جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس العيادي

من إعداد الطالبتين:

بوزيد أشواق

بلعلمي وجدان

بعنوان:

فاعلية طريقة أورتون جلينجهام Orton - Gillingham في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى السنة الرابعة ابتدائي

دراسة ميدانية بإبتدائية 19 مارس حى النصر بمدينة ورقلة

أمام اللجنة المكونة من السادة:

دكتور/ محمدي فوزية	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	رئيسا.
دكتور/ خميس سليم	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	مشرفا.
دكتور/ بوعافية خالد	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	مناقشا.

الموسم الدراسي: 2020/2019

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس العيادي

من إعداد الطالبتين:

بوزيد أشواق

بلعلمي وجدان

بعنوان:

فاعلية طريقة أورتون جلينجهام Orton - Gillingham في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى سنة الرابعة ابتدائي

دراسة ميدانية بابتدائية 19 مارس حى النصر بمدينة ورقلة

أمام اللجنة المكونة من السادة:

دكتور/ محمدي فوزية	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	رئيسا.
دكتور/ خميس سليم	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا.
دكتور/ بوعافية خالد	(جامعة قاصدي مرباح ورقلة)	مناقشا.

الموسم الدراسي: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالوُا سُبحَانَك لاعِلمَ لنَا

إلا مَاعَلمتَنَا إنكَ

أنتَ العَلِيمُ الحَكِيمُ

صدق الله العظيم

(سورة البقرة – الآية ٣٢)

إهداء

إلى جنة الحياة الدنيا أمي و أبي حفظهما الله

إلى أخي عبد الحق

إلى أخواتي شفاء ولطيفة و سيدة ميمونة وطيبة

إلى عمتي خرفية و بناتها كريمة وسارة وعائشة

إلى عائلتي الثانية و أخواتي في السكن الجامعي

إلى أساتذتي الكرام أهديهم من طيب غرسهم الكريم
تقديرا لعطائهم

إلى جميع الأصدقاء والأحباب

أشواق

إهداء

إلى أول من تلفظ لساني باسمها فنبض قلبي،

إلى التي وهبت حياتها لي، إلى أمي الحبيبة حفظها الله لنا

إلى الذي لا مثيل له، قدوتي ومرشدي وراء كل خطوة خطوتها في طريق العلم

إلى من علمني مبادئ الحياة، إلى أبي العزيز حفظه الله لنا

إلى روح جدي الغالي "محمد الامين" رحمه الله

إلى جدتي الغالية "عرباوي مباركة" حفظها الله

إلى بلسم روحي وحياتي، إلى من هم أنس عمري ومخزن ذكرياتي

ومصدر سعادتي اخواتي " شيماء. هديل. سارة. اسراء. جوري"

و إلى أسرة بلعلمي كافة و أسرة شرفي دون استثناء

إلى اعز الصديقات اللواتي جمعني بهن التخصص

إلى كل من حملته ذاكرتي ولم تحمله مذكرتي

إلى هؤلاء اهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

وجدان

شكر و تقدير

الحمد لله الذي وفقنا لانجاز هذا العمل الذي نرجوا له القبول و للقائمين عليه بالتوفيق.

و نتقدم بأسمى عبارات الشكر والثناء و عظيم التقدير إلى كل من:

الأستاذ الدكتور: خميس سليم

الذي أشرف على هذا العمل المتواضع

أستاذنا المعطاء: جلال فرشيشي على تحمله مشقة رحلة هذا البحث

إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت مسؤولية مناقشة هذا العمل

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى مديرة المدرسة الابتدائية و المعلمات والتلاميذ على مساعدتهم في القيام بالدراسة الميدانية للبحث

و نشكر كل من آزرنا وشجعنا و لو بالكلمة الطيبة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى السنة الرابعة ابتدائي، حيث استخدمت الطالبتان المنهج شبه تجريبي القائم على تصميم العينة الواحدة، اعتمدت الدراسة الأدوات الآتية الملاحظة و المقابلة العيادية و اختبار المصفوفات متتابعة لرافن، اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لإسماعيل العيس (2015)، على عينة مقصودة قوامها (14) تلميذا و تلميذة من المعسرين قرائيا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية من خلال الدراسة الاستطلاعية و مراجعة لنتائج الدراسة السابقة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.
- تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

الكلمات المفتاحية: المهارات القرائية، عسر القراءة، طريقة أورتون جلينجهام.

Summary:

The current study aims to know the extent of the effectiveness of Orton Gillingham's method, in developing the reading skills of dyslexics at the fourth year of primary school level, The two students used the quasi-experimental approach, which is based on the design of a single sample. The study adopted the following tools: Observation, Clinical interview , Raven's series matrix test, Test of reading words and semi-words for Ismail Al-Eis (2015), On a intended sample consisting of (14) male and female dyslexic students, The study reached the following results through an exploratory study and a review of the results of the previous study:

- There are statistically significant differences in developing literacy skills between applying the pre and post test for fourth year primary school students with reading dyslexia.
- The Orton Gillingham method affects the development of reading skills among fourth-year primary students with reading dysfunctions.

Key words: reading skills, dyslexia, Orton Gillingham's method.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء 1	**I**
الإهداء 2	**II**
التشكرات.	**III**
الملخص.	**IV**
فهرس المحتويات.	**V**
فهرس الجداول.	**IX**
فهر الأشكال.	**X**
فهرس الصور.	**VIII**
مقدمة.	أ
الباب الأول: القسم النظري **الفصل الأول: موضوع البحث و أهميته**	
1- موضوع البحث.	05
2- الدراسات السابقة و مناقشتها.	08
3- مناقشة عامة للدراسات السابقة.	27
4- تسؤلات الدراسة.	27
5- فرضيات الدراسة.	28
6- دوافع اختيار الموضوع.	28
7- أهداف الدراسة.	28
8- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	28
9- حدود الدراسة.	29
الفصل الثاني: المهارات القرائية	

- تمهيد.	32
1- اللغة وفن القراءة.	32
2- مفهوم القراءة.	36
3- العمليات المتضمنة في القراءة.	39
4- أهيمة القراءة.	40
5- أهداف القراءة.	40
6- المراحل النمائية للقراءة.	41
7- المهارات القرائية.	42
7-1-المهارات القرائية العامة.	44
7-2- المهارات القرائية النوعية.	45
8- القراءة والفهم القرائي.	46
9- مستويات الفهم القرائي ومهاراته.	47
10- كيف تحدث عملية الفهم القرائي؟.	50
- خلاصة.	52
الفصل الثالث: العسر القرائي.	
- تمهيد.	54
1- ماهية العسر القرائي.	54
2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.	57
3- الأساس التاريخي للعسر القرائي.	58
4- أهمية دراسة العسر القرائي.	61
5- حقوق المعسرين قرائيا.	64
6- أنواع العسر القرائي.	64
7- تداخل أعراض العسر القرائي.	65
8- أسباب العسر القرائي.	70

9- تأثير العسر القرائي.	70
10- الاتجاهات النظرية لفهم العسر القرائي.	71
11- المظاهر المصاحبة للعسر القرائي.	82
12- تشخيص العسر القرائي.	85
- خلاصة.	87
الفصل الرابع: التدخل العلاجي.	
- تمهيد.	89
1- التدخل العلاجي وعسر القراءة.	89
2- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.	91
- الفرق بين التدريس العلاجي و التعليم العلاجي.	92
- الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب.	93
3- وجهات النظر السلوكية و المعرفية لعملية التعليم.	93
4- الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في علاج عسر القراءة.	94
5- طريقة أورتون- جلينجهام.	98
6- أهمية الوسائل السمعية و البصرية.	99
7- الخلفية و العلمية لأسلوب الحواس المتعددة.	99
8- المبادئ الأساسية لطريقة التدريس البنائي القائم على أساسيات اللغة و استخدام الحواس المتعددة.	100
9- وضع طريقة الحواس المتعددة في مجال طرائق التدريس اللغة العربية المعروفة أو التقليدية.	101
10- نموذج استراتيجية الحواس المتعددة.	102
11- أشهر الطرق التي استخدمت نفس الأسلوب (VAKT).	103
- خلاصة الفصل.	105
الباب الثاني:القسم التطبيقي.	

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
– تمهيد.	108
1– منهج الدراسة.	108
2– فرضيات الدراسة.	108
3– الدراسة الاستطلاعية.	108
– أهداف الدراسة الاستطلاعية.	109
– مجالات الدراسة الاستطلاعية.	109
– أدوات الدراسة الاستطلاعية	110
4– الدراسة الأساسية.	117
– عينة الدراسة الأساسية.	117
– أدوات الدراسة الأساسية.	117
– إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.	118
5– صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.	119
الفصل السادس: نتائج الدراسة و مناقشتها.	
– تمهيد.	121
– عرض النتائج و مناقشتها.	121
– تفسير النتائج.	124
– خاتمة و مقترحات الدراسة.	126
– قائمة المراجع.	127
– الملاحق.	135

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح مناقشة عامة للدراسات السابقة.	27
02	يوضح مستويات الفهم ومهاراته.	47
03	يوضح الفرق بين صعوبات القراءة و عسر القراءة.	60
04	يوضح الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.	60
05	يوضح أحدث الدراسات السابقة في عسر القراءة.	64
06	يوضح مجموعة من الدراسات التي بحثت في مركزية الدماغ.	78
07	يوضح بعض الأخطاء و السلوكيات المصاحبة للعسر القرائي.	88
08	يوضح المفارقة بين وجهة النظر السلوكية و المعرفية في العملية التعليمية.	99
09	يوضح استرتيجيات و أساليب في تدريس العسر القرائي.	102
10	يوضح توزيع الحالات حسب الجنس.	116
11	يوضح أهم الملاحظات العيادية للحالات.	117
12	يوضح كيفية تقييم مستوي القراءة مقارنة بالفئات العمرية.	121
13	يوضح نتائج التلاميذ لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات القبلي.	122
14	يوضح الدراسات السابقة.	128

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح فنون اللغة العربية والعلاقة التفاعلية بينها.	33
02	يوضح العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى.	34
03	يوضح تطور مهارات القراءة و ارتباطها بعمر المتعلم.	44
04	يوضح تحديد مفاهيمي لعسر القراءة في دراسة سابقة.	59
05	يوضح أنواع العسر القرائي حسب إلينا بودر.	69
06	يوضح الإطار النظري لتفسير نظريات عسر القراءة المختلفة حسب فريث.	75
07	يوضح النظريات الحالية المطروحة حدوث عسر القراءة النمائي.	76
08	يوضح ملخص للعسر القرائي و التدخل العلاجي له.	95

فهرس الصور

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توضح الجانبية الدماغ ووظائف المراكز المختلفة في الدماغ.	77
02	توضح المسار البصري الرئيس موضحا انعكاس جانبية الدماغ.	80
03	تمثل الأجزاء المختلفة للدماغ.	81
04	تمثل التركيبة الدماغية الأساسية موضحا تركيبة المخيخ.	84

مقدمـة

مقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، والتي يتعلم فيها التلميذ مجموعة من الفنون من بينها فن القراءة، حيث تعرف القراءة بأنها تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات كلامية من خلال الربط بن حروف الكلمة وأصواتها. (**البتال، 2019، ص 159**)

هذه الأخيرة تنقسم إلى مستويات بداية من مستوى القراءة الجيدة نزولا إلى صعوبات في القراءة ثم العسر القرائي، تشير الدراسات الحالية إلي أن نسبة 15-20% من التعداد السكاني يعانون من صعوبة في القراءة، وأن حوالي نسبة 85% من هؤلاء معسرين قرائيا في جميع الخلفيات الثقافية و البيئات الفكرية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية.

إن الواقع التعليمي في المدارس يساهم بشكل واضحا في تفاقم العسر القرائي وظهور صعوبات القراءة مما يجعلنا نسعى لإيجاد حلول وتوسيع الدراسات حول التخفيف من مظاهره و نظرا لأن الموضوع ذو أهمية كبيرة فكرت الطالبتان في إجراء دراسة لمعرفة فاعلية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

وقد تم تناول الموضوع في الدراسة الحالية من خلال ستة فصول(**أربعة فصول في الجانب النظري، وفصلين في الجانب التطبيقي**)، في الفصل الأول تم عرض موضوع البحث و أهميته، أما الفصل الثاني فكان حول المهارات القرائية،و الفصل الثالث تطرق للعسر القرائي، والفصل الرابع تناول التدخل العلاجي له، أما الفصل الخامس فتناول الإجراءات المنهجية للدراسة و في الفصل السادس تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها و ختاما تم التطرق إلى استنتاج عام وخاتمة ذاكرين أهم التوصيات.

الباب الأول:

القسم النظري

الفصل الأول:

موضوع البحث وأهميته

1- موضوع البحث.

2- الدراسات السابقة ومناقشتها.

3- مناقشة عامة للدراسات السابقة.

4- تساؤلات الدراسة.

5- فرضيات الدراسة.

6- دوافع اختيار الموضوع.

7- أهداف الدراسة.

8- حدود الدراسة.

9- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

1- موضوع البحث:

تعد القراءة من أهم الفنون اللغوية الأربعة التي يجب على التلميذ إتقانها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى جانب كل من الكتابة والاستماع والتحدث، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية التي يستخدمها الفرد في حياته وتعلمه.

(البصيص، 2011، ص16)

يمكن تعريف القراءة بأنها سلسلة عمليات هدفها **الاستيعاب،** يقوم بها القارئ لبناء معنى من خلال الجمع بين المعلومات التي يقدمها النص، والمعلومات الموجودة عنده مسبقا.

(أبو عمشة وآخرون،2017، ص246)

و القراءة كمهارة أساسية تنقسم بدورها إلى صنفين من المهارات الجزئية التي تمثلت في" التعرف على الكلمة" كأول مرحلة، لتمهد لمرحلة "الفهم القرائي" الذي يُمكِن الطفل من فهم معاني النصوص المدروسة، وكلا المكونين متكاملين، فبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلمها.

و نظرا لأن عملية القراءة تتأثر بالمعلومات البصرية والسمعية وكيفية معالجة تلك المعلومات داخل الدماغ بالإضافة إلى آليات اللغة التعبيرية و الاستقبالية، فقد أثار عسر القراءة فضول مجموعة متنوعة من الباحثين في مجالات البحث المختلفة و المتعددة.

(البحيري و آخرون، 2012، ص 15– 16)

يعود الفضل إلى تشخيص هذا الاضطراب بشكل نهائي ووضعه ضمن منظور التصنيف الطبي إلى الطبيب العصبي– العقلي أورتون Samuel torrey ORTON من جامعة فيلادلفيا فيما بين 1920 و1940 و أسماها بمصطلح "داء عمى الكلمات" (word blindness)، ثم مصطلح "الاضطرابات الخاصة بالقراءة (troubles de lecture spécifiques)".

(فرشيشي، 2009، ص 404)

و قد عزا أورتون هذا الاضطراب إلى مشكلة في الدماغ، تتمثل في خلل في الهيمنة الدماغية، حيث يفقد الفص الدماغي الأيسر هيمنته المعتادة على الفص الدماغي الأيمن، بالإضافة إلى ذكره لورود العوامل العائلية المحتملة، وهيمنة هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر من الإناث (1/4).

لكن جاءت دراسات بعده وقدمت تفسيرات بعيدة شيئا ما عن"التفسير الحتمي الدماغي" (le déterminisme cérébral) و وضعت بدلا منها تفسيرات الاضطرابات الأدائية (troubles instrumentaux) نذكر منها: اضطرابات الإدراك البصري– الفضائي، اضطرابات التوجه الجانبي (latéralité) و الهيمنة اليدوية اليسرى.

(**فرشيشي، 2009، ص 405**)

لكن بالرغم من ذلك استمرت أبحاث النظرية الدماغية بعد وفاة العالم أورتون، وهو ما توّج بتأسيس "**جمعية أورتون حول عسر القراءة**" (orton dyslexia society) تخليدا لذكراه، وقد أسهمت هذه الجمعية بأبحاث عديدة،نذكر من بينها الأعمال التشريحية للعالم غالابوردا (Galaburda).

أما في أوروبا وتحت تأثير أبحاث العالم كريتشلي Mac Donald kritchley وتحت مضلة "**الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب**"سنة 1968 (world federation of neurology) تم الاعتراف رسميا بهذا الاضطراب وإعطائه التعريف التالي: "**عسر القراءة هو اضطراب في تعلّم القراءة، يحدث عند التلميذ ذو الذكاء العادي والخالي من أي اضطرابات حسية أو عصبية ويميزه تكوين دراسي مناسب وظروف اجتماعية ثقافية مقبولة، بينما يرجع هذا المرض في نفس الوقت إلى اضطراب في القدرات المعرفية الأساسية ذات المنشأ التكويني في غالب الأحيان**".

(**فرشيشي، 2009، ص 405**)

إضافة إلى هذا نجد أن معظم التلاميذ ذوي العسر القرائي يواجهون صعوبات في المهارات القرائية حيث أوردت **الرابطة الدولية لعسر القراءة** (**IDA،2017**) أنه من بين أعراض العسر القرائي ومؤشراته وجود صعوبة في الفهم القرائي و التعرف على الكلمة و صعوبة النطق.

من خلال ما سبق نجد أن تعلم القراءة و مهاراتها تمثل أكبر مشكلة أمام معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة حيث يقدر عدد الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة بحوالي 50% من مجموع طلاب ذوي صعوبات التعلم.

(**البتال، 2017، ص 159**)

و يضيف **فرشيشي** (**2009**) أن نسبة الانتشار صعوبات القراءة تصل إلي 15%–20 من التعداد السكاني، وأن حوالي نسبة 85% من هؤلاء معسرين قرائيا في جميع الخلفيات الثقافية و البيئات الفكرية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، ونسبة أن يولد الفرد معسر قرائيا كبيرة ويتم تحديد وتشخيص عسر القراءة

لدى بعض الأفراد في سن مبكر،كما أن هناك أفراد آخرين لا يتم اكتشاف هذه الحالة لديهم إلا في سن متأخر، و يمكن للأشخاص شديدي الذكاء أن يكونوا معسرين قرائيا. (**ص 407**)

من هذا المنطلق يمكننا القول بأن العسر القرائي مشكلة خطيرة على الصعيد العالمي والوطني، فهذه الصعوبات التعليمة لا تعود فقط على التلميذ و إنما تتفاقم ليمس الضرر المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، هذا ما يجعلنا نبحث عن برامج و استراتجيات علاجية مناسبة.

حيث (يشير الزيات، 2007) "**إلى أن الاستراتيجيات العلاجية يقصد بها مجموعة التكنيكات والأنشطة التدريسية والممارسات التي تعالج مظاهر الصعوبة**".

(**الهاشيمي و الوهيبي، 2011، ص 16**)

ولقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات و الطرق العلاجية المقترحة في مجال العسر القرائي، ومن أهم أنواع التدخل العلاجي المتفق عليه لتخفيف آثار العسر القرائي التدريس البنائي التراكمي القائم على أساسيات اللغة، واستخدام الحواس المتعددة(طريقة أورتون و جيلنجهام)، وهو التدخل التربوي الذي أثبت نجاحه في مساعدة المعسرين قرائيا على اكتساب مهارة القراءة والكتابة والرياضيات، وقد بنيت هذه الطريقة في صورتها الحديثة على نتائج البحوث العلمية

(**محفوظي وآخرون، 2010، ص 34**)

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية أورتون لعسر القراءة وتركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس والتنظيم و التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالترميز و القراءة و تعلم التهجئة كما تؤكد ضرورة تعلم الطالب نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها، أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها ثم دمجه لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة و ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

(**سهيل، 2012، ص 13**)

إن الفكرة أساسية لطريقة أورتون جيلنجهام هي تضمين أكبر قدر ممكن من الحواس (النظر، والسمع، و الإحساس من خلال اللمس وحركة العضلات) في خبرات الطفل مع الحروف والكلمات فالحواس السمعية والبصرية والحركية جميعها متضمنة خلال أسلوب التدريس مع الاعتقاد أن المعلومات المقدمة لأكثر من حاسة سيحتفظ بها احتفاظا أفضل من المعلومات المقدمة لحاسة واحدة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص 179**)

و المعلِمون فيها يُقدمون إرشادات مباشرة وُيشاركون في التدريس التشخيصي، مما يعني أنهم يُعدلون تعليماتهم وفقًا لنتائج التقييمات المستمرة لطلابهم. علاوة على ذلك، يقدم المعلمون تعليمات تركيبية وتحليلية. يقدمون أجزاء من اللغة وتعليم كيفية عمل الأجزاء معًا، وتقديم "الكل" وكيف يمكن تقسيمه إلى مكوناته.

(S. Hughes, 2014, p04)

و على هذا الأساس قامت الطالبتان بإجراء هذا البحث كمحاولة لمعرفة **فاعلية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.**

2- الدراسات السابقة: و قد عمدت الطالبتان إلى تقسيم الدراسات السابقة المحصل عليها إلى:

2-1: الدراسات السابقة الأجنبية.

2-2: الدراسات السابقة العربية.

2-3: الدراسات السابقة المحلية.

و قد حاولنا التطرق إلى مناقشة كل مجموعة على حدى ثم تقديم مناقشة عامة للدراسات السابقة.

1- الدراسات السابقة الأجنبية:

كمحاولة منا لتنظيم عرض الدراسات السابقة الأجنبية عمدت الطالبتان إلى تصنيفها لمجموعات تندرج ضمنها مجموعة من الدراسات وهي كما يلي:

1-1: االدراسات الأولى: دراسات خاصة بالعسر القرائي.

1-2: الدراسات الثانية: دراسات خاصة بالتدخل العلاجي للعسر القرائي.

1-1: الدراسات الأولى: دراسة خاصة بالعسر القرائي:

1-1-1. دراسة"**ميتي بورغو Mette Borgå** "سنة(**2009**) بعنوان: "**الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة: تحليل تجريبي لحالة الدراسة للطلاب الذين يعانون من صعوبات قراءة وكتابة محددة في تعليم المعلمين التقني والمهني".**

أشارت الدراسة إلى مشروع بحثي يعالج قضايا عسر القراءة في التعليم العالي، يتميز المشروع بطابع استكشافي ويركز على كيفية إدارة الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة وضعهم كطلاب في TVTE، وهي دراسة مدتها ثلاث سنوات في كلية آكيرشوس الجامعية في النرويج ،حيث الهدف من المشروع هو الحصول على معرفة مبنية على أساس تجريبي حول السمات المميزة لحالة دراستهم، وحول إدراكهم للصعوبات الشخصية التي يعانون منها، يحتوي البحث على تصميم متعدد الحالات للظاهرة المعاصرة في سياقها الواقعي، تم بناء البيانات

التجريبية على مقابلات نوعية مع ستة طلاب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من خلل النطق في TVTE، وتوصلت الدراسة إلى نتائج نوجزها في ما يلي:

- عسر القراءة هي مشكلة مرتبطة بالسياق مما يعني أنها مشكلة في تلك المواقف التي تتطلب مهارات الكتابة والقراءة. لذلك من المهم أن يتم مقابلة الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة بفهم إعاقاتهم وتقديم ترتيبات خاصة في مواقف معينة عند الضرورة.

2-1-1. دراسة"**مارجريت ج. سنولينج MARGARET J. SNOWLING** "سنة (**2014**) بعنوان: "**عسر القراءة ضعف في تعلم اللغة**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة عوامل الخطر التي تنذر بإمكانية إصابة بعسر القراءة، وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل من الممكن للتدخل المبكر التخفيف من أثر عسر القراءة؟، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- كشفت الدراسات المهتمة بنمو الأطفال المعرضين لخطر عسر القراءة من أنها مرتبطة بتأخيرات اللغة وصعوبات الكلام في سنوات ما قبل المدرسة قبل بدء تعليم القراءة.
- وأن العجز الصوتي هو عامل الخطر الرئيسي لعسر القراءة وأن الصعوبات اللغوية المتزامنة تزيد من احتمال صعوبات القراءة. وعليه فان ضعف اللغة الشفوية عامل خطر رئيسي لضعف معرفة القراءة والكتابة.يجب أن يكون هناك وعي أكبر باللغة باعتبارها حاجزًا أمام التعلم. إن اللغة المكتوبة لها أسسها في اللغة الشفوية، إن التأكد من أن جميع الأطفال لهم طلاقة في استخدام لغة القراءة هو عنصر حيوي للتعليم الناجح.

2-1: الدراسات الثانية: دراسات خاصة بالتدخل العلاجي للعسر القرائي.

1-2-1:دراسة"**لوز ريلو Luz Rello**"و"**كلارا بياري Clara Bayarri**"و"**يولاندا أوتال Yolanda Otal** " و "**مارتن بيلوت Martin Pielot** "سنة(**2015**) بعنوان: "**طريقة تعتمد على الكمبيوتر لتحسين تهجئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة**".

حيث هدفت الدراسة إلى تحسين تهجئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من خلال التمارين المرحة والهادفة، انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: ما مدى فاعلية هذه الطريقة في تحسين الهجاء لدى الأطفال معسرين قرائيا؟، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي على عينة (48) طفلا معسر قرائيا، من مدرسة Lestonnac برشلونة من نوع مقصودة، واعتمد الباحثون على: استبيان لجمع المعلومات الديموغرافية، اختبارات القراءة والكتابة الأولية قبل تعريض الأطفال لأي تجربة، ثم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين، في المرحلة الأولى لعبت

المجموعة (أ) DysEggxia و هي لعبة لدعم اكتساب تهجئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من خلال التمارين. الهدف منها هو إنتاج الكلمات الصحيحة. والمجموعة (ب) لعبت البحث عن الكلمات Word Search هي لعبة ألغاز. بعد 12 جلسة خلال (4) أسابيع. انتهت المرحلة الأولى باختبار اشتمل هذا الاختبار على اختبارات القراءة والكتابة واستبيان المهارات الذاتية ويسمح لنا بحساب المقدار تحسن الأطفال في أي من الظروف. في المرحلة الثانية تم عكس الشروط: لمدة (12) جلسة أخرى خلال (4)أسابيع، لعبت المجموعة (أ) دور بحث عن الكلمات Word Searchوالمجموعة (ب) لعبتDyseggxia تم الانتهاء من المرحلة من خلال اختبارات القراءة والكتابة واستبيان المهارات الذاتية، مما سمح لنا بحساب مستوى التحسن لكل طفل في هذه المرحلة. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- كان لدى الأطفال الذين لعبوا Dyseggxia لمدة أربعة أسابيع متتالية أخطاء كتابة أقل في الاختبارات مقارنة بالأطفال الذين لعبوا Word Search في نفس الوقت. يوفر هذا دليلاً على أن التمارين القائمة على الخطأ المقدمة في الجهاز اللوحي تساعد الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة على تحسين مهاراتهم الإملائية.

1-2-2:دراسة "**دزالاني هارون Dzalani Harun**"، سنة (**2017**)بعنوان:"**التدخلات للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة: مراجعة طرق التدخل الحالية**".

حيث هدفت الدراسة إلى مراجعة الأساليب أو العلاجات المختلفة التي تستخدم لإدارة محو الأمية والقدرات المعرفية للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وخاصة في ماليزيا. انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: ما هي الأساليب المتبعة في ماليزيا لإدارة القدرات المعرفية لأطفال عسيري القراءة؟. واعتمد الباحث على المقالات من قواعد البيانات عبر الإنترنت مثل PubMed و Ebscohost و Medline خلال الإطار الزمني لمدة ست سنوات بدءًا من عام 2000 حتى عام 2016. تم إنشاء عدد أولي من (300) مقالة ولكن (13) مقالة فقط استوفت المعايير الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- هناك عدة أنواع من التدخلات مثل الطريقة متعددة الحواس، والتدخل الصوتي، وطريقة التدريب المعرفي التي يمكن استخدامها لتحسين محو الأمية والعجز المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.في ماليزيا.
- تركز معظم العلاجات على جوانب اللغة مثل إتقان الكلمات، وتحديد الحروف الأبجدية ومهارات الكتابة.

- لا توجد حتى الآن دراسات استخدمت الطريقة الشاملة للجمع بين تدخل الوظائف المعرفية وعجز اللغوي، من الضروري أن يتجاوز الباحثون في ماليزيا مهارات القراءة والكتابة ويأخذوا في الاعتبار الوظائف المعرفية الأساسية التي تساهم في صعوبات القراءة والكتابة المحددة للأطفال الماليزيين الذين يعانون من عسر القراءة.

1-2-3:دراسة "**سوسانتي براسيتيانينجرم Susanti Prasetyaningrum**" **و "أرسي فراديل Arsi Faradila**" سنة (**2018**) بعنوان: "**تطبيق طرق VAKT (البصرية والسمعية والحركية واللمسية) لتحسين قراءة القدرة على التخلف العقلي الخفيف**".

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات القراءة المبكرة (كلمات مفردة بسيطة) لدى الأطفال ذوي التخلف المعتدل باستخدام طرق VAKT (البصرية والسمعية والحركية واللمس)، وانطلقت من الإشكالية الآتية: ما فعالية تطبيق طرق VAKT في تحسين القدرة على القراءة لدى أطفال ذوي التخلف العقلي المعتدل؟، و استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة مقصودة تكونت من (3) من أطفال التخلف المعتدل من الدرجة الثالثة أو الرابعة من المدرسة الابتدائية غير العادية (8-11 سنة). واعتمد الباحثان في المرحلة الأولى تنفيذ (3) جلسات بدون علاج. المرحلة الثانية هي مرحلة التدخل تم فيها إجراء ما يقارب (6) جلسات باستخدام طريقة VAKT. المرحلة الثالثة وهي مرحلة ما بعد التدخل كانت (3) جلسات تم فيها إجراء اختبار موضوعي اقرأ الكلمات أي قدرات القراءة بعد إعطاء التدخل. تم تحليل البيانات عن طريق التحليل الإحصائي الوصفي البسيط وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- يمكن استخدام طرق VAKT لتحسين القراءة المبكرة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر الخفيف.

1-2-4:دراسة" **ساجدة ليلى حنيف Sajida Laila Hanif، أحمد هلال مجدي Achmad Hilal Madjdi، سلامة عتومو Slamet Utomo** "سنة(**2019**) بعنوان: " **نموذج فاكت القائم على المراجعة النفسية اللغوية للتغلب على عسر القراءة لدى الأطفال** ".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية نموذج VAKT للتغلب على عسر القراءة الأطفال على أساس مراجعة نفسية لغوية. تكونت العينة من (10) أطفال عسر القراءة وكيف يتعلمون مع ثلاثة مدرسين للعلاج، هذا البحث عبارة عن تحليل وصفي نوعي مع نوع دراسة الحالة. تقنيات جمع البيانات مأخوذة من ملاحظة المشاركين والمقابلات والتوثيق سيتم تحليل البيانات من خلال تطبيق عرض البيانات المختصرة والتحقق منها. وتوصلت الدراسة إلى نتائج نوجزها في ما يلي:

- أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة هم أطفال يتمتعون بمستويات ذكاء طبيعية وحتى عالية ويجدون صعوبة في القراءة والكتابة بسبب العوامل الوراثية ومع ذلك، لا يزال آباؤهم لا يدركون أن أطفالهم يعانون من عسر القراءة.
- ترتبط الصعوبات التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عمومًا بصعوبة نطق الأحرف أو الأرقام، ذهابًا وإيابًا عند قراءة وكتابة الأحرف أو الأرقام التي لها نفس الشكل تقريبًا، وعدم القدرة على فهم الكلمات أو الجمل المقروءة.
- يحتاج هؤلاء الأطفال إلى معالجة خاصة تختلف عن الأطفال العاديين، فهم بحاجة إلى تعليم وعلاج مكثف.

من خلال مراجعة الدراسات السابق الأجنبية (سلسلة العسر القرائي، وسلسلة التدخل العلاجي له) توصلنا إلى النتائج التالية:

- أكدت الدراسات على أنه للتغلب على عسر القراءة وجب التركيز على مهارتين رئيسيتين هما مهارات القراءة ومهارة الكتابة.
- أكدت بعض الدراسات أثر نموذج متعدد الحواس(VAKT) للتغلب على عسر القراءة. إضافة إلى أن معظم العلاجات تركز على جوانب اللغة مثل إتقان الكلمات، وتحديد الحروف الأبجدية ومهارات الكتابة. وتؤكد على ضرورة التدريس متعدد الحواس.
- كما أن هناك دراسات بحثت في أثر الكومبيوتر في تحسين تهجئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

2- الدراسات السابقة العربية:

قبل التطرق إلى الدراسات العربية تجدر الإشارة إلى أن عدد معتبر هذه الدراسات لم تعلن صراحة التطرق **للعسر القرائي** كمصطلح بل اعتبرته ضمن صعوبات التعلم القرائية، اتضح لنا من مجموع الدراسات المحصل عليها تعدد أهدافها. ومحاولةً منها لتنظيم عرض الدراسات السابقة عمدنا إلى تصنيفها لسلسلتين تندرج ضمنها مجموعة من الدراسات وهي كما يلي:

2-1: الدراسات الأولى: دراسة حول عسر القراءة.

2-2:االدراسات الثانية: دراسات حول التدخل العلاجي للعسر القرائي.

2-1: الدراسات الأولى : دراسات حول عسر القراءة:

2-1-1: دراسة " **اسماعيل صالح الفرا** "سنة (**2016**) بعنوان:" **صعوبات تعلم القراءة و أساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية(1-6)**".

حيث هدفت الدراسة الحالية الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة؛ لذا صمم الباحث ثلاث استبيانات تمثلت فيما يلي: الأولي منها اشتملت علي سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت علي موافقة بدرجة متوسطة بلغت (63،6%) و أن ترتيب الصعوبات تنازلياً جاء كالآتي: (صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي، بالمتعلم بطبيعة اللغة العربية وخصائصها، بالمدرسة والإشراف التربوي، بالمعلم، بأساليب التقويم، الكتاب المدرسي). وكشفت الدراسة عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف(1-3)و (4-6) والمؤهل، والتخصص، والمؤسسة (حكومة و وكالة).

- أما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4-6) في مجالين: مجال مهارات النطق القرائي، وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.63)، و مجال مهارات الفهم القرائي وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.08).
- كما اقترحت الاستبانة الثالثة أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (4-6) وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (1,23) ودرجة ممارسة لتلك الأساليب بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1,92).

2-1-2:دراسة" **رشا محمد سلامة الدهيني" سنة (2017)**بعنوان:" **عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الثالث الأساسي**".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، و التعرف على أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشارا لديهم، و دراسة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة في عسر القراءة تبعا للمتغيرات الديموغرافية التالية (الجنس، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، المستوى الاقتصادي) و قد اعتمدت الباحثة على مقياس المؤشرات السلكية المميزة لذوي صعوبات التعلم و مقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، و تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث الأساسي، (55) من الذكور و (45) من الإناث، حيث تم اختيارهم من أربع مدارس من مدارس وزارة التربية و التعليم الحكومية في شمال قطاع غزة للعام الدراسي 2017 و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة، و قد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- أظهرت النتائج أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بلغت (99.70%)، و أن تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشارا لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، و متغير مستوى تعليم الأم.
- تجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي الجيد.

2-1-3: دراسة" **رنيم سلمان بلعوص**"و" **راندا محمد المغربي**" سنة (**2018**) بعنوان:" **واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة**".

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة-لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: القراءة والكتابة بشكل عام، القراءة بشكل خاص، والكتابة بشكل خاص. وتمثلت عينة الدراسة في جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بجدة تم اختيارهن بطريقة الحصر الشامل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات- جاءت بنسبة (56%)في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص (54%)في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (74%)في المرتبة الثالثة.

2-1-4: دراسة "**محمد ناصيري**" و "**محمد المير**" سنة (**2019**) بعنوان:"**القراءة و الخصوصيات الفونولوجية و المورفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة**".

حيث هدفت الدراسة إلى تبيان تأثير الخصوصيات الفونولوجية و المورفولوجية للغة العربية على القراءة و على عسر القراءة لدى (20) مصابا بعسر القراءة و (20) من جيدي القراءة، تم اعتماد على اختبار المعالجة الخطية – الصوتية و اختبارات الوعي الفونولوجي كأدوات للدراسة، و قد أظهرت النتائج:

- تأثير الخصوصيات الفونولوجية و المورفولوجية للغة العربية على القراءة عموما وعلى عسر القراءة خصوصا.

2-2: الدراسات الثانية: الدراسات الخاصة بالتدخل العلاجي.

2-2-1:دراسة "**جهاد محمد حسن الهرش**" سنة (**2012**) بعنوان: " **فعالية طريق أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن**".

حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن.وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (40) طالبا يعانون من العسر القرائي، تم توزيعهم عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون جلينجهام وبطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي واختبار للمهارات القرائية بعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المطور على المجموعة التجريبية وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) واختبار "ت" (T - test) أشارت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات بين التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) .

2-2-2:دراسة"**يوسف حسن محمد الحسني" و "مران حكم توفيق**" سنة (**2013**)**:"أثر فعالية فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي لمعرفة أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، اختار الباحث العينة حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (13) أما المجوعة الضابطة (18) تلميذة بصورة مقصودة، قد أعد الباحث الأهداف السلوكية وخطط التدريسية إذ تم اشتقاق اختبار فهم المقروء (اختبار الاستيعاب) من مستوى الفهم فقط و تألف هذا الاختبار من (40) فقرة ويكون من ثلاث أسئلة السؤال الأول اختيار متعدد، و السؤال الثاني المطابقة و المزاوجة و السؤال الثالث من الكلمة معناها وتم عرضه على المحكمين و الخبراء، و قد أظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (0،05) و ذلك بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة أي أن النتائج لصالح التلميذات اللواتي درسن حسب أسلوب فيرنالد(متعدد الحواس)

(**الحسني و توفيق، 2013، ص 482**).

2-2-3:دراسة "**مها سلامة حسن نصر**" سنة (**2014**) بعنوان: "**فعالية استخدام التعليم المتمايز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية**".

حيث هدفت الدراسة إلى فعالية استخدام التعليم المتمايز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية بمدارس وكالة الغوث الدولية-رفح، انطلقت الدراسة من إشكالية: ما فعالية استخدام التعليم المتمايز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية؟، حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي و تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني و تمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية و الكتابية وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ومن ثم طبقت الاختبار القرائي و الكتابي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة و بعد تنفيذ التجربة التي استغرقت (5) الأسابيع بواقع (10) حصص أسبوعيا وقد تم إخضاع المجموعتين للاختبار القرائي و الكتابي و استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالتالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) و متوسط درجات المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي) لصالح المجموعة التجريبية.

2-2-4:دراسة" **محي الدين فواز العلي**" سنة (**2015**) بعنوان: "**فعالية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة**"

حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة و قياس فاعلية البرنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، و اعتمد الباحث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن و مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات1999) و اختبار المهارات القرائية الجهرية (إعداد الباحث) و قائمة (تيلي، teele) للذكاءات المتعددة تقنين (نائلة نجيب لخزندر)كأدوات، عينة مقصودة تكونت في صورتها نهائية من (30) تلميذة وتلميذ من تلاميذ الصف الرابع أساسي و تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (15) وطبق عليم البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة و مجموعة ضابطة (15) لم يتلقوا أي تدريب، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة).

2-2-5:دراسة "**مجدي شوقي لطفي سالم ديب**" سنة (**2015**) بعنوان: "**فاعلية البرنامج القائم على الوسائط المتعددة في المعالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات التعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، تحديد بعض مهارات القرائية مراد معالجتها لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: ما فاعلية برنامج القائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي؟. واستخدم الباحث منهج التجريبي على عينة مقصودة تكونت من (60) تلميذ وتلميذة، واعتمد الباحث على اختبار التشخيصي يتضمن المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها تلامذة الصف الثالث الأساسي و الاختبار المعرفي يتضمن المهارات القرائية التي اخفق فيها التلامذة في الاختبار التشخيصي والتي تم بناء البرنامج القائم على الوسائط المتعددة تبعا لها، بطاقة الملاحظة المصحوبة باختبار قرائي، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- وجود فروق دالة بين تلاميذ المجموعة تجريبية و أقرانهم في مجموعة ضابطة، في تطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائية وبطاقة الملاحظة للمهارات القرائية لصالح مجموعة تجريبية.
- توجد فاعلية للبرنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات التعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

2-2-6:دراسة "**عبد الله أحمد حسين" و"بجداء الهدباني**" سنة (**2016**) بعنوان: "**فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم**".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، و انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، واستخدم الباحث المنهج شبه تجريبي، تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في الصف الربع والصف الخامس تم اختيارهم بطريقة قصدية و تم توزيعهم بطريقة عشوائية واعتمد الباحث على الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم وبرنامج تعليمي لعلاج صعوبات الإملاء كأداة للحصول على البيانات من المبحوثين، توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التي نوجزها في الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة بين رُتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- يمكن القول إن البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة يؤدي إلى علاج صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

2-2-7:دراسة "**ياسمين عبد الكريم الديري**" سنة(**2016**) بعنوان:"**فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي**".

حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي من ذوي صعبات الفهم القرائي و التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات الفهم القرائي، انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستو التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي ؟، واستخدم الباحث المنهج شبه تجريبي على العينة (30) عرضية تلميذ وتلميذة من الصف الرابع الأساسي، واعتمد الباحث على اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) و اختبار الفهم القرائي للأطفال(عجاج 1998)، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة) كأدوات للتشخيص والبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات الفهم القرائي من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- وجود تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية المقارنة بين أداء أفرادها من جهة، و مع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط، الاشتقاق، المرونة العقلية المعرفية) و للدرجة الكلية.
- وجود تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة و أداء أفراد المجموعة ضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك معنى لمتعلقات اللغوية) وللدرجة الكلية.

2-2-8: دراسة "**سلمان بن عايد الجهني**" سنة(**2017**) بعنوان:"**أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعدد في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم**".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعدد في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (5) طلاب والثانية ضابطة تكون من (5) طلاب من المستوى الثاني من غرفة مصادر التعلم في مدرسة طارق بن زياد تم اختيارهم بطريقة قصدية و تم توزيعهم بطريقة عشوائية بسيطة. واعتمد الباحث على مقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية لكل من الاختبار القبلي والبعدي يتضمن المجالات التالية (تعرف المفردات، التحليل و التركيب، القراءة الجهرية، الاستيعاب القرائي، الاستماع، التعبير، التهجئة، الخط، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0،05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي و تعزى إلى إستراتيجية التدريس (الحواس المتعددة) و ذلك على المجالات الفرعية للمقياس و على الدرجة الكلية لصالح العينة التجريبية

.(**الجهني، 2017، ص41**)

2-2-9:دراسة "**حسن سيد شحاته**"و" **عطاء عمر بحيري**"و "**نهى محمد عبد الرحمان محمد**" سنة (**2019**) بعنوان: "فاعلية برنامج قائم علي مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي".

حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أعدت الدراسة اختبار لتشخيص صعوبات القراءة على مستوى التعرف و الفهم

كذلك استعانت ببعض الأدوات في التشخيص مثل اختبار المسح النيرولوجي السريع إعداد عبد الوهاب كامل و اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، تكون عينة الدراسة من (60) تلميذا و تلميذة من الصف الثالث الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين كالتالي: مجموعة تجريبية عددها (30) تلميذا، ومجموعة ضابطة عددها (30) تلميذا وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها:

- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على كل من تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مهارة القراءة بمستوياتها التي تناولتها لدراسة مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة.

من خلال مراجعتنا للدراسات العربية نلاحظ ما يلي:

تنوعت الدراسات العربية بين دراسات تشخيصية ودراسات مقارنة وأخرى علاجية.

- بالنسبة للدراسات التشخيصية نلاحظ أنها اعتمدت مصطلح صعوبات تعلم القراءة و اعتبرت العسر القرائي تابعا لها، أما الدراسات المقارنة فتوجهت نحو المقارنة بين جيدي القراءة والمعسرين قرائيا من ناحية القراءة و خصائصها.
- أما التدخل العلاجي والذي هو موضوع بحثنا فنلاحظ التنوع في الأساليب العلاجية المدروسة في الوسط العربي وقد انقسمت بدورها إلى:

دراسات اعتمدت أسلوب الحواس المتعددة (طريقة أورتون جلينجهام و طريقة فيرنالد): دراسة جهاد محمد حسن الهرش (2012)، دراسة يوسف حسن محمد الحسني ومروان حكم توفيق (2013)، دراسة عبد الله أحمد حسين و بجداء الهدباني(2016)، دراسة سلمان بن عايد الجهني(2017)،دراسة حسن سيد شحاته وعطاء عمر بحيري و نهى محمد عبد الرحمان محمد (2019).دراسات اعتمدت الاستراتيجيات المعرفية: دراسة ياسمين عبد الكريم الديري (2016)، و أخرى اعتمدت أسلوب الوسائط المتعددة و التعليم المتمايز: دراسة مها سلامة حسن نصر (2014)، دراسة مجدي شوقي لطفي سالم ديب (2015).

3- الدراسات السابقة المحلية:

3-1: الدراسات الأولى: الدراسات الخاصة بالعسر القرائي.

3-2:الدراسات الثانية: الدراسات الخاصة بالتدخل العلاجي.

3- 1-1:دراسة "**سامية شويعل**" و "**أم الخير حمدي**" سنة (**2012**) بعنوان: "**دراسة الهيمنة المخية لدى التلميذ المصاب بعسر القراءة الدسلكسيا بمنطقة تمنراست تناول نفس-عصبي**".

حيث هدفت الدراسة إلى لتعرف على نمط الهيمنة المخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي عسر القراءة. تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بأسلوب المعاينة الاحتمالية القصدية من تلاميذ السنة الثانية والثالثة ابتدائي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات تمثلت في المقابلة، الملاحظة، اختبار تشخيص عسر القراءة، اختبار رسم الرجل، استمارة البحث للدكتور"بشير معمرية"، اختبار هاريس للجانبية، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- عدم صحة الفرض الأول الذي نص على هيمنة النمط الأيمن لدى التلاميذ المعسرين قرائيا، في حين أثبتت صحة الفرض الثاني الذي نص على عدم وجود هيمنة مخية تامة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا في عينة البحث.
- نفت نتائج البحث ما نصت عليها الفرضية الثالثة في البحث التي نصت بدورها على وجود اختلاف بين الجنسين في أنماط الهيمنة المخية لدى تلاميذ العينة المدروسة، وتم من خلال هذه الدراسة تبيين أن عسر القراءة ذي أصل عصبي، يتمثل في غياب النمط النموذجي في المعالجة اللغوية والذي يتجلى في اللاتناظر الوظيفي بين نصفي المخ بالنسبة للغة.

(شويعل و حمدي، 2012، ص196)

3-1-2: دراسة "**مسعودة منتصر**" و"**محمد الساسي الشايب**" و "**إسماعيل العيس**" سنة (**2014**) بعنوان: "**الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4-5)**".

حيث هدفت الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي، تمت الدراسة على عينة قوامها 30 فردا من الجنسين معسرين قرائيا تم اختيارهم بطريقة تتوافق والمعايير التشخيصية لعسر القرائي النمائي. تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا في إطار دراسة استكشافية. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي.وخلصت الدراسة إلى أن عسر القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي الفونولوجي.

(منتصر و آخرون، 2014 ، ص 25)

3-1-3: دراسة "**ذيب فهيمة**" و "**حيزير سارة**" و "**ملاك نسيمة**"، سنة(**2015**) بعنوان: "**صعوبات التعلم (عسر القراءة) وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي بمدينة الجزائر العاصمة**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة ومدى التوافق النفسي الذاتي والأسري والمدرسي لدى أفراد العينة و كذا معرفة علاقة بين عسر القراءة والصحة النفسية لتلاميذ السنة الخامسة الابتدائي، وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم (عسر القراءة) والصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي بمدينة الجزائر العاصمة؟،حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة مقصودة تكونت من (60) معسرا قرائيا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. واعتمد الباحثون على مقياس تشخيص صعوبات القراءة الزيات(2007)، اختبار رسم الرجل بهدف ضبط عينة الدراسة جودانيف(1926)، اختبار القراءة الجهرية شرفوح(2006)، اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم حاج صبري(2005)، قائمة ملاحظة التوافق النفسي للطفل راسل،كاسل(1961)، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، هذه الصعوبة الذي يعاني منها الطفل تسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تؤثر على صحته النفسية وتترك بصمتها على مجمل شخصيته حيث يبدوا عليه مظاهر سوء التوافق النفسي الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكون أميل للانطواء والانسحاب وتكوين صورة سالبة على الذات ومنه تتأثر صحته النفسية بشكل سلب.
- لا توجد علاقة ارتباط بين عسر القراءة والتوافق الأسري. لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق المدرسي.

3-1-4: دراسة "**مرباح احمد تقي الدين**" و "**نوغي حبيبة** "سنة (**2017**) بعنوان: "**عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** ".

حيث هدفت الدراسة إلى تبين العلاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي لدى تلامذة السنة الخامسة ابتدائي، وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل يوجد علاقة دالة بين عسر القراءة والتوافق النفسي و أبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي؟، واستخدم الباحث منهج الوصفي على عينة مقصودة تكونت من (60) تلميذ معسر قرائيا من تلاميذ سنة خامسة ابتدائي. واعتمد الباحثان على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة زيان فتحي(2007). اختبار رسم الرجل للذكاء

جودانيف هارس(1926). قائمة ملاحظة سلوك الطفل (التوافق النفسي) (راسل. ن .كاسل 1961). وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة 5 ابتدائي.
- توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق الأسرى لدى أفراد العينة.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة و التوافق المدرسي لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في عسر القراءة لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في التوافق النفسي الكلي لدى لأفراد العينة.

(تقي الدين وحبيبة، 2017، ص 138)

3-1-5: دراسة " **هشام خنفور**" و " **إسماعيل لعيس**" سنة (**2018**) بعنوان: "**علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة مقارنة بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة من إبتدائيات ولاية الوادي**".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أما عينة الدراسة فتكونت من (110) تلميذا، ينتمون إلى ابتدائيتين من ولاية الوادي. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمد الباحثان على المقاييس التالية: مقياس القراءة للكلمات وكذا مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم وأخيرا مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، كما استخدما المنهج الوصفي الارتباطي وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين.
- وجود فروق في سرعة القراءة وكانت أيضا لصالح القراء العاديين.
- وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

(خنفور ولعيس، 2018، ص 151)

3-1-6:دراسة "**بن طيب نجاة**" و" **سحيري زينب**"سنة(**2018**)، بعنوان: "**الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي التأخر الدراسي**".

حيث هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين ضعف الذاكرة العاملة وعسر القراءة عند ذوي التأخر الدراسي والكشف عن الفروق في مستوى الذاكرة العاملة وعسر القراءة بين تلاميذ مرحلة الابتدائي المتأخرين دراسيا و العاديين. وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل توجد علاقة بين ضعف الذاكرة العاملة وعسر القراءة عند ذوي التأخر الدراسي؟، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن على عينة مقصودة تكونت من 20 طفل، واعتمد الباحثان على اختبار القراءة للباحث الفرنسي لوفافري lefavrais و اختبار الذاكرة النشيطة بفرعيه المفكرة البصرية- الفضائية وحلقة فونولوجية المصمم من طرف بادلي و جاثركول baddeley et gathercole، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- وجود علاقة بين ضعف الذاكرة العاملة وعسر القراءة عند ذوي التأخر الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ متأخرين دراسيا وعاديين في متغيري صعوبات القراءة ومستوى الذاكرة العاملة بشقيه المفكرة البصرية – الفضائية و الحلقة الفونولوجية.

(بن الطيب وسحيري، 2018، ص9)

3-2: السلسلة الثانية: الدراسات الخاصة بالتدخل العلاجي.

3-3-1:دراسة "**بلوز سومية**" سنة(**2016**) بعنوان: "**دور طريقة فيرنالد في تخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس ولاية سعيدة**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة دور فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة الابتدائي لبعض مدارس ولاية سعيدة، وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل توجد فروق ذات دلالة بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة. واستخدمت الباحثة منهج شبه التجريبي على عينة مقصودة تكونت من 34 متعلما من سنة الثالثة الابتدائي للعام الدراسي. واعتمدت الباحثة على بناء اختبار لقياس أداء المتعلمين و مقياس تقدير تشخيصي لصعوبة تعلم القراءة من بطارية صعوبات تعلم النمائية والأكاديمية لفتحي الزيات. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- وجود فروق دالة بين تطبيق القبلي والبعدي للاختبار لدى متعلمي سنة ثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3-3-2: دراسة" **بن لكحل سمير**" و" **جهيدة سقاي**" سنة (**2016**) بعنوان: "**فعالية برنامج علاجي لاضطراب عسر القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية**".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة بناء برنامج علاجي تعليمي لعينة من الأطفال المعسرين قرائيا، و الكشف عن أثر البرنامج في تحسين مستواهم القرائي بعد ممارسة النشاط العلاجي التعليمي لمدة ثلاث أشهر في إحدى مراكز الطفولة التعليمية في ولاية البليدة، و قد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي والدراسة المقارنة بين المجموعات في نتائج القبلية و البعدية،حيث اشتملت العينة القصدية على مجموعتين المجموعة ضابطة (بنت و 4 ذكور) و مجموعة تجريبية (بنت و 4 ذكور) من ذوي الاضطراب لتلاميذ الابتدائية من لصف (2.3.4) و قد استخدمت مجموعة من المقاييس وتقنيات الملاحظة و دليل المقابلة تمثلت في اختبار القراءة لـ صليحة غلاب (1998) و مقياس رسم الرجل لـ جودناف–هاريس و بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية لفتحي الزيات، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة بين القياس القبلي و القياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه بين أطفال المجموعة الضابطة و أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

3-3-3:دراسة " **قندوز محمود**" سنة (**2017**) بعنوان:" **فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، وكان التساؤل الرئيسي للدراسة هل للبرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل مشكلات أثر في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد اعتمدت الدراسة عل عينة مكونة من (60) تلميذ و تلميذة قسمت إلى مجموعتين الأولى ضابطة مكونة من (30) فرد و الثانية تجريبية مكونة من (30) فردا اختيروا بطريقة قصدية بعد الاستعانة بمحكات استبعادية واختبار قراءة، لتحقق من الفرضيات استخدم الباحث المنهج التجريبي، و لقد اعتمد الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار مصفوفات المتتابعة الملون لرافن، اختبار المتابعة البصري، اختبار ويمان للتمييز السمعي، اختبار الجانبية المسيطرة لزازو (Zazzo.R)، اختبار القراءة لإسماعيل العيس (2005)، فجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية في مستوى أداء القرائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول و على مستوى الأداء القرائي.

- توصل الباحث إلى أن للبرنامج التدريبي القائم على حل مشكلات أثر ايجابي في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3-3-4:دراسة "**حطراف نور الدين**" و "**رومان محمد**" سنة (**2017**) بعنوان: "**اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر**".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى عينة من تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي. وانطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: ما مدى فعالية برنامج علاجي مقترح في تحسين مستوى القراءة للتلاميذ المصابين بعسر القرائي مستوى سنة 3 ابتدائي؟. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة عشوائية تكونت من 40 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة . واعتمد الباحثان على اختبار رسم الرجل لجودانف، اختبار القراءة متمثل في نص مقتبس من الكتاب المدرسي لوزارة التربية، منهج تجريبي من خلال تصميم مجموعة تجريبية وضابطة بتطبيق اختبار قبلي وبعدي. اختبار ت لحساب الفروق. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج نوجزها في ما يلي:

- فروق دالة إحصائيا بين متوسطي عدد أخطاء تلاميذ مجموعة تجريبية وضابطة لصالح مجموعة تجريبية في اختبار البعدي عند مستوى دلالة0.05 في أبعاد الأربعة (حذف، إضافة، إبدال، تكرار).

(حطراف ورومان،2017، ص 258)

3-3-5: دراسة" **داود حكيمة** " و "**عطار سعيدة** "سنة (**2019**) بعنوان: "**فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على الذاكرة العاملة لدى معسرين قرائيا**".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على عمليات ما وراء الذاكرة ودراسة أثره في زيادة نشاط الذاكرة العاملة لدى معسرين قرائيا. انطلقت الدراسة من الإشكالية الآتية: هل توجد فروق دالة في كفاءة نشاط الذاكرة العاملة لدى ذوي عسر القراءة للمجموعة التجريبية في قياس قبلي والبعدي بعد تصنيف البرنامج؟، و استخدم الباحثان منهج شبه التجريبي على عينة مقصودة تكون من (6) تلاميذ سنة خامسة ابتدائي ممن لديهم عسر في القراءة. واعتمد الباحثان على مقياس الذاكرة العاملة العابد (2007) و اختبار تشخيص لعسر القرائي لنصرة عبد الجليل جلجل(1993)، مصفوفات رافن. البرنامج التدريبي لتنمية وتنشيط الذاكرة العاملة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج نوجزها في ما يلي:

- تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة وما وراء الذاكرة بصفة خاصة يعتبر فعال في مساعدة الأطفال المعسرين قرائيا على تجاوز مشكلات الذاكرة العاملة لديهم. **(داوود وعطار، 2019، ص148)**

من خلال مراجعة الدراسة السابقة المحلية يمكننا ملاحظة ما يلي:

اهتمت الدراسات المحلية بدراسة مجموعة من المتغيرات وعلاقتها بالعسر القرائي (الذاكرة العاملة، مفهوم الذات الأكاديمي، التوافق النفسي و الصحة النفسي)، أما الطرق و الأساليب العلاجية حسب اطلاع الطالبة فقد كانت كما يلي: برامج قائمة على القدرة على حل مشكلات، برنامج قائم على مهارات ما وراء الذاكرة و برامج أخرى معدة من قبل الباحثين والمختصين.

أما إذا بحثنا على طريقة أورتون جلينجهام فنجد في الوسطي المحلي دراسة بلوز سومية (2016) التي اعتمدت على طريقة أورتون فيرنالد، هذه الطريقة تشترك مع طريقة أورتون جلينجهام في الأسلوب الذي تعتمده (VAKT).

3- مناقشة عامة للدراسات السابقة:

بعد عرض موجز لأهم الدراسات السابقة المحصل عليها ومناقشتها تبعا، حاولت الطالبتان إجراء مقارنة بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية فبينتها في نقاط الاتفاق و الاختلاف و التي نوضحها في الجدول الآتي:

الجدول (01): يوضح مناقشة عامة للدراسات السابقة.

نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
تشترك جل الدراسات في معالجتها لموضوع عسر القراءة.	تختلف حسب حدود الزمنية والمكانية.
انتهاج المنهج التجريبي الملائم لهذا النوع من الدراسات	إتباع تصميم العينة الواحدة.
تتفق في اختيار المكان الانتقائي للبحث **المدرسة الابتدائية**	اختلاف من الناحية الأداة التشخيصية لعسر القراءة: اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات
تتفق من ناحية أهداف العامة للدراسة	
اعتمادها على المدرس كخطوة تشخيصية تمهيدية.	إجراء مقابلات عيادية مع الأولياء وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الحالة.

4- تساؤلات الدراسة:

استنادا إلى كل ما سبق وبالتالي يمكن طرح التساؤل العام كالآتي:**ما مدى فاعلية** طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي؟.

- **التساؤلات الفرعية للدراسة:**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي ؟.
- هل تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي؟.

5- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.
- تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

6- دوافع اختيار الموضوع:

- انخفاض التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ نظرا للبرامج التعليمية الحديثة وطرق التدريس المجردة التي لا تراعي الفروق الفردية والقدرات العقلية خاصة مع اكتظاظ المدارس.
- قلة الدراسات حول الطرق التدريبية والعلاجية التي تعمل على تشجيع التلميذ وجلب انتباهه واستخدام حواسه أثناء عملية التعلم ومحاولة تحسين معدل القراءة عندهم وهذا كان أمرا مشجعا لإجراء هذا النوع من الدراسة.
- تقديم طرق علاجية للممارسين و الأخصائيين النفسانيين والآباء كحلول لهذه الظاهرة.

7- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق النقاط الآتية:

- التعرف على فاعلية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية لمهارات القرائية للتلاميذ ذوي العسر القرائي في ورقلة.
- معرفة دور المهارات القرائية في التخفيف من مظاهر العسر القرائي.
- فتح آفاق مستقبلية حول تطوير مثل هذه البرامج البديلة عن برامج المدارس العادية من الناحية التدعيمية مع مختلف الحالات.
- تشجيع فتح مؤسسات خاصة تدعم هذه الطرق العلاجية الخاصة بهذه الفئة.

8- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

8-1: **المهارات القرائية:**

- التعريف الإجرائي:

يمكننا تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسين هما التعرف على الكلمة و الفهم القرائي، و في هذه الدراسة ركزنا على قدرة التعرف و الفهم للرموز الخطية المطبوعة، و إدراك العلاقات بين الكلمات المقروءة و إدراك ما وراء السطور من معاني.و ركزا على مهارة التعرف الكلمة بأبعادها (الحرف، الكلمة، المقطع، الجملة).

حيث يشير التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة و الغامضة، معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة و الحروف وتزاوج الحروف و الكلمات مع الأصوات. **(محفوظي و آخرون، 2010، ص 15)**

8-2:**عسر القراءة:**

- التعريف الإجرائي:

عسر القراءة اضطراب نمائي عصبي (Disorder - Neuro – Developmenta) يعيق النمو الطبيعي للقدرة القرائية، و نوعي (Specific) كونه يخص اكتساب القراءة ولا يرتبط بخلل عام مثل الإعاقة الذهنية أو السمعية يظهر هذا الاضطراب عندما لا يتوصل الطفل للتعرف على الكلمات بشكل صحيح (دقة القراءة) ويستمر في ذلك بعد سنة على الأقل من التمدرس، يوجد مظهرين رئيسين لعسر القراءة: تدني الأداء في القراءة بصورة غير منتظمة بالنظر إلى مستوى الأداء في نواحي التعلم الأخرى. وعدم بلوغ مستوى الآلية المتوقع في القراءة (automacity Reading).

8-3:**طريقة أورتون جلينجهام:**

- التعريف الإجرائي:

وهي طريقة التي اتبعتها الطالبتين في تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي، ويقوم هذا الأخير على أسلوب الحواس المتعددة حيث تسعى هذه الطريقة بأن يتعلم التلاميذ ذوي العسر القرائي الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية و ما يقابلها وذلك في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة والتهجئة و الكتابة، و بذلك يتعلم التلاميذ أن يقوموا برؤية الحرف (بصري (Visual أن يسمعوا و ينطقوا صوت لموازي له (سمعي Auditory) و أن يقوموا بلمس الحرف بإصبعهم (Tactile) ثم كتابته (Kinesthetic)، وبعد إجادة الترابطات التي تنشأ عن أول عشرة حروف هجائية يبدأ الطالب في القيام بمزج الحروف الهجائية معا لتكوين كلمات.

9- حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية: اقتصر البحث على التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من 9 إلى 12 سنة.

ب- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال السنة الدراسية (2019/2020) خلال 3 أشهر ابتداء من 06 جانفي إلى غاية 06 مارس .

ج- الحدود المكانية: تم إجراء البحث الحالي في ولاية ورقلة وبالضبط في المدرسة الابتدائية "19مارس " في حي النصر.

الفصل الثاني:

المهارات القرائية

- تمهيد.

1- اللغة و فن القراءة.

2- مفهوم القراءة.

3- العمليات المتضمنة في القراءة.

4- أهداف القراءة.

5- أهمية القراءة.

6- المراحل النمائية للقراءة.

7- المهارات القرائية.

- المهارات القرائية العامة.

- المهارات القرائية النوعية.

8- القراءة والفهم القرائي.

9- مستويات الفهم القرائي ومهاراته.

10- كيف تحدث عملية الفهم القرائي؟.

- خلاصة الفصل.

– تمهيد:

تنقسم مهارات اللغة العربية إلى أربعة فنون وهي استماع والقراءة والكتابة والتحدث وكل فن تندرج تحته مجموعة من المهارات وفي هذا الفصل سنركز على مهارة القراءة التي تعتبر رياضة للعقل فهي تلك العملية المعرفية التي تستند على تفكيك رموز لتكوين معنى، وصولا إلى الفهم و كذا سنفصل في مهاراتها حيث نجد أغلب الدراسات ركزت على مهارتين رئيسيتين وهما التعرف على الكلمة والفهم القرائي.

إن المعرفة الدقيقة لمهارات القرائية تساعد كلا من المعلم والمربي والأخصائي في إيصال الفكرة بالطريقة السليمة للطفل وتنمية فكره وتقويمه والتغلب عل الصعوبات التي قد تواجهه في المسار التعليمي.

1– اللغة و فن القراءة:

أجمع معظم العلماء والمفكرين على أن اللغة بصفة عامة: هي نظام صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في تفكير والتعبير و الاتصال، وهي كذلك منهج للتعليم والتعلم ونظام لحفظ التراث الثقافي.

(أحمد مدكور، 2006، ص ص 23، 27)

من خلال هذا التعريف يشير البصيص(2011):"إن اللغة نظام له قواعده و أسسه، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفتها كل للغات، قراءة وكتابة وتحدثا و استماعا، وكل فن منها يؤثر في آخر ويتأثر به،كما أن لكل منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام". **(ص 15)**

و اللغة في بنيتها و طبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعنى، والتي تشكل في تآلفها مع بعضها كلاما مفهوما له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقا وكتابة.

وهي أداة تواصلية و تفاعلية بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها، **وفي هذا الإطار التفاعلي نجد ثلاث عناصر أساسية: "المرسل و الرسالة والمتلقي"، والرسالة هنا هي اللغة والتي بدورها حلقة وصل بين المرسل والمتلقي و أي خلل أو ضعف في توظيفها سوف يؤثر سلبا في عملية الاتصال لكلا الطرفين (المرسل والمتلقي)، ولا تؤدي وظيفتها كما هو متوقع.**

(البصيص، 2011، ص ص 15–16)

أما **حسب الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (1982) بدورها** تعرف اللغة بأنها نظام ديناميكي معقد من الرموز المتفق عليها تستخدم بعدة أشكال في التفكير والتواصل، تتفق الآراء المعاصرة حول اللغة الإنسانية على أن: (أ) اللغة تتطور في سياقات تاريخية واجتماعية وثقافية محددة؛ (ب) اللغة كسلوك تحكمه قواعد، يمكن وصفها من خلال خمسة مكونات على الأقل:فونولوجية، مورفولوجية، نحوية، دلالية، برجماتية،(ج)

تعلم اللغة واستخدامها يحدده تفاعل عوامل بيولوجية ومعرفية و نفسية واجتماعية وبيئة، و(د) استخدام اللغة للتواصل بشكل فعال يتطلب فهما عاما للتفاعل الإنساني بما في ذلك العوامل المصاحبة كالإيماءات غير اللفظية والدافعية (الحاجة)، والأدوار الاجتماعية الثقافية.

(**catts and kamhi, 2015, p18**)

من خلال هذا التعريف يمكننا أن نحدد النقاط التالية:

- اللغة نظام ديناميكي معقد من الرموز والتي تستعمل بغرض التفكير والتواصل.
- تساهم السياقات التاريخية والاجتماعية والثقافية في تطور اللغة الإنسانية.
- للغة خمسة جوانب وهي: فونولوجية، مورفولوجية، نحوية، دلالية، برجماتية.
- تعلم اللغة واستخدامها يحدده تفاعل عدة عوامل منها بيولوجية، بيئة، معرفية، نفسية، اجتماعية.
- تساهم كل من الأدوار الاجتماعية الثقافية و الإيماءات الغير لفظية والدافعية بشكل فعال في استخدام الجيد للغة.

1-1-2: تعريف "ميزوني" (Maisonny ,1979)

"اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أداة للاتصال يتميز بها الإنسان، و هي تخضع لأحكام و ضوابط تتأثر بعوامل النضج و البيئة، فاللّغة مجموعة رموز تستخدم للاتصال بين أفراد المجتمع الواحد من أجل تسيير الشؤون".

(**حاج صابري، 2005، ص80**).

يمكن أن نستخلص من تعريف **ميزوني** ما يلي :

- اللغة هي مجموعة رموز بين الأفراد تستخدم للاتصال وتخضع لقوانين و أحكام.
- تتأثر اللغة بعامل النضج وعامل البيئة.
- تساهم اللغة في تسيير شؤون أفراد المجتمع الواحد.

وعليه يمكن أن نقف من التعريفين السابقين على التعريف التالي:

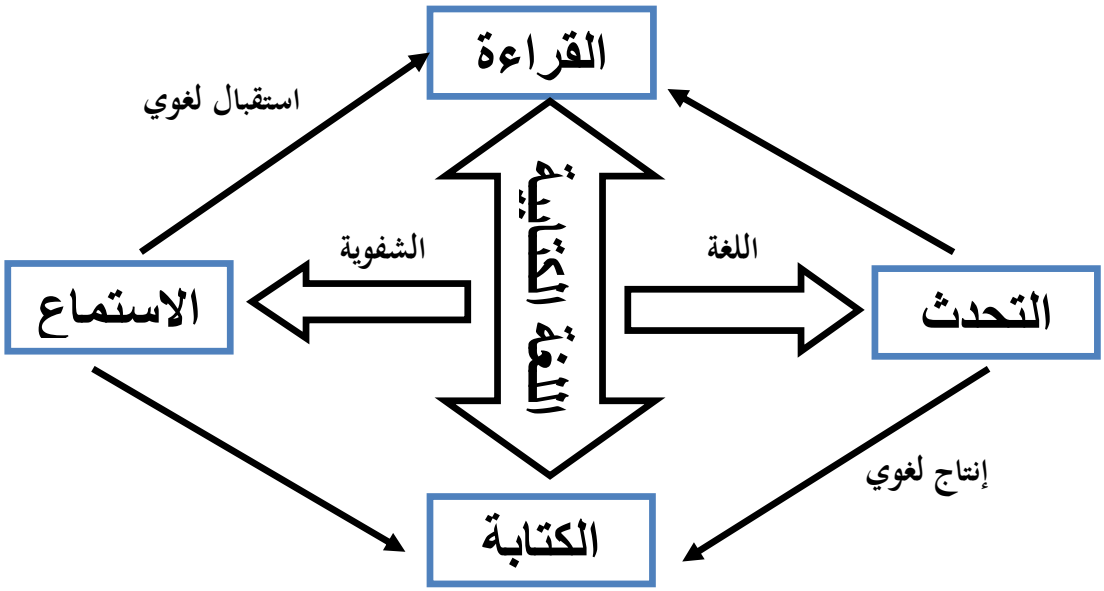
" اللغة هي تلك الرموز التي تحمل دلالة معينة تشترك بين أفراد النسق الواحد بهدف التواصل، تتدخل فيها العوامل النفسية والاجتماعية والنفسية والثقافية ولها العديد من الوظائف كتفكير والتعبير و حفظ التراث الثقافي".

أما إذا انتقلنا إلى التعليم نجد اللغة تحتل مكانة متميزة، لا تقتصر على تعلّمها واكتساب مهاراتها، وإنما على دورها في العملية التعليمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كلّ العلوم والمعارف التي

يتلقّاها أو يتعامل معها، وبما أنها تفاعل فهي نشاط يقوم به الإنسان باستخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التواصل وهذه المهارات في فنونها الأربع هي القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعلمه.

(البصيص، 2011، ص ص 15-16)

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين هذه الفنون و أبعادها:



الشكل (01):فنون اللغة العربية والعلاقة التفاعلية بينها.

(البصيص، 2011، ص20)

من خلال الشكل السابق نلاحظ العلاقة التكاملية بين فنون اللغة، فإذا تكلمنا عن اللغة شفوية تكون العلاقة بين فن التحدث والاستماع، وإذا كانت كتابية فنحن نتكلم عن العلاقة بين التحدث والاستماع، ولا يمكننا الفصل بين هذه الفنون.

و يشير البصيص إلى أهمية كل علاقة بين هذه الفنون، وضرورة الاهتمام بها في التعليم، و إيلائها العناية اللازمة؛ إذ لا قيمة للتحدث إن لم تكن عملية الاستماع صحيحة، تقوم على استقبال اللغة الشفوية وتحليلها وفهمها فهماً واعياً، وتمثّل مضمونها ودلالاتها اللغوية والنفسية التي ينتجها التحدث، كما أنه لا قيمة للاستماع إن كان التحدث لا يقوم على أسس صحيحة، في إنتاج اللغة والتعبير عن مضامينها ودلالاتها بشكل سليم.

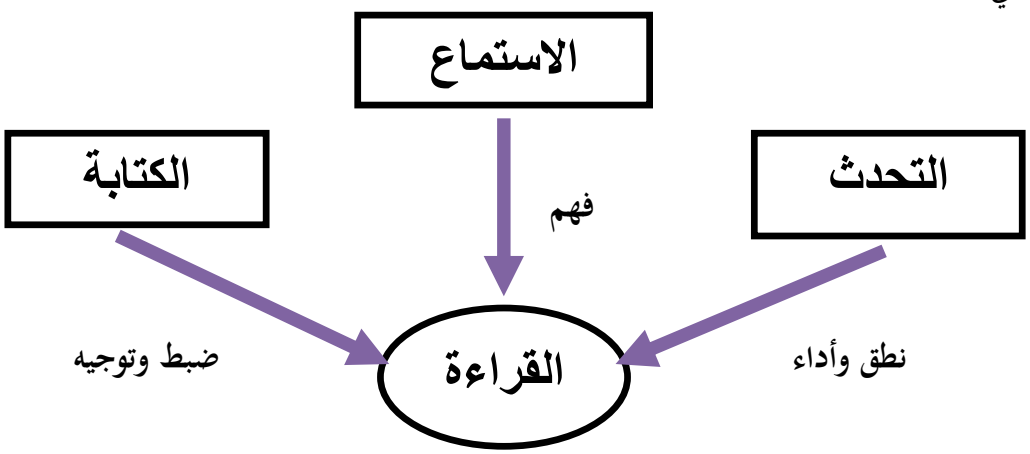
و الأمر سواء مع القراءة والكتابة، فلا فائدة تُرجى من قراءة تفتقد إلى التعبير الكتابي الجيد عن مضمون الرسالة اللغوية، والتمكّن من أسلوبها، والاهتمام بوضوحها وشكلها، وكذلك بالنسبة إلى الكتابة، التي تحتاج إلى

قراءة فاهمة واعية؛ تستند إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه؛ لتتم عملية إنتاجه كتابة – فيما بعد– بصورة صحيحة. (البصيص، 2011، ص21)

على الرغم من أهمية كل فن من فنون اللغة نجد أن القراءة حظيت باهتمام كبير من العلماء والتربويين على المستوى المحلي والعالمي، نظرا لأنها ليت أهم فنون اللغة وحسب، بل هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، إذ بالمهرة فيها يستطيع أن يمهر في مواده الدراسية كلها وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسة.

(البصيص، 2011، ص 44)

فهي تعتبر جزء مهم من هذه المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها استنادا إلى وظيفتها، وعلى اعتبارها كدعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللفة، وهي بدورها تعتمد على الفنون الأخرى وتستمد منها جوانب التمكن من القراءة الصحيحة ويمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللغوية وعلاقتها بها من خلال الشكل التالي:



الشكل (02): العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى.

(البصيص، 2011، ص 51)

يمكن أن نلخص ما جاء في شكل (02) على النحو التالي:

- تتقاطع القراءة والتحدث في جانبين أساسين هما النطق والأداء، حيث يعتبر تعليم التحدث اكتساب مهاراته يسبق القراءة، فإن تمكن الطفل من مهارات نطق الحروف و الكلمات بشكل صحيح مع الأداء الجيد سوف ينعكس على أداءه في القراءة.

- تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين والهدف الرئيسي منها وهو"الفهم"، حيث كلما تطورت مهارة الفهم السمعي لديه أدى ذلك إلى نمو الفهم القرائي لديه، لأن الفهم عملية عقلية مشتركة بين القراءة و الاستماع.
- أما بالنسبة للعلاقة بين القراءة والكتابة فيرتبطان ارتباطا مباشرا، لأنها تمثلان طرفي الرسالة الكتابية. وهما وجهان لعملية واحدة هي "المعرفة" فإذا كانت القراءة هي عملية تلقي المعرفة فإن الكتابة هي المعرفة ذاتها، ولا قراءة بدون كتابة.

(البصيص، 2011، ص 51)

من خلال ما سبق يمكننا أن نخلص إلى أهمية اللغة وفنونها في تنمية العملية التعليمة وتطويرها و أن كل فن يساهم في تبسيط المادة العليمة سواء للتلميذ أثناء اكتسابه مهارات جديدة أو المعلم الذي يجب أن يكون على علم بهذه الفنون ومهاراتها وطرق تنميتها كل هذا بصدد تبسيط المعلومة ومعرفة العلاقة بين هذه الفنون لضمان اكتسابها بشكل الصحيح من قبل المتعلم،كما يجب التركيز على القراءة لأنها مهارة محورية و أي ضعف فيها يؤثر على باقي المهارات اللغوية ويعيق العملية التعليمية.

2- مفهوم القراءة:

إن مفهوم القراءة نام ومتجدد، طرأت عليه الكثير من التغييرات والتطورات نظر لأهميته في التعليم ومكانته المتميزة على سلم الأولويات المعرفية والنفسية، مما دفع العلماء والباحثين إلى التعمق في دراستها و إعطائها أهمية كبيرة، خاصة في تعليمها وكيفية اكتسابها و إتقان مهاراتها، ولأن احتياجات المتعلم متنامية على ضوء التغيرات العمرية المتلاحقة، فقد كان ينظر إليها كونها عملية بسيطة تهتم فقط بصحة النطق وترديد الكلمات ومراعاة مخارج الحروف ثم أصبح ينظر إليها كونها عملية معقدة يستخدم فيها الفرد العمليات العقلية العليا، كل هذا أدى إلى تطور مفهومها و اتساعه.

ولذلك رأينا أن نعرض **التطورات** التي طرأت على مفهوم القراءة:

يلخص كل من **عبد الوهاب و علي الكردي وجلال (2004)** مراحل تطور المفهوم كما يلي:

- بداية كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرف عليها والنطق بها، بهذا يكون القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات المكتوبة نطقا جيدا، أدى هذا المفهوم إلى توجيه اهتمام الباحثين وعنايتهم بالبحوث الخاصة بحركات العين وخصائص إدراك الكلمات.

- مع تطور الحياة و ظهور العديد من الأبحاث التربوية في هذا المجال تغير هذا المفهوم لتصبح القراءة علية عقلية أساسها الفهم و غايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.
- ثم تطور هذا المفهوم، وأصبحت القراءة عملية تفاعل مع النص المقروء، تقوم على معايشة النص و نقده و إبداء وجهة نظر فيه، هذا كل متوقف على خبرات القارئ وظروفه الخاصة.
- و أخيرا تطور هذا المفهوم ليضيف إلى كل ما سبق معنى جديدا، وتصبح القراءة عملية توظيف المقروء واستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة

.(**عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص46**)

- وعلى ضوء هذا تطور المفاهيمي اتسع مفهوم القراءة و تعددت وجهات النظر حول تحديد تعريف لعملية القراءة، ويذكر دوفي" **Dofy**" أن تعاريف القراءة يمكن ن تندرج تحت أربعة أنواع هي:

- **الأول**: ينظر للقراءة على إنها اهتمام.
- **الثاني** : يعرف القراءة باعتبارها عملية لغوية.
- **الثالث**: يفسر القراءة من الزاوية القافية.
- **الرابع**: يرى أن القراءة نظام متعلم".

(**عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص 49**)

ونجد أيضا catts and kamhi (2015) يشيران أن القراءة كاللغة المنطوقة، و نشاط معرفي معقد. فعلى سبيل المثال يذكران، " تعريف جيتس القراءة على أنها تنظيم معقد لأنماط من عمليات ذهنية متقدمة، التي يمكن ويجب أن تغلف جميع أنواع التفكير والتقييم والتقدير والتخيل والتحليل المنطقي وحل المشاكل".

(**catts and kamhi, 2015, p 20**)

إن نظرة إلى القراءة التي تركز على مهارات التفكير العالية، يعتبر التفكير الذي توجهه اللغة المكتوبة **نظرة عامة للقراءة**، و تعريف القدرة القرائية بهذه الطريقة بمهارة استيعاب النصوص. بالرغم من أن هذه النظرة مقبولة على نطاق واسع من الممارسين على وجه الخصوص إلا أن هناك مشاكل عملية ونظرية في هذا التعريف العام.

و يوضح كل catts and kamhi (2015) أن المشكلة الأساسية في هذا التعريف أنه يخلط بين قدرتين مختلفتين تماما:

- **تمييز الكلمات** (القراءة على مستوى الكلمة)الذي يتطلب معرفة الكلمات معرفة متخصصة وجيدة أي معرفة الحروف والأدوات والكلمات.

- و**الاستيعاب** الذي هو مجموعة معقدة من العمليات الذهنية عالية المستوى التي تتضمن التفكير و التحليل المنطقي والتخيل والتفسير.

هذه المشاكل في التعريف العام للقراءة قادت جوف وزملاءها (Gough & Tunmer 1986 Hover & Gouph 1990) إلى اقتراح النظرة البسيطة للقراءة التي ترى بأن القراءة تتألف من مكونين هما:

- التحليل الذي يتضمن عمليات تمييز الكلمة التي تحول الحروف المكتوبة إلى كلمات.
- الاستيعاب اللغوي الذي يعرف على أنه العملية التي يتم من خلالها تفسير الكلمات والجمل والخطابات.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 20**)

هذه النظرة راقت للكثير من الباحثين والممارسين، مع ذلك فضل بعض الباحثين حصر تعريف القراءة بمكون التحليل، ومن ميزات النظرة الضيقة للقراءة أنها تحدد مجموعة من العمليات ليتم اختبارها.

ثم بعد هذه النظرة الضيقة للقراءة اقترح كمهي (2009) تبني النظرة الضيقة يمكن أن يقدم حلا لمشكلة القراءة في الولايات المتحدة وحجته الرئيسة في ذلك أنه يمكن التخلص من العجز في القراءة إذا ما تم تعريف القراءة بشكل ضيق على أنها مهارات في التحليل...

و أشار catts and kamhi (2015) إلى أن النظرة الضيقة للقراءة تدعم النظرة العامة للاستيعاب التي تقر بأن القراءة عملية معقدة، فلا تقتصر الاختلافات على مستويات الفهم فحسب بل يعتمد الاستيعاب على عمليات التفكير ولتحليل المنطقي التي ترتبط بمجال محدد ومحتوى محدد أكثر من ارتباطها بالمجال العام .

لهذا يجب أن يكون واضحا أن تعريفنا للقراءة يؤثر بشكل مهم على كيفية تقييم الطفل وأيضا كيفية تعليمه القراءة، و تشجيع كل من المربين على تبني وجهة نظر حول القراءة تفرق بين عمليات تمييز الكلمات وعلميات التفكير والتحليل المنطقي المرتبطة بالاستيعاب.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p p 20–21**)

هذا التطور المفاهيمي أدى إلى تعاقب العديد من التعاريف الخاصة بالقراءة نذكر منها:

- " يعرفها (**بوند وآخرون، 1984، ص 22**) بأنها عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقراءة و تشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح وبعبارة موجزة فإن عملة القراءة تتضمن كل من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها". (**محفوظي وآخرون، 2010، ص 14**)

- و يعرفها **مصطفى وعبد الله:**" القراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.".

(محفوظي وآخرون، 2010، ص13)

3- العمليات العقلية المتضمنة في القراءة:

يشير محفوظي و هينز، أبو الديار، البحيري (2010) أن فن القراءة يتضمن عمليتين عقليتين يمكننا أن نلخصهما كآتي:

أولا: العمليات البصرية:

عندما يعرض على الطفل مثيرا كتابيا لأول مرة يجب أن:

- يكتسب الطفل هذا المثير عن طريق **العين** (وهذا يتطلب حدة إبصار عادية).
- كما يجب **الانتباه** إلى المثير، في هذه الحالة يحتاج القارئ إلى استخدام خيارات متنوعة من الانتباه.

فعلى سبيل **المثال:** إذا نظر الطفل إلى صفحة بها صورة يجب أن يركز إلى الصفحة بأكملها وهذا لا يضمن القراءة بشكل ناجح ولذلك يحتاج إلى مهارة أخرى وهي التدقيق في الصورة أو في الكلمات المطبوعة، وقد أثارت حركات العين أثنا القراءة بعض الباحثين وتوصلوا إلى أن هناك نوعين من حركات العين: **النوع الأول** التتبع الدقيق، و**النوع الثاني** الحركات السريعة للعين، واللغة المكتوبة أو المطبوعة التي يقرؤها الفرد تتطلب حركات سريعة.

(محفوظي وآخرون، 2010، ص 14)

ثانيا:العمليات الصوتية:

يتم اكتساب القراءة من خلال فرضيتين وهما :

- **الفرضية الأولى** وهي العلاقة بين القراءة والاستماع وطبقا لهذه الفرضية فإن القراءة و الاستماع لا يحدثان معا ما لم تستحضر المعلومات المخزنة.
- **الفرضية الثانية** هي ترميز الأصوات والتي يتم فيها تحويل اللغة المطبوعة إلى الأصوات

و طبقا للفرضية الثانية، أكد **محفوظي وآخرون** (2010) أن "على القارئ أن يوضح اللفظ والنطق من الشكل الموجود أمامه، والقاعدة التي تحدد وضوح اللفظ والنطق للأصوات في القراءة مشتقة من النص

المستخدم فيه هذه الأصوات، ويحدث ذلك عند استخلاص المعنى.وإن الكلمات التي يمكن معرفتها بشكل تلقائي **الكلمات المألوفة** يمكن معالجتها مباشرة، بينما **الكلمات الأخرى غير المألوفة** فتحتاج إلى نظام إعادة الترميز أي ترميز منظم لهذه الكلمات وهذه النظرة صحيحة، لأن في القراءة يتم التعامل دائما مع كلمات مألوفة و كلمات غير مألوفة. لذلك يجب أن تكون المثيرات السمعية والبصرية مترابطة في تعليم القراءة".

(محفوظي وآخرون، 2010، ص 15)

4- أهمية القراءة:

تتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول صلى الله عليه وسلم كان بالأمر "**اقرأ** " في قوله تعالى: **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5).** **{سورة العلق 1-5}**

فالقراءة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه بها تزداد المعلومات و بها يكشف الحقائق التي كانت مجهولة لدية فهي تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية قديمها وحديثها في كل علم وفن وهي همزة الوصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله، يتعرف من خلالها على تاريخ الأمم السابقة فيكتسب المعرفة والخبرة التي عن طريقها ينمي حاضره ويخطط مستقبله.

(عبد الوهاب و آخرون، 2004، ص43)

فبوصفها أحد فنون اللغة لم تعد هذه العملية هي تعليم الطفل كيف يقرأ أو يكتب فقط، و إنما أصبحت عبارة عن مجموعة متقدمة من المعارف والمهارات والإستراتيجيات التي تنشئ وتهيئ الأفراد لكافة مجلات الحياة.

(البصيص، 2011، ص30)

5- أهداف القراءة:

يجمع الباحثون على أن الهدف الأساسي من تدريس القراءة هو الفهم القرائي، وأنه الركن الرئيس فيها، فإذا حدث أي خلل في الفهم القرائي فلا يصح أن يسمى أن النشاط القرائي قراءة ولا قيمة للقراءة دون فهم.

(أبو الديار، 2012، ص74)

يشير **أحمد السيد** (2017) أن تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي يرمي إلى ما يلي:

- تمكين الطفل من تعرف الحروف والكلمات والنطق الصحيح.
- إكسابه جودة النطق وحسن الأداء.

- إدراك ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة.
- فهم ما يقرأ في شيء من الدقة وعدم الإبطاء.
- تحصيل بعض المعارف العامة.

(**أحمد السيد، 2017، ص91**)

وفي بحث تطوري في جامعة على بن أبي طالب الإسلامية بسورابايا تحت إعداد الطالب **عبد الباسط** سنة 2017 ذكر الأهداف التالية للقراءة:

- تدريب القارئ على سلامة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تدريب القارئ على ضبط ما يقرأ ضبطا صحيحا.
- تدريب القارئ على الأداء المعبر عن المعنى.
- تدريب القارئ على الانطلاق في القراءة.
- تدريب القارئ على مراعاة إشارة الوقف.

6- المراحل النمائية للقراءة:

يشير **محفوظي و آخرون (2010)** أن نظرية مراحل تطور تعلم القراءة التي اقترحها "**جين شال**" تتوافق مع نتائج البحوث التي درست تطور تعلم القراءة وهو المقترح الذي تتبناه معظم برامج أو مناهج تدريس القراءة بطريقة تسلسلية تراكمية تعتمد على **الحواس المتعددة** والمرحل كالآتي:

المرحلة 0: (6شهور إلى 6سنوات) ما قبل المدرسة المهارات التي يتعلمها في هذه الفترة:

- معرفة عامة حول الكتب.
- معرفة عامة عن الأشياء المطبوعة.
- وعي (بسيط) بالكلمات والأصوات المكونة لها.

المرحلة 1: (6-7 سنوات) بداية القراءة أو التهجئة، الصف الأول إلى الصف الثاني. المهارات التي يتعلمها في هذه الفترة:

- التهجئة، و قراءة بعض الكلمات غير القياسية التي يحفظها بالنظر(الكلمات البصرية).

المرحلة 2: (7-9سنوات) الطلاقة، الصف الثاني والثالث، المهارات التي يتعلمها التلميذ في هذه الفترة:

- يتعلم الطالب في هذه المرحلة ما تعلمه في الصف الأول ويصل مرحلة الطلاقة (القراءة بدقة وسرعة وتعبير).

المرحلة 3: (9-14 سنة) القراءة للحصول على معلومات جديدة / للتعلم، من الصف الرابع إلى الصف الثامن، المهارات التي يتعلمها في هذه الفترة:

- يقرأ الطالب ويتعلم، يقرأ نصوصا فيها وجهة نظر واحدة، ثم يقرأ نصوصا قليلة التعقيد والتقنية.

المرحلة 4:(14- 18 سنة) وجهات نظر متعددة. المهارات التي يتعلمها في هذه الفترة: يقرأ نصوصا ذات وجهات نظر متعددة.

- يبدأ في القراءة لإضافة معارف ومفاهيم تعلمها سابقا.

المرحلة 5: (18سنة وما فوق) البناء و إعادة البناء، الجامعة وما بعد الجامعة المهارات التي يتعلمها في هذه المرحلة:

- يبني القارئ معارفه من القراءة، ويحلل ما يقرأ ويؤلفه و يقيمه.
- يبدأ بصنع حقيقته بناءا على الحقائق والآراء المختلفة. (**ص ص17- 18**)

7- المهارات القرائية:

القراءة عملية معرفية معقدة تتطلب مستوى عالي من المهارات، ونجاح التلميذ في تعلم القراءة والسيطرة عليها يعتمد على تعلمه المهارات الأساسية لها، كما يعتمد إلى حد كبير على تحديد هذه المهارات لكل مرحلة تعليمية مهارات خاصة، فتعليمها ينبغي أن يركز على تدريس كل مهارة بصورة تتابعية بحيث يتماشى مع المراحل النمائية والتعليمية، وكل تعلم جديد يضاف إلى ما سبقه.

بالتالي فإن معرفة مهارات القراءة وتحديدها بشكل دقيق يسهل العملية التعليمية سواء للمعلم أو المتعلم. لذلك نجد معظم الدراسات الحديثة ركزت على تحديد مهارات القراءة قبل التفصيل في مهارات القراءة ينبغي تحديد معنى"**مهارة** "،حيث تعرف **المهارة** حسب **المنظمة الكشفية العربية** (2017) بأن المهارة "هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ". (**الفقرة 1**)

و يعرفها **البصيص** (**2011**) "بأنها هي"قدرة" أو أداء أو نشاط"، يتطلّب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقّة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركّبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة، ولهذا فإن اكتساب المهارة بشكل سليم. (**ص19**)

يشير **عبد الوهاب وآخرون** (**2004**) أنه ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة وخاضعة لبرنامج يكتسبها التلميذ وفقا للمقترحات الآتية:

- النظر إلى المهارات على أنها متصلة، وليست منفصلة و العناية بالمهارات في كل حصة.
- تخطيط مواقف التعليمية ذات معنى لإكساب المهارات، شريطة أن تكون المواقف ذات صلة بحاجات الطفل و خبراته.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرة على التعلم.

وتأتي أهمية اكتساب المهارات نظرا لأنها:

- تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة.
- تضع أمام المعلم نماذج من المستوى اللغوي الذي ينبغي أن يصل إليه التلميذ
- تقدم للمعلم معالم التدريب اللغوي المثمر كي يدرس المعلم القراءة منظمة عليه أن يعرف: لماذا يعلم مهارات معينة؟ و ماذا يعلم؟ وكيف يعلم؟.
- تعد المعلومات الخاصة بما يحتاج التلميذ أن يتعلمه من مهارات الأكثر أهمية بالنسبة لتعلم القراءة، لأنه إن لم يكن معروفا بالفعل ماذا يعلم؟ قد ينتهي إلى أنه لا يعلم شيء. **(ص 88)**

إن تعدد البحوث والدراسات في مجال القراءة ومهاراتها أدى إلى تعدد واختلاف الآراء حول تقسيم هذه مهارات، هناك دراسات قسمت المهارات إلى عامة ونوعية، و هناك من اكتفى بذكر المهارات الأساسية فقط ولأن دراساتنا تستهدف هذه المهارات و طرق تنميتها فسوف نفصل في كل من هذه المهارات:

- يشير **محفوظي و آخرون (2010)** أشار أنه يمكن تقسيم مهارات القراءة على مكونين رئيسين هما التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وكلا المكونين متكاملين فبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمة خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلمها، وفيما يأتي توضيح مفصل لكل مكون من مكونات القراءة:

أولا: التعرف على الكلمة:

تشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلميذ على التعرف الكلمات وتعلم أساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة، معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات.

ثانيا:الفهم:

وهو مستوى أعلى من معالجة المعلومات ويتضمن فهم القرائي وسمعي، ويعد الفهم السمعي منبئا جيدا للفهم القرائي، لذا استخدمت المقاييس السمعية للتنبؤ به، وقد عرف بعض الباحثون الفهم بأنه الربط الصحيح

بين الرموز والمعنى واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها والفهم في القراءة عملية عقلية تدور داخل الدماغ، ويستدل على حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة.(**ص ص17–18**)

انطلاقا مما سبق نلاحظ أن للقراءة مهارتين رئيسيتين هما **التعرف على الكلمة** و **الفهم القرائي** وهذا ما تتفق عليه أغلب الدراسات في هذا المجال. هاتان المهارتان تتضمنان مجموعات من المهارات وجب ذكرها وفيما يلي نذكر المهارات القرائية بشكل أكثر دقة وتفصيلا:

7–1– مهارات القراءة العامة:

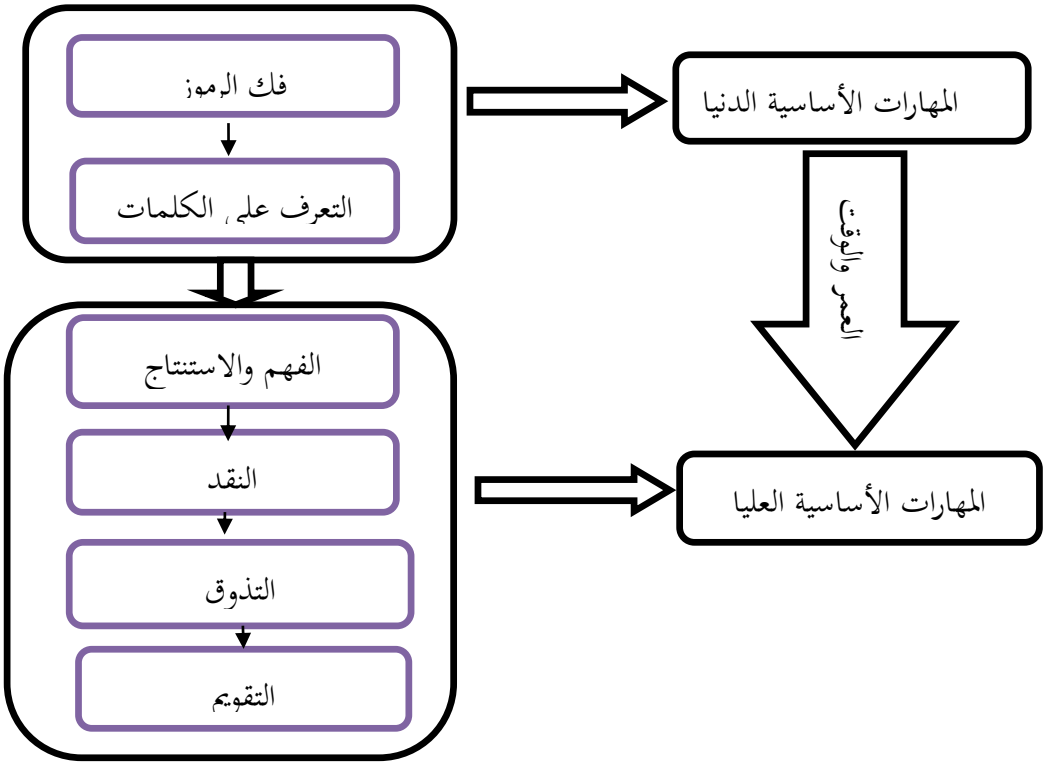
إن التطور الكبير الذي لحق بمهارات القراءة واتساع مجالاتها، والتي مالت معظم التعريفات إلى تصنيفها في مستويين:

أ– **مستوى المهارات العقلية الدنيا:** " فك الرموز و تعرف الكلمات".

ب– **مستوى المهارات العقلية العليا:** الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم".

(**البصيص، 2011، ص54**)

وهذه المهارات البنائية تراكمية، تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة وتتطور تبعا للمرحة العمرية، بحيث يتم التدرج في تناول هذه المهارات و إكساب المتعلم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية ويمكن توضيح العلاقة البنائية من خلال الشكل الآتي :



الشكل (03): تطور مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلم. (البصيص، **2011**، ص**55**)

7-2- مهارات القراءة النوعية:

تقسم القراءة من حيث الأداء القرائي إلى قراءة جهرية وصامتة، وتشتركان في مهارات القراءة العامة السابقة للقراءة في عنصر التعرف على الرموز وفهمها وتفسيرها، لكن الجهرية تنفرد بجانب النطق والتعبير عن الفكر المكتوبة.

(**البصيص، 2011، ص58**)

يمكن توضيح مهاراتهما النوعية على النحو الآتي:

أ- مهارات القراءة الجهرية:

حيث يعرفها **طاهر**(2006) في دليل تقويم المهارات القراءة الجهرية سنة 2015 أنها: "**العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية.وغيرها إلى ألفاظ منظومة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي تتضمن ثالثة عناصر؛ رؤية العين للرمز/نشاط الذهن في إدراك معني الرمز/التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز**". (**ص 7**)

تتنوع مهارات القراءة الجهرية وتتمايز فيما بينها، وبصفة عامة يمكن تفصيل هذه المهارات فيما يلي:

- مراعاة عالمات الترقيم في النطق .
- نطق الحركات على أواخر الكلمات بطريقة صحيحة.
- استخدام التنغيم بطريقة صحيحة أثناء القراءة.
- نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة حسب طبيعة السياق.
- الالتزام بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- نطق التنوين والشدة أثناء القراءة.
- التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل.
- عدم إبدال بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- عدم حذف بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- القراءة في وحدات فكرية كاملة.
- عدم إضافة بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- السرعة في القراءة.
- التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في القراءة.
- عدم تكرار بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.

- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- عدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق في القراءة مثل اللام الشمسية.
- التمييز بين ياء المد و الألف المقصورة.
- نطق الحروف التي تنطق و لا تكتب مثل ألف هاء التنبيه.

(قسم البحوث المركز لقومي للامتحانات والتقويم التربوي، 2015، ص 9)

ب- مهارات القراءة الصامتة: يعتمد القارئ في القراءة الصامتة على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بكلّ أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية، من تذوق، وتحليل، ونقد، وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعد"الفهم"، العنصر الأبرز في القراءة الصامتة.

(البصيص، 2011، ص60)

تمتاز القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية بعدد من سمات أكدتها البحوث التربوية والنفسية في هذا الميدان، نذكر منها:

- زيادة سرعة المتعلم في القراءة.
- إدراكه للمعاني المقروءة.
- العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النطق عنصرا مشتتا.

كما أن القراءة الصامتة أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة و من أبرز أهدافها نجد:

زيادة قدرة التلميذ على القراءة و فهم الدروس، حيث تساعده على تحليل ما يقرأ و التمعن فيه، وتنمي فيه و الرغبة لحل المشكلات، كما أنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته وتعوده على الاعتماد على نفسه في الفهم وحب الاطلاع وتراعي ما بين التلاميذ من فروق وقدرات؛ إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه، و هي كذلك أكثر اقتصادا للوقت المقارنة بالقراءة الجهرية، التي تكون مقيدة بالنطق.

(البصيص، 2011، ص61)

8- القراءة والفهم القرائي:

إن الفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهرية والصامتة، فهو الغاية الأساسية من القراءة أيا كان نوعها ولكن درجة الاهتمام به والتركيز عليه تختلف بينهما.

ففي حين تعتني القراءة الجهرية بجانب النطق نجد القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم، نتيجة هذه الفروق ولأهمية القراءة الصامتة فإن الدراسات العامة اتجهت نحو تنمية مهارات القراءة الصامتة، وخاصة ما يرتبط منها بعملية الفهم لأن القدرة على الفهم من أسم أهداف تعليم القراءة بل إنه يعد عاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة لأنه ذروة مهارات القراءة وأساس جميع العمليات القرائية.

(**البصيص، 2011، ص63**)

ويعرف البصيص (2011) الفهم بأنه يتمثل في "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهما حرفيا، و استنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمك قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعد لهذا الغرض".(**ص63**)

9- مستويات الفهم القرائي ومهاراته: يصنف حسن البصيص مستويات الفهم والمهارات المرتبطة به في ثلاث مستويات ويمكننا أن نلخصها في الجدول الآتي:

الجدول (02): يوضح مستويات الفهم ومهاراته.

(**البصيص، 2011، ص ص 62 –66**)

التصنيف	مهاراته
التصنيف الأول: يقسم الفهم تبعا للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته.	**الاستيعاب:** ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفِكَر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفِكَر، وربط الرموز بالفِكَر التي تدلّ عليها، وتلخيص الفِكَر من النص.
	نقد المقروء: وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق.
	التفاعل مع المقروء: حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.
التصنيف الثاني: و يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية؛ من خلال	**الفهم الحرفي:** وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور)، ويتضمن مهارات: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له.	**الفهم التفسيري**: ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور)، ويتضمن مهارات: "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات.
	الفهم التطبيقي: ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور)، ويتضمن مهارات "تقدير مدى دقّة الكاتب في التعبير عن الفِكَر، وتمييز الحقائق والآراء، وحلّ المشكلات.
التصنيف الثالث: هذا التصنيف يلتقي مع التصنيفين السابقين في المستويات وفي بعض المهارات، ولكنه يضيف مستوى جديداً يرتبط بالإبداع	**الفهم الحرفي:** ويتضمن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكّر التفاصيل المعروضة في النص ،وتذكّر تسلسل الأحداث، وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحل في إطار سرد القصة أو النص ،وتعرف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية النص أو القصة بدقّة، ووصف الشخصية الرئيسة في النص.
	الفهم الاستنتاجي: ويتضمن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النص ،والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النص ،واستنتاج الحالة النفسية للمؤلّف من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النص وقراءته.
	الفهم الناقد: ويتضمن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.
	لفهم الإبداعي: ويتضمن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النص، وإعادة كتابة النص باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النص ،وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.
التصنيف الرابع: يتضمن المستويات السابقة، ويعطي الجانب الجمالي التذوقي أهمية	**الفهم المباشر**: و يشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفِكَر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النص ،ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم أساساً على التذكّر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، على ضوء ما ورد في النص.

أكبر؛ من خلال تخصيص مستوى خاص به.	**الفهم الاستنتاجي:** ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص،والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفِكَر، والتخمين والافتراض؛ لفهم مابين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفِكَر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.
	الفهم النقدي: ويتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ؛ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الفِكَر، وإبداء الرأي، والحكم على الفِكَر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء.
	الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تالية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص.
	الفهم الإبداعي: ويتضمن ابتكار فِكَر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد.

أما **أحمد السيد** (2017) فيشير إلى أن الفهم هوا إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل و فهم الدلالات التي تعبر عنها مباشرة كانت أو غير مباشرة، ويلخص مهاراته كالآتي:

- تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات).
- تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي) والتمييز بين هذه لمعاني في الاستخدامات مختلفة.
- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.
- استخلاص الأفكار من النص المقروء.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية.
- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه في أثناء القراءة.
- تحليل النص إلى أجزاء وفقرات ومعرفة العلاقة بين بعضها وبعضها الآخر. (**ص87**)

10- كيف تحدث عملية الفهم القرائي:

خرج الباحثون بعدة نماذج تفسر عملية الفهم القرائي وتوضح كيفية التفاعل بين النص والقارئ عموما وهذه النماذج هي: القراءة التركيبية والقراءة التحليلية و القراءة التفاعلية كالأتي :

- **النموذج الأول: القراءة التركيبية(من الخاص إلى العام) Bottom- up Models**

تنتقل القراءة في هذا النموذج من الخاص إلى العام، فالقارئ يركب الحروف ليشكل الكلمات، ويركب الكلمات ليشكل الجمل، ثم الجمل لفهم الفقرات، وعليه فالنص هو الأساس في هذا النموذج، وهو المتحكم في المعنى الذي ينطبع في ذهن القارئ بعد ذلك، وليس هناك تأثير في المعنى من خارج النص المقروء. وعليه فمعرفة أشكال الحروف والكلمات ومعرفة الأصوات من أسس هذا النموذج، مع تغييب لثقافة القارئ وخلفيته المعرفية وأي عوامل أخرى تساعده في فهم النص، فهو يفهم النص من داخله لا من الخارج.

(أبو عمشة و آخرون، 2017، ص247)

- **النموذج الثاني: القراءة التحليلية (من العام إلى الخاص) Top – Down Models**

في هذا النموذج يبدأ القارئ بفرضية أو مجموعة من الفرضيات عن معنى النص الذي يريد قراءته، ويرى هذا النموذج أن الاستيعاب موجود أصلا عند القارئ، ومن ثم فهو يوظف معلوماته السابقة، ويتنبأ، ثم يبحث في النص عما يثبت تنبؤاته أو يدحضها، ولذلك يمكن للقارئ أن يفهم فقرة ما دون أن يفهم كل كلمة فيها فهذا النموذج يركز على أن معنى القراءة يأتي إلى النص من خارجه، أي من داخل عقل القارئ .

(أبو عمشة و آخرون، 2017، ص 248)

- ولقد أعطت **Nuttall Christine** تشبيها للطريقتين بحيث تشير إلى أن:

- الطريقة الأولى تشبه صورة العالم الذي يفحص كل تفاصيل الظاهرة الجديدة بالعدسة المكبرة أو بالميكروسكوب.
- أما الطريقة الثانية تشبه نظرة نسر طائر يتفحص المشهد تحته بعناية لينقض على فريسته.

(أبو عمشة وآخرون، 2017، ص ص 247 – 248)

- **النموذج الثالث: القراءة التفاعلية Interactive Models of Reading**

و يعنى بها التفاعل بين القراءة التركيبية من الخاص إلى العام، والقراءة التحليلية من العام إلى الخاص، فالقارئ الجيد لأي لغة هو القارئ الذي يدمج عناصر الأسلوبين معا، ومعظم القراء عادة يبدؤون القراءة بتوظيف استراتيجيات القراءة من العام إلى الخاص حيث تكون المعلومات المسبقة والثقافة العامة والتنبؤات عن النص حاضرة في ذهن القارئ و بها يكون فكرة عامة عما يريد قراءته، إلى أن تعرض له مشكلة في النص دقيقة فينتقل إلى القراءة من الخاص إلى العام ليتم فهم النص على وجهه.

القراءة التفاعلية تتضمن جوانب من القراءة المكثفة والقراءة الموسعة، ونحتاج أن نقدم للطلاب نصوصا قصيرة تهدف إلى تعليمهم المهارات والاستراتيجيات اللازمة لقراءة واضحة محددة. ثم لا بد من تشجيعهم كذلك على قراءة نصوص أطول بدون التركيز على تقييم مهاراتهم وفحصه.

(**أبو عمشة و آخرون، 2017، ص249**)

- **خلاصة الفصل:**

تم التعرض في الفصل الثاني إلى "**مهارات القراءة**"و التفصيل فيها حيث انطلق الفصل بتمهيد ثم التعرف على العلاقة بين اللغة و فن القراءة بعد ذلك تم عرض مفهوم القراءة و العمليات المتضمنة فيها و أهم أهدافها و أهميتها على الصعيد الشخصي والاجتماعي و المراحل النمائية لها، ثم تطرقنا للمهارات القرائية (العامة و النوعية)، ثم فصلنا في الفهم القرائي ومهاراته وكيف تحدث هذه العملية.

وسنحاول في الفصل الثالث التطرق للعسر القرائي أين سنخصه بالشرح والتحليل كما سيأتي عرضه.

الفصل الثالث:

العسر القرائي

- تمهيد.

1- ماهية العسر القرائي.

2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.

3- الأساس التاريخي لعسر القراءة.

4- أهمية العسر القرائي.

5- حقوق المعسرين قرائيا.

6- أنواع العسر القرائي.

7- أعراض و مؤشرات العسر القرائي.

8- أسباب العسر القرائي.

9- تأثير عسر القراءة.

10- النظريات المفسرة للعسر القرائي.

11- الأخطاء والسلوكيات المصاحبة للعسر القرائي.

12- تشخيص العسر القرائي.

- خلاصة الفـصل.

– تمهيد:

من خلال ما سبق نجد أن للقراءة أهمية بالغة، كونها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبر الشخصية ومعاني هذه الرموز وصولا إلى الفهم القرائي والنقد، وهذا ما ذهب إليه **مونتين** يقول: « **أن تقرأ، يعني أن تجد الصديق الذي لن يخونك أبد** ».

ويضيف الرئيس الأميركي الثالث **جيفرسون** قائلا: « **إن الذين يقرؤون فقط هم الأحرار، ذلك لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة، وهما من ألد أعداء الحرية**» وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على العسر القرائي بشيء من التفصيل والدقة كما سيلي عرضه.

1– ماهية عسر القراءة Dyslexia:

نظر لأن عملية القراءة تتأثر بالمعلومات البصرية والسمعية وكيفية معالجة تلك المعلومات داخل الدماغ، بالإضافة إلى آليات اللغة التعبيرية والاستقبالية، فقد أثار عسر القراءة فضول مجموعة متنوعة من الباحثين في مجالات بحث مختلفة ومتعددة وبالتالي لقد تغير تعريف عسر القراءة على مر السنين واختلف العلماء حسب توجهاتهم النظرية في وضع تعريف محدد له.

وفيما يلي سنحاول انتقاء بعض منها وعرضها كما يلي:

1–1–1: تعريف معجم علم النفس و التربية الجزء الأول(2003)"عجز في القراءة " تعطل القدرة على قراءة، يقرأ جهرا أو صمتا أو في فهمه، وليس في هذا التعطل صلة بأي عيب في النطق. (ص 48)

1–1–2: جمعية عسر القراءة الدولية (IDA ,2017) The International Dyslexia Association

"صعوبة خاصة في التعلم عصبية المنشأ، تتميز بصعوبات في دقة و/أو سرعة تعرف المفردات والتهجئة السيئة.و تنتج هذه الصعوبات بسبب خلل في المكون الفونولوجي للغة ودائما ما تكون هذه لصعوبات غير متوقعة إذا ما قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى المتواجدة لدى الفرد مع توافر فرص التدريس الصفي الفعال؛ وقد تشمل النتائج الثانوية لهذا الخلل على مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة فيما يتعلق بالقراءة التي تعرقل بدورها نمو الحصيلة اللغوية من الكلمات و الخبرات اللغة عند الأفراد" (**p 03**)

وهذا التعريف تم دعمه واعتماده على نطاق واسع **من قبل الباحثين والمعلمين نذكر منهم:**

- وزارة التعليم فرجينيا (Virginia Department of Education (p 06 ,2017
- قسم كنتاكي لتعليم أطفالنا(kentucky department of our children education(p 04 ,2019

- إدارة التعليم العام في ولاية كارولينا الشمالية North Carolina Department of Public (2019) Instruction
- وكالة تعليم تكساس (TEA ,2018) TEXAS EDUCATION AGENCY
- وكالة تعليم تكساس (TEA ,2014) TEXAS EDUCATION AGENC
- وزارة التعليم بولاية كاليفورنيا (2018) California Department of Educatio
- أركنساس عسر القراءة دليل الموارد(p04 ,2017)Arkansas Dyslexia Resource Guide
- وزارة التربية والتعليم نبراسكا مكتب التربية الخاصة (p 02 ,2016) Nebraska Department of Education Office of Special Education
- دليل نيو جيرسي عسر القراءة The New Jersey Dyslexia (p03 2017) Handbook
- المركز الوطني لتحسين محو الأمية (p 06, 2019) the National Center on Improving Literacy

1-1-3: **تعريف الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات**(IFLA ,2013) فيذكر أن: عسر القراءة مصطلح طبي؛ ويعني في العلوم التربوية" **الصعوبات الخاصة بالتعلم**". وكلا المعنيين يستخدمان في وصف حالة خلقية – من الباحثين كما اعتقد كثير– تشير إلى اختلاف حاصل في نظام إرسال الجينات بمراكز اللغة في الدماغ، غير أن هذا العسر لا يعود سببه إلى إعاقة ذهنية، أو عجز حسي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان ثقافي و يعتقد أنه.ربما توجد أسباب مختلفة وراء هذا القصور، إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن الجينات قد تكون سبباً محتملاً للمرض، وغالباً ما ترجع المشكلة إلى اختلافات عضوية في منطقة الدماغ لأسباب وراثية محتملة. وفي الوقت الحاضر، ليس هناك علاج لعسر القراءة، لذا فإن الشخص المتعسر قرائياً يظل متعسرا مدى الحياة، كما يحتاج إلى تطوير استراتيجيات حياته للتغلب على صعوباته الخاصة". (**p06**)

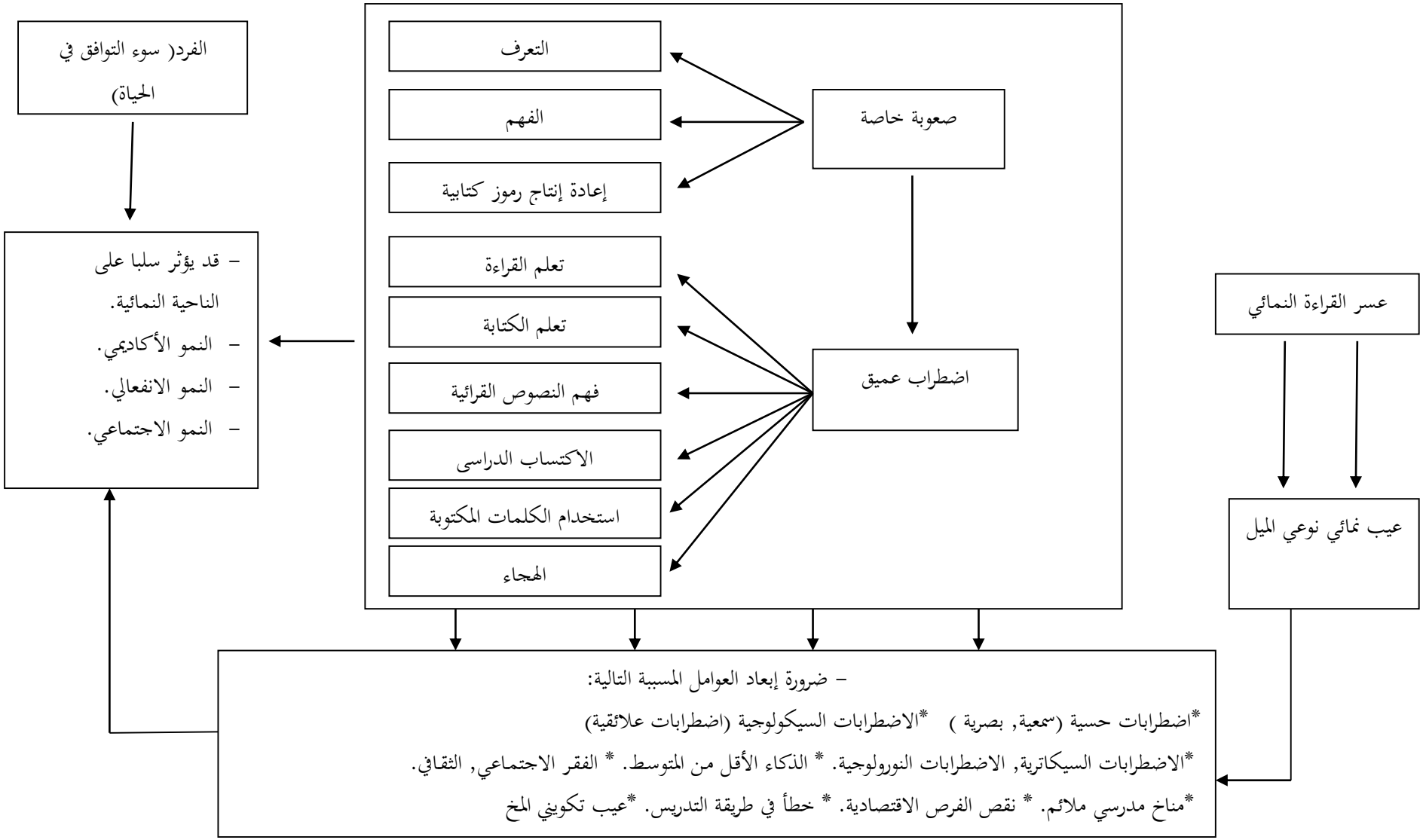
1-1-4: **تعريف الدليل التشخيصي و الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية**(**2015, DSM-5**):

عسر القراءة هي مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة. إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي. (**p 36**)

1-1-5: و في دراسة سابقة لعسر القراءة قامت الباحثة بتحديد مفاهيمي لعسر القراءة على شكل مخطط موضح كتالي:

(**حاج صابري، 2005، ص148**)

الشكل (04): يوضح تحديد مفاهيمي للعسر القرائي في دراسة سابقة.



2- ضبط المفاهيمي للمصطلح: يخلط الكثير من عامة الناس و المربين والمعلمين بين عسر القراءة ومصطلحات أخرى نتيجة لتداخل الأعراض وتشابهها وسنحاول التحديد المفاهيمي لمجموعة من المصطلحات كما يلي:

الجدول (03): يوضح الفرق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة.

(إبراهيم الرشيد، 2016، الجدول01)

صعوبات القراءة difficulties learning	عسر القراءة Dyslexia
ناتجة عن اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية.	ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي (وراثية).
صعوبة القراءة غير حاد.	صعوبة القراءة الحادة
تكون صعوبة في القراءة فقط.	لا تكون في القراءة فقط بل تشمل الكتابة والهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل ومهمتها.
وجود محك التباعد بين الذكاء والتحصيل.	وجود محك التباعد بالإضافة إلى الطفل ذو عسر القراءة اقل بسنتين من العمر القرائي المتوقع له.
ذو صعوبات القراءة لهم بروفيلات معرفية تختلف عن ذو عسر القراءة.	عسر القراءة لهم بروفيلات معرفية عصبية تختلف عن ذوي صعوبات القراءة.

وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات المتداخلة مع المصطلح موضوع الدراسة الحالية والتي سنوجزها في الجدول التالي:

الجدول (04):الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.

(إسماعيل حساني، 2020، ص ص 19، ،12 8)

المصطلح (الاضطراب)	أهم الخصائص المميزة
عسر الحساب Dyscalculi	- اضطراب شديد و دائم نوعي يمس القدرة العددية.
الديسبراكسيا la dyspraxi	- اضطراب حركي يمس إنجاز الأنشطة الحركية.
	- يعيق اكتساب التجارب الحس-حركية الأولى للطفل.
الديسفازيا Dysphasie	- اضطراب لغة حاد ينتج عن خلل في تطور الأنظمة الأساسية والفرعية العصبية المسئولة عن معالجة المعلومات اللغوية.

3- الأساس التاريخي لصعوبات القراءة:

3-1: التقارير الأولى Early Reports

يشير catts and kamhi (2015) أن التقارير عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة بدأت في الظهور في العقد الأخير من القرن التاسع عشر ويرجع كشف صعوبات القراءة في ذلك الوقت جزئيا لانتشار الحضور الإجباري للمدرسة، فما إن بدأت أعداد أطفال الذين يداومون في المدرسة بشكل منتظم في الازدياد شيئا فشيئا، حتى أصبح واضحا لدى المربين وجود أطفال يعانون من صعوبات في تعلم القراءة بالرغم من توفر تعليم كاف لهم. وقد تم تحويل بعض هؤلاء الأطفال لاحقا إلى أطباء وبعض المختصين، ومع ذلك لم يدرك معظم الأطباء حجم صعوبات التعلم هذه إلا في نهاية القرن الثامن عشر فقد كان لديهم الاعتقاد العام أن الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة إما ممن لديهم دافعية منخفضة أو ذكاء متدني.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 86**).

و في نهاية القرن التاسع عشر بدأت تنشر تقارير تصف مرضى فقدوا القدرات اللغوية المنطوقة و/أو المكتوبة نتيجة لإصابة الدماغ أو لمرض، وقد أوضحت هذه التقارير أنه يمكن أن يكون هؤلاء الأفراد قد فقدوا قدراتهم اللغوية مع احتفاظهم بجوانب أخرى من الذكاء، وسرعان ما أدرك الأطباء و مختصون آخرون أوجه الشبه بين صعوبات القراءة المكتسبة وصعوبات القراءة التي يعاني منها بعض الأطفال وقد قاد هذا الإدراك لنشر أول تقارير علمية حول صعوبات القراءة عند الأطفال.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 87**)

و يرجع الفضل بوجه عام للطبيب الإنجليزي "**مورجان**" للورقة الأولى المنشورة حول "**صعوبات القراءة التطورية**"، ففي هذه الورقة وصف مورجان حالة طفل ذكي يبلغ من العمر 14 عاما و كان سريعا في الألعاب و لكنه يواجه صعوبة كبيرة في تعلم القراءة، ذكر **مورجان** أنه بالرغم من سبع سنوات من التعليم الشاق والمستمر للقراءة. فقد استطاع الطفل قراءة و تهجئة أبسط الكلمات فقط، وقد وصف حالة الطفل بأنها"**عمى كلمات فطري**" congenital word blindness.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 87**)

بعد تقرير "**مورجان**"نشر"**هنشلود** "عدة تقارير حول عمى الكلمة الفطري وقد جادل بأن الحالة كانت نتيجة **لعجز عصبي** يعيق قدرة الأطفال على تذكر الحروف والكلمات المعروضة بصريا و قد اعتقد بقوة أن جميع الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب يمكن أن يتعلموا القراءة، وأيد مبدأ التعليم الفردي اليومي باستخدام

طريقة الصوتيات القديمة لتعليم القراءة،كما أوصى باستخدام المدخلات متعددة الحواس ونظرته تنسجم مع وجهات النظر الحالية لهذا الموضوع.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 87**)

3-2:أورتون Orton

من أقدام الأبحاث التي كتبت في الولايات المتحدة حول صعوبات القراءة، التطورية تلك التي كتبها "**صامويل أورتون**" فقد واجه كمدير لعيادة الصحة الذهنية عددا من الأطفال الذين كانت صعوبة تعلم القراءة مشكلتهم الرئيسة لقد ناقش في عام 1925صعوبات الأطفال هذه في ورقة بعنوان"**عمى الكلمة عند أطفال المدرسة**".بدأ أورتون بعد نشر هذه الورقة برنامج بحث شامل تضمن دراسة مشاكل الكلام والقراءة عن الأطفال،

و في غضون سنتين تمكن هو و فريقه من فحص أكثر من ألف طفل عبر الولاية مستخدمين عيادة متنقلة، لقد أرسى هذا البحث و العمل اللاحق في عيادة خاصة في نيويورك الأساس لكتابه المرجعي "**مشاكل القراءة والكتابة والكلام عند الأطفال**".

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 88**)

و نتيجة لأبحاثه المكثفة أدرك **أورتون** أن صعوبات القراءة كان أكثر شيوعا مما كان يعتقد عموما، ويرجع معدل الانتشار المرتفع لأرتون بشكل أساسي إلى الطريقة التي عرف بها الصعوبة، فبينما اعترف الآخرون بالحالات الشديدة فقط كأمثلة على صعوبات القراءة اعتقد أورتون بأن ذوي صعوبات القراءة كانوا يتوزعون على متصلة متدرجة من دون وجود علامات واضحة بين حالات صعوبات القراءة الأكثر حدة و الأقل حدة لقد أصر أورتون كما يفعل كثيرون اليوم على أن المشاكل التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات القراءة الأكثر حدة لا تختلف من حيث النوع عن تلك التي وجدت عن الحالات الأقل حدة.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 88**)

حاول أورتون أيضا تفسير سبب صعوبات القراءة، فبدلا مما اقترحه **هنشلود** من وجود عجز في منطقة محددة في الدماغ، أصر أورتون بأن مشاكل القراءة تنجم عن **فشل في تطور سيطرة النصف الأيسر من الدماغ على اللغة**؛ وتعرف نظريته بشكل أفضل من خلال توضيحها لقلب الحروف (d/b) و أخطاء التسلسل(علم/عمل) التي تمت ملاحظتها عند الأطفال ذوي عسر القراءة.

اعتقد أورتون أن عدم وجود سيطرة دماغية كافية تسبب بعض الالتباس أحيانا بين صور الكلمات المنعكسة والذي اعتقد خطأ أنها تمثل في كل من نصفي الدماغ وقد أدى هذا الالتباس إلى قلب الحروف أو أخطاء التسلسل.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 88**)

و يشير catts and kamhi (2015) أن أفكار أورتون المتعلقة بطبيعة صعوبات القراءة تنسجم إلى حد كبير مع ما نعرفه اليوم.

فقد عرض في كتابه سنة 1937 نظام تصنيف يتضمن الأنواع المختلفة لاضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة، كما نظر إلى صعوبات القراءة كجزء من مجموعة أكبر من اضطرابات اللغة التطورية، طور أورتون أيضا برنامجا لعلاج صعوبات القراءة كما فعل هنشلود، فقد أوصى بطريقة الحواس المتعددة التي تتضمن تعليما مباشرا للعلاقة بين الفونيم والجرافيم (الحرف).

فقد تم في البداية تعليم الأطفال الربط بين الحروف و أصواتها وأسمائها، وعندما يتم ترسيخ العلاقة بين الفونيم و الجرافيم، يتم تعليم الأطفال مزج أصوات الحروف معا لتشكيل كلمات. وقد تعاون في وقت لاحق مع آنا جيلنجهام لتطوير طريقة أورتون جيلنجهام حاليا وهو ما سوف نفصل فيما بعد.

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 89**)

3-3:جونسون و مايكلبست Johnson and Myklebust

ترتبط مساهمات **جونسون** و **مايكلبست** بوجه خاص بالمنحى اللغوي لصعوبات القراءة، كان جونسون ومايكلبست مرتبطين بمعهد اضطرابات اللغة في جامعة نورث ويسترن Northwestern University، وقد كان هذا المعهد واحدا من المعاهد التي عمل الأخصائيون فيها بالاشتراك مع مختصين آخرين على علاج الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وقد قاد عمل **جونسون** و **مايكلبست** التوجه نحو تأليف كتاب حول صعوبات التعلم؛ وقد قدما في هذا الكتاب نظاما يصف الأطفال ذوي اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة ويصنفهم، وكان من بين المشاكل التي وصفوها **عسر القراءة السمعي** وهو المصطلح الأساسي الذي استخدموه لصعوبات القراءة فقد ذكروا أنه بالإضافة إلى صعوبات القراءة، فإن لدى الأطفال ذوي عسر القراءة السمعي مشاكل في إدراك التشابه بين الأصوات في بداية الكلمات ونهايتها، ولديهم أيضا مشاكل في تحليل الكلمة إلى مقاطع و فونيمات ومشاكل في

استرجاع أسماء الحروف والكلمات و تذكر المعلومة اللفظية ونطق الكلمات المعقدة فونولوجيا في الكلام(رقبة/ربقة).

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 89**)

3-4: العصر الحديث The Modern Era: لقد أرسى العمل الذي قام به أورتون وجونسون و مايكلبست الأساس لوجهة النظر المقبولة حاليا على نطاق واسع بأن مشكلة القراءة تعكس في جوانب قصور في اللغة وليس قصور في القدرات المعرفية العامة أو الإدراك البصري، وقد بدأ تبني وجهة النظر هذه في السبعينات من القرن الماضي كل من"ماتينغلي" و "ليرنر"و شانكويلر" و "ليبرمان " (1972)...

(**catts and kamhi**, **2015**, **p 90**)

4- أهمية العسر القرائي:

تجمع جل الدراسات السابقة على أن أهمية دراسة العسر القرائي ومعرفة مظاهره و طريقة تشخيصه وسبل علاجه أصبح أمرا ضروريا نظرا للانتشار الواسع لهذا الاضطراب في الوسط الدراسي، من بين هذه الدراسات، **دراسة حاج صبري (2005) التي أشارت** أن العسر القرائي بلغ درجة من الأهمية والخطورة، ليس على المستوى الشخصي أو الأسري فحسب، بل امتد ليشمل المجتمعات ودول العالم قاطبة، فبات العسر القرائي بذلك "الهاجس" الفعلي لسياسات الدول العظمى الرائدة، والتي حاولت رصده، البحث المعمق فيه ومن ثم تطويقه قصد الحد من انتشاره الوبائي السريع وخطورته الكبرى باعتباره ترجمانا للفشل الدراسي.

الجدول (05): يوضح أحدث الدراسات في العسر القرائي

صاحب الدارسة	إشكالية الدراسة	السنة	قوام العينة	النتائج
- ذيب فهيمة - حيزير سارة - ملاك نسيمة	معرفة العلاقة بين عسر القراءة ومدى التوافق النفسي الذاتي والأسري والمدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.	2015	أفراد الذين لا يقل عمرهم عن 10 سنوات ولا يزيد عن 12 متمدرسين في سنة 5 ابتدائي الذين يشتكون من عسر القراءة.	- وجود علاقة دالة بين عسر القراءة والتوافق النفسي لدى أفراد. - لا توجد علاقة إرتباطية دالة بين عسر القراءة والتوافق الأسري والمدرسي.
- شلابي عبد الحفيظ.	تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة الموجه	2017	- تلاميذ سنة 3 و 4 ابتدائي بتلمسان	- دلالات الصدق والثبات هذا الاختبار تتفق مع الاختبار

	لأطفال المرحلة الابتدائي السنة الرابعة.		لعينة تتكون من 200 تلميذ تتوزع على 3 إبتدائيات.	الجيد الذي يساهم في الكشف عن عسر القراءة. يوجد فرق بين أطفال العاديين و المعسورين في أخطاء في النص.
- كورات كريمة	التعرف على مظاهر صعوبات القراءة بمختلف أشكالها و الأكثر انتشارا في سنة 5 ابتدائي والفروق في مظاهر صعوبات القراءة باختلاف الجنسين.	2017	- 479 تلميذ وتلميذة منهم 253 ذكور و 226 إناث بمدارس مدينة سعيدة.	- تنتشر صعوبات تعلم القراءة بين أوساط تلاميذ سنة 5 ابتدائي بنسبة 26.91%. صعوبات الفهم والاستيعاب الأكثر انتشارا بين أوساط تلاميذ. - لا توجد فروق في انتشار صعوبة تعلم القراءة تعزى لمتغير الجنس.
- أحمد تقي الدين. - نوغي حبيبة.	التأكد من وجود علاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي، الشخصي، الأسري، المدرسي لدى أفراد العينة و التأكد من وجود فروق بين الإناث والذكور في متغير عسر القراءة والتوافق النفسي لدى أفراد عينة.	2017	- 60معسرا قرائيا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مدينة أغواط حيث 38تلميذ من الذكور و 22 تلميذة من الإناث.	لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة 5 ابتدائي. توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق الأسرى لدى أفراد العينة. لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة و التوافق المدرسي

				لدى أفراد العينة. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في عسر القراءة لدى أفراد العينة. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في التوافق النفسي الكلي لدى أفراد العينة.
– بن الطيب نجاة – سحيري زينب	الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة وعسر القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي التأخر الدراسي.	2018	– 20 تلميذا	– وجود علاقة بين ضعف الذاكرة العاملة وعسر القراءة عند ذوي التأخر الدراسي. – وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ متأخرين دراسيا وعاديين في متغيري صعوبات القراءة و مستوى الذاكرة العاملة بشقيه المفكرة البصرية الفضائية وحلقة الفونولوجية.
– –مادودا سيكيسو	استكشاف ووصف تجارب المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة مع أقرانهم ومعلميهم في المدارس الخاصة والعامة في شمال غرب مقاطعة جنوب إفريقيا	2018	– تسعة متعلمين يعانون من عسر القراءة. كانوا جميعا في المدارس العامة سابقًا وتم نقلهم فيما بعد إلى مدرسة خاصة بعد تشخيصهم بعسر القراءة. أعمارهم	– المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة تعرضوا في المدارس العامة لسوء المعاملة من قبل متعلمين آخرين كانوا يحتقرونهم و يسخرون منهم ويتنمر عليهم – كشفت النتائج كذلك أن المعلمين في المدارس العامة لم يكونوا صبورين مع المتعلمين

			تتراوح ما بين 9- 12 سنة.	الذين يعانون من عسر القراءة ، ولم يعطوهم اهتمامًا إضافيًا وأن بعض المعلمين استخدموا التعليقات السلبية التي أحرجتهم.

5- حقوق المعسورين قرائيا:

بمقتضى القانون المسمى **تعليم الأفراد ذوى الإعاقات** والصادر عام 2004 (IDEA) وفي قسم (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقات(ADA)كل هذه القوانين تحدد حقوق الطلاب ذوي العسر القرائي''**الدسلكسيا**''وغيرها من الصعوبات الخاصة في التعلم، وهؤلاء الأفراد لهم الحق في الحصول على خدمات خاصة لمساعدتهم في التغلب على مشكلات التعلم، وأن يتم استيعابهم في هذا الخصوص، وقد تشمل هذه الخدمات البرامج التعليمية المصممة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب،كما أن هذه القوانين تحمي هؤلاء الأفراد من ذوي العسر القرائي ضد أي تمييز غير عاد وغير قانوني يصيبهم في مجالات الحياة الأكاديمية، أو المجالات الأخرى. وقد اعتمدت برامج التدخل العلاجي في كثير من الدول على الطريقة الجزئية البنائية المعتمدة على الحواس المتعددة، والتي بنيت على أساس عمل أورتون وغلينهام.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص29)

6- أنواع العسر القرائي:

توجد العديد من الأنواع من الديسلكسيا بعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع فيقرءون "جامد "بدل "ماجد"، "كامل"بدلا من" كمال"،" عم " بدلا من "مع"، وآخرون يبدو أنهم يخلطون أساسا في الصوت بين/ش/ و /ج/ ، /ت/ و /د/... أو أيضا يواجهون صعوبات بالنسبة للكلمات التي تحمل أصوات مركبة، وبعضهم يغيرون الكلمات ويقرءون " أسد" بدل "نمر".

(آني ديمون، 2006، ص17)

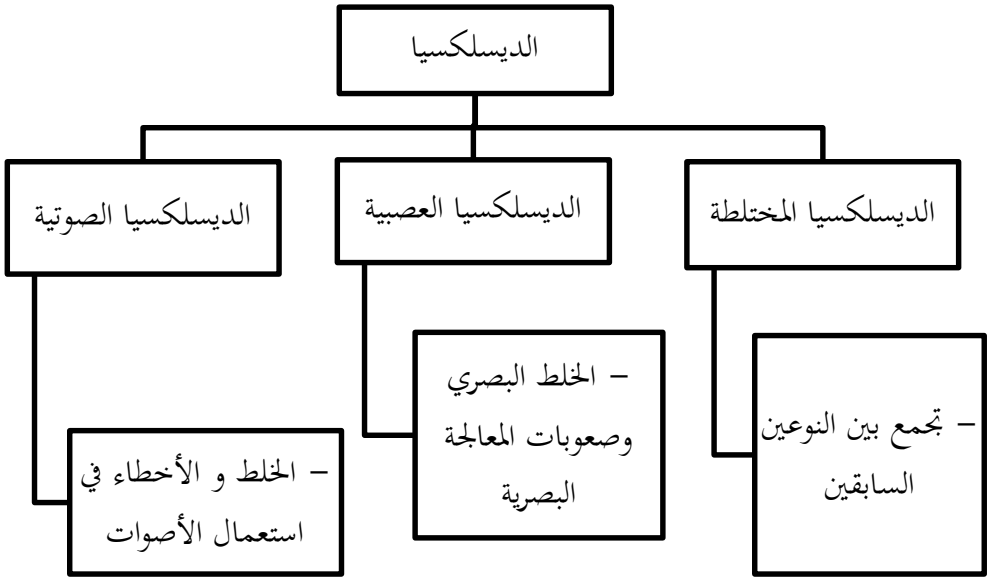
ويفرق المختصون بين مجموعتين كبيرتين من الديسلكسيا: الأولى هي مجموعة الديسلكسيا الصوتية التي تسميها أخصائية سيكولوجية الأعصاب الأمريكية **إلينا بودر Elena Boder** التي درست في الستينيات العجز الخاص بتعلم القراءة، الديسفونتيك dysphontiques.

وتتميز **الديسلكسيا الصوتية** بكثير من الخلط و الأخطاء في استعمال الأصوات، فيمكن أن يقرأ الطفل " **ساح**" بدلا من "**صاح**"،"**جنح**"بدلا من"**نجح**"،"**شرب**"بدلا من"**بشر**".

أما العائلة الكبيرة الأخرى هي ديسلكسيا السطح، ويقال لها التيقظ البصري، وتسميها إلينا بودر أيضا **الديسلكسيا العصبية**.وهي ترتبط بالخلط البصري وبصعوبات المعالجة البصرية للحروف والكلمات المكتوبة فالطفل يخلط بين الكلمات: "**سابع**" يقرؤها "**سابق**"،"**سبت**" يقرؤها "**سب**"... وبعض الأشكال تجمع بين النوعين وتوصف بأنها **الديسلكسيا المختلطة**.

(**آني ديمون، 2006، ص17**)

يمكننا أن نلخص ما جاءت به إلينا بودر في الشكل الآتي:



الشكل (05): يمثل أنواع العسر القرائي حسب إلينا بودر

7– تداخل الأعراض وأساليب التدخل:

يشير محفوظي و هينز و أبو الديار و البحيري (2010) أن مصطلح" تداخل الأعراض" يستخدم لوصف تداخل أعراض بين صعوبات التعلم الخاصة المختلفة، وهذا اعتراف بأن صعوبات التعلم الخاصة يمكن أن توجد عند أفراد بدرجة مختلفة، وعلى الأرجح قد يحدث تداخل لبعض أعراضها، وليس من الغريب للعسر القرائي وعسر الحساب وإلى حد ما نقص الانتباه وفرط النشاط، وأن يكون لها بعض العوامل المشتركة. (**ص 23**)

- **المظاهر الأساسية المرتبطة بالعسر القرائي:**

القراءة والكتابة بما في ذلك الرسم الإملائي، هي الأهم و الأكثر وضوحا للمعلم/المربي، وهذه المهارات تتمركز في الفص الأيسر للدماغ فيما عدا القدرة على الكتابة الإبداعية، والتي يمكن أن ترتبط بالفص الأيمن

للدماغ، وتدل الأبحاث العلمية على أن المعسورين قرائيا لديهم ضعف في الفص الأيسر للدماغ ومن ثم فالمهارات التي تتعلق بالمهارات الصوتية والدقة في الترتيب والتذكر قد تسبب تحديا أكثر كما أنها ستكون أكثر إجهادا للطفل المعسر قرائيا.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 24)

- **مظاهر تتعلق بالمعالجة الصوتية للمعلومات:**

وهي جانب ضروري لتطور الوعي الفونولوجي(الصوتي)كأحد أهم العوامل المؤثرة في العسر القرائي، والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات، ولاسيما الأصوات المتشابهة، وتذكر تلك الأصوات و التعرف عليها بداخل الكلمات، وهي كلا جوانب يمكن أن تشكل صعوبة للمعسرين قرائيا و يعزو معظم المختصين العسر القرائي إلى خلل في المعالجة الصوتية.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 24)

- **مظاهر تتعلق بالقراءة:**

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في ترتيب الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة الجهرية، مثل قول سيارة بدل قطار.
- صعوبة في إدراك القوافي/السجع والجناس الاستهلالي والكلمات المتشابهة (سواء في بدايات أو نهايات أصواتها) بصورة عامة .
- صعوبة أحيانا في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما.
- عكس، أو حذف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة.
- صعوبة في معرفة مكان التوقف، أو إدراك الخطأ أو الانتقال إلى السطر المطلوب.
- صعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية.
- صعوبة في نطق الكلمات متعددة المقاطع، حتى الشائع منها.
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة ولا سيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل.
- بطء القراءة و التردد فيها من نبرة معبره.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 24)

- عدم الميل إلى القراءة من أجل الهواية أو المتعة.

- قدرة أفضل في القراءة للفهم من قراءة الكلمات المنفصلة.
- الخطأ في قراءة الكلمات التي بها أصوات متشابهة مثل لعبة و علبة.
- صعوبات في القراءة والإملاء بالإضافة إلى مشكلات في دقة القراءة والكتابة وسرعتهما، وستلاحظ أن كلمة "عادة" مذكورة هنا، إذ أنه لن يعاني كل طفل معسر قرائيا من مشكلات في القراءة والإملاء، فقد يتمكن بعض الأطفال من تعويض صعوبة التي تقابلهم في القراءة من خلال الاعتماد على سياق النص ومحاولة القراءة للمعنى ولكن سيعاني هؤلاء الأطفال على أية حال من بعض الأعراض العسر القرائي الأخرى ولا سيما تلك التي تتعلق بطريقة معالجة المعلومات، مثل الذاكرة والترتيب وبشكل مماثل ربما يعاني هؤلاء الأفراد صعوبة في القراءة ولكن لا يعانون من صعوبة في الإملاء أو العكس.

وهذا أيضا يركز على طبيعة الفردية للعسر القرائي، إذ قد يعاني المعسرون قرائيا من أعراض مختلفة بدرجات مختلفة.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 25)

- **مظاهر تتعلق بالإملاء:**
  - صعوبة في تذكر قواعد الإملاء.
  - يرتكب أخطاء أساسها صوتي عند الإملاء مثلا: يكتب كلمة "ليلى" اسم علم " ليلا "، لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة و ألف التأنيث المقصورة.
  - حروف غير مرتبة عند الإملاء غالبا.
  - عدم استخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق (ث و ذ أو س و ز).
  - صعوبة في أواخر بعض الكلمات، مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة يكتبها تاء مفتوحة.
  - خل أو حذف الأحرف الممدودة و صعوبة في الكلمات التي بها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أكثر من مرة.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 26)

- **مظاهر تتعلق بالكتابة:**
  - يجد صعوبة في عرض معرفته وفهمه في شكل مكتوب غالبا.
  - أسلوب الكتابة غير منتظم و الكتابة ببطء.
  - عدم ميل إلى الكتابة لفترات طويلة، أو رفض كتابة مقلات طويلة.

- يفضل في بعض الأحيان أوضاعا غير عادية في الجلوس أثناء الكتابة يمسك القلم بطريقة غير عادية .

- **مظاهر تتعلق بالذاكرة:**

- ضعف الذاكرة اللفظية العاملة قصيرة الأجل، مما يعني أنه سيكون من الصعب عليه تذكر القوائم أو المتواليات.
- يعاني من ضعف الذاكرة اللفظية العاملة طويلة الأجل والتي قد ترجع إلى خلط أثناء عملية التعلم، أو ضعف استراتيجيات التنظيم أحيانا.

- **مظاهر تتعلق بالتنظيم:**

- استراتيجيات تنظيمية ضعيفة خاصة بعملية التعلم.
- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي أو الجدول اليومي و الأدوات والأجهزة و بقية الأشياء التي يستخدمها في عملية التعلم، مثل ضعف تذكر الواجب المدرسي وتنظيمه.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 27)

- **مظاهر تتعلق بالحركة:**

- صعوبة في أداء المهام التي تتطلب تآزر بين الحركات مثل: ربط الحذاء، أو زر القميص، أو ارتداء الملابس بمفرده حتى سن متقدم أحيانا.
- التخبط في الأثاث الموجود داخل الفصل المدرسي، أو البيت أو الوقوع المتكرر.

- **مظاهر تتعلق بتطور القدرة على الكلام:**

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.
- ضعف القدرة على النطق الصحيح.
- صعوبة في مزج الأصوات في كلمات أو خلطها أو تركيبها.
- ضعف في القدرة على إدراك القوافي والجناس في الكلمات و صعوبة في تسمية الأشياء.

- **مظاهر تتعلق بالاستماع:**

يمكن أن يجد المعسر قرائيا صعوبة في التعلم باستخدام حاسة السمع: أي من خلال الاستماع، وهناك العديد من الطرائق التي يمكن للفرد منا أن يتعلم من خلالها، ولا سيما في العصر الحاضر الذي يتميز بوجود ألعاب الكومبيوتر و الأدوات التعليمية والإلكترونية الأخرى.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص 28)

أما **جمعية الديسلكسيا الدولية** أوردت **بإشراف الدكتور فنسنت غوتري في دورة التعلم المجانية التي وضعتها في الانترنت** أيضا **قائمة هورنسبي** قدّمت فيها الدكتورة "**بُفي هورنسبي**"، الخبيرة البريطانية البارزة في عسر القراءة، لائحة من المؤشرات المبكرة للعسر القرائي:

- **سن الحضانة (قبل الخمس سنوات):**
  - تاريخ الأسرة في الديسلكسيا: بطء القراءة وضعف الكتابة لدى بعض أفراد العائلة.
  - الخلط بين اليمين واليسار (الجانبيّة)
  - عدم تفضيل يد على أخرى، الكتابة في اليد اليسرى.
  - البطء في اعتماد أحدى اليدين.
  - ارتباك في الاتجاهات (يمين ويسار).
  - التأخر في المشي، وصعوبات التّنسيق والتّآزر الحركي.
  - عدم المقدرة في تقدير الكلمات المقفاة.
  - عدم النّضوج في المهارات الشفهيّة والنطق غير السليم.
  - صعوبات في تسمية الأشياء المألوفة. (**ص42**)
- **بين 5و 8سنوات:**
  - عدم القدرة على تعلّم الحروف أو الأصوات التي تمثلها.
  - عدم القدرة على تجميع الأصوات لتكوين كلمة.
  - عدم القدرة على القراءة باستثناء بعض الكلمات البسيطة
  - عدم القدرة على التحّ كم في القلم أثناء الكتابة أو الرسم.
  - عدم القدرة على تقدير الكلمات المقفّاة.
- **مظاهر أخرى للديسلكسيا غير مرتبطة بسن معيّن:**
  - الخلط بين اليمين واليسار (الجانبية).
  - التأخر في تعلّم قراءة الساعة
  - الارتباك في الاتجاهات و التموقع في الزمان والمكان.
  - الصعوبة في تتبع عدة تعليمات شفهيّة تعطى بسرعة واحدة تلوى الأخرى. (**ص43**)

8- أسباب عسر القراءة:

تشير **جمعية عسر القراءة الدولية(IDA،2017)** أن الأسباب الدقيقة لعسر القراءة ليست واضحة تمامًا، ولكن الدراسات التشريحية وصور الدماغ تظهر اختلافات في طريقة تطور دماغ الشخص المصاب بعسر القراءة والوظائف الوظيفية علاوة على ذلك، تم العثور على معظم الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة لديهم مشاكل في تحديد أصوات الكلام المنفصلة في كلمة و/أو تعلم كيف تمثل الحروف تلك الأصوات، وهو عامل رئيسي في صعوبات القراءة.

عسر القراءة ليس بسبب **نقص الذكاء** أو **الرغبة في التعلم**. مع طرق التدريس المناسبة، يمكن للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة التعلم بنجاح، يحدث عسر القراءة في الأشخاص من جميع الخلفيات والمستويات الفكرية. **(p 03)**

يحدث عسر القراءة في الأشخاص من جميع الخلفيات والمستويات الفكرية. يمكن للأشخاص المصابين بعسر القراءة أن يكونوا مشرقين للغاية. إنهم قادرون أو حتى موهوبين في مجالات مثل الفن وعلوم الكمبيوتر والتصميم والدراما والإلكترونيات والرياضيات والميكانيكا والموسيقى والفيزياء والمبيعات والرياضة.

بالإضافة إلى ذلك، عسر القراءة يعمل في العائلات. يزيد وجود والد أو شقيق مصاب بعسر القراءة من احتمالية إصابتك أيضًا بعسر القراءة. بالنسبة لبعض الناس، يتم تحديد عسر القراءة لديهم في وقت مبكر من حياتهم، ولكن بالنسبة للآخرين، فإن عسر القراءة لديهم غير معروف حتى يتقدموا في السن. **(p 03)**

9- تأثير عسر القراءة:

يشير **فرشيشي جلال(2009)** أن تأثير عسر القراءة يختلف عند كل شخص ويعتمد على شدة الحالة وأساليب العلاج. والتأثيرات الأكثر شيوعاً هي مشكلات في القراءة والهجاء والكتابة. فبعض المعسرين قرائياً لا يعانون من صعوبة كبيرة في المهام التي تتطلب القراءة والهجاء المبكر، ولكنهم يواجهون مشكلات كبيرة عندما يتطلب الأمر مهارات لغوية أكثر تعقيداً، مثل النحو وفهم مادة النصوص والكتابة التعبيرية.

كما يمكن للمعسرين قرائياً أن يعانوا من مشكلات في اللغة المنطوقة. فربما يجدوا صعوبة في التعبير عن أنفسهم بوضوح، أو قد يجدون صعوبة في فهم ما يعنيه الآخرون عندما يتكلمون. وغالباً ما يصعب التعرف على مثل هذه المشكلات اللغوية، لكنها يمكن أن تؤدي إلى مشكلات كبيرة في المدرسة وفي مقر العمل وفي العلاقة مع الآخرين وآثار عسر القراءة تتعدى بكثير غرفة الفصل الدراسي.

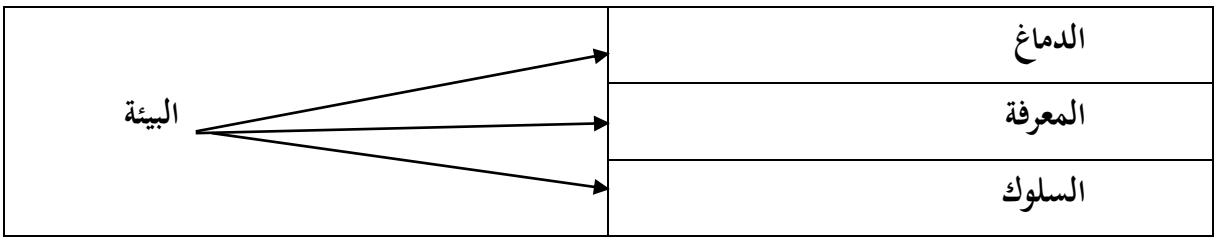
يمكن لعسر القراءة أن يؤثر على انطباع الشخص عن ذاته. وغالباً ما يشعر الطلاب المعسرين قرائياً بأنهم "أغبياء" وأقل مقدرة مما هم عليه بالفعل، وبعد التعرض للكثير من الضغط العصبي بسبب مشكلاتهم الأكاديمية، قد يفقد الطالب حماسه لمتابعة الدراسة.(**ص 406**)

10- الاتجاهات النظرية لفهم عسر القراءة:

يشير **البحيري** و **إيفرات** و**محفوظي** و **أبو الديار**(**2012**) أن الاهتمام المتزايد في التراث التربوي والسيكولوجي في مجال عسر القراءة أدى إلى زيادة الأعمال الأكاديمية التي مهدت للجدل النظري الخاص بطبيعة عسر القراءة و بطبيعة الأطر والنظرية المتعددة المقترحة لتفسير حدوث عسر القراءة.

ومن أجل فهم أكثر لعسر القراءة أورد البحيري وآخرون الإطار لتفسير نظريات عسر القراءة المختلفة الذي اقترحه"**فريث**" **Frith**.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص60**)



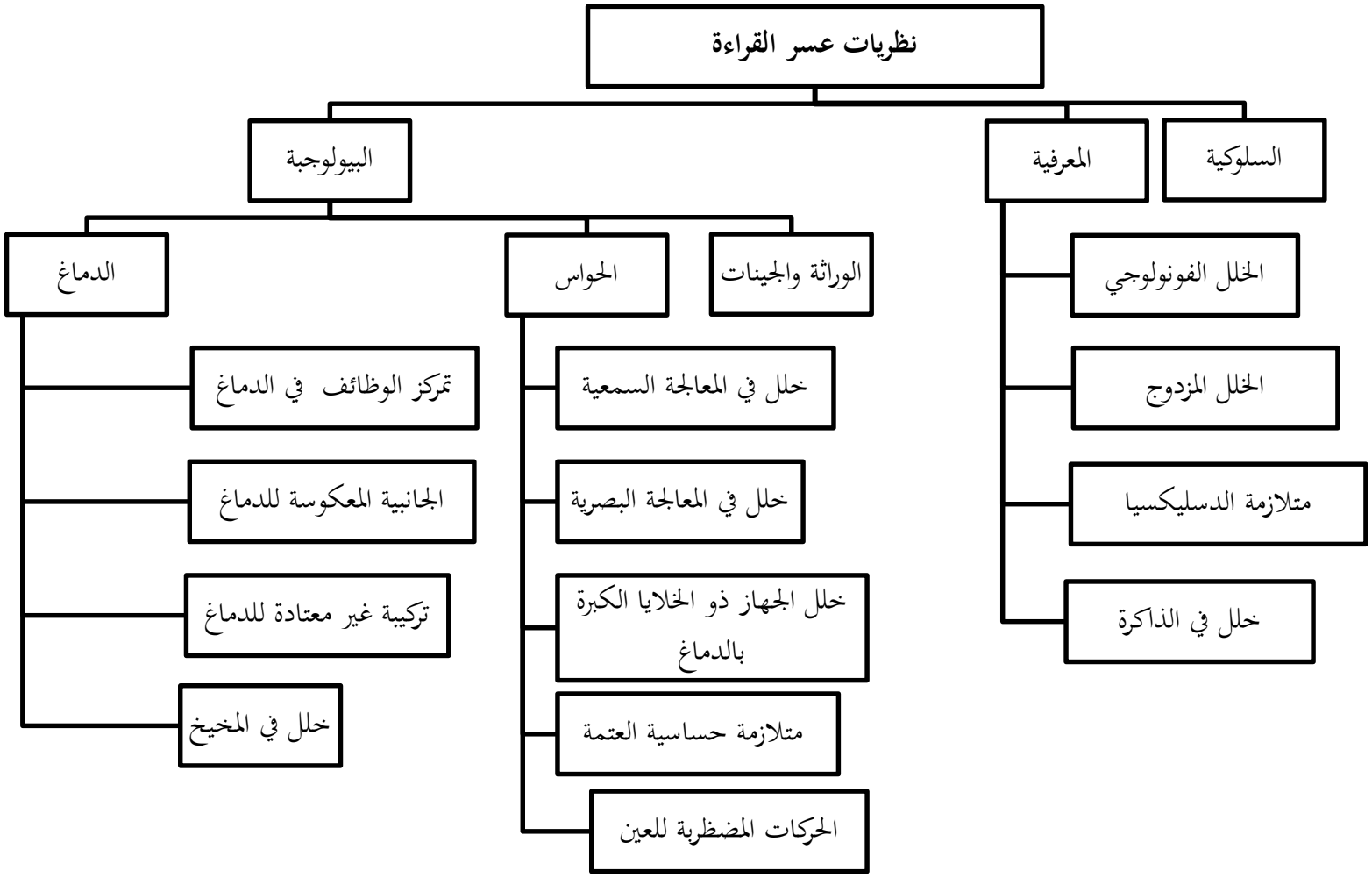
الشكل (06): الإطار النظري لتفسير نظريات عسر القراءة المختلفة حسب فريث

من المثير للاهتمام والملاحظة في الشكل التوضيحي للإطار النظري الذي اقترحه "**Frith**" أنه يفسر حالة التفاعل المستمرة و التأثير المتبادل للعوامل البيئية، وتشتمل على المستويات البيولوجية والمعرفية و السلوكية.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص61**)

وبناءا على نموذج "**فريث**" يوضح الشكل غالبية النظريات الحالية المطروحة لتفسير حدوث عسر القراءة النمائي:

الشكل (07): يوضح النظريات المطروحة لتفسير حدوث عسر القراءة



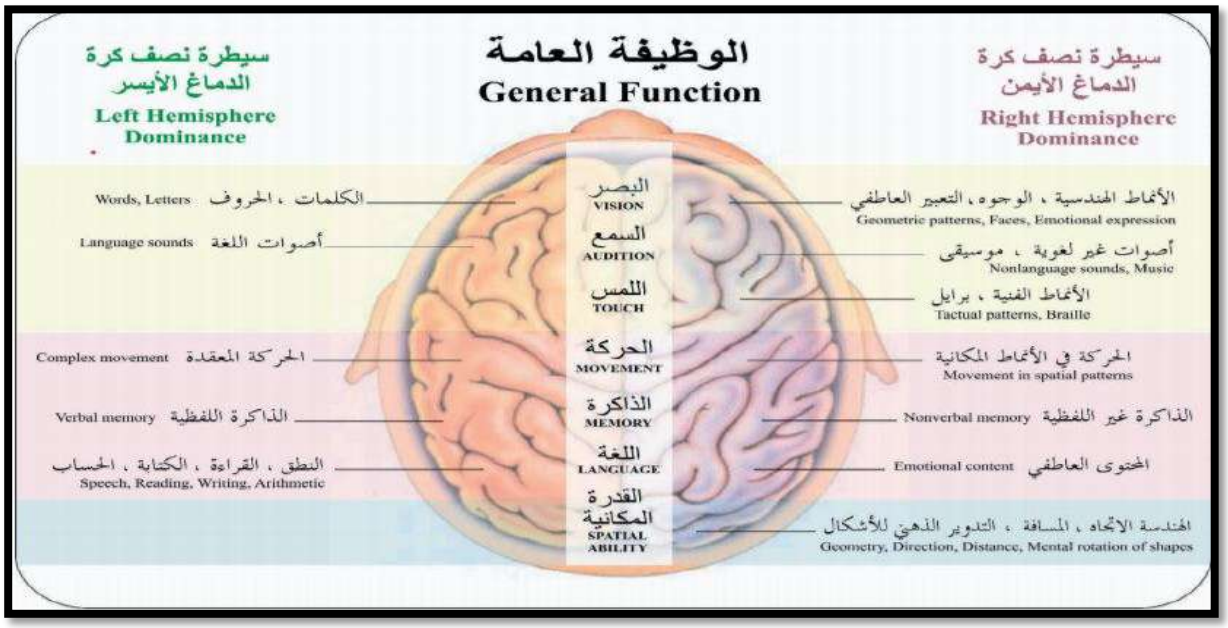
10-1: النظريات البيولوجية لعسر القراءة

10-1-1: تمركز الوظائف في الدماغ:

في بداية القرن التاسع عشر كان الرأي القائل "إن القدرة اللغوية المتمركزة في منطقة بعينها في نصف الدماغ الأيسر" هو الرأي الشائع، ورغم أن نظرية تمركز الوظائف في الدماغ كانت مبنية على حالات الأفازيا أو الحبسة اللغوية، والتي ساهمت في تشكيل دراسات الأولية لعسر القراءة النمائي، إلا أن الرواد الأوائل من أمثال" برلين" و "**ديجرين**" و" **غول**"و "**هنشيللوود** " و" **كيرر**" و" **كوسمول**" و "**مورغان**"قد بنو نظرياتهم على فرضيتين هما: – أن منطق محددة في الدماغ تتحك في سلوكيات بعينها.

– أن الضرر الحادث هذه الأجزاء ينجم عنه ضرر في السلوكيات المقابلة لها.

(البحيري و آخرون، 2012، ص63)



الصورة (01): الجانبية الدماغية ووظائف المراكز المختلفة في الدماغ

توضح **الصورة (01)** أجزاء الدماغ التي تتحكم في النشاطات المعرفية والشعورية المختلفة.

أورد **البحيري وآخرون (2012)** مجموعة من الدراسات التي بحثت في مسألة تمركز وظائف الدماغ أو مسئولية الدماغ عن كل الوظائف نلخصها في الجدول الآتي:

الدراسة	الملاحظة	الخلاصة
دراسة "كوسمول" الوصفية القائمة على	**لاحظ كوسمول أن:** – بعض مرضاه كانوا يعانون **"صمم الكلمات"**،	خلص إلى أن مرضاه لا يمكن عدهم **صما بالمعنى المفهوم للمصطلح،**

الملاحظة التي ركز من خلالها على دراسة مشكلات القراءة التي تسببها جلطات الدماغ	**بينما** استطاعوا في الوقت نفسه التعبير عن أنفسهم ببعض الكلمات البسيطة - مرضاه كانوا يستخدمون العديد من الكلمات في الأماكن الخطأ ولا سيما في اللغة المكتوبة	إذ أنهم يقدرون على **إدراك الكلمات والأصوات و الضوضاء**.و رأى أن **عمى الكلمات أو عمى النص المكتوب** يمكن أن يوجد رغم سلامة القدرة البصرية عند الفرد.
دراسة مورغان : حالة طفل يدعى بيرسي Percy، يبلغ من العمر 13عاما و الذي رغم ذكائه الجيد وتدريبه المتكرر عانى **صعوبات شديدة في القراءة و التهجئة**.	أرجع مورغان حالة Percy إلى نوع ما من الخلل منذ الولادة و رأى أن ذاكرة Percy البصرية للكلمات كان بها خلل جزئي أو كلي. و أشار أيضا أن مشكلة Percy كامنة في منطقة الدماغ المحددة التي اعتقد أنها مسئولة عن نشاط القراءة (نصف الدماغ الأيسر) على أن فيها خلل تركيبيا من جراء المرض، وبالتالي لم تنموا.	خلص مورغان إلى أن الخلل الكلي أو التأخير في نمو المناطق المحددة من الدماغ، يمكن أن تؤثر تأثيرا سلبيا على عملية التعامل مع المواد النصية
دراسة **هنشيللوود** حالة مدرس يبلغ من العمر 58 عاما و الذي نتيجة لجلطة بالدماغ فقد القدرة على قراءة الكلمات البسيطة فجأة .	قد أرجع **هنشيللوود** حالة المدرس إلى فقدانه الذاكرة البصرية للكلمات و أسماها عمى الكلمات - وشخص المرض على أنه ذو صلة بعدم القدرة على الإدراك البصر بوصفه خللا في الذاكرة البصرية للأشكال مختلفة المثيرات.	إن عمى الكلمات وفقا لهذه النظرية ينتج من جراء خلل للمناطق الدماغية الأمامية المسئولة عن الذاكرة البصرية للكلمات رغم أن المناطق الدماغية الأمامية الأخرى ذات الصلة لمراكز الذاكرة البصرية الأخرى قد تكون سليمة تماما.

الجدول (06): يوضح مجموعة من الدراسات التي بحثت في مركزية الدماغ ووظائفه

(البحيري و آخرون، 2012، ص ص 64-65)

" أوردت **روبرتسون** أن الدراسات السابقة أكدت على أن نظرية تمركز وظائف الدماغ لم تكن دقيقة إذ أن مناطق اللغة الموجودة بالدماغ ليست متمركزة تمركزا دقيقا واختتمت بأن تلك الدراسات صححت من الفهم

الخطأ السابق، مثل الاعتقاد السائد بأن الخلل في منطقة بروكا" Broca"ينتج عنه خلل في عملية إنتاج اللغة فقط". (**البحيري و آخرون، 2012، ص65**)

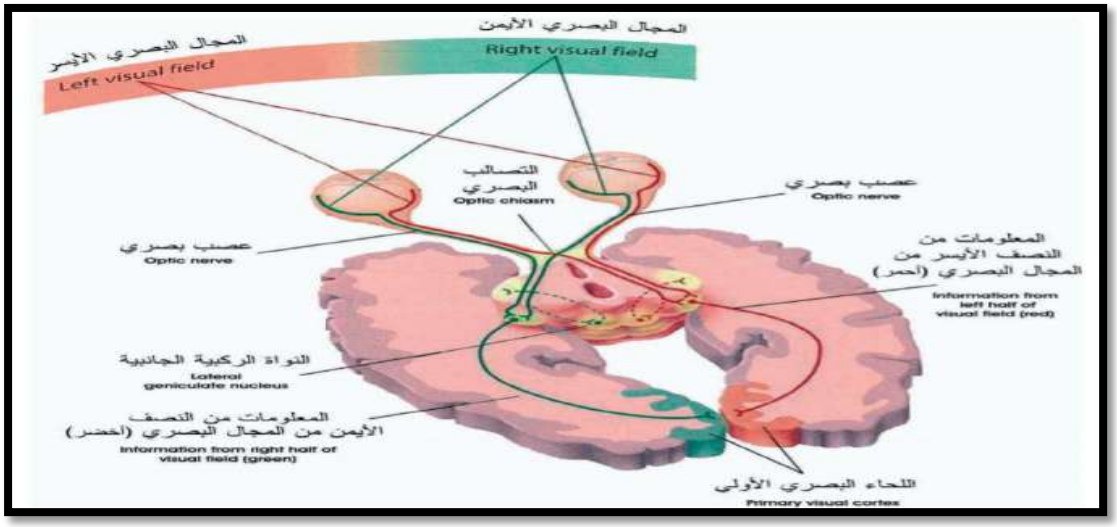
ويشير **البحيري وآخرون** أن النقاط السابقة توضح أن الفرد يمكن أن يفقد القدرات اللغوية، بينما يمكنه – في الوقت نفسه– الاحتفاظ بمظاهر أخرى من الذكاء ورغم أن حالات الدراسة معظمها والتي وردت في دراسات العلماء المذكورون أعلاه كانت على الأغلب حالات "**أفازيا**" بدلا عن كونها حالات عسر قراءة نمائي من خلالها يمكن للفرد أن يتخيل كيف بدأت دراسة حالات عسر القراءة النمائي.

(**البحيري وآخرون، 2012، ص66**)

10-1-2:انعكاس جانبية الدماغ:

خلص أورتون إلى أن صعوبة القراءة النمائية تحدث بسبب التأخر النمائي في السيطرة الجانبية لفصي الدماغ فيما يتعلق بمركز اللغة، وفسر ذلك بأن فصي الدماغ رغم أنهما متشابهين في الحجم والتصميم،إلا أنهما مختلفان في جانب الجسم الذي يسيطران عليه، بحث تخزن أشكال الحروف والكلمات على أنها صور معكوسة (بالمرآة)في كل فص منهم. (**البحيري و آخرون، 2012، ص66**)

ويرى أورتون أنه خلال المراحل الأولى من تعلم القراءة. يشارك كل فص من فصي الدماغ في تعرف الحروف والكلمات وأنه خلال هذه المراحل الأولية لتعلم القراءة تخزن صور الحروف والكلمات على فصي الدماغ وتكون إحدى هذه الصور بمثابة صور معكوسة بالمرآة للصورة الأخرى؛ وأطلق"Orton" على هذه الصور المطبوعة على فصي الدماغ"Strephodymbolia" وهو مصطلح يعني حرفيا انعكاس الرموز.



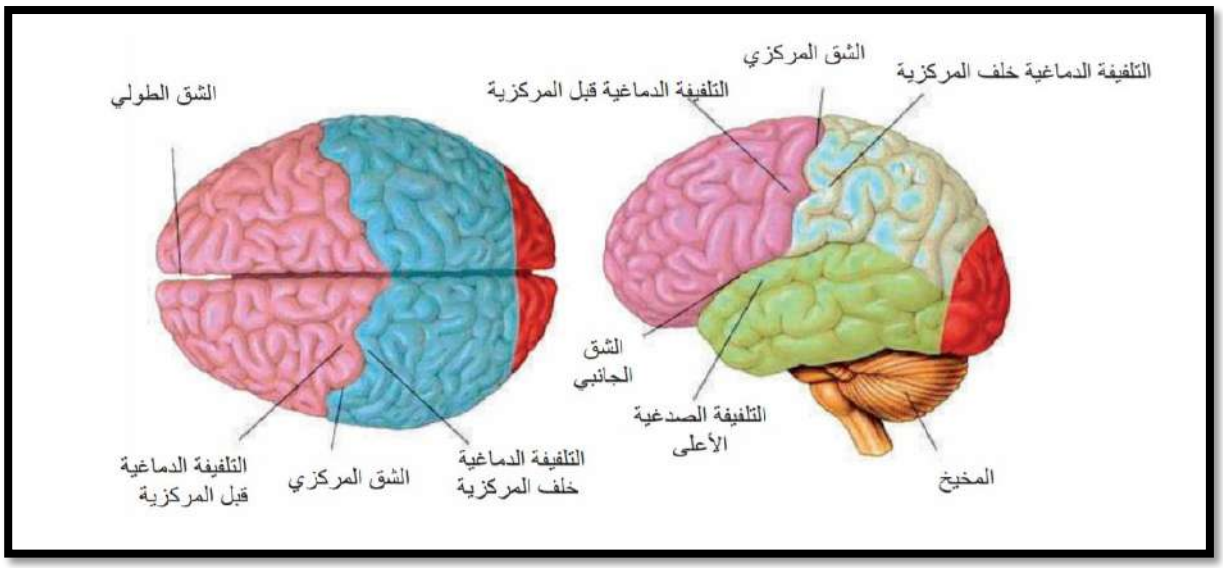
الصورة (02): المسار البصري الرئيس موضحا انعكاس جانبية الدماغ. (**البحيري و آخرون، 2012، ص67**)

تعد نظرية أورتون قائمة على نظرية القوالب، تخزن الحروف والكلمات في الدماغ على هيئة قالب أو على هيئة ما أطلق عليه أورتون"**قالب الذاكرة مصغر**"، ثم نستعيد هذه القوالب عندما نريدها وصعوبة القراءة النمائية وفقا لهذه النظرية هي الفشل في استعاد هذه القوالب المصغرة من الذاكرة التي تقود بالتالي إلى إدراك الخطأ الشائع والأخطاء المرتبطة بها في الاتجاه. (**البحيري و آخرون، 2012، ص69**)

10-1-3: التركيبة غير طبيعية للدماغ:

تنص هذه النظرية على أن الدماغ يتكون من كتلة كلية مقسمة إلى جزأين عموديين يطلق عليها فصي الدماغ ويبدو أن هذين الفصين هما عبارة عن صورة معكوسة كما يحدث عن النظر إلى المرآة و يحافظ فصا الدامغ فيما بينهما من خلال حزمة من **وصلات الفيبر** تسمى **الجسم الثفني**، ورغم أن نصفي الدماغ يشبهان بعضهما في الحجم تقريبا إلا أنهما ينعكسان في السيطرة على الجسم و العكس بالعكس.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص70**)



الصورة (03) : تمثل الأجزاء المختلفة للدماغ. (**البحيري و آخرون، 2012، ص70**)

تحتل دراسة الدماغ وعلاقته باللغة دورا مركزيا في مجال دراسة القراءة وصعوبات القراءة فقد لاقى الدماغ الكثير من الاهتمام والانتباه لدراسة دوره المهم في صعوبات القراءة، وتعتبر دراسة التي قام العالم Paul Broca من أقدم المحولات في دراسة الأساس العصبي البيولوجي للغة،من خلال فحص دماغ المتوفى بعد الوفاة و ذلك على المضي الذين كانت لديهم صعوبات لغوية خلال وجودهم على قيد الحياة.

أدت هذه الدراسة إلى ثورة معرفية في المجال العصبي ما جعل من الممكن القيام بمثل هذه الأبحاث على الأفراد و هم أحياء بدلا من الانتظار حتى وفاتهم، كما أصبح من الممكن الآن رؤية ليس فقط تركيبة الدماغ ولكن

أيضا وظائفه عند القيام بعمليات المعالجة المعرفية للمعلومات،تم تتبع التركيبات غير طبيعية للدماغ ولاسيما في تركيبة **الأنظمة البصرية** structures visul system وفي المهاد(السرير البصري) thalamus و في **الجسم الثفني** corpus callosum وفق دراسات"زافيرو و إيدن".

ولقد ظهرت العديد من الدراسات من بينها سلسلة من دراسات **غالابوردا**" Galaburda" على تركيبات الدماغ للأفراد الذين كانوا يعانون العسر القرائي في أثناء حياتهم عن بعض التركيبات غير الطبيعية الموجودة في المستويات المختلفة والمسارات المختلفة ولا سيما مناطق الدماغ المسئولة عن معالجة العمليات الإرادية و المناطق الأخرى المتضمنة في المهام لمعرفي والمهارات ما وراء المعرفية والتي بدا أنها متأثرة عند المعسرين قرائيا.

ويرى **غالابوردا** أن الجزء الصدغي المستوي وهي منطقة موجودة على السطح العلوي للقشرة الدماغية الأمامية،رغم أنها في حوالي نسبة ثلثي البشر فهي متساوية عند المعسرين قرائيا. أشارت فحوصاته المجهرية لتركيبات دماغ المعسورين قرائيا إلى العثور على العديد من التركيبات غير الطبيعية في الدماغ المتضمنة على تلافيف للخلايا العصبية.

(البحيري و آخرون، 2012، ص71)

ثم اقترح **غلابوردا** بأن تلفا قد حدث للقشرة الدماغية في مرحلة مبكرة من النمو قد يسبب الاختلافات في تركيبة الدماغ جميعها.

كما أورد **البحيري وآخرون** دراسة قام بها **Lundberg** و**زملاؤه** توصلت إلى اتساق كامل بين تركيبة الدماغ و المشكلات الفونولوجية.

و أورد أيضا دراسة لـ 19 حالة استخدمت أشعة الرنين المغناطيسي و أشارت الدراسة إلى وجود صلة مباشرة بين تركيبة الدماغ و مشكلات المعالجة الفونولوجية.و العديد من الدراسات التي عدت الأحجام والتركيبات غير الطبيعية للدماغ إلى بعض الأحكام العامة ذات الصلة بالعلاقة بين اختلاف في تركيبة الدماغ والخلل عند بعض المعسورين قرائيا.

(البحيري و آخرون، 2012، ص72)

وتعد هذه الدراسات مهمة للغاية لأنها تستخدم تطبيقات تكنولوجية حديثة لتصوير أشعة الدماغ التي طورت في الجزء الأخير من القرن العشرين والتي مكنت العلماء أخيرا من الإثبات بأن هناك اختلافات ظاهرة التي تفرق بين دمغ المعسورين قرائيا و دماغ الأفراد غير المعسورين قرائيا، وهذا التطور التكنولوجي من تركيز انتباههم إلى دراسة التأثيرات البيئية المختلفة، لا سيما تأثير اللغة.

(البحيري و آخرون، 2012، ص73)

10-1-4:خلل الإدراك الحسي:

إن البحث والتأمل في عمليات القراءة والكتابة يشير إلى أن حواسنا تدخل في نطاق تلك المهام، فالقنوات التعبيرية والاستقبالية التي تتضمن البصر و السمع والكلام والحركة في تفاعل مستمر لضمان تسمية **تعددية الحواس** لعملية اكتساب تعلم القراءة و التهجئة والكتابة و الحساب، لهذا فإنه ليس من المستغرب في أدبيات البحث العلمي في مجال عسر القراءة وجود فرضيات تشير إلى علاقة بين خلل في المهارات الحسية لدى الفرد وصعوبات في القراءة الخاصة.

(البحيري و آخرون، 2012، ص73)

لاحظت"Snowling" أن الاكتشافات الحديثة للدراسات المقارنة لتركيبة الدماغ ووظائفه عند المعسرين قرائيا وغيرهم من الأفراد العاديين، يزيد من احتمال أن العسر القرائي يمكن أن يتسبب من جراء خلل في العمليات الحسية الأساسية، ومثل هذا الخلل في العمليات الحسية يتضمن الخلل في المعالجة البصرية أو السمعية أو في سرعة معالجة هذه المعلومات و الباحثون الذين يؤيدون هذه النظرية يرون أن المشكلات الإدراكية غالبا ما تكون مشكلات في معالجة المعلومات، سواء أكانت بصرية أم سمعية أم زمانية و أن الخلل في التنظيم البصري – المكاني سينتج عنه حتما حالات عسر قراءة نمائية.

10-1-5: خلل المعالجة السمعية للمعلومات:

ترى نظريات الخلل في المعالجة السمعية للمعلومات أن بعض المعسورين قرائيا يعانون مشكلات في تحديد الاختلافات السمعية الدقيقة التي تفرق بين الأصوات(الفونيمات)، ويبدو أن هذه الصعوبات تؤثر تأثيرا سلبيا في قدرتهم على تحليل التركيبة الصوتية (الفونيمية) للكلمات تحليلا سريعا.

(البحيري و آخرون، 2012، ص74)

10-1-6:خلل المعالجة البصرية للمعلومات:

لقد كانت البدائل المطروحة عوضا عن اضطرابات خلل المعالجة الفونولوجية للمعلومات هي نظريات خلل المعالجة البصرية للمعلومات وقد اتخذت تلك النظريات العديد من الأشكال ولكن من أشهراها وأكثرها استقلالا عن العوامل اللغوية هي النظريات التي تركز على العمليات الإدراكية البصرية.

(البحيري وآخرون، 2012، ص75)

ويشير **البحيري و آخرون** أنه يمكن تقسيم نظريات الإدراك البصري الرئيسية في مجال عسر القراءة إلى ثلاثة أنواع وهي:

1- نظريات تقترح وجود خلل في المسار البصري المؤقت أو في الجهاز ذي الخلايا الكبيرة وهي النظريات التي تعد حاليا نظريات واعدة في مجال الاضطرابات البصرية.

2- نظريات رأت أن هناك ضعفا في التحكم في حركات العين أو بؤرة التركيز للعين في أثناء معالجة النصوص.

3- نظريات تتبنى مصدر صعوبات القراءة على أنها الحساسية تجاه بعض الموجات الضوئية المعينة.

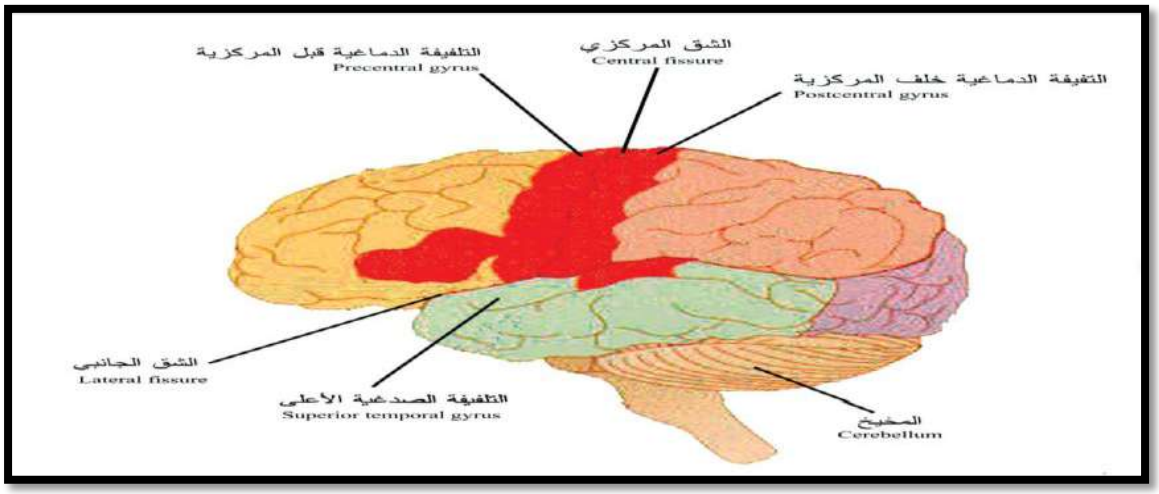
رغم عدم رفض واحدة من نظريات خلل المعالجة البصرية كلية، فإن تلك النظريات الثلاثة تعاني بعض المشكلات عند تفسيرها لعسر القراءة التي أدت إلى رفض الكثير من الباحثين في هذا المجال لها ومن هذه المشكلات نذكر من بينها:

هناك دليل عل أن بعض الأفراد الذين لديهم عسر في القراءة لا يبدو أنهم يعانون أي خلل في المهام غير القائمة على القراءة و الكتابة و للتهجئة على سبيل المثال فإن بعض المعسرين قرائيا الذين يعانون مشكلات قيست في القراءة والكتابة و التهجئة لا يعانون خلل في الجهاز البصري المؤقت ذي الخلايا الكبيرة كما أن البعض الآخر لا يبدو عليه أعراض ضعف التحكم في حركة العين أو ضعف تركيز العين.

(البحيري و آخرون، 2012، ص76)

10-1-7: نظرية الخلل في وظائف المخيخ:

المخيخ هو تركيبة دماغية تحت طبقة القشرية تقع في مؤخرة الدماغ ويشكل المخيخ حوالي 10%- 15% من وزن الدماغ و يحوي حوالي 50% من الخلايا لعصبية الموجودة بالدماغ، ويتكون المخيخ من فصين مخيين، ويعد مسئولا عن التحكم في حركة أعضاء الجسم المستقلة ومن ثم يعد المخيخ منطقة مهمة للتحكم في الحركة مسئولة عن مهارات التوازن والحركة ويعد المخيخ النظام الدماغي الأكبر لتكامل المعلومات المستقاة من الحواس وللتنبؤ بالعواقب المتوقعة للأحداث الخاصة بنتائج العضلات وضبط الحركات وجعلها آلية؛كما إن من المعتقد أن له دورا أيضا في جعل المهارات المعرفية الأخرى آلية. **(البحيري و آخرون، 2012، ص84)**



الصورة (04): تبين التركيبة الدماغية الأساسية موضحا تركيبة المخيخ.

حيث اقترح **فوست** و**نيكولسن** (**2001**) أن المشكلات التي يمر بها بعض المعسرين قرائيا ترجع إلى الخلل في وظائف المخيخ و اقترحا فرضيتين لتفسير الأسباب الكامنة وراء حدوث عسر القراءة:

- **الفرضية الأولى**: خاصة بالخلل في تحويل المهارات إلى عملية آلية.
- **الفرضية الثانية**: فرضية التعويض الإرادي، والتي افترضا فيها أن بعض الأطفال المعسرين قرائيا يمكن أن يتغلبوا تغلب فعالا على الخلل في عملية تحويل المهارات تحويلا آليا من خلال التعويض الإرادي إما من خلال المحاولة مرات أكثر أو من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعددة للقيام بالمهام المطلوبة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص88**)

10-1-8:نظريات الأساس الجيني لعسر القراءة:

هناك الكثير من الدراسات البحثية التي ركزت على الأساس الجيني لعسر القراءة، ومثل هذه الدراسات تتعامل مع مجموعة كبيرة من الموضوعات و القضايا المتعلقة بالأساس الجيني لعسر القراءة النمائي مثل تعرف الجينات المحددة المسئولة عن عسر القراءة النمائي والمسائل الوراثية لعسر القراءة ودراسة الاختلافات في الهرمونات بين المعسرين قرائيا والمجموعات الضابطة بالإضافة إلى فحص الاختلافات بين الجنسين بين المعسرين قرائيا ولاسيما في حالات الدراسات التي اهتمت بدراسة دور العوامل الجينية في حدوث عسر القراءة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص89**)

نجد دراسة **هنشلود** (**1917**) ودراسة **أورتون** (**1925**) و التي توصلت نتائجهما إلى أن عسر القراءة النمائي يميل إلى ظهور في العائلات و أن نسبة حدوثه في البنين أكثر من البنات، و اقترح أورتون صعوبات اللغة المنطوقة شائعة ضمن أفراد العائلة الواحدة التي يوجد بينها فرد معسر قرائيا.

10-2: النظريات المعرفية لعسر القراءة:

10-2-1: نظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية: The Phonological Deficit hypothesis

إن تعلم فك شفرة الكلمات المكتوبة وتعلم تهجئتها في لغة ألفبائية هو في الأساس فهم العلاقة بين الحروف الألفبائية و الأصوات التي تعبر عنها تلك الحروف(العلاقة بين الصوت و الحرف)، أي تحليل الفونيمي أو ما يعرف أيضا بالمبدأ الألفبائي، ويبدو أن المعسرين قرائيا بطيئون في تنمية هذه المهارة.

و وفقا لنظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية فإن لكلمة المكتوبة يمكن أن ينظر إليها نظرة ثلاثية الأبعاد حيث تحتوى الكلمة المكتوبة على صوت الكلمة(الصوت)، ومعنى الكلمة (المعنى)، و شكل الكلمة (الحرف).

يعتقد أن المعسرين قرائيا وفقا لنظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية يعانون صعوبة خاصة في إخراج الأصوات وتمثيلها، إذ أن لغتهم التي يتحدثون بها أو مخرجاتهم من الكلام تبدو طبيعية رغم وجود دلائل صعوبات في المعالجة الفونولوجية ولا سيما عندما يكونون تحت ضغط ما، ومثل هذه الصعوبات يمكن فهمها، إذا أخذنا في الاعتبار التأثير الشديد الكامن لتعلم القراءة و التهجئة على تمثيلات المعسرين قرائيا الفونولوجية،إن التدريب على المهارات الفونولوجية له تأثير إيجابي على مهارات القراءة و التهجئة ولا سيما إذا تقدم التدريب مع التركيز على العلاقات بين أصوات الكلام و حروف اللغة.

(البحيري و آخرون، 2012، ص96)

يرى **نيكلسون** و**فوست** أن هناك بعض الأدلة المستمرة التي تشير إلى أن المعسرين قرائيا يعانون مشكلات في بعض المهارات المستقلة تماما عن المعالجة الفونولوجية ومن المعروف أنه ليس كل من يعاني مشكلات في القراءة لديه قدرة فونولوجية ضعيفة.

- أن الدلائل البسيطة المتفرقة التي تشير إلى النسيان والتشتت و الخرق في الحركة تميل إلى أن تصاحب عسر القراءة ومثل هذه الانطباعات تأكدت من خلال قيام الممارسين بالكثير من الأبحاث العلمية.
- و ركز **ستاين** (**2004**) أيضا على وجهة نظر بعض الباحثين أن السبب الشائع في الخلل في القدرة على المعالجة الفونولوجية للمعلومات هو الصعوبة الخاصة للغة أي الدسفازيا النمائية developmental dysphasia وليس عسر القراءة النمائي.

و رأي **ريد وكيرك** أن نظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية عند البالغين قد تكون أقل أهمية موازنة بالعوامل الأخرى كالقدرة على القراءة والكتابة ومهارة التواصل وسرعة معالجة المعلومات و الثقة بالنفس.

10-2-2: نظرية الخلل المزدوج The Double Deficit Hypothesis:

ترى نظرية الخلل المزدوج أن الأفراد المعسرين قرائيا يعانون خللا في التسمية السريعة للأشياء بالإضافة إلى خلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات، وتقترح النظرية أن التسمية السريعة للأشياء والخلل في المعالجة الفونولوجية هي مصادر مختلفة لصعوبات القراءة.

(البحيري و آخرون، 2012، ص102)

وخلصت **ولف** (**1999**) إلى أن الميزة الرئيسة لنظرية الخلل المزدوج هو أنها تركز تركيزا متساويا على كل من سرعة التعامل مع المعلومات و الوعي الفونولوجي و بهذه الطريقة وفق ما ترى **Wolf** فإن الأفراد الذين تمكنوا من تطوير مهارات تشفير ملائمة ولكن ظهرت لديهم لاحقا مشكلات في فهم المقروء لا يمكن أن يمروا

من اختبارات الفرز دون تعرف حالاتهم ولكن وافقت ولف على أية حال أن أكثر العيوب لتلك النظرية هو التداخل في الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة التي لن يمكن الكشف عنهم وجميعهم جميعا في نظرية تقوم على أساس خلل واحد أو اثنين أو حتى ثلاثة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص103**)

10-2-3:متلازمة عسر القراءة:

يرى **آرون و مالتيشا** (**Malatesha & Aaron 1982**) أن واحدة من أكثر من القضايا الخلافية المحيطة بطبقة القراءة النموذجية يدور حول سؤال مهم وهو: **هل عسر القراءة ظاهرة فريدة تشكل مجموعة من الأساليب؟** ومن وجهة نظر بعض الباحثين، فإن عسر القراءة ليس مرضا وليس متلازمة ولكنه عرض عن واحد أو أكثر من الإعاقات النيورولوجية.كما لاحظ بعض الباحثين أن عسر القراءة دائما ما يظهر عندما يكون الفرد خللا في الإدراك البصري أو السمعي وأن هذه الادراكات الموجودة بها الخلل ليست لها علاقة بوظائف العين والأذن، رغم أن الحالة قد تعاني ضعفا في الإدراك البصري أو الإدراك السمعي غير الجيد وهذا الخلل العصبي البسيط، وفق رأي **كروسبي**، قد يشمل خلل الإدراك اللمسي أو الخلل في قدرة الفرد على أداء مهارات الحركة الدقيقة، مثل ربط عقدة أو السير في خط مستقيم أو تحديد الاتجاه.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص104**)

يؤكد **البحيري و آخرون** خلال ما تقدم يتضح لنا أن أعراض عسر القراءة، وفقا لنظرية عسر الدسلكسيا القراءة كمتلازمة، هي مشكلات في الوعي الفونولوجي وفي اللغة بشكل عام، مثل التسمية اللفظية واستعادة الكلمات وهذه المشكلات يمكن أن ترتبط أيضا بالذاكرة قصيرة الأجل، والخرق في الحركات الدقيقة و استعمال اليد اليسرى وخلل التركيز والانتباه ونظرية عسر القراءة كمتلازمة تبنيت على نطاق واسع بسبب الاكتشافات الكثيرة التي تؤكد على أن المعسرين قرائيا دائما ما تكون لديهم أعراض أخرى مصاحبة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص107**)

11- المظاهر المصاحبة للعسر القرائي:

فيما يلي بعض الأمثلة والرسوم التّوضيحية، وكذلك بعض الأخطاء الشائعة الأخرى: التي أدرجتها **جمعية الديسلكسيا الدولية بإشراف الدكتور فنسنت غوتري في دورة التعلم المجانية التي وضعتها في الانترنت** و المستوحاة من برنامج حروفي الأولى لعلاج الديسلكسيا تأليف الخبيرين اللبنانيين في عسر القراءة

والصعوبات التعليمية" **كاتيا حزوري**" و" **أحمد عويني**" الأخطاء الأكثر شيوعا عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة هي **الالتباسات السمعيّة والبصريّة**، الإضافة، الحذف، العكس، والإبدال. (**ص ص43-48**)

قامت الطالبة في تلخيصها على شكل جدول:

الجدول (07): يوضح بعض الأخطاء والسلوكيات المصاحبة للعسر القرائي.

بعض الأخطاء والسلوكيات المصاحبة للديسلكسيا			**أمثلة**	
بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة	**الالتباس السمعي**	في الغالب بين الأصوات الطويلة والقصيرة أي بين أصوات متقاربة	- صمغ ⟵ سمغ - تلامذة ⟵ تلمذة	
	الالتباس البصري	– بين الأحرف في شكلها الأساسي.	- ب ↔ ت - ج ↔ ح ↔ خ - د ↔ ذ - ر ↔ ز - س ↔ ش	- ص ↔ ض - ط ↔ ظ - ع ↔ غ - ف ↔ ق - ي ↔ ى
		- بين الأحرف في أول الكلمة	- ب ↔ ت ↔ ث ↔ ي ↔ ن ↔ ذ. - ج ↔ ح ↔ خ. - ف ↔ ق ↔ م (في الخط النسخي)	- س ↔ ش. - ص ↔ ض. - ط ↔ ظ. - ع ↔ غ.
		- بين الأحرف في آخر الكلمة.	- ب ↔ ت ↔ ث - ج ↔ ح ↔ خ - ع ↔ غ	- س ↔ ش - ه ↔ ة - ي ↔ ى
		- التباس بين الحروف بغض النظر عن موقعها.	- ن ↔ ذ - د ↔ ل - ح ↔ ع	- م ↔ ما - غ ↔ خ
		- الإضافة أو الحذف.	- الولد ↔ لولد - شدد ↔ شد	– تتأخر ↔ تأخر –تفاحة ↔ تفاح

		- قلب الأحرف أو المقاطع	- بدر ↔ برد. - سنافر ↔ سفانر. - يدرس ↔ يردس.
		-الإبدال	- مطار ↔ مطال. - سحر ↔ سهر. - نحلة ↔ نهلة
	أخطاء أخرى في القراءة	● قراءة أصوات أو مقاطع من الكلمة دون المقدرة على دمجها لتش ّكل كلمة صحيح و قراءة كلمات مألوفة بشكل خاطئ. ● التخمين في الكلمات سواء كانت منطقيّة أم لم تكن. ● القراءة البطيئة المتردّدة و متابعة القراءة بالإصبع. ● استعمال صيغة المضارع عندما يكون النّص في الماضي. ● اختراع قصة تقوم على الصور في كتاب لا علاقة لها بالنّص الفعلي. ● فقدان الموضوع باستمرار – إما حذف فقرات كاملة أو إعادة قراءة نفس المقطع مرتين. ● القراءة بصوت عال بتردد، وأحيانا كلمة كلمة، دون تغيير نبرة الصوت. ● استبدال كلمات مماثلة بصريا دون الالتفات إلى معنى الجملة. ● حذف كلمات أو قراءتها مرتين. ● إضافة كلمات ليست في النّص. ● تجاهل علامات الوقف.	
	أنماط نموذجيّة أخرى في الإملاء	● تقليص أو دمج كلمتين في كلمة واحدة. ● تقسيم الكلمة الواحدة إلى جزئين. ● كتابة نفس الكلمة بطرق مختلفة في نفس الفقرة. ● كتابة الكلمات صوتيّا كما تلفظ. ● الكتابة المعكوسة و كتابة كلمات لا علاقة لها بالأصوات.	

		• عدم القدرة على كتابة الأحرف المناسبة لأصواتها. • عدم القدرة على اختيار الحرف المناسب ضمن مجموعة حروف. • صعوبات في تنقيط الحروف.
علامات الوقف		- يجد الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا صعوبات خلال جميع مراحل أعمارهم في علامات الوقف. فهم قد يعرفون ما الغرض من علامات الاستفهام والتعجب والفاصلة والمزدوجين والأقواس.ولكنهم نادرا ما ينجحون في استخدامها بشكل صحيح في النص. - يخفقون في الانتباه لعلامات الوقف خلال القراءة، كما أنّهم لا ينجحون في استعمالها خلال الكتابة.
صعوبات حركيّة مرتبطة بالكتابة		- كتابة بطيئة و تتسم بعدم الانتظام وقلّة العناية كما أنها تتضمن العديد من الأخطاء والتشطيب والنسيان والتكرار. - الضغط بالقلم على الورق أثناء الكتابة لدرجة تمزيقها أو إحداث ثقب بها وبعضهم يظهر عكس ذلك حيث يمسك بالقلم بشكل ضعيف مما ينتج عنه صعوبات التّحكم في حركة اليد. و من المهم أن نأخذ في اعتبارنا أن ليس كل التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون المشاكل أعلاه. فإن بعضهم يكتب بخط أنيق جدا وثابت.

12- تشخيص العسر القرائي:

أورد **فرشيشي جلال(2009)** أنه يفترض تشخيص عسر القراءة النمائي والتأخر البسيط في القراءة تقييم جانبين:

أولا: تقييم القدرات العقلية.

ثانيا: تقييم نسبة الإنجاز في القراءة.

- بالنسبة لتقييم الذكاء نستخدم في العادة اختبار وكسلر للأطفال (WISC.IV أو WISC.III) ونعتبر أن نسبة الذكاء المتساوية ل QI= 90 على الأقل، هي نسبة مقبولة للحكم بأنّ ذكاء الطفل المقصود بالتقييم هو ذكاء عادي .
- حساب درجة انحراف القراءة بالنسبة لمعامل الذكاء على أن تكون نسبة الذكاء الانحراف درجتان إنحرفيتان.(2DS).

لكن بالرغم من ذلك يبقى لهذا الأسلوب عيوبا، منها عدم استقرار العلاقة الإحصائية ما بين معامل الذكاء(QI) وقدرات القراءة لدى الأطفال مثل هو الحال لدى الراشدين .

يضاف بشكل مشكلة عدم تكيف هذه الاختبارات في العالم العربي والجزائر بشكل جدي وصارم، ومعترف به من طرف وزارات التربية لهذه البلدان، خاصة مع عدم وجود هيئات حكومية خاصة تهتم بهذه الأدوات وتقنيتها وتكييفها على المجتمعات المحلية.

(فرشيشي، 2009، ص408)

هناك أساليب أخرى تستخدم في تقييم عسر القراءة يطلق عليها اسم: أساليب المعايير الإيجابية في مقابل أساليب المعايير السلبية التي تعتمد على استثناء بعض المعايير التشخيصية (Exclusion)، نذكر منها:

- مايلز(Miles 1993): من خلال بطرية الأخطاء.
- بودر(Beder 1973): من خلال التشخيص الإيجابي لملامح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ، والتي نستخدم كميتها ونوعيتها في الحكم ما إذا كان الأمر يتعلق "بعسر القراءة" "أو بتأخر بسيط في القراءة".
- هارون(Aaron 1982): يقارن مستوى الفهم المناسب بمستوى فك الرموز، حيث يرى بأن المعسرين قرائيا بإمكانهم فهم الكلمات التي فكّوا رموزها، وبإمكانهم أيضا الفهم من خلال السمع وبشكل جيد، بينما يعاني الأطفال ذووا التأخير البسيط في القراءة من مشكلة فهم ما يقرؤونه بشكل جيد، وفهم ما يسمعونه أيضا.
- ويرى فلتون و وود 1989 (Felton et Wood) بأنّ هناك ارتباطات جوهرية ما بين عسر القراءة وأخطاء الأداء في اختبار التسمية السريعة للكلمات (DRA) (Dénomination Rapide Associative)، بالإضافة إلى ارتباطها باختبارات الوعي الصوتي (Test de Conscience Phonologique) .
- أما الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المراجع للاضطرابات العقلية، الذي تصدره الرابطة الأمريكية للطب العقلي(2000) DSM-IV-tr، فإنّه يحصر نسبة اضطرابات التعلم (سابقا اضطرابات الإكتسابات المدرسية) مابين 2% و10%، ويعتبر أن ما مقداره 5% من تلاميذ المدارس العمومية بالولايات المتحدة الأمريكية يعاني من أحد اضطرابات التعلم المذكورة الثلاث.

واعتبار عسر القراءة يشكل أربع أخماس اضطرابات التعلم (5/4) وأن نسبة عسر القراءة في المجتمع الأمريكي هي4% .

(فرشيشي، 2009، ص409)

- **خلاصة الفصل:**

كان الهدف من هذا الفصل الإلمام بموضوع عسر القراءة الذي يمثل موضوع البحث في الدراسة الحالية و قد تم تناول ذلك من خلال اثنتي عشر محورا مترابط ومتناسقة بشكل منهجي حيث استهل الفصل بتمهيد ثم ماهية العسر القرائي و ضبط المفاهيمي للمصطلح و الأساس التاريخي له، ليتم التحدث بعد ذلك أهمية دراسة العسر القرائي و معرفة فئة المعسرين قرائيا وحقوقهم، لنعرج بعدها إلى أنواع العسر القرائي وأعراضه و أهم أسبابه، و ما ينجر عنه من تأثيرات، ثم حاولنا بعد ذلك حصر النظريات المفسرة له و أهم الأخطاء و السلوكيات المصاحبة للعسر القرائي وصولا إلى التشخيص.

وسنحاول في الفصل الرابع إلى معرفة سبل التدخل العلاجي وأهم الطرق التي يمكن اعتمادها.

الفصل الرابع:

التدخل العلاجي

-تمهيد.

1- التدخل العلاجي وعسر القراءة.

2- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.

- الفرق بين التدريس العلاجي والتعليم العلاجي.
- الفرق بين الإستراتيجية والطريقة و أسلوب.

3- وجهات النظر السلوكية والمعرفية لعملية التعلم.

4- الاستراتيجيات و الطرق المستخدمة في علاج عسر القراءة.

5- طريقة أورتون- جيلنجهام.

6- أهمية الوسائل السمعية والبصرية.

7- الخلفية العلمية لأسلوب الحواس المتعددة(VAKT).

8- المبادئ الأساسية لطريقة التدريس البنائي القائم على أساسيات اللغة واستخدام الحواس المتعددة.

9- وضع طريقة الحواس المتعددة في مجال طرائق التدريس العربية المعروفة أو التقليدية.

10- نموذج لإستراتيجية الحواس المتعددة.

11- أشهر الطرق التي استخدمت نفس الأسلوب (VAKT).

- خلاصة الفصل.

- **تمهيد:**

يمثل عسر القراءة مشكلة على الصعيد النفسي والاجتماعي فالطفل غير قادر على قراءة الكلمات ومعرفتها أو تمييز الحروف و أصواتها هذا ما جعل العديد من الباحثين يسعون حول إيجاد طرق وبرامج علاجية مناسبة لتخفف من أعراض هذا الاضطراب وتساعد الطفل على مسايرة أقرانه.

ولقد تعددت البرامج والطرق العلاجية في ها المجال نذكر منها طريقة أورتون جلينجهام التي تعتمد على أسلوب الحواس المتعددة هذه الطريقة تقوم على توظيف جميع الحواس في العملية التعليمية.

1- التدخل العلاجي وعسر القراءة:

يشير **البحيري و آخرون** (**2012**) أنه إذا اعتبرنا أن عسر القراءة مشكلة تربوية تظهر أعراضها في شكل نقاط ضعف في اكتساب مهارات القراءة والكتابة و التهجئة، فإن التركيز الأساسي لعملية **التدخل العلاج** المناسب سيكون تربويا وسيركز على تحسين مهارات القراءة و الكتابة و التهجئة، و على الجانب الآخر إن عددنا عسر القراءة أكثر من مجرد ضعف في اكتساب مهارات القراءة والكتابة و التهجئة قد تحتاج عملية التدخل العلاجي إلى العمل في مجالات أخرى أبعد من المجلات المرتبطة ارتباطا مباشرا مع القراءة والكتابة و التهجئة وهو الأمر الذي يتطلب استخدام بعض **طرائق العلاج غير التربوية**.

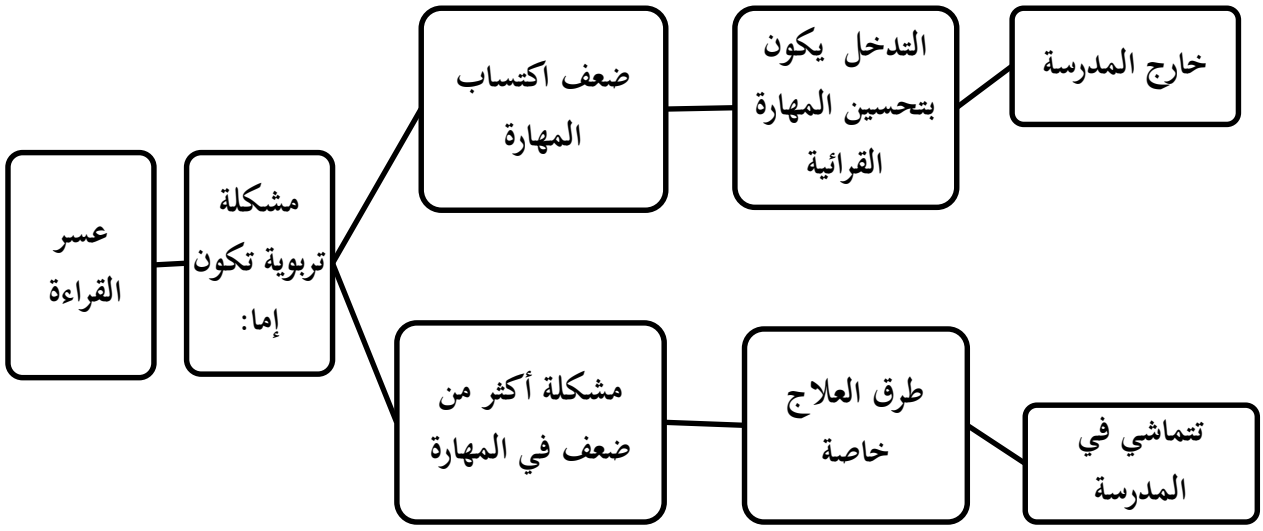
(**البحيري و آخرون، 2012، ص163**)

قد يأخذ المعسرون قرائيا وقتا أطول لاكتساب مهارات القراءة و الكتابة و التهجئة و لكن عملية التعلم يجب أن تقوم على طرائق التدريس نفسها المستخدمة في المدارس ومن ثم فإن إحدى الطرائق الفعالة لتدريس القراءة والكتابة و التهجئة لأي طفل يجب أن تكون مناسبة للطفل المعسر قرائيا أيضا و بالمقابل ترى بعض وجهات النظر الأخرى أن المعسرين قرائيا يمثلون عينة مختلفة كليا عن سائر الأفراد و لا سيما في الطرائق التي يتعاملون ويفكرون بها مع المهام المختلفة التي يقومون بها لا سيما مهارات القراءة والكتابة ومن ثم، ربما تتضمن **طرائق التدخل العلاجي** ممارسات مختلفة عن تلك الممارسات المستخدمة مع بقية الأطفال، و دائما ما تعد وجهة النظر الأخيرة تلك علاج المشكلة أو السبب الكامن وراء حدوث عسر القراءة مع وجود علاقة مباشرة بسيطة بين التدخل العلاجي و تدريس القراءة والكتابة ووفقا لهذا النموذج سينفذ العلاج للمشكلة الكامنة مما يسمح بحدوث مستويات طبيعة التعلم و مثل تلك الأنواع من التدخل العلاجي قد تحدث خارج المدرسة ومن شأنها أن تسمح بحدوث عملية تعلم القراءة و الكتابة حدوثا طبيعيا و النقطة المهمة هنا هو أن وجهات النظر على طرفي النقيض مما يؤول إلى أن المعسر قرائيا في الحالتين لأن يتبع أساليب التدريس نفسها كتلك التي يتبعها أقرانه غير المعسرين قرائيا. (**البحيري و آخرون، 2012، ص164**)

بصورة مماثلة فإن غالبية إجراءات التدخل العلاجي تنادي بوجوب **حدوث تغيير في الأسلوب** الذي يعالج فيه المعسر قرائيا تربويا وترى بوجوب حدوث تعديلات لطرائق التدريس المستخدمة لا سيما مع المعسرين قرائيا لكي تأخذ في حسبانها المشكلات التي يعانيها هؤلاء الأفراد المعسرين قرائيا.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص164**)

يمكننا أن نلخص ما جاء به البحيري و آخرون في المخطط الآتي:



الشكل (08): ملخص لعسر القراءة والتدخل العلاجي

يشير **البحيري و آخرون (2012)** إن المواقف المختلفة حول عسر القراءة تعني أن هناك مجموعة كبيرة من أساليب التدخل العلاجي المختلفة التي يعتقد أنها مناسبة للاستخدام مع بعض المعسرين قرائيا، هذه الأساليب العلاجية كثيرة جدا لتغطيتها جميعها، إلا أنها يمكن أن تقسم إلى خمسة الأنواع الرئيسة الآتية:

- تغيير أسلوب التدريس المستخدم الأطفال جميعا، وبعدها ستتحسن قدرات المعسرين قرائيا على اكتساب مهارات القراءة والكتابة و التهجئة، وهو العلاج المبني على أن أساس عسر القراءة هو أساليب التدريس الرديئة.

(**البحيري و آخرون، 2012، ص165**)

- تغيير أساليب التدريس المستخدمة مع العديد من الأطفال، والتي بدورها ستُحسن مهارات الجميع ولكن قد تكون هناك حاجة لإتباع إجراءات علاجية إضافية لبعض الأطفال الذين يعانون مشكلات متطرفة جدا لاكتساب مهارات القراءة والكتابة و التهجئة أو عسر القراءة (مرة أخرى يمكن استهداف مشكلات الخلل الفونولوجي من خلال أساليب التدريس رغم أنه قد يكون هناك حاجة إلى تدريس مكثف لبعض الأطفال الذين يعانون مشكلات خاصة).

- تغيير أساليب التدريس للمعسرين قرائيا، ولكن بناء هذا التغيير على الأساليب الحالية لتدريس الأطفال جميعا القراءة والكتابة و التهجئة (طرائق التدريس متعددة الحواس وهذه الطريقة هي محور دراستنا).
- استخدام أسلوب علاجي لا يتعلق بتدريس القراءة والكتابة و التهجئة ولكنه يحتاج إلى التطبيق في أثناء عملية تعلم القراءة والكتابة و التهجئة إلى سبيل المثال: استخدام الشرائح الشفافة الملونة أو العدسات الملونة في أثناء عملية القراءة.
- استخدام أسلوب علاجي غير قائم على تعلم مهارات القراءة والكتابة و التهجئة للتخفيف من آثار المشكلة، وبعدها استخدام أساليب نمطية للتدريس لتحسين مهارات القراءة والكتابة و التهجئة (على سبيل المثال: تحسين مهارات التعلم من خلال علاج الخلل المتعلق بعمل المخيخ وبعدها استخدام أساليب التدريس الطبيعية في المدرسة ستحسن مهارات القراءة والكتابة و التهجئة).

(**البحيري و آخرون، 2012، ص166**)

2- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات:

العملية التعليمة تحوي الكثير من المصطلحات التي وجب على كل من المعلم والمربي وأخصائي معرفتها والتفريق فيما بينها خاصة في مجال صعوبات التعلم من بين هاته المصطلحات نذكر:

- **الفرق بين التدريس العلاجي والتعليم العلاجي:**
  - **التعليم العلاجي Remedial Education:**

تشير(**الحديدي 2006**) إلى أن التربية التصحيحية أو ما يعرف أيضا **بالتعليم العلاجي/العيادي** هي جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريبا من الأداء الطبيعي قدر المستطاع و للتعليم العلاجي خصائص التعليم الجيد بوجه عام لكن الفرق هو أن التعليم العلاجي مكثف أكثر وينفذ على المستوى فردي كذلك فإن التعليم العلاجي يمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة.

(**الوهيبي و الهاشمي، 2010، ص7**)

  - **التدريس العلاجي Remedial Teaching:**

تشير (**شقير 2005**) إلى أن التدريس العلاجي هو مجموعة الجهود و الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل للارتقاء بالمستوى التحصيلي لمن تحول المعوقات الحسية و المعرفي والنفسية دون وصولهم إلى المستوى التحصيلي العادي و الذين يوصفون عادة بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم وهذا الارتقاء

بالمستوى التحصيلي قد يتم بشكل فوري يقتضيه الموقف التدريسي، أو فيما بعد حين تتوافر لدى المعلم مجموعة من العناصر التي تتطلب التخطيط لإجراءات علاجية لها.

(الوهيبي و الهاشمي، 2010، ص7)

أكدت **فايقه الوهيبي وهند الهاشمي** بأن هذه لمهمة العلاجية يتطلب القيام بها فريق يشترك مع المعلم في العملية العلاجية:كالأخصائي النفساني، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي تكنولوجيا التعليم، المرشد النفسي، الطبيب ويتم ذلك التدريس العلاجي مع مجموعات أو مع حالات فردية داخل الفصل الدراسي أو خارجه(**غرفة المصادر**) بحسب كيفية التخطيط له ووفقا للإمكانات المتاحة.

(الوهيبي و الهاشمي، 2010، ص8)

ويعتبر **التدريس العلاجي أو العيادي** من أهم الأساليب **غير الرسمية للتقييم** حيث يقوم المعلم خلاله باختبار أداء التلميذ عن طريق تقديم الدروس لهم وملاحظة ما إذا كان يمكنهم تحقيق النجاح فيما يؤدونه أم لا. ومن جانب آخر فإن **التدريس العلاجي** كإحدى استراتيجيات القياس التقييم يجب أن يركز على تلك الجوانب التي يكون من الأكثر احتملا بالنسبة لها أن تمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ، ففي حالة فك الشفرة فإن مثل هذه الجوانب تتضمن الوعي الفونيمي، و المعرفة بالحروف و الأصوات، وفك شفرة الكلمات المنفردة أو المستقلة و ذلك بالنسبة للكلمات الفعلية و الكلمات التي لا معنى لها و قراءة القطعة، أما بالنسبة للفهم فالتدريس العلاجي يركز على ذلك المدى الذي يمكن للتلاميذ خلاله أن يتذكروا المعلومات التي يحصلون عليها مما يكونوا قد قرءوه بالفعل.

(الوهيبي و الهاشمي، 2010، ص9)

- **الفرق بين التعليم العلاجي و التدريس العلاجي:**

وفي الفرق بين **التعليم العلاجي** و **التدريس العلاجي** تشير **فايقه الوهيبي وهند الهاشمي** أن التعليم عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى التلاميذ، أما التدريس عملية تفاعلية من العلاقات و البيئة لاستجابة المتعلم فهو بمثابة النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم.

و نستنتج من ما سبق أن تدريس هو إجراء لعملية التعليم وتحقيق لأهدافه إجراءاته، فالتعليم عملية شاملة وهبي الكل ويمثل التدريس جزءا منها.

(الوهيبي و الهاشمي، 2010، ص44)

- **الفرق بين طريقة التدريس و أسلوب التدريس و الإستراتيجية:**

يقصد **بطريقة التدريس** الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية مثل المناقشة والحوار والقصة..الخ.بينما **أسلوب التدريس** هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالخصائص الشخصية للمعلم، أما **استراتيجية التدريس** فهي مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، ويمكن استخدام أكثر من استراتيجية في التدريس.

(دعوجي و الجهني، د.ت، ص44)

3- وجهات النظر السلوكية والمعرفية لعملية التعلم:

تعرف عملية التعلم بأنها القدرة على تخزين الحقائق والمعرفة والمهارات واستعادتها و استخدامها وبدلا من محاولة تغطية وجهت نظر المختلفة حول كيفية حدوث التعلم سنركز على وجهات النظر النفسية العامة.

يشير **البحيري وآخرون(2012)** أنه يمكننا تقسيم النظريات النفسية لعملية التعلم إلى قسمين رئيسين: وجهات النظر السلوكية و وجهات النظر المعرفية، حيث ترى وجهة النظر السلوكية أن عملية التعلم سلبية إلى حد ما وتتم بشكل تجاوبي ودائم والسلوك محدد يعد استجابة تلاؤمية للبيئة، أما وجهة النظر المعرفية ترى أهمية تفاعل الفرد مع البيئة وأن التعلم يحدث عندما يسعى الفرد إلى تحقيق الأهداف و يهتم بما يتعلمه، وسنحاول في الجدول التالي تلخيص ما جاءت به **دعوجي والجهني** فيما يخص و المقارنة بينهما.

(دعوجي والجهني، د ت، ص ص 24، 9)

الجدول (08): يمثل المفارقة بين وجهة النظر السلوكية والمعرفية في العملية التعليمة

النظرية / الفرق في:	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية
التعلم	هو تغير في السلوك متعلم.	التعلم ناتج عن التفاعل بين التلميذ وبيئته.
أساليبها	التدريس المباشر، التدريس التشخيصي، التدريس الدقيق، دور النمذجة في التعلم.	أسلوب القدرات الخاصة، الأسلوب النمائي، أسلوب معالجة المعلومات.
التلميذ	تركز على السلوك الظاهري المشاهد للتلميذ.	تركز على تفكير التلميذ أثناء تعلمه للمهمة.
العوامل	ولا تعير اهتماما لم يجري في تفكير التلميذ	تهتم بتفكير التلميذ(العوامل الداخلية) و لا

الداخلية	أثناء التعلم.	يصرفها هذا عن العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم التلميذ.
عدم التعلم	تعزو عدم تعلم التلميذ إلى العوامل الخارجية.	فشل التلميذ في التعلم إلى التلميذ نفسه وأن استجابته لبيئة التعلم لم تكن ملائمة بما يكفل التعلم.

4- الاستراتيجيات و الطرق المستخدمة في علاج عسر القراءة:

هنالك العديد من الاستراتيجيات والأساليب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة نذكر منها:

1- استراتيجية تحليل المهارة:

- عرض المهارة على السبورة.
- يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة.
- يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.
- يقوم المعلم بتطبيق المهارات الفرعية أمام الطلاب بصورة متسلسلة حتى يصل إلى المهارة الأساسية من خلال توضيح كل مهارة فرعية.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية.

(الصمادي و الشمالي، 2017، ص207)

2- استراتيجية النمذجة:

- عرض المهارة على السبورة.
- يقوم المعلم بشرح المهارة للطلاب.
- يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام الطلاب متحدثا بخطوات المهارة.
- يقوم الطلاب بتطبيقات أخرى على المهارة و ذلك مع مساعدة المعلم.

(الصمادي و الشمالي، 2017، ص 208)

3- استراتيجية تبادل الأدوار:

- يتم الاتفاق مع الطلاب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم دور الطالب.
- يقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم.

- يطلب من الطالب التركيز على شرح المعلم.
- يقوم المعلم بشرح الدرس أمام الطالب و إعطائه بعض التدريبات على الدرس.
- يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها.
- يقوم الطالب بتمثيل دور المعلم و يقوم المعلم بتمثيل دور الطالب حيث يقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم على سبورة.
- يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء شرح الطالب.

(الصمادي و الشمالي، 2017، ص 209)

4- استراتيجية الربط الحسي:

- عرض المهارة على السبورة أمام الطالب.
- يقوم المعلم بربط المهارة بالأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات..)
- يقوم الطالب بتطبيق المهارة مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
- تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين المهارة وهذه الأشياء الحسية.
- يقوم الطالب بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعادة بالأشياء الحسية.

(الصمادي والشمالي، 2017، ص 210)

5- استراتيجية الترديد اللفظي:

- عرض المهارة على الطالب.
- يقوم المعلم بشرح المهارة.
- يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام الطالب.
- يقوم الطالب بترديد المهارة أكثر من مرة أمام المعلم.
- يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة مع مساعدة المعلم.

(الصمادي و الشمالي، 2017، ص211)

6- الطريقة الهرمية للقراءة:

- قراءة الكلمة على طالب بصوت واضح، أقوم بتحليل الكلمة إلى حروف منفردة.
- أقرأ هذه الحروف على الطالب و هي مشكلة بالحركات.

- اطلب من الطالب أن يقرأ هذه الحروف.
- تجزئة الحروف إلى مجموعات.
- يقوم الطالب يقرأ المجموعة الأولى ثم الثانية ثم ثالثة بشكل منفرد.
- يقوم الطالب بقراءة المجموعة الأولى و الثانية معا.
- يقوم الطالب بقراءة المجموعة الأولى و الثانية و الثالثة معا (الكلمة كاملة).

(**الصمادي و الشمالي، 2017، ص 212**)

7- استراتيجية الألوان في القراءة:

- يعرض المعلم كلمات في البطاقات (كلمات مكونة من ثلاث حروف) وكل حرف يلون بلون مختلف.
- يقوم المعلم يقرأ كلمة واحدة من البطاقات بصوت واضح (أسد).
- يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة (أ،س،د).
- يقوم المعلم بقراءة هذه الكلمة.
- يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على الطالب.
- يقوم الطالب بتحليل حروف هذه الكلمات.
- يقوم الطالب بمحاولة قراءة باقي الكلمات مع إعطائه فرصة لمحاولة التهجئة الحروف.
- يعرض المعلم على الطالب كلمات أخرى بدون ألون و يقوم الطالب بقراءة هذه الكلمات.

(**الصمادي و الشمالي، 2017، ص 213**).

8- استراتيجية صوت التنوين:

- عرض كلمات تحتوي على تنوين في بطاقات و يتم تلوين التنوين بلون مختلف.
- يقوم المعلم بنطق الكلمات بدون تنوين.
- يقوم المعلم بنطق الكلمات بالتنوين بشكل بطئ واضح مع التركيز على صوت التنوين (أُن).
- يطلب من الطالب ترديد الكلمات.
- يطلب من الطالب توضيح صوت التنوين في الكلمة.
- يقوم الطالب بقراءة كلمات أخرى مع توضيح صوت التنوين في الكلمة.

(**الصمادي و الشمالي، 2017، ص 213**)

- تضيف **الدعوجي** و **الجهني** مجموعة من الاستراتيجيات و الأساليب في تدريس صعوبات التعلم نذكر بعضها في الجدول الآتي:

الجدول (09): يوضح استراتيجيات و أساليب في تدريس صعوبات التعلم.

(الدعوجي و الجهني، بدون سنة،ص ص 48-60)

الاستراتيجيات	تعليماتها
استراتيجية فتزجولد	يقوم المعلم بكتابة الحرف بشكل كبير وواضح على السبورة،ينطق التلميذ الحرف، ينظر التلميذ إلى الحرف بتمعن، يتصور شكل الحرف أثناء إغلاق العينين، يغطي الحرف ثم يكتبه و يتأكد من صحته، إذا كان الإملاء خاطئا أعد الخطوات السابقة.
استراتيجية هورن	انطق الكلمة بعناية، انظر بتمعن إلى كل جزء من أجزاء الجملة خلال نطقها، انطق حروف الكلمة بشكل متسلسل، حاول أن تتذكر شكل الكلمة ثم تهجئتها، أعد النظر في الكلمة، اكتب الكلمة في ورقة خارجية، أعد الخطوات السابقة إذا حدث خطأ إملائي.
استراتيجية الإغلاق	عرض الكلمة على بطاقة (تفاحة)، النظر إلى الكلمة ويقوم التلميذ بدراسة حروفها وترتيبها، كتابة الكلمة مع الحرف المفقود، كتابة الكلمة بدون نموذج.
استراتيجية التصور البصري	عرض الكلمة أمام التلميذ على السبورة،قراءة الكلمة (سمع)، قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل (س م ع)، كتابة الكلمة نقلا من السبورة، النظر إلى الكلمة و اخذ تصورا فكريا لها(تخزينها في الذاكرة البصرية قصيرة المدى)، إغلاق العينين و تهجئة الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة، كتابة الكلمة.
استراتيجية قل واكتب	يعطى التلميذ قائمة من الكلمات لدراستها بشكل فردي، يطلب من التلميذ كتابة هذه الكلمات أمام المعلم، يصحح المعلم الأخطاء التي وقع فيها، يطلب من التلميذ نطق الكلمات الخاطئة مع كتابتها في آن واحد حرفا خمس مرات ،يطلب من التلميذ كتابة الكلمات مرة أخرى، يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة عشر مرات مع نطقها وكتابتها في آن واحد، يطلب من التلميذ كتابة الكلمات كاملة مرة أخرى، يطلب من التلميذ كتابة الكلمات الخاطئة خمس عشر مرة مع نطقها وكتابتها في آن واحد، يطلب من التلميذ كتابة الكلمات مرة أخرى.

استراتيجية حجب الكلمات وكتابتها.	أنظر إلى الكلمة و انطقها، احجب الكلمة واكتبها مرة واحدة، افحص عملك، اكتب الكلمة مرتين، احجب الكلمة و اكتبها مرة واحدة، افحص الكلمة، اكتب الكلمة ثلاث مرات، احجب الكلمة و اكتبها مرة واحدة، افحص عملك.

- **الأساليب أو المداخل المعاصرة Contemporary Approaches**

من الجدير بالذكر أن الأساليب أو المداخل الأكثر حداثة في القراءة العلاجية لا ترتبط بالضرورة بتلك الآراء التي تقدمها نظرية أو نظريات معينة من الماضي، ولكنها تحاول التأكد من أن التلاميذ يتعلمون الأساس الهجائي principle بسرعة، ثم يقومون بتطوير مهارات الطلاقة والفهم.

إن النجاح في واقع الأمر يعتمد على طبيعة التعليم الذي يقدمه المعلم وعلى الرغم من أن تلك البرامج التي ثبت أهميتها من وجهة نظر التاريخية historically لا تزال تستخدم في التربية الخاصة حتى وقتنا الراهن فإن هناك أساليب أخرى تعتبر أكثر شيوعا و استخداما نذكر منها:

- برنامج اكتساب القراءة Reading Recovery.
- القراءة التصويبية أو التصحيحية Corrective Reading.
- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Compute -Assisted Instruction .

(هالاهان و آخرون، 2007، ص 559)

5- طريقة أورتون و جيلينجهام Orton - Gillingham:

يعرفها **معجم صعوبات التعلم** (**2017**) بأنها تلك الطريقة المبنية على مبادئ علم دراسة الأصوات ومخارجها وعلى الجمع بين حواس متعددة لعلاج عسر/صعوبة القراءة، وهذه الطريقة من ابتكار الدكتور صامويل أورتون (Dr. Samuel Orton)، وهو طبيب أمراض نفسية وعصبية وأخصائي علم الأمراض، وآنا جيلينجهام (Anna Gillingham) وهي مربية و اختصاصية علم النفس، وهي طريقة قائمة على أساس العلاقات النموذجية المضطردة بين الأصوات ذات القيمة التعبيرية والرموز التي تمثل تلك الأصوات في اللغة الإنجليزية. **(ص 139)**

وتندرج هذه الاستراتيجيات تحت ما أصبح يسمى بالتعليم البنائي اللغة باستعمال الحواس المتعددة Multisensory Structured language Education (MSLE)، هذه الطريقة تركز على الأنماط والأساليب الحسية. **(محفوظي و آخرون، 2010، ص34)**

"حيث يطلق عليها أيضا بالمداخل متعددة الحواس multisensory approaches أو تسمى ال VAKT أي البصري visual، والسمعي auditory، و الحركي kinesthetic، واللمسي tactile".

(هالاهان و آخرون، 2007، ص 556)

ويمكن استعمال هذه الطريقة والاستراتيجيات مع طلاب الصف العادي، مع إعطاء الاهتمام للطلاب الذين يعانون عسر القراءة أو في برنامج علاجي فردي، أو مع مجموعة صغيرة جدا للطلاب الذين يعانون صعوبة شديدة.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص34)

حيث يؤكد **محفوظي و آخرون (2010)** أن هذه الاستراتجيات تهتم بالمظاهر الأكثر ارتباطا بعسر القراءة، و يؤكد أيضا على ضرورة تدريب المعلم تدريبا جيدا مع تضافر جهود المدرسة بصفة عامة و أولياء الأمور بصفة خاصة لضمان مساعدة أكبر عدد ممكن من المعسرين قرائية على النجاح. (ص**34**)

6- أهمية الوسائل السمعية والبصرية:

إن كان لاستخدام الوسائل البصرية أهمية في المواقف التعليمية التربية بشكل عام فإن لها أهمية أكبر لا مجال التربية الخاصة؛ لأنها تتيح فرصة جيدة للمتعلمين لممارسة خبرات حسية أو شبه حسية وهي كذلك:

- تساعدهم على فهم أعمق ما يتعلمون وتكوين مفاهيم أكثر وضوحا وإدراك.
- تساعد على تطوير وتنمية قدراتهم العقلية مثل الملاحظة الدقيقة والتحليل والتفسير الربط والاستنتاج وإصدار الأحكام.. الخ.
- تساعد على استبقاء المعرفة مدة أطول وتسهل عملية استرجاعها واستدعائها وتوظيفها أو تطبيقها عند الحاجة.
- تعمل على إشباع الميل الفطري عند التلاميذ للعب والعمل اليدوي.
- توفر فرصة جيدة لكل تلميذ أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه والطريقة التي يفضلها.

(أبو شعيرة و غباري، 2015، ص 173)

7- الخلفية العلمية لطريقة الحواس المتعددة:

تعددت الدراسات التي أثبتت فعالية الطريقة المباشرة (البنائية المعتمدة على **الحواس المتعددة في تدريس القراءة والكتابة**، وتنقسم البحوث التي درست فعالية الطرائق التدريسية إلى نوعين رئيسين:

دراسات اهتمت **بتدريس اللغة الأم** (معظم الدراسات اهتمت باللغة الإنكليزية)، ودراسات اهتمت بتعلم **لغة أخرى غير اللغة الأم** ورغم تفاوت عدد هذه الدراسات لصالح اللغة الأم، إلا إن هناك اتفاقا كبيرة بين النتائج التي يمكن تلخيصها كالآتي:

- في مرحلة ما قبل المدرسة: التدريس المباشر للحروف، وتنمية الوعي الفونيمي للطلاب يساهمان بشكل جيد في تعلم قراءة الكلمات في الصفوف الأولى.(تقرير المجلس القومي للبحوث، NRP ,2000).

(محفوظي و آخرون، 2010، ص36)

- تدريس التهجئة والحروف بطريقة مباشرة منظمة وتراكمية، تساعد الطلاب من الروضة إلى الصف السادس بما في ذلك الطلاب الذين يعانون عسر القراءة.
- فوائد الطريقة المباشرة التركيبية تكون أحسن في الروضة والصف الأول.
- لابد أن يرافق تدريس الحروف وأصواتها، تدريس الوعي الفونولوجي، والطلاقة وفهم المقروء.
- أثبتت معظم الدراسات التي أجريت على تعلم اللغة الثانية على ضرورة تسلسل المهارات، فلا يمكن مثلا أن يتعلم الطالب الكلمات دون تعلم الحروف، وإذا لم يصل الطالب إلى مرحلة الطلاقة في تعرف المفردات، لا يمكن أن يصل إلى درجة جيدة في فهم المقروء (تقرير لجنة الخبراء حول تعلم القراءة والكتابة في الولايات المتحدة).
- مهارات طلاب اللغة الثانية في تعرف الكلمات، والكتابة، والإملاء، وفهم المقروء توازي، أو ترتبط بمستواهم في هذه المهارات في اللغة الأم.
- مهارة تعرف الكلمة، كما في اللغة الأم، تعتمد على مهارات الوعي الصوتي الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية).
- العوامل التي تؤثر في فهم النص المقروء في اللغة الأم، هي نفسها التي تؤثر في فهم المقروء في قراءة اللغة الثانية.

(محفوظي و آخرون، 2010، ص37)

8- المبادئ الأساسية لطريقة التدريس البنائي القائم على أساسيات اللغة واستخدام الحواس المتعددة:

إن طريقة تدريس القراءة والكتابة بطريقة مهيكلة اعتمادا على الحواس المتعددة، هي طريقة تدريس تعود جذورها إلى منتصف القرن العشرين، ولكنها اكتسبت مصداقيتها من البحوث الكثيرة التي تقوم عليها، لذا لابد من جرد **المبادئ الأساسية** التي تقوم عليها هذه الطريقة، وتهتم بها:

- **استعمال الحواس المتعددة بطريقة متزامنة:** لضمان التذكر والتعلم الأمثل خاصة الطلاب عسر القراءة، تستعمل الحواس الآتية: السمع، والنطق، والنظر، واللمس، بصفة متزامنة ما أمكن لضمان وصول المعلومة إلى الدماغ وترسيخها في الذاكرة.

(محفوظي وآخرون، 2010، ص34)

- **تدريس منظم ومنهجي وتراكمي:** أي أن هذه الطريقة تراعي النظام المنطقي اللغة وذلك بتدريس السهل والانتقال بطريقة متدرجة إلى ما هو أصعب، وأن يكون كل تدريس مبني على ما تعلمه الطالب، مع مراعاة المراجعة المتواصلة لتدعيم التعلم والتذكر.
- **التعليم المباشر:** تتصف هذه الطريقة بتعليم وتفسير الأشياء بطريقة مباشرة، فلا مجال لترك الطالب إلى تخمين المقصود من الدرس، بما في ذلك القواعد ولا يعني هذا التلقين؛ بل العكس من ذلك فهي طريقة تشجع على مساعدة الطالب على تعرف الإجابة أو القاعدة بطريقة الأسئلة الموجهة.
- **التعليم التشخيصي:** تقوم هذه الطريقة على خطة مبنية على إمكانيات الطالب أو الطلاب . ويتواصل التشخيص أو الاختبار في كل مراحل البرنامج الدراسي أو العلاجي حتى يتأكد المعلم من أن الطالب قد تعلم ما يجب تعلمه، ويتواصل التعليم في كل مرحلة من مراحل البرنامج حتى يصل الطالب إلى درجة الإتقان.
- **التدريس التركيبي والتحليلي:** تعتمد هذه الطريقة على تدريس كيفية اجتماع الأجزاء في الكل، وكيف يمكن أن نحلل أو نفكك الكل إلى الأجزاء التي تكونه، فتبدأ مثلا بتدريس الحروف وأصواتها ثم جمعها في كلمات ثم ندرس كيف يمكن تفكيك الكلمة إلى أجزائها الصوتية، أو المورفولوجية.

(محفوظي وآخرون، 2010، ص35)

9- وضع طريقة الحواس المتعددة في مجال طرائق التدريس العربية المعروفة أو التقليدية:

يشير **محفوظي وآخرون(2010)** إلى طريقتين مهمتين أخذ بهما لتدريس العربية في معظم الدول العربية :

- **الطريقة الجزئية (البنائية).**
- **الطريقة الكلية (التحليلية).**

وتعتمد **الطريقة الجزئية–البنائية** على تدريس الحروف ثم الكلمات؛ أما **الطريقة الكلية التحليلية** فتبدأ بتدريس كلمات وجمل ذات معنى، ثم تقوم بتجريد الحروف من تلك الكلمات . وطريقة الحواس المتعددة

(**طريقة أورتون وغلينهام**) تعتمد على الطريقة الجزئية، وهي الطريقة التي يتعلم بها من لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، كما يمكن استخدامها مع الطلاب العاديين والذين يتعلمون بالطريقة الكلية.

(**محفوظي وآخرون، 2010، ص36**)

وفي مكالمة هاتفية بالخبير تربوي **إبراهيم الرشيد** بالأردن أخبرنا بطريقة تسمى الطريقة التوفيقية وهي توفق بينا الجزئية والكلية وهذه الطريقة معتمدة في تدريس ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

10- نموذج لإستراتيجية الحواس المتعددة:

- يقوم المعلم بكتابة المهارة مستخدما لونا مميزا في حين قوم الطالب بالمشاهدة يقرأ المعلم و التلميذ معا المهارة.
- يقوم الطالب بتتبع المهارة لما بإصبعه متلفظا بإسم المهارة في نفس الوقت.
- تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة.
- يقوم الطالب بكتابة المهارة ثلاث مرات نقلا من السبورة في ورقة مع تسمية المهارة أثناء الكتابة.
- يقوم الطالب بكتابة المهارة وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة.

(**الصمادي و الشمالي، 2017، ص 211**)

- **مثال: الدرس كتابة حرف (ج).**
  - يقوم المعلم بكتابة حرف (ج) على السبورة مستخدما لونا مميزا في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.
  - يقرأ المعلم و التلميذ معا حرف الـ (ج) أكثر من مرة.
  - يقوم الطالب بتتبع حرف الـ (ج) لمسا بإصبعه مع نطق الحرف في نفس الوقت.
  - تكرار الخطوة السابقة أكر من مرة.
  - يقوم الطالب بكتابة حرف الـ (ج) ثلاث مرات نقلا من السبورة على الورقة مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
  - يقوم الطالب بكتابة حرف الـ (ج) و تسميته في نفس الوقت بدون مساعدة.

(**الصمادي و الشمالي، 2017، ص 211**)

11- أشهر الطرق التي استخدمت نفس الأسلوب (تعدد الحواس):

يشير **هالاهان** و **لويد** و **كوفمان، ويس(2007)** إلى أن الأساليب الحسية أحد أقوى التيارات في تاريخ صعوبات التعلم ونظر للتركيز على الأنماط و الأساليب الحسية فإن العديد من الأساليب المستخدمة في صعوبات التعلم تسمى بالمداخل متعددة الحواس multisensory approaches، ويشكل الاهتمام بتلك الأساليب الأساس لثلاثة مداخل تاريخية هامة في التدريس العلاجي يرتبط كل منها بواحد من الرواد في مجال صعوبات التعلم :فيرنالد (1943) Fernald، و أورتون (1937) Orton، و كيرك (1976) Kirk. **(ص556)**

- اتجاه فيرنالد Fernald Approach:

من المحتمل أن فيرنالد (1943) Fernald يعتبر هو الشخص الأكثر ارتباطا بالمداخل متعددة الحواس ، ويتمثل الأساس المنطقي لمدخل فيرنالد في تعلم الكلمات Fernald Word Learning Approach:

في تعليم الطفل استخدام أكبر عدد ممكن من حواسه حتى يحصل على خبرات إضافية، أو إرشادات إضافية في تعلم القراءة، وإذا كان الطفل ضعيف في أي من هذه الحواس فإن الحواس الأخرى سوف تساعده على نقل المعلومات ومن الناحية العملية لا يعتبر اتجاه أو مدخل فيرنالد Fernald مقصورا على القراءة حيث يتم استخدامه أيضا في تعليم التهجي، والكتابة ويعتبر هذا المدخل في الأساس مدخلا للخبرة اللغوية ومدخلا لتعليم الكلمة بأكملها. **(هالاهان و آخرون، 2007، ص 556)**

واعتقدت فيرنالد أن التغلب على المشكلات الانفعالية التي تتعلق بالقراءة والتي يواجهها التلاميذ ممن يفشلون في القراءة سوف يكون أيسر إذا ما كانت المادة القرائية المقدمة لهم تمثل اهتماما بالنسبة لهم أي تجذب اهتمامهم وعلى ذلك تتم كتابة القصص كما يراها التلاميذ مع تقديم القدر اللازم من المساعدة من جانب المعلم، ثم يقوموا بقراءتها بعد ذلك.كما يختار التلاميذ أيضا تلك الكلمات التي يرغبون في تعلمها، ثم يبدءون في التعامل معها بشكل متكرر، ويكررون نطقها حتى يتمكنوا من كتابتها من الذاكرة، ويتم حفظ الكلمات التي يتمكنوا من إجادتها في ملف خاص حتى يرجعوا إليها عند الحاجة.

(هالاهان و آخرون، 2007، ص 556)

يمكننا أن نلخص ما تقوم عليه طريقة فيرنالد Fernald في نقاط التالية:

- للحصول على خبرات أكثر في العملية التعليمة وجب علينا استخدام أكبر عدد من حواسنا.
- إن ضعف أحدى الحواس لا يؤثر في التعلم مادام التلميذ يستخدم حواسه الأخرى.

- طريقة فيرنالد Fernald تستخدم في تعليم التهجي والكتابة إضافة للقراءة.
- إن التغلب على المشكلات الانفعالية التي تخص القراءة يكون بتقديم مادة قرائية تجذب اهتمام التلميذ وتنال إعجابه
- يشارك التلميذ في العملية التعليمية باختيار الكلمات التي يرغب في تعلمها.

– مدخل هيجي – كيرك – كيرك Hegge- Kirk Kirk Approach:

على الرغم من أن هذا المدخل لا يعتبر متعدد الحواس فإن هيجي وكيرك و كيرك (1970) Hegge Kirk , & Kirk، يركزون على استخدام الأنماط أو الأساليب modalities المختلفة أثناء تعليم القراءة، هذا وقد تم إعداد تمرينات القراءة العلاجية Remedial Reading Drills في إطار هذا المدخل لمساعدة التلاميذ على تذكر العلاقة بين الفونيمات والحروف الهجائية phoneme – grapheme عن طريق توفير الممارسة الموسعة لذلك، وعن طريق تبسيط العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها مثل استخدام صوت واحد فقط لكل حرف حتى يجيده التلميذ بصورة دقيقة، ويتم تعليم التلاميذ خلال البرنامج المقدم في إطار هذا المدخل ما يلي:

— النطق بالأصوات التي تقابل الحروف المنفردة أو المستقلة.

— ضم الأصوات معا.

— كتابة الحروف المقابلة للأصوات وذلك من الذاكرة.

ممارسة القراءة الجهرية للكلمات من قوائم معينة للكلمات، كذلك يمكن ممارسة القراءة من قطع نثرية مرتبطة لا يقدمها سوى المعلم فقط نظرا لأن البرنامج يعد مقصورا على قراءة الحروف و الكلمات المستقلة وقد ظهرت نسخ معدلة من تلك المواد القرائية في الثمانينيات كما يرى كيرك وآخرون (1985)Kirk et al تعرف باسم دروس القراءة العلاجية الصوتية Remedial Reading Lessens Phonic.

(هالاهان و آخرون، 2007، ص 558)

– خلاصة الفصل:

كان الهدف الأساسي من هذا الفصل التطرق إلى التدخل العلاجي للعسر القرائي وذلك من خلال ذكر أهم التدخلات والطرق العلاجية ثم ذكر الفرق بين التدريس العلاجي و التعليم العلاجي، ووجهات النظر السلوكية و المعرفية للعملية التعلم، ثم بعد ذلك فصلنا في الطرق العلاجية بصفة عامة وطريقة أورتون جلينجهام بصفة خاصة لأنها محور الدراسة الحالية، بحيث ركزنا على أسلوب تعدد الحواس ثم ذكر بعض النماذج لهذا الأخير و أشهر الطرق التي استخدمت الأسلوب نفسه.

الباب الثاني:

القسم التطبيقي

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
- مجالات الدراسة الاستطلاعية.
- عينة الدراسة الاستطلاعية.
- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

4- الدراسة الأساسية.

- عينة الدراسة الأساسية.
- أدوات الدراسة الأساسية .
- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

5- صعوبات تتعلق بتطبيق هذا النوعية من الدراسات.

- خلاصة الفصل.

- **تمهيد:**

بعدما تطرقنا في الجانب النظري لأدبيات الدراسة و أهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة المتبعة وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وسنركز على الدراسة الاستطلاعية و مجالاتها، وعينتها وأهدافها، ثم عرض الدراسة الأساسية و كافة الصعوبات التي تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.

1- منهج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية طريقة أورتون جلينجهام (متغير مستقل) في تنمية المهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي (متغير تابع)، وأنسب منهج يمكنه تحقيق هذه الأهداف هو المنهج شبه التجريبي، ولذلك تم اعتماد خطواته وإجراءاته في هذه الدراسة، كما تم تبني تصميم القائم على المجموعة الواحدة، وذلك بهدف التأكد من أثر البرنامج.

تم استخدام تصميم يتضمن قياسا قبليا و بعديا للمجموعة حيث تم إجراء القياس القبلي على المجموعة، بعدها إدخال المتغير المستقل طريقة أورتون جلينجهام، ثم القياس البعدي لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع (المهارات القرائية) لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. وتم الاعتماد على اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لإسماعيل لعيس2015 في كل من القياس القبلي و البعدي.

2- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.
- تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

3- الدراسة الاستطلاعية:

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية " 19 مارس" بحي النصر بولاية ورقلة، وبدأت هذه الدراسة من 06 جانفي إلى غاية 06 مارس.

قبل البدء بالعمل الميداني تم القيام بالدراسة الاستطلاعية التي تعتبر مرحلة عامة في البحث العلمي، كما أنها تشمل الجانب النظري عموما، وما اطلع إليه الباحث في نظرة شاملة حول موضوع الدراسة. فهي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه.،حيث تقربنا من مديرة مؤسسة 19 مارس بعدها تم إجراء

مقابلة مع معلمي السنة الرابعة وتوصلنا من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية إلى أن هناك تلاميذ يعانون من عسر القرائي و صعوبات في تعلم القراءة وساعدتنا أيضا على تحديد إشكالية بحثنا وفرضياته.

3-1: أهداف الدراسة الاستطلاعية:

حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق العناصر الآتية:

- الاتصال الأولي بإدارة ومعلمي ابتدائية "19 مارس".
- التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من وجود عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.
- تحديد أفراد العينة الأساسية.
- تحديد الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية.

3-2: مجالات الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال الزمني:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من 06 جانفي إلى غاية 06 مارس.

- **المجال المكاني:**

لجأت الطالبتان إلى أخذ وثيقة تسهيل مهمة صادرة من جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية معنونة إلى المديرية العامة للتربية في ولاية ورقلة و هذا لأجل اختيار المدارس التي ستطبق فيها الدراسة الحالية بعد أن حددت الطالبتان الابتدائية 19 مارس بحي النصر في ولاية ورقلة، وقد وقع الاختيار عليها بصورة قصدية لأسباب الآتية:

- لقربها من سكن الطالبتين.
- قربها للمركز الذي سيتم فيه تطبيق الدراسة نظرا لتسهيلات الإدارية من قبل المؤسسة

وفي المدرسة أربع أقسام من تلاميذ السنة الرابعة حيث يبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة 150 تلميذا.

- **المجال البشري:** تم إجراء هذه الدراسة على (18) تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الرابعة في مدرسة 19 مارس حيث تم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية حيث يتراوح سنهم مابين 9 و 12 سنوات.

3-3:أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم استعمال في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات وهي كالتالي:

3-3-1: المقابلة: تعددت أشكال المقابلة التي قامت بها الطالبتان في الدراسة الاستطلاعية إلى حيث انقسمت إلى:

أ. **المقابلة مع المديرة:** بهدف التعريف الطالبة بنفسها و إبراز هدف الدراسة وتلقي المساعدة والتسهيلات وللسير الحسن لمجريات الدراسة الحالية.

ب. **المقابلة مع المعلمات:** بهدف التقرب من المعلمات ومعرفة جميع ملاحظاتهم حول التلاميذ وتشخيصاتهم لهم، وجمع أكبر عدد من المعلومات حول التلميذ و سلوكياته في القسم وكذلك معرفة جميع الحيثيات الخاصة بالتلميذ في القسم مثل: مكان جلوسه، مع من يجلس، تجاوبه مع المعلم، و أي تصرفات أخرى لفتت انتباه المعلم، تم جمعها هذه المعلومات في فترات استراحة المعلمات.

ج. **المقابلة العيادية مع الأولياء:** بعد اختيار التلاميذ حسب تقديرات المعلمات، تم إعطاء المديرة قائمة جميع التلاميذ بغية الاتصال بأوليائهم و أخذ الموافقة على تطبيق البرنامج و كذا إجراء مقابلات عيادية حيث وفرت لنا المديرة المكان والمناخ المناسب لإجراء مقابلات عيادية بطريقة رسمية في المؤسسة، أما الأولياء فقد أخذنا بعين الاعتبار موافقتهم لأن المركز الذي بُرمج لتطبيق الدراسة الأساسية كان بقرب المدرسة. سنلخص المقابلات واهم ما يمكن أن نستفيد به من ملاحظات في دراستنا في الجدول الآتي:

الجدول (10) يوضح توزيع الحالات حسب الجنس.

الجنس	ذكور																إناث			
الحالة	01	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	16	17	18	02	03	04	15		

الجدول (11) : يوضح أهم الملاحظات العيادية للحالات

	عدد الإخوة		الملاحظات العيادية	المواهب
01	2 ذكور	2 بنات	قضم الأظافر، التبول لا إرادي ثانوي	كرة القدم
02	2 بنات		الخجل	ذاكرة جيدة
03	3 ذكور	بنت	مص الإصبع	خط جميل

04	2 ذكور	2 بنات	قضم الأظافر	–
05				
06	أخ واحد		–	الرسم ، ذاكرة في الحفظ
07	ذكر	2 بنات	تغيير مستمر للمؤسسة	–
08	2 ذكور	بنت	تأخر النطق، خلط بين الحرفين (ج) و (ز)	–
09	أختين		التبول لا إرادي.	–
10	أخ	5 بنات	قضم الأظافر	–
11	3 ذكور	3 بنات	–	الحفظ السريع
12	أخ واحد		مخارج الحروف	–
13	3 ذكور		–	–
14	4 ذكور		–	–
15	2 ذكور	2 بنات		ذاكرة جيدة
16				
17				
18				

– التعليق على الجدول:

من خلال تطبيق الطالبتين للمقابلة العيادية لاحظنا العديد من الأمور المشتركة بين التلاميذ نذكر منها: تغيير المستمر للمؤسسة التربوية، تغير المعلمة في الفصل الواحد (الاستخلاف)، أما بالنسبة إلى التطرق إلى المواهب أو الصفات الجيدة في الحالات التي صرح بها أوليائهم، فقد استهدفت الطالبة هذا الجانب بهدف التقرب من الحالات ومعرفة اهتماماتهم ومجالات الإبداع لديهم.

أما بالنسبة للحالات (**05**) و (**16**) و (**17**) و (**18**) لم تتم معهم مقابلات مع أولياء بسبب عدم مجيء أولياهم و لهذا حولنا جمع معلومات حولهم من معلماتهم في القسم.

د. المقابلة مع التلاميذ: بهدف تعريف الطالبة بنفسها وتطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية.

3-3-2:الملاحظة: استعانت الطالبتان بملاحظة سلوكيات التلاميذ أثناء القيام بتطبيق الاختبارات وسلوكهم أثناء الدراسة في القسم.

3-3-3: اختبار مصفوفات رافن:

- **وصف الاختبار:**

تألف من ستين مصفوفة مقسمة إلي خمسة مجموعات هى (أ ، ب ، ج، د، هـ)، وتحتوي كل منها على اثنتي عشرة مصفوفة، والمصفوفة عبارة عن شكل أساسي يحتوي على تصميم هندسي تنقصه قطعة، وضعت مع بدائل تتراوح ما بين ستة إلي ثمانية بدائل، وعلى المفحوص أن يختار القطعة المتممة للشكل، وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطا مختلفا من الاستجابة:

- **المجموعة** (أ): تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة.
- **المجموعة** (ب): تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بالأشكال.
- **المجموعة** (ج): تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال.
- **المجموعة** (د): تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منظمة.
- **المجموعة** (هـ): تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها.

- تعليمات الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، ثم يبدأ بعرض المصفوفات المتتابعة بدئا بالمجموعة (أ) ثم (ب) ثم (ج) ثم (د) ثم (هـ)، ويطلب من المفحوص النظر للمصفوفة العليا ثم اختيار المصفوفة المكملة لها من بين المصفوفات الست الصغيرة، وعلى المفحوص اختيار الإجابة بوضع أصبعه على الجزء المكمل، ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة على الورقة المعدة لذلك.

- **طريقة التصحيح:**

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تعطى الدرجة 1 للإجابة الصحيحة والدرجة 0 للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة درجته الكلية، المحاولات وتحويلها بعد ذلك إلى رتبة الفرد الميئينية، من جدول المعايير وفقا لفئة السن التي ينتمي لها الفرد.

- دواعي استعمال اختبار مصفوفات رافن:

إن استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على المستوى العقلي للحالات المرشحة، و ذلك أن تعريف عسر القراءة يتضمن استبعاد الحالات التي تعاني من ضعف عقلي، إضافة لأنه الاختبار الوحيد المتاح لطالبتين في هذه الدراسة.

– نتائج الاختبار:

بعد تطبيق اختبار مصفوفات رافن كانت نتائج التلاميذ بين 90 و 110 وهو متوسط الذكاء العادي.

3-3-4: اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

4-1: تقديم الاختبار هو اختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية من تقديم إسماعيل لعيس 2015، تمثل قراءة الكلمات وشبه الكلمات المهارات الأساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة، وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل، هذا الاختبار معد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات لدى الطفل في سن 8-12 سنة،يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها تحتوي على 40 مفردة :

- قائمة الكلمات المتداولة (frequent words).
- قائمة الكلمات غير المتداولة (non frequent words).
- قائمة شبه الكلمات (pseudo words).

4-2: عينة تقنين الاختبار: تتمثل في 728 تلميذ موزعين على أربعة فئات عمرية من 8 سنوات إلى 12 سنة من الجنسين (54 % ذكور و 46 % إناث).

4-3: كيفية التطبيق:

صممت كل قائمة بطريقة يتم فصل بين عمودين متباعدين يضم كل منهما نفس العدد من المفردات(20)، الهدف من ذلك هو جعل انتباه الطفل يتركز على كل عمود على حدة أثناء أداء الاختبار يفضل البدء بالعمود الأيمن ثم الأيسر من كل قائمة، تقدم كل قائمة بحيث تكون البداية بقائمة الكلمات المتداولة ثم قائمة الكلمات غير المتداولة ثم شبه الكلمات هذا التدرج يتماشى مع درجة الصعوبة من قائمة إلى أخرى.

4-4: كيفية حساب الدرجات:

تمنح للطفل درجة لكل مفردة (كلمة أو شبه كلمة) تم التعرف عليها بشكل صحيح. تجمع هذه الدرجات وتقارن بالجدول، مع الأخذ في الاعتبار سن الطفل (الفئة العمرية) تعتبر القراءة صحيحة إذا تمكن

الطفل من التعرف على جميع الحروف متسلسلة بشكل صحيح مع الحركات، حتى وإن أظهر الطفل تردد في القراءة فهذا لا يؤثر في التقييم مادامت الإجابة النهائية صحيحة فمجموع الوحدات الصحيحة هو مجموع الكلمات وشبه الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

4-5:تصنيف الأفراد:

يمكن تصنيف الفرد بمقارنة المجموع الكلي للقوائم الثلاثة التي تحصل عليها بدرجات الجدول حسب السن كل درجة في كل مستوى من المستويات الأربعة تعبر عن الحد الأقصى، ما عدا المستوى الأول (عالي) لأنه لا يوجد مستوى أعلى منه وبالتالي فهو يعتبر كمتوسط لهذا المستوى، مع العلم أنه في هذا الجدول تم الاستغناء عن القيم الموجودة أصلا بعد الفاصلة كون الدرجة الكلية للقراءة (الأداء الفعلي للفرد) في الاختبار يتم الحصول عليا كعدد تام.

من الناحية التشخيصية، من المهم تمييز ثلاثة مستويات رئيسية في تصنيف الأفراد:

1- مستوى عدم وجود صعوبة في القراءة (without reading difficulty)، وهو ما يتناسب في الجدول مع المستويين "المتوسط " و " العالي ". يطلق عليه كذلك في الأدبيات مسمى " قارئ جيد " (expert reader) أو " قارئ عادي " (normal / typical reader)

2- مستوى صعوبة أو ضعف القراءة (reading difficulty): وهو مستوى الأداء المنخفض عن متوسط أداء الأفراد في نفس السن أو مستوى تعلم القراءة لكنه لم يصل الدرجة عسر القراءة، هذا المستوى يعكس في الغالب مستوى "صعوبات التعلم " التي ترتبط بعوامل محيطية تؤثر في دافعية الفرد للتعلم.

3- مستوى اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة (dyslexia): يمثل أدنى درجات.

4- الضعف في الأداء القرائي (التعرف على الكلمات) أي ضمن المئيني 15 فما أقل.

الجدول (12): يوضح كيفية تقييم مستوى القراءة مقارنة بالفئات العمرية.

مستوى القراءة	الدرجات المعيارية	الميئنيات	الفئات العمرية (بالسنوات و الأشهر)			
			8إلى 8 و 11 شهر	8إلى 9 و11 شهر	10 إلى 10 شهر	11 إلى 12 سنة
			الدرجة الخام (مجموع المفردات الصحيحة)			

دون صعوبة في القراءة	عالي	1,0	80	70	93	97	100
	متوسط	0,5	70	63	85	90	91
		0,0	50	53	71	73	76
صعوبات القراءة		0,5	20	30	37	43	51
اضطراب التعلم أو عسر القراءة		-1	10	14	23	24	41
		-1,5	0,5	7	10	14	34

4-6:إجراءات تطبيق الاختبار:

يشير إسماعيل لعيس أنه يتم استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص السمع(يحمل جهاز لسمع)
- فرط نشاط حركي.
- معيد للسنة الدراسية.
- لديه اضطراب لغوي واضح مثل التأتأة.
- صعوبة كبيرة في استيعاب و فهم تعليمات الاختبارات.
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

ويوضح الجدول (13): نتائج التلاميذ لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات القبلي.

الحالة	العمر	العلامة	مستوى القراءة
01	10	23	عسر القراءة
02	10	43	صعوبة القراءة
03	9	37	عسر القراءة
04	12	+	+

05	10	44	صعوبة القراءة
06	11	51	صعوبة القراءة
07	9	15	عسر القراءة
08	9	40	صعوبة القراءة
09	–	–	–
10	10	23	عسر القراءة
11	10	40	صعوبة القراءة
12	11	50	صعوبة القراءة
13	11	51	صعوبة القراءة
14	10	43	صعوبة القراءة
15	10	24	عسر القراءة
16	–	–	–
17	11	50	صعوبة القراءة
18	–	–	–

ملاحظة: تشير إشارة (+) إلى أنه التلميذ معيد للسنة لدراسية، أما إشارة (–) فتشير إلى غياب التلميذ عن تطبيق الاختبار.

– التعليق على الجدول:

يتضح من **الجدول(13)** أعلاه توزع التلاميذ إلى مجموعتين:

- **تسع** تلاميذ لديهم "**صعوبات القراءة**" حالات هم : (**02**) و (**05**) و (**06**) و (**08**) و (**11**) و(**12**) و (**13**) و (**14**) و (**17**) و(**18**).
- **خمس** تلاميذ لديهم "**عسر قراءة**": (**03**) و (**07**) و (**10**) و (**15**).

أما بالنسبة للحالات التي تم استبعادها: الحالة (**04**) لأنها معيدة للسنة، و الحالتين (**16**) و (**09**) تم استبعادهم بسبب الغياب.

6- الدراسة الأساسية:

- عينة الدراسة الأساسية:

بعد تطبيق اختبارات الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في المقابلة العيادية و الاختبار رافن و اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات أصبحت عينة الدراسة الأساسية، (**06**) **حالات عسر قراءة و** (**09**) **حالات صعوبات في القراءة.**

- **أدوات الدراسة الأساسية:**

- **اسم البرنامج: طريقة أورتون جلينجهام القائم على تعدد الحواس المتزامنة لتنمية المهارات القرائية.**
- **هدف البرنامج:** يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارة القراءة لدى عينة الدراسة و ذلك عن طريق تدريب التلاميذ على:
- نطق وتمييز الأحرف الهجائية مشكلة بالحركات (الضمة، الكسرة، الفتحة، التنوين)
- قراءة المقاطع الصوتية المقترنة بحروف العلة.
- قراءة الكلمات ثلاثية الأحرف المجردة أو المقترنة بحروف العلة.
- قراءة الكلمات رباعية الأحرف أو أكثر.
- تفعيل القنوات الحسية للتلاميذ.

- **تفاصيل خطة الدرس:**

- تمارين التتابع والتسلسل .
- مراجعة الجرافيم (شكل الحرف).
- مراجعة الفونيم (صوت الحرف).
- الوعي الفونولوجي/ الفونيمي.
- تمارين لمسية حركية.
- تمارين سمعية.
- تمارين بصرية.
- تمارين الجانبية والاتجاهات.
- تعلم جديد و اكتشاف أصوات جديدة.
- الكلمات البصرية Sight word.

- قراءة الكلمات والجمل.
- أسئلة التقييم.

- **الوسائل المساعدة للبرنامج:** اعتمدت الطالتين مجموعة من الوسائل المساعدة في تطبيق البرنامج و التي تساهم في إيصال المعلومة نذكرها كالتالي:
- أداة العرض، الألوان و العجين، الأقلام و أوراق لرسم الحروف و الرمل، و مجموعة من الأشكال.
- الفيديوهات التي تحوي مجموعة صور معدة خصيصا للتلاميذ ذوي العسر القرائي و أدوات قامت طالبتان بإعدادها يدويا سيتم ذكرها في قائمة الملاحق.

– إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

قامت الطالبتان ببرمجة إجراء تطبيق الدراسة الأساسية و البدء في تدريس طريقة أورتون جلينجهام في 15مارس 2020 لمدة 20 يوم في العطلة الدراسة للتلاميذ بمعدل ثلاث حصص في اليوم بإضافة إلى تدريب الطالبتان عن مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة بالإضافة إلى تدريب طالبتان على أداء مضمون وإدارة حصصه وحساب الوقت الفعلي لكل حصة.

لكن انتشار كوفيد-19 الذي ينحدر من فيروسات تسمى الكورونا حال بيننا وبين تطبيق الدراسة الأساسية.

7– صعوبات تتعلق بتطبيق هذا النوعية من الدراسات:

إن لكل دراسة طبيعتها وحدودها لضبط كل ما يخص الدراسة و ضمان السير السليم للدراسة يواجه الباحث العديد من الصعوبات التي تعرقله، فيما يلي سنعدد بعض الصعوبات بغية توجيه الدراسات القادمة في ذات الإطار:

- يعتبر الوقت عاملا رئيسيا في نجاح هذا النوع من الدراسات، ولذلك يجب على الطالب أن يكون متفرغا. بحكم الدراسة الاستطلاعية والتشخيصية تأخذ وقتا طويلا، كما أن معظمها يكون بصورة فردية مثل المقابلات العيادية للأولياء لذلك وجب الأخذ بعين الاعتبار الغياب والظروف الخاصة.
- إن تطبيق الاختبارات تكون بصورة فردية و هذا ما يستوجب الاستدعاء الفردي للتلاميذ موضوع الدراسة، وهذا ما قد يسبب لهم تضييع الحصص الدراسية.
- غياب بعض التلاميذ عن تطبيق الاختبارات، الذي استدعى تأجيل التطبيق لعدة أيام.

- عدم تعاون بعض أولياء الأمور و المجيء للمقابلات العيادية وهذا ما يعيق جمع معلومات حول التلميذ.
- انتشار فيروس **كوفيد-19** الذي يمنع التجمعات سواء في الأماكن العامة و المدارس الخاصة والتدريس بطرقة المعتادة وهذا ما أدي إلى عدم تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل السادس:

نتائج الدراسة و مناقشتها.

- تمهيد.
- عرض النتائج و مناقشتها.
- تفسير النتائج.
- توصيات الدراسة.

– تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل التطرق للقراءة التصورية للفرضيات الدراسة و ما يترتب عنهم من نتائج بعد التطبيق الفعلي وذلك من خلال ما جاء به الدراسات السابقة و الأبحاث القائمة على نفس الأسلوب العلاجي. محافظين في ذلك على تسلسل الفرضيات تباعا كما سيلي عرضه.

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى سنة الرابعة ابتدائية. لقد درسنا أولا هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي، أما ثانيا هل تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

– عرض النتائج ومناقشتها .

الفرضية (1): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

تتوقع الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي و البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

و لأجل دعم هذه الفرضية و إثبات صحتها سنورد مجموعة من الدراسات التي تتشابه أو تقترب في منهجها و فرضيتها وتصميمها مع دراستنا لنرى إن كانت هذه الدراسة تدعم تحقق فرضيتنا أو تنفيها.

الجدول (14):يمثل الدراسات السابقة.

صاحب الدراسة	المتغير المستقل والمتغير التابع	عينة الدراسة ومنهجها	أدوات الدراسة	نتائج
جهاد محمد حسن الهرش (2012)	طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية.	تلاميذ المرحلة أساسية40 تلميذ، المنهج التجريبي، تصميم المجموعتين.	بطارية اختبارات للكشف عن عسر القرائي، قائمة رصد أعراض العسر القرائي، اختبار المهارات القرائية.	وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات بين التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في تنمية المهارات القرائية، ووجود فروق بين المجموعة التجريبية وضابطة.
يوسف حسن محمد الحسني. مروان حكم توفيق (2013)	أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء.	تلميذات الصف الخامس ابتدائي، المنهج التجريبي تصميم المجموعتين.	اختبار فهم المقروء.	نتائج لصالح التلميذات اللواتي درسن حسب فيرنالد(تعدد الحواس).
سلمان بن عايد الجهني (2017)	استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي	طلاب المستوى الثاني من غرفة المصادر،المنهج شبه تجريبي تصميم المجموعتين.	مقياس تشخيص المهارات الأساسية للقراءة.	وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجموعتين التجريبية و الضابطة تعزى إلى استراتيجية الحواس المتعددة.
حسن سيد شحاته. عطاء عمر بحيري و نهى محمد عبد الرحمان محمد.(2019)	برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة.	تلميذات الصف الثالث ابتدائي. المنهج التجريبي، تصميم المجموعتين.	اختبار تشخيص صعوبات القراءة، اختبار المسح النورولوجي السريع و اختبار الذكاء المصور.	**تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على كل من تلاميذ المجموعة الضابطة في كل** من مهارة القراءة بمستوياتها.
بلوز سمية. (2016)	طريقة فيرنالد في التخفيف من العسر القرائي.	تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، منهج شبه تجريبي، تصميم المجموعة الواحدة.	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الاختبار القبلي والدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

من خلال مراجعة الدراسة السابقة نجد أنها أجمعت على النقاط التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزي إلى الطريقة و الأسلوب العلاجي المستخدم.
- جميع الدراسات استخدمت أسلوب علاجي يقوم على استراتيجية تعدد الحواس و هي استراتيجية محل الدراسة.
- مدة تطبيق العلاجي في جل الدراسات المذكورة أعلاه تراوحت بين 20 حصة ثلاث أشهر بمعدل حصتين في أسبوع، و دراستنا برمجت الجانب التطبيقي للبرنامج لمدة 20 يوم بمعدل ثلاث حصص في اليوم.
- نجد دراسة **يوسف حسن محمد الحسني 2013** درست أثر أسلوب فيرنالد وهو أسلوب قائم على استراتيجية لحواس المتعددة في فهم المقروء، أسفرت تطبيق الدراسة على وجود فروق ذات دلالة أي تحسن على مستوى الفهم القرائي.
- **دراسة حسن سيد شحاته و آخرون 2019** حيث استخدم الباحث برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة و أسفرت النتائج على تفوق التلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات القراءة بمستوياتها.
- **دراسة جهاد حسن الهرش 2012** وهي دراسة تتشابه مع دراستنا في كثير المنهج و المتغير التابع والأسلوب المستخدم وقد أسفرت النتائج في تنمية المهارات القرائية لدى عسيري القراءة.
- **دراسة** بلوز سمية **2016** اعتمدت هذه الدراسة نفس تصميم العينة الواحدة المستخدم في الدراسة الحالية و التي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

من خلال ما سبق يمكننا أن نتوقع إثبات الفرضية الأولى في ظل الشروط التالية:

- الظروف المناسبة (المكان، والوقت الكافي) و التطبيق السليم للبرنامج من قبل الطالبتين، ولم تتدخل متغيرات أخرى مثل الغياب أو الانسحاب الحالات.

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة لأخذها عينة تحوى العسر القرائي و صعوبات القراءة في نفس المجموعة.

الفرضية الثانية: تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

من خلال ما سبق تتوقع الفرضية الثانية أن طريقة أورتون جلينجهام تؤثر في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

نلاحظ من الجدول السابق أن دراسة **جهاد محمد حسن الهرش** (2012) أكدت على فاعلية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية مهارات القراءة، في حين نجد دراسة **سلمان بن عايد الجهني** (2017) و دراسة **حسن سيد شحاته** و **عطاء عمر بحيري** و **نهى محمد عبد الرحمان محمد** (2019) أكدوا على فاعلية استراتيجية تعدد الحواس في التخفيف من العسر القرائي وصعوبات تعلم القراءة.

أما دراسة **بلوز سمية** (2016) و دراسة **يوسف حسن ممد الحسني** و **مروان حكم توفيق** (2013) أكدت على فاعلية طريقة فيرنالد و هي الطريقة تقوم أسلوب تعدد الحواس.

من خلال ما نصت عليه الدراسات السابقة وما توصلنا إليه من ملاحظات يجعلنا نشجع فتح مدارس خاصة لتدريس صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة. و استخدام طريقة أورتون جيلنجهام لتخفيف من العسر القرائي.

- **تفسير النتائج:**

إن تنمية المهارات لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي الذي نتوقعه يعود إلى أسباب عديدة وهي كما يلي:

- إن طريقة أورتون جلينجهام التي تقوم على أسلوب تعدد الحواس (VAKT) الذي يعمل على استخدام أكبر عدد من الحواس أثناء العملية التعليمية مما يجعل المعلومة تترسخ في أذهانهم.
- إن الوسائل المستخدمة في البرنامج و تعددها يلعب دورا كبيرا في وصول المعلومة وسهولة حفظها و كذلك تعتبر هذه الوسائل تتلاءم مع اهتمامات التلاميذ و تنمي لديهم حب التعلم.

خاتمـة

خاتمة:

لقد حظيت مسألة العسر القرائي بالعديد من الدراسات و الأبحاث التي احولت تسليط ضوء على هذه الظاهرة بأبعادها، سبل تشخيصها و آثارها، أما الدراسات الحديثة فقد سعت إلى تطبيق العديد من الأساليب العلاجية والاستراتيجيات للتخفيف منها، ومن خلال النتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا يمكن القول بأن طريقة أورتون جلينجهام تساهم في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي المعسرين قرائيا.

من خلال هذه النتائج التي تحصلنا عليها من الدراسة الاستطلاعية للبحث و ما تم مراجعته من الدراسات السابقة، يمكن تقديم مجموعة **من الاقتراحات والتوصيات للأبحاث في المستقبل منها:**

- مواصلة تطبيق طريقة أورتون جلينجهام بعد انتهاء فترة الحجر الصحي والعودة للمدارس.
- إن تفعيل أكثر عدد من الحواس في عملية التعليمة والتعلم يجعل المعلم أكثر قدرة من غيره على تغطية المنهاج الدراسي و إيصال المعلومة بطريقة سليمة.
- لاحظت الطالبتان في الدراسة الاستطلاعية أن التغيير المستمر للمعلم في الفصل الدراسي يلعب دورا كبيرا في عدم استقرار المعلومة لدى التلاميذ، لذلك نوصي بالتركيز على هذا الجانب و السعي نحو الحفاظ على نفس المعلم خلال الفصل الدراسي و خلال السنوات الدراسية.
- مما لاحظناه أيضا أن أغلب التلاميذ لديهم نوع من الخوف والتردد أثناء الإجابة على الأسئلة و التفاعل مع الطالبتين ومن تصريحات الأولياء، فعلى المعلمات تجنب أسلوب الشدة تجاه التلاميذ، و أن يغيروا من أساليب التعامل و تجنب التفريق بين التلاميذ.
- ندعو إلى تفعيل جميع الأطراف المتدخلة في العملية التعليمية لمساعدة الأطفال ذوي العسر القرائي كل حسب دوره لضمان نتائج جيدة للطرق العلاجية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- أبو عمشة، خالد حسين(2017). ***الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية و عناصرها للناطقين بغيرها***. الرياض: دار الوجوه لنشر والتوزيع.

- إبراهيم ، الرشيد (2016). ***الفرق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة Dyslexia وأهمية التشخيص المبكر للعسر القرائي أهمية التشخيص المبكر للعسر القرائي***. تم استعادة في 07/2020/01 من http://www.ibrahimrashidacademy.net/2016/02/blog-post_19.html

- أبو شعيرة، خالد محمد؛ غباري، ثائر أحمد (2015). ***صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*** (ط1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.

- اتحاد دولي لجمعيات و مؤسسات المكتبات (2013). ***التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين قرائيا*** (ترجمة: محمود شريف زكرياء و أحمد سعيد سالم).

- احمد السيد، محمود (2016). ***طرائق تدريس اللغة العربية***. دمشق: جامعة دمشق.

- أحمد مدكور، علي (2006). ***تدريس فنون اللغة العربية***. القاهرة: دار الشواف.

- البتال، زيد بن محمد (2017). ***معجم صعوبات التعلم***، مركز الملك سلمان لأبحاث الاعاقة.

- البحيري، جاد؛ ايفرات، جون؛ محفوظي، عبد الستار؛ ابو الديار، مسعد (2012). ***الديسلكسيا دليل الباحث العربي*** (ط2). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

- البصيص، حاتم حسين (2011). ***تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*** . دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

- الجهني، سليمان بن عابد (2017). ***أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات تعلم***. مجلة دولية تربوية متخصصة. 6 (4)، 41-51.

- الحسني، محمد يوسف؛ مروان، حكم توفيق (2013). ***أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي***. مجلة اداب الفراهيدي. 5(17)، 482-509.

- الحمد، الحليلة (د.ت). **الحاجات التعليمية لأطفال صعوبات التعلم وسبل معالجتها (ورشة عمل)**. الرياض: إدارة التربية الخاصة بتعليم البنات بالمنطقة الشرقية.

- الدهيني، محمد سلامة رشا (2017). ***عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي*** (رسالة ماجستير في الصحة النفسية). جامعة الإسلامية غزة.

- الديري، ياسمين عبد الكريم (2016). ***فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي*** (رسالة ماجستير في التربية الخاصة). جامعة دمشق.

- الصمادي، محمد علي؛ الشمالي، إبراهيم صياح (2017). ***المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العلي، محي الدين (2015). ***فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة دراسة تجريبية*** (رسالة ماجستير في التربية الخاصة). جامعة دمشق.

- الفرا، صالح اسماعيل(2016). ***صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها و أساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق أراء معلمي مرحلة الأساسية(1-6)***. مجلة IUG للعلوم التربوية وعلم النفس. 25(2)، 310-346.

- المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي (2015). **دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية**

- المنظمة الكشفية العربية (2017). **المهارات جوانبها و كيفية قياسها**.. القاهرة: المركز الكشفي العربي.

- الهاشمي، هند بنت حمود؛ الوهيبي، فايقة بنت راشد (2011). ***التعليم العلاجي ماهيته و فنياته و استراتيجياته***(دبلوم صعوبات التعلم، جامعة سلطان قاموس، كلية التربية قسم علم النفس). تم الاسترجاع من الموقع

- الهرش، جهاد محمد حسن (2012). ***فاعلية طريقة اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة ذوي عسر القرائي في المرحلة الابتدائية في الأردن***. مجلة دولية تربوية متخصصة. 1(8)، 1-61.

- آني، ديمون. (2006). ***الديسلكسيا*** (ترجمة: ايناس الصادق و لميس الراعي). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

- بلوز، سومية.(2018). ***دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس مقاطعة خامسة لولاية سعيدة***. دراسات نفسية وتربوية.11 (2)، 97-105.

- بلعوص، رنيم سليمان؛ المغربي، راندا محمد مبروك (2018). ***واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة***. مجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 3، 1-32.

- بن الطيب، نجاة؛ سحيري، زينب(2018). ***الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي التأخر الدراسي***. *مجلة العلوم الاجتماعية* جامعة أغواط.7.(4)،9-24.

- بن لكحل، سمير؛ سقاي، جهيدة.(2016). ***فاعلية برنامج علاجي للاضطراب عسر القراءة لتلاميذ لمرحلة ابتدائية***. *مجلة مجتمع تربية عمل*. 1(1)، 17-28.

- جلال فرشيشي(2009) التقييم المبكر لاضطربات العلم وجودة التعليم، مجلة دفاتر المخبر. 4 (1)، 403-423. تم الاسترجاع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=241143

- حاج صابري، فاطمة الزهراء (2005). **عسر القراءة النمائي وعاقته ببعض المتغيرات الأخرى** (شهادة ماجستير).كلية الأداء و العلوم الانسانية. جامعة ورقلة.

- حساني، اسماعيل (2020). **محاضرات موجهة لطلبة سنة أولى ماستر أمراض اللغة و التواصل**. جامعة محمد العربي بن مهيدي أم البواقي.

- حسن، عبد الله احمد؛ بجداء، الهدباني (2016). ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم***. (رسالة ماجستير).كليات الشرق العربي السعودية.

- حطراف، نور الدين؛ رومان، محمد.(2017). ***اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي بمدارس معسكر***. دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية. 18(1)، 39-113.

- حمد، جهاد محمد (2013). ***خلاصة الدليل التشخيصي و الاحصائي الخامس للاضطربات العقلية*** (ترجمة: أنور الحمادي). الدار العربية للعلوم.

- خنفور، هشام؛ لعيس، إسماعيل (2018). ***علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة مقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي***. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 4(4)، 151- 172.

- داود، حكيمة؛ عطار، سعيدة(2019). ***فعالية برنامج علاجي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على الذاكرة العاملة لدى المعسرين قرائيا***.مجلة الواحات للبحوث والدراسات. 2(2)، 148-171.

- دعوجي، رحاب عادل؛ الجهني، لينه عطا الله (د.ت). ***الأساليب و الاستراتيجيات في تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم***. الجمعية الخيبرية لصعوبات التعلم.

- ذيب، فهيمة؛ حيزير، سارة؛ ملاك، نسيمة (2015). ***صعوبات التعلم (عسرالقراءة) وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الجزائر العاصمة***. مجلة المرشد. 6 (6)، 126-130.

- سهيل، تامر فرح (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق**. فلسطين: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

- شحاته، حسن محمد؛ بحيري، عطاء عمر؛ محمد، نهى محمد عبد الرحمن (2019). ***فاعلية برنامج قائم على مدخل حواس متعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية***. مجلة كلية التربية ببنها. 30(119)، 1- 23.

- شلابي، عبد الحفيظ (2017). ***اختبار لكشف عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية***. مجلة كلية التربية. 35(169)، 703-730.

- شوقي، ضيف (2003). **معجم علم النفس والتربية الجزء الأول**. مصر: الادارة العامة للمعجمات

- شويعل، سامي؛ حمدي، ام الخير (2012). ***دراسة الهيمنة المخية لدى التلميذ المصاب بعسر القراءة (الدسلكسيا) بمنطقة تمنراست تناول نفسي–عصبي***. مجلة العلوم الانسانية. 23(2)، 195-214.

- عبد الباسط (2017). **تطور مادة تدريبات ممهارة القراءة لطلاب مستوى الرابع جامعي**(رسالة ماجستير). جامعة على بن أبي طالب الاسلامية بسورابايا.

- عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، أحمد على؛ سليمان، محمود جلال الدين (2004). ***تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية***(ط 2). تم الاسترجاع من: https://www.noor-book.com

- قندوز، محمود (2018). ***فعالية برنامج قائم على قدرة على حل المشكلات في تأهيل الاداء القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ سنة 4 و5 ابتدائي***(رسالة دكتوراه تخصص ارطوفونيا).جامعة سطيف.

- كاتس، هيوو؛كمهي، آلان (2015). **اللغة و صعوبات القراءة** (ترجمة: موسى محمد عمايرة). عمان: دار الفكر.

- كورات، كريمة (2017). ***صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ميدانية بمدينة سعيدة***. مجلة تطوير. 4 (4)، 116-134.

- محفوظي، عبد الستار؛ هينز، تشارلز؛ ابو الديار، مسعد؛ البحيري ،جاد (2010). ***استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتون وغلينهام طريقة الحواس المتعددة***. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

- مرباح، احمد تقي الدين؛ نوغي، حبيبة (2017). ***عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي***. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 2(51)، 138-163.

- منتصر، مسعودة؛ الشايب، محمد الساسي؛ لعيس، اسماعيل (2014). ***الوعي الفونولوجي لدى الاطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ مرحلة ابتدائية (4-5).*** مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. 6(15)، 25-36.

- نصر، مها سلامة حسن (2014). ***فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*** (رسالة ماجستير في التربية). قسم المناهج وطرق التدريس. الجامعة الاسلامية بغزة.

- هالاهان، دانيال ؛لويد، جون؛ كوفمان، جيمس؛ ويس، مارجريت (2007). ***صعوبات التعلم*** (ترجمة: عادل عبد الله محمد) .مصر: جامعة زقازيق.

المراجع الأجنبية:

- Arkansas Dyslexia Resource Guide (2017). **Dyslexia Resource Guide.**

- California Department of Education (2018). California Dyslexia.

- Dzalani Harun.(2018).**Interventions for children with dyslexia: A review on current intervention methods**.

- Edward Bray; Mary L. Farrel ; Nancy Graham; Karen T. Kimberlin, M.S; Deborah Lynam; Peggy O'Reilly; Alison Pankowski; Dee Rosenberg; Leslie Rubinstein; Kathy Stratton(2017). **The New Jersey Dyslexia Handbook** A Guide to Early Literacy Development & Reading Struggles

- **Internatonal Dyslexia Associaton (2017), Dyslexia In the Classroom What Every Teacher Needs to know,** Baltmore: **Internatonal Dyslexia Associaton** https://dyslexiaida.org/

- Luz Rello, Clara Bayarri.Yolanda Otal. Martin Pielot.(2015). **A Computer-Based Method to Improve the Spelling of Children with Dyslexia**. Barcelona, Spain

- MARGARET J. SNOWLING. (2014). **Dyslexia: A language learning impairment**. Joint British Academy/British Psychological Society Lecture. Journal of the British Academy.

- Mette Borgå (2009**). Students with Dyslexia: Empirical analysis of the study situation for students with specific reading and writing difficulties in Technical and Vocational Teacher Education**. Faculty of Technical and Vocational Teacher Education. Akershus University College, Norway. The Association of Teacher Education in Europe Annual Conference No. 31.

- Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., Gaab, N., Fletcher, J.M., & Johnson, E. (2019).**Screening for Dyslexia**. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy. Retrieved from improvingliteracy.org

- Texas Education Agency**, The Dyslexia Handbook – Revised 2014**: *Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*. Austin, Texas: Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/academics/dyslexia

- Texas Education Agency**, The Dyslexia Handbook –Update 2018**: *Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*. Austin, Texas: Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/academics/dyslexia

- *The Kentucky Department of Education (2019).* K-3 Dyslexia Toolkit Guide & Resource.

- Sajida Laila Hanif, Achmad Hilal Madjdi, Slamet Utomo (2019). **The Vakt Model Based on Psycholinguistic Review for Overcoming Dyslexia Children.** Faculty of Teaching and Education, Universitas Muria Kudus Gondang. Indonesia.

- Susanti Prasetyaningrum, Arsi Faradila.(2018). **Application of VAKT Methods (Visual, Auditory, Kinestetic, and Tactile) to Improve The Ability Reading for Mild Mental Retardation**. Advances in Social Science Education and Humanities Research (ASSEHR). volume 304. 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities

- Scottish Rite Hospital for children (2018). **Dyslexia Defined**

- S. Hughes (2014). The Orton-Gillingham Language Approach.

الملاحق

الملاحق (01)

اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

(مسجل في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ 2015)

تعريف عسر القراءة:

عسر القراءة اضطراب نمائي عصبي (neuro-developmental disorder) يعيق النمو الطبيعي للقدرة القرائية، و نوعي (specific) كونه يخص اكتساب القراءة ولا يرتبط بخلل عام مثل الإعاقة الذهنية أو السمعية. يظهر هذا الاضطراب عندما لا يتوصل الطفل للتعرف على الكلمات بشكل صحيح (دقة القراءة) ويستمر في ذلك بعد سنة على الأقل من التمدرس.

يوجد مظهرين رئيسين لعسر القراءة: تدني الأداء في القراءة بصورة غير منتظرة بالنظر إلى مستوى الأداء في نواحي التعلم الأخرى، وعدم بلوغ مستوى الآلية المتوقع في القراءة (reading automacity).

تقديم اختبار:

تمثل قراءة الكلمات وشبه الكلمات المهارات الأساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة، وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل. هذا الاختبار مُعد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات لدى الطفل في سن 8-12 سنة. يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها تحتوي على 40 مفردة: قائمة الكلمات المتداولة (frequent words)، قائمة الكلمات غير المتداولة (non frequent words) وقائمة شبه الكلمات (pseudo words).

عينة تقنين الاختبار: تتمثل في 728 تلميذ موزعين على أربعة فئات عمرية من 8 سنوات إلى 12 سنة من الجنسين (54 % ذكور و 46 % إناث).

كيفية التطبيق:

صممت كل قائمة بطريقة يتم فصل بين عمودين متباعدين يضم كل منهما نفس العدد من المفردات (20). الهدف من ذلك هو جعل انتباه الطفل يتركز على كل عمود على حدة . أثناء أداء الاختبار يفضل البدء بالعمود الأيمن ثم الأيسر من كل قائمة. تقدم كل قائمة

بحيث تكون البداية بقائمة الكلمات المتداولة ثم قائمة الكلمات غير المتداولة ثم شبه الكلمات. هذا التدرج يتماشى مع درجة الصعوبة من قائمة إلى أخرى.

كيفية حساب الدرجات:

تمنح للطفل درجة لكل مفردة (كلمة أو شبه كلمة) تم التعرف عليها بشكل صحيح. تجمع هذه الدرجات وتقارن بالجدول، مع الأخذ في الاعتبار سن الطفل (الفئة العمرية). تعتبر القراءة صحيحة إذا تمكن الطفل من التعرف على جميع الحروف متسلسلة بشكل صحيح مع الحركات. حتى وإن أظهر الطفل تردد في القراءة. فهذا لا يؤثر في التقييم مادامت الإجابة النهائية صحيحة. فمجموع الوحدات الصحيحة هو مجموع الكلمات و شبة الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

تصنيف الأفراد:

يمكن تصنيف الفرد بمقارنة المجموع الكلي للقوائم الثلاثة التي تحصل عليها بدرجات الجدول حسب السن. كل درجة في كل مستوى من المستويات الأربعة تعبر عن الحد الأقصى، ما عدا المستوى الأول (عالي) لأنه لا يوجد مستوى أعلى منه وبالتالي فهو يعتبر كمتوسط لهذا المستوى. مع العلم أنه في هذا الجدول تم الاستغناء عن القيم الموجودة أصلا بعد الفاصلة كون الدرجة الكلية للقراءة (الأداء الفعلي للفرد) في الاختبار يتم الحصول عليها كعدد تام.

من الناحية التشخيصية، من المهم تمييز ثلاثة مستويات رئيسية في تصنيف الأفراد:

1- مستوى عدم وجود صعوبة في القراءة (without reading difficulty). وهو ما يتناسب في الجدول مع المستويين "المتوسط" و"العالي". يطلق عليه كذلك في الأدبيات مسمى "قارئ جيد" (expert reader) أو "قارئ عادي" (normal / typical reader).
2- مستوى صعوبة أو ضعف القراءة (reading difficulty): وهو مستوى الأداء المنخفض عن متوسط أداء الأفراد في نفس السن أو مستوى تعلم القراءة، لكنه لم يصل لدرجة عسر القراءة. هذا المستوى يعكس في الغالب مستوى "صعوبات التعلم" التي ترتبط بعوامل محيطية تؤثر في دافعية الفرد للتعلم.
3- مستوى اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة (dyslexia): يمثل أدنى درجات

4- الضعف في الأداء القرائي (التعرف على الكلمات) أي ضمن المئيني 15 فما أقل.

هل يعتبر تقييم التعرف على الكلمات كافي؟

القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات أمر جوهري في تقييم القدرة القرائية. و إلى جانب ذلك المطلوب التعرف على العوامل التي يمكن أن تتنافى في حال وجودها مع التشخيص عسر القراءة (الاستبعاد). هذه العوامل يمكن أن ترتبط بالقصور الحسي. نقص الذكاء أو اضطرابات سلوكية أو عصبية تؤثر على القدرة على التعلم. وكذلك ظروف التمدرس. من جانب آخر. يمكن أن يفيد تقييم كل من الفهم القرائي والسرعة في القراءة (باستعمال النص) في تقييم أشمل لمهارات القراءة لكن هذين المؤشرين ليسا شرطا في تشخيص عسر القراءة.

تقديم: أ.د إسماعيل لعيس

مستوى القراءة		الدرجات المعيارية	المئينيات	الفئات العمرية (بالسنوات والأشهر)			
				8 إلى 8 و 11 شهر	9 إلى 9 و 11 شهر	10 إلى 10 و 11 شهر	11 إلى 12 سنة
				الدرجة الخام (مجموع المفردات الصحيحة)			
دون صعوبة في القراءة	عالي	1,0	80	70	93	97	100
	متوسط	0,5	70	63	85	90	91
		0,0	50	53	71	73	76
صعوبة القراءة		≤ -0,5	20	30	37	43	51
اضطراب تعلم (أو عسر) القراءة		< -1	10	14	23	24	41
		< -1,5	0,5	7	10	14	34

بطـــاقـــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... السن:.....سنة.....شهر (أشهر)

المستوى الدراسي: 4 / 5 المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	(2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَرِيق
حَفْلَة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

شبه الكلمات

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة