الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: العلــوم الاجتمـــــاعية

عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبتين: **إشراف الدكتور:**

- **خلود عازب الشيخ** **د/ بوعزة الصالح**
- **وئام جروني**

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسا
د. بوعزة الصالح	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
عاتكة غرغوط	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا

الموسم الجامعي: 2021/ 2022

شكر وتقدير

أولا نشكر الله العلي العظيم على توفيقه لنا لانجاز هذا البحث العلمي

كما نتقدم بالشكر الجزيل والخالص إلى الأستاذة الفاضلة " **رقيق خديجة** " و الأستاذ "**محيريق عبد الباسط** " والدكتور " **يوسف بن تيشة** " الذين أشرفوا على هذا العمل ولم يبخلوا علينا بمجوداتهم وتوجيهاتهم ونصائحهم القيمة.

الإهداء

إلى من بالحب غمروني وبجميل السجايا أدبوني إلى أبي وأمّي إلى من كان حبهما يجري في دمي إلى من كانت ابتسامتي تزيل شقاهم وسعادتي ترسم الابتسامة على شفاههم إلى من أحببتهم حتى سار حبهم في الوجدان إلى من أمرني ربي بطاعتهم والإحسان لهم أبي وأمّي كلمات الحبّ عجزت عن وصف حبّي الكبير لعظمتكم حروف العشق عجزت عن نظم أجمل القصائد والألحان فيكم أنتم قلبي، أنتم فرحي أنتم سرّ السّعادة في قلبي أبي وأمّي حفظكم الله وأبقاكم لناظري أمّي أبي أنتم قلبي النّابض حبكم يسري في شراييني كيف لا وأنتم أول من نظرتُ إليهما أول أصوات سمعتها أول اسمين نطقت بها شفتاي حبّكما في قلبي كملء الأرض بل يطاول عنان السّماء إلى شمعة دربي وبلسم جروحي إلى من سهروا اللّيالي من أجلي، من أجل راحتي ورسم البسمة على شفاهي إلى من إذا عشتُ الدّهر كلّه لن أوفي حقّهما إلى من أوصاني ربّي بطاعتهما دون معصيته إلى سبب نجاحي وسعادتي في الدّنيا والآخرة إلى جنّتي شكراً... **أمّي الحنونة** **أبي الغالي**

إلى زميلاتي اللواتي كن سندا ودعما لمواصلة الدراسة، إلى إدارة قسم العلوم الاجتماعية التي وفرت لنا كل ما تطلبه عملية التعلم الفعال للوصول إلى هذه المرتبة.

إلى أساتذتي الأفاضل إلى أستاذاتي الفضليات الذين كانوا على قدم وساق من اجل تكويننا تكوينا جيدا..... والى كل من ساعدنا وقدم لنا يد العون من قريب ومن بعيد

أهديكم هذا العمل

ملخص الدراسة بالعربية:

تهدف هذه الدراسة لمعرفة علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وكذلك معرفة الفروق تبعا لمتغير الجنس حيث تمت صياغة الإشكالية على النحو الأتي:

- ما مستوى العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة؟

وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية.

وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من إبتدائيات (القطب الجامعي، 8 ماي الشمالية، 8 ماي الجنوبية، هزلة المولدي، خضير الهادي) بالوادي.

أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فكانت عبارة عن استبيان لعسر القراءة والتحصيل الدراسي وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت لأجله، ثم تطبيقها على عينة مكونة من 120 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على (spss). بحيث إستخدم في التحليل: النسب المئوية، معامل الارتباط، ومعادلة سبيرمان وبراون، معامل ألفا كرونباخ.

وتم التوصل إلى النتيجة التالية:

- يوجد علاقة قوية بين عسر القراءة و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
- وتم التوصل أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عسر القراءة.

Study Summary

This study aims to find out the relationship of dyslexia to the academic achievement of the third year primary students, as well as to know the differences according to the gender variable, where the problem was formulated as follows:

What is the level of the relationship between dyslexia and academic achievement among third year primary students?

Are there statistically significant differences between males and females in dyslexia?

In this study, the correlative descriptive method was used to suit the nature of the current study.

The sample was chosen intentionally from students in elementary school (AL-Qutob University, 8 May North , 8 May South, Hazelt Al-Mauldi, Khudair AL-Hadi) in El-oued.

As for the study tools, it was a questionnaire for dyslexia and academic achievement, and after confirming the psychometric characteristics of the tools and its suitability for the purpose for which it was developed, then applying it to a sample of 120 male and female students from the third year of primary school, and this study was based on (SPSS). So that it used in the analysis: percentages, correlation coefficient, Spearman and Brown equation, Cranach's alpha coefficient.

The Following result was reached: There is a strong relationship between dyslexia and academic achievement among third year primary students.

It was also found that there are statistically significant differences between males and females in dyslexia.

فهرس المحتويات

رقم	فهرس المحتويات	الصفحة
	شكر وتقدير	أ
	الإهداء	ب
	ملخص الدراسة بالعربية	ج
	ملخص الدراسة بالإنجليزية	د
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	هـ
	مقدمة	1
	الفصل الأول: الجانب النظري للدراسة	3
1	الإشكالية	4
2	فرضيات الدراسة	6
3	أهمية الدراسة	6
4	أهداف الدراسة	7
5	التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	7
6	الدراسات السابقة	10
7	التعقيب على الدراسات السابقة	15
	الفصل الثاني: عسر القراءة	15
	تمهيد	18
1	تعريف عسر القراءة	19
2	أنواع عسر القراءة	19
3	أسباب عسر القراءة	22
4	مظاهر عسر القراءة	26
5	نظريات عسر القراءة	27
6	تشخيص عسر القراءة	28
7	علاج عسر القراءة	31
	خلاصة الفصل	34

	الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	35
	تمهيد	36
1	تعريف التحصيل الدراسي	37
2	أنواع التحصيل الدراسي	37
3	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	38
4	أسباب ضعف التحصيل الدراسي	42
5	أهمية التحصيل الدراسي	42
6	أهداف التحصيل الدراسي	43
	خلاصة الفصل	46
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	48
	تمهيد	49
1	منهج الدراسة	49
2	حدود الدراسة	49
3	عينة الدراسة	50
4	الدراسة الاستطلاعية	51
5	أدوات الدراسة	52
6	إجراءات تطبيق الدراسة	56
7	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	56
	خلاصة الفصل	57
	الفصل الخامس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة	58
	تمهيد	59
1	عرض وتحليل نتيجة التساؤل	59
2	تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل	61
	استنتاج عام للدراسة	62
	قائمة المصادر والمراجع	63
	الملاحق	68

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسة	50
2	توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في الاستبيان	53
3	معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان	54
4	قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	55
5	توزيع نتائج الفرضية الأولى	59
6	توزيع نتائج الفرضية الثانية	60

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال	الصفحة
دائرة نسبية لعينة الدراسة حسب المؤسسة	51

مقدمة:

تعد ظاهرة صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في الوسط المدرسي التي تعاني منها نسبة معتبرة من التلاميذ في مختلف مراحل التعلم أحد المحاور الأساسية التي شغلت أذهان المدرسين والمختصين في مجال التربية والتعليم.

تعد القراءة ذات أهمية بالغة في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عنصرها.

ويعد تعليم القراءة من الأهداف المهمة التي تسعى مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحقيقها، فالقراءة وسيلة الفرد لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي، وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه وثقافته وترابطه الاجتماعي، فلذلك كان تعليم القراءة في هذه المرحلة ضروريا لتوافق التلميذ دراسيا واجتماعيا. (مصطفى ووافية ،2015، 18)

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تؤثر في صورة الذات والشعور بالكفاءة الذاتية لدى التلميذ. (أبو دقة، 2012، 159)

وعسر القراءة من أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم، ويتميز التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة. (الشريف، 2011، 113)

ويرى **ليون**(lyon1995) أن عسر القراءة يمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وان 80%من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم عسر في القراءة، ويرى

"**هاريس وسيباى**"(**Harris & sipay1990**) أن نسبة ذوي عسر القراءة تصل إلى مابين (10-15%) من مجتمع أطفال المدارس. (علي، 2005، 48)

ولقد توصل (**الياغى، 2011**) في دراسته إلى 14%من التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة في وكالة الغوث الابتدائية.

فعسر القراءة تعد مشكلة واضحة تتواجد في معظم المدارس، فهي تؤثر على الفرد، وعلى المجتمع، فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بدرجه لفتت انتباه ذوو الخبرة والمختصين في هذا المجال من اجل إيجاد حل لها.

وتضمنت هذه الدراسة جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، ويحتوي الجانب النظري على فصلين، حيث أن الفصل الأول (إشكالية الدراسة، أهمية، أهداف الدراسة و التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة). أما الفصل الثاني فقد خصص للإجراءات الميدانية للدراسة ونتائجها (منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة و أدواتها، الاستنتاج العام من الدراسة، وأخير أنهينا الدراسة بخاتمة حول الموضوع ثم قائمة المراجع والملاحق).

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:

تمهيد

1. إشكالية الدراسة.
2. أهداف الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة.
5. الدراسات السابقة.
6. التعقيب على الدراسة السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

نظرا للاهتمام الكبير الذي تختص به عملية القراءة كونها الوسيلة التي يرتقي بها الفكر إلى آفاق ثقافية رفيعة، وكونها تعتبر عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد وكونها من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها، فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه، حيث تعد القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي.

وتشكل القراءة احد المحاور الأساسية الهامة للتعلم الأكاديمي، أن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها حيث هي عملية عقلية تتضمن الرموز أو الحروف التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر، وضمن ما تحتاج إليه الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز فهي بذلك عملية تفكير متعددة المراحل.

ونظرا لأهميتها البالغة لقيت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس والتعليم، حيث ثابروا جاهدين لمعرفة وإيجاد الأسباب التي تؤدي إلى الصعوبة في القراءة وما يطرأ على صاحب هذه الصعوبة من مشكلات نفسية وانفعالية ولا توافقية.

ويعد عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا والأخطر آثارا على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة، ويمكن اعتبار القراءة بمثابة بوابة لاكتساب جميع المعارف المدرسية الأخرى، كون القراءة من أهم أهداف المنظومة التربوية التي يسعى إلى تحقيقها في الأطوار التعليمية، وفي حالة ظهور مشاكل على مستوى هذه الأخيرة يتوجب علينا التكفل بالأطفال الذين يعانون من مثل هذه المشاكل ولكي تقوم بهذه المهمة لابد من كشف أسرار هذا الاضطراب أن يبين أهم العوامل المحددة للتمكن من وضع تصور حقيقي وواضح له.

فالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص في الذكاء وإنما يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الآليات الأساسية للقراءة.

لذلك أجريت بحوث عديدة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شانها أن تحد من صعوبات هذا العائق لدى الأطفال وأثره على صحتهم النفسية.

ويظهر التلميذ المعسر قرائيا تناقصا كبيرا في تحصيله الدراسي، حيث قد يكون متفوق في الرياضيات ويجيد الرسم بطريقة إبداعية قد تكبر سنة بكثير، وفي نفس الوقت لا نستطيع قراءة نص إلا بارتكاب أخطاء متعددة، وفي نفس الشيء بالنسبة للفهم القرائي، حيث يترك هذا الأمر المعلمين في حالة ذهول خاصة وان المعلم عندنا يدرس القراءة والرياضيات والرسم .....

وقد ترجع صعوبات القراءة إلى عوامل وراثية أو مدرسية أو أسرية أو جسمية ،وعدم تشخيصها وعلاجها يؤثر على التحصيل الدراسي للطفل صاحب المشكلة ،وعلى حالته النفسية، وحتى على مستقبله، فقد أوضح **ويليامز (williams1992)** في دراسة له أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يمكن أن تظهر لديهم اضطرابات سلوكية عديدة، مثل ظهور علامات الانزعاج لديهم لأتفه الأسباب، وظهور علامات الخجل والانكماش، والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة، والقلق وعدم الشعور بالأمان، والاكتئاب والانطواء، وقد يصل الأمر إلى تراجع في مردودهم الدراسي.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للكشف عن علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

2- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في عسر القراءة والتحصيل الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- ما مستوى العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة والتحصيل الدراسي؟

3- أهمية الدراسة:

- التعرف على صعوبات تعلم القراءة، وتحديد أكثر أنواع صعوبات تعلم القراءة انتشارا.

- التمييز بين التلاميذ ذوي عسر القراءة و غيرهم من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق أو في اللغة.

- الاهتمام بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة باعتبارها تمثل جانب هام من جوانب صعوبات التعلم الأكاديمية.

- تحديد نوع وحدة صعوبة تعلم القراءة التي يعاني منها ذكور و إناث الصف الثالث ابتدائي.

- التأكد من وجود عينة تعاني من عسر القراءة في المستوي الابتدائي (الصف الثالث).

- مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتمكينهم من تجاوز تلك الصعوبات التي تعيق قدراتهم النفسية والعقلية والحسية وحسن استغلال تلك القدرات بشكل سليم يخدم كفاءتهم الذاتية.

- تعلم ذوي صعوبات القراءة بعض الفنيات والسلوكيات والخصائص من أجل تفاعل إيجابي وبناء علاقات اجتماعية سليمة وإشباع لحاجاته الأساسية.

4-أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في مجموعة من النقاط هي:

- تهدف المرحلة الابتدائية و بخاصة الصفوف الأولى في حياة الطلاب باعتبارها قاعدة أساسية للمسار الدراسي للفرد.

- تهدف القراءة في التحصيل الدراسي للفرد و ذلك في كل المواد، ناهيك عن أهميتها في حياة الفرد خاصة في عصرنا هذا.

- تهدف عملية تشخيص صعوبة القراءة كأول خطوة من خطوات العلاج.

- محاربة الفشل الدراسي وتمكين الطفل من اكتسابه الحد اللازم لإمكاناته وكفاءاته الأساسية.

- وضع سجل فردي لكل طفل ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الفردية للتلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أثناء التدريس.

- تحسين التفاعل البيئي في الأسرة والمدرسة.

- تحسين العلاقة بين الطفل والمعلم والطفل وأسرته من أب وأم وأخوة.

5- التعريفات الإجرائية للمفاهيم:

1.القراءة: عرفت عملية القراءة بالعديد من التعريفات، تختلف باختلاف واضعيها شأنها في ذلك شأن العديد من عمليات التعلم والتعليم الأخرى، وفي ما يلي سيتم عرض مجموعة منها:

يعرف نور بير سيلامي: Norbert Sillamy القراءة في قاموسه لعلم النفس على أنها "نشاط يتم من خلاله معرفة ما يحويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة والمتفق عليها والموضوعة من قبل أفراد المجتمع، هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير سيرورة تنشئته الاجتماعية، حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة (Norbert Sillamy ، 1996، 152).

وحسب **عبد الفتاح حافظ** فإن القراءة هي "عملية التعرف على الرموز المكتوبة، والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي، إذ يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ معا" (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، 91).

نستخلص مما سبق أن القراءة عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة.

2-**عسر القراءة:** تعريف **فان هوت (Vanhout ، 1998)** هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة المدى. (Vanhout.A، 1998، 20)

وقدمت **الجمعية البريطانية للديسلكسيا** 1996 التعريف التالي "بأنها صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهذه المشكلة في التعامل مع الشيفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي وتميل إلى أن تورث في العائلات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، والقدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا، والديسلكسيا يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء ويمكن تقليل آثار الديسلكسيا بفعل التدريس من قبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس" (أحمد السعيدي، 2009، 28، 29).

التعريف الإجرائي لعسر القراءة: هي صعوبة أو عجز جزئي يكمن في عدم التعرف على الحروف والكلمات لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي والتي يظهرها مقياس عسر القراءة.

3-التحصيل الدراسي: حضي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام العديد من علماء النفس والباحثين مما فسر تعدد تعريفاته، وسوف نعرض بعض هذه التعريفات:

يعرفه **سامي محمد ملحم عن صلاح الدين** علام 1991 على أنه "عبارة عن مدى استيعاب التلاميذ لم تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية " (سامي محمد ملحم، 2000، 53)

التعريف الأجرائي لتحصيل الدراسي: مقدار ما يكتسبه تلميذ من مفاهيم ومهارات من خلال دراسته للمواد المقررة خلال السنة الدراسية، ويقاس بالمعدل العام الذي يتحصل عليه التلميذ من السنة الدراسية.

تلاميذ الصف الثالث ابتدائي:

هم التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ابتدائي والتي تتراوح أعمارهم مابين (8-9) سنوات مواليد عام 2003-2004م.

6- الدراسات السابقة:

1. دراسات سابقة حول عسر القراءة:

دراسة مقداد و عبد الله (2002):

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر الدسلكسيا لدى الطالب ومدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة هذا الطالب على القراءة حيث تكونت عينة الدراسة من طالب يعاني من الدسلكسيا واعتمدت على منهج دراسة حالة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- الطالب لديه مؤشرات الدسلكسيا فهو يقرأ أقل من مستوى صفه ويقع في أخطاء كثيرة القراءة لا يفهم المقروء ولديه عادات وسلوكية تشير إلى وجود الدسلكسيا (الحذف، الإبدال، قلب الكلمات...). ولم يظهر البرنامج تطورا ملحوظا في قدرته على القراءة.

دراسة أبو دقة (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الصف (الثاني والثالث والرابع) في المرحلة الأساسية المشتركة في مدارس محافظة رام الله والبيرة. ولقد تكونت عينة الدراسة من (1358) تلميذا وتلميذة، ولقد تم استخدام الأدوات التالية: استخدام مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية "المهارات القرائية للمرحلة الدراسية، واستخدام مقياس غير لفظي لقياس القدرة العقلية بغض النظر عن الخلفية الثقافية، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية للتأكد من صدق اختبار عينة صعوبات القراءة، وتم تحديد طلبة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم، حيث تم تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بعد الانتهاء من الاختبار التحصيلي باستخراج المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد العينة، ولقد توصلت الدراسة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعا لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع.

دراسة البرعى (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث، ولقد اشتمل مجتمع الدراسة تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة للعام الدراسي (2012 – 2013) والبالغ عددهم (4033) تلميذا، حيث تألفت عينة الدراسة من (60) تلميذا من تلامذة الصف الثالث

الأساسي، اختيروا بالطريقة القصدية من مدرسة ذكور الشاطئ الابتدائية " ب " قسموا إلى (30) تلميذا كمجموعة تجريبية، و(30) تلميذا كمجموعة ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يأتي: تم إعداد اختبار تشخيصي يتضمن بعض المهارات القرائية التي أخفق بها التلاميذ والتي تم بناء البرنامج تبعا لها، واختبار قراءة جهرية متنوعا ببطاقة ملاحظة لمهارة النطق القرائي عند الطلاب، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة كودر ريتشاردسون –20، واختبار " ت " لعينتين مستقلتين، و معادلة مربع إيتا لقياس حجم الأثر، وتوصل الباحث إلى ظهور فروق إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية كما وجد أن حجم التأثير كان كبيرا في الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن للبرنامج أثر على تحصيل الطلاب بشكل كبير.

دراسة مصطفى ووافية (2015):

هدفت هذه الدراسة على التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، والفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، ومن أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31) تلميذا والثالث (33) تلميذا ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكرا و34 إناث بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري لوظائف المعرفية، ولقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم ثم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة على بعد تكييفه على البيئة الجزائرية، والتأكد من درجتي صدقه وثباته ولقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز والمكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي لصالح الذكور).

دراسات أجنبية متعلقة بعسر القراءة:

دراسة هلين روبينسون (1977):

بعنوان أسباب فشل التلاميذ في القراءة حيث هدفت الدراسة إلى تحديد وتقويم العوامل المسببة لصعوبات القراءة الحادة لدى بعض القراء، حيث استعانت في دراستها بعالم في الأعصاب وعالم الغدد الصماء والهرمونات وأخصائي في القراءة وتوصلت نتائج الدراسة إلى تقديم خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات القراءة ومناقشة المشكلات المتعددة والتي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.

دراسة تاليور(1983):

دراسة بعنوان تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ودراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة علاج ذوي صعوبات القراءة"، وتكونت عينة الدراسة من (60) من ذوي صعوبات تعلم القراءة من أربع مدارس ابتدائية طبقت عليهم بطارية لينوي للقدرات النفس اللغوية، كما طبق ثلاث برامج تعليمية علاجية على المجموعة التجريبية وذلك لتنمية القدرة اللغوية لتلاميذ المجموعة والقدرة على التمييز السمعي والبصري ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ارتفاع درجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار لينوي وتحسين مستواهم في القراءة عند تطبيق البرنامج.

2. دراسات سابقة حول التحصيل الدراسي:

دراسة السعيد(2005):

عنوان الدراسة: تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف 4 إبتدائي وفاعلية برنامج تدريبي مقترح.

أدوات الدراسة:

- قائمة لرصد مظاهر ومؤشرات دالة لصعوبات القراءة الجهرية.
- اختبار المصفوفات المتتابعة.
- اختبار القراءة الجهرية التحصيلي.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ونسبة التحسن كانت عالية بالنسبة للتجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية والضابط بعد تطبيق البرنامج المقترح.
- استعمال البرنامج التدريبي في القراءة عمل على الرفع من مهارات التذكر، والفهم، والتركيز، وتعداه إلى تطوير الذاكرة إلى ذاكرة فوتوغرافية تؤدي إلى الحفظ السريع والتحصيل الدراسي الجيد.
- علاج الحذف والإبدال والتشويه والتحريف الحرفي والكلماتي.

دراسات أجنبية متعلقة بالتحصيل الدراسي:

دراسة ستيفنر(1993):

عنوان الدراسة: تطوير برنامج تدريبي لتحسين التحصيل في القراءة لدى التلاميذ.

الهدف من الدراسة: تحسين التحصيل في القراءة لدى التلاميذ بواسطة برنامج تدريبي مطور، حيث تكونت العينة من (56) تلميذ من ذوي صعوبات القراءة في الصف الخامس وحتى الثامن في مدارس ريفية بجنوب كارولينا، (12%) فقط من هؤلاء التلاميذ كانو متوفقين مع مقاييس بصفين إلى ستة صفوف من صنفهم الحالي المسجلين فيه، وتتحدد مشكلاتهم في إفتقادهم مهارات القراءة الأساسية المقروءة في المنهاج.

أدوات الدراسة:

- نموذج التدريبي المباشر.
- برنامج القراءة العلاجية.

نتائج الدراسة:

25% من التلاميذ المستهدفين توافقو مع اختبارات المهارات الأساسية المعتمدة.

55% حققو تقدما في مستوى القراءة.

تراجع نسبة 41 % من بين القدرة المتوقعة للتلاميذ والتحصيل في القراءة.

تنمية الذكاء وتطوير القدرات العقلية والمهارات القرائية لدى التلاميذ.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

سمح إطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة باستنتاج ما يلي:

- معظم الدراسات اهتمت بتصميم برامج تدريبية علاجية لعلاج عسر القراءة.
- اعتمدت حل الدراسات السابقة على المنهج التجريبي نظرا لأتساع الوقت في تطبيقه.
- توصلت الدراسات السابقة علة وجود فروق إحصائية.
- تناولت الدراسات السابقة عدة وجود في استخدام البرامج عن طريق معرفة أثرها في تنمية القراءة و علاج صعوباتها وأيضا أثرها على التحصيل الدراسي.
- معظم الدراسات أكدت بأن نسبة انتشار عسر القراءة في المرحلة الابتدائية (الصف الأول والثاني و الثالث) وهذا ما يؤدي إلى تحصيلهم المنخفض.
- لا توجد دراسات كثيرة حول موضوع عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

الجانب النظري

الفصل الأول: عسر القراءة

تمهيد

1- تعريف عسر القراءة.
2- أنواع عسر القراءة.
3- أسباب عسر القراءة.
4- مظاهر عسر القراءة.
5- نظريات عسر القراءة.
6- تشخيص عسر القراءة.
7- علاج عسر القراءة.

خلاصة

تمهيد:

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي، فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإن لم يتمكن منها، فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي به ذلك إلى ظهور مجموعة من الاضطرابات و العراقيل والمشكلات التي تواجه المتعلم في مجال دراسته، وهذه الأخيرة هي التي تؤدي إلى صعوبة أو عجز أو عسر في القراءة.

ويعد عسر القراءة من الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه، فهي تعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قراءة الكلمات المكتوبة ويجد المصاب بها صعوبات في التعبير عن الأفكار كتابية أو حديثا أو فهم معنى الكلمات المكتوبة.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة والتفصيل كما سيلي عرضه.

1. تعريف عسر القراءة:

- **تعرف منظمة الصحة العالمية صعوبة القراءة:** على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقا. (شحاتة، 2016، 161)
- **يعرف علماء النفس والتربية صعوبة القراءة بأنها:** « تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو عدم القدرة على فهمه، و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق». (مجلة مجتمع تربية عمل، 2016، 21)
- **أما الزيات** (1998) فيرى أنها "عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية, لتعلم القراءة البطيئة جدا أو الخلط بين الأحرف والكلمات مع تكرار المقروء وعدم الالتزام بالترقيم وحذف عدد من الحروف كذلك تتضمن عدم قدرة الطفل على فهم كل ما يقرؤه بالمعنى التفصيلي". (العنيزات، 2009، 13)

2. أنواع عسر القراءة:

هناك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع، والبعض الآخر يخلطون أساسا في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتا مكتوبة، والبعض الآخر يغيرون الكلمات، وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والأشكال.

1.2. عسر القراءة الصوتية:

لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة من الحروف)، وأصوات (الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة) استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة)، بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة. حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم، وهذا النوع من صعوبة القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي)، فالكلمات المعروفة

تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة.

نلاحظ أيضا عند المصابين بصعوبة القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية، فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات، وتمثل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق الصوتي)، و أيضا السرد السريع للصور بالنسبة لهم مشكلة، و هم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات، أو في التعامل مع هذه الوحدات (استخراج الصوت الأول و تجزئة الكلمات...)، وهم يبدون ما صعوبة القراءة يسمى اضطراب الإدراك الصوتي، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها.

وهم لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية و تجاوزها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقطع أو المعنى أو الوحدة الصوتية)، وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، و يقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من صعوبة القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة. (ديمون، 2006، 16، 17، 108، 109)

2.2. عسر القراءة السطحية:

عسر القراءة السطحية تتعلق بإصابة في طريق الإبطان الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا، عن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة).

فيلاحظ أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات، بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرأ (ثعبان / ثع ، بان).

إن عسر الإملاء المصاحب لهذا النوع من صعوبة القراءة يكون شديدا، و يتميز بأن الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح (نجوا بدلا من نجوى)، ولا نلاحظ

عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلق باللغة الشفوية أو اضطراب في الوعي الصوتي أو عجزا في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ونجد في هذا النوع من صعوبة القراءة، صعوبات في المعالجة المتعلقة بالبصر والانتباه ولا يستطيع الأطفال عسر القراءة المصابين القيام بمعالجة شاملة للشكل الإملائي للكلمة فكل طفل يتحدث كما لو كان انتباهه محدودا ببعض الحروف فقط (حرفين أو ثلاثة)، و في كثير من الأوقات تظهر على هؤلاء الأطفال اضطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النقل، و قد يظهر عليهم أيضا ضعف في أداء المهام البصرية المتعلقة بالتعرف على الحرف ضمن "مشتتات الانتباه ".(ديمون، 2006 ، 110 ،111)

3.2. عسر القراءة المختلطة:

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القواعد لأن الممرين المستعملين فيها التجميع والإرسال مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية لذا فهو مهمل من طرف الباحثين. (ركزة، 2016، 31)

4.2. عسر القراءة العميقة:

يمثل هذا النوع أكثر أشكال عسر القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي 70 % من ذوي عسر القراءة تطلق عليها **إلينا بودر**" : **Boder Elena"** الصعوبة الصوتية " **Dysphonétique**، " لكن التسمية الأكثر استعمالا هي عسر القراءة. ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي، يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع، في فك رموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية.

من الأعراض الشائعة لهذا النوع:

- صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.
- العجز عن القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى).

- بطء في التسمية السريعة للكلمات.
- الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية كأن يقرأ مثلا كلمة " لعبة " " لعبتي "، فالكلمة الأولى والثانية مرتبطتان من الناحية المفاهيمية (المعنى).
- يقرؤون الكلمة ككل (إذا كانت مألوفة) معتمدين على المعنى، كأن يقرأ " الغابة" "الأشجار".
- يحذف و يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة. (مراكب، 2011، 64)

3. أسباب عسر القراءة:

ترجع صعوبة القراءة لعدة عوامل عديدة من بينها:

1.3. الأسباب الوراثية:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على التوائم المتماثلة إلى أن مشكلة صعوبات التعلم وصعوبة القراءة وراثية المنشأ، كما تشير دراسات الأسر التي قام بها العديد من العلماء أمثال **أولسون وكولرز و فولكر ووايز و راك** (1989) على التوائم المتماثلة إلى دور الوراثة وتأثيرها على صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص لدى هؤلاء التوائم.

كما تؤكد **LRNER (1977)** أن صعوبات التعلم التي توجد عند الوالدين يتوارثها الأبناء وقد تختلف نوعية الصعوبة، حيث تظهر بشكل نوعي آخر مثل صعوبة القراءة لدى الأب قد تظهر في صعوبة الكتابة للابن. (الزيات، 2007، 180)

وعلى ذلك بات هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أن صعوبات القراءة مشكلة وراثية المنشأ، فقد أكد **سميت بوبس Bubs Smith** إلى تأثر كل من الكروموزوم 6، و الكروموزوم 15 في الجينات الوراثية لدى الطلاب ذو صعوبات القراءة وقد وجدت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، والتي قامت على مقارنة النصفين الكرويين للمخ لدى ذوي صعوبات القراءة – فروقا بين ذوى صعوبات القراءة وبين الأشخاص العاديين، وكانت هذه الفروق على النحو التالي:

- النصف الأيسر من المخ لدى العاديين أكبر بوضوح من النصف اليمن، بينما يبدو النصفان متساويان لدى ذوى عسر القراءة.
- عندما يكون نصفا المخ متساويان، يبدو الفرد وكأنه يصارع للسيطرة على النظام اللغوي لديه، و ضبط إيقاعه، و التعرف على المفردات اللغوية، في حين تكون هذه السيطرة ممكنة ويسيرة عندما يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن للمخ على نحو طبيعي.
- يجد ذوو عسر القراءة صعوبة إزاء المفردات اللغوية، ولذا يعتقد عدد من الباحثين أن ذلك بسبب صعوبات القراءة. يرجع البعض تساوي النصفين الكرويين لدى ذوي عسر القراءة إلى هرمون التستوسترون الذي يسبب عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل. (الزيات، 2007، 180، 181).

2.3. الأسباب المعرفية:

إن القراءة عملية معرفية تتكون من عمليتين متصلتين الأولى متمثلة بصحة العينين والسمع بشكل أساسي والثانية عقلية، و ربما لا يكون هناك في الجانب الفيزيولوجي أو في العملية الأولى ولكن قد يكون القصور في العلميات النمائية كالانتباه والتذكر والتفكير وأي قصور في هذه العمليات النمائية سيؤثر في التعلم بشكل عام القراءة بشكل خاص فالانتباه وخاصة الانتقائي مهم جدا لتعلم الحروف والكلمات شكلا ونطقا، ولا يمكن إن يحدث الفهم الدقيق بلا انتباه إذن هي العملية الأولى لمتطلبات الفهم و استيعاب أي مادة تعليمية سواء كان الانتباه بصريا أو سمعيا. أما التذكر فهي العملية التي تساعد الطفل على معرفة الرموز وأصواتها وتشكيل الكلمات والتمييز بينها ومعرفة الفروق، فالتذكر البصري والسمعي ضروري جدا في تعلم القراءة، و أي قصور فيها سيؤدي إلى حدوث صعوبات قرائية.

