

أنواع صعوبات تعلم اللغة

The kinds of learning language difficulties

كريمة مزارعة : Mezarakarima2019@gmail.com

جامعة وهران 01 أحمد بن بلة

المشرف: سعاد آمنة بوعناني: bouananiam@yahoo.com

جامعة وهران 01 أحمد بن بلة

تاريخ الاستلام: 2019/09/16 تاريخ القبول: 2019/10/29 تاريخ النشر: 2019/12/31

ملخص:

يشهد المحيط التعليمي عدّة مشاكل وصعوبات تشكّل عائقاً أمام اكتساب اللغة، ومنى ثمة سوء التحصيل لدى التلاميذ، وتنوّع هذه الصّعوبات وتتداخل فيما بينها من تلميذ لآخر، فتأخذ أنواعاً متعدّدة قد تشترك لدى بعض التلاميذ وقد تختلف، فتمس مختلف مهارات اللغة الأساسيّة من مثل القراءة، الكتابة، التعبير بنوعيه (كتابي - شفهي) التهجئة، والتي غالباً ما تصاحب التلميذ طوال حياته، ويبقى الحلّ في إتقان كينيّة التعامل مع هذه الصّعوبات واجتناب آثارها.

كلمات مفتاحيّة: لغة - صعوبة - وراثّة - اضطراب - قراءة - كتابة.

Abstract:

The learning environment witnesses many problems and difficulties that can enable the learner to acquire language, this latter can lead to bad results for learner, these difficulties are varied and interrelated from one learner to another, it can be similar or different and it can touch a lot of important linguistic skills such as: reading, writing, oral and written expression, intonation that often accompany the learner through his life, the solution is about how to treat these difficulties skillfully and how to avoid its effects.

keywords: language- difficulty- genetics- confusion- reading- writing.

كريمة مزارعة: mazarakarima2019@gmail.com

1- مقدمة:

تتميّز اللغة بالتطوّر والتغيّر وهي مرتبطة بقواعد وقوانين (كفايات، وأداءات) تمكّن الفرد من التعبير عمّا في نفسه والتّواصل مع الآخرين، ولّغة وظيفتين أساسيتين، وظيفة الفهم (التبني) والتي تظهر من خلال فهم المسموع والمقروء، ووظيفة الإفهام (البيان) والتي تظهر في المحادثة والكتابة، ويتفق معظم علماء اللغة المحدثين على أنّ وظيفة اللغة هي التعبير والتّواصل والتّفاهم. وبهذا نستطيع أن نقسّم اللغة إلى نوعين (لغة تعبيرية، لغة استقبالية). [1]

وغالباً ما يسجّل التلاميذ مجموعة من الصّعوبات تعرقل عملية اكتساب اللغة وتحول دون الأداء الجيّد لها، فما مظاهر هذه الصّعوبات لدى التلاميذ؟ وهل تأخذ الشّاكلة نفسها لدى كلّ تلميذ بالضرورة؟ هل يمكن التغلّب على هذه الصّعوبات؟

أنماط (أنواع) صعوبات تعلم اللغة:

2. صعوبات التعلّم النّمائيّة:

تعتبر الصّعوبات النّمائيّة واحدة من أهم العوامل المسبّبة لانخفاض التحصيل الدّراسي، وهي تشمل مجموعة اضطرابات في عملية الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتّفكير، واللغة، وتنقسم هي الأخرى إلى مجموعتين: صعوبات

نمائية أولية: (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية)، وهي عمليات عقلية ووظائف أساسية متداخلة يؤثر بعضها في البعض الآخر، وكلاهما يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي. [2]

2-1: الصعوبات النمائية الأولية:

- اضطرابات الانتباه: يعرف الانتباه على أنه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي جديد. [3] أي قدرة التلميذ على حصر تركيز حواسه في مثير داخلي أو خارجي، وتظهر معظم مشاكل الانتباه عند الأطفال في (تركيز الانتباه، قصر مدة تركيز الانتباه، النشاط الحركي المفرط، الاندفاعية). [4]

فاضطراب الانتباه هو صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة، ويظهر ذلك من خلال التغيرات المتكررة من نشاط غير مكتمل لنشاط آخر، وأخطاء ناجمة عن عدم التنظيم ونقص الجهد وعدم الإصغاء، إضافة إلى صعوبة الجلوس لأداء المهمة التي بدء بها. [5]

- اضطرابات الإدراك: يؤكد علماء النفس عامة والمجاللون خاصة، أن التعلّم إنما يتحقق نتيجة إدراك الكائن الحي للعلاقات المختلفة القائمة بين مكونات الموقف التعليمي، إلا أن هذا الإدراك قد يشهد اضطرابات عند بعض التلاميذ تتنوع وتتعدد بتعدد أسبابها، والاضطراب في الإدراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف في الإدراك البصري، وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات هي:

* **صعوبات في الإدراك البصري:** من المعارف عليه في أوساط الباحثين المهتمين بمجال صعوبات التعلّم، أنه من المؤكّد عدم اشتراك جميع هؤلاء التلاميذ في جميع الصعوبات، بل قد يوجد نوع عند تلميذ لا نجده عند تلميذ آخر، إلا أن هناك بعض المظاهر قد يشترك فيها غالبيتهم من بينها:

