

قسم علم النفس

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

مذكرة بعنوان:

استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من

وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

(دراسة ميدانية ببعض مدارس التعليم الابتدائي بمدينة بوسعادة و الهامل)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية تخصص ارشاد و توجيه

إشراف الدكتورة:

شيخ رقية

من إعداد الطالبتين:

- عبد الكريم أحلام

- لجدل فاطنة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الصفة
الأستاذ الدكتور بوجمعة نقبيل	رئيسا
الدكتورة حليلة بوحملة	مناقشا
الدكتورة رقية شيخ	مشرفا و مقرا

السنة الجامعية : 2026/2025

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة موضوع استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، وهدفت إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، وذلك من خلال الكشف عن مدى استخدام بعض الاستراتيجيات التربوية المتمثلة في: استراتيجية تنمية الفهم القرائي، والطريقة الصوتية، والطريقة متعددة الحواس، إضافة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والتكوين في مجال صعوبات التعلم.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث طبق استبيان على عينة قوامها (64) معلماً ومعلمة من معلمي المدرسة الابتدائية، وتمت معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS)

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.
- مستوى استخدام استراتيجية تنمية الفهم القرائي في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.
- مستوى استخدام الطريقة الصوتية في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.
- مستوى استخدام الطريقة متعددة الحواس في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم.
- الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التكفل (الفهم القرائي، الطريقة الصوتية، الطريقة متعددة الحواس) ، صعوبات تعلم القراءة، المدرسة الابتدائية، معلمو المدرسة الابتدائية.

Abstract:

This study examined the strategies used to support pupils with reading learning difficulties from the perspective of primary school teachers. It aimed to identify the level of use of strategies for supporting pupils with reading learning difficulties, as perceived by primary school teachers, by investigating the extent to which certain educational strategies are employed, namely: reading comprehension development strategy, the phonics method, and the multisensory method. The study also sought to determine whether there were statistically significant differences in the use of these strategies attributable to the variables of professional experience and training in the field of learning difficulties.

The study adopted the descriptive research method. A questionnaire was administered to a sample of 64 primary school teachers, and the collected data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The findings of the study revealed the following:

- The overall level of using strategies to support pupils with reading learning difficulties, from the perspective of primary school teachers, was high.
- The level of using the reading comprehension development strategy to support pupils with reading learning difficulties was high.
- The level of using the phonics method to support pupils with reading learning difficulties was high. The level of using the multisensory method to support pupils with reading learning difficulties was high.
- There were no statistically significant differences in the level of using strategies to support pupils with reading learning difficulties attributable to the variable of professional experience.
- There were no statistically significant differences in the level of using strategies to support pupils with reading learning difficulties attributable to the variable of training in the field of learning difficulties.

Keywords: Support strategies, Reading comprehension, Phonics method, Multisensory method, Reading learning difficulties, Primary school, Primary school teachers.



شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع، ونسأله تعالى أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم وأن ينفعنا به في مسارنا العلمي والمهني.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة شيخ رقية على توجيهاتها القيمة ونصائحها السديدة التي كانت عوناً لنا في إنجاز هذه المذكرة وإتمامها في أحسن صورة.

كما نتوجه بالشكر إلى أساتذة قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية على ما قدموه لنا من معارف وتكوين خلال مسارنا الدراسي.

و لا يفوتنا أن نشكر كل معلمي المدرسة الابتدائية الذين ساهموا في إنجاح الجانب التطبيقي من هذه الدراسة من خلال تعاونهم و إجاباتهم على الاستبيان.

وفي الأخير، نتقدم بالشكر لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذه المذكرة، ولو بكلمة تشجيع أو نصيحة



فهرس المحتويات:

المحتوى	الصفحة
ملخص الدراسة	
الشكر و العرفان	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ-ب
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1- تحديد الإشكالية	05
2- تحديد الفرضيات	06
3- أهداف الدراسة	07
4- أهمية الدراسة	08
5- تحديد المفاهيم و المصطلحات	08
6- الدراسات السابقة	10
7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:	14
تمهيد	14
7-1 صعوبات تعلم التعلم	14
7-1-1 تعريف صعوبات التعلم	14
7-1-2 تصنيفات صعوبات التعلم	16
7-1-3 أسباب صعوبات التعلم	19
7-2 صعوبات تعلم القراءة	21
7-2-1 تعريف صعوبات تعلم القراءة	21
7-2-2 أنواع صعوبات تعلم القراءة	21
7-2-3 مظاهر صعوبات تعلم القراءة	22
7-2-4 أسباب صعوبات تعلم القراءة	25
7-3 أليات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة:	26
7-3-1 تشخيص صعوبات تعلم القراءة	26
7-3-2 استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	29

32	7-3-3 البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة
35	خلاصة
الفصل الثاني : الإطار المنهجي للدراسة	
37	تمهيد
37	1- منهج الدراسة
37	2- الدراسة الاستطلاعية
45	3- عينة الدراسة الأساسية
50	4- أدوات الدراسة
56	5- الأساليب الإحصائية المستعملة
57	خلاصة
الفصل الثالث : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها	
59	1- عرض نتائج الدراسة
61	2- مناقشة نتائج الدراسة
	خاتمة
	اقتراحات الدراسة
	قائمة المراجع
	قائمة الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	39
2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية	40
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى المدرس	41
4	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التكوين	42
5	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه	43
6	معامل ألفا - كرونباخ	44
7	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	47
8	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	48
9	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى المدرس	49
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين	50
11	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	59
12	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور استراتيجية تنمية الفهم القرائي	61
13	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	63
14	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور استخدام الطريقة المتعددة الحواس	65
15	يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية	67
16	يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير التكوين	69

قائمة الأشكال:

الرقم	الشكل	الصفحة
1	الشكل يوضح مفهوم صعوبات التعلم	16
2	الشكل يوضح أنواع صعوبات التعلم	18
3	الشكل يوضح أسباب صعوبات التعلم	20
4	الشكل يوضح مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ	24
5	الشكل يوضح استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	31
6	الشكل يوضح البرامج العلاجية لصعوبات القراءة	34
7	مخطط يوضح مراحل الدراسة الاستطلاعية	38
8	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	39
9	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية	40
10	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مستوى المدرس	41
11	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التكوين	42
12	مخطط يوضح عينة الدراسة الأساسية	46
13	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	47
14	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	48
15	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرس	49
16	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين	50
17	مخطط يوضح بناء الاستبيان	52
18	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	59
19	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور استراتيجية تنمية الفهم القرائي	61

20	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	63
21	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور استخدام الطريقة المتعددة الحواس	65
22	يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية	67
23	يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير التكوين	69

مقدمة :

في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها الحقل التربوي والنفسي، أصبحت صعوبات التعلم من أبرز الإشكالات التي تستقطب اهتمام الباحثين والمختصين، لما لها من تأثير مباشر على المسار الدراسي للتلميذ وتكيفه داخل البيئة المدرسية. وتُعرف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات تؤثر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة باكتساب المعرفة واستخدامها، رغم تمتّع المتعلم بقدرات عقلية عادية وتوفر ظروف تعليمية مناسبة، وهو ما يجعلها ذات طبيعة معقدة تتداخل فيها العوامل المعرفية والانفعالية والتربوية (عبد الله محمد، 2010)

وتُعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صور صعوبات التعلم شيوعاً وتأثيراً في التحصيل الدراسي، نظراً لكون القراءة مهارة أساسية ومحورية في بناء التعلّيمات المختلفة. تُعد القراءة مهارة معقدة تتطلب عمليات إدراكية متعددة (الزيات، 2008)، فهي لا تقتصر على التعرف على الرموز المكتوبة فقط، بل تشمل الفهم والتحليل والتفسير وربط المعنى بالسياق. كما أن أي خلل في هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات واضحة في التعلم الأكاديمي، حيث ترتبط الكفاءة القرائية ارتباطاً مباشراً بالنجاح الدراسي في مختلف المواد التعليمية (جابر عبد الحميد جابر، 2013)

وانطلاقاً من هذا الترابط الوثيق بين صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة، تتحدد إشكالية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن استراتيجيات وآليات التكفل بتلاميذ صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، باعتبارهم الأكثر احتكاكاً بهذه الفئة والأقدر على ملاحظة مظاهر الصعوبة داخل القسم. كما تسعى الدراسة إلى تحليل واقع التكفل بهذه الفئة، وتحديد الاستراتيجيات التربوية المعتمدة، إضافة إلى الوقوف على أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات داخل البيئة الصفية.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على فئة تعليمية تحتاج إلى دعم بيداغوجي خاص، كما تساهم في فهم واقع الممارسات التربوية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة داخل المدرسة الابتدائية، بما يسمح بتطوير أساليب التكفل وتحسين جودة التعلّيمات.

وللإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة فصول مترابطة؛ حيث يتناول الفصل الأول الإطار العام للدراسة من خلال عرض الإشكالية، والفرضيات، وأهداف الدراسة، وأهميتها، إضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات والدراسات السابقة، ثم تقديم الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة المتمثلة

في صعوبات التعلم، وصعوبات تعلم القراءة، وآليات التكفل بها من حيث التشخيص والاستراتيجيات والبرامج العلاجية.

أما الفصل الثاني فيتناول الإطار المنهجي للدراسة، من خلال عرض المنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية، وأداة جمع البيانات، وعينة الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.

في حين يُخصص الفصل الثالث لعرض النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة والدراسات السابقة، بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة حول واقع التكفل بصعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية

وفي ختام هذه الدراسة، تم تقديم خاتمة عامة تتضمن أهم الاستنتاجات، إلى جانب اقتراحات الدراسة، وقائمة المراجع، والملاحق.

الفصل الأول : الاطار العام للدراسة

- 1-تحديد الإشكالية
- 2- تحديد الفرضيات
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- تحديد المفاهيم و المصطلحات
- 6- الدراسات السابقة
- 7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

تمهيد

7-1 صعوبات التعلم

- 7-1-1 تعريف صعوبات التعلم
- 7-1-2 تصنيفات صعوبات التعلم
- 7-1-3 أسباب صعوبات التعلم
- 7-2 صعوبات تعلم القراءة
- 7-2-1 تعريف صعوبات تعلم القراءة
- 7-2-2 أنواع صعوبات تعلم القراءة
- 7-2-3 مظاهر صعوبات تعلم القراءة
- 7-2-4 أسباب صعوبات تعلم القراءة
- 7-3 أليات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة
- 7-3-1 تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- 7-3-2 استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة
- 7-3-3 البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة

خلاصة

1- تحديد إشكالية الدراسة :

تعدّ القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فهي الوسيلة الرئيسة لاكتساب المعارف والخبرات، وتمثل حجر الأساس في تعلم مختلف المواد الدراسية خلال المرحلة الابتدائية. وتبرز أهميتها في كونها تسهم في تنمية قدرات التلميذ على الفهم والتواصل والتفاعل مع محيطه المدرسي والاجتماعي، بما ينعكس إيجاباً على تحصيله الدراسي وتوافقه النفسي والاجتماعي. غير أنّ بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات في تعلم القراءة، تتجلى في ضعف التعرف على الحروف والكلمات، أو الخلط بينها، أو البطء في القراءة، إضافة إلى ضعف الفهم والاستيعاب القرائي. وتُعد هذه الصعوبات اضطرابات أكاديمية تؤثر في اكتساب مهارات القراءة رغم توفر القدرات العقلية والحسية العادية لدى التلميذ، مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي وثقته بنفسه وتفاعله داخل القسم.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة خطورة هذه الصعوبات وضرورة التدخل المبكر لعلاجها، حيث بينت دراسة (Torgesen (2000 ودراسة (Vellutino et al (2004 أن التدخل المبكر في مهارات الوعي الفونولوجي والصوتيات يسهم بشكل فعال في تحسين الأداء القرائي . كما توصلت دراسة (Snowling & Hulme (2012 إلى فعالية البرامج العلاجية المبنية على الوعي الفونولوجي في الحد من عسر القراءة.

وتبرز صعوبات تعلم القراءة كواحدة من أبرز المشكلات التربوية في الوسط المدرسي، نظراً لتعدد أسبابها وتباين مظاهرها من تلميذ إلى آخر، إذ قد ترتبط بعوامل معرفية أو نفسية أو أسرية أو تربوية. كما أن استمرار هذه الصعوبات دون تكفل تربوي مناسب قد يؤدي إلى تفاقم التأخر الدراسي ويؤثر على المسار التعليمي للتلميذ في المراحل اللاحقة.

وفي هذا السياق، أصبح المعلم مطالباً بتبني استراتيجيات تربوية فعالة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، من خلال مراعاة الفروق الفردية، وتكييف الأنشطة التعليمية، وتوظيف وسائل وأساليب مناسبة مثل الطريقة الصوتية، والطريقة متعددة الحواس، وتنمية الفهم القرائي، وهو ما أشارت إليه أيضاً بعض الدراسات التي أكدت أهمية تنوع الاستراتيجيات داخل القسم مثل دراسة عبد العزيز (2012) ودراسة جريش (2018).

إضافة إلى ذلك، فإن نجاح عملية التكفل لا يرتبط فقط بالاستراتيجيات الصفية، بل يتطلب أيضاً توفير الوسائل التعليمية المناسبة، وتكويناً متخصصاً للمعلمين، إلى جانب تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة، لما لذلك من دور في متابعة التلميذ ومساعدته على تجاوز صعوبات القراءة.

غير أنَّ تطبيق هذه الاستراتيجيات قد يواجه عدة صعوبات، من بينها كثافة الأقسام، ونقص الوسائل التعليمية، وضعف التكوين في مجال صعوبات التعلم، مما قد يحد من فعالية التدخل التربوي داخل القسم. وانطلاقاً مما سبق، يمكن طرح تساؤل العام للدراسة كالتالي:

ما مستوى استخدام استراتيجيات للتكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية؟

التساؤلات الفرعية:

1- ما مستوى استخدام استراتيجية تنمية الفهم القرائي في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية؟

2- ما مستوى استخدام الطريقة الصوتية في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية؟

3- ما مستوى استخدام الطريقة متعددة الحواس في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزي لمتغير الخبرة المهنية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزي لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم؟

2- فرضيات الدراسة:

1-1 الفرضية العامة:

مستوى استخدام استراتيجيات للتكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.

2-2 الفرضيات الجزئية:

1- مستوى استخدام استراتيجية تنمية الفهم القرائي في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.

2- مستوى استخدام الطريقة الصوتية في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.

3- مستوى استخدام الطريقة متعددة الحواس في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزي لمتغير الخبرة المهنية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزي لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم.

3- أهداف الدراسة :

هدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- التعرف على مستوى استخدام استراتيجية تنمية الفهم القرائي في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- التعرف على مستوى استخدام الطريقة الصوتية في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- التعرف على مستوى استخدام الطريقة متعددة الحواس في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

- الكشف عن الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تبعًا لمتغير الخبرة المهنية.

- الكشف عن الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تبعًا لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم.

- دراسة دور التعاون بين المعلم والأسرة في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- اقتراح حلول وتوصيات عملية من شأنها تحسين فعالية التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة داخل المدرسة الابتدائية.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي:

1-4 الأهمية النظرية :

- تسليط الضوء على صعوبات تعلم القراءة باعتبارها من أهم المشكلات التربوية في المرحلة الابتدائية.
- إثراء الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- تقديم إطار نظري يساعد الباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم.

2-4 الأهمية التطبيقية:

- مساعدة المعلمين على التعرف على أنجع الاستراتيجيات في التعامل مع صعوبات القراءة.
- تحسين الممارسات التربوية داخل القسم الابتدائي.
- المساهمة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة في عملية التكفل.
- تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق داخل الوسط المدرسي.

5- تحديد المفاهيم و المصطلحات:

1-5 الاستراتيجيات:

هي مجموعة من الخطوات والأساليب والإجراءات التعليمية التي يعتمد عليها المعلم داخل القسم، بهدف تسهيل عملية التعلم لدى التلاميذ، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وذلك من خلال تنويع الطرق البيداغوجية وتكييف النشاطات بما يتناسب مع قدراتهم ومستواهم التعليمي (إبراهيم، 2012، ص33)

و في هذه الدراسة نقصد بالاستراتيجيات:

مجموعة الأساليب التربوية التي يعتمدها معلم المدرسة الابتدائية داخل القسم للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتحسين أدائهم القرائي.

2-5 التكفل:

يقصد بالتكفل مجموعة من التدخلات البيداغوجية والإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل القسم وخارجه، من أجل مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على تجاوز صعوباتهم وتحسين أدائهم الدراسي، وذلك من خلال الدعم الفردي، والتقويم المستمر، واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة. (وزارة

التربية الوطنية الجزائرية ، دليل الأستاذ للتعليم الابتدائي، ص. 15)

و في هذه الدراسة نقصد بالتكفل:

جميع الممارسات التربوية التي يقوم بها معلم المدرسة الابتدائية داخل القسم وخارجه لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على تجاوز صعوباتهم وتحسين مستواهم القرائي.

5-3 صعوبات تعلم القراءة:

هي اضطرابات أو مشكلات تؤثر على اكتساب التلميذ لمهارات القراءة، رغم تمتعه بقدرات عقلية عادية، وتظهر في عدة أشكال مثل بطء القراءة، ضعف التمييز بين الحروف، الخلط بين الكلمات، وصعوبة الفهم القرائي، مما يؤثر على تحصيله الدراسي وتقدمه التعليمي. (الزيات، 2006، ص. 45)

و في هذه الدراسة نقصد بصعوبات تعلم القراءة:

الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في اكتساب مهارات القراءة مثل التعرف على الحروف والكلمات والفهم القرائي رغم امتلاكهم قدرات عقلية عادية.

5-4 معلم المدرسة الابتدائية :

هو المربي المسؤول عن تدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية، والذي يتولى تنفيذ البرامج التعليمية وتطبيق مختلف الاستراتيجيات البيداغوجية، بالإضافة إلى التكفل بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم داخل القسم. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، دليل الأستاذ للتعليم الابتدائي ، ص . 10)

وفي هذه الدراسة نقصد بمعلم المدرسة الابتدائية:

المعلم الذي يدرّس في المرحلة الابتدائية ويتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية داخل القسم.

5-5 الفهم القرائي:

هو قدرة التلميذ على استيعاب النص المقروء وفهم معانيه الصريحة والضمنية، واستخراج الأفكار الأساسية والفرعية منه، والتفاعل معه بطريقة صحيحة، وهو مهارة أساسية في تعلم اللغة. (يونس، 2004، ص. 78)

وفي هذه الدراسة نقصد بالفهم القرائي:

قدرة التلميذ على فهم النصوص المقروءة واستخراج أفكارها ومعانيها أثناء عملية القراءة.

5-6 الطريقة الصوتية:

هي أسلوب تعليمي يعتمد على تعليم القراءة من خلال ربط الحروف بأصواتها، ثم الانتقال إلى تركيب المقاطع والكلمات والجمل بشكل تدريجي، مما يساعد التلميذ على اكتساب مهارة القراءة بطريقة سليمة ومنظمة. (قطامي ، 2011 ، ص.102)

و في هذه الدراسة نقصد بالطريقة الصوتية:

الطريقة التعليمية التي يعتمد فيها المعلم على ربط الحروف بأصواتها لتعليم التلاميذ القراءة بشكل تدريجي.

5-7 الطريقة متعددة الحواس:

هي طريقة تعليمية تعتمد على توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم (البصر، السمع، اللمس، الحركة)، بهدف تعزيز الفهم والتذكر لدى التلاميذ، خاصة الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، من خلال ربط الكلمة بالصورة والصوت والحركة. (إبراهيم ، 2012 ، ص.67)

و في هذه الدراسة نقصد بالطريقة متعددة الحواس:

طريقة تعليمية تعتمد على استخدام أكثر من حاسة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على فهم الكلمات وتعلمها بشكل أفضل.

6- الدراسات السابقة :

تُعد الدراسات السابقة من الركائز الأساسية في البحث العلمي، إذ تساعد الباحث على الإحاطة بالموضوع المدروس من مختلف جوانبه، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتحديد الفرضيات وتفسير النتائج. كما تساهم في إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، بما يسمح بتحديد موقع هذه الأخيرة ضمن الحقل العلمي.

وفي إطار موضوع الدراسة الحالية المتعلق باستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت صعوبات تعلم القراءة وطرق التكفل بها والاستراتيجيات المعتمدة لتحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ، وذلك بهدف عرضها وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث .

6-1 دراسة هدفت (Torgesen 2000)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برامج التدخل المبكر في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت برامج تدريبية في الوعي الفونولوجي

والصوتيات مع اختبارات قراءة قبلية وبعديّة على تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، وقد أظهرت النتائج أن التدخل المبكر المكثف يسهم بشكل كبير في تحسين مهارات القراءة وتقليل صعوبات التعلم.

6-2 دراسة (National Reading Panel 2000)

هدفت دراسة المعنونة بـ "تعليم الأطفال القراءة: تقييم علمي للأبحاث حول "تعليم القراءة" إلى تحليل الدراسات التجريبية المتعلقة ببرامج تعليم القراءة، واعتمدت الدراسة منهج المراجعة التحليلية للدراسات السابقة، وقد أكدت النتائج أن التدريس المباشر للصوتيات والوعي الفونولوجي يعد من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تحسين مهارات القراءة.

3- دراسة (Vellutino et al. 2004)

المعنونة بـ "أثر التدخل المبكر في تحسين صعوبات القراءة لدى الأطفال"، حيث اعتمدت المنهج التجريبي على أطفال في المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في القراءة، كما استُخدمت اختبارات قراءة ووعي صوتي قبلية وبعديّة، وقد أظهرت النتائج أن التدخل المبكر في مهارات القراءة الأساسية مثل التعرف على الحروف والوعي الصوتي يؤدي إلى تحسن واضح في الأداء القرائي.

6-4 دراسة فادية (2009):

المعنونة بـ "برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي"، والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وشملت عينة قوامها (142) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية، كما استُخدمت أدوات تمثلت في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار القراءة الجهرية، بالإضافة إلى برنامج علاجي، وقد توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6-5 دراسة (Gambrell 2011):

بعنوان "دافعية القراءة و استراتيجيات المعلم داخل القسم"، والتي هدفت إلى إبراز دور المعلم في تحسين مهارات القراءة من خلال الاستراتيجيات الصفية المختلفة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على معلمي المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية، مستخدمة الملاحظات الصفية وتحليل استراتيجيات التدريس، وقد أظهرت النتائج أن المعلم يؤدي دوراً محورياً في تحسين القراءة عبر تنويع

الاستراتيجيات التعليمية مثل الدعم الفردي، والقراءة الموجهة، والتشجيع المستمر.

6-6 دراسة (Snowling & Hulme 2012) :

المعونة بـ" بفعالية التدخلات التربوية في علاج عسر القراءة" إلى تحليل فعالية البرامج العلاجية الموجهة للأطفال ذوي صعوبات القراءة، وقد اعتمدت الدراسة منهج المراجعة التحليلية للدراسات السابقة، مستخدمة تحليل نتائج الدراسات والبرامج التدخلية السابقة، وقد توصلت النتائج إلى أن التدخل المبكر القائم على الوعي الفونولوجي وبرامج الصوتيات يعد من أكثر الأساليب فعالية في تحسين مهارات القراءة.

6-7 دراسة عبد العزيز (2012):

بعنوان "أثر التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، والتي هدفت إلى التعرف على فعالية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (40) تلميذاً من المرحلة الابتدائية، مستخدمة اختبار الاستيعاب القرائي، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي.

6-8 دراسة منتصر (2016) :

بعنوان "أثر برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة" إلى التعرف على أثر التدريب المعتمد على الذاكرة العاملة في تحسين القدرة القرائية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (08) تلاميذ من الصفين الرابع والخامس ابتدائي، مستخدمة اختبارات القدرة القرائية والوعي الفونولوجي والتسمية السريعة، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

6-9 دراسة جريش (2018):

بعنوان : أهمية الاستراتيجيات التعاونية في علاج صعوبات القراءة، حيث هدفت إلى التعرف على فعالية التعلم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، واعتمدت المنهج التجريبي على عينة مكونة من (12) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات، مستخدمة اختبارات تشخيصية وبرنامجاً تدريبياً، وقد أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

6-10 دراسة بن الطاهر التجاني:

المعنونة بـ "الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة"، والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وطبقت اختبارات لقياس الوعي الصوتي على تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وقد توصلت النتائج إلى وجود ضعف في الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين.

6-11 دراسة السويل (2024):

بعنوان "تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة" والتي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين حول أهمية الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبيان كأداة للدراسة على معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج أهمية الوعي الفونولوجي واعتماد المعلمين على استراتيجيات متنوعة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع صعوبات تعلم القراءة وضرورة التكفل بالتلاميذ الذين يعانون منها، كما أكدت أغلب الدراسات على أهمية الاستراتيجيات التربوية والتدخلات العلاجية المبكرة في تحسين الأداء القرائي، خاصة ما يتعلق بالوعي الفونولوجي، والطريقة الصوتية، وتنمية الفهم القرائي، وهو ما تناولته أيضاً الدراسة الحالية. كذلك تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اهتمامها بدور المعلم في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات، مثل دراسة (Gambrell 2011) ودراسة السويل (2024)

كما اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي، خاصة الدراسات التي تناولت تصورات المعلمين أو واقع استخدام الاستراتيجيات التربوية، إضافة إلى اتفاقها مع بعض الدراسات في التركيز على المرحلة الابتدائية باعتبارها المرحلة الأكثر ظهوراً لصعوبات تعلم القراءة. أما من حيث الاختلاف، فقد اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في طبيعة أهدافها، إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة على قياس فعالية البرامج العلاجية والتدخلات التدريبية باستخدام المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية. كما تميزت الدراسة الحالية

بتركيزها على ثلاث استراتيجيات أساسية تتمثل في: تنمية الفهم القرائي، والطريقة الصوتية، والطريقة متعددة الحواس، إضافة إلى دراسة أثر متغيري الخبرة المهنية والتكوين في مجال صعوبات التعلم، وهو ما لم تتناوله أغلب الدراسات السابقة مجتمعة. وفي ضوء ما سبق، استقادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد أبعاد الدراسة، وصياغة أداة الدراسة وتفسير النتائج، مع محاولة إثراء الموضوع من خلال التركيز على واقع استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية.

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة :

تمهيد :

تُعدّ صعوبات التعلم من أبرز المشكلات التربوية التي نالت اهتمام الباحثين في المجال التربوي والنفسي، لما لها من تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، خاصة في المراحل التعليمية الأولى. وتبرز صعوبات القراءة كإحدى أكثر هذه الصعوبات انتشاراً، نظراً لكون القراءة مهارة أساسية تُبنى عليها مختلف التعلّيمات الأخرى داخل المدرسة.

ويهدف هذا الفصل إلى تقديم الإطار النظري لموضوع الدراسة، من خلال التطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم بشكل عام، وتصنيفها وأسبابها، ثم التركيز بشكل خاص على صعوبات تعلم القراءة من حيث تعريفها ومظاهرها وأنواعها وأسبابها، إضافة إلى آليات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من حيث التشخيص و استراتيجيات التكفل و البرامج العلاجية المعتمدة ويأتي ذلك من أجل الإحاطة العلمية بالموضوع وتوضيح مختلف الجوانب المرتبطة به، بما يسمح بفهم أعمق للإشكالية المدروسة وبناء خلفية نظرية سليمة للدراسة.

7-1 صعوبات التعلم :

7-1-1- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها :

تمثلت بدايات ظهور صعوبات التعلم في اسهامات أطباء الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية ، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ، ومن ثم أطباء العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجي (كيرك وكالفت 1988،ص40)

1- تعريف صموئيل كيرك 1963:Kirk:

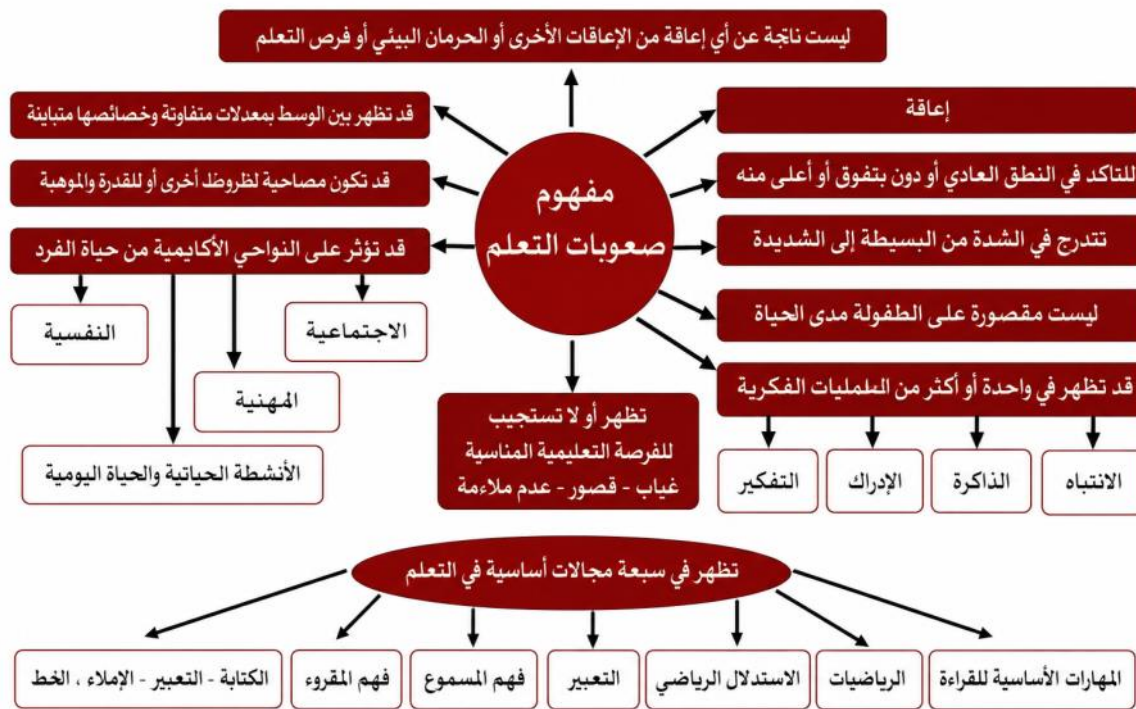
الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم أو استعمال اللغة ، التكلم أو الكتابة أو أي صعوبة قد تعبر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع (الاصغاء) أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة ، ويتضمن هذا المصطلح حالات الاعاقة الإدراكية نتيجة لإصابة دماغية ، أو الخلل الوظيفي الدماغي البسيط وعسر القراءة والحسية النمائية ، وهذا المصطلح لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية والسمعية أو نتيجة التأخر العقلي أو اضطرابات انفعالية أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي.

2- تعريف باريس بيتمان (1964):Batamn:

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذوي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي والذي يعزى الى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناتجة عن تخلف العقلي ، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (السيد السليمان عبد الحميد ، 2000، 105)

3- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم :

مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة عن الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير ناهيك عن وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي (الزياد ، 1999، ص 121)



الشكل رقم (1) : مفهوم صعوبات التعلم (أبويان ابراهيم ، 2007 ، 38)

يبين الشكل السابق أن صعوبات التعلم تُعد من الاضطرابات التي تمس بعض العمليات العقلية الأساسية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، وتنعكس آثارها على التحصيل الأكاديمي للتلميذ في مجالات متعددة كالقراءة والكتابة والحساب. كما يوضح الشكل أن هذه الصعوبات ليست ناتجة عن إعاقة حسية أو حرمان بيئي، وإنما ترتبط بوجود قصور في معالجة المعلومات واكتساب المهارات التعليمية. وتختلف درجة هذه الصعوبات من تلميذ لآخر، الأمر الذي يتطلب تشخيصاً دقيقاً وتدخلًا تربوياً ملائماً يساعد التلميذ على التكيف وتحسين أدائه الدراسي.

7-1-2 - تصنيف صعوبات التعلم :

1- صعوبات التعلم النمائية :

أ- صعوبات الأولية : تشمل :

1- صعوبات الانتباه : وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من مظاهر التي تدل على

وجود صعوبة في الانتباه ، وهذه المظاهر هي :

- يخفق في اعارة الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء في تطبيق الواجبات المدرسية غالبا ما يبدو غير مصنع عند توجيه الحديث إليه.

- غالبا ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.

2- صعوبات الذاكرة : ذاكرة ذوي صعوبات التعلم غالبا ما تكون أقل كفاءة وفاعلية وخاصة الذاكرة قصيرة وذلك بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختبار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات وحفظ المعلومات والاحتفاظ بها (الزيات، 1998، ص387)

3- صعوبات الإدراك : يلاحظ بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن استقبال المعلومات من إحدى أدوات الاستقبال يتداخل مع المعلومات المستقبلية ما أداة أخرى من جهة ويكونون غير قادرين على استقبال هذه المعلومات وإحداث التكامل بينها في الوقت نفسه من جهة أخرى مما يجعل الجهاز الإدراكي أكثر من طاقته ويعجزه عن قيام بوظيفته (الزيات، 1988، ص333)

ب - صعوبات ثانوية:

ب-1 اللغة الشفهية: وتشمل على ما يلي :

يواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام وتظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم ، فغالبا ما تقتصر إجاباتهم على أسئلة الموجهة إليهم بكلمة واحدة ، ويعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة ، كما تظهر عندهم أحيانا الإطالة في الإجابة دون الوصول إلى المطلوب ، ويظهر التلعثم والبطئ الشديد في الكلام الشفهي وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة (أبو فخر ، 2004، ص184)

ب- 2 اضطرابات التفكير: ويقصد بها المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه ، أو ربط الأفكار ببعضها لتكوين أفكار جديدة وبخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية ولضعف في عدد المفردات ، أو ضعف في تمثيل المعاني الكاملة للكلمات (عبد اللام ، 2003، ص29)

فالطلبة ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات بشكل عفوي ، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون ، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات (خطاب ، 2008، ص26)

2- صعوبات التعلم الأكاديمية :