أما التفكير فهي العملية الأخرى التي لها ارتباط بتعلم القراءة إذا إن له علاقة كبيرة باللغة وهي عضوية وكل منهما يعتمد على الآخر إلى حد كبير لان الفرد لا يستطيع إن يفكر أكثر من قدرته اللغوية ومسألة طبيعية إن يكون هناك علاقة وثيقة بين التفكير والقراءة، وأي قصور في الأول سيفرز بضلاله على الثاني. (قحطان، 2004، 207)

3.3. الأسباب النفسية:

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

- اضطرابات الإدراك السمعي.
- اضطرابات الإدراك البصري.
- اضطرابات الانتباه الانتقائي.
- اضطراب عمليات الذاكرة.
- انخفاض مستوى الذكاء. (سليمان إبراهيم، 2010، 310)

4.3. الأسباب الجسمية: وتشمل الآتي:

أ- العجز البصري:

وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية و اللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري. (سليمان إبراهيم، 2010، 309)

ب-العجز السمعي:

و أبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات. (سليمان إبراهيم، 2010، 310)

ج- اتجاه الكتابة:

فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها. فضلا عن إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليا وحركيا.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أومن ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي. (سليمان إبراهيم، 2010، 310)

5.3. الأسباب البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان، كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع 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 تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل. (سليمان إبراهيم، 2010، 310)

وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية أيضا ومن هذه العوامل المدرسية:

- **طرق التدريس:**

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط، وإنما يعكس أيضا فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (سليمان إبراهيم، 2010، 311)

4-مظاهر عسر القراءة:

هناك مظاهر لعسر القراءة تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو صعوبة القراءة بنوعيها:

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

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

-الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا. (سليمان إبراهيم، 2010، 313)

-التكرار: يعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

-الحذف: يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

-الأخطاء العكسية: حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية .(البطاينة، 2009، 146)

-القراءة السريعة: يقرأ بسرعة كبيرة بحيث لا يظهر الحروف أو الكلمات.

-القراءة البطيئة: يقرأ كلمة كلمة دون الربط بين الكلمات والجمل.

-ضعف الفهم: حيث يركز الطفل على الحروف والكلمات دون المعنى.(فتحي، 2008، 28)

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

أ-التعرف الخاطئ على الكلمة.

ب-القراءة في اتجاه خاطئ.

ج–القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

د–صعوبة التمييز بين الرموز. (جدوع، 2013، 130، 131)

5– النظريات المفسرة لعسر القراءة:

لقد تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير عسر القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد، و آخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة، بينما اعتبرها آخرون راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات:

1. نظريات السبب الواحد:

ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود لعامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، والنفسولغوية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة، والانتباه.

وقد استخلص" **لفنسون** " من دراسته (1980) أن سبب عسر القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النصف دائرية للأذن الداخلية، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين.

أما بالنسبة " **لبندر**" فقد قدم نموذجا لعسر القراءة التي سببها تأخر النضج، و هو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا.

ويرى "**ديديه بورو**" أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامة نشاطات سيكولوجية اللغة.

2. نظريات الأسباب المتعددة:

حسب "**هاريس**" و "**سيباي**" (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة لعسر القراءة . (مرباح، 2015، 49، 50)

وتشير دراسة "روبنسون" (1972) لثلاثين حالة من حالات عسر القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن، والحنجرة، وأخصائي كلام، ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لعسر القراءة.

واستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة أن عسر القراءة ناتجة عن واحدة أو أكثر من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الإنفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، و اضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

3. نظرية تجهيز المعلومات:

أهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى "**مصطفى كامل**" أن الأطفال ذوي عسر القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما " **عبد الوهاب كامل** " (1991) فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات. (مرباح، 2015، 50، 51)

6- تشخيص عسر القراءة:

إن الشروع في بيان ما يتعلق بتشخيص عسر القراءة من إجراءات وأدوات اختبار يلزم التذكير ببعض القضايا التي تعد بمثابة المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عملية الكشف عن عسري القراءة وتشخيصهم.

وتتمثل جملة هذه المبادئ في أن التشخيص في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة لابد فيه من مراعاة أمرين اثنين: يتمثل الأول في طبيعة الفئة الموجه إليها التشخيص ويتمثل الثاني في الغرض أو الهدف من التشخيص في حد ذاته. فالتشخيص الموجه لأطفال ما قبل المدرسة يكون بغرض الكشف المبكر من أجل اتخاذ الإجراءات الوقائية والاحتياطات

المناسبة، أما التشخيص الموجه للتلاميذ المتمدرسين يكون بغرض تحديد فئات صعوبات التعلم التي تتطلب وضعيتهم الاستفادة من عمليات الاستدراك والمعالجة وإعادة متابعة.
(عصام جدوع، 2013، 43، 44)

ولا شك أن فئة التلاميذ التي تزاول الدراسة في مدارس ابتدائية نظامية (حكومية) هي الفئة المستهدفة في حديثنا عن التشخيص، وهذا التحديد تفرضه ظاهرة عسر القراءة والتي لا يمكن الكشف عنها عند التلميذ إلا بعد دخوله المدرسة وتلقيه المبادئ الأساسية لعملية القراءة، وبالتالي يعد من الصعب تشخيص عسر القراءة قبل هذه المرحلة أي (رياض الأطفال)، والجزم بأن تلميذا ما سيعاني مشاكل قرائية في المستقبل.

فحسب المشخص في مرحلة متقدمة من عمر الطفل أي قبل دخوله المدرسة أن يقوم ببعض عمليات التقييم التي تتعلق بقابلية الطفل في تعلم المهارات القاعدية للقراءة، ويشمل ذلك في تقييم اللغة الشفوية و النمو اللغوي عنده باستخدام اختبارات وأدوات مناسبة لهذا الغرض. ومع ذلك لا يمكن أن نهمل قيمة التشخيص المبكر ومحاولة الكشف عن المظاهر الأولية الصعوبة ودوره في عملية التدخل المبكر والتقليل من تفاقم حدة عسر القراءة.
(عصام جدوع، 2013، 43، 44)

1.6. التشخيص الرسمي:

يقصد بالتشخيص الرسمي هو (استخدام اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقوم قدرة التلميذ الكافية على القراءة ومستوى التحصيل فيها).

(محمود سالم وآخرون، 2003،153)

يتبين أن المقصود بالرسمية في هذا السياق أن يكونّ الاختبار قد مر بمراحل عدة تفرضها شروط بناء الاختبارات التشخيصية المعروفة، من بينها أن يكون الاختبار مكيفا مع بيئة التلميذ وأن يكون مقننا.
فضلا عن مصادقة الخبراء والمختصين على الاختبار قبل وبعد تطبيقه ومن ثمة تعميمه.
والاختبارات الرسمية ثلاثة أنواع، يطلق على النوع الأول منها بالاختبار المسحي والذي يعنى بقياس مستوى تحصيل التلميذ العام في القراءة، ويطلق على النوع الثاني بالاختبار

التشخيصي، والذي يكشف بصورة دقيقة مواطن الصعوبة التي تعتري قراءة التلميذ أما النوع الأخير فهو بطاريات الاختبار الشاملة، تحتوي على مجموعة اختبارات تستخدم للقياس في مجالات متعددة. (فتحي الزيات، 1998، 469)

ونذكر على سبيل المثال من بين الاختبارات التي يعتمدها المشخصون في التّشخيص الرسمي:

-اختبار **دورين Doren** والذي يركز على قياس مهارات التعرف على الكلمة ويشمل مهارات التعرف على الحروف، التعرف على أصوات النهايات والبدايات، إيقاع الأصوات، التّهجي، المزج الصوتي... (محمد سالم وآخرون، 2003، 153)

اختبار الفهم القرائي **لوايدرهولت Wiederholt** والذي يقيس مهارات تتعلق بالفهم القرائي، وتشمل: معاني المفردات العامة، المتماثلات، فقرة قرائية، بالإضافة إلى اختبارات أخرى تتمثل في: المفردات الرياضية، ومعاني المفردات الاجتماعية، ومفردات علمية ...

(فتحي الزيات، 1998، 471)

وفي الوطن العربي هناك بعض الاختبارات التي تستعمل في التشخيص الرسمي لعسر القراءة، من بينها:

- اختبارات القدرات اللغوية النفسية: لهدى برادة وفاروق صادق، 1980م.

- اختبار مفهوم تعلم القراءة: لغسان خالد بادي، 1990م ويقيس المحتويات والميول والمهارات القرائية ونظر للقراءة كوسيلة للتواصل في ضوء تكاملها مع المقررات الدراسية الأخرى التي يتضمنها المنهج.

- مقياس القدرة على القراءة الصامتة: يوسف عبد الصبور وسلمى الأنصاري 1988م.

- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: أحمد عواد 1995م، ويقيس عسر القراءة والنطق والتهجي والكتابة والإملاء والتعبير والقدرة اللغوية. (نبيل عبد الفتاح، 1998، 62)

2.6. التشخيص غير الرسمي:

إذا كان التشخيص الرسمي يعتمد على اختبارات رسمية مقننة تخضع لمعايير صارمة، فإن التشخيص غير الرسمي هو تشخيص لا يشترط في إجراءاته أن تستخدم اختبارات رسمية، وإنما تكفيه بعض الإجراءات وإن كذلك تبدو في ظاهرها لدى العض سطحية قد لا توصل المشخص إلى نتائج موضوعية في بعض الأحيان غير أنها ضرورية لابد أن يعتمدها المشخص بوصفها وسائل مساعدة تضاف إلى التشخيص الرسمي لعسر القراءة.

ويقترح التربويون التشخيص غير الرسمي في بعض الأحيان نتيجة ما يتطلبه التشخيص الرسمي غير من إنفاق للجهد والمال والوقت، حيث تتمثل سهولة استخدام التشخيص غير الرسمي في أنه لا يشترط فبمن بقوم بتطبيقه أن يكون مختصا في مجال معين بالضرورة، إذ يمكن للمعلم نفسه أن يطبقه داخل قسمه وهي إحدى أهم مميزاته، أضف إلى ذلك فالتشخيص غير الرسمي يسمح للمعلم باعتماده على مدار أيام الدراسة؛ أي إمكانية أن يصبح التلميذ خاضعا لعملية التشخيص من طرف معلمه بشكل مستمر، وهذا يعطي المعلم بلا شك قابلية إحصاء معظم البيانات والمعطيات التي تظهر في الفعل القرائي عند التلميذ.

