مجلة أبعاد/ مختبر الأبعاد القيمية للتحوّلات الفكرية والسياسية بالجزائر
جامعة وهران2 – المجلد 05 / العدد 02 ديسمبر 2019
ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية

The teacher's role in the diagnosis of Difficulties in learning to read primary school students

أ.د.حليمة قادري*[1]

[1] جامعة وهران2 – الجزائر

****

تاريخ الإرسال: 2019/01/21 | تاريخ القبول: 2019/12/10 | تاريخ النشر: 2019/12/31

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من 65 معلما (10 ذكر، و55 أنثى) بمرحلة التعليم الابتدائي، وقامت باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واستعانت بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسبة المئوية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أوضحت نتائج البحث أن هناك جملة من مظاهر تشير إلى ضعف التلاميذ في مادة القراءة، لا يوجد فرق في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة عند المعلمين يعزى لمتغير الأقدمية؟.

الكلمات المفتاحية: المعلم؛ التشخيص؛ صعوبات تعلم القراءة؛ المرحلة الابتدائية.

Abstract: This study aims to investigate the teacher's role in the diagnosis of difficulties in learning to read primary school students to achieve this then researchers employed the descriptive survey method and the study population was comprised of 65 teachers of primary stage, (10 males, 55 females), The researcher used the Interview as his instrument, and applied the next statistical techniques; frequencies, percentage , after anlysis of data the results showed: there are many reasons which lead to the pupils weaknees in the reading in primary stage, There are no statistically significant differences to diagnosis of difficulties in learning to read .

Key words: The Teacher; The diagnosis; Difficulties in learning; Primary school.

* الباحثة المرسلة: kadrihalima.univ@gmail.com

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

مقدمة:

إن مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الخطيرة التي تواجه المتعلمين على اختلاف ثقافته، فهي ذات طابع عالمي، ولا تتعلق بمجتمع معيّن اهتم بها الكثير من الباحثين على اختلاف مجالات تخصصهم مثل علم الأعصاب، علم أمراض الكلام، الطب، التربية، علم النفس التربوي وغيرها من العلوم؛ والذي لا يمكن تجاهله أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يتعرضون للاضطرابات النفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي مع أقرانهم، والمنهج الدراسي، وأساليب التدريس والتعليم؛ لذلك لا بد أن يكون المعلم مؤهل للتعامل مع التلميذ مع هؤلاء الحالات حتى لا يفقدون ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي في التعليم والمعلم من ثم يتوقف عن التقدم الأكاديمي؛ فقضية إعداد المعلم هي قضية التربية ذاتها. فهو يعد من العناصر الفاعلة في التعرف على هذه الصعوبات ،ومنها صعوبات تعلم القراءة فهو أقدر على تشخيصه، وفي تحديد خصائص اللغوي السوي في القسم، وملاحظة النقائص التي يعاني في جانب اللغوي الشفهي وبالأخص صعوبات تعلم القراءة، لاحتكاكه اليومي به، وبدرايته بالمواد الدراسية التي تكشف عيوب المتعلّم رغم كثرة مهامه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ذوي صعوبات التعلم عادة يتميزون بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة، وعند الاضطلاع على معدل إنتاجهم التحصيلي يكون اقل من ذلك بكثير من أقرانهم العاديين، وله كل المسئولية والمصداقية لمعاينة ما يعانوه، فهو إنسان ذو خبرة ومعرفة، ووظيفته غير منتهية وغير محدودة بالغرفة الدراسية، وعليه أن يقدم المساعدة داخل القسم وخارجه؛ فلكل معلم طريقته الخاصة في تعليم القراءة، لتعدد طرائق تعليم مبادئها التي يشترك فيها اغلب المعلمين.

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات أهمية القراءة، وأثرها في اكتساب المهارات اللغوية الأخرى، ولهذا فان الباحثين يؤكد ون أن تدريب التلاميذ على القراءة الجيدة وممارستهم لها، تساعدهم على إدراك المادة المراد تعلمها وفهمها بصورة أكبر.

فالقدرة على القراءة جانب مهم من جوانب نجاح التلميذ في المرحلة الابتدائية، والمتعلم الذي لا يمكن أنْ يقرأ ولا يستطيع أنْ يؤدي ما هو مطلوب منه تحقيقه بصورة مطلوبة، سيؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، وهذا يعني أن على

