جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: تعليمية العلوم

صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

- (دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم) -

مقدمة ومناقشة علنا من طرف
الطالبة: ولد منور فاطيمة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. سيسبان فاطيمة الزهراء.	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د. قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة(ب)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع: 04/07/2018

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

د. قوعيش

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: تعليمية العلوم

صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

- (دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم) -

مقدمة و مناقشة علنا من طرف
الطالبة: ولد منور فاطيمة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. سيسبان فاطيمة الزهراء.	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د. قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة(ب)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

" يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ "

صدق الله العظيم

قرآن كريم سورة المجادلة الآية 11

الإهداء

إلى روح أختي الفقيدة **" رانيا "** رحمها الله يعجز اللسان على مدى اشتياقي لها ...

إلى من دعت لي بتوفيق و النجاح طول حياتي .

إلى من بكت معي و فرحت لفرحي إليك يا **" أمي "** اطال الله في عمرها

إلى من تمنى لي النجاح دائما و أبدا

إلى من زرع فيها روح الأهل إلى السند الدائم إليك يا **" أبي"** اطال الله في عمره

و إلى أختي "فرح بشرى" أطال الله في عمرها

إلى كل من أصغى يوما إليا وإلى كل من أهداني نصيحة و إلى كل من ساعدني سندي في الحياة رفيقة دربي .

وإلى كل عائلتي "ولد منور" و "بلباشير"

إذن اليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي

الباحثة

كلمة شكر و عرفان

نشكر الله عز و جل على نعمه التي لا تعد ولا تحصى فلك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك.

فله الحمد من قبل و من بعد على تو فيقه لي في اتمام هذا البحث المتواضع.

كما أتقدم بشكري الخاص لأستاذتي المحترمة " د.قوعيش مغنية " على اشرافها و ارشدها في مختلف مراحل إنجاز هذا البحث و كانت سند لي طيلة مشواري الجامعي و التي لم تبخل عليا بنصائحها و توجيهاتها لي .

و أشكر جزيل الشكر الدكتورة " عباسة أمينة " التي ساعدتني كثيرا و قدمت لي النصائح في إنجاز هذا البحث.

دون أن أنسى كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة " عبد الحميد ابن باديس مستغانم " ، الذين أناروا لي درب العلم في مشواري العلمي و على توجهاتهم القيمة و إلى كل من قدم لي يد العون و زملائي في الجامعة.

كما أشكر إدارة الابتدائيات التي فتحت لي أبوابها لإجراء الدراسة الميدانية و كل الأساتذة التعليم الإبتدائي بولاية مستغانم ، الذين أقيمت عليهم الدراسة و في الأخير أشكر كل أساتذة المحترمين المشرفين على مناقشة هذه الرسالة.

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ، مستعملة الباحثة في ذلك الأداة التالية: صعوبة تعلم القراءة و الكتابة (معدلة من طرف الباحثة) ، حيث تكونت عينة الدراسة من 130 (39 أستاذ ، 91 أستاذة) يدرسون مادة اللغة العربية و اللغة الفرنسية بسبع ابتدائيات وهي تابعة لمدينة مستغانم ،اختيرت العينة بطريقة عشوائية ، مستعملة في ذلك المنهج الوصفي ،أما الأسلوب الإحصائي المستعمل هو : المتوسط الحسابي والنسب المئوية والتكرارات ،اختبار ت، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بالإعتماد على برنامج SPSS 20 ، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الباحثة للنتائج التالية:

1- أساتذة التعليم الابتدائي على دراية بصعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظرهم .
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي و مدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس.
3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس .

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الأية	أ
الإهداء	ب
كلمة شكر و عرفان	ج
ملخص البحث	د
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ك
قائمة الملاحق	ل
مقدمة	13
الفصل الأول : مدخل الدراسة	
1-اشكالية الدارسة	17
2- فرضيات الدراسة	20
3- دواعي اختيار الدراسة	20
4- أهداف الدراسة	21
5- أهمية الدراسة	21
6- التعاريف الإجرائية للمفاهيم	21
الفصل الثاني : صعوبات التعلم	
تمهيد	24
أولا : التطور التاريخي لصعوبات التعلم	25

ثانيا : تطور تعريفات صعوبة التعلم	26
ثالثا : نسبة انتشار صعوبات التعلم	30
رابعا : خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	31
خامسا : جنس الطفل ذوي صعوبة التعلم	34
سادسا : أسباب صعوبات التعلم	35
سابعا : أنواع صعوبات التعلم	37
ثامنا: تشخيص صعوبات التعلم	38
تاسعا : نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم	39
خلاصة الفصل	41
الفصل الثالث :صعوبة القراءة و الكتابة	
تمهيد	43
أولا : صعوبة القراءة	44
1- التطور التاريخي لعسر القراءة	44
2- صعوبة تعلم القراءة	44
3- تصنيف صعوبات تعلم القراءة	46
4 - العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة	48
5- مظاهر و مؤشرات صعوبات تعلم القراءة	52
6- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	53
7- أنواع صعوبات تعلم القراءة	55
8- المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة	56
9- تشخيص ذوي صعوبات القراءة	57
10-علاج صعوبات القراءة	60
ثانيا : صعوبات تعلم الكتابة	63

1- مفهوم الكتابة	63
2- تعريف صعوبات تعلم الكتابة	63
3- أنواع صعوبات تعلم الكتابة	64
4 - مشكلات الكتابة و صعوباتها	65
5- العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة	65
6- مظاهر صعوبات الكتابة	67
7- تشخيص صعوبات القراءة	68
8- علاج صعوبات الكتابة	69
خلاصة الفصل	71
الفصل الرابع :أستاذ التعليم الابتدائي	
تمهيد	73
1- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي	74
2- تكوين أستاذ المرحلة الابتدائية	74
3- خصائص أستاذ المرحلة الابتدائية	77
4- الأدوار المهنية لأستاذ المرحلة الابتدائية	80
5- مكانة الأستاذ في العملية التربوية	81
6- برنامج إعداد أستاذ التعليم الابتدائي	82
7- دور الأستاذ في مساعدة ذوي صعوبات التعّلم في الفصل الدراسي	84
خلاصة الفصل	86
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
مهيد	88
أولا :الدراسة الاستطلاعية	88
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	88
2-المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية	88
3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	88
4- عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها	88
5 – أدوات الدراسة	91
6- الخصائص السيكو مترية لاستبيان صعوبة القراءة والكتابة	93
ثانيا: الدراسة الأساسية	97
1- منهج الدراسة	97
2- المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية	97

3- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية	97
4- طريقة المعاينة ومواصفات عينة الدراسة الأساسية	99
5- أدوات الدراسة الأساسية	104
6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	105
7- الأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة	106
الفصل السادس: عرض النتائج	
تمهيد	108
1- عرض نتائج الفرضية العامة	108
1-1عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	111
1-2عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	111
1-3 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	112
الفصل السابع : مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	
تمهيد	115
1- مناقشة نتائج الفرضية العامة	115
1-1 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	116
1-2 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	117
1-3 مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	118
الخاتمة	119
الإقتراحات	120
قائمة المراجع	122
الملاحق	130

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	نموذج مقترح للتكفل بصعوبات القراءة	39
02	نموذج مقترح للتكفل بصعوبات الكتابة	40
03	الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض	62
04	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	89
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	89
06	توزيع عينة الدراسية الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس	90
07	أبعاد استبيان صعوبة القراءة والكتابة	92
08	توزيع فقرات إستبيان صعوبة القراءة و الكتابة حسب أبعاده و مقاييسه الفرعية	92
09	سلم التنقيط لاستبيان صعوبات تعلم القراءة و الكتابة	93
10	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و بعد صعوبة القراءة	94
11	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد صعوبة الكتابة	94
12	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقياس	95
13	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي الدرجات باستخدام اختبار "ت"	96
14	نتائج حساب ثبات مقياس صعوبة القراءة و الكتابة عن طريق التجزئة النصفية	96
15	نتائج قيم معامل آلفا لكرونباخ	96
16	توزيع أساتذة التعليم الابتدائي بالابتدائيات سبعة بالسنة الدراسية حسب المدارس الابتدائية	98
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الابتدائيات	99

18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	101
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	102
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة في التدريس	103
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة صعوبة القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي	108
22	التكرارات و النسب المئوية لمقياس صعوبة القراءة و الكتابة	110
23	نتائج اختبر"ت" لقياس الفروق في صعوبة القراءة و الكتابة وفقا لمتغير الجنس	111
24	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة في التدريس	112
25	نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة العملية	112

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط دائري توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	89
02	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	90
03	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس	91
04	مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب الابتدائيات	100
05	مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير الجنس	101
06	مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي	102
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا للمتغير الخبرة في التدريس	103

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة الأولية لإستمارة صعوبات القراءة و الكتابة الموجهة للأساتذة	130
02	الصورة النهائية لإستمارة صعوبات القراءة و الكتابة الموجهة للأساتذة	132
03	تفريغ نتائج الفرضية الفرعية الاولى اختبار ت الخاص بالجنس	134
04	تفريغ نتائج الفرضية الفرعية الثانية تحليل التباين الأحادي للمؤهل العلمي	135
05	تفريغ نتائج الفرضية الفرعية الثالثة تحليل التباين الاحادي لمتغير الخبرة في التدريس	135
06	رخص لاجراء التربص	136

مقدمة :

تعد صعوبات التعلم أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ ، و من ملامح خطورة هذه المشكلة أنها تنتشر لدى قطاع عريض من التلاميذ ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ و التي تلعب دورا حاسما في أدائه المدرسي وهذه الصعوبات تشعره بالإحباط و التوتر و القلق و الانسحاب و العدوانية و الاعتمادية و عدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه و مجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي مما يؤدي إلى هجر المدرسة والتسرب من التعليم (القريطي ،2005:41) .

و كما أن صعوبات التعلم تعتبر عن عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم و استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، على اعتبار أن العمليات الإدراكية و الحركية المرتبطة بالتعلم لم تحظى بأية اهتمامات بحثية من قبل العلماء ، و أن التأثير على المفهوم جاء من قبل علماء النفس و التربويون بآرائهم المتمثلة في الاضطرابات الإدراكية و تشتت الانتباه واضطراب التفكير و الفهم و الذاكرة (السرطاوي ،2013 : 26). وعلى الحديث عن صعوبات التعلم فإن صعوبات تعلم القراءة و الكتابة تحتل المرتبة الأولى من الاهتمام حيث تمثل القراءة واحدة من أهم المواد الأكاديمية و التي تؤثر في الجوانب الأخرى. (الظاهرة ،2007: 178) . أما الكتابة فهي الوجه الآخر للقراءة؛ حيث إنها تساعد على تنمية القدرات العقلية واللغوية معًا، فهي الوعاء الذي يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلم من آراء وأفكار وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية راقية من حيث الشكل والمضمون. (عميرة،2005: 20) ،

إن تعلم التلميذ مهارات القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية ، ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي ، لذا كان من الضروري الإهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلميذ في القراءة و الكتابة ومظاهر تعثرهم ، لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل ، وتصبح مشكلة تؤدي إلى تشكل هزاً لاقتصاد المجتمع ، وجهوده التربوية ، وثروته البشرية من الأجيال الصاعدة . (علي حسن ،2010: 05)

وبالتالي تكمن هذه الوظيفة في دور الأستاذ التي تتجلى في اكتسب القدرة على فهم تلاميذه و مستوياتهم الذهنية و المعرفية الفعلية ، و مشاكلهم الإدراكية، فكلما أصبح أكثر فهماً و تمييزاً للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة.

لذا فإن اكتساب الأستاذ الإدراك و الفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم وخاصة صعوبة القراءة و الكتابة أمر ضروري وهام جداً، فالأستاذ هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، و هو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد التلميذ ذو الصعوبات التعليمية.

واستنادا لما قيل سابقا حول صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي فسنحاول في دراستنا تناول هذا الموضوع من كل جوانبه .

و قسم هذا البحث إلى سبعة فصول يضم **الفصل الأول** مدخل الدراسة الذي تناولت فيه الباحثة تقديم البحث حيث حددت فيه إشكالية البحث و فرضياته العامة و الفرعية ، كما تم التطرق إلى دوافع اختيار هذا البحث و أهميته و الأهدا المرجوة منه ، وكذا تم تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

أما **الفصل الثاني** فيتناول صعوبات التعلم بصفة عامة من عدة زوايا انطلاقا من التطور التاريخي وتعريفات صعوبات التعلم ، ثم عرض نسبة انتشار ، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما سيتم التطرق إلى جنس الطفل ذوي صعوبات التعلم ، أسباب صعوبات التعلم ، أنواع ،اختتاما بالتشخيص و بعض النماذج المقترحة للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل بصعوبات التعلم .

وتناول **الفصل الثالث** صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في الجزئيين ، الجزء الأول يتمثل في التطور التاريخي لصعوبة القراءة ثم تعاريف للقراءة و صعوبتها ، ثم عرض أسباب عسر القراءة ، مظاهر ومؤشرات عسر القراءة ، أنواع ، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما سنتطرق إلى مشاكل الناتجة عن صعوبات التعلم ، و أنواع صعوبات القراءة وكذلك تشخيص و علاج هذه الصعوبة ، أما في الجزء الثاني فسيتم التطرق إلى تعاريف للكتابة و صعوبتها ، ثم سيتم عرض أنواع صعوبات الكتابة ، عوامل مساهمة في صعوبة الكتابة ، وسيتم التطرق كذلك إلى مظاهر و مشكلات الكتابة و صعوباتها ، اختتاما بتشخيص و علاج صعوبة الكتابة . أما **الفصل الرابع** فيتناول أستاذ التعليم ابتدائي . تعريف أستاذ المرحلة الإبتدائية ،تكوينه ، خصائصه، كما سنتطرق لأدوار المهنية لأستاذ المرحلة ابتدائية ،مكانته في العملية التربوية ، واختتاما بدوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل الدراسي.

وضم **الفصل الخامس** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقت فيه الى الدراسة الاستطلاعية بعرض الإجراءات المنهجية المتبعة فيها ،من حيث تحديد المجال الجغرافي والزمني ونوع العينة وكيفية اختيارها ،والأدوات المستعملة فيها وطريقة حساب الصدق والثبات ،ثم تطرقت الى الدراسة الاساسية بعرض المنهج المستعمل والمتمثل في المنهج الوصفي ،ومكان اجرائها ومدتها وعينتها والأدوات المستعملة فيها مع ذكر خطوات تطبيق أداتي الدراسة ،بالإضافة الى الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة ،وفي **الفصل السادس** تطرقت إلى عرض نتائج الدراسة ،أما **الفصل السابع** يعتبر أخر فصل تضمنته دراستنا ،تطرقت فيه الباحثة الى تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة .

واختتمت دراستنا **بخاتمة عامة** ،تضمنت الاستنتاج العام لأهم النتائج المتوصل اليها ،مع تقديم بعض **الاقتراحات** التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات اخرى .

وفي الأخير تم عرض مختلف **المراجع والملاحق** التي اعتمدت عليها الباحثة في إنجاز دراستها .

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1- إشكالية الدراسة :

يعيش المجتمع العربي اليوم من المشكلات سواء كانت اقتصادية اجتماعية أو نفسية ، والتي انعكست بدورها بشكل كبير على التعليم بجميع مراحله ، حيث نجد أن المعلمين غير مؤهلين لتعليم الأطفال ، وتكدس عدد الفصول و التركيز على النواحي المعرفية فقط ، حيث لا يتسع الوقت و لا تتوفر الامكانيات لممارسة الأنشطة التربوية و التعليمية و المهارية ويلاحظ أثناء سير العملية التعليمية داخل الفصول أن بعض التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم مادة أو أكثر و أن أدائهم في المهارات الأكاديمية المدرسية أقل بصورة واضحة عن أقرانهم الذين هم في نفس المستوى العمري والعقلي ، رغم أنهم يظهرون نشاطا ملحوظا في بعض الأنشطة المدرسية و غير المدرسية بل أحيانا يكونوا من الموهوبين بناءا على اختبارات الذكاء المقننة.(ابراهيم ، 2010 : 23). فيوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم (learning disabilities) ، تلك التي تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة وربما تؤدي به الى الفشل أو التسرب المدرسي ،اذا يتم التعرف عليه و تحديدها و مواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها ، ويصبح من الصعوبة التغلب عليها وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية و حسية و انفعالية مناسبة.(محمد النوبي ، 2010 : 19 ،).

حيث شغلت الصعوبات الدراسية حيزا كبيرا من اهتمامات الباحثين والتربويين وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم و التعليم. ولقد حاول العلماء القاء الضوء على جوانب صعوبات التعلم و أسبابها ، وطرق تشخيصها ، وعلاجها ، ومن بينها صعوبات تعلم القراءة و الكتابة حيث أنهما عمليتان تتشابهان بدرجة كبيرة (علي حسن ، 2010 : 05). حيث تعرف القراءة بأنها عملية تتمثل في فك الرموز ، بينما تعرف الكتابة بأنها عملية عقلية عكسية تتمثل في ترميز الأفكار و المعاني ، و بهذا المعنى يلتقي كلا من القراءة و الكتابة في منطقة المعاني أو المدلولات و اذا اعتبرنا أن الوظيفة الأساسية التي ترتبط ما بين الدال و المدلول (signifiant/ signifie) و المعرفة باسم الوظيفة السيميائية أو الدلالية (la fonction sémiotique) و التي تظهر في حدود السنة و النصف من عمر الطفل ، فإن عمليتي القراءة و الكتابة هي دلالية بالدرجة الأولى (جلال فرشيشي، بت: 1) ، حيث يتم من خلالهما نقل مغزى ، بالرغم من الكتابة هي أيضا عملية جسمية ، يجب على الفرد أن يكتب بيده بواسطة أداة كتابة مثل : قلم أو حاسوب ... الخ . عمليا الكاتب يخلق شيئا من لا شيىء هو يلخص ، يعمم أو يستنتج استنتاجات بمساعدة معرفة سابقة و يظهر كل ذلك في الكتابة و في عملية الكتابة تتدخل القراءة أيضا ،حيث أنه عملية الكتابة و أيضا بعد انتهائها يقرأ الفرد ما كتبه و يصحح الأخطاء ويعيد كتابة بعض الأشياء (عليان،2000 : 04). يتعلم الطالب في المدرسة حقائق المواد الدراسية المختلفة، وذلك بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة ، وإن أي ضعف في القراءة سيؤدي، في النتيجة، إلى ضعف في التحصيل في المواد كافة ، وهذا يعني

أن المدرسين جميعاً يعتنون اعتناء كبيراً بإتقان تلاميذهم مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب. ينجح الأطفال في تعلّم بعض المهارات، ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى، ويظهر ذلك التباين في القدرات التعليمية، والتحصيل، والذكاء، ولذلك يشير الاختصاصيون أو المختصون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم يكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية. (الخطيب، السرطاوي ، الحديدي ،1992 : 71) .

حيث يشغل موضوع صعوبات القراءة و الكتابة العديد من الباحثين و التربويين الذين تعمقوا في هذا المجال ما نريد الإشارة إليه. فأشارت دراسة محمد عودة 1972 بعنوان صعوبة تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي. وقد ربطت الدراسة التأخر الذي يعاني منه التلاميذ هاتين بين الحواس و المستوى الذهني و البيئة المنزلية والمدرسية وكذلك النضج والاستعداد المباشر لتعلم القراءة والكتابة ثم قدم حلولا لكل جوانب واقتـــــــراح العلاج الممكن للانتشار هذه الصعوبة لدى أطفال المدارس. وكما أشارت دارسة تعوينات 1987 المعنونة بصعوبات التعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الابتدائي مستخلصة من دراسة استطلاعية ل 9 صفوف في مختلف المستويات تكونت عينة دراسة من 360 طالب ، وقد توصل الباحث إلى بعض النتائج كانت كالآتي : عدم فهم المقروء، عدم إكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة حذف بعض الأحرف من الكلمات مما يفقدها معناها .

كما أشارت دراسة أحمد أحمد عواد (1988) إلى أن (52,24%) من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات التعلم ، وأشارت هويدا محمود حنفي (1992) إلى أن (11,5%) من تلاميذ الصف الرابع يعانون من صعوبات التعلم . (السيد ، 2000: 77-78)هذا التباين في النسب لم يقتصر على الانتشار بل شمل الجنس و المستوى الدراسي ، فمن حيث الجنس توصلت دراسة محمد فيصل خير الزراد (1991) إلى أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم(16%) أما الإناث (11%) وفي دراسة ب معمرية و آخر كانت نسبة الذكور(36% ,69) مقابل (30,63%) من الإناث (معمري و آخرون 2005 :50).ويشير كل من فوس 1991 ،هارندك ورويكي 1994 ،تسانانيس 1996 ،إلى أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيعتمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الإدراك و تفسير المثيرات (مراكب ،2011: 76).

أمّا عن واقع صعوبات التعلم في الجزائر؛ فحاله حال الدول العربية، فالمدرسة الجزائرية تعاني من وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى المتابعة، لأنّهم يعانون سوء التكيف المدرسي، و نجد في كثير من الأحيان المعلمين يخطئون في التمييز بين تلاميذ

صعوبات التعلم، فيطلقون عليهم تسميات خاطئة كمتخلفين أو ضعفاء عقليا،(قدي سومية ، 2016 : 04).

ومن بين الدراسات التي اهتمت بمجال قياس الاتجاهات نحو مشكلة صعوبات التعلم ،دارسة (عواد،2000: 17) التي هدفت لتعرف على اتجاهات المعلمين نحو تجربة دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية(معلمو الصفوف العادية، ومعلمو التربية الخاصة)، واظهرت نتائج الدارسة أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة أكثر ايجابية من اتجاهات معلمي الصفوف العادية، نحو تطبيق سياسة دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع أقارنهم في الفصول العادية. بينما اظهرت دراسة (Sharma, 2003 : 12) على الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم أنها وجدت فروقا ذات دلالة احصائية بين التلاميذ الذين لديهم علاقات اجتماعية جيدة مع رفاقهم التلاميذ الذين لا يقيمون علاقات اجتماعية بين رفاقهم، بأنهم يواجهون مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية لأنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي . بينما تناولت دراسة (Elhouri,Asheisk,2006 : 5) معرفة اتجاهات المعلمين في المدارس العامة نحو الاطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة الفروق في الاتجاهات بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة ، حيث أظهرت نتائج الدارسة أن معلمي التربية الخاصة اتجاهاتهم ايجابية أكثر من المعلمين العاديين واوصت الدارسة بضرورة تدريب المعلمين العاديين للمزيد من المعرفة عن ذوي الحاجات الخاصة والدمج . و نلاحظ من خلال الدارسات السابقة بأن هناك كثيرا من العوامل التي لها تأثير مباشر على علاقة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والمنهج الدارسي، ومعلم الفصل، والبيئة المدرسية، ويستكشف من الدراسات السابقة وعدم تقبل من قبل معلمي الفصول العادية من التعامل مع خدمات صعوبات التعلم بشكل عام مما يدعم الدراسة الحالية ويزيد من أهميتها .

بينما في الجزائر لا يوجد اهتمام كبير بذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل خاص ، وهو الأمر الذي يترك اجتهادات المعلم الذي هو بالأساس غير متخصص في هذا المجال، وبالتالي تصرفه اتجاه التلاميذ الذين يحتمل أن يصبحوا في المستقبل ضحايا تواجد مثل هذه الصعوبات ، وعليه حاولنا إلقاء الضوء على هذه الصعوبات التي تعاني منها فئة من التلاميذ ليكون هناك اهتمام من طرف مختصين في التربية حتي نتفادى مثل هذه الصعوبات في المدارس ونقلل منها حتى لا تصبح هذه الظاهرة منتشرة في وفي ضوء ما تم ذكره عن النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة، ـوما تصبو إليه دراستنا الحالية تم طرح التساؤل الرئيسي التالي :

ما مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة ؟

وانطلاقا مما سبق فانه يمكن تحديد إشكالية الدراسة في الإجابة على الاسئلة التالية :

-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس؟

-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ؟

2- فرضيات الدراسة :

من خلال التساؤلات المطروحة وبالاعتماد على بعض الدراسات التي تناولت كل من صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي المراحل التعليمية المختلفة ،تقترح الباحثة الفرضيات التالية:
أساتذة التعليم الابتدائي على دراية بصعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظرهم.

وينجر عنها الفرضيات التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس .

3- دواعي اختيار البحث :

من أهم المبررات التي جعلت الباحثة تختار هذا الموضوع ما يلي :

1- ارتباط الموضوع بالمجال التربوي والمدرسي، وبالخصوص ارتباطه الوثيق بالمتعلم .
2- قلة البحوث والدراسات بحسب علم الباحثة حول علاقة صعوبات التعلم القراءة و الكتابة .
3- يعتبر الموضوع من المواضيع الحديثة والمهمة في ميدان التربية والتعليم.
4- تحديد أهمية دور الأستاذ في تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ .

5- **أهداف الدراسة :**

1- تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة و الكتابة ، من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي وتم التركيزعلى أبرز صعوبات منها صعوبات القراءة و الكتابة .

2- التعرف على فروق صعوبات القراءة و الكتابة لدى أفراد العينة وفقا للجنس .

3- التعرف على صعوبات القراءة و الكتابة لدى أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

4- التعرف على صعوبات القراءة و الكتابة لدى أفراد العينة وفقا لمتغير الخبرة التعليمية.

6- **أهمية البحث**

أما عن أهمية الدراسة فتظهر فيما يلي:

1- التطرق لصعوبات القراءة و الكتابة كأحد أنواع صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية تعد بمثابة أفضل المؤشرات التي يمكن أن تدل على مستوى التعلم الأكاديمي الاحق بالنسبة للتلاميذ .

2- إلقاء الضوء على مشكلة و التي تعتبر من أهم المشكلات التي تشغل بال الأساتذة في المدارس الابتدائية وهي صعوبة القراءة و صعوبة الكتابة الذي يسهم في الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم و تقديم الخدمات الازمة لهم و التكفل بهم .

3- تعرف الأساتذة على صعوبات القراءة و الكتابة لتفادي هذه الصعوبات .

4- أهمية معالجة صعوبات القراءة و الكتابة التي يعاني منها بعض التلاميذ .

7- **التعاريف الإجرائية للمفاهيم** :

1- **صعوبة القراءة:**

تتضمن الصعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور قرائيا تظهر صعوبته في القراءة الجهرية للحروف و الكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة و المكتوبة و عدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة، وهو ما يقيسه المقياس الفرعي لصعوبات الكتابة المطبق في دراستنا هذه والمعدل من طرف الباحثة .

2- صعوبة الكتابة :

تتضمن الصعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور كتابيا تظهر صعوبته في رسم شكل الحروف وحجمها وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات بعضها البعض ، و حذف أو إضافة لبعض الحروف لمقاطع الكلمات والجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية ، وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة. وهو ما يقيسه المقياس الفرعي لصعوبات الكتابة المطبق في دراستنا هذه و المعدل من طرف الباحثة .

3- الأساتذة :

هم الأساتذة الذين يعملون في وظيفة التعليم لدى وزارة التربية والتعليم الابتدائي لولاية مستغانم.

4- المرحلة الابتدائية:

هي أول مرحلة من مراحل التعليم تدوم خمس سنوات ومقسمة إلى طورين ، الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثانية و الطور الثاني من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة ابتدائي.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد :

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية و اجتماعية نظرا إلى تزايد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من المادة أو معظم المواد الدراسية ، لعجزهم القرائي ، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي ، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية و المناهج فيعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ، حيث كان الاهتمام سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية و السمعية و البصرية و الحركية ، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي و الحركي ، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية ، لذلك نصب اهتمام على هذا النوع من الإعاقة .

وستتناول الباحثة في هذا الفصل صعوبات التعلم بصفة عامة من عدة زوايا انطلاقا من التطور التاريخي وتعريفات صعوبات التعلم ، ثم عرض نسبة انتشار ، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما سيتم التطرق إلى جنس الطفل ذوي صعوبات التعلم ، أسباب صعوبات التعلم ، اختتاما بأنواع صعوبات التعلم .

أولا: التطور التاريخي لصعوبات التعلم .

يبدو أن موضوع صعوبات التعلم learning disabilities من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة و قد تزايد هذا الاهتمام في منتصف الستينات و بداية السبعينات بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الاسوياء في نموهم السمعي و البصري و الحركي و الذين يعانون من مشكلات تعليمية .

إلا أن هؤلاء الأفراد ينجحون في تعلم بعض المهارات و يخفقون في تعلم مهارات أخرى، و ذلك لان لديهم تباينا ملحوظا في القدرات التعليمية و هذا التباين يوجد بين التحصيل و الأداء العقلي و خير دليل على ذلك العالم البرت اينشتاين (Albert Enshtein) عالم الرياضيات المشهور الذي كان يعاني في طفولته صعوبة في الكلام حتى سن الثالثة من عمره كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة وكان أداؤه المدرسي دون المستوى المطلوب في مثل عمره ، فلم يظهر أي تفوق في الحساب ولم تظهر لديه قدرات خاصة في موضوعات الدراسة بل كان يجد صعوبة واضحة في دراسة اللغات الأجنبية و تنبأ له احد المعلمين بعدم التفوق ، لأنه كان يعاني من صعوبة الكتابة والتعبير أم بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يعاني من صعوبة في عملية التفكير و خاصة فيما يتعلق في التعبير عن الأفكار .(عباس علي ، رجب حسن ،2008 : 15)

و يتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر و العشرين ، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر _ و بالتحديد قبل 1900 _ كان منبثقا عن المجال الطبي ، و خاصة العلماء والمهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة و الكلام ، أما دور التربويين في تنمية و تطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين . وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس و العلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي ، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى. (خطاب، 2006 : 19-18) .

وفي الستينات من القرن الماضي ، ظهر مصطلح صعوبات التعلم و الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ، و في نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى ،وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91/230.

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94 و الذي يعتبر لدى التربويين أهم قانون التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة ، بشكل عام حقوقهم في التعليم الخدمات الأخرى المساندة ، وحددت أدوار المتخصصين و حقوق أسرهم. (عباس ، رجب ، 20: 2010).

و كان مجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون و أصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات . وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات و المجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم ، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم و مطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم . (خطاب ، 2006: 18-19).

ثانيا : تطور تعريفات صعوبة التعلم

لقد مر مصطلح الصعوبات التعليمية بعدة تطورات وتغيرات حيث كانت هناك أربع توجهات أساسية . أدت التغيرات في مجال الصعوبات التعليمية إلى تطور توجهات جديدة نتجت عن عدم الرضى ، واقتناع من مدى جدوى و فائدة التوجه السابق . ولقد نتج التوجه الجديد من القديم ، و ذلك عن طريق توسيع المعلومات و المصطلحات التي استعملت قديما ، بالإضافة إلى حذف البنود السلبية التي جاءت فيه إضافة إلى جوانب و أشياء جديدة بدلا منها . (جدوع ، 2007: 122).

و تقسم التوجهات الأساسية في تطور صعوبات التعلم إلى الآتية :

1- التوجه الطبي العصبي

لقد ساد هذا التوجه في سنوات منتصف القرن ، حيث كان الاعتماد فيه على أن الطالب الذي يتصف بصعوبة التعلم يعاني من ضرر دماغي صغير ، وقد جاء هذا الاعتماد نتيجة لتميزهم بين التخلف العقلي الأساسي ، وبين التخلف العقلي الثانوي ، وذلك بسبب تشبيههم بالمتخلفين عقليا الذين يعانون من ضرر دماغي ، والأولاد الذين صنفوا كأولاد يعانون من تخلف عقلي ثانوي. وبعد ذلك أجريت الأبحاث و التجارب التي تتحدث عن ظهور مثل هذا النوع من الأطفال كأطفال ذوي الحركة الزائدة ، والأطفال ذوي المشاكل التعليمية .(عبد الهادي ،2010 : 144) .

2- **التوجه التربوي النفسي**

لقد إعتمد هذا التوجه على العمليات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم لدى كل فرد ، وقد استعمل مصطلح "ضرر دماغي صغير" ،مشكلة في الإدراك .. وكان صموئيل كيرك (1963) هو الذي إقترح مصطلح صعوبات التعلم لعدم وضوح العلاقة بين ضرر دماغي و ضرر دماغي صغير ، وبين المشاكل والصعوبات التعليمية ، مثل صعوبات القراءة، واقتراح إستعمال هذا المصطلح لوصف الطاب الذين يعانون من مشاكل في اللغة ، الكتابة ، والقراءة ... ولقد أخرج من ضمن تعريفه الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي أو مشاكل حسية (السمع و البصر).

3- التوجه السلوكي :

لقد إعتمد هذا التوجه على تحليل المهمة التي تكتسب الطالب السلوكيات المرتبطة بالتعليم و الوظائف الاجتماعية بدلا من العلاج بالمهارات الإدراكية

ولقد أدخل للهيئة التعليمية أساليب مراقبة السلوكيات وتعديل السلوك ،وقد اثبت هذا التوجه فائدة خصوصا في تعديل السلوك الاجتماعي . ولقد كان الهدف الأساسي من هذا التوجه العمل على دمج الطفل الشاذ ذي الصعوبات التعليمية في الإطار التعليمي العادي.(نصر الله، 2010: 145) .

4- التوجه الذهني:

لقد أدى علم النفس السلوكي والذهني إلى انتقال التركيز من التعلم المباشر للصفات التعليمية إلى إكساب الطالب استراتيجيات سلوكية تتطلب القيام بتنفيذ مهمات عملية أكاديمية .في هذا التوجه كانت مشكلة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بأبها تركز على البيئة التعليمية.

ولقد عمل هذا التوجه على دمج التيار الثلاثة السابق ، وهي العمل على المهارات الدراسية مع الأدوية ومع التشخيصات السيكولوجية وتحسين السلوك مع النزول إلى مهارات دراسية تعليمية .(شقير، 2010 : 146).

لقد استخدمت الباحثة خلال هذا الفصل أهم التعاريف التي قدمت لمصطلح صعوبات التعلم متبنية في تقديمها التسلسل التاريخي حتى يتمكن القارئ من معرفة مدى تطورها بغية إجراء مقارنة فيما بينها ومن بين هذه التعاريف نذكر:

1 - كيرك (1962): Kirk تشير صعوبات التعلم إلى تأخر، أو اضطراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث و التخاطب ، أو اللغة ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب ،أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ ،و الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية . ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي ، أو الإعاقة الحسية ، أو العوامل الثقافية ، أو التعلمية أو التدريسية .

2- باتمان(1965): Batman يعتبر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك هم الأطفال الذين يبدون تفاوتا تربويا ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية و المستوى الحقيقي للأداء من جانبهم يرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم وهو الأمر الذي قد يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي ، أو الثقافي ، أو الاضطراب الانفعالي الشديد ، أو الإعاقة الحسية . (هالاهان ، لويد، كوفمان ،ويس ،2007: 51-52).

3- **وزارة التربية الأمريكية (1968) : NACHC** يعد الطفل ذو صعوبات التعلم الخاصة أو المحددة هم أولئك الذين يبدون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة. و قد يظهر و قد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في الإنصات ، أو التفكير ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة أو التهجي أو الحساب . ويتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك ، أو إصابات المخ ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ ، أو عسر القراءة ، أو الحبسة التطورية ، الخ .. ولكنها لا تتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في الأساس عن الإعاقة البصرية ، أو السمعية ، أو الحركية ، أو التخلف العقلي ، أو الاضطراب الانفعالي ، أو التي تنتج عن أو جه القصور البيئية .

4- **تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)** : إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو مكتوبة ، و هذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة الاستماع ، أو التفكير أو التكلم ، أو الكتابة ، أو التهجئة ، أو الحساب . و هذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية و التلف الدماغي ، و الخلل الدماغي ، و الخلل الدماغي البسيط ، و عسر الكلام ، و الحبسة الكلامية النمائية .

و هذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى الاعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو اضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي . (الخطيب ، السرطاوي ، الحديدي ، 1992 : 77).

5- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين(1977): إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و إن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع ، أو الكلام ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو إجراء العمليات الحسابية و يتضمن هذا التعريف أو المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية ، التلف المخي و ، العجز في القراءة ، الأفيزيا النمائية ، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفا ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى الإعاقات السمعية و البصرية و البدنية ، أو التخلف العقلي ، أو الأطفا ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية (عبد الحميد،2000 : 106- 107) .

5- **تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم : LDA** تعد صعوبات التعلم المحددة بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو ، والتكامل integration. كما أنها قد تؤثر أيضا على كل من القدرات اللفظية و غير اللفظية ، أو على أحدهما فقط . وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة ، وتختلف في مظهرها ، وفي درجة حدتها . ويمكن لمثل هذه الحالة على امتداد حياة الفرد أن تؤثر على تقديره لذاته ،وعلى مستوى تعليمه ، وأداءه الوظيفي والمهني ، وتنشئته الاجتماعية ، وأنشطة الحيات اليومية . .(هالاهان ، لويد، كوفمان ، ويس ،2007 :52-53).

6- **تعريف أحمد عواد** (2002): يؤكد أحمد عواد على أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، هم الذين يعانون من إعاقة إدراكية نتيجة لإصابة المخ ممّا يجعلهم يظهرون قصورا في القدرة على الاستماع ،أو التفكير ،أو الحديث تؤدي بهم إلى فشل دراسي (قدي سومية ،2016 : 16).

7- **تعريف كرولينا corolina (2006)**: ترى كرولينا corolina أنّ صعوبات التعلم تمثل أصعب المشكلات المدرسية ، و ذوي صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة أو المنطوقة و تؤثر على اكتسابهم للقراءة أو الكتابة أو الحساب .

من ابرز المفاهيم التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم :

1- المفهوم الطبي :

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، و التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ .

2- المفهوم التربوي :

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة ، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل ، و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة ، و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية ، و أخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد (الروسان ، 2001: 201-202) .

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن المشكلات التي يواجهها الأطفال خلال عمليّة التعلم، سواء كانوا مصابين بإعاقات نفسيّة أو جسديّة أو أصحّاء، وتكون هذه الصعوبات في إحدى العمليات المتعلقة بالتعلم ، مثل : التفكير أو الانتباه، أو الكتابة، أو النطق، وغيرها من العمليات الحسابيّة، أو المهارات المرتبطة بأيّ

من العمليات السابق ذكرها وتحدث نتيجةً لوجود اختلاف في بنية الدماغ بشكل يؤثر على طريقة معالجة الدماغ للمعلومات، ومعظم حالات صعوبات التعلم يتم اكتشافها بعد التحاق الأطفال بالمدرسة،

حيث يعاني الطفل من صعوبة في أحد المواد أو أكثر.

ثالثا : نسبة انتشار صعوبات التعلم

أن مشكلة صعوبة التعلم ليست مشكلة ترتبط بمجتمع معين أو دولة معينة أو لغة معينة ، بل هي مشكلة ذات طابع عام . توجد لدى بعض المتعلمين في أجناس مختلفة ذات ثقافات و لغات متباينة .

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية و المعرفية ، وقد أكدت تقارير هذه الدراسات والبحوث إن هؤلاء الأطفال ليست لديهم أي مشكلات في الذكاء ، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو الكتابة أوفي النطق ، كما توجد لدى البعض الآخر صعوبات في تعلم العمليات الحسابية . (عباس علي ، رجب حسن ، 2009 : 26) .

تواجه تقديرات نسب و أعداد أطفال ذوي صعوبات التعلم عدم اتفاق و اختلاف كبير بين الجهات الأشخاص المهتمين بهذه الفئة في المدارس و المؤسسات التربوية ، و يعود ذلك إلى نوع التعريف المعمول به من قبل تلك الجهات . وقد تراوحت نسب أطفال هذه الفئة بين المهتمين بها من 5 – 30 % في سن المدرسة الابتدائية ، ففي دراسة قام بها " براينت " (BRYANT , 1972) درس (21) تقريرا أجريت في الولايات المتحدة ظهر أن نسبة صعوبات التعلم تتراوح من 3 - 28 % من مجموع أعداد التلاميذ في المدرسة الابتدائية المنخرطين بالدراسة فعلا . ويقدر مكتب التربية في الولايات المتحدة عدد الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمة من عمر 3 – 21 سنة نسبة 1.89 % . ويقدر "مروان محمد" (كلية الطب الجامعة المستنصرية) نسبة أطفال هذه الفئة في المجتمع من 5 -15 % من تلاميذ المدرسة الابتدائية ، نسبة الذكور فيها أكثر من الإناث ثلاثة أضعاف أو أكثر .

أشار "مايكل بست " (1964) إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية بحوالي 15% في سن المدرسة الابتدائية و الثانوية ، وفي بحث آخر قام به وجد أن 7% من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة يعانون من صعوبات التعلم ،و في دراسة قام بها "مير" (Meer 1974) على عينة تتكون من (2400) طفلا في المرحلة الابتدائية وجد أن نسبة 4.7 % من الاطفال يعانون من صعوبات تعليمية ، أما "وسنك" (Wissnk 1975) فقد ذكر إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر 5-12 سنة تتراوح من 2-20% من تلاميذ المدرسة الابتدائية ، وفي دراسة أجراها "مايكل

بست" و "بوشنز" (Mykel bast &Bashes) حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث و الرابع معتمدين على تعريفات صعوبات التعلم بالتباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية العامة ، تبين أن 7-8% من أطفال المدرسة الابتدائية هم من أطفال صعوبات التعلم عددهم (2800 طفلا)، ومن نتائج الدراسة أيضا أن نسبة ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسبة بقية الإعاقات الأخرى في المرحلة الابتدائية ، و بلغت نسبة المعاقين عقليا 2.3 % ، و الإعاقة السمعية 0.6 % ، ونسبة الإعاقة البصرية حوالي 0.1% ، و نسبة الاضطرابات الانفعالية بين التلاميذ حوالي 2% .(عدنان ،2002 : 56-57) .

أما في بعض الأقطار العربية فكانت نسبة شيوعها في القراءة (26%) ، والكتابة (28.4%) ، والحساب (46.28 %) ،وهذه المعدلات حسبت في الفترة من (1992-1998) ،أما نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في السعودية (20.6 %)، عام (1989) ، وفي الإمارات (13.7%) عام (1991) ،وفي عمان (10.3%) عام (1991) ، أما في الأردن فكانت (21%) عام (1987) ،و لو قارنا بين ما ورد من معدلات في البيئات العربية وبين مثيلاتها في البيئات الأجنبية ولو جدنا الفرق شاسعا مما يستدعي التصدي لهذه الصعوبات ومحاولة تشخيصها بدقة و السيطرة عليها من خلال البحوث و الدراسات العلاجية (بدوي علي ،2007 : 91).

رابعا : خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر و تتفاوت ، فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعلم قد لا تظهر عند غيره ، أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها ، فكل طفل له صعوبته الخاصة به التي يختلف بها عن غيره مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة كذلك . فبعض الأطفال تتجلى عليهم أنماط من صعوبات التعلم في المجال المعرفي مثل : القراءة و الكتابة و الحساب ، بينما الآخر تتجلى لديه أعراض صعوبات في المجال الاجتماعي فيما يخص علاقته بالآخرين و مفهومه لذاته ، في حين يتجلى لدى البعض صعوبات لغوية سواء في التعبير الكتابي ، أو الاستيعاب اللغوي . في الوقت الذي قد يعاني فيه البعض الآخر من صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة أو الدقيقة ، أو في المهارات النفس حركية أو في المهارات الإدراكية الحركية .

إن هذا التنوع الواسع و الدقيق في الصعوبات التعليمية جعل إمكانية اشتراك أطفال صعوبات التعلم بخصائص مشتركة محددة أمرا صعبا نظرا لهذا التنوع الواسع في صعوبات التعلم ، لكن هذا الأمر لا

يمنع اشتراك أطفال صعوبات التعلم بمجموعة معينة من الخصائص و الأعراض التي لم تحدث اعتباطا بل هي نتاج السنين . (البطانية ،2005 : 77)

و فيما يلي عرض لجملة من الخصائص التي تم تصنيفها و ملاحظتها عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- الخصائص المعرفية :

أ – صعوبة استخدام المعلومات في حل المشكلات ، مع تكرار الفشل الأكاديمي.

ب- الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية كمهارة القراءة ، و الكتابة ، و الحساب .

ت- عدم التريث و التروي أثناء الإجابة على الأسئلة ، وعدم القدرة على تنظيم مهام التعلم ، و التشويش على الأقران أثناء عملية التعلم (بدوي علي عبد الرحمان ، 2007 : 97)

ث- الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من خزن و استرجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون .

ج- صعوبة في الانتباه الانتقائي الإداري لمدة كافية للتعلم و التي يتسبب عنها:

- الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها .
- عدم الإصغاء في الغالب .
- سرعة تحول الانتباه .
- صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية و الواجبات الأخرى التي يتطلب الحفاض على الانتباه .
- صعوبة في انتظار الدور.
- يحتاج إلى كثير من الإشراف .
- يتململ كثيرا لذلك يعاني صعوبة الجلوس لفترة طويلة .
- كثرة التنقل و الركض و إتلاف الأشياء (البطانية ، الراشدان ، 2005 : 78)

2- الخصائص اللغوية :

أ-يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية ، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف (رضوان حسن فوقية ،2008 : 194) .

ب-يواجه صعوبة في التميز البصري عند القراءة بين الحروف المتشابهة و الكلمات .

ت-يواجه صعوبة في التميز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التميز بين أصوات الألفاظ اللغوية.

ث- يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة و استخدامها .(البطانية ، الراشدان، 2005 : 79-80) .

3- **الخصائص الحركية :**

أ-قصور في التآزر الحركي .

ب-قصور في النشاط ،مع الشعور بالتراخي ، والكسل وعدم الاستفادة من خبرات التعلم . (بدوي ،2007 : 97)

ج-وجود مشكلات في المهارات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تدهر على شكل طفيف في الرسم و الكتابة و استخدام المقص :وغيرها .

ث-وجود مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة التي تظهر في المشي و القفز و الرمي .(فوقية ،2008 : 194).

4- الخصائص الإجتماعية :

أ-عدم القدرة على التحمل المسؤولية الاجتماعية ، و انخفاض معدل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

ب-الانسحاب الاجتماعي و الميل للعمل الفردي .

ت-وجود اتجاهات سالبة نحو المدرسة ، وتفاعل سلبي مع الزملاء و المعلمين. (بديوي،2007 : 98) .

ث- صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرون نتائج سلوكاتهم تجاه الآخرين .

ج-الاتكالية فيظهرون دائما اعتمادا متزايدا على الآباء و المعلمين أو غيرهم و التي تبرز بصورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأديتهم للنشاطات و يصرون على حاجتهم لمساعدة غيرهم لهم .

ح- مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي في العادة دائما سلبية أو متدنية .(البطانية ،الراشدان ، 2005 : 81).

5- **الخصائص السلوكية :**

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية و التي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر و تنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، و يظهر تأثيرها على مستوى تقدم الطفل في المدرسة و عدم قابلية للتعلم ، بل و تؤثر أيضا على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم ، و قدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ، و تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك ،و تختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى طفل آخر حسب درجة و نوع الصعوبة لديه .(عواد أحمد أحمد ،1998 : 104 -105).

خلاصة لما سبق نلاحظ أن خصائص ذوي صعوبات التعلم المتوصل إليها و التي تم تصنيفها هي عبارة عن نتاج لدراسات كثيرة ، و بحوث و ملاحظات المهتمين بذوي صعوبات التعلم بشكل خاص أثناء التعلم و تلك المواقف التي فيها كثير من التعثر و الإحباط لديهم ، و هذه الخصائص ليست خاصة بفرد واحد و إنما هي خصائص عامة ، فذوي صعوبة التعلم قد يتصف بواحدة أو أكثر و تشخيصها يتطلب عدة خطوات من أجل علاجها .

خامسا : جنس الطفل ذوي صعوبة التعلم

لاحظ الباحثون منذ البدايات الأولى لمجال صعوبات التعلم العدد غير المتجانس للبنين الذين يتم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم ، ووفقا لتقرير وزارة التربية في أمريكا لعام 1992 وجدت بعض الدراسات أن عدد البنين الذين تم تحديدهم يتجاوز عدد البنات بمعدل (3) أو (4) في مقابل (1) ، و على الرغم من أن البيانات التي جمعتها كانت تتعلق فقط بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 13-21 سنة فان نتائجها تتفق في الاساس مع تلك النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى من أن 73 % من أولئك التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم كانوا من البنين ، ومع ذلك فان النتائج التي أسفرت عنها دراسة طويلة حديثة أجراها "واجنر و آخرون" (Wagner et.al، 2002) على التلاميذ من الصف الاولى حتى الثامن أن عدد البنين كان يتجاوز عدد البنات بالنسبة لصعوبات التعلم و ذلك بنسبة 1:2. (هالاهان و آخرون ،2007: 85).

وهناك اهتمام متنامي بهذا الأمر فالملاحظة التي مؤداها أن نسبة صعوبات التعلم بين الذكور ضعف نسبة صعوبات التعلم لدى الإناث ، و أن نسبة العسر القرائي و كذلك التوحد لدى الذكور أربعة أضعاف هذه النسبة لدى الإناث .(علي مراد ،خليفة ،السيد ، وليد ،2007 : 57).

إن زيارة تمثيل البنين قد أثار الباحثين كي يبحثون عن تفسير لذلك الفرق الواضح ، و فد أشار بعض الباحثين إلى احتمال زيادة قابلية البنين البيولوجية للتعرض لتلك الإعاقة كتفسير للفروق بين الجنسين ،

ومن ثم فان البنين يتعرضون لدرجة اكبر من المخاطر قياسا بالبنات نتيجة لمجموعة من أوجه الشذوذ البيولوجية ، كما أن معدل وفيات البنين في المهد يعد أكثر ارتفاعا من معدل وفيات البنات في نفس المرحلة .(هالاهان و آخرون ،2007 : 58) .

وقد آثار عدد من الباحثين قضية احتمال وجوه تحيز في تلك الإجراءات المتعبة في كل من الإحالة للعيادة و التقييم ، و رأوا انه من الأكثر احتمالا أن البنين الذين يتم إحالتهم للعيادة بشكل يفوق الإناث نظرا لزيادة احتمال قيامهم بسلوكيات معينة كفرط النشاط على سبيل المثال ، يكون من شائنها أن تؤدي إلى إزعاج و مضايقة معلميهم.

بينما انتهى باحثون آخرون في دراستين أخريين هما دراستا "لينهارت و آخرون " (Leinhardt ، 1982 et .al)، و "شايوييتز و آخرون " (Shaywitz et.al، 1990)إلى وجود ذلك التحيز في تحديد البنين على أنهم يعانون من صعوبات التعلم حيث ازداد عددهم بدرجة كبيرة في مقابل البنات .

ونحن نرى فيما يتعلق بهذه النقطة أن هناك بعض التحيز بلا شك ولكن القابلية البيولوجية لذلك من جانب البنين تلعب دورا هاما في هذا الصدد ، وهو الأمر الذي يشير إليه صراحة تقرير وزارة التربية في الحكومة الفدرالية الأمريكية عام 1992 ، و الذي يتضح منه أن جميع الإعاقات تنتشر بدرجة اكبر بين البنين قياسا بالبنات ، بما في ذلك الظروف التي يصعب أن نتخيل أنها يمكن أن تنتج عن وجود تحيز في إجراءات التحويل للعيادة أو التقييم كالإعاقة السمعية على سبيل المثال حيث بلغت نسبة البنين 53% ، والإعاقة الحركية حيث بلغت نسبة البنين 54% ، و الإعاقة البصرية حيث سجلت نسبة البنين فيها 60% . (هالاهان وآخرون ،2007 : 85 -86) .

سادسا : أسباب صعوبات التعلم

يذكر "كيرك" و "كالفات" (ترجمة عربية 1988) أنه منذ ظهور مفهوم "صعوبات التعلم" و العلماء يحاولون ، بالبحث و التشخيص ، معرفة أسبابها الرئسية التي تقف خلفها ، و حتى يتسنى لهم تركيز اهتمامهم العلاجي عليها . ونتج عن عمليات البحث و التشخيص هذه ، التعرف على معظم هذه الأسباب و التي تتمثل أساسا في العوامل الوراثية ، إصابات الدماغ قبل و أثناء وبعد الولادة ، العوامل الكيميائية الحيوية ، الحرمان البيئي ، سوء التغذية الشديد .(معمرية ، 2007 : 111).

والآن سنأتي إلى شرح بعض تلك الأسباب السابقة التي تقف وراء صعوبات التعلم :

1- إصابة المخ المكتسبة :

إن إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا حول صعوبات التعلم ، و أن هذه الإصابة المخية يتعرض لها الطفل إما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها وذلك على النحو التالي :

أ- الإصابة قبل الولادة :

لا ترتبط الإصابات المخية البسيطة هنا بالعوامل الوراثية و لكنها ترتبط بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل ، وكذلك بالأمر التي تصاب بها الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية ، أو إدمان الكحول ، و تناول العقاقير أو سقوط الأم الحامل بما يؤدي إلى ارتطام رأس الجنين و بالتالي إصابة المخ.

ب -الإصابة اثناء عملية الوضع :

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الوضع إلى إصابة في المخ هذه الإصابة قد تنتج عن الاختناق الذي يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل إلى خلايا المخ و من ثم تحدث الإصابة ، أو إصابة رأس الجنين بآلة من الآلات الطبية التي تستخدم في عملية الولادة مما يؤدي إلى إصابة المخ ، و هذا النوع من الإصابات يعرف باسم الإصابات الميكانيكية ، هذا بالإضافة إلى حالات الولادات المتعسرة .

ت -الإصابة بعد الولادة :

قد يولد الطفل سليما معافى ولكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام ، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل : التهاب الدماغ ، أو التهاب السحائي أو الحصبة ،أو الحمى القرمزية ، وهذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ و غيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي .

2- الحرمان البيئي و التغذية :

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي و التغذية على المثيرات الحسية و النفسية ، التي تساعد الطفل على التعلم إلى أن نقص التغذية و الحرمان البيئي (مؤثرات بيئية غير ملائمة)لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم . وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في بداية السنة الأولى من حياتهم ، يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي ، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم . كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة ، يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة ، و أن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة و الكتابة و الحساب عبر مراحل الدراسة

المختلفة ، و قد أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة ، و بين صعوبات التعلم . (عواد ،1998 : 98-100).

3- العامل الجيني :

أوضحت نتائج الدراسات التي قام بها "ديكر و زميله "(Decker &Defries) 1980 على عدد من عائلات كولورادو ، و التي بحثت القراءة حيث أعطت اختبارات القراءة و الاختبارات المعرفية ، والتي طبقت على 125 طفلا من ذوي صعوبات التعلم و أسرارهم ، و بعد إجراء مقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة . تبين وجود اختلاف في الأداء لدى الطلبة الذين لديهم خلل في القراءة بصورة واضحة عن أداء أطفال المجموعات الضابطة ، مع وجود اختلاف واضح في أداء والديهم عن أداء و الدي المجموعة الضابطة .

كما ظهر و بصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعليمية ، ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم ، حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة ، مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم .(البطاينة محمد أسامة ، الراشدان ، 2005 : 48).

