**جامعة محمد خيضر بسكرة**

**كلية العلوم الانسانية والاجتماعية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

**شعبة علم النفس**

**ملخص محاضرات في مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية في انتظار المطبوعة النهائية لطلبة سنة الاولى ماستر علم النفس المدرسي**

**الدكتور :** محمد بن خلفة

* ﺗﻌرﯾف اﻟﻘراءة
* اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻌﻘﻠﯾﺔ اﻟﻼزﻣﺔ ﻟﻠﻘراءة
* ﻣراﺣل ﺗﻌﻠم اﻟﻘراءة
* أﻧواع اﻟﻘراءة
* أھداف اﻟﻘراءة
* ﺗﻌرﯾف ﻋﺳر اﻟﻘراءة
* ﻣؤﺷرات ﻋﺳر اﻟﻘراءة
* أﺳﺑﺎب ﻋﺳر اﻟﻘراءة
* ﻣظﺎھر ﻋﺳر اﻟﻘراءة
* ﺗﺻﻧﯾف ﻋﺳر اﻟﻘراءة
* اﻷﺧطﺎء اﻟﻣﻠﺣوظﺔ أﺛﻧﺎء اﻟﻘراءة
* اﻟﺗﺷﺧﯾص واﻟﻌﻼج

**ﻣﻔﻬوم ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

**1ﺗﻌرﻳف (1977)Lerner**

اﺿطرﺑﺎت اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ ﺗﻌﻠم اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ، ٕواﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻟﻣرﺗﺑطﺔ ﺑﻬﺎ، وﺑﻌﺑﺎرة أﺧرى ﻫو ﺻﻌوﺑﺔ أو اﻟﻌﺟز ﻋن إﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ، وﻫﻲ

اﻟﺟﻣﻊ، اﻟطرح، اﻟﺿرب، اﻟﻘﺳﻣﺔ، وﻣﺎ ﻳﺗرﺗب ﻋﻠﻳﻬﺎ ﻣن ﻣﺷﻛﻼت ﻓﻲ دراﺳﺔ اﻟﻛﺳور، واﻟﺟﺑر واﻟﻬﻧدﺳﺔ ﻓﻳﻣﺎ ﺑﻌد.(ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح،( 2000

**-2 ﺗﻌرﻳف (2001) Shalev**

ﺻﻌوﺑﺔ ﺗﻌﻠم اﻟﺟداوﻝ اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ،إﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت ﻣﺛﻝ اﻟﺟﻣﻊ واﻟطرح واﻟﺿرب واﻟﻘﺳﻣﺔ،أو ﻋدم اﻟﻘدرة ﺗﻛوﻳن ﻣﻔﻬوم اﻟﻌدد وﻗراءة وﻛﺗﺎﺑﺔ اﻷﻋداد ﺑطرﻳﻘﺔ ﺻﺣﻳﺣﺔ.(ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح 2000،

* (54

**-3 ﺗﻌرﻳف ﺑﺎدﻳن (1983)**

ﻓﺈن ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب (اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت) اﻟذي ﻳﻘﺳﻣﻬﺎ إﻟىﺈﻧﻣﺎﺋﻳﺔ وﻣﻛﺗﺳﺑﺔ، ﻓﺎﺋﻬﺎ ﺗﻛون ﻋﻠﻰ ﺛﻼﺛﺔ أﻧواع ﻫﻲ (زﻳﺎدة،2005، ص (165

ﺻﻌوﺑﺔ ﻗراءة اﻷﻋداد وﻛﺗﺎﺑﺗﻬﺎ رﻏم ﺳﻼﻣﺔ اﻟﻣﻬﺎرة ﻓﻲ اﻟﺟواﻧب اﻷﺧرى ﻣن اﻟﻣﻌﺎﻟﺟﺔ اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، وﺣﺳب ﺑﺎدﻳن داﺋﻣﺎ اﻟذي ﻓﺣص (50) طﻔﻼ ﻣﻣن ﻳﻌﺎﻧون ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب وﺟد أن ﻋﺟز اﻷطﻔﺎﻝ ﻋن ﻗراءة اﻷﻋدادأو رﻣوز اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت ﻧﺎﺗﺟﺔ ﻋن ﻗﺻور اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ أﻛﺛر ﻣن ﻛوﻧﻬﺎ ﻧﺎﺟﻣﺔ ﻋن ﻓﻘدان اﻟﻘدرة اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ ﻋﻠﻰ ﻗراءة اﻷﻋداد.

اﻻﻛﺎﻟﻛوﻟﻳﺎ اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ : وﺗﺗﻣﻳز ﺑﺻﻌوﺑﺔ اﻟﺗﺣﻠﻳﻼت اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ ﻟﻠﻣﻌﻠوﻣﺎت اﻟﻌددﻳﺔ ﺣﻳث ﻳﺟد اﻷطﻔﺎﻝ اﻟذﻳن ﻳﻌﺎﻧون ﺻﻌوﺑﺔ ﻣﻧﻬﺎ ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ اﺻطﻔﺎف اﻷﻋداد ﻓﻲ ﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﺣﺳﺎب ﻣﺗﻌددة اﻷﻋﻣدة، وﻛذا ﻓﻲ ﺣذف اﻷﻋداد وﺗدوﻳرﻫﺎ، وﻋدم ﻋﻠﻰ ﻗراءة اﻷﻋداد وﻛﺗﺎﺑﺗﻬﺎ ٕواﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻟﺑﺳﻳطﺔ وﺗذﻛر اﻟﺣﻘﺎﺋق اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ.

اﻟﻼﺣﺳﺎﺑﻳﺔ : ﺗﺣدث ﻣن وﺟﻬﺔ ﻧظر ﺑﺎدﻳن ﻓﻲ ﻣرﺣﻠﺔ اﻟرﺷد، وﺗﺗﻣﻳز ﺑﺻﻌوﺑﺔ ﺑﺎﻟﻐﺔ ﻓﻲ اﺳﺗدﻋﺎء اﻟﺣﻘﺎﺋق اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ ﻣن اﻟذاﻛرة طوﻳﻠﺔ اﻟﻣدى، ﺣﻳث ﻳﻌﺎﻧﻲ ﺻﺎﺣب ﻫذا اﻻﺿطراب ﻣن اﻧﻔﺻﺎﻝ ﺑﻳن ﺗذﻛر اﻟﺣﻘﺎﺋق واﺳﺗﺧدام اﻟﻘواﻋد، وﻋﻠﻰ اﻟﻌﻣوم ﻳﻣﻛن ﺗﻣﻳﻳز ﺻﻌوﺑﺗﻳن واﺿﺣﺗﻳن ﻫﻣﺎ:

* + اﺳﺗرﺟﺎع اﻟﺣﻘﻳﻘﺔ أو اﻟﻣﻌﻠوﻣﺔ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ.
  + اﻟﺻﻌوﺑﺔ اﻹﺟراﺋﻳﺔ.

**-3أﺳﺑﺎب ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

ﺗﻧﺷﺄ ﻣﺷﻛﻼت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﺑﺻﻔﺔ ﻋﺎﻣﺔ ﻋن اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻟﻌواﻣﻝ ﺻﻧﻔﻬﺎ رﻳزﻣﺎﻧوﻛوﻓﻣﺎن(اﻟزﻳﺎت1998، ص(20 ﻓﻲ أرﺑﻌﺔ ﻣﺟﺎﻻت:

اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻣﻌرﻓﻳﺔ /اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻧﻔس –ﺣرﻛﻳﺔ /اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻔﻳزﻳﻘﻳﺔ واﻟﺣﺳﻳﺔ /اﻟﻌواﻣﻝ اﻻﻧﻔﻌﺎﻟﻳﺔ واﻻﺟﺗﻣﺎﻋﻳﺔ.

وﻗد أﺷﺎرا إﻟىﺄن اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻣﻌرﻓﻳﺔ واﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻧﻔس – ﺣرﻛﻳﺔ ﺗﻧطﺑق ﻋﻠﻰ اﻟﺗﻼﻣﻳذ ذوي اﻟﺻﻌوﺑﺎت، وﻳؤﻛد ﻫذا ﻣﺎ ذﻫب إﻟﻳﻪ ﻓﻠﻳﺷﻧزوﺟﺎرﻧت ﻋﻣوﻣﺎ ﻣن أن اﻟﻣﺗﺧﺻﺻﻳن ﻓﻲ ﻣﺟﺎﻝ ﺻﻌوﺑﺔ اﻟﺗﻌﻠم ﻳﻣﻳﻠون إﻟﻰ اﻟﺗرﻛﻳز ﻋﻠﻰ اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻣﻌرﻓﻳﺔ ٕواﻫﻣﺎﻝ اﻟﻣﺗﻐﻳرات اﻟﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻟﻣﻌﻠم واﻟداﻓﻌﻳﺔ واﻟﻣﺗﻐﻳرات ﻏﻳر اﻟﻌﻘﻠﻳﺔ، وﻗد ﺗوﺻﻼ ﻣن ﺧﻼﻝ دراﺳﺎت اﻟﺗﺣﻠﻳﻝ اﻟﻌﺎﻣﻠﻲ إﻟىﺄرﺑﻌﺔ ﻋواﻣﻝ ﻟﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺣﺳﺎب ﺗﺗﻣﺛﻝ ﻓﻲ:

* اﻟﻌﺎﻣﻝ اﻟﻌﺎم.
* اﻟﻌﺎﻣﻝ اﻟﺑﺻري اﻟﻣﻛﺎﻧﻲ.
* اﻟﻌﺎﻣﻝ ﻟﻠﻔظﻲ.
* اﻟﻌﺎﻣﻝ اﻟﻌددي.

ﺑﻳﻧﻣﺎ ﻳرى (أﺑو ﻓﺧر، 2007، ص(184 أﻧﻪ ﻳﻣﻛن ﺗﺻﻧﻳف اﻷﺳﺑﺎب اﻟﻣؤدﻳﺔ إﻟﻰ ﺻﻌوﺑﺔ ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﻓﻲ اﻵﺗﻲ:

**إﺻﺎﺑﺎت دﻣﺎﻏﻳﺔ ﺧﻔﻳﻔﺔ**:وﻫﻳﺎﻹﺻﺎﺑﺎت اﻟﺗﻲ ﺗﻔﺳر ﺣﺎﻻت ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم وﻣﻧﻬﺎﺻﻌوﺑﺔ ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب، ٕوان ﺑﻌض اﻟﺑﺎﺣﺛﻳن وﺟدوا ﻣراﻛز ﻣﻌﻳﻧﺔ ﻓﻲ ﻣﺦ اﻹﻧﺳﺎن ﻣﺳؤوﻟﺔ ﻋن إﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ وأن أي ﺧﻠﻝ ﻓﻲ ﻫذا اﻹﺟراء ﻳؤدي إﻟﻰ ﺿﻌف ﻓﻲ اﻟﻣﻬﺎرات اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ (اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ).

**أﺳﺑﺎب ﻣﻌرﻓﻳﺔ:**وﻫﻲ ﺗﻠك اﻷﺳﺑﺎب اﻟﺗﻲ ﺗﺗﻌﻠق ﺑﻘﺻور ﻓﻲ ﻋﻣﻠﻳﺎت اﻟﻣﻌرﻓﺔ و اﻻﻧﺗﺑﺎﻩواﻹدراك واﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ إﻧﺷﺎء اﻟﻣﻔﻬوم وﺗﻛوﻳﻧﻪ، وﻟﻌﻝ ﻣن ﺑﻳن أﺑرز أﻧواع اﻟﻘﺻور، ذﻟك اﻟﻘﺻور ﻓﻲ اﻟﺗﻣﻳز اﻟﺑﺻري اﻟﻣﻛﺎﻧﻲ، ﻓﻛﺛﻳر ﻣن اﻷطﻔﺎﻝ ﻗد ﻳﻌﻛﺳون اﻷرﻗﺎم 6 و9أو12 و21، وﺑذﻟك ﻓﻬم ﻻ ﻳﻣﻳزون ﺑﻳن اﻟﻳﺳﺎر واﻟﻳﻣﻳن،إﺿﺎﻓﺔإﻟﻰ ذﻟك ﻓﺈن اﻟﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ اﻟﺗﻣﻳز اﻟﺑﺻري اﻟﻣﻛﺎﻧﻲ ﻗد ﺗﺳﺑب ﻣﺷﻛﻼت ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﻘﻳﻣﺔ اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ ﻟﻠﻌدد، ﻓﻣﺛﻼ اﻟرﻗم 3 ﻓﻲ 31 ﻟﻪ ﻗﻳﻣﺔ أﻋﻠﻰ ﻣن اﻟرﻗم 3ﻓﻲ اﻟﻌدد 13، ﻫذا ﻣﻌﻧﺎﻩ أن اﻷطﻔﺎﻝ اﻟذﻳن ﻟم ﻳﺗﻌﻠﻣوا اﻟﺑﻧﺎء اﻟﻔﺋوي ﻟﻸﻋداد (آﺣﺎد، ﻋﺷرات، ﻣﺋﺎت، ... ) ﺗﺗﻛون ﻟدﻳﻬم ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ إﺟراء اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ .

ﻛﻣﺎ أن اﻟﻧﺟﺎح ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻳرﺗﺑط ﺑﺎﻟﻘدرة اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ ﻓﻲ اﻟﻬﻧدﺳﺔ واﻟﺟﺑر، ﻓﻣن ﻳواﺟﻪ ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ إدراك اﻟﻌﻼﻗﺎت ﺑﻳن اﻟﺧطوط واﻟرﻣوز ﺳوف ﻳﻛون ﻟدﻳﻪ ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﻣﻌرﻓﺔ ٕواﻋﺎدة إﻧﺗﺎج اﻷﺷﻛﺎﻝ واﻟﺗﺻﻣﻳﻣﺎت اﻟﻬﻧدﺳﻳﺔ، وﻗد ﺗرﺟﻊ ﺻﻌوﺑﺔ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت إﻟﻰ ﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﺗذﻛر، ﻓﻌﻠﻰ ﺳﺑﻳﻝ اﻟﻣﺛﺎﻝ ﻳﻌﻳق اﻟﺿﻌف ﻓﻲ اﻟذاﻛرة اﻟﺑﺻرﻳﺔ ﺗذﻛر اﻷﺷﻛﺎﻝ و ﺷﻛﻝ اﻷرﻗﺎم، وﻟﻌﻝ ﻣن ﺑﻳن اﻟﻘﺻور اﻟﻣﻌرﻓﻲ أﻳﺿﺎ اﻟﻘﺻور ﻓﻲ اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ اﻟذي ﻳﺄﺧذأﺷﻛﺎﻻ ﻋدﻳدة ﻣﺛﻼ اﻟﺣرﻛﺔ زاﺋدة واﻟﻘﺎﺑﻠﻳﺔ ﻟﺗﺷﺗت واﻟﺧﻣوﻝ واﻻﻧدﻓﺎع وﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﺗﺣﻛم ﻓﻲ ردوداﻷﻓﻌﺎﻝ، ﻓﺎﻟﻔﺷﻝ ﻓﻲ اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ ﺗرﻛﻳز اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ ﻳؤدي إﻟﻰ ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﻣﻬﺎرات واﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، وﻫذﻩ اﻟﻘدرة ﺗﺗطﻠب اﻟﺗﻣﻳﻳز اﻟﺑﺻري واﻟﺳﻣﻌﻲ واﻟﺗذﻛر.

**اﻷﺳﺑﺎب اﻟﻠﻐوﻳﺔ:**ﺗﻣﺛﻝ اﻟرﻣوز اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ وﺳﻳﻠﺔ ﻟﻠﺗﻌﺑﻳر ﻋن اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﻠﻐوﻳﺔ اﻟﻌددﻳﺔ،ﻟﻬذا ﻓﺈن اﻟﻣﻬﺎرة اﻟﻠﻐوﻳﺔ ﻣﻬﻣﺔ ﻓﻲ اﻟﺗﺣﺻﻳﻝ ﺑﻣﺟﺎﻝ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، ﺣﻳث ﻳﺳﺗﻌﻣﻠﻬﺎ اﻟطﻠﺑﺔ ﺗﻧظﻳم ﻋﻣﻠﻳﺔ اﻟﺗذﻛر واﺳﺗﺧدام اﻟﺧطوات اﻟﻣﺗﻌددة واﻟﻘواﻋد واﻟﺣﻘﺎﺋق اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ،وﺗزداد ﻣﺗطﻠﺑﺎت اﻟﻘراءة ﻟﻠﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ ﻣﻊ ﺗﻘدم اﻟﻣﺳﺗوى اﻟدراﺳﻲ،أﻳﺈﻟﻰ ﻣﻌﺎدﻟﺔ رﻳﺎﺿﻳﺔ أو ﻣﺎ ﻳﺳﻣﻰ "ﺗرﻳﻳض ﻣﺷﻛﻝ". (اﻟﻌﺎﻟم، 2007، ص(149

وﻳرى ﻣﺎك ﻛﻠوﺳﻛﻲ وآﺧرون1985 أن اﻷطﻔﺎﻝ ﻟدﻳﻬم ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﻗراءة اﻷﻋداد وﻛﺗﺎﺑﺗﻬﺎ رﻏم ﺳﻼﻣﺔ اﻟﻣﻬﺎرة ﻓﻲ اﻟﻣﺟﺎﻻت اﻷﺧرى ﻣن اﻟﻣﻌﺎﻟﺟﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ. (زﻳﺎدة، 2005، ص(100

**-4ﻣؤﺷرات ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

ﻳﻣﻛن إﺟﻣﺎﻝ اﻟﻣؤﺷرات أو اﻟﻣظﺎﻫر اﻟﻌﺎﻣﺔ ﻟذوي ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻓﻲ اﻵﺗﻲ:

**ﺿﻌف أو ﺳواء اﻹﻋداد اﻟﺳﺎﺑق ﻟﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت:**

إن ﻋﻣﻠﻳﺔ اﻟﺗﺣﺻﻳﻝ ﻓﻲ أي ﻣﺟﺎﻝ ﻫﻲ ﻋﻣﻠﻳﺔ ﺗراﻛﻣﻳﺔ وﺧﺎﺻﺔ ﻓﻲ ﻣﺟﺎﻝ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، وﻫذﻩ اﻟﻌﻣﻠﻳﺔ ﺗﻘوم أوﻻ ﻋﻠﻰ اﻹﻟﻣﺎم ﺑﺄﺳﺎﺳﻳﺎت اﻟﻣﻌرﻓﺔ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﻘوم ﺑدورﻫﺎ أﻳﺿﺎً ﻋﻠﻰ ﻓﻬم واﺳﺗﻳﻌﺎب ٕوادراك ﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ واﻟﻣﺳﺎﻓﺎت واﻷﺷﻛﺎﻝ واﻟزﻣن، ﻓﻌﻧدﻫﺎ ﻳطﻠب ﻣن اﻟﺗﻼﻣﻳذ أداء ﺑﻌض اﻟوﺟﺑﺎت اﻟﻣدرﺳﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﺗطﻠب ﻫذﻩ اﻟﻣﻬﺎرة أو اﻟﺧﺑرات ﻓﺈﻧﻬم ﻳﻌﺟزون ﻋن أداﺋﻬﺎ وﻳﺗراﻛم ﻟدﻳﻬم اﻹﺣﺳﺎس اﻟﻣﺳﺗﻣر ﺑﺎﻟﻌﺟز أو اﻟﺻﻌوﺑﺔ، ﻫذا ﻳﺗطﻠب اﻟﺗﺄﻛد ﻣن ﺗوﻓر اﻟﻣﻌرﻓﺔ اﻟﺳﺎﺑﻘﺔ اﻟﺗﻲ ﻳﺟب أن ﺗﻘدم ﻓﻲ اﻟوﻗت اﻟﻣﻧﺎﺳب ﺣﺗﻰ ﻳﺗم اﻟﺗﻌﻠم اﻟﻼﺣق، وﻫذا ﻣﺎ ﻳﺟﻌﻝ ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻋﻣﻠﻳﺔ ﺗراﻛﻣﻳﺔ وﺗﺗﺎﺑﻌﻳﺔ.(اﻟزﻳﺎت، 1988، ص(549

**ﺻﻌوﺑﺔ اﻟﺗرﻣﻳز اﻟرﻳﺎﺿﻲ ﻟﻠﻣواد اﻟﻣﺣﺳوﺳﺔ:**

ﻳﻌﺎﻧﻲ اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻷطﻔﺎﻝ ﺻﻌوﺑﺎت ﻣﻠﻣوﺳﺔ ﻓﻲ اﻟﺗرﻣﻳز اﻟرﻳﺎﺿﻲ ﻟﻠﻣواد أو اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﻠﻔظﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﺗﻧﺎوﻝ ﻣواد ﻣﺣﺳوﺳﺔ ﺑﺳﺑب ﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻲ ﻓﻬم ﻫذﻩ اﻟرﻣوز واﻟﺗﻌﺑﻳر اﻟﻛﺗﺎﺑﻲ ﻋﻧﻬﺎ، ﻓﻬم ﻳظﻬرون اﺿطراﺑﺎ ﻓﻲ ﺑﻌض اﻟﻣﻌرﻓﺔ واﻟﺣﻘﺎﺋق واﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ، وﻫؤﻻء اﻷطﻔﺎﻝ ﻳﺣﺗﺎﺟون إﻟﻰ اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻟﺧﺑرات اﻟﻣﺗﻛررة اﻟﻣﺗﻧوﻋﺔ و اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻟﻣواد اﻟﻣﺣﺳوﺳﺔ اﻟﻣﺗﺑﺎﻳﻧﺔ ﻟﺟﻌﻝ ﻫذا اﻟرﺑط ﻗﺎﺋﻣﺎ أو ﻧﺎﺟﺣﺎ ﻗوﻳﺎ وراﺳﺧﺎ، واﻟواﻗﻊ أن ﻫذا اﻟﻧﻣط ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت ﻫو أﻛﺛر اﻷﻧﻣﺎط ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﺷﻳوﻋﺎ ﻓﻲ ﻣدرﺳﻧﺎ وﻟدى طﻼﺑﻧﺎ ﺑداء ﺑﺗﻼﻣﻳذ اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻻﺑﺗداﺋﻳﺔ واﻧﺗﻬﺎء ﺑطﻼب اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻟﺟﺎﻣﻌﻳﺔ ﺑﺳﺑب. (اﻟزﻳﺎت، 2002، ص(554

ﺿﻌف اﻟﺗطﺑﻳﻘﺎت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﻘدم ﻟﻬم. ﻋدم اﻟﺗﻣﻳﻳز ﺑﻳن اﻟﺗدرﻳﺑﺎت واﻟﺗطﺑﻳﻘﺎت.

ﻣﺎ ﻳﻘدم ﻓﻲ ﻣدارﺳﻧﺎ ﻫو ﻧوع ﻣن اﻟﺗدرﻳﺑﺎت اﻟﺗﻲ ﺗﻔﺗﻘر إﻟﻰ ﺗطﺑﻳﻘﺎت ﺣﻳﺎﺗﻳﺔ ﻋﻠﻰ ﻣواد ﻣﺣﺳوﺳﺔ وﻣﺗﻧوﻋﺔ.

وﻟﻠﺗذﻛﻳر ﻓﺈﻧﻧﺎ ﻧؤﻛد ﻫﻧﺎ أن ﺗراﻛﻳﺑﺄو ﺑﻧﻳﺔ اﻟﻣواد اﻟﻣﺣﺳوﺳﺔ أو اﻟﺣﻳﺎﺗﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﻳﺗﻌﻳن ﺗدرﻳب اﻟطﻼب ﻋﻠﻰ ﺗرﺟﻣﺗﻬﺎ إﻟىﺄﻣور رﻳﺎﺿﻳﺔ ﺗﺳﻬم إﺳﻬﺎﻣﺎ ﻓﻌﺎﻻ ﻓﻲ ﺗﻧﻣﻳﺔ اﻟﻘدرات اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ ﻋﺑر ﻣﺧﺗﻠق اﻟﻣراﺣﻝ اﻟﻧﻣﺎﺋﻳﺔ وﻋﺑر ﻣﺧﺗﻠف اﻟﺻﻔوف اﻟدراﺳﻳﺔ.

**اﺿطراب ﻓﻲ إدراك اﻟﻌﻼﻗﺎت اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ**

إن اﻟطﻠﺑﺔ ذوي ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻟدﻳﻬم اﺿطراﺑﺎت ﻣﻠﻣوﺳﺔ ﻓﻲ إدراك اﻟﻌﻼﻗﺎت اﻟﻣﻛﺎﻧﺔ، ﻓﻘد وﺟد أن ﻫؤﻻء اﻟطﻠﺑﺔ ﻳﺑﺗﻌدون ﻋن اﻷﻧﺷطﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﻧﻣﻲ ﻟدﻳﻬم اﻹﺣﺳﺎس ﺑﺎﻟﻔراغ واﻟﺣﺟم واﻟﻣﺳﺎﻓﺔ وأﻛﺑر ﻣن وأﺻﻐر ﻣن ...، وذﻟك ﺑﺳﺑب ارﺗﺑﺎﻛﻬم واﺿطراﺑﻬم وﻋدم ﺗﻣﻳزﻫم ﺑﻳن ﻫذﻩ اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم. (أﺑو ﻓﺧر، 2007، ص(187

ﻛﻣﺎ أن ﻫﻧﺎك ﻋدد ﻏﻳر ﻗﻠﻳﻝ ﻣﻧﻬم ﻳظﻬرون ﺻﻌوﺑﺎت إدراﻛﻳﺔ ﻓﻲ اﻟﺗﻧظﻳم اﻟﺑﺻري اﻟﻣﻛﺎﻧﻲ واﻟﺣرﻛﻲ ﻟﻸﺷﻛﺎﻝ اﻟﻬﻧدﺳﻳﺔ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، واﻟﺗﻲ ﺗﻛون ﻋﺎدة ﻧﺗﻳﺟﺔ اﻻﻓﺗﻘﺎر ﻟﻌدد ﻣن اﻟﻣﻬﺎرات ﻣﺛﻝ: (زﻳﺎت، 2002، ص(556

* + اﻻﻓﺗﻘﺎر إﻟﻰ اﻟﺗﻣﻳﻳز ﺑﻳن اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻷﺷﻛﺎﻝ اﻟﻬﻧدﺳﻳﺔ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ ’ ﻣﺛﻝ ﻣﻌﻳن

– ﺷﺑﻪ ﻣﻧﺣرف – ﻣﺛﻠث ﺣﺎد أو ﻣﻧﻔرج أو ﻗﺎﺋم – اﻟﺗوازي – اﻟﺗﻛﺎﻓؤ...

* + ﺿﻌف أو ﺻﻌوﺑﺔ ﺑﺎﻟﻐﺔ ﻓﻲ إدراك ﻣﻌﻧﻰ اﻷرﻗﺎم.
  + ﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻲ اﻟﺗﻣﺛﻳﻝ اﻟﻣﻌرﻓﻲ اﻟﺗﺻوري ﻟﻸﺷﻛﺎﻝ.
  + ﺻﻌوﺑﺎت ﻛﺗﺎﺑﻳﺔ اﻷرﻗﺎم واﻟﺗﻌﺑﻳر ﻋﻧﻬﺎ وﺗداﺧﻝ ﺗراﻛﻳﺑﻬﺎ اﻟﻣﻛﺎﻧﻳﺔ اﻟﺻﻔﺣﺔ.

**اﺿطراب اﻟﻘدرة اﻟﺣرﻛﻳﺔ اﻟﺑﺻرﻳﺔ واﻹدراﻛﻳﺔ اﻟﺑﺻرﻳﺔ:**

ﻧﺗﻳﺟﺔ ﻟﻬذا اﻻﺿطراب ﻓﺈن اﻟطﻠﺑﺔ ذوي ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻳﻘﻌون ﻓﻲ اﻟﻛﺛﻳر ﻣن اﻷﺧطﺎء اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻟﻣﺗﺻﻠﺔ ﺑﺎﻟﻌد واﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ اﻟﻣﺗﻣﺛﻠﺔ ﻓﻲ اﻟﺟﻣﻊ واﻟطرح واﻟﺿرب واﻟﻘﺳﻣﺔ، واﻟﺗﻣﻳﻳز ﺑﻳن ﺧﺎﻧﺎت اﻵﺣﺎد واﻟﻌﺷرات واﻟﻣﺋﺎت وﻛذﻟك اﻟﻛﺳور. (اﻟزﻳﺎت، ،1998،ص(550

**اﺿطراﺑﺎت اﻟﻠﻐﺔ وﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻘراءة:**

ﻳﺟد طﻼب ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎﺗﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﺣﻝ اﻟﻣﺷﻛﻼت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﻘدم ﺑﻘﺎﻟب ﻟﻔظﻲ، وﻓﻲ ﺗﻔﺳﻳر اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم أو اﻷﻟﻔﺎظ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ اﻟﻣﻘروءة ﺑﻳﻧﻣﺎ ﻳﻣﻛﻧﻬم ﺣﻝ ﺑﻌض اﻟﻣﺷﻛﻼت ﻋﻧدﻣﺎ ﺗﻘدم ﻟﻬم ﺑﺻﻳﻐﺔ إﺟراﺋﻳﺔ ﻋﻠﻣﻳﺔ أو ﺑﺻﻳﻐﺔ ﻣﺟردة، ﻟذﻟك ﺗوﺟد ارﺗﺑﺎطﺎت ﻗوﻳﺔ ﺑﻳن ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻘراءة وﺧﺎﺻﺔ اﻟﻔﻬم اﻟﻘراﺋﻲ وﺻﻌوﺑﺎت ﺣﻝ اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ أو اﻟﻣﺷﻛﻼت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ.

ﻛﻣﺎ أن اﻷطﻔﺎﻝ اﻟذﻳن ﻳﻌﺎﻧون ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻬم اﻟﺗراﻛﻳب اﻟﻠﻐوﻳﺔ ﻳﻌﺎﻧون ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت ﻣﻠﻣوﺳﺔ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت.(اﻟزﻳﺎت، 1998، ص(552

**اﻻﻓﺗﻘﺎر إﻟﻰ اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﻣرﺗﺑطﺔ ﺑﺎﻻﺗﺟﺎﻩ واﻟزﻣن:**

ﻳﻌﺎﻧﻲ ﻛﺛﻳر ﻣن ذوي ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻣن ﺿﻌف ﻋﻠﻰ ﻣﻌرﻓﺔ اﻟزﻣن وﺗﻘدﻳرﻩ، وﻛذﻟك اﻻﺗﺟﺎﻫﺎت (اﻟﻳﻣﻳن – اﻟﻳﺳﺎر، ﻓوق–ﺗﺣت...) وﻫﻲ ﺗﺟﻌﻠﻬم ﻏﻳر ﻗﺎدرﻳن ﻋﻠﻰ إﻧﺟﺎز اﻟﻣﻬﻣﺎت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ. (أﺑو ﻓﺧر، 2007، ص(188

**اﺿطراﺑﺎت أو ﻣﺷﻛﻼت اﻟذاﻛرة:**

اﻟطﻼب اﻟذﻳن ﻳﻌﺎﻧون ﻣن ﻫذﻩ اﻻﺿطراﺑﺎت ﻗد ﻳﻔﻬﻣون ﺣﻘﺎﺋق اﻟﻧظﺎم اﻟﻌددي واﻟﻘواﻋد اﻟﺗﻲ ﺗﺣﻛﻣﻪ،وﻟﻛﻧﻬم ﻳﺟدون ﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻲ اﺳﺗرﺟﺎع ﻋدد ﻣن ﻫذﻩ اﻟﺣﻘﺎﺋق ﺑﺎﻟﺳرﻋﺔ أو اﻟﻛﻔﺎءة أو اﻟﻔﺎﻋﻠﻳﺔ اﻟﻣطﻠوﺑﺔ، اﻟذاﻛرة وﺗﻌﺗﺑر اﻟذاﻛرة اﻟﺑﺻرﻳﺔ ﻣن أﻛﺛر اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﻣﻌرﻓﻳﺔ أﻫﻣﻳﺔ ﺑﺎﻟﻧﺳﺑﺔ ﻟﻠطﻠﺑﺔ ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﻬﻧدﺳﺔ ﺧﺎﺻﺔ ﺑﻣﺧﺗﻠف أﻧواﻋﻬﺎ واﻟﺗﻲ ﺗﺗطﻠب ﺿرورة ﺗذﻛرﻫم ﻟﻣﺧﺗﻠف اﻷﺷﻛﺎﻝ اﻟﻬﻧدﺳﻳﺔ. (اﻟزﻳﺎت، 1998،ص(553

**ﻗﺻور ﻓﻲ اﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت:**

ﻏﺎﻟﺑﺎ ﻣﺎ ﻳﻠﺟﺄ ذوو ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت إﻟﻰ اﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﺑداﺋﻳﺔ ﻓﻲ ﺣﻠﻬم ﻟﻠﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ، ﻛﻣﺎ أﻧﻬم أﻛﺛر ﻋرﺿﻪ ﻻرﺗﻛﺎب اﻷﺧطﺎء ﻋﻧد اﺳﺗﺧدام اﻟﻌد ﻟﺣﻝ اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، وﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﺗﺗﺑﻊ اﻟﻣﻧطﻘﻲ ﻓﻲ ﺣﻝ اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ ﻓﻲ اﻟﻣراﺣﻝ اﻟﻣﺗﻘدﻣﺔ، ﻓﻬم ﻳﺳﺗﺧدﻣون طرﻗﺎ ﻋﺷواﺋﻳﺔ وﻏﻳر ﻣﻼﺋﻣﺔ. (ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح، 2000، ص.(124

**اﻟﻳﺄس ﻣن ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت أو ﻗﻠق اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت:**

ﻳﻣﺛﻝ ﻗﻠق اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻣﺗﻐﻳرا اﻧﻔﻌﺎﻟﻳﺎ ﻳﻧﺷﺄ ﻋن رد ﻓﻌﻝ اﻟﻔرد ﺗﺟﺎﻩ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، ورﺑﻣﺎ ﻳرﺟﻊ ﻣﻧﺷﺄ ﻗﻠق إﻟﻰ اﻟﺧوف ﻣن اﻟﻔﺷﻝ اﻟﻣدرﺳﻲ،أو اﻟﺧوف ﻣن ﻓﻘد ﺗﻘدﻳر اﻟذات ﺳواء ﺗﻘدﻳرﻩ ﻟذاﺗﻪ أو ﺗﻘدﻳر اﻵﺧرﻳن ﻟﻪ، وﻗد ﻳﻌﻳق ﻗﻠق اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﺑﻌض اﻟطﻠﺑﺔ ﻋن ﺣﻝ اﻟﻣﺷﻛﻼت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ أو اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، ﻛﻣﺎ ﻗد ﻳؤدي إﻟﻰ اﻟﺗﻛوﻳن وﺗﻧﻣﻳﺔ اﺗﺟﺎﻫﺎت ﺳﺎﻟﺑﺔ ﻧﺣو اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﺧﺻوﺻﺎ واﻟﺗﺧﺻﺻﺎت ﻋﻣوﻣﺎ. (اﻟزﻳﺎت، 1998، ص(554

**-5أﻧواع اﻷﺧطﺎء ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب (ﻣظﺎﻫرﻫﺎ):**

ﻣن ﺑﻳن اﻷﺧطﺎء اﻟﺷﺎﺋﻌﺔ اﻟﺗﻲ ﻳﻘﻊ ﻓﻳﻬﺎ اﻷطﻔﺎﻝ اﻟذﻳن ﻳﻌﺎﻧون ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺣﺳﺎب ﺣﺳب (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ،2000،ص(108 ﻧﺟد:

اﻟﺧطﺎء ﻓﻲ اﻟرﺑط ﺑﻳن اﻟرﻗم ورﻣزﻩ، ﻛﺎن ﻳطﻠب ﻣﻧﻪ ﻛﺗﺎﺑﺔ رﻗم 7 ﻓﻳﻛﺗب 9 ﻣﺛﻼ.

اﻟﺧﻠط وﻋدم اﻟﺗﻣﻳﻳز ﺑﻳن اﻷرﻗﺎم اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ وذات اﻻﺗﺟﺎﻫﺎت اﻟﻣﺗﻌﺎﻛﺳﺔ،ﻣﺛﻝ 9)، (6

أو 61)، (16 أو 82)، .(28

اﻟﺧطﺄ ﻓﻲ اﺗﺟﺎﻩ ﻛﺗﺎﺑﺔ اﻟرﻗم (ﺗﻛﺗب) و (ﺗﻛﺗب) و (ﺗﻛﺗب).

ﻋﻛس اﻷرﻗﺎﻣﺄﺛﻧﺎء اﻟﻘراءة أو اﻟﻛﺗﺎﺑﺔ ﻣﺛﻼ اﻟرﻗم (48) ﻳﻘرأﻩ .(84)

اﻟﺧطﺄ ﻓﻲ إﺗﻘﺎن اﻟﻣﻬﺎرات واﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، ﻛﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺟﻣﻊ واﻟطرح واﻟﺿرب واﻟﻘﺳﻣﺔ، وﻛذا اﻟﺧﻠط ﻓﻲ اﻟﺗﻌﺎﻣﻝ ﻣﻊ اﻷرﻗﺎم ﺣﺳب ﻣﻛﺎﻧﻬﺎ (آﺣﺎد، ﻋﺷرات، ﻣﺋﺎت ...)، واﻷﻣﺛﻠﺔ ﻋﻠﻰ ﻫذا ﻛﺛﻳرة ﻣﻧﻬﺎ:

* ﻳﻘوم ﺑﻌﻣﻠﻳﺔ اﻟﺟﻣﻊ وﻳﻧﺳﻰ اﻻﺣﺗﻔﺎظ ﺑﺎﻟواﺣد .31 = 14+27
* أو ﻳﻛﺗﺑﻬﺎ ﺑﺎﻟﺷﻛﻝ اﻟﺗﺎﻟﻲ ﻳﺳﺎوي .311 =14+27
* أو ﻳﺧﻠط ﻋﻣﻠﻳﺔ اﻟﺟﻣﻊ ﺑﻌﻣﻠﻳﺔ اﻟﺿرب ﻓﻲ وﻗت واﺣد .207=5ൈ42
* أوﻳﺟري اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ اﻟﻣﻌروﻓﺔ ﺑداﻳﺔ ﻣن اﻟﻳﺳﺎر ﺑدﻻ ﻣن اﻟﻳﻣﻳن ﻣﺛﻝ 308 =194+213، وﻏﻳرﻫﺎ ﻣن اﻷﻣﺛﻠﺔ.

**-6 ﺧﺻﺎﺋص ذوي ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

ﻳﺗﻣﻳز اﻟﺗﻼﻣﻳذ ذوو ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﺑﺧﺻﺎﺋص ﻛﺛﻳرة ﻗد ﺗﻛون ﻣرﺗﺑطﺔ ﺑﺎﻟﺟواﻧب اﻟﻌﻘﻠﻳﺔ أو اﻟﺟﺳدﻳﺔ أو اﻻﻧﻔﻌﺎﻟﻳﺔ أو اﻟﺳﻠوﻛﻳﺔ وﻏﻳرﻫﺎ، ﺗﺗﻣﺛﻝ ﻓﻲ ﻧﻘص اﻟﻣﻔردات اﻟﻠﻐوﻳﺔ اﻟﺧﺎﺻﺔ ﺑﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت (ﻋﺟز ﻟﻐوي)، اﻟﻌﺟز ﻓﻲ اﻟﺗﻣﻳﻳز اﻟﺑﺻري اﻟﻣﻛﺎﻧﻲ ﻳظﻬر ﻓﻲ ﺗﺑدﻳﻝ اﺗﺟﺎﻩ اﻷرﻗﺎم 9)، (6، وﺿﻌف ﺗﻛﺎﻣﻝ اﻟﺣﺳﻲ واﻟﻌﺟز ﻓﻲ اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ اﻟذي ﻳﺻرف اﻟطﻔﻝ

ﻋن ﻓﻬم ﻣﺎ ﻳﺷﺎﻫد أو ﻳﺳﻣﻊ وﻳدﻓﻌﻪ إﻟﻰ اﻟﻧﺷﺎط اﻟزاﺋدة، واﻻﺿطراﺑﺎت اﻻﻧﻔﻌﺎﻟﻳﺔ ﻛﻌدم اﻟﺛﻘﺔ ﺑﺎﻟﻧﻔس واﻟﻘﻠق واﻟﺧوف اﻟﻣﺗﻛرر وﻏﻳرﻫﺎ. (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(111

وﻗد ذﻛر (اﻟﻛواﻓﺣﺔ، 2003، ص(97 ﻣﺟﻣوﻋﺔ ﻣن اﻟﺧﺻﺎﺋص اﻟﻣﻣﻳزة ﻟذوي ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﻫﻲ:

* ﻳﺳﺗﺧدم اﻟطﺎﻟب اﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﻣﺗﻌددة ﻟﺣﻝ ﻣﺷﻛﻼت اﻟﻣﻘدﻣﺔ.
* ﺗﺧﺗﻠف اﻟﻌدﻳد ﻣن ﺗﻠك اﻻﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﻋن ﺗﻠك اﻟﺗﻲ ﺗم ﺗدرﻳﺳﻬﺎ ﻟﻪ.
* ﺗؤدي ﺑﻌض اﻻﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﻏﻳر اﻟﻣﺄﻟوﻓﺔ إﻟﻰ اﻟﺣﺻوﻝ ﻋﻠﻰ اﻟﺣﺻوﻝ ﻋﻠﻰ أﺟوﺑﺔﺻﺣﻳﺣﺔ.
* ﻳﻌطﻲ اﻟطﺎﻟب ﻓﻲ اﻟﻐﺎﻟب أﺟوﺑﺔ ﻏﻳر ﺻﺣﻳﺣﺔ رﻏم ﻛون اﻟﺣﻘﺎﺋق اﻟﻌددﻳﺔ اﻷوﻟﻳﺔ ﺻﺣﻳﺣﺔ وﻫذا ﺳﺑب اﻻﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﻳﺳﺗﻌﻣﻠﻬﺎ واﻟﺗﻲ ﺗﻛون ﻣﺳؤوﻟﺔ ﻋن اﻹﺟﺎﺑﺎت اﻟﺧﺎطﺋﺔ.
* ﻳرﺗﻛب اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻷﺧطﺎء ﻓﻲ اﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﻛﺳرﻳﺔ ﻣﻘﺎرﻧﺔ ﺑﺎﻟﻣﺳﺎﺋﻝ اﻟﺗﻲ ﺗﺿم أﻋداد ﺻﺣﻳﺣﺔ.
* ﻳﺳﺗﺧدم اﻟﻌدﻳد ﻣن اﻟطﻼب اﻟﺻف اﻟﺳﺎﺑﻊ اﻟﻌد ﻓﻲ ﻋﻣﻠﻳﺎﺗﻬم اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ ﻋﻠﻰ اﻟرﻏم ﻣن اﻓﺗراض ﻣﻌرﻓﺔ اﻟطﺎﻟب ﻓﻲ ﻣﺛﻝ ﻫذا اﻟﻌﻣر ﺑﺎﻟﺣﻘﺎﺋق اﻟﻌددﻳﺔ اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ.
* ﻳﻘوم اﻟطﻼب اﻟذﻳن ﻳﻌﺎﻧون ﻣن ﺿﻌف اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ ﺑﺗطوﻳر إﺟراءات ﺧﺎﺻﺔ ﺑﻬم ﻋﻧدﻣﺎ ﻳﻧﺳون ﻣﺎ درﺳوﻩ.
* ﻳﻌرف اﻟطﻼب ذوو ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﺣﻘﺎﺋق أﺳﺎﺳﻳﺔ ﻗﻠﻳﻠﺔ ﻣﻘﺎرﻧﺔ ﺑﺎﻟطﻼب اﻟﻌﺎدﻳﻳن.

**-7ﺗﺷﺧﻳص ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

ﺗﺗﺿﺢ ﻣﻌﺎﻟم ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻓﻲ اﻟﺣﺳﺎب ﻣن ﺧﻼﻝ أداء اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻋﻧدﻣﺎ ﻳواﺟﻪ ﺑﻣﺳﺎﻟﺔ ﺣﺳﺎﺑﻳﺔ وﻓﻲ ﻣراﺣﻝ ﻣﺗﻘدﻣﺔ ﺑﻣﺳﺎﺋﻝ رﻳﺎﺿﻳﺔ ﺣﻳث ﻳﺳﺗﺧدم طرﻗﺎ ﻏﻳر ﻣﻧﺎﺳﺑﺔ ﻓﻲ اﻟﺣﻝ، اﻷﻣرﻟذﻳﻳﺟﻌﻠﻪ ﻳﻧﻔر ﻋن ﻛﻝ ﻣﺎﻟﻪ ﻋﻼﻗﺔ ﺑﺎﻟﺣﺳﺎب، رﻏم أن اﻟﺣﻳﺎة اﻟﻳوﻣﻳﺔ ﺗﺗطﻠب ﺣدا ﻣن

اﻟﻣﻬﺎرة اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ وذﻟك ﻣن أﺟﻝ اﻟﺗﻛﻳف ﻣﻌﻬﺎ واﻟﺗﻌﺎﻣﻝ ﻣﻊ ﻣﻘﺗﺿﻳﺎﺗﻬﺎ. (أﺑو ﻓﺧر،2007، ص(182

وﻣن أﺟﻝ ﺗﺷﺧﻳص ﻫذﻩ اﻟﺻﻌوﺑﺎت ﻳﻣﻛن اﺳﺗﺧدام إﺟراءات اﻟﺗﺷﺧﻳص اﻟﻌﺎﻣﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﺳﺗﺧدم ﻓﻲ ﻣﺟﺎﻝ ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﺑﺻورة ﻋﺎﻣﺔ ﻣﻊ اﻷﺧذ ﺑﻌﻳن اﻻﻋﺗﺑﺎر ﺧﺻوﺻﻳﺔ اﻟﻣﺎدة وﻣﺎ ﻳﺗﻌﻠق ﺑﻬﺎ، وﻫذﻩ اﻹﺟراءات ﻗد ﺗﻛون رﺳﻣﻳﺔ ﻋﺑر اﺧﺗﺑﺎرات ﻣﻘﻧﻧﺔ ﻳﺟرﻳﻬﺎ اﻟﺧﺑراء واﻟﻣﺗﺧﺻﺻون أو ﻏﻳر رﺳﻣﻳﺔ ﻳﻘوم ﺑﻬﺎ ﻣﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت أوأوﻟﻳﺎءاﻷﻣور ﻣﻣن ﻳﻬﺗﻣون ﺑﺗدﻧﻲ ﺗﺣﺻﻳﻝ أﺑﻧﺎﺋﻬم ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، وﻓﻲ ﻛﻝ اﻷﺣواﻝ ﻳﻣﻛن إﺗﺑﺎﻋﺎﻹﺟراءاﺗﺎﻟﺗﺎﻟﻳﺔ:

**ﺗﺣدﻳد ﻣﺳﺗوى اﻟﺗﺣﺻﻳﻝ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت**

ﺣﻳث ﻳﻠﺟﺎ اﻟﻣﻌﻠم إﻟﻰ اﺳﺗﺧدام ﻣﺣﺗوى اﻟﻣﺎدة اﻟﺗﻌﻠﻳﻣﻳﺔ (اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت) اﻟﺧﺎﺻﺔ ﺑﻣﺳﺗوى اﻟطﻔﻝ (ﺻﻔﻪ اﻟدراﺳﻲ)، وﻳﻘوم ﺑﺗﺻﻣﻳم اﺧﺗﻳﺎر ﻟﻳﺟﻳب ﻋﻠﻳﻪ اﻟطﻔﻝ (اﻟﻣﺗﻌﻠم) ﺛم ﺑﻌد ﺗﺻﺣﻳﺣﻪ ﻳﺗم ﺗﺣدﻳد ﻣﺳﺗوى اﻟﻣﺗﻌﻠم اﻟﻔﻌﻠﻲ، وﻣﺎ ﻫﻲ ﻧوﻋﻳﺔ اﻟﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻲ ﻳﻌﺎﻧﻲ ﻣﻧﻬﺎ ﻣن ﺣﻳث أداﺋﻪ ﻟﻠﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، وﻣﻘدار ﻓﻬﻣﻪ ﻟﻠﺣﻘﺎﺋق اﻷﺳﺎﺳﻳﺔ واﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻷوﻟﻳﺔ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت. (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(113

**ﺗﺣدﻳد اﻟﺗﺑﺎﻋد ﺑﻳن اﻟﺗﺣﺻﻳﻝ واﻟﻘدرة اﻟﻛﺎﻣﻧﺔ:**

ﻳﺗم ﺗﺣدﻳد ﻫذا اﻟﺗﺑﺎﻳن ﻣن ﺧﻼﻝ إﻋطﺎء اﻟﺗﻠﻣﻳذ اﺧﺗﺑﺎرات ذﻛﺎء وﻗدرات رﻳﺎﺿﻳﺔ ﺗﺿﻌﻪ ﻓﻲ ﺻف ﻣﻌﻳن ﺛم إﻋطﺎﺋﻪ اﺧﺗﺑﺎر ﺗﺣﺻﻳﻠﻲ ﻓﻲ اﻟﺣﺳﺎب، ﺛم ﺗﻘدﻳر ﻣدى اﻟﻔرق ﺑﻳن درﺟﺎت اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻓﻲ اﻻﺧﺗﺑﺎرﻳن، أي ﻫﻝ اﻟﺗﺣﺻﻳﻝ ﻓﻲ ﻣﺳﺗوى ﻗدراﺗﻪ اﻟﻛﺎﻣﻧﺔ أم أﻧﻪ أﻋﻠىﺄوأدﻧﻰ ﻣﻧﻬﺎ. (أﺑو ﻓﺧر،2007، ص(182

**ﺗﺣدﻳد ﻣوﻗﻊ اﻟﻌﺟز ﻓﻲ اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ**

ﻳﻣﻛن ﻟﻠﻣﻌﻠم أن ﻳﺗﻌرف إﻟىﺈﺧﻔﺎق اﻟطﻔﻝ ﻓﻲ اﻟﺣﺳﺎب ﻋن طرﻳق ﻣﻌرﻓﺔ اﻷﺧطﺎء اﻟﺗﻲ ﻳﻘﻊ ﻓﻳﻬﺎ أﺛﻧﺎء أداﺋﻪ ﻟﻠﻣﻬﻣﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ، ﻓﻌﻧدﻣﺎ ﻳﻘوم ﺑﺗﺣدﻳد اﻷﺧطﺎء اﻟﺗﻲ ﻳﻘﻊ ﻓﻳﻬﺎ اﻟطﻔﻝ

ﻓﺎﻧﻪ ﻣن اﻟﻣؤﻛد اﻧﻪ ﻳﺳﺗطﻳﻊ ﺗﺷﺧﻳص ﻫذا اﻟطﻔﻝ وﺗﺣدﻳد ﻧﻘﺎط اﻟﺿﻌف ﻟدﻳﻪ ﻓﻲ ﻣﺎدة اﻟﺣﺳﺎب وﻣن ﺛم ﺗﺣدﻳد ﻧوع اﻟﺑراﻣﺞ اﻟﻌﻼﺟﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﺗﻧﺎﺳب ﻣﻊ ﺣﺎﻟﺗﻪ.

**ﺗﺣدﻳد اﻟﻌواﻣﻝ اﻟﻌﻘﻠﻳﺔ اﻟﻣﺳﺎﻫﻣﺔ ﻓﻲ ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺣﺳﺎب**

وﻫﻧﺎ ﻻ ﻧﻧﺳﻰ أﺛر اﻟﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻧﻣﺎﺋﻳﺔ ﻟدى اﻟطﻔﻝ ﻋﻠﻰ ﺗﻌﻠﻣﻪ ﻟﻠﺣﺳﺎب أﺛﻧﺎء ﻋﻣﻠﻳﺔ اﻟﺗﺷﺧﻳص،واﻟﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﻧﻔﺳﻳﺔ اﻟﻧﻣﺎﺋﻳﺔ ﻣن ذاﻛرة واﻧﺗﺑﺎﻩ وﺗﻔﻛﻳر، وﻫﻲ ﻛﻠﻬﺎ ﻋواﻣﻝ ﻣؤﺛرة ﻓﻲ ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب إذا ﺣدث ﻓﻳﻬﺎ ﻋﺟز أوأﺻﺎﺑﻬﺎ ﻗﺻور. (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(113، وﻫذﻩ اﻟﺻﻌوﺑﺎت ﻳﻣﻛن اﻟﺗﻌرف ﻋﻠﻳﻬﺎ ﺣﺳب (أﺣﻣد ﻋواد، (2005 ﺑﺗطﺑﻳق اﺳﺗﻣﺎرة ﺗﺷﺧﻳص ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب ﻟدى اﻟطﻔﻝ. (ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح، 2000، ص(126

**-8ﻋﻼج ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟﺣﺳﺎب:**

* ﻳﺧﻔﻰ ﻋﻠﻰ أﻳﺄﺣدأن ﻫﻧﺎك ارﺗﺑﺎطﺎ وﺛﻳﻘﺎ ﻻ ﻳﻣﻛن ﻓﺻﻠﻪ ﺑﻳن اﻟﻌﻣﻠﻳﺔ اﻟﺗﺷﺧﻳﺻﻳﺔ واﻟﻌﻣﻠﻳﺔ اﻟﻌﻼﺟﻳﺔ، وﻛﻣﺎ ﻫو ﻣﻌروف أن اﻷوﻟﻰ ﺗؤدي إﻟﻰ اﻟﺛﺎﻧﻳﺔ، وﻻ ﻳﻣﻛن أن ﻳﻛون ﻫﻧﺎك ﻋﻼج ﺣﻘﻳﻘﻲ وﺳﻬﻝ ﺑدون ﺗﺷﺧﻳص ﻣﺳﺑق ودﻗﻳق، وﻓﻲ ﻫذا اﻹطﺎر ﻳﻣﻛن ﻋرض ﻋدة طرق واﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺎت ﻟﻌﻼج ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻋﻣوﻣﺎ واﻟﺣﺳﺎب ﺧﺻوﺻﺎ، وﻛﻣﺎ ﻳﻘوﻝ ﻧﺑﻳﻝ (ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح، 2000، ص(127 أن ﻟﻛﻝ طرﻳﻘﺔ ﻣﻧطﻠﻘﺎﺗﻬﺎ وأﺳﺳﻬﺎ ﻓﻲ اﻟﻌﻼج واﺟراءاﺗﻬﺎ وﻳﻣﻛن إﺟﻣﺎﻟﻬﺎ ﻓﻳﻣﺎ ﻳﻠﻲ:

**أ/ طرﻳﻘﺔ اﻟﺗﻌﻠم اﻹﻳﺟﺎﺑﻲ**:وﺗﺳﺗﻧد إﻟﻰ ﻓﺎﻋﻠﻳﺔ اﻟﺗﻠﻣﻳذ وﻋدم ﺳﻠﺑﻳﺗﻪ، وﺗﻔﺎﻋﻠﻪ ﻣﻊ اﻟﻣﻌﻠم،وﻗﻳﺎﻣﻪ ﺑﺎﻷﻧﺷطﺔ اﻟﻼزﻣﺔ، وﻛﺎن ﻟﺳﺎن ﺣﺎﻝ اﻟﺗﻠﻣﻳذ وﻫو اﻟذي ﻳﺧﺎطب ﻣﻌﻠﻣﻪ ﻳﻘوﻝ:

* أﺧﺑرﻧﻲ وﺳوف أﺳﻣﻊ.
* أرﻳﻧﻲ وﺳوف أﺗذﻛر.
* أﺳﻧد إﻟﻲ اﻟﻣﻬﻣﺔ وﺳوف أﻓﻬم.

**ب/ طرﻳﻘﺔ اﻟﺗدرﻳس اﻟﻣﺑﺎﺷر**:وﻫو ﻧوع ﻣن اﻟﺗﻌﻠﻳم اﻹﺗﻘﺎﻧﻲ ﻳﺳﺗﻧد إﻟﻰ اﻟﺗﻛﺎﻣﻝ ﺑﻳنﺗﺻﻣﻳم اﻟﻣﻧﻬﺞ وطرق اﻟﺗدرﻳس، وﻳﺗم ﺑﺄرﺑﻊ ﺧطوات رﺋﻳﺳﻳﺔ ﻫﻲ:

* ﺗﺣدﻳد اﻷﻫداف اﻹﺟراﺋﻳﺔ ﻣن ﺗدرﻳس ﻣﻘرر اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻣن أﺟﻝ ﺗﺣﻘﻳﻘﻬﺎ.
* ﺗﺣدﻳد اﻟﻣﻬﺎرات اﻟﻔرﻋﻳﺔ اﻟﺗﻲ ﻧﺣﺗﺎج أﻟﻳﻬﺎ ﻟﺗﺣﻘﻳق اﻟﻬدف.
* ﺗﺣدﻳد أي اﻟﻣﻬﺎرات ﺳﺎﺑﻘﺔ اﻟذﻛر ﻳﻌرﻓﻬﺎ اﻟﺗﻠﻣﻳذ.
* رﺳم ﺧطوات اﻟوﺻوﻝ إﻟﻰ ﺗﺣﻘﻳق اﻟﻬدف.

**ج/ طرﻳﻘﺔ اﻟﺗﻌﻠﻳم اﻟﻣﺳﻣوع (اﻟﺟﻬري**)ﺣﻳث ﻳطﻠب ﻣن اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻓﻌﻝ اﻵﺗﻲ:

* أ أﻗر اﻟﻣﺳﺎﻟﺔ ﺑﺻوت ﻋﺎﻝ.
* ﺣدد اﻟﻣطﻠوب ﺑﺻوت ﻋﺎﻝ.
* اذﻛر اﻟﻣﻌﻠوﻣﺎت اﻟﻣﺗﺟﻣﻌﺔ ﺑﺻوت ﻋﺎﻝ.
* ﻗدم اﻓﺗراﺿﺎت اﻟﺣﻝ وﻓﻛر ﻓﻳﻬﺎ ﺑﺻوت ﻋﺎﻝ.
* ﺗوﺻﻝ إﻟﻰ اﻟﺣﻝ ﺑﺻوت ﻋﺎﻝ.
* اﺣﺳب واﻛﺗب اﻟﺣﻝ.
* اﻋرف اﻟﺣﻝ ﺑﻧﻔﺳك وﺗﺣﻘق ﻣﻧﻪ.

**د/طرﻳﻘﺔ اﻟﺗﻌﻠم اﻟﻔردي**:وﺗﺳﺗﻧد إﻟﻰ اﻟﺧطوات اﻟﺗﺎﻟﻳﺔ:

* ﻓردﻳﺔ اﻟﺗﻌﻠم ﺣﺳب اﻟﺣﺎﺟﺎت اﻟﺗرﺑوﻳﺔ ﻛﻝ ﺗﻠﻣﻳذ
* ﻋدم ﺛﺑﺎت زﻣن اﻟﺗدرﻳس ﻟﺟﻣﻳﻊ اﻟﺗﻼﻣﻳذ
* ﺗﻧوﻳﻊ أﺳﻠوب ﻣﻌﺎﻟﺟﺔ اﻟﻣﺎدة
* ﻛﺗﺎﺑﺔ اﻟﻣﻧﻬﺞ ﻓﻲ ﺑطﺎﻗﺎت ﻳدرﺳﻬﺎ اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻓﻲ اﻟﻔﺻﻝ أو اﻟﻣﻧزﻝ ﺗﺣت اﺷراف اﻟﻣﻌﻠم وﻣﺗﺎﺑﻌﺗﻪ. (ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح، 2000، ص(127

**/ طرﻳﻘﺔ اﻷﻟﻌﺎب اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ**:وﻫﻲ ﻧﺷﺎط ﻫﺎدف ﻣﻣﺗﻊ ﻳﻘوماﻟﺗﻼﻣﻳذ ﺑﻘﺻد إﻧﺟﺎز ﻣﻬﻣﺔ رﻳﺎﺿﻳﺔ ﻣﺣددة ﻓﻲ ﺿوء ﻗواﻋد ﻣﻌﻳﻧﺔ اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻟﻼﺳﺗﻣرار ﻓﻲ اﻟﻧﺷﺎط، وﻫﻲ ﺗﺗﻣﻳز ﺑزﻳﺎدة داﻓﻌﻳﺔ اﻟﺗﻼﻣﻳذ ﻣﻌرﻓﻳﺔ ﻛﺎﻟﻔﻬم واﻟﺗطﺑﻳق، وأﻫداف وﺟداﻧﻳﺔ ﺗﺗﻣﺛﻝ ﻓﻲ زﻳﺎدة اﻟﻣﻳﻝ ﺗﺳﺗﺧدم ﻣﻌﻳﻧﺎت ﺗﺳﺎﻋد ﻋﻠﻰ ﺗرﺳﻳﺦ اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم وطرق اﻟﺣﻝ.

**و/طرﻳﻘﺔ اﻟﺗدرﻳس اﻟﺷﺧﺻﻲ**:وﺗﻘوم ﻋﻠﻰ اﻹﺟراءات اﻟﺗﺎﻟﻳﺔ:

* + ﺗﺣدﻳد اﻷﻫداف اﻟﻌﺎﻣﺔ ﻟﻠﺑرﻧﺎﻣﺞ اﻟﻌﻼﺟﻲ.
  + ﺗﺣدﻳد اﻷﻫداف اﻟﺗﻌﻠﻳﻣﻳﺔ ﻟﻠدروس.
  + ﺗﺣﻠﻳﻝ ﻣﺣﺗوي اﻟﺑراﻣﺞ ﺑﺗﺣﻠﻳﻝ ﻛﺗﺎب اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت اﻟﻣﻘرر ﺑﺣﻳث ﻳﺗﺿﻣن (اﻟﻣﻔﺎﻫﻳم اﻟﻣﻬﺎرات اﻟﺗطﺑﻳﻘﺎت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ) ٕواﻋداد دروس ﺻﻐﻳرة.
  + ﺗﺣدﻳد طرق اﻟﺗﻌﻠﻳم ﺗﺗﻣﺛﻝ ﻓﻲ:

اﻟﺗﻌﻠﻳم اﻟﺷﺧﺻﻲ اﻟذي ﻳﻘوم ﻋﻠﻰ ﺗﻣﻛن اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻣن اﻟدرس ﻗﺑﻝ اﻻﻧﺗﻘﺎﻝ إﻟﻰ اﻟدرس اﻟﺗﺎﻟﻲ.

اﻟطرﻳﻘﺔ اﻟﺗﺗﺑﻌﻳﺔ ﻟﻣﺳﺎرات اﻟﺗﻔﻛﻳر ﻋﻧد اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﺣﺗﻰ ﻳﺻﻝ إﻟﻰ اﻟﺣﻝ. طرﻳﻘﺔ اﻟﻌرض اﻟﺗﻔﺳﻳرﻳﺔ اﻟﺗطﺑﻳﻘﻳﺔ ﺑﻣﻌرﻓﺔ اﻟﻣﻌﻠم.

ﺗﺣدﻳد اﻟوﺳﺎﺋﻝ اﻟﺗﻌﻠﻳﻣﻳﺔ ﺑﺣﻳث ﺗﺗﺿﻣن ﻣواد ﺷﻳﻘﺔ ﻣﻠوﻧﺔ. اﻟﺗﻘوﻳم اﻟﻣﺻﺎﺣب ﻟﻘﻳﺎس ﺗﺣﻘﻳق اﻷﻫداف اﻟﺗﻌﻠﻳﻣﻳﺔ أوﻻﺑﺄوﻝ.

وﻟﻬذااﻟﺑرﻧﺎﻣﺞ دﻟﻳﻝ ﻣﻌﻠم وﻛراﺳﺔ أﻧﺷطﺔ ﻟﻠﺗﻼﻣﻳذ. (ﻋﺑد اﻟﻔﺗﺎح، 2000، ص(128 وﺣﺳب (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(114 ﻓﺎن ﻫﻧﺎ اﺳﺗراﺗﻳﺟﻳﺗﻳن ﻣﻬﻣﺗﻳن ﻟﺗدرﻳس اﻷطﻔﺎﻝ ذوي ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻓﻲ ﻣﺎدة اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﺗﺗﻣﺛﻝ ﻓﻲ اﻵﺗﻲ:

**أ/ اﻷﺳﻠوب ﻟﻘﺎﺋم ﻋﻠﻰ ﺗﺣﻠﻳﻝ اﻟﻣﻬﻣﺎت واﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﻧﻔﺳﻳﺔ**

ﻳﻌﺗﺑر ﻫذا اﻷﺳﻠوب ﻋﻼج ﻓردي ﻳﻘوم اﻟﻣﻌﻠم ﻓﻳﻪ ﺑوﺿﻊ ﺧطﺔ ﻟﻠﺗﻠﻣﻳذ ذي ﺻﻌوﺑﺔ اﻟﺗﻌﻠم ﺑﻌد أن ﻗﺎم ﺑﺗﺷﺧﻳﺻﻪ وﺗﺣدﻳد ﻧﻘﺎط اﻟﺿﻌف ﻟدﻳﻪ، وﻳﻘوم ﻫذا اﻷﺳﻠوب ﻋﻠﻰ ﻣﺟﻣوﻋﺔ ﻣن اﻟﺧطوات:

ﺗﺣدﻳد ﻧﻘﺎط اﻟﺿﻌف ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت اﻟﺗﻲ ﻳﻌﺎﻧﻲ ﻣﻧﻬﺎ اﻟطﻔﻝ.

اﺧﺗﻳﺎر اﻷﻫداف اﻟﺗﻌﻠﻳﻣﻳﺔ اﻟﻣﻧﺎﺳﺑﺔ ﻟﻣﺳﺗوى ﻣﻬﺎرات اﻟطﻔﻝ واﻟﺗﻲ ﻳﺟب أن ﺗﻛون واﺿﺣﺔ وﻣﺣددة وﻗﺎﺑﻠﺔ ﻟﻠﻘﻳﺎس ﺑﺷﻛﻝ ﺑﺳﻳط، وﺗﻌﺑر ﻓﻌﻠﻳﺎ ﻋن اﻟﺳﻠوك اﻟﻣطﻠوب ﻣن اﻟطﺎﻟب أن ﻳؤدﻳﻬﺎ وأن ﺗﺗﺿﻣن ﻣﻌﻳﺎرا ﻳﺣدد درﺟﺔ اﻹﺗﻘﺎن اﻟﻣطﻠوﺑﺔ ﻣن اﻟطﻔﻝ ﻛﻣﺎ أورد ذﻟك (أﺑو ﻓﺧر، 2007، ص(256

ﺗﺟزﺋﺔ اﻷﻫداف إﻟﻰ ﻣﻬﺎرات ﻧوﻋﻳﺔ ﺑﺷﻛﻝ ﺗﺳﻠﺳﻝ ﻫرﻣﻲ ﻳﺑدأ ﻣن اﺑﺳط ﻣﻬﺎرة ﻣﻧﺗﻬﻳﺎ ﺑﺗﺣﻘﻳق اﻟﻬدف (اﻟﻣﻬﺎرة اﻟرﺋﻳﺳﻳﺔ)، وﺗﺳﺎﻋد ﻫذﻩ اﻟﺗﺟزﺋﺔ ﻟﻸﻫداف ﻋﻠﻰ ﺗﺣدﻳد ﻗدرات اﻟﻣﺗﻌﻠم اﻟﻧﻣﺎﺋﻳﺔ اﻟﺧﺎﺻﺔ ﺑﺄداء اﻟﻣﻬﻣﺔ ﻣﺛﻝ اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ واﻟﺗﻣﻳﻳز واﻟذاﻛرة واﻟﻠﻐﺔ واﻟﻣﻔﺎﻫﻳم وﻏﻳرﻫﺎ واﻟﺗﻲ ﻳﺣﺗﺎﺟﻬﺎ اﻟطﻔﻝ ﻋﻧد اﻟﻌد اﻟﻣﻧطﻘﻲ أو ﻣﻘﺎرﻧﺔ اﻟﻣﺟﻣوﻋﺎت أو ﻗراءة اﻷﻋداد وﻏﻳرﻫﺎ ﻣن اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟﺣﺳﺎﺑﻳﺔ.

اﺳﺗﺧدام اﻟﺗﻌزﻳز ﻋﻧد ﺗﻧﻔﻳذ اﻟﺑرﻧﺎﻣﺞ ﻣن أﺟﻺﺗﻘﺎن اﻟﻣﻬﺎرة اﻟﺣﺎﻟﻳﺔ ﻗﺑﻝ اﻻﻧﺗﻘﺎﻝ إﻟﻰ اﻟﻣﻬﺎرة اﻟﻼﺣﻘﺔ، وﺣﺗﻰ ﻳﻛون اﻟﺗﻌزﻳز ﻣؤﺷر ﻹﺗﻘﺎن اﻟﻣﺗﻌﻠم ﻟﻠﻣﻬﺎرات.

-ﻣراﻋﺎة اﻟﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺧﺎﺻﺔ ﺑﺎﻟﺟواﻧب اﻟﻧﻣﺎﺋﻳﺔ ﻋﻧد ﺗﻧظﻳم اﻟﺗﻌﻠﻳم.

**ب/اﻷﺳﻠوب اﻟذاﺗﻲ اﻟﺗﺄﻣﻠﻲ ﻓﻲ اﻟﺗﻌﻠم:**

ﻳرﺗﻛز ﻫذا اﻻﺳﻠوب ﻋﻠﻰ ﺗطوﻳر اﻟﺟﺎﻧب اﻟﺗﺄﻣﻠﻲ واﻟﺿﺑط اﻟذاﺗﻲ ﻟدى اﻟطﻔﻝ ﻋﻧد اﻟﻘﻳﺎم ﺑﺣﻝ ﻣﺳﺎﺋﻝ رﻳﺎﺿﻳﺔ، وﻋﻠﻰ ﺗزوﻳد اﻟطﻔﻝ ﺑﺗﻐذﻳﺔ راﺟﻌﺔ ﺑﺷﻛﻝ ﻣﺳﺗﻣر، ﻓﺣﺳب (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(115 ﻓﺈن اﻟطﻔﻝ اﻟذي ﻳﻌﺎﻧﻲ ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﺗﻌﻠم ﻻ ﻳﻘف ﻓﻲ ﻟﻠﺗﺄﻣﻝ ﻓﻲ ﻣﺗطﻠﺑﺎت اﻟﻣﻬﻣﺔ اﻟﻣﻌطﺎة ﻟﻪ، ﺑﻝ ﻳﻧدﻓﻊ ﻟﻳﺟﻳب، ﻓﻳﺑدأ ﺑﺎﻟﺧﻠط ﺑﻳن اﻹﺷﺎرات واﻷرﻗﺎم وﻏﻳرﻫﺎ،

وﻣن ﻣظﺎﻫر ﻫذا اﻷﺳﻠوﺑﺄن ﻳﺳﺎﻝ اﻟﺗﻠﻣﻳذ ﻧﻔﺳﻪ ﻋﻧد ﻛﻝ ﺧطوة ﻣن ﺧطوات إﻧﺟﺎز ﻣﻬﻣﺔ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻛﺄن ﻳﺧﺎطب ﻧﻔﺳﻪ ... ﻣﺎ ﻫو اﻟﻣطﻠوب ﻟﺣﻝ ﻫذﻩ اﻟﻣﺳﺎﻟﺔ؟ ﻣﺎ ﻧوع ﻫذﻩ اﻟﻣﺳﺎﻟﺔ؟ ﻣﺎ اﻟذي ﻳﺟب ﻓﻌﻠﻪ؟ ﻣﺎذا أﻋﻣﻝ ﺑﻌد ذﻟك؟ وﻏﻳرﻫﺎ ﻣن اﻷﺳﺋﻠﺔ ﺣﺗﻰ ﻳﺻﻝ إﻟﻰ اﻟﺟواب، ﺛم ﻳﺳﺄﻝ ﻧﻔﺳﻪ ﻋن اﻟﺟواب ... ﻫﻝ ﻫو ﺻﺣﻳﺢ؟وﻳﻘوم ﺑﺎﻟﺗﺄﻛد ﻣﻧﻪ (اﻟﺗﻐذﻳﺔ اﻟراﺟﻌﺔ)، وﻓﻲ اﻟﻧﻬﺎﻳﺔ ﺗﻌﺗﺑر ﻫذﻩ اﻟﺧطوة ﺗﻌزﻳزا ذاﺗﻳﺎ ﻟﻠﺗﻠﻣﻳذ.

إن اﻷﺳﻠوﺑﻳن اﻟﺳﺎﺑﻘﻳن ﻫﻣﺎ ﻣن أﻛﺛر اﻷﺳﺎﻟﻳب اﻟﻣﺗﺑﻌﺔ، ورﻏم ذﻟك ﻫﻧﺎك أﺳﻠوب ﺣدﻳث ﻧﺳﺑﻳﺎ ﻳرﻛز ﻋﻠﻰ ﺗﻌﻠﻳم اﻟطﻠﺑﺔ ﻛﻳف ﻳﻌﺎﻟﺟون اﻟﻣﻌﻠوﻣﺎت وﻛﻳف ﻳﻔﻛرون ﺗﻔﻛﻳر ﻣﺳﺗﻘﻼ وﻓﻌﺎﻻ، ﺑﻣﻌﻧﻲ اﻟﺗرﻛﻳز ﻋﻠﻰ اﻟطرق اﻟﻣﻌرﻓﻳﺔ ﻓﻲ ﺗدرﻳس ﺻﻌوﺑﺎت ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، وﻳﻘﺗرح ﻣﺑدأ اﻟﺗﻌﻠﻳم اﻻﺳﺗراﺗﻳﺟﻲ ﻓﻲ اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت أي وﺿﻊ ﺧطﺔ ﺗﺗﺑﻌﻳﺔ ﻣﻧطﻘﻳﺔ ﺗﺗﺿﻣن اﻟﺗﻬﻳﺋﺔ (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص (114ﻟﻠﺗﻌﻠﻳم وﺗﻘدﻳم اﻟﻣﺣﺗوى وﺗطﺑﻳق أو اﻹدﻣﺎج ﻟﺗدرﻳس اﻟﺗﻼﻣﻳذ (اﻟﻣﺛﻘﺎﻝ، 2000، ص(116، ﺣﻳث ﻳﻌﺗﻘدون ﺑﺄن ﺗﻌﻠﻳم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت ﻛﺎن ﻳﻌﺗﻣد ﺳﺎﺑﻘﺎ ﻋﻠﻰ اﻟﺗدرﻳس ﺑطرق ﺣﻔظ اﻟﻘواﻋد واﺳﺗظﻬﺎرﻫﺎ آﻟﻳﺎ، وﻫذا ﻳﺟﻌﻝ اﻟطﻔﻝ اﻟذي ﻳﻌﺎﻧﻲ ﻣن ﻣﺷﻛﻼت ﻓﻲ اﻟذاﻛرة ﻏﻳر ﻗﺎدر ﻋﻠﻰ ﺗﻌﻠم اﻟرﻳﺎﺿﻳﺎت، ﻟذا ﻓﻬم ﻳرﻛزون ﻋﻠﻰ ﻓﻬم اﻟﻌﻣﻠﻳﺎت اﻟرﻳﺎﺿﻳﺔ ٕواﻧﺗﺎﺟﻬﺎ ﻣﻌرﻓﻳﺎ

ﺗﻌرﯾف اﻟﻘراءة:

ﺗﻌرف ﻋﻠﻰ أﻧﻬﺎ ﻋﻣﻠﯾﺔ ﻧﻔﺳﯾﺔ ﻋﻘﻠﯾﺔ ﺗﺗﺿﻣن اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ ﺗﺣوﯾل اﻟرﻣوز اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ

إﻟﻰ رﻣوز اﻟﻣﻧطوﻗﺔ وﺗﻌد اﻟﻘراءة واﺣد ﻣن اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻧﻔﺳﯾﺔ اﻷﺳﺎﺳﯾﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﺗطﻠب ﻋددا ﻣن

اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻼزﻣﺔ ﻟظﻬورﻫﺎ. (اﻟﺳﻌﯾدي، 2009؛ 17، (16

ﺗﻌرﯾف ﺣﺳب ﻫﺎرس وﺳﺑﺑﺎي: أﻧﻬﺎ ﺗﻔﺳﯾر ذات ﻣﻌﻧﻰ ﻟﻠرﻣوز اﻟﻠﻔظﯾﺔ اﻟﻣطﺑوﻋﺔ واﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ

وﻗراءة ﻣن أﺟل ﻓﻬم ﺗﺣدث ﻧﺗﯾﺟﺔ اﻟﺗﻔﺎﻋل ﺑﯾن إدراك اﻟرﻣوز اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ اﻟﺗﻲ ﺗﻣﺛل اﻟﻠﻐﺔ وﻣﻬﺎرات اﻟﻠﻐﺔ ﻟﻠﻘﺎرئ ، وﯾﺣﺎول اﻟﻘﺎرئ ﻓك رﻣوز اﻟﻣﻌﺎﻧﻲ اﻟﺗﻲ ﯾﻘﺻدﻫﺎ اﻟﻛﺎﺗب. (اﻟﺳﻌﯾدي،2009؛11،(18

* ﻣن ﻫﻧﺎ ﻧرى أن اﻟﻘراءة ﻋﻣﻠﯾﺔ ﺗﻘوم ﻋﻠﻰ ﻣﻼﺣظﺎت وﺗﻔﺳﯾر اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ ﻣن أﺟل ﻓﻬﻣﻬﺎ.

اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻌﻘﻠﯾﺔ اﻟﻼزﻣﺔ ﻟﻠﻘراءة :

ﺗﺗطﻠب اﻟﻘراءة ﻣﺟﻣوﻋﺔ ﻣن اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻌﻘﻠﯾﺔ واﻟﻧﻔﺳﯾﺔ اﻟﻼزﻣﺔ ﻟظﻬورﻫﺎ ﻟدى اﻟﺗﻠﻣﯾذ اﻟﻌﺎدي وﻫﻲ :

- اﻟﻘدرة اﻟﺳﻣﻌﯾﺔ اﻟﻌﺎدﯾﺔ . - اﻟﻘدرة اﻟﺑﺻرﯾﺔ اﻟﻌﺎدﯾﺔ .

- اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﻧطق ( ﺳﻼﻣﺔ أﺟﻬزة اﻟﻧطق ، اﻟﻠﺳﺎن ، اﻷﻧف واﻷﺳﻧﺎن ) . - اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﺗذﻛر واﻟﺗﻔﻛﯾر واﻻﻧﺗﺑﺎﻩ .

* اﻹدراك اﻟﺳﻣﻌﻲ أي اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﺳﺗﻘﺑﺎل اﻟﻠﻐﺔ ﺳﻣﻌﯾﺎ وﺗﻣﯾﯾزﻫﺎ.
* اﻹدراك اﻟﺑﺻري أي اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﺳﺗﻘﺑﺎل اﻟﻠﻐﺔ ﺑﺻرﯾﺎ وﺗﻣﯾﯾزﻫﺎ. (اﻟﺳﻌﯾدي، 2009؛ 17،

(18

ﻣراﺣل ﺗﻌﻠم اﻟﻘراءة :

ﻣرﺣﻠﺔ اﻻﺳﺗﻌداد ﻟﻠﻘراءة : وﺗﺑدأ ﻗﺑﯾل اﻟﻣدرﺳﺔ اﻻﺑﺗداﺋﯾﺔ وﺗﺣﺗﺎج ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ إﻟﻰ ﻧﺿﺞ وﺗدرﯾب ﻟﻣدة طوﯾﻠﺔ، وﺗﺑدأ ﺑﺎﻻﻫﺗﻣﺎم ﺑﺎﻟﺻور واﻟرﺳوم اﻟﺗﻲ ﺗﻧﺷرﻫﺎ اﻟﻣﺟﻼت واﻟﺻﺣف واﻟﻛﺗب اﻟﻣﺻورة.

ﻣرﺣﻠﺔ اﻟﺗﻌرف اﻟﺑﺻري : ﻟﻠﺟﻣل واﻟﻛﻠﻣﺎت ورﺑط ﻣدﻟوﻻﺗﻬﺎ ﺑﺄﺷﻛﺎﻟﻬﺎ وﺗﺑدأ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ ﻣﻊ ﺑداﯾﺔ اﻟدراﺳﺔ اﻻﺑﺗداﺋﯾﺔ.

ﻣرﺣﻠﺔ ﺗﺟرﯾد اﻟﺣروف ﺛم ﺗﻛوﯾن ﻛﻠﻣﺎت وﺟﻣل ﻣﻧﻬﺎ وﻫو أن ﯾﺟﻣﻊ ﻋدة ﺣروف ﻣﺗﻔرﻗﺔ وﯾﻛون ﺟﻣﻠﺔ ﻣﻧﻬﺎ.

ﻣرﺣﻠﺔ ﺗﺟوﯾد ﻣﻬﺎرات اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ واﻟﺻﺎﻣﺗﺔ.

ﻣرﺣﻠﺔ اﻻﺳﺗﻣﺗﺎع اﻟﻔﻧﻲ واﻟﺗذوق اﻻدﺑﻲ ﻟﻣﺎ ﯾﻘرأ ( ﻣذﻛور ، 2010 ؛ .( 65

أﻧواع اﻟﻘراءة:

أ/اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ:

ﻻﺑد اﻟﺗرﻛﯾز ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ ﻣﻊ ﺑداﯾﺔ اﻟﺣﻠﻘﺔ اﻷوﻟﻰ ﻣن اﻟﺗﻌﻠﯾم اﻷﺳﺎﺳﻲ ﻷن اﻟﺻﻐﺎر ﯾﺣﺗﺎﺟوﻧﻬﺎ ﻟﺗدرﯾب أﺟﻬزة اﻟﻛﻼم ﻟدﯾﻬم ﻋﻠﻰ اﻟﻧطق اﻟﺳﻠﯾم وﺣﺳن اﻹﻟﻘﺎء ﻓﺎﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ ﻫﻧﺎ ﺗﻌود اﻷطﻔﺎل ﻋﻠﻰ اﻹﻟﻘﺎء اﻟﺟﻣﺎﻋﻲ وﺗﺣﺳن ﺗﻌﺑﯾرﻫم ٕواﻟﻘﺎﺋﻬم وﻣن ﻫﻧﺎ ﻛﺎن ﻻﺑد ﻣن ﺗﻘدﯾم ﻣﺎدة ﻣﺳﯾرة ﻟﻠﻘراءة ﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ أن ﯾﻛون ﻣﻌظﻣﻬﺎ ﻣﺳﺗﻣدا ﻣن ﻗﺎﻣوس اﻟطﻔل اﻟﺳﻣﻌﻲ واﻟﻛﻼﻣﻲ ﺑﻣﻌﻧﻰ أن اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ ﺗﺗطﻠب ﺗﺷﻐﯾل أﺟﻬزة اﻟﺑﺻر واﻟﻌﻘل واﻟﺳﻣﻊ واﻟﻧطق.

ب/ اﻟﻘراءة اﻟﺻﺎﻣﺗﺔ:

ﺗﺗطﻠب اﻟﻘراءة اﻟﺻﺎﻣﺗﺔ اﻹدراك اﻟﺑﺻري واﻟﻌﻘﻠﻲ ﻓﻬذﻩ اﻟﻘراءة أﻋون ﻋﻠﻰ اﻟﻔﻬم اﻟدﻗﯾق واﻟﻌﻣﯾق ﻟﻠﻣﻌﺎﻧﻲ واﻷﻓﻛﺎر ﻓﺎﻟﻘﺎرئ ﯾدرك اﻟرﻣوز اﻟﻣطﺑوﻋﺔ أﻣﺎﻣﻪ وﯾﻔﻬﻣﻬﺎ دون أن ﯾﻧطق ﺑﻬﺎ وﻋﻠﻰ ﻫذا اﻟﻧﺣو ﯾﺳﺗطﯾﻊ اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻗراءة اﻟﻣوﺿوع ﻓﻲ ﺻﻣت وﻗد ﯾﻌﺎود ﻗراءﺗﻪ واﻟﺗﻔﻛﯾر ﻓﯾﻪ ﻟﯾﺗﺑﯾن ﻣدى ﻣﺎ ﻓﻬﻣﻪ ﻣﻧﻪ ( ﻣذﻛور ، 2010 ؛ .( 174

وﺗﻣﺗﺎز اﻟﻘراءة اﻟﺻﺎﻣﺗﺔ ﻋن اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ ﺑﻌدد ﻣن ﺳﻣﺎت أﻛدﺗﻬﺎ اﻟﺑﺣوث اﻟﺗرﺑوﯾﺔ

واﻟﻧﻔﺳﯾﺔ واﻟﺗﻲ ﺗﺗﻣﺛل ﻓﻲ زﯾﺎدة ﺳرﻋﺔ اﻟﻣﺗﻌﻠم ﻓﻲ اﻟﻘراءة ﻣﻊ إدراﻛﻪ ﻟﻠﻣﻌﺎﻧﻲ اﻟﻣﻘروءة وأﯾﺿﺎ

ﺗﻧﺗﻬﻲ ﻓﯾﻪ اﻟرﻏﺑﺔ ﻟﺣل اﻟﻣﺷﻛﻼت ﻛﻣﺎ أﻧﻬﺎ ﺗﯾﺳر ﻟﻪ إﺷﺑﺎع ﺣﺎﺟﺎﺗﻪ وﺗزوﯾدﻩ ﺑﺎﻟﺣﻘﺎﺋق

واﻟﻣﻌﺎرف واﻟﺧﺑرات اﻟﺿرورﯾﺔ ﻓﻲ ﺣﯾﺎﺗﻪ.

أﻫداف اﻟﻘــــراءة:

* أﻫداف ﻋﺎﻣﺔ:

ﺗﻧﻣﯾﺔ ﺣﺻﯾﻠﺔ اﻟﻘﺎرئ ﻣن اﻟﻣﻔردات اﻟﻠﻐوﯾﺔ واﻟﺗرﻛﯾب اﻟﺟﯾدة.

اﻟﻌﻣل ﻋﻠﻰ ﺗﻧﻣﯾﺔ اﻻﺳﺗﻌدادات واﻟﻣﻬﺎرات اﻟﺗﻲ ﺗﺳﺗﻠزﻣﻬﺎ اﻟﻘراءة .

ﺗوﺳﯾﻊ داﺋرة ﺗﺟﺎرب اﻟطﻠﺑﺔ ٕواﺧﺻﺎﺑﻬﺎ ﻋن طرﯾق اﻟﻘراءة وﯾﻣﻛن ﺗﺣدﯾد ﻓواﺋد اﻟﻘراءة ﻟﻠطﻠﺑﺔ ﻣن اﻟﻧﺎﺣﯾﺔ اﻟﺷﺧﺻﯾﺔ، ﺣﯾث ﺗﺳﺎﻋدﻫم اﻟﻘراءة ﻋﻠﻰ ﻣﻌرﻓﺔ أﻧﻔﺳﻬم وﻏﯾرﻫم ﻣن اﻟﻧﺎس.

ﺗﻬدف إﻟﻰ اﺳﺗﻐﻼل ﺧﺑرات اﻟﻣﺎﺿﻲ وﺗﻌزﯾز اﻟﺻﻠﺔ وﺗﺄﻛﯾدﻫﺎ ﺑﻛﺗﺎب اﷲ وﺳﻧﺔ ﻧﺑﯾﻧﺎ ﻣﺣﻣد ﺻﻠﻰ اﷲ ﻋﻠﯾﻪ وﺳﻠم.

* أﻫداف ﺧﺎﺻﺔ:

أن ﯾﻛون اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻣدرﺑﺎ ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة اﻟﺻﺎﻣﺗﺔ وﻗﺎدرا ﻋﻠﻰ اﻻﺳﺗﻔﺎدة ﻣﻧﻬﺎ. أن ﯾﻛون ﻗﺎدرا ﻋﻠﻰ اﺳﺗﺧﻼص اﻟﻣﻌﺎﻧﻲ واﻷﻓﻛﺎر اﻟﺗﻲ ﯾﺗﺿﻣﻧﻬﺎ اﻟﻧص .

أن ﯾﻛون اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻣﺗﻣﻛﻧﺎ ﻣن اﻟﻘراءة اﻟﺟﯾدة اﻟﺗﻲ ﺗدل ﻋﻠﻰ ﻓﻬﻣﻪ ﻟﻠﻧص وﺗﻔﺎﻋﻠﻪ ﻣﻊ اﻟﻣﻌﺎﻧﻲ اﻟﺗﻲ ﯾﺗﺿﻣﻧﻬﺎ ( ﻋﺑﺳﻲ ، 2015 ؛ 23 ، ( 24

وﻣن ﻫﻧﺎ ﻧﺳﺗﻧﺗﺞ : أن أﻫداف اﻟﻘراءة ﺗﺗﻣﺛل ﻓﻲ ﻗدرات اﻟﺗﻠﻣﯾذ ٕواﺧراج اﻟﻛﻠﻣﺎت ﺑطرﯾﻘﺔ ﺗﺳﺎﻋدﻩ ﻋﻠﻰ إﺑداء آراءﻩ وأﻓﻛﺎرﻩ ، ﻛﻣﺎ أﻧﻬﺎ ﺗﺟﻌل اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻟدﯾﻪ اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ ﻓﻬم ﻣﺎ ﯾﺣﺗوﯾﻪ اﻟﻧص ﻣن ﻣﺻطﻠﺣﺎت وأﻓﻛﺎر ﺟدﯾدة، ﻛﻣﺎ أﻧﻬﺎ ﺗﺳﺎﻋدﻫم ﻋﻠﻰ اﻟﺗﺣﺎور واﻟﺗﻔﺎﻋل ﻣﻊ اﻵﺧرﯾن.

ﺗﻌرﯾف ﻋﺳر اﻟﻘراءة:

-1 ﺣﺳب ﻣﻌﺟم ﻋﻠم اﻟﻧﻔس وﻋﻠوم اﻟﺗرﺑﯾﺔ:

ﯾﻌﺗﺑر ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﺑـﺄﻧﻬﺎ ﺗﻌطل اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة ﺟﻬرا أو ﺻﻣﺗﺎ أو ﻓﻬم ﻣﺎ ﯾﻘرأ وﻟﯾس ﻟﻬذا اﻟﺗﻌطﯾل ﺻﻠﺔ ﺑﺄي ﻋﯾب ﻓﻲ اﻟﻧطق.

-2 ﺗﻌرﯾف ﻟﻧدﺟرﯾن :landgreen

إن اﻟﻌﺳر اﻟﻘراﺋﻲ اﺿطراب ﻟﻪ ﺗﺄﺛﯾر ﺧطﯾر ﻋﻠﻰ اﻟﻧﻣو اﻷﻛﺎدﯾﻣﻲ واﻟﻧﻣو اﻻﺟﺗﻣﺎﻋﻲ واﻟﻧﻣو اﻻﻧﻔـﻌﺎﻟﻲ ﻟﻠطـﻔل ، وﻟﻛن ﻟم ﯾوﺿﺢ وﯾﺣدد اﻻﺿطراب وﯾﺑﯾن ﻣﺎ ﻫو وﻣﺎ ﻫﻲ أﻋراﺿﻪ وأﺳﺑﺎﺑﻪ ( ﻣرﺑﺎح ، 2015 ؛ .( 28

-3 ﺗﻌرﯾف اﻟﻣﻧظﻣﺔ اﻟﻌﺎﻟﻣﯾﺔ ﻟﻌﺳر اﻟﻘراءة :

ﻫﻲ ﺻﻌوﺑﺔ داﺋﻣﺔ ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﻘراءة واﻛﺗﺳﺎب آﻟﯾﺎﺗﻬﺎ ﻋﻧد اﻷطﻔﺎل اﻷذﻛﯾﺎء ﻣﻠﺗﺣﻘﯾن ﻋﺎدة ﺑﺎﻟﻣدرﺳﺔ وﻻ ﯾﻌﺎﻧون ﻣن أي ﻣﺷﻛﻠﺔ ﺟﺳدﯾﺔ أو ﻧﻔﺳﯾﺔ ﻣوﺟودة ﻣﺳﺑﻘﺎ.

-4 ﺗﻌرﯾف ﺣﺳب آﻛﯾل :

ﻫو ﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة أو ﺧﻠل ﻓﻲ وظﯾﻔﺔ اﻟﻘراءة ( اﻟﻣرﺟﻊ اﻟﺳﺎﺑق ، .( 12

ﻛﺧﻼﺻﺔ :

ﻋﺳر اﻟﻘراءة : أﻧﻬﺎ ﻣﺷﻛﻠﺔ ﯾﺟدﻫﺎ اﻟﺗﻠﻣﯾذ أﺛﻧﺎء ﻗراءﺗﻪ ﻟﻧص أو ﺟﻣﻠﺔ ﻛﻣﺎ أﻧﻪ ﯾﺟد ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ اﻟﺗﻣﯾﯾز ﺑﯾن اﻟﺣروف اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ ﻣﻘﺎرﻧﺔ ﻣﻊ أﻗراﻧﻪ ﻣن ﻧﻔس اﻟﻘﺳم.

ﻣؤﺷرات ﻋﺳر اﻟﻘراءة ( اﻟدﯾﺳﻠﻛﺳﻲ ):

ﺗوﺟد ﻋﻼﻣﺎت وﻣؤﺷرات ﺗﺳﺎﻋد اﻟﻣدرس ﻟﻠﺗﻌرف ﻋﻠﻰ اﻟﺗﻼﻣﯾذ اﻟذﯾن ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﻋﺳر

اﻟﻘراءة وﻗد ورد ﻓﻲ اﻷدب اﻟﺳﯾﻛوﻟوﺟﻲ اﻟﺧﺎص ﺑﺎﻟﻌﺳر اﻟﻘراﺋﻲ اﻟﻌدد ﻣن اﻟﻣؤﺷرات ﺣﺳب

اﻟﺑﺎﺣﺛﯾن واﻟﻛﺗﺎب : وﻧذﻛر اﻟﺑﺎﺣﺛﯾن ( ﺗﻣﺳون وﻣﺎرﺳﻼﻧد ، ( 1966

ﺑﻌض اﻟﻣؤﺷرات اﻟﺗﻲ ﺗظﻬر ﻋﻠﻰ اﻷطﻔﺎل اﻟذﯾن ﻟدﯾﻬم ﻋﺳر ﻗراﺋﻲ وﻣﻧﻬﺎ :

-1 ﻫؤﻻء اﻷطﻔﺎل ﯾﻛون ﺗﺣﺻﯾﻠﻬم ﻓﻲ اﻟﻘراءة أﻗل ﻣﻣﺎ ﻫو ﻣﺗوﻗﻊ ﻓﯾﻣﺎ ﯾﺗﻌﻠق ﺑﻌﻣر اﻟﻌﻘﻠﻲ وﺳﻧوات ﺗواﺟدﻫم ﻓﻲ اﻟﻣدرﺳﺔ.

-2 ﻟﯾس ﻟدﯾﻬم ﻋﺟز ﻓﻲ ﺣﺎﺳﺔ اﻟﺳﻣﻊ واﻟرؤﯾﺔ أو ﺗﻠف ﻓﻲ اﻟﻣﺦ أو أي اﻧﺣراف أﺳﺎﺳﻲ ﺑﺎﻟﺷﺧﺻﯾﺔ.

إﺿﺎﻓﺔ إﻟﻰ أﻋراض أﺧرى:

ﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﺗرﻛﯾز ﻓﻲ اﻟﻘراءة وﻓﻬم ﻣﺎ ﯾﻘرأ.

ﯾﻛون ﻟدى اﻟﻣﻌﺳرﯾن ﺧط رديء وﻣﺷوش ﯾﺻﻌب ﻗراءﺗﻪ. ﺗﺑﺎﯾن ﻓﻲ اﻟﻣﺳﺎﻓﺎت ﺑﯾن اﻟﺣروف أو ﺑﯾن اﻟﻛﻠﻣﺎت .

اﻟﻘراءة ﺑﺑطء ﺷدﯾد أو ﺗردد ﻣﻠﺣوظ أو إﻋﺎدة ﻗراءة ﻣﺎ ﻗرأﻩ ﻗﺑﻼ.

ﺿﻌﯾف وﺳرﯾﻊ اﻟﻧﺳﯾﺎن ﻓﯾﻣﺎ ﯾﺗﻌﻠق ﻓﻲ اﻟﻛﻠﻣﺎت واﻷرﻗﺎم وﺗﺳﻠﺳل ﻓﻲ أﯾﺎم اﻷﺳﺑوع واﻷﺷﻬر.

أﺧطﺎء ﻓﻲ ﺗرﺗﯾب ﺣروف اﻟﻛﻠﻣﺔ أو ﻓﻲ ﻛﻠﻣﺎت اﻟﺟﻣﻠﺔ. ( ﺣﻣزة ، 2008 ؛ ( 14 أﺳﺑﺎب ﻋﺳر اﻟﻘراءة :

أ/ أﺳﺑﺎب وراﺛﯾﺔ :

ﻟﻘد أﺷﺎرت اﻟﻌدﯾد ﻣن اﻟدراﺳﺎت ﻗﺎم ﺑﻬﺎ اﻟﻌﻠﻣﺎء واﻟﺑﺎﺣﺛﯾن أن اﻟﺟﺎﻧب اﻟوراﺛﻲ ﻟﻪ دور ﻛﺑﯾر ﻓﻲ ظﻬور ﻋﺳر اﻟﻘراءة وﻣن ﺑﯾن ﻫذﻩ اﻟدراﺳﺎت :

* دراﺳﺔ ﻫﺎﻟﺟون وﺧوري : واﻟﺗﻲ أﻗﯾﻣت ﻋﻠﻰ 45 ﺗوأﻣﺎ ، 12 ﻣﻧﻬم ﺗوؤم ﺣﻘﯾﻘﻲ

و33 ﻣﻧﻬم ﻏﯾر ﺣﻘﯾﻘﻲ، ﻓوﺟد أﻧﻪ ﻋﻧد اﻟﺗواﺋم اﻟﺣﻘﯾﻘﯾﺔ ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﯾوﺟد ﺑﻧﺳﺑﺔ %100 ﻣﻘﺎﺑل %33 ﻟدى اﻟﺗواﺋم ﻏﯾر اﻟﺣﻘﯾﻘﯾﺔ رﻏم ﺗوﻓر ﺷروط ﺗرﺑوﯾﺔ وﻣدرﺳﯾﺔ ﻣﺗﻣﺎﺛﻠﺔ.

ﻛﻣﺎ ﺗزداد اﻷدﻟﺔ أن ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﻣرﺗﺑط ﺑﺎﻟﻌﺎﻣل اﻟوراﺛﻲ ﺑﻧﺳﺑﺔ %88 ﻣن اﻷوﻻد اﻟﻣوﺟودﯾن ﻓﻲ اﻟﻣراﻛز ﻟﻠﻣﻌﺎﻟﺟﺔ ﻏﺎﻟﺑﺎ ﻣﺎ ﯾﻛون ﻫﻧﺎك أﻛﺛر ﻣن وﻟد ﻣﺻﺎب ﺑﺎﻟﻌﺳر ﻓﻲ اﻟﻌﺎﺋﻠﺔ ( ﻋﺑﯾد، 2015 ؛ .( 25

ب/ أﺳﺑﺎب ﻋﺻﺑﯾﺔ :

* دراﺳﺔ أورﺗون ( :(orton – 1925 اﻟذي ﻗﺎم ﺑﻌرض ﻧظرﯾﺗﻪ ﻋن ﺳﯾطرة ﺟﺎﻧب ﻣن

اﻟﻣﺦ ﻋﻠﻰ اﻟﺟﺎﻧب اﻵﺧر وﻋﻼﻗﺔ ذﻟك ﺑﻌﺳر اﻟﻘراءة

وﯾرى أرﺗون أن ﺻور اﻟﻣرﺋﯾﺎت أو اﻟﺣروف أو اﻟﻛﻠﻣﺎت ﯾﺗم ﺣﻔظﻬﺎ ﻓﻲ اﻟذاﻛرة ﻓﻲ ﻛﻼ

ﻧﺻﻔﻲ اﻟﻣﺦ اﻷﯾﻣن واﻷﯾﺳر ﻋﻠﻰ ﺷﻛل ﺻورﺗﯾن ﻟﺷﻛل واﺣد ، ﻛﻣﺎ ﯾﺣدث ﺗﻣﺎﻣﺎ ﻓﻲ ﺣﺎﻟﺔ اﻟﻣرآة اﻟﻌﺎﻛﺳﺔ وﯾرى أن ﻋﻣﻠﯾﺔ ﺗﻌﻠم اﻟﻘراءة ﺗﺗﺿﻣن اﻧﺗﻘﺎء ﺻورة ﻣن ذاﻛرة اﻟﻧﺻف اﻟﻣﺳﯾطر ﻓﻲ ﺣﺎﻟﺔ ﺳﯾطرة أﺣد ﻧﺻﻔﻲ اﻟﻣﺦ ﻋﻠﻰ اﻵﺧر واﻟﺗﻲ ﺗﻛﺗﺳب ﻣﺑﻛرا ﻋﻧد اﻟطﻔل وﻫﻧﺎ ﻻ ﯾواﺟﻪ اﻟطﻔل أﯾﺔ ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﺗﻌﻠﻣﻪ اﻟﻘراءة.

أﻣﺎ إذا ﻟم ﯾﺗﻣﻛن ﻫذا اﻟطﻔل ﻋﻧد ﺑداﯾﺔ ﺗﻌﻠﻣﻪ ﻟﻠﻘراءة ﻣن ﺗﻧﻣﯾﺔ وﺗﻐﻠب إﺣدى اﻟﺟﻬﺗﯾن ﻋﻠﻰ اﻷﺧرى ﻓﺈﻧﻪ ﯾواﺟﻪ ﻋدة ﻣﺷﻛﻼت ﻧﺎﺷﺋﺔ ﻋن اﻟﺻراع ﺑﯾن ﻧﺻﻔﻲ اﻟﻣﺦ وﻫﯾﻣﻧﺔ ﺟﺎﻧب ﻣﺧﻲ ﻋﻠﻰ اﻵﺧر ﯾؤدي إﻟﻰ ﺧﻠل وظﯾﻔﻲ وﯾظﻬر ذﻟك ﻓﻲ اﻹدراك اﻟﺑﺻري أو ﻓﻲ ﺣرﻛﺔ اﻟﻌﯾﻧﯾن ﻟذﻟك ﻧرى اﻟﻣﻌﺳرﯾن ﯾﺧﻠطون ﺑﯾن اﻟﺣروف اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ ﻣﺛل ( ر ، ز ب ، ن )

ج/ أﺳﺑﺎب ﻧﻔﺳﯾﺔ:

-1 اﺿطراب اﻟﻌﻣﻠﯾﺎت اﻟﻧﻔﺳﯾﺔ واﻟﻌﻘﻠﯾﺔ : ﻟﻘد اﺳﺗدل اﻟﻌﻠﻣﺎء ﻣن ﺧﻼل أﺑﺣﺎﺛﻬم ﻋﻠﻰ أن ﻗﺻور اﻻﻧﺗﺑﺎﻩ واﻟﻘﺻور ﻓﻲ اﻟذاﻛرة اﻟﺳﻣﻌﯾﺔ واﻟﺑﺻرﯾﺔ ﯾؤدي إﻟﻰ ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻘراءة.

-2 اﻧﺧﻔﺎض ﻣﺳﺗوﯾﺎت اﻟﻘدرات اﻟﻌﻘﻠﯾﺔ ﻻﻧﺧﻔﺎض ﻧﺳﺑﺔ اﻟذﻛﺎء وﻣﺳﺗوى اﻟﻘدرة اﻟﻠﻐوﯾﺔ واﻧﺧﻔﺎض اﻟداﻓﻌﯾﺔ ( ﻣرﺑﺎح ، 2014 ؛ 34 ، ( 35

د/ أﺳﺑﺎب ﺑﯾﺋﯾﺔ :

طرق اﻟﺗدرﯾس: ﯾرى اﻟﻌدﯾد ﻣن اﻟﻣﺧﺗﺻﯾن أن ﻓﺷل اﻷطﻔﺎل ﻓﻲ اﻛﺗﺳﺎب ﻣﻬﺎرة اﻟﻘراءة ﯾرﺟﻊ إﻟﻰ ﻋدم ﺗدرﯾﺑﻬم ﻋﻠﯾﻬﺎ ﻣن ﺧﻼل ﻋﻣﻠﯾﺎت اﻟﺗدرﯾس اﻟﻔﻌﺎﻟﺔ، وﯾرى blair rupley أن اﻟﻣدرس ﻫو ﻣﻔﺗﺎح اﻛﺗﺳﺎب ﺗﻼﻣﯾذﻩ اﻟﻣﻬﺎرات اﻷﺳﺎﺳﯾﺔ ﻟﻠﻘراءة اﻟﻧﺎﺟﺣﺔ.

ﻫـ/ أﺳﺑﺎب ﻣﻧزﻟﯾﺔ :

ﻛﺗدﻧﻲ اﻟو ﺿﻊ اﻻﺟﺗﻣﺎﻋﻲ ﻟﻸﺳرة وﻛذا اﻟﻣﺳﺗوى اﻟﺗﻌﻠﯾﻣﻲ ﻟﻠواﻟدﯾن وأﯾﺿﺎ ﻋدم ﻣﺗﺎﺑﻌﺔ اﻷوﻟﯾﺎء ﻷداء أﺑﻧﺎﺋﻬم ﻓﻲ اﻟﻔﺻل اﻟدراﺳﻲ. ( ﺑن ﻧﻌﯾﻣﺔ ، 2011 ؛ 49 ، ( 50 ﻫـ/ أﺳﺑﺎب ﺟﺳﻣﯾﺔ :

ﻫﻲ ﺗﻠك اﻷﺳﺑﺎب اﻟﺗﻲ إﻟﻰ اﻟﺗرﻛﯾب اﻟوظﯾﻔﻲ واﻟﻌﺿوي واﻟﺗﻲ ﺗﺑرز ﻋﻠﻰ ﺷﻛل إﺧﺗﻼﻻت ﻓﻲ اﻟوظﯾﻔﺔ اﻟﻌﺻﺑﯾﺔ ﻟﻸﻋﺿﺎء اﻟﻣﺳؤوﻟﺔ ﻋن اﻟﺗﻌﻠم.

إن أي ﺗﻐﯾﯾر أو اﻧﺣراف ﻓﻲ اﻟﺑﻧﯾﺔ أو ﺗرﻛﯾﺑﺔ اﻷﻋﺿﺎء ﯾؤدي إﻟﻰ ﻋن ﺣراﻓﺎت ﻓﻲ اﻟﻧﺗﺎﺋﺞ اﻟوظﯾﻔﯾﺔ ﻟﻸﻋﺿﺎء وﻣن ﺑﯾن ﻫذﻩ اﻻﺧﺗﻼﻻت اﻟﻌﺻﺑﯾﺔ اﻟوظﯾﻔﯾﺔ اﻟﺗﻲ ﻻﺣظﻬﺎ اﻟﺑﺎﺣﺛون اﺿطراب اﻟﺳﯾطرة أو اﻟﺳﯾﺎدة اﻟﻣﺧﯾﺔ وﻫو ﻣﺎ ﯾﺳﻣﻰ ﺑﺎﻟﺟﺎﻧﺑﯾﺔ ﺣﯾث ﻻﺣظ اﻟﺑﺎﺣﺛون وﺟود ﻓروق ذات دﻻﻟﺔ ﻓﻲ ﻧﺗﺎﺋﺞ اﻟوظﺎﺋف أو اﻟﻧﺷﺎط اﻟﻣﺧﻲ ﺑﯾن اﻷطﻔﺎل، وﻧظرا ﻻرﺗﺑﺎط اﻟﻘراءة ﺑﺎﻟوظﺎﺋف اﻟﺑﺻرﯾﺔ واﻟﺳﻣﻌﯾﺔ ﻓﻣﻲ اﻟطﺑﯾﻌﻲ أن ﺗرﺗﺑط ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻘراءة ﺑﻬﻣﺎ ارﺗﺑﺎطﺎ وﺛﯾﻘﺎ ﻓﺎﻟوﺳط اﻟﺣﺳﻲ اﻟﺑﺻري ﯾﺳﻬل اﻟﺗﻌرف إﻟﻰ اﻟﺣروف وأﺷﻛﺎﻟﻬﺎ ﺑﺎﻟﺻورة اﻟﺗﻲ ﺗﻣﻛن اﻟطﺎﻟب ﻣن ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺎت واﻟﺟﻣل ﺑﯾﻧﻣﺎ اﻟوﺳط اﻟﺣﺳﻲ اﻟﺳﻣﻌﻲ ﯾﺳﻬل ﻣﻬﻣﺔ اﻟﺗﻌرف إﻟﻰ اﻟﺣروف وأﺻواﺗﻬﺎ ﻣﻣﺎ ﯾﺳﻬل ﻧطﻘﺎ ﺳﻠﯾﻣﺎ وﻣن ﻫﻧﺎ ﻧﻼﺣظ أي ﺧﻠل ﻓﻲ اﻟوظﺎﺋف اﻟﺟﺳﻣﯾﺔ ﯾؤﺛر ﺳﻠﺑﺎ ﻋﻠﻰ اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻣن ﻧﺎﺣﯾﺔ اﻟﻔﻬم اﻟﻘراﺋﻲ واﻟﺗﻌرف ﻋﻠﻰ اﻟﺣروف وﻛﯾﻔﯾﺔ ﻧطﻘﻬﺎ ( اﻟراﺷدان وآﺧرون ، 2009 ؛ .( 134

وﻣن ﻫﻧﺎ ﻧﺳﺗﺧﻠص أﻧﻪ ﻟﯾس ﻫﻧﺎك ﺳﺑب رﺋﯾﺳﻲ وراء ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﻓﻣﻧﻬم ﻣن أرﺟﻌﻬﺎ إﻟﻰ ﺳﺑب وراﺛﻲ، وﻣﻧﻬم ﻣن ﻓﺳر ﻋﻠﻰ أﺳﺎس ﻋﺻﺑﻲ ﺑﺎﻹﺿﺎﻓﺔ إﻟﻰ اﻟﻧظرﯾﺎت اﻟﺗﻲ أرﺟﻌت اﻷﺳﺑﺎب ﻓﯾﻪ إﻟﻰ أﺳﺑﺎب ﺑﯾﺋﯾﺔ ، وﻫﻧﺎك ﻣن أرﺟﻌﻬﺎ إﻟﻰ ﻋواﻣل ﺟﺳﻣﯾﺔ.

ﻣظﺎﻫر ﻋﺳر اﻟﻘراءة:

ﻣظﺎﻫر ﺗﺗﻌﻠق ﺑﺎﻟﻘراءة.

* ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ اﻟﺗﻌرف ﻋﻠﻰ اﻷﺻوات واﻟﺣروف داﺧل اﻟﻛﻠﻣﺎت ﺑﺎﻟﺗرﺗﯾب اﻟﺻﺣﯾﺢ.
* ﺻﻌوﺑﺔ أﺣﯾﺎﻧﺎ ﻓﻲ ﻧطق ﺑﻌض اﻷﺻوات داﺧل ﻛﻠﻣﺔ ﻣﺎ ﺑﺻوت ﻣرﺗﻔﻊ.
* ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﻧطق اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﺗﻌددة اﻟﻣﻘﺎطﻊ ﺣﺗﻰ اﻟﺷﺎﺋﻊ ﻣﻧﻬﺎ.
* داﺋﻣﺎ ﻣﺎ ﯾﻔﻘد ﻣﻛﺎﻧﻪ ﻋﻧد اﻟﻘراءة ( ﻻ ﯾﻌرف ﻋﻧد أي ﻛﻠﻣﺔ ﺗوﻗف أو ﯾﺧطﺊ وﯾﻧظر إﻟﻰ اﻟﺳطر اﻟﺧطﺄ.
* اﺳﺗﺑدال اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ ﻓﻲ اﻟﻣﻌﻧﻰ ﻋﻧد اﻟﻘراءة ﺑﺻوت ﻣرﺗﻔﻊ. ﻣظﺎﻫر ﺗﺗﻌﻠق ﺑﺎﻟﺗﻬﺟﺋﺔ :
* ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ أواﺧر ﺑﻌض اﻟﻛﻠﻣﺎت ﻣﺛل اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﺗﻲ ﺗﻧﺗﻬﻲ ﺑﺎﻟﺗﺎء اﻟﻣرﺑوطﺔ ﻓﯾﻛﺗﺑﻬﺎ ﺑﺎﻟﺗﺎء اﻟﻣﻔﺗوﺣﺔ.
* ﺧﻠط أو ﺣذف اﻷﺣرف اﻟﻣﻣدودة.
* ﻋدم اﻻﺳﺗﺧدام اﻟﻣﻧﺗظم ﻟﺑﻌض اﻟﺣروف اﻟﺗﻲ ﺗﺗﺷﺎﺑﻪ ﺑﺎﻟﻧطق ث وذ .
* داﺋﻣﺎ ﻣﺎ ﯾرﺗﻛب أﺧطﺎء أﺳﺎﺳﻬﺎ أﺻواﺗﻲ ﻋﻧد اﻟﺗﻬﺟﺋﺔ ( ﻣﺛﺎل : ﻟﯾﻠﻰ  ﻟﯾﻼ ) ﻷﻧﻪ ﻻ ﯾﻔرق ﺑﯾن اﻷﻟف اﻟﻣﻣدودة وأﻟف اﻟﺗﺄﻧﯾث اﻟﻣﻘﺻورة.

ﻣظﺎﻫر ﺗﺗﻌﻠق ﺑﺎﻟﻛﺗﺎﺑﺔ :

* أﺳﻠوب ﻛﺗﺎﺑﺔ ﻏﯾر ﻣﻧﺗظم.
* ﻋدم اﻟﻣﯾل إﻟﻰ اﻟﻛﺗﺎﺑﺔ ﻟﻔﺗرات طوﯾﻠﺔ.
* ﯾﻔﺿل ﻓﻲ ﺑﻌض اﻷﺣﯾﺎن أوﺿﺎﻋﺎ ﻏﯾر ﻋﺎدﯾﺔ ﻓﻲ اﻟﺟﻠوس أﺛﻧﺎء اﻟﻛﺗﺎﺑﺔ.
* ﺗﺑﺎﯾن ﻓﻲ اﻟﻣﺳﺎﻓﺎت ﺑﯾن اﻟﺣروف أو ﺑﯾن اﻟﻛﻠﻣﺎت ( اﻟﺳﻌﯾدي، 2019؛ 38، ( 39 ﻣظﺎﻫر ﺗﺗﻌﻠق ﺑﺎﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﻛﻼم:
* اﻟﺧﻠط ﺑﯾن اﻷﺻوات اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ.
* ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﺗﻧﻣﯾﺔ اﻷﺷﯾﺎء.
* ﺿﻌف اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ اﻟﻧطق اﻟﺻﺣﯾﺢ.

ﻣظﺎﻫر ﺗﺗﻌﻠق ﺑﺎﻟﺗﻧظﯾم:

* ﻋدم وﺟود اﺳﺗراﺗﯾﺟﯾﻪ ﺗﻧظﯾﻣﯾﺔ ﻣﺣددة ﻟدﯾﻪ.
* ﺿﻌف اﻟﺗﻧظﯾم اﻟﺧﺎص ﺑﺎﻟﺟدول اﻟدراﺳﻲ واﻷدوات وﺑﻘﯾﺔ اﻷﺷﯾﺎء اﻟﺗﻲ ﯾﺳﺗﺧدﻣﻬﺎ ﻓﻲ ﻋﻣﻠﯾﺔ اﻟﺗﻌﻠم ﻣﺛل : ﺿﻌف ﺗذﻛر اﻟواﺟب اﻟﻣدرﺳﻲ وﺗﻧظﯾﻣﻪ.

( أﺣﻣد اﻟﺳﻌﯾدي، 2009؛ (40 ﻣظﺎﻫر ﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻟﺗواﻓق اﻟذاﺗﻲ :

* ﺳرﯾﻊ اﻟﻐﺿب ، ﻣﻧدﻓﻊ.
* ﻗد ﯾﻌﺎﻧﻲ ﻣن ﺻداع ، ﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻲ اﻟﻬﺿم ، دوار.
* ﺗﺑول ﻻ إرادي.
* ﺑﻌض ﺣﺎﻻت ﻣن اﻟﻔوﺑﯾﺎ ﻛﺎﻟﺧوف ﻣن اﻟظﻼم.
* ﻣﺷﺎﻋر اﻟﻔﺷل وﻋدم اﻷﻣﺎن وﻓﻘد اﻟﺛﻘﺔ ﺑﺎﻟذات. ﻣظﺎﻫر ﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻟﺣرﻛﺔ :
* اﻟﻧﺷﺎط اﻟزاﺋد ﻣﻊ ﻋدم اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ إﺗﻣﺎم ﻋﻣل ﯾﻘوم ﺑﻪ أو اﻟﺗرﻛﯾز ﻓﻲ ﻗراءة أو ﻋﻣل.
* ﺿﻌف اﻟﺗرﻛﯾز اﻟﻌﺿﻠﻲ واﻟﺣرﻛﻲ ﻓﻲ اﻟﻣﺷﻲ واﻟﺟري.
* ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﻋﻘد رﺑﺎط اﻟﺣذاء. ﻣظﺎﻫر ﻣﺗﻌﻠﻘﺔ ﺑﺎﻟذاﻛرة :
* ﺻﻌوﺑﺔ اﺳﺗدﻋﺎء اﻟذاﻛرة ﻓﻲ ﺗرﺟﻣﺔ اﻹﺷﺎرات اﻟﺑﺻرﯾﺔ إﻟﻰ إﺷﺎرات ﺳﻣﻌﯾﺔ وﺑﺎﻟﻌﻛس (إﺷﺎرات ﺳﻣﻌﯾﺔ إﻟﻰ ﻛﻼم )
* ﺿﻌﯾف وﺳرﯾﻊ اﻟﻧﺳﯾﺎن ﻓﯾﻣﺎ ﯾﺗﻌﻠق ﺑﺗﻬﺟﻲ اﻟﻛﻠﻣﺎت أو أرﻗﺎم اﻟﺣﺳﺎب وﺗﺳﻠﺳل أﺣرف اﻟﻬﺟﺎء وأﯾﺎم اﻷﺳﺑوع.
* ﺑطء ﻓﻲ اﻻﺳﺗدﻋﺎء ﻣن اﻟذاﻛرة ﻟﻠرﻣوز اﻟﻠﻐوﯾﺔ اﻟﺑﺻرﯾﺔ ( ﺣﻣزة ، 2009 ، ( 64 ﺗﺻﻧﯾف boder ﺳﻧﺔ 1970 ﻟﻌﺳر اﻟﻘراءة :

ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﺳﻣﻌﻲ : ﯾظم اﻷطﻔﺎل اﻟذﯾن ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﻋﯾوب اﻟﺻوﺗﯾﺔ اﻟﺗﻲ ﯾظﻬر ﻓﯾﻬﺎ ﻋﯾب أوﻟﻰ ﻓﻲ اﻟﺗﻛﺎﻣل ﺑﯾن أﺻوات اﻟﺣروف وﻫؤﻻء ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﻋﺟز ﻓﻲ ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺎت وﻫﺟﺎﺋﻬﺎ.

ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﻔﻛرﯾﺔ : ﯾظم اﻷطﻔﺎل اﻟذﯾن ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﻋﯾوب أوﻟﯾﺔ ﻓﻲ اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ إدراك اﻟﻛﻠﻣﺎت وﻫؤﻻء ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﺻﻌوﺑﺔ ﻧطق اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﺄﻟوﻓﺔ ﻛﻣﺎ ﻟو ﻛﺎﻧوا ﯾواﺟﻬوﻧﻬﺎ ﻷول ﻣرة، ﻻ ﯾﺟدون ﺻﻌوﺑﺔ ﻓﻲ ﻫﺟﺎﺋﻬﺎ ﻋﻧد اﻟﻛﺗﺎﺑﺔ وﻫذا اﻟﻧوع ﻣن ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﻧﺎدر ﺟدا ﺗﺑرز ﻓﯾﻪ اﻟﺳواﺑق اﻟوراﺛﯾﺔ ﺑﺷﻛل واﺿﺢ.

ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﻣﺧﺗﻠط : وﯾظم اﻷطﻔﺎل اﻟذﯾن ﯾﻌﺎﻧون ﻣن ﺻﻌوﺑﺎت ﺻوﺗﯾﺔ وﺻﻌوﺑﺎت ﻓﻲ إدراك اﻟﻛﻠﻣﺎت ﻓﻲ ﻫذا اﻟﻧوع ﯾﺗم اﻟﺧﻠط ﺑﯾن اﻟﺣروف اﻟﻣﺗﺷﺎﺑﻬﺔ ﺑﺻرﯾﺎ وﺳﻣﻌﯾﺎ (ﺣﺎﻓظ ، 1998 ؛ 57 ، ( 58

ﺗﺻﻧﯾف ﺣﺳب اﻟﻌواﻣل اﻟﻣﺳﺑﺑﺔ ﻟﻺظطراب :

اﻗﺗرﺣت f. estienne ﺗﺻﻧﯾف ﻓﯾﻪ ﻧوﻋﯾن ﻣن ﻋﺳر اﻟﻘراءة :

-1 ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﺣﻘﯾﻘﻲ :

ﯾدﻋﻰ ﻛذﻟك ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﺧﺎص أو اﻟﺗطوري ، ﯾرﺟﻊ إﻟﻰ اﺿطراﺑﺎت أﺻﻠﻬﺎ وراﺛﯾﺔ أو ﺗﻛوﯾﻧﯾﺔ اﻷﺻل ﻣﻊ إﺻﺎﺑﺔ ﺑﺳﯾطﺔ دﻣﺎﻏﯾﺔ.

-2 ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﻛﺎذب :

ﯾﺣدث ﻧﺗﯾﺟﺔ اﺿطراﺑﺎت اﻟﻣﺣﯾط وﻧﻣﯾز ﻓﯾﻬﺎ :

* ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﺑﯾداﻏوﺟﯾﺔ : ﺗﺗﺳﺑب ﻓﯾﻬﺎ اﻟظروف اﻟﻣدرﺳﯾﺔ ﻣﺛل اﻟﻐﯾﺎﺑﺎت اﻟﻣﺗﻛررة.
* ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟﻌﺎطﻔﻲ : ﯾﻧﺗﺞ ﻣن ﻋدم اﻟﻧﺿﺞ اﻻﻧﻔﻌﺎﻟﻲ.
* ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻻﺟﺗﻣﺎﻋﯾﺔ اﻟﺛﻘﺎﻓﯾﺔ : ﺗﺗﺳﺑب ﻓﻲ ﺣدوث ﻫذا اﻟﻧوع ﻣن ﻋﺳر اﻟﻘراءة اﻟظروف اﻻﺟﺗﻣﺎﻋﯾﺔ اﻟﻐﯾر ﻣﻼﺋﻣﺔ ﻟﺣﯾﺎة اﻟطﻔل ( ﻗﯾرواﻧﻲ ، 2009 ، .( 48

اﻷﺧطﺎء اﻟﻣﻠﺣوظﺔ أﺛﻧﺎء اﻟﻘراءة :

اﻟﺣـــذف : ﯾﻣﯾل اﻟطﻔل إﻟﻰ ﺣذف اﻟﻛﻠﻣﺎت ﻓﻲ اﻟﻘراءة وأﺣﯾﺎﻧﺎ ﺑﺣذف أﺟزاء ﻣن اﻟﻛﻠﻣﺔ اﻟﻣﻘروءة ( ﻣﺛﺎل : " وﺟدت ﻗﻠم رﺻﺎص " ﯾﻧطﻘﻬﺎ اﻟطﻔل " وﺟد ﻗﻠم " ) ﻓﺈن اﻟطﻔل ﯾﻛون ﺣذف ﺣرف اﻟﺗﺎء وﻛﻠﻣﺔ رﺻﺎص.

اﻹدﺧﺎل : أﺣﯾﺎﻧﺎ ﯾدﺧل اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻓﻲ اﻟﺳﯾﺎق ﻛﻠﻣﺔ ﻟﯾﺳت ﻣوﺟودة ( ﻣﺛﺎل : ﻛﺄن ﯾﻘرأ

اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﺟﻣﻠﺔ " ﺗوﺟد اﻟﻧﺟوم ﻓﻲ اﻟﺳﻣﺎء " ﻓﯾﻘرأﻫﺎ " ﺗوﺟد اﻟﻧﺟوم ﻓﻲ اﻟﺳﻣﺎء اﻟزرﻗﺎء"

اﻹﺑدال : ﻋﻧدﻣﺎ ﯾﻘرأ اﻟطﻔل ﺟﻣﻠﺔ ﻣﺛﻼ : "ﻣﺣﻣد ﺗﻠﻣﯾذ ﺷﺎطر" ﻓﯾﺑدﻟﻬﺎ ﺑـ "ﻣﺣﻣد ﺗﻠﻣﯾذ ﻣﺟﺗﻬد"

اﻟﻘراءة اﻟﺳرﯾﻌﺔ وﻏﯾر اﻟﺻﺣﯾﺣﺔ : ﯾﻣﯾل اﻟﺗﻠﻣﯾذ ذو ﻋﺳر اﻟﻘراءة إﻟﻰ اﻟﻘراءة ﺑﺷﻛل ﺳرﯾﻊ وﯾﻛﺛر ﻣن اﻷﺧطﺎء، ﺧﺻوﺻﺎ ﻋﻧد ﺣذف ﺑﻌض اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﺗﻲ ﻻ ﯾﺳﺗطﯾﻊ ﻗراءﺗﻬﺎ.

اﻟﺗﻛرار : ﺑﻌض اﻟﺗﻼﻣﯾذ ﯾﻠﺟﺄ إﻟﻰ ﺗﻛرار ﻛﻠﻣﺎت أو ﺟﻣل ﻧﺎﻗﺻﺔ ﺣﯾن ﺗﺻﺎدﻓﻬم ﻛﻠﻣﺔ ﻻ

ﯾﻌرﻓوﻧﻬﺎ ﻣﺛل : " اﻷﺳد ﺣﯾوان ﻣﻔﺗرس " ﻓﯾﻘرأ اﻷﺳد ﺣﯾوان وﻣن ﺛم ﯾﺗوﻗف ﻋﻧد ﻛﻠﻣﺔ

" ﻣﻔﺗرس " وﯾﻌﯾد اﻷﺳد ﺣﯾوان .....

اﻟﻘراءة اﻟﺑطﯾﺋﺔ : ﯾﻘرأ ﺑﻌض اﻷطﻔﺎل ﺑﺑطء وذﻟك ﻋﻠﻰ ﺷﻛل ﻛﻠﻣﺔ - ﻛﻠﻣﺔ وﻗد ﯾﻛون ذﻟك ﺑﻣﺛﺎﺑﺔ ﻋﺎدة ﺑﺎﻟﻧﺳﺑﺔ ﻟﻬم ( ﻋوض اﷲ ﺳﺎﻟم ، 2008 ؛ .(155

ﺧطوات ﺗﺷﺧﯾص ﺣﺎﻻت ﻋﺳر اﻟﻘراءة :

ﺗﺗﻣﺛل ﻫذﻩ اﻟﺧطوات ﺑﺎﺳﺗﺧدام ﻋدة إﺟراءات وﻣﻼﺣظﺎت ﻣﻧﺎﺳﺑﺔ ﻣن ﻗﺑل اﻟﻣﻌﻠﻣﯾن واﻷﺧﺻﺎﺋﯾﯾن:

ﻣﻼﺣظﺔ أداء اﻟطﺎﻟب اﻟﻘراﺋﻲ وﻫل ﯾﺗﻧﺎﺳب ذاﻟك اﻷداء ﻣﻊ ﻋﻣرﻩ اﻟزﻣﻧﻲ أو اﻟﻌﻘﻠﻲ أم ﻻ

* ﺗﻘوﯾم ﻗدرات اﻟطﺎﻟب اﻟﺣﺳﯾﺔ ، اﻟﺳﻣﻌﯾﺔ واﻟﺑﺻرﯾﺔ ﺑﺎﺳﺗﺧدام اﻻﺧﺗﺑﺎرات ذات اﻟﺻﻠﺔ.
* ﺗﻘوﯾم ﻗدرات اﻟطﺎﻟب اﻷﻛﺎدﯾﻣﯾﺔ ( اﻟﺗﺣﺻﯾﻠﯾﺔ ) ﺑﺎﺳﺗﺧدام اﺧﺗﺑﺎرات.
* ﺗﻘوﯾم ﻗدرات اﻟطﺎﻟب اﻟﻌﻘﻠﯾﺔ ( اﻟذﻛﺎء ).
* ﻣﻼﺣظﺔ أداء اﻟطﺎﻟب اﻟﻘراﺋﻲ وﺧﺎﺻﺔ اﻟﻘراءة اﻟﺟﻬرﯾﺔ ﻓﻬل ﯾﻧطق ﺻﺣﯾﺢ أو ﯾﺣذف أو ﯾﻌدل ﻓﻲ ﻗراءة اﻟﺣروف واﻟﻛﻠﻣﺎت.

( ﻓرج ﺳﻬﯾل ، .( 76 : 2012

أﻫﻣﯾﺔ اﻟﺗدﺧل اﻟﻌﻼﺟﻲ ﻓﻲ ﺣﺎﻻت اﻟﻌﺳر اﻟﻘراﺋﻲ:

إن ﻣﺟرد اﻟﺗﻌرف ﻋﻠﻰ اﻟﻣﻌﺳرﯾن ﻗراﺋﯾﺎ أو ﺗﺣدﯾدﻫم ﻣن ﺧﻼل اﻹﺟراءات اﻟﺗﺷﺧﯾﺻﯾﺔ ﻻ ﯾﻌﻧﻲ ﺷﯾﺋﺎ ﻣﺎ ﻟم ﯾﺗﺑﻌﻪ اﻟﻌﻼج اﻟﻣﻧﺎﺳب ﻟﺣﺎﻻت اﻟﻌﺳر اﻟﻘراﺋﻲ، وﻋﻣﻠﯾﺔ اﻟﺗدﺧل واﻟﻌﻼج ﺗﻌﺗﺑر ﻣﺳؤوﻟﯾﺔ اﻟﺟﻣﯾﻊ ﻓﻲ اﻟﻣﻧزل واﻟﻣدرﺳﺔ.

ﯾوﺿﺢ إﯾﻛول :EKWALL 1966 أن ﻫﻧﺎ ﺛﻼث أﻧواع ﻣن ﺑراﻣﺞ اﻟﻘراءة وﻫﻲ :

-1 اﻟﺑراﻣﺞ اﻹﻧﻣﺎﺋﯾﺔ : وﻫﻲ ﺑراﻣﺞ اﻟﺗﻌﻠﯾم اﻟﺗﻲ ﺗﻣت ﻓﻲ اﻟﻔﺻل اﻟﻌﺎدي واﻟﺗﻲ ﯾﺗﺑﻌﻬﺎ اﻟﻣﻌﻠم ﻟﻣﺗﺎﺑﻌﺔ اﺣﺗﯾﺎﺟﺎت اﻟﺗﻼﻣﯾذ اﻟذﯾن ﯾﺗﻘدﻣون ﺑﻣﻌدل ﻋﺎدي ﯾﺗﻔق ﻣﻊ ﻗدراﺗﻬم.

-2 اﻟﺑراﻣﺞ اﻟﺗﺻﺣﯾﺣﯾﺔ : وﻫﻲ ﺑراﻣﺞ ﻟﺗﻌﻠﯾم اﻟﻘراءة ﻋن طرﯾق ﻣدرس اﻟﻔﺻل ﺧﺎرج ﺟو اﻟﻔﺻل اﻟدراﺳﻲ ﻟﺗﺻﺣﯾﺢ ﺻﻌوﺑﺎت اﻟﻘراءة اﻟﺟﺎدة.

-3 اﻟﺑراﻣﺞ اﻟﻌﻼﺟﯾﺔ : وﻫﻲ ﺑراﻣﺞ ﻟﺗﻌﻠﯾم اﻟﻘراءة ﺗﺳﺗﺧدم ﺧﺎرج اﻟﻔﺻل اﻟدراﺳﻲ ﻟﺗﻌﻠﯾم ﻣﻬﺎرات اﻟﻘراءة اﻹﻧﻣﺎﺋﯾﺔ اﻟﻧوﻋﯾﺔ ﻟﺗﻼﻣﯾذ دون اﻟﻣﺳﺗوى ﻓﻲ اﻟﻘراءة.

( أﺣﻣد ﻋﺑد اﻟﻛرﯾم ﺣﻣزة ، 2008 ؛ 95 ، .( 96 ﻋﻼج ﻋﺳر اﻟﻘراءة :

طرﯾﻘﺔ ﺗﻌدد اﻟﺣواس :

ﺗﻌﺗﻣد ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ ﻋﻠﻰ اﻟﺗﻌﻠﯾم اﻟﻣﺗﻌدد اﻟﺣواس، أي اﻻﻋﺗﻣﺎد ﻋﻠﻰ اﻟﺣواس اﻷرﺑﻌﺔ ( اﻟﺑﺻر، اﻟﺳﻣﻊ، اﻟﺣرﻛﺔ، اﻟﻠﻣس ) ﻓﻲ ﺗﻌﻠم اﻟﻘراءة ﻓﺎﺳﺗﺧدام أﺳﻠوب اﻟﺣواس اﻟﻣﺗﻌددة ﻓﻲ اﻟﺗﻌﻠﯾم ﯾﻌزز ﻣن ﻗدرة اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة وﯾﺣﺳﻧﻬﺎ ﺣﯾث ﯾﻧطق اﻟﺗﻠﻣﯾذ اﻟﻛﻠﻣﺔ وﺑﻬذا ﯾﺳﺗﺧدم ﺣﺎﺳﺔ اﻟﺳﻣﻊ وﯾﺷﺎﻫد اﻟﻛﻠﻣﺔ وﯾﺳﺗﺧدم ﺣﺎﺳﺔ اﻟﺑﺻر وأن ﯾﺗﺑﻊ اﻟﻛﻠﻣﺔ وﯾﺳﺗﺧدم ﺣﺎﺳﺔ اﻟﺣرﻛﺔ ﻓﺈذا ﺗﺗﺑﻊ اﻟﻛﻠﻣﺔ ﺑﺈﺻﺑﻌﻪ ﻓﺈﻧﻪ ﯾﺳﺗﺧدم ﺣﺎﺳﺔ اﻟﻠﻣس. ﺣﯾث ﺗﺳﺗﺧدم طرﯾﻘﺔ ﺗﻌدد اﻟﺣواس ( ( VAKT ﻓﻲ ﻛﺛﯾر ﻣن اﻟطرق اﻟﻌﻼﺟﯾﺔ ﻣﻧﻬﺎ :

طرﯾﻘﺔ ﻓﯾزﻧﺎﻟد :

ﺗﻘوم ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ ﻋﻠﻰ أﺳﺎس دﻣﺞ اﻟﺧﺑرة اﻟﻐوﯾﺔ ﺑﺄﺳﻠوب ﻣﺗﻌدد اﻟﺣواس ، ﺣﯾث ﯾطﻠب ﻣن اﻟﺗﻼﻣﯾذ أن ﯾﻣﻠوا ﻗﺻﺻﻬم وﺧﺑراﺗﻬم اﻟﺧﺎﺻﺔ واﻟﺗﻲ ﺳﯾﺗم ﺗﻌﻠﻣﻬﺎ ﺛم ﺑﻌد ذﻟك ﺗﻘوم ﺑﺗﺣدﯾد اﻟﻣﻔردات أو اﻟﺟﻣل اﻟﻣراد ﺗﻌﻠﻣﻬﺎ ﺛم ﯾﻘوم اﻷطﻔﺎل ﺑﻧطق ﻫذﻩ اﻟﻛﻠﻣﺎت وﻣﺷﺎﻫدﺗﻬﺎ أﺛﻧﺎء ﻧطﻘﻬﺎ ﺛم ﺗﺗﺑﻊ ﻫذﻩ اﻟﻛﻠﻣﺔ ﺑﺎﻷﺻﺑﻊ وﺑﻌدﻩ ﯾطﻠب إﻟﯾﻬم أن ﯾﻛﺗﺑوا ﻫذﻩ اﻟﻛﻠﻣﺔ ﻣن اﻟذاﻛرة ﺛم اﻟﻌودة ﻟﻣﺷﺎﻫدة اﻟﻛﻠﻣﺔ ﺛﺎﻧﯾﺔ ﺛم ﻗراءة ﺟﻬرﯾﺔ أﻣﺎم اﻷﺳﺗﺎذ وﻣﺎ ﯾﻣﯾز ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ أﻧﻬﺎ ﺗﻌﺗﻣد ﻋﻠﻰ اﻟطرﯾﻘﺔ اﻟﻛﻼﻣﯾﺔ ﻓﻲ ﺗدرﯾس اﻟﻣﻔردات ﺣﯾث ﯾرﻛز ﻋﻠﻰ اﻟﻛﻠﻣﺔ ﻛﺎﻣﻠﺔ ﻻ ﻋﻠﻰ أﺻواﺗﻬﺎ اﻟﻣﻛوﻧﺔ ﻣﻧﻬﺎ وﺗﻣر ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ ﺑﻣراﺣل :

اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻷ وﻟﻰ :

-1 ﯾﻛﺗب اﻟﻣﻌﻠم اﻟﻛﻠﻣﺔ أﻣﺎم اﻟﺗﻼﻣﯾذ.

-2 ﯾﺗﺑﻊ اﻟطﻔل اﻟﻛﻠﻣﺔ ﺑﺈﺻﺑﻌﻪ ﻣﻊ ﻧطﻘﻬﺎ.

-3 اﻻﺳﺗﻣرار ﻓﻲ ﻋﻣﻠﯾﺔ اﻟﺗﺗﺑﻊ ﺣﺗﻰ ﯾﺻﺑﺢ اﻟطﻔل ﻗﺎدرا ﻋﻠﻰ ﻛﺗﺎﺑﺔ اﻟﻛﻠﻣﺔ دون أن ﯾﻧظر إﻟﯾﻬﺎ.

-4 ﯾﺳﺗﺧدم اﻟطﻔل اﻟﻛﻠﻣﺔ ﻓﻲ ﻗﺻﺗﻪ ﻣن ﺧﺑرﺗﻪ وﯾﻘرأﻫﺎ ﺛم طﺑﺎﻋﺗﻬﺎ وﺗﻌﻠﯾﻘﻬﺎ ﻟﺗﻌزﯾز اﻟطﻔل وﺗﺷﺟﯾﻌﻪ ﻋﻠﻰ اﻟﻘراءة.

اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻟﺛﺎﻧﯾﺔ :

ﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ ﯾﺻﺑﺢ اﻟطﻔل ﻗﺎدرا ﻋﻠﻰ ﺗﻌﻠم ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺔ دون اﻟﺣﺎﺟﺔ إﻟﻰ ﺗﺗﺑﻊ اﻷﺻﺑﻊ ﺣﯾث ﯾﺗﻌﻠم ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺔ ﻣﺑﺎﺷرة ﻋﻧد ﻛﺗﺎﺑﺗﻬﺎ ﻣن ﻗﺑل اﻟﻣدرس.

اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻟﺛﺎﻟﺛﺔ :

ﻫﻧﺎ ﯾﺳﺗطﯾﻊ اﻟطﺎﻟب ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺔ اﻟﻣطﺑوﻋﺔ واﻟﺗﻌرف إﻟﯾﻬﺎ ﺑﺻرﯾﺎ ﻋﻧد ﻣﺷﺎﻫدﺗﻬﺎ ﺑﻌد ﻗراءﺗﻬﺎ ﻟﻣرة أو ﻣرﺗﯾن وﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ ﺗﻘدم ﻟﻠطﺎﻟب اﻟﻛﺗب ﻣطﺑوﻋﺔ ﻟﯾﻘرأ ﻣﻧﻬﺎ.

وﯾﻛﺗﺳب اﻟطﺎﻟب ﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ اﻟﻘدرة ﻋﻠﻰ ﻗراءة ﻛﻠﻣﺎت ﺟدﯾدة ﻣن ﺧﻼل اﻛﺗﺳﺎب اﻟﺧﺑرات اﻟﺳﺎﺑﻘﺔ ﻟﻣﺷﺎﺑﻬﺗﻬﺎ ﻟﻛﻠﻣﺎت ﺳﺑق ﺗﻌﻠﻣﻬﺎ ﻓﻘد وﺻل اﻟطﻔل ﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟﻣرﺣﻠﺔ إﻟﻰ ﻣرﺣﻠﺔ اﻟﺗﻌﻣﯾم وﻣﺎ ﻋﻠﻰ اﻟﻣدرس ﻫﻧﺎ إﻻ ﺗﻘدﯾم اﻟﻣﺎدة اﻟﻛﺎﻓﯾﺔ ﻟﻠطﺎﻟب ﻟﯾﻘوم ﺑﻘراءﺗﻬﺎ ( اﻟراﺷدان وآﺧرون ، 2009 ؛ 149 ، .( 150

وﻧﺳﺗﺧﻠص ﻣن ﺧﻼل ﻣﺎ ﺳﺑق أن اﻟﺗﻼﻣﯾذ ذوي ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﻋﻧد ﻣﻌﺎﻟﺟﺗﻬم ﻣن طرف اﻟﻣﻌﻠم ﻓﻬذا اﻷﺧﯾر ﯾﻛﺗب اﻟﻛﻠﻣﺔ أﻣﺎم اﻟﺗﻼﻣﯾذ وﯾﺗﺑﻌﻬﺎ ﺑﺄﺻﺑﻌﻪ إﻟﻰ أن ﯾﺻﺑﺢ ﻣﺗﻣﻛﻧﺎ ﻣن ﻗراءﺗﻬﺎ ﺑﺻورة ﺟﻬرﯾﺔ.

طرﯾﻘﺔ رﯾﺑوس:

ﯾﺳﺗﺧدم ﻓﻲ ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ ﺻور ﺑدﻻ ﻣن اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ ﻓﻌﻧدﻣﺎ ﯾرﯾد اﻟﺗﻠﻣﯾذ أن ﯾﺗﻌﻠم ﻛﻠﻣﺔ " ﻗﻠم " ﻣﺛﻼ ﻓﺈﻧﻪ ﯾرﺳم ﻟﻪ ﺻورة ﻗﻠم وﺗﺗﺿﻣن ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ أرﺑﻊ ﻛﺗب، ﻛل ﻛﺗﺎب ﯾﺣﺗوي ﻋﻠﻰ أﺷﻛﺎل ﻓﯾﻘوم ﺑﺗﺳﻣﯾﺔ ﻫذﻩ اﻷﺷﻛﺎل ﺑﻘﻠم اﻟرﺻﺎص، وﻻ ﯾﻧﺗﻘل اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻟﻠﺷﻛل اﻟﺗﺎﻟﻲ إﻻ ﺑﻌد أن ﯾﺟﯾب إﺟﺎﺑﺔ ﺻﺣﯾﺣﺔ وﺑﻌد اﻻﻧﺗﻬﺎء ﻣن ﻫذﻩ اﻟﻛﺗب ﯾوﺟد ﻛﺗﺎب راﺑﻊ ﻋﺑﺎرة ﻋن ﻗﺎﻣوس ﻣن اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣرﺳوﻣﺔ ( ﺗوﺟد ﺻورة ﻣﺛﻼ ﻟﻛراس) وﻗﺎﻣوس ﻣن اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﻌﻘدة ورﺳﻣﻬﺎ ﻗطﻌﺔ ﻟﻠﻔﻬم اﻟﻘراﺋﻲ ﺑﻌد ذﻟك ﯾدﺧل اﻟطﻔل إﻟﻰ ﻣرﺣﺔ اﻟﺗﺣول ﻟﻘراءة اﻟﻛﻠﻣﺎت واﻟﻬﺟﺎء اﻟﺻﺣﯾﺢ ﻟﻬﺎ ﺑدﻻ ﻣن ﻣﻌرﻓﺗﻬﺎ ﻋن طرﯾق رﺳﻣﻬﺎ، وﻓﯾﻬﺎ ﺗﻛﺗب اﻟﻛﻠﻣﺔ ﺑﺣروف ﻛﺑﯾرة وﺑﻌد ذﻟك ﯾدﺧل اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻣرﺣﻠﺔ اﻟﻘراءة اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ ﻟﻠﻛﻠﻣﺎت واﻟﺟﻣل (ﺑطﺎطﯾﺔ وﺑوﻛﺎﺳﻲ، 2012؛ 66 ، (67

وﻧﺳﺗﻧﺗﺞ ﻣن ﺧﻼل ﻫذﻩ اﻟطرﯾﻘﺔ أن اﻟﺗﻠﻣﯾذ اﻟذي ﯾﻌﺎﻧﻲ ﻣن ﻋﺳر اﻟﻘراءة ﻧﺑدأ ﺑﺗﻌﻠﯾﻣﻪ ﻋن طرﯾق اﻟﺻور ﺑدل اﻟﻛﻠﻣﺎت ﺑﺗدرﯾﺞ ﺣﺗﻰ ﯾﺻﺑﺢ ﻗﺎدرا ﻋﻠﻰ ﻗراءة اﻟﻛﻠﻣﺎت اﻟﻣﻛﺗوﺑﺔ ﻓﻬﻧﺎ ﯾﺳﺗﻐﻧﻲ اﻟﺗﻠﻣﯾذ ﻋن ﻣﻼﺣظﺔ اﻟﺻور أي ﯾﺗﻌﻠم ﻣن ﺧﻼل ﻣﻼﺣظﺔ.

**.II** **الكتابة**

***-1 تعريف الكتابة:***

قبل الخوض في أي مصطلح يجب أوال تحديد مفهومه اللغوي واالصطالحي:

الكتابة لغة:

عرف )القلقشندي ،4112، ص)80 الكتابة بأنها لغة مصدر كتب يكتب كتابا وكتابه ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال: كتبت القوم إذا اجتمعوا ومنه قيل لجماعة الخيل كتيبة، كما سمي خرز القربة كتابة لضم بعض الخرز إلى بعض وقال ابن االعرابي: وقد تطلق الكتابة على العلم )دبابعة. ب ت .)2: إذا في اللغة العربية تأتي الكتابة من الفعل كتب وتعني الجمع أو العلم

الكتابة اصطالحا:

لقد تعددت تعريفات الكتابة باختالف العلوم التي تدرسها ونذكر من هده التعريفات:

الكتابة نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية او المحسوسة والتي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم بغرض حفظ او إيصال معلومات يمكن استرجاعها بواسطة أي شخص يعرف هذه اللغة والقواعد المنظمة لعملية الترميز المستخدمة في هذا النظام .(Coulmas1989) ويتفق مع هذا الرأي اللغويون العرب المحدثون إذ يرى حجازي )0121( أن الكتابة ما هي "إال محاولة للرمز إلى المنطوق". )الخيري .)4111 ومنه نستنتج أن الكتابة هي تمثيل للغة فهي أيضا تتطلب اتفاق جماعة من الناس حول هده الرموز التي تفقد معناها خارج هذه الجماعة فنحن مثال نرى الكتابة الصينية حروفا وأشكاال خالية من المعنى.

الكتابة تصوير خطي ألصوات منطوقة او فكرة تجول في النفس او رأي مقترح او تأثر بحادثة او نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف

على قواعده واصوله واشكاله. )النجار.)11: 4100 وهذا التعريف يحيلنا إلى البعد النفسي واإلنساني للكتابة فهي تحمل أيضا دالالت نفسية وانفعالية فقد يختلف خط الشخص الواحد باختالف حالته النفسية حتى أن خط التلميذ قد يتغير بين بداية الدرس ونهايته نتيجة اإلرهاق، كما بشبر التعريف إلى الوظيفة التواصلية للكتابة والتي تفيد في نقل العلوم والمعارف وتبادل االفكار بين الناس.

تتطلب الكتابة قدرات معرفية وذهنية إلنجازها فيرى )الناشف ،)4112 أن عملية الكتابة تتطلب التنسيق بين أكثر من جهاز، فهناك القدرة على التحكم في عضالت اليد والتوافق الحركي والعصبي العضلي لحركة أصابع اليد مع حركة العينين، وهذه تتطلب مستوى من النضج العصبي والعضلي وتدريب على الحركة السليمة في االتجاه السليم وفي تتابع محدد، إذ إن التوافق البصري للطفل مع حركة اليد على الورق يعتبر من ضرورات الكتابة )دبابعة، ب ت: .)5

أما في مجال االرطفونيا فالكتابة نشاط حسي – معرفي – حركي يندرج ضمن فرع اللغة المكتوبة أحد قطبي االرطفونيا )اللغة الشفهية/ اللغة المكتوبة( ويتطلب سالمة األجهزة الحسية والقدرات المعرفية وقد يتعرض كغيره من النشاطات اللغوية إلى اضطرابات.

***-2 مراحل النمو اللغوي الكتابي:***

إن الكتابة كغيرها من النشاطات المكتسبة البد ان يمر تعلمها بمراحل متتالية للتمكن من اتقانها وهو ما يعرف بمراحل النمو اللغوي الكتابي والمتمثلة في:

**مرحلة التخطيط:**

وهي مرحلة تسبق الكتابة تتميز بهيمنة الرسم على المعنى وتتميز بالرغبة في التخيل ورسم األشكال ومن أهم خصائصها:

رسم الخطوط المستقيمة بشكل مكسر أو مقوس أو متقطع

رسم المنحنيات بزوايا حادة )على شكل مثلثات(

السطور غير مستقيمة

عدم احترام الهامش )ينظر، الغبريني، )01 :4101/4108

**مرحلة الخط:**

تتميز بتكوين الطفل لمهارات إدراكية وحركية وتنمية للقدرات المستعملة من أجل إجادة

الحركات الالزمة للكتابة اليدوية وتتجلى مظاهرها في:

كتابة مقروءة

السطور مستقيمة ومنتظمة األبعاد

الربط بين الروف يصبح جيد

استعمال سليم للهامش )ينظر، الغبريني، )02 :4101/4108

**مرحلة ما بعد الخط:**

أو مرحلة الكتابة والتي تتميز بالرغبة في انتاج المعنى الالزم لالتصال وكذا النضج العصبي للدماغ وتطور القدرات المعرفية مما يؤدي إلى زيادة في سرعة الكتابة وتبسيط ألشكال الحروف وتطبيق أمثل لقواعد الكتابة.

***-3 مراحل الكتابة:***

أما مراحل الكتابة فهي ثالث محطات رئيسية تمر عبرها عملية الكتابة وهي كالتالي:

**مرحلة التهجئة:**

فيها تتم تهجئة الكلمات وهو ما يتطلب تمييز الحروف والربط بين الصوت والحرف واستعمال الكلمة في كتابة االنشاء استعماال صحيحا من حيث التهجئة، كما تتطلب هذه المرحلة تمييز الكلمات والتشابه واالختالف فيما بينها )الغبريني، )01 :4101/4108

**مرحلة الكتابة اليدوية:**

تحتاج هذه المرحلة إلى تحكم جيد في الحركات الدقيقة لليد وهذا من خالل عمل العضالت الصغيرة لمعصم اليد وكذا األصابع، وهو ما يمكن التلميذ من التحكم الجيد في حركة القلم

**مرحلة التحرير:**

أو مرحلة التعبير الكتابي والتي تتطلب إضافة إلى اتقان المعالجة اليدوية الدقيقة اشتغال القدرات المعرفية العليا كالتخطيط وكذا المستوى االستعمالي للغة حتى يستطيع الطفل تدوين أفكاره بشكل منطقي ومتسلسل.

***-4 تعريف النسخ:***

إن النسخ (Orthographe***)*** في أصله اللغويكلمة يونانية قديمة تنقسم إلى جزأين (orthos)

التي تعني صحيح و (graphein) والتي تعني الكتابة، إذا فالنسخ يعني طريقة الكتابة الصحيحة لكلمات لغة معينة((BELALA 2012/2013: 37،

أما اصطالحا فهو نشاط معقد يتطلب تعلما طويال وشاقا يستمر مدى الحياة طالما يواجه الشخص كلمات جديدة (Daché & all. 2015 : 7)، أما القدرة على النسخ أو النقل فتعني اكتساب المهاراتين التاليتين:

القدرة على الكتابة انطالقا من نظام كتابي معين وصوال إلى من مرحلة معايرة والكلمات التي نريد ادخالها في النص.

القدرة على القيام بالحركات الالزمة إلنتاج مجموعة األشكال الخطية المتعلقة بموضوع الكتابة

(Coqueret & all , 2009)

**.I** **عسر الكتابة**

***-1 تعريف عسر الكتابة:***

عسر الكتابة اضطراب نوعي يمس الكتابة، يظهر عند األطفال الذين يتعلمون هذه المهارة وهو يرجع ألسباب عصبية ووراثية، إذا هو اضطراب دائم ال يتعلق بالعوامل الثقافية والمدرسية وال الحاجات العاطفية واالنفعالية كما ال يعود إلى نقص في الذكاء أو إصابة إلحدى الحواس . (Dubois & Roberge . 2010 :6)

وعسر الكتابة كما عرفته الدكتورة بن بوزيد مريم على أنه عدم القدرة على تنسيق عملية الكتابة وصياغتها في جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية وقواعد التنقيط حيث نالحظ ظهور انحراف واضح في الخط ويكثر فيه عكس الحروف ووضع النقاط في غير أماكنها، وعدم احترام السطور في الكتابة، إضافة حروف، كتابة الحروف بشكل معكوس وحذف بعضها من الكلمة، كتابة الكلمات باللهجة المجتمعة السائدة وعدم تمييز الحروف من بعضها البعض.

وحسب الدليل التشخيصي لألمراض النفسية DSM 5فإن عسر الكتابة يعتبر:

* أحد صعوبات التعلم
* يشخص باستخدام اختبارات محددة تخص التعبير الكتابي
* يؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية والدراسية
* ال يرجع إلى اضطرابات حسية

نسب انتشار عسر الكتابة:

توجد صعوبات التعبير الكتابي لدى )%01( على األقل من المجتمع العام للمتعلمين وربما تصل إلى )%48( بالنسبة لمهارات التعبير الكتابي، بينما تصل إلى )%8( بين مجتمع المتفوقين عقليا )الهواري.)1 :4111

أما مدى انتشار اضطراب عسر الكتابة فقد درس بشكل حصري مع نسبة انتشار عسر القراءة حيث تذهب الدراسات إلى أن نسبة انتشار كل من االضطرابين تتراوح ما بين 1 و%( Laurent & all.2012) 01

تتعلق نسبة انتشار عسر الكتابة بعدة متغيرات :

)0 اللغة: هناك لغات ينتشر عسر الكتابة بين مستخدميها أكثر من اللغات األخرى

فهناك لغات

)4 الجنس: تنشر صعوبات التعلم بين الذكور أكثر من اإلناث.

***-2 أنواع عسر الكتابة:***

لقد تعددت تصنيفات عسر الكتابة بتعدد المجاالت التي تدرسه فهناك من يقسم هذا االضطراب حسب سن اإلصابة: عسر كتابة/ عسر كتابة نمائي، فيما يصنفه اخرون باعتماد مستوى اللغة المصاب: عسر كتابة فونولوجي/ عسر كتابة داللي، بينما يرى فريق ثالت أن أسباب حدوث االضطراب يجب أن تؤخذ بعين االعتبار فيضيفون نوعا جديدا وهو غسر الكتابة السمعي اإلنتباهي وسنذكر في هذا الجزء من البحث أهم أنواع عسر الكتابة ومميزات كل واحد منها:

* **عسر الكتابة السطحي:**

األخطاء الشائعة:

* هي إصابة في مسار المعالجة / تعرف بصري خاطئ على شكل الكلمة في الذاكرة.
* اضطراب في االنتباه البصري
* ذاكرة غير دقيقة لصور الكلمات
* كتابة فونيمية
* أخطاء في كتابة الكلمات الغير شائعة
* صعوبات في تقسيم الكالم المكتوب نتيجة غياب المعنى
* اهمال الحروف غير المنطوقة كـ"الـ" الشمسية: )اشمع بدل الشّمع( والتاء المربوطة:)نافذ بدل نافذة(
* ***مالحظة****: هذا النوع من عسر الكتابة يسمى أبضا****: عسر الكتابة الداللي***
* **عسر الكتابة الفونولوجي:**

األخطاء الشائعة:

* الكتابة تستغرق وقتا طويال وتكون شاقة بالنسبة للمصاب
* خلل في كتابة المقاطع والكلمات الجديدة
* امكانية تعلم كتابة الكلمات الشائعة
* كتابة مختصرة )نحوية(
* حذف للحروف والمقاطع: سيارة/ سارة
* إضافة حروف ومقاطع:

تبديل الحروف والمقاطع:

* الخلط بين الحروف المتشابهة بصريا:)ت/ث، ر/ز، س/ش...(
* الخلط بين الحروف المتشابهة سمعيا:)ق/ك، ز،س..(
* **عسر الكتابة المختلط:**

هو عسر الكتابة الذي يظهر فيها خصائص عسر الكتابة الفونولوجي والسطحي معا

* **عسر الكتابة السمعي االنتباهي:**

هذا النوع من عسر الكتابة أسبابه وظيفية بحثه ومن أهم أعراضه

* ضعف في التحليل السمعي للكلمات
* نقص وظيفة االنتباه االنتقائي
* حذف أواخر الكلمات
* حذف مقاطع من الكلمات
* تجاوز )تعدي( األسطر )ينظر: بن بوزيد ب ت: )8

 **عسر الكتابة النمائي:**

يتميز عن غيره من األنواع سالفة الذكر بتأخر سن اإلصابة به فهو يظهر في مرحلة الشباب ويتطور تدريجيا وهو أقل أنواع عسر الكتابة انتشارا وأصعبها من حيث العالج إذ أن أعراضه تتسم بالحدة والخطورة.

-1 ***أعراض عسر الكتابة:***

- االشارات المبكرة:

وهي اعراض تظهر عادة لدى تالميذ السنة الثالثة ابتدائي حيث نستطيع من خاللها التنبؤ باحتمالية اصابة التلميذ بعسر الكتابة، كما يمكن القيام بالكثير من اإلجراءات الوقائية كدروس الدعم وعرض على المختص األرطفوني وهذه األعراض تتمثل في:

-0 الكتابة التلقائية تكون مختصرة: الطفل يكتب عدد قليل من الحروف المختلفة وعدما

نطلب منه كتابة شيء ما ال يتجاوب -4 ظهور الحروف المتقطعة في كتابة التلميذ

-1 ضعف في المفاهيم ما وراء المعرفية: التلميذ ال يعرف معنى "أكتب" وال يستطيع

شرح مفهوم الكتابة من خالل رسم

-2 صعوبات ثابتة في اللغة الشفهية

-8 ضعف في الوعي الفونولوجي

-1 تعرف سيئ على الحروف

- ومع تقدم الطفل في السن وانتقاله إلى األقسام النهائية للمرحلة االبتدائية )الرابعة والخامسة ابتدائي( تتطور لديه أعراض يمكن من خاللها الحكم النهائي على اصابته بعسر الكتابة من عدمه ومن بين هذه األعراض:

-0 ضعف القدرات ما وراء المعرفية: الطفل ال يستطيع شرح ما معنى كلمة

-4 كتابة صوتية: أي أن الطفل يكتب ما يسمعه دون مراعاة القواعد النحوية والضوابط االمالئية

-1 حتى هذه الكتابة الصوتية تتخللها أخطاء

-2 تقطيع سيئ للكلمات

-8 كتابة الكلمة الواحدة بصيغ متعددة

-1 الكتابة باسم الحرف: عندما نطلب من المعسور كتابيا كتابة )أ( فإنه يكتبها )ألف(

-2 الكتابة التلقائية )العفوية( تمتاز باالختصار

كما توجد عدة خصائص مميزة يمكن مالحظتها على األطفال الذين يعانون من عسر الكتابة:

* االستخدام الخاطئ لليد أثناء عملية الكتابة
* عدم احترام المسافات بين الكلمات
* قلب ترتيب الحروف أو ابدالها أو اهمالها
* وضعية خاطئة للجسم عند الكتابة )احناء الظهر واالقتراب كثيرا من الورقة(
* وضع غير مناسب للورقة
* أحجام الحروف تكون غير مناسبة
* امساك القلم بشدة وتشنج األصابع عند الكتابة
* تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة
* اغالق رديء للحروف
* مشكالت في االدراك البصري
* ترتيب خاطئ للحروف داخل الكلمة
* انخفاض في القدرة على التمييز بين الحركات )الضمة، الفتحة، الكسرة( وحروف المد )اوي( أثناء االمالء
* تشكيالت غير ثابتة للحروف
* انخفاض في القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة
* عدم احترام األسطر والهوامش وتنظيم سيئ للكتابة
* االستخدام المتكرر للممحاة )ينظر: بن بوزيد ب ت:)1

ويشير جمال مثقال )4111( إلى األعراض التالية:

* عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة
* الخلط في االتجاهات فالتلميذ قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع العربية من اليسار بدل

كتابتها من اليمين

* ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة
* خلط في الكتابة بين الحرف المتشابهة
* صعوبة في االلتزام بالكتابة على خط مستقيم
* رسم الحرف رسما غير صحيح سوآءا بالزيادة أو النقصان
* إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف
* إهمال النقاط على الحوف وعدم وضعها
* كتابة الحروف المنقوطة وإهمال الحروف غير المنقوطة

)الهواري. )08 :4111

***-4 أسباب عسر الكتابة:***

لقد تعددت نظرة العلماء ألسباب ظهور اضطراب عسر الكتابة عند بعض األشخاص دون غيرهم وهذا باختالف النظريات المفسرة الضطراب عسر الكتابة التي يتبناها كل عالم إال أنه بإمكاننا ادراج جل هذه األسباب تحت أربع محاور رئيسية:

**)1 أسباب قاعدية:**

ويقصد بها الخلل الذي يصيب واحدة أو أكثر من المكتسبات القبلية )معرفة: األلوان واألشكال واالتجاهات، المخطط الجسدي، الجانبية( والتي تعتبر ركيزة تساعد الطفل على اكتساب عدة مهارات حياتية أهمها اللغة بشقيها الشفهي والمكتوب، وأي تشويه يصيب هذه المكتسبات ينتج عنه اضطراب في اكتساب المهارات الحياتية، والكتبة باعتبارها أحد هذه المهارات تحتاج عملية تعلمها إلى نضج في هذه المكتسبات حيث أن أي اضطراب يمس واحدة أو أكثر من هذه المكتسبات يؤدي إلى تعسر في الكتابة، ومن بين هذه االضطرابات:

- اضطراب الصورة الجسدية:

وهو عدم قدرة الطفل على التعرف بشكل صحيح على أعضاء جسم االنسان سوآءا الكبيرة )األطراف، الوجه البطن( أو الدقيقة )مكونات الوجه كالعينين واالنف، األصابع( ما يسبب له صعوبة في استخدام هذه األعضاء خصوصا اليدين فال يتمكن من استخدامهما بمهارة مما يؤثر على جودة الكتابة.

- اضطرابات الضبط الحركي:

يقصد به العجز عن ضبط وضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين واالصابع، فالكتابة تتطلب مهارة حركية متناسقة ما بين حركة العين وحركة اليد، هذه المهارة ضرورية للقيام بعملية النسخ والتتبع وكتابة الروف والكلمات وأي خلل فيها يؤدي إلى عسر في الكتابة )الغبريني. .)11: 4101

- اضطراب الجانبية:

هو الخلل الذي يصيب عملية التعرف على االتجاهات )يمين/ يسار، فوق/ تحت، شرق/ غرب، شمال/ جنوب. بجانب، بعيد عن، قريب من..( فال يستطيع الطفل عندها إدراك اتجاه الحروف )يخلط بين ع و)1 وكذا موقع النقاط في الحروف )الخلط بين ب و ن( وهو يتسبب للطفل بعسر في الكتابة.

**)2 أسباب معرفية:**

نعني بها أسباب تتعلق بأحد القدرات المعرفية )االنتباه، التركيز، االدراك، الذاكرة( فينجم عن ذلك صعوبة في معالجة المعلومة الكتابية مما يسبب للطفل عسرا في عملية الكتابة، ونذكر من بين هذه الصعوبات ما يلي:

- صعوبات الربط:

إن القيام بنشاطين في آن واحد يتطلب جهدا معرفيا مضاعفا )كالربط بين صورة الحرف وصوته، التآزر البصري-الحركي( وعدم التمكن من الربط والتنسيق عند القيام بمثل هذه األنشطة يسبب خلال كبيرا في عملية الكتابة.

- صعوبات التركيز واالنتباه:

إن التركيز واالنتباه من أهم العمليات المعرفية فهما يتدخالن في جل أنشطتنا اليومية ومن بينها الكتابة وأي صعوبات تمس هاتين العمليتين يعني تأثر هاته األنشطة الحياتية، والكتابة كغيرها من الممارسات تضطرب في حال مس التركيز أو االنتباه أي عطب.

- نقص المخزون النحوي:

إن نقص المخزون النحوي ينجم عنه تعثر في عملية الكتابة –خصوصا الكتابة العفوية والتحرير-فالطفل ال يمتلك زادا لغويا يتيح له اختيار مفردات جيدة وأساليب صحيحة للكتابة ما يضر بجودتها وسالمتها.

**)3 أسباب نفسية:**

وهي األسباب ذات المنشأ النفسي والتي تحول دون تعلم الطفل لعملية الكتابة بشكل سليم فالصحة النفسية تلعب دورا بارزا في عملية التعلم، واكتساب مهارة الكتابة )باعتبارها مهرة

معقدة( قد تعرقله أي مشاكل نفسية من قبيل:

- االضطرابات االنفعالية:

كالمشاكل العالئقية بين التلميذ ووالديه أو اخوته أو معلميه وزمالئه ما يقلل من دافعية الطفل للتعلم بشكل عام وتعلم األمور المركبة كالكتابة بشكل خاص.

- األزمات النفسية:

إن تعرض الطفل لصدمات نفسية عنيفة يترك أثرا سلبيا كبيرا على جهازه النفسي والمعرفي ما يعرضه بشدة لمخاطر عديدة كاإلصابة بتعسر في الكتابة.

)2 **أسباب بيداغوجية:**

إن أسباب بيداغوجية كالتغيير الدائم لمناهج التعليم والكتب الدراسية يؤدي بالمعلمين في كل مرة إلى أساليب التدريس وهو ما ينجم عنه عدم اكتساب التالميذ لمواد دراسية كالقراءة والكتابة بشكل جيد

- التصارع بين العامية والفصحى:

من المشاكل العويصة التي نواجهها في الوسط التربوي الجزائري عدم مطابقة الدراجة للغة العربية الفصحى أين يجد التلميذ نفسه أمام بعض المفردات الجديدة أو كلمات يختلف نطلقها بين الفصحى والعامية رغم تأديتها لنفس المعنى فيخطئ في كتابتها وهو ما يسبب له عسرا في عملية الكتابة

- طرق التدريس الخاطئة:

اعتماد المدرس لطرق غير بيداغوجية يسبب للكثير من التالميذ صعوبات في التعليم وباألخص الكتابة كونها تتطلب مهارات عديدة فبورال ميزوني (Boral Maisonny) تشترط لتشخيص عسر الكتابة تمدرس التلميذ لعامين متتاليين )دون غياب المدرس التلميذ( ما يدل على أهمية حضور المدرس وطريقته في التدريس في الوقاية من عسر الكتابة.

**علاقة اضطراب الذاكرة العاملة بعسر الكتابة *تأثير عسر الكتابة على التحصيل الدراسي للطفل***

إن تعلم الطفل مهارات والكتابة في المدرسة االبتدائية ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي واالجتماعي لذا كان من الضروري االهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التالميذ في الكتابة ومظاهر تعثرهم لوضع البرامج المناسبة لعالجهم قبل أن تستفحل وتصبح مشكلة تعرقل الجهود التربوية للمجتمع [(www.almualem.net](http://www.almualem.net/))

وبما أن عملية الكتابة تتدخل في عدة أنشطة تعليمية كإنشاء التعبير الكتابي وتدوين

الدروس في مختلف المواد الدراسية وكذا حل المسائل الرياضية فإن اضطرابا مستعصيا كعسر الكتابة سيؤثر حتما على التحصيل الدراسي في جميع المواد بالنسبة للتلميذ.

وعلى الرغم من كون مشكلة كعسر الكتابة تزعج أولياء التالميذ والمعلمين في المدرسة العادية، فإن التعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة ألن إرغام الطفل على أداء نشاط ال يستطيع عمله يضع عليه عبئا سيحاول بأي شكل من األشكال التخلص منه وهذا ما يؤدي ببعض األطفال الذين ال يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة (www.almualem.net)

***-2 تشخيص عسر الكتابة***

كغيرها من صعوبات التعلم يتطلب تشخيص عسر الكتابة المرور بعدة مراحل تهدف إلى التشخيص الدقيق لالضطراب من بين مجموعة من االضطرابات التي قد تحمل نفس األعراض والخصائص وأهم هذه المراحل هي:

- المالحظة:

يتم فبها مالحظة كتابة التلميذ ووصف سلوكه )وضعية الجسم أثناء الكتابة، طريقة مسك القلم( وتحديد منطقة الصعوبة النوعية في كتابته )حذف حروف أو زيادتها أو تشويهها( )ينظر الهواري، )48 :4111 فال تعتمد هذه المرحلة على اختبارات مقننة بل يكتفي فيها الفاحص أو المالحظ بمشاهداته وغالبا ما تتم هذه العملية بشكل جماعي أي أن الفاحص يالحظ مجموعة من التالميذ في آن واحد.

قد تنبئ بعض اإلشارات المبكرة كمدة الكتابة ووضعية الورقة وطريقة الجلوس ومسك القلم باحتمالية إصابة تالميذ دون غيرهم باضطراب عسر الكتابة إال أنها ال تؤكد لنا هذه اإلصابة وال تحدد لنا طبيعتها أو درجتها بشكل نهائي ودقيق، لذ فهي مرحلة أولية يقوم خاللها المختص األرطفوني المتواجد ضمن الفرقة البيداغوجية بتعيين العناصر –التالميذ-الذين يجب أن يخضعوا لفحوصات أكثر دقة لقياس مستوى الكتابة لديهم.

- التقييم غير الرسمي:

خاللها يجري فريق مختص تقييم فردي للحاالت لتحديد طبيعة المشكلة التي يعاني منها كل تلميذ وهذا من خالل اختبارات ومقاييس تقيس اإلصابة بصعوبات التعلم بشكل عام كالمحكات والمعايير المعدة للحكم على مدى اقتراب أو ابتعاد التلميذ من المهارات الكتابية، كما تشير األدبيات في هذا المجال إلى أن عملية تشخيص عسر الكتابة تتطلب أيضا عددا من الفحوص المكملة كالفحوص الطبية والعصبية والنفسية واالجتماعية والتربوية وهذا إلجراء التشخيص الفارقي بين عسر الكتابة واالضطرابات المشابهة )ينظر. الهواري،

)42 :4111

ومن الفحوص الالزمة إلجراء التشخيص الفارقي:

* الفحوص الطبية:

لتشخيص عسر الكتابة البد من إخضاع الحالة للكشف الطبي، وهذا لفحص الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة االعاقات الحسية والحركية كما أنه من الضروري فحص الجهاز العصبي )بن بوزيد، ب ت : )1 فيجب قياس درجة السمع واإلبصار لدى الحالة وكذا التأكد من عدم إصابتها باضطرابات عصبية أو اضطرابات حركية ذات منشأ عصبي كاألبراكسيا.

* االختبارات النفسية:

ومن أهم االختبارات النفسية المعتمدة في التشخيص الفارقي لعسر الكتابة اختبارات الذكاء التي تجرى للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للتلميذ وهدفها استبعاد كل من التخلف العقلي والتأخر الدراسي )ينظر. ب ت: )1 كما يمكن إجراء اختبارات للشخصية للتأكد من عدم إصابة الحالة بأي اضطرابات نفسية أو انفعالية فبعض المصابين بها – أي االضطرابات النفسية واالنفعالية – تظهر لديهم اضطرابات كبيرة في كتاباتهم.

* الفحوص المتعلقة بالجاب األسري واالجتماعي:

يعتمد هذا النوع من الفحوص على المقابالت واالستبيانات والتي تشمل جوانب مرتبطة بالوسط الذي يعيش فيه التلميذ )األسرة والمدرسة( ففيما يخص األسرة مثال يتم بحث طريقة تعامل األسرة مع التلميذ ومدى حرصها على متابعة مساره التعليمي باإلضافة إلى تتبع التاريخ المرضي لهذه األسرة وباألخص نسبة انتشار اضطرابات اللغة المكتوبة بين أفرادها، أما بالنسبة للمدرسة فتضم االستبيانات أسئلة للمعلمين عن وضعية التلميذ داخل القسم ورؤيتهم الضطراب عسر الكتابة ومقارباتهم العالجية له.

- التقييم الرسمي:

في هذه المرحلة يكون التشخيص الفعلي والدقيق لالضطراب حيث يتم صياغة عبارات تشخيصية تفسر عدم القدرة الموجودة لدى الطفل كما تحدد درجة االضطراب من خالل نسب وأرقام دقيقة ومن أشهر االختبارات نجد:

* اختبار التهجئة التشخيصي:

وضع هذا االختبار (J. Arena) وهو مصمم لتقييم مهارات التهجئة لدى تالميذ المرحلة االبتدائية، يتكون من أربعة اختبارات فرعية عدد فقراتها )11( فقرة ويتراوح زمن تطبيقه بين 48 و21 دقيقة ويقيس المهارات التالية:

* التهجئة العادية
* تهجئة الكلمات
* التعرف البصري
* التعرف السمعي البصري

وتقارن الدرجات الخام الخاصة بكل اختبار فرعي بالدرجة المعيارية ودرجات الصفوف الدراسية )الهواري، )11 :4111

* اختبار جيتس / رسل للتهجئة:

يقيس هذا االختبار عدة مجاالت للتهجئة هي:

* التهجئة الشفهية للكلمة
* نطق أصوات الحروف
* نطق كلمات من مقطعين
* نطق الكلمات
* تهجئة كلمات من مقطع واحد
* التمييز السمعي
* فعالية الحواس )السمع، البصر( وكذا الجانب الحس – حركي

)ينظر. الهواري، )11 :4111

* االختبار اللغوي قصة مصورة:

يعتمد هذا االختبار على كتابة التلميذ لقصة تدور حول صورة يتم تقديمها له ويتم تقييم القصة باالعتماد على ثالثة أبعاد هي:

* اإلنتاجية
* تراكيب استخدام الكلمات
* المعنى

)الهواري، )11 :4111

يمكن مالحظة أن هذا االختبار يقيس باإلضافة للجانب الكتابي )تراكيب استخدام الكلمات، اإلنتاجية( الجانب المعرفي للغة )المعنى(.

* اختبار اللغة للمراهق:

من الواضح من تسمية هذا االختبار أنه يمس فئة عمرية محددة )المراهقة( حيث يعطى للتالميذ من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، ويشمل هذا االختبار اختبارين فرعيين أحدهما خاص بالمفردات الكتابية واآلخر لقواعد االمالء والنحو )ينظر. الهواري، :4111

)10

* اختبار اللغة المكتوبة:

يقوم التلميذ في هذا االختبار بفحص مجموعة من الصور تقدم له ويقوم بتحرير قصة كاملة عن مضمونها، كما يتضمن بدوره اختبارات فرعية لقياس النضج الذاتي، المفردات السياقية، المستوى النحوي، التهجئة السياقية واألسلوب السياقي )ينظر. الهواري، :4111 )10، فهذا االختبار شامل ويقيس عدة مستويات للغة المكتوبة.

***-3 عالج عسر الكتابة***

بعد التشخيص النهائي لعسر الكتابة وتحديد نوعه ودرجته يقوم المختص األرطفوني بتسطير برنامج عالجي مالئم لكل حالة، وقد تعددت برامج عالج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها فمنها من اهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية، واهتمت برامج منها بتحسين االدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، في حين اهتم بعضها بعالج تشكيل األحرف أو تحليل المهام المتضمنة )الهواري. )14 :4111

ويشير كل من كيرك وكالفانت )0155( إلى جملة من اإلجراءات التي اعتمدت لعالج صعوبات الكتابة منها:

- تدريب النماذج الحركية: حيث يجب استخدام األسلوب الحركي والحسـ-حركي في

الكتابة بغرض انتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون تدخل بصري

- تحسين االدراك البصري – المكاني: وذلك للتغلب على صعوبات التعرف على

شكل الكلمة كوحدة واحدة

* تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات
* تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات: وهدا عن طريق إعادة تخيل الحرف أو

الكلمة وربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة

- عالج تشكيل الحرف: وفيها يتم تعليم الحرف بصورة منفصلة من خالل التدريب

المركز ثم إدخاله في سياق الكتابة

- عالج السرعة في الكتابة: وذلك بإتاحة الفرصة للتدريب المستمر على الكتابة

الصحيحة إلكساب التلميذ القدرة على كتابة الحروف

* األخطاء العكسية: وذلك بتكرار التدريب على التخيل والتصور وممارسة الكتابة

فوق الرموز المطبوعة لتصوير الذاكرة )ينظر. الهواري، )11 :4111