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

المعلمين جميعاً إيلاء العناية القصوى بإتقان تلامذتهم مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإن هؤلاء الأطفال سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب .الأمر الذي يتطلب تشخيص وعلاج ما يتصل بالضعف القرائي أو العسر القرائي أو التأخر القرائي ؛ على اختلاف التسميات، عن طريق معرفة الأسباب سواء كانت تعليمية تربوية أو اجتماعية أو نفسية أو فسيولوجية، وإذا لم تستخدم المدرسة العربية استراتيجيات فعالة في تدريس القراءة ولم تنتبه إلى مهارات سلامة النطق، ولا التدريب على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، أو إعطاء حروف اللين الطول المناسب لها أثناء القراءة لدى متعلميها، وأنهم لا يفرقون في النطق بين الحروف المجهورة والمهموسة، ولا بين الحروف التي تحتاج إلى نطق خاص كالثاء والذال والظاء، هذا يعني عدم الوعي بغاية كل درس من دروس اللغة العربية؛ ضف على ذلك فإن الكثير من أساليب تعليم القراءة في المدرسة العربية تفتقر إلى الدراسات العلمية القائمة على أسس صحيحة التي تقرب التلميذ منها، وتحببه فيها، وتدفعها إلى تعلمها؛ لكن ماهو ملاحظ أن الكثير من المعلمين ليس لديهم دراية كاملة بمهارات القراءة، و لا يستطيعون بناء برنامج علاجي قرائي،ولا إعداد اختبارات لقياس مهارات القراءة. فالقراءة في نظرهم لا تتعدى سوى تمكين التلميذ من إدراك صور الكلمات، وتمييز أشكالها المختلفة، ومعرفة مقاطعها، وحروفها وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية؛ لذلك فإن التقصير أو إهمال علاج صعوبات تعلم القراءة، وتصحيح الأخطاء في وقت مبكر من حياة المتعلمين يجعلها تتفاقم وتكبر حتى تسد الطريق أمام المتعلم في كافة مجالات المعرفة، بل وسيتأثر مستقبله، ونجاحه في الحياة بوجه عام من آثار تلك الصعوبات التي يشكو منيا المجتمع وأولياء الأمور والمتخصصون، والغيورون على اللغة العربية ،وعلى أبناء أمتهم ومستقبلهم.

دواعي اختيار البحث: من أهم التي جعلتنا تختار هذا الموضوع ما يلي:

ارتباط الموضوع بالمجال التربوي والمدرسي الـذي يعد من المواضيع المهمة في ميدان التربية والتعليم حيث يُعاني التلاميذ المصابون بصعوبات التعلم من مشاكل اجتماعيةٍ أيضاً؛ وقد يتعرّض البعض منهم للسخرية والاستهزاء بسبب عدم مقدرتهم على القراءة، أو قد يُتّهمون بالإهمال من قبل المعلم الذي قد يزيد المشكلة سوءاً ويدفع الشخص إلى الاستسلام وعدم الرغبة بالتعلم؛ ضف على ذلك قلة البحوث والدراسات التي تناولت دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة وهذا يبقى في حدود علمنا.

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

الإشكالية: إن الحديث عن أهمية اللغة العربية يذكرنا بالدور الذي تقوم به اللغة في البيئة المدرسية إذ هي القناة التي تنتقل من خلالها المعرفة من مصدرها (المعلم- المنهج -إلى المتلقي -التلميذ-)، فقدرة التلميذ اللغوية هي وسيلته لتحصيل أنواع العلوم والمهارات. ومن المعروف أن الطفل يعرف الجملة كاملةً والمعنى مجملاً ثم يأخذ في تحليل أجزاءها بالتفصيل، وان لديه القدرة على الربط والموازنة بين الأمور المتشابهة والمختلفة، ويعد تعليم الأطفال مهارة القراءة من أهم أوليات أهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى وفي معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن في جميعها (عبيد: 2010، 231).

وبدون إتقان التلميذ لمهارات اللغة لا يمكنهُ إحراز أي تقدم ملموس في التحصيل بالمواد الدراسية الأخرى، والمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة هو الذي أتيحت لو فرص تعلم مهاراتها، لكنه لا يقرأ جيداً كما يتوقع منه، ويظهر تأخرا ملحوظا في استجاباته القرائية عمن هم في مثل نموه، ومستوى قدراته العامة، ويقل سنة دراسية واحدة عن الصف المتوقع له ،ولا يرجع ذلك إلى نقص الذكاء أو الفرصة التعليمية المناسبة فالأسباب قد تكون تربوية أو اجتماعية أو نفسية، وإنما التلميذ الذي يظهر تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك مصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، صعوبة في التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل: الباء والنون إذا وردتا في أول الكلمة خاصة، قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة، و صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها، مع وجود مشاكل في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية. أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها؛ إن وجود هذه المؤشرات بصورة مستمرة وعلى المدى الطويل من قبل المدرسيين يتطلب التدخل العاجل لتخطي هذه الصعوبات. ورغم المحاولات التي يقوم بها المتعلم؛ والتي تستنفذ جزءا عظيما من طاقاته العقلية والانفعالية؛ إلَّا أنها تجعله يبدو أقل ثقة لدى معلميه، وأقل قبولا لدى أقرانه، وربما لدى أبويه، حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذي يقوده إلى المزيد من الاضطرابات الانفعالية، أو التوافقية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته. لذلك يلعب المعلم دورا بارزا في مساعدة الشخص المصاب بصعوبة القراءة بدراسة مواطن الضعف

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

والقوّة لديه، وإعطائه المزيد من الوقت والفرص كي يثبت نفسه، فكلّ شخصٍ لديه مواهب وقدرات خاصة به، على المعلم هو استغلال هذه القدرات وترسيخها لهدف تسهيل القراءة لدى الطالب، كما بإمكانه إتباع عدّة خطوات، و الاستراتيجيات المناسبة بإيجاد بدائل أو طرق تُسهّل عليه عملية القراءة.(P.lefavrais: 1967, 57)

إذا لاحظنا بدقة إنتاجات الطفل المصاب نتأكد أن ما يميزه عن غير المصاب هو ديمومتها،كما أن الأخطاء تظهر أثناء النقل في الإملاء، وعادةً ما يتمتع الشخص المصاب بالقدرة العالية على الفهم، التي يستدل عليها من خلال الإجابة على أسئلة ماهو مقروء، كما يتمتع بقدراتٍ في التحدّث، ويظهر تعثر المتعلمين في القراءة عندما يتراخى المعلم في دروس القراءة ويهمل ربطها بألوان النشاط اللغوي الأخرى، وكذلك عندما يخفق في اختيار أساليب التدريس المناسبة، الموظفة للوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية الفعالة، وكذلك ندرة استخدامه أو قمة معرفته باستخدام أساليب التشخيص والعلاج الفعالة والملائمة المُراعية للفروق الفردية (Rondal ; 2003, 403)

وإذا لم تعمل المدرسة على توفير تعليم جادٍ أو كافٍ للمتعلمين فسوف يواجهون صعوبات في تعلم القراءة التي تعد مشكلة كبرى لهم، وخاصة مع انتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة الابتدائية، أو المرحلة الثانوية، وربما خلال المرحلة الجامعية، خاصة "وأن حكم المعلم وتقديره يعد أحد أساليب التشخيص في القراءة ،ولو قيمة تنبؤية عالية في الكشف والتحديد المبكرين لذوي صعوبات القراءة .وانطلاقا ما ذكر سابقا نطرح التساؤلين التاليين :-هل يُشخص المعلمين صعوبات تعلّم القراءة عند التلاميذ من خلال مظاهرها؟. -هل يوجد فرق في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة عند المعلمين يعزى لمتغير الأقدمية؟.

المفاهيم الإجرائية :

المعلم: هو المربي الذي يحاول بالقدوة والمثال إكساب التلاميذ العادات والاتجاه والشكل العام للسلوك المنشود، فهو الشخص المؤهل معرفيا ومهنيا وشخصيا للتعامل مع المتعلمين على مقاعد الدراسة.

التشخيص: ويقصد به كشف المعلم ضعف التلميذ في القراءة، وبالأخص أثناء القراءة الجهرية.

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

صعوبات تعلم القراءة: هي مشكلة أكاديمية يعاني منها تلميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي وتشخص من خلال عدم قدرته على قراءة الكلمات والمفردات مقارنة مع أقرانه من نفس العمر الزمني، ومن خلال مجموع الدرجات التي يقيسها الاستبيان المخصص للدراسة.

المرحلة الابتدائية: هي أول مرحلة دراسية يلتحق بها الطفل إلى المدرسة تبدأ من السنة الأولى وتنتهي في السنة الخامسة، وتتكوّن من طورين.

الأدب النظري :

1. تعريف صعوبات القراءة: أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (Dys) ومعناها سوء أو مرض و (Lexia) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة (البطاينة، 2009: 133).

يقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح عسر القراءة Dyslexia والذي عرفه (فريرسون) أنه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية، وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارًا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم (متقال، 2000: 119).

صعوبات القراءة هو اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عمومًا، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي (الزيات، 2007: 159).

2. الفرق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة: هو فرق في درجة الحدة أو الشدة أو القصور في الصعوبة فعسر القراءة يشير إلى درجة أعلى من حيث الحدة، أو الشدة أو القصور، وكلاهما يمثل صعوبات نمائية إدراكية عصبية المنشأ مع أن صعوبات القراءة تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية.

لذا يستخدم مفهومي عسر القراءة وصعوباتها للدلالة على صعوبات القراءة الإدراكية النمائية المنشأ التي رجع إلى أسباب وعوامل نمائية إدراكية تعزى الاضطرابات أو الإختلالات ذات جذور عصبية إدراكية المنشأ (الزيات، 2007: 159).

3. أنواع صعوبات القراءة: لما كانت صعوبات التعلم بصفة عامة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يتعلق بالطفل ذاته سواء من الناحية العصبية أو النفسية، ومنها ما

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد فالنظر إلى صعوبات القراءة وأنواعها نجد منها ما يتعلق بأسباب ترجع إلى الفرد ذاته ومنها ما يتعلق بأسباب ترجع إلى البيئة المحيطة به، حيث يرى كود فسلاند، وآخرون أن الأنواع الثلاثة الفرعية لصعوبات القراءة هي:

1. صعوبات قراءة عرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب بالمخ.
2. صعوبات قراءة نوعية وهنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.
3. تخلف قراءة ثانوي تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية مثل الصحة والبيئة وقد حدد كل من سميث وبتمان Smith &Battman ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة، مبنية على نتاج مأخوذ من اختبار للقدرات اللغوية النفسية ومقاييس وكسلر لذكاء والمجموعات الثلاثة هي:

أ. ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة.

ب. ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة.

ج. والمجموعة الثالثة لديها كل من الذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية ضعيفة (Habib .M, Robichon ;1996, 141)

وتقترح دراسة نيكولاس ثلاثة أنواع فرعية من صعوبات القراءة هي:

-صعوبات القراءة النمائية - القارئ البطيء --نوع مختلط

ويقدم نيوباي وآخرون NewBy&all بعض الدراسات التي استخدمت الاختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع فرعية لصعوبات القراءة ومنها، دراسة بتروساكس ودرورك Petro-Sax & Drork والتي ظهرت ثلاثة أنواع فرعية لصعوبات القراءة هي:

أ. عيوب اضطراب اللغة.

ب. عيب تتابعي لغوي مختلط

ج. عدم تناسق النطق والكتابة (كامل، 2005: 71).

2.تعريف التشخيص: ترجع كلمة التشخيص Diagnosis إلى أصول إغريقية، مركبة من Dia ويقصد منها عن طريق، Gnosis وتعني المعرفة، ومعناها الحرفي التصرف بدقة، أما معناها الطبي فهو التحديد عن طريق الفحص، وطبيعة الظروف الخاصة بالحالة المرضية، وللتشخيص نمطان هما :

النمط الأول: تشخيص في الأسباب والأصول التي نشأت عنها حالة التأخر القرائي

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

النمط الثاني: ويتعلق بالتشخيص العلاجي بما يعانيه التلميذ حاليا لوضع برنامج علاجي لتعليمه (Michael Habib, Barbara Joly Pottuz: 2008, 257-259)

وهنا على المدرس أن يحدد نقاط القوة والضعف فيما يملكه المتعلم من قدرات، وهل يدرك الكلمات التي يسمعها أو يراها، وهل يفهم الجمل المعروضة عليه بالأخص أثناء القراءة الجهرية، وهل يعاني من اضطرابات في النطق؛ وهذا أثناء تدريسه في حجرة الصف، فهو الذي يقع على عاتقه الكشف المبكر

و إتباع استراتيجيات التعلم مناسبة للتلميذ ،و تدريبه على استخدامها، مع الاهتمام بأن تكون المادة المتعلمة ذات معنى و مفهومة من قبل التلميذ لمساعدته على التعلم، وضرورة جلوسه في الصف الأمامي المواجه للسبورة، بعيداً عن كل ما يشتت الانتباه، وتكليفه بأنشطة خاصة تساعده على تجاوز الصعوبات؛ لذا فإن اكتساب المعلم الإدراك و الفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري وهام جدًا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، و هو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد و من ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم.

ويشير حسن (2002) إن أي برنامج تربوي تقوم به أي دولة بحاجة إلى دعم من المعلم في مدرسته، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهمًا، و تمييزًا للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد ذلك على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة .فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي صعوبات التعلم إلى إدارة المدرسة كلما استطاع الآخرون كل في مجال اختصاصه، القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.

مراحل عملية التشخيص: **مرحلة التعرف**: وفيها يتم التعرف على التلميذ الذين ينخفض مستوي تحصيلهم عن مستوى أقرانهم مرحلة ملاحظة ووصف السلوك: ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية .

مرحلة التقييم: ويتم في هذه المرحلة قيام المعلم بإجراء تقييم لتحديد طبيعة المشكلة .

مرحلة كتابة نتائج التشخيص: وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية، من شأنها أن تفسر عدم قدرة المتعلم على التعلم

مرحلة تخطيط برنامج علاجي: ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج عالجي بناء على فروض التشخيص

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

فتشخيص عسر القراءة فيعتمد على معايير الاستبعاد بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة من: انخفاض في القدرات العقلية – عجز الوظائف الحسية – العامل المدرسي والثقافي والاجتماعي – وكذلك على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل، والتأكد أن ذكاءه عادي، كذلك اقترح آخرون أن التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغوية (J-D .Gulfetall, DSMIV, pp 51-52)

التشخيص الفارقي: بصورة إكلينيكية يتم تقييم عسر القراءة بالاعتماد على تعدد التخصصات تقوم على مجموعة من المهنيين، ودائما يبقى الهدف هو استبعاد مجموعة من العوامل الخارجية، وما يعرف بالتشخيص الفارقي وكذلك تحديد نوع عسر القراءة وتحديد درجتها.

يعد التشخيص الفارقي عملية يتم من خلاله استبعاد بعض العوامل التي يمكن أن تسبب صعوبات في القراءة أو أن يكون تشخيص سلبي، فذكرت التصنيفات العالمية DSMI4 و CIM10 جملة من العوامل التي يجب استبعادها حتى نحدد هذا الاضطراب هي: تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها - .اضطرابات الحركة الزائدة ،أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة، ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر - .وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة. وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي أي بداية السنة الثالثة ابتدائي، فعلى أساسه هو تأكيد التأخر في القراءة.

فالتشخيص قائم على التعرف على أخطاء التعرف على الكلمة فهناك معايير أخرى تسمح بتشخيص عسر القراءة يتعلق بمحك التباين الذي يتعلق باختلاف بين قدرات الطفل العقلية (إما أن تكون متوسطة أو فوق المتوسطة وبين الأداء والتحصيل الدراسي (السرطاوي: 2009، 119).

الدراسات السابقة: إن الدراسات السابقة مصدر الهام قوي لكل باحث مهما كان مجال تخصصه، فكل بحث هو عبارة عن تكملة لبحوث أخرى، وتمهيد لبحوث قادمة، وقد قامت الباحثة بتصفح أهم ما جاء في الكتب من بحوث، ورسائل، ومجلات علمية،

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

حتى يتسنى لها أن ترسم خطة موضوعية ومنهجية سليمة تمكنها من الوصول إلى تحقيق أغراض الدراسة الحالية، وقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم، ومنها الدراسات التي تطرقت إلى متغير صعوبات تعلم القراءة ولكن بمتغيرات متباينة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة **علي تعوينات (1987)** التي هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعلم الأساسي، والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات(عددهم 360 طالبا)، وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة:عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، القراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا، الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، ومتابعته بالإصبع، عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف، حذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها، عدم فهم المقروء.

في حين تطرقت **دراسة السعدي (1987)** إلى أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الإبتدائي في القراءة، مع تقديم المقترحات التي يراها المعلمون والمعلمات مناسبة لتجاوز أسباب الضعف؛ حدد الباحث دراسته بمعلمي ومعلمات الصف الأول الإبتدائي من الذين يستخدمون الطريقة الصوتية والتوليفية في مدينة بغداد، وزع الباحث في بداية الأمر إستبانة مفتوحة شملت (50) معلماً ومعلمةً بصورة عشوائية، أما الإستبانة المغلقة فقد وزعها على (400) معلمٍ ومعلمةٍ وقد تمت الإجابة على جميع الإستبانات من خلال الإستعانة بمشرفي المدارس الإبتدائية، اعتمد الباحث على النسبة المئوية وسيلة إحصائية للحكم على البيانات التي حصل عليها ؛ وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: ضرورة إعداد معلم متخصص في تدريس الصف الأول الإبتدائي، كثرة عدد تلاميذ الصف الواحد، قلة وسائل الإيضاح

تطرقت **دراسة كامل (1999)** إلى التعرف إلى حالات صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب، بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دمياط، وكذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي الذي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ومعرفة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

الأولى من التعليم الأساسي، والكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وتحديد المتطلبات النفسية والتربوية اللازمة لرعاية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وقد تكونت عينة الدراسة من (914) تلميذا في مرحلة التشخيص وتم تحديد (164) تلميذا كحالات صعوبات تعلم كما تم اختيار (10) تلاميذ ليمثلوا عينة دراسة الحالة،بتطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار المهارات الرياضية المتعدد، وقائمة تقدير الأداء الكتابي، وبطارية الينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار قدرات الإدراك السمعي والإدراك البصري، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا 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 الثلاثة(القراءة – الكتابة – الحساب)، وفروق بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين في بعض الأبعاد والقدرات والمجالات.

أما **الخطيب (2003)** تعرض إلى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، فصمم الباحث ست استبانات لهذا الغرض، بعد أن اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات التعلم، ومقررات المراحل المذكورة،موزعة على عينة عشوائية بلغت (521) طالبا في جميع المراحل، و(53) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي 2001/2000، وبعد تحليل الاستبانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين استجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة، فوجد بعض التباين، وقد كشف البحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة، من 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 المدرسة على المراجع التي أخذت منها نصوص القراءة والمطالعة، عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع، 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 .

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

أما دراسة **العجيل (2006)** فقد هدفت إلى التعرف على الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي وتعرف الأسباب الأكثر حدة التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية، والتعرف على اختلاف وجهات نظر معلمي وموجهي اللغة العربية في الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ تكونت عينة البحث من (174) معلما ومعلمة، و(18) موجها وقد قامت الباحثة ببناء استبانة تضمنت في صورتها النهائية (87) فقرة موزعة على(10) مجالات. وقد توصل البحث إلى نتائج عدة أهمها: إن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة،لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية هي: التأسيس الضعيف للتلميذ في مرحلة التعليم الأساس، عدم اهتمام أولياء الأمور بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى أبنائهم، نظام الترحيل المتبع في الصفوف الأولى، ضعف دور الأسرة في التعاون مع المدرسة، ندرة وجود مكتبات مدرسية، إن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر موجهي اللغة العربية هي: قلة المحفزات المادية والمعنوية، التأسيس الضعيف للتلميذ، ازدحام الفصول الدراسية، تغير معلمي مادة اللغة العربية في أثناء فترة الدراسة، ندرة إقامة دورات لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية، إن وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لا تختلف عن وجهة نظر موجهي اللغة العربية.

أما **علي حسن أسعد حبايب** (2011) فقد أجرى دراسة لأجل التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص .وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123)معلمًا ومعلمة (44 ذكورًا، و (79)إناثًا، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من) (33فقرة، وتم تحليلها إحصائيًا، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على 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.

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

تطرقت دراسة **إسماعيل صالح الفرا (2017)** من أجل التعرف على صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة ؛ بعد أن صمم ثلاث استبيانات :الأولى اشتملت على سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت على موافقة بدرجة متوسطة بلغت 63.6% ، وأن ترتيب الصعوبات تنازلياً جاء كما يأتي، - صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي،- بالمتعلم، -بطبيعة اللغة العربية وخصائصها، -بالمدرسة والإشراف التربوي، -بالمعلم، -بأساليب التقويم، - بالكتاب المدرسي ؛ كما كشفت عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف (1-3) و (4-6)، والمؤهل، والتخصص، والمؤسسة(حكومة و وكالة)، و أما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4-6) في- مجالين: مجال مهارات النطق القرائي، وحصلت على أنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.63)، ومجال مهارات الفهم القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.08)، كما اقترحت الاستبانة الثالثة أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (4-6)، وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي(2.31)، ودرجة ممارسة لتلك الأساليب بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(1.92).

تعقيب على الدراسات السابقة: يتضح لنا أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل، ومتفاعلة الأسباب، الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى المتعلمين.

-هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة، والعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا كما لا توجد لهم إعاقات بصرية، أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم .

-توجد نسبة كبيرة من متعلمي المرحلة الابتدائية يعانون صعوبات في فروع اللغة العربية مع وجود نسب مختلفة بين الذكور والإناث.

أما من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات نجد:

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

من حيث الأهداف: اتفقت كل الدراسات الواردة على تناول أسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة ماعدا دراسة كامل (1999) أضافت متغير عسر الحساب إلى جانب والقراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين..

من حيث المنهج: لم تحدد ولا دراسة نوع المنهج المتبع,

من حيث العينة: تعاملت دراسة علي تعوينات وكامل مع عينة التلاميذ، في حين تعامل دراسة السعدي، والعجيل، وعلي حسن أسعد حبايب، ودراسة إسماعيل الفرا مع عينة المعلمين، أما دراسة الخطيب تعاملت مع عينة التلاميذ، وعينة المعلمين.

من حيث أدوات القياس: أشارت كل الدراسات إلى أدوات القياس وهي الاستبانة على خلاف دراسة علي تعوينات الذي لم يوضح الأداة المستخدمة.

الإجراءات المنهجية:

الدراسة الاستطلاعية:

عينة الدراسة: عددها 20 معلما (5 ذكور،15 أنثى) أختيروا بطريقة عشوائية يعملون في مدرسة حاسي عامر، و محمد بوضياف بولاية وهران.

أدوات الدراسة:

كيفية إعداد استبيان: تم إعداد استبيان "تشخيص صعوبات التعلم في القراءة"، المستنبط من مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية الذي أعده كحلول بلقاسم (2005)، الذي استعان به كل من بشقة سماح(2008) في دراستها حول المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، ودراسة قدي سمية (2010) في دراستها لصعوبات التعلم الأكاديمية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، تضم بنوده مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية التي تطرق إليها من قبل كل من أسامة محمد البطانية وآخرون(2005)، وسامس محمد ملحم (2002)، فيصل محمد خير الزراد(1998)لذلك فان هذا المقياس قد سبق حساب صدقه وتباته، لذلك فقد تم الاستعانة فقد بالبعد الذي اهتم بتشخيص صعوبات تعلّم القراءة.

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

الخصائص السيكومترية:

التبات: لحسابه اعتمدنا على طريقة إعادة التطبيق الذي يفصل بين التطبيقين مدة (21 يوما) وكانت قيمة (س) و(ص) =0.74، وبعد تطبيق معادلة التصحيح سبيرمان بروان أصبحت قيمة الثبات 0.85.

الصدق الذاتي: قدرته قيمته بـ (0.92).

الدراسة الأساسية:

مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسة في 6 مدارس لمقاطعة حاسي بونيف وهران حسب ماهو موضح في الجدول الموالي:

رقم (1) يبين عدد مدارس مقاطعة حاسي بونيف

الرقم	المدرسة	الحجرات	المأمن: هو المتوسطة التي تتكفل بالمالية
01	حاسي بونيف ذكور 1	9	حاسي بونيف القديمة
02	حاسي بونيف ذكور 2	14	
03	حاسي بونيف بنات	13	
04	الزوية الجديدة	10	الزوية
05	دوار الدوم	14	
06	رجال الرحى	6	
المجموع		**126**	

المدة الزمنية: أجريت الدراسة في منتصف شهر ماي من سنة 2017، وهذا الذي يمكننا من قول أنها كانت فترة مناسبة لإجراء البحث بسبب أن المعلمين يكونون على دراية تامة ممن يعانون من صعوبات تعلّم القراءة .

عينة الدراسة ومواصفاتها: بلغت العينة (65) معلما ومعلمة، أختيروا بطريقة عشوائية يدرسون تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ولقد تم تعامل المعلمين بعد أن طُلب منهم تعيين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة .

مواصفات العينة:

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

متغير الجنس والخبرة المهنية

جدول رقم (02) يبين مواصفات العينة من حيث متغير الجنس والخبرة المهنية

الخبرة المهنية / الجنس	[5-1]		[10-6]		11سنة فما فوق		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الإناث	31	47.69	3	4.61	21	32.30	55	84.6
الذكور	3	4.61	1	1.53	6	9.23	10	15.37
المجموع	34	52.30	4	6.15	27	41.53	65	99.97

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) إن أعلى نسبة للإناث من حيث الخبرة المهنية من سنة إلى خمسة سنوات وهذا دليل على أن معظمهم التحقوا بالتعليم في عهد القريب، وهذا لتشجيع الشباب الجامعيين الحاملين لشهادات الليسانيس للالتحاق بسلك التعليم، أما الأقدمية من ستة سنوات إلى عشر سنوات فكانت نسبتها4.61 %، في المقابل نجد أن ما خبرتهم تفوق 11سنة قدرت بـ 32.30 %، وهذا ما يمكن تفسيره أن معظم المعلمين يتمتعون بخبرة في التدريس، أما عند الذكور نجد أن أكبر نسبة ظهرت في عمر ممارسة التعليم 9.23 % وهذا دليل على أن فئة الشباب لا يهتمون،آو لا يميلون إلى مهنة التعليم مقارنة مع الإناث.

متغير الجنس والسن :

جدول رقم (03) يبين مواصفات العينة من حيث متغير الجنس والسن

السن / الجنس	[28-23]		[34-29]		[40-35]		أكبر من 40		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الإناث	11	16.92	21	32.30	15	23.07	8	12.30	55	84.61
الذكور	1	1.53	2	3.07	3	4.61	4	6.15	10	15.38
المجموع	12	18.45	23	35.37	18	27.68	12	12.45	65	99،99

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن أكبر نسبة ظهرت عند الإناث في فئة [29-34]، أما عند الذكور فتمثلت أكبر نسبة في فئة من يتجاوز سنهم أربعين سنة، ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين قد بلغوا من النضج العقلي لمعرفة كيفية التعامل مع التلاميذ وبالأخص مع من لديهم صعوبات تعلم القراءة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات :

نص الفرضية 1: يُشخص المعلمين صعوبات تعلم القراءة من خلال مظاهرها.

الجدول رقم (4) يبين أهم مظاهر صعوبات تعلّم القراءة حسب المعلمين.

العبـارات	ك	%
1-لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة .	52	80
2-يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.	51	78،46
3-ببطيء في قراءته الصامتة.	48	73،84
4-يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم.	8	12،30
5-لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ أحد زملائه.	46	70،76
6-يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.	35	53،84
7-يحذف جزءا من الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	28	43،07
8-يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية.	27	41،53
9-يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	21	32،30
10-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد.	35	53،84
11-بدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	21	32،30
12- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة و دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.	19	29،23
13- يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثلا: كلمة حرب بدل بحر.	34	52،30
15- لا يتعرف بسهولة على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	36	55،38
16- يبدل كلمة بأخرى مثل،كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية.	8	12،30

يظهر من خلال الجدول رقم (4) أن فقرة " لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة " تقاربت نسبتها مع فقرة " يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص "، وهذا ما يشير التلاميذ المتعامل معهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، لتليها فقرة " ببطيء في قراءته الصامتة " بنسبة 73،84 %، ثم نسبة الفقرة " لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

عندما يقرأ أحد زملائه " بنسبة 70،76 %، كما يظهر بنفس الجدول أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات النطق إذ " يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية " بنسبة 53،84 % " يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية " يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثلا: كلمة حرب بدل بحر "، لتحتل فقرة " يبدل كلمة بأخرى مثل،كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية" نسبة 12،30%؛ لذلك فالمعلم الذي يكون على دراية بلغة تلاميذه وبالصعوبات التي يعاني منها يبقى نموذجًا لمتعلّميه يحاولون فهمه وتقليده، ولكن جهله بمشكلاتهم يقف عائقا في إمكانية فهمه للصعوبات التي تواجههم، ولعل هذا ما يتفق مع دراسة علي تعوينات (1987)،. ودراسة كامل (1999).

نص الفرضية 2: يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة يعزى لمتغير الأقدمية.

جدول رقم (5) يبين تحليل التباين لاستجابات المعلمين يعزى لمتغير الأقدمية.

مصدر التباين	مج المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	"ف"
بين المجموعات	121،06	111،04	2	1،23
داخل المجموعات	87،32	90،15	63	
المجموع	208،38			

من خلال الجدول رقم (5) نجد أن " ف" المحسوبة المقدرة بـ (1،23) أصغر من "ف" الجدولية (19،5) عند مستوى الدلالة وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية البديلة، ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول لا يوجد فرق بين استجابات المعلمين فيما يتعلق في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، ويمكن تفسير ذلك أن المعلم مهما كان سنوات أقدميته في التدريس فإمكانه مثلا ملاحظة إن كان التلميذ يعاني من صعوبات القراءة بالاضطرابات البصرية والسمعية، أو من لديهم صعوبات في الرؤية الأمر الذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة، فلا يستطيع القراءة إلا باستخدام نظارات طبية؛ وبالمثل فإن الاضطرابات السمعية الحادة تكون سببا في صعوبات القراءة وذلك لأن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف، والكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا أثناء العملية القراءة.كما تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي فالطفل الذي يعيش في جو، غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم لطفل وكثرة الإخوة

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

وضيق المكان،كل ذلك يؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ويؤدي إلى ضعفه في القراءة وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي؛ ولعل هذا ما يتفق مع دراسة علي اسعد حبايب (2011)، ودراسة العجيل (2006)، ودراسة الخطيب (2003).

الخاتمة: القراءة تعد الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم التلاميذ والأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث، واستماع، وكتابة؛ وتعد القراءة لها أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم، وإن المدرسة الابتدائية تفشل فشلاً ذريعاً إذا لم تنجح في تعليم تلامذتها القراءة، وذلك لان نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعها يتوقفان على قدرته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدُرس منفصلة عن المواد الأخرى، بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم.

المراجع :

1. إسماعيل صالح الفرا (2017)، صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)، **مجلة العلوم التربوية وعلوم النفسية**، جامعة غزة.
2. البطاينة أسامة محمد (2009)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** الطبعة الثالثة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. الخطيب محمد(2003) ، صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، **مجلة جامعة الملك سعود**، للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
4. الزيات فتحي (2007)، **صعوبات التعلم الاستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، القاهرة، دار النشر للجامعات.
5. السرطاوي عبد العزيز وأخرون،(2009)، مقدمة في صعوبات القراءة، عمان ،دار وائل
6. عبيد، ماجدة السيد (2010)، **برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
7. السعدي قيس مغشغش (ديسمبر 1987)، أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة، **مجلة المعلم الجديد**، ج 4، مجلد 44، بغداد.
8. العجيل رجاء عبد السلام (2000)، **أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصراته 7 أكتوبر**، رسالة الماجيستير غير منشورة، مصر.
9. تعوينات علي (1987)، **صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.
10. علي حسن اسعد حبايب (2011)، صعوبات تعلم القرءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد: 1، صص1-34.
11. كامل عبد الوهاب (1999)، **صعوبات التعلم**. مصر. جامعة القاهرة.
12. كامل محمد علي (2005)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، القاهرة، مركز الإسكندرية للنشر .

ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X

14. متقال مصطفى القاسم جمال (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 119.

15. Guelf .JD et All, Mini DSM4 ,(1996**): Critères diagnostique**, Paris, Masson.

16. Habib, M., & Robichon, F. (1996). **Parietal lobe morphology predicts phonological skills in developmental dyslexia**. Brain & Cognition, 32, 139-142.

17. Michel Habib & Barbara Joly-Pottuz (2008), Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique: un état des lieux, **Revue de Neuropsychologi**e, Vol. 18, n° 4, pp. 247-325

18. P. Lefavrais. Description, définition et mesure de la dyslexie. Utilisation du test L'Alouette. **Revue de Psychologie Appliquée**, 15: 33–44, 1967. (Cited on pages 6, 57, and 111.)

19. Rondal .J.A, (2003),**troubles du langage**: Bases théoriques et Réduction, Belgique, Mardaga