سابعا : أنواع صعوبات التعلم

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية و النفسية و العصبية ، فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم في صنفين أساسيين نذكرهما كالآتي كما سنتطرق إلى العلاقة بينهما:

1- **صعوبات التعلم النمائية:**

تتعلق هذه الصعوبات بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، و قد يكون سبب حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، و يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير و اللغة، والتي يعتمد عليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، و هي أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ، ويمكن أن تقسم هذه الصعوبات إلى نوعين فرعيين هما☹ قدي سومية ،2016 :19).

أ-صعوبات أولية: مثل الانتباه والإدراك و الذاكرة.

ب-صعوبات ثانوية: مثل التفكير و الفهم و اللغة الشفوية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

و التي تركز على المشكلات التي تبرز لدى الأطفال في المدارس أثناء عمليات التعلم و تشمل :القراءة ،الكتابة ، التهجئة ، التعبير الكتابي و الشفوي ، الرياضيات .

فأما صعوبات القراءة و الكتابة فسيتم تفصيلها في الفصل الموالي .

3- العلاقة بين نوعي صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية:

يوجد بين نوعي صعوبات التعلم علاقة وطيدة نلاحظها من خلال التأثير والتأثر الواضحين بين كليهما، فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية ينعكس ذلك في تحصيل الدراسي فتظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في موضوع أو أكثر من الموضوعات الدراسية ، فمثلا عجز المتعلم في القراءة كصعوبة أكاديمية ، قد يعود إلى عدم قدرته على تركيب و جمع الأصوات في كلمة واحدة ، أو إلى صعوبة في ذاكرته البصرية و إدراكه للمثيرات ، و من هذا المنطلق يكون التأخر في تشخيص و علاج صعوبات التعلم النمائية له انعكاسه السلبي على صعوبات التعلم الأكاديمية ، وقد توصل العديد من الباحثين ، و الدارسين إلى وجود علاقة سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه ، و الإدراك ، و الذاكرة ، و التفكير، و اللغة و بين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم على اختلاف مستوياته و مكوناته و مراحله ،فالعلاقة بين نوعي صعوبات التعلم علاقة سبب بنتيجة ، حيث يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .(بديوي ، 2007 : 90).

ثامنا: تشخيص صعوبات التعلم

اهتم الباحثون وعلماء النفس بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم ، باعتبار أن التشخيص هو المدخل الذي من خلاله يستطيع المربي و الأخصائي التربية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تقدير الخدمات التربوية و التعليمية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقدير الخدمات التربوية و التعليمية العلاجية المناسبة لهم .

وتهدف عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما تشير إليها "لندا هارجروف " "جيمس يوتين 1984 " إلى جمع البيانات عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحليلها للوصول إلى عملية التخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية و التعليمية المناسبة . وتمر عملية التشخيص بخطوات عديدة منها :

1- إجراء مسح شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم و هذه تسمى مرحلة الإستكشاف .

2- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلاب ومعرفة نقاط القوة و الضعف لديهم .
3- تحليل عملية التعلم المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم (مراكب ، 2011: 152) .
4- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلاب على التعلم .
5- استبعاد احتمال وجود اعاقات سمعية و بصرية أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم.
6- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات في التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة و الضعف لمستوى الأداء وهذه هي المعالجة التربوية. (سيد سليمان ،2000: 121).

تاسعا : نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم

1- صعوبات القراءة :

الجدول رقم (01) نموذج مقترح للتكفل بصعوبات القراءة :(شريفي ،2015: 133،132).

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
الصعوبة الخاصة بالقراءة	-حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة . -إضافة كلمات غير موجودة في النص أو بعض الأحرف . -إعادة بعض الكلمات اكثر من مرة دون أي مبرر . -قلب الأحرف وتبديلها . -ضعف في التميز بين الأحرف المتشابهة . -قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة، كلمة.	-استخدام الطريقة الصوتية (طريقة كلينجهام) . Gillingem أي الطريقة الهجائية وتبدأ بالحروف ثم الكلمات ثم الكلمة ثم الجملة . -ربط الرمز البصري مع صوت الحرف . -ربط حواسي السمع مع سمع الطفل لصوته . -طريقة فيرنالد :Vernald -مشاهدة الكلمة باستخدام الحاسة البصرية . -ينطق ينطق الكلمة باستخدام الحاسة السمعية . -يتتبع الكلمة باستخدام الحاسة الحركية. -يتتبع الكلمة بإصبعه (الحاسة اللمسية). -يكتب المدرس الكلمة على اللوح أو على ورقة ويتتبعها التلميذ وينطق أثناء ذلك على كل جزء فيها ويكرر هذه العملية أكثر من مرة .

2-صعوبات الكتابة :

الجدول رقم(02) نموذج مقترح للتكفل بصعوبات الكتابة .

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
صعوبة خاصة بالكتابة	-كتابة الحروف و الأعداد المعكوسة . -يكتب بطريقة معكوسة كل الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة (سمير-سيمر) (دار- راد) . -خلط في الكتابة بين الأحرف مثل باب يكتبها : ناب . -حذف بعض الحروف من الكلمة من الجملة . -إضافة حرف للكلمة أو للجملة . -عدم الالتزام بالكتابة على نفس الخلط من الصفحة .	-ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة في شكل يكون مريحا . -توفير فرص الكتابة على السبورة . -تدريب المتعلم على مسك القلم . -تدريب المتعلم على إنتاج الخطوط أو رسم أشكال وترك فراغات مناسبة بين الحروف و الكلمات . -يعرض حرفا أو رقما أو شكلا ثم يطلب من التلميذ غلق عينيه ويعيد تصوره . -يعرض سلسلة من الحروف ثم يخفيها عن التلميذ ويطلب منه إعادة كتابتها . -يقدم نموذجا لحروف ما إلى التلميذ ويطلب منه تقليده بعد أن يسميه له . -نسخ الحروف على الورق أو اللوحة.

خلاصة الفصل

لقد تطرقت الباحثة في هذا الفصل لصعوبات التعلم بصفة عامة، وذلك من أجل إعطاء فكرة للقارئ عن ماهية المشكلة و تمكينه من فهمها حتى يتسنى له متابعة ما سوف يتم عرضه في الفصول القادمة بكل سهولة، خاصة في مجتمعنا وقلة الأبحاث والدارسات فيه جعلتا مشكلة صعوبات التعلم العامة أو الخاصة مسألة محفوفة بالغموض وتعمها العديد من التساؤلات سواء من طرف الأولياء أو المعلمين أو حتى المختصين، لذلك اختارت الباحثة قبل الغوص في الفصل الثاني الخاص بصعوبة تعلم القراءة و الكتابة كصعوبة نوعية في التعلم ، والتي تمثل محور الدارسة . فقد تم في هذا الفصل اللجوء إلى التطور التاريخي لصعوبات التعلم ، تحديد مفهوم صعوبات التعلم والتعريف بها، و نسبة انتشارها و خصائص التي تميز الأطفال الذي يعانون صعوبة في التعلم ، وكذلك جنس الطفل ذو صعوبة في التعلم ، الأسباب صعوبات التعلم و أنواعها وأخيرا تطرقت الباحثة إلى تشخيص هذه الصعوبات و بعض نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم .

الفصل الثالث

صعوبة القراءة و الكتابة

تمهيد :

تعرف القراءة بأنها إحدى أهمّ وسائل التعلم الإنساني، حيث يكتسب الإنسان بواسطتها العديد من الأفكار، والعلوم ، والمعارف ، ممّا يؤدي لتطوير إدراك الإنسان ، وتعدّ أيضاً من أوسع مصادر المعرفة والعلم، بينما تعرف الكتابة بأنّها جمع الحروف بعضها ببعض، وهي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق ، فإن القراءة والكتابة أهمية كبيرة لمعرفة المعارف المختلفة منطوقة أو مكتوبة بالنسبة العادين أما ذوي صعوبة تعلم هم التلاميذ الذين لديهم إضطرابـــات في العمليات العقلية و النفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه و الإدراك و تكوين مفاهيم و يظهر في صداه على عدم القدرة تعلم القــراءة والكتابة وما يترتب ذلك سواء في المدرسة أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية أخرى.

وستتناول الباحثة في هذا الفصل صعوبات القراءة الكتابة في الجزئيين ، الجزء الأول يتمثل في التطور التاريخي لصعوبة القراءة ثم تعاريف للقراءة و صعوبتها ، ثم عرض أسباب عسر القراءة ، مظاهر ومؤشرات عسر القراءة ، أنواع ، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما سنتطرق إلى مشاكل الناتجة عن صعوبات التعلم ، و أنواع صعوبات القراءة وكذلك تشخيص و علاج هذه الصعوبة ، أما في الجزء الثاني فسيتم التطرق إلى تعاريف للكتابة و صعوبتها ، ثم سيتم عرض أنواع صعوبات الكتابة ، عوامل مساهمة في صعوبة الكتابة ، وسيتم التطرق كذلك إلى مظاهر و مشكلات الكتابة و صعوباتها ، اختتاما بتشخيص و علاج صعوبة الكتابة .

أولا : صعوبة القراءة

1- التطور التاريخي لعسر القراءة

اتسم هذا المصطلح بالعمومية وكان يدل على صعوبة حادة في التعلم و التعرف و التفسير الكلمات المكتوبة ، و التي كان يعاني منها الأطفال الأسوياء ماعدا تلك الصعوبات التي سلم أنها نتيجة خلل بنيوي عند الطفل .

وقد ساد الاعتقاد بأن أصول هذه المشكلة تكمن في نظام الابصار المكاني (visual system spasial) ومعالجة هذا الاضطراب تكون خلف تقوية جهاز الإبصار باعتباره السبب المباشر للإضطراب.

و الرائد الأول لهذا التفسير هو مرجان (Morgan 1896) حيث كان طبيبا مختصا في أمراض العيون ، وقد تفرد بالوصول إلى تعريف وصفي خاص لعسر القراءة في ذلك الوقت ، وكان ذلك بعد أن عاين طفلا يعاني من الإضطراب ، رغم سلامة حاسته بصرية و كان مستواه الإجتماعي عادي كما كان يخلو من أي خلل جرح دماغي معيق للقراءة ، ومع توفره على ذكاء عادي وفي المقابل يرتكب أخطأ هجائية حادة و خطيرة (نصرة المجيد ، 1995 : 24).

وقد تتبعت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز وأثر" مرجان " لتفسير الإضطراب أمثال : غلاسجو (Glasgo) ، نيتلشيب (Netlleshp 189) ، فيشر (Fisher 1908) ، ستيفنسون و توماس (Stephenson 1905 ، Thomas) (نصرة المجيد ، 1995 : 24).

2- صعوبة تعلم القراءة :

2-1- تعريف القراءة :

هـــــــي نشاط فكري يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الآخرين ونتائجهم وتجاربهم من خلال التعرف إلى رموز كتابة و ربطها ربطا سليما . (حسن ، 105 :2003).

هي عملية آلية و ميكانيكية تتضمن النظر إلى الحروف و الكلمات و نطقها(السيد أحمد ،115:2003)

2- 2 مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

كان مفهوم عسر القراءة لا يتعدى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، بمعنى أن مفهوم القراءة كان محصورا في الجوانب الفيزيولوجية فقط إلا أنه وبعد تقدم الأبحاث العملية وتطورها أثبت (ثورنديك) أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة كما كان ينطق و إنما هي عملية معقدة تستلزم جماع

شخصية الإنسان فهي تشمل بالإضافة إلى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، الفهم و الربط و الإستنتاج .

وفيما يلى سنعرض مجموعة من التعريفات لصعوبات التعلم القراءة :

تعريف عبد المطلب القريطي (1988): هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها ، و تعطل القدرة على القراءة و الفهم القرائي الصامت و الجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام . (القريطي ،1988: 356)

تعريف دومور نافات (Demeur Navet ,1993) : الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) ، رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم ، وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية ، البصرية) . (Demeur,1993 :05) .

تعريف لندجرين (laindgreen) : إن العسر القرائي اضطراب له تأثير خطير على النمو الأكاديمي و الاجتماعي و الانفعالي لعدد كبير من الأطفال (نصرة مجيد ،1995: 17) .

تعريف معجم علو التربية : يعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمت أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق (نصرة مجيد ،1995 : 13) .

تعريف القاموس النفسي سيلامي (Norbert Sillamy,1998) : حيث عرف عسر القراءة على أنها اضطراب في اكتساب القراءة.(Norbert ,1998 : 22)

تعريف آن فان هوت : (Ann Van Hout ,1998) العسر القرائي هو اضطراب تعلم القراءة ، مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو النورولوجية ، و توفر المناخ المدرسي الملائم كما أنها تفسر عن اضطرابات معرفية أساسية .(Van hout , 1998 :22) .

تعريف آخر للقراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة .

تعريف آخر من فريسون : "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية" (جدوع ، 2007 : 122) .

هو من أكثر المصطلحات استخداما الإشارة إلى الأفراد الذين يواجهون صعوبات مهارة القراءة فهي في نفس الوقت من أكثر المصطلحات التي يثار حولها الكثير من الجدل و سوء الفهم في بعض الأحيان و يشير عسر القراءة إلى أن الأطفال الذين يعانون من قبل في عكس الحروف أو قلبها .(جدوع ،62: 122)

من خلال هذه التعاريف يمكننا أن نعرّف صعوبات تعلم القراءة على أنّها مصطلح يستخدم للإشارة إلى اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك و تفسير الرموز الكتابية و التعرف عليها برغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع ، وامتلاكه لحواس سليمة ، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية و الاجتماعية و السيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة ، حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى نمو أكاديمي مضطرب.

3- تصنيف صعوبات تعلم القراءة:

تصنف صعوبات القراءة حسب الباحثين والدراسات من أمثال فتحي عبد الرحيم (1995) إلى عدة أنواع نذكر منها:

أ_ أخطاء القراءة المسموعة (الجهرية):

يترتب على أخطاء التلميذ في القراءة الجهرية ضعف مهارته في فك الرموز الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث أنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة يرتكب أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات (قدي ،124:2010).

ب_ أخطاء الهجاء:

ضعف التهجي هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة حيث تحتوي كلمات التلميذ الذي يعاني من أخطاء في القراءة على خلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المتشابهة، و معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و لا يتلقون مساعدة تعليمية ،لديهم شعور بالخجل و المهانة نتيجة لاستمرار الفشل و الإحباط و معظم هؤلاء التلاميذ في الكبر يميلون إلى الغضب و الاكتئاب و يكون لديهم انخفاض في تقدير الذات.

وجدا هاريس و سباي harris et sipay (1995) في درستهما أنّ نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل مابين 10إلى 16%من مجتمع أطفال المدارس المرحلة الابتدائية (عريفج،16:2006) .

و في دراسة قام بها كل من كيرك و إلكنز Kurk et elkins (1999) توصلا إلى انّه مابين 60 % إلى 70 % من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

بينما يرى كود فسلاند Coodvasillendé (1999) يرى بأنّ هناك ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة:

1- صعوبة قراءة عرضية و هي ناتجة عن عيوب بالمخ .
2- صعوبة قراءة نوعية و تحدث في غياب عيوب بالمخ.

3- تخلف قراءة ثانوي ويكون نتيجة لعوامل خارجية مثل البيئة و الصحة(كامل علي،210:2003).

بينما وضحا بيستروساكس و روك ثلاثة أنوع فرعية لصعوبات القراءة هي:

1-عيوب اضطراب اللغة.

2-عيب تتابعي لغوي مختلط.

4- عيب تناسق النطق و الكتابة(قدي ،134:2010).

ومن أهم أنماط صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

1-اضطراب في الإدراك البصري :

يظهر في صورة اضطرابات في الإدراك المكاني أو الفراغي في تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ و إدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان و بالنسبة للأشياء الأخرى، و في عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، في هذا الجانب أجري بحث تجريبي مفصل لربنسون Rebanson (2001) حول الخصائص المختلفة لاضطراب الإدراك البصري و علاقته بمختلف القدرات في تعلم القراءة وأجري البحث على عينة مكونة من 101 تلميذا في الصفوف الابتدائية ،وتوصل الباحث إلى أنّ نتائجه تتطابق و نتائج كثير من الباحثين الآخرين التي تؤكد على وجود خلل في الإدراك البصري يؤدي بالضرورة إلى صعوبة في القراءة(قدي سومية ،2016: 44) .

2-اضطراب في الإدراك السمعي :

هو عدم القدرة على تكوين المفاهيم الصوتية و عدم القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة و المختلفة ،و تمييز تتابع الأصوات الساكنة ، و التفسيرات الصوتية التي تطرأ على الكلمة و يظهر في الصور التالية :

_اضطراب في التمييز السمعي.

_اضطراب في تحديد مصدر الصوت.

_اضطراب الوعي بمركز الصوت و اتجاهه .

3_ اضطرابات في التمييز البصري :

حيث لا يستطيع العديد من المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يميزوا:

أ- بين الحروف و الكلمات.

ب-عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ح،خ،ج) ، (ن، ت،ث) ...الخ.

ج-عدم التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثل (عاد، جاد) ، و بعض التلاميذ يظنون بأنّ الحجم و اللون و مادة الكتابة تؤثر على الحرف و تميّزه و هذا ما نجده كثيرا عند الأطفال في سن ستة سنوات.

4- الاضطرابات في التمييز السمعي:

تظهر في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في القراءة ، كما تظهر لديهم عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة و المختلفة كما لا يستطيعون التمييز بين الكلمات التي تبدأ مثلا: بحرف (س أو ش) مثل 'س' يقرأها 'ش' ، و في هذا الصدد أجريت دراسة قام بها كل من بوند و تنكر Bond et Tenker قارنا فيها بين 64 طفلا يتعلمون القراءة بصعوبة و كان هناك مجموعة ضابطة تتكون من قراء عاديين و قد نتج عن هذه المقارنة أنّ القراء الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم صعوبة في التمييز السمعي للأصوات(الزيات:217) .

5-اضطراب الذاكرة:

تشمل الذاكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات و استخدامها فيما بعد و قد لاحظ هاريس و سابيه Haris et Sabi أنّ ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة ، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة سواء كانت ذاكرة بصرية أو سمعية على عملية التعلم، فمثلا الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر الأصوات، و الحروف، وعلى القدرة عل تجميع الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد .

6-اضطراب مزج الأصوات:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات(م-أ –ء) لتكوين كلمة (ماء) على سبيل المثال إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة، ومن الواضح أنّ هؤلاء الأطفال سيجدون مشاكل في تعلم القراءة الصحيحة.

7- اضطراب القراءة العكسية للكلمات و الحروف:

يعاني بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة صعوبة في قراءة الكلمات والحروف بشكل معكوس فيقول "سار " بدل من " رأس" أو "رم"بدل من "مرّ " و قد يستبدل الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر فيقول "جار بدل من "دار" أو "صار" بدل من "سار " ...الخ ، وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (قدي ،2016: 45).

5- العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة ، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية ، ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية ، وهناك من أرجعها إلى عوامل الجسمية و الاجتماعية .

وفي هذا الصدد نجد دراسة " مجفرون وآخرون " 1991 الذين طبقوا اختبار لقياس مهارة تمييز التعبير و توصلوا إلى أنه لدا المعسرين عجز التمييز الصحيح لأزواج البنية الإيقاعية (كل صوتين متشابهين) (تعوينات ، 1983 : 106) .

1- **الأسباب الوراثية:** لقد أشارت العديد من الدراسات أن للجانب الوراثي دور كبير ظهور عسر القراءة ، ومن بين هذه الدراسات نجد :

دراسة " دوبراي بادريغ مليكين " : وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين و مجموعة لأطفال غير معسرين ، و توصل الباحثان إلى أن 40% من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيما يخص هذا الاضطراب و 7 % من الأطفال غير المعسرين لهم سوابق ، وتوصلا أيضا إلى أن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة ، مقابل 6 مرات اقل من المجموعة الضابطة .

ويرى هالجو و نوري في دراسنه التي أقيمت على 45 توأما ، 12 منهم توأم حقيقي و 33 منهم غير حقيقي ، فوجد أنه عند التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100 % مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقية رغم توفر شروط تربوية ومدرسية متماثلة .

و من جهة أخرى بينت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بعسر القراءة عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث ب 4 إلى 10 أمثال ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة و أمورها مقارنة مع البنات أو إلى أن الذكور أكثر عرضة للإصابة التي تؤثر في تكوين الملكات اللغوية (Pierre Debray ,1971 :38) .

2- **الأسباب العصبية :**

لقد تنوعت التفسيرات العصبية و الفيسيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلقة بالإدراك البصري و الحركي و الذاكرة البصرية ، و منها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة ، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الدراسات التالية في هذا المجال :

دراسة " أورتون " Orton 1925 : الذي قام بعرض نظريته عن السيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة **(مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم و النصف الأيمن يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن) .**

ويرى "أورتون" أن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن و الأيسر على شكل صورتين لشكل واحد ، كما يحدث تماما في حالة مرآة العاكسة ، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من الذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة احد نصفي المخ على الآخر و التي تكتسب مبكرا عند الطفل (الهيمنة) و هنا لا يواجه الطفل أي صعوبة في تعلمه القراءة .

أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية و تغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ ، وينتج هذا الصراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف ، فهي أحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب نصف على الآخر ، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة . وهذا الإخفاق في الهيمنة جانب مخي على الآخر يؤدي إلى خلل وظيفي يظهر في الإدراك البصري و الذاكرة البصرية ، أوفي حركة العينين الذي يسيء إلى التنسيق بين العينين وتوجيه النظر لذلك نلاحظ أن المعسرين يخلطون بين الحروف ذات الشكل المتشابه مثل :

(p/ u - b/w - n/m - ي/ت - ب/ ن – ز- ر) .

ولقد أرجع **"جيشونيد "** هذه الاختلافات في جانبي المخ من النمط الطبيعي إلى آليات عامة في النمو في المرحلة الجنينية التي قد تؤدي إلى نمو شاذ لبعض أجزاء الجهاز المناعي ، وكذا النمو الغير متناظر للدماغ ، ويشير إلى دور الهرمون الذكري (التستسرون) في إمكانية إحداثه لنمو مفرط لبعض المناطق الدماغية المساهمة في الإبصار المكاني وفي التنسيق البصري (حركة العين) هذا عن الإدراك البصري ودوره في ظهور الاضطراب، إلا أن هناك من يرجعه إلى خلل في الإدراك السمعي حيث يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت ، مثل : /n-m /b-p/u-e/ / ذ- ت/ خ-غ/ ز- س/ (جلجل ، 1995 : 65) .

3- الأسباب النفسية :

أ- **اضطرابات العمليات النفسية و العقلية :** لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على قصور الانتباه و الاضطرابات في الادراك السمعي و الإدراك البصري و ما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية و البصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة .

ب- إنخفاض مستويات القدرات العقلية :

- **إنخفاض نسبة الذكاء :** قد توجد صعوبات القراءة عند العاديين في الذكاء إلا أن انخفاض نسبة الذكاء أقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة ، نظرا لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد و القدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء ، التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد و التصنيف و المقارنة ، وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات و إدراك دلالاتها .
- **إنخفاض مستوى القدرة اللغوية :** لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على (تكوين المفهوم) و التعبير اللغوي ، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أو يجد صعوبة في تعبير اللغة بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة ، أو أنه لا يقدر الكلام أن ينظم أفكاره .
- **إنخفاض الدافعية :** قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق القراءة ،وهنا وجب تشجيعه و جعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الاغاني و الموسيقى و غيرها (حافظ نبيل عبد الفتاح ،2000 :94-95) .

4- الأسباب التعليمية :

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج و وسائل التعليم فغالبا ما تهمل المنهاج الفروق الفردية .

- **الفروق الفردية :** فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات و المهارات الخاصة بكل تلميذ ، في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم و الاستيعاب (مصطفى محمد ، 2000: 121) .
- **دور المعلم :** يلعب المعلم دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة و حتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها ،أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض ان يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ (مصطفى محمد 2000 :121)
- **نقص الاستعداد لتعلم القراءة :** لكي يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات و أنماط السلوك ، القدرات العقلية ، الإدراك السمعي ،

الإدراك البصري ، و الاستعداد النفسي للقراءة ، فكل هذه الاستعدادات تدخل في تعلم التلميذ القراءة (بوفلاح ، 2007 : 38) .

- **البرامج و المناهج :** قد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميول و قدرات التلميذ ، أو أن المنهج طويل بحيث المعلم جهده ووقته في إكمال البرنامج ،وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية اختيار طرق التدريس الملائمة (أحمد عبد الله أحمد و مصطفى محمد ،2000 :120 -121).

وقد بين **" سمى روحي الفيصل "** 1998 أن مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع لدور الأسرة ووسائل الإعلام المدرسية وكتاب أدب الأطفال الذين لم يلموا كافيا بعلم النفس الأطفال (عبد الفتاح ،2000 :95) .

5- مظاهر و مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

توجد عدة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ويمكن أن نحصر أهمها فيما يلي :

بطء القراءة .

- أخطاء القراءة الجهرية ، وتتضمن حذف و إضافات بعض الكلمات أو تشويهات نتيجة العيوب الصوتية .
- صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني و الاستنتاجات في المادة المقروءة .
- إخفاق الطفل في استرجاع المادة و المعلومات المقروءة (القريطي ،1988: 356-357).

ويذكر "منتر " (1984) بعض الصفات العامة للطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة نذكر منها :

- تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط .
- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف بصورة سهلة .
- بعض هؤلاء الأطفال مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم .
- لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجيه اليمين و اليسار .

هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات ، ولكن أن يحدث كذلك في حالات فردية . لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمة الملائمة (كامل ، 2003: 10-71) .

6- **خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

يرى ديبراي (1970) Debray بأنه يمكن القول بأن تلميذا ما يعاني من صعوبات تعلم القراءة إذا كان يعاني بصفة مستمرة من الأعراض التالية:

- قلب الحروف و المقاطع.
- الخلط بين الحروف المتشابهة رسما.
- الخلط بين الحروف المتشابهة صوتا.
- حذف بعض الحروف أو المقاطع.(dans: Jean-Marie Gillig, 1998 : 57).

و تذكر نصرة جلجل (1995) بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة، و منها:

- ❖ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي و سنوات تواجدهم بالمدرسة .
- ❖ غالبا ما يظهر هؤلاء التلاميذ تأخرا أو عيوبا في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، و بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.
- ❖ غالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة، أو كلتا الحالتين.
- ❖ بعضهم لديهم صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء، أو شهور السنة.
- ❖ بعضهم لا يستطيعون تعلم جدول الضرب.
- ❖ بعضهم عندما يتكلمون يضعون الكلمات بنظام خطأ، و كثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد(أحمد السعيدي، 2009: 43-46).
- ❖ هناك من يرى من العلماء من بينهم تارنوسكي وناي Tarnowski nay إلى أنّ صعوبات تعلم القراءة من أهم خصائصها:

*أخطاء تميز الكلمة أثناء القراءة و تضم:

-1-التبديل:

حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف أخرى كأن يقول: (مسى) بدل(مشى)،أو(رجع) بدل (عاد).

-2-التكرار :

ويعمل التلميذ هنا إلى إعادة كلمة معينة في القراءة كأن يقول : قال قال قال محمد.

-3-الإضافة :

حيث يضيف التلميذ بعض الحروف و الكلمات إلى النص و هناك أخطاء على حسب العادات القرائية التي تضم الشعور بعدم الأمان وفرط النشاط الحركي.

وفي دراسة تارنوسكي وناي (1998) Tarnowski nay ،و التي هدفت إلى الكشف عن وجهة الضبط لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و تلاميذ مفرطي النشاط ، و أجريت الدراسة على عينة قوامها 51 طفلا يتراوح أعمارهم بين 8 و 9 سنوات تمّ تصنيفهم إلى أربع مجموعات تشخيصية هي:

-التلاميذ أصحاب صعوبات القراءة و مفرطي النشاط .

-التلاميذ مفرطي الانتباه.

-تلاميذ أصحاب صعوبات التعلم.

-مجموعة التلاميذ العاديين.

و طبقت الدراسة عليهم مقياس يقيس وجهة الضبط ، و توصلت إلى عدة نتائج منها : أنّ التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في القراءة يظهرون وجهة ضبط خارجي مقارنة بمجموعات أخرى من التلاميذ العاديين (عبد الفتاح حافظ،182:2000).

و قد حاول محمد حسين(1999) أن يتعرف على أبرز الخصائص الأكاديمية التي تميز قراءة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة على عينة أردنية قوامها 130 تلميذا يعانون صعوبات القراءة من الصف الثاني والثالث والرابع الابتدائي، فكانت النقاط التالية هي أبرز الخصائص التي يتميز بها هؤلاء التلاميذ و كذلك تميزهم عن التلاميذ متوسطي التحصيل من ذوي صعوبات القراءة هي:(قدي سومية ،2016: 42).

-1-حذف الحروف من الكلمات ، أو حذف كلمات من النصوص.

-2-ضعف في القراءة التفسيرية.

-3-تشويه الكلمات أثناء قراءتها .

-4-التردد في بداية القراءة.

-5-بطء في عملية القراءة و الاعتماد على قراءة الكلمة ككل مع عدم معرف الفكرة الرئيسية.

-6-صعوبة التعرف على علامات الوقف.

-7-الأخطاء العكسية حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدل من بدايتها كأن يقول: (سمش) بدل (شمس).

-9- قراءة كل كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة ممّ يفقد الجملة معناها.

-10- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

-11-عدم إتباع التسلسل الصحيح في سرد القصة.

12-عدم القدرة على وضع العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.

7- أنواع صعوبات تعلم القراءة :

أ- **عسر القراءة الصوتي (الدسليكسيا الصوتية) :**

لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة الحروف) و أصوات (الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة) . استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في القراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة) بينما قراءة الكلمات العادية و الكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا ، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة . حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحب عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي) فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة (ديمون، 2006: 108) .

ب- **عسر القراءة السطحية :**

عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية ، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا ، إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة اشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة) .

فيلاحظ أنهم يملون إلى تنظيم هذه الكلمات ،بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرا كلمة (ثعبان /،ثع ،بان) (ديمون ،2006 :110).

ج- عسر القراءة العميق :

يتميز هذا النوع من الإضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات ، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة و الكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية ، فهذا النوع يؤدي إلى

ظهور مصاحبة كالاضطرابات اللغوية و اضطراب التعرف على الكلمات انطلاق من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية (بوفلاح ،2007: 42).

د- عسر القراءة المختلط :

إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات الغير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة تنطق بطريقة اخرى مثل سلمى ،يحيا) أوأشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة).

يبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين النقص المعرفي و هما :

- ❖ خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي.
- ❖ خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي (ديمون،2006 :111).

أما "تيوبان" وآخرون (1989) فقامو بدراسات استخدمو فيها الإختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع صعوبات القراءة ومن بين هذه الدراسات دراسة **"بتروساكس"** و **"رورك"** (1979) والتي اظهرت ثلاث أنواع فرعية و هي :

أ- عيوب اضطراب اللغة .
ب- عيب تتابعي لغوي مختلط .
ج- عدم تناسق النطق و الكتابة .

وبالنسبة لكل من "سميث" (1975) و "بتمان" (1986) فقد حددوا ثلاث أنواع لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من اختبار للقدورات اللغوية النفسية و مقياس (وكسلرللذكاء) :

أ- مجموعة لديها ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة .
ب- مجموعة لديها ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة .

ج- مجموعة لديها كل من الذاكرة السمعية و البصرية ضعيفة .(كامل، 2003 :71-72).

8- المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة :

تنتج صعوبات تعلم القراءة عن مشاكل عديدة منها :

- ❖ النظرة السلبية للمدرسة .
- ❖ الشعور بأنه غير مرغوب فيه .

- ❖ الإستغراق في أحلام اليقضة .
- ❖ تشتت ذهن و إنخفاض الحماس و الحافز فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه القراءة .
- ❖ الإهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذا الإضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس .
- ❖ الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ المضطربين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الانتباه إليهم .
- ❖ الإبتعاد عن الجماعات و الهروب المتكرر من المدرسة .
- ❖ الإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة .
- ❖ يتولد لديهم الشعور بالقلق و يعانون من سوء التوافق بين الذات و المجتمع لدرجة أكبر من الذين يقتنون نفس الصفوف الدراسية . (رمضاوي ، خرصي ،2014: 42-43) .

9- تشخيص ذوي صعوبات القراءة :

تخضع عملية تشخيص عسر القراءة إلى نفس محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة،خاصة محك الاستبعاد ومحك التباعد لأنهما،حسب الأخصائيون الأكثر نجاعة و فعالية و بالتالي الأكثر استعمالا، فتشخيص تلميذ عسير القراءة معناه تقييمه في مجموعة من الأبعد هي :الذكاء ،القدرة الإدراكية ،التحصيل الأكاديمي ، النمو السلوكي و النمو الإنفعالي /الإجتماعي ،لدى نجد عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية ،النفسية ، و المعرفية ،عصبية و تربوية ، ولكل منها وسائلها و أدواتها لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية : (ابراهيم اللبودي ،2005: 47)

إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة : ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات و الوسائل تسمح بجمع البيانات الازمة منها :

أ- **تاريخ الحالة :** تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ الصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بينات و معلومات متنوعة من محيطه العائلي و المدرسي تتعلق بنموه ،صحته ، و إذا ما واجه مشكلات فيهما أو مرة بأحداث غير عادية في طفولته.

ب- **ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي** : خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم و ملم بالسلوكات و التصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس و العينين ،استعمال الإصبع لتتبع الأسطر ، وضعية الجسم و طريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة و نوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ (Gombert ,2000 :117).

ت- **إجراء تقييم تربوي شامل :**يسمح بتحديد نقاط القوة و الضغط لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور ،وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة ،و تتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية و وظائفه المعرفية ، و التي يمكن تصنيفها إلى الفئات هي :

أ- اختبارات القدرة العقلية .

ب- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعليم .

ج- الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).

د- أحكام و تقدير المدرسين (Crepin , 2002 : 67).

و في ما يلي توضيح لكل هذه الأدوات.

أ- **اختبارات القدرة العقلية:** تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل ، ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من اجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية و ذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة، أومحك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءهIQ عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة.

ويمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة و المتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- **مقياس ستانفرد بينيه Stanford- Binet :**يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا.
- **مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال Wechsler** : يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية ، يطبق فرديا و يعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة .

-اختبار الذكاء المصور : هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا .

-اختبار رسم الرجل ل"جودانوف:"وهو من اختبارات الورقة و القلم يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية kaufman لتقييم الأطفال ، و Woodcock-Johnson-III ، بطارية اختبارات الذكاء غير اللفظي (دفيدل ، 2005 : 68-69)

ب- الإختبارات التحصيلية :

حسب محك التباعد ،الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف . تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم و أشهر أدوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة ،فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية و معرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلي أو بمستوى زملائه من نفس الصف (استنادا لمحك التباعد) و من ثم تحديد جوانب ضعفه و عجزه

. (Senger-charolles.L , 2006 : 17)

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين :

1- **اختبارات التحصيل المقننة:** وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة ،ندكر منها:(Harrisson.A.G ,2005 : 69)

- Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)
- Woodcock Johnson –III Tests of Achievement-
- Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)-
- Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT)-

2- **اختبار التحصيل غير المقننة :**

وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن حيث يحدد مستواه التحصيلي الفعلي و الحالي(عوض الله، شحات ، عاشور،2003: 25).

أحكام و تقديرات المدرسين :

تقييم المعلمون للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة و التتبع يمكن ان يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص ،خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا مجال و استعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال .بعد حصول الأخصائي على المعلومات و

البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم و الدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه ودرجة شدته و من ثم اقتراح الخطة العلاجية المناسبة .(خطاب ،2006 : 22).

10- علاج صعوبات تعلم القراءة :

إن علاج صعوبات القراءة تستدعي تخطيطا مسبقا و دقيقا لأن ذلك يساعد على توفير الوقت و الجهد و يساعد على تحقيق الهداف المرجوة بسهولة ، فإذا لم يستطيع القارئ أنّ يستعين بخبراته في فهم الرموز فلن يستطيع من أنّ يفهم ما يقرأه لأنّ الأسلوب الذي يتعلم به التلميذ القراءة في المدرسة هو أحد الأساليب الآتية:(قدي سمية ،2016 :62).

أ _ الطريقة التركيبية:

وهي أنّ يتعلم التلميذ الحروف و أصواتها ، ومن تمّ تركيبها في شكل كلمات و جمل ، و المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على صوته و هناك نوعين :

1- الطريقة الأبجدية:

وهي تعليم الحروف الأبجدية بأسمائها، فيتعلم التلميذ اسم الحرف ثم يربط برمزه الذي كتب فيه، وبعد ذلك ينتقل إلى تكوين الكلمة.

2- الطريقة الصوتية:

هنا يتعلم التلميذ الحروف عن طريق ربط صورة الحرف بصوته لا باسمه.

ب _ الطريقة التحليلية:

هنا يقوم المعلم بتعليم التلميذ الكلمة و الانتقال منها إلى الحروف المكونة لهذه الكلمة ، تعرض الكلمة صوتا وصورتها الدالة عليها ثم نقطعها إلى مقاطع و حروف.

ج _ الطريقة التحليلية التركيبية المزدوجة:

وهي التي تجمع بين الطريقتين التركيبية والتحليلية.

و بما أنّ هناك فروق فردية بين التلاميذ في صعوبات القراءة ، ولهذا فإنّ الطرق العلاجية تختلف باختلاف طبيعة الصعوبة ومن أهم الطرق العلاجية لعلاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية و قراءتها : هي على النحو التالي :

1- الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام Gillingham): وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات و قراءتها بالطرق العادية ، و تقوم على التعامل مع الحروف الهجائية

كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية ، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على :

أ- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .

ب- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .

ت- ريط حواس الطفل (السمع)مع سماع الطفل لصوته .

2- طريقة متعددة الحواس (طريقة فيرنالد Vernald):

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض ، و تتم على النحو التالي :

أ- أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية .

ب- أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية .

ت - أن يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية .

3- طريقة هيج كيرك (Hegg kirk):

وتصلح من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منضمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغطية رجعية ، تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار و تقوم على البدء باستخدام الحروف السكنة ثم المتحركة و تعليم أصواتها للأطفال .(حافظ نبيل ،2000: 100-102) .

يختلف الأسلوب العلاجي من حالة لأخرى ومن بين بيئة لأخرى بحسب الأعراض البادية على التلميذ ومواصفات قراءته ، وفي هذا الصدد خلصت دراسة كالوجر ، و كوسلن (1978) التي كان غرضها معالجة صعوبة تعلم القراءة لدى أطفال المدارس الأولية وتبين لهما أنه يوجد (% 15 إلى % 18) من أطفال تلك المدارس لديهم صعوبات ، وتلك الصعوبات تؤثر على تقدمهم العلمي فأكدت الدراسة على أن استخدام رزمة تعليمية سيساعد على تحقيق مهارات القراءة جيدة لدى أطفال تلك المدارس .

وهناك أساليب علاجية أخرى للعجز القرائي و هي حسب أحمد عبد الله وفهيم مصطفى محمد كالآتي :

جدول رقم (03) يمثل الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض (أحمد ، محمد : 2000 : 97 - 98- 99) .

الأعراض	الأساليب العلاجية
- التعثر في النطق حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف و الأصوات المتشابهة .	- التدريب على التحدث : وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة . - العلاج : ويكون شفهيا و بصريا . - التدرب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. - التدرب على تحليل الكلمات .
- القراءة العكسية	- العناية باتجاه العين أثناء القراءة : وذلك باتباع تدريبات تتضمن ، تتبع الحروف ، الإشارة بالإصبع ، وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها .
- التكرار	- التدرب على معرفة كلمات جديدة . تشجيع على التروي و الهدوء أثناء القراءة .
- وضع كلمات مكان الأخرى عن طريق التخمين	- القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد . - ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي . - إستخدام قرائية سهلة . - تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات .
- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	- التركيز على المعنى . - استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة و أخرى كاملة من أجل الموازنة . - القراءة الجماعية مع الأستاذ .
- إغفال سطر أو عدة أسطر.	- استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة . - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة .
- توقف و تردد على فترات أثناء القراءة .	- مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الإجهاد . - التدرب على رؤية الكلمات الغير مألوفة .
- القراءة المتقطعة .	- استخدام مادة قرائية أسهل . - التخفيف من العناية بالكلمات .
- القصور في فهم المراد من المادة القرائية . - صعوبة في تذكر ما تم قراءته .	- استخدام مادة قرائية أسهل . - التركيز على المعنى وذلك لإثارة دافع حافز القراءة . - التدرب على التلخيص . - استخدام مادة أسهل .
- العجز عن القراءة السريعة .	- التدريب على التصفح السريع : العثور على كلمة معينة في جملة أ فقرة أو صفحة و يكون ذلك شفهيا .
- صعوبة ملاحظة التفاصيل عند وصف شيء من الأشياء	- استخدام تدريبات تكمل جملة . - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . - إنشاء أسئلة مشتقة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات . - استخدام مادة سهلة .

ثانيا : صعوبات تعلم الكتابة.

1- مفهوم الكتابة :

تعريف هشام حسن : هي نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الإطلاع عليها (حسن ، 2003: 157).

تعريف فايزة عوض : الكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية ، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية ، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس في دفتر تحضير المدرس، ثم كتابة عناصره أو أمثلته على السبورة أو أي وسيلة مساعدة ثم كتابة ذلك في كراس المتعلم ، وبعد ذلك يستخدمها المتعلم في تعلمه و مراجعته وفي فهمه ، أو حتى حفظه.

"إذن لن يستغني التلميذ عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات ، ذلك أن التعبير الكتابي والكتابة عامة هي أساس التعليم والتعلم ، والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة تؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس والتأخر".(عوض ،2002 :26).

لقد عرف صلاح الدين مجاور الكتابة بقوله " تعد الكتابة من بين المهارات اللغوية ، التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري ، كما تبرز فيها أهمية التهجي والخط ، فالتعبير هو مهارة إرسال سواء أكان شفهيا أم تحريريا ، أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة ، و الخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء . (مجاور،1983,ص:542)

2- تعريف صعوبات تعلم الكتابة :

تعريف جدوع :عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف الحركات) و تعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية أوالنفسية الأولية كالإنتباه و التمييزالسمعي والبصري و القدرة على إدارك النتائج و التآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية و البصرية و نوع اليد المستخدمة في الكتابة (جدوع ،2007 :130) .

تعريف نبيل عبد الحافظ : صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ. (عبد الحافظ ، 2000 : 110) .

تعريف حورية باي : صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف ، واتجاهاتها في حيزها المكاني ، والتنسيق بينها ، فالطفل يرسم الحروف ، ولا يكتبها ، فهو يرسمها دون معرفة أساس ، ومبدأ كل حرف من حيث التو جيه المكاني (باي ، 2002 : 86) .

تعريف تيسير مفلح كوافحة :صعوبة الكتابة هي عبارة عن عدم إتقان كتابة الحروف، من حيث حجمها ، وعدم التحكم في المسافات بين حروفها (كوافحة ،2005: 84) .

تعريف جيل غودري و آخرون : Gilles Gaudry et Les autres

هو إضطـــــراب في الكتابة ليس له ما يبرره من قبل عجز فكري أو العصبي إنه يسبب عادة قلق كبير للطفل خصوصا أثناء قيامه بالكتابة وفي حالة صعوبة الكتابة يكون هناك واحد أو أكثر من خصائص التالية: عدم ربط بين حروف عدم ترك فضاء بين الكلمات، سوء إتقان أبعاد للحروف، عدم وضوح النص مكتوب بصفة عامة البطء في الكتابة وخطوط غير واضحة (GILLES GAUDRY et les autres,2007 : 155) .

نستخلص من خلال المفاهيم السابقة أن صعوبة الكتابة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعبير وعدم توضيح ما يكتبه كزيادة حرف أو إبداله فهذا ما يجعل التلميذ لا يستطيع فهم ما يريد التعبير عنه .

3- أنواع صعوبات تعلم الكتابة :

1- صعوبات خاصة في رسم الحروف و الكلمات :

يعاني العديد من المتعلمين ذوي صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدد من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف و إدراك العلاقات المكانية فوق و تحت أو مسك القلم بطـــــريقة صحيحة و إتخاذ الوضع الملائم عن الكتابة و يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا فقد يرسم بعض المتعلمين الحروف بزيادة و نقصان كان يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أوأن يكون حجم الحروف كبيرا أكثـــــر مما هو أو أصغر كما يبرز هذه الصعوبات و يعتقد البعض أن صعوبة الكتابة اليدوية قد ترجع إلى صعوبة التحكم بالعضلات الدقيقة التي تحول دون تحكم الطفل لتآزره الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية الكتابة الحروف والكلمات و قد ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة المتعلم على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة .

2- **صعوبة إستخدام الفارغ في الكتابة :**

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف و الكلمات بصورة متنافسة من إعطاء الحجم الحقيقي للحروف و الكلمة مع ترك المسافة المناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية و التي تنتج عند إدراك العلاقات المكانية . و التي تنتج عند إدراك البصري الخاطئ للمكان .

3- مشكلات الكتابة و صعوباتها :

توضح الدراسات التي أجريت علـى الأطفال Graham Harris 1989 الذين يعانون من صعوبات التعلم أنهم يعانون أيضا من صعوبات حادة في مهارة الكتابة وبعض هذه الصعوبات لا يستطيعون تعلمها ، وتوضح هذه الدراسات أيضا أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من الآتي :

- أوارقهم أوكراساتهم متخمة بالعديد من الخطاء في التهجئة والإملاء و القواعد والتراكيـــب و إستخدام علامات الترقيم النقط و الفواصل وتشابك الحروف و كافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية .
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة و لا تسير وفقا للقاعدة تفتقر إلى التنظيم و الضبط وغالبا يحذفون بعض حروف الكلمات مثلا حروف البداية أو النهاية أو الوسط و قد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة .
- تشـــير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظـــم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة والتي تشمل توليد المحتوى و إنتاج النص والأفكار و التخطيط للكتابة ومراجعـــة كتاباتهم (رمضاوي ، خرصي، 2014 : 52-53) .

4- العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة:

إن المتفحص لهذا العنصر، ومن خلال تطرق العديد من الباحثين والدارسين، للعديد من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة ، يجدها تنقسم إلى شقي هما: عوامل خاصة بالطفل أي عوامل داخلية، وعوامل أخرى خاصة بالبيئة الأسرية والمدرسية ، وفيما يلي عرض لهذه العوامل :

1- عوامل مرتبطة بالطفل (عوامل داخلية) :

إن من جملة العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة المرتبطة بالطفل ما يلي:

أ- **اضطراب الضبط الحركي للطفل :** لقد أوضح كل أسامة محمد البطاينة ونبيل عبد الفتاح حافظ " أن العجز في ضبط وضع الجسم ، والتحكم في وضع الرأس ،والذراعين ، واليدين ، والأصابع ، يؤثر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف ، والكلمات ، وكتابتها ، وتتبعها ، كل ذلك ناتج عن تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة ، و الخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أن الطفل

قد يستطيع التعرف على الكلمة ، أو الحرف ، وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته" (عبد الحافظ ، 2000 : 111).

ب- **استخدام اليد اليسرى في الكتابة :** إن تفضيل استخدام اليد في النشاطات لا يثبت حتى يصبح عمر الطفل 8- 9 سنوات ، ومن ثم نجد الطفل يطور تدريجيا استخدامه لليد اليمنى أو اليسرى ، أو لكلا اليدين وهي من الحالات النادرة جدا حوالي 1 ، %كما أن فشل عملية التدريس في مساعدة الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على تصحيح كتابته ، في المراحل المبكرة دور في ظهور صعوبة الكتابة فالأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ويتم تدريبهم على استخدام اليد اليمنى ، وجد أنهم يعكسون الأعداد ، والحروف ، فالطفل الذي تعلم كتابة العدد 9 باليد اليسرى فإنه قد يكتب نفس العدد بطريقة معكوسة p باليد اليمنى .

ت- **اضطراب الإدراك البصري :** أشار عدنان غالب راشد (2002) ، ومحمود عوض الله سالم وآخرون " أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه أن يميز بصرياً بين الأشكال ، والحروف ، والكلمات ، والاتجاهات " يمين ، يسار " والتمييز بين الخط الأفقي ، والرأسي، وأيضا مطابقة الأشكال ، الحروف , الكلمات على نماذجها كل هذا إن لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبة الكتابة " (عوض الله ، سالم وآخرون ، 165: 2003) .

ث- **اضطراب الذاكرة البصرية :** والتي تعرف بأنها " صعوبة تذكر أشكال الحروف، والكلمات ، والتعرف عليها بصرياً ، رغم أن بصره سليم , ويسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية هذه الأخيرة التي تؤدي بدوره ا إلى صعوبة تشكيل ، وكتابة الحروف ، والأعداد ، والأشكال (عبد الحافظ ، 2000 ص : 111.)

في هذا الصدد يشير هنري هيكان Hecaen Henry (1979) أن اضطراب الذاكرة البصرية هو اضطراب في الوظائف الحسية التي تعني عدم التعرف ، عن طريق حاسة البصر السليمة ، على الأشياء ، والوجوه ، والأشكال سواء كانت ذات معنى أم لا ، والألوان، والأبعاد في الفضاء ، وعدم القدرة على استعمالها. (Hecar , 1972 :180)

د- نقص الدافعية : تؤثر الدافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديمية ، ومن بينها الكتابة ، وقد يكون راجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد ، و ناتج عن عوامل وراثية وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية ، أو الطفل الذي يكون من النوع الخامل قليل النشاط ولا يسعى إلى التعلم بجدية ، أو إلى تصحيح الأخطاء الكتابية التي يقع فيها و ، لا يطلب مساعدة المعلم ، أو الزملاء في ذلك و ، يتسم بعدم الغضب ، والشعور الفاتر ومدة انتباهه قصيرة لأنه من الصعب شد انتباهه إلى مثير معين (قحطان ، 245:2004) .

2- العوامل المر تبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية :

يرى المتخصصون في صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية ، والمدرسية والتي تتمثل في الآتي:

أ- **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل :** حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر، والمتابعة الدائمة ، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة ، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل ، لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية ، أو الفشل ، والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة (سالم وآخرون،2003 : 170)

ب- **طرق التدريس الخاطئة :** ومن بين هذه الطرق ما يلي:

أ- الانتقال من أسلوب لأخر في تعليم الكتابة " أي الانتقال من الحروف المنفصلة ، إلى الحروف المتصلة " دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد .

ب- الاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط ، دون الحصص الأخرى (الإملاء ، التعبير ، التطبيق) .

ت- غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة ، والذي قد يكون سببه استخدام أسلوب التدريس القهري.

ث- التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة (حافظ ، 2000 :(112) .

3- مظاهر صعوبات الكتابة

تظهر صعوبة الكتابة لدى التلميذ بوضوح في طريقة كتابته و , تشير آن ANNE 1991 أن صعوبة الكتابة تظهر عند الطفل من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق المرونة أثناء الكتابة ، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم ، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة ، والجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة و ، الضغط على القلم بقوة أو بوهن شدي(عبد الناصر،2003: 120)

نلاحظ أيضا أن عيونهم تقترب من الورقة بحيث تكون قريبة جدا من الصفحة عند الكتابة ، ومسك القلم بطريقة غير صحيحة (البطاينة ،2005: 168).

من جانب أخر تشير رجينا (Ragena) 1999 أن مظاهر صعوبة الكتابة عند الطفل تتمثل في أن المسافات غير مناسبة بين الكلمات ، عكس ترتيب الأحرف أو ابدالها وإهمالها ، أحجام غير مناسبة

للأحرف ، وسوء استخدام الأسطر ، والهوامش ، انخفاض سرعة الكتابة ، والإفراط في استخدام الممحاة (كامل ، 2003 ،: 5) .

7- تشخيص صعوبات الكتابة :

يتم تشخيص صعوبة الكتابة من عدة نواحي تخص الطفل ، والتي أهمها الفحص الطبي ، قياس التآزر الحركي العصبي ، الفحص النفسي الاجتماعي كما يتم التعرض إليه كما يلي :

1- **الفحص الطبي :** وتتم بدراسة حالة جسم الطفل ، وخلوه من الأمراض والإعاقات الحسية أو الحركية , أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسؤولة عن التي تسبب اضطراباً واضحا في عملية الكتابة مع دراسة الحركة الحسية ، المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل و ، معرفة مدى متابعة الأسرة لطفلهم في المدرسة محمود وآخرون ، 2003: 172).

2- **قياس التآزر الحركي العصبي :** ويتم من خلال استلام الطفل قلم رصاص وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ، ويطلب من الطفل شطب الكلمات ، وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات ، بدون مسح بالممحاة ، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة ، وهذا النوع يسمى المثيرات الإملائية ، أما المثيرات غير الإملائية فيقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة ، والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة ، دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج (محمود وآخرون ، 2003 : 173) .

3- **لفحص النفسي الاجتماعي :** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي ، والمعرفي للطفل ، أو وجود تخلف عقلي ، أو تأخر دراسي.

4- **التعرف على اليد المفضلة في الكتابة :** حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

أ- كتابة الاسم باليد بشكل متوال.

ب- كتابة تقاطعات أفقية وعمودية باليد بشكل متوال.

ت- معرفة العين المفضلة والقدم المفضلة في الركل.

ت- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

5- **التعرف على مهارات الكتابة وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:**

أ- وضع الجسم ، واليد ، والرأس ، والذراعين ، والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

ب- طريقة مسك القلم.

ت- الخطوط الناتجة عن الكتابة الأفقية ، العمودية ، فوق، تحت اليمين، اليسار.

ث- كتابة الحروف وتشكيلها : من ناحية الشكل صحيح أم لا ، والحجم مناسب أم لا .

ج- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.

ح- الفراغات بين الحروف والهوامش .

خ- نوعية الخط : نتيجة الضغط بالقلم على الورقة داكن أم خفيف.

د- وضع الخطط التنسيقية للكتابة خاصة من حيث الهوامش، وكتابة الفقرات.

ذ- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

ر- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال (حافظ ، 2000 : 114) .

8- علاج صعوبات الكتابة :

يتعرض هذا العنصر إلى علاج صعوبة الكتابة ، والذي يشمل العلاج الطبي ، واستراتيجيات ما قبل الكتابة ، التعليم الصحيح ، التحويل من الكتابة المنفصلة إلى الكتابة المتصلة ، علاج تشكيل الحروف كما يلي:

1- **العلاج الطبي :** قد تكون صعوبة الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب ، من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلبا في تعلم الكثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة ، وقد يكون السبب عضويا مرتبطا بخلل في المخ ، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية ، أو أطراف صناعية ، وقد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للطفل (قحطان ، 2004 : 251) .

2- **تعديل وضع جلسة الطفل أثناء الكتابة:** بحيث يتم تعديل جلوس الطفل أثناء الكتابة ، ومدى استعداده للكتابة بصورة مريحة ، ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة ، ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ، ونموه الجسمي الحركي يعد أمر أساسيا ، كما يمكن التأكد من ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل (الزيات ،1998 ،:528) .

