تاريخ استقبال المقال:2018/03/10 تاريخ قبول نشر المقال:2018/05/26 تاريخ نشر المقال:26 /2018/06

صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس معسكر

The difficulties learning to read and write from the point of view of the third year teacher according to some variables in mascara schools

حطراف نور الدين *
د. أحمد مكي ♣

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من (120) معلما ومعلمة، (29) ذكورا و(91) إناثا، وقد تم استخدم استبيان مؤلف من (34) فقرة وتم تحليله إحصائيا ببرنامج الرزم الإحصائية، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت بمجموعة من التوصيات .

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم، القراءة، صعوبات تعلم القراءة، الكتابة، صعوبات تعلم الكتابة .

Abstract

This sutady.aimed at recornized the readineg and writing difficulties as proceived by first basic grade teacheres and the effect of variables such as gender teachers qualifications,experience and teacher major.The sample of stady included (120) teachers (91) males and (29) females chosen randomely a questiesmans consessted of (34) items was used analysed As of the effect of variables the study showed significat statistical differences was found in gender in favour of female teachers and on teachers qualification in favour of B.A holders while no signification difference was found due to experinces and teachers major The reasercher suggested a number of recommendation .

Keywords: *Learning Difficulties - Reading -Reading Difficulties - Writing - Learning Difficulties Writing*

* طالب دكتوراه ، جامعة وهران - 2 ، مخبر علم النفس - الجزائر. الهاتف :*0775870131* ، البريد الاليكتروني : *nouripsy29@gmail.com*
psychology Laboratory , University of Oran 2 - Algeria

♣ أستاذ جامعي ، بجامعة وهران - 2 ، مخبر علم النفس - الجزائر.
psychology Laboratory , University of Oran 2 - Algeria

مقدمة :

تعد اللغة وسيلة للاتصال الفرد بغيره وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ويحصل على مأربه وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر وأداء للتفكير وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب لدى دخوله المدرسة ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج وبشكل أفضل في المجال التعليمي. (الزيات،2008: 42).

إن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد ان يجول في المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، فيتعرف على أخبار الأوائل وتجاربهم ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة.(جنان أمين،2011: 35)

وعلى الرغم من أهمية تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية للقراءة والكتابة بشكل جيد فان الواقع يشير الى تدني مستوى الكثير منهم، بل والى الصعوبات التي يواجهونها في تعلم هذه المهارة، فان هذه الصعوبات التي تواجه التلاميذ، تحول بينهم وبين إتقان هذه المهارة، مما أدى إلى تدني مستويات كثيرة منهم وفي هذا الشأن يتفق كل من" الملا وعواد وشحاته وعبد النبي واحمد ومحمد ويونس"في هذا السياق على ذلك بقوله " يفشل أكثر التلاميذ في تعلم القراءة، إذا لم يتعلموها قبل الصف الثالث ابتدائي(حمزة،2008: 75)، وليس هنالك مبالغة في أن نقول أن كل المدارس تواجه هذه المشكلة، التي تتلخص في أن كثيرا من التلاميذ، ينهون الصف الثالث الابتدائي وهم غير قادرين على القراءة، وعلى المدارس الابتدائية إن تضع الخطط اللازمة لمواجهة تلك المشكلة. (عايض،2007: 37).

وعلى هذا الأساس أراد الباحثان الوقوف على هذه المشكلة لتحديد الأسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية حيث يرى بعض العلماء السبب الرئيسي إنما يرجع إلى إصابات المخ (Roger ,1992 :28)، بينما يعتقد فريق أخر أن السبب يعود إلى قصور العمليات النفسية، بينما فريق أخر يرجح السبب إلى المعالجة الخاطئة للمعلومة داخل المخ، وآخرون يفسرونها خلل وقصور في البيئة التعليمة (Haris,1983 :56)، ومهما كانت هذه الأسباب فلابد لنا من التعرف أولا على الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة والكتابة لتشخيصها وتحليلها وتصنيفها والتعرف على الأسباب الوقوع فيها للتمكن من التدخل في معالجتها وتصحيحها وإيجاد البديل التربوي المناسب كالبرامج العلاجية الفردية أو الجماعية التي تعد احد البدائل التي يتم خلالها تقديم الخدمات التعليمة والتربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(Jean –Luc Chabannes,2005 :22)

مشكل الدراسة :

يقاس تقدم المجتمعات في المجال التعليمي بما تقدمه من خلال خدمات تعليمية وتأهيلية في مجال التربية الخاصة، وما تعده من برامج متخصصة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة لتنميتهم وتأهيلهم، بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص الذكاء أو مشاكل في الوسط الاجتماعي المدرسي، وإنما يعود ذلك إلى العجز على مستوى اكتساب الميكانزمات الأساسية للقراءة. (Vogler,1985 :18)

كما شغلت الصعوبات الدراسية حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين والتربويين وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، ولقد حاول العلماء إلقاء الضوء على جوانب صعوبات التعلم وأسبابها وطرق تشخيصها وعلاجها (نبيل وآخرون،2000: 86)، من خلال تدقيق الباحثان في هذه الدراسات ومتغيراتها، وما يراه من ضعف عام لدى طلبة المدارس في موضوعي القراءة والكتابة، وانتقال التلاميذ من مستوى إلى أخر دون معرفة أركان اللغة الأساسية أدرك الباحثان قيمة هذه الدراسة، فجاءت بالتالي لتجيب عن السؤال التالي.

" ما هي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي " .

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي إلى الأسئلة الفرعية التالية :

1- ماهي أسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .
2- ماهي العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .
3- ماهي طرق علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

- **فرضيات الدراسة :** تسعى الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الآتية.

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى إلى الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى إلى المؤهل الدراسي .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى إلى الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى إلى التخصص.

أهداف الدراسة :

يطمح الباحثان من خلال هذه الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة والكتابة، عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتم التركيز على ابرز صعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها الطلبة في مراحل متقدمة في عملية التعليم والتعلم كظاهرة العسر الكتابي أو العسر القرائي مع عدم إغفال المظاهر الأخرى التي قد تؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة في مجتمعنا ومجتمعات أخرى في العالم .

1- تعريف المعلمين والمعلمات بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

2- التعرف إلى بروز هذه الصعوبات وأكثرها أهمية وتأثيرها في التلاميذ.

3- الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة والكتابة .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تبحث في صعوبات القراءة والكتابة، لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وعلاقتها بالمتغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل الدراسي، والخبرة لدى المعلمين وتظهر أهمية الدراسة على :

1- صعوبات تعلم القراءة والكتابة وأثرها في تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

2- صعوبات تعلم القراءة والكتابة وطريقة علاجها عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

3- كيفية التعامل مع الطلبة المصابين بصعوبات تعلم القراءة والكتابة .

4- المساعدة في رفع مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة.

5- مساعدة مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث المحتوى، والأساليب والوسائل والنشاطات والتقويم .

- **حدود الدراسة :**

- **الحدود المكانية** :أجريت الدراسة بـ(50) مدرسة داخل تراب الولاية (معسكر).

-**الحدود الزمانية** :بداية جانفي 2017 إلى غاية نهاية شهر افريل، أي حوالي شهرين ونصف.

- **الحدود البشرية** :شملت الدراسة (120) من المعلمين والمعلمات يدرسون السنة الثالثة ابتدائي.

- **التعريف بالمصطلحات الأكاديمية:**

- **الصعوبة :** مشكلة أو إعاقة تحول دون تحقيق الهدف. (Laurent Danon, 2004 :25)

- **صعوبات التعلم :**

وهي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة أساسا

أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية وتنقسم إلى قسمين: " **صعوبات نمائية**" و "**صعوبات أكاديمية** ".(الروسان، 1999: 30)

صعوبات تعلم القراءة :

هي أن يزيد أو ينقص التلميذ حرف في الكلمة او ينقصها بطريقة خاطئة وكذالك القراءة ببطء، والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصورته في دمج الوحدات الصوتية. (Harris,Albert1985 : 88)

صعوبات تعلم الكتابة :

هي نقل الكلمات بصورة خاطئة من اللوح وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة وكذالك التعرف على اليمين والشمال .(فتحي الزيات، 2007: 159).

الجانب النظري والدراسات السابقة :

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم :

مازالت عملية تحديد أسباب صعوبات التعلم يكتنفها الكثير من الغموض لكن الباحثين استطاعوا تحديد ثلاثة أسباب رئيسية هي عضوية بيولوجية ووراثية، وبيئية. (القواسمي، 2000: 66)

1-العوامل العضوية Organic And Biological Factors :

قام فريق من الباحثين المعاصرين بعدة دراسات اكتشفوا من خلالها أن إعاقات التعلم وبعض الأعراض السلوكية كالنزعة إلى الانزواء وعدم القدرة على الانضباط الحركي يمكن أن ترد إلى عوامل بيولوجية تتصل بإصابات عضوية في الدماغ أو خلل وظيفي فيه وهذه تنشأ بطرائق كثيرة.

2-صدمات تنال الدماغ في مرحلة الولادة .

أمراض أو إصابات تنال من الجهاز العصبي في السنوات الحاسمة في نضج الطفل أو نموه، أهمها: إلتهابات السحايا والتسمم أو إلتهابات الخلايا والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين، صعوبات الولادة المبكرة أو تعاطي العقاقير. (Vogler,1985.77)

3-اضطرابات ذات طابع كيميائي .

الفروق الفردية التكوينية التي تنجم عن التوزيع الكروموزومي التناسلي ومن هنا يشير الأطباء إلى أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية. (Torelle 2005 : 103)

4-العوامل الوراثية (Genetic Factors):

دلت دراسات كثيرة والحديثة على أن صعوبات التعلم كثيرا ما تنشأ في أفراد الأسرة الواحدة مما يؤكد على أهمية العوامل الوراثية، فلقد دلت دراسة "اوان" (Owen : 1978) لحالات التوائم بان بعض صعوبات التعلم منتشرة بين اسر معينة وأنها موروثة. (Luc Brulliard,2005 :33)

- **العوامل البيئية (Envirent mental Factors) :**

إن التحقق من عوامل البيئة المسؤولة عن أسباب صعوبات التعلم أمر صعب جدا وغير مؤكد لكنه يعد من العوامل المساعدة لظهور الأسباب المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية آو سوء الحالة الطبية أو قلة التدرب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة. (عدس، 2005: 48)

- **نقص الدافعية:**

يقصد بالدافعية "الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمرار يته حتى يتحقق هذا الهدف".(ناصر، 2003: 191)

ويعتبر نقص الدافعية من الأسباب الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات، أو الحروف، أو الكلمات المطلوب نسخها، أو في مستوى أعلى فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات كتابية، قلما يدخلون في منافسة التحصيل المدرسي، ويتغيبون عن حصص الإملاء والتعبير الكتابي. (السيد، 2007: 175)

- **اضطرابات أو القصور أو صعوبات التجهيز البصري :**

يقصد باضطراب أو القصور التجهيز البصري آو الإدراكي اضطراب أو قصور القدرة على اكتساب المعلومات أو المثيرات المستدخلة بصريا وإكسابها المعاني والدلالات.وهذه تختلف عن المشكلات المتعلقة بالبصر أو الرؤية من حيث حدتها أو ضعفها، وتؤثر اضطرابات التجهيز البصري على تفسير المعلومات البصرية وتجهيزها داخل المخ.

أ – اضطرابات أو قصور العلاقات المكانية :

اضطرابات أو قصور العلاقات المكانية (Spatial Relation) تشير إلى قصور في قدرة الطالب على إدراك العلاقات المكانية ومواضع الأشياء في الفراغ، والأمثلة التي تشير إلى تأثير هذه الصعوبة على التعلم تبدو من خلال ما يلي :

1- صعوبة استقبال وإدراك الكلمات والأرقام كوحدات مستقلة .

2- صعوبة إدراك الاتجاهية (Directionality) في القراءة والرياضيات .

3-التداخل أو أخطاء التميز بين الحروف والأرقام المتشابهة مثل (ب،ت،ث)(ف،ق)(ط،ظ)(ع،غ) وكذا الأرقام (54،45)(+،÷،×).

3- صعوبة إدراك أو استقبال الأشياء في علاقاتها مثل :

أ-الربط بين الأرقام لتكون عدد، ويتمايز عن غيره من الأعداد .

ب- دلالات علامات الجمع والطرح والضرب والقسمة، التساوي .

وهذه الأنشطة وغيرها ترتبط على نحو موجب بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية، ومن ثم فان اضطراب الأخيرة يؤدي بالضرورة إلى اضطراب أو قصور أو صعوبات في هذه الأنشطة.(الخطيب،1997: 88)

ب – اضطرابات أو صعوبات التمييز البصري :

يقصد بالتمييز البصري القدرة على تمييز الأشياء وإدراكها اعتمادا على خصائصها الفردية المتمايزة .والتمييز البصري يشكل عاملا حيويا في التعرف على الأشياء و الأشخاص والموضوعات والطبيعة المميزة لها .(السرطاوي، 1998: 53)

والأشياء التي يتعين على الطلاب تمييزها تشمل اللون والشكل، الصيغة، النمط، الحجم، الوضع الخ، كما يشير التمييز البصري إلى القدرة على التعرف على الشيء، وتمييزه عن الأرضية أو الخلفية أو المجال المحيط به، ويؤثر التمييز البصري على مستوى الأداء في القراءة، والرياضيات حيث تتداخل صعوبات التمييز البصري مع القدرة على تحديد الرموز، واستخلاص المعلومات من الصور والخرائط والرسوم والأشكال والجداول وكافة المواد التعليمية التي تقدم أو تستقبل بصريا، كما يؤثر التمييز البصري على التعرف على الكلمات، وتمييز الأشكال عن خلفيتها مثل :الشكل والأرضية، والصورة، الإطار، أو الكلمات أو الرسوم كما اشرنا إليها.(تعوينات،1978: 75) .

