جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ..... /2024

رقم التسجيل(ط1): 23044085676

رقم التسجيل(ط2): 23075097642

موضوع الدراسة

دور المعلم في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم سنة الثالثة والرابعة ابتدائي

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في: علوم التربية

تخصص: توجيه وارشاد

إعداد الطلبة :

– سعودي نسيمة.

– بن الصديق حنان.

إشراف الدكتور(ة):

– صديقي نوال

السنة الجامعية 2024/2023

شكر وتقدير

كن عالِما.... فإن لم تستطع فكن متعلما، فإن لم تستطع فأحب العلماء، فإن لم تستطع فلا تبغضهم

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد كبيرفي إنجازهذه المذكرة نحمد الله عزوجل على النعمة التي منّ بها علينا فهو العلي القدير

كما لا يسعنا إلا أن نخص بأسمى عبارات الشكروالامتنان العظيم والتقدير العميق إلى الدكتورة المشرفة علينا "صديقي نوال"

لما منحته لنا من وقت وجهد ولم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها ونصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذه المذكرة

كذلك نتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتنا الكرام وكل من ساهم في تعليمنا

كما لا ننسى أن نتقدم بأرقى و أثمن عبارات الشكروالعرفان إلى كل من مد لنا يد العون وساعدنا في إنجازهذا العمل

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

إلى من جُعلت الجنة تحت قدميها إلى أمي الحنونة

وإلى أعظم الرجال أبي الغالي

وإلى زوجي وأولادي حفظهم الله

وإخوتي كل واحد باسمه وإلى أصدقائي الأعزاء وزملائي في العمل

إلى كل من علمني ولو حرفًا

إلى كل طالب علم يبتغي بعلمه وجه الله سبحانه وتعالى

إلى من قاسمتني جهد وعناء المذكرة زميلتي **نسيمة**

إلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي

حنان

إهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالحلم وزيّننا بالتقوى وأجملنا بالعافية أهدي ثمرة جهدي

إلى من ملكت حواسي وإحساسي واحتوت عقلي وأفكاري وهامت بها نفسي وأنفاسي

إلى من غرست حب الله في فؤادي ورسخت عقيدة التوحيد في أعماقي

إلى من كانت لي أما في الحنان ومعلمة في الأخلاق

إليك يا أغلى الناس "أمي الحبيبة" رحمها الله وأسكنها فسيح جناتها إلى كل من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من علمني العطاء بدون انتظار أرجو من الله أن يمد في عمره ليرى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار والدي خليفة حفظه الله ورعاه إلى النجوم التي تسري في سما أفقي

إخوتي "سمير، فيروز، نور" إلى أغلى شخص في الوجود توأم روحي وحبيب قلبي

زوجي حمزة حفظه الله إلى فلذات كبدي أطفالي "أسيل، سيرين، جود، أسيد"

إلى التي شاركتني هذا العمل وفقها الله في حياتها "حنان بن الصديق"

وإلى زميلاتي في العمل إلى كل من تركوا بصمة في حياتي

وكانوا جزءً من ذاكرتي وليسوا في مذكرتي

نسيمة

ملخص الدراسة:

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن: **دور المعلم في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم سنة الثالثة والرابعة ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة** ، كما سعت للتعرف عن دور مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي، وكذا الكشف عن دور استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الطالبتان على **المنهج الوصفي التحليلي** ، وتم تطبيق **استمارة استبيان من اعداد الطالبتين** التي تحتوي على (27) عبارة مقسمة إلى محورين (محور مهارات التواصل، ومحور استراتيجيات التدريس) ، على عينة مكونة من (**42**) معلما ومعلمة ببعض ابتدائيات بلدية المسيلة ، وبعد اجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات والمعلومات وتبويبها ومعالجتها احصائياً، تم التوصل الى أهم النتائج الآتي ذكرها:

- ⇐أن المعلم يساهم بدرجة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في التعليم الابتدائي من السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.
- ⇐كما تساهم مهارات تواصل المعلم مع التلميذ بدرجة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي باعتبار التعليم عملية اتصال وتواصل بين المعلم والتلميذ.
- ⇐أيضا خلصت نتائج الدراسة ان درجة مساهمة استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عالية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، معلم المرحلة الابتدائية، تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Abstract:

"The current study aimed to investigate: the role of teachers in developing reading comprehension skills among third and fourth-grade students with learning difficulties in some primary schools in the city of M’sila. It also sought to explore the role of communication skills between teachers and students in enhancing reading comprehension skills among these students, as well as to uncover the role of teachers' teaching strategies in developing reading comprehension skills for students with learning difficulties in the third and fourth grades of primary school. To achieve the study objectives, the researchers adopted a descriptive-analytical approach. They administered a questionnaire prepared by the researchers containing 27 statements divided into two axes (communication skills axis and teaching strategies axis) to a sample of 42 teachers from several primary schools in the municipality of M’sila. After conducting the field study, collecting and tabulating the data, and processing it statistically, the following key findings were identified:

- Teachers significantly contribute to the development of reading comprehension skills among students with learning difficulties in primary education from the third and fourth grades.

- Teachers' communication skills with students also play a significant role in developing reading comprehension skills among students with learning difficulties in the third and fourth grades of primary school, considering education as a process of communication and interaction between teacher and student.

- The study also concluded that the contribution of teachers' teaching strategies to the development of reading comprehension skills among students with learning difficulties in the third and fourth grades of primary school is high.

Keywords: reading comprehension skills, primary school teacher, students with learning difficulties."

This translation aims to accurately convey the content and findings of the original Arabic text in clear and professional English.

فهرس المحتويات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	–
الاهداء	–
ملخص الدراسة	–
فهرس المحتويات	–
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	04
2-فرضيات الدراسة	05
3-أهداف الدراسة	06
4-اهمية الدراسة	06
5-تحديد مفاهيم الدراسة	07
6-الدراسات السابقة	08
7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	12
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	35
1-الدراسة الاستطلاعية	36
2-منهج الدراسة	36
3-حدود الدراسة	37
4-مجتمع وعينة الدراسة	37
5-أداة الدراسة	39
6-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	40

7-أساليب المعالجة الإحصائية	42
خلاصـــة:	43
الفصل الثالث: عرض وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	
1. عرض نتائج الدراسة	46
2. مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الفرضيات	53
3. خاتمة	57
4. اقتراحات الدراسة	58
قائمة المراجع	60
المـــلاحق	65

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس.	37
2	توزيع افراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	38
3	توزيع افراد عينة الدراسة حسب السن	38
4	توزيع افراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات العمل (الأقدمية)	39
5	توزيع فقرات الاستبيان حسب الأبعاد	39
6	توزيع فقرات الاستبيان حسب الأبعاد	40
7	ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ	40
8	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع درجته الكلية	42
9	التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	46
10	وصف عبارات المحور الأول (مهارات تواصل المعلم مع التلميذ) عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	46
11	وصف عبارات المحور الثاني (استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ) عن طريق	48

	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	
12	مساهمة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي	51
13	مساهمة مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي	52
14	مساهمة استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي	53

قائمة الاشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تصنيف صموئيل كيرك وجيمس كالفانت لصعوبات التعلم (1988)	28
2	توزيع عبارات المحور الاول من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية.	48
3	توزيع عبارات المحور الثاني من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية.	50

مقدمة

مقدمـــــــة:

في ظل التطورات المذهلة والتغيرات السريعة التي يشهدها عصرنا الحالي خاصة في قطاع التعليم، أصبحت المدرسة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى أن تبذل قصارى جهدها لتربية الفرد القادر على التفكير السليم المزود بالمعرفة.

وبحكم أن التلميذ تعددت مشاكله الاجتماعية والتربوية التي تشكل عائقا أمام عملية التعلم مما أدى إلى ظهور صعوبات التعلم والتي تعتبر جزء لا يتجزأ من العملية التربوية حيث باتت تهدد الوسط التربوي خاصة في المدارس الابتدائية، حيث أن معظم الأطفال في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي يكتسبون صعوبات القراءة والكتابة والحساب غير أن هناك من التلاميذ من يفشل في اكتساب تلك المهارات خاصة مهارات الفهم القرائي، حيث تعتبر القراءة فن ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي أداة لاكتساب المعرفة والثقافة ولها الفضل في تنمية العقل البشري وتطوير مهاراته الكتابية والتفكيرية والتحليلية فهي غذائه، كما تساعد على تنشيط الذاكرة وزيادة التركيز وتعزيز قدرة ووظائف الدماغ، كل هذا جعل من القراءة محركا لعملية التدريس ويكون أساسا في حياة التلميذ، ولطالما ربط مصطلح التلميذ بالمعلم والمدرسة باعتبار المعلم من يقوم بتعليم التلميذ والأقرب إليه بعد والديه إلى جانب قضاء التلميذ معظم وقته في المدرسة، فالقراءة هي عملية عقلية تفاعلية وتعني إدراك القارئ للنص المكتوب وتفاعله معه، لذلك فالمعلم هو من يستطيع أن يلاحظ ويتنبأ بوجود أي مشكلة لدى التلميذ كما أنه يلعب دورا في مساعدة هذه الفئة من التلاميذ، ومن هذا المنطلق ونظرا لأهمية الموضوع جاء عنوان بحثنا موسوما بـ:

"**دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم السنة الثالثة والرابعة ابتدائي**"

ولقد اعتمدنا في دراستنا على ثلاث فصول:

حيث تضمن الفصل الأول الإطار العام للدراسة؛ تطرقنا فيه إلى تحديد الإشكالية، وتحديد الفرضيات والأهداف وأهمية الدراسة، بالإضافة إلى التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية لها، تم عرض الدراسات السابقة والمقاربة النظرية والتعليق عليها وأخيرا الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.
أما الفصل الثاني فقد خصّص للإطار المنهجي للدراسة؛ الذي تم التطرق فيه إلى المنهج المتبع في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية والهدف منها، بالإضافة إلى عينة الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل الثالث فقد تم فيه عرض النتائج التي خلصت اليها الدراسة الميدانية ومناقشتها في ضوء الفرضيات المقترحة، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وخَلُصَتْ الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات العامة وكذا الاقتراحات وحلول للدراسة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 تحديد مفاهيم الدراسة

6 الدراسات السابقة

7 الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

01/ اشكالية الدراسة:

تسعى أي منظومة تربوية على ترقية النظام التعليمي لديها، وتعزيزه بما يناسب من قدرات وعلاقات بشرية ومادية وتبذل الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم جهودها في مختلف أطواره وخاصة الأساسية منه لتحقيق أهدافه ورغباته.

وتعد أهم مرحلة تناولتها الدراسة هي المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التي تبدأ من 6-7 سنوات من عمر الطفل لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية فهي بداية التعليم والبداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الطفل، أي أنها الركيزة الأساسية لمسار التلميذ التعليمي، فإذا ما امتلك المفاتيح الأولى للتعليم خلاله، ضمن التقدم العلمي في المراحل والصفوف الأعلى، وهذا الأخير قد يواجه مجموعة من المعيقات التي تحول بين المتعلم ونجاحه وخاصة في عملية التعلم واكتساب المعارف والمهارات، إذ من الممكن أن تكون بعض هذه المعيقات هي عبارة عن صعوبات في التعلم فهي من أهم المواضيع في مجال التربية والتعليم كون عدد كبير من المعلمين يعانون منها ويجلى ذلك في مظاهر عديدة تمس المهارات الأساسية للتعلم كالكتابة والحساب والقراءة وهذه الأخيرة يظهر المتعلم صعوبة كبيرة في تعلم القراءة واستخدام اللغة المقروءة بشكل جيد وكذلك في تطوير الإدراك البصري الذي يؤدي الى ضعف الفهم القرائي والذي نلمسه من خلال تعثرات عديدة لدى المتعلم أهمها التوقفات، والتردد، وظهور بعض الأخطاء كالقلب والحذف والإضافة، فيحتاج المتعلم إلى أساليب عديدة لمساعدته على تجاوز هذه المشكلة كتدريبه على القراءة الصامتة والاهتمام بها وتدريبهم على القراءة الممثلة والمعبرة بسرعة مناسبة. (كحول، غطاس، 2023، ص 74)

كما أشارت الطالبة **العايب ليندة (2018)** في دراستها حول الأساليب التربوية ودورها في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث خلصت دراستها أن القراءة من أهم فنون اللغة التي يجب أن يكتسبها التلميذ باعتبارها السبيل الى الخبرات والمعارف؛ إذ أن صعوبات التعلم هي إحدى التحديات والعقبات التي تعترض سير العملية التعليمية التعلمية للأطفال والتي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة.

