الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا

الرقم ...../ 2012

العنوان :

صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية ببعض مدارس مركز بلدية أولاد عدي القبالة

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس في علوم التربية

تخصص : إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبات :

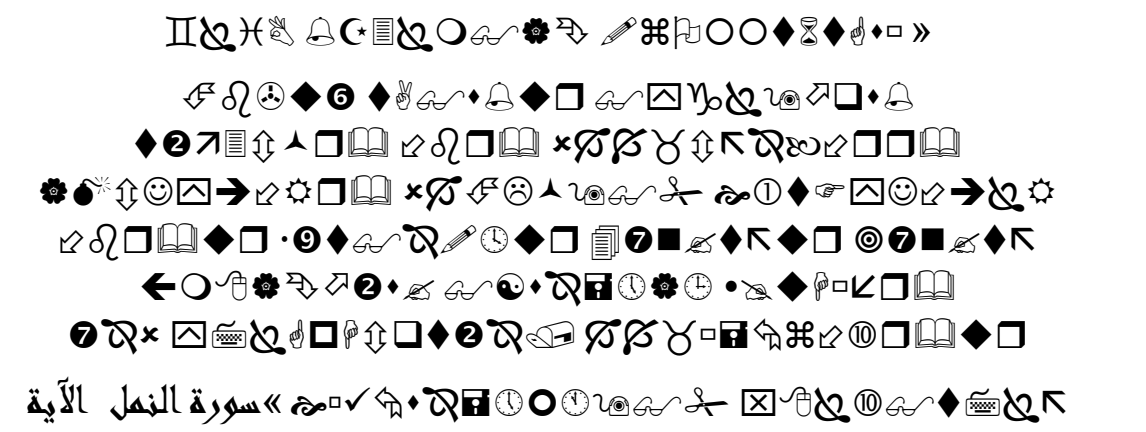
- توم هجيرة
- همال سليمة
- هباش رفيقة

إشراف الأستاذ :

* شحام عبد الحميد

السنة الجامعية : 2011 / 2012 م

شكر وعرفان



الآية سورة النمل «وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ وَمِنْ آيَاتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ»

.:19

الحمد لله تعالى الذي وفقنا لانجاز هذا العمل ونسأله عز وجل أن يجعله خالصا لوجهه الكريم وان يجعله في ميزان حسناتنا وان يوفقنا لما يحبه ويرضاه

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف "شحام عبد الحميد" على كل ما قدمه لنا أدامك الله في خدمة العلم وطلبة العلم إن شاء الله.

والى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا

والى كافة معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي ببلدية أولاد عدي لقبالة

ونشكر أيضا كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة .

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

شكر وعرفان

فهرس الجداول

مقدمة البحث ..... أ- ب

الفصل التمهيدي : التعريف بالبحث

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....04
2- فرضيات الدراسة 07
3- أسباب اختيار موضوع الدراسة 09
4- أهمية موضوع الدراسة 09
5- أهداف الدراسة 09
6- مفاهيم الدراسة 10
7- الدراسات السابقة 12

الجانب النظري

الفصل الثاني :صعوبات القراءة

تمهيد

1- تعريف صعوبات التعلم 23
2- مفهوم القراءة 24
3- مفهوم صعوبات القراءة 25
4- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات القراءة 27
5- العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة 30
6- مظاهر صعوبات القراءة 32
7- أنواع صعوبات القراءة 37
8- تشخيص صعوبات القراءة 39
9- علاج صعوبات القراءة 42

خلاصة

الفصل الثالث: صعوبات الكتابة

تمهيد
1- مفهوم الكتابة 51
2- مفهوم صعوبات الكتابة 52
3- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة 52
4- مظاهر صعوبات الكتابة 54
5- تشخيص صعوبات الكتابة 57
6- علاج صعوبات الكتابة 59
خلاصة

الفصل الرابع :تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي

تمهيد
1- اللغة العربية 65
1-1- تعريف اللغة العربية 65
1-2- خصائص اللغة العربية 66
1-3- طرق تدريس اللغة العربية 68
1-4- أهداف تدريس اللغة العربية 70
1-5- أهمية اللغة العربية 72
2- التعليم الابتدائي 74
2-1- تعريف التعليم الابتدائي 74
2-2- خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية 75
2-3- أهداف التعليم الابتدائي 79
2-4- دور المعلم في التعليم 80
2-5- مكانة مدرس اللغة العربية وأهميته.....82
2-6- خصائص وصفات المعلم الكفء 83
خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الخامس :منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1- المنهج المستخدم في الدراسة.....87
2- الدراسة الاستطلاعية 87
2-1- عينتها 87
2-2- أداتها.....87
2-3- نتائجها.....87
3- الدراسة الأساسية 87
3-1- مجالاتها 88
3-2- عينة الدراسة.....89
3-3- أدوات الدراسة.....89
3-4- الخصائص السيكو مترية لأداة القياس 90
3-5- الطرق الإحصائية 92
- خلاصة

الفصل السادس :عرض وتحليل النتائج

1- عرض النتائج مناقشتها في ضوء الفرضيات.....96
2- استنتاجات 113
- اقتراحات وتوصيات
- خاتمة
- قائمة المراجع
- الملاحق
- ملخص الدراسة

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(1)	يوضح خصائص العينة	88
(2)	يوضح بنود الاستبيان و مدى صدقها	91
(3)	يوضح التكرارات و النسب المئوية للبنود	96
(4)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل البيئية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة	105
(5)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل التعليمية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة	106
(6)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل الشخصية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة	106
(7)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل البيئية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة	107
(8)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل التعليمية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة	108
(9)	يوضح التكرارات و النسب المئوية لبدائل الإجابة على البنود الخاصة العوامل الشخصية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة	108
(10)	يوضح القيم المشاهدة والمتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة حسب متغير الجنس	109
(11)	يوضح القيم المشاهدة والمتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة حسب متغير الجنس	110
(12)	يوضح القيم المشاهدة والمتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة حسب متغير الخبرة	111
(13)	يوضح القيم المشاهدة والمتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة حسب متغير الخبرة	112

مقدمة:

أثار موضوع تعلم اللغة منذ زمن بعيد اهتمام العلماء على اختلاف تخصصاتهم فقد درسه الانثروبولوجيون الثقافيون من حيث نشأة اللغة باعتبارها أداة اجتماعية ثقافية لحفظ التراث الإنساني وعن طريقها ينتقل إلى الأجيال اللاحقة ودرسها اللغويون من حيث اللفظ والنطق والبنى التركيبية التي تتكون منها خصائص هذه البنى وتنوعها وتنوعها وتناولها علماء النفس بالدراسة لمعرفة وظائفها النفسية المختلفة مع بحث علاقتها بالأفكار، وكذلك الدراسة النفسية الاجتماعية الخاصة باللغة والتواصل سواء كان هذا التواصل بين الفرد ومجتمعه الواسع أو التواصل بينه وبين جماعته الضيقة المتخصصة ، كجماعات المهنة وجماعات الدراسة .

وهناك ميادين درس فيها علم النفس اللغة منها الميادين الخاصة بصعوبات اكتسابها ومصادر هذه الصعوبات ونتائجها على تكيف الفرد في البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها واثر تلك الصعوبات على اتزان الفرد في حياته النفسية والاجتماعية ولم يتوقف علماء النفس عند هذا الحد ،بل تناولوا بالبحث اللغة بنشاطيها الكتابة والقراءة والمشاكل التي يواجهها الأطفال أثناء تعلمها.

وفي العالم العربي نجد علماء اللغة قد درسوا خصائص اللغة العربية عامة ونحوها وصرفها خاصة ،وذالك من زاوية علم اللغة واللسانيات بينما لم يبحث علماء النفس القضايا اللغوية بحثا مستفيضا .ولم يبحثوا مشكلة صعوبات تعلم اللغة العربية إلا من خلال بعض الأطروحات الجامعية.

ونظرا لقلة الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية بصفة عامة والقراءة والكتابة فيها بصفة خاصة وبالتحديد في بلدنا ولافتقار المكتبة العربية إلى مثل هذه الأبحاث والدراسات ونظرا لوجود هذه المشكلة في مدارسنا على اختلاف مستوياتها إذ

لا يكاد معلم أن يقرأ كتابة تلميذ أو يسمع قراءته لنص ما إلا وسرعان ما يكتشف عجزه في هذه اللغة بعناصرها المختلفة مما ينجر عنه عجز في التواصل مع الغير ومسايرة التطور الذي يتطلب يوما بعد يوم إتقان اللغة قراءة وكتابة بالإضافة إلى أن اللغة العربية تعتبر شرط أساسي لكل عملية تعلم في المدرسة .

وبما أن صعوبات تعلم اللغة العربية بنشاطاتها المختلفة خاصة القراءة والكتابة منتشرة في المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين حيث تعتبر صعوبات تعلم القراءة والكتابة من أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي تشكل عائقا أمام تعلم التلاميذ بطريقة سهلة وسليمة لذلك ينبغي العمل على دراسة صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية –التي تعتبر من أهم و أول مرحلة في تعلم التلاميذ – دراسة عميقة من اجل الكشف عن جذورها وعوامل تكوينها ثم العمل على الحد منها ولو تدريجيا من خلال تقديم العلاجات المناسبة.

وبناء على تناولنا لهذا الموضوع فقد اشتملت دراستنا على ثلاث جوانب : جانب تمهيدي تضمن التعريف بالبحث وجانب نظري يحتوي على ثلاث فصول : الفصل الأول صعوبات القراءة والفصل الثاني صعوبات الكتابة والفصل الثالث تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي وجانب ميداني يتضمن فصلين :الفصل الأول منهجية البحث والإجراءات الميدانية في حين يتناول الفصل الثاني والأخير عرض وتحليل النتائج لتخرج مجموعة البحث باستنتاجات وخلاصة عامة.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي:التعريف بالبحث

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2-فرضيات الدراسة .

3-أسباب اختيار موضوع الدراسة .

4-أهمية موضوع الدراسة .

5-أهداف الدراسة .

6-تحديد مفاهيم الدراسة .

7-الدراسات السابقة.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي:التعريف بالبحث

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2-فرضيات الدراسة .

3-أسباب اختيار موضوع الدراسة .

4-أهمية موضوع الدراسة .

5-أهداف الدراسة .

6-تحديد مفاهيم الدراسة .

7-الدراسات السابقة.

1- الإشكالية :

إن المتتبع لأهداف التعليم بمختلف نشاطاته يرى أن هذه الأهداف تختلف باختلاف المواد التي يدرسها التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية والتعليم في المرحلة الابتدائية تحدد فيه أهداف خاصة تتلاءم وإمكانيات تلاميذ هذه المرحلة حيث أن لكل مادة من المواد التعليمية أهداف خاصة بها و المتتبع لأهداف تعليم اللغة العربية بنشاطاتها المختلفة " القراءة و التعبير و الكتابة " في السنة الثانية من التعليم الابتدائي يتوقع بالضرورة أن يكون التلميذ قد تعلم واكتسب على الأقل قراءة وكتابة هذه اللغة . فالأبحاث التي أجريت في الدول الغربية وبعض الدول العربية في هذا الموضوع كانت تقيس مدى استعداد الطفل لتعلم اللفة المكتوبة وتدرس أسباب الإخفاق في تعلم كل من القراءة والكتابة في السنوات الدراسية الأولى من التعليم الابتدائي. وقد اكتشف الباحثون وجود

"صعوبة تعليمه خاصة في القراءة و الكتابة تظهر بشكل خاص في المدرسة الابتدائية وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة، ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزا من المنهاج وهذا يمكن للمعلمين غير المتمدرسين ملاحظة ذلك بسهولة " [1]

إضافة إلى ما سبق فان اغلب الدراسات تناولت المشكلة ضمن المرحلة الابتدائية على أساس أنه لا يمكن للطفل أن يرقى إلى المرحلة التي بعدها.

و هو يجهل أهم وسائل التعلم ، خاصة إن القراءة و الكتابة وسيلتان لتعلم المواد الدراسية الأخرى و إن محتوى التعليم المقدم في السنة الثانية ابتدائي نظري في اغلب صوره مما يتطلب إتقان لغة التعليم لان الضعف فيها تهديد لحياة التلميذ الاجتماعية و المدرسية نظرا

[1]- ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر : الإدراك البصري وصعوبات التعلم ،دار اليازوري ،للنشر والتوزيع ،الأردن ،2008،ص15.

لتقييم المعلمين و ملاحظاتهم القاسية من جهة و نظرة المدرسة و الزملاء إليه على انه تلميذ عاجز وفاشل من جهة أخرى بالإضافة إلى انشغال أهله به و حسرتهم عليه مع التخوف من مستقبله الغامض ، مع أن بعض الباحثين يرجع صعوبات عوامل مختلفة حيث يوضح كار لسون1998 ان صعوبات القراءة تعود إلى غياب البيئة القارئة في الأسرة [1]

ونظرا لاتساع مجال صعوبات التعلم فانه لا يمكن الإلمام بكل ما يخص هدا المجال غير أننا حاولنا التطرق إلى بعض الجوانب المهمة فيه والتي كانت موضوع دراستنا وهذا ما استدعى طرح الإشكال التالي :

- ما هي العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟
- ما هي العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

التساؤلات الفرعية :

[1]- حنان فتحي الشيخ : دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ ، دار شتات للنشر ،مصر 2005.ص180.

1- هل هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟

3- هل هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

4- هل هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

5- هل هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟

6- هل هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في تعلم الكتابة تعزى لمتغير الخبرة؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس ؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة ؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

2- الفرضيات:

- الفرضية العامة :

- هناك عوامل بيئية وتعليمية وشخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

- هناك عوامل بيئية وتعليمية وشخصية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

الفرضيات الفرعية:

1- هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
2- هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين .
3- هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين .

4-هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

5-هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

6-*هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.*

7-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .

8-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس .

9-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس .

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة :

1-الرغبة في الكشف عن طبيعة الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية .

2-الميل إلى موضوع البحث والعمل الميداني .

3-رغبتنا في تناول البحث بنظرة جديدة .

4- أهمية موضوع الدراسة :

1-أهمية عينة الدراسة والتي تمثل تلاميذ المرحلة الابتدائية

2- التقرب رمن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال ميدان الدراسة.

3- طبيعة البحث الذي يتناول صعوبات التعلم الأكاديمية.

5- أهداف الدراسة:

1-الكشف عن صعوبات القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثنية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

2-التعرف على طبيعة هده الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة الثانية ابتدائي .

3-لفت انتباه معلمي المرحلة الابتدائية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية.

4-اقتراح حلول لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة ثانية ابتدائي في تعلم القراءة والكتابة.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

1-التعلم: ا) لغة: مطاوعة علم، يقال علمته فتعلم، وتعلم الأمر أي أتقنه [1].

ب) اصطلاحا: تغيير ثابت نسبيا في سلوك الفرد يحدث نتيجة الممارسة والتدريب واكتساب الخبرة ويمكن أن تقاس درجة التعلم برسم بياني يمثل تقدم الفرد فيه خلال فترات متلاحقة ويسمى منحنى التعلم[2]. وهو خبرة إنسانية شائعة بين الناس[3].

ج) التعريف الإجرائي : التعلم هو الحصيلة النهائية للعملية التربوية و هي تستدعي من المدرس التخطيط والإعداد لها و تحديد الأهداف ومراعاة المادة التعليمية و لاءمتها للمتعلم.

2- صعوبات التعلم: أ) لغة:اشتد وعسر، يقال صعب الشيء أي عسر واشتد[4].

ب) اصطلاحا:هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تشمل مجموعات فرعية مختلفة كما ينظر إلى مجموعات التعلم على أنها مشكلة سنوات المدرسة و الطفولة البكرة وحياة الرشد ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي[5] .

ج) التعريف الإجرائي: تشير صعوبات التعلم إلى ذلك العجز الذي يعاني منه أطفال المرحلة الابتدائية في المواد الأكاديمية (قراءة و كتابة).

3- التعريف الإجرائي :

---

[1]- أحمد بن نعمان: التعريب بين البدء و التطبيق، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر،1988 ،ص77.

[2]- عبد المجيد سامي، نور الدين خالد، شريف بدوي: معجم مصطلحات علم النفس،ط2، دور الكتاب المصري و اللبناني،مصر ،لبنان ،1988،ص68.

[3]- رجاء محمود أبو علام: التعلم ط2 دار المسيرة الأردن ،2010،ص24.

[4]- جبران مسعود الرائد معجم ألقبائي ط1دار العلم للملايين ،لبنان ،2002،ص 547.

[5]- إبراهيم عبد الله خرج الزريقات اضطرابات الكلام و اللغة التشخيص و العلاج ط1 دار الفكر للنشر و التوزيع الأردن ،2005،ص 295.

ا- **صعوبة القراءة والكتابة في مدة اللغة العربية:**هي العوامل الشخصية والبيئية والتعليمية الحائلة دون قراءة ما هو مكتوب في مادة اللغة العربية والكتابة فيها بشكل غير مقروء من طرف تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يعانون من هذه الصعوبات و ذلك من وجهة نظر المعلمين خلال العام الدراسي .2012l2011

المعلم: هو محرك العملية التعليمية و هو المسؤول عن توجيه تلاميذ المرحلة الابتدائية و تعليمها المبادئ الأساسية في التعلم .

4-**المهارة: أ) لغة:**من مهر، مهورا، مهارة، بمعنى حذق فهو ماهر في صناعته أي أتقنها بدقة .

ب) التعريف الإجرائي:وتعني الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا.

القراءة:أ) لغة: قرأ،يقرأ،قراءة وإقترأ الكتاب :نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه و طالعه[1].

ب) اصطلاحا:تعرف القراءة على أنها التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته[2].

ج) التعريف الإجرائي: القراءة هي عملية تفسير للرموز المكتوبة و المطبوعة وهي نتيجة تفاعل بين الرموز التي تشمل اللغة والمهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ.

---

[1]- صبحي حموي و آخرون : المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،لبنان ،2000،ص 304.

[2]- بوندجاجي و تنكر مايلز ، ترجمة: محمد منير موسى: الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه عالم ،عالم الكتب ،مصر،ص 22.

6-مهارة القراءة:هي مجموعة المستويات المعرفية التي يمارسها التلاميذ من خلال تفاعلهم اللفظي مع المعلم أثناء أنشطة حصة القراءة [1] .

7-اللغة:أ) هي مرادف لأي نوع من أنواع الاتصال المعبر عنها عن طريقة أي وسيط، وتطلق على الاتصال الإنساني الملفوظ و المكتوب [2] .

ب) التعريف الإجرائي: اللغة هي وسيلة للاتصال و التفاهم و الاندماج بين أفراد المجتمع الواحد، وتتعدى إلى أفراد المجتمعات الأخرى بتعلم لغاتها وتكتسب اللغة عن طريق التعلم في حين هي وسيلة للتعلم حيث تنقل الثقافة من جيل لأخر.

7- الدراسات السابقة :

الدراسة السابقة 1: دراسة لـ: احمد عواد1988

دراسة عربية : رسالة ماجستير،كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.

عنوان الدراسة:مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة :

1-تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة.

2-تقديم برنامج لعلاجه

عينة الدراسة :تكونت العينة من30 طفل من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بإدارة "شبين القناطر " قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية

---

[1]- المهدي أحمد:دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة و الكتابة الجهاز الإقليمي لمحو الأمية ،الأردن ،1971،ص 223.

[2]- محمد السيد علوان : المجتمع و قضايا اللغة دار المعرفة الجامعية مصر ،1955،ص60.

بواقع15 طفل لكل مجموعة بمتوسط عمري 135شهرا ثم تطبيق البرنامج على مدى80 ساعة بواقع35 دقيقة للجلسة الواحدة.

أدوات الدراسة:

1- استبيان تشخيص صعوبات التعلم

2- استفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الابتدائية

3-اختبار الذكاء

4-برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية.

نتائج الدراسة:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية [1] .

الدراسة السابقة 2:دراسة ل:مصطفى كامل عام1988 :

عنوان الدراسة : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة :

1- دراسة الأسلوب المعرفي "التروي الاندفاع" للتلميذ ومستوى نشاطه

[1]- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة :كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي ،ط1، دار الوفاء للنشر والطباعة ،مصر -2007،ص 136.

2-علاقة ذلك بصعوبات التعلم في القراءة "الفهم والمحصول اللغوي"و الكتابة

عينة الدراسة : تكونت العينة من419 تلميذ بمتوسط عمري9 – 4 قسمت كالتالي: 217تلميذ من الذكور 104 من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و113 من ذوي صعوبات التعلم في الكتابةو202 من التلاميذ العاديين،من 7 مدارس

أدوات الدراسة:

1-اختبار تزاوج الأشكال المألوفة / إعداد حمدي الفرماوي1987.

2-اختبار المحصول اللغوي"أوائل الكلمات"/إعداد فؤاد البهي السيد 1977.

3-اختبار سرس الليان للقراءة الصامتة /إعداد محمود رشدي خاطر 1961.

4-تعريب وتقنين مصطفي محمد كامل. -مقياس تقدير الكتابة لدى الأطفال ،إعداد فليبس وآخرون 1985.

5- اختبار القدرة العقلية العامة 6-10،إعداد حنفي إمام ،ومصطفي كامل 1986 .

6-اختبار الجشطلت البصري، الحركي/إعداد لوريا بندر ،تعريب وتقنين مصطفي فهمي وسيد غنيم.

نتائج الدراسة:

1-إن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعية من العاديين.

إن الاندفاعية أكثر ارتباطا بصعوبات التعلم[1].

الدراسة السابقة (3): دراسة لـ: محمد عبد النبي (1988)

رسالة ماجستير ،جامعة القاهرة

[1]- مراد علي عيسى:نفس المرجع ،ص138.

عنوان الدراسة :العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة **الثانية** من التعليم الأساسي .

أهداف الدراسة: الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية)

عينة الدراسة :تكونت من 328تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث إعدادي بمدينة " الغيوم" 154 ذكور، 174 إناث.

أدوات الدراسة:

1- اختبار القدرة اللغوية الفرعي من اختبارات القدرات العقلية الأولية/ إعداد احمد زكي صالح.

2-استبيان العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية /إعداد محمد عبد النبي

3-استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي/ إعداد محمد عبد النبي.

نتائج الدراسة :

1- إن أكثر العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي:

ا-الشعور بالضعف في القراءة و الكتابة.

ب-عدم الثقة بالنفس

ج-عدم التواصل مع المدرس.

د-الاضطراب في الأداء.

2- أكثر العوامل النفسية ارتباطا بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ العاديين هي:

ا-القدرة على القراءة والكتابة .

ب-الشعور بالتمكن.

ج-الثقة بالنفس[1].

الدراسة السابقة (4): دراسة ل: محمود عبد الحليم منسي 1989

عنوان الدراسة :العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الغربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"دراسة استطلاعية في المدينة المنورة".

أهداف الدراسة : الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين .

عينة الدراسة: تكونت العينة من 120معلما من 15 مدرسة ثم انتقاؤهم عشوائيا ممن تتراوح خبراتهم التدريسية من(5- 15 سنة).

أدوات الدراسة:

استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ويضم المدرسة ومكانتها(10 عبارات)، المعلم وكفاءته (21 عبارة)، المناهج (18 عبارة)، التلميذ وقدراته(10 عبارات)، الأسرة (10عبارات).

نتائج الدراسة :

1-الصعوبات الخاصة بالمدرسة تعود إلى عدم توفير الوسائل وعدم التحدث بالفصحى من المدير والمدرسين .

[1]- مراد علي عيسى:نفس المرجع ،ص139.

2-الصعوبات الخاصة بالمناهج تعود إلى عدم تسلسل الأفكار وعدم وجود علاقات تميز ونقص التدريبات اللغوية.

3-الصعوبات الخاصة بالأسرة تعود إلى عدم متابعة الوالدين للأبناء وانفصال الوالدين وعدم تهيئة الفرص المناسبة في المنزل لمذاكرة الدروس اليومية .

4-الصعوبات الخاصة بالمعلم تعود إلى عدم كفاية التدريب ونقص التأهيل اللغوي.

5-الصعوبات الخاصة بالتلميذ تعود إلى المشكلات السلوكية كالخجل وكثرة الثرثرة داخل الفصل.... [1]

الدراسة السابقة5: دراسة أنور الشرقاوي1983:

عنوان الدراسة : دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط العوامل الآتية : الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، والظروف الأسرية ، والعلاقة بين المدرس والتلميذ والمنهج وما يرتبط به من أبعاد بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وقد قام الباحث بتطبيق استفتاء العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،كما أظهرت النتائج أيضا أن الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية كالخلافات الأسرية بين الوالدين وأسلوب التربية في الأسرة وعدم وجود تعاون البيت والمدرسة ،وعدم اهتمام الأسرة بالتلميذ وغير ذلك مما يؤثر على مستوى تعلم التلميذ سلبيا ويسهم في ظهور صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية [2] .

---

[1]- مراد علي عيسى:نفس المرجع ،ص141.

[2]- مراد علي عيسى:نفس المرجع ،ص211

الدراسة السابقة (6) :

دراسة تيسير مفلح الكوافحه (1990):

عنوان الدراسة : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية مع اقتراح خطة لعلاجها .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية واقتراح خطة لعلاجها ، تضمنت الدراسة 496تلميذا من تلاميذ الصف الرابع من16 مدرسة .

استخدمت الدراسة استبيان تشخيص صعوبات التعلم من إعداد الباحث .

توصلت الدراسة إلى:

- إن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تصل إلى 8.1% .
- إن صعوبات التعلم في القراءة هي أكثر صعوبات التعلم النوعية انتشارا وشيوعا[1].

---

[1]- مراد علي عيسى:نفس المرجع ،ص227.

التعليق على الدراسات السابقة:

_ من خلال الدراسات السابقة تم ملاحظة ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة أثناء استخدام البرنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما أوضحته دراسة احمد عواد(1988) والتي هدفت إلى التعرف على "مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

- أوضحت دراسة مصطفى كامل (1988) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعية من العاديين وهذا ما اتضح في دراسته "علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "
- إن أكثر العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ ذو ي صعوبات ت التعلم هي: الشعور بالضعف في القراءة والكتابة وعدم الثقة بالنفس وعدم التواصل مع المدرس وهذا ما اتضح في دراسة محمد عبد النبي (1988) "العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي "
- أوضحت دراسة محمود عبد الحليم منسي (1989) "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " إن صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعود إلى:صعوبات خاصة بالمدرسة وباالاسرة وبالمناهج وبالمعلم وبالتلميذ.

ومن خلال دراسة أنور الشرقاوي (1983) "دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط هذه العوامل :الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية والعلاقة

بين المدرس والتلميذ والمناهج بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المذكورة وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما أوضحت تيسير كوافحه (1990)"صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية مع اقتراح خطة لعلاجها "إلى أن هناك صعوبات في القراءة هي الأكثر شيوعا من بين صعوبات التعلم

ومن خلال مجمل هذه الدراسات نرى أنها تناولت موضوع صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وفي الصف الثاني بصفة خاصة وهو ما ركزت عليه دراستنا الحالية إضافة إلى التعرف على الاختبارات والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات والتي نستطيع استخدامها في دراستنا "صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين".

- **تمهيد:**

إن عملية تعلم مهارة القراءة تتم عند بعض الأطفال بسهولة و يسر حيث يكتسب الطفل هذه المهارة بشكل تدريجي وبدون صعوبة تذكر في السنوات الثلاث الأولى من حياته المدرسية ، أما لدى مجموعة أخرى من الأطفال الآخرين يختلف الوضع بشكل كامل لدى فئة ثالثة من الأطفال حيث نلاحظ أن لديهم صعوبة قد تكون شديدة في اكتساب وتعلم " مهارة القراءة " ، وقد يصل الأمر لدى بعض الحالات في إخفاق كامل في تعلم القراءة بما في ذلك تعلم المبادئ الأساسية في هذه المهارة مثل التعرف على الحروف ، والتمييز بينها.

1- تعريف صعوبات التعلم:

يعرف التربويون صعوبات التعلم بأنها نمو الفترات العقلية بطريقة غير منتظمة ويركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل و المتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة و التي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية و أخير يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

و قد وقع اختيارنا على تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية 1968 وهو : أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و هذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التعلم أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية و التلف الدماغي و الخلل الدماغي البسيط و عسر الكلام و الحبسة الكلامية[1]

ويركز الباحثون على أهم الخصائص التي تميز الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومنها : التحصيل الأكاديمي المنخفض ، الذاكرة الضعيفة ، مشكلات الانتباه و الإفراط في النشاط الاضطرابات الإدراكية ، المهارات الاجتماعية الضعيفة ، مفهوم الذات الضعيفة ، ضعف الدافعية ، عيوب السلوك التكيفي.[2]

ونظرا لاتساع مجال صعوبات التعلم فقد قسم الباحثون صعوبات التعلم إلى قسمين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية: وتقتصر على الإشارة إلى الإشكال التي تظهر فيها صعوبة التعلمية والتي تكون ناتجة عن مشكلة إدراكية أو حركية، مثل اضطراب القراءة النمائي (عسر القراءة) .

[1] - رياض بدري مصطفى : صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر ، الأردن ، 2005 ص24 .
[2] - سيسيل ميرسر وآنرميرسر ، ترجمة ، إبراهيم الزريقات ، رضا الجمال : تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن ، 2008 ، ص 35 .

2- صعوبات التعلم الأكاديمية :والتي تشتمل على الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة و التعبير الكتابي والحساب.و هي عبارة عن مشكلات تكوين المفاهيم في مجالات المهارات الأكاديمية الأساسية (قراءة – حساب –كتابة).[1]

وتعرف أيضا صعوبات التعلم بأنها عبارة عن وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي)

في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب وغالبا ما يسبق ذلك مؤشرات مثل : صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية) فيظهر الطفل تأخرا في اكتساب اللغة.[2]

2-مفهوم القراءة :

1-هي عملية عقلية أساسها الفهم و غايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.

2- القراءة عملية تفاعل مع النص المقروء تقوم على معايشة النص ونقده وإبداء وجهة النظر فيه رضا أو سخطا ،إعجابا أو رفضا وكل ذلك متوقف على خيرات القارئ وظروفه الخاصة .

-القراءة عملية توظيف المقروء و استعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة .

وعلى ضوء ما سبق فإن المفهوم الذي نرتضيه للقراءة هو أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقا سلميا وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها و يستجيب لها بأن يرضى أو يسخط أو يتعجب و أن تتحول هذه الرموز إلى قيم و معان يواجه بها الحياة الواسعة وتمكنه من التفاعل معها تفاعل وظيفيا منتجا .[3]

---

[1] - مريم سليم : علم النفس التربوي، ط1 ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2004 ، ص 346 .

[2] - خالد عبد السلام وآخرون ، صعوبات تعلم اللغة الشفهية ، في مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الأول ، جامعة فرحات عباس ، سطيف - الجزائر ، 2004 ، ص 161 .

[3] - سهير عبد الوهاب وآخرون : تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ، ط2 .

والقراءة : هي عمل ذهني لا يستغني عنه الإنسان سواء كان شخصا متعلما أو غير متعلم وهي عملية نكاد نقول أنها من مقومات الإنسانية فكل إنسان قارئ بالضرورة أو بالقوة أو بالفعل.[1]

وبالمفهوم المعاصر للقراءة نجدها تعني أنها عملية تطور الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى عملية عقلية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يقرأ ويقوم ما يقرأ في حل المشكلات اليومية ،إن القراءة عنصر فعال في تنمية المفاهيم والقيم عند القارئ وفي تطوير خيراته المختلفة وخاصة في التفاعل مع الآخرين[2]

وعرق الباحث Gibsan سنة 1985 القراءة كما يلي :

القراءة عملية تفكيرية تتضمن استخلاص المعاني من مادة مكتوبة فهم الأفكار المعاني من مادة مكتوبة و فهم الأفكار الواردة فيها وتقويمها بشكل ناقد واكتشاف العلاقات القائمة بينها وما يلاحظ على هذا التعريف أنه تناول القراءة باعتبارها عملية إدراكية .[3]

كما ينظر إلى القراءة في البداية على أنها تعرف الرموز المكتوبة من القراءة من حروف وكلمات وجمل و النطق بها و هذا هو المفهوم الميكانيكي أو الآلي أو البسيط للقراءة حيث يركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة و تعرفها و النطق بها دون الاهتمام بالفهم.[4]

3-مفهوم صعوبات القراءة:

- يشكل الأطفال ذو صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم و لذلك فمفهوم صعوبات القراءة يتضمن ما يلي :

1- حسن عبد الباري عمر : القراءة وتعلمها ، المكتب العربي الحديث ، مصر، 1999، ص 11 .
2 - نليف سليمان وآخرون : أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط 1 ، دار الصفاء للنشر ، الأردن ، 2001 ، ص 165 .
3 - حمدان علي حمدان نصر : تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية ،جامعة عين الشمس ،الأردن،1990، ص16 .
4 - سعيد عبد الله لافي : القراءة وتنمية التفكير ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع و الطباعة ، مصر ، 2006 ، ص 11 .

- الأفراد غير الناجحين في المجتمع هم أشخاص لا يقرؤون و يعيشون بتقدير منخفض للذات بالإضافة إلى نقص الدافعية و مزيد من القلق لأن القراءة أمر ضروري في ضوء التقدم التكنولوجي و لقد أجرت " هلين ربونسون" 1977 دراسة بارزة وضعتها في كتابها الذي يحمل عنوان (لماذا يفشل التلاميذ في القراءة) و في بداية الدراسة حددت ثلاث خطوات تقوم بها في هذه الدراسة :

1- الاستعانة ببعض المتخصصين حيث استعانت الكاتبة بعالم أعصاب و عالم في الغدد الصماء و أخصائي في القراءة .

2- تحديد وتقويم العوامل المسببة لصعوبات القراءة .

3- تقديم خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات القراءة ومناقشة المشكلات المتعددة التي هي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.

ولقد وجد في التشخيص الأولي عدة عوامل مسببة لصعوبات القراءة لدى عينة الدراسة من أهمها : صعوبات بصرية ، صعوبات عصبية ، صعوبات سمعية ، صعوبات في التحدث و في التمييز صعوبات جسدية عامة ، اضطراب هرموني ، سوء توافق عاطفي ، مشكلات اجتماعية.[1]

- كما يشير مفهوم صعوبات القراءة إلى القدرة المختلفة على التعلم و التي تكون معروضة لأن تصبح صعوبة تعليمية تحول دون التعلم إذا لم تشخص ولم تكون بيئة التعليم و لا مواده و وسائله ملائمة لقدرات الفرد و أساليبه في التعلم ،حيث يسلم ذلك إلى الفشل في اكتساب الكفاءة في القراءة و الكتابة وهذه من غير شك إعاقة حقيقية في مجتمع اليوم.
- وقد اختلف العلماء في تسمية صعوبات القراءة حيث سماها الطبيب الإنجليزي " هنشلود" " Hinshlwood " بمصطلح " عمى الكلمة الخلقي " و سمّاها " أورتون " " Orton "

[1]: محمود عوض الله سالم وآخرون : صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ط2 ، دار الفكر ، الأردن ، 2006 ، ص 145 .

" بالرموز الملتوية " وهناك من سمّاها " القصور الوظيفي الدماغي الخفيف " إلا أن المصطلح الشائع في هذه الأيام هو " الديسلكسيا " و أول من استخدم هذا المصطلح هو العالم الألماني " برلين " " Berlin " .[1]

- كما عرف " كرجاي " " Cretchley " صعوبة القراءة بأنها اضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف الاعتيادي و امتلاكه نسبة ذكاء مناسبة ، وفرص ثقافية و اجتماعية ملائمة ، إن هذه الحالة قائمة على أساس عوق الإدراك الناشئ بصورة مستمرة من أصل بنيوي و تكون أسبابها المرضية نتيجة لشذوذ عصبي غامض يؤدي إلى خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة صورة الجسد ، معرفة اليمين من اليسار .[2]

4- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات القراءة :

5- تشير بعض المصادر التاريخية إلى أن البدايات كانت في عام 1676 حين وصف أحد الأطباء و يدعى " شميدت " " Schimidt " في إحدى البلدان الأوروبية حالة شخص فَقَدَ القدرة على القراءة بعد إصابته بجلطة في الدماغ و في القرن التاسع عشر (19) كان الاهتمام منصبا على الاضطرابات اللغوية و منها فقدان القدرة على القراءة التي تصيب بعض الأفراد نتيجة لإصابة في الدماغ .

6- **أعمال " بروكا" " Broca " و " ورنكي " " Wernické " :**

أجرى الطبيب الفرنسي " بروكا " معظم دراسته من خلال تشريح ودراسة الدماغ عند أشخاص عانوا قبل وفاتهم من اضطرابات في اللغة التعبيرية بجميع مظاهرها بما فيها القدرة على القراءة نتيجة إصابة معينة في الدماغ وتعرف هذه الحالة في الوقت الحالي " بالأفيزيا التعبيرية " " Expression Aphasia " بمعنى أن المصاب يعاني من اضطرابات في القدرة

[1]: راضي الوقفي ، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2009 ، ص 384 .
[2] : حسين نوري الياسري : صعوبات التعلم الخاصة ، ط1 ، الدار العربية للعلوم ، لبنان ، 2006 ، ص 93 .

التعبيرية و قد سميت إحدى مناطق الدماغ ذات العلاقة المباشرة باللغة التعبيرية باسم " منطقة بروكا " ، أما العالم

الألماني " ورنكي " فقد اهتم بالأشخاص الذين عانوا من صعوبات في مجال فهم اللغة الاستقبالية بما فيها القدرة على فهم و استيعاب المادة المقروءة و التي تعرف " بالأفيزيا الاستقبالية " و توصلت هذه الدراسة إلى تحديد منطقة في الدماغ لها علاقة مباشرة [1] باللغة الاستقبالية أي الاستيعاب و سميت لاحقا باسم " منطقة ورنكي " .

7- **أعمال "صامويل اورتون"** : الذي وضع نظرية حول العلاقة الوثيقة بين اضطرابات اللغة و صعوبات القراءة عند بعض الأطفال ، حيث أنه يختلف عن الكثير من الباحثين الذين يفرقون بين صعوبات القراءة البسيطة و الحالات الشديدة من عسر القراءة فبالنسبة له لا تختلف إحداهما عن الأخرى و قد أسهم هذا العالم في مجال البحث عن حلول لمشكلة صعوبات القراءة حيث طور برنامجا تعليميا خاصا و يرتكز على استخدام عدة حواس في عملية التعليم و التدريب على مهارة القراءة و قد اهتم بشكل خاص بالطريقة الصوتية بمعنى تعليم الأطفال كيفية الاقتران بين الصوت والحرف (الفونيم و الجراثيم) ثم تدريبهم على دمج هذه الأصوات بشكل صحيح من أجل تكوين الكلمات بعد ذلك اشترك " أورتون " مع " أنا جلنجام" "Orton Gullingham"

في تطوير برنامج تدريبي عرف باسميهما و مازال هذا الأسلوب متبعا في تعليم مهارة القراءة و في الواقع فإن " أورتون " كان محقا في كثير من الجوانب المتعلقة بمشكلة القراءة و خصوصا الأساس اللغوي لصعوبة القراءة وقد احتاج الأمر إلى وقت طويل من الباحثين حتى توصلوا إلى النتائج نفسها التي توصل إليها " أورتون" في هذا المجال .

[1]: سناء عورتاني واخرون: مقدمة في صعوبات القراءة ، ط1 ، دار وائل للنشر ، الأردن ، 2009 ، ص 105 .

8-أعمال " ورنر " و " ستراوس" " Strawss " و " Werner " :

يعّد هذان العالمان من المختصين البارزين في علم النفس التطوري و قد عمل معا في تأسيس مدرسة خاصة بصعوبات التعلم العامة [1] و ذلك في ولاية " ميتشجن " بالولايات المتحدة الأمريكية و كان اهتمامهم ينصب بالدرجة الأولى على الأطفال الذين يعانون من إصابة في الدماغ

و ذلك بهدف تطوير قدراتهم في معالجة المعلومات و القدرة على التعلم بشكل عام وكذا الاضطرابات الإدراكية و السلوكية التي تؤثر في عملية التعلم بشكل خاص و اهتما أيضا ببحث نوعية المشكلات التي تواجهها هذه الفئة من الأطفال في التعلم و إيجاد محكات تشخيصية تميز الاضطرابات عند هؤلاء الأطفال عن الاضطرابات الأخرى.

9- أعمال " صامويل كيرك " "Samwel kirk" :

يعّد " صامويل كيرك " أول من أدخل مصطلح صعوبات التعلم و ذلك في عام 1962 و الذي أشار به إلى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التطور اللغوي و الكلامي و القدرة على القراءة و مهارات التواصل الأخرى ، واستثنى من هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية في السمع أو البصر و الذين يعانون من الإعاقة العقلية.

10- أعمال " باتيمان " " Bateman " :

يعّد " باتيمان" أول من أدخل محك التباين في عام 1965 و الذي يعني وجود تباين بين تحصيل الطالب في المدرسة كالتحصيل في مهارة القراءة و بين القدرات العقلية.[2]

[1]: سناء عورتاني و آخرون ، المرجع السابق ، ص 108 .
[2] سناء عورتاني و آخرون : المرجع السابق ، ص 110 .

5- العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة :

- الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية و النفسية و الاجتماعية و البيئية أدوار بالغة في تعلمه و القراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل ، و التي تسهم ايجابيا أو سلبيا في ذلك ومن هنا وجد العلماء أن أبرز العوامل المسؤولة عن صعوبات تعلم القراءة هي :

1- العوامل الجسمية : وهذه العوامل تعود إلى التلميذ وهي :

أ- **الصحة العامة** : حيث أن قدرة التلميذ على القراءة ترتبط بصحته العامة حيث تمكنه صحة جسمه من مواصلة القراءة و المواظبة على الحضور إلى المدرسة والمشاركة في ميادين

النشاط التي تتطلب القراءة ، فالعقل السليم في الجسم السليم.[1]

ب-العجز البصري: و يتمثل في قصر أو طول أو خلل في عضلات العين و رغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون أخرى أو على المثيرات السمعية و اللمسية إلا أن القراءة العلاجية و التدريبات و استخدام النظارات ضر ور ي لتصحيح العجز البصري مع تسليمنا أن القراءة لا تلعب العين فيها الدور الأساسي وحدها .

ج- **العجز السمعي** : و أبرز مظاهره الصمم و الضعف السمعي و يمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك و التمييز السمعي و الإغلاق السمعي و ربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف و الكلمات .[2]

2- العوامل النفسية :

أ- **عوامل انفعالية** : يسبب عدم النضج الانفعالي تأخرا قرائيا و نجد حالات عدم النضج الانفعالي تتمثل في حالات الانطواء و القلق وعدم الحماسة وعدم الميل إلى التعاون

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فخري مغدادي : المهارات القرائية والكتابية ، ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، الأردن ، 2009 ، ص 177 .

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، 2000 ، ص 93 .

و الخوف ، والعدوان و عدم الاعتماد على النفس ، والغيرة و تشير عدة دراسات قام بها كل من : "روبنسون" " Robinson " و " جيتس " " Gates " و " بيرد " " Bird " و " مارتن " "Martyn " إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الانفعالية بين الحالات الإكلينيكية للعجز القرائي .

ب- **عوامل الاستعداد:** و تتمثل هذه العوامل في الاستعدادات المتضمنة للجوانب التالية: "القدرات + الجوانب المعرفية + أنماط السلوك " و قد وصف " وبل " Whipple " مشكلات القراءة بأنها ترجع إلى عدم الاستعداد لمسايرة المهام الأكاديمية حيث يعانون ضعفا في الجوانب المذكورة.

3- **العوامل العقلية:**

قام كل من " بلدن " " Beldin " و " بوند " " Bond " و " فاجنر""Vegner"

بعدة دراسات أثبتت نتائجها أن مهارة القراءة ترتبط بكل من الذكاء و الانتباه و القدرة على حصر الذهن .[1]

4- **العوامل البيئية:**

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على ما يشعر به من مناخ صحي في بيئته فالأطفال الذين ينتمون إلى اسر يسود فيها التوتر و الخلافات يبدون تعلمهم للقراءة في قلق وعدم استقرار ذهني[2] عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية و جو أسري دافئ يشيع فيه الحب و التفاهم فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد و قد دلت دراسات عديدة على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت الأطفال المتخلفة في القراءة و قد دلت هذه النتائج التي تحصلت عليها هذه الدراسات على أن تحسين المناخ العائلي يؤدي إلى تحسين معدلات القراءة.[3]

[1] رياض بدري مصطفى : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن ،2005،ص223.
[2] نبيل عبد الفتاح ، مرجع سابق ، ص 94 .
[3] نبيل عبد الفتاح ، مرجع سابق ، ص 95 .

ومن العوامل البيئية أيضا: التدريس غير الملائم " محتوى – معلم – طريقة تدريس – أنشطة " و الفروق الثقافية و الحرمان الثقافي و الفروق اللغوية و المشكلات الانفعالية و الدافعية المرتبطة بالبيئة.[1]

5- العوامل التعليمية:

تعتبر الظروف و العوامل التعليمية من أهم الأسباب التي تنشأ عنها صعوبات في القراءة و من أهم تلك الأسباب ما يلي :

أ- **أسباب تعود إلى المدرس:**إن بعض المدرسين لا يهتمون بحصة المطالعة و يجعلون منها فرصة للراحة من عناء العمل ، وهناك بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي حيث يقل نشاط التلاميذ و تضعف قابليتهم للدرس و مشاركتهم فيه.

ب- **أسباب تعود إلى الكتاب** : كثيرا ما نجد كتب القراءة لا تغري التلاميذ لمطالعتها و ذلك لعدم ملائمة الموضوع أو لرداءة شكلها.

ج- أسباب تعود إلى المدرسة: ومن أهمها عدم الاعتناء بمكتبات المدرسة.[2]

6- مظاهر صعوبات القراءة :

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي و واضح على الأطفال ، حيث أن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

أ- **عيوب صوتية في أصوات الحروف** : بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات و بالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- **عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل:** فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

[1] محمد عبد المطلب جاد : صعوبات التعلم في اللغة العربية ، ط1 ، دار الفكر للطباعة و النشر ، الأردن ، 2003 ، ص 28 .
[2] راتب قاسم عاشور ، محمد فخري مغدادي ، مرجع سابق ، ص182 .

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتمادا على فقدان الطفل للقدرات الخاصة بالقراءة مثل: تفسير رموز الكلمات / النطق بالكلمات كوحدة واحدة / فهم معاني الكلمات / فهم مدلولات الجمل وتركيبها / توفر المفردات اللازمة للقراءة.

و لقد حدد " السر طاوي 1988 " بعض المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

6-الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

7-الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.

8-الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى خارجه.

9- التكرار لكلمات أو جمل و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها ، كأن يقرأ الطالب " حضرت إلى المزرعة " فيقوم بتكرار عبارة " حضرت إلى " عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة مزرعة.

10- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.[1]

- الأخطاء العكسية ، حيث يقرأ الطالب الكلمة بالطريقة عكسية .

- القراءة السريعة والغير الصحيحة ، وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز (حروف) الكلمات.

- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات.

وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية .

[1]: جمال مثقال مصطفى القاسم ، أساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر ، و التوزيع ، الأردن ، 2000 ، ص 121 .

الثلاثة الأولى وهي :

أ- التعرف الخاطئ على الكلمات وتشمل :

- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى .
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات .
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة .
- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري .
- الإفراط في التحليل .
- عدم القدرة على التعرف المفردات بمجرد والنظر.
- تزايد الخلط المكاني :حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة .

ب- القراءة في الاتجاه الخاطئ و تشمل :

- الخلط في تركيب الكلمات في الجملة .
- تبديل مواقع الكلمات في الجملة .
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد .

ج- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل :

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معني .
- عدم فهم معنى الجملة .
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة .

– القصور في تذوق النص .[1]

د– صعوبة التميز بين الرموز وتشمل :

– التميز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة)

– تميز الحروف المشردة عن غيرها .

– تمييز الفرق بين اللام الشمسية و القمرية .

– التمييز بين الهاء والتاء المربوطة التاء المبسوطة .

– تمييز همزات الوصل والقطع .

و– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة .

ويذكر " تومسون " و " مارسلندر" عام 1966 أن بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم "صعوبات القراءة" ومنها:

1– هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي ، وسنوات تواجدهم بالمدرسة غالبا أقل من تحصيلهم في الحساب .

2– هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والبصر أو تلف المخ.

3– يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة ، وهم يميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة ، والتي تتشابه في الشكل العام .

[1] : جمال مثقال مصطفى القاسم ، ، مرجع سابق ، ص122 .

4- في محاولا تعم الأولى للقراءة والكتابة ، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف .[1]

ويذكر " مونتر" عام 1984 بعض الصفات العامة للطفل ذو " صعوبات القراءة" على النحو التالي :

1- تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط .

2- يقوم بعكس " إبدال " الحروف في القراء أو الهجاء أو الحديث .

3- هذا الطفل قارئ ضعيف و الدليل على ذلك هو : "أ" حذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة.

"ب" القراءة الصامتة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء.

"ج" يظهر ذلك في القراءة الجهرية.

"د" استرجاعه للكلمة ضعيف ، وكذلك مهارات فك رموز الكلمة .

"هـ" يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمات .

4-هذا الطفل ضعيف جدا في الهجاء.

5- كتابة المفردات و الكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة .

6- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة .

7- هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة ، وصعوبة في استرجاع أسماء الأماكن .

8- بعض هؤلاء الأطفال يتحدثون مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم .

9- لدى هؤلاء الأطفال ضعف في التوجه اليمين – اليسار .

10- هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات ، و لكنه يمكن أن يحدث كذلك في حالات فردية .

[1]:جمال مثقال مصطفى القاسم ،، مرجع سابق ، ص123 .

11- لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة .[1]

7- أنواع صعوبات القراءة :

لما كانت " صعوبات التعلم " بصفة عامة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يتعلق بالفرد ذاته سواء من الناحبة العصبية أو النفسية ، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد فبالنظر إلى " صعوبات القراءة " وأنواعها فنجد منها مايتعلق بأسباب ترجع إلى الفرد و منها ما يتعلق بأسباب ترجع للبيئة المحيطة به حيث يرى " كود فسلاند " وأخرون 1963' ، إن الأنواع الثلاثة الفرعية " لصعوبات القراءة " هي :

1- صعوبات القراءة العرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب بالمخ .

2- صعوبات قراءة نوعية وهنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.

3- تخلف قراءة ثانوي و تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية مثل : الصحة والبيئة ، وقد حدد كل من " سميث" عام 1965 و " بتمان " 1986 ثلاث أنواع "لصعوبات القراءة " مبنية على نتائج مأخوذة من " اختيار اللينوي" للقدرات اللغوية النفسية ومقاييس وكسلر للذكاء و المجموعات الثلاث هي :

1-ذاكرة بسيطة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة.

2-ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة.

3-و المجموعة الثالثة لديها كل من الذاكرة السمعية و الذاكرة البصرية الضعيفة ..

و تقترح دراسة " نيكولاس" 1968 ثلاث أنواع فرعية من صعوبات القراءة هي :

1-صعوبات القراءة النمائية.

2-القارئ البطيء.

[1]: محمد علي كامل : صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2005 ، ص 70 .

3-نوع مختلط.[1]

و يقدم "نيوباي" و آخرون 1989 بعض الدراسات التي استخدمت الاختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع فرعية لصعوبات القراءة و منها :دراسة بتروساكس و رورك 1979 والتي اظهرت ثلاثة انواع فرعية لصعوبات القراءة هي:

أ- عيوب اضطراب اللغة.

ب- عيب تتابعي لغوي مختلط.

ج- عدم تناسق النطق والكتابة.

و حدد "ساتس " و " موريس" 1981 أربعة أنواع فرعية " لصعوبات القراءة" وهي :

أ- قصور في اللغة بصورة كلية.

ب- عيب لغوي محدد .

ج- عيب إدراكي ولغة مختلطة.

د- و الرابعة لم تشر إلى أي عيوب عصبية و ربما يكون سبب العسر القرائي لديهم وجود مشكلات دافعية و انفعالية.

ويشير " أرون " 1988 إلى أن " سكونل" 1935 منذ ما يزيد عن خمسين عاما مضت قد اقترح أن الأطفال من ذوي " صعوبات القراءة " لا يشكلون مجموعة واحدة متجانسة ولكنهم ربما يمثلون تصنيفين متميزين :

1- التأخر النوعي في القراءة.

2- التأخر القرائي العام.[2]

[1]: محمد علي كامل ، ، مرجع سابق ، ص71 .
[2]: محمد علي كامل ، ، مرجع سابق ، ص72 .

8- تشخيص صعوبات القراءة:

لما كانت " صعوبات القراءة " تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمي فإن الأساس في تشخيصها هي تلك المؤشرات المتبعة في تحديد ذوي صعوبات التعلم ، حيث يوضع كل من " هاريس " ، " سيباي" ،1984 ، أنه على المدرسين المتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص :

1- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ، ومقارنته بقدرة الطفل الحالية.
2- تحديد جوانب القوة و الضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل .
3- تحديد أي العوامل من الممكن أن تعوق قدرة الطفل للتعلم عند هذه المرحلة.
4- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج.
5- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة و الاستراتيجيات .
6- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها .

ويتم تشخيص " صعوبات القراءة " من خلال تطبيق مجموعة من الاختبارات الخاصة بذلك و التي قد تكون :

أ- **جماعية المرجع :**

وهذه الاختبارات تستخدم في مقارنة درجات الطالب الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم التي يتم تقنين الاختبار عليها.[1]

[1]: محمد علي كامل ، ، مرجع سابق ، ص79 .

ب- الاختبارات محكية المرجع :

وهي تهدف أساسا إلى رصد إمكانية أداء الطالب على مستوى معين كمحك لكفاءة أداء الطالب في القراءة.

ج- الاختبارات المسحية:

وهي تهدف إلى جمع معلومات عن النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية[1]

ويجب على المعلم أن يعمل عل اكتشاف حالة الضعف في القراءة بين التلاميذ و كذلك اكتشاف الأسباب التي تعوق تقدم القراءة لديهم ، و من ثم وضع العلاج المناسب لمثل هذه الحالات .

و التلميذ الضعيف في القراءة هو الذي يبدي استجابات قرائية محدودة وتأخرا واضحا في إمكاناته العقلية ، بالإضافة إلى هذا هناك حالات من التلاميذ تصنف بالضعف في القراءة وهي :

1- التلميذ الذي نشأ في أسرة غير قارئة ولم تشجعه على القراءة .
2- التلميذ الذي أثرت عليه بيئة المدرسة بالسلب ومن ثم شعوره بالإحباط في تعلم القراءة
3- التلميذ الذي يعاني من مرض عضوي يؤثر على نموه وعلى قدرته على العمل و التفكير
4-التلميذ الذي يعاني من مشكلات انفعالية أو عائلية أو شخصية تمنعه من التقدم في القراءة.

و يستطيع المعلم أن يقوم بالتشخيص قدرة التلميذ على تعلم القراءة و مدى استعداده لها بالتعاون مع متخصصين في مجال الضعف في القراءة .[1]

[1]: محمد علي كامل ، ، مرجع سابق ، ص80 .

وهناك أسلوب أخر لتشخيص الصعوبات القرائية حسب(Tongesens 1998 Wagner).

التركيز على مستوى الكلمة في تشخيص صعوبات التعلم : من الأسباب المبدئية للصعوبات التعليمية أن المشكلات القرائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تقع في مستوى معالجة الكلمة لا في معالجة النص . وذلك لأن أكثر أنواع مشكلات القراءة شيوعا لدى الأطفال ذوي الدسيلكسيا تتضمن صعوبة اكتساب مهارات تعرف الكلمة تعرفا دقيقا وسريعا . نتيجة لعدم الوعي على العلاقة بين الرمز والصوت عند قراءة الكلمات الجديدة.

طبيعة قراءة المعالجة الصوتية: يمكن إبراز صعوبات المعالجة الصوتية للأطفال ذوي الصعوبات القرائية الصوتية لمجموعة متنوعة من المهمات غير القرائية التي تقيم ثلاث مجالات :

9- **وعي البنية الصوتية للكلمات الشفوية** : وهي مهارة لغوية شفوية تمكن الأطفال من فهم كيفية تمثيل الكلمات في كلامهم الشفوي بحروف كتابية ، و يتجلى في القدرة على تشخيص الأصوات المفردة في الكلمات أو التفكير فيها أو ضبطها .

10- القدرة على تمثيل معلومات صوتية في الفترة القصيرة : الاحتفاظ بسلسلة قصيرة من المواد اللفظية يتم في الذاكرة العاملة على أساس الملامح الصوتية لتلك المواد ، حيث تقوم عمليات الترميز لترجمة المدخلات الحسية على شكل تمثيلات يمكن أن تخزن في الذاكرة .

11- **التسمية السريعة للمادة اللفظية** : يمكن القول من الناحية النظرية أن مهمات التسمية السريعة تتصل بالقراءة للاعتقاد بأنها تدل على سرعة العمليات التي تتصل داخليا بالنشاطات المعرفية التي يتضمنها تعرف المفردات.[2]

---

[1]: نهيم مصطفى : القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، ط، مكتبة الدار العربية للكتاب ، مصر ،1998،ص147-148.
[2]: راضي الوقفي ، مرجع سابق ، ص400 .

التقييم الكيفي للمهارات القرائية:

يستخدم هذا التقييم أولا لجمع معلومات ذات صيغة شخصية تتصل بالمشكلة كالتاريخ الطبي و الأسري و التربوي للطالب من خلال المقابلات و الملاحظات التي يجريها الفاحص مع أولياء أمور الطالب أو من لهم صلة وثيقة به و غير ذلك مما سبق .

وثانيا لجمع معلومات عن العمليات و الاستراتيجيات التي يقوم الطالب المفحوص ومعرفة مدى

قدرته على إحداث التغيير فيها وذلك عن طريق التقييم التفاعلي الذي يتناول التفاعل الذي يتم بين الفاحص والمفحوص في أثناء عملية التقييم .

تقنيات التقييم التفاعلي :

المقابلات : وذلك من خلال مقابلة المعلم للطالب مقابلة خاصة .

مقاييس القراءة غير المقننة : و تتكون عادة من قوائم كلمات متدرجة في الصعوبة و السلاسل من القطع المتدرجة في الصعوبة.

التعليم التشخيصي : هذا النوع هو الأفضل لتحديد نمط التعليم الأنسب و أساليبه التي تطابق الحاجات الخاصة للطفل .[1]

4- علاج صعوبات القراءة :

12- هناك ثلاث طرق تستهدف علاج صعوبات القراءة :

1- الطريقة الصوتية (طريقة جيلينجهام):

وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية و التقدم على التعامل مع الحروف المجانية كوحدات صوتية و تسمى أيضا بالطريقة

[1]: راضي الوقفي ، مرجع سابق ، ص403 .

الهجائية ويبدأ بتعلم الحروف ثم الكلمة فالجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لانها تعتمد على :

أ- ربط الرمز البصري مع إسم الحرف.

ب- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .

ج- ربط حواس الطفل مع صوت الحرف .

2- الطريقة المتعددة الحواس (طريقة فركاله):

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو مع ذوي التحصيل المنخفض وتتم على النحو التالي :

أ- أن يشاهد الطفل كلمة وهنا يستخدم الحاسة البصرية Visual .

ب- أن ينطق الطفل الكلمة و في هذا يستخدم الحاسة السمعية Ouditory .

ج- أن يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية Vinthtie .

د- أن يتبع الطفل الكلمة بإصبعه وهنا يستخدم الحاسة اللمسية Tastctile .

وهي تتطلب من كل من المعلم و التلميذ ما يلي :[1]

1- أن يكتب المعلم الكلمة على الصورة أو على ورقة و يتبعها الطفل بإصبعه و ينطق أثناء ذلك كل جزء فيها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها في الذاكرة بعد مسحها.

2- يتمكن الطفل بعدئذ من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرس دون تتبع .

3- يتعلم الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع إلى النسخة الأصلية .

4- يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تشابها مع كلمات سبق تعلمها أي يمتلك القدرة على التعميم.

[1]: أحمد عبد الله أحمد فهيم ، الطفل ومشكلات القراءة ، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر 1993 ، ص 92 .

3- **طريقة هيج كيرك :** " Hegge - Kirk"

وتصلح مع فئة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغذية مرتدة Feedbach تصحح خطئه و تصوب مساره باستمرار ويقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال .

هذا وقد أشار كل من "ثورجبيوان" و " ياركي" 1995 إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي في علاج صعوبات تعلم القراءة و في تدريب التلاميذ على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة الكلمات والنصوص و قد أثبت " محمد حسن المدسي" 1996 فعالية التعلم الانتقائي في علاج الأخطاء اللغوية مصاحبة لتعلم القراءة للمبتدئين. [1]

13- إضافة إلى الطرق العلاجية السابقة هناك برامج وأساليب لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ومن أهمها ما يلي :

1- **برنامج " ديستار Distar " للقراءة :**

أعدّ هذا البرنامج " انجلمان " و" برونر" "Engelman , Bruner " سنة 1974 وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ وذلك طبقا لقدراتهم . و يعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على

الوجبات المنزلية و الكتب العلمية التي تتضمن التمارين التالية :

أ- ألعاب لتعليم المهارات و الوعي باتجاه اليمين واليسار .

ب- تركيب الكلمات لتعليم الهجاء للتلاميذ من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.

[1]: أحمد عبد الله أحمد فهيم ، ، مرجع سابق ، ص92 .

ج- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات .

2- برنامج " ادمارك " للقراءة: The Edmark Reading Program

نشرت "جمعية ادمارك" هذا البرنامج وهو مهم لتدريس 150 كلمة للتلاميذ من ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف المدرس و يشتمل على 277 درس من أربعة أنواع هي :

1- دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشتمل على كلمتين وفقط.

2- دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط و الاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

3- دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

4- دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.[1]

4-طريقة ريبوس : Rebus A ppaach

يستخدم في هذه الطريقة صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يريد الطفل أن يتعلم كلمة " كلب " فإنه يرسم له صورة كلب وتتضمن هذه الطريقة 3 كتب كل كتاب يحتوي على 384 شكل يقوم التلميذ بتسمية هذه الأشكال بالقلم الرصاص.

و لا ينتقل التلميذ للشكل التالي إلا بعد أن يجيب إجابة صحيحة وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

1- قاموس من الكلمات المرسومة .

2- قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

3- 17 قطعة للفهم القرائي.

[1]: محمد عوض سالم : مرجع سابق ، ص 156 .

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدل من معرفتها عن طريق رسمها وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة و يدخل التلميذ بعد ذلك مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.[1]

وهناك أساليب أخرى حديثة تساهم في معالجة مشكلات القراءة وأهم هذه الأساليب توظيف برامج الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في معالجة المشكلات القرائية في جميع المراحل الدراسية و خاصة المدرسة الثانوية من أجل تحسين العمليات التعليمية من خلال الدراسات و الأبحاث التي تم إجراؤها في هذا المجال و التي أكدت على الآتي :[2]

1- استخدام برامج الكمبيوتر للقيام بأدوار إيجابية متعددة تتمثل في :

جاذبية ومتعة المتعلمين و مراعاة الفروق الفردية بينهم و سرعة التعلم الخاصة بكل متعلم وإسهامه في التغلب على بعض المشكلات المتعلقة بالقراءة والتي تؤثر على التحصيل الأكاديمي (الدراسي).

2- إعداد برامج تعليمية على أقراص مدمجة (CD ROM) في مناهج اللغة العربية بحيث يستخدمها المتعلمون في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي داخل مكتبة المدرسة وخاصة في موضوعات القراءة المقررة.

3- فعالية التعلم الذاتي للمناهج الدراسية المبرمجة على أقراص مدمجة في تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي داخل مكتبة المدرسة .

4- جاذبية الرسوم والألوان و الخطوط والأشكال على الشاشة تجعل للمتعلم قابلية لتكرار درس القراءة أكثر من مرة .

[1]: محمد عوض سالم ، مجدي محمد الشحان ، أحمد حسن عاشور : مرجع سابق ، ص157 .

[2]: فهيم مصطفى : مهارات القراءة الإلكترونية و علاقتها بتطوير أساليب التفكير ، ط1 ، دار الفكر العربي ، مصر ، 2004 ، ص 43 .

وقبل أن يبدأ المعلم في تنفيذ البرنامج العلاجي يجب أن يتأكد من أن الطفل مستعد للعلاج وعندما تكون علاقته بالطفل طيبة وعندما يشعر الطفل بالتقدير تجاه المعلم في تلك الحالات يستطيع المعلم البدء في تنفيذ البرنامج العلاجي مع الطفل المتأخر في اكتساب مهارات القراءة و يجب على المعلم أثناء تنفيذ البرنامج العلاجي أن يتغاضى عن الأخطاء التي قد يقع فيها الأطفال في القراءة الجهرية من الكتاب كما يجب أن يستثمر أي تقدم في العلاج فيوجه الثناء والمديح للطفل و يستمر في تشجيعه إلى أن ينتهي برنامج العلاج.[1]

14- وهناك أساليب أقوى تعتبر أكثر شيوعا واستخداما ومن البرامج التنافسية الرئيسية في القراءة العلاجية ما يلي :

1- برنامج اكتساب القراءة: Reading Recouvery :

يرى " كلاي" "Clay 1985" و "بينيل" "Pinnell " 1989 أن برنامج اكتساب القراءة يعد من أهم الأساليب الأكثر شيوعا التي تستخدم في سبيل علاج صعوبات القراءة وقد تم إعداد هذا المدخل التدريبي المكثف لمساعدة القارئ الذي يكون من المحتمل بالنسبة له أن يواجه صعوبة في اكتساب مهارات القراءة و يرتكز برنامج اكتساب القراءة على عدة ممارسات هي: فرز وتصفية الأطفال في وقت مبكر و اختيار أقل فئة منهم و تعليمها تعليما مكثفا.

2- برنامج القراءة التصحيحية : Corrective Reading Program .

و يتضمن هذا البرنامج دروسا يومية يتم إعدادها في سبيل تعليم المهارات اللازمة لتحقيق الطلاقة والدقة في فك الشفرة ، و يقوم التلاميذ بقراءة كلمات وقصص و ذلك بصورة فردية و جماعية ويرى كل من " آدمن Adams " و " كارنين Carnine " سنة 2003 و آخرون أن هذا البرنامج يؤدي إلى تحسين مستوى قراءة التلاميذ ذوي القصر القرائي .

[1] : فهيم مصطفى ،: مرجع سابق ، ص156 .

3- التعلم بمساعدة الأقران : Peer Mediated Instruction

يحدث التعليم بمساعدة الأقران عندما يقوم أحد التلاميذ يتقديم التعليم لتلميذ آخر وقد تم استخدام هذا النمط من التعليم في التربية الخاصة ويمكن استخدامه كما يرى "جرينود" و آخرون 1988 و " ماستروبري " 2001 في كل من القراءة ومجالات التعليم الأخرى.[1]

خلاصة :

إن صعوبات تعلم القراءة تقف كحاجز في تقدم التلميذ الدراسي وبالإضافة إلى هذا فإنها قد تؤثر على تحصيله في المواد الأخرى لأن جميع النشاطات الأكاديمية لها علاقة بالقراءة و الأخطر من ذلك أنها قد تسبب عجزا مستمرا على مستوى فهم المقروء مع عدم انتظام الأفكار التي يريد نقلها إلى الغير ، إضافة إلى عدم التمكن من القواعد الكتابية و أدوات الربط خاصة ، وهذا ما يجعله يعاني مشكلة أكبر من صعوبات القراءة آلا وهي صعوبات الكتابة.

[1]: دانيال هلالاهان ، جيمس كوفمان ، جون لوليد ، مارجيت وليس ، اليزابيث مارنتنيز ، ترجمة : عادل عبد الله محمد : صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي ، ط1 ،دار الفكر للنشر والتوزيع ، مصر ، 2007 ، ص 559 .

الفصل الثاني : صعوبات القراءة.

- تمهيد.

1- تعريف صعوبات التعلم.

2- مفهوم القراءة.

3- مفهوم صعوبات القراءة .

4- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات القراءة .

5- العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة .

6- مظاهر صعوبات القراءة .

7- أنواع صعوبات القراءة .

8- تشخيص صعوبات القراءة .

9- علاج صعوبات القراءة .

- خلاصة .

الفصل الثالث : صعوبات الكتابة

- تمهيد

1- مفهوم الكتابة

2- مفهوم صعوبات الكتابة

3- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة

4- مظاهر صعوبات الكتابة

5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

6- علاج صعوبات الكتابة

- خلاصة

- **تمهيد :**

يخطئ بعض الناس في تقديرهم لعملية الكتابة فيزعمون أنها عملية سهلة لا يتطلب من الفرد لممارستها وأدائها سوى مقدرته على التعود على بعض المهارات التي تمكنه من الكتابة ،إلا أن عملية الكتابة في الحقيقة تتخللها بعض الصعوبات التي طالما يواجهها التلاميذ في التعلم وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل بإذن الله .

1- مفهوم الكتابة :

الكتابة هي كلمة على الورق سوداء ما كان منها من نتائج العقل الخاص ونقصد هنا كتابة العلمية البحتة أم كان أدبا خالصا ،ومقصد هنا الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية الموزعة بين الوجدان والعاطفة والانفعال ،متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تنازعه .[1]

والكتابة هي عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال ،وهذا ما نسميه نحن الآن بالتعبير التحريري والتعبير التحريري هو عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها. [2]

[1] راتب قاسم عاشور ،محمد فخر ،مقداد ،مرجع سابق ،ص204.
[2] علي أحمد مذكور :طرق تدريس اللغة العربية ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،مصر ،2007،ص 229.

2- مفهوم صعوبات الكتابة :

أول من استخدم مصطلح "العسر الكتابي ""dysgraihia"هو "مايكل بست "ومعنى كلمة : dysgraihia هو :

Dys:وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة .

Graihiaوتعني عملية الكتابة (writting irocess)وبالتالي فمعنى كلمة dysgraihiaهو صعوبة الكتابة وهي إحدى صعوبات التعلم إلى جانب القراءة أي أن صعوبة الكتابة تعني العجز أو عدم القدرة على الكتابة بشكل سليم . [1]

3-عوامل وأسباب صعوبات الكتابة :

- أشارت كثير من الدراسات فمنها دراسة "helderth" إلى عدة عوامل مساهمة في صعوبات تعلم الكتابة منها :

1- التدريس القهري .

2- التعليم الجماعي بدل التعليم الفردي .

3- التدريب الخاطئ .

4- عجز الضبط الحركي .

5- عجز في الذاكرة البصرية .

6- عجز في الإدراك المكاني والبصري . [2]

4- وقد ورد تقسيم هذه العوامل إلى نوعين :

1- عوامل فردية (مرتبطة بالطفل):

وتتعلق هذه العوامل بالطفل ذي صعوبات الكتابة ومنها :

أ- **التخلف العقلي والتأخر الدراسي** : أما التخلف العقلي فينتج عنه نقص نسبة الذكاء التي تنتج بدورها عن قصور في نمو المخ أو إصابة مخية ،في حين ينتج التأخر الدراسي

[1] مراد علي عيسى ،وليد السيد خليفة :مرجع سابق ،ص144.

[2] تيسير مفلح كوافحة :صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ،ص3،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص97.

عن عوامل عقلية أو جسمية أو عوامل بيئية كمشكلات في الأسرة بالإضافة إلى الحرمان الثقافي .

ب- **اضطراب الضبط الحركي** : ويقصد به العجز عن ضبط وضع الجسمي والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع[1] ،ويؤثر هذا سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسج الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها فضلا عن كونه يعطي مهارات في نقل النماذج المطلوب كتابتها .[2]

ت- **اضطراب الإدراك البصري** : ويقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهر صعوبة التمييز اليسار من اليمين وتمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها .

ث- **اضطراب الذاكرة البصرية** : حيث يصعب على الطفل تذكر الأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس ويسمى هذا فقدان الذاكرة البصرية .

ج- **نقص الدافعية لدى الطفل لتعلم الكتابة** : وقد يرجع هذا إلى الدور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستشارته ومكافأته ،فضلا عن ميل الطفل للحركة الزائدة واللهو واللعب .

2-عوامل بيئية (متعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية)ومنها :

أ- طرق التدريس السيئة : مثل التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة .

ب- التدريس القهري:الذي لا يحفز ولا يرغب التلاميذ في الدراسة .[3]

ت- التدريس الخاطىء: الذي لا يختار الوسيلة أو طريقة المناسبة للتلميذ .

---

[1] عبد الرحمن سيد سليمان :سيكولوجية ذو،الحاجات الخاصة ،ط1،معالم الكتب ،مصر ،1998،ص201.

[2] عبد الرحمن سيد سليمان :مرجع سابق ،ص 201.

[3] قحطان أحمد الظاهر :مدخل إلى التربية الخاصة ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن ،2005،ص275.

ث- الانتقال من الأسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على الأسلوب الأقل .

ج- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره .

ح- استخدام اليد اليسرى :يؤكد "كيرك"و"كالفنت"أن الطفل بفضل إحدى اليدين قبل عدة سنوات من عمره ويلاحظ أن غالبية الأطفال أي حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى ،وما بين 9.8%يفضلون ويستعملون اليد اليسرى بينما من يفضلون يستعملون اليدين معا لا تتعدى نسبتهم 1أو 2%

خ- عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل :الكتابة مهارة ،وأي مهارة تتطلب التدريس المستمر والمرونة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة للدراسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي والفشل أو الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبة في إتقان الكتابة .[1]

4- مظاهر صعوبات الكتابة :

- يتميز التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بعد مظاهر أهمها :

1- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم وتشابك الحروف .

2- يغلب على كتاباتهم أنها تكون غير منسقة ومضطربة فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة وتشيع فيها أخطاء وإسقاط حروف من الكلمة أو زيادة حروف .

3- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار ،والتعبير الدقيق عنها ،فجملهم قصيرة ومفككة ولا يربطها ببعضها سياق فكري منتظم[2] ،كما نجد بعض المظاهر تمكن في:

- نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة .

[1] قحطان أحمد الظاهر :مرجع سابق ،ص 276.

[2] منى لإبراهيم اللبودي :صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وإستراتيجية علاجها ،ط1،مكتبة زهراء الشرق ،مصر ،2005،ص104.

- يعكس الأرقام والحروف عند الكتابة مثل : تكتب ٦،٢ .
- يجد صعوبة في التعرف على اليمين والشمال .
- يعكس الحروف مثل :ع، غ
- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب ومادة الإملاء تصبح من المواد المكروهة لديه ،حيث يتزايد عليه الكلمات اللازم إتقانها . [1]

وهناك أيضا مظاهر مماثلة في :

- درجات ضعيفة في الإملاء ولكنه جيد في بقية المواد الأخرى .
- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي . [2]
- يبدأ الكتابة من اليسار عندما يكتب بالعربية .
- ترتيب أحرف الكلمات بشكل غير صحيح مثل :ذهب ،هذب .
- يخلط بين الأحرف المتشابهة مثل :ناب – باب.
- صعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر .
- رداءة الخط الطالب بحيث يصعب قراءته [3] .
- ويشير "جيرارد"1974أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوه شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة .
- ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة يتصفون بما يلي :

[1] يحي محمد نبهان :الفروق الفردية وصعوبات التعلم ،دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن ،2008،ص95.
[2] يحي محمد نبهان :مرجع سابق ،ص 95.
[3] سعيد حسني العزة :صعوبات التعلم المفهوم ،التشخيص ،الأسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص105.

- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا ،وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون .

- لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون.

- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها .[1]

ومن جانب آخر يشير "جيرارد"1991إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يظهر عليهم أربع خصائص على النحو التالي :

1- إمساك القلم (القبض على القلم)يكون بطريقة شاذة وغير عادية .
2- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم .
3- صعوبة في تنفيذ العمليات الشطب ومحو الكلمات غير مرغوب فيها .
4- اضطرابات في محاذاة الأحرف .

ومن جانب آخر تشير "رجينا"1999إلى مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي :

3- استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة
4- نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة.

[1] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص 54.

5- إغلاق رديء للأحرف .

6- انخفاض سرعة الكتابة .

7- الإفراط في استخدام الممحاة .

8- انخفاض القدرة على التمييز بين الأصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة علن طريق الإملاء .

كما يشير "هانسون"1997أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم على الورق وغالبا ما يجدون التعبير عن أنفسهم شفهيا ولا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب .[1]

5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة :

لتشخيص صعوبات الكتابة التي تتواجد في عملية الكتابة لا بد لنا إتباع الآتي :

1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي :

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من مستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية .

2- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة :

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في تطور الحركي لعملية الكتابة ،وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي :

أ- المستوى الأول :وفيه يظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب- المستوى الثاني : وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء

[1] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص56.

ت- المستوى الثالث :وفيه تكون المهمة أشد تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة . [1]

يضاف إلى ما سبق مهارة عامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في أنتاج الكلمات المكتوبة .

3- تقييم اليد المفضلة في الكتابة :عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضل لدى الطفل وذلك بإتباع الخطوات التالية :

أ- كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة سهولة والوضوح في كل منهما .

ب- يطلب من الطفل عمل تقاطع بين الخطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم يطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى .

ت- معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن –الأيسر – وفق – تحت – أمام – خلف) .

ث- معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل .

ج- دراسة التاريخ التطوير للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

4- التقييم النمائي النفسي العصبي :يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل :اختبارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع)وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن . [2]

[1] محمد عوض :أحمد حسين عاشور ،مرجع سابق ص 175.
[2] محمد عوض :مرجع سابق ،ص176.

5- قياس التآزر الحركي العصبي :

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة .

6- تقييم الأخطاء في الكتابة :وهناك نوعين :

أ- النوع الأول :يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختيار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وإنتاج الطفل في الكتابة .

ب- النوع الثاني :يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما ،لملاحظة أخطاء الكتابة عن الطفل ،وفي دراسة قام بها "لويس"سنة 1965 على أطفال الصف الأول ابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي :

9- عدم استقامة مسار الكتابة وتعرجها على السطر .

10- ميل الحروف يمينا ويسارا .

11- شيوع الخطاء في الكتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب .[1]

6- علاج صعوبات الكتابة :

12- تعددت برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها حيث منها ما أهتم بتعديل المهارات الحركية والبصرية الفرعية ومنها ما أهتم بتدريبات النماذج الحركية ،في حين اهتمت البرامج الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات أما البعض الآخر فقد اهتم بعلاج تشكيل الأحرف ومنها ما اهتم بتحليل المهام المتضمنة في عملية الكتابة وفيما يلي سوف يعرض المؤلف بعضا من هذه الاتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة .

[1] محمد عوض : مرجع سابق ،ص 177.

13- أولا :علاج المهارات الحركية – البصرية الفرعية:

حيث أشار "فاز"،"faas "1980إلى ست مجموعات من المهارات التي يجب تدريب الأطفال ذوي "صعوبات الكتابة"عليها وهي تتمثل في :

1- مهارات ما قبل الكتابة : وتتضمن :

أ- مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة .

ب- إنتاج الخطوط .

ت- رسم الأشكال .

ث- رسم الأشكال والخطوط من خلال الإرشادات .

2- مهارات كتابة الأعداد و الأحرف :وتتضمن :

أ- إنتاج شكل الأحرف الكبيرة [1].

ب- إنتاج شكل الأحرف الصغيرة .

ت- نسخ الأعداد.

ث- كتابة قائمة من الأعداد يتم إملائها للطفل .

ج- ترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات والأعداد .

3- مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها .

4- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة .

7- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة

8- استخدام مهارات الكتابة المتصلة : وتتضمن :

أ- كتابة الكلمات من خلال نموذج.

ب- كتابة ما يملى من كلمات وجمل .

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64.

ثانيا : تدريب النماذج الحركية :

يشير كل من "أرثون"1979و"جولد شين"1984إلى أن الغرض من استخدام الأسلوب الحركي والحسي ،حركي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الأحرف والكلمات ويكون ذلك عن طريق :

1- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحرف .

2- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج .

3- كتابة الأحرف أمام الطفل ،بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة .

4- جمع بشكل الحركات مع حركات أخرى .[1]

14- ثالثا :تحسين الإدراك البصري – المكاني :

15- أشار "ستراوس"1974،إلى أن الأطفال ذوي التلف بالمخ لديهم اضطراب في الإدراك البصري ،ولا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات داخل الكلمة الواحدة ويعكسون الأحرف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل وهؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة حيث أن :

1- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة .

2- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة يخفف مشكلات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال .

3- أن تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقل من احتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية .

رابعا :تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات :

16- يشير "جونسون"1967 إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة تخيل الحروف والكلمات وذلك من خلال :

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64،65.

1- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكلا أو حرفا أو كلمة يطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو الشكل ...

2- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم يطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة .

3- جعل الطفل ينظر وينطق اسم الحرف لتقوية الذاكرة البصرية ...

خامسا :علاج تشكيل الأحرف :

اقترح "جراهام" 1980الأسلوب الآتي لتعديل سلوك رسم شكل الأحرف :

1- النمذجة :حيث يكتب المدرس الحرف ورسمه ويلاحظ الطفل العدد ،الترتيب ،اتجاه الخطوط ...

2- المنبهات الجسمية: يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف.

3- التتبع : يرسم الطفل النماذج المنقطة بالتوصيل بين نقطة وأخرى .

4- النسخ : ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق .[1]

خلاصة:

17- من خلال دراستنا التي عرضناها في هذا الفصل يتضح لنا أن صعوبة الكتابة هي إحدى الصعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ خاصة في السنوات الأولى من التعليم ،والتي كثيرا ما تتسبب في انخفاض تحصيله الدراسي ما لم تعالج في الوقت المناسب.

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ،ص 66.

الفصل الثالث :صعوبات الكتابة

- تمهيد
1- مفهوم الكتابة
2- مفهوم صعوبات الكتابة
3- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة
4- مظاهر صعوبات الكتابة
5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة
6- علاج صعوبات الكتابة
- خلاصة

- **تمهيد :**

يخطئ بعض الناس في تقديرهم لعملية الكتابة فيزعمون أنها عملية سهلة لا يتطلب من الفرد لممارستها وأدائها سوى مقدرته على التعود على بعض المهارات التي تمكنه من الكتابة ،إلا أن عملية الكتابة في الحقيقة تتخللها بعض الصعوبات التي طالما يواجهها التلاميذ في التعلم وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل بإذن الله .

1- مفهوم الكتابة :

الكتابة هي كلمة على الورق سوداء ما كان منها من نتائج العقل الخاص ونقصد هنا كتابة العلمية البحتة أم كان أدبا خالصا ،ومقصد هنا الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية الموزعة بين الوجدان والعاطفة والانفعال ،متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تنازعه .[1]

والكتابة هي عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال ،وهذا ما نسميه نحن الآن بالتعبير التحريري ،والتعبير التحريري هو عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها. [2]

2- مفهوم صعوبات الكتابة :

[1] راتب قاسم عاشور ،محمد فخر ،مقداد ،مرجع سابق ،ص204.

[2] علي أحمد مذكور :طرق تدريس اللغة العربية ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،مصر ،2007،ص 229.

أول من استخدم مصطلح "العسر الكتابي ""dysgraihia"هو "مايكل بست "ومعنى كلمة : dysgraihia هو :

Dys:وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة .

Graihiaوتعني عملية الكتابة (writting irocess)وبالتالي فمعنى كلمة dysgraihiaهو صعوبة الكتابة وهي إحدى صعوبات التعلم إلى جانب القراءة أي أن صعوبة الكتابة تعني العجز أو عدم القدرة على الكتابة بشكل سليم . [1]

3-عوامل وأسباب صعوبات الكتابة :

4- أشارت كثير من الدراسات فمنها دراسة "helderth" إلى عدة عوامل مساهمة في صعوبات تعلم الكتابة منها :

1- التدريس القهري .

2- التعليم الجماعي بدل التعليم الفردي .

3- التدريب الخاطئ .

4- عجز الضبط الحركي .

5- عجز في الذاكرة البصرية .

6- عجز في الإدراك المكاني والبصري . [2]

5- وقد ورد تقسيم هذه العوامل إلى نوعين :

1- عوامل فردية (مرتبطة بالطفل):

وتتعلق هذه العوامل بالطفل ذي صعوبات الكتابة ومنها :

أ- التخلف العقلي والتأخر الدراسي :أما التخلف العقلي فينتج عنه نقص نسبة الذكاء التي تنتج بدورها عن قصور في نمو المخ أو إصابة مخية ،في حين ينتج التأخر الدراسي

---

[1] مراد علي عيسى ،وليد السيد خليفة :مرجع سابق ،ص144.

[2] تيسير مفلح كوافحة :صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ،ص3،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص97.

عن عوامل عقلية أو جسمية أو عوامل بيئية كمشكلات في الأسرة بالإضافة إلى الحرمان الثقافي .

ب- اضطراب الضبط الحركي :ويقصد به العجز عن ضبط وضع الجسمي والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع[1] ،ويؤثر هذا سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسج الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها فضلا عن كونه يعطي مهارات في نقل النماذج المطلوب كتابتها .[2]

ت- اضطراب الإدراك البصري :ويقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهر صعوبة التمييز اليسار من اليمين وتمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها .

ث- اضطراب الذاكرة البصرية :حيث يصعب على الطفل تذكر الأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس ويسمى هذا فقدان الذاكرة البصرية .

ج- نقص الدافعية لدى الطفل لتعلم الكتابة :وقد يرجع هذا إلى الدور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستشارته ومكافأته ،فضلا عن ميل الطفل للحركة الزائدة واللهو واللعب .

2-عوامل البيئية (متعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية)ومنها :

أ- طرق التدريس السيئة :مثل التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة .

6- التدريس القهري:الذي لا يحفز ولا يرغب التلاميذ في الدراسة .[3]

7- التدريس الخاطىء: الذي لا يختار الوسيلة أو طريقة المناسبة للتلميذ .

---

[1] عبد الرحمن سيد سليمان :سيكولوجية ذو،الحاجات الخاصة ،ط1،معالم الكتب ،مصر ،1998،ص201.

[2] عبد الرحمن سيد سليمان :مرجع سابق ،ص 201.

[3] قحطان أحمد الظاهر :مدخل إلى التربية الخاصة ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن ،2005،ص275.

8- الانتقال من الأسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة)دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على الأسلوب الأقل .

9- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره .

ب- استخدام اليد اليسرى :يؤكد "كيرك"و"كالفنت"أن الطفل بفضل إحدى اليدين قبل عدة سنوات من عمره ويلاحظ أن غالبية الأطفال أي حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى ،وما بين 9.8%يفضلون ويستعملون اليد اليسرى بينما من يفضلون يستعملون اليدين معا لا تتعدى نسبتهم 1أو 2%

ت- عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل :الكتابة مهارة ،وأي مهارة تتطلب التدريس المستمر والمرونة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة للدراسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي والفشل أو الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبة في إتقان الكتابة .[1]

4- مظاهر صعوبات الكتابة :

3- يتميز التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بعد مظاهر أهمها :

4- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم وتشابك الحروف .

5- يغلب على كتاباتهم أنها تكون غير منسقة ومضطربة فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة وتشيع فيها أخطاء وإسقاط حروف من الكلمة أو زيادة حروف .

6- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار ،والتعبير الدقيق عنها ،فجملهم قصيرة ومفككة ولا يربطها ببعضها سياق فكري منتظم[2] ،كما نجد بعض المظاهر تمكن في :

7- نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة .

---

[1] قحطان أحمد الظاهر :مرجع سابق ،ص 276.

[2] منى لإبراهيم اللبودي :صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وإستراتيجية علاجها ،ط1،مكتبة زهراء الشرق ،مصر ،2005،ص104.

8- يعكس الأرقام والحروف عند الكتابة مثل : تكتب ٦،٢ .

9- يجد صعوبة في التعرف على اليمين والشمال .

10- يعكس الحروف مثل :ع، غ

11- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب ومادة الإملاء تصبح من المواد المكروهة لديه ،حيث يتزايد عليه الكلمات اللازم إتقانها . [1]

وهناك أيضا مظاهر مماثلة في :

12- درجات ضعيفة في الإملاء ولكنه جيد في بقية المواد الأخرى .

13- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي . [2]

14- يبدأ الكتابة من اليسار عندما يكتب بالعربية .

15- ترتيب أحرف الكلمات بشكل غير صحيح مثل :ذهب ،هذب .

16- يخلط بين الأحرف المتشابهة مثل :ناب – باب.

17- صعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر .

18- رداءة الخط الطالب بحيث يصعب قراءته [3] .

19- ويشير "جيرارد"1974أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوه شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة .

20- ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة يتصفون بما يلي :

---

[1] يحي محمد نبهان :الفروق الفردية وصعوبات التعلم ،دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن ،2008،ص95.

[2] يحي محمد نبهان :مرجع سابق ،ص 95.

[3] سعيد حسني العزة :صعوبات التعلم المفهوم ،التشخيص ،الأسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص105.

21- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا ،وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون .

22- لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون .

23- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها .[1]

ومن جانب آخر يشير "جيرارد"1991إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يظهر عليهم أربع خصائص على النحو التالي :

1- إمساك القلم (القبض على القلم)يكون بطريقة شاذة وغير عادية .
2- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم .
3- صعوبة في تنفيذ العمليات الشطب ومحو الكلمات غير مرغوب فيها .
4- اضطرابات في محاذاة الأحرف .

ومن جانب آخر تشير "رجينا"1999إلى مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي :

24- استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة
25- نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة.
26- إغلاق رديء للأحرف .
27- انخفاض سرعة الكتابة .

[1] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص 54.

28- الإفراط في استخدام الممحاة .

29- انخفاض القدرة على التمييز بين الأصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة علن طريق الإملاء .

كما يشير "هانسون"1997أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم على الورق وغالبا ما يجدون التعبير عن أنفسهم شفهيا ولا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب .[1]

5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة :

لتشخيص صعوبات الكتابة التي تتواجد في عملية الكتابة لا بد لنا إتباع الآتي :

1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي :

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من مستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية .

2- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة :

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في تطور الحركي لعملية الكتابة ،وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي :

أ- المستوى الأول :وفيه يظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب- المستوى الثاني : وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء .

[1] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص56.

ت- المستوى الثالث :وفيه تكون المهمة أشد تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة . [1]

يضاف إلى ما سبق مهارة عامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في أنتاج الكلمات المكتوبة .

3- تقييم اليد المفضلة في الكتابة :عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضل لدى الطفل وذلك بإتباع الخطوات التالية :

أ- كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة سهولة والوضوح في كل منهما .

ب- يطلب من الطفل عمل تقاطع بين الخطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم يطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى .

ت- معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن –الأيسر – وفق – تحت – أمام – خلف) .

ث- معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل .

ج- دراسة التاريخ التطوير للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

4- التقييم النمائي النفسي العصبي :يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل :اختبارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع)وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن . [2]

---

[1] محمد عوض :أحمد حسين عاشور ،مرجع سابق ص 175.

[2] محمد عوض :مرجع سابق ،ص176.

5- قياس التآزر الحركي العصبي :

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة .

6- تقييم الأخطاء في الكتابة :وهناك نوعين :

أ- النوع الأول :يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختيار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وإنتاج الطفل في الكتابة .

ب- النوع الثاني :يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما ،لملاحظة أخطاء الكتابة عن الطفل ،وفي دراسة قام بها "لويس"سنة 1965 على أطفال الصف الأول ابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي :

30- عدم استقامة مسار الكتابة وتعرجها على السطر .

31- ميل الحروف يمينا ويسارا .

32- شيوع الخطاء في الكتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب .[1]

6- علاج صعوبات الكتابة :

33- تعددت برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها حيث منها ما أهتم بتعديل المهارات الحركية والبصرية الفرعية ومنها ما أهتم بتدريبات النماذج الحركية ،في حين اهتمت البرامج الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات أما البعض الآخر فقد اهتم بعلاج تشكيل الأحرف ومنها ما اهتم بتحليل المهام المتضمنة في عملية الكتابة وفيما يلي سوف يعرض المؤلف بعضا من هذه الاتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة .

[1] محمد عوض : مرجع سابق ،ص 177.

34- أولا :علاج المهارات الحركية – البصرية الفرعية:

حيث أشار "فاز"،"faas "1980إلى ست مجموعات من المهارات التي يجب تدريب الأطفال ذوي "صعوبات الكتابة"عليها وهي تتمثل في :

1- مهارات ما قبل الكتابة : وتتضمن :

أ- مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة .

ب- إنتاج الخطوط .

ت- رسم الأشكال .

ث- رسم الأشكال والخطوط من خلال الإرشادات .

2- مهارات كتابة الأعداد و الأحرف :وتتضمن :

أ- إنتاج شكل الأحرف الكبيرة [1].

ب- إنتاج شكل الأحرف الصغيرة .

ت- نسخ الأعداد.

ث- كتابة قائمة من الأعداد يتم إملائها للطفل .

ج- ترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات والأعداد .

3- مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها .

4- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة .

7- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة

8- استخدام مهارات الكتابة المتصلة :وتتضمن :

أ- كتابة الكلمات من خلال نموذج.

ب- كتابة ما يملى من كلمات وجمل .

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64.

ثانيا :تدريب النماذج الحركية :

يشير كل من "أرثون"1979و"جولد شين"1984إلى أن الغرض من استخدام الأسلوب الحركي والحسي ،حركي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الأحرف والكلمات ويكون ذلك عن طريق :

1- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحرف .

2- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج .

3- كتابة الأحرف أمام الطفل ،بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة .

4- جمع بشكل الحركات مع حركات أخرى .[1]

35- ثالثا :تحسين الإدراك البصري – المكاني :

36- أشار "ستراوس"1974،إلى أن الأطفال ذوي التلف بالمخ لديهم اضطراب في الإدراك البصري ،ولا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات داخل الكلمة الواحدة ويعكسون الأحرف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل وهؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة حيث أن :

1- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة .

2- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة يخفف مشكلات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال .

3- أن تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقل من احتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية .

رابعا :تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات :

37- يشير "جونسون"1967 إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة تخيل الحروف والكلمات وذلك من خلال :

---

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64،65.

1- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكلا أو حرفا أو كلمة يطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو الشكل ...

2- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم يطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة .

3- جعل الطفل ينظر وينطق اسم الحرف لتقوية الذاكرة البصرية ...

خامسا :علاج تشكيل الأحرف :

اقترح "جراهام" 1980الأسلوب الآتي لتعديل سلوك رسم شكل الأحرف :

1- النمذجة :حيث يكتب المدرس الحرف ورسمه ويلاحظ الطفل العدد ،الترتيب ،اتجاه الخطوط ...

2- المنبهات الجسمية: يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف.

3- التتبع : يرسم الطفل النماذج المنقطة بالتوصيل بين نقطة وأخرى .

4- النسخ : ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق .[1]

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ،ص 66.

خلاصة:

38- من خلال دراستنا التي عرضناها في هذا الفصل يتضح لنا أن صعوبة الكتابة هي إحدى الصعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ خاصة في السنوات الأولى من التعليم ،والتي كثيرا ما تتسبب في انخفاض تحصيله الدراسي ما لم تعالج في الوقت المناسب.

الفصل الثالث :صعوبة الكتابة

- تمهيد

1- مفهوم الكتابة

2- مفهوم صعوبات الكتابة

3- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة

4- مظاهر صعوبات الكتابة

5- تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

6- علاج صعوبات الكتابة

- خلاصة

- تمهيد :

يخطئ بعض الناس في تقديرهم لعملية الكتابة فيزعمون أنها عملية سهلة لا يتطلب من الفرد لممارستها وأدائها سوى مقدرته على التعود على بعض المهارات التي تمكنه من الكتابة ،إلا أن عملية الكتابة في الحقبة تتخللها بعض الصعوبات التي طالما يواجهها التلاميذ في التعلم وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل بإذن الله .

- مفهوم الكتابة :

-الكتابة هي كلمة على الورق سوداء ما كان منها من نتائج العقل الخاص ونقصد هنا كتابة العلمية البحتة أم كان أدبا خالصا ،ومقصد هنا الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية الموزعة بين الوجدان والعاطفة والانفعال ،متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تنازعه .[1]

والكتابة هي عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال ،وهذا ما نسميه نحن الآن بالتعبير التحريري ،والتعبير التحريري هو عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها.[2]

[1] راتب قاسم عاشور ،محمد فخر ،مقداد ،مرجع سابق ،ص204.

[2] علي أحمد مذكور :طرق تدريس اللغة العربية ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،مصر ،2007،ص 229.

- مفهوم صعوبات الكتابة :

أول من استخدم مصطلح "العسر الكتابي ""dysgraihia"هو "مايكل بست "ومعنى كلمة : dysgraihia هو :

Dys:وتعني عملية أو عجز أو عدم القدرة

Graihiaوتعني عملية الكتابة (writting irocess)وبالتالي فمعنى كلمة dysgraihiaهو صعوبة الكتابة وهي احدى صعوبات التعلم إلى جانب القراءة أي أن صعوبة الكتابة تعني العجز أو عدم القدرة على الكتابة بشكل سلبي .[1]

[1] مراد علي عيسى ،وليد السيد خليفة :مرجع سابق ،ص144.

- عوامل وأسباب صعوبات الكتابة
- إشارت كثير من الدراسات فمنها دراسة "helderth" إلى عدة عوامل مساهمة في صعوبات تعلم الكتابة منها :

1- التدريس القهري
2- التعليم الجماعي بدل التعليم الفردي
3- التدريب الخاطئ
4- عجز الضبط الحركي
5- عجز في الذاكرة البصرية
6- عجز في الإدراك المكاني والبصري .[1]

- وقد ورد تقسيم هذه العوامل إلى نوعين :

1- عوامل فردية (مرتبطة بالطفل):

وتتعلق هذه العوامل بالطفل ذي صعوبات الكتابة ومنها :

أ- التخلف العقلي والتأخر الدراسي :إما التخلف العقلي فينتج عنه نقص نسبة الذكاء التي تنتج بدورها عن قصور في نمو المخ أو إصابة مخية ،في حين ينتج التأخر الدراسي عن عوامل عقلية أو جسمية أو عوامل بيئية كمشكل في الأسرة بالإضافة إلى الحرمان الثقافي .

ب- اضطراب الضبط الحركي :ويقصد به العجز عن ضبط وضع الجسمي والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع[2] ،ويؤثر هذا سلبا في تعلم الأنشطة الحركية اللازمة لنسج الحروف والكلمات والإعداد والأشكال وكتابتها فضلا عن كونه يعطي مهارات في نقل النماذج المطلوب كتابتها .[3]

ت- اضطراب الإدراك البصري :ويقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ومن مظاهر صعوبة التمييز اليسار من اليمين وتمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها .

---

[1] تيسير مفلح كوافحة :صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ،ص3،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص97.

[2] عبد الرحمن سيد سليمان :سيكولوجية ذو،الحاجات الخاصة ،ط1،معالم الكتب ،مصر ،1998،ص201.

[3] عبد الرحمن سيد سليمان :مرجع سابق ،ص 201.

ث- اضطراب الذاكرة البصرية :حيث يصعب على الطفل تذكر الأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتبع عن طريق اللمس ويسمى هذا فقدان الذاكرة البصرية .

ج- نقص الدافعية لدى الطفل لتعلم الكتابة :وقد يرجع هذا إلى الدور كل من المعلمين والوالدين في تشجيعه واستشارته ومكافأته ،فضلا عن ميل الطفل للحركة الزائدة واللهو واللعب .

2- عوامل البيئية (متعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية)ومنها :

أ- طرق التدريس السيئة :مثل التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة .

- التدريس القهر:الذي لا يحفز ولا يرغب التلاميذ في الدراسة .[1]
- التدريس الخاطىء الذي لا يختار الوسيلة أو طريقة المناسبة للتلميذ .
- الانتقال من الأسلوب لآخر في تدريس الكتابة (كتابة الحروف المنفصلة أو كتابة الحروف المتصلة)دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على الاسلوب الأقل .
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الملأ والتطبيق والتعبير وغيره .

ب- استخدام اليد اليسرى :يؤكد "بيرك"و"كالفنت"أن الطفل بفضل احدى اليدين قبل عدة سنوات من عمره ويلاحظ أن غالبية الأطفال أي حوالي 90% يفضلون ويستعملون اليد اليمنى ،وما بين 9.8%يفضلون ويستعملون اليد اليسرى بينما من يفضلون يستعملون اليدين معا لا تتعدى نسبتهم 1أو 2%

ت- عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل :الكتابة مهارة ،وأي ارة تتطلب التدريس المستمر والمرونة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة للدراسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا يستحسن أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على اتقان وتحسين الخط الكتابي

[1] قحطان أحمد الظاهر :مدخل إلى التربية الخاصة ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن ،2005،ص275.

والفشل أو الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبة في اتقان الكتابة .[1]

- مظاهر صعوبات الكتابة :
- يتميز التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بعد مظاهر أهمها :
- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم وتشابك الحروف .
- يغلب على كتاباتهم أنها تكون غير منسخة ومضطربة فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة وتشييع فيها أخطاء واسقاط حروف من الكلمة أو زيادة حروف .
- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في انتاج الأفكار ،والتعبير الدقيق عنها ،فجملهم قصيرة ومفككة ولا يربطها ببعضها سياق فكر منتظم[2] ،كما نجد بعض المظاهر تمكن في :
- ثقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة
- يعكس الأرقام والحروف عند الكتابة مثل : تكتب 3
- نجد صعوبة في التعرف على اليمين والشمال
- يعكس الحروف مثل :ع غ
- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب ومادة الإملاء تصبح من المواد المكروهة لديه ،حيث يتزايد عليه الكلمات اللازم اتقانها .[3]

وهناك أيضا مظاهر مماثلة في :

- درجات ضعيفة في الإملاء ولكنه جيد في بقية المواد الأخرى .
- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي .[4]
- يبدأ الكتابة من اليسار عندما يكتب بالعربية
- ترتيب أحرف الكلمات بشكل غير صحيح مثل :ذهب ،هذب
- يخلط بين الأحرف المتشابهة مثل :ناب – باب
- صعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر

---

[1] قحطان أحمد الظاهر :مرجع سابق ،ص 276.

[2] منى ابراهيم اللبودي :صعوبات القراءة والكتابة تشسخيصها واستراتيجية علاجها ،ط1،مكتبة زهراء الشرق ،مصر ،2005،ص104.

[3] يحي محمد نيهان :الفروق الفردية وصعوبات التعلم ،دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن ،2008،ص95.

[4] يحي محمد نيهان :مرجع سابق ،ص 95.

- رداءة الخط الطالب بحيث يصعب قراءته .
- الكتابة بشكل مقلوب والذي يسمى بكتابة المرأة مثل :
- ذهب محمد إلى المدرسة ،يكتبها :

1

- ويشير "جيرارد"1974أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوه حجم الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة .
- ومن جانب آخر تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة يتصفون بما يلي :
- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للإعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أنها فهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا ،وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون .
- لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون .
- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تمكن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة والتي نشمل توليد المحتوى وانتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها . [2]

[1] سعيد حسني العزة :صعوبات التعلم المفهوم ،التشخيص ،الأسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن ،2007،ص105.

[2] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص 54.

ومن جانب آخر يشير "جيرارد"1991إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يظهر عليهم أربع خصائص على النحو التالي :

1- إمساك القلم (القبض على القلم)يكون بطريقة شاذة وغير عادية
2- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم
3- صعوبة في تنفيذ العمليات الشطب ومحو الكلمات غير مرغوب فيها .
4- اضطرابات في محاذاة الأحرف

ومن جانب آخر تشير "رجينا"1999إلى مظاهر الاضطراب لدى ذوي صعوبات الكتابة على النحو التالي :

- استعمال اليد بشكل غير صحيح اثناء الكتابة
- نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة
- اغلاق رديء للأحرف
- انخفاض سرعة الكتابة
- الافراط في استعمال الممحاة
- انخفاض القدرة على التمييز بين الأصوات الأحرف الطويلة والأحرف القصيرة أثناء الكتابة علن طريق الإملاء .

كما يشير "هانسون"1997أن التلاميذ ذوي الصعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم على الورق وغالبا ما يجدون التعبير عن أنفسهم شفهيا ولا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب .[1]

تشخيص صعوبات تعلم الكتابة :

لتشخيص صعوبات الكتابة التي تتواجد في عملية الكتابة لا بد لنا اتباع الآتي :

1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي :

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من مستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو

[1] محمد علي كامل :مرجع سابق ،ص56.

إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية .

2- تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة :

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في تطور الحركي لعملية الكتابة ،وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي :

أ- المستوى الأول :وفيه يظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب- المستوى الثاني : وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء .

ت- المستوى الثالث :وفيه تكون المهمة أشد تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة .[1]

ث- يضاف إلى ما سبق مهارة عامة وهي التشفير الاملائي التي تعتبر ذات اهمية بالغة في انتاج الكلمات المكتوبة .

3- تقييم اليد المفضلة في الكتابة :عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات اخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضل لدى الطفل وذلك باتباع الخطوات التالية :

أ- كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة سهولة والوضوح في كل منهما .

ب- أطلب من الطفل عمل تقاطع بين الخطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم أطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى .

ت- معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن –الأيسر – وفق – تحت – أمام – خلف) .

ث- معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل .

ج- دراسة التاريخ التطوير للطفل الذي بدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

4- التقييم النمائي النفسي العصبي :يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل :اختبارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما

---

[1] محمد عوض :أحمد حسين عاشور ،مرجع سابق ص 175.

تسمى (مهام الأصابع)وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن .[1]

5-قياس التأزر الحركي العصبي :

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة .

6-تقييم الأخطاء في الكتابة :وهناك نوعين :

أ- النوع الأول :يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختيار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وإنتاج الطفل في الكتابة .

ب- النوع الثاني :يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما ،لملاحظة أخطاء الكتابة عن الطفل ،وفي دراسة قام بها "لويس"سنة 1965 على أطفال الصف الأقل ابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي :

- عدم استقامة مسار الكتابة وتعرجها على السطر .
- ميل الحروف يمينا ويسارا .
- شيوع الخطاء في الكتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب .[2]

[1] محمد عوض :مرجع سابق ،ص176.
[2] محمد عوض : مرجع سابق ،ص 177.

علاج صعوبات الكتابة :

- تعددت برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها حيث منها ما أهتم بتعديل المهارات الحركية والبصرية الفرعية ومنها ما أهتم بتدريبات النماذج الحركية ،في حين اهتمت البرامج الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات أما البعض الآخر فقد اهتم بعلاج تشكيل الأحرف ومنها ما اهتم بتحليل امهام المتضمنة في عملية الكتابة وفيما يلي سوف يعرض المؤلف بعضا من هذه الاتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة .
- أولا :علاج المهارات الحركية –البصرية الفرعية:

حيث أشار "فاز"،"faas "1980إلى ست مجموعات من المهارات التي يجب تدريب الأطفال ذوي "صعوبات الكتابة"عليها وهي تتمثل في :

1- مهارات ما قبل الكتابة :وتتضمن :

أ- مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة .

ب- إنتاج الخطوط

ت- رسم الأشكال

ث- رسم الأشكال والخطوط من خلال الإرشادات .

2- مهارات كتابة الأعداد و الأحرف :وتتضمن :

أ- إنتاج شكل الأحرف الكبيرة [1]

ب- إنتاج شكل الأحرف الصغيرة

ت- نسخ الأعداد

ث- كتابة قائمة من الأعداد يتم إملائها للطفل

ج- ترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات والأعداد

3– مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها :

4- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة

5- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة

6- استخدام مهارات الكتابة المتصلة :وتتضمن :

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64.

أ- كتابة الكلمات من خلال نموذج

ب- كتابة ما يملى من كلمات وجمل .

ثانيا :تدريب النماذج الحركية :

يشير كل من "أرثون"1979و"جولد شين"1984إلى أن الغرض من استخدام الأسلوب الحركي والحسي ،حركي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الأحرف والكلمات ويكون ذلك عن طريق :

1- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحرف

2- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج

3- كتابة الأحرف أمام الطفل ،بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة

4- جمع بشكل الحركات مع حركات أخرى .[1]

- ثالثا :تحسين الإدراك البصري –المكاني :
- أشار "شراوس"1974،إلى أن الأطفال ذوي التلف بالمخ لديهم اضطراب في الإدراك البصري ،ولا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراغات غير المناسبة داخل الكلمة الواحدة ،ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل هؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة حيث أن :

1- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة

2- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة يخفف مشكلات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال .

3- أن تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقل من احتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية .

رابعا :تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات :

- يشير "جونسون"1967 إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة تخيل الحروف والكلمات وذلك من خلال :

1- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكل أو حرف أو كلمة يطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو الشكل ...[2]

---

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 64،65.

[2] محمد علي كامل : مرجع سابق ، ص 65.

2- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم يطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة .
3- جعل الطفل ينظر وينطق اسم الحرف لتقوية الذاكرة البصرية ...

خامسا :علاج تشكيل الأحرف

اقترح "جراهام" 1980الأسلوب الآتي لتعديل سلوك رسم شكل الأحرف :

1- النمذجة :حيث يكتب المدرس الحرف ورسمه ويلاحظ الطفل العدد ،الترتيب ،اتجاه الخطوط ...
2- المنبهات الجسمية: يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف.
3- التتبع : يرسم الطفل النماذج المنقطة بالتوصيل بين نقطة وأخرى .
4- النسخ : ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق . [1]

[1] محمد علي كامل : مرجع سابق ،ص 66.

خلاصة:

- من خلال دراستنا التي عرضناها في هذا الفصل يتضح لنا أن صعوبة الكتابة هي إحدى الصعوبات التعلم بعني منها بعض التلاميذ خاصة في السنوات الأولى من التعليم ،والتي كثيرا ما يتسبب في انخفاض تحصيله الدراسي ما لم تعالج في الوقت المناسب.

الفصل الرابع: تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي.

- تمهيد .

I-اللغة العربية.

1-تعريف اللغة العربية.

2-خصائص اللغة العربية.

3-طرق تدريس اللغة العربية.

4-أهداف تدريس اللغة العربية.

5-أهمية اللغة العربية.

II التعليم الابتدائي :

1- تعريف التعليم الابتدائي.

2-خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية:

3-أهداف التعليم الابتدائي.

4-دور المعلم في التعليم.

5-مكانة مدرس اللغة العربية و أهميته.

6-خصائص و صفات المعلم الكفء.

-خلاصة.

تمهيد:

تمثل اللغة القومية الأمة ما ،الهوية التي تميزها عن غيرها من الأمم ، لهذا السبب نجد الأمم التي تحترم هويتها تجتهد في نشر لغتها بتيسير تعليمها لأبنائها أولا ثم للآخرين ، واللغة العربية هي هوية العرب بصفة عامة لذلك تركز كل دولة عربية على تعليم أبنائهم للغتهم العربية و يبدأ هذا التعليم منذ السنوات الأولى و يكون التركيز بصفة رسمية على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية التي تعتبر مرحلة التفتح في حياة الطفل و بداية خروجه من ضيق ذاته إلى أفق الجماعة و اتساعها و على هذا الأساس لنحاول في هذا الفصل تقديم بعض التوضيحات فيما يخص كل من اللغة العربية و التعليم الابتدائي .

ا-اللغة العربية

1- تعريف اللغة العربية:

- اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية و يتحدث بها أكثر من 221مليون شخص على مستوى العالم في حوالي 33دولة وتنقسم الكتابة باللغة العربية إلى قسمين : الأول الكتابة باللغة العربية الفصحى وهي لغة الكتابة للقرآن الكريم و أيضا لغة كتابة الأدب العربي الكلاسيكي و القسم الثاني يتمثل في الكتابة باللغة العربية الحديثة، تلك اللغة الأكثر انتشارا بين العامة من الناطقين بالعربية و التي تكتب بها الغالبية العظمى من الإنتاج الفكري العربي المطبوع و المرئي من خلال العروض التلفزيونية و المحاضرات و غيرها و يوجد ما يقرب من 30 لهجة مختلفة تنطق بها العربية.

وقد تكتب اللغة العربية أيضا بحروف غير عربية كالعبرية و اللاتينية وذلك لإغراض عدة ككتابة أسماء الأعلام العربية سواء كانوا أشخاصا أو أماكن من خلال الإنتاج الفكري الأجنبي.[1]

[1] هانم عبد الرحيم إبراهيم : نظم النقل الصوتي لحروف اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر ، 2005ص4.

2- خصائص اللغة العربية:

تتسم اللغة العربية بسمات متعددة إما في حروفها أو في مفرداتها أو في إعرابها أو في دقة تعبيرها أو في إيجازها و سنحاول فيما يلي أخذ فكرة موجزة عن كل جانب من هذه الجوانب :

أ- حروف العربية : عدد الأبجدية العربية ثمانية و عشرون(28)حرفا موزعا على مدرج صوتي واسع بين الشفتين من جهة و أقصى الحلق من جهة أخرى. و قد استفادت اللغة العربية من اتساع المدرج الصوتي فيها بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد و الضاء و العين والغين والحاء والطاء وهذه الميزة جعلت اللغة العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين، فحرف(الثاء) لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم ، والانجليز يركبون حرفين ،وحرف(الذال)أيضا لا تعرفه الفرنسية و تؤدبه الإنجليزية بحرفين.

ب- مفردات العربية: تمتاز اللغة العربية بغنى مفرداتها حتى قال أحد الفقهاء: "كلام العرب لا يحيط به إلا نبي" وترجع الأسباب في اتساع مفردات اللغة العربية إلى أن اللغويين عندما وضعوا المعاجم جمعوا المفردات المستخدمة على ألسنة القبائل جميعها و لم يقتصر على لهجة قريش على الرغم من أنها القاسم المشترك بين هذه اللهجات كلها.

وأيضا لان اللغة العربية تحمل صفة الترادف أي أن هناك عدة ألفاظ للمعنى الواحد أو لأن الكثير من الأسماء هي صفات للمسمى وليست إسمه الحقيقي،كما أن بعض هذه الألفاظ مستمدة من لغة أخرى[1].

[1] أحمد إبراهيم صومان : أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن، 2009،ص53.

ج- الدقة في التعبير: ونجد أكثر النماذج عن الدقة في التعبير في سور القران الكريم مثلا قوله تعالى:"يا أَيها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله اثاقلتم إلى الأرض" التوبة38.

نلاحظ أن لفظة إثاقلتم تنقلنا إلى تخيل حركة هؤلاء في ثقلها و عبت أيما تعبير عن وضع هؤلاء في التلكؤ و التراخي و عدم تلبية داعي الجهاد.

د:الإيجاز: من سمات العربية اتصافها بالإيجاز و الأسلوب المصنع فاللفظ فيها يكون على قدر المعنى ومن مظاهر الإيجاز أنك تستطيع من خلال كلمة واحدة أن تؤدي معنى جملة تامة كما هي الحال في أسلوب الإغراء و التحذير....و قد نجد الإيجاز في عدد الحروف أيضا في عمليات الترجمة ففي الإنجليزية عبارة what is " this "فيها عشرة (10)حروف ، وفي الفرنسية عبارة " qu'est ce que c'est" تشمل على(14)حرفا في حين نلاحظ عبارة "ما هذا" في العربية تشمل على خمسة (5) حروف.

هـ- الإعراب: وهو من أهم سمات اللغة العربية وله أهمية كبيرة في فهم المعنى مثل:

اذا قلنا:ما أحسن زيدًا ! فإننا نتعجب من حسن زيد .

وإذا قلنا:ما أحسن زيدٍ؟ فإننا نستوضح أي شيء حسن في زيد؟ أهو خلقه؟ أم علمه؟...

وإذا قلنا ما أحسن زيدٌ، فإننا ننفي إحسان زيد أي أنه لم يحسن.[1]

[1] أحمد إبراهيم صومان : مرجع سابق، ص 54.

3- طرق تدريس اللغة العربية :

- إن اللغة العربية واحدة من اللغات التي يتكلم بها سكان العالم لذلك فهي كغيرها من اللغات الأخرى تعتمد على الطرائق الشائعة في تدريس اللغة وهذه الطرائق هي:

1- الطريقة التقليدية:وهي أكثر طرق التدريس رسوخا ويتصف المعلم في هذه الطريقة بما يلي:

- المعلم يُعَلِمْ و المتعلم يتعلم.
- المعلم يَعْلَمْ كل شيء و المتعلم لا يعلم شيء .
- المعلم يتحدث والمتعلم يستمع في خشوع .
- المعلم يفرض النظام و يختار النشاط و المتعلم يقبل ....

2- الطريقة البنيوية التركيبية : و لهذه الطريقة عدة فروع أهمها :

أ- طريقة القراءة : وتتطلب توفر عدد كبير من كتب القراءة المناسبة لكل الأعمار،من حيث تكرار الكلمات و الجمل و المصطلحات،وتفيد هذه القراءة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهي صالحة أيضا لتعليم اللغة العربية لأبناء العربية أنفسهم.

ب- الطريقة السمعية الشفوية البصرية: وهنا تستخدم هذه الحواس مجملة لتعليم اللغة العربية.[1]

وباختلاف طرق تدريس اللغة العربية تختلف أيضا الوسائل المستخدمة في مجال اللغة العربية و أهمها:

1- الوسائل الحسية: وهي ذلك النوع من الوسائل الذي يؤثر في الإدراك عن طريق الحواس وتمتاز بما يلي:[2]

[1] حسن عبد الباري : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،مركز الإسكندرية للكتاب،مصر،2005ص112.
[2] عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ،ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع الأردن،2002،ص313.

1-تسهم في ترسيخ الحقائق في عقول الطلاب لحصولها عن طريق الحواس.

2-تنمي فيهم قوة الملاحظة.

3-شيوع الحركة و الحياة في الصف الدراسي والإقبال على المدرسة لمتعة الدراسة ومن أمثلة الوسائل الحسية: المجسمات -اللوحات- المصورات الجغرافية – الرسوم البيانية...

2-الوسائل اللغوية: وهي تلك الوسائل اللفظية اللغوية التي تؤثر في القوى العقلية كان يذكر المعلم التشبيه أو الاستعارة أو الجناس أو المرادف أو الضد،ويمتاز هذا النوع بسرعة العرض والسهولة ومن أمثلة هذه الوسائل اللغوية ما يلي :

1- الأمثلة : كذكر قصة أو مثل أو حكمة لتأييد موقف ما في الدرس.

2- التشبيه: كأن يورد المعلم مثيلا معروفا لدى الطلاب ليوضح به شيء غير معروف.

3-الشرح: وهو التفسير الذي يقوم به المعلم أمام الطلاب لتوضيح معنى غامض لإحدى الكلمات.

4- القصص و الحكايات : وهي أكثر الوسائل أثرا في توسيع دائرة الخيال ، خاصة لدى الأطفال.[1]

[1] عبد الفتاح البجة : مرجع سابق،ص314

4- أهداف تدريس اللغة العربية :

5-من الواضح أن الأهداف التي نرمي إليها من خلال تدريس لغتنا العربية هي تمكين المتعلم من إكساب المهارات اللغوية التي تساعده على الاتصال بغيره في المجتمع الذي يحيا فيه إلا أن طبيعة المرحلة التي يمر بها المتعلم تتطلب أهداف ملائمة لها ومن هنا سنتعرف على أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم وبالتحديد المرحلة الابتدائية حيث يرمي تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة إلى:

1- أن يكتسب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا ناجحا في المجالات المختلفة عن طريق الاستماع و المحادثة و القراءة والكتابة.

2- أن يمتلك التلميذ مهارة الاستماع الجيد، ليستطيع تركيز انتباهه فيما يستمع إليه و يفهمه فهما مناسبا.

3- أن يمتلك معجما لغويا يستطيع التعبير من خلاله عن القضايا المتنوعة.

4- أن يمتلك التلميذ مهارة القراءة و يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

5- أن يمتلك التلميذ مهارة الكتابة الصحيحة بدرجة تناسب مستوى نموه وأن يكون خطه واضحا يقرأ بسهولة.

6- أن يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة.

7- أن يمتلك التلميذ مهارة التحدث بلغة سليمة وأن يتصف بالجرأة و الطلاقة في الحديث.

8- أن يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي و تزداد ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمستوى نموه.[1]

[1] أحمد إبراهيم صومان : مرجع سابق،ص 57.

ومن أهداف تدريس اللغة العربية أيضا والتي حددتها وزارة التربية الوطنية في المرحلة الابتدائية ما يلي:

1- إكسابهم القدرة على القراءة السريعة مع فهم الأفكار.

2- إكسابهم القدرة على الكتابة الصحيحة التي تعتمد على القواعد الإملائية[1]...

وهذه الأهداف التي يرمي إليها تدريس اللغة العربية تتدرج كلها تحت المهارات اللغوية و المتمثلة في :

1- مهارة الاستماع .

2-مهارة الحديث "التعبير الشفهي".

3- مهارة القراءة .

4- مهارة الكتابة "التعبير التحريري".[2]

-وهناك أهداف عامة لتدريس اللغة العربية في كما أنه هناك أهداف أقل عمومية لتدريسها في كل مرحلة تعليمية و الأهداف الدراسية بصيغها المعلم بنفسه و يستنبطها من الدرس أو الموضوع ويعمل على تحقيقها داخل حجرة الدراسة أو خارجها .

واذا استمر المعلم في تحقيق أهدافه السلوكية و تضافرت جهود المعلمين لتحقيق تلك الأهداف نكون قد حققنا الأهداف العامة و الشاملة لتعليم العربية في مدارسنا.[3]

[1] نوال زلالي : تعلم اللغة،دار هومة، الجزائر ،2004،ص109.
[2] كريمان بدير، اميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل،عالم الكتب ،مصر،2000،ص67.
[3] زكرياء إسماعيل أبو الصبعات: طرائق تدريس اللغة العربية،ط1، دار الفكر،الأردن،2007،ص48.

5- أهمية اللغة العربية:

-اهتم علماؤنا الأوائل باللغة بصفتها وسيط الفهم والتعبير وقد حظيت باهتمام لم يحظ به علم آخر من علوم الأولين،حيث كان الفقهاء والمحدثون و المفسرون والنحويون يصبون جل اهتمامهم على اللغة العربية التي عدت شريفة و مقدسة وتعتبر اللغة العربية ذات أهمية كبيرة تتمثل في:

1- العربية لغة العلم والتقنية والحضارة الإنسانية لأنها كانت لغة الأمة التي صنعت الحضارة و التقدم وبرزت على العلمين في كل مجالات الحياة.[1]

2- تعتبر العربية وسيلة نتلقى بها المعارف و أداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها ونافذة يطل منها على مجتمعه.

3-تعتبر اللغة العربية وسيلة تصل الفرد الغربي بالحياة في حاضرها و ماضيها.

4-تعد مقوما رئيسيا من مقومات القومية العربية ومحورا رئيسيا تدور حوله كل أركانها. حيث حافظت العربية على وحدة العرب وجمعتهم وربطت بعضهم ببعض سياسيا وثقافيا و اجتماعيا.

5-تعتبر وسيلة من وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة بين أفراد المجتمع. فقد تختلف مجموعات من الدول في ا لبيئة و الجنس و الدين والعادات وغير ذلك من الفوارق ولكنها تتحد إذا كانت لغتها واحدة[2].

[1] صالح محمد نصيرات: طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2006 ،ص21.
[2] راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقداد:مرجع سابق،ص28.

6–تعد السجل الحي الحضاري لحضارة عربية عريقة لا تملك أن تقطع الواصلة بين هذه الحضارة وواقعنا الراهن ولن تصمد حضارة جديدة أمام التيارات الفكرية والثقافية في العا لم المعاصر ما لم يكن لها سند واتصال وثيق بأصول حضارية عريقة كتلك التي نعم بها العرب في تاريخهم الطويل.

7–تعتبر أداة للتعبير من خلال عرضها للأفكار و الانفعالات والمكتوب منها يعد أداة لتسجيل الخبرات والتجارب.

8– تعطي القدرة لصاحبها على التوجيه وتغيير رأي المُخَاطَبْ وذلك لما تحتويه اللغة العربية من مفردات لها فعل السحر في النفوس.

وترجع أهمية اللغة إلى كثرة استعمالها وكذا إلى الوظائف التي تحققها والتي تتمثل في أنها أداة للتفكير و التواصل و التعبير عن الرأي.[1]

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي:مرجع سابق،ص29.

II- التعليم الابتدائي :

1- تعريف التعليم الابتدائي:

التعليم: هو الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مضمون معين[1] .

تعريف المرحلة الابتدائية:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة التفتح في حياة الطفل، وبداية خروجه من ضيق ذاته إلى أفق الجماعة الأوسع خارج هذه الذات، ويتمثل هدفها الأساسي في تنمية المعارف والكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي و الكتابة....مثلما تعنى بتربية الطفل على المبادئ الأخلاقية و الدينية التي يدعوا إليها الإسلام حيث تم تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة 2008-2009من ستة (06)سنوات إلى 5سنوات[2].

فالتعليم الابتدائي هو التعليم في المرحلة الابتدائية "المستوى الأول" حسب التصنيف القياسي الدولي للتعليم ووظيفته الأساسية هي توفير عناصر التعليم الأساسي مثل المدارس الأولية و المدارس الابتدائية.[3]

[1] أحمد حسين اللقاني، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية.في المناهج وطرق التدريس،ط1،عالم الكتب للنشر مصر 1996ص71.
[2] رائد خليل سالم: التعليم الابتدائي.ط1.مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الأردن.2008.ص85.
[3] نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس،ط1،دار أساسة للنشر والتوزيع الأردن2006ص180.

2- خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية:

يمر الطفل أثناء نموه بمراحل مختلفة صنفها العلماء إلى ثلاثة مراحل:

الطفولة المبكرة ،الطفولة الوسطى و الطفولة المتأخرة.

وسوف نتناول الطفولة الوسطى والمتأخرة لا بد هذا هو ما يخص المرحلة الابتدائية من ناحية النمو الجسمي- النمو العقلي- النمو اللغوي- النمو الانفعالي- النمو الاجتماعي.

1- الطفولة الوسطى (6- 8) سنوات:

تتميز هذه المرحلة بأنها انتقال الطفل من فترة العجز والاعتماد على الغير إلى الاستقلال التدريجي ومن بيئة المنزل الضيقة إلى بيئة المدرسة في نهاية المرحلة حيث تؤدي الضغوط و التوقفات الثقافية إلى تغييرات هامة في سلوك الطفل وميوله فيصبح شخص مختلف لما كان عليه.

أ- النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة بازدياد في النمو الجسمي من حيث الطول و الوزن فيزداد الطول بنسبة 5% في السنة بينما يزداد الوزن 10% في السنة، وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة، تنمو العضلات الكبيرة والصغيرة للطفل فيزداد نشاطه الحركي كالجري والقفز، ويتميز بأنه يعمل الكثير لنفسه كما يستطيع الكتابة.

ب- النمو العقلي:

يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتصالها ببعضها البعض إدراكا كليا وليس جزئيا ويؤثر الالتحاق بالمدرسة في نمو الطفل العقلي بصفة عامة فيتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب أما التذكر فإنه ينمو من الآلي إلى التذكر والفهم ويزداد مدى الانتباه ومدة وحدته.

أما تفكيره فينمو من تفكير حسي إلى مجرد لأنه[1] يستعيد في تفكيره الصور البصرية للأشياء التي يلاحظها كما أنه يميل إلى الواقع و الحقيقة ويتعلم الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي عنيف يميل إلى ما هو عملي يدوي.

الطفولة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من الطفولة من 9إلى12سنة ويطلق عليها البعض مرحلة ما بعد المراهقة وتتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو مقارنة بسرعته في المرحلة السابقة و زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح[2].

1- النمو الجسمي:

ينمو الجسم في هذه المرحلة نموا تدريجيا وقد تحدث في نهايتها قفزات للنمو وتستمر في المرحة التالية ويشهد الطول زيادة 5% والوزن زيادة 10% في السنة ومن مظاهر النمو الجسمي تستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي. وتزداد العظام قوة في هذه المرحلة. وتزداد مناعة الطفل ضد المرض بشكل واضح. ويلاحظ على الطفل في هذه المرحلة مقاومة للمرض وتحمله للتعب والإرهاق بشكل ملحوظ.

[1] عبد اللطيف حسين فرج:منهج المرحلة الابتدائية،ط1،دار حامد للنشر والتوزيع الأردن،2007ص35-36.
[2] عبد اللطيف حسين فرج،مرجع سابق ص41.

2- النمو الفيزيولوجي:

من مظاهر النمو الفيزيولوجي تزايد ضغط الدم في هذه المرحلة ويستمر حتى بلوغ المراهقة. ويتناقص معدل النبض لديه . كما يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي كما تزداد الوصلات العصبية بين الألياف العصبية مع تناقص واضح في سرعة النمو عن المرحلة السابقة، ويزداد وزن الشخص ليصل إلى 95% تقريبا من وزنه النهائي في مرحلة الرشد. ويتسارع نمو الغدد التناسلية وتتناقص ساعات النمو عند طفل هذه المرحلة لتصل إلى معدل 10ساعات يوميا.[1]

3- النمو الحركي:

تتضح معالم النمو الحركي المنظم لدى الأطفال في هذه المرحلة. ومن مظاهر هذا النمو الزيادة الواضحة في القوة والطاقة، فتراه دائم الحركة و النشاط. مع قدرته على الضبط و التحكم. وتزداد كفاءته ومهارته اليدوية كأن يقوم الطفل بنشاط يتطلب استعمال عضلاته الدقيقة. وتتم السيطرة التامة على الكتابة والانتقال من خط النسخ إلى خط الرقعة وأنواع أخرى من الخطوط.

4- النمو الحسي:

تمثل الحواس عند الطفل في هذه المرحلة بمثابة المراصد الخارجية للجهاز العصبي ويلاحظ على الطفل في هذه المرحلة قدرته على التركيز على مثير واحد.

وهنا تبرز أهمية الوسائل السمعية والبصرية في تنمية وتطور الحس عند أطفال هذه المرحلة (المرحلة المتأخرة).وكذلك في أهمية الوسائل المجسمة التي تتيح للطفل فرصة الإدراك البصري اللمسي وغير ذلك، مما يحقق له الفائدة الكبيرة في العملية

[1] سامي محمد ملحم، علم النفس النمو دورة حياة الإنسان.ط1،دار الفكر،الأردن،2004ص274 -275.

التربوية له. ومن مظاهر النمو الحسي عند طفل هذه المرحلة التحسس الواضح في إدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث التاريخية وازدياد دقة السمع عند الطفل. كما يزداد طول بصره مما كانت عليه في المرحلة السابقة كمل تنمو الحاسة العضلية عند الطفل وتصبح في هذه المرحلة عاملا هاما في تطور المهارة اليدوية عنده.[1]

5- النمو العقلي:

يمكن متابعة النمو العقلي لدى أطفال هذه المرحلة من خلال التحصيل الدراسي. والتعرف على قدرات الطفل العقلية .و ملاحظة الفروق الفردية التي تتمايز يوما بعد أخر بين الأطفال وتزداد وضوحا.كما يظهر التمايز بين الجنسين خاصة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن 9. 10سنوات.

ومن مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة وصول الطفل مع نهاية المرحلة إلى حوالي نصف قدراته العقلية التي يتم تكاملها في المستقبل. وتبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرات العقلية العامة .وكذلك يلاحظ على الطفل يوجه اهتمامه نحو القراءة وحبه البحث عن الحقيقة وميله نحو فهم الظواهر الطبيعية المحيطة به.

6. النمو اللغوي:

يزداد النمو اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة.ومن مظاهره في مرحلة الطفولة المتأخرة ازدياد المفردات اللغوية عند الطفل . ويستطيع الطفل إدراك التباين والاختلاف القائم بين الكلمات . وكذلك المتشابهات والمتضادات في اللغة ويزداد إتقان الطفل في هذه المرحلة للمهارات اللغوية كما تزداد خبراته في هذا المجال

[1] سامي محمد ملحم ،مرجع سابق ،ص276.

ويلاحظ عليه كذلك قدرته الواضحة في التعبير اللغوي وإظهاره التذوق الأدبي لما يقرأ

7- النمو الانفعالي:

تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة تنفيذ للخبرات الانفعالية التي اكتسبها في مراحل عمرية سابقة.يلاحظ علي الطفل تأثره بالضغوط الاجتماعية.كما تبرز أهمية إشباع الحاجات النفسية للطفل خاصة ما يتعلق منها بحاجته للحب والأمن و النجاح والتقدير والانتماء للجماعة .ومن مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة .استقرار الطفل انفعاليا.و يلاحظ على الطفل ميله للمرح .وتنمو الاتجاهات الوجدانية لدى الطفل [1].

3- أهداف التعليم الابتدائي:

1- تعهد العقيدة الإسلامية في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه للإسلام.

2- تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

3- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية والعددية والحركية.

4- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف المواضيع.

5- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية.

6- تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الإبتكاري.

[1] سامي ملحم .مرجع سابق ص278.

7- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق في حدود سنه وغرس حب الوطن فيه والإخلاص لولاة الأمر.

8- تنمية الرغبة لديه من الازدياد في العلم.

9- إعداده لما يلي من مراحل في حياته.[1]

4- دور المعلم في التعليم:

في ضوء النضرة الحديثة للتدريس لم يعد التدريس عملية نقل للمعلومات إنما هو نشا ط مخطط له يرمي إلى تحقيق نواتج تعليمية محددة في ضوء حاجة المجتمع ومستلزمات تقدمه وأولوياته وتأسيسا على ذلك فإن المدرس لم يعد ناقلا للمعرفة ، إنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس وفي ضوء النظريات التربوية الحديثة وما توصلت إليه ، أصبحت للمعلم أدوار جديدة فدور المعلم لم يعد إلقاء للمعلومات ، ودور التلميذ لم يعد مقصورا على تلقيها فالتدريس على وفق المفهوم الحديث عمل مخطط له يستهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية مطلوبة من المجتمع وعلى المعلم السعي إلى تحقيقها ، فالتدريس لم يعد يعتمد على حفظ المعلومات من المعلم وخبرته وإنما على ما يحققه من مخرجات تعليمية. ولكي يكون التعليم فعالا لا بد للمعلم من:

- معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم.

- معرفة إمكانيات المؤسسة التي يعمل بها.

- معرفة أهداف تعليم المادة التي يتولى تعليمها.

- الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم[2]

[1] رائدة خليل سالم : مرجع سابق. ص 12.
[2] محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن، 2008،ص28.

كما يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل.

1- تفريد التعلم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعى فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله.ومستور أداءه اللغوي،وخاصة القدرة القرائية والمفردات المنطوقة والمكتوبة ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي فالبرنامج لا بد أن يكون خاصا بالطفل.[1]

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

3- أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل تتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفةّ ؟ و هكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة .

4- أن يكون التدريس وفقا لمستويات الاستعداد المختلفة لدى الطفل وألا نكتفي بمعرفة استعداد واحد، بل لا بد من مراعاة جميع أوجه الاستعداد.

5- على المدرس أن يتذكر أن المدخلات سابقة.عادة،على المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات.

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

[1] محمود عوض وآخرون:مرجع سابق،ص190.

7- الاهتمام بالتعلم اللفظي وغير الفظي، بمعنى أنه ينبغي التركيز على المكونات اللفظية في مشكلة التعلم مع تخطيط الجهد بحيث يتم ربط الجنبين،وبحيث يمكن المزاوجة بينهما.

8- ينبغي مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية: فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية،و أيضا الجوانب الجسمية،مدى كفاءة الجهاز العصبي، بحيث يتم دمج الاثنين في خطة علاجية تربوية واحدة[1].

5- مكانة مدرس اللغة العربية و أهميته:

أذا كانت مكانة المدرس ترتبط بمادته التي يتولى تدريسها فإن هذه المكانة تتقدم كلما تقدمت أهمية مادته في الحياة اليومية للفرد والمجتمع ، لذا فإن أهمية مدرس اللغة العربية ومكانته تتأسس على أهمية اللغة العربية ومكانتها وما تحققه للفرد وللأمة فمدرس اللغة العربية حامل لواء لغة القرآن التي وصفها الله تعالى بالإبانة في أكثر من موضع في كتابه العزيز .

قال الله تعالى:" ولقد تعلم أنهم يقولون إنما يعلمه بشر لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين (103)".

قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه:" عليكم بالعربية فإنها تثبت العقل وتزيده المروءة".

وقال الثعالبي: إن من أحب الله أحب رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم ،ومن أحب النبي العربي أحب العرب،ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف أهميته إليها.

[1] محمود عوض وآخرون: مرجع نفسه،ص 190-191.

وللمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها وفد أكد التراث الإنساني والديني هذه المكانة لحاجة بني البشر إلى المعلم الموجه والقائد والهادي إلى طرق المعرفة وما يدل على رفعة هذه المكانة أن الله تعالى جعل الأنبياء معلمين لبني البشر إذ أن تعقد الحياة صعب من دور الوالدين في تعليم أبنائهم مما استدعى ظهور المعلم المحترف،وقد اهتم العرب بالعلم وتلقى المعرفة من المعلمين الذين يميزهم الخلق الرفيع ، حيث قال "أحمد شوقي" في المعلم: " قم للمعلم وفه التبجيلا***كاد المعلم أن يكون رسولا"[1]

6- خصائص وصفات المعلم الكفء:

1- الإخلاص : إخلاص العمل لله وترك الأجر والمثوبة على الله ومن الحكم:"أخلص العمل يجزك منه القليل" .

2- القدرة على مراعاة الفروق الفردية :

لأن التلاميذ يختلفون في قدراتهم ومستوى ذكائهم ولكل تلميذ عتبة تختلف عن الأخرى ولكل تلميذ سقف لا يستطيع أن يتخطاه . ومن بين العتبة والسقف هو السعة فقد تكون عتبة تلميذ في الفصل بمثابة سقف لتلميذ آخر. والمعلم الناجح هو الذي يراعي هذه الفروق ويعمل لها حسابا بأن يشجع في كل تلميذ الميزة التي ميزه الله بها.

3- القدرة على التفاعل مع الآخرين:

وهي تساعد المعلم على الحياة ضمن فريق بعلو همته وسمو علاقاته وإنكار ذاته وتضحيته.

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص37.

4- الصبر وسعة الصدر.

5- لا يدخر شيئا في نصح المعلم: بقصد تقويمه ومن واجبه أن يزجره على سوء الأخلاق بطريق التحريض ما أمكن لا بطريق التوبيخ.

6- يجب أن يكون طموحا عالما بمجريات المتغيرات من حوله مستوعبا الدروس المستفادة من قرن مضى.

7- يحتفظ بنشاط مستمر للتعلم والفهم ومتمكن من المجال الذي اختاره للتخصص.

8- يفهم نقاط القوة والمشكلات المحلية للمدرسة.

9- يخلق الاستعداد للتحكم على وعيه بأهمية الدافعية.

10- يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف.

11- متوافق مع المقرر الذي يقوم بتدريسه.[1]

- خلاصة:

- من خلال دراستنا لهذا الفصل اتضح لنا أهمية تعلم اللغة العربية في التعليم الابتدائي لأنها المقوم الأساسي لجميع المواد الدراسية، ولذلك كان لمعلم اللغة العربية الدور الأكبر في ترسيخ مبادئ هذه اللغة لدى التلاميذ منذ السنوات الأولى في التعليم دون أن يغيب المتعلم حيث يعتبر محور العملية التعليمية إذ تم التطرق إلى خصائص مراحل نمو التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

[1] زكي إبراهيم المنوفي: كيف تكون معلما ناجحا ،ط1،مكتبة العلم والإيمان ،مصر،1998ص،22-23.

الفصل الرابع : منهجية البحث والاجراءات الميدانية :

تمهيد :

1- الدراسة الاستطلاعية
2- عيشها
3- أدائها
4- نتائجها

2- الدراسة الأساسية

1- مجالاتها
2- العينة وطريقة اختيارها
3- أدوات الدراسة
4- الخصائص السيكومترية لأداة القياس
5- الطرق الإحصائية

تمهيد :

أن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى حقائق المجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريق الدراسة الميدانية شمل لنا عملية جمع البيانات وتحليلها من خلال الاجراءات التي سوف يؤتم اتباعها بدءاية من المنهج المتبع في هذه الدراسة ، كذا عينة الدراسة وادوات الردسة التي تم بواسطتها جمع المعلومات بهدف البرهنة على صحة الفروض وأيضا حدود الدراسة .

- الدراسة والاستطلاعية :
- تعد الدراسة الاستطلاعية الاولى التي تساعد الباحث في القاء نظرة من اجل الالهام بجوانب الدراسة الميدانية وقد قمنا بمقابلة مع بعض المعلمين كانت عينتها هي : 4معلمين وكانت اداء الدراسة هي المقابلة وكانت نتائجها فيما يلي : حسب بتوجيه اسئلة للمعلمين قابلناهم وجها لوجه .

جدول يبين تكرار البنود والبنية الكلية للبنود.

البنود	الابعاد			
	أوافق	اوافق بشدة	أفارق	إفارق بشدة
1- تؤثر العوامل الشخصية على تعلم التلميذ للقراءة	%100 4	0 0	0 0	0 0
2- يعاني تلاميذ السنة الثانية ابتدائي صعوبات تعلمية	%50 2	%50 2	0 0	0 0
3- عدم تعلم التلميذ في الكتاب عامل من العوامل البنية المؤثرة عل تعلم الكتابة	%50 0	%25 0	%25 1	0
4- المعلم له تأثير على تعلم التلميذ	%75 3	%25 1	0 0	0 0
المجموع	%68.75 4	525 11	6.26 1	

التعليق : من خلال الجدول يتضح ان العوامل الشخصية لها اثر على تعلم القرآة وذلك ان اوافق كان لها اعلى تكرار وأن العوامل البئية بتكرار 2من4 لأوافق والعوامل التعلمية بتكرار و 2 لاوافق 2لاوافق بشدة في حين تحتل البيئة الكلية للموافقة 68.75% والموافقة بشدة 25% اما المعارض فكانت 6.25% وأما المعارضة بشدة فكانت منعدمة .

نتائجها: توصلت الدراسة أن العوامل الشخصية لها أثر في تعلم القراءة والكتابة وكذا العوامل البيئية والتعلمية وهو ما سنتطرق اليه بتفصيل أدق في الدراسة الاساسية.

2- الدراسة الاساسية:

1- المنهج المستخدم في الدراسة :

2- يعتمد المنهج المستخدم في البحث الفقري دارسة ولا سيما في الميادين الاجتماعية والنفسية والتربوية ، فهو يكسب الباحث طابعة العلمي والباحث القطن هو الذي يعرف كيف يختار المنهج المناسب لموضوعه بأن نتائج وصحة بحثه تقوم اساسا على نوعية المنهج المستعمل.

وقد استخدمنا في دراستنا "المنهج الوصفي" وذلك لطبعة الموضوع المدروس

2/ ادوات الدراسة :

لكل دراسة أو بحث علميء مجموعة من الادوات والوسائل ليستخدمها الباحث لجمع الممعلومات ، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على نوعية من المصادر :

1- المصادر النظرية :

ويقصد بها جمع المعلومات حول موضوع الدراسة من خلال الدراسة السابقة التي تتناول بعض جوانب الموضوع ، والقواميس التي استخدمناها لضبط المصطلحات والمفاهيم وكذلك الكتب التي تناول المعلومات المراد التطرق اليها .

2- المصادر الميدانية :

- الاستباق: يعرف " الاستباق بانه سلسلة من الاسئلة النفسية أو الاجتماعية أو التي بدية أو البيانات الشخصية "[1]
- تقر الاعتماد في هذه الدراسة الاستباق لجمع المعلومات الميدانية وهي تضم مجموعة من الاسئلة منها ماهي مفتوحة ومنها ما هي مغلقة وهي موجهة لأفراد العينة المتمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية ليقوموا بتسجيل اجاباتهم عليها من اجل الحصول على بيانات حول موضوع الدراسة وهذا الاستمارة تتكون من بندا او سؤال.

3- عينة الدراسة:

أن اختبار العينة المناسبة للبحث من العناصر الاساسية والمهمة في بداية العمل الميداني انطلاقا البحث ، وفي دراستنا هذه فقد تشكلت عينة الدراسة من عينة عشوائية (تضم 39 معلما ومعلمة)

1

4- حدود الدراسة:

تنقسم مجالات الدراسة الى ثلاثة اقسام:

- المجال المكاني: اقتصرت دراستنا على بعض ابتدائيات بلدية أولاد عدي لقبالة
- المجال الزماني: المدة التي استغرقها البحث الميداني وقد امتدت من 1ماي الي 15ماي 2012
- المجال البشري: اشتملت عينة الدراسة على 39 معلما ومعلمة

5- الثقل العلمي لأداة القياس :

يعتبر الصدق والثبات من أهم شروط المقياس بدوره لايصلح المقياس ويعتمد نتائج المقياس بناءا على صدق وللتحقق من صدق ونيات الاستبيان قمنا بتوزيعه على مجموعة من المحكمة الذين لهم خبر سابقة في هذا المجال

6- الطرق الاة :

أ/ النسبة المتولية: بما ان البحث كان مختصرا على البيانات التي تحتويها الاستبيان فقد وجد ان افضل وسيلة احصائية لمعالجة النتائج المحصل عليها هو استخدام النسب المئوية

طريقة حسابها

.....

.....

.....

.....

ب/ معادلة :[2]

.....

.....

.....

حيث أن :

ن و: عدد المحكمين الذين اعتبر وان العباة تقيس

ن: هو العدد الاجمالي للمحكمين

2

الفقرات	ص م	الفقرات	ص م	
1	1	19	1	
2	1	20	1	
3	1	21	1	
4	1	22	1	
5	1	23	0.77	
6	1	24	1	
7	1	25	1	
8	1	26	1	
9	1	27	0.77	
10	1	28	1	
11	1	29	1	
12	1	30	1	
13	1	31	1	
14	1	32	1	
15	1	33	0.77	
16	1	34	1	
17	1	35	1	
18	1	36	1	

المجموع

اقتراحات و توصيات :

من اجل إعداد فرد متعلم و متطلع على المحيط الداخلي و متفتح على العالم الخارجي مستعد الآن يكون عنصرا فعالا فيه وجب توفر الجو الملائم لممارسة الفعل العقلي و ذلك من اجل إيجاد علاج أو حلول للصعوبات التي تواجه التلاميذ و يتحقق هذا يفترض بالجهات المسؤولة أخذ الاقتراحات التالية بعين الاعتبار:

1-إعادة النظر في عدد التلاميذ داخل القسم فكلما كان العدد قليل مكن المعلم من الإلمام بما يحدث لتلاميذه و بالتالية مساعدتهم.

2-البحث عن أساليب و طرق لتخطي العوامل التي تقف عائقا في طريق التلميذ ذو صعوبات التعلم (قراءة و كتابة) .

3-محاولة جعل مناهج و البرامج أكثر ملائمة للتلاميذ ذو الصعوبات التعلم .

4-الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية لمساعدة التلميذ ذو صعوبات التعلم لتخطي هذه الصعوبات .

5-إجراء دراسات مشابهة و مكملة للوقوف على عوامل أخرى تساهم في وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

6-تعاون جميع أطراف العلمية التربوية من مدرسة ، أسرة ، مجتمع على دفع و مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (قراءة و كتابة) على تخطي هذه الصعوبات التي تواجههم في القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية .

7-مراعاة الحلول المقدمة لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية و أخذها بعين الاعتبار .

خاتمة :

بعدما تناولنا في هذه الدراسة موضوع صعوبات التعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ثم التعرف على أهم العوامل المؤدية إلى هذه الصعوبات ،مع التطرق إلى مفهوم صعوبات القراءة و الكتابة و معرفة مضمونها و خصائصها و تشخيصها ثم العلاج التقني و التربوي و الاجتماعي لها.

و نظرا لتناولنا لأهم جانب من هذه الجوانب ألا وهو العوامل التي تقف وراء صعوبات القراءة و الكتابة فقد قمنا بتوزيع الاستبيان الموجه لمعلمي المرحلة الابتدائية و بتزويدنا بآرائهم توصلنا إلى وجود عوامل مؤدية إلى صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ،كما توصلت مجموعة البحث إلى أهمية المرحلة الابتدائية كمؤسسة رسمية تعمل على تنمية مختلف الجوانب الخاصة بالتلميذ و معالجة مختلف الصعوبات التي يعاني منها و كذا محاولة معرفة أسبابها للتعرف على الأساليب الملائمة لعلاجها.

قائمة المراجع :

1-إبراهيم عبد الله فرج الزريقات: اضطرابات الكلام و اللغة التشخيص و العلاج،ط3،دار الفكر و للنشر و التوزيع ، الأردن ،2005.

2-احمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن ، 2009.

3-احمد بن نعمان : التعريب بين البدء و التطبيق ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر ،1988.

4-احمد عبد الله احمد فهيم: الطفل و مشكلات القراءة ، ط3 ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ،1993.

5-بون جاجي و تنكرمايلز ترجمة محمد منير مرسي : الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه ، عالم الكتب ، مصر ، 1984.

6-جمال مثقال مصطفى القاسم : أساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2000.

7-دانيال هلالان و آخرون : ترجمة عادل عبد الله محمد: صعوبات التعلم و مفهومها ، طبيعتها ، التعلم العلاجي ، ط 1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، مصر ، 2007.

8-هانم عبد الرحيم إبراهيم : نظم النقل الصوتي لحروف اللغة العربية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر 2005.

9-زكي إبراهيم المنوفي : كيف تكون معلما ناجحا ، ط 1 ، مكتبة العلم و الإيمان ، مصر 1998.

10- زكريا إسماعيل أبو الصبعات: طرائق تدريس اللغة العربية ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن ن 2007.

11- حمدان علي حمدان نصر : تطوير مهارات القراءة للدراسة و عاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية ، جامعة عين شمس ، الأردن ، 1990.

12- حنان فتحي الشيخ : دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة و العسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر ، مصر ، 2005.

13- حسيبة نوري الياسري : صعوبات التعالم الخاصة ، ط 1 ، الدار العربية للعلوم، لبنان ، 2006.

14- حسن عبد الباري عصر : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر 2005.

15- حسن عبد الباري عصر : القراءة و تعلمها ، المكتب العربي الحديث ، مصر ،1999.

16- يحي محمد نبهان: الفروق الفردية و صعوبات التعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

17- كريمات بدير ، اميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل ، عالم الكتب ، مصر ، 2000.

18- محمد سيد علوان : المجتمع و قضايا اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، مصر 1955.

19- محمد عبد المطلب جاد: صعوبات التعلم في اللغة التعلم في اللغة العربية ، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر ، الأردن ،2003.

20- محمد علي كامل : صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة ، مركز الإسكندرية للكتابة ، مصر ، 2005.

21- محمود عوض الله سالم و آخرون :صعوبات التعلم التشخيص و العلاج ، ط2، دار الفكر للنشر ، الأردن ،2006.

22- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ط1 ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

23- منى إبراهيم اللبودي: صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و إستراتيجية علاجها ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، 2005.

24- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة : كيف يتعلم المخ و صعوبات الكتابة و العسر الكتابي ، ط 1 ، دار الوفاء للنشر و الطباعة ، مصر ، 2007.

25- مريم سليم : علم النفس التربوي ، ط1، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2004.

26- نايف سليمان و آخرون : أساليب تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، ط 1 ، دار الصفاء للنشر ، الأردن ، 2001.

27- نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، ط1، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، 2000.

28- نوال زلالي : تعلم اللغة ، دار هومة ، الجزائر ، 2004.

29- صالح محمد نصيرات: طرق تدريس العربية ، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ،2006.

30- عبد اللطيف حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية ، ط1، دار حامد للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

31- عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، الأردن ، 2002.

32- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ، ط1 ، عالم الكتب ، مصر ، 1998.

33- علي احمد مذكور : طرق تدريس اللغة العربية ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، مصر ، 2007.

34- فهيم مصطفى :القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية ط2 ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، مصر ، 1998.

35- فهيم مصطفى : مهارات القراءة الالكترونية و علاقاتها بتطوير أساليب التفكير ، ط1، دار الفكر العربي ، مصر ، 2006.

36- قحطان احمد ظاهر : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

37- رائد خليل سالم: التعليم الابتدائي ، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، الأردن ن 2008.

38- راضي الوقفي : صعوبات التعلم النظري و التطبيقي ، ط1 ، دار المسير للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2009.

39- راتب قاسم عاشور و محمد فخر مقدادي : المهارات القرائية و الكتابية ، ط2، دار المسير للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، 2009.

40- ربيع محمد طارق ، عبد الرؤوف عامر : الإدراك البصري و صعوبات التعلم ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

41- رجاء محمود أبو علام : التعلم ، ط2 ، دار المسيرة ، الأردن 2010.

42- رياض بدري مصطفى : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج ، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

43- رياض بدري مصطفى : صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

44- سامي محمد ملحم علم النفس النمو دورة الحياة الإنسان ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن ن 2004.

45- سهير عبد الوهاب و آخرون : تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية ، ط 2،

46- سيسبل ميرسز و آخر ميرسر: ترجمة إبراهيم الزريقات ، رضا الجمال: تدريس الطلبة ذوي المشكلات التعلم ، ط1، دار الفكر ، الأردن ، 2008.

47- سناء عور تاني و آخرون: مقدمة في صعوبات القراءة ، ط1 ، دار وائل للنشر ، الأردن ، 2009.

48- سعيد حسني العزة : صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص ، الأسباب و أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج، ط1 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

49- سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير ، ط1 ، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة ، مصر ،2006.

50- تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، ط3 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

قائمة المجلات:

51- المهدي احمد : دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة و الكتابة ، الجهاز الإقليمي لمحو الأمية ، الأردن ، 1971.

52- خالد عبد السلام و آخرون : صعوبات تعلم اللغة الشفهية في مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الأول ، جامعة فرحات عباس ، سطيف (الجزائر)، 2004.

قائمة المناجد و المعاجم :

53- جبران مسعود : الرائد معجم الفبائي ، ط1، دار العلم للملايين ، لبنان ، 2002.

54- محمد حسين اللقائي ، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس ، ط1، عالم الكتب للنشر ، مصر ، 1996.

55- صبحي حموي و آخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، لبنان ، 2000.

56- عبد المجيد سامي و آخرون : معجم مصطلحات علم النفس ، ط1، دور الكتاب المصري و اللبناني ، مصر ، لبنان ، 1988.

المراجع الأجنبية :

57- Mushinsky: pychology applid work , an introduction to industrial and orgnisational psychology mini. Progect , 1983.

الفصل الخامس : منهجية البحث و الإجراءات الميدانية :

تمهيد :

I- الدراسة الاستطلاعية

1- عينتها

2- أداتها

3- نتائجها

II- الدراسة الأساسية

1- مجالاتها

2- العينة وطريقة اختيارها

3- أدوات الدراسة

4- الخصائص السيكومترية لأداة القياس

5- الطرق الإحصائية

تمهيد :

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ أن الدراسة الميدانية تسمح لنا بعملية جمع البيانات وتحليلها من خلال الإجراءات التي سوف يتم إتباعها بداية من المنهج المتبع في هذه الدراسة ، كذا عينة الدراسة وأدوات الدراسة التي تم بواسطتها جمع المعلومات بهدف البرهنة على صحة الفروض وأيضا حدود الدراسة .

1- المنهج المستخدم في الدراسة :

يعتبر المنهج المستخدم في البحث العمود الفقري لكل دارسة ولاسيما في الميادين الاجتماعية والنفسية والتربوية ، فهو يكسب الباحث طابعه العلمي والباحث الفطن هو الذي يعرف كيف يختار المنهج المناسب لموضوعه لأن نتائج وصحة بحثه تقوم أساسا على نوعية المنهج المستعمل.

وقد استخدمنا في دراستنا "المنهج الوصفي" وذلك لطبيعة الموضوع المدروس

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الأولى هي التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة من اجل الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية ، كانت عينة الدراسة أربعة معلمين وكانت أداتها هي دليل مقابلة احتوى على أربعة أسئلة مفتوحة كانت نتائجها كالتالي : أجمع أربعة معلمين من أصل أربعة على أن العوامل الشخصية تؤثر على تعلم التلميذ للقراءة وأجمع اثنان من أصل أربعة بنسبة 50 % على أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يعانون من صعوبات تعليمية ونفس النسبة أجمعت على أن عدم تعلم التلميذ في الكتاب عامل من العوامل البيئية المؤثرة على تعلم الكتابة وأجمع ثلاثة معلمين من أصل أربع بنسبة 75 % على أن المعلم له تأثير على تعلم التلميذ .

3- الدراسة الأساسية : للقيام بالدراسة الأساسية تم تطبيق الإجراءات الميدانية التالية : بعد إعداد الاستبيان في صورته النهائية تم توزيعه على مجموعة من المعلمين والمعلمات ببعض ابتدائيات مركز بلدية أولاد عدي لقبالة ، ثم تم استرجاع الاستبانات الموزعة ومن ثم تفريغ البيانات .

4- مجالات الدراسة :

- **المجال المكاني** : اقتصرت دراستنا على بعض ابتدائيات مركز بلدية أولاد عدي لقبالة حيث أخذنا من كل مدرسة عدد من المعلمين والمعلمات و جاءت كالآتي:
  - **عرعار الصديق** : بـ 07 معلمين و 07 معلمات .
  - **مجمع طريق الطلبة** : 06 معلمين و معلمتين .
  - **مجمع 208 مسكن** : 03 معلمين و 04 معلمات.
  - **مجمع 100 مسكن** : 03 معلمين و 07 معلمات
  - **عطاء الله السهلي** : 09 معلمين و 04 معلمات .
  - **لعويجي البشير (المركزية)** : 13 معلما .
  - **ساسي الحواس** : 07 معلمين و 05 معلمات .
- **المجال الزماني:** المدة التي استغرقها البحث الميداني وقد امتدت من 1ماي إلي 15ماي 2012 .
- **المجال البشري:**

مجتمع الدراسة : 132 معلم ومعلمة .

عينة الدراسة : 39 معلم و معلمة بنسبة 30% من المجتمع الأصلي.

كيفية اختيارها : اختيرت بطريقة عشوائية

جدول رقم (01) يمثل خصائص العينة :

الجنس	العدد	النسب المئوية	الخبرة
ذكور	23	% 17.69	من 10إلى 15سنة ومن 16الى20
إناث	16	% 12.30	سنة ومن 21 سنة فما فوق

5- عينة الدراسة : إن اختبار العينة المناسبة للبحث من العناصر الأساسية والمهمة في بداية العمل الميداني انطلاقا البحث ، وفي دراستنا هذه فقد تشكلت عينة الدراسة من عينة عشوائية (تضم 39 معلما ومعلمة و منهم 23 ذكور و 16 إناث)

6-أدوات الدراسة :

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل ليستخدمها الباحث لجمع المعلومات ، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على نوعية من المصادر :

1- المصادر النظرية :

ويقصد بها جمع المعلومات حول موضوع الدراسة من خلال الدراسة السابقة التي تتناول بعض جوانب الموضوع ، والقواميس التي استخدمناها لضبط المصطلحات والمفاهيم وكذلك الكتب التي تناول المعلومات المراد التطرق إليها.

المصادر الميدانية :

- **الاستبيان:** يعرف " الاستبيان بأنه سلسلة من الأسئلة النفسية أو الاجتماعية و التي بديتها البيانات الشخصية "[1]

- تقرر الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان لجمع المعلومات الميدانية وهي تضم مجموعة من الأسئلة وهي موجهة لأفراد العينة المتمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عليها من اجل الحصول على بيانات حول موضوع الدراسة وهذا الاستمارة تتكون من 36 بندا بوبت في ثلاث محاور : محور العوامل البيئية ، محور العوامل التعليمية، محور العوامل الشخصية و لكل عبارة من عبارات الاستبيان أربع بدائل: أوافق بشدة، أوافق،أعارض ، أعارض بشدة. و لإعداد الاستبيان في صورته النهائية تم توزيعه على 09 أساتذة متخصصين في علم النفس

[1] - محمود عبد الحليم منسي : مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000 ،ص95.

من أجل تحكيمه ومن ثم حساب صدق الاستبيان و ثباته لضبط الاستبيان في صورته النهائية .

7- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

يعتبر الصدق والثبات من أهم شروط الأداة إذ لا تصلح أداة القياس وتعتمد نتائجها إلا بناءا على صدقها وثباتها وللتحقق من صدق وثبات الاستبيان قمنا بتوزيعه على مجموعة من المحكمين ممثلة في عدد من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية الذين لهم خبرة سابقة في هذا المجال .

جدول رقم (2) يوضح بنود الاستبيان و مدى صدقها

- **حساب صدق المحكمين :**

الفقرات	ص م	الفقرات	ص م
1	1	19	1
2	1	20	1
3	1	21	1
4	1	22	1
5	1	23	0.77
6	1	24	1
7	1	25	1
8	1	26	1
9	1	27	0.77
10	1	28	1
11	1	29	1
12	1	30	1
13	1	31	1
14	1	32	1
15	1	33	0.77
16	1	34	1
17	1	35	1
18	1	36	1

مجموع ص م = ص م$_1$+ص م$_2$+...+ ص م$_{36}$= 35.31

بعد حساب صدق المحكمين وجدناه يساوي : 0.98 و بالتالي فالاستبيان صادق و منه فهو ثابت وذلك بناءا على قاعدة في القياس النفسي تفيد بان "كل اختبار صادق هو ثابت ".

8- الطرق الإحصائية :

- معادلة[1] lawchi لحساب الخصائص السيكومترية

$$\text{ص م} = \frac{\text{ن و} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

واستخدمنا في الدراسة:

أ/ النسبة المئوية: بما أن البحث كان مختصرا على البيانات التي تحتويها الاستبيان فقد وجد أن أفضل وسيلة إحصائية لمعالجة النتائج المحصل عليها هو استخدام النسب المئوية.

ب/ اختبار K^2

[1] - Mushinsky: pychology applid work , an introduction to industrial and orgnisational psychology mini. Progect , 1983 , p 157

.

- **خلاصة :**

قمنا في هذا الفصل بعرض الإجراءات الميدانية التي تم تطبيقها في دراستنا و المتمثلة في المنهج المستخدم و كذلك الطرق الإحصائية و الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة .

الفصل السادس :

عرض وتحليل النتائج

1- عرض النتائج وتفسيرها .

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

3- الاستنتاجات

- **تمهيد :**

في هذا الفصل نأتي إلى عرض النتائج التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا الميدانية ثم نقوم بتحليلها و مناقشتها في ضوء الفرضيات لنتوصل في الأخير إلى استنتاجات .

1-عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات :

إن النتائج التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل جمعت عن طريق استمارة الاستبيان الموزعة على المعلمين والتي بوبت على شكل محاور هي كالتالي :

جدول رقم (03) : يوضح التكرارات و النسب المئوية لكل بند :

تكرارات البدائل ونسبها المئوية								
البنود	أوافق بشدة	%	أوافق	%	أعارض	%	أعارض بشدة	%
01	06	15.39	25	64.10	08	20.51	0	0
02	07	17.94	2	56.41	10	25.64	0	0
03	08	20.51	29	74.36	02	05.13	0	0
04	19	48.72	20	51.28	0	0	0	0
05	12	30.77	25	64.10	02	05.13	0	0
06	08	20.51	20	51.28	11	28.21	0	0
07	15	38.46	21	53.85	03	07.69	0	0
08	14	35.90	24	61.54	01	02.56	0	0
09	05	12.82	32	82.05	02	05.13	0	0
10	07	17.95	28	71.79	04	10.26	0	0
11	03	7.69	24	61.54	11	28.21	1	2.56
12	05	12.82	26	66.67	08	20.51	0	0
13	09	23.08	24	61.54	05	12.82	01	2.56
14	04	10.26	25	64.10	09	23.08	01	2.56
15	07	17.95	07	17.95	24	61.54	01	2.56
16	12	30.77	22	56.41	05	12.82	0	0
17	11	28.21	22	56.41	05	12.82	01	2.56
18	04	10.26	25	64.10	10	25.64	0	0
19	16	41.03	18	46.15	05	12.82	0	0
20	09	23.08	25	64.10	05	12.82	0	0

21	08	20.51	20	51.28	11	28.21	0	0
22	08	20.51	31	79.49	0	0	0	0
23	11	28.21	24	61.54	04	10.26	0	0
24	10	25.64	24	61.54	05	12.82	0	0
25	15	38.46	23	58.98	01	02.56	0	0
26	12	30.77	21	53.85	06	15.39	0	0
27	17	43.59	21	53.85	01	02.56	0	0
28	12	30.77	23	58.98	03	07.69	01	2.56
29	16	41.03	21	53.85	02	05.13	0	0
30	12	30.77	27	69.23	0	0	0	0
31	14	35.90	17	43.59	07	17.95	01	2.56
32	11	28.21	24	61.54	04	10.26	0	0
33	23	58.98	15	38.46	01	02.56	0	0
34	24	61.54	14	35.90	01	02.56	0	0
35	11	28.21	27	69.23	01	02.56	0	0
36	11	28.21	26	66.67	02	05.13	0	0

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) ما يلي :

البند 1 الذي نصه: التلميذ ذي الأبوين المتعلمين لا يعاني من صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بتكرار(25) ونسبة(64.10%) وهي أكبر نسبة مقارنة باستجابة (أوافق بشدة)بنسبة(15.39%)و (6) تكرارات وأعارض (20.51%) وذلك لأن الأبوين المتعلمين لهما دور كبير في التقليل من صعوبات القراءة لدى التلميذ وهو ما أثبتته الخلفية النظرية لهذه الدراسة وكذلك دراسة أنور الشرقاوي 1983 .

البند 2 الذي نصه: التلميذ الذي يقرأ له والديه يقرأ باسترسال كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي:(أوافق) بنسبة (56.41%)و (22) تكرار مقارنة مع كل من (أوافق بشدة) بنسبة (17.95%)(وأعارض) بنسبة (25.64%)وترجع موافقة المعلمين على هذا البند إلى أن

التلميذ الذي تعود على سماع القصص يحب قراءته وهو ما يقلل من صعوبات القراءة وهو ما أوضحه كارلسون (Carlson) 1998 من خلال قوله أن صعوبات القراءة تعود إلى غياب البيئة القارئة في المنزل .

البند 3 الذي نصه التلميذ الذي يساعد إخوته في قراءة النصوص يقرأ بطلاقة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بتكرار (29) بنسبة (74.36%) وهي نسبة كبيرة إذا قورنت بنسبة (أوافق بشدة) التي بلغت (20.51%) .

البند4 الذي نصه :التلميذ الذي يتم تحفيظه جزأ من القرآن قبل المدرسة يقرأ بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة (51.28%)وتتقارب هذه النسبة إلى حد ما مع نسبة (أوافق بشدة) التي حازت نسبة (48.72%).

البند 5 الذي نصه :التلميذ الذي يتابع أولياؤه تعليمه لا توجد لديه صعوبة في القراءة وهو ما توضحه دراسة محمود عبد الحليم منسي سنة 1989 كما أن نسبة (الموافقة بشدة) كانت مرتفعة (30.77%) مقارنة (بأعارض) (05.13%)

البند 6 الذي نصه : عدم وجود مكتبة في المدرسة تساهم في صعوبة القراءة للتلميذ كانت استجابة المعلمين عليه كما يلي (أوافق) بتكرار (20) بنسبة (51.28%) كما كانت نسبة (الموافقة بشدة)(20.51%) وهو ما يعني أن وجود مكتبة في المدرسة يساعد في تقليل صعوبات القراءة وهذا ما أثبتته دراسة محمود عبد الحليم منسي 1989 وكذلك الخلفية النظرية لهذه الدراسة .

البند 7 الذي نصه التلميذ الذي تعلم بالكتاتيب يكتب بشكل جيد كانت استجابة (أوافق بشدة) بتكرار (15) بنسبة (38.46%) في حين كانت أكبر نسبة (لأوافق)ب(53.85%) بينما عارضت نسبة (07.69%)على هذا البند .

البند 8 الذي نصه: التلميذ الذي يتابع أولياؤه كتابته في المنزل تكون كتابته مقروءة وهذا ما اتضح من آراء المعلمين الذين كانت استجابتهم (أوفق) بنسبة (61.54%)إضافة إلى (أوافق بشدة)(35.90%) وكانت نسبة (أعارض) ضئيلة بما يعادل (02.56%)وهو ما أثبتته دراسة عبد الحليم منسي .

البند 9 الذي نصه: التلميذ الذي التحق برياض الأطفال قبل المدرسة يكتب بشكل عادي كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي : (أوافق)بتكرار (32) ونسبة (82.05%).

البند 10 الذي نصه : لعب تركيب الحروف والكلمات تساعد الطفل على الكتابة بشكل صحيح كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة (71.79%) ونسبة (أوافق بشدة) (17.95%) وهذا دليل على أن لعب تركيب الأحرف والكلمات تساعد على تعلم الكتابة بشكل جيد .

البند 11 الذي نصه الطفل الذي ينتمي لأسرة أفرادها خط كتابتهم جيد يكون خطه كذلك كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (61.54%) (وأعارض) نسبة (28.21%) وحسب ما نلاحظه عند الأطفال فإن كتابتهم تكون تقليد لكتابة أسرهم .

البند12 الذي كان نصه :الطفل الذي لديه اللعب الالكترونية المعينة على الكتابة يتعلم بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه(أوافق) بتكرار (26) (وأعارض) بنسبة (20.51%)من المعلمين .

البند 13الذي كان نصه : عدم تكلم المعلم بالفصحى يسبب للتلميذ صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (61.54%) (والموافقة بشدة) (23.08%)ومن خلال هذه النسب يتضح أن تكلم المعلم بالفصحى له أثر إيجابي لتقليل من صعوبات القراءة وهو ما توضحه دراسة محمد عبد النبي 1988.

البند14 الذي كان نصه: نصوص الكتاب المدرسي تساعد التلميذ على القراءة الجيدة وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (64.10%) إضافة إلى نسبة (10.26%) (وافقت بشدة) في حين كانت استجابة (أعارض) (23.08%) أي أن هذه النسب توضح أن نصوص الكتاب المدرسي تساعد التلميذ على القراءة الجيدة وهو ما اتضح من خلال الخلفية النظرية لهذه الدراسة .

البند15 الذي كان نصه : عدد الحصص في مادة القراءة غير كاف ليتعلم التلميذ القراءة الجيدة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي: تعادلت نسبة (أوافق) (وأوافق بشدة) حيث بلغت (17.95%) في حين كانت نسبة المعارضة هي الأكبر وذلك يرجع إلى أن أغلب المعلمين يرون أن عدد الحصص في مادة القراءة كاف ولا بأس به ووجود صعوبة ف القراءة لا يرجع إلى ذلك السبب.

البند 16 الذي كان نصه إهمال حصة المطالعة يسبب صعوبات في القراءة وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (56.41%) إضافة إلى نسبة (30.77 %)وافقوا بشدة وحسب رأينا فإن حصة المطالعة عامل مهم ليتعلم التلميذ القراءة .

البند 17 الذي كان نصه : عدم استعمال الصور في حصة التعبير الشفهي يؤدي إلى صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي: (أوافق) بنسبة (56.41%) (وأوافق بشدة) (28.21%)مما يدل على أن استخدام الوسائل – كالصور في حصة التعبير – يؤدي إلى التقليل من صعوبات القراءة والعكس صحيح وهو ما توضحه دراسة عبد الحليم منسي 1989، ودراسة أنور الشرقاوي 1983.

البند 18 الذي كان نصه : عدم استعمال التقويم عن طريق التعبير الشفهي يؤدي إلى صعوبات في القراءة كان استجابة الأفراد عليه: (أوافق) بنسبة(64.10%)(وأعارض) بنسبة (25.64%) وحسب رأينا فإن المعلم كلما تعامل شفهيا مع التلميذ خفف ذلك لديه من صعوبات القراءة .

البند19 الذي كان نصه كتابة الدرس عدة مرات يعالج صعوبات الكتابة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي : (أوافق) بتكرار(18) ونسبة (46.15%) (وافق بشدة) بنسبة (41.03%) مما يعني أن أسلوب إعادة الكتابة مفيد لعلاج صعوباتها إذ يدل على ذلك أن نسبة (أعارض) كانت (12.82%) .

البند 20الذي كان نصه يقلد التلميذ خط معلمه سواء كان جيدا أو رديء وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (64.10%) (وأوافق بشدة) بنسبة (23.08%) أي أن التلميذ فعلا يقلد خط معلمه .

البند 21 الذي كان نصه عدد الحصص في الخط غير كاف ليتعلم التلميذ الكتابة بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه: (وافق) بنسبة (51.28%) هي أكبر نسبة إضافة إلى (20.51%)وافقوا بشدة .

البند 22 الذي كان نصه استعمال الوسائل المساعدة على الكتابة مثل النصوص المخططة يساعد في التخلص من صعوبات الكتابة لدى التلميذ كانت استجابة الأفراد عليه: (أوافق) بنسبة (79.49%) إضافة إلى نسبة 20.51% وافقوا بشدة في حين انعدمت نسبة المعارضة وذلك راجع إلى أن استخدام وسائل المساعدة على الكتابة بساهم فعلا في علاج صعوباتها وهو ما أثبتته دراسة عبد الحليم منسي.

البند 23 الذي كان نصه: التعبير الكتابي هو المقياس الذي تراه صحيحا للحكم على مقروئية كتابة التلميذ كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة(61.56%) (وأعارض) بنسبة(10.25%) مما يدل على أن التعبير الكتابي هو المقياس الصحيح للحكم على مقروئية كتابة التلميذ .

البند24 الذي كان نصه كتابة التلميذ على السبورة يحسن من مقروئيتها كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) (61.54%) مما يدل على أن كتابة التلميذ على السبورة يحسن مقروئيتها .

البند 25 الذي كان نصه التلميذ الذي يعاني من خلل في الجهاز النطقي تكون لديه صعوبات في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (58.98%) إضافة إلى (38.46%) وافقوا بشدة و (02.56%) فقط هي النسبة المعارضة مما يدل على أن وجود خلل في الجهاز النطقي يسبب صعوبات في القراءة .

البند 26 الذي كان نصه التلميذ الذي يعاني من خلل في الجهاز السمعي تكون كتابته صعبة القراءة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة 53.85% وهي اكبر نسبة .

البند 27 الذي كان نصه تشجيع التلميذ على القراءة يساهم في علاج صعوبتها حازت استجابة (أوافق) أكبر نسبة وهي (53.85%) مما يدل على أن أغلب المعلمين والمعلمات يوافقون على أن تشجيع التلميذ على القراءة يخفف من صعوباته وهو ما أثبتته دراسة مصطفى كامل 1988.

البند 28 الذي كان نصه انخفاض نسبة التحصيل للتلميذ يسبب صعوبة في القراءة لديه كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق)بنسبة(58.98%) إضافة إلى(30.77%) وافقوا بشدة عليه وذلك راجع لإحباط التلميذ وهو ما تثبته دراسة محمد عبد النبي 1988.

البند 29 الذي نصه نقص الدافعية للتعلم لدى التلميذ يسبب صعوبة في القراءة لديه حازت استجابة (أوافق) نسبة (53.85%) و (أوافق بشدة) (41.02%) أي أن أغلب المعلمين والمعلمات يرون أن الدافعية عامل مهم للتعلم وهو ما أثبتته دراسة مصطفى كامل .

البند 30 الذي نصه الخجل لدى التلميذ يؤدي إلى صعوبات في القراءة له كانت استجابة (أوافق) نسبتها (69.23%) (و أوافق بشدة) (30.77%) مما يدل على أن عامل الخجل من العوامل النفسية التي تؤدي إلى وجود صعوبات في القراءة وهو ما توضحه دراسة أنور الشرقاوي وكذلك نسبة المعارضة التي كانت منعدمة .

البند 31 الذي نصه عامل الخوف لدى التلميذ يؤدي إلى صعوبة في الكتابة لديه كانت استجابة (أوافق) بنسبة (43.59%) هي أكبر نسبة لذلك فإن عامل الخوف لدى التلميذ يسبب صعوبة في الكتابة لديه وهذا ما أوضحناه من خلال الخلفية النظرية وكذلك دراستي أنور الشرقاوي ومحمد عبد النبي.

البند 32 الذي نصه يسبب نقص الانتباه لدى التلميذ صعوبة في الكتابة لديه كانت استجابة (أوافق) بنسبة(61.54%) وهي أكبر نسبة إضافة إلى (35.91%)(وافقوا بشدة)مما يدل على أن نقص الانتباه يسبب صعوبة الكتابة .

البند 33 الذي نصه التخلف العقلي للتلميذ يؤثر على كتابته كانت استجابة (أوافق بشدة) بنسبة (58.98%) تليها نسبة (أوافق) بنسبة (38.46%) مما يؤكد أن التخلف العقلي للتلميذ يؤثر على كتابته سلبا وهو ما أوضحته الخلفية النظرية .

البند 34 الذي كان نصه الخلل في الرؤية يؤدي إلى كتابة غير مقروءة كانت استجابة (أوافق بشدة) بنسبة (61.54%) وأعارض بنسبة (02.56%) وهذا ما يوضح أن وجود خلل في الرؤية يؤدي إلى صعوبات في الكتابة .

البند 35 الذي كان نصه التلميذ الذي لا يستطيع التحكم في وضع جسمه تكون لديه صعوبة في الكتابة كانت استجابة(أوافق) بنسبة (69.23%) وهي أكبر نسبة مما يعني أن وضعية جسم التلميذ لها أثر على كتابته وهذا ما توضح من خلال رأي المعلمين والخلفية النظرية للدراسة .

البند 36 الذي كان نصه يسبب القلق لدى التلميذ صعوبة في الكتابة له كانت استجابة(أوافق) بنسبة (66.67%) تليها (أوافق بشدة) بنسبة (28.21%) أما(أعارض) فكانت نسبتها (05.13%) مما يدل على أن القلق لدى التلميذ يسبب صعوبة في الكتابة لديه وهو ما توضحه دراسة محمد عبد النبي 1988.

- **الفرضية الرئيسية الأولى** : مفادها هناك عوامل (بيئية ، تعليمية ، شخصية) تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين .

تفحص هذه الفرضية عن طريق الفرضيات الجزئية التالية :

1-1- هناك عوامل بيئية (أسرية ، مدرسية) تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (04) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل البيئية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	60	141	33	0
النسب المئوية	%25.64	% 60.26	% 14.10	%0

من خلال الجدول رقم (04) نرى أن العوامل البيئية تشكل صعوبات تعلم القراءة حيث نجد نسبة 60.26 % من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 25.64% يوافقون بشدة بينما نسبة المعارضة تصل إلى 14.10 % .

- **مناقشة الفرضية :**

تم التوصل من خلال البحث في الجانب النظري الى التعرف على العوامل البيئية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وهو ما اثبتته دراسة انور الشرقاوي سنة 1983 وهذا ما تؤكده نسبة الموافقة لدى المعلمين وبالتالي فالفرضية تحققت نسبيا.

1-2- هناك عوامل تعليمية تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (05) يوضح : يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل التعليمية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	47	125	58	4
النسب المئوية	%20.08	% 53.42	% 24.79	%1.71

من خلال الجدول رقم (05) نرى أن العوامل التعليمية تشكل صعوبات تعلم القراءة حيث نجد نسبة 53.42 % من المعلمين يوافقون على ذلك .

- **مناقشة الفرضية :**

أثبتت دراسة عبد الحليم منسي أنه هناك عوامل ترجع الى المعلم والمنهاج تشكل صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وهو ما تؤكده نتائج الدراسة الميدانية وبالتالي فالفرضية تحققت نسبيا .

1-3- هناك عوامل شخصية تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (06) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل الشخصية التي تشكل صعوبات تعلم القراءة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	84	136	13	01
النسب المئوية	% 35.90	% 58.12	% 05.55	% 0.43

من خلال الجدول رقم (06) نرى أن العوامل الشخصية تشكل صعوبات تعلم القراءة حيث نجد نسبة 58.12 % من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 35.90 % يوافقون بشدة بينما نسبة المعارضة تصل إلى 05.55 % .

- **مناقشة الفرضية :**

أثبت الدراسة السابقة لمصطفى كامل سنة 1989 وجود عوامل شخصية (نقص الدافعية) تشكل صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وهو ما تم التوصل إليه من خلال البحث في الجانب النظري وكذا الدراسة الميدانية وبالتالي فالفرضية تحققت نسبيا .

- **الفرضية الرئيسية الثانية :** مفادها هناك عوامل (بيئية ، تعليمية ، شخصية) تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين .

تفحص هذه الفرضية عن طريق الفرضيات الجزئية التالية :

2-1- هناك عوامل بيئية (أسرية ، مدرسية) تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (07) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل البيئية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	49	155	29	01
النسب المئوية	%20.94	% 66.24	% 12.39	% 0.43

من خلال الجدول رقم (07) نرى أن العوامل البيئية تشكل صعوبات تعلم الكتابة حيث نجد نسبة 66.24 % من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 20.94% يوافقون بشدة بينما نسبة المعارضة تصل إلى 12.39 % .

- **مناقشة الفرضية :** من خلال دراسة محمود عبد الحليم منسي رأينا أن هناك عوامل بيئية تشكل صعوبات تعلم الكتابة وتأكد ذلك من خلال نتائج الدراسة الميدانية وبالتالي فالفرضية تحققت نسبيا .

2-2- هناك عوامل تعليمية تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (08) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل التعليمية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	62	142	30	00
النسب المئوية	% 26.50	% 60.68	% 12.82	% 0

من خلال الجدول رقم (08) نرى أن العوامل التعليمية تشكل صعوبات تعلم الكتابة حيث تدل على ذلك نسبة 60.68 % من آراء المعلمين الذين يوافقون على ذلك ونسبة 26.50 % يوافقون بشدة .

- **مناقشة الفرضية :** لقد تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال ما توصلنا إليه في البحث النظري والنتائج المحصل عليها من الدراسة الميدانية .

2-3- هناك عوامل شخصية تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تتحدد من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (09) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن البنود الخاصة بالعوامل الشخصية التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	94	123	16	01
النسب المئوية	% 40.17	% 52.56	%06.84	% 0.43

من خلال الجدول رقم (09) نرى أن العوامل الشخصية تشكل صعوبات تعلم الكتابة حيث نجد نسبة 52.56 % من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 40.17% يوافقون بشدة بينما نسبة المعارضة تصل إلى 06.84 % .

- **مناقشة الفرضية :**

لقد تحققت هذه النظرية نسبيا من خلال ما اتضح في دراسة أنور الشرقاوي سنة 1983 ومحمد عبد النبي سنة 1988 إضافة إلى ما أكدته الدراسة الميدانية .

الفرضية الرئيسية الثالثة : لا تختلف أراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم كل من الكتابة و القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تبعا لمتغيري الجنس والخبرة.

ويتم فحص هذه الفرضية من خلال أربع فرضيات جزئية :

3-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (10): يوضح القيم المشاهدة و المتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة حسب متغير الجنس:

البدائل / الجنس	Fe Fo	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	Fe	112.64	237.07	60.74	3.53	413.98
	Fo	94	251	67	2	414
إناث	Fe	78.35	164.92	42.25	2.46	288.16
	Fo	97	151	36	4	288
المجموع		191	402	103	6	702

K^2 المحسوبة تساوي 1.66

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81 وعمد مستوى الدلالة 0.01 تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

- **مناقشة الفرضية :**

تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال النتائج المعروضة في الدراسة الميدانية حيث تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (11) : يوضح القيم المشاهدة و المتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة حسب متغير الجنس:

البدائل / الجنس	Fe Fo	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	Fe	119.42	249.44	43.53	0.58	412.97
	Fo	99	271	42	1	413
إناث	Fe	83.57	174.55	30.46	0	288.99
	Fo	104	153	32	0	289
المجموع		203	424	74	1	702

K^2 المحسوبة تساوي 2.51

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81 وعمد مستوى الدلالة 0.01 تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

- **مناقشة الفرضية :**

تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال النتائج المعروضة في الدراسة الميدانية حيث تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

3-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (12) : يوضح القيم المشاهدة و المتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة حسب متغير الخبرة:

البدائل / الخبرة	Fe Fo	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
من 10-15 سنة	Fe	78.35	164.92	42.25	2.46	287.98
	Fo	80	169	39	0	288
من 16-20 سنة	Fe	68.56	144.30	36.97	2.15	251.98
	Fo	71	139	40	2	252
من 21 سنة فما فوق	Fe	44.07	92.76	23.76	1.38	161.97
	Fo	40	94	24	4	162
المجموع		191	402	103	6	702

K^2 المحسوبة تساوي 0.14

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 6 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 12.59وعمد مستوى الدلالة 0.01 تساوي 16.81 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

- **مناقشة الفرضية :**

تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال النتائج المعروضة في الدراسة الميدانية حيث تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (13) : يوضح القيم المشاهدة و المتوقعة K^2 للبنود الخاصة بالعوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة حسب متغير الخبرة:

البدائل / الخبرة	Fe / Fo	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
من 10-15 سنة	Fe	83.81	174.57	27.80	0.81	286.99
	Fo	91	166	28	2	287
من 16-20 سنة	Fe	73.29	152.67	24.31	0.71	250.98
	Fo	79	153	19	0	251
من 21 سنة فما فوق	Fe	47.89	99.75	15.88	0.46	163.78
	Fo	35	108	21	0	164
المجموع		205	427	68	2	702

K^2 المحسوبة تساوي 0.63

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 6 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 12.59 وعمد مستوى الدلالة 0.01 تساوي 16.81 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

- **مناقشة الفرضية :**

تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال النتائج المعروضة في الدراسة الميدانية حيث تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .

2- استنتاجات : في الأخير نستنتج ما يلي

بناءا على ما تطرقنا إليه في الدراسات السابقة و الخلفية النظرية لهذه الدراسة و كذا ما أكدته نتائج دراستنا الميدانية ومن خلال ذلك نرى أن الفرضيات الجزئية قد تحققت نسبيا و بالتالي تكون الفرضيتان العامتان بدورهما قد تحققتا نسبيا و هو ما توضحه نتائج الدراسة الميدانية و التي أكدت على وجود صعوبات بيئية و تعليمية و شخصية تشكل صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي كما تحققت الفرضية الصفرية التي تفيد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغيري الجنس و الخبرة .

.

1-عرض النتائج وتحليلها :

إن النتائج التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل جمعت عن طريق استمارة الاستبيان الموزعة على المعلمين والتي بوبت على شكل محاور هي كالتالي :

1-1- جدول رقم (1) : يوضح التكرارات و النسب المئوية لكل بند :

تكرارات البدائل ونسبها المئوية								
البنود	أوافق بشدة	%	أوافق	%	أعارض	%	أعارض بشدة	%
01	06	15.39	25	64.10	08	20.51	0	0
02	07	17.94	2	56.41	10	25.64	0	0
03	08	20.51	29	74.36	02	05.13	0	0
04	19	48.72	20	51.28	0	0	0	0
05	12	30.77	25	64.10	02	05.13	0	0
06	08	20.51	20	51.28	11	28.21	0	0
07	15	38.46	21	53.85	03	07.69	0	0
08	14	35.90	24	61.54	01	02.56	0	0
09	05	12.82	32	82.05	02	05.13	0	0
10	07	17.95	28	71.79	04	10.26	0	0
11	03	7.69	24	61.54	11	28.21	1	2.56
12	05	12.82	26	66.67	08	20.51	0	0
13	09	23.08	24	61.54	05	12.82	01	2.56
14	04	10.26	25	64.10	09	23.08	01	2.56
15	07	17.95	07	17.95	24	61.54	01	2.56
16	12	30.77	22	56.41	05	12.82	0	0
17	11	28.21	22	56.41	05	12.82	01	2.56
18	04	10.26	25	64.10	10	25.64	0	0
19	16	41.03	18	46.15	05	12.82	0	0
20	09	23.08	25	64.10	05	12.82	0	0

0	0	28.21	11	51.28	20	20.51	08	21
0	0	0	0	79.49	31	20.51	08	22
0	0	10.26	04	61.54	24	28.21	11	23
0	0	12.82	05	61.54	24	25.64	10	24
0	0	02.56	01	58.98	23	38.46	15	25
0	0	15.39	06	53.85	21	30.77	12	26
0	0	02.56	01	53.85	21	43.59	17	27
2.56	01	07.69	03	58.98	23	30.77	12	28
0	0	05.13	02	53.85	21	41.03	16	29
0	0	0	0	69.23	27	30.77	12	30
2.56	01	17.95	07	43.59	17	35.90	14	31
0	0	10.26	04	61.54	24	28.21	11	32
0	0	02.56	01	38.46	15	58.98	23	33
0	0	02.56	01	35.90	14	61.54	24	34
0	0	02.56	01	69.23	27	28.21	11	35
0	0	05.13	02	66.67	26	28.21	11	36

يلاحظ من خلال الجدول رقم (01) ما يلي :

البند 1 الذي نصه: التلميذ ذي الأبوين المتعلمين لا يعاني من صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بتكرار(25) ونسبة(64.10%) وهي أكبر نسبة مقارنة باستجابة (أوافق بشدة)بنسبة(15.39%)و (6) تكرارات وأعارض (20.51%) وذلك لأن الأبوين المتعلمين لهما دور كبير في التقليل من صعوبات القراءة لدى التلميذ وهو ما أثبتته الخلفية النظرية لهذه الدراسة وكذلك دراسة أنور الشرقاوي 1983 .

البند 2 الذي نصه: التلميذ الذي يقرأ له والديه يقرأ باسترسال كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي:(أوافق) بنسبة (56.41%)و (22) تكرار مقارنة مع كل من (أوافق بشدة) بنسبة (17.95%)(وأعارض) بنسبة (25.64%)وترجع موافقة المعلمين على هذا البند إلى أن

التلميذ الذي تعود على سماع القصص يحب قراءته وهو ما يقلل من صعوبات القراءة وهو ما أوضحه كارلسون (Carlson) 1998 من خلال قوله أن صعوبات القراءة تعود إلى غياب البيئة القارئة في المنزل .

البند 3 الذي نصه التلميذ الذي يساعد إخوته في قراءة النصوص يقرأ بطلاقة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بتكرار (29) بنسبة (74.36%) وهي نسبة كبيرة إذا قورنت بنسبة (أوافق بشدة) التي بلغت (20.51%) .

البند4 الذي نصه :التلميذ الذي يتم تحفيظه جزأ من القرآن قبل المدرسة يقرأ بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة (51.28%)وتتقارب هذه النسبة إلى حد ما مع نسبة (أوافق بشدة) التي حازت نسبة (48.72%).

البند 5 الذي نصه :التلميذ الذي يتابع أولياؤه تعليمه لا توجد لديه صعوبة في القراءة وهو ما توضحه دراسة محمود عبد الحليم منسي سنة 1989 كما أن نسبة (الموافقة بشدة) كانت مرتفعة (30.77%) مقارنة (بأعارض) (05.13%)

البند 6 الذي نصه : عدم وجود مكتبة في المدرسة تساهم في صعوبة القراءة للتلميذ كانت استجابة المعلمين عليه كما يلي (أوافق) بتكرار (20) بنسبة (51.28%) كما كانت نسبة (الموافقة بشدة)(20.51%) وهو ما يعني أن وجود مكتبة في المدرسة يساعد في تقليل صعوبات القراءة وهذا ما أثبتته دراسة محمود عبد الحليم منسي 1989 وكذلك الخلفية النظرية لهذه الدراسة .

البند 7 الذي نصه التلميذ الذي تعلم بالكتاتيب يكتب بشكل جيد كانت استجابة (أوافق بشدة) بتكرار (15) بنسبة (38.46%) في حين كانت أكبر نسبة (لأوافق)ب(53.85%) بينما عارضت نسبة (07.69%)على هذا البند .

البند 8 الذي نصه: التلميذ الذي يتابع أولياؤه كتابته في المنزل تكون كتابته مقروءة وهذا ما اتضح من آراء المعلمين الذين كانت استجابتهم (أوفق) بنسبة (61.54%)إضافة إلى (أوافق بشدة)(35.90%) وكانت نسبة (أعارض) ضئيلة بما يعادل (02.56%)وهو ما أثبتته دراسة عبد الحليم منسي .

البند 9 الذي نصه: التلميذ الذي التحق برياض الأطفال قبل المدرسة يكتب بشكل عادي كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي : (أوافق)بتكرار (32) ونسبة (82.05%).

البند 10 الذي نصه : لعب تركيب الحروف والكلمات تساعد الطفل على الكتابة بشكل صحيح كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة (71.79%) ونسبة (أوافق بشدة) (17.95%) وهذا دليل على أن لعب تركيب الأحرف والكلمات تساعد على تعلم الكتابة بشكل جيد .

البند 11 الذي نصه الطفل الذي ينتمي لأسرة أفرادها خط كتابتهم جيد يكون خطه كذلك كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (61.54%) (وأعارض) نسبة (28.21%) وحسب ما نلاحظه عند الأطفال فإن كتابتهم تكون تقليد لكتابة أسرهم .

البند12 الذي كان نصه :الطفل الذي لديه اللعب الالكترونية المعينة على الكتابة يتعلم بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه(أوافق) بتكرار (26) (وأعارض) بنسبة (20.51%)من المعلمين .

البند 13الذي كان نصه : عدم تكلم المعلم بالفصحى يسبب للتلميذ صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (61.54%) (والموافقة بشدة) (23.08%)ومن خلال هذه النسب يتضح أن تكلم المعلم بالفصحى له أثر إيجابي لتقليل من صعوبات القراءة وهو ما توضحه دراسة محمد عبد النبي 1988.

البند14 الذي كان نصه: نصوص الكتاب المدرسي تساعد التلميذ على القراءة الجيدة وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق)بنسبة (64.10%) إضافة إلى نسبة (10.26%) (وافقت بشدة) في حين كانت استجابة (أعارض) (23.08%) أي أن هذه النسب توضح أن نصوص الكتاب المدرسي تساعد التلميذ على القراءة الجيدة وهو ما اتضح من خلال الخلفية النظرية لهذه الدراسة .

البند15 الذي كان نصه : عدد الحصص في مادة القراءة غير كاف ليتعلم التلميذ القراءة الجيدة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي: تعادلت نسبة (أوافق) (وأوافق بشدة) حيث بلغت (17.95%) في حين كانت نسبة المعارضة هي الأكبر وذلك يرجع إلى أن أغلب المعلمين يرون أن عدد الحصص في مادة القراءة كاف ولا بأس به ووجود صعوبة ف القراءة لا يرجع إلى ذلك السبب.

البند 16 الذي كان نصه إهمال حصة المطالعة يسبب صعوبات في القراءة وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (56.41%) إضافة إلى نسبة (30.77 %)وافقوا بشدة وحسب رأينا فإن حصة المطالعة عامل مهم ليتعلم التلميذ القراءة .

البند 17 الذي كان نصه : عدم استعمال الصور في حصة التعبير الشفهي يؤدي إلى صعوبة في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي: (أوافق) بنسبة (56.41%) (وأوافق بشدة) (28.21%)مما يدل على أن استخدام الوسائل – كالصور في حصة التعبير – يؤدي إلى التقليل من صعوبات القراءة والعكس صحيح وهو ما توضحه دراسة عبد الحليم منسي 1989، ودراسة أنور الشرقاوي 1983.

البند 18 الذي كان نصه : عدم استعمال التقويم عن طريق التعبير الشفهي يؤدي إلى صعوبات في القراءة كان استجابة الأفراد عليه: (أوافق) بنسبة(64.10%)(وأعارض) بنسبة (25.64%) وحسب رأينا فإن المعلم كلما تعامل شفهيا مع التلميذ خفف ذلك لديه من صعوبات القراءة .

البند19 الذي كان نصه كتابة الدرس عدة مرات يعالج صعوبات الكتابة كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي : (أوافق) بتكرار(18) ونسبة (46.15%) (وافق بشدة) بنسبة (41.03%) مما يعني أن أسلوب إعادة الكتابة مفيد لعلاج صعوباتها إذ يدل على ذلك أن نسبة (أعارض) كانت (12.82%) .

البند 20الذي كان نصه يقلد التلميذ خط معلمه سواء كان جيدا أو رديء وكانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (64.10%) (وأوافق بشدة) بنسبة (23.08%) أي أن التلميذ فعلا يقلد خط معلمه .

البند 21 الذي كان نصه عدد الحصص في الخط غير كاف ليتعلم التلميذ الكتابة بشكل جيد كانت استجابة الأفراد عليه: (وافق) بنسبة (51.28%) هي أكبر نسبة إضافة إلى (20.51%)وافقوا بشدة .

البند 22 الذي كان نصه استعمال الوسائل المساعدة على الكتابة مثل النصوص المخططة يساعد في التخلص من صعوبات الكتابة لدى التلميذ كانت استجابة الأفراد عليه: (أوافق) بنسبة (79.49%) إضافة إلى نسبة 20.51% وافقوا بشدة في حين انعدمت نسبة المعارضة وذلك راجع إلى أن استخدام وسائل المساعدة على الكتابة بساهم فعلا في علاج صعوباتها وهو ما أثبتته دراسة عبد الحليم منسي.

البند 23 الذي كان نصه: التعبير الكتابي هو المقياس الذي تراه صحيحا للحكم على مقروئية كتابة التلميذ كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة(61.56%) (وأعارض) بنسبة(10.25%) مما يدل على أن التعبير الكتابي هو المقياس الصحيح للحكم على مقروئية كتابة التلميذ .

البند24 الذي كان نصه كتابة التلميذ على السبورة يحسن من مقروئيتها كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) (61.54%) مما يدل على أن كتابة التلميذ على السبورة يحسن مقروئيتها .

البند 25 الذي كان نصه التلميذ الذي يعاني من خلل في الجهاز النطقي تكون لديه صعوبات في القراءة كانت استجابة الأفراد عليه (أوافق) بنسبة (58.98%) إضافة إلى (38.46%) وافقوا بشدة و (02.56%) فقط هي النسبة المعارضة مما يدل على أن وجود خلل في الجهاز النطقي يسبب صعوبات في القراءة .

البند 26 الذي كان نصه التلميذ الذي يعاني من خلل في الجهاز السمعي تكون كتابته صعبة القراءةكانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق) بنسبة 53.85% وهي اكبر نسبة .

البند 27 الذي كان نصه تشجيع التلميذ على القراءة يساهم في علاج صعوبتها حازت استجابة (أوافق) أكبر نسبة وهي (53.85%) مما يدل على أن أغلب المعلمين والمعلمات يوافقون على أن تشجيع التلميذ على القراءة يخفف من صعوباته وهو ما أثبتته دراسة مصطفى كامل 1988.

البند 28 الذي كان نصه انخفاض نسبة التحصيل للتلميذ يسبب صعوبة في القراءة لديه كانت استجابة الأفراد عليه كما يلي (أوافق)بنسبة(58.98%) إضافة إلى(30.77%) وافقوا بشدة عليه وذلك راجع لإحباط التلميذ وهو ما تثبته دراسة محمد عبد النبي 1988.

البند 29 الذي نصه نقص الدافعية للتعلم لدى التلميذ يسبب صعوبة في القراءة لديه حازت استجابة (أوافق) نسبة (53.85%)و (أوافق بشدة) (41.02%) أي أن أغلب المعلمين والمعلمات يرون أن الدافعية عامل مهم للتعلم وهو ما أثبتته دراسة مصطفى كامل .

البند 30 الذي نصه الخجل لدى التلميذ يؤدي إلى صعوبات في القراءة له كانت استجابة (أوافق) نسبتها (69.23%) (وأوافق بشدة) (30.77%) مما يدل على أن عامل الخجل من العوامل النفسية التي تؤدي إلى وجود صعوبات في القراءة وهو ما توضحه دراسة أنور الشرقاوي وكذلك نسبة المعارضة التي كانت منعدمة .

البند 31 الذي نصه عامل الخوف لدى التلميذ يؤدي إلى صعوبة في الكتابة لديه كانت استجابة (أوافق) بنسبة (43.59%) هي أكبر نسبة لذلك فإن عامل الخوف لدى التلميذ يسبب صعوبة في الكتابة لديه وهذا ما أوضحناه من خلال الخلفية النظرية وكذلك دراستي أنور الشرقاوي ومحمد عبد النبي.

البند 32 الذي نصه يسبب نقص الانتباه لدى التلميذ صعوبة في الكتابة لديه كانت استجابة (أوافق) بنسبة(61.54%) وهي أكبر نسبة إضافة إلى (35.91%)(وافقوا بشدة)مما يدل على أن نقص الانتباه يسبب صعوبة الكتابة .

البند 33 الذي نصه التخلف العقلي للتلميذ يؤثر على كتابته كانت استجابة (أوافق بشدة) بنسبة (58.98%) تليها نسبة (أوافق) بنسبة (38.46%) مما يؤكد أن التخلف العقلي للتلميذ يؤثر على كتابته سلبا وهو ما أوضحته الخلفية النظرية .

البند 34 الذي كان نصه الخلل في الرؤية يؤدي إلى كتابة غير مقروءة كانت استجابة (أوافق بشدة) بنسبة (61.54%) وأعارض بنسبة (02.56%) وهذا ما يوضح أن وجود خلل في الرؤية يؤدي إلى صعوبات في الكتابة .

البند 35 الذي كان نصه التلميذ الذي لا يستطيع التحكم في وضع جسمه تكون لديه صعوبة في الكتابة كانت استجابة(أوافق) بنسبة (69.23%) وهي أكبر نسبة مما يعني أن وضعية جسم التلميذ لها أثر على كتابته وهذا ما توضح من خلال رأي المعلمين والخلفية النظرية للدراسة .

البند 36 الذي كان نصه يسبب القلق لدى التلميذ صعوبة في الكتابة له كانت استجابة(أوافق) بنسبة (66.67%) تليها (أوافق بشدة) بنسبة (28.21%) أما(أعارض) فكانت نسبتها (05.13%) مما يدل على أن القلق لدى التلميذ يسبب صعوبة في الكتابة لديه وهو ما توضحه دراسة محمد عبد النبي 1988.

1-2- عرض النتائج بناءا على الفرضيات :

- الفرضية العامة : مفادها : هناك عوامل تقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ سنة ثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين .

جدول رقم (2) يبين نسبة أراء المعلمين لجميع المحاور :

	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
12-1	% 23.29 109	%63.25 296	%13.25 62	%1.21 1	468
24-13	% 23.29 109	%57.05 267	%18.80 88	% 0.86 04	468
36-25	%38.03 178	%55.34 259	%6.20 29	%0.43 02	468
المجموع	396	422	179	7	1404
النسبة المئوية	%28.20	%58.55	%12.75	%0.5	%100

من خلال الجدول نرى أن العوامل البيئية و التعليمية والشخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة حسب أراء المعلمين حيث بلغت نسبة الموافقة 58.55% ونسبة الموافقة بشدة 28.20% بينما نجد نسبة 12.75%يعارضون على ذلك .

المحور الأول :

الجدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية للبنود الخاصة بالعوامل البيئية المسببة لصعوبات القراءة والكتابة .

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	109	%23.29
أوافق	296	%63.25
أعارض	62	%13.25
أعارض بشدة	1	%0.21
المجموع	468	%100

من خلال الجدول نرى أن العوامل البيئية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ حيث نجد نسبة 63.25% من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 23.29%يوافقون بشدة بينما نجد 13.25%و0.21% بين المعارضة والمعارضة بشدة .

الجدول رقم (4) يوضح مجموع التكرارات لبنود الخاصة بالعوامل البيئية المتعلقة بصعوبات القراءة .

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	60	141	33	0
النسبة المئوية	%25.64	%60.26	%14.10	%0

من خلال الجدول نرى أن العوامل البيئية تسبب صعوبات للقراءة حيث نجد نسبة 60.26% من المعلمين يوافقون على ذلك ونجد نسبة 25.64% يوافقون بشدة بينما نسبة المعارضة تصل على 14.10%

جدول رقم (5) يوضح المجموع الكلي للنسب والتكرارات للبنود الخاصة بالعوامل البيئية لصعوبات الكتابة .

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	49	155	29	1
النسبة المئوية	%20.94	%66.24	%12.39	%0.43

من خلال الجدول نرى أن العوامل البيئية تسبب صعوبات في تعلم الكتابة حيث نجد نسبة 66.24% و 20.94%بين الموافقة والموافقة بشدة بينما نجد نسبة 12.39%هي النسبة المعارضة .

المحور الثاني :

الجدول رقم (6) يبين التكرارات والنسب المئوية للبنود الخاصة بالعوامل التعليمية المسببة لصعوبات القراءة والكتابة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	109	%23.29
أوافق	267	%57.05
أعارض	88	%18.80
أعارض بشدة	4	%0.86
المجموع	468	%100

من خلال الجدول نرى العوامل التعليمية تسبب صعوبات في القراءة والكتابة لتلاميذ حيث نجد نسبة 57.05% هي نسبة الموافقة ونجد نسبة 18.80% هي نسبة المعارضة .

الجدول رقم (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية للبنود الخاصة بالعوامل التعليمية المتعلقة بصعوبات القراءة .

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	47	125	58	4
النسبة المئوية	%20.08	%53.42	%24.79	%1.71

من خلال الجدول نرى أن العوامل التعليمية متسببة في صعوبات القراءة حيث نجد 53.42%من أراء المعلمين يوافقون على ذلك .

الجدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية للبنود الخاصة بالعوامل التعليمية بصعوبات الكتابة .

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	62	142	30	0
النسبة المئوية	%26.50	%60.68	%12.82	%0

من خلال الجدول نرى أن العوامل التعليمية أنها متسببة في صعوبات الكتابة حيث تدل على ذلك نسبة 60.68% من أراء المعلمين .

الجدول رقم (9) يبين التكرارات والنسب المئوية للبنود الخاصة بالعوامل الشخصية المسببة لصعوبات القراءة والكتابة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	178	%38.03
أوافق	259	%55.34
أعارض	29	%6.20
أعارض بشدة	2	%0.43
المجموع	468	%100

من خلال الجدول نرى أن العوامل الشخصية تسبب صعوبات في القراءة والكتابة حيث نجد نسبة الدالة على ذلك هي 55.34% من أراء المعلمين الذين يوافقون على ذلك ونسبة 6.20% من أراء المعلمين معارضين ذلك .

الجدول رقم (10) يوضح تكرارات والنسب المئوية للبنود الخاص بالعوامل الشخصية المتعلقة بصعوبات القراءة :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	84	136	13	1
النسبة المئوية	%35.90	%58.12	%05.55	%0.43

من خلال الجدول نرى أن العوامل الشخصية متسببة في صعوبات القراءة وتدل على ذلك نسبة موافقة المعلمين التي بلغت 58.12 % ونسبة 35.90 % وافقوا بشدة بينما بلغت نسبة المعارضة 05.55 % .

جدول رقم (11) يوضح النسب المئوية والتكرارات للبنود الخاصة بالعوامل الشخصية المتعلقة بصعوبات الكتابة .

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
التكرارات	94	123	16	1
النسبة المئوية	%40.17	%52.56	%6.84	%0.43

التعليق :من خلال الجدول نرى ان العوامل الشخصية متسببة في صعوبات الكتابة وتدل على ذلك نسبة الموافقة التي بلغت 52.56% تليها 40.17% للموافقة بشدة من أراء المعلمين بينما وصلت المعارضة إلى 6.84% .

الجدول رقم (12) يوضح قيم K^2 لجميع المحاور حسب متغير الجنس .

بدائل / الجنس	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	233.54194	484.77522	105.56109	4.133	828
إناث	162.46202	337.23300	73.4470	2.874	576
المجموع	396	822	179	7	1404

K^2 المحسوبة تساوي 4.22

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81وعمد مستوى الدلالة 0.01تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

الجدول رقم (13) يوضح قيم K^2 لمحو العوامل البيئية حسب متغير الجنس .

بدائل / الجنس	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	64.28 63	174.56 179	36.56 34	0.58 0	276
إناث	44.71 46	121.43 117	25.43 28	0.41 1	192
المجموع	109	296	62	1	468

K^2 المحسوبة تساوي 0.12

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81وعمد مستوى الدلالة 0.01تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروقق بين الذكور والإناث .

الجدول رقم (14) يوضح قيم K^2 لمحور العوامل التعليمية حسب متغير الجنس .

بدائل / الجنس	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	64.28 50	157.46 170	51.89 54	2.35 2	276
إناث	44.71 59	109.53 97	36.10 34	1.64 2	192
المجموع	109	267	88	4	468

K^2 المحسوبة تساوي 1.56

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81وعمد مستوى الدلالة 0.01تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

الجدول رقم (15) يوضح قيم K^2 لمحور العوامل الشخصية حسب متغير الجنس .

بدائل / الجنس	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	المجموع
ذكور	104.9781	152.74173	17.1021	1.177	276
إناث	73.0297	106.2586	11.898	0.821	192
المجموع	178	259	29	8	468

K^2 المحسوبة تساوي 4.27

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 3 مستوى الدلالة 0.05 تساوي 7.81وعمد مستوى الدلالة 0.01 تساوي 11.34 أكبر من المحسوبة وبالتالي لا توجد فروفق بين الذكور والإناث .

جدول رقم (16) يوضح الفروق بين المعلمين لجميع المحاور حسب متغير الخبرة و الجنس:

الخبرة / الجنس	أوافق بشدة			أوافق			أعارض			أعارض بشدة			المجموع
	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	
ذكور	100.84 / 49	88.46 / 97	44.23 / 48	194.61 / 133	172.20 / 223	117.94 / 166	43.46 / 33	34.79 / 40	27.12 / 36	0.58 / 1	1.17 / 0	2.35 / 2	828
إناث	70.75 / 122	61.53 / 53	30.76 / 27	135.38 / 197	119.75 / 69	82.05 / 34	30.35 / 41	24.20 / 19	18.87 / 10	0.4 / 0	0.8 / 2	1.64 / 2	576
المجموع	171	150	75	330	292	200	74	59	46	1	2	4	1404

K^2 تساوي 19.08

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 11 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 19.67 و عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 24.72 .

القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة و بالتالي لا توجد فروق بين آراء المعلمين و المعلمات حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب متغير الخبرة .

جدول رقم (17) يوضح الفروق بين المعلمين لمحور العوامل البيئية حسب متغير الخبرة و الجنس .

الخبرة / الجنس	أوافق بشدة			أوافق			أعارض			أعارض بشدة			المجموع
	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	
ذكور	24.76 / 13	21.23 / 25	18.28 / 25	70.17 / 46	64.28 / 82	40.10 / 51	18.28 / 13	12.38 / 13	5.89 / 8	0 / 0	0.58 / 0	0 / 0	276
إناث	17.23 / 29	14.76 / 11	12.71 / 6	48.82 / 73	44.71 27	27.89 / 17	12.71 18	8.6 8	4.10 2	0 0	0.41 1	0 0	192
المجموع	42	36	31	119	109	68	31	21	10	0	1	0	468

K^2 تساوي 5.33

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 11 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 19.67 و عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 24.72 .

القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة و بالتالي لا توجد فروق بين آراء المعلمين و المعلمات حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب متغير الخبرة .

جدول رقم(18) يوضح الفروق بين المعلمين على محور العوامل التعليمية حسب متغير الجنس والخبرة

الخبرة / الجنس	أوافق بشدة			أوافق			أعارض			أعارض بشدة			المجموع
	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	
ذكور	32.43 / 15	24.17 / 28	08.38 / 7	60.15 / 41	57.59 / 71	37.46 / 58	29.64 / 16	17.10 / 21	14.15 / 17	0 / 0	0 / 0	2.35 / 2	276
إناث	22.56 / 40	16.82 / 13	5.33 / 6	41.64 / 61	40.20 / 27	27.48 / 9	14.35 / 19	8.32 / 8	11.89 / 7	0 / 0	0 / 0	1.64 / 2	192
المجموع	55	41	13	102	98	67	35	29	24	0	0	4	468

K^2 تساوي 6.53

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 11 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 19.67 و عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 24.72 .

القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة و بالتالي لا توجد فروق بين آراء المعلمين و المعلمات حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب متغير الخبرة .

جدول رقم(19) يوضح الفروق بين المعلمين على محور العوامل الشخصية حسب متغير الخبرة والجنس

الخبرة / الجنس	أوافق بشدة			أوافق			أعارض			أعارض بشدة			المجموع
	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21فما فوق	10-15سنة	16-20سنة	21 فما فوق	
ذكور	43.64 / 21	43.05 / 44	18.28 / 16	64.28 / 46	50.12 / 70	38.33 / 57	4.71 / 4	5.30 / 6	7.07 / 11	0.58 / 1	0.58 / 0	0 / 0	276
إناث	30.35 / 53	29.94 / 29	12.71 / 15	44.71 / 63	34.87 / 15	26.66 / 8	3.28 / 4	3.69 / 3	4.92 / 1	0 / 0	0.41 / 1	0 / 0	192
المجموع	74	73	31	109	85	65	8	9	12	1	1	0	468

K^2 تساوي 6.89

K^2 المجدولة عند درجة الحرية 11 و مستوى الدلالة 0.05 تساوي 19.67 و عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 24.72 .

القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة و بالتالي لا توجد فروق بين آراء المعلمين و المعلمات حول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حسب متغير الخبرة .

1-2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات :

الفرضية الرئيسية الأولى : تتفرع منها

الفرضية الأولى :مفادها هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ سنة الثانية ابتدائي في وجهة نظر المعلمين وتم التوصل من خلال البحث في الجانب النظري إلى التعرف على العوامل البيئية المسببة لصعوبات القراءة لدى التلاميذ وكذا ما أثبتته دراسة أنور الشرقاوي سنة 1983 وهذا ما تؤكده نسبة الموافقة المعلمين التي بلغت 60.26% إضافة إلى نسبة 25.64% وفقوا بشدة وبالتالي فالفرضية قد تحققت نسبيا .

الفرضية الثانية :هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات التعليم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ سنة ثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين لد أثبتت دراسة محمود عبد الحليم المنسي أنه هناك عوامل ترجع إلى المعلم والمنهاج تسبب صعوبات في تعلم القراءة لدى التلاميذ وهو ما تأكده نسبة الموافقة التي بلغت 53.42% من أراء المعلمين إضافة إلى 20.8% وافقوا بشدة وبالتالي فالفرضية تحققت نسبيا .

الفرضية الثالثة :هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ،أثبت الدراسة السابقة لمصطفى كامل 1989وجود عوامل شخصية (نقص الدافعية) تسبب صعوبات في تعلم القراءة وهو ما تأكد لنا من خلال الجانب النظري وكدا الدراسة الميدانية التي أثبتت وجود نسبة 58.12% من المعلمين وافقوا على هذه الفرضية وبالتالي فقد تحققت نسبيا .

الفرضية الرئيسية الثانية: تتفرع منها

الفرضية الأولى :هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات التعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ سنة الثانية ابتدائي في وجهة نظر المعلمين من خلال دراسة محمود عبد الحليم منسي رأينا أن هناك عوامل بيئية تقف وراء صعوبات الكتابة وتأكد ذلك من خلال البحث الميداني حيث وجدنا نسبة 66.24% و 20.24% وقد توزعت بين الموافقة والموافقة بشدة مما يدل على تحقق الفرضية نسبيا .

الفرضية الثانية :هناك عوامل تعليمية تقف وراء صعوبات التعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية من وجهة نظر المعلمين من خلال ما توصلنا إليه في البحث النظري والنتائج المحصل عليها من الدراسة الميدانية حيث كانت نسبة الموافقة 60.68% وبالتالي تحققت هذه النظرية نسبيا .

الفرضية الثالثة : هناك عوامل شخصية تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ سنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ،لقد تحققت هذه الفرضية نسبيا من خلال ما اتضح في دراسة أنور الشرقاوي سنة 1983 ومحمد عبد النبي سنة 1988 إضافة إلى ما أكدته الدراسة الميدانية التي من خلالها وجدنا نسبة 52.56% من المعلمين قد وافقوا على هذه الفرضية .

الفرضية الرئيسية الثالثة: تتفرع منها

الفرضية الأولى :مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات التعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .لم تتحقق هذه الفرضية وهذا ما أثبتته الدراسة الميدانية .

الفرضية الثانية :مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين حول العوامل التي تقف وراء صعوبات التعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .لم تتحقق هذه الفرضية وهذا ما أثبتته الدراسة الميدانية .

الفرضية الثالثة :تفيد هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين خول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى إلى متغير الجنس ،من خلال الدراسة الميدانية وجدنا أن الفرضية لم تتحقق لأنه لا توجد أي فروق بين الجنسين .

الفرضية الرابعة : تفيد هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين خول العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى إلى متغير الجنس ،من خلال الدراسة الميدانية وجدنا أن الفرضية لم تتحقق لأنه لا توجد أي فروق بين الجنسين .

في الأخير نستنتج ما يلي :

بناءا على ما تطرقنا إليه في الدراسات السابقة والخلفية النظرية لهذه الدراسة وكذا ما أثبتته نتائج دراستنا الميدانية ومن خلال ذلك نرى أن الفرضيات الجزئية قد تحققت نسبيا وبالتالي تكون الفرضيتين العامتين قد تحققتا وهو ما توضحه النسبة الإجمالية لأراء المعلمين حول وجود صعوبات في تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ سنة ثانية ابتدائي والتي بلغت 58.55% من المعلمين الذين وافقوا على هذه الفرضية إضافة إلى 28.20% وافقوا بشدة.

1-3- استنتاجات :

نستنتج أن هناك عوامل تقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي وهذا العوامل قد تكون بيئية أو تعليمية أو شخصية كما نستنتج أنه لا توجد فروق بين أراء المعلمين حول هذه العوامل تعزى لمتغيري الجنس والخبرة .

خاتمة :

بعدما تناولنا في هذه الدراسة موضوع صعوبات التعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ثم التعرف على أهم العوامل المؤدية إلى هذه الصعوبات ، مع التطرق إلى مفهوم صعوبات القراءة و الكتابة و معرفة مضمونها و خصائصها و تشخيصها ثم العلاج النفسي و التربوي و الاجتماعي لها.

و نظرا لتناولنا لأهم جانب من هذه الجوانب ألا وهو العوامل التي تشكل صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة فقد قمنا بتوزيع الاستبيان الموجه لمعلمي المرحلة الابتدائية و بتزويدنا بآرائهم توصلنا إلى وجود عوامل مؤدية إلى صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ،كما توصلت مجموعة البحث إلى انه لا توجد فروق بين آراء المعلمين حول العوامل التي تشكل صعوبات في تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ونظرا لأهمية المرحلة الابتدائية كمؤسسة رسمية تعمل على تنمية مختلف الجوانب الخاصة بالتلميذ و معالجة مختلف الصعوبات التي يعاني منها و كذا محاولة معرفة أسبابها للتعرف على الأساليب الملائمة لعلاجها فإننا نقترح على أسر التلاميذ الاهتمام بتعلم أبنائهم كما نرجو من المعلمين تحسين طريقة التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ويجب على الأسرة أن تتعاون مع المدرسة للاهتمام بصحة التلميذ والكشف عن أي خلل صحي قد يعيق تعلمه وبعد تحليل النتائج توصلنا إلى وجود عوامل بيئية وتعليمية وشخصية تشكل صعوبات في تعلم القراءة والكتابة وهذه النتائج لا تعتبر نهاية البحث بل بدايات لمواضيع أكثر عمقا من الدراسة الحالية كدراسة العوامل التعليمية والتعمق فيها وإعادة النظر في المناهج الدراسية وكذا تكوين المعلمين بطريقة خاصة تتلاءم واحتياجات تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ملخص الدراسة :

دراسة العنوان: صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين .

هدف الدراسة : إلى التعرف على أهم العوامل التي تقف وراء صعوبات تعلم القراءة و الكتابة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من 39 معلما و معلمة و هي عينة عشوائية

نسبتها : كانت نسبة عينة الدراسة 30%من المجتمع الأصلي.

الأداة المستخدمة : الاستبيان

الأدوات الإحصائية : النسب المئوية ، اختبار k^2

الاستنتاج :نستنتج أن هناك عوامل بيئية وتعليمية وشخصية تقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنة الثانية ابتدائي .

أهم توصية : 1- إجراء دراسات مشابهة و مكملة للوقوف على عوامل أخرى تساهم في وجود صعوبات القراءة و الكتابة لدى التلاميذ.

2- مراعاة الحلول المقدمة لمعالجة صعوبات القراءة و الكتابة و أخذها بعين الاعتبار

Résumé de l'étude:

thème de l'étude: des difficultés d'apprentissage à lecture et à écriture dans la langue arabe dans la deuxième année les élèves du primaire du point de vue des enseignants.

Objectif de l'étude: Pour identifier les facteurs les plus importants derrière les difficultés d'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue arabe chez les élèves de deuxième année primaire.

Etude de l'échantillon: L'échantillon se composait de 39 enseignants et enseignants et constitue un échantillon aléatoire

Taux: la proportion de l'échantillon d'étude 30% de la société d'origine.

L'outil utilisé: questionnaire

Outils statistiques: pourcentages, test k2

Conclusion: Nous concluons qu'il existe des facteurs environnementaux, éducatifs et personnels derrière les difficultés d'apprentissage de la lecture et l'écriture dans la deuxième année les élèves du primaire.

La recommandation la plus importante: 1 - Mener des études similaires et complémentaires à savoir les autres facteurs contribuant à l'existence de difficultés de lecture et d'écriture chez les élèves.

2 - en tenant compte des solutions proposées pour résoudre les difficultés de lecture, en écriture, en tenant compte

مقدمة

الملاحق

الفصل الأول :

مفاهيم عامة حول التسويق والرقابة التسويقية

الفصل الثاني :

الرقابة والنشاط التسويقي

الفصل الثالث :

الرقابة على النشاط التسويقي

في مطاحن الحضنة

قائمة المراجع

خاتمة

قائمة المراجع :

1-إبراهيم عبد الله فرج الزريقات: اضطرابات الكلام و اللغة التشخيص و العلاج،ط3،دار الفكر و للنشر و التوزيع ، الأردن ،2005.

2-احمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن ، 2009.

3-احمد بن نعمان : التعريب بين البدء و التطبيق ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر ،1988.

4-احمد عبد الله احمد فهيم: الطفل و مشكلات القراءة ، ط3 ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ،1993.

5-بون جاجي و تنكرمايلز ترجمة محمد منير مرسي : الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه ، عالم الكتب ، مصر ، 1984.

6-جمال مثقال مصطفى القاسم : أساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2000.

7-دانيال هلالان و آخرون : ترجمة عادل عبد الله محمد: صعوبات التعلم و مفهومها ، طبيعتها ، التعلم العلاجي ، ط 1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، مصر ، 2007.

8-هانم عبد الرحيم إبراهيم : نظم النقل الصوتي لحروف اللغة العربية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر 2005.

9-زكي إبراهيم المنوفي : كيف تكون معلما ناجحا ، ط 1 ، مكتبة العلم و الإيمان ، مصر 1998.

10-زكريا إسماعيل أبو الصبعات: طرائق تدريس اللغة العربية ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن ن 2007.

11- حمدان علي حمدان نصر : تطوير مهارات القراءة للدراسة و عاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية ، جامعة عين شمس ، الأردن ، 1990.

12- حنان فتحي الشيخ : دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة و العسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر ، مصر ، 2005.

13- حسيبة نوري الياسري : صعوبات التعالم الخاصة ، ط 1 ، الدار العربية للعلوم، لبنان ، 2006.

14- حسن عبد الباري عصر : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر 2005.

15- حسن عبد الباري عصر : القراءة و تعلمها ، المكتب العربي الحديث ، مصر ،1999.

16- يحي محمد نبهان: الفروق الفردية و صعوبات التعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

17- كريمات بدير ، اميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل ، عالم الكتب ، مصر ، 2000.

18- محمد سيد علوان : المجتمع و قضايا اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، مصر 1955.

19- محمد عبد المطلب جاد: صعوبات التعلم في اللغة التعلم في اللغة العربية ، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر ، الأردن ،2003.

20-محمد علي كامل : صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة ، مركز الإسكندرية للكتابة ، مصر ، 2005.

21- محمود عبد الحليم منسي : مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000 .

22- محمود عوض الله سالم و آخرون :صعوبات التعلم التشخيص و العلاج ، ط2، دار الفكر للنشر ، الأردن ،2006.

23- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ط1 ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

24- منى إبراهيم اللبودي: صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و إستراتيجية علاجها ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، 2005.

25- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة : كيف يتعلم المخ و صعوبات الكتابة و العسر الكتابي ، ط 1 ، دار الوفاء للنشر و الطباعة ، مصر ، 2007.

26- مريم سليم : علم النفس التربوي ، ط1، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2004.

27- نايف سليمان و آخرون : أساليب تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، ط 1 ، دار الصفاء للنشر ، الأردن ، 2001.

28- نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، ط1، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، 2000.

29- نوال زلالي : تعلم اللغة ، دار هومة ، الجزائر ، 2004.

30- صالح محمد نصيرات: طرق تدريس العربية ، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ،2006.

31- عبد اللطيف حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية ، ط1، دار حامد للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

32- عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، الأردن ، 2002.

33- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ، ط1 ، عالم الكتب ، مصر ، 1998.

34- علي احمد مذكور : طرق تدريس اللغة العربية ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، مصر ، 2007.

35- فهيم مصطفى :القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية ط2 ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، مصر ، 1998.

36- فهيم مصطفى : مهارات القراءة الالكترونية و علاقاتها بتطوير أساليب التفكير ، ط1، دار الفكر العربي ، مصر ، 2006.

37- قحطان احمد ظاهر : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

38- رائد خليل سالم: التعليم الابتدائي ، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، الأردن ن 2008.

39- راضي الوقفي : صعوبات التعلم النظري و التطبيقي ، ط1 ، دار المسير للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2009.

40- راتب قاسم عاشور و محمد فخر مقدادي : المهارات القرائية و الكتابية ، ط2، دار المسير للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، 2009.

41- ربيع محمد طارق ، عبد الرؤوف عامر : الإدراك البصري و صعوبات التعلم ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.

42- رجاء محمود أبو علام : التعلم ، ط2 ، دار المسيرة ، الأردن 2010.

43- رياض بدري مصطفى : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج ، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

44- رياض بدري مصطفى : صعوبات التعلم ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2005.

45- سامي محمد ملحم علم النفس النمو دورة الحياة الإنسان ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن ن 2004.
46-سهير عبد الوهاب و آخرون : تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية ، ط 2،
47- سيسبل ميرسز و آخر ميرسر: ترجمة إبراهيم الزريقات ، رضا الجمال: تدريس الطلبة ذوي المشكلات التعلم ، ط1، دار الفكر ، الأردن ، 2008.
48- سناء عور تاني و آخرون: مقدمة في صعوبات القراءة ، ط1 ، دار وائل للنشر ، الأردن ، 2009.
49- سعيد حسني العزة : صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص ، الأسباب و أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج، ط1 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.
50- سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير ، ط1 ، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة ، مصر ،2006.
51- تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة ، ط3 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2007.

قائمة المجلات:

52- المهدي احمد : دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة و الكتابة ، الجهاز الإقليمي لمحو الأمية ، الأردن ، 1971.
53-خالد عبد السلام و آخرون : صعوبات تعلم اللغة الشفهية في مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الأول ، جامعة فرحات عباس ، سطيف
(الجزائر)، 2004.

قائمة المناجد و المعاجم :

54- جبران مسعود : الرائد معجم الفبائي ، ط1، دار العلم للملايين ، لبنان ، 2002.

55- محمد حسين اللقائي ، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس ، ط1، عالم الكتب للنشر ، مصر ، 1996.

56- صبحي حموي و آخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، لبنان ، 2000.

57- عبد المجيد سامي و آخرون : معجم مصطلحات علم النفس ، ط1، دور الكتاب المصري و اللبناني ، مصر ، لبنان ، 1988.

المراجع الأجنبية :

58- Mushinsky: pSychology applid work , an introduction to industrial and orgnisational psychology mini. Progect , 1983.