- يصعب عليهم ترجمة ما يرون.
- لا يميزون العلاقة بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم.
- يرون الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة.
- يعانون من ضعف الذاكرة البصرية.
- لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق وأن شاهدوها.
- كثيراً ما يعانون من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية.
- عدم القدرة على ترتيب الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً.
- عدم القدرة على إيجاد الشيء المختلف الذي ينتمي للمجموعة.
- صعوبات في الإدراك السمعي: وترجع هذه الصعوبات إلى مشكلات في فهم ما يسمعون، وهذا ما يؤدي إلى تأخر الاستجابة، ومن بين هذه الصعوبات نجد التلميذ:
- يخلط بين الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جمل جبل، أو لحم لحن.
- قد يعاني من صعوبة في تعرّف الأضداد.
- قد لا يستطيع معرفة الكلمة إذا سمع جزء منها.
- قد يعاني من صعوبة في التذكر السمعي.
- قد يجد صعوبة في تعلّم أيام الأسبوع، والفصول، والشهور.

- صعوبات في الإدراك الحركي والتأزر العام: يعاني الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم التوازن الحركي والتأزر العام بين الأعضاء الحركية، مما يسبب لهم الكثير من المشاكل السلوكية والنفسية، فغالبا ما يظهرون السلوكيات الآتية:

- يرتطم التلميذ بالأشياء، يعاني من صعوبات في المشي، قد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص، يتعثر بالسجادة، قد يخلط بين اتجاه اليمين واليسار، ويعاني من عدم الثبات على استخدام يد معينة، قد يعاني من ارتعاش في اليدين أو الأصابع أو الأقدام. [6]

- اضطرابات الذاكرة: تعرّف الذاكرة على أنّها قدرة الفرد على استدعاء ما سبق مشاهدته أو سماعه، أو ممارسته، أو التدريب عليه. [7] ويؤدي الاضطراب في هذه القدرة إلى ضعف في مهارات هامة للتعلم مثل إجادة الترتيب والتصنيف والاستدعاء وملاحظة التفاصيل، وتنشأ صعوبة التذكر نتيجة عدّة عوامل أبرزها الصعوبات التي تعترض العمليات العقلية أو النفسية السابقة (الانتباه- الإدراك) واضطراب أي عملية من هذه العمليات يؤثر بشكل كبير على كفاءة وفعالية عمليات الذاكرة من تخزين واستدعاء، والتي تشكل أساس النجاح في المهام الأكاديمية. [8]

2.2: الصعوبات النمائية الثانوية:

- التفكير: هو تهيئة المواقف الحياتية والتعليمية للفرد المتعلم لكي يكتسب الأساليب التي تساعد على حل المشكلة، ويعرفه أوزكو على أنّه: " تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة." [9] وعرفه باريل بأنّه: " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة." [10]

التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإنّ التفكير سلوك تطوري يتغيّر كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته. [11] وتحدث اضطرابات التفكير نتيجة سيطرة العناصر العقلية على عملية التفكير، مما يؤدي بالفرد إلى عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بمجرد تكوينها.

وقد لاحظ العديد من الباحثين أنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم يستغرقون وقتا طويلا لتنظيم أفكارهم قبل أن يستجيبوا لمثير ما وغالبا ما يتميزون بـ:

- الاعتماد على التركيز والصلابة وعدم المرونة.

- عدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو المعاني للكلمات.

- عدم إتباع التعليمات، وعدم تذكرها كما أنّهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه. [12]

- اللغة الشفوية: تعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد فمن خلالها يستطيع الفرد التعبير عن محتواه المعرفي، وتستعمل كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين. [13] إلّا أنّ هذه اللغة قد تشهد اضطرابات عند بعض التلاميذ تتجلى مظاهرها في صعوبات الاستماع، والتعبير الشفوي، والاستيعاب السمعي، وقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ الكثير من ذوي صعوبات التعلم القرائية يعانون من اضطرابات أساسية في اللغة الشفوية. [14]

واستناداً على ما سبق يمكننا إجمال القول بأنّ صعوبات التعلّم النمائية، أوليّة كانت أم ثانويّة، فهي عمليّات عقلية أساسيّة تتحكّم في اكتساب مهارات اللغة، وإنّ أي اضطراب أو أي خلل فيها سيؤدّي حتماً إلى ظهور صعوبات أكثر تطوّراً منها وهي صعوبات التعلّم الأكاديميّة.

3. صعوبات التعلّم الأكاديميّة:

تعتبر صعوبات التعلّم الأكاديميّة من أكثر أنواع الاضطرابات التي يواجهها التلاميذ في المجال الدّراسي، وتظهر بشكل أكثر تحلياً في (القراءة، والكتابة، والتّعبير، والتّهجّي)، ويأتي هذا النّوع من الصّعوبات كتحصيل حاصل عن الصّعوبات النّمائية، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات نمائيّة من البديهي أن يؤدّي به ذلك إلى صعوبات أكاديميّة.

1.3 صعوبة القراءة: (الديسلكسيا):

القراءة: لغة: قرأ يقرأ وقرأنا والاقترأ افتعال من القراءة، ورجل قرأ: حسن القراءة من قوم القرّائين. [15]
والقراءة في الاصطلاح: هي مهارة من المهارات اللّغوية الأربعة الكبرى. [16] تأتي بعد الاستماع والكلام وتأتي من قبل الكتابة، وهي بذلك تهدف إلى الرّبط بين اللّغة الشفويّة والمكتوبة، فتمثّل عمليّة عقلية تتيح فرصة التّعرف على الرّموز اللّغوية المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة مع فهم المنطوق والتّفاعل معه ونقده، والإفادة منه. [17]
ويعرّفها حسن شحاته بأنّها عمليّة انفعاليّة دافعة تشمل تفسير الرّموز والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينه، وفهمها واستنتاج المعنى والنقد وحلّ المشكلات. [18]

واعتماداً على ما سبق يمكننا تلخيص مهارة القراءة بأنّها عمليّة عقلية تقوم على فكّ الرّموز الكتابيّة وفهمها ثمّ ترجمتها ثمّ نقدها والحكم عليها وبالتالي الاستفادة منها في حلّ المشكلات.
والقراءة أنواع نمثّلها في نوعين رئيسيين هما: القراءة التي تمكّن القارئ من نقل المعنى إلى المستمع معتمداً على جهاز التّلقّي وهي القراءة الجهرية، وأخرى يدرك فيها القارئ المعنى المقصود دون التّلقّي أو الهمس بها وتسمى بالقراءة الصّامتة. [19]

والقراءة هي أساس التّعليم وهي السّبيل إلى المعارف واكتساب الخبرات، وتؤكد هذه الأهميّة بشكل مطلق من خلال قوله تعالى: "اقرأ باسم ربّك الذي خلق". [20]

وفي الوقت الذي ينعم فيه بعض الأفراد بأهميّة وفوائد القراءة في حياتهم اليوميّة، نجد بعض التلاميذ يعانون من صعوبة تعلّمها أو ممارستها والاستفادة منها وبخاصّة تلاميذ المدارس، ممّا يسبّب لهم ضعفاً وتدنيّاً في تحصيلهم الأكاديمي، ونظراً لما تحقّقه القراءة من فوائد جمة كان من الضّروري التّعرف على ماهية هذه الصّعوبات بغية العمل على تذليلها، لأنّها تعدّ من أكثر العمليّات التربويّة عرضة للمشكلات، فهي تمثّل نسبة 80% في أوساط التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بصفة عامّة.

* صعوبات القراءة (عسر القراءة) الديسلكسيا:

كانت صعوبات القراءة ولا تزال تحتلّ الرّيادة في موضوعات الاضطرابات اللّغوية، التي لاقت الكثير من الاهتمام والبحث من قبل العديد من المجالات والتخصّصات مثل الألسنيّة، علم التّربية، علم النّفس، علم الاجتماع، علم الأعصاب، حيث ظهر مفهوم الديسلكسيا لأوّل مرّة في المجال الطّبي فكان ينظر إليها كنتيجة لاضطرابات عصبيّة أو قصور وظيفي عصبيّ دون الاعتماد على أيّ دليل علمي، وبعد الاجتهاد المتواصل من قبل علماء الأعصاب، استطاعوا الحصول على

دليل يؤكد أنّ السبب في الديسلكسيا هو شذوذ في بنية الدماغ أو اختلال وظيفي، وبصرف النظر عن الأسباب يظلّ من الواجب على المعلمين أن يقوموا بتدريب هؤلاء التلاميذ على المهارات القرائية.

ويعود أصل كلمة ديسلكسيا إلى اللغة اليونانية، وهي تتكوّن من مقطعين اثنين: أوّلها "دس" ويعني الصّعوبة، والثاني "لكسيا" وتعني القراءة، وبجمع المقطعين تتكوّن لدينا كلمة ديسلكسيا والتي تعني صعوبة القراءة. [21] أمّا التعريف المتفق عليه هو: "صعوبة تعلّم القراءة وما يتّصل بها من مهارات كالتهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة". [22]

فصعوبة القراءة الديسلكسيا مصطلح شائع يدلّ على صعوبة في القراءة مهما كانت شدّتها أو سببها. [23]

واستنادا على هذا التعريف نستنتج أنّ الديسلكسيا ليست على نفس الشدّة وليس ناتجة من سبب واحد بل هي متعدّدة ومتفاوتة من حيث الشدّة وحسب الحالة والسبب اللذين يختلفان باختلاف الفرد وفق خلفيات سابقة خاصّة بكلّ حالة (فرد) وغالبا ما يشترك التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا في بعض المظاهر.

* أشكال ومظاهر الديسلكسيا:

- عدم قدرة بعض التلاميذ على قراءة موضوع من كتاب قد سبق له وأن قرأه بصورة مختلفة.
- صعوبة في فهم المادة المقرّوة خاصّة إذا كان التلميذ قد صادفها لأول مرّة.
- عدم القدرة عن التعبير عمّا قرأه بلغته الخاصّة.
- صعوبة النطق وعدم الطلاقة في القراءة. [24]
- انخفاض معدّل التحصيل الدراسي للتلميذ بعام أو أكثر من معدّل عمره العقليّ.
- ضعف فهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمة الجديدة.
- يعكس التلميذ الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
- صعوبة في التهجئة.
- ضعف في معدّل سرعة القراءة. [25]
- صعوبة في تمييز الكلمات البصريّة.
- صعوبة في تسمية الحروف.
- صعوبة في الرّبط بين الحرف وصوته.
- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتيّة للكلمة.
- صعوبة التّمييز السّمعيّ.
- صعوبة تتبّع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار. [26]

* أنماط صعوبات القراءة:

تتعدّد صعوبات القراءة وتنوّع شدّتها وأسبابها، ومن أبرز هذه الصّعوبات نذكر:

- الإدراك البصري:

* الإدراك المكاني أو الفراغي: في عملية القراءة يتوجّب على التلميذ التّظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، ويتحقّق الإدراك المكاني أو الفراغي بتحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ، مثلاً إدراك موقع الأشياء بالنّسبة للإنسان أو بالنّسبة لأشياء أخرى، وهو الأمر الذي يجد فيه التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم بصفة عامّة وصعوبات القراءة بالأخص يجدون فيه عسراً كبيراً. [27]

* التّمييز البصري: غالباً ما يعاني التّلاميذ ذوو صعوبات التعلّم من هذا النوع من الصّعوبة، فلا يستطيعون التّمييز بين الحروف والكلمات،

والحروف المتشابهة في الشّكل على نحو (ن - ت - ب - ث) (ج - ح) أو عاد - حاد، لذلك لا بدّ من التّركيز على هذا النوع من العسر أو الضّعف من خلال تعليم التّلاميذ أنّ هناك رموزاً لا تؤثر في تمييز الحروف أو تغييرها إذا ما تغيّر لون كتابتها أو حجمها، وهذا النوع من الصّعوبة (التّمييز البصري) غالباً ما يلاحظ عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء. [28]

إضافة إلى ضعف هؤلاء التّلاميذ في الإدراك البصري والتّمييز السّمعى، يشهد هؤلاء التّلاميذ أنماطاً متعدّدة من الصّعوبات التي يواجهونها في القراءة نحصرها في النقاط الآتية:

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النّص الأصلي إلى الجملة أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة، أو حذفها.
- إبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى تتشابه معها في المعنى.
- تكرار ترديد نفس الكلمة دون حاجة لذلك (دون أداء أي وظيفة، التأكيد مثلاً)
- صعوبة في التّمييز بين أحرف العلة والحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل الحروف المنجلية (ج ح خ) أو الحروف الأفقية (ب ت ث).

- تضيق السّطر الذي يصل عنده في القراءة وصعوبة في تحديد السّطر الذي يليه.
- صعوبة في الاسترجاع، ويظهر ذلك عند التّلميذ الذي يخطئ في قراءة الكلمة بعد أن قرأها أو نطقها بصورة صحيحة في السّطر الأوّل من الصفحة. [29]

* المشكلات التي يواجهها التّلاميذ ذوو صعوبات التعلّم أثناء القراءة:

إذا كان الحذف والإبدال والقلب من بين أكثر المشكلات التي يظهرها التّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، فإنّ البعض يرى بأنّها مؤشّرات ضعيفة على وجود الصّعوبة، فهي مجرد مظاهر ترجع لمشكلات تتعلّق بصدى الصّوت، مثل فك الشّفرة، بالإضافة إلى مشكلات الفهم المرتبطة بالدلالات اللفظية والتراكيب اللّغوية وغيرها من المهارات الأخرى المرتبطة ببعضها البعض، وتظهر هذه المشكلات على الشّكل الآتي:

- **المشكلات المتعلّقة بالفونولوجيا:** إنّ الفهم الفونولوجي يؤدّي دوراً كبيراً في تطوّر مهارات اللّغة العربيّة، إلّا أنّ بعض التّلاميذ يواجهون قصوراً واضحاً في هذا الجانب، لذلك يجب على التّلميذ أن يكون على دراية بقابليّة تجزئة المفردات إلى مقاطع وفونيمات، فلا بأس أن يستخدم هؤلاء التّلاميذ التشابه بين الكلمات حتى يتمكّنوا من التوصل لنطق كلمات أخرى، فليس بعيداً للمشكلات المرتبطة بالفونولوجي أن تتسبّب في حدوث مشكلات في طريقة فك الشّفرة، ويعود السبب في ذلك كما يرى بولين: " أنّ بعض الأشكال الأساسيّة للوعي الفونيمي كتجزئة الكلمات أو ضمّها معاً، تعدّ بمثابة مكوّن للمهارات في فك الشّفرة، وتدخل تجزئة الفونيمات إلى تقسيم الكلمة إلى تلك الفونيمات المختلفة

التي تؤلفها، ويشير ضمّ الفونيمات إلى القدرة على ربط الأصوات المقابلة للفونيمات المستقلة معا على هيئة كلمات". [30]

- المشكلات المرتبطة بفك الشفرة:

إنّ تنوّع وتعدّد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة والتي تكتشف بمجرد سماع هؤلاء التلاميذ يقرؤون بصوت مرتفع، هي دليل قاطع على فشلهم في عمليات فكّ الشفرة التي تشترط السيولة والسهولة في اتجاه القراءة، والتّرايطات التي تجمع بين الحروف والفونيم، وهناك من يرى بأنّه لابدّ من التّركيز على فهم هؤلاء التلاميذ للمعنى، وبالتالي تصبح قضية فكّ الشفرة غير مهمة، بفهم هؤلاء التلاميذ للمعنى يستطيعون الإجابة عن الأسئلة. [31]

ونحن نرى بأنّ الاهتمام يجب أن يشمل الجانبين فكّ الشفرة وفهم المعنى وأتّهما مكملان لبعضهما، فإذا فهم التلاميذ المعنى استطاعوا القراءة، وإذا قرؤوا بصورة سليمة استطاعوا الفهم، وهناك من ينسب السبب في قصور هؤلاء التلاميذ في فكّ الشفرة إلى المشكلات التي تتعلّق بالانتباه.

- المشكلات المرتبطة بالطلاقة:

ونقصد بالطلاقة هنا السلاسة واليسر في فكّ التّشفير، ولا نقصد السرعة في القراءة، فالطلاقة أعلى مرتبة عن معدّل السرعة، إذ إنّها تتضمن ثلاثة مكوّنات هي معدّل القراءة، والدّقة، والتّعبير، والفهم الجيّد للنّص المقروء، الذي لا يتحقّق إلّا إذا كان التّلميذ قادرا على مراعاة الوقفات، وتغيير نغمة الصّوت بما يتماشى والسيّاق أو الموقف مثل نبرات الصّوت الدّالة على الاستفهام، التّعجب، لذلك فإنّ كلّ من الطّلاقة والفهم وفكّ الشفرة شرط رئيس لحدوث الآخر. [32]

- المشكلات المرتبطة بالفهم:

تعدّ المشكلات المرتبطة بالفهم محصّلة لتلك المشكلات التي ترتبط بالقدرات اللّغوية عامّة، أو بفكّ الشفرة، ومن الواضح أنّ كلّا من المعرفة والقدرات اللّغوية العامّة وبخاصّة التّراكيب اللّغوية والدّلالات اللّفظية لها أهميّة في هذا السيّاق.

2.3 صعوبات التعلّم الخاصّة بالكتابة:

الكتابة: لغة: كتب الشّيء يكتبه كتابة وكتابا وكتابة. وكتبه خطه، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة. [33]

أمّا في الاصطلاح فهي عمليّة ذات جانبين أحدهما آليّ يقوم على المهارات الحركيّة الخاصّة برسم الحروف ومعرفة التّهجئة، والتّرقيم، أمّا الجانب الآخر فيخصّ المعرفة الجيدة بالنّحو والمفردات واستخدام اللّغة، لذلك فإنّ الهدف من تلقين التّلميذ أصول الخطّ هو إكسابه القدرة على الاتّصال بواسطة الرّموز الكتابيّة. [34]

إنّ السنّ الرّسميّة لتعلّم الكتابة تكون في سنّ السّادسة من العمر، بعد اكتمال نضج أصابع اليد، ونمو عمليّة التّآزر بين البصر واليد، فيصبح التّلميذ على وعي بما يكتب بين سطرين متوازيين، وأن يربط الحروف ببعضها، وأن يكون مدركا لأشكال كتابة الحروف (كبيرة أم صغيرة) وفي الموقع المحدّد (تحت، فوق) السّطر، لأنّ الكتابة الصّحيحة تتطلّب رسم الحروف بالشّكل والحجم المطلوبين. [35] لأنّ بعض التّلاميذ قد يواجهون صعوبات في أحد هذين الجانبين.

- الصّعوبات الخاصّة بالكتابة:

تعدّ الكتابة عمليّة بالغة التعقيد، الأمر الذي يشكّل قصورا في اكتسابها بالنسبة لبعض التلاميذ، وسمّيت صعوبات الكتابة بقصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، وتحكم عمليّة أداء الكتابة اشتراك عدّة مناطق في الدماغ، فالكتابة كمفهوم هي إحدى قنوات التواصل الإنساني التي تعتمد على استخدام قواعد اللغة، وتسبقها في الاكتساب مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة، ونظرا لأنّ عمليّة الكتابة عمليّة معقّدة، فهي تشمل عدّة جوانب نوضّحها في الآتي: [36]

- **التعبير التحريري:** وهو إفصاح الفرد عمّا يجول في نفسه من أفكار ومعاني بلغة سليمة وأفكار منظّمة ومتسلسلة حاملة لمعنى واضح.

- **الإملاء:** قدرة الفرد على ترجمة المسموع إلى مكتوب بشكل سليم.

- **الخطّ:** قدرة الفرد على رسم الحروف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف وزاويته واتّصاله بالأحرف الأخرى. ويعاني التلميذ ذو صعوبة الكتابة من عجز في أداء مهام الكتابة، سواء فيما يخصّ العجز في التعبير التحريري الإملاء أو الخطّ.

* أنماط صعوبات الكتابة:

1- العسر الكتابي المكتسب: ويتضمّن نمطين:

- **العسر الكتابي الفونولوجي الصوّتي:** يظهر في قصور التلميذ عن تهجئة كلمات خارج السيّاق، أي دون فهم معناها، فهو لا يمتلك القدرة على جمع الحروف معا، أو أن يستخدم العناصر المعتمدة على الصّوت في تكوين الكلمات لكي يصل إلى التّهجّي الصّحيح لها، وبالتالي فهو يستطيع تهجّي الكلمات داخل منظومات معتمدا على المعنى.

- **العسر الكتابي السّطحي:** وتتجلّى مظاهر القصور في الكتابة عند التلميذ في هذا المجال في عدم مقدّرتهم على كتابة كلمات منتظمة، فيميل التلميذ إلى التّهجّي بالكلمات اعتمادا على قواعد النطق وليس على التّهجّي الصّحيح للكلمة. [37]

2- **العسر الكتابي النّمائي:** ويخصّ كلّا من مسار التّهجّي الفونولوجي الصّوتي ومسار التّهجّي الخاص بالكلمات، واللذين يمكن أن يصابا بخلل أثناء نمو أحدهما أو كلاهما، حيث يمكن أن ينمو المسار الفونولوجي باستقلال نسبي عن المستوى الحجمي والدّلالي للتّهجّي والعكس. [38] وقد تظهر هذه الصّعوبات في الآتي:

أ/ **المهارات الأولى:**

يجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلّم صعوبة في الكتابة نتيجة لعدم إتقان المهارات الأساسيّة لهذه العمليّة، وتظهر هذه الصّعوبات في مسكة القلم مثلا، فبعض التلاميذ لم يطوروا قدرتهم على استخدام القلم فبعضهم لا يمسك القلم بالقوّة التي تتطلبها عمليّة الكتابة، كما أنّ وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة، قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي، فبعضهم يضع الورقة أمامه بشكل مائل جدّا، وقد يديّن التلميذ رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها.

ب/ **كتابة الحروف:**

ونقصد بها الصّعوبة التي يواجهها التلاميذ فيما يخصّ رسم الحرف وما يمسّه من أخطاء مثل: الزيادة أو النقصان في الحرف كإضافة نقطة أو حذفها.

- يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في كتابة الحروف بأحجامها المختلفة، وهي من أكثر مشاكل الكتابة شيوعا عند التلاميذ مثل الأخطاء التي تمسّ الحروف التي تنزل عن السّطر بحجم مناسب.

ج/ كتابة الحروف متصلة مع بعضها البعض: ويرجع هذا إلى عدم التمييز عند التلميذ، فيجد صعوبة في التنسيق بين مسافات الحروف، فقد يبعد هؤلاء التلاميذ الحروف أو يلصقونها مع بعضها بشكل يشوّ صورتهما، كما يعانون من صعوبة تذكر أشكال الحروف واتجاهاتها.

د/ استخدام اليد اليسرى: غالبا ما يعاني التلاميذ صعوبة في الكتابة بسبب استخدامهم اليد اليسرى، حيث يضع هؤلاء التلاميذ أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وهذا ينتج عن تميل الورقة عند الكتابة، بالإضافة إلى هذا كله فإن هؤلاء يواجهون مشكلة إمالة الخط بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه. [39]

* أشكال ومظاهر صعوبات الكتابة:

غالبا ما تكون صعوبات الكتابة في رسم الحروف العربيّة، إلّا أنّه لا يوجد نمط ثابت لهذه الصعوبات ومعظمها تتحلّى في:

- القلب (العكس) من خلال تبديل الحروف في الكلمة.
 - التعاقب أو أخطاء التسلسل، أي تغيير موضع الأحرف في الكلمة إمّا بتقديمها أو تأخيرها.
 - التّرك أو الإسقاط لبعض الحروف أو إهمالها.
 - إضافة بعض الأحرف الخاطئة غير المسموعة أو الملحوظة من قبل الشّخص نفسه، هو كحال الكتابة العروضيّة مثلا التّنوين : كتابٌ يكتبها التلميذ كتابن.
 - أخطاء نحويّة وأخطاء أخرى.
 - تحوّل الأخطاء أي تكرارها حتّى بعد تصحيحها لعدّة مرّات، حتّى وإن صحّحت فإنّ هذا النوع من التّلاميذ لا يستطيع التعرّف على الخطأ والعمل على تحسينه، وربّما يرجع هذا إلى قلة الانتباه والإدراك. [40]
- * أسباب صعوبات تعلّم الكتابة:

تحدث صعوبات تعلّم الكتابة عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي، أي أنّها تنجم عن الخلل الوظيفي البسيط للمخ، الذي يعيق قدرة التلميذ على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات وإنتاج الحركات اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة، وبالرغم من تعرّفه على الكلمة فإنّه لا يجيد نطقها. [41]

ونلاحظ من خلال ما سلف أنّ هذه الدّراسة قد حصرت الأسباب في الخلل الوظيفي للمخ الذي يمثّل السّبب الرئيس لعسر الكتابة، إلّا أنّه يوجد أسباب أخرى أكّدها العديد من الدّراسات ومنها دراسة HEKDERTH والذي ينسبها إلى:

- التدريس الضّعيف والبيئة غير المناسبة مثل التدريس القهري، التعليم الجماعي بدلا من الفردي.
- عوامل ناشئة عن مجرّد مشكلة عند الطّفل (عجز الضّبط الحركي، عجز في الدّكرة البصريّة، عجز في الإدراك) لذلك يجب الاهتمام بتعليميّة مهارات الاستيعاب والقراءة عند هؤلاء التّلاميذ. [42]

3.3 الصّعوبات الخاصّة بالتعبير الكتابي :

التعبير: لغة: عبّر عمّا في نفسه أعرب وبّين، وعبر عنه غيره عبي فأعرب عنه والاسم العبرة والعبرة وعبر عن فلان: تكلم عنه. [43]

أمّا في الاصطلاح، فهو إفصاح الفرد عن مشاعره أو عمّا يجول في خاطره من أحاسيس داخلية ومشاعر وأفكار بالحديث أو بالكتابة بطريقة سليمة تمكّنه من التفاهم مع النَّاس وإيصال ما يرغب فيه إلى السّامع كما ينبغي. [44]

ويأخذ التعبير أنواعا عديدة فهو ينقسم من حيث الغرض والموضوع إلى تعبير إبداعي يهدف إلى ترجمة الأفكار، وتعبير وظيفي ويقصد به ذلك التعبير الذي يمارسه التّلاميذ كوسيلة لتحقيق غاية معيّنة كالحاجة إلى المعاملات الرسميّة كالبرقيات والإعلانات والسّير الأكاديمية. [45] ولا يختصّ هذا النوع بمرحلة دراسيّة دون أخرى في التعليم، وبالتالي فالتعبير يعدّ وسيلة من وسائل الاتصال بين النَّاس، إلّا أنّ هذا التواصل لا يتمّ بأحسن صورة عند الكثير من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم.

- الصّعوبات الخاصّة بالتعبير الكتابي والشفهي: لا يخفى عن الجميع أنّ التعبير نوعان كتابي وشفهي، فالأصل في التعبير الشفهي هو إيصال الفكرة باستعمال اللّغة الرّمزيّة بالاعتماد على لغة الجسد وما يلحقها من نبرات وحركات وملامح وقسمات الوجه، في حين يقدّم التعبير الكتابي بصورة مطلقة على تطوّر مهارات وقدرات فنون اللّغة كافّة. [46]

يختلف التّلاميذ ذوو صعوبات التعلّم عن التّلاميذ ذوي التّحصيل السويّ أو العادي، فهم لا يمتلكون القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، كما أنّهم يتسمون بالخمول أحيانا.

* أنماط صعوبات التعبير الكتابي:

يعاني التّلاميذ الذين يشخصون كذوي صعوبات في التعبير الكتابي، من عجز واضح في التعبير عن أفكارهم كتابة، الأمر الذي يظهر من خلال ضعفهم في القواعد والمفردات وتنظيم الأفكار في الكتابة، ويرجع العديد من الباحثين هذا إلى صعوبات التعبير الشفهي، حيث توجد علاقة سببيّة بين القدرة على التعبير الشفهي ونوعيّة التعبير الكتابي، فلا يستطيع هؤلاء التّلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة لأنّ خبراتهم اللّغوية محدودة، لذلك يجب التّركيز في البداية على تعليم التّلميذ التعبير عن نفسه شفهيّا حتّى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعد في الكتابة عنها، وقد يكتسب بعض هؤلاء التّلاميذ الخبرات اللّغوية، إلّا أنّهم يسجلون ضعفا في التعبير عنها كتابة، وهذا النوع من التّلاميذ يحتاج إلى التّدريب فقط.

- غالبا ما يلاحظ على هؤلاء التّلاميذ عدم تسلسل أو انتظام الأفكار منطقيا، حيث تميّز كتاباتهم بعدم التّنظيم وتكرار الفكرة الواحدة وتبعثرها في فقرات عديدة.

- غالبا ما يتحدثون بعبارات غير مفهومة أو مبنيّة بطريقة خاطئة قواعديا، كما أنّهم يكرّرون الكلمات نفسها عدّة مرّات وينطقونها متقطّعة، كما يعرف هؤلاء التّلاميذ مشكلات في النّحو والصّرف مثل حذف الكلمات، التّرتيب غير الصّحيح للكلمات والاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال، الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدّقة في التّقييم.

- نقص المفردات: لا مجال للشك في أهميّة المفردات للتعبير الكتابي، ومن الملاحظ أنّ عددا لا بأس به من التّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم لا يمتلكون قدرا كافيا من المفردات للتعبير عمّا يريدون شفاهاة أو كتابة، بسبب عدم المطالعة، لذلك لابدّ من تعليم هؤلاء التّلاميذ رسم الفكرة قبل البدء في كتابتها. [47]

- آليات الكتابة: إنّ معالجة صعوبات الكتابة تعتمد بالدرجة الأولى على معالجة صعوبات التعبير عن الأفكار كتابيا، ويلاحظ على التّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم أنّهم لا يجيدون فنون الكتابة وأساسياتها بما فيها علامات التّقييم ولا يدركون فوائدها ومعانيها ولا حتّى مواقف استعمالها. [48]

4.3 الصّعوبات الخاصّة بالتّهجئة:

تعدّ التهجئة أداة اجتماعية هامة، فعادة ما تستعمل كأداة لقياس ذكاء التلميذ أو مستواه التعليمي، وتعتبر القدرة على التهجئة مهمة معقدة ذات جوانب مختلفة وهذا ما يجعلها صعبة عند بعض التلاميذ. [49]

غالبا ما تكون التهجئة صعبة حتى على التلاميذ الأسوياء ، إلا أنّها تزيد بأضعاف عند ذوي صعوبات التعلم لعدم وجود تناظر أو تطابق بين لفظ الكثير من الكلمات وصورها الكتابية. [50]

* أنماط صعوبات التهجئة:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها وهو طفل، أي حسب نطقها في لهجته مثل كلمة شمس ينطقها سمش.
- عكس كتابة بعض الكلمات والحروف.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة. [51]

* عوامل صعوبات التهجئة: تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل الآتية:

- **الذاكرة البصرية:** تؤدي مشكلات الذاكرة البصرية إلى خلق عدد كبير من صعوبات التهجئة من بينها الصعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمة بسبب عدم تذكرها بصرياً، وبالتالي فهم - التلاميذ - يجدون صعوبات في الاحتفاظ بالصّور البصرية للكلمات .
- **المهارات الحركية:** وتخصّ عدم قدرة التلاميذ على تنفيذ الحركات اللازمة للكتابة فيما يخصّ التتابع، أي موقع كل حرف والحركة المناسبة له، بالإضافة إلى نسيانهم وضعيّة اليد المناسبة في كتابة بعض الحروف. [52]

4. خاتمة:

تعدّ صعوبات التعلم من أشدّ المعوقات الدّراسيّة التي تكبّد الدّول خسائر جمة وعديدة بتعدد أنواع هذه الصّعوبات التي لا شك أنّها ترافق الطّفل طوال حياته، غير أن هذه الصّعوبات يمكن التعامل معها بسنّ استراتيجيات تحدّ منها أو على الأقل تقلّل من حدّها وتمكّن المحيط التعليمي من التعامل معها، ورغم أن العلماء يؤكّدون عدم وجود علاج نهائي لهذه الصّعوبات بأنماطها المختلفة غير أنّنا نؤمن بأن الله سبحانه وتعالى خلق الدّاء وسخّر لنا الدّواء للعلاج، بحيث يتمكن كلّ من المعلّم والطّبيب والأسرة بهذه الاستراتيجيّات من الحدّ من آثار هذه الصّعوبات على التّحصيل الدّراسي للتلميذ.

5- قائمة الإحالات:

- 1- ينظر، محمّد فوزي أحمد بني ياسين، اللّغة خصائصها مشكلاتها قضاياها نظريّاتها مهاراتها مداخل تعليمها مداخل تعلّمها، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعيّة والنّشر والتّوزيع الأردن، الطّبعة الأولى، ص 24.
- 2- ينظر، محمود عوض الله سالم، مجدي أحمد الشّحات، أحمد حسن عاشور، صعوبات التعلّم التّشخيص والعلاج، الطّبعة الثالثة 2008، ص 69.
- 3- ينظر، كمال الحميد زيتوني، التّدرّس نماذج ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، الطّبعة الثانية 2008، ص 428.
- 4- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصّعوبات التّعليميّة الإعاقة الخفيّة المفهوم التّشخيص العلاج، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع الأردن عمان، ص 115.
- 5- ينظر، الفرّحاني السيّد محمود، أحلام اليازجيتش، التّكوين العقليّ المعرفيّ النّعائير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة للنّشر، 2008، ص 73.
- 6- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصّعوبات التّعليميّة الإعاقة الخفيّة المفهوم التّشخيص العلاج، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع الأردن عمان، ص 47-48.

- 7- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 45-46.
- 8- ينظر، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية 2005، ص 242.
- 9- ينظر، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية 2005، ص 242.
- 10- كمال محمد خليل، سيكولوجية التفكير برامج تدريبية واستراتيجيات، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن 2006، ص 15.
- 11- ينظر، عدنان يوسف العنوم، عبد الناصر ذياب الجراح، نوفق بشار، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار النشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى 2007، ص 19-20.
- 12- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 45-46.
- 13- ينظر، جمال مثقال، مصطفى قاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى 2000، ص 59.
- 14- راضي الوقفي، صعوبات التعلّم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، ص 204.
- 15- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة 1994، ص 128-129.
- 16- ينظر، محمد فوزي المدني ياسين، اللغة خصائصها مشكلاتها قضاياها نظرياتها مهاراتها مداخل تعليمها مداخل تعلّمها، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعية والنشر والتوزيع الأردن، الطبعة الأولى 2010، ص 152.
- 17- ينظر، أحمد جمعة أحمد نابل، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، ص 91.
- 18- ينظر، محمد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التعلّم النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، الطبعة الأولى 2006، ص 89.
- 19- ينظر، عبد اللطيف بن حسن فرج، تعليم الأطفال والصّفوف الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى 2006، ص 46.
- 20- سورة العلق، الآية 01.
- 21- ينظر، راضي الوقفي، صعوبات التعلّم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، ص 385.
- 22- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 50-53.
- 23- ينظر، صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري KAMH. CATT'S HUGH W ALONG، ترجمة حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق ت م 1998، ص 40.
- 24- ينظر، زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 63.
- 25- تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة 2007، ص 82.
- 26- تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة 2007، ص 82.
- 27- ينظر، تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة 2007، ص 83.
- 28- ينظر، تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة 2007، ص 83، بتصرف.
- 29- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 55.
- 30- ينظر، دانيال هالان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجريت ويس، إليزابيث مارتينير، صعوبات التعلّم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي، ص 284.
- 31- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 57.
- 32- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 525-526.
- 33- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة 1994، ص 700.
- 34- ينظر، محمود إسماعيل صيني، عمر الصديق عبد الله، المعينات البصرية في تعليم اللغة، عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود الرياض، الطبعة الأولى 1984، ص 137.

- 35- ينظر، يولا حريقة، موسوعة الأسرة الحديثة، ص 87-88.
- 36- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 57.
- 37- ينظر، مراد علي عيسى سعد، وليد السيد أحمد خليفة، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2007، ص 134.
- 38- ينظر، مراد علي عيسى سعد، وليد السيد أحمد خليفة، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2007، ص 134.
- 39- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 60.
- 40- ينظر، سامر جميل رضوان، علم نفس الأطفال الإكلينيكي نماذج من الاضطرابات النفسية في سن الطفولة والمراهقة، دار الكتاب الجامعي غزة، ص 330، بتصرف.
- 41- ينظر، مراد علي عيسى سعد، وليد السيد أحمد خليفة، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2007، ص 138-139.
- 42- ينظر، تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطّة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة 2007، ص 73.
- 43- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة 1994، ص 438.
- 44- ينظر، عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1999، ص 284.
- 45- ينظر، عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1999، ص 291.
- 46- ينظر، راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، ص 439-450.
- 47- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 62-63.
- 48- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 62-63.
- 49- ينظر، راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، ص 459.
- 50- ينظر، راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، ص 459.
- 51- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 65.
- 52- ينظر، محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن عمان، ص 66.