(نبيل عبد الحافظ، 1998، 62)

7-علاج عسر القراءة:

بعد إتمام عملية التشخيص وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة والأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة، وهي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب يراعي احتياجات التلميذ، وصعوبات ونواحي القوة والضعف لديه. ويسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة، بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لتتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلميذ ووفقا لقدراته. (الكحالي، 2011، 76)

ومن أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي عسر القراءة البرامج العلاجية، وهناك أكثر من طريقة لعلاج عسر تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها:

1/ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربعة: حاسة الإبصار، وحاسة السمع، والحاسة الحس – حركية، و حاسة اللمس في تعليم القراءة فإن استخدام الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، و يعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتنفيذ هذه الطريقة لتلاميذه، فيجعل التلميذ يرى الكلمة و يتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي)، وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

2/ طريقة فيرنالد:

تتميز هذه الطريقة بأنها ترتكز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، وإدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته، والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ. ويمكن تطبيق طريقة فيرنالد 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 للكلمة، و يردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

– يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

– يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة . (الكحالي، 2011، 77، 78)

3/ طريقة أوتون – جيلنجهام:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف، والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز، وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، فيتعلم التلميذ المزاوجة بين الحروف ونطقها والأصوات المقابلة لها.

وعليه 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 وأصواتها 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 وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.

- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية. (الكحالي، 2011، 79)

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على عسر القراءة بإحاطة شاملة موجزة، بداية بالتمهيد ثم التعريفات حول عسر القراءة، أنواعها، ثم تطرقنا لأسبابها وأهم النظريات المفسرة لها، فأهم نقاط التشخيص والعلاج، و ختاما تطرقنا لأهم الأساليب و التدخلات العلاجية المستخدمة.

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي.
2. أنواع التحصيل الدراسي.
3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
4. أسباب ضعف التحصيل الدراسي.
5. أهمية التحصيل الدراسي.
6. أهداف التحصيل الدراسي.

خلاصة

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو إخفاق بعض التلاميذ في المدارس، و الذين لا يستطيعوا أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرة التعلم واكتساب المعلومات المختلفة، مما يؤدي إلى كثرة شكاوي المدرسين و الإدارة المدرسية والأولياء من هؤلاء التلاميذ لا فائدة ترجى من تعليمهم، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق أو الانخفاض في درجات هؤلاء التلاميذ وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل و المستمر، و النتيجة النهائية هي الرسوب و البقاء في الفصول نفسها لعدة سنين دون وجود معالجات قطعية و حقيقية للمشكلة و أسباب، من هنا جاء اهتمام الباحثين التربويين و الاجتماعيين، لدراسته دراسة شاملة من جميع الجوانب للوقوف على حقيقته.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

- **يعرف التحصيل الدراسي اصطلاحا بأنه:** مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة من خلال دراسة الموضوعات المقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض. (إبراهيم، 2009، 237)
- **تعريف عبد الرحمان العيسوي:** "أنه مقدار المعرفة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة." (عبد الرحمان العيسوي، 1974، 129)
- **يعرفه شابلن 1791:** "هو مستوى محدد من الانجاز أو التقدم في العمل المدرسي و الأكاديمي يقوم به المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة".
- **تعريف الدسوقي1988:** هو المعرفة والمهارة حال قياسها. (أمل فتاح زيدان، 2007، 271)

2- أنواع التحصيل الدراسي:

1.التحصيل الدراسي الجيد:

ويقصد به بلوغ التلميذ مستوى معين من التحصيل الذي عملت المدرسة من أجله أي تفوق التلميذ في مختلف المواد الدراسية.

2.التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3.التحصيل الدراسي الضعيف:

هو ظاهرة تعبر عن وجود فجوة أو عدم التوافق في الأداء بين المتعلمين و بين ما هو متوقع في الفرد و ما يحصله فعلا. (زلوف، 2014، 4)

3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب منها:

1.3- العوامل الجسمية:

وتتعلق هذه العوامل بالصحة العامة للتلميذ من الناحية الجسمية فالتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة ولا يعاني من أي مرض وخاصة المزمنة منها بإمكانه مزاولة دراسته ومتابعتها دون انقطاع مما يؤذي به إلى التحصيل والتفوق ومن بين هذه العوامل:

1.1.3. البنية الجسمية العامة: فقوة وصحة البنية تساعد التلميذ على الانتباه والتركيز وبالتالي فهذا يؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي أما إذا كان التلميذ ضعيف البنية فيكون في أغلب الأحيان أكثر قابلية للتعب والإرهاق والإصابة بالأمراض المختلفة.

2.1.3. سلامة الحواس: وخاصة حاستي السمع والبصر لأنها تساعد التلميذ على إدراك ومتابعة الدرس وهذا ما يساعده على تنمية معلوماته وخبراته.

3.1.3. الخلو من العاهات الجسمية: إن وجود بعض العاهات الجسمية لدى التلاميذ خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق وعيوب الكلام إضافة إلى اختلال السمع واختلال النظر قد يشعر التلميذ بالنقص فيعتقد أنه موضع مراقبة الآخرين مما يسبب له بعض المضايقات التي تحول بينه وبين التركيز على الدراسة وبالتالي يقل تحصيله الدراسي. (برو محمد، 2010، 222، 223، 224)

2.3- العوامل العقلية:

تمثل هذه العوامل في القدرة المعرفية و الذكاء و استعدادات الطفل العقلية الخاصة وكذا حالته المزاجية و طرق تفكيره، وبالرغم من "اختلاف الباحثون في علم النفس في تحديد مفهوم العقل و ماهيته و مكوناته، فقد تعددت النظريات التي تفسر العقل ومكوناته، وقد قامت هذه النظريات على أساس قياس القدرات العقلية بما يسمى باختبارات الذكاء التي تعددت و تنوعت باختلاف النظرية التي أشتق منها مفهوم الذكاء"، فكل هذه العوامل تؤدي بالطفل إلى إهماله لدروسه وعدم قدرته على مسايرة زملائه و هذا يتسبب في تأخره الدراسي نتيجة عدم الاستيعاب وقلة الفهم، ويعتبر نقص الذكاء من أقوى العوامل التي تؤثر في

التحصيل الدراسي، وهو تلك "القدرة العقلية الفطرية العامة أو هو العامل المشترك الذي يتدخل في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان"، فالفروق واضحة بين الطلبة من ناحية الذكاء، حيث يستدل على ذكاء التلاميذ بقدراتهم التحصيلية فبالرغم من أن جميع التلاميذ يتلقون نفس الخبرات التعليمية ويدرسون نفس الكتب المدرسية ويتعلمون على يد نفس المدرسين، نجد درجاتهم تختلف في الامتحانات المدرسية، وهنا نتذكر من يعرف الذكاء ب"الذكاء بمعناه العلمي عبارة عن تكوي فرضي، أي أن الذكاء مثله كمثل الكهرباء أو المغناطيسية فهذه تكوينات فرضية، أي أننا لا نلاحظها مباشرة و إنما نستدل على وجودها بآثارها و نتائجها. (محمود منسي، 1991، 138، 139)

3.3- العوامل النفسية:

يعتبر تمتع التلميذ بالصحة النفسية جد ضروري في العملية، ذلك لأن قدرة التلميذ على النجاح مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه و مع غيره، وقد أرجع العلماء أثر الجوانب النفسية و الانفعالية في الفشل الدراسي لسببين.

أولا: التكيف الذاتي و سوء التكيف النفسي نتيجة حالات القلق و الخوف التي يعاني منها التلميذ، قد تجعل من الاضطرابات النفسية تحول دون قدرته على الانتباه و التركيز والمتابعة للدروس مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، مثال ذلك عدم رغبة التلميذ في دراسة نوعية معينة من العلوم و الضغط عليه من قبل الوالدين بدراسة علوم أخرى، وطريقة التعامل الخاطئة من الآباء التي قد تقتل الطموح الشخصي لدى الأبناء لتحقيق الأحسن.

ثانيا: الأطفال الذين لا تسمح لهم الظروف أن ينموا نموا اجتماعيا سليما فهم الأطفال الذين يكونون عاجزين على التكيف مع المحيط الاجتماعي و المدرسي و الشيء نفسه بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الحرمان العاطفي التي تتميز بها العوامل المنزلية و المؤثرة في تحصيل التلميذ، مثل ظاهرة تسرب وهروب الطلاب من المدرسة نظرا لوجود عوامل جذب عديدة خارج المدرسة. (محمود منسي، 1991، 138، 139)

4.3- العوامل البيئية:

قصد بالعوامل البيئية جملة المؤشرات الأسرية و المدرسية المحيطة للتلميذ، والتي لها انعكاس على تحصيله الدراسي وهي عوامل يتبناها أصحاب الاتجاه الثاني الاتجاه التربوي، وتتمثل هذه العوامل في:

1.4.3. العوامل الأسرية: تعتبر العوامل الأسرية من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للطفل المتمدرس، فالمشكلات الأسرية التي تنتج عن عدم التفاهم و فقدان الانسجام بين الوالدين قد تؤثر على دراسة التلميذ، فالجو العائلي الذي تسوده الخلافات أو مشاكل عائلية كالطلاق يؤدي إلى الاضطرابات العاطفية التي تؤدي إلى عدم الاستقرار و الاطمئنان وهذا من شأنه خلق اضطرابات نفسية عند التلميذ بالشكل الذي قد يؤثر على إقباله واستيعابه للمواد الدراسية و بالتالي تحصيله الدراسي عكس التلميذ الذي يعيش في جو عائلي يسوده الاستقرار و الاطمئنان و التفاهم، فهذا الجو يشجع التلميذ على الدراسة و تحضيره و استعداده للتعليم وقدرته على الاستيعاب وفهم المواد الدراسية وبالتالي يكون تحصيله الدراسي جيد وكبير. (محمد بركا خلية، 1979، 355)