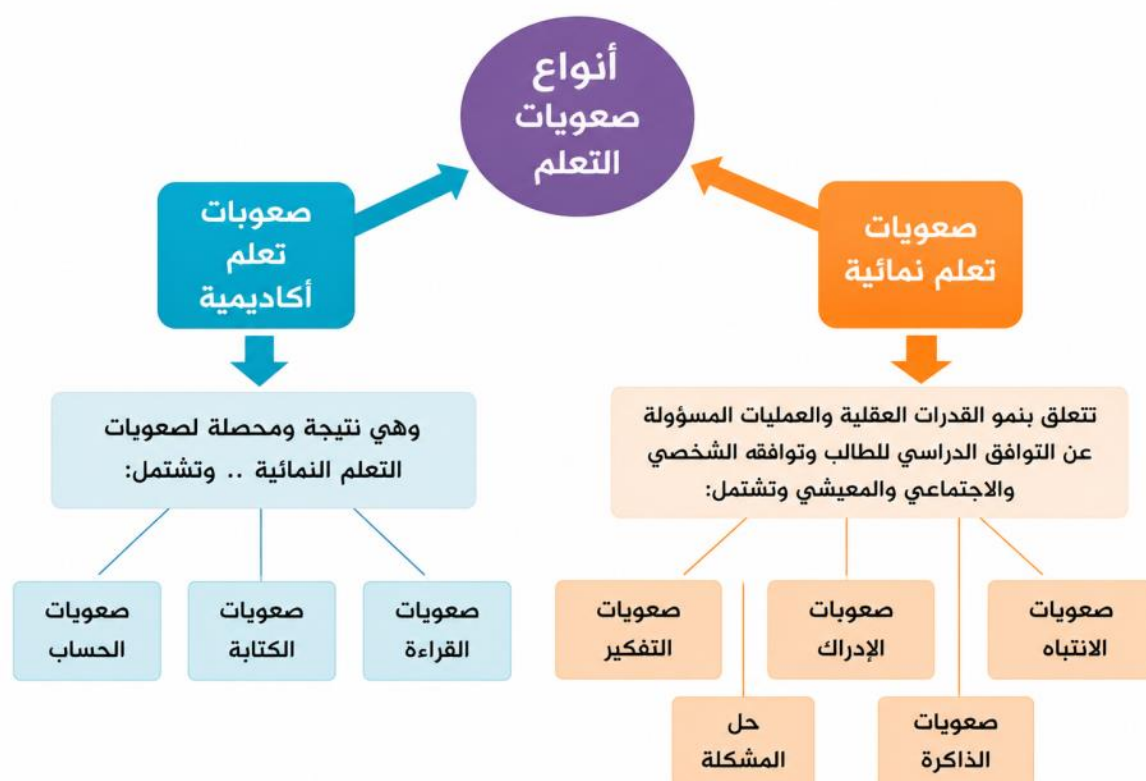
1- صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات انتشار التي يمكن أن يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بما يعرف بالوعي الفونولوجي ، ولذلك فإنه إذا ما واجه الفرد صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها صوتية فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة. (هالاهان وكوفمان ، 2008، ص 338)

2- صعوبات الكتابة :

يقصد بصعوبات التعلم في الكتابة عدم القدرة على تعبير على المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة ، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه ، والتمييز السمعي والبصري والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية (قاسم ، 2005، ص32)

وقد أجمعت العديد من الدراسات على أن ذوي صعوبات الكتابة يفتقرون إلى قدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة : كالذاكرة ، والقدرة على استرجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية (الزيات ، 2008، ص48)



الشكل رقم (2) : أنواع صعوبات التعلم (خطاب ، 2008 ، 250)

7-1-3- أسباب صعوبات التعلم :

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم إلى أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة وهي كما يلي :

1- الأسباب المباشرة :

أ- الأسباب الوراثية :

يشير كالفنت (1988) إن نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الوراثة تؤكد أن الأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه الصعوبة التعليمية بين أجيال وانتشارها بين أفرادها والأمثلة على ذلك عديدة ، إن الأطفال الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة ، ومن المحتمل أن يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة ، عندما يعاني أحد التوائم من الصعوبات في التعلم في الجانب من المهارات الأكاديمية فإن الآخر قد يعاني من الصعوبات ذاتها (الزيات ، 1998، ص205)

ب- الأسباب البيولوجية :

يرى بعض المختصين في مجال صعوبات التعلم أن السبب صعوبات التعلم يعود لتلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وليس جميع الجوانب النمو.

ج- الاسباب البيئية :

يرى العديد من الباحثين بأن العوامل البيئية عوامل مساعدة على حدوث صعوبات التعلم مع أن هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن الأطفال الذين يعانون من حرمان بيئي أكثر عرضة للمشاكل التعليمية ويؤكد بعض على أن عدم كفاية الخبرات التعليمية وسوء التغذية من أكثر العوامل البيئية المساعدة على حدوث صعوبات التعلم.

2- الاسباب الغير مباشرة :

أ- الأسرة :

يؤكد كل علماء على دور الأسرة وخاصة في حالة ظروف الغير مواتية للنمو السوي للطفل حيث تلعب هذه الأخيرة دورا فعالا في ظهور صعوبات التعلم لديه ومن أمثلة ذلك الضغوط الأسرية والتفكك الأسري ، كما عدم وجود نموذج أبوي أو تعليمي كنموذج للتعلم خلال النمو الطفل المبكر والمهددات الأمنية وعدم وجود الدفء العاطفي في بيئة الطفل وعدم تقبل الآخرين له واتجاهاتهم السلبية نحوه وأسلوب العقاب

المتبع من طرف الأسرة واتجاه الأبوين نحو المدرسة كلها من العوامل الغير مباشرة والتي يمكن أن تساهم في تفاقم المشكلة لدى الطفل (سامي ، 2002، ص289)

ب- المدرسة :

ليس من الشك أن المدرسة تلعب دورا أساسيا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي لتلاميذ لأنها المسؤولة تعليميا ورسميا في تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية وهي تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية التالية..... المنهج والمقررات الدراسية، الكتاب المدرسي ، المعلم ، النشاط المدرسي نظام التقييم والامتحانات ، نظام التقويم الإدارة المدرسة والمناخ الدراسيالخ كل هذه العوامل يمكن ان تساهم في تفاقم مشكلة صعوبات التعلم.

أسباب صعوبات التعلم



الشكل رقم (3) : أسباب صعوبات التعلم (مصطفى زيات ، 1998 ، 120)
يوضح الشكل أهم أسباب صعوبات التعلم، حيث ترجع هذه الصعوبات إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، من بينها العوامل الوراثية، وعيوب نمو المخ لدى الجنين، إضافة إلى تأثير التدخين والكحول

والعقاقير أثناء فترة الحمل، كما تشمل أيضًا المشكلات التي قد تحدث أثناء الحمل والولادة، فضلًا عن تأثير العوامل البيئية والتلوث، والتي قد تسهم جميعها في ظهور صعوبات التعلم لدى الطفل.

7-2 صعوبات تعلم القراءة:

7-2-1 - تعريف صعوبات القراءة:

1- تعريف سهير محمد أمين: هو فقد القدرة على القراءة، و هو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهّد و يؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى صعوبة القراءة التي تمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية و التعليمية، و يكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ و التي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي. (سهير محمد أمين، 2000، ص17)

2- تعريف سليمان: السيد هو مفهوم تربوي يستعمله المعلمون و المختصون من علماء النفس و علماء التربية للإشارة لؤلئك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة، و لقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية و الوطنية للأطفال المعاقين في الو.م.ا في 1968 لضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم و استعمال المفهوم الأكثر تحديدا، و هو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم مثل صعوبات القراءة، و التي تتضمن بدورها صعوبات نوعية فرعية، لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبة تعلم القراءة (السيد، 2005، ص187)

3- تعريف احمد السعيد: تعني صعوبات القراءة القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، و تتضمن فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني و الأفكار أو التعبير عنها أو بطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ (السعيد، 2008، ص23)

فمن خلال التعاريف السابقة لصعوبات القراءة، يمكن القول إن صعوبات القراءة هي اضطراب أو قصور وظيفي في القدرة على اكتساب مهارات القراءة، يظهر على شكل تأخر في نمو العمليات المعرفية المسؤولة عن القراءة، مما يؤدي إلى صعوبات في التعرف على الكلمات، أو فهم المقروء، أو النطق الصحيح، أو بطء في القراءة. وهي صعوبات ذات طابع خاص تظهر لدى تلاميذ عاديين من حيث الذكاء العام، لكنها ترتبط بخلل في بعض العمليات العقلية أو التعليمية التي تؤثر على الأداء القرائي.

7-2-2 - أنواع صعوبات القراءة:

1- عيوب صوتية في أصوات الحروف: بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء، نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية (نبهات، 2008، ص41)

2- عيوب في القدرة على الإدراك للكلمات ككل : مثل نطق الأصوات وكأنهم يواجهونها لأول مرة و يقومون بكتابتها بواسطة تهجي الكلمات بطريقة تعتمد على أصوات الحروف مما يترتب عليه أخطاء إملائية. (نبهات، 2008، ص41)

فالنوع الأول من أنواع صعوبات القراءة تتعلق بالعيوب الصوتية في أصوات الحروف، فنقول عدم القدرة على استخدام المهارة الصوتية و ذلك نتيجة لعيوب صوتية في مختلف أصوات الحروف، حيث أن الطفل يعجز على قراءة الكلمات، فهو يعاني هنا من عدم قدرته على الهجاء. أما النوع الثاني بين أن هناك عيوب في قدرة الطفل على إدراك الكلمة كلها، وحتما سيؤدي ذلك إلى الأخطاء الإملائية، لأنه أثناء كتابة الكلمة ينطق الأصوات وكأنه يواجهها لأول مرة، فيكتب الكلمة بواسطة الهجاء بطريقة تعتمد على أصوات الحروف، و من خلال ذلك يؤدي إلى الأخطاء الإملائية.

3- قد تكون الصعوبة في الطريقتين السابقتين معا: لذلك يبقى هؤلاء الأطفال يعانون من هذا العجز. (نبهات، 2008، ص41)

يتضح مما سبق أن لصعوبات القراءة أنواع تتمثل في العيوب الصوتية وهي عدم القدرة على استخدام المهارات الصوتية، وصعوبات في إدراك الكلمات ككل مثل نطق الأصوات أما الصعوبات الأخرى تجمع بين الطريقتين معا وهما عدم القدرة على استخدام المهارات الصوتية وصعوبات في إدراك الكلمات ككل.

7-2-3 - مظاهر صعوبات القراءة :

1- صعوبة في الإدراك البصري : لحاسة البصر أثرا كبيرا في التعلم لان كثيرا من التعلم يحدث عن طريق الحاسة البصرية وقد أشير إلى أن 83% من التعلم يحدث عن طريق هذه الحاسة، إن حاسة البصر هي العضو المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الأعصاب الموردة إلى الجهاز العصبي المركزي حيث تتم عملية الإدراك المتمثلة بترجمة هذه الصور و تفسيرها.

لذلك فان إحدى مظاهر صعوبات القراءة هو صعوبة إدراك الطفل للرموز المكتوبة وربطها ، فهو قد يجد صعوبة في تكوين الكلمات من خلال الحروف، ولا يتعلق الأمر بالإدراك الكلي للكلمة أو جزئيات الكلمة، وإنما ينعكس بشكل سلبي في تنسيق العين و حركة اليد، وقد يعاني من صعوبة تمييز الشكل و الخلفية أو تنظيم و إدراك العلاقات المكانية أو الإغلاق البصري. (الظاهر ، 2004، ص194-195)

2- قصور في الإدراك السمعي: إن الإدراك السمعي مهم للمتعلم لكي يحقق تعلمًا سليماً إذ يستطيع من خلالها أن يستوعب ما يقال وما يثار من نقاش، كما يكون قادراً على إتباع التعليمات و القدرة على التذكر اللفظي والقدرة على الفهم الكلي.

و إن الذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سيتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم والاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجاباتهم، فقد تتأخر، أو قد تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو قد يؤدي إلى خلط بين الكلمات خاصة المتشابهة في الصوت مثل: " حسان، حسام أو سنان و أسنان، أو سهم و سهل." كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها لأنه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السمعي، كما يجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدى وبعيدة المدى كما يتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منظوق (الظاهر، 2004، ص195).

3- الكتابة : هناك ارتباط قوي بين القراءة و الكتابة فأى قصور في جانب قد يؤثر في الجانب الآخر بشكل عام، لذلك نجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون من صعوبات الكتابة، إذ تكون غير مرتبة و غير منظمة، تفتقد إلى التسلسل على خط واحد، أي الكتابة بشكل غير مستقيم إضافة إلى الكلمات غير الواضحة، التي يشوبها عدم التناسق فضلا عن الصعود و النزول عن الخط الكتابة، كما تفتقر الكتابة إلى قواعد و تبديل حرف بأخر ، وتفتقر إلى الترقيم و الفواصل، وقد يفصل حروف الكلمة بحيث يجعل كل حرف مستقل بذاته، وقد يعرف الأخطاء لكنه لا يستطيع تصويبها كما يترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات، ولا يمتلك السيطرة على مسك القلم وذلك بمسكه الخاطئ، كما لا يكتب الحرف بوزن واحد فأحيانا كبيرا و صغيرا أحيانا أخرى، وقد لا يكتبه بشكل كامل، وإنما يحتاج إلى غلق، كما انه يستغرق وقتا طويلا قياسا بأقرانه. (الظاهر، 2004، ص 196-197)

4- الذاكرة: يظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ضعفا في الذاكرة البصرية و السمعية وخاصة تلك المتعلقة بتذكر الرموز اللغوية (الظاهر، 2004، ص197)

5- سوء التقدير المكاني و الزماني: إن الصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني و الزماني، وهذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفي ترجمة هذا المسموع كتابيا لينتج عن ذلك قصور قرائي و كتابي، و قصور في تطبيق القواعد الإملائية، إن هذا الحال قد يفرز شكلا من أشكال التلعثم و اللجاجة، وتقطيع المقروء وعدم التريث السليم إذ قد يسرع بلا إتقان، أو يتأخر دون إكمال المهمات المطلوبة منه. يفتقر الطفل كذلك إلى القدرة على القياس و التمييز ، لذلك فهو يقلب الحروف و الأرقام ، كأن يكتب الكلمة بشكل مختلف عن تسلسلها الحقيقي، أو يكتب الرقم 42 بدلا من 24 (الظاهر، 2004، ص197)

6- **عدم الاتزان الانفعالي:** يظهر على الطفل الذي يعاني من صعوبات قرائية أو عسر قرائي عدم الاتزان الانفعالي فهو متقلب المزاج، أو قد يكون حساسا أكثر من الحد الطبيعي وهذا قد يؤدي به إلى أن يكون سريع التشتت. إن هذا الاضطراب الانفعالي قد يكون نتيجة إلى قصور قرائي إذ أن العلاقة بين القصور القرائي الاضطراب السلوكي تبادلية تفاعلية يؤثر كل منهما على الآخر. (الظاهر، 2004، ص198)

7- **آلية القراءة و التهجئة :** لها أعراض كثيرة كإبدال الحروف مثل : د، ذ، ر، ز، ت، ث" أو حذف حرف من كلمة، أو كلمة من جملة أو زيادة حرف مع الكلمة أو تكرار كلمة خلال الجملة أو زيادتها، عدم التسلسل في حروف الكلمة، قد يجد صعوبة في قراءة و تهجئة الكلمات الطويلة، الخطأ و الإصابة في ذات الحروف أو الكلمات، وقد يصيبه العي، وعدم الفهم، وعدم مراعاة قواعد اللغة. قد يجد صعوبة في معرفة موقع الكلمة في الجملة، و يعاني من صعوبة حوصلة النص و الخروج بملخص مبسط، ولا يتسم بشكل عام بالانسيابية في القراءة و التهجئة (الظاهر ، 2004، ص199)



الشكل رقم (4) : مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ من إعداد الطالبتين بالاعتماد على (الظاهر ، 2004 ،

يتضح من خلال الشكل السابق أن صعوبات تعلم القراءة لا تقتصر على جانب واحد فقط، بل تشمل عدة مظاهر معرفية ولغوية وانفعالية تؤثر في الأداء الدراسي للتلميذ. حيث تظهر في ضعف الإدراك البصري والسمعي، وصعوبات التهجئة والكتابة، إضافة إلى مشكلات الذاكرة والانتباه وآلية القراءة. كما قد يرافق هذه الصعوبات اضطرابات انفعالية ناتجة عن تكرار الفشل الدراسي وضعف التكيف داخل القسم. وتؤثر هذه المظاهر بشكل مباشر في قدرة التلميذ على اكتساب مهارات القراءة بصورة سليمة، مما يستدعي التدخل المبكر واعتماد استراتيجيات تربوية مناسبة للتكفل بهذه الفئة.

7-2-4 - أسباب صعوبات القراءة:

1- أسباب جسمية: وتشمل ما يلي:

- **العجز البصري** : وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، 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 ضروري لتصحيح العجز البصري.

- **العجز السمعي**: ابرز مظاهره الصمم و الضعف السمعي، و يمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تساهم في الإدراك و التميز السمعي و الإغلاق السمعي و ربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف و الكلمات.

- **اتجاه الكتابة**: فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها (السيد، 2005، ص309)

2- **أسباب بيئية** : تؤدي الظروف البيئية إلى ضعف قرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمال الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان، كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، و الإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم في المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي وبالتالي تأخر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل أيضا طرق التدريس: حيث أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية القراءة فقد تؤثر فيها إيجابا أو سلبا والأطفال المحظوظين هم الذين يحضون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم و تحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (السيد، 2005،

ص310)

3- الأسباب النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات و مشكلات القراءة على النحو التالي: اضطرابات الإدراك السمعي، اضطرابات الإدراك البصري، اضطرابات الانتباه الانتقائي، اضطراب عمليات الذاكرة و انخفاض مستوى الذكاء. فيجب على المعلم ألا يدخر جهدا في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل اليأس بالثقة، والتشتت بالتركيز، والقلق بالانتران والخوف بالاطمئنان، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعنوانية تجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي (السيد، 2005، ص312)

يتضح لنا مما سبق ذكره أنه تتعدد الأسباب و العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة منها العضوية الجسمية التي تتمثل في خلل أو اضطراب في أحد الأعضاء السمعية أو البصرية ... الخ ، وأيضاً نجد العوامل البيئية نجد فيها طرق التدريس، المعاملة الو الدية للأبناء ، فروق ثقافية...الخ، وأخيراً عوامل نفسية نذكر منها اضطرابات الذاكرة و الانتباه الانتقائي.

