

عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ: السنة الثانية ابتدائي نموذجًا أ.بحرة كريمة/جامعة وهران^٢

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ التعليم الابتدائي ممثلاً في السنة الثانية ابتدائي نموذجاً وتكونت العينة من ١٧^١ تلميذاً. وقد طبقت الباحثة مقياس رسم الرجل لجودانف كما استخدمت تقنية تضخيم الحروف والفصل بين الأحرف المتشابهة، وقد حصلت الباحثة على النتائج التالية:

١-توجد علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند تلميذ السنة الثانية.

٢-توجد علاقة عكسية بين عسر القراءة والقدرات العقلية عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

٣-وجود فروق من حيث الذكاء تعزى للسن ويرجع للأطفال ذوي ثمان السنوات.

٤-لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الذكاء

٥-هناك فروق في عسر القراءة ترجع للأطفال الثمان سنوات.

مقدمة:

لا أحد ينكر ما لنشاط القراءة من أهمية في حياة المتعلمين باعتبارها أداة لاكتساب المعرفة وتنمية المهارة اللغوية، ووسيلة لتعلم التقنيات والعلوم المختلفة، كما أنها في الوقت ذاته وسيلة للترفيه والتسلية، في هذا الإطار قد تظهر مشاكل كثيرة في ممارسة هذا النشاط رغم ما يتوافر لدى المتعلم من قدرات عقلية وفكرية، قد تعرقل تحقيق أهداف النشاط التعليمي للمعلم كما أنها قد تسبب نوعاً من الخوف والقلق للمتعلم.

من هذا المنطلق تولي الدول أهمية قصوى لتطوير سبل تذليل صعوبات تناول هذا النشاط على مستوى برامجها التربوية وتحاول صياغة برامج تتوافق والنظريات والأبحاث الموجودة ، لمعالجة مختلف المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في السنوات الأولى من الدراسة.

تمهيد:

مفهوم القراءة:

١- مفهوم القراءة: تندرج القراءة ضمن الأهداف الأساسية للمدرسة فهي لا تعبر عن سلوك فقط بل تتعداه إلى كل النشاطات المدرسية دون استثناء و القراءة في رأي كثير من المفكرين، عملية عقلية تقوم على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.^١

حيث يعتبر كل من (Joel-gough) سلوك القراءة عبارة عن مركبتين هما: التعرف على الكلمات المكتوبة و الفهم فهاتان المركبتان ضرورتان لاكتساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى لفهم ما يقرأه بعد ذلك. كما ترى الباحثة «Guerra» أن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف و فهم المعنى بل تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقاً من التغير اللساني اللغوي وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان. كما يعرف "افنيري" القراءة بقوله: «إن القول بَلَنَ فرداً ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، ففي تعني أولاً أن باستطاعته أن يربط صوتاً بحرف، وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه و القراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز و يعني ثانياً أن هذا الفرد يدرك ما يقرأ و يميز بين هذا المعنى و ذلك و لا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية، و الذهن مرناً بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها» وحسب «عبد الفتاح حافظ»: «القراءة: هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و كذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و القارئ». و على هذا فللقراءة عمليتان منفصلتان :

العملية الأولى: الشكل الاستاتيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب.

العملية الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى و تشمل هذه العملية التفكير و الاستنتاج .

أنواع القراءة: تتمثل أنواع القراءة في القراءة العادية، القراءة المعبرة، القراءة الصامتة، القراءة المشروحة.

١- القراءة العادية أو الجهرية:

هي التي تبين أن التلميذ يعرف نقل الرموز الصورية، دون خطأ أي كلام واضح و يشترط في ذلك أن يقرأ كل تلميذ بالسرعة التي تسمح له بعدم التوقف أو الخطأ أو الإعادة، فعليه أن يكتسب الاطمئنان و الثقة إذ لا فائدة من حثه على الإسراع أو تأنيبه، بل الواجب يقتضي مساعدته عن طريق تطبيق القاعدة الذهنية التالية: كل امرئ يقرأ بالسرعة التي تسمح له بأن لا يرتكب أي خطأ لأن السرعة يتحكم فيها عاملان السرعة الخاصة بكل فرد و الفهم لما تتم قراءته ..

^١ - فهم مصطفى محمد (٢٠٠٠)، "الطفل ومشكلات القراءة"، (شروط ١)، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ص ٥٥.

فإذا هي عبارة عن التعرف البصري للرموز المكتوبة و إدراك عقلي لمداولاتها و معانيها غير أنها ترد بالتعبير الشفوي هذه المدلولات و المعاني بنطق الكلمات إذ تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

ب- القراءة المعبرة: هي التي يمكن أن تسمى القراءة العاطفية ، و هي عمليا غير ممكنة إلا من اللحظة التي يصبح الطفل قادرا على القراءة العادية ، أي لم يعد يواجه عقبات و يمكن له تجاوز جميع الصعوبات الكامنة في عملية القراءة ، عندئذ يمكن إفساح المجال لتمارين خاصة و مثمرة للقراءة المعبرة ، و القراءة المعبرة تساعد على فهم ما نقرا فهما أدق و أوسع .

ج - القراءة الصامتة: هي انتقال العين فوق الكلمات بحيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها و معانيها، إذن في هذا النوع تكون القراءة سرية لا يسمع فيها لا صوت و لا همس و لا تحريك للسان أو الشفتين و تلعب القراءة الصامتة دورا هاما في التنمية الفكرية للتلاميذ، لان طبيعة العمل المطلوب منهم تلزمهم بممارستها، إذ يقرأ التلميذ نصا لمسالة حسابية يقتضي حلها، أو تمرين في القواعد ينبغي التغلب على صعوبته، و كذلك الدروس التي يحفظها.

و فيما بعد تغدو القراءة الصامتة ضرورية في جميع الأوقات للاطلاع على كامل المعلومات.

القراءة المشروحة: إن مفهوم القراءة المشروحة أصبح الهدف منه هو البحث عن القيم الجمالية اللغوية للنص، كيف تدبر المؤلف أمره ليعرض الأشخاص و الأحداث و الموافق؟ كيف يقص و يسرد؟ كيف يتوصل إلى أثارنا و إلى جذب انتباهنا، إذا القراءة المشروحة تعرف في كلمتين هما: الفهم و التذوق.¹

٣- طبيعة عملية القراءة:

لقد توصلت الدراسات و الأبحاث في ميدان القراءة إلى بعض النتائج المهمة لمعرفة طبيعة عملية القراءة و الأسس النفسية التي تعتمد عليها و من أهم هذه النتائج التي ذكرها «محمد قدرى لطفي» في دراسته حول القراءة: أولا: أن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تغيير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق لأن الرموز المكتوبة لا تعدوا أن تكون رسوما بعيدة في ذاتها عن الحقائق.

ثانيا: أن الأسباب التي أدت إلى تعقيد عملية القراءة هي أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية التي يجب أن يكتسبها المتعلم كالقدرة على فهم المقروء و القدرة على تعيين موضع المعلومات المختلفة من القطعة ، القدرة على الاحتفاظ بما يقرأ و القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة و القدرة على التصفح السريع... الخ

ثالثا: أن هناك عوامل جسمية و نفسية تؤثر في القدرة على القراءة لأن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، و تتطلب منه تحررا عقليا و نفسيا و جسميا فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسدي أدى إلى خلل فيه قلت كفاءته في القيام بعملية القراءة.

¹ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، "سيكولوجية عسر القراءة"، ط١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١١ .

رابعاً: أصبح من الحقائق الثابتة الملاحظة و استعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة و تقف و قفات قصيرة سريعة ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، و بذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر كما كان يظن من قبل.

خامساً: كان من نتائج هذه الدراسات الاهتمام بما يبدية الأطفال من ضعف في القراءة على اكتشاف أسباب ذلك الضعف و تشخيص أعراضه و وضع علاج له حتى أصبح للقراءات عيادات تفحص عيوبها و تعددت الأجهزة و الأدوات التي تستعمل في هذه العبارات و كثرت الاختبارات التي يستعان بها على كشف عيوب القراءة و علاجها.

قسم إيكوال^١ (AKWall): أهمية القراءة إلى ثلاث مستويات متدرجة هي :

١- مستوى القراءة الحرة: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس ويكون معدل الفهم ٩٠%، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٩%.

٢- مستوى القراءة التعليمي: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم ٧٥% ومعدل التعرف على الكلمات ٩٩%.

٣- المستوى المحيط للقراءة: وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالبا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الإرتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي ٥٠% وأقل^١.

٤- المراحل الأساسية لفهم اللغة المكتوبة:

مع بلوغ الطفل حوالي ست سنوات يصبح متحكماً في اللغة الشفهية، وبالتالي يقترب من تعلم القراءة. فإذا كان تطور اللغة يجري بطريقة طبيعية، تعلم لغة مكتوبة يكون النتيجة لتعلم واضح.

١-٤:- الآليات الخاصة لمعالجة الكتابة: نحو تعريف خاص لمفهوم القراءة:

نحن نقرأ لنتعلم" نقرأ لنقرأ" ولن يكون للتعلم بالتأكيد دون قراءة أي معنى. مع ذلك إذا كان فهم النص المقروء هو الهدف من معالجة الكتابة. فإن هذه المعالجة لا تقتصر على نشاط الفهم فقط.

الطفل الذي يفهم فهماً مثالياً لنص يقرأه قراءة جهرية، ولكنه لا يفهم النص نفسه عندما يقرأه وحده هذا لا يدل على أنه يجد صعوبات في الفهم و لكنه لم يكتسب بعد الآليات الخاصة بمعالجة الكتابة. يتعلق الأمر هنا بآليات استكشاف الكلمات، نوضح كلاسيكياً هذا الفرق بين الفهم والاستكشاف بالعلاقة التالية:

$$L = R \times C$$

^١ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، "سيكولوجية عسر القراءة" ط١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١٢.

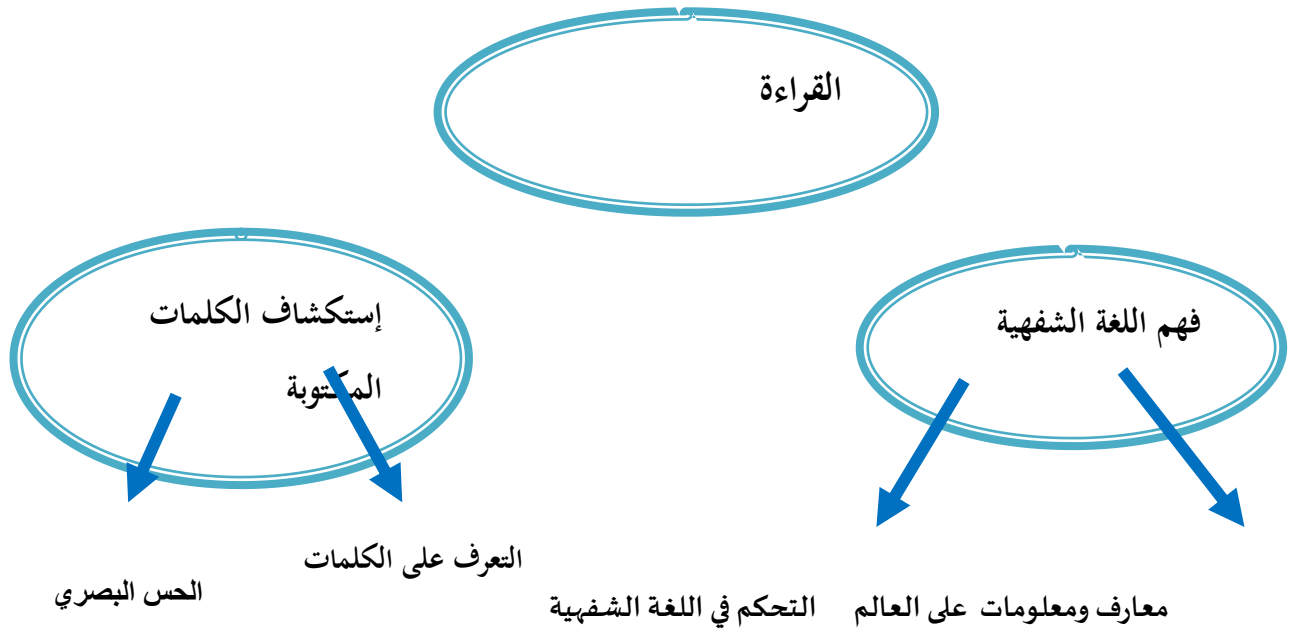
في هذه الصيغة:

L: تعني فعالية القراءة لاستخلاص المعلومة من النص.

R: تعني استكشاف الكلمات المعزولة مثال: الجملة المكتوبة: القبة حمراء

Le bonnet est rouge هذا المتعلم عليه أن يعرف بأن هناك كلمتين بالعربية مثلا وأربعاً بالفرنسية.

C: تعني من جهتها الفهم الشفوي ، هذا العامل يتعلق بدرجة التحكم في اللغة الشفهية بمكوناتها المختلفة. إنه يتعلق أيضا بمعارف " على العالم " ، فقد يكون المتعلم بفعل هذا الأثر ماهرًا في تفكيك الرموز أو الخطوط، ولكنه لا يستطيع فهم نص يتناول ثقافة غريبة أو دخيلة على ثقافتنا، فالعامل C إذن لا يختص بمعالجة الكتابة، إنها تمتد بوجه آخر إلى العامل R: الذي يشير إلى الآليات الخاصة بمعالجة القراءة، هذا العامل يشمل الحس البصري لخطوط الحروف، التعرف على الكلمات.¹



الشكل رقم ١: مفهوم القراءة.²

٢--آليات التعرف على الكلمات:

يستخدم الطفل إستراتيجيات مختلفة للتعرف وضبط الكلمات المكتوبة، على امتداد هذه العملية، نمو هذه الاستعدادات تكون في على شكل ثنائية: القراءة مثير للقراءة والعكس.

¹ - Marc Delahaie(2009).L'évolution du langage de l'enfant – de la difficulté au trouble.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :28

² - Marc Delahaie(2009).L'évolution du langage de l'enfant – de la difficulté au trouble.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :29-

١-٢: مرحلة التعبير الإشاري: Le stade logographique

تتميز هذه المرحلة بأسلوب التعرف على الكلمات المستند على الاستكشاف لـ: "نموذج بصري"، يأخذ فيه الطفل عن ظهر قلب المفاهيم (المعاني)، إذن فالقواعد التي تنظم اللغة المكتوبة ملغاة تماما. بعبارة أخرى يعالج الطفل الكلمات كما يعالج الصور. يستعين الأطفال في هذه المرحلة بإشارات مقدمة من طرف البيئة أين تكون فيها الكلمة المكتوبة موجودة: مثلاً: البيئة تحوي على الكثير من الحلويات تساعد على التعلم بقول كلمة "حلوى" BonBon ". استظهار الإشارات الخارجية للكلمة المكتوبة هي عبارة عن وسائط بين المكتوب والشفهي وهذا الأخير يؤدي إلى إهمال خصائص الكلمة المكتوبة في حد ذاتها. والكلمة ذاتها لو قدمت في بيئة مختلفة لا يمكن التعرف إليها، ويمكن تسمية الكلمة المعروفة في بيئة الطفل تسمية خاطئة. في هذه المرحلة للتعرف على الكلمات لا يستخدم الأطفال الإشارات التخطيطية les indices graphiques للتعرف على الكلمات.

إستراتيجية التعبير الإشاري تظهر نقصا للتعرف على العدد الكاف للكلمات، من جهة أخرى "سعة" contenance المصطلحات البصرية محدودة، وهذا من جهة أخرى يجعل الطفل غير قادر بدون وساطة الكبار من التعرف على كلمة مكتوبة يتعرف عليها لأول مرة. هذان الجانبان يعطيان حوصلة للأخطاء الشائعة التي يتعرض لها الطفل في المرحلة الأولى لتعلم القراءة:

ويمكن الاستشهاد بنوعين من الأخطاء:

١- البدائل اللفظية: les substitutions lexicales : التي تحترم طول الكلمة المقصودة مثال: كلمة: " feu " يمكن التعرف عليها بكلمة " jeu " .

٢- البدائل النظرية-سيمائية: Les substitutions visuo-sémantiques :

توظف في الإطار (الصورى مثلا): يستبدل الطفل الكلمة المكتوبة بأخرى ذات معنى قريب منها، مثلا كلمة «Voiture» يستبدلها بكلمة " Auto " .

٢-٢: المرحلة الهجائية (Le stade alphabétique):

للتعرف على الكلمات الجديدة بشكل استقلالي، يتبنى الطفل إستراتيجيات جديدة لمعالجة الكتابة. (إستراتيجية التهجنة). عملية التهجنة تتطلب تحويل الحروف (حرف أو مجموعة حروف) إلى صوت لغوي (وحدات رنانة تسمح بتمييز المعنى). وبالمساواة نحن نتحدث على إجراءات التعرف على الكلمات بوساطة صوتية. إنها محددة بفعل المظاهر الرنانة للعبارة (المظاهر الصوتية aspects phonologiques)، وتصبح على شكل +.

يسمح هذا الإجراء للطفل بقراءة سلسلة من الحروف وكذلك تسمح له بقراءة جيدة تشترك فيها كلمات يعرفها، أو تلك التي ترد إلى كلمات لا يعرفها. الإجراء بالوسيط الصوتي إذن "توليدي"، "generative"، إستراتيجية التهجنة التي تعتبر معلم ، صفة مميزة للدخول الفعال في تعلم القراءة وهذا ما يتطلب تعلم الحروف الهجائية. كنتيجة نهائية إذا

كان الطفل يعالج الحروف بربطها بالأصوات سيجد صعوبات كبيرة لقراءة الكلمات حتى وإن كانت بسيطة مثل "Chaire" أو "Phare" وسيكون من الصعب عليه أيضا قراءة كلمات تحتوي حروفا تتعلق ببيئة تخطيطها (كتابتها) مثل: g و c و g أين تنطق بـ Large في مقابل Longue أو cuire في مقابل Marc.Cire

في الأخير: قراءة الكلمات تنظم بالإستراتيجية الأبجدية. وتكون بطيئة جدا عند المتعلم المبتدئ، هذا البطء ينشئ عقبة عندما يتعلق الأمر بفهم نص مقروء: فهم النص يستوجب سرعة تعرف على ٢٥ إلى ٤٠ حرف في الدقيق.

أين تكون أتمت إستراتيجية التهجئة (الأبجدية) بسرعة والتغلب على نقائصها. في هذا المنظور تعلم اللغة المكتوبة يسمح ب بروز إستراتيجية أخرى أكثر كفاءة هي إستراتيجية التدقيق الإملائي la stratégie orthographique¹.

٣-٢: إستراتيجية التدقيق الإملائي: la stratégie orthographique:

وهي مميزة بالإستراتيجية الأبجدية، بحقيقة أن الرموز الصوتية، كلمات مكتوبة معروفة يتم استرجاعها على الفور من الذاكرة. اقترحت دراسات حديثة أن القارئ البالغ (الخبير)، ينشط تلقائيا في القراءة الصامتة الرموز الصوتية للكلمات المكتوبة متعرف عليها وهكذا، فإن هذه الآلية بالنسبة للقارئ المبتدئ مختلفة هذا التنشيط آلي تماما، وبالنتيجة يكون بسرعة بطيئة جدا لفهم نص مقروء.

وتتميز أيضا بطبيعة الوحدات الأساسية للمعالجة، ووعليه إذا كانت الوحدات المعالجة في المرحلة الهجائية (الأبجدية) وحدات غير دالة أو معبرة (حروف) Les graphèmes، فإنها تتوافق مع وحدات تجهيز مرحلة التدقيق الإملائي أي الوحدات الخاصة بالمعنى: les morphèmes نأخذ كمثال كلمة "danseur" في الإستراتيجية الأبجدية يقسم إلى حروفه الأساسية (les graphèmes)، ثم تحول إلى رموز صوتية phonèmes ثم تجمع الرموز الصوتية، هذه العملية بطيئة واقتصادية قليلا، تنتهي بالتعرف على الكلمة. في إستراتيجية التدقيق الإملائي تنتهي تجزئة الكلمة إلى فصلها -eur/ dans- أين يتم استرجاعها في الرموز الصوتية. إستراتيجية التدقيق الإملائي مميزة أيضا بإستراتيجية التعبير الإشاري، كمعيار يتعلق الأمر بمعالجة الأشكال الإملائية للغة (المعالجة اللغوية) (traitement linguistique). وليس كمعالجة محضة للصور (معالجة بصرية معينة). (traitement visuel exclusif).

٣-علاقات الكتابة/ القراءة:

بعض الكتاب اهتموا بشكل خاص بعلاقات الكتابة والقراءة. المبدأ العام أن واحدة منهما عبارة عن مهارة، القراءة أو الكتابة يشكل أحدهما مشجع /منشط للآخر.

حسب فريث (Frith) إستراتيجية التعبير الإشاري تطور أولا في القراءة ومن ثمة تطبق في الكتابة.

¹ - Marc Delahaie (2009). L'évolution du langage de l'enfant - de la difficulté au trouble. 2^e ed. édition Jeanne Herr. France . p :29-30.

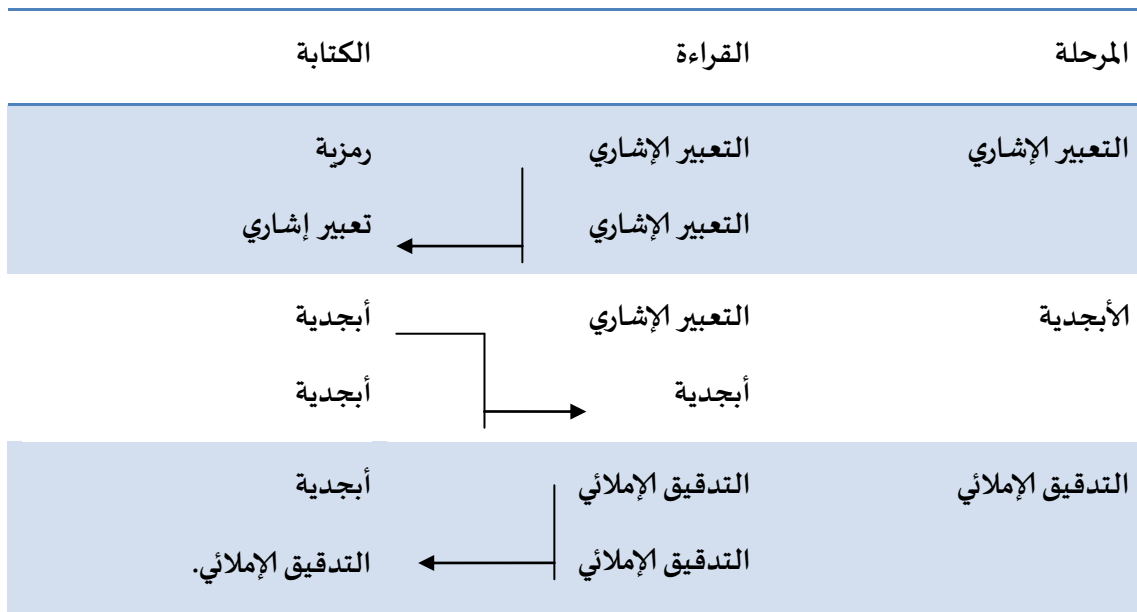
في المقابل في ميدان الكتابة يطور في أول الأمر إجراء بوساطة صوتية (الإستراتيجية الأبجدية)، والتي يمكن أن تحول بعد ذلك إلى قراءة. في النهاية إجراء التدقيق الإملائي تكتسب بداية في القراءة، ويجب انتظار تحقيق كفاءات القراءة في مستويات أعلى حتى تستفيد الكتابة من هذا النوع من المعالجة، الجدول أدناه يوضح عمل هذا النموذج: حسب هذا النموذج، كل واحدة من هذه الإستراتيجيات تطور على مرحلتين:

١- إستراتيجية التعبير الإشاري: Stratégie logographique

القراءة في أول الأمر تعبيرية/ إشارية، الكتابة أيضا رمزية عبارة عن رسوم (يعبر الطفل بالرسم). إجراء التعبير الإشاري يحول بعد ذلك إلى كتابة.

٢- الإستراتيجية الأبجدية: بالرغم من مبدأ تعلم الحروف، الطفل يستعمل القراءة كدعامة للتعبير الإشاري وعليه تكون الكتابة في بداية الأمر أبجدية، المرحلة الأبجدية تحول بعد ذلك إلى قراءة.

٣- إستراتيجية التدقيق الإملائي: عملية إجراء التدقيق الإملائي سريعة جدا، كتابة الكلمات تكون محصورة بالالتزام بقواعد التحويل الصوتي conversion phonographique، إجراء التدقيق الإملائي يحول إلى كتابة.¹



٥١ أسس تعلم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المواد التي تمكن التلميذ من الاطلاع و معرفة الأفكار و من ثم فهم العالم المحيط به، إضافة إلى أنها تعمق إدراكه و لها دور و أهمية لتعلم المواد الدراسية المقررة عليه. و نظرا لهذه الأهمية البالغة وضعت أسس فهمه للقراءة نلخصها فيما يلي:

¹ - Marc Delahaie(2009).L'évolution du langage de l'enfant – de la difficulté au trouble.2 ed.edition Jeanne Herr. France .p :34-35.

١- الأسس النفسية: و تتطلب معرفة المدرس لميول الطفل و رغباته و استعداداته العقلية و إيجاد الطريقة المناسبة لإيقاظ الحوافز عنده.

٢- الأسس التربوية: و ذلك بمراعاة المدرس للفوارق الفردية بين التلاميذ و تنمية المهارات و ترقية الأذواق و إثارة التنافس.

٣- الأسس اللغوية: و تتمثل في اختيار النصوص المناسبة و الملائمة لمستوى التلاميذ العقلي و الفكري، وان تكون ذات قيمة في المعنى و المبنى و نستمد من الواقع المعاش.

٤- الأسس الاجتماعية: بما أن التربية تهدف إلى إعداد المواطن الصالح الذي يتكيف مع بيئته المنزلية و المدرسية و المجتمع الذي يعيش فيه.

عسر القراءة:

يعاني الطفل في سنواته الدراسية الأولى صعوبة في تهجئة الحروف وقراءة الكلمات، مما يولد له شعورا بالفشل فعسر القراءة (الديسلكسيا) هو اضطراب تعليمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ومميز عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل عيوب غير عصبية بالرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملائمة تعليم القراءة. هناك تقدير يفيد بأن "عسر القراءة" يصيب ما بين ٥٪ إلى ١٧٪ من سكان الولايات المتحدة.

على الرغم من الاعتقاد بأن عسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، فإنه لا يعد إعاقة ذهنية. حيث يصيب "عسر القراءة" أشخاصا من جميع مستويات الذكاء، المتوسط، فوق المتوسط، والعالي.

نظرة تاريخية على عسر القراءة:

أي وافد جديد إلى دراسة عسر القراءة يعتقد أن عسر القراءة ظاهرة جديدة نسبيا، الواضح أن الحال ليس كذلك، في لمحة تاريخية شاملة تتجاوز هذه النظرة، أجازها Ott (١٩٩٧). استشهدت كريتشلي (١٩٩٦) بوصف عسر القراءة الذي قدمه توماس ويلسن، كما استخدمت الاسم الذي تناوله البروفسور برلين سنة ١٦٧، كما استشهد Ott (١٩٩٧) بأفكار كوسماول، الذي عرّفها بعى الكلمة، word-blindness عند ضحايا العمليات المفاجأة ذات الأثر القوي، بينما ينسبه Hinshelwood من خلال عمله مع مرضى، الذين يجدون صعوبة مع التعامل مع الأرقام، والحروف. توفرت مع أواخر القرن التاسع عشر أدلة لعدد من الخبراء لتعريف وتحديد أعراض الديسلكسيا، أو عى الكلمة، وتشمل هذه الأدلة دراسات ويليام برنجل في عام ١٨٩، وفي نفس السنة جيمس كير. أعمال أورتن في عام ١٩٥٥ والذي يعتبر من الأعمال الأكثر شهرة، في حين تمكنت أنا جيلنغهام ومعهد ستيلمان بيبي، استنباط نهج multisensory نتيجة لأعمال أورتن، الذي ساد ويؤثر حاليا على طرق تدريس الذين يعانون من الديسلكسيا.

قامت ميلز^١ (١٩٩٩) بإحياء الأعمال المضطلع بها في جامعة أوستن، التي جمعت في مقياس أوستن، التنبؤي والوصفي، كأداة لتحديد أنماط الديسليكسيا من حيث الصعوبة، والتي يمكن أن يستخدمها المعلم.

نمت بعد ذلك نموًا مطردًا طوال سنوات الخمسينات دراسات في هذا المجال، وفهمه في المملكة المتحدة، تأسست عام ١٩٧٢، "رابطة عسر القراءة البريطانية" في ذات الوقت تأسس معهد عسر القراءة، ومعهد هورنسي، اللذان دمجا عام ٢٠٠٠ Action Dyslexia^١.

مفهوم عسر القراءة: Dyslexie :

أستعمل لأول مرة مفهوم عسر القراءة في الطب وبالتالي كانت أكثر التعاريف تداولاً هي التعاريف الطبية، وانتشر نموذج طبي لتفسير عسر القراءة بأنه عيب يحدث في النظام البيولوجي يتم تصحيحه إذا كان ذلك ممكناً من خلال مهنة الطب. واحدة من التريويات بدأت بالإشارة إلى الصعوبات التي يواجهها أطفال "الديسليكسيا" وكانت الأكثر مصداقية، وأدى ذلك إلى خلق نموذج تربوي لمعالجة هذه الصعوبات، وضعت نظريات أكثر حداثة اعتبرت عسر القراءة كواحد من المحددات ذات المنشأ الاجتماعي. ويحتل النموذج الاجتماعي اليوم مكانة هامة في تعريف عسر القراءة، محتجة بذلك بأن المجتمع هو الذي يجعل اليوم من عسر القراءة حاجزاً في الحياة بدلاً من إعتبارها الشرط في حد ذاتها، ويمكن تفسير الشرط هنا بالقياس مثلاً باستخدام كرسي متحرك لكن المكتب في الطابق العلوي، فإنه ليس الكرسي المتحرك الحاجز ولكن الدرج هي الحاجز في ذلك، يقول البعض أنها مزيج من الاثنين ولدينا حتى الآن النماذج التعليمية والنماذج المجتمعية والتي تتماشى مع بعضها جنباً إلى جنب.^٢

لغة: يطلق على عسر القراءة مصطلح «ديسليكسيا» Dyslexia وهو مصطلح يوناني يتكون هذا من "Dys" ومعناه في اللاتينية القديمة الضعف أو عدم الكفاية، ومن "lexie" ويعني اللغة، استحدثه «رودولف برلين» أواخر العام ١٨٠٠ م، ووصفه بـ «صعوبة التعامل مع الكلمات»، أو «عسر/ قصور القراءة».

إصطلاحاً: وعرفته الرابطة الدولية لعسر القراءة والكتابة بأنه «اضطراب له - في معظم الأحيان - صلة وراثية، ويتسبب في صعوبة تعلم ومعالجة اللغة.. استماعاً وتعبيراً، ويتضمن مشكلات في النطق، والقراءة والكتابة والإملاء، والخط، وأحياناً في الرياضيات».

إن عسر القراءة من الاضطرابات التي اختلف في تعريفها العلماء و الباحثون لتشعبه و اختلاف نظريات تفسيره. فقد أعطى العالم " ORTON " التعريف التالي : "...عسر القراءة هي صعوبة في دمج العناصر الرمزية المدركة في الوحدة ، كلمة كانت أم جملة مهما تكن آليات هذا الدمج. بينما عرفه " LAUNNEY " " بعدم القدرة الولادية على القراءة..."، أما العالم "Mucchiellei" يعرفه بأنه (اضطراب اكتسح و بصورة تلقائية ميدان التعبير و التواصل). أما " B . Maissonny " فيعرفه على أنه : (صعوبة خاصة في التعرف و الفهم و إعادة إنتاج الرموز المكتوبة و التي من نتائجها اضطراب عميق

¹ - Wendy Hall(2009) :Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD.Great Britain.p4

² Wendy Hall(2009) :Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD.Great Britain.p6

لتعلم القراءة و النحو). أما الباحث الأمريكي " F.R. Velitino " فيعرف عسر القراءة فيقول : " إن عسر القراءة هي مشكلة لغوية دقيقة لها جذورها في مجالات أخرى منها عجز في الترميز الصوتي أي عدم القدرة على صوت الكلمة و الوصول لها بغية تسهيل تذكرها ". إذاً يمكن تصنيف هذه التعاريف إلى ثلاث مجموعات هي :

أ-التعاريف الوصفية : تتمثل في جمع مظاهر الاضطراب ، وهذا الجمع لا يشمل ما يدركه الأولياء والمربون فقط ، لكن أيضاً جزئيات الأمراض كالخلط بين الحروف المتشابهة من حيث الكتابة أو النطق و الخلط بين الأصوات و مشاكل الهيكلية الزمانية - المكانية وهذا ما لمسناه في تعريف "Maisonny".

ب-التعاريف الوراثية : تتمثل في تعريف "Mucchiellei" الذي حصر الاضطراب في اختلال العلاقة بين الأنا و العالم ، نافياً بذلك عامل آخر يمكن أن يتدخل كالعامل العصبي أو العامل التربوي.

ج- التعاريف التصورية : يتجلى في تعريف "Orton" الذي أعطى أهمية لتصوير العنصر الرمزي الكتابي ، أي أن عسر القراءة هو خلل وظيفي ظاهر في الإدراك البصري أو الذاكرة البصرية.

ولفهم عميق لفحوى الاضطراب وجب علينا أن نتطرق إليه من جانبه السببي و التشخيصي، ثم نتطرق إلى أهم الطرق العلاجية المعتمدة¹.

٢-أسباب عسر القراءة:

لقد ظهرت عدة دراسات تفسر أسباب عسر القراءة منها من يرجعها إلى خلل وظيفي ظاهر في الإدراك البصري و الذاكرة البصرية و يذهب فيما بعد إلى أنه ناتج عن تأخر في النضج ، نتيجة إخفاق أحد نصفي كره الدماغ في السيطرة على النمو اللغوي للطفل ، و أبرز من يمثل هذا الاتجاه العالم النفسي الأمريكي "Orton" عام ١٩٢٠ ، و لقد برهنت عدة دراسات و أبحاث على خطأ هذه الفرضية ، وقدمت براهين كوجود أطفال معسوري القراءة لديهم جانبية جيدة ، فقد طلب من الضعاف في القراءة أن ينسخوا أشكالاً و كلمات وأعداداً عشوائية الترتيب ، بعد إلقاء نظرة سريعة عليها و طلب منهم بعد ذلك تسمية المنهات ، فوجد أن أولئك الضعاف في القراءة استطاعوا أن ينسخوا الحروف في الكلمة المنهية بشكل صحيح اتجاهها و ترتيباً حتى عندما لم يتمكنوا من تسمية الكلمة بدقة. أما الفرضية الثانية فتذهب إلى أن السبب الرئيسي هو ضعف ولادي لوظيفة التحليل و التركيب ، هذه الوظيفة التي من شأنها أن تسمح بتمييز الحروف في مقطوعة كتابية و تجميعها في مقاطع و كلمات و في الحقيقة أن هذه الوظيفة ما هي إلا مهارات فرعية من المكونات الأساسية و الضرورية لقابلية القراءة، هذا من جهة و من جهة أخرى يمكن القول على حد سواء إن الطفل يعاني ضعفاً لغوياً أعم يؤثر في جميع مهاراته الفرعية، وهذا ما جعل Liberman و Shankweler

^١ - الجمعية بولغراس (١٩٣٤-٠٤-٠٦)، "اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا) ، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي"،

Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic جامعة تبسة ، الجزائر: تم استرجاعه يوم ١٢-٠١-٢٠١٣ من

الموقع الإلكتروني:

<http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsM7+6sc>

يقولان إن ضعف القراءة لا يعرفون بشكل واضح أنه يمكن تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة ، وهذا ما يجعل من الصعب عليهم تعلم التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف، أو ما يدعي بحل الترميز الصوتي للكلمة و يعتقد أن ضعف التقطيع الصوتي مظهر من مظاهر مشكلة أعم من الترميز الصوتي تتجلى في اختزان الذاكرة رموزاً عقيمة لأصوات الحروف و ألفاظ الكلمات ولذلك فإن الكلمات تختزن دون ترميز الصوتي المناسب لها . فإذا طلب من الطفل أن يستعيد الكلمة المناسبة من الذاكرة، و جد أنه لم يحتفظ بالدلالات المكانية ليتوصل إلى لفظ هذه الكلمة. وهناك عدة فرضيات حسب العالم "Velintino" تقول أن سبب عسر القراءة يكمن في الوظائف غير اللغوية ، إحدى هذه الفرضيات هي فرضيات القصور الانتباهي التي تنسب الصعوبة في القراءة إلى عجز عام في التركيز و الانتباه. والنقد الموجه لهذه الفرضية يتمثل في أن الأطفال الذين يعانون من هذه العجز يواجهون صعوبة في أمور أخرى غير القراءة و لا يمثلون أولئك الذين تنحصر مشكلتهم في القراءة ، وبصفة عامة تم تصنيف نظريات عسر القراءة إلى محاور رئيسة:

المحور الأول: يتمثل في الاضطرابات الأدائية ذات الأصل الوظيفي إذ غالباً ما يفسر الاضطراب ، باضطراب الجانبيه و صعوبات دمج الصورة الجسدية ، و التنظيم الزمني و المكاني ، و تأخر أو اضطراب اللغة و عجز الإدراك السمعي و البصري.

المحور الثاني : يتمثل في الأسباب الوراثية فحسب العالم "Critchley" عسر القراءة راجع إلى أصل تكويني و ليس للمحيط أي دخل في ظهور ، هذا ما برهن عليه العالم "Hallgren" إذ وجد نسبة ٨٩% تخضع لسوابق عائلية في عينة تتكون من ١٦ معسر القراءة ، كما أن دراسة ظهور هذا الاضطراب عند التوائم وجدت في دراسة مسحية بفرنسا سنة ١٩٦٦ أجريت على ١٨ زوجاً من التوائم الحقيقة ، أن نسبة ظهور الاضطراب لديهم هي ١٠%.

المحور الثالث: فقد أعطى أصحابه الأولية للأسباب العصبية ففي دراسات "DEBRY" و "Willems" وجد أن عسر القراءة كان موجوداً عند أطفال مصابين بعجز حركي ذي أصل عصبي مصحوب بخصائص غير عادية للحفظ الدماغى الكهربائي.

المحور الرابع: وموضوعه الأسباب الوجدانية فقد بين معظم الباحثين وجود اضطرابات وجدانية و سلوكية عند الطفل المصاب بعسر القراءة فحسب "DEBRAY" طفلان من ثلاثة يبدون المقاومة ، العنف الانطواء حول الذات ، التبول غير الإرادي و اضطرابات النوم و قد اختلف فيما إذا كانت هذه الاضطرابات نتيجة لعسر القراءة أم أعراض رئيسية له . و من المحتمل أن تكون هذه الاضطرابات رد الفعل لمشكل أعم.

المحور الخامس: وهو السبب الاجتماعي الثقافي ، فبحسب Establet و Brandlot اضطراب عسر القراءة ليس له وجود ، ولكن الأمر يتعلق بعدم تكيف ثقافي لأطفال الطبقات المحرومة التي لم يرق مستواها اللغوي إلى المستوى المطلوب الذي تتمتع به الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي.

المحور السادس : وهي السبب البيداغوجي ، إذ أن عسر القراءة قد يكون راجعاً إلى نظام تربوي فاشل و غير مكيف مع قدرات الطفل ، و لا يستجيب لمستواه المعرفي.¹

ويمكن تقسيم أسبابها في مجمل أسباب اضطرابات اللغة عند الطفل على اختلاف أنواعها إلى:

١-**الأسباب الوظيفية أو النفسية:** وهي أسباب مرتبطة بأساليب التنشئة الأسرية والمدرسية وخاصة ما ارتبط منها بالعقاب بأشكاله المعنوية والجسدية، مما يؤدي إلى ظهور التأثأة أو السرعة الزائدة في الكلام أو التلعثم.

٢-**الأسباب العصبية:** ويقصد بذلك تلك الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي، وما يصيب ذلك الجهاز من تلف أو إصابة قبل أو بعد أو أثناء الولادة ، فالجهاز العصبي مسؤول عن النطق واللغة، وتظهر الاضطرابات بشكل واضح لدى المصابين بالشلل الدماغي. ومما يدل على آثار الأسباب العصبية مشكلة فقدان النطق (Aphasia) أو صعوبة القراءة (dyslexia)، أو الكتابة (Dysgraphia) وصعوبة فهم الكلمات أو الجمل (Agnosia) وصعوبة تركيب الجمل من حيث قواعد اللغة ومعناها (language Deficit). وكذلك الحالات الفردية إلى شكل من أشكال الاضطرابات اللغوية مثل الشفة الشرماء (Cleft Lip) وسقف الحلق المشقوق (Cleft Plate) حيث يواجه صاحبها مشكلة في نطق بعض الحروف مثل (ج، ل، ت، ط، د، ب، ف) أو في حالة اضطراب حركة اللسان وهي مشكلة في نطق الحروف مثل (ت، ذ، ط، ر) وحالة اضطراب تناسق الأسنان مشكلة نطق الحروف (ز، س، ي، ف، ذ، ز).

٣-**الاضطرابات المرتبطة بإعاقات أخرى:** ويقصد بذلك أن الاضطرابات تظهر بشكل مميز لدى الأفراد ذوي الإعاقات السمعية والعقلية والانفعالية وصعوبات التعلم.

الأسباب العضوية وتتعلق: بسلامة الأجهزة المسؤولة عن إصدار الأصوات ونطقها مثل الحنجرة ومزمار الحلق والفكين والأنف والشفيتين والأسنان واللسان والتي تعد شرطاً رئيسياً من شروط سلامة الفرد من اضطرابات اللغة على اختلاف أنواعها.¹

مؤشرات العسر القرائي:

توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي أو تحديدهم، وهذه المؤشرات أو العلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكلوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب.

- ¹ الجمعية بولعراس (٠٦-٠٤-١٤٣٤)، "اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا) ، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي"،

Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic جامعة تبسة ، الجزائر: تم استرجاعه يوم ١٢-٠١-٢٠١٣ من

الموقع الإلكتروني:

<http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsM7+6sc>

يذكر تومسون ومارسلند^{١٩٦}، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي، ومن هذه المؤشرات:

١- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل تحصيلهم في الحساب.

٢- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ Brain damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

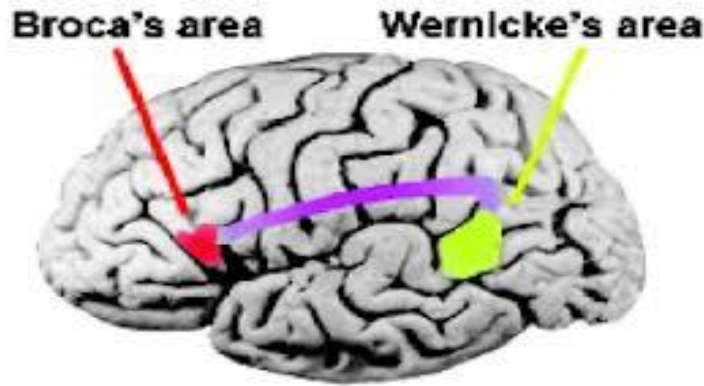
٣- يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهو لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطرابات فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.

٤- وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو إسترجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت. ويشير كالفلي إلى العسر القرائي ومؤشراته بقوله: العسر القرائي - بصفة عامة - مرض حزين لأن عرضه الأساس هو الفشل والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب، دون أن تعكس الحروف، والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة، فبعض الأطفال ينبغي أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار.

المخ والقراءة: المخ يعد عضوا معقدا لا يمكن تصوره وتصور أن معرفة وظيفته في تعلم القراءة والعسر القرائي ليست تامة حتى الآن، ولكن بما أن القراءة تعد واحدة من الأنشطة البشرية الرمزية، والمتجددة والصعبة، فإنه من المنطقي الافتراض بأن القراءة تتطلب مخ يعمل داخل حدود طبيعية، وأن الانحرافات عن هذه الحدود ربما تسبب مشكلات في القراءة، وأن العقل البشري الذي يحتوي بلايين الخلايا الحية المتداخلة بصورة معقدة والتي لا يمكن تصورها ينقسم إلى نصفين يربطهم نسيج عصبي أساسي يسمى (الجسم الثقفي Corpus Callosum)، وأن دور كل من نصفي المخ في الوظيفة المعرفية لم يتشكل بوضوح بعد، حيث أن هنالك منطقتان داخل النصف الأيسر من المخ تختصان أساسا بوظائف اللغة النوعية، وهنالك منطقتان داخل النصف الأيسر من المخ تختصان أساسا بوظائف اللغة وهما منطقة بروكا Broca's Area وهي ضرورية للكلام، ومنطقة فرنيك Wernick's Area. ومن خلال دراسة بيولوجيا المخ أوضحت الدراسات الحديثة أن العمليات التي تحدث في المخ تؤثر على اللغة المكتوبة بصورة مختلفة كما في حالات عسر القراءة.^٢

^١ - سهاد أحمد حلقوم (ب س)، "تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني الابتدائي (دراسة حالة)"، ص ٢٣.

^٢ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، "سيكولوجية عسر القراءة"، ط ١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١٥-١٦.



مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل Achievement يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فإن التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة.¹

التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد واضح، فأغلب التعريفات متداخلة ومختلفة، فهناك من يقصره على العمل المدرسي فقط، وهناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، والمنحى الأول يخصص التحصيل المدرسي للعملية التعليمية المقصودة والموجهة من طرف المدرسة.

أما المنحى الثاني يدمج ما يحصله الفرد من المدرسة وما يحصله من معلومات بطرق غير مقصودة وغير موجهة على أنه تحصيل. ورغم اختلاف وجهات النظر وتضارب المفاهيم فإن الاتفاق حول قيمة وفعالية ما يحصله الفرد من المعارف يعتبر جزءاً من شخصيته النامية، ويرى روبير لافون أن التحصيل المدرسي يعني: "المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي".

إن هذا المفهوم للتحصيل يقصره على ما يحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفاً مع الوسط الذي ينتهي إليه بالإضافة إلى إعدادة للتكيف مع الوسط المدرسي بصفة عامة، والمحك للحكم على المستوى الذي وصل إليه المتعلم يتمثل في البرنامج، أما جابلن: Ghablin فيرى أن التحصيل: "هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما".

ويلاحظ أن هذا المفهوم قريب من مفهوم "لافون" Lafan غير أن الأول أي لافون يربط المستوى بالمنهج كمحك أما الثاني فيربط الأداء بالكفاءة.

¹ - عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤)، "تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه"، (ط ١)، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، ص ١٤.

أما باراهيم عبد المحسن الكنانى فيرى أن التحصيل الدراسي هو: "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما"¹.

ومستوى التحصيل Level achievement نقصد به العلامة التي يحصل عليها الطالب (الفرد) في أي إمتحان مدرسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل، لذا فإن التحصيل المدرسي أو الأكاديمي academic achievement يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق، وأعلى علامة يحققها أو يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسي التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه وأعتد أو سجل أو رصد من قبل المعلم خلال فترة زمنية معينة. وبالاعتماد على هذه الدرجات التحصيلية التي يحصل عليها كل طالب نستطيع معرفة نسبة التحصيل Qotient achievement والتي نصل إليها من خارج قسمة العمر التحصيلي على العمر الزمني مضروباً في مئة.²

يعرف سيد خير الله³ في مؤلفه (بحوث نفسية وتربوية) مفهوم التحصيل الدراسي تحديداً إجرائياً حيث يرى أن التحصيل "يعني التحصيل الدراسي، كما يقاس بالاختبارات التحصيلية المعمول بها بالمدارس في امتحانات شهادة المرحلة الأولى (المرحلة الابتدائية) في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية...". ويلاحظ أن هذا المفهوم يربط بين التحصيل والاختبارات التي تستعمل لقياس المحصلة النهائية لمجموعة المعارف والمهارات والتي تتمثل في المجموع العام لدرجات التلميذ في نهاية السنة الدراسية.³ ومن المقاييس المستعملة لقياس الفروق الفردية، نجد التحصيل الدراسي⁴ "وهو المعلومات والخبرات التعليمية المفروض أن يحصل عليها التلميذ في المدرسة". وتعتبر المراقبة المستمرة والاختبارات وسيلة قياس التحصيل حيث يرمز إليه بالنقط والعلامات ويمكن من خلال النتائج التمييز بين المتخلفين والمتقدمين دراسياً. يعرف جود التحصيل الدراسي بأنه: "براعة في الأداء في مهارة أو مجموعة من المهارات". أما تشابلق⁵ فقد عرفه على أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة⁶ ويشير فرج طه عيد القادر طه: "إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه

¹ - الطاهر سعد الله (١٩٩١)، "علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي الجزائري"، ديوان المطبوعات الجامعية، ص ٤٦-٤٧.

² - عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤)، "تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه"، (ط١)، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، ص ١٥.

³ - سيد خير الله (١٩٩٠)، "بحوث نفسية وتربوية"، (ط١)، مصر، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ص ٣٢.

⁴ - عبد المجيد النحكامي (٢٠١٠)، "مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائها"، المغرب، ص ٢٧.

العام أو النوعي لمادة دراسية معينة¹. ونقصد بالتحصيل الدراسي، درجة النجاح في مادة، نشاط أو مجموعة من الأنشطة مقارنة بالأهداف الموضوعية أو المحددة، لمناهج دراسية مختلفة².

منهجية الدراسة:

الطريقة والاجراءات:

١- حدود الدراسة: تعرف هذه الدراسة بحدودها :

الموضوعية: أجريت الدراسة على قسم السنة الثانية المكون من ٢٦ تلميذا، والبالغ أعمارهم ما بين ٧ و ٨ سنوات.

المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة عقاز الابتدائية بمدينة سيق.

الزمنية: دامت الدراسة من أكتوبر ٢٠١١ إلى مارس ٢٠١٢.

منهج الدراسة:

استخدمت المنهج الوصفي الذي يعالج طبيعة الموضوع وهو البحث في علاقة جودة الحياة بالتحصيل الدراسي، حيث تعالج البحوث الوصفية موضوعا أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات الموجودة بين متغير أو آخر أو بين مجموعة من المتغيرات.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل على عينة من تلاميذ قسم السنة الثانية ابتدائي وكانت العينة موزعة كالتالي:

الجدول رقم (٠): توزيع العينة حسب الجنس.

النسبة المئوية	العدد	
٥٠%	١٣	ذ
٥٠%	١٣	إ

من خلال الجدول نلاحظ التوزيع المتساوي بين الذكور والإناث.

٢- يونسى تونسية (٢٠١١-٢٠١٢)، "تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، ص ١٠١.

² - Jean Lecrec (1996). *En éducation; la nécessité d'une autre gestion: la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Québec. Presse de l'université de Québec. p136.

الجدول رقم ٢٠: توزيع أفراد العينة حسب تاريخ الازدياد

النسبة	٢٠٠٦	النسبة	٢٠٠٥	النسبة	٢٠٠٤	النسبة	٢٠٠٣	النسبة	٢٠٠٢	
النسبة	٠.٣	%٣٤.٦٢	٠.٩	%٣.٨٤	٠.١	%٣.٨٤	٠.١	%٧.٦٩	٠.٢	ذ
	٠	%٣٨.٤٦	١.٠		٠		٠	٠	٠	إ

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت للمزداين في سنة ٢٠٠٥ بنسبة ٦٢٣.٤%، بالنسبة للإناث ٦٤٣.١% بالنسبة للذكور، تليها نسبة ٥٣١ للمولودين في سنة ٢٠٠٤ بالنسبة للإناث فقط، ونسبة ٩٦٧ للمولودين في سنة ٢٠٠٣ بالنسبة للذكور فقط، ونسبة ٨٤٣% بالنسبة للمولودين في سنة ٢٠٠٢ و ٢٠٠١. ويلاحظ من الجدول أن القسم مخصص لتلاميذ السنة الثانية المولودون في سنة ٢٠٠٢ وبعض المولودين في سنة ٢٠٠١، أما غير المولودين في هاتين السنتين هم من المكررين والذين يعانون صعوبات حادة في القراءة.

علاقة القدرات العقلية بالتحصيل الدراسي:

الاختبار المستخدم: رسم الرجل^١:

نبذة عن اختبار رسم الرجل: وظهرت أول صورة لهذا الاختبار سنة ١٩٢٢ تحت عنوان اختبار رسم الرجل لجودانف حيث تضمنت هذه الصورة ٥ مفردة عن أجزاء الجسم وأماكنها والتناسب بينها والدقة في التعبير عنها وقد تم تقنين هذه الصورة على ٤٠٠ طفل أمريكي، تم حساب ثبات هذه الصورة بإعادة تطبيقها على ١٩ طفلاً بعد مرور يوم واحد حيث بلغ معامل الثبات ٠.٩. وتم التحقق من صدقه بعدة طرق. ظهر في سنة ١٩٦٣ اختبار رسم الشخص لجودانف - هاريس حيث أخذ هاريس بفكرة جودانف في رسم الرجل وأضاف ٢٢ مفردة للصورة الأولى لتصبح مفردات المقياس المعدل ٧٣ مفردة تبين أنها تميز بين الأطفال بحسب أعمارهم الزمنية كما أضاف هاريس إلى رسم الرجل رسم المرأة ورسم الذات لتوفير صورة متكافئة للاختبار، وتوفير مقياس كفي Quality Scale لقياس مفهوم الذات عند الأطفال.

جدول رقم ٢١: يوضح الفروق بين الذكور والإناث من حيث القدرات العقلية:

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١٣	٣٨.٣٨	٧.٢٦	١.٥٨	٢٤	٠.١٢
١٣	٣٣.٩٢	٧.٠٦			

من خلال النتائج نجد بأن ليس هناك فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في ما يخص درجات الذكاء على اختبار رسم الرجل، مع وجود فرق في المتوسطات الحسابية لصالح الذكور.

١- أكاديمية علم النفس، "اختبار رسم الرجل"، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني، يوم ١٢٠١-٢٠١٣:

<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=21771>

جدول رقم ٤* يوضح الفروق في الذكاء حسب السن:

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.022	4.55	193.012	2	386.024	داخل المجموعات
		42.40	23	975.361	بين المجموعات
			25	1361.385	المجموع

المناقشة:

من خلال النتائج المحصل عليها نجد أن هناك فرق دال إحصائيا بين التلاميذ من حيث الذكاء، لصالح التلاميذ ذوي سن الثامنة، مقارنة بين تلاميذ ذوي سن السابعة والأكبر من سن الثامنة، وبالفعل لاحظت أن نسبة ذكاء تلاميذ سن الثامنة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى الظروف التي نشأ فيها هؤلاء التلاميذ والتي تعود لسنة ٢٠٠٠، حيث شهدت الجزائر نموا مطردا واهتماما خاصا بالمواليد، في حين ينتمي التلاميذ المعسورين إلى أسر فقيرة وولدوا في سنوات ٢٠٠١؛ ٢٠٠٢ حيث عانت الأسر الجزائرية من الفقر والظروف الاجتماعية المزرية والتي لها أثر على الحمل والولادة. في حين يقع التلاميذ ذوي سن السابعة بين الفئتين ويرجع نقص ذكائهم للعمر الزمني وعلاقته بالعمر العقلي عند الطفل.

علاقة القدرات العقلية بعسر القراءة عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم ٥: يوضح معامل ارتباط بيرسون بين القدرات العقلية وعسر القراءة عند التلميذ:

عدد التلاميذ	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١٧	-٠.٤١	٠.٠١٤	٠.٠٥

بتطبيق معامل بيرسون ٠.٤١- الذي وجد عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بمستوى دلالة ٠.٠١. وجد أنه يوجد ارتباط عكسي بين القدرات العقلية عند التلميذ وعسر القراءة وهو ما يتفق والدراسة التي قامت بها تهاني عتيقة الصبيحي من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، استهدفت ظاهرة عسر القراءة لدى الأطفال الناطقين باللغة العربية ومدى تأثير نظام الكتابة الذي تتميز به اللغة العربية عند ضبط الشكل وعدم ضبط الشكل في أعراض المرض^١ وكشفت نتائج دراستها على عدم وجود علاقة بين القدرة على القراءة والذكاء عند المصابين بعسر القراءة. كما نجد أن نسبة الذكاء كانت مرتفعة للتلاميذ ذوي الثمان السنوات مع ذلك كانت نسبة عسر القراءة عندهم أكثر وهذا ما يثبت صحة القول بأنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة والقدرات العقلية عند تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

^١ - "مظاهر عسر القراءة الديسليكسيا في نظام الكتابة لدى الأطفال"، صادرة عن : Academic Tutoring Center &

علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي عند طفل السنة الثانية إبتدائي:

من خلال النتائج المحصل عليها نجد بأنه هناك علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي، حيث كان معامل ارتباط بيرسون ٠.٥ عند مستوى الدلالة ٠.٠٠.

جدول رقم ٦: يبين عينة التلاميذ المعسورين في القراءة

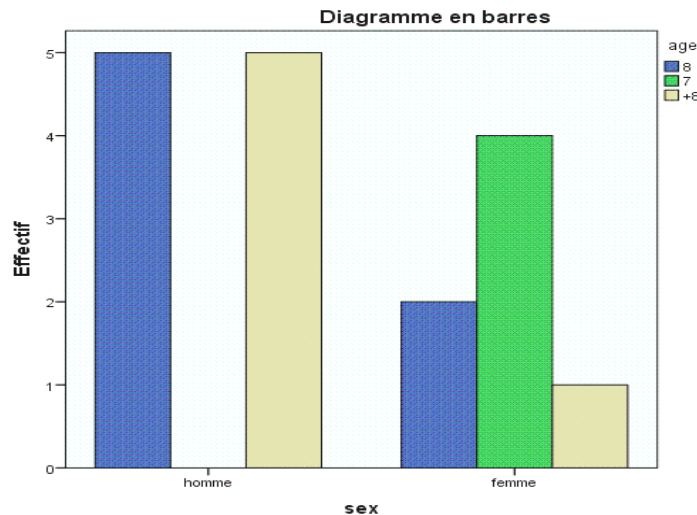
النسبة	العدد	
%٤١.١٧	7	إ
%٥٨.٨٢	١٠	ذ

من خلال الجدول: نجد بأن عدد الذكور المعسورين في القراءة أكبر من عدد الإناث المعسورات في القراءة.

الجدول رقم ٧: يوضح عدد التلاميذ المعسورين في القراءة حسب متغير الجنس والسن

السن	٨		٧		٨+	
ذ	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذ	٥	%٢٩.٧١	٠	٠	٥	%٢٩.٤١
إ	٢	%١٤.٢٨	٤	%٢٨.٥٧	١	%٧.١٤
المجموع	٧	%٤١.١٧	٤	%٢٨.٥٧	٦	%٣٥.٢٩

من خلال الجدول نجد أن عدد الأطفال المعسورين كان عند ذوي ٨ سنوات بنسبة ٤١.١٧% في حين كانت النسب متساوية عند الأطفال ذوي ٧ سنوات والأكثر من ٨ سنوات.



علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي عند الطفل:

بحساب معامل ارتباط بيرسون الذي وجد ٠.٥ بمستوى دلالة ٠.٠٠ عند مستوى الدلالة ٠.٠٠ نجد أنه توجد علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند طفل السنة الثانية، ويرجع ذلك إلى أن القراءة عبارة عن كفاءة عرضية

(أفقية) توجد على مستوى كل النشاطات التي يقوم بها التلميذ وتظهر الصعوبة أكثر في الاختبارات لوجود صعوبة في الكتابة واستدكار ما حفظ بالخصوص فتتدنى نتائج التلميذ الدراسية. بعد تطبيق البرنامج الذي قامت به الباحثة ابتكرت طريقة تركز على سماكة الحروف وتفصيل الأحرف المتشابهة، قامت الباحثة باستخدام تقنية العجين وكتابة الحروف على السبورة واللوحه بسماكة مع التفريق بين الأحرف المتشابهة ولقد نجح حوالي ٦٥% من التلاميذ بنسبة ١٠% في تخطي صعوبة القراءة في حين تخلف الباقي لعدم المداومة ولصعوبة الفهم ترجع لاعتقاد الباحثة في تأخر عقلي ارتفع معامل الارتباط إلى ٠.٦. بمستوى دلالة ٠.٠٠ بعد تطبيق البرنامج وارتفع تحصيل التلاميذ ارتفاعا كبيرا، وهذا ما يؤكد أهمية القراءة كنشاط أساسي في تعلم النشاطات الأخرى بوجه خاص وفي التحصيل الدراسي بوجه عام. كما وجد بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ من حيث السن بتطبيق اختبار التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم ٨: يوضح الفروق من حيث عسر القراءة حسب السن

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
٠.٧٧	٠.٢٦	١.٨٠٧	2	٣.٦١٣	داخل المجموعات
		٦.٧٧	١٤	٩٤.٨٥٧	بين المجموعات
			١٦	٩٨.٤٧	المجموع

بتطبيق معادلة شيفيه وجدت فروق بين التلاميذ حيث كان عسر القراءة عند التلاميذ الأكبر من ٨ سنوات وذوي ٨ سنوات ولكن بنسبة أكبر عند الأطفال ذوي ٨ سنوات مقارنة بالأطفال ذوي ٧ سنوات. وهذا ما يؤكد أنه لا يوجد علاقة بين الذكاء وعسر القراءة حيث وجد أن نسبة الذكاء كانت مرتفعة عند التلاميذ ذوي ٨ سنوات مقارنة بغيرهم ، في النتائج المذكورة أعلاه.

كيفية مواجهة المعلم لمختلف الاضطرابات التي تظهر عند الطفل:

استراتيجيات لعلاج عسر القراءة عند الأطفال:

يستخدم المعلم طرقا مختلفة لعلاج عسر القراءة عند تلاميذه، وعليه أن يكون متفطنا لمختلف الصعوبات وطرق إزالتها فلكل حالة فرديتها وخصوصيتها.

تستخدم طرقا مختلفة منها التعلم العلاجي:

١- التعلم العلاجي: ينبغي في التعلم العلاجي أن تحدد الأهداف، وتحدد أنسب الأنشطة التعليمية والممارسات والأعمال المناسبة لتلك المرامي والأهداف، وأن يتوافر قدر مناسب من الدوافع.

٢- التلميذ: عندما يتعثر التلميذ في صعوبة فإن تيار حياته يتأثر بالكامل، عندها لا ينبغي أن ننظر إلى تلك المسألة على أنها مجرد صعوبة قراءة، إذ يتعثر تيار نموه، ويجب مراعاة ما يلي:

١٢- **التفريد: Indvidualisation:** في علاج التعلم أبرز متطلباته ذلك أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم إنما يعاني منها نتيجة عوامل فردية، قد تتشابه بعض العوامل ويشارك فيها بعض من يعانون صعوبات تعلم معينة، ولكن الأمر في النهاية فردي حتى لو وجد قدر من التشابه.

للتلميذ صاحب الصعوبة الحق في أن يعبر عن صعوبته ويكون له رأي في تشخيصها وتقويمها ووضعها، وأن يشارك في وضع الخطة العلاجية.

ينبغي التحرر من الآثار الانفعالية التي تكونت وتراكمت حول منطقة الصعوبة أو مجالها عند المتعلم، بحيث يمكن للمتعلم المشاركة في أنشطة التعلم العلاجي من غير قوى مكبلة لحركته. مع هذا التحرر يبدأ بناء الثقة بالذات وبالقدرة على تجاوز الصعوبة فيبدأ الانتقال من دافعية سلبية معطلة إلى دافعية، إلى دافعية موجبة نشطة^١.

٣- **المحتوى:** لكل تعلم مدرسي محتوى أو مضمون، فإنه من الضروري لنجاح هذا التعلم ونجاح علاج صعوباته أن تكون البنية المعرفية، لمجال التعلم واضحة من حيث مكوناتها الإنسانية وعلاقات هذه المكونات ببعضها البعض، مما يترتب عليه تحديد أنسب الأساليب والأنشطة لاكتسابها والتمكن منها، بحيث قد يتطلب العلاج، في ناحية تركيزاً على مجال آخر متصل بموضوع العلاج الأصلي.

ومن المهم أن يقدم المحتوى في صورة لها جاذبيتها فيما يتعلق بالمتعلم صاحب الصعوبة، فهو بحاجة إلى تشويق المادة حتى يصل إلى الدرجة المناسبة من العلاج.

٤- **الأنشطة:** إذا كانت صعوبة التعلم تتبدى في سلوك، في أعراض، فإن علاجها يبدأ بأن يحسن وصف هذا السلوك، وهذه الأعراض نرتب أكثر أقسامه تعرضاً للصعوبة، حتى يمكن أن نبدأ في تعديل ما يجب علاجه لننتقل إلى ما بعده مما قد يترتب عليه ويساعدنا في هذا فهمنا للبناء المعرفي لمحتوى مادة التعلم وما نسبته عليه من خطوات جزئية، تعزز تعزيزاً مناسباً، مع تقويم التعديل بالتكرار خلال فترة التدريب العلاجي والإفادة من نتائجه^٢.

الأدوات الخاصة بعلاج عسر القراءة: إستراتيجية ديفيز: التي تقوم على التمارين التالية:

١- تمارين التركيز لديفز وتتضمن:

أ: تمارين الاسترخاء.

ب: تمارين التوجيه الذهني.

ج: تمارين الموازنة لكرات الكوش.

د: تمارين تنظيم مؤشر الطاقة.

^١ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، "سيكولوجية عسر القراءة"، ط١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ٨٧-٨٨.

^٢ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، نفس المرجع، ص ٨٨-٨٩.

٢/ تمارين إتقان الرموز وتتضمن:

- أ: إتقان الحروف الأبجدية بأشكال الحروف مفردة وحسب موافقها في الكلمة وأسمائها وأصواتها.
 - ب: إتقان التسلسل الأبجدي وتعتمد مفهوم (قبل وبعد وبين) من مواقع الحروف في هذا التسلسل.
 - ج: إتقان الحركات الثلاث والمد والثلاث مع الحروف بالتعرف عليها ونطقها بأصواتها الصحيحة.
 - د: إتقان علامات الترقيم بأشكالها وأسمائها واستخداماتها الأساسية.
 - هـ: تعتمد مهارة استخدام التسلسل الأبجدي للبحث في القاموس.
- ثانيا: الأدوات الخاصة بالمواد المستخدمة للتدريب على مهارات ديفز للقراءة:

- ١- تعليمات الخطوات الإجرائية.
- ٢- كورات الكيش للموازنة.
- ٣- كشف مؤشر الطاقة.
- ٤- بطاقة الحروف.
- ٥- شريط الحروف الأبجدية.
- ٦- علب الصلصال وعلب الورق المقوى وسكاكين البلاستيك وكشف الأشكال الهندسية.
- ٧- بطاقات الحركات والمد بأشكاله الثلاثة مع كل حرف .
- ٨- بطاقات علامات الترقيم.
- ٩- قاموس عربي.^١

أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي: (الديسلوكسيا): إن مجرد التعرف على المعسر قرائيا أو تحديدهم من خلال الإجراءات التشخيصية لا يعني شيئا، ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي وعملية التدخل. التشخيصية لا يعني شيئا ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات غير العسر القرائي وعملية التدخل والعلاج تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة. وتختلف البرامج العلاجية من حالة لأخرى ويجمع جميعا هدف أساسي واحد وهو إحراز التقدم المتعلق بالتلميذ في القراءة. ويوضح إيكوال^١ Ekwall: أن هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة وهي:

^١ - أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨)، نفس المرجع، ص ٩٠-٩١.

١- البرامج النمائية (Development Programs) وهي برامج التعليم التي تمت في الفاصل العادي والتي يتبعها المعلم لمتابعة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل يتفق مع قدراتهم.

٢- البرامج التصحيحية (Corrective Programs) وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدارس الفصل خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة.

كما ينبغي زيادة الوعي بالديسليكسيا لدى الآباء والمدرسين والمهنيين وذلك من خلال:

١- المؤتمرات.

٢- عقد اللقاءات والدورات التدريبية.

٣- التعليم بالفيديو.

٤- من خلال نشر الكتب المتعلقة بعسر القراءة. إن هناك عدة طرق لعلاج الديسليكسيا، ولكن أفضل طريقة للتعامل مع عسر القراءة هو العلاج الفردي، وذلك لكي يتوافق مع الاحتياجات النوعية لعسر القراءة.

برامج الكمبيوتر ودورها في معالجة عسر القراءة الديسليكسيا:

تمكن العلماء من خلال برنامج كمبيوتر تفاعلي من تحسين المرحلة العمرية التي يستطيع فيها الطفل المصاب بعسر القراءة تخطي أزمته بشكل نسبي، وقد ساعدت هذه البرامج والألعاب الأطفال على النطق الصحيح حيث أن الأطفال المصابين بعسر القراءة الذين استخدموا البرنامج المعروف باسم (fast Forward). لمدة تزيد عن ١٠ دقيقة يوميا على مدار ستة أسابيع، قد حققوا تقدما نسبيا في عمر القراءة الخاص بهم، وطبيعة عمل البرنامج تعتمد على مساعدة الأطفال على تعلم الفصل بين الأصوات الكلاسيكية والقدرة الزمنية بين كل فونيم وبالتالي له في فيما يلعب الأطفال لعبة كلمات بسيطة. ويعمل البرنامج على تأكيد الأشياء التي يجد الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في تمييزها.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال التجربة الميدانية، لاحظت إهمال عينة هامة من التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية يفقدونها نتيجة مواجهتهم لعسر القراءة التي لا يتعرف إليها المعلم بوجه خاص والتي يظلم فيها التلميذ الذي يكون في أحيان كثيرة يتمتع بذكاء خارق للعادة، فيعيد بذلك لسنوات السنة الثانية، لمجرد مواجهته لعسر القراءة وعدم قدرة المعلم لاكتشاف ذلك أو معالجته وهنا أقترح:

١- ضرورة إكساب المعلمين مهارات معالجة عسر القراءة عند تلاميذهم بإتباع برامج تربوية يضعها مختصون.

٢- غالبا ما يعاني المعسر في القراءة من صعوبات في الكتابة مع درجة كبيرة في الاستدكار والقدرة على الإجابة الشفوية وحل التمارين والمسائل الرياضية ذهنيا، ولكن الامتحانات الكتابية تشكل لهم عائقا في الإجابة، وهذا يستدعي إعادة النظر في نوع الامتحانات التي تجرى لهم.

٣-توعية الأولياء بضرورة المتابعة الدورية لصحة أبنائهم، وتجنبهم الصدمات المختلفة ومراقبة النمو اللغوي والقدرات العقلية عند أطفالهم في السنوات الأولى من أعمارهم حتى يجنبوهم تضيق سنوات من حياتهم والتي يمكن أن تعرضهم لاضطرابات نفسية خطيرة: كالإكتئاب والانطوائية، واحتقار الذات وغيرها.

يجدر الذكر بأن بعض المصابين بعسر القراءة ، قد تتعدى نسبة ذكائهم المعدل الطبيعي وعادة ما يكون لديهم أسلوب مختلف وخاص في مواجهة المشاكل وحلها وغالبا ما يتمتعون بقدرة خيالية كبيرة قد جعلت من بعضهم علماء ومشاهير أمثال ليوناردو دافنشي، ألبرت أينشتاين، ألكسندر غراهام بال، والت ديزني وغيرهم، كما أثبتت دراسة أمريكية حديثة أجريت في جامعة واشنطن ترابط المناطق الرئيسية الخاصة باللغة وعمل الذاكرة المعنية بالقراءة لدى الأطفال المصابين بالديسليكسيا بشكل مختلف عند الأطفال ذوي المهارات الجيدة في القراءة، والتهجئة.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

- ١- أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠١٠)، "سيكولوجية عسر القراءة"، ط١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢- فهمي مصطفى محمد (٢٠١٠)، "الطفل ومشكلات القراءة"، (ط١)، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- ٣- مصطفى فهمي (١٩٩١)، "أمراض الكلام"، (ط٤)، مصر، مكتبة مصر.
- ٤- محمد مزيال (١٩٩١)، "مبادئ البحث النفسي والتربوي"، ط٢، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
- ٥- عبد المجيد النحلامي (٢٠١٠)، "مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائهم"، المغرب.
- ٦- سيد خير الله (١٩٩١)، "بحوث نفسية وتربوية"، (ط١)، مصر، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- ٧- الطاهر سعد الله (١٩٩١)، "علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي الجزائري"، ديوان المطبوعات الجامعية.
- ٨- صالح محمد علي أبو جادو (٢٠١٠)، "علم النفس التربوي"، (ط١)، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٩- عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠١٠)، "تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه"، (ط١)، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.



المجلات:

10-Academic Tutoring - "مظاهر عسر القراءة الديسليكسيا في نظام الكتابة لدى الأطفال"، صادرة عن: 10: Center & Learning Difficulties

11-Jean Lecrec(1996).En éducation; la nécessité d'une autre gestion: la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats. Québec. Presse de l'université de Québec.

12-Marc Delahaie(2009).L'évolution du langage de l'enfant – de la difficulté au trouble.2 ed.edition Jeanne Herr.France

13-Wendy Hall(2009) :Dyslexia in the Primary classroom.learningMatters LTD.Great Britain

الرسائل:

14-سهاد أحمد حلقوم (ب.س)، "تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني الابتدائي (دراسة حالة)".

15-يونس تونسي (٢٠١٢)، "تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

مواقع الأنترنت:

١٦- الجمعي بولعراس (٢٠١٤)، "اضطراب عسر القراءة (الديسلاكسيا)، ومقارباته العلاجية في الوسط الفرنكفوني العربي"، Disorder of dyslexia; its approaches' therapeutic جامعة تبسة - الجزائر: تم استرجاعه يوم ٢٠١٣.٠١ من الموقع الإلكتروني: <http://www.allesan.org/default.aspx?tabId=ZiIsmM7+6sc>

١٧-أكاديمية علم النفس، "اختبار رسم الرجل"، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني، يوم ٢٠١٣.٠١:

<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=21771>