جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص التربية الخاصة

صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم

-دراسة ميدانية بولاية تيزى وزو-

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص:التربية الخاصة

إعداد الطالبة والطالب:
- بوخروب كاتية.
- نايت العربي مهني.

إشراف الأستاذ
مبراك موسى

السنة الجامعية 2019/2018

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقنا لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع، كما يسعدنا ان نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الذي شرفنا بموافقة الاشراف على هذا البحث، الاستاذ الدكتور "مبراك موسى"، الذي منحنا فرصة البحث مع توجيهاته القيمة طيلة مشوارنا البحثي.

فإليه ندين بالشكر ونعترف بالجميل

مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل من مدير مديرية التربية، ومدراء ابتدائيات ولاية تيزي وزو وكل اساتذة سنة ثالثة ابتدائي الذين لم يبخلوا علينا بالمعلومات، فشكر جزيلا لهم.

"كاتية"و "مهني"

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي

إلى من علمتني الشد والصمود، وولدت في نفسي الشجاعة، أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من ساهم في تدريسي والذي أراد لي مستقبلا زاهرا ودربا مليئا بالعلم، والذي أوصلني إلى ما أنا عليه الآن، وطالما شجعني على العمل والمثابرة أبي العزيز أطال الله في عمره.

إلى أخويا "نسيم" و"كريمة" وابنتها الصغيرة "ثيزيري"

إلى عماتي وخالاتي وأخوالي وأولادهم

إلى كل صديقاتي وزميلاتي في الجامعة وخارجها.

وإهداء خاص إلى زميلي "مهني" الذي شاركني في هذا العمل وكل عائلته.

وإلى كل من يعرفني من قريب أو من بعيد.

"كاتية"

إهداء

الحمد لله على ما هدانا إليه من العلم والتوحيد، نحمده ونشكره على النعمة التي أفضاها علينا عسى أن يكون عملي هذا علما نافعًا من بعدي.

أهدي ثمرة جهدي إلى كل من الوالدين الكريمين، اللذان أدين لهما بالشكر والعرفان بحيث ساعدان طوال مشواري الدراسي، ولم يبخلا على بشيء.

وإلى كل شموع عائلتي خاصة إخوتي أزرقي وطاووس، وإلى كل أسرتي وأصدقائي عامة، خاصة صديقاي العزيزان غزلان والياس.

بدأت شكري بالحمد لله وأنهيته بالحمد لله وصلاة على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، عسى أن يوفقني الله طيلة دربي وأن أكون على صراطه المستقيم.

" **مهني**"

فهرس المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص البحث

مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث	
1-إشكالية البحث.....	5
2-فرضيات البحث.....	8
3-أهداف البحث.....	9
4-أهمية البحث.....	9
5-تحديد مفاهيم البحث.....	10
6-الدراسات السابقة.....	11
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد.....	17
1-لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم.....	18
2-تعاريف صعوبات التعلم.....	20
3-تصنيف صعوبات التعلم.....	22
4-أسباب صعوبات التعلم.....	25
خلاصة الفصل.....	28

الفصل الثالث: صعوبات القراءة والكتابة.	
تمهيد.....	30
I. صعوبة القراءة.	
1-مفهوم القراءة.....	31
2-تعريف صعوبة القراءة.....	32
3-تصنيف صعوبة القراءة.....	33
4-أسباب صعوبة القراءة.....	34
5-مظاهر صعوبات القراءة.....	35
6-أعراض صعوبة القراءة.....	36
7-تشخيص صعوبة القراءة.....	37
8-علاج صعوبة القراءة.....	38
II. صعوبة الكتابة:	
1-مفهوم الكتابة.....	40
2-تعريف صعوبة الكتابة.....	41
3-أنواع صعوبة الكتابة.....	41
4-العوامل المسببة لظهور صعوبة الكتابة.....	42
5-تشخيص صعوبة الكتابة.....	44
6-علاج صعوبة الكتابة.	46
خلاصة الفصل.....	50
الفصل الرابع: المعلم.	
تمهيد.....	52
1-مفهوم المعلم.....	53
2-مكانة المعلم.....	53
3-صفات المعلم.....	54
4-مهارات المعلم.....	56

5-أدوار المعلم في إدارة التعليم الصفي.....	57
6-نشاطات المعلم ومسؤولياته.....	58
7-دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.....	59
خلاصة الفصل.....	60
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث.	
تمهيد.....	63
1-التذكير بفرضيات البحث.....	64
2-الدراسة الاستطلاعية.....	64
3-منهج البحث.....	67
4-عينة البحث.....	67
5-الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث.....	73
6-أدوات البحث.....	73
الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج البحث.	
تمهيد.....	80
1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....	82
2-الاستنتاج العام.....	92
الاقتراحات.....	94
قائمة المراجع.	
الملاحق.	

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (1): خصائص العينة الإستطلاعية	66
الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الابتدائيات بولاية تيزي وزو.	68
الجدول (03) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	71
الجدول (04) يمثل توزيع عينة البحث حسب طبيعة التكوين القاعدي الذي يلقاه المعلمين:	71
الجدول رقم (05) يمثل توزيع عينة البحث حسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.	72
الجدول (06) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.	72
الجدول رقم (07): يوضح نتائج ثبات إستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمعامل ألفا كرومباخ:	74
الجدول رقم (08): يوضح نتائج الثبات لإستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة بطريقة التجزئة النصفية.	75
الجدول رقم (09): يمثل نتائج الصدق الذاتي لإستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة:	76
الجدول (10):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي.	80
الجدول رقم(11): يمثل نتائج اختبار "t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس.	84
الجدول رقم (12): نتائج اختبار"t" لعينتين مستقلتين" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين".	86
الجدول رقم(13): يمثل المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري حسب الخبرة المهنية في مجال التدريس.	88
الجدول رقم (14) نتائج اختبار التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة.	89
الجدول رقم (15): نتائج اختبار "t" لعينتين مستقلتين، لفحص الدلالة في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي تعزى لمتغير التخصص(معلم اللغة العربية، معلم اللغة الفرنسية).	90

فهرس الأشكال

عنوان الجدول	الصفحة
شكل رقم (1): يمثل تصنيف صعوبات التعلم عند كيرك و كالفنت	24

ملخص البحث باللغة العربية :

هدف بحثنا إلى تقصي إمكانية وجود صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو، و لتحقيق هذا الغرض طبقنا إستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة الذي يتكون من (31) بندا، طبق على عينة قوامها 100 معلم ومعلمة، وبعد جمع البيانات المتعلقة بالموضوع باستعمال المنهج الوصفي، ولتحليل البيانات احصائيا استعملنا الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(s.p.s.s) الإصدار25، حيث أسفر بحثنا غلى النتائج التالية:

– يعاني تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الجنس(معلمين، معلمات).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لطبيعة التكوين القاعدي للمعلمين(خريجوا المعهد التكنولوجي للتربية، خريجوا المدرسة العليا للأساتذة، حاصلوا على شهادة جامعية).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس(أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة).

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل مادة التدريس(معلمي اللغة العربية، معلمي اللغة الفرنسية).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، معلم المدرسة الإبتدائية.

Résumé :

Notre étudeaeu pour objectif l'investigation des difficultés d'apprentissages de la lecture et de l'ecriture chez les élèves de troisième année primaire dans la wilaya de Tizi Ouzou.

Comme outil de mesure on a opté pour un questionnaire composé de 31 Items. Edité par ali habaib (2011)

L'échantillonit de notre étude a été composé de 100 enseignants et enseignantes qui ont été choisis d'une maniéreoccasionelle.

L'analyse statistique de cette étude, en utilisant l'outil (s.p.s.s) a aboutit aux resultats suivants :

- Les élèves de troisième année primaire éprouvent des difficultés d'apprentissages de la lecture et de l'ecriture.
- Ya pas de différences statistiquement significatives dans les difficultés d'apprentissages de la lecture et de l'écriture chez les élève de troisième annèe primaire du point de vue de leurs ensignants , selon le genre(enseignants, enseignantes).
- Il existe des différences statistiquement significatives dans les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves de troisième année primmaire du point de vue de leurs enseignants, selon la qualification des enseignants(sortants de l'I.T.E, sortants de l'E.N.S, sortants de l'université).

- Il existe différences statistiquement significatives dans les difficultés d'pprentissages de la lecture et de l'ecriturechez les élèves de troisième année primaire du point de vue de leurs enseignants, selon l'expérience professionnelle des enseignants(petite experience, moyenne experience, grande experience).
- Il existe des différences statistiquements significatives dans les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves de troisiéme année primaire du point de vue de leurs enseignants, selon la matière d'enseignements(langue Arabe, langue Française).
- Mots Clés : Difficultés dapprentissages, Difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Enseignant du cycle primaire.

مقدمة:

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، بامتلاكها، يستطيع الفرد أن يحول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة.

يتعلم التلميذ في المدرسة حقائق المواد الدراسية المختلفة، وذلك بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وإن أي ضعف في القراءة في النتيجة إلى ضف في التحصيل في المواد كافة، وهذا يعني أن المدرسين جميعا يعتنون اعتناء كبيرا بإتقان تلاميذهم مهارات القراءة مع الفهم ودون ذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب.

ينجح الأطفال في تعلم بعض المهارات، ويحققون في تعلم مهارات أخرى، ويظهر ذلك التباين في القدرات التعلمية والتحصيل، والذكاء، ولذلك يشير الاختصاصيون أو المختصون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم يكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية.

(الخطيب، 1977، ص 71)

ولا بد من الإشارة إلى أن معرفتنا قليلة جدا لكون هذا الموضوع كبير جدا وفسيح، وكون الطفولة صفحة بيضاء، يقوم المعلم بملئها، ومن هنا يمكن القول أن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك (عدم التحصيل) و احاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبولا من النجاح فعلينا ألا نتصرف إثر هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف ما أمكن على حقيقتها، فأي نجاح سوف ننصبه بالدرجة الأولى نجاحا لنا ولأولادنا (التلاميذ)، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم.

(عدس، 2000، ص 26-27)

حيث تحتل الكتابة المرتبة الأولى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث يؤولها الاستيعاب والتحدث، والقراءة ولكن إذا ما وجد الطفل صعوبة في إحدى هذه المهرات فهذا

يؤثر بشكل سلبي على مساره الدراسي والنفسي وحتى الاجتماعي وهذا الأخير يصبح حاجزا أو عائقا أمامه لتعلم الكتابة.

وفي ظل هذه الصعوبات من الطبيعي أن يواجه التلميذ سلسلة من المشكلات في مساره الدراسي التي قد تؤثر بالسلب على نفسيته وعلى شخصيته أيضا فمثلا لا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابيا، وذلك لأن خبرتهم وقاموسهم اللغوي محدود جدا أي ليس لديهم ثراء لغوي، في حين يكون البعض الآخر أكثر منهم خبرة لكونهم يتعرضون إلى خبرات لغوية وشفوية متنوعة وعديدة كالمشاركة في القسم والاستفسار على بعض الأسئلة والمناقشة، فهذه الفئة تكون أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم كتابيا ولغويا دون أي عائق، أما أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين فقد يعانون من محدودية قاموسهم اللغوي. **(السرطاوي، 1998)**

بحيث شمل بحثنا هذا على جانبين (الجانبالنظربو الجانب التطبيقي). الجانب النظري الذي يحتوي على الاطار العام لدراسة الذي هو فصل الإشكالية العامة بحيث يضم عدة عناصر على التوالي الإشكالية و فرضياتها ، أهمية البحث ، اهداف البحث ، تحديد المفاهيم ، الدراسات السابقة و التعقيب عليها.ويليه الفصل الثاني تحت عنوان صعوبات التعلم حيث كان مضمونه لمحة تاريخية حول صعوبات التعلم ، تعريفات و تصنيفاتها و أسبابها .وياتي بعده الفصل الثالث بعنوان صعوبات تعلم القراءة و الكتابة الذي كان يتضمن جزئين على النحو التالي صعوبات القراءة وعرضنا فيه ما يلي تعريفات و أنواع و أسباب و بعض الخصائص السلوكية للأطفال ذو صعوبات القراءة ، كما ذكرنا بعض النظريات المفسرة لهذا المفهوم كما تناولنا فيه اعراض و طريقة التشخيص والعلاج. اما في الجزء الثاني فخصصناه لصعوبات الكتابة بكل ما يحتويه من عناصر على النحو التالي تعريف ، أنواع ، العوامل المسببة لظهورها ، اعراضها ،طريقة التشخيص و العلاج. وفي الأخير هذا الجانب تعرضنا الى الفصل الربع بعنوان المعلم الذي يحتوي على تعريفات ، مكانته و صفاته ، مهاراته ، نشاطاته و مسؤولياته ودوره في تقديم المساعدة لمثل هذه الفئة.

ومن هنا ننتقل الى الجانب الثاني لدراستنا الذي هو الجانب التطبيقي حيث شمل على فصلين الفصل الخامس و الفصل السادس . على النحو التالي الفصل الخامس الذي

خصص لإجراءات المنهجية ، وكانت عناصره كالتالي :الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث،مجتمعالبحث، عينة البحث، الوسائل الإحصائية، و الحدود الزمانية و المكانية. يليه الفصل السادس تحت عنوان تحليل و مناقشة نتائج البحث، و يضم العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة الميدانية، مناقشة النتائج، و الاستنتاج العام. و بحثنا بمجموعة من الاقتراحات.

مقدمة:

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، بامتلاكها، يستطيع الفرد أن يحول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف على أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة.

يتعلم التلميذ في المدرسة حقائق المواد الدراسية المختلفة، وذلك بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وإن أي ضعف في القراءة في النتيجة إلى ضعف في التحصيل في المواد كافة، وهذا يعني أن المدرسين جميعا يعتنون اعتناء كبيرا بإتقان تلاميذهم مهارات القراءة مع الفهم ودون ذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب.

ينجح الأطفال في تعلم بعض المهارات، ويحققون في تعلم مهارات أخرى، ويظهر ذلك التباين في القدرات التعلمية والتحصيل، والذكاء، ولذلك يشير المختصون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم يكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية. **(الخطيب، 1977، ص 71)**

ولا بد من الإشارة إلى أن معرفتنا قليلة جدا لكون هذا الموضوع كبير جدا وفسيح، وكون الطفولة صفحة بيضاء، يقوم المعلم بملئها، ومن هنا يمكن القول أن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك (عدم التحصيل) و احاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبولا من النجاح فعلينا ألا نتصرف إثر هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف ما أمكن على حقيقتها، فأي نجاح سوف ننصبه بالدرجة الأولى نجاحا لنا ولأولادنا (التلاميذ)، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم. **(عدس، 2000، ص 26-27)**

تحتل الكتابة المرتبة الأولى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث يؤولها الاستيعاب والتحدث، والقراءة ولكن إذا ما وجد الطفل صعوبة في إحدى هذه المهرات فهذا يؤثر بشكل

سلبي على مساره الدراسي والنفسي وحتى الاجتماعي وهذا الأخير يصبح حاجزا أو عائقا أمامه لتعلم الكتابة.

وفي ظل هذه الصعوبات من الطبيعي أن يواجه التلميذ سلسلة من المشكلات في مساره الدراسي التي قد تؤثر بالسلب على نفسيته وعلى شخصيته أيضا فمثلا لا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابيا، وذلك لأن خبرتهم وقاموسهم اللغوي محدود جدا أي ليس لديهم ثراء لغوي، في حين يكون البعض الآخر أكثر منهم خبرة لكونهم يتعرضون إلى خبرات لغوية وشفوية متنوعة وعديدة كالمشاركة في القسم والاستفسار على بعض الأسئلة والمناقشة، فهذه الفئة تكون أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم كتابيا ولغويا دون أي عائق، أما أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين فقد يعانون من محدودية قاموسهم اللغوي.**(السرطاوي. 1998.ص52)**

حيث جاء بحثنا يسلط الضوء على ظاهرة تربوية شائعة الإنتشار في صفوف التلاميذ خصوصا تلاميذ الطور الإبتدائي، و ما لهذه الصعوبات من انعكاسات سلبية على المسار التعليمي لهؤلاء التلاميذ.

و لتناول هذا الموضوع، قسمنا بحثنا هذا إلى قسمين الجانب النظري و الجانب التطبيقي.

الجانب النظري يحتوي على أربعة فصول تتمثل في:

– الفصل الأول: تم التطرق إلى الإطار العام لإشكالية البحث، فرضيات البحث، أهمية وأهداف البحث، تحديد مفاهيم البحث إضافة إلى الدراسات السابقة.

–الفصل الثاني: عنوانه صعوبات التعلم و يحتوي على لمحة تاريخية لصعوبات التعلم، تعاريف صعوبات التعلم، تصنيفات صعوبات التعلم، و أسباب صعوبات التعلم.

–الفصل الثالث: تم تقسيمه إلى جزئين جزء خاص بصعوبات القراءة الذي يتضمن تعاريف صعوبات القراءة، أنواعها، أسبابها، الخصائص السلوكية لأطفال ذوي صعوبات القراءة، النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، أعراضها، تشخيصها و علاجها.

أما الجزء الثاني خصصناه لصعوبات الكتابة الذي يضم تعاريف صعوبات الكتابة، أنواعها، العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة، أعراضها، تشخيصها و علاجها.

-الفصل الرابع: عنوانه المعلم و تناولنا فيه تعاريف المعلم، مكانة المعلم، صفاته، نشاطاته و مسؤولياته، و أيضا دوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي، فقد قسمناه إلى فصلين:

-الفصل الخامس: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للبحث من دراسة إستطلاعية، منهج المتبع، العينة و كيفيةإختيارها، الحدود االزمانية و المكانية للبحث والوسائل الإحصائية المستعملة.

-الفصل السادس: خصصناه لعرض و تحليل و مناقشة النتائج التي توصلنا إليها، و الإستنتاج العام.

و ختمنا بحثنا بجملة من الإقتراحات مع نكر في الأخير المراجع التي إستندنا إليها في بحثنا دون أن ننسى ذكر المقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأوّل: الإطار العام لإشكالية الدراسة.

1-إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- أهداف البحث.

4- أهمية البحث.

5- تحديد مفاهيم البحث.

6- الدراسات السابقة.

الإشكالية:

يوسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر العلماء والتكنولوجيا، عصر يتميز بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة، والتطبيقات والأساليب التكنولوجية، ولقد أصبح فيه العلم، بمفهومه الحديث، وطبيعته الديناميكية مادة وطريقة، أو منهجا للتفكير.

تعتبر اللغة أهم وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ، وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر، وأداة التفكير، وتعد عملية القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض التلميذ لدى دخول المدرسة ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج بشكل أفضل في المجال التعليمي، وإضافة إلى ذلك فهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيبا، التي تضمن بداخلها عناصر ذهنية إلى ذلك حسية وحركية.**(أحمد،1989،ص100)**

والإنسان في القراءة حر الاختيار، يتنقل بين أصناف المعرفة، بل ينشد الإنسان بواسطتها راحة نفسية ويغذي عقله، فالقراءة لها أهمية للفرد، لأنها تساهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل، واكساب المعرفة وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة للتعلم في الحياة والمدرسة، فالتعلم لا يستطيع أن يتقد في أي ناحية من النواحي إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.**(مجاور،1980،ص45)**

ومن هنا تنبع أهمية القراءة والكتابة كعنصر اتصال أساسي وضروري جدا في تمكين المتعلم من القيام بمهارات الحياة اليومية ففي الإطار المدرسي، يستعمل التلميذ مهارات الكتابة أثناء النقل من السبورة، كما يستعمل مهارات القراءة أثناء قراءة المواضيع القصيرة والطويلة، ويستخدمها في البيت للقيام بوظائفه المختلفة وتدوين ملاحظاته.

يتفق التربويون في أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيرا، وكان يتمثل في البداية يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة إلى التعرف على الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة ، والتي أثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، بل أنها عملية معقدة، تمثل جميع العمليات التي يقوم بها الانسان في

التعليم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة يتمثل كعنصر ثان من عناصر العملية التعليمية. **(أحمد،1989،ص52)**

ومن هنا أصبح مفهوم القراءة يتمثل في التعرف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، وهما جد القارئ في الأداء اللفظي، وترجمة هذه الرموز الكتابية إلى مسمياتها.

وعلى مر العقود من الزمن، توصلت الأبحاث الجارية في مجال علم النفس والعلوم المختصة وبحث سيكولوجية اكتساب القراءة، إلى النتيجة العلمية التي تطرح وتشدد العلاقة الإيجابية بين التطور السليم للوعي النغمي، والمعالجة النغمية لمعطيات كلامية، وبين الاكتساب السليم للمهارات اللغوية، وخاصة الأكاديمية، كالقراءة والكتابة.

وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد الباحث "كيرك" عام **1962**، حيث استخدم هذا المصطلح لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغو والكلام والقراءة والمهارات التواصلية الضرورية للتفاعل الاجتماعي. **(نوري القمش، 2007، ص170)**

ومن بين صعوبات التعلم نجد صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعتبر الأكثر شيوعا في العملية التعلمية ومن بين تلك الصعوبات نجد صعوبة تعلم القراءة والكتابة، حيث لديها أبعاد تؤثر في الأداء الأكاديمي للمتعلم إذ ينعكس عجزه على استقبال أو معالجة اللغة المسموعة أو المكتوبة أو المقروءة في عدم قدرته على انتاج اللغة تحدثا وكتابة.

فالمقصود بصعوبة القراءة حسب "**رولند دوران**" هي صعوبة خاصة في تحصيل القراءة، وهي صعوبة تترجم من التكرار أو البقاء في تردد أو عدم الفهم أو أخطاء في الحروف، أو حذف الكلمات أو أخطاء متواجدة في تعلم الإملاء، وهذا رغم أن مستوى الذكاء عادي.

وقد كشفت الدراسات أن 90% ممن يعانون من مشكلات تعلم القراءة تمكنهم على أن يحصلوا على معدل مقبول على المستوى القومي في القدرة على القراءة ذلك من خلال الحصول على برنامج مركز في تعليم القراءة، وقد أعلن مجلس الطفولة الاستثنائية (**Council for exception childrenC.E.C**)أنه ليس كل التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات عصبية أو إجرائية، لذا يجب التحقق من

أن صعوبات التعلم قد تم تشخيصه بشكل سليم وتوفير المعالجة التدريسية المناسبة لهم. **(اللبودي، 2005، ص 5)**

وقد توصلت الجمعية الأمريكية الكويتية لصعوبة القراءة من خلال الدراسة التي أجرتها سنة 2007 حول صعوبات القراءة وانتشارها، أن 15% إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبات القراءة، هم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة، ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة، وإذا تعمقنا في هذه الدراسة نجد أن من بين كل خمسة أطفال هناك طفل يعاني من صعوبة في القراءة. **(صندقلي،2008،ص43)**

ومما لا شك فيه، أن العوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل، قد تكون أسرية أو صحية أو تربوية أو أخرى، كالعوامل النمائية في الجهاز العصبي التي تؤدي إلى اضطرابات وظيفية في هذا الجهاز، وهذا ما يسمى بصعوبات التعلم. **(شقير، 2005، ص 432)**

ويعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي كانت مجالا لاهتمام العديد من الباحثين في عدة مجالات منها التربية، وعلم النفس والطب، والأعصاب، وهذا المفهوم اختلط مع مجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل اضطرابات التعلم ومعوقاته، والتخلف الدراسي، ويستطيع الباحث التفرق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، لقد استخدم الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكاتهم وتعلمهم، مع فئات الإعاقة الموجودة حيث فرص التوجيه النظري، لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معاني قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة للسلوكات نفسها.و من هنا نخلص إلى طرح التساؤلات التالية:

1-طرح التساؤل العام:

-هل يعاني تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من صعوبات تعتم القراءة و الكتابة ؟

التساؤلات الفرعية:

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل جنس المعلمين (ذكور-إناث)؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لطبيعة التكوين القاعدي الذي يلقاه المعلمون ؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس ؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل مادة التدريس؟

2_فرضيات البحث:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل جنس المعلمين (ذكور، إناث).

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لطبيعة التكوين القاعدي الذي يلقاه المعلمين.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى للخبرة المهنية في مجال التدريس.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تعزى لعامل مادة التدريس (لغة عربية، لغة أجنبية).

3-أهمية البحث:

-يكتسي بحثنا هذا أهميته في كونه يسلط الضوء على مشكلة تربوية عويصة طالما أرهقت المدرسين و الآباء والمسؤولين التربويون على حد سواء، خصوصا إذا علمنا مدى تأثير هذه المشكلة التربوية المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة عند تلاميذ الطور الابتدائي على المردود و التحصيل الدراسي الجيد لهؤلاء المتعلمين.

-تزويد الباحثين الآخرين المهتمين بالموضوع برصيد نظري من شأنه أن يسهم في إثراء مشكلة صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ الطور الابتدائي.

-تزويد المسؤولين على المستوى المركزي و المحلي بجملة من الحقائق حول واقع نظرة المعلمين و المعلمات إلى مشكلة صعوبات القراءة و الكتابة، من خلال نتائج البحث التي توصلنا إليها.

4_أهداف البحث:

- الكشف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة بأخذ بعين الاعتبار متغيرات (الجنس، الخبرة المهنية وطبيعة التكوين القاعدي للمعلمين، ومادة التدريس.) وذلك من خلال تحديد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين.

- التعرف على اتجاه المعلمين حيال عزو صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو.

- الكشف عن إمكانية وجود صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم.

- الكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الجنس (معلمين، ومعلمات)، المؤهل العلمي المعلمين والمعلمات، خبرتهم المهنية في مجال التدريس، ومادة التدريس (لغة عربية، لغة أجنبية).

5-أسباب اختيار الموضوع:

لقد قمنا باختيار هذا الموضوع لكونه موضوع هام يحتاج لدراسة من الجانب النفسي، ولكونه دراسة هامة في ساحة التربية الخاصة، بحيث سنتناول فيه صعوبات تعلم القراءة والكتابة ونظرة المعلمين إليها وعلاقتها ببعض المتغيرات، وما دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع هو أملنا في المساهمة في هذا المجال وباعتبار صعوبات تعلم القراءة والكتابة ونظرة المعلمين من المتغيرات الحديثة في مجال التربية الخاصة.

6- تحديد مفاهيم البحث:

6-1- تحديد المفاهيم اصطلاحًا:

- **الصعوبة:** مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف.

الصعوبة الأكاديمية: صعوبة تتعلق بالأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية (المحتوى، الأساليب، التدريس، الوسائل، النشاطات، والتقويم).

-صعوبات التعلم:

هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة، والحساب، وما يترتب عن ذلك سواء في المدرسة أساسا، أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.**(الروسان،1990)**

صعوبات تعلم القراءة:

هي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحروف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة أو النطق بها كاملة.

صعوبات تعلم الكتابة:

هي نقل الكلمات بصورة خاطئة من اللوح وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة وكذلك التعرف على اليمين والشمال. **(شقير، 2005، ص 324)**

هي عدم القدرة على كتابة الحروف، والكلمات و التنسيق بينهما، كما أن الطفل يجد صعوبة في كتابة ما يفكر فيه و يجول في خاطره.

المعلم: هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، وينقل الخبرات والمكتسبات والمعارف إلى المتعلمين، ويحثهم على التعلم باستعمال أساليب تعليمية مناسبة لقدراتهم.

6-2- تحديد المفاهيم اجرائيا:

- صعوبات تعلم القراءة و الكتابة:

هي عدم تمكن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي افراد العينة من القراءة و الكتابة بشكل صحيح.

- معلم المرحلة الابتدائية:

هو الشخص الذي تلقي تكوينا أكاديميا يؤهله للتدريس في المرحلة الابتدائية.

7-الدرسات السابقة:

لقد شغل موضوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة العديد من الباحثين والتربويين الذين ينتمون إلى هذا المجال، وفيما يلي سنعرض عدد من الدراسات التي تناولت الموضوع ومنها:

7-1 الدراسات المحلية:

1-دراسة تعوينات (1987):

أجرى تعوينات (1987) دراسة للتعرف على صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث ابتدائي، والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسع صفوف في مختلف المستويات (عددهم 360 تلميذ)

وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة

- عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة.

- القراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا
- الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، ومتابعة بالأصبع
- عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات مثل ال الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويت المناسبة للحرف.
- حذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها.
- عدم فهم المقروء.

2-دراسة بشير معمرية (2006-2007):

هدفت إلى الكشف عن الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا في المدرسة الابتدائية على عينة قوامها 175 تلميذ وتلميذة، أظهرت النتائج ان الصعوبات الأكثر انتشارا عند تلاميذ الطور الأول كانت القراءة والكتابة ثم تليها الرياضيات وذلك حسب حجم تكرارها، أما بالنسبة لتلاميذ الطور الثاني فكانت صعوبات الرياضيات في المرتبة الأولى تليها صعوبات الكتابة ثم صعوبات القراءة، كما كشفت الدراسة أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم أكثر من الإناث. **(معمرية، 2007، ص95)**

7-2الدراسات العربية:

1-دراسة فوزي (2000):

وهي بعنوان "صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس التربية "اربد" في الاردن، في حين اشتملت العينة على (150) معلما ومعلمة، قد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من افراد العينة، معتمدا على المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج اهمها:

- أن البدئ في تعليم الطالب مهارة كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه، حيث وافق نسبة 79٪ من مجموع الاجابات على ذلك.

(القواسمي، 2005، ص79)

2- دراسة علي (2002):

عنوانها برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ عرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ عرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة. تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، المترددين على غرف المصادر، وثم تقسيمهم إلى اربع مجموعات فهم مجموعتين تجريبيتين كل منهما (60) تلميذة وتلميذ و مجموعتين ضابطتين.

استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة إضافة إلى البرنامج المستخدم في الدراسة توصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين، نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجات اختبار القراءة، وفي درجات اختبار الكتابة وذلك بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

5-دراسة السيد (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف لمدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بدولة الكويت، وتم اجراء الدراسة على عينة من (1027) بواقع 531 تلميذ و469 تلميذة، وقد استخدمت ثلاث ادوات، وهي مصفوفات رافد المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم مقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16٪ من مجموع عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقليا منخفضو التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة وأن نسبة 12.3٪ لديهم صعوبة في الكتابة وأن نسبة 18.5 لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة ان 19.2٪من الذكور لديهم صعوبات في القراءة مقابل 10.3في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات الكتابية لدى الذكور 7.7٪ مقابل 20.7 لدى الإناث وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور

11.5٪مقابل 31 لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى 0.05 اي أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الذكور.

4-دراسة الغزو وآخرون (2005):

تحت عنوان "مدى اتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى لمهارة القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها.

تكونت عينة الدراسة من 142 تلميذ موزعين على المدارس الابتدائية بمنطقة العين، وتتمثل أداة الدراسة في ثلاث اختبارات رئيسية اشتملت على مهارات فرعية محددة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في أداء التلاميذ في المستويات المختلفة على اختبار التسمية وقراءة الكلمات، والوعي الصوتي، لم تكن دالة احصائيا في اختبار التهجئة والقراءة وكتابة الحروف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تطرقنا للدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة توصلنا إلى ما يلي:

أ- من حيث الأهداف:

استخلصنا من خلال الدراسات السابقة أنها لا تهدف إلى هدف واحد بل اختلف من باحث لآخر بحيث نجد البعض منها تهدف إلى التعرف والكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية في الطور الابتدائي دراسة بشير معمرية (2007/2006) كما هدفت دراسة تعوينات (1987) إلى التعرف على صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها، وبالنسبة لدراسة فوزي (2000) فهدفها هو التعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية في تعلمي الكتابة وفي دراسة العزو (2005) فهدفت إلى مدى اتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية لمهارتي القراءة والكتابة، وهناك دراسة علي (202) تهدفت إلى تصميم برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- من حيث الأدوات المستخدمة:

لقد اختلف الباحثون في الأداة المستخدمة حيث استخدم البعض منهم اختبار كدراسة الغزو (2005)، ودراسة علي (2002)، في حين استخدم البعض الآخر مقياس كدراسة السيد (2003) ودراسة علي أحمد (2014)، أما دراسة علي حبايب (2011) فقد استخدموا أسلوب الإستبانة في دراستهم.

ت- من حيث العينة:

اختلف الدراسات السابقة في العينة المستخدمة حيث تتراوح ما بين 120 و1027 تلميذ وتلميذة.

ث- من حيث النتيجة:

لقد اختلفت الدراسات أيضا من حيث النتائج المتوصل إليها في كل دراسة وذلك باختلاف الهدف، الأداة المستخدمة والعينة، ففي دراسة بشير معمرية توصل إلى أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم أكثر من الإناث، كدراسة السيد (203) فقد توصلوا على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكر/أنثى) في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما في دراسة علي حبايب (2011) فأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي لصالح ذوي شهادة الباكالوريا في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة والتخصص، وفي دراسة الغزو (2005) فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أداء التلاميذ في المستويات المختلفة على اختبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد

1-لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم.

2-تعريف صعوبات التعلم.

3-تصنيف صعوبات التعلم.

4-أسباب صعوبات التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في التربية الخاصة الذي شهد نموا متسارعا، واهتماما متزايدا بحيث أصبح محورا للعديد من الأبحاث والدراسات.

تعتبر فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا حيث تعاني نسبة كبيرة من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى طبيعي وقد يكون مرتفعا من حيث القدرات والاستعدادات الجسمية والحسية والعقلية، إلاَ أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير ومما يجدر ذكره أن هنالك كثير من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية والاهتمام وذهبت تمعن النظر في أساسه ونتائجه على الطفل على المدى البعيد، ومن هذه الميادين هنالك علماء من تخصصات مختلفة من علم النفس والتربية، علم الأعصاب والطب النفسي لتقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب هذه المشكلة وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة تلك الفئة من الأطفال.

و سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى لمحة تاريخية لصعوبات التعلم، تعاريف صعوبات التعلم، تصنيف صعوبات التعلم، و أسباب صعوبات التعلم.

1-نظرة تاريخية عن صعوبات التعلم:

- "**توماس أديسون**":

إنه من اخترع المصباح الكهربائي، وبلغ عدد المخترعات المسجلة باسمه ألف وسبعة مئة وتسعون (1790) اختراعا، كان أشهرها جهاز للصور يستخدم في البورصات وبيوت المال، وجهاز الفونوغراف والديكتافون والكنتوغراف، وهي أول كاميرا صوتية، وآلية عرض الأفلام المصورة بكاميرا الكنتوغراف، وهي جهاز يسمح للفرد الواحد بمشاهدة الصور المتحركة من خلال العدسة.

فكيف كان حال "توماس" خلال سنوات الدراسة؟ هل كان من القائمين خلال السنوات دراسته؟ وهل أتمَ تعليمه الجامعي؟

من الغريب أن تأتي الإجابة عن السؤالين الأخيرين: "لا" لم يكن أديسون متفوقا في المدرسة، ولم يكمل دراسته، بل فصل من المدرسة الابتدائية، بعد ثلاثة أشهر فقط من التحاقه بها، فقد طرده ناظر المدرسة بحجة أنه متخلف، وأخبر أسرته أن مدرسة لم تؤسس للمعوقين.

وقد تلقى أسرة أديسون هذا القرار بأسى شديد، عبر عنه الأب " صمويل أديسون" بمعاملة بالغة القسوة لابنه توماس وقد درج على ضربه ضربا مبرحا، وصل إلى حد جلده بالسوط أما والدة أديسون فلم تفقد إيمانها بأن العلم السبيل الأمثل ليدفق ابنها ذاته، لذا فقد تخلفت على تعليم الفتى طيلة ثلاث سنوات، تذهب إلى المكتبات العامة وتستعير منها كتبا في شتى أوجه المعرفة لتقرأها لابنها، وعلى قصر هذه المدة إلى أن أثرها في حياة "توماس أديسون " كان عظيما كما يقول هو: "استطاعت أمي أن تغرس في نفسي حب العلم وتفهمني غايته".

فقد غرست تلك الأم في نفس ابنها الرغبة في التعلم، ووضعت قدميه على أول طريق المعرفة، فقضى أوقات طويلة يقرأ ويبحث حتى تفجرت في نفسه طاقات الإبداع والاختراع،

وتوجهت عبقريته، التي طالما خبت جذورها تحت ركام تخلف لنظم التعليم وقسوة الحياة التي عاشها، حتى بلغ عدد المخترعات المسجلة باسمه 1790 اخترعا.

فهل لنا أن نتخيل مصير أديسون لو لم تتفهم أمه حاجته، وتضع يدها على المفاتيح التي فجرت طاقته، وهذه حالة توماس التي يمكن أن ندرجها في صعوبات التعلم.

(اللبودي.2005.ص13).

"علي مبارك" زعيم نهضة التعليم في مصر الحديثة:

هو "علي بن مبارك بن سليمان ابن إبراهيم الروجي" من مواليد مركز دكر نس بمديرية الدقهلية، حفظ القرآن الكريم في كتاب القرية، وتعلم على يد شيخها القراءة والكتابة، لكنه نفر من طريقة التدريس التي ينتهجها شيخ الكتاب، وظن أنه سيجد ظالمة حين يتحقق حل بالالتحاق بإحدى المدارس الحكومية، إلا أنه اصطدم في البداية بصعوبة كبيرة في فهم دروس الهندسة والحساب والنحو، لولا ما كان يتمتع به من عزم ومثابرة ودافع قوى ويهون عليه مشاق الطريق، حتى حقق حلمه ليتخرج من مدرسة المهندس خانة، التي تقابل كلية الهندسة الآن ولما يتخطى السادسة عشر من عمره.

فهل هذه الصعوبات التي اعترضت تحصيل علي مبارك لدروسه تندرج هي الأخرى تحت ما يسمى اليوم صعوبات التعلم؟

لعل هذين الآخرين كل من "توماس أديسون" و "علي مبارك" تعيننا على إيجاد الإجابة عن هذه التساؤلات، لأن هؤلاء نشئوا في ظل فلسفة تربوية لا تعترف بالفروق الفردية، إنما تربية تهدف إلى وضع الأفراد على اختلاف بيئاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم في قالب واحد جامد، كل من يخرج عنه يكون في نظر القائمين على هذه التربية متخلفا ومعاقا إلى أخر تلك التصنيفات.

فكم من القدرات والعقول والطاقات خسرتها الإنسانية نتيجة هذا التصنيف الجامد والمجحف للبشر، فإما أن يكون المتعلم مسايرا لتوقعات القائمين على التعليم ويكون متخلفا

وغبيا أو سيء الخلق، إلا أنها بلا شك خسارة كبيرة يدفع المجتمع كلها ثمنها من طاقته وموارده. **(اللبودي،2005،ص14)**

وقد تمثلت بدايات ظهور صعوبات التعلم في اسهامات أخصائي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابة المخ، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي، ومن ثم أخصائي العيون الذين ركزا اهتمامهم على قدرة الأطفال في تطوير اللغة والقراءة أو التهجئة، ولكن الفضل يرجع إلى "صموئيل كيرك" 1963 في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، والأب قام بطرده أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة "شيكاغو" في نيسان عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية، وطرح بدل المصطلح بديل وشامل للعديد من المصطلحات التي رأى "كيرك" أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية، والتي شاعت من قبل، وذلك لوصف حالة الأطفال عديمي الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية وحسية أو بدنية أو بيئية، لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم، ويفشلون في أداء المهام الأكاديمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم كتعلم الكلام أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية، أو يكون مستوى انجازهم فيها ضعيفا على الرغم مما لديهم من استعدادات عقلية متوسطة وربما عالية.

2- تعريف صعوبات التعلم:

2-1- تعريف (Kirk):

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو إضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

(العزة، 2002،ص42).

2-2- تعريف (Best):

لقد عرفها بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية.**(نوري القمش،المعايطة،2007،ص147).**

2-3- تعريف (Lener):

تضمن بعدين رئيسيين هما:

- **البعد الطبي:** يركز هذا التعريف على الأسباب الفيزيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.
- **البعد التربوي:** يشير إلى عدم نمو القدرات بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي، وخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العديدة، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. **(Leener.j 1976;p162).**

2-4- تعريف (Batman) :

يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة لخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي، التعليمي ، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان الحسي. **(خطاب،2006،ص151).**

2-5- تعريف الهيئة الاستشارية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية:

تشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، والتهجي أو

الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، والإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الأفازيا النمائية، والخلل المخي الوظيفي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم في التعلم إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية، كما لا تتضمن حالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية. **(السيد، 2003، ص 304)**

نستنتج من التعريفات السابقة أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، ووجود مشكلات نمائية مثل النمو اللغوي، الإدراك، التفكير وأيضا وجود مشكلات في المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة والحساب).

وأيضا استبعاد حالات الإعاقات الأخرى وكذلك استبعاد أي أثر بيني أو ثقافي أو اقتصادي كسبب لهذه الصعوبة.

3-تصنيفات صعوبات التعلم:

من أشهر التصنيفات شيوعا وقبولا هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت kirk&chalvant (1984)، ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم:

أ- صعوبات التعلم النمائية:(Developemental LearningDisabilities)

ب-صعوبات التعلم الأكاديمية:(Academic Learning Disabilities)

وفيما يلي توضيح هذين النوعين بالتفصيل:

أ- صعوبات التعلم النمائية:

- **صعوبات الانتباه:** تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي.

وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الإنتباه – الإدراك – الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير – اللغة الشفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في

البعض الأخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنه يؤثر على القدرة على التحصيل الأكاديمي ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية، وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

-**الإنتباه(Attention)**: هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

-**الصعوبات الإدراكية (PerceptualDisabilities)**: تتضمن إعاقات في التناسق البصري، حركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

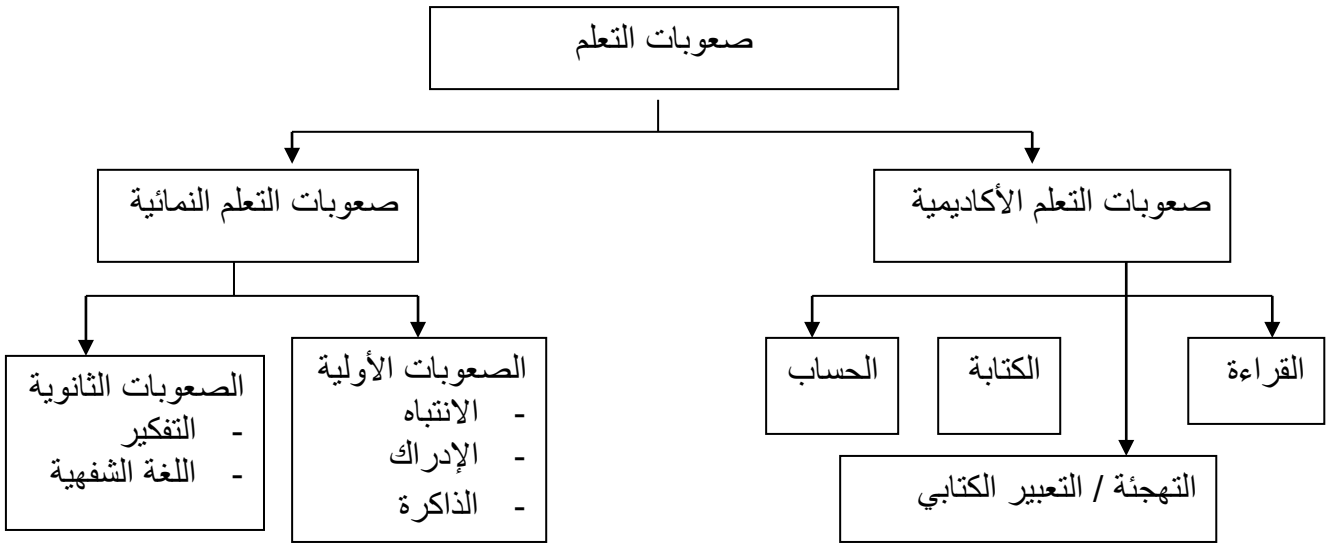
-**الذاكرة (Memory)**: هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

-**اضطرابات التفكير (ThinkingDisorders)**: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

-**اضطرابات اللغة الشفهية (Oral LanguageDisorder)** : وترجع إلى الصعوبات التي يواجههاالأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا.

-**صعوبات التعلم الأكاديمية**: ويشير هذا النوع إلى الاضطرابات الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتظهر واضحة إذا حدث لدى الطفل اضطراب في العمليات العقلية السابق ذكرها، فالقدرة على التمييز البصري والذاكرة البصرية والسمعية

والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري الحركي تعد متطلباتأساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة.**(الخطيب،1997،ص86)**



(شكل 1: تصنيف ص . ت عند كيرك وكالفنت)

ويجب ملاحظة أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما بل هناك علاقة قوية بينهما، فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات المعرفية وهذه الصعوبات في الأصل ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ولقد أكد بعض الباحثين أمثال "أرترجنكنز" و"كيرك"و"جالجهير" على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل يركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها وهذا ما نعتبره نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة.

(عوض الله سالم وآخرون،2003،ص 69 -72)

4-أسباب صعوبات التعلم:

تتمثل أسباب صعوبات التعلم فيما يلي:

أ- **العوامل الجينية أو الوراثية:** وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- شذوذ في تركيب ووظيفة الجانب الأيسر من المخ.
- التاريخ الأسري المرضي وإمكانية التوريث.
- وجود جين مسؤول عنها.

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلا عن أن الخصائص العديدة عموما التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر ويذكر (خيري المغازي) بأن العديد من الدراسات تشير إلى أن صعوبات التعلم النوعية ذات طبيعة وراثية.

وتصنيف (نصرة جلجل) أن الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوأم أن العامل الوراثي هو العامل العام في حصول هذه الصعوبات، واحتمال الإصابة بهذا يتزايد عند من لهم أقرباء يعانون من مثلها وإذا كان أحد التوأمين كان احتمال إصابة التوأم الثاني بها كبيرا ويقل هذا واضحا بين أفراد العائلة، إلا أن الأثر الوراثي في ذلك لم يتضح ويوضع (عبد العزيز السيد) أنها عبارة عن مجموعة من العوامل والاستعدادات المتنقلة من الوالدين إلى الأبناء أثناء عملية الإخصاب عن طريق الجينيات التي تحملها الكروموزومات.

(جلجل،2003،ص83)

ب-العوامل العضوية أو الفيسيولوجية:

إن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي وغيرها وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تسبب فيها عوامل عدة هي:

- تلف المخ ناجم عن محادثة أو نقص الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الولادة متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلبا في قدراتهم على التعامل.
- تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية مما يولد منه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.
- اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة من عدم التوازن البيوكميائي. **(الطحاوي، 2010، ص 43).**

ج – إصابة المخ المكتسبة:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل خلال وبعد الولادة وتتضمن أسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية، نقص تغذية الأم، الأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين، الحصبة الألمانية التي قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة مما يسبب تلف دماغي بسيط، بالإضافة إلى النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الحامل الكحول والمخدرات أثناء فترة الحمل، وتعود الأسباب التي تحدث أثناء الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جدا، فتتضمن هذه الأسباب نقص الأكسجين، إصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة المتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن: الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من الأعلى أو تعرض الطفل لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر على الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي. **(نوري القمش، المعايطة،2007،ص179).**

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم، تعريفها، تصنيفاتها المتمثلة في صعوبات تعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية، والأسباب المؤدية لصعوبات التعلمالتي تعود إلى عوامل جينية أو وراثية، العوامل العضوية أو الفيزيولوجية، أو التي تعود إلى إصابة المخ المكتسبة.

الفصل الثالث: صعوبات القراءة والكتابة.

تمهيد

أولا: صعوبات القراءة

1-مفهوم القراءة.

2- تعريف صعوبات القراءة.

3- أنواع صعوبات القراءة.

4- أسباب صعوبات القراءة.

5- الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات القراءة.

6-أعراض صعوبات القراءة.

7- تشخيص صعوبات القراءة.

8- علاج صعوبات القراءة.

ثانيا: صعوبات الكتابة:

1-مفهوم الكتابة.

2- تعريف صعوبات الكتابة.

3- أنواع صعوبات الكتابة.

4- العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة.

5- تشخيص صعوبات الكتابة.

6-علاج صعوبات الكتابة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، فالقراءة هي نافذة الفكر الإنساني فبواسطتها يمكننا الوصول إلى كل أنواع المعرفة، وما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل الحكيم مخاطبا نبيه الكريم " اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق"، وبالكتابة يستطيع الإنسان التعبير عما يدور في رأسه من أفكار، كما تساعد على تنمية القدرات العقلية واللغوية معا، فهي الوعاء الذي يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلم من أراء وأفكار وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية راقية من حيث الشكل والمضمون ومما لا شك فيه أن القراءة والكتابة تشكلان أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم.

حيث قسمنا هذا الفصل إلى جزئين الأول خصصناه لصعوبة القراءة الذي يتضمن تعريف صعوبة القراءة، أنواعها، أسبابها، و أهم الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، و أعراضها، كما تناولنا أيضا تشخيص وعلاج صعوبات القراءة.

أما الجزء الثاني تطرقنا فيه إلى صعوبات الكتابة، حيث جاء فيه تعريف صعوبة الكتابة، و أنواعها، و أهم العوامل المسببة لظهور صعوبة الكتابة، و في الأخير تطرقنا إلى تشخيص و علاج صعوبة الكتابة.

I. صعوبات القراءة :

1-مفهوم القراءة:

القراءة علمية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير للرموز المكتوبة أي الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسوما بعيدة في ذاتها على الحقائق، إن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، أي أن يقرأ رموزا و لا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من رؤية العين، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرموز ولابد لهذا البناء من أن يصل بالخبرة اتصالا وثيقا، فذا لم يستطع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسر له تلك الرموز، فإن ذلك يقلل كثيرا من درجة فهمه ما يقرأ. **(عبد الله أحمد، 1999، ص 34)**

- **تعريف (Caroline) 1996:** القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب. **(مراد علي، 2008، ص 72)**
- **تعريف القاموس الأرطفوني:** هي مجموعة من النشاطات الإدراكية اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة واللغة المكتوبة الحرفية المعطاة تسمح للقارئ بفك الترميز وفهم وترجمة الرموز الكتابية لهذه اللغة وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية منها الكلمة، الجملة والنص.**(brin, 2004, p 140)**

2-تعريف صعوبات القراءة:

اختلفت تعاريف صعوبة القراءة باختلاف العلماء والجمعيات التي تناولت هذا الاضطراب ومن بينها:

- **تعريف "منظمة الصحة العالمية O.M.S.1993** هي درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معياريين انحرافيين من المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا

ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده. **(السعيدي،2009،ص29)**

- **تعريف المنظمة العالمية للأعصاب:** تعرف هذه المنظمة صعوبة القراءة على أنها خلل عند الأطفال، على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية، يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتلاءم وقدراتهم العقلية.

(السعيدي،2009، ص 30)

- **التعريف التربوي:** يشير إلى أنه اضطراب في جانب أو أكثر في إحدى العمليات النفسية والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي بحيث لا تشتمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى. **(الداهري،2005، ص 342)**
- **تعريف "فريرسون" 1967:** هو عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءة صامتة أو جهرية. **(حافظ،2000،ص 92)**

بناء على ما سبق نستنتج أن صعوبة القراءة هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي، خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية، فهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، وتتجلى في فشل التلميذ في اكتساب المهارة العادية في القراءة وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدمها.

3-تصنيف صعوبات القراءة:

عندما نتحدث هنا عن صعوبات القراءة فإننا نقصد بها صعوبات القراءة النمائية المسؤولة عن فشل الطفل في اكتساب اللغة المكتوبة.

لقد لجأ المختصون إلى تحديد أنواع صعوبات القراءة ليس فقط من أجل تسهيل الدراسة والبحث في هذا المجال بل لغرض إكلينيكي أيضا حيث تسمح هذه العملية بالتشخيص السليم والدقيق لصعوبة القراءة سواء البيداغوجي أو الطبي مما يسهل عملية التدخل والعلاج، وقد أسفر هذا التصنيف على ظهور ثلاث أنماط رئيسية وهي:

- **صعوبة القراءة العميقة:** يمثل هذا النوع أكثر صعوبات القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي 70% من ذوي صعوبات القراءة، ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع la voie d'assemblage في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية ومن الأعراض الشائعة لهذا النوع:
  - صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.
  - العجز في القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى).
  - بطئ في التسمية السريعة للكلمات.
  - الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية كأن يقرأ مثلا كلمة " لعبة" ، لعبتي فالكلمة الأولى والثانية مرتبطتان من الناحية المفاهمية (المعنى).
  - يحذف أو يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة.
- **صعوبة القراءة السطحية:** يرجع سبب صعوبة القراءة السطحية إلى قصور في النظام البصري الانتباهي(visuo–attentionnel) الذي يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتيla voie lexicale (الذي يمثل إستراتيجية ضرورية لتعلم القراءة).

ومن مظاهر هذا القصور:

- خلل في التعرف البصري على الكلمات.
- صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم أي لا تكتسب كما تنطق، فمثلا "السيارة" اللام والتاء المربوطة تكتبان و لا تنطقان.
- إيجاد صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطئ الشديد في فك رموز الكلمات.
- خلل في الذاكرة العاملة يحول دون معالجة العديد من المدخلات البصرية في آن واحد.
- خلط في اتجاهات الحرف والكلمات.

- **صعوبة القراءة المختلطة:** هذا النوع يمثل مزيج بين النوعين السابقين ويعتبر أخطر الانواع، حيث يرجع سببها إلى قصور في السيرورتين المعرفتين السابقتين، أي الفونولوجية والبصرية في أن واحد، مما يؤدي إلى إعاقة المسارين الفونولوجيوالمفرداتي، فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية، ويصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات (غير المألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة)، فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد.(**مراكب، 2010، ص 61)**

4-أسباب صعوبة القراءة:

يمكن توضيح أسباب صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

- **الأسباب العضوية:** تلك التي تتعلق بالعيوب البصرية والسمعية وأعضاء النطق والنمو العقلي والصحة العامة ويمكن التعرف على هذه العيوب من خلال استجابات التلاميذ داخل الفصل وخارجه وقد يعاني تلميذ من مشكلة واحدة من هذه المشكلات وقد يعاني آخر من أكثر من مشكلة أو عيب وتظهر هذه العيوب بشكل عام خلال السلوك الظاهري للتلميذ من هذا السلوك: اضطراب الاتجاه المكاني، سوء التغذية، ضعف في معرفة صورة الجسم وأجزائه المختلفة، ضعف في القدرة على تذكر صورة الكلمات، وإدراك العلاقات وتتبع سلسلة الأفكار.

من الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة ارتباطا وثيقا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية وهذا بشكل أساس هاما من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة. **(الزيات، 1998، ص 422)**

- **الأسباب النفسية النمائية:** هي من الأمور العامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على إكسابها لدى التلميذ وذلك لما لها من تأثير هام وكبير على عملية القراءة، فقد توصل بعض الباحثين إلى أن الحالة النفسية للطلاب لها أثر كبير في إدراكهم الذاتي كقراءة ولمعنى القراءة وأن حدوث اضطراب في الحالة النفسية للطالب يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

كما أن قصور الانتباه يؤدي إلى صعوبة القراءة والذاكرة البصرية والتي تعني إعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة المتسلسلة السمعية.

العوامل الخارجية: مثل الظروف الاجتماعية التي يعيش التلميذ في ظلها في البيت وظروف المدرسة من حيث قدرات المعلمين وكفاءتهم والمنهج من حيث التنظيم والمحتوى والإمكانيات المدرسية من حيث توفر الوسائل التعليمية والمكتبة التي تحتوي على الكتب المتنوعة والقصص والمجالات وطرق تدريس القراءة. **(زكريا، 1991، ص 128)**

5-مظاهر صعوبات القراءة:

- **العادات القرائية:** التي تتضمن الحركات الاضطرارية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء.
- **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:**

- **الحذف(Omission):** حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة او حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة (Insertion):** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.
- **الإبدال (Substitution):** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف أخر في جملة واحدة.
- **التكرار (Repetition):** إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذ توقف عندها في القراءة.
- **الأخطاء العكسية (Reversal Errors):** إذ يقرأ التلميذ الكلمة في نهايتها بدلا من بدايتها.

- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه، القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف من رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.**(البطانية، 2005، ص 147- 148)**

- **أخطاء في الاستيعاب القرائي:** عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة عدم القدرة على فهم معاني الكلمات لأن الضعف في اللغة والعجز على استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية، كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة .

6-أعراض صعوبة القراءة:

قدم "ماكليرج" 1970 قائمة أعراض ترتبط بصعوبة القراءة، تتمثل فيما يلي:

- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط، ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتناسق مع مستواها.
- ظهور اضطرابات في تركيز الإنتباه.
- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء التنسيق بين حركة اليد وحركة العين أو في صعوبة تمييز الشكل والأرضية أو عدم القدرة على التنظيم وإدراك العلاقات المكانية.
- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.
- ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة الحد مثل استبدال الحروف.
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه من نطق الكلمات وقراءتها.
- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات.**(حافظ،2000،ص93)**

- الميل إلى وضع الحروف والحروف بشكل مقلوب.
- صعوبة في تدوين المعلومات.
- صعوبة في العمل بالأرقام المتسلسلة.(**ربيع،2008،ص144)**

7-تشخيص صعوبات القراءة:

تختلف أنماط صعوبات القراءة من شخص إلى آخر نظرا لإختلاف نوعها وحجمها عند الشخص، ولذلك فهي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المتعلم من التعامل معها ومعالجتها، ويمكن إيجاز وسائل التشخيص فيما يلي:

- **الملاحظة:** إن أول خطوة في التشخيص تبدأ من غرفة الصف حيث يتم ملاحظة معلم الصف لقراءة المعلم، والتي تلفت نظره نظرا لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية، إن وقوف الطالب أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء، هذا يعني أنه قادر على الربط لم يستطع تطوير إستراتيجية تمكنه من التعرف على صور الحروف وأصواتها وأنه غير قادر على ربط أصوات الحروف معا لتكوين كلمة وبالتالي جملا، إن مثل هؤلاء الأطفال غالبا ما يركزون على تفسير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات، مما يجعل قراءاتهم غير مجدية ولا تتحقق غايات القراءة، وقد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الطفل مثل: حذف بعض الحروف أو الكلمات البطيئة، نقص الفهم الذي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال الغرفة الصفية.**(بدري،2005،ص147)**
- **الاختبارات:** وفي المرحلة الثانية بعد الملاحظة يمكن أن يتم تشخيص وفق اختبارات مقننة وغير مفتتة، والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتثبيتها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء القراءة ومن بين هذه الاختبارات نجد:

أ- اختبارات التشخيص التقديرية: وهي أساليب عادية غير مقننة لجمع المعلومات اللازمة على أحد الأطفال، وعادة ما يستخدم المدرسون الاختبارات المعيارية وهذه الاختبارات تعطي معلومات عن الأهداف التعليمية المباشرة التي يختارها المعلم واستخدامها يوفر معلومات

محددة عن كل طفل، فهي لها جملة مباشرة بأهداف الدراسة، وعادة ما تكون مرنة، ويمكن تعديلها لتتناسب مع حاجة تعليمية محددة وهي سهلة الإجراء والتصحيح.

ب-**الاختبارات التحصيلية:** هي اختبارات تربوية يضعها المختصون في التربية واللغة، كل منها يقيس قدرة التلاميذ على القراءة في مرحلة معينة، بها يستطيع المختبر أن يحدد مستوى تأخر التلاميذ في القراءة، ما إذا كان بسيطا أو متوسطا أو ضعيفا، وهذه الاختبارات يمكن وضعها من الكتب الدراسية المتخصصة بالقراءة والمقررة للتلاميذ جميعا لمرحلة معينة، أو كتب أخرى مساوية لها في المستوى.

ج – الاختبارات الجسمية والحسية: هي اختبارات مرغوب فيها، وتشمل اختبارات للقلب والرئتين والأسنان، ونقص الفيتامينات، مشكلات البصر، سوء التغذية، عيوب الكلام، وجهاز السمع.

- **دراسة حالة:** تعتبر" دراسة الحالة" من أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص التأخر في القراءة، لأنها تعطي القائم بالتشخيص معلومات عن الطفل المراد علاجه باستخدام الملاحظة المنظمة والبطاقات، والاختبارات المقننة، ومقابلة الطفل وكل من يتعامل معهم من أولياء الأمور والمشرفين ويشترك في هذا الفحص أخصائيون في القراءة، في علم النفس، ومشرفون اجتماعيون، فجميع البيانات من المتعلم تساعد على مواجهة الصعوبات التي يعاني منها.**(بدري،2005،ص149)**

8-علاج صعوبات القراءة:

من أبرز طرق علاج صعوبة القراءة نذكر:

-طريقة تعدد الوسائط والحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع، حاسة الإبصار وحاسة السمع وحاسة الحس حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على معلومات أو مثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل اسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشيط للمعلومات أو المثيرات.

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسنو يعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الاخر.

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وإن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها بنفسه بصوت مسموع ثم يكررها عدة مرات.**(حافظ،2000،ص229)**

-طريقة"فرنالد"Méthode Fernald:

تركز هذه الطريقة على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإحراك معانيها خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ وهي تشبه طريقة تعدد الوسائط أو الحواس إلى حد كبير ولكنها تختلف عنها في نقطتين:

- تعتمد هذه الطريقة على الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر ايجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

-طريقة"أورتونجينجهام":

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف أو التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز كما تركز هذه الطريقة على تعلم الطفل نطق الحروف ومزجها أو دمجها فيتعلم الطفل المزاوحة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على ما يلي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعها لنفس الحرف أو لغيره.**(كوافحة،2003،ص231)**

-**طريقة القراءة العلاجية:** وهي تقوم على النحو التالي:

- تقديم تعلم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى مع أقرانه في الصف.
- يتم تقويم جميع الأطفال في الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحدي الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- الأطفال الذين يقعون في أدنى مرتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.
- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة رفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.
- يشمل الأطفال الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من الالتحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة.

(ملحم، 2002، ص 53)

II. صعوبات الكتابة:

1. مفهوم الكتابة :

الكتابة عبارة عن نشاط متفق عليه وهو ثمرة اكتساب وهذه الأخيرة لا تكون ممكنة اذا توفرت درجة معينة من النمو العقلي والحركي والعاطفي مشترك في اطار ومعيار معين.

ويقصد بها أيضا القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الحروف بحيث تكون الكلمات المكتوبة سهلة القراءة ويسيرة على التناول.**(غافل،2005، ص160)**

2. أنواع صعوبات الكتابة:

1.2. صعوبات الكتابة القرائية:

صعوبات التعرف على الاحرف ويقصد بها النمط من الصعوبات ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، وعلى الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف تبدو عادية وقابلة للقراءة، إلا أن تراكيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة.

2.2. صعوبات استخدام الفراغ الكتابية:

صعوبات الكتابة التي ترجع إلى اضطراب في ادراك موقع الحرف ويقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتساقها، واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية، وهي صعوبات مكانية تقوم على الادراك المكاني الخاطئ .**(عيسي، خليفة، 2008، ص143)**

3.2. صعوبات في المهارات الأول:

- مهارة إدراك العلاقات المكاني مثل تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الاشكال والاحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.

لذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين.

(كوافحة، 2003، ص 87)

4.2. كتابه الحروف:

الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا.

كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من أكثر مشاكل الكتابة شيوعا بين الاطفال فكثيرا ما يخطئ الاطفال في كتابة الحروف التي تنزل على السطر بالحجم المناسب. **(كوافحة، 2003، ص 88)**

5.2.صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

من بين صعوبات التعلم صعوبات كتابية، الحروف المتصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الافراد بالصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسميا.

3. العوامل المسببة لظهور صعوبات الكتابة:

1.3. اضطرابات الضغط الحركي:

تتطلب الكتابة مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العينين واليد هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ وكتابة الحروف والكلمات وأن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة وتعود إضطرابات الضبط الحركي الى عجز في وظيفه الدماغ تسبب عجز الكتابة فقد أوضح "مايكل بست" أن بعض الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها، لكنهم غير قادرين على ذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.**(البطانية،2005، ص156)**

3.2.دافعية المتعلم للإنجاز:

سمته تؤثر سلبا بشكل عام في كل الجوانب الأكاديمية ومن ضمنها الكتابة وقد يكون سببها ذاتي متعلق بالفرد نفسه كنتيجة لعوامل وراثيه وبيئية، أو قد تكون لعوامل خارجيه تؤدي إلى تدني دافعية الطفل كأساليب للوالدين، وحجم الأسرة عدم حرص الوالدين على متابعة أطفالهم بسبب الفراق والخصام أو وفاة أحدهما أو المشاكل المستمرة بينهما، أو مرض أحدهما أو كليهما.

3.3. المعلم و التدريس:

للمعلم دور كبير في تعليم الطفل من خلال كفاءته المهنية والشخصية والمعرفية والاجتماعية لذلك فإن المعلم هو القطب الفاعل في جعل محبا أو كارها للمدرسة بشكل عام والصاف بشكل خاص، وطرق التدريس المتتبعة والفنيات التدريسية ودورها في جعل الطفل يكتسب المهارة الأكاديمية الأساسية وخاصة القراءة والكتابة.

(قحطان أحمد الطاهر، 2004،ص245).

4.3.المدرسة والصف:

للمدرسة أثر في خلق جو صحي على حالة من الانتماء إلى المدرسة من خلال سياستها العامة، والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين فيما بينهم ذلك ينعكس ايجابيا على كيفية تعامل المعلمين بالمتعلمين، وفي الصف يكتسب التلميذ المهارات الأساسية ككبر الصف، عدد التلاميذ، التدفئة، التهوية، المقاعد، كيفية جلوسهم، مستلزمات التدريس.

5.3. اضطرابات الإدراك البصري:

تتطلب عمليه الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا ومعرفة حدودها وأشكالها وإعادة إنتاجها من الذاكرة مره أخرى في العادة يعني الاطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحرف و الكلمات بصريا من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة، فقد أشارت الدراسات والبحوث أن أي قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية الإدراكية والأكاديمية ومهارات الكتابة .**(البطانية،2005،ص246)**

6.3. عدم استخدام اليد اليمنى:

يواجه الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى مشاكل في تعلمه وخاصة الكتابية في عالم يتبع بشكل عام اليد اليمنى، أي انه يتعارض مع الأنماط المعمول بها الأمر الذي تمنعه أحيانا من الاستمرارية . **(قحطان،2004،ص246)**

7.3. اضطرابات الذاكرة البصرية:

كما يشير "فتحي الزيات" 1998، إلى إن العوامل التي تقف خلف صعوبات مهارات الكتابة:

- تكرار أو عدم التمييز بين الحروف الصحيح أو الخطأ.

- عدم تمييز الخطأ الإملائي والنحوي.

- عدم التأكد على سوء تقدير المسافات بين الحروف وبعضها البعض وبين الكلمات المكونة للجمل.

- عدم إمداد الطفل بالتغذية المرتدة الصحيحة وخاصة في بداية الأمر أن تصبح عادة مكتسبة.

- عدم إشراف المدرس المباشر خلال ممارسة الطفل عملية الكتابة وخاصة عند اكتسابه لتلك المهارات.**(عيسى،خليفة،2008، ص147)**

4. تشخيص صعوبة الكتابة:

1.4. الإختبارات غير مقننة:

من خلال الإختبارات التي يجريها المعلم داخل الغرفة الصفية للطالب أو تحليل أعمال الطالب الكتابية الوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها الطالب، والتي تعد مؤشرا على صعوبة تعلم الكتابة ولكن أن تكون نتائج تحليل أخطاء الطالب أكثر دقة من غيرها لأن الأخطاء عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم الكتابي لا تحدث بصورة عشوائية فلة كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة، وإنما تتصف هذه الأخطاء بثبات وقوعها، وينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال الطالب واختباراته التأكد من أن الطالب يستخدم قواعد محددة في النهجي أ م أنه يكتب بصورة عشوائية مثل قواعد كتابة الهمزة أو وسطها أو أخرها فهي تأخذ في كل مرة صورا متعددة وفقا لحركتها وحركة الحرف الذي قبلها، فمعرفة الطالب بهذا القواعد تساعد على الكتابة السليمة في المواقف المشابهة.

2.4. المحك النفسي:

من خلال تطبيق الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلية للطفل لأن الكتابة تحتاج إلى قدرات مناسبة وقد يكون ضعف القدرة العقلية هي المسببة لصعوبات الكتابية ويمكن من خلال الاختبارات النفسية معرفة قدرات الطفل الإدراكية، والذاكرة وخاصة البصرية والتمييز والغلق، والقدرة اللغوية ومدى الإنتباه والتوافق النفسي والاجتماعية.

3.4. المحك الطبي:

قد تكون الأسباب التي أدت إلى صعوبات الكتابة عضوية وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الحسي والحركي والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل أخصائي الأعصاب لمعرفة السبب الحقيقي وراء الاضطرابات الحركية، ويشار إلى فحص المخ لمعرفة المناطق المسؤولية على الجانب الحسي الحركي.

(البطانية وآخرون، 2005، ص164)

4.4. البحث الإجتماعي:

هو دراسة الطفل وأسرته بكل متغيراتها الإجتماعيةوالإقتصادية والثقافية والمناخية وأساليب التربوية، وعلاقة الآباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وأقرانه وتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات.**(قحطان،2004، ص251)**

5. علاج صعوبات الكتابة:

1.5. العلاج الطبي:

قد تكون صعوبات الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل سلبا في تعلم كثير من المهارات، ومن خدمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضويا مرتبط بخلل معنى مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للفرد.

2.5. العلاج الحركي:

إن الاضطراب الحركي يعد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات الكتابية لذلك يجري التأكد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس وكيفية الجلوس الصحيح على المنضدة بحيث تكون القدمان مقتربتين على الأرض وأن اليدين فوق المنضدة، وأن تتحرك بحرية وسيطرة استخدام أحدهما في مسط القلم والثانية في ضبط الورقة، كما يجرد التأكيد على كيفية مسك القلم والثانية في ضبط الورقة، كما يجرى على كيفية مسك القلم بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطرة وتحريكه بمختلف الاتجاهات.

(قحطان،2004 ،ص252)

3.5. علاج صعوبات تشغيل الحروف وكتابتها:

- **النمذجة:** أي تقديم نموذج للطفل لحرف معين لكي يقلده.

- **ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف (ب،ت،ث)** كمثال: المثيرات الجسمية: يقدمه المعلم بتوحيد حركة يد الطفل وبصره نحو اتجاهات منفصلة ومتصلة في شكل الحرف وكلمات لكي يكتبها.

- **التتبع:** تقديمنماذج يصلها الطفل بيده (حروف منفصلة).

- التعبير اللفظي: (الشفهي أو الكلامي) حيث ينطق الطفل أو يلفظ ما يكتسبه.

- الكتابة من الذاكرة: أي يكتب الطفل الحرف دون مساعدة من مثيرات المعلم.

-**التكرار:** أي يطلب من الطفل تكرار كتابة تكرار الحروف حتى يتقنها مستخدما أكثر من حاسة.

-**تصحيح الذات والتغذية الراجعة:** من خلال نموذج يرجع آلية الطفل ويقارن ما كتبه ليرى خطأه من وصوله.

-**التعزيز**: بالمدح والتشجيع أو التصحيح من جانب المعلم.**(عبيد، 2009، ص122)**

4.5. طريقة "فرناند":

يقترح « Thomson et Wakis 1993 » لعلاج صعوبات الكتابة الأخذ بالأساليب لعلاج صعوبات الكتابة بالأساليب التغذية وتنويع النشاطات التعليمية ويكون ذلك وفق ما يلي:

أ- البصر (عرض نمط الحرف)، السمع (الوصف اللفظي للحركة عند كتابة الحرف: البصر، راقب وقلد.

ب- الحركة (توحيد حركة اليد مع العينين مغمضتين)، ثم البصر، الحركة (افتح العينين وكرر)

ت- الحركة – السمع (وصف الحركات)، البصر – الحركة.

(الوفقي،2009، ص472)

5.5. أسلوب "أمينير":

وهما أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي تحقق بها الإختبار البعدي، وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة والطريقة الثانية تناسب الأصغر سنا.**(عبد الوهاب،2003، ص164)**

6.5. علاج القصور البصري:

إن الجانب البصري يعافيه الإدراك البصري والذاكرة البصرية والتمييز البصري من العوامل المسببة لصعوبات الكتابة ويمكن للمعلم من إجراء تدريبات متنوعة في تحسين الجوانب الأنفة الذكر، فلتحسين الذاكرة البصرية يمكن من خلال إجراءات كثيرة وما يذكره المعلم مثل عرض حرف أو كلمة أمام الطفل ثم تعرض عليه مجموعة من الحروف من ضمنها الحروف التي شاهدها وتطلب منه تعيين الحرف كذلك الحال بالنسبة للكلمة.

(الظاهر، 2005، ص253)

7.5. العلاج بالتعليم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييما حقيقيا المستوى الأداء للطفل ووضع الأهداف الكفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة التي تتناسب مع عمره الزمني قياسا بأقرانه الآخرين وأن يجري التركيز، يعتبر مبدأ أساسي هو البدء من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ويمكن استخدام ألوان مختلفة للترغيب وتنقيص النقاط بشكل تدريجي يصاحب ذلك كتابة الحرف بشكله، يراعي في ذلك الفروق الفردية بين الأطفال إلا يخضع تعلم الحرف مثلا إلى زمن محدد وإنمايختلف من طفل إلى آخر حسب قدراته ومكتسباته.**(قحطان الظاهر، 2004، ص254)**

8.5. أسلوب اختيار الموضوع:

وتتم هذه الطريقة من خلال تشجيع الطلاب على طرح الموضوعات التي يرغبون الكتابة بها من أنفسهم لأن الموضوعات التابعة من خبرة الفرد ورغباته تكون أسهل عليهم عند الكتابة لأنها تمثل خبراتهم ورغباتهم وهي أقرب ما تكون إلى واقعهم مما يعزز من قدرة الفرد على الكتابة وتهدف هذه الطريقة إلى تعزيز قدرة الطالب على اختيار الموضوعات القادرين على الكتابة فيها، وذلك من خلال الحوار وأسئلة التفكير التي تساعد الطلبة على تذكير الموضوعات التي يريدون الكتابة فيها. **(البطانية وآخرون،2005، ص168)**

9.5. علاج مشكلة عكس كتابة الحروف خلال الكتابة:

خلال عملية الكتابة يخطئ التلميذ في كتابة بعض الحروف فيكتبها معكوسة من اليسار، لذا يجب على المعلم مساعدة الطفل ليتمكن من كتابة الحرف بالطريقة الصحيحة، والاتجاه الصحيح وذلك بوضع خطوات يتبعها للتغلب على المشكلة مثال عن ذلك الحرف ح،ع.

– نطلب من التلميذ كتابة الحرف الذي يعكس الطفل على اللوح الأبيض بخط كبير ثم يقرأه.

– نطلب من التلميذ تمثيل الحرف من خلال حركة الذراعين أو اليدين أو الجسم.

ندع الطفل يقص الحرف أكثر من مرة.

– نطلب منه أن يشير بيديه إلى الطريقة الصحيحة لكتابة الحرف وذلك بتمرير لكتابة الحرف وذلك بتمرير أصابعه على الحرف بالاتجاه الصحيح.

– نطلب منه أن يقوم بتشكيل الحرف باستخدام المعجون.

– كرر العملية ثم نطلب منه كتابة الحرف على دفتره أو في ورقة.

– دع الطفل كتابة الحرف مرات أخرى.

وهذا يتبع المعلم نفسه الخطوات السابقة مع حروف جديدة.**(هاني،2008،ص150)**.

خلاصة الفصل:

وتعد صعوبات القراءة والكتابة من الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلميذ في عملية التعلم، فهي تعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قراءة الكلمات المكتوبة وبالتالي تجعله غير قادر على التغيير على شكل صورة ورموز لغوية مكتوبة.

من خلال هذا الفصل، تم التعرض إلى موضوع صعوبة القراءة والكتابة حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم القراءة وصعوبة القراءة، وتصنيفاتهاوأسبابها، ومظاهرها، وأعراضها، وتشخيصها، وأخيرا تطرقنا إلى علاج ذوي صعوبة القراءة.

كما تطرقنا أيضا إلى مفهوم الكتابة و أنواعها المختلفة، و الأسباب التي تؤدي إلى ظهور صعوبة الكتابة العائدة إلى عوامل عديدة، وفي الأخير تطرقنا إلى تشخيص و علاج صعوبات الكتابة.

الفصل الرابع: المعلم

تمهيد

1- مفهوم المعلم

2- مكانة المعلم

3-صفات المعلم

4-مهارات المعلم

5-نشاطات العلم و مسؤولياته

6-دور الملم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية، فله مكانة خاصة فيها، بل فان نجاح العملية التعليمية التربوية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فعليه أن يتصف بكفاءات و مهارات وصفات عالية ليبين مكانته في المجتمع وكذا في المؤسسات التعليمية.

تناولنا في هذا الفصل مفهوم المعلم و مكانته، صفاته، مهاراته، و أهم نشاطات المعلم و مسؤولياته، و أيضا دوره في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.

1-تعريف المعلم:

يعرف المعلم بأنه "الشخص المكلف 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، ص60)**

"المعلم عامل رئيسي في أي نظام تعليمي كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها".

(الهاشمي، 1972، ص83)

- **تعريف محمد السرغيني:** المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل صالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة.
- **تعريف تورسين حسين:** المعلم هو المنظم لنشاطات التعليم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها. **(زيدان، 2007، ص44.45)**
- **تعريف إسحاق محمد:** المعلم أهم مصدر في توثيق العلاقات التفاعلية بينه وبين التلاميذ، فالأستاذ لديه القدرة الكبيرة على التنسيق بين نقاط الضعف والقدوة عند التلاميذ مما يساعد على التفاعل معهم بطريقة متميزة قائمة على فهم السلوك الخاص بالتلاميذ والوقوف على أساليب تصرفه. **(عدس، 1996، ص35)**

2-مكانة المعلم:

يحتل المعلم مكانة هامة عند كافة أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، فهو أهم ما يملكه المجتمع من ثروة، وتكمن أهمية المعلم في كونه الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ويرعى هذه الثروة ويسهم في تنميتها لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته، وتبرر مكانة المعلم في

قول الرسول صلى الله عليه وسلم عن نفسه: "إنما بعثت معلما" وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي إلى نمو التلاميذ وتطورهم، فالأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع يتألقون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم وما بذله من جهد طوال سنوات التعليم.

والمعلم عنصر مهم في العملية التعليمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات...، ويوظف هذه العوامل لخدمة التلميذ، فتوافر الكتب والتجهيزات والمعامل والمكتبة والوسائل التعليمية لا تأتي بثمارها المرجوة إلا بتوافر المعلم الكفئ القادر على توظيفها واستثمارها وتهيئة البيئة المناسبة لعملية التعلم، فالمعلم جزء من نظام التعليم. **(عبد السلاممصطفى، 2007، ص395)**

3-صفات المعلم:

1. الصفات العقائدية والخلقية:

- أن يتحلى بالإيمان، فالعقيدة الإسلامية توجه أفكار المعلم وتصرفاته وهذا ما ينعكس على سلوكياته وأدائه وتجعله يقوم بمسؤولياته في ضوء تلك العقيدة.
- ربط الدين الإسلامي بطبيعة العلوم وفروعها وهذا ما يدفع المعلمين إلى نشر العقيدة من خلال مهنة التدريس.

2. الصفات الجسمية والصحية:

- تمتع المعلم بصحة جيدة، وأن يكون سليم البنية والحواس خاليا من العيوب والعاهات والأمراض المزمنة أو الخطيرة التي تعوق أدائه لمهمته، وأن يكون قادرا على تحمل مشاق التدريس.

3. الصفات العقلية والنفسية:

- ينبغي أن يتمتع بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة وكذلك في مساعدة تلاميذه على النمو العقلي.
- الإلمام بالثقافة العامة لمجتمعه ومختلف مجالات الحياة، وأن يكون قادرا على إثارة عقول التلاميذ، وتنمية خيالهم وتوسيع مجالات اهتمامهم.
- أن يتصف بالقدرة على فهم الآخرين وظروف الحياة، والعمل على مساعدة الآخرين والتعاون معهم.

4. الصفات الخلقية والاجتماعية:

- أن يكون مخلصا في قوله ومتقنا لعمله قدر استطاعته.
- أن يكون متواضعا لله عز وجل متذللا لله سبحانه وتعالى.
- أن يكون محبا لطلابه مشفقا عليهم، مشاركا لهم في مختلف أحوالهم ومشكلاتهم.
- أن يكون صادقا وموضوعيا في معاملة التلاميذ، وتحقيق المساواة بينهم.

5. الصفات المهنية:

- أن يكون ذو شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الأفكار.
- الإلمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل: التحفيز، التشجيع، الدافعية، ونشاط المتعلم والفروق الفردية.
- أن يكون ماهرا وحساس في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
- الالتزام بأداب المهنة، معتزا بانتمائه إليها، قادرا على قيادة تلاميذه.

(عبد السلام مصطفى، 2007، ص396-397).

4-مهارات المعلم:إن التعامل مع التلاميذ لدفعهم إلى التعلم يحتاج من المعلم إلى مجموعة من المهارات منها:

- **مهارة الاتصال والتعامل الإنساني:**ومن مبادئها مشاركة التلاميذ أحاسيسهم ومشاعرهم بصدق، ومراعاة ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، والقدرة على توفير مجموعة من العلاقات الإنسانية التي تساعده على تحقيق حاجات التلاميذ من استقلال، واحترام وطمأنينة مما يكفل للتلميذ حرية طرح أفكاره ومناقشتها دون خوف.
- **مهارة صياغة التعليمات وتقديمها:** حيث يختار المعلم الوقت والموقف المناسبين ويقدم تعليماته بكلمات منتقاة بدقة وبطريقة تناسب شخصية التلميذ إليه كما يقدم هذه التعليمات مصحوبة بالإشارات والإيماءات المساعدة في توضيح التعليمات، وتأكيد وجوب تنفيذها.
- **مهارةاستغلال الوقت وتوزيعه بين النشاطات والراحة:** بحيث لا يرهق التلاميذ ويستنفد قواهم، ولا يترك وقت فراغ طويل بحيث يمل التلاميذ فيفكرون في شغل أنفسهم بأعمال قد لا يكون مرغوبا فيها من طرف المعلم.
- **مهارة إدارة الصف:**تتمثل مهارة إدارة الصف في القدرة على استغلال كل موارد الصف لخدمة تعلم وتعليم التلاميذ، إذ ترى سهيلة محسن كاظم الفتلاوي "أنه يتوقف عليها تحقيق بيئة فعالة ميسرة للتدريس الناجح والمؤثر في الجوانب المختلفة للتلميذ المعرفية، والانفعالية، والمهارية" . **(الفتلاوي، 2003، ص182)**

5-أدوارالمعلم في إدارة التعليم الصفي: تتمثل أدوار المعلم في إدارة التعليم الصفي في:

- **المعلم مخطط لعملية التدريس:** حيث تتضمن عملية التخطيط إعداد وصياغة الأهداف التدريسية بلغة قابلة للملاحظة والتقويم على صورة سلوك ظاهر والمعلم ذو كفاية، هو المدرب لممارسة مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات الطلبة واستعداداتهم.
- **المعلم متعلما:** حيث يبحث المعلم الجيد دائما على طرائق ليتعلم أكثر ويحسن مهارات تدريسه، فالتعلم نشاط مستمر يتضمن اتقان مهارات ومفاهيم جديدة.
- **المعلم مثير للدافعية:**بمعنى أن يقوم المعلم بإثارة الدافعية عند طلابه للتعلم، ففي سبيل المثال الطريقة التي يستخدمها المعلم في العلامات للطلبة يمكن أن تدفعهم على بذل المزيد من الجهد ويمكن أن يؤدي بهم إلى الإحباط والاستلام في القيم.
- **المعلم قائد:**غالبا ما ينظر إلى التعليم كعملية قيادية لمجموعة من الطلبة من أجل تحقيق أهداف محددة والمعلم الناجح قائد ناجح يستثمر طاقة الطلاب في تطوير قدراتهم وتنميتها ويساهم بفعاليته في تعزيز مفهوم الذات لديهم.
- **المعلم نموذج:** أيا كان العمل الذي يقوم به المعلم فإنه سيكون نموذجا بالنسبة لطلابه، فالمعلم المتحمس لموضوع ما سيكون أقدر على تفسير هذا الموضوع وتوضيحه من معلم يشعر بالتعب والملل. **(مرسي، 1998، ص238)**

6-نشاطات المعلم ومسؤولياته:حيثحددت نشاطات المعلم في مضمون القرار الوزاري

الجزائري رقم 153 المؤرخ في فبراير 1991 بالنصاب القانوني الأسبوعي المحدد له بالإضافة إلى الساعات المستندة، تتمثل نشاطاته في:

1. النشاطات التربوية والبيداغوجية:

- تعليم المتعلمين.
- تحفيز الدروس وتصحيحها.
- تأطير التدريس والخرجات التربوية.
- المشاركة في عمليات متعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- المشاركة في عملية التكوين المختلفة.
- منح التلاميذ المعارف والمعلومات التي ينظمها البرنامج الدراسي الرسمي.
- اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنصها وزارة التربية. **(أحمد إبراهيم، 2001، ص325)**

2. مسؤوليات المعلم خارج القسم: من بين المسؤوليات غير التعليمية للمعلم:

- إعداد الميزانيات والبرامج.
- طلب الكتب المدرسية وكتب المناهج والمواد واستخدامها.
- مسؤوليات مرتبطة بأعمال كتابية وأعمال صيانة.

3. مسؤوليات مرتبطة بالتوجيه والإشراف والرعاية:

- الإشراف على الأقسام والاجتماعات.
- الإشراف على النشاطات المختلفة.
- المساهمة في برامج المسابقات الرياضية.
- توجيه المتعلمين ونصحهم ورعايتهم. **(بن سالم، 2000، ص162)**

1-دور المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم:

1. **تفريد التعلم:**حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي، وخاصة القدرة القرآنية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة، ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.
2. أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أدائه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.
3. أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل يتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.
4. 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.
5. ضبط المتغيرات المهمة، وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه من خلال السيطرة على المتشتتات، والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.
6. الاهتمام بالتعلم اللفظي وغير اللفظي، بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تحطيط الجهد، بحيث يتم ربط الجانبين بحيث يمكن المزاوجة بينهما.
7. مراعاةالاعتبارات النفسية والعصبية، فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية، وأيضا الجوانب الجسمية.

(عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص190.191)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل ثم التطرق إلى مفهوم المعلم، مكانته في المجتمع وفي العملية التعليمية ومكانته بالنسبة للمتعلم، صفاته التي تتضمن الصفات العقائدية والخلقية، والنفسية والعقلية والاجتماعية والأخلاقيات المهنية للمعلم، ومهاراته، ونشاطاته الأساسية ومسؤولياته ودوره في إدارة التعليم الصفي، وفي مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1-التذكير بفرضيات البحث

2- الدراسة الإستطلاعية

3- منهج البحث

4- عينة البحث

5- مجتمع البحث

6-أدوات البحث

7-الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصول السابقة إلى الجانب النظري المتمثل في الإطار العام لإشكالية البحث والفرضيات المصاغة وتقديمنا لأهم الجوانب التي لها علاقة بموضوع الدراسة المتمثل في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم، سنعرض في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بإعطاء فكرة حول المنهج المتبع في الدراسة، إضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وتحديد العينة وإجراءات تطبيق الدراسة ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1-التذكير بفرضيات البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل جنس المعلمين(معلمين،معلمات).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لطبيعة التكوين القاعدي الذي تلقاه المعلمون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى للخبرة المهنية للمعلمين في مجال التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لعامل مادة التدريس (معلمي اللغة العربية،معلمي اللغة الفرنسية).

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة ممهدة للدراسة الإستطلاعية، ويطلق عليها اسم الدراسة الكشفية، ويرتبط الهدف من القيام بها باكتشاف أو استطلاع الوضع الخاص بظاهرة ما.

وتهدف دراستنا الاستطلاعية إلى معرفة مدى قابلية الموضوع المتمثل في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم، ومنه تم التوجه إلى المدارس الإبتدائية بولاية تيزي وزو، وتوجهنا بالضبط إلى أقسام السنة الثالثة ابتدائي، حيث لم يسمح لنا في بداية الأمر رؤية المعلم لكونهم في فترة الفروض والإمتحانات ولكن بالتنسيق مع مدير الإبتدائية والورقة التي قدمتها لنا الأكاديمية، تمكننا من توزيع استبيانات، بغرض الحصول على القدر الممكن من المعلومات التي تخدم بحثنا.

***الحدود الزمانية و المكانية للدراسة الإستطلاعية:**

قمنا بدراستنا الإستطلاعية في 11 مدرسة ابتدائية بمدينة تيزي وزو، و ذلك في دوائر مختلقة، خلال الفترة الزمنية الممتدة من 01 فيفري إلى غاية 05 مارس2019.

***أهداف الدراسة الإستطلاعية:**

-الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

-وضع فرضيات البحث و تحديدها بدقة.

-التأكد من توفر عينة البحث.

-التحقق من صلاحية أداة القياس.

-التعامل مع أفراد العينة و معرفة مدى استجابتهم مع الأداة من حيث الصياغة و معاني الفقرات.

جدول رقم (1): خصائص العينة الإستطلاعية

المدرسة	الجنس		طبيعة التكوين القاعدي			عدد سنوات الخبرة المهنية		
	ذكر	أنثى	خريجي المعهد التكنولوجي للتربية	خريجي الجامعة	خريجي المدرسة العليا للأساتذة	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مقراني (تيقزيرت) تيزي وزو	1	2	2	0	2	2	0	0
محمد فاهم(ثاريحانت) تيزي وزو	1	1	0	2	0	1	1	0
الشهيد زينة السعيد(ثاقسفث) تيزي وزو	1	2	1	0	0	1	1	0
أعرابي محمد(ثلا معياش) تيزي وزو	2	1	1	1	1	1	1	1
الإخوة إمعزتن(بوقلال) تيزيوزو	1	2	1	1	0	2	0	0
5 جويلية(تيقزيرت) تيزي وزو	2	2	1	0	1	1	2	0
موفق بلقاسم (تيزي وزو)	2	1	2	1	0	1	2	0
ميكاشير(تيزي وزو)	2	1	1	1	1	2	0	1
واتيكي صليحة (تيزي وزو)	2	1	0	1	1	2	0	0
كارة بوسعد (أي ت أومالو) تيزي وزو	**1**	2	1	2	0	1	2	0
المجموع	30							

3-منهج البحث

يتحدد منهج الدراسة وفقا لطبيعة مشكلة البحث المراد دراستها من طرف الباحث للوصول إلى نتيجة معينة، نظرا لطبيعة بحثنا وما يتعين عنه من الدراسة المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم.

ففي دراستنا الحالية اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعرف على أنه أحد أشكال المنهج الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة، و يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا.

4-عينة البحث:

تعرف عينة البحث حسب الباحث **Angers**" أنها مجموعة يتم اختيارها حسب طبيعة البحث العلمي في العلوم الإنسانية، بحث إذا لم نستطع دراسة المجموع الكلي للأفراد نقوم باختيار جزء منهم فقط مع التأكيد بأن الجزء المختار يجب أن يمثل المجموعة.

(M.Angers, 1997, P38)

-طريقة اختيار العينة:

استعملنا في بحثنا هذا العينة العرضية، حيث توجهنا إلى الإبتدائيات المعنية والتي بلغ عددها (30) ابتدائية بولاية تيزي وزو، وتعاملنا مع جميع معلمي هذه المداس الذين صادفناهم في هذه الابتدائيات، ليشكلوا بذلك عدد أفراد عينتنا التي بلغت (100) معلم ومعلمة.

- **معايير اختيار العينة:**

قمنا باختيار عينة البحث وفقا للمعايير التالية:

- معلم.
- الجنس.
- الخبرة.
- المؤهل التعليمي.
- التخصص(معلمي اللغة العربية، اللغة الفرنسية).

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الابتدائيات بولاية تيزي وزو.

الرقم	الإبتدائيات	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	ابتدائية أحمد شتوان (بوجيمع)تيزي وزو	02	%02
2	ابتدائية أحمد قليل (تيقاثين) بوجيمع تيزي وزو	04	%04
3	ابتدائية محمد أحمد بعيلش (بوجيمع) تيزي وزو	04	%04
4	ابتدائية محمد السعيد يوسفي (واقنون) تيزي وزو	06	%06
5	ابتدائية محمد أكلي بلحوسين واقنون تيزي وزو	06	%06
6	ابتدائية تعوينت رافيلأورافيل (تيميزار) تيزي وزو	04	%04
7	ابتدائية الشهيد محمد لزام (تيميزار)تيزي وزو	02	%02
8	ابتدائية الإخوة مولا (ثالةعثمان)تيزيوزو	03	%03
9	ابتدائية خشابنة (تيقبعين) واقنون تيزي وزو	04	%04
10	ابتدائية تامدة الجديدة (تامدة) تيزي وزو	03	%03
11	ابتدائية إيقر رمضان وإخوانه (فريحة) تيزي وزو	02	%02

12	ابتدائية سيد علي أويحيى (عين الحمام)تيزيوزو	04	%04
13	ابتدائية عقار (عين الحمام)تيزيوزو	03	%03
14	ابتدائية واغزان (عين الحمام)تيزيوزو	02	%02
15	ابتدائية أيتهيشام (عين الحمام)تيزيوزو	04	%04
16	ابتدائية يتفرثوت أبي يوسف (عين الحمام) تيزي وزو	06	%06
17	ابتدائية ثاخليجث أبي يوسف (عين الحمام) تيزي وزو	04	%04
18	ابتدائية ثازروتس أبي يوسف (عين الحمام) تيزي وزو	04	%04
19	ابتدائية الذكور (عين الحمام)تيزيوزو	06	%06
20	ابتدائية أيت منصور محند (تامدة)تيزي وزو	04	%04
21	مدرسة ايت خليفة أبي يوسف عين الحمام تيزي وزو	03	%03
22	مدرسة ثيزيأومالو أبي يوسف عين الحمام تيزي وزو	04	%04
23	مدرسة إيشلبان أبي يوسف عين الحمام تيزي وزو	03	%03
24	مدرسة أزرو أوقلال عين الحمام تيزي وزو	06	%06
25	مدرسة بلعيد عدار أعفيربوجيمع تيزي وزو	03	%03
26	مدرسة امسالثنأعفيربوجيمع تيزي وزو	02	%02
27	مدرسة ثناجلت واقنون تيزي وزو	02	%02
28	مدرسة ايت عبدالله ابي يوسف عين الحمام	04	% 04

	تيزي وزو		
29	مدرسة رابح طوبال ذراع بن خدة تيزي وزو	03	%03
30	مدرسة فريحي محمد ذراع بن خدة تيزي وزو	04	%04
المجموع		100	%100

4-مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي السنة الثالثة ابتدائي في مجموعة من المدارس بولاية تيزي وزو، بحيث بلغ عدد المدارس التي شملها بحثنا(30) مدرسة ابتدائية.

تكونت عينة البحث من (100)معلما ومعلمة للسنة الثالثة ابتدائي، تم اختيارهم بالطريقة العرضية.

***متغيرات البحث:**

شمل هذا البحث على المتغيرات التالية:

- الجنس: له مستويان: ذكر وأنثى.
- طبيعة التكوين القاعدي: له ثلاث مستويات: (خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وحاصلي على شهادة جامعة، خريجي المعهد التكنولوجي للتربية).
- الخبرة: له ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات ، من5 إلى10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- التخصص:له مستويان: معلمي (اللغة العربية، اللغة الفرنسية).

الجدول (03) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	44	%44
أنثى	56	%56
المجموع	100	%100

الجدول (04) يمثل توزيع عينة البحث حسب طبيعة التكوين القاعدي الذي يلقاه المعلمين:

طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين.	التكرار	النسبة المئوية
خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.	16	%16
خريجي المدرسة العليا للأساتذة.	12	%12
حاصلي على شهادة جامعية.	72	%72
المجموع	100	%100

الجدول رقم (05) يمثل توزيع عينة البحثحسب متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

الخبرة المهنية في مجال التدريس.	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	40	%40
من 5 إلى 10 سنوات	45	%45
أكثر من 10 سنوات	15	%15
المجموع	100	%100

الجدول (06) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

مادة التدريس	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية	82	%82
اللغة الفرنسية	18	%18
المجموع	100	%100

4-مكان وزمان إجراء البحث:

أجري هذا البحث بولاية تيزي وزو على مجموعة من المعلمين والمعلمات اللذين يدرسون مستوى الثالث ابتدائي على مستوى 30 ابتدائية.

وقد تم إجراء البحث الميداني في الفترة الممتدة من 10 مارس إلى غاية 19 جوان 2019.

5-أدوات البحث:

أدوات البحث هي الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على المعلومات المطلوبة من المصادر المعينة في بحثه، ويؤكد "مسلم محمد" بخصوص الأدوات المنهجية (أدوات البحث) أن اختيار الأداة والوسيلة تتوقف على موضوع البحث وطبيعته ونوعيته ومجتمع الدراسة، ويمكن للباحث أن يختار وسيلة واحدة كما يمكن أن يحدد الوسائل حسب هدف البحث. **(مسلم، 2002، ص 36)**

يقصد بأدوات البحث الوسائل العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع البحث، ولقد اعتمدنا في هذا البحث على:

- استبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة لعلي حبايب(2011).

استخدمنا في بحثنا هذا، استبيان (صعوبات تعلم القراءة و الكتابة) كأداة جمع المعلومات لهذا البحث، وذلك وفقا للخطوات التالية:

1-مراجعة الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث.

2-الإستفادة من بنود الاستبيانات الواردة في بعض الدراسات كما في دراسة "**الخطيب**" (2003) ودراسة "**تعوينات**" (1987).

3-الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الإستبيان.

6-ثبات الأداة (الاستبيان):

تم إجراء الثبات للتأكد من إمكانية الإعتماد على نتائج الدراسة الميدانية في تعميم النتائج من خلال الإعتماد على:

-معامل "**ألفا كرومباخ**" (Alpha Crombach): قمنا بحساب قيمة "ألفا كرونباخ" على العينة الإستطلاعية بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (s.p.s.s)

الجدول رقم (07): يوضح نتائج ثبات إستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة بمعامل ألفا كرومباخ:(alpha crombach)

حجم العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	جتمان
30	31	0,87	0,93

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخللإستبيان بلغت على عينة الدراسة الإستطلاعية ب 0,87، وعليه نستنتج أن مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة يمتاز بالثبات، وأنه قابل للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

الجدول رقم (08): يوضح نتائج الثبات لإستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة بطريقة التجزئة النصفية.

العينة	الثبات
30	(r=0.81)

(α=0,05)

يتضح من خلال الجدول أن بعد تقسيم الإستبيان إلى جزئين (بنود فردية وبنود زوجية)، قمنا بحساب معامل الثبات لجزئي الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية وذلك بكل من معامل بيرسون (pearson) أين بلغت قيمته ب (0.81).

وعليه نستنتج أن إستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة يمتاز بالثبات ، وأنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

صدق الأداة:

تم عرض الإستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين من الأساتذة التابعين لجامعة مولود معمري في كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بولاية تيزي وزو (الملحق 01)، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات الإستبيان، من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذفها تماما لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في حدود 80%كنسبة إتفاق بين المحكمين حيث أكدوا المحكمون على صلاحية عبارات الإستبيانلقياس ما يجب قياسه مع حذف العبارة رقم(16) في الإستبيان الأصلي لأنها مكررة مع العبارة رقم (01) ليصبح الإستبيان يتكون من(31) بندا بدل من (32) بندا.

و الإستبيان يضم جزئين، جزء خاص بصعوبات القراءة و يتعلق الأمر بالعبارات:

(1،2،3،4،6،9،10،13،14،18،23،24،25،27،29،30،31) أي 17 فقرة.

أما الجزء الثاني الخاص بصعوبات الكتابة، و يتعلق الأمر بالعبارات: (5، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 26، 28) أي 14 فقرة.

و تم التأكد من صدق الإستبيان عن طريق:

طريقة الصدق الذاتي:

الجدول رقم (09): يمثل نتائج الصدق الذاتي لإستبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

عدد البنود	العينة	معامل الصدق	الصدق الذاتي بالجذر التربيعي
31	30	(r=0.81)	0,9

يتضح من خلال الجدول أن بعد حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بلغت 0,81 ثم قمنا بحساب الصدق الذاتي للإستبيان بالجذر التربيعي لمعامل الثبات،

أي$\sqrt{0,81}$حيث بلغت قيمته (0,9) وعليه فإن استبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة يعد صادقا وهو قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

طريقة تصحيح الاستبيان:

إن تحديد الفرد درجة موافقته على الاستبيان، والتي تكون بين "دائما"، "غالبا"، "أحيانا"، و"نادرا"، وقمنا بتوزيع الدرجات على النحو التالي: (1) "نادرا"، (2) "أحيانا"، (3) "غالبا"، (4) "دئما"، والدرجة المرتفعة على الاستبيان تمثل الصعوبات في تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم بينما الدرجات المنخفضة تدل على عكس ذلك، وأن أقصى الدرجة التي يتحصل عليها المستجيبون هي136 (31×4) وأدنى درجة هي 31 (31×1).

طريقة الإجراء:

قمنا بتوزيع الاستبيانات وطلبنا منهم وضع علامة (×) أمام الإجابة التي تتناسب مع وضع التلاميذ.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث:

بعد استرجاعنا للاستبيان المطبق وقمنا بتصحيحه وجمعنا درجات كل فرد، ثم اعتمدنا على الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وحفظها في ذاكرة الحاسوب وعالجناها بالبرنامج الاحصائي الذي يعد برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) أحد البرمجيات المهمة التي تساعد الباحث على معالجة البيانات باستخدام الحاسوب، من حيث إدخال البيانات وحفظها واستعادتها وتحليلها بطريقة آلية تتسم بالسرعة والدقة دون الحاجة إلى المعالجة والتي تتطلب من الباحث وقتا طويلا إضافة إلى وجوب معرفة الباحث بالقوانين والمعادلات وكيفية تطبيقها مما يشك صعوبة كبيرة لدى الباحث وقد استخدمنا معامل الارتباط بيرسون،

معادلة ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، إختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (Anova-One-Way).

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في بحثنا، بدءًا بالدراسة الإستطلاعية صدقها وثباتها، منهج البحث، عينة البحث، مجتمع البحث أدوات البحث، وأخيرا الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

2- الإستنتاج العام

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد توزيع إستبيان الدراسة و جمعها، سوف نقوم في هذا الفصل بعرض النتائج المتحصل عليها و تحليلها و مناقشتها بهدف التوصل إلى مدى تحقق فرضيات البحث.

1-عرض وتفسير نتائج البحث:

بعد توزيع إستبيان البحث على عينة متكونة من 100 معلم و معلمة، تم جمع البيانات و تفريغها و ذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي للبحوث الاجتماعية(s.p.s.s) للتوصل إلى النتائج التي نقوم بعرضها بشكل مفصل.

1.1.عرض و تفسير الفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية: "يعاني تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من صعوبات تعلم القراءة و الكتابة.

الجدول (10):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي.

رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة.	3,28	1,24	%65,6
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة بكلمة.	3,37	1,03	%67,4
3	لا يستطيع تتبع الكلمات في سطور عندما يقرأ.	3,71	0,94	%74,2
4	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة في الكتابة.	3,82	0,87	%76,4
5	حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة.	3,31	0,98	%66,2
6	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة.	3,68	1,02	%73,6
7	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية.	3,55	1,01	%70,4
8	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	3,95	0,95	%73,6

9	يقلب حروفا بأخرى اثناء القراءة مثل "حرب" بدلا من "بحر".	3,49	1,03	%69,3
10	يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة.	2,76	1,05	%65,4
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة.	3,45	1,07	%59,4
12	يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر.	3,46	0,98	%69,2
13	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة.	3,61	0,96	%72,2
14	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام.	3,13	1,09	%61,6
15	يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة.	3,17	1,09	%63,4
16	يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة.	3,33	1,06	%68,8
17	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل ض، ظ.	3,44	1,02	%75,2
18	يكتب كلمات غير كاملة.	3,76	1,05	%64,8
19	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث أو ج، ح، خ.	3,24	1,00	%64,2
20	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة.	3,41	1,05	%66,01
21	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة.	3,23	1,09	%6,10
22	لديه بطء في الكتابة.	3,30	0,99	%66,00
23	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	3,41	1,05	%66,01
24	خط رديء وغير مقروء.	3,30	0,99	%66,00
25	لا يكتب على السطر في الورقة.	3,36	0,98	%67,2
26	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو يحذف كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية.	3,68	1,02	%73,6
27	يرتكب أخطاء إملائية عندما يكتب الكلمات.	3,52	1,01	%70,4
28	يضيف حروف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	3,45	1,07	%69.0

29	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية.	3,26	1,11	%65,2
30	لديه أخطاء في الكتابة بشكل عام.	2,76	1,21	%55,2
31	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب.	3,27	1,05	%65,4
الدرجة الكلية لصعوبات التعلم		3,46	0,55	%69,2

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لإستبيان صعوبات تعلم القراءة و الكتابة الذي طبقناه في بحثنا بلغ (3.46)، و بنسبة مئوية قدرت ب (69.2) عما يدل أن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات القراءة و الكتابة، مع وجود تفاوت في درجة الصعوبة بالنسبة لمختلف فقرات الإستبيان، حيث تحصلت الفقرة رقم(10)"يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة" والفقرة رقم(30)"لديه أخطاء في الكتابة بشكل عام"، على أدنى متوسط حسابي الذي قدر ب(2,76).

في حين تحصلت الفقرة رقم(8) في الإستبيان: "يضيف حروف إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية" على متوسط حسابي قدر ب (3.95).

و عليهنستنتج أن تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

و لعل وجود صعوبات القراءة والكتابة نرده إلى تدخل عوامل كثيرة و متعددة، لأن عمليتي القراءة و الكتابة تحتاج إلى مهارات عديدةفيزيولوجية، معرفية و نفسية، كصعوبات الإنتباه و التركيز لمدة طويلة و وجود بعض الإضطرابات الحسية الحركية، كضعف الذاكرة، عدم الثقة بالنفس، إضافة إلى أسباب بيداغوجية قد ترجع إلى طريقة و أسلوب التدريس المطبق من طرف المدرس.

و عليه فإننا نخلص إلى القول أن فرضية بحثنا العامة التي تنص على: "يعاني تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من صعوبات القراءة و الكتابة"، تم قبولها.

و هذا ما أكدته دراسة الدبس(2000) في التعرف على نسبة التلاميذ الأذكياء في الصف الرابع ابتدائي الذين لديهم صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية، وللتعرف على الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، اعتمد على استبيان مكون من(30) فقرة، منها(17) فقرة في مهارة القراءة، و(15) فقرة في مهارة الكتابة، وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي (11,58) وأن أعلى الصعوبات التي توصلت إليها الدراسة هي: صعوبة التفريق بين ال الشمسية و ال القمرية، فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة، إضاعة السطر عند الإنتقال من سطر إلى آخر. **(الدبس،2000)**

كما اتفقت مع دراسة الخطيب(2005) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة في مرحلة التعليم الإبتدائي في مدارس المملكة العربية السعودية، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (521) تلميذا وتلميذة باستعمال استبيانات ونسب مئوية، و قد كشفت الدراسة عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة أهمها: عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم، عدم عرض الصور المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة، وعدم استخدام معاجم اللغة بسهولة في جميع المراحل. **(الخطيب،2005)**

2.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس".(معلمين ،معلمات).

ولفحص الفرضية استخدمنااختبار "t" لعينتين مستقلتين (Independant-t-test) بحيث يظهر ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم(11): يمثل نتائج اختبار "t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	فئة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدالة
ذكور	44	3.16	0.46	99	4.99	0.60	0.05	غير دالة
إناث	56	3.60	0.50					

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

ومن خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (3.16) بينما المتوسط الحسابي للإناث بلغ (3.60). و أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت (0.60) و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في بحثنا α=0.05، و عليه فإننا نرفض الفرضية الجزئية الأولى لبحثنا التي تنص على على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس(ذكور ، إناث).

و رغم وجود فروق جوهرية بين الجنسين إلا أننا نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث (3.60) يفوق المتوسط الحسابي للذكور (2.16)، و هذا يرجع في رأينا إلى أن المعلمات أكثر إحتكاكا و قربا من التلاميذ و متابعة لهم في صعوبة من الصعوبات و أنهن الأكثر حرسا على تصحيح أخطاء التلاميذ و تذليل صعوبات التعلم لديهم.

و عليه نخلص للقول أن الفرضية الجزئية الأولى لبحثنا التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الجنس، تم رفضها.

هذا ما أكدته دراسة "كامل" (1999) في التعرف على حالات صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الإبتدائي على عينة قوامها (914) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع ابتدائي ببعض مدالرس دمياط بمصر، تم تحديد (164) تلميذ كحالات صعوبات التعلم، و استخدم الباحث: اختبار الذكاء غير اللفظي، قائمة تقدير الأداء الكتابي، اختبار الإدراك السمعي و البصري، اختبار مفهوم الذات للأطفال. وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح الذكور. **(كامل،1999).**

نفس الشيء بالنسبة لدراسة السيد (2003) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني متوسط بدولة الكويت، بلغت عينة الدراسة من 1027 تلميذ، استخدم مصفوفات رافن المتتابعة، مقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة ، كشفت نتائج الدراسة أن 19,2% من الذكور يعانون من صعوبات تعلم القراءة مقابل10,3% من الإناث ،كما وجدت أن نسبة7,7% من الذكور لديهم صعوبة الكتابة مقابل20,7% لدى الإناث. وكانت دلالة الفروق بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح الذكور، كما كشفت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات و نسبة شيوع صعوبات التعلم في القراءة والكتابة. **(السيد.2003)**

كما اتفقت أيضا مع دراسة "قدي"(2010)التي تهدف إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية، و التعرف على الصعوبة الأكثر انتشارا على عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة، و ذلك في خمس مدارس بمدينة مستغانم بالجزائر تم اختيارهم من قبل معلميهم، وقد استخدمت مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية، و كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف الجنس، كما كشفت أن صعوبة القراءة هي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائي.**(قدي،2010)**

3.1.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين".

لفحص الفرضية استخدمنا اختبار التباين الأحادي "f" (Anova. One.way) لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزي لعامل طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين.

الجدول رقم (12):يوضح نتائج اختبار"f" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين".

طبيعة التكوين القاعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدالة
خريجي المعهد التكنولوجي للتربية	26	3.01	3.01	121	2.58	0.01	0.05	دالة إحصائيا
خريجي المدرسة العليا للأساتذة	18	2.01	0.23					
حاصلوا على شهادة جامعية	56	3.32	0.48					

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0,05)

يتضح من خلال الجدول رقم(12) أن المتوسط الحسابي لخريجي المعهد التكنولوجي للتربية بلغ(3.01)، بينما المتوسط الحسابي لخريجي المدرسة العليا للأساتذة قدر ب(2.01)، أما الحاصلين على شهادة جامعية بلغت (2.58)، و أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت(0.01) و هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في بحثنا (α=0,05)، و عليه تقبل فرضية بحثنا التي تنص على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل طبيعة التكوين القاعدي للمعلمين"(خريجي المعهد التكنولوجي للتربية،خريجي المدرسة العليا للأساتذة، حاصلوا على شهادة جامعية).

رغم وجود فروق جوهرية بين المدرسين في نظرتهم إلى صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، حيث توجد فروق طفيفة بينهم حيث بلغ المتوسط الحسابي للحاصلين على شهادة جامعية ب (3.32)، يليه المتوسط الحسابي لخريجي المعهد التكنولوجي للتربية ب(3.01)، أما في الأخير المتوسط الحسابي لخرجي المدرسة العليا للأساتذةب(2.01).

و هذا راجع إلى كون فئتي المعهد التكنولوجي للتربية، و المدرسة العليا للأساتذة يعانون من الرتابة و أن بعضهم قد يكون على أبواب التقاعد مما يجعلهم أقل إهتماما لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة عند تلاميذهم، على عكس الحاصلين على شهادة جامعية و هم أغلبية أفراد العينة من حيث العدد(56) معلم و معلمة، إذ أن هذه الفئة تكون أكثر حرصا و جدية في التدريس، و أكثر حماسا و سعيا وراء التثبيت في قطاع التعليم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **عوض الله سالم محمود(2005)** في دراسته التي هدفت إلى معرفة فترة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم و علاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية، طبقت على عينة مكونة من(64) معلما، حيث توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين تعزى للمؤهل التعليمي. **(عوض الله سالم،2005).**

كما تتفق مع دراسة **بوعناني** التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية لصعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من المدارس المتواجدة بمدينة سعيدة بالجزائر ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمؤهل التعليمي في معرفتهم لصعوبات التعلم.

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة والتي نصها:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس".

ولفحص هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

الجدول رقم(13): يمثل المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري حسب الخبرة المهنية في مجال التدريس.

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	3,98	0,42
من 5 إلى 10 سنوات	44	3,59	0,58
أكثر من 10 سنوات	17	3,35	0,46
		3,42	0,55
المجموع	100	3,45	0,55

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13) أن المتوسط الحسابي لفئة أقل من 5 سنوات بلغت (3.98)، تليها فئة من 5 إلى 10 سنوات ب (3.35)، حيث نلاحظ من خلال تحليل جدول تحليل التباين الأحادي المذكور أسفله أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

و لعل ذلك يرجع في رأينا إلى أن الفئات الثلاث ينظرون تقريبا بنفس النظرة لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذهم، كونهم لهم نفس الإنشغالات و الإهتمامات و يعيشون في نفس الظروف السائدة في مختلف المدارس التي يشتغلون فيها.

هذا ما عارضت دراسة **علي حبايب (2011)** التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الرابع ابتدائي وفقا لمتغير الخبرة، طبقت على عينة قوامها (123) معلما ومعلمة، استخدم استبانة مؤلفة من(33) فقرة، أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس. **(حبايب،2011)**

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة **غربي راضية** التي هدفت إلى تقصي معرفة مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم، طبقت الدراسة على عينة قوامها (100) معلم ومعلمة أختيروا بطريقة عرضية، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لصعوبات التعلم لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

الجدول رقم (14) نتائج اختبار التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"f"	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	1.67	2	0.83	2.83	0.03	0.05	دالة
داخل المجموعات	35.36	120	0.29				
المجموع	37.03	122	1.12				

- دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0,05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة"f" بلغت(2.83) و أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت(0.03) و هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في بحثنا (α=0,05)، و عليه

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهمتعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس"(أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبيرة).

و من هنا نقبل فرضية بحثنا الثالثة التي تنص على وجودفروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال التدريس.

عرض و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير التخصص"(معلمي اللغة العربية، معلمي اللغة الفرنسية).

ولفحص الفرضية استخدمنااختبار "t" لعينتين مستقلتين(Indepandant-t-test).

الجدول رقم (15): نتائج اختبار "t" لعينتين مستقلتين، لفحص الدلالة في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي تعزى لمتغير التخصص(معلم اللغة العربية، معلم اللغة الفرنسية).

التخصص	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
لغة عربية	3.36	0.45	99	1.15	0.01	0.05	دالة
لغة فرنسية	3.59	0.57					

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(15) أن المتوسط الحسابي لفئة مدرسي اللغة العربية بلغ(3.36)، أما المتوسط الحسابي لفئة مدرسي اللغة الفرنسية بلغ(3.59)، و أن قيمة "t"

بلغت(1.15) بدرجة حرية(99)، و أن قيمة الدلالة المحسوبة قدرت ب(0.01) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في بحثنا (α=0,05)، و عليه نقبل فرضية بحثنا الرابعة التي تنص على: "وجودفروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير مادة التدريس"(معلمي اللغة العربية، معلمي اللغة الفرنسية).

و لعل وجود فروق بين الفئتين مرده إلى أن كلا الفئتين يعيشون نفس الظروف التدريسية، و يعانون من نفس الصعوبات، و يتعاملون مع نفس الفئة من التلاميذ مع ما تدريسهم من مشاكل خصوصا ما تعلق بالجانب البيداغوجي، كازدحام القسم بالتلاميذ، و عدم توفر الظروف المادية للتدريس، سواء كانوا مدرسي اللغة العربية أم اللغة الأجنبية.

تختلف دراستنا مع دراسة **علي حبايب (2011)** التي تهدف إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي وفقا لمتغيرات النوع، المؤهل التعليمي، الخبرة والتخصص، طبقت على عينة قوامها (123) معلم ومعلمة، استخدم استبانة مؤلفة من(33) فقرة، أسفرت النتائج على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغير التخصص.**(حبايب،2011)**.

3-الاستنتاج العام:

انطلاقا مما سبق عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم، اعتمدنا على البيانات الاحصائية، و الهدف الرئيسي للبحث هو التأكد من صحة فرضيات البحث.

و بعد الإلمام بكل جوانب الموضوع تم الإعتماد على الجانب النظري الذي اعتمدنا فيه على العديد من المعلومات النظرية، الإضافة إلى الجانب النظري الذي قمنا به في إطار منهجي وعلمي بكل ما يتطلب البحث من أساليب وتقنيات، وهذا بعد تطبيق أداة البحث المتمثلة في استبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة على عينة قوامها 100 معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عرضية من بين جميع المعلمين على مستوى(30) مدرسة ابتدائية بولاية تيزي وزو.

وبعد جمع البيانات وعرضها وتحليلها ومناقشتها ومعالجتها بالرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(s.p.s.s) الإصدار 25 توصلنا إلى النتائج التالية:

-يعاني تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية تيزي وزو من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى بمتغير الجنس(معلمين، معلمات).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنةالثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لطبيعة التكوين القاعدي للمعلمين(خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، خريجي المدرسة العليا للأساتذة، حاصلي على شهادة جامعية).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنةالثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى للخبرة المهنية في مجال التدريس(أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة،أقدمية كبيرة).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير التخصص(معلمي اللغة العربية، معلمي اللغة الفرنسية).

اقتراحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكننا أن نقترح هذه الإقتراحات التالية:

-الإهتمام بتكوين المدرسين أثناء الخدمة(ندوات تربوية، أيام تكوينية).

- الإهتمام بالوسائل التعليمية باعتبارها مصدرا من مصادر التعليم، لما لها من أثر في توضيح بعض المفاهيم والأفكار، وعلى المعلم إعداد ما يستطيع من الوسائل المناسبة التي تحقق المادة المقررة، وعليه الاستعانة بمركز التقنيات التعليمية في إعداد هذه الوسائل.
- تفعيل وحدات الكشف والمتابعة لاكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف، وذلك من خلال العام الدراسي، ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تضيف التلاميذ في مجموعات.
- التركيز على موضوعي القراءة والكتابة، وذلك بإسناد تدريس التلاميذ، في القسم الثالثة ابتدائي، إلى مدرسين متخصصين.
- العمل على متابعة عمليات الكتابة للتلاميذ من قبل المدرسين والأولياء.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: باللغة العربية

1. أحمد ابراهيم، أحمد(2001). **الادارة المدرسية في الأليفة الثالثة.** طبعة أولى. مكتبة المعارف الحديثة : الاسكندرية.مصر.

2. أحمد، عبد الله أحمد(1999). **الطفل ومشكلات القراءة.** طبعة اولى. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.مصر.

3. أنيس عبد الوهاب، عبد الناصر(2003). **الصعوبات الخاصة في التعليم الأسس النظرية والتشخيصية.** دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر :الاسكندرية.مصر.

4. البطانية، أسامة وآخرون.(2005). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة.** طبعة ثالثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان: الأردن.

5. الخطيب، جمال (1997). **المدخل غلى التربية الخاصة.** طبعة أولى.مكتبة الفلاح للنشر :العين. دولة الامارات العربية المتحدة.

6. الداهري، صالح حسن (2005). **صعوبات التعلم.** دار الفكر العربي.الجزائر.

7. الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** دار المسيرة للنشر و التوزيع.الإسكندرية.مصر

8. السعيدي، أحمد (2009).**مدخل إلى الديسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبة القراءة** .طبعة اولى. درا اليازوري للنشر والتوزيع.عمان:الأردن

9. السيد عبد الحميد، سليمان السيد (2003). **صعوبات التعلم والادراك البصري،** طبعة اولى.دار الفكر العربية. القاهرة: لبنان.

10. الهاشمي، عبد الحميد محمد (1972)، **مبادئ التربية العلمية** .طبعة ثانية. دار النشر :بيروت. لبنان.

11. الوقفي، راضي (2003).**صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.** منشورات كلية الأميرة تاروت:عمان.الأردن.

12. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2003). **المدخل إلى التدريس.** طبعة أولى. دار الشروق: عمان، الأردن.

13. اللّبودي، منى ابراهيم (2005).**صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)**.طبعة اولى.مكتبة زهراء الشرق : جمهورية مصر العربية.

14. المتبولي، صلاح الدين (2003). **جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي.** دار الوفاء لدنيا الطباعة. القاهرة. مصر.

15. بن سالم، عبد الرحمان (2000). **المرجع في التشريع المدرسي.** مطبعة دار الهدى. عين ميلة :الجزائر

16. بهاء الدين، السيد عبيد ماجدة(2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها.** طبعة أولى. دار الصفاء للنشر والتوزيع: الجزائر.

17. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. طبعة أولى. مكتبة الزهراء :القاهرة. مصر

18. خطاب، عمر محمد (2006). **مقاييس في صعوبات التعلم**. طبعة أولى. مكتبة المجتمع العربي:عمان. الأردن.

19. ربيع، محمد (2008). **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**. طبعة اولى. دار اليازوري للنشر والتوزيع:عمان. الأردن

20. رياض بدري، مصطفى (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**. طبعة أولى.دار صفاء للنشر والتوزيع:عمان، الاردن.

21. زكريا، اسماعيل (1991). **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية.مصر

22. زيدان، ناصر الدين (2007). **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)**.ديوان المطبوعات الجزائرية.الجزائر.

23. شحاتة، محمد سليمان (2005). **العسر القرائي**.الطبعة الثانية.مكتبة النهضة المصرية.القاهرة.مصر.

24. عبد البني هاني، وليد (2008). **صعوبات التعلم (أنشطة تطبيقية وطرق علمية في معالجة صعوبات التعلم**.طبعة أولى. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.الجزائر.

25. عبد السلام مصطفى، عبد السلام (2007). **أساسيات التدريس في التطوير المهني للمعلم**. دار الجامعة الجزائرية: الاسكندرية.مصر

26. عدس، محمد عبد الرحمان (1996). **المعلم الفعال والتدريس الفعال**. دار الفكر الجامعي الحديث : بيروت. لبنان

27. علي عيسى، مراد (2008). **كيف يتعلم المخ صعوبات القراءة والعسر القرائي؟**. طبعة اولى. دار الوفاء للطباعة والنشر : الاسكندرية. مصر

28. عواد،أحمد،أحمد(2002).**قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. دار النشر للمكتب العالمي للنشر والتوزيع:الإسكندرية.مصر

29. عوض الله سالم، محمود وآخرون (2003). **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)**.طبعة أولى. دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

30. غافل، مصطفى (2005). **طرق تعليم القراءة والكتابة ومهارات التعليم**. دار أسامة للنشر :عمان.الأردن.

31. فهيم، مصطفى (2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**.طبعة اولى. دار الفكر العربي: القاهرة.مصر

32. قحطان، أحمد الظاهر (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. بدون. وائل للنشر والتوزيع : عمان.الأردن

33. كوافحة، تيسير مفلح (2003).**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة.** طبعة أولى.دار المسيرة للنشر والتوزيع :عمان.الأردن

34. مرسي، محمد منير (1998).**أصول علم النفس.** طبعة ثانية. دار المعارف للنشر. القاهرة. مصر.

35. ملحم، سامي محمد (2002). **صعوبات التعلم.** طبعة اولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

36. نوري القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل عبد الرحمان (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة).** طبعة أولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة :عمان، الأردن.

الرسائل الجامعية و المجلات:

37.الطحاوي، دنيا والسعيدي، عبد البنى (2010).**حل المشكلات وتكوين المفهوم والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجيستر في التربية. تخصص صحة نفسية كلية التربية:جامعة الزقازيق.

38.القواسمي، نبيل (2005). **فن الكتابة و التعبير.** جامعة الخليل. كلية الآداب :فلسطين.

39.حبايب، علي أحسن أسعد(2011).**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي.**مجلة جامعة الأزهر .بغزة.سلسلة العلوم الإنسانية.(13)A1.

40.مراكب، مفيدة (2011-2012).**الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية-تربوية) (دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة)**.مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس. تخصص علم النفس المدرسي.كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار :عنابة.

41.معمرية، بشير، مدوح، الجعفري (2007). **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**. طبعة أولى. منشورات الحبر التعاونية عيسات ايدير :بني مسوس، الجزائر.

42 .صالح، محمد (2004). **برنامج تربوي لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم**.معهد دراسات البحوث التربوية : جامعة القاهرة.

43.قدي، سمية (2010).**صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة وحساب) في المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجيستر غير منشورة. الجزائر:جامعة مستغانم.

ثانيا باللغة الأجنبية:

44.Angers, M (1997), **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**. ED puff: Paris.

45.brin,Frédérique (2004).**Développement Psychomoteur, Dictionnaire Encéphale, Graphe, Trouble de Langage**, Voix.2eme Ed: Europe.

46.Learner, J (2002). **Learning disabilities/theories/diagnosis and teaching strategies**, 8th ED. Mifflin company: Boston.

الملاحق

ملحق رقم1

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **السنة الجامعية: 2019/2018**

قسم علوم اجتماعية

استبيان صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

سادتي المعلمين والمعلمات في إطار إعداد مذكرة تخرج الماستر تخصص التربية الخاصة، نتقدم إليكم بهذا الاستبيان لتقصي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، والذي يحوي على 31 عبارة.

المطلوب من سيادتكم الإجابة على مجموعة من هذه العبارات وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسب رأيكم كمعلم يتعامل مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، علما بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتكم ستستغل للبحث العلميلا غير، ولا يطلع عليها أحد.

ملاحظة: نرجو منك ألا تترك أي عبارة بدون إجابة.

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص (طبيعة التكوين القاعدي):

- خريج المعهد التكنولوجي للتربية ☐
- خريج المدرسة العليا للأساتذة. ☐
- حاصل على شهادة جامعية. ☐ أذكرها:.....

الخبرة المهنية في مجال التدريس:

أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

عبارات الاستبيان

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	التلميذ لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة.				
02	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة بكلمة.				
03	لا يستطيع تتبع الكلمات في سطور عندما يقرأ.				
04	حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة.				
05	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة.				
06	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية.				
07	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.				
08	يقلب حروفا بأخرى اثناء القراءة مثل "حرب" بدلا من "بحر".				
09	يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة.				
10	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة.				
11	يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر.				
12	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة.				
13	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام.				
14	يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة.				
15	يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة.				
16	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل ض، ظ.				
17	يكتب كلمات غير كاملة.				
18	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث أو ج، ح، خ.				
19	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة.				
20	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة.				
21	لديه بطء في الكتابة.				

22	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.				
23	خط رديء وغير مقروء.				
24	لا يكتب على السطر في الورقة.				
25	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو يحذف كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية.				
26	يرتكب أخطاء إملائية عندما يكتب الكلمات.				
27	يضيف حروف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.				
28	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية.				
29	لديه أخطاء في الكتابة بشكل عام.				
30	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب.				

ملحق رقم (02):قائمة المحكمين

الرقم	إسم ولقب المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	الانتماء الجامعي
1	عيسي عزيزة	علوم التربية	أستاذة محاضرة	جامعة مولود معمري تيزي وزو
2	العرفاوي ذهبية	علوم التربية	دكتوراه العلوم	جامعة مولود معمري تيزي وزو
3	بوبكري ليلى	علوم التربية	أستاذة محاضرة	جامعة مولود معمري تيزي وزو
4	خلوف حفيظة	علوم التربية	دكتوراه العلوم	جامعة مولود معمري تيزي وزو
5	موالك مصطفى	علوم التربية	أستاذ محاضر	جامعة مولود معمري تيزي وزو

Corrélation de pearson	1	,810
Sig, (unilatérale)		,002
N	100	100
Corrélation de pearson	.810	1
Sig , (unilation)		
N	,002	
	100	100

La corrélation est significative (unilatérale)

Statistiques de groupe

		N	moyenne	Ecart–type	Erreur standard moyenne
		44	44,54	8,189	1,15
		56	56,….	8,199	1,33

Teste de l'échantillon indépendants

	Teste de levene sur l'égalité des variances		Test–t pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	ddl	Sig (bilatérale)	Différences moyennes	Différences écart–type	Intervalle de coefficient de la différance	
								inferieur	supérieur
Hypothèse de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture	,471	,494	4,990 4,989	99	0,10 0,10	3,1600 3,1600	0,4600 0,5000	1,21672 1,21907	

يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
		44	67,2500	5,25625	,83109
		56	68,6400	6,07020	,85846

	Teste de levene sur l'égalité des variances		Test-t pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	ddl	Sig (bilatérale)	Différences moyennes	Différences écart-type	Intervalle de coefficient de la différance	
								inferieur	supérieur
Hypothèse de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture	,471	,494	4,990 4,989	99	0,10 0,10	3,1600 3,1600	0,4600 0,5000	1,21672 1,21907	

يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئة الدراسة

	العمرية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
	(38-28)	44	67,2500	4,93272	,69072
	(45-29)	56	68,6400	6,59816	1,05655

	الجنس	N	Pourcentage
	(ذكور)	44	44%
	(إناث)	56	56%
	المجموع	100	%100

Selon le type de formation

Type de formation	R	Pourcentage
Dip universitaire	72	72%
L'école supérieure des enseignants	12	12%
L'institut de technologie	26	26%
Total	100	100%

Selon la spécialité

La spécialité	R	Pourcentage
La langue arabe	82	82%
La langue française	18	18%
Total	100	100%

Selon l'expérience

L'expérience	R	Pourcentage
Moins de 5 ans	40	40%
De 5 ans à 10 ans	45	45%
De 10 ans à 20 ans	15	15%
Total	100	100%