7-3 آليات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة:

7-3-1 تشخيص صعوبة تعلم القراءة:

1- تعريف تشخيص صعوبة تعلم القراءة:

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة التلميذ وكذلك سببها المحتمل فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعده على البدء في البرنامج العلاجي.

2- محكات تشخيص صعوبة تعلم القراءة:

يؤكد العلماء على وجود عدة محكات تستخدم لتشخيص وتحديد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم وهي:

* **محك التباعد:** ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

أ- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية. فقد يكون متفوق في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

* **محك الاستبعاد:** حيث يستبعد عند تشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي الإعاقات الحسية المكفوفين الصم، ضعاف البصر، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

* **محك التربية الخاصة:** مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم يختلف عن الفئات السابقة.

* **محك المشكلات المرتبط بالنضوج:** حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبداً من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهئين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (بدري، 2005، ص.31).

3- أساليب التشخيص :

ويقترح العلماء نوعين من أساليب والإجراءات التشخيصية التي تستخدم في تحديد صعوبة تعلم القراءة هما: التشخيص الرسمي وتشخيص غير رسمي.

أ- **التشخيص الرسمي:** يقوم به الخبراء والاختصاصيون ويشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرة العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية بمعرفة الاختصاصيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل بمعرفة الاختصاصيين الاجتماعيين، وأخيراً وليس آخرًا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائي التربية.

ب- **التشخيص غير الرسمي:** حيث يرى التربويون أن التشخيص التربوي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق وقتاً ومالاً وجهداً، ولذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي سيقوم به المعلم داخل الفصل. وهذا النوع من التشخيص يكون على النحو التالي:

أولاً - **تحديد مستويات القراءة:** حيث نجد أنفسنا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها:

- **المستوى الاستقلالي:** ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة وبنسبة إتقان 95% في التعرف على الكلمات ويجب بنسبة 90% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم وهو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمداً على نفسه.

- **المستوى التعليمي** : وهو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على 90% من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة 70% ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة. مستوى الإخفاق وهو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على الأقل من 90% من الكلمات ويحصل على درجة اقل من 70% في اختبارات فهم القراءة ولا تنجح معه الأنشطة التدريسية العادية وإنما يتطلب تعليماً أو تدريساً علاجياً.

ثانياً - أساليب تحديد مستوى القراءة: ويقوم المعلم بإتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة:

- تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة والصف الذي يقف عنده مستواه في القراءة.

- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها .

- اختبار الطفل في قراءة كلمات منفصلة في سياق معين.

- تطبيق اختبار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصرا الطفل.

ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبا إلى الصف الدراسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضوع الاختبار.

ثالثاً - تحديد الأخطاء في القراءة:

وتمثل فيما يلي:

- **الحذف**: يقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة.
- **الإدخال**: حيث يدخل المتعلم كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.
- **الإبدال**: حيث يحل المتعلم كلمة محل أخرى.
- **التكرار**: حيث يكرر المتعلم كلمات أو جمل يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها.
- **حذف أو إضافة أصوات** قد يحذف المتعلم أصواتا (حروف) أو يضيف أصواتا إلى الكلمة التي يقرأها.
- **الأخطاء العكسية**: فقد يميل المتعلم إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- **القراءة السريعة**: حيث يقرأ المتعلم بسرعة ويحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- **القراءة البطيئة** : فبعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطونه انتباهاً أقل للمعنى

ويقصد بها القراءة كلمة كلمة.

- **نقص الفهم:** فبعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون انتباه اقل للمعنى (العززي ، 2014 ، ص.44-46)

7-3-2 استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة:

تُعد الاستراتيجيات التربوية من أهم الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في التكفل بذوي صعوبات التعلم، حيث تُعرّف بأنها مجموعة من التقنيات والوسائل والقواعد التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة وتنظيمها واسترجاعها، كما تسهم في تعزيز جوانب القوة لديه وتنمية قدراته العقلية والسلوكية من خلال معالجة مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر على عملية التعلم. وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف طبيعة الصعوبة لدى كل متعلم، إذ تتطلب كل حالة أساليب تدخل خاصة تهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

كما تتنوع البدائل التربوية المقدمة لهذه الفئة بين الصف العادي المدعم وغرف المصادر والصفوف الخاصة، حيث يعتمد اختيار البديل المناسب على شدة الصعوبة والإمكانيات المتوفرة، ويُعتبر الصف العادي المدعم من أكثر البدائل تفضيلاً لما يتيح من فرص الدمج والتفاعل الاجتماعي. وفيما يلي أهم الاستراتيجيات التربوية والتدخلات البيداغوجية المستخدمة في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة.

1- استراتيجية تحليل المهمة:

تُعد هذه الاستراتيجية من أهم الأدوات التربوية في مجال التربية الخاصة، حيث تقوم على تقسيم المهارة التعليمية إلى أجزاء أو خطوات صغيرة قابلة للتعلم والتدريب، مما يسهل على التلميذ اكتساب المهارة تدريجياً.

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن تحليل المهمة لا يقتصر فقط على تقسيم المحتوى، بل يشمل أيضاً تحليل الإجراءات التعليمية اللازمة لتنفيذ المهارة، مما يسمح ببناء برامج تعليمية دقيقة وفعالة وتتمثل أهمية هذه الاستراتيجية في:

- توفير تشخيص دقيق لمستوى أداء المتعلم.
- المساعدة في بناء برامج تعليمية مناسبة.
- تسهيل اكتساب المهارات الجزئية المؤدية إلى إتقان المهارة الكلية.

2- استراتيجية التعليم العلاجي:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تشخيص صعوبات المتعلم وتحليلها بهدف تحديد نقاط القوة والضعف لديه، ثم تقديم تدخلات تعليمية علاجية مناسبة. وتتميز هذه الاستراتيجية بالمرونة والاستمرارية، حيث لا تعتمد على نظام ثابت، بل تتغير وفق تطور أداء التلميذ، كما تعتمد بشكل كبير على كفاءة المعلم في المتابعة والتقويم المستمر.

3- استراتيجية التعليم المتمايز (تفريد التعليم):

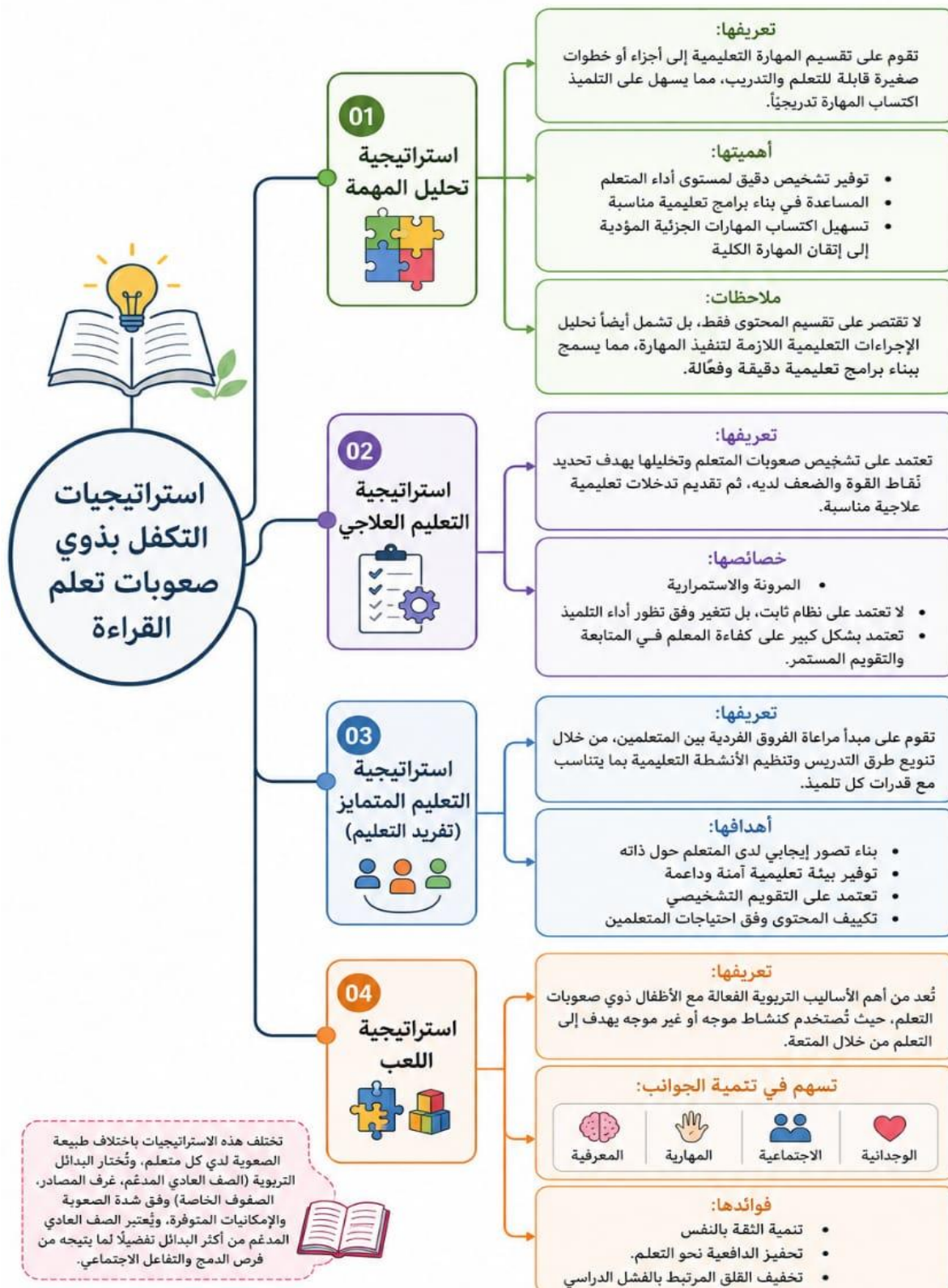
تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تنويع طرق التدريس وتنظيم الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع قدرات كل تلميذ.

كما تهدف إلى بناء تصور إيجابي لدى المتعلم حول ذاته، من خلال توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة، تعتمد على التقويم التشخيصي وتكييف المحتوى وفق احتياجات المتعلمين.

4- استراتيجية اللعب:

تعد استراتيجية اللعب من أهم الأساليب التربوية الفعالة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تُستخدم كنشاط موجه أو غير موجه يهدف إلى التعلم من خلال المتعة.

وتسهم هذه الاستراتيجية في تنمية الجوانب: * المعرفية * المهارية * الاجتماعية * الوجدانية. كما تساعد على تنمية الثقة بالنفس، وتحفيز الدافعية نحو التعلم، وتخفيف القلق المرتبط بالفشل الدراسي. (بليردوح، 2021).



شكل رقم (5) : استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من إعداد الطالبتين اعتمادا على (بليردوح، 2021)

يتضح من خلال الشكل السابق أن التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء القرائي وتنمية قدرات التلميذ. حيث تشمل هذه الاستراتيجيات تحليل المهام التعليمية، والتعليم العلاجي، والتعليم المتميز، إضافة إلى استراتيجية اللعب التي تسهم في زيادة دافعية التعلم. كما تراعي هذه الاستراتيجيات الفروق الفردية بين المتعلمين وتساعد على توفير بيئة تعليمية مناسبة لحاجاتهم وقدراتهم. ويسهم تطبيق هذه الأساليب بشكل منظم في الحد من الصعوبات التي يواجهها التلميذ وتحقيق تعلم أكثر فعالية.

7-3-3- البرامج العلاجية لصعوبات القراءة:

بعد إتمام عملية التشخيص و تحديد نواحي الضعف و الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة و الأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة و هي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب يراعي احتياجات التلميذ، و صعوبات و نواحي القوة و الضعف لديه و يسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة، بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلميذ ووفقا لقدراته. (الكحالي، 2011، ص76)

و من أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة البرامج العلاجية، طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها :

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

و تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربعة: حاسة الإبصار، و حاسة السمع، و الحاسة الحركية، و حاسة اللمس في تعليم القراءة فان استخدام الحواس المتعددة يحسن و يعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها و يعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، و يقوم المعلم بتنفيذ هذه الطريقة لتلاميذه، فيجعل التلميذ يرى الكلمة و يتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي)، و أن يسمعها من المعلم و من أقرانه و يرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

2- طريقة فيرنا لد :

تتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات و إدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته و الفهم القرائي لما يكتب و يقرأ. و يمكن تطبيق طريقة فيرنا لد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار التلميذ لنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها، و مع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المعلم الكلمة لكي يسمعها التلميذ و تتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع التلميذ كتابتها على نحو صحيح.

- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته و يردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

- يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة. (الكحالي، 2011، ص77-78)

3- طريقة أوتون - جيلنجهام:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف، و التركيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز، و تعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) و مزجها و دمجها، فيتعلم التلميذ المزج بين الحروف و نطقها و الأصوات المقابلة لها. و عليه فهذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع اسم هذا الحرف.

- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

4 - طريقة القراءة العلاجية :

يقوم برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.

- تقديم تقويم جميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى و تحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.

- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج

القراءة العلاجية. (الكحالي، 2011، ص79)



الشكل رقم (6) : البرامج العلاجية لصعوبات القراءة من إعداد الطالبتين اعتمادا على (الكحالي، 2011)

يوضح الشكل رقم (6) أهم الأساليب العلاجية المعتمدة في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ، حيث تتنوع هذه الأساليب بين البرامج العلاجية المباشرة والطرق القائمة على تعدد الحواس وتنمية الوعي الصوتي والتدريب على التعرف على الكلمات والتهجي والفهم القرائي. كما تهدف هذه الأساليب إلى تحسين الأداء القرائي للتلميذ ومساعدته على تجاوز الصعوبات التي تعيق تعلمه للقراءة بصورة فعالة.

خلاصة :

تضح من خلال هذا الفصل أن صعوبات تعلم القراءة من أبرز المشكلات التربوية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية، حيث ترتبط بعدة عوامل معرفية ونفسية وبيئية. كما تم التطرق إلى مفهوم صعوبات القراءة وأنواعها ومظاهرها المختلفة، إضافة إلى أساليب تشخيصها وطرق التكفل بها.

وقد تم عرض أهم الاستراتيجيات والبرامج العلاجية المعتمدة في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، مثل الطريقة الصوتية والطريقة متعددة الحواس والتعليم العلاجي، والتي تهدف إلى تحسين الأداء القرائي ومساعدة التلميذ على تجاوز صعوباته.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن التكفل الفعّال بذوي صعوبات تعلم القراءة يتطلب تشخيصاً مبكراً واعتماد استراتيجيات تربوية مناسبة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

الفصل الثاني : الإطار المنهجي للدراسة

- 1- منهج الدراسة
- 2- الدراسة الاستطلاعية
- 3- أدوات الدراسة
- 4- عينة الدراسة الأساسية
- 5- الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل الأول إلى الخلفية النظرية المتعلقة بصعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة واستراتيجيات التكفل بها، يأتي هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية التي اعتمدت عليها الدراسة الميدانية، وذلك من خلال تحديد منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، إضافة إلى الخصائص السيكمترية للاستبيان من صدق وثبات، والأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات وتحليلها، بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تتعلق باستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

1- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي**، باعتباره من أكثر المناهج ملائمة لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يهتم بوصف الظاهرة كما توجد في الواقع وتحليلها وتفسيرها. ويُستخدم المنهج الوصفي في الدراسات التربوية والنفسية للكشف عن الخصائص والاتجاهات والعلاقات المرتبطة بالظاهرة المدروسة، كما يسمح بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة وتحليلها للوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

وقد تم الاعتماد على هذا المنهج في الدراسة الحالية للكشف عن استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، إضافة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات داخل القسم، ووصف واقع التكفل وتحليل استجابات أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

كما يساعد هذا المنهج في وصف واقع التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة داخل المدرسة الابتدائية وتحليل استجابات المعلمين وفق متغيرات الدراسة المختلفة.

2- الدراسة الاستطلاعية :

1-2 تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية خطوة أولية وأساسية في البحث العلمي، حيث تهدف إلى استكشاف ميدان الدراسة والتعرف على الظروف الفعلية التي سيتم فيها إجراء الدراسة الأساسية. كما تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها ووضوح فقراتها، إضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التطبيق الميداني.

وقد أجرت الطالبتين بإجراء دراسة استطلاعية قبل الشروع في الدراسة الأساسية، وذلك من أجل اختبار صلاحية الاستبيان والتأكد من مدى وضوح عباراته وملاءمته لعينة الدراسة.

2-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:
- التعرف على مدى وضوح فقرات الاستبيان بالنسبة للمعلمين
- التأكد من ملاءمة أداة الدراسة لأهداف الدراسة
- حساب ثبات الاستبيان والتأكد من اتساق فقراته
- الكشف عن الصعوبات المحتملة أثناء التطبيق الميداني
- التعرف على مدى تعاون أفراد العينة مع الباحثتين أثناء تطبيق الاستبيان.
- ويمكن توضيح مراحل الدراسة الاستطلاعية من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (7) : مخطط يوضح مراحل الدراسة الاستطلاعية (إعداد الطالبتين)

يمثل الشكل أعلاه المراحل المنهجية التي مرت بها الدراسة الاستطلاعية، والتي هدفت إلى ضبط أداة البحث والتحقق من صلاحيتها وملاءمتها قبل تطبيقها على العينة الأساسية، وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات الميدانية والتحليلية والتعديلات المنهجية.

2-3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

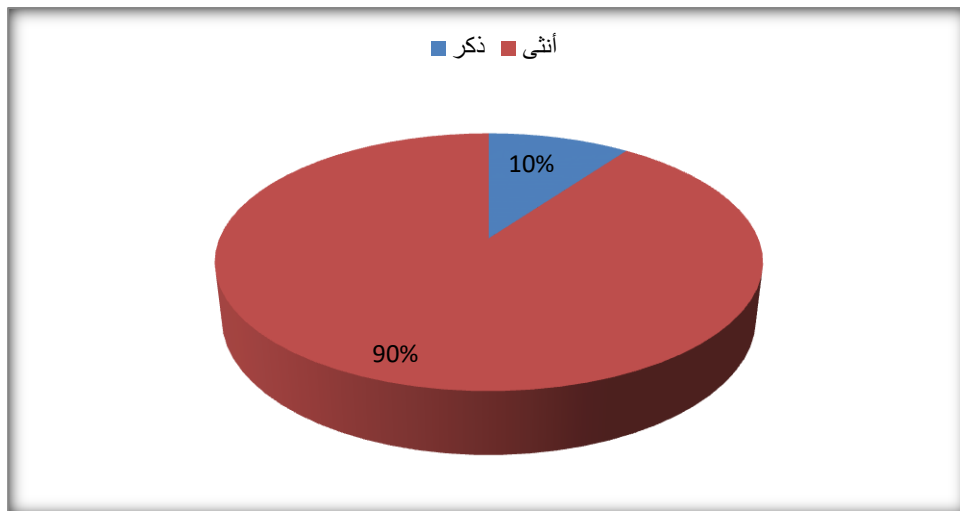
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين ابتدائيتين، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والمتمثلة في الصدق والثبات، بالإضافة إلى التأكد من وضوح فقرات الاستبيان وملاءمته لعينة الدراسة. والجدول التالي توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات: الجنس، والخبرة المهنية، والمستوى المدرس، والتكوين في مجال صعوبات التعلم.

أولاً: الجنس

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	3	10%
أنثى	27	90%
الإجمالي	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات Spss



الشكل رقم (8) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

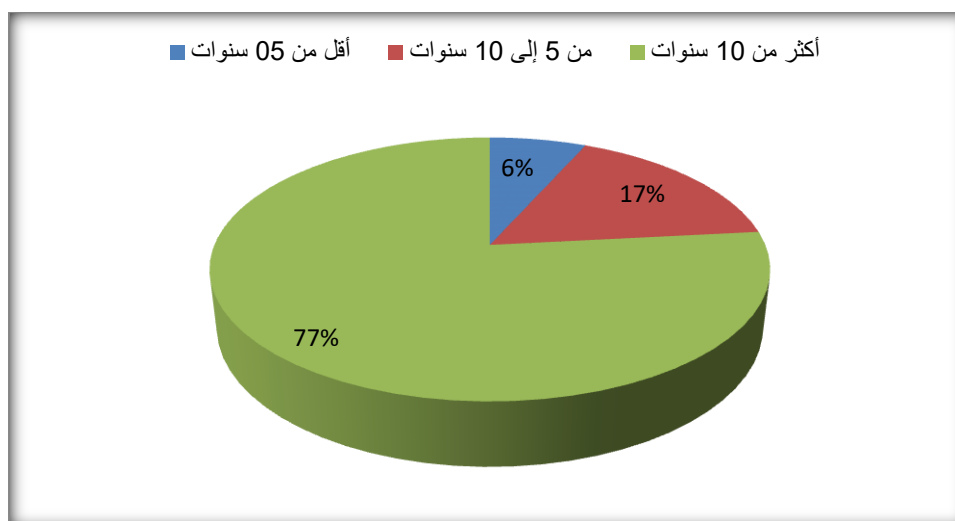
من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية و البالغ عددهم إجمالاً (30) فرد، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ 03 أفراد بنسبة 10%، في حين نلاحظ أن عدد الإناث قدر بـ 27 فرد أي ما نسبته 90% وهم الأعلى نسبة.

ثانياً: الخبرة المهنية

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	2	6.7%
من 5 إلى 10 سنوات	5	16.7%
أكثر من 10 سنوات	23	76.7%
الإجمالي	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (9) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة

المهنية

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرد، نلاحظ أن عدد الأفراد الذين خبرتهم المهنية أقل من 05 سنوات قدر بـ 02 فرد بنسبة 6.7%، في حين عدد الأفراد الذين خبرتهم المهنية من 05 إلى 10 سنوات قدر بـ 05 أفراد بنسبة 16.7%،

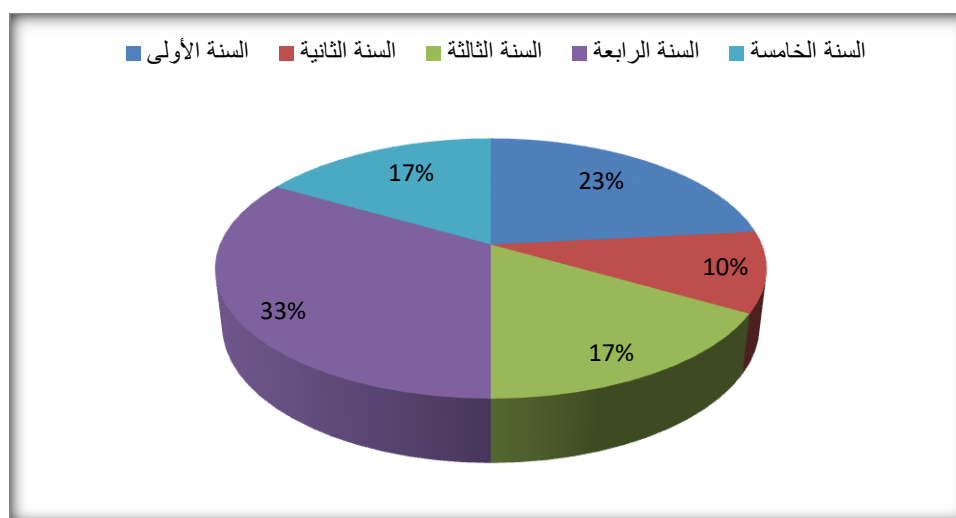
أما الأفراد الذين خبرتهم المهنية أكثر من 10 سنوات فقد قدر عددهم بـ 23 فرد بنسبة 76.7 % وهم الأعلى نسبة.

ثالثاً: المستوى المدرس

الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مستوى المدرس

المستوى المدرس	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى	7	23.3%
السنة الثانية	3	10%
السنة الثالثة	5	16.7%
السنة الرابعة	10	33.3%
السنة الخامسة	5	16.7%
الإجمالي	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (10) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة

المهنية

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرد، نلاحظ أن عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الأولى قدر بـ 07 أفراد بنسبة 23.3 %، في حين عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الثانية قدر بـ 03 فرد بنسبة 10 %، أما الأفراد الذين يدرسون السنة

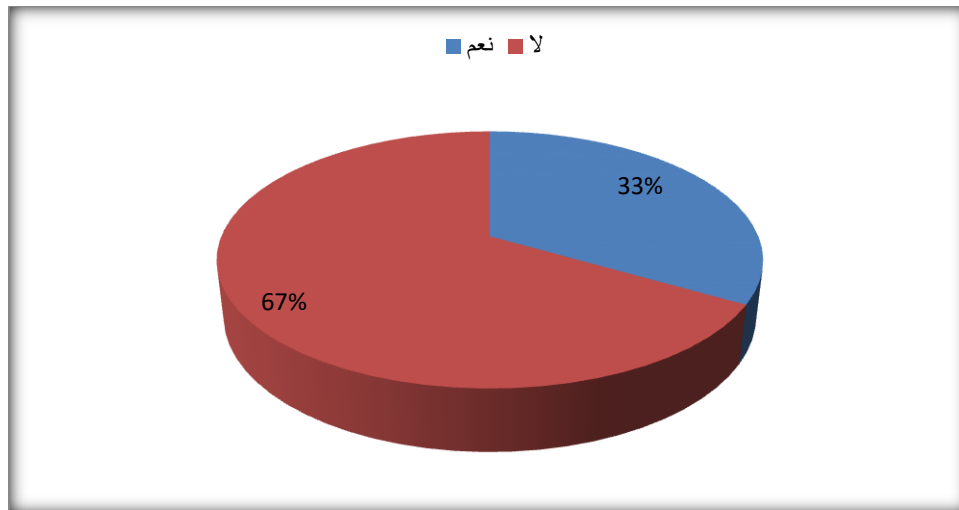
الثالثة فقد قدر عددهم بـ 05 أفراد بنسبة 16.7 %، في حين عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الرابعة قدر بـ 10 أفراد بنسبة 33.3 % وهم الأعلى نسبة، أما الأفراد الذين يدرسون السنة الخامسة فقد قدر عددهم بـ 05 أفراد بنسبة 16.7 %

رابعاً: التكوين في مجال صعوبات التعلم

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التكوين

النسبة المئوية	التكرارات	التكوين
33.3%	10	نعم
66.7%	20	لا
100%	30	الإجمالي

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات Spss



الشكل رقم (11) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التكوين

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرد، نلاحظ أن عدد المعلمين الذين تلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم قدر بـ 10 أفراد بنسبة 33.3 %، في حين عدد المعلمين الذين لم يتلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم قدر بـ 20 فرد بنسبة 66.7 % وهم الأعلى نسبة.

2-3 الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم: أ-الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة اللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه، وقد جرى التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
استراتيجية تنمية الفهم	استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	استخدام الطريقة المتعددة			
01	**0.50	01	*0.30	01	**0.70
02	**0.60	02	**0.85	02	*0.30
03	**0.72	03	**0.80	03	**0.57
04	**0.62	04	**0.54	04	**0.72
05	**0.60	05	**0.85	05	**0.57

** دال عند $(\alpha = 0.01)$ ، * دال عند $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول رقم(5): أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ و $(\alpha= 0.05)$ ، ما يعتبر مؤشراً على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- الثبات

يقصد بالثبات أن يعطي الاستبيان النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده بغض النظر عن الفرد القائم بعملية القياس، وللتأكد من ثبات المقياس استخدمت الطالبتان معامل الثبات لألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (6): معامل ألفا - كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	محاور المقياس
0.88	5	استراتيجية تنمية الفهم القرائي
0.87	5	استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات
0.79	5	استخدام الطريقة المتعددة الحواس
0.91	15	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (6): أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تراوحت بين (0.79) كأدنى قيمة و(0.91) كأعلى قيمة، وهذا ما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

2-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- وضوح أغلب عبارات الاستبيان وسهولة فهمها من طرف أفراد العينة .
- صلاحية الاستبيان للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.
- وجود اهتمام من طرف المعلمين بموضوع صعوبات تعلم القراءة.
- إمكانية تطبيق الاستبيان في ظروف مناسبة داخل المدارس الابتدائية.
- أظهرت أداة الدراسة ملاءمة جيدة للتطبيق الميداني واتساقا في الفقرات.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1 مجتمع الدراسة :

يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد الذين تتوفر فيهم الخصائص التي يحددها موضوع الدراسة. ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي المدرسة الابتدائية العاملين بالمؤسسات التربوية الابتدائية، والذين يشرفون على تدريس التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية. ويُعتبر المعلم العنصر الأساسي في عملية التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، باعتباره الأكثر احتكاكًا بهذه الفئة داخل القسم.

3-2- عينة الدراسة الأساسية:

3-2-1 تعريف العينة :

العينة هي جزء من مجتمع الدراسة يتم اختياره بطريقة علمية، بهدف تمثيل المجتمع الأصلي والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم.

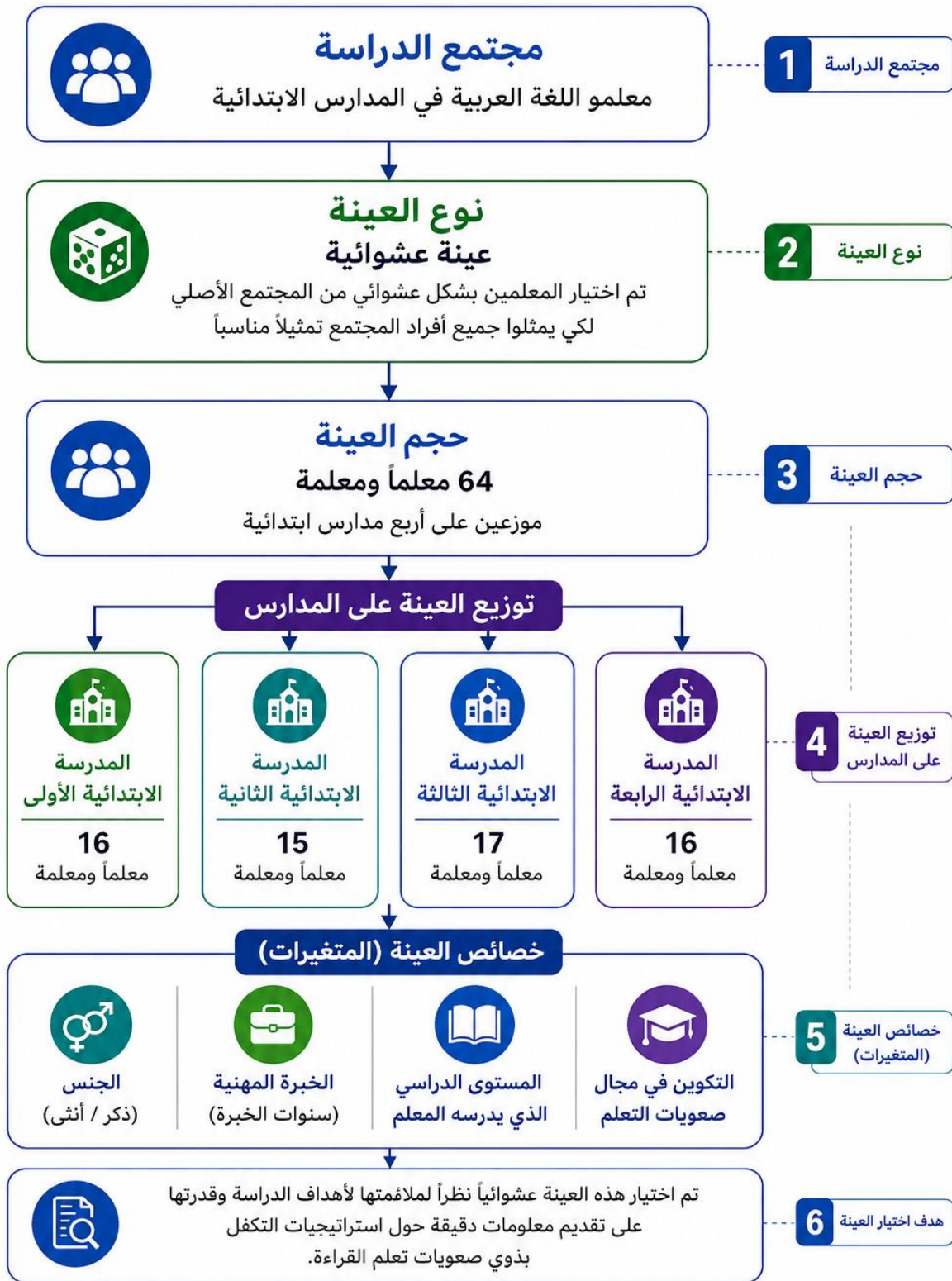
3-2-2 نوع العينة:

اعتمدت الدراسة الحالية على العينة العشوائية، حيث تم اختيار أفراد العينة من معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية بطريقة تسمح بتمثيل مجتمع الدراسة، وذلك بهدف الحصول على بيانات موضوعية تساعد في دراسة استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة.

3-2-3 حجم العينة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 64 معلماً ومعلمة موزعين على أربع مدارس ابتدائية، حيث تم توزيع استمارات الاستبيان عليهم قصد جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد تم توزيع أفراد العينة على المدارس الابتدائية الأربع كما يلي: المدرسة الأولى (16 معلماً)، المدرسة الثانية (15 معلماً)، المدرسة الثالثة (17 معلماً)، والمدرسة الرابعة (16 معلماً).

مخطط يوضح عينة الدراسة الأساسية



الشكل رقم (12): مخطط يوضح عينة الدراسة الأساسية المصدر (إعداد الطالبتان)

يوضح الشكل رقم 12 مخطط تصميم العينة المعتمدة في الدراسة، حيث تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية. وقد بلغ حجم العينة 64 معلماً ومعلمة، وتم توزيعها على أربع مدارس ابتدائية بنسب متقاربة. كما يبين الشكل خصائص العينة والمتغيرات المعتمدة في الدراسة، إضافة إلى الهدف من اختيارها والمتمثل في جمع بيانات دقيقة حول استراتيجيات التكفل بصعوبات تعلم القراءة.

3-2-4 خصائص العينة

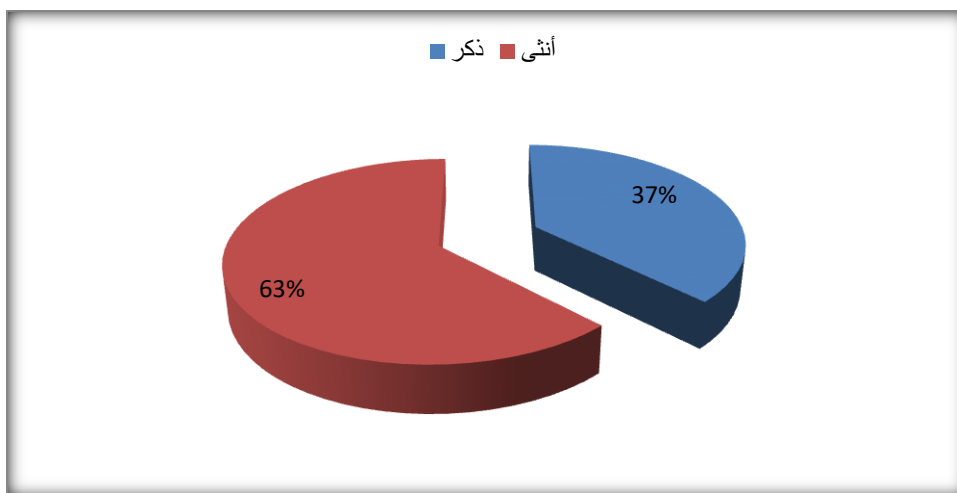
تكونت عينة الدراسة الأساسية من (64) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والخبرة المهنية، والمستوى المدرس، والتكوين في مجال صعوبات التعلم.

أولاً: الجنس

الجدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	24	37.5%
أنثى	40	62.5%
الإجمالي	64	100%

المصدر: من إعداد الطالبان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (13) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

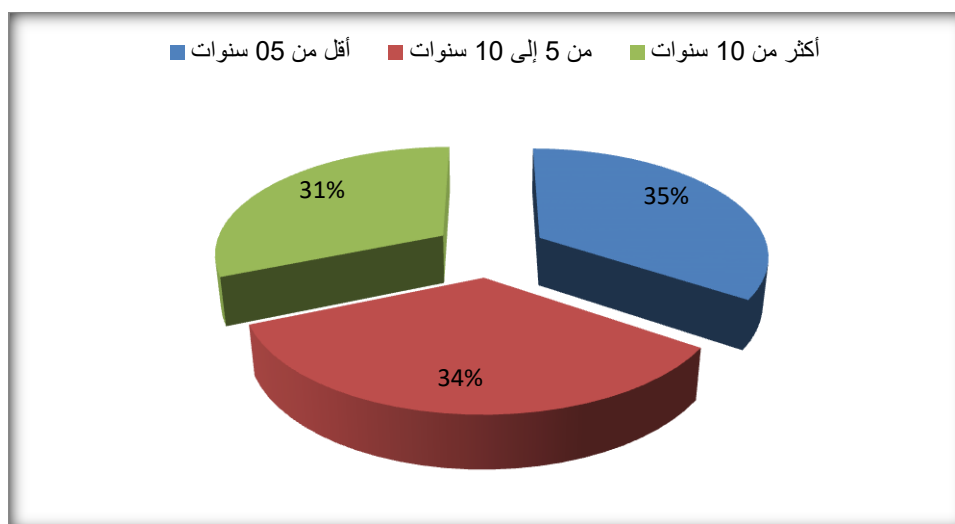
من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (64) فرد، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ 24 فرد بنسبة 37.5 %، في حين نلاحظ أن عدد الإناث قدر بـ 40 فرد أي ما نسبته 62.5 % وهم الأعلى نسبة.

ثانياً: الخبرة المهنية

الجدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	22	34.4%
من 5 إلى 10 سنوات	22	34.4%
أكثر من 10 سنوات	20	31.3%
الإجمالي	64	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (14) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

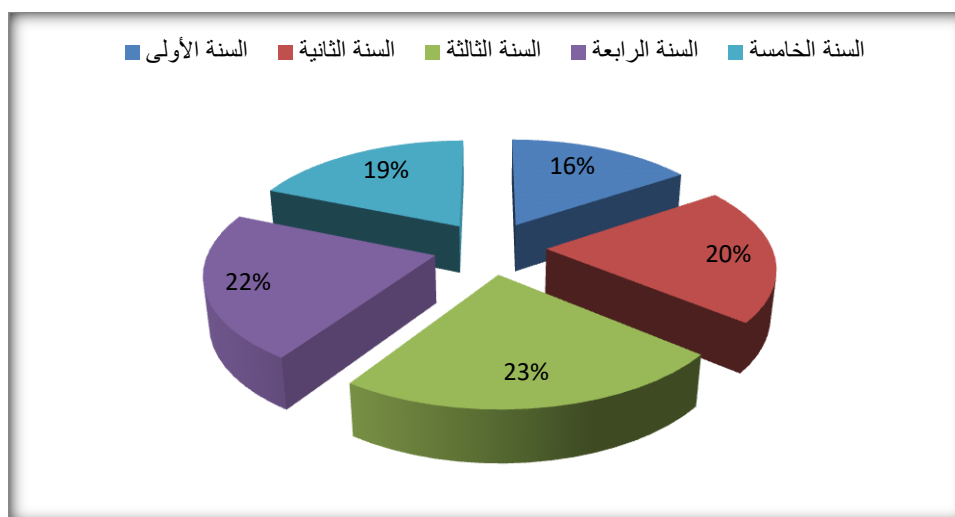
من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (64) فرد، نلاحظ أن عدد الأفراد الذين خبرتهم المهنية أقل من 05 سنوات قدر بـ 22 فرد بنسبة 34.4 %، نفس النسبة السابقة تمثل الأفراد الذين خبرتهم المهنية من 05 إلى 10 سنوات، أما الأفراد الذين خبرتهم المهنية أكثر من 10 سنوات فقد قدر عددهم بـ 10 أفراد بنسبة 31.3 %.

ثالثاً: المستوى المدرس

الجدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى المدرس

المستوى المدرس	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى	10	15.6%
السنة الثانية	13	20.3%
السنة الثالثة	15	23.4%
السنة الرابعة	14	21.9%
السنة الخامسة	12	18.8%
الإجمالي	64	100%

المصدر: من إعداد الطالبان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (15) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

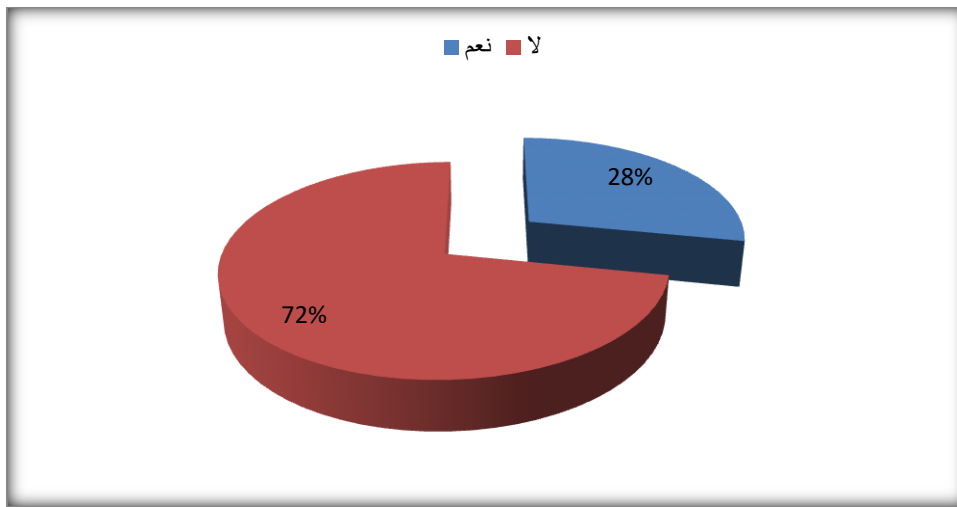
من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (64) فرد، نلاحظ أن عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الأولى قدر بـ 10 أفراد بنسبة 15.6%، في حين عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الثانية قدر بـ 13 فرد بنسبة 20.3%، أما الأفراد الذين يدرسون السنة الثالثة فقد قدر عددهم بـ 15 فرد بنسبة 23.4% وهم الأعلى نسبة، في حين عدد الأفراد الذين يدرسون السنة الرابعة قدر بـ 14 فرد بنسبة 21.9%، أما الأفراد الذين يدرسون السنة الخامسة فقد قدر عددهم بـ 12 فرد بنسبة 18.8%.

رابعاً: التكوين في مجال صعوبات التعلم

الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين

التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	28.1%
لا	46	71.9%
الإجمالي	64	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان، بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (16) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (64) فرد، نلاحظ أن عدد المعلمين الذين تلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم قدر بـ 18 فرد بنسبة 28.1%، في حين عدد المعلمين الذين لم يتلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم قدر بـ 46 فرد بنسبة 71.9% وهم الأعلى نسبة.

4- أداة الدراسة :

4-1 تعريف أداة الدراسة:

اعتمدتا الطابقتان في هذه الدراسة على الاستبيان باعتباره الأداة المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يسمح بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بآراء المعلمين حول استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة .

كما يُعد الاستبيان من أكثر أدوات البحث العلمي استخدامًا في الدراسات الوصفية، لما يتميز به من سهولة التطبيق وإمكانية جمع عدد كبير من البيانات في وقت قصير.

4-2 بناء الاستبيان:

تم بناء الاستبيان اعتمادًا على الأدبيات النظرية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، إضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. حيث تم استخراج ثلاثة محاور من المصادر النظرية، في حين صيغت بقية الفقرات بما ينسجم مع أهداف الدراسة وإشكالياتها.

وقد تضمن الاستبيان مجموعة من المحاور التي تعكس مختلف جوانب التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.



الشكل رقم (17) : مخطط يوضح بناء الاستبيان (إعداد الطالبتان)

يوضح الشكل اعلاه المراحل المنهجية التي تم من خلالها بناء أداة الدراسة (الاستبيان)، حيث انطلقت هذه العملية من الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع صعوبات تعلم القراءة.

بعد ذلك، تم تحديد محاور الاستبيان الأساسية بما يتماشى مع أهداف الدراسة وإشكالياتها، والتي تغطي مختلف الجوانب المرتبطة باستراتيجيات التكفل وصعوبات التطبيق ودور كل من المعلم والأسرة في معالجة صعوبات القراءة.

ثم تمت صياغة فقرات الاستبيان بشكل علمي ودقيق، مع مراعاة الوضوح والملاءمة لمستوى أفراد العينة، ليتم في الأخير إعداد الأداة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق الميداني وجمع البيانات. وبناءً على المراحل الموضحة في الشكل أعلاه، تم إعداد الاستبيان في صورته النهائية وفق محاوره المختلفة، وفيما يلي وصف مفصل له.

4-3 وصف الاستبيان:

تكون الاستبيان من مجموعة من المحاور وهي :

المحور الأول: البيانات الشخصية ويتضمن:

- الجنس.
- الخبرة المهنية .
- المستوى الدراسي الذي يدرسه المعلم .
- التكوين في مجال صعوبات التعلم .

المحور الثاني: استراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة

ويهدف إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المعلمون في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، مثل:

- التعلم التدريجي.
- القراءة الجهرية.
- التعلم التعاوني.
- تنمية الوعي الفونولوجي.

المحور الثالث: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي

ويتناول الأساليب التي يستخدمها المعلم لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ، مثل :

- استخراج الفكرة الرئيسية.

- فهم المقروء .

- استخدام المرادفات والمتضادات.

- توظيف القصص والنصوص.

المحور الرابع: استخدام الطريقة الصوتية

ويتعلق باستخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة من خلال:

- ربط الحرف بصوته.

- التهجى الصوتي.

- القراءة الجهرية.

- التكرار.

المحور الخامس: استخدام الطريقة متعددة الحواس

ويتناول توظيف الحواس المختلفة أثناء التعلم، مثل :

- الوسائل البصرية.

- تتبع الكلمات بالإصبع.

- الدمج بين السمع والبصر والحركة.

- استعمال البطاقات والصور.

المحور السادس: صعوبات تطبيق التكفل

ويهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء التكفل، مثل :

- كثافة الأقسام.

- نقص الوسائل التعليمية.

- قلة التكوين.

المحور السابع: دور المعلم والأسرة

ويتناول أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة في علاج صعوبات القراءة، من خلال:

- الكشف المبكر.
- المتابعة المنزلية.
- إشراك الأولياء.
- التعاون التربوي.

4-4- طريقة تصحيح الاستبيان:

اعتمدت الطالبتان على مقياس ليكرت الثلاثي في تصحيح الاستبيان، حيث أعطيت الإجابات الدرجات التالية، يتمثل في: درجة (3) لبديل "نعم"، ودرجة (2) لبديل "أحياناً"، ودرجة (1) لبديل "لا" ويهدف هذا المقياس إلى تحديد درجة موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان و تحويل استجاباتهم إلى قيم كمية قابلة للتحليل الإحصائي.

4-5- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

4-5-1 الصدق الاستبيان:

تم التأكد من صدق الاستبيان من خلال عرضه على الأستاذة المشرفة، حيث تم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة العينة. كما تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية للتأكد من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الاستبيان يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والصلاحية للتطبيق.

4-5-2 ثبات الاستبيان:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بالاعتماد على بيانات الدراسة الاستطلاعية المطبقة على عينة مكونة من 30 معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات مقبول، مما يدل على اتساق فقرات الاستبيان وصلاحيته للتطبيق.

5-6 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق مجموعة من الخطوات، تمثلت في:

- الحصول على الموافقة لتطبيق الدراسة.
- زيارة المدارس الابتدائية المعنية بالدراسة.
- توزيع استمارات الاستبيان على أفراد العينة.
- شرح هدف الدراسة للمعلمين.

- جمع الاستبيانات بعد الإجابة عنها.
- تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً .

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحرمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته 23، وذلك بتطبيق الأساليب التالية:

أولاً/ فيما يخص الخصائص السيكومترية:

- معامل الارتباط بيرسون في صدق الاتساق الداخلي.
- معادلة ألفا كرونباخ في التناسق الداخلي.

ثانياً/ فيما يخص فرضيات الدراسة:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" للعينات الواحدة (T test).
- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين (T_{test}).
- تحليل التباين الأحادي ANOVA

خلاصة :

تم في هذا الفصل عرض مختلف الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة الحالية، بداية بتحديد المنهج المستخدم، ثم الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، إضافة إلى وصف أداة الدراسة وبيان خصائصها من صدق وثبات، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات. وتُعد هذه الإجراءات خطوة أساسية لضمان الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تساعد في فهم استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

الفصل الثالث : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

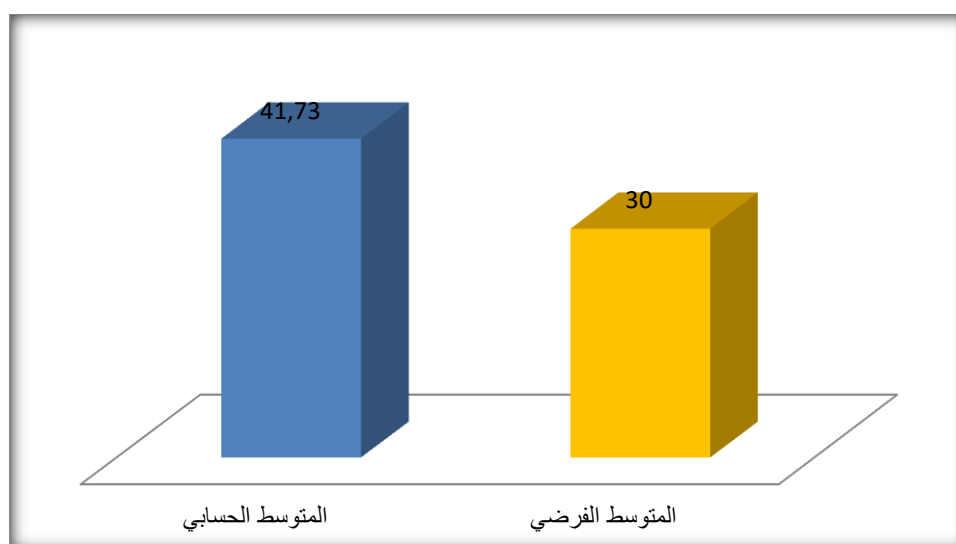
1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: " مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع "، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (11) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة									
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط ط الفرضي	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	64	41.73	2.58	11.73	30	36.33	63	0.00	دال عند 0.05



الشكل رقم (18) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس

استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (11) والشكل رقم (17) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة والذي بلغ (41.73) أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ (30)، بناء عليه فإنه "مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع"، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (36.33) وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ "مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تشير نتائج الفرضية إلى أن مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية جاء مرتفعاً، وهو ما يعكس إدراك المعلمين لأهمية توظيف الأساليب والاستراتيجيات التربوية المناسبة للتعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، باعتبار أن هذه الفئة تحتاج إلى عناية بيداغوجية خاصة تراعي الفروق الفردية وقدرات المتعلمين المختلفة. كما تدل هذه النتيجة على أن المعلمين يمتلكون قدرًا معتبرًا من المعارف والمهارات المتعلقة بكيفية تشخيص صعوبات القراءة والتعامل معها داخل القسم.

ويمكن تفسير هذا الارتفاع في مستوى استراتيجيات التكفل إلى الاهتمام المتزايد الذي توليه المنظومة التربوية لفئة ذوي صعوبات التعلم، من خلال الدورات التكوينية والبرامج التربوية التي تهدف إلى تطوير كفاءات المعلمين في مجال التربية الخاصة والتعليم العلاجي، إضافة إلى الخبرة المهنية التي يكتسبها المعلم أثناء ممارسته اليومية داخل القسم، مما يساعده على تبني استراتيجيات متنوعة كالتعلم الفردي، والتكرار، والتعزيز، والتدرج في تقديم الأنشطة القرائية.

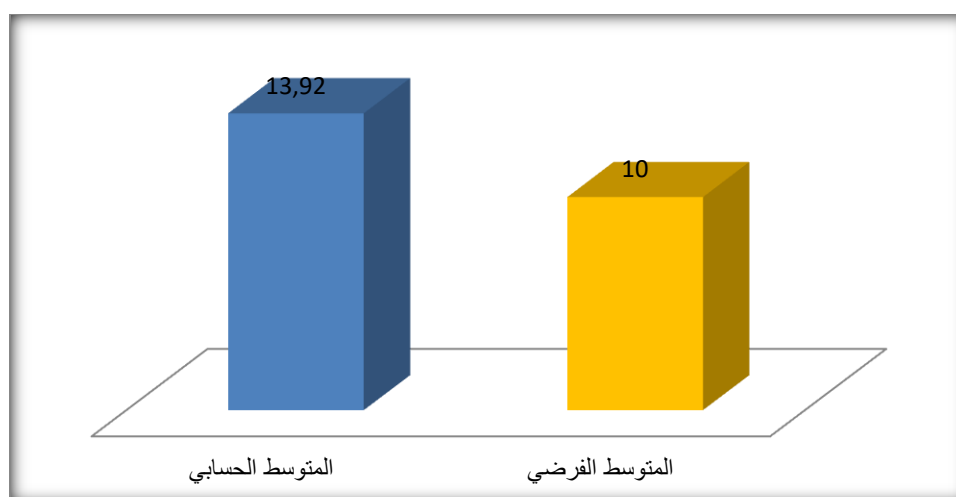
كما قد تعود هذه النتيجة إلى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بخطورة صعوبات القراءة وانعكاساتها السلبية على التحصيل الدراسي للتلميذ، خاصة وأن القراءة تعد أساس التعلم في مختلف المواد الدراسية، الأمر الذي يدفعهم إلى بذل جهود أكبر من أجل تحسين الأداء القرائي للتلاميذ وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساعد على تجاوز هذه الصعوبات.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة السويل (2024) بعنوان "تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة" والتي ذً أظهرت نتائجها أهمية الوعي الفونولوجي واعتماد المعلمين على استراتيجيات متنوعة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية الاولى لهذه الدراسة على: " مستوى استخدام استراتيجية تنمية الفهم القرائي في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع "، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور إستراتيجية تنمية الفهم القرائي									
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط ط	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية تنمية الفهم القرائي	64	13.92	1.13	3.92	10	27.73	63		دال عند 0.05



الشكل رقم (19) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور

استراتيجية تنمية الفهم القرائي

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (12) والشكل رقم (18) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على محور استراتيجية تنمية الفهم القرائي والذي بلغ (13.92) أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ (10) ، بناء عليه فإنه " مستوى استراتيجية تنمية الفهم القرائي لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع " ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (27.73) وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مستوى استراتيجية تنمية الفهم القرائي لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن مستوى استراتيجية تنمية الفهم القرائي لدى معلمي المدرسة الابتدائية جاء مرتفعاً، وهو ما يدل على اهتمام المعلمين بتنمية مهارات الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ، وعدم الاقتصار على تعليم القراءة الآلية فقط، باعتبار أن الفهم القرائي يعد من أهم الأهداف الأساسية للعملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، لأنه يساعد التلميذ على إدراك المعاني وتحليل النصوص وربط الأفكار واستثمار المعلومات في المواقف التعليمية المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون معلمي المدرسة الابتدائية أصبحوا أكثر وعياً بأهمية توظيف استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تطوير الفهم القرائي لدى التلاميذ، مثل الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة، والتلخيص، وربط المعارف السابقة بالمحتوى الجديد، إضافة إلى تشجيع التلاميذ على التفاعل مع النصوص المقروءة. كما أن البرامج التعليمية الحديثة والتوجيهات البيداغوجية أصبحت تؤكد على ضرورة تنمية الفهم القرائي باعتباره مؤشراً أساسياً على نجاح عملية التعلم.

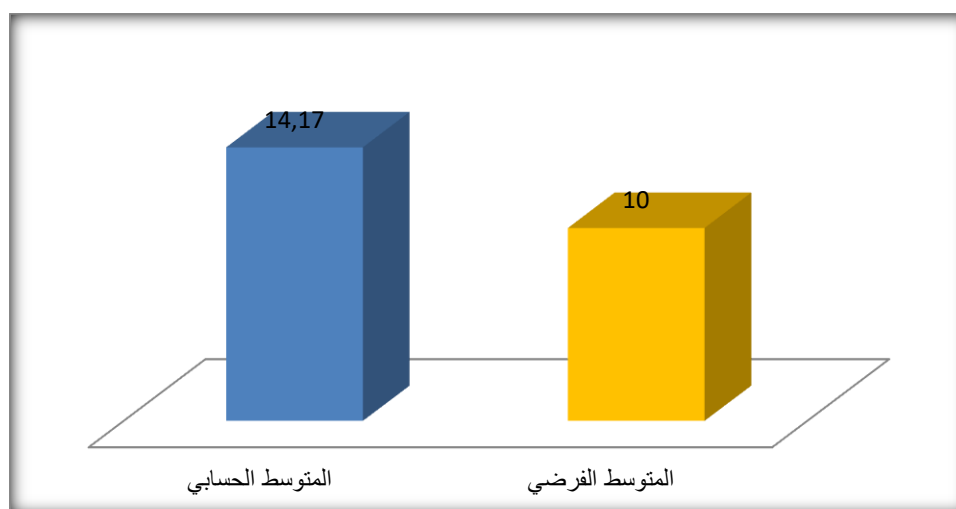
كما قد يرجع هذا الارتفاع إلى الخبرة المهنية التي يمتلكها المعلمون في التعامل مع التلاميذ داخل القسم، حيث تسمح لهم الممارسة الميدانية باكتشاف الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القراءة والعمل على معالجتها من خلال اعتماد أساليب متنوعة تتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم المختلفة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى الفهم والاستيعاب لديهم.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على: " مستوى استخدام الطريقة الصوتية في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع "، ولتحقق من صحة الفرضية تم

الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (13) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة									
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط ط الفرضي	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	64	14.17	1.25	4.17	10	26.60	63		دال عند 0.05



الشكل رقم (20) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور
الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (13) والشكل رقم (19) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على محور استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة لدى

معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع والذي بلغ (14.17) أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ (10) ، بناء عليه فإنه " مستوى استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع " ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (26.60) وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مستوى استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

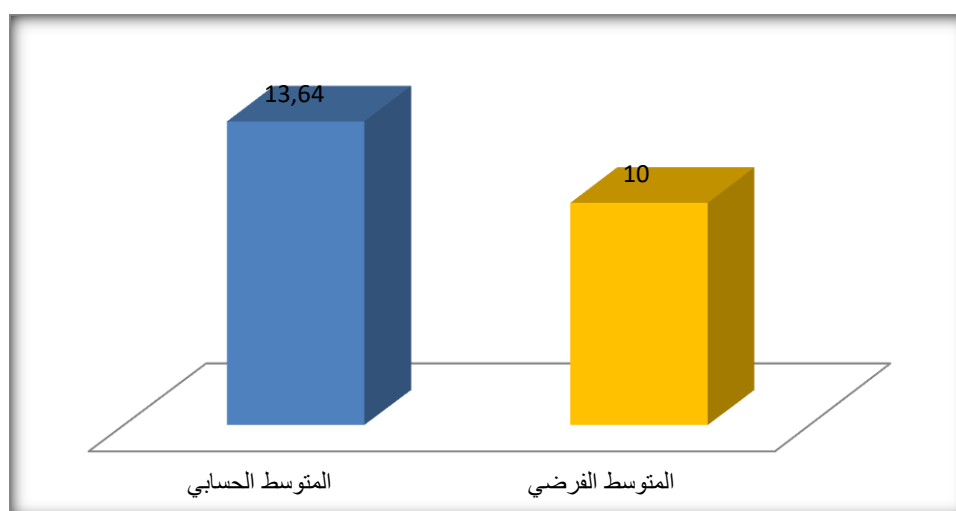
تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن مستوى استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية جاء مرتفعاً، وهو ما يعكس اعتماد المعلمين بشكل كبير على هذه الطريقة باعتبارها من أكثر الأساليب فعالية في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي. فتعليم الأصوات وربطها بالحروف يساعد التلميذ على التمييز بين المقاطع والكلمات وتحسين قدرته على النطق السليم وفك الرموز اللغوية بطريقة صحيحة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوعي المعلمين بأهمية الطريقة الصوتية في معالجة الاضطرابات القرائية، كونها تعتمد على التدريب التدريجي للتلميذ على التعرف إلى الأصوات وتحليل الكلمات وتركيبها، الأمر الذي يساهم في تحسين مهارات القراءة وتقليل الأخطاء المرتبطة بالحذف أو الإبدال أو البطء في القراءة. كما أن طبيعة اللغة العربية التي تقوم على العلاقة بين الحرف والصوت تجعل من هذه الطريقة وسيلة فعالة في تعليم القراءة وعلاج صعوباتها.

وتتسجم هذه النتيجة مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن الطريقة الصوتية من أنجع الطرق المستخدمة في علاج صعوبات القراءة، لأنها تساعد التلميذ على اكتساب الوعي الصوتي وتنمية القدرة على الربط بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، كما تتفق مع العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية البرامج القائمة على التدريب الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على: " مستوى استخدام الطريقة متعددة الحواس في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع " ، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (14) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور استخدام الطريقة المتعددة الحواس									
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط t	الدرجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	
الطريقة المتعددة الحواس	64	13.64	1.20	3.64	10	24.26	63	غير دال عند 0.05	



الشكل رقم (21) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على محور

استخدام الطريقة المتعددة الحواس

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (14) والشكل رقم (20) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على محور استخدام الطريقة المتعددة الحواس لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع والذي بلغ (13.64) أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ (10) ، بناء عليه فإنه " مستوى

استخدام الطريقة المتعددة الحواس لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع " ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينه الواحدة التي بلغت قيمتها (24.26) وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مستوى استخدام الطريقة المتعددة الحواس لدى معلمي المدرسة الابتدائية مرتفع "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تشير نتائج هذه الفرضية إلى أن مستوى استخدام الطريقة المتعددة الحواس لدى معلمي المدرسة الابتدائية جاء مرتفعاً، وهو ما يدل على إدراك المعلمين لأهمية توظيف أكثر من حاسة في تعليم التلاميذ، خاصة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث تعتمد هذه الطريقة على دمج الحواس المختلفة كالبصر والسمع واللمس والحركة في العملية التعليمية، بما يسهم في تسهيل اكتساب المهارات القرائية وتحسين قدرة التلميذ على الفهم والتذكر والاستيعاب.

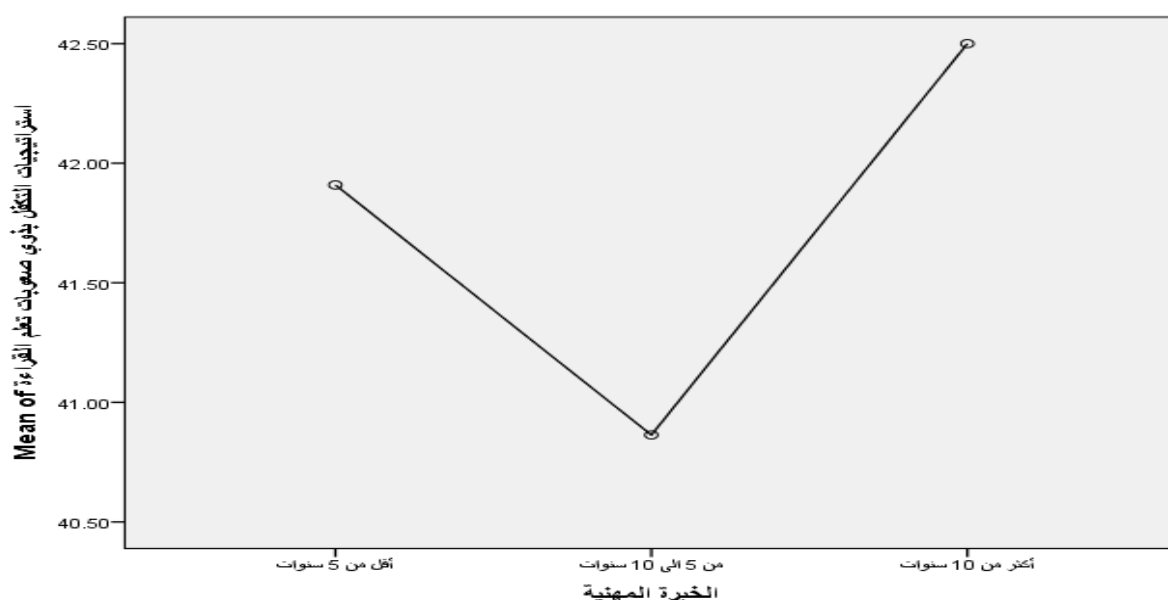
ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الطريقة المتعددة الحواس من الأساليب الحديثة التي أثبتت فعاليتها في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ تساعد على تنشيط عدة قنوات إدراكية في الوقت نفسه، الأمر الذي يزيد من تركيز التلميذ ويعزز فرص التعلم لديه. كما أن معلمي المرحلة الابتدائية أصبحوا أكثر وعياً بضرورة تنويع أساليب التدريس وعدم الاعتماد على التلقين فقط، من خلال استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التطبيقية التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

كما قد يرجع هذا الارتفاع إلى طبيعة المرحلة الابتدائية التي تتطلب اعتماد أساليب تعليمية تعتمد على التفاعل والنشاط والممارسة، إضافة إلى ما توفره البرامج التربوية والتكوينات المهنية من توجيهات تشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة تسهم في علاج صعوبات القراءة وتحسين الأداء التعليمي للتلاميذ.

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة لهذه الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية ". ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA والنتائج موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (15) يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية							
//	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التكفل	بين المجموعات	29.075	2	14.538	2.26	0.11	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	391.409	61	6.417			
	الكلي	420.484	63	//			



الشكل رقم (22) يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (2.26) بالنسبة لمجموعات الدراسة على مقياس استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي تم رفض فرضية الدراسة القائلة بـ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية " وقبول الفرضية الصفرية القائلة بـ : " لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تشير نتائج هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وهو ما يعني أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم يتقاربون في مستوى استخدامهم للاستراتيجيات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، سواء كانوا من ذوي الخبرة الطويلة أو من المعلمين الجدد. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجيات التكفل بهذه الفئة أصبحت من المعارف والمهارات الأساسية التي يكتسبها جميع المعلمين من خلال التكوين الأكاديمي والتربوي، إضافة إلى التوجيهات البيداغوجية الموحدة التي تعتمدها المؤسسات التعليمية، مما جعل مستوى الممارسة متقارباً بين مختلف فئات المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة المهنية.

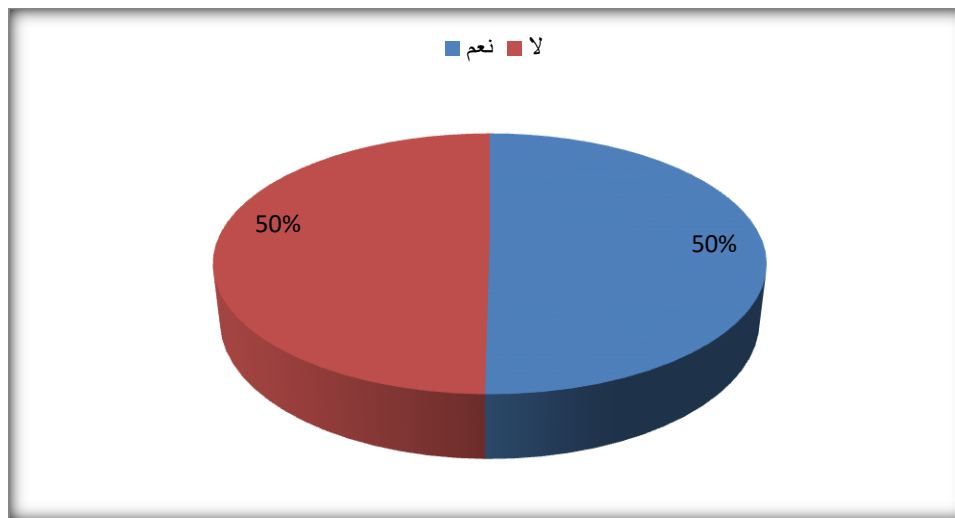
كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن التعامل مع صعوبات تعلم القراءة أصبح جزءاً من الممارسة اليومية داخل المدرسة الابتدائية، الأمر الذي يسمح لجميع المعلمين باكتساب خبرة ميدانية متشابهة في هذا المجال، من خلال الاحتكاك المستمر بالتلاميذ ومواجهة المشكلات القرائية المتكررة داخل الأقسام الدراسية، وبالتالي فإن الخبرة المهنية وحدها لم تعد عاملاً حاسماً في التمييز بين المعلمين من حيث مستوى استخدام استراتيجيات التكفل.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أكدت أن متغير الخبرة المهنية لا يؤثر بشكل كبير في مستوى استخدام الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم، خاصة في ظل تطور برامج التكوين المستمر وتوحيد الممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، في حين تختلف مع دراسات أخرى ترى أن الخبرة المهنية تسهم في تحسين الكفاءة التدريسية واكتساب مهارات أكبر في التعامل مع الحالات التعليمية الخاصة.

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم". ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) لعينتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (16) يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير التكوين										
التكوين	إختبار ليفين التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار	
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	0.17	0.67	46	41.63	2.58	62	0.51	0.61	غير دالة عند	لا
استراتيجيات التكفل			18	42.00	2.63				دالة عند	نعم



الشكل رقم (23) يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التكفل لدى أفراد عينة الدراسة التي تعزى

لمتغير التكوين

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغ (0.17) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

يتضح من الجدول السابق أن متوسط استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى المعلمين الذين تلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم بلغ قيمة (42.00) بانحراف معياري (2.63) وهو أعلى من متوسط استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى المعلمين الذين لم يتلقوا تكوين في مجال صعوبات التعلم البالغ (41.63) بانحراف (2.58)، وبالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (0.51) نجد أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض فرضية الدراسة القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير التكوين " وقبول الفرضية الصفرية القائلة ب: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم " ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تشير نتائج هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير التكوين في مجال صعوبات التعلم، وهو ما يدل على أن المعلمين الذين تلقوا تكويناً في هذا المجال والمعلمين الذين لم يتلقوا تكويناً يتقاربون في مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي المدرسة الابتدائية يكتسبون جزءاً كبيراً من مهارات التعامل مع صعوبات القراءة من خلال الممارسة الميدانية اليومية داخل القسم، والاحتكاك المباشر بالتلاميذ، وليس فقط من خلال التكوين الرسمي. فالتجربة العملية قد تسهم في تطوير قدرات المعلم على اكتشاف الصعوبات القرائية وتوظيف أساليب مناسبة لمعالجتها، مما يؤدي إلى تقارب مستوى الاستراتيجيات المستخدمة بين مختلف المعلمين.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن البرامج التكوينية المقدمة في مجال صعوبات التعلم قد تكون ذات طابع نظري أكثر من كونها تطبيقية، أو أنها لا تختلف كثيراً عن التوجيهات البيداغوجية العامة التي يتلقاها جميع المعلمين أثناء الخدمة، الأمر الذي يقلل من أثرها في إحداث فروق واضحة في الممارسة الفعلية داخل القسم.

ومن جهة أخرى، يمكن أن يكون توفر المناهج التعليمية الموحدة، والتعليمات البيداغوجية المشتركة، والوسائل التعليمية المتقاربة بين المدارس، قد ساهم في توحيد أساليب التدخل لدى المعلمين بغض النظر عن تلقيهم لتكوين متخصص من عدمه، مما جعل مستوى استراتيجيات التكفل متشابهًا بينهم.

الاستنتاج العام :

أسفرت النتائج المتوصل إليها عن مستوى مرتفع في استخدام استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المدرسة الابتدائية، سواء على المستوى العام أو على مستوى الاستراتيجيات الفرعية المدروسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والتكوين في مجال صعوبات التعلم، مما يعكس نوعًا من التجانس في الممارسات التربوية بين المعلمين.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي تناولت استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية، يتضح أن صعوبات التعلم، ولا سيما صعوبات القراءة، تُعد من الإشكالات التربوية البارزة التي تستدعي تدخلاً بيداغوجياً واعياً ومبنيًا على استراتيجيات تعليمية فعّالة، نظرًا لأثرها المباشر على مسار التلميذ الدراسي وتقدمه المعرفي.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى توظيف معلمي المدرسة الابتدائية لاستراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذلك من خلال دراسة ثلاث استراتيجيات أساسية: تنمية الفهم القرائي، والطريقة الصوتية، والطريقة متعددة الحواس، إضافة إلى اختبار أثر متغيري الخبرة المهنية والتكوين في هذا المجال.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبيان على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، مع توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واختبار الفرضيات. وتدل هذه النتائج على وعي مهني متنامٍ لدى معلمي المرحلة الابتدائية بأهمية التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وحرصهم على توظيف استراتيجيات تعليمية متنوعة تستجيب للفروق الفردية وتساهم في تحسين الأداء القرائي، رغم ما قد يواجهونه من تحديات داخل القسم. وانطلاقًا من ذلك، تؤكد الدراسة على أهمية تعزيز التكوين المستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم، مع التركيز على الجوانب التطبيقية، وتوفير وسائل تعليمية حديثة تدعم تنوع الاستراتيجيات داخل القسم، بما يضمن تدخلاً تربوياً أكثر فعالية مع هذه الفئة.

وفي الختام، يمكن اعتبار هذه الدراسة إضافة علمية تسلط الضوء على واقع التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية، مع فتح آفاق بحثية مستقبلية لمزيد من التعمق في فاعلية الاستراتيجيات التعليمية وأثرها المباشر على تحسين التعلّيمات القرائية لدى التلاميذ.

اقتراحات الدراسة :

انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة، التي أبرزت أهمية استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة وارتفاع مستوى استخدامها لدى معلمي المدرسة الابتدائية، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات التي من شأنها تحسين الممارسة التربوية في هذا المجال، وهي كالتالي:

- تعزيز برامج التكوين المستمر للمعلمين في مجال صعوبات التعلم، مع التركيز على الجوانب التطبيقية للاستراتيجيات التعليمية داخل القسم.
- توفير وسائل تعليمية حديثة ومتنوعة تساعد المعلمين على توظيف الطريقة الصوتية والطريقة متعددة الحواس وتنمية الفهم القرائي بشكل فعال.
- تقليص كثافة الأقسام قدر الإمكان، بما يسمح للمعلم بتقديم دعم فردي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة من أجل متابعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودعمهم خارج القسم.
- تنظيم دورات وورشات تدريبية تطبيقية حول كيفية التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- الاهتمام بالتشخيص المبكر لصعوبات القراءة لتفادي تراكم الصعوبات في المراحل الدراسية اللاحقة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو الفخر، غسان. (2004). صعوبات التعلم وعلاجها. دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية .
- 2- إبراهيم محمد. (2012). استراتيجيات التدريس وعلاج صعوبات التعلم (ط2). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 3- السعيد، أحمد. (2008). مدخل إلى الديسلوكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 4- بدري، مصطفى رياض. (2005). صعوبات التعلم (ط1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 5- كوافحة، تيسير مفلح. (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 6- جابر، جابر عبد الحميد. (2013). صعوبات التعلم والأسس النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 7- جحيش، جميلة. (2005). صعوبات التعلم. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 8- خطاب، محمد عمر. (2006). مقياس صعوبات التعلم (ط1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 9- أحمد قحطان. الظاهر. (2004). صعوبات التعلم (ط1) . عمان: دار وائل للنشر.
- 10- الزياد، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (ط1). مصر: دار النشر والتوزيع.
- 11- الزياد، فتحي مصطفى. (2006). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية
- 12 - الزياد، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات . (ط1). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات. التعليم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. مصر: دار النشر للجامعات.
- 13- الزياد، فتحي مصطفى. (2008). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 14- السيد، عبد الحميد سليمان. (2000). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

15- السيد، عبد الحميد سليمان. (2005). الديسلكسيا: رؤية نفسية علمية (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

16- أمين، سهير محمد. (2000). اللجلة: أسبابها وعلاجها (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

17- العزازي، هند عصام. (2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة (ط1). القاهرة، مصر: مكتبة العربي للمعارف.

18- كيرك، وكالفنت. (1998). صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية (ترجمة: السرطاوي زيدان). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

19- محمد، عبد الله. (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20- ملحم، سامي. (2002). صعوبات التعلم (ط2). عمان، الأردن: دار المسيرة

21- نبهات، محمد يحيى. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية.

22- وزارة التربية الوطنية. (2004). دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها. الجزائر: المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.

23- يونس، فتحي علي. (2004). المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (ط1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

ثانيا: المقالات العلمية

1- بليردوح، ثليثة. (2021). استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم. مجلة مقاربات في التعليمية، 4(1)، 230-247.

2- الحسين، عدلي ، وزوييري عبد الرحمان. (2024). واقع التكفل بذوي صعوبات التعلم كما يدركه المعلمون. مجلة دراسات تربوية، 14(عدد خاص)، 825-840.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1- Cordier, J. (1981). Enseignants efficaces. Québec, Canada.

2- Sanger, P., & Chouinard, I. (2006). Lecture et dyslexies.

3- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. International Journal of Language & Communication Disorders, 47(1), 27-34.

- 4– Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33–58.
- 5– Van Hout, A. (1988). *Les dyslexies*. Paris: Masson.
- 6– Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40

الملاحق

ملحق رقم (1) : خصائص العينة الأولية للدراسة

توزيع العينة حسب الجنس

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	3	10.0	10.0	10.0
	أنثى	27	90.0	90.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة على حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	2	6.7	6.7	6.7
	من 5 الى 10 سنوات	5	16.7	16.7	23.3
	أكثر من 10 سنوات	23	76.7	76.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة على حسب المستوى

المستوى					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	السنة الاولى	7	23.3	23.3	23.3
	السنة الثانية	3	10.0	10.0	33.3
	السنة الثالثة	5	16.7	16.7	50.0
	السنة الرابعة	10	33.3	33.3	83.3
	السنة الخامسة	5	16.7	16.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة على حسب التكوين في مجال صعوبات التعلم

التكوين في مجال صعوبات التعلم					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	10	33.3	33.3	33.3
	لا	20	66.7	66.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

ملحق رقم (2) : معاملات الارتباط لمحور استراتيجيات تنمية الفهم القرائي

جدول معاملات الارتباط بين المحاور وفقرات الاستبيان (س1-س5)

Correlations							
		استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	س1	س2	س3	س4	س5
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	Pearson Correlation	1	.502**	.605**	.726**	.625**	.605**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

ملحق رقم (3) : معاملات الارتباط لمحور استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة

جدول معاملات الارتباط بين المحور وفقرات الاستبيان (س1-س5)

Correlations							
		استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	س1.	س2.	س3.	س4.	س5.
استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	Pearson	1	.303*	.855**	.800**	.549**	.855**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		.015	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (4) : معاملات الارتباط لمحور استخدام الطريقة المتعددة الحواس

جدول معاملات الارتباط بين المحور وفقرات الاستبيان (س1-س5)

Correlations							
		استخدام الطريقة المتعددة الحواس	س1..	س2..	س3..	س4..	س5..
استخدام الطريقة المتعددة الحواس	Pearson Correlation	1	.704**	.308*	.578**	.721**	.576**
	Sig. (2-tailed)		.000	.013	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

ملحق رقم (5) : نتائج صدق و ثبات أداة الدراسة

نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لجميع المحاور

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.881	5

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.872	5

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.795	5

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.912	15

ملحق رقم(6) : الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	24	37.5	37.5	37.5
	أنثى	40	62.5	62.5	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	22	34.4	34.4	34.4
	من 5 الى 10 سنوات	22	34.4	34.4	68.8
	أكثر من 10 سنوات	20	31.3	31.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	السنة الاولى	10	15.6	15.6	15.6
	السنة الثانية	13	20.3	20.3	35.9
	السنة الثالثة	15	23.4	23.4	59.4
	السنة الرابعة	14	21.9	21.9	81.3
	السنة الخامسة	12	18.8	18.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

توزيع أفراد العينة حسب التكوين في مجال صعوبات التعلم

التكوين في مجال صعوبات التعلم					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	18	28.1	28.1	28.1
	لا	46	71.9	71.9	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ملحق رقم (7) : نتائج اختبار العينة الواحدة One-Sample Statistics

استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	64	41.7344	2.58348	.32293

One-Sample Test						
	Test Value = 30					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة	36.337	63	.000	11.73438	11.0890	12.3797

استراتيجيات تنمية الفهم القرائي

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	64	13.9219	1.13116	.14139

One-Sample Test						
	Test Value = 10					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	27.737	63	.000	3.92188	3.6393	4.2044

استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	64	14.1719	1.25426	.15678

One-Sample Test						
	Test Value = 10					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة	26.609	63	.000	4.17188	3.8586	4.4852

استخدام الطريقة المتعددة الحواس

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استخدام الطريقة المتعددة الحواس	64	13.6406	1.20010	.15001

One-Sample Test						
	Test Value = 10					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استخدام الطريقة المتعددة الحواس	24.269	63	.000	3.64063	3.3409	3.9404

ملحق رقم (8) : الإحصائيات الوصفية و تحليل الفروق حسب الخبرة

Descriptives								
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
أقل من 5 سنوات	22	41.9091	2.70641	.57701	40.7091	43.1090	37.00	45.00
من 5 الى 10 سنوات	22	40.8636	2.79958	.59687	39.6224	42.1049	37.00	45.00
أكثر من 10 سنوات	20	42.5000	1.96013	.43830	41.5826	43.4174	38.00	45.00
Total	64	41.7344	2.58348	.32293	41.0890	42.3797	37.00	45.00

ملحق رقم (9) : اختبار تجانس التباين و تحليل التباين الأحادي (Levene)

Test of Homogeneity of Variances			
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.665	2	61	.198

ANOVA					
استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	29.075	2	14.538	2.266	.112
Within Groups	391.409	61	6.417		
Total	420.484	63			

ملحق رقم (10) : اختبار الفروق حسب التكوين في صعوبات التعلم

Group Statistics					
	صعوبات مجال في التكوين التعلم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
صعوبات بذوي التكفل استراتيجيات القراءة تعلم	نعم	18	42.0000	2.63461	.62098
	لا	46	41.6304	2.58507	.38115

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
				Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df		Lower	Upper	

استراتيجيات التكفل ت بنوي صعوبات القراءة تعلم	Equal variances assumed	.176	.676	.512	62	.611	.36957	.72250	- 1.07470 -	1.81383
	Equal variances not assumed			.507	30.582	.616	.36957	.72863	- 1.11730 -	1.85643

ملحق رقم (11): استمارة الاستبيان الخاصة بالدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

استبيان موجه إلى معلمي المدرسة الابتدائية

عنوان المذكرة: استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

أداة الدراسة: يُعد هذا الاستبيان أداة علمية لجمع البيانات الميدانية في إطار إنجاز مذكرة التخرج، ويهدف إلى التعرف على استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية .

تعليمات :

♦ يرجى من السادة الأساتذة قراءة العبارات بعناية .

♦ وضع علامة (☒) في الخانة المناسبة.

♦ الإجابات سرية وتُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

مقياس الإجابة : نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

محاور الاستبيان:

المحور الأول: البيانات الشخصية :

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة المهنية :

- أقل من 5 سنوات ☐ - من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ - أكثر من 10 سنوات ☐

3- المستوى الذي تدرسه :

السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐ السنة الخامسة ☐

4- هل سبق لك التكوين في مجال صعوبات التعلم؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: استراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة

العبارات	نعم	أحيانا	لا
1- أستخدم استراتيجيات متنوعة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة			
2- أعتمد على التعلم التدريجي (من السهل إلى الصعب) في تدريس القراءة			
3- أستخدم الوسائل التعليمية (صور، بطاقات، ألعاب تعليمية) لدعم تعلم القراءة			
4- أخصص وقتًا إضافيًا للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة			
5- أستخدم التعلم التعاوني لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة			
6- أعمل على تنمية الوعي الفونولوجي (تمييز الأصوات) لدى التلاميذ			
7- أعتمد على التكرار والقراءة الجهرية لتحسين مهارات القراءة			
8- أستخدم استراتيجيات تعتمد على الذاكرة مثل التكرار والتسمية السريعة			

المحور الثالث: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي

العبارات	نعم	أحياناً	لا
1- أدرّب التلاميذ على استخراج الفكرة الرئيسية من النص			
2- أستخدم أسئلة تساعد التلميذ على فهم المقروء			
3- أساعد التلاميذ على فهم معاني الكلمات من خلال السياق			
4- أدرّب التلاميذ على استخدام المرادفات والمتضادات			
5- أستعمل قصصاً ونصوصاً بسيطة لتنمية الفهم القرائي			

المحور الرابع: استخدام الطريقة الصوتية في علاج صعوبات القراءة

العبارات	نعم	أحياناً	لا
1- أركز على ربط الحرف بصوته أثناء التعليم			
2- أستخدم التهجي الصوتي في تعليم القراءة			
3- أبدأ بتعليم الحروف قبل الكلمات والجمل			
4- أعتد التكرار لتحسين نطق الحروف والكلمات			
5- أستخدم القراءة الجهرية لعلاج صعوبات القراءة			

المحور الخامس : استخدام الطريقة المتعددة الحواس

العبارات	نعم	أحياناً	لا
1- أستخدم الوسائل البصرية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة			
2- أطلب من التلميذ تتبع الكلمات بإصبعه أثناء القراءة			
3- أوظف السمع والبصر والحركة معاً أثناء التعلم			
4- أستعمل بطاقات وصوراً لتسهيل تعلم الكلمات			
5- أشجع التلميذ على كتابة الكلمات بعد قراءتها			

المحور السادس: صعوبات تطبيق التكفل

العبارات	نعم	أحياناً	لا
1- كثرة عدد التلاميذ تعيق تطبيق استراتيجيات التكفل بشكل فعال			
2- نقص الوسائل التعليمية يؤثر على فعالية التكفل بصعوبات القراءة			
3- قلة التكوين في مجال صعوبات التعلم تعيق التدخل التربوي			

المحور السابع: دور المعلم والأسرة

1- دور المعلم أساسي في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة			
2- التعاون بين الأسرة والمعلم يساعد في تحسين مستوى التلميذ			
3- إشراك الأولياء في عملية التعلم يساهم في تجاوز صعوبات القراءة			
4- المتابعة المنزلية تساعد على تحسين مهارات القراءة لدى التلميذ			

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

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



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرعي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإتجاز بحث

أنا المصنف أسفله:

المسند (أ) عبد الكريم أحلام الصفة: طالبة باحث

الحامل (ب) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 202397131 والصادرة بتاريخ 2018/02/12
والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس (إرشاد وتوجيه)

والمكلف (ج) بإتجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها استراتيجيات تكفل بذور صعوبات التعلم القراءة
مواجهة نظر محلي المدرسة الابتدائية

أصبح بشري أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة

في إتجاز البحث المذكور أعلاه

التاريخ: 19 ماي 2020

توقيع المصنف (أ)

عن رئيس المجلس
وبتفويض
عن الممثلة التشريعية
إمضاء: طرش علي

المرجع: القرار 1082 المؤرخ 27 ديسمبر 2020

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



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله:

السيد (ة): لمجد خالصة الصفة: طالب، أستاذ، باحث طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 202425748 والصادرة بتاريخ: 18.02.2018

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس لـ الإشادة وتوجيه

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

عنوانها: المستويات المعرفية لتدخل ذوي صعوبات التعلم القراءة عن جبهة

نظري معلمي المدرسة الابتدائية

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة

في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

توقيع المعني (ة)

أنا الممضي أسفله:
الموافق يوم: 20 ماي 2020
عن المجلس الأعلى للتعليم

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
مكون رئيسي للإدارة الإقليمية
ضيق الله محمد



التاريخ 20 ماي 2020

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020