليم
الابتدائي " و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 20 فيفري 2017 إلى غاية تاريخ: 20 ماي 2017
على أن تسلم نسخة من هذه الدراسة لمديرية التربية لوسط الجزائر مصلحة التكوين و التفتيش.

مدير التربية

ملاحظة

- يمنع على الطلبة و الباحثين التصوير الفوتوغرافي و أخذ تسجيلات للتلاميذ مهما كان شكلها
وذلك وفقا للمادة رقم 10 من القانون رقم 15-12 المؤرخ في 2015/07/15 المتعلق بحماية الطفل

نسخة إلى:

- السيد (ة) مفتش (ة) المقاطعة
- السيد (ة) مدير (ة) المؤسسة

2- نصوص القراءة:

2-1- نص : ساعي البريد

2 ساعي البريد

+ يَعْمَلُ عَمِّي عَيْسَى سَاعِي بَرِيدٍ فِي مَدِينَتِنَا .
فهو يَنْتَقِلُ فِي كُلِّ أَرْجَاءِ الْمَدِينَةِ¹ لِيُوزَعَ الرِّسَائِلَ
الْكَثِيرَةَ ذَاتِ الْأَلْوَانِ وَالْأَشْكَالِ الْمُخْتَلِفَةِ²
يَسْتَعْمِلُ عَمِّي عَيْسَى دَرَاجَتَهُ
فِي الْعَمَلِ . وَهُوَ لَا يَسْتَطِيعُ
أَنْ يَسْتَعِينِي عَنْهَا³ لِأَنَّهَا
تُسَاعِدُهُ فِي الْوُصُولِ
بِسُرْعَةٍ إِلَى الْأَمَاكِنِ
الْبَعِيدَةِ حَتَّى يُسَلِّمَ⁴ الرِّسَائِلَ
إِلَى أَصْحَابِهَا⁵

ت ذات يَوْمٍ نَادَاهُ رَئِيسُ مَكْتَبِ الْبَرِيدِ وَقَالَ لَهُ : « هَا هِيَ ذِي رِسَالَةٍ مُسْتَعْجَلَةٍ . عَلَيْكَ أَنْ
تُوصِلَهَا إِلَى السَّيِّدِ رَئِيسِ الْبَلَدِيَّةِ » . رَكِبَ عَمِّي عَيْسَى دَرَاجَتَهُ وَرَاحَ يُسْرِعُ بِالرِّسَالَةِ وَلَكِنْ
لِسُوءِ الْحَظِّ فَقَدْ تَوَارَتْهُ⁶ فِي أَحَدِ الْمُنْعَرَجَاتِ وَخَرَجَ إِلَى حَافَةِ الطَّرِيقِ فَسَقَطَ فِي الْوَحْلِ⁷
لَمْ تَكُنِ الْبَلَدِيَّةُ بَعِيدَةً ، فَقَامَ عَمِّي عَيْسَى بِسُرْعَةٍ وَتَوَجَّهَ إِلَيْهَا فَوَجَدَ الْحَارِسَ فَسَأَلَهُ قَائِلًا :
« عِنْدِي رِسَالَةٌ مُسْتَعْجَلَةٌ لِلْسَّيِّدِ رَئِيسِ الْبَلَدِيَّةِ فَهَلْ أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرَاهُ ؟ » فَأَجَابَهُ الْحَارِسُ : « أَسْرِعْ
إِلَى وَسْطِ الْمَدِينَةِ فَقَدْ ذَهَبَ لِحُضُورِ سَبَاقِ الدَّرَاجَاتِ » . قَالَ عَمِّي عَيْسَى : « لَا يَجِبُ تَضْيِيعُ
الْوَقْتِ وَلَا بُدَّ أَنْ تَصِلَ الرِّسَالَةُ إِلَيْهِ » . وَانْطَلَقَ مُسْرِعًا فَوْقَ دَرَاجَتِهِ ، وَدَخَلَ الشَّارِعَ الْكَبِيرَ⁸
كَانَ الشَّارِعُ يَمُجُّ بِالْمُتَفَرِّجِينَ الَّذِينَ جَاؤُوا لِمُشَاهَدَةِ سَبَاقِ الدَّرَاجَاتِ . وَكَانُوا يُصَفِّقُونَ
وَيُصَفِّقُونَ وَيُشِيرُونَ بِالْأَيْدِي فِي كُلِّ الْإِتِّجَاهَاتِ . لَمْ يَكُنْ عَمِّي عَيْسَى يَهْتَمُّ بِهَذَا . وَلَمْ يَكُنْ
يَسْمَعُ كُلَّ هَذِهِ الْأَصْوَاتِ ، بَلْ كَانَ يُسْرِعُ لِيَصِلَ إِلَى رَئِيسِ الْبَلَدِيَّةِ ، وَلَكِنَّهُ وَجَدَ نَفْسَهُ وَسْطَ
مَجْمُوعَةٍ مِنَ الدَّرَاجِيِّينَ الْمُتَسَابِقِينَ⁹

144 الومدة 24

أصاب عَمِّي عَيْسَى الْقَلْقُ وَقَالَ فِي نَفْسِهِ : « لِمَاذَا لَا يَتْرُكُنِي هَؤُلَاءِ الدَّرَاجُونَ أَمْرٌ ؟ .
يَجِبُ أَنْ أَزِيدَ فِي السَّرْعَةِ » . وَرَاحَ يُدِيرُ الدَّوَّاسَاتِ بِقُوَّةٍ أَكْثَرَ فَانْطَلَقَتْ دَرَاجَتُهُ وَزَادَتْ سُرْعَتُهَا
وَتَجَاوَزَ جَمِيعَ الْمُتَسَابِقِينَ وَخَرَجَ مِنَ الْمَجْمُوعَةِ ٤

هاهو ذا يَتَقَدَّمُ الدَّرَاجِينَ الْمُتَسَابِقِينَ وَقَدْ وَصَلَ أَمَامَ الْمَنْصَةِ الشَّرَفِيَّةِ وَتَقَدَّمَ إِلَى السَّيِّدِ
رَئِيسِ الْبَلَدِيَّةِ فَسَلَّمَ لَهُ الرِّسَالَةَ لَكِنَّ الْجُمْهُورَ الْكَبِيرَ فَجَأَهُ بِالتَّصْفِيقِ الْكَثِيرِ ، وَسَمِعَ أَصْوَاتًا
تَقُولُ لَهُ : « لَقَدْ وَصَلْتَ الْأَوَّلَ ، لَقَدْ فُزْتَ ، أَنْتَ الْبَطْلُ » . حَمَلَ رَئِيسُ الْبَلَدِيَّةِ الْجَائِزَةَ وَسَلَّمَهَا لَهُ
وَهَنَأَهُ ٥

أتحاور مع النص

أتعرف على معاني المفردات

1. أَرْجَاءُ الْمَدِينَةِ : أَنْحَاءُ الْمَدِينَةِ
2. لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَسْتَعْنِيَ عَنْهَا : لَا يَتْرُكُهَا
3. يُسَلِّمُ : يُعْطِي
4. رِسَالَةٌ مُسْتَعْجَلَةٌ : رِسَالَةٌ سَرِيعَةٌ هَامَّةٌ
5. فَقَدْ تَوَازَنَهُ : مَالَ
6. هَنَأَهُ : شَكَرَهُ

أفهم النص

- * ما هي مِهْمَةُ عَمِّي عَيْسَى ؟
- * لِمَاذَا لَا يَسْتَطِيعُ عَمِّي عَيْسَى أَنْ يَسْتَعْنِيَ
عَنْ دَرَاجَتِهِ ؟
- * أَيْنَ كَانَ السَّيِّدُ رَئِيسُ الْبَلَدِيَّةِ ؟
- * هَلْ بَقِيَ عَمِّي عَيْسَى وَرَاءَ الدَّرَاجِينَ ؟
- * مَاذَا سَلَّمَ رَئِيسُ الْبَلَدِيَّةِ لِعَمِّي عَيْسَى ؟
- * هَلْ كَانَ عَمِّي عَيْسَى حَرِيصًا عَلَى عَمَلِهِ ؟

أعبر

- مَا رَأَيْكَ فِي مِهْنَةِ سَاعِي الْبَرِيدِ ؟
- لَوْ كُنْتُ مَكَانَ عَمِّي عَيْسَى وَسَقَطْتُ فِي الْوَحْلِ
هَلْ كُنْتُ تَوَاصِلُ السَّيْرَ حَتَّى تَوْصِلَ الرِّسَالَةَ ؟
- مَا هِيَ الْمِهْنَةُ الَّتِي تُحِبُّهَا ؟
- كَوْنُ جَمَلًا مُسْتَعْمَلًا لَمْ ... بَلْ ... حَسَبَ
النَّمُودَجِ :
- لَمْ يَكُنْ يَسْمَعُ كُلَّ هَذِهِ الْأَصْوَاتِ بَلْ كَانَ
يُسْرِعُ إِلَى رَئِيسِ الْبَلَدِيَّةِ .

دَبْدُوبُ الطَّبَّاخِ الْمَاهِرِ

قال دَبْدُوبٌ في نَفْسِهِ : « إِنَّ الْحَيَاةَ لَا تَصْلُحُ ¹ دُونَ عَمَلٍ . لِذَلِكَ يَجِبُ أَنْ أَقُومَ بِعَمَلٍ يُنَاسِئُنِي ² ، أَعِيشُ مِنْ أَجْرِهِ بِكَرَامَةٍ »

كَانَ دَبْدُوبٌ مُحْتَارًا ³ . فَمَا هِيَ الْمِهْنَةُ الَّتِي سَيَخْتَارُهَا ؟ فَكَّرَ وَفَكَّرَ ثُمَّ قَرَّرَ أَنْ يَعْمَلَ طَبَّاخًا فِي مَطْعَمٍ عَمَّهُ الَّذِي يَقَعُ فِي الشَّارِعِ الرَّئِيسِيِّ لِلْمَدِينَةِ . تَوَجَّهَ إِلَى الْمَطْعَمِ فَرَحَّبَ بِهِ عَمُّهُ وَوَافَقَ عَلَى طَلْبِهِ . قَالَ دَبْدُوبٌ : « شُكْرًا لَكَ يَا عَمَّاه . سَأَزِيدُ ⁴ حَالًا ثِيَابَ الْعَمَلِ النَّظِيفَةِ » . قَالَ الْعَمُّ : « إِنَّ مَطْعَمَنَا مُخْتَصَّ بِصُنْعِ الْبَيْتْزَا ⁵ الشَّهِيرَةِ وَالشَّهِيَّةِ . فَلْنَبْدَأْ بِالْخُطْوَةِ الْأُولَى . هَيَّا يَا دَبْدُوبَ حَضِّرِ الْعَجِينَ ثُمَّ صَلِّصَةَ الطَّمَاظِمِ ثُمَّ الْفِطْرَ وَاللَّحْمَ »

قال دَبْدُوبٌ : « نَعَمْ يَا عَمَّاهُ » ، وَبَدَأَ يُحَضِّرُ الْعَجِينَ فَمَزَجَ ⁶ الدَّقِيقَ وَبَعْضَ الْمِلْحِ وَالْخَمِيرَةَ فِي وَعَاءٍ كَبِيرٍ . وَصَبَّ عَلَى ذَلِكَ كَثِيرًا مِنَ الْمَاءِ وَرَاحَ يَخْلُطُ الْجَمِيعَ الْكَتَنَ صَاحَ : « مَا هَذَا ؟ إِنَّهُ يَلْصِقُ بِالْأَيْدِي » . قَالَ لَهُ الْعَمُّ : « أَضِفْ إِلَيْهِ الدَّقِيقَ يَا دَبْدُوبَ ، لَقَدْ أَكْثَرْتَ الْمَاءَ »

بعد أن أضاف دَبْدُوبُ الدَّقِيقَ وَأَنْهَى تَحْضِيرَ الْعَجِينَةِ قَالَ : « مَاذَا لَوْ حَضَرْتُ صَلِّصَةَ الطَّمَاظِمِ ؟ » رَاحَ دَبْدُوبٌ يَعْصِرُ حَبَّاتِ الطَّمَاظِمِ بِهَمَّةٍ وَنَشَاطٍ فِي الْوِعَاءِ الْكَبِيرِ وَهُوَ يَنْشُدُ : مَا أَسْهَلُ مَا أَسْهَلُ هَذَا الْعَمَلُ ! إِنَّهُ لَا يَلْصِقُ كَالْعَجِينَ عَلَى الْأَقْل . وَمَا هُوَ إِلَّا وَقْتُ قَصِيرٍ حَتَّى سَمِعَ الْعَمُّ صَوْتًا قَوِيًّا ، فَأَسْرَعَ وَقَالَ : « أُوهِ ! رَبَّاه ! دَبْدُوبٌ فِي الْوِعَاءِ ! مَاذَا



حَدَّثَ؟» أَجَابَ دَبْدُوبٌ : « لَقَدْ زَلَقْتُ قَدَمِي عَلَى صَلَصَةِ الطَّامِطِمْ اللَّزْجَةِ وَسَقَطْتُ . يَا لَهُ مِنْ مَرَقٍ سَمِيكَ ! ⁷ » خَرَجَ دَبْدُوبٌ مِنَ الرِّعَاءِ وَقَالَ : « لَا مَكَانَ لِلْفَشْلِ وَالتَّرَاجُعِ . عَلَيَّ أَنْ أُوَاصِلَ الْعَمَلَ . » وَرَاحَ يُحَضِّرُ الْفِطْرَ وَاللَّحْمَ ! عِنْدَمَا حَانَ وَقْتُ الْغَدَاءِ غَضَّ ⁸ الْمَطْعَمَ بِالزَّبَائِنِ الْمُعْجِبِينَ بِفَطَائِرِ الْبَيْتِزَا الشَّهِيَّةِ الَّتِي أَعَدَّهَا دَبْدُوبٌ . وَاصَلَ دَبْدُوبُ الْعَمَلَ فِي الْمَطْعَمِ . وَنَجَحَ فِيهِ . نَجَاحًا جَلَبَ السُّرُورَ إِلَى قَلْبِ عَمِّهِ . فَقَالَ لَهُ : « أَحْسَنْتَ يَا دَبْدُوبُ ، هَذَا الْعَمَلُ يُلَائِمُكَ ⁹ ، لَقَدْ نَجَحْتَ فِيهِ نَجَاحًا كَبِيرًا » X

مجموعة أصدقاء البراعم

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. لَا تَصْلُحُ : لَا تُفِيدُ
2. يُنَاسِبُنِي : يُلَائِمُنِي
3. مُحْتَارًا : قَلِقًا
4. سَازَدَنِي : سَأَلَنِي
5. الْبَيْتَزَا : أَكْلَةٌ إِيْطَالِيَّةٌ
6. مَرَجَ : خَلَطَ
7. سَمِيكَ : كَثِيفٌ
8. غَضَّ : امْتَلَأَ
9. يُلَائِمُكَ : يُنَاسِبُكَ

أفهم النص

- * ماذا قَالَ دَبْدُوبٌ فِي نَفْسِهِ؟
- * مَا هِيَ الْمِهْنَةُ الَّتِي اخْتَارَهَا؟
- * أَيْنَ يَقَعُ مَطْعَمُ الْعَمِّ؟
- * كَيْفَ حَضَرَ دَبْدُوبُ الْعَجِينَ؟
- * لِمَاذَا صَاحَ دَبْدُوبُ؟
- * مَاذَا حَدَّثَ لِدَبْدُوبٍ وَهُوَ يُعْصِرُ حَبَاتِ الطَّامِطِمْ؟
- * هَلْ تَوَقَّفَ دَبْدُوبٌ عَنِ الْعَمَلِ بَعْدَمَا سَقَطَ فِي الرِّعَاءِ؟
- * لِمَاذَا امْتَلَأَ الْمَطْعَمُ بِالزَّبَائِنِ؟

أعبر

- * اسْتَخْرِجْ مِنَ الْفَقْرَةِ الْأَخِيرَةِ الْعِبَارَاتِ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ دَبْدُوبًا نَجَحَ فِي عَمَلِهِ؟ X
- * مَا هِيَ الْمَرَا حِلُّ الَّتِي مَرَّ بِهَا دَبْدُوبٌ عِنْدَمَا صَنَعَ "الْبَيْتَزَا"؟ Y
- * مَا هِيَ الْعِبَارَاتُ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ تَحْضِيرَ صَلَصَةِ الطَّامِطِمْ سَهْلٌ؟ X
- * مَا هِيَ الْمَأْكُولَاتُ الَّتِي تَسْتَطِيعُ أَنْ تُحَضِّرَهَا؟ أَذْكَرُ كَيْفَ تُحَضِّرُهَا؟ X
- * كَوْنٌ جَمَلًا حَسَبَ النَّمُودَجِ : مَا هُوَ إِلَّا وَقْتُ قَصِيرٌ حَتَّى سَمِعَ الْعَمُّ صَوْتًا قَوِيًّا .

الصَّغِيرُ الْكَبِيرُ

١١

أنا لِسَانُكَ الَّذِي تَتَكَلَّمُ بِهِ، وَأُذُنُكَ الَّتِي تَسْمَعُ
بِهَا، وَعَيْنُكَ الَّتِي تَرَى بِهَا، وَعَقْلُكَ الَّذِي تُفَكِّرُ بِهِ .

أنا صَدِيقُكَ فِي صَبَاحِكَ^١، وَمُصَابَحُكَ السَّحَرِيُّ
الَّذِي إِذَا أَصَاتَهُ يَقُولُ لَكَ : لَبَّيْكَ، لَبَّيْكَ، أَنَا بَيْنَ يَدَيْكَ .

أنا جِهَازٌ صَغِيرٌ، تَحْمِلُنِي بَيْنَ يَدَيْكَ، وَتَضَعُنِي فِي
جَيْبِكَ، وَتُعَلِّقُنِي بِحِزَامِ سِرْوَالِكَ . الْبَعْضُ يُسَمِّيَنِي نَقَّالًا،
لَأَنِّي أَنْقُلُ الْكَلَامَ مِنْ هَذَا إِلَى ذَاكَ، وَالْبَعْضُ يُسَمِّيَنِي مَحْمُولًا
لأنَّهُ يَحْمِلُنِي مَعَهُ، لَا أَفَارِقُهُ^٢ لَحْظَةً كَأَنِّي صَدِيقُهُ أَوْ ظِلُّهُ^٣.



إِنِّي جِهَازٌ صَغِيرُ الْحَجْمِ، لَكِنَّ عَقْلِي كَبِيرٌ، كَبِيرٌ جَدًّا . بِفَضْلِي تَسْتَطِيعُ أَنْ تُرْسِلَ
الْمُكَالِمَاتِ وَتَتَلَقَّاهَا، وَتَسْتَطِيعُ أَنْ تَلْعَبَ أَلْعَابًا كَثِيرَةً، وَتُشَاهِدَ رَسُومًا مُتَحَرِّكَةً وَتَسْمَعَ
مُوسِيقَى عَذْبَةٍ^٤.

- هل أَسْتَطِيعُ أَنْ أَلْتَقِطَ صُورًا بِكَ ؟ وَهَلْ يُمَكِّنُ أَنْ أُشَاهِدَ مَنْ يُكَلِّمُنِي عَلَى شَاشَتِكَ ؟

- طَبْعًا تَسْتَطِيعُ أَنْ تَلْتَقِطَ صُورًا مُلَوَّنَةً وَتُشَاهِدَ عَلَى شَاشَتِي مَنْ يُكَلِّمُكَ .

- هل يُمَكِّنُ أَنْ أُخَزِّنَ أَرْقَامَ أَصْدِقَائِي وَأَسْمَاءَهُمْ ؟

- كَيْفَ لَا ؟ يُمَكِّنُكَ أَنْ تُخَزِّنَ أَرْقَامَ أَصْدِقَائِكَ وَأَسْمَاءَهُمْ . وَتَسْتَطِيعُ أَيْضًا أَنْ تَجْعَلَنِي

سَاعَتَكَ الْمُنَبِّهَةَ وَحَاسِبَتَكَ فِي الْعَمَلِيَّاتِ الصَّعْبَةِ . هل تُرِيدُ أَنْ تَعْرِفَ شَيْئًا آخَرَ عَنِّي ؟^٥

- وَهَلْ عِنْدَكَ أَكْثَرُ مِنْ هَذَا ؟

- إِذَا، اِسْمَعْنِي الْآنَ جَيِّدًا :

سَقَطَتْ كَوْمَةٌ مِنَ الثَّلْجِ^٦ فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ الْمَاضِي عَلَى جَمَاعَةٍ مِنَ الْمُتَزَحِّقِينَ، فَبَقُوا فِي

أَحَدِ الْكُهُوفِ سَاعَاتٍ طَوِيلَةً إِلَى أَنْ حَضَرَ الْعُمَالُ بِفُؤُوسِهِمْ وَأَزَاحُوا^٧ عَنْهُمْ الثَّلْجَ وَأَخْرَجُوهُمْ،

لَأَنَّ أَحَدَ الْمُتَزَحِّقِينَ اسْتَعْمَلَنِي وَنَادَى الْعُمَالُ . أَلَا تَرَى أَنَّنِي مُهِمٌّ وَمُفِيدٌ ؟^٨

لَكِنْ اِسْمَعْنِي جَيِّداً وَافْهَمْنِي : لَا تَسْتَعْمِلْنِي كَثِيرًا ، لِأَنَّ أَشْعَتِي سَتُؤْذِي ⁵⁵ أُذُنِيكَ وَيَدَيْكَ الصَّغِيرَتَيْنِ . وَلِأَنِّي أَكَلِفُكَ مَضْرُوبًا كَثِيرًا . فَلَا تَسْتَعْمِلْنِي إِذَنْ إِلَّا عِنْدَ الصَّرُورَةِ . وَلَا تُشْغَلْنِي أَثْنَاءَ الدَّرْسِ لِأَنَّ ذَلِكَ يُزَعِجُ مُعَلِّمَتَكَ وَزُمَلَاءَكَ وَيُشَوِّشُ عَلَيْكَ دُرُوسَكَ ، وَلَا تُشْغَلْنِي فِي أَوْقَاتِ النَّوْمِ وَسَاعَاتِ الرَّاحَةِ . وَلَا تُشْغَلْنِي فِي أَوْقَاتِ الْمُرَاجَعَةِ وَالْامْتِحَانَاتِ لِأَنَّ ذَلِكَ يُضَيِّعُ وَقْتَكَ وَوَقْتُ أَصْدِقَائِكَ . فَإِذَا وَعَدْتَنِي بِذَلِكَ كُنْتُ صَدِيقَكَ الْحَمِيمَ ⁶⁶ ، وَمُرَافِقَكَ الْأَمِينِ ! X

عن العربي الصغير . بتصريف

التحاور مع النص

أتعرف على معاني المفردات

1. صَدِيقُكَ فِي ضَيْقِكَ : صَدِيقُكَ فِي شِدَّتِكَ
2. لَا أَفَارِقُهُ : لَا أَتْرُكُهُ
3. كَوْمَةٌ مِنَ الثَّلْجِ : كَمِيَّةٌ مِنَ الثَّلْجِ
4. أَزَاحُوا : نَزَعُوا
5. سَتُؤْذِي أُذُنِيكَ : تُؤْلِمُهُمَا
6. صَدِيقُكَ الْحَمِيمِ : صَدِيقُكَ الْعَزِيزِ الَّذِي لَا تُفَارِقُهُ .

أفهم النص

- * مَنِ الَّذِي يَتَكَلَّمُ فِي النَّصِّ ؟
- * مَا الَّذِي يَدُلُّ فِي الْفِقْرَةِ الثَّالِثَةِ عَلَى أَنَّ هَذَا الْجِهَازَ صَغِيرٌ ؟
- * لِمَاذَا يُسَمَّى نَقَالًا وَمَحْمُولًا ؟
- * مَا الَّذِي جَعَلَ الْعُمَالِ يَحْضُرُونَ بِفُؤُوسِهِمْ لِيُزِيحُوا الثَّلْجَ ؟
- * مَا الَّذِي يَدُلُّ فِي الْفِقْرَةِ السَّادِسَةِ عَلَى أَنَّ الْهَاتِفَ النَّقَالَ مُفِيدٌ ؟
- * مَا هِيَ النَّصِيحَةُ الَّتِي قَدَّمَهَا الْهَاتِفُ النَّقَالَ ؟

أعبر

- * مَا رَأْيُكَ فِي عُنْوَانِ النَّصِّ ؟
- * كَيْفَ وَصَفَ الْهَاتِفُ النَّقَالَ نَفْسَهُ ؟
- * مَا الَّذِي تَسْتَطِيعُ أَنْ تَفْعَلَهُ بِالنَّقَالِ ؟
- * هَلْ تَفْضُلُ الْهَاتِفَ الْمَحْمُولَ أَمْ الْهَاتِفَ الثَّابِتَ ؟ لِمَاذَا ؟
- * كَوْنٌ جَمَلًا مُسْتَعْمِلًا هَلْ ... أَمْ ... حَسَبَ التَّمُودِجِ :
- * هَلْ تَفْضُلُ الْحَاسُوبَ أَمْ التِّلْفَازَ ؟

الجهاز العجيب

في عيد ميلادي العاشر، أخضر لي أبي جهازا¹ جميلا ليسليني² بأشرطة الرسوم المتحركة، لذلك كان عليّ يا أصدقائي أن أسأل أبي عنه، لكنّ الفرحّة التي ملأت قلبي، أنستني كل شيء.

أسرعت إلى أبي فقبلته على خده بحرارة وشكرته على هديته شكرا جزيلًا، ثم حملت الجهاز بين يديّ، وذهبت به إلى غرفتي، لكنّ يا للغرابة³ ! إنه حاسوب وليس تلفزة كما كنت أظنّ. ماذا سأفعل به؟ وبماذا ينفعني ويفيدني؟ لن يسليني ولن يرفّه عني⁴. ودون أن أشعر صغطت على الزرّ. فجاء منه صوت حنون كأنه صوت أمي: - مرحبا بك يا بني؟



- ماذا تقول؟ من أنت؟

- أنا لعبة إلكترونية، إذا شغلتنني جيّدا تحصل على عدد كبير من الألعاب المسلية. لمعت عيناوي وقلت:

- أحقا ما تقول؟ يا فرحتي، يا فرحتي.

فقاطعتني قائلا:

- هيا، قل ماذا تريد؟ لبيك لبيك، أنا لعبة بين يديك. متى تطلبني تجديني.

فقلت له: أنا حائر ماذا أطلب⁶! أذكر لي أولا ألعابك.

فأجابني وهو يعزف قطعة موسيقية جميلة:

افتح أذنك، واسمعي جيّدا:

يمكنني أن أعلمك كيف تقود سيارتك،

أو أعلمك لغتك العربية،

أو أعلمك كيف تقوم بنزهة جميلة،

أو أعلمك أسرار جسمك وأجعلك تتجول فيه،

أو آخذك إلى غابات كثيفة تتفرج فيها على العصافير

والأرانب والثعالب والسنجاب والقروذ والأسود



ثم قال لي : « لَكِنْ عَلَيْكَ أَنْ تُقَسِّمَ وَقْتُكَ بَيْنَ دِرَاسَتِكَ » . فَقُلْتُ لَهُ : « بَلْ سَأُخَصِّصُ كُلَّ وَقْتِي لَكَ وَلِأَلْعَابِكَ الْجَمِيلَةِ » . فَرَدَّ غَاضِبًا : « لَا يَا بَنِي ، لَا تَفْعَلْ هَذَا ، فَالطُّفُلُ الَّذِي يُشْغَلُنِي كَثِيرًا سَيُتَعَبُ نَفْسُهُ وَيُقَلِّلُ بَصَرَهُ وَيُعَرِّضُ جِسْمَهُ لِأَشْعَتِي ، لِأَنَّهُ صَغِيرٌ وَجِسْمُهُ طَرِي . وَعَلَيْكَ أَنْ تَمْسَحَ شَاشَتِي بِلُطْفٍ وَتَحْفَظَنِي مِنَ الْغُبَارِ » . فَقُلْتُ لَهُ : « شُكْرًا يَا جِهَازِي الْجَمِيلَ ، وَلَكِنْ مِنْ فَضْلِكَ ، دَعْنِي الْآنَ أَشْغَلُكَ لِلْعِبِّ قَلِيلًا » . فَضَحِكَ وَقَالَ لِي : « تَفَضَّلْ ، أَنَا بَيْنَ يَدَيْكَ ، وَلَكِنْ لَا تُكْثِرْ » . فَشَكَرْتُهُ وَقُلْتُ لَهُ : « طَبْعًا وَهَلْ هُنَاكَ مَنْ يُحِبُّ أَنْ يُضَرَّ جِسْمُهُ ؟ » X

عن مجلة العربي الصغير - بتصرف .

أَتَحَاوَرُ مَعَ النَّصِّ

أَتَعْرِفُ عَلَى مَعَانِي الْمَفْرَدَاتِ

1. جِهَازًا : آلَةٌ
2. لِيُسَلِّينِي : لِأَلْعَبَ بِهِ
3. يَا لِلْغَرَابَةِ : يَا لِلْعَجَبِ
4. لَنْ يُرْفَهُ عَنِّي : لَنْ يُسَلِّينِي
5. رَدَّ عَلَى الْفُورِ : رَدَّ بِسُرْعَةٍ
6. أَنَا حَائِزٌ مَاذَا أَطْلُبُ : لَا أَعْرِفُ مَاذَا أَطْلُبُ

أَفْهَمُ النَّصِّ

- * بَيَّيْنَا مُنَاسِيَةً أَحْضَرَ الْأَبُ الْهَدِيَّةَ لِابْنِهِ ؟
- * فِي الْفَقْرَةِ الثَّانِيَةِ ، مَا هِيَ الْعِبَارَةُ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى فَرَحِ الْوَلَدِ بِهَدِيَّتِهِ ؟
- * هَلْ كَانَتْ الْهَدِيَّةُ تَلْفِزَةً ؟
- * فِي الْفَقْرَةِ الثَّانِيَةِ ، مَا هِيَ الْعِبَارَةُ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ الْوَلَدَ لَمْ تُعْجِبْهُ الْهَدِيَّةُ ؟

أَعْبُرُ

- تَخَيَّلْ حِوَارًا جَرَى بَيْنَ الْحَاسُوبِ وَالْهَاتِفِ النَّقَالِ .
- كَوْنِ جُمْلًا مُسْتَعْمَلًا أَوْ حَسَبِ النَّمُودَجِ :
- يُمْكِنُ أَنْ أَعْلَمَكَ لُغَتَكَ أَوْ أَعْلَمَكَ كَيْفَ تَقُولُ سَيَّارَةً .
- مَا هِيَ الْأَلْعَابُ الَّتِي يُقَدِّمُهَا الْحَاسُوبُ ؟
- مَا الَّذِي يُحْدِثُ لِلطُّفْلِ إِذَا شَغَلَ الْحَاسُوبَ كَثِيرًا ؟
- أَيُّهُمَا أَحْسَنُ فِي رَأْيِكَ ، الْحَاسُوبُ أَمْ التَّلْفَازُ ؟

-3- المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم:

اسم المعلم:..... المدرسة:.....
 المؤهل العلمي:..... المستوى:.....
 الخبرة المهنية:.... اسم المتعلم:.....
التعليمات:

- ضع العلامة (.....) تحت الاختيار الذي يتناسب مع خصائص المتعلم موضوع التقدير.

-1- الصعوبات العامة لدى المتعلم:

م	الخصائص / السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	تتقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
02	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
03	غير قادر على التركيز					
04	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
05	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
06	التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو من ساعة لأخرى					
07	بطيء في إنجاز العمل					
08	غير قادر على إتباع التعليمات المعطاة له					
09	مفرداته اللغوية محدودة جدا					
10	قدرته على الفهم متدنية جدا					
11	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية					
12	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
13	غير قادر على متابعة النقاش الصفّي					
14	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو من السبورة					
15	تقتصر إجابته عن السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					

					يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه	16
					يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب	17
					يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية	18
					يحتاج إلى وقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه	19
					يتشتت انتباهه بسهولة	20
					اندفاعي	21
					متهور إلى درجة الحماسة	22
					يصعب التنبؤ بسلوكه	23
					لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون إذن ،يقفز من مقعده...الخ)	24
					عنيد	25
					غير مهذب مع الآخرين دوما	26
					كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار	27
					يستثار بسهولة من قبل الأطفال الآخرين	28
					سلوكه في كثير من الأحيان لا يتناسب مع الموقف	29
					سريع الغضب والانفعال	30
					متقلب المزاج	31
					لديه ضعف في الذاكرة السمعية	32
					يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية	33
					قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه	34
					تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جدا	35
					تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام	36
					قدرته على استخدام يديه ضعيفة جدا	37
					قدرته على التوازن ضعيفة جدا	38
					تتقصه القدرة على تمييز (يمين ،يسار ،فوق ،تحت)	39
					تتقصه القدرة على تمييز الأحجام	40
					يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد	41

42	غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة				
43	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة				

-2- مقياس تشخيص صعوبات القراءة:

-1-2- القدرة على التمييز:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يخطئ في التعرف على أسماء الحروف الهجائية					
02	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمختلفة في اللفظ.					
03	يخطئ في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم					
04	يفشل في التمييز بين حروف العلة					
05	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم					
06	يخطئ في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف					
07	يجد صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته					
08	يفتقد القدرة على استخدام علامات الترقيم حيث يجمع الجمل و الفقرات معا دون الالتزام بالنقط أو الفواصل أو المعاني					
09	يجد صعوبة في تحليل حروف الكلمة (الهجاء)					
10	يخطئ في التمييز بين النون والتنوين.					

-2-2- طبيعة القراءة:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يقرأ بطريقة بطيئة (كلمة كلمة)					
02	يقل معدل قراءته في الدقيقة الواحدة عن عشرين كلمة					
03	يفقد مكان القراءة					
04	يعيد قراءة بعض الكلمات عدة مرات بدون مبرر					
05	يجد صعوبة في تجزئة الكلمات ذات المقطعين أو الثلاث مقاطع					
06	يفتقد القدرة على تمييز مقاطع الكلمة					
07	يجد صعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار					

08	يخطئ في تجميع الحروف ليكون منها كلمة كاملة				
09	يفشل في قراءة بعض الكلمات المكتوبة في النص				
10	يجد صعوبة في تكملة الجملة الناقصة بكلمة من الكلمات الواردة في النص				
11	يقفز في القراءة من موقع الى آخر				
12	يقرأ الكلام المكتوب بترتيب غير صحيح				

-2-3- طبيعة النطق:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	ينطق الكلمة بطريقة متقطعة					
02	يفشل في نطق الكلام المكتوب بطريقة غير صحيحة					
03	يجد صعوبة في نطق الوحدات الصوتية للحروف					
04	يتردد أكثر من خمس ثوان في نطق بعض الكلمات المكتوبة.					
05	قدرته على دمج الوحدات الصوتية المكونة للكلمة ضعيفة					
06	يجد صعوبة في تسمية بعض الحروف					
07	يخطئ في نطق اللام الشمسية					
08	يخطئ في نطق اللام القمرية					
09	يخطئ في تنوين الحرف الأخير					
10	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف وعليه لا ينطق نطقا صحيحا لها.					

