The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master of Community Mental Health

الجامعـــــة الإســـــلامية – غـــــزة

شؤون البحث العلمي والدِّراسات العليا

كليـــــــــــــــة التَّربيـــــــــــــــة

ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

Dyslexia and its Distinctive Behavioral Indicators among Third Graders

إعداد الباحثة

رشا محمد سلامة الدهيني

إشراف الدكتورة

ختام إسماعيل السحار

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ
فِي الصحة النفسية والمجتمعية بِكُليةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإسلامِيةِ بِغَزة

ربيع أول/1438 هـ – يناير 2017 م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

Dyslexia and its Distinctive Behavioral Indicators among Third Graders

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	رشا محمد سلامة الدهيني	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:		التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:

التاريخ: 2017/05/15م Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **رشا محمد سلامة الدهيني** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم الصحة النفسية المجتمعية** وموضوعها:

عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين 18 شعبان 1438هـ، الموافق2017/05/15م الساعة الواحدة ظهراً، في قاعة الاجتماعات بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. ختام اسماعيل السحار	مشرفاً و رئيساً	.....
د. نبيل كامل دخان	مناقشاً داخلياً	.....
د. خالد عوض مونس	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم الصحة النفسية المجتمعية.**

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لديهم، ودراسة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة في عسر القراءة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية التالية (الجنس، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، المستوى الاقتصادي).

واستخدمت الباحثة مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، ومقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذاً وتلميذة في الصف الثالث الأساسي، (55) من الذكور، و(45) من الإناث ، حيث تم اختيارهم من أربع مدارس من مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة للعام الدراسي (2016 – 2017م)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- أظهرت النتائج أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بلغت (70. 99%) ، وأن تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لديهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، ومتغير مستوى تعليم الأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي الجيد .

وأوصت الباحثة بضرورة التدخل المبكر لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، و التعرف علي الأسباب الحقيقية لتشتت الانتباه ومعالجتها .

الكلمات المفتاحية : عسر القراءة ، المؤشرات السلوكية .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Abstract

This study aimed to identify the degree of dyslexia among third graders, to identify its most distinctive prevalent behavioral indicators, and to study the differences among the study sample in the level of dyslexia according to the following demographic variables (gender, father's level of education, mother's level of education, economic status).

The researcher used the scale of distinctive behavioral indicators of learning difficulties and the scale of dyslexia among third graders. The study sample consisted of (100) third graders, (55) males and (45) females chosen from four schools run by the Ministry of Education in the northern of the Gaza Strip during the academic year (2016 - 2017). The researcher used the an The results of the study were as follows:

alytical-descriptive approach to conduct the study.

- The results showed that the degree of dyslexia among the third graders was (70.99%) and that attention distraction was the most distinctive prominent behavioral indicator.
- There were statistically significant differences in the degree of dyslexia attributed to the gender variable in favor of females.
- There were no statistically significant differences in the degree of dyslexia among the third graders of the northern Gaza Strip in attention distraction attributed to the variable of the level of the father’s and mother’s education.
- There were statistically significant differences in the degree of dyslexia among the third graders in the northern Gaza Strip attributed to the variable of the economic status in favor of those with the good economic level.
- The researcher recommended the need for early intervention to treat dyslexia among the third graders and to identify the real causes of attention distractions and their treatment.

Keywords: (Dyslexia Distinctive Behavioral) *

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾

[العلق: 1-5]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلي من كلله الله بالهيبة والوقار _ إلي من علمني العطاء بدون انتظار . . . . . إلي من أحمل اسمه بكل افتخار . . . . . إلي من ارتجيت الله أن يمد في عمره ليري ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار . . (أبي الحبيب) .

إلي من ترقرقت عيناها شوقاً وحباً في رؤية حلمي يغدو حقيقة، وتضرعت كفوفها للمولي راجيةً تألقي _ إلي من أعطتني تصميماً ودفعاً لغدٍ أجمل . . (أمي الحبيبة) .

إلي رمز التضحية والعطاء : عمي الأسير محمود (أبو عز الدين) .

إلي سندي ورياحين حياتي . . إخوتي : أبو بلال، تيسير، ياسر، أيمن، عز الدين .

إلي من ترقبن نجاحي، وصاحبات القلب الطيب . . أخواتي : عبير، إيمان .

إلي أعمامي، وعماتي .

إلي كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل .

أهدي هذا الجهد المتواضع خالصاً لوجه الله تعالى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكرٌ وتقديرٌ

قال تعالى:

﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ للهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ [النمل: 15]

بداية كل شكر، شكر الله تعالى، على ما وهبني من صبر وجهد وتوفيق تخطيت بهما كل ما واجهني من صعاب بنفس راضية لإتمام هذا العمل المتواضع .أتقدم بالشكر للصرح العلمي الشامخ إلى جامعتي الجامعة الإسلامية، وعمادة الدراسات العليا، وإلى قسم الصحة النفسية والمجتمعية، وإلي جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين درست على أيديهم، أو الذين لم يبخلوا علي بالتوجيه، كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى جامعتي الأولي جامعة الأقصى، وأعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الذين درست على أيديهم، واعترافاً بالفضل وحسن الجميل أزف أسمى آيات الشكر والتقدير إلي من لا تستطيع العبارات أن تفى لها بالشكر وتظل عاجزة أمامها لأنها أكبر منها الدكتورة : ختام السحار، لإشرافها على هذه الدراسة واهتمامها ومتابعتها الدؤوبة لسيرها، وحرصها على أن تظهر على أفضل حال، فجزاها الله عني كل خير.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة الذين تكرما بالموافقة علي مناقشة هذه الدراسة، كلاً من الدكتور: نبيل دخان، مناقشاً داخلياً ، والدكتور: خالد مونس ،مناقشاً خارجياً، ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لمحكمين مقاييس الدراسة، وأتوجه بالشكر إلي السادة مدراء المدارس ومعلميها، لما بذلوه من جهد في تسهيل وتطبيق مقاييس الدراسة، وأقدم شكري للأستاذة : سحر الحوراني علي مساعدتها لي في التحليل الإحصائي، ولا أنسي من غمروني بحبهم، ورعايتهم ودعموني في هذا العمل والدي الحبيبين، أطال الله بعمرهما، واعترافاً بالجميل لا أنسى من دعمني معنوياً ومادياً لإتمام هذا العمل عمي أبو عز الدين، فك الله أسره، وأخيراً فإن أصبت فذلك توفيق من الله، وإن أخطأت فذلك من نفسي والشيطان، وحسبي أنني قد حاولت، فالكمال لله وحده ولي الهداية والتوفيق .

الباحثة

رشا الدهيني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

إقـــرار ..... ب
ملخص الدراسة ..... ت
آية قرآنية ..... أ
ألإهدَاْءُ ..... ب
شكرٌ وتقديرٌ ..... ت
فهرس المحتويات ..... ث
قائمة الجداول ..... خ
قائمة الملاحق ..... ذ
الفصل الأول الإطار العام للدراسة 1
1.1 المقدمة : 2
1.2 مشكلة الدراسة : 3
1.3 أهداف الدراسة: 4
1.4 أهمية الدراسة : 5
1.5 حدود الدراسة : 6
1.6 مصطلحات الدراسة: 6
الفصل الثاني الإطار النظري 8
2.1 **أولاً : صعوبات التعلم** 9
2.1.1 المقدمة : 9
2.1.2 تمهيد: 9
2.1.3 تعريفات صعوبات التعلم 9
2.1.4 نسبة صعوبات التعلم: 12
2.1.5 المحكات التي استخدمت في تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم 12
2.1.6 الأسباب والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم : 14
2.1.7 صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها: 14
2.1.8 خصائص الطلبة ذوى صعوبات التعلم: 16
2.1.9 تصنيف صعوبات التعلم : 18

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.1.10 مراحل تشخيص ذوي صعوبات التعلم 24
2.1.11 أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم: 25
2.1.12 محاذير يجب أن تراعي في عملية التشخيص: 29
2.1.13 الاستراتيجيات التربوية لذوي صعوبات التعلم 29
2.1.14 البدائل التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم 31
2.1.15 البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم 35
2.1.16 واجبات الآباء والأمهات نحو ذوي صعوبات التعلم 39
2.1.17 دور المعلم في علاج صعوبات التعلم : 40
2.1.18 النماذج والمداخل المفسرة لصعوبات التعلم 42
2.2 **ثانياً : عسر القراءة (Dyslexia)** 45
2.2.1 القراءة لغةً : 45
2.2.2 تعريف القراءة اصطلاحاً: 45
2.2.3 أهمية القراءة: 45
2.2.4 أهداف تعليم القراءة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الدنيا 46
2.2.5 أنواع القراءة 47
2.2.6 مراحل تعليم القراءة: 48
2.2.7 تعريف عسر القراءة (Dyslexia) 51
2.2.8 مظاهر عسر القراءة 51
2.2.9 عوامل وأسباب عسر القراءة 52
2.2.10 علاج عسر القراءة: 54
2.3 **ثالثاً : التعليم الأساسي** 56
2.3.1 أساسيات يتعلمها التلميذ في الصفوف الأولي (الأول حتي الرابع الاساسي) .56
2.3.2 الخصائص المعرفية لتلاميذ التعليم الأساسي 57
2.4 تعقيب عام على الإطار النظري 59
الفصل الثالث الدراسات السابقة 61
3.1 أولاً : الدراسات العربية 62
3.1.1 تعقيب على الدراسات العربية : 74
3.2 ثانياً : الدراسات الأجنبية 76

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3.2.1 تعقيب علي الدراسات الأجنبية: 79
3.3 تعقيب عام علي الدراسات السابقة: 79
3.4 أوجه تميزت بها الدراسة الحالية: 80
3.5 الاستفادة من الدراسات السابقة : 80
3.6 فرضيات الدراسة : 80
الفصل الرابع إجراءات الدراسة 82
4.1 مقدمة : 83
4.2 منهج الدراسة: 83
4.3 مجتمع الدراسة: 83
4.4 عينة الدراسة: 83
4.5 أدوات الدراسة: 85
4.6 الأساليب الإحصائية: 99
4.7 خطوات الدراسة وإجراءاتها: 99
الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها 102
5.1 مقدمة: 103
5.2 اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Distribution Test): 103
5.3 نتائج تساؤلات الدراسة: 104
5.4 نتائج الدراسة: 115
5.5 توصيات الدراسة: 116
5.6 مقترحات الدراسة: 117
المصادر والمراجع 118
الملاحق 131

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

جدول (4.1): توزيع عينة الدراسة الاصلية حسب متغيراتهم الشخصية..... 84

جدول (4.2): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (الاندفاعية) والدرجة الكلية للبعد. . 87

جدول (4.3): معاملات الارتباط بين فقرات (الحركة الزائدة) والدرجة الكلية للبعد..... 88

جدول (4.4): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (سوء التوافق الاجتماعي) والدرجة الكلية للبعد 88

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تشتيت الانتباه) والدرجة الكلية للبعد 89

جدول (4.6): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس(البعد الانفعالي) والدرجة الكلية للبعد 89

جدول (4.7): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية لفقراته..... 90

جدول (4.8): معامل الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية للمقياس..... 91

جدول (4.9): نتائج الصدق التمييزي لمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة (ن=28)... 92

جدول (4.10): معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته.... 92

جدول (4.11): معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب لكل بعد من أبعاد تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية لفقراته..... 93

جدول (4.12): عدد الفقرات في كل بعد من مقاييس الدراسة..... 93

جدول (4.13): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس عسر القراءة الدرجة الكلية لفقراته..... 96

جدول (4.14): نتائج الصدق التمييزي لمقياس عسر القراءة (ن=28)..... 97

جدول (4.15): معاملات ألفا كرونباخ لفقرات عسر القراءة والدرجة الكلية لفقراته. 98

جدول (4.16): معامل الإرتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب لعسر القراءة. 98

جدول (5.1): اختبار التوزيع الطبيعي لمقاييس الدراسة (Sample Kolmogorov – Smirnov). 103

جدول (5.2): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس عسر القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..... 104

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5.3): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الأوزان النسبية لمقياس المؤشرات السلوكية المميزة وأبعاده (ن=100) 107
جدول (5.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) 109
جدول (5.5): نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير مستوى تعلم الأب) 110
جدول (5.6): نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير مستوى تعلم الأم) 112
جدول (5.7): نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير المستوى الاقتصادي) 114
جدول (5.8): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المستوى الاقتصادي في مقياس عسر القراءة..... 115

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1) المقياس في صورته الأولية 132

ملحق رقم (2) المقياس في صورته النهائية 136

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم 139

ملحق رقم (4) مقياس عسر القراءة في صورته الأولية 140

ملحق رقم (5) مقياس عسر القراءة في صورته النهائية 143

ملحق رقم (6) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس عسر القراءة 146

ملحق رقم (7) تسهيل مهمة باحثة 147

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.1 المقدمة :

باتت ظاهرة فئات التربية الخاصة من الظواهر المتداولة بشكل متواصل في الأوساط العلمية والتربوية، وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي اتجاه أهمية معالجة واكتشاف من يتضمن هذه الفئة، حيث تركز معظم الدول حديثاً علي توفير البرامج العلاجية، وتهيئة الفرص التعليمية المناسبة لهذه الفئات، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين، وبالتالي تيسر اكتسابهم الخبرات التعليمية، وتساعدهم علي الاندماج والتفاعل مع أقرانهم .

و تعد صعوبات التعلم من المواضع الحديثة في مجال التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام سابقاً متركزاً علي أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، ولكن مع ظهور فئة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي، والسمعي، والبصري، والحركي، ولكنهم يواجهون مشاكل تعليمية، فلذلك بدأ الباحثين وذوى الاختصاص في التركيز علي جانب صعوبات التعلم للتعرف علي مظاهرها وخاصة الصعوبات الأكاديمية. (علي وحسن، 2009م، ص9) .

ويعاني حوالي 20% من مجموع الاطفال في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم . (بطرس، 2009م، ص13) . ولقد توصل (الياغي، 2011م) في دراسة علي عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية بأن (19%) من مجموع الطلاب لديهم علي الأقل نوع واحد من صعوبات التعلم .

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

و يعد تعليم القراءة من الأهداف المهمة التي تسعى مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحقيقها، فالقراءة وسيلة الفرد لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي، وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه وثقافته وترابطه الاجتماعي، فلذلك كان تعليم القراءة في هذه المرحلة ضرورياً لتوافق التلميذ دراسياً واجتماعياً . (مصطفي ووافية، 2015م، ص18) .

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تؤثر في صورة الذات والشعور بالكفاءة الذاتية لدى التلميذ (أبو دقة، 2012م، ص1559) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعسر القراءة من أكثر الصعوبات التعليمية انتشاراً بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم، ويتميز التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة بعدم القدرة علي تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة . (الشريف، 2011م، ص 113) .

ويري ليون (lyon 1995) أن عسر القراءة يمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً وأن 80 % من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم عسر في القراءة، ويري" هاريس وسيباي " (Harris & Sipay 1990) أن نسبة ذوي عسر القراءة تصل إلي ما بين (10-15%) من مجتمع أطفال المدارس . (علي، 2005م، ص 48)، ولقد توصل (الياغي، 2011م) في دراسته إلي 14 % من التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة في مدارس وكالة الغوث الابتدائية، و توصلت (أبو دقة، 2012م) في دراسة لها حول نسبة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي نسبة 17 % للإناث، 22 % للذكور .

فعسر القراءة تعد مشكلة واضحة تتواجد في معظم المدارس، فهي تؤثر علي الفرد، وعلي المجتمع، فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بدرجة لفتت انتباه ذوو الخبرة والمختصين في هذا المجال من أجل إيجاد حل لها .

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مرشدة تربوية في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا صعوبات تعلم لدى التلاميذ، وشكاوي، ونفور من المعلمين، وأولياء الأمور . حيث أكد المعلمين علي وجود صعوبات تعلم في المهارات الأساسية وخاصة عسر القراءة، و لقد لمست أن التلاميذ يواجهون العديد من الصعوبات في القراءة، وهذه الصعوبات تواجه التلاميذ في مادة اللغة العربية بشكل عام، الأمر الذي ينتج عنه تدني في التحصيل الدراسي لديهم، فقد ارتأت الباحثة أن تبحث في عسر القراءة التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الأساسي ، وأكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لديهم، وذلك من خلال استجابات المعلمين علي المقياسين .

1.2 مشكلة الدراسة :

فئة تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا لهم خصوصية اهتم بدراستها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع لإيمانهم أنهم العنصر البشرى لتطوير وتنمية المجتمع، ويلاحظ عدم توفر مقاييس كافية للتعرف علي درجة عسر القراءة و المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعلم، وقد جاء غرض هذه الدراسة للتعرف علي درجة عسر القراءة وأكثر المؤشرات السلوكية انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الثالث في مدارس مديرية التربية والتعليم شمال قطاع غزة، ولقد اختارت الباحثة تلاميذ الصف الثالث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساسي لاعتبار الصف الثالث هو المرحلة الأنسب لاكتشاف صعوبات التعلم، وذلك لكون التلميذ في هذه المرحلة يفترض أن يكون اكتسب المهارات الأساسية في اللغة التي تمكنه من التحصيل في المراحل اللاحقة .

تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

1. ما درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة؟
2. ما أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من عسر القراءة؟
3. هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) ؟
4. هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)؟
5. هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)؟
6. هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي (جيد، متوسط، متدني)؟

1.3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:-

1- التعرف إلى درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

2- التعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوى عسر القراءة .

3- التعرف في ما إذا كان هناك فروق في درجة عسر القراءة بين (ذكور، إناث) .

4- التعرف في ما إذا كان هناك فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- التعرف في ما إذا كان هناك فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير تعليم الام (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا).

6- التعرف في ما إذا كان هناك فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي (جيد، متوسط، متدني).

1.4 أهمية الدراسة :

أولاً- الأهمية النظرية :

- إثراء الجانب المعرفي عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وخاصة ما يرتبط بعسر القراءة .
- تهتم هذه الدراسة بشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة الأطفال .
- إضافة لمقاييس جديدة خاصة بالمؤشرات السلوكية المميزة لذوى عسر القراءة ، وعسر القراءة من إعداد الباحثة، يمكن استخدامها فيما بعد في دراسات علمية وتطبيقية قادمة .
- تكمن في توفير أدوات، للتعرف على المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوى عسر القراءة .

ثانياً - الأهمية التطبيقية :

- يمكن الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية في تطبيقها أو الإضافة عليها بما يناسب البيئة ، وتطبيقها علي عينات مختلفة من المرحلة الأساسية الدنيا .
- قد تسهم بما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات بفتح المجال لدراسات أخري في هذا المجال .
- قد تساعد مشرفي التربية الخاصة في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من عسر القراءة .
- قد تفيد الأخصائيين النفسيين، والمرشدين، والمعلمين، ومعلمي غرف المصادر في تقديم برامج إرشادية وخطط علاجية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي عسر القراءة .
- قد تفيد المرشدين التربويين في اعداد البرامج الارشادية الخاصة بالمؤشرات السلوكية المميزة لذوي عسر القراءة .
- تقديم نتائج وتوصيات موضوعية عن فئة تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.5 حدود الدراسة :

- الحد الأكاديمي :

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة عسر القراءة، وأكثر المؤشرات السلوكية المميزة السلوكيات انتشاراً لذوي عسر القراءة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

- الحد المكاني :

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الحكومية، في محافظة شمال قطاع غزة، والمشتملة علي شعب الصف الثالث الأساسي (ذكور، وإناث)، وذلك من أربع مدارس .

- الحد البشري:

تقتصر هذه الدراسة علي عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية، وتتحدد نتائجها باستجابة معلمي القراءة (اللغة العربية) .

- الحد الزماني:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016م – 2017م) .

1.6 مصطلحات الدراسة:

أولاً – عسر القراءة (Dyslexia)

هو صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري، وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام. (القريطي، 1988م، ص 356) .

وتعرف الباحثة عسر القراءة في هذه الدراسة إجرائياً: "هي أن يحذف أو يبدل أو يضيف التلميذ حرفاً أو كلمة، وكذلك القراءة ببطء وبصوت خافت جداً وبصورة عكسية ومتقطعة للجمل والكلمات، وصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة شكلاً والمختلفة في النطق والعكس، وصعوبة في تذكر ما قرأه وفهمه، وصعوبة قراءة الكلمات الجديدة، ويجد صعوبة في التمييز عند النطق بين أنواع التنوين، واللامين الشمسية والقمرية، وكذلك يجد التلميذ صعوبة في نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (بالألف، والواو)، و أيضاً القراءة بطريقة غير واضحة واستخدام اصبعه لتتبع الكلمات أثناء القراءة، وهي تنطبق علي مجموعة من التلاميذ لديهم انخفاض في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيل الدراسي خاصة مادة اللغة العربية، وليس لدى هؤلاء التلاميذ أي إعاقة جسمية، أو حسية، ويستبعد منهم أيضاً المعاقين عقلياً.

وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على (مقياس عسر القراءة) المصمم والمستخدم في الدراسة .

ثانياً– المؤشرات السلوكية المميزة

وتعرفه الباحثة إجرائياً : هي مظاهر سلوكية تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم ، وتميزهم عن غيرهم مثل: الاندفاعية، الحركة الزائدة ، سوء التوافق الاجتماعي، تشتت الانتباه ، عدم الثبات الانفعالي.

وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على (مقياس المؤشرات السلوكية المميزة) المصمم والمستخدم في الدراسة.

ثالثاً– تلاميذ الصف الثالث الأساسي:

هم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8–9) سنوات مواليد عام 2004– 2003م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.1 أولاً : صعوبات التعلم

2.1.1 المقدمة :

تناولت الباحثة في هذا الفصل صعوبات التعلم بشكل عام ، والقراءة تعريفاتها ، وأهميتها ، وأهدافها ، وأنواعها ، وكذلك تناولت عسر القراءة ، تعريفه ، ومظاهره ، وطرق علاج عسر القراءة ، وبالنهاية تم التطرق للتعليم الأساسي ، و الخصائص المعرفية لمرحلة التعليم الأساسي.

2.1.2 تمهيد:

تعد التربية الخاصة (Special Education) من المجالات الحديثة في ميدان التربية، وعلم النفس، مقارنة مع المجالات المطروقة في ميدان التربية وعلم النفس، كموضوع علم نفس النمو، وعلم نفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي...الخ.

حيث تعرف التربية الخاصة علي أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم علي تنمية قدراتهم إلي أقصي حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف (الروسان، 2001م، ص17).

فالتربية الخاصة تضم عدد من الفئات غير العاديين كفئة الموهوبين، والمعوقين عقلياً، وسمعياً وبصرياً، ولغوياً، وانفعالياً ثم فئة صعوبات التعلم، أو إعاقة التعلم (كوافحة، 2003م، ص25) .

2.1.3 تعريفات صعوبات التعلم

تعريف صموئيل كيرك 1962 : "**بأن** الصعوبات التعليمية تشير إلى حدوث اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تختص بالكلام، واللغة، والقراءة، والكتابة، والحساب، أو أي مواد تعليمية آخري، وقد ينتج ذلك لوجود خلل بالمخ، أو إعاقات انفعالية، أو مشاكل سلوكية، ولا يرجع هذا الاضطراب التعليمي إلي التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي، أو إلى الحرمان الثقافي أو التعليمي . " (علي، 2011م، ص28)

وتناول البطاينة وآخرون (2005م، ص30) تعريف كيرك 1963 حيث ألقي كيرك كلمة في المؤتمر الذي عقد بخصوص الأفراد المعاقين إدراكياً تحدث فيه عن ما يعنيه بمصطلح الصعوبات التعليمية قال : لقد قمت باستخدام مصطلح الصعوبات التعليمية لوصف مجموعة من الأطفال لديهم اضطراب في الكلام واللغة والقراءة، وما يرتبط بهما من مهارات التواصل المهمة لعملية التفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين لديهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعاقات حسية، إلا إنه لدينا أساليب خاصة بالمكفوفين و الصمم، وكذلك أيضاً فأنني لا أضع مع هذه الفئة ذوى التخلف العقلي .

وكذلك تناول هلالاهان وأخرون (2007، ص 52) **تعريف باتمان (1965) Bateman :**

" يعتبر الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية هم الذين يظهرون تفاوتاً تربوياً بين قدراتهم العقلية الفعلية، ومستوى أدائهم الحقيقي، وقد يرجع إلى اضطرابات أساسية في العملية التعليمية، وقد يصاحبه، وقد لا يصاحبه قصور في وظيفة الجهاز العصبي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للإعاقات العقلية، أو الحرمان التربوي أو الثقافي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الاعاقة الحسية " .

و عرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية 1968 " بأن الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية هم الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة الفهم، أو اللغة بنوعيها منطوقة ومكتوبة، وقد يتبين هذا الاضطراب في ضعف القدرة السمعية، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، ويشتمل هذا الاضطراب فئات الاعاقة الادراكية والخلل الدماغي البسيط، والحبسة الكلامية النمائية، وعسر الكلام . " (علي، 2011م، ص 25) .

ولقد نص تعريف الحكومة الفدرالية لعام (1977) " يقصد بالصعوبة التعليمية قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية والتي تشمل فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تتضح من خلال حدوث مشاكل في الاصغاء، أو العمليات التفكيرية، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب." (البطاينة وآخرون، 2005م، ص32).

وعرفت اللجنة الوطنية 1981 "صعوبات التعلم Learning disorders مفهوم أو مصطلح واسع يضم عدد غير متباين Incongruence من الاضطرابات تظهر علي شكل صعوبات في أداء العمليات التالية : الإصغاء والكلام، والقراءة، والكتابة، والحساب، والتفكير، وذلك قد يكون نتيجة وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وقد يصحب هذه الصعوبة عجز حسي، أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الثقافي أو نقص في التعليم أو أسباب نفسية عضوية بحيث لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الاحوال، والجدير بالذكر بأن التعريف اتسع ليشمل مختلف الاعمار، ويؤكد على عدم تجانس هذه الاضطرابات، ويؤكد علي القصور العصبي، ثم عدل التعريف ليشمل حدوث هذه الاضطرابات عبر فترة الحياة Life span، ويضم السلوك الإدراكي الاجتماعي أو التنظيمي الذاتي للفرد ". (العزة، 2002م، ص 43) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما عرفت جمعية الأطفال الراشدين ذوي الصعوبات التعليمية لعام (1985) (ACALD) صعوبات التعلم حالة دائمة، ويفترض أنها ترجع للعوامل العصبية التي تتدخل في نمو القدرات اللفظية والغير اللفظية، والصعوبة التعليمية هي حالة إعاقة توجد مع قدرات عقلية متوسطة إلي فوق عادية، ونظام حسي حركي متكامل مع فرص تدريسية مناسبة وكافية، وتختلف هذه الصعوبات التعليمية في درجة الظهور والشدة، ويمكن أن تؤثر مدى الحياة على تقدير الفرد لذاته، والتربية، والمهنة، والتكيف الاجتماعي، أو أنشطة الحياة اليومية (البطاينة وآخرون، 2005م، ص34) .

وقدمت اللجنة الائتلافية عام (1987). (LCID) : تعريف مصطلح الصعوبات التعليمية " تعني الصعوبات التعليمية عدد غير متجانس من الاضطرابات، تظهر علي شكل صعوبة القدرات الكلامية، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو المهارات الاجتماعية، وهذه الاضطرابات ذات أساس داخلي، وقد ترجع لعجز أو خلل في أداء الجهاز العصبي المركزي، وهناك حالات لا تنتج عنها الصعوبات التعليمية، كالمشكلات الانفعالية، أو الاجتماعية، أو ظروف بيئية ثقافية، أو التعليم الغير مناسب، أو الاضطرابات النفسية وبخاصة نقص الانتباه، ولكن قد تؤدي هذه الحالات إلي مشكلات تعليمية." (البطاينة وأخرون، 2005م، ص 35) .

وكذلك عرفت اللجنة الوطنية المشتركة لعام (1990م) :صعوبات التعلم " بأنها مفهوم عام يعود العديد من الاضطرابات المتباينة التي تظهر من خلال الصعوبات في المهارات السمعية أو الكلامية، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو الحساب، وهذه الاضطرابات ذات منشأ داخلي ويفترض أنها ترجع إلى خلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الاحوال إلى صعوبات تعليمية بحد ذاتها، ومع أن صعوبات التعلم تحدث متزامنة مع بعض ظروف الاعاقة الأخرى كالإعاقة الحسية، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جداً، أو علي مؤشرات خارجية (كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي) إلا أنها ليست ناتجة عن الظروف والمؤثرات" . (البطاينة وآخرون، 2005م، ص ص35-36) .

مما سبق يتضح للباحثة أن صعوبات التعلم توجد مع قدرات عقلية متوسطة إلى فوق عادية، حيث يستبعد من فئة الصعوبات التعليمية ذوى الإعاقات العقلية، أو الحسية، أو الجسمية، أو النفسية، أو حرمان اقتصادي، أو حرمان ثقافي، وهم أقل من أقرانهم العاديين في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو العمليات الحسابية، ويرجع ذلك إلى خلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي .

2.1.4 نسبة صعوبات التعلم:

اختلفت الدراسات في تقدير نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم، فقد يرجع ذلك إلى اختلاف التعريف المستخدم لصعوبات التعلم، ففي دراسة اجراها مايكل بست وبوشر 1969 في ولاية النيوي بالولايات المتحدة الأمريكية حول نسبة الاطفال ذوي صعوبات التعلم في صفي الثالث والرابع الابتدائي معتمدين علي تعريف صعوبات التعلم بالتباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية العامة، حيث تبين أن 7-8 % من أطفال المدارس الابتدائية هم من أطفال ذوي صعوبات التعلم (عبيد، 2000م، ص213).

وهناك البعض من يعتقد أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لاتصل إلي 1 %، ويعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلي 20 % إلا أن هناك نسبة عامة معتمدة هي 5 – 3 % . (الخطيب والحديدي، 2005م، ص103) .

ولقد توصلت أبو دقة (2012م) لنسبة صعوبات القراءة (عسر القراءة) لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي 17% للإناث، و 22% للذكور .

2.1.5 المحكات التي استخدمت في تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

هناك بعض من المؤشرات العامة المتفق عليها للتعرف علي ذوى صعوبات التعلم، رغم توافر كل التعريفات الخاصة بهم، وهي مبادئ اتفق عليها السيكولوجيين كمحكات في تحديد ذوي صعوبات التعلم هذه المحكات هي: (الحلو، 2008م، ص 127) .

1- محك التباين أو التباعد Discrepancy Criteria

يقصد به اختلاف المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية معينة عن المستوى الذي يتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

- تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه – التمييز – اللغة – القدرة البصرية – الذاكرة – إدراك العلاقات) .
- تباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الدراسي : ففي المرحلة العمرية التي تسبق المدرسة يلاحظ بالعادة عدم الاتزان النمائي في حين يلاحظ التخلف الدراسي في المراحل الصفية المختلفة (مصطفي، 2005م، ص30) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمعني قد يكون التلميذ متفوقاً في الرياضيات، ولكن تحصيله الدراسي يكون عادياً في اللغات، كما يعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يعاني التلميذ من التباين في التحصيل بين وحدات مقرر دراسي واحد : فمثلاً في اللغة العربية، قد يكون طلق اللسان في القراءة، ويكون جيداً في المواضيع الإنشائية، ولكنه يعاني من صعوبات في فهم القواعد النحوية أو حفظ النصوص الأدبية . (إبراهيم، 2008 م، ص 32) .

2- محك الاستبعاد Exclusion Criteria

يعتبر هذا المحك إحدى المحكات التي تساعد علي فرز ذوى صعوبات التعلم، وعلى أساس نتائج هذا المحك فإن الأطفال الذين ترجع مشكلات التعلم أو صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلي إعاقات سمعية، أو بصرية، أو إعاقات عقلية، أو حركية، أو اضطرابات انفعالية، أو الأحوال البيئية والاقتصادية والثقافية السيئة، يتم استبعادهم من فئة ذوي صعوبات التعلم ، بمعني استبعاد جميع الحالات التي نص علي استبعادها القانون الدولي (التحديد الفيدرالي لصعوبات التعلم) من بين حالات صعوبات التعلم . ولا يعني ذلك أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات آخري بأنه ليس بينهم من يعاني من صعوبة في التعلم، ولكن الاستبعاد يعني أن مثل هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخري ترجع صعوباتهم بشكل مباشر إلي تلك الإعاقات، أو للوضع البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي الغير مناسب، وذلك على أساس أن صعوبة التعلم التي يعانون منها يكون مرجعها الأساسي إلي العجز أو القصور الذي لديهم، أو إلى سوء الظروف البيئية المحيطة بهم وأدت إلى تلك الصعوبات .(عواد، 2011م، ص 35).

3- محك التربية الخاصة Special Education

حيث يجب علينا أن نوقن من أن هناك طرق تدريس خاصة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، بحيث لا تصلح لهم طرق تدريس التلاميذ العاديين، فيجب اتباع نوع من الخصوصية في (تشخيصهم، وتصنيفهم، و تعليمهم) .(طربيه،2007 م، ص50) .

4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

قد يظهر اختلاف في معدلات النمو من طفل إلى أخر، فالخلل في عملية النمو والنضج قد يؤدي إلي صعوبات تعليمية . (كوافحه و عبد العزيز، 2005م، ص 138) .

5- محك العلامات النيولورجية

يعتبر هذا المحك المرشد الذي يتم من خلاله الاستدلال على فئة ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، وهذا التلف ينعكس علي العمليات الإدراكية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(البصرية، والسمعية، والمكانية، والنشاط الزائد، والاضطرابات العقلية، وصعوبة الأداء الوظيفي).

حيث أن التلف العضوي في وظائف المخ يؤثر سلبياً علي أداء العمليات العقلية مما يحدث خلل في اكتساب المهارات التعليمية والاستفادة منها، وهذا التلف يؤدي إلى اضطرابات انفعالية واجتماعية في الشخصية (بطرس، 2009 م، ص 23) .

وترى الباحثة أن هذه المحكات تلعب دوراً كبيراً في تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم، عن الفئات الأخرى التي قد تتشابه مع صعوبات التعلم .

2.1.6 الأسباب والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلم :

1- التلف الدماغي

قد ترجع صعوبات التعلم إلي تلف في الدماغ، قد يحدث بسبب تعرض الطفل لصدمات شديدة خلال فترة الرضاعة أو الطفولة تلحق بجهازه العصبي أثاراً سلبية، وقد تلحق بدماغه إصابات نتيجة تعرضه للحمى المرتفعة، أو التسمم، وقد يؤدي تعاطي الأدوية والعقاقير لأمراض معينة وتلف في الدماغ، أو نتيجة التعرض للأشعة وبخاصة إذا تعرضت الدماغ أو إحدى مناطقه إلى نزيف، الأمر الذي يزيد من صعوبات التعلم (عدس، 1998 م، ص 41) .

2 – العوامل الجينية :

إن العوامل الجينية هي عوامل تتصل بالموروثات، وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم عن طريق عوامل وراثية حيث مثلت نسبتهم 25 –40 % من الأطفال، فالعوامل الجينية تلعب دوراً في انتقال عسر القراءة من أسر الأطفال غالباً إلي أبنائهم . (علي وحسن، 2009 م، ص 37).

وترى الباحثة أن لا شك أن هذه الأسباب والعوامل تؤثر في العملية التعليمة ، فالتلف الدماغي يزيد من الصعوبات التعليمية ، والعوامل الوراثية تساعد على انتقال عسر القراءة للأبناء عن طريق أباءهم .

2.1.7 صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها:

1 – صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :

هناك اختلاف ما بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم، فصعوبات التعلم تشير لفئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات المقدمة لهم، وفي النطق اللغوي، أو الكتابة، ولا تعود هذه الصعوبة لديهم إلي أي اضطرابات سمعية أو بصرية أو إعاقة عقلية، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض تحصيلهم الدراسي بسبب إعاقة سمعية أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بصرية أو اضطراب الانتباه، أو إعاقة عقلية، والأفراد ذوو المشكلات التعليمية لديهم قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل الدراسي، وهم أكثر بعداً عن الأنشطة التعليمية في المدرسة (يوسف، 2008م، ص 36) .

يستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط (عادي، أو أعلي من ذلك، ولكن مستواهم التحصيلي أدني من المستوى المتوقع في مجال أو أكثر، بينما يستخدم مصطلح مشكلات التعلم بصورة أوسع أو أشمل للإشارة إلي كل أنواع اضطرابات التعلم التي يعانيها التلميذ سواء كانت عامة أو نوعية، وسواء كانت راجعة إلي عوامل داخل الفرد، كالإعاقات المختلفة، ونقص المقدرة علي التعلم، أو المشكلات السلوكية والعاطفية، أو لعوامل بيئية خارج الفرد كالظروف الأسرية أو المدرسية أو الثقافية (القريطي، 2011م، ص505) .

2- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي :

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم تضم فئة من الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط)، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلي أي عوامل أسرية أو مدرسية أو اضطرابات نفسية ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخري، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بانه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة(يوسف، 2008م، ص37) .

ويشار أيضاً إلي أن التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذوى المستوى العادي لمادة أو أكثر، وذلك يرجع نتيجة لأسباب عديدة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق ببيئة التلميذ الأسرية والاجتماعية والدراسية .

وهناك تماثل بين فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات التعليمية، وانخفاض نسبة التحصيل الدراسي، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين، والتأخر الدراسي يصاحبه بعض المشكلات التي تؤدي لتأخر المتعلم في الانتقال من مرحلة دراسية إلي أخري، ويؤثر في عملية الانجاز الدراسي، ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لأسباب عديدة من بينها وجود صعوبات التعلم، فلذلك يمكن القول أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم (إبراهيم، 2010م، ص43-42).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- صعوبات التعلم وبطء التعلم:

يشير مصطلح بطء التعلم إلي استغراق التلميذ وقتاً أطول من أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه والصف الدراسي ذاته في فهم وأداء وتعلم المهام التعليمية، أو عجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة بالسرعة المعتادة (القريطي، 2011م، ص504) .

يتمتع ذوي صعوبات التعلم بنسبة ذكاء متوسطة، أو فوق المتوسطة، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يتصفون بنسبة ذكاء أدني من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء، وهم ليسوا متخلفين عقلياً . (إبراهيم، 2010م، ص 44) .

مما سبق تبين أن عملية التفرقة بين كل هذه المصطلحات تساعد على عدم الخلط بينهما، وتشكل صعوبات التعلم أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلي الصعوبات التعليمية، كضعف التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، أو المرحلة الأساسية الدنيا، وعدم قدرتهم علي التكيف مع المقررات الدراسية في المراحل اللاحقة.

2.1.8 خصائص الطلبة ذوى صعوبات التعلم:

يوجد عدد من الخصائص التي يتم ملاحظتها في الأشخاص ذوى الصعوبات التعليمية، وقد نلاحظ البعض منها، ولدى بعض الأطفال، كما نلاحظ عدد من هذه الخصائص وهي :

1- الخصائص اللغوية:

تتمثل في الصعوبات التي تواجه ذوى صعوبات التعلم في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، كما أن الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم يدور كلامه حول فكرة واحدة ويكون مطولاً، وقد يقتصر علي وصف خبرات حسية، و بعضاً منه غير واضح، وذلك نتيجة لإبدال أو حذف أو إضافة أو تشويه، أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلي مشكلة فقد قدرات الكلام المكتسبة وذلك بسبب إصابة الدماغ . (بطرس، 2007 م، ص 107) .

2- الخصائص الانفعالية و الاجتماعية :

- الشعور بالقلق والتوتر عند أداء المهمة (القراءة – الكتابة – الحساب) .
- الشعور بعدم الثقة بالنفس .
- تدني في القدرة علي إدراك العلاقات بين الأشياء
- عدم المبالاة بالدراسة .
- صعوبة في التكيف مع الأخرين نتيجة الافتقار إلي مهارات التعامل مع الأخرين .
- يميل للسلوك العدواني نتيجة لعدم القدرة علي فهم سلوك الأخرين . (الشريف، 2011م، ص 89) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الخصائص المعرفية:

تظهر من خلال انخفاض التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية والتي تتمثل في(القراءة والكتابة والحساب) .(الخطيب والطراونة، 2002 م، ص 149) .

فصعوبات تعلم القراءة تظهر في التالي:

- انخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ .
- قصور في الطلاقة الشفوية، والفهم وفي تحليل الكلمات الجديدة أو الحروف المتشابهة، والمقاطع أو عكس الحروف والكلمات، وصعوبات في القراءة، وفي سرعة القراءة .

أما في الحساب :

- محدودية المهارات الحسابية وصعوبات متعددة في فهم الأعداد ومدلولاتها وعلاقاتها .
- صعوبات في العمليات الحسابية، أو في تمييز الأعداد المتشابهة وفي التمييز بين الأشكال، وفي إدراك المفاهيم الكمية، كالطول والحجم والوزن، والزمن، والمصطلحات التي تستخدم في المقارنات الكمية، وفي تحليل الأعداد، وفي حل المسائل اللفظية . (صادق، 2006م، ص16).

الكتابة

- عدم استطاعة التلميذ تتبع الكلمات في السطر الواحد .
- يواجه التلميذ صعوبة في نسخ ما يتم كتابته على السبورة .
- تعبيره الكلامي لا يتلاءم وعمره الزمني .
- لديه بطء في إتمام المهام الكتابية . (الخطيب وملكاوي، 2012 م، ص 29) .

وقد ركزت الباحثة في هذه الدراسة على الخصائص المعرفية خاصة الصعوبات المتمثلة في مهارات القراءة .

4- الخصائص الحركية

تتمثل هذه الخصائص لدى ذوى صعوبات التعلم في المشكلات الحركية من حركات كبيرة (المشي، الرمي، الامساك، القفز،) والحركات الدقيقة (الرسم، الكتابة، استخدام المقص) . (الخطيب والطراونة، 2002م، ص149 – 150) .

5- تدني التحصيل

يعتبر تدني التحصيل الدراسي هو أحد المظاهر التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد يكون في مادة أو أكثر من المواد المدرسية، ونجد أن تحصيل هؤلاء لا يتصف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالاتساق، وأن القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التي تحدد نقل أو ترفيع الطالب من صف إلى أخر (الخطيب وملكاوي، 2012م، ص29) .

6- صعوبات في عمليات التفكير

يعاني ذوى صعوبات التعلم من الحاجة إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة، كما يعانون من ضعف في التفكير المجرد، والاعتماد الزائد على المعلم، وعدم القدرة علي التركيز، وعدم المرونة وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل والقصور في تنظيم أوقات العمل، وتطبيق ما تم عمله . (يحيي، 2006م، ص 243) .

2.1.9 تصنيف صعوبات التعلم :

إن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant 1948)، ويقسم هذا التصنيف أنماط صعوبات التعلم إلي صنفين كالتالي:

1. صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities
2. صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Disabilities(سالم وأخرون، 2003 م، ص 69) .

وفيما يلي توضيح هذين الصنفين :

أولاً : صعوبات التعلم النمائية :

وهي الصعوبات التي تتعلق بوظائف الدماغ، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله.

ويشير مصطلح صعوبات التعلم النمائية إلى وجود خلل في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالباً وليس دائماً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا النوع من الصعوبات صعوبات الانتباه، وصعوبات الادراك، وصعوبات الذاكرة كصعوبة أولية .

كما تشتمل هذه الصعوبات على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية . (عبد الرؤوف وعامر، 2008 م، ص 74) .

وقد قسمت الصعوبات النمائية إلي :

أ- صعوبات أولية : وتشمل الانتباه – الادراك – الذاكرة .

ب- صعوبات ثانوية : التفكير، واللغة الشفوية .

إن صعوبات التعلم النمائية الأولية تتمثل في العمليات عقلية الأساسية لاعتبارها المسئولة عن الأنشطة العقلية التي يقوم به الفرد، فهي اللبنات الأساسية الأولي لغيرها من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير، واللغة الشفوية) . (العريشي وآخرون، 2013م، ص 35) .

وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات :

1- صعوبات الانتباه Attention Disabilities

يعرف الانتباه بأنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة الوثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية أو حركية التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعتبر الطفل مشتتاً ويصعب علي الطفل التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه علي المهمة التي بين يديه .(علي وحسن،2009 م، ص 49) .

الصعوبات الإدراكية Perceptual Disabilities

تتضمن إعاقات في التناسق البصري الحركي، والتمييز البصري، والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية .

2- الذاكرة Memory

هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية . (عبد الرؤوف وعامر، 2008م، ص 75) .

اضطرابات التفكير Thinking Disabilities

تتألف من مشكلات في العمليات العقلية المتمثلة بالحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية والتحقق، والتقويم والاستدلال، والتفكير الناقد، واسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار .

3- اضطرابات اللغة الشفهية Oral Language Disabilities

ترجع إلى الصعوبة التي يواجها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً . (كامل، 2003م، ص 15) .

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية Academi Learning Disabilities

هي الصعوبات التي تربط بالأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي(الزيات، 1998 م، ص412). والمؤشر الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي (العريشي وآخرون، 2013م، ص 36) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث تتمثل تلك الصعوبات بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط بصعوبات التعلم النمائية فإذا حدث للطفل اضطراب في العمليات العقلية السابقة فإنها تؤثر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ .

مما سبق تبين أن صعوبات التعلم لها نوعان وهي : صعوبات تعلم نمائية، وصعوبات تعلم أكاديمية، والصعوبات النمائية هي الأساس في حدوث الصعوبات الأكاديمية .

وفي هذه الدراسة تركز الباحثة علي صعوبات القراءة (عسر القراءة) خاصة، وتتناول الصعوبات الأكاديمية الأخرى (كتابة، حساب) بشكل مختصر .

وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات

ستقوم الباحثة باختصار لتعريف صعوبات الكتابة، والحساب، التي تعتبر من الصعوبات الأكاديمية ومرتبطة بصعوبات القراءة ، وهي كالتالي :

صعوبات الكتابة :

يذكر" زكريا اسماعيل " (1991 م، ص 157) أن للكتابة هدف رئيسي في المرحلة الأولي من المرحلة الابتدائية، وهو اكتساب مهارات الكتابة السليمة من خلال التقليد والتكرار وطول التمرين، ويتطلب ذلك استمرار التلميذ على كتابة الحروف كتابةً صحيحةً .

كما توصل "ستفنز " (Stephens ،1984) إلى وجود فروق في مهارة الكتابة بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح العاديين، وقد ارتبط ذلك بوجود صعوبات قرائية لديهم .

ويذكر فتحي عبد الرحيم (1988م، ص116) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قد تواجههم مشكلات في واجبات التهجي والكتابة المطلوبة منهم في المواقف التعليمية المدرسية .

ويشير فتحي الزيات (1998 م، ص 516) إلى أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط ايقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها . كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحسحركية للحروف والكلمات .

تعريف صعوبات الكتابة :

يقصد بها عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف / الحركات /) المكتوبة . (القاسم، 2000 م، ص 120) .

وتكمن في ألية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً، أو تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام (الزيات، 2002م، ص 509) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهي اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها، وتذكر الكلمات، وفي القدرة علي التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التأزر البصري الحركي، وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية .(الهواري، 2006 م، ص 12) .

صعوبات الحساب

إن تعلم الحساب بالنسبة للتلاميذ، قد يعتر من أصعب المواد الدراسية تعلماً وتعليماً، وذلك لما يتصف به من تجريد في المفاهيم والعلاقات، إضافة إلى أن هناك عاملاً أخر يزيد من درجة صعوبة المادة، وهو التسلسل المنطقي الذي تتصف به، حيث أن المفاهيم الثانوية لابد عند تعليمها من تقديم مفاهيم ابتدائية يبني عليها التعلم الحالي واللاحق (اليماني وأخرون، 2008 م، ص 129).

ولقد فرق " بادين " (1999) بين الحساب Arithmetic، والرياضيات Mathematics علي اساس ان الرياضيات مصطلح شامل يتسم بالغموض، لأن له معاني كثيرة تختلف باختلاف المستويات التعليمية، علي حين تشير الرياضيات إلي الحساب في سنوات الدراسة المبكرة، وعندما يوصف شخص بأن لديه صعوبة في الرياضيات فقد يقصد أن لديه صعوبة في الحساب، أما في سنوات الدراسة المتقدمة، فعندما يوصف شخص بأن لديه صعوبة في الرياضيات فيقصد أن لديه صعوبة في جانب أو أكثر من جوانب الرياضيات، مثل الجبر أو الهندسة . (Badian, 1999, 45- 46) .

تعريف صعوبات الحساب

ويطلق أحياناً علي هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية (Dyscalulia) لأنها تحتاج إلي الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز، وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية . (القاسم، 2000م، ص 107) .

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، وغالباً تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتي المرحلة الثانوية، وربما بداية المرحلة الجامعية، كما يمتد تأثير مشكلات وصعوبات تعلم الرياضيات إلي جانب مسيرة الطالب الأكاديمية، إلي التأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية (الزيات، 1998م، ص 546).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أشار ميلر وآخرون (Miller, et al. , 1998) إلى أن 26% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الرياضيات (الظاهر، 2008م، ص 258).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مرشدة تربوية في بعض من مدارس الوكالة والحكومة، وعملها في برنامج الدعم الدراسي، وجود صعوبات التعلم الأكاديمية الثلاثة السابقة (قراءة، كتابة، حساب) لدى التلاميذ من المرحلة الابتدائية، مع تدني التحصيل الدراسي الملاحظ من قبل المعلمين القائمين علي تدريس التلاميذ للمهارات الأساسية في مادتي (اللغة العربية، والحساب)، وأن صعوبات القراءة هي صعوبات أساسية وتلعب دوراً بارزاً في إحداث الصعوبات الأخرى .

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية :

أغلب الدراسات المسحية التي قامت حول علاقة الصعوبات النمائية بالأكاديمية، أشارت إلى أن طبيعة العلاقة بينهما ارتباطية موجبة، وهذا ما أكده المعلمون حيث أشارت معظم الدراسات إلي أن المعلمون كانوا يؤكدون علي أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار وبشكل مؤكد ان صعوبات التعلم النمائية هي الاساس فيما بعد في تكوين صعوبات تعلم أكاديمية عند الطلبة، كما أكدت معظم الدراسات أيضاً وبنسبة قد تصل إلي 90 % أنه يجب الاهتمام بالعمليات النفسية الأساسية عند الطلبة، وكذلك بأساليب التدريس المستخدمة عند هؤلاء التلاميذ .(كوافحة وعبد العزيز، 2005 م، ص 130) .

والعلاقة قوية ووثيقة بين صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، فقد يكون عجز الطالب في القراءة كصعوبة أكاديمية راجع إلي عدم قدرته علي تركيب وجمع الأصوات في كلمة واحدة، وقد ترجع إلي صعوبة في الذاكرة البصرية، أو لديه صعوبة في ادراكه للمثيرات الملائمة (الديب، 2000م، ص 179).

فالعلاقة بين الصعوبات النمائية، و الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي .(الزيات، 1998م، ص 413) .

وإذا تم التأخير في تحديد وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية، سينتج عن ذلك صعوبات تعلم أكاديمية (الزيات، 1998م، ص 4) .

تشخيص صعوبات التعلم:

تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم علي خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوي، أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته، ويهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز وقصور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعتبر التشخيص أولى عمليات التدخل في مجال التربية الخاصة، ويشمل الطفل وبيئته(إبراهيم، 2003م، ص93).

وتعرف خضر وخالد (2007م، ص 189) مفهوم "تشخيص صعوبات التعلم " أي تحديد نوع الصعوبة لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وتحديد السمات وكل حالة علاقة بالصعوبة لتقديم الخدمات اللازمة للطالب .

وبشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في سن المدرسة وما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلة النمائية لديهم، وبالتالي تقديم المساعدة لأولئك الأطفال، واتخاذ الاجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات، عدا أن التشخيص الدقيق يساعدنا علي التفريق بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها .

ويمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية :

- التعرف على نواحي القوة والعجز لدى الاطفال .
- معرفة عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة، الادراك، اللغة ...) .
- القدرة على التمييز بين ذوى صعوبات التعلم، والأطفال الذين لديهم إعاقات آخري .
- الحماية من تطور المشكلات التي تنتج عن صعوبات التعلم أي (التدخل المبكر) .
- معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (القراءة، الحساب).
- مساعدة التربويين في وضع الخطط العلاجية لذوي صعوبات التعلم .
- التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخري وصفات جديدة لصعوبات التعلم بشكل مستمر، ويساعد علي جمع المعلومات الخاصة عن مستوى التلميذ التدريسي(جدوع، 2003م، ص ص 40-41).

خطوات تشخيص صعوبات التعلم

- إجراء تقييم تربوي شامل لمعرفة نواحي الضعف في مجال الدراسة .
- تقرير عن ما إذا كان الطفل يعاني من أية إعاقات حركية أو بصرية، أو سمعية، أو اضطرابات انفعالية شديدة وكذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية، أو بيئية، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشاكل وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم فإن الطفل يستثني من اعتباره يعاني من صعوبات التعلم (السرطاوي وسيسالم، 1987م، ص 69) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تطبيق اختبار قدرات عقلية (عام أو خاص) مقننة ومناسب، والتعرف على الطلاب ذوي الأداء المنخفض.
- تحديد مستوى الطالب التحصيلي العام، أو في المادة التي فقد فيها (قراءة، كتابة، حساب) بحيث يكون مستوى تحصيل الطالب اقل من المتوسط بالنسبة لزملائه التلاميذ بنفس العمر والصف .
- القيام بتطبيق عدد من الاختبارات النمائية المختلفة، لتحديد الصعوبات النمائية الحسية، والحركية واللغوية، والإدراكية، والمعرفية، ويمكن ذلك بمساعدة الأهل .
- القيام بالتشخيص الفردي، لمعرفة مدى حدة المشكلة، لتحديد العلاج المبكر، أو نها تحتاج إلى إجراءات وقائية .
- القيام بكتابة نتائج التشخيص في تقرير يحتوي على العوامل التي أدت إلي صعوبة التعلم .
- ملاحظة ووصف السلوك المراد تعديله .
- العمل علي حل المشكلة داخل الفصل (إجراء تقييم غير رسمي).
- كتابة نتائج التشخيص .
- العمل على تخطيط برنامج علاجي (عبيد، 2010 م، ص ص 295–296) .
- تقديم تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل تتناسب مع سنه ودراسته ام لا .
- تحديد الأداء الدراسي في السنوات السابقة، وهل تأثر عكسياً بهذا القصور، وتحديد مدى التباين بين التحصيل والقدرة العقلية في واحد أو أكثر من مجالات الدراسة (أخضر، 1997م، ص 40).

2.1.10 مراحل تشخيص ذوي صعوبات التعلم

- ملاحظة ورصد سلوكيات التلميذ داخل الفصل الدراسي وخارجه خاصه سلوك الانتباه، والمهارات الأساسية الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب)، وترصد الأخطاء اللغوية التعبيرية، وكيفية التفاعل مع زملائه، وهل هو انطوائي، أو عدواني، أو منسحب، هل لديه اضطرابات انفعالية أخري، بحيث يكون سلوكه غير متكيف معهم، وهل لديه حركة زائدة مثلاً .

- التقويم غير الرسمي لسلوك الطفل.

يتم ذلك التقويم عن طريق سؤال المعلم للطفل عن ظروفه الأسرية، والمعيشية، وتاريخه التطوري، وبطاقته التراكمية التي تشمل المزيد من المعلومات عن تربيته في الأسرة، ومشكلاته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهواياته، والأمراض التي يعاني منها، وعلاقاته مع الآخرين، ليتم دراستها ووضع التوصيات اللازمة لمعلميه وإحالته إلى المختصين اذا لزم الأمر .

- **دراسة حالة التلميذ من قبل فريق من المختصين.**

ويمثل الفريق مدرس المواد والأخصائي الاجتماعي، والقياس النفسي، والمرشد النفسي، والطبيب، وخبير التربية الخاصة لتحقيق ما يلي:

جمع البيانات وتحليلها وتنظيمها عن حالة الطفل لتسهل دراستها، وتحديد العوامل المسؤولة عن الحالة حسب أهميتها، وتحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة شدتها.

- كتابة تقرير عن نتائج التشخيص.

- وضع استراتيجية للعلاج وتشتمل تحديد المشكلة، وقياس شدتها وتكرارها، ورسم خط قاعدي للمشكلة الحالية، ووضع معايير بنسب مئوية، ووضع أساليب علاجية تتناسب مع الحالة، ومقارنة السلوك القديم بالسلوك الجديد، أو قياس مدى التحسن واستعمال التعزيز الإيجابي لدفع الحالة الي الامام، وتقييم مدى التحسن .(العزة، 2002 م، ص ص 144 – 145) .

إن تشخيص صعوبات التعلم يعد عملية معقدة، وربما يرجع ذلك إلى: الاختلاف حول مفهوم صعوبات التعلم وعدم وجود اتفاق عام بين العاملين في هذا المجال، وتعدد النظريات للمهتمين بالبحث في هذا المجال(أبو هدروس، 2004م، ص 42) .

مما سبق تبين أن عملية تشخيص صعوبات التعلم مهمة وهادفة، فهي تكشف عن مواطن القوة، ومواطن الضعف لدى التلاميذ، و تحدد نوع الصعوبة، ودرجتها، فالتشخيص المبكر يؤدي إلى وضع الخطط العلاجية المناسبة، ومواجهة الصعوبة قبل أن تتفاقم.

2.1.11 أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

أولاً: دراسة الحالة

تساعد هذه الأداة على تزويد الأخصائي بالمعلومات المهمة حول نمو الطفل بجميع مراحله، والتعرف علي أوقات ظهور مظاهر النمو الأساسية الحركية، كالجلوس والوقوف، والتدريب علي مهارات الحياة اليومية، والأمراض التي تعرض لها الطفل (بطرس، 2009م، ص120).

ثانياً: الملاحظة الإكلنيكية

تفيد الملاحظة الإكلنيكية في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الأطفال، التي يتم تأكيدها فيما بعد بالاختبارات المقننة المناسبة وتستخدم الملاحظة الإكلينيكية للتعرف علي المشكلات اللغوية، والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية، وتعتبر المظاهر الأتية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من المظاهر الرئيسية لحالات التعلم والتي يتم التعرف إليها بالملاحظات الإكلينيكية أو التقديرات المتدرجة (Rating Scales) وهي:

1- مظاهر الإدراك السمعي والتي تتضمن القدرة على اتباع التعليمات اللفظية، والقدرة على استيعاب النقاش الصفي، والقدرة على التذكر السمعي، والقدرة على فهم المعني الكلي .

2- مظاهر اللغة المنطوقة، والتي تتضمن القدرة علي التعبير اللفظي الصحيح والقدرة على النطق والقدرة على تذكر الكلمات، والقدرة على ربط الخبرات ببعضها والقدرة على تكوين الأفكار.

3- مظاهر التعرف إلى ما يحيط بالطفل، والتي تتضمن مدى قدرة الطفل علي الاستفادة من الظروف البيئية، ومعرفة ما يحيط به والقدرة علي إدراك العلاقات بين الأشياء، والقدرة علي إتباع التعليمات .

4- مظاهر الخصائص السلوكية وتتضمن مدى قدرة الطفل علي التعاون، والانتباه والإدراك والتمييز والتعامل مع المواقف الجديدة، والتوافق الاجتماعي وتحمل المسؤولية، وإنجاز المهمات الموكلة إليه .

5- مظاهر النمو الحركي وتتضمن مدى قدرة الطفل علي التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، والقدرة علي التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركياً (الروسان، 2001 م، ص213) .

ثالثاً: المقابلة Interview

من الأدوات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على معلومات مهمة . تهدف المقابلة التشخيص أو الإرشاد أو العلاج أو الاستشارة وخاصة عندما تكون المقابلة فردية، و يجب أن يراعي الشخص الذي يجري المقابلة خلق جو إيجابي ودي، و أن يحرص علي جعل الفرد في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية وأمان .

وتتميز بأنها أفضل الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها علي بعض المؤشرات لسمات الطفل الشخصية من خلال ما يظهر عليه من حركات وسكنات وإيماءات وانفعالات، كما أنها تتسم بالمرونة إذ قد يسأل الشخص الذي يقوم بالمقابلة أسئلة يتوصل إليها من خلال التفاعل الذي جري بينه وبين الطفل (الظاهر، 2008م، ص 252).

رابعاً : اختبارات القدرات العقلية

تهدف هذه الاختبارات مثل (ستانفورد بينيه – وكسلر – الذكاء المصور، جود أنف) لمعرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من تدن في قدراته العقلية أم لا، لاستبعاد أثر الإعاقة العقلية علي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحصيل الطالب، فإذا تبين أن الطالب قد حصل علي نسبة ذكاء (5- 115) وأظهر مع ذلك تدنياً في التحصيل، فإن ذلك يشير إلى احتمالية عالية لمعاناة الطالب من صعوبات في التعلم. (الأحرش والزبيدي، 2008م، ص 373) .

خامساً: الاختبارات المسحية السريعة

تسمي هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة، ذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع علي مشكلات الطفل، المتعلقة بصعوبات التعلم، وهذه الاختبارات هي:

1- اختبار القراءة المسحي.
2- اختبار التمييز القرائي.
3- اختبار القدرة العددية (مصطفى، 2005م، ص103).

سادساً: الاختبارات محكية المرجع

وهي من أدوات التقييم غير النظامية والتي يمكن أن يقوم بها المعلم، والحكم على أداء المتعلم . فمثلاً إذا أتقن مهمة بنسبة نجاح معينة كأن تكون 90% كقراءة نص متكون من عشرين كلمة على أن لا يتجاوز أخطاؤه عن اثنين . ممكن أن يتبع في المواد الأساسية القراءة والرياضيات، ويتميز بتحرره من التحيز الذي يؤخذ على الاختبارات المقننة والمتمثلة بالعرفية والثقافية. (الظاهر، 2008 م، ص 79) .

سابعاً : اختبارات التحصيل المقننة

تعد اختبارات التحصيل المقننة من أكثر الاختبارات الشائعة الاستعمال مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لكون انخفاض التحصيل هو السمة الرئيسية لديهم، ويمكن التعبير عن الدرجات المستخلصة بدرجات كمية، مثل : الصف، المكافئ، والرتب المئنية . وتوظف نتائج هذه الاختبارات لتحديد مواطن القوة والضعف لدى هؤلاء الطلبة في المدارس، بهدف بناء خطط فردية مناسبة لكل طالب منهم ومن هذه الاختبارات:

-اختبارات التحصيل في القراءة، كاختبار " جواي " للقراءة الشفهية، واختبار " مونرو " لتشخيص القراءة، ومقياس شباش لتشخيص القراءة.

-اختبارات التحصيل في الرياضيات، ومنها اختبار مفتاح الحاسب لتشخيص الرياضيات، واختبار ستانفورد لتشخيص الرياضيات ل "بيتي " (نبيل و آخرون 2000م، ص 232) .

ثامناً : اختبارات التكيف الاجتماعي

تقوم بالتعرف علي مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطالب وللكشف عن المظاهر السلبية في تكييفه الاجتماعي ومن الأمثلة عليها :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اختبار " فانيلاد " للنضج الاجتماعي .
- واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي (الأحرش والزبيدي، 2008م، ص 37) .

الاختبارات المستخدمة لتشخيص صعوبات التعلم

1- اختبار الينوي للقدرات السيكولوجية Illinois Test of Psycholinguistic

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الفردية المشهورة التي تطبق علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد صمم من قبل كيرك ومكارثي وكيرك

(1961).kirk SA. McCarthy and kirk WD وعدل عام (1968)

ويناسب هذا الاختبار الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (2-10) سنوات، ويستغرق حوالي ساعة ونصف لتطبيقه، ومدة تصحيحه تتراوح ما بين (30-40) دقيقة . (الظاهر، 2008 م، ص 80) .

2- اختبار مايكل بست للتعرف علي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

ظهر اختبار مايكل بست للتعرف علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عام، 1969، وعرف هذا المقياس باسم :

(The Pupil Rating Scale Screening For Learning Disability by HelMer R Myklebust 1969

ويهدف هذا المقياس الي التعرف المبدئي علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وهو من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم .

يتكون المقياس في صورته الأصلية من 24 فقرة موزعة علي خمسة اختبارات فرعية هي :

1- اختبار الاستيعاب السمعي، ويتكون من 4 وهي : فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر، واتباع التعليمات .
2- اختبار اللغة، و يتكون من 5 فقرات وهي : المفردات، القواعد، وتذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الافكار .
3- اختبار المعرفة العامة، ويتكون من 4 فقرات وهي : إدراك الوقت، وإدراك العلاقات، ومعرفة الاتجاهات، وادراك المكان .
4- اختبار التناسق الحركي، ويتكون من 4 فقرات وهي : التناسق الحركي العام، والتوازن، والدقة في استخدام اليدين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي و يتكون من 8 فقرات وهي : التعاون، والانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، المسئولية، انجاز الواجب، الاحساس مع الاخرين .

ويصلح هذا الاختبار للفئات التي تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة، حيث يعطي الاختبار عند تطبيقه درجة كلية، ودرجات علي الاختبارات اللفظية، ودرجات علي الاختبارات غير اللفظية، وتستغرق مدة تطبيق الاختبار تقريباً 45 دقيقة، أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو حوالى نصف ساعة (الكيلاني والروسان، 2006م، ص 216) .

2.1.12 محاذير يجب أن تراعي في عملية التشخيص:

- معرفة الفروق بين ما تعلمه التلميذ فعلياً وما يمكن أن يتعلمه لو لم يكن لديه صعوبة في التعلم، ولمعرفة هذه الفروق يتم قياس ما تعلمه التلميذ بواسطة الاختبارات التحصيلية المدرسية المختلفة، أي يقاس مستواه التحصيلي الحالي، أو ما يمكن أن يتعلمه الفرد فنقدره بواسطة استخدام مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلم .
- تحديد أنواع صعوبات التعلم وعواملها، سواء كانت عوامل النضج أو مشاكل في الإدراك، أو نمو اللغة، أو ضعف التركيز .
- معرفة الطريقة التي يتعلم بها التلميذ، وكيفية استيعاب وتلقي المعلومات، وتحديد نقاط القوة والضعف في الادراك لديه، ومعرفة أخطاء التلميذ المتكررة .
- معرفة المصادر والوسائل الملائمة لجمع كل المعلومات عن التلميذ. (مصطفى، 2005م، ص ص 98 – 99) .

2.1.13 الاستراتيجيات التربوية لذوي صعوبات التعلم

1- استراتيجية التدريب القائم علي تحليل المهمة

يرى محمد كامل (1996م، ص 56) أن المقصود بهذا الأسلوب من أساليب الرعاية التربوية التدريب المباشر علي مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاه، ويقرر أن أحد الاستراتيجيات التدريسية الأساسية التي دائماً ما يستخدمها المعلم مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل الخطوات التالية:

1- تحديد أهداف المهمة التعليمية.
2- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة فرعية .
3- التعرف علي المهارات الفرعية التي يسهل علي الطفل أدائها، والتي تصعب عليه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- البدء بتعليم المهارة الفرعية التي لم يتمكن التلميذ من اتقانها من مجموعة المهارات المرتبطة بالمهارة التعليمية .

ويطلق علي هذه الاستراتيجية استراتيجية التدريب القائم علي تحليل المهمة الذي يعطى فرصة للتلميذ أن يتقن المهمة التعليمية، ومن ثم يقوم بتركيب عناصرها مما يساعد علي نقلها بطريقة متسلسلة ومنظمة، وينطبق ذلك علي المهارات التربوية مثل: القراءة، والكتابة، والحساب، حيث تبسط استراتيجية تحليل المهمة تلك المهام المعقدة، إذ تركز هذه الاستراتيجية علي تجزئة المهمة المعقدة إلى وحدات صغيرة، كي تنمي المهارات إلي الحد الذي يسمح للتلميذ في النهاية من اتقانها، وللتمكن منها بشكل مريح، حيث أنه يتم الانتقال من السلوك الأقل إلى الأكثر تعقيداً .

2- استراتيجية التدريب علي العمليات النفسية

يرى مقترحو هذه الاستراتيجية أنه يمكن تدريب التلاميذ على العمليات النفسية وتحسينها، و من خلالها يمكن مساعدة التلميذ علي تعلم المهارات الأكاديمية، وكذلك معرفة وتحديد العمليات النفسية المتضمنة في صعوبات التعلم، وترتبط عملية تشخيص وعلاج صعوبات التعلم بمعرفة أوجه القوة، وأوجه العجز لدى التلميذ في المهارة التعليمية. (يوسف، 2011م، ص ص 103 -104) .

3- استراتيجية التدريب القائمة على تحليل المهمة والعمليات النفسية

يركز هذا الاسلوب علي تجزئة المهمة إلي مهمات فرعية، ويركز اسلوب العمليات النفسية علي تحسين العمليات العقلية، ويعتمد اسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية علي دمج المفاهيم الاساسية لاستراتيجية تحليل المهمة والعمليات النفسية .

وفي الاسلوب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية لا يتم النظر إلي العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية متفككة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، وانما ينظر إلي العمليات النفسية علي انها من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بمهمة معينة ذلك أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة، وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب .

ويمكن وصف استراتيجية التدريب القائمة علي تجزئة المهمة والعمليات النفسية علي أنها تتضمن ثلاث مراحل وهي:

الأولى: تقييم نقاط القوة والضعف لدى التلميذ (تحليل التلميذ)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثانية: تجزئة المهمات التي يفشل فيها التلميذ، وذلك من أجل ترتيب تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية التي تلزم لإتقان هذه المهمات(استراتيجية التدريب القائم علي تحليل المهمة).

الثالثة: تصميم الطرق التدريسية والمواد التربوية التي ستقدم بشكل فردي من خلال الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل التلميذ وتحليل المهمات(سليمان، 1998م، ص ص 216-217).

4- استراتيجية تعديل السلوك

تستخدم استراتيجية تعديل السلوك بنجاح مع الحالات التي تعانى من تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وكذلك مع ذوى صعوبات التعلم، فلقد استخدم لوفيت (Lovite) عام 1975 استراتيجية تعديل السلوك لتحسين أداء التلاميذ في الحساب واللغة (السرطاوي و سيسالم، 1987م، ص 57) .

2.1.14 البدائل التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم .

هناك العديد من البدائل التربوية لتلاميذ صعوبات التعلم، والتي تعمل علي وضعهم في بيئة تعليمية مناسبة، وهذه البدائل مرتبة من الأقل عزلاً للتلاميذ إلي الأكثر عزلاً كالتالي :

الصف العادي : وهو الصف الذي يعتبر أكثر أهمية، حيث يقضى فيه التلميذ أغلب وقته مع تلاميذ أخرين بنفس السن، فبذلك يتم التفاعل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بشكل أقل تقيداً، ويؤخذ علي هذا البديل أنه لا يتيح فرصة التعليم الفردي. (القمش والمعايطة، 2007 م، ص 202) .

2- **المعلم المستشار :** هو معلم يساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالطريقة الغير مباشرة بواسطة معلمي الصفوف العادية، فهذا البديل يتميز بأنه يسمح للمعلم المستشار العمل مع عدد من معلمين، فيقدم خدماته التربوية من خلال الاستشارات التربوية لمعلم الصف العادي كالأساليب الخاصة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة (الحاج، 2010م، ص 120) .

3- **غرفة المصادر :** عرفها الصياح وشناعة (2010) : بأنها غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي يستخدم فيها أساليب التربية الخاصة، أعدت خصيصاً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودة بكافة ما يلزمهم من أثاث، ووسائل تعليمية . (الصياح وشناعة، 2010م، ص 2200) .

وعرفها عبيد (2015) : غرفة صفية وتعتبر إحدى البدائل التربوية المتواجدة في المدرسة العادية، وتجهز بصورة خاصة، من وسائل وأدوات تعليمية، ويتلقى فيها التلميذ المساعدة التربوية، ويقضي فيها فترة زمنية لا تزيد عن 50 % من دوامه اليومي. (عبيد، 2015م، ص611) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهي غرفة تقدم خدمات متخصصة وتربوية خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة . (الحاج، 2010م، ص 125) .

مواصفات غرف مصادر التربية الخاصة

علي سبيل المثال لا للحصر

- الغرفة تكون بعيدة عن الضوضاء، وتقع في موقع قريب من الصفوف الأولية .
- توافر الإنارة والتهوية المناسبة .
- طاولات للطلبة علي شكل حرف U مع مقاعد يمكن التحكم في ارتفاعها .

(دليل معلم التربية الخاصة والتعليم الجامع، 2014م، ص 70) .

- خزائن لحفظ الوسائل التعليمية .
- خزائن لحفظ ملفات الطلاب .
- أجهزة حاسوب وجهاز data show
- جهاز فيديو وتلفاز .
- جهاز عرض شفافيات .
- وسائل تعليمية مختلفة ومناسبة . (الحاج، 2010م، ص ص 126 – 127) .

أقسام غرفة المصادر

- قسم المهارات القرائية.
- قسم المهارات الكتابية.
- قسم المهارات الحسابية.
- قسم للتعليم الفردي. (باكرمان، 2002م، ص5).

مميزات غرفة المصادر:

- رجوع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية إلى الفصل، بعد انتهاء الجلسة العلاجية في غرفة المصادر، حيث يعمل ذلك التطابق بينهم وبين نظائرهم العاديين .
- تتيح غرفة المصادر فرصة للتغلب على الصعوبات التعليمية، أو التخفيف من حدتها قدر الامكان، وذلك من خلال التعليم الفردي المكثف .
- استفادة عدد كبير من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم . (ندا وعبد الغني، 2009 م، ص23).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

- تشخيص جوانب العجز لدى التلميذ من خلال الاختبارات والمقاييس، وتحديد العلاج المناسب .
- تنفيذ طرائق تدريسية مناسبة لصعوبات التلميذ .
- مواد تربوية مناسبة لطرائق التدريس .
- تدريس التلاميذ في مجموعات تراعي الصعوبات التعليمية بأنواعها ودرجاتها .
- أنشطة تعليمية مثيرة لاهتمام التلميذ، وتضمن مشاركته وتفاعله .
- جداول توضح الفترة الزمنية لتواجد كل تلميذ في غرفة المصادر والصف العادي .
- التعاون بين معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي في وضع خطة التعلم . (الدهمشي،2007م، ص186) .

وأشارت باكرمان (2002م، ص 6) لأنواع الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من غرفة المصادر:

_ مساندة معلم غرفة المصادر للتلميذ من خلال تواجده بالحصة التي يكون فيها الصعوبة، وذلك بالتنسيق مع معلم المادة، ومن خلال حضوره بالفصل مع باقي التلاميذ .

_ خدمات تقدم للتلميذ من خلال تواجده في غرفة المصادر بمراعاة الجدول المخصص له .

- **معلم غرفة المصادر**

هو معلم متخصص في مجال التربية الخاصة أو صعوبات التعلم، ولديه مهارات وقدرات مناسبة تساعده علي التفاعل والتواصل مع التلاميذ ذوى الصعوبات التعليمية، ومعرفة نقاط العجز الموجودة لديهم في المهارات الأساسية وعلاجها وتشمل (القراءة، والكتابة، والحساب) (خصاونه، 2013م، ص59).

إن معلم غرفة المصادر يكون له كفاءة عالية في إحدى المجالات أو المواد الدراسية، ويمكن لمعلمي المدرسة العاديين الاستعانة به في اختيار المادة التعليمية المناسبة، أو الطرق المناسبة، كمستشار في المواد التعليمية، أوفي حل المشكلات . (صادق، 2006م، ص 2) .

ولقد توصلت الباحثة لعدد غرف المصادر في شمال قطاع غزة في مدارس وزارة التربية والتعليم وهو أربع غرف وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم (2016 – 2017م)، وترى الباحثة أن هذا العدد غير كافي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، فغرف المصادر تلعب دوراً هاماً في تقديم الخدمات المناسبة، والخطط والبرامج العلاجية التي تسهم في مواجهة صعوبات التعلم لدى التلاميذ، ومن خلال مشاهدة الباحثة لهذه الغرف لاحظت توافر أدوات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأثاث، واختبار تشخيص للغة العربية، والحساب وهذا في دليل معلم التربية الخاصة، ولكن هذه الغرف بحاجة إلى دعم إضافي من الأدوات المناسبة للتلاميذ، وهناك مدارس كثيرة لا يوجد بها غرفة مصادر، فالمعلم هنا يتحمل عبء أكبر، لأنه لو وجدت غرفة المصادر سيكون هناك نوع من التعاون بين معلم المادة، ومعلم غرفة المصادر لمواجهة صعوبات التعلم لدى التلاميذ، ولكن من خلال عمل الباحثة مرشدة تربوية في بعض المدارس التي لا يتواجد فيها غرفة مصادر، لاحظت بدور فعال لبعض المعلمات اللاتي يدرسن مادتي (اللغة العربية، والحساب)، بالتركيز علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال التدريبات المناسبة، وتعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وعمل خطط علاجية وتنفيذها، وإشراك الأهل في المتابعة .

ويرى الفقعاوي (2009م، ص3) أن غرفة المصادر مهمة ولكن إن لم توجد يمكن إيجاد بديل لها عن طريق تحسين المستوى الدراسي للتلميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وذلك من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تفسح المجال للتلميذ بالتعبير عن رأيه والمشاركة، وتفعيل دور التلميذ في الحصة، عن طريق توجيه الأسئلة البسيطة له، وتعزيزه عند الإجابة، وتعليم المهارة التعليمية بطريقة مبسطة، ويدرب عليها، ويتم تقديم التغذية الراجعة، وتعليم مهارة أعلى، الربط بين المهارة السابقة واللاحقة، ثم تقديم التقويم النهائي .

5- **الصف الخاص:** يجب أن يكون الصف الخاص منظم بشكل كبير، يكاد يخلو من المشتتات، ويضم عدداً قليلاً من التلاميذ ما يقارب (8- 12) تلميذاً (عبيد، 2009م، ص178) .

وتعتبر الصفوف الخاصة من البدائل الأقل تقيداً لبعض الحالات الحادة، فهي تساعد علي تهيئة الظروف البيئية التي تلبي احتياجاتهم، وتوفر فرصة التعليم الفردي، حيث يوضع التلاميذ ذوى الصعوبات الحادة في هذه الصفوف، ويقضون معظم دوامهم اليومي فيها، إلا أنه يمكن أن يأخذ عل هذا البديل في أنه قد يسبب وصمة للتلميذ نتيجة تواجده في الصف الخاص.(القمش والمعايطة، 2007م، ص 203) .

ويتلقى الطلبة في الصف الخاص برامج تعليمية مشتركة مع التلاميذ العاديين المتواجدون في الصفوف العادية، كما يتلقون برامج تعليمية من مدارس التربية الخاصة.(الروسان، 1998م، ص 31) .

5- **المدرسة الخاصة** : وهي مدرسة خاصة بالتلاميذ ذوي المشكلات التعليمية أو المشاكل الانفعالية الحادة، وذلك لأنهم يواجهون صعوبة في الانسجام داخل المدرسة العادية، وبالتالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من الممكن أن يكون دوامهم بالمدرسة الخاصة دوام جزئي أو بشكل كامل .(خطاب، 2006 م، ص 138) .

وفي هذا النوع من المدارس يكون هناك اهتمام بشدة المشكلة أو الصعوبات، والتكاليف التي تقع علي عاتق الأسرة كالمواصلات، والظروف البيتية، ورغبة الأهل في هذا النوع من المدارس، ودرجة العزل أو التقييد. (الحاج، 2010م، ص124) .

2.1.15 البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

البرنامج الفردي (التدريس العلاجي)

يتم فيه التعرف علي مجالات صعوبات التعلم وتشخيصها، بهدف إعداد خطة علاجية فردية، ويتمثل البرنامج في خمسة خطوات أساسية وهي :

_ القيام بقياس مظاهر الصعوبات التعليمية وتشخيصها .

- تخطيط البرنامج التربوي (وضع الأهداف وأساليب التدريس المناسبة لها) .
- تنفيذ البرنامج التربوي الفردي .
- تقييم البرنامج التربوي الفردي .
- إجراء التعديلات المناسبة على البرنامج بعد الاطلاع على نتائج التقييم للبرنامج .

ويتطلب البرنامج ما يلي :

- تكيف غرفة الصف لعملية التعلم .
- تحديد الوقت المناسب للدراسة .
- تحديد المدة الزمنية للبرنامج الدراسي .
- تحديد عدد المهمات التدريسية المطلوبة .
- تحديد مستوى صعوبة المهمات التدريسية .
- توضيح طرق التواصل بين المعلم والتلميذ .
- تحديد العلاقات الشخصية القائمة بين المعلم والتلميذ .

ويتطلب البرنامج تحليل المهمات إلى مهمات جزئية ليتمكن الطفل من القيام بها .(عزيز، 2004م، ص ص 291- 292) .

2- برنامج المنهج الجمعي أو منهاج التعليم الجمعي

ذلك المنهج الذي يشمل مجموعة من التلاميذ المتشابهين في العمر أو الصف الدراسي، لتزويدهم بمهارات ومفاهيم معينة .

هناك مجموعة من الأسس التي تم الاعتماد عليها عند تصميم منهاج التعليم الجمعي وهي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

_ يوجد تجانس في العمر أو الصف الدراسي بين أفراد المجموعة .

_ نتيجة لذلك، يتعلم الأطفال وينمون من ناحية عقلية وانفعالية بسرعة واحدة، ولديهم استعداد للتلقين .

_ يعتبر منهج ارتقائي نمائي، ويتميز بأنه لا يحتاج إلي تكلفة وجهد كبير . (كامل، 2005م، ص 259) .

العلاج

ويشمل ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة في جميع المجالات النفسية والمعرفية وغيرها .
- التعرف علي مشكلات التلاميذ التحصيلية .
- التخطيط لبرنامج علاجي جيد، وتطبيق اختبارات تقويمية ضرورية .
- اختبار وسائل دراسية مناسبة مثل المسموعة والمرئية .
- زيادة دافعية الطلبة عن طريق التعزيز بمختلف أشكاله .

والجدير بالذكر بأن التعليم العلاجي الجماعي هو غير التعليم الفردي أي أن البرنامج يستهدف جماعة من الطلاب وليس فرداً واحداً (عزيز، 2004م، ص ص 295 – 296) .

3- برامج علاجية

وتركز على علاج القصور في اللغة والحساب، ويهتم بعلاج القصور في العمليات الداخلية بالفرد دون التركيز على المحتوى، وينتشر استخدامه بشكل أوسع في المرحلة الابتدائية. (علي وحسن، 2009م، ص ص 186 – 187) .

4- برامج تعويضية

والذي يتم فيها ضبط طرق التدريس والمواد التعليمية بطريقة تتناسب مشكلات تعلمهم، لأن التدريس التعويضي هو في أساسه صورة لتفاعل استعدادات التلميذ، والذي يتم من خلاله تعويض النقص الذي يعانى منه الطفل المتعلم باستخدام أنسب الطرائق والوسائل تفاعلاً مع خصائصه (إبراهيم، 2003م، ص111).

وقد أثبت التراث النفسي بأن الاعتماد على التعليم التعويضي لعلاج صعوبات التعلم لم يحقق نتائج في هذا الجانب، ولذلك فإن الدمج بين التعليم العلاجي منصباً على القصور في العملية بينما يتضمن هدف التعليم التعويضي علي التمكن من محتوي المادة، حيث يعد المحتوى في البرامج العلاجية وسيلة وليست غاية (علي وحسن، 2009م، ص187) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5 – برنامج التعلم الاتقاني

المقصود بالتعلم الاتقاني هو أن يصل الطلاب إلى مستوى عالي من التحصيل يحدد بمعيار أو نسبة مئوية كشرط لنجاحهم في دراستهم للمادة المقرر دراستها .

وهذا البرنامج له ستة مراحل وهي كما يلي :

- تحديد الاهداف التربوية وتعريفها إجرائياً .
- التقويم القبلي .
- التدريس .
- التقويم التشخيصي .
- العلاج ويشمل أنشطة تربوية نذكر منها ما يلي :
- إطالة وقت الدراسة للتلاميذ ليقطعوا وحدة دراسية معينة، وتنويع الأنشطة التعليمية
- إعادة دراسة ما سبق دراسته من أجل مزيد من التركيز والفهم .
- التأكد من إتقان الطالب للمهارات التي تنقصه، وتعريضه لبرامج إثرائية تعليمية جديدة .

(عزيز، 2004 م، ص ص 293 – 294) .

6– برامج الألعاب التربوية

صممت برامج الألعاب التربوية لتجعل عملية التعلم ممتعة، ولقد أشار بارتل (Bartle ،1995) إلى أن الألعاب التربوية تعمل علي تشجيع التلاميذ الذين تأثرت عقولهم من المهام التربوية التقليدية، وقد ذكر لويس ودورلاج (Lewis& Doorlag, 1995) خصائص عديدة لبرامج الألعاب منها :

- التزود بمهارات التفكير.
- إعطاء التلميذ فرصة لممارسة المهارات التعليمية .
- تقوم بدور التعزيز على السلوك الجيد، وأنشطة في قضاء وقت الفراغ، ومنها :
- الألعاب التقليدية : وهي التي ليس لها علاقة بأي مهارة تربوية محددة، فاستخدامها يساعد علي تعلم التلاميذ المهارات الحسابية والكتابية .
- الألعاب التربوية أو ألعاب المغامرات : ففي هذه الألعاب يقوم التلميذ بدور مخبر يبحث عن مكان شخص ما، وتقدم هذه الألعاب إشارات جغرافية يجب على التلميذ تفسيرها بالاستعانة بمصدر خارجي كالتقويم .
- الألعاب التربوية : وهي الألعاب التي يختارها المعلم بدقة بما يضمن له تكملة المهارات التعليمية التربوية، وذلك من خلال تقديم أشكال تحتوي على صور جذابة تشبه الألعاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الترفيهية، وهذه الألعاب تركز علي مهارة معينة كالحساب والكتابة، فتكون اللعبة مكملاً للتعليم . (علي وحسن، 2009م، ص ص187 -188) .

7- برنامج التعليم التعاوني أو التشاركي

وفي هذا النوع من البرامج الدراسية يعتمد تلميذ أو مجموعة من التلاميذ على تلميذ أخر في التعليم، حيث يشتركون جميعاً في تعلم مادة دراسية معينة، وبذلك يقوم التلميذ بدور المعلم .

ولقد توصلت دراسة عيسى (2008م) إلى تحسن مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية وفهم المقروء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فهم المقروء من خلال التدريب علي استراتيجية التعاون القرائي .

وتوصلت دراسة نصار (2010م) إلى وجود صعوبات في تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولي من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة .

وترى الباحثة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة إلى برامج يكون للمعلم دور أكثر بروزاً وتوجيهاً، وذلك لأنهم حتماً سيواجهون صعوبة في تطبيق التلميذ دور المعلم .

8- برنامج التعليم التنافسي

وفي هذا النوع من البرامج التعليمية يتعلم الطلبة من خلال التنافس مع بعضهم البعض في أداء المهمة الدراسية من حيث السرعة والإتقان، ومن خلال هذه البرامج تحدد المادة الدراسية المراد تعلمها، وتحديد وقت مناسب لها، وتقدم تغذية راجعة لكل طالب مشارك (عزيز، 2004 م، ص 296) .

9- برنامج الخطط التنظيمية

وفي هذا النوع من البرامج يتم ربط الكلمات أو الأحرف أو الجمل بصور ملموسة، أو رموز لافتة أو ربطها بعبارة معينة، مثل كلمة عمم صكبنرع التي تجمع ضمن أحرفها سلسلة جبال لبنان، والتي تساعد المتعلم علي حفظها والاحتفاظ بها .

بما أن التلميذ ذو الصعوبات التعليمية لا يستطيع أن يكشف وسيلة لاستيعاب درسه، أو حفظه، فهو يحتاج إلى هذه الخطط الحسية والملموسة التي تساعده علي اكتساب المعلومات والتعبير عنها .

10 -برنامج التدريب المباشر

يرتكز هذا البرنامج على تغيير سلوك معين لا تفكير معين عند التلميذ، وقد يمر التلميذ بمراحل دقيقة تدريجية للوصول إلي الهدف، فهو يبدأ بتغيير سلوك بسيط، وحين يتمكن من ذلك ينتقل غلي سلوك أصعب، ويعتمد هذا البرنامج على أسلوب المكافأة لتشجيع التلميذ علي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوصول إلي هدف معين . مثلاً : بعد كتابة ثلاث جمل صحيحة يحصل التلميذ علي فترة من اللعب باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر) مدتها 5دقائق . (معوض، 2004م، ص 61) .

تلخص الباحثة ما سبق بأن هناك برامج متنوعة تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فمنها البرامج الفردية، والتي تركز علي تقديم الخطط العلاجية لتلميذ واحد، وبرنامج التعليم الجمعي، والذي يقدم خدماته لمجموعة من التلاميذ متشابهين في الصف، وهو لا يحتاج لتكلفة وجهد، وبرامج علاجية، والتي تركز علي علاج العيوب والقصور في العمليات، وكذلك البرامج التعويضية، ويتم فيها تعويض النقص الذي يعاني منه التلميذ المتعلم باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، والتعلم الإتقاني والذي يساعد في ايصال التلاميذ إلي مستوى عالي من التحصيل وذلك من خلال أنشطة تربوية معينة، وأيضاً برنامج التعلم التعاوني، والذي يبرز فيه دور التلميذ في لعب دور المعلم، وكذلك برنامج التعلم التنافسي، والذي يعتمد علي تعلم التلاميذ من بعضهم عن طريق التنافس في أداء مهمة تعليمية، وذلك من حيث السرعة والإتقان، وبرنامج الخطط التنظيمية الذي يعمل علي ربط المهمات التعليمية بصور حسية ملموسة، أو رموز، أو عبارة معينة، وأخيراً برنامج التدريب المباشر، والذي يركز علي تغيير سلوك معين لدى التلميذ من خلال التشجيع والتعزيز .

2.1.16 واجبات الآباء والأمهات نحو ذوي صعوبات التعلم

- التعاون والاتصال ما بين البيت والمدرسة، لمتابعة مستوى التلميذ والاهتمام به في غرفة الصف وخارجها .
- الاطلاع علي بعض الكتابات النظرية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يتم من خلالها فهم ماهية صعوبات التعلم، والخصال التي تميزهم عن العاديين .
- الاطلاع علي اختبارات تشخيص ذوي صعوبات التعلم، والتعرف علي كيفية الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في متابعة أبنائهم في البيت، والمدرسة .
- القيام بالمشاركة في الندوات التي تختص بمناقشة مشكلة ذوي صعوبات التعلم .
- أن يكون للوالدين دور في إعداد برامج التدخل العلاجي للتلميذ ذوي الصعوبة، ومعرفة مهامهم لرعاية الطفل في المنزل .
- أن تهتم الأسرة بتوفير النظام للطفل، وتعويده عليه، في أوقاته، مكانه .
- المحافظة علي أوقات النشاط اليومية الاعتيادية، والنوم،ووجبات الطعام .
- إعطاء الطفل الحرية في التعبير عن رأيه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يجب علي الوالدين تبصرة الطفل بأنماط السلوك المقبول وغير المقبول بصبر، ولكن بحزم و بصورة متكررة .
- علي الوالدان تقديم التعليمات للطفل في حدود، وتقدم خطوة، خطوة، أفضل من أن تقدم علي دفعة واحدة .
- تشجيع الطفل علي حب اللعب، والعمل الجماعي وإثابته علي ذلك .
- إثابة وشكر الطفل عقب كل تقدم ونجاح سواء في البيت أو المدرسة .
- عندما يستطيع الآباء والأمهات مواجهة مشكلاتهم بصدق، فسيكون بإمكانهم التحدث إلي طفلهم بصورة صادقة حول مشكلاته . فبإمكانهم التحدث بأن طفلهم لديه بعض المشكلات والصعوبات التعليمية، ومن السهل التغلب عليها وعلاجها .
- علي الوالدان أن يحتفظوا بالمشاعر الإيجابية لكي يوفروا الدعم اللازم لطفلهم، وتقديم الدعم الذي يحتاجونه، فهم بحاجة لسند انفعالي يتوفر لهم .
- علي الآباء أن يزيدوا ثقة التلميذ بنفسه، وتقليل اليأس والقلق لديه، وعدم الخوف من الامتحان، والتشجيع المستمر لزيادة انجازه، وتنمية الميل نحو الدراسة والعلم .
- علي الآباء تقليل حدة المثيرات في المنزل التي تضعف تركيز الطفل .
- علي الوالدين مراعات حاجات الطفل، ومتطلباته الأساسية، وتلبيتها، كاللعب، ومشاهدة التلفاز، مع مراعاة تنظيم الوقت بينها وبين استذكار الدروس .
- علي الوالدين الاهتمام بالواجبات المدرسية للابن ومتابعة مستواه التحصيلي، وتحسنه في برامج التربية الخاصة إذا كان يتلقى تدريبات وأساليب علاجية، وأن يشعروا الطفل باهتمام الآخرين به، من أجل الوصول لأفضل مستوى .
- إن الأسرة التي تقدر أهمية و قيمة العلم والقراءة، يجب أن توفر لطفلها الخبرات الناجحة، بعيداً عن التهديد، والعقاب، وتجنب العبارات السلبية التي تبعد الطفل عن القراءة، والمطالعة. (عواد، 2001 م، ص ص776 – 779) .

2.1.17 دور المعلم في علاج صعوبات التعلم :

يلعب المعلم دوراً في التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، فالمعلم يجب عليه معرفة وضع التلميذ الصحي وما يتناول من أدوية وأثارها عليه، ويحترم مشاعره، ويكون حذر في التعامل معه، فلا يحسسه أمام زملائه في الفصل بأنه لديه مرض أو مشاكل معينة، وهناك بنود عامة علي المعلم أن يقوم بها وهو يتعامل مع هذه الفئة، أو من لديه تشتت انتباه، وعدم تركيز، وهي كالتالي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1 –توفير أفضل بيئة تعليمية :

يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبما يتماشى مع نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب، فعدم التركيز الانتباه يتطلب شيئاً أخر وله احتياجات غير تلك التي يتطلبها النشاط الحركي الزائد .

2– تزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة :

علي المعلم أن يقدم التعليمات الواضحة المحددة للتلميذ، ويجب أن تكون هذه التعليمات فيها نوع من الثبات بالنسبة للإشارات التي يقدمها له، وعلي المعلم أن يدعم تعليماته التي يقدمها للتلميذ بالإيماءات من حركة العينين،و إشارة اليد، وأن يتأكد من فهمها واستيعابها من قبل التلميذ .

3– تصنيف أنواع السلوك غير المقبول :

يجب علي المعلم أن يعامل التلاميذ معاملة معلماً ومربياً وليس موبخاً ومعنفاً، ويكون مشجعاً وليس مثبطاً عند قيام التلميذ بسلوك ناجح، وأن يكون متزن وهادئ أثناء أى حوار معه، ويراعي مشاعر التلميذ وأحاسيسه، وأن تتوفر لدى المعلم قواعد للنظام واضحة و يحرص علي الثبات والقوة أثناء تطبيقها .

4 – رفع المعنويات وتقدير الذات .

علي المعلم أن يعزز التلميذ علي اجازه وأداءه بنوع من الاعتدالية، ولا يهمل تعزيزه، وأن لا يضيع أي فرصة تشجعه علي التقدم، وتعزيز ثقته بقدراته ونفسه، وأن يبقي علي اتصال معه، ويهتم بالنظر في أموره ومشاكله . (جدوع، 2003 م، ص ص 130 – 132) .

وترى الباحثة أن المعلم له دور مهم في توفير بيئة تعليمية، ودعم دراسي مناسبين، ورعاية فردية، وذلك للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها، وتقليص نواحي الضعف المتواجد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون لها، وأيضاً ضرورة اهتمام المعلم بجعل التلميذ ذوي الصعوبة أن يجلس في الصف الأمامي المواجه للسبورة، بعيداً عن كل ما يشتت انتباه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.1.18 النماذج والمداخل المفسرة لصعوبات التعلم

1- النموذج الطبي

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الناحية الفسيولوجية هي الأساس في ظهور صعوبات التعلم، حيث أن المخ يحدث له خلل في أداء وظائفه، ويركز النموذج الطبي علي معرفة الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه الصعوبات، فحدوث خلل في توازن كيمياء الدم يسبب مشاكل سلوكية أو تعليمية، وعليه يمكن إعطاء العلاج الطبي الذي يتضمن الأدوية التي تعمل علي التخلص من اختلال التوازن بين نصفي المخ الأيمن والأيسر، وعليه فإن الاتجاه الطبي يحدد عدد من الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم، وأيضاً هناك مشكلات قد تحدث أثناء عملية الولادة، كالاختناق الذي يمنع وصول كميات مناسبة من الأكسجين إلي الاندفاع، مما قد يسبب هذه المشكلة (هلالاهان وآخرون، 2007م، ص 435) .

ويشير عبد الناصر أنيس (1993م، ص 83) أن جوردن (Gordon) عام 1983 ذكر أن أي خلل وظيفي في نصفي المخ الأيمن والأيسر يحدث صعوبات تعلم لأنهما ضروريان لعملية التعلم .

وأي خلل في وظائف نصفي المخ يؤثر علي سلوك المتعلم، حيث يؤدي إلى عجز في العمليات الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والتعليمية وبالتالي حدوث الصعوبات التعليمية . (إبراهيم، 2010م، ص ص65 – 66) .

2- النموذج السلوكي

يرى أصحاب هذا النموذج أن صعوبات التعلم ترجع إلي الأساليب التعليمية الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام أساليب التدريس الغير ملائمة بسبب عدم توافر الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة، وزيادة أعداد التلاميذ، وافتقار الدافعية للتعلم، ووجود ظروف بيئية غير مناسبة في كلاً من الأسرة والمجتمع، وعليه يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يجب الاهتمام بالظروف البيئية، وعوامل التنشئة الاجتماعية، ومعرفة التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ .

ويري (إبراهيم، 2010 م) أن هذا المدخل لها الكثير من نقاط القوة، حيث تركز علي المعاملة الفردية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما أنها تقيم تاريخ تعلم التلميذ، وكذلك تعلمه للمهارات المفقودة . (إبراهيم، 2010 م، ص67) .

3- نموذج العمليات النفسية

يركز هذا النموذج علي أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد علي العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الادراكي – الحركي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– والنفس لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي (Conte, 1998, 68) .

4- النموذج النمائي (نظرية التأخر في النضج)

يرجع أصحاب هذا الاتجاه صعوبات التعلم إلي علي البطء في عمليات النمو، البصرية والحركية، واللغوية، والانتباه، وتختلف مظاهر بطء النمو ومعدله عند ذوي صعوبات التعلم، ولأن المنهج الدراسي يفوق استعدادات التلاميذ الذين لديهم خلل ما في المخ، فبذلك هم يفشلون في الدراسة (Lerner, 2000).

وتسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة (إبراهيم، 2007 م، ص73) .

5- النموذج التشخيصي العلاجي

تتمثل الفكرة الأساسية أو المحورية في النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم في أن بعض عمليات سيكولوجية معينة (كالذاكرة البصرية مثلاً)، أو مجالات التعلم (كالقراءة مثلاً) قد تعترض لبعض المشكلات والأخطاء التي تبعدها عن مسارها الصحيح . ويمكن للاختبارات المختلفة أن تكشف عن أي العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي هي التي تتعرض للخطأ، ومن ثم يتم تقديم برامج علاجية معينة يكون من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة أو مثل هذا التعلم الخاطئ، وعندما يتم تشخيص وعلاج تلك المشكلات التي تتعرض لها مثل هذه العمليات سوف يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلي حد كبير، وإذا ما تم اكتشاف أوجه القصور في مجال أكاديمي أساسي معين عن طريق استخدام الاختبارات المعيارية فإن التدريس العلاجي الذي يتم تقديمه في تلك الحالة يركز علي المهارة التي يبدي الطفل قصوراً فيها، أو يركز علي ذلك المجال الذي يكشف الاختبار أنه يمثل جانباً من جوانب القوة النسبية.

هذا ويتضمن النموذج التشخيصي العلاجي في واقع الأمر من وجهة نظر(سوانسون وتورجيسين، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أمرين هامين بالنسبة لمستقبل صعوبات التعلم هما:

1- يعمل علي توفير الأمل في الخيار الدقيق والمناسب الذي سيكشف عن صعوبات التعلم لدى التلميذ سواء صعوبات نوعية، أو محددة، ولذلك فإن الاختبار الذي يستخدم بغرض التشخيص والتخطيط للعلاج يظل بمثابة فكرة هامة وجدلية في مجال صعوبات التعلم إلي جانب بعض الفئات الأخرى التي تضمها التربية الخاصة، ومن ثم فإن التأكيد علي التشخيص أي تحديد طبيعة حالة معينة لايزال يتضح في الاستخدام الموسع للاختبارات في سبيل تحديد وتشخيص صعوبات التعلم .

2- يعطي اهتماماً وتركيزاً علي عملية تجهيز المعلومات وهي تلك الاجراءات التي يتضمنها التفكير، وقد ألقي مثل هذا التركيز الظلالة علي الكثير من التأكيد اللاحق علي المعرفة بالنسبة لصعوبات التعلم (هلالاهان وأخرون، 2007 م، ص ص 437 – 438) .

6- النموذج المعرفي

ويرتكز مؤيدو النمو المعرفي في أراءهم علي علم النفس المعرفي حيث تتمثل المقدمة الأساسية للنظرية المعرفية في أن المتعلم عادةً ما يقوم بفاعلية بتناول العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتي يحدث التكامل المطلوب بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية، ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة طرق أو أساليب معينة يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم، كذلك فإن ربط المعلومات السابقة المطلوبة مع تلك الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدي في الواقع إلي فهم المعلومات الجديدة، وأثناء تجهيز المعلومات قد يقوم التلاميذ باستخدام الوظيفة التنفيذية أو عمليات ما وراء المعرفة، وهو ما يعكس اهتماماً بأساليبهم واتجاهاتهم لحل المشكلات (هلالاهان وآخرون، 2007م، ص 450) .

مما سبق يتضح للباحثة أن جميع النماذج السابقة التي حاولت تفسير صعوبات التعلم متكاملة، فهي تساعد علي فهم الأسباب التي تؤثر في صعوبات التعلم، فالنموذج الطبي يهتم بالعوامل الفسيولوجية التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، كما أن النموذج السلوكي ونموذج العمليات النفسية والنموذج النمائي، كلاً يلقي الضوء من جهة معينة .

هناك علاقة ارتباطية بين كل نموذج من النماذج السابقة، فكل هذه النماذج تهدف إلى وضع محددات للمقاييس التي تشخص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك إعداد برامج علاجية . (عبيد، 2009م، ص 37) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.2 ثانياً : عسر القراءة (Dyslexia)

تناولت الباحثة في هذه الجزئية القراءة وتعريفاتها ،وأهميتها ، وأهدافها ، وأنواعها ، ومراحلها ، ثم بعد ذلك توضيح عسر القراءة .

2.2.1 القراءة لغةً :

في اللغة (قرأ) الكتاب (قراءة) و (قرءانا) بالضم و(قرأ) الشيء (قراءنا) بالضم أيضاً جمعه وضمه، ومنه سمى القرآن لأنه يجمع بين السور ويضمها وقوله تعالي : ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَه﴾ [القيامة: 17] أي قراءته. وجمع (القارئ قرأة)، مثل كافر، كفرة . و (القراء) بالضم والمد المستنسك، وقد يكون جمع قارئ (الرازي، 660 : 526) .

وتظهر أهمية القراءة في أول أمر إلهي نزل علي سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾. [العلق:1– 5] .

2.2.2 تعريف القراءة اصطلاحاً:

يعرفها القضاة والترتوري (2006م، ص84) بأنها " عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة، لذا تعد القراءة هي الأساس لكل عملية تعليمية فالتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى".

وعرفها لافي بأنها " القدرة على القيام بترجمة الرموز المكتوبة إلي معني، وتوظيف تلك الرموز في مجالات الحياة المختلفة "(لافي، 2006م، ص163).

وعرفها البجة (2002، ص221) بأنها "عملية عقلية، انفعالية، تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، وللحكم والتذوق، وحل المشكلات " .

2.2.3 أهمية القراءة:

- تعد القراءة وسيلة مهمة للتحصيل والاستيعاب .
- القراءة وسيلة لتوسيع المدارك والقدرات .

(جاب الله وآخرون، 2011م، ص26)

- تعمل علي زيادة الحصيلة اللغوية للقراء والمتعلمين .
- تعمل علي إشباع حاجات المتعلمين، وتحقيق رغباتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنمي القراءة مهارات التفكير الابتكاري. (أبو مرق، 2007م، ص217) .
- وسيلة لاستثمار الوقت.
- فهم الكلمة، وصياغة المادة المقروءة، ومعني العبارة، ومدلول الجملة (جاب الله وآخرون، 2011م، ص27) .

وترى الباحثة أن للقراءة أهمية واضحة، فهي وسيلة مهمة للتحصيل الدراسي، ووسيلة لإكساب المعارف للإنسان، فالقراءة هي الطريق لتنمية وتكوين الإبداع للإنسان، وهي وسيلة مهمة لا يستغنى عنها المتعلمين خاصة محبى القراءة، لأنها تلبي حاجاتهم ورغباتهم، وتساعدهم في استثمار أوقاتهم بقراءة المفيد، وتوسع مداركهم.

2.2.4 أهداف تعليم القراءة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الدنيا

تزداد أهمية القراءة، عندما تسهم في تحقيق الأهداف التالية:

- زيادة المعلومات والخبرات والثقافة العامة في بيئتي التلميذ الاجتماعية والطبيعية.
- رقي مستوى التعبير بكثرة القراءة، وقديماً قيل : (كلما كثر تقليب اللسان رقت حواشيه) .
- تذوق الجمال جمال الفكرة وعمقها ونضجها، وجمال الخيال وخصبه وسموه، وجمال الأسلوب، ومتانته، وحسن اختيار ألفاظه ورصفها، وجمال النغم الشعري.
- تنمية ملكة النقد لما يقرأ، وتدريبهم علي النقد لكل من الفكرة واللفظ والأسلوب، وبيان موازين النقد لها جميعاً، ليحسنوا التمييز بين المحاسن والعيوب .
- المتعة الشخصية وتنمية الهوايات، وإنماء الخيال، وذلك بتنويع الموضوعات التي يحتويها كتاب القراءة، إضافة إلي ضرورة تنوع هذه الكتب، وتوجيه المدرس تلاميذه إلى المصادر الخارجية في مكتبة المدرسة وغيرها.
- تدريبهم علي جمع المعلومات، لكتابة مقال أو خطبة، أو حديث، أو موضوع إنشائي، أو تقرير (العيسوي، وموسي، والشيزاوي، 2005م، ص164).
- اكتساب القدرة علي الاستماع .
- اكتساب القدرة علي القراءة السليمة مع صحة النطق، وفهم الفكرة العامة (فرج، 2005م، ص44) .
- تكوين ولع ورغبة دائمين في المطالعة (مصطفى، 2005م، ص17) .

وقد ذكر المنهاج الفلسطيني في خطوطه العريضة أهداف تعليم القراءة في المرحلة التعليمية الأولي، وهي مرحلة التهيئة من الصف الأول إلي الصف الرابع، بحيث يتوقع من التلميذ في نهاية هذه المرحلة الاستماع بتركيز واهتمام إلي قراءة المعلم الجهرية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التعرف علي الحروف الهجائية، ونطقها وفق مخارجها الصوتية نطقاً سليماً .
- تمييز الحروف الهجائية المختلفة، حسب موقعها من الكلمة .
- التعرف علي الحركات القصيرة، والطويلة .
- التعرف والتدرب علي نطق السكون والشدة والتنوين.
- الربط بين كلمات الدرس، وجمله، والصور المناسبة لها.
- تمييز وقراءة الكلمات والجمل المتشابهة من غير صور .
- قراءة الدرس بجمله وكلماته قراءة سليمة النطق .
- فهم مدلول ما يتم قرأته من كلمات وجمل بدون صور .
- اكتساب حصيلة لغوية في نواحي كثيرة .
- الحرص على اكتساب بعض عادات القراءة كالجلسة الصحيحة أثناء القراءة، والمحافظة علي بعد مناسب بين أعينهم والكتب.
- اكتساب قيم وعادات قرائية إيجابية مثل: الاستئذان عند التحدث، الاستماع بتمعن، والنقاش بفاعلية، والاهتمام بالأدوات المدرسية والكتب بالمحافظة عليها .
- تدريب التلميذ على القراءة في زمن مناسب لكم المادة المقروءة، بفهم واستيعاب .
- أن يناقش التلميذ ما يقرأه وما يسمعه مناقشة بطلاقة وجرأة .
- التمييز بين الأحرف الأعجمية، ومقابلاتها المهملة مثل د/ ذ، ط / ظ، س / ش، .... وكذلك بين الأحرف المتشابهة في النطق، المختلفة في الكتابة أو العكس مثل ذ / ز، ظ / ذ، ث / س .
- التدريب على التحليل للكلمات، وتركيبها وقراءتها .
- الإقبال على قراءة المجلات والقصص المناسبة .
- تبين الأفكار والمعاني الرئيسية في درس القراءة. (الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية، 1999م، ص 19) .

2.2.5 أنواع القراءة

- **أنواع القراءة من حيث الأداء:**

- **القراءة الجهرية:** وهي قراءة بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم ما يعنيه .
- **القراءة الصامتة:** وهي قراءة ليس فيها صوت، ولا همس، ولا تحريك لسان، أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني، والأفكار، من خلال انتقال العين فوق الكلمات، والجمل،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دون الاستعانة بنطق الصوت. (أي بالبصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) (الحسن، 2000م، ص18).

- **أنواع القراءة من حيث الغرض:**

القراءة العاجلة: وتهدف إلى البحث عن معلومات ما بسرعة، كالاطلاع على فهارس الكتب وقوائم العناوين والأسماء....إلخ، وتهم الباحثين في البحث عن المفردات والمعاني في المعاجم والبحث عن المصطلحات من دوائر المعارف واستعراض ومراجعة المادة المقروءة.

- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع وهي أكثر دقة من القراءة العاجلة، إذ تحتاج إلى سرعة أحياناً، كالاطلاع على كتاب جديد أو قراءة تقرير (عبابرة، 2002م، ص18).
- قراءة تحصيلية، وقراءة الدرس، والاستذكار .
- قراءة جمع المعلومات : ويرجع إلى عدة مصادر لجمع المعلومات حول موضوع معين .
- قراءة المتعة الأدبية، وهي خالية من التعمق، والتفكير، كقراءة الأدب، والطرائف .
- القراءة النقدية التحليلية : نوع يحتاج إلي التأني.

- **أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ .**

- قراءة الدرس : فلكسب المعلومات والاحتفاظ بها لغاية النجاح .
- قراءة الاستمتاع: فترتبط بالرغبة في قضاء أوقات الفراغ في أداء عمل معين، وهادف، ومسل أحياناً (نايف وآخرون، 2001م، ص ص 82 – 88) .

2.2.6 مراحل تعليم القراءة:

تعليم القراءة من حيث الأساس يرجع إلى إيجاد رابطة ذهنية بين أصوات معينة وبين رموزها، وربط الأصوات والرموز بالمعاني ربطاً سريعاً جداً، حتى أن المتعلم إذا رأي الرموز تذكر الأصوات الخاصة بها، وأدرك معانيها في الحال، كما أنه إذا سمع الأصوات أو تصورها تذكر الرموز التي ترمز إليها المعاني والتي تدل عليها، ويقصد بالرموز والإشارات التي تتألف منها الكتابات–الحروف والحركات التي وضعت للدلالة علي الأصوات (مصطفى، 2005م، ص ص 14 –15) .

لا ينبغي تعليم القراءة للمبتدئين فيها دفعة واحدة، بل لا بد من التدرج والتدريب المرحلي في نموها واكتساب مهاراتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يلي أهم مراحل تعليم القراءة:

- **مرحلة ما قبل القراءة**

وهي تعتمد علي التهيئة والتمهيد المناسبين ومستوى النمو اللغوي، وهي تسمي مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة، وفيها يستطيع التلميذ التعرف علي الأشياء الموجودة في البيئة المحلية المحيطة به، ولا يقتصر ذلك علي تسمية الأشياء فقط، ولكن تصل إلى طبيعة هذه الأشياء، ومعايشتها وتقليد أصواتها، ومعرفة قيمتها، وفوائدها (جاب الله وآخرون، 2011م، ص103) .

- **مرحلة البدء في تعليم القراءة**

وهي المرحلة التي تبدأ في السنة الأولي ابتدائي، يتم في هذه المرحلة تكوين المهارات والقدرات الأساسية في القراءة وهي كالتالي:

معرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة، وتعرف الكلمات بالصور والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وأن يتعرف التلميذ علي جميع أشكال الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وأوضاعها المختلفة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وربط الحروف بسكناتها وحركاتها، وأن يعرف الحركات الأولية من الفتحة، والكسرة، والسكون، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطعة مكونة من سطرين علي الأقل، ويتم ذلك في إطار إكساب التلاميذ الشغف بتعلم القراءة عن طريق عرض قطع من لوحات الإعلانات، وعناوين الصور التي تعلق علي الجدران، ومكتبات الفصول، والكتب والقصص .

- **مرحلة التوسع في القراءة:**

وهي مرحلة تقدمية التقدم في اكتساب مهارات القراءة الأساسية، حيث تبدأ هذه المرحلة من بداية الصف الثاني الأساسي لغاية الصف السادس، وتتمثل في دقة وفهم ما يتم قراءته، والاستقلال في تعرف الكلمات، والتمكن من القراءة الجهرية، والقراءة بشكل سريع، وقراءة الفقرات الأدبية وقطع المعلومات والقصص وبناء حصيلة من المفردات، وتنمية البحث عن موارد جديدة .

- **مرحلة توسيع الخبرات:**

أما مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فإنها تشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية، ويتم فيها القراءة الواسعة، والتي تزيد من خبرات القارئ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **مرحلة تهذيب العادات:**

المرحلة الأخيرة من مراحل تعلم القراءة، والتي تتمثل في تنمية العادات والأذواق والميول فتشمل المرحلة الثانوية، وفيها يتم تهذيب العادات والميول وتصفيتها في أنواع القراءة المختلفة . (قورة، 2003م، ص ص66–67).

القراءة مهارة مهمة للتلميذ عند بداية دخوله المدرسة، وهي عملية أساسية تساعد التلميذ علي الانتقال من المرحلة التعليمية الدنيا إلى العليا (جدوع، 2003 م، ص 103).

وتلعب القراءة دوراً مهماً في حياة الفرد، فهي من المهارات التعليمية الأساسية التي لها أثر في المجالات التعليمية الأخرى، فمثلاً أن حل المسائل في الحساب يتم عبر وسائل مكتوبة، فإذا تعسرت القراءة علي الطفل فلن يتقدم في مادة الحساب، لذلك فمن الطبيعي أن يؤدي الصعوبة في القراءة إلى صعوبة في الحساب. (الاحرش والزبيدي، 2008م، ص 175) .

ولا تقتصر القراءة علي فك الرموز، أو معرفة الكلمات ونطقها بشكل صحيح فحسب، وانما هي نشاط عقلي يشتمل علي عملية الفهم والتحليل والنقد، والمتعة النفسية . ولا يمكن للفرد أن ينجح في الميادين الأخرى بدون قدرة قرائية (الظاهر، 2008م، ص 187) .

حيث تمثل الصعوبات القرائية أحد أهم الصعوبات الاكاديمية التي توجد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأكثر انتشاراً، ويعتبرها البعض أحد الاسباب الاساسية للفشل الدراسي (الدهمشي، 2007 م، ص 173) .

ويري ليون (lyon 1995) أن صعوبة القراءة تمثل أكثر أنواع الصعوبات التعليمية الاكاديمية شيوعاً وأن 80 % من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم صعوبات قرائية، ويرى" هاريس وسيباي " (Harris &Sipay 1990) أن نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (10–15%) من تلاميذ المدارس .

وفي الدراسة التي قام بها كل من " كيرك وإلكنز " (Kirk and Elkins 1975 توصلت إلي أن ما بين (60 –70 %) من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات القراءة . (علي، 2005م، ص 47) . ويرى بيلارد (Billard 1995) أن نسبة انتشار صعوبة القراءة تعد مخيفة، حيث أنها توجد لدى 2 إلي 10 % من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وبمقارنة التلاميذ العاديين في القراءة بذوي الصعوبات فيها وجد أن ذوي الصعوبات يصعب عليهم تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف علي الكلمات . وأن (83 %) من تلاميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصف الثاني ذوى الصعوبات القرائية لديهم خلل التعرف علي الحروف والأصوات ونطقها (علي، 2005م، ص 48) .

2.2.7 تعريف عسر القراءة (Dyslexia)

تعني الصعوبات أو العسر في القراءة " القصور في تحقيقي الأهداف المقصودة بالقراءة، ومن ثم فهو يتضمن عجز عن فهم أو إدراك المادة المقروءة، وما تشتمل عليه من علامات بين المعاني والافكار، أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق والضبط الخاطئ للألفاظ . (قورة، 1981 م، ص144) .

ومصطلح عسر القراءة Dyslexia مشتق من كلمتين Dys ويقصد بها ردئ أو سيء ومعناها بالإنكليزية Bad، و lexica تعني اللغة اللفظية أو الكلام، ومعناه بالإنجليزية speech، وبذلك يشير المفهوم من الناحية المعجمية إلي سوء الكلام ورداءته، وتعتبر صعوبات تعلم القراءة أحد مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة بمشكلات اللغة التعبيرية أو الإستقبالية، وتظهر من خلال القراءة، والتهجئة، والكتابة، والمحادثة، والسمع . (جلجل، 2003م، ص15).

وذكرت (شلختي) بأن عسر القراءة اضطراب يؤدي إلى عيوب صوتية، أو ادراكية، أو عيوب صوتية و إدراكية معاً، تظهر من خلاله بعض الأعراض مثل صعوبة قراءة الحروف وتذكرها، وإمكانية تكوين مقاطع من حروف معطاة مما يؤدي بالتالي لتدني مستوى التحصيل الأكاديمي . (شلختي، 2010م، ص 39) .

2.2.8 مظاهر عسر القراءة

1- قيام التلميذ بحذف البعض من الكلمات في الجملة التي يقرأها، أو يحذف جزءاً من الكلمة مثل :(سافرت بالطائرة) يقرأها (سافر الطائرة) .
2- يضيف التلميذ بعضاً من الكلمات إلي الجملة التي يقرأها، أو يضيف مقاطع أو أحرف إلي الجملة مثل: (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافرت بالطائرة إلي أمريكيا).
3- يبدل البعض من الكلمات بكلمات أخري قد تكون قريبة من معناها مثل :أن يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من المرتفعة .
4- يكرر قراءة بعض الكلمات دون مبرر مثل ان يقرأ (غسلت الأم) (غسلت الأم الثياب) ثم يكررها (غسلت الأم الثياب) .
5- يقوم بقلب الأحرف وإبدالها مثل : أن يقرأ (زر) بدلاً من (رز) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع، غ) .(يحيي، 2006م، ص 240) .

7- يجد صعوبة في تتبع مكان الوصول أثناء القراءة، ويشعر بالتوتر عند الانتقال من نهاية السطر إلي بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة .

8- يواجه صعوبة في التمييز بين حروف العلة مثل: أن يقرأ (فيل) بدلاً من (فول)

9- يقرأ بطرقة سريعة، وغير واضحة .

10- يقرأ الجملة ببطء، كلمةً كلمةً. (القبالي، 2003م، ص 53) .

2.2.9 عوامل وأسباب عسر القراءة

ترجع صعوبات التعلم في القراءة لأسباب عديدة ونادراً ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة لعامل واحد ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل تجمعت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وتقدمه في القراءة (رجب، 2012م، ص213).

العوامل الوراثية:

أكدت العديد من الأبحاث التي قامت علي عينات التوائم، أو علي أسر ذوي صعوبات التعلم، إلى تواجد هذه الصعوبات بينهم خاصة الوالدين والأخوة و الأخوات، وبعض الأقارب (إبراهيم، 2002م، ص 262) .

ولقد أظهرت نتائج دراسة (Satyan , 1980)، أن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في وجود صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، حيث تبين أن 49 % من الأفراد توجد لدى أفراد أسرتهم صعوبات تعلم القراءة (Dyslexia) .

العوامل النفسية

تتعدد العوامل النفسية التي تسبب صعوبات ومشكلات تعلم القراءة، ويؤكد اسهام هذه العوامل بشكل كبير في إحداث هذه الصعوبات، ولقد تمثلت في التالي :

- **الاضطرابات اللغوية**

تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموس المفاهيم لديه علي طريقة فهمه واكتسابه وتفسيره للمادة القرائية، وقد يفهم بعض الأطفال ما ينطق، أو يسمع، لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، مما يعكس لديهم انفصالاً ملموساً بين الفكر واللغة، فضلاً عن سوء استخدام الكلمات والمفاهيم، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم إسهاماً دالاً وملموساً في صعوبات القراءة، وعلي نحو خاص صعوبات الفهم القرائي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **اضطراب الانتباه الانتقائي**

اضطراب الانتباه يؤثر سلبياً علي الأداء المعرفي والعقلي المصاحب للقراءة، حيث يؤثر علي كلاً من الادراك السمعي والبصري، وعمليات الفهم اللغوي، والفهم القرائي .

وتشير الدراسات الحديثة التي أجريت علي الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة إلي أن هؤلاء الأطفال يفشلون في إعمال عمليات الانتباه الانتقائي إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين . ومع ذلك فإن الانتباه الانتقائي يتحسن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مع تزايد العمر الزمني .

وتبدو أعراض اضطرابات الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في : – سعة انتباهه قصيرة – أمد للانتباه ضئيل – حذف بعض الحروف – تكسير بعض الكلمات – قفز بين الكلمات والسطور – اندفاعية – عدم ادراك المعني – ضعف في الفهم القرائي – ضعف إدراك السياق – القراءة كلمة كلمة، عدم الالتزام بالمعني وفواصل الوقف . (الزيات، 1998م، ص 429 –431) .

- **اضطراب الذاكرة**

توصل العديد من الباحثين إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية كما أنهم يحققون درجات منخفضة علي اختبارات الذاكرة البصرية، ويفسرون هذا الفشل في الاسترجاع إلي عدم كفاءة الانتباه الانتقائي، وتنقسم اضطرابات الذاكرة السمعية، واضطرابات الذاكرة البصرية، وتوصلت البحوث إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يميلون إلي استخدام استراتيجيات للحفظ والتذكر والاسترجاع أقل فاعلية وكفاءة إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين . وهناك تحسن ملحوظ في مستوى القراءة إذا ما درب هؤلاء الطلاب علي استخدام استراتيجيات جيدة في التذكر (السعيد، 2010م، ص170) .

- **مستوى الذكاء**

تشير العديد من الدراسات إلي أن معظم تلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة هم من متوسطي الذكاء أو ذكائهم أعلي من المتوسط، ففي دراسة قامت علي مسح وتلخيص ثلاث عشرة دراسة تناولت تأثير الذكاء علي مستوى القراءة، وجد أن متوسط نسبة الذكاء باستخدام اختبار وكسلر للذكاء بالنسبة لذوي صعوبات القراءة تتراوح ما بين 8، 91 إلي 8، 9 . 1، كما الذين يقعون تحت المئين العاشر في اختبارات القراءة كان متوسط نسبة ذكائهم (90) فأكثر . ومعني ذلك أنه ليس من الضروري أن ينتمي ذوي صعوبات القراءة إلى ذوي الذكاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنخفض، وانما يميلون إلي أن يكونوا في الغالب من ذوي الذكاء المتوسط علي الأرجح أو ذوي الذكاء فوق المتوسط . (الزيات، 1989م، ص 433) .

اتضح مما سبق أن العوامل السابقة لا شك أنها تؤثر في عملية القراءة، واحداث الصعوبات، منها العوامل الوراثية ، والنفسية من اضطرابات لغوية واضطرابات انتباه واضطرابات ذاكرة.

2.2.10 علاج عسر القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة ومن أبرزها:

- **طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT**

وهي الطريقة التي تعالج العجز الذي يترتب على استخدام بعض الحواس دون الأخرى في تعليم القراءة، حيث تعتمد هذه الطريقة علي التعدد في الحواس، كحاسة السمع، والبصر، والحاسة الحس حركية، فهذه الطريقة تدعم وتحسن تعلم التلميذ للمادة الدراسية (خطاب، 2006م، ص160) .

- **طريقة فرنالد Fernald Method**

تعتمد هذه الطريقة علي تعدد الحواس في تعليم القراءة، ولكن تختلف عن طريقة تعدد الحواس في ناحيتين:

- تقوم هذه الطريقة علي أعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص . اعطاء الحرية للتلميذ في اختيار الكلمات، حيث يصبح بذلك أكثر إيجابية وإقبالاً علي تعلم القراءة . (محمد وعامر، 2008 م، ص 160) .

طريقة اورتون – جلنجهام Orton- Gillingham

تقوم هذه الطريقة علي الحواس المتعددة والتنظيم، أو تصنيف التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتفسير، أو الترميز وتعليم التهجئة، وتركز علي :

_ عملية الربط بين رمز الحرف البصري المكتوب مع اسم الحرف .

– القيام بربط رمز الحرف البصري مع صوت الحرف .

– ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره . (خطاب، 2006 م، ص161) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طريقة القراءة العلاجية : Reading recovery

تعتمد هذه الطريقة علي التالي :

- – القيام بالتعليم الفردي المباشر للتلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي متدني عن زملائه داخل الفصل .

-الأطفال الذين هم أدني رتبة بمقابل أقرانهم من أطفال الصف هم من يتم اختيارهم لتلقي العلاج القرائي .

وتهدف هذه الطريقة لتحسين مستوى التلاميذ ذوى عسر القراءة لمساعدتهم علي الوصول إلي متوسط زملائهم في فترة سريعة من خلال تطبيقها عليهم، حيث يستمر التلاميذ بتلقي الجلسات العلاجية التعليمية المكثفة بواقع حصة تعليمية كل يوم، ولفترة محدودة حتي يصلوا إلى مستوى زملائهم في القراءة .

برامج التدريس المباشر

توكد الدراسات علي فاعلية التدريس المباشر للتلاميذ ذوي عسر القراءة الحادة، فالتدريس المباشر يشمل ستة مستويات مناسبة للصفوف الأولي من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتي السادس، فكل مستوى يضم دروس مصممة علي أساس التتابع الهرمي، ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم عن طريقها تعليم الأطفال حسب خطوات مخطط لها ومتابعة من قبل المعلم، باستخدام المعززات المتنوعة(ملحم، 2002 م، ص302).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن للمعلم دور في وضع الخطط العلاجية المناسبة، والتنويع في الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوسة المناسبة للمهارة القرائية المراد تعليمها، وذلك لإيصال المعلومة بطريقة أفضل و أسرع، والاعتماد علي طريقة التكرار، والعمل علي العلاج الفردي ومراعاة الفروق الفردية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3 ثالثاً : التعليم الأساسي

يقصد بالتعليم الأساسي " أنه المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن (6) سنوات، وحتي الانتهاء من الدراسة بالمدرسة الإعدادية في سن (14) سنة، فيتحتم علي كل طفل بلغ سن السادسة من عمره أو تجاوزها أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية، وتهدف هذه المدرسة تعليم التلاميذ المهارات الأساسية في (القراءة، والكتابة، والحساب)، ومعرفة القيم الدينية والأخلاقية والقومية في التلاميذ حتي يشبوا مواطنين صالحين قادرين علي تحقيق أهداف المجتمع " . (منسي، 1999م، ص11) .

وذكر (غانم، وأبو شعيرة، 2010م، ص57) أن الصفوف المعنية بالحلقة الأساسية الأولي من مرحلة التعليم الأساسي لتشمل الصفوف من الأول وحتي الرابع الأساسي، والتي تتراوح فيها أعمار التلاميذ بين ست سنوات وعشر .

فالتعليم الأساسي هو الذي يزود الفرد في المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الأساسية التي تمكنه من النمو الشامل المستمر، وتعده للتعامل والتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع، والتفاعل الناجح مع بيئته، والتعاون مع غيره علي النهوض بهذه البيئة، وعلي تقدم حضارة المجتمع عموماً . (خليفة، 1999م، ص15) .

2.3.1 أساسيات يتعلمها التلميذ في الصفوف الأولي (الأول حتي الرابع الاساسي) .

هناك أساسيات يتعلمها التلميذ بطريقة متدرجة في الصفوف الأولي بحسب مبحثين وموضوعاتها ما يلي :

- **اللغة العربية** : ويتم من خلالها الكشف عن بعض الاستعدادات القرائية لدى طفل هذه المرحلة، وتعليمه بعض المفاهيم والعبارات المتعلقة بها، والتي تساعده وهو يتعلم مبادئ القراءة والكتابة، ويتدرب علي الحديث من خلال دروس المحادثة، والتعبير، والنشيد، وحفظ بعض المحفوظات التي تتضمن بعض الآداب والأخلاقيات المتنوعة .

- **الرياضيات:** وفيها أيضاً يتم الكشف عن الاستعدادات الرياضية لدى المتعلم، حيث إن لها دورا كبيراً في تعليم مفاهيم الأعداد، وترتيبها، والعمليات الرئيسية الأربع : الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، إضافة إلى تعلم مفاهيم بسيطة في الكسور، وبعض مبادئ الهندسة، والقياس. (غانم، وأبو شعيرة، 2010م، ص ص58 – 59) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.3.2 الخصائص المعرفية لتلاميذ التعليم الأساسي

تتميز مرحلة نمو الطفل في الفترة من سن 6 سنوات إلي 14 سنة بصفة عامة باتساع الأفق والقدرة علي تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، وزيادة قدرة الطفل علي الاستقلال .

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلي 3 أقسام هي :

أ- مرحلة الطفولة المتوسطة من سن 6 إلي 9 سنوات .

ب- مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 9 إلي 12 سنة .

ت- مرحلة مشارف المراهقة من سن 12 سنة إلي 14 سنة (منسي، 1993م، ص15-16).

وفيما يلي شرح موجز لخصائص النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ هذه المراحل :-

أولاً : مظاهر النمو العقلي والمعرفي للتلاميذ في مرحلة الطفولة المتوسطة من سن 6 إلي 9 سنوات

وهي التي تشمل (الصف الأول، والثاني، والثالث الابتدائي) المرحلة الأساسية الدنيا. (الهنداوي، 2007 : 209) .

- يتعلم الطفل في هذه المرحلة المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب) .
- يهتم التلميذ بالمقررات الدراسية، ويميل للقصص والحكايات، وفي نهاية المرحلة يمكن أن يشغل التلميذ أوقات فراغه بقراءة بعض القصص، أو بعض الحكايات .
- يتميز التلميذ في هذه المرحلة التي يطلق عليها (مرحلة العمليات المحسوسة)، وهي مرحلة التفكير القائم علي استخدام قواعد جديدة ومفاهيم مختلفة نوعاً ما بما يعرفه الطفل أقل من 6 سنوات .
- تظهر لدى الطفل رغبة في حب الاستطلاع وعلي الوالدين تقبل أسئلة الطفل حتي ينمو الاستطلاع لديه .
- تزداد قدرة الطفل علي التذكر .
- إن قدرة التلميذ علي الانتباه في سن السابعة محدودة، بحيث لا يستطيع يركز انتباه في موضوع واحد لمدة طويلة، ويزداد مدى الانتباه وحدته في نهاية المرحلة .
- ينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية، والإبداع والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة .
- ينمو التفكير من حسي إلى مجرد إلي لفظي، حتي يصل إلي تفكير في المعني للكلمات .
- يجيب عن بعض الأسئلة المنطقية البسيطة، ويستعمل الاستقراء بمعناه الصحيح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يميل الطفل في هذه المرحلة إلى التعميم السريع معتمداً في ذلك علي حالة واحدة في بعض الأحيان .
- تفكير الطفل ذاتي يدور حول نفسه .
- يبدأ الطفل بالمدرسة ولديه حصيلة لغوية أكثر من 2500 كلمة حيث أن هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة .
- تنمو قدرات الطفل من التعبير الشفوي إلي التعبير التحريري بانتقال التلميذ إلي صفوف دراسية متقدمة (الثاني، والثالث الابتدائي) .
- يتعرف التلميذ علي الجمل وربط معانيها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلي مرحلة القراءة العقلية التي تبدأ بالجملة، فالكلمة، فالحرف، ثم يبدأ التلميذ بالقراءة الصامتة والجهرية . (منسي، 1993م، ص ص15 – 17) .