ج- قصور أو صعوبات الإغلاق البصري (Visual Closure):

يمثل الإغلاق البصري درجة كبيرة من الأهمية كمحدد أو دالة للتمييز البصري (Visual Discrimination)، ويشير الإغلاق البصري إلى القدرة على التعرف على الرمز أو الشيء من خلال جزء منه، كما تبدو هذه الصعوبة عند غياب أي عنصر من العناصر المكونة للشيء المرئي(visible)، كالحروف والمقاطع في الكلمات، حيث يصعب على الطالب الذي يعاني من صعوبات الإغلاق البصري من التعرف عليها في ظل غياب بعض العناصر المشار إليها، حيث تظهر صعوبة الإغلاق البصري في كافة الأنشطة الأكاديمية المدرسية .

ويبدي العديد من الطلاب عدم القدرة على التعرف على الأشياء التي تكون مألوفة بالنسبة لهم، أو حتى الأشياء التي يمكنهم التعرف عليها من الحواس الأخرى كاللمس والشم.(Albert,1985 :29) وتفسر بعض المدارس العملية هذه الصعوبة من منظور أنها انعكاس لعدم القدرة على إحداث تكامل (Integrate) أو بنية للمثير البصري في إطار كلى قابل للتعرف (Recognizable Whole)، بينما تعزو إحدى المدارس العلمية الأخرى هذه الصعوبة إلى مشكلات في الذاكرة البصرية (Visual Memory Problems)، والتي تتمثل في عدم قدرة الفرد على استرجاع التمثيل العقلي المعرفي للشيء السابق معرفته، أو إدراكه أو عدم القدرة على إدراك الصلة أو العلاقة بين التمثيل العقلي (mental Representation) أو المكافئ المعرفي للشيء نفسه. (ابونيان، 2007: 77).

د-صعوبة إدراك علاقات الكل بالجزء (whole –part relaion ships)

من المسلم به أن العملية التعليمية تعتمد على الانتقال المتتابع المستمر بين الكل والجزء والعكس بالعكس، والطفل ذو الإدراك الكلي (Wole Perceiver) على سبيل المثال ربما يمكنه استقبال وإدراك الكلمات المعقدة أو المركبة، لكنه لا يستطيع استقبال وإدراك الحروف المكونة لها، ويطلق على هؤلاء المعتمدين على المجال أو ذوي صعوبات إدراك التفاصيل. (الدبس،2000: 39).

وعلى الجانب الأخر فإن الطالب ذي الإدراك الجزئي(Part Perceiver) ربما يمكنه استقبال وإدراك حروف الكلمات، أو بعض الحروف المكونة للكلمات لكنه قد لا يستطيع إحداث تكامل بين هذه الحروف مكونا الكلمة الصحيحة لها (Intergration Whole)، فيقرأ الكلمات مجزأة او محرفة، فيضيع المعنى، مما يؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي والتعبير، ويطلق على هؤلاء ذوى صعوبات التكامل الرمزي. (السيد،2003: 38)

وتبدو هذه الصعوبات لدى هؤلاء الطلاب عندما يواجهون مواقف تنطوي على مثيرات بصرية، كاختبارات ترتيب أو إكمال الصور، حيث يعطى الطلاب ذوو الإدراك التجزيئي التحليلي اهتماما اكبر للتفاصيل، ويفتقرون إلى القدرة على إحداث تكامل بينها للوصول إلى الكل المركب الناشئ عنها. (جمال الخطيب، 2005: 22)

وعلى الجانب الأخر فان ذوى الإدراك الكلي (wole prceiver) يفتقرون إلى القدرة على إدراك الأجزاء المكونة للكل المدرك، حيث لا يمكنهم استيعابها أو تمثلها أو التعامل معها أو التعرف عليها وتذكرها، ومن ثم فان الفرق بين القدرة وعدم القدرة أو الصعوبة يمتد ليشمل مدى واسعا من تباين العمليات والوظائف العقلية المعرفية، التي تنطوي عليها علاقات الكل بالجزء لدى مختلف الأفراد.(الزيات،2007: ص ص 181-186).

- **أنواع صعوبات التعلم:**

1- الصعوبات النمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والمهني، وبدورها تتفرع إلى صعوبات أولية (مثل صعوبة في الانتباه، صعوبة في الإدراك، صعوبة في الذاكرة، وحل المشكلات. (Luc Brulliard,2005 :65)

أ- **اضطراب إخراج اللغة النمائي :**حيث يلاحظ لدى الطفل فشل في نمو استخدام الكلام المتوقع له، مثل فشل طفل عمره 3 سنوات، في نطقه حروف "الباء"عمره 6 سنوات في نطق "الراء " أو" الشين" أو "التاء " (صلاح، 2004: 55)

ب- **اضطراب القراءة النمائي :** وهذا النوع من الاضطراب يسمى عسر القراءة فهو حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، الدرجة التي يتقنها أقران الطفل ممن هم في مثل عمره ومرحلته (Dyslexia). (قورة، 2010: 11)

ج- **اضطراب الكتابة النمائي** : ضعف القدرة على الكتابة، التي قد تظهر في صورة الكتابة بسرعة عادية، أو كتابة الكلمات خطأ، أو حذف بعض الكلمات، أو حذف بعض حروفها. (حسن، 2010: 11)

2- الصعوبات الأكاديمية :

تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة، والتعبير الكتابي والعمليات الحسابية حيث إن هذه الصعوبات تؤثر على مردود التلميذ في نتائجه المدرسية وهي محصلة لصعوبات التعلم النمائي، أو عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر في اكتسابه في مراحل التعليمية التالية. (السرطاوي،1998: 90)

ومن الصعوبات تعلم القراءة والكتابة :

أولا القراءة : صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها، قلب الحروف، أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة، قراءة الكلمات البسيطة بطريقة خاطئة، أو حذفها كلية أثناء القراءة، التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة، فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة، قراءة شفهية بطيئة ومجهدة (T.sturart,2000 :39)

