



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف



فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث
في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إعداد الطالب: عازب أحمد عبد المنعم إشراف : الدكتور مصطفى منصور

لجنة المناقشة

سامية عدايكة	أستاذ دكتور	جامعة الوادي	رئيسا
مصطفى منصور	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مشرفا ومقرا
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ دكتور	جامعة الوادي	مناقشا
شوقي قدادة	أستاذ دكتور	جامعة الوادي	مناقشا
شوقي ممادي	أستاذ دكتور	جامعة ورقلة	مناقشا
إسماعيل راجحي	أستاذ دكتور	جامعة بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وعرفان:

قال الله تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾ (سورة النحل : 19) .

فالحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، فلك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

تقديرًا مني وعرفانًا بالجميل لمن له الفضل عليّ، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وبداية أتقدم بجزيل الشكر إلى سعادة الدكتور المشرف على هذه الرسالة: الدكتور مصطفى منصور والدكتور عبد اللطيف قنوعة المشرف المساعد الذين كان لهما الفضل في المقام الأول في خروج هذا العمل إلى النور وذلك لما قدماه لي من خبرات علمية وتوجيهات تربوية وما بذلاه معي من نصح وتوجيه وملاحظات، ومرافقتي وإرشادي لإتمام هذا العمل.

وأوجه شكري أيضاً إلى كل من الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي، ومدراء المؤسسات التعليمية لما وفروه من تسهيلات لإنجاز الجانب الميداني للرسالة وكل الأمهات المشاركات في هذه الدراسة.

وشكري وتقديري واحترامي الكبير لكل من تمنى لي الخير وكل من قدم لي يد المساعدة، والنية الصادقة، وخاصة من لهما الفضل الكبير بعد الله عز وجل طيلة مشواري الدراسي والديّ الكريمين.

كما أتقدم بعميق شكري إلى رفيقة الدرب، زوجتي الغالية على ما تحملته من متاعب وما قدمت من تضحيات لتوفير الراحة حتى أتممت بفضل الله هذا البحث، فجزاها الله خير الجزاء.

عبد المنعم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 16 أمًا و 16 تلميذاً من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، يزاولون دراستهم بابتدائية مسعود غنبازي ببلدية الوادي، تتراوح أعمارهم بين 9 - 10 سنوات، وقد تم اختيارهم بالطريقة العنقودية ، ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تم استخدام مجموعة من الأدوات كاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "لرافن" لقياس الذكاء، والمقياس التشخيصي لصعوبات القراءة "للزيات"، واستبيان يقيس مستوى وعي الأمهات بالمهارات القرائية من إعداد الباحث والبرنامج التدريبي الموجه للأمهات.

وباعتماد خطوات المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى الوعي بالمهارات القرائية، لصالح البعدي.
- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح البعدي.
- توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.
- لا توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمهات.

Study summary;

The study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on helping mothers to alleviate reading difficulties among primary school students.

The study was conducted on a sample of 16 mothers and 16 students of the third year of primary school with reading difficulties, who are studying at Masoud Ghanbazi primary Municipality, their ages ranged between School in El-OUED 9-10 years.

By adopting the steps of the experimental approach based on the design of a single group with a pre- and post-test, and using appropriate statistical methods, the study reached the following results:

There are differences between the pre- and post-measurement of mothers who underwent training in the level of awareness of reading skills, in favor of the post-test.

There are differences between the pre- and post-test of students whose mothers underwent training in the level of reading difficulty, in favor of the post-test.

There are differences in the post-test among the students whose mothers underwent training in the level of reading difficulty, due to the gender variable.

There are no differences in the post-test between the students whose mothers underwent training in the level of reading difficulty, due to the variable of the mothers' educational level.

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالإنجليزية
د	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
9	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها	
14	1- الإشكالية
18	2- فرضيات الدراسة
19	3- أهداف الدراسة
19	4- أهمية الدراسة
20	5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
20	6- حدود الدراسة
21	7- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	
30	تمهيد
30	1- تعريف البرنامج التدريبي
31	2- عناصر تصميم البرنامج التدريبي
32	3- خصائص البرنامج التدريبي
32	4- خطوات تصميم البرنامج التدريبي
33	5- الاحتياجات التدريبية

38	6-تقويم البرامج التدريبية
39	7-دور الوالدين في برامج التأهيل والتدريب في العلاج لذوي الحاجات الخاصة.
44	8-البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
59	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: صعوبات القراءة
61	تمهيد
61	1-مفهوم القراءة
63	2-أنواع القراءة
63	3-القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة
67	4-نظريات تعليم القراءة
70	5-خصائص اللغة العربية
73	6-لمحة تاريخية عن عسر القراءة
75	7-تعريف صعوبة القراءة
81	8-أنواع صعوبة القراءة
83	9-أسباب صعوبات القراءة
87	10-نظريات صعوبة تعلم القراءة
89	11-تشخيص عسر القراءة
96	12-أساليب التدخل والعلاج
99	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
102	تمهيد

102	1-المنهج المتبع
102	2-التصميم التجريبي
103	3-فرضيات الدراسة
103	4-الدراسة الاستطلاعية وأهدافها
104	5-خطوات الدراسة الاستطلاعية
105	6-حدود الدراسة الاستطلاعية
105	7-عينة الدراسة الاستطلاعية
106	8-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
118	9-البرنامج التدريبي
119	10-المجال المكاني والزمني للدراسة الأساسية
120	11-عينة الدراسة الأساسية
121	12-أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية
122	13-الأساليب الإحصائية للدراسة الأساسية
123	14-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية
124	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
126	تمهيد
126	- عرض وتحليل نتائج الدراسة.
الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج	
133	- تمهيد
133	- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
144	خلاصة واقتراحات
148	قائمة المراجع
161	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع جلسات البرنامج التدريبي	48
2	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	106
3	الصورة الأولية لمقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية	111
4	قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.	115
5	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والدرجة على أبعاده الأربعة على مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.	116
6	قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية لمقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.	117
7	نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.	117
8	التعديلات التي أدخلت على البرنامج التدريبي	119
9	خصائص عينة الدراسة الأساسية (التلاميذ).	121
10	المستوى التعليمي لعينة الأمهات	122
11	اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو للفرضية الأولى	126
12	نتائج القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة	127

	التجريبية في مستوى معرفتهن بالمهارات القرائية	
128	اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبيرو للفرضية الثانية	13
128	نتائج القياس القبلي والبعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة	14
129	نتائج القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير جنس التلاميذ.	15
130	نتائج القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير المستوى التعليمي للأمهات.	16

مقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل الهامة التي يمر بها الطفل في مشواره الدراسي، لأنها مرحلة تتوقف عليها عملية اكتساب الأطفال للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنميتهم في جميع المجالات، من أهم هذه المهارات هي مهارة القراءة، فهي أول ما يتعلمه الطفل في المدرسة، فهي تعتبر واحدة من الركائز الرئيسية التي تعزى إليها نجاحات الطفل الأكاديمية.

ومع ظهور فئة من الأطفال يتميزون بالسوء في نموهم الجسدي والسمعي والبصري والعقلي والحركي ورغم أنهم من المتوسطين في الذكاء، إلا أنهم يجدون صعوبات تعليمية تعوقهم عن مجازاة أقرانهم، هذا ما جعل المختصين في علم النفس وعلوم التربية من جهة، والآباء والأمهات من جهة أخرى ينصبّ اهتمامهم على هذه الصعوبات، باحثين عن أنسب التصميمات والاستراتيجيات العلاجية وأساليب التكفل المناسبة للتخفيف من حدة هذه الصعوبات.

ونظرا للدور المهم الذي تلعبه الأمهات في إنجاح تربية وتأهيل تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم، نجد البحوث تتحدث عن أهمية تفعيل هذا الدور، وضرورة تذليل الصعوبات وإزالة المعوقات التي تحول دون قيامهم بدورهم المهم في بناء شخصيات أبنائهم من خلال المشاركة في تربيتهم وتعليمهم. فسنت التشريعات ووضعت الأنظمة، لتفعيل دور الأسرة في حياة التلميذ التعليمية، وتمت دعوة الوالدين ودعمهم للمشاركة في تربية وتعليم أبنائهم في البلاد المتطورة، وأصبحت الشراكة واقعا ملموسا على أرض مؤسسات التعليم والتأهيل. (سعفان، 2003).

فالأم هي المعلم الرئيسي لابنها ، ولها المقدرة على تحديد احتياجات ومعرفة جوانب الضعف والقوة لدى ابنها ، ومعرفة ما يناسبه من وسائل وتعزيزات واستراتيجيات ، وما يعوقه من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية ، وقد كانت أغلب البرامج التدريبية في بداية تقديم خدمات التربية الخاصة تصمم للتلاميذ من ذوي الصعوبات ، إلا أن الاهتمامات الجديدة اتجهت نحو تصميم برامج تدريبية للأمهات باعتبار الأم وسيط بين التلميذ والمعلم ، وباعتبار الأسرة شريك استراتيجي للمدرسة في عملية التعلم ، فكان من الأجدر أن توجه للأمهات برامج تدريبية للرفع من مستوى معرفتهن بموضوع صعوبات التعلم وإكسابهن المهارات اللازمة حتى يستطعن التخفيف من هذه الصعوبات لدى أبنائهن وهذت ما هدفت

إليه الدراسة الحالية من خلال التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة: تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم فرضياتها. كما وضحنا فيه أهمية الدراسة وأهدافها وكذا التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تم تخصيصه للبرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم التطرق فيه إلى تعريف البرنامج التدريبي ثم عناصر تصميمه ثم خصائص وخطوات تصميمه، الاحتياجات التدريبية، كيفية تقويم البرامج التدريبية، المكونات الأساسية في برامج التدريب على القراءة، وأخيرا خطوات بناء البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة.

الفصل الثالث: تم تخصيصه للقراءة وصعوبات تعلمها، حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم القراءة وأنواعها والقدرات المطلوبة لاكتسابها، ونظريات تعليمها وخصائص اللغة العربية، ثم انتقلنا إلى صعوبات القراءة حيث تطرقنا إلى لمحة تاريخية عن عسر القراءة ثم تعريفها وأنواعها وأسبابها ثم نظريات تعلمها ثم تشخيصها وأخيرا أساليب التدخل والعلاج.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاثة فصول:

الفصل الرابع: وجاء فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من منهج الدراسة والتذكير بفرضياتها وعينة الدراسة إلى حدود الدراسة وأدواتها وكيفية تطبيقها ثم الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تم تخصيصه لعرض وتحليل نتائج الدراسة.

الفصل السادس: تم تخصيصه لتفسير ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع إلى

الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة للنتائج الدراسة ثم عرض

لاقتراحات الدراسة وآفاقها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

- 1-الإشكالية
- 2-فرضيات الدراسة
- 3-أهداف الدراسة
- 4-أهمية الدراسة
- 5-التعريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- 6-حدود الدراسة
- 7-الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

إن المتخصصين في علوم التربية يؤكدون على ضرورة أن تركز الأبحاث التربوية على تقديم حلول وبرامج تطبيقية تسهم في علاج مشكلات التعليم والتعلم التي يواجهها الطلاب والمتعلمون في كافة المراحل التربوية، ولا يخفى على أحد ضرورة الاهتمام بعمليات التعلم وبخاصة في المراحل الابتدائية لما تشكله هذه المراحل من أهمية خاصة باعتبارها أساسا لجميع عمليات التعلم التي يتعرض لها المتعلمون في مراحل حياتهم اللاحقة. (إيمان، 2015، 70)

تعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب الأطفال للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنميتهم في جميع المجالات العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل أنماط السلوك والتفكير اللازمة للإنسان، وهي المرحلة التي يزدهر فيها نمو الطفل اللغوي واكتسابه مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير. (سامي، 1994)

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية للغة التي يتعلمها التلميذ في المدرسة ، و تكمن أهميتها في كونها تعتبر غاية و وسيلة في نفس الوقت، غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة كمادة مستقلة، و وسيلة لأنها مفتاح فهم و دراسة المواد و المقررات الأخرى ، فهي وسيلة الفرد للاتصال و أدواته في تحصيل المعرفة، و قد أضحت القراءة في عصرنا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن دورها يظهر حتى خارج المدرسة ، فمن خلالها تُغرس القيم و تُكون الاتجاهات، و تُنمى الميول، و تُشبع الحاجات النفسية ، لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعده على أن يعيش حياة فاعلة في ظل شخصية ذات سمات صحية ؛ و يحرص كل الآباء حرصا كبيرا على أن يتعلمها أولادهم، إلا أنه قد يصادف أن يواجه بعض الأطفال صعوبات أثناء تعلمهم للقراءة خاصة في المراحل الأولى، فقد أوضحت دراسة أحمد عواد أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت 52,24 % . (لمي، 2010، 58).

إن نسبة انتشار صعوبة القراءة تعد مخيفة، حيث أنها تصيب من 2 إلى 10 % من أطفال المدارس الابتدائية في العالم؛ (Billard et al ; 1995 : 2146) ففي البلدان الغربية، فإن ما نسبته بين 1 إلى 15 % من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات القراءة ، و في الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط ، و الذين

يظهرون صعوبات في القراءة ما بين 10 إلى 25 % من مجتمع المدارس الكلي؛ و في بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بـ 48 % ؛ وتقيد التقارير في كندا بأن مليون طفل يحتاجون إلى تقديم المساعدة عن طريق التعليم الخاص، ؛ و في بريطانيا تقدر نسبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بحوالي 15% من الطلاب، منهم 4% حالتهم شديدة . (السعيد، 2009، 35).

وفي البلدان العربية بينت دراسة أجريت في جمهورية مصر العربية (1996) على 290 تلميذا في الصف الرابع الابتدائي أن 9.8 % يعانون من أخطاء في القراءة، كما بينت دراسة أجريت في الأردن (1987) على بعض مدارس المرحلة الابتدائية أن 21% من تلاميذ العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية. (شرف، 2005، 27) كما تعد صعوبات التعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا في دولة قطر بين تلاميذ المدرسة الابتدائية. (صلاح علي، 2005، 48). و في دولة الكويت بلغت نسبة المصابين بصعوبات القراءة 6,3% من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية (السعيد، 2009، 15). أما في الجزائر ففي دراسة أجرتها خوجة (2019)، وصلت نسبة انتشار صعوبات القراءة إلى 14,06%.

تختلف ردود أفعال أولياء أمور التلاميذ خاصة الأمهات عند اكتشافهم بأن لديهم طفل يختلف عن أقرانه أو إخوانه أو أقرائه في التحصيل الأكاديمي، وبشكل عام تكون ردود الأفعال سلبية، حيث تعاني الأمهات من مشكلات نفسية، ومشاعر انفعالية مثل: القلق والإحباط واليأس، وقد يؤدي ذلك إلى مشاكل وصراعات زوجية بسبب عدم القدرة على تحمل المسؤولية. (الخطيب، 2006).

لا تقتصر مشكلة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم على الأطفال أنفسهم بل يشمل بقية أفراد الأسرة، وخاصة الوالدان. فوجود طفل يعاني من صعوبات تعلم في الأسرة يلقي عليها مسؤوليات جديدة غير متوقعة لرعاية هذا الطفل ، كما يثير ردود فعل تتسم بالقلق والحزن ، وكثيرا ما يصاب الوالدان بخيبة أمل عندما يخبران بأن طفلهم يعاني صعوبات في التعلم ، وتشير المؤسسات إلى أن احتياجات الوالدين للكون والمساعدة و اشتراكهم في تعلم الأطفال إنما هو واجب اجتماعي ومطلب تشريعي وهناك إجماع بين العاملين في مجال العناية بالأطفال على أن مشاركة الوالدين في البرامج التدريبية لأطفالهم

ضرورية ، فمشاركة الوالدين في البرامج التدريبية ، يعود بالنفع على الطفل وعلى معلميه في المدرسة مستقبلا. (الداوودي، 2005، 3)

ويرى المختصون في التربية الخاصة أن البرامج التدريبية لا تشمل الطفل فقط، بل تمتد إلى الأسرة من خلال إشراك الوالدين في البرامج التدريبية المقدمة لتكون أكثر فاعلية ، وقد جاءت فكرة دمج الوالدين في البرامج نتيجة للدور الهام الذي تلعبه الأسرة في حياة الأطفال ، وقد سرد شي وباور (1991) مجموعة كبيرة من الفوائد التي تتجم عن مشاركة الوالدين في البرامج التدريبية وتعاون الأسرة مع الأخصائيين ، منها الفوائد النفسية ، الاجتماعية والأكاديمية ، والتعزيز الإيجابي الذي يناله المعلمون وزيادة دافعيتهم جراء هذا التعاون ، إضافة إلى استفادة أولياء الأمور ورفع كفاءتهم ، ناهيك عن تعزيز علاقة الأسرة بالمجتمع ، ونظرا للدور الهام الذي تلعبه الأسرة في تعليم الأبناء ، فقد اقترح كروث (1981) أن يتم الاعتراف بأولياء الأمور كمعلمين أساسيين لأبنائهم ، وبالمعلمين كمستشارين لأولياء الأمور، حيث أن الدور بينهم تعاوني ، وكل طرف منهما يساعد الآخر.

كما أن للأسرة دورا فعالا في مساعدة الطفل ليكون فرداً متميزاً في مجتمعه. وبالتالي، فإن التعليم ليس مسؤولية المدرسة فقط، بل إنه التزام مشترك بين الطلاب، والأسر، والمعلمين، والمدرسة. لذلك، يجب أن يشارك الآباء في العملية التعليمية لضمان جودة التحصيل الأكاديمي لأطفالهم (صالح، وعبد العزيز ،1971).

لقد أصبح العبء على المدرسة في وقتنا المعاصر كبيرا، ولكي تؤدي دورها بفعالية يتطلب منها القيام بأدوار جديدة تدعم العملية التعليمية، لذلك تضمنت برامج التطوير التربوي إعطاء دور أكبر لأولياء الأمور للمشاركة في دعم العملية التعليمية، فقد أثبتت الكثير من الدراسات والبحوث التربوية أن مشاركة الأسرة في العملية التعليمية أدى إلى تحسين الأداء المدرسي للأبناء، وزيادة دعم المجتمع ككل للعملية التعليمية. (يحياوي، 2018، 8)

فالأسرة إذن تعتبر أهم مصدر من مصادر تدريب وتأهيل طفل ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد يسعى الوالدين للتزود بالمهارات والمعرفة اللازمة بوساطة التدريب والخدمات الاستشارية من ذوي الاختصاص لتلبيه احتياجات طفليهما وتنمية قدراته.

فمن الضروري إذن مشاركة الأسرة مع المختصين في وضع البرامج وتنفيذها وتقييمها، فهي تقوم بأدوار مهمة في حياة الطفل لأنها المعلم الأول والأهم بالنسبة له، وهي

الأكثر معرفة بمشكلاته والصعوبات التي يعاني منها وكلما كان مشاركة الوالدين في المراحل الأولى من حياة الطفل كلما أدى ذلك لنتائج ايجابية على كل من الطفل ذو الاحتياجات الخاصة وعلى أسرته، ومن هنا تأتي أهمية برامج التدخل المبكر ومشاركة الوالدين في أنشطتها وفعاليتها لاستثمار القدرات الموجودة لدى الطفل وتميئتها. (الجزاىى، 2011، 15). ومن هنا تبرز أهمية البرامج التدريبية كاستراتيجية تقوم على دعم الأسرة ككل ومساندتها من أجل الوصول إلى تقديم أفضل تكفل بالأطفال من خلال توفير البيئة الأسرية المناسبة التي تساعد على تفهم إمكانيات الطفل وتحسين نقاط ضعفه وتطوير ما يمتلك من قدرات إلى أقصى ما يمكن. (بوغازى وعربىى، 2016، 265).

كما لاحظ الباحث من خلال ممارسته الميدانية، وتعامله مع أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، واستماعه لشكاويهن، عدم امتلاكهن للمهارات الكافية لتدريس أبنائهن، وهذا لعدم وعيهن باحتياجات أبنائهن من ذوي صعوبات القراءة، نتج عن ذلك معاناة الأمهات من بعض المشكلات النفسية كاليأس والضغط والصراعات داخل الأسرة. ومن هذا المنطلق جاءت الحاجة إلى دراسة ميدانية يبنى فيها برنامج تدريبي يوجه للأمهات لاكتساب المهارات اللازمة للتخفيف من صعوبات القراءة لدى أبنائهن، ومحاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1-هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للأمهات اللواتى خضعن للتدريب فى مستوى الوعى بالمهارات القرائية، لصالح البعدى.
- 2-هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب فى مستوى صعوبة القراءة، لصالح البعدى.
- 3-هل توجد فروق فى القياس البعدى بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب فى مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.
- 4-هل توجد فروق فى القياس البعدى بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب فى مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى الثقافى للأمهات.

2-فرضيات الدراسة:

- 2-1-توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للأمهات اللواتى خضعن للتدريب فى مستوى معرفتهن بالمهارات القرائية، لصالح البعدى.

2-2- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح البعدي.

2-3- توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.

2-4- توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمهات.

3- أهداف الدراسة:

- بناء برنامج تدريبي موجه للأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- معرفة مدى فاعلية هذا البرنامج التدريبي في التخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة.

- معرفة الفروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب والتلاميذ الذين لم تخضع أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة.

- معرفة الفروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير الجنس.

- معرفة الفروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير المستوى التعليمي للأمهات.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التركيز على دور الأمهات كاستراتيجية هامة في عملية التأهيل، وكشريك أساسي للمدرسة في التكفل بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم، انطلاقاً من مبدأ التكامل بين الأسرة والمدرسة، وأن الأم هي المعلم الأول للطفل، فجاءت هذه الدراسة تفعيلاً لهذا الدور، وإزالة للعقبات التي تعوق القيام بهذا الدور المتمثل في المشاركة في تقييم احتياجات الطفل وفهم مشاكله وتصميم برامج تدريبية انطلاقاً من استثمار نقاط قوته والتخفيف من نقاط ضعفه.

فتتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- قلة الدراسات المحلية والعربية التي أجريت لتطوير مستوى وعي أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بصعوبات القراءة وذلك من خلال البرامج التدريبية.
- تتضح أهمية الدراسة الحالية بضرورة توعية أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كونها مشكلة أكاديمية تصل نسبة انتشارها في الجزائر إلى 14,06 من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
- تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات التي تهتم بتطوير وتنمية المهارات والقدرات والمعارف لأمهات ذوي صعوبات القراءة.
- تعميم نتائج هذه الدراسة لبناء برامج تدريبية لأمهات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى للمشاركة مع المدرسة في تنمية مختلف جوانبه النمائية.

5-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1-البرنامج التدريبي

- هو متغير تجريبي يتمثل في بناء خطة عملية منظمة ومصممة بطريقة علمية، يهدف إلى تدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لتحسين مستوى القراءة لدى أبنائهن.
- 5-2-صعوبة القراءة: هو العلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات القراءة المستخدمة في هذه الدراسة.

6-حدود الدراسة:

تتخصر الدراسة الحالية في الحدود الآتية:

- 6-1-الحدود الجغرافية: أجريت الدراسة الأساسية بالمقاطعة الإدارية، الوادي 09 بابتدائية مسعود عنبازي.
- 6-2-الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة. بالإضافة إلى أمهاتهم.
- 6-3-الحدود الزمنية: ابتداء من 06 فيفري 2022 إلى 06 أفريل 2022.
- 6-4-الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرها المستقل وهو البرنامج التدريبي، ومتغيرها التابع وهو صعوبة القراءة.
- 6-5-الحدود المنهجية: تتحدد بالمنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي.

7-الدراسات السابقة:

بالرغم من محاولات الباحث المتكررة لم يجد الباحث دراسة تطابق الدراسة الحالية بكامل متغيراتها، ولهذا ارتأى أن يستعرض بعض الدراسات العربية والأجنبية القريبة منها في ضوء التسلسل الزمني لإنجازها.

كما أجرى الباحث موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض النواحي، وأشار إلى أهم جوانب الإفادة من هذه الدراسات والتي أعانته في إنجاز دراسته، وفيما يأتي تفصيلاً لما ذكر.

دراسة الداوودي (2006م):

هدفت دراسة الداوودي (2006م) التعرف على أثر برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة الأمهات بصعوبات التعلم وتطوير مهارات الاتصال والكلام لدى أطفالهن، تكونت عينة الدراسة من (2) أما تطوعوا للاستفادة من البرنامج. أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج وقد حقق أهدافه من خلال زيادة إمكانية الطفل في التعلم والاتصال.

دراسة جورتميكرو ودالي و ماككارد و بيرسامبييري و هيرغرنادار (2007):

وهدفت الدراسة التي أجراها جورتميكرو ودالي و ماككارد و بيرسامبييري و هيرغرنادار (2007) إلى التعرف على أثر برامج تقدم لأولياء الأمور وخاصة الأمهات لتطوير مهاراتهم ومعرفتهم في مجال صعوبات التعلم، لإكسابهم القدرة على مساعدة أطفالهم من ذوي صعوبات التعلم على القراءة و خصوصاً تطوير مستوى الطلاقة في القراءة تكونت عينة الدراسة من 3 أطفال و أولياء أمورهم أظهرت النتائج فاعلية البرنامج و تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال و تحسين مستوى الطلاقة في القراءة لدى الأطفال.

دراسة فادية (2009):

دراسة فادية (2009)، هدفت هذه الدراسة الى أعداد برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم القرائي وتقييم أثر هذا البرنامج المقترح، وذلك خلال العام الدراسي 2008 -2009. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتمثل مجتمع الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري شمال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة. بلغ حجم عينة الدراسة (142) تلميذا و تلميذة تم اختيارهم عن طريق الاختيار العشوائي وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان للمتغيرات الديمغرافية،

واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رافن واختبار القراءة الجهرية، وبرنامج تحسين مستوى القراءة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ذو فاعلية.

2- إن الدلالات الإحصائية للأزواج المرتبطة بين القياسين القبلي و البعدي قد أشارت إلى فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمجتمع الدراسة الحالية.

3- لا توجد علاقة ارتباطية طردية بين فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين.

دراسة بطاينة وشلختي (2010م) :

أجرى بطاينة وشلختي (2010م) دراسة هدفت معرفة أثر برنامج تدريبي في إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية مهارات تنمية القراءة لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (46) أما الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وزعت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم مقياس مدى امتلاك الأمهات للمهارات القرائية، طبق على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى التعليمي للأمهات على مستوى الاكتساب في المجموعة التجريبية.

دراسة قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013م):

أجرى قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013م) دراسة هدفت التحقق من فعالية برنامج تدريبي لأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نموذج أوزبورن وبارنس الإبداعي لحل المشكلات وعلاقة ذلك بالأداء المدرسي لأطفالهن، قدم البرنامج التدريبي معلومات عن صعوبات التعلم لتعدل الأم اتجاهها نحو طفلها ذوي صعوبات التعلم، من اتجاه سلبي رافض إلى اتجاه ايجابي يتسم بالقبول والتعاطف والتحدي، أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي وقدرته على تطوير قدرة الأمهات على حل المشكلات وتحسين الأداء المدرسي للأطفال.

دراسة سابق (2013م):

أعدت سابق (2013م) برنامج تدريبي لتدريب أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في تشخيص أطفالهم ذوي صعوبات التعلم وتمكينهم من تعليمهم القراءة، تكونت عينة الدراسة من أربعين أما الأربعة تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم والحاصلات على مؤهل دراسي متوسط وتتراوح أعمارهن ما بين (32 - 14) عاما تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث مدارس ابتدائية، وزعوا إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار الذكاء المصور، اختبار الفهم القرائي، اختبار بندر جشطالت البصري الحركي، مقياس وكسلر بلفرو لذكاء الأطفال المعدل، اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، مقياس قدرة الأمهات على تشخيص صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي للدراسة، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج وتحسين أداء المجموعة التجريبية.

دراسة سالم، ومنشار، وسابق، (2014م):

كشفت دراسة سالم، ومنشار، وسابق، (2014م) فاعلية تدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهن في المعاملة الوالدية، وتخفيف حدة بعض صعوبات القراءة لدى أبنائهن. تكونت عينة الدراسة من (10) أما لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي قسموا إلى مجموعتين بالتساوي، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. استخدم الباحث: مقياس المعاملة الوالدية، واختبار تشخيص القراءة. طبق على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي للتأكد من التجانس بين المجموعتين، ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، بينما لم تلق المجموعة الضابطة أي تدريب، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين أساليب المعاملة الوالدية للأمهات وتخفيف حدة صعوبات القراءة لدى أبنائهن.

دراسة منتصر (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية)، في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، والتعرف على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية ولصالح من. وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (08) تلاميذ متدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي عسيري القراءة ببلدية كوينين ولاية الوادي، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وباستخدام مجموعة من

الاختبارات تقيس القدرة القرائية بمختلف مستوياتها وقد تمثلت في الآتي: اختبار القدرة القرائية للكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات)، اختبار القدرة الفونولوجية، اختبار القدرة على التسمية السريعة للكلمات، وابتعاد المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعة واحدة وقياسين قبلي وبعدي، واختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم التأكد من اعتدالية التوزيع قبل تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مرتبطتين، وللتأكد من مستوى الدلالة تم حساب حجم الأثر، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: أن البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) قد حقق أثراً إيجابياً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يجري الباحث موازنة بينها وبين البحث الحالي وعلى النحو التالي:

1-الهدف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث الهدف بتباين مشكلاتها وتباين اختصاصاتها المعرفية، هدفت دراسة الداوودي (2006م) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة الأمهات بصعوبات التعلم وتطوير مهارات الاتصال و الكلام لدى أطفالهن ، وهدفت الدراسة التي أجراها جورتميكرو دالي و ماككارد و بيرسامبييري و هيرغنادار (2007) إلى التعرف على أثر برامج تقدم لأولياء الأمور وخاصة الأمهات لتطوير مهاراتهم ومعرفتهم في مجال صعوبات التعلم ، أما دراسة فادية (2009) ، هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم القرائي وتقييم أثر هذا البرنامج المقترح ، أما دراسة بطاينة وشلختي (2010م) فهذه إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية مهارات تنمية القراءة لدى الأطفال، وهدفت دراسة قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013م) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي الأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نموذج أوزبورن ويارنس الإبداعي لحل المشكلات وعلاقة ذلك بالأداء المدرسي لأطفالهن ، وهدفت دراسة سابق (2013م) إلى التأكد من فعالية برنامج تدريبي لتدريب أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في تشخيص أطفالهم ذوي صعوبات التعلم وتمكينهم من تعليمهم القراءة ،

أما دراسة سالم، و منشار، و سابق، (2014م) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهن في المعاملة الوالدية، وتخفيف حدة بعض صعوبات القراءة لدى أبنائهن ، أما دراسة منتصر (2016) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

2- حجم عينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات السابقة ففي دراسة الداوودي (2006م) بلغ 02 أما، وفي دراسة جورتميك و دالي و ماككارد و بيرسامبييري و هيرغرنادار (2007) بلغ حجم العينة 03 أطفال وأولياء أمورهم ، أما في دراسة فادية (2009) بلغ 142 تلميذا وتلميذة ، وبلغ في دراسة بطاينة وشلختي (2010م) 46 أما ، وكان حجم العينة في دراسة سابق (2013م) 40 أما ، وكان في دراسة سالم، و منشار، و سابق، (2014م) 10 أمهات ، أما في دراسة منتصر (2016) فكان حجم العينة 08 تلاميذ ، أما في الدراسة الحالية بلغت 16 أما و 16 تلميذا وتلميذة.

3 - أدوات الدراسة:

اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فاستخدمت دراسة فادية (2009م) استبيان للمتغيرات الديمغرافية، واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رافن واختبار القراءة الجهرية، وبرنامج تحسين مستوى القراءة. أما دراسة بطاينة وشلختي (2010م) استخدمت مقياس مدى امتلاك الأمهات للمهارات القرائية بالإضافة على البرنامج التدريبي ، واستخدمت دراسة قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013م) برنامج تدريبي مبني على نموذج أوزبورن ويارنس الإبداعي لحل المشكلات ، أما دراسة سابق (2013) فاستخدمت اختبار الذكاء المصور، اختبار الفهم القرائي ، اختبار بندر جشطالت البصري الحركي، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، مقياس قدرة الأمهات على تشخيص صعوبات التعلم ، والبرنامج التدريبي للدراسة، واستخدمت دراسة سالم، و منشار، و سابق. (2014) مقياس المعاملة الوالدية، واختبار تشخيص القراءة. والبرنامج التدريبي، أما دراسة منتصر (2016) فاستخدمت الآتي :اختبار

القدرة القرائية للكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات) اختبار القدرة الفونولوجية، اختبار القدرة على التسمية السريعة للكلمات، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، أما الدراسة الحالية فاستخدمت مقياس رافن للذكاء، مقياس مستوى وعي الأمهات بصعوبات القراءة من إعداد الباحث، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للزيات، البرنامج التدريبي.

- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تبين للباحث أن البرامج التدريبية الموجهة للوالدين لها أثر إيجابي في رفع مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصعوبات التعلم، وارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الاستفادة منها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- 1- ساعدت الدراسات السابقة على تحديد عنوان البحث الحالي.
- 2- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- 3- تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.
- 4- الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.
- 5- الاهتمام إلى بعض المصادر ذات الصلة بالبحث الحالي.
- 6- إسهامها في مناقشة النتائج وتفسيرها.
- 7- تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جورتميكرو وآخرون (2007)، ودراسة بطاينة وشلختي (2010م) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى معرفة الأمهات في صعوبات التعلم كان متدنياً.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013).

ودراسة بطاينة وشلختي (2010م)، دراسة الداودي (2006م) حيث أكدت على فاعلية البرامج التدريبية في تحسين مستوى الأمهات في مجالات مختلفة من صعوبات التعلم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع دراسة كل من فادية (2009) ومنتصر (2016) في أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى المهارات القرائية والتخفيف من صعوبات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها إذ تهتم بالكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لأن في حدود علم الباحث لا توجد دراسات عربية اعتنت بدراسة هذا الموضوع، وقد تعود قلة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال إلى حداثة الاهتمام بهذه الاستراتيجية مما شجع الباحث على القيام بهذه الدراسة كونها من الدراسات القليلة على المستويين المحلي والعربي في حدود معرفة الباحث وإطلاعه.

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تمهيد

- 1-تعريف البرنامج التدريبي.
- 2-عناصر تصميم البرنامج التدريبي.
- 3-خصائص البرنامج التدريبي.
- 4-خطوات تصميم البرنامج التدريبي.
- 5-الاحتياجات التدريبية.
- 6-تقويم البرامج التدريبية.
- 7-دور الوالدين في برامج التأهيل والتدريب في العلاج لذوي
الحاجات الخاصة.

- 8-البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من
صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التدريب هو العملية التي يراد بها إحداث تغييرات معينة لمجموعة من الناس هم في حاجة لها، وهدفه اكتساب المعارف والخبرات والمهارات التي يحتاج إليها الإنسان، وهذا حسب ما يحتاجه المتدربون، حيث يخضع المتدربون لمجموعة من الأنشطة الهادفة بهدف اكتساب ما يحتاجونه من مهارات معرفية أو سلوكية، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1-تعريف البرنامج التدريبي:

- **تعريف الخطيب وعبد الله (2008):** بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته التعليمية، ويعد علماً من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه كما يعد فناً من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية.
(الخطيب و عبد الله، 2008، 19)

- **وترى نادية سعد (2012):** أن البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم.
(سعد ، 2012 ، 11)

- **تعرف الباز (2013)** البرنامج التدريبي بأنه خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين.

- **وتعرفه محيرق (2013)** بأنه عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيسي مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى وطرق التدريب والوسائل المساعدة التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أدوات التقويم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.

- **أما نوفل (2008)** يعتبر البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من اللقاءات التعليمية المخططة المنظمة والمبرمج زمنياً، والمستند إلى مراحل التعلم، والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية.

- كما يعرفه أبو سويرح (2009) بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مجموعة من المهارات لدى المعلمين وتطوير قدراتهم بما يساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

ومما سبق يتضح أن التعريفات السابقة اتفقت في أن البرنامج التدريبي خطة تعليمية، تركز على مجموعة من الأهداف والاستراتيجيات والوسائل والأنشطة والخبرات، وفق مدة زمنية معينة، يهدف إلى تطوير مجموعة من المهارات والمعارف للمتدربين.

ولذا يمكن القول ان البرامج التدريبية هي عبارة عن خطط علمية منظمة، تتضمن مجموعة من المعارف والخبرات والأساليب، والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومتربطة، تستند إلى أسس علمية، تهدف إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات المتدربين، ويتم تحديدها وفقا لاحتياجات المتدربين، وتكون موجهة لفئة معينة من الأفراد، وتتركز على مدة زمنية محددة وبوسائل وأنشطة وتقنيات محددة.

2-عناصر تصميم البرنامج التدريبي:

عملية تصميم البرنامج التدريبي تحتاج إلى عناصر محددة تشمل جميع جوانب تصميم البرنامج، حيث حددت محيرق (2013) أهم العناصر المطلوبة في تصميم البرنامج التدريبي كما يلي:

2-1-عنوان البرنامج التدريبي: حيث يتم تحديد العنوان بشكل واضح ويكون فيه دلالة مباشرة على الاحتياجات الأساسية التي يتم تلبيتها من خلاله.

2-2-أهداف البرنامج: يجب أن توضع الأهداف في ضوء الاحتياجات التدريبية التي حددت من قبل، وأن تكون الأهداف مرتبطة بعنوان البرنامج ولها دلالاتها المباشرة عليه، كما يجب أن تكون واقعية ومحددة من ناحية المجالات التي سوف يتم تغطيتها خلال البرنامج.

2-3-تحديد المتدربين أو المشاركين في البرنامج: وتشمل تحديد عدد المتدربين الذين يمكن للبرنامج استيعابهم، وضرورة وجود تجانس بين المتدربين في برنامج واحد، على أن يتوافر للمتدرب الحد الأدنى من الخبرة التخصصية لتمكنه من المشاركة الفعالة في البرنامج التدريبي.

2-4-تحديد الزمان الذي يستغرقه البرنامج: حيث لا يوجد مدة مثالية للتدريب، وإنما

الأصل أن تكون المدة كافية لتحقيق الأهداف الموضوع.

2-5-تحديد الموضوعات التي تمثل محتوى البرنامج التدريبي.

2-6- اختيار وتحديد المدربين: حيث يشكل المدرب الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل رسالة وهدف التدريب.

2-7- تحديد أساليب التدريب: وتكون الأساليب متنوعة بحسب المعارف والمهارات.

2-8- تحديد الأدوات والمعدات المناسبة: ويتم تحديد الأدوات الخاصة بتنفيذ البرامج التدريبية كجهاز العرض... الخ.

2-9 - تحديد أساليب التقييم: حتى يتم تقييم العملية التدريبية وبخاصة المتدربين، والبرنامج التدريبي.

2-10- تحديد موازنة البرنامج بجميع عناصرها وينودها.

2-11- إعداد الجدول الزمني والموضوعي للبرنامج (محيرق، 2013، 194-199)

3- خصائص البرنامج التدريبي:

إن البرنامج التدريبي يتسم بعدة سمات وهي كما يلي:

- الخصوصية والتفرد.

- يوجه إلى فئات محددة مع المرونة في صياغة المحتوى العلمي .

- غالبا ما يحتوي على عناصر المعرفة التطبيقية .

- يعكس البرنامج التدريبي عادة الرؤية التطبيقية للجهة المنظمة للبرنامج .

- قصير في مداه الزمني .

- مكثف في محتواه التعليمي. (عادل، 2014، 26).

كما ذكرت **منتصر (2016)** بعض الخصائص الأخرى وهي:

- وضوح البرنامج من حيث الأهداف والفنيات والمهارات وطريقة تنفيذه وتقييمه.

- تحديد كل من الهدف العام والأهداف الجزئية للبرنامج، والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذه، والتدخلات (التدريبية) المناسبة، بالإضافة إلى تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغير الذي يُتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية.

4- خطوات تصميم البرنامج التدريبي:

يمر تصميم البرامج التدريبية بعدة خطوات يتم اتباعها من أجل الحصول على الصورة النهائية للبرنامج التدريبي التي تشمل جميع عناصر البرنامج لتحقيق الأهداف المرجوة منه، حيث أشار كل من السكارنه (2011) والصيرفي (2009) إلى أن تصميم البرامج التدريبية يتضمن الخطوات التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لتحديد نوع التدريب ومستواه.
- تحديد الأهداف المطلوبة من البرنامج التدريبي (معلوماتية، مهارات، اتجاهات)
- وضع محتوى البرنامج التدريبي وإعداد المواد التدريبية.
- اختيار الأساليب التدريبية والتقنيات السمعية والبصرية والوسائط المتعددة.
- تهيئة التسهيلات التدريبية الأخرى (القاعة، الأجهزة والمعدات، وسائل النقل والمواصلات، الخدمات المساعدة) .
- الموازنة بين عدد الساعات التدريبية التي حددت للدورة ككل وبين إجمالي عدد الساعات التدريبية

-استقطاب المدربين الأكفاء.

- استقطاب المشاركين.

- إعداد الميزانية اللازمة للبرنامج.

- إعداد الجدول الزمني للبرنامج.

- إعداد خطة الدرس للموضوعات.

وأضاف الطعاني (2010) أنه من خطوات بناء برنامج تدريبي، تحديد المواد التدريبية وتحديد النشاطات التدريبية ومدة ومكان البرنامج، وتوفير الحوافز كإعطاء المتدرب شهادة تدريب، وفي النهاية ضرورة التقويم للتعرف على انطباعات المتدربين حول البرنامج. (الطعاني، 2010، 212-214).

5-الاحتياجات التدريبية:

5-1-تعريفها:

هي مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات والاتجاهات المحددة التي يحتاجها المتدرب من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفعالية، فكل مهمة تتطلب عددا من القدرات والاتجاهات والمؤهلات الفنية، لذا فإن التدريب يعد ضروريا لكل فرد لكي يتمكن من أداء مهمته بنجاح. (السيد، 2011، 395).

هي معلومات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغيرات معاصرة (الطعاني، 2007، 25).

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: الفجوة القائمة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه المتدرب من المعارف والمعلومات والمهارات التي يمتلكها الفرد لجعله لائقاً لشغل وظيفته الحالية بكفاءة عالية. (مقابلة، 2005، 121)

وتعرف الاحتياجات التدريبية للأمّهات بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الأمّهات، والمتعلقة بمعلوماتهن ومهاراتهن وخبراتهم، لجعلهن أكثر كفاءة في أداء مهمتهن التربوية، وتشمل مجموعة من العناصر المتمثلة في معلومات مطلوب تزويد الأمّهات بهن، ومهارات مختلفة بكافة أنواعها، إضافة إلى التطبيقات العملية المطلوب تنميتها لدى الأمّهات للتغلب على المشكلات التي تعترضهن أثناء العمل مع أبنائهن، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تصمم البرامج التدريبية لتحقيق عنصر أو أكثر من تلك العناصر. (حسين، 2012)

5-2- تحديد الاحتياجات التدريبية:

تلعب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية دوراً أساسياً في نجاح عملية التدريب فلا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة المعلمين قبل الخدمة.

ويعرف الخليفات (2010) تحديد الاحتياجات التدريبية: بأنها تحديد أهداف التدريب وتحديد فئة وعدد ونوع الأفراد المستهدفين بالتدريب، ونوع التدريب المطلوب، وأساليب التدريب وتوجيه الإمكانيات التدريبية المتاحة في الاتجاه الصحيح لتحسين أداء المتدربين ومعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لرفع درجة فاعلية المنظمة. (الخليفات، 2010، 63).

وذكر مصطفى والمبارك (2010) أن الأساليب التي يتم من خلالها التعرف على الاحتياجات التدريبية متنوعة والتي من أهمها:

- تحليل الوظيفة: ويتضمن ذلك دراسة الوظيفة وتوصيفها وعلاقاتها وظروفها، والهدف منها والأعمال المتاحة والمؤهلات التي يجب أن تتوفر فيها، ومعرفة معايير الأداء النموذجي للوظيفة لتحديد نوع التدريب المطلوب لها.

- تحليل الفرد: ويتضمن دراسة الفرد شاغل الوظيفة لتحديد الأداء الفعلي، ومدى درجة ارتباطه بالمعايير النموذجية للوظيفة، ومعرفة الصعوبات التي تعيق أدائه.

- تحليل المشكلات: والذي يتم على أساس تحديد المشكلة وأسبابها، والتي قد تكون مرتبطة

- بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم السائدة في المجتمع.
- **تحليل اتجاهات العاملين:** وذلك من خلال جمع البيانات عن طريق المقابلات أو الاستبيانات أو الاختبارات.
 - **تحليل الشكاوى أو المسوح الهاتفية:** وذلك عن طريق الاتصال العشوائي أو المحدد بالأطراف المستفيدة من التدريب، أو من خلال استمارات تحديد الاحتياجات التدريبية. (مصطفى والمبارك، 2010، 72-74).
 - ويشير السكارنة (2011) إلى أن طرق جمع البيانات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية هي:
 - **المقابلة الشخصية:** يعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الطرق وأكثرها فعالية لجمع البيانات وهي تفاعل بين شخصين وجها لوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات عليها.
 - **الاختبارات:** ويمكن من خلالها التعرف على نواحي القصور التي يحتاج الأفراد إلى علاجها عن طريق التدريب.
 - **الاستبانة:** وهي عبارة عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه.
 - **تحليل المشكلات:** أي معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التدريب في حل هذه المشكلات بكفاءة.
 - **دراسة السجلات والتقارير:** تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب. وتتميز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.
 - **آراء العاملين:** حيث يعتبر الفرد هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه، ومن ثم يقبلون على التدريب.
 - **الاستشاريون:** تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.
 - **تقويم الأداء:** يعطي الأفراد مؤشرا واضحا على الواجبات التي لم تتجز وأسباب عدم إنجازها، كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب.
 - **الملاحظة:** يعتبر أسلوب الملاحظة من الوسائل الفعالة التي تساعد على عملية تحديد

الاحتياجات التدريبية وذلك لأنها تمكن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة.

مما سبق يتضح تعدد أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، ومنها:

- الأمهات أنفسهن هم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية واحتياجاتهم المستقبلية.
- دراسة الأهداف المحددة دراسة مستوفية تعطي مؤشراً عاماً إلى الاحتياجات اللازمة للأمهات.

- مسح الاحتياجات التدريبية بما يضمن استطلاعات الرأي للأمهات.

5-3- الحاجات التدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى وحتى يستطيع الطفل تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة ولهذا فهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة.

وتتمثل هذه المهارات التي يحتاج الأمهات تعليمها لأبنائهن كما يلي:

- تدريب التلميذ على التعرف على جميع الأصوات من (أ-ي).
- تدريب التلميذ على التمييز بين الأصوات المتشابهة نطقاً وشكلاً (التمييز البصري والتمييز السمعي).

- تدريب التلميذ على تمييز شكل وصوت الحروف الهجائية وحسب تموضعها في الكلمة.

- تدريب التلميذ على قراءة الكلمات التي تتضمن أنواع المد (الألف ، الواو ، الياء).

- تدريب التلميذ على تمييز الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) في جميع الحروف.

- تدريب التلميذ على تمييز جميع الحركات مع أنواع المدود.

- تدريب التلميذ على قراءة الكلمات المبدوءة باللام الشمسية قراءة صحيحة.

- تدريب التلميذ على قراءة الكلمات المبدوءة باللام القمرية قراءة صحيحة.

- تدريب التلميذ على التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

- تدريب التلميذ على التعرف على المقاطع الساكنة.

- تدريب التلميذ على التعرف على التنوين.

- تدريب التلميذ على تركيب وقراءة كلمات من ثلاثة حروف مع الحركات القصيرة.

- تدريب التلميذ على تركيب وقراءة كلمات أربعة حروف مع الحركات القصيرة.
 - تدريب التلميذ على تركيب وقراءة كلمات من خمسة حروف مع الحركات القصيرة.
 - تدريب التلميذ على قراءة مجموعة من الجمل.
- كما ذكرت **منتصر (2016)** في معرض حديثها عن المكونات الأساسية في برامج التدريب على القراءة أنه على الرغم من العلاقة الوثيقة بين القدرات اللغوية والقدرة على تعلم القراءة إلا أن هناك اختلافاً جوهرياً بين اكتساب اللغة والكلام واكتساب مهارة القراءة، ويمكن تحقيق اكتساب اللغة والكلام عند الأطفال دون الحاجة إلى تدريب وتدرّيس منظم على العكس من عملية اكتساب مهارة القراءة التي تحتاج إلى تدرّيس منهجي منظم حتى يتمكن الطفل من اكتساب هذه المهارة، وبالرغم من هذا الاختلاف نجد أن هناك علاقة وثيقة بين القدرات اللغوية والقدرة على تعلم القراءة، وبغض النظر عن البرنامج أو الأسلوب المتبع في تعليم القراءة، فإننا نجد أن التدريب بشكل عام ينصب على اكتساب الطفل المهارات الآتية:
- تعليم الأطفال إن الكلمة تتألف من اتحاد مجموعة من الأصوات، وهذه هي الخطوة الأولى في تعليم القراءة حيث ينتقل التدريب بعد ذلك إلى تدريب الأطفال على ملاحظة الاقتران بين الحرف أو الرمز المكتوب والصوت المنطوق، أي إن التدريب يتم على أساس إن الرمز الكتابي له صوت يدل عليه، ويطلق البعض على هذه العملية مسمى (phonics) بعض تعليم القيمة الصوتية للحروف ومجموعات الحروف.
 - التدريب على ربط أو دمج الأصوات لتكوين كلمات أو مقاطع، حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة عليه، كذلك يتعلم كيفية تجميع الأصوات اللغوية لتكوين المقاطع اللفظية أو الكلمات.
 - بالإضافة إلى تعلم الاقتران بين الصوت والحرف وربط الأصوات، على الطفل كذلك أن يتعلم كيفية تحليل الكلمات إلى المقاطع اللفظية والأصوات التي تتكون منها، كذلك تحليل الكلمات إلى حروف ترمز لأصوات معينة.
 - التعرف على الكلمة ككل حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة فإن معظم برامج التدريب تعمل على اكتساب مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سريع وتلقائي، وحتى يمكن الوصول إلى هذه المرحلة، فإن الطفل يحتاج إلى تدريب مستمر ومكثف وقد يستغرق وقت طويلاً عند بعض الأطفال، ويشار إلى عملية التعرف على الكلمات وقراءتها بمسمى **(Decoding)** أي حل الرموز أو إزالة الشيفرة. (منتصر ، 2016)

6-تقويم البرامج التدريبية :

تعد عملية تقويم البرامج التدريبية أهم مرحلة من مراحل العملية التدريبية، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغيرات التي يقصد تحقيقها سواء أكانت معارف أو معلومات أو مهارات أو اتجاهات، وأن عمليات التقويم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف أو انحرافه عنها، ويعتبر التقويم جزءاً هاماً وأساسياً في تصميم البرنامج التدريبي، وأثناء تنفيذ خطوات التدريب وذلك للوقوف على سلامة سيرها ومدى مساهمتها لمتطلبات التدريب وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها من أجل تصحيح المسار، وتحقيق الأهداف وعملية التقويم بحد ذاتها هي عملية إصدار إقرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية .

(الخطيب والعنزي، 2008، 43)

6-1-أهداف عملية التقويم:

للتقويم عدة أهداف نذكر منها:

- تقويم كفاءة خطوات العملية التدريبية حيث يتم خلال عملية التقييم والتأكد من سير العملية التدريبية في مراحلها المختلفة وفقاً للخطة الموضوعية لذلك، وهذا يشمل تقويم تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم تصميم البرنامج، تقويم كفاءة المدرب، تقويم أداء المتدرب وتقويم وسائل التدريب، وغير ذلك من عناصر البرنامج التدريبي.
- تقويم تحقيق أهداف التدريب التطبيقية.
- التعرف على مدى تلبية البرنامج التدريبي لحاجات المتدربين.
- قياس مدى تقدم المتدربين وكفاية المدربين.
- التعرف على نواحي القوة والضعف في هذا البرنامج حتى يمكن التغلب على نقاط الضعف ودعم نواحي القوة والاستفادة منها مستقبلاً (الخطيب والعنزي، 2008).

6-2-مراحل تقويم البرنامج التدريبي:

تمر البرامج التدريبية بعدة خطوات ومراحل للتقويم، حيث نقوم بتقويم البرنامج قبل وأثناء وبعد التنفيذ.

6-2-1-تقويم البرنامج قبل التنفيذ:

وتهدف هذه العملية للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج، وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها، ومدى مناسبة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقييم للهدف الواحد.

6-2-2-تقويم البرنامج أثناء التنفيذ:

تهدف هذه العملية للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة ويمكن التأكد فيما إذا كان البرنامج التدريبي الذي يجري تنفيذه هو الذي يحتاج إليه المتدربون بالفعل، أم أن هناك ضرورة لإجراء تعديل على أهدافه أو موضوعاته أو محتوياتها أو تسلسلها أو طريقة عرضها أو الأساليب والوسائل المستخدمة في عرضها، وهذا كله قد يؤدي إلى إجراء تعديل سريع ومناسب على أهداف البرنامج بهدف تجاوز بعض المشكلات.

6-2-3-تقويم البرنامج بعد التنفيذ:

وتهدف هذه العملية إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج ومدى مساهمة في اكتساب المتدربين للمعارف والمهارات الاتجاهات ومدى فعاليته. (الخطيب والعنزي، 2008، 46).

7-دور الوالدين في برامج التأهيل والتدريب في العلاج لذوي الحاجات الخاصة:

نظرا لكون الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى في حياة الطفل والمصدر الأول والأساسي لتلبية احتياجات النفسية والاجتماعية والبيولوجية فإنه لابد من إعداد وترتيب الأسرة للمشاركة الفعالة في تدريب وتأهيل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة للوصول به إلى أقصى درجة ممكنة من النمو وفقا لما تسمح به قدراته.

وفيها يلي سنستعرض أهمية تفعيل المشاركة الأسرية في برنامج وتدريب تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (عربيات ، 2011، 77).

7-1-أهمية تفعيل المشاركة الاسرية في تدريب وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة:

من الملاحظ في السنوات الأخيرة الماضية أن التشريعات المنظمة للتربية الخاصة في عدد كبير من دول العالم قد جعلت عضوية الوالدين في اللجان وفرق التربية التي يعهد إليها

بتخطيط البرامج التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أمراً إلزامياً.
(الحديدي ومسعود، 1997).

كذلك الحال فيها يخص البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الأطفال فقد انتقل الحديث في الآونة الأخيرة من خطة تربوية فردية للطفل إلى خطة فردية لخدمة الطفل والأسرة وتبني من خلالها أهداف الأسرة للطفل وتوجه لهم خدمات بشكل مباشر من أجل تقديم خدمة متكاملة للطفل ذو الاحتياجات الخاص وعدم قصر الخدمة على داخل المركز أو المؤسسة التربوية أو التأهيلية أو العلاجية. (عربيات، 2011، 78).

7-2- أهمية إشراك الأسرة في برامج تدريب وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

. الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى في حياة الطفل التي تلبي احتياجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية.

. الأسرة هي المدرسة الأولى للطفل حيث يتعلم العادات والتقاليد واللغة والقيم وأنماط السلوك الملائم.

. بالاعتماد على عمليات المقارنة بين الطفل وإخوته أو أقرانه فإن الأسرة عادة ما تكون أول من يلاحظ وجود خلل أو اختلاف في شخصية الطفل وسلوكياته.

. يقضي الطفل مع أسرته وقت أطول من الوقت الذي يقضي في أية مؤسسة تعليمية أو

تدريبية نهائية سواء كان ذلك خلال اليوم الواحد أو على امتداد دورة حياته.

(الحديدي ومسعود، 1997)

. إن أفضل وانجح تدريب يتلقاه الطفل ذو الاحتياجات الخاص هو ذلك التدريب المتضمن في

سياق حياته اليومية في إطار وظيفي ومثل هذا التدريب لا بد وان يتلقاه الطفل من أفراد

أسرته خلال فترات تواجده معهم.

إن مبادرة الأسرة وتعاونها في البرامج التدريبية ذو علاقة وطيدة بمدى تفهم المهنيين

والعاملين معها لاحتياجات وخصوصية أسرة معينة عن غيرها ويبقى مبدأ المشاركة الفعلية

بين الأسرة والمهنيين لتلبية احتياجات الطفل من ناحية واحتياجات أسرته من الناحية الثانية وبالتالي خلق شعور من الرضى والفائدة لدى الأسرة.

حيث إن الأسرة بحاجة لمن يشاركها همومها ويتعاطف معها ويعمل معها لتوفير المتطلبات اللازمة لتأهيل وتدريب طفلها لذا فإنه لابد من خلق علاقة تواصلية صحية بناءة بين الأسرة والمختصين، يعمل من خلالها المختص على كسب ثقة الأسرة والاستماع الفعال لمعاناتها واحتياجاتها. (عربيات، 2011، 78).

7-3- اعتبارات خاصة بالتعامل مع أسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

- لتفعيل مشاركة الأسرة في تدريب وتأهيل طفلها فإنه لابد من تحفيز هذه الأسرة لبذل أقصى الطاقات الممكنة لديها لتدريب طفلها فإنه لابد للمهنيين العاملين مع الأسرة مراعاة ما يلي:
- التعامل مع الأهل على أنهم شركاء في الفريق التربوي التأهيلي وبالتالي احترام مساهماتهم واقتراحاتهم وآرائهم وأخذها بعين الاعتبار.
- تطوير قدرة الأهل على مواجهة المشكلات وحلها.
- قبول الأسرة كما هي ومساعدتها على التعبير عن آرائها ومشاعرها حتى لو كانت متعارضة مع اتجاهات الأخصائيين وآرائهم.
- أعطي الأسرة الوقت الكافي لفهم مشكلة طفلها وتقبلها.
- ناقش الأسرة في جميع البدائل المتوفرة التي تناسب إمكانيات واحتياجات طفلها وأتج لها اختيار ما تراه مناسب.
- استخدم تقنيات الاستماع الفعال في جلسات تقييم وتدريب الأسر.
- تجنب استخدام المصطلحات الفنية والعملية المعقدة عند التخاطب مع الأهل والعمل على تبسيطها في حال استخدامها.
- لا تنتقد الأسرة ولا تلقي عليها المحاضرات وقدم دائما آراء عملية موضوعية.
- عزز جهود الأهل وزودهم بتغذية راجعة إيجابية حول مدى وتطور وتحسين أداء طفلهم.
- لا تتوقع من الأهل التعامل مع وضع ومشكلات طفلهم بموضوعية مثلك.
- لا تتعامل مع كل الأسر بالطريقة نفسها فلكل أسرة خصوصيتها ونظامها الخاص.
- انظر دائما إلى مشكلة الطفل من وجهة نظر والديه لأن ذلك يساعدك على تفهم الصعوبات التي تواجهها الأسرة ويطور الثقة بينك وبينهم.

. لا تنتهم الأهل أو تشعرهم بأنهم سبب مشكلة طفلهم حتى ولو تأخروا في تدريب أو تأهيل طفلهم فما يهم حقيقة أنهم بدؤوا الآن بذلك. (عريبات ،2011، 82).

7-4-أساليب تدريب الأسر لتفعيل مشاركتهم في تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

7-4-1-التعليم الإرشادي

يتم تدريب الأهل في هذا الأسلوب باستخدام التوجيه اللفظي المباشر وعرض الأفلام التوضيحية وإعطاء المحاضرات التثقيفية وتوجيه النصائح المباشرة حول كيفية تأهيل وتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تفادي المشكلات السلوكية والأزمات المتوقعة مواجهتها.

7-4-2-التوجيه السلوكي:

يعمل هذا المنحى التدريبي على ملاحظة الأهل أثناء تفاعلهم مع الطفل وتحديد نقاط القوة لديهم واحتياجاتهم التدريبية ويتم تقديم التوجيهات والتعليمات والتغذية الراجعة للأهل بناء على ما سبق.

7-4-3-الملاحظة:

يعتمد هذا لأسلوب على تدريب الأهل على القيام بالملاحظة لفترة قصيرة نسبياً وملاحظة سلوك معين أو نمط سلوكي محدد قابل للملاحظة والقياس وهكذا ويهدف هذا الأسلوب التدريبي إلى تقليل الحكم الذاتي للأهل على طفلهم ورفع قدرتهم على الحكم الموضوعي لسلوكيات الطفل ومستوى أدائه، كما أن هذا الأسلوب التدريبي يساعد الأهل على أن يصبحوا أكثر وعياً بتفاعلاتهم مع أطفالهم وبالتالي يسهل عليهم التعامل مع الأخصائيين وتلقي المعلومات حول الأهداف التعليمية والبرامج العلاجية.

(عريبات، 2011، 83).

7-4-4-النمذجة:

يتم من خلال هذا المنهج التدريبي تقديم نماذج للأهل لمشاهدتها والتعلم من خلال الملاحظة، تقدم هذه النماذج بطرق مختلفة مثل الأفلام والصور أو النمذجة الحية.

يقوم المدرب بتوضيح استجابة أو نشاط معين يقوم هو بتأديته ويقوم الأهل بالملاحظة ومن ثم مناقشة ملاحظات الأهل حول أداء المدرب.

يمارس الولي النشاط أو السلوك الذي شاهده ويقوم المدرب بالملاحظة والمتابعة يناقش المدرب والولي مدى فعالية الأداء ومحدداته. (الجزاوي، 2010، 21).

8- البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

8-1- اسم البرنامج: برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

8-2- الأسس النظرية لإعداد البرنامج:

تم إعداد هذا البرنامج على ضوء نظريات التعلم حيث استخدم الباحث:

- نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم سكنر حيث أخذ الباحث جانب التعزيز والمكافأة فإن الطفل أو الشخص بشكل عام إن قام بعمل نال عنه مكافأة فإنه سيكرره، والطالب بالمدرسة الذي ينال إشادة من أستاذه بالفصل لإنجازه تمارينه فإنه سيكرر العمل مستقبلاً وينجز التمارين.

لقد أطر سكنر العملية التعليمية في الأنظمة التربوية بثلاثة محددات وهي:

- **محدد الإثارة:** والمقصود به أنّ كلّ مضمون معرفي يُقدّم للتلميذ لا بدّ أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز.

- **محدد العرض النسقي للمادة:** ويدعو فيه إلى أن تخضع المادة للتفكيك والتقسيم وفق الوقائع والمعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثمّ تقديمها وفق تسلسل متدرّج ومتكامل.

- **محدد التناسب والتكيف:** ويقصد بها وجوب أن تكون المادة المقدّمة للتلميذ متناسبة ومستوى نموّه من جميع النواحي.

- كما استخدم الباحث أسلوب المحاولة والخطأ للعالم ثورنडाيك، حيث يرى ثورنडाيك أن التعلم عند الحيوان وعند الإنسان ، هو التعلم بالمحاولة والخطأ، فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين ، فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقي استجابات معينة ويتخلص من أخرى ، ويفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر

احتمالاً للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات ... حيث يقوم التلميذ بقراءة الكلمة أو الجملة فينلفظها بشكل خاطئ ثم يتعلم لفظها بشكل صحيح عن طريق المحاولة المستمرة وتصحيح الخطأ بالاعتماد على الملاحظة واكتشاف الأمور والحصول على تغذية راجعة فيما يتعلق بالخطأ الكلي لكي يتجنبه.

- وكذلك أخذ الباحث مبدأ التعلم بالنموذج والتقليد لبندورا، فالتعلم عن طريق الملاحظة مصدر مهم للتعلم حيث يكتسب التلميذ الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل المعلم والذي يحدث عندما يفعل ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات، يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد، حيث يسمع التلميذ قراءة الكلمة أو الحرف أو الجملة من الأم ثم يقلدها.

- كما استخدم الباحث أيضاً أسلوب التعلم بالاستبصار من مدرسة الجشطالت فركيزة هذه المدرسة تقوم على الفهم والإدراك الكلي للعلاقات القائمة بين عناصر الموقف، فعندما تكون عناصر الموقف واضحة للكائن الحي فانه يتعلم حل مشكلته عن طريق إعادة ترتيب عناصر الموقف بحيث يسمح هذا بإيجاد علاقات جديدة بينها تؤدي إلى الحل الصحيح . فالتلميذ إذا يقوم بإدراك الكلمة ثم تحليلها وإدراك العلاقة بين الكلمات لترتيب جمل أو ترتيب قصة.

تتضمن البرامج التدريبية الموجهة للتكفل بصعوبات القراءة على مكونين رئيسيين كما أوردها فتحي مصطفى الزيات (1998) هما:

1- التعرف على الكلمة، 2- الفهم القرائي.

وإرتكز الباحث في وضع البرنامج على المكون الأول فقط وهو التعرف على الكلمات، استناداً إلى مدخل التعرف، الذي يعتبر من المداخل المهمة التي يمكن أن تساعد تلاميذ المدارس الابتدائية في علاج صعوبات تعلم القراءة، ومن ثم اكتساب مهارات القراءة الرئيسية

Decoding approach and Comprehension مدخلي التعرف والفهم

approach، حيث إن لهذين المدخلين تأثيراً فعالاً في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة من خلال تحديد العقبات أو المشكلات التي تواجه التلاميذ عند القراءة، وتوضيح أسبابها،

والعمل على التغلب عليها. ثم تقديم نماذج من النصوص القرائية التي يقرأها التلاميذ، حيث يقوم المعلم بإعداد مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها للتلاميذ، مبينا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، والصعوبات التي يتوقع وقوع التلاميذ فيها، وكيفية التغلب عليها، ليتمكن التلاميذ من تعلم القراءة بشكل صحيح، ومن ثم زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة. (Williams, 2000).

ويهدف مدخل التعرف Decoding approach إلى تعليم التلاميذ مهارات التعرف في القراءة من خلال مساعدتهم على النطق الجيد للكلمات، وتعريف التلاميذ بحروفها بشكل جيد، ليتمكن التلاميذ من قراءتها، كما يهتم هذا المدخل بالوعي الصوتي لبنية الكلمة، وهى العملية التي يتم فيها ربط الأصوات المنطوقة بالرموز المكتوبة، وتجزئة الكلمة إلى وحدات صغيرة مكتوبة، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها ثم دمج الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع ثم دمج المقاطع للنطق بالكلمة، وذلك من خلال تدريب التلاميذ على استخدام بعض الوسائل التعليمية في تدريس القراءة أو الاعتماد على القراءة الجهرية من جانب المعلم، ليتمكن التلميذ من القراءة الصحيحة للكلمة. (Levine, 1990)

8-3- مصادر بناء البرنامج التدريبي:

- اعتمد الباحث عند بناء البرنامج التدريبي على المصادر التالية:
- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت صعوبات القراءة.
- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت البرامج التدريبية الموجهة لأولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الأدبيات المتعلقة بالقراءة وصعوبات تعلمها.
- نتائج الاختبار القبلي لتشخيص الصعوبات التي تواجه عينة الدراسة في مهارات القراءة.

8-4- أهداف البرنامج التدريبي:

- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول مهارات القراءة لتنمية القراءة لدى أبنائهن.
- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول التعرف على الحروف الهجائية خاصة التي تتشابه في الشكل أو النطق.

- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول التعرف على الكلمة ونطقها.
- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول معالجة الإضافة التي تحدث في الحروف الأولى أو الوسطى أو الأخيرة من الكلمة.
- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول معالجة الحذف الذي يحدث في الحروف الأولى أو الوسطى أو الأخيرة من الكلمة.
- إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات القراءة تدريبات حول أخطاء الإبدال والقلب والتكرار.

8-5- الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي:

يوجه هذا البرنامج إلى مجموعة من أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة اللواتي يشتركن في الحاجة إلى برنامج تدريبي للتخفيف من صعوبة القراءة لدى أبنائهن.

8-6- الأنشطة والوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج:

يتطلب تنفيذ هذا البرنامج التدريبي توفير الوسائل والتجهيزات التدريبية التالية:

- تجهيزات التدريب: قاعة مهيأة ومكيفة ومجهزة، مقاعد وطاولات مريحة بعدد المتدربات، سبورة بيضاء، إضاءة كافية.

-وسائل التدريب: أقلام لباد ملونة وممسحة خاصة بالسبورة، جهاز حاسوب، جهاز عارض رأسي، أقراص مضغوطة تحمل البرنامج التدريبي، بطاقات خاصة بالحروف الأبجدية، صور وبطاقات مصورة، صور لأشياء والحيوانات، أوراق بيضاء.

8-7- التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: المحاضرة والحوار والمناقشة.

8-8- مدة تطبيق البرنامج:

يطبق البرنامج المقترح لمدة ستة أسابيع، 60 دقيقة للجلسة بواقع 11 جلسة تدريبية بمعدل جلستين أسبوعياً.

8-9- طريقة تقييم البرنامج:

القياس البعدي للأمهات عن طريق تطبيق مقياس مستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية، أما عينة التلاميذ فنجري لهم قياساً بعدياً عن طريق تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للزيات.

8-10- الأبعاد الأساسية للبرنامج التدريبي:

تم تقسيم البرنامج إلى أربعة أبعاد رئيسية اشتملت على مجموعة من الفقرات المتنوعة والمتدرجة في صعوبتها وهي:

- **البعد الأول:** توضيح المفاهيم الأساسية في صعوبات القراءة.
 - **البعد الثاني:** التعرف على الحروف بالإضافة إلى أنشطة تنمي الوعي الفونولوجي.
 - **البعد الثالث:** التعرف على الكلمات بالإضافة إلى أنشطة تنمي الوعي الفونولوجي.
 - **البعد الرابع:** معالجة أخطاء التعرف على الحروف والكلمات.
- جدول رقم (1) يبين توزيع جلسات البرنامج:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
01	. لقاء ترحيب بالأهيات . القياس القبلي لمستوى معرفة الأهيات بالمهارات القرائية - القياس القبلي للتلاميذ . لقاء تعريفى بالبرنامج . بعض المفاهيم الأساسية حول صعوبة القراءة	1 ساعة
02	- تدريب التلميذ على التعرف على جميع الأصوات من (أ.ي) - تحليل الجمل إلى كلمات.	1 ساعة
03	تدريب التلميذ على التمييز بين الأصوات المتشابهة نطقا وشكلا (التمييز البصري والتمييز السمعي) - تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.	1 ساعة
04	- تدريب التلميذ على التعرف على الأصوات بحركاتها الثلاث والمدود الثلاثة. - تمييز التشابه بين كلمتين في الصوت الأول.	1 ساعة
05	- تدريب التلميذ على التعرف على المقاطع الساكنة. - تحليل كلمات تضم المقطع الساكن.	1 ساعة
06	- تدريب التلميذ على التعرف على التنوين.	1 ساعة

	- تمييز التشابه بين كلمتين في الصوت الأوسط والآخر.	
07	- تدريب التلميذ على التعرف على اللام الشمسية والقمرية. - حذف واستبدال الصوت الأول من الكلمة.	1 ساعة
08	معالجة خطأ الإضافة	1 ساعة
09	معالجة خطأ الحذف	1 ساعة
10	معالجة خطأ الإبدال	1 ساعة
11	. القياس البعدي لمستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية عن طريق الاستبيان الذي أعده الباحث. - القياس البعدي للتلاميذ عن طريق المقياس التشخيصي لصعوبة القراءة لفتحي الزيات.	1 ساعة

8-11- جلسات البرنامج التدريبي:

الجلسة الأولى:

تهدف الجلسة الأولى إلى:

. توضيح أهداف البرنامج للأمهات أفراد الدراسة

وأن هذا البرنامج يهدف إلى إكسابهن المهارات التي ستجعلهن أكثر قدرة على التخفيف من صعوبات القراءة لدى أبنائهن استنادا إلى مبدأ التكامل بين المدرسة والبيت أو المعلم والولي .
توضيح المفاهيم الأساسية في صعوبات القراءة، حيث تم التطرق إلى النقاط التالية:

- مفهوم القراءة
- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة
- خصائص اللغة العربية
- تعريف صعوبات القراءة
- أسباب صعوبات القراءة
- أنواع صعوبات القراءة

الجلسة الثانية:

- تهدف هذه الجلسة إلى التدريب على قراءة ونطق الحروف من (أ-ي) حيث تعرض الحروف الأبجدية في بوستر وتطلب الأم من ابنها قراءتها، حيث تلاحظ الأم الحرف الذي يجد التلميذ صعوبة في التعرف عليه ونطقه لتركز عليها أثناء التدريب.
- تحليل الجمل إلى كلمات.

كيفية ترسيخ الحروف:

- . تعرض عليه الحروف في بوستر يحتوي على الحرف المقصود وكلمة فيها هذا الحرف وصورة تدل على هذه الكلمة.
- . تعرض عليه كلمات فيها الحرف المقصود وأخرى لا تحتوي الحرف المقصود ونطلب منه أن يرفع يديه كلما سمع فيها الحرف المراد ترسيخه.
- . تشكيل الحرف المقصود ترسيخه بالعجين أو الأوراق الملونة.

الجلسة الثالثة:

- تهدف الجلسة الثالثة إلى تدريب التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا وشكلا . حيث ستعطي الأم للتلميذ جدول يحتوي كل خانة فيه على حرفين ويطلب من التلميذ وضع علامة (x) أمام الأحرف المتشابهة شكلا ثم يطلب من التلميذ قراءة كل الأحرف الموجودة في الجدول.

- تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، حيث نختار للتلميذ كلمات متداولة ثم نقطعها إلى مقاطع صوتية

- تمييز الحروف حسب موقعها في الكلمة (أول-وسط -آخر) الكلمة

- تعطي للتلميذ جدول فيه حروف مختلفة الموقع ونطلب من التلميذ تمييز موقعها
- تعطي للتلميذ جدول فيه حروف ونطلب منه وضع علامة في الخانة التي تحوي حروف متشابهة نطقا.

- تنطق للتلميذ في كل مرة حرفين متشابهين نطقا ونطلب من التلميذ التأشير عليه في جدول الحروف الذي أمامه.

الجلسة الرابعة:

- يعطى للتلميذ ورقة كبيرة تحتوي على جميع الحروف الأولى بالفتح والثانية بالضم والثالثة بالكسر ثم توضح الأم للتلميذ كيفية قراءة الحروف بالحركات الثلاث بالفتح ثم بالضم ثم بالكسر.

- تمييز التشابه بين كلمتين في الصوت الأول.

طريقة ترسيخ الهدف:

نقص ثلاث قصاصات بالورق لحركة الفتح والضم والكسر، نضع حرفا معينا ثم نضيف له قصاصة الفتح ونطلب من التلميذ القراءة وكذلك مع الضم والفتح والكسر، حتى يترسخ هذا الهدف.

- نعطي للتلميذ ورقة مكتوب عليها الحروف ومختلطة الحركات ثم نطلب من التلميذ قراءتها
- إعطاء التلميذ كلمات ذات حروف مفتوحة ويقوم بقراءتها ثم الضمة ثم الكسرة ثم كلمات مختلفة الحركات

• نفس الطريقة نعملها مع المدود الثلاث الألف والواو والياء

الجلسة الخامسة:

- تدريب التلميذ على قراءة الحروف الساكنة
نوضح في البداية أن الحرف الساكن لا ينطق منفردا وإنما يجب أن يسبقه حرف متحرك ويشكلان معا المقطع الساكن.
نعطي للتلميذ كلمات تحتوي على مقاطع ساكنة ونطلب منه اكتشافها حيث يضع دائرة على كل مقطع ساكن في الكلمة.
نعطي للتلميذ كلمات أو مقاطع متحركة ويقابلها نفس المقطع أو الكلمة ساكنة حتى يستطيع التلميذ التمييز بين قراءة المقطع الساكن والمتحرك
*أحلل كلمات تضم المقطع الساكن مثل: بي/ت - بذ/ت - عـص/فور

الجلسة السادسة:

- تدريب التلميذ على قراءة الكلمات بالتتوين
- تمييز التشابه بين كلمتين في الصوت الأوسط والآخر.
- قراءة الكلمات مع تتوين الضم
- قراءة الكلمات مع تتوين الكسر
- قراءة الكلمات مع تتوين الفتح
- التمييز بين التتوين والنون الساكنة
*التتوين هو نون ساكنة في آخر الكلمة تنطق ولا تكتب
. اقرأ الكلمات التالية:

ولد ولد
طفل طفل

. نفس النشاط مع تنوين الكسر

. نفس النشاط مع تنوين الفتح مع التوضيح للتلميذ أنه تضاف ألف مع تنوين الفتح باستثناء
إذا كان الكلمة تنتهي بتاء مربوطة أو همزة قبلها ألف أو ألف فوقها همزة.
*نوضح للتلميذ أن النون إذا كانت من أصل الكلمة إذا حذفت فتصبح الكلمة بدون معنى
أما التنوين إذا حذف فلا يؤثر على معنى الكلمة مثل رمضان

بستان

رمضان

شعبان

أختان

الجلسة السابعة:

- حذف واستبدال الصوت الأول من الكلمة.

تدريب التلميذ على التعرف (ال) الشمسية والقمرية

اللام الشمسية (تكتب ولا تنطق (الشمس)	اللام القمرية: تكتب وتنطق (القمر)
لا يوجد عليها أي حركة (الدراجة)	يوجد عليها سكون (الكتاب)
الحرف الذي بعدها يكون مشددا (التين)	الحرف الذي بعدها يكون متحرك (الولد)
الأحرف التي تأتي بعد اللام الشمسية	الأحرف التي تأتي بعد اللام القمرية
ت-ث-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ل-ن	أ-ب-ج-ح-خ-ع-غ-ف-ق-ك-م-هـ-و-ي

تدريبات:

1-صنف الكلمات التالية في الجدول التالي: الشّمس، القمر، الطّفل، المعلم، الموز، الرّسم،
القط، الرّمّان، القسم، الكرة، الباب، اللّحم، الرّسالة، البط.

اللام الشمسية	اللام القمرية
---------------	---------------

--	--

2-تدريب يحتوي على مجموعة من الكلمات تحتوي اللام القمرية والشمسية: هات خمس كلمات تحتوي على اللام الشمسية وأخرى تحتوي على اللام القمرية.
الجلسة الثامنة: معالجة خطأ الإضافة:

تهدف هذه الجلسة إلى ما يلي:

- 1-معالجة إضافة حرف أو أكثر في بداية الكلمة مثل قراءة المنزل بدل منزل
 - 2-معالجة إضافة حرف أو أكثر في وسط الكلمة مثل قراءة ثلاثة بدلا من ثلث
 - 3-معالجة إضافة حرف أو أكثر في نهاية الكلمة مثل قراءة كانت بدلا من كان
- المادة التعليمية لمعالجة خطأ الإضافة:

كلمات وجمل مكتوبة على بطاقات

- الوسائل: بطاقات-لوحة جيوب.....

- تدريبات خاصة بالهدف الأول (إضافة حرف أو أكثر في بداية الكلمة):

أمامك عبارة ناقصة وأمام كل عبارة ثلاث كلمات، اختر من بين هذه الكلمات ما يناسب الجملة ثم اقرأ الجملة

. سافر أبيالأربعاء (مظهر-ظهر-الظهر)

. سافر أبي(بالسيارة-السيارة-سيارة)

. اشترت رزان.....ملونا من المكتبة (دفاتر-دفتر-الدفاتر)

. رسمت مارية جميلة (صورة-الصورة-بالصورة)

- تدريبات خاصة بالهدف الثاني (إضافة حرف أو أكثر في وسط الكلمة):

- اختر من بين الكلمات الثلاث ما يناسب الجملة ثم اقرأها:

*أكل خالد..... السمكة (ثلث-ثلاث-ثالث)

*الفلل حار (طعمه-طعامه-طعمته)

*التلميذ قراءته (وضوح-واضحة-وضح)

- تدريبات خاصة بالهدف الثالث (إضافة حرف أو أكثر في آخر الكلمة):

. عادت ليلى من الرحلة (سعيدة-سعداء-سعيدون)

. أدعو الله..... في كل صلاة (كثيرا-كثيرون-كثيرة)

..... أبي الى العمل (ذهب-ذهبت-ذهبوا)

- تدريبات ونشاطات أخرى خاصة بمعالجة خطأ الإضافة:

1-أدخل حرف الفاء في بداية هذه الكلمات ثم اقرأها (سافر. أكل . ضربته)

- أدخل حرف الميم في بداية هذه الكلمات ثم اقرأها (لعب . أكل . ركب)

- أدخل حرف التاء في بداية هذه الكلمات ثم اقرأها (خرج . نام . قرأ)

2-اقرأ الجمل الآتية ثم صحح الكلمة التي تحتها سطر ثم إقرأها:

خرج التلميذ من المدارس	
عاد أبي إلى المنازل	
في المنزل مسابح صغيرة	
ليس أنيس أحذيته جميل	

3-اقرأ هذه الكلمات ثم جردها من حرفي (ال) وأعد قراءتها مرة أخرى (الباب-الأم-الأب-

الكلب-الكراس-المعلم-العلم-الشمس-الشاطئ-الطائرات-الطبيب).

الجلسة التاسعة: معالجة خطأ الحذف:

تهدف هذه الجلسة إلى ما يلي:

1-معالجة حذف حرف أو أكثر من بداية الكلمة مثل قراءة بيت بدل البيت.

2-معالجة حذف حرف أو أكثر من وسط الكلمة مثل قراءة جمل بدل من جمال.

3-معالجة حذف حرف أو أكثر من نهاية الكلمة مثل قراءة مكتبة بدل من مكتبية.

- المادة التعليمية كلمات وجمل مختارة

- الوسائل بطاقات-سيورة-أقلام.....

*تدريبات خاصة بالهدف الأول (معالجة حذف حرف أو أكثر من بداية الكلمة):

إليك مجموعة من الكلمات اقرأها أولاً، ثم احذف منها الحرف الأول وأعد قراءتها من جديد لتحصل على كلمة ذات معنى جديد: فكرة-شجرة-جدار-شطنر-زهرة-رصيف-رباب-مسكين-قليل-مسجد.

*تدريبات خاصة بالهدف الثاني (حذف حرف أو أكثر من وسط لكلمة)

اقرأ جهرا الكلمات التي أمامك بصوت عال ثم اكتشف الحروف المحذوفة من هذه الكلمات (طئر-رئع-طول-شرف-حسب-وجب-مسلمن-يقل-قل-يتب)

*تدريبات خاصة بالهدف الثالث (حذف حرف أو أكثر من آخر لكلمة)

إليك مجموعة من الكلمات اقرأها بصوت عال ثم احذف منها الحرف الأخير وأعد قراءتها من جديد لتحصل على كلمة ذات معنى جديد (مهندس-قطن-مكتبة-أكلت-قلت-معلمة).
*تدريب شامل لمعالجة خطأ الإضافة:

- أدخل حرف الهمزة على أول هذه الكلمات ثم انطقها (ملاء-خذ-حصر-مسك).

- أدخل حرفي (ال) على أول هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (مدرسة-مسجد. طائرة. سيارة).

- أدخل حرف الياء على أول هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (لعب-رافقت-صعد-شرب).

- أدخل حرف السين على أول هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (يسافر-يمرحون-تراجع-أخرج).

- أدخل حرف الألف في منتصف هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (ملعب-مركز-الشرب-المسجد).

- أدخل حرف (الواو) في منتصف هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (شرق-غرب-بزغ-خشع).

- أدخل حرف (الياء) في منتصف هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (سمع-شرف-علم-أمن).

- أدخل حرف (التاء) في آخر هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (نام-قرأ-سافر-سلم).

- أدخل حرف (النون) في آخر هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (يلعبو-قط-أظمأ-يضحكو).

- أدخل حرف (التاء المربوطة) في آخر هذه الكلمات ثم انطقها بصوت عال (سيار-شاحذ - حديق).

الجلسة العاشرة: معالجة خطأ الإبدال:

تهدف هذه الجلسة إلى تحسين مهارات قراءة الكلمات دون إبدال أي حرف من حروفها - الوسائل: السبورة-أوراق العمل - أقلام.

*تدريبات لعلاج خطأ الإبدال.

1-ضع الحرف الموجود في المربع مكان الحرف الأول في الكلمة التي تقابله، اكتبها ثم اقرأها ولاحظ الفرق في المعنى:

حرس	ج	
زجاج	د	
سمر	ق	
زفاف	ع	
قناة	ف	
حروف	خ	
جا	ح	
حذاء	غ	
قطة	ب	
فطائر	ش	

2-نقط الكلمات المتقابلة بالتنقيط المناسب لتشكيل كلمة لها معنى، ثم اقرأ ولاحظ الفرق في

المعنى بين كل كلمتين متقابلتين:

صدمه	صدمه
حط	حط
طر.....	طر.....
.....	
.....	
سر	سر

حاله	حاله
عر.....	عر.....
ك.....	ك.....
.....	

الجلسة الحادي عشر:

- القياس البعدي لمستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية عن طريق الاستبيان الذي أعده الباحث.

- القياس البعدي للتلاميذ عن طريق المقياس التشخيصي لصعوبة القراءة لفتحي الزيات.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى المرتكزات النظرية التي يتم اعتمادها في بناء البرامج التدريبية، وخصص محتوى هذا البرنامج التدريبي لبناء مجموعة من الأنشطة التدريبية تهدف في مجملها إلى إكساب الأمهات مجموعة من المهارات القرائية من جهة، والتخفيف من صعوبات القراءة لدى أبنائهن من خلال أبعاده التي تتمثل في التعرف على الحروف والتعرف على الكلمات ومعالجة أخطاء التعرف على الكلمات والحروف.

الفصل الثالث: صعوبات القراءة

تمهيد

- 1- مفهوم القراءة
 - 2- أنواع القراءة
 - 3- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة
 - 4- نظريات تعليم القراءة
 - 5- خصائص اللغة العربية
 - 6- لمحة تاريخية عن صعوبة القراءة
 - 7- تعريف صعوبة القراءة
 - 8- أنواع صعوبة القراءة
 - 9 - أسباب صعوبات القراءة
 - 10- نظريات صعوبة تعلم القراءة
 - 11- تشخيص صعوبة القراءة
 - 12- أساليب التدخل والعلاج
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة وسيلة من أهم الوسائل للطفل في التواصل والتفاعل مع الآخرين، ووسيلة لاكتساب المهارات والمعارف والمعلومات، خصوصا في الجانب الأكاديمي، وتظهر أهمية هذه المادة في كون تعلم المواد الأخرى متعلق بتعلم مادة القراءة والتمكن الجيد من مهاراتها.

إلا أنه قد يفشل بعض التلاميذ من التمكن من مهارات القراءة فتسبب لهم عجزا أو صعوبة أو قصورا مما ينتج عنه إخفاق في الجانب الأكاديمي، وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل بدءا بالقراءة والمفاهيم المتعلقة بها وانتهاء بالمفاهيم المتعلقة بصعوبات القراءة.

1- مفهوم القراءة:

وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. (ملحم، 2002، 281).

يعرف كل من (Harris & Sipouy، 1990) القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقضايا التي تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تنمي اللغة للقارئ والمهارات المعرفية عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

ويذكر دولرود (1991) بأن من وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديما فاختلقت عن النظرة التقليدية، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جمع النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة فتري في القارئ البسيط فعلا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والاستخدام المرن للإستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

كما يعرف بدير وصادق (2000) القراءة بأنها التعرف على نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، المتعة النفسية بالمادة المقروءة. (بدير وصادق، 2000، 90)

- تعريف ماري دومستير (1958 Marie de Maistre): القراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية بصرية حركية ، لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط ، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة.

ويعرفها لافي بأنها: قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني، وتوظيفها توظيفا فعالا في الجوانب الحياتية المختلفة (النوري، 2010، 27).

والقراءة هي: عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينه، والاستماع، عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه، وتتطلب القراءة ثلاث شروط هي:

- إبصار الرموز الكتابية.

- التعرف على الرمز الكتابي.

- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي.

عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار. (الحسون وآخرون، 1996، 79).

من خلال التعاريف السابقة يمكننا اقتراح تعريف للقراءة كالآتي:

القراءة هي عبارة عن عملية عقلية معقدة، تتكون من معاني ورموز وألفاظ، ويعمل القارئ على تفسير تلك الرموز وترجمتها والتمييز بينها من خلال عملية عقلية وربطها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة حتى يتم من خلالها عملية القراءة، وتتطلب هذه العملية ميكانيزمات ذهنية وبصرية وسمعية وحركية.

2-أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى نوعين: قراءة جهرية وقراءة صامتة:

2 -1-القراءة الجهرية: عرفها رزق (2006) باعتبارها النقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المختبر وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المختبر، ثم الجهر بتلك الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا.

2 -2-القراءة الصامتة: يعرفها جونسون (2007) بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابق مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق. (القحطاني، 2009، 19).

3- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة:

هناك عدة قدرات مطلوبة لاكتساب القراءة، من هذه القدرات: القدرات الأدائية والبصرية، القدرات اللسانية، القدرات المعرفية، بالإضافة إلى الانتباه والذاكرة والذكاء بالإضافة إلى الجوانب النفس-اجتماعية.

3-1- من الجانب الأدائي والبصري:

عقب أعمال Benton (1958) بينت مجموعة من الدراسات أهمية "التعرف الجسمي" (stomatognosia) وتطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة، كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

فكما لاحظ (Gaillard.F) فإن "القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم.

(Gaillard.F, 1993, 577)

3-2- من الجانب اللساني:

تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي، بحيث تمثل قدرات الفهم، السمع والكتابة "قدرات أساسية (apptitudes clés) تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي".

إن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية.

(Galliard.F, 1993, 576).

3-3- من الجانب المعرفي:

لقد خلصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن اكتساب القراءة إنما يستدعي العديد من القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة، ذاكرة العمل وغيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها وبأنماط المهارات المطلوبة، أي القراءة والكتابة (Guimard, 1994). بل إن النمو المبكر لهذه القدرات والاكتساب المنتظم للقراءة، يكتسي "طابع تنبئي للاكتسابات اللاحقة، حسب بعض الدراسات المعرفية الأخرى.

من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال الذي يقوم على تحليل ودراسة صعوبات تعلم القراءة على ضوء افتراض عدم قدرة الشخص المصاب على بناء إحدى أو بعض هذه المهارات، ومن ثم إعاقة اكتساب طابع الآلية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية أثناء التعلم. (دموم وعلال، 2016، 20).

3-4- دور الانتباه:

لقد أولى اهتمام كبير بهذه القدرة الذهنية المسؤولة على تنظيم الإدراك وبالتالي يختل التعرف في حالة الاضطراب. من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفة عامة وتعلم القراءة بصفة خاصة باضطراب الانتباه. (دموم وعلال، 2016، 20).

3-5- دور الذاكرة:

في كل سلوك لغوي، تتدخل مجموعة معالجات منسقة (**traitements coordonnés**) أمكن فصلها إلى "مستويات" من المعالجة الذهنية المتضمنة لمنتجات من التمثيلات ذات الطبيعة المختلفة، كل من هذه التمثيلات يتضمن بدوره بعض جوانب ذاكرة العمل: مراقبة النشاط والاحتفاظ بالمعلومات ذات الأهمية.

لقد أصبحت دراسة هذه العمليات ممكنة بفضل استعمال مهمة " اكتشاف الأخطاء " في نص مقروء، والتي تسمح بالتعرف على وجود أو غياب مستوى معين من المعالجة أو نمط التمثيل (type de representation) المرتبطة بطبيعة تلك الأخطاء.

(Gaonac, h.D et al ,2001)

فالعمل الجيد للذاكرة يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة، كونها تضم، وفقا للنموذج الذي وضعه **Baddely** نظاما فرعيا يدعى "نظام الدورة الفونولوجية، (systeme de la boucle phonologique) المسؤول عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية والذي يقوم بدور رئيسي في القراءة. (Gorm , 1983)

في هذا السياق بين كل من Miles et Ellis (1981) بأن هناك اختلال في القدرة الذاكرية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في اكتساب القراءة، الأمر الذي يمكن اعتباره كمؤشر على "علاقة متبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة و الوعي الفونولوجي من جهة ثانية (Pirmolin.M.N ، 1996) ، أو كما تضيفه Ellis (1988) "بين عامل ثالث مشترك" من جهة و اكتساب القراءة من جهة ثانية ، لأن هذا الأخير يعمل على تحسين

آداء الذاكرة و الوعي الفونولوجي ، اللذان يساهمان في تطور القراءة.
(Pirmolin,1996,61).

3-6 دور الذكاء:

إن الهدف الذي قامت عليه الدراسات في هذا المجال هو إبراز الترابط بين الذكاء والقدرة على الاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببية بينهما.

هكذا لاحظ **Content**(1984) وجود ارتباط قوي بين مستوى العمر العقلي والقدرة على التحليل التقطيعي "L'analyse segmentale" (Magnan;Colé ,1992, 48).
لقد أوضح Leroy-Boussin بأن اكتساب القراءة يحصل بتناسب مع مستوى متقدم من النمو الذهني. (Inizian, 1976,27)

أما عند (Ferriero ، 1988) فتتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية و التي تقتصر على مجرد تعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي للقراءة والكتابة و أساس هذه القدرة هناك " عملية استيعاب عن طريق إعادة بناء تدرجي للقواعد.
(Le cocq,1991، 470)

3-7 -من الجانب النفسي - الاجتماعي:

من وجهة نظر التكيف الاجتماعي، في دراسة لمفهوم " الاستعداد لتعلم القراءة " (Promptitude pour la lecture) لا يرى Gyessing أن هناك تباعدا بين "القدرة الخاصة" بتعلم القراءة و "القدرة العامة" على الاستفادة من المدرسة.

من هذا المنظور يقدم Gyessing تفسيرات ترتبط بعوامل ومحددات سيكولوجية أكثر شمولية: صعوبة التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية وتجنب التواصل مع الراشد...مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدافعية لآداء المهمات المدرسية المقترحة. كما تستطيع هذه القدرات أن تكشف "اللامبالاة الأولية" لدى الطفل تجاه التواصل مع الراشد.
(Inizian, 1976 ,28)

بالفعل لقد أقرت الدراسات التجريبية حول تمثيل القراءة عند الشخص، وجود "

تمثيلات اجتماعية" للقراءة وتؤثر في قدرات الطفل في هذه العملية.

في هذا الصدد، أظهرت نتائج دراسة Carayon.C(1988) حول تفاعل التمثيل

والقدرة في القراءة انطلاقا من مؤشر مستوى التحكم في آلية القراءة أن:

- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات ملائمة يتميزون بأداء جيد للقراءة.
- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات وتصورات غير ملائمة وإيجابية، يجدون صعوبات في القراءة.

أما أولئك ذوي التمثيلات والتصورات غير الواضحة، فإن أداءهم في القراءة لا يظهر كذلك مستواه بوضوح. (دمدوم وعلال، 2016، 23).

بعد عرض القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة تجدر الإشارة إلى أن سلامة هذه القدرات وارتفاع مستواها عند الطفل يعتبر مؤشرا قويا دالا على سهولة اكتساب المهارات القرائية مستقبلا، وأن أي خلل في هذه القدرات والوظائف وانخفاض مستواها لدى الطفل يعتبر مؤشرا دالا على تعرضه لصعوبة القراءة مستقبلا.

4-نظريات تعليم القراءة:

توجد العديد من النظريات تدور حول طبيعة اللغة والقراءة، وطرائق تعلمها، ومبادئ تدريسها، فمنها نظريات خاصة باللغة العربية، ونظريات خاصة بالقراءة.

4-1: نظريات اللغة:

النظريات الخاصة باللغة تشير إلى الأساس النظري، والمبادئ الخاصة باللغة، وفيما يلي عرض لهذه النظريات.

4-1-1-النظرية البنائية:

وهذه النظرية ترى أن اللغة نظام مكون من عناصر مرتبطة ارتباطا بنائيا من أجل التوصل إلى المعنى، والهدف من تعليم اللغة عند أصحاب هذه النظرية هو إتقان عناصر هذا النظام، والتي تحدد وفق معايير الوحدات الصوتية، ووحدات القواعد، وعمليات القواعد، والعناصر الإعرابية. (Richards, 1996).

4-1-2-النظرية الوظيفية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة أداة التعبير عن المعنى الوظيفي، ولا بد أن يخضع تدريس اللغة لهذه الرؤية، وتركز هذه النظرية على البعد الاتصالي للغة أكثر من تركيزها على القواعد، وتهتم بتنظيم وتحديد محتوى تدريس اللغة، بحيث يحقق وظيفتها، ويخدم عملية الاتصال واحتياجات المتعلم، في حديثه وكتابات، على خلاف النظرية البنائية التي تركز على القواعد البنائية، وكما ان النظرية الوظيفية تسعى الى تلبية احتياجات المتعلم من خلال استخدام اللغة الحياتية أثناء تدريس اللغة (السليطي، 2001 ، 110).

4-1-3- النظرية التفاعلية:

تستند هذه النظرية إلى أن اللغة أداة لتحقيق التواصل بين الأشخاص، ولتوثيق الروابط الاجتماعية بينهم، وتركز على قواعد الحركات والأفعال والتفاعل الموجود في الأحاديث المتبادلة، وبذلك يكون تحديد وتنظيم محتوى تدريس اللغة منصبا على قواعد التفاعل والتبادل بين أفراد المجتمع. (لافي، 2006، 52)

ويتضح من خلال العرض السابق الموجز لنظريات اللغة الثلاثة التباين بينها في مبادئها وأهدافها، مع الاختلاف بينها في محتوى تدريس اللغة في كل منها. وتبرز الاستفادة من هذه النظريات في توظيف النظرية التفاعلية لعلاج صعوبات تعلم القراءة لأن تلاميذ صعوبات التعلم يحتاجون إلى التفاعل الإيجابي الذي يعزز لديهم الدافعية والرغبة في الاستجابة والمشاركة، ويقلل لديهم الخوف والكسل والانطوائية. الأمر الذي يعزز مفهوم الذات لديهم ويعمل على تنميته.

4-2- نظريات القراءة:

وهي النوع الثاني للنظريات المتعلقة بمداخل تعليم القراءة ومن هذه النظريات ما يلي:

4-2-1- نظرية المهارة الفرعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ إتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة إلى عدم إتقانهم لهذه المهارات والربط بينها، مما يتسبب في ضعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء. (Burns, 1984).

ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية تدريس مهارات تعرف الكلمات بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ. ثم يتمكنوا بعد ذلك من الربط بينها بتلقائية. وعلى الرغم من أن هذه النظرية تقوم على المهارات الفرعية المتضمنة في المهارات الأساسية، فنادرا ما نجد قائمتين متشابهتين لمهارة تعرف الكلمة أو مهارة الفهم. (علي، 2008، 65).

ويتضح مما سبق أن تدريس القراءة وفقا لنظرية المهارات الفرعية يتطلب تدريس هذه المهارات للتلاميذ، والتدريب عليها من خلال النصوص القرائية، ليتحقق الربط بينها.

4-2-2- النظرية النفس - لغوية:

تستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها التحدث، وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية، من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع. ولقد وضع (أبو رخا، 2003، 89)

بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على النظرية النفس - لغوية، وهي:

- 1- مطالبة التلميذ قراءة القصة ذات المعنى كاملة دون تقديم المساعدة، وتشجيعهم على التخمينات المنطقية، والتصحيح الذاتي.
- 2 - استخدام مدخل خبرة اللغة.
- 3 - مساعدة التلاميذ على إدراك العناوين أو الإشارات أو الإعلانات أثناء قراءتهم.
- 4-ترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى والتركيز على القراءة كفهم.

4-2-3- نظرية فيجوتسكي:

لقد حازت نظرية التعلم لفيجوتسكي **Vygotsky** على أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية فيجوتسكي توفير نوع من الإرشاد يمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر إيجابية، وفي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى أداة التلاميذ في القراءة، ثم يقدم لهم المساعدة من أجل أداة أفضل، من الأداء الذي يقوم به التلاميذ لو أدى المهمة دون مساعدة، وتكون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ على الأداء الجيد، وتقديم إرشادات تقوده إلى اكتشاف الحل بنفسه وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلية والتعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوى أداء التلاميذ في القراءة.

(McCormick, 1994) ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستويات النمو لا تحدد عن طريق العمر أو القدرة الذهنية للتلميذ، ولكن عن طريق التفاعلات التعاونية بين المعلم و التلميذ التي يمكن بواسطتها أن ترتقي مستويات النمو.

4-2-4- نظرية الجشطالت:

تذهب مدرسة الجشطالت إلى أن التعلم يكون عن طريق تعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجدة فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع

فيه الكلمات هو الذي يفضي المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الأخرى الموجودة في الأنماط المختلفة للجملة والتي هي جزء منها، وتنص نظرية الجشطالت على معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقتها المتبادلة بسلسلة الكلمات المرتبطة بها. وتعتمد نظرية الجشطالت على إيجاد المواقف التي تثير انتباه التلاميذ، وتدعوهم إلى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف المشاركة في التوصل إلى الحلول بالنسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية لابد أن يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم ويأخذ الجشطاليون قانون التنظيم والاستبصار محورا لعملية التعلم، ومن القوانين التي تستند مواقفهم عليها في عملية التعلم: قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الإقفال والإغلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة (أبو رخا، 2003، 91).

وتكمن الاستفادة من النظريات المتعلقة بكيفية تعليم القراءة من خلال توظيفها حسب منطلقات كل نظرية من هذه النظريات والمبادئ التي تعتمد عليها، فقد تستخدم نظرية (المهارة الفرعية) التعرف على الكلمات وكيفية فك رموزها حيث نعلم التلميذ في هذه المهارة أن يتعامل مع الكلمة منفصلة عن غيرها من الكلمات حتى يتمكن من توظيفها فيما بعد. ونستفيد من النظرية (النفس - لغوية) في بناء أنشطة وتدرجات البرامج التأهيلية والتكيفية شريطة أن نراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بالإضافة إلى اختلافهم في الحالة النفسية، مثل: تشتت الانتباه، الملل والدافعية والحركة الزائدة.

ويمكن استخدام نظرية (فيجوتسكي) من خلال توفير مجموعة من الإرشادات والتعليمات الموجهة للتلاميذ طوال فترة تأهيلهم وتدريبهم.

أما نظرية (الجشطالت) فيمكن استخدامها بناء على أهم منطلقاتها في التعلم وهو مبدأ الكل ثم الجزء حيث نبدأ بمهارة التعرف على الكلمة مجملا أو نستخدمها في الفهم القرائي مثل الفهم المجمل للفقرة أو الجملة لأنهما تعتمدان على الكل. فهذه النظريات إذن تساعد المختصين والقائمين على معالجة صعوبات تعلم القراءة في اختيار أنسب الأساليب وأنجع الطرائق للتكفل الصحيح مع هذه الفئة من التلاميذ.

5- خصائص اللغة العربية:

ما هو معلوم أن اللغة العربية تكتب من اليمين إلى اليسار بنظامها الأبجدي الذي يتكون من 28 صامتا يتغير شكل كتابتها حسب موقعها في الكلمة. وهي تكتب متصلة يدويا ومطبوعيا.

بعض الصامتات تكتب متصلة مع الصامته التي تليها وبعضها لا يقبل الاتصال مثال: د- و- وتعتبر لصيقة على عكس الفرنسية أو الإنجليزية مثلاً: كتابنا ← Notre livre وكذلك تتغير أشكال بعض حروف اللغة العربية حسب موقعها في الكلمة مثل "ك" في بداية الكلمة "بك" في وسطها و"ك" في آخر الكلمة. (فارح، 2006، 107).

ويمكن تقسيم الحروف العربية إلى مجموعات على أساس التشابه في كتابتها:

[ب-ت-ث-ن-، [ج-ح-خ-، [س-ش-، [ر-ز-، [د-ذ-، [ط-ظ-، [ع-غ-، [ف-ق-، [ه-ة-، [ص-ض-].

- الحروف التي تحمل شكلها نقاط هي:

[ب-ث-ت-ن-ف-ق-ش-ذ-ز-ض-ظ-غ-ي-خ-ج-].

- الحروف التي لا تحمل نقاط هي:

[ء-ا-د-ح-ع-س-ص-ل-م-ط-و-ر-ه-ك-].

وفي اللغة العربية يوجد ما يسمى برموز الحركات: بالكسرة والفتحة والسكون والشدّة والضمّة ولهذا فالحركات في النظرية الخليلية تعتبر وزناً أو الصيغة التي إذا أضيفت إلى المادة الأصلية نتحصل على وحدة كلامية معبرة. وهذا يقتصر فقط على المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية وبعد مرحلة التحكم يستطيع التخلي عن هذه الحركات. وكذلك للغة العربية نظام صرفي مورفولوجي خاص الذي يدرس المفردات اللغوية وكيفية بناءها. والوحدات التي تختص بها هي الكلمة والمورفيم. بالنسبة للكلمة تتحدد على أساس مجموعة من الحروف المتتالية والمرتبطة معاً والفراغ الذي يفصل بين كل مجموعة هو الذي يسمح بالتعرف على الكلمة (فارح، 2006، 107).

فالكلمة تختلف من حيث حجمها ووظيفتها. فكلمة من تتكون من مقطع واحد وتؤدي نفس الوظيفة في الجملة ولا يمكن تقسيمها إلى أجزاء. وكلمات لها عدة مقاطع مثل: "فأحضروها" تتكون من الفاء+ ألف+ حضر+ واو الجماعة+ الهاء+ ألف التانيث.

تنقسم الكلمة في اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام هي: (الاسم والفعل والحرف) الاسم يدل على معنى مستقل ليس الزمن جزء منه وبديل على إنسان، حيوان أو نبات أو جماد.

الفعل هو وحدة تدل على معنى مستقل والزمن جزء منه يتكون من الماضي، المضارع والأمر أما الحرف فهو كلمة تدل على معنى لكن تؤدي وظيفة في الكلام.

ويمكن أن نقسم الكلمات في اللغة العربية إلى قسمين، الأول يتعلق بالكلمات ذات معنى وعددها غير محدود قابل للزيادة، وهي الكلمات التي تدل على الأسماء والأفعال والصفات والظروف. (فارح، 2006، 122).

وهي تؤدي وظيفة نحوية لها دور في بناء الجمل Mots outil وكلمات تسمى بالكلمات الوظيفية وهي ليس لها معنى دورها بناء المعنى مثل: حروف الجر.

- أما بالنسبة للمورفيمات في اللغة العربية فهي أصغر وحدة لها معنى أو وظيفة وغير قابلة للتقسيم وهي نوعان: المورفيم الحر أو المستقل وهو الوحدة غير القابلة للتقسيم والتجزئة إلى وحدات أصغر مثل: بيت وينقسم إلى نوعين مورفام محتوى وهي الكلمات لها معنى مستقل مثل: الأسماء والأفعال والظروف. وسورفام وظيفي ويتمثل في الوحدات ذات الوظيفة النحوية مثل حروف الجر والعطف.

والنوع الثاني من المورفيمات هو المورفيم المقيد وهو وحدة لغوية غير مستقلة مثل "ال" التعريف واو الجماعة، تاء التانيث. (فارح، 2006، 122).

وعليه فالكلمات في اللغة العربية تتكون من:

- السابقة: préfixe وهي مورفام مقيد يسبق الجذر مثل "ال" التعريف.
- اللاحقة: suffixe وهي أيضا مورفام مقيد يلي الجذر مثل الضمائر المتصلة.
- الداخلية: Infixe وهو المورفام الذي يفيد معنى أو وظيفة نحوية ويسمى داخلة لأنه يضاف داخل جذر الكلمة.

- وكذلك المختصون في علم النفس اللغوي ينظمون الكلمات في المعجم الذهني حسب عدة أصناف أهمها التصنيف حسب النحو اسم/فعل. والتصنيف الدلالي مثل طبيب/ممرض، التصنيف الصوتي جرس/حرس. التصنيف على أساس التضاد مثل: أبيض/أسود وأخيرا التصنيف على أساس التحاور كرسي/طاولة. (بكداش، 2003)

5-1- صعوبات القراءة في اللغة العربية:

تتجلى هذه الصعوبات في تعلم القراءة خاصة عند الطفل في مراحله الأولى من التعلم كما ذكر. (الضامن، 2007) كما يلي:

ثم تلخيص بعض الصعوبات التي تتعلق بالهمزة التي تكتب على ألف أو على الواو أو على الياء أو على السطر ي "أ" مثل كلمة أكل و "ؤ" مثل كلمة لؤلؤ و "ئ" مثل عرائس أو على السطر مثل "سماء"

الألف المقصورة تكتب ألف أو ياء مثل كلمة "عصا" و"عصى"
حروف تكتب ولا تتطق مثل اللام الشمسية والألف أمام واو الجماعة.
حروف تتطق ولا تكتب مثل حروف المد في كلمة "هذا" "لكن"
تشابه أشكال الحروف مثل: الباء، التاء، والنون.

بالإضافة إلى "التشكيل" أي وجود الحركات التي يجعل غيابها في الكلمات مبهمة.
وكذلك صنف صعوبات القراءة والكتابة في نفس الوقت إلى تنوع الحروف حسب دورها في
الكلمة مثال: حرف "الهاء" ه-ه-ه-ه.

ثم صعوبات في الحركات فيها السكون والشدة والتنوين. بحيث أكد الباحث (بكداش، 2002)
أن ورودها أثناء القراءة تسبب جهداً إدراكياً إضافياً.

6-لمحة تاريخية عن صعوبة القراءة:

تعود بداية ظهور عسر القراءة الديسلكسيا "Dyslexie" إلى القرن التاسع عشر وحتى وقتنا
الحالي حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن القدرة اللغوية مركزها نقطة محددة في
النصف الأيسر بالمخ البشري، وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وخاصة تلك
الناجمة عن أعمال "بروكا" (1861-1865) وأعمال "كارل فيرنك" (1874) Carl fairnek
على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة الأجزاء من المخ، وعرفت مثل هذه
الحالات باسم "أفازيا" وهي الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلال
الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو
مرض، وجذبت مثل هذه الحالات انتباه المختصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان
اللغة والقدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادثة ما. (السعيد، 2009، 28)

ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال عسر القراءة "Dyslescia" حتى عام (1896) عندما
نشرت مقالة الطبيب البريطاني "برنجل مورجان" حالة عمى الألوان منذ الولادة في المجلة
الطبية البريطانية، التي قام فيها الطبيب "برنجل مورجان Morgan" بوصف حالة الطفل
يدعى "بيرسي" الذي كان عمره (14) سنة والذي كان على الرغم من ذكائه المتوسط وتدريبه
الجيد، يعاني من صعوبات شديدة في القراءة والإملاء (التهجئة).

وأشار "برنجل مورجان" إلى حالة الطفل "بيرسي" بوصفها حالة (عمى الألوان منذ
الولادة)، كما قام المختصون الأوائل من أمثال "جيمس كيروهيلنشود" بتقديم مفهوم أو
مصطلح "الألكسيا" أو "عمى الألوان" وقد اعتقدوا جميعهم أنه عمى الكلمات منذ الولادة هو

صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية، وأنها تشكل ذلك النوع من عمى الكلمات كما اعتقدوا بأن الإعاقات الإدراكية سبب رئيسي لمشكلات القراءة، ولم يشجع "أورتن" "Ortain" استعمال مصطلح "عمى الكلمات منذ الولادة" إذ هذا المصطلح حسب رأي "أورتن" مصطلحا مضلا من شأنه أن يزيد من الاعتماد على الصعوبات الكامنة عند الفرد مع التقليل من تأثير الكثير من العوامل البيئية، أما الخاصة منها مثل طرائق التدريس أو العامة منها مثل الاجتماعية وقد فضل "أورتن" استعمال كلمة نمائي بدلا منذ الولادة حيث أن هذه الكلمة من شأنها أن تشمل على الجوانب الوراثية والعوامل البيئية، على الرغم من أن "أورتن" مثل "كوسمال" "مورغان" و "هنشليوود" قد ارجع سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، ولكن الخل لم يكن مجرد عمى كلمات ولكنه "قلب للرموز"، وقد اعتقد "أورتن" أن هذه الحالة وراثية كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث، كما رأى انه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة، ولهذا فقد بدأ "أورتن" منذ ذلك الحين جذب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة بعسر القراءة أو الديسلكسيا.

(السعيد، 2009، 29)

مما سبق يتبين أن مجال صعوبات التعلم عموما وصعوبة القراءة على وجه الخصوص تعتبر من المجالات الحديثة نوعا ما، إلا أن مؤشرات السلوك المضطرب والمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذا المجال لا تعتبر كذلك، حيث أنها موجودة تحت مسميات أخرى منذ قرون عديدة، إذن يعتبر هذا المجال حديث في مصطلحاته قديم فيما يتعلق بهذا المصطلح من مؤشرات دالة على الاضطراب.

7-تعريف صعوبة القراءة:

من المصطلحات بالفرنسية نجد:

Dyslexie, Dyslexie développementale spécifique , Trouble d'apprentissage de la lecture, Difficultés d'apprentissage de lecture.

بالانجليزية نجد .Dyslexia, Reading Disabilities, Reading Disorders.

مصطلح الديسلكسيا Dyslexie: مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين: Dys: وتعني: صعوبة، lexie: وتعني الكلمة المقروءة.

أول من استعمل هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي: رودولف بيرلين عام 1872 م،
للدلالة على الصعوبات التي يجدها الفرد في القراءة، في العمر الطبيعي خارج نطاق أية
إعاقة عقلية أو حسية.

بالعربية يعرف المصطلح تغيرات حسب تطور استعماله نجد عسر القراءة، صعوبات تعلم
القراءة أو اضطرابات تعلم القراءة، فهذا المصطلح يشير إلى الاضطرابات الخاصة الدائمة
لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي، بدون أي مشاكل حسية،
بصرية أو سمعية بدون اضطرابات نفسية حادة والذين لديهم تلميذ عادي.

- ذكاء عادي: يساوي أو أكثر من 90. إذ لا يمكن الخلط بين عسر القراءة والتأخر العقلي
حتى الخفيف.

- تلميذ عادي: أم يمارسون الدراسة بصفة عادية، بدون تغير للمدارس والمعلمين بدون
غيابات مطولة أو متكررة، لأن الأخطاء في القراءة قد ترجع إلى هذه العوامل الخارجية.

- صعوبات انتقالية ودائمة: في القراءة والكتابة وهي تخص المتدربين (6-7) سنوات
وأكثر، حيويين، أذكى، ويمثلون بعد واضح بين النتائج المتحصل عليها في القراءة والكتابة.
(شلابي، 2017، 49)

- يعرف Etienne.F انطلاقاً من آراء بياجيه والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل
بأن الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (syncrétisme)
إلى الذكاء التحليلي (analytique) والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من
اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي البصري واللفظي
الشكلي، إضافة إلى اضطرابات الآلية مع رؤية غير واضحة للمفردات وعدم فهم المعطيات
اللفظية المعقدة والتحكم في اللغة. (Etienne.F, 12)

- أما التعريف الذي جاء به التصنيف العالمي للأمراض في طبعته العاشرة CIM10
هو "اضطراب نوعي نمطي في القراءة". (Elisabeth Nuyts, 2012)

وفي هذا التعريف جاء التركيز على العلامة المتحصل عليها في اختبار الدقة أو فهم القراءة.
وذكر في التعريف أن تقييم الأداء في القراءة ومعامل الذكاء يجب أن يتم بروائز، تطبق
بصورة انفرادية وتكون مقننة حسب ثقافة لنظام التمدريس للطفل.

كما تطرق التعريف إلى الصعوبات الحادة في القراءة:

أ - السن: مثل النتيجة المتحصل عليها في رائز للضبط الإملائي Orthographe

والتي تكون على الأقل منخفضة بدرجتين للانحراف المعياري تحت المستوى، إذا أخذت بعين الاعتبار السن ومعامل الذكاء.

ب - الاضطرابات الموصوفة في أ يتداخل بصورة دالة في الأداءات المدرسية أو مع نشاطات الحياة اليومية.

ج - لا ينتج الاضطراب مباشرة عن عجز سمعي، بصري أو من اضطرابات عصبية.

د - تدرس يكون في المعايير العادية.

هـ - عامل الاستبعاد هو معامل الذكاء والذي يقيم بواسطة رانز مقنن بصورة انفرادية (شلابي، 2017، 50)

- أما التصنيف العام للاضطرابات العقلية الرابع Dsm IV فسنفه ضمن اضطرابات التعلم في ثلاثة نقاط هي:

1 - يتعلق بالإنتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة رانز مقننة مطبقة بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها.

2-تتعلق بتداخل الاضطراب المبني في الأول مع النجاح الدراسي ونشاطات الحياة اليومية.

3-تشير إلى أنه في حالة وجود عجز سمعي أو حسي تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة بهذا العجز.

وبالتالي يكون تشخيص عسر القراءة بمراعاة عدة نقاط أساسية وهي:

- تأخر ذهني - اضطرابات حسية أو عصبية - عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

- اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر.

- وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة .وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي.

من خلال تعليق الباحثين Deweck وmurro على هذين التعريفين ذكرت مجموعة من الملاحظات :أن التسمية المستعملة في كلا التصنيفين للإشارة إلى عسر القراءة تبقى تسمية

عامة، من جهة أخرى فيما يخص مظاهر الاضطراب في DsmIV ، يتكلم عن كفاءات القراءة دون تعريف ماهية هذه الكفاءات، بحيث لا يمكن أن نعرف هل يتعلق الأمر بالتعرف على الكلمات أو فهمها، بينما تم ذكر هذين العنصرين أي التعرف وفهم الكلمات في تعريف التصنيف الأول أي Cim10 .

كذلك لاحظت أن الاضطراب النوعي موجود في كلا التعريفين وهذا المفهوم قائم على عوامل الاستبعاد التي من شأنها أن تسمح بالتشخيص الفارقي.
(Deweck, 2010, 130)

- تعريف المنظمة العالمية للصحة OMS:

تعرف عسر القراءة كصعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة. هو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه. (Elisabe thnuyts, 2013, 42)

ويمكن ملاحظة من هذا التعريف أنه مبني على أساس استبعاد عوامل وأسباب قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة كالإعاقة الذهنية الخفيفة أو أسباب أخرى بيئية، مع الإشارة أن هذا التعريف هو الأكثر استعمالا في الجانب البحثي، بحيث تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية التي تحتوي بدورها ثلاثة فصول هي اضطراب القراءة النمطي، واضطراب الضبط الإملائي النمطي واضطرابات الكفاءات الحسابية النمطي. (sauvageot,2002, 14)

تعريف الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب Fédération Mondiale Neurologie :

عسر القراءة هي خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني (Pascalecolé,2012,132)

في هذا التعريف تم استبعاد ثلاثة عوامل منها عوامل خارجية كما حدد التعريف نوع العجز الذي يسبب الخلل في تعلم القراءة وأصل هذا الخلل الذي حدد من أصل تكويني وتبعاً لذلك عرفت الجمعية العصبية للدسلكسيا أن عسر القراءة هو اضطراب عصبي المنشأ وغالبا ما يكون موروثا وله علاقة باكتساب اللغة ومعالجتها ويكون متفاوتا في الدرجة ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في عمليات

القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي، ولا يعود السبب في عسر القراءة إلى وجود نقص في الحواس أو الفرص التعليمية أو الدافعية أو العوامل البيئية أو غير ذلك. (السرطاوي، 2009، 120).

- تعريف صعوبة القراءة وفق المقاربة العصبية البيولوجية:

عرف **Habib.M** عسر القراءة على أنه اضطراب عصبي بيولوجي يصيب اللغة ويمكن تحديده جينيا ويظهر في عدما لقدرة على التعلم المدرسي للقراءة والكتابة. (Habib, 2004, 20-19).

إن هذا المفهوم لم يعرف انتشارا كبير إلا بعد ظهور الأبحاث التي تؤكد وجود مظاهر غير عادية على المستوى الوظيفي وحتى البنيوي للمسارات العصبية للغة.

- تعريف صعوبة القراءة وفق المقاربة المعرفية:

اقترح الباحثان Colé و Sprenger التعريف التالي: هو فشل في تنمية قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة بعيدا عن أي سياق".

وفي هذا التعريف تركيزا كبيرا على تحديد مظهر من مظاهر الاضطراب وهو عدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة المعزولة. (Sprenger, 2006, 22)

- الفرق بين صعوبة القراءة وعسر القراءة:

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء وذلك بهدف فصل دسليكسيا محضة عن مجموعة الأفراد غير القراء والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية وتختلف عن الديسليكسيا المحضة أو كما تسمى بالنمائية أو التطورية بأن الأفراد الذين يعانون من الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي فهم غير قابلون لتعلم القراءة إذن هذه الفئة هي خارج مجال البحث. نشير أيضا إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى بذوي "التأخر في القراءة" هذه الأخيرة تمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن وتختلف عن فئة المعسورين التي تمثل مجموعة الأفراد الذين يعانون تأخر واضحا وحادا في القراءة .

(منتصر والشايب والعيس، 2014، 29)

لقد تعددت تعريف صعوبة تعلم القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف أنه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة تعلم القراءة ومفهوم آخر هو أكثر تخصصاً وهو عسر القراءة، فصعوبة تعلم القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أم عسر القراءة أو الديسيليكسيا فتتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة تعاني من اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العالي وسلامة الحواس. رغم هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات القراءة وضعف القراءة وبطء القراءة وتأخر القراءة وعسر القراءة التي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كما سبق القول كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة. (منتصر واخرون، 2014، 29).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن تعريف صعوبة القراءة كالآتي: هو اضطراب عصبي بيولوجي نوعي نمطي معرفي، متفاوت في الشدة، يظهر في صعوبة التعرف وفك اللغة المكتوبة أو فهمها، سواء كانت أصواتاً أو حروفاً أو مقاطع أو كلمات أو جملاً أو فهماً قرائياً، حيث يبدو على الطفل ذي الصعوبة تبايناً واضحاً بين قدراته الكامنة والنتائج المتحصل عليها في مادة القراءة.

ولا يعود السبب في ذلك إلى التخلف العقلي حيث يكون معدل الذكاء للطفل على مقاييس الذكاء 90 درجة فما فوق.

ولا يعود السبب في ذلك إلى الإصابة بالاضطرابات الحسية السمعية أو البصرية أو العصبية، أو المشكلات الاجتماعية أو الأسرية أو الانفعالية أو التربوية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو المدرسية غير الملائمة.

ولا يعود السبب في ذلك إلى ضعف الانتباه الذي ينتج عن اضطراب فرط الحركة الذي قد يكون سبباً في هاته الصعوبة، مفرقين في ذلك بين صعوبة القراءة وبين الاضطرابات العابرة من خلال تشخيصه بعد مدة سنتين من بداية التمدريس.

8-أنواع صعوبة القراءة:

هناك عدة تصنيفات لصعوبة القراءة وهي كالآتي:

8-1- التصنيف الأول:

أ-عسر القراءة التطويرية أو النمائية :اضطراب لساني يكمن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

ب-عسر القراءة القراءة المكتسب :ناتج عن تلف مخي إثر إصابة عصبية محددة (AVC).

8-2-التصنيف الثاني:(BODER (1970

أ- سمعية أو صوتية (DYSLEXIE DYSPHONETIQUE) :

حيث تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

كما أن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا لكن الاضطرابات يمس الجانب (المقطعي الصوتي) أي خلل في تحويل من الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو العكس (CONVERSION GRAPHO-PHONEMIQUE)، فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك الترميز .(حافظ، 1998)

كما تطرق (M. Plaza, 2002) إلى نفس النوع في الديسليكسيا قال إنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم والفونيم، ويمكن أن نلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى.

ب-الفكرية :عكس النوع الأول فإن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

8-3- التصنيف الثالث:

8-3-1- عسر القراءة الفونولوجية:(Dyslexie phonologique)

هم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية ويعاني هؤلاء من عجز في الكلمات وتهجئتها، وإلى جانب هذا النقص فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى. (Gaillard, F, 1993).

كما أن في حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيم للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذا الكلمات الغير مألوفة.

كما نجد أن الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على الاستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات فهو غير قادر على التركيز على القوافيات (أي الحروف) المشكلة للكلمة مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة حيث أن عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية مرحلة أولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا، مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة ومرحلة أخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات، هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض . (Gaillard,F,1993).

8-3-2- عسر القراءة السطحية:

يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات كما أنها عكس الأولى فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع ... الخ)وكما أنهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة والغير مألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، غالبا ما تصاحب هذه بالاضطرابات.

-لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.

-لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون ولا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنه حول تلك المعرفة، وعموما هم غير قادرين على اختيار الآثار الإملائية المناسبة لكلمات اللغة من الذاكرة. (Gaillard,F,1993).

8-3-3- عسر القراءة المختلط:

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الاول) أو الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة ، لأن الممرين المستعملين فيها التجميع (assemblage) والإرسال (adressage) مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية (alexie) لذا فهو مهمل من طرف الباحثين في سرعة القراءة. (الزيات، 1982)

8-4- تصنيف قائم على درجة الاضطراب:

8-4-1- عسر القراءة العميق :حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الألكسيا.

8-4-2- عسر القراءة المتوسط :يتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وهي الأكثر شيوعا.

8-4-3- عسر القراءة البسيط : يتميز بصعوبة التشخيص، وهي قابلة للاستدراك تلقائيا، ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الاضطراب بعد مرور الوقت. (Habib, 1990)

من خلال ما سبق نستنتج أن لصعوبة القراءة عدة أنواع تختلف باختلاف المفسرين لهذا الاضطراب، ومن أهم أنواع العسر القرائي هو عسر القراءة السمعي حيث لا يستطيع المصاب الربط بين القرافيم والفونيم فينتج عن ذلك عجز في تحويل الصوت المسموع إلى مقطع مقروء ، وفي هذا النوع نجد المصاب يعتمد على الجانب الشكلي لكلمات وهذا ما يجعله عاجزا على القراءة بطريقة سلسلة، كما نجد في عسر القراءة السطحي السبب الرئيسي يظهر في الضعف البصري للانتباه وينتج عن هذه الصعوبة عجز في تكوين المفردات وكلمات في الذاكرة، وفقر في المعجم الذهني لديه، ويعتبر نوع عسر القراءة المختلط الأكثر شدة من الأنواع السابقة فهو يضم نوعين من الصعوبة معا (التجميع والإرسال) ، بالإضافة إلى التصنيف القائم على الشدة وحدة ودرجة الاضطراب، وانطلاقا من البسيط الذي يصعب تشخيصه ويستدرك تلقائيا، ثم المتوسط الذي يعتبر أكثر الأنواع انتشارا ثم العميق الذي يصنف ضمن الأليكسيا.

9- أسباب صعوبات القراءة:

إن أسباب صعوبات القراءة تعزى إلى عوامل عديدة وهي العوامل النمائية النفسية والعوامل البيئية، والعوامل الوراثية والبيولوجية، والعوامل العصبية.

9-1- عوامل نمائية نفسية :ومنها

9-1-1-اضطرابات الإدراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزئين رئيسيين هما:

- الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

- الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تمكن من قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها .أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش .(البطائنة وآخرون، 2005، 51-52) كما وترتبط صعوبات القراءة بعوامل أخرى:

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ و الناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها و التمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات و الجمل.

- ضعف عملية الإغلاق البصري و الناجم عنها قصور في التعرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.

- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد يستطيعون إدراك أجزائها ، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل .(البطائنة وآخرون ،2005، 140-141)

9-1-2- اضطرابات الإدراك السمعي:

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها بالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) وبتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.

(البطاينة و آخرون، 2005، 139-140)

9-1-3- اضطرابات الانتباه التلقائي:

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطرابات عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

9-1-4- اضطراب الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية. (ملحم، 2002، 289-299)

9-1-5- الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا، بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم. (ملحم، 2002، 289-299).

9-2- عوامل بيئية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال باتمان وهارينج (1977) وبلير ورابلي

(1990)، أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب.
 - عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
 - استخدام وسائل تعليمية معقدة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الاستفادة منها.
 - تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها .
- (البطاينة وآخرون، 2005، 138).

- الفروق والاختلافات الثقافية للوالدين و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم .في هذا الصدد قامت دوركان بدراسة تتبعية على (5103) تلميذا في القسم التحضيري من بينهم (49) تلميذا تعلموا القراءة مسبقا في المنزل) وذلك في " أوكلاند بكاليفورنيا " وخلصت دراستها إلى أن التلاميذ (49) احتفظوا بالتفوق في نوعية قراءتهم مقارنة بالآخرين على الأقل إلى القسم السابع وهذا ليس عائدا للفروق في الذكاء أو الشخصية، إنما للمحفزات الممتعة من جانب الأمهات.

(Fitzhugh Dodson , 1999, 250)

9-3-العوامل الوراثية والبيولوجية :

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو :هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل، وهل هناك اختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجوده بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب، فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة 1998 أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة ف لوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسر القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم **Feingold** (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في صعوبة القراءة، حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطر عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب،

وفي دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا، أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والاختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الاختلالات التي يمكن أن تتجم عنها وجود هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات.

(Habib, 1999, 145)

9-4- العوامل العصبية :

ترتبط العوامل العصبية بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تمييز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة في الدماغ، وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجداري تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.

وفي دراسة أجريت من طرف الباحث dark (1968) والتي استندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته ف لوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.

(Habib, 1999, 145)

بعد عرض الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات القراءة يتبين أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار هاته العوامل عند تشخيص وتقييم وتحديد الاحتياجات التدريبية، وبناء البرامج المناسبة لهذه الفئة، فإضافة إلى تقييم العوامل العصبية والبيولوجية والوراثية والبيئية يجب تقييم العوامل والقدرات العقلية التالية كالإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه الانتقائي والذاكرة واللغة بنوعيتها الاستقبالي والتعبيري.

10- نظريات صعوبة تعلم القراءة:

يمكن أن تصنف نظريات صعوبة تعلم القراءة وفق العوامل المسببة لها إلى ما يلي:

10-1- نظرية العامل الواحد:

يرى فليتون في نظرية العامل الواحد أن الديسلكسيا تعزى إلى أسباب ما قبل الولادة، ينجم عنها صعوبة في تخزين الانطباعات، وصور الكلمات، ومن هذا جاء مورجان بمصطلح عمى الكلمة متفقا بذلك مع مصطلح Kussmoul كما أنه ذهب إلى أبعد من ذلك، حين

قال بأن الديسلكسيا تكمن في خلل تطور أحد تلافيف الدماغ ، كما أكد جيمس هنشلوود ما جاء به مورجان في ذلك أيضا واقترح أورتن تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة أطلق عليها سترافوسمبوليا Strephosymbolia الرموز الملتوية أو المشوهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ مما يعيق عملية إحكام سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، حيث يترتب على ذلك إرباك في القراءة والكتابة.

(العبد الله، 2007 ، 21-23)

10-2- النظرية العضوية:

تبنى أولسون Olsen (1949) ما أسماه النظرية العضوية، فقد أكد على أن القدرة على القراءة يمكن أن تعزى إلى مشكلة النضج العام، وقدم هيرمان دليلا موضوعيا لاحتمالية بأن الديسلكسيا تورث من خلال جين مسيطر .

وأشار الكثير من الباحثين بأن الديسلكسيا تظهر أعراضها متزامنة مع الخلل الوظيفي في التعاقب أو التسلسل الزمني وفي اكتساب المفاهيم المجردة، وسوء التكيف وسوء التقدير للوقت والحجم والعدد وما شابه ذلك. (العبد الله، 2007 ، 21-23)

10-3- نظرية العوامل المتعددة:

إن نظرية العوامل المتعددة تشير إلى تعدد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويميز المنظرون في هذه المجموعة ممن يشيرون إلى أن الديسلكسيا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء المنظرين، فليتون Vellutton ومونرو (Monroe). (1932) . و روبنسون (Robinson) (1946) و مالمكست (1960) وهيربرت بيرج (Herbrt Birch) (1962). (العبد الله، 2007 ، 21)

بناء على ما سبق يتضح أن معظم النظريات ترى بأن الديسلكسيا تعزى إلى مجموعة من العوامل والأسباب محددة، حيث يعود السبب حسب نظرية العامل الواحد إلى أسباب ما قبل الولادة كخلل أحد تلافيف المخ، أما النظرية العضوية فتعزي صعوبة القراءة إلى مشكلة النضج العام، أما نظرية العوامل المتعددة فتعزي السبب إلى مجموعة من العوامل البيئية التي تتفاعل مع اختلاف القدرات العقلية للتلاميذ.

11-تشخيص صعوبة القراءة:

قبل التطرق إلى كيفية تشخيص صعوبة القراءة نذكر أهمية التشخيص حيث يؤكد فوجلر وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم:

إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزي إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف، ويؤكد "محمد منير مرسى" و "إسماعيل أبو العزائم" (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق. (الجلجل، 1995، 36-37)

وعملية التشخيص تكون كالاتي: لا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات وتتراوح هذه المدة بين سنة وسنتين حيث يمر بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليها. وبذلك لا تستطيع الكشف عن حالات عسر القراءة قبل 8 سنوات ذلك لأن الخطأ المرتكب وصعوبة القراءة والكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين.

وللكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة توجد عدة طرق منها:

- تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة، ومن وسائل التشخيص أيضا: الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء واختبارات القدرة على القراءة حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم أو السرعة أو النطق. ووسيلة ذلك وضع فقرات خاصة يقرأها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي. (سمك، 1998، 243)

في حين قسم " دومور نفات demeure navet أهم خطوات التشخيص كما يلي:

- **التشخيص الطبي:** ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث يجب أن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل.

- **التشخيص اللغوي النمائي:** وذلك من اجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة.

- **التوافق:** حيث يجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري. (demeur, 1983, 5)

يعد التشخيص الخطوة الأساسية الأولية للتقليل من أضرار هذا المشكل ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل 8 سنوات وبعد عامين من التعليم في المدرسة الابتدائية، ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق وجب تكاتف مجموعة من المختصين للتأكد من معاناة التلميذ من الصعوبة حيث يلعب التشخيص اللغوي ووجوب استعمال الاختبارات المقننة وغير المقننة من أجل التشخيص الدقيق للعسر القرائي.

11-1-1- مستويات تشخيص صعوبة القراءة:

هناك عدة مستويات لتشخيص صعوبة القراءة: منها مستوى التشخيص العام، ومستوى التشخيص التحليلي للقراءة، ومستوى أسلوب دراسة الحالة:

11-1-1-1- مستوى التشخيص العام:

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء أهمية خاصة للضعاف، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور، يقارن المتعلم من خلال مستوى نشاطه القرائي ومستوى أدائه في مجالات أخرى، وهل هو بمستوى التوقع لنحكم على الطفل انه يعاني من عجز قرائي أم لا؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق اختبارات في قياس القدرة القرائية مثل اختبار "جينس" للمسح القرائي إضافة إلى قياس قدراتهم العقلية من خلال أحد اختبارات الذكاء كاختبار "ستانفورد بينيه" لقياس الذكاء، وكذلك القدرة الحسابية للتعرف على وجود تناغم بين هذه المجالات.

11-1-2- مستوى التشخيص التحليلي للقراءة:

وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم وبذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة، فأين تكمن الصعوبة؟ هل في السرعة أو المفردات أو الاستيعاب أو في اختيار الكلمات أو في معرفة التفاصيل أو في معرفة التعليمات الدلالة العامة؟ (الظاهر، 2004، 214-216)

11-1-3- مستوى أسلوب دراسة حالة:

هو مستوى أكثر شمولية وأكثر دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، وتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية الجسمية والاجتماعية والانفعالية، والعقلية والبيئة التعليمية

والطرق المستخدمة في التعليم، ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات السلبية. (الظاهر، 2004، 214-216)

11-2- الإجراءات والوسائل المستخدمة لتشخيص صعوبة القراءة:

سوف نتناول في هذا العنصر الإجراءات والوسائل المستخدمة لتحديد بدقة نوع ودرجة العسر القرائي الذي يعاني منه كل تلميذ على حدة باعتبارها عملية دقيقة وهامة يتوقف عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية والعلاجية لهؤلاء التلاميذ.

فتشخيص التلميذ عسير القراءة معناها تقييمه في مجموعة من الأبعاد هي: الذكاء القدرة الإدراكية، التحصيل الأكاديمي، النمو السلوكي والنمو الانفعالي والاجتماعي، لذا نجد أن عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية، النفسية والمعرفية والنفس-عصبية والتربوية، ولكل منها وسائلها وأدواتها، لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية:

- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة، ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

11-2-1- تاريخ الحالة:

تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته، وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته أو عنده في محيط الأسرة مشكلات خاصة تعيقه عن تحصيل العلمي، والإطلاع على فحوصه التحليلية للعين والأذن ومعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها للتأكد من عدم وجود مشكلات في السمع والنظر، أو معاناة من أمراض مزمنة تؤثر على تحصيله العلمي.

(مراكب، 2011، 79-80)

11-2-2- الملاحظة:

ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم ولمم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسير القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لمتبع الأسطر، وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ. (مراكب، 2011، 79-80)

11-2-3- إجراء تقييم تربوي شامل:

يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات لقصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

أ-اختبارات القدرة العقلية.

ب-اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم.

ج-الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).

د-أحكام وتقديرات المدرسين.

و في ما لي توضيح لكل هذه الأدوات:

أ-اختبارات القدرة العقلية:

تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل، ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من أجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية وذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي عسر القراءة، أو محك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكائه (QI) عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من عسر القراءة. يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة والمتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- مقياس **Stanford-Binet** ستانفورد بينيه: يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا. (مراكب، 2011، 79-80)

- مقياس "وكسلر" **Wechsler** لذكاء الأطفال: يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية، يطبق فرديا ويعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة.

- اختبار الذكاء المصور: هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا.

- اختبار رسم الرجل لـ "جودانوف": وهو من اختبارات الورقة و القلم يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا. بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل

بطارية **Kaufman** لتقييم الأطفال، بطارية Woodcock-Johnson-III، اختبارات الذكاء غير اللفظي.

ب-الاختبارات التحصيلية:

حسب محك التباعد، الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف. تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وأشهر أدوات تشخيص ذوي عسر القراءة، فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية ومعرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلية أو بمستوى زملائه من نفس الصف (استنادا لمحك التباعد) ومن ثم تحديد جوانب ضعفه وعجزه.

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين:

- **اختبارات التحصيل المقننة:** وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة، نذكر منها:

- Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)
- Woodcock Johnson-III Tests of Achievement
- Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)
- Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT)

(مراكب، 2011، 79-80)

- **اختبارات التحصيل غير المقننة:** وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معيناً يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي والحالي.

وفي هذه الاختبارات التحصيلية يتم تقييم القراءة لرؤية مدى دقة الطفل في قراءة كل كلمة منفصلة على حدة، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. ومن الأساسيات في الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون عسر القراءة ما يأتي:

- التعرف على الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- معرفة أصوات الحروف.
- الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة فوراً).
- التسمية السريعة لمجموعة من: الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة.

وعند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يأتي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي. (مراكب، 2011، 79-80)
- ويشير مسعد أبو الديار (2012) إلى عدد من مهارات القراءة تختلف باختلاف:
العمر، والصف، والقدرة اللغوية المراد قياسها، فعلى سبيل المثال مهارة فهم المقروء تتضمن عدداً من المهارات التي يجب مراعاتها عند التشخيص منها ما يأتي:
- التعرف على الفكرة الرئيسة في النص.
- الإجابة شفويّاً عن ما فهم من النص.
- إبداء الرأي في تصرف شخص ما في النص.
- وضع عنوان مناسب للنص.
- اختيار المرادف المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- التعرف على المترادفات من سياق النص.
- اختيار الضد المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- التعرف على الأضداد من سياق النص.
- إعادة ترتيب جمل من النص وفق تسلسل أحداثها. (مسعد، 2012، 104)
- ج-اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم: مثل
- اختبار الاتجاهات المشوشة Direction At Confusion test Annet.
- اختبار للمتتاليات Sequence Test.
- اختبار لمعرفة إدراكه السمعي والبصري Perception of Sight and Sound Test.
- اختبار لمعرفة التناسق البدني.
- د-أحكام وتقديرات المدرسين:

يقوم المعلمون بتقييم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة والتتبع يمكن أن يشكل عاملاً بالغ الأهمية في عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقّيهم تكوين خاص في هذا مجال واستعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال. وبعد حصول الأخصائي على المعلومات البيانات اللازمة من

خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم والدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه ودرجة شدته ومن ثم واقتراح الخطة العلاجية المناسبة.

(مفيدة، 2011، 80-81)

تجدر الإشارة إلى أن توعية الأولياء بمثل هذا الاضطراب والتعريف به والتعرف عليه يساعد دائما في إعطاء نتائج أحسن. ولكن وإلى يومنا هذا نعاني من التكوين غير الكافي للتكفل بهذا الاضطراب، وعدم دراية المعلمين وإعدادهم لذلك، وعدم وعي الأولياء بميدان صعوبات التعلم حتى يستطيعوا مساعدة أبنائهم ومشاركة المدرسة في التكفل الأمثل بهم، بالإضافة إلى عدم وجود متخصصين وعدم وجود مراكز متخصصة أو حتى أقسام متخصصة أو غرف مصادر قادرة على استقبال والتكفل بذوي صعوبات القراءة.

12-أساليب التدخل والعلاج:

تباينت وتعددت البرامج التدريبية والاستراتيجيات والأساليب التي صممت للتكفل بصعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ، وفقا لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والاستراتيجيات والأساليب شيوعا واستخداما:

12-1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

هذه الطريقة تفترض أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة. (اللبودي، 2005، 145)

فهي تعتمد على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار وحاسة السمع والحاسة 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 المعلومات أو المثيرات. (ملحم، 2002، 100)
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات. (ملحم، 2002، 100)

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويردها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات. (ملحم، 2002، 100)

12-2- طريقة فيرنالد:

لا تختلف هذه الطريقة اختلافا جوهريا عن طريقة (VAKT) والمسمى بأسلوب تعدد الحواس، حيث تقوم هذه الطريقة على تمثيل البصر، والسمع والإحساس بالحركة واللمس. وفي هذه الطريقة يحكي التلميذ قصة للمدرس ثم يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر، ثم يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات (السمع)، ثم يقوم التلميذ بقراءتها (النطق) وأخيرا يقوم، بكتابتها (اللمس، والإحساس بالحركة). (العبد الله، 2007، 49)

12-3- طريقة أورتون - جلنجهام:

وهذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة مستخدما فيها الرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية، تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط. (الظاهر، 2004، 230) وتقوم على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره. (خطاب، 2005، 61)

12-4- برامج التدريس الموجه المباشر:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة حادة في تعلم القراءة، حيث تتكون برامج التدريس الموجه من ستة مستويات تتناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهراركي للمهارة ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم

من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المعلم وباستخدام برامج التعزيز المتنوعة. (ملح ، 2002 ، 102)

هذه هي أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها في بناء البرامج التدريبية الموجهة للنكفل بذوي صعوبات القراءة، وتتفق هذه الاستراتيجيات كلها في أنها موجهة لتحسين المهارات القرائية، وتختلف فيما بينها في أن بعض هذه الاستراتيجيات يوجه لذوي الصعوبات القرائية الشديدة، كطريقة أورتون-جلنجهام وبرامج التدريس الموجه المباشر، فيلاحظ على هذه الاستراتيجيات ما يلي:

بالنسبة لطريقة تعدد الحواس فرغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر يرى أنها متعبة تماما للمعلم. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل، علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعلم مع حواس متعددة وفي وقت واحد. أما بالنسبة لطريقة فيرنالد فأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تحدد التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجئة.

أما الاستراتيجية الثالثة (طريقة أورتون-جلنجهام) فتميز بأنها تحاول ربط النماذج البصرية، والسمعية واللمسية، والحسية حركية في نفس الوقت، وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبة الشديدة في تعلم القراءة.

وفيما يخص استراتيجية برامج التدريس الموجه المباشر فهي تعتمد على المدرسة السلوكية في تبني التعزيز والمكافأة كأسلوب مثبت للمهارات المراد اكتسابها، كما تعتمد أيضا على أسلوب تحليل المهمة في تجزئة المهارات القرائية المراد تدريسها، وتقسيم هذه البرامج إلى ستة مستويات تتناسب مع التلميذ.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة وآلياتها، بداية من المفهوم إلى الأنواع وصولا إلى القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة، ثم تم التفصيل في صعوبات القراءة انطلاقا من المفاهيم الأساسية لصعوبات القراءة مروراً بالتشخيص وانتهاءً بأساليب التدخل والتكفل والعلاج.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.

1-المنهج المتبع.

2-التصميم التجريبي.

3-فرضيات الدراسة.

4-الدراسة الاستطلاعية.

5-خطوات الدراسة الاستطلاعية.

6-حدود الدراسة للدراسة الاستطلاعية.

7-عينة الدراسة الاستطلاعية.

8-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية.

9-صدق البرنامج التدريبي.

10-المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية.

11-عينة الدراسة الأساسية.

12-أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية.

13-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

14-الأساليب الإحصائية.

15-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه لدراسة، لأن دقة هاته الإجراءات تسمح للباحث باختيار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة الأساسية والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1 - المنهج المتبع:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (بوحوش، 1995، 92)

لقد تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لدراسة مشكلة الدراسة موضوع بحثنا والمتمثلة في فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لأن المنهج التجريبي (أو شبه التجريبي) يمتاز عن بقية المناهج الأخرى بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات، وبأنه يربط دراسة لهذه العلاقة السببية بالضبط الدقيق الذي لا يتوافر في مناهج البحث الأخرى (بوحوش، 1999، 123)

2-التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي في هذه الدراسة هو تصميم المجموعة الواحدة ذو الاختبارين القبلي والبعدي.

ويشتمل تصميم المجموعة الواحدة عادة ثلاث خطوات:

- إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع.
- تطبيق المعالجة التجريبية على الأفراد.
- إجراء اختبار بعدي وقياس المتغير التابع مرة أخرى.

ثم يجري تقييم الفروقات التي تعزى إلى تطبيق المعالجة التجريبية عن طريق مقارنة درجات الاختبارين القبلي والبعدي. (Donald ary et al , 2004, 358)

تتميز هذه المجموعة بعوامل صدق مرتفعة نسبياً مقارنة بمجموعة التصاميم الأولية إلا أن الباحث في هذه التصاميم قد يواجه مشكلة الاختيار العشوائي أو تعيين العشوائي للمجموعات التجريبية. (ملحم، 2015، 429)

3-فرضيات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة والتساؤلات التي طرحت، صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

3-1-توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمّهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى الوعي بالمهارات القرائية، لصالح البعدي.

3-2-توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح البعدي.

3-3-توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.

3-4-توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمّهات.

4- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهداً كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث. (محي الدين، 1995، 48)

وبناءً على هذا فقبل أن نقوم بتطبيق الدراسة الأساسية يجب أولاً أن نقوم بالتحقق من صلاحية أدوات الدراسة والتعرف على مدى ملائمة البرنامج التدريبي للفئة المستهدفة وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

(إبراهيم، 2000، 38)

والهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- بناء البرنامج التدريبي بما يناسب أفراد العينة ويحقق أهداف الدراسة.
- تجريب البرنامج على عينة من الأمهات للتأكد من مدى وضوح تعليماته، ومحتوى جلساته ومعرفة مدى مناسبته لأفراد العينة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- التعرف على جملة الصعوبات التي قد نواجهها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وسير محتوى جلساته سواءً من حيث المكان والزمان والإمكانيات البيداغوجية.
- ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخطوات الآتية:

5-خطوات الدراسة الاستطلاعية:

الخطوة الأولى: إجراء زيارات ميدانية لإحدى المدارس الابتدائية ببلدية البياضة، ولاية الوادي وهي:

- مدرسة صحراوي نصر، بلدية البياضة، ولاية الوادي.
هدفها القيام بمقابلات مع معلمي الصف الثالث ابتدائي لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة.

الخطوة الثانية: بعد اختيار مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من ضعف في مهارة القراءة (30) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث ابتدائي، حيث نستبعد منهم ذوي الذكاء المنخفض أو الذين يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية، أو الذين لديهم ضعف عام في كامل المواد الدراسية.

الخطوة الثالثة: تطبيق المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة لمصطفى فتحي الزيات، ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

الخطوة الرابعة: استدعاء أمهات هؤلاء التلاميذ لتطبيق استبيان وعي الأمهات بالمهارات القرائية، ثم تطبيق بعض جلسات البرنامج التدريبي ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

6-حدود الدراسة الاستطلاعية:

- المجال الزمني: لقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 15 جانفي 2022 إلى 14 فيفري 2022.

- المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية صحراوي نصر ببلدية البيضاء.

7-عينة الدراسة الاستطلاعية:

قد تم اختيار (30) تلميذا وتلميذة ، من الصفين الثالث الرابع ابتدائي، قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية لأن عينة الدراسة تم اختيارها من مجتمع الدراسة الأصلي (الذي هو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ابتدائيات بلدية البيضاء) واخترنا ابتدائية من هاته الابتدائيات بطريقة عشوائية، وبعد تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة ، بالاستعانة بالمقابلات التي تجري مع المعلمين وملاحظة التلاميذ أثناء أدائهم لمختلف النشاطات في القسم ، والدرجات المتحصل عليها في الاختبار الفصلي الأول تم الاختيار من بينهم بشكل عشوائي بسيط كما هو موضح في الجدول التالي:

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

المجموع	ذكور	إناث	
18	13	05	الصف الثالث ابتدائي
12	08	04	الصف الرابع ابتدائي
		30	المجموع الكلي

بحيث يجب أن تتوفر في عينة الدراسة الاستطلاعية الممثلة للمجتمع الأصلي الشروط التالية:

- يجب أن يكون عمر التلميذ من 9 إلى 10 سنة.
- أن يكونوا متدرسين في السنة الرابعة أو الثالثة ابتدائي.
- متوسط ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط.

- ألا يكون لديهم مشاكل على مستوى السمع أو البصر .
- عدم تعرضهم لأي مرض عصبي أو إصابة دماغية.
- استفادتهم من الفرص التعليمية الملائمة.

بعد ذلك تم استدعاء أمهات هؤلاء التلاميذ للقيام بتجريب بعض جلسات البرنامج التدريبي، وتطبيق استبيان مستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية.

8-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. (العساف، 1995 ، 101).

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من انتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد.

8-1-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن:

8-1-1-وصف الاختبار:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة أعده "جون رافن" (1947)، وتم تعديله سنة (1956) هو اختبار غير لفظي، يتكون من 36 مصفوفة ملونة موزعة على ثلاث مجموعات (أ، أب، ب) وكل مجموعة بها 12 مصفوفة، يصلح تطبيقه على الأطفال ما بين سن 5 سنوات إلى 11 سنة، ويعتمد النجاح في المجموعة (أ) على مقدرة الشخص على إتمام نمط مستمر، أما المجموعة (أ، ب) النجاح فيها يعتمد على فهم قاعدة التغيرات في الأشكال المنفصلة في نمط كلي، على أساس الارتباط المكاني، أما المجموعة (ب) فهي تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب القدرة على التفكير المجرد.

8-1-2-طريقة الإجابة:

تتحدد طريقة الإجابة على بنود الاختبار من خلال اختيار المفحوص لمصفوفة صغيرة من بين ست مصفوفات توجد أسفل المصفوفة العليا وتكملها.

3-1-8- تعليمات الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة، ثم يبدأ بعرض المصفوفات المتتالية الملونة بدء بالمجموعة (أ)، ثم (أ، ب)، ثم (ب) ويطلب من المفحوص النظر للمصفوفة العليا ثم اختيار المصفوفة المكمل لها من بين المصفوفات الست الصغيرة، وعلى المفحوص اختيار الإجابة بوضع أصبعه على الجزء المكمل، ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة على الورقة المعدة لذلك.

4-1-8- طريقة التصحيح:

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تعطى الدرجة 1 للإجابة الصحيحة والدرجة 0 للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة درجته الكلية، المحاولات وتحويلها بعد ذلك إلى رتبة الفرد المئينية، من جدول المعايير وفقاً لفئة السن التي ينتمي لها الفرد. (بوعيشة، 2014)

5-1-8- الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار:

قامت (رحمة، 2004) بتعبير الاختبار وتطبيقه على البيئة السورية فكانت دلالة صدقه مع اختبار (مل هل) (0,37) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وبلغت معاملات الصدق المحكي له عند مقارنته مع اختبار كاتل (0,44)، وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0,51 و 0,88)، أما بطريقة الإعادة تراوحت بين (0,32 و 0,64). (رحمة، 2004، 86، 95).

2-8- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

أعدّه الدكتور "حسن مصطفى فتحي الزيات" بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأوساط المدرسية.

المقياس موجه للأولياء والمعلمين بصفة خاصة وذلك لمعرفة الجيدة بالطفل أو التلميذ موضوع التقدير من خلال تكرار الملاحظات لهذه الخصائص السلوكية لديه، كما أنه محكي

المرجع يتكون من (20) بنداً خماسي البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً ولا ينطبق)،
وتصحح بوضع أوزان متدرجة لها كما يلي:

(دائماً=4) (غالباً =3) (أحياناً =2)، (نادراً = 1)، (لا ينطبق =0)

يستهل المقياس بتعريف لصعوبات تعلم القراءة، مرفق بتعليمات تشرح كيفية الاستعمال
والتصحيح، ويتم تحديد نتائج المقياس حسب سلم الدرجات كما يلي:

[0-20] عدم وجود صعوبات في القراءة،

[21-40] صعوبات خفيفة،

[41-60] صعوبات متوسطة،

ومن [61-80] صعوبات شديدة،

أما خصائصه السيكمترية فتظهر من خلال أول تطبيق له سنة 2007 على عينة حجمها
5531 تلميذا وتلميذة من دولتي الكويت ومصر، تراوحت أعمارهم ما بين 09 إلى 12 سنة.
قدر ثبات المقياس ب (0.941) باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" عند مستوى دلالة (0.01)
أما تطبيق التجزئة النصفية كانت نتيجته 0.922 عند مستوى دلالة 0.01 وهي درجة عالية
من الثبات، كما طبق عليه أنواع مختلفة من الصدق، منها صدق المحتوى كانت نتيجته
(0.775) عند مستوى الدلالة (0.01)، والصدق المحكي الذي كانت نتيجته (0.90) عند
مستوى الدلالة (0.01) وهي درجة عالية من الصدق.

كما طبق هذا المقياس في البيئة الجزائرية من طرف العديد من الباحثين من بينهم مراح
(2014) بجامعة تيزي وزو، فاطمة (2015) بجامعة سعيدة.

حصل المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات، بحيث قدر ثباته ب 0.91 .

8-3- مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.

(من إعداد الباحث).

لقد مر مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية بعدة
خطوات هي:

8-3-1- تحديد الهدف من المقياس: تحدد الهدف من هذا المقياس للتعرف على مستوى

معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية، كما يستخدم هذا المقياس في
معرفة أثر البرنامج، ومقياس مدى امتلاكهن لتلك المهارات.

8-3-2- صياغة مفردات المقياس:

- قبل أن يبدأ الباحث في بناء الاستبيان الخاص بالدراسة، والذي يستخدم لقياس بعض المهارات القرائية للأُمهات، قام الباحث بالاطلاع على بعض اختبارات مهارة القراءة وهي:
- اختبار القراءة الجهرية ل فادية محمد (2009).
 - اختبار القراءة الجهرية ل محي الدين فواز العلي (2015).
 - مقياس مدى درجة امتلاك أمهات أطفال الصعوبات القرائية المهارات القرائية. شخّلتي (2008).

8-3-3- تعليمات المقياس:

- بعد تحديد بنود المقياس وصياغتها، قام الباحث بوضع تعليمات المقياس قبل تجربته، حيث اشتملت الصفحة الأولى منه على ما يلي:
- بيانات خاصة بالمفحوصين وهي: الاسم واللقب، المستوى التعليمي.
 - بيانات خاصة بوصف المقياس وعدد بنوده.
 - بيانات خاصة بتوضيح الهدف من المقياس.

8-3-4- الصورة الأولية للمقياس:

في ضوء ما سبق تم إعداد المقياس في صورته الأولية، فاشتمل على أربعة أبعاد، ويحتوي بمجموعه على 36 بنداً:

- البعد الأول: صعوبات القراءة يحتوي على 5 بنود.
 - البعد الثاني: التعرف يحتوي على 18 بنداً.
 - البعد الثالث: معالجة أخطاء التعرف يحتوي على 09 بنود.
 - البعد الرابع: الفهم القرائي يحتوي على 04 بنود.
- وهذه هي الصورة الأولية للاستبيان:

جدول رقم (3) يبين الصورة الأولية للاستبيان

الأبعاد	الرقم	البند	نعم	لا
صعوبات القراءة	1	لدي دراية مسبقة بمفهوم القراءة		
	2	لدي دراية مسبقة بالقدرات المطلوبة لاكتساب القراءة		
	3	لدي دراية مسبقة بتعريف عسر القراءة		
	4	لدي دراية مسبقة بأنواع عسر القراءة		
	5	لدي دراية مسبقة بأسباب عسر القراءة		
التعرف	6	أعرض على ابني مجموعة من الحروف وأطلب منه قراءتها		
	7	أقدم لابني مجموعة من الأنشطة خاصة بالمطابقة بين الحرف والكلمة والصورة		
	8	أعرض على ابني مجموعة من الكلمات وأطلب منه تمييز الكلمات التي تحتوي على الحرف المقصود سماعيا		
	9	أعرض على ابني جدولا تحتوي كل خانة فيه على حرفين وأطلب منه وضع علامة (X) أمام الأحرف المتشابهة شكلا		
	10	أعرض على ابني جدولا تحتوي كل خانة فيه على حرفين وأطلب منه وضع علامة (X) أمام الأحرف المتشابهة نطقا		
	11	أوضح لابني كيفية قراءة الحروف بالحركات الثلاث بالفتح ثم بالضم ثم بالكسر		
	12	أوضح لابني كيفية قراءة الحروف مع المدود الثلاث الألف والواو والياء		
	13	أعرض على ابني كلمات تحتوي على حروف مفتوحة ثم كلمات تحتوي على حرف مضموم ثم كلمات تحتوي على حرف مكسور وأطلب منها قراءتها		
	14	أعرض على ابني كلمات تحتوي على مد الألف، الواو، الياء وأطلب منها قراءتها		
	15	أعرض على ابني كلمات تحتوي على مقاطع ساكنة وأطلب منها اكتشافها		
	16	أقدم لابني تدريبات للتمييز بين قراءة المقطع الساكن ونفس المقطع المتحرك		
	17	أقدم لابني كلمات تحتوي على مقاطع ساكنة وأقوم بتحليلها الى مقاطع ثم نطلب منها قراءتها		
	18	أعرض على ابني كلمات منونة وأطلب منها قراءتها		
	19	أعرض على ابني كلمات منونة وكلمات في آخرها نون ساكنة وأطلب منه أن يميز بينها شكلا ونطقا		
	20	أوضح لابني أنها تضاف ألف مع تنوين الفتح باستثناء إذا كانت الكلمة تنتهي بتاء مريوطة أو همزة قبلها ألف أو ألف		

		فوقها همزة	
	21	أعلم أن اللام الشمسية تكتب ولا تنطق وأن اللام القمرية تكتب وتنطق	
	22	أعلم أن اللام الشمسية لا يوجد عليها أي حركة وأن اللام القمرية يوجد عليها سكون	
	23	أميز بين الأحرف التي تأتي بعد اللام الشمسية والأحرف التي تأتي بعد اللام القمرية	
	24	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في بداية الكلمة	معالجة أخطاء التعرف
	25	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في وسط الكلمة	
	26	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في آخر الكلمة	
	27	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في أول الكلمة	
	28	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في وسط الكلمة	
	29	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في آخر الكلمة	
	30	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أ أكثر في أول الكلمة	
	31	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أ أكثر في وسط الكلمة	
	32	أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أ أكثر في آخر الكلمة	
	33	أعرض على ابني نصا وأطلب منه استخراج أو اختيار من بين 3 بدائل العنوان المناسب للنص	الفهم القرآني
	34	أعرض على ابني كلمات وأطلب منه استخراج ما يرادفها من النص	
	35	أعرض على ابني كلمات وأطلب منه استخراج مضادة لها من النص	
	36	أعرض على ابني أسئلة تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام التالية: (لماذا-ماذا-متى-أين-من ...) وأطلب منه استخراج الإجابة المناسبة من النص؟	

8-3-5-الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الوادي وبعض الجامعات الأخرى، (انظر الملحق رقم 01) للتأكد من مدى مناسبة كل بند للهدف الذي يقيسه، ودقة وسلامة المقياس، ووضوح تعليماته وصياغته اللغوية، ومناسبته لمستوى العينة.

وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين، أبدى بعضهم بعض الملاحظات منها:

_ توحيد مصطلحات بنود البعد الأول بما يتناسب مع عنوان البعد.

_ البعد الرابع والخامس غير مناسب لأن الأمر يخص ذوي الاختصاص، ولا يمكن للأولياء أن يكونوا على علم بهذا.

_ توضيح عنوان البعد الثاني (التعرف)، وتقسيمه على بعدين.

_ القراءة قدرة والفهم القرائي قدرة أخرى بمعنى هناك صعوبات خاصة بالقراءة وأخرى خاصة بالفهم القرائي، لذلك وجب الفصل بينهما بمعنى يصعب العمل عليهما في نفس الأطروحة. وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل ما يمكن تعديله، بحيث تم حذف بندين من البعد الأول لأنها لا تتناسب مع العينة، وحذف البعد الرابع، كما تم تعديل صياغة بعض البنود، كما أشار إلى ذلك السادة المحكمون، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (30) بنداً، والملحق رقم: (2) يوضح ذلك.

8-3-6- تصحيح المقياس:

تعطى الاستجابة (لا) درجة واحدة، والاستجابة (نعم) درجتين، ويشير ارتفاع الدرجة إلى وجود مستوى معين من المعرفة، متدرجا من المرتفع إلى المتوسط، إلى المنخفض على النحو التالي:

00 _____ 20 مستوى منخفض من المعرفة

21 _____ 40 مستوى متوسط من المعرفة

41 _____ 60 مستوى مرتفع من المعرفة

8-3-7- الخصائص السيكومترية لهذا المقياس:

لمعرفة الخصائص القياسية لل فقرات بمقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية بمجتمع الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين على عينة استطلاعية حجمها (30) أما، تم اختيارها بالطريقة

العشوائية من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم قام الباحث بالآتي:

8-3-7-1-الصدق:

وفي الدراسة الحالية تم استخدام صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي

8-3-7-1-1-صدق المقارنة الطرفية (التمييزي): تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (30) أما، رتبت نتائجهم من الأعلى إلى الأدنى، وتمت المقارنة بين الفئتين العليا والدنيا، فدللت النتائج على صدق الأداة، والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول رقم(4): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس.

ن	درجات الطرف العلوي		ن	درجات الطرف السفلي		قيمة ت	درجة ح	قيمة sig	مستوى الدلالة
	م1	ع1		م2	ع2				
8	49,00	3,116	8	36,125	2,356	-	14	0,00	0,05
						9,32			دالة

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار (ت) قدرت ب (-9.32) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) كما أن قيمة sig تقدر ب 0,000 وهي أقل من 0,05، ودرجة الحرية (14) وعليه توجد فروق جوهرية بين درجات الطرف العلوي ودرجات الطرف السفلي. إذن فهي دالة، ويمكن أن نعتبر أن هذه الأداة صادقة.

8-3-7-2-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس مستوى وعي أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية والدرجة على أبعاده الأربعة: صعوبات القراءة، التعرف على الحروف، التعرف على الكلمات، معالجة أخطاء التعرف، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (5): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية والدرجة على أبعاده الأربعة على مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
صعوبات القراءة	0,435	دال عند 0,05
التعرف على الحروف	0,729	دال عند 0,01
التعرف على الكلمات	0,822	دال عند 0,01
معالجة أخطاء التعرف	0,684	دال عند 0,01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط بين البعد الأول (صعوبات القراءة) والدرجة الكلية يقدر بـ 0,435 وهو دال عند 0,05، و أن معامل الارتباط بين البعد الثاني (التعرف على الحروف) والدرجة الكلية يقدر بـ 0,729 وهو دال عند 0,01، و أن معامل الارتباط بين البعد الثالث (التعرف على الكلمات) والدرجة الكلية يقدر بـ 0,822 وهو دال عند 0,01، و أن معامل الارتباط بين البعد الرابع (معالجة أخطاء التعرف) والدرجة الكلية يقدر بـ 0,684 وهو دال عند 0,01، وهذا يدل على أن المقياس صادق وهو صالح للدراسة.

8-3-7-2-الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

8-3-7-2-1-طريقة التجزئة النصفية:

نقسم نتائج الاختبار حسب البنود الفردية والزوجية إلى نصفين ثم نقوم بحساب معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (6): قيمة معامل سبيرمان براون بين البنود الفردية والزوجية.

Part1	15
Part2	15
Sperman brown	0,96

30	N
----	---

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون بين نصفي الاختبار بلغت قيمته (0,96) وهو معامل ارتباط قوي مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات عالي.

8-3-7-2- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (7).
جدول رقم (7): نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

N	Cronbach,s Alpha
30	0,851

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن نتيجة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0,851) وهو معامل ثبات عالي.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية صادق وثابت وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة صالح للدراسة.

9_ البرنامج التدريبي:

9-1- تعريف البرنامج التدريبي:

هو عبارة عن برنامج صمم من طرف الباحث هدفه الأساسي مساعدة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التخفيف من صعوبات القراءة لدى أبنائهن، حيث يسعى البرنامج إلى إكساب الأمهات مهارات ومعارف حول القراءة وصعوباتها، تمكينهم من تحسين القدرات القرائية لدى أبنائهن.

9-2- صدق البرنامج التدريبي :يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه.

(المنسي، 1996، 113)

لقياس صدق البرنامج التدريبي اعتمدنا على صدق المحتوى:

9-3- صدق المحتوى: تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعاً، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس وتؤخذ

آراؤهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون فإذا تم له ذلك،
أعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي استخدمه. (الطيب، 1999، 212)
ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على (06) محكمين متخصصين منهم (1)
تخصص أرطوفونيا، (1) أستاذ تخصص صعوبات التعلم، (3) أساتذة علم نفس مدرسي،
والملحق رقم (1) يوضح أسماء السادة المحكمين.

وعلى ضوء ما قدموه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض فقراته، وأيضاً
طريقة عرضها عليهم في بعض الجلسات، والجدول التالي يبين التعديلات التي أدخلت على
البرنامج انطلاقاً من ملاحظات الأساتذة المحكمين.
جدول رقم (8) يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج:

الموضوع قبل التعديل	الموضوع بعد التعديل
الوقت كان محددًا بـ 90 دقيقة.	الوقت يحدد بـ 60 دقيقة.
لم يتم ذكر أي اختبار يتم عمله قبل وبعد الانتهاء البرنامج لتقييم نجاح البرنامج	القياس القبلي والبعدي للأمّهات عن طريق تطبيق مقياس مستوى معرفة الأمّهات بالمهارات القرائية، أما عينة التلاميذ فنجري لهم قياسا قبليا وبعديا عن طريق تطبيق مقياس صعوبات القراءة للزيات
عدم وجود جلسة ختامية خاصة بالتقييم النهائي للبرنامج	إضافة جلسة ختامية خاصة بالتقييم النهائي للبرنامج
صعوبة التدريب على التخفيف من صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي في نفس البرنامج	حذف الجلسات الخاصة بصعوبات الفهم القرائي في هذا البرنامج

10-المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية:

10-1-المجال المكاني: أجريت الدراسة الأساسية بالمقاطعة الإدارية، الوادي 09 بابتدائية مسعود غنبازي.

10-2-المجال الزمني: أجريت الدراسة ابتداء من 06 فيفري 2022 إلى 06 أفريل 2022، بمعدل جلستين في الأسبوع، إضافة إلى جلسات تطبيق الاختبار القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق الاختبار القبلي في الأسبوع الأول من بداية هذا التاريخ، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي حيث دام شهرا كاملا ونصف، ثم يليه تطبيق القياس البعدي.

11-عينة الدراسة الأساسية: أجريت الدراسة على عينتين:

- عينة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، المتدرسين بالصف الثالث ابتدائي، بابتدائية مسعود غنبازي، ببلدية الوادي، ولاية الوادي، وعددهم 16 تلميذا.

_ عينة أمهات هؤلاء التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، المتدرسين بالصف الثالث ابتدائي، بابتدائية مسعود غنبازي، ببلدية الوادي، ولاية الوادي، وعددهم 16 أما.

11-1-طريقة اشتقاق العينة وحجمها:

11-1-1-عينة التلاميذ:

1-ولقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي الذي هو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ببلدية الوادي، وذلك باختيار ابتدائية من بين عدة ابتدائيات بشكل عشوائي، ثم اختيار الصف الثالث من بين عدة صفوف ثم اختيار 16 تلميذ من مجموع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة من المجتمع الأصلي.

2-تكون المجتمع الأصلي الذي بدأ به الباحث من (65) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بابتدائية مسعود غنبازي ببلدية الوادي ولاية الوادي.

3-طلب الباحث من المعلمين اختيار التلاميذ الذين يعانون ضعفا في مهارة القراءة فاختاروا (24) تلميذا وتلميذة.

4-تم تطبيق مصفوفات رافن على هؤلاء التلاميذ لاستبعاد التلاميذ الذين يقعون في المئين (25) فما أقل. فستبعد (4) تلاميذ فأصبح حجم العينة (20) تلميذ.

5-قام الباحث بالتنسيق مع المعلمين والإدارة باستبعاد التلاميذ إذا كان لديهم أحد الصعوبات التالية.

- معيد السنة الدراسية.

- قصور واضح في السمع أو البصر.

- لديه اضطراب لغوي واضح.

ضعف دراسي ملحوظ في جميع المواد الدراسية.

- لديه فرط نشاط حركي واضح.

_ نستبعد التلاميذ الذين لم يولدوا في 2013. فاستبعد (2) تلميذان أحدهم معيد للسنة مولود في 2012 والآخر درس بإعفاء السن مولود في 2014 ليصبح حجم العينة (18) تلميذ وتلميذة.

6_ بعد استدعاء أمهات هؤلاء التلاميذ تم استبعاد (2) من التلاميذ وأمهاتهم بسبب أن إحدى الأمهات لديها مستوى ثقافي ضعيف (أمية) والأخرى لديها شهادة ماستر، وهذا خلافا لباقي العينة فأصبح حجم العينة (16) تلميذ وتلميذة.

11-1-2- عينة الأمهات: بعد وصول عينة التلاميذ إلى 18 تلميذا، استدعينا أمهات هؤلاء التلاميذ، حيث تم استبعاد اثنتين من الأمهات بسبب شذوذهن عن باقي العينة في المستوى الثقافي، إحداهن أمية، والأخرى لديها شهادة ماستر، فأصبح حجم العينة النهائي 16 أما.

11-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

11-2-1- خصائص عينة التلاميذ:

يتراوح سن عينة التلاميذ من 9 إلى 10 سنوات، مستواهم الدراسي السنة الثالثة ابتدائي، متوسط عمرهم 104,5، متوسط الدرجة الخام لديهم 20,20، ومتوسط الذكاء هو 90، يعانون من صعوبات في القراءة، وعددهم 16 تلميذا، 6 إناث و 10 ذكور والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (9) يوضح خصائص عينة الدراسة

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي للعمر	متوسط الذكاء	الجنس		العدد
			ذكور	إناث	
السنة الثالثة ابتدائي	104,5	90	10	06	16
المجموع		16			

11-2-2- خصائص عينة الأمهات:

عينة الأمهات تتكون من 16 أما، لديهم أبناء يعانون من صعوبات القراءة، يتوزع مستواهم الثقافي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح المستوى التعليمي لعينة الأمهات:

المستوى الثقافي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
العدد	4	8	4	16

12- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية:

- _ مقياس رافن للذكاء.
- _ مقياس مستوى معرفة الأمهات بصعوبات القراءة من إعداد الباحث.
- _ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للزيات.
- _ البرنامج التدريبي.

13- الأساليب الإحصائية لأدوات الدراسة:

لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات (t.test) لعينتين مرتبطتين.
- معامل سبيرمان براون.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار شابيرو.
- اختبار ولكسن.
- اختبار مان وتني.
- اختبار كروسكال وايلز.

وقد تم ذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (SPSS) الإصدار 22.

14- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأداة المعتمدة في الدراسة، واختيار العينة الأساسية تم تطبيق ما يلي:

- القياس القبلي:

تم فيه تطبيق المقاييس التشخيصية التالية:

- القياس القبلي لمستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية عن طريق المقياس الذي أعده الباحث.

- القياس القبلي للتلاميذ عن طريق المقياس التشخيصي لصعوبة القراءة لفتحي الزيات.

ودام القياس القبلي 5 أيام، من الأحد 6 فيفري 2022 إلى غاية الخميس 10 فيفري 2022.

- البرنامج التدريبي القائم على مساعدة الأمهات: يوم الأحد 13 فيفري 2022، تم الشروع في تطبيق أنشطة البرنامج والمتضمن 11 جلسة، زمن كل جلسة 60 دقيقة.

- القياس البعدي:

تم القيام بالقياس البعدي بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، حيث تم:

- القياس البعدي لمستوى معرفة الأمهات بالمهارات القرائية عن طريق المقياس الذي أعده الباحث.

- القياس البعدي للتلاميذ عن طريق المقياس التشخيصي لصعوبة القراءة لمصطفى فتحي الزيات. وكان ذلك من 03 أبريل 2022 إلى 06 أبريل 2022.

خلاصة الفصل:

يعتبر إنهاء هذا الفصل مدخلا مهما للفصل الذي يليه، وهو الفصل الخاص بعرض وتحليل النتائج، حيث يمكّننا من معرفة نتائج الدراسة عرضا وتحليلا ثم مناقشة وتفسيرها، حيث وضعنا فيه كل ما يخص الدراسة الاستطلاعية، وما يستلزم الدراسة الأساسية، وصولا إلى الأساليب الإحصائية المناسبة وإجراءات تطبيق الدراسة.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد

- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها.
- 2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها.
- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها.
- 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها.

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعليه سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة التي تمت صياغتها، وذلك بعد عملية جمع وتفرغ البيانات بالأدوات المعتمدة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وللتأكد من تحقق الفرضيات تم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى معرفتهن بالمهارات القرائية، لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبورو، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (11) يبين اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبورو للفرضية الأولى:

القرار	اختبار شايبورو		
	القياس القبلي	القياس البعدي	
اعتدالية التوزيع	ن = 16	ن = 16	
قيمة sig	0,480	0,886	اعتدالية التوزيع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، يتبين أن مستوى الدلالة لاختبار شايبورو قدرت ب(0.480 / 0.886) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب ، وهو أكبر من (0,05) ، وهذا يدل على أن التوزيع معتدل .

كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي، (انظر الملحق رقم 03)

جدول رقم (12) يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مستوى معرفتهن بالمهارات القرائية:

المؤشرات الإحصاء	القياس القبلي	القياس البعدي	قيمة ت	درجة الحر	مستوى	sig
	ن = 16	ن = 16			ى	

ية			ية	الدالة		
	م	ع	م	ع	29.425	15
	1.0	0.2	1.80	0.1	-	0.05
	0	9	8	1		0.00

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار (ت) قدرت ب (-29.425) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) كما أن قيمة sig تقدر ب 0,000 وهي أقل من 0,05 ، وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبدي في مستوى الوعي بالمهارات القرائية . ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، نقارن بين متوسطات المجموعتين، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات، نجد أن متوسط القياس القبلي يساوي 1,00 وهو أصغر من متوسط القياس البدي الذي يساوي 1,808، وهذا يدل على أن الفروق لصالح القياس البدي.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق بين

القياس القبلي والقياس البدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح البدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبورو، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (13) يبين اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبورو للفرضية الثانية:

القرار	اختبار شايبورو	
	القياس القبلي ن = 16	القياس البدي ن = 16
قيمة sig	0,000	0,057
توزيع غير معتدل		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، يتبين أن مستوى الدلالة لاختبار شايبورو قدرت ب (0.000 / 0.057) للقياسين القبلي والبدي على الترتيب ، وهو أقل من (0,05) بالنسبة للقياس القبلي أكبر من (0,05) بالنسبة للقياس البدي، وهذا يدل على أن التوزيع غير معتدل.

كما تم رصد منحني التوزيع، (انظرالملحق رقم 03)
جدول رقم (14) يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم
للتدريب في مستوى صعوبة القراءة:

المؤشرات الإحصائية	القياس القبلي ن = 16		القياس البعدي ن = 16		قيمة Z	مستوى الدلالة	sig
	م	ع	م	ع			
	2,75	0,47	1,24	0,35	-3.517	0.05	0,000

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار (Z) قدرت ب
(-3.517) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) كما أن قيمة sig تقدر ب 0,000
وهي أقل من 0,05 ، وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي للتلاميذ
الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة.
ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، نقارن بين متوسطات المجموعتين، وبالرجوع إلى
جدول المتوسطات، نجد أن متوسط القياس البعدي يساوي 1,24 وهو أصغر من
متوسط القياس القبلي الذي يساوي 2,75، وهذا يدل على أن الفروق لصالح القياس
البعدي.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق في
القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة
القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.
ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد مسبقا في الفرضية الثانية من اعتدالية التوزيع
باستعمال اختبار شابيرو، فجاءت النتائج بعدم اعتدالية التوزيع.

جدول رقم (15) يوضح القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب
في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير جنس التلاميذ.

المؤشرات الإحصائية	الذكور ن = 10	الإناث ن = 6	قيمة U	sig	مستوى الدلالة

0.05	0,02	2.000	ع	م	ع	م	
			0.86	0.89	0.26	1.45	

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار (u) قدرت ب (2.000) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) ، كما أن قيمة sig تقدر ب 0,02 وهي أقل من 0,05 ، لذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة ، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق ، نقارن بين متوسطات المجموعتين ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات ، نجد أن متوسط الإناث يساوي 0,89 وهو أصغر من متوسط الذكور الذي يساوي 1,45، وهذا يدل على أن الفروق لصالح الإناث.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمهات.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد مسبقا في الفرضية الثانية من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شايبورو، فجاءت النتائج بعدم اعتدالية التوزيع.

جدول رقم (16) يوضح القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، حسب متغير المستوى التعليمي للأمهات.

المؤشرات الإحصائية	مستوى المتوسط ن = 4		مستوى الثانوي ن = 8		المستوى الجامعي ن = 4		قيمة khi deu x	د. ح	sig	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع				
	1.3	0.4	1.2	0.2	1,2	0,4	0.34	2	0,84	0.05
	1	5	1	8	4	6	0			

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار (khi deu x) قدرت ب (0.34) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) ، كما أن قيمة sig تقدر ب 0,84 وهي أكبر من 0,05 ، كما أن المتوسط الحسابي للمستوى المتوسط يساوي 1,31،

وأن المتوسط الحسابي للمستوى الثانوي يساوي 1,21، كما أن المتوسط الحسابي للمستوى الجامعي يساوي 1,24، لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة ، تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليلها، حيث أشارت النتائج إلى تحسن المجموعة التجريبية (الأمهات) في اكتساب المهارات القرائية، وأثر ذلك على التلاميذ في التخفيف من صعوبة القراءة، ويعزى هذا التحسن في البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، حيث دلت النتائج عن وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وهذا للفرضية الأولى والثانية، كما دلت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق بين متوسطات الأمهات تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

الفصل السادس:

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.
 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.
 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.
 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.
- خلاصة الدراسة

تمهيد:

بعد أن قمنا في الفصل الخامس بعرض وتحليل النتائج، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، سيتم في هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها وذلك كما يلي:

1- مناقشة نتائج اختبار الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للأُمهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى الوعي بالمهارات القرائية، لصالح القياس البعدي.

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي للأُمهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى الوعي بالمهارات القرائية.

وقد حقق البرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في تنمية الوعي بالمهارات القرائية لدى هؤلاء الأُمهات، ويرجع ذلك لأن أُمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تمكن من خلال متابعتهم لجلسات البرنامج التدريبي من تحسين مستوى الوعي بالمهارات القرائية هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الأُمهات في بداية البرنامج اشتكين من عدم معرفة كيفية التعامل ومساعدة أبنائهن الذين يعانون من صعوبات القراءة، فجاء هذا البرنامج ملبيا احتياجات الأُمهات، حيث أكسبهن مهارات وطرائق لمساعدة أبنائهن.

وحيث أن البرنامج التدريبي تم إعداده بطريقة تتلاءم مع الأُمهات مما كان سببا في تطوير مستوى معرفتهن بموضوع صعوبات القراءة، وتحسين قدراتهن على فهم احتياجات أبنائهن، ومساعدتهن على تأهيل أبنائهن في البيت، فنتج عن ذلك تفاعل الأُمهات بطريقة إيجابية مع البرنامج التدريبي، لذلك لوحظت فروق واضحة على القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ويعود السبب أيضا في تحسن المجموعة التجريبية ، كون هذا البرنامج التدريبي احتوى على أساليب تدريسية مختلفة ، كاستعمال الواجبات المنزلية، بطاقات العمل ، استخدام المعززات ، التقييم الذاتي ، المحاضرة ، المناقشة ، التغذية الراجعة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن افتقار الأُمهات وانخفاض مستوى المعرفة لديهن في مجال صعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة خصوصا، بالإضافة إلى تصحيح كثير من المفاهيم

والمعلومات الخاطئة لديهن ،مما دفعن للتعلم من أجل مساعدة أبنائهن ، وتحديهن لكل العراقيل ، وبذل أقصى ما يمكن من جهد للاستفادة من هذا البرنامج التدريبي ، هذا ما جعل دور الأمهات في البرنامج التدريبي إيجابيا وحيويا.

كما أن البرنامج التدريبي أكد على دور البيت والأسرة وخاصة الأم في العملية التعليمية، انطلاقا من مبدأ التكامل بين المنزل والمدرسة، حيث يجب أن تكون العلاقة تكاملية تعاونية تبادلية.

وقد سرد شي وباور(1991) مجموعة كبيرة من الفوائد التي تنجم عن مشاركة الوالدين في البرامج التدريبية وتعاون الأسرة مع الأخصائيين، منها الفوائد النفسية، الاجتماعية والأكاديمية، والتعزيز الإيجابي الذي يناله المعلمون وزيادة دافعيتهم جراء هذا التعاون، إضافة إلى استفادة أولياء الأمور ورفع كفاءتهم، ناهيك عن تعزيز علاقة الأسرة بالمجتمع.

ونظرا للدور الهام الذي تلعبه الأسرة في تعليم الأبناء، فقد اقترح كروث (1981) أن يتم الاعتراف بأولياء الأمور كمعلمين أساسيين لأبنائهم، وبالمعلمين كمستشارين لأولياء الأمور، حيث أن الدور بينهم تعاوني، وكل طرف منهما يساعد الآخر.

ومن هنا تظهر أهمية هذا البرنامج التدريبي كاستراتيجية مساندة ومدعمة للأُم من أجل رفع مستوى المعرفة لديها بالمهارات القرائية، مما يساعدها على فهم نقاط قوة ابنها وضعفه، ومن ثم تأهيله والتكفل به.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة، حيث أكدت على فاعلية البرامج التدريبية الموجهة للوالدين، الذين لديهم أطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة، الخطيب (2006)، الداوودي (2006)، أحمد (2012)، قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013م).

واتفقت نتائج هذه الدراسة اتفاقا كليا مع نتائج دراسة بطاينة وشلختي (2010)، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في إكساب أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن، تكونت عينة الدراسة من (46) أما لأطفال ذوي صعوبات القراءة، أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب أمهات أطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن، حيث ظهرت الفروق لصالح القياس البعدي.

2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح القياس البعدي. يتبين من خلال الجدول رقم (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة لصالح القياس البعدي.

وقد حقق البرنامج التدريبي أثرا إيجابيا في المساهمة في التخفيف من صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، حيث تتمثل هذه الصعوبات في العصبية والتلمل أثناء القراءة ، القراءة بصوت مرتفع ، القلق والارتباك أثناء القراءة ، حذف واستبدال وإضافة بعض الكلمات والحروف ، القفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة ، صعوبة التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات ، ومن جهة أخرى ، ساهم هذا البرنامج في تنمية المهارات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ ، حيث تمكن هؤلاء التلاميذ من خلال متابعتهم لجلسات البرنامج التدريبي من التعرف على جميع الأصوات من (أ . ي) ، والتمييز بين الأصوات المتشابهة نطقا وشكلا (التمييز البصري والتمييز السمعي) ، والتعرف على الأصوات بحركاتها الثلاث والمدود الثلاثة ، والتعرف على المقاطع الساكنة ، والتعرف على التتوين و التعرف على اللام الشمسية والقمرية ، وصولا إلى قراءة الكلمات والجمل .

ويعود السبب في تطور وتحسن المجموعة التجريبية في القياس البعدي، إلى أن مدخل التعرف الذي بني عليه البرنامج يعالج صعوبات القراءة من الأسفل إلى الأعلى، وبطريقة متسلسلة، بدءا من التعرف على الحروف ثم التعرف على الكلمات ثم معالجة أخطاء التعرف، وهذا من شأنه أن يخفف من صعوبات القراءة. تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة (ثاني 2015)، من أن مدخل التعرف من شأنه علاج الصعوبات القرائية التي يعاني منها ذوو صعوبات القراءة.

حيث ذكر Morris (2007) أن من المشكلات الرئيسية التي تواجه التلاميذ عند تعلم مهارات التعرف القرائي أنهم لا يستطيعون استخدام الطريقة الصوتية في قراءة الكلمات، أو لأنهم يحاولون استخدام مدخل التعرف في قراءة بعض الكلمات والجمل بدون تدريب أو ممارسة على قراءة الكثير من النصوص باستخدام إجراءات هذا المدخل، والتي يهدف إلى مساعدة التلاميذ على التعرف الصوتي على بنية الكلمة حتى يمكن قراءتها بسهولة.

فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية غير قادرين على التعرف المباشر على الكلمات المقروء بسبب القلق الداخلي لهم عندما يصادفون كل كلمة غير مألوفة في النص المقروء، وهذا يحول دون تمكنهم من اكتساب مهارات التعرف القرائي التي تساعدهم على القراءة المقنعة للحروف والكلمات والتعرف المباشر على المقاطع الصوتية لها، فالكثير من الممارسة تجعلهم قادرين على قراءة أكثر الكلمات بدون قلق أو اضطراب عند القراءة، وبالتالي يمكن لهم التغلب على الصعوبات القرائية.

وكما ذكر Levine (1990) أن مدخل التعرف يهدف إلى تصميم وحدة بنائية في مهارات التعرف، لمساعدة التلاميذ على اكتساب هذه المهارات ، وهذه الوحدة البنائية في المهارات صممت لتحسين معدل السرعة والدقة في التعرف على مجموعة معينة من الكلمات، فتدريب التلاميذ على القراءة من خلال هذه الوحدة البنائية يتضمن بعض الكلمات المعينة والتي يعاني التلاميذ من صعوبة في قراءتها، للتعرف على الحروف وأصواتها وأشكالها حتى يمكن قراءتها بسهولة، وهذا من شأنه أن يحسن فهم النص المقروء للتلاميذ. فالتدريب وحدة بناء المهارة، وهذا التدريب لا يساعد هؤلاء التلاميذ على قراءة هذه الكلمات فقط، إنما يساعدهم على قراءة الكلمات في النص القرائي بوجه عام.

كما يعود السبب في تحسن المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى الأنشطة التي تنمي الوعي الفونولوجي، في الجلسات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من البرنامج التدريبي، لأن مهارة الوعي الصوتي تلعب دورا مهما في تطوير المهارات القرائية لدى التلاميذ بصفة عامة، والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة.

فالوعي الفونولوجي هو من أهم المهارات القرائية التي تساعد الطفل على فك الرموز المنطوقة والمكتوبة والتعرف عليها داخل الكلمة.

يتفق هذا مع دراسة قامت بها الباحثة هليا روبين (hylya rubin 1992)

بتدريب مجموعة من معلمات رياض الأطفال على تضمين مهارات البراعة الصوتية (التعامل مع الأصوات من خلال تجميع أصوات معينة بجانب بعضها البعض أو حذف صوت معين من الكلمة أو إضافة صوت إلى الكلمة) وتطوير الوعي الفونولوجي بشكل عام، وذلك ضمن الأنشطة والفعاليات التي تقام في الروضة، والتركيز بشكل خاص على تدريب الأطفال الذين يلاحظ لديهم ضعف في تطور القدرات اللغوية، وقد تضمن البرنامج تدريب الأطفال على المهارات التالية:

- تحليل المقاطع إلى الأصوات التي تتكون منها.
- تحليل الكلمات إلى الأصوات التي تتكون منها.
- تنمية مهارة تهجئة الكلمات.

قد طبق البرنامج على (400) طفل لمدة تسعة أشهر تبين تطور قدرات الأطفال في التهجئة وتحديد الأصوات التي تتكون منها المفردات، وبشكل خاص القدرة على تحديد أصوات المد في وسط الكلمة، والأصوات الساكنة في بداية ونهاية الكلمة، وكان متوسط أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة. (السرطاوي وآخرون، 2009)

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأنشطة التي تنمي الإدراك في هذا البرنامج وخصوصاً الإدراك السمعي، مثل تحليل الجمل إلى كلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً، تمييز الحروف حسب موقعها في الكلمة (أول - وسط - آخر) الكلمة، تمييز التشابه بين كلمتين في الصوت الأول، فالتلاميذ تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا، وفهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها، واستيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار، كما أن هذه الأنشطة ساعدت التلاميذ على تطوير استراتيجيات البحث السمعي عن المعلومات لديهم وتنظيمها بشكل تركيبات عقلية يسهل الرجوع إليها، وتسهيل عملية تمثيل المعلومات في الدماغ بطريقة فعالة، وتحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل للطفل التعامل معها، وتحسين ذاكرة التلميذ السمعية، إذ أن أغلبها كان تخيل بصري وسمعي (مع عدم إغفال دور الحواس الأخرى) وهذا يعمل على تنمية مهارات التلاميذ السمعية وغيرها، حيث يرى سبيري في (نظرية الدماغ الأيمن والأيسر) أن التخيل يستفز الجانب الأيمن من الدماغ فضلاً عن الجانب الأيسر، إذ تكمن قوة التخيل في ربطه بين جانبي الدماغ، وكلما زاد الارتباط بين جانبي الدماغ كلما زاد التعلم والإبداع. (kitchens, 1991, 86)

كما تعزى فعالية هذا البرنامج أيضاً إلى التركيز على التكرار حتى الإتقان، والتشجيع والإثابة المستمرة، باعتبار عينة الدراسة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، فكما اتفق مع الأمهات في الجلسة الأولى من البرنامج أثناء شرح إجراءات تنفيذ البرنامج، أنه لا ننتقل إلى الجلسة الموالية حتى تتحقق أهداف الجلسة التي تسبقها، ولو اقتضى أن نكرر أنشطة الجلسة عدة مرات، وهذا ما قامت به الأمهات أثناء تدريب أبنائهم، وكما يشير بن الفقيه (2001) أن التكرار عملية أساسية للتعلم وترسيخ المعلومات وتخزينها بالذاكرة، وأنها عملية

ديناميكية ، حيث أظهرت كثير من التجارب الحديثة التي أجريت في الميادين التي تهتم بظاهرة الذاكرة والتعلم أن للتكرار دورا أساسيا في عمليات التعلم والذاكرة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلميذ. يتبين من خلال الجدول رقم (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتلاميذ الذكور والإناث الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة لصالح الإناث.

ويعزى تفوق الإناث على الذكور في البرنامج التدريبي لعوامل عديدة، حيث أثبتت الدراسات السابقة أن الإناث يتفوقن على الذكور في عدة مهارات وقدرات، مثل النمو اللغوي، الذكاء الانفعالي، الدافعية للإنجاز، الانتباه، الانضباط الذاتي، إتمام الواجبات، مهارات الاستماع، حسن الإصغاء والنقيد بالتعليمات، كل هذه العوامل تساهم في تنمية قدرات التلميذ، وتساعد على تحصيله، وتمكنه من رفع كفاءته في اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة.

فلقد أظهرت نتائج دراسة ماكوبي وجاكليين (Maccoby & Jacklin, 1974) والمتعلقة بمراجعة (1600) دراسة تتعلق بمقارنة الخصائص والسمات لكل من الذكور والإناث، إن الإناث تفوقن على الذكور في القدرة اللغوية مثل معرفة المعاني والمفردات والفهم للقراءة والطلاقة في التعبير والطلاقة في فهم المعاني للكلمات، وأن هذا التفوق يظهر في سن مبكرة وفي أعمار صغيرة أكثر من الذكور، وهن يحافظن على الاستمرارية في التفوق الدراسي في جميع المواد إلى مرحلة ما قبل المراهقة . فالتفوق يظهر لدى الإناث في سن أصغر من الذكور، فالإناث يقرأن ويكتبن ويتحدثن بطلاقة في أعمار أصغر من أقرانهم من الإناث. (Silverman, 1986)

ويرجع تفوق الإناث في النمو اللغوي والقدرات اللغوية إلى الفروق الفردية العديدة بين الجنسين، كالفروق التنموية والهيكلية، والفروق الوظيفية، ومقدار سماكة النصف الأيسر للدماغ وما ينتج عنه من قدرة لتعلم اللغة.

كما ذكر (سهيلا ونيرة، 2016) في الفروق التنموية والهيكلية أنه في معظم الحالات نلاحظ النمو الزمني لدماغ الإناث أسرع من النمو الزمني للذكور، وتحدث الإناث بفارق

سنة قبل الذكور .ولهذا السبب نجد أن البنات يتعلمن القراءة في مرحلة قبل المدرسة أسرع من الأولاد، وكذلك يحفظن مفردات أكثر منهم، وبالمقارنة مع الأولاد تستقبل البنات معلومات حسية أكثر من الأولاد؛ حيث يسمعن ويشعرن أكثر بأعضائهن الحسية .وتسيطر البنات على انفعالاتهن، وتتحكم بسلوكياتهن الخطرة واللا أخلاقية بصورة أفضل من الأولاد، وبعبارة أخرى تقوم البنات بالسلوكيات الخطرة أقل من الأولاد .ويرتكب الذكور السلوكيات العدوانية أكثر من الإناث، وقدرات المحادثة لدى البنات أقوى من الأولاد، فيركز البنات أكثر على التواصل الكلامي؛ بينما الأولاد على العكس من ذلك، فهم لا يعبرون عن أحاسيسهم بسهولة، وردة فعلهم في المحادثة أبطأ من البنات، على هذا الأساس نلاحظ في العملية التعليمية سهولة استخدام البنات للمفردات أثناء التعلم، ولكن الأولاد يدرسون بصمت عادة. (سهيلا ونيرة، 1438، 40-41).

أما فيما يخص الفروق الوظيفية، فقد أثبتت الدراسات أن هناك فروقا واضحة بين الجنسين في آلية جريان الدم، وكيفية استفادة الدماغ من نشاط الخلايا، وأشارت الدراسات أيضا إلى أن دماغ الإناث يعتبر أكثر نشاطا وفعالية وأكثر قابلية للتعلم، ينتج عن ذلك، استجابة دماغ الإناث للمعلومات الحسية بصورة أسرع مقارنة بالذكور، وهذا ما لاحظته كثير من المعلمين من أن المهارات السماعية للإناث تفوق الذكور. (سهيلا ونيرة، 1438).

أما فيما يخص نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، فقد أكد المختصون على نقاط أساسية متعلقة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر وهي:

- إن نصفي دماغ الانسان - النصف الأيسر والنصف الأيمن - لا يتطابقان تماما في إنجاز الوظائف بل يكمل بعضهما الآخر.

- إن المسؤول عن معالجة اللغة هو الجزء الأيسر من الدماغ، وجزء صغير نسبيا من لحاء المخ.

- النصف الأيسر للدماغ أكبر حجما من النصف الأيمن.

- النصف الأيسر لدماغ الإناث أكثر سماكة منه لدى الذكور، بينما النصف الأيمن للذكور أكثر سماكة منه لدى الإناث.

- ينجز النصف الأيسر معظم مهام معالجة اللغة وإنتاجها، والنصف الأيمن مختص بفهم اللغة والإجابة عن أسئلتها ولكن لا يستطيع إنتاج اللغة.

- وتدلّ سماكة النصف الأيسر لدماغ الإناث على ارتفاع قدرة تلقّي اللغة مقارنة بالذكور.
(الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 1390).

من خلال ما سبق، يتبين أنّ أهم العوامل التي أسهمت في تفوق الإناث في البرنامج التدريبي مقارنة بالذكور، هو تفوقهن في النمو اللغوي، ويرجع تفوقهن في القدرات اللغوية إلى الفروق التنموية في نمو الدماغ، والفروق في وظيفة ونشاط وفعالية الدماغ، بالإضافة إلى تفوقهن في سماكة النصف الأيسر للدماغ المسؤول عن إنتاج اللغة، هذا ما يجعلهن يتعلمن القراءة بطريقة أسرع من الذكور.

أما فيما يخص عامل الذكاء الانفعالي، فقد أثبتت الدراسات أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأن الذكاء الانفعالي يعتبر مؤشرا مهما لتعزيز الإنجاز التفوق الدراسي.

فكما جاء في دراسة (Fayombo, 2012 , 102 - 108) أن التفاوت بين الجنسين في الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لصالح الفتيات مشيرا إلى أن الفتيات هن أفضل في مقياس الذكاء الانفعالي من نظرائهم الذكور والتي تؤثر على الإنجاز الأكاديمي، ويرجع الباحث هذا التفاوت أن الأسباب المحتملة بين الجنسين في الذكاء الانفعالي يمكن أن يعزى إلى أسباب بيولوجية وجينية، وأن بعض مناطق الدماغ مخصصة لتجهيز العواطف يمكن أن تكون أكبر لدى النساء أكثر من الرجال، وأن هناك اختلاف في النشاط الدماغي على أساس الجنس، وأضاف الباحث أن الذكاء الانفعالي هو أفضل مؤشر لتعزيز النجاح الأكاديمي والحياة المهنية .

كما يمكن أن تعزى الفروق أيضا في البرنامج التدريبي إلى الفروق في مهارات الاستماع بين الجنسين، لأن التفوق في مهارات الاستماع يؤدي إلى التفوق الأكاديمي، ولقد أكدت كثير من الدراسات وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الاستماع والاستيعاب والفهم الاستماعي لصالح الإناث، من هذه الدراسات، دراسة الخمايسة (1999) ودراسة سهيلا ونيرة (1438).

كما يمكن أن تعزى الفروق أيضا في البرنامج التدريبي إلى الفروق في عملية الانتباه بين الجنسين، فالانتباه كما عرفه (Naglieri & Kaufman, 2001) هو تلك العملية المعرفية التي من خلالها يركز الفرد اختياريًا على مثير ما، بينما لا يستجيب إلى مثير منافس أو مشارك يظهر في نفس الوقت. وأشارت الكثير من الدراسات إلى وجود فرق بين

الجنسين في عملية الانتباه، حيث أكد الصاوي (2012) في دراسة باردوس (1992) أن الإناث يتفوقن على الذكور في عملية الانتباه، وأن الإناث لديهم أداء أفضل في عملية الانتباه. وأكد أيضا (Naglieri & Rojahn, 2001) تفوق الإناث على الذكور في مقاييس الانتباه.

ويعود سبب تفوق الإناث على الذكور في عملية الانتباه إلى الفروق في عملية النمو، فالإناث أسرع نموا من الذكور، كما أن معدل نمو القدرات المعرفية التي تخص الانتباه للإناث أسرع منه لدى الذكور.

ويؤكد (Weinberger et al., 2005) من أن هناك عدة تغييرات تحدث في نمو المخ خلال تلك المرحلة، تتمثل في اكتمال نمو الفصوص الأمامية، ومناطق القشرة المخية الأمامية وقبل الأمامية المسؤولة عن توزيع الانتباه، كما لوحظ تزايد الدوبامين بصورة ملحوظة، حيث يعتبر الدوبامين مادة كيميائية ضرورية لتركيز الانتباه.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأمهات. من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (16) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

يتبين من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، أن الأمهات بالرغم من اختلاف المستوى التعليمي لهن، من مستوى متوسط إلى مستوى ثانوي إلى مستوى جامعي (ليسانس)، إلا أنهن اكتسبن المهارات القرائية بطريقة متماثلة، ويظهر أثر ذلك في مستوى تحسن أبنائهم بعد تطبيق البرنامج، حيث لا توجد فروق بين التلاميذ تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

ويعود السبب في ذلك كما ذكر البطاينة وشخّلي (2010) أنه لكي يتناسب البرنامج التدريبي مع جميع الشرائح وجميع المستويات التعليمية، فيجب أن يكون معدا بطريقة سهلة وبسيطة وسلسة، وهذا ما ركز عليه الباحث عند إعداد البرنامج التدريبي الموجه للأمهات للتخفيف من صعوبة القراءة لدى أبنائهن، حيث تميز هذا البرنامج ببساطة أنشطته ووسائله ووضوح أهدافه وسهولة تطبيقه واعتماده على التدريبات والأمثلة التوضيحية وعدم تعقيد

المعلومات التي احتواها، حيث ركز بشكل أساسي على المقاطع والحروف ، هذا ما جعل الأمهات يستوعبن المادة التدريبية رغم اختلاف مستواهن الثقافي .

وقد اتفقت نتيجة هذا الدراسة مع نتيجة دراسة البعيريات (2005)، حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند أولياء الأمور في دمج أبنائهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية.

واتفقت كذلك مع دراسة شختي (2008)، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى اكتساب الأمهات للمهارات القرائية باختلاف المستوى التعليمي.

واتفقت كذلك مع دراسة فادية محمد (2009)، حيث توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية طردية بين فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين.

خلاصة الدراسة:

لقد حققت الأمهات اللواتي استفدن من البرنامج التدريبي تقدماً كبيراً في اكتساب المهارات القرائية، مما أثر إيجاباً على أبنائهن حيث كانت نتائج التلاميذ عالية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بنتائجهم قبل تطبيق البرنامج، وهو ما تفسره نتائج المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة لفتحي الزيات، حيث كانت الفروق فيها واضحة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مما يعني التخفيف من صعوبات القراءة هؤلاء التلاميذ وتحسن مستوى مهارات القراءة لديهم بشكل عام.

وعموماً فإن البرامج التدريبية الموجهة للأمهات أصبحت إستراتيجية معمول بها في كثير من دول العالم لتحقيق أهداف التربية الخاصة، إذ تقوم هذه الخطة العلاجية إلى الأخذ بعين الاعتبار دور الأمهات في البرامج التدريبية والحرص على إطلاعهم على الأنشطة المراد تطبيقها، لأن الأمهات لهم القدرة على نقل أثر التعلم والتدريب من المدرسة إلى البيت. لذلك كانت دراستنا تجربة في تصميم برنامج تدريبي موجه للأمهات وأثر ذلك في التخفيف من صعوبات القراءة لدى أبنائهن، فهذا البرنامج مبني بطريقة علمية ومستوحى من نماذج الأبحاث العلمية والتراث المحلي والأجنبي، وقد أكد الميدان أنه فعال ونتائجه مقبولة ما دام أنه خفف من صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ.

حيث توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للأُمهات اللواتي خضعن للتدريب في مستوى معرفتهن بالمهارات القرائية، لصالح البعدي.
 - توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ الذين خضعت أُمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، لصالح البعدي.
 - توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أُمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير جنس التلاميذ.
 - لا توجد فروق في القياس البعدي بين التلاميذ الذين خضعت أُمهاتهم للتدريب في مستوى صعوبة القراءة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأُمهات.
- ومنه تضع الدراسة الحالية جملة من التوصيات والاقتراحات كما يلي:

- اقتراحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تم اقتراح ما يلي:

- 1-إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة لمعالجة صعوبات تعلم القراءة مع اختلاف خصائص عينة الدراسة والمجتمع الأصلي.
- 2-بناء برامج تدريبية أخرى موجهة للأُمهات، لمساعدة أبنائهن في باقي الصعوبات الأكاديمية كصعوبة الكتابة وصعوبة الحساب، أو الصعوبات النمائية، كصعوبة الانتباه وصعوبة الإدراك وصعوبة التذكر.
- 3-القيام بدراسات تتبعية للتأكد من فعالية البرنامج التدريبي المقدم للأُمهات لتحسين مستواه في المهارات القرائية، وأثره على أبنائهن ذوي صعوبات القراءة.
- 4-تطوير هذا البرنامج التدريبي حتى يكون متكاملًا، حيث يضاف إليه ما يكمل صعوبة القراءة، كصعوبة الفهم القرائي وصعوبة الكتابة وصعوبة الإملاء.
- 5-تعميم فكرة تصميم البرامج التدريبية الموجهة لمساعدة الأُمهات، مع باقي فئات التربية الخاصة كالتوحد والإعاقة الذهنية واضطرابات النطق، والتأكيد على دور الأسرة والبيت، انطلاقًا من مبدأ التكامل بين المنزل والمدرسة.

6-توظيف معلمي التربية الخاصة وتعميم غرف المصادر في المدارس الابتدائية، حتى يتم التكفل بذوي صعوبات التعلم بطريقة تناسبهم، والسماح للأمهات ذوي صعوبات التعلم بمتابعة أبنائهم، والاستفادة من معلمي التربية الخاصة.

7-توعية المجتمع بأهمية تفعيل المشاركة الأسرية في تدريب وتأهيل والتكفل بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

- إبراهيم ، مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية . ط1 . عمان . الأردن : مؤسسة الوراق.
- أبو رخا، رأفت رخا السيد محمد(2003)، أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم: دراسة تجريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.
- أبو سويرح، أحمد (2009). برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاتجاهات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: غزة.
- إيمان ، سعيد محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم القراءة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية .(60).69- 130 .
- الباز، مروة محمد (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2,0 في تنمية مهارات التدريس الالكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم اثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية. مصر . 16(2). 113 - 160.
- البحوث . ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بدير، كريمان وصادق، إميلي(2000). تنمية المهارات اللغوية. الرياض: عالم الكتب.
- بطاينة ، أسامة محمد و شخلتي، هبة أحمد (2010) . أثر برنامج تدريبي مقترح في اكساب أمهات التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية . 7 عدد خاص (2). (26- 59) .

البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2005) . صعوبات التعلم: النظرية والممارسة.
ط1. عمان: دار المسيرة.

البعيرات ، محمد (2005). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي
الصعوبات التعليمية في المدارس العادية . رسالة ماجستير غير منشورة .
الأردن : عمان.

بكداش ، كمال (2002). علم النفس ومسائل اللغة . دار الطليعة : بيروت.
بن الفقيه ، العربي (2001). الدماغ والبحث عن آثار الذاكرة ، مجلة علوم التربية ،
21(10) .

بوحوش ،عمار و الذنيان ، محمود (1999). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد
بوعيشة، نورة (2014) . فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية
مشكل في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتمعرفية. رسالة دكتوراه غير
منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

بوغازي ، كريمة وعريبي ، سعيدة (2016) . الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي
صعوبات التعلم . مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 18. 265-
277 .

ثاني، محمد بشير (2015). برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج
صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا ، رسالة ماجستير
غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا.

الجزازي، جلال علي (2010). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الحامد.
عمان: الأردن.

الجزازي ، جلال علي (2011). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم . ط1. عمان
: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- الجلجل، نصره عبد المجيد(1995). العسر القرائي: الديسليكسيا: دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة : مكتبة النهضة العربية.
- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (1390). تنمية مهارات تدريس اللغة الثانية . ترجمة : محمود نور محمدي . طهران: منشورات زباندكده .
- حافظ، نبيل عبد الفتاح(1998). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحديدي ، منى ومسعود وائل (1997). التدخل المبكر. دار الفكر. عمان: الأردن.
- الحسون، جاسم محمود الخليفة حسن جعفر (1996). طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام. منشورات جامعة المختار. طرابلس: ليبيا.
- حسين ، أسامة ماهر (2012). دراسة تقييمية للبرامج التدريبية المقدمة من الهيئات والمنظمات الدولية المانحة لمعلمي التعليم الأساسي بمصر في ضوء أهدافها . مستقبل التربية العربية . 19(79). مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية .
- خطاب، عمر(2005). مقاييس في صعوبات التعلم. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الخطيب ، جمال(2006). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية ، وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين . المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض . المملكة العربية السعودية .
- الخطيب، أحمد و العنزي، عبد الله زامل (2008). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية. ط1. عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع جدارا للكتاب العالمي :الأردن.
- الخليفات، عصام (2010).تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الخميسة، إياد (1999). مستوى الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية اربد الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

خوجة، أسماء (2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 4(1). 101-128.

الداوودي ، لانا نجم (2006). برنامج تدريبي لأمهات أطفال لديهم صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية. دمدوم، سليمة وعلال، نور الهدى (2016). التقرير المعجمي وعلاقته بعسر القراءة. مذكرة ماستر في علوم التربية غير منشورة. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي: الجزائر.

رحمة ،عزيزة (2004) فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشر سنة . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية : جامعة دمشق.

الزيات، مصطفى فتحي(1982). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم.

سابق ، منى أحمد (2013). أثر برمج تدريبي لأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تخفيض بعض صعوبات القراءة . رسالة دكتوراة الفلسفة في التربية غير منشورة . جامعة بنها . كلية التربية .

سالم، محمود عوض الله و منشار، كريمان عويضة وسابق، منى أحمد(2014). فاعلية تدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهم في المعاملة الوالدية وتخفيف حدة بعض صعوبات القراءة لدى أبنائهم . مجلة التربية . جامعة بنها . 25(99) ، الجزء الثاني.

سامي ، محمود عبد الله (1994). بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية: جامعة الأزهر .

السرطاوي ، عبد العزيز و سناء ،عوراتي طيبي وعماد ، محمد الغزو و ناظم ،

السرطاوي، عبد العزيز وآخرون (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعد ، نادية (2012). دليل تقييم برامج التدريب ، معهد القضاء الفلسطيني.

سعفان ، محمد أحمد (2003). دليل إرشادي لتحسين الاستذكار . القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السعيد ، أحمد (2009). مدخل إلى الديسلكسيا. دار البازوردي العلمية للنشر
السكرانة، بلال حلف (2011). تصميم البرامج التدريبية. ط1. عمان: دارالمسيرة.
السكرانة، بلال خلف (2011). تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية .ط1. عمان
: دار المسيرة.

السليطي، حمدة حسن عبد الرحمان أبا ظاعن(2001). برنامج متعدد
المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى
من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية
التربية: جامعة عين شمس.

سمك، محمد الصالح(1998). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية
وأنماطها العملية . القاهرة : دار الفكر العربي.
سهيلا، محسني نراد ونيّرة، رحمانى (1438). دراسة دور الفروق بين الجنسين
(الذكور والإناث) في تعلم المهارات اللغوية الأربع للغة العربية للناطقين بغيرها
-جامعة الإمام الصادق نموذجا - دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
العدد الأول .40-41.

السيد، نادية حسن (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء
متطلبات مجتمع المعرفة (دراسة ميدانية) . مستقبل التربية العربية : المركز
العربي للتعليم والتنمية . 18(72).

شخّلتي، هبة أحمد جمعة (2008). أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب أمهات أطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن . مذكرة شهادة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك . كلية التربية : الأردن.

شرفوح، البشير (2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.

شلابي، عبد الحفيظ (2017). اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة تلمسان صالح ، عبدالعزيز وعبدالعزیز ،عبدالمجید (1971). التربية وطرق التدريس. مصر: دار المعارف.

الصاوي، رضا عبد القادر (2012). الفروق بين الجنسين في العمليات المعرفية لنظرية لوريا- داس للذكاء لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. 5(1).

الصيرفي، محمد (2009). التدريب الإداري: المدربون والمتدربون وأساليب التدريب. الاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريسي. ج2. عمان: دار المناهج.

الضامن، حاتم صالح (2007). فقه اللغة. دار الألفات العربية: القاهرة.

الطعاني ، حسن أحمد (2007). التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها . دار الشروق . عمان : الأردن .

الطعاني، حسن أحمد (2010).التدريب الإداري المعاصر. ط2. عمان: دار المسيرة. الطيب ، محمد عبد الظاهر(1999). تيارات جديدة في العلاج النفسي . القاهرة . دار المعارف.

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

عادل، هالة (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: غزة.

العبد الله ، محمود فندي (2007). أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية . ط1، إريد: عالم الكتب الحديث.

عربيات، أحمد الحكيم(2011). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم . دار الشروق. عمان: الأردن.

علي، صلاح عميرة (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العلي، محي الدين فوز (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مذكرة شهادة الماجستير غير منشورة . جامعة دمشق . كلية التربية : سوريا.

فادية، محمد (2009). فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة الخرطوم.

فارح، شحدة (2006). مقدمة في اللغويات المعاصرة. ط3. الأردن. دار وائل للنشر.

فاطمة الزهراء، حاج صابري . (2005) عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات. مذكرة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة : جامعة ورقلة.

القحطاني. علي سعد سالم الجبار(2009). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة لذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية . جامعة الملك سعود.

قسم صعوبات التعلم في جامعة القصيم (2013). فعالية برنامج تدريبي لأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نموذج أوزبورن ويارنس الإبداعي لحل المشكلات وعلاقة ذلك بالأداء المدرسي لأطفالهن. جامعة القصيم. السعودية. www.qu.edu.sa. تاريخ الاسترجاع: 30 جوان 2022 من

لافي، سعيد عبد الله (2006). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثامن عشر. (مناهج التعليم وبناء الانسان). مج 3. 25-26 يوليو.

اللبودي، منى إبراهيم (2005). صعوبات القراءة والكتابة. ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

لمى ، بندق بلطجي (2010). صعوبة القراءة (الديسلكسيا) . بيروت: دار العلم للملايين.

محي الدين ، مختار (1995) . بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير . مجلة العلوم الإنسانية . منشورات جامعة قسنطينة عدد خاص.

محيريق، مبروكة (2013). أساسيات تدريب الموارد البشرية. ط1. القاهرة. دار السحاب للنشر.

مراكب، مفيدة (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ مراح، تقي الدين (2015). العسر القرائي و علاقته بالتوافق النفسي . مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس غير منشورة : جامعة تيزي وزو. المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة: الجزائر.

مسعد، أبو الديار (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم . ط1. الكويت : مكتبة الكويت الوطنية .

- مصطفى، الطيب والمبارك، عبد الصادق (2010). كيف يكون التدريب ممتعا.
القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- مقابلة ، عاطفة يوسف (2005). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية
في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم . مجلة مؤتة للبحوث
والدراسات . 20(7).
- ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم . الأردن : دار المسيرة.
- منتصر، مسعودة (2016). أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الذاكرة العاملة
المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري
القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة. الجزائر.
- منتصر، مسعودة والشايب، محمد الساسي والعيس، إسماعيل (2014). الوعي
الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة : معطيات ميدانية من بعض تلاميذ
المرحلة الابتدائية (4-5). مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية . ع(15).
25-35.
- منسي ، حسن عمر . (1996). سيكولوجية التعلم والتعليم . دار الكندي للنشر.
مصر.
- منصور (2009). تشخيص صعوبات القراءة. دار وائل للطباعة والنشر.
الإمارات.
- النوري، إيمان أحمد (2010). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع
الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة في قسم المناهج
وطرق التدريس. كلية التربية: غزة.
- نوفل، محمد بكر (2008). أثر برنامج تدريبي مطور حول التعلم المستند إلى
المشكلة في تطوير التحصيل. دراسة ميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية
(الأونروا). مجلة جامعة دمشق. 42(1). 365-410.
والتوزيع : الأردن.

يحياوي، نجاة (2018). **علاقة الأسرة بالمدرسة في العملية التعليمية**. دفاتر مخبر
المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. 20(8).

المراجع باللغة الأجنبية:

Billard. C et al : **les dyslexies du développement « comment s'y retrouver »** ; **Le concours médical** ; 09-09-1995—117-28.

Carayon, C. (1988). **Lire: pourquoi faire ? la représentation de la lecture chez l'enfant** in – Bulletin de la psychologie , tome XLIV, N°=400.PP 215-221.

Demeur ,Navet.(1983) . **Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe** .4ème éd .Bruxelles : Boeck
des neurosciences, De Boeck, Paris.

Deweck G,(2010), **Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation**, Paris.

Elisabeth Nuyts, dyslexie,(2012), **dyscalculie, prévention et remèdes**,
2èmeEdition, Paris.

Estienne. F, (1971),**Lecture et dyslexie**, **Edition universitaire**, Paris.
exceptionalities: A handbook for collaboration. Boston: Allyn & Bacon.

Fayombo , A . (2012,) . **Emotional intelligence and gender as predictors of academic achievement among some university students in Barbados** . *International Journal of Higher Education* .India. 102-108. Retrieved October 21, 2022 from www.sciedu.ca/ijhe .

Fitzhugh Dodson (1999) " **tout Se joue 6 ans**" Marabout France/

Gaillard,F.(1993). **Intégration des modèles neuropsychologiques de la dyslexie développemental**,in- Bulletin d'Audiophonologie,vol IX,N°=5.PP 567-584.

Gortmaker, V.J, Daly 3 , E, J.McCurdy, M, Persampieri , M,J,and Hergenrader , M. (2007).**Improving Reading Outcomes For Children With Learning Disabilities: Using Brief Experimental**

- Analysis to Develop Parent-tutoring Interventions . Journal of Behavior Analysis , 40(2), 203.
- Habib .M,(2004),**Bases neurobiologique de la dyslexie**, in Metz-Lutz, Masson. Paris.
- Habib,M.(1999). **Dyslexie le cerveau singulier les dècrire èvaluer traiter**. Masson. Paris.
- Inizian, J. (1976). **Révolution dans l'apprentissage de lecture (2eme éd)**, Armand colin: Paris.
- Kroth, R. (1981). **Involvement with parents of behaviorally disordered adolescents**. In G. Brown, R. McDowel, & J. Smith (Eds), Educating adolescents with behavior disorders. Columbus, Ohio: Merrill.
- Lecocq ,P. (1991).**Apprentissage de la lecture et dyslexie**, pierre mardaga éditeur : Bruxelles.
- Levine, Melvin (1990) D. **Keeping a Head in School**. Cambridge, mass: Educators publishing service.
- Magnan,A & Colé,P (1992). **Les modèles d'apprentissage de la lecture:évolution et perspectives, in rééducation orthophonique**; mars 1992, vol 30 N°=169,PP 43- 56.
- Marie De Maistère (1958) : **dyslexie dysorthographe**, Ed universitaire, Paris.
- Morris, Darrel (2007) : **Diagnosis and Correction of Reading Problems**. Guilford publications, ERIC. ED 498269.
- Naglieri, J. A & Kaufman, J. C (2001): **Under standing intelligence, giftedness and creativity using PASS theory**. Roeper review, 23(3).
- Naglieri, J. A& Rojahn, J. (2001): **Gender differences in Planning, Attention, Simultaneous and Successive (PASS) cognitive processes and achievement**. Journal of Educational Psychology, vol.93.No.2.

- Pascal Colé et All,(2013), **Lecture et dyslexie : Approche cognitive**, 2èmeEdition, Dunod, Paris.
- Pirmolin- Nicoley M.(1996). **Les jeux de langage de l'oral à l'oral à l'écrit** ,Bulletin d'Audiophonologie , vol XII, N°= 1 et 2, Franche-comté, 1996, PP 57-74.
- Plaza, M, (2002), ADSP.h26, mars. **Probleme de sante' publique**, ed de l'apprenti lecteur.
- Sauvageat. B,(2002), **Vive la dyslexie**, Nil, Edition, Paris.
- Shea, T., Bauer, A. (1991). **Parents and teachers of children with exceptionalities**: A handbook for collaboration. Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L.K. (1986). **What happens to the gifted girl?** In C.J. Maker (Ed.), Critical issues in gifted (pp. 43-89). Rochville, MD; Aspen
- Weinberger, D., Elvevage, B. & Gied, J. (2005): **The adolescent brain: A work in progress**. Washington, Dc, The National Campaign to Prevent Teen.
- Williams, Nancy.(2000) : "**Approaches for students with reading difficulties**" , Christopher- Gordon publishers,. ERIC ED449498.

الملاحق

- ملحق رقم (1): الأساتذة المحكمون للبرنامج والمقياس.
- ملحق رقم (2): المقياس في صورته النهائية.
- ملحق رقم (3): نتائج المعالجة الإحصائية spss

1-جدول يبين أسماء السادة محكمي البرنامج التدريبي:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
بنين ابتسام	محاضر ب	صعوبات التعلم	جامعة الوادي
حدة زدام	محاضر أ	أرطوفونيا	جامعة البليدة 2
رشيد زياد	محاضر ب	قياس نفسي	جامعة تبسة
بشير جاري	محاضر ب	صعوبات التعلم	جامعة الوادي
شوقي ممادي	أستاذ	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي

2-مقياس مستوى معرفة أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية

اسم الأم:

المستوى التعليمي للأم:

القائم بالتقدير:

اسم المدرسة:

الفصل الدراسي:

التاريخ:

عزيزتي الأم السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

• يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مستوى وعي أمهات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمهارات القرائية، وقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه المهارات لديكم. ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة وتقدير مدى تواتر ظهورها لديكم يعد أمرًا أساسيًا عند الاستجابة على هذا المقياس.

• تتمايز الاستجابة على هذا المقياس بين: نعم (2) ، لا (1)

• والمطلوب منك أختي الأم:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة v أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقًا عليك
شكرًا لك أختي الأم على تعاونك معنا

الدرجة الخام				من 00 إلى 20	من 21 إلى 40	من 41 إلى 60
				مستوى منخفض من الوعي	مستوى متوسط من الوعي	مستوى مرتفع من الوعي
الأبعاد	البنود	نعم	لا	التفريغة		
صعوبات القراءة	1			لدي دراية مسبقة بمفهوم القراءة		
	2			لدي دراية مسبقة بالقدرات المطلوبة لاكتساب القراءة		
	3			لدي دراية مسبقة بتعريف صعوبات القراءة		
التعرف على الحروف والكلمات	4			أعرض على ابني مجموعة من الحروف وأطلب منه قراءتها		
	5			أقدم لابني مجموعة من الأنشطة خاصة بالمطابقة بين الحرف والكلمة والصورة		
	6			أعرض على ابني مجموعة من الكلمات وأطلب منه تمييز الكلمات التي تحتوي على الحرف المقصود سماعيا		
	7			أعرض على ابني جدولًا تحتوي كل خانة فيه على حرفين وأطلب منه وضع علامة (x) أمام الأحرف المتشابهة شكلًا		

			أعرض على ابني جدولاً تحتوي كل خانة فيه على حرفين وأطلب منه وضع علامة (x) أمام الأحرف المتشابهة نطقاً	8	
			أوضح لابني كيفية قراءة الحروف بالحركات الثلاث بالفتح ثم بالضم ثم بالكسر	9	
			أوضح لابني كيفية قراءة الحروف مع المدود الثلاث الألف والواو والياء	10	
			أعرض على ابني كلمات تحتوي على حروف مفتوحة ثم كلمات تحتوي على حرف مضموم ثم كلمات تحتوي على حرف مكسور وأطلب منها قراءتها	11	
			أعرض على ابني كلمات تحتوي على مد الألف، الواو، الياء وأطلب منها قراءتها	12	
			أعرض على ابني كلمات تحتوي على مقاطع ساكنة وأطلب منها اكتشافها	13	
			أقدم لابني تدريبات للتمييز بين قراءة المقطع الساكن ونفس المقطع المتحرك	14	
			أقدم لابني كلمات تحتوي على مقاطع ساكنة وأقوم بتحليلها إلى مقاطع ثم نطلب منها قراءتها	15	
			أعرض على ابني كلمات منونة وأطلب منها قراءتها	16	
			أعرض على ابني كلمات منونة وكلمات في آخرها نون ساكنة وأطلب منها أن يميز بينها شكلاً ونطقاً	17	
			أوضح لابني أنها تضاف ألف مع تنوين الفتح باستثناء إذا كانت الكلمة تنتهي بتاء مربوطة أو همزة قبلها ألف أو ألف فوقها همزة	18	
			أعلم أن اللام الشمسية تكتب ولا تنطق وأن اللام القمرية تكتب وتنطق	19	
			أعلم أن اللام الشمسية لا يوجد عليها أي حركة وأن اللام القمرية يوجد عليها سكون	20	
			أميز بين الأحرف التي تأتي بعد اللام الشمسية والأحرف التي تأتي بعد اللام القمرية	21	
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في بداية الكلمة	22	معالجة أخطاء
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في وسط الكلمة	23	التعرف على
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إضافة حرف أو أكثر في آخر الكلمة	24	الكلمات والحروف
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في أول الكلمة	25	
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في وسط الكلمة	26	
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة حذف حرف أو أكثر في آخر الكلمة	27	
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أو أكثر في أول الكلمة	28	
			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أو أكثر في وسط الكلمة	29	

			أعرض على ابني تدريبات لمعالجة إبدال حرف أ أكثر في آخر الكلمة	30	
	المجموع				

– نتائج المعالجة الإحصائية:

صدق المقارنة الطرفية للمقياس

T-TEST GROUPS=التصنيف(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الدرجات

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue	02-AUG-2022 10:44:42
Commentaires	
Entrée	Jeu de données actif
	Jeu_de_données1
Filtre	<sans>
Pondération	<sans>
Fichier scindé	<sans>
N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées
	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe	T-TEST GROUPS=التصنيف(1 2)
	/MISSING=ANALYSIS
	/VARIABLES=الدرجات
	/CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur
	00:00:00.02

Temps écoulé 00:00:00.02

Statistiques de groupe

التصنيف	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات الدنيا	8	36.1250	2.35660	.83318
العليا	8	49.0000	3.11677	1.10195

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدرجات	Hypothèse de variances égales	.761	.398	-9.320-	14
	Hypothèse de variances inégales			-9.320-	13.032

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	.000	-12.87500-	1.38148	-15.83798-

Hypothèse de variances inégales	.000	-12.87500-	1.38148	-15.85875-
------------------------------------	------	------------	---------	------------

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	-9.91202-
	Hypothèse de variances inégales	-9.89125-

صدق الاتساق الداخلي:

GET

FILE='C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\ملف الاستبيان الجديد.sav'.

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

COMPUTE البعد_الأول = b1 + b2 + b3.

EXECUTE.

COMPUTE البعد_الثاني = b4 + b5 + b6 + b7 + b8 + b9 + b10.

EXECUTE.

COMPUTE البعد_الثالث = b11 + b12 + b13 + b14 + b15 + b16 + b17 + b18 + b19 + b20 + b21.

EXECUTE.

COMPUTE البعد_الرابع = b22 + b23 + b24 + b25 + b26 + b27 + b28 + b29 + b30.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=البعد_الأول البعد_الثاني البعد_الثالث البعد_الرابع

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

	Sortie obtenue	10-SEP-2022 19:43:43
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\ملف الاستبيان الجديد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
	Syntaxe	CORRELATIONS البعد_الأول البعد_الثاني /VARIABLES=x البعد_الثالث البعد_الرابع /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01

C:\Users\menm\Desktop\spss [Jeu_de_données1]الدكتوراه\ملف الاستبيان الجديد.sav.

Corrélations

		X	البعد_الأول	البعد_الثاني	البعد_الثالث	البعد_الرابع
x	Corrélation de Pearson	1	.435*	.729**	.822**	.684**
	Sig. (bilatérale)		.016	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30
البعد_الأول	Corrélation de Pearson	.435*	1	.004	.132	.384*
	Sig. (bilatérale)	.016		.983	.487	.036
	N	30	30	30	30	30
البعد_الثاني	Corrélation de Pearson	.729**	.004	1	.769**	.096
	Sig. (bilatérale)	.000	.983		.000	.614
	N	30	30	30	30	30
البعد_الثالث	Corrélation de Pearson	.822**	.132	.769**	1	.274
	Sig. (bilatérale)	.000	.487	.000		.142

	N	30	30	30	30	30
البعد_الرابع	Corrélation de Pearson	.684**	.384*	.096	.274	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.036	.614	.142	
	N	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

NONPAR CORR

/VARIABLES=x
البعد_الأول البعد_الثاني البعد_الثالث البعد_الرابع

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Remarques

Entrée	Sortie obtenue	10-SEP-2022 19:43:43
	Commentaires	
	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\مل ف الاستبيان الجديد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées		Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR البعد_الأول البعد_الثاني /VARIABLES=x البعد_الثالث البعد_الرابع /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.01
Nombre d'observations autorisées		104857 observations ^a

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

Corrélations

			x	البعد_الأول	البعد_الثاني
Rho de Spearman	x	Coefficient de corrélation	1.000	.390*	.770**
		Sig. (bilatéral)	.	.033	.000
		N	30	30	30
البعد_الأول	Coefficient de corrélation		.390*	1.000	.001
		Sig. (bilatéral)	.033	.	.997
		N	30	30	30
البعد_الثاني	Coefficient de corrélation		.770**	.001	1.000
		Sig. (bilatéral)	.000	.997	.
		N	30	30	30
البعد_الثالث	Coefficient de corrélation		.876**	.070	.864**

		Sig. (bilatéral)	.000	.714	.000
		N	30	30	30
البعد_الرابع	Coefficient de corrélation		.566**	.436*	.024
	Sig. (bilatéral)		.001	.016	.901
	N		30	30	30

Corrélations

		البعد_الثالث	البعد_الرابع
Rho de Spearman	x	Coefficient de correlation	.876**
		Sig. (bilatéral)	.000
		N	30
البعد_الأول		Coefficient de correlation	.070
		Sig. (bilatéral)	.714
		N	30
البعد_الثاني		Coefficient de correlation	.864**
		Sig. (bilatéral)	.000
		N	30
البعد_الثالث		Coefficient de correlation	1.000
		Sig. (bilatéral)	.
		N	30
البعد_الرابع		Coefficient de correlation	.283
		Sig. (bilatéral)	.129
		N	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

RELIABILITY

/VARIABLES= بند1 بند2 بند3 بند4 بند5 بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11 بند12 بند13 بند14 بند15 بند16 بند17 بند18 بند19
بند20 بند21 بند22 بند23 بند24 بند25 بند26 بند27 بند28 بند29 بند30

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		02-AUG-2022 10:47:57
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY
		بند 1 بند 2 بند 3 بند 4 بند 5 بند 6 بند 7 بند 8 بند 9 بند 10 بند 11 بند 12 بند 13 بند 14 بند 15 بند 16 بند 17 بند 18 بند 19 بند 20 بند 21 بند 22 بند 23 بند 24 بند 25 بند 26 بند 27 بند 28 بند 29 بند 30 /VARIABLES= /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.851	30

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

GET

الدكتوراه\ملف الاستبيان الجديد'.sav'. FILE='C:\Users\menm\Desktop\spss

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

NEW FILE.

DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.

RELIABILITY

/VARIABLES=b1 b3 b5 b7 b9 b11 b13 b15 b17 b19 b21 b23 b25 b27 b29 b2 b4 b6 b8 b10 b12 b14
b16 b18 b20 b22 b24 b26 b28 b30

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		11-SEP-2022 19:32:13
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

		Syntaxe	RELIABILITY
			/VARIABLES=b1 b3 b5 b7 b9 b11 b13 b15 b17 b19 b21 b23 b25 b27 b29 b2 b4 b6 b8 b10 b12 b14 b16 b18 b20 b22 b24 b26 b28 b30
			/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
			/MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00	
	Temps écoulé	00:00:00.01	

[Jeu_de_données2]

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.748
		Nombre d'éléments	15 ^a
	Partie 2	Valeur	.648
		Nombre d'éléments	15 ^b
		Nombre total d'éléments	30
		Corrélation entre les sous-échelles	.928
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	.963
		Longueur inégale	.963

a. Les éléments sont : b1, b3, b5, b7, b9, b11, b13, b15, b17, b19, b21, b23, b25, b27, b29.

b. Les éléments sont : b2, b4, b6, b8, b10, b12, b14, b16, b18, b20, b22, b24, b26, b28, b30.

نوع التوزيع للفرضية الاولى:

EXAMINE VARIABLES=القياس_القبلي القياس_البعدي

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

95 /CINTERVAL

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Explorer

Remarques

Sortie obtenue		23-AUG-2022 19:11:55
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.

Observations utilisées		Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
Syntaxe		EXAMINE VARIABLES=القياس_القبلي القياس_البعدي /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:03.31
	Temps écoulé	00:00:02.57

[Jeu_de_données0]

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
القياس_القبلي	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
القياس_البعدي	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Descriptives

	Statistiques	Erreur standard
القياس_القبلي Moyenne	46.5000	1.21450

	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	43.9114	
		Borne supérieure	49.0886	
	Moyenne tronquée à 5 %		46.3333	
	Médiane		45.5000	
	Variance		23.600	
	Ecart type		4.85798	
	Minimum		39.00	
	Maximum		57.00	
	Plage		18.00	
	Plage interquartile		5.50	
	Asymétrie		.740	.564
	Kurtosis		.205	1.091
القياس_البُعدي	Moyenne		54.2500	.82412
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	52.4934	
		Borne supérieure	56.0066	
	Moyenne tronquée à 5 %		54.2778	
	Médiane		54.0000	
	Variance		10.867	
	Ecart type		3.29646	
	Minimum		48.00	
	Maximum		60.00	
	Plage		12.00	
	Plage interquartile		4.50	
	Asymétrie		.118	.564
	Kurtosis		-.074-	1.091

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
القياس_القبلي	.147	16	.200 [*]	.949	16	.480
القياس_البعدي	.102	16	.200 [*]	.973	16	.886

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

القياس_القبلي

Stem-and-Leaf Plotالقياس_القبلي

Frequency Stem & Leaf

1.00 3 . 9

5.00 4 . 12344

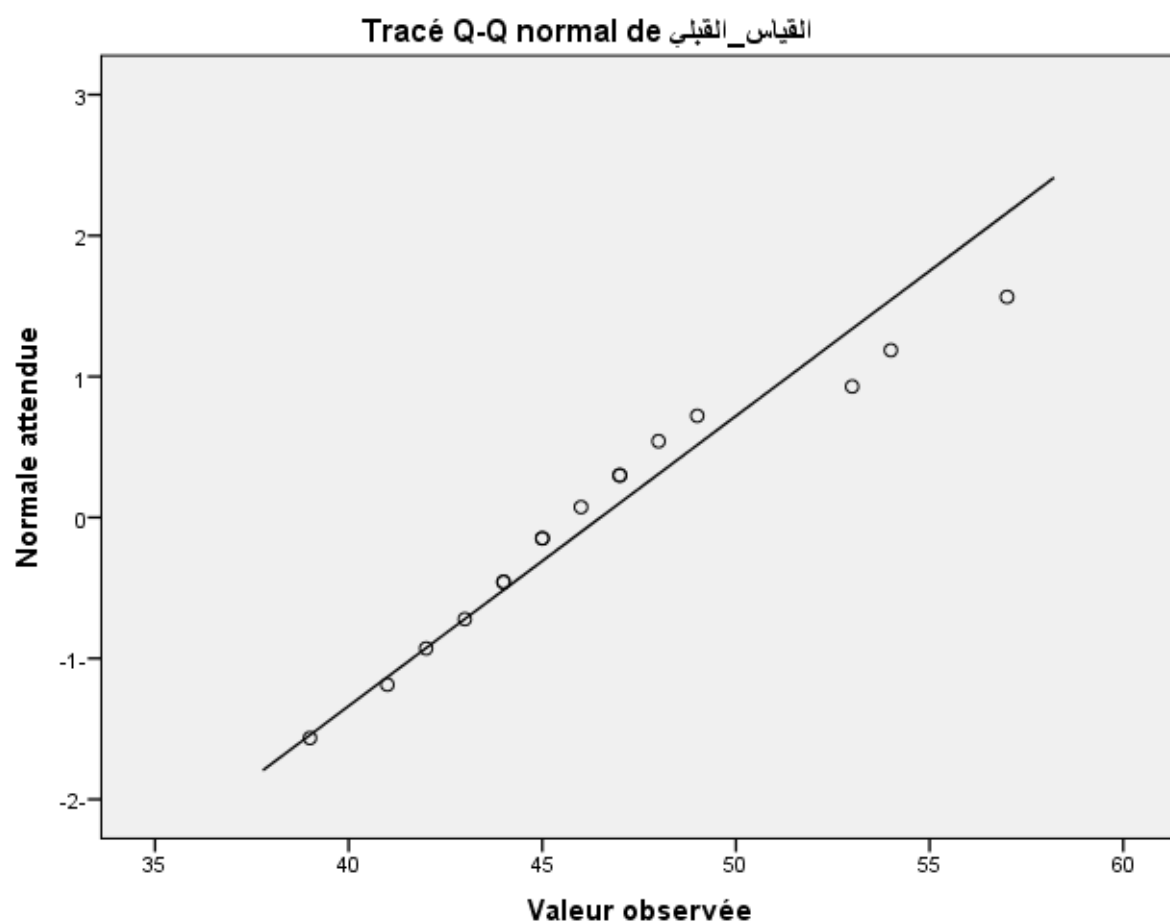
7.00 4 . 5567789

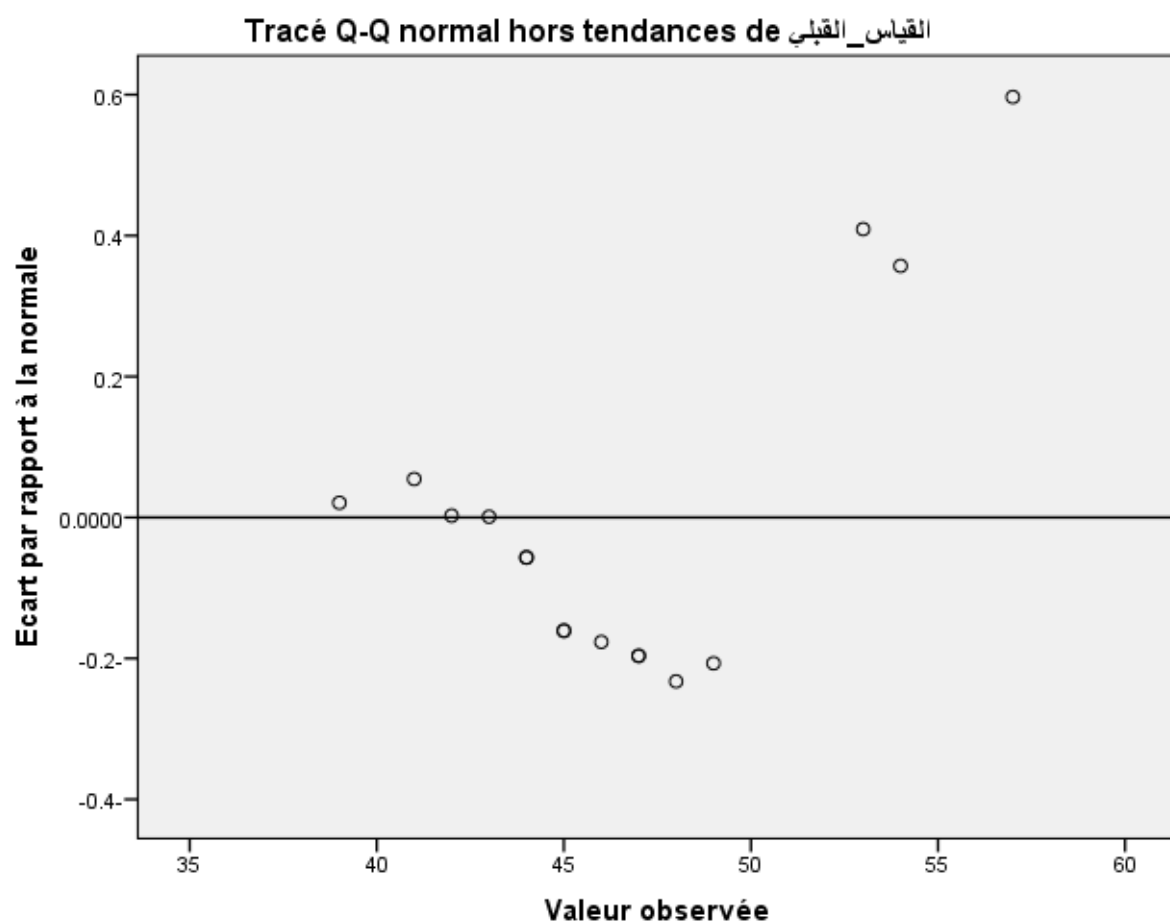
2.00 5 . 34

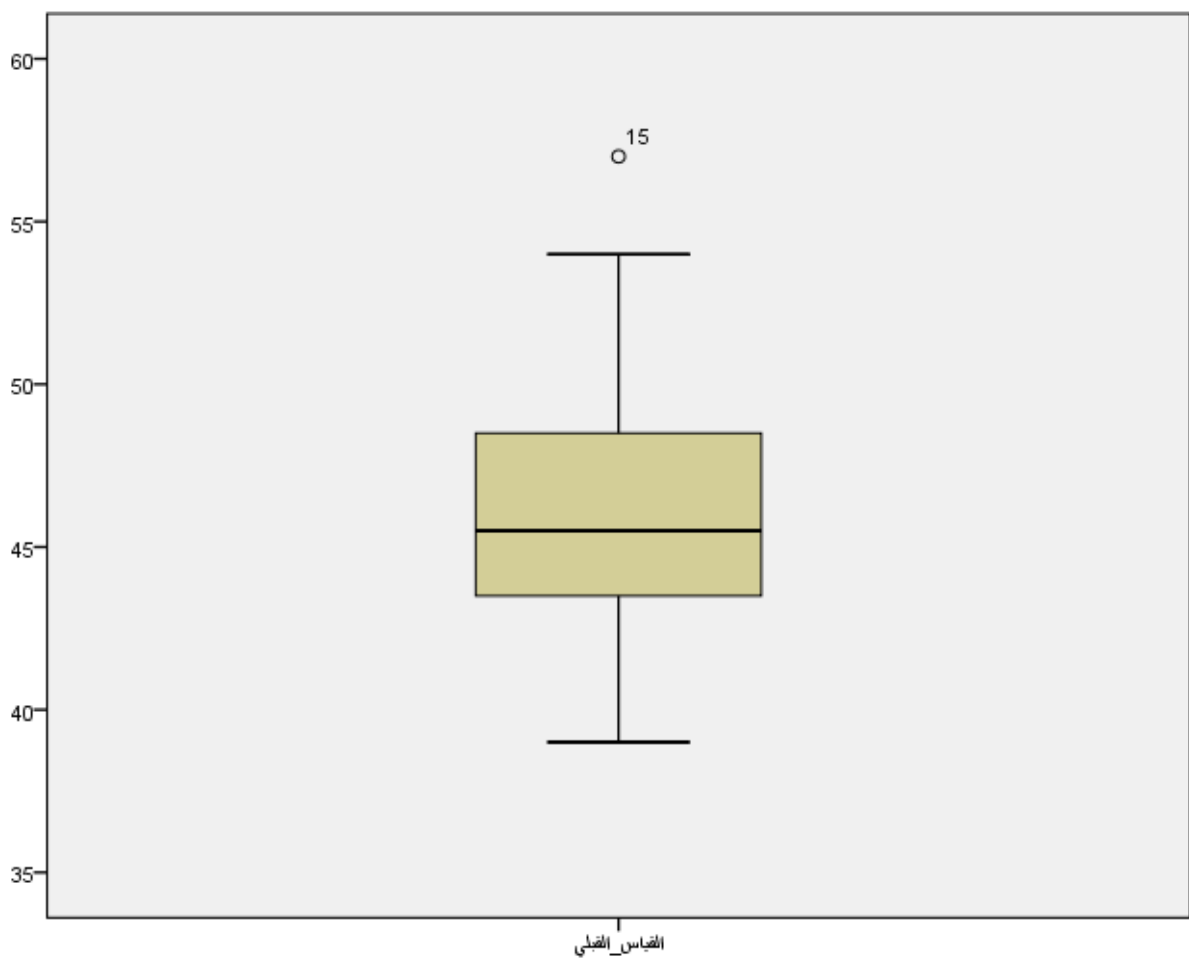
1.00 Extremes (>=57)

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)







القياس_البُعدي

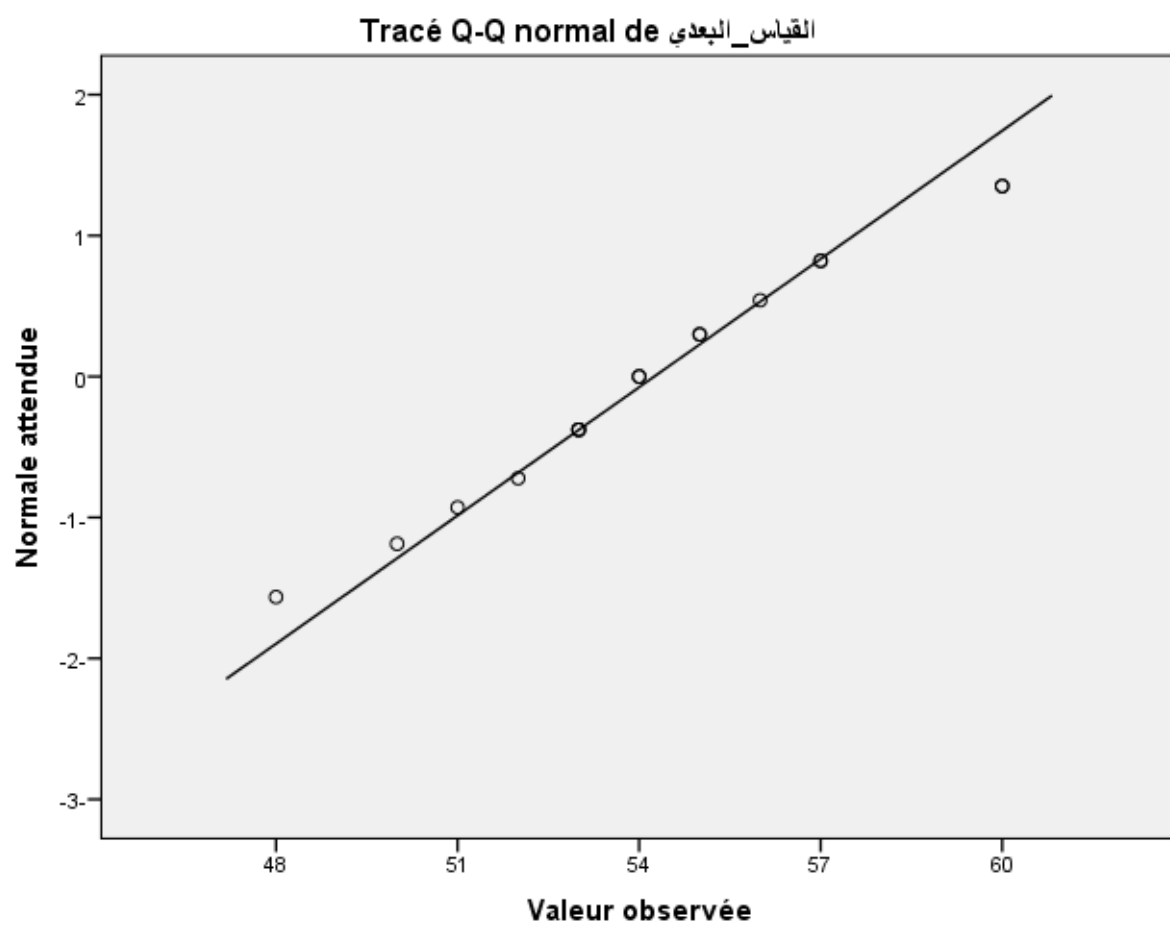
Stem-and-Leaf Plotالقياس_البُعدي

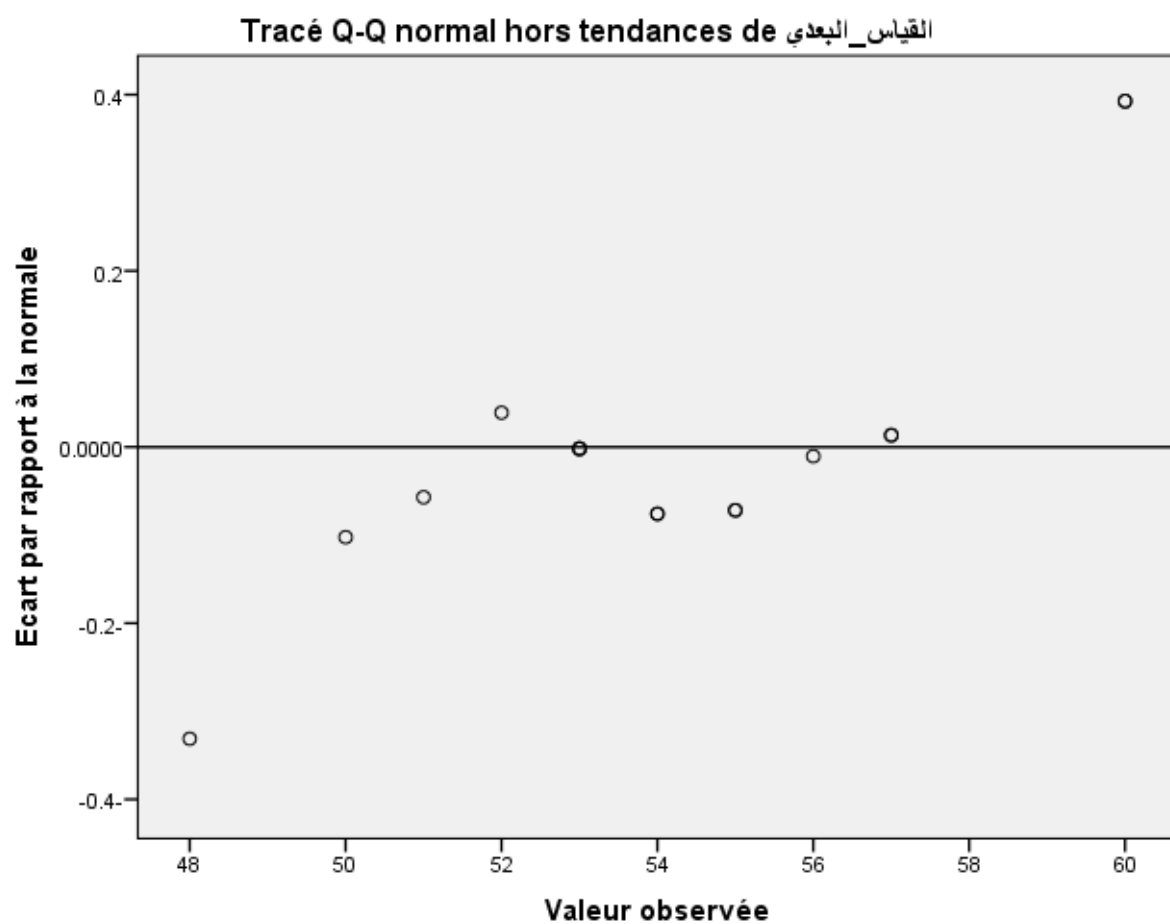
Frequency Stem & Leaf

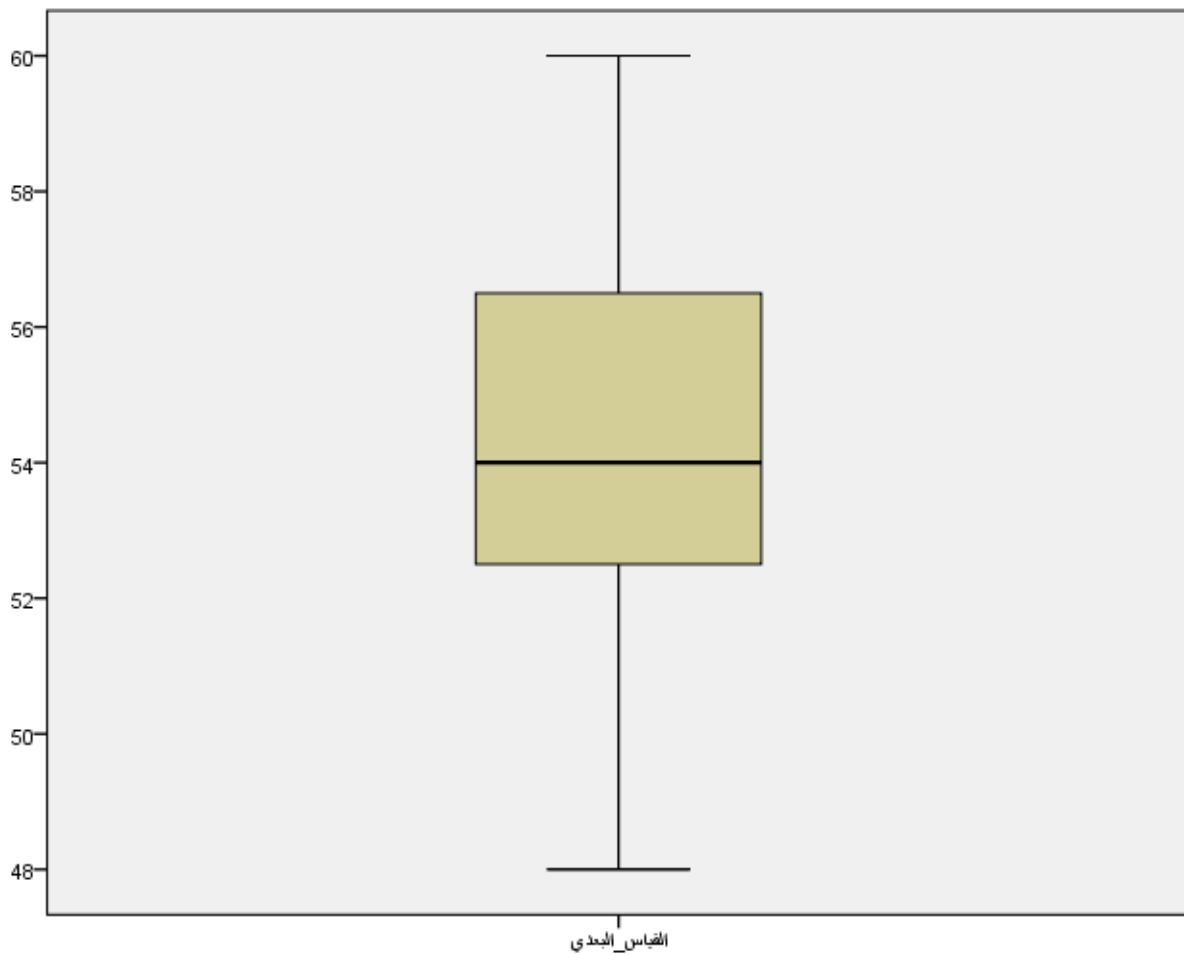
1.00	4 . 8
8.00	5 . 01233344
5.00	5 . 55677
2.00	6 . 00

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)







نوع التوزيع للفرضية الثانية:

EXAMINE VARIABLES=القياس_البعدي

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

95 /CINTERVAL

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Explorer

Remarques

	Sortie obtenue	23-AUG-2022 19:22:02
	Commentaires	
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
	Syntaxe	EXAMINE VARIABLES= EXAMINE VARIABLES= /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:01.47
	Temps écoulé	00:00:01.44

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
--	--------------

	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
قبلي	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
بعدي	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Descriptives

			Statistiques	Erreur standard
قبلي	Moyenne		55.0625	2.36550
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	50.0206	
		Borne supérieure	60.1044	
	Moyenne tronquée à 5 %		56.7917	
	Médiane		57.5000	
	Variance		89.529	
	Ecart type		9.46199	
	Minimum		20.00	
	Maximum		59.00	
	Plage		39.00	
	Plage interquartile		3.00	
	Asymétrie		-3.841-	.564
	Kurtosis		15.096	1.091
بعدي	Moyenne		24.8125	1.74695
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	21.0890	
		Borne supérieure	28.5360	
	Moyenne tronquée à 5 %		24.6250	

Médiane	26.0000	
Variance	48.829	
Ecart type	6.98779	
Minimum	16.00	
Maximum	37.00	
Plage	21.00	
Plage interquartile	12.00	
Asymétrie	.184	.564
Kurtosis	-1.374-	1.091

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
قبلي	.435	16	.000	.406	16	.000
بعدي	.210	16	.057	.891	16	.057

a. Correction de signification de Lilliefors

قبلي

Stem-and-Leaf Plot قبلي

Frequency Stem & Leaf

1.00 Extremes (= < 20.0)

2.00 55 . 00

3.00 56 . 000

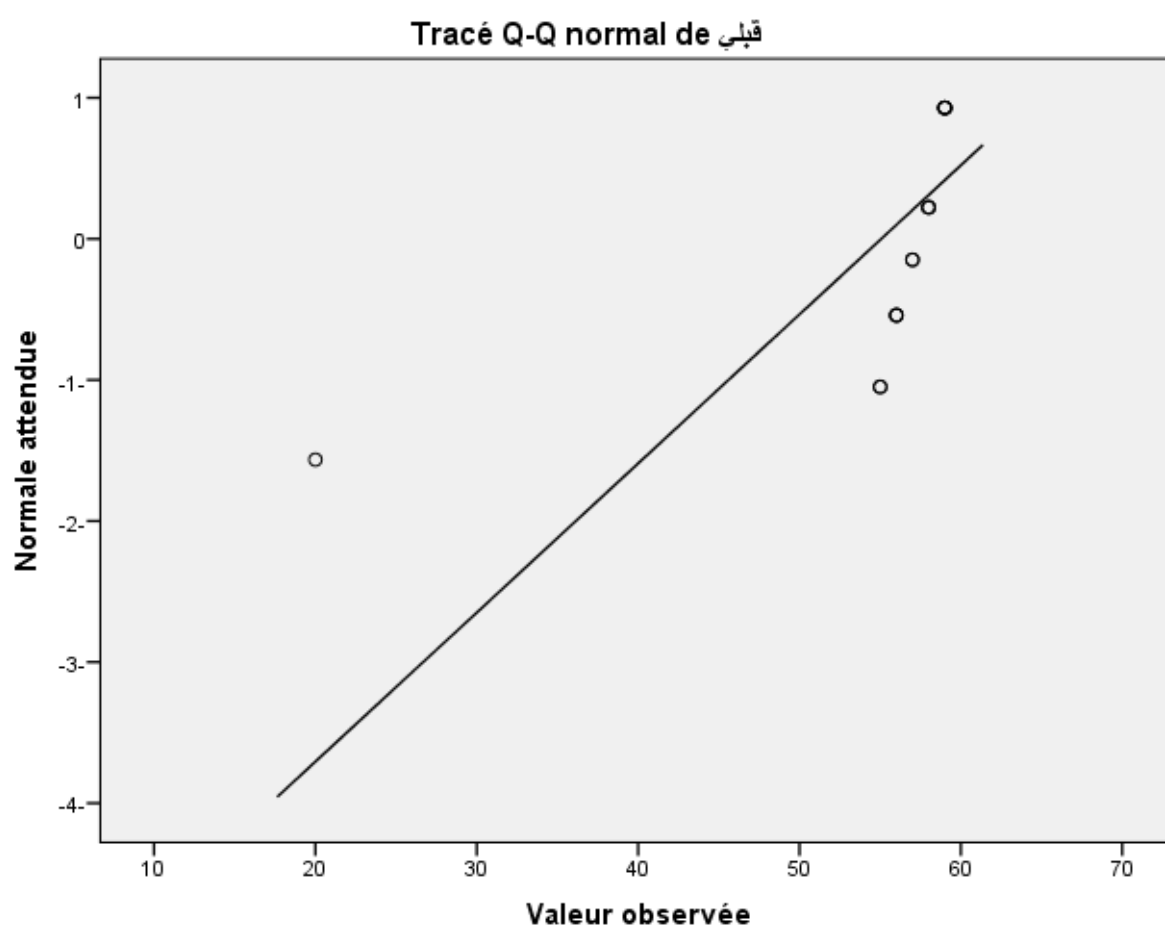
2.00 57 . 00

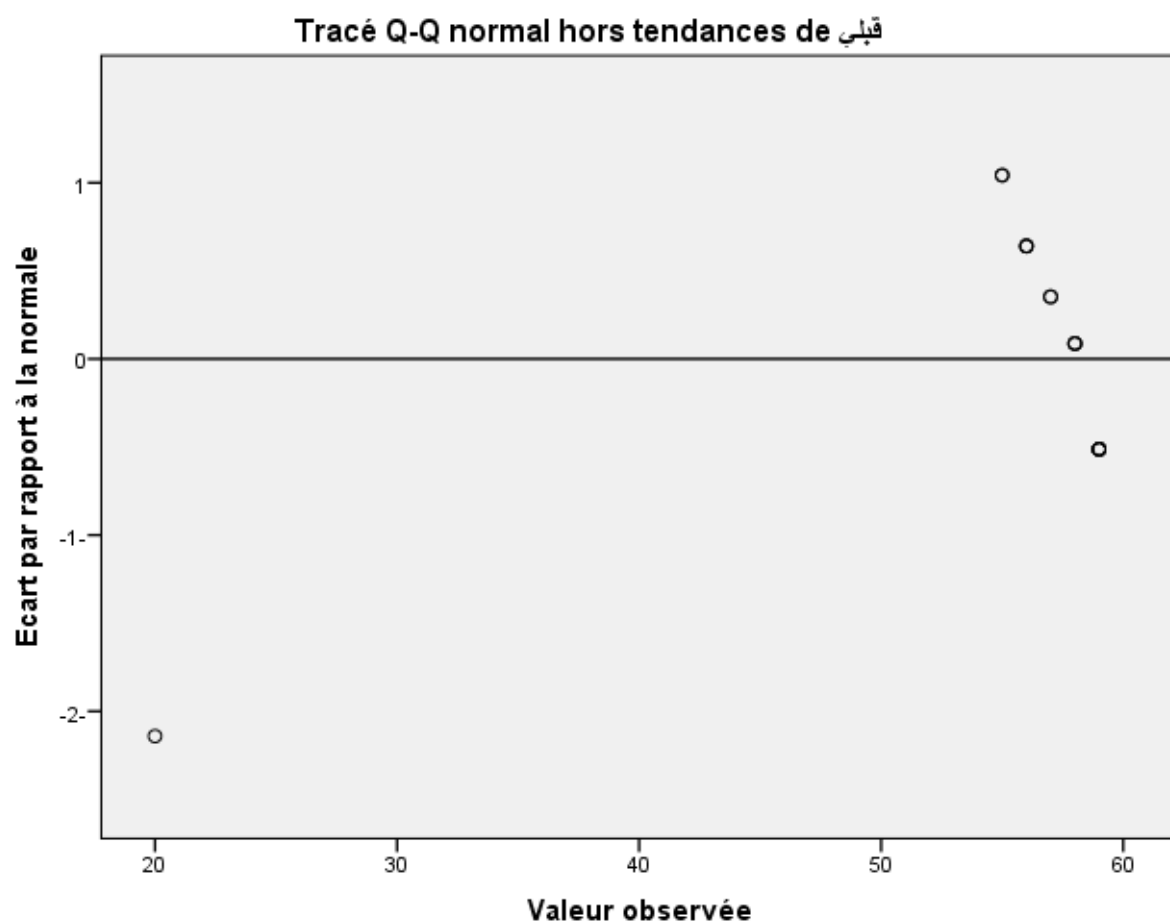
3.00 58 . 000

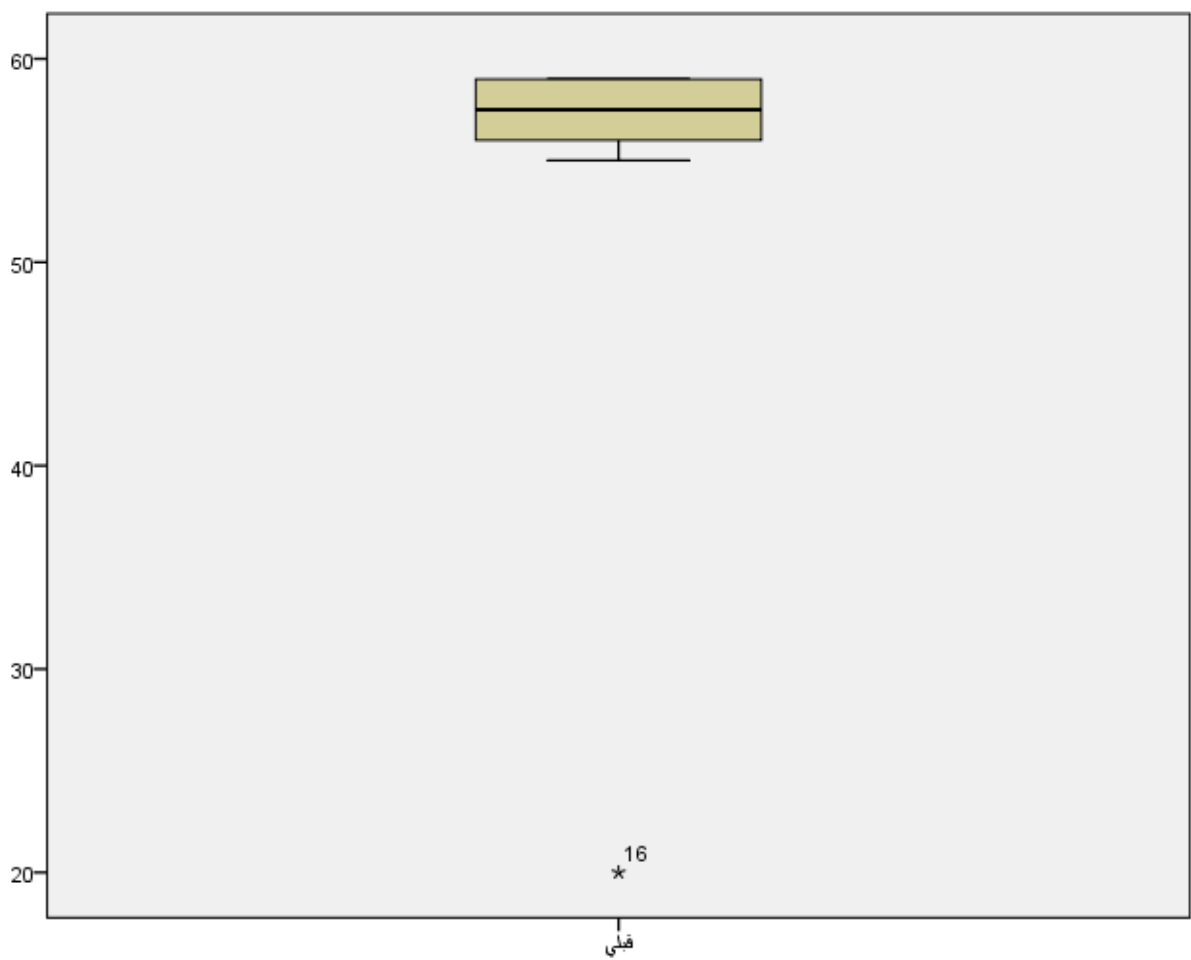
5.00 59 . 00000

Stem width: 1.00

Each leaf: 1 case(s)







بعدي

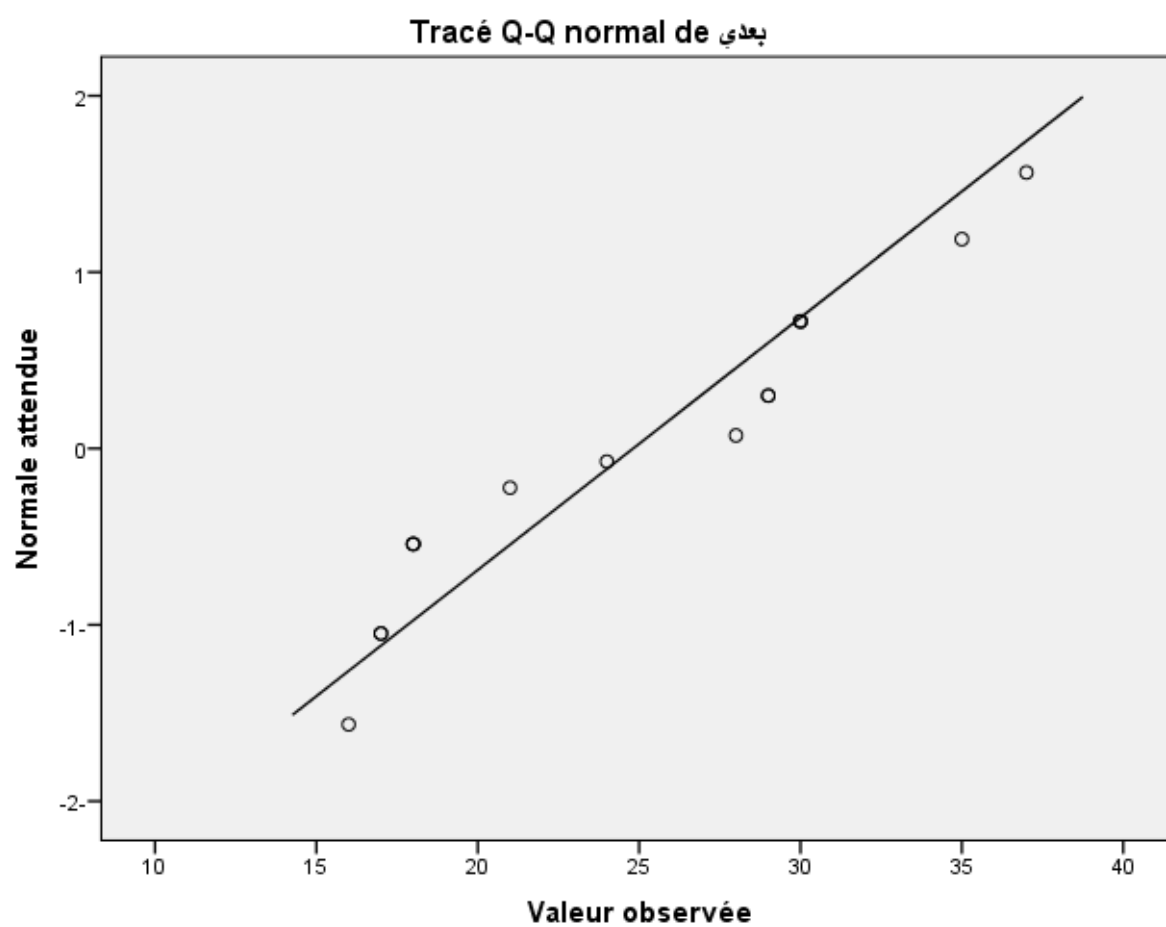
Stem-and-Leaf Plotبعدي

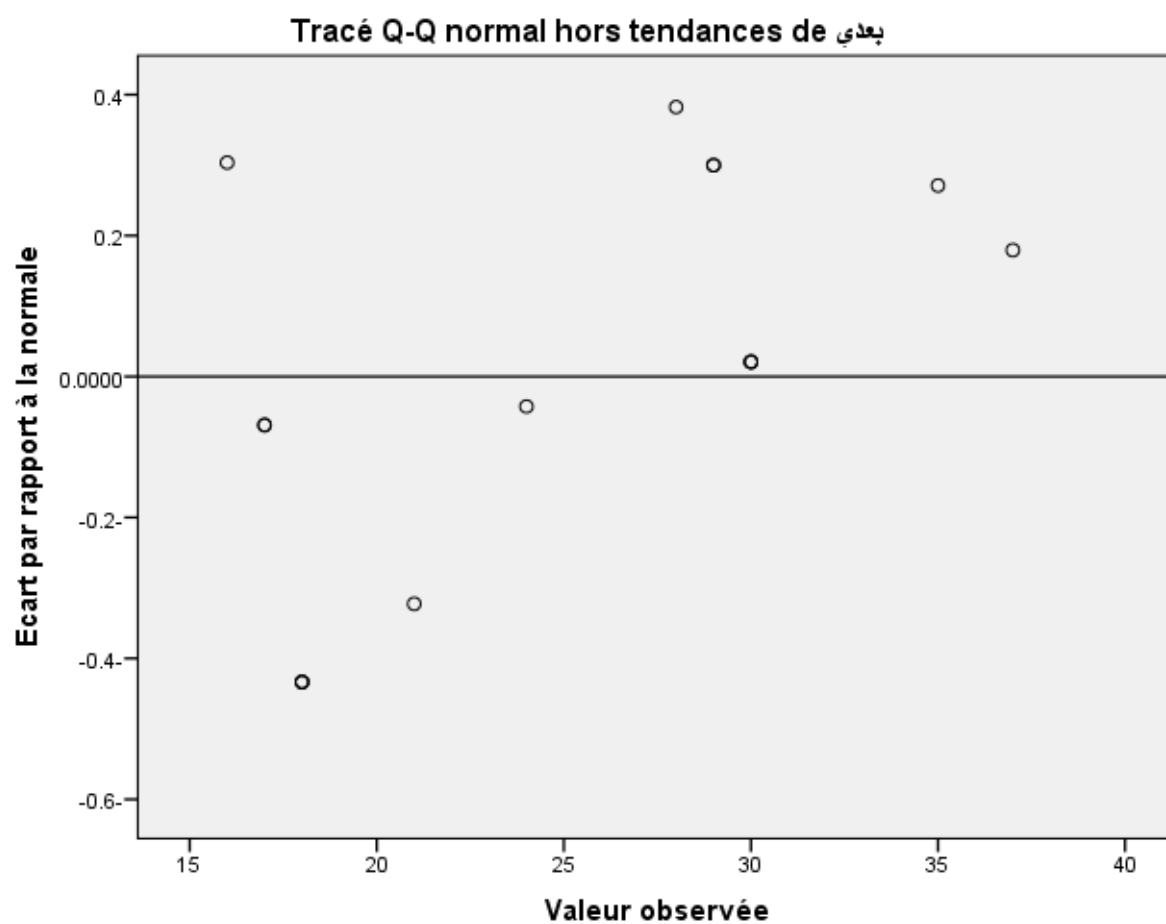
Frequency Stem & Leaf

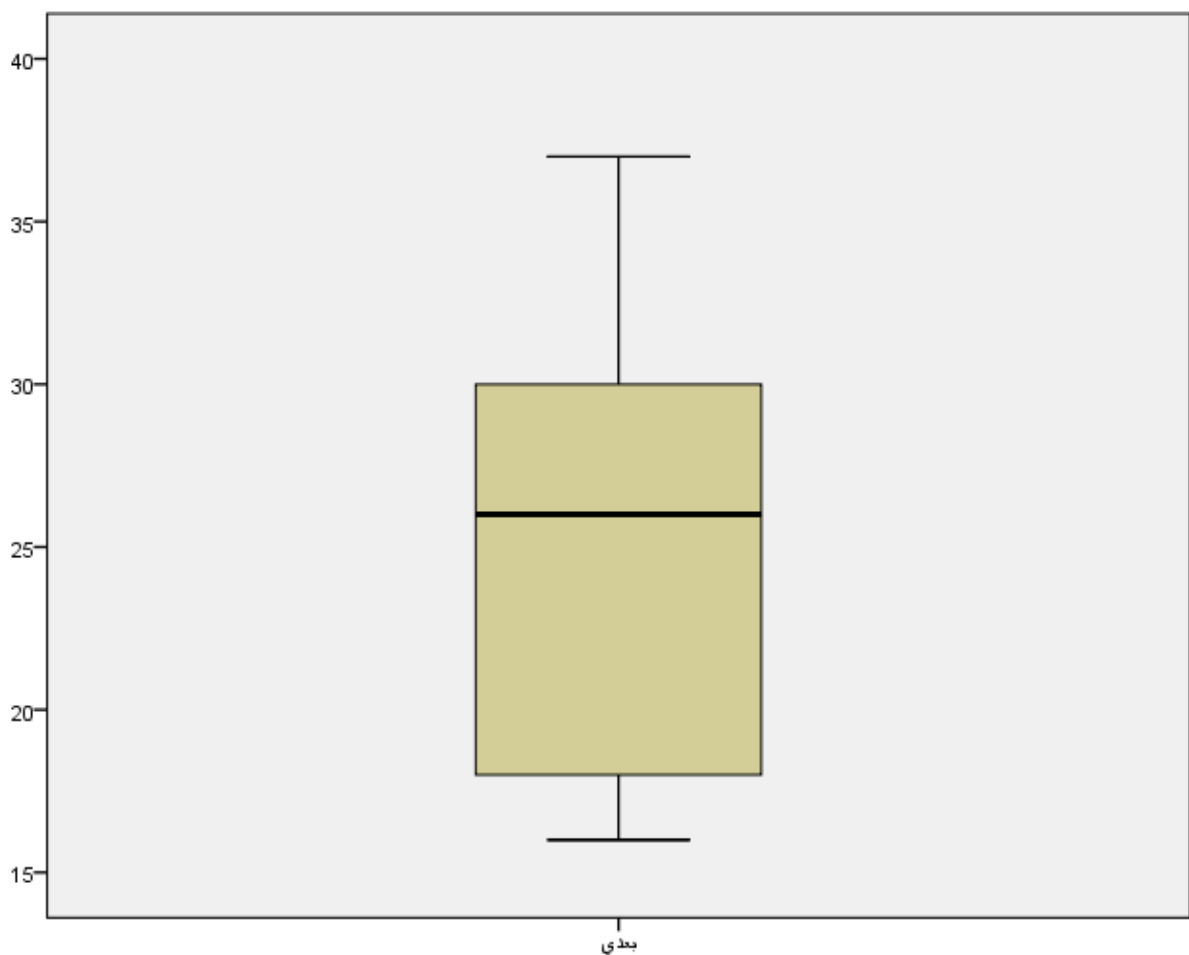
6.00	1 .	677888
2.00	2 .	14
3.00	2 .	899
3.00	3 .	000
2.00	3 .	57

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)







نتائج الفرضية الاولى:

T-TEST PAIRS=متوسط_القبلي WITH متوسط_البعدي (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Remarques

Sortie obtenue		02-AUG-2022 19:45:57
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	WITH متوسط_القبلي T-TEST PAIRS=متوسط_البعدي (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[Jeu_de_données1]

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 متوسط_القبلي	1.7824219	16	.29015279	.07253820
متوسط_البعدي	1.8083333333333333	16	.109882091689566	.027470522922391

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 متوسط_القبلي & متوسط_البعدي	16	.854	.000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 متوسط القبلي - متوسط البعدي	- .025911458333333-	.204410241255970	.051102560313993	- .134833987291533-

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 متوسط القبلي - متوسط البعدي	.083011070624866	-.507-	15	.619

GET DATA /TYPE=XLSX

/FILE='C:\Users\menm\Desktop\الفرضية الاولى'.xlsx

/SHEET=name 'ورقة1'

/CELLRANGE=full

/READNAMES=on

/ASSUMEDSTRWIDTH=32767.

EXECUTE.

DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.

T-TEST PAIRS=WITH القبلي البعدي(PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Test T

Remarques

Sortie obtenue	02-AUG-2022 20:29:23
Commentaires	
Entrée	Jeu de données actif
	Jeu_de_données2
Filtre	<sans>
Pondération	<sans>
Fichier scindé	<sans>
N de lignes dans le fichier de travail	17
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées
	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe
	القبلي T-TEST PAIRS= WITH البعدي (PAIRED)
	/CRITERIA=CI(.9500)
	/MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur
	00:00:00.00
	Temps écoulé
	00:00:00.00

[Jeu_de_données2]

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
--	---------	---	------------	-------------------------

Paire 1	القبلي	1.00	16	.000	.000
	البعدي	1.8083333333333333	16	.109882091689566	.027470522922391

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 القبلي & البعدي	16	.	.

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 القبلي - البعدي	- .8083333333333333333-	.109882091689566	.027470522922391	- .866885366932553-

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 القبلي - البعدي	-.749781299734113-	-29.425-	15	.000

الفرضية الثانية:

GET

FILE='C:\Users\menm\Desktop\spss
الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav.

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

NPAR TESTS

WILCOXON= قيلي / WITH بعدي (PAIRED)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Remarques

	Sortie obtenue	24-AUG-2022 19:18:30
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav.
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
	Syntaxe	NPAR TESTS WILCOXON= قيلي / WITH بعدي (PAIRED) /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

Nombre d'observations
autorisées^a 112347

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

.savالدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد
[Jeu_de_données1] C:\Users\menm\Desktop\spss

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

	N	Rang moyen :	Somme des rangs
بعدي - قبلي Rangs négatifs	16 ^a	8.50	136.00
Rangs positifs	0 ^b	.00	.00
Ex aequo	0 ^c		
Total	16		

a. بعدي > قبلي

b. بعدي < قبلي

c. بعدي = قبلي

Tests statistiques^a

	بعدي - قبلي
Z	-3.517 ^{-b}
Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

GET

الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav' FILE='C:\Users\menm\Desktop\spss

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

MEANS TABLES=قبلي بعدي

/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Moyennes

Remarques

Sortie obtenue		28-AUG-2022 20:45:57
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav'
Jeu de données actif		Jeu_de_données1
Filtre		<sans>
Pondération		<sans>
Fichier scindé		<sans>
N de lignes dans le fichier de travail		32
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Pour chaque variable dépendante d'une table, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes et toutes les variables de regroupement sont traitées comme des valeurs manquantes.
Observations utilisées		Les observations utilisées pour chaque table ne contiennent aucune valeur manquante dans une variable indépendante et les variables dépendantes n'ont pas toutes de valeurs manquantes.

	Syntaxe	MEANS TABLES=
		قُبلي بعدي
		/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

.savJeu_de_données1] C:\Users\menm\Desktop\spssالدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
ق	16	50.0%	16	50.0%	32	100.0%
ب	16	50.0%	16	50.0%	32	100.0%

Rapport

	ق	ب
Moyenne	2.7531	1.2406
N	16	16
Ecart type	.47310	.34939

الفرضية الثالثة:

NPAR TESTS

/M-W= صعوبة_القراءة BY الجنس(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Remarques

	Sortie obtenue	24-AUG-2022 19:41:06
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss ف التلاميذ الجديد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
	Syntaxe	NPAR TESTS /M-W= صعوبة_القراءة BY الجنس(1 2) /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.01
	Nombre d'observations autorisées ^a	112347

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de Mann-Whitney

Rangs

الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
1 صعوبة القراءة	10	11.30	113.00
2	6	3.83	23.00
Total	16		

Tests statistiques^a

	صعوبة القراءة
U de Mann-Whitney	2.000
W de Wilcoxon	23.000
Z	-3.060-
Sig. asymptotique (bilatérale)	.002
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	.001 ^b

a. Variable de regroupement : الجنس

b. Non corrigé pour les ex aequo.

MEANS TABLES=بعدي BY الجنس

/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Moyennes

Remarques

Sortie obtenue	28-AUG-2022 20:10:44
Commentaires	
Entrée	Données
	C:\Users\menm\Desktop\spss ف التلاميذ الجديد.sav

Jeu de données actif		Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Pour chaque variable dépendante d'une table, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes et toutes les variables de regroupement sont traitées comme des valeurs manquantes.
	Observations utilisées	Les observations utilisées pour chaque table ne contiennent aucune valeur manquante dans une variable indépendante et les variables dépendantes n'ont pas toutes de valeurs manquantes.
	Syntaxe	بعدى BY الجنس MEANS TABLES= /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدى * الجنس	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Rapport

بعدي

الجنس	Moyenne	N	Ecart type
1	1.4500	10	.26352
2	.8917	6	.08612
Total	1.2406	16	.34939

نتائج الفرضية الرابعة:

NPAR TESTS

/K-W= صعوبة_ القراءة BY المستوى_التعليمي(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue	24-AUG-2022 19:52:49
Commentaires	
Entrée	Données
	C:\Users\menm\Desktop\spss ف التلاميذ الجديد.sav
Jeu de données actif	Jeu_de_données1
Filtre	<sans>
Pondération	<sans>
Fichier scindé	<sans>
N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante
	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées		Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS BY /K-W= صعوبة_القراءة المستوى_التعليمي(1))3 /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.02
	Nombre d'observations autorisées ^a	112347

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

المستوى_التعليمي	N	Rang moyen :
1	4	9.63
2	8	7.94
3	4	8.50
Total	16	

Tests statistiques^{a,b}

	صعوبة_القراءة
Khi-deux	.340
ddl	2

Sig. asymptotique	.844
-------------------	------

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement :

المستوى التعليمي

GET

FILE='C:\Users\menm\Desktop\spss
الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav.

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

MEANS TABLES=بعدي BY المستوى التعليمي

/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Moyennes

Remarques

Sortie obtenue		29-AUG-2022 10:30:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\menm\Desktop\spss الدكتوراه\ملف التلاميذ الجديد'.sav.
Jeu de données actif		Jeu_de_données1
Filtre		<sans>
Pondération		<sans>
Fichier scindé		<sans>
N de lignes dans le fichier de travail		32
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Pour chaque variable dépendante d'une table, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes et toutes les variables de regroupement sont traitées comme des valeurs manquantes.

Observations utilisées	Les observations utilisées pour chaque table ne contiennent aucune valeur manquante dans une variable indépendante et les variables dépendantes n'ont pas toutes de valeurs manquantes.
Syntaxe	MEANS TABLES=BY المستوى_التعليمي /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
Ressources	Temps de processeur 00:00:00.02
	Temps écoulé 00:00:00.01

.savJeu_de_données1] C:\Users\menm\Desktop\spssالدكتوراهملف التلاميذ الجديد

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
ب * المستوى_التعليمي	16	50.0%	16	50.0%	32	100.0%

Rapport

ب

المستوى_التعليمي	Moyenne	N	Ecart type
1	1.3125	4	.44977
2	1.2063	8	.28213
3	1.2375	4	.46075
Total	1.2406	16	.34939