وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

عنوان المذكرة:

صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بإبتدائيات دائرة الطاهير –ولاية جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم تربية

تخصص: إرشاد وتوجيه تربوي

إعداد الطلبة:

* ربيحة مشعر
* وسام بودشيش

الأستاذ المشرف:

* مجيدر بلال

لجنة المناقشة:

أ.د/ كعبار جمال..... رئيسا

أ/ مجيدر بلال ..... مشرفا

أ.د/ قرفي محمد..... مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

كلمة شكر

"...ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى
والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني
برحمتك في عبادك الصالحين..."

وانه ليشرفني ويسعدني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان
وعظيم الامتنان للأستاذ القدير **"مجيدر بلال"**

لتفضله بتخصيص وقته للإشراف على مذكرتي، وعلى ما قدمه لي من توجيهات ورعاية علمية رصينة كان لها كبير الأثر في إثراء هذه المذكرة وإخراجها على هذه الصورة، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأسأل الله أن يبارك له في وقته وعلمه وأن يسهل له بعلمه طريقا إلى الجنة.

كما أتقدم إلى لجنة المناقشة بالشكر لقبولهم مناقشة هذا العمل

شكـــــــــــرا

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
1- إشكالية الدراسة	03
2- فرضيات الدراسة	05
3- أسباب اختيار الدراسة	05
4- أهمية الدراسة	06
5- أهداف الدراسة	07
6- المفاهيم الإجرائية للدراسة	07
7- الدراسات السابقة	08
8- التعقيب على الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة	
تمهيد	20
1- تعريف صعوبات القراءة	21
2- أنواع القراءة	23
3- مظاهر صعوبات القراءة	24
4- عوامل صعوبات القراءة	25
5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة	28
6- طرق علاج صعوبات القراءة	29
7- استراتيجيات علاج صعوبات القراءة	31
خلاصة	33
الفصل الثالث: المعلم والمرحلة الابتدائية	
تمهيد	35
1- تعريف معلم المرحلة الابتدائية	36

2- خصائص معلم المرحلة الابتدائية	36
3- مجالات ومعايير المعلم	39
4- دور المعلم مع تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية	40
5- تعريف المرحلة الابتدائية	41
6- خصائص المرحلة الابتدائية	41
7- أهمية المرحلة الابتدائية	42
8- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية	43
9- أطوار المرحلة الابتدائية	44
خلاصة	46
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	49
1- منهج الدراسة	50
2- الدراسة الاستطلاعية	50
3- حدود الدراسة	51
4- مجتمع وعينة الدراسة	54
5- أدوات جمع البيانات	56
6- أساليب التحليل الإحصائي	58
7-تنفيذ الدراسة	59
خلاصة	60
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	62
1- عرض وتفسير نتائج الفرضيات	63
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	69
3-نتائج الدراسة	72
4- المقترحات	73
الخاتمة	75
قائمة المراجع	77
الملاحق	

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	55
2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	55
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية.	56
4	يوضح معامل ثبات الاستبيان.	58
5	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجة استجابة المعلمين لعبارات بعد طرق التدريس.	63
6	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجة استجابة المعلمين لعبارات بعد المنهاج الدراسي.	65
7	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجات استجابة المعلمين لعبارات بعد المستوى التعليمي للأسرة.	66
8	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و درجات الاستجابات على كل بعد من أبعاد الاستبيان.	68

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوانه
1	يوضح قائمة الأساتذة المحكمين.
2	يوضح أداة الدراسة.
3	يوضح نتائج الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
4	يوضح تسهيل الدخول إلى الإبتدائيات.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول أهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فتحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:"ما هي أهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟ ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلات الفرعية:

- ✓ هل طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي؟
- ✓ هل المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ الخامسة ابتدائي؟
- ✓ هل المستوى التعليمي للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ الخامسة ابتدائي؟

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، وتم إجراء الدراسة على عينة تتكون من (80) معلم ومعلمة للتعليم الابتدائي بإحدى عشرة ابتدائية المتواجدة بدائرة الطاهير ولاية جيجل، تم اختيارهم بطريقة قصدية وطبق عليهم أداة الاستبيان التي تحققت فيه الشروط السيكومترية القائم على ثلاث أبعاد المتمثلة في (البعد الأول الخاص بطرق التدريس، البعد الثاني الخاص بالمنهج الدراسي، والبعد الثالث الخاص بالمستوى التعليمي للأسرة) والمؤلف من (21) عبارة، وتم استعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد أظهرت نتائج الدراسة التالية:

أن هناك عوامل مساهمة في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

- أن طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمتوسط حسابي بلغ 2،58 وانحراف معياري 2،26 وهو مستوى مرتفع.
- أن المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بمتوسط حسابي 2،34 وانحراف معياري بلغ 0،48 وهو مستوى مرتفع.
- أن المستوى التعليمي للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بمتوسط حسابي بلغ 2،49 وانحراف معياري 2،24 وهو مستوى مرتفع.

ABSTRACT

Difficulties in learning or dysplasia. This study aimed at investigating that are the most important factors contributing in appearance of difficulties in learning reading among filth primary grade pupils form teachers viewpoint this question was divided into three-sub question

-Do the teaching methods used by the teacher lead to appearance of difficulties in the learning reading among fifths primary grade pupils ?

-Do the family educational level lead to the appearance of difficulties in learning reading among fifth primary grade pupils ?

-The present study was applied on a sample of 80 primary teachers (males and females) chosen intentionally form 11 primary schools in El Taher municipality. Zo meet the obligation of this study , the descriptive approach was adopted; a questionnaires fulfilled the psychometric conditions, composed of 21 items, and based on three dimensions was designed and distribution on the subjects and statistical methods (the arithmetical average and the normative deviation) were used, the study reached the following results:

-There are factors contribute in the appearance of difficulties in learning reading among fifth primary grade pupils.

-The teaching methods used by the teacher lead to difficulties in learning reading among fifth primary grade pupils.

-The curriculum leads to difficulties in learning reading among fifth primary grade pupils.

-The family educational level leads to difficulties in learning reading amarg fifth primary grade pupils.

مقدمة

يعتبر التعلم الركيزة الأساسية لتقدم المجتمعات ونهوضها فلا حضارة ولا رقي بدونه، فهو شعلة أنارت دروب البشر، وبفضله تفتحت عقول الأمم، لذلك نجد أغلب المجتمعات تهتم بتعليم الأطفال منذ نعومة أظافرهم، إذ يتم إعداد الفرد وتهيئته من خلال مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا الأخير نجده مجسد في المدرسة الابتدائية، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بعدة وظائف.

فالتعليم الابتدائي يعتبر القاعدة الأساسية التي تبنى عليها مراحل التعليم اللاحقة، فهو مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية، وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابة والقراءة، والرياضيات والتربية المدنية والإسلامية.

فأغلبية المدارس الابتدائية تحتوي على فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية التي نجدها في المراحل الأولى من تعليمهم، وهذه الصعوبات تختلف من تلميذ لآخر ومن نوع لآخر وخاصة صعوبات القراءة، وأهم ما يُثار حول موضوع صعوبات تعلم القراءة هو السبب وراء ظهورها فهناك من يرجعها إلى عوامل أسرية.

فالمعلم فاعلاً في العملية التربوية، إذا تحلى بملاح الكفاءة، ودوره البيداغوجي من خلال طرق التدريس التي يستخدمها مع التلاميذ، كذلك الأسرة باعتبارها الخلية الأولى لتنشئة الطفل فالأسرة الحالية لم يعد دورها مقتصرا على التربية فقط، بل أصبح مكملاً لدور المدرسة، فالمستوى التعليمي للأسرة يلعب دورًا في تعليم الأبناء وإكمال دور المعلم، وسد النقائص من خلال المتابعة والتوجيه والاتصال بالمعلمين بكل ما يتعلق بأبنائهم، وتنظيم أوقات الدراسة في المنزل، بالإضافة إلى المنهاج الدراسي، إذا كان يتميز ببساطته ووضوحه، واحتوائه على عنصر التشويق، وما إذا كانت المواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ ذوي عسر القراءة في مستواهم، واعتمادًا على المعطيات التي سبقت تأتي الدراسة الحالية، لنتطرق فيها إلى الأسباب صعوبات تعلم القراءة والمرتبطة بالطرق التدريس، والمنهج الدراسي أو المستوى التعليمي للأسرة.

وانطلاقا من هذا، فقد اشتملت هذه الدراسة في معالجتها لموضوع أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين على خمسة فصول أساسية أولهما تم تخصيصه للإطار العام للإشكالية عرضنا من خلاله كل من إشكالية وفرضيات وأسباب اختيار الدراسة وكذلك أهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة.

وانتقلنا إلى الفصل الثاني والذي اشتمل على صعوبات تعلم القراءة، بحيث تطرقنا فيه إلى تعريف صعوبات القراءة أنواعها ومظاهرها وعواملها، وكذلك تشخيصها وطرق علاجها وأهم استراتيجيات معالجة صعوبات القراءة.

أما الفصل الثالث فركزنا على المعلم والمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال إعطاء تعريف لكل من معلم والمرحلة الابتدائية وخصائص ومجالات ومعايير معلم المرحلة الابتدائية و كذلك دوره مع تلاميذ ذي عسر القراءة بالإضافة إلى خصائص وأهمية وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وأهم أطوارها.

فيما اعتمدنا في **الجانب التطبيقي** على فصلين والمتمثل في الفصل الرابع والخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة والذي تناولنا فيه منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، وكذلك مجالات ومجتمع وعينة وأدوات الدراسة بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية.

وفصل آخر وهو الفصل الخامس والتي تم تخصيص لعرض وتفسير ومناقشة النتائج، والتي تضمن عرض وتفسير نتائج الفرضيات، ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، وأخيرا انتهت دراستنا بنتائج معينة وببعض المقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- اشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أسباب اختيار الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-المفاهيم الاجرائية للدراسة

7-الدراسات السابقة

1: بناء الإشكالية:

تعد عملية التعليم من أهم القضايا الجوهرية التي اهتم بها الإنسان ولا يزال يهتم بها المفكرون والمربون، وذلك بالبحث عن كل ما يمكن أن يزيد من فعالية التعليم والتعلم، لكون التعليم هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها حضارات الأمم، ويقاس به مدى تقدمها، ولهذا فالاهتمام بقضية التعليم مبدأ إنساني عظيم وواجب اجتماعي كبير، والذي عادة ما يتم في شكل منظم وفي مؤسسات رسمية، تسخر كل إمكاناتها ومواردها لخدمة التعليم والرقي به.

ومن بينها المدرسة، والتي تعتبر مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وإحدى أدوات المجتمع التي تحقق أهدافه التربوية والتعليمية، وذلك من خلال غرس العادات السلوكية التي تؤمن للتلاميذ النمو السليم والمتكامل، إلى جانب الإعداد والتكيف للمستقبل قبل الالتحاق بها، بل وتعدى الأمر إلى أكثر من ذلك في الكثير من الأحيان، لكون المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة لتنشئة الطفل والتي تقوم بوظائف التربية ونقل الثقافة والقيم والاتجاهات والمعارف.

ولهذا فالمرحلة الابتدائية هي مرحلة التأسيس، عادة ما تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، وفي هذه المرحلة يتعرض بعض التلاميذ إلى بعض المشكلات والصعوبات التي تحول دون تعلمهم، وهذا ما يعرف بصعوبات التعلم.

ولهذا اعتبرت صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، والتي أخذت اهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، وذلك لتزايد حالاتها وتأثيرها في العملية التعليمة في المستقبل التربوي وحتى المهني للتلاميذ.

وعادة ما نميز بين نوعين من صعوبات التعلم، وهي صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في: صعوبات الانتباه، الذاكرة، والتفكير، الإدراك، وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في صعوبة اكتساب المهارات القرائية والكتابة والحساب، وهذه الصعوبات من شأنها أن تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة، فإذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها فيصبح من الصعوبة التغلب عليها.

وباعتبار القراءة من أهم وسائل حصول الإنسان على المعرفة والعلم، وبالرغم من تعدد هذه الوسائل من إذاعة، وتلفاز، وسينما، ومسرح، فإن القراءة ستظل المصدر الدائم والأساسي لإشباع حاجات الإنسان ورغباته ويزيد من معلوماته ومعارفه، وبها يكشف الحقائق التي كانت مجهولة لديه، لأن القراءة وخاصة

في المرحلة الابتدائية تعتبر هدف قبل أن تكون وسيلة، فالمتعلم في هذه المرحلة يتعرف على اللغة وكيفية اكتسابها، فالرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة لازالت في نظره مجرد ألغاز تحتاج إلى حل، ولهذا فإن أهم أهداف المدرسة الابتدائية التي تسعى إلى تحقيقها هو إكساب الطفل مهارات القراءة.

وبالتالي يعتبر الفشل في تعليم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى أطفال صعوبات التعلم، فهؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم بعض المهارات، ولذلك يجب على المعلمين أن يهتموا بتلاميذ هذه المرحلة وخاصة ذوي صعوبات التعلم، لكون المعلم هو عماد العملية التعليمية، فهو المربي والموجه والمسؤول عما يجري داخل الفصل الدراسي.

وهذا بالرغم من الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية والتي نجد من بينها، المقاربة بالكفاءات، وإعداد منهجا خاصا بكل نشاط من النشاطات المتعلمة في مختلف المراحل، وعملت على توسيع الكم الساعي لهذه النشاطات بما فيها نشاط القراءة، التي اهتمت به، اهتماما خاصا، وأخرجت كتبا مدرسية جديدة تتماشى مع متطلبات الإصلاح الجاري، إلا أننا نجد بعض التلاميذ لا يزالون يواجهون صعوبات في القراءة، والتي هي عبارة عن «اضطراب يؤدي إلى عيوب صوتية أو إدراكية، أو عيوب إدراكية وصوتية معا، تظهر من خلاله بعض الأعراض مثل صعوبة القراءة للحروف وتذكرها، مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي». (شلختي، 2010، ص 39)

وكون صعوبات القراءة ليس بالموضوع الجديد، إذ اهتمت به دراسات كثيرة منذ زمن، بمحاولة معالجة شتى الجوانب المتعلقة بصعوبة القراءة، فنجد بعض الدراسات في هذا المجال، كدراسة أنور شرقاوي (1987) بعنوان "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

وكذلك دراسة مارك (Mark) (2005) بعنوان "أثر استخدام القراءة الجهرية على فهم تلاميذ الصف الثاني للمقطع المقروءة"، ودراسة جمال بلبكاي (2013) بعنوان "تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة"، وغيرها من الدراسات التي استعنت بها في هذه الدراسة.

ونظرا لأهمية الموضوع، جاءت مشكلة الدراسة التي تحاول أن تدرس الصعوبات التي تقف حاجز أمام تعلم التلاميذ واكتسابهم المهارات القرائية الكافية في السنة الخامسة ابتدائي، حيث نظرنا إلى معرفة آراء ووجهة نظر المعلمين في الطور الابتدائي حول أهم هذه الصعوبات، طارحين التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

ويندرج هذا التساؤل الرئيسي إلى تساؤلات فرعية كالآتي:

- هل طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
- هل المنهج الدراسي المتبع يؤدي إلى صعوبات نعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
- هل المستوى التعليم للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

لقد قمنا بطرح (3) فرضيات أساسية منبثقة من الفرضية العامة، «وهي عبارة عن تفسير أو حل محتمل للمشكلة التي يدرسها الباحث، ولكن صحتها تحتاج إلى تحقيق وإثبات لذلك يجمع الباحث الحقائق والبيانات التي تثبت صحة الفرضية أو تضحدها». (بوحفص، 2011، ص 107)

وعلى أساس هذه الفروض وضعت أسئلة الاستمارة وهذه الفروض تتمثل في:

2-1/ الفرضية الرئيسية:

هناك أسباب لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

2-2/ الفرضيات الفرعية:

- طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- المنهج الدراسي يؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- المستوى التعليم للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

3: أسباب اختيار الدراسة:

يعد اختيار موضوع البحث من أول الطرق الأساسية لأي بحث علمي، حيث أن اختيارنا لموضوع البحث تحده مجموعة من المؤشرات منها: الإحساس الصادق، والميول القوي اتجاه الموضوع إضافة إلى هذا هناك عدة أسباب دفعتنا إلى اختيارنا لهذا الموضوع منها:

- باعتبار موضوع صعوبات التعلم من أهم المواضيع التي شغلت بال الباحثين ورجال التربية حاولنا أن نبرز أهم أسباب هذه الصعوبات وتأثيراتها السلبية على المشوار الدراسي لأطفال المرحلة الابتدائية.
- كما أن رغبتنا الشديدة في أن نكون معلمات الغد، أملنا كبير في مساعدة أبنائنا وبناتنا ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة خاصة.
- باعتبارنا عشنا وعايشنا هذه المواقف مرارا في مسارنا الدراسي وواجهنا نفس هذه الصعوبات، فهو ما خلق لنا فضول قوي ورغبة شديدة ودافعا أقوى لدراسة هذا الموضوع، فهو يمكن أن يفيدنا في حياتنا المهنية.
- وأخيرا زيادة وتفاقم صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وكذلك التهميش والعنصرية التي يتعرض لها أطفالنا داخل الصف من طرف بعض المعلمين دفع بنا إلى دراسة هذه المظاهر بكل جوانبها.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث أنها:

- إبراز الدور الذي يقوم به المعلم لمساعدة هذه الفئة، والكشف عن الأسباب المؤدية لصعوبات تعلم القراءة.
- يكتسب هذا الموضوع أهمية كبيرة في الأنظمة التعليمية، ويشكل أعظم هاجس يؤرق كافة العاملين بها، لكونه يتناول صعوبة من صعوبات التعلم ألا وهي صعوبات تعلم القراءة.
- إنما يزيد هذه الدراسة أهمية كونها تلقي الضوء على فئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم اللاحقة، خاصة في بناء شخصية الطفل ذوي صعوبات التعلم.
- كذلك يتناول هذا الموضوع شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهي شريحة الأطفال.
- إثراء الجانب المعرفي عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي وخاصة ما يرتبط بصعوبات القراءة.

5- أهداف الدراسة:

- يسعى البحث العلمي إلى تحقيق أهداف ذات قيمة علمية، وتتبلور هذه الأهداف في:
- الكشف عن الأسباب الحقيقة المؤدية لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.
- التعرف على الطرق التربوية المساعدة على مواجهة صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تشجيع وغرس الثقة في نفوس هذه الفئة، وزرع الأمل في قلوبهم للتعامل مع الأمور الحياتية بكفاءة ونجاح.
- توعية الآباء والمعلمين بالكشف المبكر عن أسباب وحالات صعوبات تعلم القراءة من أجل تقديم المساعدة لهذه الفئة.

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1/ تعريف صعوبات التعلم إجرائيا:

هي اضطراب أو نقص في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، والتي تدخل في فهم اللغة واكتسابها، المكتوبة أو المنطوقة، والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي: النسيان، الذاكرة الضعيفة، التخيل الضعيف، تشتت الانتباه، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة والكتابة والحساب والقراءة.

6-2/ تعريف صعوبات القراءة إجرائيا:

ويقصد بها قصور أو عدم القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، من طرف تلميذ السنة الخامسة ابتدائي.

6-3/ معلم الابتدائي:

ويقصد به في دراستنا أنه المكلف بوظيفة التعليم الابتدائي وتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقة والبدنية خلال الخمس سنوات الأولى من بداية المسار التعليمي للتلميذ.

6-4/ المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة الأولى التي يدخل إليها الأطفال للتعلم، بحيث تعتبر مرحلة منظمة وإلزامية، تكون موجهة للأطفال الذين بلغوا 6 سنوات من عمرهم، وتتكون من خمس مراحل أساسية تبدأ بالسنة الأولى

ابتدائي وتنتهي بامتحان شهادة التعليم الابتدائي (في السنة الخامسة ابتدائي)، وتضمن للطفل تعليما ابتدائيا لمدة خمس سنوات.

6-5/ تعريف التلميذ إجرائيا:

ونقصد به في دراستنا الحالية بأنه المحور الأساسي التي تدور حوله العملية التعليمية، وهو تلميذ السنة الخامسة ابتدائي الذي يعاني من عسر القراءة، بحيث تتراوح أعمارهم ما بين 10 إلى 11 سنة.

7- الدراسات السابقة:

إن توظيف الدراسات السابقة في أي بحث علمي مهم جدا، بحيث تحتل أهمية كبيرة في اختيارنا لموضوع البحث والتحكم فيه، فكل بحث أو دراسة ما هي إلا حلقة متصلة بمحاولات كثيرة لباحثين آخرين، وفي موضوعنا هذا تم الإعتماد على بعض الدراسات السابقة، حيث تم تصنيفها على أساس التصنيف الزمني ومنها:

7-1- دراسة أنور الشرقاوي (1987): بعنوان "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" بدولة الكويت.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (836) مدرسا ومدرسة في المدارس الابتدائية.

أداة الدراسة: وتم تحديد صعوبة القراءة عن طريق استفتاء تحت عنوان العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة من وجهة نظر المعلمين، حيث تكون الإستفتاء من (48 عبارة) وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط.

نتائج الدراسة: وخلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراء:

1- الإحساس بالعجز وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.

2- اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.

3- العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل.

4- المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل. (حاج صابري، 2005، ص 13)

7-2- دراسة محمود عبد الحليم منسي (1989): بعنوان: "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". (دراسة استطلاعية المدينة المنورة).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (120) معلما من (15) مدرسة تم اختيارهم بصورة عشوائية ومدة خبرتهم (5-15) سنة.

أدوات الدراسة: وتم تطبيق الأداة الخاصة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتضم الأبعاد التالية:

- المدرسة ومكانتها (10) عبارات.
- المناهج (18) عبارة.
- الأسرة (10) عبارات.
- المعلم وكفاءته (21) عبارة.
- التلميذ وقدراته (10) عبارات.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى ما يلي:

1- الصعوبة الخاصة بالمدرسة ترجع إلى (عدم توفر الوسائل وعدم التحدث بالفصحى من المدير والإذاعة المدرسية والمدرسين).

2- الصعوبة الراجعة للمعلم تضم (نقص الإعداد اللغوي، عدم كفاءة التدرب).

3- الصعوبة الراجعة للمناهج تضم (عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تمييز، نقص التدريبات اللغوية).

4- الصعوبة الراجعة للتلميذ تضم (صعوبات النطق والكلام، الخجل، كثرة الثرثرة داخل الفصل).

5- الصعوبة الراجعة للأسرة وتضم (انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم إيجاد الفرصة بالمنزل لمذاكرة الدروس). (حاج صابر، 2005، ص 13- ص 14)

7-3- دراسة "حمدة السليطي" (2001): بعنوان "العوامل المؤدية إلى الضعف القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية" بدولة قطر.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المؤدية إلى الضعف القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية، ومعرفة أثر برنامج علاجي مقترح متعدد المداخيل في علاج مشكلات مهارتي التعرف والنطق في القراءة.

أداة الدراسة: أعدت الباحثة برنامج علاجي في القراءة قائم على مدخلين هما: مدخل المجموعات الصغيرة، والمدخل الفردي، ويتضمن مجموعة من التدريبات العلاجية بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحديد صعوبات مهارة التعرف وهي: التعرف على الكلمات مع الحركات الطويلة، والتمييز بين الحروف المتشابهة رسما، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وعدم ربط الجمل بالصور الدالة عليها.

أما فيما يتعلق بمهارة النطق فهي: عدم سلامة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والحذف والإضافة والإبدال.

كما أكدت هذه الدراسة أن ضعف تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية يرجع إلى عدة عوامل منها: التلميذ، المعلم، البيئة الأسرية، الكتاب المدرسي، طريقة التدريس.

ومن أكثر هذه العوامل تأثيرا في الضعف القرائي يرجع إلى كثافة الفصول وعدم متابعة المعلم للتلاميذ الضعاف. (محمد الطيب، 2014، ص)

7-4- دراسة رشوت وماكفي وتورجيسن (Rashotte, et al) (2001): بعنوان "فاعلية برنامج القراءة الجمعي مع القراء الضعاف في المراحل المختلفة"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الصوتيات المعتمدة في برنامج قرائي يتم تقديمه للأطفال ذوي العسر أو العجز القرائي (3- 5) تلاميذ وكانت العينة (115) تلميذا من التلاميذ منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي وذوي الضعف في مهارات فك الشفرة الصوتية، ومهارات قراءة الكلمة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (115) تلميذا قسمت إلى مجموعات صغيرة (3-5) تلاميذ وهم تلاميذ منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي وذوي ضعف مهارات فك الشفرة الصوتية ومهارات

القراءة لمستوى الكلمة، وتمت المجانسة والتقسيم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتلقت التجريبية البرنامج القرائي الهجائي لمدة (8) أسابيع، بينما تلقت الضابطة التعليم العادي للقراءة في الصف.

أدوات الدراسة: تكونت الأدوات من برنامج التعليم القرائي الجمعي واختبار القراءة، واختبار الهجاء، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن البرنامج أظهر فعالية وكفاءة دالة في تحسين الوعي الفونولوجي، وفك الشفرة واكتساب القراءة والفهم والهجاء لدى الأطفال ذوي العجز القرائي، في حين لم تتحسن الطلاقة لديهم. (فواز العلي، 2015، ص 68)

7-5- دراسة جرارد شوفو (Gerard chauveau)(2002): بعنوان "أسس معرفة القراءة" بفرنسا

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسس معرفة القراءة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من أطفال لدى الطور الابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين (6-7 سنوات).

أدوات الدراسة: استعمل في هذه الدراسة اختبار فهم القراءة الصامتة واختبار الجمل الناقصة مثل الديك يغني .... الساحة ... ويطلب من الطفل القراءة للجمل بصمت ثم إيجاد تخمين للكلمة الناقصة.

نتائج الدراسة: وخلصت الدراسة إلى أن كل القراء الجيدون توصلوا للكلمة الناقصة التي هي "في" بالمقابل شكلت هذه الكلمة صعوبة لأغلبية الأطفال الذين لديهم ضعف في القراءة.

كما أكدت نتائج الدراسة أن القراء الجيدون من (6 إلى 7) سنوات يتحكمون على الأقل في معرفة الجملة المكتوبة ومعالجة جوانبها المكتوبة (Syntoxique) والدلالية (Sémantique)، استعمال السياق اللغوي (Le context Linguistique)، توقع كلمات غير مفهومة الربط بين مجموعة من الكلمات أو جزئين من جملة. (شلابي، 2017، ص 12)

7-6- دراسة مارك (Mark) (2005): بعنوان "أثر استخدام القراءة الجهرية على فهم تلاميذ الصف الثاني للقطع المقروءة"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام القراءة الجهرية على فهم تلاميذ الصف الثاني للقطع المقروءة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تدرس باستخدام القراءة الجهرية، والأخرى تدرس باستخدام القراءة الصامتة.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار لقياس مدى فهم التلاميذ للقطع المقروءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

– تفوق تلاميذ المجموعة التي تدرس باستخدام القراءة الجهرية على تلاميذ المجموعة التي درست باستخدام القراءة الصامتة، مما يدل على أن القراءة الجهرية تساعد في رفع مستوى فهم التلاميذ للقطع المقروءة. (فواز العلي، 2015، ص 69)

7-7- دراسة (Benaissa Badda) (2007) بعنوان: "إستراتيجية تعلم القراءة باللغة العربية" بالمغرب.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد استراتيجيات تعلم القراءة باللغة العربية على أطفال مغربيين، وأن التعرف على الكلمة يكون على أساس الهيكل الصامتي على أن عمليات الترميز الفونولوجي تتعلق بجذر الكلمة ولا يتم استعمال المعلومة.

عينة الدراسة: تمت الدراسات على عينة في الطور الابتدائي من المغرب بهدف تحديد مهارات القراءة ومن جهة أخرى تحديد استراتيجيات التعلم بين الجيدين والضعاف في القراءة.

أدوات الدراسة: استعمل الباحث اختبار جماعي للتعرف على الكلمات باللغة العربية للصورة المكيفة.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

– أن القدرة على التعرف على الكلمات باللغة العربية تنمو مع تقدم المتعلمين في الأطوار الدراسية.

– النجاح في التعرف على الكلمة مرتبط بعدد المورفيمات الصامتة المخزنة في الذاكرة.

– إن الأطفال الضعاف في القراءة يهملون الحركات أثناء القراءة ويعتمدون في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية على الهيكل الصامتي.

– تتعلق بإستراتيجية في القراءة من طرف الضعاف في القراءة، بحيث حددها الباحث أنها نوع من التماثل على الشكل العام للكلمة وهي إستراتيجية لوغرافية تركز على مؤشرات البصرية الفونولوجية. (شلابي، 2017، ص 13)

7-8- دراسة النوري (2010) بعنوان "صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي، وتصور مقترح لعلاجها.

عينة الدراسة: وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي 2010/2009 والبالغ عددهم (5172) تلميذا وتلميذة حيث تألفت عينة الدراسة من (85) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع أساسي بنسبة 1.6 % وكذلك من معلمي

ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع أساسي، والبالغ عددهم (45) معلما ومعلمة من مجتمع أصلي قوامه (52) معلم ومعلمة بنسبة 86.53%.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

– سؤال مفتوح لمعلمي ومعلمات والمشرفين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية.

– استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي.

– بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من اختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعم القراءة لدى تلاميذة الصف الرابع أساسي، واستخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ، واختبار التباين الأحادي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة للنتائج التالية:

1– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ، تلميذات).

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزى لمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدني). (الذهيني، 2017، ص 68)

7–9–دراسة جمال بلبكاي (2013): بعنوان: "تقييم وتشخيص صعوبات القراءة" بالجزائر.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقييم صعوبات تعلم القراءة في تحسين مستوى القراءة للارتقاء بهم إلى نشاط المطالعة.

وتمثلت هذه الدراسة في تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة، أن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بالصعوبات القرائية عند الأطفال تعتمد على نمط المعلومات المحددة والمطلوبة من طرف المعلم، مثل اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة لجمع المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة ومن جانب آخر يستعمل المعلم تطبيق اختبارات رسمية وأخرى غير رسمية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة.

عينة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على عينة عشوائية لـ (90) معلما من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة "قسنطينة" باعتبارهم أكثر الناس تعرف على هذه الصعوبات وأكثر تفاعلا مع الأطفال دراسيا، سلوكيا وتربويا.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداة استمارة استبيان كأداة لجمع البيانات من خلال توزيعها على العينة العشوائية.

نتائج الدراسة: تحصل الباحث على النتائج التالية في ظل محورين أساسيين:

المحور الأول: العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة التي لخصها في شكل عبارات.

العبارة 01: تراجع مستوى دافعية التلاميذ نحو القراءة

تبين أن نسبة 85% من المعلمين أي ما يعادل 70 معلم من أصل 90 قد وافقوا على العبارة في حين أن نسبة 22.22% العبارة أي ما يمثل 20 معلم، حيث أن أغلبية المعلمين أكدوا على أن الصعوبات القرائية ترجع إلى نقص لدى المعلم.

العبارة 02: شعور التلاميذ بالملل من المدرسة

تشير النتائج أن نسبة 83.33% أكدوا أن شعور التلميذ بالملل من الدراسة يجعله يعاني من صعوبات في تعلم القراءة، بينما تنفي 16.66% العبارة بأن هذا الشعور بالملل يخلق نوعا من اللامبالاة عند التلميذ، الأمر الذي يؤدي به إلى تراجع في المردود الدراسي.

العبارة 03: انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم في ظل تنوع مصادر المعرفة

نسبة 27.77% أكدت العبارة أي ما يمثل 25 معلم في حين أن 72.22% نفت العبارة أي ما يعادل 65 معلم، فالمعلم يعتبر مصدر عملية التدريس وبالنسبة للمرحلة الابتدائية يبقى هو المصدر.

العبارة 04: عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعليم التلاميذ

المعلمون وافقوا على هذه العبارة بنسبة 54.17% في حين أن نسبة 45.56% نفت العبارة، وهذا ما يؤكد على عدم إعطاء لأهمية الأخطاء أثناء القراءة وهذا ما يؤكد على عدم اعتبارها إختلالات ناتجة عن وضعيات تعلم غير صحيحة، وإنما يعتبرها من عدم نقص وتركيز وبالتالي يستعمل العنف والعقاب مع التلاميذ مما يؤدي بالتلميذ إلى الخوف من الدراسة، لعلمه أنه إذا أخطأ فإنه سيعاقب.

العبارة 05: اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من المعملية

تبين أن نسبة 87.77% من المعلمين أي ما يعادل 79 معلم وافقوا على العبارة وأكدوا أن المقررات الدراسية التي تعتمد على الجوانب النظرية أكثر من العملية تعمل على ظهور صعوبات التعلم لدى التلاميذ، بينما نفت العبارة نسبة 12.22%، فالمقررات الدراسية تسعى إلى توازن بين ما يقدم من معرفة نظرية مع ما هو علمي.

العبارة 06: عدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق.

نلاحظ أن نسب 74.44% من المعلمين وافقوا على العبارة في حين أن نسبة 25.55% نفت العبارة، إن عدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق يجعل التلميذ يمل ويكره موضوعات المنهج لخلوها من الإثارة مما يجعله يشعر بالجفاف اتجاه الدراسة.

العبارة 07: القراءة وسيلة فعالة لا لحساب الفرد المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة

وجد الباحث نسبة 100% أي جل أفراد العينة قد وافقوا على العبارة أن عملية القراءة كفيلة بالحساب الفرد مجموعة من المعلومات، المهارات والخبرات التي يجب أن يكتسبها كالقدرة على الفهم والقدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة والفكرة العامة.

العبارة 08: تعتبر القراءة إستراتيجية فعالة لتنمية التفكير وحل المشكلات.

وجد الباحث نسبة 95.55% أي ما يعادل 86 معلما من أصل 90 وافقوا على العبارة فحسب معظم أفراد العينة أن القراءة تنمي مهارات التفكير وتعمل على مواجهة المشكلات التي يعاني منها الأفراد في ضوء معطياتهم المكتسبة، وأن 4.44% من المعلمين نفوا العبارة. (عبد الحفيظ، 2017، ص 16-ص17)

7-10- دراسة بزراوي نور الهدى (2015): بعنوان: "سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة في الجزائر"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثر والتأثير بينهما، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بـ (3) مدارس ابتدائية، تضم عينة (30) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة، العينة الأولى تمثل تلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة وعددهم (15) تلميذ وتلميذة، والعينة الثانية تمثل التلاميذ العاديين وعددهم (15) تلميذ وتلميذة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة "فتحي الزيات" واختبار رسم الشخص "كودنوف فلورنس" لحساب درجة الذكاء، المقابلة المقننة، الملاحظة المباشرة، بطارية

التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها "جون لويس سنجنوري" أما على الأساليب الإحصائية تمثلت في معامل بيرسون، واختبار (T) لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة إرتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة إلى شديدة).

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين. (بزراوي، 2015، ص 270)

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضنا عدد من الدراسات السابقة منها الأجنبية، والعربية والمحلية، ذات الصلة بالدراسة الحالية، وقد اتضح من خلال هذه الدراسات أن موضوع صعوبات تعلم القراءة التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية يعتبر من الموضوعات التي لقت اهتمام الكثير من الباحثين.

وقد تبين من خلال الدراسات السابقة أنها تختلف فيما بينها من حيث الأبعاد والمتغيرات، فمنها من اهتمت بدراسة استراتيجيات تعلم القراءة باللغة العربية كدراسة بن عيسى بادة (2007)، ودراسة أسس معرفة القراءة لجرارد شوفو (2002)، ومنها من هدفت إلى التعرف على أهمية تقييم صعوبات تعلم القراءة في تحسين مستوى القراءة للارتقاء بهم إلى نشاط المطالعة كدراسة جمال بلبكاي (2013) ومعرفة أثر استخدام القراءة الجهرية على فهم تلاميذ الصف الثاني للقطع المقروءة كدراسة مارك (Mark) (2005).

أما من حيث أدوات الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستمارة في دراسة كل من النوري (2010) ودراسة جمال بلبكاي (2013) كأداة لجمع المعلومات والبيانات بينما بعض الدراسات اعتمدت على بعض المقاييس والاختبارات كدراسة بزراوي نور الهدى (2015) ودراسة رشون وماكفي وتورجيسن (2001)، وكذلك الدراسة لمارك (2005)، وهناك بعض الدراسات التي اعتمدت على بعض الأساليب الإحصائية والبرامج كدراسة حمدة السليطي (2001) ودراسة جرارد شوفو (2002) ودراسة بزراوي نور الهدى (2015)، وهناك دراسات اعتمدت على المقابلة والملاحظة والاستفتاء، كدراسة أنور الشرقاوي (1987) ودراسة النوري (2010)، وفيما يخص المنهج المتبع في إجراء الدراسات فكانت دراسة النوري (2010) هي الدراسة الوحيدة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختارت الدراسة الحالية عينة ضمت أساتذة التعليم الابتدائي وهذا ما يتفق فيه مع بعض الدراسات كدراسة أنور الشرقاوي

(1987) ومحمود عبد الحليم منسي (1989) ودراسة جمال بلبكاي (2013) باختلاف بعض الدراسات التي تضمنت عينة التلاميذ كدراسة رشون وماكفي ونورجيسن (2001) وكذلك دراسة كل من حمدة السليطي (2001) ومارك (Mark) (2005) وكذلك دراسة كل من جرارد شوفو (2002) (2007) و بن عيسى بادة .

وبالنسبة لحجم العينة والسن كل الدراسات متفاوت مثلا دراسة مارك (2005) شملت 75 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم (7) سنوات ودراسة بزراوي نور الهدى (2015) شملت 30 تلميذ(ة) تتراوح أعمارهم ما بين (7–9) سنوات، وهي عينة صغيرة، بينما الدراسات لكل من النوري (2010) اشتملت على (5172) معلما(ة) وتلميذا(ة) بـ 1.6% تلميذا و86.53% معلم، وكذلك دراسة أنور الشرقاوي (1987) تضمنت (836) معلما ومعلمة، فاعتمدت على عينة أكبر منها.أما باقي الدراسات لم تشر إلى حجم العينة.

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين وهذا ما يتفق مع دراسة (1987) و(1989) ودراسة حمدة السليطي (2001) لكن بحجم عينة أقل.

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وأداة الاستبيان كأدوات لجمع المعلومات وهذا ما يتفق مع دراسة النوري (2010) ودراسة جمال بلبكاي (2013).

توصلت دراسة أنور الشرقاوي (1987) إلى مجموعة من العوامل والدوافع المؤدية لصعوبة القراءة وهذا ما اتفقت فيه مع دراسة محمود عبد الحليم منسي (1989).

هناك بعض الدراسات السابقة أغفلت البحث عن العوامل المؤدية لصعوبات القراءة كدراسة (2013) التي ركزت على أهمية تقييم وتشخيص صعوبات القراءة، ودراسة رشون وماكفي وتورجسين (2001) "التي ركزت على فعالية برنامج القراءة الجمعي مع القراء الضعاف في المراحل المختلفة"، ودراسة مارك (2005)، وبزراوي نور الهدى (2015)، وهذا ما اختلفت فيه مع دراستنا الحالية.

معظم الدراسات السابقة أجريت في المراحل الابتدائية وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية والتي ركزت على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يعتبر البحث الحالي امتدادا للدراسات السابقة التي اهتمت بصعوبات القراءة وتناولته من عدة جوانب، أما الدراسة الحالية فقد تطرقت إلى معرفة وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية عن عوامل

صعوبات القراءة، وتسليط الضوء في البحث عن العوامل وأهم أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

كما أن للدراسات السابقة فائدة كبيرة، بحيث أتاحت الفرصة وساعدت الباحث في تكوين تصور وفكرة واضحة عن موضوع الدراسة وكذلك في اختيار أدوات الدراسة.

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة

تمهيد

1-تعريف صعوبات القراءة

2-أنواع القراءة

3-مظاهر صعوبات القراءة

4-عوامل صعوبات القراءة

5-تشخيص صعوبات تعلم القراءة

6-طرق علاج صعوبات القراءة

7-استراتجيات علاج صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد:

تعد القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي من الموضوعات الهامة التي يبقي الاهتمام بها خاصة عند الأطفال المرحلة الابتدائية، وسنحاول من خلال فصلنا هذا، التعرف على مفاهيم صعوبات القراءة (الديسلكسيا) وأنواعها ومظاهرها وأهم عواملها إضافة إلى تقديم التشخيصات والمبادئ المتعلقة بها، وطرق واستراتيجيات العلاج الخاصة بها.

1- صعوبات القراءة:

1-1- مفهوم القراءة:

- لغة:

قرأ: القرآن: التنزيل العزيز، وإنما ما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه.

وقرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممته إلى بعضه البعض وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا: ومنه سمى القرآن وتقرأ: تفقّه.

وتقرأ: ويقال قرأت أي صرت قارئًا ناسكًا (ابن منظور، 2005، ص 52).

- اصطلاحا:

القراءة هي نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة وهي ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد، ومعارفه وذكائه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

- رؤية الكلمات المكتوبة – تبين أهمية حاسة البصر.
- النطق بهذه الرموز المكتوبة– تبين أهمية حاسة النطق والسمع.
- إدراك معنى الكلمات مفردة ومجتمعة.
- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ (بدير، 2006، ص 155).

وعرفها لافي (2006) بأنها " القدرة على القيام بترجمة الرموز المكتوبة إلى معنى وتوظيف تلك الرموز في مجالات الحياة المختلفة". (لافي، 2006، ص 102)

وعرفها نبيل حافظ (2000) القراءة على أنها " نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها". (يوسف إبراهيم، 2013، ص 102)

1-2- مفهوم صعوبة القراءة:

لقد تعددت تعاريف عسر القراءة كل باحث يعرفها حسب وجهة نظره ومن بين التعاريف نذكر:

عسر القراءة: مصطلح يوناني يتكون من كلمتين Dys وتعني إعاقة و Lexia مشتقة من Lexion وتعني الكلمة ولذلك فإن عسر القراءة يقصد بها الإعاقة الخاصة بالكلمة. (حمزة، 2008، ص 53)

وتعرف صعوبة القراءة على أنها " ضعف أو صعوبة في تعلم القراءة والتهجي وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، قد تكون أسبابها عضوية يتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ وهو نمط يصيب القدرة على الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف وعدم القدرة على التعامل مع الرموز، وتركيب الحروف. (نوري قمش، الخوالدة، 2012، ص 102)

يعرف طه (2005) صعوبة القراءة بأنها " ضعف ملحوظ في قدرة الفرد على قراءة المادة المكتوبة أو فهمها على الرغم من حصول الفرد على نفس القدر من التدريب الذي حصل عليه أقرانه" (التوابية، 2014، ص 141)

وتعرف حسب بوغال ميزوني (1975) بأنها "صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا مما ينتج عنها صعوبة في فهم النص" (حولته، 2013، ص 67)

يعرف الزيات (1998) الصعوبات القرائية بأنها "اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة على الرغم من توافر قدر كاف من الذكاء، وظروف التعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي". (عبد الوهاب، الكردي وآخرون، 2004، ص 49)

ويعرف براد فورد Brad Ford(1999) صعوبة القراءة على أنها "اضطراب مستقل ولا يتم النظر إليها كأحد أنماط اضطرابات التعلم، بل كأنماط خاص من أنماط تلك الصعوبات، إلا خلال العقد الماضي أو العقد الماضيين". (عبد الله، 2009، ص 05)

ويعرف علم النفس والتربية العسر القرائي على أنه "تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهدا أو صمتا أو عدم القدرة على فهمه وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق" (حمزة ، 2008، ص 12)

وتعرف صعوبة القراءة على أنها هي مجموعة من الصعوبات يواجهها الفرد في تعلم القراءة، فبالنسبة للطفل في سن (6) سنوات والذي يظهر أي تخلف عقلي وأي خلل حسي أو حركي فإن تعلك القراءة لا يطرح أي مشكل ومع ذلك فإن حوالي 10% من الأطفال لا يتمكنون من القراءة بشكل جيد، فهم يقلبون مقاطع الكلمات، ويخلطون الحروف والأصوات، أي لا يستطيعون تقطيع الكلمات بصفة سلمية، وكذلك يشوهونها بشكل ملحوظ. (لوريس، زوقاوي، 2015، ص 17)

1-3- صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل، صعوبة القراءة Dyslexia وصعوبة الكتابة Dysgraphia وصعوبة إجراء العمليات الحسابية Dyxalculia بالإضافة إلى صعوبة الهجاء. (العدل، 2012، ص 225)

2/ أنواع القراءة:

خلال معرفتنا لمفهوم القراءة لاحظنا أنها مفتاح التلميذ للتعلم بحيث تعددت أنواعها ومنها:

2-1/ القراءة الصامتة:

هي استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقًا لتفاعلاته مع المادة المقروءة، وفي القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، فلا صوت فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين.

وتستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس السيكولوجية والاجتماعية والفيسيولوجية، وهذه الأسس تؤكد الحاجة إلى استخدام اللغة الصامتة. (لافي، 2006، ص 15)

أهداف القراءة الصامتة:

لتعليم القراءة الصامتة أهداف أهمها:

- كسب الطالب المعرفة اللغوية
- تعويده السرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط خياله وتغذيته.
- تقوية دقة الملاحظة لدى الطالب وتنمية حواسه وتعويده تركيز الانتباه مدة طويلة. (قاسم عاشور، 2003، ص 65)

2-2/ القراءة الجهرية:

وهي التي ينطلق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء، وفهم معناه وتهدف القراءة الجوهرية إلى تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

وتعتمد القراءة الجهرية على ثلاث عناصر هي:

- النظر إلى المقروء.
- النشاط الذهني.
- التلفظ بالمقروء بصوت عال. (الحسن، 2007، ص 18)

أهداف القراءة الجهرية:

لتعليم القراءة الجهرية أهداف أهمها:

- تعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ومحاولته تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام أو غضب وتنويع الصوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى.

- تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة.
- إكساب الطلاب الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور. (قاسم عاشور، 2003، ص 67)

2-3/ القراءة التحصيلية:

ويراد منها استظهار المعلومات وحفظها كما يفعلها طلاب المدارس وهي تتسم بالإعادة والتكرار وتكون قراءة متأنية لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا. (السيد عبيد، 2013، ص 19)

3/ مظاهر صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات انتشارًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم مظاهرها هي:

3-1/ مظاهر تتعلق بالتوافق الذاتي:

- سريع الغضب
- قد يعاني من صداع، دوخة، ميل القيئ (دوار)، عرق زائد.
- بعض الحالات من الفوبيا، كالخوف من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزانًا أو تركيزًا.
- الشعور بعدم الأمان والفشل وفقد الثقة بالذات. (حسن محمود، 2010، ص 58)

3-2/ مظاهر تتعلق بعادات حركية أثناء القراءة:

- الحركات الاضطرابية عند القراءة.
- النشاط الزائد أو البطيء الزائد.
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، مع القيام بحركات الرأس نمطية أثناء القراءة.
- جعل أدوات القراءة قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة. (البطانية وآخرون، 2009، ص 145)

3-3/ مظاهر تتعلق بالاستيعاب القرائي:

- ضعيف وسريع النسيان فهمًا يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب، وعمليات الضرب والقسمة والطرح، مع نسيان الأسماء والمصطلحات، وتسلسل أحرف الهيجاء، وأيام الأسبوع والتواريخ.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية من النص. (العزة، 2008، ص 54)

3-4/ مظاهر تتعلق بالكلمة أثناء القراءة:

- الحذف: يميل بعض الأطفال إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة.

- الإضافة: يضيف بعض الحروف إلى الكلمات المقروءة أو بعض المقاطع إلى الجملة.
- الإبدال: حيث يبذل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفًا بحرف آخر.
- التكرار: كإعادة الكلمة أكثر من مرة بدون مبرر فمثلا قد يقرأ غسلت الأم الثياب فيقول (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف: حيث نعتبر من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الكلمة معكوسة أو المقاطع وكأنه يراها في المرآة فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول درب أو يقرأ كلمة (زر) بدل (رز)
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظًا والمختلفة رسما مثل (س، ش) (ع، غ) (ك، ق) (محمد علي، 2011، ص 84)

4/ عوامل صعوبات القراءة:

يوجد العديد من التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة، وذلك لا يشتمل على نسب واحد وإنما على أسباب متعددة ومنها ما يلي:

4-1/ العوامل الوراثية:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على القوائم المتماثلة إلى أن مشكلة صعوبات التعلم وعسر القراءة وراثية المنشأ، كما تشير الدراسات الأسر التي قام بها العديد من العلماء أمثال " ألسون وكونرز" و " ودولكروويز" و " وراك" 1979 على القوائم المتماثلة إلى دور الوارثة وتأثيره على صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص لدى هؤلاء القوائم.

أما الدراسات التي قامت على الأسر فقد أكدت أن صعوبات التعلم لدى بعض الأسر دون البعض الآخر، كما تؤكد Lrmer 1997 أن صعوبات التعلم توجد عند الوالدين يتورثها الأبناء، وقد تختلف نوعية الصعوبة حيث تظهره بشكل نوعي آخر مثل صعوبة القراءة لدى الأب فقد تظهر في صعوبة الكتابة لدى الابن. (الزيات، 2008، ص 170)

4-2/ العوامل النفسية:

يمكن القول بأن العوامل النفسية التي تقف في خلق صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

4-2-1- اضطراب الإدراك السمعي:

إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع والبصر أو بهما معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستشارات، وتشير الدراسات إلى أن القراءة

تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستشارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التميز والادراك للمعنى، وإن القراءة ترتبط بالخصائص الادراكية المتمثلة في الآتي:

- التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
- التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.
- تميز الكلمات.
- تميز الأصوات خلال الكلمات.
- الإغلاق السمعي.
- القدرة على المزح والدمج.

4-2-2- اضطراب الادراك البصري:

أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التميز بين الشكل والأرضية وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ وادراك العلاقات المكانية.

4-2-3- الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفعالا ملموسا بين الفكر واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

4-2-4- اضطراب الانتباه الإداري أو الانتقائي:

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي، وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سالبًا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

4-2-5- اضطرابات الذاكرة:

أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية visual memory وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية

هي التي تقف خلف هذا الفشل، وتتمايز اضطرابات الذاكرة إلى نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

4-2-6- انخفاض مستوى الذكاء:

نسبت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى أنه ليست بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من الصعوبات القراءة منخفض، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابي بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي، وإن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج والمعلمون هم أكثر العناصر اسهامًا في ذلك. (ملحم، 2002، ص 296- ص 299)

4-3/ العوامل الجسمية والصحية:

إن تعلم القراءة يحتاج إلى يقظة ونشاط وانتباه، فإن مرض الطفل مرضًا وقتيا أو مزمنًا أو كان لديه اضطراب في الغدد، فإنه لن يتمتع بتلك الميزات التي تعينه على القراءة، بل سيكون خمولاً شاردًا لا يركز ذهنه أثناء إعطاء المعلم درس القراءة أو تعليمه الأحرف والكلمات في الصفوف الأولى من الدراسة.

التردي الصحي للطفل يدفعه للغياب عن المدرسة، مما يسبب تأخره في الدراسة وفي القراءة ولا سيما في مرحلة التأسيس التي يدرب فيها الطفل على تحليل الكلمات وتركيبها، ويتعلم لفظ الحروف مع الحركات.

إذا عرف المعلم أن سبب تأخر الطفل القرائي صحي بادر بالتعاون مع المدرسة والبيت إلى معالجته حتى يشفى ويصبح ذو نشاط وحيوية، وإذا مرض الطفل وغاب عن المدرسة لسبب صحي فما على الأهل إلا أن يواصلوا تعليم القراءة للطفل وفق منهاج المدرسة في المنزل كلما سمحت حالة طفلهم الصحية، حتى لا يتخلف عن أقرانه في المدرسة. (الخميسي، 2014، ص 100)

4-4/ العوامل التربوية:

يذكر الكثير من الباحثين أن هناك عدادًا من العوامل التربوية التي تكون سببًا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، سياسة النقل في المدرسة من عالم لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أنّ هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة، فلابد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن

يعرفها المعلّم من أجل التمكن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكل المهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة.

إن العوامل التربوية بسبب هام من أسباب صعوبات تعلم القراءة ويجب أن توضع في الاعتبار عن إجراء تشخيص صعوبات القراءة وكذلك عند إعداد برامج التدريس المناسبة لعلاج صعوبات القراءة. (سالم وأخرون، 2006، ص 151).

5- تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

يقصد بالتشخيص تحديد النوع أو المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي تعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وعملية التشخيص تهدف إلى تحديد قدرة المتعلم على القراءة، بحيث تعتبر خطوة أساسية لتحديد جوانب صعوبة القراءة وتعلمها للطالب الضعيف قرائيًا(الديري، 2016، ص21)

وبما أن صعوبات القراءة تختلف في أنواعها وحجمها من تلميذ إلى آخر، فهي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح ومن أهم أساليب التشخيص نذكر:

5-1/ التشخيص بأسلوب دراسة الحالة:

هو مهم وضروري في تشخيص حالات القصور القرائي، بحيث يتضمن عمليات مفصلة طويلة المدى، لا تفيد ولا تخدم التلاميذ الذين يكون لديهم حالة بسيطة في العجز القرائي. (حمزة، 2008، ص 59)

وهذه بعض المظاهر العامة للهدف من عملية التشخيص في هذا الأسلوب:

- تحديد نقاط القوة والضعف عند التلميذ.
- معرفة حالة التلميذ ومدى تحصيله الدراسي.
- محاولة الوصول إلى أسباب الإعاقة التي تقف أمامه.
- تحديد نوع الخطأ الذي قد يرتكبه (السعيذي، 2009، ص 37)

5-2/ محك الاستبعاد:

ويعتبر هذا المحك من أهم محكات التشخيص، بحيث يقصد به استبعاد أي إعاقات حسية أو حركية أو ادراكية يمكن أن تكون سبب في مشكلة القراءة التي يعاني منها الطفل.

وكذلك استبعاد الاضطراب الانفعالي، والحرمان البيئي كالحرمان الثقافي والاجتماعي والاقتصادي التي قد تكون سبب في صعوبات القراءة، التي يعاني منها التلميذ، وبناءً على ذلك يتم استبعاد التلميذ من البرامج المخصصة لصعوبة القراءة.

ويفترض عدد الباحثين العاملين في مجال صعوبة أو عسر القراءة بأن النتائج المترتبة على تطبيق البرامج التدريبية والعلاجية الخاصة أو المصممة للتلاميذ الذين ينطبق عليهم تعريف عسر القراءة، أفضل بكثير من النتائج التي يتم تحقيقها لدى تطبيق نفس البرامج العلاجية والتربوية على التلاميذ الذين لديهم ضعف تعليمي عام، أو الذين يعانون من إعاقات محددة. (السرطاوي وآخرون، 2009، ص 43)

5-3/ مبادئ تشخيص التأخر القرائي (الديسلكسيا):

من المبادئ العامة لتشخيص التأخر القرائي والتي يجب مراعاتها ما يلي:

- يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة، وفي النواحي التي توجد فيها نقاط التأخر، ويحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الأصلية وتحديد ما يلائم من تغير في قدرات الدارسين.
- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز في اللغة حتى تضمن فهم الطفل، وعندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات.
- يجب أن يكون الاختبار الشخصي أساس اتخاذ القرارات في وضع المناهج، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل تلميذ.
- يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك، فالمعلم لن يعرف مدى نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤذي إلى برامج ناجحة. (حمزة، 2008، ص 55-ص56)

6- طرق علاج صعوبات القراءة:

يتطلب العلاج تخطيطا مسبقا، وكل طريقة أو خطة علاجية لا بد أن تكون محددة ومركزة على النقاط الخاصة بصعوبة القراءة، كما يجب أن تكون متسلسلة على خطوات من السهل إلى الصعب.

فهناك العديد من الطرق التي استخدمت في علاج الصعوبات القرائية نذكر منها:

6-1/ طريقة فيرنالد: Fernald Method

لقد اقترحت طريقة فيرنالد طريقة في تعليم الهجاء للأطفال الذين يلاقون صعوبة في التعلم، والطريقة المنظمة التي اتبعها هي كما يلي:

- يجب أن يكتب المردس الكلمة التي يريد تعليمها للأطفال على الصورة أو على لوحة الورق.

- يقدم المدرس الكلمة للأطفال بكل وضوح ودقة.
- يعطي للطفل الوقت الكافي لدراسة الكلمة بكل وضوح ودقة.
- حينما يتأكد المدرس من أن الطفل تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة.
- تقلب اللوحة أو تمسح من السبورة ثم نكتب مرة ثانية.
- من الضروري أن يقدم للطفل الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سلمية. (عبد السلام، 2009، ص 24)

6-2/ طريقة أورتون جلنجهام orthon-gillihammethod

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي.

كما تؤكد على ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ودمجها أي مزاوجة بين الحروف ونطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة.

ويرى كيرك وكالفت أن جلنجاهم وستلمان أطلقوا على هذه الطريقة اسم الطريقة الترابطية لأنها تتألف من ثلاث أجزاء:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف
- ربط إحساس الكلام للتلميذ في تنمية الحروف أو أصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها.

وقد أسفرت الدراسات التي اتبعت أسلوب أورتون جلجناهم عن حدوث تحسن في القراءة والتهجي لأخطاء المرحلة الابتدائية (فواز العلي، 2014، ص 41).

وبشكل عام فإنه يمكن وصف طرق التدريس في ثلاثة مستويات وهي كالتالي:

1- القراءة النمائية: وهنا يتم تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم وضمن سرعة وخطوات محددة، وهكذا فإنه يمكن تطوير مهارات قرائية كافية لدى الأطفال من خلال تعرضهم لنشاطات مختلفة من القراءة تدريجيا بدءًا من الأحرف وانتهاءً بالجمل وحسب مراحلهم العمرية النمائية.

2- القراءة التصحيحية: وفي هذا النوع يتم تصحيح العادات السلبية في القراءة، أو ما يحدث من خلل أو اضطراب في برامج القراءة النمائية، فقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة أو في

المفردات أو في أصوات الحروف أو في سرعة القراءة وغير ذلك، ويمكن اعتماد أسلوب تحليل المهمات لخدمة هذا النوع من القراءة.

3- القراءة العلاجية: وهي المرحلة التي تستخدم إجراءات وأساليب علاجية معينة مع الأطفال الذين لم تتطور لديهم مهارات القراءة وكذلك على الجوانب النمائية والأكاديمية الخاصة بالقراءة. (جذوع، 2013، ص 137-ص138)

7- استراتيجيات علاج صعوبات القراءة:

7-1/ استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحو هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم، وحين إذن يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

7-2/ إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعو مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة، في حين آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة. (يوسف إبراهيم، 2010، ص 153، ص154)

7-3/ إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معًا:

يجمع هذا الأسلوب بين مزايا التدريب على العمليات النفسية ومزايا تحليل المهمة في برنامج علاجي واحد، وفي إطار هذا الأسلوب فإن تلميذًا إما قد يظهر صعوبة في تميز الأشكال الهندسية، وقد يترتب على هذه المشكلة الادراكية أن يجد التلميذ صعوبة في تميز أشكال الحروف الهجائية، وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم التلميذ أشكال الحروف أكثر من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية بحد ذاتها طالما أن تميز الحروف هو الهدف المباشر والنهائي، والجزام بفعالية أحد لأساليب على الأخرى أمر غير مقبول فيحتاج المدرس إلى تطبيقها الأسلوب لأكثر مناسبة للتلميذ وحاجاته في مرحلة نمائية محددة. (الديري، 2016، ص53)

7-4/ إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة. (يوسف إبراهيم، 2010، ص 155)

خلاصة:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يمكننا القول بأن هناك العديد من التلاميذ يواجهون صعوبة في تعلم القراءة، وهذه الصعوبة مختلفة من تلميذ إلى آخر بحسب العمر والسبب، وهذه الأسباب تؤثر بشكل أو بآخر في ظهور وتفاقم ظاهرة صعوبة القراءة لدى التلاميذ، ومن المعروف فعلاج الصعوبات القراءة لا يمكن أن يكون ناجح بلا تشخيص ناجح، لكون التشخيص يسهل عملية العلاج.

ولكن لا بد من الإشارة إلى القراءة ليست عملية سهلة إذ هي عملية معقدة، وأن الضعف القرائي ليس واحدًا، ولذلك فإن طرق وإستراتيجيات تحسين القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة مختلفة باختلاف درجة حدتها من جهة، وباختلاف القائمين على تطبيقها من جهة أخرى.

فلا نستطيع تحديد طريقة واحدة لمعالجة وحل مشكلة قرائية معينة عند كل الأطفال، فما يليق ويناسب هذا التلميذ قد لا يناسب غيره، ولهذا يجب العمل والمثابرة على الحد منها، لكونها تقف حاجزًا أمام طموحات الأطفال.

الفصل الثالث: المعلم والمرحلة الابتدائية

تمهيد

1-تعريف معلم المرحلة الإبتدائية

2-خصائص معلم المرحلة الإبتدائية

3-مجالات ومعايير المعلم

4-دور المعلم مع تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الإبتدائية

5-تعريف المرحلة الإبتدائية

6-خصائص المرحلة الإبتدائية

7-أهمية المرحلة الإبتدائية

8-أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية

9-أطوار المرحلة الإبتدائية

خلاصة

تمهيد

تعتبر المرحلة الإبتدائية من المراحل المهمة في حياة التلاميذ لكونها البيئة الثانية و المكان التربوي الأساسي للتلميذ، وحتى يحقق التعليم الإبتدائي وظيفته لابد أن تجمع المدرسة أعدادا من المعلمين والتلاميذ، بحيث يعتبر المعلم المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية، كما يعتبر في حد ذاته المدرس المكون، المبادر بالإتصال في القسم مما يساهم في تنشئة التلاميذ.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى التعرف على معلم المرحلة الإبتدائية، وكذلك التعرف على المرحلة الإبتدائية وذلك من خلال تناول مفهوم معلم المرحلة الإبتدائية وخصائصه، ومجالات ومعايير المعلم وكذلك دوره مع تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بالإضافة إلى خصائص ومفهوم وأهمية المرحلة الإبتدائية وأطوارها، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية.

1-تعريف معلم المرحلة الإبتدائية

يعتبر المعلم من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية، فهو العامل الرئيسي في تربية المتعلم وفي تهيئة الجو المناسب للتعلم، لما يحمله من أعباء وأدوار كبيرة تقع على عاتقه، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقق دوره على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه المجموعة من الخصائص أو الصفات تجعله قدوة بين زملائه وقادرا على التأثير في تحصيل تلاميذه وبالتالي القيام بدور فعال في تقديم مردودهم العلمي.(محمد الهاشمي، 1972، ص 23).

ويعرف المعلم بأنه الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ إلتحاقهم بالدراسة الإبتدائية.(المتبولي،2003،ص60).

يرى (جون ديوي) هو الذي يدرس طلابه على استخدام الآلة العلمية، ويشترك معهم في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، كما يجب أن ينفد السياسة التربوية ويربطها بالمجتمع، ويربط بين البرامج والأهداف ويعمل على تجسيدها، ومنه فلا بد للمعلم أن يكون في المستوى الذي تقوم عليه العملية التعليمية في المدرسة. (لشهب، 2017، صص 225-ص240)

2- خصائص معلم المرحلة الإبتدائية

أضحى التعليم من المهن المعقدة التي تحتاج إلى إعداد خاص، ولهذا يجب اختيار الملم المناسب الذي يتمتع بصفات شخصية وعملية والتي تعد من العوامل المهمة في نجاح التعليم وأهم هذه الخصائص التي يجب أن يتصف بها المعلم هي:

2-1 الخصائص الشخصية للمعلم

- الإبتسامة والبشاشة في وجه التلاميذ والكلمة الطيبة.
- التعامل مع التلاميذ بعدالة ومساواة وعدم التحيز.
- المظهر اللائق والعناية بالشكل.
- عدم التأخر في الوصول إلى المدرسة في المواعيد المحددة.
- أن يكون سليم البدن خالي من العاهات.

- التعامل مع التلاميذ بنوع من الصبر واللطف واللين، فإن كان كذلك فإن التلاميذ يستطيعون التفاعل معه ولا يواجهون أي نوع من الصعوبات أما إذا كان عكس ذلك فإن التلميذ يصبح فاقد لشهية الدراسة، وبالتالي يجد صعوبات سواء كانت في القراءة أو الكتابة (حلاق، 2006، ص 30، ص31).
- أن يقتدي بصاحب الشرع (صلى الله عليه وسلم).
- أن يعمل المعلم بعمله فلا ينهى عن خلق ويأتي بمثله وذلك لأن المعلم يدرك بالبصائر والعمل بالأبصار (جاسم محمد، 2004، ص 89، ص90).

2-2 الخصائص النفسية والإنفعالية

- الإتزان الإنفعالي: حتى يتمكن المعلم من إشباع حاجات تلاميذه، بحيث تشمل على الصفات الخاصة من حيث إتزانه وأخلاقه، صبره إلى غير ذلك من الصفات الحميدة وتجنب سلوكات الخوف والغضب مع التلاميذ.
- القدرة على التكيف: حتى يتمكن من خلق المناخ التربوي للتلاميذ وتنمية مذكراتهم.
- القدرة على تنمية الدوافع عند التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط.
- القدرة على استخدام التعزيز الإجابي أو المكافآت لتدعيم السلوك المراد تكراره.
- القدرة على العمل مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية بطريقة إيجابية وذلك من خلال:

-الإهتمام بالتلاميذ ونموهم الجسمي والعقلي والإنفعالي.

- تحويل المعرفة إلى سلوك وذلك بتطوير المواقف التعليمية النظرية إلى مواقف حياتية (عربيات، 2007، ص 168)

3-2 الخصائص العقلية

-الذكاء والقدرة على التصرف الحكيم، وعلى حل ما يصادفه من مشكلات في المواقف التعليمية.

- أن يكون قادر على فهم وإدراك الحقائق والعلاقات وتطبيق المعلومات النظرية على مشكلات الحياة الواقعية.

- دقة الملاحظة للتمكن من ملاحظة التلاميذ مما يساعد على التقدم المستمر.

2-4 خصائص المعلم المعرفية

- الإعداد الأكاديمي والمهني: فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا يكون أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوق.
- إتساع المعرفة والإهتمامات: سواء كانت معرفة عامة مرتبطة بأساليب العلوم ومبادئها أو معرفة خاصة بموضوع تعليمه، فلكما كان متمكنا من موضوع دراسته وتعليمه كلما أقبل عليه التلاميذ.
- معرفة طرق ووسائل التعليم: وتشمل المعلومات النظرية لتخطيط التعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي.
- معرفة تلاميذه: لابد على المعلم أن يعرف الكثير على تلاميذه من خلال معرفة أسمائهم وقدراتهم الفعلية ومستوى تحصيلهم وخلفياتهم الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.(عربيات، 2007، ص165، ص166)

1-2-5 خصائص المعلم مع بداية هذا القرن الجديد (العولمة) كما حددها جوان إيجيليسيانJuanIglesias

- أن تكون لديه القدرة على تحمل مسؤولية العمل التعليمي مع الأعداد الكبيرة التي لا غنى للمجتمع عنها والتي تطرق أبواب التعليم في الوقت الحاضر ويتوقع لها المزيد في المستقبل.
- أن يتقي الله في السر والعلانية عند أداء مهامه (الرسالة التي يؤديها).
- أن يكون ذاتي التوجيه، متأملا وقادرا على التعليم المستمر وإعادة تعلم المهارات المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنتظم لأفعاله، والإستخدام الجيد للمعارف المتخصصة لتعزيز الأنشطة المهنية.
- أن يراعي أوضاع المجتمع الذي يعيش فيه.
- أن يمتلك مهارات عالية في اكتساب المتعلمين المهارات الأساسية في التعليم (القراءة، الكتابة، الحساب) ويجيد مهارات التواصل والتفاعل وحل المشكلات واتخاذ القرارات (الهذى، 2007، ص108، ص111).

3- مجالات ومعايير المعلم

3-1 المجال الأول: مجال التخطيط

المعيار1: تحديد الإحتياجات التعليمية للتلاميذ

- يصمم المعلم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد إحتياجات التلاميذ وميولهم.
- يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لرصد وفهم مستويات التلاميذ التحصيلية.
- يشرك التلاميذ في وضع أهداف خطة التعلم وتحديد مكوناتها.
- يحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الإحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار2: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة

- يصمم أنشطة تساعد التلاميذ على الإستقلال الذاتي.
- يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي.
- يصمم أنشطة تعليمية تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل التعلم التعاوني.

3-2 المجال الثاني: استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل

المعيار1: استخدام استراتيجيات تعليمية إستجابة لحاجات التلاميذ

- على المعلم أن ينوع الإستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ في التعلم.
- يطرح أسئلة مفتوحة ويقوم بتسيير المناقشة لتوضيح تفكير التلاميذ وإثرائهم.

المعيار2: توفير مناخ يتسم بالعدالة

- يؤكد على المساواة والإحترام في حجرة الدراسة
- يشجع إنجازات جميع التلاميذ وإسهاماتهم ويقدرها دون تميز.
- يعالج الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة منظمة وعادلة وعن طريق المساواة.

المعيار3: إدارة وقت التعلم بكفاءة

- لابد على المعلم أن يحقق أهداف الدرس في الوقت المخصص له متأكدا من الإستغلال الفعال لوقت التعلم.
- يستخدم الوقت بما يضمن الإنتقال والتقدم السّلس من مرحلة إلى أخرى.

- يراعي المرونة عند تنفيذ مراحل الدرس.

3-3 المجال3: مهنية المعلم ومجال التقويم

المعيار1: أخلاقية المهنة

- يبني الثقة بينه وبين التلاميذ.
- يحتفظ بالأسرار التي يبوح بها التلاميذ له.
- يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم.
- يلتزم بقواعد العمل السائدة في المدرسة.

المعيار2: تقويم التلاميذ

- يشخص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.
- يصمم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة.
- يصمم أنشطة وقائية علاجية لمواجهة ضعف التلاميذ (طعيمه، 2006، ص 404، ص410)

4- دور المعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الإبتدائية

على معلم المرحلة الإبتدائية أن يعتني بالقراءة عناية فائقة ليأخذ كل تلميذ نصيبه منها بطريقة تثير اهتمامه وانتباهه وتفكيره، ويتمثل دور المعلم مع هذه الفئة فيما يلي:

- العمل على تنمية المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة لذى التلاميذ الذين لديهم صعوبات القراءة، بحيث يتم وضع خطة تربوية لكل طفل يراعي فيها جوانب الصعوبات الخاصة بالقدرة القرائية والمفردات المنطوقة.
- إثارة دوافع أو حوافز القراءة.
- التدريب المرحلي على قراءة فقرات النص الواحدة تلو الأخرى، بحيث لا يتم الإنتقال إلى الفقرة الموالية إلا بعد حسن قراءة الفقرة التي قبلها بقدر معقول من السرعة.
- تهيئة أذهان التلاميذ للدرس بأسئلة هادفة مثيرة لاهتماماتهم وانشغالاتهم باستغلال معلوماتهم القبلية.

- مناقشة التلاميذ في مضمون النص ومعانيه بعد التطرق إلى تسيير بعض ألفاظه الجديدة وعباراته وفقا لما يسمح به إدراكهم.(اللجنة الوطنية، 2003، ص 12، ص 13).

5- تعريف المرحلة الإبتدائية

تعريف المدرسة: حسب رابح تركي: "هي تلك المؤسسة التربوية المقصودة والعامة لتنفيذ أهداف النظام التربوي في المجتمع"(زعيمي، 2007، ص 24)

تعرف المدرسة الإبتدائية: حسب المادة 47 من القانون لتوجيهي للتربية الوطنية على أنها المدرسة التي تقوم بتدريس مرحلة التعليم الإبتدائي والتي تستغرق 5 سنوات (هريكش، 2014، ص 18).

تعريف التعليم الإبتدائي: هو المرحلة الأولى من التعليم في المدرسة التي تكفل للطفل التمدرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيء للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي (لشهب، 2017، ص 225-ص240).

التعليم الإبتدائي هو: بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهيئي (التحضيري) وبين التعليم المتوسط، ويبدأ غالبا انطلاقا من السن السادسة ويكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية.(حثروبي، 2012، ص 22).

6- خصائص المرحلة الإبتدائية:

تمتاز المرحلة الإبتدائية بعدة خصائص تجعل منها مهمة في حياة الطالب وعلى المعلم إدراك هذه الخصائص للقيام بدوره الفاعل والمؤثر بشكل إيجابي ومن هذه الخصائص:

- تعويد الطفل في هذه المرحلة على السلوكيات الجيدة، ففي هذه المرحلة يتطلع الطفل إلى معرفة كل ما هو جديد، ومن هذه السلوكيات الجلوس بشكل صحيح في الصف، وحمل الحقيبة بشكل صحيح لكي لا يؤدي ظهره، والمحافظة على النظافة الشخصية ونظافة الصف والبيئة المحيطة.
- تدريب عضلات الطفل، ففي هذه المرحلة تنمو العضلات الصغيرة والكبيرة ويحتاج الطفل إلى تدريب هذه العضلات لإستخدامها بشكل جيد وزيادة قوتها، فيمكن للمعلم أن يجعلهم يلعبون ألعابا بدنية كرياضة كرة القدم أو صعود الدرج ونزوله عدة مرات.
- كما توفر اللوحات التعليمية بشكل مجسم يساعد الطفل على لمسها والشعور بها.

- كتابة المقررات والكتب المدرسية بخط واضح ليستطيع كل طفل قراءته وفهمه.
- زيادة مدى إدراك الطفل من خلال الرحلات المدرسية الترفيهية والتعليمية، فعندها يرى الطفل ما يأخذه في المدرسة على أرض الواقع بأنه يشعر به ويصدقه ويترسخ في ذهنه.
- تعليم الأطفال على النقد البناء وتعبيرهم عن آرائهم بكل جرأة وآداب والثبات على الرأي الصحيح. (عويضة منشار، 1994، ص 25)

7- أهمية المرحلة الإبتدائية

نحن نعلم أن المرحلة الإبتدائية هي وعاء التكيف المؤثرة والتكوين الفعال لشخصيات التلاميذ، ففيها تتصهر قوالب أفكارهم لتصير شيئا وعلى أساس من مناهجها تصح نفسياتهم أو تعتل وتحدد معالم ثقافتهم ومعارفهم التي تلازمهم ملازمة الظل، والتي يصعب عليهم أو على غيرهم إنتزاعها منهم أو انتزاعهم منها.

وقد جاءت الوثيقة العالمية الخاصة بحقوق الإنسانية لسنة 1948 فأكدت أهمية هذه المرحلة لدى جميع الدول.

لذا نادت بأن تلتزم جميع الدول بالتعليم الإبتدائي وتعمل على تعميقه والتوسع فيه والنهوض به، حيث اعتبرته المدخل الطبيعي لحقوق الإنسان وحقوق المواطن.

وللتعليم الإبتدائي إضافة إلى ما تقدم دور حاسم في القضاء على الأمية، مما جعل هذه المرحلة في معظم دول العالم المتقدمة والمتخلفة مراحل إلزامية ومجانية حتى يتمكن منه جميع أفراد الشعب.

ومن هذا الغرض الموجز يمكن أن نخرج بالحقائق التالية:

1- التعليم الإبتدائي هو القاعدة الأساسية التي تخدم جميع أبناء الشعب وهو التعليم الذي تلتزم الدولة بالتوسع فيه إلى أقصى حد ممكن.
2- التعليم الإبتدائي يعتبر الوعاء الحقيقي الذي تتقارب فيه اتجاهات ومستويات المواطن باعتبار أن هذا التعليم يستوعب جميع أطفال الدولة تقريبا. (جاسم محمد، 2004، ص 95، ص96).

8- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية

لتدريس القراءة في المرحلة الإبتدائية أهداف متعددة تنبثق من الوظائف الأساسية لها، وتصنف الأهداف في مجالات ثلاثة:

المجال المعرفي Domain Cogntire، والمجال المهاري أو النفس الحركي، والمجال الوجداني Affectire Domain.

وبناء على هذا يمكن عرض أهداف تعليم القراءة وفقا لهذا التصنيف على النحو التالي:

8-1-المجال المعرفي

- يجيد التعرف على المشكلات القرائية بالنسبة للتلاميذ كالحروف التي تتب ولا تلفظ والآخر التي تلفظ ولا تكتب.
- تزداد معرفته بقواعد اللغة.
- يستوعب الأفكار الرئيسية للمقروء.
- يعرف بسهولة الأفكار الرئيسية والجزئية فيما يقرأ.
- يزداد معجمه اللغوي.

8-2- المجال المهاري

- ينطق الكلمات والجمل بسلامة.
- يتقن القراءة الصامتة، بفهم وبسرعة مناسبة.
- يجيز تميز النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة، الشدّ والمد والوصل.
- يضبط الكلمات التي يقرؤها نطقا صحيحا.
- يجيد القراءة الجهرية مراعيا صحة الضبط وحسن الآداء، ومراعاة دلالات وعلامات الترقيم.

8-3- المجال الوجداني:

- يحب القراءة، ويقبل مطالعة القصص والمجلات المناسبة لمستواه.

- يتعود الدقة في استخدام اللغة عند التعبير عن نفسه، وحاجاته.

يوقفنا استقراء الأهداف السابقة لتعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية هو ضرورة سيطرة التلاميذ على مهارات القراءة واستيعاب المعارف والثقافات، وتمثل القيم والإتجاهات.(عبد الوهاب وآخرون، 2004، ص 127، ص129)

9- أطوار المرحلة الإبتدائية:

التعليم الإبتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهيئي (التحضيري) وبين التعليم المتوسط، ويبدأ غالبا من سن السادسة ويكتسب الأطفال المعارف الأساسية.

ومرحلة التعليم الإبتدائي منظمة في (3) أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهذه الأطوار تتمثل في:

9-1- الطور الأول: طور الإيقاظ والتعلمات الأولية: ويشمل السنتين الأولى والثانية.

في هذا الطور يكتسب التلميذ الرغبة في التعليم والمعرفة كما يجب أن يتمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق:

- اكتساب مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة).
- - بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- معرفة الأشكال وإكتشاف عالم الحيوان والنباتات.

9-2- الطور الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة.

بحيث يتم التعميق والتحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب بحيث تشكل قطب أساسي لتعلمات هذه المرحلة كما يمس هذا التعمق مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

9-3- الطور الثالث: طور التحكم في اللغات الأساسية: ويخص السنة الخامسة إبتدائي:

ويتم التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية الإسلامية والعلمية واللغة الأجنبية الأولى).

وهذا الطور يشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الإبتدائي (امتحان نهاية المرحلة)، لدى من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية) والتي تبعده نهائيا عن الأمية.(حثروبي، 2012، ص 22 ، ص23).

خلاصـة

من خلال عرضنا لهذا الفصل يمكننا القول بأن المرحلة الابتدائية أهم مرحلة يمر بها التلاميذ، فهي القاعدة الأساسية في بناء التعليم، ولتحقيق فعالية التعليم خاصة التعليم الابتدائي لابد من المدراس الابتدائية تكون متوفرة بالمعلمين الجيدين، لأن مهمة المرحلة الابتدائية تكمن بمهمة المعلم لأنه هو العامل الرئيسي لتربية المتعلم، وفي تهيئة الجو المناسب للتعلم وذلك من أجل التأثير الجيد في تحصيل التلاميذ وتحسين التعليم والتغلب على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-الدراسة الاستطلاعية

3-حدود الدراسة

4-مجتمع وعينة الدراسة

5-أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية

6-أساليب التحليل الإحصائي

7-تنفيذ الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد أن تم التعرف على الجانب النظري لهذه الدراسة في الفصول السابقة والتي تعد كقاعدة نعتمد عليها لبناء عمل منهجي ميداني، هذا الجانب كحلقة وصل يبن الجانب النظري والميداني.

إن تحديد الإجراءات المنهجية أو الإطار المنهجي للدراسة هو بمثابة حجر الأساس في جميع الدراسات والبحوث.

وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني للدراسة وذلك من خلال تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، والتي تضمنت منهج الدراسة والدراسة الإستطلاعية (أهدافها، إجراءاتها، نتائجها) وكذلك مجالات الدراسة والتي يدخل ضمنها المجال الزمني والمكاني للدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة والأدوات التي تساعدنا في جمع المعلومات من الميدان، وذلك من أجل تحليل وتقييم البيانات المتحصل عليها وأخيرا الوصول إلى أهم النتائج.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في الدراسة، ولكل منهج خصائصه تميزه عن غيره من المناهج ،ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يدور حول العوامل المساهمة في ظهور (صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمي فإن المنهج الأنسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي و الذي يعرف على أنه هو "المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة أو الحدث محط اهتمام البحث وصفا علميا دقيقا، ومحاولة استقصاء الحلول والتفسيرات استنادا ما تتضمن عنه البيانات والمعلومات من نتائج" (الجادري، أبو حلو،2009، ص 195).

وهو ما يتيح لنا وصف العوامل والأسباب التي تساعد على ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وتحليل مختلف النتائج المتحصل عليها للحكم على الفرضيات.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تسمى أيضا بالبحث الكشفي، ولقد لجئنا لإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها، وتمثل هذه الدراسة نقطة تمهيدية في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي، كما ساعدتنا على التأكد من إمكانية تطبيق أداة الدراسة وصلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه.

2-1 أهدافها

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى مايلي:

- التعرف على ميدان البحث.

- التأكد من وجود متغير البحث في مجال الدراسة.

- تحديد العينة ومدى إمكانية تطبيق أداة الدراسة التي تساعد في الضبط النهائي للأداة المتمثلة في الاستبيان.

2-2/ إجراءاتها:

يعتبر إجراء الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة، فمن خلالها قد يتم التعرف على أهم المشكلات والصعوبات التي تواجهنا أثناء تطبيق البحث.

بدأت هذه الدراسة الاستطلاعية بعد التمكن من حصول على تسهيل مصادق علة من رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من خلاله تحصلنا على ترخيص من مديرية التربية والتعليم لولاية جيجل.

- وبعد أخذ ترخيص من أجل الدخول إلى الدخول إلى المدارس الابتدائية قمنا بزيارة المدارس الابتدائية بدائرة الطاهير ولاية جيجل فكانت المرة الأولى في معرفة الحدود الزمنية والمكانية ومعرفة مجتمع وعينة الدراسة، في المرة الثانية قمنا بتجريب الاستمارة وتوزيعها على بعض أفراد العينة التي بلغ عددها (20) معلم ومعلمة موزعين على الإبتدائيات المذكورة سابقا.

2-3 نتائجها:

بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى:

- التعرف على ميدان الدراسة من أجل تطبيق الدراسة الأساسية .
- توصلنا إلى ضبط الصورة النهائية للأداة المتمثلة في الاستبيان وتوزيعها على عينة الدراسة.
- اكتساب الخبرة في كيفية التعامل مع الميدان .
- الأخذ بنصائح بعض المدراء والمعلمين لهذه المدارس وكذلك مفتش ابتدائية ناصري أحمد.
- وتأكدنا من وجود متغير البحث في ميدان الدراسة.

3- حدود الدراسة:

لكل دراسة ميدانية مجالات رئيسية تستند إليها، بحيث تعد خطوة مهمة ورئيسية في أي بحث ميداني باعتبارها الإطار التي أجريت فيه الدراسة الميدانية ولقد قسمنا هذه المجالات في دراستنا إلى ثلاث مجالات هي: المجال الزمني، المجال المكاني، المجال الموضوعي.

3-1 المجال الزمني: ويقصد به تلك الفترة التي قضيناها في إنجاز دراستنا وكانت كما يلي:

- أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من خمسة ماي إلى غاية عشرين ماي (05 ماي- 20 ماي 2019) وقد تم النزول إلى الميدان على 3 مراحل:

المرحلة الأولى: حيث كان أول اتصال بالمؤسسات التربوية وذلك يوم 5 ماي 2019 حيث قابلنا مدراء هذه المؤسسات وتحدثنا معهم عن موضوع الدراسة، والحصول على الموافقة من أجل إجراء الدراسة الميدانية في هذه المؤسسات.

المرحلة الثانية: البدء في إنجاز الجانب التطبيقي في 6 ماي 2019 بحيث قمنا بتوزيع الاستبيان على المعلمين.

المرحلة الثالثة: في 12ماي إلى غاية 20 ماي 2019 قمنا بجمع الاستبيان من المعلمين بالمؤسسات.

3-2 المجال المكاني:

يقصد به المكان التي أجريت الدراسة الميدانية وتنحصر مجال هذه الدراسة التي هي بعنوان "صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين" فإن المجال المكاني التي أجريت فيه دراستنا تمثلت في إحدى عشرة مدرسة ابتدائية بدائرة الطاهير ولاية جيجل و التي تمثلت كما يلي:

1- المدرسة الابتدائية عنان السعيد –بوشرقة-

- يبلغ عدد المعلمين في هذه المدرسة 22 معلم (ة)
- عدد أفواج السنة الخامسة ابتدائي 3 أفواج بـ 97 تلميذ (ة).

2- المدرسة الابتدائية رانية عبد اللّه – بوشرقة-

- عدد المعلمين 15 أستاذ(ة)
- عدد أفواج السنة الخامسة ابتدائي 3 أفواج.

3- المدرسة الابتدائية ناصري أحمد بوشرقة

- عدد المعلمين 17 أستاذ (ة)
- عدد أفواج السنة الخامسة إبتدائي 3 أفواج

3- المدرسة الابتدائية يخلف حسين –بوشرقة-

- عدد المعلمين يبلغ 7 معلمين.
- عدد الأفواج 1 فوج ب 38 تلميذ(ة).

5 – المدرسة الابتدائية عقيلة بومحروق الطاهير

- عدد المعلمين 10 معلمين.
- عدد الأفواج السنة الخامسة 2 أفواج ب 44 تلميذ و تلميذة

6- المدرسة الابتدائية شفيرات نورة – الطاهير –

- عدد المعلمين 14 معلم (ة)
- عدد الأفواج السنة الخامسة 2 أفواج ب 49 تلميذ و تلميذة.

7- المدرسة الابتدائية بوكروز عبد الحميد –الطاهير-

- عدد المعلمين 15 معلم(ة)
- عدد الأفواج 2 فوج للسنة الخامسة بهم 68 تلميذ وتلميذة

8- المدرسة الابتدائية شمشم يوسف – تاسوست-

- عدد أفواج السنة الخامسة 5 أفواج بهم 163 تلميذ وتلميذة .

9- المدرسة الابتدائية بوعكاز عيسى –تاسوست-

- عدد المعلمين 17 معلم (ة)
- عدد أفواج السنة الخامسة 3 أفواج بهم 90 تلميذ و تلميذة.

10- المدرسة الابتدائية بومعزة شريف- تاسوست-

- عدد المعلمين 11 معلم (ة)
- عدد أفواج السنة الخامسة 1 فوج بهم 29 تلميذ (ة).

11- المدرسة الابتدائية عاشور عمار-تاسوست-

- عدد المعلمين 7 معلمين.
- عدد الأفواج 1 فوج به 30 تلميذ و تلميذة

3/3- المجال الموضوعي:

تناولت هذه الدراسة موضوع "صعوبات التعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين" وتمثل في متغير واحد وهو صعوبات تعلم القراءة ولقد قيس في ثلاث أبعاد طرق التدريس المنهاج الدراسي، المستوى التعليمي للأسرة.

4/ مجتمع وعينة الدراسة:

4-1- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التعليم الابتدائي الذين يزاولون عملهم في الإبتدائيات المتواجدة في بمنطقة تاسوست، بوشرقة، دائرة الطاهير بولاية جيجل والبالغ عددهم 100 معلم ومعلمة.

4-2- عينة الدراسة: تعتبر مرحلة اختيار العينة من أهم الخطوات المنهجية الأساسية في البحث العلمي و الذي يجب على كل باحث القيام به.

العينة تعرف بأنها "جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا".(المغربي، 2009،ص 139)

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على العينة القصدية والتي يقصد بها " أنها العينة المعتمدة والتي تتضمن عناصر معينة من المجتمع الأصلي ، ويريد الباحث أن يخضعها بعينها للدراسة وذلك لسبب أو أخر، ويعني ذلك أن الباحث قد يعتمد في بعض الأحيان اختبار عناصر معينة من المجتمع الأصلي ليجري دراسة عليها" (مازن ،2012 ص 205).

تمثلت عينة الدراسة في فئة معلمين السنة الخامسة ابتدائي لدائرة الطاهير ولاية جيجل والذين بلغ عددهم 80 معلم و معلمة.

4-3-/ خصائص عينة الدراسة :

سنحاول فيما يلي وصف أفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم 1: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

التكرار-الجنس	التكرارات	النسب المؤوية
ذكور	9	15
إناثا	51	85
المجموع	60	100

من خلال معطيات الجدول رقم 1 نلاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، إذ هناك 51 معلمة من أصل 60 أي ما نسبته 85% من الإناث في حين نجد 9 معلم من أصل 60أي ما نسبته 15% من الذكور.

وهذا يدل على أن أغلبية وأكثر المعلمين كانوا إناث على العكس من الذكور كانت نسبتهم ضئيلة.

الجدول رقم2: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

التكرارات – المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المؤوية
ليسانس	42	70
ماستر	7	11.7
أخرى	11	18.3
المجموع	60	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم2 أن أغلب المعلمين من مستوى ليسانس حيث يمثل هؤلاء 42 من أصل 60 أي ما نسبته 70% في حين نجد 7 من أصل 60 أي ما نسبته 11.7% هم من معلمي ذوي المؤهل العلمي ماستر، بينما نجد 11 معلم من أصل 60 ذو مؤهل علمي أخر إي ما نسبته 18.3% وهذا ما يدل على أن أغلب المعلمين و المعلمات ذو مؤهل علمي ليسانس بنسبة مرتفعة جدا.

الجدول رقم3: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

التكرارات–الخبرة المهنية	التكرارات	النسب المؤوية
أقل من خمس سنوات	16	26.7
من 5–10	24	40
من 10 سنوات فما فوق	20	33.3
المجموع	**60**	**100**

من خلال معطيات الجدول رقم (3) نجد أغلب المعلمين من ذوي خبرة من 5–10 سنوات أي 24 معلم (ة) من أصل 60 ما نسبته 40% ثم تليها فئة من 10 سنوات فما فوق أي ما يعادل 20 معلم (ة) ما بنسبة 33.3% في حين نجد 16 معلم من أصل 60 أي ما نسبته 26.7% ذو فئة أقل من 5 سنوات.

فالمعلمين و المعلمات الذين امتدت خبرتهم المهنية من 5–10 سنوات مثلوا أكبر نسبة في هذه الدراسة.

5/ أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية:

على كل باحث أن يختار أداة أو أكثر للحصول على المعلومات أو البيانات المراد الوصول إليها عن ظاهرة أو مشكلة ما من كافة جوانبها.

5–1 / الاستبيان:

وقد تم اختيارنا لأداة الاستبيان بهدف جمع المعلومات وعدد من الآراء عن موضوع دراستنا.

والاستبيان يقصد به "وسيلة أو أداة لجمع المعلومات عن طريق استخدام استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة (مصنفة ومبوبة) صممت خصيصا لخدمة أغراض موضوع بحث محدد، ويتم الإجابة عليها من قبل المبحوثين بأنفسهم حسب الإرشادات والتوجيهات التي تضمنها الاستبيان". (سليمان، 2010، ص130)

وتكون هذا الاستبيان من 3 أبعاد بالإضافة إلى البيانات الشخصية وكل بعد يضم مجموعة من العبارات وهي كالآتي:

البعد الأول: طرق التدريس ويتضمن 7 عبارات.

البعد الثاني: المنهاج المدرسي ويتضمن 6 عبارات.

البعد الثالث: المستوى التعليمي للأسرة ويتضمن 8 عبارات.

ليكون الاستبيان في صيغته الإجمالية (21) عبارة وتم تحديد الإجابة عليها وفق سلم "ليكرث الثلاثي" و قد أعطيت ثلاث درجات للبديل (أحيانا) ودرجتين للبديل (لا) ودرجة واحدة للبديل (نعم).

5-2/ الخصائص السيكومترية للأداة:

وحتى تكون النتائج المتوصل إليها بواسطة أداة من أدوات جمع البيانات في الدراسة ذات فائدة وجب عليها من سلامة وصحة شروطها السيكومثرية (الصدق، الثبات)، ومن أجل حساب الصدق، وثبات أداة الدراسة ألا وهي الاستبيان ثم توزيع الاستمارة على عينة تجريبية بلغ عددها 20 معلم ومعلمة وتم اختيارهم من بين 40 معلم ومعلمة ، وبعد جمع البيانات تم تفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية spss نسخة 20.

5-2-1- الصدق:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الأداة ثم التحقق من الصدق الظاهري لها وذلك بعرض الاستبيان في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتمثلين في أساتذة علوم التربية وعلوم النفس الأرطفونيا وبلغ عددهم 3 محكمين الملحق (رقم1)، وبناءا على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم تعديل الاستبيان في صورته النهائية، وذلك بتعديل بعض البنود، وإضافة بندين آخرين تخدم متغير الدراسة.

- ومن بين التعديلات التي أجريت على عبارات الاستبيان ما يلي:

في البعد الأول: تم تغيير صياغة البند 01 من " هل خبرتك المهنية تمكنك من التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف" إلى " تستطيع التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف" كذلك البند 02 تم حذف كلمة "من شأنه" ثم تعويضها بكلمة "يمكن" بالإضافة إلى حذف "هل" من كل البنود.

في البعد الثاني: حذف"هل" من كل البنود.

في البعد الثالث: حذف"هل" من كل البنود، وكذلك تغير كلمة "الاهتمام" بكلمة "المتابعة" في البند 16، وإضافة بندين آخرين البند 20 و البند 21.

الصدق الذاتي:

يمثل أحد أنواع الصدق بحيث يمكن التعرف من خلاله إذ ما كانت أداة القياس تقيس فعلا لقياسه و له ارتباط وطيد بمعامل الثبات، بحيث يحسب عن طريق الجذر التربيعي لمعامل الثبات $\sqrt{0.76}$ = 0.87، وقد قدر في هذه الدراسة ب (0.87) وهي قيمة مرتفعة وتدل على صدق أداة الدراسة.

5-2-2/ الثبات:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل a كرونباخ وهذا بهدف معرفة سلامة البنود في الأداة ذاتها وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.76) وهو معامل جيد يمكن من خلاله تبني الاستبيان وتطبيقها في الدراسة.

جدول رقم (4): يوضح معامل ثبات الاستبيان.

عدد أفراد العينة	آلفا كرونباخ
20	0.760

المصدر: إعداد الطالبتين من مخرجات spss النسخة 20.

6/الأساليب الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية في مناقشة فرضيات الدراسة، وتم الاعتماد برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية **Spss Ver 20** من أجل توزيع البيانات المتحصل عليها وتحليل النتائج للحكم على الفرضيات، وتتضمن الأساليب الإحصائية مايلي:

6-**1/ المتوسط الحسابي:** يساعدنا على معرفة مدى تماثل أو إعتدل صفات أو أفراد العينة و إذا كان مرتفعا ذل على ذلك قيما كبيرة توجد قيم صغيرة متطرفة، وإذا كان متوسط الحسابي ذل على أنه توجد قيم متوسطة.

6-2/ الانحراف المعياري: يفيدنا الانحراف المعياري في معرفة طبيعة توزيع أفراد عينة الدراسة أي مدى انسجامها وبتأثر بالوسط والدرجات المتطرفة أو تشتتها.

7/ تنفيذ الدراسة:

بعد التأكد من توفر الشروط السيكومثرية لأداة البحث تم تنفيذ الدراسة وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (80) معلم ومعلمة على مستوى إبتدائيات دائرة الطاهير ولاية جيجل.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية باعتبارها همزة وصل للربط بين الجانبين النظري والتطبيقي إذ تطرقنا إلى أهم الخطوات التي يتم إتباعها في الدراسة الميدانية وكذلك تحديد المنهج المتبع في الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة وأداة الدراسة وخصائصها السيكومترية، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، ومن خلال هذا الفصل توضح لنا الخطوات للإقبال على خطوة تحليل ومناقشة الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض وتفسير نتائج الفرضيات

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

3-نتائج الدراسة

4-المقترحات

خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض النتائج التي أسفرت عليها دراستنا هذه وذلك بعد وعرض تحليل البيانات ومناقشتها والتوصل إلى نتائج الدراسة والخروج ببعض المقترحات.

1-عرض وتفسير نتائج الفرضيات

1-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

ونصها "طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي"

وللتأكد من هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين عينة الدراسة على البعد الخاص بطرق التدريس والجدول رقم(5) يوضح ذلك

الجدول رقم (05) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة المعلمين لعبارات بعد طرق التدريس.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تستطيع التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف	2،58	0،59	عالية
2	طريقة التدريس لكل معلم(ة) يمكن أن تكون سببا في العسر القرائي لذى التلميذ	2،52	0،65	عالية
3	استخدام المعلم لطريقة العقاب يؤذي إلى التعثر والتهجئة أثناء القراءة	2،30	0 ،64	عالية
4	عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ أثناء قراءة التلميذ يرفع من درجة عدم استعابه لدرس القراءة	2،82	0،43	عالية
5	تستخدم القراءة الجهرية مع ذوي عسر القراءة	2،52	0،65	عالية
6	تعتمد على الحصص الاستدراكية من أجل تحسين القراءة لهذه الفئة	2،58	0،59	عالية
7	لديك استعداد تام لإعادة القراءة أكثر من مرة للتلميذ ذوي صعوبات القراءة	2،83	0،37	عالية
	الدرجة الكلية	**2،58**	**0،26**	**عالية**

المصدر: إعداد الطالبتان حسب مخرجاتspss النسخة 20.

تبين نتائج الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات المعلمين على"بعد طرق التدريس" من حيث لكل بند مشكل لهذا البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (1) بـ(2،58) وانحراف معياري قدر ب(0،59) أي أن أغلب المعلمين يستطيعون التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف بدرجة عالية، كما أن طريقة التدريس لكل معلم (ة) يمكن أن تكون سبب في العسر القرائي لدى التلاميذ بدرجة عالية، حيث قدر المتوسط الحسابي ب(2،52) وبانحراف معياري(0،65)، في حين قدر المتوسط الحسابي بـ(2،30) والذي يشير إلى استخدام المعلم لطريقة العقاب تؤدي إلى التعثر والتهجئة أثناء القراءة وبانحراف معياري(0،64) وهي درجة عالية، كما أن عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ أثناء قراءة التلميذ يرفع من عدم استيعابه لدرس القراءة، بحيث بلغ المتوسط الحسابي (2،82) وبانحراف معياري (0،43) أي بدرجة عالية، في حين قدر المتوسط الحسابي (2،52) للمعلمين الذين يستخدمون القراءة الجهرية مع ذوي عسر القراءة وبانحراف معياري (0،65) وهي درجة عالية، كما قدر المتوسط الحسابي بـ(2،58) للمعلمين الذين يعتمدون على الحصص الاستدراكية من أجل تحسين القراءة لهذه الفئة وبانحراف معياري (0،59) وهي درجة عالية، كما لاحظنا أيضا ارتفاع المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم استعداد تام لإعادة القراءة أكثر من مرة للتلميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث قدر بـ(2،83) وهي درجة عالية وبانحراف معياري قدر بـ(0،37) وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد طرق التدريس قدر بـ(2،58) وانحراف معياري(0،26).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون ذلك يرجع إلى عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ أثناء قراءة التلميذ وعدم امتلاكه الاستعداد التام لإعادة القراءة أكثر من مرة للتلميذ ذوي صعوبات القراءة يؤدي إلى تفاقم صعوبات القراءة بين التلاميذ، كما يمكن تفسيرها كذلك إلى كون طبيعة طريقة التدريس لكل معلم أو معلمة المختلفة يمكن أن تكون سبب في العسر القرائي لذى التلاميذ وما أقر به بعض المعلمين نجد كذلك أن استخدام المعلم لطريقة العقاب أثناء القراءة تؤدي إلى التعثر والتهجئة بالنسبة للتلميذ مما يؤدي بدوره إلى تفاقم عسر القراءة لديهم.

1-2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

ونصها "المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي".

وللتأكد من هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالمنهاج الدراسي.

الجدول رقم(06) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات المعلمين لعبارات بعد المنهاج الدراسي.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	المنهاج الدراسي المقرر للسنة الخامسة ابتدائي مناسب لقدرات تلاميذ ذوي عسر القراءة.	2،55	0،62	عالية
9	الحجم الساعي المخصص للقراءة كافي لاستعاب التلاميذ ذوي عسر القراءة.	1،83	0،96	منخفضة
10	يستوعب التلاميذ عسر القراءة محتوى الأنشطة القرائية المقدمة لهم.	2،07	0،80	عالية
11	هناك توسيع في الأنشطة الخاصة بالقراءة.	2،47	0،79	عالية
12	هناك انسجام في أساليب التقويم الواردة في الكتاب مع أهداف الأنشطة القرآنية.	2،32	0،67	عالية
13	تساهم أسئلة التقويم في تشخيص مواطن الضعف والقوة المتعلقة بأداء المتعلم في القراءة.	2،82	0،56	عالية
	الدرجة الكلية	**2،34**	**0،48**	**عالية**

المصدر: إعداد الطالبتين من مخرجات spss النسخة 20.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06) أن المنهاج الدراسي المقرر للسنة الخامسة ابتدائي مناسب لقدرات تلاميذ عسر القراءة، حيث بلغ المعدل الحسابي بـ(2،55) وانحراف معياري قدر بـ(0،62) بدرجة عالية، حيث يتضح بأن الحجم الساعي المخصص للقراءة كافي لاستعاب التلاميذ ذوي عسر القراءة حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(1،83) وبانحراف معياري (0،96) وهي درجة ضعيفة حيث قدر المتوسط

الحسابي بـ(2،07) لاستعاب التلاميذ عسر القراءة محتوى الأنشطة القرائية المقدمة لهم وبانحراف معياري قدر بـ(0،80) وهي درجة عالية، كما يبين الجدول أن هناك توسيع في الأنشطة الخاصة بالقراءة بمتوسط حسابي قدر بـ(2،47) وانحراف معياري(0،79)، كما لوحظ انسجام في أساليب التقويم الواردة في الكتاب مع أهداف الأنشطة القرائية بمتوسط حسابي قدر بـ(2،32) وانحراف معياري(0،67)، كما أن مساهمته أسئلة التقويم في تشخيص مواطن الضعف والقوة المتعلقة بأداء المتعلم في القراءة بمتوسط حسابي(2،82) وانحراف معياري(0،48) وبشكل عام يلاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد المنهاج الدراسي قدر بـ(2،34) وبانحراف معياري(0،48) وهذا دال على أن المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بدرجة عالية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المنهاج الدراسي المقرر للسنة الخامسة ابتدائي وعدم استيعاب التلاميذ ذوي عسر القراءة محتوى الأنشطة القرآنية المقدمة لهم يؤدي إلى صعوبة القراءة لدى التلاميذ كما يمكن إرجاع السبب في ذلك إلى عدم الانسجام في أساليب التقويم الواردة في الكتاب مع أهداف الأنشطة القرائية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

ونصها "المستوى التعليمي للأسرة" يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي"

وللتأكد من هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين لعينت الدراسة على البعد الخاص "بمستوى التعليمي للأسرة".

الجدول رقم (07): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات المعلمين لعبارات بعد المستوى التعليمي للأسرة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	يؤثر المستوى التعليمي للأسرة على تعليم التلميذ عسر القراءة	2،58	0،65	عالية
15	يقوم الوالدين بزيارة المعلمين لمتابعة مستوى أبنائهم ذوي عسر القراءة	2،53	0،62	عالية
16	غياب المتابعة من طرف الأولياء هو السبب الرئيسي في تفاقم	2،37	0،78	عالية

	عسر القراءة لدى التلاميذ			
17	عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تفاقم عسر القراءة لدى أبنائهم	2،35	0،62	عالية
18	استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف القراءة لدى التلاميذ	2،40	0،76	عالية
19	عدم تشجيع الأسرة لأبنائهم على القراءة منذ الصغر يكون السبب في صعوبة القراءة	2،52	0،65	عالية
20	استخدام أحد الوالدين لغة أخرى أثناء التواصل في البيت تؤدي إلى عسر القراءة	2،52	0،62	عالية
21	استخدام الوالدين لطرق غير صحيحة في تعليم أبنائهم القراءة يؤدي إلى العسر القرائي لهم	2،52	0،65	عالية
الدرجة الكلية		**2،49**	**0،24**	**عالية**

المصدر: إعداد الطالبتين من خرجات spss النسخة20

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) بأن المستوى التعليمي للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ(2،58) وانحراف معياري قدر بـ(0،65) أي بدرجة عالية، كما أن معظم الوالدين يقومون بزيارة المعلمين لمتابعة مستوى أبنائهم ذوي عسر القراءة بحيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(2،53) وانحراف معياري بـ(0،62) أي بدرجة عالية. في حين قدر المتوسط الحسابي بـ(2،37) والذي يشير إلى غياب المتابعة من طرف الأولياء هو السبب الرئيسي في تفاقم عسر القراءة لذى التلاميذ وبانحراف معياري (0،78) كما أن عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تفاقم عسر القراءة لذى أبنائهم، بحيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(2،53) وانحراف معياري بـ(0،62) وهي درجة عالية، كما يبين الجدول أن استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف القراءة لذى التلاميذ وذلك بمتوسط حسابي قدر بـ(2،40) وانحراف معياري (0،76) وهي درجة عالية، كما لوحظ عدم تشجيع الأسرة لأبنائهم على القراءة منذ الصغر يكون السبب في صعوبة القراءة بمتوسط حسابي قدر بـ(2،52) وانحراف معياري بـ(0،65) وهي درجة عالية، كما قدر المتوسط الحسابي بـ(2،52) للوالدين الذين يستخدمون لغة أخرى أثناء التواصل في البيت والتي تؤدي إلى عسر القراءة وبانحراف معياري بلغ (0،62) وهي درجة عالية كما أن استخدام الوالدين للطرق الغير صحيحة في تعليم أبنائهم القراءة يؤدي إلى عسر القراءة لديهم، وذلك بمتوسط حسابي قدر بـ(2،52) وانحراف معياري بـ

(0،65) وهي درجة عالية وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط الحسابي لبعد المستوى التعليمي للأسرة قدر بـ (2،49) وانحراف معياري (0،24).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن جميع بنود هذا البعد جاءت مرتفعة مما يعني أن المستوى التعليمي للأسرة عامل من عوامل ظهور صعوبات القراءة لذى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وذلك من خلال عدم قيام الوالدين بزيارة المعلمين لمتابعة مستوى أبنائهم ذوي عسر القراءة وقد تعزي هذه النتيجة إلى غياب المتابعة من طرف الأولياء وعدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة، وكذلك استخدام الأسرة للغة العامية وعدم تشجيع الأسرة أبنائهم على القراءة من الصغر أيضا استخدام أحد الوالدين لغة أخرى أثناء التواصل في البيت، وما أقر به بعض المعلمين كذلك إلى استخدام الوالدين لطرق غير صحيحة في تعليم أبنائهم القراءة يؤدي إلى عسر القراءة لديهم.

1-4-عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

ونصها: "أهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ".

للإجابة على فرضية الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات استجابات أفراد العينة، وذلك حسب كل بعد كما يوضح الجدول رقم (08).

الجدول رقم (08): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الاستجابات على كل بعد من أبعاد الاستبيان.

رقم البعد	أبعاد الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	البعد 1: بعد طرق التدريس	2،59	0،26	عالية
2	البعد 2: بعد المنهاج الدراسي	2،34	0،48	عالية
3	البعد 3: بعد المستوى التعليمي للأسرة	2،49	0،36	عالية
الدرجة الكلية		**2،48**	**0،24**	**عالية**

المصدر: إعداد الطالبتين على مخرجاتspss النسخة 20.

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ تقديرات أبعاد العوامل المساهمة في ظهور صعوبات القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وجاء بعد طرق التدريس بمتوسط حسابي قدر بـ(2،59) وانحراف معياري (0،26)، ثم بعد المنهاج الدراسي قدر المتوسط الحسابي له بـ(2،34) وانحراف معياري (0،48) وكذلك بعد المستوى التعليمي للأسرة قدر المتوسط الحسابي له بـ(2،49) وانحراف معياري بـ(0،24)، ونلاحظ الأبعاد الثلاثة بدرجة عالية.

وكنتيجة عامة فإنه العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية وهو ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي الذي قدر ب (2،48) وبانحراف معياري (0،24).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن جميع أبعاد هذه الفرضية جاءت مرتفعة ممايعني أن طرق التدريس فالمنهاج الدراسي وكذلك المستوى التعليمي للأسرة من عوامل ظهور صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

بعدما تم عرض بعض الدراسات المتشابهة لموضوع "صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي" تم التطرق إلى نتائج هذه الدراسات ومقارنتها بنتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية، حيث نلاحظ أن هناك تشابه واختلاف بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، حيث نجد أنها تقترب في بعض جزيئاتها وتختلف في البعض الآخر.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى

تعلقت الفرضية الأولى "بطرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ الخامسة ابتدائي" حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(2،59) وانحراف معياري(0،26) وهي درجة عالية وهذا يشير إلى تحقيق الفرضية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "أنور الشرقاوي" (1987) بحيث توصل من خلال دراسته إلى أن العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل تؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة، وكذا دراسة "محمد عبد الحليم مسني"(1989) والذي توصل في دراسته إلى أن الصعوبة الراجعة للمعلم(نقص الإعداد

اللغوي، عدم كفاية التدريب) تؤدي إلى صعوبات تعلم اللغة العربية. واتفقت كذلك مع دراسة "محمد السليطي" (2001) أي توصلنا إلى أن عوامل صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى المعلم، طريقة التدريس وكما اتفقت كذلك مع دراسة "جمال بلبكاي"(2013) والتي توصل في دراسته إلى أن عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعليم التلاميذ يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة، بينما اختلفت مع دراسة "بزراوي نور الهدى" (2015) التي توصلت إلى أن كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

كما اختلفت أيضا مع دراسة "مارك" (2005) التي توصل إلى تفوق تلاميذ المجموعة التي تدرس باستخدام القراءة الجهرية على تلاميذ المجموعة التي درست باستخدام القراءة الصامتة مما يدل على أن القراءة الجهرية تساعد على رفع مستوى فهم التلاميذ للقطع المقروءة.

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تعلقت الفرضية الثانية "المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات القراءة لذى تلاميذ الخامسة ابتدائي". حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(2،34) وانحراف معياري(0،48) وهي درجة عالية وهذا يشير إلى أن الفرضية محققة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "أنور الشرقاوي"(1987) بحيث توصل من خلال دراسته إلى المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل مؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة، وكذا دراسة "محمود عبد الحليم منسي"(1989) والتي توصلت إلى أن الصعوبة الراجعة للمنهاج التي تضم (عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تميز، نقص التدريبات اللغوية) مؤدية إلى صعوبات تعلم اللغة العربية وكذا دراسة "جمال بلبكاي" (2013) التي توصلت إلى أن اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية، وعدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة، بينما اختلفت مع دراسة"جرارد شوفو"(2002) التي تم في دراسته على أسس معرفة القراءة وتوصل إلى أن القراء الجيدون يتحكمون على الأقل في معرفة الجملة المكتوبة ومعالجة جوانبها المكتوبة، وكذا اختلفت مع دراسة " Benaissa Badda"(2007) أن القدرة على التعرف على الكلمات باللغة العربية تنمو مع تقدم المتعلمين في الأطوار الدراسية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تعلقت الفرضية الثالثة "المستوى التعليمي للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ الخامسة ابتدائي" حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ(2،49) وانحراف معياري(0،24) وهي درجة عالية وهذا يشير إلى تحقيق الفرضية الثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "أنور الشرقاوي"(1987) بحيث توصل من دراسته إلى أن اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة، وكذلك دراسة "محمود عبد الحليم منسي" (1989) التي توصلت إلى أن الصعوبة الراجعة للأسرة وتضم (انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم ايجاد الفرصة بالمنزل لمذاكرة الدروس) تؤدي إلى صعوبة تعلم القراءة، وكذا دراسة "حمدة السليطي"(2001) التي توصلت إلى أن الضعف التلاميذ الصفوف الثالثة من المرحلة الابتدائية يرجع إلى البيئة الأسرية، بينما اختلفت مع دراسة "رشوت وماكفي وتورجيسن"(2001) التي توصلت إلى أن البرنامج أظهر فعالية وكفاءة دالة في تحسين الوعي الفونولوجي، وفك الشفرة واكتساب القراءة والفهم والهجاء لدى الأطفال ذوي العجز القرائي في حين لم تتحسن الطلاقة لديهم.

