جامعة محمد الصديق بن يحيى–جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

عنوان المذكرة:

واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بإبتدائيات – جيجل والطاهير–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه تربوي

إعداد الطالبة:

بوبلوطة صباح

إشراف الأستاذة:

بكيري نجيبة

الأستاذة: بشتة حنان	جامعة جيجل	رئيسا
الأستاذة: بكيري نجيبة	جامعة جيجل	مشرفا ومقررا
الأستاذة: مشري	جامعة جيجل	مناقشا

السنة الجامعية:

2017م/2018م.

شكر و عرفان

نشكر الله الذي لا اله الا هو على جليل نعمه وعظيم سلطانه

إذ أتاح لنا إنجاز هذا العمل ورزقنا القدرة على تجاوز الصعاب التي واجهتنا

فله الحمد والشكر ،ونثني عليه الخير كله،

فهو الموفق ،المسدد والمعين على الخير

ومن منطلق قول الرسول صلى لله عليه وسلم:

((من لا يشكر الله لا يشكر الناس))

نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة

" نجيبة بكيري "

التي تكرمت بقبول الإشراف على هذا العمل ،وكانت خير سند

لذلك نسأل لله عز وجلّ أن يثيبها خير الثواب

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تحمّلهم مشاق قراءة المذكرة ومناقشتها وتصحيحها

ونشكر من لهم الفضل في تعليمنا الحرف فالكلمة فالجملة كما لا يفوتنا شكر كل من أمد لنا يد العون و المساعدة ولو بكلمة طيبة هؤلاء جميعا نسجل شكرنا وعظيم امتناننا،وإن قصرنا في شكرهم أو أغفلنا عن ذكر أحدهم فعزاؤنا إن لله تعالى هو الذي سيتكفل بأن يجازيهم عنا خير الجزاء و أوفاه فهو يعلم السر و ما أخفى.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ولهذا الغرض اختيرت عينة قوامها (70) أستاذ بكل من بلدية الطاهير وبلدية جيجل، وقد تم استخدام استبيان تحققت فيه شروط الصدق والثبات، يحتوي على محورين أساسين هما:

- **المحور الأول:** صعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- **المحور الثاني:** صعوبة التذكر لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية.

وقد تمت معالجة البيانات باستعمال الحزم الإحصائية SPSS، وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي ـ لنسب المئوية ـ التكرارات والإنحراف المعياري ومعامل الثبات ألفاكرومباخ. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في درجة استجابة المعلمين من حيث الجنس، المستوى التعليمي و سنوات الخبرة ولقد توصلنا في الدراسة الى أن عسيري القراءة يعانون من صعوبة في الانتباه والتذكريؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي وعلى علاقتهم مع المحيط الخارجي.

وأهم ما جاء في هذه الدراسة ضرورة الاهتمام بفئة صعوبات التعلم ومحاولة ربط الأسرة بالمدرسة لمساعدتهم على الإندماج .

وتضمن الدراسة **الكلمات المفتاحية** التالية: **المشكلات النمائية ـ عسر القراءة ـ المرحلة الابتدائية ـ المعلمين.**

Résumé :

Le but de cette étude était de connaître la réalité des problèmes de développement des enseignants au primaire du point de vue des enseignants: un échantillon de (70) professeurs a été sélectionné dans les municipalités d'Al-Taher et de Jijel pour remplir les conditions d'honnêteté et de cohérence. :

• Le premier axe: la difficulté d'attention dans la lecture primaire.

• Le deuxième axe: la difficulté de se souvenir de la lecture asiri au primaire

Les données ont été traitées à l'aide des progiciels statistiques SPSS, en calculant la moyenne arithmétique des pourcentages de fréquences, l'écart type et le coefficient de stabilité d'alcrombach. L'étude n'a montré aucune différence

Niveau de réponse des enseignants en termes de genre, niveau d'éducation et années d'expérience

L'étude a conclu les recommandations du plus important de la nécessité de prêter attention à la catégorie des difficultés d'apprentissage et essayer de connecter la famille à l'école pour les aider à s'intégrer.

L'étude a inclus les mots-clés suivants: problèmes de développement dyslexie enseignants de l'école primaire.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
كلمة شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ- ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام الدراسة	
أولا : إشكالية الدراسة	4
ثانيا: فرضيات الدراسة	7
ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة	8
رابعا: أهداف الدراسة	9
خامسا: أهمية الدراسة	10
سادسا: تحديد المفاهيم	11
سابعا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها	14
الفصل الثاني: المشكلات النمائية	
تمهيد	22
أولا: تعريف المشكلات النمائية	23
ثانيا: أقسام وأنواع المشكلات النمائية	25
1- أقسام المشكلات النمائية	25
أ- صعوبات التعلم نمائية أولية	25
ب- صعوبات التعلم نمائية الثانوية	25
2- أنواع المشكلات النمائية	25
أ- صعوبة الانتباه	25
- تعريف صعوبة الانتباه	25

– خصائص صعوبة الانتباه	26
– تشخيص صعوبة الانتباه	27
– بعض الطرق المستخدمة لتدريس صعوبة الانتباه	27
ب– صعوبة التذكر	28
– تعريف صعوبة التذكر	28
– تشخيص صعوبة التذكر	29
– علاج صعوبة التذكر	29
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث: عسر القراءة	
تمهيد	33
أولا: تعريف عسر القراءة	34
ثانيا: أنواع عسر القراءة	36
ثالثا: أسباب عسر القراءة	41
رابعا: مظاهر عسر القراءة	41
خامسا: تشخيص عسر القراءة	43
سادسا: أساليب تدريس عسيري القراءة	44
خلاصة الفصل	46
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	48
أولا: مجالات الدراسة	49
ثانيا: منهج الدراسة	51
ثالثا: أداة الدراسة	52
رابعا: عينة الدراسة	52
خامسا: المعالجة الإحصائية	54
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها	

تمهيد	56
أولا: عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	57
1- عرض نتائج الفرضية الأولى	57
2- عرض نتائج الفرضية الثانية	59
3- عرض نتائج الفرضية العامة	61
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	61
1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	61
2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	62
3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة	63
ثالثا: توصيات	65
الخاتمة	67
قائمة المراجع	69
قائمة الملاحق	75

فهرس الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	52
02	يبين توزيع سنوات الخبرة لأفراد العينة	53
03	يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي	53
04	يبين نتائج الفرضية الأولى	57
05	يبين نتائج الفرضية الثانية	59
06	يبين نتائج الفرضية العامة	61

مقدمة:

يعد موضوع المشكلات النمائية من المواضيع الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى، أما الآن فقد أصبحت الصعوبات النمائية من أكبر المشكلات التي تواجه معظم دول العالم في وقتنا الراهن سواء المتقدمة منها أو النامية على حد سواء، وذلك بسبب التزايد الكبير في نسبة أعداد ممن يعانون منها داخل الصف المدرسي، لذلك فقد أخذ الاهتمام بها من طرف المختصين يتزايد بسبب ما تخلفه من آثار سلبية ليس على الصعيد التعليمي بل النفسي والاجتماعي أيضا، وبما أن صعوبات القراءة تعتبر من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها وتقويمها بسبب طبيعتها المعقدة من جه، ومن جهة أخرى لكونها صعوبات مخفية لا يتم تشخيصها إلا بعد الفشل الدراسي الواضح والمتكرر للتلميذ، لذلك فإن الاهتمام بهذه الفئة كشريحة هامة في المجتمع أمر ضروري وهام ومحاولة مساعدتهم على الاندماج في الوسط الاجتماعي، ولأن التعلم من أهم المؤشرات التي تدل على الاهتمام بهذه الفئة، خاصة وأن للمعلم دور كبير في اكتشافهم وتوجيههم ومحاولة مساعدتهم.

ومنه ومن خلال بحثي هذا فقد أردت التعرف على واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية، محاولة رفع الستار عن هذا الموضوع والإجابة عن التساؤل الرئيسي في هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني.

ومن أجل دراسة هذا الموضوع قمت بتقسيمه إلى جانب نظري وجانب ميداني، حيث اندرج تحت الجانب النظري ثلاثة فصول:

حيث جاء **الفصل الأول** تحت عنوان: "الإطار العام للدراسة" حيث تناولنا فيه إشكالية الدراسة، فروض الدراسة مع توضيح الأهداف والأهمية، الكشف عن فرضيات الدراسة وضبط المصطلحات، وأخيرا البحث في الدراسات السابقة حول الموضوع.

أما **الفصل الثاني** فقد جاء تحت عنوان: "المشكلات النمائية"، حيث تطرقت فيه إلى تعريف المشكلات النمائية وأقسامها، كما تطرقت إلى بعض أنواع المشكلات النمائية هي وصعوبة الانتباه وصعوبة التذكر، مع تعريف كل نوع ، وذكر أهم خصائصه وطرق التشخيص.

والفصل الثالث فقد جاء تحت عنوان: "عسر القراءة" وتضمن العناصر التالية: تعريف عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، مظاهر صعوبات عسر القراءة، تشخيص صعوبات عسر القراءة وأخيرا أساليب تدريس عسيري القراءة.

أما الجانب الميداني للدراسة فقد تضمن فصلين هما الفصل الرابع والخامس

إذ جاء **الفصل الرابع** تحت عنوان: "الإجراءات المنهجية للدراسة" وتضمن مجالات الدراسة، منهج الدراسة، أداة الدراسة وتضمن صدق وثبات الأداة، عينة الدراسة وأخيرا المعالجة الإحصائية.

وأخيرا **الفصل الخامس** إذ جاء هو الآخر تحت عنوان: "عرض ومناقشة نتائج الدراسة" إذ تناولت فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية والفرضية العامة، ثم تحليل البيانات المتحصل عليها وأخيرا عرض النتائج المتوصل إليها.

أولا: إشكالية الدراسة

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي أنشأها المجتمع لتربية أبنائه، ولمساعدتهم على النمو في جميع جوانب شخصيتهم إلى أقص ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم وهذا للتلاؤم مع مجتمعاتهم، ونظرا لأن التركيز على التحصيل الدراسي كأنهم مخرجات المدرسة فإن المشكلات النمائية تعد أحد أسباب التأخر الدراسي والفشل في التحصيل.

على الرغم من أن المشكلات النمائية ومفهومها لم تعرف إلا حديثا، فإن الصعوبات نفسها ليست حديثة كما أن التعلم نفسه ليس حديثا هو الآخر فقد اهتم الإنسان منذ أقدم العصور بملاحظة السلوك لدى الفرد، وحاول تفسيره والتنبؤ به وصولا إلى أن المشكلات النمائية ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة أو أفراد معينين، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي ولقد أصبحت من الظواهر المتداولة بشكل متواصل في الآونة الأخيرة في الأوساط التربوية، حيث أصبحت من المشكلات الشائكة نسبيا في ميدان التربية التي تعيق التحصيل الجيد للطلبة.

ومصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في السنوات الأولى من النمو وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية، وإن العلامة التي تظهر وتدل على وجود اضطراب نمائي طبيعي، فالصعوبات النمائية هي صعوبات تواجه الفرد قبل إلتحاقه بالتعليم النظامي والمشكلات النمائية تعد الأساس الممهد للصعوبات الأخرى فيما بعد. [1]

وعليه فالمشكلات النمائية عبارة عن خلل في العمليات الأساسية المطلوبة للفهم أو في استخدام اللغة ـ الكلام ـ الكتابة ـ والتي تظهر بشكل واضح في قصور القدرة على الانتباه والتذكر، وبالتالي فالمشكلات النمائية يمكن وصف من يعاني منها بأنهم أشخاص لا يمكن تصنيفهم و إدراجهم ضمن التصنيفات المعروفة للإعاقة فهم أشخاص أو تلاميذ غير قادرين على الوصول إلى مستوى معين من التفوق يتلاءم وقدراتهم فهم أشخاص يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية

[1] حليمة بهلول: **أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية**، دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم التحضيري، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2015، ص 51.

اللازمة للفهم. [1]

وهذا ما أكدته دراسة " كبادي حياة " في دراستها الموسومة بـ: (سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المثيرات لدى بعض أطفال ذوي صعوبات التعلم).

ومنه فالمشكلات النمائية ترتبط بشكل أساسي صعوبات التعلم وهي إحدى أنواعه وتجدر الإشارة إلى أن ميدانها في التعلم يضم العديد منها لعل أبرزها عسر القراءة وهي جوهر صعوبات التعلم، حيث يرى الباحثون والمقتصون في صعوبات التعلم أن مشكلات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي وهذا المشكل متواجد بكثرة في المدرسة الابتدائية إذ يعاني منه تلاميذ الصف الابتدائي لذلك فعسيري القراءة غالبا ما يكون لديه مشكلة في القراءة فهو يجد صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة وضعف في القدرة على تحليل الصوتيات الجديدة، كما أن عسيري القراءة غالبا ما يعانون من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، فالعسر القرائي يترك آثار سلبية على التلاميذ تتمثل في الشعور بالنقص والضعف والإحباط، ولقد أوضحت العديد من الدراسات التي قام بها المهتمون حول عسيري القراءة أنهم تلاميذ عاديين ولا تبدو عليهم أي إعاقات ما يدفع بالمعلمين بوصفهم بالكسالى لاعتقادهم أن سبب الإخفاق هو التقصير من جانبهم ، لذلك فتكوين معلمي المدارس الابتدائية مهم وتعريفهم بمثل هذه المشكلات في غاية الأهمية من أجل مساعدتهم وتقديم لهم الدعم واختيار أفضل الطرق لتدريسهم وإيصال المعارف لهم لأنهم أفراد يعانون من مشكلات نمائية تعيق وصول المعلومة واسترجاعها وقت الحاجة.