ثانيا الكتابة : فصل الحروف أو وصلها، إشباع الفتحة ألفا، والضمة واوا والكسرة ياءا، جعل التنوين أو التاء المربوطة تاء مفتوحة وربط التاء المبسوطة، إلقاء حرف من الكلمة، إهمال سنتي الصاد والضاد، عدم نقط التاء المتطرفة، نقط الألف المقصورة اللينة أو الهاء، ترك نقطتي التاء المربوطة، عدم تنقيط الحروف المنقوطة، زيادة حرف، أو نقص حرف، كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس. (Roger Perron,2005 :71)

أنماط صعوبات الكتابة :

- **صعوبات إنقرائية الكتابة Dyslexic Dysgraphia:** ويقصد بهذا النمط من الصعوبات عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن إيصال المعنى، بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة، إلا أن تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكوّنها تبدو غير مقروءة، أو غير معيارية.(الدبس،2000: 98)
- **صعوبات إيقاع أورسم الحروف والكلمات Motor Dysgraphia** : ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات، مع سلامة التهجي؛ أي أن المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير عادي.(محمود،1989: 28)
- **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة Spatial Dysgraphia**: وهي صعوبة تنظيمية، لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة. (الملا، 2002: 514)

الدراسات السابقة :فيما يلي بعض الدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم القراءة والكتابة ونذكر منها.

دراسة السيد (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف لمدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من التلاميذ الصف الثاني من التعليم المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027)، بواقع (531 تلميذا و469 تلميذة)، وقد استخدمت ثلاث أدوات، وهي مصفوفات "ريفن" المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16% من مجموع عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقليا منخفضو التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة وان نسبة 12.3% لديهم صعوبات في الكتابة، وان نسبة 18.5% لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة أن 19.2% من الذكور، لديهم صعوبات في القراءة مقابل 10.3% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات الكتابة لدى الذكور7.7% مقابل 20.7 لدى الإناث وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور 11.5% مقابل 31 لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى 0.05، أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ، كما كشفت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.

دراسة الخطيب (1999):

هدفت الدراسة إلى معرفة حالات صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب بين التلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن اقرأنهم العاديين، كما هدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي والكشف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وتحديد المتطلبات النفسية والتربوية اللازمة لرعاية التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة "**دمياط**" وعددهم (914) تلميذ في مرحلة التشخيص، وتم تحديد (164) تلميذا كحالات صعوبات تعلم، كما تم اختيار (10) تلاميذ ليمثلوا عينة دراسة الحالة وقد استخدم الباحث اختبار المهارات الرياضية المتدرج، اختبار الذكاء غير اللفظي، وبطارية "**الينوي**" للقدرات النفس لغوية، وقائمة تقدير الأداء الكتابي واختبار قدرات الإدراك البصري، واختبار مفهوم الذات للأطفال واختبار قدرات الإدراك السمعي، وخلصت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة

إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات الحساب، ووجود فروق دالة إحصائيا بين نسب شيوع صعوبات التعلم في المجالات الثلاث في القراءة والكتابة والحساب ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتوسط درجات التلاميذ العاديين.

دراسة زيان (1979)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي وكيفية إمكانية علاج هذه الأخطاء، ومن بين النتائج المتوصل إليها انه يخطئ بعض تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي في بعض مهارات القراءة الجهرية حيث يخطئ اغلبهم في مهارات النطق السليم وعدم الحذف، وعدم الإضافة، بنسب تتراوح بين 86 % و 94% ماعدا مهارة عدم الإبدال التي يخطئ التلاميذ فيها بنسبة 30 %، وان سبب هذه الأخطاء يعزى إلى عدم الاهتمام بالكتاب المدرسي، وطريقة التدريس بحيث لا تركز موضوعات كتب القراءة على مثل هذه المهارات كما أن طريقة التدريس لا تتناولها.

دراسة الخطيب (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في مدارس "**الجبيل الصناعية**" في المملكة العربية وبعد تحليل الاستبيانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين الاستجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة، فوجد الباحث بعض التباين وقد كشف ايضا عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة ومن أبرزها .

- تسجيل المفاهيم الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس في وقت غير مناسب من الدرس.
- عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم.
- عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة .
- عدم احتواء مكتبة على المراجع التي أخذت منها النصوص القراءة والمطالعة .
- عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للإطلاع، وإثراء موضوعات كتب القراءة والمطالعة.
- عدم استخدام معاجم اللغة، بسهولة ويسر، في جميع المراحل .
- عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة والمطالعة،

وقد ختم الباحث بحثة بمجموعة من التوصيات كتحسن تنفيذ عناصر المنهاج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة. **(الخطيب: 2003).**

إجراءات الدراسة الميدانية

1- **منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته مع طبيعة الدراسة من حيث تحقيق أهدافها والتأكد من فرضياتها والوصول إلى نتائج دقيقة .

2- **مجتمع الدراسة وعينته :**

شملت الدراسة الحالية (120) معلم ومعلمة من التعليم الابتدائي، (91) من الإناث و(29) من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات .

الجدول رقم (1):توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	29	%24.16
إناث	91	%75.83
المجموع	120	%100

الجدول رقم (2):توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريا + تكوين I.T.E	18	%15.00
شهادة الليسانس	102	%85.00
المجموع	120	%100

الجدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	61	%50.83
من 5-10سنوات	40	%33.33
أكثر من 10سنوات	19	%15.83
المجموع	120	%100

الجدول رقم (4):توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس في التخصص	62	%61.66
ليساس خارج التخصص	58	%48.33
المجموع	120	%100

- **أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية :**

استخدم الباحثان استبيان قام بتطويره كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة وذلك وفقا للخطوات التالية :

1- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث .

2- الاستفادة من بنود الاستبيانات الواردة في بعض الدراسات كدراسة علي تعوينات (1987) ودراسة الدبس (2000) ودراسة الملا سعيد (1987) ودراسة الخطيب (2003).

3- الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبيان.

وقد إشتمل الاستبيان في صورته النهائية على جزئين :

الجزء الأول: يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبيان والتي قسمت إلى جزئين: جزء(للقراءة) وجزء (للكتابة).

يتكون الاستبيان من(34) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد بتدرج من(1) إلى (3) وعليه فان أعلى درجة يحصل عليها المعلم في الاستبيان هي (108) من خلال المتوسط المرجح وادني درجة (0).

- **صدق الأداة :**

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه وأساتذة جامعين ومفتشي اللغة العربية لهم خبرة كبيرة في هذا المجال لإبداء أرائهم في فقرات الاستبيان من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها بالإجماع أو تعديلها أو إعادة صياغتها أو حذفها لعدم أهمتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الأداة بحث أصبحت في صورتها النهائية من (42) فقرة إلى (36) فقرة .