-2-4- الحذف والإضافة:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يحذف الحرف الأول من الكلمة					
02	يحذف الحرف الأخير من الكلمة					
03	يحذف بعض الحروف في وسط الكلمة					
04	يحذف بعض الكلمات الموجودة في الجملة أثناء القراءة					
05	يتخطى الكلمة غير المعروفة					
06	يضيف حروف ليست موجودة في الكلمة					
07	يدخل كلمات غير موجودة في الجملة					

08	يضيف كلمات ليست موجودة في النص					
----	--------------------------------	--	--	--	--	--

-2-5- القلب (الاستبدال):

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يقلب حروف بعض الكلمات القصيرة.					
2	يستبدل حرف من الكلمة بحرف من خارج الكلمة					
03	يستبدل حروف معينة في الكلمة بحروف أخرى من داخل الكلمة					
04	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى لا تحمل معناها					
05	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في النطق					
06	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في الشكل					

-2-6- الفهم القرائي:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يفشل في تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها					
02	يخطئ في تحديد مرادف الكلمة					
03	يخطئ في تحديد ضد الكلمة					
04	يفتقد القدرة على فهم الكلمات من السياق					
05	يفشل في فهم علاقات السبب بالنتيجة					
06	يخطئ في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته					
07	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة للنص					
08	يجد صعوبة في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية للنص					
09	يفتقد القدرة على تلخيص الموضوع					
10	يخطئ في فهم تسلسل الأحداث					
11	يفشل في وضع عنوان مناسب للموضوع					
12	يجد صعوبة في تحديد الفكرة العامة للنص					
13	يفتقد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية للنص					
14	يجد صعوبة في تحديد المغزى من النص					

2- مقياس تشخيص صعوبات الكتابة:

م	الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يجد صعوبة في نسخ الفقرات و الواجبات والأعمال الكتابية					
02	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد					
03	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة					
04	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح					
05	يجد صعوبة في كتابة الوصل الملائمة للحروف والكلمات					
06	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات					
07	يجد صعوبة في الكتابة المتصلة مكونا كلمات وجمل منضبطة					
08	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة					
09	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف					
10	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة					
11	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان					
12	يجد صعوبة في عمل الرسوم والخرائط والعناوين المكتوبة					
13	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم					
14	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة					
15	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم					
16	يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية					
17	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها					
18	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمال					
19	كتابات مفككة ركيكة مع ضعف القدرة على التعبير					
20	يقلب ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع					
21	يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة					
22	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو الكلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية					
42	خلط الاتجاهات وبذلك يبدأ الكتابة من اليسار إلى اليمين					
25	إضافة حرف إلى الكلمة -غير ضرورية- وإضافة كلمة إلى الجملة -غير ضرورية- أثناء الكتابة الإملائية					
26	يحتاج لوقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي					
27	يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة					
28	يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات					

					يُجد صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل	29
					لا يضع علامات الوقف والترقيم	30
					رداءة في ترتيب الجمل والفقرات وتحديد بدايتها ونهايتها	31
					غير قادر على التطبيق الفوري لما يتعلمه من دروس الإملاء مثل: رسم الهمزة (البداية، الوسط، النهاية)، التاء المفتوحة والمربوطة، التنوين، الشدة.	32

-4- البرنامج العلاجي:

١- قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث: الدرجة :

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

ضُ	ضِ	ضَ
طُ	طِ	طَ
ظُ	ظِ	ظَ
عُ	عِ	عَ
غُ	غِ	غَ
فُ	فِ	فَ
قُ	قِ	قَ
كُ	كِ	كَ
لُ	لِ	لَ
مُ	مِ	مَ
نُ	نِ	نَ
هُ	هِ	هَ
وُ	وِ	وَ
يُ	يِ	يَ

م-

-2- كتابة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث: الدرجة :

أ	...رنب	...بريق	..ذن
ب	...اب	...نت	...رتقال
ت	...مر	..ين	...فاح
ث	...علب	...مار	...عبان
ج	...مل	...سر	...نود
ح	...ديقة	...صان	...بوب
خ	...يمة	...يار	...بز
د	...جاج	..يك	...ب
ذ	...يل	...راع	...باب
ر	...أس	...ماح	..مان
ز	...رافة	...ير	...هور
س	...بورة	...باق	...وق
ش	...مس	...راع	...رطي
ص	...قر	...غار	...قور

ص	...قر	ح...ان	قف...
ض	...رب	أخ...ر	أبي...
ط	...فل	م...ر	ر...ب
ظ	...رف	م...لة	حف...
ع	...نب	يل...ب	رج...
غ	...سل	ي...رد	يصب...
ف	...تح	ق...ز	هات...
ق	...لم	م...ص	طري...
ك	...سر	ح...م	سم...
ل	...وز	ع...م	بص...
م	...سجد	ق...ر	رس...
ن	...خلة	ي...شر	لب...
هـ	...لال	س...م	منب...
و	...ردة	م...ز	يدع...
ي	...قرأ	ف...ل	كرس...

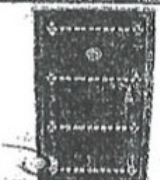
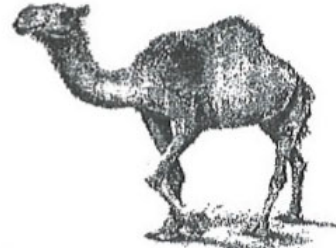
ض	...رب	...رس	...باط
ط	...بيب	...فل	...يور
ظ	...رف	...فر	...روف
ع	...لم	...نب	...صفور
غ	...زال	...ربان	...صن
ف	...راشة	...يل	...ول
ق	...لم	...رد	...فل
ك	...أس	...تاب	...رسي
ل	...يمون	...سان	...عبة
م	...درسة	...فتاح	...صحف
ن	...خلة	...مر	...جوم
هـ	...اتف	...لال	...دهد
و	...ردة	...سادة	...رود
ي	...لعب	...قرأ	...كمل

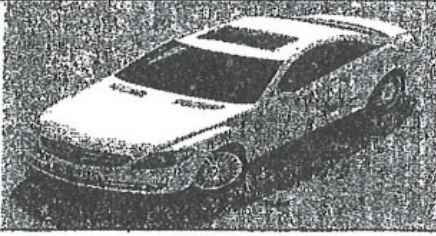
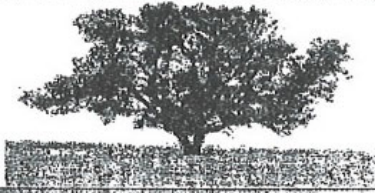
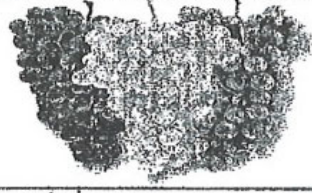
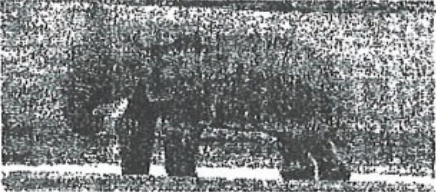
-4- اقرأ الكلمات التالية مع مراعاة التشكيل:

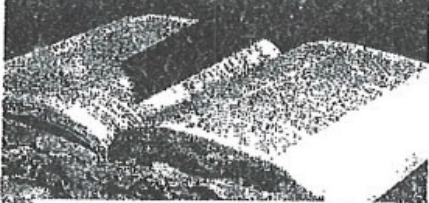
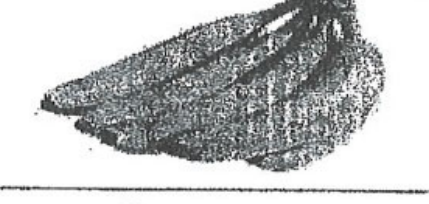
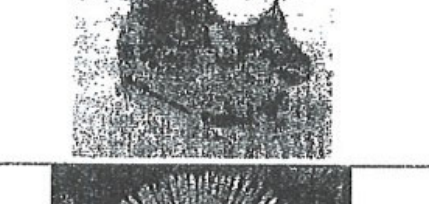
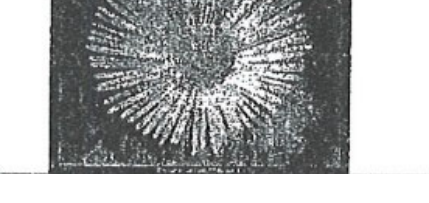
بَابًا - قَلَمٌ - كَأْسٌ - قَلِيلٌ - قَرِيبٌ - طَوِيلًا - نَمْلَةٌ - جَمِيلًا - كِتَابٌ.

الاختبار الخامس: عرض صورة وتجميع الحروف المكونة لاسم هذه الصورة من بين عدة حروف:

أنظر إلى الصورة وتعرف على اسمها ثم ضع دائرة حول الحروف المكونة لاسم هذه الصورة من بين الحروف المجاورة لها في الجهة اليسرى

مسلسل	الصورة	الحروف
١		ب أ ت س ج ط ظ ل د
٢		ن م ب ي ل ب ث ج
٣		و ل ن ح ي د ت خ ظ
٤		ل ر ث ك س و ق ب ة
٥		ف م ز ج ص غ ق د ل
٦		ف خ ت ط و ك خ ظ ق

الحروف			الصورة	مسلسل
ج	ل	ة		٧
ل	م	هـ		
د	ن	جـ		
ل	ط	ر		٨
ظ	يـ	ف		
ة	ع	سـ		
أ	شـ	غ		٩
ة	بـ	جـ		
ر	ت	ف		
ق	ط	د		١٠
ل	كـ	ث		
ج	ة	ر		
مب	ح	ل		١١
م	نـ	هـ		
خ	و	عـ		
ة	ل	د		١٢
غـ	كـ	ا		
ذ	ز	ن		
يـ	ا	ر		١٣
ز	بـ	لـ		
ف	سـ	ت		

