الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الإجتماعية

عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية لبعض إبتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

فيعلم النفس تخصص علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة
اسماء دركي

إشراف الدكتورة
سامية عدائكة

لجنة المناقشة

د.احمد جلول	استاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	رئيسا
د.سامية عدائكة	استاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	مشرفا ومقررا
د. ليلى خنيش	استاذ محاضر ب	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وعرفان

حمدا لك يا رب إذ هديتنا حتى ترضى،ولك الحمد اذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه،ونشكرك على نعمتك وفضل علمك علينا، يارب العالمين اما بعد :اتقدم بالشكر الجزيل الى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في مساعدتي على انجاز هذا البحث واخص بالذكر الدكتورة **عدايكه سامية**التي لم تبخل عليا بنصائحها وارشاداتها ، واخيرا حسبي أننى قد بذلت جهدا وما انا الا بشر اصيب واخطئ والكمال لله احمده واليه الفضل كله وهو نعم المولى ونعم النصير.

ملخص الدراسة بالعربية

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين حيث تمت صياغة الإشكالية على النحو الآتي:

هل يوجد عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ؟

وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الاستكشافي لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية.

وقد اختيرت العينة بطريقة قصديه من تلاميذ وتلميذات سنة ثالثة ابتدائي من ابتدائيات (بن على ساعد،شيباني البشير،عبد اللاوي بوبكر،نصرات حشاني)بالوادي

أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فكانت عبارة عن استبيان عسر القراءة وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت لاجله،ثم تطبيقها على عينة مكونة من 70 تلميذ وتلميذة من سنة ثالثة ابتدائي وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على (spss).بحيث استخدم في التحليل :النسب المئوية،واختبار كا^2،معادلة سبيرمان وبراون ومعادلة جيتمان،معامل الفا كرومباخ.

وتم التوصل إلى النتيجة التالية:يوجد عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي بدرجة متوسطة.

Study Summary

This research deals with the subject of the detection of the difficulty of reading among third-year primary students from the point of view of teachers.

To achieve this purpose, we examined four chapters: Problem solving, Dyslexia class, Separation of field study procedures, and discussion of results.

The current research starts with a question and includes one dimension of dyslexia

In order to achieve these goals, we conducted a field study on the same class of the total number of 70 pupils and students, studying at the level of elementary schools in ElOued and then randomly selected.

To display all data related to the subject, and then to construct a questionnaire consisting of one dimension, dyslexia.

After collecting the data, they were categorized, analyzed and discussed in light of the question. The result was as follows:

- There is a difficulty in reading among third-year primary students with an average grade.

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحة**

شكر وتقدير ..... أ

ملخص الدراسة بالعربية.....ب

ملخص الدراسة بالانجليزية.....ج

فهرس المحتويات..... د

فهرس الجداول.....و

مقدمة..... 1

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإعتباراتها

1- إشكالية الدراسة..... 5

2- أهمية البحث..... 6

3- أهداف البحث..... 7

4- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 7

5- الدراسات السابقة..... 8

6- التعقيب على الدراسات..... 10

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد..... 10

1- تعريف القراءة..... 10

2- أنواع القراءة..... 10

3- لمحة تاريخية عن عسر القراءة..... 14

4- تعريف عسر القراءة..... 17

5- أنواع عسر القراءة.....18

6- أعراض عسر القراءة..... 20

7- أسباب عسر القراءة..... 22

8- تشخيص عسر القراءة..... 26

9- علاج عسر القراءة..... 29
خلاصة الفصل..... 38

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 41
1- منهج الدراسة.....41
2- حدود الدراسة الأساسية..... 41
3- عينة الدراسة الأساسية..... 42
4- الدراسة الاستطلاعية..... 43
5- أدوات الدراسة.....43
6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 43
7- الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 44
خلاصة الفصل.....47

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتيجة التساؤل.....54
2- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل..... 55
استنتاج عام للدراسة..... 56
قائمة المراجع 58
الملحق رقم (01): الإستبيان..... 63

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
2	توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسة.	44
3	توزيع الدرجات على بدائل الاجابة في الاستبيان	45
4	معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان.	46
5	قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	47
6	التوزيع التكراري والنسبي لدرجات عسر القراءةالخام	48
7	سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة	49
8	توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسة	51
9	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب كتغير عسر القراءة	54
10	دلالة الفروق بين مستويات عسر القراءة	55

مقدمة

مقدمة:

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

وتعد القراءة من أكثر المهارات الدراسية التي تركز المدارس على تعليمها.حيث يبدأ تعليم التلاميذ للقراءة بشكل رسمي منذ بداية المرحلة الأساسية الدنيا،وذلك لاعتماد التلاميذ على هذه المهارة في المراحل الدراسية اللاحقة .فمن خلالها يتمكن التلميذ من قراءة مقررات المنهج الدراسي المختلفة ،ومن جهة أخرى فان القراءة تمثل الأداة التي تلعب دورا في تنمية شخصية التلميذ،وتمكنه من الإلمام بالمعارف المختلفة .

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،ص18)

وتشكل القراءة احد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية ،فهي تؤثر في صورة الذات والشعور بالكفاءة الذاتية لدى التلميذ.(أبو دقة،2012،ص159)

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،ص113)

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.(على،2005،ص48)،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 ميداني ،احتوى الجانب النظري على فصلين ،حيث أن الفصل الأول وهو عبارة على فصل تمهيدي والذي يتضمن أولا على إشكالية الدراسة، وأهمية وأهداف البحث والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة.

وبعده تطرقنا للفصل الثاني المتعلق بعسر القراءة الذي احتوى على تمهيد للفصل ،ثم تطرقنا إلى القراءة تعريفها وأنواعها وصولا إلى اللمحة التاريخية على عسر القراءة ثم تعريف عسر القراءة وأنواعها وأعراضها ثم أسبابها و التشخيص ثم العلاج وأخيرا خلاصة الفصل.

واحتوى الجانب الميداني على فصلين أولهما تتضمن في البداية المنهج المتبع في الدراسة ،وحدود الدراسة ،ثم الدراسة الاستطلاعية ،أهدافها وإجراءاتها،وأداة جمع البيانات والاستبيان وخصائصها السيكومترية،وصولا إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية ثم تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الأساسية و التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة وأخيرا خلاصة الفصل.

الجانب النظري

الفصل الأول:الإشكالية وإعتباراتها

تمهيد

1- إشكالية الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة

5- الدراسات السابقة.

6- التعقيب على الدراسات.

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 واعتبارها من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها،فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه باعتبار 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 الأهموالأساسي فيها حيث هي عملية عقلية تتضمن الرموز أو الحروف التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر،وضمن ماتحتاج إليه الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز فهي بذلكعملية تفكير متعددة المراحل.

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

ويعد عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا والأخطرآثارا على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة ،ولان يمكن اعتبار القراءة بمثابة بوابة لاكتساب جميع المعارف المدرسية الاخري،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 لاترجع أسبابه إلى نقص في الذكاء وإنما يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الميكانيزماتالأساسية للقراءة.(الشريف،2011،ص:113)

لذلك أجريت بحوث عديدة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شانها أن تحد منصعوبات هذا العائق لدى الأطفالوأثره 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 لاستطيع قراءة نص إلى بارتكابأخطاء 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 ،وعلىحالتهالنفسية،وحتى على مستقبله ،فقد أوضحويليامز (williams1992)في دراسة له أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يمكن أن تظهر لديهم اضطرابات سلوكية عديدة ،مثل ظهور علامات الانزعاج لديهم لأتفهالأسباب ،وظهور علامات الخجل والانكماش،والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة ،والقلق وعدم الشعور بالأمان ،والاكتئاب والانطواء،وقد يصل الأمر إلى المرض العصبي.

ومنه فإن دراستنا تتمحور حول ما مستوى عسر للقراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي؟

2- أهميةالدراسة:

تتمثل أهمية البحث في مجموعة من النقاط هي :

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

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

- أهمية 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

3-أهداف الدراسة:

– التعرف على صعوبات تعلم القراءة ،وتحديد أكثر أنواع صعوبات تعلم القراءة انتشارا

– التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و غيرهم من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق أو في اللغة .

– تحديد نوع و حدة صعوبة تعلم القراءة التي يعاني منها ذكور و إناث الصف الثالث ابتدائي

– التأكد من وجود عينة تعاني من صعوبات 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-التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

4-1- عسر القراءة:

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

4-2- تلاميذ الصف الثالث ابتدائي:

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

5-الدراسات السابقة:

- دراسة مصطفى ووافية 2015:

هدف هذه الدراسة علىالتعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية.والتعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة حيث تكونت عينة الدراسة من31 تلميذ من تلاميذ الصفين الثاني و33 من الصف الثالث ينتمون إلى ثلاثة مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم غرب الجزائر من بينهم 30ذكرا و34 إناث.واعتمدت على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنس في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها ،وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها ،وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق،وصعوبة التمييز السمعي لصالح الذكور).

- دراسة أبو دقة(2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الصف (الثاني والثالث والرابع) في المرحلة الأساسية المشتركة في مدارس محافظة رام الله والبيرة.حيث تكونت عينة الدراسة من (1358) تلميذ وتلميذة واعتمدت الدراسة على المنهج الاستكشافي توصلت الدراسة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعا لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع.

- دراسة الزايدي(2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،ووضع تصور مقترح لعلاج هذه المظاهر لدى تلاميذ الصفوف الولية.وتكونت عينة الدراسة **من**639 معلما ومعلمة منهم

292معلما و347معلمة.واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت نتائج الدراسة إلىمظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية توجد بدرجة متوسطة،وبنسب مئوية مقدارها(62.16%).

-دراسة مقداد وعبد 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 الدراسةمن 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 مكاحلة1999:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة حيث تكونت العينة من 45 تلميذ وتلميذة.

واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لدى المجموعة التجريبية

- دراسة جلجل: (1995)

لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتضمن 288 تلميذ و هدفت الدراسة إلى مسح لرؤى النظر التي تناولت عسر القراءة واعتمدت المنهج التجريبي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -أخطاء في القراءة الجهرية جاءت على الشكل التالي :الحذف- الإضافة-الإبدال- التكرار وفي القراءة الصامتة كانت أخطاء شائعة كالتالي:تعرف الكلمة- فهم الكلمة- فهم الجملة.أما بالنسبة إلى البرنامج فقد طرا تحسن حيث قلت الأخطاء في الاختبار ألبعدي (أخطاء الحذف-الإضافة-الإبدال-التكرار). -كما طرا تحسن ملموس بالنسبة إلى فهم الكلمة – وفهم الجملة-وفهم الفقرة، أي التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة ،والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء.

6- تعقيب عن الدراسات:

من حيث الهدف:

من الملاحظ على الدراسات السابقة أن الهدف قد تغير من دراسة إلى أخرى ،حيث هدفت دراسة مقداد وعبد الله إلى التعرف على مظاهر الدسلكسيا لدى الطالب ومدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة هذا الطالب وهدفت دراسة جلجل إلى مسح لرؤى النظر التي تناولت عسر القراءة وهدفت دراسة مكاحله إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة وهدفت دراسة مصطفى ووافية إلى على التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية.والتعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة وهدفت دراسة الزايدي إلى التعرف على مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،ووضع تصور مقترح لعلاج هذه المظاهر لدى تلاميذ الصفوف الولية وهدفت أيضا دراسة أبو دقة إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الصف (الثاني والثالث والرابع) في المرحلة الأساسية المشتركة في مدارس محافظة رام الله والبيرة.

من حيث المنهج:

اختلفت الدراسات السابقة في استخدام المناهج حيث اعتمدت دراسة مقداد وعبد الله على منهج دراسة حالة واعتمدت دراسة جلجل ومكاحله على المنهج التجريبي واعتمدت دراسة مصطفى ووافية ودراسة الزايدي على المنهج الوصفي واعتمدت أيضا دراسة أبو دقة على المنهج الاستكشافي .

من حيث العينة:

واختلفت الدراسات السابقة في العينات المستخدمة حيث تألفت عينة دراسة مقداد وعبد الله من طالب يعاني من الدسلكسيا،في حين تألفت عينة دراسة جلجل من 288 تلميذ من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ،وتألفت أيضا عينة دراسة مكاحله من 45 تلميذ وتلميذة ،حيث تألفت عينة دراسة مصطفى ووافية من 31 تلميذ من تلاميذ الصفين

الثاني و33 من الصف الثالث ينتمون إلى ثلاثة مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم،وتألفتعينه دراسة الزايدي من 639 معلما ومعلمة وأخيرا تألفت عينة دراسة أبو دقة من 1358 تلميذ وتلميذة.

من حيث النتائج:

وبالنسبة للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات فقد اختلفت في دراسة إلى أخرى ،فقد توصلت دراسة مقداد وعبد اللهالطالب لديه مؤشرات الدسلكسيا أما دراسة جلجل فتوصلت إلى نتائج أخطاء في القراءة الجهرية أي التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة ،والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء.

ودراسة مكاحله توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أداء المجموعة التجريبية والضابطة لدى المجموعة التجريبية،وتوصلت دراسة مصطفى ووافية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنس في صعوبات تعلم القراءة ،وتوصلت نتائج دراسة الزايدي إلى مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية توجد بدرجة متوسطة وأخيرا توصلت نتائج دراسة أبو دقة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعا لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع.

الفصل الثاني:عسر القراءة

تمهيد

1- تعريف القراءة.

2- أنواع القراءة .

3- لمحة تاريخية عن عسر القراءة.

4- تعريف عسر القراءة.

5- أنواع عسر القراءة.

6- أعراض عسر القراءة.

7- أسباب عسر القراءة.

8- تشخيص عسر القراءة.

9- علاج عسر القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد عسر القراءة من بين صعوبات التعلم انتشارا، فيمدارسنا العربية حيث تربأنحوالي 20 %منبينمجموعالأطفالفيالعالميعانونصعوباتتعلممنبينهم 10 %منمجموعالأطفاللديهمصعوباتفيالقراءةوالتيبدورهاتعيقتقدمهمالأكاديميوتطورهم وإمكانياتهم، وبذلكتؤثرفيبعضالأحيانعلىالجانبالنفسيلديهم،

وهذاماسنتطرقإليهفيهذاالفصلبنوعمنالتفصيلحولهذهالصعوبةوكيفيةالتصديلها وإنقاذ أطفالنامنها.

1 -تعريفالقراءة:

تعرفعلىأنهاعمليةنفسيةعقلية، تتضمنالقدرةعلىتحويلالرموزالمكتوبةإلىرموزمنطوقة، وتعدالقراءةواحدةمنالعملياتالنفسيةالأساسيةالتيتتطلبعددمنالعملياتالعقليةاللازمة لظهورهالدىالأطفال، كماتعدالقراءةإحدىالمهاراتالأساسيةالمكونةللبعدالمعرفيبالنسبةللفرد. (بطاطية، 2013، 48)

كماتعرفأنهاعمليةعقليةانفعاليةدافعية، تشملالرموزوالرسوماتيتلقاهاالقارئعنطريقعينيهوفهمالمعانيوالربطبينالخبرةالسابقةوهذهالمعانيوالاستنتاجوالنقدوالحكموالتذوقوحلالمشكلات. (ملحم، 2002، 281)

وتعرفأيضاعلىأنها" عمليةعقليةوعضويةوانفعالية، يتممنخلالهاترجمةالرموزالمكتوبةبقصدالتعرفعليها،ونطقهاإذاكانتالقراءةجهرية،وفهمهاونقدهاوالاستفادةمنهافيحلمايصادفمنمشكلات. (إبراهيم، 2013، 19)

2-أنواعالقراءة :

باعتبارالقراءةعمليةمركبةفهيتنقسمإلىعدةأنواعيمكناستخلاصهافينوعينأساسيينهما:

1-2 القراءةالصامتة:

يمكنتعريفالقراءةالصامتةبأنهااستقبالالرموزالمطبوعةوإعطاءهاالمعنىالمناسبالمتكاملفيحدودخبراتالقارئالسابقةمعتفاعليابالمعانيالجديدةالمقروءة، وتكوينخبراتجديدةوفهمهادوناستخدامأعضاءالنطق.

2-2

القراءةالجهرية: هيعمليةيقومبهاالقارئبترجمةالرموزالمكتوبةإلىألفاظمنطوقةوأصواتمسموعةمتباينةالد دلالةحسبماتحملهمنمعنى، وتعتمدعلىثلاثةعناصر:

-رؤيةالعينللرمز.

-نشاطالذهنفيإدراكالرمز.

-التلفظبالصوتالمعبرعمايدلعلىذلكالرمز. (بطاطية، 2013 ،49)

3- لمحة تاريخية عن عسر القراءة:

اتسم مصطلح "الدسلكسيا" بالعمومية، فكان ينظر إليه على أنه تلك الصعوبة البالغة التي يعاني منها الطفل السوي في تعلم الكلمات المكتوبة، وتلك الكلمات التي تم التسليم بأنها نتيجة بنيوية عند الأطفال، وساد الاعتقاد بان أصل هذا الاضطراب يكمن في جهازإلا بصارألحيزي المكاني المعالجة هنا تكون وراء تقوية الجهاز الإبصارباعتباره السبب المباشرللاضطراب .(حمزة، 2008،54)

كما حاول العديد من الباحثين "الانجلوسكسونيين" بربط عسر القراءة بخلل في تنظيم المخ، ويعتبر"مورغان" (Morgan 1886) وهو طبيب انجليزي، حيث قدم حالة طفل يبلغ من العمر 14 سنة، والذي لم يقدر على القراءة والكتابة بالرغم من سالمة البصر ومكانته الاجتماعية عادية، كما يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة، مقدما وصف الحالة على أنه "عمى لفظي" مثلما يحدث لراشد لإصابة دماغية وبعد ذلك جاء عالم أخر اسمه "هنشل وود" (woodHinishel،1986)وهو طبيب عيون من "قلاسقو أول من أشارإلى مصطلح عسر القراءة، كما أنه أول من ربط القراءة بخلل في القشرة المخية كما أنهاستمد أبحاثه من أبحاث طبيب ألأعصاب الفرنسي "جيرين" (Déjerine,1891)الذي أشار في أبحاثه التشريحية إلى إصابة منطقة تقع في الفص ألجداريألأيسر والتي هي عبارة عن مركز الذاكرة المرئية للكلمات، وقد قام "هنشلود" بدراسة العسر القرائي على مدى فترة زمنية طويلة، ونشر سلسلة من المقالات ذات أهمية عظيمة للباحثين كانت المنطلق لدراسة هذا الاضطراب، منها أن المعسرينقرائيا يعانون من النمو الغيركامل للمنطقة الجدارية اليسرى، ولكنه لم يقدم الدليل المادي على ذلك ولذلك بقيت على شكل نظرية.(الزيات، 1998 ،145)

وفي حدود القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها علىعملية القراءة كميكانيزمات آلية، واستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة ولعل أشهرهم كاتل (Cattel) ،وجافل" (Javal)و"اردمان" (Erdmane)وقبيل نهاية القرن عرفت الدراسات الخاصة بعسر القراءة دافعا حقيقيا، حيث انكب العلماء على البحث في ميدان الصعوبات القرائية، وقد أقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير"لديربون "(Derbon،1908) لما قدمه في مجال القراءة، ودليل ذلك بحثه الذي قدمه عام 1906 بعنوان سيكولوجية القراءة كما نشر هويوى(Huey،1908)كتاب سيكولوجية وتعليم القراءة(الروسان، 1999،98)

ويرجع الفضل إلى (Orton،1925)العطاء التسمية النهائية لعسر القراءة في التاريخ الطبي، حيث تمكن ما بين 1920-1940 بفحص حوالي ثلاثة آلاف حالة تعاني من عسر القراءة في مختلف الأعمار وقد استعمل مصطلحCécitédesmots،BlindnessWorldأي "عمى الكلمات"، والملفتلانتباه أنه خارج القراءة، الإدراك البصري والمكاني تكون في حالة جيدة، كما الحظ عند هؤلاء الأطفال أنهم يقومون بقلبالحروف عند القراءة وهذا ما دفعه إلى استعمال مصطلح "الاضطرابات الخاصة للقراءة".

(أبو فخر،1992،21)

وأشار (Orton)إلى الإصابة العصبية لهؤلاءالأطفال فالخلل حسبه لا يعود إلى خلل في منطقة معينة بالمخ، ولكن فقدان الهيمنة لنصف الكرة المخية، وفي هذه الحالة إن نصف الكرة اليساري يفقد هيمنته المعتادة على النصف الأيمن كما أشارإلى احتمال الإصابة نتيجة للعامل الوراثي.(kirk,1984.22)

ويذكر "هاريس وسيباي"(Harris&Sipay)أنه من 1935-1955 سعى الكثير من المحللين النفسانيين وعلماء النفس الإكلينيكيين إلى تفسير عدم القدرة على أنه عوض للاضطراب الانفعالي، ومالوا لاعتبارالعلاج النفسي هو الطريقة المفضلة للعلاج، ويضيفا إلى أنه منذ 1955 كان هناك اهتماما متزايدا بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نتج ذلك انتشارا واسعا للبرامج العلاجية وتزايد في البحث. (فهد،2010،36)

وفي عام 1960 اقترح علماء التربية الخاصة، الإعاقاتالمسببة لعدم القدرة على القراءة ومالوالان تكون هذه الأسباب عصبية وفسيولوجية في طبيعتها، وقد وضعت هذه النظريات تأكيدا أقل على الأسباب التربوية والتعليمية، واعتقدت معظم هذه النظريات أن العسر القرائي هو عرض لبعض جوانب القصور داخل المتعلم. (السرطاوي، 1998 ،،56)

ويذكر كونيك (Konik،1983)بأنه خلال 1960 ظهرت نظريات أخرى، فقد تصور كيرك(Kirk،1963)اختبارات نفسية ولغوية واستراتيجيات تدريس مرتبطة بها، وأكد "ويبمان" (Wepman، 1961)على التمييز السمعي الخاطئ هو المفتاح، واهتم "هريشوماكلبست"

(Hirsch&Myklebust) بدراسة مشكلات اللغة على أنها السبب الرئيس ي في صعوبات القراءة، وقد فكر" بتمان" (Batmane،1968).

كذلك في مشكلات اللغة على أنها سبب العسر القرائي، وفي عام 1970 ظهرت بعض الأبحاث تهتم بالأفراد ذوي مشكلات القراءة الحادة والدائمة، انصبت حول دراسة الانتباه والذاكرةواللغة وتأخر النضج، وفي نهاية 1970 بداية 1980 أضاءت إسهامات اللغويين وعلماء النفس المعرفي، وعلماء نفس الأعصابالمحاولات لفهم عملية القراءة، وبالتالي توصلوا إلى إستبصارات في العوامل التي تسهم في عدم القدرة على القراءة .

(جلجل، 2005 ،30).

ويذكر ليونج(Leong,1991)بأنه من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف، وتوزعصعوبات القراءة واشتمال القدرة اللفظية في القراءة والتباين التلازمي لكل الصوتيات (Phonologie)وعدم الصرف (Morphologie)والإعراب(Syntaxe)في القراءة وصعوبات القراءة، فيمكن أن نجد أطفال معسرين قرائيا يعانون من أخطاء كبيرة إذا ما تعلق الأمر بالحروف، وليس لديهم أي مشكل مع الأرقام.(جلجل،30،2005)

4-تعريفعسرالقراءة:

يعرفهاسورنجوسترنبرج(1994

)"هيصعوبةفيمستوىمنالقراءةتكونأقلمنالعاديبصرفالنظرعندرجةالذكاءالمتوسطأوأعلىمنالمتوسط."

(العزازي، 2014،37)

كمايعرفها فالان

وكوفمان(Hallanan،Kouffman2003):"هيعجزفيتحويلمجموعةالحروفالتيتكونالكلمةإلىالا صواتالتيتقابلها(صوتالكلمة)أيأنهميواجهونصعوبةفيفكوتحميلرمزالكلمة.فهميعجزونعلىتحويلالتمثي لاتالعقليةلمجموعةمنالحروفالمكونةلكلمةإلىالكلمةالاصليةفيالاصليتمترميزالكلمةEncodingثمتح ويلهاإلىتمثيلاتعقليةوعندمانريدنطقهذهالكلمةفإننانعملعلىتحليللهاأيفكرموزها، وهذاالعجزيجعلالقراءةبطيئةوغيرآلية.

(جرار،2008، 58)

يعرفهاحسينسليمانقورة(1986)"

:(هيالقصورفيتحقيقالأهدافالمقصودةوتتضمنفهمالمقروء،وإدراكالعلاقاتبينالمعانيوالأفكاروالتعبيرعن هوالبطءفيالتلفظأوالنطقالمعيبأوالضبطالخطألألفاظ. "(الكحالي، 55,2011)

يقولعنهاالقاموسالأساسيلعلمالنفسأنها:

"جملةمنالصعوباتالخاصةالتييتعرضلهاالطفلعندتعلمهالقراءة". (396، 1992، Balch)

أماالزيات(1998)فيرىأنها"عدمالقدرةعلىاكتسابالمهاراتالأساسية، لتعلمالقراءةالبطيئةجداأوالخلطبينالأحرفوالكلماتمعتكرارالمقروءوعدمالالتزامبالترقيموحذفعددمنالحر وفكذلكتتضمنعدمقدرةالطفلعلىفهمكلمايقرؤهبالمعنىالتفصيلي".(العنيزات،2009، 13)

كمايرىفيرسون (1967 (Frieson":

أنصعوبةالقراءةهيعجزجزئيفيالقدرةعلىالقراءةأوفهمالفردبقراءهوقراءةصامتةأوجهرية". (حافظ، 2000، 92)

تعرفعلىأنهاواحدةمميزةمنصعوباتالتعلمالعديدة، وهيتشيرإلى" صعوبةنوعيةمحددةفياللغة ذاتأصلومنشأتكويني،

أوتتميزبصعوباتومشكلاتفيترميزالكلمةالمنفردةوالتيتعدانعكاساللقصورفيتجهيزالوحداتالصوتيةالاصغر".

(السعيدي، 23,2009 -24)

وهيأيضا "عسرفيتعلماللغةوتظهرفيعدمالقدرةعلىفكرموزاللغة، ومعالجةالمعلومات، وفهمالأصوات، وهذهالصعوباتليستمتعلقةبالعمر، أوالقدراتالعقليةوالقدرةعلىالتحصيل، وهيليستإعاقةحسية".(بلطجي ،2010، 18)

يريدمورنافات (DemeurNavet،1993) "
أنالطفلالذيلديهصعوبةفيالقراءة،هوالذييعانيمنصعوباتفيتعلماللغةالمكتوبة(القراءة)، رغمذكائهالعاديوتمدرسهالمنتظموخلوهمنالاضطراباتالحسية(السمعية،البصرية) ".

(nvetDemeur ،1993، 5)

5 -أنواععسرالقراءة:

تعددتأنواعصعوباتالقراءةإلىعدةأنواعففيهذاالبحثركزناعلىأهمالانواعوهي كالاتى:

5-1 القراءةعسرالعميق:La DyslexieProfonde

يمثلهذاالنوعأكثرأشكالعسرالقراءةحيثتطلقعليهاBorderElena"Dysphonetique"و "Dyslexie"منقبلBarker ،لكنأكثرالتسميةاستعمالاهيصعوبةالقراءةالفونولوجية (Phonologique)ويرجعسببهذهالصعوبةإلىقصورمعرفيفونولوجييتميزبعدمقدرةالطفلالذييعانيمنهعلىأداءالإجراءاتالخاصةبطريقةالتجميعLavoixDassemblageفيفكرموزالكلماتوكذلكفيعمليةالربطبينالحرفوصورتهاالصوتية.

ومنالأعراضالشائعةلهذاالنوعهي:

-صعوبةواضحةفيقراءةالكلماتغيرالمألوفة.

-العجزعنالقراءةالجهرية الأشياءالكلمات. كلماتلاتحملمعنى(Les Pseudo- mots)

-بطءفيالتسميةالسريعةللكلمات.

-الميللارتكابالأخطاءالاشتقاقيةكانيقرأمثالكلمة "لعبة" "لعبتي"، فالكلمةالأولى والثانيةمرتبطانمنالناحيةالمفاهيمية(المعنى).

-يقرؤونالكلمةككل (إذاكانتمألوفة) معتمدونعلىالمعنى، كأنيقرأ "الغابة" "الأشجار".

- يحذفويبدلأحرفوكلماتأثناءالقراءة. (Delahie ،2004 ،31)

5-2عسر القراءةالسطحي: La Dyslexie de suface

حملهذاالنوعتسمياتأخرىمثلDyseidetiquelaالتيجاءتبهاBorderو laDyslexieduالذيقدمه "Barker" typeو

كماأطلقعليه Seymour "La Dyslexiemorphemique" ويرجعسببصعوبةالقراءةالسطحيةإلىقصورفيالنظامالبصريالانتباهيvisuoattentionnalيؤديإلىخلل فيالمسارالمفرداتيLexicalevoieLaالذييمثلإستراتيجيةضروريةلتعلمالقراءةكماسبقتوضيحهفيالعنصرالخاصبكيفيةتعلمالقراءة،ومنأهممظاهرهذاالنوع:

-خللفيالتعرفالبصريعلىالكلمات.

- صعوبةفيقراءةالكلماتالتيلاتنظامالتهجئةغيرمنتظم(irregulier)أي لا تكتبكماتنطق، فمثالالكلمة "السيارة" "اللام" والتاءالمربوطةتكتبانولاتنطقان.

- كلمة "اضطر" حيثيقومبقراءة "الضاد"والطاء" فيصوتينمنفصلينفيحينلايجبنطقهما.

- الاعتمادعلىالإجراءاتتحتالمفرداتيةأوالمعجمية "Sublexicale" "فالفردالذييعانيصعوبةفيالقراءةالسطحيةلايتمكنمنقراءةالكلمةككلحتىولوكانتمألوفة، فيلجأإلىتجزئتهاإلىالحروفثميحولهمإلىأصوات، ويقومبتجميعهمثمينطقهامثلفيحالةالكلمةالغيرمألوفة.

- إيجادصعوبةفيفهممعانيالكلماتناتجةعنالبطءالشديدفيفكرموزالكلمات.

- خلطفيالذاكرةالعاملةيحولدونمعالجةالعديد،منالمدخلات البصريةفيآنواحد.

(Senger,charolles, 2006, 49)

5-3عسرالمختلطالقراءةLa Dyslexiemixte

وتعتبرثالثأنواعصعوباتالقراءة، حيثيمثلمزيجبينالنوعينالسابقينويعتبرأخطر الأنواعحيثيرجعسببهاإلىقصورفيالسيرورتينالمعرفتينالسابقتين، أيالفونولوجيةوالبصريةفيآنواحد، ممايؤديإلىإعاقةالمساريناالفونولوجيالمفرداتي،

فتظهرعلىالطفلالذييعانيمنهذاالنوعأعراضصعوبةالقراءةالعميقةوالسطحية،

ويصبحغيرقادرعلىقراءةأينوعمنالكلمات(غيرالمألوفةوذاتالتهجئةالغيرمنتظمة)،

فيكونبذلكفيوضعيةصعوبةقراءةشديدة.(35، 2005، lussier)

6-أعراضعسرالقراءة:

يمكننتلخيصها بشكلعامكالآتي:

- صعوبةفيالتعلموتذكرالكلمةالمطبوعةأورموزها
- أخطاءفيالتهجي.
- تجاوزبعضالكلماتأوحتىالسطور.
- القراءةدونالمستوىالمتوقع.
- القراءةدونالقدراتالحقيقية.
- إضافةأوحذفبعضالكلماتالصغيرة.

استبدالالكلمات. (اللصاصمة، 2011، 220)

كماحددالسرطاوي(1988)بعضأهمالمظاهرلدىتلاميذصعوبةالقراءةوهي

كالآتي:

-الحذفلكلماتكاملةأولأجزاءمنها.

- الإبدالللكلماتداخلالنصبكلماتأخرىأومنخارجه.
- الإدخاللكلماتغيرموجودةفيالنصأصلا.
- القراءةالسريعةوغيرالصحيحة.وحذفالكلماتالتيلايستطيعونقراءتها.

- الخلطفيترتيبالكلماتفيالجملة.

-عدمفهممعنىالجملة.

- صعوبةالتمييزبينالرموزكالحروفالمشددةوالتنوينوهمزاتالوصلوالقطعوالأصوات

المتشابهةللحروفمثل(س، ص)

كماوضحفرنون(vernon 1976)عدةأعراضمنسنخمسسنواتفمافوق،وهيكالتالي:

- صعوبةتعلمالمتتالياتاليومية،مثلأياماالأسبوعأوشهورالسنةأوحروفالتهجئة.

- صعوبةتجزئةالكلماتإلىمصادرهاالصوتيةأوتجميعالأصواتلبناءالكلمات،وضعفالتقديرللقوافي.

- العبواللهو، وصعوبةالتركيز.

- إشكاليةفي الاتجاهإلىاليمينأوالشمال،وصعوبةفيقراءةالخريطةوفهمها.

-

صعوبةفيإتباعالتعليماتفيالقراءةوالكتابةويبرزعنهاالأشكالفيعكسالحروفوالأرقاموالكلماتمثلع،غ،ح،خ ،س،ش،عن،من،هكذا.

- صعوبةفينطقالكلماتمتعددةالمقاطع.

- ضعفالمعلوماتفيالمفرداتاللغوية.

- صعوبةفيالذاكرةقصيرةالمدىمثلالتعليماتومجموعةالأرقام.

- صعوبةتذكرتفاصيلصورةعرضتفيالسابق.

- مشكلاتسلوكية.

- صعوبةفينسخمامكتوبعلىالسبورة. (Vernon ،1976 ،37)

7-أسبابعسرالقراءة:

لقدتعددتأسبابصعوبةالقراءةبتعددالنظرياتالمفسرةفمنهممنأرجعهاإلىأسبابوراثيةومنهممنفسرها علىأساسعصبي، كذلكهناكمنأرجعهاإلىعواملجسميةواجتماعية.

7-1 أسبابوراثية:

قدم "هنشلود" أولتقريرحولتواترهذهالصعوبةداخلأفرادالعائلةوأكدعلىوجودعاملوراثيوراءهذهالصعوبات.(غادة، 2008، 51)

لقدبينتبعضالبحوثالحديثةأنوفيحالةالشذوذالكروموزوميفيالكروموزوماتالجينيةتزدادمعاناةالطفلالمصابمنصعوبةفيالتحصيلالدراسي،استيعابااللغةواضطراباتسلوكيةوذلكفيدراستهالتيأجريتفيديفركولورادوعلى 4000 طفليعانونمنXXY,XXX . (عبدالكريم، 2008، 75)

7-2 أسبابنفسيةوانفعاليةواجتماعية:

أشارملاكويستإلىأنهذهالصعوبةترجعإلىنقصثقةالفردبنفسه، كماتؤديإلى الاضطرابات، ومنأهمهذهالمكوناتنقصالشعوربالأمانالعاطفيمنالوالدين،
والضغطالأسريعلىالطفلكلهذالايؤديانجازمستوىتحصيليعالي،
والحرمانالثقافيالناشئمنقصورالبيئةحولالطفل. (غادة، 2008، 55)

كماأن الأطفالالذينيعانونمنصعوبةفيالقراءةوالكتابةمشتتيالانتباه، كثيراماتظهرلديهمانعكاساتعاطفيةانفعاليةواضطراباتسلوكية، لهذافانالذينيتسمونبالثباتالعاطفيأو الاستقرارالانفعاليكونتقدمهمالقرائيوالمدرسيأكثرمنالآخرينالذينيعانوناضطراباتانفعاليةوالذييؤديبدورهإلىتشتت الانتباهوالقلق.(قحطان،213،2008)

إنتدنيالمستوىالاجتماعي، الاقتصادي، الثقافيقديؤخذشكلاحادامنالحرمانالثقافيداخلالأسرة،ممايؤديإلىاضطرابفيالمناخالنفسيالسائدفيها، ينجرعنهعدممتابعةالأبناءفيالفصلالدراسي، يؤديإلىتفاقمصعوبةالقراءةخاصة. فمعظم الأطفالالذينلديهمصعوبةفيالقراءةيظهرونعلاماتسوءالتكيفالانفعاليوالذيقديكونبسيطاأوحادا،

ولذلكفانسبةالتكيف الانفعاليمنباحثإلىوفقاللمجتمعالذيتنتميإليهالحالات، والأسساليتاستخدمتفيعملالحالاتوتحفيزالمعالجينالنفسانيين.

(جلجل، 2005، 93)

7-3-الاسبابالمعرفية:

إنالقراءةعمليةمعرفيةتتكونمنعمليتينمتصلتينا لأولىمتمثلةبصحةالعينينوالسمعبشكلأساسيوالثانيةعقلية،

وربما لايكونهناكفيالجانبالفيزيولوجيأوفيالعمليةالأولىولكنقديكونالقصورفيالعلمياتالنمائيةكالانتباهوالتذكروالتفكيروأيقصورفيهذهالعملياتالنمائيةسيؤثرفيالتعلمبشكلعامالقراءةبشكلخاصفالانتباهوخاصةالانتقائيمهمجدالتعلمالحروفوالكلماتشكلاونطقا،

ولايمكنإنيحدثالفهمالدقيقبلاانتباههإذنهيالعمليةالأولىللمتطلباتالفهمواستيعابأيمادةتعليميةسواءكانالانتباهبصريا أوسمعيا. أماالتذكرفهيالعمليةالتيتساعدالطفلعلىمعرفةالرموزوأصواتهاوتشكيلالكلماتوالتمييز بينهاومعرفةالفروق،

فالتذكرالبصريوالسمعيضروريجدافيتعلمالقراءة،وأيقصورفيهاسيؤديإلىحدوثصعوباتقرائية.

أماالتفكيرفهيالعمليةالأخرىالتيلهاارتباطبتعلمالقراءةإذإنلهعلاقةكبيرةباللغةوهيعضويةوكلمنهمايعتمدعلىالآخرإلىحدكبيرلانالفرد لايستطيعإنيفكرأكثرمنقدرتهاللغويةومسألةطبيعيةإنيكونهناكعلاقةوثيقةبينالتفكيروالقراءة، وأيقصورفيالأولسيفرزبضلاتهعلىالثاني. (قحطان، 2004، 207)

7-4-الأسبابالعصبية:

تنوعتالتفسيراتالعصبيةلصعوبةالقراءة،

فمنهامنا عتبرالمشكلةمتعلقةبالإدراكالبصريوالحركيوالذاكرةالبصرية،ومنهامنا عتبرهامشكلةلغويةدقيقة، ويمكنأننوضحذلكمنخلالتتابعالدراساتالتاليةفيهذاالمجال:

دراسةاورتن(Orton 1925) :

الذيقامبعرضنظريتهعنسيطرةجانبمنالمخعلىالجانبالآخروعلاقةذلكبصعوبةالقراءة،معالعلمأنالنصفالأيمنللمخيسيطرعلىالجانبالأيسرفيحركةأعضاءالجسموالنصفالأيسريتحكمفيأعضاءالجانبينا لأيسر،ويرى "اورتن" أنصورالمرئياتأوالحروفأوالكلماتيتمحفظهافيالذاكرةفيكلانصفيالمخ

الأيمنوالأيسر ،علىشكلصورتينلشكلواحد،كمايحدثتماماًفيحالةالمرآةالعاكسةويرىأنعلميةتعلمالقراءةتتضمنانتقاءصورةمنذاكرةالنصفالمسيطرفيحالةسيطرةاحدنصفيالمخعلىالآخروالتيتكتسبمبكراًعندالطفل(الهيمنة)وهنايواجهالطفلأيةصعوبةفيتعلمهللقراءة.

أماإذالميتمكنهذاالطفلعندبدايةتعلمهللقراءةمنتنميةوتغلبإحدىالجهتينعلى
الآخرفانهيواجهعدةمشكلاتناشئةعنالصراعبينالنصفيالمخ،وينتجهذاالصراعمنعدموجودنظامواحدلتتابعالحروف،
فهيأحياناًفياتجاهاليمينوأحياناًفياتجاهاليسار ،وفقتغلبنصفعلىالآخر ،وهومايؤديإلىعكستتابعالطبيعيلحروفالكلمةوهذاالإخفاقفي
هيمنةجانبمخيعلىالآخريؤديإلىخملوظيفييظهرفيالإدراكالبصريوالذاكرةالبصرية،
أوفيحركةالعينينالذييسئإلىالتنسيقبينالعينينوتوجيهالنظرلذلكنلاحظأن
الأطفالالذينلديهمصعوباتيخلطونبينالحروفذاتالشكلالمتشابهمثل(m,b,u,p,w,nي،ت،ب،ن،
ز،ر).

ولقدأرجعجيشويند، هذه
الاختلافاتفيجانبيالمخمنالنمطالطبيعيإلىآلياتعامةفيالنموفيالمرحلةالجنينيةالتيقدتؤديإلىنموشاذلبعضأجزاءالجهازالمناعي،وكذاالنموالغيرمتناظرللدماغ،ويشيرإلىدورالهرمونالذكري(لتستيسرون)فيإمكانيةإحداثه
لنومفرطلبعضالمناطقالدماغيةالمساهمةفيالإبصارالمكانيوفيالتنسيقالبصريالحركي(حركةالعينين)
هذاعنالإدراكالبصريودورهفيظهورالصعوباتإلا أن هناكمنيرجعهإلىخللفي
الإدراكالسمعيحينيجدالمتعلمصعوبةفيالتمييزبينالحروفالمتشابهةفيالصوتمثل(ز،س/خ،غ/ذ،ت/
n m/ue/bp) .

(جلجل،1995، 65)

7-5 الأسبابالتعليمية:

تنشأالأسبابالتيتؤديإلىالصعوباتفيالمرحلةالابتدائيةعنمناهجووسائلالتعليمفغالباتهملالمناهج الفروقالفردية.

7-5-1:الفرديةالفروق

فالمناهجالمطبقةوضعتعلىأساسأنكلالتلاميذمتشابهيندونا عتبارالقدراتوالمهاراتالخاصةبكلتلم يذ، فيحينأنكلشخصقدراتهعلىالتعلموالاستيعاب.

7-5-2:دور المعلم

يلعبالمعلمدورامهما،

فهوبمثابةالموجهالذييقودالتلميذإلىالأهدافالمرجوةوحتىتقومبدورهعلىأكملوجهيجبإنيتمتعبتكوينمتينيسم حلوأنيعرفحاجاتالتلميذومهاراتهبالنسبةلكلمادةيقومبتدريسها،أمابالنسبةللقراءةفمنالمفروضأنيكونالمع لمواعيابطرقاكتسابالقراءةعندالتلميذلكلمرحلةلكي لايقعفيالخطأ.

7-5-3البرامج والمناهج:

قديكونمحتوىالمقرراتالدراسيةلايتناسبمعميولوقدراتالتلميذ،أوأنالمنهجطويلبحيثيبذ لالمعلمجيد هووقتهفيإكمالالبرنامج،وهذامايجعلهيغفلعنالفروقالفرديةواختيارطرقالتدريسالملائمة. (فهيم، 2000، 120- 121)

4-انخفاضمستوياتالقدراتالعقلية:

4-1 انخفاضنسبةالذكاء:

قدتوجدصعوباتالقراءةعندالعاديينفيالذكاء إلاأنانخفاضنسبةالذكاءأقلمن 70درجةتسببصعوباتفياكتسابالغةباعتبارهاتتناولالرموزوترتبطبنموالقدرةعلىالتجريدوالقدرةعلىالتعمي متقترنبانخفاضنسبةالذكاءالتيعرفتبأنهاعكسالقدرةعلىالتجريدوالتصنيفوالمقارنة،

وهيكلهامرتبطةبتمييزالكلماتوإدراكدلالاتها.

4-2 انخفاضمستوىالقدرةاللغوية:

لهامظاهرعديدةتتعلقبالقدرةعلىالتفكير (تكوينالمفهوم) والتعبيراللغوي، فالطفليستطيعأنيفهماللغةلكنهلايقدر،أويجدصعوبةفيتعبيراللغةبسببإيجادصعوبةفياستخدامقواعدالل غةالسليمة، وانهلا يقدرأثناءالكلامأنينظمأفكاره.

4-3 انخفاضالدافعية:

قديتعرضالطفلإلىصعوبةفيالنطقوالقراءة، وهناوجبتشجيعهوجعلالنشاطالقرائيمحببا إلىنفسه عنطريقالاستعانةبالصورالملونةوالأغانيوالموسيقىوغيرها.

8-تشخيصعسرالقراءة :

إنتشخيصالصعوباتالتيتواجه
الأطفالفيالقراءة،تمثلأحدالمداخلالمهمةلمراجعةالنظمالتربويةوتقويمفعاليتها،
وأحدالركائزالمهمةلتحسينها،وفيضوءذلكتصبحالحاجةملحةإلىتحديدهذهالصعوباتمنوجهةنظرالمعلمينلأنهمأكثرقدرةعلىتحديدهامنالأطفالأنفسهم،
ويراعيعندتشخيصهذهالصعوباتأنيكونمستوىأداءالطفلفيمهارةقرائيةأوأكثر،
دونمتوسطأقرانهممنهمفيمثلعمرهالزمنيوالعقليوصفهالدراسيوانإخفاقهفيالمهامالقرائيةأوأدائهالمنخفض يحدثرغمتمتعهبمفرداتحسيةبصريةوسمعيةعاديةومستوىالذكاءعادي،
وكذلكرغمكفايةفرصوخبراتاجتماعيةوثقافيةوتعليميةمعتادةأوكافيةللنموفيبيئتهالمنزليةوالمدرسية.

ومنالأساسياتفيالاختباراتالمستخدمةفيتقييمالذينمنيعانونمنالدسلكسياماىلي:

-التعرفعلىالحروف(تسميةالحروفالأبجدية).

-معرفةأصواتالحروف.

-الذاكرةاللفظية(إعادةسردقصةذكرتفورا).

-التسميةالسريعةلمجموعةمنالأشكال(الأدوات،الألوان، المألوفة).

أيضاعندتشخيصمهاراتالقراءةيجبمراعاةماىلي:

- مدىالضعفالقرائي.

- طبيعةالضعفالقرائي.

إماأهمالعواملالتييجبأنتؤخذبالاعتبارفيتقديرالقدراتالكامنةللقراءةفهيماىلي:

- العمرالزمني.

- فهمالقراءةالمسموعة.

- النضجالعقلي.

- التحصيلفيالعملياتالحسابية.

وهناكنوعانمنأساليبوإجراءات التقييمالمتوفرةوهي:

-التشخيصالرسميالذييستخدماختباراتمقننةذاتمعاييرمرجعية.

-

الأسلوبالغيررسميوالذييستخدمفياختباراتمقننةولكنهبدلذلكيفحصمستوىقراءةالطفلوأخطائهفيالكتابة.

ومنأكثرالاختباراتاستعمالفيقياسمدىتحصيلالقراءة:

- اختبارجراييللقراءةالشفهية.

- اختبارمونرولتشخيصالقراءة.

- مقياسسباشلتشخيصالقراءة.(عبيدة،112،2013-114)

كماأنهناكطريقة(نيوتنوطامسون 1984(Nentonand
(Thomson)أنطريقةالتشخيصعمليةتتطلبجلسةطويلةمعالاختصاصيالنفسيالتربويالمؤهلقدتستغرقبينساعتينإلىستساعاتكمايحتاجالمشخصإلىمعلوماتعنالتلميذنفسهوحالتهالصحية،
منالوالدةإلىوقتالفحصوكذلكيحتاجمنالمدرسينإلىمعلومات،
وتقاريرعنأداءالتلميذفيالمدرسةثميبدأبإجراءالعديدمنالاختباراتالتينذكرهاباختصاروالمختصلوطريقتها لمفضلةفياستعمالتلكالاختبارات،ومنهذهالاختبارات:

-اختبارالذكاءعام، مثلاختباروكسلر Wechsler(R)ويتكونمنحوالي 12 اختبار:

-اختبار القراءة (1997Brookبروك Readingtest)

-اختبار الإملاء (ريدج SpellingtestRedge)

-اختبارات الاتجاهات المشوشةDirectionatconfusiontestAnnet

- اختبار المتتاليات SequenceTest

-كتابة موضوع بحريةPassageoffreeWriting

- كتابةلمعرفةإدراكهالسمعيوالبصريPerceptionofsightandvisual

- اختبارلمعرفةالتناسقالبدني.

فحوصتحليلهللعينوالأذنوالمعرفةالمفضلةلوعندالحاجةإليها،
وإجراءتلكالاختباراتالتييستعملهاالمختصمنخلالالنتائجيمكنأنيلاحظأنالتلميذيعانيمنصعوبةفيالقراءة ،وغالباماينصفبمايلي:

- مستوىالذكاءأعلى، أوأعلىمنالمتوسط.

- مستوىالقراءةأقلبسنتينمنمستواهالعمري.

-لايعانيأمراضامزمنةتؤثرعلىتحصيلهالعلمي.

- قدتلقىفرصالتعليمالعاديةفيالقراءةوالكتابة.

ولقدبرزأشخاصمشهورونفيالعالميعانونمنصعوباتالقراءةللدلالةعلىذلكمثالا:

-ألبرتاينشتاينعالمالرياضياتالمشهورسنة(1955,1879)

- ليوناردودافينشيالرساموالمهندسسنة(1915،1452)

- توماسأديسونالمخترعالامريكيللاتصالوالنور (1931،1847)

(smith, 1981, 115- 116)

9-علاجعسرالقراءة:

تبينأنصعوبةالقراءةتتعلقبتفسيرالرموزونطقحروفالكلماتوفهممعنىالكلمةوالجملةالتيتتضمنهاالـ فقرةوالنصالقرائيككل،فضلاعنضرورةالقراءةالسريعةمعالفهممومنثميتعينأنتتناولعلاجصعوباتالقراءةمن نثلاثزوايا علىالنحوالتالي:

9-1 علاجصعوبةتفسيرالرموزاللغويةوقراءتها:

ثمةثلاثطرقتستهدفعلاجصعوبةتفسيرالرموزوقراءتهابعضهايبدأبالحرفوبعضهايبدأبالكلمةوه يكالتالي:

9-1-1 الطريقةالصوتية (طريقةجلينهامGillinghan) :

تستخدممعالأطفالالذينلايقدرونعلىتفسيررموزالكلماتوقراءتهابالطرقالعادية،وتقومعلىالتعاملم عالحروفالهجائيةكوحداتصوتيةأيضابالطريقةالهجائية،وتبدأبتعلمالحروفثمالكلمةثمالجملةكماتسمد بالطريقةالترابطيةلأنهاتعتمدعلى:

-ربطالرمزالبصريمعاسمالحرف.

-ربطالرمزالبصريمعصوتالحرف.

-ربطحواسالطفل (السمع) معسماعالطفلصوته.

9-1-2 الطريقةالمعتمدةالحواس(طريقةفيرنالدVernald):

تستخدممعالأطفالالذينلميقرؤوابعدأومنهمتحصيلهممنخفضوتتمعلىالنحوالتالي:

-أنيشاهدالطفلالكلمةوفيهذايستخدمالحاسةالبصرية.

- أنينطقالطفلالكلمةوفيهذايستخدمالحاسةالسمعية.

- أنيتبعالطفلالكلمةوفيهذايستخدمالحاسةالحركية.

- أنيتبعالطفلالكلمةبإصبعهوفيهذايستخدمحاسةاللمسوهيتتطلبكلمنالمعلموالتلميذمايلي:

- يكتبالمعلمالكلمةعلىالسبورةوعلىالورقة، ويتبعالطفلبإصبعهكلجزءفيهاويكررهذهالعمليةحتىيستطيعأنيكتبهافيالذاكرةبعدمسحها.

- يتمكنالطفلبعدئذمنقراءةالكلمةالتييكتبهاالمدرس،ويكتبهادونتتبع.

- يتعلمالطفلالكلمةالمطبوعةبقراءتهاوكتابتها.

- يتعلمالطفلكتابةالكلمةمنالذاكرةدونالرجوعإلىالنسخةالاصلية.

- يتعلمالطفلكلمةجديدةمنخلالتشابههامعكلمةسبقلوتعلمها،أييمتلكالقدرةعلىالتعليم.

10-1-3طريقةهيجكيرك:(Hegg Kirk)

تصلحمعالمتخلفينعقليا القابلينلمتعلموهيتعتمدعلىنظاماالقراءةالصوتيةبطريقةمنظمةفيإطارمبادئالتعلمالمبرمجالذييتحكمفيالعمليةالتعليميةويعطيالطفلتغذيةرجعية،
وتصحيحخطأهوتصويبمسارهباستمراروتقومعلىالبدءباستخداماالحروفالساكنةثمالمتحركةوتعليمأصواتهاللأطفال.

10-2 علاجصعوبةالمادةالمقروءة (الفهم):

يقصدبالفهمتجاوزمجردوتمييزاسترجاعالكلماتوالجملإلىفهمالمادةالمكتوبةلاستخلاص الأفكارالرئيسيةالتيتتضمنهاوتشملمايلي:

- فهممعانيالكلماتأوالمفرداتوإدراكدلالتها.

-استخلاصالمفاهيمالتيتتجاوزمعنىالكلمةأوالمفردةإلىالمعنىالقائمبينالمفردات،
أوالتعلقفيإدراكالدلالة، الإجرائيةللكلمة ، أوالمفردةكماتحددعلميا

- القيامبعملياتالفهمالمدرجالشاملللموضوعالقراءةوهوكالآتي:

-القراءةمناجلالملاحظةواستدعاءالتفصيلات.

-القراءةمناجلمعرفةالأفكارالرئيسيةالتييتضمنهاالموضوعالمقروء.

-

تتبعسلسلةمنالأحداثوالخطواتفيثنايا الموضوعالمقروءوتنظيمالأفكارالرئيسيةفيالقطعةالمقروءةللخروجبفكرةمحورية.

-تطبيقماقرأفيحلالمشكلاتالحياتيةأولا إجابةعنالأسئلةالعلمية.

-تقويمالمادةالتعليميةبزيادةوتنميةالقدرةعلىالتفكيرالناقدوالقدرةعلىالتحليلوالتركيب.(حافظ،2000، 100-102)

كماأنهناكعدةطرقوأساليبعلاجيةلصعوبةالقراءةمنها:

10-2-1 طريقةالعلاجفيالغرب:

أمريكاوبريطانياهماأولمنتصدىلعلاجصعوبةالقراءة،لهذاكانيفضلفيالحالاتالبسيطةوالمتوسطة أنيكونالعلاجفيالمدارسالنظاميةوفيالفصولالعاديةمعالتلاميذ إلا فيالحالات المستعصيةالتيتتطلبتجهيزاتخاصةسواءعلىنطاقالمدرسةأمغيرها، نظرالاختلافحالةكلمنهم، وانكانهذاالأسلوبيطبقفيبعضالمدارس.

كماوضعتتلكالدولالغربيةقوانينخاصةلكيتوفرلدىهذاالطفلظروفتربويةملائمة،حيثأصبحفرزالتلاميذمنذبدايةالتحاقهمبالمدرسة،وتطبيقتعليماتالأخصائي
فيالمدرسةلمتطلباتالتييراهامثلنوعيةالمواد،وأينيجلسالتلميذفيالفصل، وطريقةمعاملتهفيالفصل، وطريقةإعطائهالواجباتالمدرسية،
ومنحهوقتإضافيفيالامتحانوالوقتالكافيلنسخماكتبعلىالسبورةوالتأكدمنفهمالتلميذللتعليماتوالدروسوإلقاءها لقاءاواضحاوبطيئانوعاما.

ولاشكأنمعرفةالإصابةواكتشافهاتحلنصفالمشكلةعلىالأقل،إذأنالتلاميذالذينلميشخصواقدلايعرفونأنهميعانونمشكلةوقديعاملهمالبعضبأنهمأغبياءأوسذجولذلكعندمايعرفالتلميذالحالةنجدهيكتسبثقتهبنفسهمرةأخرى،ثمالمتابعةوالعلاجالملاميبدأبالتحسنفيالمدرسةوفيالبيتوفيالمجتمع.

فعند(سمورالاورتون1966 Samuel ortonl)يرىأنعمليةالقراءةتحتاجإلىعملياتعقلية(الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التحميل...)منأجلحاولأداءتلكالوظيفة، هذاحاولربطبينحاسةالسمعوحاسةالرؤيا، أينطقالكلمة(إصدارالصوت)وفينفسوقتالسياقتقديمالكلمةالمنطوقةللرؤية،
كماأنالحروفالمكتوبةتتبعبالأنامللخلالالقراءةحتىتربطالتناسقبينحاسةالسمعوالرؤيةتغييرالمنبهمنمنبهأسهلإلىمنبهإلىمنبهمعقد،

وهذا التنسيق يؤدي إلى عملية تنظيم الحواس المسؤولية عن الحروف الهجائية وهذه الطريقة تسهم في اكتساب القدرة على تعلم الحروف والأصوات.

ربط العمليتين (المرئي والسمعي) مع المفاهيم الحركية المتصلة بالكلام والكتابة، كما يجب أن ننتبه بأن هناك بعض الحروف المكتوبة على البطاقات يمكن أن تكون عائقا على الطفل لذلك من المستحسن كتابات هابا لألوان حتى تتعزز أكثر ثم البدء بالكلمات المكونة من ثلاث حروف ثم أربعة وهكذا...

كما استعمل في عملية العلاج أكبر كمية من الحواس عند تقوية التلميذ في القراءة والإملاء والرياضيات كما أن تشخيص صعوبة القراءة والإملاء مسؤولية اختصاصي نفسي تربوي مؤهل وكذلك تطبيق العلاج يحتاج إلى معلم مؤهل للكي ينفذ البرنامج المطلوب لحالة كل تلميذ بموجب التشخيص الذي أجرياه ليس هنا كعلاج جماعي، حيث كان يوضع التلاميذ في فصل خاص نظرا لاختلاف حالة كل منهم، وان كان هذا الأسلوب يطبق في بعض المدارس ولاسيما في الحالات المستعصية. (جلجل، 1994، 148)

أما تيريميمز (terry miles، 1983) طبق طريقة برنامج تعليمي للألفاظ والتدريب على الإدراك.

أما (بيفهورني 1997 HornbyBeve) اعتمد على الألفاظ اللغوية (Phonetic Linguistic Tutoring) ويطلق عليها ألفا أوميغا (Alpha Omega) 1999، والطرق المتبعة في المدارس هي كالتالي:

- أسلوب أنظر وقل.
- أسلوب الخبرة اللغوية.
- أسلوب الخبرة الجهرية.

10-3 العلاج في الدول العربية:

لابد أن تسن قوانين في الدول العربية لتغطية هذا النقص لديها، وهنا كمحاولة تفيم صريحة حيث أنها كبحث (جلجل 1994) اعتمدت فيه طريقة القراءة الجهرية.

يشيرحسنشحاتة

(1981)إلىأنالقراءةالجهريةتتخذكوسيلةتشخيصيةوتقويميةتساعدفيتحديدمايحتاجهالطفلمنمهارات ، فيستمعالمعلملقراءةالتلميذليكشفأخطاءفيعدلمنأساليبالتدريس لتلائماحتياجاتالتلميذ.

وتذكربدريةالملا(1985)أنالقراءةالجهريةهيالعلميةالتييتمبهاترجمةالرموزالكتابية، وغيرهاإلىألفاظمنطوقةوأصواتمسموعةمتباينةالدلالةحسبماتحملمنمعنى، فهيتعتمدعلىرؤيةالعينللرمز ، وعلىالنشاطالذهنيفيإدراكمعنىالرمزوعلىالتلفظبالصوتالمعبركمايدلعليهذلكالرمز ،وعنطريقهايمكنملا حظة الأطفالمباشرة، وهميستخدمونمهاراتهمالمكتسبةفيالقراءةبذلكيمكناستخدامهاكمادةلهاقيمتهاللتشخيص.

تكمنالقراءةالجهريةفيالحياة، فهيإلىجانباشتراكهافيتحقيقالأهدافالعامةللقراءةفإنهاتسهمفيالنموالعاملللطفلفمننواحي، متعددةنفسية، تربوية، اجتماعية، لغويةوهيتزودهبالمهاراتالآتية:

-تعتبرالقراءةالجهريةمنأنجحالوسائللإتقانالنطق،وإيجاد الأداء ،والتعبير عن المعاني بنبراتصوتيةمفهومةفيالصفوفالأولىمنالتعليم.

-تعتبرالقراءةالجهريةمفتاحالطلاقةوالدقةفيالقراءةالصامتة.

-تساعدالقراءةالجهريةالتلاميذفيالأقساماللراقيةعلىإدراكمواطنالجمالوالتذوقالفنيلمايقرؤون.

-هيالوسيلةالتيتبعثفيالتلاميذحبالقراءة، لأنهاتسرالقارئوالسامع،فيشعركلمنهمابالاستمتاعبمايقرأوخصوصاإذاكانأدائيابارعا.

-

تعتبرالقراءةالجهريةمنأنجحوسائللتشجيعالتلاميذالخجولينوالخائفينحيثتعودهمعلىالشجاعة،وتبعثفينف وسهمالثقةوذلكحينمايقرأالتلميذجهرامخاطبازملاؤهمتخطياحواجزالترددوالخوفتلكالعقبةالتيتقفأمامتقد مهمفيالحياة.

-تعتبرالقراءةالجهريةأيضامنانجحالوسائلالتيتتبعلدىالقارئ، وملاحظةعاداتهفيالقراءةالجهرية، فتساعدعلىاكتشافأخطاءالتلميذفيالنطق،وتبينماتعودعلىحذفهمنكلماتوحروفأثناءالقراءة،ومايعتمدإلى يهمنإضافةحرفأوكلمةأوأكثرمنعندهعندمايقرأ،ومايستبدلمنألفاظوحروفومايكررمنكلماتأثناءالقراءة.

(الملا،1985، 140)

10-3-1 العلاجبواسطةالكومبيوتر:

لقدتعددتاستخداماتالكومبيوترفيمجالاتالتربية، وقدحددسالزيري(Salisbury،1973)قائمةتضمإحدىوعشرينمصطلحايستخدمهاالمؤلفونلتدلعلىادوار وظيفيةللكومبيوترفيالتربية،ومنأهمتلكالأدواراستخداماتالحاسبالآليكمساعدفيعمليةالتدريسأوالحاسب الآليالمعاونللمعلم،وغيرذلكمنالمسمياتالتيتشيرإلىنفسمدلولالمعنىتقريبا.

وصنفسيلبرمان(Silberman ،1987)استخداماتالكومبيوترفيالمجالاتالتربويةإلىأربعفئاتهي:

-الكمبيوترالقائمبعملالمعلم.

-الكمبيوتركأداةللتدريس.

-الكمبيوتركأداةمعاونةفيالإدارةالتعليمية.

-الكمبيوتركأداةللبحثوالتطوير.

وحددجلاوبرمان(Glauberman ،1989)ثلاثوظائفلاستخداماتالكومبيوترفيالعمليةالتربوية:

-وظائفإدارية.

-وظائفتدريسية.

-وظائفتربويةمثل(تقويم، المنهج، حلالمشكلات)ويمكنإيجازاستخداماتالكومبيوترفيالعمليةالتربويةالتعليميةفيثلاثطرقمختلفةحددها(بو زير، 1989)علىالنحوالتالي:

-الكمبيوترمادةتعليميةSubject matter

-الكمبيوترمساعدفيإدارةالعلميةالتعلمية(Computer Managed Instruction(CMI

-الكمبيوترمساعدفيالعمليةالتعليميةCAIComputer Assisted Instruction

-الكمبيوتركمادةتعليمية:tSubjectmatter

لايزالاعتقادالكثيرأنهمنيتعلممنالحاسبشيئاينبغيأنيكونمتخصصافيعلومالحاسب Computer science،أوهندسةالكومبيوتر Computer Engineeringحيثيتعاملالأولمعطرقالتشغيلولغاتالبرمجة، أماالثانيفغالباماايتعاملمعالمكوناتالمادية Hard Ware،إلاأنهظهرمجالأخرللتعاملمعالكمبيوتركمادةتعليمية،وهومايعرفبالثقافةالكومبيوترية(CL) Computer Literacy

ويشيرمورصند(Moursund،1976)إلىأنمصطلح(CL)يعنيتعرفقدراتالكمبيوتروالتطبيقاتالمتعلقةبهفيالنواحيالتربويةوالمهنيةوالاجتماعية،فالثقافةالخاصةبالكمبيوترلاتقتصرعلىحدةالإلمامبلغةمنلغاتالبرمجة،بلتمتدلتشملالقدرةعلىاستعمالالكمبيوترلاستخلاصالنتائجومعالجةالنصوص،وفيالأمورالإحصائية، وغيرذلكمنالتطبيقاتالأخرى.

يرى(زكمير ، Zachmeier 1983,)أنالشخصالمثقفكمبيوتريا هوالذييستطيعالتعاملفيمجتمعيزدادفهوالاعتمادعلىتكنولوجياستخدامالحاسباتولديهمعرفةعامةبالأوامرالمتعلقةبإحدىلغاتمبرمجة.

وحدد(تنكر ،1987, Tinker)الأطوارالتييمربهااستخداماالكمبيوتركمادةتعليميةعلىالنحوالتالي:

-

الكفاءةالكمبيوترية:التيتأتينتيجةتعليمالتلاميذوالطالبكيفيةاستعمالالكمبيوتربكفاءةفيمجتمعيزدادفيهالاعتمادعلىالكمبيوتريومابعديوملىيحققوابااستخدامهأهدافالمناهجالمدرسيةبفاعليةكبيرة،وذلكباستخداملبرامجالكمبيوترية:التيأعدتخصيصالهذاالغرضويتميزهذاالطوربتعلمىلغةمنلغاتالبرمجة،وانكانتالبرمجةليستالأداةالوحيدةلتحقيقذلك.

-استعمالالكمبيوتركأداةعامة،مثلاستخدامبرامجمعالجةالكلماتWord Processing

loutusوبرامجالرسمPhicsGra،فهذهالأدواتالتيتزيدمنإنتاجيةالتعليم،فحسباستخدامكلأدواتلتحليلا ظواهر.

(tinker, 1987, 150)

-الكمبيوترمساعدفيإدارةالعمليةالتعليمية(Managed ComputerInstrution (CMI)

ويشيرستركلاند(1979، Strckland)إلىأنهذاالاستخداميقتصرعلىالقيامبعددمنالوظائفذاتالارتباطالمباشربالعمليةالتعليمية،و منهذهالوظائفتقديمالاختباراتللطالبوتصحيحها،ويسهمالكمبيوترفيهذاالجانبفيتقديمصورةلماستوعبه الطالببعددراستهلوحدةمعينة،وغالباماتكونالاختباراتمننوعالاختبارمتعدديحتاجإلىإجاباتقصيرةمحدد ة.

وبعدانتهاءالطالبمنالاختباريقومالكمبيوتربكتابةتقريرعنمستوىالطالبوأدائهليصبحفيمتناولمنير يدالاطلاععليهمنالطالبأوالمعلمينأو إدارةالمدرسة.

ويضيفسميث(1981،Smith)أنويمكناستخداماالكمبيوترفيهذاالمجاليمكنأنيخففمنالعمالالر وتينية،والأعباء
الإداريةالتييقومبهاالمعلم،ممايتيحلوالفرصةلمتابعةالطلابالموهوبين،والطلابالذينيجدونصعوباتفيت علمهموالطلابمنخفضيالتحصيلوهذامالايتاحلوفيجوالتدريسالتقليدي.

-استخداماالكومبيوتركمساعدفيالعلميةالتعليمية(CAI):

حدد(الفرا،1991)بعضمجالاتاستخداماالكمبيوتركمساعدفيالعمليةالتعليميةومنهذهالمجالات مايلي:

-أسلوبالمعلمالكمبيوترالخاصtutorial mode

-أسلوب التدريبوالممارسة.

-أسلوبالنمذجةوالمحاكاة.

-أسلوبالبرمجةوحلالمشكلات.

-أسلوبالألعابالكومبيوترية.

-التعلمالذكيبمساعدةالكومبيوتر.

-أسلوبالمعلمالكومبيوترياالخاص.

يعدهذا الأسلوبامتدادلأسلوب الآلةالتعليمية،والتعليمالمبرمج، فكلاهمايستندعلىالمبادئالتالية:

-تقديمسلسلةمنالإطاراتFarmesللمتعلم،
وتكونعلىهيئةمعلومةأوسؤالأوكلاهما.يستجيبالمتعلملكلإطارعنطريقاختيارالبديلالصحيح،أوكتابةك لمةأوأكثرمنالكلماتالناقصة،أوغيرذلكمن الأفعالالظاهرة.

-يتلقىالمتعلمتغذيةمرتدةfreed Backتتعلقبنتيجةاستجابته.

-والأداةالتيتقومبالتدريستسمىالآلة
التعليميةالتيقدتكونكتابامبرمجا،أوعلىدرجةعاليةمنالتعقيدمثلاالكمبيوتر. (شيرام، 1973، 154)

خلاصة الفصل

نستخلصمنهذاالفصلأنالقراءةمادةأساسيةفيحياتنا الاجتماعيةعامة، وفيالجانبالأكاديميخاصة، فهيمحوروقاعدةللموادالعربية، فعندالاهتمامبهافتحصيلهاسوفيكونأكثر، أماعندإهمالهافيؤديبهاإلىظهورعدةمشكلاتوصعوباتتواجهأطفالناوتلاميذنا،وهي عسرالقراءةوالتيتعدمشكلةخطيرةعلىالمستوىالعالمي، وليسللفردفقطولكنتمتدأثارهاكذلكعلىالمجتمع.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- حدود الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- الدراسة الاستطلاعية.

5- أدوات الدراسة.

6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج التي يحصل عليها اي باحث في الدراسات العلمية على دقة الإجراءات التي اتبعها والأساليب التي استخدمها بمعالجه الموضوع ولهذا سيتم في هذا الفصل عرض المنهج المتبع ،في الدراسة وحدود الدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية وأداة جمع البيانات بعد ذلك سيتم التطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية.

1- منهج الدراسة :

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من اجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، ويعرف المنهج على انه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعه من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة ،والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكل لاستكشاف الحقيقة والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية.(بوحوش والذنيبات،1995، 45)

وبما أن موضوع الدراسة الحالية هو الكشف عن عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي فان المنهج الاستكشافي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة حيث وصفه "محمود شفيق" 1985: طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصورها كما هي عن طريق جمع المعلومات المقننة عن المشكلة وتصنيفها وإحصائها للدراسة الدقيقة . (شاروخ،2003،90)

2-حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بحدود بشرية وزمنية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

2-1- الحدود المكانية:أجريت الدراسة على مستوى ابتدائية بن على ساعد وابتدائية شيباني البشير وابتدائية عبد اللاوي بوبكر وابتدائية نصرات حشاني بالوادي.

2-2-الحدود البشرية:تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية على 70 تلميذ وتلميذة من ذوي عسر القراءة من تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي .

2-3-الحدود الزمنية:أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2019/2018

3- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 70 تلميذ وتلميذة من ذوي عسر القراءة تم إختيارهم بطريقة قصدية على مستوى عدة إبتدائيات، وهذه الأخيرة تم إختيارها بطريقة عشوائية بسيطة والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسة:

جدول رقم (1): يوضح جدول تقسيم عينه الدراسةحسب المؤسسة

اسم المؤسسة	التكرار	النسبة
بن على ساعد	24	%34.28
شيباني البشير	12	%17.14
عبد اللاوي بوبكر	27	%38.57
نصرات حشاني	27	%38.57
مجموع	70	%100

يتضح من الجدول رقم(8) أن عينة الدراسة تتكون من (70)تلميذ ببعض ابتدائيات الوادي مقسمين على :24 تلميذمن ابتدائية بن على ساعد بنسبة 34.28%و12 تلميذ من شيباني البشير بنسبة 17.14 % و27 تلميذ من عبد اللاوي بوبكر بنسبة 38.57%و27 تلميذ من نصرات حشاني بنسبة 38.57%

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 للتأكد 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 انه 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 للتحقق من سلامة الاختبارات والعينات وأسلوب اختيارها وتجعل الطالب بعيدا عن الوقوع في الأخطاء في الدراسة الأساسية.

4-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى معرفة الصعوبات والعراقيل التي يواجهها الباحث في الدراسة الأساسية ،وقمنا بإجراء هذه الدراسة بهدف:

-التأكد من إمكانية إجراء الدراسة الميدانية.

- التأكد إذا ما كانت التعليمة المستعملة في الأداة ملائمة وواضحة .

- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة وعدم وجود غموض في الكلمات.

- ضبط الوقت الملائم والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ.

- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

4-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية لتمهد لنا الطريق الذي سوف نسلكه في الدراسة الأساسية وهذا لما فيه من فوائد وكانت عينة الدراسة الاستطلاعية من عدة ابتدائيات بالوادي ،حيث قمنا بتطبيق مقياس عسر القراءة كتجربة أولى على عينة قوامها 30 تلميذ،وكانت الانطلاقة الأولى يوم 10 فيفري 2019،وقد أفادتنا هذه الدراسة في الحصر ببعض جوانب الموضوع ،مع أن هذه الدراسة لا تعطى قيم ثابتة إلا أنها تبقى خطوة مهمة للدراسة الأساسية وتعطينا واجهة عن كيفية تطبيقها وتمكننا من التأكد من صلاحية الأداة المستخدمة في الدراسة .

4-3- حدود الدراسة الاستطلاعية: تتحدد هذه الدراسة بحدود بشرية وزمنية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها كما يلي:

4-3-1- الحدود المكانية:أجريت الدراسة على مستوى ابتدائية بن على ساعد وابتدائية شيباني البشير وابتدائية عبد اللاوي بوبكر وابتدائية نصرات حشاني بالوادي.

4-3-2-الحدود البشرية:تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية على 30 تلميذ وتلميذة من ذوي عسر القراءة من تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي .

4-3-3-الحدود الزمنية:أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2019/2018

4-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

عدد التلاميذ الذين طبق عليهم المقياس(30)تلميذ ببعض ابتدائيات بالوادي تم إختيارهم بطريقة عشوائية والجدول الآتي يوضح توزيع العينة حسب الجنس.

جدول رقم(02) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

	التكرار	**النسبة المئوية**
ذكور	15	%50
إناث	15	%50
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول رقم(02) أن عينة الدراسةالاستطلاعية تتكون من (30)تلميذ ببعض ابتدائيات الوادي مقسمين على :15 تلميذبنسبة 50%15 تلميذةبنسبة 50%.

5- ادوات الدراسة:

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:

5-1-مقياس عسر القراءة:

اعد هذا المقياس الباحثة رشا محمد سلامة الدهيني إشراف الدكتورة ختام إسماعيل السحار (2017) بالجامعة الإسلامية غزة .ويتكون من(33)بندا تقيس عسر القراءة يجاب عنها ضمن خمسة بدائل هي :دائما ،غالبا ،أحيانا،نادرا،لاينطبق وتنال الدرجات من 05-01 على الترتيب وكل البنود تصحح في اتجاه واحد.

*** مفتاح تصحيح المقياس**

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

الجدول رقم (3)توزيع الدرجات على بدائل الإجابة في الاستبيان

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاينطبق
5	4	3	2	1

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

5-2- الخصائص السيكومترية للأداة:

5-2-1-الصدق :يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم الاختبار لقياسها فعلا،والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمه أو الظاهرة التي يوضع لأجلها. (العزاوي،2008،129)

لقد تم الاعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي ، اي ارتباط درجه البند بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول رقم (04)يوضح ذلك:

جدول رقم (04):يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان.

الرقم	معامل	مستوى	الرقم	معامل	مستوى
1	0.673	0.01	**18**	0.449	0.05
2	0.721	0.01	**19**	0.551	0.01
3	0.797	0.01	**20**	0.568	0.01
4	0.678	0.01	**21**	0.460	0.05
5	0.734	0.01	**22**	0.617	0.01
6	0.672	0.01	**23**	0.652	0.01
7	0.796	0.01	**24**	0.672	0.01
8	0.695	0.01	**25**	0.701	0.01
9	0.448	0.05	**26**	0.735	0.01
10	0.683	0.01	**27**	0.736	0.01
11	0.486	0.01	**28**	0.560	0.01
12	0.506	0.01	**29**	0.756	0.01
13	0.601	0.01	**30**	0.679	0.01
14	0.538	0.01	**31**	0.596	0.01
15	0.723	0.01	**32**	0.719	0.01
16	0.605	0.01	**33**	0.671	0.01
17	0.655	0.01	/	/	/

يتبين من خلال جدول رقم (04)أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت مابين (0.448-0.797)وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01،والباقي دالة عند 0.05.

5-2-2- الثبات:لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى الفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (30)تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية ،وفيما يلي الجدول رقم (05)يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (05): يوضح قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان وبراون	جيتمان
0.94	0.92	0.91

يتضح من الجدول رقم (05)الخاص بمعاملات الثبات لمقياس عسر القراءة المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت مابين (0.91و0.94)بعد الاعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية،والفا 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.

- ويمكن الآن حساب المعاييرالانحرافية والجدول الاتى يوضح ذلك:

جدول رقم (6): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لدرجات عسر القراءة الخام

الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة
63	1	1.43	107	1	1.43
70	2	2.85	110	4	5.71
79	1	1.43	111	1	1.43
81	2	2.85	113	1	1.43
82	1	1.43	114	3	4.28
83	1	1.43	116	1	1.43
85	2	2.85	117	2	2.85
86	1	1.43	118	1	1.43
89	1	1.43	119	1	1.43
91	2	2.85	121	1	1.43
92	1	1.43	122	2	2.85
93	1	1.43	123	1	1.43
95	3	4.28	124	2	2.85
96	2	2.85	127	1	1.43
97	1	1.43	128	1	1.43
98	1	1.43	129	1	1.43
99	3	4.28	133	2	2.85
100	4	5.71	136	1	1.43
101	1	1.43	139	1	1.43
102	2	2.85	144	1	1.43
103	1	1.43	147	1	1.43
104	4	5.71	155	1	1.43
106	1	1.43	/	/	/

يتبين من خلال الجدول رقم (6) التوزيع التكراري والنسبي لدرجات عسر القراءةالخام يتضح أن أعلى نسبة من التكرارات كانت تقدر ب 5.71 لدرجات (110و100و104)واقل نسبة تقدر ب1.43 لعديد من الدرجات التي تكرارها 1.

ولكي نستخرج سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة يجب ما يلي:

حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية =المتوسط + المسافة x الانحراف المعياري

الحد الأول= 98.91 + (2/3−) x 65.05 = 55.55

الحد الثاني= 98.91 + (1/2−) x 65.05 = 66.39

الحد الثالث=98.91 + (1/2) x 65.05 = 131.43

الحد الرابع=98.91 + (2/3) x 65.05 = 142.27

وأخيرا تحديد الفئات :

في هذه الخطوة يربط مابين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي:

جدول رقم (07):يوضح سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتواة داخل الفئة	56≥	67−57	131−68	142−132	155−143
الدرجات حدود	55.55	66.39	131.43	142.27	155
الحكم على درجة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (07)انه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للتلميذ إلى مستوى معين ،أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد 55.55 فما اقل ،تحتوي على الدرجات الأقل من 55ويمكن الحكم على التلميذ الذي تحصل على درجه واقعة في هذه الفئة بان عسر القراءة لديه ضعيف جدا ،أما الفئة الثانية ذات الحدود من(55.55الى66.39)تحتوي على الدرجات 57الى67 ويمكن الحكم على التلميذ الذي تحصل على درجه واقعة في هذه الفئة بان عسر القراءة لديه ضعيف،وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من 66.39الى131.43) فهي تحتوي على الدرجات 68الى 131 ويمكن الحكم على التلميذ الذي تحصل على درجه واقعة في هذه الفئة بان عسر القراءة لديه متوسط ،وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من (131.43الى142.27)،تحتوي على الدرجات من (132الى 142)، ويمكن الحكم على التلميذ الذي تحصل على درجه واقعة في هذه الفئة بان عسر القراءة لديه عاليوأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (142.27الى155)تحتوي على الدرجات من 143الى155، ويمكن الحكم على التلميذ الذي تحصل على درجه واقعة في هذه الفئة بان عسر القراءة لديه عالي جدا.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية في بعض ابتدائيان ولاية الوادي حيث ذهبت إلى ابتدائية بن على ساعد وابتدائية شيباني البشير وابتدائية نصرات حشاني وابتدائية عبد اللاوي بوبكر حيث قاموا بمساعدتي في وتوزيع الاستبيانات على معلمين سنة ثالثة ابتدائي فمن خلال توزيع الاستبيانات على المعلمين تم توضيح الهدف من الدراسة والوقوف على أي تساؤل أو طلب آو توضيح من طرف المعلمين في مايخص أسئلة الاستبيان.

وقد تمت عملية التطبيق بشكل عادي رغم ما تعرضت له من عراقيل كرفض مدير ابتدائية(س) بتوزيع الاستبيانات والإجابة عليها.

7-الاساليب 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 حسبspss للإجابة على تساؤل الدراسة:

التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي لدرجات عينة الدراسة وهى:

– النسب المئوية،اختبار كا^2،معادلة سبيرمان براون،معادلةجيتمان – معامل الفا كرونباخ.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح الإطار المنهجي الذي تقيد به منهج الدراسة حيث تم ذكر المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الاستكشافي 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 وتوصيات

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 عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ،وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بعسر القراءة انظر الجدول رقم(05) فتحصلنا على البيانات التالية :

جدول رقم (09):يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير عسر القراءة

	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
عسر القراءة	1	%1.43	62	%88.57	7	%10

يتضح من خلال الجدول رقم (09)أن عدد التلاميذ ذو عسر القراءة الضعيف يقدر ب تلميذ واحد وبنسبة (1.43%)،وعدد التلاميذ ذوو المستوى المتوسط (62)تلميذ بنسبة (88.57%)أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو عسر القراءة المرتفع يقدر ب(07)تلاميذ أي بنسبة (10%)وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب اختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدولرقم (10): يوضحدلالةالفروقبينمستويات عسر القراءة

	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
منخفض	1	23.3	96.88	0.01
متوسط	62	23.3		
مرتفع	7	23.3		

يتبين من الجدول رقم (10)أن قيمة كا^2 (96.88)وهي قيمة دالة عند 0.01،ومنه نستطيع القول انه توجد فروق دالة في مستويات عسر القراءة

بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثاني،يمكننا من الإجابة عن التساؤل كما يلي :مستوى عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي متوسط.

2- تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل:

حسب نتائج العينة التي قمنا بدراستها أسفرت النتيجة على أن التلاميذ ذوي عسر القراءة المتوسطة بالرغم من أن لديهم هذا العسر ولكن هناك بذل جهد كبير من المعلم وتحفيزه للتلاميذ ومحاولته لتخطى هذا العسر وأيضا إذا رأى المعلم أن هناك خلل يتصل بالأولياء لأخذ ابنهم إلى مختص في النطق لمساعدتهم لتخطى هذا العسر،فالتشخيص المبكر لعسر القراءة مهم جدا،فيرجع إلى فطنة المعلم ،وكذلك قد يكون لأسلوب القسوة من طرف المعلم أو الأسرة تولد لدى للتلميذ بعض من الخوف .فمستوى الذكاء لديهم طبيعي أو أعلى من الطبيعي فهناك مثلا عباقرة لديهم عسر القراءة كعالم الفيزياء ألبرت اينشتاين وتوماس ايديسون المخترع للمصباح.

كما للأسرة دور مهم في تحصيل الطفل فالأسرة تعد من أهم المصادر التي تدعم الطفل لغويا وترغبه في المادة الدراسية وذلك بالحرص الكافي وإعطاء النصائح .

فهناك بعض الأسباب وراء الإصابة بعسر القراءة منها أسباب جينية وأسباب نفسية وضعف في الإدراك أو الأسباب الفسيولوجية كمشاكل في الرؤية أو السمع أو أسباب تعليمية

تربوية.حيث أن عسر القراءة يرجع إلى عدم مواظبة وكثرة الغياب وأسلوب المعلم التقليدي وأيضا شعور التلميذ بالملل والتنشئة الاجتماعية الهشة وتدهور مكانة المدرسة.

كما تؤكد دراسة مصطفى،ووافية(2015)هدفت الدراسة إلى 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 صفوف تعلم القراءة .

استنتاج عام للدراسة

لقد تم في الدراسة الحالية البحث عن عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي حيث يعتبر موضوع عسرالقراءة من المواضيع الشائعة في مجال الوسط المدرسي والتي تعني باهتمام كبير من طرف الباحثين ،وأردنا في هذا البحث الكشف عن عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي .

وعليه قمنا بتقديم الإطار النظري للدراسة،وثم محاولة الإلمام بكل مايخص موضوع عسر القراءة.

وثم بناءا على مشكلة الدراسة تناولتالتساؤل والتوصل إلى النتيجة التالية:

- وجود نسبة متوسطة في عسر القراءة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي بنسبة 88.57%.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

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

- ابو فخرغسان، عبد الحى (1992)، التربية الخاصة، ط1. دمشق، سوريا: مطبعة الاتحاد.

- احمد، عبد الكريم (2008) سيكولوجية عسر القراءة. (ط1). مصر مكتبة الانجلو المصرية.

- بدرية سعيد ،الملا (1985)، التأخر في القراءة الجهرية وتشخيصه وعلاجه، تقديم محمد منير، مرسي، القاهرة: علم الكتب والنشر.

- بطاطيةزوليخه، فاطمة بوكاسي (2013). علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ سنة رابعه ابتدائي. الجزائر: جامعة اللى محند.

- بوحروش، عمر والذنيبات، محمد محمود (1995). مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

- جلجل، عبد المجيد نصرة (1994). العسر القرائي."الديسلكسيا". دراسة تشخيصية علاجية: دار الكتاب الحديث.

- جلجل، عبد المجيد نصرة (1995)، العسر القرائي "الديسلكسيا" دراسة تشخيصية علاجية: دار الكتاب الحديث.

- جلجل، عبد المجيد نصرة (2005)، العسر القرائى. 'الدسلكسيا'. التشخيص. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- حافظ نبيل وعبد الفتاح (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. (ط1)، مصر: مكتبة الزهراء الشرف للنشر.

- حمزة احمد عبد الكريم (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الدسلكسيا)، مصر: دار الثقافة، للنشر والتوزيع.

- الروسان فاروق (2000)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين. ط1 عمان، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الزيات فتحي. مصطفى (2008). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدرسية والمداخل العلاجية. ط1 ، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات .

- سالم، بن ناصر الكحالى (2011). صعوبات التعلم تشخيصها وعلاجها ط1 عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- سامى ملحم (2002) صعوبات التعلم(ط1). الاردن: دار المسير للنشر والتوزيع.

- السرطاوي، زيدان. (1998). مدخل إلى صعوبات التعلم، ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية: اكاديمية التربية الخاصة.

- السعيدي، احمد (2009). مدخل إلى الدسلكسيا لبرنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الاردن، اليازوري للنشر والتوزيع .

- سليمان عبد الواحد، ابراهيم (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعلمية. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

-السيد، عبيدة ماجدة (2013). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها ط2. الاردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- الشريف، عبد الفتاح (2011)، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- صابر فاطمة عوض ،خفاجه، مرفت على (2002). اسس ومبادئ البحث العلمي مكتبة ومطبعه الاشعاع الفنية،ط1،مصر.

- صلاح الدين شاروخ(2003)،منهجية البحث العلمى، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

- عبد الرحمان جرار (2008)، صعوبات التعلم قضايات حديثة. ط1 الاردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- عبدالله احمد، فهيم مصطفى (2000). مهارات القراءة والقياس والتقويم، ط2. مصر :دار العربية للكتابة.

- على صلاح (2005)، صعوبات تعلم القراءة، والكتابة" التشخيص والعلاج" ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- العنيزات، صباح (2009)، نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، ط1، الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- فهد خليل، زيد (2010)، فن التعامل مع القراءة. الطبعة الاولى، الاردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

- قحطان الظاهر احمد (2008) صعوبات التعلم. (ط2).الاردن:دار وائل للنشر.

- لمى، بندرافبلطجى (2010)، صعوبة القراءة (الديسلكسيا). بيروت: دار العلم للملايين.

- مثقال، جمال مصطفى القاسم (2015).اساسيات صعوبات التعلم. (ط3). الاردن :دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- مصطفى، منصوري ووافية، بن عروم (2015)، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة. دراسات نفسية وتربوية ،14-17-31.

- هند، عصام الفزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة ط1. القاهرة: دار النشر المكتب العربي للمعارف.

- ياغي، شاهر (2011). انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة متدنى التحصيل في قطاع غزة . مجلة الجامعه الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) 1932، ص843-879.

- غادة، عبد الغفار (2008). اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الاكلينيكي. (ط1)مصر: ابتراك للنشر والتوزيع.

- الصاصمة، محمد، حرب (2011). الاستراتيجية الحديثة لتعليم القراءة والكتابة ط1، الاردن: دار البركة للنشر والتوزيع.

2- المراجع باللغة الاجنبية:

- Blanche(1992).Didionnaire fondamentale de la psychologie,edlarouss:paris. - Dameur,N(1983).Methodepartique de reeducation de la lecture et de L'orthographe.4eme ed de Boeck. Bruxelle.

- Dalahaire,M(2004)levolution du langage chez l'enfonts:de la difficultéautroubile :Inpes.

- kirk,Sc f. chafant;.(1984).academemy and le arning.disabilities,londondeniverpuplishingcompany:England.

- Lussier,F.flessus,j(2005).neuropsychologie de l'enfant.troubledeveloppementauxer d'apprentissadeDunod:parus.

- Sanger,charolbes,L,cole(2006).lecture rtdyslescie. approche cognitive .Dunod: Paris.

- smith,E,E, and Collins, AM.(1981).use of goal plan knowledge in understanding storier;of the third Annual conferemel of the cognitive.

- vernom,M,D(1976).Heredithy and environmenent.presemt position of the problem XXI international congrers of psychologe.july.france:pais.

الملاحق

الملحق رقم (01): إستبيان الدراسة

الملحق رقم 1: مقياس عسر القراءة

جـــامعة الشهيـــد حمـــه لخضـــر

كلية العلـوم الاجتمـاعية والإنسانية

قسم العلـوم الاجتمـاعية

استمـارة استبيـان

آخـى المعلم /أختـي المعلمة فـي إطـار إعـداد مذكـرة ضمن متطلبـات نيل شهـادة مـاستر تخصص علـم النفس المدرسي حول موضـوع "عسر القراءة لـدى تـلاميذ

سنـة ثـالثة ابتدائـي " دراسـة استكشـافية ببعض إبتدائيـات ولايـة الـوادي " من وجـهة نظـر المعلمين والمعلمـات .

نرجـو منكـم 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.

ملاحظة:

تكون الإجابة بوضع (x)في الخانة التي تناسبكم.

مثال:

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

عسر القراءة						
الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاينطبق
1	يحذف حرف من الكلمة أثناء القراءة مثال:خشبة يقرأها خشب.					
2	يحذف كلمة من الجملة أثناء القراءة مثال :جهزت العصفورة عشها يقرأها :جهزت العصفورة					
3	يبدل حرف بحرف أثناء القراءة مثال :بحدر بدلا بحذر					
4	يبدل بعض الكلمات بأخرى ،مثال :يضحك الأرنب بصوت عالي،بدلا من يضحك الأرنب بصوت قوي					
5	يقفز أثناء القراءة عن سطر كامل					
6	يقفز أثناء القراءة عن عدة سطور					
7	يصعب عليه التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثال :حبل/جبل،صيف/ضيف.					
8	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في النطق مثال : ت،ب،ث/خ،ج،ح/ع،غ.					
9	يبدو على التلميذ الخوف أثناء القراءة.					
10	يبدو على التلميذ التردد أثناء القراءة.					
11	يكرر التلميذ بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة .					
12	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة.					
13	يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة).					
14	يقرأ بصورة بطيئة جدا.					
15	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية ،مثال ينطق كلمة بحر / رحب.					
16	يضيف أثناء القراءة حرفا للكلمة مثال :اعترضت يقرأها اعتراضت .					

17	يضيف أثناء القراءة كلمة للجملة ليست موجودة ،مثال :قراءة جملة نام التلميذ /نام التلميذ قليلا.					
18	يستخدم أصبعه لتتبع الكلمات أثناء القراءة.					
19	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة.					
20	يصعب عليه فهم الكلام المقروء .					
21	يخلط بين اليمين واليسار أثناء القراءة.					
22	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة.					
23	يصعب عليه تذكر ما قرأه.					
24	يقرأ الكلمات بطريقة غير واضحة.					
25	يقرأ الجمل بطريقة غير واضحة.					
26	يجد صعوبة في الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي أثناء القراءة.					
27	يصعب عليه التمييز عند النطق بين أنواع التنوين (الضم،الفتح،الكسر).					
28	يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللامين الشمسية ،والقمرية.					
29	يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الشكل مثال: (ك،ق)،(ت،د)،(ظ،ض)،(س،ز).					
30	يقرأ الكلمة بصورة متقطعة (حرفا،حرفا).					
31	يقرأ بصوت خافت جدا.					
32	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالألف).					
33	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد(مد بالواو).					

شكرا على تعاونكم