إذ يعتبر المعلم هو المحور الرئيسي في بنية الأجيال من كل النواحي النفسية والاجتماعية والثقافية، إذ يعد قوام العملية التربوية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته اليومية

بالتلاميذ فإنه يؤثر في شخصياتهم من جميع النواحي فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات والمعارف للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة، وانما وظيفته أشمل وأوسع من ذلك لأنه مربي للشخصيات أيضا، فكلما كانت له القدرة على فهم التلاميذ ومحتوياتهم الذهنية والمعرفية ومشكلاتهم النفسية والاجتماعية بصفة عامة والأكاديمية بصفة خاصة كلما أصبح أكثر فهما وتميزا للفئات المختلفة من التلاميذ، وقد أشارت **حجاج بثينة (2022)** في دراستها التي هدفت إلى التنقيب عن نوع من أنواع مهارات اللغة العربية وهي مهارة القراءة، فالقراءة هي مفتاح المتعلم للنجاح، ولكي يكون حذقا وماهرا في مجال القراءة يجب أن يقف عليه المعلم الجيد الذي يحسن تعزيز وإكساب المتعلم لمهارة القراء ومن هذا المنطلق الجدير بالدراسة توصلنا إلى طرح إشكالية بحثنا في التساؤل التالي:

التساؤل العام:

هل للمعلم دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي؟

وانطوى تحت هذا التساؤل تساؤلين فرعيين هما:

- هل لمهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي؟
- هل لاستراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي؟

02/ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- للمعلم دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- لمهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.
- لاستراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

03/ أهداف الدراسية: يرمي هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف تتجلى في:

- الكشف عن دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.
- الكشف عن دور مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.
- الكشف عن دور استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.

04/ أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

4-1/ الاهمية النظرية:

- ابراز دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية.
- ابراز أهمية القراءة، حيث تعتبر بوابة كل المعارف والمهارات.
- ابراز اهم الطرق والأساليب التي يتبعها المعلم للتكفل بذوي صعوبات التعلم الفهم القرائي.
- زيادة الرصيد المعرفي واللغوي للتلميذ ذو صعوبات التعلم.

4-2/ الأهمية التطبيقية :تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- إبراز أهمية المرحلة الابتدائية والتي تعتبر القاعدة الأساسية للمسار الدراسي للتلميذ.

- تبيين أهمية الدور الذي يقدمه المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم.
- إثراء المكتبات الوطنية بموضوعات عن صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ.
- تطوير أساليب حديثة لمساعدة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم
- التكفل المبكر بذوي صعوبات الفهم القرائي لتحسين مستواهم.

05/ التعريف بمصطلحات الدراسة:

5-1/ الفهم القرائي:

هو العملية العقلية التي تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة المعرفية للمتعلم. (كحول، غطاس، 2023، ص 77)

5-2-المعلم:

هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأبناء وتعليمهم وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بذلك. (ناصر الدين زبدي، 2005، ص 44-45).

5-3-التلميذ: هو الذي يتلقى مجموعة من المعلومات والمعارف من قبل معلمه.

5-4-صعوبات التعلم: مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية على اجراء العمليات الحسابية المختلفة ناهيك عن وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والادراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي. (فتحي زيات، 1998، ص121)

هو مصطلح يشير الى مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاض في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بالذكاء عادي فوق

المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبات في الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب.

5-5-مرحلة الابتدائية: تعني المدرسة وهي بمثابة المرحلة الثانية في حياة الطفل وكذلك البيت الثاني له حيث يتعلم فيها مبادئ الحياة حيث يبين له مقومات الشخصية من أجل خلق فرد سوي في المجتمع والمساهمة في تطويره. **(قدي، 2009، ص 08).**

وهي المرحلة الأولى التي يدخل إليها التلاميذ للتعلم وهي مرحلة الزامية وتتكون عادة من 5 إلى 6 صفوف كما تعتبر من أهم المراحل في حياة الطفل.

كل هذا يمكن قياس الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المعلم في استمارة استبيان المستخدم في هذه الدراسة من اعداد الطالبتين لمعرفة دور المعلم في تنمية الفهم القرائي عند تلاميذ صعوبات التعلم في السنتين الثالثة والرابعة بمرحلة الابتدائية، المقسمة إلى محورين (محور مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ، ومحور استراتيجيات التدريس).

06/ الدراسات السابقة:

-**دراسة غربي راضية (2018)** التي هدفت إلى التعرف على:" **مستوى معرفة أساتذة المرحلة الابتدائية بفئة صعوبات التعلم**". وفي هذه الدراسة الوصفية تكونت العينة من (100) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عرضية من (11) مدرسة ابتدائية من دائرتي نقاوس وعين توتة. تم إعداد استبيان بعد الاطلاع إلى الأدب التربوي في مجال صعوبات التعلم وشمل الاستبيان على (50) عبارة مقسمة إلى (03) محاور. ولتحليل البيانات إحصائيا تم الإعتماد على التكرارات والمتوسطات الحسابية إستخدامT" ، إستخدام "F" لتحليل التباين، **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:** -يتميز أساتذة التعليم الإبتدائي بمستوى متوسط من الإدراك بصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

-**دراسة الطالبة العايب ليندة (2017-2018)** بعنوان:" **الأساليب التربوية ودورها في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**"، وهدفت هذه الدراسة

الى تقصي دور الأساليب التربوية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية شملت عينتها (60) مربية، واستخدمت أداة الاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، **وكان أبر نتائجها:** -أن القراءة من أهم فنون اللغة التي يجب أن يكتسبها التلميذ باعتبارها السبيل إلى الخبرات والمعارف.

-**دراسة مريكش هدى (2014)** بعنوان: "**أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**" والتي هدفت إلى تشخيص واقع المدارس الابتدائية ومحاولة تقديم حلول لرفع نتائج التلاميذ والتقليل من الصعوبات التي تواجههم، وتمثلت عينتها في (113) معلم لغة عربية وفرنسية، واستخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، **وكان من أبرز نتائجها:** -عدم ربط المعلم للدرس باهتمامات التلاميذ ونفورهم وعدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ وعزوف التلاميذ على المشاركة.

-**دراسة مراكب مفيدة (2011)** بعنوان: "**الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، والتي هدفت إلى معرفة واقع صعوبات التعلم في المدارس وما مدى دراية معلم المرحلة الابتدائية بمشكلة صعوبات التعلم المدرسي، وتمثلت عينتها في **(139)** تلميذ وتلميذة، واستخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، **وكان من أبرز نتائجها أنه:** -توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

-**دراسة مرابطي ربيعة (2011)** بعنوان "**بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين**"، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات العلاجية لهم، شملت عينتها **(220)** معلم للتعليم الابتدائي واستخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، **ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها:** أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى عوامل متعلقة بالتلميذ وعوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي.

-دراسة حطراف نور الدين (2008) بعنوان: **"صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي"**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي، تمثلت عينتها في **(120)** معلما ومعلمة وتم استخدام استبيان مؤلف من **(34)** فقرة، **وكان من أبرز نتائجها:** أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في الإضافة والحذف والإبدال سواء تعلق بالقراءة أو الكتابة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

-دراسة ألبرت تشارلز كورهنن (2002) والتي تناولت: **"العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة والتحصيل وصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**، وكذلك التعرف على أثر عامل الجنس في تلقي نفس طريقة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من **(40)** تلميذا بالصف التاسع وتم استخدام الطريقة التي يفضلونها والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق اختبار التحصيل القرائي واختبار الفهم القارئ، **وأشارت النتائج إلى:**

-أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين تم استخدام الطريقة التفضيلية معهم كانت لديهم درجات أعلى بصورة دالة إحصائيا في الفهم القرائي من التلاميذ الذين استخدموا ودرسوا بالطريقة التقليدية.

-دراسة أنور عبد الرحيم وعصمت فخر (1991) بعنوان **"صعوبات التعلم والمتغيرات المتمثلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر"** التي هدفت إلى محاولة التعرف على أهم المتغيرات المتمثلة بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية، تمثلت عينتها في (170) معلم من (25) مدرسة ابتدائية، استخدمت أداة الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، **وكان من أبرز نتائجها:** أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ والظروف اللاسوية والمنهج الدراسي والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

6-1/التعليق على الدراسات السابقة:

-من حيث الأهداف:

اتفقت الدراسات على هدف مشترك وهو التعرف على على ذوي صعوبات التعلم باستثناء دراسة "العايب ليندة" ودراسة "ألبرت تشارلز" التي هدفت إلى تقصي دور الأساليب التربوية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة "مريكش هدى" والتي هدفت إلى تشخيص واقع المدارس الابتدائية ومحاولة تقديم حلول لرفع نتائج التلاميذ وتقليل صعوبات التعلم التي تواجههم.

-من حيث العينة:

اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من (60) إلى (170) معلما باستثناء دراسة مرابحي ربيعة التي طبقت على (220) معلم ودراسة ألبرت تشارلز التي طبقت على (40) تلميذا.

-من حيث الأداة:

استخدمت كل من هدى مريكش ومراكب مفيدة أداة المقابلة لجمع البيانات أما مرابطي ربيعة وليندة العايب فقد استخدمتا أداة الاستبيان لجمع المعلومات، في حين اعتمد أنور عبد الرحيم وعصمت فخر في دراسته على الاستبيان والمقابلة، واستخدم أبرت تشارلز اختبار التحصيل القرائي واختبار الفهم القارئ.

-من حيث المنهج: اتفقت الدراسات السابقة على نفس المنهج ألا وهو المنهج الوصفي.

-من حيث النتائج: تمثلت الدراسات المتوصل اليها فقد توصلت معظمها الى وجود عدة عوامل تؤدي الى صعوبات التعلم، و هو ما أشارت اليه كل من دراسة "أنور عبد الرحيم و عصمت فخر" و دراسة "مرابطي ربيعة"، بينما توصل كل من "حطراف نورالدين" و "مراكب مفيدة" في دراستهما الى وجود عدة متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم، في حين توصلت دراسة "غربي راضية" في دراستها و "مريكش هدى" ايضا الى ان صعوبات التعلم عن المتعلم تعود الى مستوى المعلم و

عدم ادراكه بصعوبات التعلم لدى المتعلم، بينما توصل "البرت تشارلز كورهلن" في دراسته ان هناك علاقة بين طرق التدريس و صعوبات تعلم القراءة و هو ما أشارت اليه ايضا "العايب ليندة" في دراستها.

6-2/ الاستفادة من الدراسات السابقة: وجهت نتائج الدراسات السابقة الدراسة الحالية الى:

- الاهتمام بمتغيرات الدراسة (المعلم، الفهم القرائي، تلاميذ صعوبات التعلم)
- بناء استمارة الاستبيان.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- مناقشة النتائج التي توصلنا اليها وتأكيدها.
- التركيز على المجال التربوي وبالتحديد مرحلة التعليم الابتدائي.
- التركيز على فئة أخرى من فئات ذوي صعوبات التعلم.

07/ الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

أولا: القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

1. مفهوم المهارة:

يمكن تعريف المهارة انطلاقا من رؤية بعض التربويين أنها: "القدرة على اتقان فن من الفنون تبعا لأصوله وقواعده."(كامل المهندس و آخرون،1984،ص394)

بناءً على ما ذكر نستنتج أن المهارة هي القدرة على أداء عمل بإتقان في وقت وجهد معقول.

2. مفهوم القراءة:

تطور مفهوم القراءة نتيجة للبحوث التربوية بصفة عامة، والبحوث التربوية التي أجريت على القراءة بصفة خاصة، فقد اقتصر المفهوم في البداية على الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على قراءتها وأصبح يعني أنها (عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينتقده ويستخدمه في حل ومواجهة المشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية) (فهيم، 1994، ص 10)

فالمفهوم الأول للقراءة تحدّد في تمكين المتعلّم من التّعرف على الحروف والكلمات ونطقها، وبهذا المعنى فهي عملية إدراكية بصرية صوتية إذ إنّ (القول بأنّ فردا ما يعرف القراءة؛ يمكن أن يترجم إلى معنيين فهو يعني أوّلا باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبّر بحرف بالصّوت الذي يناسبه) (عثمان، 2002، ص 158)

ثم تغيّر مفهوم القراءة نتيجة البحوث التّربوية ليظهر المفهوم الثّاني للقراءة وهو التّعرّف على الرّموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار حيث، (أصبحت القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم؛ أي بمعنى آخر أصبح الهدف القرائي انتقال ترجمة الرّموز المكتوبة إلى مدلولاتها من أفكار. (عبدالهادي نبيل، 2003، ص 185)

وبهذا فالقراءة (عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرّموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشّخصية وهذه المعاني (الشريف، 2004، ص 23) بمعنى أن القارئ يتكوّن له معنى يرتبط ارتباطا وثيقا بتجاربه الشخصية.

أمّا المفهوم الثّالث فهو نقد المقروء والتأثّر به، ويُنظر فيه إلى القراءة على أنها (عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني كالاستنتاج والنّقد والحكم والتذوق وحل المشكلات) (زائد، 2006، ص 09) فالقراءة هنا لا تتوقف عند عملية التّعرف) على الرّموز ونطقها وفهمها؛ إذ يتم تحليل معاني المقروء ومناقشتها ونقدها.

وفي المفهوم الرابع تأتي القراءة على أنّها (تعرف الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء ونقده وتوسيع الخبرات والإفادة منها في الحياة اليومية وحل المشكلات وتحقيق المتعة) (الخليفة، 2003، ص 130) فبالإضافة إلى التّعرف على الرّموز وفهمها ونقدها يسعى القارئ إلى توظيف ما يفهمه في حلّ المشكلات التي تواجهه.

وهي أساسية في عملية التّعليم؛ ذلك أنّها: (مفتاح لكلّ أنواع المعلومات حيث تمكّننا من معرفة كيف نبني الأشياء أو نصلحها، ونستمتع بالقصص، ونكتشف ما يؤمن به الآخرون، ونعمل خيالنا،

ونوسع دائرة اهتماماتنا، ونطور أفكارنا ومعتقداتنا الخاصة (الشيخ و ياسر، 2008، ص 19-20) وبالنسبة للمتعلمين (عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم الطلاب ما يقرؤونه بسهولة ويسر وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذذ بطرائق ثمرات العقول، وتعويد الطلاب جودة النطق، وحسن التّحدث، وروعة الإلقاء وتنمية ملكة النقد والحكم والتّمييز بين الصحيح والفاسد) (أبو مغلي، 1999، ص 15)

من مجموعة تعاريف القراءة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- ليست مجرد عملية آلية بسيطة وإنّما عملية عقلية وانفعالية معقّدة.
- لا يتوقف مفهوم القراءة عند التّعرف والفهم فالقارئ يربط المقروء بخبراته السابقة ويفسره وينتقده ويستعمل ما يقرأ لحل المشكلات التي تواجهه.
- يربطهم المقروء بخبرات القارئ وما لديه من ثقافة ودراية بالأساليب اللّغوية وما يمتلك من ثروة لغوية.
- القراءة عملية أساسية في العملية التّعليمية التّعلميّة.

3. أنواع القراءة:

هناك تصنيفان أساسيان للقراءة فقد تم تصنيفها على **أساس الغرض** من القراءة ويضم هذا التّصنيف العديد من الأنواع منها: (القراءة التحصيلية وقراءة جمع المعلومات والقراءة السريعة الخاطفة، وقراءة التّصفح السّريع، وقراءة التّرفيه والقراءة النّقدية التّحليلية، وقراءة التّذوق، والقراءة التّصحيحية والقراءة الاجتماعية ويقصد بها التّعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارّة أو محزنة) (سبيتان، 2010، ص 104)

أما التّصنيف الثّاني **فأساسه الشّكل والأداء** وتنقسم القراءة فيه إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة وقراءة الاستماع، وسنركز في هذا البحث على هذه القراءات بحكم ارتباطها بمرحلة التعليم الابتدائي فقد وردت في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لهذه المرحلة مرتبطة بمجالات استعمالها. (شلوف، 2015، ص 09)

3-1-القراءة الصامتة: وهي (قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت) (لافي، 2012، ص 15)، وتتم العملية بنقل صور الكلمات عن طريق البصر إلى الدماغ الذي يقوم بتفسيرها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة والأساس النفسي لهذه الطريقة هو (الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية) (مدكور، 1991، ص 140)

ولا يظهر الاهتمام بهذه القراءة في المرحلة الابتدائية إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة إذ نجد التلميذ يبدأ التدرب على هذا النوع في نشاط المطالعة بداية من الطور الثاني؛ أي من السنة الثالثة ابتدائي، كما يمارس هذه القراءة إلى جانب القراءة الجهرية فقد أشار دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى جملة من الأهداف التي يسعى كتاب القراءة إلى تحقيقها من بينها:

1. توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفا فعالا.
2. استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداما وظيفيا
3. تنمية مهارة القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم. (بورني، 2017-2018، ص 07)

3-1-1-مميزات القراءة الصامتة: هناك العديد من المميزات التي تميز القراءة الصامتة عن غيرها:

- تعين التلاميذ على الفهم وزيادة التحصيل لأنها (محررة من أعباء النطق ومن مراعاة الشكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى مراعاة النبر وغير ذلك من خصائص النطق). (أحمد إبراهيم صومان، 2012، ص 84)
- تعودهم الاعتماد على أنفسهم في فهم مضمون النص.
- تراعي الفروق الفردية بحيث يستطيع كل تلميذ القراءة حسب معدل ما يناسبه.
- يمكن إشراك جميع التلاميذ في الفصل بقراءة القطعة من خلالها.
- تدرب التلاميذ على السرعة في القراءة.

3-1-2-عيوب القراءة الصامتة: على الرغم من المزايا العديدة التي تتميز بها القراءة الصامتة إلا أنها لا تخلو من بعض السلبيات منها.

- لا تمكن المعلّم من اكتشاف عيوب النطق لدى التلميذ.
- قد ينشغل ذهن التلميذ بأمور أخرى فلا يمارس القراءة.
- لا تعالج عامل الخجل والخوف لدى التلميذ في مواجهة الآخرين (عطية، 2006، ص 247)
- لا تدرب التلميذ على صحة النطق والاسترسال وحسن الإلقاء
- قد لا يحسن بعض التلاميذ استخدامها فيمارسونها بأسلوب الجهرية منخفض الصوت

3-2-القراءة الجهرية: وهي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة بكيفية يراعى فيها سلامة النطق وقواعد اللغة، وتعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية هي رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز) (الكحالي، 2011، ص 56).

ويفهم من التعريف أنّ هذا النوع من القراءة يتطلب من القارئ التعرف على الحروف والكلمات المطبوعة أمامه، وفك رموزها وإدراك دلالتها وترجمتها إلى ألفاظ وأصوات مسموعة؛ فهي: (عملية عضوية نفسية، يتم فيها ترجمة الرسوم المكتوبة) الحروف الحركات الضوابط إلى معان مقروءة (مصوتة وصامته) مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة وبعد الانتهاء منها) (حراشة، 2007، ص 72).

3-2-1 مزايا القراءة الجهرية: لهذا النوع من القراءة العديد من المزايا منها:

- تسمح القراءة الجهرية للمعلم بالكشف عن الاخطاء التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة، ومعالجتها في أنها، (كما تساعده في اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة) (مدكور، 1991، ص 143)

- تدرّب التلاميذ على صحة وسلامة النطق وحسن الأداء وتمثّل المعنى، خصوصاً لتلاميذ الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي.
- تشجيع التلاميذ على الإلقاء أمام الجمهور والحديث إلى الجماعة الأخرى.
- تدرّب التلاميذ على مواجهة الخجل والتغلب عليه.
- تثير حُبّ المنافسة بين التلاميذ داخل الفصل، من خلال المدح والثناء على التلميذ المتميز في قراءته من قبل المعلم. (فاخوري، 2016، ص 67)

3-2-2-عيوب القراءة الجهرية: للقراءة الجهرية العديد من السلبيات يمكن ابرازها في النقاط التالية:

- قد لا يتسع وقت الحصة لكي يقرأ جميع التلاميذ مما يؤدي إلى حالة من الإحباط لدى بعض التلاميذ.
- انشغال بعض التلاميذ في أثناء قراءة الآخرين بأمور خارج موضوع الدرس
- السأم والملل لدى بعض التلاميذ نتيجة كون الموضوع واحداً وتعدد قراءاته تشعرهم بعدم وجود جديد فيه.

1. يبذل التلميذ فيها جهداً أكبر من مثيلتها القراءة الصامتة. (تريكي، 2020، ص 189)

3-3-القراءة الاستماعية: هي القراءة التي تُستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرؤه الآخرون بها يتعرف الفرد مضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها).

وقد أولى منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي – الجيل الثاني – أهمية بالغة لهذه القراءة فاللغة العربية يتم تدريسها من خلال ثلاثة ميادين أساسية:

ميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المكتوب (القراءة) وميدان فهم المنطوق (قراءة الاستماع) ويعرف هذا الأخير في الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج " بأنه إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة " (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص 05) والكفاءة المراد تحقيقها

من خلال هذا الميدان تمكين التلميذ من فهم الخطابات المنطوقة من خلال الاستجابة والتفاعل مع النص المنطوق وفهم مضمونه.

ولم يترك المنهاج للأستاذ حرية اختيار نصوص القراءة السّماعية (المنطوق) فقد تم ضبطها حسب كل سنة من سنوات مرحلة التعليم الابتدائي وجعلها في متناول الأساتذة.

3-3-1-مميزات قراءة الاستماع:

من ميزات قراءة الاستماع أنها تدرب التلاميذ على الإصغاء وعلى استيعاب المقروء وتسجيل الملاحظات في أثناء الاستماع له وتمكنهم من تحليل المسموع وتقويمه، كما تعكس قدراتهم على الفهم والاستيعاب والتحليل كما تعد وسيلة هامة في تعليم المكفوفين. (عطية، 2006، صفحة 32)

4. أهداف تدريس القراءة في نهاية الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة):

تنص الكفاءة المرتبطة بميدان فهم المنطوق (قراءة الاستماع) على أن (يكون التلميذ قادرا على فهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لا سيما الوصفي ويتجاوب معها) (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 37) وتتحقق هذه الكفاءة بمجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

- يحترم شروط الإصغاء
- يحدد موضوع الوصف وعناصر
- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للوصف: النعت والعطف والحال. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 52)

أما ميدان فهم المكتوب (القراءة الصامتة والجهرية) في نهاية هذا الطور فتنص كفاءته على أن يكون التلميذ قادرا على (قراءة نصوص مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مئة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها) (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص 53) ومن الأهداف المرتبطة بهذه الكفاءة والتي يشير إليها المنهاج نذكر ما يلي:

- يلتزم بقواعد القراءة الصامتة.

- يحترم شروط القراءة الجهرية المسترسلة.
- يحترم علامات الوقف
- يؤدي النصوص أداء معبرا
- يميز النص الوصفي عن السردي (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 53)

5. طرق تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعد طريقة التدريس أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف المنشودة والأساس الذي تبنى علية العملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في هذه العملية، كما أنّها تحدّد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها، والأنشطة التي يفترض القيام بها.

وتعرف بأنّها: (مجموعة فعاليات وإجراءات وعمليات هادفة منظّمة ومترابطة ومخطط لها، بحيث تجري خطواتها المنتظمة فيها بحسب ترتيب معين يمنحها طابعا خاصا بها ويحدد خصائصها فيجعل طريقة ما تختلف عن أخرى) (داود، 2014، ص 50) أو هي (كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المنشودة لذلك الموقف) (عامر، 2016، ص 23)، كما تعرف بأنها (النظام الذي يسلكه المعلم لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين بأيسر السبل وبأجدى الأساليب، وبأسرع وقت وبأدنى تكلفة) (مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص 55).

ويظهر من التعريفات السابقة أن طريقة التدريس عملية مكونة من عدد من الإجراءات أو الخطوات المتفق عليها، تشتمل على أنشطة تعليمية تراعي قدرات المتعلمين، وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة لتحقيق الأهداف المنتظرة تحقيقها بأقل جهد وبأقل تكلفة.

وتختلف طرائق تدريس القراءة للمبتدئين عن الكبار وما يهمنا في هذا البحث هي الطرائق التي تناسب مرحلة التعليم الابتدائي، إذ نجد ثلاث طرائق معتمدة بالنظر إلى المنهاج وكتب القراءة، الطريقة التحليلية التي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر كتجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى حروف وأصوات والطريقة التركيبة وتبدأ من أصغر وحدات ممكنة

كالحروف الهجائية بأسمائها أو أصواتها وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، والطريقة التوليفية وفيها دمج للطريقتين، وفيما يلي تفصيل لهذه الطرائق:

5-1-الطريقة التحليلية (الكلية): تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبة وسبب تسميتها بالطريقة الكلية كونها (تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه أو جمل سهلة، وبعد أن يتعلم الكلمة أو الجملة يمارس نشاطا يهدف إلى تحليل الجملة إلى مفرداتها وإلى مقاطعها ثم حروفها) (وليد أحمد جابر ، 2002، ص 118) ومؤسس هذه الطريقة "نيكولا أدام "وترجع إلى نظرية الجاشطلت التي تفيد بأن العقل البشري يسير في إدراكه للأشياء من الكل إلى الأجزاء، وتندرج تحت هاته الطريقة أنواع ثلاثة هي:

5-2-طريقة الجملة: يبدأ التلميذ في هذه الطريقة باشتقاق جمل بسيطة التركيب من نشاط التعبير، تفيد فائدة تامة، يتدرب على قراءتها حتى تثبت صورتها في ذهنه، ثم (يقوم بتحليل هذه الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف) (حنين فريد فاخوري، 2016، ص 81) ونجد هذا النوع من القراءة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي؛ ففي السنة الأولى وفي القراءة الإجمالية التي تدوم أربعة أسابيع يقوم فيها المعلم بتعليم القراءة بطريقة إجمالية من أجل إعداد التلاميذ نفسياً ولغوياً وحركياً للشروع في تعلم القراءة، ويركز فيها على تصويب النطق، وتنمية الرصيد اللغوي من أجل تطوير اللغة الشفوية، وإدراك العلاقة الكائنة بين الأشكال والرموز والأصوات والصور انطلاقا من الرصيد اللغوي المكتسب من حصة التعبير الشفوي، يستدرج المعلم تلامذته بأسئلة موجهة لاستخراج الجملة المستهدفة بالقراءة، يدونها على السبورة ويقرأها، ثم يطالب التلاميذ بقراءتها وتجزئتها إلى كلمات وممارسة الألعاب القرائية كتشويش عناصر الجملة ثم إعادة ترتيبها أو حذف عنصر منها والبحث عنه ضمن عناصر لا تنتمي إلى الجملة، والملاحظ هنا أن التلميذ انطلق من الجملة التي يعرف دلالتها إلى التعرف على مكونات هذه الجملة.

ويصل التلميذ في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة بعد اكتساب الرصيد اللغوي القاعدي، والتدرب على النطق السليم للكلمات المقروءة إلى امتلاك القدرة على التعرف على معاني الكلمات بمجرد سماعها أو النظر إليها، الشيء الذي يجعله مستعدا للشروع في عملية القراءة عن طريق تحليل

الجمل الى كلمات والكلمات إلى عناصرها الأساسية (الحروف، المقاطع، الأصوات) أي مفاتيح القراءة.

وتمتاز طريقة الجملة بكونها تبدأ بوحدات لها معنى فالجمل المستهدفة بالتحليل يتم اشتقاقها من النص المقروء أو من مشاهد عرضها المعلم على التلميذ، كما أن مفرداتها تفهم من السياق اللغوي وفي ذلك تعويد للتلميذ على فهم المعنى ومتابعته، ومن عيوب هذه الطريقة أنها (تحتاج إلى معلم كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل القسم ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أي ارتباط آخر حتى تسهل عليه قراءة ما لم يصادفه في مواقف التعلم ولأنها تعنى بالمعني وتوجه الاهتمام إلى الأفكار فهي تعيق التلاميذ في التعرف على رسم الحروف والكلمات) (حنين فريد فاخوري، 2016، ص 82)

5-3-طريقة الكلمة: يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق كلمات يفهمها وباستخدام الصور والبطاقات بحيث (يعرض المعلم الكلمة أمام التلميذ ويقرأها ويحاكيه التلميذ في ذلك ويكرر هذا العمل عدة مرات حتى ترسخ في ذهن التلميذ صورتها، كما تربط الكلمة بصورة تساعد الطفل على تذكرها واستقراء معناها، وفي مرحلة لاحقة يلجا المعلم إلى تحليل هذه الكلمات للوصول إلى الحروف التي يريد تعليمها لتلامذته (نايف معروف، 1985، ص 100))، ولهذه الطريقة مزايا عديدة، فهي (تشجع التلاميذ على القراءة، تعلمه الرمز واللفظ والمعنى معا؛ لأن للكلمات التي ينطق بها لها معان واضحة في ذهنه فهي تهتم بالمعنى وتعوّد التلميذ الاهتمام به في أثناء القراءة، كما أنها تتماشى مع طبيعة التعليم إذ يتم فيها الانتقال من الكل إلى الجزء؛ فالكلمة في ذاتها كل له مدلول. (حنين فريد فاخوري، 2016، ص 80)

ومن عيوب هذه الطريقة أنها (لا تساعد التلميذ على تمييز الكلمات الجديدة سوى ما يعرض عليه، كما تتطلب من المعلم أن يكون عارفا بالأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة والخطوات الواجب اتباعها واختيار المفردات الملائمة. (أحمد إبراهيم صومان، 2012، ص 104)

5-4-طريقة القصة (الأغنية أيضا): وهي (تطوير لطريقة الجملة فبدلا من أن يكون الدرس جملة واحدة محدودة بمعناها، يكون بضع جمل تشمل حكاية بسيطة أو أنشودة جميلة (وليد أحمد جابر ، 2002، ص 112) وسبب اعتماد القصة أن لها معنى أشمل وأعم من الجملة، كما أن الأطفال يسعدون بحفظها وتكرار عباراتها وجملها قبل عملية التحليل، إلا أن ما يعاب على هذه الطريقة أن (الأطفال يحفظون القصة غيبا بدلا من قراءتها) (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 239)

وخلاصة هذه الطرق الكلية نرى أنها جاءت مجرد تكملة للطرق التركيبية، حيث انطلقت من الكليات للوصول إلى الجزئيات، مما جعلها تساعد التلميذ على التعبير والقراءة مركزة على إتقان الحروف والأصوات والكلمات للتلاميذ.

5-5-الطريقة التركيبية: سميت بهذا الاسم؛ لأنه يتم فيها تركيب كلمة من عدة حروف وأصوات، وجملة من عدة كلمات، يتعرف التلميذ في البداية على الحروف الهجائية قراءة وكتابة ثم يقومون بتركيب الكلمة من عدة حروف، ويتم الانتقال إلى تركيب الجملة اعتمادا على الكلمات، وتسمى أيضا بالطريقة الجزئية بسبب الانتقال من الجزء إلى الكل، وتقسم هذه الطريقة إلى طريقتين؛ الطريقة الهجائية والطريقة الصوتية، وفيما يلي شرح لكل طريقة

5-6-الطريقة الهجائية: تقوم هذه الطريقة وفق خطوات متسلسلة، (يتعلم الطفل في البداية حروف الهجاء منفصل بعضها على بعض بأسمائها بالترتيب قراءة وكتابة، فإذا أحسن ذلك تعلم نطق الحروف مع الحركات ممدود بالألف والواو والياء ثم يكون مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها ثم يكون كلمات ويكوّن من الكلمات جملا)

5-7-الطريقة الصوتية: ترى هذه الطريقة بأن الهدف في القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها من خلال التعرف على الأصوات التي تتركب منها الكلمة فبموجب هذه الطريقة (يقدم المعلم الحروف بأصواتها مقرونة برموزها أو صورها متقطعة ثم موصولة في مقاطع وكلمات، وتتم الاستعانة بالحركات وحروف المد لإظهار صوت الحرف الصامت؛ لأن الصوامت لا يمكن نطقها بأصواتها ما لم تحرك أو تقع بعد حرف مد) (عطية، 2006، ص 61)

وما يعاب على هذه الطريقة: أنها تعوِّد التلميذ البطء في القراءة حيث ينطق الكلمات مجزأة مما يؤدي إلى عدم التركيز على المعنى. وفي هذا ما يعوقه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك معنى ما يقرأ، كما تستغرق وقتا طويلا، فمعظم الوقت موجه لغير الهدف الأساس من تعلم القراءة.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها (تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف والكلمات ومن ثم لا يخلط حينما يقرأها مع اقترابها من العناية بالمعنى الذي يعد عنصرا هاما في عملية القراءة) (طعيمة، 2007، ص 374)

5-8-الطريقة المقطعية: تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات، وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف ولذلك سميت الطريقة المقطعية، وهي (محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت، ولكنها أقل من الكلمة) (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 235)

وما يفهم من التعريف السابق أنها طريقة وسطى بين القراءة الجزئية والقراءة الكلية، وقد أعطى منهاج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية بالغة لما يعرف بالوعي الصوتي إذ من أهداف فهم المكتوب في الطور الأول (فك الرموز المكتوبة ونطق الحروف والمقاطع والكلمات نطقا سليما) ومن أجل جعل المعلمين قادرين على تحقيق هذا الهدف زودتهم الوزارة الوصية بدليل يهدف إلى (إرساء معارف ومهارات ومنهجية، قصد إدماج المنهج الصوتي- الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي والتي تتضمن مجموعة من الإجراءات العملية التي يتعين على الأساتذة امتلاكها وتنفيذها داخل حجرة الدرس بهدف تحسين مستوى المتعلمين في ميدان فهم المكتوب والارتقاء بكفاءات التلاميذ)[1] ويركز الدليل على ضرورة إكساب المتعلمين مهارات الوعي الصوتي، ويقدم طريقة تناولها على مستوى الجملة وعلى مستوى الكلمة كما يلي:

5-9-مهارة التمييز: والمقصود بهذه المهارة هو تمييز الكلمات المكونة للجملة أو المقاطع المكونة ففي تقديم الصوت (ع) في نشاط القراءة واكتشاف الحرف للسنة الأولى وانطلاقا من أسئلة يبسطها المعلم يتم استنباط الجملة

5-10-مهارة العزل: يمارس التلاميذ مهارة العزل على مستوى الجملة من خلال عملية المحو التدريجي لعناصر الجملة السابقة والإبقاء على الكلمة المستهدفة "المزارع" كما تمارس نفس المهارة مع هذه المفردة؛ فبعد تقطيعها يتم المحو التدريجي للمقاطع أو الوحدات الصوتية والإبقاء على الوحدة المستهدف من الحصة "ع" يطالب التلاميذ بتحديد مكان هذه الوحدة ويدربون على قراءتها بالحركات.

5-11-مهارة التعويض أو الاستبدال: في الجملة السابقة يطالب المعلم التلاميذ باستبدال كلمة من كلمات الجملة بكلمة أخرى كاستبدال القرية بالمدينة والإشارة إلى الكلمات المقبولة وعلى مستوى المفردة يتم تعويض مقطع ثوتي بآخر لتكوين كلمات جديدة مثل: (واسعة-شاسعة)

5-12-مهارة الحذف: تتم من خلال إزالة مقاطع صوتية أو خطية لإدراك أهمية الفونيم: جمال-مال وتتم خلال نشاط القراءة اكتشاف على مستوى الجملة بحذف الكلمات أو محوها عند سماعها والإبقاء على الكلمة التي تتضمن الحرف المستهدف

5-13-مهارة الإضافة: تشكيل كلمات جديدة بإضافة المقطع الصوتي المدروس للكلمات المقترحة من المعلم مثل إضافة حرف "العين" إلى الكلمات التالية: سب..ـة _ ..ربة _ رفـ.. والهدف تدريب التلاميذ على موقف الحرف وطريقة رسمه.

5-14-مهارة التقطيع: يتم فيها تجزئة الجملة إلى كلمات أو الكلمة إلى مقاطع صوتية وللطريقة المقطعية مميزات عديدة فهي تمكن التلميذ من التعرف على الأصوات اللغوية وضبط انتظامها في المواقع المختلفة من الكلمات، كما تمكنه من الربط بين المنطوق والمكتوب، أي بين المقاطع الصوتية ورسمها الكتابي، وتجعله قادرا على الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة وهي

سهلة التدريس تسمح للمعلم بتحضير درسه بيسر وما يعاب على هذه الطريقة أنها تلقي عبئا ثقيلا على ذاكرة التلميذ، ولا يمكنه فهم كل الكلمات التي يستطيع نطقها. (عبد الفتاح حسن البجة، 2003، ص 236).

6. الفهم القرائي:

6-1-لغة: جاء في لسان العرب: (الفَهْمُ معرِفتُكَ الشَّيءَ بالقَلْبِ، فَهِمَهُ فَهْمًا وفَهْمًا وفَهَامَةً: عَلِمَهُ، الأَخِيرَةُ عَنْ سِيبَوَيْه. وفَهِمْتُ الشَّيْءَ: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُه. وفَهَّمْتُ فُلاَنًا وأَفْهَمْتُهُ، وتَفَهَّم الكَلَام، فَهِمَهُ شَيْئًا بَعْدَ شَيء. ورَجُلٌ فَهِمٌ: سريعُ الفَهْمِ، ويقالُ: فَهْمٌ، وفَهَمٌ. وأَفْهَمَهُ الأَمْرَ وفَهَّمَهُ إيَّاهُ: جَعَلَه يَفْهَمُه. واسْتَفْهَمَهُ: سَأَلَهُأَنْ يُفهِّمَهُ.

وقَدِ اسْتَفْهَمَنِي الشَّيءَ فَأَفْهَمْتُهُ وفَهَّمْتُهُ تَفْهِيما) (ابن منظور، 1414 هـ م 1994 م، ص 3481)، وفي المعجم الوسيط (حسن تصور المعنى وجوده استعداد الذهن للاستنباط) (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 704) ويظهر أن فهم الشيء بمعنى: أدركه وعلّمه، وأحسن تصوره.

6-2-اصطلاحا: (عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء، نثرا كان أم شعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات وربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الابداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (شحاتة و السمان، 2013، ص 84)

ويرى كارول أن الفهم: (عملية النقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهم عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة)

كما يعرف الفهم القرائي على أنه: (عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، لفهم معنى الجملة، ثم لفهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، ادارك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، ادراك علاقة السبب ـ النتيجة، ادراك القيمة المتعلمة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة

المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها) (سعد، 2006، ص 97)

6-3-أهمية الفهم القرائي: تكمن أهمية مهارات الفهم في القراءة في (معرفة وتحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النص وما يندرج تحتها من أفكار فرعية ومعرفة تتابع هذه الأفكار وتسلسلها مما يمكن القارئ من الإحاطة بجوانب الموضوع ككل، كما أن عملية ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة يزيد القارئ نضجا ويجعله في نمو مستمر، ضف إلى ذلك أن قراءة ما بين السطور تعمل على الدقة والبحث المتعمق عن المعنى. (شحاتة و السمان، 2013، ص 87)

6-4-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي عند ذوي صعوبات التعلم:

ترتبط العوامل المؤثرة في الفهم القرائي بالقارئ والنص؛ فالقارئ (بمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح) (ماهر، 2010، ص 32).

وتتضمن هذه القدرات كفاءات معرفية كالانتباه والقدرة على التحليل والاستدلال والاستنتاج والدافعية نحو القراءة وامتلاك القدرات اللغوية كمعرفة دلالات المفردات اللغوية ومعرفة نظام اللغة (القواعد النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية)، ومعرفة استراتيجيات الفهم التي تتضمن معرفة القارئ بعدد من الإجراءات التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة وفهم واستيعاب ما يتضمنه من أفكار بالإضافة إلى القدرات السابقة يجب أن يمتلك القارئ خبرة تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع وربطها بالمعلومات الجديدة.

وأما النص فترتبط به عوامل عديدة تؤثر في فهم المقروء مثل: (المفردات، والجمل، ودرجة تعقيد البناء اللغوي، وطريقة عرض الأفكار والصور والرسوم، والألوان، والطباعة، والتنظيم) (شحاتة و السمان، 2013، ص 110)

6-5-دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي: للمعلم دور أساسي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذه، فبمقدوره أن (يُحبّب القراءة لديهم، وأن يكون مثالا يقتدون به في سلامة

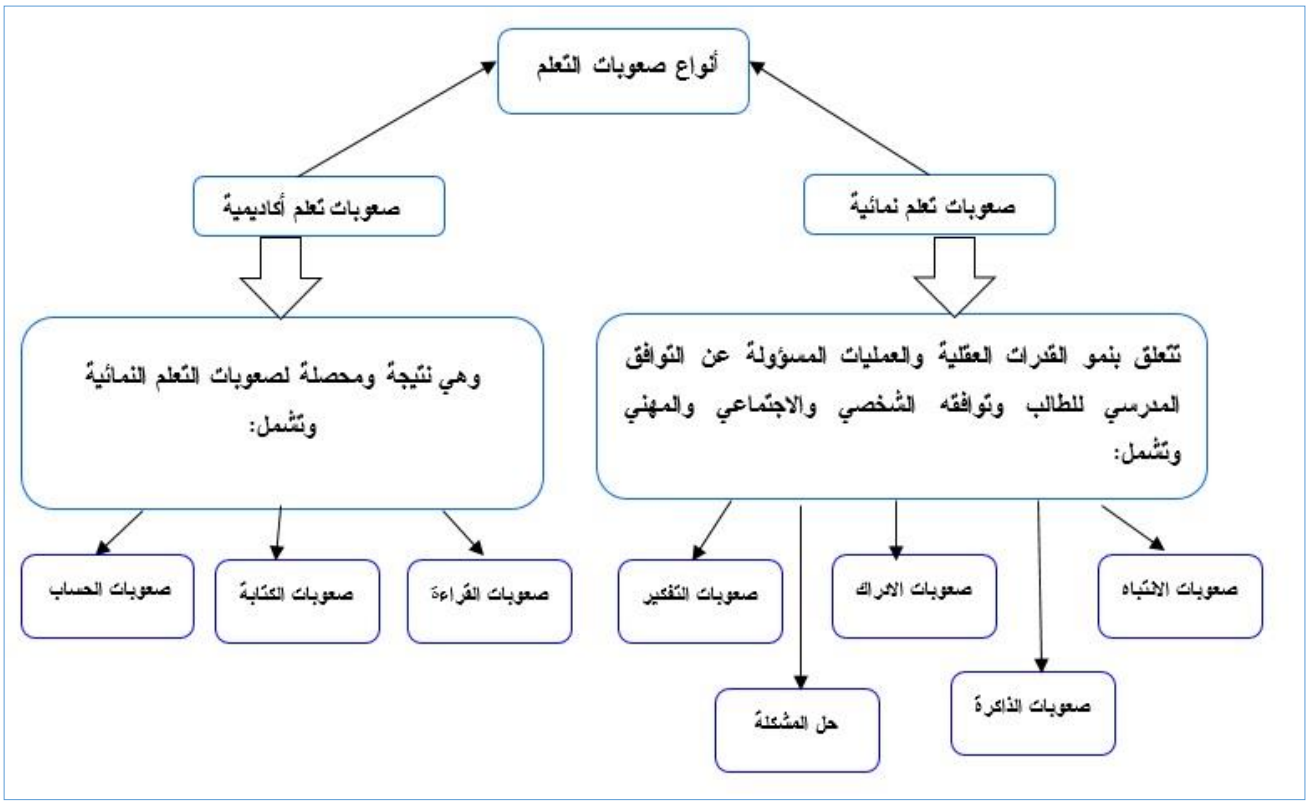
النطق وحسن التعبير الصوتي، وبإمكانه أن يقوم الاداءات الصوتية ويقيس مهارات الفهم لديهم، وأن يعودهم مساءلة ذواتهم حول ما يريدون البحث عنه في المقروء بحيث تكون قراءتهم هادفة، وأن يشجعهم على القراءة الحرة، وتقديم ملخصات حول ما يقرؤون مع تبيان وجهة نظرهم فيه، وأن يجري تدريبات متكررة لتنمية القدرة على الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني ويعودهم على الإصغاء عندما يقرأ الآخرون لتحقيق التركيز على المعنى واستيعابه، وأن يدربهم على استخدام المعاجم في البحث عن معاني المفردات وعلى نقد المقروء، وإصدار الأحكام حول قيمته ومدى فائدته، وأن يدربهم على التمييز بين الحقائق والآراء ووجهات النظر وعلى الربط بين المقروء والواقع في الحياة التي يعيشونها، وأن يحرص على (عطية، 2006، ص ص 52-53) وحدة اللغة وتكامل فروعها ويجعل القراءة محورا لفروع اللغة العربية الأخرى)

07-صعوبات التعلم:

تعريف صمويل كيرك (*Samuel kirk*/1962): "يشير مفهوم صعوبات التعلم الى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي".

يعرف أبراهام (Ebraham,1992,p :235) صعوبات التعلم بأنها " اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم غير كافية ".(جلاب وخطوط، 2022، ص34)

7-3-تصنيف صعوبات التعلم: حدد صموئيل كيرك، صعوبات التعلم ضمن مجموعتين أساسيتين



هما:

الشكل (01): تصنيف صموئيل كيرك وجيمس كالفانت لصعوبات التعلم (1988)

المصدر: من اعداد الطالبتين

⇐ ويتفق كل من (كيرك وكالفانت ،1988) و(فيصل الزراد ،1991) و(كمال زيتون ،2003) على التالي لتصنيف صعوبات التعلم:

7-3-1-صعوبات التعلم النمائية: وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد أشير اليها في تعريف الحكومة الاتحادية الامريكية: " تشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية " **وتصنف هذه الصعوبات الى:**

- **صعوبات أولية:** وهي التي تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض (الانتباه، الادراك، الذاكرة)

- **صعوبات ثانوية:** وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية والتفكير وحل المشكلة.

إذا أصيب الصعوبات الأولية باضطراب فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية أي الصعوبات الثانوية وإذا حدث لدى الطفل اضطراب العمليات (الأولية والثانوية) بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة او التهجئة او القراءة او اجراء العمليات الحسابية وهي الصعوبات الاكاديمية "

7-3-2-صعوبات التعلم الاكاديمية: تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط الى حد كبير بصعوبات النمائية فاذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تبدو واضحة في التحصيل الأكاديمي للطفل.

توجد **علاقة متبادلة** بين كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية، فلاضطرابات التي تحدث في الانتباه أو الذاكرة أو الادراك سواء السمعي أو البصري لها الدور الرئيسي في ظهور العديد من صعوبات التعلم في النواحي الاكاديمية.

7-4-خصائص ذوي صعوبات التعلم: تتمثل في:

1.صعوبات في التحصيل الدراسي تتمثل في:

عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة والكتابة، عكس الأرقام والحروف عند الكتابة، صعوبة في التهجئة، ضعف في معدل سرعة القراءة، ضعف في تحليل صوتيات الكلمات الجديدة، ضعف في فهم القراءة، حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناه.، إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر، قلب الأحرف وتبديلها، ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا، ضعف في التمييز بين أحرف العلة، قصور في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند نهاية السطر الذي يليه أثناء القراءة، قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة، قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة، صعوبة في استخدام الأدوات الهندسية، صعوبة في حل المسائل اللفظية وذلك بضعف القدرة على القراءة، صعوبة نطق وكتابة الاعداد ووضع الاعداد في خانة الآحاد والعشرات

والمئات، صعوبة في الإجراء العمليات الأساسية في الحساب، صعوبة التفرقة بين الأرقام المتشابهة وكذلك بين الاشكال المتشابهة، صعوبة فهم العدد ومدلوله وعلاقة الاعداد ببعضها البعض.

2. **صعوبات في الادراك والحركة:** تعتبر صعوبات الإدراك والحركة واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويعتقد أنها ناتجة عن التلف المخي البسيط الذي يعتبر أحد أهم أسباب صعوبات التعلم، وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات: **(صعوبات الادراك البصري، صعوبات الادراك السمعي، صعوبات الادراك الحركي)**
3. **اضطرابات في اللغة والكلام** (صعوبة نطق أصوات الكلام، صعوبة فهم معنى الكلام، عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو ابدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف هذا بالإضافة الى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ).
4. **صعوبات في عملية التفكير** (يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره، يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات، عدم اتباع التعليمات وعدم تذكرها، لا يستطيع تطبيق ما تعلمه، عدم مرونة في الانتقال من الاكتساب الى التطبيق ...)
5. **الخصائص السلوكية** (قصور في الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي، سوء التوافق الاجتماعي، الشعور بالنقص وانخفاض في مفهوم الذات، ضعف في العلاقات الاجتماعية مع اقرانهم....)
6. **الخصائص المعرفية:** يتميزون ذوي صعوبات بخصائص عقلية معرفية منها:

- قصور الانتباه والتأرز الحسي
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الانتباه والادراك والذاكرة
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات
- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسية تتدخل وتؤثر سلبا على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص 104).

7-5-دور المعلم في توجيه صعوبات التعلم:

ان مهمة توجيه ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى دعم من المعلم في مدرسته، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية كلما أصبح أكثر فهما وتمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ، مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة، فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إدارة المدرسة أو المرشد التربوي، كلما استطاع الآخرون كل في مجال اختصاصه القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.

لذا فإن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم الأمر ضروري وهام جدا فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ومن ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم. إن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية مشتركة بين الجميع، والمعلم المادة دورا كبيرا في مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة بالمدرسة. فبينما يعطى التلميذ بعض المساعدة والتعليم العلاجي لفترة محددة .وقد لا تزيد للبعض منهم على حصتين أسبوعيا أو حسب حاجة التلميذ، فأن التلميذ يتلقى تعليمه مع باقي أقرانه في غرفة الصف معظم اليوم الدراسي. ولذا فللمعلمين دورا في تعليم هؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم، وتعتبر أدوار المعلمين مكملة لبعضها البعض وفيما يلي عرض الدور كل من معلم المادة ومعلم التربية الخاصة.

7-5-1-دور المعلم العادي

- اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ واعداد برامج اثراء او تقوية او علاج لها
- خلق جو من التعاون بين التلميذ وبين المعلم
- تشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة وبين المعلومات القديمة وذلك من اجل تسهيل عملية الانتقال بحيث تكون القدرة التلميذ على التحصيل أفضل
- تقييم الصفات المميزة للمادة الجديدة والتأكد من فهم التلميذ لها وأن يربطها بمعلومات سابقة
- الاهتمام بأن تكون المادة التعليمية ذات المعنى ومفهومه من قبل التلميذ لمساعدته على التعلم.

- التعرف على استراتيجيات التعلم لدى التلميذ وتدريبه على استخدمها واستخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه
- ضرورة جلوس التلميذ في الصف الامامي المواجه للسبورة بعيدا عن كل ما يشتت الانتباه
- مراعاة الفروق الفردية لكل التلاميذ
- تكليف التلميذ بعمل أنشطة خاصة به ومناسبة لقدراته ومتابعته.
- التعاون مع معلم التربية الخاصة في وضع الخطة التربوية الفردية للتلاميذ
- ذوي صعوبات التعلم ومتابعتها والخطة التربوية هي خطة توضع لكل تلميذ
- الديه صعوبة تعلمية ما لتحديد الأهداف التي سيتم تحقيقها.
- تعزيز نجاح وتحسن أداء التلميذ.
- التعاون مع معلم التربية الخاصة عند تواجد الأخيرة داخل غرفة الصف المساعدة التلاميذ الذين قد لا يحتاجون لتعليم فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة خاصة.
- إشراك التلميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في نفسه وتعويده الاعتماد على النفس. (جلاب وخطوط، 2022، ص ص185-187)

7-5-2-دور المعلم التربية الخاصة

- يقوم معلم التربية الخاصة بإجراء بعض الاختبارات التشخيصية والتقييمية للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلميذ
- يضع معلم التربية الخاصة ومعلم المادة خطة تربوية فردية تتضمن الأهداف المراد أن يحققها التلميذ، وكما تتضمن الخطة أساليب العلاج سواء داخل أو خارج الصف والوسائل والأنشطة التي يستخدمها لتحقيق هذه الأهداف.
- يقوم معلم التربية الخاصة باستخدام غرفة المصادر أو أي غرفة أخرى بالمدرسة لتقديم العون الكافي للتلميذ، ويكون التعليم فرديا أو في مجموعات صغيرة وذلك حسب حاجة كل طالب ومدى شدة الصعوبة لديه.
- يقوم معلم التربية الخاصة داخل غرفة الصف بمساعدة التلميذ ذي الصعوبة التعليمية البسيطة أو الذي حقق بعض التحسن بعد التعليم العلاجي الفردي الذي أعطى له بشكل منفرد.

- يضع معلم التربية الخاصة بعض البرامج التربوية لتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وتحتوي هذه البرامج على نشاطات موجهة نحو تطوير نمو التلميذ وقدراته المختلفة من حسية وادراكية ولغوية وكتابية وتطوير مهارات ومفاهيم التلميذ الاجتماعية. (جلاب وخطوط، 2022، ص ص187-188).

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهـــيد

1. **الدراسة الاستطلاعية**
2. **منهج الدراسة**
3. **حدود الدراسة**
4. **مجتمع وعينة الدراسة**
5. **أداة الدراسة**
6. **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**
7. **الأساليب المعالجة الإحصائية**

خلاصـــة:

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه، وفي هذا الفصل سنتطرق لأهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء في الجانب النظري ويعتبر هذا الفصل الأساس وسيلة لنقل مشكلة الدراسة إلى الميدان لمعالجتها وجمع البيانات الكافية عنها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

في هذه الدراسة توجهنا إلى بعض مدارس ولاية المسيلة بهدف الاستطلاع بالظروف المحيطة بمتغيرات الدراسة وإجراء مقابلات مع الأساتذة وشرح موضوع بحثنا وكذا الأداة المستعملة في جمع المعلومات، كما قمنا بطرح بعض الاستفسارات عليهم من أجل معرفة كيف يستطيع المعلم تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي الصعوبة ومن خلال إجاباتهم قمنا بصياغة عبارات الاستبيان فكانت بذلك الدراسة الاستطلاعية قاعدة ومنطلق لدراستنا الميدانية.

ومن أهداف الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التعرف على عينة الدراسة الممثلة وخصائصها.
- معرفة مدى ملائمة وفهم أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان.
- دراسة الخصائص السيكومترية للاستبيان.
- معرفة دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) أستاذا وأستاذة (السنة الثالثة والرابعة ابتدائي) موزعين عبر العديد من مدارس بلدية المسيلة.

2-منهج الدراسة:

إن طبيعة أي بحث علمي يفرض على الباحث اتباع منهج معين للوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة كما يتطلب منه استخدام أدوات مناسبة حيث يعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها **(شفيق، 2001، ص 86).**

وتماشيا مع طبيعة دراستنا التي تحاول التطرق إلى دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة والرابعة) فقد تم الاعتماد على **المنهج الوصفي التحليلي** وذلك لملائمته مع طبيعة الدراسة الأساسية والذي يتناول وصف الظواهر

والأحداث، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات، ووصف الظروف الخاصة بها. (محمد سرحان علي المحمودي، 2019، صفحة 46)

3-حدود الدراسة:

-الحدود الزمنية : أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من **جانفي 2024** وإلى **غاية 09 ماي 2024**

-الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة الميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة.

4-مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين الذين يدرسون ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة.

وقد تم تطبيق استمارة استبيان على عينة تكونت من (42) معلم ومعلمة، اختيروا بالطريقة القصدية، موزعين حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، السن وسنوات العمل) كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (01): توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	10	% 23.80
أنثى	32	%76.19
المجموع	42	% 100

يتضح أن جنس الذكور أقل من جنس الإناث في عينة الدراسة، حيث قدر عدد الذكور بـ (10) معلمين أي ما يعادل 23.80 % من عينة الدراسة. بينما قدر عدد الإناث بـ (32) معلمة أي ما يعادل 76.19 %من عينة الدراسة.

جدول رقم (02): توزيع افراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.		
المؤهل العلمي	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
ليسانس	25	% 59.52
ماستر	17	% 40.48
المجموع	42	% 100

يمثل الجدول أعلاه المؤهل العلمي لأفراد العينة، حيث قدرت نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس 59.52 %، بينما نسبة المتحصلين على شهادة الماستر 40.48 %ومن هذا يتضح أن أغلبية عينة الدراسة متحصلين على شهادة الليسانس.

جدول رقم (03): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب السن.		
السن	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من 30 سنة	8	% 19.04
من 30 -45 سنة	21	%50
أكثر من 45 سنة	13	% 30.95
المجموع	42	% 100

يتضح أن العينة مقسمة إلى 3 فئات. الفئة الأولى (أقل من 30 سنة) والفئة الثانية من (30 – 45 سنة) والفئة الثالثة (أكثر من 45 سنة) ويتضح أن أكبر نسبة هي الفئة الثانية (من 30 – 45 سنة) والتي كان عددها (21 معلما) أي ما يعادل 50 % من عينة الدراسة.

جدول رقم (04): توزيع افراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات العمل (الأقدمية).		
الأقدمية	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من 5 سنوات	03	% 7.14
من 5 إلى 10 سنوات	16	%38.09
أكثر من 10 سنوات	23	% 54.76

المجموع	42	% 100

من خلال الجدول (05) نلاحظ بأن نسبة سنوات الخبرة المهنية (أكثر من 10 سنوات) هي أكبر نسبة ما تعادل 54.76 % بينما تبلغ نسبة سنوات الخبرة من (5 إلى 10 سنوات) بنسبة 38.09 % وبالنسبة لسنوات الخبرة المهنية أقل من 5 سنوات تعادل نسبتهم 7.14 %وهذا ما يوضح الفرق بين سنوات الخبرة بين الأساتذة.

5-أداة الدراسة:

بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة والتراث النظري قمنا بتصميم استمارة استبيان مكونة من 32 فقرة موزعة على محورين؛ المحور الأول مهارة التواصل بين المعلم والتلميذ، والمحور الثاني استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ. وبعد عرضها على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص لتحكيمها، وكان عددهم (05) أساتذة، وبعد قيامنا بتعديل ما طلب منا تم حذف بعض الفقرات لتصبح الأداة في صورتها النهائية مكونة من (27) فقرة موزعة على المحورين سابقي الذكر على النحو التالي: **(انظر الى الملحق رقم 02)**

الجدول رقم (05): يوضح توزيع فقرات الاستبيان حسب الأبعاد.	
المحور	عدد الفقرات
المحور الأول	13 عبارة من (1 -13)
المحور الثاني	14 عبارة من (14 -27)

كما أعطيت له 3 بدائل على سلم ليكرت الثلاثي بمفتاح تصحيح كما يلي:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع فقرات الاستبيان حسب الأبعاد.

البدائل / نوع العبارة	**بدائل الاجابة**		
العبارات	**نعم**	**أحيانا**	**لا**

	3	2	1

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولا/ ثبات وصدق الاستبيان:

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

أ/ الثبات:

1-التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

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

الجدول رقم (07) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.558	13
المحور الثاني	0.669	14
الاستبيان ككل	0.776	27

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول بـ (0.55)، وبالنسبة للمحور الثاني (0.66)، في حين قدر للاستبيان ككل (0.77)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بالثبات مقبول، حيث نلاحظ أن القيم جاءت موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا الاستبيان يتعدى (0.50).

ب/ الصدق:

1-الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل، كما يلي:

1. صدق الاتساق الداخلي: الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الاول مهارات تواصل المعلم مع التلميذ والدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.89)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ بالدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.93)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للاستبيان	المحور	الدرجة الكلية للاستبيان
المحور الأول مهارات تواصل المعلم مع التلميذ	0.897**	المحور الثاني استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ	0.933**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم الاستعانة في المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS)، اصدار 21 حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة
- معامل الارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي
- اختبار كولموغروف سميرنوف وتشابيرو ويلك للتحقق من شرط اعتدالية التوزيع
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف محاور الاستبيان
- اختبار(T_{test}) لعينة واحدة للتحقق من فرضيات الدراسة.

خلاصـــة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي 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 الفرضيات.

الفصل الثالث: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهـــــــيد

1. **عرض نتائج الدراسة**
2. **مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات**
3. **الاستنتاج العام**
4. **اقتراحات الدراسة**

1. عرض نتائج الدراسة:

1-1 التحقق من شرط اعتدالية التوزيع:

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

جدول رقم (9) يوضح التحقق من شرط اعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	*Kolmogorov-Smirnova*			*Shapiro-Wilk*			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الاستبيان ككل	0.125	42	0.097	0.973	42	0.428	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيمة إختبار **كولموغروف سمير نوف** واختبار **شبيرو ويلك** في درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان ككل كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وبالتالي يمكن الحكم على أن التوزيع البيانات اعتدالي ومنه فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية.

1-2 نتائج المحور الأول (مهارات تواصل المعلم مع التلميذ):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبيان (مهارات تواصل المعلم مع التلميذ) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

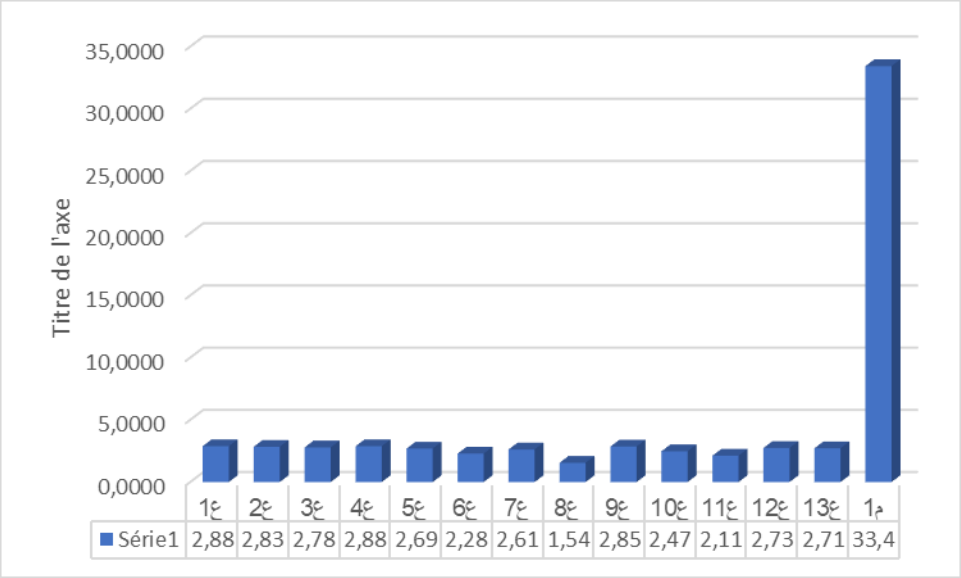
الجدول رقم (10) يوضح وصف عبارات المحور الأول (مهارات تواصل المعلم مع التلميذ) عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات المحور الأول	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
01	أتبع أسلوب التعزيز الإيجابي لرفع مستوى المتعلم في حصة القراءة	42	2.88	0.327	مرتفعة	1
02	أتقرب من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كي أتمكن من تنمية الثقة بأنفسهم	42	2.83	0.377	مرتفعة	4

03	تقبلي لأخطاء المتعلم ذي الصعوبة أثناء القراءة يعزز مهاراته	42	2.78	0.415	مرتفعة	5
04	تقبل المتعلم من ذوي صعوبات القراءة كما لو كان ابنك	42	2.88	0.327	مرتفعة	2
05	اعتبر إشراك الأسرة لوضع خطة تعليمية علاجية مشتركة مهم لتحسين القدرة على القراءة	42	2.69	0.467	مرتفعة	8
06	أتغلب على الإحساس بالتقصير في التواصل المستمر مع ذوي صعوبات تعلم القراءة	42	2.28	0.596	متوسط	11
07	أساعد التلاميذ في تحقيق التوافق المدرسي من خلال أقرانهم العاديين	42	2.61	0.491	مرتفعة	9
08	أشترك في دورات تدريبية لتنمية مهارات التواصل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة	42	1.54	0.705	مرتفعة	13
09	أستخدم أسلوب التكرار مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة	42	2.85	0.354	مرتفعة	3
10	ألم بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية	42	2.47	0.633	مرتفعة	10
11	أتحكم في فنيات تعديل السلوك عند المتعلم ذو صعوبات التعلم (التهديد والعقاب)	42	2.11	0.739	متوسط	12
12	تذليل الصعوبات عند ذوي صعوبات القراءة	42	2.73	0.543	مرتفعة	6
13	أعطي للتلميذ ذو صعوبات القراءة الوقت الكافي في قراءة الجملة	42	2.71	0.457	مرتفعة	7
المحور ككل		42	33.42	2.733	مرتفعة	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الاول **(مهارات التواصل بين**

المعلم والتلميذ) نلاحظ أن كل العبارات جاءت تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34-3) ، باستثناء العبارات رقم (6 و 11) فتنتمي إلى المجال المتوسط (1.67-2.33)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للمحور الاول والذي بلغ (33.42) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع (30-39) ومنه يمكن القول أن المحور الاول **(مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ)** حسب إستجابات أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) يوضح توزيع عبارات المحور الاول من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية

3-1 نتائج المحور الثاني (استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبيان **(استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ)** فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

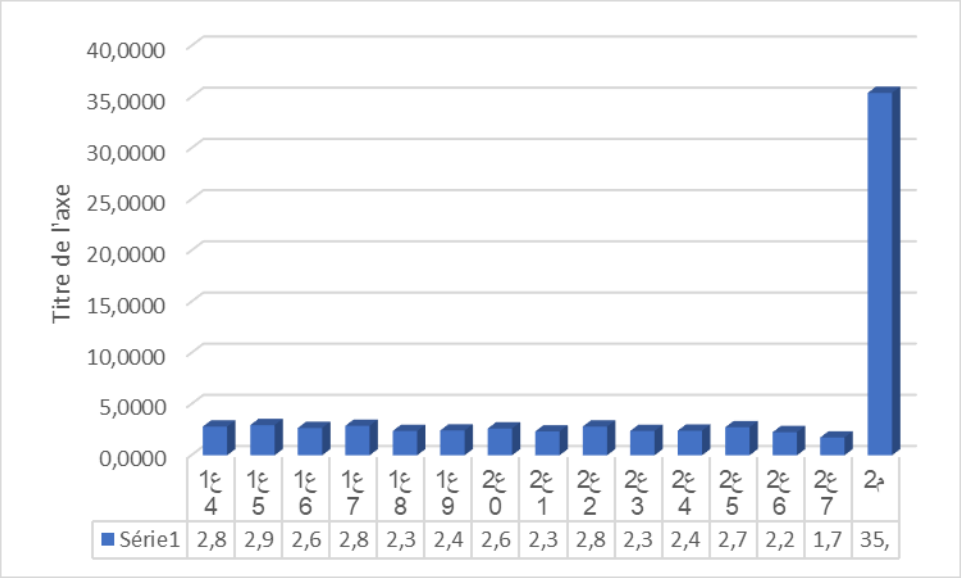
الجدول رقم (11) يوضح وصف عبارات المحور الثاني (استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ) عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	عبارات المحور الأول	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
14	أشرك التلاميذ في بناء الدرس ليتغلبوا على صعوباتهم	42	2.80	0.397	مرتفعة	3
15	أركز على القراءة الجهرية لمساعدة ذوي صعوبات القراءة على الفهم والاستيعاب	42	2.95	0.215	مرتفعة	1

16	أعتقد أن الأحكام الإيجابية أثناء القراءة من أفضل الوسائل التقييمية التي يطبقها المعلم لتعزيز مهارة القراءة	42	2.66	0.477	مرتفعة	6
17	أرى أن معرفة المعلم لأساسيات القراءة الجيدة تعزز من مهارة المتعلم	42	2.88	0.395	مرتفعة	2
18	أستخدم الوسائل التعليمية المحفزة أثناء تقديمي لدرس القراءة	42	2.38	0.538	مرتفعة	10
19	أستخدم مهارات الوعي الصوتي أثناء تقديمي للدرس في مادة القراءة	42	2.42	0.667	مرتفعة	8
20	أرى أن التنويع في الخطط التعليمية العلاجية توجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	42	2.61	0.491	مرتفعة	7
21	أقوم باستغلال النشاطات الفنية في تقوية مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة	42	2.33	0.570	متوسطة	12
22	أرى أن الإكثار من التدريبات والتمرينات القرائية داخل وخارج الصف من أهم الأدوات التقييمية لتعزيز مهارة القراءة	42	2.80	0.397	مرتفعة	3
23	أقوم بوضع علامات تقييمية باستمرار لأحسّن من مهارة المتعلم القرائية	42	2.38	0.538	مرتفعة	10
24	استخدم استراتيجيات تنشيط تزيد من دافعية التعلم لذوي صعوبات تعلم القراءة	42	2.40	0.543	مرتفعة	9
25	أقوم بمعالجة آنية للوقوف على الصعوبات القرائية لديهم	42	2.73	0.445	مرتفعة	5
26	أوظف طرق ا لتدريس المناسبة لكل تلميذ حسب نوع الصعوبة	42	2.26	0.496	متوسطة	13
27	أخصص أنشطة لا صفية لذوي صعوبات تعلم القراءة	42	1.73	0.664	متوسطة	14
المحور ككل		42	35.40	2.996	مرتفعة	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ) نلاحظ أن العبارات (14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25) تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34-3) ، أما العبارات (21-26-27) فنتمي إلى المجال المتوسط(1.67-

2.33) ، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الاجمالي للمحور الثاني والذي بلغ (35.40) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع (30–39) ومنه يمكن القول أن المحور الثاني (استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ) حسب استجابات أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح توزيع عبارات المحور الثاني من الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية

4-1 الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: "**للمعلم دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي**" وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام إختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مساهمة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	42	54	68.83	5.060	41	18.997	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والذي بلغ (68.83) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري للاستبيان والمقدر بـ 54، بناء عليه فإن **درجة مساهمة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي عالية** ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (18.99) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث العامة والقائلة " **للمعلم دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-5 الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على: " **لمهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي** " وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام إختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مساهمة مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	42	26	33.42	2.733	41	17.614	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول والذي بلغ (33.42) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (33-42) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 26، بناء عليه فإن **درجة مساهمة مهارات التواصل بين**

المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي عالية ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (17.61) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الفرعية الأولى والقائلة " **لمهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-6 الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على: " **لاستراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي** " وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام إختبار (ت) للعينة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان بالمتوسط الفرضي للاستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مساهمة استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	42	28	35.40	2.996	41	20.341	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني والذي بلغ (35.40) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (31-38) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 28، بناء عليه فإن درجة مساهمة استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي عالية ، وهذا ما

أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (20.34) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الفرعية الثانية والقائلة " لاستراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثالثة ورابعة ابتدائي ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2. تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

2-1 الفرضية العامة:

" للمعلم دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي" دلت نتائج الفرضية المتوصل إليها أن المعلم يساهم بدرجة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من خلال مختلف الأساليب والمهارات التي يستعملها المعلم في مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم خاصة في القراءة معتمدين بذلك على خبرة سابقة حول هذا الموضوع بالإضافة إلى اهتمامهم بدافعية التلميذ نحو التحسن وتفاعله داخل القسم وكذلك العمل على تحفيزهم وتشجيعهم على التعلم، واستخدامهم لبعض الاستراتيجيات من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم كاستراتيجية التعليم باللعب والتعلم التعاوني، والمشاركة في إنجاز المشاريع ومسرحة أحداث نص فهم المنطوق وغيرها، وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة حجاج بثينة (2022) في دراستها التي هدفت إلى التنقيب عن نوع من أنواع مهارات اللغة العربية وهي مهارة القراءة، فالقراءة هي مفتاح المتعلم للنجاح ولكي يكون حذقا وماهرا في مجال القراءة يجب أن يقف عليه المعلم الجيد الذي يحسن تعزيز وإكساب المتعلم لمهارة القراءة، وتتفق كذلك مع دراسة مريكش هدى (2014)

2-2 الفرضية الفرعية الأولى:

"**لمهارات التواصل بين المعلم والتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي**" دلت نتائج الفرضية أن مهارات التواصل بين المعلم والتلميذ تساهم بدرجة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال جملة المهارات التي يتبعها المعلم مع التلميذ ذي الصعوبة كأسلوب التعزيز الإيجابي وتقبّله لأخطاء المتعلم وإعطائه الوقت الكافي للقراءة، وكذا إشراك الأسرة لوضع خطة تعليمية علاجية مشتركة لتحسين القدرة على القراءة وتقبل المتعلم من ذوي صعوبة القراءة.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة أنور عبد الرحيم وعصمت فخر(1991) بعنوان صعوبات التعلم والمتغيرات المتمثلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية، حيث تبرز هذه الدراسة أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم القرائي وهي علاقة المعلم بالمتعلم والظروف اللاسوية والمنهج الدراسي، والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

3-2 الفرضية الفرعية الثانية:

"**لاستراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي**" حيث دلت نتائج الفرضية أن درجة مساهمة استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال بعض الاستراتيجيات المتّبعة مثل توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد التلميذ ذو الصعوبة القرائية على إظهار استعداداته الكامنة وذلك عن طريق اتباع أساليب متعددة كالمعاملة الفردية مع التلاميذ والتخطيط اليومي والمتواصل وإشراك التلميذ في بناء الدرس واستعمال الوسائل التعليمية المحفّزة أثناء تقديمهم لدرس القراءة.

وقد اتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة العايب ليندة (2017-2018) بعنوان الأساليب التربوية ودورها في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

والتي كان أبرز نتائجها أن القراءة من أهم فنون اللغة التي يجب أن يكتسبها التلميذ باعتبارها السبيل إلى الخبرات والمعارف، بالإضافة إلى دراسة ألبرت تشارلز كورهنن (2002) والتي تناولت العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة والتحصيل وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين تم استخدام الطريقة التفضيلية معهم كانت لديهم درجات أعلى بصورة دالة إحصائيا في الفهم القرائي من التلاميذ الذين استخدموا ودرسوا بالطريقة التقليدية.

خاتمة

خاتمة:

بعد هذه الدّراسة التّي كان هدفها الرّئيسي هو ابراز دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات الّتعلم للسنة الثّالثة والرّابعة ابتدائي. ارتأينا أن تكون خاتمتنا جملة من أهم النّقاط التّي توصلنا إليها وتمثلت فيما يلي:

- أن المعلم هو أحد أقطاب العملية التّعليمية، فهو الّذي يقوم بتقويم أداء التّلاميذ وتثمين مردودهم أو يعزز من قدراتهم في اكتساب المعارف.

ومن خلال ما تناولناه في الجانب الميداني من دراستنا خلصنا إلى مجموعة من النتائج:

- أن اكتساب المعلم لمهارات التّواصل مع التّلميذ دور في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم كـ اتباعهم لأسلوب التّعزيز الإيجابي في حصة القراءة، تقبل المتعلم من ذوي صعوبات القراءة كما لو كان ابنه وكذا استخدام اسلوب التكرار معهم وتقبل اخطائهم أثناء القراءة يعزز أيضا من مهاراتهم.

- كما يرى أغلب المعلمين أن استراتيجيات تدريس المعلم للتّلميذ تساهم بدرجة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم.

- كالتركيز على القراءة الجهرية لمساعدة ذوي صعوبات القراءة على الفهم والاستيعاب.
- وأن معرفة المعلم لأساسيات القراءة الجيدة يعزز من مهارة القراءة لدى المتعلم.
- كما يرون أن اشراك التّلاميذ في بناء الدّرس يساعدهم ليتغلبوا على صعوباتهم.

- وأن الاكثار من التّمرينات والتّدريبات القرائية داخل وخارج الصّف من أهم الأدوات التقييمية لتعزيز مهارة القراءة.

اقتراحات الدراسة:

⇐مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي ووضع مقررات تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية.

⇐تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم القرائي.

⇐التعاون بين الأسرة وأطراف العملية التربوية في وضع المقررات الدراسية التي تتناسب مع القدرات المعرفية لذوي صعوبات تعلم القراءة.

⇐اختبار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

⇐تدريب أساتذة المدارس الابتدائية خاصة على طرق واستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم.

⇐توفير خبراء نفسانيين على مستوى المدارس الابتدائية لتشخيص حالات صعوبات التعلم وتقديم الدعم والمساعدة اللازمين للتلميذ والأستاذ على حد سواء.

⇐تشجيع التلميذ ذو صعوبة التعلم على العمل ببطء وإعطائه وقتا إضافيا أثناء الحصص العادية وأثناء الاختبارات.

⇐توفير مخابر تشرف على تصميم وبناء برامج خاصة بذوي صعوبات التعلم ولو بشكل مركزي.

⇐عقد دورات وورشات تدريبية للمعلمين حول صعوبات التعلم.

⇐فتح أقسام مدمجة لذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم محمد علي حراشة. (2007). المهارات القرائية وطرق تدريسها –بين النظرية والتطبيق– (المجلد 01). الأردن: دار الخزامى.
2. ابن منظور. (1414 هـ م 1994 م). لسان العرب، مادة فهم (الإصدار 39). لبنان، بيروت: دار صادر .
3. ابن منظور. (1414 هـ/ 1994 م). لسان العرب (المجلد 03). لبنان، بيروت: دار صادر.
4. أحمد إبراهيم صومان. (2012). أساليب تدريس اللغة العربية (المجلد 01). الأردن، عمان: دار زهران.
5. أحمد عيسى داود. (2014). أصول التدريس– النظري والعملي (المجلد 01). الأردن ، عمان: دار يافا العلمية.
6. بن الصيد سراب بورني. (2017–2018). دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
7. حسن جعفر الخليفة. (2003). فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي، متوسط، ثانوي (المجلد 02). الرياض: مكتبة الرشد.
8. حسن شحاتة، و مروان السمان. (2013). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها (المجلد 02). مصر، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
9. حسن ملا عثمان. (2002). طرق تدريس اللغة العربية (المجلد 02). عمان: دار عالم الكتب.
10. حسين شلوف. (جويلية, 2015). الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية.

11. حنين فريد فاخوري. (2016). سيكولوجيا أدب وتربية الطفل (المجلد 01). الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية.

12. حنين فريد فاخوري. (2016). سيكولوجيا أدب وتربية الطفل (المجلد 01). الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية .

13. رشدي أحمد طعيمة. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهاراتها وتدريسها وتقويمها (المجلد 01). الأردن، عمان: دار المسيرة.

14. رشيد زرواتي. (2002). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (المجلد 02). الجزائر: دار هومة.

15. سالم بن ناصر الكحالي. (2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها (المجلد 01). الكويت: مكتبة الفلاح.

16. سعيد عبد الله لافي. (2012). القراءة وتنمية التفكير (المجلد 02). القاهرة: عالم الكتب.

17. سميح أبو مغلي. (1999). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية (المجلد 01). الأردن، عمان: مكتبة مجدلاوي .

18. الشباطات. (2016).

19. شعبان عبد الباري ماهر. (بلا تاريخ). استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية.

20. صالح الحسن الداهري. (2005). سيكولوجية رعايةالموهوبين والمتميزين وذويالاحتياجات الخاصة (المجلد 01). دار وائل للنشر.

21. عارف الشيخ، و محمد ياسر. (2008). القراءة من أجل التعلم (المجلد 01). الأردن، عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

22. عبد الفتاح حسن البجة. (2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية (المجلد 02). الأردن، عمان : دار الفكر .

23. علي أحمد مدكور. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف للنشر .

24. فتحي ذياب سبيتان. (2010). أصول وطرائق تدريس اللغة العربية (المجلد 01). الأردن، عمان: الجنادرية.

25. فرح المبروك عمر عامر. (2016). طرائق التدريس العامة –طريفة النجاح في مهنة التدريس (المجلد 01). مصر، القاهرة: دار حميثرا.

26. فهد خليل زائد. (2006). استراتيجية القراءة الحديثة، القراءة فن ومهارة (المجلد 01). الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

27. كامل المهندس و مجدي هبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة لبنان،بيروت،ط2، 1984 .

28. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم الابتدائي.

29. ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2010.

30. مبارك تريكي. (2020). بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية (المجلد 01). الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

31. مجمع اللغة العربية. (2004). معجم الوسيط. مصر: مكتبة الشروق.

32. محسن علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية (المجلد 01). الأردن: دار الشروق.

33. محمد موسى الشريف. (2004). الطرق الجامعة للقراءة النافعة (المجلد 06). السعودية: دار الأندلس الخضراء.

34. مراد علي عيسى سعد. (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم (المجلد 01). الإسكندرية: دار الوفاء.

35. مركز نون للتأليف والترجمة. (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات (المجلد 01). لبنان، بيروت.

36. مصطفى فهيم. (1994). الطفل والقراءة (المجلد 01). مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

37. نايف معروف. (1985). خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها (المجلد 01). دار النفائس للطباعة والنشر.

38. وآخرون عبدالهادي نبيل. (2003). مهارات في اللغة والتفكير (المجلد 01). الأردن: دار الميسرة.

39. وزارة التربية الوطنية. (2016). منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

40. وليد أحمد جابر . (2002). تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات (المجلد 01). الأردن، عمان: دار الفكر

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01:

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص إرشاد وتوجيه

استمارة بحث بعنوان

دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم سنة ثالثة ورابعة ابتدائي

تعليمة:

في إطار الإعداد لمذكرة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه نلتمس منكم التعاون لإتمام هذه الدراسة ميدانيا وهذا من خلال حرصكم على ملأ هذه الاستمارة بكل موضوعية مع العلم أنها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وفقط.

المطلوب منك وضع علامة (x) في المكان المناسب

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

عدد سنوات العمل: أقل من 5 سنوات ☐ **من 5 إلى 10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات** ☐

المستوى التعليمي: ليسانس ☐ **ماستر** ☐ **دكتوراه** ☐

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
المحور الأول: مهارات تواصل المعلم مع التلميذ				
01	أتبع أسلوب التعزيز الإيجابي لرفع مستوى المتعلم في حصة القراءة			
02	أتقرب من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كي أتمكن من تنمية الثقة بأنفسهم			
03	تقبلي لأخطاء المتعلم ذي الصعوبة أثناء القراءة يعزز مهاراته			
04	تقبل المتعلم من ذوي صعوبات القراءة كما لو كان ابنك			
05	اعتبر إشراك الأسرة لوضع خطة تعليمية علاجية مشتركة مهم لتحسين القدرة على القراءة			
06	أتغلب على الإحساس بالتقصير في التواصل المستمر مع ذوي صعوبات تعلم القراءة			
07	أساعد التلاميذ في تحقيق التوافق المدرسي من خلال أقرانهم العاديين			
08	أشترك في دورات تدريبية لتنمية مهارات التواصل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة			
09	أستخدم أسلوب التكرار مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة			
10	ألم بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية			
11	أتحكم في فنيات تعديل السلوك عند المتعلم ذو صعوبات التعلم (التهديد والعقاب)			
12	تذليل الصعوبات عند ذوي صعوبات القراءة			
13	أعطي للتلميذ ذو صعوبات القراءة الوقت الكافي في قراءة الجملة			
المحور الثاني: استراتيجيات تدريس المعلم للتلميذ				

14	أشرك التلاميذ في بناء الدرس ليتغلبوا على صعوباتهم			
15	أركز على القراءة الجهرية لمساعدة ذوي صعوبات القراءة على الفهم والاستيعاب			
16	أعتقد أن الأحكام الإيجابية أثناء القراءة من أفضل الوسائل التقييمية التي يطبقها المعلم لتعزيز مهارة القراءة			
17	أرى أن معرفة المعلم لأساسيات القراءة الجيدة تعزز من مهارة المتعلم			
18	أستخدم الوسائل التعليمية المحفزة أثناء تقديمي لدرس القراءة			
19	أستخدم مهارات الوعي الصوتي أثناء تقديمي للدرس في مادة القراءة			
20	أرى أن التنويع في الخطط التعليمية العلاجية توجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة			
21	أقوم باستغلال النشاطات الفنية في تقوية مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة			
22	أرى أن الإكثار من التدريبات والتمرينات القرائية داخل وخارج الصف من أهم الأدوات التقييمية لتعزيز مهارة القراءة			
23	أقوم بوضع علامات تقييمية باستمرار لأحسّن من مهارة المتعلم القرائية			
24	استخدم استراتيجيات تنشيط تزيد من دافعية التعلم لذوي صعوبات تعلم القراءة			
25	أقوم بمعالجة آنية للوقوف على الصعوبات القرائية لديهم			
26	أوظف طرق ا لتدريس المناسبة لكل تلميذ حسب نوع الصعوبة			
27	أخصص أنشطة لا صفية لذوي صعوبات تعلم القراءة			

ملحق رقم (02) قائمة المحكمين

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	التخصص
سعودي أحمد	أ. د	علم النفس التربوي
بوجلال سهيلة	أ. د	علم النفس التربوي
بوضياف نوال	أ. د	علم النفس
صديقي نوال	محاضر أ	تربية خاصة
بن عمرة العمرية	محاضر أ	القياس النفسي والتربوي

الملحق رقم (03): صدق وثبات أداة الدراسة

أولا/ ثبات وصدق الاستبيان:

أ-الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.558	13
0.669	14
0.776	27

ب-الصدق:

Corrélations

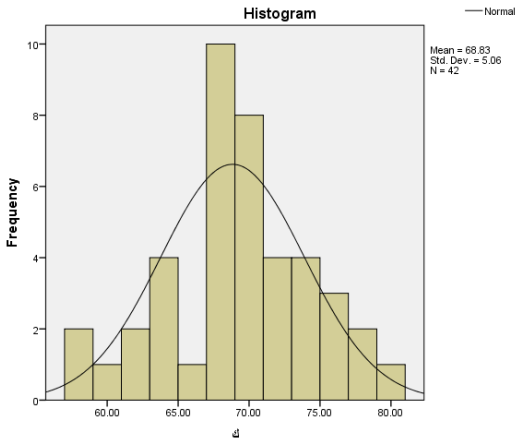
Corrélations					
		الكلي			الكلي
دك1	Corrélation de Pearson	0,897**	دك2	Corrélation de Pearson	0,933**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	30		N	30
			**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

ملحق رقم (04): نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من طبيعة التوزيع:

Explore

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الاستبيان ككل	.125	42	.097	.973	42	.428
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						



ثانيا/ عرض نتائج استبيان الدراسة:

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ع1	42	2.00	3.00	2.8810	.32777
ع2	42	2.00	3.00	2.8333	.37720
ع3	42	2.00	3.00	2.7857	.41530
ع4	42	2.00	3.00	2.8810	.32777
ع5	42	2.00	3.00	2.6905	.46790
ع6	42	1.00	3.00	2.2857	.59615
ع7	42	2.00	3.00	2.6190	.49151
ع8	42	1.00	3.00	1.5476	.70546
ع9	42	2.00	3.00	2.8571	.35417
ع10	42	1.00	3.00	2.4762	.63392
ع11	42	1.00	3.00	2.1190	.73923
ع12	42	1.00	3.00	2.7381	.54368
ع13	42	2.00	3.00	2.7143	.45723
م1	42	27.00	38.00	33.4286	2.73320
Valid N (listwise)	42				

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ع14	42	2.00	3.00	2.8095	.39744
ع15	42	2.00	3.00	2.9524	.21554
ع16	42	2.00	3.00	2.6667	.47712
ع17	42	1.00	3.00	2.8810	.39524
ع18	42	1.00	3.00	2.3810	.53885
ع19	42	1.00	3.00	2.4286	.66783
ع20	42	2.00	3.00	2.6190	.49151
ع21	42	1.00	3.00	2.3333	.57027
ع22	42	2.00	3.00	2.8095	.39744
ع23	42	1.00	3.00	2.3810	.53885
ع24	42	1.00	3.00	2.4048	.54368
ع25	42	2.00	3.00	2.7381	.44500
ع26	42	1.00	3.00	2.2619	.49680
ع27	42	1.00	3.00	1.7381	.66478
م2	42	30.00	42.00	35.4048	2.99642
Valid N (listwise)	42				

ثالثا/ التحقق من فروض الدراسة:

الفرضية العامة:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دك	42	68.8333	5.06021	.78081

One-Sample Test				
	Test Value = 135			
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
دك	18.997	41	.000	14.83333

الفرضية الأولى:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د1	42	33.4286	2.73320	.42174

One-Sample Test				
	Test Value = 27			
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
د1	17.614	41	.000	7.42857

الفرضية الثانية:

T-Test

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د2	42	35.4048	2.99642	.46236

One-Sample Test				
	Test Value = 27			
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
د2	20.341	41	.000	9.40476

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): سحودي نسيمة

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 201657540

الصادرة بتاريخ : 2017-07-07 عن دائرة : المسيلة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاج قسم: علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 232304408567 6

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

عنوانها: دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي - دراسة ميدانية ببعض مدارس بلدية المسيلة -

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

المسيلة في: 2024/06/20

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
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - 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: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): بن الحديق حنان

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

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 201614289

الصادرة بتاريخ : 2017-06-14 عن دائرة : المسيلة

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاج قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 232307509764

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

عنوانها: دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي - دراسة ميدانية ببعض مدارس بلدية المسيلة

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

المسيلة في: 2024/06/20

امضاء المعني (ة):

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

تم بحمد الله