الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: 2421034088728

رقم التسجيل: 2320075113876

مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبتي تعلم القراءة والكتابة.

- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة -

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

شعبة: علوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطلبة:

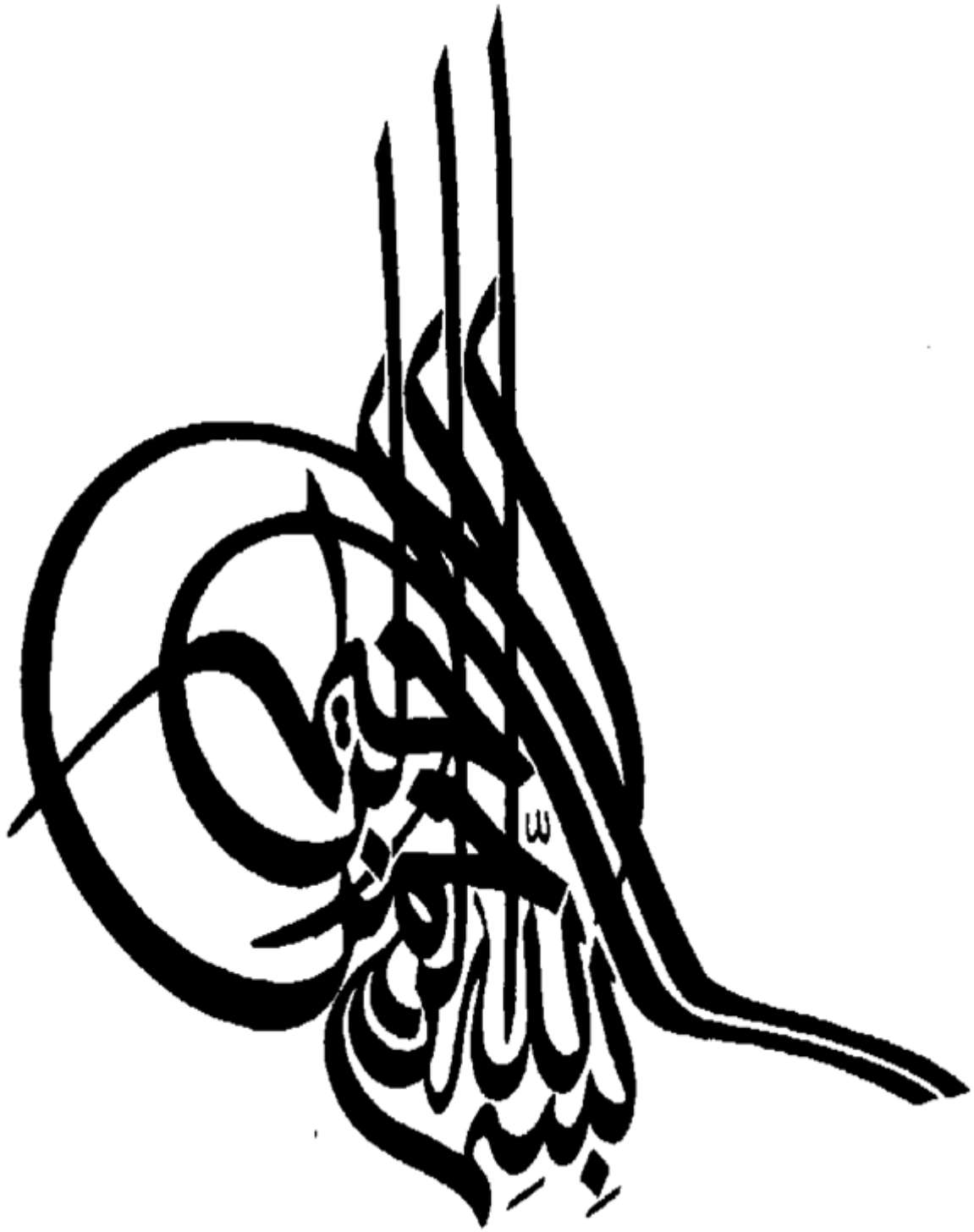
✍ فاطمة فيلالي

✍ عمـــر معمري

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
مصطفى بعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
فتيحة صاهد	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
العمرية بن عمرة	أستاذ محاضر (ب)	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024-2025


بسم الله الرحمن الرحيم

** شكر وتقدير **

نحمد الله سبحانه وتعالى الذي وفقنا لإتمام هذه الدراسة

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لنا يد المساعدة والعون لإنجاز هذا العمل المتواضع ونخص بالذكر الأستاذة الدكتورة: صاهد فتيحة التي تكرمت بالإشراف على هذا العمل وعلى إرشاداتها وتوجيهاتها التي لم تبخل بها علينا يوما، راجينا من الله عز وجل أن يسدد خطاها ويحقق مناها، فجزاها الله عنا كل خير

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل يد رافقتنا في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد

** إهداء **

إلى الوالدة الكريمة أطال الله في عمرها ومتعها بالصحة والعافية

إلى روح والدي طيب الله ثراه

إلى قرة عيني والأمل المشرق ابني معز حفظه الله ورعاه

إلى رفيقة دربي زوجتي الكريمة

إلى إخوتي وأخواتي الكرام

إلى من أناروا لنا طريق العلم والمعرفة أساتذتي الأجلاء

إلى جميع الأهل والأحباب والأصدقاء

أهدي الجميع ثمرة جهدي وعملي

** إهداء **

إلى أمي الغالية رمز العطاء أطال الله في عمرها ومتعها بالصحة والعافية

إلى روح والدي رحمه الله برحمته الواسعة

إلى إخوتي وأخواتي الكرام حفظهم الله

إلى من أناروا لنا طريق العلم والمعرفة أساتذتي الأجلاء

إلى جميع الأهل والأحباب والأصدقاء كل باسمه

أهدي الجميع ثمرة جهدي وعملي

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالإنجليزية	
مقدمة	أ-ج
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	5
2-فرضيات الدراسة	8
3-أهمية وأسباب اختيار الموضوع	8
4-أهداف الدراسة	9
5-تحديد مفاهيم الدراسة	10
6-الدراسات السابقة	11
7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	18
7-1-ماهية صعوبات التعلم	18
7-1-1-مفهوم صعوبات التعلم	18
7-1-2-أنواع صعوبات التعلم	20
7-1-3-طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم	21
7-2-ماهية صعوبات القراءة	22
7-2-1-تعريف القراءة	22
7-2-2-تعريف صعوبات القراءة	22
7-2-3-تصنيف صعوبات القراءة	23
7-2-4-أسباب صعوبة القراءة	25
7-2-5-مظاهر صعوبات القراءة	26
7-2-6-أعراض صعوبة القراءة	27

7-2-7-تشخيص صعوبات القراءة	28
7-2-8-علاج صعوبات القراءة:	29
7-3-ماهية صعوبات الكتابة	31
7-3-1-تعريف الكتابة	31
7-3-2-مفهوم صعوبة الكتابة	32
7-3-3-عوامل صعوبات تعلم الكتابة	33
7-3-4-أنواعها	34
7-3-5-خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة	35
7-3-6-مظاهر صعوبة تعلم الكتابة	36
7-3-7-طرق معالجة صعوبات الكتابة	37
الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	
1-الدراسة الاستطلاعية	41
2-منهج الدراسة	41
3-حدود الدراسة	42
4-مجتمع الدراسة	42
5-عينة الدراسة	42
6-أدوات الدراسة	43
7-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	44
8-الأساليب الإحصائية المستخدمة	45
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
1-عرض نتائج الدراسة الأساسية	48
2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	50
3-الاستنتاج العام	57
خاتمة	59
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد	20
02	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	43

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	42
02	يوضح درجات عبارات الاستبيان.	44
03	يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	44
04	يوضح ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ	44
05	يوضح الصدق التمييزي لاستبيان	45

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	استمارة الاستبيان
02	مخرجات الاستبيان

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراســة للكشــف عن مســتوى إدراك أســاتذة التعليم الابتدائي لصــعوبتي القراءة والكتابة، تحقيقا لهذا الهدف تم إتباع المنهج الوصفي، حيث طبقت الدراسة على عينة عشــوائية ذات المرحلتين (عنقودية وبســيطة) تكونت من (79) أســتاذ وأســتاذة تعليم ابتدائي ببعض ابتدائيات عين الحجل المسيلة حيث تم استخدام استمارة استبيان مكونة من 28 عبارة لصاحبه دخوش المبروك (2020)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة مرتفع ومنه عدم تحقق الفرضية.

– لا توجد فروق ذات دلالة في إدراك صعوبات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة المهنية وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية

الكلمات المفتاحية: مستوى الإدراك، صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، أستاذ التعليم الابتدائي.

Abstract:

This study aimed to reveal the level of perception of the reading and writing difficulties by the primary school teachers. In order to achieve this objective, the descriptive analytical approach was adopted, as the study was applied to a random sample consisting of (79) male and female primary education teachers in some of the primary schools in Ain al-Hajjal al-M'sila, using a questionnaire form consisting of 28 phrases, and the results of the study resulted in the following:

- The level of perception of the reading and writing difficulties by the primary education teachers is high, including the non-fulfillment of the hypothesis.
- There are no significant differences in the perception of reading and writing difficulties between males and females and therefore the research hypothesis is not fulfilled.
- There are no significant differences in the perception of reading and writing difficulties, depending on the variable of professional experience, thus not fulfilling the research hypothesis.
- There are no significant differences in the perception of reading and writing difficulties depending on the educational qualification variable and, consequently, the research hypothesis is not fulfilled

Keywords: perception level, reading difficulty, writing difficulty, primary school teacher.

مقدمة

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية التي يبنى عليها البناء المعرفي والمهاري للتلميذ، حيث يكتسب فيها الحد الأدنى من الكفايات الضرورية للنجاح المدرسي والاجتماعي، لا سيما فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، التي تعتبر أدوات وظيفية حاسمة في حياة المتعلم. فالقراءة لا تقتصر على تفكيك الرموز الصوتية، بل تتعداها إلى الفهم، والتفسير، والتفكير النقدي، أما الكتابة فهي أداة التعبير، والتنظيم، وتوظيف المعرفة. ومن هنا فإن أي خلل أو صعوبة في هذين المجالين من شأنه أن يعيق تطور المتعلم ويؤثر سلبا في أدائه الأكاديمي واندماجه الاجتماعي على حد سواء.

تصنف صعوبات القراءة والكتابة ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية التي تعتبر واحدة من أكثر التحديات التعليمية شيوعا في البيئات المدرسية، خصوصا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد اختلفت الاتجاهات التربوية والنفسية في تعريف صعوبات التعلم، إلا أن الاتفاق قائم على أنها اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه، والذاكرة، والإدراك، واللغة، وليس ناتجة عن إعاقة حسية أو عقلية أو ظروف تعليمية غير مناسبة. وقد أشارت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LDA, 2001) إلى أن هذه الاضطرابات تظهر في شكل تأخر ملحوظ في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مقارنة بالعمر الزمني، على الرغم من توفر القدرات العقلية الكافية وفرص التعلم المناسبة.

ومن هنا تبرز أهمية المعلم بوصفه الفاعل التربوي الأول الذي يحتك مباشرة بالتلميذ، ويملك القدرة على ملاحظة أنماط الأداء غير العادية التي قد تشير إلى وجود صعوبات تعلم. كما أن فعالية التكفل بهذه الصعوبات تبدأ من مرحلة الإدراك والوعي بها. فإذا كان المعلم غير مدرك لعلامات صعوبات القراءة والكتابة، فإنه سيكون غير قادر على التدخل التربوي المناسب أو إحالة التلميذ إلى الجهات المختصة. ويؤكد "كرك باتريك (Kirkpatrick, 1983) " أن "أول خطوات علاج صعوبات التعلم تبدأ من قدرة المعلم على التعرف على هذه الصعوبات داخل القسم."

غير أن إدراك المعلمين لصعوبات التعلم لا يتم بنفس الدرجة أو العمق، إذ يتأثر هذا الإدراك بمجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بشخصية المعلم وتكوينه ومحيطه المهني. ومن أبرز هذه المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية) كلها لها دورها في إدراك المعلمين لهاته الصعوبات، لذا فالوقوف على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية لا يكتسي أهمية على المستوى التشخيصي فحسب، بل يعد مدخلا رئيسيا لبناء تكوين مهني فعال قائم على الفهم الدقيق لواقع التحديات التعليمية داخل الصفوف الدراسية، وهو ما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على مهنية المعلم وتطوير كفاءاته في رعاية الفئات الهشة من التلاميذ.

وبناء على ما سبق، فإن هذا البحث يسعى إلى تحليل مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مع دراسة مدى تأثر هذا الإدراك ببعض المتغيرات الفردية والمهنية (الجنس، المؤهل، الخبرة)، وذلك بهدف تقديم رؤية علمية قد تسهم في توجيه جهود التكوين والتأهيل، وتمكين المعلم من أدوات تربوية وعلمية فعالة تساعده في الكشف والتدخل المبكر لمثل هذه الصعوبات.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع وسعيا لتحقيق هدف الدراسة قسمت إلى 03 فصول كالآتي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة الذي احتوى على إشكالية الدراسة، بالإضافة إلى صياغة الفرضيات وأهمية وأهداف الدراسة، مع تحديد مفاهيم الدراسة، وأهم الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، بالإضافة إلى الإطار النظري لمتغيرات الدراسة والذي تطرقنا فيه إلى صعوبات التعلم وكذا صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة.

أما الفصل الثاني والذي عنوناه بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الذي تضمن الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة الدراسة، وكذا الخصائص السيكومترية للأداة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

في حين خصص الفصل الثالث لعرض وتحليل النتائج المتحصل عليها، وكذلك مناقشتها وتفسيرها في ضوء الفرضيات، وانتهت الدراسة بخاتمة إضافة إلى جملة من التوصيات والدراسات المقترحة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من أهم المواضيع في التربية الخاصة، إذ عرفت هذه الظاهرة انتشارا واسعا خاصة لدى فئة الأطفال، لذا بدأ الاهتمام بهاته الفئة حديثا وأعطيت حيزا واسعا من الدراسة والبحث، حيث كان قديما الاهتمام منصبا على فئات أخرى في ميدان التربية الخاصة كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، إلا أنه هناك مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي إلا أنها تعاني من مشكلات تعليمية، وهو ما جهل الأخصائيين يركزون اهتمامهم على هذه الفئة من فئات التربية الخاصة، وقد أطلق عليها مصطلحات عدة من أهمها الإعاقة الخفية، الأطفال ذوي الإصابات الدماغية، الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية، الأطفال ذوي العجز القرائي، كما أطلقت مصطلحات أخرى لوصف هؤلاء الأطفال منها فقدان اللغة، إلا أن المصطلح الذي لاقى قبولا أفضل من قبل الوالدين مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى هو مصطلح صعوبات التعلم. (خطاب، 2006، ص 15)

فضلا لما سبق، ونظرا لتعدد المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم واختلافها باعتبارها مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب تشخيصية وتقديم الخدمات الملائمة لكل مجموعة، فقد قدم كيري سنة 1984 تصنيفا لصعوبات التعلم والمتمثلة في صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، والذي يعتبر من أبرز التصنيفات لصعوبات التعلم دقة وشمولية، حيث تمثل صعوبات التعلم النمائية الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الدراسية المتمثلة في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، كما يمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل في سن دخول المدرسة. (أبو الديار وآخرون، 2012، ص 123-124)

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيقصد بها الصعوبات المتعلقة بالأداء الدراسي للتلميذ في الجوانب الأكاديمية أو المدرسية، والمتمثلة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، والتي تظهر لدى الأطفال في المدرسة. (عبد الفتاح، 2011، ص 91)

وعلى غرار صعوبات الحساب، تعتبر صعوبتي القراءة والكتابة من أعقد الأنشطة العقلية، لكونها تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعيا وبصريا، كما تتطلب التفكير وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات واستنباط الفروض والتحقق من الاستنتاجات، إذ إنها تتضمن كل أنواع التفكير من قبيل التقويم وإصدار الأحكام، والتحيل والاستنتاج. (شحاتة، 2016، ص 62)

ويعتبر موضوع الدراسة الحالية واحدا من أكثر المشكلات المدرسية في حالة للاهتمام، لكون أن صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية أصبحت شائعة وسائدة وأكثر انتشارا بين كثير من التلاميذ. (هلالان وآخرون، 2007، ص 88)

فالمدرسة كبيئة ثانية للتلميذ بعد الأسرة والتي تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتربية أبنائه ومساعدتهم على النمو في جميع جوانب الشخصية إلى أقصى ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم للتلاؤم مع مجتمعاتهم، ونظرا للتركيز على التحصيل الدراسي كأهم مخرجات المدرسة، فإن مشكلات كالتأخر الدراسي والفشل الدراسي تعد هاجسا يهدد دورها، حيث قد يتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية للعديد من المشكلات تأتي في مقدمتها صعوبات التعلم، إذ تبدأ هذه المشكلة في الظهور غالبا بعد الالتحاق بالمدرسة، يخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية ويظهر التباين في القدرة والتحصيل وتعدد المجالات التي يلاحظ فيها الفشل ومنها صعوبة القراءة والكتاب والحساب وغيرها من الصعوبات التي تظهر في المرحلة الابتدائية، وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التي تليها. (معمرية، 2007، ص 113)

كما يعتبر المعلم عنصـــرا أســـاســـيا في العملية التعليمية، والمعلم الناجح هو المعلم القادر على أداء دوره بكل فاعلية، وهو المعلم الذي يكرس جهوده في ســـبيل إيجاد فرصـــة تعليمية أكثر ملاءمة للتلاميذ. (ملحم، 2001، ص 19)

إن اكتساب المعلم الإدراك الكافي لموضوع صعوبات التعلم أمر ضروري وهام جدا، فالمعلم هو الشـــخص الذي يتعامل مباشـــرة مع التلاميذ وهو أول من يســـتطيع أن يلاحظ ويرصـــد ومن ثم يتصـــل بالجهة المعنية لكي تتخذ الإجراءات اللازمة. (النوبي، 2001، ص204)

إذ يعتبر المعلم كونه دائم الاحتكاك بالتلاميذ ومعرفته بالمقررات ومدى تحصـــيل التلاميذ لها، فهو الطرف الأول القادر على الكشـــف عن صـــعوبات التعلم، وذلك من خلال قدرته على تحليل سلوك التلميذ، لذلك فإنه من الأهمية بمكان إشراكه في البرامج والأنشطة التي تخطط لمعالجة هذه المشـــكلة وتنفيذها ومن ثم تقويم التحســـن الذي يطرأ. (عبد الفتاح، 2011، ص 88)

إن إدراك المعلمين لصـعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية يمكنهم من التدخل والمساعدة وذلك بالتقليل من الآثار السلبية الناتجة عنها، لذا فاكتشاف صعوبات التعلم لدى الأطفال ذا أهمية كبيرة وذلك للعمل على التكفل بها، ويقول بطرس حافظ بطرس في هذا الصـــدد أن مجال صـــعوبات التعلم من المجالات الحديثة نســـبيا في ميدان التربية الخاصـة، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصـعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى الفشل الدراسي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة، إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها. (نبهان، 2008، ص 25-26)

ومن خلال ما تم طرحه تسعى الدراسة الراهنة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1-ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير الجنس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم الكتابة ولصعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الخبرة؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم القراءة ولصعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

2-فرضيات الدراسة:

1-مسـتوى إدراك أسـاتذة التعليم الابتدائي لصـعوبات تعلم القراءة ولصـعوبات تعلم الكتابة منخفض.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم الكتابة ولصعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الخبرة.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـط درجات المعلمين في مسـتوى إدراكهم لصعوبات تعلم القراءة ولصعوبات تعلم الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3-أهمية وأسباب اختيار الموضوع:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا ذا أهمية كبيرة فهذه الدراسة تتناول مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية ممثلة في صعوبة القراء والكتابة، ويمكن تحديد أسباب اختيار هذه الدراسة فيما يلي:

- الاهتمام الشخصي بموضوع صعوبات التعلم الذي يعتبر من أهم المشكلات التي تعترض التلميذ بالمؤسسة التعليمية.
- عدم قدرة أساتذة التعليم الابتدائي التمييز بين صعوبات التعلم والمشكلات المدرسية الأخرى كالتأخر الدراسي والتخلف العقلي وبطء التعلم وغيرها.
- صعوبة تشخيص هذه الفئة تمثل أكبر عقبة يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (تجربة شخصية).

- عدم وجود أقسام مكيفة خاصة بهذه الفئة على مستوى المدارس الابتدائي يستدعي منا الدراسة لهذا الموضوع وإعطاء اقتراحات في هذا الصدد.
- غياب معلم صعوبات التعلم أو معلمو التربية الخاصة في المدارس الابتدائية للمساعدة هاته الفئة من التلاميذ والتكفل بهم.
- حاجة المعلم إلى إعداد تربوي وتكوين متخصص في مراكز خاصة (المعاهد التكنولوجية).
- انطلاقا كذلك من قناعتنا الشخصية بأن الموضوع يخدم التخصص المدروس بالجامعة ويساعدنا الخوض في غماره على ما يواجهنا في الحياة العملية.
- التأثير النفسي والجسدي لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ وما يخلف من سلبيات خاصة في حياتهم المدرسة.

–صعوبات تعلم القراءة والكتابة وأثرها في تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

– كيفية التعامل مع التلاميذ الذين لديهم هذه الصعوبات والتكفل بهم.

– المساعدة في رفع مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة.

– مساعدة بعض الأساتذة في كيفية تشخيص مثل هذه الصعوبات وكيفية التعامل معها.

– لفت انتباه الجهات المهنية بالقيام بدورات تكوينية وتدريبية للأساتذة حول صعوبات التعلم وكيفية تشخيصها والتكفل بها.

– مساعدة مخططي المناهج والبرامج الدراسية في معرفة معوقات المادة من حيث المحتوى والأساليب والوسائل والنشاطات والتقويم.

4–أهداف الدراسة.

تسعى الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

–التعرف على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة).

– التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الجنس على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

-التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير الخبرة على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

-التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى إدراك المعلمين لصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

5-تحديد مفاهيم الدراسة

1-الإدراك:

هو عملية من العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها بالتعرف والوصول إلى معاني الأفراد، والأشياء، والمثيرات المختلفة، وفهم دلالاتها، بتنظيم المثيرات الحسي، ويعبر عنه إجرائيا باستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

2-المرحلة الابتدائية:

هي مرحلة من التعليم الأساسي الإلزامي، وهي حق لكل جزائري أو جزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي، يكون التعليم اجباريا لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة **(education.gov.dz)**

3-أستاذ التعليم الابتدائي:

هم الأشخاص الذين يقومون بتعليم وتربية التلاميذ من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتقييم عملهم بالطور الابتدائي. والذين يزاولون وظيفتهم بابتدائيات بلدية عين الحجل بولاية المسيلة بالموسم الدراسي 2024-2025.

4-صعوبات التعلم القراءة والكتابة:

هي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتي تظهر في المرحلة الابتدائية، ونقصد بمفهوم صعوبات التعلم في هذه الدراسة مجموعة المظاهر التي تميز أطفال هذه الفئة وتظهر عليهم خاصة في القراءة والكتابة والتي يمكن أن تكون من جملة المظاهر.

5-صعوبات القراءة.

تتضمن صعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور قرائيا تظهر صعوبته في القراءة الجهرية الحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة، وهو ما يقيسه الاستبيان المعد لصعوبات القراءة المطبق في دراستنا.

6-صعوبات تعلم الكتابة:

تتضمن صعوبات التي يراها الأستاذ فالتلميذ المعسور كتابيا تظهر صعوبته 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 جوانب الإملائية، وعدم القدرة على نسخ الكلمات المطبوعة، وهو ما يقيسه الاستبيان المعد لصعوبات الكتابة المطبق في دراستنا.

6-الدراسات السابقة:

-الدراسة رقم 01 لـــ: دراسة ديغر وشيبرد (Dovisgshepord، 1983) بعنوان "مقدرة الأخصائيين والمعلمين في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عم الأسئلة التالية:

- ما أكثر الاختبارات استخداما " في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما مدى معرفة الأخصائيين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات؟
- ما مدى إلهام المهنيين في تفسير الانحراف والتشتت في علامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما هي الممارسات المستخدمة للحصول على تشخيص صادق للطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة؟

اشتملت عينة الدراسة الممثلة على (452) معلما لذوي صعوبات التعلم وعلى (130) من المتخصصين في علم النفس المدرسي، وكذلك على (179) معلما للغة والآداب في

المدينة كولورادو الأمريكية، استخدما استبيانا خاصا تم عرضه على عينة الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحث.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات المستخدمة في تحديد الطلبة ذوي الصعوبات التعلم، مازالت نتائجها غير دقيقة إلى درجة كافية، وذلك بالرغم من استخدام الاختبارات المتصفة بالثبات والصدق عاليين

كما أشارت نتائج الدراسة إلى مبالغة المتخصصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدموها وتشير أيضا إلى أن الحكام غالبية المتخصصين في تشخيص ذوي صعوبات التعلم تتم باستخدام العلامات على الاختبارات في العيادة النفسية، إلا أن هناك متخصصين لا يستهان بعددهم، مازالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الأحكام إذ أن ما بين الثلث والنصف من كل مجموعة من المجموعات المتخصصين لم تستطع أن تفسر على وجه الدقة انحرافات في القدرة على تحصيل.

-الدراسة رقم 02 لـ: دراسة عجلان (2002): بعنوان: "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة الكتابة) بين أفراد عينة من الأطفال في الصف الرابع الابتدائي، حيث طبقت الدراسة على عينة قدرت بـ(372) تلميذ وتلميذة من خمس مدارس حكومية بمدينة أسيوط، وباستخدام إجراءات التشخيص وصل العدد النهائي للأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلم (24) تلميذا وتلميذة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية واضطراب القصور الانتباه، والنشاط المفرط، كما سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اضطراب القصور الانتباه، والنشاط المفرط واضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6,4%)، كما أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. (زيادة خالد، 2006، ص161)

-الدراسة رقم 03 لـ: صلاح عبد السميع مهدي (2004) بعنوان: "صعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة من 500 من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الإحساء بالسعودية، منهم 260 ذكور بمتوسط عمر 19.6 سنة $\pm$ 2.25، 240 إناث بمتوسط عمر 18.8 سنة $\pm$ 2.75. استخدمت الدراسة مقياس الاستدلال على الأشكال واختبار ذكاء غير لفظي من إعداد فتحي عبد الرحيم (1983)، والاستبيان الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهواري، ومقياس صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحثين).

أظهرت النتائج أن منخفضي التحصيل أعلى من مرتفعي التحصيل في أبعاد صعوبات التعلم النمائية وهي قصور الانتباه والعجز عن العمليات الإدراكية، ضعف الذاكرة واضطرابات الربط بين الأفكار المعرفية وصعوبات استخدام اللغة، والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس وصعوبات المهام التعليمية وسوء علاقة المعلم مع الطالب، وصعوبات التعلم النمائية ككل بدلالة 0.01، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من ذوي درجات التحصيل المنخفضة في أبعاد مقياس صعوبات التعلم النمائية.

-دراسة رقم 04 لـ: دراسة الخطيب (2005): بعنوان "مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية للصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القاعات التدريسية لهؤلاء المعلمين".

هدفت الدراسة إلى معرفة تحديد مدى معرفة معلمي الصفوف الستة الأولى بمفهوم الصعوبات التعليمية، بالإضافة إلى دراسة تأثير متغيرات ديموغرافية (الجنس، العمر، الخبرة)

على القدرة على الكشـــف عن الصـــعوبات، كما هدفت إلى تقييم أثر برنامج تدريبي على قناعات المعلمين تجاه دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية.

شـملت الدراسـة 405 معلماً ومعلمة في 30 مدرسـة حكومية وخاصـة في مختلف محافظات الأردن، واعتمد الباحث المنهج الوصـفي الاسـتطلاعي، واسـتخدم مقياس رباعي لتقدير قناعات المعلمين حول التعامل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم.

وخلصت النتائج عن:

– تفوق المعلمات الإناث على الذكور في استيعاب الصعوبات التعليمية لدى الطلاب.

–أشارت النتائج إلى أن الكشف عن الصعوبات التعليمية يتأثر ببعض المتغيرات الديموغرافية

– لاحظ الباحث زيادة ملحوظة في القناعات التدريســـية الإيجابية لدى المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

–الدراسـة رقم 05 لـــ: دراسـة النوري 2010 "بعنوان" صـعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي".

هدفت هذه الدراسـة إلى التعرف على صـعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصـف الرابع أسـاسـي، وتصـور مقترح لعلاجها. وتكون مجتمع الدراسـة من تلاميذ الصـف الرابع الأسـاسـي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسـطى للعام الدراسـي 2009 2010 والبالغ عددهم 5172 تلميذا وتلميذة حيث تألفت عينة الدراســـة من 85 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع أساسي بنسبة % 1.6 وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع أسـاسـي، والبالغ عددهم 45 معلما ومعلمة من مجتمع أصـلي قوامه 52 معلم ومعلمة بنسـبة 86.53%، اسـتخدم الباحثان سـؤال مفتوح لمعلمي ومعلمات والمشـرفين المتخصـصـين في مجال طرق تدريس اللغة العربية بالإضـافة إلى اسـتبانة لتحديد صـعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصـف الرابع أسـاسـي و بطاقة ملاحظة للتأكد م ما ورد في الاسـتبانة من اختبار تشـخيصـي في القراءة للتعرف على مسـتوى صـعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصـف الرابع

أساسي، واستخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ واختبار التباين الأحادي، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

توصلت الباحثة للنتائج التالية:

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ، تلميذات)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزى لمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدني)

–الدراسة رقم 06 لـــ: دراسة سومية قدي (2017): بعنوان صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية (صعوبة القراءة والكتابة والحساب) –دراسة وصفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم.

تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الصعوبات تعلم بالقراءة والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ للمرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية لدي تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم، حيث تم إجراء الدراسة في ست (06) مدارس ابتدائية تابعة لمدينة مستغانم، وكان عدد أفراد الدراسة (100) تلميذا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستخدمت للدراسة مجموعة من الأدوات وهي مقياس الانسحاب الاجتماعي من إعداد عادل عبد الله، ومقياس صعوبات التعلم للقراءة لبشير معمرية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات تعلم للقراءة والانسحاب الاجتماعي لدي التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي

– لا يوجد فرق دال إحصائيا في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة الابتدائي يعزى لمتغير الجنس

– لا يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة للمتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في الانسحاب الاجتماعي يعزى لمستوى الصعوبة

-الدراسة رقم 07 لـــ: حطراف نور الدين (2018): بعنوان "صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي".

هدفت هذه الدراســة إلى التعرف على صــعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص.

وطبقت هذه الدراســة على عينة عشــوائية تكونت من (120) معلما ومعلمة، (29) ذكورا و (91) إناثا، وقد تم اســتخدم اســتبيان يتكون من (34) فقرة وتم تحليله إحصــائيا ببرنامج الرزم الإحصائية.

وأظهرت النتائج ما يلي:

-أن أبرز صــعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في الإضــافة والحذف والإبدال ســواء تعلق بالقراءة أو الكتابة.

- أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراســة وجود فروق ذات دلالة إحصــائية لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي.

- لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضنا عدد من الدراسات السابقة لها ذات الصلة بالدراسة الحالية، وقد اتضح من خلال هذه الدراسات أن موضوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية يعتبر من الموضوعات التي لقت اهتمام الكثير من الباحثين.

وقد تبين من خلال الدراســات الســابقة أنها تختلف فيما بينها من حيث الأبعاد والمتغيرات، فمنها من اهتمت بدراسة استراتيجيات تعلم القراءة باللغة العربية كالدراسة التي هدفت إلى التعرف على أهمية تقييم صعوبات تعلم القراءة في تحسين مستوى القراءة للارتقاء بهم إلى نشاط المطالعة كدراسة جمال بلبكاي 2013.

أما من حيث أدوات الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستمارة في دراسة كل من النوري 2010 ودراسة جمال بلبكاي 2013 كأداة لجمع المعلومات والبيانات بينما بعض الدراسات اعتمدت على بعض المقاييس والاختبارات وهناك بعض الدراسات التي اعتمدت على بعض الأساليب الإحصائية.

وفيما يخص المنهج المتبع في إجراء الدراسات فكانت دراسة النوري 2010 هي الدراسة الوحيدة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختارت الدراسة الحالية عينة ضمت أساتذة التعليم الابتدائي وهذا ما يتفق فيه مع بعض الدراسات كدراسة جمال بلبكاي 2013 وبالنسبة لحجم العينة والسن كل الدراسات متفاوتة مثلا دراسة لكل من النوري 2010 اشتملت على 5172 معلما وتلميذا ب 1.6% تلميذا و 86.53 % معلم، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وأداة الاستبيان كأدوات لجمع المعلومات وهذا ما يتفق مع دراسة النوري 2010 ودراسة جمال بلبكاي 2013 هناك بعض الدراسات السابقة أغفلت البحث عن العوامل المؤدية لصعوبات القراءة كدراسة 2013 التي ركزت على أهمية تقييم وتشخيص صعوبات القراءة، وهذا ما اختلفت فيه مع دراستنا الحالية.

معظم الدراسات السابقة أجريت في المراحل الابتدائية وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية والتي ركزت على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

يعتبر البحث الحالي امتدادا للدراسات السابقة التي اهتمت بصعوبات القراءة والكتابة وتناولته من عدة جوانب، أما الدراسة الحالية انفردت عن باقي الدراسات السابقة حيث تطرقت إلى معرفة مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبتي تعلم القراءة والكتابة والبحث عن عوامل هذين الصعوبتين فقط دون التطرق إلى صعوبة الحساب، وتسليط الضوء في البحث عن العوامل وأهم أسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما أن للدراسات السابقة فائدة كبيرة، بحيث أتاحت الفرصة وساعدت الباحث في تكوين تصور وفكرة واضحة عن موضوع الدراسة وكذلك في اختيار أدوات الدراسة.

7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

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

حيث قسمنا هذا الجزء إلى ثلاثة عناصر، الأول خصصناه لصعوبات التعلم والذي يتضمن مفهوم صعوبات التعلم، أنواعها، وأسبابها، أما الثاني فخصصناه لصعوبة القراءة الذي يتضمن تعريف صعوبة القراءة، أنواعها أسبابها وأهم الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، وأعراضها، كما تناولنا أيضا تشخيص وعلاج صعوبات القراءة. في حين خصص العنصر الثالث لصعوبات الكتابة تطرقنا فيه إلى صعوبات الكتابة، حيث جاء فيه تعريف صعوبة الكتابة، وأنواعها، وأهم العوامل المسببة لظهور صعوبة الكتابة، وفي الأخير تطرقنا إلى تشخيص وعلاج صعوبة الكتابة.

7-1-ماهية صعوبات التعلم:

7-1-1-مفهوم صعوبات التعلم:

تمثلت بدايات ضهور صعوبات التعلم في إسهامات أطباء الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أطباء العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة. (كيرك وكالفنت، 1988، ص 40)

ولكن الفضل يرجع إلى **Kirke et kifent 1963** في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، والذي قام بطرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شـــيكاغو في أفريل **1963** بالولايات المتحدة الأمريكية، وطرح هذا المصـطلح بديل وشـامل للعديد من المصطلحات، التي رأى **kirke** أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأعراض التعليمية، والتي شاعت من قبل وذلك لوصف حالة الأطفال عادي الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية حسية أو بدنية أو بيئية، ولكنهم يخفقون في مســايرة زملائهم في عملية التعلم. (القريطي، 2005، ص 309).

-تعريف (راضي الوقفي 1998):

صـعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صـعوبات في التعلم، يكونون عادة أسـوياء ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شـــاذة، بحيث لا يجد المعلمون ما يبقى يقدمونه لهم إلا بنعتهم بالكسـل، واللامبالاة أو التخلف وتكون النتيجة لمثل هذه الدراسـات تكرار الفشـل للرسـوب، وبالتالي التسرب المدرسي. (الوقفي، 1998، ص 19).

- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:

مصـطلح عام يشـير إلى مجموعة غير متجانسـة من الاضـطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضـــية، على إجراء العمليات الحســـابية المختلفة ناهيك عن وجود بعض المشـــكلات في الســـلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي. (الزيات، 2002، ص 121)

-تعريف صموئيل كيرك :1971، Samuel kirk :

عرف صـــعوبة التعلم على أنها "حالة عدم القدرة على اكتســـاب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح له بتقديم خدمات لهذه الفئة". (قطامي، 1992، ص 202)

يضيف **kirke** مفسرا لجوانب صعوبات التعلم قائلا:

* عدم لقدرة على استخدام اللغة وفهمها.

* عدم القدرة على الأصغاء والتفكير.

* عدم القدرة على القراءة والكتابة.

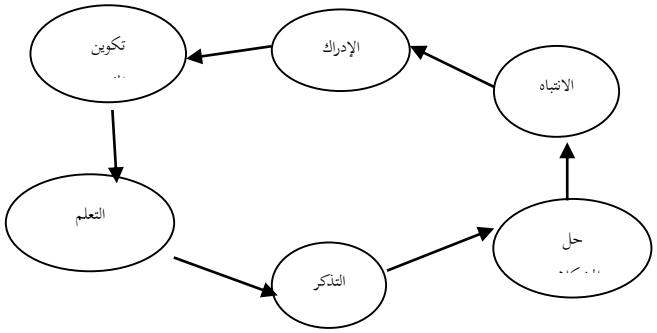
* عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية. (قطامي، 1992، ص 202).

7-1-2-أنواع صعوبات التعلم

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم في صنفين أساسيين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت على النحو التالي:

أ-صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراس وتشمل: صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحل المشكلة ولنا أن نتصور دوره للنشاط العقلي والمعرفي تعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن طريق الوسائل المدرسية اللامدرسية للتعلم، ثم استرجاعها للاستفادة منها في المواقف الاختيارية ومواقف الحياة العملية وذلك على النحو التالي:



الشكل رقم (1): دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد

مما لا شك فيه أن سلاسة الدورة السابقة يساعد على التحصيل الدراسي السليم وما يستتبعه من اكتساب الفرد لخبرات ضرورية لتسيير حياته العملية.

ب-صعوبات التعلم الأكاديمية:

وتشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية. (عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 01-02)

7-1-3-طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم:

- برامج تركز على العلاج: يركز في علاجه على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالطفل صاحب الصعوبة في التعلم دون التركيز على المحتوى، ويشيع استخدام مثل هذه البرامج لدى أطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم في مجال اللغة والحساب.

- ويهتم بعلاج الضعف أو القصور لدى الطفل في جوانب محددة مثل: الجانب النفسي اللغوي، الجانب الإدراكي الحركي، الجانب الإدراكي البصري، أو الجوانب الخاصة بتدريب الحواس.

- البرامج التعويضية: يصمم لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية، وهي تقوم على التركيز مباشرة على المشكلة التي يظهرها الطفل مستندا في نظرته هذه على أن سبب المشكلة هو أن الطفل لم يتلق الفرصة الملائمة للتعلم.

- البرامج التي تركز على المنهج البديل: يقوم في أساسه على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة للمنهج المدرسي، بحيث تكون هذه المناهج البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم ذي الصعوبة في التعلم.

ويرى (منسكوف) **monskof** لكي نقوم بإعداد برنامج متكامل يجمع بين الدمج وبين العلاج والتعويض، ويجب أن نضع في الاعتبار الخطوات الثلاثة التالية:

- تحليل الطفل بحيث يتم تقييم مستويات وطرق أداء الوظائف النفسية للطفل.

– تحليل المهمة حيث يتم فيها الكشف بدقة بالغة عن المتطلبات الأساسية التي يجب أن تأخذ في الاعتبار لتفعيل العمليات النفسية الأساسية.

– التكامل بين تحليل الطفل وتحليل المهمة. (عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 89)

7-2-ماهية صعوبات القراءة:

7-2-1-تعريف القراءة:

1-مفهوم القراءة:

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

ويعرفها **(Caroline, 1996)**: القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى يستخدم القارئ الرموز التوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب (مراد علي، 2008، ص 72).

كما تعرف في القاموس الأرطفوني بأنها مجموعة من النشاطات الإدراكية اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة واللغة المكتوبة الحرفية المعطاة تسمح للقارئ بفك الترميز وفهم وترجمة الرموز الكتابية لهذه اللغة وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية منها الكلمة الجملة والنص. (brin, 2004, p 140)

7-2-2-تعريف صعوبات القراءة:

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

تعرفها منظمة الصحة العالمية (1993): "هي درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معياريين انحرافيين من المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع ببلده. (السعيدي، 2009، ص29)

في حين نجد أن المنظمة العالمية للأعصاب تعرف صعوبة القراءة على أنها خلل عند الأطفال، على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية، يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتلاءم وقدراتهم العقلية. (السعيدي، 2009، ص 30)

ومن الناحية التربوية فصعوبة القراءة تشير إلى أنه اضطراب في جانب أو أكثر في إحدى العمليات النفسية والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي بحيث لا تشتمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى. (الداهري، 2005، ص 342)

ونجد "فريرسون" (1967) قدم تعريفا لصعوبة القراءة بأنها: هو عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءة صامتة أو جهرية. (حافظ، 2000، ص 92)

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

7-2-3-تصنيف صعوبات القراءة:

عندما نتحدث هنا عن صعوبات القراءة فإننا نقصد بها صعوبات القراءة النمائية المسؤولة عن فشل الطفل في اكتساب اللغة المكتوبة. فلقد لجأ المختصون إلى تحديد أنواع صعوبات القراءة ليس فقط من أجل تسهيل الدراسة والبحث في هذا المجال بل لغرض إكلينيكي أيضا حيث تسمح هذه العملية بالتشخيص السليم والدقيق لصعوبة القراءة سواء

البيداغوجي أو الطبي مما يسهل عملية التدخل والعلاج، وقد أسفر هذا التصنيف على ظهور ثلاث أنماط رئيسية وهي:

أ-صعوبة القراءة العميقة:

يمثل هذا النوع أكثر صعوبات القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي 70% من ذوي صعوبات القراءة، ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع **la voie d'assemblage** في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية ومن الأعراض الشائعة لهذا النوع:

- صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.
- العجز في القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى).
- بطيء في التسمية السريعة للكلمات.
- الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية كأن يقرأ مثلا كلمة "لعبة"، لعبتي فالكلمة الأولى والثانية مرتبطتان من الناحية المفاهيمية (المعنى).
- يحذف أو يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة. (مراكب، 2010، ص 60)

ب-صعوبة القراءة السطحية:

يرجع سبب صعوبة القراءة السطحية إلى قصور في النظام البصري الانتباهي **(visuo-attentionnel)** الذي يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي **(la voie lexicale)** الذي يمثل استراتيجية ضرورية لتعلم القراءة. ومن مظاهر هذا القصور:

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

- خلط في اتجاهات الحرف والكلمات. (مراكب، 2010، ص 60-61)

ج-صعوبة القراءة المختلطة:

هذا النوع يمثل مزيج بين النوعين السابقين ويعتبر أخطر الأنواع، حيث يرجع سببها إلى قصور في السيرورتين المعرفتين السابقتين، أي الفونولوجية والبصرية في أن واحد، مما يؤدي إلى إعاقة المسارين الفونولوجي والمفرداتي، فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية، ويصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات غير المألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة، فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد (مراكب، 2010، ص 62)

7-2-4-أسباب صعوبة القراءة:

يمكن توضيح أسباب صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

أ-الأسباب العضوية:

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

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

ب-الأسباب النفسية النمائية:

هي من الأمور العامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على إكسابها لدى التلميذ وذلك لما لها من تأثير هام وكبير على عملية القراءة، فقد توصل بعض الباحثين إلى

أن الحالة النفسـية للطلاب لها أثر كبير في إدراكهم الذاتي كقراءة ولمعنى القراءة وأن حدوث اضطراب في الحالة النفسية للطالب يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

كما أن قصـور الانتباه يؤدي إلى صـعوبة القراءة والذاكرة البصـرية والتي تعني إعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة المتسلسلة السمعية.

ج-العوامل الخارجية:

مثل الظروف الاجتماعية التي يعيش التلميذ في ظلها في البيت وظروف المدرسة من حيث قدرات المعلمين وكفاءتهم والمنهج من حيث التنظيم والمحتوى والإمكانيات المدرسـية من حيث توفر الوسـائل التعليمية والمكتبة التي تحتوي على الكتب المتنوعة والقصـص والمجالات وطرق تدريس القراءة. (زكريا، 1991، ص 128)

7-2-5-مظاهر صعوبات القراءة:

• العادات القرائية التي تتضمن الحركات الاضطرارية عند القراءة، الشعور بعدم فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء. (البطانية، 2005، ص 147)

-أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

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

- **الأخطاء العكســـية (Reversal Errors):** إذ يقرأ التلميذ الكلمة في نهايتها بدلا من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف من رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.
- أخطاء في الاســـتيعاب القرائي: عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيســـية للقطعة حتى يتمكن من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة عدم القدرة على فهم معاني الكلمات لأن الضـــعف في اللغة والعجز على اســـتعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية، كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة. (البطانية، 2005، ص 148)

7-2-6-أعراض صعوبة القراءة:

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

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

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

7-2-7-تشخيص صعوبات القراءة:

تختلف أنماط صـــعوبات القراءة من شـــخص إلى آخر نظرا لاختلاف نوعها وحجمها عند الشـــخص، ولذلك فهي بحاجة إلى تشـــخيص دقيق وواضـــح حتى يتمكن المتعلم من التعامل معها ومعالجتها، ويمكن إيجاز وسائل التشخيص فيما يلي:

أ-الملاحظة: إن أول خطوة في التشـــخيص تبدأ من غرفة الصـــف حيث يتم ملاحظة معلم الصـف لقراءة المعلم، والتي تلفت نظره نظرا لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية، إن وقوف الطالب أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء، هذا يعني أنه قادر على الربط لم يســـتطع تطوير اســـتراتيجية تمكنه من التعرف على صـــور الحروف وأصـــواتها وأنه غير قادر على ربط أصـــوات الحروف معا لتكوين كلمة وبالتالي جملا، إن مثل هؤلاء الأطفال غالبا ما يركزون على تفســير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات، مما يجعل قراءاتهم غير مجدية ولا تتحقق غايات القراءة، وقد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الطفل مثل: حذف بعض الحروف أو الكلمات البطيئة، نقص الفهم الذي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال الغرفة الصفية. (بدري، 2005، ص147)

ب-الاختبارات: وفي المرحلة الثانية بعد الملاحظة يمكن أن يتم تشـــخيص وفق اختبارات مقننة وغير مفتتة، والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتثبيتها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء القراءة ومن بين هذه الاختبارات نجد:

- اختبارات التشـــخيص التقديرية وهي أســـاليب عادية غير مقننة لجمع المعلومات اللازمة على أحد الأطفال، وعادة ما يستخدم المدرسون الاختبارات المعيارية وهذه الاختبارات تعطي معلومات عن الأهداف التعليمية المباشـــرة التي يختارها المعلم واســـتخدامها يوفر معلومات

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

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

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

– دراسـة حالة تعتبر دراسـة الحالة من أشـمل الوسـائل وأدقها لتشـخيص التأخر في القراءة، لأنها تعطي القائم بالتشـخيص معلومات عن الطفل المراد علاجه باسـتخدام الملاحظة المنظمة والبطاقات والاختبارات المقننة، ومقابلة الطفل وكل من يتعامل معهم من أولياء الأمور والمشرفين ويشترك في هذا الفحص أخصائيون في القراءة، في علم النفس، ومشرفون اجتماعيون، فجميع البيانات من المتعلم تسـاعد على مواجهة الصـعوبات التي يعاني منها. (بدري، 2005، ص 149)

7-2-8-علاج صعوبات القراءة:

من أبرز طرق علاج صعوبة القراءة نذكر:

أ-طريقة تعدد الوسائط والحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسـائط الأربع، حاسـة الإبصـار وحاسة السمع وحاسة الحس حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

-تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على معلومات أو مثيرات.

– يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوســـائط أو الحواس هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشيط للمعلومات أو بحيث يسهم المثيرات.

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

– ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوســـائط أو الحواس فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصـــابعه ثم يقوم بتجميع حروفها (نشـــاط حس حركي) وإن يســـمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها بنفسه بصوت مسموع ثم يكررها عدة مرات. (حافظ، 2000، ص229)

ب–طريقة "فرنالد "Méthode Fernald:

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

– تعتمد هذه الطريقة على الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.

– اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ج–طريقة "أورتونجينجهام":

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصـــنيف أو التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشـــفير أو الترميز كما تركز هذه الطريقة على تعلم الطفل نطق الحروف ومزجها أو دمجها فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصـواتها المقابلة لها وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على ما يلي:

– ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.

– ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

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

د-طريقة القراءة العلاجية:

وهي تقوم على النحو التالي:

- تقديم تعلم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى مع أقرانه في الصف.
- يتم تقويم جميع الأطفال في الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحدي الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- الأطفال الذين يقعون في أدنى مرتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.
- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة رفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.
- يشمل الأطفال الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من الالتحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة. (ملحم، 2002، ص 53)

7-3-ماهية صعوبات الكتابة:

7-3-1-تعريف الكتابة:

وردت تعريفات جديدة لهذا المصطلح الكتابة والتي سنذكر منها ما يلي: هي القدرة على تصور الأفكار وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة نحوا ومتنوعة الأسلوب متناسقة الشكل جميلة المظهر، تعرق قيمة الأفكار في وضوح وتعالج في تتبع وتدقيق ثم تتفتح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والأحكام وتحقق التفكير. (غافل، 2005، ص 164)

وعرفها الهاشمي بأنها: " نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرا واضح الفكرة صافي اللغة سليم الأداء وتتطلب الكتابة الإبداعية زيادة على ما تقدم التأثير على القارئ. (عويدات، 2011، ص 61)

وأيضا هي حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق تبدأ بنفس الحروف والكلمات على الأسطر ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى حد في التركيب اللغوي والأسلوب التعبيري والتصور الفكري بحيث يعد أساسها عميق وهو الأفكار وظاهرها معلنا وهو الخط وصارما عوض الأفكار ومعالجتها". (لول قطيب، 2017-2018، ص 13)

7-3-2-مفهوم صعوبة الكتابة:

يصطلح على صعوبة الكتابة Dysgraphia وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، وgrophia وتعني عملية التصور للحروف والكلمات، ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة Dysgraphia صعوبة أو قصور أو عجز في الكتابة أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض المتعلمين ممن يعانون من صعوبات في الكتابة مسك القلم بشكل صحيح وقد يواجه آخرون صعوبة كتابة بعض الحروف فقط. (علي الهواري، 2020، ص 473)

ويعرفها بطرس حافظ بطرس: هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الخروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة". (حافظ بطرس، د ت، ص 345)

وعرفها مصطفى فتحي الزيات صعوبة آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا، أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام". (الزيات، 2002، ص 905)

وأيضا في تعريف آخر نجد صعوبات الكتابة على أنها: "اضطراب الآليات الميكانيكية للغة الكتابية ويظهر ذلك جليا من القدرات الضعيفة لدى الطفل دو الذكاء العادي مع غياب

كل أشكال الاضطرابات العصبية والإدراكية أو الحركية أو الحسية". (بن جهدول ومجهود، 2021، ص 18)

7-3-3-عوامل صعوبات تعلم الكتابة:

تتطلب عملية الكتابة من الطفل نضـــجا عقليا بدرجة كافية مع الاهتمام والرغبة الشخصية في الكتابة، ولكن هذه المهارة تعترضها العديد من العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبتها ومن بينها ما يلي:

أ-اضطرابات الإدراك البصري

إن تعلم الكتابة يتطلب أن يفرق ويميز بصـــريا بين الأشـــكال والحروف والكلمات والأعداد... إلخ فتوضيح الاختلاف بين حرف ع و ح على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منهما والمتمثل في الاتجاه، ولهذا يحتاج بعض الأطفال إلى وقت أطول للتمييز مما يحتاجه البعض الآخر، فالأطفال الذين يعانون من صـــعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصـــريا لديهم أيضـــا صـــعوبة في إعادة إنتاجها أو نســـخها بدقة. (السرطاوي، 2012، ص334)

يتبين من خلال ما سبق ذكره أن الطفل عليه معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصـــريا حتى يفرق فيما بينها، وانعدام معرفة هذه الســـمات يؤدي إلى صـــعوبة في إعادة إنتاجها.

ب-اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصـريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقد الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال، وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشـــيع اســـتخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع وهذا يؤدي به إلى صـــعوبة في تشـــكيل وكتابة الحرف والأعداد والكلمات والأشكال. (عوض الله سالم، 2006، ص172)

أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا لضعف في ذاكرتهم البصرية يواجهون صعوبة في إعادة إنتاج الحروف والكلمات، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة.

ج-اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد هذه المهارة الضرورية لعمليات النسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات، وإن أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة. (بطانية وآخرون، 2005، ص 156)

يفهم من هذا أن أي خلل في تناسق حركة اليد والأصابع وحركة العين واليد يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة.

7-3-4-أنواعها:

يواجه المتعلم صعوبات تعلم مختلفة، منها صعوبة الكتابة وهذه الأخيرة لها ثلاثة أنواع تتمثل فيما يلي:

أ-صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ، وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان. (بطانية وآخرون، 2005، ص 160)

يفهم من هذا أنها صعوبات تقوم على الإدراك المكاني الخاطئ والتي ترجع إلى اضطرابات في إدراك موقع الحرف، حيث يعاني المتعلم من صعوبة في إدراك المسافة الضرورية بين الحروف أو الكلمات حتى لا تلتصق وتوقع القارئ في لبس وغموض.

ب-صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات:

ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات، مع سلامة التهجي أي أن المشـكلة هنا في رسـم الحروف، كما أن معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير عادي. (الزيات، 2002، ص514)

نصـل من خلال ما سـبق ذكره إلى أن التهجي عند الطفل يكون سـليما، أما مشـكلته فتتمثل في عدم قدرته على رسـم الحروف والكلمات حيث يسـتغرق وقتا طويلا عند الكتابة، غير عادي بالنسبة للطفل السليم.

ج-صعوبات القرائية الكتابة:

وهي صـعوبـة في قراءة التعبير الكتـابي للفرد، والتي لا تعود إلى رسـم الكلمـات والحروف فهي مرسـومة بصـورة صـحيحة وسـليمة قابلة للقراءة، وإنما يقصـد بها الكتابة غير المترابطـة من حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كـأن يكتـب الفرد الجملة التالية: " المدرسـة إلى الولد "رجع فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسـم الكتابي، لكنهـا غير مقروءة أي مفهومـة من حيـث المعنى المراد منهـا كونهـا غير مرتبطـة التركيـب اللغوي". (بطانية وآخرون 2005، ص 160)

يرتبط النوع الأخير من الصـعوبـات بعـامـل الفهم، حيث إن الجمـل المكتوبـة تكون واضحة وقابلة للقراءة، إلا أن الفهم غامض بالنسبة لقارئها.

7-3-5-خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

توجد عدة خصـائص تظهر عند الطفل المصـاب بصـعوبات الكتابة، ويمكن معرفة ذوي صعوبات الكتابة من خلال الخصائص التالية والتي يمكننا تلخيصها فيما يأتي:

- النسخ بصوة غير دقيقة. (بطانية وآخرون 2005، ص 167)
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- يمسك القلم بصورة خاطئة. (النوبي، 2011، ص 76)

- عدم تجانس الحروف عند الكتابة، والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- التقلبات الشديدة في المزاج.
- كذلك لديهم مشكلات اجتماعية واضطرابات في اللغة. (حسني العزة، 2007، ص 50)

إن هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند الطفل نفسه، كما أن معاناة أحد الأطفال بصفة من الصفات لا تعني أنه يعاني من صعوبة تعلم الكتابة، وهذه الصعوبات ليست أمر ثابتا لأنها قابلة للمعالجة بعد التشخيص.

7-3-6-مظاهر صعوبة تعلم الكتابة:

يفقد المتعلم الذي يعاني من صعوبات الكتابة مجموعة من القرارات للقيام بعملية الكتابة بطريقة صحيحة، وتتجلى هذه الصعوبات في مظاهر عديدة منها:

-عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة والتمييز فيما بينها من اختلافات شكلية. (عبد الواحد وإبراهيم، 2010، ص 323)

- ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة مثل (بـ نـ ، ت يـ... إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.
- الخلط بين الحروف المتشابهة في القراءة. (زايد، 2006، ص 209)
- اختلاف رسم بعض الحروف باختلاف مواقعها. (هذيب، 2003، ص 28)
- إمساك القلم بطريقة خاطئة. (أبو أسعد، 2005، ص 22)
- عدم التمييز بين الحركات.
- الخطأ في طريقة كتابة الحرف.
- عدم وضع نقط الحروف كاملة.
- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة، أو عكس كتابة الكلمات والجمل. (جدوع، 2007، ص122، 123)

– الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليســـار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صـــحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوســـة. كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (اشمس، ذهبو).

– صعوبة القواعد الإملائية وكثرتها كالهمزة المتوسطة والمتطرفة وأشكالها الكثيرة التي تحتاج إلى التدريب والممارسة المستمرة. (الشبيل، 2017، ص122)

نستخلص مما سبق ذكره أن هذه المظاهر لا تنحصر في مجال واحد، بل منها ما هو مرتبط بالأداء الكتابي، مثل اختلاف رسم بعض الحروف باختلاف مواقعها، وعكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.

وهناك مظاهر مرتبطة بالســـلوك الكتابي للمتعلم مثل: إمســـاك القلم بطريقة خاطئة، ومظاهر مرتبطة بنفسية المتعلم تتجلى في الارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة مثل (بـ/ نـ ، تا يـ ...إلخ).

7-3-7-طرق معالجة صعوبات الكتابة:

هناك عدد من الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية من أبرزها:

أ-عرض شريط فيديو يوضح طريقة إمساك القلم.

– كتابة الحركات في وسيلة أمام الطلبة مع صورة تشكل الشفاه عند كل حركة (مفتوحة أو مضمومة أو تميل إلى الأسفل).

– يلفت المعلم نظر الطلبة إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته. عمل بطاقات تشتمل على الحروف المتشابهة في الشكل، ويلفت المعلم نظر الطلبة إلى المنقوط فيها وغير المنقوط. (زايد، 2006، ص209)

– إعطاء تدريبات كتابية في كلمات وجمل تشتمل على هذه الحروف المتشابهة.

– توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة. (عصفور، بدران، 2003، ص116)

– الإشراف على جلسة الطفل أو وضعه واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث حجم

– ووضـــع كل كرســـي وطاولة للكتابة ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجســـمي والحركي.

– استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال لإكساب التلاميذ مهارات الدقة في الكتابة ورسم الحروف والأشكال والأرقام. (عوض الله سالم، 2006، ص 177)

– استخدام قوالب وحروف بلاستيكية مفرغة للكتابة وذلك بأن يقوم الطفل بالكتابة من خلال هذه القوالب

– استخدام الإملاء المنظور في القسم حتى يتعرف الطفل بالنظر إلى شكل الكلمة ثم يغطيها ثم يكتبها ثم ينطقها ثم يصححها. (شتوح، 2018، ص54)

الفصل الثاني:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يعد الجانب الميداني جانبا هاما في البحوث ومكملا للجانب النظري، ولكن بمعطيات كمية فبواسطته يتمكن الباحث من التأكد من البيانات التي جمعها من الجانب النظري، وذلك بالإجابة على إشكالية الدراسة واختبار الفرضيات.

يتضمن هذا الفصل عرضا تفصيليا للإجراءات المتبعة في الدراسة منها: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، وكذا حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة، إضافة إلى الخصائص السيكومترية للأداة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يمر بها الباحث في إنجاز البحث العلمي، للتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد العينة والتحقق من الخصائص السيكومترية.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل أهداف الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث فيما يلي:

-التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته.

-التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها.

-التعرف على الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية.

- التأكد من وجود العينة المطلوبة التي تتوفر فيها الخصائص المناسبة.

1-2-مجتمع الدراسة وعينتها الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 أستاذ تعليم ابتدائي، وهي عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة المكون من 247 أستاذ وأستاذة تعليم ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة.

الرقم	اسم الابتدائية	العدد الإجمالي للأساتذة	عدد الأساتذة المشاركون في العينة
01	ابتدائية الهواري بومديـن	19	12
02	ابتدائية مفـدي زكريـاء	13	11
03	ابتدائية الشهـيد بن يطو إبراهـيم	24	16
04	ابتدائية مالك بن نبي	14	12
05	ابتدائية طالب عبد الرحمـان	19	14
06	ابتدائية برج الحـواس	7	7
07	ابتدائية العقيد لطفـي	7	7
	المجمـوع	103	79

2-منهج الدراسة:

يعتبر التوفيق في اختيار المنهج الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمرا بالغ الأهمية، وإن المنهج المناسب لدراستنا هو المنهج الوصفي الذي يسمح لنا بتحديد والتعرف مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبتي تعلم القراءة والكتابة، إذ يعرف عبيدات المنهج

الوصفي بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (عبيدات، 1999، ص46)

3-حدود الدراسة: تتمثل في:

3-1-الحدود الزمانية: استغرقت مدة إجراء الدراسة الأساسية في جانبها الميداني من بداية شهر أفريل إلى أواخر شهر ماي 2025.

3-2-الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في جانبها التطبيقي ببلدية عين الحجل بالمسيلة والتي تضم 24 مدرسة ابتدائية.

3-3-الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة خلال الموسم الدراسي 2024-2025.

4-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 247 أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة، خلال الموسم الدراسي 2024-2025.

5-عينة الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2024-2025 وذلك من بداية أفريل إلى نهاية شهر ماي، حيث بلغت نسبة العينة من مجتمع الدراسة 32%، إذ قدر تعداد عينة الدراسة 79 أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي لسبعة ابتدائيات التي تم انتقائهم بالطريقة العشوائية العنقودية لبلدية عين الحجل بالمسيلة من مجتمع الدراسة، تم اختيارها من المجتمع الأصلي البالغ عددهم 247 أستاذا والتي اختيرت بطريقة عشوائية ذات المرحلتين (عنقودية وبسيطة).

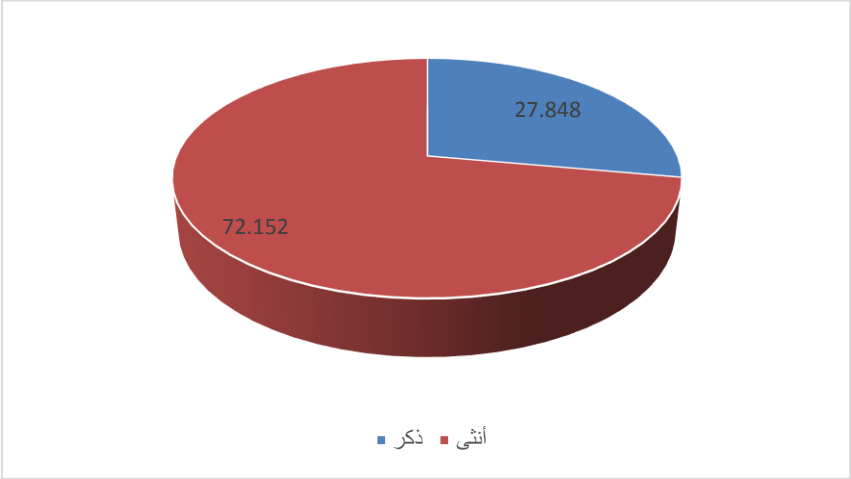
خصائص عينة الدراسة الأساسية:

ـ الجنس:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	22	**%27.85**
أنثى	**57**	**%72.15**
المجموع	79	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (79) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور **(22) بنسبة 27.85%**، أما الإناث فقد بلغ عددهن **(57)** أنثى بنسبة قدرت بـ**72.15%** كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

6-أدوات الدراسة:

يتوقف تحديد وسيلة جمع البيانات على طبيعة وموضوع الدراسة، والهدف المسطر للوصول إليه، فقد اختير الاستبيان كأداة للحصول على البيانات، ومن خلال الاطلاع على أدبيات الموضوع من بحوث ودراسات سابقة حيث تم الاعتماد على استبيان للباحث دخوش المبروك (2020)، حيث كان تصميم الاستبيان مكون من قسمين:

القسم الأول: يشمل البيانات الشخصية والمتمثلة في: الجنس

القسم الثاني: يشكل أسئلة الاستبيان ويضم 28 فقرة.

كانت الاستجابات على الفقرات حسب تدرج سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

طريقة التصحيح: يجيب أفراد العينة على العبارات في الاستبيان بوضع إشارة (×) على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة. كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 02: يوضح درجات عبارات الاستبيان.

فقرات الاستبيان	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

يمثل الجدول أعلاه درجات عبارات الاستبيان حيث نقط العبارات وبالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط (من 1 إلى 5) وهذا حسب سلم ليكرت، وعليه فإن درجات الاستبيان تتراوح بين 28 نقطة كحد أدنى 140 نقطة كأقصى حد.

7-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

7-1-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

-الثبات:

1-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (03) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

معامل ارتباط بيرسون لنصف الاستبيان	تصحيح الطول بمعامل سبيرمان
0.63	0.78

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الثبات لنصف الاستبيان قد بلغت 0.63 وهي قيمة تدل على الثبات، كما نلاحظ أن قيمة الثبات بعد تصحيح الطول قد بلغ 0.78وهي قيمة عالية تدل على الثبات وعليه نقول أن الاستبيان ثابت.

2-حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم (04) يوضح ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ

العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
28	0.87

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ قد بلغت 0.87 وهي قيمة عالية تدل على ثبات عالي للاستبيان.

-الصدق:

1-حساب الصدق التمييزي:

جدول رقم (05): يوضح الصدق التمييزي لاستبيان

الفئة	التكرار	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت المجدولة	ت المحسوبة	الدلالة
عليا	7	130.14	4.91	12	2.179	6.087	0.00
دنيا	7	106.71	8.920				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ت المحسوبة قدرت بـ6.087 عند درجة حرية 12 ومستوى دلالة 0.05 وهي أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ 2.179 وبالتالي وجود فروق بين الفئتين العليا والدنيا، وما يؤكد ذلك أيضا أن قيمة المعنوية بلغت قيمتها 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي وجود فروق وعليه نقول أن الاستبيان صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

2-حساب الصدق الذاتي لاستبيان:

الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات وعليه الجذر التربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ هو: جذر 0.87 = 0.93 ومنه نقول الاستبيان صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

-التكرارات والنسب المئوية.

- الاتساق الداخلي لتوضيح صدق الاستبيان

- معامل ألفا كرومباخ للتناسق الداخلي لتحديد ثبات الاستبيان.

- اختبار T.test لعينة واحدة
- اختبار تحليل التباين الأحادي.
- الانحرافات المعيارية.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة حيث تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة المتبع، وذكر لحدود الدراسة، وكذلك حصر لمجتمع الدراسة، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، كما تم ذكر أداة الدراسة المستعملة وخصائصها السيكومترية التي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة فرضيات الدراسة.

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1-عرض نتائج الدراسة الأساسية:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: **مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة منخفض.**

وللتحقق من صحة هاته الفرضية وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (06): مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة

المتغير	المجالات	المتوسط
مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة	مرتفع (102.66-140)	125.98
	متوسط (65.33-102.66)	
	منخفض (28 - 65.33)	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في متغير مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة هو 125.98 وهو يدخل ضمن المجال المرتفع (140-102.66) وعليه نقول أن مستوى ادراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة مرتفع ومنه عدم تحقق الفرضية.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس.**

جدول رقم 07: يوضح الفروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس

الفئة	التكرار	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت المجدولة	ت المحسوبة	الدلالة
ذكر	22	124.59	9.73	77	2.000	0.851	0.397
أنثى	57	127.37	14.02				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ت المحسوبة بالنسبة للجنسين هي 0.851 عند درجة حرية 77 ومستوى الدلالة 0.05 وهي أقل من القيمة المجدولة لاختبار ت والمقدرة بـ 2.000 وعليه عدم وجود فروق ذات دلالة في إدراك صعوبات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث وما يؤكد ذلك أيضا أن قيمة مستوى المعنوية قدرت بـ 0.397 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة**

جدول رقم 08: يوضح الفروق تبعا لمتغير الخبرة

	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	391.825	2	195.912	1.769	0.316
داخل المجموعات	12741.213	76	167.648		
المجموع	13133.038	78			

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مستوى المعنوية قد قدرت بـ 0.316 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول 09: يوضح الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	302.797	1	302.797	1.817	0.182
داخل المجموعات	12830.241	77	166.627		
المجموع	13133.038	78			

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مستوى المعنوية قد قدرت بـ 0.182 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة منخفض

نلاحظ من خلال الجدول المعالجة الإحصائية ونتائج الجدول الخاص بالفرضية الأولى أن مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة مرتفع ومنه عدم تحقق الفرضية.

تشير النتيجة المتوصل إليها إلى أن مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة مرتفع، وهي نتيجة ذات دلالات تربوية بالغة الأهمية، تعكس تطورا في وعي المعلمين بطبيعة هذه الصعوبات، وتدل على وجود خبرة تراكمية أو تكوين أكاديمي يساعدهم على التعرف على مظاهر العجز القرائي والكتابي في المراحل المبكرة.

إذ أن صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة والكتابة تتأسس على اضطرابات نمائية عصبية معرفية، وهي لا ترتبط بالذكاء أو الحرمان الثقافي بالضرورة، بل بتداخل عوامل معرفية، وإدراكية، وفي هذا الصدد نجد **"كيرك"Kirk** أشار إلى أن هذه الفئة من التلاميذ "لديها ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، لكنها تعاني من فجوة كبيرة بين القدرة والأداء، تعود إلى اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفس–لغوية الأساسية، ولذلك يمكن القول أن إدراك المعلم لهذه الصعوبات يعد شرط أساسي لتشخيصها في وقت مبكر، وتقديم تدخل تربوي مناسب، وهو ما أكد عليه "Samuel Kirk" بقوله إن "التشخيص المبكر وتدخل المعلم الواعي يمثلان نصف الحل"، كما نجد أن "هيلويك **"Hallahan** و"كاوفمان**"Kauffman** دعما هذا الطرح معتبرين أن المعلمين الذين يمتلكون فهما دقيقا لصعوبات التعلم ويسهمون في خفض آثارها السلبية على التحصيل والدافعية.

إن هذه النتيجة المتحصل عليها تؤكدها ما توصل أصحاب الاتجاه المعرفي لمعالجة المعلومات، حيث يفترضون أن صعوبات القراءة والكتابة تنتج عن اضطرابات في عمليات الانتباه، والتشفير، والاسترجاع، والتنظيم المعرفي، ومنه فإن المعلمين ذوي الوعي المرتفع بهذه العمليات غالبا ما يكونون أكثر قدرة على اكتشاف مصادر الخلل، وهذا ما ينعكس في تقييمهم لوضعية التلاميذ التعليمية.

إن النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية تتفق مع كل من دراسة حطراف نور الدين (2018) والتي خلصت إلى أن معلمو السنة الثالثة ابتدائي عبروا عن إدراك واضح لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، وحددوا أنواعها (كالحذف، الإبدال، والإضافة)، وأشاروا إلى بعض الفروق وفق الجنس والمؤهل العلمي. وهذا يشير إلى مستوى لا بأس به من الوعي لدى المعلمين.

كذلك اتفقت مع **دراسة ديغر وشيبرد (1983)** رغم تركيزها على المتخصصين والمعلمين في كولورادو، أوضحت أن كثيرا من المعلمين يمتلكون دراية بالأدوات التشخيصية،

حتى وإن كان هناك تضخيم أحيانا في تقدير كفاءتهم، وهذا يتماشى مع نتيجة ارتفاع مستوى إدراك المعلمين، وإن مع بعض التحفظات على دقة الإجراءات.

بينما اختلفت دراستنا مع **دراسة النوري (2010)** التي ركزت على تشخيص صعوبات القراءة، لم تشر إلى ارتفاع مستوى إدراك المعلمين بقدر ما ركزت على أدوات التشخيص والتقييم التي اعتمدتها الباحثة. كما لم تظهر الدراسة وعيا تحليليا معمقا لدى المعلمين في رصد الأسباب الكامنة وراء الصعوبات.

ومما سبق يمكننا القول أن ارتفاع مستوى إدراك معلمي التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة يعد مؤشرا إيجابيا على تطور المنظومة التربوية وتزايد وعي الكوادر التربوية بأهمية التفطن المبكر للصعوبات الأكاديمية، حيث نجد التوجهات الحديثة في التربية الخاصة تؤكد على دور المعلم كعنصر محوري في الكشف والتدخل، وتؤيدها دراسات عديدة رغم وجود بعض التباينات، غير أن هذا الإدراك وإن كان مرتفعا ينبغي أن يدعم بالتكوين المستمر، والتدريب على أدوات تشخيص فعالة، وتكامل الجهود بين المعلمين والمختصين، لضمان دعم حقيقي لهؤلاء التلاميذ.

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول المعالجة الإحصائية ونتائج الجدول الخاص بالفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة في إدراك صعوبات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

تشير النتيجة إلى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الابتدائي"، وهي نتيجة تتضمن على أبعاد معرفية وسوسيومهنية متعددة، حيث تدل على أن الجنس (ذكر أو أنثى) لا يمثل عاملا مؤثرا في مستوى الوعي والإدراك بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، وهو ما يشير إلى تجانس

في التكوين الأكاديمي والمهني لدى المعلمين والمعلمات، سواء من حيث التكوين الأساس أو الخبرة في الميدان التربوي.

وفي هذا الصدد نجد العديد من علماء النفس التربوي يرون أن القدرة على تشخيص وفهم صعوبات التعلم ترتبط أكثر بالمؤهلات الأكاديمية والتدريب المهني، وليس بالجنس، حيث يرى **"روبيرت ستيرنبرغ "(Robert Sternberg)** أن "القدرة على التحليل التربوي للمشكلات التعليمية ترتكز على الذكاء العملي والمعرفة الضمنية أكثر من العوامل الديموغرافية مثل الجنس أو العمر.

وما يؤيد هذه النتيجة افتراضات نظريات التكافؤ التربوي التي ترى أن الفروق الفردية في الممارسة المهنية، لا تعود بالضرورة إلى الفروق البيولوجية أو الجنسية، بل إلى الخبرات التراكمية، ونوعية التكوين، ومستوى الانخراط في العملية التعليمية، وبذلك فإن التشابه في مستوى الإدراك بين الذكور والإناث يمكن اعتباره مؤشرا على نضج المهارات التربوية لدى كليهما.

يمكن تفسير هذه النتيجة وفق **النموذج السلوكي–المعرفي**، الذي يؤكد أن أداء المعلمين في التعرف على الصعوبات يعتمد على أنماط التعلم السابقة، وتكرار التعرض للمواقف الصفية، والتغذية الراجعة حول الأداء، وكلها عوامل لا تتأثر بالانتماء الجنسي بل ترتبط بالتكوين المهني.

إن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع كل من **دراسة النوري (2010)** لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، سواء من حيث وجود الصعوبة لدى التلاميذ أو إدراك المعلمين لها، وهو ما يدعم هذه النتيجة ويؤكد أن الجنس لا يشكل عاملا مفسرا في مثل هذه الحالات.

كما اتفقت ضمنيا مع **دراسة صلاح عبد السميع (2004)** لم تسجل فروقا دالة بين الذكور والإناث في أبعاد صعوبات التعلم النمائية لدى ذوي التحصيل المنخفض، وهو ما يعكس تساويا في فهم وتفسير الأعراض النفسية والمعرفية للصعوبات.

في حين اختلفت نتائج دراستنا مع **دراسة حطراف نور الدين (2018)** أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث أبدين وعيا أكبر بمظاهر الصعوبات، وهو ما فسره الباحث ربما بارتباط الإناث أكثر بمهام تعليم اللغة العربية، أو بالتفاصيل اللغوية الدقيقة.

ومما سبق طرحه يمكننا القول أن تكافؤ المعلمين والمعلمات في إدراك صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ يشير إلى فعالية البرامج التكوينية والتجارب الصفية المشتركة بين الجنسين، وهو ما يتوافق مع التوجهات الحديثة في البيداغوجيا التي تنبذ التعميمات الجنسية وتؤكد على الممارسة والفعالية والكفاءة كمعايير لتقييم أداء المعلم، بصرف النظر عن جنسه، ورغم وجود بعض الدراسات التي لم تتفق مع هذه النتيجة، إلا أن الاتجاه العام يميل نحو دعمها، خصوصا في ضوء التصور النظري الحديث للمساواة المهنية في التعليم.

1-3-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة

نلاحظ من خلال الجدول المعالجة الإحصائية ونتائج الجدول الخاص بالفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة المهنية وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

تشير هذه النتيجة إلى أن "مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة لا يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي"، وهي نتيجة ذات دلالات تربوية عميقة تستحق التوقف عندها حيث تدل على أن الخبرة الزمنية وحدها لا تشكل بالضرورة عاملا فارقا في درجة وعي المعلم بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

حيث نجد أن **دانييلسون (Danielson, 2007)** يرى أن الخبرة المهنية ليست دائما مقياسا للجودة، ما لم ترافق بتأمل مهني مستمر، وتكوين محدث، وتطبيق للمعارف التربوية في مواقف تعليمية متنوعة"، ويدعم هذا الطرح كذلك **برونر (Bruner)** من خلال النظرية

البنائية أن الكفاءة التربوية لا تكتسب بمرور الزمن فقط، بل تتطلب إعادة بناء للخبرات وفقا للمعارف الجديدة وسياقات التعلم المتغيرة، وبالتالي فإن المعلمين الجدد قد يملكون وعيا معرفيا يعادل أو حتى يفوق زملاءهم الأكثر خبرة زمنيا، خصوصا إذا تلقوا تكوينا أكاديميا حديثا ومبنيا على نظريات تعليم حديثة تولي أهمية لصعوبات التعلم كجزء من بيداغوجيا الدمج.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفق **نظرية التعلم الاجتماعي لـ "باندورا"(Bandura)** ، التي تشير إلى أن الممارسة المهنية تطور من خلال الخبرات النشطة والملاحظة والنمذجة والتغذية الراجعة، وليس من خلال عدد سنوات العمل فقط، كما تفسرها أيضا نظرية الخبرات التراكمية غير الخطية التي تفيد بأن التأثير النوعي للخبرة يعتمد على الانخراط الحقيقي في المواقف التعليمية المعقدة، ومدى تطور المعلم معرفيا وبيداغوجيا أثناء مزاولة المهنة.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **دراسة حطراف نور الدين (2018)** التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وهو ما يعزز النتيجة الحالية، ويعني أن كل من المعلمين القدامى والجدد يتقاسمون نفس الفهم أو النقص في التشخيص، ربما بسبب ضعف التكوين المستمر أو محدودية الموارد المتاحة، كذلك اتفقت مع **دراسة ديغر وشيبرد (1983)** أكدت أن الخبرة لا تضمن دقة تشخيص صعوبات التعلم، إذ تبين أن عددا من المختصين، رغم خبرتهم، يفتقرون إلى معرفة الإجراءات الدقيقة اللازمة لتشخيص حقيقي وفعال، وهو ما يعزز الطرح القائل بأن الخبرة الزمنية ليست دائما مرادفا للإدراك العميق للمشكلات التعليمية.

ومما سبق طرحه يمكننا القول أن الاستمرار في العمل التعليمي لا يضمن بالضرورة تطورا في إدراك صعوبات التعلم، ما لم يدعم بتكوين مستمر وممارسات تعليمية انعكاسية. كما تؤكد ضرورة تطوير برامج تأهيل المعلمين وإعادة تدريبهم بشكل مستمر حول قضايا التعلم والصعوبات المرتبطة به، حتى لا تظل الكفاءة التربوية مرهونة بالزمن فقط، بل بالفعل التعليمي الموجه والواعي.

1-4-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في إدراكهم لصعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

نلاحظ من خلال الجدول المعالجة الإحصائية ونتائج الجدول الخاص بالفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى إدراك صعوبات القراءة والكتابة لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا يتأثر بالمؤهل العلمي الذي يحمله المعلم، سواء كان شهادة ليسانس، ماستر، أو شهادة أقل من ذلك، وهي نتيجة ذات أبعاد تربوية ونفسية، حيث يفترض العديد من الباحثين أن المؤهل العلمي الأعلى يرافق عادة بعمق معرفي أكبر، وقدرة أوسع على تحليل الظواهر التربوية، من ضمنها صعوبات التعلم، إلا أن النتيجة الحالية تدل على أن المستوى الأكاديمي الرسمي لا ينعكس بالضرورة على وعي المعلم بهذه الصعوبات .

وما يدعم هذه النتيجة ما تفترضه النظرية السلوكية، حيث تعتبر أن المعلم يطور مهاراته تبعا للخبرة المباشرة والتعزيزات التي يتلقاها خلال عمله. وبالتالي فإن المؤهل العلمي لا يعدو أن يكون متغيرا خاملا إذا لم يرتبط بممارسات صفية حقيقية، ومتابعة للنتائج الواقعية للتلاميذ.

أما من منظور النظرية المعرفية، فإن تشخيص صعوبات التعلم يتطلب من المعلم قدرة تحليلية ومهارات ميتامعرفية، مثل التفكير النقدي، وربط الأعراض بالسياقات، وهي مهارات لا تكتسب دائما في الإطار الأكاديمي التقليدي، بل غالبا ما تتطلب تدريبا خاصا.

اتفقت نتيجة دراستنا الحالية مع **دراسة حطراف نور الدين (2018)** رغم أنها أظهرت وجود فروق لصالح حملة شهادة ليسانس في الأدب العربي، فإنها لم تجد فروقا جوهرية عند تحليل المتغيرات الأخرى، ما يفسر أن المؤهل وحده قد لا يكون كافيا لتفسير تفاوتات الوعي بصعوبات القراءة والكتابة، كما أن **دراسة ديغر وشيبرد (1983)** بينت أن العديد من المعلمين والمتخصصين، رغم امتلاكهم لمؤهلات أكاديمية، يفتقرون للقدرة الدقيقة على تشخيص صعوبات التعلم، نتيجة غياب الفهم التطبيقي الدقيق للاختبارات التربوية والتشخيصية.

ومما سبق يمكننا القول أم التحدي الأكبر لا يكمن في رفع المستوى الأكاديمي للمعلمين بقدر ما يكمن في توجيه هذا التأهيل نحو المهارات التربوية التطبيقية الدقيقة، وخاصة في مجال صعوبات التعلم، وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد على أن بناء الكفاءة المهنية لا يختزل في الشهادة الجامعية، بل في التكوين المستمر والقدرة على ربط المعرفة النظرية بالممارسات الصفية الحية

3-الاستنتاج العام:

من خلال ما تم التطرق إليه وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات وعرض للنتائج وتحليلها وتفسيرها تم التوصل إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات القراءة والكتابة مرتفع ومنه عدم تحقق الفرضية.

- لا توجد فروق ذات دلالة في إدراك صعوبات القراءة والكتابة بين الذكور والإناث وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير الخبرة المهنية وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك صعوبات القراءة والكتابة تبعا لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي عدم تحقق الفرضية البحثية.

الخاتمة

خاتمة:

إن موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة والكتابة بصفة خاصة من الموضوعات الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى رعاية، ولهذا حاولت هذه الدراسة أن تسعى من خلال جانبها النظري والميداني إلى معرفة بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

اقتراحات الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يمكن أن نضع بعض الاقتراحات التي نتوسم فيها إفادة للمجال التربوي، ومن بين هذه الاقتراحات نذكر ما يلي:

- تصميم برامج تكوين مستمر موجهة لجميع معلمي المرحلة الابتدائية، تعنى بتعميق فهمهم لصعوبات القراءة والكتابة، مع التركيز على الاستراتيجيات التشخيصية وأساليب التدخل الفردي داخل القسم.
- دمج وحدات تطبيقية في التكوين الأساسي للمعلمين ضمن برامج التعليم العالي، تركز على التدريب الميداني في تشخيص صعوبات التعلم، خصوصا في القراءة والكتابة، وربط المعرفة النظرية بالممارسة.
- تطوير أدوات تقييم معيارية يستخدمها المعلمون لتحديد صعوبات القراءة والكتابة بشكل منهجي وموحد، مع تدريبهم على كيفية استخدامها بفعالية في البيئة الصفية.
- تشجيع فرق العمل متعددة التخصصات داخل المدارس (معلمون، مستشارون نفسيون، مختصو صعوبات تعلم) من أجل التكفل المبكر والمتكامل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة.
- دراسة العلاقة بين إدراك المعلمين لصعوبات التعلم ومستوى فعالية التدخلات التي يقدمونها، مما يسمح بفهم ما إذا كان هذا الإدراك النظري يترجم إلى ممارسات تربوية ناجعة.

- إدراج مكون "صـــــعوبات التعلم" كجزء إلزامي في برامج تكوين المعلمين على المســـــتوى الوطني، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والتقييمية.
- تخصـيص مسـتشـارين أو مختصـين في صـعوبات التعلم داخل المدارس الابتدائية لتقديم الدعم للمعلمين والتلاميذ، وتنسيق خطط التدخل الفردية.
- تفعيل العلاقة بين المعلمين والأسر في رصد وتدبير صعوبات القراءة والكتابة، خاصة أن التدخل المبكر يتطلب تنسيقا بين البيت والمدرسة.

قائمة

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

- أبو أسعد أحمد عبد اللطيف (2005): حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم الجزء الثاني صعوبات التعلم في الكتابة والرياضيات مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان الأردن، ط1

- بطانية أسامة محمد وآخرون (2005): صعوبات التعلم النظرية والممارسة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1

- بطرس بطرس حافظ (د ت): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بن جهدول سعد الحاج ومجهود قندوز (2021): أساليب تشخيص صعوبات الكتابة التطور والأبعاد، مجلة منارات 3(1).

- جدوع عصام (2007): صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)

- حافظ نبيل عبد الفتاح (2000): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

- زايد فهد خليل (2006): أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)

- الزيات فتحي مصطفى (2002): المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم قضايا التشخيص والعلاج، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

- الزيات فتحي مصطفى (2002): المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم (قضايا التعريف والتشخيص والعلاج)، سلسلة علم النفس وصعوبات التعلم، القاهرة، مصر، ط1

- الزيات مصطفى فتحي (2002): المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف التشخيص العلاج، دار النشر للجامعات ط1، مصر

- سالم محمد عوض الله (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2

- السرطاوي زيدان أحمد، السرطاوي عبد العزيز مصطفى (2012): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1

- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010): المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1

- الشبيل عبير عبيد (2017): مشكلات الكتابة العربية وأسباب الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها، مجلة المخبر، للأبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 13، (د ط)

- شتوح زهور (2018): أثر مشكلات التعلم في التحصيل اللغوي لدى المتعلم، مرحلة التعليم الابتدائي نموذجا، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية قسم الآداب واللغات العدد 19، جانفي.

- العزة سعيد حسني (2007): صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة، عمان، الأردن، (د ط)

- عصفور قيس نعيم، بدران أحمد إسماعيل (2003): صعوبات التعلم الأكاديمية (الوصف والعلاج)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2.

- عويدات عبد الله (2011): الكتابة مفهومها أهميتها مهاراتها تطبيقاتها، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1

- غافل مصطفى (2005): طرق التعلم القراءة والكتابة للمبتدئين، دار أسامة للنصر والتوزيع، عمان، الأردن.

- القريطي أمين عبد المطلب (2005): سيكولوجية ذو الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

- قطامي نايفة (1992): أساسيات علم النفس المدرسي، ط1، الشروق، عمان.

- لول خدود، قطيب سعيدة (2017_2018): عصر الطلبة وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أحمد دراية أدرار كلية العلوم الإنسانية والإسلامية، قسم العلوم.

- النوبي محمد محمد علي (2011): صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1

- هذيب موسى حسن (2003): موسوعة (الشامل) الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1

- الهواري الحاج علي (2020): مجلة إشكالات في اللغة والأدب المجلد 9 عدد 3، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر.

- الوقفي راضي (1998): مقدمة في صعوبات التعلم، ط1، كلية الأميرة ثروت، عمان.

- كالفنت كيرك (1998): صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ترجمة، زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): معمري عمر

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 204387444

الصادرة بتاريخ: 2019/03/17 عن دائرة: عين الحجل

المسجل(ة) بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 23200751113876

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها:

مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبتي تعلم القراءة والكتابة
- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة -

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 18-06-2025

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): فيـــلالي فاطمة

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طـــالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 207162671

الصادرة بتاريخ: 2021/11/17 عن دائرة: بوسعـــادة

المسجل(ة) بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشـــاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 2421034088728

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبتي تعلم القراءة والكتابة - دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية عين الحجل بالمسيلة -

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2025-06-12

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها .

الملحق رقم 01: استمارة الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه

جامعة محمد بوضياف

كليـة العلوم الإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علوم التربية

تخصص الإرشاد والتوجيه

في إطار إجراء دراسة علمية استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماستر، أضع بين يديك هذا المقياس والمتمثل في مجموعة من البنود التي قد تعبر عن رأيك ومعرفتك. وعليه آمل في الاستجابة لها بكل صدق وصراحة وموضوعية. وتأكد بأن إجابتك ستحظى بالسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض متطلبات الدراسة فقط.

المطلوب منك قراءة البنود بتمعن، ووضع العلامة(×) مقابل كل بند في خانة واحدة من الخانات الخمس المعبرة عن رأيك (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) والمناسبة لك أنت شخصيا لا يمكن وضع أكثر من علامة أمام البند الواحد، ولا تترك أي بند دون الإجابة عليه

لكم منا جزيل الشكر والتقدير.

أولا: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الجامعية 2024-2025

البعد الأول: صعوبات القراءة						
الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معار ض	معارض بشدة
01	يلاحظ على ذوي صعوبات القراءة كثرة النسيان.					
02	يقرأ ذوو صعوبات القراءة بطريقة متقطعة متشنجة.					
03	يقفز ذوو صعوبات القراءة من مكان لآخر عند القراءة.					
04	يضيف ذوو صعوبات القراءة كلمات غير موجودة في النص عند قراءتهم.					
05	يكرر ذوو صعوبات القراءة بعض الكلمات أكثر من مرة أثناء القراءة الجهرية.					
06	يظهر على ذوي صعوبات القراءة علامات الإرهاق عند قراءتهم.					
07	يفشل ذوو صعوبات القراءة عادة في فهم ما يقرؤون.					
08	يجد ذوو صعوبات القراءة عسرا في الربط بين شكل الحرف وصوته.					
09	يحذف ذوو صعوبات القراءة بعض الحروف أثناء القراءة. مثل: (والد ولد)					
10	يعسر على ذوي صعوبات القراءة الانتقال إلى السطر الموالي عند القراءة.					
11	يتعثر ذوو صعوبات القراءة في التمييز بين الأحرف المتشابهة. مثل: (س، ش)، (ص، ض)					
12	يعسر على ذوي صعوبات القراءة تكوين كلمات من مجموعة حروف.					
13	يغير ذوو صـــعوبات القراءة مكان الحروف عند القراءة. مثل: (شعر، وعشر).					
البعد الثاني: صعوبات الكتابة						
14	يستغرق ذوو صعوبات الكتابة وقتا طويلا لكتابة فقرة قصيرة.					
15	يترك ذوو صعوبات الكتابة مسافات مناسبة بين الكلمات عند الكتابة.					
16	يخفق ذوو صعوبات الكتابة في الكتابة على السطر.					
17	يتعب ذوو صعوبات الكتابة من كتابة فقرة طويلة.					
18	يرتكب ذوو صعوبات الكتابة أخطاء عديدة عند الكتابة.					
19	يظهر ذوو صعوبات الكتابة تباينا في أحجام الحروف عند الكتابة.					

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معار ض	معارض بشدة
20	يكتب ذوو صعوبات الكتابة بخط رديء تصعب قراءته.					
21	يفشل ذوو صعوبات الكتابة في تذكر أشكال الحروف.					
22	يُظهر ذوو صعوبات الكتابة وضعا غير طبيعي للجسم أثناء الكتابة.					
23	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المتصلة داخل الكلمة بصورة منفصلة.					
24	يكتب ذوو صعوبات الكتابة الحروف المنطوقة، ويهملون كتابة الحروف غير المنطوقة.					
25	يخلط ذوو صعوبات الكتابة بين شكل الحرف في صورته المتصلة والمنفصلة عند الكتابة.					
26	يُسقط ذوو صعوبات الكتابة حروفا من الكلمات عند كتابتها.					
27	يعكس ذوو صعوبات الكتابة الحروف عند كتابتها.					
28	يخلط ذوو صعوبات الكتابة في الاتجاهات فيبدؤون الكتابة من اليسار لليمين.					

الملحق رقم 02: مخرجات spss

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=الجنس السن الخبرة_المهنية المؤهل_العلمي
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:21:18
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معاذ الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=الجنس السن الخبرة_المهنية المؤهل_العلمي /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.02

```
[DataSet1] C:\Users\boss\Desktop\معمري عمر\معاذ الفصل الثاني.sav
```

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum
الجنس	79	1	2
السن	79	1	3
الخبرة_المهنية	79	1	3
المؤهل_العلمي	79	1	2
Valid N (listwise)	79		

```
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس السن الخبرة_المهنية المؤهل_العلمي
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:21:45
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معاذ الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=الجنس السن الخبرة_المهنية المؤهل_العلمي /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.01

Statistics

		الجنس	السن
N	Valid	79	79
	Missing	0	0

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent
Valid	ذكر	22	27.8
	أنثى	57	72.2
	Total	79	100.0

السن

		Frequency	Percent
Valid	من 22 إلى 35 سنة	27	34.2
	من 36 إلى 50 سنة	44	55.7
	أكثر من 50 سنة	8	10.1

	Total	79	100.0

الخبرة_المهنية

		Frequency	Percent
Valid	من0 إلى 5 سنة	28	35.4
	من 5 إلى 15 سنة	38	48.1
	أكثر من 15 سنة	13	16.5
	Total	79	100.0

المؤهل_العلمي

		Frequency	Percent
Valid	ليسانس	68	86.1
	ماستر	11	13.9
	Total	79	100.0

```
COMPUTE 14ع+13ع+12ع+11ع+10ع+9ع+8ع+7ع+6ع+5ع+4ع+3ع+2ع+1ع=1نصف.
EXECUTE.
COMPUTE 2نصف=15+28ع+27ع+26ع+25ع+24ع+23ع+22ع+21ع+20ع+19ع+18ع+17ع+16ع.
EXECUTE.
COMPUTE 2نصف+1نصف=درجة_كلية.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=درجة_كلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:25:48
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معاذ الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.

	Total	79	100.0

الخبرة_المهنية

		Frequency	Percent
Valid	من0 إلى 5 سنة	28	35.4
	من 5 إلى 15 سنة	38	48.1
	أكثر من 15 سنة	13	16.5
	Total	79	100.0

المؤهل_العلمي

		Frequency	Percent
Valid	ليسانس	68	86.1
	ماستر	11	13.9
	Total	79	100.0

```
COMPUTE 14ع+13ع+12ع+11ع+10ع+9ع+8ع+7ع+6ع+5ع+4ع+3ع+2ع+1ع=1نصف.
EXECUTE.
COMPUTE 2نصف=15+28ع+27ع+26ع+25ع+24ع+23ع+22ع+21ع+20ع+19ع+18ع+17ع+16ع.
EXECUTE.
COMPUTE درجة_كلية=نصف1+نصف2.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=درجة_كلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:25:48
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معا الفصل الثاني\معمري صبر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.

	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=الجنس(2 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=درجة_كلية /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.02

Group Statistics

الجنس		N	Mean
درجة_كلية	ذكر	22	124.59
	أنثى	57	127.37

Indepe

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
درجة_كلية	Equal variances assumed	0.831	0.365
	Equal variances not assumed		

```
ONEWAY درجة_كلية BY السن
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:26:41
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معنا\الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
Syntax		ONEWAY درجة_كلية BY السن /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.01

ANOVA

درجة_كلية

	Sum of Squares	df	Mean Square
Between Groups	69.962	2	34.981
Within Groups	13063.076	76	171.883
Total	13133.038	78	

```
ONEWAY درجة_كلية BY الخبرة_المهنية
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:26:52
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معاذ الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.

Syntax		ONEWAY درجة_كلية BY الخبرة_المهنية /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.01

ANOVA

درجة_كلية

	Sum of Squares	df	Mean Square
Between Groups	391.825	2	195.912
Within Groups	12741.213	76	167.648
Total	13133.038	78	

```
ONEWAY درجة_كلية BY المؤهل_العلمي
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Notes

Output Created		29-SEP-2024 11:32:53
Comments		
Input	Data	C:\Users\boss\Desktop\معاذ الفصل الثاني\معمري عمر.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	79
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
Syntax		ONEWAY درجة_كلية BY المؤهل_العلمي /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.01

ANOVA

تمت بحمد الله