وبالتالي فالمشكلات النمائية تؤثر بشكل مباشر على عسيري القراءة فصعوبة الانتباه مثلا يجعل من التلميذ بحذف حروف عند قراءته أو يضيف حروف أخرى غير موجودة أو يعكس أماكن الأحرف كما أنه يشعر بالتعب عند قراءة فقرة ولو كانت قصيرة نتيجة لبدل جهد في التركيز ومحاولة معرفة الجمل إضافة إلى هذا لا يستجيب للتعليمات من أول وهلة لقلة الانتباه لديه ، وهذا وبالإضافة إلى صعوبة الانتباه يوجد مشكل آخر يعاني منه عسير القراءة، هو صعوبة التذكر إذ أنه مشكل لا يقل أهمية عن صعوبة الانتباه وهذا لأنه يجعل التلميذ يعجز عن استرجاع التفاصيل التي يحتاجها في المواقف التعليمية ويعاني في

[1] كبادي حياة: **سمات الشخصية وعلاقاتها ببعض المثيرات لدى الأطفال دوي صعوبات التعلم**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامع سطيف، الجزائر، 2015.

غالب الأحيان من قصور في تذكر معاني بسيطة ويعاني من العجز في ترتيب التعليمات بطريقة صحيحة وهذا لصعوبة التذكر لديه.

وعليه وفي ضوء ما تقدم نطرح **التساؤل الرئيسي** التالي:

- **ما هو واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟**

التساؤلات الفرعية:

1. هل هناك صعوبة في عملية الانتباه لدى عسيري القراءة في المرحلة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل هناك صعوبة في عملية التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

ـ **الفرضية الرئيسية:** " توجد هناك مشكلات نمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"

الفرضيات الفرعية:

1ـ توجد هناك صعوبة في عملية الانتباه لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2ـ توجد هناك صعوبة في عملية التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

- انتشار هذه الفئة في المجتمع وصعوبة معرفة كيفية التعامل معها.
- حاجة هذا الموضوع للدراسة.
- معايشتنا لهذه الظاهرة أو المشكلة ومشاهدتنا لعدة مواقف خاصة في المرحلة الابتدائية ما خلق لدينا نوع من الفضول القوي ودافع أقوى للدراسة هذا الموضوع.
- الاستفادة من موضوع صعوبات التعلم في مسار رحلتنا العلمية من خلال الكشف عن بعض الخصائص المميزة لهذه الفئة.
- تزايد الاهتمام العالمي بهده الفئة ومحاولة إدماجهم في المجتمع.

رابعا: أهداف الدراسة

- إنجاز مذكرة تخرج حسب المنهجية العلمية لنيل شهادة.
- التعرف على صعوبات التعلم النمائية.
- العمل على إثارة هذه النقطة وتسليط الضوء عليها في الحقل التربوي.
- معرفة واقع صعوبات الانتباه والتذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية.

خامسا: أهمية الدراسة

إن الاهتمام بدوي صعوبات التعلم أمر ضروري لأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع لذلك تبرز أهمية دراستنا في النقاط التالية:

- محاولة تسليط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.
- الاضطلاع على الطرق التعليمية المتبعة ومحاولة المساعدة على إدماج هذه الفئة والاهتمام بها أكثر من الجهات المعنية.
- معرفة واقع المشكلات النمائية.
- إضافة جديدة في مجال البحث العلمي تفيد الطلبة والباحثين مستقبلا.
- تثقيف المجتمع عامة بمثل هذه المشكلات.
- المساعدة في تشخيص هده المشكلات لدى فئة دوي صعوبات التعلم.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

1- المشكلات النمائية:

- هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التواق الدراسي، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة. [1]

- كما تعني أي قصور في جانب ولا يقتصر أثره في الجانب ذاته، وإنما سينعكس على جوانب أخرى، فالقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه، وهي عمليات عقلية على غاية من الأهمية سيكون له تأثيره السبي في اكتساب اللغة والمعرفة، فالانتباه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمثيرات الحسية الصادرة من الأثر والقصور في عمليات الانتباه يقلل من الإفادة من هذه المثيرات، سواء كانت سمعي، كما تأثر في ذات الوقت في عملية الاتصال مع الآخرين وفي الذاكرة سواء كانت بصرية أو سمعية وأما الإدراك فيؤثر في عملية التمييز البصري واللمسي والتناسق البصري الحركي والعلاقات المكانية.

- ومن هنا يمكن القول أن القصور في العمليات النمائية ستفرز بصداها السلبي في عملية اكتساب القراءة أو الكتابة أو الحساب. [2]

- والمشكلات النمائية: هي مختلف المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، مثلا يتعلم الطفل كتابة اسمه عن طريق تطوير الكثير من المهارات مثل: الإدراك، الانتباه، التذكر، فحين تضرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة يعجز الطفل عن تعويضها من خلالها وظائف أخرى ينتج عنها صعوبة لدى الطفل في تعلم الكتابة والقراءة أو إجراء العمليات الحسابية. [3]

*** التعريف الإجرائي للمشكلات النمائية**

هي ما يواجهه الفرد من صعوبات أثناء القيام بعملية التعلم، نتيجة لخلل في احد الوظائف وهذا ما يعيقه عن أداء دوره بشكل فاعل.

---

[1] حافظ نبيل: **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، (ط1)، ص 2000.

[2] يحي محمد نبهان: **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، (ط1)، 2008، ص 34.

[3] اولفت محمود: **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة بيروت العربية، لبنان، 2007.

2- عسر القراءة:

- مصطلح يستخدم للدلالة على القصور في القدرة أو عجز جزئي عنها. [1]

- هو اضطراب من اضطرابات صعوبات التعلم، هو اضطراب لفظي 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 اضطراباته على أساسه. [2]

*** التعريف الإجرائي لعسر القراءة:**

هو اضطراب القدرة على القراءة أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي، وهي مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي.

3- المرحلة الابتدائية:

- تمتد هذه المرحلة على ست سنوات وتبدأ في السادسة من العمر، وتتوزع على حلقتين ثلاث سنوات لكل حلقة، الحلقة الأولى وتنحصر في الصف الابتدائي الأول والابتدائي الثاني والابتدائي الثالث، أما الحلقة الثانية فتنحصر في الصف الابتدائي الرابع والخامس والسادس. [3]

- كما تعرف المرحلة الابتدائية: أنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة وتشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات. [4]

---

[1] نايف القيسي: **المعجم التربوي في علم النفس**، دار أسامة، عمان، (ط1)، 2010، ص 296.

[2] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، 2007، ص 22.

[3] جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة، لبنان، 2005، ص 474.

[4] محمود فنوح محمد سعدات: **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، قسم التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، جدة، 2013، ص 30.

*** التعريف الإجرائي للمرحلة الابتدائية:**

هو ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تمييز، كما أنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية فيقدم له الرعاية الروحية والجسمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه.

4- المعلم:

- هو الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، ويركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذه، بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي. [1]

- هو أيضا المكلف من قبل وزارة التربية بتعلم التلاميذ في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحكم تأهيله لمهنة التعليم. [2]

- وعلى المعلم أن تتوفر فيه بعض الشروط كالاستقامة، الوازع الديني، تميزه بقوة الشخصية، معافى جسديا، يتمتع بثقة كبيرة بنفسه وبقدراته، الانضباط والالتزام والتفاني في العمل، وان يحظى بمكانة اجتماعية مرموقة. [3]

*** التعريف الإجرائي للمعلم:**

هو فرد يعد وينتقى لتقديم منهج خلال فترة زمنية معينة على أن تتوفر فيه بعض الشروط اللازمة التي تسمح له بمزاولة مهنة التدريس كالتمكن من المادة التعليمية مع التحلي ببعض الخصائص ومكونات شخصية الطفل.

---

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، مراجعة حامد عمار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، (ط2)، 2001، ص 115.

[2] ابتسام عبد الصمد الداوود: **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2017، ص 175.

[3] نبيل حدوش: **الواقع الاجتماعي ومكانته الاجتماعية**، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، الجزائر، 2010، ص33.

سابعا: الدراسات السابقة

1- الدراسات المتعلقة بالمتغير المستقل: المشكلات النمائية

أ- الدراسات العربية:

- دراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عكاشة (2008): بعنوان: **" فاعلية برنامج ارشادي في خفض اضطراب فرط النشاط – قصور الانتباه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي مقترح في خفض اضطراب فرط النشاط، قصور الانتباه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية والكشف عن تأثير خفض اضطراب فرط النشاط، قصور الانتباه على التحصيل الدراسي للتلميذات.

وكانت عينة الدراسة على (30) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، حيث استخدمت اختبار الذكاء غير اللفظي، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه. وتم استخدام المنهج التجريبي.

وتوصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب فرط النشاط.
- قصور الانتباه في القياس القبلي.
- عدم وجود فروق دلالات إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب فرط النشاط.
- قصور الانتباه في القياس القبلي والبعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط.
- قصور الانتباه. [1]

[1] هنادي بنت محمد إسماعيل: **فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب لفرط النشاط، قصور الانتباه) لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، قسم تربية وعلم النفس، جامعة طيبة، جدة، 2008.

2- الدراسات المتعلقة بالمتغير التابع: عسر القراءة

- دراسة حنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان (2011)، بعنوان: **" بعض الإضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا لدى طلاب صعوبات التعلم من حيث النوع والدرجة في الصفوف (الخامس، السادس، السابع والثامن) من التعليم الأساسي، والتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات النفسية لمستوى القلق والإكتئاب والمخاوف المرضية وفقا لمتغير النوع والمرحلة التعليمية والمنطقة السكنية.

وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة والطالبات ذوي صعوبات التعلم من مدارس الحلقة الثانية بولاية محافظة مسقط، والبالغ عددهم (154) طالب وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ عدد الطلاب الذكور (63) والإناث (91).

وقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كما تم بناء أداة لقياس الإضرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط والتي تضمنت ثلاث مقاييس، مقياس القلق، مقياس الاكتئاب، مقياس المخاوف المرضية، وقد عولجت بيانات الدراسة بالحزمة الإحصائية spss

وقد كانت نتائج الدراسة كما يلي:

- الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس والسابع والثامن من التعليم الأساسي هي المخاوف المرضية. [1]

- دراسة جدو عبد الحفيظ (2014)، بعنوان: **" استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم".**

كان موضوع الدراسة حول استراتجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهق ذوي صعوبات التعلم، وقد انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيسي:

[1] حنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان: **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي لمحافظة مسقط**، دراسة لنيل رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان، 2011.

- ما هي استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية التي يستخدمها المراهقون ذوي صعوبات التعلم؟

حيث كان البحث على عينة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وكان عددهم أربع حالات (03 إناث، ذكر (01))، بثانوية بادي مكي – بسكرة.

وتم تطبيق المنهج العيادي باستعمال أدوات بحث تمثلت في دراسة الحالة المقابلة نصف المواجهة، تحليل محتوى المقابلات، بالإضافة إلى مقياس مواجهة الضغوط النفسية من إعداد الهلالي 2009.

ومن أهم النتائج التي توصل الباحث إليها ما يلي:

- يستخدم المراهقون ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات الاستسلام، ولوم الذات أمام الضغوط النفسية.
- يستخدم المراهقون ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات الانعزال وأحلام اليقظة أمام الضغوط النفسية، والتنفيس الانفعالي والدعاية أمام الضغوط النفسية. [1]

– دراسة كحلول مصطفى (2016)، بعنوان: **" صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس".**

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل التالي:

- **هل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب؟ وما إذا كانت هناك فروق في صعوبات التعلم تعزى لمثير الجنس؟**

وللوصول إلى ذلك قام الباحثان باختيار عينة مقصودة قوامها 181 تلميذ أو تلميذة ممن ألحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، طبقت عليهم استمارة بعد التحقق من صدقها وثباتها وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج spss.

[1] جدو عبد الحفيظ: **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2014،ص107.

ولقد كانت النتائج كالتالي:

- إن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل ين التمدرس يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتاب، الحساب).
- يوجد فرق دال إحصائيا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس في صعوبات التعلم الأكاديمية ولصالح الذكور. [1]

2- الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمتغير التابع

- دراسة باتريك ومايكل (1998)، بعنوان: **" السلوك الترابطي والمعرفي العقلي للاكتئاب لدى طلبة المراهقين عن ذوي صعوبات التعلم".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط السلوك المعرفي العقلي لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم وغير صعوبات التعلم في الاكتئاب، وفي مدى ارتباط التقييم الذاتي لأعراض الاكتئاب وبشكل واضح من اختلاف العمليات العقلية ودرجات التعزيز عند طلبة ذوي صعوبات التعلم.

وطبق الاستبيان في هذه الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (132) طالب (22) طالب ذوي صعوبات التعلم.

وأظهرت النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن غير ذوي صعوبات التعلم في شدة الاكتئاب.

- دراسة جبريل (1998)، بعنوان: **" بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لدى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الجنس والمادة الدراسية".**

استهدفت الدراسة التعرف إلى نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى اختلاف هذه النسبة في ضوء الجنس ومجال التعلم، وكذا التعرف على الخصائص السلوكية والنفسية

[1] منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم: **صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، الجزائر، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2016/09/01.

والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ومدى اختلافهما في ضوء الجنس ومجال صعوبات التعلم ومدى اختلافهما مع العاديين من الذكور والإناث في اللغة العربية والرياضيات.

استخدمت الدراسة اختبار الذكاء ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة ومقياس التوافق الدراسي، وبلغت العينة (345) تلميذ وتلميذة. تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

- اختلاف الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف الجنس ومجال صعوبات التعلم. [1]

– دراسة إزابيلروكسام / برنداتبيبار وآخرون (2014)، بعنوان: **" تقييم شخصية الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والأطفال العاديين".**

يقترح هذا الموضوع دراسة مقارنة مع عينة من أولاد الديسلكسيا والعاديين والهدف هو دراسة سمات الشخصية للأطفال من خلال نموذج الخمس العوامل (M.C.F).

تكونت العينة من مجموع (134) طفل (67) لديهم عسر القراءة و (67) طفل عاديين من نفس الجنس (ذكر) ونفس السن (09 سنوات)، وطلب من المعلمين والأمهات استكمال استبيانات يتكون من قطبين على أساس نموذج العوامل الخمسة (E.B.M.C.F)

استخدموا لتحليل البيانات التحليل المقارن ومعامل الارتباط والمتوسط الحسابي، الانحراف المعياري وتحليل التباعد الأحادي. وأظهرت النتائج:

- الأطفال المعسرين قرائيا تم تقييمهم بأقل ايجابية من طرف الأمهات والمعلمين، ولاسيما فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالانبساطية، الضمير، الانفتاح، الخبرة والثبات الانفعالي.
- الأمهات قيموا أطفالهن بأكثر ايجابية من المعلمين. [2]

---

[1] كبادي حياة: **سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، مرجع سابق. د ص.

[2] حنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان: **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي لمحافظة مسقط**، مرجع سابق، ص 66.

*** تعقيب على الدراسات السابقة:**

تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، هناك دراسة استخدمت عينة بعدد كبير جدا وصلت إلى (345) وهي دراسة جبريل (1998)، في حين هناك دراسات اعتمدوا على عينات متوسطة الحجم تتراوح (100) إلى (200) مثل دراسة باتريك ومايكل (1998)، ودراسة ازابيلروكسام/ برنداتيبار (2004)، ودراسة كحول مصطفى (2016) ودراسة حنان عبد الله القبطان (2011).

في حين هناك دراسات اعتمدت على عينات قليلة مثل دراسة عبد الحفيظ (2014)، التي اعتمدت على (04) أفراد فقط، ودراسة ميلاني بوسن (2008) والتي لم تتجاوز عينتها 16 طالب، ودراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عكاشة (2008) وكانت عينة الدراسة (30) .

ولقد اختلف الدراسات السابقة في طبيعة الأدوات المستخدمة فبعضها استخدم أدوات متعددة مثل دراسة جدو عبد الحفيظ (2014)، حيث تناول في دراسته الحالة – المقابلة– تحليل محتوى المقابلات، بالإضافة إلى مقياس مواجهة الضغوط النفسية، ودراسة جنان بنت عبد الله القبطان (2011) التي استخدمت ثلاث مقاييس (القلق، الاكتئاب، المخاوف المرضية)، ودراسة جبريل (1998) أيضا استخدم أدوات متعددة، فقد استخدم اختبارات الذكاء ومقياس الاتجاهات ومقياس التوافق الدراسي، ودراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عكاشة (2008) استخدمت اختبار الذكاء ومقياس تقدير الحصص السلوكية، أما دراسة كل من كحول مصطفى (2016) ودراسة ازابيلروكسام / برنداتيبيبار (2004) ودراسة باتريك ومايكل (1998) فقد استخدموا الاستبيان.

ولقد اختلفت المناهج المستخدمة في البحوث انطلاقا من الأدوات المستخدمة، فنجد دراسة كل من ميلاني بوسن (2008)، ودراسة هنادي (2008) ودراسة جدو عبد الحفيظ (2014) استخدموا المنهج التجريبي، في حين أن كل من جنان بنت عبد الله القبطان (2011) وباتريك ومايكل (1998) ودراسة إزابيلروكسام/ برنداتبيبار (2004) ، ودراسة كحول مصطفى (2016) فقد استخدموا المنهج الوصفي.

*** أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية:**

1. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث نوع العينة، وهو التلاميذ.
2. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عكاشة (2008) في حجم العينة (قليلة الحجم).
3. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من باتريك ومايكل (1998)، وجنان بنت عبد الله القبطان (2011) وكحول مصطفى (2016)، وإزابيلروكسام/ برنداتبيبار (2004) في طبيعة المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي واستعمال نفس الأداة وهي الاستمارة.

*** أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية:**

ركزت الدراسة الحالية على معرفة ما واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة، وما مدى تأثيرها على هذه الفئة واختبار صعوبتين نمائيتين هما (صعوبة الانتباه وصعوبة التذكر)، ومحاولة معرفة ما إذا كان عسيري القراءة يعانون منه.

تمهيد:

المشكلات النمائية هي نوع من أنواع صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد حيث يظهر الفرد المصاب صعوبة في التطبيق الأدائي أو العملي للنشاطات والواجبات الموكلة له، حيث يرجع السبب إلى قصور في بعض العمليات التي تساعد على فهم الأمور وإستعابها، كما تؤثر هذه المشكلات على التحصيل بشكل واضح، حيث يظهر التلميذ المصاب قصور ملحوظ في أدائه المتوقع.

أولا: تعريف المشكلات النمائية

هي الصعوبات التي تظهر في العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الإنسان في تفاعله مع محيطه، والتي تحكم عملية استقباله للمعلومات الخاصة بالمثيرات والأحداث والظواهر المحيطة به والضرورية في عملية التحصيل الأكاديمي، لدى فهي تظهر معظمها قبل دخول المدرسة، ويتم التعرف عليها عندما يفشل الطالب في تعلم الموضوعات الأكاديمية وتشمل هذه الصعوبات:

أ . الصعوبة في الانتباه والتركيز والاستماع.

ب . الصعوبة في الإدراك البصري أو السمعي أو اللمسي للأشياء والموضوعات.

ج . اضطرابات التفكير.

د . صعوبة التواصل اللغوي والنطق والكلام.

و . صعوبة الذاكرة واسترجاع المعلومات. [1]

وتعرف أيضا بأنها تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه مثلا لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية، في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها. [2]

وفي تعريف آخر للمشكلات النمائية أنها: "تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلنية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي، فهي تتعلق بما يطلق عليه الإضطراب في العمليات النفسية الأساسية وتتضمن الإدراك الحسي (البصري والسمعي واللمسي) الانتباه . التفكير واستخدام اللغة (التكلم والفهم واللغة الشفهية والذاكرة والتناسق الحركي بين اليدين والعينين والتسلسل) وغيرها. وهذه الصعوبات ترجع إلى إضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وبذلك يمكن النظر إلى صعوبات التعلم النمائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة للمهارة، حيث أنها تعد

[1] صباح العنيزات: **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، دار الكتاب الحديث، مصر، (ط1)، 2013، ص 225.

[2] زياد كامل اللآلا وآخرون: **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2012، ص 180.

بمثابة حجر الزاوية في تعلم المهارات اللازمة، لإنجاز المهام الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب". [1]

وفي تعريف آخر للمشكلات النمائية هي إضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارة الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد. [2]

[1] عادل محمد العدل: **صعوبات التعلم**، دار الكتاب الحديث، مصر، ط 1، 2013، ص 224.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، دار الورق، عمان، ط 1، 2013، ص 139.

ثانيا: أقسام وأنواع المشكلات النمائية

1- أقسام المشكلات النمائية:

تنقسم المشكلات النمائية إلى قسمين:

أ- صعوبات تعلم نمائية أولية:

وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض وهي تتعلق بعمليات الإنتباه والإدراك والذاكرة، فإذا أصيبت هذه الوظائف باضطراب فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية.

ب- صعوبات التعلم نمائية ثانوية:

هي صعوبات خاصة باللغة الشفهية والكلام والتفكير والفهم وحل المشكلات والتخيل وتعلم المفاهيم. [1]

2- أنواع المشكلات النمائية.

أ- صعوبة الانتباه

- تعريف صعوبة الانتباه:

الانتباه هو تركيز النظر والدهن نحو عناصر الشرح بصورة واعية من دون الالتفات إلى أي أمر آخر الاستجابة لمنبه خارجي لا علاقة له بالموضوع الذي يرتكز الدهن عليه. [2]

والانتباه هو أيضا استبقاء الكائن العضوي لبعض المثيرات التي تستقبلها الحواس وتخزينها في الذاكرة لفترة أطول نسبيا مما يحدث تمهيدا في عملية الإحساس لتجهيز هذه المثيرات باستخدام عمليات معرفية. [3]

---

[1] عادل محمد العدل: **صعوبات التعلم**، مرجع سابق، ص 225.

[2] جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص 474.

[3] حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مرجع سابق، ص 115.

كما يعرف بأنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع ومن بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية) أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت. [1]

ومنه فصعوبة الانتباه: هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية الحالية لتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم [2] فهم غير قادرين على تركيز انتباههم وحصره حول مثير معين.

- خصائص صعوبة الانتباه:

* **الخصائص المعرفية:** يشترك الأفراد ذوي صعوبات التعلم بانخفاض التحصيل الواضح لمادة دراسية واحدة أو أكثر مثل الحساب، أو القراءة، أو الكتابة.

* **الخصائص اللغوية:** صعوبة إستقبال وفهم اللغة، ضف إلى ذلك صعوبة في التعبير عن نفسه أو عن الأشياء. [3]

* **شرود الذهن أو اضطرابات الانتباه:** يعتبر شرود الدهن من أهم الخصائص التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم، وقد نال مصطلح شرود الذهن أو صرف الانتباه الكثير من التعبير والتبديل عبر السنين سواء كان في لفظه أم في مدلوله، إلا أن من أهم أعراض شرود الذهن:

- عدم القدرة على الانتباه. [4]
- صعوبة في الانتباه الانتقائي لمدة كافية للتعلم. [5]

---

[1] عصام جذوع : **صعوبات التعلم**، دار اليازوري، عمان، (ط1)، 2013، ص 22.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: **سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية)**، دار الوفاء، مصر، 2010، ص 83.

[3] حسن منسي: **التربية الخاصة**، دار ومكتبة الكندي، عمان، (ط1)، 2014، ص 112.

[4] عادل محمد العدل: **صعوبات التعلم**، مرجع سابق، ص 221.

[5] أسامة محمد البطاينة وآخرون: **صعوبات التعلم**، دار المسيرة، عمان، (ط3)، 2009، ص 71.

- القابلية للتشتت وقصور الانتباه الانتقائي وعدم الانتباه والتركيز على شيء واحد. [1]

- تشخيص صعوبة الانتباه:

يتضمن تشخيص تشتت الانتباه إلى عدة خطوات نوجزها في ما يلي:

1. تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها.
2. تحددي العوامل النفسية والتربوية والجسمية المسؤولة عن عدم الانتباه.
3. التعرف على الظروف البيئية لعدم الانتباه. [2]
4. تحديد أهداف العلاج.

ولقد أشار دليل التشخيص الإحصائي الرابع بالاضطرابات العقلية (DSM.IV.1994) والأعراض الرئيسية التي يتم على أساسها تشخيص اضطراب الانتباه، ولكنه أكد على أن هذه الأعراض يجب أن تظهر على الطفل قبل التشخيص بستة أشهر على الأقل، وأن يكون ظهورها في البيئة المنزلية والمدرسة معا وهذه الأعراض هي:

- ضعف القدرة على الانتباه لصعوبة الانتباه وقلة التركيز لا يستطيع الطفل متابعة التعليمات.
- النشاط الحركي المفرط (لا يستطيع ممارسة عمله بهدوء).
- الاندفاع (مقاطعة الآخرين، الإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها). [3]

- بعض الطرق المستخدمة لتدريس ذوي صعوبات الانتباه:

*إستراتيجية الإشراف والمتابعة الفردية :tutoring: تحديد الطفل الذي لديه صعوبات الانتباه في الصف الأول الابتدائي ومن تم تقديم المساعدة المكثفة له حتى يتمكن من اكتساب المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي فقد تؤثر مشكلات الانتباه لدى الأطفال في إمكانية إكسابهم لمهارات القراءة المبكرة لذا فإن الإشراف والتعليم الموجه والخاص للطفل قد يساعده في تعلم أشياء قد لا يكتسبها لوحده في حالة التعليم الجماعي. [4]

---

[1] ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء، عمان، (ط2)، 2013، ص 33.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: **سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية)**، مرجع سابق، ص188.

[3] السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر: **اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخصه وعلاجه)**، دار النهضة، مصر، (ط1)، 1999، ص 56.

[4] مصطفى نوري القمش: **الإعاقات المتجددة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011، ص 327.

*توفير بيئة ملائمة للتركيز الانتباه وإزالة عوامل الشرود وتشتيت الانتباه قبل تشبيع الفصل بالرسوم والترتيبات التي تأخذ ذهن الطالب في منحى مغاير للدرس المعطى .

* اللجوء إلى الفواصل والاستراحات المنشطة لتجديد همم الطلاب فقدرتهم على حصر الانتباه لا تتعدى فترة ضئيلة من الزمن. [1]

* إن الحماس وإبقاء الدروس قصيرة وتفاعلية يساعد في المحافظة على انتباه الطلبة ممن يعانون من مشكلة في الانتباه. [2]

* توجيه وتدريب المعلم: يعد المعلم محورا أساسيا فاعلا ومؤثرا في التعلم فهو يستطيع أن يقوم بدور رئيسي في البرامج التي تقدم في إطار المؤسسة التعليمية من خلال الأساليب التربوية والفنيات التعليمية التي يستخدمها من شأنه أن يحسن الانتباه. [3]

* ضرورة جلوس التلميذ في الصف الأمامي المواجه للسبورة بعيد عن كل ما يشتت انتباهه. [4]

ب- صعوبة التذكر:

- تعريف صعوبة التذكر:

التذكر هو قدرة الفرد على استدعاء أو إعادة مادة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في حفيظته أو ذاكرته وهو القدرة على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعاءها أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري. [5]

كما يعرف التذكر على انه قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعاءها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري. [6]

وبالتالي فصعوبة التذكر هو العجز عن استدعاء أو إعادة استظهار ما سبق تعلمه والاحتفاظ به، وهو أيضا عدم قدرة الشخص على التميز بين المثيرات التي مرت عليه وتعلمها سابقا، وبين المثيرات التي لم تمر عليه ولم يسبق عليه تعلمها.

---

[1] ربي ناصر المصري الشعراني: **الإبداع في التربية المدرسية**، دار النهضة العربية، لبنان، (دط)، 2009، ص ص 166،167.

[2] زيدان أحمد السرطاوي: **تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2013، ص 16.

[3] لمعان مصطفى الجلالي: **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011، ص 216.

[4] محمد النوبي محمد علي: **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، دار صفاء، مصر، (ط1)،2011، ص 205.

[5] ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، مرجع سابق، ص 76.

[6] جبريل بن حسن العريشي وآخرون: **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، دار الصفاء، عمان، (ط2)، 2015، ص 68.

وهو أيضا عدم قدرة الفرد على استدعاء ما سبق تعلمه مع صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات التي مرت عليه، وعدم القدرة على تنظيم الخبرات المتعلمة واستدعاءها والإستفادة منها وقت الحاجة.

- تشخيص صعوبات التذكر:

تعد عمليات التذكر إحدى العمليات العقلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها وبعاني المتعلم من صعوبة في ذلك بالإضافة الى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكتساب والحفاظ والتذكر فضلا عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية ولتشخيص صعوبات الذاكرة يجب إتباع الخطوات التالية:

- تحديد العادة أو العواد الدراسية التي يعاني منها المتعلم مشكلة في تذكرها.
- تحديد العوامل التعليمية المؤثرة في صعوبة التذكر.
- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتصلة بصعوبة التذكر. [1]
- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات
- إجراء تقييم غير رسمي : ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل : الحرمان البيئي والثقافي.
- قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات السابقة. [2]

- علاج صعوبات التذكر:

ليس هناك شك في أن علاج صعوبات التذكر تختلف من حالة إلى أخرى، وقد بين بعض علماء النفس والتربية عدة خطوات يمكن أن تفيدنا في علاج الطالب من مشكلة صعوبة التذكر منها:

- ❖ تحديد محتوى المادة العلمية المطلوب تذكرها.
- ❖ تحديد أهداف لعملية التذكر.
- ❖ تحديد ما يتوقع تذكره خلال فترة معينة من التدريب.
- ❖ تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها.
- ❖ عرض المادة العلمية المطلوب تذكرها.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: **سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية)**، مرجع سابق، ص248.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: **صعوبات الفهم القراني لذوي المشكلات التعليمية**، دار الفرق، عمان، (ط1)، 2012، ص 157.

❖ اختيار استراتيجيات التدريس والتدريب والإعادة المناسبة. [1]

- **علاج صعوبات التذكر السمعي:**

❖ التدريب على تذكر الجمل بصورة متدرجة.

❖ التدريب على إعادة الأرقام بنفس ترتيبها.

❖ التدريب على إعادة الأرقام بالعكس.

❖ التدريب على إعادة قصة يلقيها المعلم.

- **علاج صعوبات التذكر اللمسي:**

❖ يغلق الطفل عينيه ويلمس أشياء مجسمة ثم يحاول تذكرها بنفس الترتيب الذي لمسها به.

❖ يلمس الطفل عدة مثيرات مختلفة (خشن ، بارد ...)، ثم يحاول تذكرها بنفس الترتيب الذي لمسها به. [2]

[1] ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، مرجع سابق، ص 79.

[2] محمد صبحي عبد السلام: **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**، دار اقرأ، مصر، (ط1)، 2009، ص 37.

خلاصة الفصل:

المشكلات النمائية اضطراب معروف، وهي عبارة عن صعوبات في عمليات الأساسية التي يحتاجها الفرد في تفاعله مع الآخرين، ومنها صعوبة الانتباه وصعوبة التذكر ولا يوجد علاج محدد لها، وعلى المعلمين المدرسين أخذ هذه الفئة بعين الاعتبار، ومحاولة إيجاد الطرق المناسبة لتدريسهم وإيصال المعلومة لهم.

تمهيد:

عسر القراءة أو ما يصطلح عليه أيضا الديسلكسيا، من أشهر صعوبات التعلم وأكثرها استئثارا باهتمام العلماء والمربين، وذلك لكون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعلمات في جميع المواد الدراسية، وبدونها لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدما في مسيرته التعليمية. كما أن وجود عينة من الطلاب يعانون من عسر القراءة في الصف الدراسي من شأنه التأثير على المستوى العام للطلاب، وهدر الكثير من الوقت والجهد في معالجة ظاهرة لا يُعْرف عنها الكثير في الأوساط الدراسية.

ومما يزيد من خطورة ظاهرة عسر القراءة أو الديسلكسيا، غموض أعراضها، و قلة الوعي بها، مما يجعل الإقصاء والتهميش أسياد الموقف حين يتعلق الأمر بالتعامل مع الطفل المصاب، في ظل غياب الرعاية الخاصة التي تؤهله لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها، والإنخراط الإيجابي في الأنشطة الهادفة داخل الفصل وخارجه.

أولا: تعريف عسر القراءة (الديسلكسيا)

إن القراءة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، حيث أنه يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أصنافها وفروعها وأي قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك في جميع المجالات الأكاديمية الأخرى.

لقد تعددت مصطلحات عسر القراءة باللغة الفرنسية إذ نجد:

Dyslexie Trouble d' apprentissage de la lecture, Difficultés d'apprentissage de lecteur. .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 1872م، 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 تمدرس عادي.[1]

– تعرفها المنظمة العالمية للصحة OMS : "هي 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 أساسه على الاضطرابات".

وما يمكن ملاحظته 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 البحث، بحيث تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية التي تحتوي بدورها ثلاثة فصول هي: اضطراب القراءة النمطي، واضطراب الضبط

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار في عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 48.

الإملائي النمطي واضطرابات الكفاءات الحسابية النمطية. [1]

– كما تعرف على أنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ولأنها تتنوع في درجات حديثها، فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية والقراءة والكتابة والتهجي والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسي والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف. [2]

– عسر القراءة هي أيضا عبارة عن تشويشات في مهارة القراءة تمنع امتلاك عملية قراءة مناسبة للقدرة العقلية الموجودة عند القارئ وسبب الصعوبة القرائية ليست درجة الذكاء أو قيم تربوية أو ضرر دماغي أو تشويشات عاطفية أو معاملة بيئية سيئة أو طرق تعليمية غير مناسبة إنما الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة هي تشويشات أساسية بمراحل ووظائف معرفية تعرقل عملية طبخ دقيق للمحفزات والمثيرات الخطية والتي في نهاية الأمر تمنع رد فعل معرفي ملائم وصحيح. [3]

– عسر القراءة هو المصطلح المرتبط بصعوبات التعلم الخاصة في القراءة تختلف من شخص لآخر ومن خصائصه الشائعة صعوبة في الإدراك الصوتي (القدرة على ملاحظة التفكير في الأصوات الفردية في الكلمات، صعوبة في المعالجة الصوتية (كشف وتمييز الاختلافات في الأصوات أو أصوات الكلام، صعوبة في تفكيك الكلمة (الطلاقة، الهجاء، المصطلحات، الفهم والتعبير الكتابي).

– عسر القراءة هو أكثر الأنواع الفرعية لصعوبات التعلم انتشارا. [4]

---

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار في عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 48.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة، عمان، (ط1)، 2013، ص 155.

[3] ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء، عمان، (ط2)،2013، ص 108.

[4] فورتيلا قانياس وهوروتير شالدون: **منشورات المركز الوطني لصعوبات التعلم حالة صعوبات التعلم، حقائق نزعات ومواضيع منبثقة**، المركز الوطني لصعوبات التعلم، نيويورك، 2014.

ثانيا: أنواع عسر القراءة

يصنف الباحثون عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين: عسر القراءة المكتسب وهو اضطراب في القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائية développementale الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة.

1- عسر القراءة الفونو لوجي: La dyslexie phonologique

نجد في هذا النوع التمييز الأساسي بصعوبة قراءة الكلمات بدون معنى (logatomes) خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية)، وكذلك أيضا صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة ونادرة الاستعمال، والكلمات بدون معنى.

فهذا النوع يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، إذ أن إستراتيجية التحويل [حرف ← صوت] لم تصبح بعد آلية عنـــد الطفل كي يتكمن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب، فهؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

- قدم temple1988 صعوبات فونولوجية في اختبارات أخرى مثل اختبارات الوعي الفونولوجي كالقافية وتسلسل أصوات الكلام وعلى هذا الأساس يرجع الباحثون هذا النوع من الاضطرابات إلى أصل لغوي، بحيث يمكن لعدد الكلمات الذي يتم التعرف عليها أن يزيد من طريق نظام مولد الكلمات.

- وقدم بروم Broom ودورتون Dorton 1995 حالة عمرها 11 سنة عمرها القرائي هو 8 سنوات ونصف، وكانت تعاني من:

- صعوبات في قراءة الكلمات.

- قراءة حسنة للكلمات سواء كانت نظامية Régulier أو غير نظامية- Irrégulier.

- بعض الأخطاء البصرية بالنسبة للكلمات .[1]

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 55.

- فهم عادي للكلمات الوحيدة الصوت(Homophone).

- غياب الأخطاء الدلالية.

وفيما يخص تطور الوعي الفونولوجي للطفل تكتسب كفاية الوعي الفونولوجي عند الطفل عبر مراحل، من خلال نشاطات متكررة، تكون أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدريج.

فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوت تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت، و الحركة الفموية- الصوتية والوضعية، والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين العناصر يتوقف على قدراته الحدسية، تجاربه، و فرص تفاعله.

ففي خضم تطور تجربة الطفل الكفاية الفونولوجية، ينتج بالتدريج المقاطع، التي يراها كأصغر عنصر سمعي للكلمة، وفي هذه الحالة يتحتم عليه أن يمر على تنظيم نطق معقد، أين التمثيلات السمعية المقطعية ترتبط بتمثيلات نطقية صوتية، تخلق لدى الطفل إطار حسي-حركي تتداخل فيه الوظيفة اللسانية .

وفي هذا الموضوع تشير الباحثة كوكي Coquet من خلال دراسة لها، أنه في المرحلة الجنينية، وفي عشرون أسبوعا من الحمل تحديدا، الجهاز السمعي للجنسين الذكر والأنثى يكون جد متطور ما يسمح للجنين بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الأمنيوتيك.

تضيف نتائج التجربة الباحثان "جوان" و "بوتاس" و آخرون1993م في هذا الموضوع إلى أنه ما بين الأسبوع السادس و الثلاثين و الأربعين36، 40 يكون باستطاعة الجنين أن يفرق ما بين biba و babi وجمل مثل" القط يتبع الفأر" و" الكلب يتبع الفأر"، بينما في الأشهر الثلاثة الأخيرة من الحمل الجنين يألف مميزات صوت الأم و اللغة التي تتكلم بها ما يكون لديه ميولات أولى للنغمة. [1]

نلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها أجمعت على أن بوادر الوعي الفونولوجي تبدأ من المرحلة الجنينية، حيث الجهاز السمعي للجنين يكون متطور، يمكنه من الاستجابة لبعض الأصوات هذه البوادر بعد الميلاد بعلاقة الطفل بالأصوات . التي يعتاد على سماعها، ما يعكس قدرة الجنين في هذه المرحلة على التفريق بين الأصوات، تتضح هذه البوادر بعد الميلاد بعلاقة الطفل بالأصوات.

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 58.

وفي نفس المعنى يذهب الباحث جوسزيك 1997 إلى القول لأن الكفاية الفونولوجية تبدأ منذ الميلاد، فالطفل لا يدرك الكلام، لكن تظهر لديه ما يسمى بالتصفية الفونولوجية FILTRE PHONOLOGIQUE للغة الأم، فالرضع يكون لديهم ما يسمى الإحساس بالصوت التي تتواجد فيه لغتهم الأم، وهذا الإحساس بالصوت وضحه الباحث من خلال تجربة الرضاعة الاصطناعية على الرضع، حيث قام فيها الباحث بربط قارورة الرضع بجهاز يقيس إيقاع وسعة الرضاعة، وجهاز كمبيوتر يثير الصوت، ففي كل مرة، الرضع يقومون بالرضاعة، المقطع الصوتي ba يسمع في دقائق.

أسفرت النتائج عن أن الرضع ربطوا بين الرضاعة والصوت، فهم عندما يسمعون المقطع الصوتي، إيقاع الرضاعة لديهم ينخفض، وهذا دليل على أنهم بصدد إدراك المقطع الصوتي.

ثم بعد ذلك قام الباحث بتغيير المقطع الصوتي بـSA ، ثم قياس إيقاع وعدد الرضعات عند سماع الرضع المقطع الجديد، النتيجة أوضحت أن إيقاع وعدد الرضعات انخفض ثم تزايد، ويرجع ذلك إلى أن الرضع لاحظوا الفرق بين المقطعين الصوتيين

فمن خلال هذه الدراسة نستخلص أنه منذ الميلاد الرضع يدركون الفرق بين معظم الأصوات المستعملة في لغتهم الأم أو غير المستعملة، أما فقدان الإحساس عندهم، فقد ترجم على أنه مؤشر على أن الرضع تعلموا الفئات الصوتية للغتهم الأم، أو بعبارة أخرى تمكنوا من التمييز الفونولوجي لغتهم الأم، التي بدأت تستقر لديهم. وقد أشارت B,Bardies –Boisson 1996على نفس النتائج لكن بتقنية الرضاعة الطبيعية، ما يؤكد على أهمية هذه المرحلة الأساسية كبداية للتمييز الفونولوجي للغة.

يضيف الباحث كوهلJ,Kuhl وآخرين 1992إلى أن الإحساس الفونولوجي يظهر الطفل منذ الأشهر الأولى من حياته، يتغير في حوالي الشهر السادس (6)، حيث يظهر عدم إدراك الرضيع للإحساسات الصوتية غير موجودة في لغته الأم. [1]

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 61.

ففي المرحلة ما قبل لغوية بالضبط مرحلة المناغاة يشير فيها الباحثانOller,M,Lynch 1992 إلى أن الطفل يمر تدريجيا من الألعاب الفموية/الصوتية إلى إنتاج المقاطع الواضحة، التي تحترم خصائص لغته، والتي يكتشفها أو يتعرف عليها المحيطين به في وسطه ككلمات، والتي تظهر تدريجيا مميزاته السمعية.

لكن الباحثان 1984 j,Werker ,S,Tees كانا أكثر تحديدا، فأوضحا أن التمييز السمعي للصوامت يظهر ما بين الشهر العاشر، والشهر الثاني عشر(10–12)، أي في الوقت الذي يكون فيه الطفل قادرا على النطق بالمقاطع الواضحة. فالطفل يأخذ الصوامت الواضحة في لغته، و يفقد القدرة على التمييز فيما بينها، فيربط بين الصوامت ليكون سلسلة صوتية، من خلالها يفهم بعض الكلمات. وهنا الطفل يقطع إيقاعيا التتابع الصوتي للعناصر الكلامية، وينسق نطقه، و يربط بين الحروف حسب الوضعية. [1]

2– عسر القراءة التطورية السطحية: (Ladyslexie de surface)

يتميز هذا النوع بصعوبات التعرف على الكلمات غير المنتظمة (MotIrrégulier) غير أن الكلمات المنتظمة والكلمات بدون معنى (lesnonmots régulieres.M) محتفظا، وأيضا يتميز بصعوبات كبيرة لشرح الكلمات التي لها نفس الصوت وليس التي تكتب بنفس الطريقة، وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

– غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنهم سبق لهم التعرف عليها سابق.

– لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون.

– يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة بأنها كلمة لغوية. [2]

– يقع هؤلاء في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها إلى جانب هذه الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية تعاني منها بعض الحالات، واضطرابات من نوع بصري – انتباهي.

---

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية**، مرجع سابق، ص 58.

[2] المرجع نفسه، ص 60.

3- عسر القراءة المختلط : (La dyslexiemixte)

هؤلاء الأطفال يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، فهنا يجد الطفل صعوبة إدراك الكلمات ككل، وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن عنصرا التجميع Rassemblage والإرسال Adressage مصابان وعادة ما يدخل في هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية.

4- عسر القراءة العميق: (La dyslexie profonde)

وهو اضطراب جاد وصعب في تعلم القراءة، فهو يشبه عسر القراءة المكتسب لدى الراشد نجد:

- صعوبات هامة وكبيرة في التفكيك الفونيمي.

- صعوبات التسمية.

- إنتاج هام للأخطاء الدلالية.

- ويعد هذا الاضطراب أكثر الأنواع ندرة وتعقيدا، بحيث نجد أن الأخطاء الغالبة في مثل هذا النوع نجد البراكسيا الدلالية. بحيث ينتج المصاب كلمة عوض كلمة أخرى مرادفها أو ضدها أو لها علاقة بها مثل يقرا كلمة أبيض يقرأها اسود، ونجد أخطاء تصريفية مثل كلمة: جمال يقرأها جميل.

- وأخطاء إبدال الكلمات الوظيفية بكلمات وظيفية أخرى.

- ولقد تم التفسير العصبي النفسي لهذه الأخطاء حسب Marshall Newcombe بالتمييز بين السلاسل القصيرة للحروف والتي لها دور العلامات النحوية بحيث أعطى نوعين من أخطاء إبدال الكلمات: الكلمات أخطاء اشتقاقية والكلمات الوظيفة بإبدال الكلمات الوظيفية.

لقد تضافرت الآراء والاعتقادات بين الباحثين والمهتمين بعسر القراءة فظلّ هذا الأخير مسألة جدلية بين كل الأطراف، والتي حاولت مند أمد بعيد من الزمن أن تصل إلى نقطة الاتفاق ولم تصل إلى ضبط

أوجه أو أنواع هذا الاضطراب، فرغم كل التصنيفات، لا يمكنها أخذها بعين الاعتبار لأن للغة العربية أسسها وقواعدها ومبادئها تختلف عن قواعد اللغات الأخرى. [1]

ثالثا: أسباب عسر القراءة

إن الصعوبات القرائية ليست سبب بذاته وإنما هناك أسباب عديدة تؤدي إليها، منها ما هو وراثي وأخرى بيئية وقد يشترك كل من العوامل البيئية والوراثية في ذلك ومن أسباب عسر القراءة ما يلي:

1- الجانب الوراثي:

هناك من يعد صعوبات القراءة أو الديسلكسيا حالة يرثها الطفل عن الأسرة وترجع إلى جينات في الكروموسوم 6.15، حيث أشارت بعض الدراسات كدراسة أجريت في كولوراد الأمريكية والتي شملت تواءم من (400) أسرة توصلت إلى وجود سبب جيني لصعوبات القراءة.

2- ظروف أسرية:

تلعب الظروف الأسرية دورا في تخلف الأطفال عن أقرانهم بشكل عام والقراءة بشكل خاص، وخاصة تلك المتعلقة بالأساليب التربوية غير السليمة (المستوى الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي، حجم الأسرة، الخلاف الأبوي، طلاق، فراق وغيرها من المتغيرات التي تفرز بظلالها على القدرة القرائية للطفل). [2]

3- ظروف المدرسة:

تلعب الظروف المدرسية دور مهم في تفاقم حدة عسر القراءة، المعلم الغير مؤهل يؤثرسلبا على مستوى التلميذ وتخلفه عن زملائه، كما أن الأساليب التربوية الغير ناجحة والغير متوافقة مع التلميذ يؤثر بالسلب وتؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة.

رابعا: مظاهر صعوبات القراءة

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.

- أحيانا يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة.

- دائما ما يفقد مكانه عند القراءة (لا يعرف عند أي كلمة توقف، ينظر إلى السطر الخطأ). [3]

---

[1] شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص 61.

[2] الوقفي راضي: **الصعوبات التعليمية في اللغة العربية**، المركز الوطني لصعوبات التعلم، عمان، ص 28.

[3] أحمد السعيدي: **مدخل الديسلكسيا**، دار اليازوري، عمان، (دط)، 2009، ص 38.

- فقدان مكان الكتابة والقراءة.

- الخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.

- استخدام الأصبع في تتبع سطور القراءة . [1]

- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.

- عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ. [2]

- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة . [3]

- ضعف القدرة على استيعاب التعليمات. [4]

- صعوبة تنظيم وتركيب الكلام. [5]

---

[1] سعيد حسني العزة: **مدخل إلى التربية الخاصة**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2009، ص 131.

[2] أحمد عبد الكريم حمزة: **سيكولوجيا عسر القراءة**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2008، ص 60.

[3] السيد عبد القادر شريف: **مدخل التربية الخاصة**، دار الجوهر، مصر، (ط1)، 2014، ص40.

[4] علاء محمود الشعراوي: **صعوبات التعلم**، دار الكتاب، مصر، (ط1)، 2013، ص 139.

[5] فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال عبير حادين**، دار الفكر، عمان، (ط9)، 2013، ص 189.

خامسا: تشخيص صعوبات تعلم القراءة

1- الاختبارات المعمارية المرجعية: Nofm Referensed

تتم عندما يقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد في العمر والصف نفسه، من حيث التحصيل الأكاديمي، وبخاصة المهارات الأساسية مثل: القراءة، الكتابة، التهجي والحساب.

2- اختبارات القراءة غير الرسمية: Informal Reading

هي اختبارات يضعها المعلمون العاديون وتكون متدرجة بالصعوبة من الأسهل إلى الأصعب، ويقرأها الطفل ويسجل ما بقي من ملاحظة الأخطاء من حذف وإضافة أو إبدال. [1]

3- الإختبارات محكية المرجع:

وهي اختبارات يتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو محل معين وليس مع أداة غيره من الأطفال الآخرين. [2]

4- **المناقشات الشفهية:**

تستخدم في تقدير مستوى الطفل والبحث عن مشكلاته في القراءة بشكل تقريبي، ويتم ذلك بمناقشة الطفل فيها من حيث معاني المفردات والجمل وأسلوب الكاتب والمشكلات المقدمة.

5- **دراسة حالة:**

وهي تعتبر اشمل الوسائل وأدقها، لتشخيص التأخر في القراءة حيث تجمع بين الوسائل السابقة بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي.

---

[1] حسن منسي: **التربية الخاصة**، دار ومكتبة الكندي، عمان، (ط1)، 2016، ص 71.

[2] السيد عبد القار شريف: **مدخل إلى التربية الخاصة**، دار الجوهرة، مصر، (ط1)، 2014، ص 220.

6- الملاحظة:

يمكن للمعلم ملاحظة الطفل أثناء القراءة داخل الفصل أو المكتبة، ومعرفة سلوكه القرائي من حيث استمتاعه بالقراءة وجلسته وحركاته المسمية وحركات فيقية في أثناء القراءة . [1]

سادسا: أساليب لتدريس عسر القراءة

الديسلكسيا اضطراب يصعب التغلب عليه ولكن هناك بعض الطرق تساعد التلميذ على التغلب على هذه الصعوبات وفي معظم الحالات التشخيص المبكر يساعد من التخفيف من عدة الإضطراب إذ يمكن:

- استخدام المعلم لأساليب تتضمن السمع والإبصار واللمس لتحسين مهارة القراءة ومساعدة الطفل على استخدام أساليب عديدة للتعلم مثل الاستماع إلى درس مسجل.

- الوعي بالإقتران الحاصل بين الرمز الكتابي والصوت الممثل له.

- التركيز البصري على الحروف والكلمات والقدرة على تتبع هذه الحروف والكلمات أثناء القراءة. [2]

- تهيئة الفصل الدراسي للتعبير والقراءة وجعله خصبا للإثارة والنشاط والمناقشة الشريفة مع إطراء التلاميذ الذين يعبرون وإرشاد من يحتاج منهم إلى المساعدة.

- معاملة الطفل ذوي صعوبة في الكلام أو القراءة بالحب والصبر مع الإصغاء إليه، حتى يزداد ثقة وطمأنينة في نفسه. [3]

- تدريبه على كلمات منوعة وتعريفه بمختلف المعاني. [4]

---

[1] علي سعد جاب الله وآخرون: **تعليم القراءة والكتابة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011، ص 225.

[2] عبد العزيز السرطاوي وآخرون: **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، دار وائل، عمان،(دط)، 2009، ص 122.

[3] علي سعد جاب الله: سيد فهمي مكاوي: **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**، دار المسيرة ، عمان، (دط)، 2011، ص221.

[4] سعيد حسني العزة: **صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2007، ص 59.

- إثارة الدافعية في الفصول لدى الطفل. [1]

- التدريب النفسي لغوي: حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي ، ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة، ولقد تم تطوير اختبارات تدريبات مقننة في هذا المجال. [2]

- إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بحاجة إلى الوقوف إلى جانبهم، ومعالجة المعلومات التي يتم أخذها بطرق صحيحة تؤدي إلى تطوير الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والتعليمية. [3]

- استماع الطفل إلى القصص المقروءة ثم مناقشتها. [4]

---

[1] ريما خضر، سعاد محمد خالد: **صعوبات التعلم**، دار البداية، عمان،(ط1)، 2007، ص 167.

[2] مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة: **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2014، ص 200.

[3] خولة أحمد يحي: **تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2007، ص5.

[4] هشام الحسن: **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2007، ص89.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير يمكن القول أن القراءة نشاط تتداخل فيه العمليات العقلية لتحليل المعلومات المرئية بالعين واكتشاف المعنى المراد من هذه المفردات أو الجمل، وكما نعلم أن مشكل عسر القراءة عرف رواجا كبيرا مؤخرا لذا وجب الاهتمام بالمصابين بهذا الخلل الدماغي، والعمل على تحديد مشاكلهم وتشخيصها ومعالجتها في وقت مبكر، وذلك لضمان نجاحهم في تعلم القراء والكتابة حتى لا تكون هذه الفئة عرضة لفشل محتم مستقبلا.

تمهيد:

بعد أن تم التعرف إلى الجانب النظري لهذه الدراسة في الفصول السابقة والتي تعد كأرضية وكقاعدة تعتمد عليها لبناء عمل منهجي ميداني، وذلك للكشف عن واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث يكون هذا الجانب كحلقة وصل بين الجانبين النظري والميداني وذلك من خلال تحديدنا للفرضية العامة والتي تعد الموجه لنا في هذا البحث كما يشمل هذا الفصل أيضا على حال الدراسة التي يدخل منها المجال المكاني في المجال الزماني والمجال البشري وتصميم العينة وتحديد المنهج المتبع، والأدوات التي تساعدنا في جمع مختلف المعلومات من الميدان، وذلك من أجل تحليل وتفسير البيانات المحصل عليها وأخيرا الوصول إلى أهم النتائج.

أولا: مجالات الدراسة

يعد تحديد مجالات الدراسة عملية ضرورية هامة لأي بحث إجماعي حيث تساعد الباحث على مواجهة تساؤلات بحثه وأيضا نظرا لكون الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين فقد حدد لكل دراسة ثلاث مجالات وهي المجال المكاني، الزماني، والبشري.

1ـ المجال المكاني:

المجال المكاني هو المجال الذي يحدده النطاق المكاني الذي أجريت الدراسة الميدانية فيه، حيث قامت الطالبة بإجراء دراسة ميدانية بمجموعة من الإبتدائيات في كل من بلدية جيجل وبلدية الطاهير وهاته الابتدائيات هي: زغبيب محمد غربي صالح، خشة أحسن، قريمط مسعود، عبدي العربي شبكيط رابح، بن صخرية علي، يحي لخضر، عريش مسعود.

2 ـ المجال البشري:

يهدف عملنا إلى معرفة واقع المشكلات النمائية لدوي عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث قمنا بإجراء دراستنا مع معلمي المدارس الابتدائية باختلاف مستواهم التعليمي والفكري دون مراعاة العمر أو سنوات الأقدمية في العمل والخبرة، وقمنا بتوزيع الاستبيان على المعلمين وإعادة استلامها بعد مدة زمنية.

3 ـ المجال الزمني:

يقصد بالمجال الزمني للدراسة الوقت المستغرق لإنجاز البحث، وقد جاء تقسيم المجال الزمني وفقا لما استغرقته كل مرحلة من مراحل البحث وجاء التقسيم كما يلي:

- **المرحلة الأولى:** كانت خلال شهر ديسمبر ويتم خلالها تقديم العنوان وضبطه للإدارة، واستطلاع الأستاذة المشرفة عليه وتحديد مجال الدراسة.
- **المرحلة الثانية:** كانت خلال شهر جانفي إلى مارس، وتم خلالها البحث عن المعلومات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة.

- **المرحلة الثالثة:** وكانت خلال شهر أفريل إلى ماي حيث تم بناء استمارة بعد تحكيمها من طرف الأستاذة وثم توزيعها على عينة الدراسة ثم حللت البيانات المتحصل عليها ثم تم صب المذكرة في شكلها النهائي.

ولقد تم استخدام استبيان يتكون من محورين وهما:

- **المحور الأول:** صعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية: ويتضمن 17 بند
- **المحور الثاني:** صعوبة التذكر لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية: ويتضمن 17 بند ليكون الاستبيان ككل في صيغته الإجمالية 34 بندا وتم تحديد الإجابة عليها وفق سلم ليكرث الثلاثي وقد أعطيت 3 درجات للبديل (موافق) ودرجتين (محايد) ودرجة واحدة للبديل (غير موافق).

1ـ تصحيح الأداة:

تم تصنيف درجة استجابة الأساتذة على المقياس في ثلاثة مستويات (عاليا ـ متوسطة ـ منخفضة) وذلك حسب متوسطات إجابات أفراد العينة على كل فقرة على نحو تالي:

طول الفئة= الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبدائل ÷ عدد المستويات.

= 3−1 ÷ 3=0،66 وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو التالي:

ـ عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1و1،66) درجة منخفضة.

ـ عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1،67 و2،33) درجة متوسطة.

ـ عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2،34 و 3) درجة عالية.

2ـ الصدق:

للتحقق من صدق الأداة تم التحقق من الصدق الطاهري لها وذلك يعرضها على مجموعة من المحكمين من دوي الخبرة والاختصاص وقد أجمع المحكمون ملحق رقم (02) على صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه وقد تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، إضافة إلى أنه تم تعديل بعض

الفقرات وكذلك الصياغة وفق أراء بعض المحكمين ويتضمن المقياس (34) فقرة موضحة في صورتها النهائية في الملحق رقم(01).

3ـ الثبات:

من أجل التأكد من صدق الاستمارة قامت الطالبة بتوزيع الاستمارة بعد تعديلها على عينة الثبات المكونة من (16) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية التي كعينة ثبات تمثل من داخل العينة الأصلية الشاملة للدراسة، ولقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام الفالكرونباخ alpha cronbaches، وكانت قيمة المعامل (0،90) وهذه القيمة كافية لاعتبار الأداة ثابتة وهي مناسبة لاستخدامها في الدراسة الحالية.

ثانيا: منهج الدراسة

لكل دراسة علمية منهج مشبع، وحتى تكون دراستنا علمية لابد أن تحتوي على منهج علمي وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على منهج ساعد في عملية البحث والوصول للنتائج.

استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أعراض لوضعية اجتماعية وإنسانية، فهو يقوم على وصف الخصائص المختلفة وجمع المعلومات التي تم الحصول عليها.[1]

وأيضا اكتشاف العلاقات الموجودة وإعطاء التحليل الملائم لكل ذلك، لأن الدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات، بل نتيجة إلى تصنيف الحقائق وتحليلها لاستخلاص دلالاتها وتحديدها بالصورة التي عليها كميا وكيفيا، بحيث الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها. [2]

[1] عبد الوهاب إبراهيم: **أساليب البحث الاجتماعي**، مكتبة النهضة الشروق، دون دار النشر، دون طبعة، 1985، ص 40.

[2] محمد شفيق: البحث العلمي، دار المكتب الجامعي الحديث، مصر (ط 1)، 2001، ص 108.

ثالثا: أداة الدراسة

تم استخدام الاستبيان والذي يعرف استفتاء على شكل مسح لآراء عينة مستهدفة من الناس في جوانب محددة من موضوع البحث، وهو تقنية تستخدم لجمع معطيات أو حقائق أو بيانات من عدد معين من الأفراد.[1]

ويعرف بأنه: "مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض بشكل يحقق الأهداف أو الهدف التي يسعى إليها الباحث وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها".[2]

وفي تعريف آخر للاستبيان: "هو ورقة تصمم الأسئلة فيها بحسب نوع البيانات المطلوبة وتسمى أيضا الاستقصاء أو الاستمارة، وتحتوي على مقدمة أيضا حيث تكتب بأسلوب يشمل الشخص المطلوبة منه المعلومات للاستمارة ويدفعه للإجابة عن الأسئلة، ويجب ملئ الاستمارة بمعلومات صحيحة وصريحة والقسم الثاني من الاستمارة يحتوي على الأسئلة وهي نوعين عامة وخاصة حول البيانات المطلوب جمعها".[3]

رابعا: عينة الدراسة

استخدمت الطالبة في هذه الدراسة طريقة العينة العشوائية في تحديد أفراد الدراسة التي اشتملت على 54 مربي ومربية، يدرسون بالإبتدائيات يتوزعون حسب جنسهم وسنوات الخبرة ومؤهلاتهم العلمية كالتالي:

الجدول رقم (01): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب تغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	11	%20,37
أنثى	43	%79,63
المجموع	54	%100

[1] لحسن عبد الله باشيوة وآخرون: **البحث العلمي (مفاهيم، أساليب، تطبيقات)**، دار الوراق، عمان، (ط1)، 2009، ص 294.

[2] عاهر قنديلي، إيمان السمراني: **البحث العلمي (الكمي والنوعي)**، دار البازوري، عمان، (ط 1)، 2009، ص 288.

[3] خالد أحمد فرحان المشهداني، رائد عبد الخالق عبد الله العبيدي: **منهاج البحث العلمي**، دار الأيام، عمان، (ط1)، 2015، ص37.

يبين الجدول رقم (01) إن عدد الإناث فاق عدد الذكور حيث أن نسبة الإناث 79,63% بينما نسبة الذكور 20,37% وهنا يمكن القول أن فئة الإناث أكثر إقبالا على مهنة التدريس من الذكور.

الجدول رقم (02): يبين توزيع سنوات الخبرة لأفراد العينة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	15	%27،80
5 إلى 10 سنوات	10	%18،51
11 إلى 15 سنوات	4	%7،40
أكثر من15 سنة	25	%46،29
المجموع	54	%100

يبين الجدول رقم (02) أن أغلبية معلمي المدارس الابتدائية قدامى في عملية التدريس وهذا ما يوضحه الجدول رقم (02)، حيث يبين أن ما نسبة 46،29% من المعلمين لديهم أكثر من 15 سنة وهم في سلك التدريس، ونلاحظ من خلال الجدول أنه في أقل من 5 سنوات التحق العديد من المعلمين بمهنة التدريس هذا ما يبينه الجدول حيث أقل من 5 سنوات خبرة التحق 27،80% ثم تليها من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 18،51% ثم من 11 سنة إلى 15 سنة 7 فقط.

الجدول رقم (03): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	25	%46،29
ماستر	8	%14،81
شهادات أخرى	21	%38،88
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن مدرسي المدارس الابتدائية أغلبيتهم حاملي لشهادة ليسانس وهذا ما يبينه الجدول بنسبة 46،29% تليها مباشرة حاملي لشهادات أخرى بنسبة 38،88% وأخيرا حاملي لشهادة الماستر بنسبة 14،81%.

خامسا: المعالجة الاحصائية

تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام المعالج الإحصائي (spss) تحليل البيانات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية حيث تم:

ـ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على الفرضية 1ـ 2.

1ـ توجد هناك صعوبة في عملية الانتباه لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2ـ توجد هناك صعوبة في عملية التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل عرض فرضيات هذه الدراسة معتمدين في ذلك على بيانات ومعلومات تم جمعها، بهدف معرفة مدى تحقق الفرضيات التي قمنا بصياغتها في الفصل الأول ومحاولة الإجابة عنها، ثم الخروج بالاقتراحات والتوصيات المستخلصة من نتائج هذه الدراسة.

أولا: عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصها: " توجد هناك صعوبة في عملية الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين" .

الجدول رقم (04): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية للمحور الأول:

الرقم	التكرارات			النسبة المئوية			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة
	غير موافق	محايد	موافق	غير موافق	محايد	موافق			
1	6	4	44	11،1	7،4	81،5	0،662	2،7	عالية
2	10	3	41	18،5	5،6	75،9	0،792	2،57	عالية
3	11	7	36	20،4	13	66،7	0،818	2،46	عالية
4	10	15	29	18،5	27،8	53،7	0،781	2،35	عالية
5	11	7	36	20،4	13	66،7	0،818	2،46	عالية
6	12	8	34	22،2	14،8	63	0،836	2،41	عالية
7	18	21	14	33،3	38،9	25،9	0،879	1،98	منخفضة
8	11	9	34	20،4	16،7	63	0،815	2،43	عالية
9	8	6	40	14،8	11،1	74،1	0،740	2،59	عالية
10	21	14	19	38،9	25،9	35،2	0،868	1،96	متوسطة
11	13	8	33	24،1	14،8	61،1	0،853	2،37	عالية
12	11	15	28	20،4	27،8	51،9	0،797	2،31	متوسطة
13	21	10	23	38،9	18،5	42،6	0،910	2،04	متوسطة
14	16	9	29	29،6	16،7	53،7	0،889	2،24	متوسطة
15	22	11	21	40،7	20،4	38،9	0،901	1،98	متوسطة

16	10	6	38	18،5	11،1	40،7	0،795	2،69	عالية
17	4	9	41	7،4	16،7	75،9	0،609	2،69	عالية
الدرجة الكلية							0،80	2،35	

يوضح الجدول رقم (04) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة إجابة الأساتذة على محور صعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية حيث يتضح أن البند (01) أخد الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع عن البقية وقدر ب 2،7 وانحرافه المعياري مرتفع أيضا فقد كان 0،662 والذي يسير إلى أن عسيري القراءة لا يراعوا إشارات التوقف أثناء القراءة ، ليليها البند (17) بدرجة معيارية عالية أيضا قدرت ب 0،609 ومتوسط حسابي مرتفع والذي قدر 2،69 وهو بند يشير إلى أن عسيري القراءة يجدون صعوبة في عدم متابعة التفاصيل في حين جاء البندين(2-9-16) بانحرافات معيارية عالية أيضا ومتوسطات حسابية مرتفعة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب: 0،792 ـ 0،740 ـ 0،795 ومتوسطات حسابية قدرت : 2،57 ـ 2،59 ـ 2،52على الترتيب، وهي بنود تشير إلى تشتت الانتباه لدى فئة عسيري القراءة كحذف حروف أثناء القراءة واللعب بالأشياء تفقده التركيز.

في حين جاء البندين (10) و (12) بمتوسط حسابي متوسط قدر ب 1،96 و 2،31 وانحراف معياري ب 0،868 و0،797 والذي يشير إلى أن عسيري القراءة يعاني من قلة في التركيز مما يؤدي به إلى الانتقال من نشاط إلى آخر دون هدف، هناك أيضا البندين (13) و(4) كان متوسط حسابهما متوسط هو الآخر قدر ب 2،04 و2،24 وانحرافهما المعياري كان 0،910 و 0،889، ويشير هاتين البندين إلى أن عسيري القراءة يتجنبون الاختلاط مع زملائهم

ـ كما جاء البند (07) بمتوسط حسابي منخفض قدر ب 1،98 وكان انحرافه المعياري 0،879 وقد نص على أن عسيري القراءة لا يبدون أي اهتمام بالمحيط الخارجي المحيط بهم حيث قد يسمعون نداء دون الاهتمام به.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

ونصها: "توجد هناك صعوبة في عملية التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين".

الجدول رقم (05): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية للمحور الثاني.

الرقم	التكرارات			النسبة المئوية %			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة
	غير موافق	محايد	موافق	غير موافق	محايد	موافق			
18	2	7	45	3،7	13	33،3	0،491	2،80	عالية
19	9	13	32	16،7	24،1	59،3	0،747	2،43	عالية
20	1	7	46	1،9	13	85،2	0،423	2،83	عالية
21	6	10	38	11،1	18،5	70،4	0،687	2،59	عالية
22	12	11	31	22،2	20،4	57،4	0،828	2،35	عالية
23	11	13	30	20،4	24،1	55،6	0،805	2،35	عالية
24	8	11	35	14،8	20،4	64،8	0،746	2،50	عالية
25	16	9	29	29،6	16،72	53،7	0،889	2،24	متوسطة
26	18	10	26	33،3	18،5	48،1	0،890	2،15	متوسطة
27	13	7	34	24،1	13	63	0،856	2،39	عالية
28	13	6	35	24،1	11،1	64،8	0،858	2،41	عالية
29	1	4	49	1،8	7،4	90،7	0،372	2،89	عالية

30	4	9	41	7،14	16،7	75،9	0،609	2،69	عالية
31	13	20	20	24،1	37	37	0،785	2،13	متوسطة
32	10	20	24	18،5	37	44،4	0،757	2،26	متوسطة
33	6	13	34	11،1	24،1	63	0،696	2،53	عالية
34	4	7	43	7،4	13	79،6	0،596	2،72	عالية
الدرجة الكلية							0،707	2،48	

يوضح الجدول رقم (05) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة المعلمين مع محور صعوبة التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية حسب كل بند مشكل لهذا المحور، حيث يتضح أن البند (29) يمثل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب 2،89 ولقد كان انحرافة المعياري 0،372 وهي درجة مرتفعة الذي يشير معناه إلى أن من يعاني من عسر القراءة يحتاج لوقت كبير أكثر من العاديين للقيام بنشاط حتى لو بسيط، يليه البندين (18)،(20) بمتوسط حسابي قدر ب 2،80 و 2،83 وانحراف معياري عالي أيضا يقدر بـ 0،491 و0،423، ويشير البندين أن عسيري القراءة يعاني صعوبة في الاستيعاب في حين جاءت البنود رقم (21)،(24)،(33) بمتوسط حسابي مرتفع أيضا قدر ب: 2،59 ـ 2،50 ـ 2،50 على الترتيب وانحرافات معيارية كانت كل واحدة منهم: 0،687 ـ 0،646 ـ 0،696، حيث تشير هذه البنود إلى أن عسيري القراءة يعاني بعض القصور في استرجاع وحفظ وتذكر الكلمات ومعانيها.

ـ ولقد جاءت البنود رقم (25) و (26) و (31) و (32) بمتوسط حسابي متوسط حيث كان 2،24 ـ2،15 ـ 2،13 ـ 2،26على الترتيب وانحراف معياري قدر بـ: 0،889 ـ 0،890 ـ 0،785 ـ 0.775 على الترتيب حيث أشارت هذه البنود إلى أن عسيري القراءة يحد صعوبة في تذكر مختلف العلاقات التي تربطه بالمحيط الخارجي.

3- عرض نتائج الفرضية العامة

الجدول رقم (06): مناقشة نتائج الفرضية العامة

والتي نصها: " توجد مشكلات لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	صعوبة التذكر	2.40	0.70	عالية
02	صعوبة الانتباه	2.35	0.80	عالية
الدرجة الكلية		2.41	0.75	عالية

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة كل محور، والدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (2.41) وانحراف معياري (0.75) وهي درجة معبرة وعالية تبين أن عسيري القراءة لديهم مشكلات نمائية، حيث جاء المحور الثاني (صعوبة التذكر) في المرتبة الأولى بانحراف معياري قدره (0.70) ومتوسط حسابي قدره (2.84) ما يبين ويوضح أن عسيري القراءة لديهم صعوبة في التذكر والاستيعاب ما يسبب لهم معيقات في المحيط المدرسي والمحيط الخارجي، كما جاء في المرتبة الثانية المحور الأول (صعوبة الانتباه) بمتوسط حسابي قدره (2.35) وانحراف معياري قدره (0.80)، وهي درجة عالية أيضا، ففئة عسيري القراءة غالبا ما يقومون بتصرفات تبين قصور الانتباه لديهم كعدم متابعة التفاصيل، عدم الاستجابة للمعلم من أول وهلة وعدم الانتباه لبعض المواقف المهمة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسات في ضوء الفرضيات

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

من خلال النتائج المتوصل إليها نقول أن عسيري القراءة لديهم صعوبة في الانتباه وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (04) والتي كانت بدرجات عالية فالبنود رقم (2) -(4) - (17) تؤكد أن عسيري القراءة يعاني من ضعف وصعوبة الانتباه فالبند رقم (2) والذي ينص على

أن عسيري القراءة يقوم بحذف حروف أثناء القراءة، وهذا راجع للصعوبة التي يعاني منها إضافة إلى هذا فهذه الفئة غالبا ما تتجنب الأنشطة التربوية الجماعية وتفصل الفردية وهذا نتيجة للنقص التي تعانيه، كما أنها تجد صعوبة في مجال عمل ما ومتابعة تفاصيله للنهاية هذا ما أكده البند رقم (17)، فعسيري القراءة غالبا ما تكون لديهم صعوبة في معرفة معاني بعض الكلمات وتذكرها، حتى أنهم أحيانا يجدون صعوبة في قراءة بعض الكلمات البسيطة وهذا ما أكده البند رقم(2)، ويعانون أيضا من البطء في القراءة الصامتة ويرجع ذلك إلى صعوبة معرفة الكلمة حتى ولو مرة عليهم من قبل، وصعوبة الربط بين الكلمة والكلمة التي تليها وتكوين جملة مفيدة وهذا راجع للضعف الذي يعانون منه، كما أنهم غالبا ما يشعرون بالتعب بعد الانتهاء من قراءة فقرة قصيرة نتيجة لبدل جهد في الانتباه، وهذا ما أكدته دراسة "ازابيلرو كسام"و "برندا تبييار" ودراسة "عبادي حياة" وتوصلا إلى أن فئة دوي عسيري القراءة، غالبا ما يعانون من شخصية ضعيفة وهم أقل انبساط وارتياح من أقرانهم العاديين.

ومنه ومن خلال ما سبق وبرجوع لدرجة الكلية للمحور المرتبط بصعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية نجد أن الفرضية قد تحققت.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

من خلال النتائج المتوصل إليها نقول أن عسيري القراءة يعانون من صعوبة التذكر وهذا ما أكدته نتائج الجدول(5) والتي كانت عالية، فالبند رقم (18) والذي كان متوسطه الحسابي 2،80 والذي ينص أن عسيري القراءة يعجزون عن استرجاع التفاصيل في المواقف التعليمية تدل أنها فئة تعاني من صعوبة في تذكر مكتسبات قبلية كغيرها من العاديين وتوظيفها وقت الحاجة، فهم غالبا ما يجدون صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبها واستعمال منها ما يناسب كل موقف، إضافة إلى أنهم يحتاجون إلى إعادة تكرار الكلام أكثر من مرة سواء في المدرسة وهذا ما أكده البند رقم (3) أو خارج المدرسة وذلك لأنهم فئة تعاني من خلل في التذكر، كما أنهم غالبا ما يتجنبون الاختلاط بمن حولهم ويتجنبون الأنشطة الجماعية داخل الغرفة

الصفية لأنهم يحتاجون لوقت مضاعف للقيا بنشاط ما، ما يسبب لهم الإحراج أمام زملائهم كونهم بطيئون في إتمام عملهم، فعسيري القراءة هي فئة تعاني من قصور في تذكر معاني كلمات قد تكون بسيطة ومرت من قبل عليهم لأنهم يجدون صعوبة في تذكرها وإن تذكروها فهم يحتاجون لوقت مضاعف أو بطريقة خاطئة وغير منظمة أو تكون في غير محلها هذا ما أكده البند رقم (30) وكل هذا يؤثر على مستواه الدراسي ويمنع تفوقه في المدرسة فصعوبة التذكير لديه تحول دون ذلك، وهذا ما أكده عمراني زهير في دراسة أجراها حول تأثير المشكلات النمائية إلا أنه اختار عسر الكتابة بدل عسر القراءة.

ومنه ومن خلال ما سبق وبرجوع لدرجة الكلية للمحور المرتبط بصعوبة التذكير لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية نقول أن الفرضية تحققت.

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي نصها: " توجد مشكلات نمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"

والتي جاءت بدرجة عالية يتضح أن عسيري القراءة يعانون من مشكلات نمائية تعوق تحصيلهم نتيجة للإضرابات داخلية، والتي تظهر على شكل صعوبات مثل اكتساب مهارة القراءة والقدرة على معرفة وتحليل الكلمة، هذا ما أكدته دراسة شلابي عبد الحفيظ في دراسة أجراها على عسيري القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية توصل إلى أن عسيري القراءة ليسوا كغيرهم من الأشخاص العاديين، فهم عاجزين عن معرفة بعض الكلمات أو حتى محاولة تهجئها.

فعسيري القراءة غالبا ما يظهرون صعوبة في التطبيق الأدائي أو العملي للنشاطات الموكلة لهم، وهذا ما أكدته دراسة سواسون وألكسندر بعنوان: " تفاعل العمليات المعرفية وعلاقتها بأثر القراءة" حيث توصل إلى أن ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالأسوياء. ويرجع السبب في ذلك إلى قصور في بعض العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على تحليل بعض الأمور البسيطة كصعوبة الانتباه مثلا تجعله يركز انتباهه على مثير واحد فقط، فهم فئة عاجزة عن الانتباه لأكثر من مثير في نفس الوقت، وهذا نتيجة للقصور الذي يعانون منه في بعض العمليات المعرفية ويرتبط هذا النوع من القصور بقدراتهم العقلية والإدراكية، لذلك فعسير القراءة غالبا ما يكون تحصيلهم

الدراسي متوسط، أو تحت المتوسط لأن المشكلات النمائية كصعوبة الانتباه وصعوبة التذكر تحول دون ذلك، وهذا ما أكده عمراني زهير في دراسة أجراها حول صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي توصل إلى أن هناك علاقة تأثير قوية بين المشكلات النمائية ومقدرة الفرد على القراءة والتعلم.

لهذا فغالبا نجد أن من يعاني من مشكلات نمائية كصعوبة في الانتباه والتذكر لديه عجز في القراءة الصحيحة فنجده يقوم باستبدال كلمات بكلمات مشابهة لها أثناء القراءة، ولا يتمكن من معرفة الكلمة أثناء قراءتها مع البطء أثناء القراءة الجهرية، فعسر القراءة له علاقة مباشرة بالمشكلات النمائية، ويظهر ذلك جليا عليهم هذا ما أكدته دراسة مرابطي ربيعة في دراسة أجرتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم حسب أراء المعلمين، حيث توصلت إلى أن المشكلات النمائية كاضطرابات الإدراك وصعوبة الانتباه والتذكر، هي سبب صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة.

وعليه فالصعوبات النمائية اضطراب وهي عبارة عن قصور في العمليات المعرفية، تؤثر جليا على عسيري القراءة، على طريقة التعلم لديهم وطريقة التعامل مع الآخرين لأنها مشكلات تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في التحصيل.

ثالثا: مقترحات وتوصيات

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث ارتأينا أن نقترح مجموعة من التوصيات والمقترحات نعرضها كما يلي:

1ـ إجراء دراسات مكملة لموضوع بحثنا المتمثل في واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية ومن وجهة نظرا المعلمين.

2ـ ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ وتوجيه لهما اهتمام خاص سواء من جانب الأسرة أو المدرسة.

3ـ رعاية التلاميذ صحيا ونفسيا.

4ـ العمل على إزالة المعوقات البيئية والاجتماعية الباعثة على التخلف القرائي.

5ـ اتخاذ الوسائل الكفيلة بترغيب التلاميذ في القراءة واهتمامهم بها أداء وفهمها.

6ـ تقديم الدعم لهم الذي يساهم في تعلهم وارتقائهم في المجتمع مثل أي طفل آخر، من خلال تخصيص أساليب تربوية ملائمة ومصادر متنوعة ودعم دراسي فعال.

خاتمة:

لقد ناقشنا من خلال هذه الدراسة موضوع واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وقد انطلقت الطالبة في هذه الدراسة من تساؤل رئيسي حاولت من خلاله الإجابة عن الإشكالية المطروحة، وهذا من خلال وضع فرضية رئيسية تتفرع إلى فرضيتين جزئيتين فكانت النتائج محققة بدرجات عالية.

وبالتالي فقد تم التوصل إلى أن المشكلات النمائية لها أكبر تأثير على عسيري القراءة، وبهذه النتائج تكون الطالبة قد قدمت تصورا بسيطا عن المشكلات النمائية وعسر القراءة، وأتمنى أن تكون بداية لدراسات وإسهامات أعمق وعلى عينات أوسع.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المعاجم

1- حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مراجعة حامد عمار الدار، المصرية اللبنانية، مصر، (ط2)، 2001.

2- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة، لبنان، (ط1)، 2005.

3- نايف القيسي: **المعجم التربوي في علم النفس**، دار أسامة، عمان، (ط1)، 2010.

ثانيا: الكتب

4- السيد عبد القادر شريف: **مدخل التربية الخاصة**، دار الجوهر، مصر، (ط1)، 2014.

5- حافظ نبيل: **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، (ط1)، دس.

6- أحمد السعيدي: **مدخل الديسلكسيا**، دار اليازوري، عمان، (دط)، 2009.

7- أحمد عبد الكريم حمزة: **سيكولوجيا عسر القراءة**، دار الثقافة، عمان، (ط3)، 2008.

8- أسامة محمد البطاينة وآخرون: **صعوبات التعلم**، دار المسيرة، عمان، (ط3)، 2009.

9- السيد عبد القار شريف: **مدخل إلى التربية الخاصة**، دار الجوهرة، مصر، (ط1)، 2014.

10- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر: **اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخصه وعلاجه)**، دار النهضة، مصر، (ط1)، 1999.

11- الوقفي راضي: **الصعوبات التعليمية في اللغة العربية**، المركز الوطني لصعوبات التعلم، عمان، (دط)، دس.

12- جبريل بن حسن العريشي وآخرون: **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، دار الصفاء، عمان، (ط2)، 2015.

13- حسن منسي: **التربية الخاصة**، دار ومكتبة الكندي، عمان، (ط1)، 2014.

14- حسن منسي: **التربية الخاصة**، دار ومكتبة الكندي، عمان، (ط1)، 2016.

15- خالد أحمد فرحان المشهداني، رائد عبد الخالق عبد الله العبيدي: **منهاج البحث العلمي**، دار الأيام، عمان، (ط1)، 2015.

16- خولة أحمد يحي: **تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (دط)، 2007.

17- ربي ناصر المصري الشعراني: **الإبداع في التربية المدرسية**، دار النهضة العربية، لبنان، (دط)، 2009.

18- ريما خضر، سعاد محمد خالد: **صعوبات التعلم**، دار البداية، عمان، (ط1)، 2007.

19- زياد كامل اللآلا وآخرون: **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2012.

20- زيدان أحمد السرطاوي: **تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2013.

21- سعيد حسني العزة: **صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2007.

22- سعيد حسني العزة: **مدخل إلى التربية الخاصة**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2009.

23- سليمان عبد الواحد إبراهيم: **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة، عمان، (ط1)، 2013.

24- سليمان عبد الواحد إبراهيم: **صعوبات الفهم القراني لذوي المشكلات التعليمية**، دار الفرق، عمان، (ط1)، 2012.

25- سليمان عبد الواحد إبراهيم: **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، دار الورق، عمان، (ط1)، 2013.

26- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: **سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية)**، دار الوفاء، مصر، (ط1)، 2010.

27- صباح العنيزات: **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، دار الكتاب الحديث، مصر، (ط1)، 2013.

28- عادل محمد العدل: **صعوبات التعلم**، دار الكتاب الحديث، مصر، (ط1)، 2013.

29- عاهر قنديلي، إيمان السمراني: **البحث العلمي (الكمي والنوعي)**، دار اليازوري، عمان، (ط 1)، 2009.

30- عبد العزيز السرطاوي وآخرون: **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، دار وائل، عمان، (د ط)، 2009.

31- عبد الوهاب إبراهيم: **أساليب البحث الاجتماعي**، مكتبة النهضة الشروق، دون دار النشر، (دط)، 1985.

32- عصام جذوع : **صعوبات التعلم**، دار اليازوري، عمان، (ط1)، 2013.

33- علاء محمود الشعراوي: **صعوبات التعلم**، دار الكتاب، مصر، (ط1)، 2013.

34- علي سعد جاب الله سيد فهمي مكاوي: **تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011.

35- علي سعد جاب الله: سيد فهمي مكاوي: **تعليم القراءة والكتابة : أسسه وإجراءاته التربوية**، دار المسيرة ، عمان، (ط1)، 2011.

36- فاروق الروسان: **سيكولوجية الأطفال عبير حادين**، دار الفكر، عمان، (ط9)، 2013.

37- لحسن عبد الله باشيوة وآخرون: **البحث العلمي (مفاهيم، أساليب، تطبيقات)**، دار الوراق، عمان، (ط1)، 2009.

38- لمعان مصطفى الجلالي: **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011.

39- ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء، عمان، (ط2)، 2013.

40- ماجدة السيد عبيد: **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء، عمان، (ط2)، 2013.

41- محمد النوبي محمد علي: **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، دار صفاء، مصر، (ط1)،2011.

42- محمد شفيق: **البحث العلمي**، دار المكتب الجامعي الحديث، مصر (ط 1)، 2001.

43- محمد صبحي عبد السلام: **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**، دار اقرأ، مصر، (ط1)، 2009.

44- مصطفى نوري القمش: **الإعاقات المتجددة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2011.

45- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة: **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة، عمان، (ط1)، 2014.

46- هشام الحسن: **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الثقافة، عمان، (ط1)، 2007.

47- يحي محمد نبهان: **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، (ط1)، 2008.

ثالثا: الرسائل الجامعية

48- ابتسام عبد الصمد الداوود: **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2017.

49- أولفت محمود: بعض **سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة بيروت العربية، لبنان، 2007.

50- بهلول: **أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية**، دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم التحضيري، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2015.

51- جدو عبد الحفيظ: **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2014.

52- حنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان: **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي لمحافظة مسقط**، دراسة لنيل رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان، 2011.

53- شلابي عبد الحفيظ: **اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، 2007.

54- كبادي حياة: **سمات الشخصية وعلاقاتها ببعض المثيرات لدى الأطفال دوي صعوبات التعلم**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامع سطيف، الجزائر، 2015.

55- محمود فنوح محمد سعدات: **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، قسم التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، جدة، 2013.

56- نبيل حدوش: **الواقع الاجتماعي ومكانته الاجتماعية**، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، الجزائر، 2010.

57- هنادي بنت محمد إسماعيل: **فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب لفرط النشاط، قصور الانتباه) لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، قسم تربية وعلم النفس، جامعة طيبة، جدة، 2008.

رابعا: المجلات

58- منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم: صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، الجزائر، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2016/09/01.

خامسا: المنشورات العلمية

59- فورتيلا قانياس وهوروتير شالدون: **منشورات المركز الوطني لصعوبات التعلم حالة صعوبات التعلم، حقائق نزعات ومواضيع منبثقة**، المركز الوطني لصعوبات التعلم، نيويورك، 2014.

- الملحق رقم (01)

قائمة بأسماء المحكمين لتحكيم استمارة: **"واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"**

معلومات خاصة بالأستاذ(ة) المحكم:

الاسم واللقب	التخصص
ـ دعاس حياة	علوم تربية
ـ بن صالحة كريمة	علم النفس المدرسي
ـ قرفي محمد	علوم تربية
ـ كعبار جمال	علم النفس
ـ مسعودي	علوم تربية

- الملحق رقم (02)

استمارة: واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"ـ نموذج للمحكمين ـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

القطب الجامعي تاسوست

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تخصص: إرشاد وتوجيه تربوي

استمارة صدق المحكمين

معلومات خاصة بالأستاذ (ة) المحكم:

الاسم واللقب:

التخصص:

الدرجة العلمية:

الأستاذ(ة) الفاضلة:

في سبيل إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول: "واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة للتحكيم الرجاء تقديم ملاحظاتكم على العبارات التالية من حيث:

- صلاحية العبارة للبعد أو عدم صلاحياتهم.
- التعديلات المقترحة.
- ملائمة البنود للمحاور الأساسية.
- ملائمة المحاور للأداة.

مع العلم أن الاستبيان مضمن البدائل التالية: موافق، محايد، غير موافق، والرجاء تقديم ملاحظاتكم.

المحور الأول: صعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية

الرقم	العبارات	موافق	محايد	غير موافق	ملاحظات
1	عدم الانتباه لإشارات التوقف أثناء القراءة.				
2	حذف حروف أثناء القراءة لقلة الانتباه.				
3	استبدال كلمات بأخرى لقلة الانتباه.				
4	تغيير مواقع الأحرف لتشتيت انتباهه.				
5	تفادي الأعمال التي تتطلب الانتباه.				
6	بطء في قراءته الصامتة لقلة الانتباه.				
7	يسمع نداء الآخرين ولا يهتم إليهم.				
8	اللعب بأشياء تبعده عن الموقف التعليمي.				
9	نقص انتباهه يؤدي به لانتقال من نشاط إلى آخر دون هدف.				
10	التعب عند قراءة فقرة كاملة نتيجة بدل جهد في الانتباه.				
11	يكرر نفس السؤال لأكثر من مرة.				
12	يتجنب مشاركة الزملاء في الأنشطة التي تتطلب انتباه.				
13	لا ينتبه إلى جلب أدواته غالبا.				
14	إضافة كلمات أثناء القراءة لقلة انتباهه.				
15	لا ينتبه لتعليمات المعلمة من أول وهلة.				
16	عدم الانتباه للتفاصيل أثناء القراءة.				
17	لا ينتبه مما يؤثر على تركيزه وفهمه.				

المحور الثاني: صعوبة التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية

الرقم	العبارات	موافق	محايد	غير موافق	ملاحظات
1	يعاني من ضعف القدرة على تذكر التفاصيل والعلاقات.				
2	ينسى خطوات تنفيذ نشاط ومهمة.				
3	يحتاج إلى إعادة التعليمات أكثر من مرة.				
4	قصور في تذكر معاني كلمات المحادثة أو الموقف.				
5	لا يتذكر ما يطلب منه.				
6	ليس لديه القدرة على تذكر علامات أو الرموز.				
7	الفشل في تذكر تعليمات كاملة وترتيبها بطريقة صحيحة.				
8	تجنب المهام التي تتطلب استرجاع				
9	ضعف في القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات السمعية والبصرية.				
10	صعوبة ترتيب الأعداد المركبة نظرا لصعوبة تذكرها 84 – 96- 59- 34.				
11	تحتاج لوقت مضاعف للقيام بنشاط ما نتيجة لصعوبة التذكر لديه.				
12	صعوبة التذكر تجعل أفكاره بعيدة وغير منظمة.				
13	ليس لديه القدرة على تذكر التفاصيل.				
14	لا يتذكر كتابة الحروف والأعداد بصورة صحيحة.				
15	ليس لديه القدرة على تذكر العلاقات الزمنية.				
16	ليس لديه القدرة على تذكر العلاقات المكانية.				
17	لا يستطيع الاختيار من البدائل المتعددة لأنه لا يتذكر معناها.				
18	ليس لديه القدرة على حل المشكلات التي تقابله في الموقف التعليمي لأنه لا يتذكر الخبرات السابقة.				

الملحق رقم (03): الصورة النهائية للاستمارة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – فرع تاسوست –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

تخصص: علوم التربية

استمارة بحث بعنوان:

واقع المشكلات النمائية لدى عسيري القراءة

في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

أستاذي /أستاذتي الفاضلة لكم مني تحية وتقدير وبعد، تقوم الطالبة بإجراء هذه الدراسة وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماستر تخصص: إرشاد وتوجيه تربوي.

لذا أرجو منكم التكرم بالإجابة بكل موضوعية عن كل فقرات الاستبيان، علما أن هذه المعلومات ستبقى سرية وسوف تستخدم لغايات البحث العلمي لا غير.

ملاحظة: وضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

الطالبة: بوبلوطة صباح

السنة الجامعية: 2018/2017م

المحور الأول: البيانات الشخصية

1ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2ـ سنوات الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 11 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

3ـ الشهادات العلمية:

ليسانس ☐ ماستر ☐ شهادات أخرى ☐

المحور الثاني: صعوبة الانتباه لدى عسيري القراءة بالمرحلة الابتدائية

الرقم	البنود	موافق	محايد	غير موافق
1	عدم مراعاة إشارات التوقف أثناء القراءة.			
2	حذف حروف أثناء القراءة.			
3	تعسر مواقع الأحرف.			
4	تفادي الأعمال التي تتطلب الانتباه.			
5	البطء في القراءة الصامتة.			
6	عدم معرفة الكلمة أثناء القراءة.			
7	سماع نداء الآخرين دون الاهتمام بهم.			
8	استبدال الكلمات بكلمات أخرى متشابهة لها.			
9	اللعب بأشياء تبعده عن الموقف التعليمي.			
10	الانتقال من نشاط إلى آخر دون هدف.			
11	التعب عند قراءة فقرة طويلة.			
12	تكرار نفس السؤال أكثر من مرة.			
13	تجنب مشاركة الزملاء الأنشطة التربوية.			
14	عدم إحضار الأدوات المدرسية.			
15	إضافة كلمات أثناء القراءة.			
16	عدم الاستجابة لتعليمات المعلمة من أول وهلة.			
17	عدم متابعة التفاصيل.			

المحور الثالث: صعوبة التذكر لدى عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية

الرقم	البنود	موافق	محايد	غير موافق
1	يعجز عن استرجاع التفاصيل في المواقف التعليمية.			
2	ينسى خطوات تنفيذ النشاط.			
3	يحتاج إلى إعادة التعليمات أكثر من مرة.			
4	قصور في تذكير معاني الكلمات.			
5	ينسى ما يطلب سنه.			
6	ينسى استرجاع علامات الوقف.			
7	يعجز في ترتيب التعليمات بطريقة صحيحة.			
8	يتجنب المهام التي تتطلب الاسترجاع.			
9	يعجز عن تخزين المعلومات السمعية.			
10	يعجز عن تخزين المعلومات البصرية.			
11	يسترجع كتابة الحروف بطريقة خاطئة.			
12	يحتاج لوقت مضاعف للقيام بنشاط ما.			
13	يجد صعوبة في تنظيم أفكاره.			
14	يجد صعوبة في معرفة العلاقات المكانية.			
15	يجد صعوبة في معرفة العلاقات الزمنية.			
16	يجد صعوبة في اختيار البديل المناسب من البدائل المتعددة.			
17	يجد صعوبة في حل المشكلات التي تقابله في الموقف التعليمي.			

الملحق رقم: (04)

الرقم	الملحق	الصفحة
01	قائمة أسماء المحكمين	75
02	نموذج الاستمارة للتحكيم	76
03	الصورة النهائية للاستمارة	79
04	ترخيص الدخول للإبتدائيات	83