3- **العلاج بالتعليم الصحيح :** يتطلب ذلك تقييماً حقيقياً لمستوى أداء الطفل ووضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة ، التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين ، ويجرى التركيز على مبدأ أساسي هو البد ء من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، وذلك باستخدام عدة أساليب أهمها:

أ- الربط بين الكتابة ، وبين الألعاب ، والأشغال اليدوية التي يقوم بها الطفل.

ب- رسم الكلمات ، وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد الثقاب.

ت- عمل كلمات من الورق الملون والصاقها على ورق. أبيض(غافر،2005:168) .

4- علاج تشكل الحروف: يتم علاج تشكل الحروف من خلال التدريب على التمارين الآتية:

- النمذجة : أي تقديم نموذج لحرف كي يقلده بعد تسميته.
- ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف مثلا ب ت ث.
- المثيرات الجسمية : حيث يقوم المعلم بمسك يد الطفل في تشكيل الحروف ، وتوجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات وترتيب شكل الحروف من خلال الأسهم أو النقاط الملونة.
- التتبع : ويتم ذلك من خلال رسم نماذج منقطة ، ثم يقوم الطفل بالسير
- عليها بالقلم.
- النسخ : حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع له في الكلمات.
- الكتابة من الذاكرة : أي أن يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المعلم .
- التعزيز والتغذية الراجعة : وذلك من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه ، ليرى الخطأ من الصواب مثال ذلك لوحة الحروف الهجائية ، ويتم مدح التلميذ ، وتعزيزه عند تصحيح ، وتشكيل الحروف (حافظ ، 2000: 116) .

5- **طريقة فرنالد :** يقترح " Thomson et Watkins 1993" صعوبة الكتابة الأخذ بالأساليب لعلاج صعوبات الكتابة الأخذ بالأساليب التعددية و تنويع النشاطات التعليمية و يكون ذلك وفق ما يلي :

أ- البصر (عرض نمط الحرف) .

ب- السمع (الوصف اللفظي للحركة عند كتابة الحرف –البصر-الحركة (راقب وقلد).

ت- الحركة (توجيه حركة اليد مع العينين مغمضتين) ثم البصر – الحركة (افتح العينين وكرر) .

ث- الحركة – السمع (وصف الحركات) البصر – الحركة .(الوقفي ، 2009 :472).

6- **أسلوب أمنير :** وهما أسلوبان لتعليم الإملاء و الأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها في الاختبار البعدي وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة و الطريقة الثانية تناسب الأصغر سنا. (عبد الناصر، 2003 : 164).

للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة ، قامت دراسة بيرننجر وآخرون Berninger et al (1997) إلى دراسة فعالية عدة مداخل علاجية لمشكلات الكتابة اليدوية لدى المبتدئين ، وتكونت العينة من 114 تلميذ من الصف الأول الابتدائي ، تم توزيعهم على ست طرق علاجية ، بواقع جلستين أسبوعيا تستغرق 20 دقيقة ، خلصت الدراسة أن التعليم المباشر الذي يركز على مساعدة التلاميذ ، على تعلم آلية إنتاج الحروف، واسترجاعها بشكل سريع من الذاكرة قد يزيد من احتمال أنهم سوف يصبحون ماهرين في الكتابة (صلاح عميرة ، 2002 : 112) .

خلاصة الفصل :

لقد تطرقت الباحثة في هذا الفصل لصعوبات القراءة والكتابة التي يعاني منها الكثير من التلاميذ ، والتي تكون نتيجةً لأسباب مختلفة؛ وتعد صعوبة القراءة و الكتابة من الإضطرابات المعروفة منذ وقت طـــويل التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه ، فهي تعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قـــراءة الكلمات المكتوبة ، كإبدال أو زيادة حرف وبتالي تجعل التلميذ غير قادر على التعبير نشاط فكره و تجاربه على شكل صورة و رموز لغوية مكتوبة. فقد تم في هذا الفصل التطرق إلى صعوبات القراءة الكتابة في الجزئين ، الجزء الأول يتمثل في التطور التاريخي لصعوبة القراءة ثم تعاريف للقراءة و صعوبتها ، ثم عرض أسباب عسر القراءة ، مظاهر ومؤشرات عسر القراءة ، أنواع ، كما سنتطرق إلى خصائص الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة و مشاكل الناتجة عن صعوبات التعلم ، و أنواع صعوبات القراءة وكذلك تشخيص و علاج هذه الصعوبة ، أما في الجزء الثاني فسيتم التطرق إلى تعاريف للكتابة و صعوبتها ، ثم سيتم عرض أنواع صعوبات الكتابة ، عوامل مساهمة في صعوبة الكتابة ، وسيتم التطرق كذلك إلى مظاهر و مشكلات الكتابة و صعوبتها ، وأخيرا تشخيص و علاج صعوبة الكتابة.

الفصل الرابع

أستاذ التعليم الإبتدائي

تمهيد:

يعتبر المعلّم أحد المتغيرات التي تؤثّر في العملية التعليمية، وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقّق دوره على أكمل وجه إلاّ إذا توفّرت فيه خصائص تجعله قدوة بين زملائه وقادر على التأثير في تحصيل تلاميذه، وبالتالي القيام بدور فعال في تقويم مردودهم العلمي وعليه لا بذ من التركيز والاهتمام بإعداد المعلّم معرفيا وأكاديميا، فالمعلّم هو حجر الزاوية في العملية التعلمية.

وستتناول الباحثة في هذا الفصل تعريف معلم المرحلة الابتدائية ،تكوينه ، خصائصه، كما سنتطرق لأدوار المهنية لمعلم المرحلة ابتدائية ،مكانته في العملية التربوية ، واختتاما بدوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل الدراسي.

1- تعريف أستاذ المرحلة الابتدائية:

1- يعرف **الأستاذ** بأنّه الشخص المكلّف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية. (المتبولي، 2003 : 60)

2- الأستاذ عامل رئيسي في اي نظام تعليمي كما أنّه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. (الهاشمي، 1972 : 83)

3- الأستاذ الفعال هو الذي بإمكانه دفع المتعلّم إلى بذل الجهد والرغبة في الاكتساب والاهتمام بالدروس، وذلك في جو حيوي وديمقراطي تعاوني يسوده الرضى والاحترام المتبادل بين الطرفين (Gordant. T , 1981 : 25).

2- تكوين أستاذ المرحلة الابتدائية

عندما نتحدث عن تكوين الأستاذ ، في مختلف المراحل التعليمية، يتّضح أن هناك نوعين من التكوين أو مرحلتين له هما التكوين الأولي والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة.

2-1 التكوين الأولي :

يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة أو في أقسام خاصة من كلّيات التربية، حيث يبدأ من ترشيح دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول، عند تخرجه من المعهد. (مقداد وآخرون، 1998 : 306) .

وفي هذا النوع من التكوين، يهتم بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي والتكوين البيداغوجي.هذا النوع من التكوين يسمى في بعض النظم التعليمية بالتكوين المتواصل، حيث يتم البدء فيه، من السنّة الأخيرة من التكوين إلى غاية الترسيم في وظيفة التدريس .وحتّى يحسن ويطور تكوين الأساتذة وإعدادهم، لابد من مراعاة عنصر التكامل بين وجهي التكوين، وأن يكون هناك تقسيم مستمر للتكوين الأولي، كما أنّه من الضروري أن تشمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية من علم النفس وعلم الطفل والبيداغوجيا، وغيرها من الاختصاصات التّي لها علاقة بمهنة التدريس، وتشمل على الحوافز التّي تحفّز المتكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها، كما لا يستثنى القيام بالدورات الدراسية والتدريب على الأساليب التعليمية الحديثة خاصة إذا تعلّق الأمر بمرحلة تعليمية كمرحلة التعليم الابتدائي الذّي يعتبر القاعدة الأولية للمشوار التعليمي للتلميذ. (المتبولي، 2003: 68)

وتأسيس على ما سبق، يمكن القول أن التكوين الأولي للأساتذة يهتم بثلاث جوانب رئيسية:

- تزويد المعارف المتخصصة .
- تزويد المتكون بالمهارات المهنية .
- تزويد المكون بالمهارات النظرية التطبيقية .(بن دريدي ،70:2002)

2-2 التكوين المستمر :

يقدم التكوين المستمر أو كما يسمى التكوين أثناء الخدمة للأساتذة الذين يزاولون مهنة التعليم، حيث يشرع فيه من تاريخ ترسميهم إلى غاية تقاعدهم،يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين والإداريين لمهامهم

(مقداد و آخرون ، 1998: 306). وتكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف الأستاذ مع ما يطرأ في مناهج التدريس مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتلقاها أثناء توظيفه .(بن دريدي، 2002: 71) ،وبناءا على الأهمية التي يكتسبها التكوين المستمر ،فالقائمون على تكوين الأساتذة يهدفون من خلاله إلى :

- تعويض النقص الكائن في التكوين الأولي للأستاذ ، من ناحية تحصيله المعرفي.
- تعميق و تحديث معارف الأساتذة ، وتحضيرهم للتغيرات و الإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ على النظام التربوي .
- تأهيل الأساتذة الذين تم توظيفهم مباشرة ، دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضرهم للمهنة (بن دريدي ، 2002: 77).

وحتى تتحقق تلك الأهداف ، لا بد من على القائمين على التعليم بصفة عامة ، و التعليم الإبتدائي خاصة ، تنظيم دورات و حلقات دراسية أثناء الخدمة ، بغية تمكين المعلمين من مواكبة التجديد خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة ، وتمكينهم من الالتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستيعاب تلك المضامين على أن يتصف التكوين بالاستمرارية (المبتولي ، 2003: 68).

وعليه فالأستاذ لا يمكن أن يقوم بعمله من دون قاعدة معرفية متخصصة يرتكز عليها ، هذه الأخيرة التي يحصل عليها من خلال تكوينه الأولي ، وحتى عند التحاقه بمهنته، فهو دوما في حاجة إلى تجديد معارفه وتكييف أسلوب تدريبه مع ما يطرأ من إصلاح و تجديد للمناهج ، و الذي يتم في إطار التكوين المستمر .

كما يمكننا القول أن التكوين يعتمد على أسس ثلاثة هي :

1- **الإعداد النظري العلمي:** ويرتكز هذا الإعداد على مادة التخصص كأن تكون اللغة العربية أو علم النفس التربوي ... و مواد ثقافية أخرى .

2- **الإعداد النظري الوظيفي** : و يعتمد على دراسة المواد و الخبرات الضرورية لبناء شخصية المعلم كطريقة التحضير ، و كيفية إدارة القسم ، و التعرف على المناهج الدراسية و الطرق التربوية و الوسائل التعليمية وعلم النفس التربوي .

3- **التربية العملية :** وتعتبر حجر الزاوية لأنها تجسد المفاهيم و المبادئ التي تلقاها المتعلم في مرحلة التكوين ، يقف أمام التلاميذ فيعترف على حقيقتهم نفسيا و سلوكيا، يبحث عن أساليب التعامل معهم ، فيقم بغربلة الكثير مما تعلمه بما يوافق متطلبات الواقع .

هذا التكوين بعد مباشرة العمل لا يوفرللأستاذ إلا الأساس والركائز التي تساعده على ممارسة عملة التعليم، وعليه فإن التكوين أثناء العمل أو ما يعرف بالتكوين المستمر يفرض نفسه فالتطور الحاصل في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع ، وغيرها من العلوم لا تسمح للأستاذ الفاعل لحظة للتأخر والغفلة .ولمواكبة هذا التطور الحاصل في هذه العلوم يقترح التربويين الطريقتين التاليتين:

- التكوين خارج المدرسة على شكل مجموعات، وبتأطير من مركز متخصص في تكوين الأساتذة .
- التكوين داخل المدرسة ، يضع الأساتذة برنامجا يتدارسون فيه نقائصهم ومستجدات في طرق التعليم وعلم النفس التربوي ...

وترى الباحثة ، أنا للطريقتين إيجابيات وسلبيات، فالتكوين خارج المدرسة يعرف الأساتذة بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات والتجارب الشخصية،إلا أن هذه التجارب تبقى مجرد انطباعات قد لا تجسد على الميدان ولا يستفيد منها الأستاذ إذا لم يدعمها بالمتابعة والتطبيق.

أما التكوين داخل المدرسة فيبقى الأستاذ قريبا من الميدان، واستفادته من خبرات زملائه تكون بالمشاهدة والمتابعة بالرغم من محدودية نتائجها. ورغم ما قيل ويقال عن الطريقتين فإن التكوين المستمر تعميق لمعارف الأستاذ وطرق تعليمه.

3- خصائص أستاذ المرحلة الإبتدائية :

إن الخصائص الشخصية والعملية للأستاذ في المرحلة الابتدائية، من العوامل الحاسمة فينجاح التعليم، لذلك وجب اختيار وبعناية بالغة شخصية الأستاذ ، هذا الانتقاء يوفّر القدر اللازم من الكفاءة التي تؤهل الأستاذ إلى النجاح في عمله، وهناك العديد من الخصائص من المفترض أن يتصف بها المعلّم.

3-1- الخصائص الشخصية أو النفسية:

يوجد تباين واضح في الخصائص الشخصية للأستاذ شأنه في ذلك شأن غيره من الأفراد لكن بعض هذه الخصائص الشخصية لها أهمية بالغة في جعل المعّلم ناجحا في عمله. ومن بين تلك الخصائص:

- أن يتمتّع بالصحة النفسية والتوافق الشخصي.
- أن يتمتّع بالاتّزان العاطفي، ويكون هادئ المزاج.
- أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه.
- أن يتمتّع بصحة جسمية وعقلية جيدة .
- أن يتّصف بالرزانة وثبات الشخصية، حتّى يكسب ثقة تلاميذه.
- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أفعاله وأقواله، وأن لا يميز بين تلاميذه. (منسى، 2000: 81).
- التعاون و الاتجاهات الديمقراطية .
- التعاطف و مراعات الفروق الفردية .
- الصبر .
- سعة الميول و الاتجاهات .
- المظهر الشخصي و المزاج المرح .
- العدل و عدم التحيز.
- الحس الفكاهي .
- السلوك الثابت و المتسق .
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
- المرونة.
- استخدام الثواب و العقاب .
- الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع معين (نشواتي ، 1998 :237) .

2-3 الخصائص العملية:

بالرغم من صعوبة هذه السمة عند الأستاذ ، إلا أنّها لا تتوقف على معارفه فحسب، بل تشمل امتلاكه لأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لإيصال مختلف المعارف إلى تلاميذه، إلا أن بعض الباحثين حددوا بعض أهم الخصائص العلمية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ والتي تتمّثل في:

- أن يكون ملما بجوانب المعرفة العلمية والتربوية، فقد أشارت البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للأساتذة وفعاليتهم التعليمية.
- أن تكون للمعلّم القدرة على تنمية مهارته العلمية ومتابعة مختلف التطورات التي لها علاقة بتدريسه.
- أن يكون المعلّم ملما بأسس القياس والتقويم، لتحليل وتفسير نتائج تلاميذه .
- أن يكون المعلّم عارفًا بخصائص تلاميذه النفسية والمعرفية .
- أن يكون على اتّصال بأسرة التلميذ، أن يستمر بمساعدة تلاميذه على حل مشكلاتهم مع إشراك آبائهم في حلّها.
- أن يكون الأستاذ قادرا على استعمال اللّغة بطلاقة وسلاسة، حيث يعتبر التأهيل اللّغوي للأساتذة أهم الخصائص التي تساعده على النجاح في مهمته.(منسى ، 2000: 82) .

3-3- الخصائص المهنية :

ونذكر منها عدم تنصيبه إلا بعد اكتمال الإعداد، وأن يكون دائم المواظبة على التحصيل

المستمر، والمحافظة على زيادة خبرته ودرايته بما يدرس، فعليه أن يكون معتزا بمهنته وله ميلا خاصا اتّجاهها، وأن يكون مثابرا في أداء عمله وطموحا نحو تحقيق الأفضل، وأن يكون واثّقا من نفسه، قوي العزيمة، محافظًا على مبادئه (الأبراشي، 2003 :2000).

4-3- الخصائص الاجتماعية :

إن مهمة المعلّم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله كذلك دوره الاجتماعي الّذي يحّتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة وأن هذا الأخير هو "الرحم" الّذي يتكون فيه التلميذ، ومهما اخلص لهم الأستاذ التعليم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الانحراف الحاد والخلل الهيكلي. (إسماعيل ،1993 : 303).

3-5- الخصائص الجسمية:

إن الأستاذ لا يستطيع أن يقوم بوظيفته على أكمل وجه إلا إذا توفّرت فيه جملة من السمات الجسمية، إذ أن الهيئة الخارجية للاستاذ تعتبر قضية أساسية في حين قيامه بواجبه وعليه أن يتّصف بما يلي:

- الاعتناء بالهندام إذ يستحسن أن يكون المملي في حال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة (إسماعيل ، 1993 : 134).
- أن يكون سليم الصحة خالي من العاهات، إن المدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته على أكمل وجه وبالتالي يتسبب في عرقلة تحصيل تلاميذه. كما أن الصم، العور، حبسة اللّسان والتأتأة هي جملة من الصفات الّتي من شأنها أن تعرض الأستاذ لسخرية تلاميذه، وخاصة إذا وجدوا فيه نوعا من الحساسية اتّجاهها.

ونجد الدكتور فرج عبد القادر طه في كتابه "علم النفس وقضايا العصر" يركّز على عيوب النطق وأثرها في التحصيل الدراسي حين يقول "أما إذا كان الأستاذ يعاني من عيوب النطق ولا تمكنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره، فسوف يكون من الصعب شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم إياها وإيصال فكرته ومعلوماته إليهم". (طه ،1986: 91).

3-6- الخصائص العقلية :

- ✓ -إن يكون متمتعا بذكاء تعينه على أداء مهنته .
- ✓ -ينبغي أن يكون متمتعا بقدرات عقلية وافرة وخاصة القرة اللغوية وحسن التنظيم والقدرة على الشرح والتبسيط .
- ✓ أن يكون واسع الاطلاع بمجريات التطور فيما يتعلق بعوم التربية وطريقة التدريس وضبط الصف للحفاظ على النظام الصفي الذي يساعد على تسهيل عملية التعلم .

4- الأدوار المهنية لأستاذ المرحلة الابتدائية:

4-1 -الدور التعليمي العام للأستاذ:

- يساعد الطلاّب على الرقي في الدراسة.
- يبتكر أنشطة فعالة تعليمية تربط المعلّم بتلاميذه .
- ينمي مهارات التعليم الذاتي عند طلاّبه .
- يتفهم الطرق التّي يتعلّم بها التلاميذ ويستخدم الطرق المناسبة لهم .
- يقوم التلاميذ ويوضح نقاط ضعفهم .

كما يمكن أن يقوم الأستاذ بدور خبير تعليمي حيث يجب أن يكون قادرا على اتخاذ سلسلة من القرارات حول عملية التعّلم تتعّلق بالأهداف التعليمية التربوية وعملية التقويم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والواجبات البيتية وحاجات الطلبة. (العتوم وآخرون، 2005: 39).

4-2- دور الأستاذ كعنصر حاكم في العملية التعليمية:

لأن الأستاذ صاحب مهنة تسهم في بناء الطفل واختيارات المقررات الّتي سيدرسها للطلاّب وعليه دائما تطوير معرفته وثقافته وقدراته العلمية.

4-3- دور الأستاذ كعنصر فاعل في المدرسة:

يجب على الأستاذ أن ينهض بالعملية التعليمية والمساهمة بنشاطه في إدخال موارد مالية جديدة للمدرسة ويجب عليه اختيار وآتخاذ القرار المناسب.

4-4 -دور الأستاذ في إدارة الفصل:

يجب على الأستاذ للتحسين من مستوى فصله والمرونة والنشاط فيه والأسلوب الّذي يحبب التلاميذ به ويرغّبهم في دراسة المادة.

كما يمكن أن يكون مدير تربوي فهو يقضي جزءا كبيرا من وقته في غرفة الصف في عمليات تنظيم الصف وإدارته وتفاعله والإشراف على الأنشطة التعليمية والتقويمية وغيرها خصوصا في مراحل التعليم الدنيا حّتى يعتقد البعض أن المعلّم يقضي وقتا في إدارة الصف أكثر من الوقت الذّي يقضيه فعليا في التدريس (العتوم وآخرون، 2005: 39).

4-5- دور الأستاذ كمرشد نفسي وتربوي:

يعد الأستاذ مرشدا من حيث الواجب المتوّقع منه القيام به عند ملاحظته وجود مشكلات تربوية أو نفسية تعيق تعلّم التلاميذ مما يستوجب من الأستاذ التدخل المباشر ومحاولة حلّ مشاكل طلبته قبل السير في إجراءات تحويلهم إلى مرشد المدرسة المختص.(العتوم وآخرون ،2005: 40) .

4-6- الأستاذ كمحّفز للدافعية عند التلاميذ:

إن أحد أهم أدوار الأستاذ يتعلّق بدوره في تحفيز دافعية المتعلّم حتّى لا يصبح الصف مكانًا يبعث على الملل وتشتّت الانتباه ولذلك فإن من المتوّقع من الأستاذ أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الّتي تشد انتباه التلاميذ وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية والاهتمام بما يتناسب وأعمار الطلبة وحاجاتهم وخصائصهم النمائية.

5- مكانة الأستاذ في العملية التربوية:

إن تطوير المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير طرائق التدريس والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنّما يعتمد على الأساتذة من حيث كفاءاتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأن الأستاذ هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذّي يتوقّف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، لا بل حجر الزاوية فيها "فالأستاذ الجيد حتّى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه"

فهو الذّي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طرائق تنظيم العملية التعليمية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم.

وهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي لأّنه " أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد الطلاّب، ومكان الأستاذ في النظام التعليمي يحدد أهميته ... ومن حيث أنّه يحدد نوعية التعليم واتّجاهاته وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة".

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الّذي يلعبه الأستاذ فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربيته النشء تربية صحيحة تتّسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وتسليح التلاميذ بطرق العمل الذاتي التي تمكّنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.

وباختصار فإن الأستاذ يؤدي دور القدوة أو المثال النموذجي لتلاميذه إنّهم يمّثلونه ويحاكونه ويحاولون الانطباع به. فهو الذّي يؤّثر على سلوكهم وتفكيرهم، وهو بدون شك من العوامل المؤثّرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية.(جبرائيل، 1986 :27-28) .

6- **برنامج إعداد أستاذ التربية الابتدائية:**

1- مفهوم برنامج إعداد أستاذ التربية الابتدائية:

الإعداد لغة جاء من كلمة أعد أو هيئ أو جهز، وجاء من كلمة الاستعداد للأمر أو التهيؤ له. ومن هذا المنطلق يعني إعداد الأستاذ في مؤسسات وكليات إعداد الأساتذة التهيؤ للتعليم والاستعداد له.

يعرف الإعداد بأنه عملية دينامية مقصودة مخططة، تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة؛ لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصد حد ممكن، وصولا إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون بها، ويسمى الإعداد في بعض الأحيان التدريب قبل الخدمة.) همام،2014: 13.(

-ويقصد بإعداد الأستاذ هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية مثل كليات التربية. وبهذا المعنى يعد الطالب الأستاذ ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.في يعرف برنامج إعداد الأستاذ بأنه: برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية (همام،2014: 13)

2- مكونات برنامج إعداد أستاذ التربية الابتدائية:

مهما تختلف برامج إعداد أستاذ ، فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي يمكن تحديدها بالآتي:

- **مواد عامة (الإعداد الثقافي)** : يركز هذا المجال على أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب أستاذ ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها. وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج إعداد أستاذ ما يأتي:
  - ✓ مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة، التي تزود الأستاذ بثقافة العصر وما يلزم منها.

- ✓ تزويد الأستاذ بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي، وتمكينه من المزج ما بين الثقافة الإنسانية والتطور العلمي وآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.
- ✓ تمكين الأستاذ من التعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل، وذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر والعولمة ، حيث أضحت اللغة الإنجليزية وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يتحصل بها معلم المستقبل على ما ينفعه في مجال ثقافة العصر.

- **مواد التخصص (الإعداد الأكاديمي أو التخصصي) :** يقتضي تزويد الأستاذ بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز. وعليه يجب اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد الأستاذ في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه.

ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة الاستاذ على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر.

- **المواد التربوية (الإعداد التربوي)** : يعد هذا المجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد الأستاذ، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن الأستاذ من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وميولهم، واستعدادها، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل.(همام،2014: 15-16).
- **التربية العملية (الإعداد المهني) :** تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد الأستاذ الكف ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الأستاذ في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.

3-أهداف إعداد أستاذ التربية الابتدائية:

من الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بإعداد الأستاذ أن برنامج الإعداد لا بد وأن يكون ترجمة لأهداف إعداد هذا الأستاذ ، ومن الحقائق في هذا المجال أن إعداد الأستاذ العربي يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوعة كأساس لإعداده، ويرجع هذا إلى عدم وجود فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف. وتحديد أو صياغة أهداف لإعداد الأستاذ في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد، يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي

يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح، تكون أسسها على النحو التالي:

-أن يكون إعداد الأستاذ عملية متصلة، بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية، تتضمن تدريب ما قبل الخدمة، وتدريب أثناء الخدمة، وتعليما مستمرا.

-إن إعداد الأستاذ يجب أن يكون مهما؛ لإمداد الطلبة بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة، لأجل أن يطلعوا على عقيدتنا وتراث الماضي وخبراته، ويتحلوا بمظاهر التقدم والازدهار في الحاضر، ويستفيدوا من هذا وذلك في تطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوالهم العامة والخاصة.

- أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع.

-أن تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد، ومحققة للتوازن النسبي بين هذه الجوانب.

- أن تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التربية الإسلامية في الطلبة، مما ينتقل فيما بعد إلى تلاميذهم في مستقبل حياتهم العملية (همام،2014: 14).

7- دور الأستاذ في مساعدة ذوي صعوبات التعّلم في الفصل الدراسي :

-تفريد التعلّم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل تلميذ، يراعى فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي، وخاصة القدرة القرائية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة، ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لا بد أن يكون برنامجا خاصا بالتلميذ.

-أن يكون تعليم التلميذ وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداؤه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.

-أن يكون تعليم التلميذ وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة ؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.

- يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل، فهو أسلوب غير كاف، إن استخدمناه بمفرده، لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحية العصبية، ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.

- ضبط المتغيرات المهمة، وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه من خلال السيطرة على المشتات، والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.

-الاهتمام بالتعلّم اللّفظي وغير اللّفظي، بمعنى أنّه ينبغي التركيز على المكونات اللّفظية في مشكلة التعّلم مع تخطيط الجهد، بحيث يتم ربط الجانبين، بحيث يمكن المزاوجة بينهما.

-ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية، فالأستاذ يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية، وأيضا الجوانب الجسمية. (سالم و آخرون ،190 :2006-191) .

خلاصة الفصل :

لقد تطرقت الباحثة في هذا الفصل لأستاذ المرحلة الابتدائية ، حيث أن الأستاذ هو الوحيد الذي يقرر ما إذا كانت خططنا وإرشاداتنا صحيحة أم لا لأنه هو الذي ينفذ وبذلك يستطيع التعرف على الأخطاء و المعوقات أكثر من غيره .

و منه تبرز أهمية الأســـتاذ و مكانته في العملية التربوية خاصة بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في قسمه و يحتاجون إلى رعاية خاصة. فقد تم في هذا الفصل اللجوء إلى تعريف أستاذ المرحلة الإبتدائية ،تكوينه ، خصائصه، الأدوار المهنية لأستاذ المرحلة ابتدائية، مكانته في العملية التربوية ، واخيرا تطرقت الباحثة إلى دور الأستاذ في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم في الفصل الدراسي.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد :

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية، والتي تم فيها توضيح ماهية صعوبات القراءة و الكتابة ، سنتطرق الآن إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، والذي يضم في فصله الأول أهم الخطوات المنهجية وطريقة العمل التي اتبعت في إعداد أدوات البحث، واختيار العينة وجمع المعلومات وتحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات والمعطيات والنتائج، وغير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لإنجاز الدراسة الميدانية.