ثانياً: مظاهر النمو العقلي والمعرفي للتلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة من سن (9–12).

وهي التي تشمل (الصف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي) المرحلة الأساسية المتوسطة . (الهنداوي، 2007م، ص245) .

- يزداد في هذه المرحلة تعلم القيم والمعايير الاجتماعية والخلقية .
- يتميز أطفال هذه المرحلة بزيادة قدراتهم العقلية عن المراحل السابقة، وكذلك زيادة قدراتهم الخاصة مثل التفكير الإبداعي، فعلي الوالدين تقبل أفكار أطفالهم، ويكتشفوا الموهوبين والمبدعين .
- يتميز تفكير بعض الأطفال بالمرونة والطلاقة والأصال في هذه المرحلة .
- يستمر التفكير المجرد في النمو عند الطفل في هذه المرحلة .
- يستطيع الطفل في هذه المرحلة تفسير الظواهر بدرجة أفضل من قبل .
- يزداد مدى انتباه الطفل ومدته كما تزداد حدته، وتنمو قدراته التذكرية، ويكون التذكر بالفهم .
- يظهر الطفل قدرة عالية من التخيل الواقعي الابداعي، وتزداد القدرة علي تعلم المفاهيم .
- يظهر لدى الطفل رغبة في معرفة الكثير عن البيئة التي يعيش فيها وعن بلاده، وبلاد العالم الأخر .
- زيادة استعداد التلميذ للتعلم ولدراسة مناهج أكثر تقدماً، وأكبر تعقيداً.
- يميل الطفل في هذه المرحلة إلى النقد الذاتي، ونقد الأخرين من الكبار.
- زيادة طلاقة الطفل اللفظية في هذه المرحلة، فتزداد مفرداته، ويدرك الفرق بين معاني الكلمات والتشابه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يعرف الطفل معني الالفاظ المجردة مثل ألفاظ الحرية، والعدل، والسلم (منسي، 1993م، ص ص 17- 18) .

لقد تناولت الباحثة الخصائص المعرفية لمرحلة التعليم الأساسي لما تعتقد لهذه الخصائص من أهمية في اكتساب المعلومات والمعارف.

2.4 تعقيب عام على الإطار النظري

من خلال تناول أدبيات الدراسة اتضح أن لصعوبات التعلم ، عامة وعسر القراءة خاصة أثر على المستوى العالمي والعربي والفلسطيني ، حيث هناك عدد كبير من المصادر والمراجع والدراسات حاولت أن تدرس صعوبات التعلم الأكاديمية وخاصة عسر القراءة من نواحي مختلفة ، ولقد تبين أن هناك كثير من الأسباب والعوامل التي ترجع لها الصعوبات التعليمية ، لذلك نالت قضية عسر القراءة ، ومقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم اهتمام كبير من علماء النفس والمعلمين وأولياء الأمور والعاملين بالتربية الخاصة .

تناولت الباحثة في هذا الفصل تعريفات لصعوبات التعلم ، وكذلك وقفت الباحثة حول محكات تحديد ذوي صعوبات التعلم ، وأسباب صعوبات التعلم ، وخصائص ذوي صعوبات التعلم فمنها : اللغوية ، والاجتماعية ، والسلوكية ، والحركية والخصائص المعرفية ، وتدني التحصيل الدراسي ، وصعوبات الكتابة والحساب بنوع من الاختصار ، وكذلك تناولت تشخيص ذوي صعوبات التعلم والأدوات المستخدمة في التشخيص ، والبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ودور المعلم والآباء في معالجة صعوبات التعلم ، وأيضاً النظريات التي فسرت صعوبات التعلم ، حيث ركزت الباحثة على الخصائص المعرفية لما لها من دور في العملية التعليمية حيث تناولت (القراءة) حيث تعتبر القراءة وسيلة اتصال وتواصل للفرد مع واقعه الذي يعيش فيه ، حيث تناولت تعريف القراءة ، وأهميتها ، وأهدافها ، وأنواعها ، ومراحل تعلمها ، وتعريف عسر القراءة وأسبابه ، وطرق علاج عسر القراءة ، وتعريف التعليم الأساسي ، وأساسيات يتعلمها التلميذ في المرحلة الأساسية الدنيا ، وكذلك الخصائص المعرفية لتلاميذ التعليم الأساسي .

وترى الباحثة في ضوء مجمل العوامل التي تؤثر في صعوبات التعلم وعسر القراءة خاصة لابد من الاهتمام بتلاميذ التربية الخاصة الذين يعانون من عسر في التعلم ، ووضع البرامج العلاجية لعسر القراءة ، والتعرف على المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي عسر القراءة ، لهذا كان لابد من فرز فئة ذوي صعوبات التعلم بناءاً على مقياس المؤشرات السلوكية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال ملاحظة المعلمين لسلوكيات التلاميذ المميزة لهم عن الأخرين ، فكان لابد من تصميم مقاييس للتعرف علي أكثر المؤشرات السلوكية المميزة لتلاميذ ذوي عسر القراءة ، والتعرف على درجة عسر القراءة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المقدمة :

تناولت الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات التي أجريت في البيئة العربية والمحلية والأجنبية، والتي لها علاقة بموضوع البحث، ونظراً لأهمية هذه الدراسات، تناولت الباحثة عدداً منها مبينة موضوعها، والهدف الأساسي منها، ووصفاً للعينة والأدوات المستخدمة فيها، والمنهج المستخدم، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وتعقيب علي الدراسات، وأوجه تميزت بها الدراسة الحالية، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، ولقد تم ترتيب هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم .

3.1 أولاً : الدراسات العربية .

دراسة تقي الدين (2015م):

- هدفت الدراسة إلى التعرف على عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الصف الخامس . وتكونت عينة الدراسة من (60) معسراً قرائياً، أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي : مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، واختبار رسم الرجل للذكاء، واختبار القراءة الجهرية، واختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل (التوافق النفسي). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والأساليب الاحصائية التالية: النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار الفروق ت . وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : عدم وجود علاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولا توجد فروق بين الإناث والذكور في عسر القراءة .

دراسة حفيظة (2015 م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ما إذا كانت معاناة التلاميذ الذين يبلغ أعمارهم ما بين (9 – 12) سنة من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) يؤدي لديهم إلي ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من عشر حالات (9) ذكور و (1) إناث سنة ثالثة ورابعة ابتدائي تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية : مقياس الانسحاب الاجتماعي (عادل عبد الله محمد 2002)، و اختبار القراءة " نص العطلة " (لغلاب قزادري 1997)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحليلي باستخدام دراسة الحالة . ولقد توصلت الدراسة بأن كل الحالات لديها انسحاب من المواقف الاجتماعية بشكل مرتفع، وجميع الحالات لديها صعوبات في القراءة وبدرجات متفاوتة في أعداد الأخطاء المرتكبة من حذف، وإضافة، وقلب للحروف أثناء القراءة، وطول المدة الزمنية المستغرقة في القراءة .

دراسة مصطفى، ووافية (2015م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعانى منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، والفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، ومن أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31) تلميذاً والثالث (33تلميذاً) ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكراً و 34 إناث بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية، ولقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي بعد تكييفه علي البيئة الجزائرية، والتأكد من درجتي صدقه وثباته،ولقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، واختبار " ت "، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج التالية : توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف علي أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز والمكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي لصالح الذكور .

- دراسة البرعى (2013م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث، و لقد اشتمل مجتمع الدراسة تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة للعام الدراسي (2012 – 2013) والبالغ عددهم (4033) تلميذاً، حيث تألفت عينة الدراسة من (60) تلميذاً من تلامذة الصف الثالث الاساسي، اختبروا بالطريقة القصدية من مدرسة ذكور الشاطئ الابتدائية " ب " قسموا إلي (30) تلميذاً كمجموعة تجريبية، و (30) تلميذاً كمجموعة ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يأتي : تم اعداد اختبار تشخيصي يتضمن بعض المهارات القرائية التي أخفق بها التلاميذ والتي تم بناء البرنامج تبعاً لها، واختبار قراءة جهرية متبوعاً ببطاقة ملاحظة لمهارة النطق القرائي عند الطلاب . حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث الاساليب الإحصائية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التالية : معامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، و طريقة كودر ريتشاردسون –20، و اختبار " ت " لعينتين مستقلتين، و معادلة مربع إيتا لقياس حجم الاثر، وتوصل الباحث الي ظهور فروق إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية كما وجد أن حجم التأثير كان كبيراً في الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن للبرنامج أثر علي تحصيل الطلاب بشكل كبير .

دراسة محمد (2012 م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تنمية المهارات القرائية الجهرية (التعرف علي الكلمة / عدم الحذف / عدم الاضافة / عدم الابدال / عدم القلب) لذوى صعوبات تعلم القراءة من خلال جلسات البرنامج المقترح، وتنمية مهارات الكتابة العادية (كتابة الحروف الابجدية في الاتجاه الصحيح / تمييز الحروف المتشابهة رسماً / تمييز البدايات والنهايات / النسخ الصحيح)، وذلك علي عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد بلغت عينة الدراسة 28 تلميذاً (22) ذكور و(6) إناث من الحلقة الاولي من التعليم الاساسي، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية : اختبار القدرات العقلية من (7 – 9) سنوات لأتيس ليون، وتطبيق محكي التباعد والاستبعاد، واختبار القراءة الجهرية لجودن، واختبار الكتابة لجودن، و أداة تشخيص الإدراك البصري للعسر القرائي والكتابي، البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة، وقد تم اعتماد المنهج التجريبي لهذه الدراسة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الاتية : الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق، وحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا، وقد توصلت النتائج لتحسن مهارة القراءة الجهرية، والكتابة، بعد تطبيق البرنامج لذوي صعوبات القراءة .

دراسة أبو دقة (2012م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الصف(الثاني، والثالث، والرابع) في المرحلة الأساسية المشتركة في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ولقد تكونت عينة الدراسة من (1358) تلميذاً وتلميذة، ولقد تم استخدام الأدوات التالية : استخدام مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية " المهارات القرائية للمرحلة الدراسية، و استخدام مقياس غير لفظي لقياس القدرة العقلية بغض النظر عن الخلفية الثقافية، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم علي معلمي ومعلمات الصفوف الاساسية للتأكد من صدق اختبار عينة صعوبات القراءة، وتم تحديد طلبة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم، حيث تم تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد الانتهاء من الاختبار التحصيلي باستخراج المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد العينة، ولقد توصلت الدراسة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع .

دراسة الرشيدي (2012 م) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدارس الابتدائية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (70) منهم (40 تلميذاً، و 30 تلميذة . واستخدمت الأدوات التالية : اختبار رسم الرجل للذكاء، ومقياس الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة . و لقد استخدم المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : أن المتوسطات الحسابية لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أكبر من المتوسطات الحسابية لمجموعة التلاميذ العاديين في أبعاد (الاندفاعية)، و (السلوك العدواني)، و (وقصور الانتباه)، و (والسلوك الانسحابي)، و (مظاهر الصعوبات الأكاديمية)، فيما عدا بعد (الثقة بالنفس) الذي كانت المتوسطات الحسابية للتلاميذ العاديين أكبر من المتوسطات الحسابية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

دراسة الفيراني (2011م) :

هدفت هذه الدراسة الى بناء اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلم في المواد الاساسية (القراءة والكتابة والحساب)، ولقد قامت الباحثة بتطبيق الدراسة علي عينة قوامها (1000) تلميذة وتلميذ من تلاميذ الصف الخامس في مدارس محافظة شمال غزة (500) ذكور، و (500). حيث أن الباحثة قامت ببناء ثلاث أدوات وهي : اختبار صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الخامس الاساسي ذوى صعوبات التعلم، واختبار صعوبات تعلم الكتابة لتلاميذ الصف الخامس الاساسي ذوي صعوبات التعلم، واختبار صعوبات تعلم الحساب لتلاميذ الصف الخامس الاساسي ذوى صعوبات التعلم، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، والاساليب الإحصائية التالية : معامل الفا، و معامل التجزئة النصفية، وحساب قيمة المتوسط الحسابي، و الانحراف المعياري، و التباين، و معامل الالتواء، و معامل التفلطح، و التمثيل البياني المنحني، و الدرجات المعيارية والتائية، والدرجة الميئنية، و صدق المقارنة الطرفية . وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية : تم تصميم وبناء اختبار تشخيصي لذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب علي النحو التالي : أبعاد الاختبار التشخيصي لذوى صعوبات تعلم القراءة : نطق الكلمات ، نطق طول الحرف المناسب لحرف المد، نطق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشكيل الكلمات، التمييز بين أحرف الكلمات المتشابهة، التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية .

دراسة بدر (2011 م)

هدفت الدراسة التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم في السودان، حيث يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة الاساس بولايات السودان الخمس والعشرون، وقد بلغت (30480) تلميذاً وتلميذة، وبعد تطبيق الأدوات أصبح أفراد العينة (3152) منهم (1490) تلميذاً، و (1662) تلميذة، وطبقت على أفراد العينة الأدوات والمقاييس التالية : رسم الرجل، والاختبارات التحصيلية، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي . والأساليب الإحصائية التالية : التكرارات، النسب المئوية، اختبار (ت)، وتوصلت الدراسة إلي نتائج أهمها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في السودان، بلغت 13.4%، كما توصلت الدراسة إلي : ظهور فروق في نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور والإناث، لصالح الذكور 13.46، الإناث 34.13 %، وأكثر أبعاد صعوبات التعلم انتشاراً هو بعد القراءة، يلي ذلك بعد الكتابة .

دراسة الزايدي (2010 م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ووضع تصور مقترح لعلاج هذه المظاهر لدى تلاميذ الصفوف الأولية، و لقد تكونت عينة الدراسة من 639 معلماً ومعلمة، منهم 292 معلماً، و 347 معلمة، واشتملت الدراسة علي استبانة للتعرف على أراء معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بالمدينة المنورة اشتملت علي (77) من مظاهر العسر القرائي، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية : التكرارات، والنسب المئوية، و معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار " ت "، ولقد أظهرت الدراسة النتائج التالية : أن مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية توجد بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية مقدارها (62.16 %) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة حبايب (2010 م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وطبقت هذه الدراسة علي عينة طبقية عشوائية من (123) معلماً ومعلمة، (44) ذكوراً و (79) إناثاً، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائياً، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط علي القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

دراسة مفيدة (2010م) :

هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة كل من الادراك البصري والذاكرة العاملة، والوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولي ابتدائي، وتحديد الفروق في التعرض لاحقاً لصعوبات بين مجموعة تلاميذ السنة أولي ابتدائي من ذوى القصور في السيرورات المعرفية (الادراك البصري، الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي)، والمجموعة التي لا يعاني من هذا القصور المعرفي، وتحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع الدراسة، تلك الأكثر تنبؤاً، والتي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلاً . ولقد تكونت عينة الدراسة من (14) تلميذاً وتلميذة من السنة أولى ابتدائي، وذلك من ثلاث مدارس، واستخدمت الباحثة الاختبارات التالية : اختبار تحصيلي في القراءة، واختبار تطور الإدراك البصري، واختبار مؤشر الذاكرة العاملة، و أداة قياس الوعي الفنولوجي . واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الأساليب الاحصائية التالية : معامل الارتباط، واختبار ت . وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية : يوجد علاقة ارتباطية موجبة ولكن ليست قوية بين الادراك البصري (باستخدام اختبار تطور الإدراك البصري) واكتساب القراءة، ولا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وعدم وجود فروق إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقاً بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري والذين لا يعانون منه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة النوري (2010 م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي وتصور مقترح لعلاجها، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع الاساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطي للعام الدراسي (2009 _ 2010)، والبالغ عددهم (5172) تلميذاً وتلميذه، حيث تألفت عينة الدراسة من (85) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بنسبة (1.6%) وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة، من مجتمع أصلي قوامه (52) معلماً ومعلمة بنسبة (86.53 %)، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي : سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، بطاقة ملاحظة للتأكد من ما ورد في الاستبانة من اختبار تشخيصي في القراءة للتعرف علي مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي، واستخدمت الباحثة اختبار ألفا كرو نباخ، واختبار (ت)، واختبار التباين الأحادي ،حيث توصلت للنتائج التالية : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التعلم لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (تلاميذ وتلميذات)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق _ متوسط _ متدن) .

دراسة عبد الحليم (2009م) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين متوسطي ومرتفعي القراءة بالصف الثالث الابتدائي في طلاقة القراءة والتعرف والفهم القرائي ودافعية القراءة، ومعرفة فاعلية التدريب القائم علي استراتيجية القراءة المتكررة في زيادة طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية، ولقد تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي بمدرستين، واستخدمت الباحث الأدوات التالية : اختبار زمن التعريف، واختبار التعريف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وأخيراً البرنامج التدريبي، واعتمد الباحث على استخدام المنهج شبه التجريبي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة بشقة (2008م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض مدارس ولاية بانتة، والتعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم، والكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الاكاديمية، ولقد تكونت العينة من (130) فرداً قسمت إلي أربع فئات تبعاً للجنس، والمستوى الدراسي، ولقد استخدم الأدوات التالية : استبيانه صعوبات التعلم الأكاديمية، و قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، وتم التوصل للنتائج التالية : صعوبات التعلم الاكاديمية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من كلا الجنسين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، و المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية تتعلق بأبعاد سلوك الانسحاب، والنشاط الزائد، و السلوك الاجتماعي المنحرف .

دراسة راشد (2007 م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات القراءة اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، والتعرف على صعوبات القراءة لديهم، وبناء برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، والتعرف على فاعليته، وعلاج صعوبات القراءة . حيث تكونت عينة العينة من (70) تلميذ وتلميذة، حيث قسمت العينة لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : قائمة مهارات القراءة اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الازهري، واختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في مهارات التعرف والنطق والفهم، وبطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وبرنامج لمعالجة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، واستخدمت الاساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار"ت ". وتوصلت الدراسة للنتائج الاتية: وجود صعوبات قرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تمثلت في : عدم التعرف علي الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة، وإبدال حرف بحرف غير موجود بالكلمة، وعكس الحروف داخل الكلمة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، حذف حرف أو أكثر من الكلمة، وإضافة حرف إلى الكلمة، حذف بعض الحروف أثناء القراءة وتبين أن البرنامج المقترح ذو أثر فعال في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الازهري .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيادة (2007م) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الاطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً، والأطفال الأسوياء في الاداء على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال، حيث قسمت العينة إلي ثلاث مجموعات : الاطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات (10)، أطفال صعوبات القراءة (10)، والاطفال الاسوياء (10) ممن تتراوح أعمارهم (9 –10) سنوات، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث الادوات التالية حيث كان مقياس وكسلر لذكاء الاطفال أداة الدراسة الرئيسية، وتم استخدام الاختبار الفرعي للحساب من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال من اعداد ديفيد وكسلر واقتبسه واعده للبيئة المصرية اسماعيل ومليكة (1993)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الرياضيات من اعداد ميلر وميرسر(1997) وترجمة الباحث،اختبار الفهم القرائي للأطفال اعداد خيري عجاج (1998)، واعتمدت الدراسة المنهج المقارن حيث تم مقارنة الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والقراءة معاً، والأطفال الأسوياء في الأداء علي مقياس وكسلر لذكاء الأطفال،وقام الباحث باستخدام الاساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار كروسكال والاس للفروق بين العينات، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والأطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً، والأطفال الأسوياء في الأداء علي المهارات السمعية في حين لا توجد فروق إحصائية بين الأطفال في المجموعات الثلاث علي المهارات التنظيمية – الادراكية البصرية، والمهارات الحس حركية التي تقيسها الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال .

دراسة الغزو واخرون (2005 م) :

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى اتقان تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى لمهارات القراءة والكتابة الأساسية والصعوبات التي ترتبط بها، ولقد تكونت عينة الدراسة من 140 من الصفوف الثلاث الأولي موزعين علي مختلف المدارس الابتدائية بمدينة العين في دولة الامارات العربية المتحدة، وتكونت أدوات الدراسة من ثلاثة أقسام رئيسية تتدرج ضمن المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وهي : اختبار مهارات القراءة والكتابة ويشمل على قراءة الأحرف الابجدية المنفصلة وكذلك المتصلة في وسط الكلمة، وكتابة الأحرف الأبجدية والتهجئة، وقراءة الكلمات البسيطة والمعقدة، واختبار الوعي بالنظام الصوتي، واختبار التسمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتكون من التسمية السريعة لخمسين صورة تعرض أمام التلميذ بشكل متسلسل، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التباين الأحادي، اختبار توكي (Tukey)،
وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ظهور فروق إحصائية في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة علي اختبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي، ولم تكن دالة إحصائياً في اختباري التهجئة وقراءة وكتابة الأحرف .

دراسة كادي (2005 م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية، وتحديد حجم الظاهرة المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات، وقد اشتملت العينة علي (100) تلميذ وتلميذة بمرحلة الطور الثالث من التعليم الأساسي، من الأولى متوسط، والثامنة أساسي، والتاسعة أساسي (66) من الذكور و (34) من الإناث، حيث تم اختيارهم من خمس مؤسسات تعليمية، ولقد استخدم الباحث أداتين وهي : اختبار صعوبة القراءة والكتابة، واختبار مفهوم الذات، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون، واختبار كا، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلميذ مع مفهوم الذات .

دراسة محمد (2005م) :

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولي (الأول، الثاني، الثالث)، ومعرفة الفروق الاحصائية بين المعلمين والمعلمات للصفوف الأولي في المدارس الأساسية في هذه الصعوبات، وتكونت العينة من (144) معلماً ومعلمة، وكانت أداة البحث عبارة عن استفتاء لاستجابة المعلمين والمعلمات عليها . واستخدمت الباحث الوسائل الاحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، والمتوسط الحسابي، واختبار كمولموجروف، ولقد تبين أن فقرة " لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة أثناء القراءة أعلى مرتبة، أي أنها أكثر الصعوبات حدة، وكانت الفروق الإحصائية لصالح الذكور .

دراسة محمد ومحيي الدين (2005 م) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي مراكز محو الأمية، ولقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولي (الاول، والثاني، والثالث) في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدارس الأساسية، ومعلمي مرحلة الأساس (الأول والثاني) في المدارس الامية للعام الدراسي 2003 – 2004 في محافظة إب في اليمن، وتألفت هذه العينة من مجموعتين مختلفتين من المعلمين : الأولي لتحديد صعوبات الصغار بالكتابة وعددها (54) معلماً من معلمي المدارس الاساسية ممن يدرسون الصغار فقط، والثانية لتحديد صعوبات الكبار في الكتابة وعددها (40) معلماً من معلمي مراكز محو الامية يدرسون الكبار إضافة الى عملهم في تدريس الصغار. واستخدم الباحثان الاستفتاء أداة للبحث، واستخدم الباحثان الأساليب الاحصائية التالية : المتوسط الحسابي لترتيب صعوبات الكتابة، و اختبار كولمجروف، و معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان راون.، الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط لمعرفة دلالة معامل الارتباط، ومن أبرز نتائج الدراسة الوصول إلي مجموعتين من صعوبات الكتابة تواجه المتعلمين المبتدئين الأولي : صعوبات عامة يواجهها جميع المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار مثل ضعف التمييز بين الضاد والظاد، وصعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق والعكس .

والثانية : صعوبات في الكتابة تعاني منها الصغار بدرجة أكثر من معاناة الكبار، مثل عدم التمييز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة، والكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة .

دراسة حسين (2005 م) :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام التغذية الراجعة في في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، ولقد اشتملت العينة 30 تلميذ منهم 21 ذكور و (9) إ ناث، واستخدم الباحث الأدوات التالية في هذه الدراسة : استبانة صعوبات التعلم الأكاديمية لتمييز التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، واختبار الذكاء الابتدائي لتحديد نسبة الذكاء، واستخدام استراتيجية التغذية الراجعة . وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : اختبار ت، ولقد توصلت الدراسة للنتائج التالية : لا يوجد تأثير للتغذية الراجعة الشفهية على التحصيل الدراسي لتلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة .

دراسة العكة (2004 م) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً، والكشف عن دلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة طبقاً للمتغيرات التالية : النوع الاجتماعي (ذكر – أنثي)، ودرجة الإعاقة (كفيف، مبصر جزئي)، وتكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا المعاقين بصرياً والمسجلين في مركز النور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لتأهيل المعاقين للعام الدراسي (2000 – 2004) فالعينة مسحية اشتملت علي المجتمع كله، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية : استبيان استطلاع راي معلمي الرياضيات في مركز النور حول الصعوبات التي يواجهها التلاميذ المعاقين بصرياً في تعلم مبحث الرياضيات، تحليل محتوي كتب الرياضيات المقررة في الصفوف الأولي (الأول – الثاني – الثالث)، و اختبارات تشخيصية للصفوف الثلاثة الأولي للكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ المعاقين بصرياً في تعلم مادة الرياضيات، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاساليب الاحصائية التالية : النسب المئوية، والتكرارات، واختبار مان وتني . حيث أظهرت الدراسة وجود صعوبات عديدة تواجه تلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا المعاقين بصرياً في تعلم الرياضيات، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً علي اختبار الصعوبات تعزى لدرجة الابصار (كفيف – كفيف جزئي)، والنوع الاجتماعي (ذكور – إناث) .

دراسة اللبودي (2004 م) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والاستراتيجية التي يمكن اتباعها لعلاج هذه الصعوبات، ولقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مدرستين من المدارس الابتدائية بمحافظة القاهرة، حيث بلغ مجموع التلاميذ عينة البحث (38) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، (10) تلاميذ كمجموعة ضابطة و(28) مجموعة تجريبية، واشتملت الدراسة علي الأدوات التالية : اختبار الذكاء المصور _ اعداد احمد زكي صالح، و بطارية اختبارات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة البحث من اعداد الباحثة، و مقابلات فردية مسجلة مع التلاميذ عينة البحث، توجه اليهم خلالها أسئلة للحصول علي بيانات عن المستوى الاقتصادي والثقافي لأسر هؤلاء التلاميذ، ومقابلات مفتوحة مع معلمي هؤلاء التلاميذ للحصول علي بيانات، ومعلومات حول أدائهم الدراسي وسلوكهم داخل الفصل، مقابلات مع الاخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة للحصول علي معلومات عن بعض التلاميذ عينة البحث، حيث اتبعت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، واعتمدت الدراسة اختبار (ت) كأسلوب إحصائي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة الهاجري (2002م) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلميذات العاديات، وذوات صعوبات تعلم القراءة من حيث الخصائص الشخصية والانفعالية لديهن في المتغيرات الاتية : القلق، والاكتئاب، والانبساط، والعصابية، وتكونت عينة الدراسة من (559) تلميذة في الصف الثالث الابتدائي من خمس مدارس حكومية من مناطق مختلفة بمملكة البحرين . واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة، واختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي، مقياس قلق الاطفال، والقائمة العربية لاكتئاب الاطفال، واختبار ايزنك لشخصية الأطفال، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية : توجد فروق في متغير القلق بين مجموعتي التلميذات العاديات، و ذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم، وأيضاً توجد فروق في متغير الانبساط لصالح التلميذات العاديات، وتوجد فروق في متغير العصابية لصالح ذوي صعوبات التعلم في القراءة .

3.1.1 تعقيب على الدراسات العربية :

- من خلال الاستعراض السابق، والذى تناول صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل عام، وصعوبات القراءة على وجه الخصوص يمكن استخلاص النقاط التالية:

- تتفق معظم الدراسات التي تم استعراضها علي أنه يوجد صعوبات في التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)، ودراسة واحدة تناولت مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، وهي دراسة (الثبيتي، 2012م) .

- تتفق معظم الدراسات بأنها تناولت صعوبات تعلم القراءة .

- تناولت بعض الدراسات عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وبهذا تتفق مع هذه الدراسة، مثل دراسة (البرعى، 2010 م)، ودراسة (محمد، 2013 م)، ودراسة (عبد الحليم، 2009 م)، ودراسة (اللبودى، 2004 م)، ودراسة (الهاجري، 2002 م)، ودراسة (محمد، 2013م) .

- ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة من المعلمين الصفوف الأولي من المرحلة الأساسية (الأول، والثاني، والثالث)، دراسة (الزايدى، 2010 م)، ودراسة (محمد، 2005 م)، ودراسة (محمد ومحي الدين، 2005 م) .

- ومن الدراسات من اتخذ عينة الدراسة من الصف (الثاني، والثالث، والرابع)، دراسة (أبو دقة، 2012 م)، ودراسة (مصطفي ووافيه، 2015 م) تناولت (صف الثاني، والثالث)، تناولت بعض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات عينة من تلاميذ الصف الثاني كدراسة (لشهب، 2015م)، ودراسة (العنيزي ورياض، 2000م) .

- ودراسة (حفيظة، 2015م) تناولت تلاميذ سنة ثالثة ورابعة ابتدائي، ودراسة (زيادة، 2007 م) تناولت عينة من التلاميذ أعمارهم (9 – 10) سنوات، ودراسة (الغزو والسرطاوي، 2005م) تناولت عينة من الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية، ودراسة (العكة، 2004 م) ، ودراسة (الثبيتي ، 2012)، ودراسة(بدر ، 2011) تناولت عينة من الصفوف الثالثة الأولى، وبهذا تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في وجود تلاميذ من الصف الثالث ضمن العينة .

- تناولت بعض الدراسات تلاميذ الصف الخامس الأساسي كدراسة (تقي الدين،2015 م)، ودراسة (الفيراني، 2011م) .

- ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة الدراسة من الصف الرابع الأساسي كدراسة (راشد، 2007 م) .

- تناولت دراسة (حسين، 2005 م) عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة من تلاميذ الطور الثالث من المرحلة الأساسية كدراسة (كادي، 2005 م) .

- أجريت هذه الدراسات في بلدان مختلفة .

- تنوعت المعالجات الإحصائية، وفقاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة فيها، وحجم العينة.

- هناك اتفاق مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (حفيظة، 2015 م)، ودراسة (الفيراني، 2011 م)، ودراسة (العنيزي ،ورياض ، 2000) ،ودراسة (راشد، 2007 م)، ودراسة (محمد ومحي الدين، 2005 م) .

- استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي والذي يختلف مع منهج هذه الدراسة كدراسة (البرعي، 2013 م)، ودراسة (محمد، 2013م)، ودراسة (راشد، 2007م)، ودراسة (اللبودى، 2004 م)، ودراسة (الهاجري، 2002م)، ودراسة (حسين، 2005 م).

- وركزت بعض الدراسات علي المنهج الوصفي كدراسة (لشهب ، 2015م) ، ودراسة (الثبيتي ،2012) ، ودراسة (أبو دقة، 2012 م)، ودراسة (تقي الدين، 2015 م)، ودراسة (الرشيدي، 2012 م)، ودراسة (بدر، 2011 م)، ودراسة (الزايدي، 2010 م)، ودراسة (مفيدة، 2010م)، ودراسة (كادي، 2005 م)، ودراسة (اللبودي، 2004 م) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اعتمدت بعض الدراسات علي اختبارات الذكاء كدراسة (محمد، 2013)، ودراسة (أبو دقة، 2012 م)، ودراسة (تقي الدين، 2015 م)، ودراسة (الرشيدي، 2012 م)، و دراسة (بدر، 2011 م) .

ودراسة (عبد الحليم، 2009 م)، ودراسة (راشد، 2007 م)، ودراسة (زيادة، 2007م)، ودراسة (اللبودى، 2004) م، ودراسة (الهاجري، 2002 م) .

اعتمدت معظم الدراسات على اختبارات صعوبات القراءة ماعدا دراستين اعتمدتا علي الاستبانة لقياس استجابة المعلمين عليها للتعرف علي صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي الصفوف الأولي من المرحلة الأساسية كدراسة(الزايدي، 2010 م)، ودراسة (محمد، 2005 م)، وبهذا تتفق مع الدراسة الحالية في التعرف على عسر القراءة من خلال استجابة المعلمين على المقياس .

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها علي تلك الدراسات :

- التعرف على جوانب صعوبات التعلم بشكل عام غير جانب القراءة، وهذا سيساعد الباحثة في فهم وجود صعوبات في جانب دون أخر عند تطبيق دراستها .
- الاطلاع علي خطوات وإجراءات تطبيق تلك الدراسات وتصميم أدوات الدراسة .

3.2 ثانياً : الدراسات الأجنبية .

دراسة أوفرفيلد وهولستن : (Overvelde & Hulstijn 2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة التحسن والتطور في الكتابة اليدوية في الصفوف الأولى للتفريق بين صعوبات الكتابة الدائمة والمؤقتة، هذه الدراسة هي طولية ومقطعية تكونت عينتها من 169) طالب في الصف الثاني (بلغت أعمارهم بين 7–8 سنوات) ، و70 طالب من الصف الثالث (تراوحت أعمارهم بين 8–9 سنوات) خضعوا جميعاً مرتين خلال عام دراسي واحد لأدوات الدراسة وهي فحوصات مسحية للكتابة اليدوية (وهي طريقة تقييم دقيقة لكتابة الأطفال اليدوية BHK) ، والتكامل البصري الحركي (BeeryVMI)، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي : حدوث ثبات في جودة الكتابة اليدوية فقط لدى الأطفال الذين كانت درجاتهم ضمن المستوى الطبيعي على المقاييس المستخدمة، أظهر الأطفال الذين يعانون صعوبات الكتابة والأطفال ذوي الخطورة لها تحسناً واضحاً وجوهرياً في أدائهم الكتابي، و لم يكن المقياس BeeryVMI صالحاً كأداة تقييمية لصعوبات الكتابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة وايز وآخرون: (Wise et al. 2010)

هدفت الدراسة إلى اختبار إذا ما كانت المقاييس المختلفة لطلاقة القراءة الشفوية تربتط بشكل تفريقي مع فهم القراءة لدى عينيتين من طلاب الصف الثاني وهما: (أ) طلاب لديهم صعوبات في طلاقة القراءة الشفوية للكلمات الحقيقية و الكلمات التي لا معنى لها والنص المتصل، و(ب) طلاب لديهم صعوبات في طلاقة القراءة الشفوية للنص المتصل فقط، وتكونت عينة الدراسة من (146) طالب في المجموعة (أ) و 949 طالب في المجموعة (ب) ، وتم تحليل نتائج مقاييس صعوبات القراءة المختلفة المذكورة (صعوبات قراءة الكلمات الحقيقية، صعوبات قراءة الكلمات التي لا معنى لها، صعوبات قراءة النص المتصل) وصعوبات فهم القراءة، وجميعها جمعت عند بدء الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن طلاقة القراءة الشفوية للكلمة الحقيقية كانت الأكثر قوة في تنبؤ فهم القراءة لدى المجموعتين، بما فيهم الطلاب ذوي قدرات الفهم الضعيفة والمتوسطة، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها: ان طلاقة القراءة الشفوية للكلمة الحقيقية قد تكون الوسيلة الأكثر كفاءة في تحديد أية صعوبات محتملة في فهم القراءة.

دراسة تشانغ و يو: (Chang &Yu 2010)

هدفت الدراسة إلى وصف العجز الكتابي لدى الأطفال المصابين باضطراب التآزر النمائي باستخدام تحليل الحركة المحوسب، ولقد تكونت عينة الدراسة من (72) طفل (40 إناث، و 32 ذكور) تراوحت أعمارهم بين 6 – 8 سنوات لديهم عجز في الكتابة اليدوية (منهم 33 طفل مصاب باضطراب التآزر النمائي و 39 طفل بدون اضطراب)، تمت مقارنتهم ب 22 طفل ليس لديهم أي مشاكل في الكتابة اليدوية يشابهونهم في الجنس والعمر، وتم إخضاع المجموعتين لمهام كتابية على لوح رقمي بغرض جمع البيانات الحركية والحركية المجردة ، وتم تقييمهم باستخدام الوقت الذي يستغرقونه لتحقيق حركة أوتوماتيكية أثناء كتابة حرف غير مألوف، وذلك بعد أن طلب منهم نسخ 3 حروف بسيطة و 3 أخرى مركبة، وقورنت سرعة الكتابة وقوة القلم المحوري، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:أن تحقيق الكتابة الآلية كان أبطأ بشكل كبير عند الأطفال الذين لديهم عجز كتابي وأولئك المصابين باضطراب التآزر النمائي، و أن الأطفال المصابين باضطراب التآزر النمائي كانوا أسرع من الاطفال الذين لديهم عجز كتابي في كتابة الأحرف البسيطة، ولكنهم كانوا أبطأ منهم أثناء كتابة الأحرف المركبة، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها: إذا ما ربطت النتائج بنظريات التحكم الحركي العصبي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإن الأطفال المصابين باضطراب التآزر النمائي يعانون من صعوبات في أداء حركات الدائرة المفتوحة والدائرة المغلقة اللازمتين لتحقيق كتابة يدوية سليمة .

دراسة لاين وآخرون: (Lane, et al., 2008)

هدفت الدراسة إلى معرفة آثار هذه الاستراتيجية (وهي عبارة عن تدخل أكاديمي ثانوي يقدّم ضمن نموذج دعم السلوك الإيجابي) على الكتابة لدى طلاب الصف الثاني ممن لديهم خطورة أعلى لتطوير صعوبات سلوكية وعاطفية ومشاكل في الكتابة، ولقد تكونت عينة الدراسة من 6 طلاب (5 ذكور ، 1إناث) تراوحت أعمارهم بين 7 سنوات ونصف إلى 8 سنوات و 3 أشهر من إحدى مدارس ولاية تينيسي ممن يعانون مهارات كتابية متدنية بحسب ما أظهره الفحص المنهجي ، وتكونت أدواتها من : مقياس فحص الخطورة لدى الطلاب (SRSS : Drummond , 1994) ، والفحص المنهجي لاضطرابات السلوك (SSBD: Walker and Severson, 1992)، واختبار اللغة المكتوبة (TOWL-3: Hammill and Larsen, 1996)، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: حدوث تحسن ملحوظ ودائم في إكمال القصة وطولها وجودتها لدى الطلاب الست جميعاً، و حصلت هذه الاستراتيجية على تقييم إيجابي من قبل كل من الطلاب والمعلمين، وأشار بعضهم إلى أنها فاقت توقعاتهم.

دراسة دليوكا (Deluca 2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي العلاقة بين القدرة علي تعلم القراءة والتهجي والحساب ومهارات الإدراك البصري السمعي . و قد بلغت عينة الدراسة (156) طفلاً لديهم صعوبات قراءة والتهجي والحساب، وليس لديهم معوقات حسية أو حرمان بيئي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة، تهجي، حساب) علي التحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك البصري والسمعي، وسمات الشخصية، والحالة النفسية للطفل .

دراسة فراج وأخرون : (Farrag et al. 2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي قدرة التلاميذ في الصفين الثاني والثالث علي القراءة، وقياس القدرة اللغوية عند التلاميذ، ونسبة تمييز الأحرف . وقد تكونت عينة الدراسة من (2878) تلميذاً في الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وقيمت أفراد العينة ثم أعيد تقيمهم بعد ثلاث سنين من إبقائهم في برامجهم التقليدية، وقد استخدمت الدراسة الاختبارات كأداة تقيس القدرة اللغوية ونسبة تمييز الأحرف . كما توصلت الدراسة إلي النتائج التالية : حصول (3 %) من أفراد العينة (Q 90) أو أكثر في اختبار الذكاء، ولم تجد الدراسة أثر للإعاقة الحركية أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحسية في القدرة على القراءة، و(2 %) من العينة اكتسبوا مهارات مقبولة في القراءة .، ولم يطرأ أي تحسن علي (27) من الذكور، و(10) إناث، وذلك من (37) تلميذاً وتلميذة لأن لديهم أعراض معينة في صعوبات القراءة .

دراسة موريس وأخرون (Morris et al 2003)

هدفت الدراسة إلى قياس مهارات ما قبل القراءة، وقد تكونت العينة من (102) طفل في بداية ووسط ونهاية فترة الروضة، وتم تقييم التحصيل في القراءة في نهاية الصف الأول، والصف الثاني الأساسي، وقد تم اختيار ستة أطفال للقراءة لما قبل الروضة للتنبؤ بالتحصيل في القراءة لاحقاً، كما توصلت الدراسة إلي النتائج التالية : تم التوصل إلي أربع مهارات والتي تم تعلمها بالروضة، حيث تم التنبؤ بالنجاح في القراءة بالصف الأول وهي : التعرف علي الحروف، ومفهوم الكلمة في النص، والتهجئة من أول إلي أخر حرف، والتعرف علي الكلمة، وأظهرت النتائج أن التنبؤ الفعال للتحصيل في القراءة يمكن أن يحصل في منتصف مرحلة الروضة، و مهمة تهجئة المقاطع الصوتية كانت في مقدمة المهام التي يمكن تتنبأ في نجاح بداية القراءة .

3.2.1 تعقيب علي الدراسات الأجنبية:

اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود صعوبات تعلم، وعسر في تعلم الكتابة والرياضيات، والقراءة .

استخدمت كل الدراسات عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية، حيث تواجد في بعض هذه الدراسات عينة من الصف الثالث والذى يتفق مع الدراسة الحالية .

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الأجنبية في التعرف على صعوبات التعلم، وصعوبات القراءة خاصة .

3.3 تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

وجدت الباحثة بأن هناك علاقة بين تلك الدراسات ودراستها الحالية، فبعض الدراسات تناولت موضوع صعوبات التعلم المتعلقة بالصعوبات الأكاديمية، وصعوبات القراءة (عسر القراءة) .

أكدت نتائج الدراسات السابقة علي أهمية علاج صعوبات القراءة في المراحل الأولى من التعليم، وذلك لاعتبار أن هذه المرحلة يبني عليها المراحل التعليمية اللاحقة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أوصت بعض الدراسات بملائمة المناهج بما يتماشى مع الخصائص السلوكية والإدراكية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، والاهتمام بتقنين اختبارات للكشف عن صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة أو ما يسمي بعسر القراءة وعلى ذلك فالحاجة قائمة إلى الدراسة الحالية .

3.4 أوجه تميزت بها الدراسة الحالية:

1. ركزت الدراسة الحالية على تحديد درجة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ضعاف التحصيل من الصف الثالث الأساسي في أربع مدارس من مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة .
2. أعدت الباحثة أداتين للدراسة وهي : مقياس المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مقياس عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث
3. تميزت الدراسة الحالية بتناول عينة مهمة وهى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، ومن محافظة شمال قطاع غزة ، ودراسة أكثر السلوكيات المميزة انتشاراً لذوى عسر القراءة ، حيث لم يتم تناول هذه المقاييس على هذه العينة في دراسات سابقة في قطاع غزة ، وذلك في حدود علم الباحثة.

3.5 الاستفادة من الدراسات السابقة :

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بعض النواحي وأهمها :

- تحديد المصطلحات الدراسية .
- اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي .
- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية .
- بناء مقاييس الدراسة .
- الاستفادة من بعض نتائج الدراسات السابقة .

3.6 فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي(جيد، متوسط، متدني) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة

4.1 مقدمة :

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والمجتمع الأصلي والعينة، كما وتضمن أدوات الدراسة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة، و الأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة، وأخيراً خطوات الدراسة وإجراءاتها .

4.2 منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في العلم وماهية وطبيعة الظاهرة موضوع البحث . ويشمل ذلك تحليل الظاهرة، وبيئتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، ومعني ذلك أن الوصف يتم أساساً بالوحدات أو الشروط أو العلاقات أو الفئات أو التصنيفات أو الأنساق التي توجد بالفعل، وقد يشمل ذلك الآراء حولها والاتجاهات إزائها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والأثار التي تحدثها والمتجهات التي بزغ عليها، ومعني ذلك أن المنهج الوصفي يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة (أبو حطب وصادق، 1991م، ص 104).

4.3 مجتمع الدراسة:

ويقصد بمجتمع الدراسة جميع العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة (الأغا، 2000، ص183).

يتألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي عسر القراءة ، والتابعين لمدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية بمحافظة شمال قطاع غزة، والمسجلين في العام الدراسي (2016م-2017م) والبالغ عددهم (100) تلميذاً وتلميذة ، موزعين علي أربع مدارس ، حيث تم اختيار تلك المدارس بالطريقة العشوائية، وذلك لعدم استطاعة الباحثة الحصول علي إحصائية دقيقة من وزارة التربية والتعليم ، لذلك قامت الباحثة بالحصول على المجتمع من الأربع مدارس .

4.4 عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عينتين:

1-العينة الاستطلاعية :

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (50) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي عسر القراءة في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة شمال قطاع غزة، حيث تم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختيارهم بطريقة العينة العشوائية ، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وهي معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة .

2- العينة الفعلية :

تكونت عينة الدراسة الفعلية من (100) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الأساسي من ذوي عسر القراءة ، والتابعين لمدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية بمحافظة شمال قطاع غزة، والمسجلين في العام الدراسي (2016م-2017م)، موزعين علي أربع مدارس، وبنسبة (100%) من المجموع الكلي للمجتمع الأصلي لتلاميذ الصف الثالث ضعاف ذوي عسر القراءة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية ، وللتعرف على خصائص أفراد العينة فإننا سنوضحها من خلال الجدول التالي الذي يعرض الخصائص الشخصية لعينة الدراسة من حيث: الجنس والمستوى الاقتصادي وتعليم الوالدين.

جدول (4.1): توزيع عينة الدراسة الاصلية حسب متغيراتهم الشخصية

البيان		التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	55	%55
	أنثي	45	%45
الإجمالي		**100**	**%100**
المستوى الاقتصادي	جيد	15	%15
	متوسط	55	%55
	متدني	30	%30
الإجمالي		**100**	**%100**
تعليم الاب	أمي	9	%9
	ابتدائي	31	%31
	إعدادي	33	%33
	ثانوي	21	%21
	بكالوريوس	6	%6
الاجمالي		**100**	**%100**
تعليم الام	أمي	12	%12
	ابتدائي	21	%21
	إعدادي	46	%46
	ثانوي	18	%18
	بكالوريوس	3	%3
	دراسات عليا	0	0
الإجمالي		**100**	**%100**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج أن أفراد العينة بلغت نسبتهم من الذكور 55% بينما أفراد العينة من الإناث كانوا الاقل ونسبتهم 45%، كما أظهرت النتائج 55% من أفراد العينة هم ذوي الحالة الاقتصادية المتوسطة من العينة ، بينما التلاميذ ذوي الحالة الاقتصادية الجيدة فنسبتهم 15% وهم الأقلية، بينما ذوي المستوى الاقتصادي المتدني كان بنسبة 30%، كما أظهرت النتائج أن هناك قلة واضحة في عدد الآباء الذين لم يسبق لهم التعليم (أمي) والآباء ذوي درجة البكالوريوس أيضاً بنسب 9%،6 % علي التوالي وكانت الأغلبية للآباء ذوي التعليم الإعدادي والابتدائي بنسب 33% و31% علي التوالي، بينما الأغلبية لدى الأمهات في التعليم كانت لمن أتممن المرحلة الإعدادية بنسبة 46%، بينما الأقلية كانت واضحة للأمهات ذوات درجة البكالوريوس بحيث كانت بنسبة 3% من العدد الإجمالي للعينة، أما درجة الدراسات العليا لم يكن لها أي نسبة من أباء أو أمهات التلاميذ .

4.5 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم إعداد المقاييس التالية:

1 مقياس المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) .

2 مقياس صعوبات القراءة (إعداد الباحثة).

أولاً – مقياس المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم

تم إعداد المقياس علي النحو التالي :

-الاطلاع علي الأدب التربوي، والدراسات النظرية في هذا المجال .

- تمت الاستفادة من المقاييس التالية : مقياس تقدير الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (إعداد : محمود عوض الله، أحمد عواد، 1994م) . وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد : أحمد عواد، أشرف شريت، 2004 م) عند اعداد هذا المقياس .
- صياغة أبعاد المقياس .
- ومن ثم صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (49) فقرة والملحق رقم (1) يوضح المقياس في صورته الأولية.
- عرض الاستبانة على المشرفة من أجل التأكد من مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب توجيهات المشرفة.
- عرض الاستبانة على (17) من المحكمين التربويين، من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الفلسطينية والعربية، وعدد من العاملين في مجال التربية الخاصة والملحق رقم (2) يبين أسماء السادة المحكمين .
- إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، من تعديل صياغة بعض الفقرات، ودمج بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (41) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي (الاندفاعية، الحركة الزائدة، سوء التوافق الاجتماعي، تشتت الانتباه، عدم ثبات الانفعالي) حيث أعطي لكل فقرة تتدرج تحت المقياس وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (دائما، غالباً، أحيانا نادراً، لا ينطبق) أعطيت الأوزان التالية (5،4،3، 2، 1) . والملحق رقم (3) يوضح المقياس في صورته النهائية .

تطبيق و تصيح المقياس:

يتضمن المقياس خمسة أبعاد وكل بعد يتضمن مجموعة من المفردات تمثل سلوك التلميذ في هذا البعد، ويطبق المقياس بواسطة المعلمين مربي الفصول الذين يدرسوا التلميذ، وعلي المعلم أن يحدد استجابته علي جميع فقرات المقياس بالنسبة لانطباق المؤشرات السلوكية على التلميذ، من خلال متابعته له في الفصل الدراسي، وذلك من خلال خمس مستويات هي (5، 4، 3، 2، 1) . والحد الأقصى لدرجات المقياس (185) درجة، والحد الأدنى (37) درجة، وكلما زادت درجات التلميذ عن متوسط درجات أقرانه بمقدار واحد انحراف معياري فما فوق في المجموع الكلي لدرجات الأبعاد، كلما دل ذلك أن هذه المؤشرات السلوكية يتصف بها التلميذ وتنطبق عليه، ويدخل في عداد الطلبة الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم، وإن كانت درجة التلميذ في حدود المتوسط فما دون، فإن ذلك يدل على أنه يدخل في نطاق العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذو صعوبات التعلم:

المقياس من إعداد الباحثة، ويهدف إلى التعرف علي الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، ويمكن استخدامه كأداة للفرز الأولى، ولتحديد أكثر المؤشرات السلوكية انتشاراً لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

وتم تحديد الأبعاد ذات الصلة بفئة الدراسة "تلاميذ المرحلة الأساسية " ومن ثم تم صياغة مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة في صورته الأولية وبلغ (41) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك بإتباع الإجراءات الميدانية التالية:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة Internal Consistency

صدق الاتساق الداخلي تجانس المقياس، وقدرته على قياس ما وضع لأجل قياسه، ويعبر عن العلاقة بين الفقرات والأبعاد، والفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة والجداول التالية توضح نتائج الاتساق الداخلي لفقرات المقياس:

جدول (4.2): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (الاندفاعية) والدرجة الكلية للبعد.

م	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)	م	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)
.1	0.887**	0.000	.4	0.879**	0.000
.2	0.873**	0.000	.5	0.777**	0.000
.3	0.861**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

تبين من خلال من الجدول رقم (2) أن فقرات البعد الأول (الاندفاعية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.777-0.887) وهذا يدل على أن بعد الاندفاعية وفقراته جميعها يتمتع بمعامل صدق عالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.3): معاملات الارتباط بين فقرات (الحركة الزائدة) والدرجة الكلية للبعد.

م.	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)	م.	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)
.1	0.888**	0.000	.6	0.857**	0.000
.2	0.843**	0.000	.7	0.734**	0.000
.3	0.774**	0.000	.8	0.769**	0.000
.4	0.854**	0.000	.9	0.892**	0.000
.5	0.841**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

تبين من خلال من الجدول رقم (3) أن فقرات البعد الثاني(الحركة الزائدة) تتمتع بمعاملات ارتباط طردية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.734–0.892) وهذا يدل على أن بعد الحركة الزائدة وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.4): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث
(سوء التوافق الاجتماعي) والدرجة الكلية للبعد

م.	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)	م.	معاملات الارتباط	قيمة(sig.)
.1	0.520**	0.000	.6	0.720**	0.000
.2	0.339*	0.016	.7	0.701**	0.000
.3	0.815**	0.000	.8	0.752**	0.000
.4	0.801**	0.000	.9	0.712**	0.000
.5	0.820**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

تبين من خلال من الجدول رقم (4) أن جميع فقرات البعد الثالث (البعد الاجتماعي) تتمتع بمعاملات ارتباط طردية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.520–0.820) وهو أيضاً دالة احصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.05 في الفقرة (2)، وهذا يدل على أن بعد سوء التوافق الاجتماعي وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تشتيت الانتباه) والدرجة الكلية للبعد

م.	معاملات الارتباط	قيمة(.sig)	م.	معاملات الارتباط	قيمة(.sig)
.1	0.601**	0.000	.7	0.801**	0.000
.2	0.550**	0.000	.8	0.660**	0.000
.3	0.685**	0.000	.9	0.792**	0.000
.4	0.736**	0.000	.10	0.638**	0.000
.5	0.678**	0.000	.11	0.836**	0.000
.6	0.700**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

تبين من خلال من الجدول رقم (5) أن جميع فقرات البعد الرابع (تشتت الانتباه) تتمتع بمعاملات ارتباط طردية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.550-0.836) وهذا يدل على أن بعد تشتت الانتباه وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.6): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس(البعد الانفعالي) والدرجة الكلية للبعد

م.	معاملات الارتباط	قيمة(.sig)	م.	معاملات الارتباط	قيمة(.sig)
.1	0.848**	0.000	.5	0.856**	0.000
.2	0.928**	0.000	.6	0.908**	0.000
.3	0.926**	0.000	.7	0.932**	0.000
.4	0.881**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

تبين من خلال من الجدول رقم (6) أن جميع فقرات البعد الخامس(عدم الثبات الانفعالي) تتمتع بمعاملات ارتباط طردية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.848-0.932) وهذا يدل على أن البعد الانفعالي وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي. أما الجدول التالي فيعرض معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية لفقراته:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.7): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية لفقراته

م.	معامل الارتباط	قيمة (sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة(sig.)	م.	معامل الارتباط	قيمة(sig.)
.1	0.547**	0.000	.1	0.420**	0.002	.6	0.155	//0.281
.2	0.542**	0.000	.2	0.028	//0.847	.7	0.339*	0.016
.3	0.637**	0.000	.3	0.687**	0.000	.8	0.633**	0.000
.4	0.683**	0.000	.4	0.594**	0.000	.9	0.291*	0.040
.5	0.837**	0.000	.5	0.578**	0.000	.10	0.361**	0.010
.1	0.707**	0.000	.6	0.478**	0.000	.11	0.491**	0.000
.2	0.634**	0.000	.7	0.750**	0.000	.1	0.806**	0.000
.3	0.550**	0.000	.8	0.645**	0.000	.2	0.823**	0.000
.4	0.656**	0.000	.9	0.535**	0.000	.3	0.786**	0.000
.5	0.815**	0.000	.1	0.076	//0.598	.4	0.815**	0.000
.6	0.797**	0.000	.2	0.111	//0.443	.5	0.732**	0.000
.7	0.600**	0.000	.3	0.537**	0.000	.6	0.784**	0.000
.8	0.696**	0.000	.4	0.565**	0.000	.7	0.827**	0.000
.9	0.719**	0.000	.5	0.668**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

*// غير دالة .

يتضح من الجدول رقم (7) أن فقرات مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتمتع بمعاملات ارتباط طردية وقوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.361-0.837) وهو أيضا دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في الفقرات (7,9) من البعد الرابع (تشتت الانتباه) وهذا يدل علي أن المقياس وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي ماعدا الفقرة رقم (2 (في البعد الثالث سوء التوافق الاجتماعي والفقرات (1,2,6) من البعد الرابع بعد تشتت الانتباه فهي فقرات غير دالة إحصائيا فلذلك يجب حذفها من الأبعاد والمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الاتساق البنائي لمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم :

للتحقق من صحة المقياس قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي باحتساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (4.8): معامل الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	الاندفاعية	0.763**	0.000
.2	الحركة الزائدة	0.832**	0.000
.3	سوء التوافق الاجتماعي	0.776**	0.000
.4	تشتت الانتباه	0.566**	0.000
.5	عدم ثبات الانفعالي	0.886**	0.000

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

يتضح من الجدول رقم (8) أن جميع أبعاد مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة تتمتع بمعاملات ارتباط طردية قوية ودالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 فقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.566-0.886)، وهذا دليل علي أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل صدق عالي.

الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية) Discrimination Validity:

تقوم هذه المقارنة الطرفية في جوهرها علي تقسيم المقياس الي قسمين ويقارن متوسط الربيع الأعلى في الدرجات بمتوسط الربيع الأدنى في الدرجات ثم المقارنة بينهم وتم حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة من خلال الخطوات التالية:

1. ترتيب العينة الاستطلاعية من الأعلى الى الأدنى حسب متوسط تقديراتهم علي المقياس.
2. تقسيم العينة الي فئتين(27%) مرتفعي التقدير، و(27%)منخفضي التقدير.
3. اختبار الفروق بين الفئتين باستخدام اختبار(Independent Sample- T-test) والموضح بالجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.9): نتائج الصدق التمييزي لمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة (ن=28)

مقياس تقدير المؤشرات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(T)	قيمة(sig.)
مرتفعي التقدير	14	174.71	9.667	20.072	0.000
منخفضي التقدير	14	106.93	8.138		

*ت الجدولية عند درجات حرية(26) ومستوى دلالة 0.05=1.706

يتضح من الجدول ان قيمة الاحتمال(sig.) كانت اقل من مستوى الدلالة (0.05) وكذلك ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية لذلك هناك فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين مرتفعي التقدير ومنخفضي التقدير علي مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة لدى افراد العينة الاستطلاعية بمعني أن المقياس يتمتع بصدق طرفي تمييزي مناسب.

ثبات مقياس Reliability:

تم تقدير ثبات المقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

الثبات بطريقة معاملات الفا كرونباخ Cronbach Alpha Coefficient:

تقوم هذه الطريقة على اساس احتساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (4.10): معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقراته

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الاندفاعية	5	0.906
الحركة الزائدة	9	0.942
سوء التوافق الاجتماعي	9	0.860
تشتت الانتباه	11	0.892
عدم الثبات الانفعالي	7	0.959
الدرجة الكلية للمقياس	**41**	**0.956**

الجدول رقم (10) يبين أن جميع معاملات ألفا كرونباخ كانت أكبر من (0.6)، للأبعاد الخمسة (بعد الاندفاعية، بعد الحركة الزائدة، بعد سوء التوافق الاجتماعي، بعد تشتت الانتباه، بعد عدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات الانفعالى) وهذا دليل كافي علي ان المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي ، وبناءاً علي هذه النتيجة فإن المقياس يصلح للإجابة علي تساؤلات وفرضيات الدراسة وهو مناسب لتطبيقه علي افراد عينة الدراسة.

ثبات مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة بطريقة التجزئة النصفية Split Half Coefficient:

تقوم هذه علي تقسيم المقياس وأبعاده إلى فقراته فردية الرتب، فقرات زوجية الرتب، واحتساب معامل الارتباط بينهما، ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح المعامل وذلك حسب المعادلة: 2R/R+1 في حال تساوي طرفي الارتباط أو معادلة جتمان في حال عدم تساوي طرفي الارتباط وكانت النتائج كما في الجدول رقم (11):

جدول (4.11): معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب لكل بعد من أبعاد تقدير المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية لفقراته

البيان	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح
الاندفاعية	5	0.830	0.877
الحركة الزائدة	9	0.850	0.899
سوء التوافق الاجتماعي	9	0.752	0.837
تشتت الانتباه	11	0.821	0.892
عدم الثبات الانفعالى	7	0.895	0.927
الدرجة الكلية للمقياس	**41**	**0.959**	**0.974**

من خلال الجدول السابق يتبين أن معاملات الارتباط دالة احصائيا وايضا معامل مرتفع حيث تراوحت قيم المعاملات ما بين (0.752-0.895)، وأن معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.959) وهو معامل مرتفع، وكان الارتباط المصحح للدرجة الكلية (0.974), وهذا يدل على أن مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

جدول (4.12): عدد الفقرات في كل بعد من مقاييس الدراسة

م	المقاييس	عدد الأبعاد	عدد الفقرات
.1	مقياس عسر القراءة	1	35
.2	مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة	5	41
	الدرجة الكلية	**11**	**76**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً : مقياس عسر القراءة

قامت الباحثة بالاطلاع علي الأدبيات التربوية والنفسية السابقة ، وبعض الأبحاث ذات العلاقة بعسر القراءة ومنها دراسة (البرعي، 2013 م)، ودراسة(النوري، 2010 م) ، ودراسة (حبايب، 2010م) ، ودراسة (الفيراني، 2011 م)، ودراسة (أبو دقة، 2012 م)، ودراسة (بشقة، 2008م)، ودراسة (حسين، 2005 م)، ودراسة (أل تميم، 2009) وقد تألف هذا المقياس من (35) فقرة مصممة بطريقة (ليكرت)، حيث يستجيب المعلم على كل فقرة بواحدة من خمس بدائل (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق) أعطيت الأوزان التالية لتلك البدائل عند التصحيح (1 ,2 ,3,4,5)، على التوالي وقد تناولت الفقرات جوانب الصعوبات في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، حيث قامت الباحثة باستطلاع رأي نخبة من الأساتذة المختصين في تعليم اللغة العربية، ومعلمي غرف المصادر للمرحلة الأساسية الدنيا على وجه العموم، والصف الثالث علي وجه الخصوص، وذلك عن طريق مقابلات المعلمين الشخصية بطريقة غير رسمية، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس وفق الخطوات التالية :

- الاطلاع على المهارات الأساسية في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي .
- صياغة الفقرات .
- إعداد المقياس في صورته الأولية والذى شمل (31) فقرة والملحق رقم (4) يوضح المقياس في صورته الأولية .
- عرض المقياس على (20) محكم في مجال علم النفس، ومناهج وطرق التدريس من الجامعات الفلسطينية والعربية، ووزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث، والملحق رقم (5) يبين أسماء المحكمين .
- إجراء التعديلات التي أوصي بها الأساتذة والملحق رقم (6) يبين المقياس في صورته النهائية .

و للتعرف علي الخصائص السيكومترية فقد تحققت الباحثة من هذه الخصائص من خلال أدوات الصدق والثبات للمقياس، ويقصد بالصدق أن تقيس الاستبانة الأغراض التي وضعت لأجل قياسها، ويتم هذا الأمر من خلال طرق متعددة وهي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق المقياس Validity :

صدق المحكمين:

تم حساب صدق المقياس بواسطة صدق المحكمين للتأكد من مدى ملائمة مفردات المقاييس للغرض الذي وضعت من أجله وهو قياس صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، و ذلك بعرض المقياس على بعض أساتذة الجامعات الفلسطينية، والعربية، للأخذ برأيهم في مدى مناسبة فقرات المقياس للتعرف على صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي، وقد استجابت الباحثة لأراء السادة المحكمين، انظر إلي الملحق رقم (5)، وقامت بالتعديل في ضوء مقترحاتهم، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية في صورته قبل النهائية بعد التعديلات .

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي تجانس المقياس، وقدرته على قياس ما وضع لأجل قياسه، ويعبر عن العلاقة بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وللتأكد من قدرة المقياس على قياس الظاهرة قامت الباحثة أيضا باحتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس صعوبات القراءة والدرجة الكلية لفقراته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.13): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس صعوبات القراءة الدرجة الكلية لفقراته.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة(.sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة(.sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة(.sig)
.1	0.787**	0.000	.13	0.715**	0.000	.25	0.783**	0.000
.2	0.799**	0.000	.14	0.755**	0.000	.26	0.360*	0.010
.3	0.840**	0.000	.15	0.692**	0.000	.27	0.743**	0.000
.4	0.309*	0.029	.16	0.555**	0.000	.28	0.748**	0.000
.5	0.668**	0.000	.17	0.565**	0.000	.29	0.750**	0.000
.6	0.686**	0.000	.18	0.591**	0.000	.30	0.740**	0.000
.7	0.769**	0.000	.19	0.709**	0.000	.31	−0.018	0.904//
.8	0.620**	0.000	.20	0.747**	0.000	.32	0.742**	0.000
.9	0.700**	0.000	.21	0.665**	0.000	.33	0.742**	0.000
.10	0.841**	0.000	.22	0.701**	0.000	.34	0.649**	0.000
.11	0.765**	0.000	.23	0.818**	0.000	.35	0.162	0.260//
.12	0.791**	0.000	.24	0.850**	0.000			

**ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.36

*ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.28

يتضح من الجدول رقم (13) أن فقرات مقياس صعوبات القراءة تتمتع بمعاملات ارتباط طردية وقوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.555−0.850) وهو ايضا دالة احصائياً عند مستوى دلالة اقل من 0.05 في الفقرات (4,26) وهذا يدل علي أن مقياس صعوبات القراءة وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي ماعدا الفقرات رقم (35,31) فهي غير دالة احصائياً فلذلك قامت الباحثة بحذفها من المقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصدق التمييزي (Discrimination Validity):

ويعرف بصدق المقارنة الطرفية ويعبر عن قوة المقياس في التفريق بين أفراد العينة، ويقصد به قدرة المقياس وفقراته للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي التقدير علي المقياس بمعني أخر مدى قدرة المقياس علي التمييز بين المبحوثيين، حيث أن هناك علاقة قوية بين دقة المقياس وقوته التمييزية بين أفراد العينة ويتم هذا الامر عبر الخطوات التالية:

1. ترتيب العينة الاستطلاعية من الأعلى إلي الأدنى حسب تقديراتهم علي المقياس
2. تقسيم العينة إلى فئتين (27%) مرتفعي التقدير، (27%) منخفضي التقدير.
3. اختبار الفروق بين الفئتين باستخدام اختبار (Independent Samples t-test)

والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4.14): نتائج الصدق التمييزي لمقياس صعوبات القراءة (ن=28)

مقياس صعوبات القراءة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(T)	قيمة(.sig)
مرتفعي التقدير	14	150.57	12.960	19.235	0.000
منخفضي التقدير	14	79.64	4.733		

ت الجدولية عند درجات حرية (26) ومستوى دلالة 0.05= 1.706

ومن الجدول يتضح ان قيمة الاحتمال (.sig) كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) وكذلك ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية لذلك هناك فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين مرتفعي التقدير ومنخفضي التقدير علي مقياس صعوبات القراءة لدى افراد العينة الاستطلاعية ،بمعني أن المقياس يتمتع بصدق طرفي تمييزي مناسب.

سادسا: ثبات المقياس Reliability :

يقصد بثبات الأداة ثبات واستقرار نتائجها، وعدم تغيرها بشكل جوهري، وقامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بعدة طرق وهي كالتالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ Cronbach- Alpha Coefficient:

تقوم هذه الطريقة على أساس احتساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، واحتساب معدل الثبات من خلالها، فكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (4.15): معاملات ألفا كرونباخ لفقرات صعوبات القراءة والدرجة الكلية لفقراته.

البيان	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
صعوبات القراءة	35	0.963

من خلال الجدول السابق رقم (15) يتبين أن جميع معامل ألفا كرونباخ كانت اكبر من (0.6) و هذه القيمة تدل على أن المقياس يتميز بثبات مرتفع.

طريقة التجزئة النصفية Split Half Coefficient:

تعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق ثبات الاختبار استخداماً ويرجع السبب في ذلك إلى أنها تتلافي عيوب بعض الطرق الأخرى، مثل طريقة إعادة الاختبار. وتقوم هذه الطريقة علي تقسيم المقياس وأبعاده إلي فقراته فردية الرتب، فقرات زوجية الرتب، واحتساب معامل الارتباط بينهما، ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح المعامل وذلك حسب المعادلة: 2R/R+1 في حال تساوي طرفي الارتباط أو معادلة جتمان في حال عدم تساوي طرفي الارتباط وكانت النتائج كما في الجدول رقم (16):

جدول (4.16):

معامل الإرتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب لصعوبات القراءة.

البيان	الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
صعوبات القراءة	35	0.898	0.946

من خلال الجدول السابق يتبين أن معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.898) وهو معامل مرتفع، وكان الارتباط المصحح للدرجة الكلية (0.946), وهذا يؤكد أن مقياس صعوبات القراءة يتمتع بثبات مرتفع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4.6 الأساليب الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضيتها قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. إحصاءات وصفية منها : النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
2. المتوسط الحسابي النسبي (الوزن النسبي) : ويفيد في معرفة مقدار النسبة المئوية لمقاييس الدراسة .
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للمقياس، والعلاقة بين المتغيرات .
4. اختبار ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha) : لمعرفة ثبات فقرات المقياس .
5. التجزئة النصفية(Splithalf methods) : ويستعمل للتأكد من أن المقاييس لديها درجة ثبات .
6. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(Independent Samples Test) : لكشف دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين .
7. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) : لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاثة فئات فأكثر .
8. اختبار شيفيه: لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها بين فئات كل متغير من متغيرات العوامل الديمغرافية وتأثيرها على مقاييس الدراسة .
9. معامل جتمان .

4.7 خطوات الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة على تساؤلات الدراسة سوف تتبع الباحثة الإجراءات الحالية :

- الاطلاع على بعض المراجع في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بصفة خاصة .
- الاطلاع على منهج القراءة في الصفوف الأربع الأولي من المرحلة الأساسية الدنيا
- التعرف علي المهارات اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، لإعداد قائمة بها من خلال مقابلات المعلمين الغير رسمية في عدد من مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة .
- إعداد أدوات جمع البيانات، وتحكيمها، و التحقق من صدقها وثباتها، وتشمل ما يلي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم .

_ مقياس عسر القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي .

- الحصول علي إذن مسبق من وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة . انظر الملحق رقم (7) .
- تطبيق الأدوات علي عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة .
- مقابلات فردية مع المرشدة التربوية، ومعلمات غرف المصادر، ومعلمي التلاميذ عينة البحث، للحصول علي بيانات عن المستوى الاقتصادي، ومستوى تعليم الوالدين، وأيضاً ما توفر لديهم من معلومات عن هؤلاء التلاميذ تخدم الدراسة .
- الاطلاع على بعض السجلات المدرسية الخاصة بهؤلاء التلاميذ .
- اختيار التلاميذ عينة البحث من خلال:

– إجراء مقابلات مع معلمي اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ، وفرز التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والمستمر كما يلاحظ المعلمين (لمادة اللغة العربية)، وهم من حصلوا علي أقل من المتوسط في الاختبار في نصف الفصل الأول من العام الدراسي (2016 – 2017)، وقد اختيرت عينة الدراسة كالاتي:

_ من بين تلاميذ الصف الثالث الأساسي ضعاف التحصيل، ممن يلاحظ عليهم المعلمين بأن ذكائهم عادي ولديهم انخفاض في المهارات الأساسية (القراءة خاصة، والكتابة، والحساب)، وهم ليس ببطيء تعلم ولا متأخرين دراسياً، وهم من مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة، حيث تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث، حيث اختير من مدرسة حفصة بنت عمر الأساسية للبنات بمخيم جباليا (19) تلميذة ممن يتلقين برامج علاجية في غرفة المصادر، حيث تم تشخيصهن من ذوي صعوبات التعلم وخاصة عسر القراءة، واختير من مدرسة عمواس الأساسية ب للبنات بمخيم جباليا (26) أيضاً من تلميذات غرفة المصادر، واختير من مدرسة نزار ريان الأساسية للبنين ب (19) تلميذاً بمدينة بيت لاهيا، واختير من مدرسة عمر بن الخطاب الأساسية للبنين (36) تلميذاً بمدينة بيت لاهيا، ولقد اختيرت عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف الثالث الأساسي باعتبار الصف الثالث هو المرحلة الأنسب لاكتشاف هؤلاء التلاميذ في المدارس الفلسطينية، حيث أنه يفترض في نهاية الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الأساسية أن يكون التلاميذ، قد اكتسبوا المهارات الأساسية في اللغة التي تمكنهم من التحصيل في المرحلة اللاحقة، وتظهر لديهم الصعوبات التعليمية، ويستثني من العينة التلاميذ ذوي الاعاقات الجسمية، والحسية، والمعاقين عقلياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

_ تطبيق مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم وذلك للتأكد من أن العينة التي تم الحصول عليها من خلال فرز المعلمين بأنها فعلاً من ذوي صعوبات التعلم، حيث حصل جميع أفراد العينة من خلال استجابة المعلمين علي هذا المقياس بحكم ملاحظتهم علي درجات أعلي من المتوسط وذلك يعني أن هؤلاء التلاميذ يندرجون تحت مسمي ذوي صعوبات التعلم، وذلك في الفترة الزمنية من (1 – 12 – 2016 لغاية (10 – 12 – 2016) .

_ تم تطبيق مقياس عسر القراءة علي تلاميذ عينة الدراسة، وذلك من خلال استجابات عينة من معلمي القراءة (اللغة العربية)، وذلك في الفترة الزمنية (11 _ 12 – 2016) لغاية (25 – 12 – 2016) .

_ تفريغ البيانات، وتحليلها إحصائياً، ومناقشتها في ضوء الفروض للإجابة علي تساؤلات الدراسة، وتقديم التوصيات، والمقترحات للإفادة من نتائج الدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة وتفسيرها

5.1 مقدمة:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الدراسة والمعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وسيتم عرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة ثم عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة .

5.2 اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Distribution Test):

قامت الباحثة بإجراء اختبار للتعرف على طبيعة البيانات التي تم جمعها بهدف التعرف إذا ما كانت تتبع توزيعاً طبيعياً أم لا ، وهذا يفيد في طبيعة الاختبارات التي يجب عليها اتباعها معلمية أو لامعلمية، وعليه تم استخدام اختبار كولمجروف–سمرنوف (Sample–Kolmogorov –Smirnov), للتعرف على اعتدالية منحني البيانات , وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (5.1): اختبار التوزيع الطبيعي لمقاييس الدراسة (Sample Kolmogorov –Smirnov).

م.	المقياس	عدد الفقرات	قيمة الإختبار	قيمة(Sig.)
.1	مقياس عسر القراءة	33	0.553	0.920
.2	مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	37	0.993	0.277

يوضح الجدول أن جميع قيم (Sig.) الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي يمكن القول أن مقاييس الدراسة تتبع توزيعاً طبيعياً، وعليه يجب استخدام الاختبارات المعلمية في هذه الدراسة.

ثم قامت الباحثة بعرض إحصاءات وصفية لمقياس عسر القراءة، ولمقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف توضيح بعض الأرقام والنسب المتعلقة بفروض الدراسة وتمهيداً لعرض نتائج الدراسة والتعقيب عليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.3 نتائج تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس عسر القراءة وللدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل فقرة علي الدرجة الكلية للمقياس ثم ضرب الناتج في (100)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.2): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس عسر القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

م.	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	م.	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	3.62	0.80	2.19	14	.18	3.91	0.95	2.37	2
.2	3.61	0.92	2.18	15	.19	3.75	0.97	2.27	6
.3	3.55	0.88	2.15	20	.20	3.88	0.82	2.35	3
.4	3.27	1.09	1.98	29	.21	3.29	0.86	1.99	28
.5	3.16	1.03	1.91	30	.22	3.86	4.44	2.34	4
.6	3.11	1.19	1.88	32	.23	3.59	0.89	2.17	16
.7	3.42	0.83	2.07	24	.24	3.66	0.90	2.22	12
.8	3.38	0.86	2.05	26	.25	3.69	0.91	2.23	11
.9	3.59	0.84	2.17	18	.26	3.38	1.00	2.04	27
.10	3.51	0.85	2.13	21	.27	3.73	0.87	2.260	8
.11	3.44	0.89	2.08	23	.28	3.95	0.67	2.39	1
.12	3.49	1.00	2.12	22	.29	3.71	0.82	2.25	9
.13	3.58	1.08	2.17	19	.30	3.59	0.97	2.18	17
.14	3.80	0.99	2.30	5	.31	3.63	0.93	2.20	13
.15	3.15	0.91	1.91	31	.32	3.74	0.92	2.266	7
.16	3.39	1.05	2.05	25	.33	3.70	0.87	2.24	10
.17	3.00	0.99	1.82	33					
الدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة						**117.13**	**17.32**	**70.99**	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضح من الجدول رقم (19) أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بلغ (117.13) درجة، وأن الوزن النسبي له بلغ (70.99%)، وأن الفقرة رقم (28) حظيت على الرتبة الأولى وتنص على (يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية) بوزن نسبي بلغ (2.39%)، بينما كانت الفقرة (17) ذات الرتبة الأخيرة وتنص على (يضيف أثناء القراءة كلمة للجملة ليست موجودة، مثال: قراءة جملة نام التلميذ/ نام التلميذ قليلاً)، بوزن نسبي بلغ (1.82%).

على ضوء هذه النتيجة **ترى الباحثة** أن الصعوبات التي يعانى منها التلاميذ في المرحلة الاساسية عامة، والصف الثالث خاصة تنعكس علي مادة اللغة العربية، وعلي جميع المواد الدراسية الأخرى، وتؤثر سلباً علي التحصيل الدراسي .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حبايب، 2011) كانت درجة صعوبات القراءة والكتابة (2. 69%) ، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (النوري، 2010م) حيث كانت صعوبات القراءة أو عسر القراءة فيها بنسبة (33 .67 %)، وكذلك مع (دراسة الزايدي، 2010 م) حيث كانت نسبة العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية توجد بدرجة بنسبة (62.16 %) فكل هذه الدرجات قريبة من درجة عسر القراءة في هذه الدراسة التي بلغت (70.99%).

واختلفت مع نتيجة دراسة (الجماعيني، 1990م) حيث جاءت النتيجة منخفضة .

أوضحت نتائج الدراسة بأن درجة عسر القراءة بلغت (70.99) بحيث ترى الباحثة أنه لربما يكون السبب أن المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة وطبق مقياس صعوبات القراءة عليها لا يقدم فيها برامج معالجة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة متدني التحصيل الدراسي، وأن معظم التلميذات التي تتواجد في مدارسهن غرفة مصادر لا يتلقين أي برامج علاجية سوى أن تم تشخيصهن من ذوي صعوبات التعلم، وينتظرن دورهن في المشاركة ببرامج علاجية داخل غرفة المصادر، وذلك بسبب وجود أعداد كبيرة من التلميذات من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك هذه الصعوبات تتعلق بالطالب والمعلم، فالطالب قد لا يركز الانتباه لمدة طويلة، فذلك يخلق مصاعب لدى تلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا في التفريق بين أصوات الأحرف، والمعلم قد لا يكون لديه الوقت الكافي بسبب المهام الكثيرة الموكلة إليه بأن يعطي اهتماماً كبيراً لهذه الصعوبات، أو علاجها بشكل فردي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد احتلت فقرة : (يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية) أعلى درجة علي مقياس عسر القراءة ، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الدبس، 2000م)، وقد وجد (تعوينات، 1987م) في دراسته (عدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات مثل اللام الشمسية والقمرية) كصعوبة من صعوبات القراءة، كما أكدت دراسة (أل تميم، 2009م) على وجود فروق في صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية لصالح المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في علاج صعوبات القراءة، ودراسة (راشد، 2007 م) كانت من بين نتائجها : عدم التمييز بين الام الشمسية واللام القمرية، ودراسة (البرعى، 2013م) توصل إلى أن من بين صعوبات القراءة الصامتة (التمييز بين الحروف القمرية والشمسية)، ودراسة (الفيراني، 2011م) توصلت إلى أن (التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية) من أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم في القراءة .

مما سبق تبين أن التمييز بين اللام الشمسية والقمرية اهتم بها الباحثين كمهارة من مهارات القراءة التي يجب على التلاميذ اتقانها، ولقد تبين أن صعوبة التفريق عن النطق بين اللام الشمسية والقمرية أعلى رتبة في المقياس، وذلك تبين من خلال استجابة المعلمين على المقياس من خلال ملاحظة التلاميذ أثناء تعلم هذه المهارة .

وترى الباحثة أنه لربما يكون راجع ذلك إلى عدم الوصول لحد الكفاية لإتقان هذه المهارة، وذلك من خلال معرفة حروف اللام الشمسية والقمرية، والتفريق بين الكلمات التي يتواجد بها اللام الشمسية والقمرية بإعادة قراءتها مع التركيز على اختلاف النطق بينهما، وقد يكون السبب عدم وجود متابعة فردية من قبل معلمين اللغة العربية وذلك بسبب الأعباء الغير معدودة التي تقع على عاتقهم، وعدم استطاعة المعلمين تكرار هذه المهارة بشكل كافي قد يرجع إلى عدد التلاميذ الكبير وضيق وقت الحصة الدراسية، وأيضاً قد يكون للأسرة دور من خلال عدم متابعة المهارات الاساسية التي يجب علي التلميذ تعلمها، وقد ترجع هذه الصعوبة إلى التلميذ نفسه، إذ أن هذه المهارة تحتاج إلى تركيز الانتباه لمدة طويلة، وهذا يخلق مصاعب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، فالتفريق بين نطق الكلمات وأصواتها تحتاج إلى تركيز طويل .

وترى الباحثة بأن قراءة الكلمات التي تحتوى على اللام القمرية والشمسية بصوت مسموع وواضح من قبل المعلم والتركيز على إعادة قراءتها من قبل التلاميذ مع التركيز علي اختلاف النطق بينهما، واستخدام بطاقات تحتوى علي كلمات من اللام القمرية واللام الشمسية قد يسهل على التلاميذ التفريق بينهما، وكذلك استخدام وسيلة توضيحية بالحروف القمرية والحروف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشمسية أثناء شرح الدرس، ووضعها في الصف حتى تكون أمام التلاميذ ، وللأسرة دور كبير في متابعة أبنائها في تعلم المهارات الاساسية للغة العربية .

التساؤل الثاني: ما أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من عسر القراءة؟

للتعرف على أكثر المؤشرات السلوكية انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من عسر القراءة ، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس المؤشرات السلوكية المميزة والدرجة الكلية للمؤشرات السلوكية المميزة، ويتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد علي الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في (100)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.3): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الأوزان النسبية لمقياس المؤشرات السلوكية المميزة وأبعاده (ن=100)

أبعاد المؤشرات السلوكية	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
الاندفاعية	5	16.62	4.649	% 66.48
الحركة الزائدة	9	31.95	6.672	%71.00
سوء التوافق الاجتماعي	8	29.02	5.318	%72.55
تشتت الانتباه	8	30.74	3.852	%76.85
عدم الثبات الانفعالي	7	23.15	4.768	%66.14
الدرجة الكلية	**37**	**131.48**	**20.492**	**%71.07**

ويتضح من جدول رقم (20) أن متوسط الدرجة الكلية لمقياس المؤشرات السلوكية المميزة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة ، بلغ 131.48)) درجة وبانحراف معياري (20.492) وبوزن نسبي (71.07%)، وبما أن مقياس المؤشرات السلوكية لديه خمسة أبعاد وهي (الاندفاعية، والحركة الزائدة، وسوء التوافق الاجتماعي ، و تشتت الانتباه ، وعدم الثبات الانفعالي)، فقد بلغ متوسط درجات الاندفاعية (16.62) درجة وبانحراف معياري (4.649) والوزن النسبي له (66.48%) ، في حين بلغ متوسط درجات الحركة الزائدة (31.95) وبانحراف معياري (6.672) وبوزن نسبي (71%) ، وبلغ متوسط درجات بعد سوء التوافق الاجتماعي (29.02) وبانحراف معياري (5.318) وبوزن نسبي (72.55%) وهذا يدل علي أن التلاميذ لديهم سوء توافق اجتماعي بدرجة متوسطة . في حين بلغ متوسط درجات تشتت الانتباه (30.74) وبانحراف معياري (3.852)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبوزن نسبي (76.85%) ، وبلغ متوسط درجات بعد عدم الثبات الانفعالي (23.15) وبانحراف معياري (4.768) وبوزن نسبي (66.14 %) وهذا يدل على أن التلاميذ يعانون من عدم ثبات لانفعالاتهم، و من خلال عرض النتائج نلاحظ بأن بعد تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة .

حيث احتل بعد تشتت الانتباه المرتبة الأولى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة ، وتفسر الباحثة ذلك إلى أن ذلك قد يرجع إلى أسباب وراثية ، أو خلل عضوي في الدماغ ، أو قلة نسبة التمثيل الغذائي في بعض أجزاء المخ ، أو قد يرجع إلى تعرض الأم الحامل للإصابة أثناء الحمل أو الولادة مما قد يؤثر على نمو الدماغ الطبيعي .

واحتل بعد سوء التوافق الاجتماعي المرتبة الثانية لأن التلميذ ذوى صعوبات التعلم يميل للأعمال الفردية، ويصعب عليه الاندماج مع زملائه وينسحب من المواقف الاجتماعية، وذلك قد يرجع إلى الصعوبات التي تواجهه ، وطبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها .

ولقد احتل بعد الحركة الزائدة المرتبة الثالثة وذلك لأن التلميذ ذوي صعوبات التعلم يتحرك في الفصل بشكل عشوائي ويسبب إزعاجاً لزملائه ويتحرك أثناء شرح المعلم الدرس، ويصعب عليه الحفاظ علي النظام ، وقد يرجع ذلك لأسباب عضوية ووراثية .

ولقد احتل بعد الاندفاعية المرتبة الرابعة وذلك لما يتصف به تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتسرع و صعوبة الانتظار وصعوبة ضبط تصرفاتهم، وقد يرجع ذلك لأسباب عضوية ووراثية.

واحتل بعد عدم الثبات الانفعالي المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك لأن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم سريعين الاستثارة والتعصب والبكاء السريع، ويظهر عليهم تقلب المزاج والقلق ، وقد يرجع حصول بعد عدم الثبات الانفعالي علي المرتبة الاخيرة إلى دور المرشدين التربويين في معالجة الاضطرابات الانفعالية والقيام بحصص ترفيهيه وجلسات نفسية تساعد إحداث حالة إيجابية عند التلاميذ .

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السرطاوي، 1995م) حيث كان من أكثر الخصائص السلوكية شيوعاً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم هي تشتت انتباههم بسهولة .

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله والشهاب، 2013م) حيث حصل بعد تشتت الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا علي المرتبة الثانية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) ؟

وللإجابة على هذا التساؤل، قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق منه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الاحتمال
الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	ذكر	55	112.75	10.368	-2.720	0.009
	أنثي	45	122.49	22.127		

* ت الجدولية عند درجات حرية (98) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (1.98)

جدول رقم (21) يوضح أن قيمة الاحتمال كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وكانت قيمة ت المحسوبة (2.720 -) وهي أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (98) ومستوى دلالة (0.05) والتي تساوي (1.98-) ولذا نرفض الفرضية الصفرية وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي العينة علي مقياس عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ذوي المتوسط الأعلى.

وبتلك النتيجة تكون هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسات عديدة منها دراسة (حرب، 2004 م)، ودراسة (الزراد، 1991م)، والتي أظهرت تفوقاً للإناث .

كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (النورى، 2010م)، والتي لم تظهر أي أثر لمتغير الجنس على مستوى صعوبات تعلم القراءة .

و اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مصطفي ووافية، 2015 م) حيث كانت صعوبات القراءة لصالح الذكور فيها. وأيضاً اختلفت مع نتائج دراسة (أبو دقة، 2012م)، حيث كانت نسبة صعوبات القراءة لدى الذكور أعلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتفسر الباحثة ذلك بأنه يمكن أن تكون الإناث من الناحية النفسية والاجتماعية غير متاح لهن أن يتحدثن ويعبرن عن حاجاتهن مما يعيقهن ذلك من استخدام الألفاظ وفهم المعاني واللغة .

التساؤل الثاني: هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

وللإجابة علي هذا التساؤل، قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق منه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار" التباين الأحادي one way Anova" ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.5): نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير مستوى تعلم الأب)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لعسر القراءة	بين المربعات	1069.318	4	267.329	0.887	0.475
	داخل المجموعات	28627.992	95	301.347		
	المجموع	29697.310	99			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (4، 95) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.44

تبين النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig.) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة ، وكذلك قيمة F المحسوبة أقل من قيمة F الجدولية لذلك نقبل الفرضية الصفرية وبذلك نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب أي أن درجة عسر القراءة لا تختلف جوهرياً باختلاف مستوى تعلم الأب.

تبين للباحثة أن عدد التلاميذ الذين أكمل أبائهم التعليم الإعدادي فقط 31 تلميذ من أصل 100 تلميذ بنسبة 30 % وهي أكبر نسبة من التلاميذ يليها نسبة التلاميذ الذين أكمل أبائهم التعليم الابتدائي فقط ثم نسبة التلاميذ الذين كان مستوى أبائهم أمي فقط ثم نسبة التلاميذ الذين أكمل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أبائهم التعليم الجامعي مرحلة البكالوريوس فقط، أما مرحلة تعليم الدراسات العليا لم يكن لها أي نسبة من التلاميذ .

وترى الباحثة بعدم وجود فروق فردية في درجة عسر القراءة تعزى لتعليم الأب لأن الأب في البيئة الفلسطينية أقل قرباً من الأبناء بحكم المسؤولية التي تقع علي عاتقه وانشغاله في العمل فلامجال لديه للاهتمام بصعوبات التعلم لدى ابنه أو التفرغ لتدريسه وهذا ما لمسته الباحثة من خلال مقابلات المعلمين والمرشدين في المدارس التي اختيرت منها العينة هذا في حدود علم الباحثة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

وللإجابة علي هذا التساؤل، قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق منه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار" التباين الأحادي one way Anova" ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.6):

نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير مستوى تعلم الأم)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لعسر القراءة	بين المربعات	913.893	4	228.473	0.754	0.558
	داخل المجموعات	28783.417	95	302.983		
	المجموع	29697.310	99			

قيمة Fالجدولية عند درجتي حرية (4 ، 95) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.44

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم23)) أن القيمة الاحتمالية (.sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة ، وكذلك قيمةF المحسوبة أقل من قيمة F الجدولية لذلك نقبل الفرضية الصفرية وبذلك نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم أي أن درجة صعوبات القراءة لا تختلف جوهريا باختلاف مستوى تعلم الأم.

تبين للباحثة أن عدد التلاميذ الذين أكملت أمهاتهم التعليم الإعدادي فقط 46 تلميذ من أصل 100 تلميذ بنسبة 46 % وهي أكبر نسبة من التلاميذ يليها نسبة التلاميذ الذين أكملت أمهاتهم التعليم الابتدائي فقط ثم نسبة التلاميذ الذين أكملت أمهاتهم التعليم الثانوي فقط ثم نسبة التلاميذ الذين كانت أمهاتهم من ذوى المستوى الأمي ثم نسبة التلاميذ الذين اكملت أمهاتهم التعليم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجامعي مستوى بكالوريوس فقط، أما مرحلة تعليم الدراسات العليا لم يكن لها أي نسبة من التلاميذ .

وترى الباحثة أن القليل من الأمهات هن من أنهين تعليمهن الجامعي فبذلك تزداد صعوبات التعلم كلما قل تعليم الأم فكلما كانت الأم جامعية قلت نسبة صعوبات التعلم وبذلك تتفق مع دراسة (أبو رزق، 2011 م) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التساؤل الرابع : هل يوجد فروق في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي (جيد، متوسط، متدني)؟

وللإجابة علي هذا التساؤل، قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق منه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي(جيد، متوسط، متدني) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار" التباين الأحادي one way Anova" ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.7): نتائج اختبار" التباين الأحادي" لعسر القراءة (يعزى لمتغير المستوى الاقتصادي)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لعسر القراءة	بين المربعات	2362.728	2	1181.364	4.192	0.018
	داخل المجموعات	27334.582	97	281.800		
	المجموع	29697.310	99			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 97) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.07

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (24) أن القيمة الاحتمالية (.sig) أقل من مستوى الدلالة 0.05 للدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة ، وكذلك قيمةF المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية لذلك نرفض الفرضية الصفرية وبذلك نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي أي أن درجة عسر القراءة تختلف جوهرياً باختلاف المستوى الاقتصادي للتلاميذ.

وتبين أن عدد التلاميذ الذين كان المستوى الاقتصادي لأسرهم جيد يبلغ 15 تلميذ بنسبة 15 % وهي أقل نسبة وأن عدد التلاميذ الذين كان المستوى الاقتصادي لأسرهم متوسط يبلغ 55 تلميذ بنسبة 55 % وهي أكبر نسبة، أما عدد التلاميذ الذين كان المستوى الاقتصادي لأسرهم متدني بلغ 30 تلميذ بنسبة 30 %.

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المستوى الاقتصادي للتلاميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5.8): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المستوى الاقتصادي في مقياس عسر القراءة

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (.sig)
متدني	متوسط	-3.952	0.586
	جيد	-15.267*	0.019
متوسط	جيد	-11.315	0.074

يوضح جدول رقم (25) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المستوى الاقتصادي في مقياس عسر القراءة حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات المستوى الاقتصادي في مقياس صعوبات القراءة لذوى صعوبات التعلم لصالح المستوى الاقتصادي الجيد، ومن ثم لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط، وأخيرا لصالح الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي المتدني.

وترى الباحثة قد يرجع ذلك إلي أن أقل نسبة كانت من العينة هي التلاميذ ذوى المستوى الاقتصادي الجيد وأن النسبة الكبرى من العينة التي أجري عليها البحث من الطبقة المتوسطة.

5.4 نتائج الدراسة:

قامت الباحثة بدراسة حول عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث بلغ عددهم (100) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت المقاييس التالية : مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، ومقياس عسر القراءة (من إعدادها)، وتوصلت الدراسة إلي :

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة بلغت لديهم درجة عسر القراءة (70.99%) .

1. أظهرت النتائج أن بعد تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من عسر القراءة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا) .
5. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي شمال قطاع غزة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي الجيد .

5.5 توصيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات التالية :

- ضرورة التدخل المبكر لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي .
- التعرف على الأسباب الحقيقية لتشتت الانتباه ، ومعالجتها .
- ضرورة عقد الدورات والندوات بالتعاون مع الجهات المختصة في مجال صعوبات التعلم، لتوعية المعلمين وأولياء الأمور في حل مشكلة صعوبات التعلم خاصة صعوبات القراءة ، ليسهل التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ .
- ضرورة إطلاع معلمي المرحلة الأساسية في المدارس التي تحتوي غرف مصادر تعلم علي برامج سير التلاميذ الملتحقين بهذه الغرفة، للاستفادة من خبراتهم .
- تصميم أنشطة تعليمية خاصة بجذب انتباه هذه الفئة من التلاميذ .
- ضرورة تصميم برامج إرشادية للحد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة .
- إبراز دور المرشدين التربويين ومعلم التربية الخاصة من خلال الدورات التدريبية لتعريفهم بذوي عسر القراءة ونقل تلك التدريبات للمعلمين العاملين في المدرسة كي يستطيعوا التعرف علي تلك الفئة .
- مراعاة تدريس التلاميذ ذوي عسر القراءة ببرامج خاصة كي يستفيدوا مما يتلقوه من مهارات تعليمية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.6 مقترحات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة فإنها توصي بعدة مقترحات.

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج تعليمية لجذب انتباه التلاميذ ذوي عسر القراءة.
2. إجراء دراسات تتناول تشخيص عسر القراءة في المراحل الدراسية المختلفة.
3. إجراء دراسات تتناول المشكلات السلوكية السائدة لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
4. إجراء دراسة حول برنامج سلوكي لذوي المشكلات السلوكية السائدة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.
5. تناول عسر تعلم الكتابة والحساب في المراحل الدراسية المختلفة .
6. إجراء برنامج مقترح لعلاج عسر القراءة في المراحل الدراسية المختلفة .
7. إجراء برنامج علاجي مقترح للحد من تشتت الانتباه والحركة الزائدة لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

-القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان. (2007م). *المخ وصعوبات التعلم (رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي)*. القاهرة : مكتبة الأنجلو.

إبراهيم، سليمان. (2010م). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، مجدي. (2003م). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، مجدي. (2008م). *تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً وبطيء التعلم*. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الأحرش، أبو القاسم و الزبيدي، محمد. (2008م). *صعوبات التعلم*. ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

أخضر، فوزية (1997م). *المدخل إلي تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين*. الرياض: مكتبة التوبة.

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

الأغا، إحسان (2000م). *دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم*، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، القاهرة، جامعة عين شمس .

أل تميم، عبد الله. (2009م). فاعلية استخدام القصص المسجلة علي الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة دراسات المناهج والإشراف التربوي*، *1* (1)، 344-341.

باكرمان، منال. (2002م). *أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل*. ورقة عمل مقدمة لندوة (مدرسة المستقبل)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الملكة العربية السعودية.

البجة، عبد الفتاح (2000م). *أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بدر، رقية. (2011م). انتشار صعوبات التعلم في السودان. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية الإنسانية، 8*(2)، 57-107.

البرعي، عبدالله. (2013م). *فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

بشقة، سماح. (2008م). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية "دراسة ميدانية" على تلاميذ التعليم الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

البطاينة، أسامة و السبيلة، عبد الكريم و الرشدان، مالك والخطاطبة، عبد المجيد. (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ (2009م). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ. (2007م). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تعوينات، علي. (1987م). *صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.

تقي الدين، مرباح . (2015). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي بمدينة الأغوار (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري ، الجزائر.

جاب الله، علي و مكاوي، سيد و عبد الباري، ماهر (2011م). *تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جدوع، عصام (2003م). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة. (2003م). *الدسلكيا الإعاقة المختفية*. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الجماعيني، سليمان (1990م). *أثر خبرة المعلمين وتخصصهم في التحصيل القرائي لدى طلبة الصف الأول الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

الحاج، محمود. (2010م). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية، المفهوم، التشخيص، العلاج* عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حبايب، علي (2010م). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. *مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية، 13*(1)، 1-34.

حرب، هاني (2004م). *صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة .

الحسن، هشام (2000م). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط1. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

حسين، مشطر (2005م) .*أثر استخدام التغذية الراجعة علي التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضري، الجزائر.

أبو حطب ، فؤاد، وصادق، أمال. (1991). *مناهج البحث العلمي وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة : مكتبة الأنجلو .

حفيظة، أنجشايري. (2015م). *الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري كبري وزو، الجزائر.

الحلو، ابتسام. (2008م). المهارات الاجتماعية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم " النظرية والتشخيص والعلاج. *مجلة كلية التربية ببورسعيد، 2*(4)، 111-151.