أولا :البعد الأول (صعوبات التعلم في القراءة):

إضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في‌بعد القراءة :الفقرة الأولى نصها كالتالي : "**يخطئ في قراءة الكلمة بتغيير حركاتها** " وإضافة فقرة أخرى خاصة بالمرادفات نصها كالتالي :"**صعوبة في إيجاد الكلمات المترادفة**" ثم عدلت فقرة واحدة في‌بعد القراءة وهي الفقرة رقم(8) والتي كان نصها :"**حذف بعض الكلمات من الكلمة المقروءة**"، فأصبحت: "**حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة** ". وبالتالي‌بعد القراءة حذفت منه (5) فقرات وهي فقرة رقم (3)،(4)،(7)،(17)،(12)، وأضيفت فقرتان فأصبح عدد فقرات‌بعد صعوبات التعلم في القراءة هو(16) فقرة .بعدما كانت (21) فقرة .

ثانيا : البعد الثاني (الصعوبات التعلم في الكتابة):إضافة فقرتان جديدتان للاستبيان في،بعد صعوبات التعلم في الكتابة:الفقرة الأولى نصها كالتالي :**يكتب الكلمات بدون مد (و،ي،ا) مثل الجميلة - الجملة**

ثم فقرة ثانية نصها :**لا يشكل الكلمات أثناء الكتابة** وبالتالي،بعد الكتابة حذفت منه (4) فقرات وهي فقرة رقم (2)،(3)،(6)،(17)، وأضيفت فقرتان، فأصبح عدد فقرات،بعد صعوبات تعلم الكتابة هو(17) فقرة بعدما كانت (21) فقرة.

جدول (5) حساب الصدق البنائي عن طريق (Spss) :

	أبعاد الاستبيان		الارتباط
1	بعد صعوبات التعلم في القراءة	معامل ارتباط بيرسون	0.88
		الدلالة المعنوية	0.000
2	بعد صعوبات التعلم في القراءة	معامل ارتباط بيرسون	0.91
		الدلالة المعنوية	0.000

ثبات الأداة: لقد تم استخدام معاملات ثبات هذه الدراسة بمحاورها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (**Alpha Cronbach**) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.85) وهو معامل ثبات عال جدا يفي بأغراض البحث العلمي، والجدول (6) يوضح الاستبيان ببعديه .

جدول (6): حساب الثبات عن طريق "الفاكرمباخ" (في حالة حذف بعض الفقرات):

الرقم	أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
1	بعد صعوبات التعلم في القراءة	16(1-17)	0.860
2	بعد صعوبات التعلم في الكتابة	17	0.873

- **حساب الثبات بالتجزئة النصفية :**

الجدول رقم (7) :كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت 0.81

الرقم	أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	الارتباط قبل	الإرتباط بعد التعديل
1	بعد صعوبات التعلم في القراءة	16	0.599	0.749
2	بعد صعوبات التعلم في الكتابة	17	0.765	0.867

- **إجراءات التطبيق :**بعدما عدل الاستبيان وأصبح في صورته النهائية، وزع على عينة البحث على معلمي المدارس الابتدائية والذين يدرسون السنة الثالثة ابتدائي فقط بـ (50) مدرسة في ولاية معسكر وكان عددهم (120) معلم، منهم (91) معلمة، و (29) معلم .
- **المعالجة الإحصائية :**بعد تفريغ استجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Spss)** . ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة :

1- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، النسب المئوية، و الانحرافات المعيارية .
2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين **Independent T-Test**.
3- اختبار تحليل التباين الأحادي **One Way Anova**.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا :نتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي العام :

" ما درجة صعوبة تعلم القراءة والكتابة من جهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي ".

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبيان ببعديه من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي، وكانت درجة القطع التي اعتمدها الباحث هي أن يكون المتوسط المرجح (2.4) فما فوق وبوزن مئوي (80%) وأكثر لتحدد لنا اتفاق أراء المعلمين لتقدير درجة صعوبة القراءة والكتابة .

جدول رقم (08): في بعد القراءة:

رقم العبارة	البعد الأول : صعوبات تعلم القراءة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الصعوبة
16	لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة	*2,08*	*0,6*	85,00	عالية
13	يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة .	*2.01*	*0,65*	80,33	عالية
15	يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة	*1,94*	*0,65*	78,00	متوسطة
2	قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة	*1,87*	*0,58*	77,00	متوسطة
14	يرتكب أخطاء في القراءة بشكل عام فقط.	*1.80*	*0,64*	72,67	متوسطة
6	حذف الحرف الأول أو الأخير من الكلمة المقروءة	*1.69*	*0,71*	69,33	متوسطة
11	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة	*671,*	*0,69*	68,33	متوسطة
7	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	*1,53*	*0,71*	67,67	متوسطة
8	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	*1,63*	*0,77*	65,00	متوسطة
1	يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها	*1,63*	*0,65*	65,00	متوسطة
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر القراءة	*1,6*	*0,75*	65,00	متوسطة
3	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ	*1,65*	*0,69*	64,67	متوسطة
10	يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة	*1,37*	*0,57*	62,33	متوسطة
5	حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة	*1,5*	*0,64*	61,00	متوسطة
4	لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما	*1,45*	*0,71*	57,67	ضعيفة
9	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :"حرب" بدلا من "بحر"	*1,42*	*0,66*	59,33	ضعيفة
	الدرجة الكلية لصعوبة القراءة	***1.33***	***0.63***	***68,64***	***متوسطة***

تعليق عن الجدول (08): جاءت إجابات المعلمين والمعلمات مرتبة حسب الأهمية ومنها "**لديه أخطاء في إيجاد الكلمات المترادفة**" بمتوسط مرجع (2.08) ووزن مئوي (85.00%) بدرجة "عالية من الصعوبة" وقد يعزى ذلك حسب الباحثان إلى عدم فهم النص جيدا من طرف التلميذ لان هذا الأخير لديه صعوبات قرائية وبالتالي يتعذر عليه القراءة الجيدة ويصعب علية أيضا إيجاد الكلمات المترادفة و الجديدة، ثم جاءت في المرتبة الثانية "**يخطئ في استخدام الكلمات المترادفة** " بدرجة عالية " بمتوسط مرجع (2.01) ووزن مئوي (80.33%) ويرى الباحثان ان هذا المشكل لديه ارتباط كبير

بالضعف القرائي، فما دام ان التلميذ لم يفهم الكلمة بشرحها لا يمكنه استعمالها في كلمات جديدة، ثم جاءت في المرتبة الثالثة **"يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة** " بمتوسط مرجح (0.65) وبوزن مئوي (78.00%) فحسب الدراسات السابقة إن الصعوبات القرائية مرتبطة بشكل مباشر وكبير بالصعوبات الكتابية فلا يمكن حسب الباحثان ان نلاحظ تلميذ يعاني من العسر القرائي بدون صعوبات كتابية بينما التقدم في واحدة سواء القراءة او الكتابة يعني تقدم الأخرى بالضرورة، ثم جاءت الفقرة "**قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة**" في المرتبة الرابعة بمتوسط مرجح (1.87) ووزن مئوي(77.77%)، و في المرتبة الخامسة جاءت الفقرة "**يرتكب أخطاء في القراءة والكتابة بوجه عام** "بدرجة متوسطة وبوزن مئوي (72.67%) وبمتوسط مرجح(1.80)، ثم جاءت الفقرة "**حذف الحرف الأول او الأخير من الكلمة المقروءة** " في المرتبة السادسة بدرجة متوسط وبوزن مئوي (69.33%) و بمتوسط مرجح (1.69)، ثم الفقرة "**لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية** "جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط مرجح (1.67) وبوزن مئوي (68.33%)، ثم تلتها الفقرة رقم (7) في المرتبة (8) ونصها "**يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية**" بمتوسط مرجح (1.53) ووزن مئوي (67.67%)، ثم الفقرة رقم(8)"**يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية** "في المرتبة (9)بمتوسط مرجح (1.63) ووزن مئوي(65.00%) وهذا راجع إلى أن صعوبات القراءة تظهر بالدرجة الأولى في الإضافة والحذف عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا حسب جل الدراسات، ثم الفقرة رقم(1) جاءت في المرتبة (10) ونصها "**يخطئ في التمييز بين الحروف ومعرفة أشكالها** "بمتوسط مرجح (1.63) ووزن مئوي (65.00)، ثم الفقرة رقم(12) جاءت في المرتبة (11) بدرجة متوسطة أيضا ونصها" **يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر يذكر** " وبوزن مئوي (65.00%) ومتوسط مرجح (1.6)، ثم تلتها الفقرة رقم (3) في المرتبة (12)" **لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه** " بمتوسط مرجح (1.65) وبوزن مئوي (64.67%) وهذا بسبب عدم التعرف التلميذ ذوي صعوبات التعلم على الكلمة التي تلي الكلمة التي يكون بصدد قراءتها، فتراه يردد الكلمة التي تمكن من فك شيفرتها ويبقى ينتظر ربما تصحح من طرف زميل له، ثم تلتها الفقرة رقم (10)" **يخطئ في ترتيب الكلمات أثناء القراءة"** جاءت في المرتبة (13) بدرجة متوسط وبوزن مئوي (62.33%) ومتوسط مرجح (1.37)، ثم الفقرة **(5) "حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة** " بدرجة متوسط وبوزن مئوي (61.00%) وبمتوسط مرجح (1.5)، ثم تلتها الفقرة رقم (04)"**لديه ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ع.غ)**" في المرتبة (15) بدرجة ضعيفة و بوزن مئوي (57.67%) ومتوسط مرجح (1.45)، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة "**يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل :حرب بدلا من بحر**" بمتوسط مرجح(1.42) وبوزن مئوي (59.33%) اما الدرجة الكلية للاستبيان في بعد صعوبة القراءة، جاءت بدرجة متوسطة بوزن مئوي (68.84)ومتوسط مرجح (1.33) متوسط، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الخطيب (1997) والوتار(1997) والدبس (2000) وتعوينات .

ثانيا: الجدول رقم (9) في بعد الكتابة

رقم الفقرة	البعد الثاني : صعوبات تعلم الكتابة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الصعوبة
14	صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية	*452,*	*0,53*	**84,00**	عالية
7	يبطئ في الكتابة .	*2,06*	*0,65*	**81,67**	عالية
15	لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام فقط.	*1,85*	*0,59*	**77,67**	متوسطة
8	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	*1,94*	*0,76*	**76,00**	متوسطة
17	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب .	*1,92*	*0,55*	**75,67**	متوسطة
16	لديه أخطاء في الكتابة والقراءة .	*1,84*	*0,54*	**72,00**	متوسطة
12	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من	*1,81*	*0,62*	**72,67**	متوسطة
6	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل	*1,79*	*0,65*	**72,67**	متوسطة

5	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة .	*1.81*	*0,69*	**70,00**	متوسطة
2	لا يفرق بين الحروف المتشابه في النطق أثناء كتابتها مثل :ض،ط.	*1,60*	*0,73*	**67,67**	متوسطة
9	خطه رديء وغير مقروء.	*1,73*	*0,7*	**66,67**	متوسطة
11	يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية	*1,71*	*0,66*	**66,00**	متوسطة
4	يكتب كلمات غير كاملة .	*1.55*	*0,66*	**64,00**	متوسطة
3	تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب،ت،ث،اوج،ح،خ.	*1.43*	*0,73*	**61,33**	متوسطة
10	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة .	*401,*	*0,76*	**60,00**	متوسطة
13	يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.	*1,53*	*0,69*	**57,33**	ضعيفة
1	يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة .	*1.50*	*0,58*	**51,67**	ضعيفة
	الدرجة الكلية لصعوبة الكتابة	***1.39***	***0.65***	***69.23***	***متوسطة***

نلاحظ من خلال الإجابات الموجود في الجدول رقم (09) أنها جاءت حسب الأهمية والفقرة رقم (14) جاءت في المرتبة الأولى ونصها كالتالي "**صعوبة الإلمام بقواعد الكتابة الإملائية** " بمتوسط مرجح (2.45) و وزن مئوي (84.00%) جاءت بدرجة "عالية" وهذا يرجع حسب الباحثان ان عدم معرفة قواعد اللغة او عدم حفظ قواعدها مع عدم استعمالها في الكتابة يتسبب في هذه الصعوبة، ثم الفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة الثانية ونصها "**يبطئ في الكتابة** "بمتوسط مرجح (2.06) وبوزن مئوي (81.67%) ثم الفقرة رقم (15) جاءت في المرتبة (3) وبدرجة متوسطة ونصها "**لديه أخطاء في الكتابة بوجه عام** " وبوزن مئوي (77.67%) وبالنسبة للمتوسط المرجح (1.85)، ثم تلتها الفقرة رقم(8) في المرتبة (4) بدرجة متوسطة ونصها "**يتعب عندما يكتب فقرة طويلة** " بدرجة متوسطة من الصعوبة وبوزن مئوي (76.00%) ومتوسط مرجح قدر بـ(1.94)، ثم تلتها الفقرة رقم (17) في المرتبة (5) ونصها "**لديه أخطاء في الكتابة والقراءة والحساب** " بدرجة متوسطة من الصعوبة وبمتوسط مرجح (1.92) ووزن مئوي (75.67%)، وحسب الباحثان، أن صعوبات التعلم النمائية لها علاقة بالصعوبات الأكاديمية منها القراءة والكتابة والحساب وحسب بعض الدراسات ان التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة لديهم صعوبات في الحساب، ثم تلتها الفقرة رقم (16) في المرتبة (6) "**لديه أخطاء في القراءة والكتابة** "أيضا بدرجة متوسطة من الصعوبة وبمتوسط مرجح (1.87) ووزن مئوي (72.00%)، ثم الفقرة رقم (12) "**يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ من السبورة او من الكتب** " جاءت في المرتبة (7) بدرجة متوسط من الصعوبة وبوزن مئوي (72.67) ومتوسط مرجح قدر بـ (1.81)، ثم تلتها الفقرة رقم (6) "**لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم**" في المرتبة (8) بمتوسط مرجح (1.79) ووزن مئوي (72.67%)، ثم الفقرة رقم (5)"**لا ينقط الحروف أثناء الكتابة** " في المرتبة (9) بدرجة متوسط من الصعوبة وبوزن مئوي (70.00%) ومتوسط مرجح بـ(1.81) ثم تلتها الفقرة رقم (2) "**لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل ض.ط**" جاءت في المرتبة (10) بمتوسط مرجح (1.60) ووزن مئوي (67.67%) وهذا راجع حسب الباحثان أن التلاميذ لا يدركون الحروف بالمعنى الصحيح وهذا يتطلب من المعلم استعمال الحروف في مواضع مختلفة وكلمات وجمل ويطلب من التلاميذ استخراج الحروف المتشابهة شكلا ومختلفا لفظا والمختلفة شكلا ومتشابهة لفظا، ثم الفقرة (9) ونصها "**خطه رديء وغير مقروء** "جاءت في المرتبة (11) بمتوسط مرجح (1.73) ووزن مئوي (66.67%) يرجع هذا حسب الباحثان أن الخط الرديء سببه أن التلميذ لم يدقن رسم شكل الحروف في مراحل الأولى من التعليم الإلزامي ففي السنة الأولى من التعليم الابتدائي يتعلم التلميذ رسم شكل الحروف في مواضع متعددة منها بداية الكلمة ووسط الكلمة وآخر الكلمة زيادة على الوضعية المناسبة في الجلوس ووضعية الورقة والكتابة

باليد اليسرى .....الخ، ثم الفقرة رقم (11) جاءت في المرتبة (12) بمتوسط مرجح (1.71) وبوزن مئوي (66.00%) ونصها "**يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من جملة أثناء الكتابة الإملائية** "، ثم الفقرة رقم (4) ونصها "**يكتب الكلمات غير كاملة** " جاءت في المرتبة (13) بدرجة متوسطة من الصعوبة حيث قدر الوزن المئوي بـ(64.00%) ومتوسط مرجح (1.55)، ثم الفقرة رقم (3)"**تختلط عليه الحروف المتشابهة أثناء كتابتها مثل ب.ت.ث.او ج.ح.خ**" جاءت في المرتبة (14) بمتوسط مرجح (1.43) ومتوسط مرجح (61.33%)، ثم الفقرة رقم (10)جاءت في المرتبة (15) وبدرجة متوسطة، بمتوسط مرجح (1.40) ووزن مئوي (60.00%)، أما الفقرات التي جاءت بمستوى ضعيف من الصعوبة هي الفقرة (13) " **يضيف حرف إلى الكلمة أثناء الكتابة الإملائية.**" جاءت في المرتبة (16) وبمتوسط مرجح (1.53) وزن مئوي (57.33)، ثم الفقرة الأخيرة رقم (1) ونصها "**يكس الحروف والأعداد بحث تكون كما تبدو له في المرآة**" يرى السرطاوي في هذا المجال أن الطفل إذا كان لا يرغب في استعمال يده اليمنى، وفضل اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة، لان هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفزيولوجي، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.(السرطاوي ،1995: 85) اما الدرجة الكلية لبعد صعوبات الكتابة جاءت بدرجة متوسطة ووزن مئوي (69.23) ومتوسط مرجح قدر بـ (1.39)، تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة منها، كدراسة الوتار (2000)، دراسة الخطيب(1997).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة :

1- **الفرضية (1)**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) درجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس، ولفحص الفرضية، استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين ونتائج الجدول تبين ذلك.

الجدول (10):نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس :

الجنس	العدد	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	29	3.15	0.42	119	4.980	0.001
أنثى	91	3.62	0.41			

يتضح من نتائج الجدول (10) رفض الفرضية، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ويفسر الباحثان ذلك بان المعلمات يرين الصعوبة بصورة اكبر لان هن أكثر اتصالا وأكثر قربا من التلاميذ وهن أكثر عددا من الذكور في المجال التعليمي ومتابعتهن لهم في كل الصعوبات، فالمعلمات الإناث يمتلكن الصبر و العناية للكتابة بالألوان المختلفة مع الحرص على تصويب الأخطاء .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السيد (2003) ودراسة كامل (1995)

2- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي .

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent T-Test ونتائج الجدول (11) تبين ذلك .

الجدول (11): نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير"المؤهل التعليمي" .

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحاسبي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
بكالوريا + تكوين	18	3.23	0.48	119	2.485	0.011
ليسانس	102	3.51	0.61			

يتضح من نتائج الجدول (11) رفض الفرضية، أي انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي ولصالح حاملي شهادة الليسانس، ويرجع الباحثان ذالك إلى أن أعداد الحملة الليسانس أكثر من حملة البكالوريا وكذالك فان حملة الليسانس لديهم مدة تكوين اكبر من حملة البكالوريا، كما عملية توظيف حملة الليسانس في مجال الاستخلاف ولمدة طويلة أكسبهم خبرة كبيرة في مجال التعليم .

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة .

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

والنتائج الموجودة في الجدولين (12) و(13) توضح ذلك :

الجدول (12) : متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من 5 سنوات	61	3.50	0.22
من 5 إلى 10سنوات	40	3.59	0.55
أكثرمن 10سنوات	19	3.22	0.42
المجموع	120	3.47	0.55

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه (12) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات تعلم القراءة والكتابة تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية.

الجدول (13): يوضح نتائج اختبار التباين الأحادي **(One Way Anova)** للتأكد من درجة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الثالث ابتدائي، تعزى لمتغير الخبرة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.661	2	0.830	2.796	0.070
خلال المجموعات	34.36	118	0.289		
المجموع	36.02	120			

- قيمة (F) الجدولية 3.0729.

يتضح من نتائج الجدول (13) قبول الفرضية، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي، تعزى لمتغير الخبرة ويرى الباحث أن اثر الخبرة لا قيمة لها، فالأهمية تكمن في الخبرة المتخصصة في مجال صعوبات التعلم .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جبران (1999) الذي يرى انه لا اثر للخبرة في ذلك.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير التخصص.