الحروف			الصورة	مسلسل
ث	ش	ل		١٤
ص	ق	ك		
م	ك	ض		
ش	ب	ل		١٥
ت	ط	ص		
ز	ك	ج		
م	ر	ظ		١٦
ض	و	ي		
ع	هـ	ز		
و	ظ	ذ		١٧
ر	غ	ة		
ذ	ل	ف		
ت	ف	د		١٨
ح	خ	ظ		
ق	ل	ك		
أ	ل	ج		١٩
م	ث	ف		
ن	ر	ت		
ة	ب	ز		٢٠
ت	هـ	ل		
س	ا	ر		

تحديد مضاد الكلمة من بين مجموعة كلمات :

اقرأ الكلمة المكتوبة في الجزء المظلل، وحدد الكلمة المضادة لها في المعنى من بين الكلمات المكتوبة على يسارها

م	الكلمة	مجموعة الكلمات			
١	زيادة	شديد	حدائق	نقصان	مخلص
٢	مستمرة	أشجار	مؤقتة	صياد	شراء
٣	كثرة	صديق	ثعلب	عالية	قلة
٤	ريادة	نقصان	مدن	نخيل	يدافع
٥	عامة	يفمر	خاصة	معظم	تمساح
٦	عالية	يجري	يخرج	منخفضة	ينفق
٧	تُنقى	تُفكر	يدعو	ماجد	تمتص
٨	تُخرجه	كربون	مريض	نشاط	تُدخله
٩	تُجمل	يقرأ	غازات	تُقبّح	يتردد
١٠	تُخفف	يختار	تثقل	أيام	النتيجة
١١	شدّة	مصانع	صُحف	حميدة	ضعف
١٢	كبار	صفار	سيارات	كتاب	صفات
١٣	يزيد	شمس	محمّاة	يُنقص	تجارة
١٤	مزدحم	خالية	عوادم	القلم	الصدق
١٥	تُحافظ	مسطرة	أمانة	أزهار	تُهمل
١٦	يُمشي	بريد	يُقف	يجمع	أماكن
١٧	فوق	جديدة	تليفون	تحت	مزدحم
١٨	ضارّة	مستشفى	يسقي	جرس	نّافعة
١٩	بهجة	حُزن	منازل	تاجر	رعاية
٢٠	حر	أترية	برد	زراعة	باب

٨- تحليل الكلمة إلى حروف:

سجد : ← □ □ □

سمع : ← □ □ □

ركع : ← □ □ □

بطل : ← □ □ □

ولد : ← □ □ □

عمل : ← □ □ □

٩- تركيب كلمة من عدة أحرف:

أ - ك - ل ← ج - ل - س ←

ق - ل - م ← س - ج - د ←

ذ - ه - ب ← خ - ر - ج ←

١٥- تكلمة الجملة الناقصة بكلمة من بين مجموعة كلمات :

اقرأ الجمل الآتية، واختر الكلمة الناقصة من بين الكلمات المجاورة لها في الجهة اليسرى .

م	الجملة الناقصة	مجموعة الكلمات
١	إلقاء السلام ينشر المحبة بين	الحيوانات الطيور النباتات الناس
٢	كتمان السر من صفات	المنافقين المخلصين الكافرين الأعداء
٣	أذهب إلى المدرسة في الصباح	كل يوم كل أسبوع كل شهر كل سنة
٤	يجب أن أبتعد عن أصدقاء	الخير المسجد السوء المدرسة
٥	الذئب غير أليف	طائر جماد إنسان حيوان
٦	الفلاح يجني الثمار من	الشجر البهار الهواء المصانع
٧	الأسماك تعيش في	السماء الماء الصحراء الحظيرة
٨	يقع المسجد الحرام في	مكة المكرمة الرياض جدة الدمام
٩	تقع مدينة جدة على البحر	الأسود الأبيض الأحمر الأزرق
١٠	يقع غار حراء في النور	صحراء جبل هضبة أرض

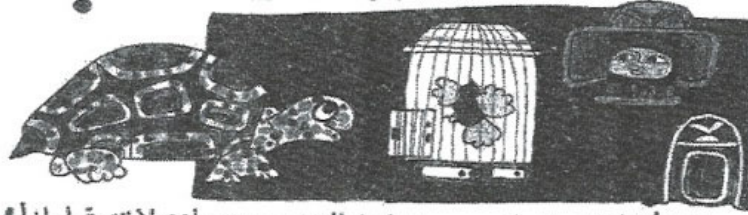
صعوبات القراءة



اختبارات صعوبات القراءة

م	الجملة الناقصة	مجموعة الكلمات
١١	 يمتص رحيق الأزهار	النحل العصفور
١٢	نستظل بظل الأشجار من حرارة	القمر النجوم
١٣	يجب أن يعطف على الفقير	الفني القصير
١٤	 رائحتها عطرة وألوانها زاهية	الأنهار الأزهار
١٥	في الآن نهضة حديثة وعظيمة	الملعب الدروس
١٦	حياة جنود الإطفاء ومملوءة بالمغامرة	شاقة مسلية
١٧	تأتي الطيور المهاجرة إلينا من أرجاء	الأنهار العالم
١٨	كل ما في الكون على وجود الله وقدرته	سماء عبادة
١٩	 فرض على كل مسلم ومسلمة	الضلاة الأجازة
٢٠	الأب الصالح يحرض على أولاده	إهمال ترك

نصيحة السلحفاة!



كانت العصفورة حبيسة داخل القفص، وكانت لا تعرف لماذا!
ولكنها ذات يوم تذكرت ما قالت لها جدتها:
(القفص الذي يحبس فيه الإنسان الطيور، ليس
سوى شكل من أشكال السجون!)
اقتربت سلحفاة من العصفورة في القفص وشاهدت حزنها،
فقالت لها: (من الصعب أن أخرجك وأحررك من القفص)..
واقترحت عليها أن (تحلم) بيوم قريب ترى فيه الحرية في (الحلم)
من من الأشياء الجميلة التي لا يمكن حبسها أو منعها عن أي مكان

وبالطبع لم يكن أمراً العصفورة سوى أن تصدق
كلام السلحفاة.
بعد أيام نسي صاحب البيت باب
القفص مفتوحاً ووضع لها الطعام، فطارت
العصفورة.. وتحقق كلام السلحفاة!

ورقة عمل (3)

الوحدة الرابعة الدرس (9) اللام الشمسية واللام القمرية

١٤ - أمامك في السلة مجموعة من الكلمات التي تتضمن اللام الشمسية واللام القمرية، حاول أن تتعرف على هذه الكلمات وضعها في الجدول الآتي بحسب نوعها:



اللام القمرية	اللام الشمسية

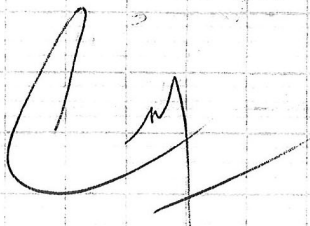
47

-5- مدونة كتابية سنوية لبعض أفراد العينة:

النموذج الاول:

الأستاذ محمد بن عبد الله بن أحمد
مستشار في اللغة
بملاي
مقدمة الأستاذ محمد بن عبد الله بن أحمد
أعزى الأفاضل وأكرمهم
على الأثر في كتابي في بيان
السيايا وأهم من تاليها

نوح



الأربعاء ١٦ من شهر ١٤٣٨ هـ / ١٦ نوفمبر ٢٠١٦

كتاب في المائة

إهداء

لها أمة الأئمة عليها دجوة سرور

أقام فدهب مسرعة الخزانة وأبدت

روح السرور فقمرهم وقال: الله أها

العزاء سلفهم سرورهم
لها أمة الأئمة عليها دجوة سرور
مسرعة الخزانة وأبدت
وقالت: لا سلفهم سرورهم
العلوم العبد

الأربعاء ١٩ ربيع الثامن ١٤٣٨ هـ / ١٨ يناير ١٩١٧

نشأ في الله

أولاً نشأ في الله ^{بإيمانه} بأنه لا إله إلا الله

وأنه لا شريك له ولا كفيل له ولا كفيل له

على وجه آخر وهو

دون
المتوسط

أقول نشأ في الله ^{فلسطين} بأنه لا إله إلا الله

لأنه لا شريك له ولا كفيل له ولا كفيل له

من الشهود

الأربعاء ١٩ ربيع الثامن ١٤٣٨ هـ / ١٨ يناير ١٩١٧

نشأ في الله

كتاب

بأنه لا إله إلا الله

منوشة

أنه لا شريك له ولا كفيل له ولا كفيل له

لأنه لا شريك له ولا كفيل له ولا كفيل له

الأربعاء ١٤٣٨هـ / ١١ أفريل ٢٠١٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

إملاء

مَا أَقْبَلَ مَلَكًا وَلَا نَبِيًّا بَيْنَ يَدَيْهِ الرَّزْقَ

وَأَمْوَالَ السَّمَاءِ وَمَا عَرِضَ لَهَا مِنْ شَرْقٍ

وَالشَّمْسِ وَغُلُوبِهَا

مَا أَقْبَلَ مَلَكًا وَلَا نَبِيًّا بَيْنَ يَدَيْهِ الرَّزْقَ

وَأَمْوَالَ السَّمَاءِ وَمَا عَرِضَ لَهَا مِنْ شَرْقٍ

قرر أن يذهب إلى القل قطار إلى مدينة الذي
كان ينتظره على الشجرة .