3-4- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:

تعلقت الفرضية العامة "بأهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين"، حيث قدر المتوسط الحسابي لها بـ(2،48) وانحراف معياري(0،24) وهي درجة عالية وهذا مايشير إلى أن الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة قد تحققت.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة "أنور الشرقاوي"(1987) الذي توصلت إلى أن العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة ترجع إلى اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل والعلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل وكذا المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل، وكذا دراسة "محمود عبد الحليم منسي"(1989) التي توصلت إلى أن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية ترجع إلى الصعوبة الراجعة للمعلم تضم نقص (الاعداد اللغوي، عدم كفاية التدريب) والصعوبة الراجعة للمنهاج تضم(عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تميز نقص التدريبات اللغوية) إضافة إلى الصعوبة الراجعة للأسرة وتضم (انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم ايجاد الفرصة بالمنزل لمذاكرة الدروس)، واتفقت أيضا مع دراسة "جمال بلبكاي"(2013) التي توصل في نتائج دراسته

إلى العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ في تعليم التلاميذ وكذا اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من المعلمين ،وعدم احتواء نصوص القراءة على عنصر التشويق، وكذا دراسة "حمدة السليطي"(2001) التي توصل في دراسته إلى أن العوامل المؤدية إلى الضعف القرائي لذى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ترجع إلى عدة عوامل منها: المعلم، البيئة الأسرية، الكتاب المدرسي، طريقة التدريس، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "رشوت وماكفي وتورجيسن"(2001) التي توصل في نتائج دراسته إلى أن البرنامج أظهر فعالية وكفاءة دالة في تحسين الوعي الفونولوجي وفك الشفرة واكتساب القراءة والفهم والهجاء لذى الأطفال ذوي العجز القرائي، كما اختلفت أيضا مع دراسة "جرارد شوفو"(2002) التي توصل إلى أن القراء الجيدون توصلوا للكلمة الناقصة بالمقابل شكلت هذه الكلمة صعوبة الأغلبية الأطفال الذين لديهم ضعف في القراءة، وكذا دراسة" مارك"(2005) التي توصل إلى تفوق تلاميذ المجموعة التي تدرس باستخدام القراءة الجهرية على تلاميذ المجموعة التي درست باستخدام القراءة الصامتة مما يدل على أن القراءة الجهرية تساعد على رفع مستوى فهم التلاميذ للقطع المقروءة، واختلفت أيضا مع دراسة "Benaissa Badda" (2007) التي توصل في نتائجه إلى أن الأطفال الضعاف في القراءة يهملون الحركات أثناء القراءة ويعتمدون في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية على الهيكل الصامتي، وكذا اختلفت مع دراسة "النوري"(2010) التي توصل في دراسته إلى لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزي لمستوى الجنس(تلاميذ، تلميذات)، وكذا دراسة "بزراوي نور الهدى"(2015) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كإنو يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة إلى شديدة).

3- نتائج الدراسة

لقد توصلنا في هذه الدراسة والتي كانت بعنوان "صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين" إلى النتائج التالية:

"العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين".

➢ طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة 2،58 بانحراف معياري بلغ 0،26 وهو مستوى مرتفع.

➢ المنهاج الدراسي يؤدي إلى صعوبات القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث بلغ متوسط اجابات أفراد العينة 2،34 بانحراف معياري بلغ 0،48 وهو مستوى مرتفع.

➢ المستوى التعليمي للأسرة يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لذى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث بلغ متوسط اجابات أفراد العينة 2،49 بانحراف معياري بلغ 0،24 وهو مستوى مرتفع.

4- المقترحات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يمكن اقتراح جملة مت التوصيات:

- محاولة الأسرة توفير كل الإمكانيات والمتطلبات المادية ومساعدة أبنائهم على القراءة.
- المتابعة المستمرة من قبل الأولياء والاتصال بالمدرسة والمعلمين لمعرفة مستوى أبنائهم.
- اهتمام الأسرة بالتلميذ في مختلف مراحل تعلمه.
- التشجيع المستمر من قبل الأولياء سواء كان تشجيع مادي أو تشجيع معنوي.
- استخدام المعلم لأبسط الطرق أثناء تعليم القراءة.
- تجنب استخدام المعلم لطريقة العقاب أثناء خطأ التلميذ في القراءة.
- اعتماد المعلم على حصص المعالجة لتلاميذ ذوي عسر القراءة.
- الحد من العوامل التي تعيق قراءة التلميذ.
- تعزيز أساليب التقويم في القراءة.
- الاعتماد على المستشارين التربويين في المؤسسات التعليمية وهذا ما تفتقده في المؤسسات خاصة في المدارس الابتدائية.

خاتمة

إن موضوع صعوبات تعلم الأكاديمية بصفة عامة و صعوبات التعلم القراءة بصفة خاصة من الموضوعات الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى رعاية، و لهذا حاولت هذه الدراسة أن تسعى من خلال جانبيها النظري و الميداني إلى معرفة بعض العوامل التي تكون وراء ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

و في الأخير و بعد معالجتنا لموضوع صعوبات القراءة و أهم أسبابها حسب أراء المعلمين، و من خلال الفرضية المطروحة توصلنا إلى نتائج تتوافق مع الفرضيات الموضوعة مسبقا، حيث تبين لنا أن صعوبات القراءة ترجع إلى عدة عوامل: أن طرق التدريس التي يستخدمها المعلم تؤدي إلى صعوبات القراءة، و كذلك كل من المنهاج الدراسي و المستوى التعليمي للأسرة.

و هذا ما يدعو للاهتمام بالموضوع و محاولة إيجاد حلول للتخفيف من هذه المشكلة، و هذا قبل تفاقمها.

قائمة المراجع

أولا: باللغة العربية

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور (2005): لسان العرب، دار صادر، بيروت.

2. أحلام حسن محمود (2010): صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، دار النشر مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

3. أحمد الحسن الخميسي (2014): التأخر الدراسي عند الأطفال أسبابه و علاجه في البيت و المدرسة، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، سوريا.

4. أحمد السعيدي (2009): مدخل إلى (الديسلكسيا)، دار اليازوري للنشر، الأردن.

5. أحمد عبد الكريم حمزة (2008): سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر التوزيع، ط1، الأردن.

6. أديب عبد الله التوابية (2014): معجم مفاهيم اضطرابات نطق الكلام واللغة، دار ياف العملية للنشر و التوزيع، ط1، عمان.

7. أسامة البطانية وآخرون (2009): صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان.

8. أسماء لشهب (2017):معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ج2، الجزائر.

9. بدوي أحمد محمد الطيب (2014):علاج صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية–دراسة نظرية تطبيقية–، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

10. بزراوي نور الهدى (2015): سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات التعلم القراءة، مجلة البحوث و الدراسات الاجتماعية، جامعة الشهيد صمة لخضر الوادي، العدد 13، الجزائر.

11. بشير محمد عريبات (2007): إدارة الصفوف و تنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

12. حسام محمد مازن (2012): أصول مناهج البحث وعلم النفس، دار النسر للنشر والتوزيع، مصر.

13. حسان حلاق (2006): طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، لبنان.

14. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي (2003): المهارات القرائية والكتابية طرق وإستراتجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان.

15. رشا محمد سلامة الذهيني (2017): عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

16. رشدي طعمية (2006): المعلم كفاياته–إعداده–تدريبه، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة.

17. سامي محمد ملحم (2002): صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن.

18. سعيد حسني العزة (2008): صعوبات التعليمية، المفهوم التشخيص والأسباب، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان.

19. سعيد عبد الله لافي (2006): القراءة و تنمية التفكير، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

20. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010):المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية و الانفعالية، مكتبة أنجلو المصرية، مصر.

21. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

22. سمير عبد الوهاب وأخرون(2004): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، دار الدهقلية للنشر، ط2، مصر.

23. سناء محمد سليمان (2010): أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب، القاهرة.

24. صلاح الدين المثبولي (2003): جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة، مصر.

25. عادل عبد الله محمد (2009):مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين، دار الرشاد للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

26. عادل محمد العدل (2012): صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي صعوبات التعلم، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة.

27. عبد الحفيظ شلابي (2017): تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتورة في علم النفس المرضي للنمو، قسنطينة.

28. عبد العزيز السرطاوي و آخرون (2009):تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، عمان.

29. عبد القادر لوريس، محمد زرقاوي (2015):المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية المصطلحات الأساسية عربي فرنسي، إنجليزي، جسور للنشر والتوزيع، ط1.

30. عبد الكريم بوحفص (2011): أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية.

31. عبد اللحميد محمد الهاميشي(1972): مبادىء التربية العلمية دار النشر، ط1، بيروت.

32. علي غربي (2009): أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية منشورات مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة.

33. فاطمة الزهراء حاج صابري (2005):عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، ورقلة.

34. فتحي مصطفى الزيات (2008): صعوبات التعلم الإستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

35. كامل محمد المغربي (2009): أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

36. كريمان بديد (2006): تعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، ط1.

37. كريمان عويضة منشار(2014): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس، العدد17 الجزء الثالث.

38. اللجنة الوطنية للمناهج (2003): الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

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

40. مجدى صلاح طه الهدى (2007): المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، مصر.

41. محمد الصالح حتروبي (2012): الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر.

42. محمد النوبي محمد علي (2011): صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

43. محمد جاسم محمد (2004): سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وأفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

44. محمد حولة (2013): الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 5،الجزائر.

45. محمد صبحي عبد السلام (2009): صعوبات التعلم و التأخر الدراسي عند الأطفال، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع و الترجمة، ط1، القاهرة.

46. محمد عوض الله سالم وآخرون(2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، عمان.

47. محي الدين فواز علي (2015): فعالية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، مذكرة ماجستير، جامعة دمشق.

48. مراد زعيمي (2007): مؤسسة التنشئة الاجتماعية،علم الاجتماع، دار قرطبة للنشر والتوزيع.

49. مصطفى نوري قمش. فؤاد عبد الجوالدة (2012): صعوبات تعلم رؤية تطبيقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

50. هريكش هدى (2014): أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تربية.

51. هشام الحسن (2002): طرق تعليم القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

52. هيبة الشلختي (2010): أثر برنامج مقترح في الحساب أمهات أطفال صعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائها، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

53. ياسمين عبد الكريم الديري (2016): فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي، مذكرة الماجستير، دمشق.

الملاحق

ملحق رقم (01) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

الأساتذة المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
بشتة حنان	تكنولوجيا التربية والتعليم	أستاذة محاضرة "أ"
مسعودي لويزة	علوم التربية	أستاذة محاضرة "أ"
كعبار جمال	علم النفس العمل و التنظيم	أستاذ محاضر "ب"
حديد يوسف	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي

الملحق رقم (02): يوضح أداة الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استبيان بعنوان:

صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بإبتدائيات دائرة الطاهير–ولاية جيجل–

هذه الاستبيان به عدد من الأسئلة التي تهدف إلى معرفة العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وإجابتكم لها أهمية كبيرة بالنسبة للبحث العلمي وعليه يرجى أن تكون صادقة.

المطلوب منكم وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة مع مراعاة الإجابة عن كل العبارات، والمعلومات التي نحصل عليها تبقى سرية وتستعمل فقط لغرض البحث العلمي.

نشكركم على تعاونكم .

إعداد الطالبتين:

– وسام بودشيش

– ربيحة مشعر

إشراف الأستاذ:

– مجيدر بلال

السنة الجامعية: 2018/ 2019

أولاً: البيانات الشخصية

1/ الجنـس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ أخرى ☐

3/ الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10سنوات ☐ من 11 سنوات فما فوق ☐

ثانياً: بنود الاستبيان:

	الرقم	العبـــــارات	نعم	لا	أحياناً
بعد طرق التدريس	1	تستطيع التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف.			
	2	طريقة التدريس لكل معلم (ة) يمكن أن تكون سبباً في العسر القرائي لدى التلميذ.			
	3	استخدام المعلم لطريقة العقاب تؤدي إلى التعثر والتهجئة أثناء القراءة.			
	4	عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ أثناء قراءة التلميذ برفع من درجة عدم استيعابه لدرس القراءة.			
	5	تستخدم القراءة الجهرية مع ذوي عسر القراءة.			
	6	تعتمد على الحصص الاستدراكية من أجل تحسين القراءة لهذه الفئة.			
	7	لديك استعداد تام لإعادة القراءة أكثر من مرة للتلميذ ذو صعوبات القراءة.			

بعد المنهاج الدراسي	8	المنهاج الدراسي المقرر للسنة الخامسة إبتدائي مناسب لقدرات تلاميذ ذوي عسر القراءة.				
	9	الحجم الساعي المخصص للقراءة كافي لاستيعاب التلاميذ ذوي عسر القراءة.				
	10	يستوعب تلاميذ عسر القراءة محتوى الأنشطة القرائية المقدمة لهم.				
	11	هناك توسيع في الأنشطة الخاصة بالقراءة.				
	12	هناك انسجام في أساليب التقويم الواردة في الكتاب مع أهداف الأنشطة القرائية.				
	13	تساهم أسئلة التقويم في تشخيص مواطن الضعف والقوة المتعلقة بأداء المتعلم في القراءة.				
بعد المستوى التعليمي للأسرة	14	يؤثر المستوى التعليمي للأسرة على تعليم التلميذ عسر القراءة .				
	15	يقوم الوالدين بزيارة المعلمين لمتابعة مستوى أبنائهم ذوي عسر القراءة.				
	16	غياب المتابعة من طرف الأولياء هو السبب الرئيسي في تفاقم عسر القراءة لدى التلاميذ.				
	17	عدم تخصيص الأسرة لأوقات مناسبة للمراجعة يؤدي إلى تفاقم عسر القراءة لدى أبنائهم.				
	18	استخدام الأسرة للغة العامية يؤدي إلى ضعف القراءة لدى التلاميذ.				
	19	عدم تشجيع الأسرة لأبنائهم على القراءة منذ الصغر يكون السبب في صعوبة القراءة				
	20	استخدام أحد الوالدين لغة أخرى أثناء التواصل في البيت تؤدي إلى عسر القراءة.				

	21	استخدام الوالدين لطرق غير صحيحة في تعليم أبنائهم القراءة يؤدي إلى العسر القرائي لهم.				

الملحق رقم (03): يوضح النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,760	21

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,591
		Nombre d'éléments	11[a]
	Partie 2	Valeur	,588
		Nombre d'éléments	10[b]
	Nombre total d'éléments		21
	Corrélation entre les sous-échelles		,691
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,817
		Longueur inégale	,818
	Coefficient de Guttman split-half		,817

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الجنس	60	1,85	,360
العلمي_المؤهل	60	1,48	,792
المهنية_الخبرة	60	2,07	,778
01_التدريس	60	2,58	,591
02_التدريس	60	2,52	,651
03_التدريس	60	2,30	,646
04_التدريس	60	2,82	,431
05_التدريس	60	2,52	,651
06_التدريس	60	2,58	,591
07_التدريس	60	2,83	,376
08_المنهاج	60	2,55	,622
09_المنهاج	60	1,83	,960
10_المنهاج	60	2,07	,800
11_المنهاج	60	2,47	,791
12_المنهاج	60	2,32	,676
13_المنهاج	60	2,82	,567
14_المستوى	60	2,58	,645
15_المستوى	60	2,53	,623
16_المستوى	60	2,37	,780
17_المستوى	60	2,53	,623
18_المستوى	60	2,40	,764
19_المستوى	60	2,52	,651
20_المستوى	60	2,52	,624
21_المستوى	60	2,52	,651
بعدطرقالتدريس	60	2,5929	,26671
بعدالمنهاجالدراسي	60	2,3417	,48268
بعدالمستوىالتعليميللأسرة	60	2,4958	,36821
الكلي	60	2,4841	,24300
N valide (listwise)	60		