الجدول (14): نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ليسانس في التخصص	62	3.31	0.45	118	1.150	0.249
ليسانس خارج التخصص	58	3.40	0.52			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)- قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من الجدول السابق (14) قبول الفرضية، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند حدود (0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي تعزى لمتغير التخصص، ويفسر ذلك الباحث هذه النتيجة، أن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لا يحتاجون إلى معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم، فطريقة تعليم القراءة والكتابة في جميع المستويات قد يتمكن أي معلم بغض النظر عن الشهادة المتحصل عليها أن يقوم بهذه المهمة، فالصعوبات لا تقتصر على مادة معينة بل إلى كافة المواد وذلك لان التركيز في السنة الثالثة ابتدائي يقوم على إثارة التفكير ثم التدريب على المهارات .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جبران (1999)..

- **التوصيات والمقترحات :**

في ضوء ما أسفرت عليه الدراسة يوصي الباحث ويقترح ما يلي :

- إن قلة استخدام الوسائل التعليمية في تعليم مادة القراءة والكتابة يؤثر سلبا في توضيح بعض المفاهيم والأفكار لدى التلاميذ، لان تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة، يحتم على المعلم استعمال طرائق تدريس مشوقة وأساليب محببة تخلق الرغبة للمتعلم، وتثير فيه دافعا إلى ممارسة ما تعلمه، فالوسيلة التعليمية هي أداة تجلب انتباه التلاميذ إلى الدرس وتشوقهم إليه وتعمل على ترسيخ المادة العلمية في أذهانهم .
- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف في السنوات الدراسية الأولى(التحضيري – أو السنة الأولى ابتدائي) من عمر الطفل، ووضع برنامج مناسب علاجي لذلك، كأقسام التكيف من خلال تصنيفهم الى مجموعات .
- التركيز على إسناد الأقسام الأولى لأساتذة متخصصين لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة .
- إن الأسرة والمدرسة عنصران متكاملان يتفاعلان مع بعضهما البعض ليكمل احدهما الأخر، فلا تستطيع المدرسة أن تؤدي دورها بشكل سليم ما لم تتعاون الأسرة في انجاز ما أسند إليها من واجبات ومهمات تجاه الأبناء، إذ أن عدم متابعة الأولياء لأبنائهم ومراقبة واجباتهم المنزلية يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأما دور المدرسة في الاتصال بالأسرة فانه يكون عن طريق عقد الندوات أو المجالس يحضر فيها الآباء والأمهات فلا بد من التواصل لتحقيق الأهداف التربوية .
- إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة والكتابة مثل الألعاب التربوية من اجل خلق الرغبة فيهما.

المراجع :

-إبراهيم، أبو نيان (2007).صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، أكاديمية التربية الخاصة :السعودية.

-احمد عبد الكريم، حمزة (2008).سيكولوجية عسر القراءة،دار الثقافة للنشر والتوزيع(ط1)عمان، عمان ،الأردن.

-اسعد حسن، جبايب (2010).صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الاجتماعية ص (1-34) ،جامعة النجاح الوطنية نابلس :فلسطين.

-احمد محمد، عبد القادر (1989) .طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية

تعوينات، على (1978).صعوبات تعلم القراءة والكتابة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، بمنطقة الحراش، رسالة دكتوراه :الجزائر.

-جنان، أمين (2012). دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة (N-EEL) - إعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العصبي،جامعة الجزائر 2.

-حافظ، نبيل (2000).صعوبات التعلم والتعلم العلاجي ،مكتبة زهراء الشرق ،الطبعة الأولى .القاهرة :جمهورية مصر العربية.

-الخطيب، محمد (2003).صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (15- 25) :.السعودية .

-الخطيب، جمال (1997).المدخل إلى التربية الخاصة .مكتبة الفلاح للنشر (ط1):دولة الإمارات العربية المتحدة .

-الدبس، مازن محمد (2000).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 .

-الروسان، فاروق (1999).سيكولوجية الأطفال غير العادين، مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الخامسة ،عمان :دار الفكر والنشر :القاهرة.

-الزيات، فتحي (1998).صعوبات التعلم أين مدارسنا منها، جامعة الرياض :المملكة العربية السعودية.

-السعادة، ناصر(1995). طرق تعلم الكتابة والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة غير منشورة ،جامعة النجاح الوطنية : فلسطين .

-السرطاوي، زيدان (1995).مقياس صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية، دراسة تقنية .ط1.الرياض، جامعة الملك سعود :السعودية .

-السرطاوي، زيدان (1998).مدخل الى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض: (ط1):المملكة العربية السعودية.

-السيد، إبراهيم (2003).مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف بدولة الكويت :الكويت .

-شقير، زينب (2005).الاكتشافات المبكرة والتشخيص التكامل لغير العادين، القاهرة : مصر

-صالح، محمد(2004).برنامج تربوي لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم، معهد دراسات البحوث التربوية ،جامعة القاهرة : مصر.

-عدس، محمد عبد الرحيم (2000).صعوبات التعلم .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية :عمان.

-عوض الله، محمود سالم وآخرون (2008)، صعوبات التعلم - التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط3، عمان.

-القوامسي، نبيل (2005).فن الكتابة والتعبير .جامعة الخليل، كلية فلسطين :فلسطين

-قورة، حسين سليمان (1986).دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة: مصر.

-الملا، بدرية سعيد (1987).التأخر في القراءة الجهرية تشخيصية وعلاجه.(ط1)، الرياض:دار عالم :السعودية .

المراجع الأجنبية :

-Harris,Albert,J And Ed Word R, (1985).How To Increase Reading Disability. A Guide To DevelopTo, NewYork-U.S.A.

-Jean –Luc Chabanne,Les,(2005). Difficulté D'apprentissage 1er Edition-Hérisseya Evreux –France.

-Luc Bruliard,Handicap,(2005) Mental Et Intégration Scolaire .1er Edition -L'hamattan - France .

-Laurent Danon Boileau,(2004)Les Troubles Du Langage Et De La Communication Chez L'enfant. 1er Edition-Presse Universitaire De France-Paris.

-Passenger .T.sturart.M ,terrell c.(2000).phonologocal proccessing and early litteracy.journal of research in Reading.new york academic press..

-Pominique Torelle,(2005)L'Enfant A La Rencontre Du Langage ,1er Edition - Pierre Margada Editeur – Belgique.

- Roger Perron Et Jan Pierre Aublé & Yves Compas, (2005) L'enfant En Difficulté.4e Edition –Dunod-Paris-France .

-Vogler Handiley, ,(1985)History As An Indicator Of Risk For Reading Disability . Vol.18.7 Journal,bostone new york :houghton mifflin company.