2.4.3. المستوى الاقتصادي للأسرة: وهو في مقدمة العوامل المحيطة بالأسرة التي تؤثر على نتائج نشاط أفرادها بصفة عامة، و الصغار منهم بصفة خاصة، فتدني المستوى الاقتصادي يخلق صعوبات تربوية متعددة و يجعل من الصعب تحقيق ما ترغب في الوصول إليه، لما يترتب عنه سوء التوجيه و الرعاية و التغذية، وظهور بعض الأمراض الجسمية و الوجدانية و الأخلاقية، إضافة إلى عدم تلبية مستلزمات النشاط المدرسي، ويمكن لنا أن تستدل على المستوى الاقتصادي للأسرة من خلال مؤشرات الدخل الأسري (فالأب يكد لتوفير الأرزاق و الصرف على واجبات الحياة الأسرية، و الأم قد تشاركه العمل الخارجي لتدعيم الحياة المعيشية فضلا عن قيامها بتدبير شؤون المنزل و تربية الأولاد). ومؤشر السكن "مأوى يلجأ إليه الفرد ليجد الدفء و العاطفة و تتيح له القدرة على التعبير عن شخصيته و ميوله بإيجاد أشياء وتشكيلها داخل البيت ثم ترتيبها وفق أسلوب خاص. (مصطفى الخشاب، 1985، 46)

3.4.3. المستوى الثقافي للأسرة:

تعتبر الأسرة مرجع الطفل فيما يكتسبه من خبرات و معارف جديدة، فهذا المحيط يحدد رغبة التلميذ و طموحاته بسيطة جدا، وهذا ما يعود بالسلب على تحصيله و العكس صحيح أن يكون تحصيله الدراسي إيجابيا و يؤدي إلى حب التعلم و السعي للمواصلة و الاستمرار فيه. فالمستوى الثقافي للأسرة يؤثر في التكوين اللغوي و الفكري للأبناء ويدخل في ذلك ما يتوفر في البيت من كتب و صحف و مجلات ومن وسائل إعلام مختلفة منها السمعية و البصرية، فإذا كانت الأسرة ذات مستوى بسيط و تعطي أهمية و قيمة للثقافة و التعليم، فسوف يحصل التلميذ على نتائج مرضية في الدراسة، أما إذا كانت الأسرة ذات مستوى تعليمي ضعيف أو منعدم و لا تعطي أهمية و قيمة للثقافة و التعليم، وبالتالي يؤثر ذلك سلبا على التحصيل المدرسي للتلميذ، أما إذا كان المستوى التعليمي للأسرة مرتفع و يعطي قيمة للثقافة، فهذا يؤثر إيجابا على التحصيل المدرسي للتلميذ، ويمنحه خلال مؤشرات المستوى التعليمي للوالدين (توفير ظروف ثقافية مناسبة، ترغيب الأبناء في حب التعلم و العلم، ومساعدة الأبناء في المراجعة و انجاز الواجبات المنزلية).(مصطفى الخشاب، 1985، 46، 47)

4.4.3. المعلم وطريقة التدريس:

العيوب في طرق التدريس و سيادة الفوضى أو التسليط في الجو المدرسي تشكل الحلقة المفقودة بين التلميذ و المعلم و عدم وجود القدوة للتلميذ تلك التي تدفعه للاهتمام بدراسته، فقد ترتبط المادة الدراسية بشخص الأستاذ، و من ثم يكون لشخصية الأستاذ و طريقة تدريسه أثرا كبيرا على القدرات الذهنية للتلميذ و نشاطه داخل المدرسة لأن تأثير شخصيته على التلميذ يكون لها أقوى و أكثر تأثير من الكتب الدراسية المقررة و وظيفة المعلم لم تعد مقصورة على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم، كما يظن بعض الناس، و لكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية، فالمعلم مرب أولا و قبل كل شيء، و التعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية. (صالح عبد العزيز، عبد المجيد، 2012، 159)

4- أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

إن ضعف التحصيل الدراسي نتيجة لأسباب عديدة:

- ذاتية ذات علاقة بالفرد وأخرى بيئية تتصل بالمناخ المحيط بالفرد، لا سيما المناخ الأسري والمدرسي.

وهناك أسباب اجتماعية لتدني التحصيل الدراسي للطلبة أي تلك الأسباب التي تتعلق بالصحبة السيئة والمشكلات الأخلاقية.

- أسباب نفسية تتعلق بعدم الثقة بالنفس والإهمال وسائر الاضطرابات السلوكية.
- أسباب صحية مرتبطة بكثرة الغياب والمعوقات السمعية أو البصرية أو الذهنية أو الحركية ذات الصلة بعدم القدرة على التركيز وأداء المهام المدرسية بطريقة مريحة.

وهناك عوامل أخرى مثل جودت الإدارة المدرسية ودورها في تشكيل البيئة المدرسية الفعالة .(يونسي تونسية، 2012، 103، 104)

5-أهمية التحصيل الدراسي:

أشار"مصطفى فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والتخصصيين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة. (مصطفى فهيم، 1976، 20)

يهتم علماء النفس التربوي بدارسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث تتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل البطالة والاستعباد والنزاعات، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية، وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي

والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف، ولهذا فإن أي مجتمع يسعى للتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي.

تشكل الدراجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه.
(إبراهيم نوفل،2001، 29)

للاستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه مثلا في الدرجات أو التقدير الذي يحصل عليها، وتؤدي الدراجات وظائف عالية ترتبط بحاجات الطلبة وأولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دورهم في تكوين التلميذ صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق فأهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد لتنبؤ مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات. (أكرم مصباح، 1999، 54)

6-أهداف التحصيل الدراسي:

إن الهدف الأساسي الأول للتحصيل الدراسي هو الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد وكذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل التحكم في العملية التربوي.

ويمكن تلخيص أهداف التحصيل الدراسي فيما يلي:

-الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.

-الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.

-الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.

-تحديد وضعية أداء كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه وتقهقره عن النتائج المحصل عليها مسبقا.

-توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.

-تمكن المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

-قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر من القرارات التي تعود بالفائدة عليهم.

-تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية حسب قدرات التلاميذ.

-تحسين وتطوير العملية التعليمية. (برو محمد، 2010، 215، 216، 217)

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما سبق نستنتج بأن التحصيل الدراسي هو أساس عملية التعلم فهو يشير إلى مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، كما أن الإنسان يعتمد على التحصيل للتخطيط نحو حياته المستقبلية، فهو يهدف إلى معرفة قدرات ومكتسبات الطفل، وهو يرتكز على عدة مبادئ وشروط وتحدده عدة عوامل متداخلة تتعلق بالتلميذ وبالمحيط الاجتماعي والمدرسي الذي يتواجد فيه، لهذا إذا أردنا تحقيق تحصيل دراسي جيد وجب علينا الاهتمام بهذه العوامل التي في الغالب تعيق التلاميذ من التقدم في تحصيلهم الدراسي.

الجـــانب التطبـيـــقي

الفصل الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1. منهج الدراسة.

2. حدود الدراسة.

3. عينة الدراسة

4. الدراسة الاستطلاعية.

5. أداة جمع البيانات.

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية لدراسة انطلاقا من منهج الدراسة المتبع ووصفا لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، بإضافة إلى وصف أداة الدراسة والخصائص السيكومترية وكذلك أساليب المعالجات الإحصائية المستخدمة.

1- منهج الدراسة:

تعريفه:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على المنهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، ويعرف المنهج على أنه الطريقة المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة، والمنهج هو الطريقة الموضوعية التي يسلكها الباحث في دراسته، أو في تتبعه لظاهرة معينة من أجل تحديد أبعادها بشكل كامل، حتى يتمكن من التعرف عليها ويميزها ومعرفة أسبابها ومؤشراتها، والعوامل المؤثرة فيها للوصول إلى نتائج محددة. (الهادي خالدي، 1996، 22)

وبما أن موضوع الدراسة الحالية هو عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى السنة الثالثة ابتدائي فإن المنهج الوصفي الإرتباطي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

2- حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بحدود بشرية وزمانية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

1.2. الحدود المكانية: أجريت الدراسة على مستوى ابتدائية القطب الجامعي، وابتدائية 8 ماي الشمالية و8 ماي الجنوبية، وابتدائية هزلة المولدي، وابتدائية المجاهد خضير الهادي بالوادي.

2.2. الحدود البشرية: تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية على 120 تلميذ وتلميذة من ذوي عسر القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

3.2-الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2021/ 2022.

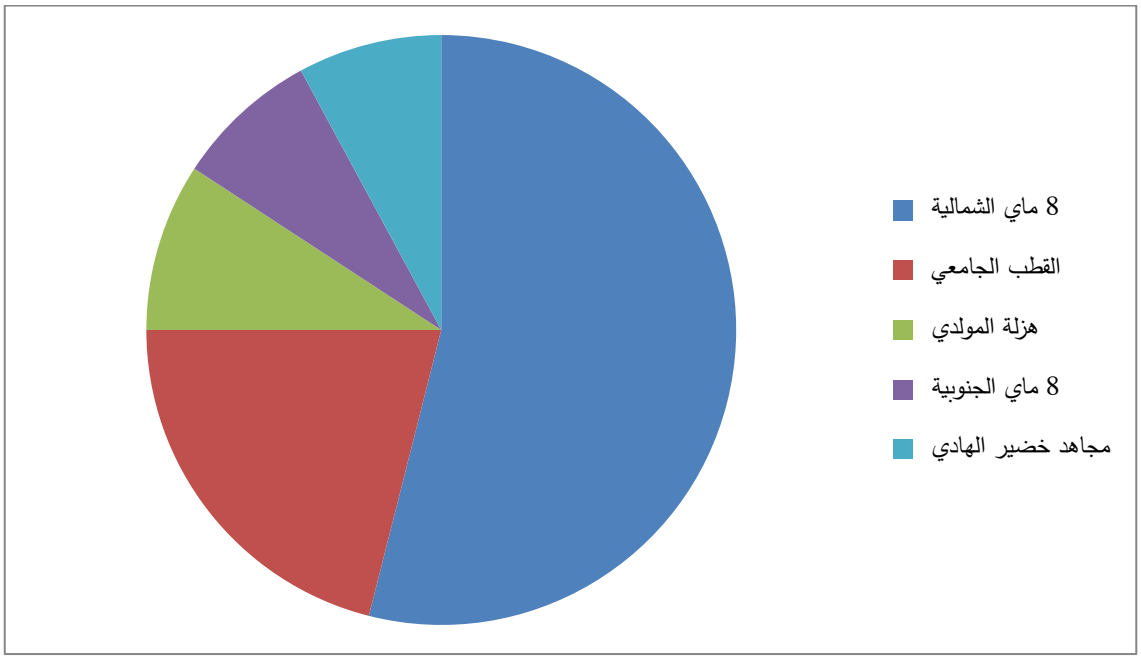
3- عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مختارين من بعض المدارس الابتدائية بمدينة الوادي وعددها (5) مدارس.

جدول رقم (1): يوضح جدول تقسيم عينة الدراسة حسب المؤسسة

اسم المؤسسة	التكرار	النسبة
القطب الجامعي	**30**	**%25**
8 ماي الشمالية	**32**	**%27**
8 ماي الجنوبية	**18**	**%15**
هزلة المولدي	**22**	**%18**
مجاهد خضير الهادي	**18**	**%15**
المجموع	**120**	**%100**

يتضح الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة تتكون من (120) تلميذ ببعض إبتدائيات الوادي مقسمين على: 30 تلميذ من ابتدائية القطب الجامعي بنسبة 25 % و 32 تلميذ من ابتدائية 8 ماي الشمالية بنسبة 27 % و 18 تلميذ من ابتدائية 8 ماي الجنوبية بنسبة 15 % و 22 تلميذ من ابتدائية هزلة المولدي بنسبة 18 % و 18 تلميذ من ابتدائية مجاهد خضير الهادي بنسبة 15 %.

دائرة نسبية توضح تقسيم عينة الدراسة حسب المؤسسة



4-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي، فمن خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة كما تكشف وتسمح للباحث الحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه.

كما تعرف الدراسة الاستطلاعية على أنها تجريب الصورة الأولى للاستفتاء على عينة من الأفراد تختار عشوائيا بحيث تتوفر فيهم نفس خصائص عينة البحث، وذلك للتأكيد من مدى وضوح عبارات الاستفتاء وتسلسلها المنطقي ومدى شمولها للعناصر المراد قياسها، وهذا بالإضافة إلى التعرف للوقت اللازم لجمع بيانات الاستفتاء، وقد يضيف الباحث بعض الأسئلة كما أنه قد يستبعد أسئلة أخرى لا داعي لها وفي كلتا الحالتين يجوب إجراء تجربة استطلاعية أخرى. (صابر وخفاجة، 2002، 122، 123)

ولهذا يجب أن نقوم بهذه الدراسة للتحقيق من سلامة الاختبارات والعينات وأسلوب اختيارها وتجعل الطالب بعيد عن الوقوع في الأخطاء في الدراسة الأساسية.

1.4- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أن الهدف الرئيسي من الدراسة الاستطلاعية هو تكوين تصور عام للدراسة الأساسية، ومن بين خطوات هذا التصور، أولا الدراسة السيكومترية لبعض أدوات القياس، والتي تتوج بالحذف أو الزيادة أحيانا، وبالتنقيح أو التعديل أحيانا أخرى ومن ثم تجريبها ودراسة صدقها وثباته من أجل صلاحيتها للدراسة الأساسية، كما أنها تسمح للباحث بالتعرف على مكان إجراء الدراسة من أجل تفادي الصعوبات والعراقيل التي قد تعترضه أثناء القيام بالدراسة الأساسية، بالإضافة إلى التعرف على عينة الدراسة وانتقائها في ضوء خصائص وأعراض الاضطراب المراد دراسته في البحث.

5- أداة جمع البيانات:

إن الباحث يحتاج إلى أدوات معينة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية الخاصة بدراسته، لذا تم في الدراسة الحالية اعتماد الأداة التالية لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة:

1.5- الاستبيان: يعرف الاستبيان على انه وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث معين عن طريق أعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد ويسمى هذا الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة بالمستجيب.

واستمارة الاستبيان هي الوسيلة التي اعتمدنا عليها بصفة أساسية في جمع بيانات البحوث العلمية، كما أنها معتمدة في مجال البحوث التربوية والنفسية على نطاق واسع فهي تسمح للباحثين في هذا المجال بالتعبير عن مواقفهم وأرائهم بحرية. وهو ما جعل هذه الوسيلة مناسبة لدراستنا الميدانية والاستمارة عادة ما تكون مجموعة من الأسئلة، يتم توزيعها على أفراد العينة بطرق عدة أما عن طريق المقابلة الشخصية أو التسليم باليد.

وقد بني هذا الاستبيان من 29 بندا (17) بند حول عسر القراءة و (12) بند حول التحصيل الدراسي وهذه الأسئلة تدور حول الموضوع الأساسي للبحث وهو "**عسر القراءة وعلاقته**

بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي" وقد كانت هذه البنود تحتوى على أسئلة ذات نهاية مغلقة والتي تحتوى على خمسة بدائل وهي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا ينطبق. وتنال الدرجات من 5 إلى 1 على الترتيب وكل البنود تصحح على اتجاه واحد.

- **مفتاح تصحيح المقياس**

وقد أعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من (1- 5) وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في الاستبيان:

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا ينطبق
5	4	3	2	1

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن بدائل الدرجات متدرجة كالأتي الدرجة 5 دائما والدرجة 4 غالبا والدرجة 3 أحيانا والدرجة 2 نادرا والدرجة 1 لا ينطبق.

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم الاختبار لقياسها فعلا، والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي يوضع لأجلها. (العزاوي، 2008، 129)

لقد تم الاعتماد في حساب صدق المقياس لهذا الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي، أي ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3): يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان.

الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	0.86	0.05	**16**	0.95	0.05
2	0.65	0.05	**17**	0.47	0.05
3	0.79	0.05	**18**	0.98	0.05
4	0.69	0.05	**19**	0.92	0.05
5	0.55	0.05	**20**	0.58	0.05
6	0.98	0.05	**21**	0.50	0.05
7	0.98	0.05	**22**	0.47	0.05
8	0.74	0.05	**23**	0.89	0.05
9	0.89	0.05	**24**	0.94	0.05
10	0.75	0.05	**25**	0.58	0.05
11	0.68	0.05	**26**	0.61	0.05
12	0.94	0.05	**27**	0.82	0.05
13	0.51	0.05	**28**	0.63	0.05
14	0.69	0.05	**29**	0.74	0.05
15	0.58	0.05			

يتبين من خلال جدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت مابين (0.47 – 0.98) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

الثبات: لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (120) تلميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية، وفي ما يلي الجدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (4): يوضح قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان وبراون)
0.67	**0.57**

يتضح من الجدول رقم (4) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس عسر القراءة المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت مابين (0.67 و0.57) بعد الاعتماد على معامل سبيرمان وبراون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجه عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية في بعض ابتدائيان ولاية الوادي حيث ذهبنا إلى ابتدائية القطب الجامعي و ابتدائية 8 ماي الشمالية وابتدائية 8 ماي الجنوبية وابتدائية هزلة المولدي وابتدائية خضير الهادي حيث قاموا بمساعدتي في توزيع الاستبيانات على معلمين سنة ثالثة ابتدائي فمن خلال توزيع الاستبيانات على المعلمين تم توضيح الهدف من الدراسة والوقوف على أي تساؤل أو طلب أو توضيح من طرف المعلمين في ما يخص أسئلة الاستبيان.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تتأكد أهمية الإحصاء كأداة من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية سليمة، هذا على خلاف بعض الوسائط والأساليب الأخرى المختلفة، وفي مقدمتها الملاحظة الشخصية التي قد لا تقود الباحث إلى نتائج تنطبق على الحقائق العلمية. وتأسيسا على هذا، فقد تم إدخال البيانات لعينة الدراسة في الحاسب الآلي وذلك حسب spss للإجابة على تساؤل الدراسة:

التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي لدرجات عينة الدراسة وهي:

- النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان وبراون، معامل ألفا كرونباخ.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح الإطار المنهجي الذي تقيد به منهج الدراسة حيث تم ذكر المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي لكونه يتلائم مع طبيعة الموضوع حيث تضمن هذا الفصل تقديم أهم الإجراءات المنهجية حيث تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وحدود الدراسة وأهدافها وإجراءات الدراسة والأداة المستعملة وما تم الوصول إليه من نتائج الدراسة، ثم التطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وفي الأخير عرضنا التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج المتحصل عليها وتحليلها ومناقشتها.

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتيجة التساؤل.

2- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل.

خلاصة الفصل

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناءا على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي قمنا بجمعها، ومن خلال عرض وتحليل التساؤل، سنحاول تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة الأسئلة.

1-عرض وتحليل نتيجة التساؤل.

ينص التساؤل على ما مستوى العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بعسر القراءة والتحصيل الدراسي انظر الجدول رقم(5) فتحصلنا على البيانات التالية:

الجدول رقم (5): يوضح نتائج الفرضية الأولى

التكرارات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
120	4.10	17.45	12	0.05	علاقة قوية

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن عدد التلاميذ ذوي عسر القراءة يقدر ب 120 تلميذ حيث الانحراف المعياري يقدر ب(4.10)، والمتوسط الحسابي (17.45)، والمتوسط الفرضي (12)، ومستوى الدلالة (0.05)، ومن هنا تبين لنا من الفرضية الأولى توجد علاقة قوية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي وفقا متغير الجنس:

الجدول رقم (6): يوضح نتائج الفرضية الثانية

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	35	14.25	6.13	0.03	0.05	دال إحصائيا
إناث	85	16.87	8.56			

من خلال المعطيات المبينة في الجدول رقم (6) يتضح أن هناك علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي وفق متغير الجنس، وذلك من خلال قيمة ت المحسوبة التي بالغة (0.03) الأقل من (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي وفق متغير الجنس وهذا راجع إلى وجود فروق بين ذكور والإناث في عسر القراءة والتحصيل الدراسي ولاحظنا أن نسبة انتشار عسر القراءة عند الإناث أكثر من الذكور لأن نسبة التكرار عند الإناث (85) أما عند الذكور (35) وبالتالي توجد فروق بين الإناث والذكور في عسر القراءة والتحصيل الدراسي.

2-تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل.

حسب نتائج العينة التي قمنا بدراستها أسفرت النتيجة على أن التلاميذ ذوي عسر القراءة تربطهم علاقة قوية بالتحصيل الدراسي لان كل تلميذ من ذوي عسر القراءة تؤثر نتائجه على تحصيله الدراسي فنجد التلميذ لديه صعوبة في استيعاب المفردات وقراءتها وهذا راجع إلى أسباب جينية (وراثية) و أسباب نفسية وضعف في الإدراك و التركيز أو الأسباب الفسيولوجية كمشاكل في الرؤية أو السمع أو أسباب تعليمية تربوية، حيث أن عسر القراءة يرجع أيضا إلى عدم مواظبة وكثرة الغياب وأسلوب المعلم التقليدي، كما نجد الحصيلة المعرفية للتلميذ ذوي عسر القراءة تتأثر، فالقراءة الخاطئة تؤدي إلى الفهم الخاطئ لما يقرأ وبالتالي يكون غير قادر على قراءة التعليمة وفهمها كما لا يمكن تحليل المعطيات الواردة فيها لأن فهم التعليمة نصف الإجابة.

كما نجد صعوبة في قراءة الحرف في الكلمة وتحديد موضعه، فالقراءة معناها ربط الأحرف ببعضها بالشكل فتتكون الكلمة ثم الجملة، و إذا لم يرسخ الحرف في الذاكرة كيف يمكنه كتابته وبالتالي قراءته، فصعوبة القراءة تؤثر على التلميذ تأثيرا كبيرا لغويا، وهناك عدة أشكال و أنواع في عسر القراءة لأنه موضوع ذات نطاق واسع وشاملا وهذا ما يؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي لدى التلميذ.

فهناك مثلا عباقرة لديهم عسر القراءة كعالم الفيزياء ألبرت اينشتاين وتوماس ايديسون المخترع للمصباح.

كما تأكد دراسة مصطفى و وافية (2015) هدفت هذه الدراسة على التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، والفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة.

استنتاج عام للدراسة:

وفي الأخير وبعد دراستنا لموضوع عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي، يتضح أن عسر القراءة من أكثر الصعوبات التي تؤثر على معرفة وقدرات التلميذ على تحصيله الدراسي، لهذا حاولنا من خلال دراستنا معرفة العلاقة بين العسر القراءة والتحصيل الدراسي، فالهدف الأساسي من وراء هذه الدراسة هو الإطلاع ومعرفة مشكل واضطراب عسر القراءة لدى التلاميذ ومحاولة مساعدة التلميذ على تجاوز هذا المشكل وإيجاد الحل.

وعليه قمنا بتقديم الجانب النظري للدراسة، وثم محاولة الإلمام بكل ما يخص موضوع عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وثم بناءا على مشكلة الدراسة تناولت التساؤل وتوصل إلى النتيجة التالية:

- توجد علاقة قوية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في عسر القراءة والتحصيل الدراسي.

ومن النتائج المتوصل إليها يمكن أن نقترح على مهتمي بالمجال بإقامة بدورات تدريبية حول عسر القراءة لمساعدة التلاميذ الذين لديهم عسر قراءة مبكر. وتحفزه هذه الدورات على تجاوز هذا العسر.

وكما يمكن للأسرة كذلك إقامة دورات تكوينية وإرشادية حول الموضوع من اجل مساعدة المدرسة في تنفيذ البرنامج التعليمي. باعتبار الأسرة لها دور مهم في تحصيل الدراسي الطفل.

كما لا يمكن تخطي المعلم الذي بدوره المشرف الأول على تطبيق البرنامج التعليمي حيث يمكن له إقامة دورات تكوينية في موضوع العسر القرائي وذلك من خلال طرق الكشف المبكر وكذلك أساليب الوقاية والعلاج.

قائمة المصادر والمراجع:

- إبراهيم مجدة عزيز،(2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهر.

- أبو دقة نادية، (2012)، صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، (3)، 15582- 1584.

- أحمد السعيدي،(2009)، مدخل إلى الديسلكسيا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

- أكرم مصباح عثمان،(1999)، مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي للأبناء، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- البرعي عبد الله،(2013)، فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات التعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، الجامعة الإسلامية غزة.

- البطاينة محمد أسامة وآخرون،(2009)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.

- الزيات مصطفى فتحي،(2007)، صعوبات التعلم "الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية"، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

- العزازي هند عصام،(2014)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة.

- العنيزات صباح،(2009)، نظرية الذاكاءات المتعددة و صعوبات التعلم، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

- الكحالي سالم بن ناصر،(2011)، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، ط1، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن.

- الهادي خالدي،(1996)، المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للطباعة والتوزيع، الجزائر.

- أمل فتاح زيدان،(2007)، مجلة التربية والتعليم، المجلد14، العدد 01.

- برو محمد، (2010)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر والتوزيع.

- جدوع عصام،(2013)، صعوبات التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

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

- حسيني فاطمة، وخلاف أسماء،(2016)، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بدافعية الانجاز" رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس، جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة الجزائر.

- ديمون أنى، (2006)، الديسلكسيا"إضطرابات اللغة عند الأطفال"، (ترجمة إيناس صادق لميس الراعي)، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

- ركزة سميرة، صالح الأحمدي فايزة، (2016)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط1، دار جسور للنشر، المحمدية.

- رندة زعباط، (2018)، أثر التدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع إبتدائي، عقلية برقوق دائرة عين فكرون- أم البواقي.

- زلوف منيرة، (2014)، أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، دار هومة للنشر، الجزائر.

- سالم محمد، وآخرون،(2003)، صعوبات التعلم "التشخيص والعلاج" ، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- سامي محمد ملحم،(2002)، صعوبات التعلم ط1، دار المسير للنشر والتوزيع،الأردن.

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

– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2013)، الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

– شحاتة سيد حسن،(2016)، مشكلات تعليم القراءة والكتابة "الدلالات والأسباب والإستراتجيات"، مكتبة الأنجلو المصرية .

– صابر فاطمة عوض، خفاجة مرفت علي،(2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، مصر.

– صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد،(2012)، التربية وطرق التدريس، دار المعارف بمصر.

– عبد الرحمان العيسوي،(1974)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية.

– عبد الفتاح الشريف،(2011)، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

– علي صلاح،(2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

– فتحي الزيات،(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

– فتحي وليد،(2008)، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، دار العلم والإيمان للنشر.

– قحطان أحمد الظاهر،(2004)، صعوبات التعلم، ط1، دار وائل للنشر، عمان.

– مبخوت أم الخير، وسيرات أسماء،(2016)، مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية". رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس. سعيدة.

– مجلة مجتمع تربية عمل، (2016)، العدد1، الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

– محمد بركة خلية،(1979)، علم النفس التربوي، ط3، الكويت.

– محمود عبد الحليم منسي،(1991)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر.

– مراكب مفيدة،(2012)، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية تربوية، جامعة باجي مختار، عنابة.

– مرباح أحمد تقي الدين،(2015)، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، بمدينة الأغواط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

– مصطفى فهيم،(1976)، الصحة النفسية، دار سيكولوجيا التطبيق للنشر والتوزيع، ط1، دمشق.

– مصطفى محمد الخشاب،(1985)، دراسات في علم الاجتماع الأسري، دار النهضة للطباعة والنشر.

– مقداد، عبد الله،(2002)، تأثير برنامج علاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا، الأردن.

– منصوري مصطفى، بن عروم وافية،(2015)، صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

– نبيل عبد الفتاح حافظ،(1998)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

- نوافل إبراهيم،(2001)، علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.

- ياغي شاهر،(2011)، انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة متدني التحصيل في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)1932.

- يونسي تونسية،(2012)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي.

2-المراجع الأجنبية:

1- Norbert Sillamy , (1996), Dictionnaire de Psychologie, Larousse, Canada.
2- Vanhout. A. (1998): dyslexie ,édition de Boeck ,Paris.

الملاحق

مقياس عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمـارة استبيـان

آخـي المعلم /أختـي المعلمة فـي إطـار إعـداد مذكرة ضمن متطلبات نيـل شهـادة مـاستر تخصص تربية خاصة حول موضـوع "**عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لـدى تـلاميذ سنـة ثـالثة ابتدائـي** ".

نرجـو منكم مسـاعدتي في إثراء هذا البحث بالإجـابة عن الأسئلة المقترحة، علمـا أن إجـابتكم ستحظـى بالسرية التـامة ولا تستـخدم إلا لغرض البحث العلمـي، ولـكم منـي جزيل الشكر.

المحور الأول: البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر أنثى
- مكان الإقامة: قريب من المؤسسة
  بعيد من المؤسسة
- اسم المدرسة:
- الحالة الاجتماعية: أعزب متزوج
  مطلق أرمل

- **الأقدمية في العمل:** أقل من 5 سنوات

من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

ملاحظة:

تكون الإجابة بوضع (x) في الخانة التي تناسبكم.

مثال:

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا ينطبق
1	**يحذف حرف من الكلمة أثناء القراءة مثال: خشبة يقرأها خشب.**			x		

عسر القراءة والتحصيل الدراسي

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا ينطبق
1	يحذف حرف من الكلمة أثناء القراءة مثال: خشبة يقرأها خشب.					
2	يحذف كلمة من الجملة أثناء القراءة مثال: ضرب المعلم التلميذ يقرأها: ضرب التلميذ.					
3	يبدل حرف بحرف أثناء القراءة مثال: صيف بدلا ضيف.					
4	يقفز أثناء القراءة عن سطر كامل.					
5	يصعب عليه التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في الشكل مثال: ع،غ /خ،ج،ح/ حبل/جبل.					
6	يبدو على التلميذ الخوف والتردد أثناء القراءة.					
7	يجد صعوبة في نطق ال الشمسية وال القمرية والخلط بينهما.					
8	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة.					

9	يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة).					
10	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية، مثال ينطق كلمة بحر / رحب.					
11	يضيف أثناء القراءة حرفا للكلمة مثال: اعترضت يقرأها اعتراضت.					
12	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة.					
13	يخلط بين اليمين واليسار أثناء القراءة.					
14	يصعب عليه التمييز عند النطق بين أنواع التنوين (الضم،الفتح،الكسر).					
15	لا يعير اهتمام لعلامات الوقف وصعوبة تطبيقها.					
16	يجد صعوبة في الانتقال بين الأسطر والفقرات.					
17	هل يؤثر عسر القراءة على التحصيل الدراسي للتلميذ.					
18	هل للتحصيل علاقة عكسية مع عسر القراءة.					

19	هل يؤثر مستوى التلميذ في القراءة على نتائجه المدرسية.					
20	هل يواجه بعض التلاميذ صعوبة أثناء القراءة.					
21	هل التلميذ الذي يتعرض لنسيان كلمة أو جملة أثناء القراءة الجهرية يؤثر ذلك على نتائجهم الدراسية.					
22	هل التلميذ الذي لا يستطيع التمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة أثناء القراءة الجهرية يجعله يحصل على علامات ضعيفة.					
23	هل التلميذ الذي لا يستطيع التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة الجهرية يؤدي به إلى ضعف أدائه داخل الصف.					
24	هل التلميذ الذي لا يستطيع قراءة جملة كاملة وبشكل صحيح وسليم يؤدي إلى تراجع نشاط التلميذ.					
25	هل تؤثر صعوبة القراءة في حصول التلميذ على معدل جيد.					

26	هل تؤثر كثافة المناهج الدراسية على نتائج التلميذ.					
27	هل يؤثر حجم الساعي المتبع في التقليل من أداء التلميذ داخل الصف.					
28	هل تؤثر طريقة التدريس المعتمدة من قبل المدرسين سلبا على نتائج التلميذ.					
29	هل كثرة التلاميذ داخل القسم تؤثر على التحصيل الجيد.					