جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة و ادب عربي
دراسات اللغوية
اللسانيات التطبيقية

رقم: 59

إعداد الطالب:
حكيمة بلغيث– إيمان بوعباس

يوم: 21/06/2022

عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية سنة الخامسة ـ أنموذجا ـ

لجنة المناقشة:

محمد الامين ملاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقش
صلاح الدين ملاوي	أستاذ تعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيس
عمار ربيح	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرف ومقرر

السنة الجامعية : 2021 - 2022

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ
خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ
الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

شكر و عرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل الذي نرجو له القبول وللقائمين عليه بالتوفيق.

ونتقدم بأسمى عبارات الشكر والثناء وعظيم التقدير إلى البروفيسور:

"عمار ربيع"

الذي أشرف على هذا العمل وبذل فيه جهدا صادقا مخلصا في توجيه هذا البحث، فنرجو من

الله أن يجزيه الجزاء الوفي.

الشكر والتقدير إلى كل أعضاء لجنة المناقشة على

تقبلهم مناقشة هذه المذكرة.

كما نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا

في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

الإهداء

أشكر الله عز وجل الذي منحنا العقل وأنعم علينا العلم وهدانا نوره وألهمنا الصبر ويسر لنا دربنا ومكننا من تخطي الصعاب وقدرنا في إتمام هذا العمل، يسعدني أن أهدي ثمرة جهدي

إلى:

من تاهت الكلمات والحروف في وصفها وعجز العلم عن كتابة أي شيء عنها،

التي

كانت سند في حياتي وتعبت من أجلي وغمرتني بعطفها وإلى منبع الحنان

-أمي الغالية "كلثوم" أطال الله في عمرها وحفظها وأدام عليها صحتها-

إلى:

من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من علمني العطاء بدون انتظار...إلى من أحمل اسمه بكل افتخار...إلى من ارتجيت الله أن يمد في عمره ليرى ثمارا قد حان قطفها بعد طول انتظار...أبي الحبيب "الطاهر"

إلى

رياحين حياتي في الشدة والرخاء...إلى من عشت معهم طفولتي وتقاسمت معهم أجمل أيامي...إلى أحب الناس إلى روحي اخوتي: "العمري"، "السعيد"، "نادية"

إلى:

من كان دعاؤها سببا في نجاحي، جدتي الغالية أسأل الله أن يحفظها ويطيل في عمرها.

إلى:

إخوتي اللواتي لم تلدهن أمي... إلى من كانوا معي على طريق النجاح وجمعتنا مقاعد الدراسة، صديقاتي كل واحدة باسمها، وأخص بالذكر زميلتي التي شاركتني في انجاز هذه المذكرة "إيمان"

إلى كل من يحمل لقب "بلغيث" إلى أهلي وأقربائي كل واحد باسمه، إلى من علمني الحرف ولقنني علما "أساتذتي وأستاذاتي"

وإلى كل من وسعه قلبي ولم تسعه ورقي، وعلى كل من عرف حكيمة وأحبها، أهدي ثمرة جهدي.

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

"قل اعملوا فسيرى الله أعمالكم ورسولهم والمؤمنون"

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك...ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك... ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك...ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك...الله جل جلاله... إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة...ونصح الأمة...إلى نبي الرحمة ونور العالمين...سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من رسمت لي بريق الأمل والتي غمرتني بعطفها وحنانها، إلى أجمل كلمة ينطقها قلبي قبل لساني وعقلي غليك أيتها العزيزة على قلبي...إليك أيتها الطيبة الحنونة.." أمي العزيزة" أطال الله في عمرك

إلى الذي علمني الصبر وعزة نفسي، إلى من شد أزري ورفع قدري، إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء...إلى من علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر..."أبي الغالي " حفظه الله

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي إلى نجوم سمائي المتلألئة...إخوتي "وداد، مجدد الدين، معتز بالله، عبد المؤمن وجاد الحق"

إلى من علموني حرفا من ذهب وكلمات من درر...أساتذتي الكرام...

إلى من سهرنا معا لنشق درب النجاح...إلى من تذوقت معهم أجمل لحظات وشاركوني همومي وأفراحي...رفيقات دربي واخوتي...أنجبتكم لي المواقف وجمعتنا الأيام الجميلة...صديقاتي كل واحدة باسمها.

إلى كل من يحمل لقب "بوعباس" من قريب أو بعيد

إلى كل من كانت له لمسة ولو بكلمة مشجعة أو لفتة طيبة أو بسمة مواسية...إلى صديقتي أختي زميلتي لهذا العمل "حكيمة"

الموضوع:	الصفحة:
شكر وعرفان	/
إهداء	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة	أ-هـ
الجانب النظري	
الفصل الأول: القراءة وسبل تعليمها لذوي الصعوبات	
تمهيد	/
المبحث الأول: ماهية القراءة	/
المطلب الأول: مفهوم القراءة	7-6
المطلب الثاني: أنواع القراءة	10-8
المطلب الثالث: تحديد مستويات القراءة	12-10
المطلب الرابع: أهمية القراءة	13-12
المطلب الخامس: مراحل نمو مهارة القراءة	15-13
المطلب السادس: مراحل تعليم القراءة	17-15
المطلب السابع: أهداف تدريس القراءة	18-17
المبحث الثاني: ظاهرة عسر القراءة "الديسيليكسيا"	/
المطلب الأول: ماهية عسر القراءة	24-19
المطلب الثاني: مظاهر عسر القراءة	25-24
المطلب الثالث: أنواع عسر القراءة	28-25
المطلب الرابع: أسباب عسر القراءة	37-29
المطلب الخامس: تشخيص عسر القراءة الديسيلكسيا	42-37
المطلب السادس: طرق علاج عسر القراءة	44-42
المطلب السابع: استراتيجيات تعليم القراءة لذوي الصعوبات	45
خلاصة	46
الجانب التطبيقي	

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية	
تمهيد	48
منهج الدراسة	48
عينة الدراسة	48
حدود الدراسة	49
أدوات جمع البيانات	49
كيفية تطبيق آليات البحث	50-49
عرض نتائج الدراسة	82-50
خاتمة	87-53
قائمة المصادر والمراجع	91-88
قائمة الملاحق	96-93
ملخص الدراسة بالعربية و اللغة الإنجليزية	/

الأرقام	الجدول	الصفحة
1	يبين جنس العينة	54
2	يبين اراء المعلمين في مهنة التعليم	55
3	يمثل نسبة التلاميذ المصابين بعسر القراءة	57
4	يبين مستوى القراءة لدى التلاميذ	58
5	يبين تجاوب التلاميذ اثناء درس القراءة	59
6	يبين أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع دروس القراءة	61-60
7	يمثل التلاميذ الذين يراجعون درس القراءة الدرس قبل المجيء الى الحصة	62
8	يبين تلبية الكتاب المدرسي لاحتياجات اللغوية للمتعلم	63
9	يبين كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من عصر القراءة	65
10	يبين وجود برنامج تعليمي خاص بتلاميذ ذوي العسر القرائي	66
11	يبين اهتمام الاولياء بحالة ابنائهم النطقية	67
12	يبين ارتباط عسر القراءة لدى التلاميذ بخلفيات عائلية	69
13	يبين دور حصص الدعم في مساعدة التلميذ على تخطي عسر القراءة	70
14	الاخطاء القرائية في نص عزة و معزوزة	74-73
15	الاخطاء القرائية في نص وفاء صديق	75-74
16	الاخطاء القرائية في نص رحلة الى عين الصفراء	77-75
17	الاخطاء القرائية في نص الاعرابي و الدجاجة	78-77

فهرس الأشكال

الأرقام	الشكل	الصفحة
1	أهداف تدريس القراءة.	18
2	أنواع الديسيلكسيا.	28
3	أسباب عسر القراءة.	37

مقدمة

إن الحمد لله نحمده و نستعينه ونستغفره ونؤمن به ونتوكل عليه ونثني عليه الخير كله، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، ونسأله السداد في الأمر، وإعظام التوبة والأجر ونصلي ونسلم على سيدنا ونبينا محمد الأمين المبعوث رحمة للعالمين الذي أدى الأمانة ونصح الأمة وبين للناس ما نزل إليهم من ربهم وآله الأطهار وأصحابه الأبرار وبعد:

تعد القراءة وعاء للثقافة والمعرفة والناقل لمكوناتها فهي من أبرز أدوات التواصل ووسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع لذلك كلِّف الباحثون بدراستها من جميع جوانبها ودراسة كل ماله علاقة بها في علم جامع مستقل بذاته ألا وهو اللسانيات التطبيقية الذي يعنى بتطبيق النظريات اللغوية وحل المشكلات ذات الصلة باللغة، أي أنه ميدان يبحث في الوسائل التي من شأنها المساعدة على تعليم اللغة للناطقين وغير الناطقين بها، وإيجاد الحلول المناسبة لكل مشكلة لغوية تعيق تحصيل المتعلم للغة معينة.

ولأن تعلم أي لغة يفرض على متعلمها أن يكتسب مهارات الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) أو ما يعرف بميادين اللغة (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي)

ولا يختلف اثنان أن القراءة ميدان فهم المكتوب هي أهم مهارة يمكن أن يكتسبها المتعلم، فيها ينمي فكرة وتفكيره بالمدرسة فهي البيئة الأولى والفاعلة لاكتساب مهارة القراءة بدءا من المرحلة الابتدائية.

إن السبب الذي جعلنا نختار هذا الموضوع هو ميلنا إلى هذا النوع من الدراسات التي تسلط الضوء على ظاهرة موجودة ومتفشية في الواقع ومحاولة إيجاد حلول لها، تمجيدا للعلم وخدمة للمعرفة، إضافة إلى ارتباط الموضوع بمجال التدريس، وخاصة أننا سنتوجه بعد مدة إلى الحياة المهنية، وهذا ما دفعنا إلى إشارة هذه القضية لما لها من أهمية وفي واقع التعليم اليوم، ونظرا لذلك ارتأينا الخوض في غماره بغية اكتشاف أسراره ومعرفة خباياه.

إن هذه الدراسة تهدف إلى التأكيد على أهمية تعليم القراءة لذوي الصعوبات، على اعتباره خطوة أساسية بالبنية للمتعلم كما أنها سبيله الذي لا يغني عنه سبيل آخر، مهما تقدمه الوسائل السمعية والبصرية المساعدة.

ومن هذا المنطلق نطرح الإشكالية التالية:

- لماذا التلميذ عسير القراءة لا يستطيع القراءة بشكل سليم؟

ومن خلال هذه الإشكالية تنبثق مجموعة من الأسئلة الفرعية والمتمثلة فيما يلي:

- ما مفهوم عسر القراءة وما هي مسبباته؟
- كيف يتم تشخيص عسيري القراءة؟
- ماهي الاستراتيجيات المعتمدة في تعليم القراءة لذوي الصعوبات؟
- هل يعاني تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من عسر القراءة؟

ولقد سطرنا لهذا البحث خطة مكونة من فصلين نظري وتطبيقي استلهيناهما بمقدمة ذكرنا فيها أهم ما جاء في البحث، الفصل الأول يتضمن مبحثين، المبحث الأول مهارة القراءة قد فصلنا فيه الحديث عن مفهوم القراءة، أهمية القراءة، مستويات القراءة، أنواع القراءة، مراحل نمو مهارة القراءة، طرائق تدريس القراءة، أهداف تدريس القراءة.

في حين تحدنا في المبحث الثاني عن عسر القراءة وقد اشتمل هذا المبحث مفهوم عسر القراءة، مظاهر عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، تشخيص عسر القراءة، علاج عسر القراءة، استراتيجيات تعليم القراءة لذوي الصعوبات.

أما الفصل الثاني فيتناول الدراسة الميدانية، إطارها المنهجي وتحليل أسئلة الاستبيان وأهم النتائج المستخلصة فيه بالإضافة إلى الاعتماد على طريقة الملاحظة والتسجيل.

ثم انتهينا بخاتمة ذكرنا فيها أهم ما توصلنا إليه من نتائج خلال هذا البحث.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن يكون منهج الدراسة منهج وصفي بالاعتماد على اليات التحليل، لأنه يتبع الموضوع ويحيط بجميع جوانبه، إذ يلجأ إليه الباحث بغرض التوصل إلى معرفة دقيقة وتفصيلية إضافة إلى المنهج الاحصائي

وأملت طبيعة الموضوع أن يكون للبحث مصادر ومراجع وبدورنا قد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع أهمها:

سيكولوجية عسر القراءة لحمزة أحمد عبد الكريم، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة– التشخيص والعلاج – لفهيم مصطفى.

أما الدراسات السابقة نذكر منها:

اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية لشلابي عبد الحفيظ:

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على التلاميذ عسيري القراءة والكشف عما لديهم من اضطرابات في تعلم القراءة بوسائل قياس علمية و دقيقة .و كانت ابرز النتائج المتوصل اليها كالاتي:

–وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال العاديين والمعسورين في متوسط الحسابي والانحراف المعياري للذاكرة العاملة.

–الاختبار الذي تم الحصول عليه بعد التقنين يتمتع بخصائص سيكيومترية جيدة بعد تقنينه على البيئة الجزائرية .

–اضطرابات اللغوية وتاثيرها في مهارة القراءة – لتلاميذ السنة خامسة ابتدائي مقاطعة اولاد تيمي ادرار لنعيمة ميموني ،جمعة زاكيو وكان الهدف من هذه الدراسة هو ابراز العلاقة بين اللغوية ومهارة القراءة اما في مايخص النتائج المتحصل عليها فكانت :

–الديسلكسيا ليست تاخرا في التطور يمكن تجاوزها مع العمر ،من خلال تدريس متخصص للمهارة القرائية.

–ان الكشف عن الطفل المصاب بالديسلكسيا يتم عن طريق الاخصائي النفسي او معلم صعوبات التعلم .

اهم الفوارق بين دراستنا والدراستين السابقتين تكمن فيما يلي :

–خصصت دراستنا بفئة معينة من المجتمع المدني (سنة الخامسة).

–تزامن الدراسة مع الظروف الاستثنائية كوفيد19.

-تاثير لهجة المنطقة على التلاميذ.

وفي مسيرة بحثنا واجهتنا بعض الصعوبات والعراقيل تمثلت في:

- التداخل بين المصطلحات (صعوبة القراءة، عسر القراءة، ضعف القراءة....)

- قلة المراجع في مكتبة الكلية من خلال زيادة الطلب عليها مما جعل منا ننتقل إلى المكتبات العمومية.

- عدم وعي المعلمين باضطراب عسر القراءة مما جعلنا نأخذ وقتا طويلا في شرح الموضوع وسبب قدومنا للمؤسسة.

- تعمد المعلم على عدم اظهار الحالات الموجودة في القسم وذلك من أجل إبراز تميز تلاميذه عن البقية.

- صعوبة انجاز الجانب التطبيقي نظرا لاستهتار بعض المعلمين وذلك يظهر جليا من خلال الإجابة عن أسئلة الاستبيان حيث تتم الإجابة على سؤال وتجاهل آخر لأسباب تجهلها على الرغم من توفير الوقت الكافي (10ايام).

والحمد لله استطعنا التغلب على تلك الصعوبات بفضل الله تعالى وبفضل توجيهات أستاذنا المشرف.

وأخيرا نأمل أن نكون قد وفقنا في انجاز هذا البحث وأحطنا بجوانب الموضوع.

الفصل الأول

القراءة و سبل تعليمها لذوي الصعوبات

تمهيد:

تعد القراءة المدخل الرئيسي الذي يحقق به الطفل أهدافه الأكاديمية، اذ تعتبر أهم العمليات العقلية المعرفية العليا وأهم عامل في حياة الفرد والجماعة، من حيث إنه لا غنى عنها في جميع ميادين الحياة الشخصية، الدراسية المهنية، الثقافية والاجتماعية.....الخ.

ونظرا لأهميتها البالغة لقيت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس والتعليم، حيث ثابروا جاهدين لمعرفة وإيجاد الأسباب التي تؤدي الى صعوبة في القراءة. وهذه الأخيرة تعد من أكثر الصعوبات التعلم انتشارا في الوسط المدرسي، ورغم أن هذا الانتشار ينخفض كلما ارتقى التلاميذ في السلم التعليمي، الا إن هناك نسبة منهم تبقى تعاني من هذه الصعوبات مدى الحياة، بسبب وجود بعض الاضطرابات التي لا تسمح باكتساب المهارات اكتسابا طبيعيا مثل زملائهم مما يجعلهم غير قادرين على إدراك الرموز التي تتكون منها اللغة.

من خلال هذا الطرح تم تقسيم هذا الفصل الى مبحثين هما:

- المبحث الأول: مهارة القراءة.
- المبحث الثاني: ظاهرة عسر القراءة (الديسلكسيا).

وسنتناول من خلالهما مجموعة من العناصر التي تخدم موضوع بحثنا.

المبحث الأول: ماهية القراءة

تعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز فهي وسيلة الفرد وأدائه في الدرس والتعلم وتحصيل المعرفة والتذوق الأدبي ووسيلة من وسائل التنمية الفكرية.

المطلب الأول: مفهوم القراءة

أ/ في الجذر اللغوي:

جاء في لسان العرب في مادة قرأ، قرأت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمي القرآن. وأقرأه القرآن، فهو مقرئ. وقال ابن الأثير: تتكرر في الحديث ذكر القراءة والافتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته[1].

قراءة (مفرد): المصدر قرأ قراءة الأفكار والقدرة على معرفة أفكار الغير بطرق اتصال خارجة عن الادراك الحسي.[2]

وقد جاء في المعجم الوسيط " قرأ الكتاب قراءة وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونطق بها وتتبع كلماته ولم ينطق بها وسميت حديثا بالقراءة الصامتة، وقِرأ الآية من القرآن نطيق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فهو قارئ ويقال أقرأه القرآن والسلام أي أبلغه إياه. [3]

ب/في الاصطلاح:

للقراءة مفاهيم عديدة نتخيرنا منها مايلي:

تعرف القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنساخ والنقد والتذوق وحل المشكلات.[4]نفهم من هذا التعريف إن القراءة تعتبر عملية التعرف

---

[1]ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1، د ت، ص:3563، مادة (قرأ).

[2]عمر أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص:1790.

[3]مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، مج2، د ط، د ت، ص:722.

[4]ينظر: عمر المغراوي، صعوبات القراءة والكتابة وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي نحو المقاربة الحديثة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع 35، 2018، ص:20

على الرموز المكتوبة التي يقرأها الكاتب بعينه، والتي تحمل معاني ومفاهيم لها علاقة بحياتنا وخبرتنا، كما إنها أيضا عملية نقد للأفكار والآراء والتوصل الى نتائج وتذوق القارئ لما يقرأه كما إنها تعتبر أسلوب في حل المشكلات.

تعرفها الموسوعات العالمية مثل (Word Book) بإنها "كل فعل يعمل على شرح معاني الكلمات المطبوعة أو المكتوبة".[1]

يعرف ماكجينس وسميث (McGinnis& Smith)القراءة على إنها: «عملية ذات هدف، من التعرف، التفسير، وتقييم للأفكار في مصطلحات ومحتوى وهي عملية معقدة، تعتمد على التطور اللغوي للفرد، والخبرات السابقة، والقدرة المعرفية، الاتجاهات نحو القراءة، والقدرة على القراءة تنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، وتفسير، وتقويم الأفكار في المادة المكتوبة".[2]

ط:من خلال ما سبق يمكننا القول إن القراءة فن من الفنون اللغوية لها أهمية كبيرة وهي احدى النوافذ التي يطل من خلالها الإنسان على المعرفة والثقافة، كما تعتبر أحد فنون اللغة الأربعة (الاستماع، التحدث، الكتابة).

المطلب الثاني: أنواع القراءة

تعتبر القراءة مفتاح الدراسات التعليمية، فهي رمز التقدم وازدهار الحضارات والأمم المختلفة، فهي كالصندوق الذهبي الذي تختبئ فيه كل معارف الإنسان العملية والأدبية حيث تختلف وتتنوع ونجد منها: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

أ/القراءة الجهرية

ما يميز هذه القراءة هو النطق بلا خفاء وهي التقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.

[1]عبد الله الصوفي: فن القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهارتها، أنواعها، دار الوعي، الجزائر، د ط، 2009، ص:32.
[2]المياح: سلطان عبد الله، صعوبة التعلم، التعليم، التدريس، الأساليب، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2010، ص:36.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو غير ذلك:

-من الناحية اللغوية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.
- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

-من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الاخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة اثبات ذاته.

-من الناحية الاجتماعية:

- تدريب للتواجد في المجتمع ومشاركة الاخرين حواراتهم وأحاديثهم.
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية.[1]

اذن بواسطة القراءة الجهرية يستطيع التلميذ إن ينطق الألفاظ نطقا صحيحا مضبوطا في حركاتها دون تقطع أو أعراض قرائية كالتأتأة أو غيرها.

ب/القراءة الصامتة

وهي قراءة يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو تحريك للشفاه، في هذه الحالة يعتمد القارئ على رؤية الرموز

[1] ينظر:سليمان عبد الواحد، إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، د ط، 2016، ص:23.

وإدراك معانيها و الانتقال منها الى الفهم بكل أنواعه ومستوياته والى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد وتقويم دون اشراك أعضاء النطق في هذه العملية ويعد الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة.[1]

وللقراءة العديد من المزايا من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية.

-من الناحية النفسية:

- إنها تناسب التلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق أو الخائف من الخطأ في القراءة.
- إنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطيء أو بسرعة، يخطئ ويعدل، يتوقف ويستأنف.
- إنها تعود التلميذ على الاعتماد على أنفسه في الفهم.

-من الناحية الاقتصادية:

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.
- هي أوفر في الوقت لإنها أسرع.

-من الناحية الاجتماعية:

- من يمارسها يحترم مشاعر الاخرين، فلاضوضاء والمضايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لإن كل منهم يعمل حسابا لراحة الاخرين.
- إنها تساعد القارئ على حفظ أسراره ويقرؤها دون أن يسمع أحد.[2]

إن هذين النوعين من القراءة هما الاكثر اعتمادا في المدارس التعليمية، لما لهما من دور في حياة التلميذ الدراسية كما لا يمكن الاستغناء عن أي منهما.

[1] ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2002، ص:115.
[2] ينظر:سليمان عبد الرحمان إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص:24.

المطلب الثالث: تحديد مستويات القراءة

نجد أنفسنا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها وهي:

أ/المستوى الاستقلالي Independent Level: ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة وبنسبة إتقان95% في التعرف على الكلمات، ويستجيب بنسبة 90% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم، وهو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدا على نفسه.

ب/المستوى التعليمي intructional Level: هو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على90% من الكلمات المختارة مع الفهم بنسبة70%، ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة.

ج/مستوى الإخفاق Frustraction Level: هو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من 90% من الكلمات ويحصل على درجة أقل من 70% في اختبارات فهم القراءة، ولا تفلح معه الأنشطة التدريسية العادية، وإنما يتطلب تعليما أو تدريسا علاجيا.[1]

- **أساليب تحديد مستوى لقراءة:**

يمكن التعرف على مستويات القراءة عند الأطفال من خلال كتب وسلاسل الأطفال، والتي تتميز بالتدرج في الصعوبة من الأسهل الى الأصعب، وبعد أن يبدأ الطفل في قراءة مثل هذه الكتب والسلاسل ذات المستوى السهل، يقوم بالإجابة على الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم لديه، فإذا وجد صعوبة في الاستمرار في القراءة يستطيع أن يرجع الى المستوى الأسهل. أما إذا نجح فيها استمر في المستويات التالية التي تزداد في درجة صعوبتها، حتى تتحدد في النهاية مستويات قدرته على القراءة.[2]

ويمكن تحديد مستوى القراءة للطفل عن طريق مجهوده الذاتي، ويتحدد ذلك بقراءة كتاب القراءة دون الوقوع في الخطأ. وفي هذه الحالة يشرف المعلم على الطفل أثناء القراءة

[1] هند عصام العزازي: صعوبات التعلم والخوف من المدرسة -دراسات الطفولة الصحة النفسية- المكتب العربي للمعارف، مصر الجديدة، القاهرة، ط1، 2014، ص:45

[2] فهيم مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2008، ص:97.

بصوت مرتفع وفي نبرة طبيعية، مع عبارات موزونة ومضبوطة الإيقاع ولا بد للطفل في هذه الحالة أن يكون متحررا تماما من أي توتر عصبي، وأن يكون معتدلا في جلسته، أو في وقوفه أثناء القراءة تحت اشراف وارشاد المعلم وتوجيهاته، وعند تقديم بعض المواد القرائية الصعبة للطفل في هذا المستوى، فإنه يواجهها ويحقق فيها تقدما مكتسبا بذلك بعض المهارات التلقائية الجديدة بمساعدة المعلم.

وهناك المستوى المحبط او المثبط للقراءة، عندما يعجز الطفل عن قراءة الكتاب، فتأتي قراءته الجهرية في صورة تخلو من الإيقاع أو التلقائية وتكثر فيها الأخطاء والتردد، وتبدو على الطفل علامات التوتر العصبي، ولا يستطيع أن يستوعب الا نصف ما يقرأه، وينبغي على المعلم أن يدرك أبعاد هذا المستوى ويحيط بكل عناصره، حتى يتسنى له القيام بالدور العلاجي لهذه المشكلة.

وبعد أن يتأكد المعلم من تحديد مستوى القراءة عند الطفل يقوم باختيار قصة من مكتبة المدرسة أو فقرة من كتاب القراءة، بحيث تكون في مستوى أعلى من مستوى الطفل، مما تتيح للمعلم الحصول على عينة جديدة من أخطاء الطفل في القراءة، ولكن مع توخي الحرص على ألا تصل القصة أو الفقرة الى حد احباط الطفل، بذلك يمكن مراعات أن تكون القراءة مفيدة، ولها معنى بالنسبة له.

ومن الأجدر أن يقوم المعلم بتكليف الطفل بقراءة القصة أو الفقرة دون أي مساعدة من المعلم، وأن يقرأ الطفل بصوت مرتفع، معتمدا على نفسه في تخمين معاني الكلمات التي لا يعرفها، وينبغي تسجيل كل خطأ حتى ينصف طبقا لعناصر التعرف على الكلمة وقد يفيد اجراء تسجيل صوتي على شريط خاص للقراءة الجهرية مما يتيح دراسة هذه الأخطاء لدرجة كافية من الدقة.[1]

[1] المرجع السابق، ص:97-98.

المطلب الرابع: أهمية القراءة

تعتبر القراءة من أهم المعارف المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته، فهي مفتاح العلوم والمعارف المتنوعة، فقد دعا اليها ديننا الحنيف في أول اية نزلت على رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم وهي:

"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) قْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5) " سورة العلق ،الاية1-5[1] لذا تعتبر القراءة أول تكليف في الإسلام لما تحمله من أهمية كبيرة والتي نرصدها فيما يلي:

- تعتبر القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى كالاستماع، الكتابة والتحدث.
- القراءة نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد.
- القراءة وسيلة لفهم الكون والحياة ووسيلة للتثقيف أيضا.
- توسع دائرة خبرات الفرد وتفتح أمامه أبواب الثقافة.
- توسيع دائرة خبرة التلاميذ وتنميتها.
- تساعد على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.
- تساعد على تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال.[2]

ومن هنا نخلص الى أن القراءة سبب لرفعة الإنسان في هذه الحياة وفي الاخرة لإنها من أسباب العلم لقوله تعالى: "يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (11) " سورة المجادلة ،الاية 11

المطلب الخامس: مراحل نمو مهارة القراءة

لازال كثير من معلمي القراءة في المدرسة الابتدائية يعتبرون إن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى، وفي الواقع ليس هذا هو الهدف الأساسي من تعليم القراءة، للأننا نعلم التلاميذ القراءة لإنها تزود

[2] ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها، أهدافها، مهاراتها، دار العالمية ط1، 2014، ص:38-45.

الفنون اللغوية بالقوة والأصالة، بل إن هناك أهداف أخرى لتعليم القراءة من أهمها مما ورد في كتاب "تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية" على النحو التالي:

أولا:

نمو المهارات الأساسية للقراءة مثل:

1. التعرف على الكلمات.
2. التأكد من معاني الكلمات.
3. فهم وتفسير المواد المقروءة.
4. إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
5. القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
6. القراءة جهرا في صحة وسلامة.
7. استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداما جيدا.

ثانيا:

تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات فنية من خلال عمليات القراءة ولا شك إن المدرسة الابتدائية عن طريق القراءة تستطيع تزويد التلميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة والمرتبطة بحياته.[1]

ثالثا:

الاستمتاع بالقراءة والاقبال عليها بشغف من جانب التلميذ ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد التي يمكن إن يقرأها التلميذ من خلال قراءة النصوص كلمة كلمة، أو جملة مهما كإن نوعها. والقراءة كلمة كلمة هي قراءة صعبة، بطيئة بل هي شديدة البطيء أحيانا، تضيع الكثير من الوقت للقارئ لإن من يتوقف عند كل صفحة لفهم ما فيها من المرة الأولى يتعطل كثيرا.[2]

[1] فهيم مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة، التشخيص والعلاج، ص:56.
[2] عبد اللطيف صوفي: فن القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الوعي الرويبة، الجزائر، ط4، 2009، ص:200.

رابعا:

تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة وفي اكتساب مهاراتها...ويفيد التعرف على ميول التلاميذ القرائية في تنمية المهارات القرائية لديهم.

خامسا:

اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

سادسا:

تدريب التلميذ على إن يستفيد بما قرأه في حياته الدراسية ثم حياته العملية وفي أموره الخاصة.[1]

يظهر من خلال ما سبق إن القراءة تتطلب مجموعة من المهارات وذلك بهدف تعلم القراءة.

المطلب السادس: مراحل تعليم القراءة

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فإنه يجب إن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال الى جانب المستوى الذي وصل اليه الطفل في القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة.

ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل من أهمها:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة.

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة.[1]

[1]فهيم مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة، التشخيص والعلاج، ص:57.

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة

أكدت الدراسات والأبحاث إن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك إنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها أي إن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة ببعضها البعض، وكل منها يؤثر في الاخر ويتأثر به. وتلك العوامل هي:

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعداد التربوي.
- الاستعداد العقلي.[2]

وهناك بعض السلوكيات التي تستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

- تلهفه على النظر الى الصور.
- الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
- القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.
- حفظ أغنيات الأطفال بسهولة.
- الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها[3].
- المبادرة في الحديث عن خبراته.
- القدرة على الانتباه والتركيز.
- محاولة الكتابة.
- القاء الأسئلة.

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص:25.
[2] ينظر: فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة، التشخيص والعلاج، ص:33.
[3] سليمان عبد الواحد إبراهيم: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص:26.

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة

يتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة والمادة الأساسية والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة واجادتها والرغبة فيها. على حين نجد إن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الى تكوين الفرد تكوينا سليما في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.[1]

إذا الطفل العربي في حاجة ماسة الى مرحلة الاستعداد قبل البدء في تعلم القراءة وربما كان فقدان هذا النوع من البرامج في تعليم القراءة العربية سببا من أسباب تأخرها وانصراف الطفل عنها.

المطلب السابع: أهداف تدريس القراءة

تهدف القراءة في التربية المعاصرة الى توثيق الصلة بين الكتاب والطفل لينهل منه الأفكار والمعلومات، ومن أهم أهداف تدريس القراءة ما يلي:

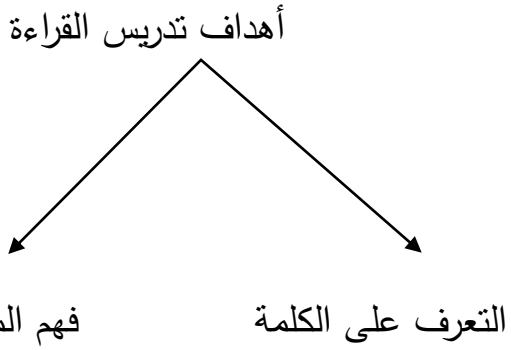
1. اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.
2. فهم الكلمة، الجملة، النصوص البسيطة.
3. بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد الى عدة فقرات[2].
4. تنمية الرغبة والشوق الى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
5. سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها، ونطقها، وصحة القراءة.
6. التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.
7. تكوين عادات القراءة للاستماع أو الدراسة والبحث أو لحل المشكلات وفي هذا يمكن تدريب التلاميذ على الأسلوب العلمي لحل المشكلات.

[1] المرجع السابق، ص26.

[2] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، د ط، 1991، ص:147-148.

8. الاستمرار في تنمية القدرات والمهارات مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءتين الصامتة والجهرية.
9. تدريب التلاميذ على مهارة الكشف في بعض المعاجم اللغوية التي تفي بحاجتهم وتمدهم بالثروة اللغوية اللازمة لهم.
10. تدريب التلاميذ على استخدام المراجع والبحث عن المواد القراءة المناسبة وتدريبهم على عادة ارتياد المكتبات، احترام الكتب، احترام وجهات نظر الاخرين إذ كانت لا تتعارض مع منهج الله للكون والإنسان والحياة.[1]

ولتبسيط الصورة وضعنا المخطط التالي:



الشكل (01): أهداف تدريس القراءة

المصدر: من إعداد الطالبتان

وفي الأخير نستطيع أن نقول أن القراءة هي منبع كل المعارف سواء للفرد أو المجتمع لما تحمله من أهداف تجعل مستوى الفرد يرتقي ويتطور بواسطتها ترقى المجتمعات ويسود التفاهم والترابط بين الأمم عن طريق الوسائل التعليمية المختلفة.

المبحث الثاني: ظاهرة عسر القراءة "الديسلكسيا"

تعد القراءة من أهم النشاطات اللغوية التي يجب إن يكتسبها التلميذ منذ مراحله التعليمية الأولى لإنها من أكثر الموضوعات التي تهتم بها البرامج التعليمية، لهذا فإن الصعوبات القرائية أو كما يطلق عليها عسر القراءة تعد من أهم محاور صعوبات

[1] المرجع السابق، ص:147-148.

التعلم، وبهذا يمثل عسر القراءة سببا رئيسيا في الفشل المدرسي والحصول على نتائج متدنية وضعيفة.

المطلب الأول: ماهية عسر القراءة

أ/مفهوم عسر القراءة:

- الديسلكسيا Dys–Lexia، المقطع Dys يساوي في الإنجليزية Aword أي "كلمة" في العربية الطريقة أو الجودة في القراءة، وهو على الاجمال من الناحية المعجمية يعني رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر قراءة.[1]
- صدر أول تعريف للديسيلكسيا عن World Federation of Neurology وهو كالاتي: " خلل عند بعض الأطفال يظهر من خلال القصور في اكتساب مهارة اللغة مثل: القراءة والكتابة والتهجئة في الصفوف العادية بالرغم من التحقق من إمكانيتهم العقلية الطبيعية".[2]
- عسر القراءة هو "اضطراب مرضي في القدرة على القراءة يحدث نتيجة خلل عصبي ويؤدي الى صعوبة في القراءة والفهم".[3]
- عسر القراءة هو " احدى اعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من اعاقات مرحلة النمو Disabilities Developement Pervasive وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة، يعرف باسم Dyslexia.[4]

يتضح من هذا ان عسر القراءة يتمثل في اضطراب او عطل يظهر في عدم

القدرة على القراءة .

- يعرف اليضا على انه اضطراب يتجلى في صعوبة شديدة في تعلم القراءة على الرغم من الذكاء العادي والتعليم التقليدي والفرص الاجتماعية والثقافية المناسبة.[1]

---

[1] سليمان السيد عبد الحميد:صعوبات القراءة – ماهيتها وتشخيصها -، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص: 60-61.

[2] لمى بنداق بلطي: صعوبة القراءة (ديسلكسيا) – تشخيص ووضع خطط عمل فردية لعلاجها -، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص 17-18.

[3] عمر أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصر، ص1498.

[4] حمزة أحمد عبد الكريم: سيكولوجية عسر القراءة – الديسلكسيا -، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص:53

- "إن الديسلكسيا واحدة من صعوبات التعلم العديدة والمتميزة، إنها اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، وهي تعكس عادة تشغيل (صوتي) فونولوجي غير كفء".[2]

حسب التعاريف السابقة يمكن القول ان : عسر القراءة يتمثل في عجز جزئي بالقدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته سواء كانت صامتة أو جهرية.

ب/تطور أبحاث عسر القراءة:

- لقد قام "أوزوالد بيركان" سنة 1881م بالتعرف على المرض، وقد صيغ مصطلح عسر القراءة لاحقا في عام 1887م بواسطة "رودولف بيرلين".
- وفي عام 1896م، نشر "جورج برينجل مورغان" وصفا لاضطراب تعلم القراءة في المجلة الطبية البريطانية "تعذر القراءة الخلقي"[3].
- وفي الفترة من 1890م لأوائل 1900م نشر "جيمس هنشلوود" سلسلة من المقالات في المجلات الطبية حيث وصف حالات مماثلة من تعذر القراءة الخلقي، وفي كتابه تعذر القراءة الخلقي 1917م، أكد هنشلوود أن العجز الأساسي في الذاكرة البصرية للكلمات والحروف، ووصف بعض الأعراض منها انتكاسات الحروف، وصعوبات في التهجئة والقراءة والفهم.[4]
- مع بداية القرن العشرين، أسهمت مصادر عديدة في تقديم شواهد توضح مجموعة من الملاحظات التي حددت نوعا فريدا من الصعوبات. حيث برزت سماتها على نحو محدد ودقيق بعيد عن العمومية وغير مختلطة بالاضطرابات المرتبطة بإعاقات الذاكرة أو بالذكاء العام الأقل من المتوسط، وقد أوجزها هانيد وولسي بحيث تضمنت ما يلي:

---

[1]Trolés, Nolwenn: E Laboration d'un outil d'aide au diagnostic de la Dyslexie deceloppementDiss-Université Rennes2, Université Europiénne de la Bretagne, 2010, Français: p 14.

[2]نصرى عبد الحميد جلجل: قراءة حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا، مكتبة النهضة، القاهرة، د ط، د ت، ص:9.

[3] ينظر: ماهر علي عبابنة، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجيستر، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 2010، ص:49-50.

[4]المرجع نفسه، ص50 .

- معاناة هؤلاء الأطفال من مشكلة تعلم خلقية
- كان الأطفال الذكور أكثر تأثرا من الإناث بهذه المشكلة.
- اتخذ الاضطراب الذي عانى من الأطفال الذين تمت ملاحظتهم لأنماط متغيرة في خواصها وعناصرها، سواء فيما يتعلق بشكلها المحدد أو بشدة الضعف أو العجز الناجم عنها.
- قد يكون هذا الاضطراب مرتبطا في المقام الأول بعملية نمائية تؤثر في العمليات اللغوية المركزية التي تحدث في النصف الأيسر من كرة المخ.
- لم يكن التعليم الذي تلقاه هؤلاء الأطفال في الفصول العادية كافيا وملائما لإشباع احتياجاتهم التربوية.[1]

- في عام 1925م، عقد "صامويل أورتون" العزم بأن هناك أعراضا ليس لها علاقة بتلف الدماغ من شأنها جعل تعلم القراءة عملية صعبة. حيث وصف أورتون في نظريته (الإبصار المقلوب) الأفراد المصابين بعسر القراءة بأن لديهم صعوبة في ربط الأشكال البصرية مع صورهم المنطوقة.
- كما لاحظ أورتون أن العجز في عسر القراءة لا يبدو أنه ينبع من العجز البصري، حيث اعتقد أن الوضع ناجم من عدم التمكن من اثبات هيمنة نصف كروية في الدماغ.[2]
- وبعد ذلك، عمل أورتون مع الأخصائي النفسي والمعلم "آنا جيلينغهام" لوضع تدخل تربوي رود استخدام التعليم متزامن متعدد الحواس.

في المقابل، اعتبر "ديربورن"، "غيتس"، "بينيت" و "بلاو" أن التوجيه خطأ آلية الرؤية هو سبب هذه الحالة. فقد سعوا إلى اكتشاف ما إذا كان الصراع بين التوجيه العفوي للمسح الضوئي للعيون من اليمين إلى اليسار بالتدريب الذي يهدف إلى الاستلاء على اتجاه

[1] ينظر:الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، دار الزهراء، الرياض، د /ط، 1428ه، ص:35

[2] ينظر: ماهر علي عبابنة، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن ،ص :50.

معاكس، من شأنه (هذا الصراع) أن يسمح بتفسير هذه الحقائق التي لوحظت في عسر القراءة وبخاصة بالقدرة على القراءة على المرآة.

-ذهبت أبحاث عام 1949م التي أجريت في إطار (أطروحة ج. ماهيك باريس، 1951م) إلى أبعد من ذلك، وربطت هذه الظاهرة بحركة البصر، حيث أنها تختفي عندما تزداد المسافة بين الأحرف، كذلك تتحول القراءة إلى هجاء. قد فسرت أيضا القدرة على القراءة في المرآة.

-أظهرت فرضية جديدة في السبعينيات: أنُ عسر القراءة ينبع من وجود عجز في المعالجة الصوتية أو صعوبة في الاعتراف بأن الكلمات المنطوقةُ مشكلة من وحدات صوتية منفصلة. حيث يجد الأفراد المتضررون صعوبة في الربط بين هذه الأصوات مع الحروف البصرية التي تؤلف الكلمات المكتوبة.

-في عام(1979م) قدم جلابوردا وكمبر، جلابوردا وآخرون عام (1985م) ملاحظات من فحص ما بعد تشريح أدمغة الأشخاص الذين عانوا منُ عسر القراءة. حيث نوهت دراساتهم عن وجود اختلافات تشريحية في مركز اللغة في دماغ المصاب، أخذا بالأعمال المماثلة من "كوهين عام (1989م).

-حيث أشار أن النمو اللحائي الشاذ، والذي كان يفترض أن يحدث قبل أو خلال الشهر السادس من نمو دماغ الجنين[1].

- في عام(1994م) ومن عينات بعد التشريح التي قام بها "جلابوردا وآخرون" أفادت: بأن المعالجة السمعية الشاذة في الأشخاص المصابين بعسر القراءة توحي بأن تشوهات تشريحية مرافقة قد تكون موجودة في النظام السمعي. حيث أيدت النتائج السلوكية للعيوب الصوتية في نصف الكرة الأيسر في الأفراد المصابين.

-مكن تطوير تقنيات التشخيص التصويري للأعصاب خلال الثمانينات والتسعينيات أبحاثُ عسر القراءة من أن تحقق تقدما ملحوظا. حيث كشفت دراسات التصوير المقطعي

[1] المرجع السابق، ص50-51.

لإطلاق البوزيترون(PTE) والتصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي(FMRI) عن التوقيع العصبي للقراءة العادية للبالغين (مثل فيز وبيترسن، 1998م، تيركلتوب وآخرين، 2002) والمعالجة الصوتية (مثل: غيلفاند وبوكهايمر 2003، بولدراك وآخرين، 1999) وتوظيف مختلف المناهج والنماذج التجريبية (مثل: الكشف عن أو الحكم على القوافي، قراءة نون ووردز، والقراءة الضمنية)، وهذه الدراسات قد ترجمت المعالجة الصوتية المختلة وظيفيا لعسر القراءة لمنطقة نصف الكرة الأيسر، لا سيما بالنسبة لنظام أبجدية الكتابة لاستعراضها, انظر ايدن وزيفيرو1992، ومع ذلك، فإنه قد ثبت أن في الكتابات غير الهجائية، حيث تتطلب القراءة نسبة أقل من المعالجة الصوتي.

ويكون تكامل المعلومات البصرية والهجائية أمرا بالغ الأهمية، ويرتبط عسر القراءة بالنشاط التحتي للتلفيف الجبهي اليساري المتوسط.

أفادت دراسة الحالة بواسطة "ويدلوبتروورث" عام 1999م أن هناك شخصا ناطقا للإنجليزية واليابانية مصابا بعسر القراءة في لغة واحدة مما يوحى أن أية لغة قد يكون فيها رسم الهجاء إلى الأصوات شفافا، أو حتى مبهما أو أي لغة بها وحدة إملائية جافة (أي في مستوى أي حرف أو كلمة) يجب ألا تنتج نسبة عالية من حالات عسر القراءة الصوتية التنموية، وأن علم الإملاء يمكنه التأثير على أعراض المصاب.

في عام 2003م خلص بحث "كولينز رورك" إلى أن النماذج الحالية للعلاقة بين الدماغ وعسر القراءة تركز بصفة عامة على شكل ما من أشكال تأخر أو تخلف نضج الدماغ[1].

في عام 2008م، وصف "هايم وآخرون" تقرير "أنواع فرعية إدراكية لعسر القراءة كيفية مقارنة مجموعات فرعية مختلفة من المصابين مع مجموعة متحكمة" وتعد هذه واحدة من أولى الدراسات التي لم تكن مجرد مقارنة بين المصابين وغير المصابين، بل ذهبت لأبعد

[1] ينظر، ماهر علي عبابنة، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن ،ص 51.

من ذلك لتقارن بين مختلف المجموعات الفرعية الإدراكية مع مجموعة غير مصابة متحكمة.[1]

المطلب الثاني: مظاهر عسر القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

– حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائر) قد يقرأها الطفل (سافر بالطائرة).

– إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي الى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف الى الكلمة المقروءة، فمثلا كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة الى أمريكا).

– ابدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو الأطفال بدلا من (التلاميذ) وهكذا.

– إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، فمثلا قد يقرأ (غسلت الأم الثياب)، فيقول (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب) [2].

– قلب الاحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكإنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب)، ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر)، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (ألفت) فيقول (فتل) وهكذا.

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة، رسما مثل (ع، غ) أو (ح، خ، ج) أو (ب، ت، ث) أو (س، ش) وهكذا.

[1] ينظر:ماهر علي عبابنة، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، ص:52.

[2] بطرس حافظ بطرس: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، لأردن، ط1، 2009، ص:305.

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما، فمثلا: (ك، ق) أو (ت، د، ظ، ص) أو (ص، س، ز) وهكذا، وهذا الضعف في تمييز هذه الأحرف، فهو يقرأ(نون) فيقول (دود) مثلا، وهكذا.

– ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الإنتقال من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.[1]

بالإضافة الى:

– الاعتماد على حفظ المعلومات (ذاكرة صماء).

– القراءة على وتيرة واحدة.

– تجنب القراءة بصوت عال أو مسموع (القراءة الجهرية).

– البطء الواضح في القراءة.[2]

المطلب الثالث: أنواع عسر القراءة

تقترح بودر Boder 1970 ثلاث أنواع من عسر القراءة:

–النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية Dysphonic Dyslexia يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

–النوع الثاني: يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات Dyseidetic وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما لو كانو يواجهونها لأول مرة، كما يجدون صعوبة في هجاءها عند الكتابة.

[1] المرجع السابق، ص305

[2] عبد العزيز السرطاوي واخرون: تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 93-96.

-النوع الثالث: يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الادراك الكمي للكلمات (النوع الثاني) معا، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.[1]

ويترتب على ما سبق -بالطبع- صعوبة في فهم المادة المقروءة، وصعوبة في سرعة القراءة.

ويرى الكثير من الباحثين إن أعراض الديسلكسيا التي تظهر على الأفراد تندرج تحت أنواع مختلفة من الديسلكسيا، ومن أهم الأنواع التي أشارت المصادر المتخصصة ما يلي:

- الديسلكسيا العميقة:DeepDyslexia

في هذا النوع يقرأ الفرد الكلمة ليس وفق لمنطقها، بل وفقا لمنطوق كلمة أخرى لها نفس المعنى، فمثلا: يقرأ Gnome على إنها Pixie (والكلمتان تفيدان معنى الجنية) أو قد يقرأ أسودا على انها أبيض، وهذا النوع من الأخطاء يسمى اختلاف قراءة دلاليParalexia Semantic لوجود علاقة بين المثير والاستجابة. [2]

يعد هذا النوع من أكثر الأنواع ندرة وتعقيدا حيث نلاحظ أن الأخطاء الغالبة في مثل هذا النوع هي أخطاء دلالية، حيث ينتجه التلميذ هنا كلمات عوض كلمات أخرى مرادفة لها أو ضدها أو لها علاقة بها.

- الديسلكسيا السطحية: Surface Dyslexia

إن الشخص المصاب بالديسلكسيا السطحي بمقدوره الوصول الى النطق، لكنه غير قادر على الوصول الى المعنى، فالمصاب هنا يستطيع قراءة الكلمات الغير مألوفة والحروف التي لا تكون كلمة ذات معنى بصورة جيدة. ويبدو أنه يستعمل مسار القراءة الصوتي دون الدلالي. بعبارة أخرى المصاب هنا عليه أن ينطق

[1] هند عصام العزازي: صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، دراسات الطفولة والصحة النفسانية، المكتب العربي معارف، القاهرة، ط1، 2014، ص:38.

[2] ينظر:عبد الرحمان محمود جرار، صعوبات التعلم -قضايا حديثة - مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2008، ص:61-62.

الكلمة أولا حتى يتعرف على معناه، ولكن وجدت الدراسات أن الكلمات التي تتماثل في النطق وتختلف في التهجئة تسبب للمصاب بهذا النوع من الديسلكسيا متاعب. فالكلمتانSaleوSail واللتان لهما نفس التماثل الصوتي، سيكون من الصعب عليه التمييز بينهما إذا كان التعرف يتوقف على وحدة الصوت[1].

يتميز هذا النوع بصعوبة تعرف التلميذ على الكلمات حين لا تكون غير منتظمة (اضطراب بصري + اضطراب معرفي)

- الديسلكسيا الصوتية: PhonologicalDyslexia

هذه الحالة تشبه حالة عسر القراءة العميق من نواحي عديدة، فالمصاب هنا يعاني صعوبة في قراءة الكلمات ذات المعنى بصوت عال، ويميل الى ارتكاب أخطاء مورفولوجية في القراءة، حيث يقرأ جذر الكلمة بصورة سليمة، لكنه يغفل أي زيادات أو تغيرات. أما في حالة العسر الفونولوجي (الصوتي)، فإن المصاب لا يرتكب أخطاء دلالية كما هو الحال بالنسبة لعسر القراءة العميق. إضافة الى مستوى قراءة المصاب بعسر القراءة الصوتي في مجملها أعلى من ذوي عسر القراءة العميق. وبذلك تفسر حالة عسر القراءة الصوتي بأنها قراءة جيدة بواسطة المسار الدلالي للقراءة، دون الأخطاء الواضحة في عسر القراءة الدلالي. وهذه الأنواع الثلاثة المختلفة من عسر القراءة السطحي، العميق والصوتي يطلق عليها جميعها "عسر القراءة المركزي" لأن التلف فيها يحدث في عملية القراءة المركزية في المخ.[2]

من خلال هذه الدراسة نستخلص إنه بوادر الوعي الفونولوجي تبدأ من المرحلة الجينية.

- صعوبة في كتابة الكلمات الطويلة.
- صعوبة في قراءة الكلمات بدون معنى.

- الديسلكسيا المباشرة: Direct Dyslexia

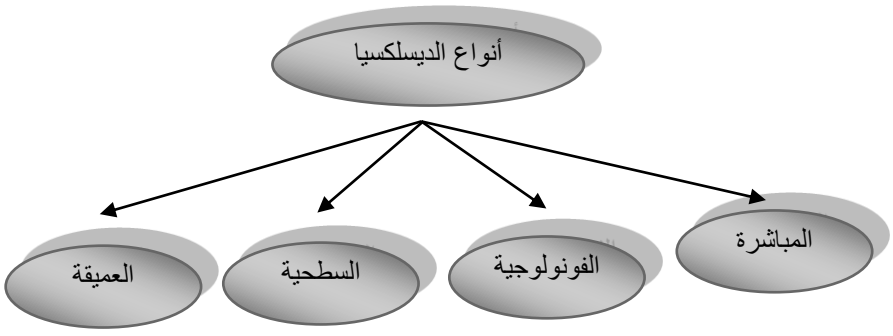
[1] ينظر:المرجع السابق ،ص 61-62

[2] عبد الرحمان محمود جرار: صعوبات التعلم -قضايا حديثة ، ص:61-62.

تشير نظريات القراءة الأحدث إلى احتمال وجود مسار قراءة ثالث يجب ادماجه مع نماذج القراءة، فقد بينت الدراسات وجود مصابين ليس لديهم القدرة على قراءة كلمات غير انتظامية بصوت عال، ولما كانت هذه الكلمات لا يمكن قراءتها من خلال المسار الصوتي للقراءة.

فلا بد أن قراءتها قد تمت من خلال مسار القراءة الدلالي (المعاني). إلا أنه حينما سأل المصابون عن معاني تلك الكلمات، لم يستطيعوا تقديم إجابة مقبولة ومعنى ذلك أنه كان بمقدورهم قراءة كلمات غير انتظامية لا يعرفون معناها. ونموذج القراءة ثنائي المسار (مسار القراءة الدلالي، مسار القراءة الصوتي) لا يستطيع تفسير هذه الظاهرة، حيث أن المرضى استطاعوا الوصول الى النطق الإجمالي دون أن يستعملوا النظام الدلالي. ومن هنا جاء افتراض مسار ثالث يتجه مباشرة من المدخل البصري لنظام توليد الكلمات الى مستودع نطق الكلمات، متخطيا النظام الدلالي. وبما أن هذا المسار يمضي مباشرة من مدخل مولد الكلمات الى مستودع النطق، فإنه يسمى "مسار القراءة المباشر".[1]

نلخص أنواع الديسلكسيا في المخطط التالي:



الشكل (02): أنواع الديسيليكسيا

المصدر: من اعداد الطالبتان

[1] ينظر:المرجع السابق، ص :62

المطلب الرابع: أسباب عسر القراءة

لا يوجد سبب موحد لهذا الاضطراب، وقد ظهرت عدة دراسات وبحوث ومقالات نشرت حديثا والتي يبحث في أسباب المشكلة وهي فرضيات فالبعض ينظر إليها من ناحية طبية عضوية، والبعض الأخر يرجعها إلى خلل وظيفي، وهناك من يرجعها لعوامل أخرى. فمعظم الباحثين يقولون إن عسر القراءة يعود الى زمرة من الأسباب والتي تختلف من فرد لآخر.

أ/الأسباب الجسمية (العضوية)

القراءة فعل يتطلب من التلميذ الانخراط بجسده، فيستعمل مجموعة من الحواس والأعضاء، فإذا كانت حواسه سليمة تتم القراءة، وإن كانت عليلة انتهى به الأمر بالفشل وعدم القدرة على المتابعة، وتشمل عيوب البصر وعيوب السمع وعيوب النطق، سوف نتحدث عن كل هذه العوامل فيما يلي:

- **العجز ذو الأساس البصري Visiually Based Dificits**

بما أن الجهاز البصري نظام حسي مهم للقراءة، تمت معاينة كثير من الحالات صعبة القراءة من قبل أطباء العيون، الذين ربطوا هذه المشاكل بمشاكل بصرية[1].

تداول استخدام مصطلح "عمى الكلمة" للدلالة على صعوبات القراءة، واستخدمت عيادات عدة في السابق شعار "أعمى الكلمة"، ومنذ ذلك الحين جرت محاولات كثيرة للكشف عن العجز البصري الذي قد يكون السبب في صعوبات القراءة.

-**عدم انتظام حركة العين:** لقد لوحظ أن لدى ضعيفي القراءة تثبيت لحركة العين أكثر وأطول للسطر الواحد، ارتعاشات أقصر ورجوع أكثر من القراء الجيدين. أن الطفل الذي يعاني من العيوب في النظر تصعب عليه عملية القراءة، فيتعثر فيها، ولا يستطيع إيجادها، لأنه لا يستطيع رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، ويعجز عن توجيه عينه

[1] alan g.kamhi،hugh w.catts:اللغة وصعوبات القراءة، تر: موسى محمد عمايرة، دار الفكر عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2015، ص:147-148

بدقة إلى الكلمات المطبوعة فترة من الزمن. وفقدانه لموضع الكلمة وتركه لسطر أو أكثر أثناء القراءة[1].

- **عجز المعالجة السمعيةAuditory Processing Dificits**

لقد تمت الإشارة على العجز السمعي بشكل متكرر، كسبب من أسباب صعوبة القراءة تبعا للاعتبارات التقليدية، فإن العجز في المعالجة السمعية وخاصة صعوبات إدراك الأصوات الصادرة أو المتغير بسرعة يؤدي إلى تمثيل فونولوجي ضعيف، وبالتالي صعوبات في الوعي الفونولوجي والقراءة.

هناك كثير من الأمراض المعدية التي قد يصاب بها الأطفال وتؤثر في سلامة الأذن، خاصة وأن الأطفال في هذا السن تكثر لديهم متاعب الأذن، فإن الطفل الذي لا يسمع جيدا يفقد الكثير مما يستمع به غيره من الأطفال ذوي القدرة السمعية العالية، لأنه يعجز عن سماع نطق الكلمة الصحيحة وبالتالي يعجز عن محاكاتها كما تنطق فيحدث له النطق الخاطئ.[2]

إن تمييز الأصوات اللغوية مرتبط ارتباطا وثيقا بالعوامل السمعية، فالطفل الذي يعاني من ضعف السمعي يجد صعوبة في تمييز الأصوات المتقاربة وبالتالي يفقد القدرة على النطق السليم.

ومنه لا يمكن لكلام الطفل أن يستقيم ما لم يكن هناك توافق بين الظهرين الحركي والحسي، يتعلم الطفل أن الكلام واللغة وسيلة للتفاهم والتعبير عن الأفكار من خلال عمليات التحدث والاستماع والمناقشة وبذلك يتشكل إدراك ووعي الطفل من حوله من خلال نموه اللغوي، وبدون حاسة السمع لا يشعر الطفل بالأصوات والألفاظ، وينعدم فهمه

[1] المرجع السابق ، ص148

[2] شلابي عبد الحفيظ: اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتورا، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أبي بكر بلقا يد، تلمسان، 2017/2016: ص70.

للكلام واللغة ومن ثم لا يمكن تقليدها ولذلك فإن من أخطر ما يترتب على الإعاقة السمعية هو عدم استطاعة الطفل للمشاركة الايجابية في عمليات اكتساب اللغة اللفظية.[1]

نلاحظ مما ذكر سابقا إن التلميذ الذي يعاني من ضعف السمع يجد صعوبة في التفريق بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة، مما ينتج عن ذلك فقدان القدرة على النطق الجيد، وهذا ما يؤكد الدور الفعال والمهم الذي يؤديه الجهاز السمعي (الأذن) في عملية النطق وإخراج الكلام، وبالتالي يمكن القول أن التلميذ الذي يسمع جيدا له القدرة على التواصل الجيد مع الآخرين.

- **خلل في أجهزة النطق**

تعد أجهزة النطق من أهم الأجزاء الرئيسية في إخراج الكلام ومن ثم فإن أي خلل يحدث يؤدي الى اضطراب النطق وذلك على النحو التالي:

- **الحنك المشقوق:Cleft Palate**

إن اضطراب النطق الذي يظهر لدى الأطفال ذوي الحنك المشقوق يرجع الى خلل أو عيوب تكوينية تحدث بسبب التئام عظام أو أنسجة الحنك.[2]

- **شق الشفاه:Lip Palate**

الشفتان عضوان مهمان في عملية التأثير على صفة الصوت ونوعه، وذلك لما يتمتعان به من مرونة تمكنهما من اتخاذ أوضاع وأشكال مختلفة من الانفراج والانغلاق لفتحة الفم، والإدارة والانبساط والانطباق، وفي الغالب فإن الإصابة بشق الفاه يكون ثانويا يصاحبه إصابات رئيسية مثل: إصابة القلب، أو تشوهات الوجه والأطراف، وتعتبر الوراثة عاملا رئيسيا للإصابة بهذه الحالة وتحدث حينما لا يتم نمو أجزاء الوجه بشكل سليم في الأشهر الأولى من حياة الجنين، وقد تحدث الإصابة بشقة واحدة أو كليهما وقد تكون الإصابة في هذه الحالة مزدوجة بشق الشفة والحلق معا، وتؤدي هذه الحالة إلى عدم

[1] سهير محمود الأمين: اضطرابات النطق والكلام – التشخيص والعلاج- عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص:82.
[2] فكري لطيف المتولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، ط1، 2015، ص101.

احتباس الهواء عند النطق للحروف الاحتباسية كصوت /ب/، كما يصعب على الفرد نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان.[1]

- **خلل شكل اللسان:**

توجد عدة مشكلات مرتبطة باللسان، وبيعها تؤدي إلى صعوبات كبيرة في النطق ولكن بدرجات متفاوتة، ومن أبرز تلك المشكلات التي تحدث للسان وتؤثر على نطق الأصوات ما يلي:

- **عقدة اللسان:**

يتصل اللسان بمؤخرة قاع الفم بعدد من الأربطة العضلية، وعندما تكون هذه الأربطة قصيرة أكثر من اللازم، فإن ذلك يعرقل سهولة حركة اللسان ويتأثر تبعا لذلك نطق بعض الحروف (أصوات الحروف)، والتي تحتاج لاستعمال ذلك اللسان ومقدمته كالأصوات التكرارية الترددية مثل صوت /ر/ والأصوات الأخرى مثل صوت /ث/، /د/، /ط/، وغيرها من الأصوات[2].

- **تغيير واختلاف حجم اللسان:**فقد يؤدي اختلاف حجم اللسان إلى اضطراب النطق، فقد يكون حجم اللسان صغير جدا، أو كبير جدا، مما يعوق عملية تشكيل أصوات الكلام بصفة عامة.

- **اندفاع اللسان:**

وتتميز هذه الحالة باندفاع للثقل الأمامي من اللسان باتجاه الأسنان العليا والقواطع أثناء البلع مما يؤدي الى تشويه/تحريف لبعض الأصوات، وهناك أطفال يركزون على الحركة الأمامية للسان مما يؤثر على البلع وكذلك النطق، وهنا يحتاج الطفل إلى تدريب على وضع اللسان بصورة صحيحة أثناء البلع والكلام.[3]

- **عدم تناسق الأسنان:**

---

[1] المرجع نفسه، ص103-104.

[2] ينظر:زيد العربي محمد علي، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع – التشخيص والعلاج – دار الحديث، القاهرة، ط1، 2010، ص:125.

[3] المرجع نفسه، ص:125.

إن الأسنان صحيحة البناء والتركيب لها ضرورة قصوى في إخراج الأصوات اللغوية إخراجا نطقيا سليما.[1]

فالأسنان من الأعضاء الهامة والمسؤولة عن إخراج الأصوات اللغوية بطريقة سليمة، لذا فالأسنان صحيحة التركيب تعتبر ضرورة ملحة ليس فقط لإضفاء صفة الجمال على الأسنان، بل أيضا ضرورية لإخراج بعض الأصوات اللغوية بطريقة سليمة، وذلك لإن مسؤولية إصدار الأصوات اللغوية مشتركة بين الأسنان وأعضاء النطق الأخرى كالشفاه واللسان...[2]

- **عدم تطابق الفكين:**

إن أي خلل في الفكين سوف يؤثر تأثيرا واضحا على وضوح الصوت وجودته وذلك راجع لحركة الفكين التي تتحكم في حجم التجويف الفموي.[3]

نستنتج أن الحنك، الشفاه، اللسان، الأسنان، الفكين كل هذه الأعضاء تمثل الجهاز النطقي الذي هو الأساس في عملية التواصل للطفل مع غيره من أفراد المجتمع. فنطق الأصوات بصورة صحيحة وتنظيمها يؤثر بشكل أو بآخر على إنتاج الكلام حيث إنه إذ لم يتم النطق بشكل سليم فإن الكلام يظهر معتلا ومضطربا بالتالي لا يؤدي المعنى المراد منه.

ب/اختلال الجهاز العصبي

إن اختلال الجهاز العصبي يؤدي إلى أكثر من الاضطرابات النطقية، سواء أكان الخلل نتيجة إصابة حدثت قبل أو بعد الولادة.

- **الشلل الدماغي:**

[1] ينظر:إيهاب البلاوي، اضطرابات النطق – دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين-، مكتبة الرشد، الرياض، د ط، 2003، ص:134.

[2] سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام – التشخيص والعلاج–، ص80.

[3] إيهاب البلاوي، اضطرابات النطق، –دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين– ص135.

هناك الكثير من الدراسات تقر إن أكثر الأطفال المصابين بالاضطرابات النطقية هم الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، كذلك من لديهم إصابات في مراكز الدماغ، وذلك يؤدي بهم إلى عدم القدرة على ضبط العضلات المسؤولة عن النطق.

أي خلل على مستوى مراكز الدماغ أو الجهاز العصبي ينجم عنها مشكلات ومعيقات نطقية واختلالات، فالجهاز العصبي يتميز به الإنسان عن بقية الكائنات الحية على اختلافها، فهو مركز مهم لأعضاء الحس والبصر والسمع والتذوق والتفكير والكلام والنطق، وهذا يعني إن أي إصابة أو تلف أو خلل في أجزائه يؤدي إلى حدوث عجز خطير في جسم الإنسان، ويجب تداركه.[1]

يمكن القول إن أي خلل يحدث على المراكز العصبية يشكل عائق ومشكل كبير يؤثر على الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على نموه المعرفي وتحصيله الدراسي.

ج/الأسباب النفسية

وهي الأسباب الغالبة على معظم حالات عيوب النطق، كما إنها تصاحب أغلب الحالات العضوية ومن هذه الأسباب:

- القلق النفسي، الصرع، المخاوف والوسواس.

- الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ومن ذلك سوء معاملة المعلم للتلميذ واستخدام أساليب عقاب مفرطة.

- عدم احترام أحساس الطفل بالحب والثقة والطمأنينة.

- الحماية الزائدة لدى الأطفال، تعرض الطفل لصدمات نفسية وانفعالية شديدة.

- تقليد الطفل لنموذج طفل آخر.

[1] ينظر العبداوي لويزة، لعبداوي فضيلة، آلية تقويم الاضطرابات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة في ولاية أم البواقي– ، مذكرة ماستر كلية الآداب واللغات جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2017–2018، ص70–71.

– الاستهزاء بالطفل عند نطقه لبعض الحروف والكلمات مما يجعله يحجم عن الكلام أو يخاف إن يتكلم.

– الطموح الزائد عند الآباء فيما يتعلق بأداء أبنائهم وسلوكياتهم والتوقع الذي لا يتناسب مع إمكانياتهم.

د/الأسباب البيئية

وتتمثل في عدة نقاط وهي كالأتي:

– قصور في التفاعل الاجتماعي واللغوي للطفل نتيجة عدم إتاحة الفرصة للعب مع أقرانه أو الحوار والتحدث معهم[1].

– إيداع الأطفال بالمؤسسات الاجتماعية أو الجمعيات الخيرية أو دور رعاية الأيتام لتنشئتهم تنشئة سليمة، ولكن نظرا لان هذه الجمعيات تكثر لديها العيوب اللغوية، فإنها قد تساعد على العيوب النطق والكلام.

– تدني المستوى الثقافي للأسرة، قد يساعد على التدخل المبكر للطفل لتنمية المهارات اللغوية.

– تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، ما يقلل من المثيرات التي يتعرض لها الطفل كي تزيد من تميزه الإدراكي للأصوات والأسماء وتقلل من فرص الخبرات التعليمية والتكنولوجية التي تزيد من قدرته على النطق السليم وكثرة المعلومات التي تتيح القدرة على استعمال اللغة بطريقة جيدة.[2]

ه/الأسباب الوراثية

لقد أجريت دراسات متعددة في أقطار مختلفة وشملت أفراد من أسر لديها أطفال ذوي صعوبات تعليمية وعقدت مقارنة بين توأم متماثلون يعانون من صعوبة القراءة وغيرهم،

[1] أسامة فاروق مصطفى سالم، إضرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص105.

[2] المرجع السابق ، ص 106.

وقد انتهت على الدراسات الى الاستنتاج بوجود أثر قوى للوراثة في إنتاج هذه الصعوبات، فقد ظهر إن الصعوبات التعليمية أميل الى إصابة التوأمين معا إذا كان أحدهما يعاني منها مما هي الحال عليه لدى التوأم الأخوة.

وقد أجريت دراسات في أمريكا الشمالية تقوم على تحليل الترابط الوراثي بالربط بين أنواع معينة من عسر القراءة الفموي ومن بين مناطق معينة في الكروموزوم رقم 15، حيث وجد إن العوامل الجينية تختلف في بعض الحالات عن ذلك، وطريقة الإنتقال الوراثي لا يبدو إنها تتبع قوانيين مندل.[1]

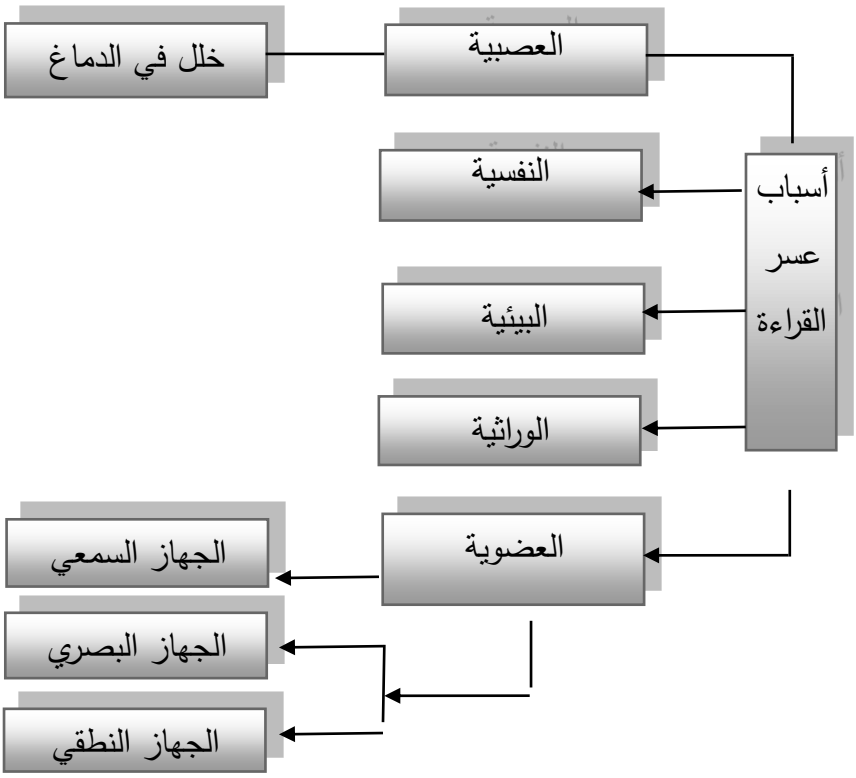
و/أسباب أخرى: كالتأخر في النمو، أو بسبب الضغط العقلي، أو لوجود الطفل في بيئة تتعدد فيها اللغات واللهجات في وقت آخر هناك اختلافات واضحة أقررتها الدراسات والبحوث المستفيضة التي أجريت على الاضطرابات الكلام فقد قدر مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نسبة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية في المجتمع الأمريكي قدرت ب: 5.3%، وأظهرت دراسة أجراها بيركن إن نسبة الأطفال بالمدارس ممن يعانون من اضطرابات كلامية تتراوح نسبتهم بين3%-1 [2]

نستنتج مما ذكر سابقا، إن الظروف الأسرية والمحيط الاجتماعي يساهم بشكل أو بآخر في ظهور الاضطرابات اللغوية بصفة عامة والاضطرابات النطقية بصفة خاصة، ولهذا على المسؤولين مراعاة ذلك لحماية الطفل وسلامته وتنشأته تنشأة سليمة خالية من أي عيب أو علة.

[1] عبد الرحمان محمود جرار، صعوبات التعلم –قضايا حديثة– مكتبة الفلاح، بيروت، كويت، ط1، 2008ن ص29.

[2] أسامة فاروق مصطفي سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص106.

المخطط التالي يلخص أسباب عسر القراءة:



الشكل (03): أسباب عسر القراءة

المصدر: من اعداد الطالبتان

المطلب الخامس: تشخيص عسر القراءة الديسلكسيا

قبل إن نتطرق إلى تشخيص حالات الإصابة بها، لابد من إن نتذكر إن هناك عوامل أخرى خلاف الديسلكسيا يمكن أن تتسبب صعوبات في القراءة بمعنى إننا لا يجوز تشخيص كل حالات تعثر في القراءة إنها حالة ديسلكسيا (بالرغم إن حالة الديسلكسيا تعاني من تعثر وصعوبات وأخطاء في القراءة) لذا علينا إن نستبعد تلك العوامل الأخرى المسببة لتلك الصعوبات والأخطاء وقبل إن نشخص الحالة بإنها ديسلكسيا علينا إن نأخذ في الاعتبار تلك العوامل الأخرى على أساس المحاكاة التالية:

– إن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر أو أخطاء في قراءتها هي اللغة الأم للطفل ليست لغة أجنبية أخرى خلاف اللغة الوطنية.

– ألا يكون الطفل معانيا من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي، بمعنى إن يكون إنخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.

– ألا يكون الطفل معانيا من خلل أو قصور عضوي ظاهر (في البصر، في السمع، أو في الحالة الصحية العامة).

– ألا يكون الطفل معانيا من قصور أو اضطراب نفسيي أو عاطفي انفعالي أو من تخلف ثقافي.

– ألا يكون الطفل مصابا بإعاقة أخرى مسببة تعثر القراءة مثل "اعاقات الأوتيزم" أو "الاسبرجز" أو "والدن" أو حالات الشكل المخيC.F أو غيرها.

– إن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع أطفال من ذات سنه أجادوا القراءة.

– إن يكون التعثر في القراءة ناجما عن قصور أو أخطاء في مراحل تعليم اللغة[1].

ولكن علينا إن ندرك إن هناك بعض حالات من الصعوبات أو ضعف أو عجز في القراءة لا تكون حالات ديسلكسيا حقيقية، بل تكون نتيجة أخطاء في مراحل تعلم اللغة من قراءة أو كلام أو عدم اتباع الأسلوب السليم في ترسيخ القواعد النحوية للغة أثناء تعلمها في مراحل الطفولة المبكرة، يؤكد قوجلر وزملائه أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم "إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن إن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يؤدي الى العسر القراءة...المعروف أو المكتشف"[2]

لا يمكن وضع تشخيص الا بعد تقييم يتضمن تحديدا للصعوبات مع أخذ تاريخ الطفل في الاعتبار، وعمل مختلف الاختبارات الطبية والنفسية والخاصة بالتخاطب وكذلك تحليل نتائجها وتركيب جميع العناصر التي تم جمعها، ويتضمن التقييم أيضا عدة جوانب لإنه يجب التأكد إن الطفل يرى جيدا ويسمع جيدا، وإنه لا يوجد نواحي قصور معينة أو عدم

[1] حمزة أحمد عبد الكريم: سيكولوجية عسر القراءة، الديسلكسيا، ص:57–58.

[2] المرجع نفسه، ص57–58.

نضج ويجب عمل تحليل دقيق من خلال فحص تخاطب لمستويات التعبير وفهم اللغة، وتستخدم لذلك اختبارات قياسية تكون أساسا للمعايرة، وهكذا يمكن تحديد مستوى الطفل بالنسبة لمجموعته السنية، وأحيانا يكون من الضروري عمل فحص نفسي حركي بواسطة اختبارات دقيقة تمكن من ملاحظة التحكم في نبرة الصوت وتناسق الحركات، وجميع هذه الاختبارات تسمح بالتشخيص وتقدير نوعية الاضطراب والتفرقة بين التخلف الدراسي والديسيلكسيا.[1]

أما بالنسبة للأفراد الذين يمكنهم القيام بعمل التشخيصات فإن الأساتذة الذين يمتلكون خبرة في عدة تخصصات هم أفضل المؤهلين لعمل التشخيصات الخاصة بالديسيلكسيا ويمكن عمل الاختبارات بواسطة فرد واحد او بواسطة فريق من المتخصصين، ومن الضروري أن يمتلك الشخص الذي يقوم بتشخيص الديسلكسيا قدرات معرفية وخلفية في علم النفس، في القراءة، في اللغة والتعليم، كما يجب إن يمتلك ايضا معرفة حول كيفية تعلم الأفراد للقراءة والسبب في إن بعض الناس يواجهون مشكلات في تعلمها كما يجب إن يفهم كيفية قياس القراءة المناسبة.

وبالنسبة لأنواع الاختبارات التي تستخدم في تشخيص ديسلكسيا فلا يوجد اختبار واحد فقط بمفرده يمكن استخدامه حيث يجب استخدامه بطارية اختبارات، وينبع في اختيار الاختبارات على أساس خصائص القياس الموضوعات ذات الصلة، وقد يتم إجراء اختبارات مختلفة لكن مكونات لقياس الجيد تظل ثابتة ويجب اجراء الاختبارات التي تقيس لغة التعبير الشفوي، لغة التعبير التحريري–استقبال اللغة الشفوية، استقبال اللغة التعبيرية، أداء الوظائف العقلية، التجهيز المعرفي والتحصيل الأكاديمي.[2]

[1] ينظر: انى ديمون، الديسلكسيا –اضطرابات اللغة في الطفل–، تر: أناس صادق، لميس الراعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2006، ص:41–42.

[2] ينظر: ماهر علي عباية، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي العسر القراءة واقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، ص:55–56.

لما كانت "صعوبات القراءة" تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمي فإن الأساس في تشخيصها هو تلك المؤشرات البق الإشارة اليها مسبقا في تحديد ذوي "صعوبات التعلم" حيث يوضع كل من "هاريس"، "يسباي" إنه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي في عمل التشخيص:

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

- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل.

- تحديد أي العوامل من الممكن إن تعوق قدرة الطفل عند هذه المرحلة.

- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج.

- انتقاد أكثر طرق فاعلية وتأثير التدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات تدريس المهارات المطلوبة الى إن يتم التمكن منها أو التأكد من إن الطفل يستخدمها[1].

- ويتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال تطبيق مجموعة الاختبارات الخاصة بذلك والتي قد تكون:

-جماعية المرجع:

وهذه الاختبارات تستخدم في مقارنة درجات الطالب الذي يتم اختياره بدرجات المجموعة التي يتم تقنين الاختبارات عليها.

-الاختبارات محكية المرجع:

وهي تهدف أساسا إلى رصد إمكانية أداء الطالب على مستوى معين كمحك كفاءة أداء الطالب في القراءة.

-الاختبارات المسحية:

[1]ينظر:محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع القاهرة، ط1، ج3، د ت، ص 79-80.

وهي تهدف إلى جمع معلومات من النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية.[1]

***إعادة تربية عسير القراءة:**

لقد ظهرت من مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي:

- **طريقة بورال ميزوني:Borel Maisonny**

وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا، تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (7-8) سنوات، تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق ارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت[2].

- **طريقة شاسانين:Chassazny**
- هي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة وتطبق على أطفال أكبر سنا، أساسها الاتصال، هدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة الى التعبير والحوار الحر، إنها نوع من العلاج النفسي.
- بالنسبة "**ميكائلي**" و "**بورسيي**" الطريق الأنسب هي التركيز على العلاقة المبهمة بالنسبة للطفل وغير منظمة.
- بالنسبة ل "**روجرس**": فإعادة التربية تكون بصرية إذ كان الانتباه قابل للتعبير، يمكن إن يعطي استعماله نتيجة إيجابية مع وجود علاقة أو اتصال شفوي، وتكون إعادة التربية حركية مع الأطفال الذين يعانون من الافراط في الحركة، ويحتاجون الى بذل طاقة جسدية، بالإضافة الى إعادة التربية النفسية الحركية باعتبار إن هناك عدة اضطرابات في عدة نواحي مثل الجانبية، الصورة الجسمية، مفهومي الزمان والمكان، كما يقول "لوناي" إن هذا النوع من الأطفال يحتاج الى تهيئة نفسية-حركية محكمة إلى تربية جسمية[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص 79-80.

[2] مريامة عياد: عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية، ألفا للوثائق، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017، ص :99-100

[3] المرجع السابق ، ص 100

المطلب السادس: طرق علاج عسر القراءة

طريقة الحواس المتعددة للقراءة

وهي تعتمد على استعمال عدة حواس لتعليم القراءة وتسمى (VAKT)، وتعني الحواس المختلفة، (V) الرؤيةVisual، (A) السمع Auditory، (K) الإحساس بالحركة Kinesthetic، (T) يشير إلى اللمس Tactile[1]

وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين:

أ. أسلوب فرنالد

يعتمد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص تحكى للأطفال لتنمية معرفتهم على الكلمات بدون اهتمام بالصوتيات وتنقسم الى مراحل:

– يقوم المعلم بتعريف التلميذ بالكلمات العربية، ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح ثم يطلب منه المرور على كلمة بيده، ونطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه ويصحح له المعلم أخطائه حتى يستطيع التلميذ كتابة الكلمة، ثم تكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالتلميذ، ليكتب من هذه الكلمات بعد ذلك قصة يستطيع قراءتها.

– يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم ويستمر في كتابة القصص.

– يتعرف التلميذ بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها أو توجد بها مقاطع منها ليوسع قدرته على القراءة.

ويعتبر أسلوب (فرنالد) من الأساليب التي تستعمل مع تلامذته الذين يعانون من بطيء التعلم.

ب. أسلوب جيلنجهام

[1]لمى بنداق بلطي، صعوبة القراءة (الديسلكسيا)، – تشخيصها ووضع خصص عمل فردية لعلاجها–، ص63–64.

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، وتستعمل فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة والمتحركة وذلك باستعمال بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، وبطاقات ملونة للحروف المتحركة، وتستعمل في ذلك احدى الطرق:

– ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.

– يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استعمال بطاقات وذلك من خلال سماع صوت الحرف.

– يقوم المعلم من كتابة الحروف التي تمكن التلميذ من رؤيته وتخزينه في الذاكرة ويقوم التلميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك ثم يقرأ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات من ثلاثة أحرف، وتعتبر هذه الطريقة ناجحة مع التلاميذ ذوي الصعوبات الحادة في تعليم القراءة.[1]

طريقة القراءة الانتقالية أو التصحيحية

وهي برنامج شديد الضبط في تعليم القراءة، وتستخدم نموذجا مباشرا للتعليم وطريقة تركيبية لتعليم الأصوات والتحليل البنيوي، وتؤكد هذه البرامج الطريقة التركيبية بالتعليم المباشر للعلاقات الفردية القائمة بين الصوت والصورة وتعليم الطلاب كيفية التأليف بين هذه العناصر ليكون كلمات ويستفاد من برنامج القراءة الانتقائية في تعليم الطلبة المرحلة الابتدائية أما القراءة التصحيحية فيستفاد منها الطلاب في الفصل الرابع فما فوق الذين يعانون من صعوبات قرائية.

يبنى برامج القراءة الانتقائية والتصحيحية على المبادئ التالية:

– علم القاعدات بصراحة ووضوح.

– هي تمارين مكثفة لكل من هذه القاعدات.

– هي تمارين لأنواع مختلفة من السياقات بحيث تتضمن كلمات مفردة أو في السياق.

[1] ينظر :المرجع السابق، ص:64.

– قديم تغذية رابعة تصحيحية.

– ادفع الطالب لإسهام النشاط المتكرر في التمرين.

– على المهارات بطريقة تراكمية.

– استعن بنظام تعزيزي بما في ذلك نظام النقاط.

– استعن بنظام المراقبة.

– عندما يتعلم الطلاب مع المعلم الكلمات بختم قوله افعلوا كما أفعل، استعدوا ويشير المعلم الى كل الحروف عندما ينطق الطلاب الصوت، دون توقف بين الأصوات مثال: ك، ك، ك، ت، ت، ت، ب، ب، ب، أو عندما ينجح الطلاب في لفظ أصوات الكلمة يقول: والآن قولوها بسرعة ماهي الكلمة؟ (كتب) حيث يشير المعلم الى الكلمة ويلفظها الطلاب.[1]

المطلب السابع: استراتيجيات تعليم القراءة لذوي الصعوبات

–يجب على المدرس تخطيط بنية مادة القراءة التي تقول على ترديد النطق أو تكراره، وتقديم الكلمات الجديدة ببطء، وعلى نحو تدريجي حيث يسمح هذا ببناء الثقة، وتقدير الذات وتفعيل التراكم المعرفي لدى الطالب عند القراءة.

–لا تطلب من الطالب إن يقرأ موضوع أو كتاب يفوق مهاراته الفعلية الحالية، حيث يؤدي هذا الى تناقص دافعيته للقراءة وتجنب حصصها وواجباتها.

–حدد للطلاب ذوي عسر القراءة الموضوعات أو المواد القرائية التي يتطلب منهم قراءتها داخل الفصل قراءة جهرية، واطلب منهم التدريب على قراءتها في البيت، أو بمساعدتك

[1] نعيمة ميموني، جمعة زاكيو: الاضطرابات اللغوية وتأثيرها في مهارة القراءة، –لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقاطعة ولاد أحمد تيمي أدرار أنموذجا–، دراسة ميدانية، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، أدرار، 2016–2017، ص:27–28.

خلال وقت إضافي تخصصه لهم قبل موعد القراءة، يساعد هذا الاجراء ذوي عسر القراءة على تحسين أدائهم القرائي.[1]

ان اهمال وقلة الانتباه واللامبلاة التي قد تحدث في بعض المدارس قد تولد لدى التلاميذ صعوبات في تعلم ومشكلات في القراءة ، قد تكلفهم مسار دراسي كامل.

[1]فتحي الزيات، صعوبة التعلم – الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية– ، دار النشر للنشر، جامعة الخليج العربي، د ط، د ت، ص236.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى التعريف بمهارة القراءة التي تعد من أهم وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، كما لها تأثير في المسار التعليمي للتلميذ، فهي أساس لإثراء رصيده ومستواه التحصيلي والاكتسابي في العلوم التي يدرسها ضمن منهاجه التربوي التعليمي في المرحلة الابتدائية، ثم قمنا بتبيين أنواع القراءة ومستوياتها وطرائق تدريسها.

ثم بعدها انتقلنا إلى عسر القراءة الذي يعد من أهم مواضيع صعوبات التعلم الأكاديمية، اذ قمنا بإعطاء بعض التعريفات له، وحاولنا مناقشتها وتتبعنا التطور التاريخي لهذا الاضطراب ومظاهره التي تظهر بشكل واضح في البطء في القراءة واخطاء في القراءة الجهرية كالخلط بين الحروف والحذف... وعجز الطفل في فهم ما يقرا واستخلاص المعنى منه، وأنواعه وأسبابه التي يمكن ارجاعها إلى سبب واحد يؤدي للإصابة به، نظرا لوجود عدة أسباب تجمع بين العصبية والفيزيولوجية الوراثية البيئية...كما تناولنا كيفية تشخيص والإجراءات المتبعة في التشخيص، وباعتبار القراءة من المهارات والمواد الأساسية الدراسية التي يجب أن يتقنها ويجيدها التلميذ قدمنا بعض الطرق العلاجية التي يمكن اتباعها للتقليل والحد من هذا الاضطراب.

الفصل الثاني

دراسة ميدانية

إجراءات الدراسة الميدانية:

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تناول الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، ثم التطرق إلى حدود الدراسة (المكانية، الزمنية)، وكذلك تطرقنا إلى أدوات جمع البيانات وهي في دراستنا الحالية على شكل استبيان موجه لمعلمي السنة الخامسة وذلك لقياس القدرة القرائية ومعرفة مدى تعمق عسر القراءة عند التلاميذ، كما اعتمدنا على طريقة الملاحظة ثم ختمنا الفصل بخلاصة.

منهج الدراسة:

يعتبر المنهج في البحث العلمي مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة.

والمنهج العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لمشكلة ما لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها.

ومن منطلق هذا التعريف فإن الباحث في دراسته لأي مشكلة لا يتبع المنهج من اختياراته الذاتية، بل يتأتى ذلك من خلال مقتضيات البحث والصيرورة العامة وفق ما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة وبما أن طبيعة موضوع دراستنا يحاول معرفة إشكالية عسر القراءة وطرق معالجتها وعلى هذا الأساس اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بآليات التحليل إضافة الى منهج الاحصائي .

عينة الدراسة:

تمثل العينة جزء من المجتمع الكلي الأصلي للدراسة، وهي عبارة عن اختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة أكبر، وكلما استند الباحث في اختياره لعينة بحثه على الأسس العلمية السليمة في اختباره العينات كلما توصل لنتائج

موضوعية تعكس بصورة دقيقة.

اشتملت عينة هذه الدراسة على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كونهم تجاوزوا

المراحل الأولى لهم من التعليم، وتكونت العينة من معلمين لمدرستين.

حدود الدراسة:

أ- البعد المكاني:

تمت الدراسة على مستوى كل من المؤسستين:

-ابتدائية الاخوة حساني علي وبالحاج بالعالية

-ابتدائية ضحوي محمد بفوغالة

ب- البعد الزمني:

طبقت هذه الدراسة من: 2022/04/19 إلى2022/05/05

أدوات جمع البيانات:

من اجل جمع المعلومات من الميدان، يجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة، والأدوات التي تم استخدامها هي:

1- الاستبيان:

وهو قائمة من الاسئلة تعبر عما يرغب الباحث العلمي في معرفته عن طريق عينة الدراسة، حيث يقوم بعرض قائمة الاستبيان عل المفحوصين للإجابة عنها، وتوفير المادة العلمية الخام للباحث العلمي، وبعد ذلك يتم تبويبها وتصنيفها، ومن ثم استخدام الوسائل الاحصائية لتحليلها بدقة، والوصول الى النتائج النهائية للبحث العلمي.

2-الملاحظة:

وهي متابعة ومشاهدة ومراقبة الظواهر التي تكون بمثابة مشكلة البحث ثم تسجيل النتائج المتحصل عليها.

كيفية تطبيق آليات البحث:

بعد جمع كل استبيانات الخاصة بالمعلمين قمنا بعملية إحصاء للنتائج ووضعها في جداول مبنية على أساس نسب مئوية وكانت طريقة حساب النسبة المئوية وفق القانون الآتي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} * 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

بعد الإنتهاء من ذلك تأتي عملية التحليل عن طريق استقراء النسب للخروج بالنتائج.

أما فيما يخص النسبة في الدائرة فكان حسابها كالآتي:

$$\text{النسبة في الدائرة} = \frac{\text{التكرار} * 360}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

1. الاعتماد على طريقة الاستبانة:

استمارة الاستبيان:

استبيان خاص بالمعلمين

هذا الاستبيان موجه الى معلمي المدرسة الابتدائية (السنة الخامسة) لغرض علمي هادف، فهو بحث أكاديمي موسوم ب: عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية–تلاميذ السنة الخامسة–

لذا نرجو من جميع من قدم له هذا الاستبيان الإجابة عن جميع الأسئلة ان أمكن قصد التعرف على أهمية النمو اللغوي في هذه المرحلة ومعرفة أهم المواطن التي تتضح فيها ظاهرة عسر القراءة، وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

ضع علامة × أمام الجواب المرغوب فيه.

1. **الجنس:** ذكر ☐ انثى ☐

2. ما رأيك بمهنة التعليم؟

صعبة ☐ سهلة ☐ عادية ☐

3. هل هناك تلاميذ مصابون بعسر القراءة

نعم ☐ **لا** ☐

4. حسب رأيك، ما هو مستوى القراءة لدى التلاميذ؟

عالي ☐ **مقبول** ☐ **متوسط** ☐ **ضعيف** ☐

5. ما هو عدد حصص القراءة في الأسبوع؟

.....

.....

.....

6.هل يتجاوب التلاميذ أثناء درس القراءة؟

اغلبهم ☐ متوسطهم ☐ بعضهم ☐

6. ماهي أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع درس القراءة؟

الفروق الفردية ☐

صعوبة المفردات الموجودة ☐

بعد النصوص عن الواقعية ☐

خلو النصوص من عنصر الاثارة والتشويق ☐

7. هل يقوم التلاميذ بمراجعة درس القراءة قبل المجيء الى الحصة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

8. هل كتاب القراءة لسنة الخامسة ابتدائي يلبي الاحتياجات اللغوية للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

9. كيف تتعامل أنت كمعلم(ة) مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة؟

معاملة عادية ☐

معاملة استثنائية ☐

يتم توجيههم الى أخصائي ☐

10. هل هناك برنامج تعليمي خاص بتلاميذ ذوي العسر القرائي؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل أولياء التلاميذ المعسرين قرائيا مهتمين بحالة أبنائهم النطقية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. هل ترى ان عسر القراءة لدى التلاميذ لها خلفيات عائلية ربما ؟

نعم ☐ **لا** ☐

13. هل ترى أن حصص الدعم لها دور في مساعدة التلميذ على تخطي صعوبة القراءة؟

نعم ☐ **لا** ☐

14. كيف تفسر وصول التلميذ الى هذه السنة (الخامسة) وهو يعاني من عسر القراءة؟

.....

.....

.....

15. ماهي أهم مظاهر عسر القراءة التي تظهر على التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. حسب رأيك، ماهي الاليات المعتمدة في تقويم صعوبة القراءة لدى تلاميذ مرحلة الابتدائي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. قدم لنا من خلال خبرتك في الميدان أهم الملاحظات التي تطرأ على كل من التلميذ المتمكن من القراءة والتلميذ عسير القراءة داخل القسم؟

.....

.....

.....

.....

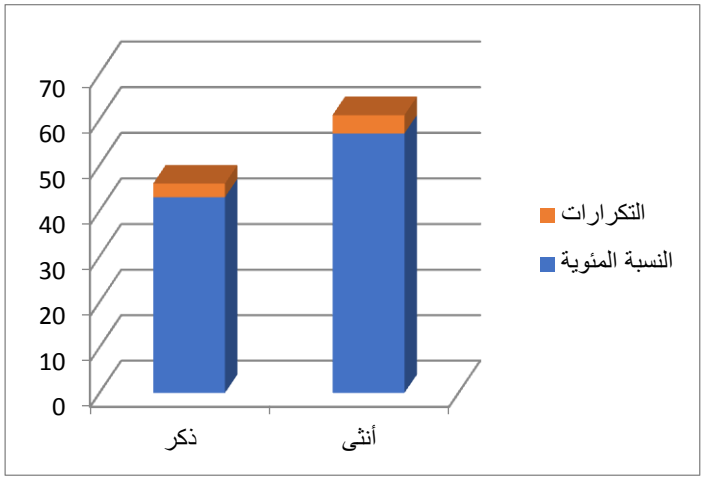
عرض نتائج استبيان المعلمين:

السؤال 01: الجنس (ذكر/ أنثى)

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	03	%43
أنثى	04	%57

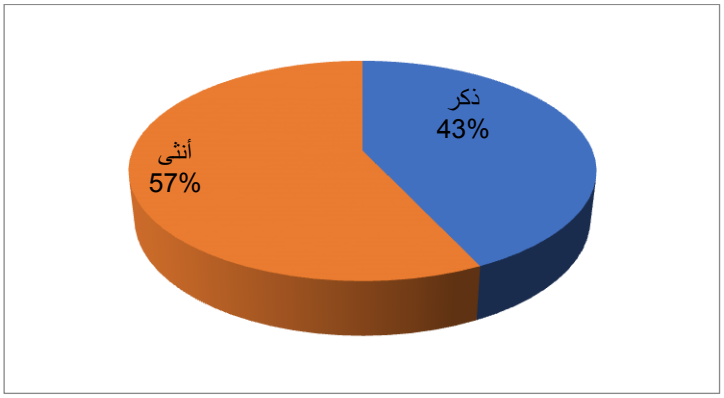
قراءة الجدول:

يبين الجدول نسبة عينة المعلمين (ذكور وإناث) فنجد نسبة 57% تمثل الإناث والنسبة المتبقية 43% تمثل الذكور وهذا جاء معبرا عن ما جاءت الإحصائيات بتراجع عدد مواليد الذكور أمام المواليد الإناث.



اعمدة البيانية تمثل نسبة الذكور والإناث

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة الذكور والإناث

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

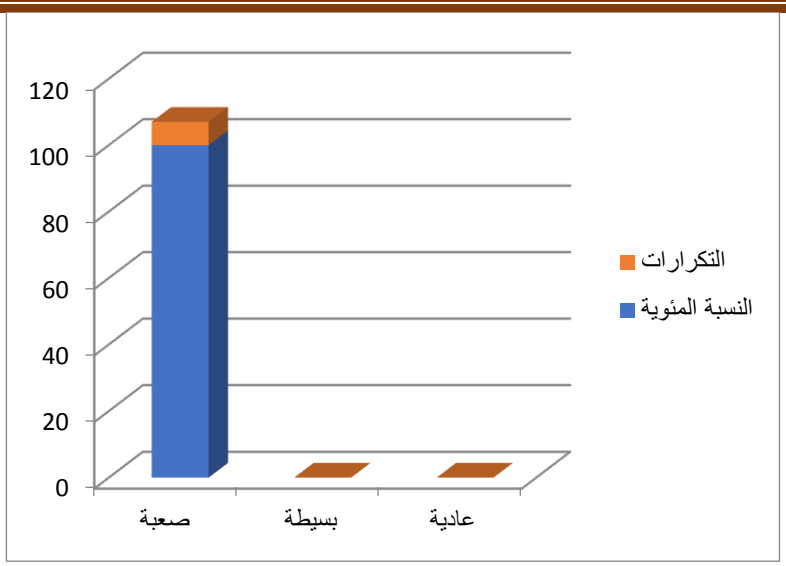
السؤال 02: ما رأيك بمهنة التعليم؟

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
صعبة	07	%100
بسيطة	00	%0
عادية	00	%0

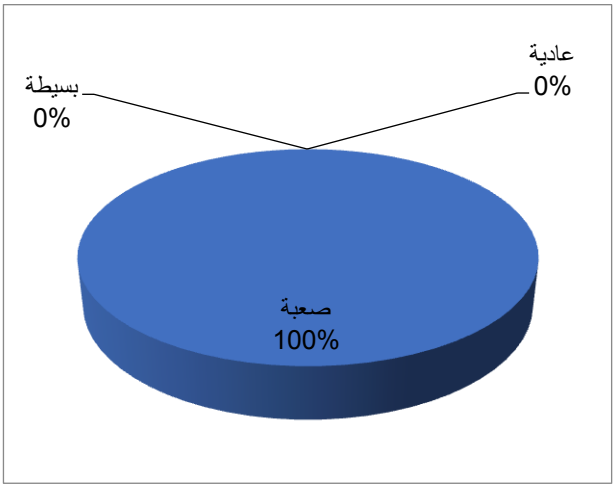
قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين أجابوا أنها مهنة صعبة هي 100% وربما هذا راجع إلى المناهج التربوية التي لا تتوافق مع واقع المتعلم.



اعمدة البيانية تمثل نسبة آراء المعلمين في مهنة التعليم

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل آراء المعلمين في مهنة التعليم

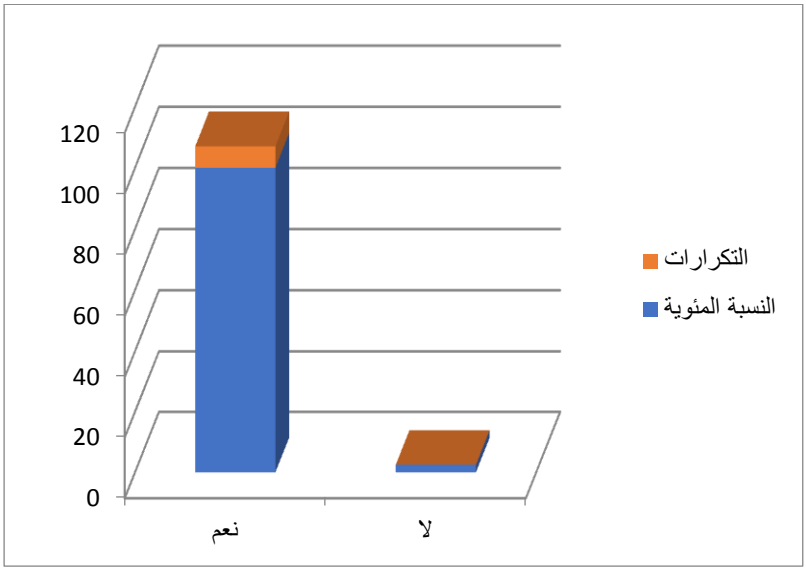
من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 03: هل هناك تلاميذ مصابون بعسر القراءة؟

الاجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	%100
لا	00	%0

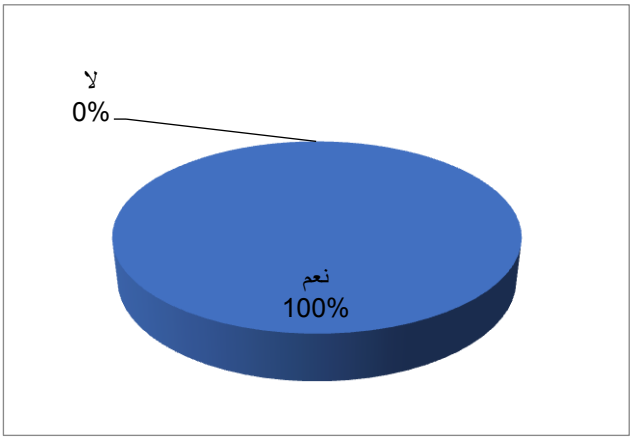
قراءة الجدول:

من خلال الاستبانة نلاحظ أن نسبة 100% من المعلمين أجابوا بنعم على وجود تلاميذ مصابون بعسر القراءة ومن هنا نستنتج أن عسر القراءة منتشر بكثرة في أوساط التلاميذ وبنسبة كبيرة في المدارس ويتم اكتشافه من طرف المعلمين أثناء تقديمهم بحصص القراءة، بينما الإجابة بلا نسبتها منعدمة.



اعمدة بيانية تمثل نسبة التلاميذ المصابون بعسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة اتلاميذ المصابون بعسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 04: حسب رأيك ما هو مستوى القراءة لدى التلاميذ؟

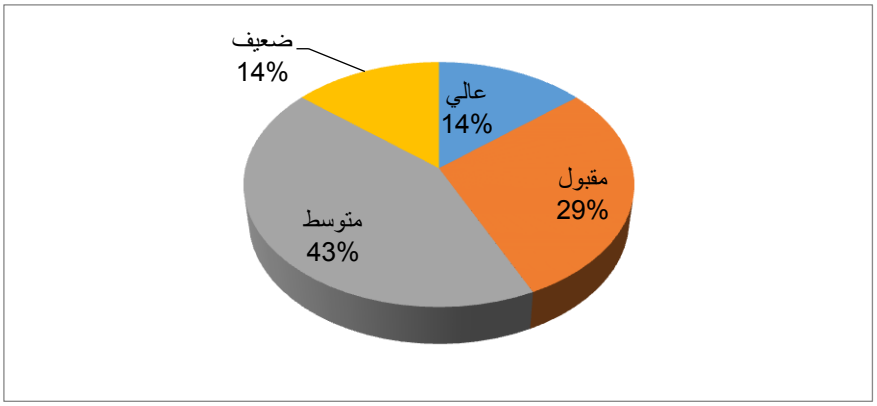
الاجابات	التكرارات	النسبة المئوية
عالي	01	%14
مقبول	02	%29
متوسط	03	%43
ضعيف	0	%14

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن مستوى القراءة لدى التلاميذ متوسط وذلك حسب ما أورده معلمي السنة الخامسة حيث تمثل نسبة 43% تلميذ متوسط القراءة، ونسبة 29% تلميذ مقبول القراءة ونسبة 14% تلميذ عال القراءة وكذلك نفس النسبة بالنسبة للتلميذ ضعيفي القراءة، وهذا راجع إلى عدم مراجعة التلاميذ لنصوص القراءة قبل المجيء إلى القسم.

أعمدة البيانية تمثل مستوى القراءة لدى التلاميذ

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة الأطفال المصابون بعسر القراءة

بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL المصدر: من اعداد الطالبتين

السؤال 05: ما هو عدد حصص القراءة في الأسبوع؟

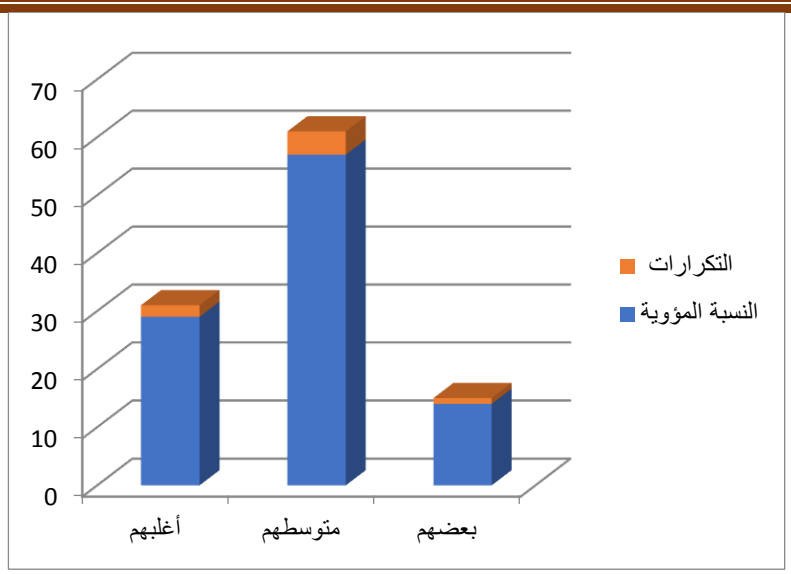
بناءً على الإجابات التي رصدها المعلمون والمعلمات، والتي تكشف أن حصص القراءة تتراوح بين حصة واحدة إلى حصتين في الأسبوع بسبب الظروف الراهنة (كوفيد 19)، أما فيما سبق فكانت تتراوح بين ثلاث إلى خمس حصص في الأسبوع.

السؤال 06: هل يتجاوب التلاميذ أثناء درس القراءة؟

الاجابات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	02	%29
متوسطهم	04	%57
قلتهم	01	%14

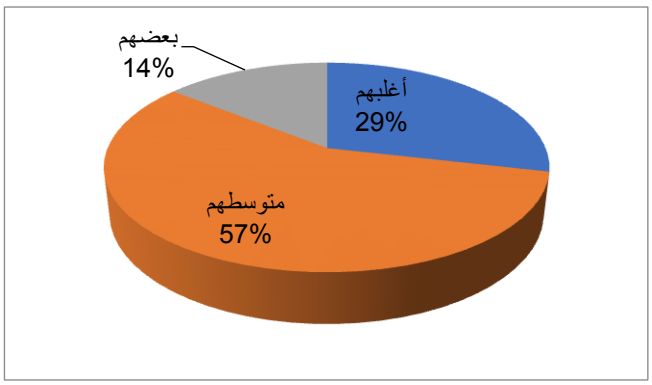
قراءة الجدول:

كان الهدف من هذا السؤال هو معرفة مدى تجاوب التلاميذ مع المعلم أثناء حصة القراءة فكانت الإجابة "أغلبهم" بنسبة 29% وهذا راجع إلى تلك الفئة من القراءة، أما الإجابة "متوسطهم" كانت بنسبة 57% يحضرون الدرس جيدا قبل الحضور إلى القسم، والإجابة "قلتهم" كانت بنسبة 14% وهذا راجع لتهاون التلميذ وعدم تحضيره المسبق لدرس القراءة.



اعمدة البيانية تمثل نسبة تجاوب التلاميذ أثناء درس القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة تجاوب التلاميذ أثناء درس القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

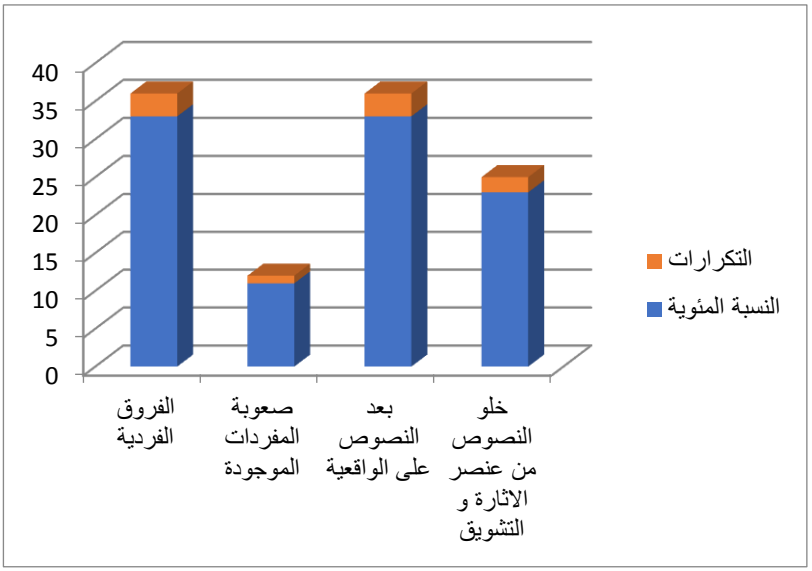
السؤال 07: ما هي أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع دروس القراءة؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الفروق الفردية	03	%33
صعوبة المفردات الموجودة	01	%11
بعد النصوص على الواقعية	03	%33

خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق	02	%23

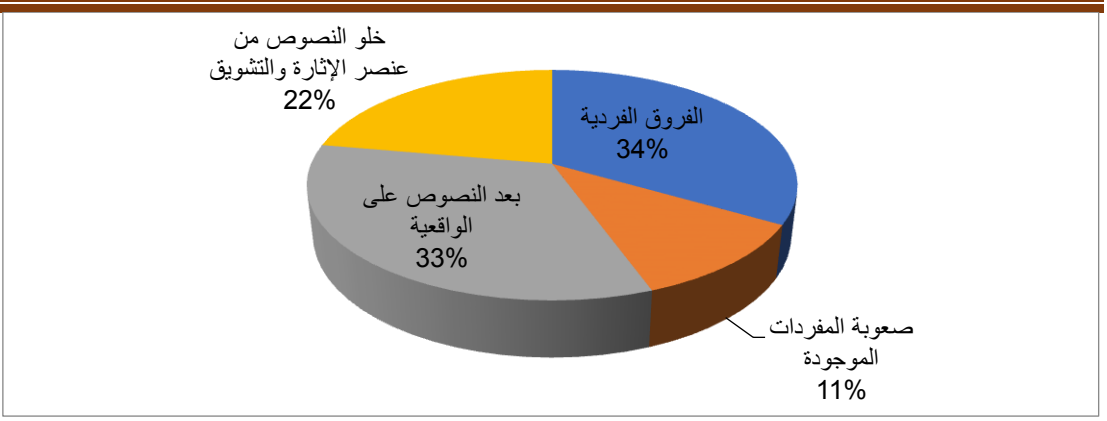
قراءة الجدول:

تبين نتائج الجدول أن نسبة 33% ترجع السبب إلى الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ حيث تختلف درجة الاستيعاب والذكاء والفهم من متعلم لآخر أما نسبة 11% فترجع السبب إلى صعوبة المفردات الموجودة فيه حيث يجد المتعلم نفسه أمام عبارات لا يستوعبها أما نسبة 33% فترى السبب هو بعد النصوص على الواقعية أما نسبة 23% فترى السبب هو خلو النصوص من عنصر التشويق والإثارة لأن معظم النصوص المختارة من الأدب الخيالي.



اعمدة بيانية تمثل نسبة أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع درس القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة تجاوب التلاميذ أثناء درس القراءة

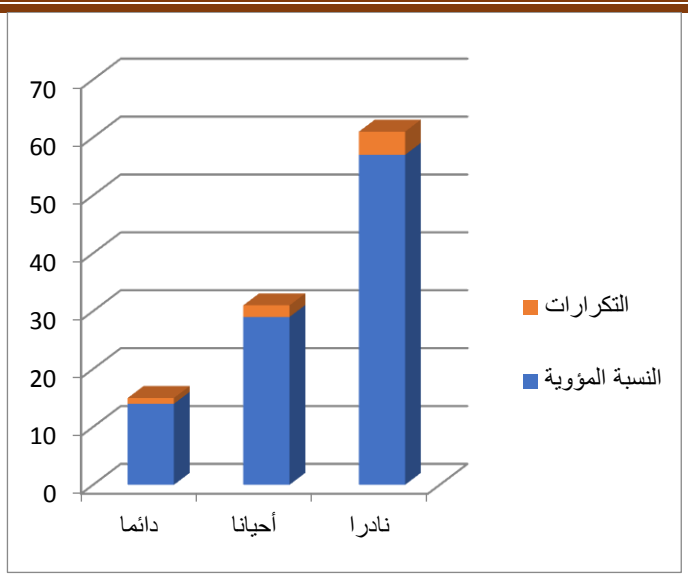
المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 08: هل يقوم التلاميذ بمراجعة درس القراءة قبل المجيء للحصة؟

الاجابات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	01	%14
أحيانا	02	%29
نادرا	04	%57

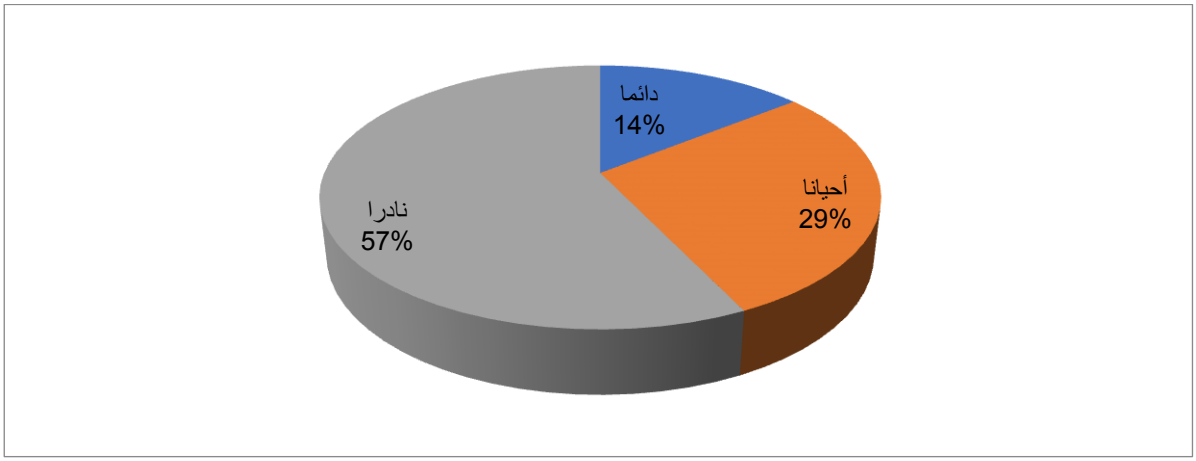
قراءة الجدول:

عند استقراء النتائج المبنية في الجدول يتضح لنا أن نسبة المجيبين بدائما كانت 14% وهذا راجع إلى حصص واهتمام التلاميذ بدروسهم، أما الإجابة بأحيانا كانت 29% وذلك راجع إلى الظروف العائلية أو النسيان بينما الإجابة بنادرا كانت 57% وذلك لانشغالهم بأشياء أخرى كاللعب ومشاهدة التلفاز وغير ذلك.



اعمدة البيانية تمثل نسبة التلاميذ الذين يقومون بمراجعة درس القراءة قبل المجيء للحصة

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة التلاميذ الذين يقومون بمراجعة درس القراءة قبل المجيء للحصة

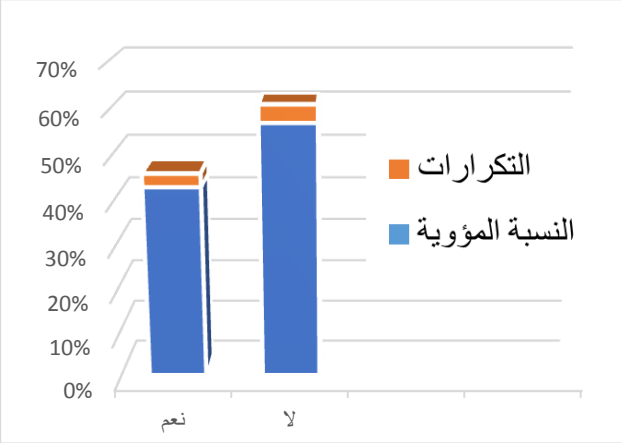
المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 09: هل كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي يلبي الاحتياجات اللغوية للمتعلم؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	%43
لا	04	%57

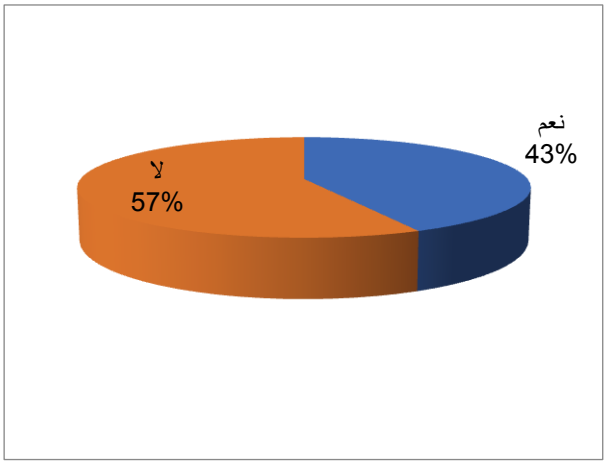
تحليل النتائج:

بناء على ما ورد في الجدول من إجابات تم التوصل إلى أن معلمي هذا الصف يرون أن كتاب القراءة لسنة الخامسة ابتدائي لا يلبي الاحتياجات اللغوية للمتعلم وقد قدرت إجاباتهم بنسبة 57% أما المعلمون الذين يرون عكس ذلك وكانت اجاباتهم بـ "لا" فنسبتهم قدرت بـ 43%.



اعمدة البيانية تمثل نسبة مدى تلبية كتاب السنة الخامسة ابتدائي للاحتياجات اللغوية للمتعلم

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة مدى تلبية كتاب السنة الخامسة ابتدائي للاحتياجات اللغوية للمتعلم

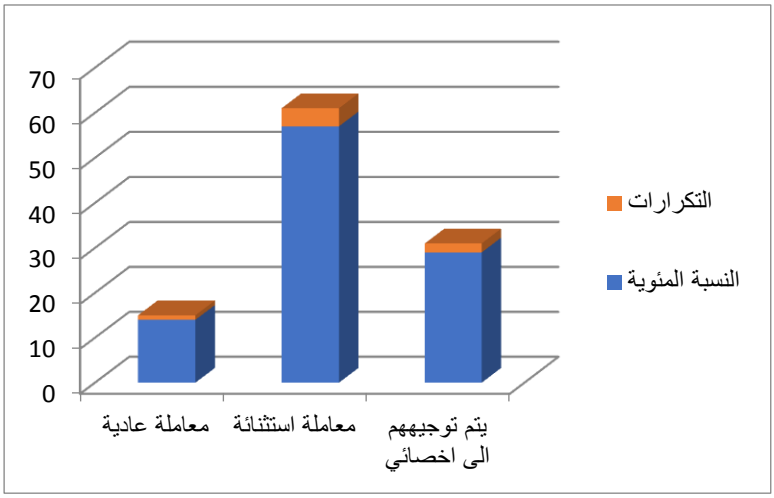
المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 10: كيف تتعامل مع التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
معاملة عادية	01	%14
معاملة استثنائية	04	%57
يتم توجيههم إلى أخصائي	02	%29

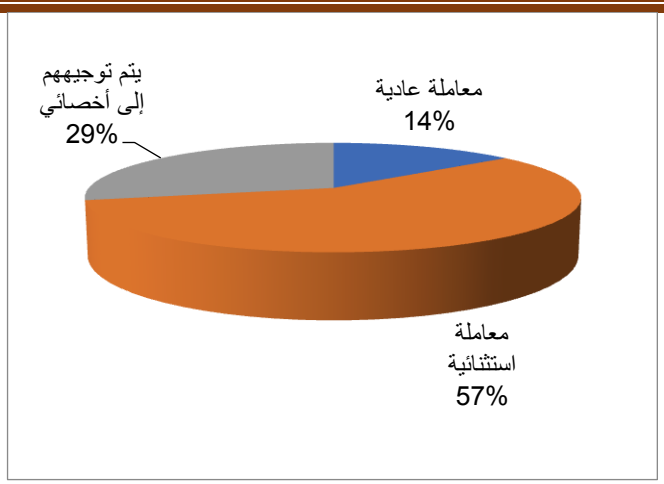
قراءة الجدول:

من خلال النتائج نلاحظ أن نسبة 57% يتعاملون مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة معاملة استثنائية لأن التلميذ يحتاج إلى رعاية ومعاملة خاصة، بينما نسبة 14% يتعاملون مع التلاميذ معاملة عادية وذلك يرجع إلى تحسين مستوى التلميذ، أما الذين أجابوا يتم توجيههم إلى أخصائي نسبة 29% لأنهم لم يستطيعوا إيجاد حلول لهذه الحالة لأنها حالة عويصة وصعبة وبالتالي تحويلهم إلى أخصائي.



اعمدة البيانية تمثل نسبة كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

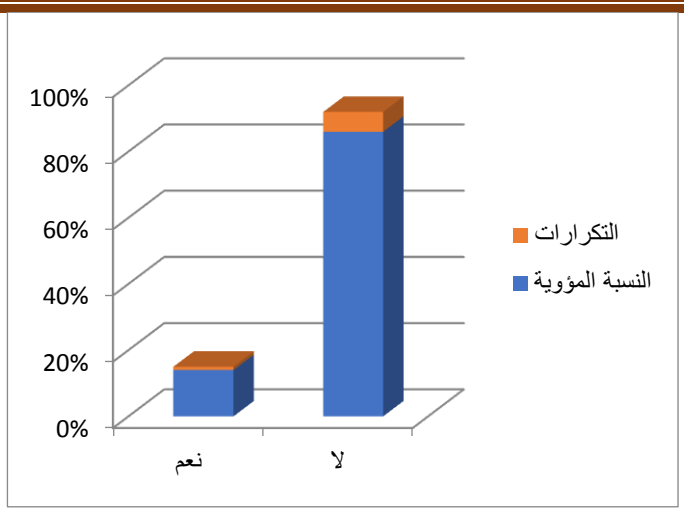
السؤال 11: هل هناك برنامج تعليمي خاص بتلاميذ ذوي العسر القرائي؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	%14
لا	06	%86

قراءة الجدول:

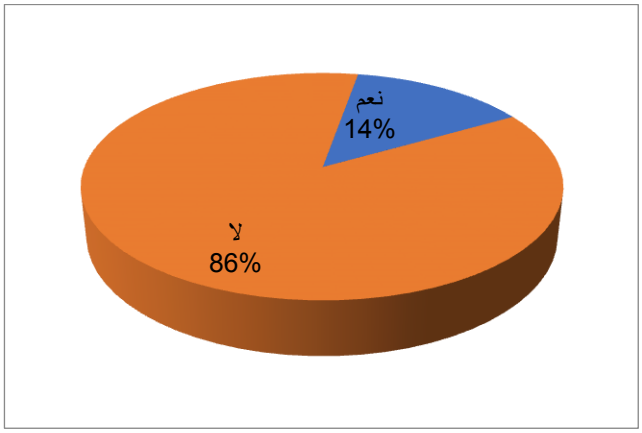
نلاحظ أن معظم المعلمين في هذا السؤال أجابوا بـ "لا" وذلك بنسبة 86% أي لا يوجد برنامج تعليمي خاص وهذا راجع إلى عمومية البرنامج المقرر إذ يهتم هذا الأخير بكل التلاميذ بغض النظر عن حالتهم.

أما الذين أجابوا بـ "نعم" كانت النسبة 14% وهي نسبة ضئيلة جدا، وذلك لحذف نشاط المعالجة بسبب الظرف الاستثنائي.



اعمدة البيانية تمثل وجود برنامج تعليمي خاص بتلاميذ ذوي العسر القرائي

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل وجود برنامج تعليمي خاص بتلاميذ ذوي العسر القرائي

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

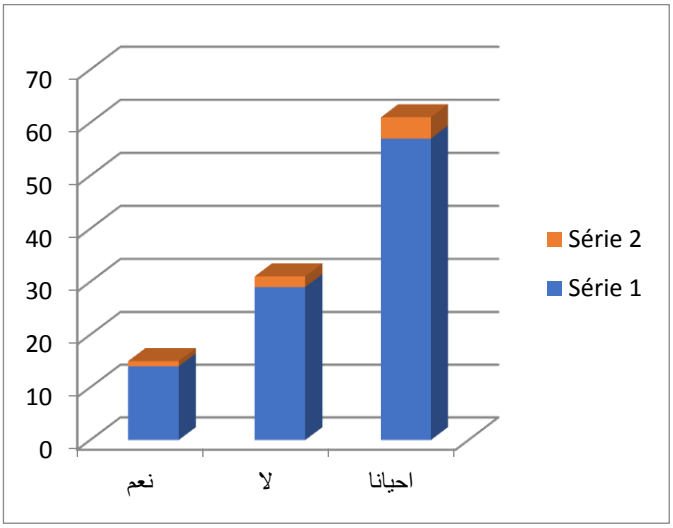
السؤال 12: هل أولياء التلاميذ المعسرين قرائيا مهتمين بحالة أبنائهم النطقية؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	%14
لا	02	%29
أحيانا	04	%57

قراءة الجدول:

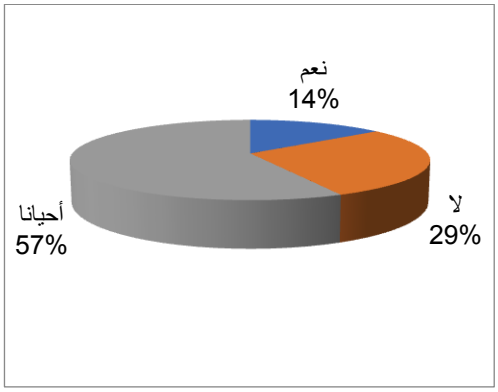
من خلال الجدول يتضح لنا أن إجابة المعلمين بأن أولياء التلاميذ مهتمين بحالة أبنائهم بـ نعم كانت النسبة 14% وذلك لانشغال الأولياء بأعمالهم.

أما إجابات المعلمين بـ "لا" نسبتهم 29% وهذا راجع إلى اللامبالات وعدم الحرص على ابنائهم ومتابعتهم وكذلك نجد نسبة المعلمين الذين أجابوا "أحيانا" بـ 57% وذلك راجع إلى الخوف على مستقبل أبنائهم وتراجع مستواهم الدراسي.



أعمدة بيانية تمثل اهتمام الأولياء بحالة أبنائهم النطقية

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل اهتمام الأولياء بحالة أبنائهم النطقية

المصدر: من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

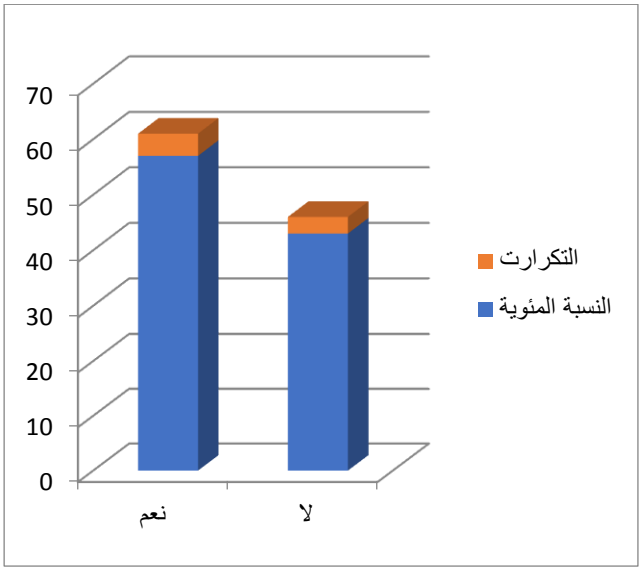
السؤال 13: هل ترى أن عسر القراءة لدى التلاميذ لها خلفيات عائلية ربما؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	04	%57
لا	03	%43

قراءة الجدول:

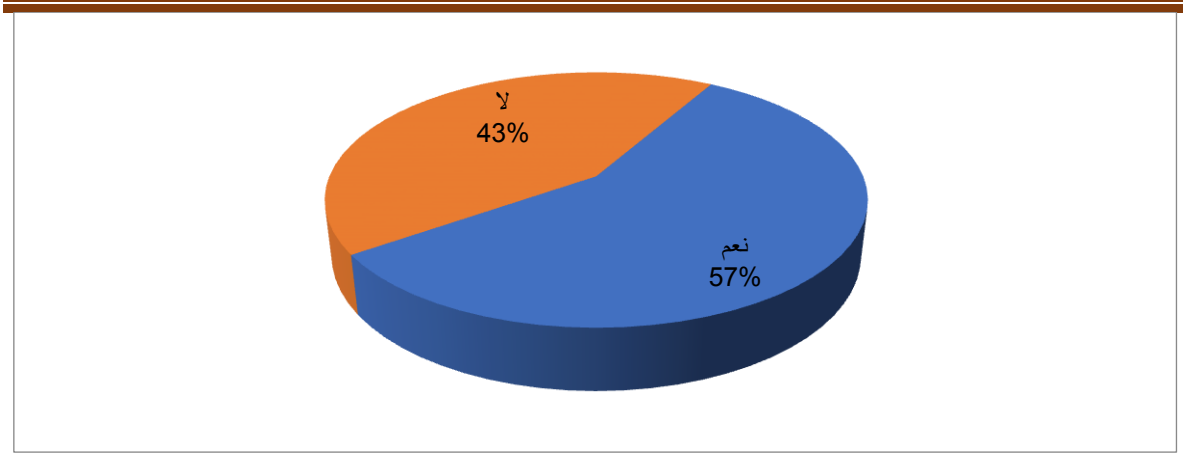
يبين الجدول أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم كانت 57% وهذا راجع إلى عامل الوراثة والمستوى التعليمي للأولياء.

أما المعلمين الذين أجابوا بلا كانت نسبتهم 43% وهذا ربما راجع لأن عسر القراءة متعلق بالنمو المعرفي.



اعمدة بيانية تمثل نسبة الخلفيات العائلية وعلاقتها بعسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسبة الخلفيات العائلية وعلاقتها بعسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

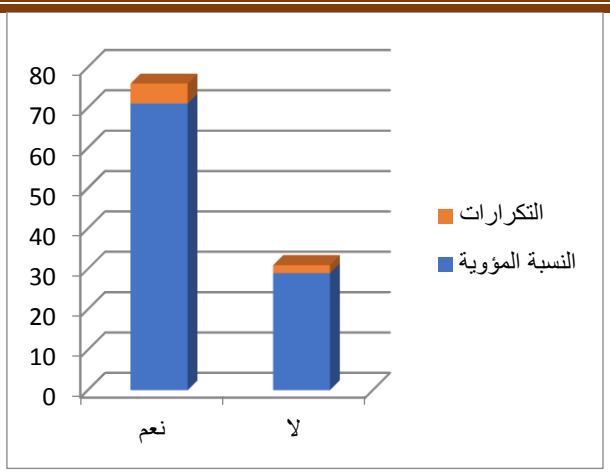
السؤال 14: هل ترى أن حصص الدعم لها دور في مساعدة التلميذ على تخطي عسر القراءة؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	%71
لا	02	%29

قراءة الجدول:

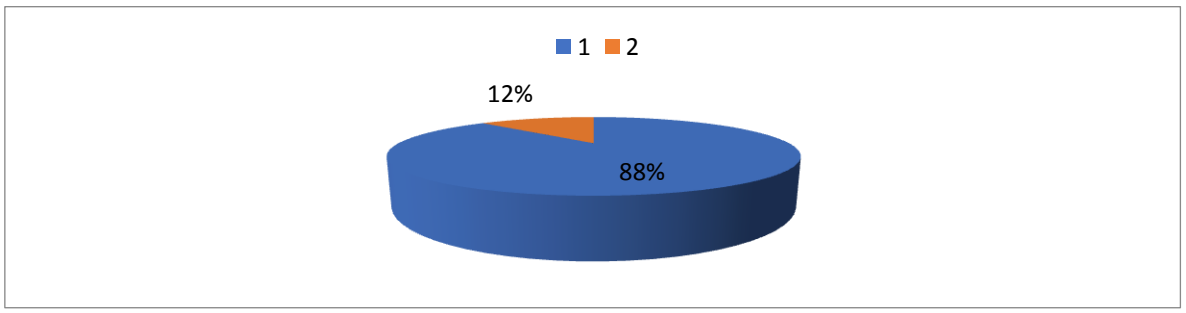
من خلال نتائج الجدول نجد أن المعلمين الذين أجابوا بـ "نعم" ويرون أن حصص الدعم لها دور في مساعدة التلميذ على تخطي عسر القراءة كانت نسبتهم 71% وذلك لأنها كفيلة بتقويم قراءات المتعلمين وإلى حدٍّ ما تساعد المتعلم في الطور الأول.

أما نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ "لا" كانت نسبتهم 29% لأن التلميذ الغير متمكن من القراءة كيف ينتقل إلى السنة الخامسة وهو غير قادر على التمييز بين الحروف وغيرها من مظاهر عسر القراءة.



اعمدة بيانية تمثل نسب تأثير حصص الدعم على تخطي عسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL



دائرة نسبية تمثل نسب تأثير حصص الدعم على تخطي عسر القراءة

من اعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات برنامج EXEL

السؤال 15: كيف تفسر وصول التلميذ إلى هذه السنة (الخامسة) وهو يعاني من عسر القراءة؟

- السبب يعود إلى مراحل التعليم الأولى وخاصة الأولى والثانية أن التلميذ لم يهضم جيدا الحروف وقراءة الكلمات والجمل.
- عدم الاهتمام بالقراءة في المراحل الأولى من التعليم.
- عدم محاسبة التلاميذ في الامتحانات عن القراءة وإنما الكتابة فقط.
- معدل الانتقال وهو 5 من 10.

السؤال 16: ما هي أهم مظاهر عسر القراءة التي تظهر على التلاميذ؟

- صعوبة المتابعة.
- صعوبة التمييز بين الحروف.
- صعوبة التعرف السريع على بعض الكلمات.
- إضافة بعض الحروف للكلمة أو العكس.
- التهجي عند القراءة.
- التهرب من القراءة.

السؤال 17: حسب رأيك ما هي الآليات المعتمد في تقويم عسر القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية؟

- الإملاء.
- تحضير واجبات التعبير الكتابي للقراءة أمام زملائهم.
- عودة حصص المعالجة البيداغوجية.
- التخلي عن الصعود الآلي في السنة الأولى.
- إعطاء الوقت الكافي لحصة القراءة والتعبير الشفوي.
- القراءة والتكرار الجماعي (أناشيد وسور قرآنية)

السؤال 18: قدم لنا من خلال خبرتك في الميدان أهم الملاحظات التي تطرأ على كل من التلميذ المتمكن من القراءة والتلميذ عسير القراءة داخل القسم

- التلميذ المتمكن من القراءة يتجاوب بسرعة وأحيانا ينتهي الدرس قبل الوقت الرسمي فأقوم بإضافة معلومات أخرى أما التلميذ عسير القراءة بكثير من الأخطاء فيضيع الوقت ولا يكمل حتى الدرس.

- يتميز التلميذ المتمكن من سرعة الفهم وتجد له زاد معرفي ولغوي أما عسير القراءة فيعاني من قلة الفهم ومحدودية الثروة اللغوية وبالتالي صعوبة فهم باقي المواد، الأنشطة التعليمية.

2. الإعتماد على طريقة الملاحظة و التسجيل:

تعد القراءة من أهم التحديات التي تعترض التلاميذ عند دخولهم المدرسة، و من هذا المنطق أردنا التعرف على الصعوبات القرائية الموجودة عمد تلاميذ المرحلة الابتدائية و اعتمدنا الدراسة الميدانية لنكشف بشكل يقين و دقيق عن هذه الصعوبات و محاولة الحد منها و إيجاد حلول لها و ما يعالجها, و على هذا الأساس اتجهنا لمؤسسات تعليمية من اجل الوقوف على الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ, و اعتمدنا في دراستنا الملاحظة و التسجيل. و اخترنا مؤسستين تربويتين الأولى ابتدائية الإخوة حساني علي و بلجاج بالعالية و الابتدائية ضحوي محمد بفوغالة و كان تركيزنا على الأقسام النهائية (السنة الخامسة).

1) النص (1): عزة و معزوزة

الكلمة	قراءة التلميذ	نوع الخطأ
صَغِيرَتَيها	صَغِيرَاها	حذف حرف الياء، واستبدال حرف التاء بالألف. أي زيادة واستبدال، أي خطأ تركيبي.
إحدى	أَحد	حذف أحد الأحرف من بنية الكلمة، وبذلك تحولت الكلمة من المؤنث للمذكر، وهو خطأ تركيبي.
صَغِيرتيْ	صَغيرايْ	استبدال حرف التاء بالألف، وهو خطأ تركيبي.
حافريْ	حَافيرايَا	زيادة أحرف على بنية الكلمة (الالف والياء والألف.
البَيضَاوينْ	البَيضَاوَانْ	استبدال الياء بالألف، وهو خطأ نحوي.
اَخُوها.	أخَاها	استبدال الواو بالألف، وهو خطأ نحوي حول الكلمة المرفوعة إلى منصوبة.
الشرَرَ.	الشرْ	حذف حرف الراء الثانية، وهو خطأ تركيبي.
نَاديتُكمَا.	نَاديتُكمْ	حذف الألف الأخيرة، وهو خطأ تركيبي، وادى إلى خطأ نحوي حيث تحول من مخاطبة المثنى إلى الجمع.

افْتحَا.	افْتحُوا / افْتَحانِ	حذف الألف الأخيرة، وهو خطأ تركيبي، وادى إلى خطأ نحوي حيث تحول من مخاطبة المثنى إلى الجمع
بِقَرنيهِ.	بقَرناهُ.	خطأ نحوي حيث، حول الياء إلى ألف، وهو خطأ تركيبي تحول إلى نحوي.
المتِينين	المَتينَانِ	

الجدول(14): يمثل أخطاء النطق عند التلاميذ في نص عزة ومعزوزة

المصدر: من إعداد الطالبتين بالإعتماد على كتاب القراءة سنة خامسة ابتدائي

1) النص (2) : وفاء صديق

الكلمة	قراءة التلميذ	نوع الخطأ
سَعدًا	سَاعِدْ	حذف التنوين بالنصب ونطق الكلمة بالسكون
مُرادًا	مرادْ	حذف التنوين بالنصب
الهَنيئَة	الهنيَّةُ	حذف الهمزة من وسط الكلمة
افْتَقر	افْتقَّر	تضعيف حرف القاف
ثَريّا	غَنيّا	نطق حرف الثاء غينا والراء نونا
يُبْلغوا	تُبلغوا	استبدال حرف التاء بحرف الياء في أول الكلمة
حَضَر	حضُر	استبدل حركة الحرف بحركة أخرى فنطقت حرف الضاد مضموما وهو في الأصل متحرك بالفتحة
أَخذ	فأَخذَ	زيادة حرف في بداية الكلمة
تَبتاعُ	تَبيعُ	الخطأ حذف التاء والألف قبل الحرف الأخير حرف الأخير وزيادة حرف الياء بدلا عنهما
شِعْر	شَعْر	الخطأ استبدال حركة الحرف بحركة أخرى فنطق حرف الشين مفتوحا وهو في الأصل مكسور وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة.
الصَديقانِ	الصَديقيْنِ	نطق المثنى المرفوع منصوبا حيث نطقت الألف قبل

		النون ياء.
ذِكرياتٍ	ذكرياتٌ	نطق جمع المؤنث السالم مرفوعا وهو في الأصل منصوب بالكسرة أو مجرور.
يسْمحَ	يَسْمَحْ	نطق المضارع مجزوما وهو في الأصل منصوب بالفتحة.
قِبَلي	قَبْلي	استبدال حركتي الحرفين الأول والثاني بحركتين مغايرتين فنطقت القاف بالفتح وهي في الأصل بالكسر، ونطقت الباء ساكنة وهي في الأصل بالفتح
اِبتاعتْ	بَاعتْ	حذف الحرفين الأول والثالث (الألف والتاء) من الكلمة.
الحِيلْ	الجبلْ	استبدال حرف بحرف مشابه له في الشكل، فنطق حرف الحاء جيما، وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة.
توَطدَتْ	توَطتْ	حذف حرف الدال من الكلمة

الجدول(15): يمثل أخطاء النطق عند التلاميذ في نص وفاء صديق

المصدر: من إعداد الطالبتين بالإعتماد على كتاب القراءة سنة خامسة ابتدائي

النص (3): رحلة إلى عين الصفراء

الكلمة	قراءة التلميذ	نوع الخطأ
بَلدةُ	بلدَيةُ/ بلداتُ	زيادة حرف الياء وهو ليس من بنية الكلمة وذلك في (بلدية)، وفي نطقها (بلدات)جاء النطق بتحويل المفرد (بلدة) إلى جمع مؤنث سالم.وهو خطأ بزيادة الحرف.
تُيوتْ	كِيوتْ	تغير حرف التاء بحرف الكاف مما ادى الى افساد المعنى
مِياهُهُ	مِياهُ	النطق جاء بحذف ترتب عليه خطأ نحوي حيث حذف المضاف إليه الضمير(الهاء)من الكلمة، وهو خطأ في بنية الكلمة ترتب عليه خطأ نحوي.

مَجالسْ	مُجالسةُ	زيادة حرف على حروف الكلمة ترتب عليه خطأ بتحول جمع التكسير (مجالس) إلى كلمة مفردة (مجالسة) وهو خطأ بزيادة حرف.
الحِقبَة	العَقبةُ	استبدال حرف مكان حرف آخر فنطقت الحاء عينا، وكلاهما حرفان حلقيان ولعل ذلك يرجع إلى عدم تمييز الطلاب بين شكل الحرفين، و
الأحَاديثُ	الأحْداثُ	تقديم حرف على حرف ترتب عليه تغير المعنى حيث جاء النطق بتقديم حرف الدال على حرف الألف.
دَوابِهم	دَوارِبهُم	الخطأ زيادة حرف الراء على حروف الكلمة
مَواشِيهم	مَاشيتِهم	الخطأ جاء بحذف حرف الواو وزيادة حرف التاء في غير موضع الحرف المحذوف ولعل ذلك يعود – ربما – إلى شيوع نطق كلمة (ماشيتهم) في البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، أو أنهم اعتادوا نطق ماشيتهم دون مواشيهم.
تظهر	تنتظر	الخطأ جمع بين زيادة حرفي النون والتاء مع حذف حرف الهاء.
تدب	تديب	الخطأ جاء بزيادة حرف الياء.
يَنفضُّون	يَفُضون/ يَنقُضون	حذف حرف النون من الكلمة/ استبدال حرف بحرف مشابه له في نوع الحرف،نطق حرف الفاء قافا ولعل ذلك يرجع التشابه بين شكل الحرفين
المُتوارثَة	المُورثَة	حذف حرفين من الكلمة
فِي كل أحدٍ	فِي كل أحدٌ	نطق التنوين بالضم بدلا من نطقه بالكسر
الفجاجْ	العِجاجْ	استبدال حرف بحرف مشابه له في الشكل، فنطق حرف الفاء عينا
سَاحة	مِساحة	زيادة حرف في بداية الكلمة
المُربقَة	المُرقبَة	تقديم نطق حرف على حرف.

العَباءَات	العَبايَات	نطق الهمزة ياء ولعل ذلك يرجع إلى شيوع هذا الجمع (العبايات) في البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلاب
الضّحَكات	الضُحَكات	استبدال حركة حرف الضاد بحركة مغايرة، وهو خطأ في شكل الحرف.

الجدول(16): يمثل أخطاء النطق عند التلاميذ في نص رحلة إلى عين الصفراء

المصدر: من إعداد الطالبتين بالإعتماد على كتاب القراءة سنة خامسة ابتدائي

النص (4): الاعرابي و الدجاجة

الكلمة	قراءة التلميذ	نوع الخطأ
الأَعْرابيُّ	العَربي/ عربِي	حذف بعض حروف الكلمة في النطقين
ابْنانِ	ابْن	النطق جاء بحذف الألف والنون وترتب عليه نطق المثنى مفردا
يُلاطِف	يَلطُف	حذف حرف الألف من الكلمة.
البِنتين	البِنْتان	استبدال حرف مكان حرف آخر فنطقت الياء ألفا، وهو ما ترتب عليه نطق المثنى المنصوب(البنتين) مرفوعا (البنتان)
الجَناحَان	الجَنحَين	حذف حرف الألف من موضعين في الكلمة، وهو ما ترتب عليه نطق الكلمة نطقا غير صحيح تحول فيه المثنى المرفوع إلى كلمة ليس لها معنى
قدِم	قدَّم	تضعيف حرف الدال وهو(عين الكلمة) وتغيير الكسرة إلى فتحة وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة.
العَجزَ	العَججَ	الخطأ جاء بنطق حرف الزاي جيما وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة.
العجُوز	العزُوزُ/	الخطأ في النطق الأول (العزوز) نطق فيه حرف الجيم

	العزُوجُ	زايا، وفي النطق الثاني (العزوج) نطق حرف الجيم زاياونطق حرف الزاي في أخر الكلمة جيماوهو ما أدى إلى ضياع المعنى المراد .
قَطعَ	قَطعَها	الخطأ جاء بزيادة ضمير المؤنث الغائب.
لُطفُه	طُفُوله	نقل حرف اللام من أول الكلمة ليكون قبل الحرف الأخير مع زيادة حرف الواو
زَوجتُه	جَوجتُه	نطق حرف الزاي جيما ولعلها ظاهرة مجتمعية تحدث في بعض البلدان العربية كما يحدث في بعض قرى صعيد مصر من نطق الجيم دالا في بعض الكلمات فينطقون كلمة (الجيش) (الديش)
طُرقًا	طَرِيَقة	نطق التنوين بالفتح تاء مربوطة وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة وتحولها من الجمع إلى مفرد مغاير لمفرد الجمع
قدمهُ	قدمهَا	تحول ضمير الغائب للمفرد المذكر إلى المفرد المؤنث.
إنْ	أنَا	تحول نطق حرف الشرط (إنْ) إلى ضمير متكلم مفرد (أنا)

الجدول(17): يمثل أخطاء النطق عند التلاميذ في نص الأعرابي والدجاجة

المصدر: من إعداد الطالبتين بالإعتماد على نص امتحان سنة خامسة ابتدائي

ويلحظ مما سبق أن أخطاء الطلاب يمكن تصنيفها إلى:

1- زيادة حرف أو أكثر على حروف الكلمة.

2- حذف حرف أو أكثر من حروف الكلمة.

3- استبدال حرف من حروف الكلمة بحرف آخر غير مشابه له في جمع المؤنث ولعل ذلك يرجع إلى انتشار هذا الجمع في البيئة الاجتماعية كما في نطق (عباءات) (عبايات).

4- استبدال حرف من حروف الكلمة بحرف آخر مشابه له في الشكل كما في (حيل وجبل).

5- نطق حرف الزاي جيما والعكس ولعلها ظاهرة مجتمعية تحدث في بعض البلدان العربية كما يحدث في بعض مناطق كما هو الحال في ولاية بسكرة فتجدهم ينطقون "عجوز" "عزوز".

6- الجمع بين زيادة حرف أو أكثر مع حذف حرف أو أكثر من الكلمة.

7- تقديم نطق بعض حروف الكلمة على بعض، أو بعبارة أخرى نطق الكلمة دون مراعاة ترتيب حروفها.

8- استبدال حركة الحرف الأخير من الكلمة بحركة أخرى وهو ما ترتب عليه بعض الأخطاء النحوية كما فيسْمحَ ويَسْمَحْ حيث نطق المضارع المنصوب مجزوما.

9- استبدال حركة بعض الحروف بحركة أخرى في غير الحرف الأخير وهو ما ترتب عليه تغير معنى الكلمة كما في (شِعْر وشَعْر) حيث نطق حرف الشين مفتوحا وهو في الأصل مكسور.

10- نطق المثنى المرفوع منصوبا والعكس كما في (الصديقان التي نطقت الصديقين).

11- نطق حرف الشرط (إنْ) ضميرا للمتكلم المفرد (أنا)

12-تحول ضمير الغائب للمفرد المذكر إلى المفرد المؤنث كما في (0قدمه / قدمها).

13- زيادة ضمير المؤنث الغائب على الفعل الماضي كما في (قطع/ قطعها).

14- صعوبة قراءة الأبيات الشعرية التي تم ادراجها ضمن نص "وفاء صديق"، وهذا راجع لعدم معرفتهم بهذا النوع من النصوص.

15-تخطي التلاميذ لسطر أو كلمات أثناء القراءة دون الشعور بذلك.

الأخطاء الصرفية:

إن علم الصرف هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال الكلمة العربية من حيث التجرد والزيادة والصحة والإعلال والاشتقاق والجمود.

نلاحظ من خلال الجداول (1, 2, 3 و4) أن الأخطاء الصرفية قد تنوعت بين الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع. حيث يمكن تفسير هذا الخطأ بعدم قدرة التلميذ على التمييز بين المؤنث والمذكر والمفرد والجمع، وهذا الخلل في بناء الكلمة قد يؤدي إلى إفساد المعنى ويؤثر في التركيب.

حيث وجدنا معظم التلاميذ لديهم صعوبة في نطق الحروف والكلمات بالشكل الصحيح، أحيانا يقومون بحذفها، فما هو ملاحظ أن التلميذ يقوم بحذف أوتغيير حركة الحرف بحركة غير مناسبة له كما يقوم بحذف " ال" من أول الكلمة أو إضافتها عشوائيا بطريقة متكررة و هذا راجع لعدم انتباه التلاميذ لمدى أهمية "ال" التعريف فاغلبهم أثناء القراءة يقومون بحذفها.

وقد تعود هذه الصعوبات إلى عوامل جسمية كعدم النضج الكافي أو إلى العوامل العقلية أو الانفعالية أو مشاكل سمعية كضعف السمع الذي يعيق على التلميذ عملية السمع الجيد للكلمة و إعادة قراءتها بطريقة سليمة و بالتالي سيؤثر على عملية القراءة ككل.

الأخطاء النحوية:

ما هو معروف أن النحو علم يبحث فيه عن أحكام بنية الجملة العربية من خلال إعرابها وبناءها، وقد استخلصنا من قراءات التلاميذ لنصوص مجموعة من الأخطاء تم ذكرها سابقا في الجداول وسنعقب عليها فيما يلي:

- عدم ضبط التلاميذ أواخر الكلمة بصورتها الصحيحة فقد يجعلون من الفاعل منصوبا ومن المفعول به مرفوعا.
- عدم التفريق بين الحال والصفة وهذا راجع ربما إلى عدم معرفتهم بالقواعد النحوية.

ملاحظات عامة:

- عدم تركيز التلاميذ أثناء النطق.
- الخجل الموجود عند التلاميذ وشعورهم بالخوف الذي أدى بهم إلى عدم النطق الصحيح للكلمات فعند نطق الكلمة يقوم التلميذ بتهجئتها عدة مرات، أضف إلى ذلك عدم انتباههم إلى الشّدة فوق الحرف، وهذا قد يكون راجعا إلى الإهمال من طرف المعلم. فعند وقوع التلميذ في الخطأ لا يقوم المعلم بتصحيح كل خطا يقع فيه التلاميذ مما يرسخ في ذهن التلميذ قراءة خاطئة. و ربما يعود إلى خلل في الأعضاء النطقية للتلميذ مما يجعله ينطق الحرف بشكل خاطئ فمثلا ينطق كلمة " عجوز" التي ذكرت في النص سابقا على أنها "عجوج" و تلميذ آخر ينطقها "عزوز" و آخر ينطقها "عزوج" فما لاحظناه في هذا المثال هو عدم قدرة التلاميذ على قراءة الحرف بشكل صحيح و السبب قد يكون متمثلا في ضعف الرؤية عند التلاميذ و هذا الاحتمال يبقى مستبعدا في هذه الحالة أو قد يكون راجعا للبيئة و الوسط الاجتماعي و اللهجة المتداولة في المنطقة, فولاية بسكرة بالأخص لديهم لهجة خاصة بسكانها و اغلبهم ينطقون حرف "الجيم" ,"زاي " و بهذا يكون هذا الأخير هو الاحتمال الأقرب لمثل هذه الحالات و هذا ما يؤدي إلى الخلط بين الأحرف و الأصوات و عدم التمييز بينها.
- وأهم من ذلك كله، عدم متابعة من طرف الأولياء التلاميذ لحثهم على المطالعة وقراءة النصوص داخل البيت برفقتهم أو في المكتبات من أجل تحسين مستواهم.
- كثرة القواعد النحوية والصرفية التي أدت إلى تراكم المعارف في ذهن التلميذ ونسيانها مباشرة لعدم فهمها.

الخاتمة

في ختام مسيرة بحثنا هذا الذي تطرقنا فيه بالدراسة والتحليل لموضوع "عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "السنة الخامسة توصلنا إلى مجموعة من النتائج، هي كالآتي:

* تعد القراءة من أهم المواد الدراسية لصلتها الوثقى بالمواد الاخرى فلا يستطيع اي متعلم ان يظهر تميزه في اي مادة الا اذا كان مسيطرا على مهاراتها، ولعلها ايضا اعظم وسيلة موصلة الى الغاية المطلوبة من تعلم اللغة.
* ينغي إعداد المتعلم اعدادا مناسبا من النواحي العقلية والجسمية والتربوية...، من اجل اقدامه على البدء بتعلم القراءة تعلما طبيعيا متدرجا وفق المبادئ الاساسية، مما يجعل أثر ما يتعلمه اثبت في ذهنه ومحببا الى نفسه.
* ينبغي ان يكون تعليم القراءة بصفة عامة هادفا، حيث تنمي في الطفل الميل الى القراءة وتشعره بالرغبة في الاطلاع.
* عسر القراءة مشكلة تزعج الاهل والمعلمين، فيلجؤون الى معاقبة الاطفال وهذا شيء خطأ، فإرغام الطفل على فعل شيء لا يستطيع القيام به امر سلبي قد يتحول الى عقدة نفسية، والحل الانسب لهذه المشكلة هو التعاون المشترك بين الاسرة والمدرسة مع تدخل اخصائيين في علم النفس لدراسة حالة الطفل ومعالجتها.
* لاحظنا وجود حالات عديدة للعسر القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
* اهمال المعلمين لعسيري القراءة بحجة ضيق لوقت وكثافة البرنامج.
* زيارة الطبيب النفسي للمؤسسة التربوية في نهاية كل سنة الامر الذي ادى ال تفاقم الحالات أكثر اضافة الى غياب التام لأخصائي في الارطوفونيا هذا الاخير الذي له الدور الفعال في تشخيص ومعالجة مثل هذه الحالات.

*الحلول المقترحة لعلاج صعوبات القراءة:

- تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة بعيدا عن التسرع واللامبالاة.

- تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف.

- تدريب اللسان على النطق الصحيح.

- توجيه التلاميذ إلى المساجد لقراءة النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، فهي طريقة لتقويم لسان التلميذ.

- تخصيص حصص إضافية تركز على التلاميذ الضعفاء وتعمل على تنمية مهاراتهم وتعزيز ما لديهم من القدرات.

- مراعاة الفرق الفردية عند التدريس وهذه لها أهمية كبيرة في اشراك أعداد كبيرة من التلاميذ في الحصة، يعني إعادة الشرح إذا تطلب الأمر.

- توعية الأهل لمتابعة أبنائهم بشكل إيجابي في التدريس وتجنب التعنيف النفسي واستبداله بأسلوب التحفيز والتعزيز.

- زيارة الطبيب النفسي على الأقل مرة في كل شهر في المؤسسات التربوية.

- تركيز الاهتمام على توفير مكتبات مدرسية فاعلة وذلك لأهميتها العظيمة في تنمية مهارات التلميذ.

- تشجيع التلميذ على البدء في القراءة في سن مبكرة، وذلك لتطوير مواهبه وتوظيفها في فهم النصوص.

- الإعتماد على الصور والبطاقات بهدف تسهيل استيعاب التلاميذ عسيري القراءة أكثر للمادة المقروءة.

- ضرورة تنويع أساليب التدريس بمختلف الوسائل الحديثة كأجهزة الكمبيوتر، أشرطة الفيديو...

المصادر و المراجع

1-القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

2-المعاجم:

- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة1، 2008.

- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، المجلد2.

- ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان.

3-الكتب العربية:

- أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة1، 2004.

- إيهاب البلاوي، اضطرابات النطق -دليل الأخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين- مكتبة الرشد الرياض، 2003.

- بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، لأردن، الطبعة1، 2009.

- حمزة أحمد عبد الكريم، سيكولوجية عسر القراءة – الديسلكسيا -، دار الثقافة، عمان، الطبعة1، 2008.

- الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم، صعوبات التعلم في ضوء النظريات، دار الزهراء، الرياض، 1428.

- عبد الرحمان محمود جرار، صعوبات التعلم -قضايا حديثة - مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة 1، 2008.

- زيد العربي محمد علي، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع – التشخيص والعلاج – دار الحديث، القاهرة، الطبعة 1، 2010.

- سليمان عبد الواحد، إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2016.

- سليمان السيد عبد الحميد، صعوبات القراءة – ماهيتها وتشخيصها –، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة 1، 2013.
- سهير محمود الأمين، اضطرابات النطق والكلام – التشخيص والعلاج– عالم الكتب، القاهرة، الطبعة 1، 2005.
- طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها، أهدافها، مهاراتها، دار العالمية الطبعة 1، 2014.
- عبد العزيز السرطاوي واخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل، عمان، الأردن، الطبعة 1، 2009.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- فتحي الزيات، صعوبة التعلم – الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية– دار النشر للنشر، جامعة الخليج العربي.
- فكري لطيف المتولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، ط1، 2015.
- لمى بنداق بلطي، صعوبة القراءة (ديسلكسيا) – تشخيص ووضع خطط عمل فردية لعلاجها –، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2010.
- محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع القاهرة، الطبعة 1، ج3.
- مريامة عياد، عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية، ألفا للوثائق، قسنطينة، الجزائر، الطبعة 1، 2017.
- المياح، سلطان عبد الله، صعوبة التعلم، التعليم، التدريس، الأساليب، دار الزهراء، الرياض، الطبعة 1، 2010.
- نصرى عبد الحميد جلجل، قراءة حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا، مكتبة النهضة، القاهرة.

- هند عصام العزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة -دراسات الطفولة الصحة النفسية- المكتب العربي للمعارف، مصر الجديدة، القاهرة، الطبعة 1، 2014.

4-المجلات:

- عمر المغراوي، صعوبات القراءة والكتابة وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي نحو المقاربة الحديثة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع 35، 2018.

5-الرسائل والأطروحات الجامعية:

- شلابي عبد الحفيظ، اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتورا، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أبي بكر بلقا يد، تلمسان، 2017/2016.

- العبداوي لويزة، لعبداوي فضيلة، آلية تقويم الاضطرابات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة في ولاية أم البواقي- مذكرة ماستر كلية الآداب واللغات جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2017-2018.

- ماهر علي عبابنة، الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجيستر، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 2010.

- نعيمة ميموني، جمعة زاكيو، الاضطرابات اللغوية وتأثيرها في مهارة القراءة، - لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقاطعة ولاد أحمد تيمي أدرار أنموذجا-، دراسة ميدانية، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، أدرار، 2016-2017.

6-كتب مترجمة:

- انى ديمون، الديسلكسيا -اضطرابات اللغة في الطفل-، تر: أناس صادق، لميس الراعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2006.

- آلان جكامهي، هيج وكاتس، اللغة وصعوبات القراءة، تر: موسى محمد عمايرة، دار الفكر عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2015.

7-مصادر أجنبية:

- Trolés, Nolwenn, E Laboration d'un outil d'aide au diagnostic de la Dyslexie developpement Diss-Université Rennes2, Université Europiénne de la Bretagne, 2010, Français.

الملاحق

وفاءُ صَديقٍ

يُحْكى أنَّـهُ كان هناك طِفْـلانِ، أَحَدُهُما فَقيرٌ ويُسَـمّى سعداً والآخرُ غَنِيٌّ ويُدْعى مراداً أَحَبّا بَعْضَهما كَثيرًا فَكانا نِعْمَ الصَّديقانِ، كَبُرا معا وعاشا أيّامًا لا تُنْسى وذِكْرَياتٍ لا تُمْحى، إلى أن جاءَ يومٌ سافرَ فيه سعد في تِجارَة .

ولأنّ مـرادا ابـن تاجِـرٍ كَبيـرٍ في سـوقِ الذَّهَـبِ، وكان يَعيـشُ في رَغَـدٍ وثَراءٍ، فَقد كَثُرَ من حَوْلِهِ الأَصْدِقاءُ . للأسـف لم تَدُمْ هذه العيشَـةُ الهَنيئَةُ، حيـث تُوُفِّيَ والِـدُهُ الّذي كان يَعْتَمِدُ عليه، ولأنَّهُ لم يُحْسِنْ إدارَةَ ثَرْوَتِهِ افْتَقَرَ، وتَفَرَّقَ الأَصْحابُ من حَوله .

ذاتَ يَوْمٍ عَلِمَ بأنَّ سَـعْدًا قد عادَ إلى البَلَدِ بعد أن صارَ رَجُلاً ثَريًّا له تِجارَةٌ واسِـعَةٌ، فَقَصَدَهُ أملاً في مُساعَدَتِهِ . ولمّا وَصَلَ إلى قَصْرِهِ، أَخْبَرَ الخَدَمَ بِقِصَّتِهِ حتّى يُبْلِغوا سيِّدَهُم، ويَسْمَحَ له بِمُقابَلَتِه . لكنّ سَعْدًا رَفَضَ لِقاءَهُ، فعادَ مراد أَدْراجَهُ مَكْسورَ القَلْبِ .

بعد يَوْمَيْنِ حَدَثَتْ أُعْجوبَةٌ . فقد حَضَرَ مَنْزِلَهُ ثلاثَةُ رِجالٍ أَعْطَوْهُ حَجَرَ ياقوتٍ، وأَخْبَروهُ بأنّها دَيْنٌ عليهم لأَبيهِ . أَخَذَ مراد الياقوتَةَ وكَأَنَّهُ في حُلُم، لكنْ من يَشْتَريها الآن ؟

إنّها الأُعْجوبَةُ الثّانِيَةُ ؛ فقد أَتَـتْ سَـيِّدَةٌ نَبيلَةٌ تَبْتاعُ المُجَوْهَراتِ، اِشْتَرَتْ منه الياقوتَةَ بِمَبْلَغٍ كبيرٍ أَعادَهُ إلى سوقِ الذَّهَبِ، تَذَكَّرَ مراد بعد حينٍ نُكْرانَ صَديقِهِ، فَأَرْسَلَ له بَيْتَيْنِ من الشِّعْرِ :

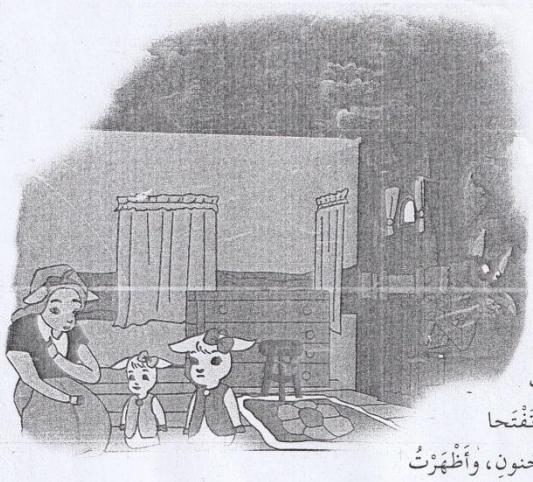
رَأَيْـتُ النّـاسَ قـد ذَهَبـوا ... إلـى مـن عِنْـدَهُ ذَهَـبُ
ومـن ليس عنـده ذَهَـبُ ... فَعَنْـهُ النّـاسُ قـد ذَهَبـوا

قَرَأَها سعيد فَآلَمَتهُ فَبَعَثَ إليه بأبْياتٍ تقول :

أمّـا الثّلاثَةُ قد وافوكَ من قِبَلـي ... ولم تَكُـنْ سَبَبًا إلاّ من الحِيَـلِ
أمّا من اِبْتاعَتِ الياقوتَةَ والِدَتي ... وأنـت أنت أخي بِعِـزَّةِ العَمَـلِ
وما طَرَدْناكَ من بُخْـلٍ ومن قَلَـلٍ ... لكنْ عليكَ خَشِينا وَقْفَةَ الخَجَلِ

وهكذا عَرَفَ مراد حَقيقَةَ صَديقِهِ سـعد، فَقَصَدَ مَنْزِلَهُ شـاكِرًا، وتَوَطَّدَتْ صَداقَتُهُما أَكْثَرَ، وتعَاونا على إعانَةِ الفُقَراءِ والمَساكين .

من قصص التراث العربي



عَزَّة ومَعْزوزَةُ

فـي كوخٍ هـادئٍ وجَميـلٍ، هناك فـي إحْدى الغاباتِ الكَثيرَةِ الأشْـجارِ، عاشَتْ عَنْزَةٌ مع صَغيرَتَيْها عَزَّةُ ومَعزوزَةُ فـي أمْنٍ وسَـلامٍ . وكانتِ العَنْـزَةُ قبلَ خُروجِهـا كلَّ صَباحٍ توصيهِما، فَتَقولُ لَهُمـا : " اِحْذَرا، صَغيرَتَـيَّ الحَيَواناتِ المُفْتَرِسَةَ، لا سيما الذِّئْبَ الماكِرَ، ولا تَفْتَحا البابَ لأَحَدٍ، إلّا إذا نادَيْتُكُما بِصَوْتِيَ الحَنونِ، وأَظْهَرْتُ لكما حافِرَيَّ البَيْضاوَيْنِ، وقُلْتُ لَكما : ياعَزَّةُ يا مَعزوزَةُ اِفْتَحا البابَ لِلْعَنزَة . "

وفي يومٍ مرَّ الذِّئبُ الجائعُ، فاسْـتَرَقَ السَّـمْعَ وحَفِظَ ما قالَتْهُ العَنْزَةُ . وفي لَمْحِ البَصَرِ أَسْرَعَ إلى بَيْتِهِ وطلى سـاقَيْهِ بِعَجينَةٍ بَيْضاءَ، ثـمّ اِنْطَلَقَ إلى بَيْتِها، ووَقَفَ وراءَ البابِ، وأَخَذَ يُقَلِّدُها ولُعابُهُ يَسـيلُ من شِدَّةِ الجوعِ .

أَحَسَّـتْ عَـزَّةُ أنَّ الصَّـوْتَ ليس لِأمِّها فقالـتْ : "مُدّي رِجْلَكِ يا أمّـي العَزيزَة لِنَتَأَكَّـدَ ونَفْتَحَ لك البـابَ " ، فَمَدَّ الذِّئْبُ رِجْلَهُ من تحتِ البابِ، فَظَهَرَتْ بَيْضاءَ، لكنَّها لاتُشْـبِهُ رِجْلَ العَنْزَةِ . فصاحَتْ عَزَّةُ مُحَذِّرَةً : " هذه ليْستْ رِجْلَ أمّي ! " ، لكنّ مَعْزوزَةَ تَسَرَّعَتْ وفتحتِ البابَ . فانْدَفَعَ الذِّئْبُ داخِلَ الكـوخِ وأَخَـذَ يُطارِدُها حتّى وَقَعَتْ في قَبْضَتِهِ . ثمّ بَحَـثَ عن عَزَّة فلم يَجِدْها لأنّها اِخْتَبَأَتْ في جَرَّةٍ فارِغَةٍ، فابْتَعَدَ عن المَكانِ مُسْرِعا خَشْيَةَ عَوْدَةِ الأمّ .

قبل غُروبِ الشَّمْسِ رَجَعَتِ العنزةُ فَرِحَةً بما تَحْمِلُهُ . لكنَّها فوجِئَتْ بما حَدَثَ، وبينما هي مُحْتارَةٌ لا تَدْري ما تَفْعَل، حَضَرَ أخوها التَّيْسُ، وبِمُجَرَّدِ رُؤْيَتِهِ لِلْحالَةِ الكَئيبَةِ الّتي كانتْ عليها أُخْتُه علم بأنَّ مُصيبَةً حَلَّتْ بالأُسْرَةِ الآمِنَةِ .

بعدمـا عَـرَفَ بالقِصَّةِ كامِلَةً راحَ يَبْحَثُ عن الذِّئْبِ والشَّـرَرُ يَتَطايَرُ من عَيْنَيْهِ . وبيْنما كانَ الذِّئْبُ يُهَيِّئُ عشـاءه، اِسْـتَطاعَ التَّيْسُ العُثورَ على غـارِهِ . فهاجمهُ بكلّ قوَّة، ونَطَحَهُ بِقَرْنَيْـهِ المَتينَيْنِ نَطْحَةً شَديدَةً حَطَّمَتْ أَضْلاعَهُ . وبذلك أخذَ الذِّئْبُ جَزاءَه بالتَّمامِ وهَرَبَ خَوْفاً من بَأْسِ التَّيسِ وشَجاعَتِهِ .

أرجع التَّيْسُ مَعزوزة إلى أُخْتِهِ الّتي كانت تَنْتَظِرُهُما بفارِغِ الصَّبْرِ . وهكذا عادتِ السَّعادَةُ إلى البيتِ الصَّغيرِ . وتأكَّدَتْ معزوزَةُ بأنَّ الانْتِباهَ والحَذَرَ والطّاعَةَ أَشْياءٌ لازِمَةٌ لكي لا تَقَعَ في فخِّ الذِّئابِ الماكِرَة .

محمد وضاي - بتصرف -

(النص ٨)

رِحْلَةٌ إلى عين الصَّفْراء

مساءَ كُلِّ أحَدٍ يَبْدَأُ البَدْوُ وسُكّانُ الضَّواحي، رافِلُ بالتَّنَقُّلِ عبر الفِجاجِ الجَبَلِيَّةِ، دُروبِ التُّرابِيَّةِ والرَّمْلِيَّةِ، لِلْوُصولِ إلى سوقِ الصَّفْراءِ الأُسْبوعِيّ، فهو عَصَبُ حَياةِ البَدْوِ ائِلِ في تلك الْحِقْبَةِ الاسْتِعْمارِيَّةِ من تاريخ زائر، عند مطْلَعِ الْقَرْنِ الْعِشْرين .

منذ الفَجْرِ، تَبْدَأ الحَرَكَةُ في ساحَةِ السّوق الواسِعَةِ، الجِمالُ الجاثِمَةُ، والأَحْصِنَةُ والبِغالُ، بينما رِضُ البائِعونَ مَواشيَهم المُرَبَّقَةَ في مَجْموعاتٍ، وكوماتِ الصّوفِ، والمِلْحَ الحَجَريَّ، وقِفَفَ لْفاءِ، وحَوائِكَ الصّوفِ، وحِبالَ الشَّعْرِ، والأَوانيَ الفَخّارِيَّةَ، والبَرانيسَ والعَباءاتِ العَرَبِيَّةَ، طَعَ المُلَوَّنَةَ الْمَنْسوجَةَ من الكَتّانِ أو الصّوفِ أو الوَبَرِ . يَتَجَوّلُ رِجالُ البَدْوِ بِأَحْزِمَتِهم الجِلْدِيَّةِ، ساءٌ مُلَثَّماتٌ يَرْتَدينَ قِلاداتٍ خَرَزِيَّةً، يَنْتَظِرْنَهم خارِجَ السّوق .

يَجْلِسُ البَدْوُ في المَقاهي الْجَزائِرِيَّةِ القَريبَةِ، يَرْتَشِفونَ الشّايَ، ويَتبادَلونَ الأَحاديثَ والضَّحِكاتِ، داءَ بِيَوْمِهِمْ النَّشيطِ، الّذي في آخره يَنْفَضُّونَ راجِعينَ يَحْمِلونَ بَضائِعَهُم على دَوابِّهِمْ في مَجْموعاتٍ، سوقونَ مَواشِيَهُم، تَنْتَفِخُ عَباءاتُهُم، وسَراويلُهم العَريضَةُ والقَصيرَةُ، فَتَظْهَرُ سيقانُهم المَتينَةُ ونِعالُهُم لْدِيَّةُ الَّتي تَدِبُّ عبرَ الدُّروبِ .

يومُ السُّوقِ في عين الصَّفْراء، يومُ البَهْجَةِ في المَدينَةِ وبَرانيسِ فُرْسانِ السَّباهي . وعند المَساءِ ـودُ المَدينَةُ إلى يَوْمِيّاتِها العادِيّةِ . وفي بَلْدَةٍ قَريبَةٍ تُدْعى "تْيوت" ذاتِ البيوتِ الْجَميلة، المُحاطَةِ ساتينِ الخَضْراء، يَتَخَلَّلُها وادٍ تَتَرَقْرَقُ مِياهُه ؛ قَضى البَدْوُ لَيْلَتَهم هناك . فَكانتْ لَيْلَةً شِتْوِيَّةً هادِئَةً، مَجْلِسًا من مَجالِسِ الصَّحْراءِ، يَلْتَزِمُ فيه النّاسُ بالآدابِ المُتَوارَثَةِ من جُلوسٍ وطَريقَةٍ في الحَديثِ . سْمَعُ فيها الكَثيرُ من قِصَصِ البَدْوِ وأَحْلامِ السَّفَرِ في البِلادِ العَجيبَةِ، الّتي يَتَسامَرونَ بها حَوْلَ مَواقِدِ حَمْرِ، وصينيّاتِ الشّاي .

في الصّباحِ تَتَفَرَّقَ القَوافِلُ . يَتَعانَقُ الرِّجالُ بِحَرارَةٍ، تَتَحَرَّكُ العيرُ في اتِّجاهاتٍ مُخْتَلِفَةٍ . وهكذا كَرَّرُ لُعْبَةُ السَّفَرِ وعاداتُ الطَّريقِ الْبَدَوِيَّةُ، من مَراحٍ إلى مَراحٍ، في رِحْلاتِ الذَّهابِ والإِيابِ المُتَعاقِبَةِ .

د . محمد حسن مرين – عرائس الرّمل –

1 الأعرابيّ والدّجاج

قدم أعرابيٌّ من سُكّان الصّحراء على رجلٍ من أهل الرّبيب فأنزله ورحّب به وكان له زوجة وابنان وبنتان ، فطلبت من زوجته أن تعدّ لهم طعام العشاء ، وكان من بين ألوان الطّعام دجاجة كبيرة فأراد صاحب الدّار أن يلاطف ضيفه فقال لها: " اقسمّ الدّجاجة بيننا ".

فقال الأعرابيّ: " إنّ لديّ طرفًا في القسمة تجلّ السّرور عليكم ، إن رضيتم قسمتي قسمت ".

فقالوا جميعًا : " رضينا قسمتك " أخذ الأعرابيّ الدّجاجة وقطع رأسها ثمّ قدّمه إلى صاحب البيت وقال : " الرّأس للرّئيس " . وقطع الجناحين ، وقال: "الجناحان للولدين " ، ثمّ قطع السّاقين وقال : " السّاقان للبنتين" ثمّ قطع عجز الدّجاجة وقال "العجز للعجوز" وأخذ الصّدر وقال: " الصّدر للزّائر" .

ضحك الجميع من هذه القسمة ، وأعجبوا بفكاهة الضّيف ولطفه.

أسئلة الفهم :

1- أين يسكن الأعرابيّ ؟

2- من تتكوّن عائلة صاحب الدّار ؟

3 - لماذا طلب صاحب الدّار من الأعرابي أن يقسّم الدّجاجة ؟

4- كيف قسّم الأعرابيّ الدّجاجة ؟

5 - إنّ فائدة هذه القسمة ؟

6- كيف تقسم أنت الدّجاجة ؟

(الوضعية)

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسباب المؤدية للإصابة بعسر القراءة مع البحث عن الطرق المقترحة لتشخيص وعلاج هذا النوع من الاضطراب، والذي يعد أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا في المرحلة الابتدائية.

احتوت دراستنا هذه على جانبين هما:

الجانب النظري: وقد كان عبارة عن تقديم لموضوع القراءة بصفة عامة ولموضوع عسر القراءة بصفة خاصة.

الجانب التطبيقي(الدراسة الميدانية): اعتمدنا فيه على طريقتين هما: الاستبانة والملاحظة.

وبهذا يكون منهج الدراسة وصفي تحليلي لأنه الأنسب لكل منهما.

ومن أهم النتائج التي توصل عليها بحثنا نذكر:

- وجود حالات عديدة للعسر القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- اهمال المعلمين لعسيري القراءة بحجة ضيق الوقت وكثافة البرنامج في ظل كوفيد19
- الغياب الشبه التام للطبيب النفسي والأخصائي في الأرطوفونيا على مستوى المؤسسات التربوية.
- عدم اهتمام الأولياء بحالات أبنائهم وذلك يرجع لعدم وعيهم بعسر القراءة و تأثيره السلبي على تحصيلهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية:

القراءة، عسر القراءة، التشخيص، العلاج.

Study summary:

The current study aims to reveal the causes leading to dyslexia with a search for suggested methods for diagnosing and treating this type of disorder, which is the most common type of learning difficulties in the primary stage.

Our study contained two aspects:

Theoretical aspect: It was an introduction to the subject of reading in general and the subject of dyslexia in particular. As for the practical aspect (field study): we relied on two methods: questionnaire and observation.

Thus, the study method is descriptive and analytical because it is the most appropriate for each of them.

Among the most important findings of our research are:

There are many cases of dyslexia among fifth year students of primary school

Teachers' neglect of dyslexia to read on the pretext of lack of time and program intensity in light of the Covid 19 pandemic.

The almost complete absence of a psychiatrist and a specialist in arthovonia at the level of educational institutions.

Parents' lack of interest in their children's cases, as they are not aware of dyslexia and its impact on their academic achievement.

Key words: reading, dyslexia, diagnosis, treatment.