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

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي

-دراسة وصفية استكشافية في بعض المدارس الابتدائية في ولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علوم تربية

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

- **اسماء بالعقون**
- **الشيماء حطابي**

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ. د. خماد محمد

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د. قدوري خليفة		رئيسا
د. خماد محمد		مشرفا ومقررا
د. رشيد سوكر		مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بداية الشكر لله عز وجل الذي اعاننا وشد من عزمنا لإكمال هذا البحث و نشكره راكعين ، الذي وهبنا الصبر و التحدي و الحب لنجعل من هذا المشروع علما ينتفع به .

قال رسول (صلى الله عليه و سلم)" من لم يشكر الناس لن يشكر الله "

كما يسعدنا ان نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الذي شرفنا بموافقه بالإشراف على هذا البحث:

الدكتور الفاضل: خماد محمد

مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث.

و نتقدم بالشكر و العرفان الى جميع اساتذتنا الكرام الذين رافقونا خلال مشوارنا الجامعي .

الإهداء

الحمد الله والصلاة والسلام على النبي صلى الله عليه وسلم واهله اما بعد:

الحمد الله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى،

اهدي ثمرة جهدي المتواضع،

الى وطني العزيز الى بلد المليون و نصف مليون شهيد،

الى من وهبوني الحياة والأمل، ومن علموني أن ارتقي سلم الحياة بحكمة وصبر، برا واحسانا، ووفاء لهما، والدي العزيز السيد "الأمين بالعقون"، ووالدتي العزيزة السيدة "معلول زينب".

الى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي من كانوا عون لي في رحلة بحثي اخواني، واخواتي (معتز، اسامة، اسراء، علي، حنين)،

الى استاذي الفاضل الدكتور "خماد محمد" الذي اشرف على هذا العمل ،

واخيرا الى كل من ساعدني، وكان له دور من قريب او من بعيد في اتمام هذه الدراسة

الطالبة

بالعقون اسماء

الإهداء

ان الحمد والشكر اولا واخرا لله لا وعلا الذي وفقنا في انجاز واتمام هذا البحث وكان لنا اعظم معين فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه نحمده حمدا كثيرا.

وجد الانسان على وجه البصيرة، ولم يعش بمعزل عن باقي البشر وفي جميع مراحل الحياة، يوجد اشخاص يستحقون منا الشكر والامتنان وكل كلمات الاحترام والتقدير واول هؤلاء الاشخاص هما الوالدين: "ابي حطابي عبدالله ، وامي منقر جمعة"، اللذان اعطياني بلا حدود، الى من تحملاني في كل الاوقات وطوال هذا العمر، ابي وامي لهما الفضل الكبير والكبير جدا بل الفضل كله ما يبلغ عنان السماوات والارض فوجودهما سبب للنجاة والفلاح في الدنيا والاخرة ، انا هنا من هذا المنبر اهديكما هذا التخرج والبحث العلمي الذي انجز بثمرة جهودكما ودعمكما طوال هذا المسار الدراسي طيلة 18 عاما دراسيا للوصول الى هذا المكان اليوم، حفظكما الله ورعاكما دمتم لي خير عز وسند.

اشكر واهدي كذلك هذا البحث الى اخوتي سندي " نور الهدى، بلقاسم، زبير، اسماء، زينب"، وكذلك الشكر الى كل "افراد عائلتي الكريمة."

الشكر موجه خاصة الى الدكتور الفاضل " خماد محمد" الذي اشرف على هذا البحث مشكور على كل مجهوداته ودعمه لنا في هذا المشوار،

الشكر كذلك الى الاستاذ الفاضل" يوسف لاقرع " على مجهوداته المبذولة معنا فترة انجاز هذا البحث العلمي فالف تحية شكر وتقدير واحترام لك.

الطالبة

حطابي الشيماء

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي .

وتم الاعتماد على مقياس حطراف نور الدين وأحمد مكي (2018)، ويتكون هذا المقياس من 33 فقرة موزعة على بعدين هما صعوبات القراءة، الكتابة.

وطبقت الدراسة على عينة قوامها 60 استاذ واستاذة لستني الثالثة والرابعة ابتدائي في بعض ابتدائيات ولاية الوادي وتحديدا مقاطعة الدبيلة 6، باستخدام تقنية المعاينة، من خلال عينة عشوائية بسيطة، تم استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام، (SPSS25.

وبناءا على نتائج بحثنا هذا توصلنا الى :

- ✓ مستوى صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي منخفض من وجهة نظر الأساتذة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة).

Abstract

The current study aimed to identify teachers' attitudes towards reading and writing difficulties among third and fourth grade primary school students.

To achieve this goal, the descriptive exploratory approach was used. The study relied on the scale "Hatraf NourEldin and Ahmed Mekki (2018), this scale consists of 33 items distributed over two dimensions: reading and writing difficulties.

The study was applied to a sample of 60 teachers of the third and fourth years if primary school in some primary school in the state if ElOued , specifically the Debila 6 district, using the sampling technique, though a simple random sample, statistical methods were used using(SPss25).

Based on the analysis of the results of our research, we reached:

*The level of reading and writing difficulties among students in the third and fourth years if primary school is low from the teachers' point of view.

*There are no statistically significant differences in reading and writing difficulties among students in the third year the fourth grade, from the teachers' point of view, is attributed to the gender variable(male, female).

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير.....	
الاهداء.....	
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	I
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	II
قائمة المحتويات.....	III
قائمة الجداول.....	VI
قائمة الأشكال	VII
مقدمة	أ – ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث:	**2**
1. اشكالية الدراسة.....	3
2.تساؤلات الدراسة.....	5
3.فرضيات الدراسة.....	5
4.دوافع اختيار الموضوع.....	5
5.أهداف الدراسة.....	6
6.أهمية الدراسة.....	6
7. التعاريف الاجرائية.....	7
8.الدراسات السابقة.....	8
9.التعقيب على الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني : الاتجاهات النفسية الاساتذة في المدرسة الابتدائية:	**18**
تمهيد	19
1. مفهوم الاتجاهات.....	19
2. النظرية المفسرة الاتجاهات	20

3. تعريف المرحلة الابتدائية.....	20
4. صفات الأستاذ	21
5. نشاطات الاستاذ ومسؤولياته.....	22
6. دور الاستاذ في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.....	23
خلاصة الفصل.....	24
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	**25**
تمهيد.....	26
أولا. صعوبات التعلم:.....	26
1. تعريف صعوبات التعلم.....	26
2. تصنيف صعوبات التعلم.....	27
3. أسباب صعوبات التعلم.....	29
ثانيا. صعوبات القراءة :.....	30
1. تعريف صعوبة القراءة.....	30
2. أسباب صعوبة القراءة.....	31
3. مظاهر صعوبات القراءة.....	32
4. تشخيص صعوبة القراءة.....	33
5. علاج صعوبة القراءة.....	34
ثالثا. صعوبة الكتابة:.....	36
1. تعريف صعوبة الكتابة.....	36
2. أسباب صعوبة الكتابة.....	36
3. مظاهر صعوبة الكتابة.....	39
4. تشخيص صعوبة الكتابة.....	40
5. علاج صعوبة الكتابة.....	41
خلاصة الفصل.....	45
الجانب التطبيقي:	
الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة:	**47**
***تمهيد**	48

1. منهج الدراسة.....	48
2. ادوات الدراسة	48
3. الدراسة الاستطلاعية.....	49
4. حدود الدراسة	53
5. عينة الدراسة.....	54
6. خصائص عينة الدراسة.....	55
7. الاساليب الاحصائية.....	58
خلاصة الفصل.....	58
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة:	**59**
تمهيد.....	60
1. عرض وتحليل نتائج السؤال الاول	60
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....	61
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....	62
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....	63
5. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الاول	64
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....	65
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....	66
8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....	67
خلاصة الفصل.....	68
***خاتمة**	**70**
* **قائمة المراجع**	**73**
* **قائمة الملاحق**	**77**

قائمة الجـداول

الجدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
01	حساب قيمة T لعينتين مستقلتين (الصدق التمييزي).	50
02	قيمة معامل الارتباط R (صدق المحتوى).	51
03	قيمة معامل ألفا كرونباخ.	52
04	ثبات التجزئة النصفية.	52
05	توزيع افراد العينة حسب الابتدائيات بولاية الوادي (المقاطعة 6).	53
06	توزيع ونسبة العينة حسب متغير الجنس.	55
07	توزيع ونسبة العينة حسب متغير المستوى.	56
08	توزيع ونسبة العينة حسب متغير الخبرة المهنية.	57
09	اختبار "ت" لعينة واحدة على متوسط فرضي للاتجاهات.	60
10	قيمةT ودلالتها الإحصائية للفروق بين الجنسين في متغير صعوبات القراءة والكتابة.	61
11	قيمة F ودلالتها الإحصائية للفروق بين سنوات الخبرة المهنية في متغير صعوبات القراءة والكتابة	62
12	قيمةT ودلالتها الإحصائية للفروق بين المستويات في متغير صعوبات القراءة والكتابة	63

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الجنس	55
2	توزيع ونسبة العينة حسب متغير المستوى	56
3	يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الخبرة المهنية	57

مقدمة

مقدمة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الجديدة نسبيا في ميدان التربية، لان اهتمام هذه الأخيرة كان منصبا سابقا على أشكال الإعاقات كالإعاقة العقلية، البصرية، ولكن بروز مشكل صعوبات التعلم لدى مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي، السمعي، البصري، غير مجرى لاهتمام ليس فقط الباحثين بل وحتى الآباء ومربين هذه الفئة ومعرفة تلك الصعوبات التي يعانون منها، وتصنف هذه الصعوبات الى صنفين اولها صعوبات تعلم نمائية تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق للطفل وثانيا صعوبات تعلم أكاديمية وهي صعوبات القراءة، الكتابة، الحساب.

تعد مهارات القراءة والكتابة من الركائز الأساسية في التعلم، اذ هما الاساس التي تبنى عليه باقي المواد الدراسية في مختلف المراحل الدراسية، وتكتسب هذه المهارات في المرحلة الابتدائية كونها المرحلة التأسيسية والتي تؤثر بشكل مباشر على تطور المسار الدراسي للتلميذ، غير ان عددا من التلاميذ يواجهون صعوبات في هاتين المهارتين.

وفي ظل هذه الصعوبات من الطبيعي أن يواجه التلميذ سلسلة من المشكلات في مساره الدراسي التي قد تؤثر بالسلب على نفسيته وعلى شخصيته أيضا فمثلا لا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابيا، وذلك لأن خبرتهم وقاموسهم اللغوي محدود جدا أي ليس لديهم ثراء لغوي، في حين يكون البعض الآخر أكثر منهم خبرة لكونهم يتعرضون إلى خبرات لغوية وشفوية متنوعة وعديدة كالمشاركة في القسم والاستفسار على بعض الأسئلة والمناقشة، فهذه الفئة تكون أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم كتابيا ولغويا دون أي عائق، أما أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين فقد يعانون من محدودية قاموسهم اللغوي. (السرطاوي،1998)

ومن هنا نقول ان صعوبات التعلم القراءة والكتابة تتخذ طابع معقدا ناتج عن تداخل مجموعة من العوامل منها نفسية، تربوية، وعوامل اخرى اضطرابات في الادراك السمعي او نقص في الوعي الصوتي، كما يمكن ان تكون ناتجة عن عوامل بيئة او اجتماعية او ظروف اسرية، او قد تكون ناتجة عن عوامل بيداغوجية غير ملائمة، وتظهر خطورة هذه الصعوبات (القراءة، الكتابة) في انها توثر سلبا على

المسار الدراسي للتلميذ، كما تؤدي الى تدني دافعيته للتعلم، ضعف ثقته بنفسه، وتزايد احتمالات الفشل او التسرب الدراسي.

وفي هذا السياق، يبرز الدور الحاسم الذي يلعبه المعلم ووصفه بالدور بالفعال والمباشر في العملية التعليمة، فالمعلم اول من يلاحظ الصعوبات لدى التلاميذ والتعامل مع هذه الصعوبات بفعالية، غير ان مدى نجاح المعلم في اداء هذا الدور يتوقف بدرجة كبيرة على اتجاهاته نحو هذه الصعوبات فالاتجاهات الإيجابية قد تعزز من فعالية تدخلاته التربوية، وتجعله أكثر تفهما واستعداد لمساعدة تلاميذه الذين يعانون من صعوبات تعلم، اما اذا كانت اتجاهاته نحو الصعوبة سلبية قد تؤدي الى تجاهل هذه الصعوبات أو التعامل معها بطريقة غير تربوية.

ومن هنا جاءت فكرة هذه المذكرة التي تهدف الى استكشاف اتجاهات اساتذة التعليم والثالثة والرابعة ابتدائي نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذهم، وقد تم اختيار هاتين السنتين بالنظر الى كونهما تمثلان مرحلة انتقالية حاسمة، حيث في هذه المرحلة يكون التلميذ تجاوز مرحلة تعلم القراءة والانتقال الى مرحلة القراءة من اجل التعلم وكذلك هو الحال مع الكتابة، وبالتالي فان استمرار الصعوبات في هذه المرحلة يحتاج تدخلات تربوية مستعجلة، لهذه التدخلات دور مهم في رعاية الطفل ذوي صعوبة القراءة والكتابة في سنتي الثالثة والرابعة المهمة تعتمد بشكل كبير عن المعلم .

نأمل من خلال هذه الدراسة أن نساهم في تسليط الضوء على واقع صعوبات التعلم القراءة والكتابة في الميدان المدرسي الجزائري، وان نقدم دعما معرفيا يساهم في التفاعل التربوي بين الاساتذة وتلاميذهم، بما يخدم في النهاية هدف الارتقاء بجودة التعليم الابتدائي.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث:

تمهيد.

1. اشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. دوافع اختيار الموضوع.
5. أهمية الدراسة.
6. أهداف الدراسة.
7. التعاريف الإجرائية.
8. الدراسات السابقة.
9. التعقيب على الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل.

1. اشكالية الدراسة:

تعد المدرسة الابتدائية المرحلة الاساسية في البناء المعرفي والتربوي للطفل، فهي تمثل البيئة التعليمية الاولى، بحيث ينتقل فيها التلميذ من البيئة الاسرية الى المدرسة الابتدائية، وفي هذا السياق تلعب المدرسة الابتدائية دورا محوريا في تنمية القدرات المعرفية واللغوية والاجتماعية كذلك، يتسم تلاميذ المرحلة الابتدائية بمجموعة من الخصائص النمائية من ابرزها حب الاستكشاف، الميل الى التقليد، اضافة الى التدرج في التفكير من المادي الى المجرد، كما يبدا الطفل في هذه المرحلة بتكوين صورة عن الذات، والقدرة على التفاعل مع الزملاء والمعلمين، غير ان بعض التلاميذ قد يواجهون صعوبات في التكيف مع متطلبات التعلم خاصة فيما يتعلق في المهارات الاساسية، رغم ذكائهم العادي، وتكمن خطورة هذه الصعوبات عندما تؤثر عن تحصيلهم الدراسي و تكيفهم النفسي والاجتماعي داخل المدرسة سواء مع اقرانهم او معلميهم.

وفي هذا السياق نقول ان صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة من التحديات التي تواجه الافراد في اكتساب المهارات الاكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الحساب، رغم ان نسبة ذكائهم عادية، وقد تكون الصعوبات نمائية راجعة الى اضطرابات في الادراك، الذاكرة، الانتباه، الاشخاص يعانون من صعوبات التعلم قد يحتاجون الى اساليب تعليمية مختلفة او دعم اضافي عن اقرانهم للتغلب على الصعوبة.

وقدمت من قبل عدة دراسات في مجال صعوبات التعلم نظرا لأهمية توعية المعلمين والاولياء بصعوبات التعلم منها دراسة زميتي آية، سايب إناس، بعنوان(الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات) 2022، هدفت هذه الدراسة التي تناولت موضوع "الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية" إلى معرفة ما مدى تباين مستوى الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.(دراسة زميتي آية، سايب إناس، 2022)

ومن هذه الصعوبات نجد صعوبة القراءة وهي عملية معقدة متشبعة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره

ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق، والاستماع لنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. (البطانية،131،2007)

ونظرا الاهمية القراءة قدمت عدة دراسات ومقالات في صعوبات القراءة نجد منها دراسة جنان أمين بعنوان، (مؤشرات عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي)، جامعة البليدة 2020، استعمل في البحث اختبار تشخصي لعسر القراءة وبرنامج علاجي من اعداد الباحث. (جنان أمين،2020)

وايضا صعوبة الكتابة صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا او تتابعيا للكتابة الحروف والارقام. (الزيات،905،2002)

ومن بين الدراسات نجد دراسة افراح فهد احمد النصيري، بعنوان (اثر استراتيجيات الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى تلميذات ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس ابتدائي)، جامعة المنصورة، 2023، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي. (دراسة افراح بنت فهد احمد النصيري،25،2023)

تعتبر صعوبات تعلم القراءة والكتابة من ابرز التحديات التي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية، حيث تعتبر هاتان المهارتان من الاساسيات التي تشكل قاعدة للباقي المهارات الدراسية، ومع ذلك نلاحظ ان هناك تلاميذ في سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي يعانون من صعوبات في القراءة فقط او الكتابة فقط او الصعوبتين معانا في تلميذ واحد، وهذا يؤثر على تحصيلهم الدراسي العام.

وقد تناولت عدة دراسات الصعوبتين معا نذكر منها دراسة بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، بعنوان (صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم)، تيزي وزو، 2019، هدفت الدراسة إلى تقصي إمكانية وجود صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. (دراسة بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، 2019)

إن لكل دراسة هدف او غرض يجعلها ذات قيمة علمية و الهدف من الدراسة يفهم على إنه السبب الذي من اجله قام الباحث بإعداد هذه الدراسة، والبحث العلمي هو الذي يسعى الى تحقيق اهداف

عامة غير شخصية وذات قيمة ودلالة علمية، ونظرا الى نقص الوعي بالصعوبات التعلم القراءة والكتابة وكثرة التلاميذ الذين يواجهون مثل هذه الصعوبات في السنوات الابتدائية عامة وسنتي الثالثة والرابعة خاصة في الوسط المدرسي قمنا بختيار موضوع الدراسة، تهدف الدراسة الراهنة على التعرف على اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي ،ومن هنا يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي؟

1. تساؤلات الدراسة:

- ✓ ما مستوي صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة) ؟

2. فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة).

3. دوافع اختيار الموضوع:

اخترنا موضوع الدراسة الحالية لعدة أسباب، نختصرها فيما يلي:

- الرغبة الشخصية في دراسة موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة/ الكتابة).
- رغبتنا في إثراء الرصيد المعرفي للمجتمع الأكاديمي حول موضوع الدراسة.
- الرغبة في توعية الاساتذة الجاهلين للموضوع صعوبات التعلم (القراءة/ الكتابة).
- تزايد ملحوظ لحالات صعوبة التعلم (القراءة/ الكتابة) .
- الرغبة في معرفة كيف يرى الاساتذة في المرحلة الابتدائية صعوبات التعلم.
- الرغبة في التعرف على ما يحتاج المعلم لمعرفة التعامل مع حالات صعوبات التعلم .

4. أهمية الدراسة :

تسليط الضوء على فئة من التلاميذ في سنتي الثالثة و الرابعة كونها بداية ظهور الصعوبة والتي تعتبر جد مهمة، كذلك رفع الوعي لدى الاساتذة وتزويدهم بالمعرفة الضرورية حول التعرف والتعامل مع صعوبات القراءة والكتابة.

5. اهداف الدراسة:

- معرفة اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي.
- معرفة الاستراتيجيات التي يتبعها الاساتذة نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنة الثالثة والرابعة ابتدائي.
- معرفة ان كان هناك فروق في صعوبات تعلم القراءة والكتابة بين الاساتذة حسب الخبرة او التخصص.
- معرفة اذا كان هناك فروق بين الذكور والاناث في صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- معرفة هل ان هناك فروق في صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين حسب مادة التدريس.

6. المفاهيم الاجرائية للدراسة:

1. تعريف اتجاهات الاساتذة:

وهي الدرجة التي يحصل عليها الاستاذ في مقياس صعوبات التعلم، وهو استجابات مكتسبة من الاساتذة نحو صعوبات التعلم الاكاديمية وتكون الاستجابة اما بالقبول اما الرفض وفقا للراي الشخصي الاساتذة والخبرات السابقة.

وردت تعريفات عديدة تناولت الاتجاهات النفسية لكن لا يوجد تعريف موحد لها، ورغم عدم الاتفاق الكامل بين الباحثين في علم الاجتماعي على ما يسمى بالاتجاه إلا أن هناك قاسما مشتركا بين أغلب التعريفات المعاصرة التي يصب معظمها في أن الاتجاه يتكون من: المشاعر، والأفكار، والادراك نحو موضوع معين والذي بدوره وجه سلوك الفرد ويحدد موقفه من ذلك الموضوع.(العمري، عافية، 2021، 18).

تعريف صعوبات التعلم الاكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلم الى مجموعة الاضطرابات التي تؤثر سلبا على قدرة الفرد في اكتساب المهارات الاكاديمية.

مجموعة تلاميذ يظهرون انخفاض في تحصيلهم الدراس ي مقارنة بزملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبات في الأداء المدرسي الأكاديمي والذي يتمثل في صعوبات القراءة، الكتابة والحساب. (قدي،2015، 9)

2. تعريف صعوبة القراءة:

وتتمثل صعوبة القراءة في مجموعة من التحديات التي يواجهها الافراد في فهم النصوص المكتوبة وتظهر في عدم تمييز الطفل بين الحروف، عدم فهم المعنى العام للنص...الخ.

يعتبر عسر القراءة نوع من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، ولها جذور إدراكية تظهر في شكل صعوبات في قراءة الكلمات المكتوبة، فالمصابين بهذه الصعوبة يواجهون صعوبة في التعرف على الحروف

والكلمات، وتفسير الكل الكلمات المقدمة لهم مكتوبة، تدعى عسر القراءة بأنها "حالة من الصعوبات الحادة في تعلم القراءة". (الزيات،516،2015)

3. تعريف صعوبة الكتابة:

وتتمثل صعوبة الكتابة في عجز الفرد اثناء الكتابة والتي تشمل عدم قدرة التلميذ على انتاج نصوص مفهومة او صحيحة مكتوبة ذات جودة مقبولة مقارنة مع اقرانه في نفس العمر او المرحلة التعليمية.

فقد عرف صعوبات الكتابة على أنها: " صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف" (الأحمدي،2016 ،26)

7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أهم نقطة في البحث العلمي، حيث تسمح للباحث بتدعيم دراسته وتزويدها بالمعلومات ومعرفة أهمية الموضوع الذي ستتناوله دراسته الأكاديمية. وهذا ما دفعنا إلى البحث والاطلاع على الدراسات التي تناولت موضوع دراستنا، والتي سيتم التطرق إليها فيما يلي:

1. **دراسة زميتي آية، سايب إناس، (2022)**، بعنوان الذكاء غير اللغوي **من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات** التعلم الأكاديمية، دراسة ميدانية في بعض مدارس ولاية قالمة (المستوى الرابع والخامس ابتدائي)،اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهدفت إلى معرفة ما مدى تباين مستوى الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم ،طبقت على عينة من التلاميذ المتمدرسين في الطور الابتدائي بلغ عددها 60 تلميذ، ومن ثم تطبيق الاختبار المصور لزكي صالح للحصول على درجات الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. (دراسة زميتي آية، سايب إناس، 2022)

2. **دراسة جنان امين، (2020)، مؤشرات عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي،** جامعة البليدة، دراسة ميدانية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من 12 طفل معسر قرائيا، قسمت الى مجموعتان مجموعة تجريبية ضمت 6 تلاميذ ومجموعة ضابطة ضمت 6 تلاميذ، استعمل في البحث اختبار تشخصي لعسر القراءة وبرنامج علاجي من اعداد الباحث.(دراسة جنان امين2020)

3. **دراسة خلود عازب الشيخ، وئام جروني، (2022)، بعنوان عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي**، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، تهدف الدراسة لمعرفة علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وكذلك معرفة الفروق تبعا لمتغير الجنس، ثم تطبيقها على عينة مكونة من 12 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي. (دراسة خلود عازب الشيخ، وئام جروني2022)

4. **دراسة افراح بنت فهد احمد النصيري، (2023) اثر استراتيجيات الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى تلميذات ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس ابتدائي**، جامعة المنصورة، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي تكونت عينة الدراسة من 10 تلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي.(دراسة افراح بنت فهد احمد النصيري،2023)

5. **دراسة خدو دليل، سعيدة قطيب، (2018)، بعنوان عسر الكتابة بالتوافق النفسي الاجتماعي، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على عسر الكتابة وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، وكانت عينة الدراسة النهائية عبارة عن 80 معسر كتابيا من تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي، أما أدوات الدراسة تم استخدام اختبار رسم الرجل (جودانوف فلورانس)، اختبار عسر الكتابة (مصطفى فتحي الزيات) المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحث زهير عمراني، مقياس التوافق النفسي الاجتماعي للأطفال (محمود عطية هنا)، وتم استعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية.(دراسة خدو دليل، سعيدة قطيب،2018)

5. **دراسة بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، (2019)، بعنوان صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم**، تيزي وزو، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، هدفت الدراسة إلى تقصي إمكانية وجود صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، لدى تلاميذ

السنة الثالثة ابتدائي، طبق الاختبار على عينة تتكون من 100 معلم ومعلمة وبعد جمع البيانات المتعلقة بالموضوع . (دراسة بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، 2019)

6. **دراسة مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد، (2024)، بعنوان برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،** اعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي، هدفت الدراسة الحالية إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ، وذلك من خلال برنامج تدريبي معد خصيصا لهذا الغرض، وقد تكونت عينة الدراسة من 10 اطفال 6 بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية، ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.(دراسة مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد،2024)

7. **دراسة حطراف نور الدين، أحمد مكي، (2018)**، بعنوان **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس معسكر**، تم الاعتماد في الدراسة على المنهج الوصفي ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من 120 معلم.(دراسة حطراف نور الدين، أحمد مكي،2018)

8. **دراسة مجدوب وسام، (2022)**، بعنوان **صعوبة القراءة والكتابة عند التلاميذ السنة الرابعة إبتدائي**، تم الاعتماد على منهج دراسة الحالة، حيث قام الباحث بإجراء دراسات حالات تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، هدفت الدراسة للكشف عن صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، طبقت الدراسة على عينة 4 تلاميذ ،وتم اختبارهم بطريقة قصدية، استخدام الباحث مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة اعداد د. فتحي الزيات.(دراسة مجدوب وسام،2022)

- **الدراسات السابقة الاجنبية:**

1. **دراسة هلين وبينسون، 1977**، موضوع الدراسة هو أسباب فشل التلاميذ في القراءة، و التي هدفت إلى تحديد و تقديم العوامل المسببة لصعوبات القراءة الحاد لدى بعض القراء، حيث استعانت

الباحثة في دراستها بعالم في الأعصاب و عالم في الغدد الصماء و الهرمونات و أخصائي تحدث و أخصائي في القراءة. (مجدوب، 2022،11)

2. **دراسة تاليور 1983**، موضوع هذه دراسة هو تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث هدفت إلى دراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة، و تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ من ذوي صعوبات القراءة من أربع مدارس ابتدائية طبقت عليهم بطارية للقدرات النفس اللغوي. (مجدوب ،2022،11)

3.**دراسة ايزابيل لروس كان، و الآخرون، 2002**، موضوع الدارسة هو تطور شخصية الطفل وصعوبات القراءة، والتي هدفت لمعرفة الآثار النفسية لصعوبات القراءة على شخصية الطفل ببعض مدارس ببلجيكا، وتكونت عينة الدراسة من 134 طفل في سن التاسعة و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. (مجدوب، 2022،11)

4. **دراسة بليتز و بلوت 1993**، هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من 121 تلميذا هولنديا في المدرسة الابتدائية، وتم استخدام مقياس التقييم لكتابة الأطفال.(مجدوب ،2022،12)

5. دراسة ديكوسكي 1996، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وشملت عينة 10 تلاميذ من المرحلة الابتدائية واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة.(مجدوب ،2022،13)

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات واختلفت من حيث الأهداف المسطرة من قبل الباحثين في دراساتهم التي تناولت نفس موضوع دراستنا الحالية. فبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أنها تشابهت واختلفت بين بعضها البعض في نقاط عدة كالأدوات المستخدمة، عينة الدراسة ونتائجها:

أ– من حيث الأهداف :

حيث هدفت (**دراسة زميتي آية، سايب إناس2022**)، الى معرفة التباين في مستوى الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال الاختبار المصور لزكي صالح، كما هدفت **دراسة (جنان امين 2020) مؤشرات عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي** ، الى اثراء المعرفة العملية وزيادة الرصيد اللغوي حول القراءة بتوضيح أهم معالمها.

اما دراسة (**خلود عازب الشيخ، وئام جروني 2022**)، **عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي**، تهدف الى ان المرحلة الابتدائية و بخاصة الصفوف الأولى في حياة الطلاب باعتبارها قاعدة أساسية للمسار الدراسي للفرد، كذلك دراسة (**افراح بنت فهد احمد النصيري 2020**)، هدفت الى معرفة أثر استراتيجية الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم للصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف، اما دراسة (**خدو دليل، سعيدة قطيب 2018**)، هدفت الى معرفة العلاقة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي، ايضا التوصل إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات بناء على نتائج الدراسة.

كما هدفت دراسة (**بوخروب كاتية، نايت العربي مهني 2019**)، الى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة بأخذ بعين الاعتبار متغيرات (الجنس، الخبرة المهنية وطبيعة التكوين القاعدي للمعلمين، ومادة التدريس)، كذلك دراسة (**مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد 2024**)، هدفت الدراسة إلى علاج صعوبات عن طريق برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ، اما دراسة (**حطراف نور الدين، أحمد مكي 2018**)، طمح الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة والكتابة، عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، اما دراسة (**مجدوب وسام 2022**)، هدفت الدراسة للكشف عن صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، ايضا إعطاء نظرة حول صعوبات القراءة و الكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- **الدراسات الاجنبية:**

- هدفت دراسة **هلين وبينسون(1977)**، هدفت إلى تحديد و تقد يم العوامل المسببة لصعوبات القراءة الحاد لدى بعض القراء.
- هدفت **دراسة تاليور (1983)**، هدفت إلى دراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة.
- هدفت دراسة (**ايزابيل لروس كان، والآخرون 2002**)،هدفت لمعرفة الآثار النفسية لصعوبات القراءة على شخصية الطفل ببعض مدارس ببلجيكا.
- هدفت دراسة (**بليتز و بلوت 1993**)،هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- هدفت دراسة (**ديكوسكي 1996**)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة.

ب- **من ناحية المنهج:**

تشابهت الدراسات من حيث المنهج حيث اعتمدت معظم الدراسات كدراسة (**زميتي آية، سايب إناس2022**) و(**جنان امين 2020**)، المنهج الوصفي، كما نجد ان دراسة (**افراح بنت فهد احمد النصيري 2020**) و(**مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد 2024**) استخدم في الدراستان المنهج الشبه تجريبي، كما نجد في دراسة (**مجدوب وسام 2022**) تم استخدام منهج دراسة الحالة، وفي كل الدراسات الاجنبية تم استخدام المنهج الوصفي.

ج- من ناحية العينة:

(**دراسة زميتي آية، سايب إناس2022**)، تكونت العينة من 80 تلميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من طرف المعليمين، اما دراسة (**جنان امين 2020**) تكونت عينة البحث من 12 طفل معسر قرائيا،(**دراسة خلود عازب الشيخ، وئام جروني** 2022) ثم تطبيقها على عينة مكونة من 12 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي، 4 منهم ذكور و8 ذكور، اما دراسة (**افراح بنت فهد احمد النصيري 2020**) تكونت عينة الدراسة من 10 تلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس

الابتدائي، ثم دراسة (**خدو دليل، سعيدة قطيب 2018**) وكانت عينة الدراسة النهائية عبارة عن 80 معسر كتابيا من تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي، اما دراسة (**بوخروب كاتية، نايت العربي مهني 2019**) طبق الاختبار على عينة تتكون من 100 معلم ومعلمة بعد جمع البيانات هذا العينة العرضية، اما دراسة (**مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد 2024**) تكونت عينة الدراسة من 10 اطفال بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية ، كذلك دراسة (**حطراف نور الدين، أحمد مكي 2018**) وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من 120 معلم، اما دراسة (**مجدوب وسام 2022**) طبقت الدراسة على عينة 4 تلاميذ وتم اختبارهم بطريقة قصدية.

اما الدراسات الاجنبية اعتمدت دراسة (**دراسة تاليور 1983**)، و تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ من ذوي صعوبات القراءة ، اما دراسة (**ايزابيل لروس كان، و الآخرون، 2002**) تكونت عينة الدراسة من 134 طفل في سن التاسعة ، دراسة (**بليتز و بلوت 1993**)،حيث تكونت عينة الدراسة من 121 تلميذا هولنديا في المدرسة الابتدائية، اما دراسة (**ديكوسكي 1996**)، وشملت عينة 10 تلاميذ من المرحلة الابتدائية.

د– من ناحية النتائج:

اختلفت الدراسات فيما بينها حيث كانت نتائج الدراسات كما يلي:

- **دراسة زميتي آية، سايب إناس، (2022) :**

- مستوى الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتباين ما بين المتوسط والمرتفع.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس متغير الأداء الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء غير اللغوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الخامس ابتدائي.

- **دراسة جنان امين، (2020):**

وتم الوصول الى مؤشرات عسر القراءة التي تتمثل في:

- لم تستطيع فك الرموز الكلمة المكتوبة.
- وجدت صعوبة في فهم الكلمة المكتوبة ، مما ترتب عنه اعادة قراءتها قراءة خاطئة.
- وجدت صعوبة في عملية استرجاع الكلمة المقروءة.

- **دراسة خلود عازب الشيخ، وئام جروني، (2022) :**

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.

- **دراسة افراح بنت فهد احمد النصيري، بعنوان (2023) :**

وتوصلت الدراسة الى إلى العديد من النتائج فقد كشفت أنه توجد هناك فروقا ً ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط رتب تلميذات المجموعة التجريبية بالتطبيقين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة وابعاده الفرعية، وفيما يتعلق بالفرض الرابع فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروقا ً ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، بين متوسط رتب تلميذات المجموعة الضابطة بالتطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة.

- **دراسة خدو دليل، سعيدة قطيب، (2018) :**

حيث جاءت نتائج الدراسة كالآتي:

- توجد علاقة إحصائيا دالة بين عسر الكتابة والتوافق النفسي الاجتماعي.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عسر الكتابة.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التوافق النفسي الاجتماعي.

- **دراسة بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، (2019) :**

تم الوصول الى النتائج نذكر منها:

- يعاني تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية وزو من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الجنس(معلمين، معلمات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل الخبرة المهنية في مجال التدريس(أقدمية قليلة، أقدمية متوسطة، أقدمية كبير كبيرة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم تعزى لعامل مادة التدريس (معلمي اللغة العربية، معلمي اللغة الفرنسية).

- **دراسة مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد، (2024)** : وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ.
- **دراسة حطراف نور الدين، أحمد مكي، (2018)** : أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت بمجموعة من التوصيات.
- **دراسة هلين وبينسون، 1977**، ، وتوصلت النتائج إلى تقديم العوامل المسببة لصعوبات القراءة و مناقشة المشكلات المتعددة و التي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.
- **دراسة تاليور 1983**، و توصلت النتائج إلى ارتفاع في الدرجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار لينوي و تحسين مستواهم في القراءة عند تطبيق البرامج.
- **دراسة ايزابيل لروس كان، و الآخرون، 2002**، توصلت الباحثة إلى أن للآثار النفسية لصعوبات القراءة انعكاس سلبي على شخصية الطفل، كما اشار تحليل المعطيات و النتائج الإحصائية لأثر نظرة الأم و المعلمين على نظرة الطفل عسير القراءة إلى نفسه.
- **دراسة بليتز و بلوت 1993**، ووضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم انخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي.
- **دراسة ديكوسكي 1996**، و أظهرت النتائج أن 80 % من افراد العينة اظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسيين و الآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.

وفي ضوء ما تقدم ذكره تم الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي :

- اقتباس بعض المعلومات الجانب النظري و الاستعانة ببعض المراجع فيها.
- التعرف على المنهج المستخدم و طريقة اختيار و التعامل مع العينة .
- معرفة نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة ودراسة الحالية.

الفصل الثاني :الاتجاهات النفسية الاساتذة في المدرسة الابتدائية:

تمهيد.

1. مفهوم الاتجاهات.
2. النظرية المفسرة الاتجاهات.
3. تعريف المرحلة الابتدائية.
4. تعريف الأستاذ
5. صفات الأستاذ.
6. نشاطات الأستاذ ومسؤولياته.
7. دور الأستاذ لمعلم في مساعدة ذوي صعوبات التعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

المعلم أساس العملية التعليمية، وله دورا هام وفعال في نجاح العملية التربوية ، وبما ان موضوع بحثنا هي معرفة اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة فسنتحدث في هذا الفصل عن المعلم في المرحلة الابتدائية ومعرفة المقصود من الاتجاهات.

1. مفهوم الاتجاهات:

عبارة عن استجابة مكتسبة من الفرد نحو الموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية، وذلك من حيث مدى تأييد الفرد أو معارضته لها.

قد يرى العديد من ذوي الاختصاص أن الاتجاه تنظيم مكتسب يحمل صفة الاستمرارية للمعتقدات التي يعتقدها الفرد اتجاه موقف أو موضوع، ويكون الفرد في نفس وقت الاستجابة مهيئ الأفضل لديه. (العمري، عافية، 2021، 18)

وهناك من يعتقد أن الاتجاه نزعة أو استعداد مسبق لدى الفرد لتقويم موضوع ما أو الحكم عليه بطريقة معينه. (العمري، عافية، 2021، 18)

لذلك تكمن أهمية الاتجاهات من وجهة النظر الاجتماعية في المحددات المنظمة، والموجهة، والضابطة للسلوك الاجتماعي، فهناك من يرى انها حالة من الاستعداد العقلي والعصبي، يتم تنظيمها من خلال الخبرة، ويكون لها التأثير المباشر في استجابات الافراد نحو المواضيع والمواقف التي يتعرض لها. (العمري، عافية، 2021، 18)

2. النظرية المفسرة الاتجاهات:

تستطيع الاتجاهات احيانا أن تتنبأ بالسلوك الظاهري للإنسان بينما لا تستطيع في أحيان أخرى القيام بذلك، وقد ورد في الدراسات الأولية في هذا الصدد بضعف المتنبئات في اتجاهات السلوك الإنساني، بينما ورد في الدراسات الحديثة أن تأثير الاتجاهات تكون قوية على سلوك الانسان.

لقد تعددت النظريات التي حاولت الفهم والربط بين الاتجاه وتأثيره في سلوك الإنسان، ومن أبرز النماذج التي فسرت المتغيرات ذات العلاقة بين الاتجاه والسلوك، **نظرية السلوك المخطط**: الذي قدمها آجزين، وفشبين، حازت قبولا واسعًا بين الباحثين من خلال تطبيقها في دراسة سلوكيات متنوعة ومن بينها السلوكيات البيئية.

قد ذكر النفاخ (2008) أن عملية تكوين الاتجاه النفسي للفرد هي عملية مستمرة، أو محصلة لعلميات معقدة تتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية والفيزيقية، بحيث يمكن عبر تفاعل قنوات متعددة اكتساب هذا الاتجاه النفسي، إذ يمكن حصر مكونات الاتجاه النفسي في:

المكوّن المعرفي: وهو كل ما لدى الفرد من العمليات الادراكية، والمعتقدات، والأفكار، التي تتعلق بموضوع الاتجاه، وتشمل ما لديه من الحجج التي تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.

المكوّن السلوكي: يظهر من خلال الاستجابات نحو الاتجاهات بطريقة ما؛ فالاتجاه بمثابة سلوك موجه للفرد يدفعه للعمل على النحو السلبي عندما يمتلك اتجاها سلبيا نحو موضوع ما والعكس.

المكوّن الانفعالي: يتضح من خلال رغبات، ومشاعر الفرد نحو الموضوع، ومن حبه، أو بغضه له، أو الإقبال عليه، أو النفور منه.(العمري، عافية، 2021، 18)

3. تعريف المرحلة الابتدائية:

يقصد بها المرحلة التي تتحدد بمستوى تعليمي وفق الاعمار من 6- 12 عاما، وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين: صفوف دنيا (أول، ثاني، ثالث) ابتدائي، وصفوف عليا (رابع ابتدائي، خامس ابتدائي، سادس ابتدائي. (العمري، عافية، 2021، 18)

4.تعريف الاستاذ:

يعرف المعلم بأنه "الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية. (المتبولي، 2003، 60)

- **تعريف إسحاق محمد:**

المعلم أهم مصدر في توثيق العلاقات التفاعلية بينه وبين التلاميذ، فالأستاذ لديه القدرة الكبيرة على التنسيق بين نقاط الضعف والقدوة عند التلاميذ مما يساعد على التفاعل معهم بطريقة متميزة قائمة على فهم السلوك الخاص بالتلاميذ والوقوف على أساليب تصرفه.(عدس،1996،35)

- **تعريف وزارة التربية والتعليم:**

هو المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس مادة معينة، كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل مواد اللغة العربية، والمواد الدينية. (وزارة التعليم،1436،7)

5. صفات الأستاذ:

1. الصفات العقائدية والخلقية:

- أن يتحلى بالإيمان، فالعقيدة الإسلامية توجه أفكار المعلم وتصرفاته وهذا ما ينعكس على سلوكياته وأدائه وتجعله يقوم بمسؤولياته في ضوء تلك العقيدة.
- ربط الدين الإسلامي بطبيعة العلوم وفروعها وهذا ما يدفع المعلمين إلى نشر العقيدة من خلال مهنة التدريس.

2. الصفات الجسمية والصحية:

- تمتع المعلم بصحة جيدة، وأن يكون سليم البنية والحواس خاليا من العيوب والعاهات والامراض المزمنة أو الخطيرة التي تعوق أدائه لمهمته، وأن يكون قادرا على تحمل مشاق التدريس.

3. الصفات العقلية والنفسية:

- ينبغي أن يتمتع بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة وكذلك في مساعدة تلاميذه على النمو العقلي.
- الإلمام بالثقافة العامة لمجتمعه ومختلف مجالات الحياة، وأن يكون قادرا على إثاره عقول التلاميذ، وتنمية خيالهم وتوسيع مجالات اهتمامهم.
- أن يتصف بالقدرة على فهم الآخرين وظروف الحياة، والعمل على مساعدة الآخرين والتعاون معهم.

4. الصفات الخلقية والاجتماعية:

- أن يكون مخلصا في قوله ومتقنا لعمله قدر استطاعته.
- أن يكون متواضعا لله عز وجل متذللا لله سبحانه وتعالى.
- أن يكون محبا لطلابه مشفقا عليهم، مشاركا لهم في مختلف أحوالهم ومشكلاتهم.
- أن يكون صادقا وموضوعيا في معاملة التلاميذ، وتحقيق المساواة بينهم.

5. الصفات المهنية:

- أن يكون ذو شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الأفكار.
- الإلمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل: التحفيز، التشجيع، الدافعية، ونشاط المتعلم والفروق الفردية.
- أن يكون ماهرا وحساس في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
- الالتزام بآداب المهنة، معتزا بانتمائه إليها، قادرا على قيادة تلاميذه.(مصطفى،2007، 396،397)

6. نشاطات الاستاذ ومسؤولياته:

حيث حددت نشاطات المعلم في مضمون القرار الوزاري الجزائري رقم 153 المؤرخ في فبراير 1991 بالنصاب القانوني الاسبوعي المحدد له بالإضافة إلى الساعات المستندة، تتمثل نشاطاته في:

1. **النشاطات التربوية والبيداغوجية:**

- تعليم المتعلمين.
- تحفيز الدروس وتصحيحها.
- تأطير التدريس والخرجات التربوية.
- المشاركة في عمليات متعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- المشاركة في عملية التكوين المختلفة.
- منح التلاميذ المعارف والمعلومات التي ينظمها البرنامج الدراسي الرسمي.
- اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

- المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنصها وزارة التربية.

(ابراهيم، 2001، 325)

2. **مسؤوليات الاستاذ خارج القسم:** من بين المسؤوليات غير التعليمية للمعلم:

- إعداد الميزانيات والبرامج.
- طلب الكتب المدرسية وكتب المناهج والمواد واستخدامها.
- مسؤوليات مرتبطة بأعمال كتابية وأعمال صيانة.

3. **مسؤوليات مرتبطة بالتوجيه والإشراف والرعاية:**

- الاشراف على الأقسام والاجتماعات.
- الاشراف على النشاطات المختلفة.
- المساهمة في برامج المسابقات الرياضية.
- توجيه المتعلمين ونصحهم ورعايتهم.(بن سالم، 2000،162)

7. دور الأستاذ في مساعدة ذوي صعوبات التعلم:

1. تفريد التعلم: حيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل، يراعي فيها جوانب قصوره وجوانب تكامله، ومستوى أدائه اللغوي، وخاصة القدرة القرآنية، والمفردات المنطوقة والمكتوبة، ومستوى ذكائه، ومستوى نضجه الانفعالي، وتاريخه التربوي، فالبرنامج لابد أن يكون برنامجا خاصا بالطفل.
2. أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أدائه سواء كان هذا المستوى عقليا أو رمزيا أو تخيليا أو حسيا.
3. أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته بمعنى: هل يتضمن الصعوبة جوانب التكامل في أداء الوظائف المختلفة؟ وهكذا في جميع الأحوال يجب أن يكون التدريس في ضوء نمط الصعوبة.
4. يجب عدم اقتصار الخطة التربوية على جوانب التكامل، فهو أسلوب غير كاف، إن استخدمناه بمفرده، لأن أساس الصعوبات هو قصور في الجوانب الحية العصبية، ومن ثم يجب تنمية التكامل بينها.

5. ضبط المتغيرات المهمة، وهذا يتطلب من المدرس التحكم في متغيرات رئيسية مثل: الانتباه من خلال السيطرة على المتشتتات، والتحكم في درجة القرب والبعد مع التلاميذ، ضبط الحجم بالنسبة للكلمات المكتوبة أو الأشياء المادية.
6. مراعاة الاعتبارات النفسية والعصبية، فالمدرس يجب أن يهتم بالاحتياجات العلاجية سواء من الناحية السلوكية، وأيضا الجوانب الجسمية. (عوض الله، واخرون، 2006، 190،191)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل ثم التطرق إلى تعريف المعلم، والمدرسة الابتدائية وتعريف الاتجاهات والنظرية المفسرة الاتجاهات، صفات المعلم التي تتضمن الصفات العقائدية والخلقية، والنفسية والعقلية، والاجتماعية، ودوره في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد.

اولا. صعوبات التعلم:

1. تعريف صعوبات التعلم.
2. تصنيف صعوبات التعلم.
3. أسباب صعوبات التعلم.

ثانيا. صعوبات القراءة :

1. تعريف صعوبة القراءة.
2. أسباب صعوبة القراءة.
3. مظاهر صعوبات القراءة.
4. تشخيص صعوبة القراءة.
5. علاج صعوبة القراءة.

ثالثا. صعوبة الكتابة:

1. تعريف صعوبة الكتابة.
2. أسباب صعوبة الكتابة.
3. مظاهر صعوبة الكتابة.
4. تشخيص صعوبة الكتابة.
5. علاج صعوبة الكتابة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في التربية الخاصة الذي شهد انتشارا واسعا مواخرا، وهي مجموعة من التحديات يواجهها بعض التلاميذ في اكتساب المهارات الأكاديمية الاساسية مثل القراءة، الكتابة، الحساب، بالرغم من ان هؤلاء التلاميذ يتمتعون بنسبة ذكاء عادية، تختلف هذه الصعوبات من تلميذ الى اخر، وتتسبب هذه الصعوبات في التأخر الدراسي وعدم اكتساب المهارات الأكاديمية، تتطلب هذه الصعوبات تدخلات علاجية خاصة مثل استراتيجيات تدريس معدلة و دعم فردي من طرف العائلة والمدرسة.

اولا. صعوبات التعلم:

1. تعريف صعوبات التعلم:

وهناك العديد من التعاريف للصعوبات التعلم منها نجد:

1. تعريف كيرك Kirk :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو إضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي. (العزة، 2002، 42)

2. تعريف باتمان Batman :

يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة لخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي، التعليمي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان الحسي. (خطاب، 2006،151)

3. تعريف الهيئة الاستشارية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية:

تشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، والتهجي أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، والإصابة الدماغية، العجز في القراءة ،الأفازيا النمائية، والخلل المخي الوظيفي البسيط، و لا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم في التعلم إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية، كما لا تتضمن حالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئة. (السيد، 2003، 304)

4. تعريف "فتحي الزيات" 1998 :

صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في الاكتساب، الاستماع، أو الحديث، القراءة أو الكتابة أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية أي ذات منشأ داخلي، قد تكون راجعة الى خلل في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن تكون صعوبات التعلم مرافقة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى كالتأخر العقلي أو قصور حاس ي، أو اضطراب انفعالي جوهري أو مؤثرات خارجية أخرى مثل: الفروق الثقافية، تعليم غير كافي وغيرها، إلا أنها لا تكون ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات. (المياح، 2010، 18)

2. تصنيف صعوبات التعلم:

من اشهر التصنيفات تصنيف كيرك و كالفنت 1984 تتصنف صعوبات التعلم الى مجموعتين :

1. صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي، وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في البعض

الأخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنه يؤثر على القدرة على التحصيل الأكاديمي ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية، وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

أ- الانتباه: وهو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

ب- الصعوبات الإدراكية: تتضمن إعاقات في التناسق البصري ، حركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

ج- الذاكرة: هي الذاكرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.

د- اضطراب التفكير: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة واجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

هـ- اضطرابات اللغة الشفهية: وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا.

2. صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويشير هذا النوع الى الاضطرابات الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتظهر واضحة إذا حدث لدى الطفل اضطراب في العمليات العقلية السابق ذكرها، فالقدرة على التمييز البصري والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري الحركي تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة. (الخطيب، 2007،86)

3. أسباب صعوبات التعلم:

تتمثل أسباب صعوبات التعلم فيما يلي:

أ- العوامل الجينية أو الوراثية: وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- شذوذ في تركيب ووظيفة الجانب الأيسر من المخ.
- التاريخ الأسري المرضي وإمكانية التوريث.
- وجود جين مسؤول عنها.

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلا عن أن الخصائص العديدة عموما التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر ويذكر (خيري المغازي)، بأن العديد من الدراسات تشير إلى أن صعوبات التعلم النوعية ذات طبيعة وراثية.

وتصنيف (نصرة جلجل) أن الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوأم أن العامل الوراثي هو العامل العام في حصول هذه الصعوبات، واحتمال الإصابة بهذا يتزايد عند من لهم أقرباء يعانون من مثلها و إذا كان أحد التوأمين كان احتمال إصابة التوأم الثاني بها كبيرا ويقل هذا واضحا بين أفراد العائلة، إلا أن الأثر الوراثي في ذلك لم يتضح ويوضع (عبد العزيز السيد) أنها عبارة عن مجموعة من العوامل والاستعدادات المتنقلة من الوالدين إلى الأبناء أثناء عملية الإخصاب عن طريق الجينيات التي تحملها الكروموزومات. (جلجل،2003، 83)

ب- العوامل العضوية أو الفيسيولوجية: ان دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي وغير واي درجة هذا الاضطراب الوظيفي قد تسبب فيها عوامل عدة هي:

- تلف المخ ناجم عن محادثة أو نقص الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الولادة متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلبا في قدراتهم على التعامل.
- تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية مما يولد خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.

- اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة من عدم التوازن البيوكميائي.

ج- إصابة المخ المكتسبة: لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل خلال وبعد الولادة وتتضمن أسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية، نقص تغذية الأم، الأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين، الحصبة الألمانية التي قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة مما يسبب تلف دماغي بسيط، بالإضافة إلى النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الحامل الكحول والمخدرات أثناء فترة الحمل، وتعود الأسباب التي تحدث أثناء الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جدا، فتتضمن هذه الأسباب نقص الأكسجين، إصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة المتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن: الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من الأعلى أو تعرض الطفل لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر على الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي.(القمش، المعايطة، 2007، 179)

ثانيا. صعوبات القراءة :

1. تعريف القراءة:

اختلفت تعاريف صعوبة القراءة باختلاف العلماء والجمعيات التي تناولت هذا الاضطراب ومن بينها:

1. **تعريف منظمة الصحة العالمية O.M.S.1993 :**

هي درجة منخفضة في دقة القراءة او فهم القراءة بمقدار أقل من معياريين انحرافيين من المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده. (السعيدي،2009، 29)

2. **تعريف المنظمة العالمية للأعصاب:** تعرف هذه المنظمة صعوبة القراءة على أنها خلل عند الأطفال، على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية، يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتلاءم وقدراتهم العقلية. (السعيدي، 2009، 30)

3. التعريف التربوي:

يشير الى انه اضطراب في جانب أو أكثر في إحدى العمليات النفسية والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي بحيث لا تشتمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى. (الداهري، 2005، 342)

2. أسباب صعوبة القراءة:

يمكن توضيح أسباب صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

- **الأسباب العضوية:** تلك التي تتعلق بالعيوب البصرية والسمعية وأعضاء النطق والنمو العقلي والصحة العامة ويمكن التعرف على هذه العيوب من خلال استجابات التلاميذ داخل الفصل وخارجه وقد يعاني تلميذ من مشكلة واحدة من هذه المشكلات وقد يعاني اخر من أكثر من مشكلة أو عيب وتظهر هذه العيوب بشكل عام خلال السلوك الظاهري للتلميذ من هذا السلوك: اضطراب الاتجاه المكاني، سوء التغذية، ضعف في معرفة صورة الجسم وأجزائه المختلفة، ضعف في القدرة على تذكر صورة الكلمات، وادراك العلاقات وتتبع سلسلة الأفكار.

من الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة ارتباط وثيقا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية وهذا بشكل أساس هاما من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة.(الزيات، 1998، 422)

- **الأسباب النفسية النمائية:** هي من الأمور العامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على إكسابها لدى التلميذ وذلك لما لها من تأثير هام وكبير على عملية القراءة، فقد توصل بعض الباحثين إلى أن الحالة النفسية للطلاب لها أثر كبير في إدراكهم الذاتي كقراءة ولمعنى القراءة وأن حدوث اضطراب في الحالة النفسية للطالب يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

كما أن قصور الانتباه يؤدي إلى صعوبة القراءة والذاكرة البصرية والتي تعني إعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة المتسلسلة السمعية.

- **العوامل الخارجية** : مثل الظروف الاجتماعية التي يعيش التلميذ في ظلها في البيت وظروف المدرسة من حيث قدرات المعلمين وكفاءتهم والمنهج من حيث التنظيم والمحتوى والإمكانيات المدرسية من

حيث توفر الوسائل التعليمية والمكتبة التي تحتوي على الكتب المتنوعة والقصص والمجالات وطرق تدريس القراءة. (زكريا،1991، 128)

3. **مظاهر صعوبات القراءة:**

- **العادات القرائية:** التي تتضمن الحركات الاضطرارية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه ، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الاخطاء.
- **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:**

- **الحذف:** حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة او حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة:** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.
- **الإبدال:** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف أخر في جملة واحدة.
- **التكرار:** إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذ توقف عندها في القراءة.
- **الأخطاء العكسية:** اذ التلميذ الكلمة في نهايتها بدلا من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه، القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف من رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد المعنى.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة. (البطانية، 2005، 147، 148)

- **أخطاء في الاستيعاب القرائي** : عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن من استيعاب الفكر ة العامة للمادة المقروءة عدم القدر ة على فهم معاني الكلمات لأن الضعف في اللغة والعجز على استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية، كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة.

4. تشخيص صعوبة القراءة:

تختلف أنماط صعوبات القراءة من شخص إلى آخر نظرا لاختلاف نوعها وحجمها عند الشخص، ولذلك فهي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المتعلم من التعامل معها ومعالجتها، ويمكن إيجاز وسائل التشخيص فيما يلي:

- **الملاحظة:** إن أول خطوة في التشخيص تبدأ من غرفة الصف حيث يتم ملاحظة معلم الصف لقراءة المعلم، والتي تلفت نظرا لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية، إن وقوف الطالب أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء، هذا يعني أنه قادر على الربط لم يستطع تطوير استراتيجية تمكنه من التعرف على صور الحروف وأصواتها وأنه غير قادر على ربط أصوات الحروف معا لتكوين كلمة وبالتالي جملا، إن مثل هؤلاء الأطفال غالبا ما يركزون على تفسير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات، مما يجعل قراءاتهم غير مجدية وتتحقق غايات القراءة، وقد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الطفل مثل: حذف بعض الحروف أو الكلمات البطيئة، نقص الفهم الذي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال الغرفة الصفية. (بدري،2005، 147)
- **الاختبارات:** وفي المرحلة الثانية بعد الملاحظة يمكن أن يتم تشخيص وفق اختبارات مقننة وغير مقننة، والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتثبيتها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء القراءة ومن بين هذه الاختبارات نجد:

أ- اختبارات التشخيص التقديرية : وهي أساليب عادية غير مقننة لجمع المعلومات اللازمة على أحد الأطفال، وعادة ما يستخدم المدرسون الاختبارات المعيارية وهذه الاختبارات تعطي معلومات عن الأهداف التعليمية المباشرة التي يختارها المعلم ويستخدامها يوفر معلومات محددة عن كل طفل، فهي لها جملة مباشر بأهداف الدراسة، وعادة ما تكون مرنة، ويمكن تعديلها لتتناسب مع حاجة تعليمية محددة وهي سهلة الإجراء والتصحيح.

ب- الاختبارات التحصيلية: هي اختبارات تربوية يضعها المختصون في التربية واللغة، كل منها يقيس قدرة التلاميذ على القراءة، ما إذا كان بسيطا أو متوسطا أو ضعيفا، وهذه الاختبارات يمكن وضعها من

الكتب الدراسية المتخصصة بالقراءة والمقررة للتلاميذ جميعا لمرحلة معينة، أو كتب أخرى مساوية لها في المستوى.

ج- الاختبارات الجسمية والحسية: هي اختبارات مرغوب فيها، وتشمل اختبارات للقلب والرئتين والأسنان، ونقص الفيتامينات، مشكلات البصر، سوء التغذية، عيوب الكلام، وجهاز السمع.

دراسة حالة: تعتبر دراسة الحالة من أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص التأخر في القراءة ، لأنها تعطي القائم بالتشخيص معلومات عن الطفل المراد علاجه باستخدام الملاحظة المنظمة والبطاقات، والاختبارات المقننة، ومقابلة الطفل وكل من يتعامل معهم من أولياء الأمور والمشرفين ويشترك في هذا الفحص أخصائيون في القراءة، في علم النفس، ومشرفون اجتماعيون، فجميع البيانات من المتعلم تساعد على مواجهة الصعوبات التي يعاني منها. (بدري، 2005، 149)

5. علاج صعوبات القراءة:

من أبرز طرق علاج صعوبة القراءة نذكر:

- **طريقة تعدد الوسائط والحواس:**

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع، حاسة الإبصار وحاسة السمع وحاسة الحس حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على معلومات أو مثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل اسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشيط للمعلومات أو المثيرات.

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسنو يعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الاخر.

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وان يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها بنفسه بصوت مسموع يكررها عدة مرات. (حافظ، 2000، 229)

- **طريقة فرنالد Méthode Fernald** : تركز هذه الطريقة على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإحراك معانيها خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ وهي تشبه طريقة تعدد الوسائط أو الحواس إلى حد كبير ولكنها تختلف عنها في نقطتين:

- تعتمد هذه الطريقة على الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر ايجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

- **طريقة" أورتونجينجهام"** : تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف أو التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز كما تركز هذه الطريقة على تعلم الطفل نطق الحروف ومزجها أو دمجها فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على ما يلي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعها لنفس الحرف أو لغيره. (كوافحة،231،2003)

- **طريقة القراءة العلاجية:** وهي تقوم على النحو التالي:

- تقديم تعلم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى مع أقرانه في الصف.
- يتم تقويم جميع الأطفال في الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحدي الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- الأطفال الذين يقعون في أدنى مرتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.
- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة رفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.
- يشمل الأطفال الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من الالتحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة. (ملحم، 2002، 53)

ثالثا. صعوبة الكتابة:

1. تعريف صعوبة الكتابة:

1. تعريف الدّكتور فتحي الزّيات:

صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدّقيقة المطلوبة تعاقبيّا أو تتابعيّا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل والصّياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التّعبير الكتابيّ. (الزيات، 2008، 271)

2. تعريف مايكل بست 1965 :

هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف و الكلمات، فطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها و يستطيع نطقها و كذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، و لكنه غير قادر على تنظيم و إنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (كامل، 2005، 53)

3. تعريف رين:

عسر الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب التكامل البصري الحركي كالطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب او اعاقة بصرية او حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية الى مخرجات حركية.

(البطانية، 2005، 150)

2. أسباب صعوبة الكتابة:

يؤكد اخصائيو الصحة النفسية بأنه مادام لا يعرف أحد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فان محاولة الاباء البحث المتواصل عن الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب والاهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول الى افضل طرق العلاج، وقد بذل العلماء الكثير من الجهود لدراسة الاسباب والاحتمالات للتوصل الى طرق لمنع حدوث هذه

الاعاقات ولكن الدراسات الحديثة اظهرت اعتقاد العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الاعاقات، لا اسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن اغلب الاعاقات التعليمية تمكن في صعوبات تجميع وتربيط تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة او معينة في المخ، ولكن النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن المعلومات من مناطق المخ المختلفة وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهذا الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل.

لقد اكتشف العلماء عدة عوامل تؤدي الى ظهور اعاقات التعليم منها:

1. عيوب في نمو مخ الجنين:

يتطور مخ الجنين طوال مدة الحمل من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال الى خلايا متخصصة ثم الى عضو يتكون من ملايين الخلايا المتخصصة المرتبطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والاخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

2. العيوب الوراثية:

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الاسر ويكثر انتشاره بين الاقارب من الدرجة الاولى بين عامة الناس، فيعتقد أن له اساس جيني وراثي، فعلى سبيل المثال فان الاطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المتميزة والمنفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الاسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث اساسا بسبب المناخ الأسرى.

3. تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير:

كثير من الادوية التي تتناولها الأم أثناء مدة الحمل تصل الى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الام للسجائر والكحوليات وبعض العقاقير الاخرى أثناء مدة الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين، لذلك لكي نتجنب الاضرار المحتملة على الجنين يجب على الامهات تجنب استخدام

السجائر او الخمور او أي عقاقير اخرى أثناء فترة الحمل، وقد وجد العلماء أن الامهات اللاتي يدخن أثناء الحمل يلدن أطفالا وزن 5.2 أقل من الطبيعي، وهذا الاعتقاد هام المواليد ذو الوزن الصغير يكونون عرضه للكثير من المخاطر ومن ضمنتها صعوبات التعلم، كذلك فان تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمكو الجنين ويؤدي الى المشاكل في التعلم والانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل. (زايدي، حساني، 2020، 21،22)

4. مشاكل أثناء الحمل والولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي الى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة، مما يؤدي الى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي الى الاعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

5. مشاكل التلوث والبيئة:

يستمر المخ في انتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام او اكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق ايضا، فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي الى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، وهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص الناتج عن احتراق البنزين والموجود كذلك في انابيب مياه للشرب التي قد يؤدي الى كثير من صعوبات التعلم.

6. عوامل تربوية:

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف الى تفعيل أطراف العملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية والمعلمون وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الاطراف عموما فكلما ازداد تفاعل الطالب مع اطراف العملية التربوية

بصورة ايجابية ازداد تعلمه في حين اذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه. (زايدي، حساني، 2020، 23)

3. مظاهر صعوبة الكتابة:

هنالك العديد من المؤشرات والمظاهر التي يمكن من خلالها الاستدلال على أن هناك صعوبة في الكتابة لدى الاطفال وهذا من خلال كتابته ونسخته لمقطع أو فقرة ومن مظاهر ومؤشرات ذلك ما يلي :

- يعكس الحروف والاعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة، واحيانا يقوم بكتابة الكلمات بأكملها بصورة معكوسة من اليسار والى اليمين:
- خلط في الاتجاهات كأن يبدأ الكتابة من اليسار الى اليمين والفرق هنا عما سبق أن الكلمات تبدو صحيحة ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- كتابة الكلمات والمقاطع بصورة بطريقة غير صحيحة بحيث يكون ترتيب الاحرف غير صحيح مثل لحم يكتبها ملح.
- الخلط في كتابة الحروف المتشابهة فكلمة باب مثلا ناب.
- يضيف حرف للكلمة أو اضافة كلمة للجملة.
- كتابة بطيئة جدا.
- يعاني من اضطراب في التعبير ينعكس سلبا في انشاء الجمل سليمة.
- عدم اتقان شكل الحرف.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف والكلمات.
- تمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة. (حافظ،2009، 348)

– كما توجد عدة خصائص مميزة يمكن ملاحظتها على الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة:

- الاستخدام الخاطئ لليد أثناء عملية الكتابة.
- وضعية خاطئة للجسم أثناء الكتابة (انحناء الظهر والاقتراب الكثير من الورقة).
- وضع غير مناسب الورقة.

- مسك القلم بشدة وتشنج الاصابع أثناء الكتابة.
- تحريك الجسم أثناء الكتابة.
- عدم احترام الاسطر والهوامش وتنظيم سيء للكتابة.
- اهمال النقاط على الحروف. (الهواري، فرغل،2006، 15)

4. تشخيص صعوبة الكتابة:

إن المحك الأساسي في عملية تشخيص صعوبات الكتابة هو المحك الأكاديمي الذي يمكن أن يقوم به المعلم العادي، أو معلم التربية الخاصة كإجراء غير رسمي مثل الطلب من الطفل كتابة كلمة أو عدة كلمات أو جملة أو أكثر.

ويمكن أن تكون هناك معايير مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة. وصعوبات الكتابة ليست نوعا واحدا أو درجة واحدة، وانما تكون متفاوتة وهي تتعلق بشكل أساسي بالأسباب التي أدت إلى ذلك.

كما يستطيع المعلم أن يعرف اليد التي يستخدمها الطفل، فهل هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى أو ليسرى، أو الحالة مشتركة بين اليد اليمنى واليد ليسرى. (الظاهر، 2004، 248)

و يمكن أن ينظر المدرس كما أشار "كيرك و كلفانت" إلى المهارات التالية:

- وضع الجسم و اليد و الرأس و الذراعين و الورقة.
- مسكه للقلم.
- الخطوط: عمودية، أفقية، منحنية إلى اليسار و اليمين، ميل الحروف.
- تشكيل الحروف، الشكل و الحجم.
- استقامة الخط.
- الفراغات بين الحروف و الحواشي.
- نوعية الخط: الضغط (داكن خفيف)، استقامة الخط وعدم تموجه.
- وصل الخطوط.
- إكمال الحروف.
- التقاطع. (الظاهر،2004، 249)

و لكن قد تكون صعوبات التعلم في الكتابة لأسباب أخرى، و يمكن استخدام المحكات الآتية:

1) المحك النفسي:

من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلية للطفل، لأن الكتابة تحتاج إلى قدرات مناسبة، وقد يكون ضعف القدرة العقلية هي المسببة لصعوبات الكتابة، ويمكن من خلال الاختبارات النفسية معرفة قدرات الطفل الإدراكية، والذاكرة وخاصة البصرية والتمييز والغلق، والقدرة اللغوية ومدى الانتباه والتوافق النفسي والاجتماعي.

2) المحك الطبي: قد تكون الأسباب التي أدت إلى صعوبات الكتابة عضوية و خاصة تلك المتعلقة بالجانب الحسي الحركي والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل أخصائي الأعصاب لمعرفة السبب الحقيقي وراء الاضطرابات الحركية، ويصار إلى فحص المخ لمعرفة المناطق المسؤولة عن الجانب الحسي حركي.

3) المحك الاجتماعي:

وهو دراسة الطفل و أسرته بكل متغيراتها الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية والمناخية، وأساليب التربية، وعلاقة الآباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وأقرانه، وتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات. (الظاهر، 2008، 250)

5. علاج صعوبات الكتابة:

1. استراتيجيات تدريب و معالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط):

تشمل استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية والتي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الآتي:

- تكرار التدريب على خط اليدوي عدة مرات في الأسبوع.
- تقديم دروس قصيرة في الخط ضمن دروس الكتابة الإنشائية.
- يندمج المعلم كتابة الحروف المستهدفة و يصف كيفية رسم الحرف بأن يمرر أصبعه عليه و بعدها يصف الطفل هذا الرسم، تكرار هذه الخطوة ثلاث مرات، قد يجد المعلم وصفا لكتابة الحرف فقد

يصف الحرف نون بأنه صحن وفيه قطرة ماء ساعيا إلى إيجاد روابط مادية بين الحروف وما يمثلها من أشكال وأشياء يعرفها الطفل.

- يكتب المعلم الحرف في أثناء وصفه العملية يستمر في هذا حتى يستطيع التلميذ تسميع عملية كتابة الحر.
- يتتبع الطفل الحرف ويقوم المعلم و الطالب بتسميح العملية التلقائية برسم الحرف معا.
- يكتب المعلم الحرف ويمرر إصبعه عليه، ثم يناقش العملية لفظيا، بما فيها التصويبات.
- يكتب المعلم الحرف يقوم الطالب بنسخه ويقوم بتصويب نفسه تصويبا ذاتيا و يتعين أن يقوم الطفل بهذه العملية ثلاث مرات قبل الانتقال لعملية الأخيرة.
- يحاول الطفل استدعاء الحرف من الذاكرة ثم كتابة.(ملحم، 2002، 312، 311)

2. استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبة التعبير الكتابي:

على الرغم من أنه لا يوجد استراتيجية تعليمية محددة بعينها تصبح كمساعدة كل الأطفال في التغلب على صعوباتهم و إنما في الحقيقة لكل طفل استراتيجيات الخاصة به كما أنه لكل نمط من أنماط الصعوبات الكتابية الاستراتيجيات الخاصة كما هو الحال مع باقي الصعوبات التعليمية وفيما يلي بعض الأساليب المستخدمة في التغلب عن صعوبات التعبير عند الطفل:

أ- أسلوب الكتابة بالمشاركة: وهو أحد أساليب التدريب على الكتابة التعبيرية حيث يعتمد هذا الأسلوب على اشتراك الطفل مع المعلم حيث يقوم الطفل و زميله أو المعلم بتبادل الأفكار حول الموضوع المراد الكتابة عنه ثم ترتيب هذه الأفكار وتجميعها واخراجها بصورتها النهائية، وتقدم هذه الطريقة لطفل القدرة التي ستقدم له الخبرة المناسبة في الكتابة التعبيرية مما يسهل عليه الإفادة منها ومحاكاتها في المرافق المتشابهة.

ب- أسلوب اختيار الموضوع: و تتم هذه الطريقة من خلال تشجيع الطفل على طرح الموضوعات التي يرغب بالكتابة حولها، وهذا لأن المواضيع النابعة من خبرة الفرد ورغابته تكون أهل ويأسر علية عند الكتابة من المواضيع المقترحة عليه، وهذا لأنها تمثل خبراتهم ورغباتهم وهي أقرب ما تكون الى واقعهم مما يعزز من قدرة الطفل على التعبير.

ج- أسلوب عرض الكلمات:

- يقدم للطفل قائمة من الكلمات و يطلب منه أن يكتب قصة قصيرة مستعينا بالكلمات التي بين يديه مع مراعاة أن تكون هذه الكلمات مفاتيح مساعدة على تكوين الجمل والأفكار السليمة.
- يقدم للطفل صورة و ندعه يتأملها جيدا ثم نطلب منه التعبير عن هذه الصورة بجمل واضحة وصحيحة.
- يقرأ على الطفل قصته أو قصتها على مسامعه بطريقة مسلية ثم يطلب منه تلخيصها وأن يجعل لها نهاية حسب ما يريد.
- نقدم له عددا من الجمل المبعثرة ثم نطلب منه إعادة ترتيبها بحيث تعطي نصا ذا معنى مفيد. (البطانية، آخرون، 2005، 169، 170)

3. استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبات التهجئة:

تشمل استراتيجيات تدريس و معالجة صعوبات التهجئة على الآتي:

أ- تنمية الإدراك السمعي و ذاكرة الحروف : تقديم ممارسة فعلية لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف، مع تقويم و عدم المعرفة بالأصوات و تحليل تراكيب الكلمة وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

ب- تنمية الإدراك البصري و ذاكرة الحروف: مساعدة الطفل على تقويم إدراكه البصري وذاكرة الحروف، دعم الصورة البصرية للكلمة من أجل الاحتفاظ بها وتركز على المواد التعليمية التي تلفت انتباه الأطفال.

4. استراتيجية التصور الذهني:

تعلم هذه الطريقة الطفل تدخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر وتستخدم الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع الطفل قراءتها و لكنه يعجز عن تهدئتها.
- يقرأ الطفل الكلمة بصوت عالي، يحاول قراءة الكلمة حرف بحرف.
- يقوم الطفل بنسخ الكلمة على ورقة.

- يطلب المعلم من الطفل أن ينظر إلى الكلمة بتمعن ثم يحتفظ بصورتها في ذهنه.
- يطلب المعلم من الطفل أن يغلق عينة و يهجى الكلمة بصوت عالي متصدرا أشكال الحروف في أثناء تهجئته لها.
- يطلب المعلم من الطفل أن يكتب الكلمة ثم يطبقها مع النموذج للتأكد من صحتها.(الوقفي، 2003، 449)

5. استراتيجية جونسون مايكل بست:

تعلم التهجئة وفق هذه الطريقة بشكل تدريجي بحيث تكون الخطوة الأولى تعرف على كلمة جديدة ثم يطلب من الطفل تذكرها جزئيا ثم تذكرها كليا ثم تكتب الكلمة مع كلمات لا صلة لها بها ثم يطلب من الطفل أن يضع دائرة حول الكلمة التي تم عرضها أولا و يمكن جعل هذا العمل أكثر صعوبة بكتابة الكلمة المستهدفة ثم يكتب تحتها كلمة قد حذف منها بعض الحروف مع ترك فراغات تماثل الحروف المحذوفة.

أما في حالة التذكر الكل فيطلب من الطفل أن يكتب الكلمة بعد لفظها من قبل طفل أخر أو يكتب الكلمة في جملة، هذه الطريقة تجعل الطفل يركز على التفاصيل المتعلقة بالكلمة. (الوقفي،2003، 449)

6. استراتيجية الإغلاق في التهجئة:

يطلب من الطفل في هذه الطريقة ملء الحروف المحذوفة على نحو منظم و يستخدم في هذه الطريقة الخطوات التالية:

- تعوض على الطفل الكلمة مدونة على بطاقة ينظر إليها و يدرس الحروف و ترتيبها في الكلمة.
- تعرض على الطالب بطاقة أخرى مدون عليها نفس الكلمة السابقة مع فراغات محل حروف العلة أو المد أو حروف ساكنة في الكلمة ليكتب الطفل الكلمة الكلية ملأ الفراغات بحروفها المحذوفة.
- يطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكر ة دون الاعتماد على النموذج. (عبد السلام،2009، 69)

7. **استراتيجية تعددية الحواس**: وتتمثل فيما يلي:

استراتيجية فرنا لد: تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على أن معظم أساليب التهجئة مفيد للطفل إذا كان من النموذج البصري القوي ولكن تكون غير مفيدة مع الأطفال الذين يتعلمون من خلال المدخرات السمعية والحركية والأطفال الضعاف في التهجئة يتصفون بتصور بصري ضعيف، مما يفترض ضرورة تعليمهم بأساليب تعددية الحواس، و تتضمن هذه الاستراتيجية الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم الكلمة المراد تعلمها على السبورة أو ورقة.
- يلفظ المعلم الكلمة ويكرر الطفل لفظ الكلمة وهو ينظر إليها ، يكرر هذا الإجراء عدة مرات.
- يعطي المعلم وقتا للطفل لدراسة الكلمة من أجل تذكرها لاحقا، و إذا كان الطفل متعلم حركيا يمرر أصبعه فوق حروف الكلمة.
- يخفي المعلم الكلمة و يطلب من الطفل كتابتها من الذاكرة.
- يقلب الطفل الورقة و يقوم بكتابة الكلمة مرة ثانية.
- يخلق المعلم فرصا أمام الطفل كي يستخدم الكلمة في تعبيره.
- يعطى المعلم تمرينات في التهجئة المكتوبة لا الشفهية.(معلول،2017، 53)

خلاصة الفصل:

تعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة الاكثر انتشارا ومن الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الابتدائية بحيث تجعل التلميذ غير قادر على قراءة الكلمات وكتابتها مثل اقرانه، ومن خلال هذا الفصل تم التطرق اسباب ومظاهر وتشخيص و اهم طرق العلاج كلا الصعوبتين.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد:

1. منهج الدراسة.
2. أدوات الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
4. مجالات الدراسة
5. مجتمع وعينة الدراسة
6. خصائص عينة الدراسة
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

البحث العلمي سلسلة من المراحل والخطوات يتبعها الباحث بطريقة منظمة ومرتبة فبعد الانتهاء من الجانب النظري، يتطرق الباحث إلى الجانب الميداني، وهذا الفصل يعتبر جزء منه، بحيث يتم التعرف فيه على الاجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة والتي من خلالها يتم تأطير الدراسة منهجيا وذلك من خلال الاعتماد على المنهج الذي سيتم به إجراء الدراسة بالإضافة إلى الدراسة الاستطلاعية، وكذا تحديد مجالات الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، وكذا الوسائل المعتمد في عملية جمع المعلومات واخيرا ابراز اهم الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة.

1-منهج الدراسة:

تختلف مناهج وطرق البحث العلمي الخاصة بكل موضوع دراسة باختلاف المواضيع التي يتناولها البحث، والتي من خلالها تلزم الباحث بالتزام منهج معين.

يعتبر المنهج أحد العناصر المهمة في البحث العلمي والتي من خلالها يتمكن الباحث من دراسة موضوع بحثه بطريقة منظمة ومرتبة عبر سلسلة من المراحل والخطوات للوصول إلى حقائق معينة، ويمكن تعريف المنهج على أنه "هو أسلوب فني يتبع في تقصي الحقائق وتباينها ". (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2012، صفحة 64)

بالإضافة إلى أن المنهج هو: " هي طريق إجرائي مركب ومتكامل، يعتمده الباحث للوصول إلى حقيقة جديدة ينشدها للتغلب على مشكلة تستهويه أو غامضة عليه، أو تتسبب له أول مجتمعه حرجا علميا أو اجتماعيا أو عمليا سلوكيا ". (حمدان محمد زياد، 1989، صفحة 61)

وبالنسبة لموضوع بحثنا الموسوم بـ: " اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي "، فقد اعتمدنا المنهج الوصفي الاستكشافي لبلوغ الأهداف المرجوة من البحث، والمنهج الوصفي يهدف إلى دراسة الظواهر في الوقت الحاضر ويهدف إلى تجهيزً البيانات لاختبار فروض معينة تمهيدا للإجابة عن تساؤلات معدة مسبقا بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والاحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن اجراء الدراسة وذلك باستخدام أدوات مناسبة.

2- أداة قياس الدراسة:

تم الاعتماد على مقياس دراسة حطراف نور الدين وأحمد مكي (2018) "صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس معسكر" ويتكون هذا المقياس من 33 فقرة موزعة على بعدين هما صعوبات القراءة به 16 فقرة من 1 إلى 16، و صعوبات

الكتابة به 17 فقرة من 17 إلى 33، ويحتوي على ثلاث بدائل وهي نادرا، احيانا، دائما، تصحيها كتالي:

نادرا	احيانا	دائما
1	**2**	**3**

3-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية وهي اول خطوة يلجأ اليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، الى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، والتحقق من سلامة وصلاحية ادوات جمع البيانات.

3-1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية امر جد مهم في بناء البحث، حيث ان اهمالها يفقد البحث أحد العناصر الاساسية فيه، حيث تكتسي هذه الدراسة اهمية بالغة في البحث العلمي، اذ تعتبر دراسة أولية وتهدف هذه الدراسة الى:

- التعرف على خصائص افراد العينة المراد دراستها.

- التأكد من اداة البحث ومعرفة مدى صلاحيتها وصدقها وثباتها من أجل استعمالها او استخدامها في الدراسة الاساسية.

- التأكد من توفر متغيرات الدراسة في مجتمع البحث.

-التعرف على الصعوبات التي قد تعرقل سير الدراسة الاساسية.

3-2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

3-2-1. الحدود المكانية: بعض ابتدائيات ولاية الوادي المقاطعة 6.

3-2-2. الحدود البشرية: تشمل عينة الدراسة الاستطلاعية على ثلاثين 30 استاذ واستاذة لسنتي الثالثة والرابعة ابتدائي من بعض ابتدائيات ولاية الوادي (المقاطعة 6).

3-2-3. الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في السنة الدراسية: 2025/2024، تحديدا في بداية شهر فيفري من سنة 2025.

3-3. الخصائص السيكومترية:

3-3-1. الصدق

أ – الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): اعتمدنا في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 %، في كل مجموعة.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يبين حساب قيمة T لعينتين مستقلتين (الصدق التمييزي)

البيانات الإحصائية / المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	دلالة F	قيمة T	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	دلالة T
عليا	8	82	4.41	1.283	غير دالة إحصائيا	13.47	0.000	14	دالة إحصائيا
دنيا	8	55.13	3.52						

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (01): نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 82 وانحرافها المعياري يساوي 4.41، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 55.13 وانحرافها المعياري يساوي 3.52 في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 1.283 وهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأن المجموعة العليا والدنيا متجانستين، في حين نجد أن قيمة T تساوي 13.47 عند مستوي دلالة 0.000، وهي اقل من مستوى معنوية 0.01 مما يعني رفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالاستبيان يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وعليه يمكن القول بأن المقياس صادق، ويمكن الاعتماد عليه.

ب – صدق المحتوى (الاتساق الداخلي):

قمنا بحساب صدق المحتوى للاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل محور من المحاور عن الدرجة الكلية للمقياس .

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة r لكل بند، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يبين قيمة معامل الارتباط R (صدق المحتوى)

المحاور	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات القراءة	30	0.736	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
صعوبات الكتابة		0.746	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على نتائج الاستبيان ومخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (02): نجد أن قيمة معامل الارتباط R بين محور صعوبات القراءة والدرجة الكلية تساوي 0.736 وهي تدل على وجود علاقة قوية بين المحور الاول والدرجة الكلية للاستبيان، وقيمة معامل الارتباط R بين محور صعوبات الكتابة والدرجة الكلية تساوي 0.746 وهي تدل على وجود علاقة قوية بين المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبيان ومستوى الدلالة 0.000 وهي أقل من مستوى معنوية 0.01، إذا هي دالة إحصائيا عند 0.01 وعلية نقول الاستبيان صادق، ويمكن الاعتماد عليه.

3-3-2. الثبات

أ . التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

قمنا بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ

المحاور	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
صعوبات القراءة	16	0.810
صعوبات الكتابة	17	0.851
الدرجة الكلية	33	0.885

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج المقياس وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (03): نجد قيمة ألفا كرونباخ للمحور الأول صعوبات القراءة، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود المحور الأول تساوي 0.810، ونجد قيمة ألفا كرونباخ للمحور الثاني صعوبات الكتابة، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود المحور الثاني تساوي 0.851، وهي علاقة موجبة بين بنود المحور الثاني وقيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود الاستبيان تساوي 0.885، وبذلك يمكن القول بأن المقياس ثابت ويمكن الاعتماد عليه.

ب – التجزئة النصفية:

قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين متكافئين (علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{25}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

الجدول رقم (04): يبين ثبات التجزئة النصفية

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بيرسون قبل التعديل	0.881	29	دالة إحصائيا عند 0.01
سبرمان بعد التعديل	0.937		
جيتمان بعد التعديل	0.933		

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج المقياس وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة r المحسوبة قبل التعديل **بيرسون** تساوي 0.881، وفي الحقيقة قيمة r المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان، توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة r الحقيقية بعد التعديل **سبرمان** تساوي 0.937، و**جيتمان** تساوي 0.933، فهما دالين عند مستوى معنوية 0.01 وعليه يمكن القول بأن الاستبيان ثابت، ويمكن الاعتماد عليه.

4- حدود الدراسة:

لقد تحددت مجالات الدراسة كالتالي:

4-1. المجال المكاني:

لقد تحدد المجال المكاني لدراستنا حتى تتمكن مجموعة البحث من جمع المعلومات وحقائق كافية عن موضوع الدراسة المتمثل اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي.

الجدول رقم (5) توزيع افراد العينة حسب الابتدائيات بولاية الوادي (المقاطعة 6) :

الرقم	الابتدائيات	عدد المعلمين الكلي	عدد المعلمين السنة الثالثة	عدد المعلمين السنة الرابعة
1	كلكامي ابراهيم	5	03	02
2	عوني عبد الرحمن	3	02	01
3	زكور علي	4	03	01
4	الشيخ العدواني	4	02	02
5	صادقي بلقاسم	5	03	02
6	حثروبي بوبكر	3	02	01
7	برة جلول	2	01	01
8	برة العربي	2	01	01
9	بن عمار علي	2	01	01
10	حامدي محمد	2	01	01
11	لمقدم حسين	2	01	01
12	لمقدم علي	2	01	01
13	بلالة البشير	2	01	01
14	الشايب محمد الاخضر	2	01	01

15	تركي لمين	2	01	01
16	شعباني البشير	2	01	01
17	بن باديس	2	01	01
18	العابد علي	2	01	01
19	جوادي العروسي	2	01	01
20	بوعافية رجب	2	01	01
21	مجمع 100 سكن	2	01	01
22	سعدون مسعود	2	01	01
23	خنوفة العربي	2	01	01
24	رمضاني مسعود	2	01	01
المجموع	24 ابتدائية	60	33	27

4-2. المجال البشري :

تحدد المجال البشري في هذه الدارسة: 60 استاذ واستاذة لسنتي الثالثة والرابعة ابتدائي من بعض ابتدائيات ولاية الوادي (المقاطعة 6).

4-3. المجال الزماني :

من المعروف أن لكل دراسة وقت محدد ينزل فيه الباحث العلمي إلى الميدان، وفي الدراسة الحالية قمنا بالدراسة في بعض ابتدائيات ولاية الوادي المقاطعة 6، ابتداء من تاريخ: 2025/12/15 إلى 2025/05/20.

5-مجتمع وعينة الدراسة:

5-1. مجتمع الدراسة: ويعرف مجتمع الدراسة كذلك بأنه: " الجماعة التي يهتم بها الباحث والتي يريد ان يخلص بها الى نتائج قابلة للتعميم، وهو المجتمع الذي له خاصية واحدة على الاقل تميزه عن غيره من المجتمعات أو الجماعات ".(ابراهيم، 2015، صفحة 164)

وفي بحثنا الحالي مجتمع الدراسة واسع وشامل، حيث يتكون من مجموعة من الاساتذة لستني الثالثة والرابعة في مجموعة من ابتدائيات ولاية الوادي (المقاطعة 6).

5-2. عينة الدراسة:

تعتبر العينة أهم محاور الأساسية في البحث العلمي، وهي عبارة عن جزء من كل قصد التحقق من فرضيات البحث، كما تعرف العينة على أنها " مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة" (ماجد، 2016، صفحة 29)

لقد تم في بحثنا هذا اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الكلي، وقد تم توزيع 60 استمارة على ستين (60) أستاذ وأستاذة لسنتي الثالثة والرابعة ابتدائي، في مجموعة من الابتدائيات ولاية الوادي المقاطعة 6.

6-خصائص عينة الدراسة:

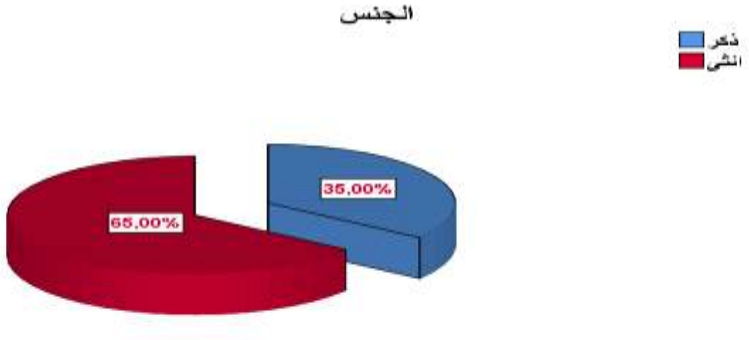
6-1.الجنس:

الجدول رقم (06) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	21	%35
أنثى	39	%65
المجموع	60	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

الشكل البياني رقم (01) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الجنس



المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

من خلال قراءتنا للجدول رقم(06) والشكل البياني رقم (01) نجد أن العينة المأخوذة لدراستنا غير متساوية العدد بالنسبة لمتغير الجنس، حيث نجد عدد الأساتذة الإناث يساوي 39 أستاذة بنسبة 65% وهي النسبة الأعلى، يليها عدد الاساتذة الذكور يساوي 21 أستاذ بنسبة 35%، وهي النسبة الأدنى.

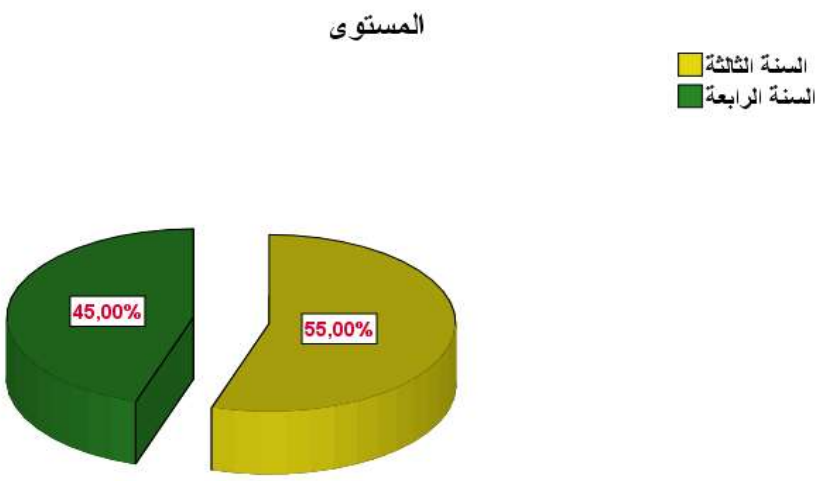
6-2.المستوى:

الجدول رقم (07) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير المستوى

المستوى	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة	33	%55
السنة الرابعة	27	%44
المجموع	60	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

الشكل البياني رقم (02) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير المستوى



المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

من خلال قراءتنا للجدول رقم(07) والشكل البياني رقم (02) نجد أن العينة المأخوذة لدراستنا غير متساوية العدد بالنسبة لمتغير المستوى، حيث نجد عدد الأساتذة الذين يدرسون السنة الثالثة يساوي 33 أستاذ بنسبة 55% وهي النسبة الأعلى، يليها عدد الأساتذة الذين يدرسون السنة الرابعة يساوي 27 أستاذ بنسبة 45%، وهي النسبة الأدنى.

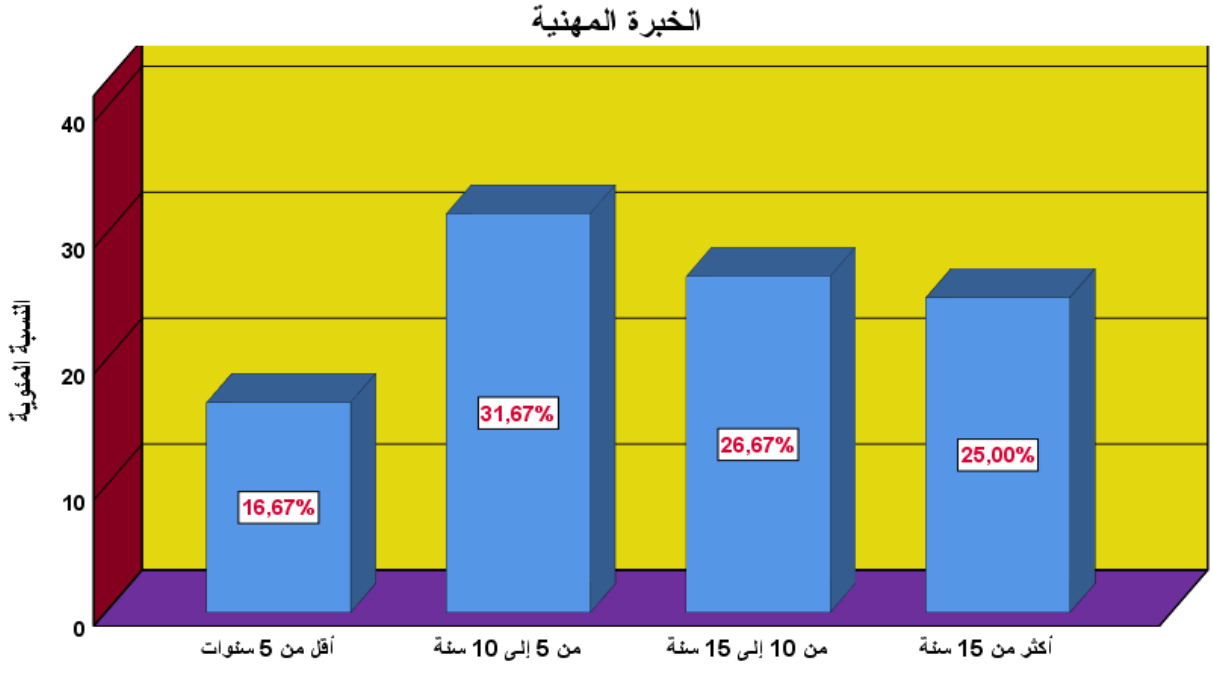
6-3.الخبرة المهنية:

الجدول رقم (08) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	10	%16.7
من 5 إلى 10 سنوات	19	%31.7
من 10 إلى 15 سنة	16	%26.7
من 15 سنة فأكثر	15	%25
المجموع	60	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

الشكل البياني رقم (03) يبين توزيع ونسبة العينة حسب متغير الخبرة المهنية



المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

من خلال قراءتنا للجدول رقم(08) والشكل البياني رقم (03) نجد أن العينة المأخوذة لدراستنا غير متساوية العدد بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية، حيث نجد عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من 5 إلى 10 سنوات يساوي 19 أستاذ بنسبة 31.7%، وهي النسبة الأعلى، يليها عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من 10 إلى 15 سنة يساوي 16 أستاذ بنسبة 26.7%، ويليها عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من 15 سنة فأكثر يساوي 15 أستاذ بنسبة 25%، ويليها عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من أقل من 5 سنوات يساوي 10 أساتذة بنسبة 16.7%، وهي النسبة الأدنى.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لغرض تحليل البيانات البحثية والتحقق من صحة الفرضيات المقترحة تمت الاستعانة بالحاسب الآلي في معالجته عن طريق البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) نسخة (25)، وذلك بغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا استخدمنا الطريقة الإحصائية لبحثنا وهذا لكون الإحصاء الوسيلة والأداة الحقيقية التي تعالج بها النتائج على أساس فعلي، يستند عليها في البحث والاستقصاء وقد استخدمنا في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

1-اختبار " T " لعينتين مستقلتين لقياس صدق الاستبيان، وكذا اختبار الفرضية الفرعية الأولى والثالثة.

2-اختبار " T " لعينة واحدة على متوسط فرضي، لاختبار الفرضية الرئيسية.

3-اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، لاختبار الفرضية الفرعية الثانية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج:

تمهيد:

1. عرض وتحليل نتيجة السؤال الأول
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
5. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

من خلال الفصل الرابع والذي تعرفنا فيه على الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من ثما يأتي هذا الفصل للوقوف على ما أسفر عليه واقع الدراسة الميدانية من نتائج التي تحصلنا عليها، ويعتبر تحليل البيانات وتفسيرها من أهم مراحل البحث العلمي، فهي المرحلة التي ينتقل فيها الباحث من الدراسة النظرية إلى الدراسة التطبيقية، ومن ثم نقوم بعرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وإبراز مدى قبول الفرضيات من عدمها بناءا على نتائج المعالجة الاحصائية التي قمنا بها.

1 – عرض وتحليل نتيجة الإجابة على السؤال الاول:

ينص السؤال الاول على " ما مستوي صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة " ،تم استخدام اختبار " T " لعينة واحدة على متوسط فرضي بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يبين اختبار "ت" لعينة واحدة على متوسط فرضي للاتجاهات

البيانات الإحصائية / المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "T" المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	القرار
إتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي	60	64.58	12.687	66	-0.865	0.391	59	غير دالة إحصائيا

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج المقياس وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (09): نجد أن عدد أفراد العينة يساوي 60 أستاذ وأستاذة، وأن المتوسط الحسابي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي يساوي 64.58، بانحراف معياري يساوي 12.687، وأن المتوسط الفرضي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي يساوي 66، في حين بلغت القيمة المحسوبة لاختبار " T " تساوي 0.865-، ومستوى الدلالة **Sig** يساوي 0.391 وهي أكبر من مستوى معنوية 0.05، ومنه الاختبار غير دال إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 ودرجة حرية 59، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة

والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي والمتوسط الفرضي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي قريب من المتوسط الفرضي لاتجاهات الأساتذة نحو صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ($64.58 \leq 66$)، ومنه نقول أن مستوى صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة منخفض.

2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولي:

تنص الفرضية الفرعية الأولي على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)** ".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "**T**" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين الجنسين في متغير صعوبات القراءة والكتابة

البيانات الإحصائية / الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	دلالة T
ذكر	21	65.95	11.509	1.553	غير دالة إحصائيا	0.061	0.544	58	غير دالة إحصائيا
أنثى	39	63.85	13.364						

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج الاستبيان وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (10): نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذكور يساوي 65.95 وانحرافهم المعياري يساوي 11.509، ونجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الاناث يساوي 63.85 وانحرافهم المعياري يساوي 13.364، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 1.553، وهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأن مجموعة الأساتذة الذكور ومجموعة الأساتذة الاناث متجانستين، وعليه بلغت قيمة T تساوي 0.061 ومستوى الدلالة Sig تساوي 0.544، وهي أكبر من مستوى معنوية 0.05، وعلية الاختبار غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05

ودرجة حرية 58، بناءا على ذلك نقبل الفرضية الأولى القائلة بأنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)** "، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر الاساتذة الذكور والمتوسط الحسابي لدرجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر الاساتذة الإناث، وإن الطالبتين متأكدتين من صحة هذه النتائج بنسبة 95% وبنسبة خطأ 5%.

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 10 إلى 15 سنة، من 15 سنة فأكثر)** ".

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): قيمة F ودلالتها الإحصائية للفروق بين سنوات الخبرة المهنية في متغير صعوبات القراءة والكتابة

المتغير	البيانات الإحصائية / الخبرة المهنية	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة Sig	القرار
صعوبات القراءة والكتابة	أقل من 5 سنوات	10	67.10	12.215	0.298	0.827	غير دالة إحصائيا
	من 5 إلى 10 سنوات	19	65.11	11.045			
	من 10 إلى 15 سنة	16	64.56	13.396			
	من 15 سنة فأكثر	15	62.27	14.921			

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج المقياس وبرنامج SPSS

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (11): نجد أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 5 سنوات يساوي 10 أساتذة، في حين نجد المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 5 سنوات تساوي 67.10 وانحرافهم المعياري يساوي 12.215، وأن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 5 إلى 10 سنوات يساوي 19 أستاذ، في حين نجد المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 5 إلى 10 سنوات تساوي 65.11 وانحرافهم المعياري يساوي 11.045، وأن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 10

إلى 15 سنة يساوي 16 أستاذ، في حين نجد المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 10 إلى 15 سنة تساوي 64.56 وانحرافهم المعياري يساوي 13.396، وأن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 15 سنة فأكثر يساوي 15 أستاذ، في حين نجد المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 15 سنة فأكثر تساوي 62.27 وانحرافهم المعياري يساوي 14.921، في حين بلغت قيمة " F " 0.298 ومستوى دلالة Sig تساوي 0.827 وهي أكبر من مستوى معنوية 0.05 وعليه الاختبار غير دال إحصائيا، ومنه نقبل الفرضية الفرعية الثانية القائلة بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 10 إلى 15 سنة، من 15 سنة فأكثر)** "، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر الأساتذة باختلاف سنوات خبرتهم المهنية، وإن الطالبتين متأكدتين من صحة هذه النتائج بنسبة 95% وبنسبة خطأ 5%.

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة) ".**

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين المستويات في متغير صعوبات القراءة والكتابة

البيانات الإحصائية / المستوى	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	دلالة T
السنة الثالثة	33	63.67	12.807	0.002	غير دالة إحصائيا	-0.411	0.682	58	غير دالة إحصائيا
السنة الرابعة	27	65.33	12.740						

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على نتائج المقياس وبرنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (12): نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة أساتذة السنة الثالثة يساوي 63.67 وانحرافهم المعياري يساوي 12.807، ونجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة أساتذة السنة الرابعة

يساوي 65.33 وانحرافهم المعياري يساوي 12.740، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 0.002، وهي غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول بأن مجموعة أساتذة السنة الثالثة ومجموعة أساتذة السنة الرابعة متجانستين، وعليه بلغت قيمة T تساوي 0.411-، ومستوى الدلالة Sig تساوي 0.682، وهي أكبر من مستوى معنوية 0.05 وعلية الاختبار غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 ودرجة حرية 58، بناءا على ذلك نقبل الفرضية الفرعية الثالثة القائلة بأنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة)** "، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة السنة الثالثة والمتوسط الحسابي لدرجة صعوبة القراءة والكتابة من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة، وإن الطالبتين متأكدتين من صحة هذه النتائج بنسبة 95% وبنسبة خطأ 5%.

5- مناقشة وتفسير نتيجة الإجابة على السؤال الاول:

من خلال نتيجة الإجابة على السؤال الاول والتي أسفرت على أنه مستوى صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة منخفض: **"ما مستوي صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة؟"**، وقد تم اختبار هذه الفرضية بتطبيق اختبار " T " لعينة واحدة على متوسط فرضي، واعتمادا على النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرضية العامة قد تحققت.

ويمكن تفسير هاته النتيجة، من خلال الاطلاع على الجانب النظري، بحيث يعزى عدم موافقة بعض الأساتذة الاعتراف بوجود صعوبات في القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي إلى مجموعة من العوامل النفسية والتربوية التي يمكن تفسيرها في ضوء نظريات علم النفس، فمن منظور نظرية " العزو السببي" للعالم " برنارد واينر"، يميل بعض الأساتذة إلى عزو فشل التلاميذ إلى عوامل داخلية مثل الكسل أو قلة الجهد، بدلا من الاعتراف بوجود أسباب خارجية أو معرفية مثل عسر القراءة أو صعوبات التعلم، هذا العزو الخاطئ قد ينتج عن نقص في التكوين أو الوعي العلمي بمثل هذه الاضطرابات، وهو ما تؤكده نظرية " الجشطلت "، التي ترى أن الفهم الكلي للسياق مهم لتفسير السلوك، فغياب النظرة الكلية لمحيط التلميذ وظروف تعلمه يؤدي إلى أحكام غير دقيقة، كما أن الضغوط الإدارية والمناهج المكثفة تدفع المعلم، وفقا لمبادئ نظرية " الضغوط النفسية "، إلى التركيز على الجانب التحصيلي الكمي بدل النوعي، مما يجعله أقل تقبّلا لفكرة وجود تلاميذ يحتاجون إلى رعاية خاصة، ويشير العالم " فرويد " كذلك في نظريته النفسية إلى أن بعض أليات الدفاع النفسي مثل

الإنكار، قد تظهر لدى المعلم كوسيلة لحماية صورته المهنية أمام الذات أو المؤسسة فيرفض الإقرار بوجود تلاميذ يعانون صعوبات، خشية أن يفسر ذلك كفشل منه، ومن هذا المنطلق فإن الاعتراف بصعوبات التعلم يتطلب فهما أعمق للجوانب النفسية والمعرفية، وتكوينا متخصصا يسمح للأساتذة بتجاوز الأحكام السطحية وبناء ممارسات تربوية أكثر شمولا وإنصافا.

6– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

من خلال نتائج الفرضية الأولى والتي أسفرت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) "، وتم قياس هذه الفرضية باختبار "T" لعينتين مستقلتين، واعتمادا على النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرضية الفرعية الأولي قد تحققت.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس، لا يؤثر بشكل جوهري في إدراك أو تقييم الأساتذة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ، يمكن فهم هذا في ضوء نظرية " الحياد المهني "، والتي تفترض أن الأساتذة بغض النظر عن جنسهم يتبعون أساليب تدريس وتقييم موحدة إلى حد ما، خاصة في البيئات التعليمية التي تفرض مناهج وممارسات موحدة، كما أن هذا التساوي في الإدراك قد يعزى إلى تشابه التكوين الأكاديمي والتربوي الذي يتلقاه كل من الأساتذة الذكور والإناث، مما يؤدي إلى تباين طفيف في أساليب الكشف عن صعوبات التعلم، من جهة أخرى، يمكن الرجوع إلى نظرية " الأدوار الاجتماعية "، التي تفترض أن الأفراد، بغض النظر عن جنسهم، يتصرفون بما يتوافق مع توقعات الدور المهني أكثر من الصفات الشخصية أو الفوارق الجندرية، وبهذا فإن الأستاذ أو الأستاذة قد يتبعان نفس النمط في التعاطي مع التلاميذ، مما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال، إضافة إلى ذلك قد يكون غياب الفروق راجعا إلى أن صعوبات القراءة والكتابة ترتبط أساسا بخصائص المتعلم نفسه (مثل القدرات المعرفية أو العصبية) أكثر من ارتباطها بطريقة تعامل المعلم، مما يجعل تأثير جنس الأستاذ أقل أهمية من العوامل الأخرى ذات العلاقة المباشرة بالتلميذ.

اتفقت دراسة بوخروب، نايت (2019) على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الجنس، وعليه يمكننا القول ان ما تنص عليه الفرضية الاولى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

7– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال نتائج الفرضية الثانية والتي أسفرت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 10 إلى 15 سنة، من 15 سنة فأكثر) "، وتم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واعتمادا على النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرضية الفرعية الثانية قد تحققت.

تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية للأساتذة، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء عدة اعتبارات تربوية ونظرية، فقد يعزى هذا الغياب للفروق إلى نوعية التكوين الذي يتلقاه المعلمون في مراحل الإعداد الأكاديمي، وكذا التكوين المستمر الذي يسهم في توحيد مستوى الأداء المهني، بغض النظر عن عدد سنوات الممارسة المهنية، مما يتماشى مع ما تطرحه نظرية " التعلم الاجتماعي " للعالم " ألبرت باندورا "، التي تؤكد أن الكفاءة المهنية لا تعتمد فقط على الخبرة التراكمية، بل على مدى اكتساب المهارات من خلال الملاحظة والتفاعل المستمر مع البيئة التعليمية، كما أن اعتماد المناهج الرسمية وأساليب التدريس الموحدة قد يقلل من أثر الفروق الفردية بين المعلمين، بحيث تفرض على الجميع نفس الممارسات التدريسية، وهو ما يتناغم مع منظور" النظرية البنائية " للعالمين" بياجيه " و" فايغوتسكي"، التي ترى أن التعلم يتم بشكل نشط من قبل المتعلم نفسه، بينما يكون دور المعلم موجها وميسرا أكثر منه مصدرا وحيدا للمعرفة، مما يقلل من تأثير خبرته على تعلم التلميذ إذا لم يراع الفروق الفردية، علاوة على ذلك فإن صعوبات القراءة والكتابة قد تكون ناتجة بالدرجة الأولى عن عوامل داخلية ترتبط بالمتعلمين أنفسهم، كضعف الذاكرة العاملة، أو التأخر اللغوي، أو البيئة المنزلية غير الداعمة، وهي أمور تؤكدها نظرية " المعالجة المعرفية للمعلومات "، حيث ينظر إلى التعلم كنتاج لتفاعلات معقدة بين قدرات المتعلم والبيئة وليس فقط بتأثير المعلم، كما ينبغي الإشارة إلى أن عدم وجود فروق قد يعزى أيضا إلى طبيعة أدوات القياس المستخدمة في الدراسة أو حجم العينة، ما قد يكون قد حد من القدرة على الكشف عن فروق فعلية موجودة لكنها غير ظاهرة إحصائيا، بناءا على ما سبق فإن سنوات الخبرة، وإن كانت تمثل عنصرا مهما في العملية التعليمية، إلا أنها ليست العامل الوحيد المؤثر في صعوبات التعلم، بل يتطلب الأمر مقاربة شمولية تأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين المعلم، المتعلم، والمحتوى التعليمي، ضمن سياق تعليمي، اجتماعي أكثر اتساعا وتعقيدا.

رفضت دراسة بوخروب، نايت (2019) جاء في الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية

8– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج الفرضية الثالثة والتي أسفرت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة) "، وتم قياس هذه الفرضية باختبار "T" لعينتين مستقلتين، واعتمادا على النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرضية الفرعية الثالثة قد تحققت.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى، بحيث يعكس نوعا من الاستقرار أو الاستمرار في هذه الصعوبات بين هذين المستويين الدراسيين ويمكن تفسير ذلك من منظور " علم النفس النمائي والمعرفي "، لا سيما من خلال نظرية العالم " بياجيه " في النمو المعرفي، حيث إن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يكونون غالبا في طور" العمليات المادية الملموسة "، الذي يتميز بقدرات عقلية محدودة نسبيا في معالجة الرموز المجردة مثل الحروف والكلمات، وبما أن الفرق العمري بين تلاميذ السنتين محدود فقد لا يكون كافيا لإحداث نقلة نوعية في القدرات المعرفية التي تساهم في تجاوز صعوبات القراءة والكتابة، كما يمكن توظيف نظرية " فيغوتسكي " في التعلم الاجتماعي، التي تؤكد على أهمية " منطقة النمو القريب " والدور المحوري للتفاعل مع الراشدين والأقران في تنمية المهارات المعرفية واللغوية، انطلاقا من هذا المنظور فإن غياب الفروق قد يعكس محدودية الدعم التربوي الموجه لهؤلاء التلاميذ ضمن تلك المنطقة، بحيث لا يتم تفعيل استراتيجيات تعليمية موجهة تتناسب مع احتياجاتهم الفردية وتعمل على سد فجوات التعلم تدريجيا، كما أن استمرار الصعوبات في كلا المستويين قد يدل على نقص التدخل المبكر أو ضعف فاعلية البرامج العلاجية المخصصة لصعوبات التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى استمرار المشكلة دون تحسن ملحوظ رغم التقدم في المستوى الدراسي، من جانب أخر تشير النظرية " السلوكية " إلى أن التعلم يتأثر بشكل كبير بالتعزيز والتكرار، فإذا كانت بيئة التعلم في الصف الثالث والرابع لا توفر تعزيزا كافيا للسلوكيات القرائية الصحيحة، أو لا تقدم تغذية راجعة فعالة، فإن المتعلمين قد لا يظهرون تطورا ملحوظا في مهاراتهم، مما يؤدي إلى تجانس في مستوى الصعوبات بغض النظر عن التقدم الدراسي، في ضوء ذلك يبدو أن غياب الفروق الإحصائية لا يعني بالضرورة غياب المشكلة، بل قد يكشف عن وجود خلل بنيوي في العملية التعليمية يتطلب مراجعة للبرامج والمقاربات البيداغوجية المعتمدة في معالجة صعوبات القراءة والكتابة.

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة وذلك عبر مراحل وخطوات اتضح أن الأساتذة لا يوافقون على وجود صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وهذا ما يفسر أن الفرضية العامة محققة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، المستوي)، وهذا ما يفسر أن الفرضيات الفرعية الثالثة محققة، وتم التأكد من ذلك من خلال أساليب احصائية باستعمال برنامج SPSS النسخة 25، وذلك من خلال مختلف الأساليب الإحصائية.

خاتمة

***الخاتمة:**

وفي ختام هذه المذكرة التي تناولت موضوع "اتجاهات الاساتذة نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ سنتي الثالثة والرابعة ابتدائي" يمكن التأكيد على أن صعوبات التعلم لا تزال تمثل احدى الاشكاليات الكبرى التي تواجه الانظمة التعليمية، خاصة في المرحلة الابتدائي، حيث تعد القراءة والكتابة في هذه المرحلة الاساس الذي يبنى عليه التعلم اللاحق في مختلف المراحل الدراسية.

وفي هذا السياق يلعب المعلم دورا محوريا في الكشف المبكر والتعامل مع صعوبات التعلم القراءة او الكتابة من خلال الملاحظات اليومية لأدائهم داخل القسم، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل موجه وميسر، ويعامل على تكيف اساليبه التعليمية وفق حاجات التلاميذ، مع توفير البيئة المناسبة في الصف الدراسي، كما وعي المعلم بطبيعة صعوبات التعلم وقدرته على التعامل بإيجابية يسهم في تحسين التعلم.

و بعد الإلمام بكل جوانب الموضوع تم من الجانب النظري الذي اعتمدنا فيه على العديد من المعلومات النظرية حول الموضوع، الإضافة إلى الجانب التطبيقي الذي قمنا به في إطار منهجي وعلمي بكل ما يتطلب البحث من أساليب وتقنيات، قد سعت دراستنا الوصفية الاستكشافية الى فهم الكيفية التي يدرك بها الاساتذة هذه الصعوبات ومدى وعيهم بخلفياتها التربوية والنفسية، وطرق تعاملهم معها داخل الفصول الدراسية، وقد تم استخدام مقياس صعوبات القراءة والكتابة، الذي طبق على عينة عشوائية بسيطة وقد تم توزيع 60 استمارة على ستين (60) أستاذ وأستاذة لسنتي الثالثة والرابعة ابتدائي، في مجموعة من الابتدائيات ولاية الوادي المقاطعة 6.

وبعد جمع البيانات وعرضها وتحليلها ومناقشتها ومعالجتها بالرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss توصلنا إلى النتائج التالية:

- ✓ مستوى صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة منخفض.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ".
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 10 إلى 15 سنة، من 15 سنة فأكثر) ".

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات القراءة والكتابة لدي تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير المستوى (السنة الثالثة، السنة الرابعة) ".

الاقتراحات:

- **تكوين مستمر للأستاذة:** ضرورة ادراج وحدات تكوينية متخصصة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة ضمن برامج التكوين الاولى والمستمرة للأستاذة، لتمكينهم من أدوات التشخيص والتدخل التربوي الفعال.
- **تعزيز الموارد البشرية المتخصصة:** توظيف أخصائيين نفسيين وتربويين داخل المدراس الابتدائية لمرافقة التلاميذ وتقديم الدعم اللازم للأساتذة.
- **تحسين ظروف العمل البيداغوجي:** تخفيف عدد التلاميذ في القسم الواحد وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لتسهيل مهمة الأساتذة في التعامل مع حالات صعوبات التعلم.
- **اشتراك الأسرة:** تنظيم لقاءات دورية بين الطاقم التربوي وأولياء الأمور لتنسيق الجهود في متابعة حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.
- **ادماج التكنولوجيا التعليمية:** استخدام الوسائط الرقمية والبرمجيات التعليمية الموجهة لدعم مهارات القراءة، الكتابة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. افراح بنت فهد النصيري(2023)، أثر استراتيجية الضبط الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، العدد 22، ، جامعة المنصورة، مصر، مجلة كلية التربية.
2. البطانية أسامة محمد ،(2007)، صعوبات التعلم، النظرية و الممارسة، الطبعة الثانية، عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. البطانية أسامة محمد وآخرون، (2005)، **صعوبات التعلم**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. البطانية أسامة محمود ، مالك أحمد الراشدان،(2005)، **صعوبات التعلم**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. الزيات فتحي مصطفى ،(2002)،**المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم** ، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
6. الزيات فتحي مصطفى ،(2008)، **صعوبات التعلم– الاستراتيجيات التدريسية**، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
7. الزيات فتحي مصطفى، (1998)، **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، الإسكندرية، مصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. السعيدي أحمد، (2009)، **مدخل إلى الديسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبة القراءة**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
9. السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003)، **صعوبات التعلم والادراك البصري**، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، دار الفكر العربية.
10. الظاهر احمد قحطان، (2004)، **صعوبات التعلم**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
11. المتبولي صلاح الدين، (2003)، **جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي**، القاهرة، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة.

12. الهواري جمال، فرغل اسماعيل،(2006)، **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة،** بحث مقدم لترقية الأساتذة المساعدين، قسم علم النفس التعليمي، القاهرة، مصر، جامعة الأزهر.

13. الوقفي راضي، (2003)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي،** عمان، الأردن، منشورات كلية الأميرة تاروت.

14. بوخروب كاتية، نايت العربي مهني، (2018)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم،** دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص تربية خاصة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

15. جنان أمين، (2020)، **مؤشرات عسر القراءة لدى الصف الرابع،** دراسة ميدانية، العدد 3، المجلد 34، حوليات جامعة الجزائر 1، الجزائر.

16. حافظ بطرس، (2009)، **تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم،** الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،** الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، مكتبة الزهراء.

18. حطراف نورالدين، أحمد مكي، (2018)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس معسكر،** عدد 30 ماي 2018، المجلد 07، جامعة الاغواط، الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية.

19. حمدان محمد زياد، (1989)، البحث العلمي كنظام، الاردن، دار التربية الحديثة.

20. خدو دليل، سعيدة قطيب، (2018)، **عسر الكتابة وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي** ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة ادرار، الجزائر.

21. خطاب عمر محمد، (2006)، **مقاييس في صعوبات التعلم،** الطبعة الاولى، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي.

22. خلود عازب الشيخ، وئام جروني، (2022)،**عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي،** مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص تربية خاصة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.

23. خيرة معلول،(2017)، اضطراب الادراك البصري وعلاقته بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة حمه لخضر، الوادي. الجزائر.

24. الداهري صالح حسن، (2005)، **صعوبات التعلم**، الجزائر، دار الفكر العربي.

25. رياض بدري مصطفى، (2005)، **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

26. ريما ماجد، (2016)، منهجية البحث العلمي. لبنان: مؤسسة فريدريش للنشر.

27. زكريا إسماعيل ،(1991)، **طرق تدريس اللغة العربية** ، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.

28. زميتي آية، سايب إناس، (2022)، **الذكاء غير اللغوي من خلال الاختبار المصور لزكي صالح لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**، دراسة ميدانية في بعض مدارس ولاية قالمة، المستوى الرابع والخامس ابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قالمة، الجزائر.

29. زينب زايدي، شهرزاد حساني، (2020) ، **النسق الأسري كما يدركه التلميذ ذو عسر الكتابة في الطور المتوسط**، دراسة ميدانية لأربع حالات من تلاميذ الطور المتوسط في ولاية ورقلة، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر، تخصص علم النفس العيادي، ورقلة، الجزائر.

30. سرحان محمد علي محمود، (2019)، مناهج البحث العلمي (المجلد ط 3)،الجمهورية اليمنية: دار الكتب.

31. سلمى بنت سليم صالح العمري، عزة بنت عبدالرحمن عافية، (2021) ،**اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية**، مجلة بحوث التعليم والابتكار، العدد1، الجزء 1، جامعة عين شمس، مصر.

32. عبد الحق علي ابراهيم،(2015)، دور السلوك التنظيمي في اداء المنظمات، الخرطوم (السودان)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في ادارة الاعمال, جامعة السودان، كلية الدراسات العليا.

33. عدس محمد عبد الرحمان (1996)،**المعلم الفعال والتدريس الفعال**، بيروت، لبنان، دار الفكر الجامعي الحديث.

34. عشوي مصطفى، (1994)، مدخل الى علم النفس المعاصر (المجلد ط1)،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

35. عوض الله سالم، محمود واخرون، (2003)، **صعوبات التعلم (التشخيص، العلاج)**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

36. كمال دشلي،(2016)، منهجية البحث العلمي، منشورات جامعة حمادة كلية الاقتصاد.

37. كوافحة تيسير مفلح ،(2003)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38. مجدوب وسام، (2022)، **صعوبة القراءة والكتابة عند التلاميذ السنة الرابعة إبتدائي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية، جامعة البويرة، الجزائر.

39. محمد منير حجاب، (2000)، الاسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، جنوب الوادي، دار الفجر للنشر.

40. مروان عبد المجيد إبراهيم، (2012)، أسس البحث العلمي، عمان، دار الوراق.

41. مصطفى ساهي مناتي، عبد الرحمن سيد سليمان، بسمة أسامة السيد فؤاد،(2024)، **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، العدد 62، القاهرة، مصر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي.

42. ملحم سامي محمد، (2002)، **صعوبات التعلم**، الطبعة الاولى ، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43. نوري القمش مصطفى، والمعايطة خليل عبد الرحمان،(2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)،الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الملاحق

الملحق رقم 01 : مقياس صعوبات القراءة والكتابة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

سيدي الاستاذ سيدتي الاستاذة السلام عليكم ورحمة الله وبركته، اما بعد في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص تربية خاصة نضع في متناولك هذا الاستبيان الذي يمثل مجموع من الفقرات الرجاء الإجابة عنها كاملة وبدقة وذلك فقط بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك بكل صراحة مع العلم أن هذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط .

شكرا لك على تعاونك وسعة صدرك

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

التخصص الجامعي :.....

الخبرة المهنية:

- اقل من خمس سنوات ☐
- من 5 سنوات الى 10 سنوات ☐
- من 10 سنوات الى 15 سنة ☐
- من 15 سنة وأكثر. ☐

استاذ(ة) السنة: الثالثة ☐ الرابعة ☐

الرقم	البعد	الفقرة	نادرا	احيانا	دائما
1	صعوبات القراءة	لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة			
2		يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة			
3		يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة			
4		قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة			
5		يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط			
6		حذف الحرف الآول أو الآخير من الكلمة المقروءة			
7		لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية			
8		يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية			
9		يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية			
10		يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها			
11		يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر القراءة			
12		لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه			
13		يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة			
14		حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة			
15		لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)			
16		يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل: "حرب" بدلا من "بحر"			

17		صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية			
18		يبطئ في الكتابة			
19		لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.			
20		يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.			
21		لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب			
22		لديه أخطاء في الكتابة والقراءة			
23		يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة او من الكتب			
24		لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم			
25		لا ينقط الحروف أثناء الكتابة			
26	صعوبات الكتابة	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.			
27		خطه رديء وغير مقروء.			
28		يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية			
29		يكتب كلمات غير كاملة			
30		تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.			
31		لا يلتزم على نفس الخط من الورقة			
32		يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.			

33		يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة			

الملحق رقم 02: بعض مخرجات برنامج spss :

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية	عليا	8	82,0000	4,40779	1,55839
	دنيا	8	55,1250	3,52288	1,24553

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	1,283	,276	13,471	14
	Hypothèse de variances inégales			13,471	13,351

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	,000	26,87500	1,99497
	Hypothèse de variances inégales	,000	26,87500	1,99497

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	22,59621	31,15379
	Hypothèse de variances inégales	22,57663	31,17337

Corrélations

		الدرجة الكلية	صعوبات القراءة	صعوبات الكتابة
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	1	,736**	,746**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	30	30	30
صعوبات القراءة	Corrélation de Pearson	,736**	1	,097
	Sig. (bilatérale)	,000		,608
	N	30	30	30

صعوبات الكتابة	Corrélation de Pearson	,746**	,097	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,608	
	N	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,810	16

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,851	17

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,885	33

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,802
		Nombre d'éléments	17[a]
	Partie 2	Valeur	,755
		Nombre d'éléments	16[b]
	Nombre total d'éléments		33
Corrélation entre les sous-échelles			,881
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,937
	Longueur inégale		,937
Coefficient de Guttman			,933

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033.

b. Les éléments sont : VAR00033, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032.

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	21	35,0	35,0	35,0
	انثى	39	65,0	65,0	100,0

	Total	60	100,0	100,0	

المستوى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	السنة الثالثة	33	55,0	55,0	55,0
	السنة الرابعة	27	45,0	45,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

الخبرة المهنية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	10	16,7	16,7	16,7
	من 5 إلى 10 سنة	19	31,7	31,7	48,3
	من 10 إلى 15 سنة	16	26,7	26,7	75,0
	أكثر من 15 سنة	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوبات التعلم	60	64,58	12,687	1,638

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 66					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
صعوبات التعلم	-,865	59	,391	-1,417	-4,69	1,86

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوبات التعلم	ذكر	21	65,95	11,509	2,511
	انثى	39	63,85	13,364	2,140

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl

صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	1,553	,218	,610	58
	Hypothèse de variances inégales			,638	46,646

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	,544	2,106	3,452
	Hypothèse de variances inégales	,526	2,106	3,300

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	-4,804	9,017
	Hypothèse de variances inégales	-4,533	8,745

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوبات التعلم	السنة الثالثة	33	63,97	12,807	2,229
	السنة الرابعة	27	65,33	12,740	2,452

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	,002	,961	-,411	58
	Hypothèse de variances inégales			-,411	55,784

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	,682	-1,364	3,316
	Hypothèse de variances inégales	,682	-1,364	3,314

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
صعوبات التعلم	Hypothèse de variances égales	-8,001	5,273
	Hypothèse de variances inégales	-8,003	5,275

Descriptives

صعوبات التعلم

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
أقل من 5 سنوات	10	67,10	12,215	3,863	58,36	75,84
من 5 إلى 10 سنة	19	65,11	11,045	2,534	59,78	70,43
من 10 إلى 15 سنة	16	64,56	13,396	3,349	57,42	71,70
أكثر من 15 سنة	15	62,27	14,921	3,853	54,00	70,53
Total	60	64,58	12,687	1,638	61,31	67,86

Descriptives

صعوبات التعلم

	Minimum	Maximum
أقل من 5 سنوات	49	86
من 5 إلى 10 سنة	40	79
من 10 إلى 15 سنة	38	82
أكثر من 15 سنة	40	82
Total	38	86

ANOVA

صعوبات التعلم

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	149,023	3	49,674	,298	,827
Intragroupes	9347,560	56	166,921		
Total	9496,583	59			