أولا :الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية باعتبارها خطوة أساسية في البحث ، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالآتي:

أ/ -التعرف على ميدان البحث لتفادي النقائص و الغموض في الدراسة الأساسية.

ب/- معالجة الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الاستطلاعية، من أدوات ومكان ومدة الدراسة والعينة التي طبقت عليها الدراسة .

ج/- بناء و التأكد من صلاحية الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس.

2-المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار ثلاث ابتدائيات (ابتدائية بن بغداد لحسن ، ابتدائية القندوز ميلود و ابتدائية حميدي بن شاعة) من بين ابتدائيات ولاية مستغانم ، وذلك نظرا للتسهيلات التي تلقتها الباحثة من قبل الطاقم الإداري .

3-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر من 2018/04/01 إلى غاية 2018/04/31 .

4-عينة الدراسة ومواصفات العينة الاستطلاعية:

4-1- طريقة المعاينة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من أساتذة ابتدائيات (بن بغداد لحسن ، القندوز ميلود ، حميدي بن شاعة) ، حيث اختيرت بطريقة عشوائية ، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 55 أستاذ و أستاذة (19 ذكور ، 36إناث) من مجموع 65 أستاذا، و ذلك بسبب إلغاء 10 استمارات نظرا لوضع بعض الأساتذة أكثر من اختيار واحد في أكثر من فقرة ، و البعض الأخر لم يكملون ملئ الاستبيان رغم شرح الباحثة لكيفية الإجابة على أسئلة الاستبيان بإعطاء مثال عن ذلك .

4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها :

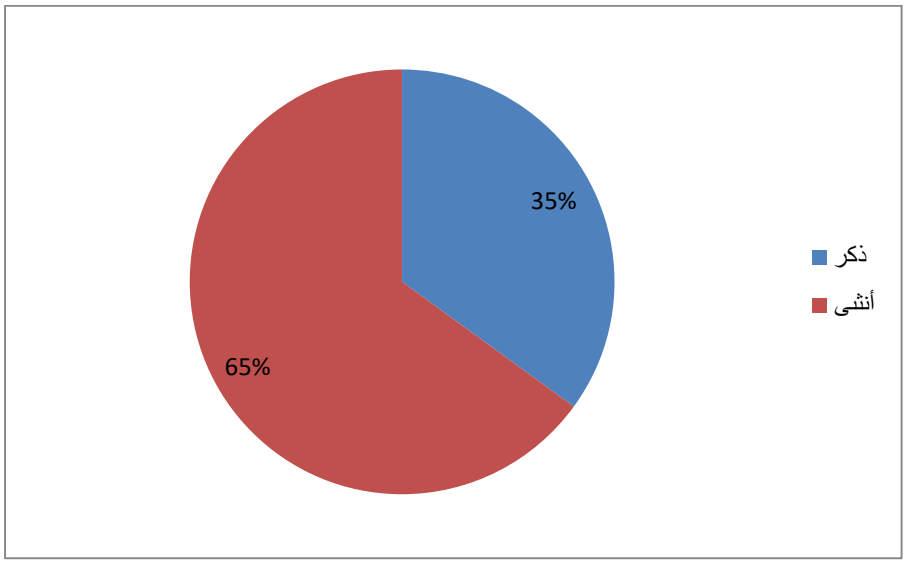
أ/- حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس :

جدول رقم(04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	36	19	55
النسبة المئوية ٪	% 65	% 35	% 100

يتضح من الجدول رقم (04) أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (36أنثى بنسبة 65%) أكبر من عدد الذكور فيها (19 ذكراً بنسبة 35%) بفارق قدره (17) فرد أي نسبته 30% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، هذا ما يوضحه المخطط التالي.



شكل رقم (01):مخطط دائري توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

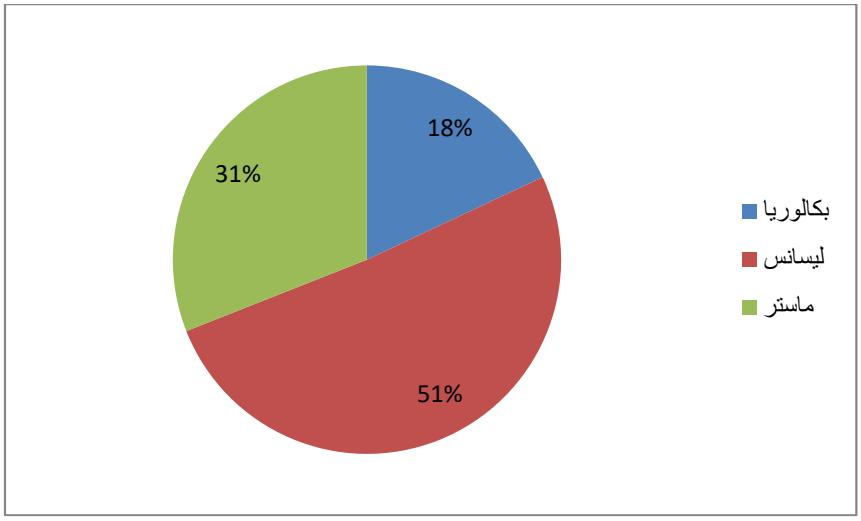
ب/- حسب المؤهل العلمي :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي :

جدول رقم(05): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	بكالوريا	ليسانس	ماستر	المجموع
العدد	10	28	17	55
النسبة المئوية ٪	%18	%51	%31	% 100

يتضح من الجدول رقم(05) والمخطط أدناه أن عدد أساتذة ذوي المؤهل العلمي ليسانس 28 أستاذ أي ما نسبته 51 % يفوق عدد أساتذة الذين لديهم ماستر 17 أستاذ بنسبة 31% وعدد أساتذة الذين لديهم بكالوريا 10 أساتذة اي ما نسبته 18 % وهذا ما يوضحه توزيع المخطط أدناه .



شكل رقم (02): يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

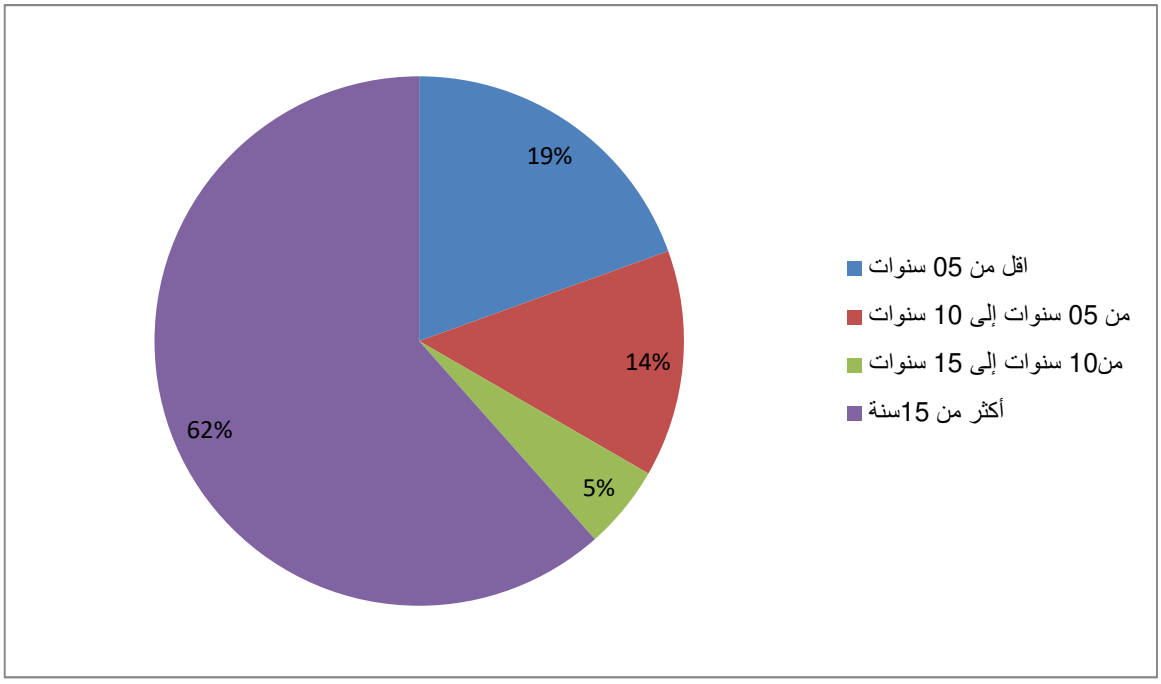
ت/- حسب الخبرة في التدريس :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الخبرة العملية :

جدول رقم(06) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس .

الخبرة	أقـــل مـــن 05 سنوات	من 05 - 10 سنوات	من 10 - 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	21	15	06	13	55
النسبة المئوية ٪	38%	27%	11%	24%	100%

يتضح من الجدول رقم(06) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية في التدريس أقل من 05 سنوات أي ما نسبته أي ما نسبته 38% يفوق عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من05 ـــ 10 سنوات) ب 27 %وعدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم 10 - 15سنة بفارق قدره 11%، و من لديهم الأقدمية المهنية أكثر من 15 سنة 13 أستاذ أي ما نسبته 24 %على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم (03): يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة في التدريس

5 - أدوات الدراسة :

5-1- مقيا صعوبات التعلم موجهة للأساتذة

قامت الباحثة بإعادة صياغة مقياس صعوبات التعلم القراءة و الكتابة وفق اتباعها الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : (الاستفادة من الدراسات السابقة)

وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة، وفيها تم الاعتماد على أهم الدراسات المفسرة لصعوبات القراءة و الكتابة التي تشمل مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات :

- دراسة محمد عودة (1972) ، تحت عنوان **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى أطفال السنتين الأولى و الثانية من التعليم الإبتدائي .**

- دراسة تعوينات (1987) ، والتي بعنوان **صعوبات التعلم قراءة اللغة العربية و كتابتها في الطور الثالث من التعليم الابتدائي .**

- دراسة عواد (2000)، تحت عنوان **قيا اتجاهات نحو مشكلة صعوبات التعلم .**

- دراسة الجوري (2005)، و التي بعنوان **معرفة اتجاهات المعلمين في المدار العامة نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة الفروق في الاتجاهات بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة .**

- **الخطوة الثانية (تحديد الأبعاد):**

ومن خلال هذه المعلومات المستمدة من التلاميذ والاستعانة بدراسات السابقة، تم بناء الإستمارة لمعرفة صعوبة التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تحتوي على 33 عبارة و تتكون من بعدين .

خصص **القسم الأول** للبيانات الشخصية عن المستجيب (الجنس ، ،المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس).

القسم الثاني :استمارة خاصة بفقرات صعوبة التعلم القراءة والكتابة ، وإشتملت على 33 فقرة موزعة على بعدين ، كما هو موضح في الجدول رقم (07):

جدول رقم(07): يشير الى أبعاد استبيان صعوبة القراءة والكتابة (الصورة الأولية)

البعد	مقاييسه الفرعية
البعد الأول : صعوبة القراءة	تتضمن الصعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور قرائيا وتتمثل في وهي أن يزيد أو ينقص التلميذ حرف فالكلمة ، او ينطقها بطريقة خاطئة ، صعوبة الربط بين الحرف وصوته ...
البعد الثاني : صعوبة الكتابة	تتضمن الصعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور كتابيا وتتمثل في نقل الكلمة بصورة خاطئة ، عكس الحرف او الرقم عند الكتابة ، عدم التمييز بين اليمين والشمال عند الكتابة .

- **الخطوة الثالثة : (صياغة فقرات استبيان صعوبة القراءة والكتابة):**

جدول رقم(08): يشير إلى توزيع فقرات استبيان صعوبة القراءة والكتابة حسب أبعاده و مقاييسه الفرعية.

الأبعاد	ترتيبها	المجموع الفقرات
صعوبة القراءة	**-31-30-29-27-25-24-23-18-14-13-10-9-6-4-3-2-1 33-32.**	**19**
صعوبة الكتابة	**28-22-26-21-20-19-17-16-15-12-11-8-7-5.**	**14**
المجموع		**33**

الخطوة الرابعة (طريقة التطبيق):

هذا المقياس يطبق جماعيا وهو موجه لأساتذة التعليم الابتدائي ، حيث يطلب من الأستاذ أن يحدد مدى تطابق كل صفة من الصفات الموجودة بالاستبيان عليه ،وذلك بوضع إشارة(×) أمام الإجابة المناسبة ، مع العلم انه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

الخطوة الخامسة (طريقة تفريغ وتصحيح الاستبيان):

هذا المقياس موجه لأساتذة التعليم الابتدائي بهدف الإجابة عليه ، فكل أستاذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين بديلين . نعم x 1، لاx 0 ، والجدول رقم (09) يوضح ذلك:

جدول رقم (09): يمثل سلم التنقيط لاستبيان صعوبات تعلم القراءة و الكتابة .

الاختيارات	نعم	لا
الفقرة	موجبة	سالبة
الدرجة	1	0

6- الخصائص السيكو مترية لاستبيان صعوبة القراءة والكتابة :

ا- صدق الأداة :

اعتمدت الباحثة ,في دراستها لمعرفة مدى صدق المقياس على صدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية حيث اعتمدت على **Spss 20.**

أولا: صدق الاتساق الداخلي :

ا-1. صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة وبعد صعوبة القراءة :

جدول رقم(10) يوضح نتائج حساب الاتساق الدلي بين الفقرة وبعد صعوبة القراءة

رقم البند	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
01	يقوم التلميذ بعمليتي الكتابة و القراءة دون رغبة.	**0.446**	دال
02	يبدي التلميذ دلالات التعب أثناء عمليتي القراءة و الكتابة.	**0.442**	دال
03	يجد التلميذ صعوبة في إنهاء مهمات الكتابة و القراءة.	**0.363**	دال
04	يبذل التلميذ طاقة كبيرة أثناء عمليتي القراءة و الكتابة.	**0.383**	دال
06	يقوم التلميذ بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة.	*0.296	دال
09	يقوم التلميذ بالتأتأة أثناء عملية القراءة.	**0.521	دال
10	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتابة أثناء عملية القراءة رغم أن بصره	*0.441	دال
12	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة.	*0.319	دال
13	يكثر التلميذ من إعادة القراءة.	**0.593	دال
14	يجد التلميذ صعوبة في قراءة ما يكتب.	**0.463	دال
18	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء القراءة.	**0.661	دال
23	يقوم التلميذ بتبديل مكان الأحرف أثناء الكتابة و القراءة	**0.514	دال
24	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف أثناء الكتابة و القراءة.	**0.609	دال
25	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة نقاط أثناء الكتابة و القراءة.	**0.563	دال
28	لا يستطيع التلميذ المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية الكتابة	*0.399	دال
29	يستطيع التلميذ التحكم في حركة العينين أثناء القراءة.	**0.488	دال
30	يستطيع التلميذ التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف .	**0.525	دال
31	لا يستطيع التلميذ تذكر أسماء الحروف و أشكالها.	*0.399	دال
32	يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة.	**0.456	دال
33	القراءة الشفهية البطيئة و المجهدة.	0.183	غ دال

** دالة عند مستوى(0.01). * دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول رقم (10) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بند من بنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)من [01-02 - 03 - 04- 09- 13- 14- 18- 23- 24- 25- 29- 30- إلى 32 فقرة] و عند 0,05 من[06-10- 12- 28- 31 فقرة] ، مما يدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده ، ماعدا فقرة (33) وعليه تم الغاءها.

ب-2. صدق الاتساق الدلي بين الفقرة وبعد صعوبة الكتابة :

جدول رقم (11) يوضح نتائج حساب الاتساق الدلي بين الفقرة وبعد صعوبة الكتابة.

رقم البند	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
05	يضغط التلميذ على القلم أثناء عملية الكتابة.	**0.431**	دال
06	يقوم التلميذ بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة.	*0.296	دال
07	يجد التلميذ صعوبة في مسك القلم بالطريقة الصحيحة.	*0.321	دال
08	يقوم التلميذ بتبديل يديه أثناء عملية الكتابة.	*0.341	دال
11	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية الكتابة رغم أن بصره سليم.	**0.453	دال
12	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة.	*0.319	دال
15	يجد التلميذ صعوبة في عملية التنظيم داخل الصفحة.	*0.394	دال

16	خط التلميذ غير مقروء.	**0.517**	**دال**
17	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء الكتابة.	**0.469**	**دال**
19	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات .	**0.541**	**دال**
20	لا يحافظ التلميذ على الفراغات بين الأسطر.	**0.489**	**دال**
21	يميل التلميذ إلى تغيير حجم الأحرف داخل الكلمات.	**0.368**	**دال**
22	يجد التلميذ صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل الكلمات.	**0.458**	**دال**
26	يخطئ التلميذ أثناء الكتابة الإملائية.	**0.515**	**دال**
28	لا يستطيع التلميذ المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية الكتابة.	**0.399**	**دال**

**** دالة عند مستوى(0.01).**

*** دالة عند مستوى (0.05).**

يتضح من الجدول رقم (11) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بند من بنود والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) و (0.05) .

ب. **صدق الاتساق الدلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقيا :**

جدول رقم (12) يوضح نتائج حساب الاتساق الدلي بين البعد و الدرجات الكلية للمقيا :

الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
بعد صعوبة القراءة	0.917**	دال
بعد صعوبة الكتابة	0.922**	دال

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ، مما يدل على اتساق المقياس وتماسك بنوده .

ثانيا :صدق المقارنة الطرفية (التمييزي) :

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية بين درجات الأعلى والأدنى ، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن=54) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الاجابة على فقرات المقياس ككل ،ثم تم اختيار أعلى 27% من الدرجات وعددهم (15 فردا) ،وادنى 27% من الدرجات وعددهم (15 فردا)، وتم اجراء المقارنة بين المجموعتين ،وذلك باستخدام اختبار (ت) .كما هو موضح في الجدول رقم(13) :

جدول رقم(13) يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام □تبار (ت):

	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعين	25.00	2.07	09.68	**0.000	دالة
	المنخفضين	16.12	2.84			

**** دالة عند مستوى(0.01).**

يتضح من الجدول رقم(13) ان مقياس صعوبة التعلم القراءة والكتابة يتمتع بالصدق التمييزي ،حيث توجد فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ، لصالح مرتفعي الدرجات . وبما أن المقياس صادق فهو بالتالي ثابت.

ب-ثبات الأداة :

1-الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

بعد التأكد من صدق الاستبيان والقيام بالتعديلات اللازمة نقوم الآن بالتأكد من ثباته وقد اخترنا طريقة التجزئة النصفية حيث قسم استبيان صعوبات القراءة و الكتابة الى نصفين : النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية(من 1 الى 31) ، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية(من 2 الى 32) ، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بحساب معامل الثبات وتم حسابه بطريقتين وعليه كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(14) يوضح نتائج حساب ثبات مقيا □ صعوبة القراءة والكتابة عن طريق التجزئة النصفية

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقيا □ ككل	**0.662**	**0.800**

يتضح من الجدول رقم (14) أن معامل الثبات لنصفي الإستبيان يساوي(0.662) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.80).

2- عن طريق معامل الثبات الفا لكرونباخ:

جدول رقم(15) يوضح نتائج قيم معامل الفا لكرونباخ

البعد	معامل الفا لكرونباخ
صعوبة القراءة	0.637
صعوبة الكتابة	0.768

من خلال قيم معامل ألفا لكرونباخ يتضح لنا أن مقياس صعوبة القراءة والكتابة يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه أي أنه يقيس ما وضع لقياسه فيمكن تطبيقه كأداة قياس في دراسات لاحقة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي ، و هذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ، و لا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات و تبويبها في جداول فقط ، بل تفسيرها بعد استخدام أساليب القياس و التصنيف و التفسير و تنظيم البيانات و تحليلها و من ثم استخراج النتائج ذات الدلالة و المغزى بالنسبة للمشكلة موضوع الدراسة في البحث.

2. المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية :

ا-المجال الجغرافي :

قامت الباحثة بدراستها الميدانية في سبع ابتدائيات بمدينة مستغانم وهي :

1- ابتدائية نسيب يحي .
2- ابتدائية حي جيش التحرير الوطني .
3- ابتدائية تحلايتي عثمان .
4- ابتدائية بن حمادي أحمد .
5- ابتدائية بن بغداد لحسن .
6- ابتدائية القندوز ميلود .
7- ابتدائية حميدي بن شاعة .

وذلك بعد حصولها على رخصة الدخول من مديرية التربية لولاية مستغانم ، تم اختيار الباحثة لهذه ابتدائيات على أساس وجود تلاميذ ذوي صعوبات في التعلم القراءة و الكتابة .

ب-المجال الزمني :

امتدت الدراسة الأساسية من 01 -05-2018 الى غاية 16-05-2018 ، لتوزيع و استلام أداة الدراسة على الأساتذة عينة الدراسة الأساسية .

3. صائص مجتمع الدراسة الأساسية :

شمل مجتمع البحث أساتذة (ذكور وإناث) المكلفين بالتدريس والتابعين لمديرية التربية بولاية مستغانم للعام الدراسي 2017/ 2018، الموجودين في ابتدائيات سبعة والبالغ عددهم (130) ، بلغ مجتمع الأساتذة حسب إحصائية كل ابتدائية (170).

الأساتذة :

يهتم في البحث الحالي بدراسة صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة مستغانم ، الذين يمثلون بذلك أفراد مجتمع هذا البحث الذي يقدر عدد أفراده 130 أستاذا، يتوزع الاساتذة مجتمع الدراسة على حسب الجدول أدناه :

جدول رقم (16) : توزيع أساتذة التعليم الابتدائي بالابتدائيات سبعة بالسنة الدراسية حسب المدار الابتدائية.

عدد الأساتذة الابتدائيات	المادة	
	أ.ل عربية	أ.ل فرنسية
1- ابتدائية نسيب يحي	**23**	**02**
2- ابتدائية حي جيش التحرير الوطني	**24**	**04**
3- ابتدائية تحلايتي عثمان	**19**	**03**
4- ابتدائية بن حمادي أحمد	**11**	**01**
5- ابتدائية بن بغداد لحسن	**06**	**01**
6- ابتدائية القندوز الميلود	**20**	**02**
7- ابتدائية حميدي بن شاعة	**12**	**02**
المجموع	**115**	**15**
	130	

فيما يخص المواد التي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها هي : مادة اللغة العربية و اللغة الفرنسية المذكورة أعلاه ؛ قدر مجموع الاساتذة المدرسين في المادتين المذكورة سابقاً و التي تضم المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة الأساسية التي حجمها 130 أستاذا من المجتمع حجمه 170 استاذا أي نسبة حجم العينة هي 76.47٪ من حجم مجتمع الدراسة ككل.

4. طريقة الدراسة ومواصفات عينة الدراسة الأساسية :

قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة الأساسية في البحث الحالي بطريقة عشوائية المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي، فكانت عينة الدراسة الأساسية للبحث كما يلي :

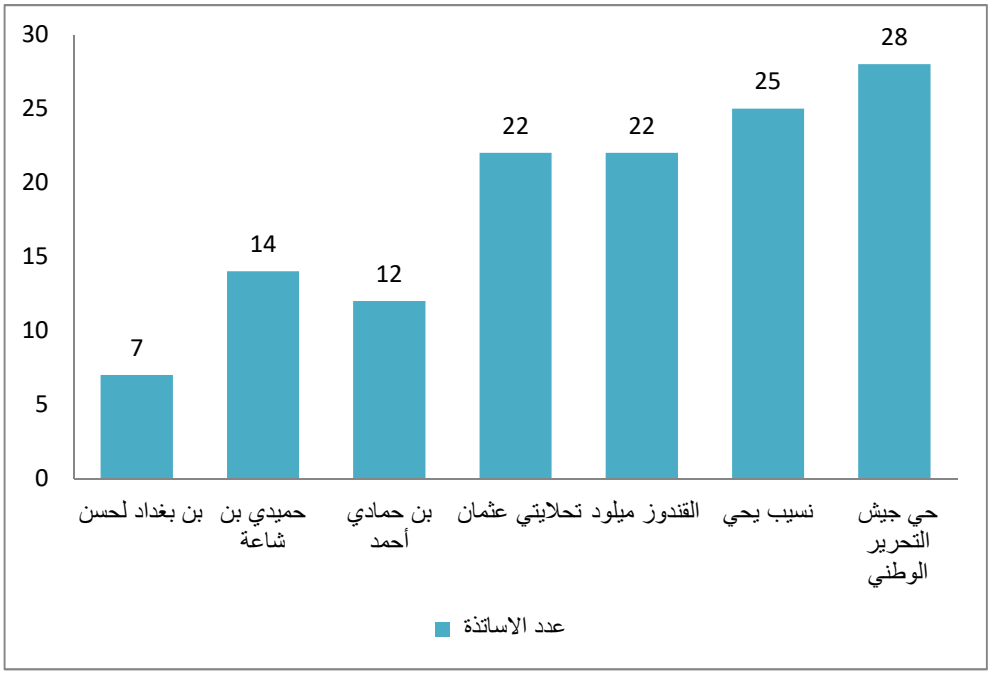
4-1- ابتدائيات المعنية بالدراسة:

سحبت الباحثة عينة الدراسة الأساسية متكونة من 130 مدرسا من سبعة ابتدائيات ، بمتوسط 18 أستاذ من كل ابتدائية وانحراف معياري هذا ما يوضحه الجدول رقم (17) و المخطط التالي:

جدول رقم (17): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الابتدائيات.

اسم الابتدائية	نسيب يحي	حي جيش التحرير الوطني	تحلايتي عثمان	بن حمادي أحمد	القندوز ميلود	بن بغداد لحسن	حميدي بن شاعة	المجموع
عدد الأساتذة	25	28	22	12	22	7	14	130
النسبة المئوية	19%	22 %	17 %	9 %	17%	5%	11%	100%

يتضح من الجدول رقم (17) أن عدد اساتذة العينة لا يتقارب من ابتدائية ما عدا ابتدائية تحلايتي عثمان و القندوز ميلود هذا ما يجعل النسب المئوية متساوية ، فقدر أكبر عدد هو 28 أستاذ بنسبة 22٪ و بابتدائية حي جيش التحرير الوطني ، و أقل عدد هو 07 بنسبة 5٪ بابتدائية بن بغداد لحسن من المجموع الكلي للأفراد العينة .



شكل رقم (04): مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث حسب الابتدائيات .

المخطط الذي في الشكل رقم (04) يفسر النتائج الواردة في الجدول السابق ، إذ مثلت ابتدائية حي جيش التحرير الوطني بأطول عمود لأنها تحوي أكبر عدد أساتذة لعينة البحث ، مقابل ابتدائية نسيب يحي التي تماثلها نوعا ما ، و حيث تتساوى ابتدائية تحلايتي عثمان مع القندوز ميلود وذلك حسب عدد تلاميذ العينة التي تشملها كل ابتدائية وتأتي في كل من ابتدائية حميدي بن شاعة وبن حمادي أحمد ، بن بغداد لحسن من 14 أستاذ و 12 أستاذ و 7 اساتذة من مجموع أفراد عينة البحث ككل.

4-2- حجم عينة الدراسة الأساسية:

عينة الدراسة الأساسية اشتملت على عينة من الأساتذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

عينة الأساتذة :

شملت عينة الدراسة الأساسية في البداية على 170 أستاذا و أستاذة (51 ذكور،119 إناث) من الابتدائيات في مادتي اللغة الفرنسية و اللغة العربية ، اضطرت الباحثة في النهاية على الإبقاء فقط على 130 فرداً (39 ذكور ، 91 إناث) ، أي تم إلغاء 40 استمارة لـ 40 أستاذ لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه ، كملء الاستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار واحد لأكثر من فقرة ، و عدم إكمال البعض الآخر لملئ الاستبيان بترك فقرات منه دون إجابة ، رغم شرح الباحث لتعليمة و كيفية الإجابة على فقرات المقياس ، تم اختيارها بطريقة عشوائية ، يتوزعون على المادتين التاليتين (15 اللغة الفرنسية تتضمن 15 قسم ، 115 لغة العربية متوزعين على 115 قسم) ، ويدرسون تحت نفس الظروف المدرسية بصفة عامة ، فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في

هذه الدراسة ، و قد قدمت الباحثة خصائص عينة البحث بالتفصيل تحت عنوان خصائص عينة الدراسة الأساسية بالجداول التكرارية و الرسومات البيانية كما هو وارد في الصفحات الموالية.

4-3-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

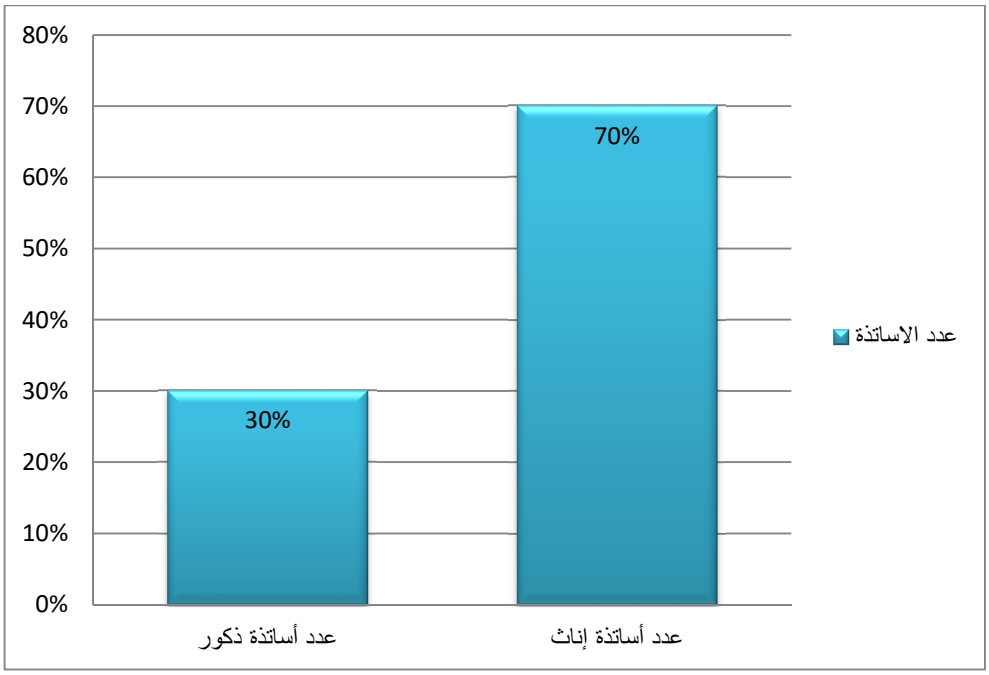
أ/ - حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير الجنس :

جدول رقم(18): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	91	39	130
النسبة المئوية ٪	70%	%30	%100

يتضح من الجدول رقم (18) أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (91أنثى بنسبة 70%) أكبر من عدد الذكور فيها (36ذكراً بنسبة30%) بفارق قدره (52) فرد أي نسبته 40% من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، هذا ما يؤكده الشكل التالي.



شكل رقم(05) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير الجنس.

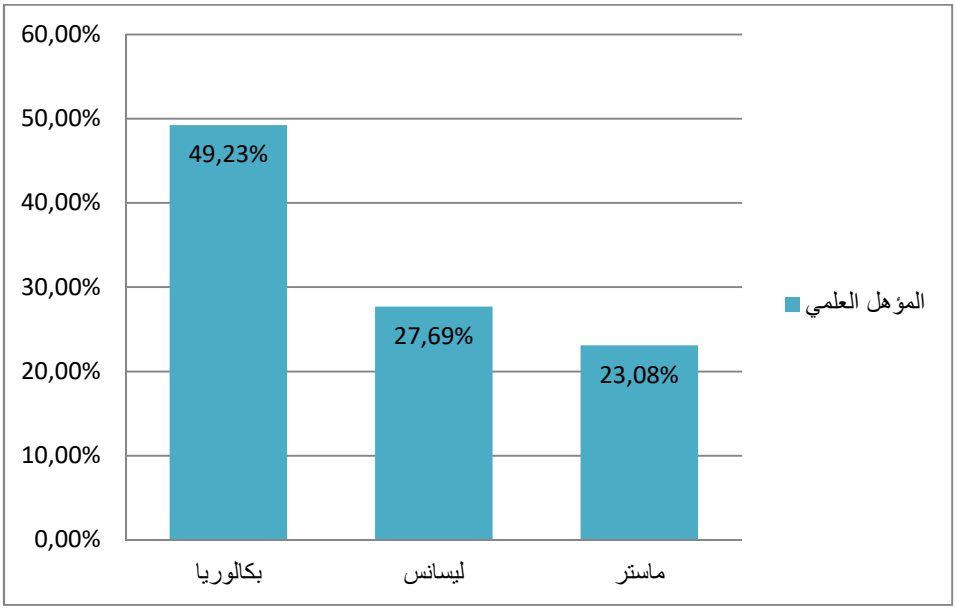
ب /-حسب المؤهل العلمي :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (19): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	بكالوريا	ليسانس	ماستر	المجموع
العدد	64	36	30	130
النسبة المئوية ٪	%49,23	%27,69	%23,08	%100

يتضح من الجدول رقم (19) أن عدد أفراد عينة البحث للدراسة الأساسية يتوزعون بطريقة لا تقارب التوزيع الطبيعي لأفراد مجتمع الدراسة حيث نلاحظ أن ارتفاع المؤهل العلمي للأساتذة المتحصلين على شهادة البكالوريا 64 أستاذ أي ما نسبته 49,23% و أما بالنسبة لشهادة ليسانس 36 أستاذ أي ما نسبته 27 ,69% فأما شهادة الماستر نلاحظ انخفاض في عدد أساتذة 30 أي مانسبته 23,08% هذا التوزيع يوضحه المخطط البياني في الشكل الموالي.



شكل رقم(06) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

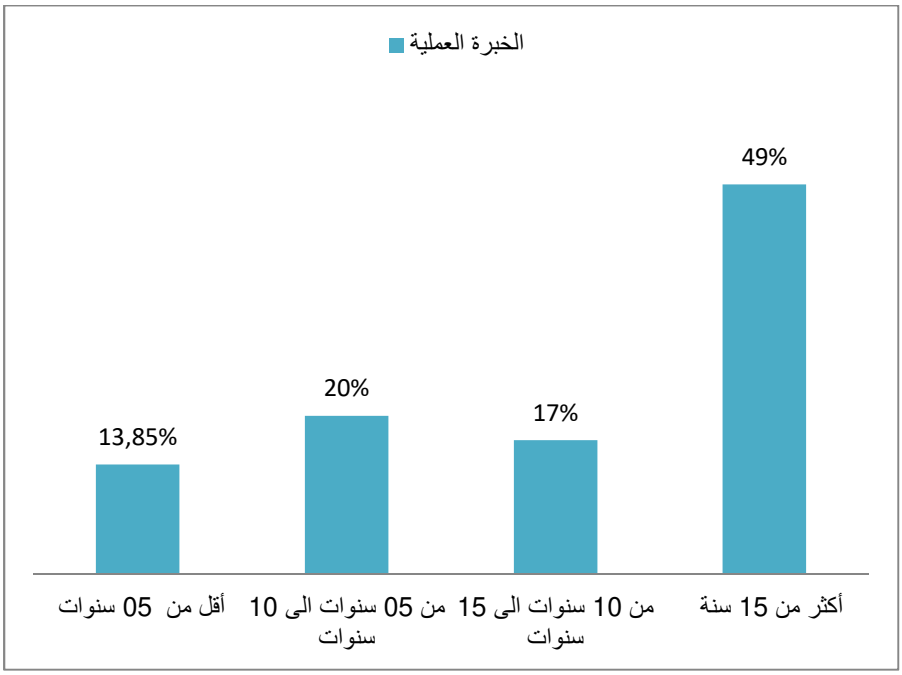
ت/- حسب الخبرة في التدريس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير الخبرة في التدريس :

جدول رقم(20): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة في التدريس

الخبرة العملية (سنة)	أقل من 05 سنوات	من 05 سنوات إلى 10 سنوات	من 10 سنوات إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	18	26	22	64	130
النسبة المئوية ٪	13,85%	%20	16,92%	49,23%	%100

يتضح من الجدول رقم(20) أن أكبر عدد للأساتذة عينة الدراسة الأساسية و المتمثل في 64 أستاذ أي ما نسبته 49,23٪ ، تتراوح خبرتهم العملية أكثر من 15 سنة هو معدل العادي لأساتذة من التعليم الابتدائي ، و الذين تتراوح خبرتهم العملية ما بين 05 سنة إلى 10 سنة فعددهم 26 أستاذ أي ما نسبته 20٪ ، و فئة الأقلية في العينة ككل والتي عددها 22 أستاذ ما نسبته 16,92 ٪ تشمل الذين خبرتهم من 10سنوات إلى 15 سنة ، و أما الأساتذة التي تتراوح خبرتهم العملية أقل من 05 سنوات فعددهم 18 أستاذ أي ما نسبته13,83 % يوضح ذلك التوزيع المخطط أدناه .



شكل رقم(07) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة البحث تبعا لمتغير الخبرة في التدريس.

5. أدوات الدراسة الأساسية :

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبقت الباحثة الأداة التالية:

أ- **مقيا □ صعوبات القراءة و الكتابة:** استبيان موجه للأستاذ.

قامت الباحثة بتصميم وبناء هذا المقياس بعد اطلاعها على العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي تشمل مجموعة من الاستمارات ذات علاقة بالموضوع، الهدف من هذا المقياس هو معرفة صعوبات القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ داخل غرفة الصف، طبق في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه وثباته في الدراسة الاستطلاعية، وتبين أن مقياس مناسب لموضوع الدراسة.(انظر الملحق رقم01).

خصص **القسم الأول** للبيانات الشخصية عن المستجيب (الجنس .الخبرة العملية , مادة التدريس، المؤهل العلمي)،لأنها تخدم موضوع الدراسة بشكل كبير ، كما أن المدرس الذي لديه الاقدمية في التعليم يكون لديه خبرة في التعامل مع التلاميذ ذوو صعوبات في التعلم القراءة و الكتابة، كما لاحظ عدة حالات من هذه الصعوبات .

القسم الثاني :استمارة صعوبات القراءة و الكتابة ،واشتملت على 32 فقرة موزعة على الأبعدين التاليين:

- **البعد الأول** :صعوبات القراءة يحتوي على 18 فقرة ،وهي تلك الحاملة للأرقام التالية :1-2-3-4-6-9-10-13-14-18-23-24-27-29-30-31-32.
- **البعد الثاني** : صعوبات الكتابة يحتوي على 14فقرات ،وهي تلك الحاملة للأرقام التالية : 5-7-8-11-12-15-16-17-19-20-21-26-28-22.

ا.1. **طريقة التصحيح :** أما بالنسبة لتقدير الدرجات ، فقد تم تقدير كل فقرة على سلم الثنائي، وتقديراتها تتراوح من درجة إلى صفر ، وعلما أن فقرات الباحثة بالاتجاه الموجب فتعطى الاستجابات التالية :نعم (1)- لا (0). واعتمدت الباحثة على النسب المئوية التالية لتحديد درجة تقدير الصعوبة :

80 %فأعلى عالية جدا .

70%-79.9 % عالية .

60 %- 69.9 % متوسطة .

50- %59.9 % منخفضة .

أقل من 50 % منخفضة جدا .

ا.2. طريقة التطبيق : الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة .....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستمارة تدخل في اطار تحضير شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم الغرض منه **الكشف عن معرفة مدى تواجد (توفر) هذه الخصائص لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة**. لدى نرجو منكم وضع علامة (x) أمام الاجابة الصحيحة مقابل

القفرة تحت الدرجة التي تعبر عن رايك بدقة ،القسم الاول للبيانات الشخصية و القسم التأني فقرات تحديد صعوبات التعلم القراءة و الكتابة ليس هناك اجابة خاطئة واخرى صحيحة كما نعلمكم ان هذه المعلومات لا تستعمل إلا للأغراض عملية بحثة .

6. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بتنظيم جدول زمني لسيرالدراسة الأساسية - فقد خصصت الباحثة لكل ابتدائية يوما من أيام الأسبوع حتى يتسنى لها تنظيم المعلومات - التي جرت بعدد من الإبتدائيات وكانت الباحثة تقوم تقريبا بنفس الخطوات في كل ابتدائية و هذه الخطوات تتمثل في:

- الاتصال بمدير الابتدائية و تقديم التسريح المقدم من طرف مديرية التربية الذي يسمح للباحثة بإجراء البحث بهذه الثانوية دون الإخلال بالنظام الداخلي لها.
- طلب المدير بتكليف الكاتبة ، لمرافقة الباحثة أثناء الاتصال بالأساتذة.
- طلب الباحثة من الكاتبة ، تحسيس الأساتذة ، و إعلامهم بوجود دراسة علمية بحتة بالابتدائية تسيرها الباحثة ، ليستجيبوا لطلب المشاركة في هذه الدراسة بكل ثقة و اطمئنان. والتي أظهرت استعدادها للتعاون مع الباحثة من أول لقاء.
- في بعض الابتدائيات كانت الباحثة تقوم بهذا الدور بنفسها لانشغال الكاتبة بمهنتها ، ساعة إجراء البحث.
- تعريف الباحثة بنفسها وبمهمتها في الابتدائية كباحثة لا غير، بأهمية البحث العلمي ، وبدورهم كمشاركين فيه ، وأهمية مشاركتهم هذه.
- طمأنت الأساتذة المعنيين بالمشاركة في البحث بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية ،وذلك بعدم كتابة أسمائهم على المقياسين ، أو وضع أي علامة تميزهم , وبعدم إطلاع زملائهم أو إدارتهم بالمعلومات المقدمة فيهما ، إذ سيتم جمع المقياس بعد ملئهما مباشرة.
- أجرت الباحثة دراستها على كل الأساتذة التعليم الابتدائي من المادتين اللغة العربية و اللغة الفرنسية ، لضمان اكبر قدر ممكن من المستجبين لأدوات القياس .
- قامت الباحثة بشرح التعليمة لكل الأساتذة ،والإجابة على جميع استفساراتهم حول طريقة الإجابة لضمان نتائج صادقة.
- وضع الاستمارات المملوءة داخل أظرفه كبيرة مكتوب على كل ظرف منها اسم الابتدائية و عدد الاستمارات التي يحويها الظرف .
- الانصراف بعد إتمام جمع الاستمارات و وضعها في الظرف ، و إبلاغ مدير الابتدائية بنهاية مهمتها بها ، التعبير له عن كامل الشكر و التقدير لمساعدته للقيام بالدراسة بالابتدائية التي يشرف عليها ، وتفهمه بعدم عرقلة عجلة التقدم العلمي و المساهمة فيه .

- قامت الباحثة بتفريغ النتائج و استخراجها ببنامج SPSS.

7. الأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة :

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS 20 **ولقد** استخدمت الأساليب الإحصائية التالية :(الوصفي والاستدلالي)

- **النسب المئوية:**

استخدمت الباحثة النسب المئوية لتحديد درجة صعوبة القراءة والكتابة .

- **المتوسط الحسابي**

استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي لتفريغ نتائج الدراسة.

- **معامل ارتباط بيرسون:**

استعمل لحساب الصدق الاتساق الداخلي للاستبيان صعوبة القراءة والكتابة وأيضا حساب ثباته عن طريق التجزئة النصفية .

- **معامل التصحيح سبيرمان براون:**

تستخدم معادلة سبيرمان براون في حالة تجزأه الاختبار إلى نصفين متساويين، واستعملت الباحثة هذه المعادلة لتصحيح معامل الثبات لاستبيان ككل بعد تجزئته إلى نصفين .

- **معادلة ألفا لكرونباخ:**

استخدمت الباحثة هذه المعادلة لإيجاد معامل التباث استبيان صعوبة القراءة والكتابة.

- **تبار (ت) :**

-استعمل لحساب الصدق التمييزي (الطرفي) للاستبيان ولحساب الفرضية الفرعية الأولى (الجنس) .

- **تبار تحليل التباين احادي الاتجاه (one way)**

لحساب الفرضية الفرعية الثانية والثالثة والخاصة بالمؤهل العلمي والخبرة العملية.

الفصل السادس

عرض النتائج

تمهيد :

ستعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة الأساسية عن طريق إجراء المعالجات الوصفية والتحليلية وفقا لمتغيرات البحث.

1- عرض نتائج الفرضيات :

1-1 عرض نتائج الفرضية العامة :

نص الفرضية: " أساتذة التعليم الابتدائي على دراية بصعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظرهم.

لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبعدين والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

جدول رقم (21) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات درجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

رقم البند	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
01	يقوم التلميذ بعمليتي الكتابة و القراءة دون رغبة.	3.21	1.20	64.2	متوسطة
02	يبدي التلميذ دلالات التعب أثناء عمليتي القراءة و الكتابة.	3.65	1.32	73	عالية
03	يجد التلميذ صعوبة في إنهاء مهمات الكتابة و القراءة.	3.68	1.09	59.6	عالية
04	يبذل التلميذ طاقة كبيرة أثناء عمليتي القراءة و الكتابة.	3.85	1.21	77	عالية
05	يضغط التلميذ على القلم أثناء عملية الكتابة.	3.77	1.36	75.4	عالية
06	يقوم التلميذ بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة	3.22	1.02	64.4	متوسطة
07	يجد التلميذ صعوبة في مسك القلم بالطريقة الصحيحة.	3.69	1.66	73.8	عالية
08	يقوم التلميذ بتبديل يديه أثناء عملية الكتابة.	3.25	0.98	65	متوسطة
09	يقوم التلميذ بالتأتأة أثناء عملية القراءة.	3.58	1.23	71.6	عالية
10	يقوم الطفل بتقريب رأسه إلى الكتابة أثناء عملية القراءة رغم أن بصره.	3.89	1.54	77.8	عالية
11	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية الكتابة رغم أن بصره سليم.	3.14	1.36	62.8	متوسطة
12	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة.	3.54	1.19	70.8	عالية
13	يكثر التلميذ من إعادة القراءة.	3.25	1.54	65	متوسطة
14	يجد التلميذ صعوبة في قراءة ما يكتب.	3.15	1.06	63	متوسطة
15	يجد التلميذ صعوبة في عملية التنظيم داخل الصفحة.	3.32	1.33	66.4	متوسطة

16	خط التلميذ غير مقروء.	3.35	1.25	67	**متوسطة**
17	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء الكتابة.	3.18	0.98	63.6	**متوسطة**
18	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء القراءة.	3.57	1.07	7.14	**عالية**
19	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات .	3.29	1.36	65.8	**متوسطة**
20	لا يحافظ التلميذ على الفراغات بين الأسطر.	3.29	1.02	65.8	**متوسطة**
21	يميل التلميذ إلى تغيير حجم الأحرف داخل الكلمات.	3.11	1.36	62.2	**متوسطة**
22	يجد التلميذ صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل الكلمات.	3.45	1.65	69	**متوسطة**
23	يقوم التلميذ بتبديل مكان الأحرف أثناء الكتابة و القراءة	3.99	1.36	79.8	**عالية**
24	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف أثناء الكتابة و القراءة.	3.25	1.65	65	**متوسطة**
25	يقوم الطفل بإنقاص أو إضافة نقاط أثناء الكتابة و القراءة.	3.29	1.05	65.8	**متوسطة**
26	يخطئ التلميذ أثناء الكتابة الإملائية.	3.27	1.36	65.4	**متوسطة**
27	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف غير مطلوبة أثناء الكتابة و القراءة.	3.22	1.69	64.4	**متوسطة**
28	لا يستطيع التلميذ المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية الكتابة.	3.32	1.20	66.4	**متوسطة**
29	يستطيع التلميذ التحكم في حركة العينين أثناء القراءة.	3.08	1.18	61.6	**متوسطة**
30	يستطيع التلميذ التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف	3.36	1.32	67.2	**متوسطة**
31	لا يستطيع التلميذ تذكر أسماء الحروف و أشكالها	3.87	1.05	77.4	**عالية**
32	يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة.	3.09	1.01	61.8	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	3.23	1.12	64.6	**متوسطة**

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن ابرز صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر الاساتذة التعليم الابتدائي ، مرتبة حسب الاهمية وهي كالتالي :(2-3-4-5-7-9-10-12- 18-23-31) فهي على مستوى عالي من الصعوبة ،أما بالنسبة لباقي الفقرات فهي كانت أقل أهمية في درجة الصعوبة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي . لمعرفة نسبة الغالبة في الدرجة الكلية للمقياس ، قامت الباحثة بحساب تكراراته. وهذا ما يوضحه جدول رقم (22).

جدول رقم (22) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمقياس صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.	درجة التباين	التكرار	النسبة المئوية
الدرجة الكلية	منخفضة	0	%0
	متوسطة	63	%48.64
	مرتفعة	67	%51.53
المجموع		130	%100

يتضح من الجدول رقم (22) أن درجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ، قد حققت مستوى مرتفعا ، وبنسبة مئوية (51.53%) وتلية بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (48.64%)، في حين لم نسجل أي أستاذ بدرجة منخفضة . وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث.

أولا .عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس".

.لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" للبعدين والدرجة الكلية للمقياس بعد التحقق من فروضه والجدول رقم (23) يوضح ذلك:

جدول رقم (23) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في صعوبة القراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس.

صعوبة القراءة والكتابة	الجنس				قيمة ت المحسوبة	SIG	مستوى الدلالة عند 0,05
	ذكور=62		إناث= 68				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
صعوبة القراءة	12.62	2.26	12.83	2.24	0.704	0.624	غ دالة
صعوبة الكتابة	8.66	2.31	8.97	1.85	0.844	0.400	غ دالة
الدرجة الكلية	21.29	3.58	21.80	3.21	0.869	0.386	غ دالة

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة SIG في الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس هي اكبر من مستوى الدلالة المعنوية (1%). وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس ، ونرفض الفرض البديل ,بمعنى أن الفروق بين الجنسين في بعد صعوبة القراءة والكتابة غير معنوية .

ثانيا .عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

.لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "تحليل التباين الأحادي " بعد التحقق من فروضه للبعدين والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (24) يوضح ذلك:

جدول رقم (24) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي .

صعوبة القراءة والكتابة	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
صعوبة القراءة	بين المجموعات	3.252	2	1.626	0.319	0,728	غ دال
	داخل المجموعات	648.325	127	5.105			
	المجموع	651.577	129				
صعوبة الكتابة	بين المجموعات	1.835	2	0.917	0.208	0.812	غ دال
	داخل المجموعات	559.096	127	4.402			
	المجموع	560.931	129				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.211	2	4.105	0.353	0.703	غ دال
	داخل المجموعات	1477.797	127	11.636			
	المجموع	1486.008	129				

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة SIG في الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس هي أكبر من مستوى المعنوية (1%) وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ونرفض الفرض البديل ,بمعنى أن الفروق بين المؤهلات العلمية في بعد صعوبة القراءة والكتابة غير معنوية .

ثالثا .عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة العملية".

.لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "تحليل التباين الأحادي " للبعدين والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (25) يوضح ذلك:

جدول رقم (25) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة في التدريس .

صعوبة القراءة والكتابة	مصدر التباين	مج المربعات	د.الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م.دلالة
صعوبة القراءة	بين المجموعات	4.792	3	1.597	0.311	0,817	غ دال
	داخل المجموعات	646.785	126	5.133			
	المجموع	651.577	129				
صعوبة الكتابة	بين المجموعات	2.057	3	0.686	0.155	0.927	غ دال
	داخل المجموعات	558.873	126	4.436			
	المجموع	560.931	129				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.301	3	1.100	0.094	0.964	غ دال
	داخل المجموعات	1482.707	126	11.768			
	المجموع	1486.008	129				

يتضح من الجدول رقم (25) أن قيمة SIG في الابعاد والدرجة الكلية للمقياس هي اكبر من مستوى المعنوية (1%) وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ، ونرفض الفرض البديل ,بمعنى أن الفروق بين الخبرة العملية في بعد صعوبة القراءة والكتابة غير معنوية .

الفصل السابع

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

تمهيد

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ، و بناءاً على التحليل الإحصائي للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية ، و اعتمادا على ما تم عرضه من مادة علمية ، و بعض الدراسات السابقة التي تستند على بعض خصائص المجتمع الجزائري في الوسط المدرسي ، قامت الباحثة بمناقشة نتائج فرضيات البحث كما هو وارد في هذا الفصل.

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية: " أساتذة التعليم الابتدائي على دراية بصعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظرهم **"**

يتضح من الجدول رقم (21) أن أبرز صعوبات القراءة و الكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتبة حسب الأهمية فمعظم الأساتذة على دراية بصعوبات القراءة و الكتابة .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الأستاذ في فصله الدراسي دائما يلاحظ سلوك التلميذ من حيث ، التركيز الانتباه ، الادراك و التمييز بين الأشياء و التآلف مع أستاذه و الرفاق فملاحظة الأستاذ تلعب دورا مهما في تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وخاصة صعوبة القراءة و الكتابة ، فكلما اكتسب الأستاذ القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية و المعرفية الفعالة و مشاكلهم الادراكية كلما أصبح أكثر فهما و تمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم) ، مما يساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة . حيث أشارت دراسة فوزي (2000) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع اساتذة المرحلة الابتدائية ومعلماتها في حين اشتملت العينة على (150) أستاذا وأستاذة . وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة ، معتمدا على المنهج الوصفي .وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة ، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه ، حيث وافق (79%) من مجموع الإجابات على ذلك.

وبناءا على ذلك خلصت الباحثة أن الأستاذ هو أكثر الفئات المهنية قدرة على معرفة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة و الكتابة لذا فإن اكتساب الاستاذ الإدراك و الفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم أمر ضروري وهام جداً، فالأستاذ هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، و هو أول من

يستطيع أن يلاحظ و يرصد و من ثم يتخذ الإجراء اللازم. والأسباب التي يمكن أن تؤدى إليها ، وأساليب تقييمها وعلاجها.

وفيما يلي يتم مناقشة نتائج الفرضية العامة وذلك من خلال فرضياتها الفرعية كما يلي :

أولا. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نص الفرضية الفرعية الأولى:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي و مدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الجنس".

يتضح من الجدول رقم (22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية من وجهات نظر أساتذة التعليم الإبتدائي و مدى معرفتهم صعوبات تعلم القراءة و الكتابة تعزى لمتغير الجنس مما يشير إلى أن الفروق بين الجنسين في بعد صعوبات القراءة و الكتابة غير معنوية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن كل من الاستاذ و الأستاذة يعاملان الطفل بنفس الطريقة حيث أن طريقة معاملة الاستاذ لتلميذ ذو صعوبة في تعلم القراءة و الكتابة تقتضي نوعا من العاطفة ، أي دورها كأم ثانية و تستطيع كسر حاجز الخوف و الخجل لدى التلميذ بحيث يصبح بينها و بينه انسجام عاطفي يغمره جو مليء بالابتسامات و اللطافة و لا تشعره أن لديه نقص أو خلل مقارنة مع زملائه في الصف ، أما الاستاذ فيعامل تلميذه بمثابة طفله و يتعاطف معه كتعاطف الوالد ويخلق جو من المحاورة بأسلوب يتماشى مع سن كل تلميذ ويعمل على جلب اهتمامه و تحريره من الخوف و السلطة . كما تناقضت نتائج دراسة القطامي، والقبالي (2012) التي هدفت التعرف على اتجاهات الاساتذة نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس ، وأثر متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة ، أشارت النتائج أن هناك ما نسبته 70 %من المعلمين كانت اتجاهاتهم ايجابية وأن ما نسبته 30 %كانت اتجاهاتهم سلبية، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لمتغير الجنس .

وبناءا على ذلك خلصت الباحثة أن أفراد العينة (الأساتذة و الأستاذات) لديهم وجهات نظرهم واحدة لكلى الجنسين (ذكور و إناث) ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و إدراك و معرفة هذه الصعوبات التي تواجه التلميذ و القدرات ، والكفايات و الاستعدادات، والميول .

ثانيا . مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

نص الفرضية الفرعية الثانية

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة و مدى معرفتهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

يتضح من الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي مما يشير أن المؤهلات العلمية في بعد صعوبة القراءة والكتابة غير معنوية .

وتعزو الباحثة ذلك أن أعداد حاملي شهادات البكالوريا ،ليسانس ،و ماستر يتلقون دورات تكوينية التي وضعتها و زارة التربية و التعليم ضمن الاستراتيجية الوطنية ،حيث تتم عملية التكوين في مراحلها الثلاثة: فالتكوين الأول هو تكوين أولي حيث يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية و مراكز التكوين و في الجامعات أيضا ، فالتكوين الثاني هو التكوين تكوين متواصل فيعتبر امتدادا للتكوين الأولي فيدوم هذا التكوين حتى الترسيم و ما يسمى بالتثبيت و الأخير فهو تكوين أثناء الخدمة فهو ضروري لمهنة التدريس حيث تتطور فيها التقنيات و المعارف وتتغير فيها المناهج بشكل سريع و يكون مستمر. وعليه يمكن أن يقوم الأستاذ بدور الخبير التعليمي وخاصة في مجال صعوبات التعلم و يكون قادرا على اتخاذ سلسلة من القرارات حول (عملية التعلم) تتعلق بالأهداف التعليمية التربوية وعملية التقويم وطرائق التدريس و الوسائل التعليمية و الواجبات البيئية وحاجات الطلبة مهما كانت مؤهلاتهم العلمية .

وبناءا على ذلك خلصت الباحثة أن اتجاهات الأساتذة لصعوبات القراءة و الكتابة وفقا لمؤهلاتهم لا تختلف عن بعضها البعض كون أساتذة حاملي الشهادات سواء شهادة البكالوريا ، شهادة ليسانس ، شهادة ماستر يتلقون نفس التكوين وعلى دراية بصعوبات التعلم و خاصة صعوبات القراءة و الكتابة.

ثالثا . مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

نص الفرضية الفرعية الثالثة :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة ومدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ".

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي و مدى معرفتهم لصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة العملية وذلك يشير أن الفروق بين الخبرة العملية في بعد صعوبات تعلم القراءة و الكتابة غير معنوية .

حيث تفسر الباحثة هذه النتيجة أن حاملي الشهادات وباختلاف خبراتهم ومقدار ما يكتسبونه من معارف وقدرات و مهارات خلال سنوات العمل أو الدورات المستمرة ،و الملتقيات الذين يتلقونها وكذلك مصادر التعلم بكل أنواعها و الثروات المعرفية المتراكمة و المتنامية يوما بعد يوم القائمة على الأصول السليمة ، ومن خلال التكنولوجيات و التقنيات الحديثة يجعل الأساتذة على دراية مع كل التطورات ، و المستجدات في إطار عملية التعليم و التعلم وعلى علم بكل الصعوبات التي تواجه التلميذ وخاصة الصعوبات التعليمية منها صعوبة القراءة و الكتابة .فالأستاذ ذو الخبرة القصيرة صار يمتلك القدرة الإدراكية مثله مثل معلم ذو الخبرة المتوسطة أو الطويلة حسب الدورات التدريسية و التأهيلية و أن البيئة التعليمية تهيء له تعلم هذا النوع من الإدراك و المعرفة.

وبناءا على ذلك خلصت الباحثة أن اكتساب المهارات و القدرات التي يتلقاه الأستاذ باختلاف خبرته كافية لمعرفة الصعوبات التي تواجه التلميذ و خاصة الصعوبات التعليمية منها القراءة و الكتابة خاصة في التعليم الابتدائي.

خاتمة :

وخلاصة القول و مما سبق نجد من بين صعوبة التعلم القراءة و الكتابة التي تعتبر من أهم مهارات التعلم في المدرسة ، باعتبارها وسيلة أساسية وركيزة ذو أهمية كبيرة في المجتمع عن طريق عملية التواصل الفرد حيث نجد أن التلاميذ لا يستطعون الاستغناء عن القراءة و الكتابة عبر مختلف مراحل الدراسة باعتبارها تقوم بتلبية متطلبات وحاجيات التلميذ (مهارات و قدرات) ، ولذلك نجد أن صعوبات القراءة و الكتابة تنجم من خلالها اضطرابات ومشكلات تعيق التحصيل الدراسي للمتعلم هذا نتيجة عوائق التي تحدث للتلميذ من خلال عدم التعبير عن أفكاره كتابة ، لأن خبراتهم محدودة أو عدم استخدام القواعد النحوية و الصيغة أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة . وبالتالي يجد نفسه وحيذا إضافة إلى صعوبة القراءة التي تجعل المتعلم عاجز عن لفظ الكلمات وبالتالي يفتقر لأي نشاط يتضمن القراءة مما ينتج عنه العدوانية تتولد عنها الشعور ، و الخجل ، و الاستسلام السريع مما يواجه صعوبات في المجتمع . ولعلّ أهم مرحلة تناولتها الدراسات هي المرحلة الابتدائية لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية بالغة في عملية التعلّم، وتعتبر هذه المرحلة الّتي تبدأ من 6 -7 سنوات من عمر الطفل بداية التعليم والبداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الطفل: ومن المسلّم به أن هناك فروقا كبيرة يمكن ملاحظتها بين المتعلمين من حيث قدراتهم ورغباتهم في التعلّم. إن المدرس هو قوام العملية التربوية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتّصالاته اليومية بالتلاميذ فإنّه يؤثّر في شخصياتهم من جميع النواحي فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة وإّنما وظيفته أشمل من ذلك لأنّه مربي لشخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا. ولعلّ أهم طرف يمكن أن يكون لديه دور أساسي في كشف ذوي صعوبات التعّلم هو المعّلم، وبما أنّنا في هذه الدراسة تناولنا نتناول أراء المعلّمين حول العوامل المفسرة لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد اخترنا حصر الوسط المدروس داخل فئة صغيرة من المجتمع الجزائري وهو الوسط الابتدائي.

الاقتراحات:

1- إجراء بحوث ودراسات تشخيصية لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

2- العمل على تشجيع المعلمين للتفاعل مع برامج صعوبات التعلم .

3- تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على أساليب كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة .

4- تعزيز الوعي التربوي للمعلمين بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة و الخدمات المساندة لهم .

5- تخصيص دورات لمعلمي التعليم الابتدائي عن مشكلات الاداء المدرسي لدى بعض التلاميذ و أساليب التدخل المبكر .

6- عقد ورش عمل عن استراتيجيات تعليم وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة .

7- يجب على المعلمين التعليم الابتدائي استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لتسهيل تعليم الصعوبات القرائية و الكتابية .

8- محاولة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم وتقديم الخدمات العلاجية لهم.

9- العمل على تنمية ميول التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم نحو المدرسة والمواد الدراسية وتنمية الرغبة لديهم في التعلّم، والميل اتّجاه النجاح.

قائمة المراجع

المراجع بالغة العربية:

1- ابراهيم منى اللبودي (2005) ،**صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها**، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

2- أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفي محمد (2000) ، **الطفل و مشكلات القراءة**، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،الطبعة الرابعة .

3- أي ديمون (2006) ، الديسليكسا اضطراب بالغة عند الأطفال ، مجلس الأعلى للثقافة ، دون بلد ، الطبعة الأولى .

4- إيمان عباس علي و هناء رجب حسن (2009) ، **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق** ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، بدون طبعة .

5- البطانية محمد أسامة و الرشدان أحمد مالك (2005) ، **صعوبات التعلم** ، دار الأسرة للتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .

6- السرطاوي زيدان أحمد و السراطاوي عبد العزيز مصطفى و خشان أيمن ابراهيم و أبو جودة وائل موسى (2013) ، **مدخل إلى صعوبات التعلم** ، دار الزهراء للنشر و التوزيع ، الرياض الطبعة الرابعة .

7- السعيد هلال (2010) ، **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق و العلاج** ، مكتبة أجلو المصرية ، القاهرة ، بدون طبعة .

8- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000) ، **صعوبات التعلم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

9- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000) ، **صعوبات التعلم تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

10 - بديوي علي عبد الرحمان (2007) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية** ، علم الايمان للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ،الطبعة الأولى .

11- تيسير مفلاح كوافحة (2005) ، **صعوبات التعلم و الخطة العلاجية** ، دار الميسر للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان . الطبعة الثانية .

12- جبرائيل بشارة (1986) ، **تكوين المعلم العربي الثورة العلمية التكنولوجية** ، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر و التوزيع ، بدون بلد ، الطبعة الأولى .

13- جدوع عصام (2007) ، **صعوبات التعلم** ، داري اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان ، الطبعة الأولى.

14- جلال فرشيشي (دون تاريخ) ، **التقييم المبكر لاضطرابات التعلم و جودة التعليم** ، مذكرة ماجستير قسم علم النفس و علوم التربية ، ورقلة .

15- جمال الخطيب و زبدان السرطاوي و منى الحديدي (1992) ، **ارشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة** ، دار الحسين ، عمان ، بدون طبعة .

16- حافظ□بيل عبد الفتاح (2000) ، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

17- حسن منسي (2000) ، **إدارة الصفوف** ، دار الكندي للنشر و التوزيع ، الأردن ، بدون طبعة .

18- حورية باي (2002) ، **علاج اضطرابات اللغة المنطوقة و المكتوبة في المدارس العادية** ، دار القلم للنشر و التوزيع ، الكويت ، الطبعة الرابعة .

19- خاد السيد محمد زيادة ، (بدون تاريخ) ، **دراسة الفروق بين أطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات و الأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية الاجتماعية** ، مركز الدراسات و بحوث المعوقين أطفال الخليج .

20- خطاب محمد عمر (2006) ، **مقياس صعوبات التعلم** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .

21- دفيدل و دريش ،القياس النفسي للأطفال ، ترجمة كريمان بدير ،عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

22- د□يال هلاهان و جون لويد و جيمس كوفمان ، مالرجريت ويس(2007) ، **صعوبات التعلم** ،دار الفكر للنشر و التوزيع ، مصر ، الطبعة الأولى .

23- راشد غائب ع□ان (2002) ، **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية** ، دار وائل ، عمان ، الطبعة الأولى .

24- رضوان حسن فوقية (2008) ، **الاعاقة العقلية** ، دار الكتاب الحديث ،القاهرة ، الطبعة الأولى .

25- رمضاوي اسمهان و خرصي فاطيمة الزهراء (2014) ، **مؤشرات صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر معلميين** ، مذكرة الماستر كلية العلوم الاجتماعية و الإ□ية أدب و لغات .

26- سعد عيسى على مراد و خليفة أحمد السيد وليد (2007) ، **كيف يتعلم الطفل ذو صعوبات تعلم الرياضيات و عسر الحسابي** ، دار الوفاء ، الاسكندرية ، الطبعة الأولى .

27- سعيد اسماعيل علي (1993) ، **رؤية إسلامية لقضايا تربوية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

28- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010) ،**المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

29- سناء عورتان طبي و آخرون (2009) ، **مقدمة صعوبات تعلم القراءة** ، دائر وائل للنشر و التوزيع ، دون بلد ، الطبعة الأولى .

30- شريفي صورية (2015) ، **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي لذوي صعوبات التعلم** ، مذكرة ماستر علم النفس العيادي ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، سطيف 2

31- صلاح الدين المبتولي(2003) ، **جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة ، مصر ، دون طبعة .

32- صلاح عميرة علي محمد (2002) ، **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج** ، دار النشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى .

33- عبد الحميد محمد الهاشمي (1972) ، **مبادئ التربية العلمية** ، دار النشر ، بيروت ، الطبعة الواحد و العشرون .

34- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003) ، **صعوبات الخاصة في تعلم الأسس النظرية الأسس النظرية و التشخيصية** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر ، دون طبعة .

35- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2005) ، **علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، الطبعة الأولى .

36- عفريج خيري (1998) ، **صعوبات القراءة و الفهم القرائي التشخيص و العلاج** ،مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، الطبعة الأولى .

37- علي تعوينات (1983) ،**التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط** ، مذكرة الماستر ، الجزائر.

38- علي حسن أسعد حبايب (2011) ، **صعوبات القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي** ، مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية ،المجلد 13.

39- غافر مصطفى (2005) ، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلم ، دار السلام للنشر و التوزيع الأردن ، دون طبعة .

40- فايزة السيد أحمد (2003) ، **اتجاهات حديثة في تعالم القراءة و الكتابة تنمية الميولها** ، دار النشر و التوزيع ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

41- فايزة عوض (2002) ، **مقارنة بين المدخل التقليدي و مدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها و تنمية مهاراتها لدى طلاب الأولى ثانوي** ، مجلة القراءة و المعرفة ، العدد 16 ، كلية التربية ، مصر .

42- فاروق الروسان(2001) ، **مقدمة في اضطرابات اللغوية** ، دار الزهراء للنشر ، المملكة العربية السعودية ، دون طبعة .

43- فتحي مصطفى الزيات (1998) ، **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** ، دار النشر و التوزيع ، مصر، الطبعة الأولى .

44- فرج عبد القادر طه (1985) ، **علم النفس وقضايا العصر** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، دون طبعة .

45- فهيم مصطفى محمد (2000) ،**الطفل و مشكلات القراءة** ، الدار المصرية ، القاهرة ، الطبعة الرابعة.

46- فوزي بن دريدي (2002) ، **المعين في تكوين المكونين** ، دار الهدى ، الطبعة الأولى .

47- قحطان أحمد الطاهر (2004)، **صعوبات التعلم** ، دار النشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى.

48- قدي سومية (2010) ، صعوبات التعلم الأكاديمية قراءة و كتابة و حساب في المرحلة الابتدائية ، دراسة مسحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، مستغانم ، رسالة تخرج لنيل شهادة ماجيستير في علم النفس المدرسي و تطبيقاته .

49- كامل محمد علي (2003)، **صعوبات التعلم الأكاديمي بين الفهم و المواجهة** ، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر ، بدون طبعة .

50- كريم بوفلاح (2007) ،**دراسة تحليلية استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة** ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي و المعرفي ، الجزائر .

51- محمد النوبي و محمد علي (2011)،**صعوبات التعلم** ،دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى .

52- محمد صلاح مجاورة (1983) ، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه و تطبيقاته** ، دار القلم، الكويت ، بدون طبعة .

53- محمد عوض الله سالم ومجدي شحات و أحمد حسن عاشور (2003) ، **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج** ، دار الفكر ، عمان ، الطبعة الثانية .

54- محمد مقداد و آخرون ، **قراءات في التقويم التربوي** ، مطبوعات جمعية الاصلاح التربوي و الاجتماعي ، الجزائر ، الطبعة الثانية .

55- محمود فندي عبد الله و آخرون (2003) ، **القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا** ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، بدون طبعة .

56- مراكب مفيدة (2011) ،**الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، مذكرة ماستر ، كلية الأدب و العلوم الانسانية و الاجتماعية .

57- مرام عليان مصاورة (2000) ، **صعوبة الكتابة ديسغرافية** ،مجلة ، كلية الأهلية .

58- معمرية بشير (2007) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي** ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد 13 ، باتنة .

59- بيل عبد الهادي ،عمر صر الله ، سمير شقير (2010) ، **بطء التعلم وصعوباته** ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، الطبعة الاولى + الثانية .

60- صرة محمد عبد المجيد جلجل (1995) ، **العسر القرائي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، الطبعة الثانية .

61- هشام حسن (2003) ، **طرق تعلم الأطفال القراءة و الكتابة** ، دار الشفاعة للنشر و التوزيع ، دون بلد ، الطبعة الثانية .

62- همام سمير حماد (2014)، **درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية** ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص ، عمان.

63- يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكرالزبيدي (2008) ، **صعوبات التعلم** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، الطبعة الأولى .

64- Anne Van Hout (1998) ,**les dyslexies** , Mason ,Paris ,3 eme ed.

65- Crepin .C.Davin .S ,Balin(2002) ,**evaluation de l enfant dyslixique** ,masson ,Paris .

66-Demeur Navet (1993) , **la lecture et de l orthographe** ,de boeck ,Bruxelle ,4eme ed .

67-Gilles Gaudry et les autres (2007),**arts martiaux en psycomotricite,** heurs de France ,France.

68-Gombert J-E COLE (2000) ,**activites metalinguistiques lecture et illetrisme** , in makail et m fayol ,ed ,lacquistion du langage le langage de la 3 ans ,Paris.

69- Gordont (1981)**,ensiegnants**,efficaces ,Quebec.

70-Harrison A.G (2005) **recommended best practices for early identifie and diognosis of children with specific learning disabilites**, in ontorio candian journal of psychology sage vol 20 ,n1/2m.

71-Henry Hecan (1972)**,introduction a la neuro psychologies,**la rousse , Paris.

72-Norbert Sillamy (1988) **,dictionnaire de psychologies**,la rousse,Paris.

73-Pierre Debaray(1971),la dyslexies de lenfants ,2eme ed ,casterrman .

74-Sanger-charrillrs .L cole .p(2006),lecture et dyslexies,approche cognitive ,dunod ,Paris .

الملاحق

الملحق رقم (01) : الصورة الأولية لإستمارة صعوبات القراءة و الكتابة الموجهة للأساتذة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة.....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستمارة تدخل في اطار تحضير شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم الغرض منه **الكشف عن معرفة مدى تواجد (توفر) هذه الخصائص لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة**. لدى نرجو منكم وضع علامة (x) أمام الاجابة الصحيحة مقابل القفرة تحت الدرجة التي تعبر عن رايك بدقة ،القسم الاول للبيانات الشخصية و القسم التأني فقرات تحديد صعوبات التعلم القراءة و الكتابة ليس هناك اجابة خاطئة واخرى صحيحة كما نعلمكم ان هذه المعلومات لا تستعمل إلا للأغراض عملية بحثة .

الجنس: أستاذ(ة) في مادة : الشهادة (المؤهل العلمي): الخبرة في التدريس :

الرقم	الفقرة	نعم	□
01	يقوم التلميذ بعمليتي الكتابة و القراءة دون رغبة .		
02	يبدي التلميذ دلالات التعب أثناء عمليتي القراءة و الكتابة .		
03	يجد التلميذ صعوبة في إنهاء مهمات الكتابة و القراءة .		
04	يبذل التلميذ طاقة كبيرة أثناء عمليتي القراءة و الكتابة		
05	يضغط التلميذ على القلم أثناء عملية الكتابة .		
06	يقوم التلميذ بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة .		
07	يجد التلميذ صعوبة في مسك القلم بالطريقة الصحيحة .		
08	يقوم التلميذ بتبديل يديه أثناء عملية الكتابة .		
09	يقوم التلميذ بالتأتأة أثناء عملية القراءة.		
10	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتابة أثناء عملية القراءة رغم أن بصره .		
11	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية الكتابة رغم أن بصره سليم .		
12	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة .		
13	يكثر التلميذ من إعادة القراءة .		
14	يجد التلميذ صعوبة في قراءة ما يكتب .		
15	يجد التلميذ صعوبة في عملية التنظيم داخل الصفحة.		
16	خط التلميذ غير مقروء.		
17	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء القراءة .		
18	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات.		
19	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات.		

20	لا يحافظ التلميذ على الفراغات بين الأسطر .		
21	يميل التلميذ إلى تغيير حجم الأحرف داخل الكلمات .		
22	يجد التلميذ صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل الكلمات .		
23	يقوم التلميذ بتبديل مكان الأحرف أثناء الكتابة و القراءة .		
24	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف أثناء الكتابة و القراءة .		
25	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة نقاط أثناء الكتابة و القراءة .		
26	يخطئ التلميذ أثناء الكتابة الإملائية.		
27	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف غير مطلوبة أثناء الكتابة و القراءة .		
28	لا يستطيع التلميذ المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية الكتابة .		
29	يستطيع التلميذ التحكم في حركة العينين أثناء القراءة .		
30	يستطيع التلميذ التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف.		
31	لا يستطيع التلميذ تذكر أسماء الحروف و أشكالها .		
32	يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة .		
33	القراءة الشفهية البطيئة و المجهدة .		

الملحق رقم (02): الصورة النهائية لإستمارة صعوبات القراءة و الكتابة الموجهة للأساتذة

الأستاذ المحترم / الأستاذة المحترمة.....

هذه مجموعة من العبارات المكونة لاستمارة تدخل في اطار تحضير شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم الغرض منه الكشف **عن معرفة مدى تواجد (توفر) هذه الخصائص لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة.** لدى نرجو منكم وضع علامة (x) أمام الاجابة الصحيحة مقابل القفرة تحت الدرجة التي تعبر عن رايك بدقة ،القسم الاول للبيانات الشخصية و القسم التأني فقرات تحديد صعوبات التعلم القراءة و الكتابة ليس هناك اجابة خاطئة واخرى صحيحة كما نعلمكم ان هذه المعلومات لا تستعمل إلا للأغراض عملية بحثة .

الجنس: أستاذ(ة) في مادة : الشهادة (المؤهل العلمي): الخبرة في التدريس :

الرقم	العنوان	نعم	
01	يقوم التلميذ بعمليتي الكتابة و القراءة دون رغبة .		
02	يبدي التلميذ دلالات التعب أثناء عمليتي القراءة و الكتابة .		
03	يجد التلميذ صعوبة في إنهاء مهمات الكتابة و القراءة .		
04	يبذل التلميذ طاقة كبيرة أثناء عمليتي القراءة و الكتابة		
05	يضغط التلميذ على القلم أثناء عملية الكتابة .		
06	يقوم التلميذ بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة .		
07	يجد التلميذ صعوبة في مسك القلم بالطريقة الصحيحة .		
08	يقوم التلميذ بتبديل يديه أثناء عملية الكتابة .		
09	يقوم التلميذ بالتأتأة أثناء عملية القراءة.		
10	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتابة أثناء عملية القراءة رغم ن بصره .		
11	يقوم التلميذ بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية الكتابة رغم ن بصره سليم .		
12	يكثر التلميذ من المحو أثناء الكتابة		
13	يكثر التلميذ من إعادة القراءة .		
14	يجد التلميذ صعوبة في قراءة ما يكتب .		
15	يجد التلميذ صعوبة في عملية التنظيم داخل الصفحة.		
16	خط التلميذ غير مقروء.		
17	يقوم التلميذ بقلب بعض الأحرف أثناء القراءة .		
18	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات.		
19	لا يحافظ التلميذ على الفراغات داخل الكلمات.		
20	لا يحافظ التلميذ على الفراغات بين الأسطر .		

21	يميل التلميذ إلى تغيير حجم الأحرف داخل الكلمات .		
22	يجد التلميذ صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل لكلمات		
23	يقوم التلميذ بتبديل مكان الأحرف أثناء الكتابة و القراءة		
24	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف أثناء الكتابة و القراءة		
25	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة نقاط أثناء الكتابة و القراءة		
26	يخطئ التلميذ أثناء الكتابة الإملائية.		
27	يقوم التلميذ بإنقاص أو إضافة أحرف غير مطلوبة أثناء الكتابة و القراءة .		
28	لا يستطيع الطفل المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية لكتابة .		
29	يستطيع التلميذ التحكم في حركة العينين أثناء القراءة		
30	يستطيع التلميذ التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف.		
31	لا يستطيع التلميذ تذكر أسماء الحروف و أشكالها		
32	يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة .		

الملحق رقم (03) تفريغ نتائج الفرضيات

الفرضية الفرعية الأولى : اختبار ت الخاصة بالجنس.

Group Statistics

	Sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
X	Femma	75	25,0933	3,73143	,43087
	Homme	45	23,7111	3,53953	,52764

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
X	Equal variances assumed	,220	,640	2,002	118	,048	1,38222	,69033	,01517	2,74927
	Equal variances not assumed			2,029	96,683	,045	1,38222	,68122	,03014	2,73430

الفرضية الفرعية الثالثة : تفريغ نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

ANOVA

X

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	275,297	17	16,194	1,215	,267
Within Groups	1360,028	102	13,334		
Total	1635,325	119			

الفرضية الفرعية الثانية : تفريغ نتائج تحليل التباين الأحادي للخبرة في التدريس

ANOVA

X

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	74,863	3	24,954	1,855	,141
Within Groups	1560,462	116	13,452		
Total	1635,325	119			

الملحق رقم (04) إجراء ت التربص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في ..... 13 MARS 2018

الى السيد: المديرية الولائية لمفتشية التربية لولاية مستغانم

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية العلوم ..... الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مادة العلوم التجريبية بـ(المكان) ولاية مستغانم، من 2018/04/08 الى 2018/05/31

الطالب (ة):

5. ولد منور فاطمة
6. .....
7. .....
8. .....

الأستاذ المؤطر:

هوفيش معنصة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في ..... 13 MARS 2018

الى السيد: مدير ابتدائية قندوز محمود ،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية العلوم الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ: صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بـ(المكان) ولاية مستغانم من 2018/04/08 الى 2018/05/31

الطالب (ة):

5. ولد مسور خالد .....
6. .....
7. .....
8. .....

الأستاذ المؤطر:

فويش معتز

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و التقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود
رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في ..... 13 MARS 2018 .....

الى السيد: مدير إتاحة حميدو بن شاعة

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية العلوم ..... الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ معوقات التعلم لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ، بـ(المكان) متوسطات ..... من 2018/04/08 الى 2018/05/31

الطالب (ة):

5. ولد مسعود فاطمة .....
6. .....
7. .....
8. .....

الأستاذ المؤطر:

فوعيش مهنة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود
رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم في: 18/04/03

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 328 / 2018/20.20

مدير التربية
إلى
السيد مدير ابتدائية بغداد لحسن
مدير ابتدائية بقصور جيلود
مدير ابتدائية حميدي بن دحناية

الموضوع :ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشرفني أن اطلب منكم السماح للطالب(ة)

1. ولد منور فاطمة
2. .....
3. .....
4. .....

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس
(تعليمية العلوم)

من مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مدير التربية
م. بريكي

وزارة التربية الوطنية 20 | 20
مديرية التربية - مستغانم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 425/ 2018.20.20

مستغانم في: 23/04/ 2018

مدير التربية
إلى
السادة مديري المدارس الابتدائية
- نسيب يحي – حي جيش التحرير الوطني – تحلايتي عثمان – بن حمادي أحمد
تحت إشراف
السيد مفتش إدارة المدارس الابتدائية
مقاطعة مستغانم 01

الموضوع :ترخيص لإجراء تربص ميداني .
المرجع : مراسلة جامعة مستغانم – كلية العلوم الاجتماعية.

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن اطلب منكم السماح للطالبة ولد منور فاطيمة بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس .

مدير التربية

مدير التربية
العربي بن شهرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في 22/04/2018

الى السيد: مدير مؤسسة ابتدائية .....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية العلوم الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ صعوبات تعلم القواعد الإملائية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية بـ(المكان) ثانوية بحي حيار الكانة من 22/04/2018 الى 05/05/2018

الطالب (ة):

1- ولد سي ناصر .....

2. .....

3. .....

4. .....

الأستاذ المؤطر:

د. مؤنيس ط

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس