الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2020

دور معلمي الطور الابتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس توجيه وإرشاد

إعداد الطلبة:

*علواني نسرين سارة

* الباي حدة

إشراف:

*د/بوزناد سميرة

أعضاء لجنة المناقشة

د/سعودي أحمد	جامعة مسيلة	مناقشا
أ/زموري حميدة	جامعة مسيلة	مناقشة
د/دودو صونيا	جامعة مسيلة	مناقشة
د/بوزناد سميرة	جامعة مسيلة	مشرفة ومقررة

السنة الدراسية 2022/2021

كلمة شكر

الحمدلله تعالى الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة
وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا في هذا العمل
نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا
من قريب ومن بعيد على إنجاز هذا العمل ونخص بالذكر
الأستاذة المشرفة " **بوزناد سميرة** " التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها
ونصائحها التي كانت عونا لنا في إتمام البحث وشكر لكل من الدكتور "**بحاش عبد الحق**" والاستاذ "**عباس طيب حماني**" اللذان كانا عونا لنا وبذلهم لكل
الجهد وشكرا لكل من ساعدنا في اتمام هذا العمل وكامل
أساتذة قسم علم النفس كما نتقدم بالشكر إلى عائلاتنا
الكريمة التي كانت سندا لنا طيلة المشوار .
كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من ساهم وقدم لنا يد العون
والمساعدة من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حيث إعتمدنا على المنهج الوصفي وشملت عينة الدراسة معلمي الطور الإبتدائي لولاية المسيلة بلغ عددهم 95 معلم للسنة الدراسية 2021-2022 ، وتم الإعتماد على إستبيان للكشف عن دور معلمي الطور الإبتدائي لمساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، ولتحليل النتائج اعتمدنا على النسب المئوية و تحليل التباين الأحادي وذلك بالإعتماد على برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الإجتماعية spss وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- وجود درجة مرتفعة من مساعدة المعلم الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

- يساعد معلم الطور الإبتدائي تلاميذ صعوبات التعلم في القراءة بدرجة مرتفعة

- يساعد معلم الطور الإبتدائي تلاميذ صعوبات التعلم في الكتابة بدرجة مرتفعة

- يساعد معلم الطور الإبتدائي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب بدرجة مرتفعة

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم الأكاديمية ، صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة ، صعوبات الحساب ، معلم الطور الإبتدائي .

Abstract:

This study aims to reveal the role of primary school teachers in helping students with academic learning difficulties For the state of M'sila, there were 95 teachers for the school year 2021-2022.

The role of primary school teachers to help students with academic learning difficulties. To analyze the results, we relied on percentages and one-way analysis of variance, depending on the statistical package for social sciences (SPSS) program. After processing and analysis, the study reached the following results:

The presence of a high degree of primary teacher assistance for students with academic learning difficulties

- The primary phase teacher helps students with learning difficulties in reading with a high degree

- The primary phase teacher helps students with learning difficulties to write with a high degree

- The primary phase teacher helps students with learning difficulties in arithmetic with a high degree

Keywords: academic learning difficulties, reading difficulties, writing difficulties, arithmetic difficulties, primary school teacher.

فهرس الموضـــــــــــــــــــوعات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	01
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6-4
2-فرضيات الدراسة	07
3-أهداف الدراسة	07
4-أهمية الدراسة	08
5-تحديد المفاهيم إجرائيا	9-8
6-الدراسات السابقة	10
7- التعقيب على الدراسات السابقة	15-12
الفصل الثاني: صعوبات التعلم (الأكاديمية)	
تمهيد :	
1-تعريف صعوبات التعلم	18
2- تصنيف صعوبات التعلم	19
3-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	24-21
أولا: الصعوبات الخاصة بالقراءة Dyslexia	31
ثانيا: الصعوبات الخاصة بالكتابة Dysgraphai	47-32
ثالثا: الصعوبات الخاصة بالحساب Dyscalculia	60-48

خلاصة	61
الفصل الثالث: مرحلة التعليم الابتدائي	
تمهيد	63
1. مفهوم المدرسة الإبتدائية	64
2. مفهوم التعليم الإبتدائي	64
3. أهمية التعليم الإبتدائي	65
4. أهداف التعليم الإبتدائي	65-68
5. التعريف بمعلم الطور الإبتدائي	68
6. مهام المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	69
7. إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا	70
8. إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التهجئة	71
9. إرشادات للمعلم تتعلق بالكتابة وتدوين الملاحظات	71-72
خلاصة	73
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
1- الدراسة الاستطلاعية	75
2- المنهج المستخدم	76
3- مجالات الدراسة	76
4- العينة	76

5- أداة الدراسة	77
6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	81-77
7- أساليب المعالجة الإحصائية	81
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولا/ التحقق من شرط إعتدالية التوزيع	83
ثانيا/ عرض نتائج استبيان الدراسة	89-84
ثالثا/ عرض نتائج فرضيات الدراسة	89
1- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية العامة	91-89
2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى	93-91
3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية	95-93
4- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية الثالثة	97-95
الاستنتاج العام	98
التوصيات والمقترحات	100-99
خاتمة	102
قائمة المراجع	110-104
المـــلاحق	123-111

فهرس الجداول	الصفحة
جدول رقم (01) يوضح بعض إختبارات تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات	76
الجدول رقم (02) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ	77
الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الأول مع درجته الكلية	78
الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثاني مع درجته الكلية	79
الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثالث مع درجته الكلية	80
الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور الاستبيان مع درجته الكلية	81
جدول رقم (07) يوضح التحقق من شرط إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغير محل الدراسة	83
الجدول رقم (08) يوضح وصف عبارات البعد الأول أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	84
الجدول رقم (09) يوضح وصف عبارات البعد الثاني أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	86
الجدول رقم (10) يوضح وصف عبارات البعد الثالث أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	87
الجدول رقم (11) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفرادعينة الدراسة	90
الجدول رقم (12) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة لدى أفرادعينة الدراسة	92
الجدول رقم (13) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة لدى أفرادعينة الدراسة	94
الجدول رقم (14) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب لدى أفرادعينة الدراسة	96

قائمة الأشكال	الصفحة
الشكل رقم (01) يبين العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة	24
الشكل رقم (02) يوضح توزيع عبارات البعد الاول من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية	85
الشكل رقم (03) يوضح توزيع عبارات البعد الثاني من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية	87
الشكل رقم (04) يوضح توزيع عبارات البعد الثالث من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية	89

مقدمـــة

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أنها تنتشر لدى قطاع عريض من التلاميذ ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الإنفعالية والدافعية من شخصية التلميذ والتي تلعب دوراً حاسما في أدائه المدرسي وهذه الصعوبات تشعره بالإحباط والتوتر، والقلق، والانسحاب والعدوانية ، والإعتمادية وعدم الثقة بالنفس نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي مما يؤدي إلى هجر المدرسة والتسرب من التعليم **(القريطي ،2005 :41)**.

وكما أن صعوبات التعلم تعتبر عن عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم و إستخدام اللغة المنطوقة على إعتبار ان العمليات الإدراكية والحركية المرتبطة بالتعلم لم تحظى بأية إهتمامات بحثية من قبل العلماء ، وأن التأثير جاء من قبل علماء النفس والتربويين بآرائهم المتمثلة في الإضطرابات الإدراكية وتشتت الإنتباه ، واضطراب التفكير والفهم ، والذاكرة **(السرطاوي ، 1992 : 26)** ، وعلى الحديث عن صعوبات التعلم فإن صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب تحتل المرتبة الأولى من الإهتمام حيث تمثل القراءة واحدة من أهم المواد الأكاديمية والتي تؤثر في الجوانب الأخرى ، أما الكتابة فهي الوجه الآخر للقراءة حيث أنها تساعد على تنمية القدرات العقلية واللغوية معا فهي الوعاء الذي يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلم من آراء وأفكار وخبرات ، ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية راقية من حيث الشكل والمضمون .

إن تعلم التلميذ مهارات القراءة والكتابة في المدرسة الإبتدائية ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والإجتماعي لذا كان من الضروري الإهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعفه في القراءة والكتابة والحساب ومظاهر تعثرهم لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل وتصبح مشكلة تؤدي إلى تشكل هزا اقتصادياً للمجتمع وجهوده التربوية وثروته البشرية من الأجيال الصاعدة .

وبالتالي تكمن هذه الوظيفة في دور المعلم التي تتجلى في إكتساب القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية ومشاكلهم الإدراكية فكلما أصبح أكثر فهما وتمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ مما يساعد ذلك على مساعدتهم وسرعة تقديم الخدمات التعليمية لهم .

لذا فقد حاولنا من خلال دراستنا هذه التطرق إلى موضوع دور معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى ما يلي:

الجانب النظري ويتكون من ثلاث فصول:

الفصل الأول خاص بالإطار العام للدراسة والذي طرحنا من خلاله إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهدافها، أهميتها، تحديد المفاهيم والمصلحات وكذا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني خاص بصعوبات التعلم الأكاديمية حيث حاولنا من خلاله الإلمام بالخلفية لصعوبات التعلم الأكاديمية بعناصرها الثلاث (صعوبة تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة، صعوبات تعلم الحساب)

الفصل الثالث خصصناه للخلفية النظرية لمرحلة التعليم الابتدائي.

الجانب التطبيقي ويتكون من فصلين:

الفصل الرابع: خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تناولنا من خلاله إجراءات الدراسة من دراسة إستطلاعية، حدود الدراسة، المنهج المستخدم، العينة، أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: خصصناه لتحليل النتائج وعرضها وتفسيرها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة.

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد المفاهيم إجرائيا

6-الدراسات السابقة

7-التعقيب على الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة

تسعى أي منظومة تربوية على ترقية النظام التعليمي لديها وتعزيزه بما يناسب من قدرات وعلاقات بشرية ومادية وتبذل الجهات المسؤولة في التربية والتعليم جهودها في مختلف أطواره وخاصة الأساسية منه لتحقيق أهدافه ورغباته حيث تعتبر العملية التعليمية مجال لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم وهي تختبر المعارف العامة والخاصة للمادة بطرق تربوية ونفسية وإجتماعية قصد نقلها و إستعمالها في دروس أي مادة دراسية فالمعلم يقوم بتدريس كل مادة مقررة وفق أهدافها ومضامينها معتمداً على ذلك مجموعة من الطرق والوسائل التي تساعده في عملية التعليم ، حيث تشكل الحياة المدرسية للطفل هاجساً كبيراً ويحاولون الحفاظ على مستوى الدراسي المتقدم وتؤثر كيفية تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات على مستوى الطفل في المراحل الأولى من تعليمه.(**عميرة ، 2005 : 25**) .

إن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها و أنسب إستراتيجيات أساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أو الكتابة أو الحساب وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية ، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات والمهام أقل من المعدل الطبيعي ، وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل

أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بحيث لا يجد المعلمون مايقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب المدرسي **(بطرس ، 2008 :13)** .

يلعب المعلم دورا مهماً للغاية في العملية التعليمية التعلمية كونه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة لتلاميذ خاصة في الطور الإبتدائي حيث يستند إليه توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه تلاميذه ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي من خلال الحفظ و الاستظهار بل ينبغي أن يكون دوره أكثر فعالة في توجيه تلاميذه ويجب ان يبتعد عن الدور التقليدي من خلال الحفظ و الاستظهار بل ينبغي أن يكون دوره أكثر فعالية في توجيه المتعلمين ومساعدتهم على التغلب على حل مشكلاتهم بشكل جيد هذا ما جعل الكثيرين من الباحثين يقومون بدراسات حول صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات نجد دراسة كل من أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو 1992، اللذان قاما بدراسة عن صعوبات التعلم والمتغيرات المتعلقة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر على عينة مكونة من 170 معلما ، أوضحت النتائج أن هناك أربعة متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ والظروف الأسرية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز ونقص الثقة بالنفس **(الديب ،2003 :317)**.

إتجهت العديد من الدراسات والبحوث في إطار عملية العلاج والتخفيف من حدة صعوبات التعلم للاستعانة بالمعلم من حيث دوره في العملية التعليمية كوسيط فعال وفي ذلك الإطار ماتوصل إليه مارجولز وماكابي 2004 ، إلى أن المعلم أكثر الأفراد تأثيرا في إتجاهات التلاميذ لذا نجد ان الإضطرابات النفسية عامل من عوامل التعثر الدراسي والاخفاق في التعلم ، ومن أهم المشكلات التي تسبب بطئ التعلم لدى الطفل فالقلق الذي يتعرض له أثناء دراسته نتيجة عدم استطاعته وقدرته على إستيعاب المواد الدراسية مثل بقية أقرانه العاديين في الفصل

الدراسي يرتبط بشكل مباشر بسلوك المعلم او تقبل الطفل لبقية أقرانه أو أحد والديه **(راشد ،2002 :79)** ، كما توصلت دراسة سيجال 2007 ، إلى أن المعلم يؤثر بصورة فعالة في تحسين فاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال ربط العمل الجديد مع نجاحات سابقة قاموا بها **(بطرس ، 2009: 26)** .

وكذلك كما توصلت الأبحاث والدراسات حول صعوبات التعلم الأكاديمية من بينها دراسة حديثة قامت بها الرابطة الكويتية لدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية الكويتية التي توصلت إلى أن صعوبات القراءة والكتابة تعدان من أكثر الصعوبات شيوعاً التي ينجم عن عدم علاجها صعوبات أخرى مثل صعوبة الحساب ، وفي دراسة منى اللبودي 2005 بعنوان تشخيص بعض صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة ثالثة إبتدائي والتي توصلت بإستخدام إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي انه توجد علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة **(منى اللبودي ، 2005 : 82)** .

ودراسة محمد برو 2014 التي هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها عديد التلاميذ في المرحلة الإبتدائية وتوصلت إلى أن الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم من الإناث وأن المعلمين يخطئون في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم فيطلقون عليهم تسميات أخرى (**برو محمد ، 2014 : 95).**

كل هذا دفعنا للقيام بهذه الدراسة والإجابة عن التساؤل الرئيس التالي :

- ما درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

والذي تندرج تحته مجموعة من الأسئلة الجزئية التالية :

– مادرجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟

– ما درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة ؟

– ما درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب ؟

2–فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية :

يساعد معلمي الطور الإبتدائي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية

الفرضيات الجزئية :

- يساعد معلمي الطور الإبتدائي تلاميذ بذوي صعوبات تعلم القراءة
- يساعد معلمي الطور الإبتدائي تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة
- يساعد معلمي الطور الإبتدائي تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب

3–أهداف الدراسة :

– الكشف عن درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

– الكشف عن درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

– الكشف عن درجة مساعدة معلمي الطور الإبتدائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب

4–أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في:

- إبراز الدور الذي يقدمه معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة والتعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والكتابة والحساب .
- إبراز أهمية المرحلة الإبتدائية في بناء النواحي النفسية والإجتماعية والثقافية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .
- يضع بين أيدي المعنيين بعض المقترحات التي يفترض أن تسهم في تحسين أوضاع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية .
- يساعد المعلمين على تعرف بتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ومساعدتهم والتقليل من آثار صعوبات التعلم الأكاديمية عليهم .

5-تحديد المفاهيم إجرائيا :

صعوبات التعلم الأكاديمية : صعوبات التعلم الأكاديمية هو مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبات في الأداء المدرسي الأكاديمي والذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهو ما يقيسه مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية المطبق في دراستنا هذه .

صعوبة القراءة Dyslexia: إجرائيا هي صعوبة في القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة .

صعوبة الكتابة Dysgraphia :إجرائيا هي صعوبة في رسم شكل الحروف وحجمها وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات بعضها بعض وحذف أو إضافة لبعض الحروف لمقاطع الكلمات والجمل بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة .

صعوبة الحساب Dyscalculia : إجرائيا هي صعوبة فهم وإدراك الأرقام والأعداد وترتيبها وفهم الرموز الرياضية وفكها وتفسيرها وهي صعوبة في اداء العمليات الحسابية (كالجمع ، الضرب ، الطرح والقسمة) وصعوبة في معرفة الأشكال الهندسية وخواصها .

المرحلة الإبتدائية : تعني المدرسة وهي بمثابة المرحلة الثانية في حياة الطفل وكذلك بيته الثاني حيث يتعلم فيه مبادئ الحياة حيث يتبين له مقومات شخصية من أجل خلق فرد سوي في المجتمع والمساهمة في تطويره **(قدي سمية ،2010 :08)** هي المرحلة الأولى التي يدخل إليها التلاميذ للتعلم وهي مرحلة إلزامية وتتكون عادة من 5 إلى 6 صفوف كما تعتبر من أهم مراحل في حياة الطفل

المعلم : هو قوام العملية التربوية والمسؤول عن التدريس و إكتساب التلاميذ للمهارات والمعارف والخبرات الضرورية لتعلمهم .

6-الدراسات السابقة :

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة ويعود الإهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية في ملاحظات المعلمين المتكررة حول هذه الفئة وعجزها عن مواكبة مسيرة التعلم مع أقرانها فيظهر عليهم التأخر الدراسي ويتباين تحصيلهم وقد ينقطعون عن الدراسة تماماً في أوقات مبكرة من حياتهم التعليمية **(ممادي ، 2013 : 236)** .

وفي هذا الإطار جاءت العديد من الأبحاث والدراسات حول صعوبات التعلم الأكاديمية من بينها دراسة حديثة قامت بها الرابطة الكويتية لدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني والثالث توصلت الدراسة إلى أن صعوبات القراءة والكتابة تعدان من أكثر الصعوبات شيوعاً فكانت النسبة 33،29% من العينة الإجمالية لدراسة تعاني من صعوبات التعلم في هذين النوعين وهذا المؤشر يدل على أن 11 تلميذا من بين 33 تلميذ لديهم مشكلات قرائية وكتابية وصعوبات تعلم القراءة هي أن يزيد أو ينقص التلميذ حرف في الكلمة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة تعلم الكتابة هي صعوبة في نقل الكلمة بصورة خاطئة من اللوح وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة مما تنجم عنها صعوبات في تعلم الحساب **(جبايب ، 2011 :08)** وتعد صعوبات التعلم الأكاديمية خصوصاً صعوبات القراءة والكتابة من الصعوبات التي تمس فئة كبيرة من التلاميذ إذ أن معدل إنتشارها يتراوح مابين 5 و 12 % وهذه الصعوبات هي أكثر انتشاراً بين الذكور والإناث **(جبايب ، 2011 :04)** .

وفي دراسة منى إبراهيم اللبودي 2005 بعنوان تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية واستراتيجية علاجها لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة إبتدائي والتي استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لتشخيص الصعوبات وهي إختبار الذكاء المصور

لأحمد زكي بإضافة البطارية لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة .

كما إشترك أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو 1992 في دراسة عن صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر أوضحت نتائجها أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المعلم بالتلميذ والظروف الأسرية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس **(مرابطي ،2011 : 02).**

وفي دراسة سيجال " siegel " 2007 والتي هدفت إلى دراسة القضايا المتعلقة بتحديد وتشخيص صعوبات التعلم وذلك من خلال طرح أربعة أسئلة رئيسية هي : من الذي يعاني من صعوبات التعلم ؟ وكيف يتم تقييم صعوبات التعلم ؟ ومن هو المؤهل لإتخاذ القرار المناسب حول ما إذا كان شخص ما يعاني صعوبات التعلم ؟ وأخيراً ماهي الخدمات الخاصة التي يتوجب توفيرها من قبل أي مؤسسة ؟ وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد أي خطوات محددة حول من الذي يعاني من صعوبات في التعلم فهذه مسألة تتسم بالكثير من الالتباس والغموض ومن أجل تقييم صعوبات التعلم يتوجب قياس المستوى التحصيلي للتلميذ من خلال مقارنة أداء التلميذ بمجموعة من التلاميذ في نفس الفئة العمرية وإستخدام العديد من أنماط الإختبارات مثل إختبار القراءة نص وفهمه وإختبار التهجي وإختبار المهارات الحسابية .

أما عن واقع صعوبات التعلم في الجزائر فحاله حال الدول العربية فالمدرسة الجزائرية تعاني من وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى المتابعة ولقد أجريت عدة دراسات من بينها دراسة علي عوينات 1987 حول صعوبات تعلم اللغة العربية ودراسات بشير معمرية 2005 حول صعوبات تعلم أكاديمية في المدرسة الإبتدائية ودراسة محمد برو بالجزائر 2014 المعنونة : "بصعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الراسبين في نهاية مرحلة التعليم

الابتدائي " والتي هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها عديد التلاميذ في المدارس الإبتدائية وتكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في صعوبات التعلم ولصالح الذكور ، وأن الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم من الإناث **(برو ،2014 :95)** لأنهم يعانون من سوء التكيف المدرسي ونجد في كثير من الأحيان المعلمين يخطئون في التمييز بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيطلقون عليهم تسميات خاطئة كالمتخلفين أو ضعف عقليا وهذا ما دفع الباحثين للقيام بهذه الدراسة من أجل التعريف بهذه المشكلة التي تعيق التلميذ للوصول إلى مستويات تعليمية مقبولة وتؤدي به إلى إنخفاض مستواه التحصيلي الدراسي و أدائه الأكاديمي.

بعد عرضنا لأهم الدراسات حول صعوبات التعلم الأكاديمية سنتطرق الآن إلى الدراسة الميدانية التي تم إجراؤها في إبتدائيات ولاية المسيلة على دور معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

7-التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة والإطلاع عليها يمكن موازنتها من خلال بعض الجوانب المهمة والرئيسية مثل: الأهداف وحجم العينة والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية استخدمت بها، كذلك النتائج التي تم التوصل لها وهي كما يأتي:

1-الأهداف:

تنوعت الدراسات السابقة في متغيراتها المستقلة بين دراسات تهدف في كشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية وهي (دراسة الرابطة الكويتية لدسلكسيا السنة 2011) ودراسة استهدفت مدى إنتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة بين الإناث والذكور ، كدراسة (محمد برو

السنة 2014) وأخرى استهدفت التعرف على معرفة صعوبات التلاميذ الراسبيين في نهاية التعليم الإبتدائي مثل(دراسة منى إبراهيم اللبودي السنة 2005) استهدفت تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها (وكدراسة سيجال 2007) التي استهدفت دراسة قضايا متعلقة بتحديد وتشخيص صعوبات التعلم ودراسة أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو سنة 1992 التي هدفت إلى معرفة المتغيرات المتصلة بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون في المرحلة الإبتدائية ،اما الدراسة الحالية فهي تمتاز عن الدراسات السابقة كونها تبحث في دور معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

2-العينات:

لقد تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الحجم فقد تراوحت بين 150و60 فردا كأصغر عينة كما في دراسة(منى إبراهيم اللبودي السنة 2005) و(محمد برو)150 فردا كحد اعلى كما في (صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي الراسبين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي السنة 2014) ودراسة (الرابطة الكويتية 2011)على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني والثالث و دراسة(أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو 1992) على170 عينة عشوائية من معلمون المرحلة الإبتدائية ودراسة (سيجال 2007) على عينة من تلاميذ ومقارنتهم بمجموعة أخرى في نفس الفئة العمرية وشملت جميع الدراسات السابقة كلا الجنسين من الطلبة مع الاشتراك جميعها في المرحلة الدراسية الإبتدائية، اما عينة الدراسة الحالية فهي تشترك مع الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية للتلاميذ وهي المرحلة الابتدائية ولكنها لا تختلف من حيث نوعيتها فهي تشمل كلا الجنسين ذكور وإناث.

3-مكان الدراسة:

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، فدراسة (الرابطة الكويتية أقامت في الكويت السنة 2011) ودراسة(.محمد برو في الجزائر السنة.2014) ودراسة (منى ابراهيم اللبودي في مصر سنة 2005) ودراسة (سيجال في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 2007) ، أما دراسة (محمد برو) فقد جاءت متفقة من حيث مكان البحث الحالي حيث تم اجراءها في الجزائر.

4-الادوات:

تباينت الدراسات السابقة أيضا في إستخدام الأدوات المناسبة لجمع بياناتها، بعض الدراسات إستخدمت مقاييس جاهزة بعد ان استخرجت الخصائص السايكومترية لها كدراسة (منى إبراهيم اللبودي السنة 2005) ودراسة (محمد برو السنة .2014) والبعض الاخر استخدم استبانة مثل دراسة(أنور عبد الرحيم وعصمت فخرو) والبعض قام ببناء مقاييس تتناسب وأهداف بحثها مثل دراسة(الرابطة الكويتية لدسلكسيا) اما البحث الحالي فقد استعان بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية متكون من 21 عبارة

5-الوسائل الاحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الإحصائية فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة تحليل التباين، معامل الارتباط بيرسون مثل دراسة محمد برو استخدم في دراسته النسب المئوية إضافة إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و

اختبارات وذلك من خلال برنامج الإحصاء الخاص بالعلوم الاجتماعية spssو البحث الحالي فقد اعتمد على الوسائل الإحصائية المناسبة ،المطابقة لدراسة محمد برو .

6-نتائج الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الفصل في بعض النتائج التي توصلت لها في دراستها وهذا التباين يعود لاختلاف أهدافها وطبيعة متغيراتها، ولكن اتفقت جميعها على ان هناك علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة والحساب ولابد مساعدة هذه الفئة التي تعاني من صعوبات أكاديمية في المرحلة الإبتدائية من قبل المعلمين والاخصائيينً

جوانب الاستفادة من الد راسات السابقة:

لقد أفاد البحث الحالي من الد راسات السابقة في الجوانب الاتية:

1-اختيار عينة البحث من المعلمين وتحديد حجمها.

2-الإستعانة بإستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية المعد للبحث.

3-تحديد فقرات استبيان وطريقة تصحيحه.

4-الاستعانة بنتائجها في مناقشة نتائج البحث الحالي.

5-اختيار الوسائل الاحصائية الملائمة في استخراج نتائج البحث

الفصل الثاني: صعوبات التعلم (الأكاديمية)

تمهيد

1-تعريف صعوبات التعلم

2- تصنيف صعوبات التعلم

3-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم

أولا: الصعوبات الخاصة بالقراءة

ثانيا: الصعوبات الخاصة بالكتابة

ثالثا: الصعوبات الخاصة بالحساب

خلاصة

تمهيد

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة فالقراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة ومما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها من الوهلة الأولى للتنزيل الحكيم مخاطباً نبيه الكريم " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ"

كما أكد سبحانه وتعالى على مهارة الكتابة حيث عبر عنها بالقلم في قوله " اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ " (سورة العلق، الأية 3-4-5)

و أقسم بالتعلم في قوله " **وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ**". (سورة القلم، الأية 1)

وتعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني منها المتعلمين وخاصة في المرحلة الإبتدائية من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه الخوف من هذه المادة وتجنب دراستها وتعتبر كل هذه صعوبات في القراءة والكتابة والحساب من الأنشطة الأكاديمية التي تبدأ من المرحلة الإبتدائية الى غاية المرحلة الجامعية وهكذا تتواصل هذه الصعوبات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية.

1-تعريف صعوبات التعلم :

منذ أن جاء صامويل كيرك في 1962 مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم مستقل بذاته ليصف به التلاميذ ذوي الذكاء العادي الذين يعانون من مشكلات في التعلم **(زيدان أحمد سيسالم ، 1992)** أخذ العلماء في وضع تعريفات متعددة ومتنوعة محاولين التوصل إلى الصيغة الأكثر شمولا والتي تحظى بقبول الجهات المختلفة المهتمة بهذا الميدان فظهر بذلك ما يقارب 40 مصطلحًا و 38 تعريف مختلفا في التراث الأدبي للتربية الخاصة للإشارة لمشكلة صعوبة التعلم **(جمال الخطيب ، منى حديدي ، 2004: 13)** قبل أن تجمع الهيئات المعينة على تعريف تم الإعتراف به رسمياً .

تعريف **صامويل كيرك 1962** : يعرف صامويل صعوبات التعلم على أنها مفهوم يشير إلى تأخر أو إضطراب أو تخلف من واحدة أو اكثر من عمليات الكلام ، اللغة ، القراءة والكتابة ، الهجاء وإجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو إضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الناتجة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي ، أو إضطراب عاطفي أو الحرمان الثقافي أو الإقتصادي **(محمد عوض الله ،وآخرون ,2003 : 20)** ورغم أن تعريف كيرك يعتبر أساس ونواة معظم التعريفات الحديثة إلا أنه لاقى انتقادات من بعض الجهات الخاصة عندما أرجع صعوبات التعلم لاضطرابات إنفعالية وسلوكية وهو ما أصبح مستبعدا بعد ذلك كما يعاب عليه عدم تعرضه لمحك إجرائي يسمح بتشخيص ذوي صعوبات التعلم .

تعريف بيتمان 1965 : جاء تعريف بيتمان لإستكمال النقائص التي ظهرت في تعريف كيرك فأشار لذوي صعوبات التعلم على أنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون إضطرابا تعليميا واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين مستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات من الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في حين أنها لترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس **(سيد عبد الحميد و سليمان السيد ،2000 : 120)** ، الجديد في تعريف بيتمان هو طرحه لفكرة التفاوت بين الاستعدادات وبين التحصيل

الفعلي للتلميذ والذي يظهر من خلال إضطراب في عملية التعلم لكنه لم يتطرق لأسباب صعوبات التعلم وانماطها.

تعريف الحكومة الإتحادية الأمريكية 1977 القانون العام 149/94 : وهو التعريف المعمول به في مختلف المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية والكثير من دول العالم ويعرف هذا الأخير الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الإستماع والتفكير والقراءة والكتابة التهجئة والرياضيات .

ويرجع ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية نمائية ناتجة عن أذى في الدماغ وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية او بصرية او حركية أو تخلف عقلي أو إضطراب إنفعالي أو ناتجة عن حرمان بيئي **(عمر الخطيب ، 2006 : 15)** .

إن هذا التعريف جاء مشابها لتعريف كيرك الذي كان يترأس هذا المجلس لكن اختلف معه في بعض النقاط منها :

- استبعاد الإضطرابات الإنفعالية كمسبب لصعوبات التعلم
- اقتصار صعوبة التعلم على مرحلة الطفولة فقط
- إضافة مكون إضطراب التفكير كمحدد للصعوبة

2- تصنيف صعوبات التعلم :

ليس كل تلميذ يعاني من وجود مشاكل دراسية هو تلميذ يعاني من صعوبات التعلم ، فهناك الكثير من التلاميذ الذين يعانون من البطء في إكتساب بعض أنواع المهارات ، ولأن

النمو الطبيعي للأطفال يختلف من تلميذ لآخر ، فأحيانا يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للتلميذ يظهر فيما بعد أنه فقط بطأ في عملية النمو الطبيعية .

يمكن تصنيف الصعوبات التعليمية أيضا إلى مجموعتين وذلك اعتماداً على التعاريف المختلفة وهوما :

أ- صعوبات التعلم النمائية :

هي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والإجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الإنتباه ، الإدراك ، التفكير ، التذكر ، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الإنتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في نهاية التعلم ومايترتب على الإضطراب في إحدى تلك العمليات من إنخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية :

وتشمل :

أولا: الصعوبات الخاصة بالقراءة

ثانيا: الصعوبات الخاصة بالكتابة

ثالثا: **الصعوبات الخاصة بالحساب**

3- النماذج المفسرة لصعوبات التعلم :

يعتبر النموذج في مجال صعوبات التعلم بمثابة مجموعة من الافتراضات حول طبيعة المشكلة **(عادل عبد الله محمد ، 2007 :432)** وهو أكثر دقة وتحديداً من النظرية ويقوم بإنشاء قائمة مستوفية ومفصلة بالسيرورات التي يفترض فيها أن تتدخل في مهمة معينة **(باتريك لومير ، 2011 :31)** ، وتعد معرفة النماذج المفسرة لصعوبات التعلم مهمة لعدة أسباب أبرزها :

- يقدم النموذج مجموعة من الإرشادات العامة التي تستنبط منها الأساليب والإتجاهات التربوية المختلفة وكذا الممارسات
- يساعد النموذج في تحديد أوجه الشبه الإختلاف بين الإتجاهات التربوية و الإتجاهات العلاجية المختلفة
- يدعم النموذج الوصف التصوري المتكامل لصعوبات التعلم والإتجاهات المختلفة لتعليم التلاميذ ذوي هذه الصعوبات
- يشجع النموذج الباحثين وأهل التخصص على إجراء بحوث حول الإتجاهات التربوية المختلفة ومدى نجاعة النموذج في تقييم وتفسير تدعمه الممارسة و من ثمة إقتراح الأساليب التربوية العلاجية المناسبة وفقاً لذلك النموذج

يشير باتمان 1965 نقلاً عن عادل عبد الله محمد أن هناك ثلاث نماذج تصورية لصعوبات التعلم هي : النموذج الطبي ، النموذج التشخيصي العلاجي والنموذج السلوكي ، ثم أضيف لهذه النماذج مؤخراً النموذج المعرفي والبنائي وتختلف هذه النماذج في الافتراضات التي تقدمها حول طبيع مشكلات صعوبات التعلم والاتجاه التربوي الذي تؤيده وتطبيقاتها التربوية وفيما يلي عرض لهذه النماذج الخمسة والإستفادة منها في تدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أ- النموذج الطبي :

يعتقد المؤيدون للنموذج الطبي أو العوامل الجينية أو الوراثية والعوامل المتعلقة بالإصابات المكتسبة للدماغ والعوامل التي تتعلق بسلامة أداء الدماغ لوظائفه هي العوامل التي تقف وراء ظهور صعوبات التعلم منفردة أو مجتمعة ومن الواضح جلياً أن البحث في هذه العوامل يقع في دائرة اختصاص الأطباء وهي من المهام الأساسية كأطباء الأطفال والأسرة والأعصاب والنفسانيين و أطباء العيون والأذن لأنهم يشتركون جميعاً في التشخيص الأولي لصعوبات التعلم وعلاجها **(راضي الوقفي ، 2009 :103)** ، ولذلك شرع الباحثون في السنوات الأخيرة في إستخدام الأساليب التكنولوجية المتقدمة لتقييم نشاط المخ بشكل أكثر دقة وتقييم إختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي و يتضمن ذلك : **(دانيال هالاهان ، جيمس كوفمان ، 2008 : 325)**

- الأشعة المقطعية على المخ CAT
- أشعة الرنين المغناطيسي MRI
- أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي IRMF
- التحليل الطيفي لرنين المغناطيسي الوظيفي FMRS
- أشعة البوزيترون PET

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها النموذج الطبي أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم خصوصاً العوامل الفسيولوجية التي يعتقد أن لها دورا بارزاً في حدوث صعوبات التعلم

ب- النموذج التشخيصي العلاجي :

يستند النموذج التشخيصي العلاجي إلى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف بها عن المسار الصحيح فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم ويمكن للإختبارات والمقاييس النفسية كإختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية

والحركية والتصورية والاستدلالية البارزة لدى التلاميذ **(ديفيدل وودريش ، 2015 :139)** ، وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ ومن ثم تقديم البرامج العلاجية المناسبة **(دانيال هالاهان وآخرون ، 2007 : 437)** .

ج- النموذج السلوكي :

يرى دعاة النموذج السلوكي أن صعوبات التعلم تعكس نوعاً ما التدريس غير المناسب الذي يكون قد تلقاه التلميذ وبهذا النموذج السلوكي بني على أنقاض النموذج الطبي ففي أواخر القرن العشرين تحول الإهتمام من المجال الطبي إلى التربوي نتيجة ثلاثة عوامل أولية :

- إدراك وجود تلاميذ ذوي ظروف تعلمية صعبة داخل المدارس العامة
- عدم وجود شواهد وأدلة كافية على قدرة الفحوص الطبية على التميز على نحو عصبي بين التلاميذ العاديين و غير العاديين الذين يعانون صعوبات التعلم
- نقص الشواهد والأدلة على أن التدخلات الطبية النيورولوجية تخفف من صعوبات التعلم **(مارتن هنلي وآخرون ، 2004 :251)** .

بناء على ذلك فقد إقترح مؤيدو النموذج السلوكي تعليما مباشراً للمهارات الأكاديمية والإجتماعية وعدم التركيز على المتعلم بقدر ما يكون التركيز على البيئة المحيطة به وخاصة المهام الإستراتيجية التي يجب أن يتعلمها التلميذ ولذلك يؤكد السلوكيون على العلاج المباشر والصريح للمشكلات الأكثر وضوحاً التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم .

ومن الأشياء المهمة التي يرى المنظرون للنموذج السلوكي انها تعتبر من مسببات صعوبات التعلم : **(محمد عوض الله سالم وآخرون ، 2008 : 49)** .

- الإتجاهات الوالدية السلبية نحو إنجاز وتحصيل التلميذ
- الحرمان البيئي ونقص التغذية الصحية المتوازنة خصوصاً في السنوات الأولى من حياة الأطفال المرحلة البنائية للطفل

- إستراتيجيات التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية
- الأسلوب المعرفي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم.

د- النموذج المعرفي :

يقوم النموذج المعرفي على إفتراض أن صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الإنتباه والإدراك والذاكرة لدى تلاميذ ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية أحد أهم مظاهر هذا القصور بإعتباره مؤثرا على المهارات الأكاديمية فحين يفشل التلميذ في تركيز إنتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب وتحويل الإهتمام إلى المهام الجديدة فإن هذا يعد أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم كما يعاني التلاميذ ذو صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها والإدراك ذو علاقة قوية بصعوبات التعلم وتعد الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية وعجز التلميذ عن الإحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد من شأنه أن يؤدي إلى صعوبات تعلم مختلفة. **(باتريك لومير ، 2011 : 22)** .

هـ- النموذج البنائي :

يقوم النموذج البنائي على أساس مفاده أن التلاميذ يجب أن يقوما ببناء معارفهم تنظيماً ذاتياً ويرى أنصار هذا النموذج أن التلاميذ سواءاً كانوا ممن يعانون من صعوبات التعلم أو ممن لا يعانون منها يقومون بتكوين وجهات نظرهم عن العمل بمفردهم ولذك فإن من المهام الأساسية التي يجب على المعلم القيام بها وفقاً لهذا النموذج هو تقديم المهام التربوية بشكل واقعي حقيقي يتضمن تفاعلاً اجتماعياً يتم من خلاله عملية التعلم وعليه فإن مفتاح تعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق النموذج البنائي يتمثل في جعلهم يقومون ببناء معارفهم خلال المواقف الإجتماعية الحقيقية .**(راضي الوقفي ، 2009 : 272)** .

أولا/ صعوبات القراءة (العسر القرائي ، Dyslexia)

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج، وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرًا على القراءة، وهناك عد د من المهارات المختلفة التي تعنبر ضرورية لزيادة فاعلية الفراءة، وتقسم هذه المهارات إلى قمين: تمييز الكلمات ومهارات الاستيعاب.

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسها عن طريق المحاضرة بل لابد من تدريب الطالب عليها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد الطالب على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض .

1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة Dyslexia :

عرفها (**عدس ، 1998**) ، على أن صعوبات القراءة من المشكلات الأكثر انتشاراً بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وتظهر في عدم قدرة الطفل على الربط بين أشكال الحروف وأصواتها وفي تكوين كلمات بسيطة من عدة أحرف ثلاثية أو رباعية ، وأيضا التمييز بين الأحرف المتشابهة في الشكل (ب – ت – ث – ج – ح–خ) بالإضافة إلى التمييز بين الكلمات المتشابهة (حال – عال) ، وصعوبة التعرف السريع على الكلمات وتحليلها لغرض نطقها ومعرفة وتذكر علامات التشكيل فضلا عن الحذف والإبدال و الإضافة للأحرف أو الكلمة في الجمل وغالباً ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة في تعلم المهارات القراءة وبالتالي يعاني الطالب من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسية والتي تضم في أغلبها عملية القراءة .

وتعرف صعوبة تعلم القراءة أو العسر القرائي (الديسلكسيا،Dyslexia) : بأنه إضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية وغير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو بعدم الرغبة في الدراسة ويكون معدل الذكاء لدى الشخص عادياً أو فوق العادي **(المطيلي ، 2007 : 37)** .

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا بافيليدز G,pavilidis يصفها بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الإتصال اللغوي تعبيراً أو إستقبالا شفاهة أو كتابة تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الإتصالات بالآخرين **(نصرة جلجل ، 1998 : 10).**

2- أسباب صعوبات تعلم القراءة Dyslexia :

الإنسان كائن حي إجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والإجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيا او سلبياً في ذلك ، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي :

أ- العوامل الجسمية وتشمل مايلي :

* **العجز البصري :** وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على إستخدام عين دون الأخرى أو على المثيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات وإستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري

* **العجز السمعي :** وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والاغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات .

* **إتجاه الكتابة :** فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها فضلاً من إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليا وحركيا .

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملاً مؤثراً في عملية القراءة ، فالقراءة عملية عضوية ومن صم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي .

ب- العوامل البيئية : تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين و اهمالهم الطفل وعدم اهتمامهم بالتعليم ، أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان وكل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان ، مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ويؤدي إلى ضعفه في القراءة ، و كذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي و الإجتماعي والإقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية ايضا فمثلا فشل المعلم في إدراك هذه الصعوبات وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالإعتماد على جانب آخر أي أن عدم كفاءة طرق التدريس و إستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية ، وطرق التدريس ، وإعطاء الواجبات والمتابعة ، والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة ، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبياً والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء ، تم تدريبه بصورة جيدة و وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة .

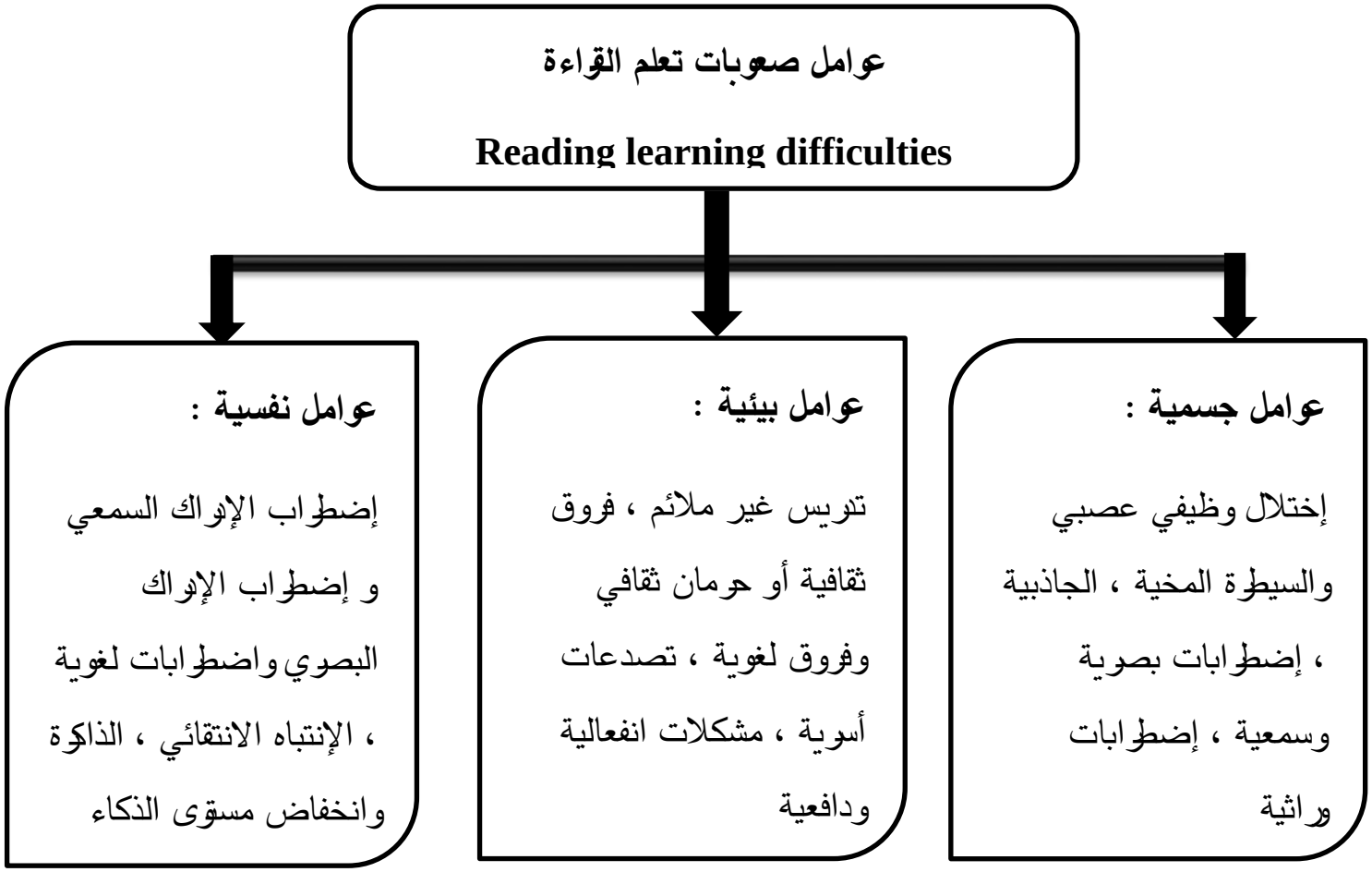
ج- العوامل النفسية : تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة ، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل و تبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر ومع ذلك فإن **(فتحي الزيات ، 1998 : 427)** ، قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراء على النحو التالي :

- إضطرابات الإدراك السمعي
- إضطرابات الإدراك البصري
- إضطرابات الإنتباه الانتقائي

- إضطراب عمليات الذاكرة
- إنخفاض مستوى الذكاء

ونظراً لأن مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغي ألا يدخر جهداً في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديه اليأس ثقة ، والتشتت تركيز ، والقلق إتزان ، والخوف إلى اطمئنان وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة إلى إتجاهات إيجابية تجنبهم الضعف القرائي .

ومما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي الى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها في الشكل التخطيطي التالي :



الشكل رقم (01) يبين العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة (فتحي الزيات ، 1998 : 422)

3-تشخيص صعوبات تعلم القراءة Dyslexia:

لما كانت صعوبات القراءة تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية فإن الأساس في تشخيصها هو تلك المؤشرات السابق الإشارة إليها مسبقاً في تحديد ذوي صعوبات التعلم حيث يوضح كل من " هاريس وسيباي " أنه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص :

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته مع قدرة الطفل الحالية
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل
- تحديد أي عوامل من الممكن أن تعوق قدرة الطفل للتعلم عند هذه المرحلة
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج
- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات الازمة والإستراتيجيات
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها ويتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال تطبيق مجموعة الإختبارات الخاصة بذلك.

4-مظاهر صعوبات تعلم القراءة Dyslexia:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه :

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء

ب- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة ولقد تم تحديد بعض المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي :

- الحذف لكلمات كاملة موجودة في النص أصلا
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه
- التكرار لكلمات أو جمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمات التي يقرأها
- الأخطاء العكسية حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية
- القراءة السريعة وغير الصحيحة
- القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط

وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الإبتدائية الثلاث الأولى وهي :

- التعرف الخاطئ على الكلمة
- القراءة في إتجاه خاطئ
- القصور في القدرة الأساسية على الإستيعاب والفهم
- صعوبة في التمييز بين الرموز
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الإنتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة

5-الإتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة Dyslexia:

تختلف البرامج العلاجية من حالة لأخرى ومن مرحلة لمرحلة ويجمعها جميعاً هدف أساسي واحد وهو إحراز التقدم بالنسبة للتلميذ في القراءة .**(محمد علي كامل ، 2006 : 81)**

يوضح " إيكول " بأن هناك أنواعا من برامج القراءة وهي :

أ- **البرامج النمائية :** وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي والتي يتبعها المعلم لمقابلة إحتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم

ب- البرامج التصحيحية : وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل الدراسي لتصحيح صعوبات القراءة الحادة

ج- البرامج العلاجية : وهي برامج لتعليم القراءة تستخدم خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة

وكل هذه البرامج لابد وأن يشتمل على تطبيق نفس المبادئ الأساسية للتعليم والدافعية وأن بعض العوامل التي تسهم في فاعلية عمل المدرس وتسهم أيضا في العلاج الفعال خارج الفصل فالفروق الأساسي بين التعليم بالفصل والتدريس العلاجي هي الفرصة والكفاءة فالتدريس العلاجي يسمح بتشخيص الإحتياجات الفردية وتصميم التعليم الذي يلائم هذه الإحتياجات الفردية وأن المدرسين العلاجيين المهرة يكونون أكثر خبرة بالنسبة لكل من التشخيص والتعليم الفردي عن غالبية مدرسي الفصل .

ويقدم " ماكجينز و سميث " بعض المبادئ الخاصة بالعلاج على النحو التالي :

- تقديم البرنامج الملائم لإحتياجات التلميذ ومستواه في القراءة واهتمامه
- تقديم برنامج تتابعي معد اعدادا جيداً
- تقديم البرنامج الذي يوازن بين إكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية
- بالنسبة لمحتوى البرنامج يتم إختيار المواد التي لا تكون مألوفة بالنسبة للطالب
- تدعيم إنتقال أثر التعليم لمهارات القراءة التي تتم كل يوم
- تقديم التعزيز لمفهوم الذات لدى التلميذ وذلك بالبدء في مادة قرائية عند مستوى التلميذ وبالتدريج يتم تقديم أنشطة أكثر صعوبة ، كلما أظهر التلميذ قدرة على تناولها
- تقديم البرنامج الذي يؤكد قوة التلميذ التعليمية وأسلوبه المعرفي

ويقدم " هاريس و سيباي " أنواع التنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات ذوي صعوبات تعلم القراءة ومنها :

أ- العلاج في الفصول النظامية :

يمكن تقديم العلاج داخل الفصول النظامية بواسطة مدرس الفصل أو معلم يتلقى الإستشارة والتوجيه من المتخصص في القراءة والقراء الضعاف الذين يتم وضعهم في هذه الفئة غالباً ما يكون لديهم مشكلات قرائية أقل وينبغي أن يكون لدى المدرس القدرة والوقت و الرغبة لأنه يتبع توصيات المتخصص في القراءة ويمكن أن يتم ذلك العلاج في الفصل بواسطة متخصص القراءة **(محمد علي كامل ، 2006 : 84)**

ب- العلاج خارج الفصل النظامي :

يشير " هاريس و سيباي " إلى أن خدمات القراءة العلاجية يمكن ان تقدم خارج نطاق الفصل المدرسي فهي يمكن ان تقدم في :

- **حجرة القراءة :** حيث يوجد العديد في العديد من المدارس ، مدرسون للقراءة العلاجية يعملون بصورة أساسية مع التلاميذ في واحدة أو أكثر من المدارس ، حيث تقام حجرة خاصة ويعمل مدرس القراءة مع مجموعة صغيرة من التلاميذ أو حتى مع تلميذ واحد وعندما يصبح التلاميذ قادرين على العمل في فصولهم النظامية يتم استبعادهم و يحل محلهم تلاميذ آخرين لديهم مشكلات القراءة
- **البرامج الصيفية :** وعادة ما تخطط للتلاميذ الذين يظهرون تقهقرا أو انحدارا في مهارات القراءة أثناء الإجازة الصيفية وهذه البرامج تساعد بعض الأطفال للحصول على إحراز تقدم دال في القراءة

ج- القراءات المتكررة كاستراتيجية لعلاج صعوبات تعلم القراءة Dyslexia :

أورد " لبرج و صمويلز " بأن طريقة القراءات المتكررة قد تمخضت من التضمينات التدريسية لنظرية التجهيز الآلي فإن القراءة من ذوي الطلاقة يقومون بفك رموز كلمات النص بصورة آلية ومن ثم يتركون إنتباههم حرا للفهم ، أما القراء المبتدئون و المتعسرون قرائيا والذين

يقرؤون كلمة بكلمة فإن فك رموز الكلمة لا يتم بصورة آلية ،وبالتالي يكون إنتباههم موجهاً لعملية الفهم في الحال ولذلك تكون عملية اشتقاق المعنى أكثر صعوبة **(محمد علي كامل ، 2006 :)**

ويرى صمويلز بأن طريقة القراءات المتكررة إستراتيجية صعبة ولكنها مأمول فيها بدرجة كبيرة ويؤكد صوميلز بأن تأثيرات القراءات المتكررة قد تم تطبيقها مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي الذكاء المتوسط والذين تم تشخيصهم بأنهم أضعف قراء في المدرسة وعندما تم إستخدام القرارات المتكررة بالإضافة إلى التعليم المنتظم بالفصل ثم الحصول على نتائج ذات دلالة بالنسبة للضعاف في القراءة في كل من الفهم وسرعة القراءة .

يضيف صمويلز بأن وظيفة القراءات المتكررة هي تقديم الممارسة المطلوبة لجعل عملية فك رموز الكلمة تتم بصورة آلية وهذا بدوره يمكن القارئ من التركيز على الفهم وهو يرى أن القراءات المتكررة يمكن تقديمها مع مساعدة سماعية أو بدونها وأنها أداة قد أثبتت فاعليتها في كل من فك رموز الكلمة والفهم ويشرح " كان " بأن طريقة القراءات المتكررة وفقا لصمويلز تتطلب من الأطفال أن يعيدوا قراءة قطعة قصيرة ذات معنى عدة مرات حتى يتم الوصول إلى مستوى مرض من الطلاقة ويشير " جوزيف " بأن النظريات المتعلقة بدور تركيز الإنتباه ومعدل القراءة والفهم قد أثارت عدداً هائلا من المناقشات وتقوم هذه المناقشات أساساً على أن السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ بتحويل إنتباهه من فك رموز الكلمة إلى الفهم.**(محمد علي كامل ، 2006 : 86)**

وتوضح " دو هاور " بأن الباحثين في السنوات القليلة الماضية قدموا قائمة مطولة من الدراسات التي عالجت موضوع إعادة القراءة أو قراءات متعددة لنص متصل كأسلوب لتحسين القدرة على القراءة، وقد حدد "دو هاور" فوائد القراءات المتكررة على النحو التالي :

- فيما يتعلق بإستراتيجية الدراسة فإن إعادة القراءة تعادل ،إن لم تتفوق على الإستراتيجيات الأخرى الأكثر تعقيدا مثل كتابة المذكرات أو التلخيص عندما يطلب من الافراد إستدعاء المعلومات .
- أما بالنسبة للتلاميذ سواء من ذوي القدرة المرتفعة في القراءة أو الضعاف فإن القراءات المتكررة كإستراتيجية للقراءة تزيد من الإبقاء أو الإحتفاظ بالمعلومات ، فإذا ما قرأت الصفحة مرتين مقابل مرة واحدة فإن كلا من القراء الجيدين والضعاف يستفيدون كميا لتذكرهم حقائق أكثر .
- تؤدي القراءة المتكررة إلى إعادة تشغيل أسرع للنص ويكون القراء أكثر قدرة على إيجاد الأخطاء أثناء اكتسابهم السرعة والألفة بالنص
- تساعد القراءة المتكررة التلاميذ على تذكر التركيبات الأكثر معنى و الوحدات الفكرية .
- تساعد القراءة المتكررة بصوت مرتفع حيث يستمع التلاميذ الصغار قصة من القصص مراراً وتكراراً على فهم الأطفال للقصة وتشجيعهم على الاستفسار الأعمق والاستبصار . **(محمد علي كامل ، 2006 : 88)**

د- الإستراتيجية الكلية القائمة على المعنى :

تعتمد هذه الإستراتيجية على المعنى الكلي للغة الذي يمكن أن يتضح من خلال النطق الشفهي والكتابة معا أثناء التعامل مع النص المكتوب كأنشطة أساسية لازمة لإكساب التلاميذ مهارات القراءة ، فالقراءة من خلال هذا المنظور الذي تعتمد عليه هذه الإستراتيجية تبدأ بتهيئة تفكير القارئ وتوجيهه نحو التعرف على ما سوف يقرأه وهي بذلك لا تعتمد على مجرد التعرف السطحي للقارئ على الأحرف والكلمات المتضمنة في النص بل الأهم هو التركيز على معنى النص ككل .

وتظهر الأدلة على هذه الإستراتيجية من خلال البحث في خصائص اطفال ما قبل المدرسة الذين بإمكانهم الكتابة ونقل النصوص المكتوبة حتى قبل تعلم قراءتها وفي نفس الوقت فهم سبق لهم أن تعلموا أصوات الأحرف المختلفة في الكلمات المختلفة من خلال تعلمهم اللغة

أثناء تعلمهم الكلام والتي تمت بطريقة غير مقصودة وكذلك سبق لهم تعلم ربط الكلمات في جمل تصدر عنهم أثناء التحدث العادي في حياتهم اليومية ، ومن ثم فإنه من الأمثل أن يتعلم الأطفال القراءة في مواقف طبيعية مماثلة للمواقف التي تعلموا فيها الكلام واللغة ، ومن هنا يتضح أن هذه الإستراتيجية تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الأجزاء المكونة لهذا الكل وفقاً لنظرية الجشطالت .**(محمد علي كامل ، 2006 : 90)**

هـ- إستراتيجية فك الرموز الصوتية الهجائية:

تعتمد هذه الإستراتيجية على تعليم التلميذ إدراك العلاقة بين الحرف وصوت نطق هذا الحرف ففي إدراك التلميذ لتلك العلاقة بين الصوت ورمزه الحرفي المكتوب تكمن مهارة تعلم القراءة بطلاقة ، وتركز الإستراتيجية على التدرج من نطق الأحرف وتعليم التلميذ طريقة نطق أخرى واسمائها وأصواتها حتى يصل به إلى تعليمه طريقة وأسلوب جمع هذه الأحرف في كلمات وتعليم الطفل طريقة نطق هذه الكلمات من خلال تهجي أحرفها بأسلوب متتابع كما تركز هذه الإستراتيجية على تعليم التلميذ فهم وتحليل الكلمات إلى مكوناتها الحرفية بطريقة صوتية ، وبناء على ذلك فإن هذه الإستراتيجية تتجه بالمتعلم من إدراك الأجزاء أولاً إلى إدراك الكل من خلال إدراك العلاقة بين هذه الأجزاء كما أنها بذلك تشمل التركيز على إستراتيجيات التحليل والتركيب معا حتى يتعلم التلميذ فك الرموز الصوتية الهجائية وإعادة تركيبها في كل متكامل.**(محمد علي كامل ، 2006 : 92)**

ثانيا/ صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

سميت صعوبات الكتابة بإسم قصور التصوير Dysgraphia أو عدم الإنسجام بين البصر والحركة فقد لايستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من إضطراب كتابية مسك القلم بشكل صحيح ، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط ، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى إضطراب في تحديد الإتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بدافعية

وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة وإذا ما واجه الطالب صعوبة في إكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا.

1-تعريف صعوبات الكتابة Dysgraphia :

تعريف هوي و جريج 1994 : إلى صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات . **(Hoy and Greeg, 1994 : 217-43)**

تعريف ميز و آخرون 1995 : أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح .

(Meese and other's , 1995 : 243-51)

تعريف فاروق الروسان 1998 : إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه . **(فاروق الروسان ، 1998 : 15-224)**

تعريف مارتن هنلي وآخرون 2004 : أن صعوبة الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني إضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في إستخدامها والذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء . **(مارتن هنلي وآخرون ، 2004 : 21)**

2- مظاهر صعوبات الكتابة Dysgraphia:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة لدى التلاميذ إلى المظاهر التالية:

- أوراقهم ودفاترهم مملوءة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب وإستخدام علامات الترقيم وتشابك الحروف
- يغلب على كتاباتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة ولا تسير وفقاً لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم والضبط
- تشير كتاباتهم إلى صعوبات إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة
- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي إهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا
- مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون و الأقران والآباء لهم
- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والاقران والآباء لهم

وتذكر" لندا هارجروف" و" جيمس يونيت" أن التلميذ ذا الصعوبة في الكتابة يعاني من قصور في الجوانب التي يجب تقييمها والتي من أهمها الكتابة اليدوية ، والهجاء وعلامات الترقيم ، وإستخدام قواعد تركيب الجملة و التعبير عن الأفكار ، والمعنى والإنتاجية . **(لندا هارجروف ، جيمس يونيت ، 1988 : 20)**

ويشير " بين " 1991 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يبدو عليهم :

- إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة
- أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم
- لديهم مشكلة في الشطب والمحو
- إضطراب في محاذاة الحرف

3- أنواع صعوبات الكتابة Dysgraphia:

قد ترجع صعوبات الكتابة إلى :

- إضطراب في تحديد الإتجاه

- أو لصعوبات أخرى تتعلق بالدافعية ، فقط لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من إضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح ، وقد يواجه الآخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

وتضم صعوبات الكتابة الأنواع التالية :

أ- صعوبات في المهارات الأولية : لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات والتي تشمل ما يلي:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت و فوق
- مسك القلم بشكل صحيح
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة **(محمد علي كامل ، 2006 : 100)**

ب- صعوبات في تمييز الأشكال والاحجام المختلفة والقدرة على تقليدها: فكثير من الأطفال ثم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة ، ولو تتهيأ الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدوياً مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون إستخدام القلم أو أقلام التلوين فبعضهم لا يمسك القلم أو أقلام التلوين فبعضهم يمسك القلم بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في إستخدام القلم بكلتا يديه لذلك ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مسك الأقلام تدريجياً .

إن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سبباً في ضعف الأداء الكتابي فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل هائل جداً وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماماً وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطأ وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها .

عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها ويقول " جوردان " 1977 أن الأطفال يميلون إلى رسم الأذن على زوايا المربع أو المستطيل وبعض الأطفال يزيد أو ينقص رسم أضلاع الشكل الهندسي وقد يخطئ الأطفال أيضا في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيراً أو كبيراً جداً **(محمد علي كامل ،2006 ، 105)**

ج-صعوبات في كتابة الحروف : تتمثل في الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال فكثيراً ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب ، و يبدو أن عدداً كبيراً من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعدم الإستعداد لإستخدام أشكال واحجام مختلفة ومن الأمور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة و إستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق الغير مسطر

د- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة مع بعضها : يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة ، فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة جداً أو صغيرة جداً وأحياناً يعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف ، وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى و من المشاكل المرتبطة بهذه العملية ، والصعوبة في تحديد شكل الحرف واتجاهه لذلك فقد يعكس بعض التلاميذ كتابة بعض الحروف المتشابهة و خاصة أولئك التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار **(محمد علي كامل ، 2006 : 111)**

هـ- صعوبات في التعبير الكتابي : يعتمد التعبير الكتابي بإعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة و الخط اليدوي والتهجئة وإستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد

و- صعوبات في النحو والصرف : يواجه الكثير من الذين يعانون من صعوبات الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان ومن صعوبات التي يواجهها التلاميذ في مجال النحو :

- حذف الكلمات في الجمل ترتيبا غير صحيح
- الإستعمال الخطأ للضمائر والأفعال
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم **(محمد علي كامل ، 2006 : 100-115)**

4- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبة الكتابة Dysgraphia :

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة غير أن هناك بعض العوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها وفيما يلي عرضا لها :

أ- العوامل العقلية المعرفية :

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على إدراك العلاقات المكانية إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة .

ب- العوامل النوروسيكولوجية :

تلعب العوامل النفس عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دوراً كبيراً في إضطراب سلوك الفرد بما في ذلك مجال صعوبات التعلم في الكتابة وقد ، استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات

التعلم ، وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن إضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدروه يؤدي إلى إضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح ، كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى إضطراب تحليل وتركيب الأصوات والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وفي هذا الصدد يذكر " عبد الوهاب كامل " 1996 أن " مايكل بست "1965 أشار إلى عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية الازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعا أو بسبب الإضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ **(عبد الوهاب كامل ، 1996 : 64-65)**

ج- العوامل البيئية :

ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل وفيما يلي عرض لها :

*** طرق التدريس الغير ملائمة :**

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في دراسة
- التدريس الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق و التعبير
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات و ميول

*** إستخدام اليد اليسرى في الكتابة :**

إن اليد المفضلة للطفل تظهر واضحة عند سن ثمانية شهور وعند سن الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر فإن كان يستخدم اليد اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على

تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالباً ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها

*** متابعة الأسرة لكتابة المتعلم :**

إن الكتابة مهارة وأي مهارة تتطلب تدريب مستمر ، ودائم ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي لأن الفشل أو الإهمال في هذه المتابعة غالباً ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة .

5- تشخيص صعوبات الكتابة Dysgraphia :

تشير الأدبيات في هذا الصدد أن عملية تشخيص صعوبات الكتابة تتطلب عدداً من الفحوص المتكاملة والتي لا تقتصر على الجوانب المدرسية وإنما تشمل مختلف الجوانب مثل الفحوص الطبية والنفسية والإجتماعية والتربوية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة .

ويشير " ليرنر " 1997 إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة تستلزم معرفة اليد المفضلة للكتابة بالنسبة للتلميذ عن طريق ملاحظته في بعض المهام مثل كتابة إسمه باليدين مرات متعددة أو كتابة خطوط متقاطعة أفقيا و رأسيا بشكل متكرر كما يضيف أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم تكليف التلميذ ببعض المهام مثل كتابة حروف متشابهة أو رسم أو أخذ عينات من كتابات التلميذ (حروف ، جمل) . **(Lerner , 1997 : 33)**

ويذكر " فتحي الزيات " 2002 أن المهارات الأساسية الازمة لعملية الكتابة والتي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار وفي عملية تشخيص الصعوبات المرتبطة بها و تتلخص فيما يلي :

- قدرات العضلات الصغيرة للتحكم في العضلات الداخلية لليد و الأصابع

- التكامل البصري الحركي الذي يعكس القدرة على التآزر البصري الحركي لكل من حركة اليد و الأصابع
- القدرة على مسك أدوات الكتابة حيث تعكس القدرة على التآزر الحركي النفسي العصبي
- **القدرة** على أداء أو كتابة خطوط أساسية ناعمة
- **التمييز** الإدراكي والتعرف والوعي بالأشكال وصيغ الحروف **(فتحي الزيات ، 2002 : 18)**

ويشير " محمد علي كامل " 1996 إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة يتم من خلال المهارات الفرعية التي تتضمن تقييم الخطوط في الكتابة من حيث الانحناء والميل والاستقامة وشكل وحجم الحروف والكلمات واكمالها والفراغات بينها علاوة على وضع الجسم ومسك القلم أثناء الكتابة **(محمد علي كامل ، 1996 : 24-80)**

أما " عبد الوهاب كامل " 1993 فيذكر أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد من الحروف و النقط التي اهملها أو ابدلها الطفل أثناء الكتابة **(عبد الوهاب كامل ، 1993 : 14-29).**

ويذكر " محمود عوض " 2003 أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم القيام ما يلي :

-**الفحص النفسي والطبي والإجتماعي :** ويتضمن إجراء إختبارات في الذكاء وإجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والإقتصادي

-**تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة :** حيث أنها تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة

-**تقييم اليد المفضلة في الكتابة :** وذلك عندما يقوم الطفل بإستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل

-**التقييم النمائي النفسي العصبي :** ويستخدم هذا التقييم بعض الإختبارات و المهام الخاصة مثل إختبارات الوظيفة الحركية أو ما يسمى بمهام الأصابع حيث يتم قياس حضور أو غياب الحركات الإنسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن

-**قياس التآزر الحركي والعصبي :** ويتم عن طريق تسليم الطفل ورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ماتم تصحيحه **(محمود عوض الله سالم وآخرون ، 2003 : 25)**

-**إختبار التهجئة التشخيصي :**

وضع هذا الإختبار" Arena,J " وهو مصمم لتقويم مهارات التهجئة لدى المرحلة الإبتدائية ويتكون من أربع إختبارات فرعية عدد فقراتها 90 فقرة ويتراوح زمن تطبيقه بين 25-40 دقيقة ويقيس أربع مهارات رئيسية هي :

- التهجئة العادية
- التهجئة على الكلمة
- التعرف البصري
- التعرف السمعي البصري

وتقارن الدرجات الخام الخاصة بكل إختبار فرعي بالدرجة المعيارية ومعايير الصفوف الدراسية

-**إختبار جيتس و رسل التشخيصي للتهجئة :**

يقيس هذا الإختبار عدة مجالات للتهجئة هي :

- تهجئة الكلمة شفهيا
- نطق أصوات الحروف
- نطق كلمات من مقطعين

- فاعلية الحواس (السمع ، البصر ، الحس حركي)
- نطق الكلمات
- تهجي كلمات من مقطع واحد **(محمد علي كامل ، 2006 : 119)**
- التمييز السمعي

ويحدد مستوى الصف من خلال الأداء على كل إختبار فرعي .

-الإختبار اللغوي قصة مصورة picture story language test :

يقوم هذا الإختبار على كتابة التلميذ لقصة تدور حول صورة مقدمة ويتم تقويم القصة من ثلاث أبعاد :

- الإنتاجية
- تراكيب إستخدام الكلمات
- المعنى

-إختبار اللغة المكتوبة test of written language:

وفي هذا الإختبار يفحص التلميذ الصور التي تقدم له ويكتب قصة كاملة تقوم على هذه الصور وهو مكون من إختبارات فرعية تقيس النضج الذاتي ، المفردات ، السياقية ، مستوى النحو ، التهجئة السياقية ، الأسلوب السياقي .**(محمد علي كامل ، 2006 : 120)**

6-برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة Dysgraphia :

تعدد برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة إهتمامها حيث منها ما إهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية الفرعية ومنها ما إهتم بتدريبات النماذج الحركية في حين إهتمت البرامج الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات أما البعض الآخر فقد إهتم بعلاج تشكيل الأحرف ومنها ما إهتم بتحليل المهام

المتضمنة في عملية الكتابة وفيما يلي سوف نعرض بعضاً من هذه الإتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة

أ- علاج المهارات الحركية البصرية الفرعية

حيث أشار " فاز " إلى ستة مجموعات من المهارات التي يجب تدريب الأطفال ذوي صعوبات الكتابة عليها وتتمثل في :

***مهارات ما قبل الكتابة وتتضمن :**

- مسك وإستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة
- إنتاج الخطوط
- رسم الأشكال
- رسم الخطوط والأشكال من خلال الإرشادات

***** مهارات كتابة الأعداد والاحرف وتتضمن :**

- إنتاج شكل الأحرف الكبيرة
- انتاج شكل الأحرف الصغيرة
- نسخ الأعداد
- كتابة قائمة من الأعداد يتم املاؤها للطفل
- ترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات والأعداد
- مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها
- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة والكبيرة
- إستخدام مهارات الكتابة المتصلة التي تتضمن كتابة الكلمات من خلال نموذج وكتابة ما يملى من كلمات وجمل **(محمد علي كامل ، 2006 : 124)**

ب- تدريب النماذج الحركية :

يشير كل من " ارتون " و " جوند شين " إلى أن الغرض من إستخدام الأسلوب الحركي والحسي حركي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الأحرف والكلمات دون تحكم بصري ويمكن تدريب النماذج الحركية عن طريق:

- توجيه يد الطفل وفقاً لشكل الحرف وبالتدريج التقليل من التوجيه وزيادة في استقلالية الطفل
- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج
- كتابة الأحرف أمام الطفل بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة
- جمع شكل الحركات مع حركات أخرى

ج- تحسين الإدراك البصري المكاني :

أشار " ستراوس .ك " إلى أن الطفل ذوي التلف بالمخ لديهم إضطراب في الإدراك البصري لا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراغات غير مناسبة بين الحرف والكلمات ويعكسون الأحرف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل وهؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة حيث إن :

- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة
- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة يخفف مشكلات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال
- تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقليل من إحتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية **(محمد علي كامل ، 2006 :126)**

د- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات :

يشير " جونسون وآخرون " إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة تخيل الحروف والكلمات وذلك من خلال :

- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكلاً أو حرفاً أو كلمة ويطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو شكل أو الكلمة ثم يفتح عينيه لكي يتثبت من التخيل البصري
- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ومن ثم يطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة
- جعل الطفل ينظر وينطق إسم الحرف أو الكلمة حيث يعمل ذلك على تقوية الذاكرة البصرية وذلك بربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة .

كما أشار " فيرنالد " إلى أن أسلوب التتبع الحركي والحسي حركي والذي يتطلب من الطفل تتبع الحرف أو الكلمة حتى يتمكن من كتابتها بشكل إلى من الذاكرة يعمل على توظيف نظم الذاكرة الحركية فإن مرحلة التتبع هذه سوف تزول تدريجياً حيث يتعلم الطفل رسم الأشكال غير المألوفة بالعينين .**(محمد علي كامل ، 2006 : 117)**

هـ- علاج تشكيل الأحرف :

إقترح " جراهام " الأسلوب الآتي لتعديل سلوك رسم شكل الأحرف لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة

- النمذجة حيث يكتب المدرس الحرف ورسمه ويلاحظ الطفل العدد والترتيب واتجاه الخطوط.
- ملاحظة العوامل المشتركة الهامة حيث يقوم المدرس مع الطفل بالمقارنة بين الحرف وغيره من الأحرف التي يشترك معها بخصائص تشكيلية.

- المنبهات الجسمية يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف بالإضافة إلى توجيه حركة الطفل في تتبع الإتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكل الحرف.
- التتبع يقوم الطفل من رسم النماذج المنقطة بالتوصيل ما بين نقطة وأخرى والنماذج الباهتة والحروف البارزة.
- النسخ ، ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق. **(محمد علي كامل ، 2006 : 127)**
- التعبير اللفظي الذاتي حيث يعبر الطفل لفظيا عن الخطوات التي يقوم عليها عند الكتابة (يستخدم النموذج السمعي).
- الكتابة من الذاكرة يكتب الطفل الحرف دون الإرشاد أو المساعدة.
- يتدرب الطفل على تشكيل الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة للحواس.
- التصحيح الذاتي للتغذية المرتدة حيث يقوم الطفل بتصحيح الحروف المشكلة بطريقة غير صحيحة بمساعدة المعينات البصرية (لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد) أو تحت إشراف وتوجيه المدرس.
- التعزيز حيث إن الشكل الأولي للحروف يعتمد على الحث والتعزيز الخارجي حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزا داخلياً ، وهنا على المدرس أن يقدم تعزيزا أوليا للطفل على تصحيح تشكيل الحرف.

في حين تشير " كالفانت " إلى تحليل للمهام المتضمنة في عملية الكتابة التي تشمل :

*** الاستهداف ويشمل :**

- الإحساس بالحاجة للإتصال والتواصل
- إتخاذ القراء بإرسال رسالة في صورة مرسومة (مكتوبة)

*** تشكيل الرسالة (تكوين شكل الرسالة) ويشمل :**

- تحديد الرموز المناسبة الموجودة في صورة لغة مسموعة والتي من شأنها توضيح الهدف من هذا التواصل بصورة أفضل.
- تحديد رموز الصورة المرسومة المقابلة المعبرة عن صورة الإشارة السمعية.

*** تنظيم الأنشطة الحركية المتتابعة لرسم الرسالة ويشمل :**

- تحديد أفضل تتابع حركي للرسم بصورة أفضل
- البدء في تشغيل الحركات المتتابعة لإنتاج رموز اللغة المكتوبة **(محمد علي كامل ، 2006 : 128)**

ثالثا/ صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات) أو Dyscalculia

يمكن اعتبار القراءة واحدة من المهارات الأكثر أهمية التي نعلمها في المدارس ، حيث أن المهارات الضعيفة في القراءة ارتبطت بطائفة واسعة من صعوبات الحياة والصعوبات المدرسية تراوحت المشاكل المدرسية بين الإنقطاع عن المدرسة ومشاكل سلوكية **(Kauffman , Wendling and Alan , 2011)**

1-مفهوم صعوبات الحساب Dyscalculia :

***تعريف صعوبات الحساب حسب قاموس الأرطفونيا :** ظهر هذا المفهوم في السبعينات للدلالة على إختلال وظيفي في المجالات التالية المنطق، إجراء العمليات الحسابية ، صعوبات في الاستنتاج والبرهان و صعوبات في إستخدام الأساليب المنطقية والرياضية ، وصعوبات الحساب هو إضطراب يمس جميع الأعمار أطفال ، مراهقين و الراشدين والذين لا يعانون في أغلبهم من عجز ذهني ، ولكن يعانون من صعوبات خاصة في الرياضيات أو صعوب دراسية عامة ولكن أكثر حدة في الرياضيات أو في صعوبات في اللغة مرتبطة بعدم تطور بنى التفكير ومناهجها في حد ذاتها وقد ترتبط بأسباب نفسية أو ضعف أو تأخر في تطور البنى الفكرية كتصنيف

العلاقات و الإحتفاظ وإعادة تأهيل ذوي صعوبات الحساب قد يكون طويلا ويتطلب التدخل العلمي والعميق في التعلم المدرسي ليتمكن الفرد من بناء تفكير رياضي . (**Brin Frederique,1997 : 60**)

***تعريف الجمعية الأمريكية للطب العقلي لصعوبات تعلم الحساب :** بأنه إضطراب يكون في القدرات الحسابية (الرياضيات) المقيمة بواسطة إختبارات مقننة في الحساب والمطبقة بشكل فردي أقل وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني ومستواه العقلي وبتعليم مناسب لعمره، ويقصد بصعوبة الحساب أو عسر العمليات الحسابية إضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها وبعبارة أخرى هو صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والهندسة فيما بعد ويطلق عليها البعض الحبسة الرياضية **(ماجدة ، 2009 : 144)**

وعليه فصعوبة تعلم الرياضيات تعني عدم القدرة على إستيعاب المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى إضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ .

2-أنواع صعوبات الحساب Dyscalculia :

أ- صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية : تبدوا هذه المشكلة في عدم القدرة على الإحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب في تعلم الرياضيات فنجد الأطفال مثلا عند إجراء عمليات الجمع والقسمة يلجؤون إلى الأصابع أو بعض الإجراءات الأخرى للحصول على الإجابة مما يستدعي منه الحاجة إلى أوقات طويلة للوصول إلى الإجابة الصحيحة فلا يستطيع هؤلاء الأطفال الإحتفاظ

بالحقائق العددية وتذكرها عند الحاجة إليها فعندما يطلب منه الإجابة عن المسألة 4×4=16 يحتاج الطفل إلى خطوات مطولة زمنياً حتى يعطي الجواب

ب- صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة : يواجهون صعوبة عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة التي تتطلب مهارات بسيطة وتظهر بصورة متكررة على الرغم من قدراتهم في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة **(البطانية وآخرون ، 2005 : 173)** .

ج- صعوبة العد : يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل عد الشيئ مرة واحدة فقط وإستخدام الأرقام في العد بدلاً من الحروف مع إدراك لمفهوم أن العد الأخير يدل على عدد المجموعة كلها إضافة إلى إدراك أن عدد الأشياء لا يتطلب فيها الترتيب حيث يمكن أن يبدأ العد من اليمين أو اليسار أو العد بصورة عشوائية دون تكرار عد الشيئ نفسه مع القدرة على تحرير الأعداد بمعنى أن العدد واحد هو رقم قيمته واحد سواء أكان المعدود كتاباً أو إنسانا لذلك فإن تلاميذ صعوبات تعلم الحساب يواجهون مشكلات في إدراك مفاهيم قواعد العد مما يسبب لهم صعوبة في تعلم الرياضيات **(البطانية وآخرون ، 2005 : 175)** .

د- صعوبة في مفهوم الأعداد : تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العد بعبارة واحد ، إثنان ، ثلاثة وإستخدام الأرقام بصورة متسلسلة وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم فيواجه الأطفال صعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخداماتها مما يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها في الحياة اليومية **(الباطنية مرجع سابق : 176)** .

ويرى " كوسك " 1992 أن صعوبة مفهوم العدد وقراءته وكتابته تحدث غالباً عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب في مرحلة التعليم الإبتدائي **(زيادة ، 2005 : 46)**

هـ- صعوبات في تعلم المصطلحات الرياضية : يعاني تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب من صعوبة في تعلم المفاهيم والمصطلحات الرياضية وما يرافقها من شرح لغوي ولفظي وتوظيفي واستخداماتها بالإضافة إلى ضعف لغوي عند شرح الخطوات والعمليات الحسابية المعقدة يسبب

لهؤلاء التلاميذ صعوبات في فهم و تعلم لغة الرياضيات والتي يمكن التغلب عليها من خلال التدريب **(قدي سمية ، 2010 : 109)** .

و- صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية : يظهر العديد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب صعوبات إدراكية كصعوبة إدراك الأشكال الهندسية حيث لا يستطيع بعض التلاميذ من إدراك مفهوم الأشكال الهندسية ولا يفرقون جيداً بين المعين والمربع والمستطيل والمثلث ويرجع فتحي الزيات سبب هذا الإضطراب إلى خلل وظيفي في النصف الأيمن من المخ **(تعوينات ، 1992 : 175)** .

ي- صعوبة في تحديد الإتجاه : حيث يكتب الأطفال الأعداد بصورة معكوسة أو قد يكتب نتيجة وجود عملية حسابية مثل الجمع فلا يستطيعون تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابية وتظهر المشكلة أكثر في حالة الطرح والقسمة الطويلة **(البطانية مرجع سابق : 175)**

ن- صعوبات الذاكرة قصيرة المدى : التلميذ الذي لديه صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى لا يستطيع حل والقيام بالعمليات الحسابية عقلياً دون أن يستخدم الورقة مثل الجمع لأن هذه العمليات تحتاج إلى خطوات متتابعة لحلها فهو لا يستطيع حلها بصورة ذهنية والذاكرة الضعيفة تؤدي إلى نسيان التلميذ بعض أو كل المعلومات المعطاة من قبل المعلم وقد يجد نفسه وحيداً و غير قادرا على حل المسألة مما يؤدي به إلى فشل والإحباط وعدم تقدير الذات **(البطانية مرجع سابق : 176)**

3- العوامل المؤثرة في صعوبات الحساب Dyscalculia :

يمكن إرجاع عوامل وأسباب صعوبات تعلم الرياضيات إلى ثلاثة عوامل رئيسية تتمثل في:

أ- **العامل الوراثي :** ترجع أهمية العامل الوراثي في السلوك إلى أن الفروق الفردية في النمط الظاهري للكائن الحي الناتجة عن التركيب الوراثي له ويعد ذلك دليلاً على دور الوراثة في الفروق الفردية في المهارات الحسابية الأساسية والذي بدوره يفترض أن الأنماط المحددة من صعوبات الحساب قد تكون ناتجة عن عوامل وراثية وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب من بينها دراسة " جيري " 1996 أن نسبة كبيرة من الذين يعانون من صعوبة القراءة أيضا يعانون من صعوبة تعلم الحساب وهذه الصعوبة تبدو موروثة إلى حد ما **(قدي سمية ، 2010 : 113)**

* **الإصابة المخية :** يرى محمد علي كامل أن إصابة المخ أو خلل فيه بسيط يعتبر من الأسباب الهامة لصعوبة تعلم الحساب إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو خلال مرحلة الطفولة والمراهقة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك مثل عسر القراءة واختلاف الوظائف اللغوية وعسر الحساب وكذلك يقصد بها تلف المراكز العصبية في المخ مما يؤدي إلى قصور في الكفاءة للقدرات الذهنية وما يتعلق بها وما ينجم عنها من عملية عقلية كالانتباه ، الإدراك ، التذكر وحل المشكلات **(عبد المعطي ، 2001 : 215)**

* **نسبة الذكاء :** لقد أشار العديد من العلماء من بينهم جيري إلى أن تعلم الحساب مرتبط بنسبة ذكاء لا تزيد عن المتوسط وما يترتب بها من قدرات حسابية مثل القدرة العددية والقدرة على تحليل المفاهيم والقدرة على الربط ، والتلميذ الذي لديه صعوبة في الحساب لديه صعوبة في تحليل المفاهيم الرياضية مما يؤدي به إلى التأخر في مادة الرياضيات **(الخطيب ، 2004 : 96)** .

* **صعوبة الإنتباه :** الأطفال يعانون من مشكلات المداومة والنشاط الزائد وبالتالي لا يركز في التمييز والمقارنة للأعداد والأشكال الهندسية ورموز الجبر وفهم محتوى المسائل الرياضية.

ب- قصور الإنتباه :

- قصور الإدراك البصري يختص بعدم القدرة على التفرقة بين علامات العملية الحسابية (-،+،÷،×) ، ومعرفة الأهمية المكانية للعدد والبناء الفني للأعداد (1-10-100)
- قصور الإدراك السمعي حيث أن الطفل في المدرسة لا يفهم التعليمات الخاصة باللفظ والشرح أثناء إلقاء عليه درس الحساب.
- صعوبة التكامل الحسي حيث أن الطفل يجد مواقع في إستخدام الحواس المتعددة أثناء قيامه برسم هندسي أو مسألة متعلقة بالرياضيات.
- مشكلات شكلية عدم معرفة حل المشكلة أو المسألة الرياضية الموجودة في صفحة مثلاً متراكمة ومزدحمة كما لا يستطيع الطفل أن يفرق بين المثيرات الخاصة بالألوان في الأرضية الموجودة عليها.
- صعوبة تكوين المفهوم يجد الطفل صعوبة في القيام بالاستدلال لنوعية الاستقراء وحتى عمليتي التجريد والتعميم اللتين تؤديان إلى الوصول إلى حل مما يطلق عليه بالتفكير التجريدي. **(نبيل ، 2000 : 125)**
- صعوبة التذكر البصري خاصة باسترجاع الأرقام والأشكال من الذاكرة للتعرف عليها في الأخير
- صعوبة التعبير اللغوي وهذا ملائم لتكوين مفهوم وفهم المسألة وبالتالي إعطاء حل بصورة أوضح وأدق.
- صعوبة التذكر السمعي خاصة بالشرح واستدعاء المضمون عند إجراء حل مسألة حسابية ما.

ج- العامل البيئي :

* **البيئة المنزلية :** غالباً ما ينتمي التلاميذ لديهم صعوبة الحساب إلى أسر مستواهم الإجتماعي والإقتصادي والثقافي متدني وهذا ما يؤدي إلى عدم القيام بالواجبات المنزلية الخاصة بالحساب

* **البيئة المدرسية** : إن المدرسة تحتوي على مقررات دراسية في الفصول المحددة في السنة وهذا كله ازدحام كما ان مادة الرياضيات هي مادة تتطلب الشرح من المعلم و لكون المدة لا تكفي لذلك وكذلك بسبب التعليم الجماعي والواجبات المنزلية بالإضافة إلى عدم القدرة على القراءة الصحيحة السريعة والإستيعاب هذا عرقل الحساب في المسائل الرياضية. (**عدس ، 1981 : 42**)

4- تشخيص صعوبات الحساب Dyscalculia :

يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص غير رسمي وآخر رسمي:

أ- **التشخيص الغير رسمي** : فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة (الرياضيات) وفقاً لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم وإن رأى أن الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه فإنه يقوم بالإجراءات التالية :

تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب ، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة ، تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية ، تحديد العوامل العقلية المسهمة في صعوبات تعلم الحساب ، نتائج غير ثابتة في الجمع والطرح والضرب والقسمة ، عدم القدرة على تذكر القوانين والمفاهيم الرياضية ، صعوبة في المفاهيم الجردة للوقت والاتجاه ، صعوبة تذكر الإحتفاظ بالدرجة عند الألعاب ،أخطاء مستمرة عند تذكر الأرقام .

ب- **تشخيص رسمي** : يقوم به الخبراء حيث يقومون بقياس نسبة الذكاء ، وقياس القدرات الرياضية وقياس الميول والإتجاهات نحو الرياضيات و قياس درجة القلق نحو الرياضيات و قياس مستوى النمو العقلي وقياس المستوى الإجتماعي و الإقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل و كذلك الفحص العصبي و تطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب ويتم بمعرفة المعلم .

جدول رقم (01) يوضح بعض إختبارات تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات :

الإختبارات	الإستخدامات	المهارات التي يقيسها
إختبار مثلث العدد **The number triangle test**	يطلب من المفحوص كتابة الأعداد التي تملى عليه العدد تحت الآخر تحت بعضهم البعض وبعد ذلك يجمع العددين ويضع الناتج بين الرقمين	تحديد مهارات الجمع الأساسية أو القدرة على تكوين مصفوفة عددية مناسبة من خلال العمليات المعطاة
إختبار كاي لتشخيص الرياضيات **المعدل لتشخيص الرياضيات** **Key math's diagnostic test**	التمييز بين ديسكالكوليا النمائية وديسكالكوليا المكتسبة واضطرابات المخ بطء التعلم والتخلف العقلي وصعوبات أخرى	يقيس المعلومات الحسابية عند الأطفال من رياض الأطفال حتى المرحلة السادسة
إختبار القدرة الرياضية المبكرة **Test of early mathematics ability**	تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات	قياس القدرة الرياضية المبكرة عند الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثالثة إبتدائي

5- علاج صعوبات تعلم الحساب Dyscalculia :

لا يخفى على أحد ان هناك ارتباطاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية وكما هو معروف أن الأولى تؤدي إلى الثانية ولا يمكن أن يكون هناك علاج حقيقي وسهل بدون تشخيص مسبق ودقيق وفي هذا الإطار يمكن عرض عدة طرق واستراتيجيات لعلاج صعوبات تعلم الرياضات عموماً والحساب خصوصاً ، إن لكل طريقة منطلقاتها واجراءاتها ويمكن اجمالها فيما يلي : **(نبيل عبد الفتاح ، 2000 : 127)**

أ- إستراتيجية عد الكل : يتمثل المدرس طريقة الإستمرار في العد ويشجع التلاميذ على ذلك ، كأن يقول رقماً معيناً ويستمر في العد ، ثم يطلب من اي تلميذ أن يقوم بالإجراء نفسه ويستخدم المعلم الأصابع (أصابعه واصابع الآخرين) ، وأيضا يستخدم المجموعات المختلفة للوسائل وخطوط الأعداد عندما يقوم بتدريب التلاميذ على العد التصاعدي

ينمي عند التلاميذ عادة قراءة المسائل الحسابية بصوت عال ويقوي مهارات الطلبة في العد الأساسي ، سواء أكان ذلك يتم شفويا أم مجتمعاً مع الكتابة .

ب- إستراتيجية العد التصاعدي : وتكون إما بإستخدام طريقة المضاف أو طريقة الحساب المختصرة

- يعمل المعلم جاهداً على عدم فقد التلاميذ لتذكرهم في العمليات الحسابية.
- يدرب التلاميذ كثيراً على وسائل التعرف على المضاف الأكبر.
- يشجع التلاميذ على تمثيل العدد الأكبر والبدء به ، وجعل هذا الأمر حيلة للعد التصاعدي السريع.
- يطلب من التلاميذ الإستمرار في إستخدام الأصابع والوسائل وخطوط الأعداد لتأكيد فهمهم لما يقومون به.
- تأكيد العلاقة التبادلية على سبيل المثال (5+4=4+5) في ممارسة العد الشفوي بإستخدام الأصابع والوسائل وخطوط الأعداد ، وأيضا في التدريبات الكتابية.

- تشجيع عادة قراءة المسائل بصوت عال والتلفظ بها.
- تقوية مهارات العد الأولية ، بحيث تشتمل على العد المطول والعد المزدوج والعد التنازلي.
- توسيع إستخدامات التلاميذ للعد التصاعدي حتى المضاف الأكبر.

ج- **التعلم المسموع** : حيث يوجع التلميذ إلى :

- إقرأ المسألة بصوت عال.
- حدد المطلوب بصوت عال.
- أذكر المعلومات المتجمعة بصوت عال.
- حدد المسألة بصوت عال.
- قدم إفتراض الحل وفكر بصوت عال.
- توصل إلى الحل بصوت عال.
- أحسب وأكتب الحل بصوت عال.
- أعرف الحل بنفسك وتحقق منه .

د- **طريقة السلم في الجمع** : حيث يعرض المعلم مسائل الجمع بالحمل على السبورة مع توضيح سبب الرفع باليد في عمليات الجمع و من ثم يرسم سلماً بين خانة الآحاد والعشرات ، ليطلب بعدها من التلميذ جمع خانة الآحاد ووضع الناتج في الأسفل .

من ثم يصعد خانة العشرات في الناتج على السلم ، ليجمع خانة العشرات بعد ذلك ويكتب الناتج في الأسفل .(**احمد عبد اللطيف ، 2015 : 91**)

بعد عدة محاولات يطلب من التلميذ حل المسائل على الجمع بالحمل بدون إستخدام السلم.

هـ- **طريقة التمثيل في الرياضيات** : تعتمد على عرض المسائل المراد تمثيلها على السبورة وقراءتها ، ومن ثم يقوم المعلم بشرح المسألة الرياضية والعمليات الحسابية الموجودة فيها ويمثل

الأعداد التي في المسألة بقيمة محسوسة (مكعبات ، أقلام ، كرات) ، ليقوم التلميذ بالإجابة عز المسألة ، ثم يعطى التلميذ مجموعة أخرى من المسائل الرياضية ليقوم بحلها مع قيامه بتمثيل القيمة العددية في المسألة بأشياء محسوسة ، ويعطى التلميذ مجموعة من المسائل ليقوم بحلها دون الحاجة إلى تمثيلها

و- إستخدام المجسمات للعدد ثم الصور أو الخطوط : تقرب هذه الإستراتيجية مفهوم الطرح للتلميذ مع التأكيد من ربط المجسمات أو الصور فوراً بالأرقام ، ويمكن توضيح ذلك بوضع ستة أشياء كالأقلام مثلاً على طاولة التلميذ ثم إبعاد ثلاثة منها وسؤال التلميذ عن عدد الباقي (3- 6 = ؟) ، ويمكن إستخدام بطاقات تحمل مجموعات من الخطوط تمثل اعدادا معينة مثل 4 و 2 بحيث إذا وضعت البطاقتان معا يصبح المجموع 6 ، وعندما تستبعد إحدى البطاقتين يوجه السؤال إلى التلميذ عن الباقي **(أبو نيان ، 2001 : 88)** .

خلاصة الفصل:

وعليه فإن أهمية صعوبة القراءة والكتابة والحساب تلعب دوراً حاسما في الأداء المدرسي للمتعلم ولابد من إكتشافها والعمل على علاجها فالأطفال ذو صعوبات مواجهة مشكلاتهم التعليمية والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال إن التشخيص والعلاج المبكرين ضروريين لتحسن حالة المتعلم ويمكن أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب بشكل جيد إذا ما عولج بشكل مبكر من قبل معلمين مدربين على التعامل الخاص مع هذه الفئات.

الفصل الثالث: مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

1. **مفهوم المدرسة الإبتدائية**
2. **مفهوم التعليم الإبتدائي**
3. **أهمية التعليم الإبتدائي**
4. **أهداف التعليم الإبتدائي**
5. **التعريف بمعلم الطور الإبتدائي**
6. **مهام المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**
7. **إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا**
8. **إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التهجئة**
9. **إرشادات للمعلم تتعلق بالكتابة وتدوين الملاحظات**

خلاصة

تمهيد

المدرسة الجزائرية هي مؤسسة تربوية لها دور كبير في التربية والتعليم ولقد اهتمت الجزائر منذ الاستقلال بتطوير المدرسة والاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي الذي يعتبر قاعدة ضرورية في تربية النشء وهذا ما يبرز أهميته في أنه إكساب التلاميذ معارف ومهارات جديدة وهذا ما سنوضحه في هذا الفصل من مفهوم التعليم الابتدائي وأهميته ومبادئه وكذلك مراحله وأهدافه متطرقين إلى الإصلاحات الجديدة التي طرأت على التعليم الابتدائي.

كما يعتبر معلم الطور الابتدائي أحد المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي ، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربوية فهو أيضا المنفذ الحقيقي للمنهاج ، وبوجود معلم كفء فضمن نجاح التعلم لأن مهنة التعليم ، وهنا تظهر كفاءة المعلم في إدارة هذا المورد البشري لتحقيق أهداف التعليم والتربية

وفي هذا الفصل تطرقنا إلى التعليم الابتدائي في الجزائر ومعلم الطور الإبتدائي وبعض مهامه في مساعدة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية وإلى أهم الإرشادات لمساعدة هذه الفئة

1 – مفهوم المدرسة الابتدائية : هي مؤسسة أقيمت بهدف تعليم الأفراد ، وهي مجهزة بأدوات وتجهيزات وعناصر بشرية متخصصة ويعتبر انتقال الطفل من البيت الى المدرسة حدث هام في حياته فالمدرسة هي بيئة جديدة ذات نظم وقوانين .

ولقد عرفها **محمود الشافعي ورياض معوض** :« أنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه والقدرة على توجيه نشاطهم نحو غايات محددة ».**(شافعي ومعوض، 1963: 27)**

ولما كانت المدرسة الابتدائية هي المرحلة الأولى التي تستقبل الأطفال من سن 6 إلى 12 سنة . وهي مرحلة إلزامية لجميع أبناء الأمة التي تعهد إليه بتكوين المواطن الحر.

2– مفهوم التعليم الابتدائي :

يعرفه **تركي رابح** : « أن التعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري يعتبر أهم مراحل التعليم على الإطلاق ». **(تركي، 1990: 87)**

التعليم الابتدائي هو أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاها فيها مربون متخصصون فإذا كان الطفل قد أخذ عن أسرته لغة قومه وعاداتهم وتقاليدهم فإن المدرسة تعيد تشكيل ما قد اكتسبه من الوسط المنزلي وتصبه في قوالب تربوية معينة تتميز بالوحدة والتجانس كما تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف ، مجرد الخطط ، له أدواته ووسائله الخاصة.**(دروس في التربية وعلم النفس، 1973: 34–35)**

كذلك التعليم الابتدائي هو المرحلة الأولى من مراحل التعليم في الجزائر ويعتبر قاعدة النظام التربوي ، تدوم الدراسة فيه خمس سنوات ، وهو إجباري لكل الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للتمدرس (ست سنوات) ، ولقد كانت هذه المرحلة تدوم في السابق 6 سنوات وتمثل الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي ، وبعد الإصلاح التربوي في سنة 2003–2004 أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي الى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم الابتدائي تكوين مواطن في مقدوره أن يعيش عصره ويفهم ما

يجري حوله ، متشبع بقيمه الثقافية وانتمائه الحضاري والتاريخي.**(وزارة التربية الوطنية، 2004: 95)**

3- أهمية التعليم الابتدائي : يعتبر التعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري من أهم مراحل التعليم على الإطلاق ذلك لأنه :

- يتناول جميع أبناء الشعب في قالب واحد وهو قالب القومية والشخصية الوطنية للأمة.
- يعتبر التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة. **(فرج طه، 1973، ص 45)**
- يعتبر موقع التعليم الابتدائي في بداية السلم التعليمي باعتباره الخطوة الأولى وذا مكانة عظيمة
- يكتسب التلميذ من خلاله المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة له كانسان .
- يكتسب التلميذ وسائل تحصيل المعرفة (قراءة ، كتابة ، حساب) أي يحصل على أولويات المعرفة وأساسها الضروري للتعليم .
- تكوين المواطن الصالح في عصر العلم والتكنولوجيا تكوينا كافيا حتى يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا المتطورة بكفاءة وجدارة.
- تعليمه التعاون والانضباط في السلوك.**(دندش، 2003، ص 180)**

4- أهداف التعليم الابتدائي : إن التعليم في المدرسة الابتدائية يهدف إلى تحقيق ما يلي :

أ- مساعدة التلميذ على النمو المتكامل في جميع النواحي الجسمية ، العقلية الوجدانية الاجتماعية في حدود ما تسمح به قدرته واستعداداته على النحو التالي :

* **النمو الجسمي :** حيث تهدف المدرسة الابتدائية إلى تحقيق النمو الجسمي السليم بحيث يصبح التلميذ :

- ملمًا بالقواعد الصحية العامة والوسائل الوقائية العامة من الأمراض البيئية .
- تكون لديه العادات والاتجاهات الصحيحة في الغذاء والتسرب والنوم والملبس .

- أن يقف على وسائل مقاومة الأمراض المنتشرة وأن يعتاد على وسائل ممارسة الرياضة.

* **النمو العقلي** : يستهدف النمو العقلي إكساب الطفل ما يلي :

- التمكن من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب .
- أن يتمكن من العمليات الأساسية في الحساب (الجمع والطرح والضرب).
- أن يكتسب التلميذ خلال المواقف التعليمية في المواد المختلفة المعلومات والخبرات التي تنمي شخصيته .
- أن يتدرب على التفكير العلمي المنتظم عمومًا بالقدر الذي تسمح به خبراته مع البعد عن الغضب والتحدر من الخرافات .
- أن يتدرب على التفكير العلمي المنتظم عموما بالقدر الذي تسمح به خبرته مع البعد عن الغضب والتحدر من الخرافات .
- أن يتعلم الإنجاز وقدرة التكيف مع التطورات التقنية والتكنولوجية .

* **النمو الاجتماعي** : ويكون ما يلي :

- فهم حقوق المواطنة والواجبات .
- التعود على المشاركة الإيجابية والتعاون في أداء بعض المهام والخدمات للمدرسة والمنزل في حدود القدرات .
- أن يدرك التلميذ العلاقات التي تربط أفراد الأسرة وواجباته نحوها من الحب والاحترام .
- أن يتعود التلميذ ألوان السلوك الصالحة ويتسرب المبادئ الخلقية .

*** النمو الوجداني :**

- أن يتوفر التلميذ على قدرة الإحساس بالجمال والتذوق وذلك في مظاهر الطبيعة والموسيقى
- أن توجه انفعالات التلميذ توجيها صالحا حتى لا يتعرض للكبت .
- أن تكون لديه اتجاهات نفسية سليمة كالثقة بالنفس واحترامها .
- أن تنمي في التلميذ العزيمة والمثابرة والقدرة على مواجهة الأحداث بتفاعل.**(المنشور الوزاري رقم 849، 2004/2003، ص 10)**

ب- إعداد التلميذ للحياة العلمية في البيئة التي يعيش فيها وذلك في الأمور التالية :

- يتعود على احترام العمل ومن يقومون به .
- أن ترتبط الدراسة في المدرسة الابتدائية بالمجلات العلمية القائمة في البيئة وبالتالي يتعلم أن المعرفة مرتبطة بصفة وطيدة بتعليم الإنجاز أي إنتاج شئ ما وبالتالي تنمية كفاءاته وتحضير الشخص لمواجهة المستقبل .
- أن يكتسب التلميذ الاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة للاستثمار.

ج- تنشئة التلميذ على الاعتراف بالوطن ومقوماته الأساسية وأهمها :

- أن يعرف تاريخ وأحوال وطنه ومنجزات مجتمعه في المجالات السياسية والاجتماعية
- أن تنمي في نفسية التلميذ عاطفة الولاء للوطن والدفاع عنه وأن يشعر بقوة الوطن .
- أن يربي على الولاء للعدالة الاجتماعية كأفضل نظام اجتماعي .

د- تربية التلميذ في مجتمع حر وذلك بـ :

- يدرب على أداء الخدمات في حدود الإمكانيات والقدرات .

- أن يدرك ان الوطن للجميع وانه فرد مسؤول على حمايته وتقدمه .
- ان تنمو في نفسه روح الديمقراطية القائمة على الحرية والابتعاد عن الفوضى .

هـ- يتعلم العيش مع الآخرين :

ان تنمية ثقافة السلام ، التسامح ،التفاهم، التضامن و قبول الآخرين من الغايات الأساسية للتربية إذا أردنا تحضيره للمستقبل و عليه فلا بد من التطرق الى تنوع البشرية بالإلحاح و الحث على ما يجمعها من ترابط و تكامل كل أفرادها، و كذلك قيم العدالة و التفتح على العالم.

و- ان يدرك التلميذ ان وطنه يعيش في علاقات اخذ و عطاء مع المجتمع الإنساني الكبير من خلال:

- معرفة مبسطة و عامة لخريطة العالم و مركز وطنه منها.
- معرفة العلاقات التي تربط وطنه ببعض دول العالم بمعرفته لمخلف العلاقات الاقتصادية، الإنسانية والسياسية ...الخ.
- معرفة مبسطة عن المنظمات الدولية و الإقليمية و دورها في الحفاظ على العلاقات.**(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 5-6)**

5- التعريف بمعلم الطور الإبتدائي :

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 الإبتدائية **(المنبولي ، 2003 : 60)**

ويعرف محمد السرعيني المعلم على أنه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة **(الشرقاوي ، 2002 : 120)**

6- مهام المعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية :

- تفريد التعلم حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله ومستوى أدائه اللغوي وخاصة القدرة القرائية والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه ونضجه الإنفعالي وتاريخه التربوي فالبرنامج لابد أن يكون برنامج خاص بالطفل.
- أن يكون تعليم الطفل وفقاً للحد الأدنى لما يستطيع أداءه سواء كان هذا المستوى عقلياً أو رمزياً أو تخيليا أو حسيا.
- أن يكون تعليم الطفل وفقاً لنمط مشكلته بمعنى هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة ؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.
- يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل فهو أسلوب غير كاف إن إستخدمناه بمفرده لأن أساس صعوبات هو قصور في الجوانب الحية العصبية ومن ثم يجب تنمية التكامل بينهما.
- ضبط المتغيرات المهمة وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل الإنتباه من خلال السيطرة على المشتتات والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ و ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.
- الإهتمام بالتعلم اللفظي وغير اللفظي بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجانبين بحيث يمكن المزاوجة بينهما.
- ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية وأيضا الجوانب الجسمية.
- مراعاة الإحباط والعبء النفسي لدى المتعلم عند وضع أي خطة تربوية.
- على المعلم معرفة أن المدخلات سابقة للمخرجات فقد تكون صعوبة المتعلم المدخلات أو المخرجات أم كليهما معا ولكن علينا أن نعرف أن أي صعوبة في المخرجات هي

انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات. **(محمود عوض الله سالم ، 2006 : 190-191)**

7- إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا :

لمساعدة تلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تكلم بصورة واضحة ولا تستخدم كلمات غريبة لا يفهمها التلاميذ.
- تأكد من أن جميع التلاميذ يسمعونك وتأكد من عدم تأثير أي عوامل تشتت خارجية على إستماع التلاميذ .
- إذا كانت لديك أسئلة ، اسألها سؤالا سؤالا ولا تسألهم مرة واحدة.
- حاول قدر الإمكان أن تستعمل القواعد النحوية أثناء كلامك بما يناسب مستويات إحتياجات التلاميذ الذين تتحدث إليهم.
- حاول أن تشجع إستخدام طريقة التفكير النقدية والكلمات التي تحفز التلاميذ على ذلك مثل: ماذا لو ...؟ نعم ولكن ...؟ وبعدها أما ... أو ... ؟.
- إستخدم التضاد والفرق بين الأشياء وركز على وظائف الأشياء وأسبابها ونتائجها .
- يجب عليك دائماً أن تظهر استحسانك لكل محاولة يقوم بها التلميذ للاستجابة لك واستخدم هذه المحاولة كأساس للسؤال الموالي.
- شجع على التفكير الاستكشافي بصوت مرتفع لتدريب استخدام أسلوب المنطق والتفكير عند التلاميذ .
- لا تجبر التلاميذ المعسرين قرائيا على ملء ومسمع بقية الفصل إلا إذا طلبوا أو تطوعوا لعمل ذلك أو إذا أعطيت لهم وقتاً كافيا للتدريب على ذلك.
- تأكد من أن المطويات والأوراق التي تقوم بتوزيعها واضحة وسهلة القراءة والمسافات بين السطور واضحة. **(احمد عبد اللطيف ، 2015 :107)**
- إستخدم خطوطا أكبر حجماً قليلاً وأنواع معينة من الخطوط المريحة للمعسرين قرائيا لا تملأ الصفحة عن آخرها بالكتابة.

- حاول إبراز الكلمات الرئيسية في المطويات أو الأوراق التي توزعها على التلاميذ من خلال جعلها بلون مختلف أو بلون ثقيل أو بحجم خط أكبر من بقية الكلمات.
- حاول إستخدام شفرة معينة للكلمات وأنواعها (مثلاً يمكن أن تستخدم اللون الأحمر للمضارع واللون الأخضر للجمع واللون الأزرق للكلمات المؤنثة وهكذا).

8- إرشادات للمعلم للتعامل مع التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التهجئة :

من المحبط للغاية للمعسر قرائيا أن يرى جميع أخطائه الإملائية قد تم إبرازها في الورقة ، وربما يكون من الأفضل أن تضع خطا أو نقطة بلون مختلف تحت الكلمة المكتوبة خطأ بدلاً من تصحيح كل كلمة بالورقة.

حاول أن تشجع التلميذ وتجازيه على المهارات الإملائية التي يقوم بها بطريقة صحيحة ، وضع له هدف يحققه في كل شهر مثلاً أو عند كل تدريب أو واجب على التهجئة بحيث يركز على تعلم مهارة تهجئة جديدة في زمن معين ثم تقوم بقياسها بعد ذلك.

9- إرشادات للمعلم تتعلق بالكتابة وتدوين الملاحظات :

- أسمح بإستخدام القواميس الإلكترونية أو الآلات الحاسبة بداخل الفصل الدراسي إن أمكن.
- أسمح بإستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة بداخل الفصل الدراسي إن أمكن.
- شجع على تجربة أنواع مختلفة من أشكال واحجام الكتابة إذا كانت توجد مشكلة مع الكتابة باليد عند التلميذ .
- التلميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى تعليمات مباشرة وواضحة وبسيطة بخصوص كيفية كتابة الجمل والفقرات.
- حاول أن تشجع التلميذ على البدء في عمل قاموسه الخاص به ، ويمكن أن يبدأ التلميذ بقص بعض الحروف الأبجدية (حرفاً حرفا) ثم كتابة الكلمات الجديدة التي يعرفها أو يريد تذكرها بجانب كل حرف.

- إستراتيجيات تتعلق بمهارات التعلم. **(أحمد عبد اللطيف ، 2015 : 109)**
- اشرح للتلميذ كيفية التأكد من المعلومات التي تعلمها عن طريق التعبير عنها بأسلوبه الخاص.
- إكتب الروتين اليومي وضعه في المكان الذي يسهل من خلاله رؤيته.
- حاول تشجيع إستعمال المفكرات والجداول اليومية لتذكير التلاميذ بما عليهم فعله في جميع الأوقات.
- شجع التلاميذ على التفكير فيما جعلهم ينجحون في أداء مهمة ما ومناقشة ذلك الأمر وناقش معهم كيف يمكن أن يمكن لهم ان يستخدموا نفس الأسلوب في مواقف أخرى أو في بقية المواد الدراسية الأخرى.

خلاصة:

يعد التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية في سلم التعلم و هو أساس ضروري لتربية النشء و كسبهم المعرفة ، فالمدرسة الابتدائية هي مؤسسة مشتركة بين أبنائها و معلميها و الأولياء و المدرسة بما فيها من تعلم و ما أُعد لها من مربين و ما فيها من مواد تبذل جهدها في سبيل نمو تلاميذها و توجيههم و توجيه سلوكهم و نشاطهم داخل حجرات الدرس و خارجها هي : القراءة ، الكتابة و الحساب زيادة على بناء شخصية المتعلم .

وعموما فإن المدرسة هي مؤسسة أو منشأة أُقيمت بهدف تعليم الأفراد و هي مجهزة تجهيزا خاصا لأداء تلك الوظيفة .

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

2- المنهج المستخدم

3- مجالات الدراسة

4- العينة

5- أداة الدراسة

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

7- أساليب المعالجة الإحصائية

1- الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة في مساعدة الباحث، حيث أن الغرض منها القيام ببحث مصغر في الميدان هو اختبار عناصر البحث. كما تساعد أيضا في التحقق من الاختبارات المستخدمة و سلامة العينة و أسلوب اختيارها و جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع، إضافة إلى أنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأصلية مما يمكن من حل هذه المشكلات الغير متوقعة في هذه المرحلة من الدراسة. (رجاء محمود ،2000 ، ص92)

أهدافها:

إن إقدامنا على هذه الخطوة كان بغرض تحقيق مجوعة من الأهداف من بينها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة .
- التعرف على حجم مجتمع البحث قصد تحديد حجم العينة وكيفية اختيارها.
- التأكد من الخصائص السيكوميترية لأداة البحث.

2- المنهج المستخدم:

اتبعنا **المنهج الوصفي** لأنه المنهج المناسب لمشكلة الدراسة، والذي يهدف إلي وصف الظاهرة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، بالإضافة إلي وصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كما وكيفيا، ويعرفه صلاح الدين شروخ: على أنه مجموعة من القواعد التي وضعها قصد الوصول إلي الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة. **(صلاح الدين شروخ، 2003، 90).**

3- مجالات الدراسة:

تتضمن مجالات الدراسة الميدانية ثلاث مجالات (المجال المكاني، المجال الزماني، المجال البشري) وهي كالأتي :

أ- المجال المكاني :

طبقت الدراسة ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة.

ب- المجال الزماني:

ارتكزت الحدود الزمانية لدراستنا الميدانية سنة 2020/2021 و بالتحديد خلال شهر أفريل 2022 أين نزلنا الى الميدان و قمنا بتوزيع الاستبيان الخاص بالدراسة.

ج- المجال البشري: طبقت الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية.

4- العينة:

إن خطوة اختيار عينة الدراسة خطوة هامة جدا ،لان الاختيار الأمثل للعينة يضمن الى حد بعيد النجاح في باقي الخطوات و بالتالي الحصول على أكثر مصداقية في البحث العلمي .و العينة هي :"جزء من المجتمع بمعنى أنها تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة له ، تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المقصودة مع اقتصاد المواد

المادية و البشرية و الوقت،دون الابتعاد عن الواقع المراد معرفته". **(رشيد زرواتي ، 2007، ص334)**

و قد تشكلت عينة هذه الدراسة من (95) معلم ومعلمة ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة.

5- أداة الدراسة:

من خلال الأطر النظرية ومجموعة من الدراسات السابقة قمنا بتصميم أداة استبانة مكونة من 21 فقرة موزعة على ثلاثة محاور **(أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب)، يحتوي كل بعد على 7 فقرات.**

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

ثبات وصدق أداة الدراسة

تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا الاستبيان والذي أفرز النتائج التالية:

أ/ الثبات:

1-التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح بالجدول التالي :

الجدول رقم (02) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.605	7
المحور الثاني	0.870	7
المحور الثالث	0.730	7
الاستبيان ككل	0.902	21

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الاول " . **أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة** " (0.60)، وبالنسبة للمحور الثاني " **أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة** " (0.87)، وبالنسبة للمحور الثالث " **أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب** " (0.73)، وبالنسبة للاستبيان ككل بلغ (0.90)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا الاستبيان يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ب/ الصدق: بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل، كما يلي:

- **تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:**

1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور **(أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة)** بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الأول مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.537**	**العبارة 5**	0.607**
العبارة 2	0.587**	**العبارة 6**	0.418*
العبارة 3	0.671**	**العبارة 7**	0.625**
العبارة 4	0.347*	*** الإرتباط دال عند (0.05)**	
**** الإرتباط دال عند (0.01)**			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,53) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارة (4، 6) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (**أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة**) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (**أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة**) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثاني مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 8	0.734**	**العبارة 12**	0.805**
العبارة 9	0.827**	**العبارة 13**	0.685**
العبارة 10	0.759**	**العبارة 14**	0.590**
العبارة 11	0.880**	**** الإرتباط دال عند (0.01)**	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,88) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,59) كأدنى ارتباط كان بين

العبارة (14) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني **(أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة)** صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور **(أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب)** بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الثالث مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 15	0.538**	**العبارة 19**	0.532**
العبارة 16	0.808**	**العبارة 20**	0.494**
العبارة 17	0.747**	**العبارة 21**	0.528**
العبارة 18	0.688**	**** الإرتباط دال عند (0.01)**	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,80) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,49) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث **(أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب)** صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

- **تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان ككل:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور الاستبيان مع درجته الكلية			
المحاور	**الاستبيان ككل**	**المحاور**	**الاستبيان ككل**
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	0.895**	**أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب**	0.898**
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	0.922**	** الارتباط دال عند ألفا (0.01)**	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.89)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.92)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.89)، وعموما يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين الاستبيان ككل.

7- أساليب المعالجة الإحصائية :

لقد تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية spss في نسخته 26 للإجابة على تساؤلات الدراسة في معالجة البيانات إحصائيا ، حيث تضمنت المعالجة الإحصائية استعمال :

إختبار **كولموغروف سميرنوف** وإختبار **شبيرو ويلك للتحقق من شرط اعتدالية التوزيع**

إختبار الدلالة الاحصائية (**T**) بالنسبة للعينة الواحدة لحساب نتائج الفرضيات

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

أولا/ التحقق من شرط إعتدالية التوزيع

ثانيا/ عرض نتائج استبيان الدراسة

ثالثا/ عرض نتائج فرضيات الدراسة

1- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية العامة

2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى

3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية

4- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

أولا/ التحقق من شرط إعتدالية التوزيع:

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغير محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07) يوضح التحقق من شرط إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الأساليب ككل	0.094	95	0.036	0.979	95	0.130	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** في درجات أفراد عينة الدراسة على متغير أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يعني أن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية.

ثانيا/ عرض نتائج استبيان الدراسة:

أ/ نتائج البعد الأول (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة):

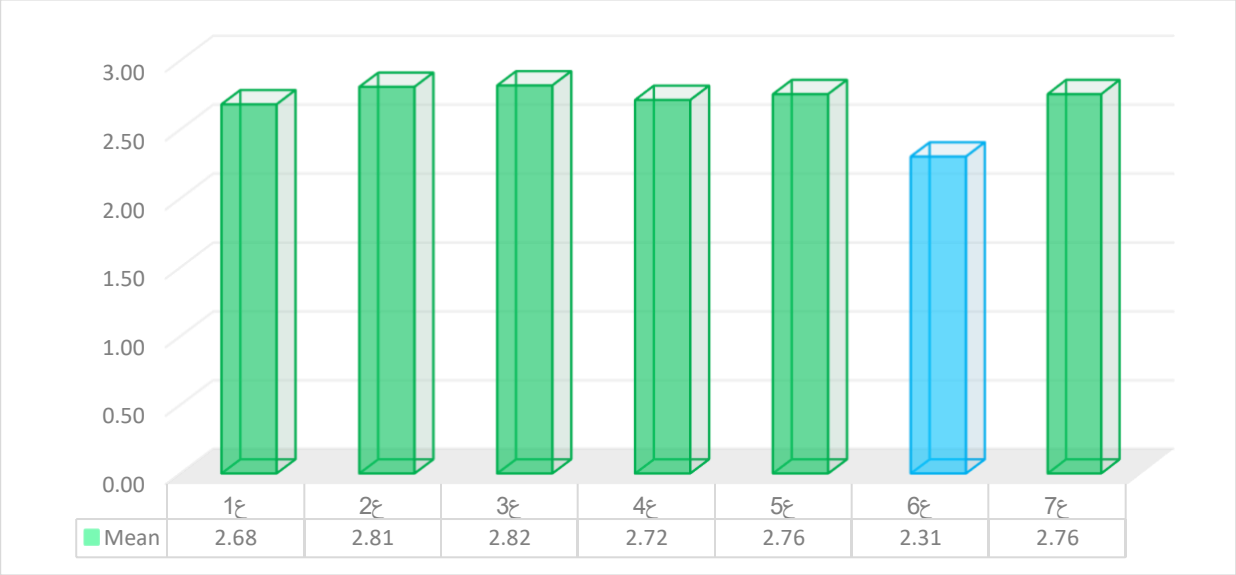
تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول من الاستبيان (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح وصف عبارات البعد الأول أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات البعد الأول (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	تقوم بتحفيزه كلما أخطأ في القراءة	95	2.68	0.551
02	تتابعه باستمرار أثناء قراءته للدروس	95	2.81	0.394
03	تقوم بتشجيعه على القراءة عندما تشعر أنه مرتبك	95	2.82	0.385
04	تصحح له باستمرار بعض الكلمات التي يخطأ في قراءتها بشكل جيد	95	2.72	0.498
05	تقدم له بعض الشرح عندما ترى أنه يقرأ بدون فهم	95	2.76	0.477
06	تساعده على إعطاء مضمون لقصة قصيرة بعد قراءتها	95	2.31	0.654
07	تساعده على القراءة بصوت هادئ وبدون ارتباك	95	2.76	0.431
	المحور ككل	95	18.85	1.543

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات البعد الاول (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال

المرتفع (2.34- 3.00) ماعدا العبارة رقم (6) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (1.67-2.34)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد الاول والذي بلغ (18.85) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع (17-21) ومنه يمكن القول أن البعد الاول (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة) حسب إستجابات أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



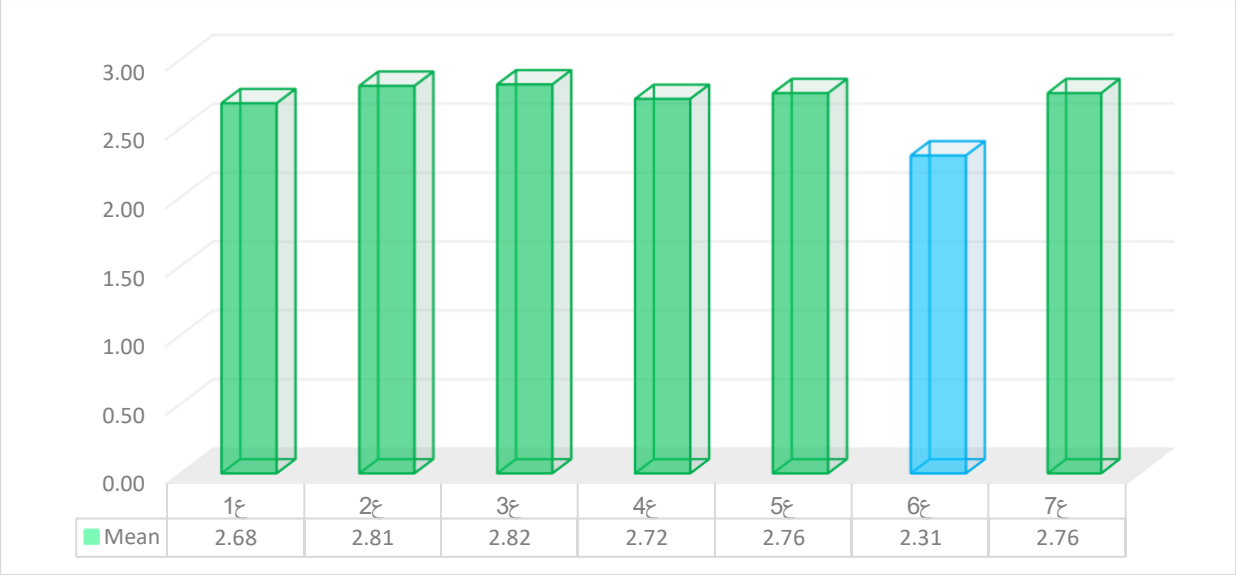
الشكل رقم (02) يوضح توزيع عبارات البعد الاول من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية

ب/ نتائج البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني من الاستبيان (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح وصف عبارات البعد الثاني أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية				
الرقم	عبارات البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
08	توفر له بعض الكراريس الخاصة بتعلم الخط والكتابة	95	2.18	0.729
09	تقوم بمتابعته أثناء كتابته للحروف بشكل مستمر	95	2.71	0.543
10	تساعده وتحفزه على مسك القلم بوضعية صحيحة أثناء الكتابة	95	2.74	0.510
11	تقدم له تمارين مكثفة لتعلم الكتابة بشكل سليم	95	2.49	0.599
12	تشجعه على نقل بعض الرسومات بشكل صحيح	95	2.29	0.666
13	تقوم بتوجيهه باستمرار للالتزام بالحيز المخصص للكتابة	95	2.86	0.375
14	تساعده على كتابة الحروف بشكل متناسق من حيث الحجم	95	2.74	0.466
المحور ككل		95	18.01	1.981

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34- 3.00) ماعدا العبارتين رقم (8، 12) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (1.67-2.34)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد الاول والذي بلغ (18.01) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع (17-21) ومنه يمكن القول أن البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة) حسب إستجابات أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح توزيع عبارات البعد الثاني من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية

ب/ نتائج البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب):

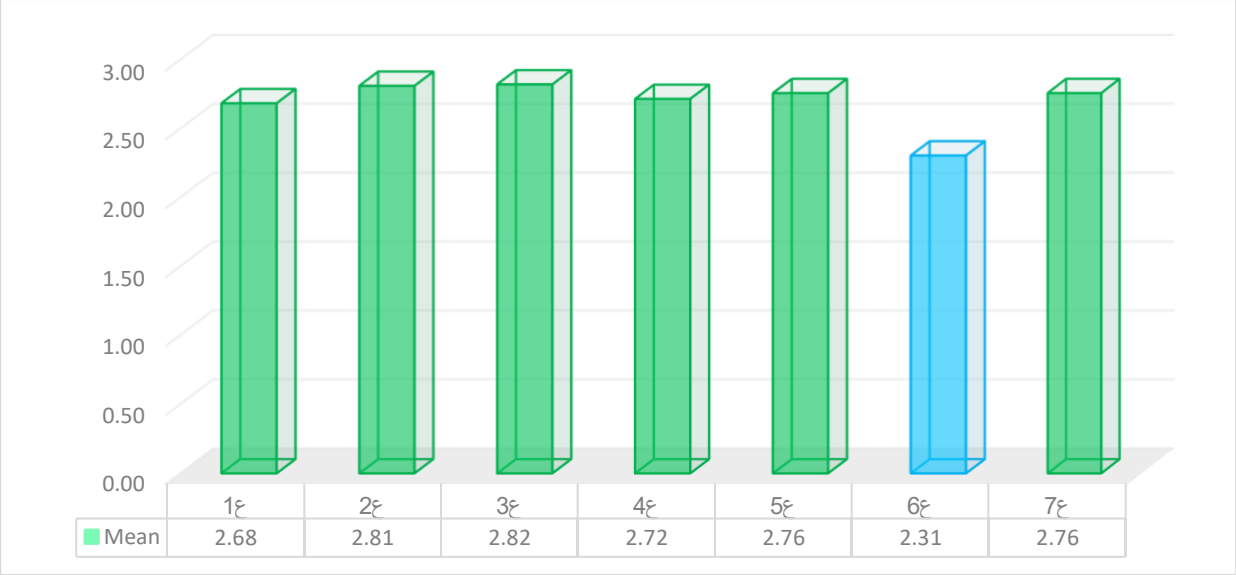
تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث من الاستبيان (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح وصف عبارات البعد الثالث أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات البعد الثالث (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	توفر له بعض الألعاب التعليمية الحسابية (بطاقة الأرقام، المكعبات ...)	95	2.17	0.679
16	تقوم بإعداد تمارين خاصة به في (الجمع، الطرح، القسمة، الضرب) باستمرار	95	2.42	0.645
17	تحرص على تذكيره بالقواعد الرياضية كلما شعرت بأنه نسيها	95	2.69	0.547
18	تساعده على حل المسائل الرياضية التي يجد فيها صعوبة	95	2.60	0.626

19	تقوم بشرح معاني الرموز الرياضية التي لا يفهمها	95	2.83	0.453
20	تقوم بتشجيعه وتحفيزه كلما أخفق في حل عملية حسابية	95	2.61	0.570
21	تقوم بتدريبيه بشكل مستمر في حل بعض التمارين الحسابية بطريقة اللعب	95	2.40	0.591
	المحور ككل	95	17.73	2.372

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات البعد الثالث (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34– 3.00) ماعدا العبارة رقم (15) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (1.67–2.34)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للبعد الاول والذي بلغ (17.73) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع (17–21) ومنه يمكن القول أن البعد الثالث (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب) حسب إستجابات أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع عبارات البعد الثالث من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية

ثالثا/ عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على: " **درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة القائم على أساس المقارنة بين متوسط العينة في الاستبيان والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفرادعينة الدراسة

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	95	42	54.58	4.022	94	30.505	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على الاستبيان ككل والذي بلغ (54.58) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 42، كما أن المتوسط الحسابي يقع في المجال المرتفع (50-63) بناء عليه فإن مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية **مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (30,50) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس ككل لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة العامة والقائلة "**درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع** " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن إرجاع هاته النتيجة إلى الدور المهم الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية كونه مفتاح المعرفة والعلوم خاصة في الطور الابتدائي وما يستند عليه من خبرات ومعلومات تربوية توجيهية ترتكز أساسا على الطرق الحديثة في التعليم والتي من شأنها أن تسهم بشكل فعال في

حل المشكلات التي تواجه التلاميذ، وعلى غرار ذلك فإن أغلب الدراسات الحديثة اتجهت في اطار معالجة هاته المشكلة بالإستعانة بالمعلم كوسيط فعال ومن بين هاته الدراسات دراسة مارجولز وماكابي 2004، والتي توصلت إلى أن المعلم أكثر الأفراد تأثيرا في إتجاهات التلاميذ لذا نجد ان الإضطرابات النفسية عامل من عوامل التعثر الدراسي والاخفاق في التعلم ، ومن أهم المشكلات التي تسبب بطئ التعلم لدى الطفل فالقلق الذي يتعرض له أثناء دراسته نتيجة عدم استطاعته وقدرته على إستيعاب المواد الدراسية مثل بقية أقرانه العاديين في الفصل الدراسي يرتبط بشكل مباشر بسلوك المعلم او تقبل الطفل لبقية أقرانه أو أحد والديه.

كما توصلت دراسة سيجال 2007، إلى أن المعلم يؤثر بصورة فعالة في تحسين فاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال ربط العمل الجديد مع نجاحات سابقة قاموا بها، ومن خلال النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن القول بأن المعلمين لهم دور وتأثير إيجابي في سلوك المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية ذلك لكونهم على دراية عالية بهاته الصعوبات ومن ثمة استخدامهم لأنجح الطرق والاستراتيجيات لتفاديها والتخفيف منها قدر المستطاع.

2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على: " **درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة مرتفع** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة لدى أفرادعينة الدراسة

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	95	14	18.85	1.543	94	30.644	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الأول من الاستبيان والذي بلغ (18.85) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 14، كما أن المتوسط الحسابي يقع في المجال المرتفع (17–21) بناء عليه فإن مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة **مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (30,64) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس ككل لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة الأولى والقائلة " **درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة مرتفع** " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن تفسير هاته النتيجة بان المعلمين قد تلقوا الاستشارات والتوجيهات اللازمة سواء من مختصين أو عن طريق ندوات أو ما إلى ذلك وحسب ما أشار إليه محمد علي كامل (2006، 84) فإن القراء الضعاف الذين يتم وضعهم في هذه الفئة غالباً ما يكون لديهم مشكلات قرائية

أقل وينبغي أن يكون لدى المدرس القدرة والوقت والرغبة لأنه يتبع توصيات المتخصص في القراءة ويمكن أن يتم ذلك العلاج في الفصل بواسطة متخصص القراءة.

كما يمكن ارجاع هاته النتيجة الى اتباع بعض المعلمين لبعض الاستراتيجيات التي تسهم في التخفيف قدر المستطاع من صعوبة القراءة ومن تلك الاستراتيجيات ما أشار إليه "لبرج و صمويلز" نقلا عن محمد علي كامل (2006) طريقة القراءات المتكررة فعلى الرغم من صعوبتها لكنها مأمول فيها بدرجة كبيرة حيث يؤكد صوميلز بأن تأثيرات القراءات المتكررة قد تم تطبيقها مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي الذكاء المتوسط والذين تم تشخيصهم بأنهم أضعف قراء في المدرسة وعندما تم إستخدام القراءات المتكررة بالإضافة إلى التعليم المنتظم بالفصل تم الحصول على نتائج ذات دلالة بالنسبة للضعاف في القراءة في كل من الفهم وسرعة القراءة.

3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: " **درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة مرتفع** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (**T**) بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة لدى أفرادعينة الدراسة

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	95	14	18.01	1.981	94	19.73	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الثاني من الاستبيان والذي بلغ (18.01) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 14، كما أن المتوسط الحسابي يقع في المجال المرتفع (17-21) بناء عليه فإن مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة **مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (19,73) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس ككل لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة الثانية والقائلة "**درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة مرتفع** " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن تفسير هاته النتيجة بأن المعلمين يستندون على خبرات ومهارات يستخدمونها مع هاته الفئة بالتحديد وذلك لتطوير مهارات الكتابة اليدوية لديهم من خلال التركيز على تطوير المهارات الأساسية لديهم والتي تكمن حسب ما أشار إليه كذلك (محمد علي كامل، 2006) في

كل من مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت وفوق، مسك القلم بشكل صحيح، وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.

كما يجب أن ننوه إلى أن وضعية الورقة ووضعية الجسم عند الكتابة قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي لذلك فإن المعلمين يحرصون على تصحيح مثل هاته الوضعيات، كما يحثون أولياء هاته الفئة على متابعتهم وتدريبهم المستمر في البيت حتى يحدث نوع من الانسجام بين المدرسة والمنزل وبين ما يقدمه المعلم من دعم وما يجب على الاولياء ان يقدموه أيضا.

كما يمكن إرجاع هاته النتيجة إلى أن المعلمين يتبعون في معالجتهم لصعوبة الكتابة عدة طرق فمنهم من يركز على تعديل المهارات الحركية، ومنهم من يركز على التدريب على الكتابة وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، ومنهم من يركز على تعديل وعلاج تشكيل الأحرف وتصويب وضعيات الكتابة وغيرها من الطرق والآليات التي من شأنها ان تقلل وتخفف من هاته الصعوبة.

4- عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: " **درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب مرتفع** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (**T**) بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب لدى أفرادعينة الدراسة

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	95	14	17.72	2.372	94	15.31	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الثاني من الاستبيان والذي بلغ (17.72) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 14، كما أن المتوسط الحسابي يقع في المجال المرتفع (17–21) بناء عليه فإن مستوى مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب **مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (15,31) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس ككل لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة الثالثة والقائلة "**درجة مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب مرتفع** " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن تفسير هاته النتيجة من خلال ما يقوم به المعلمون من عمليات تشخيص للتلاميذ المصابين بصعوبة الحساب والتي من بينها تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة ، تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية ...

وغيرها من طرق التشخيص وهنا يقوم المعلمون باتباع عدة طرق لعلاج تلك المشكلة والتي من بينها التشجيع على الاستمرار في العد وتنمية عادة قراءة المسائل الحسابية بصوت عال وكذا تقوية مهارات التلميذ في العد الاساسي وغيرها من الطرق.

كما يمكن إرجاع هاته النتيجة إلى ما أشار إليه (ديفيدل وودريش، 2015 :139) بأن النموذج التشخيصي العلاجي يستند إلى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف بها عن المسار الصحيح فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم ويمكن للإختبارات والمقاييس النفسية كإختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية والحركية والتصورية والاستدلالية البارزة لدى التلاميذ، وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ ومن ثم يقوم المعلم بتقديم البرامج العلاجية المناسبة لنوع الصعوبة.

الاستنتاج العام:

من خلال ما سبق نستخلص :

1- أن معلمي الطور الإبتدائي يساعدون تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بدرجة مرتفعة

2- أن معلمي الطور الإبتدائي يساعدون تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة بدرجة مرتفعة

3-أن معلمي الطور الإبتدائي يساعدون تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب بدرجة مرتفعة

التوصيات والمقترحات :

1. تعليم الأطفال إستراتيجيات الوعي الصوتي للقطعة الشفوية والمزج وتعليم إستراتيجيات إدراك الحروف الأبجدية للتعرف على مطابقة أصوات الحروف كتمييز أجزاء الكلمات الشائعة وفك رموزها والأكثر من ذلك أهمية أن يظهر لدى التلميذ نتائج تعلمهم الكافية وكفاءتهم العالية في التعامل مع فك رموز الكلمات وبشكل تلقائي وقراءة النصوص بطلاقة بدون بذل جهد كبير في إدراك الحروف والكلمات والوعي لأصواتها
2. إستعمال طرائق التدريس المشوقة وأساليب محببة تخلق الرغبة لدى التلاميذ ويثير فيه دافعاً للتعلم فالوسيلة التعليمية هي أداة تجلب إنتباه التلاميذ إلى الدرس وتشوقهم إليه وتعمل على ترسيخ المادة العلمية في أذهانهم
3. إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة والكتابة والحساب مثل الألعاب التربوية من أجل خلق الرغبة فيها والتركيز على إسناد الأقسام الأولى للمعلمين متخصصين لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة وتمكينهم من الحساب وفهم المدلولات
4. وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف وذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف التلاميذ في مجموعات
5. ضرورة الكشف عن أخطاء التلاميذ في مرحلة مبكرة

6. التنوع في الأساليب التعليمية ويجب أن يتم التعليم حتى الإتقان لجميع التلاميذ وفي جميع المفاهيم والحقائق
7. نشر الوعي بحقوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في جميع الجوانب النفسية والتعليمية والإجتماعية لتهيئة البيئة المدرسية لتسهيل عملية مساعدتهم والعمل على دمجهم وتوفير وتطوير المناهج والبرامج التربوية ومعلمي التربية الخاصة المؤهلين
8. تدريب المعلمين عامة في مايخص مجال صعوبات التعلم بصفة عامة و بصعوبات التعلم الأكاديمية بصفة خاصة
9. إنشاء غرف مصادر مجهزة مثل الغرف التفاعلية بكل مدرسة وتوظيف الأنشطة المدرسية وتوظيف الأنشطة المدرسية في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية وحتى النمائية ورفع الخطة التربوية الفردية مع التلميذ حتى المرحلة التالية لأنه إن لم يتم علاج وتدارك الصعوبة تشكل معه حتى إلى المراحل العليا مثل المرحلة الجامعية ومرحلة العمل

خاتمـــــــة

خاتمة

إن محاولتنا لمعرفة والوقوف على قدرات المعلمين في الطور الابتدائي في درجة مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كانت الغاية والهدف الرئيسي لدراستنا هذه، الرسالة

المراجـــــع

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم :

سورة العلق الآية 3-4-5

سورة القلم الآية 01

الكتب :

1. إبراهيم أبو نيان ، 2001 ، **صعوبات التعلم طرق التدريس و الإستراتيجيات المعرفية** سلسلة إصدارات أكاديمية التربية ، ط2 ، الرياض .
2. أحمد زيدان السرطاوي و كمال سيسالم ، 1992 ، **المعاقون أكاديميا و سلوكيا** ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض .
3. أحمد عبد اللطيف ، 2015 ، **إستراتيجيات علاج صعوبات التعلم الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم** ، ط1 ، ج2 ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الأردن.
4. أسامة البطانية وآخرون ، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** ، ط1
5. باتريك لومير ، 2011 ، **المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج** ، ترجمة عبد الكريم غريب ، ط1 ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب .
6. بطرس حافظ بطرس ، 2008 ، **المشكلات النفسية وعلاجها** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
7. بطرس حافظ بطرس ، 2009 ، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، دار المسيرة ، عمان .

8. تركي رابح ، 1990 ، **أصول التربية والتعليم** ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

9. جمال الخطيب ومنى الحديدي ، 2004 ، **التدخل المبكر للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة** ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

10. حسن عبد المعطي ، 2001 ، **الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة و الأسباب التشخيص والعلاج** ، ط1 ، القاهرة ، مصر .

11. خالد زيادة ، 2005 ، **صعوبات تعلم الرياضيات** ، ط1 ، ايتراك للطباعة والنشر ، القاهرة.

12. دانيال هالاهان وجيمس كوفمان ، 2007 ، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة** ، ترجمة عادل عبد الله محمد

13. ديفيدل و ودريش ، 2005 ، **القياس النفسي للأطفال دليل غير الأخصائي النفسي**، ترجمة كريمان بدير ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

14. راضي الوقفي ، 2009 ، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

15. رشيد زرواتي(2002): تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1، دار هومة، الجزائر.

16. سيد عبد الحميد وسليمان السيد ، 2000، **صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها وعلاجها** ، ط3 ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة .

17. صلاح الدين المنبولي ، 2003 ، **جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي** ، ط1 ، دار الوفاء للنشر والطباعة ، الإسكندرية .

18. صلاح الدين شروخ (2003): منهجية البحث العلمي للجامعين ،دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003.

19. صلاح علي عميرة ، 2005 ، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج** ، مكتبة الفلاح للنشر ، الأردن .

20. عادل عبد الله محمد ، 2007 ، **صعوبات التعلم** ، ط1 ، عالم الفكر ، عمان ، الأردن.

21. عبد المطلب القريطي ، 2005 ، **صعوبات في فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

22. علي تعوينات ، 1992 ، **صعوبات تعلم اللغة المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي** ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر .

23. عمر الخطيب ، 2004 ، **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية** ، ط1 دار وائل للنشر والطباعة ، الأردن .

24. فاروق الروسان ، 1998 ، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** ، ط3 ، دار الفكر العربي ، عمان .

25. فايز مراد دندش ، 2003 ، **في أصول التربية والتعليم** ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر ، الإسكندرية .

26. فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، ط1 ، دار النشر للجامعات ، القاهرة.

27. فتحي مصطفى الزيات ، 2002 ، **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم** ، ط1 ، دار النشر للجامعات ،القاهرة .

28. لندا هارجروف ، جيمس يونيت ، 1988 ، **التقييم في التربية الخاصة** ، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض .

29. ماجدة السيد عبيد ، 2009 ، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** ، ط1 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

30. مارتن هنلي وآخرون ،2004 ، **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة و إستراتيجيات تدريسهم** ، ط1 ، ترجمة جابر عبد الحميد ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

31. محمد عبد الرحيم عدس ، 1981 ، **صعوبات التعلم** ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن .

32. محمد علي كامل ، 2006 ، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإضطراب والتدخل السيكولوجي** ، ج3 ، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، مصر .

33. محمود الشافعي و رياض معوض ، 1963 ، **التربية وتطبيقاتها في المدرسة الإبتدائية** ، ط2 ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر .

34. محمود عوض الله سالم وآخرون ، 2003 ، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** ، ط1 مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

35. منى إبراهيم اللبودي ، 2005 ، **صعوبات القراءة والكتابة وتشخيصها إستراتيجيات علاجها** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

36. نصرة جلجل ، 1998 ، **العسر القرائي الديسلكسيا دراسة تشخيصية علاجية** ، مكتبة النهضة ، القاهرة .

القواميس :

1-Brin Frédérique Catherine courir , 1997, **dictionnaire d'orthophonie** , France .

رسائل الماجستير :

1- سمية قدي ، 2009-2010 ، **صعوبات التعلم الأكاديمية قراءة كتابة وحساب في المرحلة الإبتدائية** ، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة مستغانم ، الجزائر.

2- ربيعة مرابطي 2010-2011 ، **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين** ، مذكرة ماجستير علم النفس التربوي ، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر .

المجلات العلمية :

1- أحمد المطيلي ، 2007 ، **عسر القراءة عند الأطفال** ، مجلة الفيصل ، العدد 377-378 ، شهر ذي القعدة .

2- شوقي ممادي ، 2013 ، **النماذج المفسرة لصعوبة التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات** ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، العدد 13 شهر ديسمبر .

3- عبد الوهاب محمد كامل ، 1993 ، **النموذج الكلي لوظائف المخ** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 4 ، شهر أفريل

4- علي حسن أسعد جبايب ، 2011 ، **صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة أولى أساسي** ، مجلة جامعة الأزهر ، سلسلة العلوم الإنسانية ، مجلد 13 ، العدد 1 شهر جويلية

5- محمد مصطفى الديب ، 2000 ، **الفروق بين صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة** ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد 34 ، شهر جانفي

6- محمد برو ، 2014 ، **صعوبات التعلم تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية التعليم الإبتدائي** ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة المسيلة ، العدد 15 ، شهر جوان

7- وزارة التربية الوطنية ، 2004 ، **المربي** المجلة العربية للتربية المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 1 شهر أفريل

الكتب الأجنبية :

1- Hoy , c , Greeg,n , 1994 , **assessment the special education** , role Brooks cole publishing company pacific grove , California .

2-Kauffman nadeen ,Barbara Wendling and Alan , 2011 , **essentials of dyslexia assessment and intervention** , 1th edition , the publisher Wiley .

3-Lerner ,j , 1997 , learning disabilities theories diagnosis and teaching strategies , 7th , Houghton Mifflin , Boston .

4-Meese , r , 1995 , teaching learner's with mild disabilities , Brooks cole publishing company Pacific Grove , California .

المناشير الوزارية :

1- المنشور الوزاري رقم 849 المؤرخ في 2001/05/03 ، المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2003-2004

2- وزارة التربية الوطنية ، 2003 ديسمبر ، مناهج السنة أولى ابتدائي

3- دروس في التربية وعلم النفي ، 1973 ، وزارة التعليم الإبتدائي و الثانوي مديرية التكوين خارج المدرسة ، الطباعة الشعبية للجيش

الملاحــق

جدول الأساتذة المحكمين :

الأساتذة المحكمين	الرتبة الجامعية
أ.د/ عبد الغني براخلية	أستاذ التعليم العالي
د/ بن زطة بلدية	استاذة محاضرة (ب)
د/ سعودي احمد	أستاذ محاضر (أ)
د/ عبد الحق بحاش	أستاذ مساعد (ب)
أ.د/رابح قدوري	أستاذ التعليم العالي

ملحق رقم (01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

تخصص: توجيه وارشاد

الاستبيان

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص التوجيه والارشاد تحت عنوان **"دور معلمي الطور الابتدائي في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية"**، يطيب لي أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجية منكم الإجابة على الأسئلة الواردة فيه والمتعلقة بالدراسة وهذا بوضع علامة (X) أمام الاجابة المناسبة، كما أحيطكم علما أن كل المعلومات التي ستدلون بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وفقط.

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم.

محور البيانات الشخصية:

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية : أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- المادة: لغة عربية ☐ لغة فرنسية ☐

الرقم	البعد الأول: أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	دائما	أحيانا	نادر
01	تقوم بتحفيزه كلما أخطأ في القراءة			
02	تتابعه باستمرار أثناء قراءته للدروس			
03	تقوم بتشجيعه على القراءة عندما تشعر أنه مرتبك			
04	تصحح له باستمرار بعض الكلمات التي يخطأ في قراءتها بشكل جيد			
05	تقدم له بعض الشرح عندما ترى أنه يقرأ بدون فهم			
06	تساعده على إعطاء مضمون لقصة قصيرة بعد قراءتها			
07	تساعده على القراءة بصوت هادئ وبدون ارتباك			
	البعد الثاني: أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة			
08	توفر له بعض الكراريس الخاصة بتعلم الخط والكتابة			
09	تقوم بمتابعته أثناء كتابته للحروف بشكل مستمر			
10	تساعده وتحفزه على مسك القلم بوضعية صحيحة أثناء الكتابة			
11	تقدم له تمارين مكثفة لتعلم الكتابة بشكل سليم			
12	تشجعه على نقل بعض الرسومات بشكل صحيح			
13	تقوم بتوجيهه باستمرار للالتزام بالحيز المخصص للكتابة			
14	تساعده على كتابة الحروف بشكل متناسق من حيث الحجم			
	البعد الثالث: أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب			
15	توفر له بعض الألعاب التعليمية الحسابية (بطاقة الأرقام، المكعبات ...)			
16	تقوم بإعداد تمارين خاصة به في (الجمع، الطرح، القسمة، الضرب) باستمرار			
17	تحرص على تذكيره بالقواعد الرياضية كلما شعرت بأنه نسيها			
18	تساعده على حل المسائل الرياضية التي يجد فيها صعوبة			
19	تقوم بشرح معاني الرموز الرياضية التي لا يفهمها			
20	تقوم بتشجيعه وتحفيزه كلما أخفق في حل عملية حسابية			

21	تقوم بتدريبيه بشكل مستمر في حل بعض التمارين الحسابية بطريقة اللعب			

ملحق رقم (02)

ملحق الثبات والصدق

أ/ الثبات:

Reliability

Reliability Statistics		
الأبعاد	Cronbach's Alpha	N of Items
البعد 1	0.605	7
البعد 2	0.870	7
البعد 3	0.730	7
الكلي	0.902	21

ب/ الصدق:

Correlations

Correlations					
		دك1			دك1
ع1	Pearson Correlation	0.537**	ع5	Pearson Correlation	0.607**
	Sig. (2-tailed)	0.001		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
ع2	Pearson Correlation	0.587**	ع6	Pearson Correlation	0.418*
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.013
	N	35		N	35
ع3	Pearson Correlation	0.671**	ع7	Pearson Correlation	0.625**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
ع4	Pearson Correlation	0.347*	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.041	*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
	N	35			

Correlations

Correlations					
		دك2			دك2
ع8	Pearson Correlation	0.734**	ع12	Pearson Correlation	0.805**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
ع9	Pearson Correlation	0.827**	ع13	Pearson Correlation	0.685**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
ع10	Pearson Correlation	0.759**	ع14	Pearson Correlation	0.590**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
ع11	Pearson Correlation	0.880**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	35			

Correlations

Correlations					
		دك3			دك3
ع15	Pearson Correlation	0.538**	ع19	Pearson Correlation	0.532**
	Sig. (2-tailed)	0.001		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	35		N	35
ع16	Pearson Correlation	0.808**	ع20	Pearson Correlation	0.494**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.003
	N	35		N	35
ع17	Pearson Correlation	0.747**	ع21	Pearson Correlation	0.528**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	35		N	35
ع18	Pearson Correlation	0.688**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	35			

Correlations

Correlations					
		الكلي			الكلي
دك1	Pearson Correlation	0.895**	دك3	Pearson Correlation	0.898**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	35		N	35
دك2	Pearson Correlation	0.922**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	35			

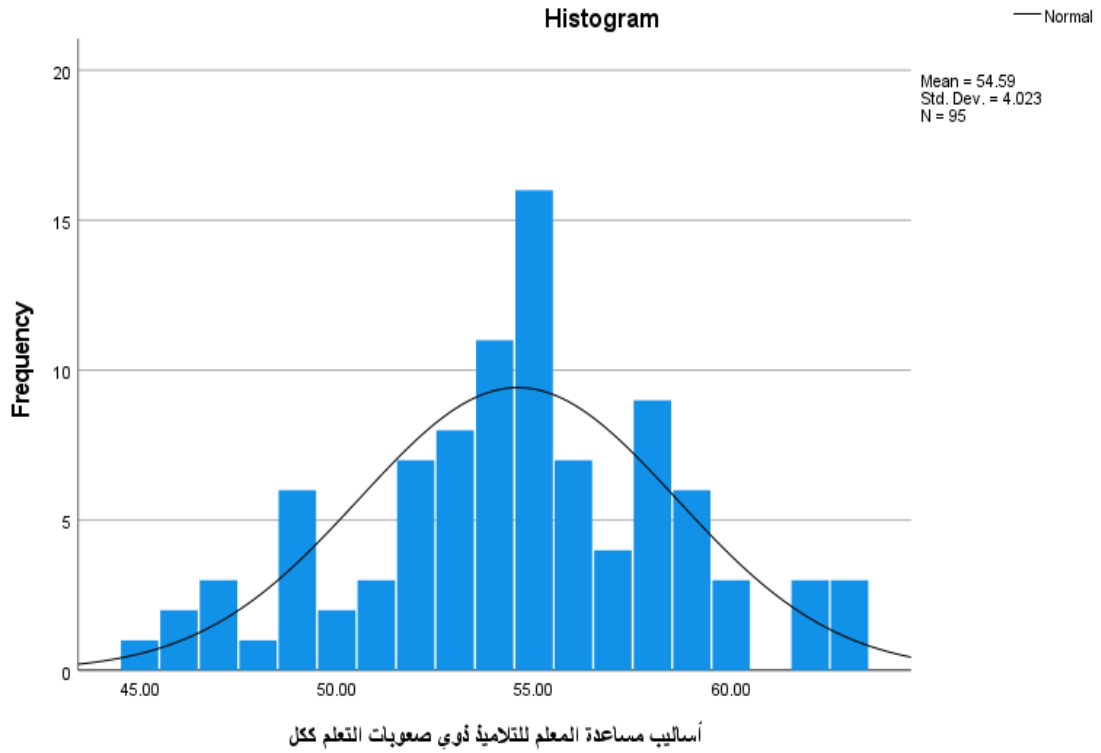
ملحق رقم (03)

ملحق نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من طبيعة التوزيع:

Explore

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ككل	0.094	95	0.036	0.979	95	0.130
a. Lilliefors Significance Correction						



ثانيا/ وصف أبعاد الاستبيان:

1- البعد الأول (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة):

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
تقوم بتحفيزه كلما أخطأ في القراءة	95	2.68	0.551
تتابعه باستمرار أثناء قراءته للدروس	95	2.81	0.394
تقوم بتشجيعه على القراءة عندما تشعر أنه مرتبك	95	2.82	0.385
تصحح له باستمرار بعض الكلمات التي يخطأ في قراءتها بشكل جيد	95	2.72	0.498
تقدم له بعض الشرح عندما ترى أنه يقرأ بدون فهم	95	2.76	0.477
تساعده على إعطاء مضمون لقصة قصيرة بعد قراءتها	95	2.31	0.654
تساعده على القراءة بصوت هادئ وبدون ارتباك	95	2.76	0.431
الدرجة الكلية للبعد الاول	95	18.85	1.543

2- البعد الثاني (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة):

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
توفر له بعض الكراريس الخاصة بتعلم الخط والكتابة	95	2.18	0.729
تقوم بمتابعته أثناء كتابته للحروف بشكل مستمر	95	2.71	0.543
تساعده وتحفزه على مسك القلم بوضعية صحيحة أثناء الكتابة	95	2.74	0.510
تقدم له تمارين مكثفة لتعلم الكتابة بشكل سليم	95	2.49	0.599
تشجعه على نقل بعض الرسومات بشكل صحيح	95	2.29	0.666
تقوم بتوجيهه باستمرار للالتزام بالحيز المخصص للكتابة	95	2.86	0.375
تساعده على كتابة الحروف بشكل متناسق من حيث الحجم	95	2.74	0.466
الدرجة الكلية للبعد الثاني	95	18.01	1.981

3- البعد الثالث (أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب):

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
توفر له بعض الألعاب التعليمية الحسابية (بطاقة الأرقام، المكعبات ...)	95	2.17	0.679
تقوم بإعداد تمارين خاصة به في (الجمع، الطرح، القسمة، الضرب) باستمرار	95	2.42	0.645
تحرص على تذكيره بالقواعد الرياضية كلما شعرت بأنه نسيها	95	2.69	0.547
تساعده على حل المسائل الرياضية التي يجد فيها صعوبة	95	2.60	0.626
تقوم بشرح معاني الرموز الرياضية التي لا يفهمها	95	2.83	0.453
تقوم بتشجيعه وتحفيزه كلما أخفق في حل عملية حسابية	95	2.61	0.570
تقوم بتدريبيه بشكل مستمر في حل بعض التمارين الحسابية بطريقة اللعب	95	2.40	0.591
الدرجة الكلية للبعد الثالث	95	17.73	2.372

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ككل	95	54.5895	4.02253	0.41270

One-Sample Test				
	Test Value = 42			
	t	df	Significance	Mean Difference
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ككل	30.505	94	0.000	12.58947

الفرضية الفرعية الأولى:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	95	18.8526	1.54347	0.15836

One-Sample Test				
	Test Value = 14			
	t	df	Significance	Mean Difference
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة	30.644	94	0.000	4.85263

الفرضية الفرعية الثانية:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	95	18.0105	1.98127	0.20327

One-Sample Test				
	Test Value = 14			
	t	df	Significance	Mean Difference
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	19.730	94	0.000	4.01053

الفرضية الفرعية الثالثة:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب	95	17.7263	2.37201	0.24336

One-Sample Test				
	Test Value = 14			
	t	df	Significance	Mean Difference
أساليب مساعدة المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب	15.312	94	0.000	3.72632

الملحق رقم 04

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التفتيش
الرقم : 2022/1.7/..084
demsila.sfi@gmail.com
الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

مدير التربية
إلى
السيدات والسادة
مديري الابتدئيات - لبلدية المسيلة -
(للتنفيذ)

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بنـاء على مراسلة جامعة محمد بوضياف - المسيلة - كلية : كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس الصادرة بتاريخ: 2022/02/07 تحت رقم : ...../2021

يرخص للطالبتين :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل	التخصص
01	علواني نسرين سارة	1999/07/23 المسيلة	171735080667	علـــوم التربية / ارشاد وتوجيه
02	الباي حدة	1983/12/29 بوسعادة	2801202120044085828	علـــوم التربية / ارشاد وتوجيه

بالدخـــول :

الى المؤسسات المذكورة أعلاه ابتداء من : 2022/02/06 الى غاية :2022/04/30 لإجراء (دراسة ميدانية) باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ احترام اجراءات البرتوكول لصحي.
- ✓ المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

08 فيفري 2022

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

الملحق رقم 05

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
القسم:.....علم النفس.....
الرقم: /2022

تعهد والتزام

انا

الممضي ادناه :

الطالب(ة): ...علواني نسرين سارة .....

المولود (ة) في :1999/07/23.....ب: ....المسيلة .....

المسجل بكلية: ..العلوم الإنسانية والإجتماعية.....قسم: .....علم النفس .....

تخصص: ...توجيه وإرشاد..... تحت رقم التسجيل: .....171735080667.....

والمكلف بإنجاز مذكرة التخرج عنوانها:

.....دور معلمي الطور الإبتدائي في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

.....

تحت اشراف الاستاذ (ة) : .....بوزناد سميرة .....

اصرح واتعهد بالتزام الاجراءات المعمول بها لضمان السير الحسن لمناقشة مذكرة الماستر ولمتمثلة في:

-احترام النظام الداخلي لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
-احترام تعليمات اعوان الامن على مستوى المداخل الرئيسية للجامعة وكذا مسؤولي الاجنحة البيداغوجية
-عدم اصطحاب اشخاص غرباء عن الجامعة .
-عدم ادخال الحلويات والمشروبات وكل ما من شانه ان يخل بالنظام العام داخل الحرم الجامعي.
- احترام الاجراءات الوقائية والتباعد الاجتماعي واخذ كل احتياطات السلامة (ارتداء الكمامات+ تجنب المصافحة قبل وبعد المناقشة).
-المحافظة على نظافة وترتيب قاعة المناقشة

امضاء الطالب(ة) المعني (ة):.....

المسيلة في: .....2022/05/26.

المصادقة:

التوقيع
المسيلة في: 26 ماي 2022
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه الموظف المكلف
شعاز مراد

الملحق رقم 06

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي
خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله:

السيد (ة): علواني نسرين سارة الصفة: طالب، أستاذ، باحث طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: [illegible] والصادرة بتاريخ: 2017/02/12

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم النفس

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: دور معلمي الطور الابتدائي في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2022/06/15

توقيع المعني (ة)

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020

تم بحمد الله