خصاونة، محمد. (2013م). واقع الخدمات التربوية في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 31، 51- 76 .

خضر، ريما و خالد، سعاد. (2007م). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

خطاب، عمر. (2006م). *مقاييس في صعوبات التعلم*. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

الخطيب، أحمد والطراونة، حسين. (2002م). *القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال و الحديدي، منى. (2005م). *المدخل إلى التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخطيب، عاكف عبدالله و ملكاوي، محمود زايد. (2012م). *الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم " مادة الحساب "* . الأردن: عالم الكتب الحديث.

خليفة، خليفة. (1999م). *تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي*. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدبس، محمد. (2000م). *صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين .

أبو دقة ، نادية. (2012م). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة – دراسة مسحية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، *26* (3)، 1558 – 1584.

دليل معلم التربية الخاصة والتعليم الجامع. (2014م). غزة: وزارة التربية والتعليم.

الدهمشي، محمد. (2007م). *دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار الفكر للنشر التوزيع .

الديب، محمد. (2000م). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، جامعة الزقازيق، *مجلة كلية التربية*، 34، 173–227.

الرازي، محمد بن أبي بكر (660هـ). *مختار الصحاح*، بيروت، لبنان : دار القلم.

راشد، حنان (2007م). صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – كلية التربية*، *1*، 267 – 242.

ربيع، هادي. (2008م). *الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

رجب، أميرة. (2010م). العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية*، 12، 203–225.

أبو رزق ، مصطفى. (2011). *السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة .

الرشيدي، بداي. (2012م). الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، 24، 234 – 209.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الروسان، فاروق (2001م). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

الروسان، فاروق. (1998م). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر .

الزايدي، ماجد. (2010م). *مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

الزراد، خير (1991م). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية، تربوية، نفسية. *رسالة الخليج العربي*، 138، 121-178.

الزراد، فيصل. (1988م). *التخلف الدراسي وصعوبات التعلم*. ط1. دمشق: دار النفائس.

الزيات، فتحي. (1998م). *صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي. (2002م). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم*. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيادة، خالد. (2007م). دراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً والأطفال الأسوياء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. *المجلة التربوية، 21* (82)، 189-255.

سالم، محمود و الشحات، مجدي و عاشور، أحمد. (2003م). *صعوبات التعلم " التشخيص والعلاج "*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

السرطاوي، زيدان و سيسالم، كمال (1987م). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. الرياض: دار عالم الكتب.

السرطاوي، زيدان. (1995). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم . *مجلة التربية المعاصرة*، (37)، 139-166.

السعيد، هلا. (2010م). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، عبد الرحمن (1998م). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سليمان، نايف و آخرون. (2001م). *أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

الشريف، عبد الفتاح. (2011م). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شلختي، هبة. (2010م). أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب أمهات الأطفال ذوي الصعوبات القرائية مهارات تنمية القراءة لدى أبنائهن. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7* (2)، 29-56.

صادق، فاروق. (2006م). *صعوبات التعلم*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الصياح، سهير و شناعة، هشام. (2010م). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24* (8)، 2187-2226.

طربيه، عصام. (2007م). *صعوبات التعلم "الإعاقات التعليمية واضطرابات التعلم والتأخر الدراسي والتعثر الدراسي والفشل الدراسي"*. ط1. عمان: دار حمورابي والإسراء للنشر والتوزيع .

الظاهر، قحطان أحمد. (2008م). *صعوبات التعلم*. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبابرة، حسان (2002م). *تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

عبد الحليم، محمد. (2009م). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الأساسي. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 25* (2)، 279-354.

عبد الرحيم، فتحي (1988م). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة* . ج2. ط2. الكويت: دار القلم.

عبد الرؤوف، طارق و عامر، ربيع. (2008م). *صعوبات التعلم " مفهومه – تشخيصه – علاجه "* . القاهرة : المؤسسة العربية للعلوم والثقافة .

عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر وشقير، سمير (2000م). بطء التعلم وصعوباته، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبد الوهاب، عبد الناصر. (1993م). *دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي الطبي للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم الأساسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة، مصر.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2003م). *الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية*. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

عبدالله، أيمن، والشهاب، إبراهيم. (2013) .السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21* (1)، 268-235.

عبيد، ماجدة (2010م). *برامج التربية الخاصة ومناهجها*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، محمود (2015م). المهارات الأكاديمية وعلاقتها ببعض العوامل لدى طلاب غرفة المصادر 2013 - 2014 . *مجلة كلية التربية، 3* (39)، 639-601.

عدس، محمد. (1998م). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العريشي، جبريل و بن رشاد، وفاء و علي، عيد. (2013م). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومقترحات علاجية*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

العزة، سعيد (2002م). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة " المفهوم – التشخيص – أساليب التدريس*. ط1. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع .

عزيز، سعيد. (2004م). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العكة، منال (2004م). *صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً بمركز النور* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، إيمان و حسن، رجب. (2009م). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق " برنامج متكامل "*. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

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

علي، محمد. (2011م). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (2001م). دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثامن – لمركز الإرشاد النفسي – الأسرة في القرن 21 – مصر، *2* (8)، 779-771.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عواد، أحمد (2011). *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال " اختبارات ومقاييس*. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

العوفي، بندر .(2015 م) . كيف يمكن معالجة ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب. تاريخ الاطلاع 1 يونيو 2016م، الموقع: www.hartzy.net/blog .

العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوى، عبد الغفار (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي (بين النظرية والتطبيق). ط1، الإمارات: دار الكتاب الجامعي .

عيسي، ماجد. (2008). أثر التدريب علي استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي . *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *24*(2)، ص 253-204.

الغزو، عماد محمد و طيبي، سناء عورتاني و السرطاوي، عبد العزيز (2005 م). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الأمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. *مجلة جامعة الأمارات العربية المتحدة*، (22)، 64-45 .

فرج، عبد اللطيف. (2005م). *تعليم الأطفال والصفوف الأولية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها (1999م). *الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (1-12)* "، مركز تطوير المناهج، الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم فلسطين.

الفقعاوي، جمال. (2009م). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خانيونس* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

فورة، ناهض. (2003م). *فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس، القاهرة وجامعة الأقصى بغزة .

الفيراني، ميسر (2011م). *بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب* (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة الأزهر، غزة.

القاسم، جمال. (2000م). *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القبالي، يحيي. (2003م). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. ط2. عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2011م). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. ط5. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

القريطي، عبد المطلب. (1988). صعوبات التعلم. (د.ط). مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

القضاة، محمد و الترتوري محمدو. (2006م). *تنمية مهارات اللغة العربية والاستعداد القرائي عند طفل الروضة*. ط1. عمان: دار الحامد.

القمش، مصطفي و المعايطة، خليل (2007م). *" سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. ط1. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

قورة، حسين. (1981م). *دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي*. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع .

كادي، الحاج. (2005م). *صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة، الجزائر.

كامل، محمد (1996م). *سيكولوجية الفئات الخاصة*. ط1. طنطا: دار دلتا للطباعة والنشر.

كامل، محمد (2003م). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. ط1. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب .

كامل، محمد. (2005م). المرشد النفسي "*مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم*". القاهرة: مكتبة ابن سينا.

كوافحه، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2003م). *مقدمة في التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحه، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2005م). *مقدمة في التربية الخاصة*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الكيلاني، عبدالله والروسان، فاروق. (2006م). *التقويم في التربية الخاصة. ط1*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

لافي، سعيد (2006م) .*القراءة وتنمية التفكير*. ط1. القاهرة: عالم الكتب، القاهرة.

اللبودي، منى. (2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 98، 190–138.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محمد، ربيع و عامر، طارق. (2008). *الإدراك البصري وصعوبات التعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

محمد، مجيد و محيي الدين، عارف (2005م). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب . *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6* (4)، 59–35 .

محمد، مجيد. (2005م). صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن. *مجلة الطفولة العربية، 6* (24)، 42–25.

محمد، مروة (2012م). *أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر .

أبو مرق ، جمال (2007م). الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 3*(1)، 209–236.

مصطفي، رياض. (2005م). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مصطفي، غافل. (2005م). *طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .

مصطفي، منصوري و وافية، بن عروم. (2015م). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة. *دراسات نفسية وتربوية*، 14، 17–31 .

معوض، ريم (2004م). *الولد المختلف (تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة*. ط1. بيروت: دار العلم للملايين .

مفيدة، مراكب. (2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة)، مقاربة معرفية – تربوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة باجي مختار، الجزائر.

ملحم، سامي. (2002). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

منسي، محمود. *(1993م). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ. سلسلة التربية والإبداع 2* : دار المعرفة الجامعية .

ندا، أحمد وعبد الغني، أشرف. (2009). الخدمات التربوية لطلبة صعوبات التعلم ما بين غرفة المصادر والدمج الشامل في الفصول العادية. *مجلة الطفولة والتربية*، *1*(2)، 17 – 38.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نصار، منذر. (2010). *صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (3-1) في الأردن من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

النوري، إيمان. (2010م). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة .

الهاجري، أمل (2002م). دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3* (4)، ص251-250.

أبو هدروس ، ياسرة. (2004م). *الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

هلاهان، دانيال و كوفمان، جيمس و لويد، جون، ويس مارجريت، ومارنيز، إليرابيت. (2007م). *صعوبات التعلم " مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي*. ط1. ترجمة: عادل عبدالله محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

الهنداوي، علي (2007م). *علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة "* . ط6. الإمارات العربية : دار الكتاب الجامعي .

الهواري، جمال (2006م). *الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلي اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة في التربية وعلم النفس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، مصر.

ياغي، شاهر. (2011م). انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة متدني التحصيل في قطاع غزة . *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 2*(19)، ص 843- 879.

يحيي، خولة (2006م). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. ط1. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

اليماني، سعيد وعبد الرحيم، فتحي والبلوشي، عواطف. (2008م) . بعض العمليات المعرفية وعلاقتها بمهارات عملية الجمع لدى ذوي صعوبات الحساب والعاديات من تلميذات المرحلة الابتدائية في البحرين . *مجلة البحوث النفسية والتربوية، 23* (1)، 152-128.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Chang, S. H. & Yu, N. (2010). Characterization of motor control in handwriting difficulties in children with or without developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology, 52*(3), 244-250.

Conte, R. (1998). Attention disorder in B wong (Ed). Learning about learning disabilities (2nd). San Diego: Academic press.

Deluca , D.(2003). *Teching the learning disabled*. New Jersey prentice Hall.

Farrage, A.EL –Behary, A. Kendl, M.(2003). "prevalence of specific reading disability in Egypt " . *The tencet 332* (8615). 837- 839.

Lane, K**.** L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41, 234.

Morris , Darrell. Bloodgood , Janet , perney, (2003) . Kindergart predictors of first – and second grede reading achierement". National Louis Universtiy. *The elementary school Journal 2*(104), 93-109.

Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(2), 540-48.

Satyan, H, (1980). Management of Childeren With Reading Difficulties: Amultidisciplinary Approach. *Journal of Learning Disabilities* , *13*(8), 30–34.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1): المقياس في صورته الأولية

تحكيم مقياس

سعادة الدكتور / ة ..... الفاضل / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يشرفني الاستعانة برأيكم في تحكيم مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، وذلك ضمن بحث أعده لنيل درجة الماجستير من كلية التربية في قسم علم النفس / الصحة النفسية والمجتمعية بالجامعة الإسلامية بعنوان " عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي " .

وإني أضع بين يدي سعادتكم مقياس مكون من 49 فقرة موزعة علي 5 أبعاد

1- الاندفاعية : ويعبر عنها في التسرع في الإجابة عن تساؤلات المعلم، وعدم القدرة على الانتظار، والتسرع في إعطاء حلول لمشاكله، وصعوبة ضبط تصرفاته داخل الفصل .
2- الحركة الزائدة : وتعبر عن حركة التلميذ داخل الفصل، وإزعاج زملائه .
3- عدم الثبات الاجتماعي : يعبر عن قصور في علاقة التلميذ بزملائه، وعدم القدرة على الاندماج والتفاعل معهم، ويميل التلميذ للعمل الفردي، وضرب زملائه .
4- تشتت الانتباه : يعبر عنه بعدم قدرة التلميذ علي تنفيذ التعليمات المطلوبة منه، ويتشتت انتباهه داخل الفصل، ويجد صعوبة في التركيز وإكمال مهام موكلة إليه .
5- عدم الثبات الانفعالي : ويعبر عنه بسرعة استثارة التلميذ، وسرعة بكائه وانزعاجه وتعصبه، ويظهر عليه تقلب المزاج والقلق .

وإني أرجو من سعادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات المقياس، وإبداء الرأي في مدى ملائمته كأداة للفرز في تحديد التلاميذ الذين يتوقع أن تكون لديهم صعوبات تعلم، ولقياس المؤشرات السلوكية لذوى عسر القراءة من حيث :-

1- مدى مناسبة أسئلة المقياس للهدف الذي وضع المقياس من أجله .
2- مدى ملائمة صياغة عبارات المقياس لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا .
3- مدى مناسبة عدد الأسئلة .
4- مدى مناسبة التعليمات الخاصة بالمقياس .
5- تعديل ما ترونه مناسباً .

نشكركم علي حسن تعاونكم وجعلكم دوماً ذخراً للعلم وطلابه

الباحثة/ رشا محمد الدهيني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس المؤشرات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
البعد الأول / الاندفاعية						
.1	يتسرع في الإجابة عن أسئلة المعلم قبل استكمالها					
.2	يصعب عليه الانتظار لدوره في الأنشطة					
.3	يقاطع الأخرين دون استئذان أو هدف					
.4	يتسرع في إعطاء حلول سريعة لمشاكله					
.5	يصعب عليه ضبط سلوكه داخل الفصل					
البعد الثاني/ الحركة الزائدة						
.1	يتحرك في الفصل حركة عشوائية دون هدف					
.2	يسبب إزعاج، ولا يستطيع ممارسة عمله بهدوء					
.3	كثير الخروج من صفه / مقعده بدون هدف					
.4	يجد صعوبة في أن يجلس هادئاً					
.5	يحرك قدميه					
.6	يتململ في مقعده					
.7	يجعل المكان الذي يوجد فيه غير منظم					
.8	يتحرك في أوقات شرح المعلم الدرس					
.9	فوضوي لا يحافظ علي النظام					
.10	يتحدث بكثرة وبصورة مزعجة مع الأخرين .					
البعد الثالث/ سوء التوافق الاجتماعي						
.1	الميل المستمر للعب أو العمل الفردي					
.2	ينسحب من مواقف المنافسة التحصيلية					
.3	لا يستطيع الاندماج، والتفاعل مع زملائه					
.4	يواجه مشكلات في تكوين أصدقاء					
.5	ينسحب من المواقف الاجتماعية مع زملائه					
.6	علاقاته الاجتماعية قليلة					
.7	يقاطع أحاديث الأخرين					
.8	لا يتعاون ولا يقدم أية مساعدة للأخرين					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
.9	يتجنب مشاركة زملائه في الأعمال التشاركية .					
.10	يغلب عليه الصمت معظم الوقت					
.11	يتجنب مشاركة زملائه في مناقشة مواضيع تطرح داخل الفصل					
.12	يهمل مشاعر زملائه					
البعد الرابع/ تشتت الانتباه						
.1	يتشتت انتباه بسهولة					
.2	يبدو شارد الذهن أثناء شرح المعلم الدرس					
.3	لا ينفذ التعليمات المطلوبة منه					
.4	يجد صعوبة في التفريق بين الأشياء المتشابهة، والمختلفة					
.5	ينسي الأشياء الضرورية التي يحتاجها (كتب، أقلام، واجبات)					
.6	يجد صعوبة في الحفظ والاسترجاع					
.7	سريع التأثر بمثيرات خارج مواقف التعلم					
.8	يبدو عليه النعاس أثناء شرح المعلم الدرس					
.9	يجد صعوبة في تذكر ما يقرأ، وما يسمع					
.10	يصعب عليه التركيز في الدرس لفترة طويلة					
.11	لديه صعوبة في تركيز انتباه لفترة طويلة علي منبه واحد					
.12	يصعب عليه إكمال مهمة موكلة إليه					
.13	يواجه صعوبة في تذكر واسترجاع الأسماء والاماكن والموضوعات					
البعد الخامس/ عدم الثبات الانفعالي						
.1	انطوائي داخل الفصل وخارجه					
.2	يستثار لأبسط الأسباب					
.3	عصبي، أو حاد المزاج					
.4	سريع البكاء دون أسباب معروفة					
.5	يتجنب تحمل المسؤولية					
.6	يتجنب مناقشة الأخرين					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
.7	يبدو عليه القلق والخوف					
.8	متقلب المزاج					
.9	ضعف مفهوم الذات					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

المقياس في صورته النهائية

مقياس تقدير المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم

بيانات أساسية :

اسم التلميذ : ..... الجنس : ..... المدرسة : .....

الصف، والشعبة : ..... العام الدراسي : ..... تاريخ تطبيق الاختبار : .....

اسم المعلم القائم بالتقدير : .....

التعليمات :

المعلم الفاضل / المعلمة الفاضلة ‘‘‘

تجري الباحثة بحثاً بعنوان " عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي " ، لنيل درجة الماجستير من كلية التربية في قسم علم النفس / الصحة النفسية والمجتمعية بالجامعة الإسلامية، وهو معد لأغراض البحث العلمي .

1- فيما يلي عدداً من المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة من التلاميذ يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، ويبدو عليهم مؤشرات سلوكية معينة مثل الاندفاعية، والحركة الزائدة، وتشتت الانتباه، و سوء التوافق الاجتماعي، وعدم الثبات الانفعالي، والتي تميزهم عن زملائهم الأخرين في الفصل الدراسي، وليس لدى هؤلاء التلاميذ أي إعاقة .
2- عليك بقراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وتأني .
3- حدد مدى انطباق السلوك علي تلميذك من خلال ملاحظتك له في الفصل الدراسي .
4- ضع علامة (×) أسفل درجة الموافقة التي تناسب سلوك تلميذك من خلال خمسة اختيارات وهي :
   - دائماً : تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة كبيرة جداً .
   - غالباً: تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة كبيرة .
   - أحياناً : تعني توافر السلوك بدرجة متوسطة .
   - نادراً : تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة قليلة .
   - لا ينطبق : تعني عدم توافر السلوك، أو أنه غير ملحوظ .
5- ليس هناك زمن محدد للاستجابة علي الفقرات .
6- لا تترك فقرة دون تحديد استجابتك عليها .
7- لضمان سلامة التقدير يرجي عدم الاستمرار في الاستجابة علي عبارات المقياس لأكثر من ثلاثة تلاميذ في الجلسة الواحدة .

نشكركم علي حسن تعاونكم

الباحثة : رشا محمد الدهيني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس المؤشرات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
البعد الأول / الاندفاعية						
.6	يتسرع في الإجابة عن أسئلة المعلم قبل استكمالها					
.7	يصعب عليه الانتظار حتي تأتي فرصته في النشاط					
.8	يقاطع حديث الأخرين دون استئذان					
.9	يتسرع في إعطاء حلول لمشاكله					
.10	يصعب عليه ضبط تصرفاته داخل الفصل					
البعد الثاني/ الحركة الزائدة						
.11	يتحرك في الفصل بشكل عشوائي					
.12	يسبب إزعاجاً لزملائه					
.13	كثير الخروج من صفه					
.14	يجد صعوبة في أن يجلس هادئاً					
.15	يحرك قدميه بشكل مستمر					
.16	يتململ في مقعده بشكل ملحوظ					
.17	يجعل المكان الذي يوجد فيه غير منظم					
.18	يتحرك في أوقات شرح المعلم الدرس					
.19	يصعب عليه الحفاظ علي النظام					
البعد الثالث/ سوء التوافق الاجتماعي						
.13	يميل بشكل مستمر للعمل الفردي					
.14	يصعب عليه الاندماج، والتفاعل مع زملائه					
.15	يواجه صعوبة في تكوين أصدقاء					
.16	ينسحب من المواقف الاجتماعية مع زملائه					
.17	يتجنب مساعدة زملائه					
.18	يتجنب مشاركة زملائه في الأعمال التشاركية .					
.19	يضرب زملائه					
.20	يغلب عليه الصمت معظم الوقت					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
البعد الرابع/ تشتت الانتباه						
.14	يصعب عليه تنفيذ التعليمات المطلوبة منه					
.15	يجد صعوبة في التفريق بين الأشياء المتشابهة، والمختلفة					
.16	ينسى الأشياء الضرورية التي يحتاجها (كتب، أقلام، واجبات)					
.17	سريع التأثر بمثيرات خارج مواقف التعلم					
.18	يبدو عليه النعاس أثناء شرح المعلم الدرس					
.19	يجد صعوبة في تذكر ما يقرأ، وما يسمع					
.20	يصعب عليه التركيز في الدرس لفترة طويلة					
.21	يصعب عليه إكمال مهمة موكلة إليه					
البعد الخامس/عدم الثبات الانفعالي						
.10	يستثار لأبسط الأسباب					
.11	يعصب بشكل مستمر					
.12	سريع البكاء دون أسباب معروفة					
.13	ينزعج من تكليفه بمهمة					
.14	يتجنب مناقشة الأخرين					
.15	يبدو عليه القلق					
.16	متقلب المزاج					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
.1	أ.د محمد الحلو	أستاذ علم النفس التربوي	الجامعة الإسلامية
.2	أ.د عبد المعطي الأغا	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	الجامعة الإسلامية
.3	أ.د محمد الديب	أستاذ علم النفس التعليمي	جامعة الأزهر (مصر)
.4	أ.د محمد عليان	أستاذ علم النفس	جامعة الأزهر
.5	أ.د عايدة صالح	أستاذ علم النفس	جامعة الأقصي
.6	د. راهيلا عمير	أستاذ علم نفس التربوي المساعد	جامعة عدن (اليمن)
.7	د. أنور العبادسة	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
.8	د. عاطف الأغا	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	الجامعة الإسلامية
.9	د . جميل الطهراوي	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
.10	د. عبد الفتاح الهمص	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
.11	د. عطاف أبو غالي	أستاذ علم النفس المشارك	جامعة الأقصي
.12	د . بلال الخطيب	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن).
.13	د . باسم أبو كويك	أستاذ علم النفس المشارك	جامعة الأزهر
.14	أ. ميسر الفيراني	مشرفة تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم _ شمال قطاع غزة .
.15	أ. مروان البنا	معلم تربية خاصة	مدرسة الرافعي الأساسية للصم
.16	أ .خالد أبوفضة	مشرف تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم _ غزة
.17	أ . شاهر الياغي	مشرف تربية خاصة	وكالة الغوث الدولية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

مقياس عسر القراءة في صورته الأولية

تحكيم مقياس

سعادة الدكتور / ة ..... الفاضل / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يشرفني الاستعانة برأيكم في تحكيم مقياس عسر القراءة، وذلك ضمن بحث أعده لنيل درجة الماجستير من كلية التربية في قسم علم النفس / الصحة النفسية والمجتمعية بالجامعة الاسلامية بعنوان " عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي " .

وإني أضع بين يدي سعادتكم مقياس مكون من :

31 فقرة من صعوبات أو عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي .

وإني أرجو من سعادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات المقياس، وإبداء الرأي في مدى ملاءمته للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعاف التحصيل الذين تظهر لديهم مؤشرات سلوكية متعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والتعرف على درجة هذه الصعوبات من حيث : .

1- مدى مناسبة أسئلة المقياس للهدف الذي وضع المقياس من أجله .
2- مدى ملائمة صياغة عبارات المقياس لذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي .
3- مدى مناسبة عدد الأسئلة .
4- مدى مناسبة التعليمات الخاصة بالمقياس .
5- تعديل ما ترونه مناسباً .

نشكركم علي حسن تعاونكم وجعلكم دوماً ذخراً للعلم وطلابه

الباحثة / رشا محمد الدهيني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس عسر القراءة القراءة

صعوبات القراءة						
.1	يحذف حرف أو كلمة أثناء القراءة، مثال ذهبت إلي المدرسة/ذهب الى المدرسة					
.2	يبدل بعض الكلمات بأخرى، أو حرف بحرف، مثال فارس طالب مجتهد/ بدلاً من فارس طالب نشيط .					
.3	يقفز أثناء القراءة عن سطر أو أكثر لم يقرأه					
.4	يصعب عليه التميز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثال حبل / جبل .					
.5	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل مثال					
.6	ت، ب، ث / ج، ح، خ .					
.7	يبدو علي التلميذ الخوف والخجل والتردد أثناء القراءة					
.8	يكرر التلميذ بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة .					
.9	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة مثال، حضرت، يقرأها حضرت إلى، حضرت إلى، حضرت إلى .					
.10	يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة) .					
.11	يقرأ بصورة بطيئة جداً .					
.12	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية، مثال ينطق كلمة بحر / رحب					
.13	يقلب الحروف عند النطق جبر / رجب					
.14	يضيف كلمة للجملة ليست موجودة، مثال قراءة جملة نام التلميذ/نام التلميذ قليلاً					
.15	يستخدم اصبعه لتتبع الكلمات أو أي أداه الكلمات أثناء القراءة					
.16	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة أو غير المألوفة لديه .					
.17	يصعب عليه فهم المراد من المقروء					
.18	يخلط بين اليمين واليسار أثناء القراءة .					
.19	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة					
.20	يصعب عليه تذكر ما قرأه					
.21	يقرأ الكلمات والجمل بطريقة غير واضحة وبسرعة .					
.22	يجد صعوبة في الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي أثناء القراءة					
.23	يصعب عليه التمييز بين أنواع التنوين .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.24	يجد صعوبة في تحليل الكلمات إلي حروف .					
.25	يجد صعوبة في تكوين كلمات من حروف .					
.26	يجد صعوبة في التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية .					
.27	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة شكلاً					
.28	د / ز، ط / ذ، ت / س .					
.29	يقرأ الكلمة بصورة متقطعة (حرف، حرف) .					
.30	يقرأ بصوت عالي جداً .					
.31	يقرأ بصوت خافت قد لا يسمع .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

مقياس عسر القراءة في صورته النهائية

بيانات أساسية

اسم التلميذ : ..... الجنس :...ذكر / أنثي ..... الصف/ والشعبة .....

المدرسة : ..... المستوى الاقتصادي . جيد متوسط متدني / مستوى تعليم الوالدين : الأب ..... أمي _ ابتدائي – إعدادي _ ثانوي – بكالوريوس – دراسات عليا .

الأم : ..... اسم المعلم / ة القائم بالتقدير ..... تاريخ التطبيق .....

تعليمات

المعلم الفاضل / المعلمة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تجري الباحثة بحثاً بعنوان " عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ". لنيل درجة الماجستير من كلية التربية في قسم علم النفس / الصحة النفسية والمجتمعية بالجامعة الإسلامية، وهو معد لأغراض البحث العلمي .

- يهدف المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من ضعاف التحصيل الذين تظهر لديهم مظاهر سلوكية متعلقة بعسر القراءة، وقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواجد مظاهر عسر القراءة لدى بعض تلاميذكم من الصف الثالث الأساسي .
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه المؤشرات السلوكية لديه ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس، والتقدير الصادق من خلاله .
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل عبارة، وتقدير مدى تواجدها لدى التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة علي هذا المقياس .

8- ضع علامة (×) أسفل التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً علي التلميذ من خلال خمسة اختيارات وهي :

- دائماً : تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة كبيرة جداً .
- غالباً: تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة كبيرة .
- أحياناً : تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة متوسطة .
- نادراً : تعني توافر السلوك لدى التلميذ بدرجة قليلة .
- لا ينطبق : تعني عدم توافر السلوك، أو أنه غير ملحوظ .

- لضمان سلامة التقدير يرجي عدم الاستمرار في الاستجابة على عبارات المقياس لأكثر من ثلاثة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

نشكركم علي حسن تعاونكم

الباحثة : رشا محمد الدهيني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عسر القراءة						
.1	يحذف حرف من الكلمة أثناء القراءة مثال : خشبة يقرأها خشب .					
.2	يحذف كلمة من الجملة أثناء القراءة مثال : جهزت العصفورة عشها يقرأها : جهزت العصفورة .					
.3	يبدل حرفاً بحرف أثناء القراءة مثال : بحدر بدلاً بحذر					
.4	يبدل بعض الكلمات بأخري، مثال : يضحك الأرنب بصوت عالي، بدلاً من يضحك الأرنب بصوت قوي .					
.5	يقفز أثناء القراءة عن سطر كامل					
.6	يقفز أثناء القراءة عن عدة سطور					
.7	يصعب عليه التميز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثال : حبل / جبل، صيف / ضيف .					
.8	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في النطق مثال : ت، ب، ث / ج، ح، خ / ع غ .					
.9	يبدو على التلميذ الخوف أثناء القراءة					
.10	يبدو على التلميذ التردد أثناء القراءة					
.11	يكرر التلميذ بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة .					
.12	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة					
.13	يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة) .					
.14	يقرأ بصورة بطيئة جداً .					
.15	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية، مثال ينطق كلمة بحر / رحب					
.16	يضيف أثناء القراءة حرفاً للكلمة مثال : اعترضت يقرأها اعتراضت					
.17	يضيف أثناء القراءة كلمة للجملة ليست موجودة، مثال : قراءة جملة نام التلميذ/نام التلميذ قليلاً					
.18	يستخدم اصبعه لتتبع الكلمات أثناء القراءة					
.19	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة					
.20	يصعب عليه فهم الكلام المقروء					
.21	يخلط بين اليمين واليسار أثناء القراءة .					
.22	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة					
.23	يصعب عليه تذكر ما قرأه					
.24	يقرأ الكلمات بطريقة غير واضحة .					
.25	يقرأ الجمل بطريقة غير واضحة					
.26	يجد صعوبة في الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	أثناء القراءة					
.27	يصعب عليه التمييز عند النطق بين أنواع التنوين (الضم، الفتح، الكسر) .					
.28	يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللامين الشمسية، و القمرية .					
.29	يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الشكل مثال : (ك، ق)، (ت، د)، (ظ، ض)، (س، ز) .					
.30	يقرأ الكلمة بصورة متقطعة (حرفاً، حرفاً) .					
31	يقرأ بصوت خافت جداً .					
32	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالألف) .					
33	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالواو) .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس عسر القراءة

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1-	أ.د محمد الحلو	أستاذ علم النفس التربوي	الجامعة الإسلامية
2-	أ.د عبد المعطي الأغا	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
3-	أ.د محمد الديب	أستاذ علم النفس التعليمي	جامعة الأزهر (مصر)
4-	أ.د محمد عليان	أستاذ علم النفس	جامعة الأزهر
	أ . د راهيلا عمير	أستاذة مساعدة بقسم علم النفس التربوي	جامعة عدن (اليمن)
5-	أ.د عايدة صالح	أستاذة بقسم علم النفس	جامعة الأقصي
6-	د. أنور العبادسة	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
7-	د. عاطف الأغا	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	الجامعة الإسلامية
8-	د . جميل الطهراوي	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
	د. عبد الفتاح الهمص	أستاذ الصحة النفسية المشارك	الجامعة الإسلامية
	د . عاطف أبو غالي	أستاذة بقسم علم النفس	جامعة الأقصي
	د . باسم أبو كويك	أستاذ علم النفس المشارك	جامعة الأزهر
	ا . ميسر الفيراني	مشرفة تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم- شمال قطاع غزة
	ا . مروان البنا	معلم تربية خاصة	مدرسة الرافعي الأساسية للصم .
	ا. أيمن ياسين	مشرف مرحلة أساسية	وزارة التربية والتعليم
	ا. ليلي الحجار	مشرفة مرحلة أساسية ماجستير مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم
	أ .خالد أبوفضة	مشرف تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم – غزة
	أ . شاهر الياغي	مشرف تربية خاصة	وكالة الغوث الدولية
	أ . محمد أبو دية	معلم تعليم أساسي ماجستير مناهج وطرق تدريس	وكالة الغوث الدولية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)
تسهيل مهمة باحثة

State Of Palestine
Ministry of Education& Higher Education
Directorate of Education\ North Gaza

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / شمال غزة

الرقم : م ت ش غ / ٩ /
التاريخ: ١٣/١١/ ٢٠١٦ م
الموافق الأحد ١٣ محرم ١٤٣٨ هـ

السادة / مديرو المدارس الأساسية و مديراتها المحترمون...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحثة: **رشا محمد سلامة الدهيني** التي تجرى بحثاً بعنوان:

(صعوبات التعلم لدى التلاميذ ضعاف التحصيل في المرحلة الأساسية الدنيا)

في تطبيق أدوات الدراسة ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الماجستير** من **كلية التربية تخصص الصحة النفسية و المجتمعية - من الجامعة الاسلامية** ، و ذلك حسب الأصول .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام...

13/11

محمود سلمان أبو حصيرة
مدير التربية والتعليم

نعيم أمين خضر
رئيس قسم التخطيط والمعلومات

North Gaza - Tel (08-2479871) Fax (08- 2472550) شمال غزة - هاتف (٠٨-٢٤٧٩٨٧١) فاكس (٠٨- ٢٤٧٢٥٥٠)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com