التحريض في 1 أكتوبر 1971

لا ملأه

تتكون الشجرة من إلى حل ثلثة
و بها الثوب و شققين ^{أسدة} والهو ^{من ثلثة} يفتعل به من
السيارات والامو ^{ولا أب} تقم بعمل المنزل
فتنطق الفرق فتتلف الاقف وتفسد
الملايس وتحذر المعلم .

الاثنين 16 أكتوبر 2016

نسخ

وصل الدان فسابق منير ومنى
لديهما. وقالت منى الامهات لقد نكحنا
البيت كلاً
وقال منيرة: وهذا باقة الورود هدية لك

الاثنين 8 جاني 2017م

نسخ

تمددت منى في سريرها فودا.
وعب التوم عينيها فأبكت. وفي
اليوم التالي تكسنت بالسها وبيدات الحقة
تقول عنها فقالت لامها هل أستطيع
مغادرة القرائش يا أمي

الخميس 12 با فني 2017 م

املا

أسلفا الطوبى على السرير فدمه
أسلفا الطبيب فدمه الطبيب وقال له
منوب
أزومي الفراش فدا تنسأ
الأمم ذلك في الرأية فهو يلسة على الكرسي
وأنتصرة تلتجاء أئومي

الخميس 7 أفريل 2017 م

املا

هل يستطيع أن يقنعني بك؟
هل يمكن أن تظهر معي بك؟
طبعي تستطيع أن تطفه
على قناتتي فبممكن أن تطفه
أرقها مدقاتي؟ كيت التي يمكن
أن تقيي نلر قامهم و يستطيع
أيدي نسا حكي المتمة وحسي
في العملية المصبة.

النموذج الثالث:

النهضة و ٢٠٢١
أهلاً
في يومنا هذا نوجه سلاماً للمد
إلى المكتبة الوطنية. وتقامت
الحاقله "المكتبة" ما نزل السلاهي
إلى بهو قبيح توجد على يمينه حاشية
بلا طفال يخطوا ولا تصغيرة
و ققاءة قلوبه ما على فوقها
لست الكفيرة ر صغيرة

الأحد ١٠ أكتوبر ٢٠٢٦ م

كتابه

اجتمع التلاميذ بعد الطهر
في ورشة الرسم وخطتهم

المعلقة قائلا: لا تثنى في فمك

الديفاه وقد اجتزت للمصاحبة شقرا

سندس عليا و يباول كدوا حيدفكم

ونتر سورة لفصل الديفاسع

النص >>

النجيب 13 أكتوبر 1916

إحلا

تَلَوْنِ الدَّسْرَاءِ عَمْرٍو تَلَوْنِ الدَّسْرَاءِ

وَسَيَعْلَمُ وَتَهُ أَبُ ابْنِ يَتَحَلُّ وَتَعْلَمُ

مونا

النَّيَّارُونَ وَالْأَمَّ تَعْلَمُ قَدِ اعْمَلُ الْعَمَلِ

المنوس

فَاسْطَمَ الْخَرْقُ وَتَزَلَّجَتْ الْعِيَابُ وَتَعْلَمُ

أَلْفَا بَيْسَ ، وَلَقَدْ هَمَزَ الطَّعَامُ ، عَمْرٍو

عَمْرٍو يَكُنْ الْعَمْرُ وَالْوَهْوَ وَطَبِيعُهُمَا

فَتَأْتِيهِ

الأمس 17 جانفي 2014

إملاء

أبنا المصطفى (صلى الله عليه وسلم) سيرة في مدينته
أشبهت المصطفى « سيد الشير » فخصه
فأسقط وظاهره الذي في السيرة ومعه
الطبيب وقطاعة الأثر في الفوائد
التي هي من مدينته وكسبها وحب
ذلك من أن
دمطير المدينته سار نحو قنف وتبينت
الأرضين والنظر في
جاء في حوقا

الأمس 17 أفريل 2017

إملاء

في عدة القفريه باسم وأمينه وقاسمه
القدية سما باسم الذي به ذكركم الصلوة
أنه كناية شريفة القرية بطاؤه أختها
وأطناؤه لشرفه شارة كبرى

انجمن و آفریل ۲۰۱۷ء

نسخ

بجس الأخوان سعاد وسليم في المربع
والدعوات وسعد من لهما على المدية حوالى
مائة كيلو متر عند خطه الرابع حال الأتلا
به إلى بعد كتاب ساد كمالى
إلى صحائف حده ولد لك ساد كمالى
به إلى المدية ۱۱. حال تسليم : حده فكره

النموذج الرابع:

انجمن و ۱۱ مهر ۱۳۹۵ / ۱۴ خرداد ۱۳۹۵

نسخ

عمل متوسط

نسخ

مهر و اول خرداد ۱۳۹۵ / ۱۴ خرداد ۱۳۹۵

الأحد 18 سبتمبر 2016

نسخ

أثارت التلميذة البديرة سند سرفي
السامة التي كنت تفع بها التلاميذ الحالة
الميفية

الأحد 21 سبتمبر 2016

إسلام

لقد شت ربيع من رثلتيها من رطلها
تسرفا الملا يد تو تكدت فعمل من معاقبات
العديم العتي في سدة وهران بالقرابة

الأحد 5 فيفري 2017

نسخ

في منتصف النهار اشتدت حرارة
الشمس وأرسلت أشعتها الساخنة
على البحر، فارتفع البخار الكثير في السه
وكانت هذه مستلقة على رمال الشاطئ
الذهبية تراقب تلك السباحة

الخميس 15 فيفري 2017

إملاؤ

عاد علي بن من يسنن مسروان يجمع يجمع يجمع
الحيات بين متنجي ولم يحل الي البيت خود
أمي هديه الحرة تن اليد تخسلة تم كلها
فأنا أدع يا أم هنا أعسها
ترا كف السحر في سما وأحد فقط تنظر

شكون تبر كتة

حتى كوت تبر كتة
يقية البر كتن تكر قد تو سلة البيت

القلاد

الأحد، ٢٢ فبراير ٢٠١٧

٨

نسخ

في أيام كان البرد شديداً. فقد
اقترب الشتاء، ورحلت العطاقيير نحو
المناطق الحارة، لتحيين هناك حتى قدوم الربيع.
ولم يبق إلا عصقور واحد تكسب جناناً
ولم يستطع الطيران، فلم ير ولمع العطاقيير.

هكذا

الخميس 27 أبريل 2017

إهداء

هل أستطيع أن ألتقط صوراً ؟

وهل يمكن التشوير من بكلمة (هل) على نقطة تشوير

طبعاً (طبعاً) طبع تشوير صوراً مورلة تشوير على

تشوير بكلمة. تشوير صوراً مورلة

هل يمكن أن تقترن أرقام معددة وأساطير ؟

وتستطيع أيضاً التقترن مع الفن والتقنية في

العملية الصعبة

النموذج الخامس:

$\frac{0.2016}{\sqrt{0.0009}} = \frac{0.2016}{0.03} = 6.72$

9. $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$

69

$\int$ $\int$ $4 \leq 5$

102015, 10011121/014379³ 11 90 135 (L) 5

9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 8

لوحة

[illegible]

میں نے اس کی

11/11/11

الأربعاء 18 جمادى الأولى 1438 هـ / 15 فيفري 2017 م

ففسا ط في الف

لا بد أن تأتي صور بلاؤنا آفة زفاف السادي من بلاؤنا
الجنة فلا نأفينا ذوي بلاؤنا سبعا.

صورة زمر • في المصاحف

العمود (الذي)

الأحد 14 ماي 2017

تسريح

عندما انتهت السنة الدراسية طلب
ليني ووالد من والدي والدهم أن يسجلهم
في نادي السباحة، لكن والدهم: «لا نريد
أن نذهب إلى العتيج كل يوم، ولكنني سأشتري
لكم حوضاً للسباحة وسأضعه في حديقة
المنزل». القدا فقال خالد: «دريد حبيبي أنت
فيه».

6- الإحصاء العام لتواتر الصعوبات العامة عند أفراد العينة:

| نسب التكرارات حسب الحالات | | | | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | الخصائص / السلوك |
|---------------------------|-------|--------|-------|-------|------|-------|--------|-------|-------|---|
| أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | | | | | | |
| 00 | 00 | 34.24 | 36.98 | 28.76 | 00 | 00 | 25 | 27 | 21 | تتقصه القدرة على الاستمرار في العمل |
| 00 | 00 | 30.13 | 28.76 | 41.09 | 00 | 00 | 22 | 21 | 30 | يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين |
| 00 | 00 | 31.5 | 32.87 | 35.61 | 00 | 00 | 23 | 24 | 26 | غير قادر على التركيز |
| 00 | 00 | 35.61 | 28.76 | 35.61 | 00 | 00 | 26 | 21 | 26 | يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات |
| 00 | 00 | 30.13 | 28.76 | 34.24 | 00 | 00 | 22 | 21 | 25 | يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية |
| 00 | 00 | 32.87 | 35.61 | 31.5 | 00 | 00 | 24 | 26 | 23 | التذبذب في أدائه من يوم لآخر أو من ساعة لأخرى |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | بطيء في إنجاز العمل |
| 00 | 00 | 34.24 | 27.39 | 38.35 | 00 | 00 | 25 | 20 | 28 | غير قادر على إتباع التعليمات المعطاة له |
| 00 | 00 | 34.24 | 28.76 | 36.98 | 00 | 00 | 25 | 21 | 27 | مفرداته اللغوية محدودة جدا |
| 00 | 00 | 34.24 | 28.76 | 36.98 | 00 | 00 | 25 | 21 | 27 | قدرته على الفهم متدنية جدا |
| 00 | 00 | 30.13 | 31.5 | 38.35 | 00 | 00 | 22 | 23 | 28 | يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية |
| 00 | 00 | 34.24 | 28.76 | 36.98 | 00 | 00 | 25 | 21 | 27 | قدرته على تنظيم العمل منخفضة |
| 00 | 00 | 30.13 | 31.5 | 38.35 | 00 | 00 | 22 | 23 | 28 | غير قادر على متابعة النقاش الصفّي |
| 00 | 00 | 31.5 | 31.5 | 36.98 | 00 | 00 | 23 | 23 | 27 | لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو من السبورة |
| 00 | 00 | 31.5 | 28.76 | 39.72 | 00 | 00 | 23 | 21 | 29 | تقتصر إجابته عن السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة |
| 00 | 00 | 31.5 | 28.76 | 39.72 | 00 | 00 | 23 | 21 | 29 | يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه |
| 00 | 00 | 31.5 | 32.87 | 34.24 | 00 | 00 | 23 | 24 | 25 | يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب |
| 00 | 00 | 39.72 | 36.98 | 36.98 | 00 | 00 | 29 | 27 | 27 | يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية |
| 00 | 00 | 30.5 | 31.5 | 38.35 | 00 | 00 | 22 | 23 | 28 | يحتاج إلى وقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | يتشتت انتباهه بسهولة |

| | | | | | | | | | | |
|----|----|-------|-------|-------|----|----|----|----|----|--|
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | اندفاعي |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | متهور إلى درجة الحماسة |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | | 00 | 24 | 21 | 28 | يصعب التنبؤ بسلوكه |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون
أذن، يقفز من مقعده. |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | عند غير مهذب مع الآخرين دوما |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | كثير الحركة بحيث لا يقدر على
الاستقرار |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | يستثار بسهولة من قبل الأطفال
الآخرين |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | سلوكه في كثير من الأحيان لا يتناسب
مع الموقف |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | سريع الغضب والانفعال |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | متقلب المزاج |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | لديه ضعف في الذاكرة السمعية |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | يجد صعوبة في تمييز المثيرات
السمعية |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما
يسمعه |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جدا |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية
بشكل عام |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | قدرته على استخدام يديه ضعيفة جدا |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | قدرته على التوازن ضعيفة جدا |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | تنقصه القدرة على تمييز (يمين
،يسار،فوق،تحت) |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | تنقصه القدرة على تمييز الأحجام |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | يصعب عليه التعرف على الحروف
والأعداد |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة |
| 00 | 00 | 32.87 | 28.76 | 38.35 | 00 | 00 | 24 | 21 | 28 | لديه قصور في استرجاع الأشكال
الهندسية البسيطة |

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

| | |
|----|---|
| 3 | شكر وعرفان |
| 4 | الإهداء |
| 7 | مقدمة: |
| 22 | الفصل الأول: ماهية صعوبات التعلم |
| 23 | المبحث الأول: مفاهيم إجرائية في مجال صعوبات التعلم |
| 23 | 1- التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم: |
| 23 | 1-1 مرحلة التأسيس الأولى (من سنة 1800 إلى سنة 1929) |
| 26 | 2-1 مرحلة التأسيس المتأخرة (1930-1962): |
| 33 | 3-1 المرحلة الثالثة: السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم (من 1961 - الآن). |
| 36 | 2- تعريف صعوبات التعلم: |
| 36 | 1-2 تعريف كيرك: (Kirk 1962) |
| | 2-2 تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين (NACHC) لصعوبات التعلم: |
| 37 | |
| 39 | 3-2 تعريف اللجنة القومية (NJCLD) |
| 39 | 2-4 تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (JCLD) (1994): |
| 42 | 5-2 تعريف هاميل وبريان (Hammil et Bryan) : |
| 43 | 6-2 تعريف باتمان 1965: |
| 44 | خلاصة |
| 47 | المبحث الثاني: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم |
| 47 | 1- المدخل النمائي ونظريات النضج: |
| 59 | 2- مدخل العمليات الأساسية: (Basic Processes Approach) |
| 63 | 3- المدخل النفسي العصبي: Neuropsychological Approach |

| | |
|---------|--|
| 67..... | 4- المدخل السلوكي (Behaviorism Approach) |
| 73..... | 5- المدخل المعرفي: |
| 84..... | 6- آراء نظرية ناشئة: |
| 85..... | 1-6 المنظور البنائي أو الاستدلالي: |
| 86..... | 2-6 منظور الذكاءات المتعددة: |
| 88..... | 3-6 منظور التعليم المتوافق مع وظائف المخ |
| 90..... | الفصل الثاني: أنواع صعوبات التعلم |

المبحث الأول: صعوبات التعلم النمائية: DEVELOPMENTAL LEARNING

| | |
|----------|-------------------------------|
| 92..... | DISABILITIES |
| 92..... | 1- صعوبات الأولية: |
| 92..... | 1-1 صعوبات الانتباه: |
| 97..... | 1-2 صعوبات الإدراك: |
| 102..... | 1-3 صعوبات الذاكرة: |
| 109..... | 2- الصعوبات الثانوية: |
| 109..... | 2-1 الصعوبات الخاصة بالتفكير: |
| 125..... | 2-2 صعوبات اللغة الشفهية: |

المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية: ACADEMIC LEARNING

| | |
|----------|----------------------------------|
| 129..... | DISABILITIES |
| 130..... | 1- صعوبات تعلم القراءة: |
| 130..... | 1-1 تعريف القراءة: Reading |
| 132..... | 1-2 مراحل نمو القراءة: |
| 134..... | 1-3 مهارات القراءة: |
| 145..... | 1-4 تعريف صعوبات القراءة: |
| 146..... | 1-5 أنواع صعوبات التعلم القراءة: |
| 148..... | 1-6 مظاهر صعوبات القراءة: |

| | |
|-----|--|
| 150 | 7-1 أسباب صعوبات تعلم القراءة: |
| 155 | 8-1 علاج صعوبات القراءة: |
| 163 | 2- صعوبات الكتابة: |
| 163 | 1-2 تعريف الكتابة: |
| 164 | 2-1-1 الكتابة اليدوية (الخط) (Handwriting): |
| 164 | 2-1-2 التهجئة (التهجي) Spelling: |
| 165 | 2-1-3 التعبير الكتابي (Written expression): |
| 166 | 2-2 مراحل نمو مهارة الكتابة: |
| 169 | 3-2 تعريف صعوبات الكتابة: |
| 169 | 1-3-2 صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) (Dysgraphia): |
| 169 | 2-3-2 صعوبات التهجئة (Dysorthography): |
| 170 | 3-3-2 صعوبات التعبير الكتابي: |
| 170 | 4-2 العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة: |
| 175 | 5-2 استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة: |
| 182 | الفصل الثالث: اجراءات البحث الميداني |
| 183 | 1- الدراسة الاستطلاعية: |
| 185 | 2- منهج الدراسة: |
| 186 | 3- عينة الدراسة: |
| 190 | 4- أدوات الدراسة الميدانية: |
| 237 | الفصل الرابع: تشخيص صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة وعلاجهما |
| 238 | المبحث الاول: تشخيص صعوبات القراءة عند أفراد العينة |
| 238 | 1- وصف وتحليل نتائج فحوصات القراءة : |
| 238 | 1-1 صعوبة في القدرة على التمييز: |
| 264 | 2-1 صعوبات في طبيعة القراءة: |

| | | |
|-----|-----|---|
| 290 | 3-1 | صعوبات في طبيعة النطق: |
| 309 | 4-1 | صعوبات الحذف والإضافة: |
| 324 | 5-1 | صعوبات القلب (الاستبدال): |
| 336 | 6-1 | صعوبات الفهم القرائي: |
| | 2- | تعليل تواتر صعوبات القراءة عند أفراد العينة..... |
| 355 | | المبحث الثاني: تشخيص صعوبات الكتابة عند أفراد العينة (الخط والاملاء): |
| 357 | 1- | نتائج الاختبار التشخيصي في الكتابة (خط واملاء): |
| 375 | 2- | تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة: |
| | 3- | تعليل تواتر صعوبات الكتابة عند أفراد العينة: <i>Erreur ! Signet non défini.</i> |
| 382 | | المبحث الثالث: علاج صعوبات القراءة والكتابة عند أفراد العينة |
| 382 | 1- | عرض وتحليل نتائج تطبيق البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة: |
| 404 | | الخاتمة |
| 411 | | مسرد المصطلحات |
| 416 | | قائمة المراجع |
| 423 | | الملاحق |
| 476 | | فهرس المحتويات |
| | | ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية |