

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

University of Djilali Bounaama - Khemis Miliana

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

Faculty of Social and Human Sciences

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Vice Deanship for Postgraduate Studies, Scientific Research, and External Relations

المجلس العلمي

The Scientific Council



خمس مليانة: 06 أكتوبر 2026

الرقم: 3...7/2026

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية رقم 2026/03

المنعقد بتاريخ: 2026/06/03

بالجلسة المنعقدة بتاريخ: 2026/06/03 ، صادق المجلس العلمي لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية .

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة على مطبوعة دروس للأستاذ(ة) : لحول فايزة .

موسومة بـ: " مطبوعة بيداغوجية في مقياس اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل "

والموجهة لطلبة قسم : علم النفس وعلوم التربية ، المستوى : السنة الثالثة ليسانس ، تخصص : أرطوفونيا .

وذلك بناء على التقارير الإيجابية للأستاذين :

1- د. قربوع سهام ، جامعة تيبازة .

2- د. عابد نعيمة ، جامعة الجيلالي بونعامة \_ خميس مليانة .

رئيس المجلس العلمي





جامعة الجبالي بونعامه بخميس مليانة  
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية  
قسم علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة بيداغوجية في مقياس  
اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل

موجهة لفائدة طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص أطفونيا



السنة الجامعية

2026-2025

## توصيف المقرر الدراسي

| اسم المقياس     | اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل |
|-----------------|----------------------------------------|
| الفئة المستهدفة | السنة الثالثة ليسانس                   |
| التخصص          | أرطونيا                                |
| السداسي         | السادس                                 |
| طبيعة المادة    | مادة أساسية في التكوين                 |
| الرصيد          | 05                                     |
| المعامل         | 02                                     |
| السنة الدراسية  | 2026-2025                              |
| طريقة التقييم   | امتحان كتابي في نهاية السداسي          |

## أهداف التعليم

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الهدف العام       | أن يتعرف الطالب على مختلف أنواع اضطرابات اللغة المكتوبة، ويتحكم في عملية التشخيص الدقيق لها تمهيدا لتسطير برامج علاجية فعالة للتكفل بها                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| الأهداف الخاصة    | <ul style="list-style-type: none"><li>• أن يتعرف الطالب على اضطراب عسر القراءة وكل ما يتعلق به بدءا من مفهومه، أنواعه، أسبابه، كيفية تشخيصه إلى غاية أساليب التكفل به</li><li>• أن يتعرف الطالب على اضطراب عسر الكتابة وكل ما يتعلق به بدءا من مفهومه، أنواعه، أسبابه، كيفية تشخيصه إلى غاية أساليب التكفل به</li><li>• أن يتعرف الطالب على اضطراب عسر الحساب وكل ما يتعلق به بدءا من مفهومه، أنواعه، أسبابه، كيفية تشخيصه إلى غاية أساليب التكفل به</li></ul> |
| المكتسبات القبلية | يمكن أن يستفيد الطالب من الإطلاع على دروس مقياس سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة والذي سبق أن تناوله في السداسي الأول من هذه السنة الدراسية بالإضافة إلى دروس مقياس علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي ونظريات التعلم.                                                                                                                                                                                                                                         |

## تقديم المقياس

تعتبر الاضطرابات اللغوية الكتابية من أهم الاضطرابات التي يمكن أن يتعامل معها الأخصائي الأطفوني، وهي مجال علمي وعيادي مشترك بينها وبين علوم التربية تحديدا التربية الخاصة حيث تندرج ضمن صعوبات التعلم، وكذلك علم النفس تحديدا علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي، وهي تضم ثلاث أنواع رئيسية وشائعة في مجال البحوث العلمية وهي عسر القراءة، عسر الكتابة وعسر الحساب.

وفي ضوء ما سبق، تتجلى أهمية تدريس مقياس الاضطرابات اللغوية الكتابية في تكوين الطالب في تخصص الأطفونيا، إذ يزوّده بالمعارف النظرية والمهارات التطبيقية اللازمة لفهم طبيعة هذه الاضطرابات وتشخيصها بدقة. كما يمكنه من التمييز بين مختلف أشكال صعوبات التعلم، خاصة عسر القراءة وعسر الكتابة وعسر الحساب، والتدخل بطريقة علمية مبنية على أسس بيداغوجية ونفسية سليمة، ويساهم هذا المقياس أيضًا في إعداد الطالب للتعامل مع الحالات الميدانية داخل المؤسسات التربوية، من خلال تطوير قدراته في الملاحظة والتحليل ووضع البرامج العلاجية المناسبة.

وعليه، فإن الإلمام بهذا المجال لا يعدّ مجرد معرفة أكاديمية، بل هو ضرورة مهنية تضمن تكوين أخصائي أطفوني قادر على المساهمة الفعالة في تحسين الأداء اللغوي والتعليمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

## فهرس المحتويات

| الرقم | العناوين                      | رقم الصفحة |
|-------|-------------------------------|------------|
|       | توصيف المقرر                  |            |
|       | أهداف التعليم                 |            |
|       | تقديم المقياس                 |            |
|       | فهرس المحتويات                |            |
|       | مدخل                          | 7          |
| 1     | اللغة المكتوبة واضطراباتاها   | 8          |
| 1.1   | مفهوم اللغة المكتوبة          | 8          |
| 2.1   | مفهوم اضطرابات اللغة المكتوبة | 10         |
| 3.1   | تصنيف اضطرابات اللغة المكتوبة | 11         |
| 2     | مهارة القراءة وآليات اكتسابها | 14         |
| 1.2   | تعريف القراءة                 | 14         |
| 2.2   | أهداف تعليم القراءة           | 17         |
| 3.2   | أنواع القراءة                 | 19         |
| 4.2   | شروط اكتساب القراءة وتعلمها   | 23         |
| 5.2   | طرق تعليم القراءة             | 28         |
| 3     | اضطراب عسر القراءة            | 37         |
| 1.3   | تعريف عسر القراءة             | 37         |
| 2.3   | تشخيص عسر القراءة             | 40         |
| 3.3   | أنواع عسر القراءة             | 45         |
| 4.3   | أسباب عسر القراءة             | 49         |

|    |                                      |     |
|----|--------------------------------------|-----|
| 52 | التكفل بعسر القراءة                  | 5.3 |
| 53 | التقييم الذاتي 01                    |     |
| 55 | مدخل إلى الكتابة ومراحل تعليمها      | 4   |
| 55 | مفهوم الكتابة                        | 1.4 |
| 58 | مهارات الكتابة                       | 2.4 |
| 60 | مراحل تعليم الكتابة                  | 3.4 |
| 62 | معايير اكتساب مهارة الكتابة          | 4.4 |
| 64 | شروط اكتساب مهارات الكتابة           | 5.4 |
| 67 | مميزات الكتابة في اللغة العربية      | 6.4 |
| 69 | تصنيف أخطاء الكتابة في اللغة العربية | 7.4 |
| 69 | اضطراب عسر الكتابة                   | 5   |
| 69 | مفهوم عسر الكتابة                    | 1.5 |
| 70 | المؤشرات الدالة على عسر الكتابة      | 2.5 |
| 73 | أعراض اضطراب عسر الكتابة             | 3.5 |
| 76 | أسباب عسر الكتابة                    | 4.5 |
| 79 | أنواع عسر الكتابة                    | 5.5 |
| 80 | تشخيص عسر الكتابة                    | 6.5 |
| 82 | التكفل بعسر الكتابة                  | 7.5 |
| 83 | التقييم الذاتي 02                    |     |
| 85 | مدخل إلى الحساب ومهاراته             | 6   |
| 86 | المفاهيم العددية والحسابية لدى الطفل | 1.6 |
| 87 | الأسس العصبية والمعرفية للعدد        | 2.6 |
| 90 | مهارة الحساب                         | 3.6 |
| 91 | اضطراب عسر الحساب                    | 7   |



|     |                             |     |
|-----|-----------------------------|-----|
| 92  | تعريف عسر الحساب            | 1.7 |
| 94  | تصنيفات عسر الحساب          | 2.7 |
| 96  | مظاهر عسر الحساب            | 3.7 |
| 98  | تشخيص عسر الحساب            | 4.7 |
| 102 | أنواع عسر الحساب            | 5.7 |
| 104 | أسباب وعوامل عسر الحساب     | 6.7 |
| 107 | التناول العلاجي لعسر الحساب | 7.7 |
| 108 | التقييم الذاتي 03           |     |
| 110 | خاتمة                       |     |
| 112 | قائمة المراجع               |     |



## مدخل:

تُعَدّ القراءة عملية معقّدة ومتشعبة، وهي في الوقت نفسه وسيلة أساسية للتفاهم والاتصال بين الأفراد؛ إذ تمكّن الإنسان من استيعاب أفكار الآخرين والتفاعل معها من خلال أفكاره الخاصة. كما تسهم القراءة في تنمية معارف الفرد، وتوسيع مداركه، وتمكينه من التفوّق والاستفادة من تجارب السابقين، فضلاً عن دورها في تعزيز التواصل الاجتماعي. فهي نشاط فكري وإنساني ذو قيمة حضارية، تُبنى عليه الأمم وتتقدّم به المجتمعات.

وتُعتبر القراءة نافذة مفتوحة على الفكر الإنساني، ووسيلة للوصول إلى مختلف مجالات المعرفة؛ فمن خلالها يتعرّف الفرد على أخبار الأوائل، ويطلّع على إنجازات العلماء والباحثين، ويواكب تطوّر العلوم. وقد أكد الإسلام على أهميتها منذ اللحظات الأولى لنزول الوحي، في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (العلق: 3-4)، مما يدل على أن القراءة هي المدخل الأول للعلم والمعرفة.

ولا تقف أهمية القراءة عند حدود الفهم والاستيعاب فحسب، بل تمتد لتشمل مهارة أخرى لا تقل أهمية، وهي الكتابة، فالقراءة والكتابة مهارتان متكاملتان؛ إذ تُعدّ القراءة أساساً للكتابة السليمة، حيث يكتسب الفرد من خلالها الثروة اللغوية والتراكيب والأساليب، التي تمكّنه لاحقاً من التعبير عن أفكاره بوضوح ودقة.

وقد أشار الله سبحانه وتعالى إلى مكانة الكتابة في قوله: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (العلق: 3-4)، كما أقسم بالقلم في قوله: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ \* قُمْ فَأَنذِرْ \* وَالْقَلَمُ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (القلم: 1)، في دلالة واضحة على عظمة هذه المهارة ودورها في حفظ العلم ونقله.

ومع تقدم العملية التعليمية، لا تقتصر المهارات الأساسية على القراءة والكتابة فقط، بل تمتد لتشمل مهارة الحساب، التي تُعدّ بدورها ركيزة أساسية في بناء التعلم، فالحساب يساعد الفرد على فهم العلاقات الكمية، وتنمية التفكير المنطقي، والتعامل مع مواقف الحياة اليومية بطريقة منظمة، وكما أن القراءة تُنمي الفهم، والكتابة تُنمي التعبير، فإن الحساب يُنمي التحليل والاستنتاج، مما يجعل هذه المهارات الثلاث مترابطة ومتكاملة في تشكيل البنية المعرفية للمتعلم.

وانطلاقاً من هذا الترابط الوثيق بين القراءة والكتابة والحساب، فإن أي خلل أو صعوبة في إحدى هذه المهارات قد ينعكس سلباً على باقي المهارات، ويؤثر في المسار التعليمي للفرد. فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات

في القراءة قد يجد صعوبة في فهم النصوص، مما ينعكس على قدرته في الكتابة والتعبير، وكذلك على استيعاب المسائل الحسابية التي تتطلب فهمًا لغويًا دقيقًا. ومن هنا تظهر أهمية دراسة صعوبات التعلم، باعتبارها من التحديات التربوية التي تستدعي التشخيص المبكر والتدخل المناسب، لضمان تحقيق تعلم متوازن وشامل.

## 1- اللغة المكتوبة واضطراباتهما

### 1-1- مفهوم اللغة المكتوبة

تُعَدُّ اللغة المكتوبة أحد المظاهر الأساسية للغة الإنسانية، وهي نظام رمزي بصري يتيح للفرد تمثيل الأفكار والمعاني ونقلها عبر القراءة والكتابة، ولا تقتصر اللغة المكتوبة على مجرد التعرف على الرموز أو رسمها، بل تشمل عمليات لغوية ومعرفية معقدة، مثل فك الشفرة، والتعرف على الكلمات، وفهم المقروء، والتهجئة، وبناء الجمل، وتنظيم الأفكار في نص ذي معنى.

ولهذا تُفهم اللغة المكتوبة في الأدبيات الحديثة بوصفها جزءًا من نظام لغوي أوسع يرتبط باللغة الشفوية ارتباطًا وثيقًا؛ إذ تعتمد القراءة والكتابة على الحويلة اللغوية، والوعي الصوتي، والمعرفة الدلالية، والقدرة على التنظيم النحوي والخطابي.

وتعرّف الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع اللغة بأنها نظام من الأنماط والرموز المستخدمة للتواصل، سواء أكان ذلك شفهيًا أم مكتوبًا أم إشاريًا، كما تشير إلى أن اللغة المكتوبة قد تشمل التعرف الطليق على الكلمات، أو فهم المقروء، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي.

ومن الناحية النمائية، يبدأ تعلم اللغة المكتوبة حين ينتقل الطفل من اللغة الشفوية إلى تمثيلها في صورة رموز مكتوبة، وهو انتقال يتطلب التكامل بين عدة أنظمة: النظام الفونولوجي الذي يتيح إدراك الأصوات، والنظام الأرتوغرافي الذي يضبط شكل الكلمات وكتابتها، والنظام الدلالي الذي يمنح الكلمات معناها، ثم النظام التركيبي والخطابي الذي ينظم الجمل والنصوص، لذلك فإن الكتابة والقراءة ليستا مهارتين آليتين فحسب، بل هما نشاطان لغويان معرفيان معقدان، يتطلبان تنسيقًا بين الانتباه، والذاكرة العاملة، واللغة الشفوية، والتحكم الحركي، والإدراك البصري، والقدرة على التخطيط والتنظيم، وهذا ما يفسر أن الاضطراب في اللغة المكتوبة قد يظهر في صورة بطء شديد في القراءة، أو أخطاء تهجئة مستمرة، أو رداءة في الخط، أو ضعف في إنتاج نص مكتوب مترابط.

إذن تعدّ اللغة المكتوبة أحد الأنظمة الرمزية الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان في تمثيل أفكاره والتواصل مع الآخرين عبر الزمان والمكان، وهي امتداد منظم للغة الشفوية، يتم فيه تحويل الأصوات والمعاني إلى رموز بصرية (حروف وكلمات) وفق قواعد محددة، ولا تقتصر اللغة المكتوبة على مجرد ترميز الكلام، بل تشمل عمليات معرفية ولغوية معقدة، مثل التعرف على الكلمات، وفكّ الرموز (Decoding)، وفهم المعنى (Comprehension)، والتهجئة، وبناء الجمل والنصوص.

ولهذا تُعرّف بأنها نظام متكامل يجمع بين البنية الصوتية (الفونولوجية)، والبنية الكتابية (الأرثوغرافية)، والبنية الدلالية (المعنى)، والبنية النحوية (تنظيم الجمل). (Ehri, 2005)

ومن الناحية النفسية-المعرفية، تُعدّ اللغة المكتوبة نشاطاً مركباً يتطلب تنسيقاً بين عدة عمليات عقلية، مثل الانتباه، والذاكرة العاملة، والإدراك البصري، والمعالجة اللغوية، حيث يقوم القارئ أو الكاتب بترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني، أو العكس.

كما تؤكد الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA) أن اللغة المكتوبة تمثل أحد أشكال اللغة إلى جانب اللغة الشفوية، وتشمل مهارات القراءة والكتابة، حيث تتضمن القراءة القدرة على التعرف على الكلمات وفهمها، بينما تتضمن الكتابة القدرة على التعبير عن الأفكار في شكل رمزي منظم، وتُبرز هذه الرؤية أن اللغة المكتوبة ليست مهارة آلية، بل هي عملية تواصلية معرفية تهدف إلى نقل المعنى وبناءه (ASHA, n.d.)

وبذلك، يمكن القول إن اللغة المكتوبة تمثل نظاماً لغوياً معقداً يجمع بين الشكل (الرمز)، والصوت، والمعنى، ويعتمد على تكامل مهارات متعددة، مما يجعل تعلمها عملية تدريجية تتطلب تفاعلاً بين الجوانب اللغوية والمعرفية، كما يفسر ظهور صعوبات لدى بعض المتعلمين في اكتسابها، خاصة عندما يحدث خلل في أحد مكوناتها الأساسية.

## 1-2- اضطرابات اللغة المكتوبة

## 1-2-1- مفهوم اضطرابات اللغة المكتوبة

تُعرّف اضطرابات اللغة المكتوبة ضمن إطار اضطرابات التعلم الخاصة أو النوعية حسب (DSM-5) على أنها: صعوبات في الأداء الأكاديمي الأساسي، خاصة في القراءة والكتابة وتمتد للحساب ترتبط بخلل في العمليات المعرفية مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، ومعالجة المعلومات، وتؤدي إلى انخفاض ملحوظ في التحصيل الدراسي مقارنة بالمستوى المتوقع للفرد.

وبناءً على تصور الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA)، فإن اللغة المكتوبة تمثل نظامًا لغويًا متكاملًا يشمل مهارات القراءة (التعرف والفهم) والكتابة (التعبير الرمزي المنظم)، ومهارات الحساب وبالتالي فإن اضطراباتها لا تُعد مجرد صعوبات ميكانيكية، بل هي اضطرابات في عملية تواصلية معرفية تهدف إلى بناء المعنى ونقله.

كما تشير الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA, n.d) إلى أن:

اضطرابات اللغة المكتوبة قد تشمل خللاً في واحد أو أكثر من مجالات اللغة (الصوتيات، الصرف، النحو، الدلالة، التداولية)، إضافة إلى نظام الكتابة (الإملاء)، مما يؤثر على القراءة والكتابة والحساب.

إذن فاضطرابات اللغة المكتوبة هي مجموعة من الصعوبات النمائية أو المكتسبة التي تؤثر في قدرة الفرد على اكتساب أو استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب بكفاءة، رغم توفر فرص التعلم المناسبة وغياب الإعاقات الحسية أو العقلية العامة، وتظهر هذه الاضطرابات نتيجة خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية-المعرفية الأساسية التي تقوم عليها اللغة المكتوبة.

ومن الناحية النفسية-المعرفية، ترتبط هذه الاضطرابات باضطراب في التنسيق بين عمليات عقلية متعددة، مثل:

- **الانتباه:** صعوبة في التركيز على الرموز أو تتبع النص .
- **الذاكرة العاملة:** ضعف في الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية أثناء المعالجة .
- **الإدراك البصري:** مشكلات في تمييز الحروف والكلمات .

- المعالجة اللغوية :خلل في الربط بين الشكل (الرمز)، والصوت، والمعنى .

وعليه، يمكن القول أن:

اضطرابات اللغة المكتوبة هي خلل في اكتساب أو أداء مهارات القراءة والكتابة والحساب ناتج عن اضطراب في العمليات المعرفية واللغوية المتكاملة التي تسمح بفهم الرموز المكتوبة وإنتاجها، مما ينعكس سلبًا على قدرة الفرد على التواصل المكتوب وبناء المعنى.

## 1-2-2- تصنيف اضطرابات اللغة المكتوبة

في التصنيفات التشخيصية الحديثة، لم تعد صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب تُعالج كتشخيصات منفصلة تمامًا، بل جُمعت في إطار تشخيص عام هو اضطراب التعلم النوعي، مع تحديد مجال الضعف: في القراءة، أو في التعبير الكتابي، أو في الرياضيات.

وتوضح الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن DSM-5 جمع هذه الاضطرابات تحت مظلة واحدة، مع الاحتفاظ بمحددات توضّح ما إذا كان الضعف الأساسي في القراءة، أو في التعبير الكتابي، أو في الحساب. وهذا التصور يعكس فهمًا علميًا يرى أن كثيرًا من اضطرابات اللغة المكتوبة تتقاطع مع صعوبات لغوية أوسع، ولا يمكن فهمها بمعزل عن التطور اللغوي العام للطفل .

إذن يدرج الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة (DSM-5) اضطرابات اللغة المكتوبة ضمن إطار أوسع يُعرف باضطراب التعلم النوعي (Specific Learning Disorder) ، وهو اضطراب نمائي عصبي يتميز بوجود صعوبات مستمرة في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، مثل القراءة والكتابة والحساب، رغم توفر فرص التعلم المناسبة. ويؤكد هذا التصنيف أن هذه الصعوبات ليست نتيجة ضعف في الذكاء أو نقص في التعليم، بل تعود إلى خلل في العمليات المعرفية الأساسية المرتبطة بالتعلم (American Psychiatric Association, 2013).

وفيما يخص اللغة المكتوبة، يميز DSM-5 بين مجالين رئيسيين للاضطراب :ضعف في القراءة وضعف في التعبير الكتابي، فضعف القراءة يشمل صعوبات في دقة القراءة، وبطئها، وضعف الطلاقة، إضافة إلى صعوبة في فهم المقروء، وهو ما يُعرف غالبًا بعسر القراءة (Dyslexia) أما ضعف التعبير الكتابي فيتجلى في أخطاء إملائية

متكررة، وضعف في القواعد النحوية وعلامات التقييم، وصعوبة في تنظيم الأفكار داخل نص مترابط، وهو ما يُشار إليه بعسر الكتابة. (Dysorthographia)

ويشترط DSM-5 لتشخيص هذا الاضطراب توفر مجموعة من المعايير، من أهمها: استمرار الصعوبات لمدة لا تقل عن ستة أشهر رغم التدخلات التربوية، وأن يكون مستوى الأداء أقل من المتوقع مقارنة بعمر المتعلم، وأن تؤثر هذه الصعوبات بشكل واضح على التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي. كما يشترط أن تظهر هذه الصعوبات خلال سنوات الدراسة، وألا تكون مفسرة بعوامل أخرى مثل الإعاقة العقلية أو الاضطرابات الحسية أو نقص فرص التعلم.

كما يحدد DSM-5 درجات شدة هذا الاضطراب إلى ثلاث مستويات: خفيف، ومتوسط، وشديد، وذلك بحسب مدى تأثيره على الأداء الأكاديمي وحاجة المتعلم إلى الدعم.

ومن الناحية العلمية، يشير الدليل إلى أن اضطرابات اللغة المكتوبة ترتبط بخلل في المعالجة الفونولوجية (الصوتية)، إضافة إلى ضعف في الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة والتنظيم اللغوي، وهو ما يفسر الصعوبات التي يواجهها المتعلم في القراءة والكتابة.

وعليه، فإن DSM-5 ينظر إلى اضطرابات اللغة المكتوبة بوصفها اضطرابات نمائية حقيقية تمس جوهر التعلم، وليس مجرد أخطاء عابرة، مما يستدعي تشخيصاً دقيقاً وتدخلًا تربوياً متخصصاً لمساعدة المتعلمين على تجاوز هذه الصعوبات وتحسين أدائهم الأكاديمي.

يمكن تصنيف اضطرابات اللغة المكتوبة من أكثر من زاوية، لكن التصنيف العلمي الأكثر فائدة هو الذي يجمع بين المنظور الوظيفي والمنظور النمائي/السريري.

### أولاً: التصنيف الوظيفي لاضطرابات اللغة المكتوبة

يقوم هذا التصنيف على تحديد المجال الذي يظهر فيه العجز داخل اللغة المكتوبة نفسها، ويمكن إجماله في:

#### ➤ عسر القراءة

ويشمل الضعف في التعرف على الكلمات، أو فكّ الرموز، أو الطلاقة، أو فهم المقروء، ويُعرف اضطراب التعرف على الكلمات أو فكّها غالبًا باسم عسر القراءة (Dyslexia) وتشير ASHA إلى أن اضطرابات اللغة المكتوبة قد تتضمن ضعفًا واضحًا في التعرف الطليق على الكلمات أو في الفهم القرائي، كما تؤكد أن اضطرابات القراءة والكتابة كثيرًا ما ترتبط باضطرابات أوسع في اللغة الشفوية.

➤ عسر الكتابة بما يشتمل عليه من اضطراب في التهجئة (الاملاء) أو التعبير الكتابي أو الخط

#### • اضطراب التهجئة (الاملاء)

ويظهر في صورة أخطاء تهجئة كثيرة وغير متناسبة مع العمر أو مستوى التعليم، مثل حذف الحروف، أو إبدالها، أو قلب ترتيبها، أو الفشل في تمثيل البنية الصوتية للكلمة تمثيلًا صحيحًا، وتُعدّ التهجئة مجالًا مستقلًا نسبيًا داخل الكتابة، لأنها تتطلب الربط بين الصوت والبنية الكتابية والمعرفة الصرفية والأرثوغرافية.

#### • اضطراب التعبير الكتابي

ويظهر عندما يعجز المتعلم عن إنتاج نص مكتوب متماسك ومفهوم رغم امتلاكه معرفة مقبولة بالموضوع، ويتجلى الاضطراب هنا في ضعف تنظيم الأفكار، وقصر الجمل، وكثرة الأخطاء النحوية، وضعف الربط بين الجمل والفقرات، وعدم ملائمة الأسلوب للغرض الكتابي. وفي التصنيف التشخيصي الحديث يُدرج هذا المجال تحت أي Specific Learning Disorder with impairment in written expression، أي اضطراب تعلم نوعي مع ضعف في التعبير الكتابي .

#### • اضطراب الخط اليدوي (Dysgraphia)

ويختص بالمظهر الحركي-الشكلي للكتابة، مثل رداءة تشكيل الحروف، وعدم انتظام الحجم أو المسافات، وبطء الكتابة، والإجهاد أثناء الكتابة، وصعوبة تنفيذ الحركات الدقيقة المطلوبة.

➤ عسر الحساب ويتميز بوجود خلل في معالجة المعلومات العددية، وصعوبة في تعلم الحقائق الرياضية،

وضعف في تنفيذ العمليات الحسابية بدقة وطلاقة. وعند استخدام هذا المصطلح، ينبغي أيضًا تحديد

الصعوبات المصاحبة، مثل ضعف المنطق الرياضي أو دقة الاستدلال . (APA, 2013)

## ثانيًا: التصنيف النمائي/السريري

من الناحية السريرية يمكن التمييز بين نوعين كبيرين:

## ➤ الاضطرابات النمائية للغة المكتوبة

وهي التي تظهر أثناء تعلم الطفل القراءة والكتابة، رغم توافر فرص التعلم المناسبة، وعدم وجود إعاقة عقلية تفسر الصعوبة بصورة أفضل.

## ➤ الاضطرابات المكتسبة

وتحدث بعد أن تكون مهارات القراءة أو الكتابة قد اكتسبت بالفعل، ثم تتدهور نتيجة إصابة دماغية، أو مرض عصبي، إذن يوجد فرق بين الاضطرابات المكتسبة الناتجة عن تلف عصبي لاحق، والاضطرابات النمائية التي تظهر أثناء اكتساب المهارة .

يتضح أن اضطرابات اللغة المكتوبة ليست اضطرابًا واحدًا بسيطًا، بل هي طيف من الصعوبات يمسّ القراءة أو التهجئة أو التعبير الكتابي أو الخط اليدوي، وقد يكون ذا أصل نمائي أو مكتسب.

## 2-مدخل إلى القراءة وآليات اكتسابها

## 2-1-تعريف القراءة

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس أن مادة «قرأ» تدل على الجمع والضمّ، ومنه سُمّي القرآن؛ لأنه يجمع ما فيه من الأحكام والقصص وغيرها (ابن فارس، 1991)

أما في لسان العرب لابن منظور، فقد ورد أن «قرأ» تعني جمع الشيء وضمّ بعضه إلى بعض، فيُقال: قرأت الشيء أي جمعته، وكل ما جُمع فقد قُرئ. وسُمّي القرآن بذلك لأنه جمع بين القصص، والأمر والنهي، والوعد والوعيد، والآيات والسور في نسق واحد (ابن منظور، 1994)

كما أشار (الرازي، 2003) إلى أن «قرأ الكتاب قراءةً وقرآنًا» تعني جمعه وضمّه، ومن هذا المعنى اشتقّ اسم «القرآن»، لكونه يجمع السور ويضمّها في كتاب واحد.

وبناءً على ما سبق، فإن مفهوم القراءة في اللغة العربية لا يقتصر على النطق اللفظي للحروف والكلمات، بل يتجاوز ذلك ليشمل عملية عقلية تقوم على ضمّ الحروف والكلمات بعضها إلى بعض، بهدف فهم المعاني والتفقه فيها، ثم التعبير عنها نطقاً، وهذا يدل على أن القراءة تجمع بين جانبين أساسيين: جانب ميكانيكي يتمثل في التعرف على الرموز، وجانب معرفي يتمثل في الفهم والاستيعاب.

إذن فالقراءة هي عملية معرفية معقدة تتضمن فكّ الرموز المكتوبة (Decoding) وفهمها (Comprehension)، وهي تتطلب تفاعلاً بين القارئ والنص والسياق، كما أن القراءة ليست مجرد مهارة أساسية، بل هي أداة للتعلّم المستمر، يعتمد عليها المتعلم في اكتساب المعرفة في مختلف المجالات.

ومن هذا المنطلق، تُعدّ القراءة حجر الأساس الذي تُبنى عليه باقي المهارات اللغوية والمعرفية، مثل الكتابة والتعبير والحساب، إذ إن ضعفها قد يؤدي إلى صعوبات في فهم النصوص، وبالتالي التأثير على التحصيل الدراسي بشكل عام، وهو ما يمهّد للحديث عن صعوبات التعلم في هذه المهارات الأساسية.

عرّفت أوليدران (2025) القراءة بأنها عملية عقلية يتم من خلالها تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات منطوقة، أي أنها عملية فكّ للرموز، وتشمل القراءة استقبال هذه الرموز عن طريق الحواس، كالבصر واللمس، ثم إعطاء معنى لها، وبذلك تتضمن القراءة عمليتين مترابطتين:

• تتمثل الأولى في استجابة الحواس للرموز المكتوبة .

• أما الثانية فهي عملية إدراكية عقلية، يتم من خلالها تفسير هذه الرموز وإضفاء المعنى عليها .

كما عرّف الديلمي والواللي (2003) القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً، وهي استجابة بصرية لما هو مكتوب، تُحوّل بعدها إلى أصوات ذات معنى، ثم تُفهم هذه المعاني وتُترجم. ويؤكد أن المعنى لا يكمن في الرمز ذاته، بل يتشكل في ذهن القارئ نتيجة تفاعله مع النص.

أما في القاموس الأساسي لعلم النفس *Le dictionnaire fondamental de la psychologie* فقد عرّفت القراءة بأنها مجموعة من الأنشطة الإدراكية اللغوية والمعرفية التي تمكن الفرد من فكّ الرموز وفهم وترجمة المقاطع الرمزية الخطية المرتبطة بلغة معينة. (Bloch, 1992, p. 707)

ومن خلال تعريف Bloch يمكن استخلاص جملة من الخصائص الأساسية للقراءة، من أبرزها:

• أنها عملية معرفية تفاعلية .

• أنها تقوم على عنصرين أساسيين: فكّ التشفير الرمزي (Decoding) وفهم المعنى

(Comprehension)

• أنها تخضع لتنظيم لغوي دقيق، إذ لا تتم بصورة عشوائية، بل وفق قواعد وضوابط خاصة بكل

لغة .

في حين يعرف لعيس (2009) القراءة بأنها عملية أكثر تعقيداً من مجرد التعرف على اللغة الشفوية؛ إذ تتطلب فكّ ترميز مزدوج يتمثل في تحويل الرموز الخطية إلى رموز صوتية (فونيمات وأصوات)، ثم تحويل هذه الأخيرة إلى معاني ودلالات.

ومن أجل ذلك ينبغي على القارئ، خاصة المبتدئ، التعرف على البنية الفونولوجية للكلمات الشفوية، حتى يتمكن من نقل هذه المعرفة وتطبيقها على اللغة المكتوبة.

كما يضيف لعيس (2009) أن القراءة تشمل جميع الأنشطة الإدراكية والحسية واللغوية والمعرفية المرتبطة بمعالجة المعلومات البصرية المكتوبة، والتي تمكن القارئ من فكّ الرموز وفهم النصوص المكتوبة بلغته الأم.

ومن خلال هذه التعاريف، يمكن القول إن القراءة عملية عقلية معقدة، يتم فيها فكّ شيفرة الكلمات وتحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها. كما تتطلب هذه العملية تنسيقاً دقيقاً بين عدة جوانب، منها: الجانب البصري، والسمعي، والحركي، والذهني، مما يؤكد طبيعتها المركبة.

وعرفت غلاب (2013) القراءة بأنها نشاط مركب يقوم على قدرات مكتسبة من خلال تعلم منظم ومقصود، تتداخل فيه عمليات حسية ومعرفية وحركية، وتتحكم فيه مناطق عصبية متخصصة، ويعتمد هذا النشاط على التعرف على الرموز المكتوبة بصرياً أو لمسياً (كما في قراءة برايل)، بهدف فهم الرسائل التي تحملها.

كما تشير إلى أن الأداء القرائي يتمثل في القدرة على التعرف على الرموز بدقة وبدون أخطاء، وفي زمن مناسب يتوافق مع المرحلة التعليمية للمتعلم. ويمكن قياس هذا الأداء باستخدام أدوات مقننة، تسمح بتحديد مستوى القراءة من حيث السلامة والسرعة، ومن ثم تشخيص صعوبات القراءة من خلال مقارنة النتائج بالمعايير المرجعية.

وتؤكد أيضاً أن تعلم القراءة لا يحدث بصورة عفوية كما هو الحال في تعلم اللغة الشفوية، بل يتطلب تدخلاً تعليمياً منظماً، خاصة فيما يتعلق باكتساب النظام الأبجدي (code alphabétique)، كما يتأثر هذا التعلم بعدة عوامل داخلية وخارجية.

يتضح من خلال هذه التعريفات أن القراءة عملية معقدة تتداخل فيها أبعاد حسية وإدراكية ولغوية، وتتطلب مهارات متعددة تبدأ بفكّ الرموز وتنتهي ببناء المعنى، وهذا التعقيد يفسر سبب ظهور صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين، خاصة عندما يحدث خلل في إحدى هذه العمليات، وهو ما يمهد لدراسة اضطرابات القراءة ضمن إطار صعوبات التعلم.

## 2-2- أهداف تعليم القراءة

لا تتجلى أهمية أيّ مشروع ما لم تُدرَك أبعاده وأهدافه القريبة والبعيدة؛ والأمر نفسه ينطبق على عملية القراءة، إذ لا يمكن أن ينجح تعليمها ما لم تكن أهدافها واضحة في ذهن المعلم، فيعمل وفق توجيهها ويسعى إلى تحقيقها.

وقد حصر (نور، 2002، ص 27) أهداف القراءة فيما يأتي: فهي تزود الأطفال بالقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تُكسبهم اتجاهات إيجابية وخبرات تساعد على التغلب على مشكلاتهم، كما تُنمي لديهم الشعور بالذات وتساعد على فهمها الفهم الأمثل.

كما تمثل الهدف الأكبر لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في تنمية القدرة على القراءة، واكتساب المهارات الضرورية لاستخدامها، بما يحقق تكاملاً في تعلم فنون اللغة العربية، وهو ما يعكس الأهمية التربوية لهذه المهارة (دحال، 2005، ص ص 23-24)

وإلى جانب الأهداف التقليدية توجد مجموعة من الأهداف الأخرى، من أهمها:

## أولاً: تنمية المهارات الأساسية للقراءة

- التعرف على الكلمات .
- التأكد من معاني الكلمات .
- فهم المقروء وتفسيره .
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات .
- القراءة الجهرية الصحيحة السليمة .
- استخدام الكتب بمهارة .
- القراءة الصامتة بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن .

## ثانياً: إتاحة الفرصة للمتعلم لاكتساب خبرات غنية ومصقولة

## ثالثاً: تنمية الاستمتاع بالقراءة وجعلها نشاطاً ممتعاً

## رابعاً: تنمية الرغبة في القراءة من خلال مراعاة ميول المتعلم

## خامساً: تنمية الحصيلة اللغوية

وذلك باكتساب مفردات وتركيب وعبارات وأساليب متنوعة، وفهم معاني الأفكار.

سادساً: تدريب المتعلم على توظيف ما يقرأ في حياته اليومية (أحمد ومصطفى، 2000، ص ص 48-

49)

## أهداف تعليم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

يمكن استخلاص أهم أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة فيما يأتي:

• اكتساب مهارات التعرف البصري على الكلمات، سواء من شكلها الكلي أو من خلال تحليل بنيتها .

• فهم الكلمات والجمل والنصوص البسيطة .

• بناء رصيف لغوي مناسب يساعد على فهم نصوص أطول .

• تنمية الرغبة في القراءة وحب الاطلاع والبحث عن مواد قرائية مناسبة .

• تحقيق سلامة النطق أثناء القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها .

• التدريب على علامات الترقيم وفهم وظائفها أثناء القراءة .

• توسيع خبرات المتعلمين من خلال القراءة في مجالات متنوعة .

• تكوين عادات قرائية لأغراض مختلفة، مثل الاستمتاع أو الدراسة أو حلّ المشكلات .

• الاستمرار في تنمية المهارات القرائية، مثل سرعة القراءة والفهم والاستيعاب

## 2-3- أنواع القراءة:

يتم التركيز في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي على نوعين رئيسيين هما القراءة الصامتة والقراءة الجهرية فضلاً عن قراءة الاستماع في المراحل اللاحقة، وفيما يأتي عرض لما يتعلق بكل منها:

**القراءة الصامتة:** في هذا النوع يدرك المتعلم ما يراه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء، ثم يقيم ويسأل عما فهمه من قراءته للنص، فالهدف الأساسي من القراءة الصامتة هو الحصول على المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة، مع استبعاد عملية التصويت.

وقد عرفت بأنها : استقبال الرموز المكتوبة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة وتفاعلها مع المعاني الجديدة المقروءة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق. (بلبيكي، 2012)

ومن ثم فالقراءة الصامتة هي القراءة التي تتم بدون نطق مسموع إذ تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني إذ تتوفر فيها السرعة والفهم وعدم تحريك الشفتين.

تتميّز القراءة الصامتة بعدة مزايا تجعلها أكثر فاعلية في كثير من المواقف التعليمية مقارنة بالقراءة الجهرية؛ إذ تُعدّ أسرع منها، لأنها تقوم على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل دون الحاجة إلى النطق. وهذا ما يساهم في زيادة سرعة القراءة وتحسين الطلاقة.

ومن ناحية الفهم، تساعد القراءة الصامتة على تعميق الاستيعاب وزيادة التحصيل الدراسي، لأنها تُحرّر القارئ من الأعباء المرتبطة بعملية النطق، مثل ضبط الحركات، ومراعاة مخارج الحروف، والاهتمام بجودة الأداء الصوتي، وهي كلها عمليات قد تستهلك جزءاً من الجهد الذهني. وبذلك، يتفرغ القارئ بشكل أكبر لبناء المعنى وفهم النص.

كما تسهم القراءة الصامتة في تنمية الاستقلالية لدى المتعلم، حيث تعودّه على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعرفة. إضافة إلى ذلك، يمكن ممارستها في أي زمان ومكان دون إحداث إزعاج للآخرين، مما يجعلها وسيلة مرنة ومناسبة للتعلم الفردي. (بلبكاوي، 2017)

**القراءة الجهرية :** هي نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى .

إذا هي العملية التي تتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة ومسموعة، يعتمد فيها القارئ على رؤية العين لتلك الرموز والنشاط الذهني لإدراكها.

وقد عرفت القراءة الجهرية بأنها العملية التي تتم بها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. (أوليدران، 2025)

إذن فالقراءة الجهرية هي عملية فيسيولوجية وعقلية يتم من خلالها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، فالقراءة الجهرية هي تلك التي ينطق فيها القارئ الكلمات والجمل المكتوبة نطقاً صحيحاً من مخارجها، مضبوطاً في حركاتها، مسموعاً في أدائه، ومعبراً عن المعاني التي يتضمنها النص.

كما يرى (سليمان، 2010) أن القراءة الجهرية تتضمن التعرّف البصري على الرموز المكتوبة والإدراك الذهني لمعانيها التي تتطلبها، بالإضافة إلى استخدام الأجهزة اللفظية للتعبير عن هذه المعاني ونطقها بصوت جهري، فهي بالتالي أكثر صعوبة من القراءة الصامتة، وتستخدم في جميع مراحل التعلم، لكن بالنسبة لتلاميذ الصفوف الدنيا، يستغرق الأمر وقتاً أطول، ومع نمو التلاميذ يقلّ وقت القراءة بصوت عالٍ ويزداد وقت القراءة الصامتة.

وتحقّق القراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسية: تشخيصية، ونفسية، واجتماعية، فيظهر (الهدف التشخيصي) في أنّ المعلم يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ القارئ، ويظهر (الهدف النفسي) في أنّ التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حينما يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه ومتخطياً - في الوقت نفسه - حاجز التردد والخجل والخوف، ويظهر (الهدف الاجتماعي) في أنّ التلميذ يتدرّب منذ البداية على مواجهة الجمهور، وعلى التحدّث والتفاعل معه، وهي بهذا الاعتبار تعدّ الطالب لممارسة الحياة بفاعلية ونجاح. (بلبكاى، 2017)

### قراءة الاستماع:

يُعدّ الاستماع من المهارات اللغوية الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان في اكتساب المعرفة والتواصل، حيث يعرف بأنه نوع من القراءة يتم عن طريق الأذن، فإذا كانت القراءة الصامتة تعتمد على العينين، والقراءة الجهرية تعتمد على العينين والشفيتين، فإن الاستماع يُمثّل قراءة سمعية خالصة يتم من خلالها تلقي المعاني وفهمها دون الاعتماد على الرمز المكتوب، ويُستخدم الاستماع كوسيلة أساسية للتعلم في مختلف المراحل الدراسية، غير أنّه يكون محدوداً في المرحلة الابتدائية الدنيا، نظراً لخصائص الطفل النمائية، حيث يميل بطبيعته إلى اللعب، ولا يستطيع تركيز انتباهه لفترات طويلة إلا إذا وُجّه بطريقة تربوية مناسبة. (جاري، 2020)

وتكمن أهمية الاستماع في كونه الطريق الطبيعي الأول لاكتساب اللغة، إذ يسبق القراءة والكتابة، ويُعدّ أساساً للعديد من المواقف التعليمية، مثل طرح الأسئلة، والمناقشات، والاستماع إلى القصص والبرامج التعليمية، كما يُساهم في تنمية مهارات الانتباه والتركيز، وحسن الإصغاء، وسرعة الفهم، ومتابعة المتحدث، وهو ما يجعله ذا أهمية خاصة لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

ويعرّف الاستماع بأنه عملية عقلية يتم من خلالها استقبال المعاني والأفكار الكامنة وراء الألفاظ والعبارات المسموعة، سواء صدرت عن قارئ في قراءة جهرية، أو عن متحدث في موضوع معين، أو كانت ترجمة مسموعة

لرموز وإشارات. وتحتاج هذه العملية إلى توفر شروط أساسية، من أهمها حسن الإنصات، ومراعاة آداب الاستماع، مثل عدم المقاطعة وتجنب التشويش، حتى تتحقق أهدافها بشكل فعال (البجّة، 2002)

كما يهدف الاستماع إلى تنمية مجموعة من القدرات لدى المتعلم، من بينها تعلّم كيفية الإصغاء إلى التوجيهات وفهمها، والاحتفاظ بالمعلومات المسموعة واسترجاعها، وإدراك الخصائص الصوتية للكلمات كالنغمة والإيقاع، إضافة إلى متابعة تسلسل الأحداث خاصة في النصوص القصصية، وتنمية روح العمل الجماعي من خلال الاستماع إلى الآخرين باحترام دون مقاطعة.

وعليه، فإن الاستماع لا يُعدّ مجرد عملية سلبية لتلقي المعلومات، بل هو نشاط معرفي تفاعلي يسهم في بناء الكفاءة اللغوية، ويدعم تعلم القراءة، خاصة من خلال تنمية الوعي الصوتي والقدرة على التمييز بين الأصوات، مما يجعله عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، لا سيما في إطار المقاربة بالكفاءات التي تركز على تنمية مهارات التواصل والفهم لدى المتعلم.

وهكذا يمكن القول أن قراءة الاستماع هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش.

تهدف قراءة الاستماع إلى أن يتعلم المتعلم كيف يستمع إلى التوجيهات وأن يتعلم كيف يستمع مع الاحتفاظ بأكثر قدر من المعلومات التي سمعها.

## 2-4- شروط اكتساب القراءة وتعلمها

يُعدّ تعلم القراءة واكتسابها عملية معقدة تتطلب توفر مجموعة من الشروط الأساسية التي تتكامل فيما بينها لضمان تعلم فعال وسليم، ويمكن تصنيف هذه الشروط إلى جوانب معرفية، لغوية، حسية، نفسية وتربوية كما يلي:

### النضج العقلي والمعرفي:

يُعتبر النضج العقلي شرطاً أساسياً لاكتساب القراءة، حيث يحتاج المتعلم إلى قدر كافٍ من الذكاء والانتباه والذاكرة لفهم الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، كما أن القدرة على التفكير المجرد تساعد على إدراك العلاقات بين الحروف والكلمات. (أوليدران، 2025)

### سلامة الحواس (البصر والسمع):

تعتمد القراءة بشكل كبير على الحاسة البصرية في التعرف على الرموز، وعلى السمع في التمييز بين الأصوات. لذلك فإن أي خلل في هاتين الحاستين قد يؤثر سلباً على تعلم القراءة. (Lyon et al, 2003)

### النمو اللغوي (الثروة اللغوية):

كلما كان لدى الطفل رصيد لغوي غني، كان أكثر قدرة على فهم النصوص، فالمفردات والمعرفة اللغوية تمثل الأساس لفهم المقروء. (Snow et al, 1998)

يُعدّ الجانب اللغوي من أهم الشروط الأساسية لاكتساب القراءة، حيث يأتي الطفل إلى المدرسة وهو يمتلك رصيداً لغوياً متفاوتاً من المفردات والتراكيب، يكون قد اكتسبه من بيئته الأسرية والاجتماعية. وتُسهم هذه الحصيلة اللغوية في تمكينه من فهم ما يسمعه والتعبير عنه، مما ينعكس إيجابياً على استعداداته لتعلم القراءة. (أوليدران، 2025)

كما أن قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره بجملة واضحة ومتراكبة تُعدّ مؤشراً على نضجه اللغوي، وتساعد على الانتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة بسلاسة، ويُعتبر التحكم في اللغة المنطوقة وإتقانها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها تعلم القراءة، خاصة فيما يتعلق بالقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، وهو ما يُعرف بالتحليل الفونولوجي.

إذن تُعدّ الطلاقة اللغوية من العوامل المهمة في فهم المقروء، إذ تمكّن الطفل من استخدام السياق اللغوي لتفسير المعاني، مما يساهم في تنمية ثروته اللغوية وتعزيز قدرته على الفهم، كما يرتبط هذا الجانب بنمو الوظيفة الرمزية للتواصل، التي تسمح للطفل بفهم أن الكلمات تمثل معاني وأفكاراً، وليس مجرد أصوات.

كما أن القراءة تتطلب تكاملاً بين المعرفة اللغوية والصوتية، حيث يعتمد القارئ على رصيده اللغوي في تفسير النصوص، وعلى قدرته الصوتية في فكّ الرموز، لذلك، فإن أي تأخر في اكتساب اللغة أو ضعف في فهم النظام الصوتي للكلمات، أو صعوبة في ترتيب الأصوات والمقاطع، قد يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة والكتابة.

كما أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في هذا الجانب غالباً ما يواجهون مشكلات في فهم النصوص، وتقطيع الكلمات، وربط الأصوات بالحروف، وهو ما ينعكس سلباً على أدائهم القرائي بشكل عام.

يمكن القول إن الكفاءة اللغوية تمثل الأساس الذي تُبنى عليه القراءة؛ فكلما كان الطفل أكثر تمكّناً من اللغة الشفوية، كان أكثر قدرة على فهم اللغة المكتوبة، وهذا ما تؤكدُه المقاربة النصية المعتمدة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تنطلق من النص بوصفه وحدة لغوية متكاملة، وتهدف إلى تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم في سياق تواصل حقيقي.

فمن خلال التعامل مع نصوص ذات دلالة، يُتاح للمتعلم اكتساب مفردات جديدة، وفهم التراكيب اللغوية، وتحليل العلاقات بين الكلمات والأصوات، مما يعزز قدرته على الربط بين اللغة الشفوية والمكتوبة. كما تساعد هذه المقاربة على تنمية الوعي الصوتي والدلالي، وهما عنصران أساسيان في بناء مهارة القراءة.

وبالتالي، فإن الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم في القراءة، غالباً ما تكون مرتبطة بضعف في الكفاءة اللغوية أو في المعالجة الصوتية، وهو ما تسعى المقاربة النصية إلى معالجته من خلال التعلم القائم على الفهم، والتفاعل مع النص، وبناء المعنى. ومن هنا تبرز أهمية التدخل المبكر في تنمية اللغة، باعتباره مدخلاً أساسياً للوقاية من صعوبات التعلم، وتحقيق الكفاءة القرائية المنشودة في إطار المقاربة بالكفاءات.

### الوعي الصوتي (Phonological Awareness)

يُعدّ الوعي الصوتي من أهم شروط تعلم القراءة، حيث يتمثل في قدرة الطفل على إدراك الأصوات داخل الكلمات وتحليلها وربطها بالحروف. وهو عامل حاسم في تعلم فكّ الرموز. (Ehri, 2005)

يُعدّ الوعي الصوتي (Phonological Awareness) من أهم المفاهيم الأساسية في ميدان تعلم القراءة، حيث يُقصد به القدرة المعرفية اللغوية التي تمكّن الفرد من إدراك البنية الصوتية للكلمات المنطوقة، وذلك من خلال التعرف على الأصوات (الفونيمات) وتحليلها والتلاعب بها، كقدرة الطفل على تقسيم الكلمات إلى

مقاطع أو أصوات، أو دمج هذه الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى. ويتميز الوعي الصوتي بكونه مهارة سمعية شفوية تسبق تعلم القراءة، إذ لا يرتبط في بدايته بالرموز المكتوبة، بل يعتمد على إدراك الأصوات داخل اللغة المنطوقة.

ويتدرج الوعي الصوتي من مستويات بسيطة إلى أكثر تعقيداً، حيث يبدأ بإدراك المقاطع الصوتية داخل الكلمات، ثم التمييز بين الأصوات المتشابهة والقوافي، وصولاً إلى القدرة على تحليل الكلمات إلى أصوات مفردة، والتلاعب بها من خلال الحذف أو الإضافة أو الاستبدال. ومن الناحية العلمية، يرتبط هذا الوعي بقدرة الدماغ على معالجة اللغة في مناطق متخصصة، خاصة تلك المسؤولة عن التحليل الفونولوجي، والتي تمكن الفرد من تخزين الأصوات واسترجاعها والتعامل معها بمرونة.

وتتجلى أهمية الوعي الصوتي بشكل واضح في تعلم القراءة، إذ يُعدّ الأساس الذي تقوم عليه عملية فكّ الرمز (Decoding)، حيث يعتمد المتعلم على قدرته في الربط بين الحروف وأصواتها. فلا يمكن للطفل أن يقرأ كلمة ما دون أن يكون قادراً على تحليلها صوتياً إلى مكوناتها الأساسية، ثم إعادة تركيبها بشكل صحيح. كما يسهم الوعي الصوتي في تسهيل اكتساب النظام الأبجدي، لأنه يساعد الطفل على فهم أن الكلمات المكتوبة تمثل أصواتاً منطوقة، مما يعزز قدرته على التعرف على الكلمات وقراءتها بسرعة ودقة.

ولا يقتصر دور الوعي الصوتي على تحسين الدقة القرائية فحسب، بل يمتد ليشمل تنمية الطلاقة القرائية، حيث يصبح المتعلم أكثر سرعة وأقل ارتكاباً للأخطاء، مما يخفف العبء المعرفي أثناء القراءة، ويتيح له التركيز على الفهم واستيعاب المعاني. وفي المقابل، يُعدّ ضعف الوعي الصوتي من أبرز الأسباب المؤدية إلى صعوبات القراءة، خاصة ما يُعرف بعسر القراءة (الديسلكسيا)، حيث يعاني المتعلم من صعوبة في التمييز بين الأصوات أو الربط بينها وبين الحروف، مما ينعكس سلباً على أدائه القرائي.

وعليه، يمكن القول إن الوعي الصوتي يمثل حجر الأساس في تعلم القراءة، لأنه يربط بين اللغة الشفوية والمكتوبة، ويشكّل قاعدة ضرورية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة. وكلما كان هذا الوعي متطوراً لدى الطفل، كان تعلمه للقراءة أكثر سهولة وفعالية، مما يجعل تنميته في المراحل المبكرة أمراً بالغ الأهمية للوقاية من صعوبات التعلم وضمان نجاح العملية التعليمية.

### الإدراك البصري والتمييز:

يُعدّ التمييز البصري من الشروط الأساسية لاكتساب مهارة القراءة، إذ تعتمد هذه العملية على كفاءة الجهاز البصري في إدراك الرموز المكتوبة وتنظيمها. وتتحرك العينان أثناء القراءة في سلسلة من الحركات السريعة (Saccades) تتخللها وقفات قصيرة (Fixations)، يتم خلالها التقاط المعلومات البصرية ومعالجتها.

ولا يقرأ القارئ الماهر الحروف بشكل منفصل، بل يدرك الكلمة كوحدة بصرية متكاملة، وأحياناً أكثر من كلمة في الوقفة الواحدة. وكلما ازداد عدد الكلمات التي يستطيع القارئ إدراكها في كل وقفة، قلت عدد الوقفات، مما يؤدي إلى زيادة سرعة القراءة وتحسين طلاقتها.

كما قد تقوم العين بحركات رجوعية (Regression) للعودة إلى كلمة أو أكثر، إما بسبب عدم وضوحها في النظرة الأولى، أو بهدف تصحيح خطأ قرائي أو تعزيز الفهم. وتُعدّ هذه الحركات جزءاً طبيعياً من عملية القراءة، لكنها تزداد لدى القراء الضعفاء، مما يؤثر على الأداء القرائي (فهم، 1998).

ومن ثمّ، فإن كفاءة التمييز البصري لا تقتصر على سلامة النظر فقط، بل تشمل أيضاً القدرة على إدراك أشكال الحروف، والتمييز بين المتشابه منها، وتنظيم المجال البصري أثناء القراءة، وهو ما ينعكس مباشرة على دقة القراءة وسرعتها.

ويتطلب تعلم القراءة القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، وإدراك الاتجاه (يمين-يسار)، إضافة إلى التعرف على أشكال الكلمات .

### الادراك السمعي والتمييز:

يُعدّ التمييز السمعي من أهم الشروط الأساسية لاكتساب مهارة القراءة، إذ يمثّل السمع أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الإنسان، وهو المدخل الرئيس لاكتساب اللغة الشفوية، التي تُبنى عليها لاحقاً مهارات القراءة والكتابة. فالطفل يعتمد في مراحله الأولى على السمع لاكتساب الأصوات وتمييزها، مما يساعده على تكوين مخزون لغوي يمكنه من فهم اللغة واستعمالها.

وقد أشار القرآن الكريم إلى أهمية حاسة السمع وتقدمها في الاكتساب، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: 78)، وقال تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (الملك: 23)

ومن الناحية العلمية، يتمثل التمييز السمعي في قدرة الطفل على التفريق بين الأصوات اللغوية (الفونيمات)، مثل التمييز بين الأصوات المتقاربة (ب/م، س/ش)، وربط هذه الأصوات برموزها الكتابية. وتعدّ هذه القدرة أساس ما يُعرف بالوعي الصوتي (Phonological Awareness)، الذي يلعب دورًا حاسمًا في تعلم القراءة، خاصة في مرحلة فكّ الرموز.

كما أن ضعف التمييز السمعي يؤدي إلى صعوبات في تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، مما ينعكس سلبيًا على القدرة على القراءة الصحيحة والفهم، ويُعدّ من أبرز المؤشرات المبكرة لصعوبات التعلم في القراءة.

### الدافعية والاستعداد النفسي:

يلعب الجانب النفسي دورًا مهمًا في تعلم القراءة؛ فالدافعية والرغبة في التعلم تزيد من فاعلية اكتساب المهارة، بينما يؤدي القلق أو الخوف إلى إعاقة التعلم. (Bandura, 1997)

### البيئة التعليمية والتوجيه التربوي والممارسة والتدريب المستمر

يحتاج تعلم القراءة إلى بيئة تعليمية مناسبة تعتمد على أساليب تدريس فعّالة، مثل التعليم الصوتي والتدريب المستمر. كما أن دور المعلم والأسرة أساسي في توجيه الطفل ومرافقته في عملية التعلم.

حيث لا يمكن إتقان القراءة دون ممارسة منتظمة، حيث تساعد التكرارات والتدريبات على تحسين الطلاقة والدقة والفهم. (National Reading Panel, 2000)

يتضح أن اكتساب القراءة لا يعتمد على عامل واحد، بل هو نتيجة تفاعل مجموعة من الشروط المتكاملة. وأي نقص في أحد هذه الشروط قد يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم، خاصة في مهارات القراءة، مما يستدعي التدخل المبكر لمعالجة هذه الصعوبات.

## 2-5- طرق تعليم القراءة:

تنقسم طرق تعلّم القراءة إلى ثلاثة طرق، وهي كالتالي:

## 2-5-1- الطريقة الجزئية (التركيبية): تُعدّ من أقدم الطرق المعتمدة في تعليم القراءة، وتقوم على الانتقال

من الجزء إلى الكل، أي من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجملة، ويتفرّع منها:

## أ- طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

حيث يبدأ المتعلم بتعلّم الحروف الهجائية من حيث أسماؤها وأشكالها وترتيبها (أ، ب، ت، ث...)، ثم ينتقل تدريجيًا إلى تركيبها في كلمات وجملة، ويعتمد المعلم في هذه الطريقة على التلقين والتكرار، إذ ينطق الحرف ويطلب من التلاميذ ترديده عدة مرات، ثم يدرّبهم على التعرف على أشكاله في مواضع مختلفة، ويعقب ذلك تدريبهم على كتابته، قبل الانتقال إلى حروف أخرى بنفس الأسلوب، وبعد إتقان الحروف، يُدرّب التلميذ على تركيبها لتكوين كلمات، ثم جملة. (دحال، 2005).

وقد سادت هذه الطريقة زمنًا طويلًا في تعليم القراءة، نظرًا لما تتسم به من بساطة وتدرج منطقي، حيث تسهّل على المتعلم اكتساب الحروف خطوة خطوة، كما أنّها مألوفة لدى أولياء الأمور، لكونهم تعلموا بها، إضافة إلى أنّها تمكّن المتعلم من التحكم في ترتيب الحروف، مما يساعده لاحقًا في استخدام المعاجم اللغوية. كما تتيح له أساسًا بنيويًا لتكوين الكلمات، باعتبار الحروف وحدات أولية لبنائها.

غير أنّ هذه الطريقة تعرّضت لانتقادات عديدة من قبل الباحثين التربويين، إذ تؤدي إلى تعلّم آلي للحروف دون إدراك وظيفتها في بناء المعنى، حيث ينشغل المتعلم بحفظ الأشكال والأسماء بدل فهم الدلالة. كما أنّ اعتمادها على التهجئة حرفًا حرفًا يؤدي إلى بطء القراءة وضعف الطلاقة، ويعيق الفهم العام للنصوص، لأنّ المتعلم يركّز على الأجزاء بدل الكل. إضافة إلى ذلك، فإن صوت الحرف يختلف عن اسمه، مما يسبب لبسًا لدى المتعلم، خاصة في المراحل الأولى. كما أنّ الانتقال من الحروف إلى الكلمات ثم الجملة يستغرق وقتًا طويلًا، ولا يراعي الفروق الفردية أو النمو اللغوي للطفل، فضلًا عن محدوديتها في تنمية التصور البصري للكلمة كوحدة متكاملة، وهو ما يتعارض مع ما أثبتته الدراسات الحديثة في تعليم القراءة.

وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، خاصة في إطار المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، لم يعد التركيز منصباً على تعليم الحروف بشكل معزول، بل على توظيفها داخل سياقات دلالية ذات معنى، مما يساعد المتعلم على الربط بين الشكل والصوت والمعنى في آن واحد، ويجعل عملية تعلم القراءة أكثر فاعلية وارتباطاً بالاستعمال اللغوي الحقيقي. (دحال، 2005)

### ب- الطريقة الصوتية:

يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف (أ) أمام التلاميذ، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (أرنب) مثلا ويقول: وهو يشير إلى الحرف ألف همزة فتحة (أ) و التلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى حروف منفصلة، ثم مجتمعة، كأن يقول: د فتحة - د، ر فتحة - ر، س فتحة - س، و يقل: درس وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك التلميذ عددا كثيرا من الأصوات.

تتماز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف إليها: أنها تربط مباشرة بين الصوت والرمز المكتوب.

و أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.

تعدّ الطريقة الصوتية (Phonic Method) امتداداً للطريقة الحرفية، حيث تتفق معها في اعتمادها على البدء بالوحدات الجزئية، غير أنها تختلف عنها في تركيزها على صوت الحرف بدل اسمه، إذ يتم تعليم المتعلم الربط المباشر بين الرمز المكتوب وصوته المجرد، ويعتمد المعلم في هذه الطريقة إلى تدريب التلاميذ على نطق الأصوات وتمييزها، خاصة في الحروف المتشابهة صوتياً، وذلك من خلال الاستشهاد بكلمات مألوفة يظهر فيها الصوت في موقع واضح، مثل: (س: سافر) و(ز: زراعة)، مما يساعد على ترسيخ العلاقة بين الصوت والرمز.

وتتميّز هذه الطريقة بعدة مزايا، من أبرزها بساطتها وتدرجها المنطقي، الأمر الذي يجعلها مقبولة لدى المعلمين وأولياء الأمور، كما أنها تربط بشكل مباشر بين الصوت والحرف، وهو ما يتوافق مع طبيعة اللغة العربية التي يغلب عليها الطابع الصوتي، كذلك تُشرك هذه الطريقة أكثر من حاسة في عملية التعلم، حيث يعتمد المتعلم على السمع

لسماع الصوت، وعلى البصر لرؤية الحرف، وعلى الحركة في الكتابة، مما يعزز ترسيخ التعلم، كما تساعد المتعلمين على التعرف على أشكال الحروف المختلفة وأصواتها، وهو ما يساهم في اكتساب مهارة الطلاقة في القراءة. (بلكاي، 2017)

ورغم هذه المزايا، فإن الطريقة الصوتية لا تخلو من عيوب، إذ تبدأ من الجزء بدل الكل، مما قد يؤدي إلى تعويد المتعلم على القراءة البطيئة والتركيز على فك الرموز دون الاهتمام بالمعنى، كما أنها تقوم على تجزئة الكلمة إلى مقاطع وأصوات، وهو ما قد يُضعف إدراكها كوحدة دلالية متكاملة، وقد تترك هذه الطريقة بعض العادات غير السليمة في النطق، نتيجة التركيز المفرط على الأصوات المجردة.

إضافة إلى ذلك، قد يواجه المتعلم صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثل: (باب، تاب، غاب)، بسبب اعتمادها على كلمات قصيرة ومتشابهة البنية، كما أن بعض المتعلمين يجدون صعوبة في الانتقال من معرفة الأصوات إلى توظيفها في قراءة كلمات جديدة، مما يؤدي إلى نوع من الاضطراب في التعلم. (الأسطل، 2010)

وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، يُنظر إلى الطريقة الصوتية باعتبارها خطوة مهمة في تعلم القراءة، خاصة في تنمية الوعي الصوتي، غير أنها تحتاج إلى التكامل مع طرق أخرى (كالطريقة الكلية أو النصية) التي تركز على الفهم والسياق، حتى يتحقق التوازن بين فك الرموز وبناء المعنى.

### ج- الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتستخدم لتعليم المبتدئين وحدات القراءة بدلا من الحروف والأصوات، ولهذا تسمى الطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم التلاميذ القراءة من خلال وحدات للغة أكبر من الحروف والأصوات، ولكنها أصغر من الكلمات، حيث تتكوّن الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر، والتلميذ بهذه الطريقة يتعلّم عددا من المقاطع ليؤلف بها الكلمة.

ومن المعلوم أيضا، أنّ الكلمات ذات المقطع الواحد في اللغة العربية قليلة مثل: (من، ما، في، لم، قل، ضد، أب، أم، أخ، دم) وأنّ كثيرا منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على التلاميذ.

وحتى يثبت لدى التلاميذ صوت الحرف ونطقه بطريقة أدق يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهمّ عندهم، مثل: (بابا، ماما، سوسو،...). (دحال، 2005)

ومن عيوب هذه الطريقة، نجد:

- أن المقاطع ذات المعنى فاللغة قليلة، وبناء على هذا فإنّ المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدلّ على معنى مثل (نا، نو، ني)، وبالتالي ربّما كانت هذه الطريقة أكثر نفعا في لغات تكثر فيها المقاطع.

## 2-5-2- الطريقة الكلية (التحليلية):

إنّ أي طريقة تعليم تحتوي على أكبر قدر ممكن من وضوح المعنى تعتبر طريقة جيّدة وناجحة للتلميذ، ولا شك أنّ الطريقة الكلية تحقّق هذه الميزة إلى حدّ كبير، حيث أن الطريقة متوافقة مع عملية الإدراك التي يمرّ بها الإنسان بسبب طبيعته تبدأ بإدراك الأشكال بطريقة كليّة، وليس إدراك أجزائها لأوّل مرّة (بناء على نظريّة الجشطالت).

لقد طوّروا هذه البنية بالقول إنّ الجزء ليس له قيمة لأنّه ينتمي إلى كلّ ما يتعلّق به، فالحرف ليس له معنى في حدّ ذاته إلّا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يمكن أن يتّضح إلّا من خلال استخدامه في الجملة، لذا فإنّ هذه الطريقة في تعليم القراءة أكثر ملاءمة لنموّ المتعلّم وأقرب إلى طبيعته، بالإضافة إلى شعور التلميذ بأنّه يقرأ شيئا ذا معنى، ومنه أنّه سوف ينتج لديه الدافع المعرفي، ويأتي هذا النهج أو هذه الطريقة في أشكال عديدة، بما في ذلك:

### أ- طريقة الكلمة: طريقة (انظر وقل)

يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بتعلّم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنّها تبدأ عن طريق تعلّم الوحدات اللغوية كسابقاتها إلّا أنّها أوسع منها، ولها معان يفهمها الطّفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصّور، والبطاقات، ويتّبع في تدريسها ما يلي:

- ينطق المعلّم الكلمات بصوت واضح مشيرًا إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه يؤكّد المعلّم العلاقة بين الصّورة و الكلمة.
- يقوم المعلّم بتكرار نطق الكلمة عدّة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.
- يتدرّج المعلّم في الاستغناء عن الصّورة المرافقة لهذه الكلمات حتّى يصبح التلميذ قادرًا على التّعريف على الكلمة، ويميّزها دون الاستعانة بالصّورة.
- يقوم المعلّم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتّى يستطيع التلميذ التمييز بين الحروف.
- وتتمتاز هذه الطّريقة بما يلي:
- يبدأ التلميذ فيها بتعلّم ما له دلالة ومعنى.
- تتماشى هذه الطّريقة مع طبيعة إدراك التلميذ، لأنّ الكلمة في ذاتها كلّ وليس جزءًا.
- تزوّد التلميذ بثروة لغويّة يمكن الإفادة منها.
- هي أسرع في تعلّمها من الطّرق السّابقة لأنّها تخلق عند التلاميذ الدّافعيّة والرّغبة.
- تربط هذه الطّريقة بين اللفظ والمعنى. (أوليدران، 2025)

إذن تُعدّ طريقة الكلمة، أو ما يُعرف بطريقة "انظر وقل (Look and Say) ، من الطرق الكلية في تعليم القراءة، حيث تقوم على تقديم الكلمة للمتعلم كوحدة متكاملة ذات معنى، دون تحليلها في البداية إلى حروف أو أصوات، وتعتمد هذه الطريقة على عرض الكلمة مكتوبة أمام التلميذ، غالبًا مصحوبة بصورة أو في سياق دلالي واضح، ثم يطلب منه النظر إليها ونطقها مباشرة، مما يساعده على ربط شكل الكلمة بمعناها بشكل فوري.

وترتكز هذه الطريقة من الناحية العلمية على الإدراك البصري، إذ يكتسب المتعلم القدرة على التعرف على الكلمة من خلال صورتها الكلية، حيث تُخزّن في الذاكرة البصرية كوحدة واحدة، تمامًا كما يتعرف على الأشياء من خلال أشكالها، كما تُسهّم هذه الطريقة في تنمية الطلاقة القرائية، لأنّها تُعوّد المتعلم على التعرف السريع على الكلمات دون تهجئتها، إضافة إلى أنّها تدعم الفهم، نظرًا لارتباط الكلمة بالسياق والمعنى منذ البداية.

غير أنّ هذه الطريقة، رغم مزاياها، لا تخلو من بعض النقائص، إذ تعتمد بشكل كبير على الحفظ البصري، مما قد يشكل عبئاً على ذاكرة المتعلم، كما أنها لا تساعد على قراءة كلمات جديدة لم يسبق له حفظها، لغياب التدريب على تحليل الكلمات وفك رموزها. كما تهمل الجانب الصوتي، الذي يُعدّ أساساً في تعلم القراءة، خاصة في المراحل الأولى.

وعليه، فإن طريقة "انظر وقل" تُعدّ فعّالة في تنمية الفهم والطلاقة، لكنها لا تكفي بمفردها لتعليم القراءة بشكل متكامل، بل ينبغي توظيفها إلى جانب طرق أخرى، خاصة الطريقة الصوتية، لتحقيق التوازن بين التعرف البصري وفك الرموز، بما يضمن اكتساب مهارة القراءة بصورة سليمة وفعّالة.

### ب- طريقة الجملة:

تعدّ الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتمّ بها تعلّم القراءة، وتقوم على الأسس الآتية:

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلمّ ممّا يألّفه التلميذ وكتابتها على اللّوح أو على بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.

- ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، وتركيز ودقّة.

- ينطق المعلمّ الجملة و يردّها التلاميذ وراءه جماعات وفرادى مرّات كافية، ثمّ يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتّبع فيها ما فعله في الأولى.

- بعد عدّة جمل يبدأ بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، و يجدر بالمعلّم هنا ألاّ يتعجّل في عمليّة التحليل وألاّ يبطئ فيها.

و تمتاز هذه الطّريقة بما يأتي:

- أنّها تقدّم للتلاميذ شيئاً ذا معنى.

- تقوم هذه الطّريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليّات دون التّركيز أوّل الأمر على الجزئيات.

- تستند هذه الطّريقة على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات الشائعة في حياتهم اليوميّة.

## 2-5-3- الطريقة المزدوجة أو التوافقية:

التي تُسمّى أيضًا الطريقة التحليلية-التركيبية، تقوم على مبدأ علمي بسيط: الطفل لا يتعلم القراءة بكفاءة إذا اعتمدنا على المعنى وحده أو على الحرف والصوت وحدهما، بل يحتاج إلى الجمع بين الأمرين معًا؛ أي أن يتعلم كيف يفكّ الرمز المكتوب من جهة، وكيف يبني المعنى من جهة أخرى، وهذا التصور ينسجم مع ما توضحه البحوث الحديثة في القراءة، إذ إن الفهم القرائي يقوم على تفاعل مهارتين أساسيتين: فكّ الشفرة/التعرّف على الكلمات والفهم اللغوي، وكلاهما ضروري، ولا يكفي أحدهما وحده.

لذلك ظهرت المقاربات الحديثة بوصفها مقاربات متوازنة، نمائية، وتجمع بين تعليم النظام الكتابي وتعليم الفهم والتراكيب والدلالة داخل سياق لغوي ذي معنى. (Hoover & Gough, 1990).

ومن هذا المنطلق، تبدأ الطريقة المزدوجة عادةً من وحدة ذات معنى يعرفها الطفل، مثل كلمة أو جملة قصيرة مألوقة من حياته اليومية، ثم تنتقل إلى تحليلها صوتيًا وبصريًا، وبعد ذلك تعيد تركيبها في كلمات وتراكيب جديدة.

فهي تستفيد من طريقة الكلمة عندما تقدّم للتلميذ كلمة مفهومة مرتبطة بصورة أو موقف، وتستفيد من طريقة الجملة عندما تضع الكلمة داخل تركيب دالّ، ثم تستفيد من الطريقة الصوتية عندما تحلل هذه الكلمة إلى أصواتها وحروفها، وتستفيد من الطريقة الأبجدية عندما يرسخ المتعلم أسماء الحروف وأشكالها، بهذا المعنى فهي ليست مجرد "خلط" بين طرق مختلفة، بل تنظيم تدريجي مقصود للتعليم يبدأ بالمعنى، ويمرّ عبر التحليل، ثم ينتهي إلى الاستعمال والإنتاج.

إذن فتعليم القراءة الفعّال يحتاج إلى تعليم صريح ومنظم في الوعي الصوتي والصوتيات، لكنه لا ينبغي أن يتوقف عند ذلك، بل لا بد أن يمتد إلى الطلاقة والمفردات وفهم النص .

وعلميًا، يمكن فهم هذه الطريقة من خلال ثلاثة مستويات متكاملة:

المستوى الأول هو **المعالجة الدلالية**، وفيه يحتاج الطفل إلى كلمة أو جملة لها معنى في خبرته، لأن المعنى يزيد الدافعية ويساعد الذاكرة.

المستوى الثاني هو **المعالجة الفونولوجية**، وفيه يتعلم الطفل أن الكلمة المنطوقة يمكن تحليلها إلى مقاطع وأصوات، وأن هذه الأصوات ترتبط بحروف مكتوبة.

أما المستوى الثالث فهو **التثبيت البصري للكلمة**، حيث تتحول الكلمة مع كثرة التدريب إلى كلمة مألوقة يتعرف إليها الطفل بسرعة دون تهجئة كاملة في كل مرة.

وتوضح أبحاث Ehri أن تعرف الكلمة بصرياً لا يعني حفظ شكلها فقط، بل يعني تكوين روابط قوية بين التهجئة والنطق والمعنى داخل الذاكرة، وهذه الروابط لا تتكون إلا إذا كان لدى الطفل وعي صوتي ومعرفة بالنظام الأبجدي. لذلك فنجاح الطريقة المزدوجة نابع من أنها لا تعتمد على الحفظ البصري وحده، ولا على التهجئة المجردة وحدها، بل تربط بين الشكل والصوت والدلالة في وقت واحد (Ehri, 2005).

ومن مزايا هذه الطريقة أنها أكثر ملاءمة لنمو الطفل؛ فهي لا تتركه بحفظ حروف معزولة بلا معنى، ولا تتركه أيضاً يعتمد على تخمين الكلمة من الصورة أو السياق فقط، الطفل في هذه الطريقة يفهم أولاً ما يقرأه، ثم يتعلم كيف قادت الحروف والأصوات إلى هذا المعنى، ولهذا فهي تدعم اكتساب الطلاقة والفهم معاً، كما أنها تنسجم مع الرؤية البسيطة للقراءة التي ترى أن القراءة الناجحة هي حاصل اجتماع مهارة فك الرموز مع مهارة الفهم اللغوي؛ فلو كان الطفل قوياً في الأصوات وضعيفاً في اللغة والفهم فلن يحقق قراءة ذات معنى، ولو كان يفهم اللغة الشفوية لكنه لا يعرف كيف يقرأ الكلمات فلن يستطيع النفاذ إلى النص المكتوب.

ولتوضيح ذلك عملياً، لنفترض أن المعلم اختار في السنة الأولى كلمة: "باب"

- في المرحلة الأولى يعرض صورة باب حقيقي أو صورة في كتاب، وينطق الكلمة في جملة مفهومة: هذا بابُ القسم هنا يربط الطفل الكلمة بالمعنى والسياق.
- في المرحلة الثانية يطلب المعلم من التلاميذ ترديد الكلمة ثم تحليلها صوتياً: /ب/ + /ا/ + /ب/.
- في المرحلة الثالثة يبرز الحرف المشترك ب، ويقارن بين أوضاعه في كلمات أخرى مثل: بيت، كتاب، لعب.
- في المرحلة الرابعة يعيد التركيب مع كلمات جديدة أو جمل قصيرة: باب البيت كبير، فتح سامي الباب. بهذه الخطوات يكون الطفل قد انتقل من الفهم العام إلى التحليل الصوتي ثم إلى إعادة البناء،

هنا لا تظل الكلمة معزولة، بل تصبح مدخلاً لتعلم الحرف والصوت والمفردة والجملة في آن واحد، وهذا المثال يجسد جوهر الطريقة المزدوجة .

ومثال آخر: إذا أراد المعلم تدريس الصوت /س/، فلا يبدأ بالاسم الأبجدي للحرف فقط، بل يبدأ بجملة أو نص قصير قريب من الطفل مثل: سامي سافر مع أسرته، يلتقط المتعلم الجملة أولاً، ثم يحدد الكلمة المفتاحية سامي أو سافر، ثم يعزل الصوت الأول /س/، ثم يربطه بشكل الحرف س، ثم يبحث عنه في كلمات أخرى، ثم يعود إلى الجملة أو إلى نص قصير جديد، بهذه الكيفية لا يكون تعليم الصوت منفصلاً عن المعنى، ولا يكون المعنى منفصلاً عن البنية الصوتية، وهذا هو سبب فاعلية الطريقة المزدوجة، لأنها تبني القراءة على مسار دائري: من الكل إلى الجزء ثم من الجزء إلى الكل .

أما من حيث القيمة البيداغوجية، فهذه الطريقة قريبة جداً من المقاربة النصية داخل المقاربة بالكفاءات؛ لأنها تجعل الوحدة التعليمية ذات معنى، وتربط التعلم بوضعيات تواصلية حقيقية، وتسمح للمتعلم بأن يوظف ما تعلمه في قراءة كلمات وجمل ونصوص جديدة، وهي أيضاً أنسب لمعالجة الفروق الفردية، فالمتعلم الذي يحتاج دعماً في الوعي الصوتي يمكن تقوية هذا الجانب عنده عبر التحليل والدمج، والمتعلم الذي يقرأ الكلمات لكنه لا يفهمها يمكن دعمه عبر المفردات والسياق والأسئلة التفسيرية، ولذلك فإن المقاربة المتوازنة لا ترى أن هناك طريقة مناسبة واحدة، بل ترى أن التدريس الفعال هو الذي يدمج بين مكونات القراءة الأساسية: الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة، والمفردات، والفهم .

لكن نجاح الطريقة المزدوجة مشروط بحسن تطبيقها، فإذا اكتفى المعلم بعرض كلمات محفوظة دون تحليل صوتي منتظم، تحولت إلى طريقة بصرية سطحية، وإذا ركّز على الأصوات والحروف دون سياق ومعنى، عادت إلى طريقة جزئية بطيئة تُضعف الفهم، لذلك ينبغي أن يكون التطبيق متدرجاً ومنظماً: نص أو جملة أو كلمة ذات معنى، ثم ملاحظة صوتية، ثم تدريب على الحرف، ثم إعادة توظيف في قراءة وكتابة.

وخلاصة القول أن الطريقة المزدوجة أو التوافقية هي أفضل وصف للطريقة الحديثة في تعليم القراءة للمبتدئين، لأنها لا تنحاز إلى الجزء على حساب الكل، ولا إلى الكل على حساب الجزء، بل تنظر إلى القراءة بوصفها عملية مركبة تجمع بين الإدراك البصري والتحليل الصوتي والفهم اللغوي، وهي لذلك أكثر قدرة على خدمة المتعلم في

القسم، خاصة إذا استُخدمت داخل وضعيات لغوية حيّة، وبدعم من الصور، والتكرار الهادف، والأسئلة، والقراءة والكتابة معًا.

### 3- اضطراب عسر القراءة

مصطلح عسر القراءة هو أساسا مصطلح أوجده الباحثون في مجال الطب واستعمال السابقة "dys" للحدث عن اضطراب القراءة هو تعبير طبي عن خلل وظيفي على مستوى القراءة ، أي إن تعلم القراءة موجود لكن تفعيل هذا النشاط يشوبه خلل ما، والمصطلح بالعربية عسر القراءة يؤكد ذلك، وكما نعلم أن العسر في العربية ضد اليسر، أي أن عسر القراءة يعني عدم يسرها.

وقد يظهر العسر حسب اللغات التي تتم فيها القراءة فقد تكون على مستوى دقة القراءة أو في الزمن المستغرق لذلك.

### 3-1- تعريف عسر القراءة

وضع (Dehaene et al, 2007) تعريفا يعتبر من خلاله عسر القراءة كصعوبة غير متجانسة في تعلم القراءة، التي لا يمكن تفسيرها بتأخر عقلي ولا بقصور حسي ولا بمحيط اجتماعي أو عائلي متدني، إذ تظهر معاناة غالبية الأطفال عسيري القراءة في شكل قصور خاص في تحويل رموز الكتابة إلى أصوات لغة.

ويرى أن اضطراب قراءة النصوص الحاصل عن مشكل على مستوى الكلمات، ناتج أيضا عن صعوبات في تحويل الفرافيمات إلى فونيمات.

تعريف الجمعية الدولية لعسر القراءة (IDA, 2002) يتميز الاضطراب بصعوبات التعرف على الكلمات بشكل دقيق و/ أو بطلاقة، وبضعف قدرات فك التشفير التي تنتج عادة عن قصور في المكون الفونولوجي للغة، كما يظهر الإضطراب في ظل توفر تعليم صفّي فعال.

وقدّمت منظمة الصحة العالمية تعريفا للدسلكسيا: "على أنّها درجة منخفضة في دقة القراءة و/أو فهم المكتوب بمقدار انحرافين معياريين عن المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني مع قياس كل من مهارات القراءة

من خلال اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في البلد.  
(WHO, 1993)

كما يعرف (الوقفي، 2003) عسر القراءة بأنها اضطراب في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة.

حسب الوقفي (2003) فإن عسر القراءة تعني القصور في إتقان القراءة وعبر عنه باضطراب لدى طفل يتمتع بذكاء طبيعي ولا يعاني من أي تخلف ذهني أو إعاقة سمعية أو بصرية.

العسر القرائي هو ذلك الاضطراب الذي نجده عند الأطفال الذين لديهم ضعف في فك رموز الكلمة، وبالتالي ضعف في كل أوجه القراءة، وهم عاديون في الجوانب الأخرى، وأن صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وهم يتعرضون بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها مع غياب المشكلات الحسية الحادة، أو الاضطراب العصبي الحاد أو صعوبات جسمية، أو اضطراب انفعالي، أو اجتماعي خطير مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية وثقافية ملائمة. (جلجل، 1994)

يوضح هذا التعريف أن العسر القرائي لدى الأطفال يظهر في عدم القدرة على فك الترميز، أي عدم القدرة على التعرف على الحروف المكونة للكلمة لما تشكل وحدة متجانسة بالرغم من عدم وجود اضطرابات مصاحبة.

أما تعريف عسر القراءة الوارد في الدليل الإحصائي الخامس للاضطرابات العصبية والعقلية (DSMS) فهو عجز عن تعلم مهارة القراءة من طرف أطفال لا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو ذهنية أو اضطرابات نفسية شديدة ويتعلمون بصفة عادية، ويعيشون في ظل ظروف أسرية، إجتماعية وثقافية ملائمة.

أما سوزان بورال ميسوني "Suzanne Borel Maisony" فتري بأن عسر القراءة هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة وفهم النصوص وكل الاكتسابات المدرسية الأخرى، وحسب هذه الباحثة فإن الطفل يكتسب القراءة ما بين 5 و 8 سنوات. (أوليدران، 2025)

أما لعيس (2009) فيعرف عسر القراءة بأنه اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالدقة والسرعة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي في غياب قصور حسي بصري أو خلل نفسي واضح وفي ظروف تدرس عادية.

إذن هنا إشارة بأنه اضطراب محدد يتصف بالديمومة يتمثل في عجز الطفل عن فك تشفير الرموز الكتابية والتعرف عليها بطريقة صحيحة وسرعة محددة، بالإضافة إلى صعوبة فهم ما يقرأ، بالرغم من تمتع الطفل بظروف تعليم ملائمة ولا يعاني من أي إعاقة بصرية أو سمعية أو اضطرابات نفسية شديدة.

تعريف غلاب (2013) عسر القراءة هو اضطراب دائم في التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء القراءة معزولة كانت أو في وحدة خطابية أوسع مثل الجملة أو النص، مظاهر هذا الإضطراب تتمثل في أخطاء نوعية لها علاقة مباشرة باللغة التي تتم فيها القراءة، وتتمثل أيضا في البطء في القراءة أي الزمن اللازم للتعرف على الكلمة والنطق بها في حالة القراءة الجهرية، أي أن معايير تشخيص الإضطراب هو الدقة والسرعة في القراءة، يتم تحديد اضطراب هذين العاملين بالرجوع إلى الشبكات المعيارية لأطفال من نفس السن، ويقدر التأخر على هذين المستويين ما بين 18 و 24 شهرا، أسبابه عصبية معرفية خاصة بمعالجة اللغة المكتوبة، بحيث يمكن الإستدلال عنها بفحوصات خاصة أمكنتها نتائج الأبحاث الحديثة في التناولات العصبية المعرفية، ويقوم التشخيص على التشخيص الفارقي بحيث يتم التأكد من سلامة الوظائف والعمليات المتدخلة في القراءة.

تعريف زراولة (2014) الديسلكسيا هي إضطراب في اللغة المكتوبة \_القراءة تحديدا \_ في العمر الطبيعي مع عدم وجود أي إصابة عضوية عصبية ( سلامة المراكز الدماغية المسؤولة على القراءة)، أو حسية (سلامة السمع والبصر)، أو عقلية (ذكاء متوسط أو فوق المتوسط)، مع توافر الظروف الاجتماعية والتربوية المحفزة.

تعريف بلكاي (2017): صعوبات تعلم القراءة تتمثل في عدم القدرة على تفكيك الرموز الكتابية وتفسيرها، أي عجز الفرد عن فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية وأيضا تحديد معانيه ويرتبط ذلك ارتباطا وثيقا بالعمر القرائي الذي يكون متأخرا بسنتين عن العمر الزمني للمتعلم.

ونستنتج من التعاريف السابقة أن عسر القراءة هو: اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وامتلاكه لحواس سليمة، وخلوه من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة، حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى نمو أكاديمي مضطرب.

## 3-2-تشخيص عسر القراءة:

قبل التطرق إلى كيفية تشخيص عسر القراءة، لا بد من الوقوف على مفهوم التشخيص وأهميته، لما له من دور أساسي في تحديد طبيعة الصعوبة ووضع التدخل المناسب.

## 3-2-1-مفهوم التشخيص:

يعرّف التشخيص بأنه عملية علمية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات المتعلقة بالفرد، من أجل تحديد طبيعة الصعوبة أو الاضطراب الذي يعاني منه، والكشف عن أسبابها ومظاهرها، وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات تبدأ بالملاحظة، ثم الوصف الدقيق، فالتفسير، وصولاً إلى تحديد نقاط القوة والضعف، ووضع الأساس المناسب للتدخل العلاجي، ومن خلال هذه العملية يمكن تحديد مستوى العجز، ومدى تأثيره، وعلاقته ببقية الجوانب النمائية والمعرفية لدى الفرد.

ويشمل مفهوم التشخيص عدة دلالات، من أبرزها:

- تحديد طبيعة الاضطراب أو الانحراف أو المرض .
- معرفة طبيعة الاضطراب من خلال دراسة الأعراض الظاهرة وتحليل أسبابه .
- تصنيف الفرد بناءً على نوع الاضطراب الذي يعاني منه . (شقيّر، 2005، ص 19)

يعرّف كيرك وكالفانت (Kirk & Gallagher) التشخيص بأنه:

"عملية منظمة تهدف إلى تحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى الفرد من خلال جمع البيانات وتحليلها، وذلك بغرض التخطيط للتدخل التربوي المناسب (Kirk & Gallagher, 1986) ."

كما تعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) في إطار DSM-5 بأنه:

"عملية تحديد وجود اضطراب من خلال تقييم الأعراض والمعايير التشخيصية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأداء الوظيفي للفرد واستبعاد العوامل الأخرى. (American Psychiatric Association, 2013) "

في حين يرى هاميل (Hammill) أن التشخيص:

"يتضمن تحديد الفروق بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي، وتحليل العوامل المسؤولة عن هذا التباين، بهدف تقديم خدمات تعليمية ملائمة. (Hammill, 1990)

كما يُعرّف الزيات التشخيص في المجال التربوي بأنه:

"عملية تفسيرية تحليلية تهدف إلى تحديد طبيعة الصعوبات الأكاديمية، والكشف عن أسبابها، تمهيداً لوضع البرامج العلاجية المناسبة" (الزيات، 1998)

من خلال هذه التعريفات، يتضح أن التشخيص ليس مجرد وصف للمشكلة، بل هو عملية تحليلية متكاملة تهدف إلى فهمها في سياقها النمائي والمعرفي، بما يسمح بتقديم تدخل فعال ومبني على أسس علمية دقيقة.

عملية تشخيص عسر القراءة لها أهمية بالغة، لكونها تمثل الخطوة الأولى والأساسية في فهم طبيعة الصعوبة وتحديد سبل التعامل معها، إذ أن التعرف المبكر على الأفراد المعرضين لعسر القراءة يُعدّ خطوة أولية حاسمة في الحدّ من الآثار السلبية التي قد تنجم عن الفشل الأكاديمي المرتبط بصعوبات القراءة غير المشخصة، حيث يسمح هذا التعرف المبكر بالتدخل في الوقت المناسب وتقديم الدعم التربوي الملائم.

كما أن نجاح البرنامج العلاجي يعتمد بدرجة كبيرة على دقة التشخيص، إذ أن التشخيص الصحيح يمكن من تحديد طبيعة الصعوبة بدقة، واختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة، في حين أن التشخيص غير الدقيق قد يؤدي إلى فشل التدخل العلاجي وعدم تحقيق النتائج المرجوة (جلجل، 1995)

وعليه، فإن التشخيص لا يقتصر على كونه مرحلة تمهيدية، بل يُعدّ أساساً تبنى عليه جميع مراحل التدخل العلاجي والتربوي، مما يجعله عنصراً حاسماً في تحسين الأداء القرائي لدى المتعلمين والحدّ من تفاقم الصعوبات لديهم.

### 3-2-2- تشخيص عسر القراءة وفقا لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5)

يتم تشخيص عسر القراءة (Dyslexia) وفق DSM-5 ضمن فئة أوسع هي اضطراب التعلم النوعي (Specific Learning Disorder)، مع تحديد مجال الضعف في القراءة، ويعتمد التشخيص على مجموعة من المعايير الدقيقة التي تجمع بين الملاحظة السريرية، والاختبارات النفسية التربوية، واستبعاد الأسباب الأخرى.

يُصنّف عسر القراءة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) ضمن اضطراب التعلم النوعي، ويُشخّص عندما يظهر المتعلم صعوبات مستمرة في تعلم مهارات القراءة الأساسية، رغم توفر فرص التعليم المناسبة. ويشمل ذلك ضعفاً في دقة القراءة، أو بطئها، أو ضعف الطلاقة، أو صعوبة في فهم المقروء (American Psychiatric Association, 2013).

ويعتمد التشخيص في DSM-5 على توفر مجموعة من المعايير الأساسية، حيث يجب أولاً وجود صعوبات مستمرة لمدة لا تقل عن ستة أشهر، رغم تقديم تدخلات تربوية مناسبة. وتتمثل هذه الصعوبات في مظاهر مثل: القراءة غير الدقيقة، أو البطء الشديد في القراءة، أو صعوبة في فهم النصوص المكتوبة. كما يجب أن يكون مستوى أداء المتعلم أقل بكثير من المستوى المتوقع لعمره الزمني أو مستواه الدراسي، وأن تؤثر هذه الصعوبات بشكل واضح على تحصيله الأكاديمي أو أدائه المدرسي.

ومن الشروط الأساسية أيضاً أن تبدأ هذه الصعوبات خلال سنوات الدراسة، حتى وإن لم تظهر بوضوح إلا في المراحل المتقدمة، نتيجة زيادة متطلبات التعلم. كما يشترط DSM-5 استبعاد الأسباب الأخرى، مثل الإعاقة العقلية، أو المشكلات السمعية أو البصرية غير المصححة، أو نقص فرص التعلم، أو العوامل البيئية، حتى لا يتم الخلط بين عسر القراءة وغيره من المشكلات التعليمية.

ويتم التشخيص عملياً من خلال استخدام اختبارات معيارية مقننة تقيس مهارات القراءة، مثل دقة القراءة، والطلاقة، والفهم، إضافة إلى تقييم العمليات المعرفية المرتبطة بها، مثل الوعي الصوتي، والذاكرة العاملة، وسرعة المعالجة. كما يُستعان بالملاحظة الصفية، وتقارير المعلمين، وتاريخ النمو اللغوي للطفل، للحصول على صورة شاملة عن حالته.

ويحدد DSM-5 كذلك درجة شدة عسر القراءة إلى ثلاث مستويات: خفيف، ومتوسط، وشديد، وذلك حسب مدى تأثير الصعوبة على الأداء الأكاديمي، وحاجة المتعلم إلى الدعم.

وعليه، فإن تشخيص عسر القراءة وفق DSM-5 لا يعتمد على مظهر واحد، بل على مجموعة من المعايير المتكاملة التي تجمع بين الأداء الفعلي للمتعلم، والتاريخ النمائي، والتقييم النفسي التربوي، مع التأكيد على ضرورة التدخل المبكر لتقليل آثار هذا الاضطراب.

وحسب جاري (2020) يُعدّ تشخيص عسر القراءة عملية أساسية ومتكاملة تهدف إلى تحديد طبيعة الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، والكشف عن أسبابها ومظاهرها، تمهيداً لوضع التدخلات التربوية المناسبة، وتبدأ هذه العملية عادة بالملاحظة الأولية، تليها مرحلة التقييم المبدئي، حيث يُقصد بالتشخيص عملية إجرائية منظمة يتم من خلالها تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في مهارات القراءة لدى الطفل، وذلك باستخدام أدوات القياس والتقويم المختلفة. كما تشمل هذه العملية التعرف على أسباب التعثر القرائي، وتحليل مظاهر الخلل في التعلم، والبحث عن التفسيرات العلمية لها، من أجل اقتراح الحلول الملائمة

وتؤكد الجمعية الدولية لعسر القراءة أن التشخيص الفعال يجب أن يكون شاملاً ومتعدد الأبعاد، بحيث يتضمن دراسة التاريخ النمائي للطفل، وقياس قدراته العقلية باستخدام اختبارات الذكاء المقننة، وتقييم العمليات المعرفية اللغوية مثل الذاكرة والمعالجة السمعية والبصرية، إضافة إلى قياس الوعي الصوتي والمهارات اللغوية الشفوية، وتحديد المستوى الفعلي في مهارات القراءة، إلى جانب استخدام قوائم الملاحظة لرصد السمات السلوكية المرتبطة بعسر القراءة داخل المدرسة والبيت. (IDA, 2017)

وتتم عملية التشخيص عبر مجموعة من المراحل المتكاملة، تبدأ بالتعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض في القراءة، سواء داخل المدرسة أو في المنزل، ثم ملاحظة سلوكهم القرائي ووصفه من حيث الطلاقة والدقة ونوعية الأخطاء.

يلي ذلك إجراء تقييم يهدف إلى استبعاد العوامل الأخرى مثل الحرمان البيئي أو الثقافي أو الإعاقات الحسية ويُعدّ الأساس في التشخيص العلمي، مع تطبيق للاختبارات الخاصة بالقراءة، وبعد ذلك يتم تحليل النتائج وتسجيلها بدقة، ثم وضع برنامج علاجي فردي يتناسب مع احتياجات المتعلم وقدراته. (Lyon et al , 2003)

ويُنجز التشخيص بطريقتين أساسيتين:

تشخيص غير رسمي يقوم به المعلم داخل القسم، من خلال نصوص متدرجة في الصعوبة يُطلب من التلميذ قراءتها بصوت مسموع، حيث يتم تسجيل الأخطاء مثل الحذف والإضافة والإبدال والتردد وضعف الفهم، مما يساعد على تحديد المستوى القرائي.

وتشخيص رسمي يقوم به مختصون، ويشمل الفحص الطبي العصبي، والتقييم النفسي باستخدام اختبارات الذكاء مثل مقياس وكسلر، والتقييم اللغوي لمهارات القراءة، إضافة إلى دراسة البيئة الاجتماعية، و هو التشخيص الدقيق الذي يحدد نوع الصعوبة ودرجتها . (بلبكاي، 2017)

وعليه، فإن تشخيص عسر القراءة لا يقتصر على ملاحظة الأخطاء القرائية، بل هو عملية علمية دقيقة تتطلب تكامل عدة جوانب معرفية ولغوية ونفسية واجتماعية، كما أن دقته تمثل الأساس في نجاح التدخل العلاجي، مما يجعل التشخيص المبكر والشامل عنصراً حاسماً في تحسين الأداء القرائي لدى المتعلمين والحدّ من تفاقم صعوباتهم.

### 3-2-3-محكات تشخيص عسر القراءة:

يعتمد تشخيص عسر القراءة القراءة على مجموعة من المحكات الأساسية، لخصها (ملحم، 2010) في:

#### محك الاستبعاد

يقوم هذا المحك على استبعاد الأسباب الأخرى التي قد تفسر ضعف القراءة، مثل:

• الإعاقة العقلية

• الإعاقات السمعية أو البصرية

• الاضطرابات الانفعالية

#### محك التربية الخاصة

يشير هذا المحك إلى أن التلاميذ ذوي عسر القراءة لا يستطيعون التعلم بالطرق التقليدية، ويحتاجون إلى استراتيجيات وأساليب تعليمية خاصة تتناسب مع طبيعة صعوباتهم.

## محك النضج

يقصد به عدم انتظام نمو الوظائف العقلية والمعرفية المسؤولة عن الأداء، مثل:

• اللغة

• الانتباه

• الذاكرة

• إدراك العلاقات

ويشير الظاهر (2004) إلى أن نسبة صعوبات تعلم القراءة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث، ويرجع ذلك إلى بطء النضج لديهم، إضافة إلى وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية في سن مبكرة تؤثر على التمييز بين الحروف.

## 3-3-أنواع عسر القراءة:

يصنف الباحثون عادة عسر القراءة حسب (جاري، 2020) إلى نوعين رئيسيين: عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب نشاط القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائي (التطوري) ويعني اضطراب لغوي يظهر من خلال القصور في نضج نظم تحليل اللغة الكتابية

**عسر القراءة المكتسب (Dyslexie acquise)** وهو عبارة عن اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ، أي أن المصاب كان يستطيع القراءة ويتقنها قبل تعرضه لحادث أو إصابة دماغية.

عسر القراءة النمائي (التطوري) **Dyslexie Developmente** : حاول Castles 1993

et Coltheart تصنيف الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وفقا لمهارات القراءة لديهم، حيث يقترحان أن هناك نوعين رئيسيين متميزين من عسر القراءة النمائي هما عسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة السطحي، وقد حدد هذان المؤلفان النوع الأول كعجز في اكتساب قواعد تحويل الحروف إلى أصوات، والنوع الثاني على أنه عجز في التعرف على الكلمات بشكل كلي.

**عسر القراءة الفونولوجي : Dyslexie phonologique** تعد من أكثر أنواع الديسلكسيا إنتشارا هذا النوع من عسر القراءة يظهر في صعوبة كبيرة لدى الأطفال في تنفيذ آليات تحويل أشكال الحروف الى أصوات أو آليات التجميع، حيث يتميز هذا الاضطراب بنقص تمثيل العناصر الصوتية وتخزينها واسترجاعها، الأطفال المعسرون قارئاً ذوو عسر القراءة الفونولوجي يفشلون في تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ويفشلون في قراءة الكلمات غير المألوفة، ولكنهم يمكنهم قراءة الكلمات المعروفة عن طريق استراتيجية التعرف على الكلمة بشكل كلي.

تعتمد القراءة أساساً على القدرة على التعرف على الكلمة بشكل كلي، ومع ذلك فإن السعة التخزينية الكلية للكلمات الجديدة يمكن أن تتعطل بسبب ضعف القدرة على فك التشفير، وتظهر العيوب الصوتية بشكل كبير في هذا النوع، بحيث أن استراتيجية تحويل الحرف الصوتي لم تصبح بعد آلية عند الطفل، لكي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات وتهجئتها، ويتميز هذا النوع من عسر القراءة بوجود اضطراب في سيرورة التجميع (المسار الفونولوجي)

الكلمات المتقاربة فونولوجيا يكون من الصعب التعرف عليها، كما أن شبه الكلمات تقرأ بصعوبة، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة فتقرأ بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزون المعجمي الداخلي للطفل، كما نجد في هذا النوع صعوبات في الحروف المتقاربة بصرياً أو سمعياً، قلب الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى. (زدام، 2023)

وتتلخص أهم الأعراض التي تميز هذا الاضطراب في مايلي:

- اضطراب الوعي الفونولوجي ( التحليل المقطعي للكلام)
- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات .
- اضطراب الذاكرة العاملة ( النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية
- بطء في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع
- القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي يعني التعويض بمترادفات موجودة في القاموس الدلالي

● ويكشف لنا عسر القراءة الفونولوجي عن وجود اضطراب وظيفي لمسار اللغة في النصف الكروي الأيسر مثله مثل باقي اضطرابات اللغة كالديسفازيا...

تضيف زراولة (2014) أن عسر القراءة الفونولوجي يتجسد في عدم القدرة على ربط الرموز المكتوبة (الغرافيمات) بالأصوات (الفونيمات)، فيمكن أن يقرأ الطفل " ساح " بدلا من " صاح " وهنا نجد الإبدال "جنح " بدلا من " نجح " (القلب) شر " بدلا من " بشر " (الحذف) .

ويبدو أن الدسلكسيا الفونولوجية لها آليات مشتركة مع الاضطرابات الخاصة باللغة مثل الديسفازيا أي عسر الكلام (التلفظ)، واضطراب التدفق أي القدرة على استدعاء الكلمات بسرعة.

يظهر في شكل صعوبات في تحويل الحروف إلى أصوات ثم تجميعها، مما يؤدي إلى صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات (شعب الكلمة) (كلمات بدون معنى) ، أما الكلمات المألوفة فتتم قراءتها حتى وإن كانت طويلة، وهذا ما يدل على اضطراب سيرورة الربط الغرافيكي الفونيمي وضعف المعجم البصري للتعرف الفوري على الحرف وما يقابله من صوت.

وحسب غلاب (2013) في هذا النوع من عسر القراءة نلاحظ صعوبة في استعمال المسلك الفونولوجي فالمصاب يقرأ بصعوبة الكلمات دون معنى أي هناك خلل في إستراتيجية التجميع كما يظهر لديهم أخطاء مورفولوجية، وعند قراءة النصوص يلاحظ استبداله للكلمات بكلمات أخرى، كما يرتكب أخطاء مورفولوجية بحيث يقرأ جذر الكلمة قراءة سليمة بينما يرتكب أخطاء على مستوى الزيادات لواحق أو سوابق إما بحذفها أو إبدالها.

**الديسلكسيا السطحية La dyslexie de surface** تعاني هذه الفئة من قصور في رؤية وتذكر أشكال الحروف والكلمات حيث يعجز الشخص عن تطوير رؤية المفردة أو الكلمة ، ومع ذلك يمتلك القدرة على اكتساب مهارات صوتية مناسبة (جلجل، 2003)

وهي ترتبط بالخلط البصري وبصعوبات معالجة الصورة البصرية للحروف والكلمات المكتوبة والخلل يكون خاصة في المنطقة الجبهية الجدارية التي تعرف بأهميتها في عمليات تركيز الانتباه البصري، نتائج الاختبارات المعرفية على هؤلاء الأطفال خلصت إلى وجود أعراض شبيهة بتلك الخاصة بالبالغين المصابين بتلف في النصف الكروي

الأيمن؛ مثل صعوبات في الانتباه وفي إدراك العلاقات المكانية بين الأشياء، والتمييز البصري في الرسوم المتداخلة. (زراولة، 2014)

يتميز هذا الاضطراب بعدم مقدرة الطفل على إستعمال الطريق المعجمي (المسلك المعجمي)، يتميز بعدم دقة ميكانيزمات التعرف على مستوى الحرف، فنجدهم يخترعون نهاية الكلمات، كما أن بعض حروف العطف تحذف أو تعوض بأخرى وهذا ما يؤثر على الفهم، كما لديهم مشكل في التعرف على الكلمات غير المنتظمة، وتتميز قراءة هؤلاء الأطفال بالبطء نتيجة لاعتمادهم على إستراتيجية فك التشفير النظامي أي يقرأون حرفا بحرف أو مقطعا بمقطع لأن الكلمة بشكلها غير المنتظم ليست مخزنة في المعجم الذهني لديهم وبالتالي لا يتمكنون من استحضارها، وعندما يحاولون استعمال الإستراتيجية غير الصحيحة (التجميع) يقعون في الأخطاء، وفي هذا النوع نجد إصابة مسار الإحالة أو ما تسمى أيضا بالعنونة أو السيرورة المعجمية، إضافة إلى اضطراب النظام البصري الفصائي. (جاري، 2020)

**عسر القراءة العميق:** هو أكثر الأنواع ندرة، ومن حيث الأخطاء الغالبة في مثل هذا النوع هو البرالكسيا الدلالية Paralexie Sémantique بحيث ينتج المصاب كلمة عوض كلمة أخرى قد تكون مرادفة لها أو ضدها أو تربطها أي علاقة أخرى بها، كأن يقرأ كلمة "أبيض" "أسود"

إذن فقدرة الحالة للوصول إلى إنتاج كلمة لها علاقة بالكلمة المقدمة للقراءة، يدل على أنه تمت معالجة هذه الكلمة في مستوى معين وتمت المعالجة بصورة سليمة، بينما المعالجة الصوتية لم تتم وبالتالي يفترض أن يكون المسار الصوتي غائبا، ولم يتم المعالجة على المستوى الصوتي، وتظهر أخطاء القراءة في حالة عسر القراءة العميق أثناء قراءة الكلمات الصعبة، وكلمات منخفضة التصور كلما كانت درجة تمثيل الكلمة ذهنيا منخفضة كلما كان من الصعب على هذا النوع من الحالات قراءتها، وهذا نفس الشيء بالنسبة للكلمات غير الشائعة. (غلاب، 2013)

إذن في النهاية يمكن أن نقول:

عسر القراءة الفونولوجي هو عجز ومشكل في الربط بين الغرافام والفونام المقابل له اذن مشكل في قراءة الكلمات بدون معنى (اللوغاتوم) أو ما تعرف بأشباه الكلمات لكن ليس لديه مشكل في قراءة الكلمات المنتظمة وغير المنتظمة وهي ذات المعنى (بشرط تكون مألوفة بالنسبة إليه) (مسلك التجميع)

عسر القراءة السطحي: يستطيع الطفل الربط بين الغرافام والفونام، ويصدر الصوت المناسب للغرافام لكنه لا يستطيع تكوين الكلمة يقرأ الحروف بطريقة مفككة اذن ليس لديه عجز في قراءة الكلمات بدون معنى ولكن لديه مشكل في قراءة الكلمات المنتظمة و خاصة خاصة الكلمات غير المنتظمة (مسلك العنونة) حيث أن بعض الحروف مثلا تكتب ولا تقرأ... هو هنا مثلا يقوم بقراءتها ومشكل في ربط الكلمة بمعناها.

يتعامل مع الكلمة وكأنه يراها للمرة الأولى رغم أنه يفترض أنها مألوقة بالنسبة إليه.

يتم التشخيص والتفريق بين النوعين من خلال اختبار يحتوي على كلمات بدون معنى (أشبه كلمات) أو اللاكلمات، أما عسر القراءة العميق فهو يجمع بين النوعين.

### 3-4-أسباب عسر القراءة

#### 3-4-1-الأسباب العصبية الفيزيولوجية

من بين الأسباب الفيزيولوجية لعسر القراءة نجد ما يلي:

##### • أسباب وراثية

أكدت الأبحاث أن العوامل الوراثية تلعب دوراً كبيراً في عسر القراءة؛ فإذا كان أحد الوالدين مصاباً بهذا الاضطراب، فإن احتمال إصابة أحد الأبناء به يكون مرتفعاً. كما بينت الدراسات التي أجريت على التوائم أنه في حالة التوائم المتطابقة، إذا كان أحدهما مصاباً بعسر القراءة، فإن احتمال إصابة الآخر يصل إلى 70%، مقابل 45% لدى التوائم غير المتطابقة. وقد أثبتت الأبحاث وجود جينات تلعب دوراً في هجرة الخلايا العصبية، مما يؤدي إلى تشوهات في بعض المناطق الدماغية اليسرى. (Narbona & Muller-Chevrie, 2007)

##### • وجود نسبة كبيرة من المادة الرمادية

أظهرت الدراسات، مثل تلك التي قام بها Galaburda، وجود تشوهات في القشرة الدماغية لدى المصابين بعسر القراءة، حيث لوحظ وجود تجمعات غير طبيعية من الخلايا العصبية تُعرف بـ"الثآليل القشرية" (Ectopies)، خاصة في النصف الأيسر من الدماغ، وتحديدًا في المناطق المسؤولة عن اللغة.

- تشوهات في المسارات البصرية والسمعية

أظهرت الدراسات المجهرية وجود اضطرابات في النواة الركبية (Geniculate Nucleus)، وهي المسؤولة عن الربط بين المسارات السمعية والبصرية، مما يؤثر على سرعة نقل المعلومات الحسية ومعالجتها (Habib et al., 1996).

- اضطراب في منطقة التقاطع بين الفصين الصدغي والقفوي

أثبتت الدراسات منذ أعمال Dejerine (1892) أن القراءة تعتمد على التكامل بين الفص القفوي (البصر) والفص الصدغي (اللغة)، وأن أي خلل في هذه المنطقة يؤدي إلى صعوبة في فك الرموز (Flessa & Lussier, 2001).

- عدم التماثل بين نصفي الدماغ

أظهرت الدراسات وجود اختلافات بين نصفي الدماغ لدى المصابين بعسر القراءة، خاصة في حجم الجسم النخاعي، إضافة إلى خلل في توزيع الخلايا العصبية، مما يؤثر على معالجة اللغة (Habib et al., 1996).

- اضطراب في الاتصال بين المناطق الدماغية

تشير الدراسات باستخدام التصوير الدماغى إلى وجود ضعف في الاتصال بين المناطق الخلفية (المعالجة البصرية) والمناطق الأمامية (المعالجة الصوتية)، مما يعيق القراءة (Lussier & Flessa, 2001).

- تأثير الهرمونات

تشير بعض الدراسات إلى أن الهرمونات، خاصة التستوستيرون، قد تلعب دورًا في اضطراب نمو الخلايا العصبية، مما يؤثر على وظائف الدماغ المرتبطة بالقراءة.

- اضطراب في المخيخ

يؤدي الخلل في المخيخ، المسؤول عن التوازن ومعالجة اللغة، إلى صعوبات في القراءة (Nicolson et

al., 2001).

### • اضطراب في الخلايا العصبية الكبرى (Magnocellular)

يرتبط عسر القراءة بخلل في هذه الخلايا المسؤولة عن معالجة الزمن والحركة، مما يؤدي إلى صعوبات في تتبع الحروف وفهمها (صندقلي، 2008).

### 3-4-2- الأسباب المعرفية

### • اضطراب فونولوجي

يُعدّ الاضطراب الفونولوجي من أهم أسباب عسر القراءة، حيث يعاني الطفل من صعوبة في ربط الحروف بالأصوات، مما يؤدي إلى ضعف في فك الرموز. كما يظهر هذا الاضطراب في:

• ضعف الوعي الصوتي

• صعوبة التمييز بين الأصوات

• صعوبة ترتيب الأصوات داخل الكلمة (Nithart, 2008)

كما يعاني الأطفال من ضعف في تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية، وهو ما يُعرف بالوعي الفونولوجي، ويُعدّ أساسًا في تعلم القراءة (عيسى وخليفة، 2007)

### • اضطراب الذاكرة العاملة

تلعب الذاكرة العاملة دورًا مهمًا في القراءة، حيث تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات أثناء المعالجة، وقد أظهرت الدراسات أن ضعف هذه الذاكرة يؤدي إلى صعوبات في فهم النصوص، خاصة عند قراءة الجمل الطويلة (صندقلي، 2008)

وتظهر هذه الصعوبات في نوعين:

• ضعف الذاكرة البصرية (تذكر الأشكال والحروف)

• ضعف الذاكرة السمعية (تذكر الأصوات والكلمات)

يتضح أن عسر القراءة ناتج عن تداخل مجموعة من العوامل العصبية والمعرفية، حيث تلعب البنية الدماغية، والعمليات الفونولوجية، والذاكرة دورًا أساسيًا في ظهور هذه الصعوبة، مما يستدعي تدخلاً متخصصاً مبنياً على فهم علمي دقيق.

### 3-5- التكفل بعسر القراءة

تتضمن الكفالة الأطفونية الخطوات التالية:

-الميزانية الأطفونية التي تشمل كل المعلومات الضرورية عن الحالة، تاريخ الحالة، ظروف الحمل والولادة، النمو الحسي الحركي للطفل...

-تطبيق الاختبارات التشخيصية لعسر القراءة والتي تحدد نوع عسر القراءة بالضبط (فونولوجي أو سطحي أو عميق لتحديد الخطة العلاجية المناسبة) ولتحديد أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطفل في القراءة (قلب، إبدال، حذف، إضافة...)

-تطبيق اختبارات معرفية مثل اختبار للذاكرة العاملة، الانتباه، الإدراك بمختلف أنواعه سمعي بصري...

اختبار المكتسبات ما قبل اللغوية- المكتسبات القبلية- مثل التخطيط الجسدي، الجانبية، البنية المكانية والزمانية

-اختبار البنية الفضائية ومختلف أبعادها.

-طلب الفحوصات المكملة بغرض التشخيص الدقيق للحالة وتطبيقاً لمحك الاستبعاد الذي سبق ذكره في المحاضرات الأولى مثل فحوصات سمع، بصر...

-تقييم الذكاء لاستبعاد حالات الإعاقة الذهنية وحتى بطء التعلم، وتطبيق اختبارات للكشف عن الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الطفل

-تطبيق استمارة الوضع الاقتصادي والاجتماعي للوقوف على الوضعية المادية والاجتماعية لأسرة المفحوص.

- بعد التشخيص الدقيق وكآخر مرحلة يسطر المختص الأطفوني البرنامج العلاجي المناسب والذي يمكن أن يركز فيه بداية على تحسين المكتسبات ما قبل اللغوية لدى الطفل، تنمية بعض جوانب العمليات المعرفية التي يرى أنها مضطربة لدى الطفل مثل الذاكرة، الانتباه... العمل على تحسين إدراك الطفل للبنية الفضائية، ثم تحسين مستوى القراءة لدى الطفل بعد حصر أنواع الأخطاء التي يرتكبها والصعوبات التي يواجهها في عملية القراءة.

### التقييم الذاتي 01

اقرأ بتمعن العبارات التالية وأجب بصحيح (ص) أو خطأ (خ)

| الرقم | العبارات                                                                                                                                                                                                                                | ص/خ |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 01    | القراءة كنشاط عقلي معرفي تنقسم إلى نوعين قراءة جهرية وقراءة صامتة                                                                                                                                                                       |     |
| 02    | تختلف الطريقة الصوتية عن الطريقة الهجائية في تعليم القراءة في أن الأولى تكون البداية بتعلم الحروف وأسمائها، وأشكالها، وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء، ...) والثانية يبدأ التلميذ بتعلم أصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها. |     |
| 03    | تجسد الطريقة التحليلية في تعليم القراءة مبادئ النظرية الجشطاطية                                                                                                                                                                         |     |
| 04    | الطريقة التركيبية هي الطريقة الكلية ، بينما الطريقة التحليلية هي الطريقة الجزئية في تعليم القراءة.                                                                                                                                      |     |
| 05    | عسر القراءة هو اضطراب في القدرة على القراءة خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية                                                                                                                                                           |     |
| 06    | عسر القراءة هي صعوبة واضحة في القراءة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزة حسية طبيعية، لكن لا تتوافر لديهم فرص التعلم المناسبة.                                                                           |     |

|    |                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 07 | يرتبط العسر القرائي بوجود اضطراب انفعالي مهم، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية وثقافية غير ملائمة.                                                                                                                      |
| 08 | يتحدد عسر القراءة بالعمر القرائي الذي يكون متأخرا بحوالي سنتين عن العمر الزمني للمتعلم.                                                                                                                               |
| 09 | محك التباعد في تشخيص عسر القراءة هو المحك الذي يستبعد الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية...                                                                                                         |
| 10 | يصنف الباحثون عادة عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين: عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب نشاط القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائي (التطوري) ويعني اضطراب لغوي يظهر من خلال القصور في نضج نظم تحليل اللغة الكتابية |

التصحيح:

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 10 | 09 | 08 | 07 | 06 | 05 | 04 | 03 | 02 | 01 |
| ص  | خ  | ص  | خ  | خ  | ص  | خ  | ص  | خ  | خ  |

## 4- مدخل إلى الكتابة ومراحل تعليمها

لقد حظيت الكتابة بمكانة رفيعة على مر العصور، وقد كانت الوسيلة التي اعتمدها الإنسان لنقل خبراته من جيل لجيل ومن حقبة لحقبة، كما كانت لسان حال الحضارات السابقة؛ لذا تعد الكتابة من أهم ما وصل إليه الإنسان، والله عز وجل يقول في محكم تنزيله: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (العلق: 3-4)، كما أقسم بالقلم في قوله: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ سورة القلم الآية 1-2، فالقلم هنا أداة كتابة والذي حلف به عز وجل في هذا الموضع من سورة القلم؛ هذه الأداة التي حافظت على الإرث المعرفي وقيدت العلوم حتى لا تكون في طي النسيان والنزوال.

وما زالت الكتابة تحظى بمكانتها ليومنا هذا، فهي جزء من حياتنا اليومية ولا أحد يستطيع الاستغناء عنها خاصة المتعلمين في المدارس لأنه لا يمكنهم التفاعل بشكل جيد أثناء الحصص في غياب القدرة على الكتابة أو في حال وجود مشكل أو صعوبة في تعلم الكتابة، وتظهر هذه الأخيرة لدى فئة لا بأس بها من تلاميذ مؤسساتنا التربوية، وقد أشار أبو الديار (2012) في كتابه القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم إلى أنه توجد صعوبة الكتابة لدى 10 % على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وربما تصل إلى 25% فيما يتعلق بمهارات التعبير الكتابي، ولدى 5% من مجتمع المتفوقين عقليا.

إذن وقبل الحديث عن صعوبات تعلم الكتابة ينبغي الإشارة لمهارة الكتابة وما ينطوي تحتها من مهارات ومتطلبات، بما أن الكتابة حاجة ملحة في الحياة التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية بحيث تعتبر هي والقراءة من أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها المدرسة الابتدائية.

## 4-1- مفهوم الكتابة

تُعرّف الكتابة، حسب أجوريا جيرا (Ajuriaguerra, 1989)، بأنها نشاط رمزي يتمركز في إطار بصري (مجال العين)، ويخضع لمعايير ومقاييس محددة، كما يتطلب نمواً حركياً ومعرفياً وعلاقاتياً معيناً.

ويرى كالمي (Calmy, 1979) أن الكتابة هي نظام من الإشارات، حيث إن تركيب هذه الإشارات يُنتج معنى متفقاً عليه من طرف مجتمع معين، بهدف التبليغ المؤجل والصامت للأفكار.

أما فيراريس (Ferraris, 1997) فتري أن الكتابة نشاط يجمع بين الحركات العضلية للذراع واليد، وهي حركات دقيقة ومتناسقة، ويعود أصلها إلى اكتساب الطفل لوظيفة أو أداة لاحظها في وسطه الاجتماعي. (بن بوزيد، 2013)

وفي علم النفس، تُعدّ الكتابة نشاطاً معقداً تتداخل فيه عدة سيورورات معرفية، خاصة النفس-لغوية (مثل إنتاج النص والإنتاج الأروطفوني للكلمات)، إلى جانب سيورورات حركية. وتقوم الكتابة، باعتبارها مهمة حركية، على إنتاج سلسلة من الرموز الخطية (حروف، أرقام) وفق أشكال فضائية محددة، مع احترام مجموعة من القواعد (Hand et al, 1998).

تعرف الكتابة على أنها مهارة متعلمة يمكن اكتسابها كنشاط ذهني يقوم على التفكير، كما تحتاج إلى توفير أدوات كالقلم والكتاب والدفتري. (ملحم، 2002)

كما أن الكتابة هي وسيلة يستطيع المتعلم من خلالها إخراج الصور الذهنية التي يختزنها عن بيئته المدرسية أو المنزلية، وهي كمهارة تتطلب إعادة التفكير والتنقيح المستمر وتتطلب هذه المهارة التأزر والتكامل بين عدد من الحواس كالعين والأذن واليد، إضافة إلى تنمية دافعية المتعلم نحوها من خلال تهيئة الظروف المناسبة. (أوليدران، 2025)

والكتابة في أنظمتها التعليمية تظهر من خلال فروع ثلاثة هي الخط (الكتابة اليدوية)، الإملاء، والتعبير الكتابي (بدوي، 2008)

وتعرف الكتابة أيضا بأنها عملية تبدأ برسم الحروف، وكتابة الكلمات بالطريقة السليمة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكن الطفل من التعبير. (عبد الوهاب وآخرون، 2004)

وهذا التعريف يشير إلى أن الكتابة تأخذ الشكل أو الرموز المكتوبة إلى مستويات أخرى دلالية معرفية صرفية، أسلوبية، وحتى صوتية. ونحوية وهذا ما يضيفه التعريف التالي:

الكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات مع الإمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات، والترقيم.

وعليه فالكتابة جهد منظم، هادف يتطلب قواعد معينة كما يتطلب قدرات في الخط وتتطلب بالإضافة إلى القدرات شروط كالنمو العقلي اللغوي، والحركي، سلامة الحواس وعدم وجود إعاقة ما تعيق التمكن من الكتابة والكتابة كمهارة تتطلب مجموعة شروط لكي تستوي للناظر متكاملة وجاهزة، ومن هذه الشروط وأهمها سلامة الحواس والعقل وجوانب أخرى.

فالعين التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال أمرا ضروريا

الأذن التي تسمع الكلمات وتميز بين أصوات الحروف لإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف متقاربة المخارج.

اليدين التي تعد كمنتج للكتابة كعملية، وطبعاً في عملية الكتابة هناك عناصر تشترك مع اليد لأن عمل اليد يكون بتقنية معقدة تلعب فيها العضلات الدقيقة الموجه والمتحكم في نوعية الخط، وعليه فالكتابة تشترط : النمو السليم الحركي والعقلي واللغوي، نمو الصورة الجسمية، وسلامة الحواس فالحواس هي المستدخل للمعلومات الخارجية إلى الذاكرة.

إن القدرة على الكتابة تتطلب نضجا عضليا وعصبيا يتدخل فيه الكتف والذراع والمعصم واليد والأصابع. ومن ثم فإن الكتابة هي نشاط حسي حركي مركب، ولكي تتم الكتابة بالصورة المثلى فإنها تتطلب إعدادا جيدا ومعرفة كاملة بأوضاع أجزاء الجسم وفوق ذلك تحكما في عضلات اليدين وتناسقا بصريا وحركيا، ومن ثم يجب أن يعلم الطفل الذي يبدأ في تعلم الكتابة أن العلامات التي يرسمها على الورقة لها معنى محدد، فالكتابة تعد نشاطا تلقائيا من خلال استخدام الرموز والعلامات.

أما تعريفات الكتابة التربوية المحددة وفقا للمراحل التعليمية فقد اعتبرت الكتابة في المراحل التحضيرية والمراحل الأولى من التعليم على أنها الإعادة الصحيحة والواضحة لتخطيط مختلف الحروف، أما في المرحلة المتأخرة فالكتابة لا تقتصر على الإعادة والنقل فقط بل تشمل الإملاء والتعبير الكتابي الحر.

## 4-2-مهارات الكتابة

الكتابة ليست عملية بسيطة، بل هي نشاط مركب يتكون من ثلاث مهارات رئيسية متكاملة، هي: الكتابة اليدوية، والتهجئة، والتعبير الكتابي، حيث تتفاعل هذه المكونات لتشكل الأداء الكتابي المتكامل (سالم وآخرون، 2006)

## أولاً: الكتابة اليدوية (الخط)

تُعدّ الكتابة اليدوية من المهارات الأساسية التي تسبق التهجئة والتعبير الكتابي، إذ تمثل قاعدة ضرورية لتطور الأداء اللغوي لدى الطفل، ويؤدي العجز فيها إلى إعاقة قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره كتابةً، مما يؤثر على تحصيله الدراسي لاحقاً. لذلك يؤكد الباحثون على أهمية تدريب الأطفال في المراحل الأولى على كتابة الحروف والكلمات بدقة وسرعة، باعتبار ذلك مدخلاً أساسياً لاكتساب مهارات الكتابة العليا.

تُعرف الكتابة اليدوية بأنها القدرة على رسم الحروف والأرقام بطريقة دقيقة ومنظمة، وهي مهارة تعتمد على التآزر بين الإدراك البصري والتحكم الحركي الدقيق. ولا تقتصر هذه المهارة على مجرد رسم الرموز، بل تشمل مجموعة من القدرات الفرعية مثل مسك القلم بطريقة صحيحة، والتحكم في اتجاهاته أثناء الكتابة، والقدرة على نسخ الحروف والكلمات والجمل من مصادر مختلفة.

فعلى سبيل المثال، عندما يُطلب من الطفل نقل جملة من السبورة، فإنه يحتاج إلى تنسيق بصري حركي يسمح له بتحويل المدخلات البصرية إلى حركات عضلية دقيقة. كما أن القدرة على ربط الحروف وتوصيلها بشكل صحيح تعكس مستوى النضج الحركي والإدراكي لديه. وتشمل مهارات الكتابة اليدوية كذلك: نسخ الحروف والأرقام، كتابة الاسم، نقل الكلمات والجمل، والنسخ من مسافة بعيدة، وهي جميعها مؤشرات على تطور هذه المهارة (سالم وآخرون، 2006)

وتُعدّ الكتابة اليدوية من أكثر مهارات الاتصال قابلية للملاحظة والقياس، حيث يمكن تقييمها بشكل مباشر من خلال جودة الخط وتنظيمه، وهي عملية معقدة تتداخل فيها عدة وظائف، منها الإدراك البصري، والتآزر الحركي، والتحكم في العضلات الدقيقة، إضافة إلى الذاكرة البصرية والحسية الحركية.

فالطفل عندما يكتب حرفاً معيناً، مثل "م"، فإنه يحتاج إلى التعرف عليه بصرياً، واسترجاع شكله من الذاكرة، ثم تنفيذه حركياً بدقة، كما تتطلب هذه العملية تنسيقاً دقيقاً بين العين واليد، وضبطاً لإيقاع حركة الأصابع والعضلات الدقيقة، وهو ما يجعلها عملية مركبة تتطلب نضجاً معرفياً وحركياً في آن واحد (البطائنة، 2005، ص 160)

### ثانياً: مهارات التهجئة (الإملاء)

تُعدّ التهجئة مهارة معرفية لغوية ترتبط بفهم العلاقة بين الصوت والحرف، وتمكن الطفل من كتابة الكلمات بشكل صحيح وفق القواعد الإملائية، وتشمل هذه المهارة القدرة على تمييز الكلمات، ونطقها بشكل واضح، وتحليل الأصوات داخل الكلمة، والتمييز بين الكلمات المتشابهة، بالإضافة إلى الربط بين الصوت والحرف.

فعندما يسمع الطفل كلمة مثل "مدرسة"، يجب أن يكون قادراً على تحليلها إلى أصواتها الأساسية وربط كل صوت بالحرف المناسب، كما تتطلب التهجئة تطبيق القواعد الإملائية مثل التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، أو كتابة الهمزات بشكل صحيح. ويؤدي ضعف هذه المهارة إلى أخطاء إملائية متكررة، مما يؤثر على وضوح المعنى ودقة التواصل الكتابي (كوافحة، 2005، ص 85-86)

### ثالثاً: مهارات التعبير الكتابي

يمثل التعبير الكتابي المستوى الأعلى في مهارات الكتابة، حيث ينتقل الطفل من كتابة الكلمات إلى إنتاج نصوص ذات معنى. ويتطلب ذلك القدرة على بناء جمل صحيحة، واستخدام علامات الترقيم بشكل سليم، وتنظيم الأفكار في فقرات مترابطة.

فالتلميذ الذي يمتلك هذه المهارة يستطيع كتابة جمل واضحة، مثل: "ذهب الطفل إلى المدرسة"، مع استخدام علامة الوقف المناسبة، كما يمكنه كتابة فقرات كاملة يعبر فيها عن أفكاره بشكل منظم، أو كتابة رسائل وملاحظات، أو حتى نصوص إبداعية تعكس خياله وقدرته على التعبير. وتُعد هذه المهارة وسيلة أساسية للتواصل الكتابي، حيث تسمح للفرد بنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين (كوافحة، 2005)

## 4-3-مراحل تعلفم الكتابة:

فبداً تعلفم الأطفال الكتابة خلال السنتين الأولففتن من المرحلة الابتدائية، لكن الاستعداد لهذا التعلفم فبداً قبل المدرسة وذلك من خلال تواجد الطفل فف مرحلة الروضة، وفف مرحلة التمهفد للكتابة أو الاستعداد لها، وفبداً تعلفم الكتابة للأطفال متزامناً تقرففاً مع تعلمه للقراءة، فبداً أن الأسبقفة دائماً لفصة القراءة، وتسمى المرحلة الثانية مرحلة تعلفم الكتابة، وبعد أن ففقفن الطفل الكتابة تأتي المرحلة الثالثة وفف مرحلة إتقان أسلوب أكثر نضجاً فف الكتابة تسمى مرحلة النضج فف الكتابة، أشارت إلفها (بن بوزفد، 2013) كما فلف:

## مرحلة التمهفد للكتابة:

إن الهدف الأساسي لهذه المرحلة هو إثارة الاهتمام بتعلم الكتابة بفن الأطفال وإعدادهم لاكتساب مهاراتها، هذه الأنشطة التمهفدفة تساعد الأطفال ففما بعد على الإمساك بالقلم وأداء الحركات المطلوبة. إن المطلوب فف هذه المرحلة تدريب الأطفال على التحكم الحركف، فأنشطة الرسم والتخطفط والتمرففات الرفاضفة للفدفن والفففن والأصابع وألعاب الفك والتركفب والبناء والكتابة فف الهواء ورسم الخطوط بالطباشفر ورسم الدوائر ووضع النقاط على الخطوط المرسومة وعمل الأشكال باستعمال الصلصال ولصق الصور وتجميع الأشكال... إن ذلك كله أنشطة فقوم بها الأطفال من خلال ألعاب لغوفة تساهم فف النضج العضلف العصفف.

## مرحلة تعلفم الكتابة:

قبل أن ففصل الطفل إلى مرحلة الكتابة ففجب أن ففصل إلى مرحلة العمليات المحسوسة وأن ففكون قادراً على التعرف على شكل الحروف وإعدادها اعتماداً

ولا شك أن إتقان الأطفال لمهارات الكتابة الخاصة بهذه المرحلة ونعنف بها مهارات رسم الحروف ففحتاج إلى أداء نموذجف من معلمته، ترسم أمامه وتشرح له المكونات وتتابعه أثناء أدائه الكتابف.

### مرحلة النضج في الكتابة:

في هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة بالشكل المعروف لها في العمل المدرسي إملاء، خط، تعبير ... ويهدف تعليم كل فرع منها إلى تنمية المهارات الكتابية المتصلة به، حيث نجد الطفل قد اكتسب أهم شروط الكتابة وهي التحكم الحركي واحترام المساحة والمسافات ورسم الخطوط في مختلف الاتجاهات .

وهناك دراسات عديدة هدفت إلى التعرف على اكتساب الكتابة ابتداءً من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية أي في سن السادسة من بينها دراسات أجوريا فيرا وآخرون (Ajuriaguerra et al, 1979) والتي خلصت إلى أن تعلم الكتابة في المدرسة يتم خلال ثلاث مراحل وهي:

– **المرحلة الأولى: من سن السادسة إلى سن الثامنة أو التاسعة** يتعلم التلميذ خلالها وضع أدوات الكتابة (القلم والورقة) ويتعلم الأشكال الكتابية غير أنه غالباً ما يكون عاجزاً عن التحكم في متطلبات الكتابة المتمثلة في السرعة والضغط الكافي والوضوح .

ورغم المجهود الذي يبذله التلميذ فإن الخطوط المستقيمة عموماً تكون مضطربة والمنحنيات معوجة والمسافة بين الحروف غير مراقبة، فضلاً عن عدم القدرة على الربط بين الحروف وعدم القدرة على التحكم في استقامة السطور إذ غالباً ما يتجه السطر نحو الأسفل أو الأعلى، ومع ذلك فإن القدرة على التحكم في متطلبات الكتابة قد تختلف من تلميذ لآخر في هذه المرحلة.

– **المرحلة الثانية: من سن التاسعة إلى سن الثانية عشر** تتميز بالثبات وبالتنظيمات الأولى في الحركات الكتابية، إذ تكون الحروف مرتبطة وغير مشوهة، كما يظهر التمييز بين الهامش والمساحة المكتوبة الأمر الذي يشير إلى وصول الكتابة إلى مستوى النضج.

### –المرحلة الثالثة: ابتداء من سن الثانية عشر

يلعب متطلب السرعة دوراً هاماً فيها، إذ تمكن السرعة في الكتابة من ترجمة التفكير الثري المرتكز على التحكم في اللغة، كما تظهر في هذه المرحلة تغيرات في أشكال الحروف، وتأخذ الكتابة شكلاً شخصياً لدى كل فرد.

## 4-4- معايير اكتساب مهارة الكتابة

تُعَدُّ الكتابة عملية معقّدة على المستوى الحركي والعقلي، إذ تتطلّب مجموعة من المعايير الأساسية لضمان أدائها بشكل سليم، ذكرها (Peugeot, 1979) ولخصتها (بن بوزيد، 2013) كما يلي:

## أ - ضغط الخط وسيره

بما أنّ نشاط الكتابة نشاط زمني ومكاني يتمثّل في إنتاج أشكال كتابية داخل مساحة محدودة (كالورقة)، فإنّ تعلّمها يتطلّب امتلاك الطفل درجة كافية من النمو العضلي تمكّنه من التحكّم في الضغط على أداة الكتابة. فالضغط المناسب يسمح برسم الحروف بوضوح واستمرارية دون انقطاع أو تشويه.

ويلاحظ أنّ الأطفال في بداية تعلّم الكتابة يميلون إلى الضغط الزائد على القلم نتيجة عدم نضجهم الحركي، إلا أنّ الضغط لا ينبغي أن يكون قويًّا جدًّا ولا ضعيفًا جدًّا؛ لأنّ الأوّل يؤدي إلى توقّفات في السير المنتظم للكتابة، بينما الثاني يؤدي إلى اضطراب الخط.

من الناحية التطبيقية، يؤدي الضغط القوي إلى تعب عضلي وسير بطيء للكتابة مع ظهور خط غليظ وغير منتظم، بينما يؤدي الضغط الضعيف إلى خط باهت وغير واضح. أمّا الضغط المتوازن فينتج خطًّا واضحًا ومنسجمًا ويساعد على انسيابية الحركة.

## ب - الحجم والشكل

تُعَدُّ الأحجام والأبعاد الخطية جزءًا أساسيًا من الشكل العام للحرف، ويتم تعليمها للطفل وفق المعايير الكتابية الخاصة بكل لغة. في بداية التعلّم تكون كتابة الطفل كبيرة الحجم، وذلك لعدم وصوله إلى درجة كافية من النضج الحركي الذي يسمح له بالتحكّم في الحركات الدقيقة.

ومع التدرّب، يبدأ الطفل في تقليص حجم الحروف تدريجيًّا حتى يصل إلى كتابة متناسقة داخل السطر. ويؤكّد (Peugeot, 1979) أن الطفل يتكيّف مع الأحجام المطلوبة خلال المرحلة التحضيرية، حيث يبدأ بإدراك شكل الحرف أولاً ثم القيام بالحركة اللازمة لكتابته، أي أن الشكل يسبق الحركة.

تطبقفًا؁ فكتب الطفل فف البفاة حرفًا كبفة ورفر منتظمة مثل تكبفر حرف "ب" أو "م" بشكل مبالغ ففه؁ ثم ففءسن ففرفففًا فف ففبف الففابة مفاوزنة من ففء الففم والشكل.

### ج - اسفمرافة الفرفة الفطفة

فءف اسفمرافة الففابة إلى ففقف فرفة منتظمة ومفاولة أثناء الففابة؁ ففء ففءلف ففة الففابة باءلاف اللغة؁ ففهف من الفمفن إلى الفسار فف العربفة؁ ومن الفسار إلى الفمفن فف اللغات الأفنبفة؁ وئفء هفه المهارفة من الفوانب الصعبة نسبفًا لاف الأطفال فف المراحل الأولى.

وتظهر اسفمرافة الفرفة من فلال عنصرفن أساسفن هما الربط بفن الفروف والفكلمات؁ وتنظم المسافات بفنفها.

### \* الاسفمرافة والربط

ففطلب ففابة الفكلمات والفمل من الطفل الففرة على ربط الفروف بفعضها؁ مع فرك مسافة مناسبة بفن الفكلمات ففءر عادة بمقدار حرففن فرففبًا. إلا أن الطفل فف بفاة الففم ففء صعوبة فف فلك؁ ففلجًا إلى فصل الفروف أو رفع القلم بعء كل حرف.

كما قف فسفءفم فطوطًا ففر فقفقة لربط الفروف؁ وهو سلوك ففبفف فف هفه المرحلة بسبب عءم اكفمال الفضع الفركف. فمفلاً قف فكتب كلمة "سمك" على شكل فروف مففصلة (س م ك)؁ أو فربطها بفطوط ففر منتظمة.

ومع الفرفب؁ ففءسن هفه المهارفة ففبفم الطفل قافرًا على ففابة الفكلمات بشكل مففل وسلس.

### \* المسافات بفن الفكلمات والفمل

ففء احترام المسافات بفن الفكلمات والفمل مؤشرفًا مهمًا على فطور مهارفة الففابة. ففف البفاة فكتب الطفل الفكلمات مفاصقة فون فواصل؁ مثل "فهبفالمفرفة"؁ ثم ففء ففرففًا فف ففرك أهففة الفرافا.

ومع التدرّب، يصبح قادرًا على تنظيم كتابته وترك مسافات متساوية، مما يسهم في وضوح النص وسهولة قراءته، مثل: "ذهبْتُ إلى المدرسة".

يتبيّن أن اكتساب مهارة الكتابة عملية تدريجية تعتمد على النمو العضلي والتحكم الحركي البصري، إضافة إلى التدريب المستمر. كما أن الأخطاء التي يقع فيها الطفل في هذه المرحلة تُعدُّ طبيعية وتمثّل جزءًا من مسار التعلم، وليست مؤشرًا على ضعف أو فشل.

#### 4-5- شروط اكتساب مهارات الكتابة

لكي يتمكن الطفل من ممارسة النشاط الكتابي بشكل سليم، لا بد أن تتوفر لديه مجموعة من الشروط الأساسية التي تُعدّ بمثابة القاعدة التي يُبنى عليها هذا التعلم. فالكتابة ليست مجرد مهارة آلية، بل هي نشاط مركب يتطلب تكامل جوانب حركية، وإدراكية، ومعرفية، وانفعالية. وفيما يلي أهم هذه الشروط:

##### أولاً: النمو الحركي

يُعدّ النمو الحركي من أهم الشروط الأساسية لاكتساب الكتابة، حيث تتطلب هذه المهارة تنسيقًا دقيقًا بين عدة أعضاء، مثل اليد، والأصابع، والكتف، والرقبة. فالطفل يحتاج إلى التحكم في هذه الأعضاء بطريقة منسقة تسمح له برسم الحروف بدقة وانتظام. وأي خلل في هذا التناسق الحركي قد يؤدي إلى صعوبة في تشكيل الحروف أو تنظيمها داخل الفضاء الكتابي. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يعاني من ضعف في العضلات الدقيقة قد يجد صعوبة في التحكم بالقلم، مما ينعكس على جودة خطه. (Deitte, 1993)

##### ثانياً: الصورة الجسدية

يقصد بالصورة الجسدية وعي الطفل بجسمه ككيان مستقل عن الآخرين، وخاصة عن الأم، وقدرته على إدراك أعضائه ووظائفها. ويسهم هذا الوعي في تمكين الطفل من التحكم في وضعية جسمه أثناء الكتابة، مثل الجلوس بشكل صحيح أو تحريك اليد بطريقة مناسبة. ويتشكل هذا المفهوم من خلال تفاعل الطفل مع محيطه، وإتاحة الفرص له لاكتشاف جسمه بحرية. فكلما كان الطفل مدركًا لوضعية جسمه، كان أكثر قدرة على تنظيم حركاته أثناء الكتابة. (بوطيبة، 2009)

## ثالثاً: الجانية

تعني الجانية قدرة الطفل على التمييز بين الجهة اليمنى واليسرى، سواء على مستوى جسمه أو في الفضاء المحيط به. وتُعدّ هذه القدرة ضرورية لاحترام اتجاه الكتابة وتنظيم الحروف بشكل صحيح. فمثلاً، الطفل الذي لم يكتسب مفهوم الجانية قد يكتب الحروف بشكل معكوس أو يواجه صعوبة في تتبع اتجاه السطر، مما يؤثر على وضوح كتابته. (Deitte, 1993)

## رابعاً: التنظيم الفضائي

الكتابة هي في جوهرها تنظيم للرموز داخل فضاء محدد، لذلك يحتاج الطفل إلى اكتساب مفهوم الفضاء العام، مثل (فوق، تحت، أمام، خلف)، قبل التكيف مع الفضاء الكتابي الخاص (الورقة أو السبورة). ويساعد هذا التنظيم الطفل على توزيع الحروف والكلمات بشكل متوازن داخل السطر، والحفاظ على المسافات المناسبة بينها. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يمتلك إدراكاً فضائياً جيداً يستطيع كتابة جملة دون تداخل الحروف أو تباعدها بشكل مفرط.

## خامساً: التنظيم الزمني

ترتبط الكتابة أيضاً ببعد زمني، حيث تُعدّ نتيجة لتراكم خبرات سابقة، وتعكس في الوقت ذاته تطور الطفل المستقبلي. فالكتابة ليست فعلاً لحظياً فقط، بل هي عملية تتطلب تسلسلاً زمنياً في تنفيذ الحركات، وتنظيماً متتابعاً للحروف والكلمات. كما أن تحسن الكتابة مع مرور الوقت يعكس نضج الطفل وتطوره في هذه المهارة.

## سادساً: الإدراك البصري

يُعتبر الإدراك البصري شرطاً أساسياً في تعلم الكتابة، إذ يمكن الطفل من التعرف على أشكال الحروف وتمييزها عن بعضها البعض، وكذلك إدراك مواقعها داخل الفضاء. فالطفل الذي يتمتع بقدرة بصرية سليمة يستطيع التمييز بين الحروف المتشابهة مثل "ب" و"ت" و"ث"، كما يمكنه نسخ الكلمات بدقة من مصدر بصري. (بوطيبة، 2008)

## سابعاً: الإدراك السمعي

لا تقتصر الكتابة على النسخ فقط، بل تشمل أيضاً الإملاء والتعبير، مما يتطلب قدرة سمعية جيدة. فالطفل يحتاج إلى التمييز بين الأصوات المختلفة داخل الكلمة، وربط كل صوت بالحرف المناسب. فعلى سبيل المثال، لكي يكتب كلمة "كتاب"، يجب أن يكون قادراً على تحليلها سمعياً إلى أصواتها الأساسية. وأي ضعف في الإدراك السمعي قد يؤدي إلى أخطاء إملائية متكررة. (Deitte, 1993)

## ثامناً: النضج العاطفي

يلعب الجانب العاطفي دوراً مهماً في تعلم الكتابة، حيث يؤثر الاستقرار النفسي والانفعالي على دافعية الطفل للتعلم وقدرته على التركيز. فالطفل الذي يعاني من اضطرابات عاطفية قد يظهر عزوفاً عن الكتابة أو ضعفاً في أدائه، في حين أن البيئة الداعمة تعزز ثقته بنفسه وتشجعه على التعلم.

## تاسعاً: الذكاء

يُعدّ الذكاء من العمليات العقلية المساهمة في تعلم الكتابة، إلا أنه لا يشترط مستوى عالٍ جداً منه، بل يكفي أن يمتلك الطفل قدرة على الفهم والاستيعاب. فالكتابة تتطلب إدراك العلاقات بين الحروف والأصوات، وتنظيم الأفكار، وهي كلها عمليات معرفية ترتبط بالذكاء بدرجة معينة.

## عاشراً: اللغة الشفوية

توجد علاقة وثيقة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، حيث تُعدّ الأولى الأساس الذي تُبنى عليه الثانية. فالطفل لا يستطيع الكتابة دون امتلاك رصيد لغوي شفوي، لأن اللغة الشفوية تزوده بالنظام الصوتي (الفونولوجي) والمعجمي الذي يسمح له بتمييز الأصوات وترجمتها إلى رموز مكتوبة. كما تمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل كتابي لاحقاً. (Deitte, 1993)

يتضح أن اكتساب مهارة الكتابة يتطلب توافر مجموعة من الشروط المتكاملة التي تشمل الجوانب الحركية، والإدراكية، والمعرفية، والانفعالية. ولا يمكن تحقيق تعلم فعال لهذه المهارة إلا إذا تم مراعاة هذه الشروط بشكل متوازن، مما يضمن تطوراً سليماً لقدرات الطفل الكتابية.

## 4-6- مميزات الكتابة في اللغة العربية

تتميز اللغة العربية، كغيرها من اللغات الإنسانية، بوجود مجموعة من الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم المبتدئ أثناء تعلم القراءة والكتابة. وتختلف هذه الصعوبات من حيث طبيعتها، فبعضها مشترك بين عدة لغات، في حين يرتبط البعض الآخر بخصوصيات اللغة العربية نفسها، سواء من حيث نظامها الصوتي أو الكتابي. لذلك فإن تعلم الكتابة باللغة العربية يُعدّ مهارة معقدة تتطلب وقتًا وتدريبًا مستمرًا، خاصة لدى الأطفال في المراحل الأولى من التعلم (الناشي، 2003، ص 13)

وتتحدد صعوبات الكتابة في اللغة العربية من خلال عدة جوانب، أبرزها شكل الحرف، وضبطه، ومكوناته، حيث تؤثر هذه العوامل مجتمعة في قدرة المتعلم على اكتساب المهارة الكتابية بشكل صحيح.

## أولاً: ظاهرة ما يُنطق ولا يُكتب

تتضمن اللغة العربية بعض الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، مثل الألف في كلمات: "ذلك"، "لكن"، "هذا"، "أولئك". وتشكل هذه الظاهرة صعوبة لدى المتعلم المبتدئ، إذ يجد صعوبة في التمييز بين ما يُسمع وما يُكتب. لذلك يتطلب تعليم هذه الكلمات تقديمًا تدريجيًا ومدرّسًا من طرف المعلم، حتى لا يشعر الطفل بالارتباك أو العجز أثناء التعلم.

## ثانياً: تشابه الحروف

يُعدّ تشابه الحروف من أبرز الصعوبات التي تواجه المتعلمين، حيث تتقارب بعض الحروف في الشكل أو في النطق، مما يؤدي إلى الخلط بينها. فمن حيث الشكل نجد تشابهاً بين: (ب، ت، ث، ي)، ومن حيث النطق نجد تقارباً بين: (س، ص، ث، ز). ويشكّل هذا التشابه عبئاً معرفياً على الطفل، مما يستدعي توفير تدريبات مكثفة تساعد على التمييز بينها.

## ثالثاً: ما يُكتب ولا يُنطق

توجد في اللغة العربية حروف تُكتب ولا تُنطق، مثل الواو في كلمة "عمرو"، وكذلك اللام الشمسية التي تُكتب ولا تُنطق في بعض الكلمات. وغالبًا ما يتم تأجيل تعليم هذه الظواهر إلى مراحل متقدمة، حيث يكتسب الطفل القاعدة تدريجيًا من خلال القراءة والتدريب، ويتم تصحيح أخطائه أثناء الممارسة.

#### رابعاً: تعدد صور الحرف الواحد

تميز اللغة العربية بتعدد أشكال الحرف الواحد تبعاً لموقعه في الكلمة، سواء في أولها أو وسطها أو آخرها، وكذلك حسب اتصاله أو انفصاله. فمثلاً حرف "الجيم" يُكتب بأشكال مختلفة: (ج) في بداية الكلمة، (ج) في وسطها، (ج) في آخرها، وينطبق الأمر نفسه على حروف أخرى مثل "العين" و"الغين" و"الميم" (فضل الله، 2000، ص 24).

ويُعدّ هذا التعدد من أهم مصادر الصعوبة، لأنه يتطلب من المتعلم إدراكاً بصرياً دقيقاً وقدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة للحرف الواحد.

#### خامساً: التنوين

يُشكل التنوين أحد الجوانب الصعبة في تعلم الكتابة، حيث يواجه الطفل صعوبة في تحديد متى يُكتب حرف النون ومتى يُعوض بعلامات التنوين (ة، ة، ة). ويزول هذا اللبس تدريجيًا مع كثرة التدريب والممارسة، واكتساب الخبرة اللغوية.

#### سادساً: الدقة في النقط

تُعدّ النقط من السمات المميزة للحروف العربية، لكنها في الوقت نفسه تمثل مصدرًا للارتباك لدى المتعلمين، حيث تختلف بعض الحروف فقط في عدد النقط أو موقعها، مثل: (ب، ت، ث، ي) و(س، ش). ويؤدي هذا التشابه إلى أخطاء متكررة في الكتابة، خاصة في المراحل الأولى من التعلم. كما تزداد الصعوبة عند تعلم كتابة الألف في آخر الكلمة، أو وضع الهمزة في مكانها الصحيح.

## 4-7- تصنيف أخطاء الكتابة في اللغة العربية

يمكن تصنيف أخطاء الكتابة في اللغة العربية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

تتمثل أخطاء الحرف في الإبدال أو الحذف أو الإضافة أو القلب بين الحروف، وغالبًا ما يكون ذلك نتيجة التشابه في الشكل أو النطق، كما تشمل أيضًا الخلط بين الحروف التي تُكتب متصلة أو منفصلة. أما أخطاء الكلمة، فتظهر في حذف كلمات من الجملة، أو تغيير بنيتها، أو استخدام كلمات في غير موضعها الصحيح. في حين تتجلى أخطاء الجملة في سوء ترتيب الكلمات، أو غياب أدوات الربط، أو عدم الترابط بين الجمل، مما يؤدي إلى إنتاج نصوص غير مكتملة أو ضعيفة البناء.

وترجع هذه الصعوبات في مجملها إلى خصوصية النظام الكتابي العربي، الذي يتميز بتعدد أشكال الحروف واختلافها حسب موقعها، حيث يصل عدد صور الحروف العربية إلى أكثر من مئة صورة مستقلة، مما يزيد من تعقيد تعلمها لدى المبتدئين (تعوينات، 2003، ص 240)

يتضح أن صعوبات الكتابة في اللغة العربية ترتبط بخصائصها البنيوية، سواء من حيث الشكل أو الصوت أو القواعد، مما يجعل تعلمها عملية معقدة تتطلب وقتًا وتدريبًا مستمرًا. لذلك فإن مراعاة هذه الخصائص أثناء التعليم، وتقديمها بشكل تدريجي ومنظم، يُسهم في تسهيل اكتساب هذه المهارة لدى المتعلمين.

## 5- عسر الكتابة

## 5-1- مفهوم عسر الكتابة:

تعددت تعريفات عسر الكتابة، وفيما يأتي عرض لبعض منها:

هي تلك الصعوبات التي يواجه فيها المتعلمون أو الأطفال مشكلات متداخلة، مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، أو رداءة في الخط وتناسقاته أو إدراكا خاطئا للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرا صعبا والذي يترك أثرا بالغاً على تحصيلهم الأكاديمي.

وقد يرجع عسر الكتابة إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة والتي تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحسي الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف والكلمات، وربما ترجع إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة. (بليبي، 2017)

قد أشار جراهام وهاريس Graham & Harris 1989 أن عسر الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة وتظهر عادة في سن الثامنة من عمر الطفل إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية، وفي سير الخط، وصعوبة في الربط، وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف والكلمات.

أما جونسون Johnson 1967 فيشير إلى أن " عسر الكتابة يظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا، ومن ثم صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. (أوليدران، 2025)

مما سبق ذكره من تعاريف فإن عسر الكتابة هي مستوى من الكتابة بالغ السوء يظهر في التمثيل الرديء للخط واتجاهه، وترجع هذه الصعوبة لعدة عوامل منها ما هو مرتبط باضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب الإدراك البصري...

## 5-2- المؤشرات الدالة على عسر الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى المتعلمين إلى المظاهر والمؤشرات الآتية:

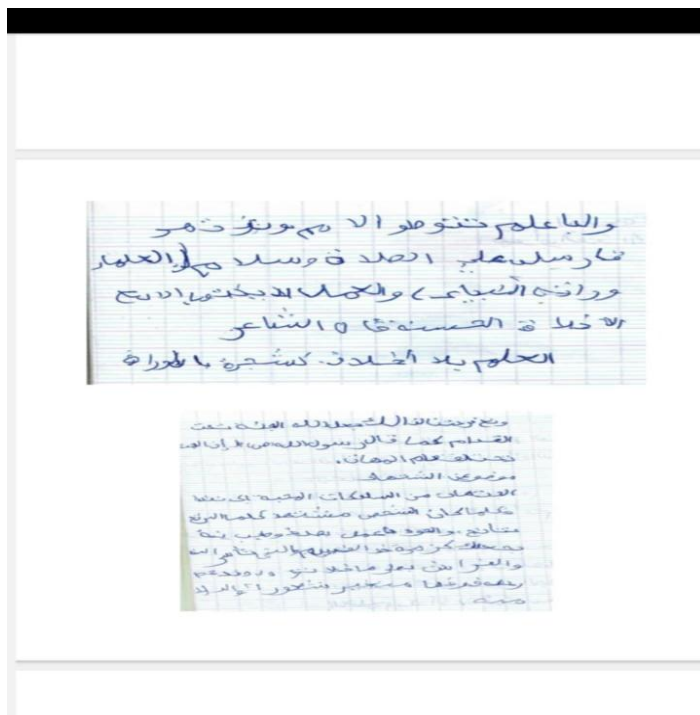
- أوراقهم ودفاترهم مملوءة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء و التراكيب، وتشابك الحروف.
- يغلب على كتابتهم أن تكون غير منظمة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم وال ضبط.
- مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المعلمون غير مبالية، وهم أقل فهما لهذه الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها
- التلميذ ذو الصعوبة في تعلم الكتابة، يعاني من قصور في الجوانب التالية: الكتابة اليدوية (الخط)، والهمجاء (الإملاء)، وعلامات الوقف، واستخدام قواعد تركيب الجمل، والتعبير عن الأفكار، والإنتاج اللغوي الكتابي.
- إمساك القلم بطريقة غير سليمة، وأصابعهم تقترب بشدة من القلم.
- الكتابة غير مقروءة بشكل عام، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة

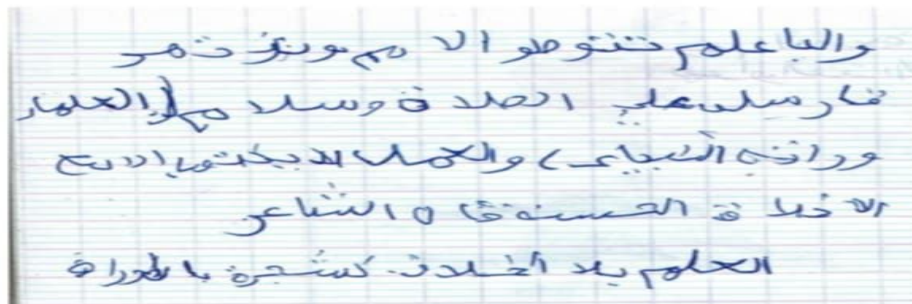
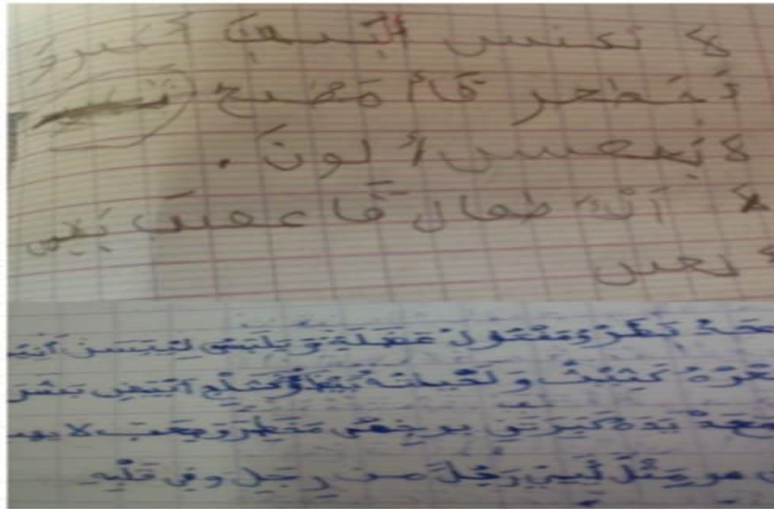
- عدم الثبات أو الاتساق، فالكتابة خليط من أنواع وأحجام مختلفة من الخطوط مع تشويه أشكال الحروف وعدم تناسب أحجامها، حجم الخط صغير جداً، أو العكس.
  - عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات، أو عدم وجود مسافة بينها إطلاقاً، يعني فراغات كثيرة أو العكس إلصاق الكلمات ببعضها.
  - ميل الكتابة على السطور
  - إضافة بعض الحروف، ما يغير شكل، أو معنى الكلمة، أو حذف بعض الحروف.
  - كما تظهر صعوبات الكتابة في أشكال متعددة أيضاً، منها: يعكس الطفل الحروف والأعداد حيث تكون كما تبدو له في المرآة، فالحرف "خ" مثلاً والرقم 3 قد يكتبهما بشكل معكوس، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين، فتكون كما تبدو في المرآة.
  - يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق.
  - ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة ربيع قد يكتبها ربيع، وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف، فكلمة "دار" قد يكتبها راد
  - يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة "باب" ولكنه يكتبها "تاب". يحذف بعض الحروف من الكلمات أو كلمة من الجملة
  - يضيف حرف إلى الكلمة غير ضروري، أو إضافة كلمة إلى الجملة تكون غير ضرورية.
  - قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة
  - وأخيراً فإن خط الطفل عادة ما يكون رديئاً تصعب قراءته .
- ويؤكد (Graham & Al, 1997) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم على الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيّاً، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب كما أن الأطفال ذوي الصعوبة في الكتابة تكون جملهم المكتوبة قصيرة، وفي تتابع غير منطقي، وربما يكونون قادرين على الهجاء شفهيّاً، ولكنها كتابياً غير صحيحة.
- الضغط على القلم أثناء الكتابة

• وضع الورقة ووضع الجلوس غير سليمة .

• الكرسي غير منظم أو متسخ نتيجة كثرة استخدام المحاة ونتيجة أيضا للأخطاء الكثيرة والمتكررة

وكذلك التشطيب الكثير أو الخريشة، عجز في النسخ سواء من الكتاب أو من السبورة.





الشكل رقم (1): نموذج لكتابة طفل يعاني عسر الكتابة

### 5-3- أعراض اضطراب عسر الكتابة

تُعدّ أعراض عسر الكتابة من الأعراض المرتبطة أساسًا باللغة، لذلك فهي تُصنّف ضمن الاضطرابات اللسانية التي يمكن أن تظهر على مستويين رئيسيين، هما: مستوى الإنتاج المكتوب ومستوى الفهم، وتكشف هذه الأعراض عن صعوبات عميقة في معالجة اللغة المكتوبة، سواء من حيث إنتاجها أو استيعابها.

## أولاً: أعراض على مستوى الإنتاج المكتوب

تظهر لدى المصاب بعسر الكتابة صعوبة واضحة وبطء ملحوظ في إنتاج النصوص أو نقلها، حيث يميل الطفل أثناء النسخ إلى حذف كلمات أو أجزاء منها، وقد يتجاوز السطر أو يفقد تنظيمه. كما تُلاحظ كتابة الكلمات بشكل متقطع حرفاً بحرف، وهو ما يعكس ضعفاً في الطلاقة الكتابية. ويرتبط هذا الضعف كذلك بخلل في القدرة على الربط بين المعاني وفق القواعد النحوية، مما يؤدي إلى إنتاج نصوص قصيرة ذات معجم محدود، مع إهمال واضح لعلامات الترقيم (Pialoux, 1975)

وترجع هذه الصعوبات في الإنتاج إلى مشكلات في فك الرموز الإملائية، والتي تتجلى في عدة أنواع من الأخطاء، من أبرزها الأخطاء الصوتية (الفونيتيكية)، حيث لا يتم تمثيل الأصوات بشكل صحيح في الكتابة، فتظهر عمليات الحذف أو الإبدال أو القلب بين الحروف، مما يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة أو إنتاج كلمات غير مفهومة، مثل كتابة "عش" بدل "قش"، أو في اللغة الفرنسية "PIDON" بدل "BIDON"

(Barrouillet et al., 2007)

وقد أشار (Roux, 2008) إلى أن هذه الأخطاء تمس مستوى الحروف، سواء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها، وغالباً ما تكون نتيجة تشابه الحروف صوتياً أو شكلياً، كما أن قلب الحروف قد يحدث أحياناً لتسهيل النطق.

وتظهر كذلك الأخطاء المرفولوجية، وهي أخطاء تمس بنية الكلمة دون أن تغيّر معناها بالضرورة، مثل الحذف أو الإضافة في نهايتها، كما في المثال الفرنسي "RETARD" التي قد تُكتب "RETAR"

ويصنّف هذا النوع ضمن الأخطاء التي تمس مستوى الكلمة، حيث قد يحذف الطفل كلمة من الجملة أو يوظفها في غير موضعها.

أما أخطاء الربط، فهي تمس مستوى الجملة، حيث يعاني الطفل من صعوبات في تنظيم عناصرها وفق قواعد النحو والصرف، مما يؤدي إلى خلل في المعنى العام. ويظهر ذلك في سوء ترتيب الكلمات، أو إنتاج جمل خالية من أدوات الربط، أو عدم التوافق بين المذكر والمؤنث، أو المفرد والجمع (Barrouillet et al., 2007)

كما ترتبط هذه الصعوبات بخصوصية اللغة العربية، التي تتميز بتعدد أشكال الحروف حسب موقعها في الكلمة (بداية، وسط، نهاية)، حيث يبلغ عدد صور الحروف العربية أكثر من مئة صورة، مما يزيد من صعوبة التمييز بينها لدى الطفل (تعوينات، 1997، ص 278)

وتتجلى هذه الصعوبات أيضاً في مشكلات تتعلق بالحركات والتنوين، والتمييز بين أنواع الألف (ألف الوصل، الألف الممدودة، الألف المحذوفة)، بالإضافة إلى صعوبة كتابة الحركات. كما يواجه الطفل صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً، مثل (ف/ق)، (س/ش)، (ح/خ/ج)، وغيرها.

وعلى الرغم من معرفة الطفل بالقواعد النظرية، فإنه غالباً لا يستطيع تطبيقها بشكل تلقائي أثناء الكتابة، خصوصاً في ما يتعلق بتصريف الأفعال والانتقال بين الأزمنة، وهو ما يشكل صعوبة كبيرة لديه. (Klees, 2008)

### ثانياً: أعراض على مستوى الفهم

لا تقتصر صعوبات عسر الكتابة على الإنتاج فقط، بل تمتد إلى مستوى الفهم، حيث يُظهر الطفل ضعفاً في الاهتمام بالمعنى أو يقتصر فهمه على جزء منه. فعند قراءة نص أو محاولة فك رموزه، قد ينسى محتواه بسرعة أو يعجز عن استيعابه بشكل كامل. كما قد يرفض الكتابة في الحالات التي لا يفهم فيها الكلمات، مما يعكس ارتباط الفهم بالقدرة على الإنتاج الكتابي (Khoms, 1994)

### ثالثاً: الأعراض المعرفية المصاحبة لعسر الكتابة

ترتبط صعوبات عسر الكتابة بعدد من الاضطرابات المعرفية، من أبرزها الخلل في الذاكرة السمعية، حيث أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يواجهون صعوبة في استرجاع الأشكال الخطية للكلمات من ذاكرتهم، مما يجعلهم يكتبون كلمات غير حقيقية أو يختارون أشكالاً كتابية غير مناسبة لما يسمعون. (Carbonnel et al., 1996)

أما فيما يتعلق بالذاكرة البصرية، فقد أكدت بعض الدراسات أهميتها في تعلم القراءة والكتابة، إلا أن نتائج أخرى بينت أن الخلل فيها ليس شرطاً أساسياً لظهور عسر الكتابة، حيث يمكن لبعض الحالات التعرف على الأشكال البصرية دون صعوبة رغم وجود اضطراب كتابي واضح

كما يلاحظ وجود خلل في الانتباه السمعي، حيث يواجه الطفل صعوبة في إعادة تكرار الكلمات أو الجمل، وهو ما قد يؤثر على تعلمه للكتابة. بالإضافة إلى ذلك، يظهر خلل في الانتباه البصري، خاصة عند التعامل مع كلمات طويلة، حيث يقل تركيز الطفل مع زيادة عدد الحروف، ويصبح إدراكه جزئياً يقتصر على بداية الكلمة أو نهايتها فقط، وهو ما يرتبط بضعف في عملية المسح البصري (Carbonnel et al., 1996).

يتبين من خلال ما سبق أن اضطراب عسر الكتابة لا يقتصر على صعوبات شكلية في الخط، بل يمتد ليشمل جوانب لغوية ومعرفية متعددة، ترتبط بالذاكرة والانتباه والإدراك. وهذا ما يؤكد أن هذا الاضطراب ذو طبيعة معقدة، تتطلب فهماً شاملاً لمختلف العوامل المؤثرة فيه، خاصة تلك المرتبطة بالقدرات الذهنية، وهو ما يستدعي التعمق في دراستها.

#### 5-4-أسباب عسر الكتابة

##### 5-4-1-أسباب تتعلق بالتآزر الحسي الحركي:

اضطراب الضبط الحركي (التآزر الحسي الحركي): تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة لليد والأصابع بما يتوافق والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات فأى خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة أو عسر كتابة.

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ ما يسبب عجزاً في الكتابة ؛ فقد أوضح مايكل بست Mykel Best 1965 أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها، وهم قادرون على نطقها وتحديدتها عند مشاهدتها، لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

فقد رأى العديد من الباحثين والمتخصصين أن صعوبات الكتابة والتعبير ترجع إلى خلل وظيفي في نظام النشاط العقلي المعرفي للدماغ والنظام البصري الحركي حيث يؤدي هذا **الخلل الوظيفي** إلى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف والمقاطع والكلمات والذي تبرز بعض ملامحه على شكل صعوبة في إنتاج الحركات الدقيقة للساعد والأصابع، أو عدم القدرة على إعادة تصوير الحروف أو الكلمات أو رسمها أو

كتابتها بالدقة والسرعة المفترضتين أو عدم القدرة على تذكر النمط الحركي لكتابة الحروف والكلمات. (البطانية وآخرون، 2005)

فالكتابة تتطلب ضبط في العضلات الدقيقة وحتى الكبيرة في مسك القلم، في وضعية الجلوس، طريقة وضع الورقة للكتابة كما تتطلب التنسيق بين كل هذا، وكذلك القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد (التآزر البصري الحركي لأصابع اليد تحديداً) هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ تسبب عجزاً في الكتابة.

كما تظهر هذه الصعوبة في مشكلات على مستوى سرعة الكتابة فالطفل قد يأخذ وقتاً طويلاً في تذكر التسلسل الحركي.

#### 5-4-2-أسباب معرفية:

**اضطراب الإدراك البصري والسمعي :** حتى يتمكن الطفل من الكتابة يستخدم أكثر من حاسة فينظر إلى الكلمة، أو يسمعها من قبل المعلم يتعرف عليها بالاستعانة على الذاكرة وما تخبأ من الخبرة والمعرفة السابقة ثم ستقوم يده بالإمساك بالقلم ثم القيام بالكتابة كعملية يدوية تستخدم العضلات الدقيقة على مستوى أصابع اليد، لكن إذا حدث مشكل على مستوى الإدراك البصري وحتى السمعى فإنها ستؤثر على الكتابة حتى وإن كانت العين والأذن سليمة فاضطراب الوظائف المعرفية كالأدراك بأنواعه والانتباه يؤثر على الكتابة بشكل كبير.

تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصرياً وسمعياً ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى، وفي العادة يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصرياً من صعوبة إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

**اضطراب الذاكرة:** إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم عادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيداً، لكنهم يفشلون في تذكر ما تتم مشاهدته بصرياً لضعف في ذاكرتهم البصرية والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم ذكرها.

كما أن الخلل يكون أيضا على مستوى الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية وحتى المنفذ المركزي)، فالطفل يرى ما في السبورة ويدرك ما يراه لكن في الوقت القصير الذي سينسخ ما رأى من كلمات أو حروف يكون كافي النسيان وذهاب ما تم استقباله عن طريق حاسة البصر.

### 5-4-3-أسباب قاعدية:

**اضطراب الصورة الجسدية :** يجب أن يتمتع الطفل بصورة جسدية واضحة غير مجزأة عن نفسه، لأنها قاعدة اكتساب الكتابة، كما أن مفهوم الفضاء لا يمكن فصله عن الصورة الجسدية فهما ينموان بالتوازي، ويبنى الطفل فضاءه من خلال وضع الأشياء في أماكنها بالنسبة إليه أي هو المركز، فإذا كانت صورة جسده مختلفة لا يمكن أن يتحكم في الكتابة.

**اضطراب البنية الفضائية :** يحدث بناء الفضاء عند الطفل عن طريق وضع علاقة مع الأشياء في البداية تكون علاقة عامة (الجوار، الانفصال، الاحتواء وبفضل العمليات الفضائية وتنظيمها يصل الطفل إلى ربط كامل للعلاقات ثم يفهمها، فالورقة البيضاء فضاء يحتوي على الأعلى والأسفل، اليسار واليمين، وإذا لم يتحكم الطفل في الفضاء نجده يقلب الحروف من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين، ونجد تقطيع الحروف مع مسافة غير متساوية بين الكلمات والسطور، وتكون هذه الأخيرة غير منتظمة، فهي إما صاعدة أو نازلة.

**اضطراب المفاهيم الزمنية والمكانية :** إن الشخص الذي يعاني من عسر الكتابة يعاني من سوء إدماج الزمن، وبالتالي يكون له مشكل في ضبط الإيقاع الشدة المدة النغمة الطابع الارتفاع ومشكل في التمييز بين الأصوات المترادفة والمتجانسة كما أن العمليات الفضائية وتنظيمها تصل بالطفل إلى ربط كامل للعلاقات

**اضطراب الجانبية :** لا يكفي امتلاك صورة جسدية دقيقة لاكتساب الكتابة فعلى الطفل أن يعرف اليمين واليسار على نفسه وعلى الآخرين مما يكسبه مفهوم الجانبية، كما تنمو الصورة الجسدية و الجانبية معا، فتؤدي معرفة الجسد إلى استعمال جيد للجسم، فيسقط الطفل جسمه على المحيط ويستعمل سيطرة إدراكية حركية جيدة،

**استخدام اليد اليسرى في الكتابة :** لا يثبت تفضيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن غالبية الأطفال (حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى) و (ما بين 8-9% يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما من يفضلون ويستعملون اليدين لا تتعدى نسبتهم 1-2%)

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع الأعم الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل، أما إذا كان يستخدم يده اليسرى، فلا ينصح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة؛ لأنه هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ ومن ثمة فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضد مقتضيات تركيبه الفيزيولوجي، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها

ولقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين، وقد اتفق الباحثون على ضرورة السماح للمتعلم الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء كانت اليسرى أو اليمنى. (بلبكاي، 2017)

### 5-5-أنواع عسر الكتابة:

#### 5-5-1-عسر الكتابة الفونولوجي Dysorthographie dysphonétique

يجد الطفل صعوبة في المرحلة الإملائية، عندما يحاول الربط بين الفونام والغرافام المناسب له، فيفشل في ذلك.

وبما أن الوصول إلى التجميع أمر صعب بالنسبة له، فإنه يميل إلى حفظ الكلمات المكتوبة على ظهر قلب الكلمات المعروفة لكن ليس الأمر كذلك بالنسبة للكلمات النادرة وغير المألوفة لديه.

وهو يميل إلى الخلط بين الكلمات المتشابهة، وعدم إمكانية كتابة أشباه كلمات pseudo mot وهذا النوع يكون مصحوب باضطراب في التمييز السمعي.

#### 5-5-2-عسر الكتابة السطحي Dysorthographie dyseidétique ou de

#### surfaces

المصابون بهذا الاضطراب يبدوون تحكما في مسلك التجميع (أي الجمع بين الفونام والغرافام المناسب له)، لكن يبقون مثبتين في هذا النوع فبالنسبة لهم الكلمات هي إبراز للحروف والأصوات لا غير مما تنجر عنه صعوبات في فهم الكلمات الطويلة والكلمات غير المنتظمة، فهم غير قادرين على الفهم والتعرف على المعنى، أي غير قادرين على التحكم في مسلك العنونة. (بن بوزيد، 2013)

### 5-5-3- عسر الكتابة المزدوج Dysorthographie mixte

هذا الاضطراب راجع إلى النقص في مسلكي الكتابة التجميع والعنونة، المصاب بهذا النوع من عسر الكتابة له صعوبة كبيرة جدا في الكتابة وقد يتم خلطها مع الجدول الإكلينيكي للألكسيا Alexie

### 5-5-4- عسر الكتابة الدلالي Dysorthographie semantique

ينتج هذا النوع من الاضطراب عن إصابة دماغية، المصاب يكتب كل الكلمات المسموعة لكن فهمها يكون ناقصا أو منعما تماما، ويتعلق الأمر ب

• إصابة الواصل الرابط بين الاستحضار النحوي الدلالي والنحوي الإملائي من جهة والنحوي الفونولوجي من جهة أخرى، واضطراب النظام المعرفي المرجعي في حد ذاته.

### 5-5-5- عسر الكتابة السمعي الانتباهي - Dysorthographie Visio

**attentionnelle** تقع الإصابة فيه على مستوى المعطى السمعي الموصوف في نموذج "SEYMOU" تم مؤخراً إضافة هذا الاضطراب للغة المكتوبة، فالتحليل السمعي للكلمات يعيقه نقص وظيفة الانتباه الانتقائي الذي يمكننا من اختيار المعلومات الهامة وكبح المعلومات الأقل أهمية، ويتميز هذا النوع من عسر الكتابة بحذف أواخر الكلمات وحذف مقاطع من الكلمات، ويكون مصحوبا بنقص في الانتباه، أسبابه وظيفية بحتة تتمثل في نقص في الانتباه والتركيز. (يوسف، 2010)

ملاحظة مهمة: عسر الكتابة يتضمن في معناه عسر الخط وعسر الإملاء بالإضافة إلى عسر التعبير الكتابي، حيث يمكن اعتبار هذه المظاهر كمحاور رئيسية لعسر الكتابة

### 5-6- تشخيص عسر الكتابة

حتى نصل إلى تشخيص صحيح ينبغي أن نمر أو ندق أكثر من باب؛ لأن التعرف على ذوي عسر الكتابة لا يتم بالمعاينة أو الملاحظة مباشرة ومن ثم تقديم حكم نهائي آني، بل يبدأ بالشك ثم يمر عبر مجموعة أدوات وبعض التشخيصات اللازمة حتى تحدد الصعوبة الحقيقية، من أجل ذلك نحتاج إلى محكات، هذه المحكات تعتمد على الفحوصات الطبية، ومقاييس الذكاء والاضطرابات النفسية والسلوكية، ومحك التربية الخاصة، وغير ذلك.

**محك الاستبعاد:** يستبعد كل طفل يرجع العجز لديه إلى إصابة في إحدى الحواس أو لسبب بطيء التعلم، أو التخلف العقلي بحيث يظهر مستوى الذكاء أقل من المتوسط .

التشخيص الفارقي وتطبيق محك الاستبعاد لعسر الكتابة عددا من الفحوصات المتكاملة، لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والجسمية والبيئية

- **الفحص الطبي:** لتشخيص عسر الكتابة لا بد من إخضاع الحالة للكشف الطبي، وهذا لدراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه خاصة الإعاقات الحسية والحركية، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبا في عمليات الكتابة اليدوية.

- **الفحص النفسي:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ووجود تخلف عقلي من عدمه، كما يتضمن قياس كل من المهارات اليدوية والذاكرة بأنواعها والإدراك بأنواعه للحروف والأرقام والأشكال المختلفة منها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميول والاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ والاضطرابات النفسية والسلوكية وهي الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى التأخر الدراسي وليس عسر الكتابة.

البحث في الوضعية الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل: البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي، الاقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة .

**محك التباعد أو التباين:** وفيه يظهر الطفل تباعدا بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع منه

**محك التربية الخاصة:** ويشير إلى حاجة الطفل في جانب معين إلى استراتيجيات وأساليب واستثناءات خاصة على خلاف العاديين.

بعد تطبيق محكات التشخيص، نأتي في مرحلة أخرى إلى تحديد حالات القصور النوعية (تحديد المشكلات التي يعاني منها الطفل بدقة وتحديد نوع عسر الكتابة لديه) آخذين بعين الاعتبار المحاور الرئيسية في الكتابة وهي: التعبير الكتابي والتهجئة (الإملاء) والكتابة اليدوية (الخط) وهذا يتأتى من خلال تطبيق اختبارات خاصة بعسر

الكتابة، وتدوين نتائجها بدقة، ويمكننا معاينة الأعراض أو المظاهر الخاصة بعسر الكتابة التي سبق ذكرها في المحاضرات السابقة.

## 5-7- التكفل بعسر الكتابة:

الكتابة مهارة هامة جدا بالنسبة للمتعلمين وأي صعوبة سوف لا تؤثر على الحياة الدراسية للطفل فقط؛ بل على حياته النفسية والتي قد تنعكس أيضا على حياته الاجتماعية خاصة داخل الصف وبين زملائه، فقد يظهر الطفل بعض السلوكيات الغير مرغوبة يرفضها المحيط حوله حيث لا يجد لها مبرر، وزيادة كمية النقد والتوبيخ الموجهة إليه من طرف المحيط تشعره بإحساس مؤلم مما يستدعي تأزم الحالة لديه، بالرغم من وجود إمكانية المساعدة من خلال الاستراتيجيات العلاجية المختلفة وبرامج التدخل.

## مراحل الكفالة الأطفونية :

تتضمن الكفالة الأطفونية الخطوات التالية:

- الميزانية الأطفونية التي تشمل كل المعلومات الضرورية عن الحالة، تاريخ الحالة، ظروف الحمل والولادة، النمو الحسي الحركي للطفل...

- تطبيق الاختبارات التشخيصية لعسر الكتابة والتي تحدد نوع عسر الكتابة بالضبط (لتحديد الخطة العلاجية المناسبة) ولتحديد أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطفل في الكتابة.

- تطبيق اختبارات معرفية مثل اختبار للذاكرة العاملة، البصرية، السمعية، الانتباه، الإدراك بمختلف أنواعه سمعي بصري...

اختبار المكتسبات ماقبل اللغوية- المكتسبات القبلية- مثل التخطيط الجسدي، الجانية، البنية المكانية والزمانية

- اختبار البنية الفضائية ومختلف أبعادها.

- طلب الفحوصات المكتملة بغرض التشخيص الدقيق للحالة وتطبيقا لمحك الاستبعاد الذي سبق ذكره في المحاضرات مثل فحوصات سمع، بصر... هنا في عسر الكتابة نضيف فحوصات من طرف طبيب الأعصاب من أجل استبعاد وجود مشكل عصبي يعيق الضبط الحركي لليد والأصابع.

- تقييم الذكاء لاستبعاد حالات الإعاقة الذهنية وحتى بطء التعلم، وتطبيق اختبارات للكشف عن الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الطفل

- تطبيق استمارة الوضع الاقتصادي والاجتماعي للوقوف على الوضعية المادية والاجتماعية لأسرة المفحوص.

- بعد التشخيص الدقيق وكآخر مرحلة يسطر المختص الأطفوني البرنامج العلاجي المناسب والذي يمكن أن يركز فيه بداية على تحسين المكتسبات ما قبل اللغوية لدى الطفل، تنمية بعض جوانب العمليات المعرفية التي يرى أنها مضطربة لدى الطفل مثل الذاكرة، الانتباه... العمل على تحسين إدراك الطفل للبنية الفضائية، ثم تحسين مستوى الكتابة لدى الطفل بعد حصر أنواع الأخطاء التي يرتكبها والصعوبات التي يواجهها في عملية الكتابة في محاورها الثلاثة (الخط - الكتابة اليدوية، الإملاء - التهجئة، التعبير الكتابي).

## التقييم الذاتي 02

اقرأ بتمعن العبارات التالية وأجب بصحيح (ص) أو خطأ (خ)

| الرقم | العبارات                                                                                             | ص/خ |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 01    | عسر الكتابة لدى الطفل هي المرادف للدسغرافيا dysgraphie                                               |     |
| 02    | عسر الكتابة هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات. |     |
| 03    | يظهر عسر الكتابة في: عسر الخط، عسر الإملاء، عسر التعبير الكتابي                                      |     |

|    |                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | تنحصر الأسباب القاعدية لعسر الكتابة في مشكلات على مستوى التخطيط الجسدي، والجانبية.                                                                                                                                               |
| 05 | في عسر الكتابة السطحي يفشل الطفل في المرحلة الإملائية، عندما يحاول الربط بين الفونام والغرافام المناسب له.                                                                                                                       |
| 06 | في عسر الكتابة الفونولوجي يفشل الطفل في المرحلة الإملائية، عندما يحاول الربط بين الفونام والغرافام المناسب له.                                                                                                                   |
| 07 | المصابون بعسر القراءة السطحي يبدون تحكما في مسلك التجميع (أي الجمع بين الفونام والغرافام المناسب له)                                                                                                                             |
| 08 | عسر الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة وتظهر عادة في سن السادسة من عمر الطفل إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية، وفي سير الخط، وصعوبة في الربط، وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف والكلمات. |
| 09 | التكامل الحسي الحركي هو المصطلح المرادف للتآزر الحسي الحركي                                                                                                                                                                      |
| 10 | عسر الكتابة لدى الطفل هي المرادف للديسغرافيا dysgraphie                                                                                                                                                                          |

التصحيح:

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 10 | 09 | 08 | 07 | 06 | 05 | 04 | 03 | 02 | 01 |
| ص  | خ  | ص  | ص  | ص  | خ  | خ  | ص  | ص  | خ  |

## 6- مدخل إلى الحساب ومهاراته

## مدخل:

الرياضيات علم عقلي مجرد، فهو يدرس الأرقام على أنها رموز مجردة والأشكال الهندسية على أنها مساحات ونسب، وهو يقوم على التفكير والاستدلال، وهو علم تراكمي تسلسلي وترابطي يتطلب فهم كل مرحلة منه استيعاب المراحل السابقة التي بنيت عليها .

وتقوم الرياضيات في طبيعتها على مجموعة واسعة من الحقائق المتكاملة مثل حقيقة الأعداد والجمع والطرح والضرب والقسمة التي تبنى عليها كل العمليات الرياضية والحسابية .

وهي تتطلب إعمال القدرات التالية: القدرة على التفكير المنطقي في مجال العلاقات الكمية والمكانية والأرقام والحروف والتفكير في الرموز الرياضية، كما تتطلب كذلك القدرة على التعميم السريع والواسع للأهداف الرياضية والعلاقات والعمليات، مع القدرة على المرونة في العمليات العقلية بالنسبة للأنشطة الرياضية.

ويحتاج الطفل حتى قبل دخوله إلى المدرسة إلى معرفة وفهم الكميات والأرقام والعد حيث نجد لديه فضولا لمعرفة عدد لعبه أو عدد إخوته أو عدد أصدقائه، كما تلعب النقود دورا مهما عند ما يذهب للشراء فيحتاج لمعرفة ثمن الأشياء وباقي المال عنده ما يتيح له الحصول على خبرة التعامل مع الأعداد وتوظيفها في حياته اليومية.

وهنا يبرز دور الوالدين في تدعيم الخبرات الأولى التي يحصل عليها الطفل في مراحل طفولته الأولى من خلال مواقف حسابية والتي تساعد على فهم المبادئ الأساسية لتعلم الحساب وقواعده وعملياته.

وغالبا ما تبدأ صعوبات تعلم الحساب والرياضيات منذ دخول الطفل إلى المدرسة أي منذ المرحلة الابتدائية وقد تستمر حتى المرحلة المتوسطة والثانوية فتأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد إذا لم يتم تشخيصها والتكفل بها، وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية مما قد يؤثر مختلف جوانب حياة الفرد العلمية والعملية.

فالحساب أساسي شأنه شأن القراءة والكتابة، حيث يتم بناء البرامج التربوية في المرحلة الابتدائية بهدف تعليم الطفل هذه المواد الأساسية وتمكينه من توظيفها، فالمهارات الحسابية الوظيفية كاستخدام العد والوقت والمال والقياس،

ضرورية في الحياة، كما تسهم في تطوير القدرة على التفكير وعلى حل المشكلات وعلى اكتساب الاستقلالية الذاتية.

## 6-1- المفاهيم العددية والحسابية لدى الطفل

تولد لدى الأطفال رغبة طبيعية في فهم العالم من حولهم، فهم أفراد نشطون وحيويون قادرون على بناء أفكارهم وتعديلها ودمجها من خلال التفاعل مع العالم المادي، ومع أقرانهم، ومع الكبار، ويُعدّ هذا التفاعل أساسًا لنموهم المعرفي وتطور قدراتهم العقلية، بما في ذلك المفاهيم الرياضية، وتُعدّ الرياضيات إحدى الوسائل الأساسية التي يستخدمها الطفل لفهم العالم، حيث يبدأ في توظيف المهارات الرياضية قبل التحاقه بالمدرسة بوقت طويل.

ويؤكد (Clement, 2004, p. 11) أن الأطفال، حتى قبل دخولهم إلى رياض الأطفال، يمتلكون قدرة على التفكير الرياضي الهادف، إذ يتعلمون المفاهيم الرياضية من خلال تفاعلهم مع بيئتهم، ففي هذه المرحلة، يكتشف الأطفال الأبعاد الرياضية للعالم من حولهم، ويقارنون بين الكميات، وينتقلون في بيئتهم من خلال معالجة المشكلات الملموسة.

كما يبدأ الأطفال في تعلم الكلمات العددية، وغالبًا ما تكون أول كلمة رقمية يتعلمونها هي "اثنان"، ثم يكتسبون القدرة على مقارنة الكميات باستخدام مفاهيم مثل "أكثر" و"أقل".

ومع اكتساب الخبرة في العد، يبدأ الأطفال في التعامل مع مجموعات أكبر، ويدركون مفاهيم تتعلق بالأشكال، والمساحة، والقياس، فعلى سبيل المثال، عندما يقوم الطفل ببناء برج باستخدام المكعبات، فإنه يمارس بشكل ضمني مهارات رياضية تتعلق بتقدير المساحة، مثل اختيار المكان المناسب لوضع القطع لضمان توازن البرج، كما يتعامل مع مفاهيم القياس، كعدد القطع المستخدمة، كما يبدأ في هذه المرحلة في التعرف على الأنماط وتحليلها، وهو ما يمثل أساسًا مهمًا للفهم الرياضي. (Clement, 2004)

وتشير الأبحاث إلى أن الخبرات الرياضية المبكرة تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل فهم الطفل للرياضيات، حيث تمثل أساسًا لنموه المعرفي اللاحق، كما تُعدّ مؤشرًا قويًا للتنبؤ بنجاحه في تعلم الرياضيات خلال سنوات الدراسة اللاحقة. (Demarest et al 2008, p. 01)

ومن ثمّ، فإن تنمية المفاهيم العددية والحسابية في مرحلة الطفولة المبكرة تُعدّ حجر الأساس في بناء الكفاءة الرياضية لدى الطفل، فالمفاهيم العددية والحسابية لا تُكتسب فجأة داخل المدرسة، بل تبدأ في التشكل منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، من خلال تفاعله مع بيئته وخبراته اليومية. ولذلك فإن الاهتمام بتنمية هذه المفاهيم في مرحلة الطفولة المبكرة يُعدّ ضرورة أساسية لضمان تطور سليم للقدرات الرياضية.

## 6-2- الأسس العصبية والمعرفية للعدد

### 6-2-1- الأسس العصبية

معنى العدد يُعدّ من المفاهيم الأساسية لدى الإنسان، إذ يظهر بشكل فوري وتلقائي، ويُمكن الفرد من التمييز بين كميتين غير رمزيتين، مع القدرة على تحديد أيهما أكبر أو أصغر، ويعكس هذا التصور وجود أساس عصبي فطري لمعالجة الكميات، يسمح للإنسان بإدراك العلاقات العددية دون الحاجة إلى تعلم رسمي مسبق.

وقد جاءت فكرة التعرف على معنى العدد من خلال تحليل نشاط الدماغ، حيث أجرى الباحث Piazza وآخرون سنة 2010 دراسة على مجموعة من المشاركين، تم خلالها عرض مجموعات من النقاط لفترات زمنية قصيرة جدًا (حوالي 150 مللي ثانية)، وطلب منهم النظر إليها بشكل سلمي دون القيام بأي استجابة مباشرة. وقد احتوت هذه المجموعات على أعداد مختلفة مثل (8، 10، 13) أو (20، 24، 30). وأظهرت نتائج الدراسة أن نشاط الدماغ يتغير تبعًا لتغير عدد النقاط المعروضة، وهو ما تم تسجيله باستخدام تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)، حيث تم تحديد مناطق دماغية مسؤولة عن معالجة المعنى العددي.

وقد تبين أن هذه المناطق تتمثل أساسًا في الأحاديث داخل الفص الجداري الأيسر والأيمن (les sillons interpariétaux)، وهي مناطق تقع في الجزء العلوي من الدماغ، وتُعدّ مرتبطة بشكل وثيق بالقدرات الرياضية، كما لوحظ نشاط هذه المناطق أثناء أداء مهام تتطلب مهارات رياضية، مما يدل على دورها المركزي في معالجة المعلومات العددية. (لكحل، 2025)

ونظرًا لأهمية هذه المناطق في الأداء الرياضي، سعى الباحثون إلى معرفة ما إذا كان هذا النشاط العصبي يظهر منذ المراحل المبكرة من النمو، وفي هذا السياق، أجرى (Dehaene et al, 2008) دراسة على أطفال يبلغون من العمر حوالي ثلاثة أشهر، حيث تم عرض صور لأجسام متشابهة من حيث العدد والنوع، مع إدخال تغييرات

لاحقة في العدد أو نوع الشيء. وقد تم تسجيل نشاط الدماغ باستخدام التخطيط الكهربائي للدماغ (EEG) ، وأظهرت النتائج أن أدمغة الأطفال تستجيب بشكل ديناميكي للتغير في العدد أو الشكل، بطريقة مشابهة لما يحدث لدى البالغين.

وتشير هذه النتائج إلى أن الأساس العصبي لمعنى العدد يتشكل في سن مبكرة جداً، حيث يبدأ هذا الإدراك العددي في الظهور منذ الأشهر الأولى من الحياة، وتحديدًا ابتداءً من حوالي أربعة أشهر ونصف، مما يدل على أن القدرة على فهم الكميات ليست مكتسبة فقط، بل لها جذور بيولوجية عصبية واضحة. (لكحل، 2025)

يتضح أن معنى العدد يستند إلى أساس عصبي مبكر، حيث تلعب مناطق محددة في الدماغ، خاصة الفص الجداري، دورًا محوريًا في معالجة الكميات، كما تؤكد الدراسات أن هذا الإدراك العددي يظهر في مراحل مبكرة جدًا من النمو، مما يعزز فكرة أن التعلم الرياضي يعتمد على استعدادات فطرية يتم تطويرها لاحقًا من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة.

## 6-2-2- الأسس المعرفية للعدد

اقترح الباحثون العديد من الأطر المعرفية التي تفسر مفهوم العدد، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة من العمليات الأساسية التي تشكل الركيزة في المعالجة العددية لدى الإنسان، ومن أبرزها: التقدير، والمعالجة السريعة للأعداد الصغيرة، والعد.

### أولاً: التقدير (L'estimation)

يُعدّ التقدير عملية إدراكية ووظيفية تعتمد على النظام التقريبي للعدد، حيث يسمح للفرد بتقدير الكميات بشكل غير دقيق ولكن سريع، من خلال مقارنة حجم مجموعتين وتحديد أيهما أكبر أو أصغر، وتُستخدم هذه العملية خاصة عندما تكون الكميات كبيرة أو عندما يكون العد الدقيق غير ممكن، ففي المراحل الأولى يُمكن التقدير الطفل من التمييز بين المجموعات من حيث كثافتها أو عدد عناصرها، دون الحاجة إلى حسابها بدقة.

ومع تطور الخبرة والمعرفة، يصبح التقدير أكثر دقة، حيث يعتمد على تمثيلات عددية داخلية، وتشير الدراسات إلى أن هذا النظام يميل إلى التقليل من تقدير الكميات، كما أن دقته تتأثر بحجم العدد، حيث يزداد التباين كلما زاد العدد، وهو ما يتماشى مع قانون ويبر (Weber) ويعتمد هذا النظام على تمثيل عقلي تناظري للكميات،

سواء كانت متصلة أو منفصلة، ويُعدّ نظامًا تلقائيًا غير واعٍ، وغير رمزي، ومستقلًا عن اللغة أو التعلم المباشر، إذ يستند أساسًا إلى التمثيلات البصرية-المكانية. (لكحل، 2025)

### ثانيًا: المعالجة السريعة للأعداد الصغيرة (Subitizing)

تشير هذه العملية إلى القدرة على التعرف السريع والدقيق على عدد صغير من العناصر دون الحاجة إلى العد، وقد تم تحديدها لأول مرة عام 1949 من قبل Kaufman و Reese و Volkman و Lord، وتُعدّ هذه المهارة فعالة في سن مبكرة، حيث تظهر لدى الأطفال بين سن 3 و 5 سنوات، رغم أن العمر الدقيق لاكتسابها لا يزال غير محدد بشكل قاطع.

وتتطور هذه القدرة تدريجيًا مع التقدم في العمر، حيث تتحسن سرعتها ودقتها، كما تشير الدراسات إلى أن هذه العملية تعتمد بشكل كبير على الانتباه البصري، إذ تكون فعالة في المهام غير المعقدة، بينما تتحول المعالجة إلى التقدير عندما تتداخل مهام مشتتة أو غير عددية، مما يجعل التقدير يتولى معالجة الكميات في هذه الحالة. (Anobile & Gimbert, 2016)

### ثالثًا: العد (Dénombrement)

يُعدّ العد من العمليات الأساسية التي تسمح بتحديد عدد العناصر في مجموعة ما بشكل دقيق، سواء كانت صغيرة أو كبيرة، ويتطلب العد معرفة تسلسل الكلمات العددية، إضافة إلى فهم أن كل كلمة عددية تمثل كمية محددة، وهو ما يُعرف بمبدأ الكاردينالية، وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال يستطيعون ترديد السلسلة العددية قبل فهم معناها الحقيقي، أي قبل إدراك العلاقة بين الكلمة العددية والكمية التي تمثلها.

ولا يتمكن الطفل من إتقان منطق العد إلا في سن تتراوح بين ثلاث سنوات ونصف وأربع سنوات، حيث يبدأ في استيعاب المبدأ الكاردينالي وتطبيقه بشكل صحيح، ومع التقدم في العمر، يصبح العد أكثر كفاءة، حيث تقل الأخطاء ويزداد الأداء سرعة. (لكحل، 2025)

يتضح أن المعالجة العددية تقوم على ثلاث عمليات معرفية أساسية، هي التقدير، والمعالجة السريعة للأعداد الصغيرة، والعد، حيث تتكامل هذه العمليات لتشكّل أساس الفهم الرياضي لدى الطفل. وتُعدّ هذه العمليات

متدرجة من حفا التعقفا؁ فذ ففء الطفل بالتقفر؁ ثم فكتسب القدرة على التعرف السريع للأعداد الصغفرة؁ لفصل فف النفاة إلى إتقان العد الففقف؁ وهو ما ففكس تطورًا معرففًا فدرفجفًا فف فهم العدد.

### 6-3- مهارة الحساب

#### 6-3-1- مفهوم مهارة الحساب

فُعدّ الحساب من المهارات الأساسية التي حظفت باهتمام كبر من قبل الباحثفف فف مفاكف المفاكف؁ لما له من دور محوري فف تنمية القدرات العقلفة والتطففات الحفافة. وقد تعددت تعريفاته تبعًا لافاكالف وجاهات النظر العلمفة.

فقد عُرّف الحساب حسب معجم الرفاضفاث بأنه العلم الذي ففهم بدراسة الأعداد والعملفاث التي تُجرى عليها؁ مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة؁ بالإضافة إلى العملفاث الأكثر تعقفدًا كالفجاد الجذور والرفع إلى القوى؁ مع تطففق هذه العملفاث فف حل مشكالك الحفاة الفومفة (الحسن؁ 2011؁ ص 61)

كما ففرف بأنه دراسة الأعداد الصفاحة والعملفاث الأساسية المرتبطة بها؁ من جمع وطرح وضرب وقسمة؁ وكل ما ففصل بهذه العملفاث من مفاهفم وتطففات (آف فف؁ 2009؁ ص 43)

فف ففن فرى الوقفف (2000؁ ص 473) أن الحساب هو القدرة على التعرف على الرموز الرفاضفة وفهمها؁ وتذكرها؁ إضافة إلى اكساب مهاراث فجراء العملفاث الحسابفة المفاكفة؁ وتعلم الجداول الحسابفة؁ مثل جدول الضرب؁ مع القدرة على حل المسائل الحسابفة البسطة والمعقدة بكفاءة؁ كما ففشل ذلك تنمية المهاراث الترتفبفة وفهم العلاقات بفن الأعداد.

ومن فاال هذه التعرفاث؁ ففضح أن مهارة الحساب لا فقتصر على فجراء العملفاث الحسابفة فقط؁ بل ففشل مجموعة من القدرات المعرففة؁ مثل الفهم؁ والتذكر؁ والتطففق؁ والتحلفل؁ مما ففعلها مهارة مركبة فففاال ففها عدة عملفاث عقلفة.

## 6-3-2-أهداف مهارة الحساب

تمثل أهداف تعلم الحساب فف تنمية قدرة المتعلم على الوصول إلى نتائج دقيقة وسريعة من خلال استخدام العمليات الحسابية المختلفة، كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يهدف إلى تمكين المتعلم من حل المشكلات والمسائل الحسابية، سواء كانت بسيطة أو معقدة، مما يسهم فف تنمية التفكير الإبداعي وتوظيفه فف مواقف الحياة اليومية.

ويُعدّ الحساب أيضًا من الوسائل الأساسية لتنمية الملكات العقلية، مثل القدرة على الحكم، والتعليل، والاستنتاج، بالإضافة إلى تعويد المتعلم على النظام والانضباط فف التفكير والعمل. كما يسهم فف تعزيز الانتباه، وتنمية القدرة على التركيز المستمر، وتشجيع الاعتماد على النفس فف مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات (سليماني، 2020)

يتضح أن مهارة الحساب تمثل ركيزة أساسية فف التعلم، إذ تجمع بين الجوانب المعرفية والتطبيقية، وتساهم فف تنمية قدرات عقلية متعددة لدى المتعلم، مما يجعلها ضرورية ليس فقط فف المجال الأكاديمي، بل أيضًا فف مختلف جوانب الحياة اليومية.

## 7-اضطراب عسر الحساب

تمت صياغة المصطلح العلمي الفرنسي (Dyscalculie) فف نهاية القرن العشرين من البادئة اليونانية (dys) والتي تعبر عن الصعوبة، العسر، النقص وهو عنصر يستخدم على نطاق واسع فف المصطلحات الطبية

يبدو أنه لا يوجد إجماع بين الباحثين لوضع تعريف موحد لعسر الحساب، إذ مازال يكتنفه الغموض، فقد تعددت المفاهيم لهذا الاضطراب من باحث إلى آخر على مستوى المحتوى والخلفية النظرية والسببية، كاضطرابات المهارات العددية والحسابية، وهناك من يعتبره اضطراب فف فهم وإدراك العدد، صعوبة تذكر الحقائق، صعوبة التعرف على الأرقام....

كما أن الاختلاف فف التعاريف شمل المسببات، فهناك من اعتقد أن سبب هذا الاضطراب وراثي، وهناك من اعتبره مكتسب كإصابة أحد جزئي المخ أو ناتج عن اختلال وظيفي فف أداء نصفي الكرة المخيين، وهناك من

اعتبر السبب معرفي سواء أكان عائداً إلى مشاكل تصيب الذاكرة العاملة، وهناك من يعتقد بأن السبب راجع إلى إعاقه إدراكية تعيق التعامل الأمثل مع الأرقام والأعداد

وأيا كانت هذه الاختلافات في الشكل والمضمون فهي تشير إلى وجود خلل في اكتساب المهارات الرياضية والحسابية، ويؤثر على الإنجاز الأكاديمي للأطفال.

## 7-1- تعريف عسر الحساب

رغم شيوع استخدام مصطلح "صعوبات تعلم الرياضيات"، إلا أن الأدبيات العلمية تتضمن مجموعة من المصطلحات الأخرى التي تُستخدم أحياناً للإشارة إلى مفاهيم متقاربة، مثل اضطرابات التعلم الرياضية، أو عسر الحساب.

وعلى الرغم من أن هذه المصطلحات قد تبدو متشابهة وتُستخدم أحياناً بالتبادل، إلا أن هناك فروقاً واضحة بينها. فصعوبات تعلم الرياضيات تُشير عادةً إلى مستوى أقل من العجز، حيث تكون المشكلات محدودة نسبياً ويمكن تجاوزها بالتدريب والدعم التربوي، أما عسر الحساب، فيُعد اضطراباً أكثر شدة وعمقاً، إذ يرتبط بخلل جوهري في فهم المعنى العددي ذاته، مما يؤثر على مختلف جوانب الأداء الحسابي لدى الفرد. (لكحل، 2025)

يتضح أن عسر الحساب يمثل مستوى متقدماً من صعوبات تعلم الرياضيات، يتميز بكونه اضطراباً نوعياً أكثر تعقيداً، يرتبط أساساً بضعف في الإدراك العددي، مما يجعله يتطلب تدخلاً تربوياً ونفسياً متخصصاً.

إذن فعسر الحساب يشير إلى مجموعة من الصعوبات المحددة التي قد يواجهها الأطفال أثناء تعلم المفاهيم والمهارات الرياضية، حيث تتمثل هذه الصعوبات في ضعف القدرة على تعلم الحقائق الحسابية، وصعوبة تذكرها، إضافة إلى وجود مشكلات في تنفيذ العمليات الحسابية وإجرائها بشكل دقيق. (Landerl et al., 2004)

كما يقصد بعسر الحساب، اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وتعرف أيضاً على أنها عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع الطرح الضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد.

فهي صعوبة بالغة فف أداء العمليات الحسابفة أو الاستنتاجات الرياضية، أو فف كليهما والإخفاق فف أداء المهام الرياضية، مع صعوبة تذكر الحقائق الحسابفة وصعوبة حل المسائل الحسابفة البسطة والمعقدة، كما يظهر فف صورة عدم القدرة على التعامل مع الأرقام واستيعاب قيمتها. (فوسفف، 2010)

وفربط العسر الحسابف باضطراب إدراكف ناتج عن خلل وظيفف على مستوى الجهاز العصف (عسر الحساب النمائف -صعوبة تعلم الحساب) أو تلف دماغف فعنف إصابة دماغفة (عسر الحساب المكتسب)، فأخذ الاضطراب الإدراكف أشكالاً مختلفة منها عدم القدرة على معالجة المعلومات البصرية والسمعة وصعوبات إدراك فف العلاقات الفراغفة ومعرفة الوقت والاتجاهات.

وقد ترتبط هذه الصعوبات بدورها بضعف فف الذاكرة ومختلف العمليات المعرففة الأخرى، فمن المعلوم أن الطفل فعتمد اعتماداً كلياً على حواسه فف عملية التعلم كما فحتاج الى وظائف عقلفة علفا لتحليل ومعالجة المعلومات، مثل إدراك المفاهيم ودالاتها ما فسهل للطفل السرعة فف تعلم الرياضيات، وأن أف تأخر فف ذلك فنعكس سلبفا على تعلمها، وهذا ما فمكن ربطه بتكوين مفهوم العلامة اللسانية الفف جاء بها دوسوسفر أبو اللسانفات الحديثة، والذي فرى بأن العلامة اللسانية أو الدلل اللساني فنفسم إلى دال ومدلول، فالدال هو الصورة الصوتفة أو السمعة والمدلول وهو المعنف الذي تحمله أو ما فسمى بالصورة الذهنف فالطفل أثناء تعلمه الحساب فانه فبنف الدال من خلال سمعه وبصره، وفبنف المدلول من فهمه وإدراكه وفنتج لدفه فف الأخير رقم أو عملية حسابفة على شكل دال + مدلول. فأف خلل فحدث أثناء هذا الاكتساب سواء على مستوى الدال أو المدلول قد فجعل عملية تعلم الحساب مضطربة خاصة إن لم فتم اكتشاف المشكل وعلاجه

فشفر الدلل التشفصفف والإحصائف للاضطرابات العقلفة فف طبعته الخامسة (DSM-5) إلى أن صعوبات التعلم فف استخدام المهارات الأكادفمفة، ومنها الحساب، تُشخص عند توافر عرض واحد على الأقل من مجموعة أعراض تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر، رغم تقديم تدخلات تربوفة مناسبة تستهدف هذه الصعوبات .

ومن فبن هذه الأعراض، صعوبة التمكن من معنى الأرقام والحقائق العددة والعمليات الحسابفة، ففث فُظهر الطفل فهمًا ضعفًا للأعداد والعلاقات فبنها، فعتمد على استراتيجفات بدائفة مثل استخدام الأصابع لإجراء عمليات بسطة بدلاً من استرجاع الحقائق الحسابفة كما ففعل أقرانه، كما قد فضع أثناء إجراء العمليات الحسابفة أو فخلط فبن الخطوات والإجراءات.

كما تشمل الأعراض صعوبات في التفكير الرياضي، حيث يواجه الطفل مشكلات واضحة في تطبيق المفاهيم الرياضية والحقائق والإجراءات لحل المسائل الكمية، مما ينعكس على أدائه الأكاديمي في مادة الرياضيات.

ويُستخدم مصطلح عسر الحساب (Dyscalculia) كبديل للإشارة إلى نمط خاص من هذه الصعوبات، يتميز بوجود خلل في معالجة المعلومات العددية، وصعوبة في تعلم الحقائق الرياضية، وضعف في تنفيذ العمليات الحسابية بدقة وطلاقة. وعند استخدام هذا المصطلح، ينبغي أيضًا تحديد الصعوبات المصاحبة، مثل ضعف المنطق الرياضي أو دقة الاستدلال. (APA, 2013)

إذن فالعسر الحسابي يعني صعوبة أو عجزا في اجراء العمليات الحسابية الأساسية الجمع الطرح الضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة، وهو صعوبات في هيكلة المنطق واستخدام أدوات الرياضيات ويعكس كل خلل في مجالات المنطق وبناء الأرقام والعمليات.

## 7-2- تصنيفات عسر الحساب

تعدد مظاهر صعوبات تعلم الحساب، ويمكن تصنيفها إلى عدة أنواع رئيسية حسب (البطينة وآخرون، 2005) كما يلي:

تمثل **صعوبة التمكن من الحقائق العددية الأساسية** في عدم قدرة الطفل على الاحتفاظ بالعمليات الحسابية، خاصة العمليات الأربع الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة). حيث يلجأ إلى استخدام الأصابع أو الرسم أو وسائل بديلة للوصول إلى الحل، مما يجعله يحتاج إلى وقت أطول للوصول إلى الإجابة، ويعكس ضعفاً في استرجاع المعلومات العددية.

أما **صعوبات المهارات الحسابية البسيطة**، فتظهر لدى بعض التلاميذ رغم قدرتهم على فهم العمليات المعقدة، حيث يواجهون أخطاء متكررة في العمليات البسيطة، مما يدل على خلل في الأساسيات الحسابية وتعدّد **صعوبة العد** من المشكلات الأساسية، حيث يتطلب العد اتباع قواعد محددة، مثل عد كل عنصر مرة واحدة، واستخدام الأعداد بدلاً من الرموز الأخرى، وفهم أن العدد الأخير يمثل مجموع العناصر، ويواجه الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبة مشكلات في إدراك هذه القواعد، مما يعيق تعلمهم للرياضيات.

وأخيراً، تُعدّ صعوبة حل المشكلات الرياضية اللفظية من أبرز التحديات، حيث يواجه التلميذ صعوبة في فهم نص المسألة وتحليلها، خاصة عندما تتضمن معلومات متعددة أو معقدة، مما يعيق الوصول إلى الحل الصحيح.

يتضح أن صعوبات تعلم الحساب متعددة الأبعاد، تشمل الجوانب المعرفية والإدراكية والانفعالية، وتتطلب تشخيصًا دقيقًا يأخذ بعين الاعتبار مختلف هذه العوامل، من أجل تقديم تدخلات تربوية فعالة تساعد الطفل على تجاوز هذه الصعوبات.

إذن: عسر الحساب يعني عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية، ويكون لدى الطفل هنا قصور في عمليات التجهيز المعرفي والتي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه والاحتفاظ أثناء القيام بالعمليات الرياضية، أو تجاهل بعض الخطوات الرياضية أو صعوبة في التمييز بين الأرقام أو صعوبة فهم الرموز الحسابية واستخدامها، أو صعوبة في الكتابة الأفقية أو الصعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات عند حل المسائل الرياضية.

### 7-3- مظاهر عسر الحساب

ترتبط هذه المظاهر بخصائص هؤلاء التلاميذ الذين يتميزون باضطراب الإدراك السمعي والبصري، وضعف الذاكرة والانتباه ومشكلات في التفكير المجرد والتي تظهر في:

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهين المتعاكسين مثل 6/9
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة يكتب أو يقرأ 51 بدلا من 15
- صعوبة في التمييز واتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية
- خلل في الإدراك السمعي والإدراك البصري وتشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير السمعي أو البصري مع أن الجهازين سليما.
- ضعف الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة تذكر القواعد الحسابية.
- صعوبة إدراك التنظيم (البنية) المكانية صعوبة فهم مصطلحات تشير إلى المكان (فوق، تحت، أمام، وراء ..) وصعوبة في التعرف على الاتجاهات.

- صعوبة إدراك البنية الزمانية: صعوبة فهم مصطلحات لها علاقة بالزمن مثل قبل، بعد الأول والثاني .
- صعوبة تحويل المسألة الحسابية ذات الطابع القصصي إلى عمليات حسابية.
- صعوبات الحساب الذهني وحل المشكلات الرياضية اللفظية.
- العسر الحسابي يظهر عادة عند الطفل في عدة أشكال من أبرزها : صعوبات في عملية العد التنازلي والتصاعدي .
- صعوبة تذكر الحقائق والقوانين الحسابية والرياضية.
- صعوبة فهم الرموز الحسابية والخلط بينها مثل علامة أكبر من واصغر من، تساوي...
- ضعف عملية التعرف على القيمة المكانية للعدد إن كان أحادا أو عشرات أو مئات وغيرها، والملاحظ من خلال هذه الأشكال أن مشكل تمييز الاتجاهات والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بضعف بناء البنية المكانية والجانبية هو أحد أهم المشاكل التي تكمن وراء عسر الحساب.
- صعوبة في عملية العد واستخدام الأرقام بشكل متسلسل، وصعوبة إدراك قيمة العدد واستخدامه.
- صعوبات الترميز الرياضي والتي تنتج عن ضعف التمثيل العقلي المعرفي للمفاهيم والحقائق والمعالجات الرياضية.
- صعوبة في فهم المفاهيم الرياضية من خلال الشرح اللغوي اللفظي الذي يكون ضعيفا مما يؤدي إلى فقر الرصيد اللغوي الرياضي.

ويعتبر الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول والمفاهيم المجردة من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب، حيث أن التلاميذ ذوي عسر الحساب يعانون من صعوبات في فهم العلاقات الحجمية وفي تعلم مفاهيم الأعداد بدقة وهذه العناصر تعد مسؤولة عن صعوبات تعلم الحساب، وهذا تأكيد على

ارتباط عسر الحساب بمشاكل تخص البنية والعلاقات المكانية، فالطفل قبل دخوله المدرسة يكون قد عانى من نقص في نمو بنيته الفضائية والتي لها صلة وثيقة باضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة علما بأن عسر الحساب يصنف في الأروطفونيا ضمن الاضطرابات اللغوية المكتوبة. ويؤكد أجورياجيرا في هذا النطاق بأن هناك علاقة وطيدة بين اضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة واضطراب الآليات أو العمليات قبل اللغوية والمتمثلة في المكان والزمان الصورة الجسدية والجانبية.

#### 7-4-تشخيص عسر الحساب

التشخيص هو أول مراحل التدخل، ويمكن اعتباره هدفا لمرحلة التناول العيادي التي تضم الخطوات الخاصة بجمع البيانات حول الحالة (الميزانية) والفحص الأروطفوني والفحوصات المكتملة.

ففي حالة عسر الحساب، وبعد أن يتم جمع المعلومات والبيانات الشخصية والعائلية والمرضية والمدرسية حول الطفل ومراحل نموه، يبدأ الفحص الأروطفوني للغة الشفوية والمكتوبة إنتاجا واستقبالا إضافة إلى فحص واختبار الآليات قبل اللغوية (الصورة الجسدية، البنية المكانية والزمانية، الجانبية)

ثم توجه الحالة إلى الاختصائين، فمن الضروري عرضها على أكثر من اختصاصي واحد في مجال الطب أو علم النفس، وذلك لتحديد درجات وأنواع العجز إن وجد، وما يمكن أن يصاحبه من اضطرابات عضوية كانت أم وظيفية، فالتأكد من سلامة الأجهزة العضوية خاصة الحواس والجهاز العصبي أمر مهم لتحديد وتشخيص المشكل وهذا ما يكرس فعلا أهمية العمل المشترك والمتكامل بين التخصصات العلمية

وكآخر خطوة من خطوات التناول العيادي يجتمع لدى المختص الأروطفوني مجموعة من المعطيات وعدد من نتائج الاختبارات والفحوصات التي تساعد على تشخيص الاضطراب والذي سيتم على أساسه بناء خطة علاجية تحدد نوع ومدة البرنامج العلاجي الذي سيقدم للطفل .

والمختص الأروطفوني في تحديده لأسباب عسر الحساب والتي على أساسها سيبنى خطة العلاج يعتمد على منظور نفس لغوي ومعرفي، وفي هذا المجال يتم التركيز أكثر على تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة أساسية، إذ يهتم المختص بكشف وعلاج الضعف أو التصور في عمليات اكتساب اللغة المكتوبة والتي لها علاقة بأنواع الإدراك

والذاكرة، حيث يتم في مرحلة التشخيص التركيز على الآليات قبل اللغوية لما لها من دور أساسي في بناء واكتساب اللغة بنوعيتها الشفهية والمكتوبة.

فيتم البحث عن أي تأخر أو عجز في بناء هذه الآليات والتي من شأنها أن تكمن خلف الأداء المدرسي الضعيف وصعوبات تعلم الحساب، فالطفل الذي يصعب عليه أن يفرق بين علامتي أكبر وأصغر مؤشر على أنه يعاني من مشاكل في اكتساب الجانبية اليمين واليسار، والطفل الذي لا يفرق بين رقم "9" ورقم "6" مؤشر آخر على أنه لا يميز بين مفهومي أعلى و"أسفل" أي يعاني من مشكل في اكتساب البنية الفضائية، ولكن وجب تدعيم هذه الملاحظات بتطبيق اختبارات أطفونية للتأكد منها.

ويشترط لتحديد صعوبات الحساب وتشخيصها على أنها عسر حسابي أن يتوفر الآتي:

- الاستمرارية والانتظام والتكرار في أعراض ومظاهر عسر الحساب التي تلاحظ عند الطفل وتؤثر بشكل متواصل على أدائه المدرسي.
- غياب أي قصور أو عجز عضوي على مستوى الحواس خاصة السمع والبصر .
- مستوى عقلي عادي ونسبة ذكاء تعادل أو أكبر من المتوسط .
- الاستفادة من التمدرس على الأقل لمدة سنتين دراسيتين كاملتين

وكقاعدة عامة يمكن أن يظهر العسر الحسابي عند التحاق الطفل بالمدرسة وفي هذه الحالة لا يعد اضطرابا بل يعود إلى حاجة الطفل إلى الوقت حتى يتدرب ويتكيف مع الرموز الجديدة، فقد يتعثر في البداية لفهم ماهية الأرقام والعمليات الحسابية وكيفية التعامل معها، لكن يمكنه إذا توفرت الظروف البيداغوجية الملائمة سيتخلص من هذا المشكل وبشكل ذاتي.

إذن في عملية التشخيص لعسر الحساب تجدر الإشارة إلى ضرورة تطبيق محكات التشخيص التي سبق التطرق إليها في عسر القراءة وعسر الكتابة.

يعتمد تشخيص صعوبات تعلم الحساب، وفق نموذج Kosc، على ثلاثة محكات أساسية، تُستخدم للتمييز بين صعوبات التعلم الحقيقية وغيرها من الحالات المشابهة.

**أولاً: محك التباعد أو التعارض**

يشير هذا المحك إلى وجود فروق واضحة بين مستوى قدرات الطفل العقلية أو النمائية وبين مستوى تحصيله الأكاديمي. حيث يلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُظهرون تبايناً ملحوظاً في أدائهم عبر مجالات مختلفة، إذ قد تكون لديهم قدرات طبيعية أو جيدة في بعض الجوانب، مقابل ضعف واضح في مجالات أخرى، خاصة في المهارات الأكاديمية مثل الحساب.

وتظهر هذه الفروق منذ مرحلة ما قبل المدرسة في الجوانب النمائية (كاللغة، والذاكرة، والمهارات الاجتماعية والمكانية)، بينما تصبح أكثر وضوحاً في مرحلة التعليم الابتدائي وما بعدها، حيث تتجلى صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل أكبر.

**ثانياً: محك الاستبعاد**

يقوم هذا المحك على استبعاد الحالات التي تعود فيها الصعوبات إلى أسباب أخرى غير صعوبات التعلم، مثل التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية (السمعية أو البصرية)، أو الاضطرابات الانفعالية، أو نقص فرص التعلم. وبناءً عليه، فإن الأطفال الذين يعانون من هذه الحالات لا يُصنّفون ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم، حتى وإن ظهرت لديهم مشكلات في الحساب.

**ثالثاً: محك التربية الخاصة**

يؤكد هذا المحك على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تتناسب مع خصائصهم النمائية. فبعض الأطفال قد يتأخرون دراسياً بسبب نقص الفرص التعليمية أو عدم ملائمة طرق التدريس، وليس بسبب وجود صعوبة تعلم حقيقية. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي لم تتح له فرصة التعلم المدرسي رغم امتلاكه قدرات معرفية سليمة، لا يُعتبر من ذوي صعوبات التعلم، بل يمكنه التعلم إذا توفرت له الظروف التربوية المناسبة (زيادة، 2005، ص 70-71).

**أنواع تشخيص صعوبات تعلم الحساب**

يمكن التمييز بين نوعين من التشخيص: التشخيص الرسمي، والتشخيص غير الرسمي.

## أولاً: التشفاص الرسمي

فقوم به مفاصون فف مفاالات متعددة، وفشمل مجموعة من الإفااءات المنظمة، من أبرزها:

- ففااس مستوى الذكاء لاف التلمفذ .
- ففقفم المفول والاتفاافات ففو مادة الحساب .
- ففااس افرة القلق المرتبط بالرياضفاات .
- إفااء ففاوصات عصففة من قبل فطبف مفاص .
- اسفاافام أافاات وافتبارات معفارفة لفشفاص صفاوبات ففلم الحساب .
- افاسة الظروف الاجتماعية والاقتصادفة، وففلل البفئة الأسرفة والمدرسة للتلمفذ .

## ثانفاً: التشفاص ففر الرسمي

فقوم به المعلم داخل القسم الدراسي، من فلال ملاحظته المباشرة لأداء التلمفذ، ففعمف على مجموعة من المؤشرات، من أهمها:

- ففافف مستوى الففصفل الدراسي فف الحساب .
- مفاارنة الففصفل بالقدرات الكامنة لاف التلمفذ .
- ففلل الأفااء المتكرفة فف العمليات الحسابفة .
- ففافف العوامل المعرففة المرتبطة بالصفاوبة، مثل :
  - ضعف اسفااف الحفااق الحسابفة .
  - أفااء متكرفة فف العمليات الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة .)
  - صفاوبة فهم المفاهفم المفاة مثل الزمن والاتفاا .

○ ضعف الذاكرة، خاصة في تذكر الأرقام والقوانين .

○ صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات أثناء أداء المهام .

وتساعد هذه المؤشرات المعلم على تكوين تصور أولي حول طبيعة الصعوبة، واتخاذ قرارات تربوية مناسبة (لشهب، 2015، ص 157)

يتطلب تشخيص صعوبات تعلم الحساب اعتماد مقارنة متعددة الأبعاد، تجمع بين المحكات النظرية والتقييمات العملية، سواء من قبل المختصين أو المعلمين. كما أن التمييز بين الأسباب الحقيقية للصعوبة وغيرها من العوامل الخارجية يُعدّ خطوة أساسية لضمان تشخيص دقيق وتدخل تربوي فعال.

## 7-5-أنواع صعوبات تعلم الحساب

يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من عسر الحساب أو صعوبات تعلم الحساب، وهما: عسر الحساب المكتسب وعسر الحساب النمائي، حيث يختلف كل منهما من حيث الأسباب وطبيعة الاضطراب.

### أولاً: عسر الحساب المكتسب

ينشأ عسر الحساب المكتسب نتيجة تلف في أحد نصفي الدماغ أو كليهما، ويظهر لدى الأطفال الذين كان نموهم في البداية طبيعياً، ثم تعرضوا لاحقاً لمشكل عصبي أدى إلى فقدان أو اضطراب المهارات الحسابية التي كانت مكتسبة سابقاً. كما يمكن أن يظهر لدى الراشدين نتيجة خلل في بعض الوظائف المعرفية المكتسبة، حيث يتدخل هذا الاضطراب بعد فترة من النمو العادي. (Van Hout, 2005)

### أسباب عسر الحساب المكتسب

تتعدد أسباب عسر الحساب المكتسب، ومن أبرزها الإصابات الدماغية المكتسبة، والتي تشمل:

- الأسباب الوعائية، مثل انسداد الأوعية الدموية أو تجلط الدم .
- الأسباب الورمية، حيث تُعدّ الإصابات البؤرية الخلفية أكثر شيوعاً مقارنة بإصابات القشرة المخية .
- الأسباب الصرعية أو التعفننية، حيث تُعدّ الإصابات الفيروسية أكثر شيوعاً من البكتيرية .

• الأسباب الصدمية، وهي من أكثر الأسباب انتشارًا حاليًا، سواء لدى الأطفال أو الراشدين .

وقد أظهرت بعض الدراسات نقلا عن (لكحل، 2025) وجود علاقة بين حبسة الأطفال واضطرابات الحساب، حيث وجد (Hacen, 1976) أن 11 طفلاً من أصل 15 حالة حبسة كانوا يعانون من عسر الحساب. كما بينت دراسة (Ekelman et Aram, 1988) أن إصابات النصف الأيمن من الدماغ تؤدي إلى خلل واضح في الأداء الرياضي مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى.

وفي دراسة أخرى، وصف (Papagno et Bosso, 2013) حالة طفلة تبلغ من العمر 8 سنوات مصابة بمتلازمة Landau-Kleffner، وهي حالة صرعية تؤثر على اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وقد صاحبها اضطراب واضح في الحساب، حيث ظهرت أخطاء متعددة في معالجة الأعداد والرموز الحسابية، إضافة إلى صعوبات في قراءة وكتابة الأعداد، وأخطاء في العمليات الحسابية البسيطة.

كما أجريت دراسات على 29 طفلاً يبلغون من العمر 12 سنة، كانوا يعانون من إصابات بؤرية في نصفي الدماغ، حيث أظهرت النتائج وجود اضطرابات في الحساب المكتوب، تمثلت في أخطاء في العمليات الحسابية، والتخطيط، والتمييز بين الرموز، مثل الخلط بين الجمع والطرح، أو تطبيق قوانين خاطئة أثناء الحل.

وقد بينت هذه الدراسة أن هذه الاضطرابات ترتبط بإصابات في مناطق محددة من الدماغ، مثل الباحات 39 و 40 و 7، وأن صعوبات قراءة وكتابة الأعداد ترتبط بإصابات في النصف الأيسر، دون ارتباط مباشر بالاضطرابات البصرية المكانية، بل بمشكلات في المجال البصري الجسمي. (لكحل، 2025)

### ثانياً: عسر الحساب النمائي

يُعدّ عسر الحساب النمائي اضطراباً بنوياً في المهارات الرياضية، يعود أصله إلى عوامل وراثية أو خلقية، ولا يرتبط بتلف دماغي مكتسب. ويتمثل في قصور في اكتساب المهارات الرياضية، نتيجة خلل في بعض العمليات المعرفية، مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتصور البصري المكاني، ومعالجة المعلومات.

وقد عرّف (Temple, 1992) عسر الحساب النمائي بأنه اضطراب في الكفاءة العددية والمهارات الحسابية يظهر لدى أطفال يتمتعون بذكاء عادي، دون وجود إصابة عصبية مكتسبة. وتظهر هذه الاضطرابات

بشكل متزامن مع نمو الطفل، حيث تتجلى في بطء غير طبيعي في التعلم، أو عدم القدرة على اكتساب مهارات جديدة مقارنة بالأقران.

### تصنيف عسر الحساب النمائي

وقد قام (Temple, 1994) بتصنيف عسر الحساب النمائي إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وهي:

- عسر حساب معالجة الأعداد، ويشمل صعوبات في التعامل مع الرموز العددية أو الكلمات العددية، مثل صعوبة قراءة الأعداد أو كتابتها أو تكرارها .

- عسر حساب العمليات الحسابية، ويظهر في صعوبة إتقان العمليات الأساسية، مثل الجمع والطرح والضرب، وكذلك صعوبة حفظ جداول الضرب .

- عسر حساب إجرائي، ويتجلى في وجود صعوبات في تطبيق خطوات الحل، مثل نسيان ترتيب العمليات أو الخلط في استخدام القواعد أثناء تنفيذ المسألة .

يتضح أن صعوبات تعلم الحساب تنقسم إلى نوعين رئيسيين: مكتسبة وغائية، حيث يرتبط النوع الأول بإصابات دماغية لاحقة، بينما يرتبط النوع الثاني باضطرابات في النمو المعرفي، ويظهر كل نوع خصائص مميزة تتطلب أساليب تشخيص وتدخل مختلفة، مما يستدعي فهماً دقيقاً لطبيعة كل اضطراب.

### 7-6-أسباب وعوامل ظهور عسر الحساب

يمكن تفسير صعوبات تعلم الحساب من خلال مجموعة من العوامل المتداخلة، والتي يمكن تصنيفها إلى عوامل وراثية، وفردية، وعصبية، وبيئية، وتربوية.

#### أولاً: العوامل الوراثية

تشير العديد من الدراسات إلى أن للوراثة دوراً مهماً في ظهور صعوبات تعلم الحساب، حيث أثبتت الأبحاث وجود ارتباط بين هذه الصعوبات وبعض الاضطرابات الوراثية. فقد بين (Geary, 1993) أن نسبة كبيرة من

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يواجهون أيضاً صعوبات في الحساب، مما يشير إلى وجود أساس وراثي مشترك بين هذه الاضطرابات.

كما أوضحت دراسة (Mazzocco, 2001) وجود علاقة إيجابية بين بعض المتلازمات الوراثية، مثل متلازمة تيرنر ومتلازمة الكروموسوم X الهش، وصعوبات تعلم الحساب. كذلك، أشارت دراسة Shalev وآخرين (2001) إلى أن نسبة ارتباط هذه الصعوبات بالعوامل الأسرية تتراوح بين (40%-64%)، وأن احتمال ظهور صعوبات الحساب لدى الأطفال في أسر لديها تاريخ سابق من صعوبات التعلم يكون أعلى بكثير مقارنة بغيرها.

وقد أكدت دراسات التوائم أن احتمال إصابة التوأم الآخر بعسر الحساب يصل إلى (58%) في حالة التوائم المتماثلة، مقابل (29%) في التوائم غير المتماثلة، كما يرتفع خطر الإصابة داخل الأسرة إذا كان أحد الوالدين يعاني من هذه الصعوبة. ومع ذلك، فإن آلية انتقال هذه الصعوبات وراثياً ما تزال غير واضحة بشكل كامل.

### ثانياً: العوامل الفردية (الذاتية)

تتضمن هذه العوامل مجموعة من الجوانب المرتبطة بخصائص الفرد، ومن أبرزها:

تُعَدّ إصابات الدماغ من الأسباب المهمة، حيث يؤدي أي خلل في بنية الدماغ أو وظائفه إلى اضطرابات في العمليات المعرفية، مثل الانتباه والإدراك والتذكر، مما ينعكس على القدرة على تعلم الحساب (عبد المعطي، 2001، ص 215)

أما القصور الإدراكي، وخاصة الإدراك البصري، فيؤثر بشكل مباشر على التمييز بين الأعداد المتشابهة مثل (6 و9)، أو (17 و71)، في حين يؤدي القصور السمعي إلى صعوبة فهم التعليمات الشفوية.

وتلعب الذاكرة دوراً مهماً، حيث يؤدي ضعف الذاكرة البصرية أو السمعية إلى صعوبة تذكر الأعداد أو خطوات الحل، مما يعيق أداء العمليات الحسابية، كما تُعَدّ الصعوبات اللغوية من العوامل المؤثرة، إذ ترتبط الرياضيات ارتباطاً وثيقاً باللغة، حيث يؤدي ضعف اللغة الاستقبالية أو التعبيرية إلى صعوبات في فهم المصطلحات الرياضية أو التعبير عنها (ملحم، 2002).

## ثالثاً: العوامل الكفمفائفة الففوففة

تشمل هذه العوامل كل ما فؤثر على نمو الففنفن بشكل ففر فففعف، مثل الفففرض للمواد السامة أو الكحول أثناء الحمل، مما فؤدف إلى اضطرابات فف النمو العقلفف والمعرفف، ففزفد من اففماففة ظهور صعوبات الففلم لاحقاً.

## رابعاً: العوامل العصففة

فهم الفرافسات الففس-عصففة بفهم العلاقة بفن بلفة الفماف ووظائفه وبفن الأداء المعرففف، ففث فساهم فف ففسفر صعوبات ففلم الفساب من خلال دراسة الأدمغة الففضررة. كما فساعد هذه الفرافسات فف ففففد الآلفا المسؤولة عن المعالجة العفدفة، مما فساهم فف ففوفر برامج علافة ففعالة.

## خامساً: العوامل الففئفة

على الرغم من أن صعوبات الففلم ذات منشأ داخلف فف الأساس، إلا أن العوامل الففئفة فلعب دوراً مهمّاً فف ففافمها. فمثلاً، فؤدف سوء الففغذفة فف المراحل المبكرة إلى ضعف نمو الفماف، مما فؤثر على القدرات المعرففة.

كما أن انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادف للأسرة، وضعف المفاعفة الفرافسة، وعدم فوفر الففم الففعلفف، كلها عوامل فساهم فف ظهور صعوبات ففلم الفساب، إضافة إلى ذلك، فإن ازفحام الفصول الفرافسة، وطول المفافف، وقلة الوقت المخصص للففلم الفردف، فؤثر سلّفاً على ففصفل الفلامفد، كما فلعب العوامل الفربوفة دوراً بارزاً فف ففافم صعوبات ففلم الفساب، ففث فؤدف ضعف أسالف الففرفس، وعدم ملائمة المفافف والوسائل الففعلففة، إلى ففنفف مستوى الففصفل لدف الفلامفد. كما أن ففاب الفكففف الفربوف المفافف لذوف صعوبات الففلم فساهم فف فزافة حدة المشكلة (الفاعورف، 2009، ص 29).

ففضح أن صعوبات ففلم الفساب فاففة عن ففاعف معقد بفن عوامل ففعفدة، تشمل الوراثة، والقدرات الفردفة، والعوامل العصففة، والففئفة، والفربوفة. ولذلك، فإن الففاعف معها ففطلب مقارفة شمولة فافف بعفن الاعفبار ففعف هذه الفوانب.

## 7-7- التناول العلافا لعسر الحساب

تحدد فاعلفة أفا برنامج علافا بمقدار التعاون بفن الأخصائفا الأرففونفا والوالففن والذفا فنبفا أن فكون قائما على الثقة المتبادلة والاحترام والمسؤولفة المشتركة، ومن المهم إشراك المعلم فف هذه العملية كونه مسؤولا هو الآخر عن نجاح تلامفذه ومساعدتهم، ففث فعمد المختص الأرففونفا العمل التنسفا والمكامل بفن الشركاء الثلاثة من خلال برمفة حصص للإرشاد الوالفا والتنفل إلى المدرسة للاطلاع على نتائج البرنامج العلافا الأرففونفا وتحسفس المعلم بفوره المحوري للتخلص من صعوبات تعلم الحساب .

ففا ضوء نتائج الفحوصات ووصولا إلى التشففس الفقق ففم بناء بروتكول علافا فرفا لكل حالة، وفجب التأكفد على ضرورة العمل المشترك للفرفق التربوفا والمتكون من عفف من المختصفن التربوففن والنفسانففن والأرففونففن والمعلمفن وحتف الأولفاء للإحاطة بفجواب عسر الحساب وانعكاساته .

وتعمد إعاءة التربية أفا العلافا على مبادئ هامة وهفا:

- ففم العلافا بشكل فرفا وبناءا على خطة علافا فرلفة حسب كل حالة، لكن هذا لا ففنف أنه فف مواضع معينة فمكن العمل جماعفا معهم.
- ففجب أن فكون العلافا متعدد الفواس أفا ففستفر كل الفواس بمفف الفصول على أكبر ففدر ممكن من الترابطات بفن الرموز المكتوبة ومعانفها وكفففة التعرف عليها. (استفءام استراتيجفة الفواس المتعددة)
- لا بف أن فففرج مراحل العلافا بالانتقال ففرفففا من السهل ففو الصعب ومن المحسوس ففو المجرء . من المفروض أن فعمد العلافا على التأثير الإففاو ومحاولة فففر الأفكار السلففة ففو الرفاضفا والفف ففبط فاففة الففل ففو التعلم .
- من المهم استفءام أءوات وتقنفا وتمرفن على شكل لعب ونشاطات محبة للففل مع الابتعاد ففدر الإمكان عن الفو الفلفمفا ووسائله. (استفءام الألعاب الفلفمفة مثل الألغاز المنطقفة)
- وففركز العلافا فف هذه الحالة على إعاءة بناء الآلفا قبل اللغوفة بشكل سلفم وتوظف اللغة المنطوقة والمكتوبة لإثراء رصفء الففل اللغوفا من ففث الفروف الأرقام والكلمات، والعملفا الفساففة وكل ما له علاقة بتعلم الحساب والرفاضفا واهمفة توظفها وربطها بالحفا الفومفة .

## التففم الذاتي 03

إقرأ بتمعن العبارات التالية وأجب بصفح (ص) أو خطأ (خ)

| الرقم | العبارات                                                                                                                                                              | ص/خ |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 01    | التشففص الفارقي هو تطبيق لمحك الاستبعاد في تشففص عسر الحساب                                                                                                           |     |
| 02    | اضطراب القدرة على تعلم المفاهفم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها فترتب عليها مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة في المراحل الدراسية اللاحقة.       |     |
| 03    | عسر الحساب فعن صعوبة في أداء العمليات الحسابية والاستنتاجات الرياضية، أو في كليهما والإخفاق في أداء المهام الرياضية، وصعوبة حل المسائل الحسابية البسطة والمعقدة       |     |
| 04    | فترتبط عسر الحساب بفخلل وظيفف على مستوى الجهاز العصفي في عسر الحساب المكتسب أو تلف دماغي فعن إصابة دماغية في عسر الحساب (النمائي -صعوبة تعلم الحساب)                  |     |
| 05    | فترتبط عسر الحساب بضعف في الذاكرة ومختلف العمليات المعرفية المتدخلة في العملية.                                                                                       |     |
| 06    | لفس من الضروري أن فعتمد علاج عسر الحساب على محاولة فغفر الأفكار السلبية نحو الرياضيات والتي تثبط دافعية الطفل نحو تعلمها، بل أن التقنيات والأنشطة والتمارفن هي الأهم. |     |
| 07    | التأكد من سلامة الأجهزة العضوية خاصة الحواس والجهاز العصفي أمر مهم لتحفد وتشففص عسر الحساب لدى الطفل                                                                  |     |
| 08    | لا ففختلف محك التباعد عن محك الاستبعاد في تشففص عسر الحساب                                                                                                            |     |

التصحيح:

|    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 08 | 07 | 06 | 05 | 04 | 03 | 02 | 01 |
| خ  | ص  | خ  | ص  | خ  | ص  | ص  | ص  |

## خاتمة:

في ختام سلسلة الدروس هذه حول اضطرابات اللغة المكتوبة، يتبين بوضوح أن هذه الاضطرابات تمثل مجاًلاً مركزياً في ميدان علم النفس المعرفي والتربية الخاصة والأروطونيا، نظراً لما تنطوي عليه من تعقيد وتداخل بين الأبعاد اللغوية والمعرفية والعصبية، فاللغة المكتوبة، كما تم التأكيد عليه، ليست مجرد مهارة آلية، بل هي نظام رمزي متكامل يتطلب تنسيقاً دقيقاً بين عمليات متعددة، تشمل الانتباه، والذاكرة العاملة، والإدراك البصري، والمعالجة الفونولوجية والدلالية. ومن ثمّ، فإن أي خلل في هذه المكونات قد ينعكس في صورة اضطرابات نوعية تؤثر على القراءة أو الكتابة أو كليهما.

وفي هذا الإطار، يُعد **عسر القراءة** من أكثر هذه الاضطرابات شيوعاً، حيث يظهر في صعوبات تتعلق بفك الرموز اللغوية، والتمييز بين الأصوات، والربط بين الحرف وصوته، مما يؤدي إلى ضعف في الطلاقة القرائية والفهم. ويرتبط هذا الاضطراب أساساً بخلل في المعالجة الفونولوجية، رغم تمتع الفرد بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية.

أما **عسر الكتابة** فيتمثل في صعوبات تتعلق بإنتاج النص المكتوب، سواء من حيث الجانب الحركي (شكل الحروف وتنظيمها) أو الجانب اللغوي (الإملاء، وبناء الجمل، وتنظيم الأفكار)، وهو ما يعكس اضطراباً في التكامل بين العمليات الحركية واللغوية والمعرفية.

ولا يمكن إغفال **عسر الحساب** الذي وإن كان يرتبط بالمجال العددي، إلا أنه يتقاطع مع اللغة المكتوبة من حيث فهم الرموز والمعاني، ومعالجة المعلومات المجردة، واستخدام الذاكرة العاملة، مما يجعله جزءاً من منظومة اضطرابات التعلم الخاصة.

وقد أظهرت الدراسة أن التكفل بهذه الاضطرابات لا يمكن أن يكون فعالاً إلا من خلال مقارنة تكاملية متعددة التخصصات، تعتمد على التشخيص الدقيق المبكر، باستخدام أدوات مقننة تراعي الخصائص اللغوية والثقافية للمتعلم. كما يتطلب التدخل توظيف استراتيجيات علاجية وتربوية قائمة على الأدلة، مثل تنمية الوعي الصوتي، والتدريب على الربط بين الصوت والرمز، وتعزيز مهارات الفهم القرائي، وتدريب المتعلم على استراتيجيات الكتابة المنظمة، إلى جانب استخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة.

ويُعد الدعم النفسي والتربوي عنصراً محورياً في هذا السياق، لما له من دور في تعزيز الدافعية وتقدير الذات لدى المتعلمين الذين يعانون من هذه الصعوبات.

ومن جهة أخرى، تبرز أهمية إشراك مختلف الفاعلين في العملية التربوية، من معلمين وأولياء أمور وأخصائيين، في إطار شراكة فعالة تضمن استمرارية التدخل وتكامله بين البيت والمدرسة، كما أن تكوين المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع هذه الفئة من المتعلمين يُعدّ ضرورة ملحة، لضمان تطبيق ممارسات تربوية داخجة تراعي الفروق الفردية.

وختاماً، تفتح اضطرابات اللغة المكتوبة آفاقاً بحثية واعدة، خاصة في ظل التطور المتسارع في مجالات علوم الأعصاب والتكنولوجيا التعليمية، حيث يمكن تطوير برامج تدخل أكثر دقة وفعالية، قائمة على الفهم العميق للآليات المعرفية والعصبية لهذه الاضطرابات، و بني سياسات تعليمية شاملة تضمن الكشف المبكر، والتكفل المناسب، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، بما يسهم في تمكين جميع الأفراد من اكتساب مهارات اللغة المكتوبة باعتبارها أداة أساسية للاندماج الأكاديمي والاجتماعي وبناء المعرفة.

وعليه، فإن الاهتمام باضطرابات اللغة المكتوبة لم يعد خياراً تربوياً ثانوياً، بل أصبح ضرورة علمية وإنسانية تفرضها متطلبات التربية الحديثة ومبادئ العدالة التعليمية.

## قائمة المراجع:

## أولاً: المراجع باللغة العربية

- ابن فارس، أحمد. (1991). *مقاييس اللغة* (تحقيق عبد السلام محمد هارون). بيروت، لبنان: دار الجليل.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). *لسان العرب* (ط 3). بيروت، لبنان: دار صادر.
- أبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد، ومحفوطي، عبد الستار. (2012). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم وتعلم الطفل.
- أحمد، أحمد عبد الله، وفهيم، مصطفى محمد. (2000). *الطفل ومشكلات القراءة* (ط. 4). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- الأسطل، أحمد رشاد مصطفى. (2010). *مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أوليدران، حنيفة. (2025). *أثر استراتيجية الحواس المتعددة لفرنالد في اكتساب مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 02.
- آيت يحيى، نجية. (2009). *دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي*. مذكرة ماجستير غير منشورة في الأروطونيا، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (2002). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدوي، عبد الرحمن علي. (2008). *صعوبات التعلم: دراسة ميدانية* (ط. 1). القاهرة، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- البطاينه، أسامة محمد، والرشدان، مالك أحمد، والسبايله، عبید عبد الكريم، والخطاطبة، سليمان عبد المجيد. (2005). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بلبكاي، جمال. (2012). *مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.

- بلبكاي، جمال. (2017). فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البليدة 02. الجزائر.
- بن بوزيد مريم. (2014). اقتراح بروتوكول لاجي لاضطراب عسر الكتابة 8-10 سنوات تشخيص وعلاج. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 02.
- بن رحمة، سارة. (2023). علاقة الانتباه الانتقائي البصري والذاكرة العاملة بعسر الحساب لدى الأطفال ذوي عسر الحساب ما بين 9 - 11 سنة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة البليدة 2 لونييسي علي، الجزائر.
- بوطيبة، ابتسام. (2009). تحليل وظيفة المفكرة البصرية - الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- تعوينات، علي. (1997). صعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي - دراسة مقارنة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- جاري، البشير. (2015). علاقة الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.
- جاري، البشير. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة فيمنظور الذكاءات المتعددة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي. الجزائر.
- جلجل، نصر. (1994). العسر القرائي "الديسلكسيا": دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- الحسن، جاسم. (2011). معجم الرياضيات. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- دحال، سهام. (2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- الديلمي، طه علي حسين، والواللي، سعاد عبد الكريم. (2003). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. الأردن: دار الشروق.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (2003). مختار الصحاح. بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.
- زدام، حدة. (2023). الخصائص السيكمترية لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. 16(1).

- زراولة، هاجر. (2014). البناء البصري والمجال الفضائي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة المتراوح سنهم من 9-12 سنة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 02.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- سالم، محمود عوض الله، والشحات، محمدي محمد، وأحمد، حسن عاشور. (2006). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج (ط. 2). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والالتهالية. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- سليمان، ليلي. (2020). أهم مشكلات عسر الحساب التي ينتقل بها تلميذ السنة الخامسة من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10 (38)، 1-37.
- شقير محمود، زينب (2005)، الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملي للغير العاديين، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- صندوقلي، زهور. (2008). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). صعوبات التعلم. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الوهاب، سمير، والكردى، أحمد، وسليمان، محمود جلال الدين. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. تم الاسترجاع من <https://www.noor-book.com>
- عيسى، مراد علي، وخليفة، وليد السيد. (2007). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- غلاب صليحة. (2014). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 02.
- فضل الله، محمد رجب. (2000). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- فهم، مصطفى. (1998). القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية (ط 2). القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- كوافحة، تيسير مفلح. (2005). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط. 2). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لشهب، ميلود. (2015). صعوبات تعلم الرياضيات: استراتيجيات التدريس والتدخل العلاجي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- لعيس اسماعيل. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية، 10(38).
- لكحل، ياسمين. (2025). تقييم الوظائف التنفيذية لدى المصاب بعسر الحساب. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البليدة 02. الجزائر.
- ملحم، سامي محمد (2010)، صعوبات التعلم، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد. (2002). صعوبات التعلم (ط. 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الناشئ، هدى. (2003). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.
- الوقفي، راضي. (2003). صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي. عمان، الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- يوسف حسين. (2010). علاقة الذاكرة الدلالية باضطراب عسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الوادي.

#### ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., & Coumes, F. (1979) *L'écriture de l'enfant: L'évolution de l'écriture et ses difficultés* Vol. 1, 3e ed.). Paris, France: Delachaux et Niestlé .
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (n.d.). Written language disorders. Retrieved from <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/written-language-disorders/>
- Anobile, G., & Gimbert, F. (2016). *The role of visual attention in subitizing and estimation*. Journal of Experimental Child Psychology.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.
- Barrouillet, P., Bernardin, S., Portrat, S., Vergauwe, E., & Camos, V. (2007). Time and cognitive load in working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 33(3), 570-585.
- Bloch, H. (1992). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris, France: Larousse .
- Camos, V., Fayol, M., & Barrouillet, P. (1999). Conceptual knowledge in calculating cognitive operations. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 213-228.
- Carbonnel, S., Gillet, P., Martory, M., & Valdois, S. (1996) *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille, France: Éditions Solal .
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia . *Cognition*. 180-149 , (2)47
- Clements, D. H. (2004). Mathematics in the lives of young children. In *Child Growth and Development* (pp. 11-17).
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., & Cohen, L. (2007). Three parietal circuits for number processing . *Cognitive Neuropsychology* 20(3), 487-506.
- Deitte, J. (1993) *L'écriture de l'enfant*. Paris, France: Nathan.
- Demarest, E. J., Reisner, E. R., Anderson, L. M., Humphrey, D. C., Farquhar, E., & Stein, S. E. (2008). *Review of evidence-based programs for early childhood mathematics*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings .In *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing .

- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.  
[https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114(2), 362-345.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 182-170.
- Habib, M., Robichon, F., L  vrier, O., Khalil, R., & Salamon, G. (1996). *La dyslexie    livre ouvert*. Paris, France: R  sodys.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74–84.  
<https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- Hand, O., Kayser, D., Koling, O., Proust, J., & Ratier, F. (1998). *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.  
<https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Khomsi, A. (1994). *  valuer la lecture: Lecture de mots et compr  hension*. Paris, France:   ditions du Centre de Psychologie Appliqu  e.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (1986). *Educating exceptional children* (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Klees, M. (2008). *Troubles du langage   crit*. Bruxelles, Belgique:   ditions De Boeck.
- Kroesbergen, E. H., Huijsmans, M. D. E., & Kleemans, T. (2022). The heterogeneity of mathematical learning disabilities: Consequences for research and practice. *KURA Education & Publishing*, 14(3), 227-239.
- Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(2), 99-125.

- Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï, M. (2015). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. *Dyslexia*, 95-80, (1)21.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant: Troubles développementaux de l'apprentissage*. Paris, France: Dunod.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (2007). *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (3e éd.). Paris, France: Masson.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 508-511.
- Nithart, C. (2008). *Évaluation du langage écrit et des fonctions cognitives associées chez l'enfant dyslexique* (Thèse de doctorat en Neurosciences). Marseille, France: Université de la Méditerranée.
- Peugeot, J. (1979) *La connaissance de l'enfant par l'écriture*. Toulouse, France: Édouard Privat.
- Roux, P. (2008) *Les troubles spécifiques du langage écrit: Dyslexie et dysorthographe*. Paris, France: IUFM
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/6023>.
- World Health Organization (WHO). (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. World Health Organization.