صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة المرج .

قدمت من قبل :

علي خالد صالح عبدالنبي

إشراف :

عبدالرحيم البدري

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية و علم النفس.

جامعة بنغازي

كلية الآداب

العام الجامعي

يناير/2018 م

Copyright © 2018.All rights reserved, no part of this thesis may be reproduced in any form, electronic or mechanical, including photocopy , recording scanning , or any information , without the permission in writhing from the author or the directorate of graduate studies and training of Benghazi university .

حقوق الطبع 2018 محفوظة . لا يسمح أخذ أي معلومة من أي جزء من هذه الرسالة على هيئة نسخة الكرتونية أو ميكانيكية بطريقة التصوير أو التسجيل أو المسح من دون الحصول على إذن كتابي من المؤلف أو إدارة الدراسات العليا والتدريب جامعة بنغازي.

جامعة بنغازي

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة المرج .

إعداد

علي خالد صالح عبد النبي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ:**24.1.2018**

تحت اشراف

أ . د. عبد الرحيم محمد البدري

التوقيع:.....

الأستاذ الدكتور: عبد الكريم اجويلي عبد العالي **(ممتحنا داخليا)**

التوقيع:.....

الدكتور: فتحي الدايخ جاد الله **(ممتحنا خارجيا)**

التوقيع:.....

يعتمد عميد الكلية **مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب بالجامعة**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ 1 خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ 2 اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ 3 الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ 4 عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق الآيات 1-2-3-4-5

الإهداء

إلى من كانت كلماتهما وآرائهما سراجاً ينير لي طريقي إلى من علماني قوة الإرادة ليكون الصبر سلاحي الذي أتسلح به في المحن.

إلى أبي الذي أسأل الله أن يعجل في شفائه

إلى روح أمي الذي أسأل الله أن يتغمدها بواسع رحمته ومغفرته

كما أهدي بحثي المتواضع إلى زوجتي وأبنائي

عثمان وغفران وغزلان

... وإلى كل فرد من أفراد عائلتي ...

الباحث

الشكر والتقدير

الشكر أولاً لله عز وجل فهو الذي بنعمته تتم الصالحات

أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني وعميق عرفاني إلى أستاذي ومرشدي الذي كان رأيه نقاطاً على حروف كلماتي وكان صدره رحباً لتساؤلاتي طيلة إعداد الرسالة .

الأستاذ الدكتور / عبدالرحيم البدري

كما يسر الباحث أن يتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بجامعة بنغازي على ما قدموه من مجهودات في هذه المرحلة

وكذلك يسجل الباحث شكره وتقديره إلى مدراء المدارس التي شملتها الدراسة

وأخيراً أسجل شكري وتقديري إلى نجية وخديجة خالد على مد يد العون في تطبيق إجراءات الدراسة

الفهرس

ت	الموضوع	رقم الصفحة
1.	حقوق الطبع	ب
2.	صفحة التوقيعات	ج
3.	الآية القرآنية	د
4.	الإهداء	هـ
5.	الشكر والتقدير	و
6.	الفهرس	ز
7.	فهرس الجداول - فهرس الملاحق	ح
8.	ملخص الدراسة	ط
9.	الفصل الأول	1
10.	مقدمة الدراسة	2
11.	مشكلة الدراسة	4
12.	أهداف الدراسة	5
13.	أهمية الدراسة	5
14.	حدود الدراسة	6
15.	مصطلحات الدراسة	6
16.	الفصل الثاني: الإطار النظري	8
17.	مقدمة	9
18.	لمحة تاريخية حول مفهوم صعوبات التعلم	11
19.	تعريف صعوبات التعلم	12
20.	تصنيف صعوبات التعلم	18
21.	تفسير صعوبات التعلم	18
22.	العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم	26
23.	نظرة عامة حول مفهوم اللغة	30
24.	صعوبات اللغة كما فسرتها نظريات علم النفس	32
25.	الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة	40
26.	أساليب المعاملة الوالدية	47
27.	العلاقة بين صعوبات التعلم وأساليب المعاملة الوالدية	51
28.	الفصل الثالث	56
29.	الدراسات السابقة	56
30.	الدراسات الليبية	56
31.	الدراسات العربية	62
32.	الدراسات الأجنبية	67
33.	الفصل الرابع	75
34.	منهج الدراسة	76
35.	مجتمع الدراسة	76
36.	عينة الدراسة	78
37.	أدوات الدراسة	78
38.	الأساليب الإحصائية	92
39.	الفصل الخامس	93
40.	عرض النتائج	94
41.	تفسير النتائج	94

.42	التوصيات	98
.43	المقترحات	99
.44	المراجع	100
.45	الملاحق	107

فهرس الجداول

رقم الجدول	البيان	الصفحة
.1	يوضح إحصائية تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمرحلة التعليم الأساسي الشق الأول ضمن الحدود الإدارية لمدينة المرج	77
.2	يوضح معاملات الارتباط لمفردات البعد الأول لاختبار العسر القرائي	80
.3	يوضح معاملات الارتباط لبعد فهم الكلمة	81
.4	يوضح معاملات الارتباط لمفردات بعد فهم الجملة	81
.5	يوضح معاملات الارتباط لبعد القراءة الصامتة لاختبار العسر القرائي	82
.6	يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات التعرف على المفردة	83
.7	يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات فهم الكلمة	84
.8	يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات فهم الجملة	84
.9	يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على قطع القراءة الصامتة	85
.10	يوضح معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاختبار تشخيص العسر القرائي	86
.11	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	87
.12	يوضح معامل الارتباط لمقياس التقبل	89
.13	يوضح معاملات الارتباط لمقياس الرفض	89
.14	يوضح معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الايجابي	90
.15	يوضح معاملات الارتباط لمقياس التباعد والسلبية	90
.16	يوضح قيم معادلة الفاكرونباخ للثبات للمقاييس الأربعة	91
.17	يوضح الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على مقياس تشخيص العسر القرائي.	94
.18	يوضح الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لصعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.	95
.19	يوضح الفروق في صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة حسب متغير السنة الدراسية الرابع .	96
.20	يوضع معاملات الارتباط بين صعوبات تعلم القراءة وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة	97

فهرس الملاحق

رقم الملحق	البيان	رقم الصفحة
.1	مقياس التقبل	108
.2	مقياس الرفض	110
.3	مقياس التباعد و السلبية	112
.4	مقياس الاندماج الايجابي	114
.5	اختبار تشخيص العسر القرائي	116
.6	قائمة المحكمين	126

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تناول موضوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة المرج.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى صعوبات القراءة لدى عينة الدراسة ، كذلك استهدفت التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في صعوبات القراءة كذلك التعرف على الفروق العائدة للسنة الدراسية بالنسبة لصعوبات القراءة ، وكذلك التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض أساليب المعاملة الوالدية .

وقد تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ وتلميذة : 100 تلميذ من الصف الرابع موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، و100 تلميذ من الصف الخامس موزعين بالتساوي حسب النوع ، ولقد تم اختيار العينة من مدارس المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي بمدينة المرج .

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أربعة مقاييس للمعاملة الوالدية من قائمة شيفر واختبار تشخيص العسر القرائي من إعداد نصرة جلجل .

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

1. وجود صعوبات تعلم قراءة لدى عينة الدراسة كما أظهر ذلك اختبار تشخيص العسر القرائي.
2. لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات تعلم القراءة .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الرابع والصف الخامس في صعوبات تعلم القراءة .
4. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات تعلم القراءة وبعض أساليب المعاملة الوالدية كالتقبل والرفض والتباعد والسلبية والاندماج الإيجابي.

الفصل الأول

ويتضمن هذا الفصل المكونات الآتية :

1. **مقدمة الدراسة .**
2. **مشكلة الدراسة .**
3. **أهداف الدراسة .**
4. **أهمية الدراسة .**
5. **حدود الدراسة .**
6. **مصطلحات الدراسة .**

مقدمة :

لقد أصبح الاهتمام بمسألة التعليم اليوم ضرورة حتمية لما له من أهمية في الحيـــاة وتحديـــد المكانة الاجتماعية للفرد لاسيما أننا أصبحنا في عصر التطور والذي يمتاز بالتطور التكنولوجي والمعرفي الذي يتيح الفرصة أمام الجميع للحصول على ما يريدون حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم والتأقلم الاجتماعي يمكنهم الاستفادة من الوسائل التكنولوجية المنتشرة غيـــر أن هناك عدة عقبات قد تواجه المتعلم وتحد من تعلمه كالصـــعوبات الأكاديميـــة ، ومـــن هـــذه الصعوبات الأكاديمية التي تعتبر من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نمواً متسارعاً واهتماماً متزايداً بحيث أصبحت محوراً للعديد من الدراسات، كما شـــهد مجـــال صعوبات التعلم تطوراً هاماً خلال النصف الثاني من القرن الماضي وكانت أكثر هذه التطورات أهمية تعاظم وتزايد الوعي لدى الأجيال المتعاقبة من أفراد المجتمعات بحق الجميع في الحصول على فرص تعليمية متكافئة وقد شكلت تلك التوجهات دعماً متزايداً للفكر النظري والبحثي لمجال صعوبات التعلم دسوقي 1979: 67

وصعوبات التعلم متباينة وتضم درجات مختلفة من الحدة وتتطلب أســـاليب علاجيـــة متعـــددة ومتنوعة فما يصلح لعلاج صعوبة من الصعوبات قد لا يصلح لأخرى.

ومن الصعوبات الواضحة في التعلم صعوبة تعلم القراءة وإننا لا نغالي إذا قلنا أن القراءة فـــي المدرسة الابتدائية هي من أهم ما يشغل التربية الحديثة في المرحلة الأولى من حياة الطفل فـــي المدرسة ، حيث تعتبر القراءة أهم المواد الدراسية فبدونها لا يستطيع التلميذ أن يتعلم بقية المواد الأخرى. ولهذا السبب خصصت لها البرامج الرسمية حصصاً وافرة العدد سواء كان ذلك فـــي التعليم الابتدائي أو الثانوي. الناصف 1977: 37

وتنظر الدول المتقدمة إلى مهارة القراءة على أنها عامل مهم من عوامل الرقي ففي عام 1969 أعلن أحد المسؤولين عن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أنه على أمريكا أن تجعل هدف السبعينات حق القراءة أي أنه بانتهاء السبعينات لابد أن يصبح حق القراءة أمراً واقعاً للجميع أي لا يوجد فرد أمريكي يغادر المدرسة بدون هذه المهارة. الرقيعي 1989: 66

ولا يخفى علينا دور الأسرة في العملية التعليمية حيث أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي تؤثر بشكل فعال في التنشئة الاجتماعية للأبناء فهي التي تنمي لديهم العـــادات والخبـــرات والاتجاهات المختلفة وأن هذا التأثير على الأبناء سواء كان في تعلمهم أو في أي مظهر آخـــر يظهر من خلال معاملة الوالدين للأبناء.

فأسلوب معاملة الوالدين يؤثر بشكل فعال على النواحي المختلفة في شخصية الأبناء فنجد أسلوب الوالدين الذي يتسم بالحب والتقبل من شأنه أن يؤثر على شخصيـــة الأبناء فتخلق شخصية واثقة في المستقبل كذلك أسلوب الوالد الذي يتسم بالنبذ والرفض من شأنه أن يؤثر على شخصية الأبناء ويؤثر على سلوكياتهم. دويدار 1990: 80

وفي كتاب مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال يرى كولينجورد أن الأطفال الـــذي يتعلمـــون القراءة أو لديهم مشكلات في القراءة يتأثرون بسلوك الوالدين حيث أنه في بعض المواقف يتسم هؤلاء الأطفال بالحساسية تجاه الحالات المزاجية للآباء مثل مشاعر نفاذ الصبر أو الإحســـاس بالكراهية أو ارتفاع صوت الآباء مما يشعرهم بعدم الأمان ويشـــعرون بـــأن لـــديهم مشـــكلة كولينجورد ، د ت: 51

ورأت ليزا 1997 بضرورة إنشاء علاقات بين الأمهات والآباء تقوم علـــى الـــدفء والمحبـــة والودية حيث تسهم العلاقات الودية في تنمية وتطور الطفل اجتماعياً ونفسياً ودراسياً حيث تســـاعد هذه العلاقات على حل مشاكل الأطفال النفسية والدراسية نقلاً عن داود 2005: 98-99

مشكلة الدراسة :

لاشك أن المصادر التي يستطيع الطفل أن يستفيد منها الكثير من خبراته قد تنوعت وتعددت في العصر الحديث ولكن لا تزال الكلمة المكتوبة والمقروءة أهم هذه المصادر وأكثرها خطورة في تعليم الطفل وإعداده للمستقبل.

لذلك تعتبر القراءة من أهم المواد الدراسية إن لم تكن أهمها فكيف للتلميذ أن يتعلم بقية المواد إن كان يجهل القراءة العزة 2007: 117

ومن المعلوم أن التلاميذ عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والاجتماعي ولذلك وجب أن يكون التلميذ في المدرسة الابتدائية موضع اهتمام المختصين والباحثين لاكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيته وبحث المشكلات التي تعوق عملية نموه والتي قد تشتمل على بعض صعوبات التعلم ، وتشير عديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة والكتابة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أظهرت الدراسة التي قام بها والكنز 1975 لبرامج صعوبات التعلم أن أكثر من 60 بالمائة الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة ، كما أشارت دراسات كل منوليامز 1983 وسوزان 1982 ونايلور 1983 وفيدوروش1984 وليون1995 إلى أن القراءة والكتابة هي من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم نقلاً عن أبوعميرة 2002: 1-2

وكما هو معروف فإن هؤلاء الأطفال يأتون من بيئات اجتماعية مختلفة فالأسر التي تتميز في معاملتها لأبنائها بالديمقراطية والدفء والحنان وتعمل على إشباع حاجاتهم النفسية والبيولوجية والمدرسية ينشأ فيها الأبناء يتميزون بالثبات الانفعالي والخلو من مظاهر القلق التي قد تعيق العملية التعليمية والأسر التي تتميز بالنبذ والقسوة والإهمال وغيرها من الأساليب الخاطئة قد

ينشأ أبناءها غير أسوياء مما قد تتسبب هذه الأساليب في خلق مظاهر سلوكية سلبية قد تكـــون سبباً في عرقلة نمو الطفل فكرياً ودراسياً. الحميدي 2003: 3

لذلك وبعد قيام الباحث بمجموعة من الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية في مجتمع الدراســـة والقيام بإجراء المقابلات مع معلمين اللغة العربية في بعض المدارس والتحري حـــول حقيقـــة وجود نوع من صعوبة القراءة ، رأى الباحث أن يقوم بدراسة هذه المشكلة ومحاولـــة معرفـــة علاقتها ببعض العوامل الأسرية متمثلة في بعض أساليب المعاملة الوالدية لذلك تركزت مشـــكلة الدراسة في التالي :

هل هناك علاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة المرج ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

1. التعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.
2. التعرف على الفروق العائدة للنوع بالنسبة لصعوبة تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.
3. التعرف على الفروق العائدة للصف الدراسي بالنسبة لصعوبة تعلم القراءة لدى عينة الدراسة
4. التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وأساليب المعاملة الوالدية.

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة في مجموعة من النقاط هي:

1. الاهتمام بالتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي وتشخيص حالات صعوبة تعلم القراءة.
2. إن الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة يساعد الباحثين والمهتمين في مجال التربية على وضع البرامج العلاجية والخطط المبكرة كخطوة استباقية لهذه المشكلة.
3. إن العلاج المبكر لهذه الصعوبة يمنع حدوث مصاحبات لها غير مرغوبة قد يصعب علاجها

4. تعمل على تعميق معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للعوامل المختلفة المؤثرة في صعوبات تعلم القراءة.
5. تعطي فكرة للآباء على اتباع الأساليب الديمقراطية في تنشئة الأبناء تنشئة سوية والابتعاد عن الأساليب غير المرغوبة.

حدود الدراسة : وتتمثل حدود الدراسة في الآتي :

1. الحدود البشرية وتتمثل في العينة التي ستجرى عليها الدراسة وهي تلاميذ الصف الرابع والخامس من الشق الأول من التعليم الأساسي .
2. الحدود المكانية وتتمثل في البيئة التي ستجري فيها الدراسة الميدانية وهي مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي الواقعة ضمن الحدود الإدارية لمدينة المرج.
3. الحدود الزمنية حيث تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في الفترة الزمنية في العامين 2015/2014.

مصطلحات الدراسة :

صعوبات التعلم : هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية ، وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي ، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشيء بذاتها صعوبات تعلم ومع أن هذه الصعوبات يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو

اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس غير كافي إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. الزيات 1998: 121 - 122

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم

ويقصد بصعوبات التعلم في هذه الدراسة صعوبات تعلم القراءة الخاصة بالقراءة ، وتعرف بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار تشخيص العسر القرائي من إعداد نصرة جلجل .

أساليب المعاملة الوالدية

هي مجموعة الأساليب والطرق والسلوكيات التي يتبعها الآباء في التعامل مع أبنائهم في مواقف الحياة اليومية والتي تكونت نتيجة لمجموعة الخبرات والعمليات المعرفية والتي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية وكما يدركها الأبناء. الحميدي 2003: 8

التعريف الإجرائي

وهي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقاييس المعاملة الوالدية الأربعة المستخدمة في الدراسة التقبل-الرفض-الاندماج الإيجابي-التباعد والسلبية من إعداد صلاح ابوناهيه و رشاد عبدالعزيز 1987م.

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة

اقترن مفهوم التربية الخاصة تاريخيا برعاية الأفراد المعوقين سمعيا وبصريا وعقليا غير أنه تبين أن هناك عددا من الأطفال يتمتعون بقدرات حسية و عقلية سوية ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب و قد استخدم مصطلح صعوبات التعلم للإشارة إلى مثل هؤلاء الأفراد الذين يفترض أن قدراتهم تؤهلهم لتعلم واكتساب المهارات الأكاديمية ولكن أداءهم على هذه المهارات ادني مما تؤهلهم له إمكاناتهم الكامنة والتي تعتبر ادني من متوسط أداء أقرانهم .

و بما أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتبر هي الرئيسية من بين الصعوبات الأخرى نجملها على سبيل الحصر وهي صعوبة تعلم الكتابة – و صعوبة تعلم الحساب – وصعوبة تعلم القراءة .

وتأخذ القراءة مكانة خاصة من بين صعوبات التعلم ذلك لان صعوبات القراءة تمثل 80 بالمائة من مجموع صعوبات التعلم و لذا يمكن اعتبارها النوع السائد بين صعوبات التعلم ويقول يشيرمان 1995 انه عادة ما يتم اختيار القراءة عند بحث صعوبات التعلم بسبب التأثير القوي لمهارات القراءة على الأداء الصفي كما يذكر ماريس و سايبي 1980 ان نسبة ذوي صعوبات القراءة تمثل ما بين 10 – 15 بالمائة من مجتمع تلاميذ المدارس و تمثل ما بين 85 – 90 بالمائة من مجتمع ذوي صعوبات التعلم نقلاً عن جاد 2003 : 58.

وفي هذه الدراسة التي تتناول دراسة هذه الصعوبة التي طالما كان موضع اهتمام العديد من التربويين وعن محاولة الكشف عن بعض عوامل و أسباب هذه الصعوبة فهناك عدة مداخل ستذكر لاحقا التي حاولت تفسير هذه الصعوبات – الصعوبات الأكاديمية – وهناك من يرجعها إلى أسباب وراثية ولكن العديد من الدراسات الأخرى التي ترجع سبب صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبة تعلم القراءة بشكل خاص إلى أسباب أسرية و إلى معاملة الآباء لأبنائهم .

وفي هذا الشأن أجريت العديد من الدراسات منها دراسة هيوسون 1980 فقد درست مجموعة من الأطفال من الطبقة العاملة لمعرفة العوامل الأكثر تأثيرا في قدرة الطفل على القراءة ووجد ان قيام الأم بتشجيع الطفل على القراءة بانتظام أكثر أهمية من إتقان الأم للقراءة أو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار الذكاء إصلاح 2003 ك 165 و في سنة 1964 قامت مسيلدين بدراسة على ثلاثين طفل من الأطفال الأذكياء و المختلفين في القراءة و وجدت ان عشرة أطفال آخرين تتميز أمهاتهم بالشعور بالتوتر و النقد الشديد و ممارسة الضغوط على أبنائهم و أربعة أطفال كانوا يتميزون بالغيرة الحادة من إخوانهم و قد استمر هذا الشعور بالغيرة أثناء تعلم القراءة كما وجدت ان اثنين في البداية يتميزون بالتدليل ثم بالإهمال و النبذ عندما التحقا بالمدرسة ووجدت اثنين آخرين يناضلان ضد التحفظ الزائد من جانب الأم وكانت جميع الحالات باستثناء حالة واحدة تتميز بعدم الاستقرار و بالقلق و الشعور بالشقاء بحيث ان ظاهرة التخلف في القراءة كانت جزءا من الصورة الشاملة لعدم التكيف نقلاً عن برادة 1974: 120.

وبناء على ما تقدم نرى أن صعوبة القراءة من بين أهم الصعوبات التي تشغل العلماء وان أسباب هذه الصعوبات عديدة ولكن ما تم التركيز عليه من هذه العوامل و الأسباب هى تلك التي منشأها اجتماعي أو بمعني اصح اسري حيث ان معاملة الآباء لأبنائهم ينتج عنه شخصياتهم أي الأبناء و بالتالي تنطبع المعاملة في تعلمهم وخبراتهم ومن بينها تعلمهم للقراءة . مما ينتج عنه الصعوبة في تعلمهم للقراءة .

فالمعاملة غير السوية للأبناء كالحماية الزائدة. أو التباعد والسلبية ، أو الإهمال قد يؤدي إلى سلوك غير سوي مما يؤثر سلبا في تعلم الطفل وبالتالي قد يؤدي إلى صعوبة في التعلم .

لمحة تاريخية حول مفهوم صعوبات التعلم :ـــ

يذكر : كيرك و كالفانت في أواخر الثمانيات من القرن الماضي ان بدايات هذا الميدان قد تمثلت في إسهامات أخصائيو الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية و تبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أخصائيو العيون الذين ركزوا اهتماماتهم على عدم قدرة الأطفال على تطوير اللغة أو القراءة أو التهجي وهذا يقتضي التعرف على الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتطوير إجراءات علاجية لهم ، ويعد الطبيب الألماني فرانز جال من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة المنطوقة وذلك عام 1802 وفسر جال هذه العلاقة على أساس افتراض مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية واذا حدثت إصابة دماغية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ فإنها تؤدي إلى اضطراب النطق واللغة ، وفي عام 1917 توصل طبيب العيون جيمس هنشلورد إلى تحديد مفهوم العمى اللفظي حيث يري الفرد الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرته على تفسير اللغة المكتوبة وارجع ذلك إلى قصور في منطقة مامن المخ واعترض عالم الأعصاب صموئيل ادرتن عام 1928 على سبب صعوبة القراءة الذي حدده هنشلوود و اعتقد صعوبة التعلم ترجع إلى عدم سيطرة احد شقي الدماغ ، وفي نهاية الثلاثينات من القرن الماضي قدم الالمانيان ستراوي و هينزويرتز مجموعة من الدراسات لفحص الإصابات الدماغية لدي الأطفال المتأخرين في القراءة لأسباب خارجية المنشأ وتوصلا إلى مجموعة من الخصائص المنفردة تشكل أعراضا سلوكية لمثل هؤلاء الأطفال حيث أطلقا عليها مجموعة أعراض ستراوس التي تتمثل في الاضطرابات الإدراكية وتشتت الانتباه واضطرابات التفكير والفهم والذاكرة والاضطرابات الحركية والنشاط الزائد و

الانسحاب، ويمكن القول ان بحوثهما تمثل علامات مميزة في هذا المجال حيث شكلت الأساس لدراسة صعوبات التعلم الزيات 1988 : 57 – 58

وفي أواخر الخمسينات من القرن الماضي اجري كريشانك مجموعة من الدراسات أسفرت عن الاضطرابات الإدراكية التي تقف خلف صعوبات التعلم حتى لدي الأطفال ذوي الذكاء العادي وفي منتصف الستينات قدم كليمتنس مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط ولكنه لم يلق قبولا من التربويين و أصبحت الحاجة ماسة إلى مصطلح وتعريف يحظي بقبول التربويين و ترحيبهم وبرز في تلك الفترة واحدا من أكثر الرموز أهمية في صعوبات التعلم هو صموئيل كيرك حيث قدم مصطلح صعوبات التعلم واخذ هذا المصطلح مكانه خلال مؤتمر قومي لجمعيات و منظمات أهلية ودعمت الجهود الحكومية في إصدار أول تعريف رسمي لمفهوم صعوبات التعلم على أساس قانوني في ميدان التربية الخاصة نقلاً عن عواد 1988 : 109 .

تعريف صعوبات التعلم

من النقاط ذات الأهمية في مجال صعوبات التعلم الوصول إلى مصطلح محدد و واضح لهذا المفهوم و لما كان هذا المجال يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين كأطباء الأعصاب وعلماء النفس و أخصائيي عيوب النطق و المربين فقد تعددت وجهات النظر بتعدد هذه التخصصات فاتجه بعضهم إلى التعريفات التي تولي اهتماما لوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقة هذه الوظائف بالصعوبات الخاصة في التعلم واتجه البعض الآخر إلى مظاهر السلوك واضطرابات التعلم دون ان يشير على وجه الخصوص إلى سبب الاضطرابات الكامنة في الجهاز العصبي المركزي وسوف يقدم الباحث عرضا لأكثر التعريفات شيوعا ودلالة و التي توصل إليها بعض المختصين في هذا المجال وكذلك تلك التي صدرت عن الهيئات و المنظمات الدولية المتخصصة في محاولة للوصول إلى أكثر المكونات اتفاقا بين هذه التعريفات .

ومن هذه التعاريف التي سبقت ظهور واستقرار مفهوم صعوبات التعلم محاولة ستراوس و ليتنين 1947 عندما أشارا إلى تعريف الطفل المصاب دماغيا بانه الطفل الذي أصيب بضرر قبل أو أثناء ولادته أو الذي عاني من التهاب في المخ و نتج عن هذا الضرر العضوي أو خلل في النظام العصبي الحركي يكون ظاهر أو غير ظاهر كما يبدي الطفل اضطرابات في الإدراك و التفكير أو السلوك الانفعالي وهذا الاضطراب يمكن الكشف عنه من خلال اختبارات معينة كما ان هذا الاضطراب يمكن ان يعوق عملية التعلم الطبيعي .

ومن التعريفات التي تعطي اهتماما للجهاز العصبي المركزي التعريف الذي اخذ به مايكل بست 1963 و هو يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي و لا ترجع إلى التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية وإلى أصول نفسية و قد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض و الحوادث أو قد يكون سببا نمائيا : نقلاً عن عبد الرحمن 1988 ، 87

ويلاحظ ان هذه التعريفات ذات توجه سببي يصعب في ظله التخطيط لعمل مداخل تدريسية لهؤلاء الأطفال علاوة على اعتراض عدد من الباحثين على مصطلح الإصابات الدماغية و على مصطلح الخلل الوظيفي لما له من اثر سلبي علي الأطفال و بصورة مواكبة لهذه المحاولات لتعريف للصعوبات التعلم قدم كيرك 1982 مفهوم صعوبات التعلم كمصطلح علمي ذا دلالة وصفية في محاولته الأولي بمشاركة من باربارا يتتمان حيث أورد ان صعوبات التعلم تشير إلى تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي و تنشا هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية، وفي عام 1965 ورغم اتفاق بابارا يتمان مع كيرك في

إرساء محك استبعاد حالات التأخر العقلي او الإعاقات الحسية و الحرمان البيئي عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم إلا أنها أضافت محكا إجرائيا آخر و هو محك التباعد بين القدرة العقلية و التحصل الفعلي حيث تشير في تعريفها إلى ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذي يظهرون تباعدا تعليما دالا بين قدراتهم العقلية العامة و مستوي انجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم وان هذه الاضطرابات من المحتمل ان تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي و لا ترجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التربوي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو الحرمان الحسي. رضوان 1992 : 43 .

ويلاحظ ان تعريف يتيمان اقتصر على صعوبات تعلم الأطفال فقط بجانب انه لم يركز على الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كسبب رئيسي لهذه الصعوبات ولم يقدم أمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم مما جعل الصياغة غير واضحة أو محددة وبذلك لم يلق مستوي القبول الذي حققه تعريف كيرك و في عام 1969 قدم كاس وميكسلب تعريفا للأطفال ذوي صعوبات التعلم بانهم أولئك الذين يظهرون تباينا بين تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الفعلي وان لديهم صعوبة في واحدة أو اكثر من مجالات التعلم مثل القراءة أو الكتابة أو اللغة أو الحساب ، و يتفق كاس وميكسلب مع يتيمان في اعتماد محك التباين في التحصيل الدراسي ولكن تعريفهما لم يتضمن محك الاستبعاد لحالات الصعوبة الناتجة عن الإعاقات الأخرى الحسية أو العقلية أو البيئية ، وفي إشارة واضحة إلى استبعاد العوامل الداخلية وإرجاع صعوبات التعلم إلى أسباب خارجية قدم أوين 1971 تعريفه لذوي صعوبات التعلم بانهم ذوي ذكاء مرتفع الا ان لديهم صعوبات تعلم في الفصل الدراسي تعزى للحرمان الثقافي و المشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم عثمان 1990 : 105 .

وفي عام 1976 اصدر مكتب التربية الأمريكي تعريفا لصعوبات التعلم نص فيه على : ان مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال . وفي اتجاه الجهود الباحثة عن تعريف مقبول من التربويين أصدرت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين التابعة لمكتب التربية الأمريكي تعريفها الذي تضمن ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم الأطفال الذين يبدون اضطرابا في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية ذات الخلل الوظيفي المخي البسيط و لا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصيغة أساسية إلى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب العقلي أو الاضطراب الانفعالي وإلى الحرمان البيئي. وفي عام 1977 توصلت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم التي ضمت ممثلين عن الروابط و المجالس العاملة و المهتمة بمجال صعوبات التعلم إلى اتفاق حول تقديم تعريف ينص على إن صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى أو يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات و التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب أو استخدام السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية و هذه الاضطرابات هي داخل الفرد ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و يمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل قصور

حسي أو تأخر عقلي أو تعليم غير كافٍ أو غير ملائم أو عوامل نفسية المنشأ وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات .

و يلاحظ أن هذا التعريف قد استبعد مصطلح العمليات النفسية الأساسية وأكد على الطبيعة غير المتجانسة لصعوبات التعلم مع الإقرار بوجود صعوبات التعلم عند مختلف الأعمار و نظرا لان هذا التعريف لم يحظ بالقبول المطلوب فقط قررت اللجنة القومية عام 1988 تعديل التعريف بوجوب إضافة مشكلات الضبط الذاتي للسلوك و مشكلات الإدراك الاجتماعي و مشكلات التفاعل الاجتماعي على أنها مشكلات يمكن أن تحدث مع صعوبات التعلم ولكن ليست مسببة لهذه الصعوبات نقلاً عن فهمي 1987 : 74 .

واستقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم سنة 1994 إلى حد كبير حول التعريف الأخير الذي ينص على صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات و التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ و يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي و يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي و مشكلات الإدراك و التفاعل الاجتماعي و لكن هذه المشكلات لا تكون أو تنشأ بذاتها صعوبات التعلم و مع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض الظروف الأخرى مثل الإعاقة أو تأخر عقلي أو اضطرابات انفعالية جوهرية أو مع مؤثرات خارجة مثل فروق ثقافية أو تدريس غير كاف أو غير ملائم إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات . الزيات 1998 : 121 - 122.

و أبرز ما في هذا التعريف انه دعم فكرة إمكانية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار و تجنب المصطلحات التي تثير جدلا مثل العمليات النفسية الأساسية علاوة على انه لم يستبعد

الوجود المتلازم لصعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى . ومن خلال العرض السابق لتعريف صعوبات التعلم يتضح ما يلي :

أولا : هناك قدر أساس من الاتفاق يتمثل في التالي :

1. إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية و لا يظهرون تخلفا دراسيا في جميع المواد الدراسية .

2 . استبعاد صعوبات التعلم التي ترجع إلى إعاقات عقلية أو حسية أو بصرية أو سمعية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

3 . ان مشكلات القراءة أو الكتابة تمثل احد المشكلات الرئيسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

4 . ان ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط على الأقل .

ثانيا :ــ هناك قدر من الاختلاف بين تلك التعريفات في بعض العناصر مثل المجال الأكاديمي و سبب الاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي و نوعية العمليات الأساسية المضطربة .

وبناء علي ما سبق من التعريفات يقدم الباحث تعريفا مختصرا لذوي صعوبات التعلم ويعرفهم بانهم التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء عادي على الأقل و يظهرون تباعدا دالا بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في القراءة و الكتابة و لا يستفيدون من أساليب و طرق التدريس العادية داخل الفصل العادي المناسب لأعمارهم الزمنية و لا ترجع هذه الصعوبات إلى الإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الاقتصادي .

تصنيف صعوبات التعلم :ـــ

يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين رئيسيين هما :

1 - صعوبات التعلم النمائية :

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية و التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير واللغة و هذه العمليات تشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة و يكون السبب فيها .

2 - صعوبات التعلم الأكاديمية .

و يقصد بها صعوبات الأداء الأكاديمي و التي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الكتابة و التهجي و التعبير الكتابي و الحساب .

و العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية علاقة سبب و نتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي و تشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثير و أهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه و الإدراك والذاكرة الزيات 1998 : 411

تفسير صعوبات التعلم :ـــ

تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تباينا يعكس الرؤى و المدارس الفكرية و المنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات لكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال و تتناول خمسة مداخل نظرية وهي كالتالي:

1- المدخل النمائي :

يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي علي التركيز علي الخصائص الرئيسية لنضج و نمو الأطفال و يفترض المؤيدون لهذا المجال إن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو و تكامل الوظائف يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم . عبدالرحيم وبشاي 1988 : 47

ويرى مصطفى كامل إن هذا التأخر في النضج يمثل بطئا زمانيا في معدل النضج العصبي في أجزاء معينة من المخ و إن هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم لا يهتم بأسباب هذه الصعوبات نظرا لان العلاج في كل الحالات واحد وهو التدريس الملائم كامل 1987 : 32

ومن جانب آخر يشير مصطفي الزيات إلى أن هذه الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه تتطلب أن تكون هناك معايير للنمو تشتق من الاطار الثقافي أو البيئة المحلية باعتبار ان خطوط النمو و معدلاته تختلف نسبيا من إطار ثقافي إلى إطار ثقافي آخر ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى و اشتمال هذه المعايير علي خصائص السلوكية المرتبطة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالتعلم ليست عملية سهلة و إنما تنطوي على درجة عالية من التعقيد حيث يتطلب الأمر الاعتماد على اطر نظرية معقدة و فحص سلوكيات مركبة الزيات 1998 : 148 - 151 .

2 - مدخل العمليات الأساسية :ـــ

تشير معظم الدراسات و تعريفات صعوبات التعلم إلى أن العمليات النفسية الأساسية تعد احد المكونات الرئيسية لمعظم هذه الصعوبات وان القصور في تلك العمليات يعد مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي و كذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم .

و يشترك مدخل العمليات الأساسية مع المدخل النمائي في عدد من التوجهات الأساسية فكلاهما يقوم علي افتراض :

1. وجود منظومات سلوكية أساسية طبيعية وعادية .

2 . إن هناك قوانين نمائية تحكم النمو و تكامل و تعاقب المنظومات السلوكية .

3 . إن حدوث أي انحراف أو خلل أو اضطراب في هذا التتابع أو معدله يقود إلى مشكلات تعبر عن نفسها في اضطراب السلوك أو انحرافه عن السواء ورغم هذه الخصائص المشتركة فان التوجه الأساسي لمدخل العمليات الأساسية يهتم بالتركيز علي عملية أحادية محدودة و لا يهتم بكل مظاهر أو خصائص النمو علي النحو الذي يأخذ به المدخل النمائي .

ويركز المدخل النفسي على أن التجهيز العقلي يعتمد علي العمليات الإدراكية و قدرات الانتباه و قدرات الذاكرة و التعرف والمؤيدون يرون أن هذه العمليات عبارة عن مكونات منفصلة ولم يضعوا في اعتبارهم تكامل العمليات المعرفية و اعتقدوا ان هذه العمليات يمكن تجزئتها و تقديرها ومعالجتها بشكل منفصل . وفي اطار التوجهات القائمة على مدخل العمليات الأساسية يشير ديلاكاتو إلى أن بعض الممارسين يؤكدون على وظائف الجهاز العصبي المركزي كأساس لجميع تفسيرات أو القصور أو الصعوبات وأعمال جميع الأنشطة العلاجية في هذا المجال بينما كان البعض اكثر تحديدا واقترح التركيز على خاصية أو مظهر محدد لوظيفة معينة في الجهاز العصبي المركزي مثل التكامل أو التبادل العصبي الوظيفي للعمليات الحسية الناقلة أو المؤدية للسلوكيات و يفترض مقترحو أسلوب تدريب العمليات النفسية الأساسية ان هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وانه يمكن تدريب الأطفال عليها مما يحسن أداؤهم فيها ، فالطفل الذي يعتقد انه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات الإدراك البصري سوف يدرب علي مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة .

وقد وضعت برامج عديدة لتدريب المهارات البصرية والمهارات الحركية البصرية والمهارات النفس لغوية، وان من اكثر البرامج انتشارا في مجال تدريب الإدراك البصري

برامج بارش 1965 وفروستج و جلمان 1965 وكيلفارت 1971 كما تم تطوير أساليب تدريب العمليات النفس لغوية على يد اكيرك 1571 ولكوف و وايزمان 1971. السرطاوي وسالم 1987: 52.

غير ان المشكلة التي تواجه هذا المدخل تكمن في صعوبة تصميم البرامج والأنشطة العلاجية المتعلقة بالعمليات الأساسية على الأنشطة الأكاديمية للتعلم ويصعب القول ان تحسين العمليات الأساسية يؤدي إلى تحسين عمليات التعلم .

3 – المدخل السلوكي :

ان الفروض التي يقوم عليها هذا المدخل انشقت من التوجه العام للمدرسة السلوكية الذي يقوم على أساس القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناوله للظواهر التربوية والنفسية فضلا عن قابلية الآليات المستخدمة في هذا المدخل للتطبيق العملي و تحقيقها لنتائج فعلية ويقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة و محل نمط السلوك غير الفعال و التركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها يدعو إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع و من ثم يهتم هذا المدخل بالعمل المباشر على السلوكيات المشكلة التي تشكل صعوبات بالنسبة للطفل وليس الانحراف إلى أسباب تأخذ طابع العمومية .

ففي هذا المدخل يتم مقارنة سلوكيات الطفل الفعلية المحسومة بالاطار المحكي أو المعياري للسلوك موضوع الاهتمام أو المعالجة و يكون تركيز المدخل علي التدخل للوصول الأداء الفعلي إلى مستوي الأداء المتوقع .

و في ضوء تركيز هذا المدخل على مفهوم السلوك في ضوء مستوي الأداء الوظيفي العام وافتراض أن ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون تماما عدا الصعوبة النوعية المحددة التي

يمكن معالجتها و التعامل معها بصورة مباشرة و علي ذلك فان هذا المدخل لا يرتبط بالضرورة ببرنامج محدد أو إطار نظري معروف و إنما يمكن للمعالج أن ينتقل من برنامج إلى آخر ومن إطار علاجي و نظري إلى إطار آخر ومن أنشطة إلى أخرى وفقا لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وخصائص الطفل ذي الصعوبة من ناحية أخرى .

و يري جيرهارت إن استراتيجيات المدخل السلوكي المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقوم على المحدادات التالية :

1 – التركيز على السلوكيات القابلة للقياس و الملاحظة

2 – جمع و تسجيل و تصنيف البيانات الأساسية المتعلقة بالصعوبات موضوع الاهتمام .

3 – تحديد السلوكيات المستهدفة و ترتيبها تزامنيا أو تسلسليا حسب الأهمية النسبية لكل منها وصولا إلى المستويات المتوقعة للأداء .

4 – وضع و تحديد استراتيجيات التدخل أو العلاج على ضوء طبيعة الصعوبة وخصائص الطفل السلوكية .

5 – استخدام أساليب التعزيز التي تحقق السلوكيات المستهدفة بما يؤدي إلى تكامل فنيات الأنشطة والبرامج العلاجية مع النشاط الصفي داخل الصف . و تري هاردنج ان تجزئية المهارات المركبة إلى مهارات فرعية لم تدريب الطفل ذي الصعوبة عليها مع التعزيز الايجابي المتقارب لتكوين و تدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة و استخدام التعزيز السلبي للتخلص من الأنماط غير المرغوبة بشكل إستراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

و يطلق على هذا النوع من التدريب القائم على تحليل المهمة الذي يسمح للطفل بان يتقن عناصر المهمة و من ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم و إتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم و ينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة إذ

تختصر المهمة إلى النقطة التي يمكن للطفل الاستجابة لها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.

وعلى الرغم من مميزات هذا المدخل إلى أن هناك بعض المأخذ عليه وهي :

1 – الاقتحام المباشر للمظاهر السلوكية للمشكلة قد يرفع من مستوي القلق لدي الطفل و يعرضه لدرجة عالية من الشعور بالإحباط .

2 – إغفال السلوكيات التعويضية يستبعد السلوكيات التوافقية الأخرى التي قد تكون مفيدة في تجنب المشاعر السالبة الأخرى .

3 – يؤدي التركيز على الموضوعات أو المواد الاقل من مستوي اعمار أو صفوف الأطفال إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم كيرك و كالفانت 1988 : 20

4 – المدخل النفسي العصبي :

يحاول هذا المدخل ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس حيث يرى أصحاب هذا المدخل ان إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم اذ يمكن ان تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة و صعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين ان خلل المخ الوظيفي يمكن ان يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة و اختلال الوظائف اللغوية .

ويقوم هذا المدخل على بعض الافتراضات منها ان النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي علي خصائص كمية و كيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث البنية والتراكيب و الوظائف و يمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية و حدوث اي خلل أو قصور في الجهاز العصبي المركزي لدي الطفل ينعكس تماما علي سلوكه .

ويلاحظ ان الفروض التي يقوم عليها هذا المدخل تقترب من الفروض التي يقوم عليها كل من المدخل النمائي و مدخل العمليات النفسية الأساسية من حيث اعتبار أن النمو السوي هو الأساس الذي ينسب إليه مختلف أنماط النمو بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

ويعتبر كروكشانك احد العلماء الذين أكدوا على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالة العصبية اذ ذكر بان العجز الوظيفي العصبي يقود إلى عجز العملية الإدراكية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة .

وفسر جادس علاقة علم النفس العصبي مع صعوبات التعلم بان علم النفس العصبي يتضمن عددا كبيرا من المعارف التجريبية و تعتبر تلك المعارف أساسية لفهم و معالجة كل من الطفل الذي يعاني من تلف مخي و الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ولديه عجز في الجانب الإدراكي و المعرفي أو الحركي فالأطفال الذين ينخفض تحصيلهم مع أن أنظمتهم العصبية تقوم بوظائفها بشكل طبيعي يمكن معالجتهم في العادة من خلال الأساليب السلوكية و التحفيزية اي ان المعالجة في العادة اي المعالجة السلوكية تعتبر مناسبة الطفل الذي يعاني عصبيا والذي ينخفض تحصيله في حين ان الطفل الذي ينخفض تحصيله و يعاني من صعوبات تعلم نمائية يحتاج إلى دراسة اكثر تركيزا و معالجة مختلفة .

وتشير ليرنر إلى ان مدى واسع من العلاقات العصبية البسيطة للحد الأدنى لخلل المخ الوظيفي يمكن ان يظهر عند الأطفال خلال عملية التعلم و انه نظراً لأن الجهاز العصبي للطفل لا يمكن قد وصل إلى مرحلة النضج و انه في حالة تغير دائم و بالتالي يصبح من الصعب في اغلب الاحيان ان نفرق بين حالات التاخر في النضج و حالات الحد الأدنى لخلل الجهاز العصبي المركزي .

كما حذر يسباك من خلال استعراضه لعدد كبير من البحوث التي تناولت العلاقة بين إصابات الجهاز العصبي المشتبه فيها و صعوبات القراءة ، من التسرع في الربط بين جميع أنواع صعوبات القراءة وإصابة الجهاز العصبي على أساس الانتباه دون التأكد بشكل قاطع من إصابة المخ أو خلل الجهاز العصبي جاي بوتد واخرون 1988 : 145

5 – مدخل تجهيز المعلومات .

يفترض هذا المدخل ان هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية وان هذه العمليات تفترض التنظيم و التتابع على نحو معين و يسعي هذا المدخل إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم امكاناته العقلية و المعرفية افضل استخدام فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة و ترك أخرى من اجل انجاز المهمة المستهدفة .

و يركز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن تحليلها و تنظيمها في ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقا لهذا المدخل إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدي العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع و تصنيف المعلومات و ينظر اتجاه تكوين و تناول المعلومات إلى العمليات العقلية و منها عمليات الإحساس الإدراك الذاكرة و التفكير على انها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة كما انه من الصعوبة فصل هذه العمليات عن بعضها لأنها متبادلة في الاعتماد على بعضها و السبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات و تأثير كل منها على الأخرى هو دراسته كيفية تكوين و تناول المعلومات لدي الأفراد الشرقاوي 1992 : 95 .

و يشير عبدالوهاب 1991 إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابات المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات سواء

كانت متتابعة أو متزامنة ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى مشكلة ما .

أما تشغيل المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفومة المتشابهات .... الخ و أخيرا فهناك تشغيل المعلومات المركبة أو المتكاملة و هو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين. نقلاً عن كامل 1991 :46 .

العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم .

ان الأفراد ذوي صعوبات التعلم هم بشكل عام انتاج غير ملائم بين العوامل الفسيولوجية والبيئية و في هذا الصدد يقوم الباحث يعرض لبعض العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم وهي كالتالي :

أولا : العوامل الفسيولوجية تنقسم إلى :

أ- العوامل الوراثية : هناك دلائل كثيرة على ان صعوبات التعلم و بخاصة صعوبات القراءة تظهر ضمن أفراد الأسرة الواحدة ولكن ظهور هذه الصعوبات قد لا يعود وحدة إلى العامل الوراثي بل يمكن ان يعزي إلى عوامل بيئية فالعوامل الوراثية قد تقرر مدي القدرة الكامنة الا ان العوامل البيئية و اختيار المدرسة و كفاية التعلم والدعم الأسري تقرر في النهاية درجة الصعوبة .

ب – عوامل بيئية و ولادية ، ان صعوبات التعلم لدي الأطفال قد تكون نتيجة مشكلات قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها .

ج – خلل وظيفي في الدماغ : هناك افتراض يرى بان تلف الدماغ البسيط و ما يعقبه من خلل وظيفي يسبب صعوبات في التعلم .

د . سوء التغذية : ان سوء التغذية سبب محتمل لصعوبات التعلم اذ يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر في نمو الجهاز العصبي المركزي .

هـ – الأمراض أو العدوى : ان الإصابة بالأمراض في فترة ما قبل الولادة يمكن ان تنتج عنه آثار متعددة من الإعاقات من بين ما ينتج عنها صعوبات التعلم.

ثانيا : العوامل النفسية

قد يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم التعليمية اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك و التذكر و تكوين المفاهيم فبعض الأطفال لا يستطيعون فهم الاتجاهات المكانية أو تذكر المادة التعليمية التي تعلموها حديثا أو كتابة جملة مفيدة و يذهب البعض إلى ان مثل هذه الصعوبات النفسية هي سبب الاضطراب في التعلم أو على الأقل تسهم فيه .

ثالثا العوامل المدرسية :

إن المدرسة من المتغيرات التي لا تقل أهمية من الأسرة في جعل المتعلم متكيفاً مع نفسه أو غير متكيف ، إذ لها دور كبير في رعاية الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية .

ويعتقد الباحث أن المعلم هو القطب الفاعل في جعل المتعلم محباً أو كارهاً للمدرسة بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص وذلك من خلال الطرق والأساليب التي يتبعها ، والتي تجعل المتعلم في وضع نفسي جيد أو سيئ فكما للآباء أساليبهم في تربية الأبناء ، كذلك للمعلمين أساليبهم في تعليم الأطفال ، فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر الناهي مستخدماً الأساليب القسرية بأنواعها ، والأسلوب المتهاون الذي يفتقد إلى الحل حيث تسود الفوضى وتنعدم الضوابط والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدة واللين بعيداً عن العلمية والموضوعية .

إن هذه الأساليب غير التربوية لا بد وأن تكون لها صدى في تعلم المتعلمين وهذه الأساليب ترتبط إلى حد ما بمواصفات المدرس الشخصية والمهنية والمعرفية وقد يعاني هؤلاء

الأطفال من صعوبة الطريق للتعلم السليم ، أو قد تكون إضافة لأي سبب من أسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم .

ومن الدراسات التي أكدت دور المعلم في صعوبات التعلم دراسة ليشت وكستنر التي هدفت إلى معرفة السبب لصعوبات التعلم حيث شملت عينة البحث مجموعتين الأولى وعددها ثمانية وثلاثون تلميذاً ممن لديهم صعوبات تعلم والثانية وعددها ثمانية وثلاثون تلميذا ممن ليس لديهم صعوبات تعلم.

توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تتمثل في أن أسباب الفشل تشتمل على أسباب داخلية تتعلق بالمتعلم وأخرى خارجية تتعلق بالمعلم وهي مزاج المعلم واتجاهاته السلبية ، ولا بد من الإشارة في هذا الجانب أن العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة ديناميكية يؤثر كلاهما في الآخر وخاصة بالنسبة للمعلم فعندما يكون المعلم ذا اتجاهات سلبية ومزاج لا يتلاءم والعملية التربوية السليمة يؤثر بشكل سلبي في دافعية المتعلمين .

وإذا ما نظرنا إلى المؤثرات في العملية التعليمية فإننا يمكن أن نوجزها في هذه العوامل:

1 . المعلم : فهو يلعب دوراً إيجابيا في تقوية قدرات التلاميذ القرائية وتلمس جوانب القصور فيها وتمكنه منها تؤثر على درجة اهتمام التلاميذ في دروس القراءة وبالتالي تقلل بدورها على قدرات التلاميذ وعدم تمكنهم من القراءة الصحيحة ومن هذه الجوانب عدم تمكنهم من القراءة الصحيحة ومن هذه الجوانب عدم معرفته بطرق التدريس وعدم الإلمام بالأصول التربوية الصحيحة لتدريس القراءة .

كما أن استهتار بعض المعلمين بالقراءة يؤثر بطريقة سلبية على اهتمام التلاميذ وكثير من المعلمين لا يستخدم الوسائل التعليمية بحجة عدم توفرها.

2 . المنهج المدرسي : قد لا يشجع المنهج المدرسي في كثير من الأحيان على القراءة لأنه يعتبر أحياناً أن القراءة كغيرها من المواد لا يقرأها التلميذ إلا من أجل الامتحان والاختبار فيها في نهاية السنة ووفق هذه النظرية ما زالت مادة القراءة تعتبر كهدف بل القراءة نفسها هي الهدف وليست وسيلة لغاية أكبر ، فالموضوعات التي يدرسها التلاميذ في كتب القراءة لا تثير فيهم الحماس لقراءتها ولا تجد منهم الاهتمام الكافي ولكن حينما يطلب من كل تلميذ أن يقرأ ما يروق له من موضوعات ويطلب منه تحليلها وتفسيرها ونقدها وتلخيص ما جاء فيها تلاحظ المنافسة العلمية والدافعية القوية والحيوية التي يتطبع بها سلوك التلاميذ نتيجة الخروج من دائرة الموضوعات المحددة التي تتكرر كل عام.

3. الفصل الدراسي: إن ازدحام الفصول المدرسية بأعداد كبيرة من التلاميذ يقلل من فرص التدريب على القراءة لجميع التلاميذ كما أنها لا تساعد كل تلميذ على التغير اللفظي أو الخطي أو الكتابي .

4 . نظام الامتحانات : حيث يؤثر نظام الامتحانات على درجة الاهتمام بالقراءة فاقتصار التقويم على الجانب الكتابي على حساب القراءة الشفهية يقلل من الحماس للتدريب على النطق الصحيح فهناك من الأنظمة التعليمية التي تدعو إلى اختبار التلاميذ في مادة القراءة كأنها مادة تاريخ أو أدب أو جغرافيا معتمدين في ذلك على مدى تحصيل التلميذ لمحتويات الموضوعات الدراسية وهذا في حقيقة الأمر لا يعطي القراءة حقها بل إنه يفقدها قيمتها. نقلاً عن الظاهر 2004 : 56-58

رابعا : العوامل البيئية

يتفاعل الأطفال مع بيئتهم خلال فترة نموهم وفي عملية التفاعل هذه تتشكل هذه الظاهر الجسيمة و النفسية والتربوية التي تحتاج إلى أنواع متعددة من الدعم تتراوح بين إشباع الحاجات الجسيمة و النفسية و التربوية و يلاحظ في هذا الصدد ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعضهم يأتون

من بيئات ذات عيوب قليلة في حين ان البعض الآخر يكون ضحية بيئات غير مناسبة كما هو الحال في الفقر المدقع .

و العوامل البيئية لها تأثير على صعوبات التعلم و نستطيع القول بان البيئة تمثل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على الطفل فمنذ ان تتم عملية الإخصاب تحدد العوامل الوراثية و تشمل البيئة بهذا المعني العوامل المادية و الاجتماعية و الثقافية و الحضارية و نقصد بالبيئة المحيطة بانها التي ينتمي إليها الطفل أو الفرد بصفة عامة سواء كانت على صعيد مادي أو فيزيائي أو ثقافي أو اجتماعي و نقصد بها المثيرات التي تجذب الاستجابات ولذلك نجد العوامل البيئية لها اثر واضح على وجود صعوبات التعلم . عبدالهادي وآخرون 2000 : 67.

نظرة عامة حول مفهوم اللغة :

لقد اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدد للغة ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم ، وأول من عرف باللغة أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه الخصائص فيقول في تعريفه للغة : " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ، ويقول المحدثون بتعريفات مختلفة وتؤكد كل هذه التعريفات الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة الاجتماعية للغة وتنوع البنية اللغوية من مجتمع إنساني لآخر ، فيعرفها كارول فيقول : أية لغة من اللغات هي نظام بنيوي من الأصوات العرفية المنطوقة ومن تتابعات الأصوات التي تستخدم في التعامل بين الأفراد عند مجموعة من البشر.

نظريات نشأة اللغة :

اختلاف الباحثون في موضوع نشأة اللغة الإنسانية الأولى بين معارضين للبحث في هذا المجال إلى درجة التحريم باعتباره موضوع لا يمكن من صحة وقائعه وبين مؤيدين بل مصرين على مثل هذه البحوث اللغوية التي تتبع من التراث المعرفي وقد تعددت الآراء والفرضيات التي تفسر نشأة اللغة الإنسانية الأولى ومن أهمها :

- نظرية الوحي والإلهام والتوقيف : وتذهب هذه النظرية إلى أن الله الخالق أوحى إلى الإنسان الأول وأوقفه على أسماء الأشياء بعد أن علمه النطق ، وقد ذهب إلى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني أبيقراط ، وفي العصور الوسطى من العلماء المسلمين أبو عثمان الجاحظ ، وأبو الحسن الأشعري وأحمد بن فارس الذي يرى أن لغة العرب وقفية . قال عبد الملك بن حبيب كان اللسان الذي نزل به آدم عليه السلام من الجنة عربيا إلى أن بعد العهد وطال ، ويرى علماء العبرانية وتبعهم كثير من مشاهير النصرانية إلى أن اللغة العبرانية هي التي فتق الله به لسان آدم عليه السلام حتى انتهت إلى إبراهيم عليه السلام.
- نظرية محاكاة أصوات الطبيعة : وتذهب هذه النظرية إلى أن أصل اللغة محاكاة أصوات طبيعية كأصوات حيوانات أو أصوات مظاهر الطبيعة والتي تحدثها الأفعال عند وقوعها ثم تطورت لألفاظ دالة على المحاكاة ثم ارتقت بفعل ارتقاء العقلية الإنسانية وتقدم الحضارة .
- نظرية الاتفاق والمواضعة والاصطلاح : تقرر هذه النظرية أن اللغة ابتدعت واستحدثت بالتواضع والاتفاق وارتجلت ألفاظها ارتجالا ومال كثير من العلماء والمفكرون إلى هذه النظرية ومنهم الفيلسوف اليوناني ديمقراط وأرسطو والمعتزلة وقال بها المحدثون منهم آدم سميث ، وليس لهذه النظرية أي سند عقلي أو نقلي أو تاريخي بل ما تقرره يتعارض مع النواميس العامة التي تسير عليه النظم الاجتماعية . http://alsafhi.yoo7.com/t3-topic

صعوبات اللغة كما فسرتها نظريات علم النفس:

1. النظريات السلوكية : وتقوم هذه النظرية على رفض النموذج القائم على السبب والنتيجة ورفض الأسباب الداخلية كإطار لتفسير السلوك ، والتأكيد على أن السلوك يقوى أو يضعف اعتماداً على عاملين هما التمرين المتكرر أو التعزيز الذي يعقب السلوك أو يترتب عليه ومن ثم يكون احتمال حدوث الاستجابة ناتجاً عن تطبيق التعزيز الإيجابي ومنع السلبي كما أن الصعوبة يمكن تفسيرها من خلال هذين العاملين أو الارتباط الخاطئ ويمكن علاجها عن طريق كف الارتباط الخاطئ أو التدريب الذي يؤدي إلى الاستجابة المطلوبة.
2. النظرية المعنوية :

وتركز هذه النظرية على أهمية دراسة العمليات المعرفية الداخلية وترى بأن العمليات المعرفية جزء من السلوك وأن اللغة لا تخزن بصورتها الخام وإنما يعاد إنتاجها وتركيبها وتوليد صياغات لغوية جديدة ، وهكذا ركزت النظرية المعرفية على عمليات التفكير الداخلية المعرفية التي رفضت السلوكية التعويل عليها. جاد ، 2003.

صعوبات تعلم القراءة :

مقدمة :

ان القراءة عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ فكريا و عقليا وبصريا مما يؤدي إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ ثم تحديد موقف عقلي نفسي نحو ما يقرأ في الحياة حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية توجه بشكل مباشر خبرات الفرد عبدالحميد 2004 : 18 .

كما ان القراءة من اهم المواد الدراسية في المدرسة الابتدائية اذ يعتمد عليها التقدم الدراسي للتلميذ في جميع المواد الدراسية الأخرى ومن الحقائق المؤكدة التي اثبتتها البحوث العلمية ان هناك ترابطا مرتفعا بين القدرة على القراءة كما تقيسها الاختبارات المقننة للقراءة والتقدم الدراسي و لذلك فان اهم ما يشغل بال التربويين في المرحلة الأولي من حياة الطفل هو تعليم القراءة و إكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من القراءة الجيدة التي يستطيع عن طريقها اكتساب كافة أنواع المعارف .

وتشكل القراءة في المدرسة الابتدائية جزءا كبيراً من حياة المدرسة ، فالطفل يقرأ في كل مكان وفي كل وقت في كل المقررات الدراسية بحيث يمكن القول بان القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين مصطفى 1994 : 109 .

كما ان تعليم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة غالبا ما يعد من اكبر مشكلات المنهج تعقيدا وتعتبر القراءة بصفة عامة من المشكلات الأساسية و يرجع ذلك إلى صعوبات متعددة منها انه يوجد من يتصور ان ذي صعوبة التعلم يستطيع ان يقرأ مثل الطفل العادي اذا بذل جهدا كبيرا أو اذا استخدمت طرق خاصة في تعليمه و اذا كنا نستطيع ان نرفع مستوي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة إلى درجة احسن فان ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع كل تلميذ إلى المستوي المطلوب إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي تهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها وهي : الكتابة والحساب والنواحي الرياضية وإلخ.

وتنشأ المشكلة الحقيقية في تعليم ذوي صعوبات التعلم في القراءة من عدم القدرة على ربط مادة القراءة ربطا وظيفيا مع سائر المواد الأخرى بمعنى توظيف مهارة القراءة في المواد التعليمية الأخرى كالرياضيات والعلوم و في نفس الوقت فان القراءة يجب ان تتيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه الأساسية التي تتفق مع إمكاناته الحقيقية . إبراهيم 2000 : 87 .

تعريف القراءة

يعرفها صلاح عميرة بانها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و ادراك مضامينها الواقعية . : حافظ 2004 : 203 .

ويذكر سامي عبدالله ان كل تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين الأولي تنظر إلى القراءة على انها فك رموز و تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تشكلها اللغة المنطوقة .. والثانية ترى انها عملية فهم حيث إن المقصود من قراءة اى مادة هو فهم محتواها و تحويل الرموز إلى معان على ان هناك فروقا بين هاتين المجموعتين الا ان معظم الباحثين يتفقون على ان عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك و التعرف على الحرف و الكلمة و فهم المعاني التي تتصل عن طريق الكلمات المكتوبة عبدالله 1983 : 105 .

أنواع القراءة :

1 . القراءة الصامتة:

وهي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وتتسم بالسهولة والدقة ولا دخل للفظ فيها إلا إذا رفع القارئ صوته ووظف حاسة النظر توظيفاً مركزاً إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة ويأتي الرد سريعاً من العقل حاملاً معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختزنها ، وبالنظر فوق الكلمات يتم التحليل للمعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء.

مزايا القراءة الصامتة :

للقراءة الصامتة عدة مزايا منها :

1. تساعد على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم معانيها.
2. تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.
3. القراءة الصامتة لا تدعو إلى الملل الذي يصاحب القراءة الجهرية عادة بل تجلب المتعة والسرور.
4. تعود القارئ على تركيز الانتباه كما أنها تنمي دقة الملاحظة لديه.
5. تنمي الميل إلى القراءة والشعور بالرغبة فيها.

وبالرغم من هذه المزايا للقراءة الصامتة إلا أنها لا تخلو من عيوب فإذا تعود التلميذ على القراءة الصامتة فقط دونما وجود الجرأة والدافعية الكافية للتعبير عما يقرأ بشكل جهري فإنه لا يمكنه التعرف على عيوب النطق لديه ومن عيوبها غير الظاهرة أيضاً استغراق القارئ في الموضوع وانهماكه فيه يدفعه بين الحين والآخر إلى الشرود الذهني والخيال.

2 . القراءة الجهرية :

وتعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني ، ويستمر القارئ في قراءاته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفة لديه وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابياً أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإن القارئ يتوقف عن القراءة.

لذلك يمكن القول إن القراءة الجهرية أصعب من حيث الأداء من القراءة وخصوصاً بالنسبة للتلميذ في المدرسة لأن التلميذ يخفي أخطاء وعيوب النطق لديه في حالة القراءة الصامتة ولكن

في القراءة الجهرية يحاول جاهداً أن يظهر بمظهر المدرك المستوعب لمعاني الألفاظ من جهة ونطقها بالشكل الصحيح من جهة أخرى.

وأهم مظاهر القراءة الجهرية ما يلي :

1. السرعة والطلاقة في اللفظ والنطق.
2. النطق الصحيح مع قلة الأخطاء.
3. فهم المنطوق.
4. تصور مادة القراءة وفقراتها للوصول إلى ما يريد الكاتب.
5. إظهار شخصية القارئ ومدى ثقته بنفسه.
6. اختلاف طريقة الإلقاء من تلميذ لآخر.

مزايا القراءة الجهرية :

1. القراءة الجهرية تساعد في التمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.
2. تساعد في التمرين على التعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطابة والحديث.
3. التمرين على تطبيق قواعد اللغة ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.
4. إفادة المستمع لأنها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال الأفكار.
5. وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل وذلك بمواجهة الآخرين عن طريق القراءة والخطابة والتحدث بصوت مسموع قد يخرج هؤلاء من التقوقع والانطواء.

المكونات الرئيسية لمهارة القراءة

أبعاد عملية القراءة:

توجد مجموعة من الأبعاد المكونة لعملية القراءة وإن عملية الاستغناء عن واحدة من هذه المكونات والأبعاد فإن هذه المهارة لا تؤدى ولا تتقن والأبعاد هي :

1. التعرف : إن أول ما يتعلمه الطفل في القراءة التعرف على الحروف والكلمات وهذه الكلمات في الغالب تكون ذات مدلولات معروفة لدى المتعلم ومتصلة ببيئته وحياته التي خبرها قبل دخوله إلى المدرسة ، وهناك مدرستان هامتان بالنسبة لتعلم الحروف والكلمات : الأولى تنادي بضرورة تعويد الطفل على حفظ الحروف الهجائية عن طريق التعرف عليها أولاً ثم يبني على أساسها الكلمات ثم الجمل.

أما المدرسة الثانية التي استفادت من تجارب علم النفس فتنادي بضرورة تعريف الطفل بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف انطلاقاً من مبدأ النمو القائل بالتمايز والتكامل بمعنى أن النمو يبدأ كلياً ثم يتجه إلى التخصص وإن الطفل يدرك الكليات ثم الجزئيات.

2. النطق : معرفة الحرف أو الكلمة لا يغني عن النطق بها ويجب أن يتعود الطفل منذ الصغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة كذلك الحروف وإذا ما أخطأ يجب أن يطالب بإعادة اللفظ بطريقة صحيحة.
3. الفهم : هو عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني بل الربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول ويختلف هذا المدلول باختلاف موضوعها في الجملة فكثيرا ما ينطق التلميذ الكلمة ولا يعي ماذا تعني وما علاقتها بالجملة من جهة وبمدلولاتها المادية أو المعنوية من جهة أخرى ، ولذلك نحن نتفق مع الرأي القائل بأن القراءة ليست عملية ديناميكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها بل إنها عملية فكرية عقلية معقدة.

4. النقد : تتمثل عملية نقد المقروء بمظاهر أهمها إبداء الرأي الشخصي والمناقشة والتفسير والموازنة بين الآراء المختلفة ولا تكتمل عملية النقد إلا بتفاعل القارئ مع المادة المقروءة والتفاعل يولد الفهم المتكامل الذي يؤدي بالتالي إلى النقد السليم.

5. حل المشكلات : بعد فهم المقروء يمكن للقارئ أن يستغل مادة القراءة في حل مشكلاته اليومية أو مشاكل مجتمعه ، فالقراءة يمكن أن تكون للتسلية أو ملء وقت الفراغ ، وإما أن تكون من أجل الاختبار في مادة معينة ، ففي الحالات الثلاث يكتسب التلميذ الكثير من الخبرات المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين الجديدة وترتبط هذه الخبرات عادة بمشكلات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو علمية. عبدالرحيم 1988 :77

مؤشرات صعوبات القراءة :

بتحليل العديد الدراسات توصل الباحثون إلى ان هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و لقد اشار تومسون و ما رسلاند إلى ان أغلب هذه المؤشرات ومنها ان هؤلاء الأطفال :

1- تحصيلهم في القراءة اقل بصورة دالة مما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة .

2- لا يظهرون اي دليل على وجود اي عجز في الحواس أو تلف في المخ أو اي انحراف أساسي في الشخصية .

3- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة و يميلون لإحداث نوع من الاضطرابات بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام .

4- لديهم ضعف أساسي في التهجئة و في محاولتهم الأولي للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات في تذكر توجه الحروف .

ويذكر فيرنون بان هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهارة الضعف في القراءة .

1- ضعف التمييز البصري بين الأحرف و الكلمات يؤدي إلى أخطاء .

2 - عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها .

3- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس لحروف مفردة .

4 - ضعف التميز السمعي .

5 - قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز لنداها ، سروف وجميس بوتيت 1988 : 268 -269 .

6- ويشير ميلز إلى بعض مؤشرات صعوبة القراءة التي غالبا ما تظهر لدي التلاميذ في الصورة التالية :

1 - كثير منهم يستمرون في الخلط بين الحروف عند سن الثامنة و بعدها .

2 - بعضهم لديه صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء .

3 - كثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد عندما يتم عرضها في صورة سمعية أو على شاشة .

4 - بعض هؤلاء الأطفال يظهرون عدم التأكد بالنسبة لليمين و اليسار .

5 - وكذلك حول السمات المشتركة لمعظم الضعاف في القراءة أشار ستانوقتش قيليوتينون إلى سمة التطور الضعيف للأساليب التحليلية اللازمة لاستدعاء الشكل الإملائي ويشير برادي إلى ان الأطفال الضعاف في القراءة يتسمون بضعف في ذاكرة تكوين الكلمات والتي تتعلق مباشرة بعدم القدرة على استخدام التركيبات اللغوية بصورة صحيحة نقلاً عن الملا 1985 : 137.

الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة .

وسوف يتحدث الباحث في هذا الجانب عن العوامل المؤثرة في صعوبات القراءة وهي العوامل الجسمية والعوامل النفسية .

تداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية ويشير محمد منير مرسي إلى انه يوجد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة وعلي الرغم من ان الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة الا انهم يعترفون بان هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزء من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة أو عدم الثبات الانفعالي أو العيوب الجسمية أو الضغوط الاجتماعية في المنزل و المدرسة وغيرها من العوامل ومن النادر ان يكون هناك عامل واحد مسئول عن صعوبات تعلم القراءة الا ان هناك عاملا معينا قد يكون اكثر أهمية نسبيا من العوامل الأخرى . مرسي 1989 :187

وسوف نتناول في هذا المجال العوامل التي ترتبط بصعوبات القراءة من خلال مجموعتين رئيسيتن.

أولا : مجموعة العوامل الجسمية :

يشير الزيات إلى ان صعوبات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الاختلالات والاضطرابات البصرية والسمعية وهذا يشكل أساسا هاما من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة ، فالوسط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها و موقعها في السياق كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعها ومن ثم فأي اختلال في اي من هذه الوسائط أو فيها معا يؤثر علي فعالية القراءة

كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمو العادي لمهارة القراءة .

ولقد اعتبر كرتشلي الوراثة السبب في صعوبات القراءة وخلص ياتتشين بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة و التهجئة و اللغة إلى ان هناك دليلا لوجود أسس وراثية لصعوبات القراءة واستنتج كل من ديكر ويقريز من خلال دراستهم الأسرة الشاملة على صعوبات القراءة بان البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة السارية لصعوبة القراءة وفي نفس الاتجاه قدم ولسون وآخرون دليلا إضافيا على ان صعوبات القراءة موروثة وذات جذور بيئية وان التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتي بالنسبة للتوائم التي نشأت منفصلة . نقلاً عن القريوتي 1995 : 63 .

ثانيا : مجموعة العوامل النفسية :

تأخذ العوامل النفسية مكانا هاما في تكيف الطفل مع ذاته من جهة ومع المميزات التي يتلقاها من المحيط من حوله من جهة أخرى وذلك له ان يسهم في توفير الظروف الصحيحة والمناسبة لتعليم القراءة . مصطفي 2005 : 63

كما حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود عجز في واحدة أو اكثر من العمليات الإدراكية وقد دلت نتائج تلك الدراسات علي تناقض بينها ويعتبر فيلوتيو احد الباحثين الذين وجهوا نقدا للافتراض القائل بان نواحي القصور الإدراكي ترتبط بصعوبات تعلم القراءة فمن خلال مراجعته للعديد من الدراسات وجد ان الاختبارات الخاصة بالتكامل البصري – الحركي – توضح في معظم الحالات القليل عن أسباب صعوبات القراءة واستنتج ان السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عجز وظيفي في بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم البصري الشفهي وقد فسر الصعوبة في القراءة على انها عجز في اللغة والألفاظ اكثر من كونها عجزا في الذاكرة البصرية .

ويشير الزيات إلى ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف الإغلاق البصري وادراك العلاقات المكانية .

ومن جانب اخر راجع كافال العديد من الدراسات واستنتج ان مهارات الإدراك السمعي ترتبط بشكل كبير بالقدرة على القدرة على القراءة ووجد هاميل ولارسين ان هناك علاقة ايجابية فيما بين عدد من مهارات الإدراك السمعي والتحصيل في القراءة .

كما وجد تارنويسكي واخرون ان الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة اظهروا عجزا في الأداء علي مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين من اقرانهم وقد توصل رتشلروز واخرون إلى ان نتائج مماثلة في ظل استخدام مهام الحروف المتشتتة ويرجع البعض صعوبة القراءة إلى الخلل الوظيفي في الانتباه الاداري والتعليم المرتبط به. نقلا عن الصادق 2010 :77

كما ان البيئة التي يعيش فيها الطفل و الظروف التي تحيط به اثرها الفعال في قدرته اللغوية و في استعداده للقراءة فكثير من الأطفال تتاح لهم فرصة لممارسة الخبرات المختلفة و يشجعون على التحدث عن هذه الخبرات و أطفال اخرون ينشأون في بيئته قاحلة لا اثر فيها للكتب أو الصور أو القصص أو اللعب أو الرحلات والبعض منهم يحال بينه وبين التعبير عما يريد فيكبت نموه اللغوي في بدايته .

فالأطفال ينشأون في بيئات تختلف في مقوماتها الثقافية والاقتصادية و الاجتماعية حيث تؤدي البيئة الثقافية الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة دورا مهما في تهئية الطفل للبدء في تعليم القراءة بنجاح باعتبارها توفر في مدي اكساب الطفل للغة و زيادة حصيلته اللغوية في حين ان المستوي الثقافي والاجتماعي الاقتصادي المنخفض للأسرة قد يحرم الطفل من إثراء خبراته السابقة و ذلك لافتقادها إلى المثيرات التي تسهم في زيادة حصيلته اللغوية .

وحينما تتضح مراكز النطق لدي الطفل وبخاصة المراكز العصبية واستطاع الكلام نجد ان التقدم اللغوي لديه يعتمد علي نوع الحياة الثقافية التي تحيط به اي علي المثيرات البيئية التي حوله والمؤسسات و الأفراد الذين يتعامل معهم و المستوي الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه عبدالرحمن واخرون 2002 : 45 .

ويري الباحث ان الاختلافات في تفسير أسباب صعوبات القراءة انما يرجع إلى الاختلافات في طرائق البحث أو صعوبة المهمة مما اثر على عدم الثبات في الابحاث أو تفسير الصعوبة من منظور عامل واحد ويرجع التباين في نتائج هذه الدراسات إلى العوامل المرتبطة بالعمر حيث يظهر التأخر في المهارات الإدراكية و خاصة اللغوية بشكل اكبر عند الأطفال الصغار منها عند الأطفال الكبار .

أساليب و طرق علاج صعوبات تعلم القراءة .

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدي الأطفال وفقا لمجال الصعوبات و درجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً ما يلي :

1 . طريقة تعدد الوسائط أو الحواس :

ويشير الزيات إلى ان هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الثلاث : حاسة البصر و حاسة السمع و حاسة اللمس، في تعليم القراءة وتفترض هذه الطريقة ان الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وأهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفصيلاً حسيا أو معنوياً لأي منهما في استقبال المعلومات أو المثيرات ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات.

ورغم إقرار بعض الباحثين هذه الطريقة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماماً للمعلم كما أنها تحتاج إلى وقت طويل علاوة على أن بعض المختصين يحذرون من الاستخدام غير المميز لهذه الطريقة لصعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت آخر. نقلاً عن فتحي الزيات :227

2 . طريقة فيرنالد :

لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهريا عن طريقة تهذيب الحواس حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة وفي هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة ويتتبعونها بأصابعهم ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية وفي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي :

الأولى : يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها .

الثانية : يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ثم يكبتها دون النظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

الثالثة : يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل بصورة مباشرة من قرأته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

الرابعة : مرحلة التعميم وفيها يكون قادراً على التعرف على كلمات جديدة تشابهها لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها . نقلاً عن فتحي الزيات مرجع سابق : 1990 : 227.

3 . طريقة التدريس الموجه المباشر :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبة القراءة من ستة مستويات تناسب الصفوف من الصف الأول إلى الصف السادس.

ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة وفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتعليمات قرائية إعمالاً لمبدأي التكرار والممارسة يتم خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة ومخططة يتابعها المعلم مستخدماً تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وفي الاتجاه المرغوب يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية كالمزج ، والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات.

وحول نوعية برامج تعليم القراءة والكتابة يشير المتخصصون إلى فاعلية المناهج الدراسية المتكاملة الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة والتي لا تقسم التعليم إلى نوعيات وأشكال عديدة خاصة بتعلم القراءة والكتابة ووفقا لما لهذا من الأهمية أن تكون برامج تعليم القراءة والكتابة متكاملة تماماً مع الأنماط الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة وهي الاستماع والكتابة والتحدث والقراءة وأن القراء الضعاف قد يستفيدوا من البرامج ذات الهياكل التي تحتوي على آليات خاصة وذلك لجعل اللغة الخاصة بتعليم القراءة والكتابة متطورة وسهلة الاستخدام .

ومن الدراسات التجريبية الميدانية دراسة هاتشر وآخرون التي أشارت إلى أن الأطفال يتقدمون في القراءة عندما يكون التدريب على إدراك الأصوات بطريقة هادفة مدمجة مع عملية التعليم حتى ترتبط أصوات الكلمات بنماذج تهجئتها ومن الناحية النظرية يعتبر معرفة الحروف ضروري للأطفال ليتعلموها حتى إن هناك علاقة نسقية منظمة بين أنماط تهجئ الكلمة وطريقتهم في النطق وذلك على نحو تبادلي ومن المراحل الأولى لتعليم القراءة فإن الأطفال يبتدعون تنظيمات بين

تصور الكلمات المكتوبة وعناصرها الصوتية وإن ابتداع هذه التنظيمات يتوقف على معرفة الخصائص اللفظية للأصوات حسب مواقع الحروف وأن التعليم الأولي للأطفال لاسيما الحروف أو أصواتها يتوقف على مهاراتهم الأساسية بأصوات الكلام وعلى نحو ووقت فإن هذا التعلم سوف يأخذ مكاناً في تزويد مناهج المعرفة التي من المحتمل أن يكون لها دور حاسم في توليد مهارات القراءة . نقلاً عن فتحي الزيات مرجع سابق 1990 : 228

4 . طريقة أورتون وجلنجهام

تقوم هذه الطريقة على تعلم الطفل أصوات الحروف و مزجها أو دمجها حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها وهذه الأصوات المقابلة الخاصة بالأصوات يتم دمجها في مجموعات اكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة . والتهجي هو جزء هام من طريقة أورتون وجلنجهام حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات اثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتي يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي وقد طور جلنجهام و ستلمان سنة 1973 طريقة أورتون جلنجهام وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الإبعاد التي تقوم على الربط البصري و السمعي و الحركي للطفل فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل مستخدما أسلوب متعدد الحواس فالطفل يشاهد الحروف و يسمع الأصوات التي تمثلها و يتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتسبها : نقلاً عن فتحي الزيات 1998 : 474 – 475 .

و مما تقدم نستنتج انه لا يوجد هناك أسلوب واحد يمكن تطبيقه لعلاج صعوبات تعلم القراءة وان الجمع بين الأساليب قد يكون ضروريا لمعظم التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات مع إجراء التعديلات اللازمة لتتلاءم هذه الأساليب مع نقاط قوة التعلم لدي التلاميذ علاوة على أهمية تقديم المواد الدراسية والمهام في خطوات صغيرة و مراجعة مستمرة يصاحبها توجيه نشط من قبل المعلم يحرك إيجابيات التلاميذ للاستمرار وقت أطول للتدريب على المهارة في اطار التعليم الإضافي .

أساليب المعاملة الوالدية.

أنماط أساليب المعاملة الوالدية .

وسوف نتناول في هذا الصدد مفاهيم أساليب المعاملة الوالدية السوية والأساليب اللا سوية واختلاف هذه الأساليب باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر ، كما سنتناول العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات تعلم القراءة.

ان الأسرة هي الوسيط الأول المؤثر في شخصية الفرد ونشأة هويته وبناء ذاته وترويض نزواته الموروثة فمنها يكتسب الناشئ الكثير من قيم ثقافته و يتعلم طرق التفكير السائدة في مجتمعه و يتشرب العادات والتقاليد و الاتجاهات والأفكار وأساليب التعامل و التواصل مع الأخرين ومن خلال كل ذلك يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي له شخصيته المتميزة و تستخدم الأسرة أساليب متعددة في التعامل مع أبنائهم تتمثل في أساليب إيجابية مواتية للنمو الأسري للأبناء مثل الأساليب القائمة على الديمقراطية والتسامح و الحب و التقبل و التفاهم و الحوار و الاحترام وأساليب سلبية تؤثر سلبا في نمو شخصية الطفل و تكون سببا رئيسيا في تطور اضطرابات نفسية عديدة لديه مثل التسلط والتدليل والإهمال والتسبب والحماية الزائدة و النبذ و التفرقة في المعاملة والقسوة وإثارة الألم النفسي ومن هذه الأساليب ما يعمل على تدعيم أو تعزيز السلوك المقبول اجتماعيا و منها ما يعمل على عكس ذلك وهناك العديد من التعريفات التي قدمت عن مفهوم أساليب المعاملة الوالدية . فمنهم من يحددها ارتباطا بالاتجاهات الوالدية أي ما يراه الآباء و يتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة رشاد عبدالعزيز 1970 مديحة منصور 1981 إبراهيم حسن عطية 1995 دسوقي 2000: 76.

وفي هذا يرى كمال مرسي 1986 انها إحساس الابن و تفسيراته لسلوك و اتجاهات والديه في حين رأت شادية عبدالخالق 1996 أنها مدركات الابن عن اتجاهات والديه نحوه

ويختلف محمد شوكة 1993 حيث يري إن هذه الخبرات تخص الوالدين وهي التي تحدد لهم أساليب تعاملهم مع أبنائهم وتتفق معه فاطمة الكتاني 2000 في الاتجاهات الوالدية تعبر عن العمليات الإدراكية المعرفية الانفعالية التي تعمل كموجه لأساليب الوالدين في معاملة أطفالهم .

وثمة فريق آخر يحددها ارتباطا بالأساليب التربوية أو الوسائل الخاصة و الطرق التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم و تؤثر في شخصياتهم إيجابا أو سلبا انشراح عبدالله عادل غنايم محمد بخيب منصور 1998 :98 .

وبناء على ما تقدم يعرف الباحث أساليب المعاملة الوالدية بانها مجموعة من الأساليب و الطرق والسلوكيات التي يتبعها الآباء في التعامل مع أبنائهم في مواقف الحياة اليومية والتي تكونت نتيجة لمجموعة من الخبرات والعمليات المعرفية التي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية و كما يدركها الأبناء .

أساليب المعاملة الوالدية السوية :

و تتمثل في ممارسة الأبوين الأساليب السوية مما يترتب عليها ان ينمو الأبناء في بيئة مواتية لنمو شخصية متزنة سوية لديهم و يتمتعون بالصحة النفسية من خلال إعطاء الأبناء الفرصة للاعتماد على أنفسهم و التعبير عن أرائهم و مناقشة الوالدين .

و تري زينب شقير في هذا الصدد ان المعاملة الوالدية السوية تتمثل في القيام بدور الأبوة الناجحة في حياة الأبناء فهي ترى أن دور الأب لا يقتصر على عدد الساعات التي يقضيها مع ابنه أو طريقة إشباع حاجاته البيولوجية بل إن الأبوة الناجحة تعتمد على ما يمنحه الأب لابنه من حب وعناية شقير 2001 : 97 .

ويؤكد جوزيف ريزو و ربويرت زايل على أهمية إرشاد و نصح الآباء للأبناء لمواجهة مشاعر الاتكالية و الوراثية و تنمية خبرة الاستقلال المرغوبة أي الاستقلال الذاتي وإعطاء

نماذج للسلوكيات المرغوبة تتسم بالثقة و الامن والوضوح و تعزيز هذه . : زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي 1999 : 111 . 112

أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية

تتمثل أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية في التسلط والتدليل والإهمال والتسيب والحماية الزائدة و النبذ و التفرقة في المعاملة و القسوة وإثارة الألم النفسي وتولد هذه الأساليب العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات العاطفية لدى الأبناء معا فأسلوب التسلط كما أشار إليه بدر الانصاري يتمثل في فرض الوالد رايه على ابنه و يتضمن كذلك الوقوف أمام رغبارته التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين برغبة حتي لو كان هذا السلوك مشروعا ويرجع هذا إلى خبرات الآباء السابقة الانصاري 1999 : 361 .

أما أسلوب الإهمال فيعد احد أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية والتي تؤدي إلى حرمان الطفل من حاجاته الأساسية مثل الحاجة للحب والأمن والانتماء مما يؤثر في النمو النفسي والاجتماعي السليم للأبناء وفي هذا الصدد فرقت هدي قناوي بين صورتين من الإهمال الأولي تمثلت في الإهمال في العناية بالطفل وتلبية حاجاته الفسيولوجية والنفسية . . أما الصورة الثانية فتمثلت في الإهمال أو الإشارة إلى السلوك المرغوب فيه وتشجيعه مما لا يعزز السلوكيات الإيجابية لديه وأضافت ان هذا الأسلوب يؤدي إلى عجز الطفل عن وضع حدود فاصلة بين حقوقه وواجباته وبين الصواب والخطأ و يصبح من الشخصيات المتسيبة غير المنضبطة الفاقدة للحس الاجتماعي فيسهل عليه مخالفة القوانين والنظم قناوي 1999 – 88– 89 .

أما أسلوب النبذ فيؤدي إلى ميل المراهق الذي شعر بالنبذ في طفولته إلى الثورة والشجار ومعاداة خصومه الآخرين كما يحاول جذب انتباههم بفرط نشاطه وحركته مما يسفر عنه شخص غير متكيف مع المجتمع يتسم بالتصرفات الفوضوية والشغب داخل الفصل وعصيان و مخالفة

ما يطلبه المعلم أو الاعتداء على الرفاق . اما خطورة أسلوب العقاب و القسوة وإثارة الألم النفسي الذي يستخدمه بعض الآباء في تربية أبنائهم يكمن في نوع العقاب و درجته فكثير من الآباء يوقعون الأذى أو الألم على الطفل نتيجة لسلوك معين أو خطأ بينما الآباء الاخرون يلجأون إلى العقاب النفسي بينما يجمع البعض الآخر بين النوعين . الشربيني 1994 : 227 : 228 .

أما عن أسلوب التأكيد علي العقاب فهو يظهر باستخدام العقاب البدني والحرمان من الأشياء المرغوب فيها أو الامتيازات بالإضافة للتهديد و يري هوفمان ان هذا الأسلوب شكل من أشكال العقاب الذي يسيطر به الوالدان علي الطفل من خلال ضعف الطفل وليس لذنب اقترفه. نقلاً عن زيور 1998 :117 .

اما أسلوب سحب الحب هو أسلوب ذو طبيعة سيكولوجية باستخدام الانسحاب والتجاهل و العزل و التعبير عن عدم الرضا عن الطفل و يستخدم هذا الأسلوب للتأكيد على انعدام القوة عند الطفل و السيطرة عليه .

وفي هذا الصدد يؤكد إيهاب البيلاوي على خطورة عقاب الطفل فهو على حد رأيه سلاح ذو حدين فهو يجعله يكف عن السلوك غير المرغوب فيه كما انه في الوقت نفسه يعطيه نموذجا للسلوك العدواني البيلاوي 1995 :47 .

ويضيف وفيق مختار إلى ذلك ان أسلوب العقاب البدني يؤدي إلى أثارة الألم الجسمي و يترتب عليه اعتلال خطير في صحة الطفل النفسية مختار 2001 :80

اختلاف أساليب المعاملة الوالدية باختلاف المستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة .

يشير مصطلح الاقتصادي والاجتماعي إلى ما يسمي بالطبقات الاجتماعية والفوارق بين الأفراد سواء من الناحية المادية أو مستوي التعليم ووظيفة الوالدين و يؤكد العلماء على ان في كل

مجتمع عدد من الطبقات أو المستويات كما إن هناك تفاوت بين أفراد هذه المستويات في الثروة و النفوذ والمكانة يؤدي إلى نتائج مختلفة في أشياء عديدة منها أساليب تعامل الوالدين مع الأبناء. ويؤثر الوضع الاقتصادي للأسرة على تنشئة الأطفال و تربيتهم فالحياة الرغدة تفي بالحاجات الضرورية و كذلك يؤثر الوضع التعليمي و الثقافي للوالدين في تنشئة الأبناء فمستوي التفكير و الميل للقراءة و الاطلاع و مشاهدة برامج الإذاعة المرئية و التعليق عليها و الاشتراك في الندوات كل ذلك من شأنه ان ينمي القدرات العقلية لدي الأبناء ومن أوائل الدراسات المعروفة للفروق بين الطبقات الاجتماعية والاقتصادية وأنماط التربية الأسرية دراسة دافير ومافيجورس بشيكاغو 1943 التي أظهرت نتائجها ان الأمهات في الطبقات العاملة أكثر تسامحا مع أبنائهن من الأمهات في الطبقة المتوسطة فيما يخص عمليات الطعام والفطام والإخراج و ضبط النفس حيث تميل الأمهات في الطبقات المتوسطة إلى التقييد والتنفيذ الصارم لضبط النفس اما في البيئات العربية فقد اجري نجيب اسكندر دراسة في المجتمع المصري أوضحت نتائجها أن عملية التنشئة الاجتماعية تختلف في الطبقة المتوسطة عنها في الطبقة العاملة حيث يميل الوالدان في الطبقة العاملة إلى استخدام العقاب أما الطبقة المتوسطة يميلان إلى استخدام النضج و الإرشاد النفسي و استخدام الحرمان . كما يحرصان على المظهر الخارجي للطفل و على تقييد حريته بدرجة اكبر مما بفعل آباء الطبقة العاملة : الخفيفي 1999 : 27 .

العلاقة بين صعوبات التعلم وأساليب المعاملة الوالدية .

تشير بعض الدراسات عن مشاركة الآباء في السنوات الأولي من التعليم المدرسي مثل الدراسات الخاصة بتطور مهارات القراءة و تعلم القراءة والكتابة إلى إمكانية تعظيم النمو التعليمي عند الأطفال بما يحقق آثار إيجابية طويلة المدى و لقد أجريت عدد من الدراسات حول المشاركة الأبوية في تقدم الأطفال في القراءة وقد سعي الباحثون إلى دراسة أسباب ضعف درجات القراءة التي يحصل عليها أبناء الطبقة العاملة و بعض الأقليات العرقية و ذلك بهدف تحسين القراءة و

تحديد الاستراتيجيات الأكثر فاعلية وقد أشارت الدراسات التي أجريت قبل عقد الثمانيات إلى وجود صلة بين الخلفية المنزلية و تحصيل الطفل و درجاته في القراءة بناء على عوامل مثل الميزة الاجتماعية ، والاقتصادية ، اتجاهات الوالدين ، حجم الأسرة وقد درس هيوسون وتيزار 1980 مجموعة من الأطفال في الطبقة العاملة لمعرفة العوامل الأكثر تأثيرا في قدرة الطفل على القراءة و وجدا ان قيام الأم بتشجيع الطفل على القراءة بانتظام أكثر أهمية من إتقان الأم للغة أو الدرجة التي يحصل عليها في اختبار الذكاء .

وقد قام هانون 1987 بإجراء دراسة في شيفليد عن تحصيل القراءة عند أطفال الطبقة العاملة البيضاء عندما شجع الأطفال على القراءة معا بالمنزل وقد سجل تحسنا طفيفا ويطرح هانون عدد من الأسباب لكون دراسته اقل نجاحا من دراسة هيوسون .

من أبرزها اختلاف ظروف أفراد البحث وتعد مشاركة الآباء أمرا حيوياً فكلما وجد الطفل مزيدا من المساعدة كانت فرصته أفضل وتتمثل أكبر العقبات أمام تعلم القراءة في غياب الكتب وقراءة القصص وإمكانية إجراء الحوارات والمحادثات . إيرام سيراج 2005 : 87

كل ما سبق يؤكد على أهمية مشاركة الآباء في تعليم الأطفال وأهمية دورهم في تعلم القراءة بشكل خاص ، وفي هذا الصدد عن علاقة صعوبات وأساليب المعاملة الوالدية يذكر قحطان أحمد الظاهر في كتابه صعوبات التعلم بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والتي ذكر فيها علاقة صعوبات التعلم بالمعاملة الوالدية ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي :

أ . أساليب المعاملة الوالدية :

أسلوب السيطرة والتحكم :

وتتسم المعاملة وفق هذا الأسلوب بأنها قاسية وصارمة وتحمل الأطفال مسؤوليات أكثر من طاقاتهم إذ هي تعتمد الأمر والرفض والعقاب والحرمان لذلك يكون الطفل تابعاً فاقداً لإرادته ويمتثل

لما يؤمر به لذا فإن هذا الأسلوب يغرز في نفوس الأطفال الخوف والتردد وعد الاستقلالية والتبعية مما يؤدي إلى أن يكونوا ضعيفي الشخصية ..

أسلوب الإهمال :

إن بعض الآباء قد يهملون أبناءهم بشكل صريح أو مستمر من خلال عدم الاكتراث بتعلمهم ورغباتهم وحاجاتهم النفسية والفسيولوجية ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن إهمال الأم أشد وطأة على الأبناء وخاصة في سنواتهم الأولى إذ يعرقل نموهم من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لذلك يمكن القول إن أسلوب الاهمال من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي ترتبط بشكل أو بآخر بصعوبات التعلم التي يواجهها الطفل .

أسلوب الحماية الزائدة :

حيث يقوم الأب أو الأم أو كلاهما بالواجبات والأمور التي تفترض أن يقوم بها الطفل مما تحد من حريته في تحقيق رغباته وقد يأخذ هذا الأسلوب شكلين إما التسلط أو التدليل المفرط وكلاهما له أبعاد سلبية على الطفل لذا فإن التعلم يحتاج إلى قدر من الالتزام والمسؤولية الذاتية والتحمل وقد لايكون الطفل بالمستوى المطلوب الأمر الذي ينعكس على قدرته في التعلم مقارنة بأقرانه الآخرين .

أسلوب التذبذب :

إن عدم الاستقرار في معاملة الأبناء وفق منهجية ثابتة يخلق عند الأبناء القلق والخوف والتردد فقد يستخدم أولياء الأمور وفق هذا الأسلوب الثواب والعقاب بشكل عشوائي بعيداً عن الطريقة العلمية الموضوعية فلا يعرف الآباء متى يكافأ الطفل ؟ ومتى يعاقبه ؟ إن هذا التذبذب قد يسبب القلق والخوف والتردد وعدم الاستقرار مما يجعل الطفل بشخصية غير مستقرة وهذا بالتأكيد يؤثر في تعلمه كأقرانه الآخرين .

أسلوب التفرقة :

قد يتبع الآباء أسلوب التفرقة من خلال تفضيل أحدهم أو بعضهم على الآخرين لأسباب مختلفة كالنوع والعمر الزمني أو الترتيب الميلادي أو الشكل الخلقي .. إلخ ..

إن هذا الأسلوب لا يخلق أجواء واحدة للأبناء لتنمية قدراتهم واستعدادتهم .

إن هذه الأساليب غير التربوية تلقي بظلالها على رؤية الأبناء لأنفسهم الأمر الذي يؤثر في مفهوم الذات ومركز التحكم .

فالدراسة التي أجراها روجزر وسالكاوفسكي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ومركز التحكم وتوقعات الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبة التعلم حيث شملت عينة البحث خمسة وأربعون طفلاً من ذوي صعوبات التعلم خمسة وأربعون طفلاً من العاديين ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض مفهوم الذات وتوقعاتهم للآداء منخفضة وأنهم يتميزون بوجهة تحكم خارجي مقارنة بأقرانهم العاديين.

ب . حجم الأسرة :

يؤثر حجم الأسرة في أساليب الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء حيث أن كثرة الأبناء يجعل الآباء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب وإن قلة الأبناء تتيح الفرصة للآباء لاتباع أسلوب آخر يعتمد الإقناع ، كما تمكنه قدر الإمكان من توزيع الوقت بين متطلبات الحياة الخارجية والأبناء ورعايتهم وتلبية حاجاتهم وخاصة الناحية النفسية والمعرفية والاجتماعية ، وقد أكدت في هذا الصدد دراسة عبد الله 1973 والتي هدفت إلى التعرف على أساليب تربية الطفل وشخصيته في ثلاث بلدان عربية هي : مصر والكويت والبحرين إلى أن هناك علاقة سلبية بين زيادة حجم الأسرة وبين مستوى الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء .

لذلك فإن حجم الأسرة يؤثر في دفع استعدادات الأطفال وقدراتهم وتكون محبطة لهم الأمر الذي ينعكس عليهم .

ج . حوادث الفراق :

إن حوادث الفراق وخاصة خلال السنوات الخمس الأولى لها أثر كبير في تطور الطفل العاطفي والشعوري لأن الحب والحنان من العوامل التي يحتاجها الطفل ولا يمكن لأحد آخر أن يعوضه ذلك بنفس الدرجة مهما كانت قرابته.

د. الخلاف الأبوي :

دلت الدراسات الكثيرة على أن المشاكل بين الأب والأم بشكل مستمر تؤثر بشكل سلبي في نفسية الأطفال وتطورهم وخاصة في المراحل الأولى من حياتهم فالعلاقة بين الوالدين لها تأثير في النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي للأطفال.

لذلك يمكن القول إن العلاقة الإيجابية بين الوالدين المبنية على الحب والتفاهم والانسجام تؤثر على الأطفال بحيث يتحقق تفاعل إيجابي بين الأبناء والآباء وكذلك الأبناء أنفسهم.

أما إذا كانت العلاقة بين الزوجين علاقة خصام وشجار فإنه ينشر ظلاله على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والقلق والخوف على أنفسهم وعلى أسرهم. الظاهر 2004 : 51 – 54 .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

ويتضمن هذا الفصل مجموعة من الدراسات التي تناولت دراسة صعوبات تعلم القراءة وأساليب المعاملة الوالدية وهي على النحو التالي :

1. الدراسات الليبية:

2. الدراسات العربية:

وهي دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعلم.

3. الدراسات الأجنبية:

وهي الدراسات التي تناولت إعداد برامج علاجية لصعوبات التعلم.

أولاً : الدراسات الليبية:

الدراسات الليبية المحلية

دراسة مريم البرغثي 2002

وكان عنوان دراسته صعوبات التعلم لدى تلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي دراسة مسحية بمدينة بنغازي.

وهدفت الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة وتحديد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

وقد استخدمت الباحثة عينة قوامها 278 تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع ومنهم 165 ذكور و122 إناث في مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

واستخدمت في جمع البيانات مجموعة من الأدوات منها استمارة المستوى الاقتصـــادي مـــن إعداد الباحثة لجمع البيانات الأولية عن عينة الدراسة وتم استخدام اختبار الذكاء المصور مـــن إعداد أحمد زكي صالح كذلك تم استخدام اختبار تشخيص صعوبات التعلم من إعـــداد نســـرين النجداوي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

- انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ ككل وبنسبة مئوية 27.6 بالمائة وبين الذكور بنسبة مئوية 26.9 بالمائة وبين الإناث بنسبة مئوية 28.6 بالمائة .
- وجود صعوبات شائعة في مجالات صعوبات التعلم النمائية متمثلة في الانتباه والذاكرة والإدراك بين التلاميذ ككل وبنسب مئوية على التوالي 26.3 بالمائة 22.07 بالمائة وبين الذكور والإناث بنسب مئوية على التوالي بين الذكور 50 بالمائة 21.4 بالمائة 16.6 بالمائة وبين الإناث 37.4 بالمائة 17.4 بالمائة 54.2 بالمائة .
- وجود صعوبات شائعة في مجالات صعوبات التعلم الأكاديمية متمثلة في القراءة والكتابة والحساب بين التلاميذ ككل وبنسب مئوية على التوالي 83.1 بالمائة 75 بالمائة 79.2 بالمائة وبين الذكور بنسب مئوية على التوالي 85.7 بالمائة 82.8 بالمائة 77.1 بالمائة.
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مجالات صعوبات التعلم النمائية متمثلة في الانتباه والذاكرة حيث بلغت قيم مربع كاى على التوالي 88<1، 0.6 وهي غير دالة احصائياً عند مستوى 0.05.
- وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات الإدراك حيث بلغت قيمة مربع كاى 5.4 وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05.

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية متمثلة في القراءة والكتابة والحساب حيث بلغت قيمة مربع كاى على التوالي 0.24، 0.016، 0.8 وهي غير دالة عند مستوى 0.05.
- لا توجد علاقة دالة احصائياً بين صعوبات التعلم وكل من المستوى التعليمي والمهني لوالدي التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. البرغثي 2002

دراسة عبدالحميد 2004

وكان عنوانها الفروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض السمات الشخصية وعوامل صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بني وليد.

وهدفت الدراسة إلى :

- الكشف عن السمات الشخصية لدى أفراد العينة بشكل عام وعينة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- الكشف عن عوامل صعوبات التعلم من وجهة نظر أفراد العينة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم والعاديين وفق متغير النوع.
- إيجاد الفروق في سمات الشخصية بمكوناتها الأربع سمة الحرص، التفكير الأصيل، سمة العلاقات الشخصية، سمة الحيوية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وفق متغير النوع.
- إيجاد فروق في عوامل صعوبات التعلم بإبعادها الأربع الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية والعلاقة بين المعلم والطالب والمنهج الدراسي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وقد بلغ عدد العينة 231 طالباً وطالبة 109 ذكور 122 إناث.

واستخدمت الباحثة أدوات منها اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صـــالح ودرجـــات الامتحان التحصيلية واستبيان عوامل صعوبات التعلم من إعداد أنور الشرقاوي ومقياس سمات الشخصية المعد في ضوء قائمة الشخصية. ل.ف جوردن 2004 من إعداد الباحثة .

وتوصلت إلى مجموعة من النتائج :

- توجد فروق على مستوى النوع من الطلاب العاديين على أبعاد سمات الشخصية الأربعة عند مستوى دلالة 0.05.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذوي صعوبات التعلم ذكور وإنـــاث علـــى أبعـــاد الشخصية الأربعة وعند مستوى دلالة 0.05.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين وذوي صعوبات الـــتعلم بالنســـبة لســـمة العلاقات الشخصية الحيوية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين بالنسبة لسمة الحرص.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم على بـــاقي أبعـــاد الشخصية الأخرى.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الإناث العاديات والإناث ذوات صـــعوبات الـــتعلم بالنسبة لسمتي الحرص، والعلاقات الشخصية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين وبين ذوي صعوبات التعلم على أبعـــاد الشخصية الأخرى مثل الحيوية والتفكير الأصيل : السنوسي 2009: 44

الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية

دراسة الطحان 1990

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والتحصيل الدراسي عند الأبناء وكذلك معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

وقد تم تحقيق هذه الأهداف باختيار عينة تكونت من 340 تلميذ وتلميذة من دولة الإمارات العربية وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين كل من الاتجاه الديمقراطي واتجاه التقبل والتحصيل الدراسي عند الأبناء وخاصة بالنسبة للإناث.

وإن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التسلط وأسلوب الحماية الزائدة وبين التحصيل الدراسي عند الأبناء وخاصة الذكور. نقلاً عن الدويك : 99

دراسة الشناوي 1998

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك التلاميذ لأسلوبي القبول والرفض الوالدي من الأب والأم ودافع الانجاز لديهم.

وأيضاً التعرف على الفروق بين إدراك التلاميذ للقبول والرفض الكلي لأساليب المعاملة الوالدية.

فتكونت عينة الدراسة 193 تلميذ من السعودية وكانت أدوات الدراسة استبيان القبول والرفض لبروتر واختبار الدافع للإنجاز.

فتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين أسلوب القبول الوالدي والدافعية للإنجاز.

ووجود علاقة ارتباطية غير دالة احصائياً بين أسلوب الرفض الوالدي والدافعية للإنجاز.

كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين إدراك التلاميذ للقبول الوالدي من قبل الأم وإدراكهم للقبول الوالدي من قبل الأب في صالح قبول الأم كما وجدت فروقاً ذات دلالة احصائية بين إدراك التلاميذ للرفض الوالدي الكلي من قبل الأم وإدراكهم للرفض الوالدي الكلي من قبل الأب في صالح رفض الأب. نقلاً عن الشرقاوي : 191

دراسة مها زحلوف 2001

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ المتفوقين والعاديين في بعض المتغيرات منها أساليب المعاملة الوالدية.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تمثلت في المتفوقين وبلغ عددهم 215 والمجموعة الثانية كانت من العاديين وبلغ عددهم 202.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن آباء التلاميذ المتفوقين قد تبنوا أساليب معاملة مثل التشجيع والديمقراطية والحماية الموجهة والتسامح كما أنهم لا يعتمدون على أسلوب واحد في التنشئة بل يعتمدون الأسلوب للموقف. بينما يعتمد آباء التلاميذ العاديون أساليب مثل الحماية الزائدة والتسلط والتذبذب ويعتمدون أسلوب واحد يتصف بالجمود. نقلاً عن ميكائيل:8

دراسة النيال 2002

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق الشخصي الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ فجاءت النتائج مشيرة إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الاتجاهات الوالدية بأبعادها السبعة التسلط، حماية زائدة، إهمال، تذبذب، إثارة الألم النفسي، التفرقة. كما يدركها الأبناء وبين الذكاء والتحصيل. نقلاً عن الدويك : 98

دراسة بتول خليفة 2003

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين القبول والرفض الوالدي كما يدركها الأبناء ومشكلات الطفولة المتأخرة.

فأظهرت النتائج أنه كلما زاد الاهتمام والقبول من الوالدين أو أحدهما أدى ذلك إلى تخفيف حدة المشاكل لدى الأبناء كما بينت أيضاً أن الرفض الوالدي وسوء المعاملة الوالدية يعدا سببين مباشرين في انخفاض الشعور بالأهمية كما حصلت البنات على درجات أعلى جوهرياً من الأولاد في بعض الأبعاد مثل قبول الأم وقبول الأب في حين حصل الأول على متوسط درجات أعلى من البنات فقط في إدراك العدوان من الأب أما بقية الأبعاد فلم تظهر فروق بين الذكور والإناث. نقلاً عن عبد الخالق: 211

ثانياً : الدراسات العربية :

أولاً: دراسات تناولت تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

دراسة أمينة عبدالله كمال 1992.

بعنوان العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

وتهدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري من جهة وصعوبات القراءة الجهرية من جهة وصولاً إلى تطبيقات تربوية تساعد التلاميذ على مواجهة هذه الصعوبات.

حيث تمثلت عينة الدراسة في ثمانية وتسعون تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة وفق مؤشرات التباعد والاستبعاد المعروفة.

وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

- وجود علاقة بين مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة وهذه المهارات هي المعالجة السمعية للحروف والكلمات وذلك في معظم صعوبات القراءة التي تناولت البحث من قبل الإضافة والحذف والإبدال والإدخال والتعرف الخاطئ على الكلمة.
- عدم ارتباط التفسير السمعي بالصعوبات المدروسة.
- لم ترتبط صعوبات الإضافة ودقة القراءة بأن من المهارات السمعية والإدراكية. نقلاً عن الشرقاوي 1996: 173

دراسة جمال مصطفى العيسوي 1999

وعنوانها العيوب الخطية الشائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التعليم العام ومن يعدون لتدريس اللغة العربية بالمدينة المنورة.

وهدفت الدراسة إلى:

- تحديد العيوب الخطية الشائعة التي تتعلق بالحرف والكلمة والشكل العام المكتوب مع تحديد نسب شيوعها في كل مرحلة على حدة.
- تصميم أدوات موضوعية ومتكاملة للاستفادة منها في الدراسات المستقبلية المشابهة لها.

وتكونت عينة الدراسة من 240 تلميذ ستون تلميذ من الصف الثالث وستون تلميذة ستون طالبة من كلية المعلمين وستون طالب من كلية المعلمين .

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- استبانة لتحديد العيوب الخطية.
- اختبار لتشخيص العيوب الخطية المعوقة للقراءة.

ونتج عن الدراسة أن الحروف التي تكرر الخطأ في رسمها هي العين، الغين، الفـــاء، القـــاف، الياء. العيسوي 1999: 47

دراسة خديجة أحمد السباعي 2000

وعنوانها دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القـــراءة لـــدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن.

وهدفت الدراسة إلى :

- التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القـــراءة فـــي بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.
- الكشف عن أثر بعض المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميـــذ العـــاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة .
- التعرف على البناء العاملي للمتغيرات الوجدانية والمعرفيـــة للتلاميـــذ العـــاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

أجريت الدراسة على عينة قوامها 338 تلميذ وتلميذة منهم 188 من ذوي صـــعوبات القـــراءة و150 من العاديين في ست مدارس من محافظة تعز باليمن.

واستخدمت الباحثة أدوات متعددة منها أربعة اختبارات تشخيصية هي اختبـــار تحصـــيلي فـــي القراءة من إعداد الباحثة استبيان المستوى الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي من إعـــداد الباحثـــة اختبار رافن ثمانية اختبارات مأخوذة من بطارية Das وتقيس أربع عمليات نفسية هي المعالجة المعرفية المتتابعة المتزامنة، الانتباه، التخطيط وأيضاً ثلاث اختبارات تقيس المتغيرات الوجدانية

وهي مركز الضبط إعداد فاروق عبدالفتاح واختبار الدافعية من إعداد الباحثة واختبار تحقيق الذات من إعداد الباحثة استخدام اختبار T.Test التحليل العاملي وتحليل الانحدار المتعدد.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- لا يوجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والتخطيط.
- لا توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المتغيرات الوجدانية والدافعية للإنجاز ومركز الضبط وتحقيق الذات.
- لا توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانتباه.
- وجود علاقة دالة احصائياً بين المعالجة المعرفية المتتابعة والتحصيل القرائي لدى عينة الدراسة. السباعي 2002: 67

ثانياً: دراسات تناولت إعداد برامج علاجية لصعوبات تعلم القراءة

دراسة صلاح عميرة 2002

وكانت بعنوان : برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وهدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية التأسيسية وتصميم برنامج علاجي لها.

وكانت أدوات الدراسة على النحو الآتي :

- اختبار مصفوفات رافن.
- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة من إعداد الباحث.

- اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة من إعداد الباحث.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي :

- وجود فروق دالة احصائياً فيما بين المجموعات الضابطة في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تأثير البرنامج العلاجي.
- لا توجد فروق دالة احصائياً فيما بين مجموعات الذكور والإناث في درجات اختبار القراءة والكتابة بعد البرنامج. : محمد 2002

دراسة رأفت رخا 2003

وكان عنوانها : أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية لذوي صعوبات التعلم.

حيث هدفت الدراسة إلى محاولة إعداد وتطبيق برنامج تشخيص علاجي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة التأسيسية بدولة الإمارات العربية من خلال غرف المصادر.

وقد استخدم الباحث عدداً من الاختبارات منها اختبار تسمية الحروف والربط بين الكلمة والحرف البادئة به واختبار دمج الوحدات الصوتية واختبار نطق الوحدات الصوتية واختبار التمييز السمعي ونطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى.

وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في تمييز الكلمات ودمج الوحدات الصوتية وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار وذلك نتيجة تعرضهم للبرنامج العلاجي.
- تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في فهم المعنى من خلال سياق الجملة وذلك نتيجة تعرضهم للبرنامج العلاجي. رخا 2003

الدراسات الأجنبية

دراسة بلانشارد Blanchard 2000

بعنوان : تعلم الوعي الفونولوجي لتجنب الفشل القرائي.

تهدف الدراسة إلى المقارنة بين فوائد الإدراك الفونولوجي أو برامج Software الكمبيوترية أو بدونها لتحسين المهارات القرائية.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها واحد وثلاثون تلميذ وتلميذة من المدرسة الابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية استخدمت المجموعة التجريبية برامج الكمبيوتر ، واستخدمت المجموعة الضابطة برنامجا دراسيا عاديا.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تم تعليم طلاب المرحلة الابتدائية مهارات الإدراك الفونولوجي.
- لا توجد فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية التي تعلمت عن طريق البرنامج الكمبيوتري لعلم الصوتيات وبين درجات المجموعة الضابطة الذين استخدموا العديد من الأنشطة القرائية في القياس البعدي.Blanchard 2000

دراسة جولي مونتالى 1996

بعنوان : فوائد الكمبيوتر الناطق للقراء المتوسطي أو الضعيفي المهارة.

وتهدف الدراسة إلى توضيح فاعلية الأسلوب الثنائي الرؤية والسمع معاً لتشجيع فهم القراءة.

واستخدم الباحث برامج الكمبيوتر المرئية والمسموعة الثنائية كأدوات لدراسته حيث وبعد كل قطعة يجيب التلاميذ على عشرة أسئلة شفهية قصيرة.

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ستة وثلاثين قارئاً منهم ثمانية عشر قارئاً متوسطي المستوى وثمانية عشر قارئاً أقل منهم في المستوى من الصفين الخامس والسادس.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- إن القراء ذوي المستوى الضعيف كان أداؤهم بالنسبة للأسلوب الثنائي متماثل مع التلاميذ المتوسطي المستوى بالنسبة للأسلوب المرئي.
- إن القراء ذوي المستوى الضعيف فهموا عن طريق الأسلوب الثنائي أكثر من الأساليب الفردية.
- إحساس الطلبة الضعاف بالرضا للذات ونجاح أكثر عندما تقدم لهم القطع بالأسلوب الثنائي Montali 1996

دراسة راسكاند Raskind 1998

بعنوان : تحدث لتقرأ – آثار تكنولوجيا الإدراك اللغوي على أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة والهجاء.

وتهدف الدراسة إلى استخدام تكنولوجيا الإدراك اللغوي مع طلاب المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

وقد استخدم الباحث أدوات منها برامج كمبيوتر لتحسين الإدراك اللغوي والهجاء بعمل جلسات للتدريب على اختبارات للقراءة.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها عشرون طالباً من ذوي صعوبات القراءة والهجاء ثم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ومن نتائج الدراسة ما يلي :

1. توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة التعرف لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الهجاء والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة تيلمانجايل Gail 1995

بعنوان : هل استخدام الكمبيوتر في القراءة كوسيلة تعليمية مساعدة مقارنة بـــالطرق التعليميـــة التقليدية للقراءة أكثر كفاءة في الفهم لمستوى المدارس الابتدائية؟.

وهدفت الدراسة إلى مقارنة الكمبيوتر كوسيلة تعليمية مساعدة في القـــراءة بـــالطرق التعليميـــة التقليدية في القراءة.

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ثلاثين طفلاً من المرحلة الخامسة بنين وبنـــات حـــالتهم الاجتماعية والاقتصادية منخفضة المستوى تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضـــابطة أمـــا المجموعة التجريبية فقد قاموا باستخدام الكمبيوتر يومياً لمدة تسعة أسابيع يقـــرأون النصـــوص ويجيبون على أسئلتها في حين أن المجموعة الضابطة يقرأون النصوص ويجيبون على أسئلتها باستخدام بيان مفصل بالتعليمات.

ومن نتائج الدراسة ما يلي :

1. إن كلا المجموعتين ازداد فهمهم القرائي.
2. لا توجد فروق واضحة بين المجموعتين في الفهم القرائي.
3. توجد فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعتين في القراءة واســـتخدام الكمبيـــوتر فـــي القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.Gail 1995

دراسات أجنبية تناولت أساليب المعاملة الوالدية

دراسة كبلينجKipling 1994

وتناولت هذه الدراسة العلاقة بين الضبط الوالدي وكل من العدوانية والانتقاص من قدر الـــذات لدى عينة من الأبناء.

وفي تناوله لمشكلة البحث تناول نموذجين من المشكلات السلوكية أحدهما ارجعه إلـــى أســـباب خارجية والآخر أرجعه إلى أسباب داخلية وكل من النموذجين يشير إلى تجمـــع مـــن الســـلوك المشكل يختلف عن الآخر ولكنهما يرجعان إلى التفاعلات السائدة داخل الأســـرة أو الممارســـة الوالدية.

فالمشكلات التي تعود إلى أسباب خارجية مثل السلوك العدواني أرجعها إلى المعاملة الوالديـــة، والتسلط الوالدي الذي يبدو في سلوكيات لم تحظ بالضبط أو تفتقر إلى ملاحظة ومراقبة الوالدين. أما المشكلات التي تعود إلى أسباب داخلية مثل الانتقاص من قدر الذات فقد أرجعها إلى أسباب داخلية مثل أسلوب الضبط الذي يبدو في التعبير عن الانفعالات. الحميدي 2003 .

دراسة شيك وما 1997 Shek.' D ma

ولقد بحث شك وما تأثير أساليب المعاملة الوالدية على العدوان على مجموعة من التلاميذ في الصين وتكونت عينة الدراسة من907 تلميذ 394 ذكور 513 إناث من مدارس هونـــغ كونـــغ وبعد استخدام مقياس أساليب التنشئة الوالدية أظهرت النتائج أن أولئك الـــذين تكونـــت لـــديهم انطباعات إيجابية عن أسلوب المعاملة الصادر عن الأب والأم من ناحية الدفء في المشـــاعر والمرونة كانت سلوكياتهم موجبة وإن أسلوب التربية الذي يتبعه الوالدان يلعب دوراً محورياً في نوعية السلوكيات الصادرة عن الشخص. الحميدي مرجع سابق 2003.

دراسة سندروسكي 1999

وتناولت هذه الدراسة تأثير معاملة الآباء لأبنائهم بطريقة عدوانية وتناولت أيضاً ضعف وسائل الاتصال بين الأبناء وأبنائهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التنشئة الوالدية غير السوية وعدم الانسجام بـــين الـــزوجين وفشلهما في العمل كفريق وضعف الاتصال بين أفراد الأسرة ومهارات حل المشكلات تؤدي إلى

ظهور سلوكيات غير مرغوبة وميول عدوانية كما أشارت إلى أنها قد تكون سبب في بعض المشاكل السلوكية التي قد تؤثر على تعلم الطفل وعدم مجاراته لأقرانه في المدرسة في المستقبل. الحميدي مرجع سابق 2003.

- **دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة و علاقاتها ببعض العوامل الاسرية .**

1- دراسة مسيلدين 1964 :

و قد قامت بدراسة ثلاثين طفلا من الأطفال الأذكياء المتخلفين في القراءة ووجدت ان عشرة أطفال منهم تتميز أمهاتهم بالعدوان الصريح نحوهم و عشرة أطفال آخرين تتميز أمهاتهم بالشعور بالتوتر و النقد الشديد و ممارسة الضغوط . و أربعة أطفال كانوا يعانون من الغيرة الحادة من أخوتهم و قد استمر هذا الشعور أثناء تعلم القراءة . كما وجد ان اثنين منهم كانت معاملتهما تتميز بالتدليل في البداية ثم بالإهمال و النبذ عندما التحقا بالمدرسة و وجدت اثنين آخرين يناضلان ضد التحفظ الشديد من جانب الأمهات . و كانت جميع الحالات باستثناء واحدة تتميز بعدم الاستقرار و بالقلق و الشعور بالشقاء بحيث ان ظاهرة التخلف في القراءة كانت جزءا من الصورة الشاملة لعدم التكيف .

2- دراسة دايسون 1996 :

و هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن دور المتغيرات الاسرية في صعوبات تعلم القراءة و توصلت الدراسة الى عدم تأثير العلاقات الاسرية و النظام الاسري.

بينما شكل التفضيل الوالدي المنخفض تأثيرا سالبا على مفهوم الذات لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة و توصل بصفة عامة الى ان الاسر التي لديها طفل يعاني صعوبات القراءة تتصف بالضغط الوالدي و السيطرة و التحكم و اصدار الاوامر و عدم التقبل للطفل ذي الصعوبة .

نقلاً عن برادة 1974 :120

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على مجموعة الدراسات السابقة لاحظ الباحث بعض النقاط أهمها :

- من خلال الدراسات السابقة يتضح أن صعوبة القراءة من أكثر الصعوبات التي تشغل اهتمام المربين والعلماء في هذا المجال.
- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف وتشخيص صعوبات القراءة لدى عينات البحوث السابقة.
- هدفت بعض الدراسات إلى معرفة نسبة انتشار صعوبات التعلم في بعض المجتمعات مثل دراسة البرغثي 2002 وكذلك معرفة الفروق في الصعوبات بين الذكور والإناث.
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية مثل دراسة خديجة السباعي 2000.
- اتفقت معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في الفئة العمرية المستهدفة للدراسة حيث اشتملت معظم الدراسات على عينات من التلاميذ ما بين الصف الثالث والسادس. وتهدف الدراسة الحالية لدراسة الصفين الرابع والخامس من حيث صعوبات القراءة.
- من خلال الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة لاحظ الباحث أنه كلما كانت هناك أساليب تنشئة غير سوية مثل الإهمال وسحب الثقة والتسلط قابل ذلك انخفاض في مستوى الدافعية ومشاكل في مراحل الطفولة المتأخرة.
- إن الآباء الذين يعتمدون أساليب تنشئة سوية مثل الديمقراطية والتسامح والحماية الموجهة والتشجيع كان أبناؤهم من المتفوقين كما هؤلاء الآباء لا يتبعون أسلوب معاملة واحدة بل يستخدمون أسلوب موجه حسب الموقف.

- كما أن هناك أوجه من الاختلاف والاتفاق بين هذه الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة حيث اتفقت مع دراسة البرغثي 2002 في تناولها للفروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم .
- واتفقت أيضا في التأكيد على وجود صعوبات عامة لدى عينة الدراسة وهذا يؤكد وجود صعوبات في القراءة وهذا ما نحن بصدده في هذه الدراسة موضوع البحث.
- وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبد الحميد 2004 في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم توجد لديهم فروق على أبعاد الشخصية الأربعة والدراسة الحالية بصدد دراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية وصعوبات تعلم القراءة ، مما يدل على أن هذه الصعوبات لها علاقة ببعض الأبعاد النفسية.
- واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الطحان 1990 ودراسة الشناوي 1998 ودراسة زحلوف 2001 حيث توصلت الدراستين الأولى والثانية إلى وجود علاقات بين أسلوب التقبل والاتجاه الديمقراطي والتحصيل الدراسي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين اسلوب التسلط والحماية الزائدة وبين التحصيل الدراسي ن وتوصلت ايضا على وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التقبل الوالدي والدافعية للإنجاز وتوصلت الدراسة الثالثة إلى أن آباء التلاميذ المتفوقين قد اتبعوا أساليب معاملة والدية إيجابية مثل التشجيع والحماية الموجهة والديمقراطية كما أنهم لا يعتمدون على أسلوب واحد في التنشئة بل يعتمدون الأسلوب المناسب للموقف بينما استخدم آباء التلاميذ العاديين أساليب تتصف بالجمود وشيء من الحماية الزائدة ويستخدمون نوعا من الأساليب الموحدة التي أحيانا لا تتفق مع الموقف .

والدراسة الحالية تهدف إلى إيجاد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات تعلم القراءة من حيث التأثير الإيجابي والسلبي لهذه الأساليب في هذه الصعوبات.

- كما اتفقت أيضا مع دراسة مسيلدين 1964 في أن المعاملة الوالدية كانت تؤثر إيجاباً وسلبا على القراءة حيث كان الأبناء يتأثرون بالتشجيع إيجاباً ويتأثرون بالنبذ سلبا.
- وتختلف هذه الدراسة مع دراسة دايسون 1996 حيث توصلت دراسة دايسون إلى عدم تأثير العلاقات الأسرية والنظام الأسري في صعوبة القراءة .
- كما اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات من حيث حجم العينة حيث بلغ حجم العينة في هذه الدراسة 200 تلميذ بينما هناك بعض الدراسات كان حجم العينة فيها واحد وثلاثون فقط مثل دراسة بلانشارد 2000 وكذلك كان حجم العينة في دراسة مونتالي 1996 ، ست وثلاثون فقط وبلغ ايضا في دراسة راسكاند 1998 ، عشرون فقط ، وكان في دراسة جايل 1995 ، ثلاثون تلميذا فقط ، بينما بلغ حجم العينة في دراسة شيك وما 1997، حول تأثير اسلوب المعاملة الوالدية على العدوان 907 تلاميذ.

الفصل الرابع

ويتضمن هذا الفصل المحتويات التالية:

1. **منهج الدراسة**
2. **مجتمع الدراسة**
3. **عينة الدراسة**
4. **أدوات الدراسة**
5. **الأساليب الإحصائية**

1. **منهج الدراسة :** إن عملية اختيار منهج الدراسة تفرضه طبيعة المشكلة التي تناولتها الدراسة وسوف تتبع الدراسة الحالية المنهج الارتباطي باعتباره أنسب هذه المناهج لهذه الدراسة.

تعريف المنهج الارتباطي : يعرفه العساف بأنه ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة. العساف : 2000 ، 261 .

2. **مجتمع الدراسة :** يتكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من النوعين ذكور، إناث والواقعين في المدارس التي تقع ضمن الحدود الإدارية لمدينة المرج والتي يبلغ عددها 28 مدرسة ووفقاً لأهداف الدراسة وطبيعتها فقد اختار الباحث تلاميذ الصفين الرابع والخامس ذكور وإناث محاولة منه للكشف عن العلاقة التي تحاول الدراسة الكشف عنها وتعميم النتائج التي توصل إليها للعام الدراسي 2015/2014 وبذلك فإن مجتمع الدراسة يتكون من تلاميذ الصف الرابع والصف الخامس من الشق الأول بالتعليم الأساسي بمدينة المرج.

3. **الدراسة الاستطلاعية :** قبل البدء بجمع بيانات الدراسة الأساسية قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لأسباب منها :

   1. التعرف على مدى فهم وتقبل أفراد العينة لاختبار العسر القرائي المستخدم في جمع البيانات.
   2. التحقق من وضوح التعليمات لأفراد عينة الدراسة.
   3. التدريب على كيفية استخدام الاختبار وجمع البيانات من قبل الباحث.
   4. معرفة أنسب الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

   وإن الهدف الرئيسي من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار العسر القرائي المستخدم في الدراسة الحالية ، وقد اختار الباحث ستين تلميذ وتلميذة موزعين بالتساوي بين النوعين (ذكور وإناث) من الدراسين في الصفين الرابع والخامس في مدارس مدينة المرج وإجراء الدراسة الاستطلاعية عليهم.

جدول 1 يوضح إحصائية تلاميذ الصفين الرابع والخامس بمرحلة التعليم الأساسي الشق الأول ضمن الحدود الإدارية لمدينة المرج

الرقم	اسم المدرسة	الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	عائشة أم المؤمنين	65	70	64	54	253
2	الجيل الصاعد	30	47	41	44	162
3	عيسى النفاقة	45	-	82		127
4	أحفاد المختار	9	9	9	5	32
5	المجد	30	25	30	25	110
6	سيدي ارحومه	7	8	6	6	27
7	النهضة	-	61	-	96	157
8	الزهراء	-	50	-	70	120
9	الصحابة	9	3	5	4	21
10	العويلية الأساسية	25	30	20	20	95
11	الهدى	50	40	35	29	154
12	طارق بن زياد	71	56	72	61	260
13	البشائر	30	30	21	32	113
14	النضال	14	11	7	8	40
15	خالد بن الوليد	19	18	28	15	80
16	عمر بن عبدالعزيز	53	-	90	-	143
17	خديجة الكبرى	63	64	21	40	188
18	الكفاح	4	9	12	10	35
19	عقبة بن نافع	45	40	37	29	151
20	الوحدة العربية	10	2	10	2	24
21	المستقبل	3	5	2	7	17
22	جمال عبدالناصر	10	10	13	14	47

الرقم	اسم المدرسة	الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
23	المنار	9	8	3	6	26
24	القدس	10	12	14	11	47
25	المجاهدين	3	4	6	3	16
26	سيدي بوزيد	2	2	2	2	8
27	سليمان سعيد	11	12	4	8	35
28	فرزوغة للتعليم الأساسي	12	11	17	20	60
	المجموع	639	637	651	621	2548

عينة الدراسة

تم اختيار وتحديد المدارس بالشق الأول بالتعليم الأساسي التي سوف تجري عليها الدراسة والتي تقع ضمن الحدود الإدارية لمدينة المرج وذلك عن طريق العينة العشوائية ثم تم اختيار عينة البحث عن طريق العينة القصدية.

ونظراً لطبيعة الدراسة راعى الباحث مجموعة من الشروط الواجب توافرها في العينة وهي:

1. أن يكون جميع التلاميذ سليمي الحواس البصر والسمع.
2. أن يكون التلاميذ غير يتامى.
3. أن يكون جميع التلاميذ يعيشون مع الأب والأم معاً أي أن يكون الأب والأم غير منفصلين.

وبعد مراعاة هذه الشروط تم تحديد حجم العينة النهائي بعدد 200 تلميذ وتلميذة 100 من الصف الرابع خمسين ذكور خمسين إناث 100 الصف الخامس خمسين ذكور خمسين إناث.

4. أدوات جمع البيانات

استخدم الباحث اختبار تشخيص العسر القرائي من إعداد نصرة جلجل وقائمة شيفر للمعاملة الوالدية. تعريب صلاح أبوناهية ورشاد عبد العزيز 1987

1-اختبار تشخيص العسر القرائي

الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور والقوة لدى التلاميذ ومن ثم فإن الاختبار ليس اختباراً تحصيلياً هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في مادة قد تعلموها.

طريقة تطبيق الاختبار

يمكن تطبيق الاختبار فردياً وجماعياً.

2-وصف الاختبار

يتكون الاختبار من ثمانين عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي :

البعد الأول التعرف على المفردات ويحتوي على أربعين عبارة.

البعد الثاني فهم المفردات ويحتوي على عشر عبارات.

البعد الثالث فهم الجملة ويحتوي على عشر عبارات.

البعد الرابع قطع القراءة ويحتوي على عشرين عبارة مقسمة على خمس قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على أربع عبارات خاصة بها.

الخصائص السيكومترية للاختبار

1. الصدق

قامت مصممة الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات الفهم القرائي ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام وقد حصلت على معامل ارتباط قيمته 0.86 بالمائة على الترتيب وهي قيم مرتفعة وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.

وفي دراسة قامت بها أمل زايد قامت الباحثة باستخدام اختبار تشخيص العسر القرائي لنصرة

جلجل كمحك خارجي لمقياس تشخيص العسر القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتـــدائي علـــى عينة مكونة من خمسين تلميذ وتلميذة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.69 وهي قيمة مرتفعة تكفي للتحقق من صدق الاختبار.

وقام الباحث باستخراج الصدق لاختبار تشخيص العسر القرائي من خلال الاتساق الداخلي حيث قام بحساب الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاختبار لمعرفة مدى درجـــة صـــدق الاختبـــار والجدول رقم 2 يوضح معاملات الارتباط للبعد الأول لاختبار تشخيص العسر القرائـــي وهـــي مفردات بعد التعرف على الكلمة وهي كما يلي:

جدول (2) **يوضح معاملات الارتباط لمفردات البعد الأول لاختبار العسر القرائي**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.549	21	0.3786
2	0.524	22	0.550
3	0.704	23	0.413
4	0.389	24	0.650
5	0.868	25	0.599
6	0.877	26	0.630
7	0.554	27	0.653
8	0.566	28	0.424
9	0.546	29	0.591
10	0.631	30	0.456
11	0.546	31	0.577
12	0.631	32	0.544
13	0.490	33	0.665
14	0.739	34	0.544
15	0.742	35	0.382
16	0.593	36	0.227
17	0.285	37	0.697
18	0.478	38	0.812
19	0.844	39	0.219
20	0.554	40	0.785

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين 0.219 و0.877 وهي ذات دلالة احصائية بعضها عند مستوى دلالة 0.01 وبعضها عند مستوى دلالة 0.05.

والجدول رقم 3 يوضح معاملات الارتباط لبعد فهم الكلمة.

جدول 3 يوضح معاملات الارتباط لبعد فهم الكلمة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.345	6	0.379
2	0.476	7	0.562
3	0.488	8	0.576
4	0.598	9	0.620
5	0.581	10	0.685

وتراوحت معاملات ارتباط مفردات هذا البعد ما بين 0.345 و0.85 وهي دالة عند مستوى 0.05 ومستوى دلالة 0.01.

ويوضح جدول 4 معاملات ارتباط مفردات بعد فهم الجملة لاختبار العسر القرائي.

جدول 4 يوضح معاملات الارتباط لمفردات بعد فهم الجملة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.292	6	0.610
2	0.359	7	0.672
3	0.662	8	0.631
4	0.715	9	0.632
5	0.256	10	0.651

وكما هو موضح بالجدول فإن معاملات الارتباط لبعد فهم الجملة لاختبار العسر القرائي تراوحت 0.256 و0.715 وهي دالة عند مستوى 0.01 ودالة عند مستوى 0.05.

جدول 5 يوضح معاملات الارتباط

لبعد القراءة الصامتة لاختبار العسر القرائي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.512	11	0.631
2	0.737	12	0.598
3	0.497	13	0.602
4	0.427	14	0.753
5	0.729	15	0.296
6	0.574	16	0.596
7	0.579	17	0.677
8	0.770	18	0.647
9	0.732	19	0.434
10	0.630	20	0.671

وكما هو واضح بالجدول 5 فقيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين

0.296 و0.770 وهي دالة عند مستوى 0.01 وأيضاً دالة عند مستوى دلالة 00.05.

كما قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والمعلمين في اللغة العربية من ذوي الخبرة وطلب منهم تحكيم الاختبار من حيث ملائمة الاختبار من عباراته للفئة العمرية لعينة البحث والجداول التالية توضح نسب اتفاق المحكمين كل بعد من أبعاد الاختبار.

جدول 6 يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين

على عبارات التعرف على المفردة

رقم المفردة	المحكمين		نسبة الاتفاق	رقم المفردة	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	%		العدد	الموافقين	%
1	10	10	100	21	10	9	90
2	10	8	80	22	10	9	90
3	10	10	80	23	10	10	100
4	10	10	100	24	10	10	100
5	10	9	90	25	10	10	100
6	10	10	100	26	10	9	90
7	10	9	90	27	10	9	90
8	10	10	100	28	10	10	100
9	10	8	80	29	10	10	100
10	10	9	90	30	10	10	100
11	10	10	100	31	10	10	100
12	10	10	100	32	10	10	100
13	10	10	100	33	10	10	100
14	10	9	90	34	10	10	100
15	10	10	100	35	10	10	100
16	10	9	90	36	10	10	100
17	10	10	100	37	10	9	90
18	10	10	100	38	10	9	90
19	10	10	100	39	10	10	100
20	10	10	100	40	10	10	100

وكما نرى فإن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات التعرف على المفردة جيدة ومرتفعة فقد تراوحت النسب ما بين 80 بالمائة و 100 بالمائة على كل مفردة من المفردات وهي نسب جيدة تسمح بالوثوق في هذه المفردات للتطبيق على المفحوصين.

جدول 7 يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات فهم الكلمة

جدول رقم 7

رقم المفردة	المحكمين		نسبة الاتفاق	رقم العبارة	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	%		العدد	الموافقين	%
1	10	10	100	6	10	9	90
2	10	10	100	7	10	10	100
3	10	10	100	8	10	9	90
4	10	9	90	9	10	10	100
5	10	10	100	10	10	10	100

وكما نقرأ هذه النسب الموضحة في جدول 7 والذي يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات فهم الكلمة وهي مرتفعة وقد تراوحت ما بين 90 بالمائة و 100 بالمائة وهي نسب ذات دلالة عالية تسمح بالوثوق في هذه العبارات.

وجدول 8 يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات فهم الجملة

جدول 8

رقم المفردة	المحكمين		نسبة الاتفاق	رقم العبارة	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	%		العدد	الموافقين	%
1	10	10	100	6	10	10	100
2	10	9	90	7	10	10	100
3	10	9	90	8	10	10	100
4	10	10	100	9	10	10	100
5	10	10	100	10	10	10	100

ونرى هنا كما هو موضح في الجدول رقم 8 الذي يبين نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات فهم الجملة والتي تراوحت ما بين 90 بالمائة و 100 بالمائة أن هذه العبارات جيدة ومناسبة لهذا الاختبار وجيدة للتطبيق على المفحوصين لما حصلت عليه من نسب مرتفعة .

جدول 9 يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على قطع القراءة الصامتة

قطع القراءة	المحكمين		نسبة الاتفاق	قطع القراءة	المحكمين		نسبة الاتفاق
أسئلة القطع	العدد	الموافقين	%	أسئلة القطع	العدد	الموافقين	%
القطعة الأولى				القطعة الثانية			
1	10	10	100	1	10	10	100
2	10	10	100	2	10	9	90
3	10	10	100	3	10	9	90
4	10	10	100	4	10	10	100
القطعة الثالثة				القطعة الرابعة			
1	10	10	100	1	10	10	100
2	10	10	100	2	10	10	100
3	10	9	90	3	10	10	100
4	10	10	100	4	10	10	100
القطعة الخامسة							
1	10		10				100
2	10		9				90
3	10		9				90
4	10		10				100

ومما سبق نرى ان هذه القطع الصامتة الخاصة بالبعد الرابع لاختبار تشخيص العسر القرائـــي هي قطع ملائمة ومناسبة للفئة العمرية المحددة بالتطبيق إلا ان هناك بعض العبارات التي رأى السادة المحكمون استبدالها بكلمات أخرى مناسبة لمجتمع الدراسة مثل : كلمة فرعونية لكونهـــا غير ملائمة للبيئة الليبية ، كلمة بيانو وسينما وراديو كونها غير عربية .

2. **الثبات:** قامت مصممة الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق :

أ. إعادة التطبيق:

تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ حجم العينة سبعين تلميذ وتلميذة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني ويوضح جدول عشر معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

جدول 10 يوضح معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاختبار تشخيص العسر القرائي

الرقم التسلسلي	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط
1	التعرف على الكلمة	0.58
2	فهم الكلمة	0.53
3	فهم الجملة	0.59
4	القراءة الصامتة	0.68

ويتضح من الجدول أن معاملات الارتباط موجبة وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية أثبت قدراً مناسباً من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

ب. الثبات بمعادلة الفاكرونباخ

وقامت مصممة الاختبار بحساب الثبات بمعادلة الفاكرونباخ وبلغ الثبات 0.72 ويعتبر دالاً بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

كما قام الباحث باستخراج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية والجدول رقم 11 يوضح معاملات الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون.

الجدول 11

الرقم التسلسلي	أبعاد الاختبار	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	التعرف على الكلمة	0.89
2	فهم الكلمة	0.80
3	فهم الجملة	0.69
4	القراءة الصامتة	0.61

2. قائمة المعاملة الوالدية لشيفر

أ. وصف القائمة

هذه القائمة وضعها في الأصل إيرل شيفر وأعدها في صورتها العربية صلاح أبوناهية ورشاد عبدالعزيز وقد تكونت هذه القائمة ستة وعشرون مقياساً يتكون كل منها من عشر عبارات ثم جرى تعديل هذه القائمة وتطويرها على أساس من التحليل العاملي واستخدام أسلوب تحليل العبارات ومراجعة المحتوى ووصلت القائمة في صورتها الحالية إلى ثمانية عشر مقياس يتكون كل منها من ثمانية أو ستة عشر عبارة بحيث يصل المجموع الكلي للعبارات إلى 192 عبارة موزعة على المقاييس وهذه المقاييس هي:

1. مقياس التقبل
2. مقياس الاستحواذ
3. مقياس التمركز حول الطفل
4. مقياس الرفض
5. مقياس التقييد
6. مقياس الاكراه
7. مقياس الاندماج الايجابي
8. مقياس التطفل
9. مقياس الضبط من خلال الشعور بالذنب
10. مقياس الضبط العدواني
11. مقياس عدم الاتساق
12. مقياس التساهل
13. مقياس تقبل الفردية
14. مقياس التساهل الشديد
15. مقياس تلقين القلق الدائم
16. مقياس انسحاب العلاقة
17. مقياس التباعد والسلبية
18. مقياس الاستقلال المتطرف

ولقد استخدمت هذه المقاييس في كثير من الدراسات والبحوث في البيئات العربية المختلفة نذكر منها الدراسة التي قام بها تركي باستخدام عينة من الطلبة الكويتيين.

ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث أربعة مقاييس من هذه القائمة وهي:

1. مقياس التقبل
2. مقياس الرفض
3. مقياس الاندماج الايجابي
4. مقياس التباعد والسلبية

ولقد اختار الباحث هذه المقاييس الأربعة بعينها نظراً لأن القائمة تحتوي على 18 مقياسا وأن تطبيق هذه المقاييس كلها يعتبر أمرا مرهقا لعينة البحث ومكلفا ماديا ، لذلك رأى الباحث الاكتفاء بهذه المقاييس الأربعة آملا باختياره لها توضيح العلاقة المرجوة من البحث موضوع الدراسة.

الخصائص السيكومترية للقائمة

الصدق

استخدم شيفر صدق التمييز بين المجموعات حيث ميزت هذه القائمة بين مجموعة من الأبناء المنحرفين ومجموعة من الأبناء الأسوياء وكان الفرق بينهما دالاً في إدراكهما لأساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الآباء. وفي الصورة العربية اعتمد معربا القائمة على صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية أي من خلال درجة الثبات حيث أن الاتساق الداخلي لا يعتبر مقياساً للثبات فقط وإنما يدل أيضاً على صدق المقياس وذلك لأنه يقيس اتساق عبارات المقياس وتجانسها ودرجة الاتساق ترتبط إلى حد ما بصدق المفهوم. أبو ناهية 1978: 11

كما قام الباحث باستخراج الصدق للمقاييس الأربعة المستخدمة في الدراسة وذلك بطريقة الاتساق الداخلي والجداول توضح ذلك.

جدول 12 يوضح معامل الارتباط لمقياس التقبل

رقم التسلسل للعبارات	معامل الارتباط		رقم التسلسل للعبارات	معامل الارتباط	
	الأب	الأم		الأب	الأم
.1	0.350	0.225	.7	0.35	0.521
.2	0.337	0.606	.8	0.453	0.566
.3	0.445	0.345	.9	0.658	0.725
.4	0.565	0.231	.10	0.267	0.247
.5	0.366	0.534	.11	0.348	0.385
.6	0.674	0.562	.12	0.270	0.264

وكما نلاحظ من الجدول فإن القيم مرتفعة وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 وبعضها دال عند مستوى دلالة 0.05 ونلاحظ في هذا المقياس أنه تم حذف أربعة مفردات من المقياس نظراً لأنها حصلت معاملات ارتباط غير دالة إحصائيا.

جدول 13 يوضح معاملات الارتباط لمقياس الرفض

رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط		رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط	
	الأب	الأم		الأب	الأم
.1	0.691	0.657	.9	0.690	0.666
.2	0.556	0.583	.10	0.589	0.592
.3	0.655	0.623	.11	0.726	0.833
.4	0.756	0.719	.12	0.774	0.851
.5	0.709	0.833	.13	0.690	0.722
.6	0.699	0.773	.14	0.704	0.777
.7	0.602	0.736	.15	0.794	0.851
.8	0.587	0.737	.16	0.614	0.688

وكما نلاحظ من خلال الجدول رقم 13 الموضح فيه قيم معامل الارتباط لمفردات مقياس الرفض ان قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين 0.583 و 0.581 وهي قيم جيـــدة ومرتفعـــة ودالة عند مستوى 0.01 وكافية للثقة في مفردات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد لقياسه فعلاً.

جدول 14 يوضح معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الايجابي

رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط		رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط	
	الأب	الأم		الأب	الأم
.1	0.950	0.950	.9	0.950	0.950
.2	0.740	0.738	.10	0.950	0.950
.3	0.950	0.950	.11	0.930	0.950
.4	0.696	0.694	.12	0.996	0.694
.5	0.477	0.464	.13	0.950	0.930
.6	0.696	0.695	.14	0.751	0.930
.7	0.784	0.782	.15	0.589	0.749
.8	0.696	0.694	.16	0.950	0.588

وكما نرى من خلال القيم الموضحة في جدول رقم 14 والتي تدل على قيم مرتفعة لمعاملات الارتباط لمفردات مقياس الاندماج الإيجابي وهذه القيم تراوحت مابين 0.464 و 0.996 وهي دالة عند مستوى 0.01 وتدل على صدق المقياس.

جدول 15 يوضح معاملات الارتباط لمقياس التباعد والسلبية

رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط		رقم التسلسل للعبارة	معامل الارتباط	
	الأب	الأم		الأب	الأم
.1	0.885	0.833	.9	0.925	0.902
.2	0.845	0.929	.10	0.947	0.922
.3	0.917	0.951	.11	0.961	0.961
.4	0.957	0.953	.12	0.386	0.446
.5	0.918	0.893	.13	0.947	0.959
.6	0.892	0.909	.14	0.892	0.909
.7	0.867	0.822	.15	0.961	0.961
.8	0.906	0.861	.16	0.961	0.961

ونرى من خلال الجدول 15 الذي يبين قيم معامل الارتباط لكل مفردة من مفردات مقياس التباعد والسلبية أن هذه القيم جيدة وكافية للثقة بصدق المقياس فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لهذه المفردات ما بين 0.386 و 0.961 وهي دالة عند مستوى 0.01 وتكفي للثقة في صدق المقياس وصلاحيته لغرض القياس.

2. الثبات

لقد قام معربا القائمة باستخراج الثبات للقائمة عن طريق التجزئة النصفية على عينة مكونة من 160 طالب وتراوحت معاملات ثبات القائمة بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان ما بين 0.53 و0.87 وكذلك استخرجت معاملات الثبات للقائمة بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني شهر لعينة مكونة من ثمانين طالب تسعة وستون طالبة وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.51 و0.83 .

كما قام الباحث بحساب الثبات للمقاييس الأربعة المستخدمة في الدراسة عن طريق معاملة الفاكرونباخ وكانت النتائج كالآتي :

جدول 16 يوضح قيم معادلة الفاكرونباخ للثبات للمقاييس الأربعة

المقياس	الفاكرونباخ
مقياس التقبل	0.54
مقياس الرفض	0.64
مقياس الاندماج الايجابي	0.93
مقياس التباعد والسلبية	0.98

وكما نرى من الجدول رقم 16 والذي يوضح قيم معادلة ألفاكرونباخ لمقاييس المعاملة الوالدية الأربعة : مقياس التقبل ومقياس الرفض ومقياس الاندماج الإيجابي ومقياس التباعد والسلبية أن

هذه القيم مرتفعة وجيدة وتراوحت ما بين 0.54 و 0.98 وهي قيم جيدة بما تكفي للثقة في ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية

و لإتمام إجراءات الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة فى هــذه الدراسة وذلك من اجل المعالجة الإحصائية للبيانات التي تساعد في عرض النتائج وتفســيرها و هذه الأساليب هي :ــ

المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط بيرسون ، اختبار T

الفصل الخامس

1. عرض النتائج .
2. تفسير النتائج .
3. التوصيات .
4. المقترحات.

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم فحص النتائج وفق أهداف الدراسة .

الهدف الأول :

التعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة .

ويوضح الجدول رقم 17 الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على مقياس تشخيص العسر القرائي :

جدول 17

أبعاد الاختبار	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
التعرف على الكلمة	19.5	25.07	11.19	199	7.038	0.01
فهم الكلمة	5	5.77	2.60		4.185	0.01
فهم الجملة	4.5	5.58	2.96		5.16	0.01
القراءة الصامتة	10	12.95	5.99		6.96	0.01

ويلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على اختيار تشخيص العسر القرائي وذلك عند مستوى دلالة 0.01 لصالح عينة الدراسة ، مما يشير إلى ارتفاع صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج في دراسة البرغثي 2002 حيث توصلت إلى وجود صعوبات أكاديمية لدى عينة الدراسة متمثلة في القراءة والكتابة والحساب حيث بلغت نسبة صعوبة القراءة 83.1 بالمائة بينما كانت صعوبة تعلم الكتابة 75 بالمائة وصعوبة تعلم الحساب 79.2 بالمائة ومما سبق فإن صعوبة القراءة تعتبر أكثر الصعوبات انتشاراً.

وبرؤية القيم الموضحة في الجدول أعلاه نجد هناك صعوبة في القراءة وذلك قد يكون راجع إلى ضعف في المتابعة في المراحل السابقة لهذه المرحلة قد يكون من المعلمين حيث أننا

نجد بعض المعلمين يركزون على التلاميذ الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم ، ويهملون هذه الفئة التي تعاني من الصعوبة في القراءة وربما تكون هذه المشكلة موجودة لدى التلميذ لكن يمكن معالجتها بدعم جوانب القوة عند التلميذ وأحيانا تكون هذه الصعوبة ناشئة لعدم تنويع المعلم في طرق التدريس فيتبع طريقة واحدة قد لا تلائم كل التلاميذ ، وأحيانا ينشأ هذا القصور في القراءة من عدم المتابعة في البيت من قبل أولياء الأمور وقد ترجع هذه الصعوبة أيضا نتيجة لبعض الأسباب الأخرى كخجل التلميذ أو خوفه أو ضعف بصره أو موقع تواجده في الفصل ، فتنشأ هذه الصعوبة وتتفاقم بمرور المراحل التالية ليصبح لدى هذا التلميذ صعوبة في القراءة.

الهدف الثاني :

التعرف على الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لصعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.

جدول 18 يوضح الفروق بين الذكور والإناث في صعوبات القراءة لدى عينة الدراسة ذكور = 100 إناث = 100 .

جدول 18

أبعاد الاختبار	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	t	الدلالة الإحصائية
التعرف على الكلمة	الذكور	24.70	11.55	198	0.467	غير دالة
	الإناث	25.44	10.87			
فهم الكلمة	الذكور	5.93	2.65	198	0.869	غير دالة
	الإناث	5.61	2.58			
فهم الجملة	الذكور	5.49	2.86	198	0.429	غير دالة
	الإناث	5.67	3.07			
القراءة الصامتة	الذكور	13.18	5.79	198	0.542	غير دالة
	الإناث	12.72	6.23			

نرى من خلال المعالجة الإحصائية أنه لا توجد فروق بين النوعين في صعوبة القراءة ويرى الباحث في تقديره أن عدم وجود هذا يرجع إلى طبيعة العلاقة الاجتماعية في المجتمع الليبي

فغالبا ما تتساوى المعاملة الوالدية للأبناء ذكورا وإناثاً ، ويكون تفضيل نوع على آخر على حسب التفوق في التحصيل الدراسي والمواظبة على النشاط المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مريم البرغثي 2002 حيث لم تجد الدراسة فروقا بين الذكور والإناث في الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب حيث بلغت قيم مربع كاي 0.24 ، 0.016 ، 8.0 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 .

كما تتفق مع نتائج دراسة صلاح عميرة 2002 حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات اختبار القراءة .

الهدف الثالث :

التعرف على الفروق في صعوبات القراءة بالنسبة لمتغير السنة الدراسية .

جدول 19 يوضح الفروق في صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة حسب متغير السنة الدراسية الرابع = 100 ، الخامس = 100

جدول 19

أبعاد الاختبار	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	t	الدلالة الإحصائية
التعرف على الكلمة	الرابعة	24.60	10.91	198	- . 953	غير دالة
	الخامسة	25.54	11.50			
فهم الكلمة	الرابعة	5.66	2.79	198	- . 597	غير دالة
	الخامسة	5.88	2.41			
فهم الجملة	الرابعة	5.34	3.01	198	- 1.148	غير دالة
	الخامسة	5.82	2.90			
القراءة الصامتة	الرابعة	12.87	5.68	198	- 1.188	غير دالة
	الخامسة	13.03	6.31			

ومما تقدم نرى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير السنة الدراسية ويمكن أن يعزى ذلك لتقارب هاتين المرحلتين التعليمتين ونتيجة لتقارب المناهج والنصوص الأدبية وتقارب الطرق المتبعة من قبل المعلمين..

الهدف الرابع :

التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة.

جدول 20 يوضح معاملات الارتباط بين صعوبات تعلم القراءة وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة ن = 200 .

جدول 20

المقياس	التعرف على الكلمة	فهم الكلمة	فهم الجملة	القراءة الصامتة
التقبل الأب	.483**	.506**	.442**	.508**
التقبل الأم	.469**	.505**	.427**	.482**
الرفض الأب	-.394**	-.429**	-.416**	-.403**
الرفض الأم	-.429**	-.470**	-.271**	-.451**
التباعد الأب	-.373**	-.292**	-.271**	-.371**
التباعد الأم	-.387**	-.319**	-.278**	-.388**
الاندماج الأب	.442**	-.397**	-.364**	-.412**
الاندماج الأم	.431**	-.351**	-.333**	-.394**

من خلال ما سبق وبعد ملاحظة الجدول نرى ارتباطاً بين صعوبة القراءة وأساليب المعاملة الوالدية فكما نرى فإن الأساليب السلبية غير الديمقراطية مثل الرفض والتباعد والسلبية تقابلها صعوبة في القراءة والعكس بالنسبة لأسلوبي التقبل والاندماج الإيجابي فيقابلهما عدم صعوبة في القراءة...

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي كل من ميسيلدين ودايسون حيث توصلتا هاتين الدراستين إلى أن العوامل الأسرية ومعاملة الآباء تؤثر بشكل مباشر على تعلم الطفل للقراءة وأن التفضيل الوالدي يؤثر سلباً على مفهوم الذات وأن الأسر التي لديها طفل يعاني من صعوبة التعلم تتصف بالضغط الوالدي والسيطرة إصدار الأوامر كما أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلم كانت أمهاتهم تتصف بالعدوان الصريح ضدهم والتحفظ.

ملخص لأهم النتائج :

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث :

1. توجد صعوبات قراءة بين أفراد العينة.
2. لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات القراءة.
3. لا توجد فروق بين الصف الرابع والخامس في صعوبات القراءة.
4. توجد علاقة بين صعوبات القراءة وأساليب المعاملة الوالدية.

التوصيات :

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي :

1. إعداد برامج علاجية بناء على تشخيص صعوبات القراءة وذلك تلافياً لهذه الصعوبات التي قد تعيق سير عملية التعلم لدى التلميذ مثل برنامج غرف المصادر المطبق في دولة الإمارات العربية.
2. إعطاء إرشادات تربوية للآباء حول الأساليب المثالية في التعامل مع الأبناء الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة. وذلك عن طريق إجراء ندوات ومجالس مشتركة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور، حيث تتولى المدرسة في هذه الندوات والمجالس مسؤولية

توضيح معنى صعوبة القراءة وعلاقتها بالمعاملة الوالدية لكي يتضح للآباء الأساليب الإيجابية التي يجب إتباعها في التعامل مع مثل هؤلاء الأطفال.

3. العمل على وضع استراتيجيات إدارية للمدارس الابتدائية بشكل خاص والمراحل الأخرى بشكل عام تضع في اعتبارها صعوبات التعلم وما ينتج عنها من آثار قد تؤثر على سير عملية تعليمية وذلك عن طريق إجراء دورات تدريبية للمعلمين توضح لهم حيثيات صعوبات التعلم لدى التلاميذ وكيفية التعامل مع هذه الشريحة .
4. محاولة وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحت الدراسة للكشف على الأسباب والعوامل التي قد تؤثر في تفاقم هذه المشكلة ومحاولة تقليل هذه الصعوبة ومعرفة منشأها هل هي لها دلالة نفسية أم وراثية أم اجتماعية من قبل المتخصصين في مجال التربية الخاصة والمهتمين في هذا المجال.
5. تفعيل دور المعلم في علاج صعوبة التعلم وذلك من خلال التركيز على الكيفية التي يتم بها تناول المنهج بما يتلاءم وجميع التلاميذ مراعياً في ذلك مبدأ الفروق الفردية.

المقترحات :

1. يقترح الباحث إجراء دراسات حول صعوبات التعلم النمائية .
2. يقترح الباحث بإجراء دراسات حول صعوبات تعلم القراءة في مراحل تعليمية متقدمة.
3. إجراء دراسات حول صعوبات التعلم الأكاديمية الأخرى مثل الكتابة والحساب.
4. دراسة صعوبات تعلم القراءة مع بعض المتغيرات الأخرى مثل طرق التدريس والظروف الأسرية الأخرى مثل الترتيب الميلادي للطفل أو حالات الفراق.

المراجع

أولاً المراجع العربية :

- أبو رخا ، رأفت رخا السيد محمد : أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية لذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، 2003 .
- أبو ناهية ، صلاح الدين ، وموسى ، رشاد عبد العزيز : قائمة المعاملة الوالدية كراسة التعليمات ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1987.
- الأربد ، خديجة امبارك محمد : القبول / الرفض الوالدي ، وعلاقته بمستويات النمو الأخلاقي لدى عينة من تلاميذ الصف الثامن بمدارس مدينة البيضاء. 2013 كلية الآداب جامعة عمر المختار .
- الأنصاري، بدر محمد: مقدمة لدراسة الشخصية ، منشورات دار السلاسل ، قطر 1999.
- إيرام سيراج – بلاتشفورد – برسيلاكلارك – ترجمة علاء أحمد إصلاح : الأطفال في السنوات المبكرة ، وكيف ندعمهم . مجموعة النيل العربية. 2005.
- برادة . هدى . الأطفال يقرأون . الهيئة المصرية العامة للكتاب . 1974.
- البرغثي ، مريم سالم سعد : صعوبات التعلم لدى تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي ، دراسة مسحية بمدينة بنغازي ، 2002.
- برهم . نضال عبد اللطيف : صعوبات التعلم . مكتبة المجتمع العربي للنشر. 2000.
- البيلاوي ، إيهاب : دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ، والسلوك العدواني لذوي الإعاقة السمعية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 1995.

- جاد ، عبد المطلب جاد : صعوبات التعلم في اللغة العربية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، مصر طنطا، 2003.
- جاي بوند وآخرون : الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه ، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل بو العزايم ، عالم الكتب ، القاهرة 1984.
- جلجل ، نصرة محمد عبد الجليل ، اختبار تشخيص العسر القرائي ، توزيع المكتبات الكبرى بالقاهرة والإسكندرية ، الطبعة الثانية ، 2011.
- جوزيف وروبرت زايل: تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، ترجمة عبدالعزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 1999.
- حافظ ، نبيل عبد الفتاح : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، 2004.
- الحميدي ، فاطمة مبارك حمد : دراسة السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2003.
- الخفيفي ، ابتسام مفتاح محمد : بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة جامعة قاريونس بمدينة بنغازي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 1999.
- داود ، عبد الباري محمد : الحب الأسري وأثره في نفسية الطفل ، إيتراك للنشر والتوزيع ، 2005. مصر ، كلية الآداب جامعة بنها.
- دسوقي ، راوية : علم النفس الاجتماعي المعاصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 2000.

- دسوقي ، كمال : النمو التربوي للطفل والمراهق ، دراسة في علم النفس الارتقائي ، دار النهضة العربية ، 1979.
- دويدار ، عبد الفتاح : خبرات الطفولة وعلاقاتها بالسلوك العدواني وسوء التوافق ، الإسكندرية ، 1990.
- الدويك . نجاح أحمد محمد : 2008 ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
- رضوان ، هويدة حنفي / برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الإسكندرية ، 1992.
- الرقيعي ، مسعود غيث : اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، منشورات مجمع الفاتح للجامعات 1989.
- الزيات . فتحي مصطفى : علم النفس المعرفي . دار النشر للجامعات مصر . 2001.
- الزيات فتحي مصطفى: دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية . العدد الثاني . 1989.
- السباعي ، خديجة أحمد : دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد 1 يناير 2000.
- السرطاوي ، زيدان وسالم ، كمال : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً ، دار الكتب للنشر والتوزيع ، الرياض ، 1987.

- السنوسي ، فوزية مطرود ، صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي في مدينة البيضاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمر المختار ، 2008.
- الشربيني ، زكريا : المشكلات النفسية عند الأطفال ، دار الفكر العربي القاهرة ، 1994.
- الشرقاوي . أنور 2000 . علم النفس التربوي . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد: علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1992.
- شقير ، زينب محمود : الباثولوجيا الاجتماعية والمشكلات المعاصرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 2000.
- الصادق ، أميمة رياض : فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، 2010.
- الظاهر . قحطان أحمد . صعوبات التعلم . دار الأوائل للنشر والتوزيع عمان. 2004.
- عبد الحميد . فوزية عبد القادر 2004 . الفروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض السمات الشخصية وعوامل صعوبات التعلم لدى المرحلة الإعدادية ببني وليد . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة المرقب.
- عبد الحميد ، هبة محمد : أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، 2006.
- عبد الخالق . أحمد محمد . وآخرون 2005 . اتجاهات الأبناء نحو أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين الكويتيين. مجلة دراسات نفسية . مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة . المجلد 15 . العدد 2 .

- عبد الرحمن . سعد : الاستعداد للقراءة . مكتبة الفلاح ،2002. الكويت
- عبد الله ، سامي : تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس 1983.
- عبد الهادي ، نبيل وآخرون : بطء التعلم وصعوباته ، دار وائل للنشر ، عمان ، 2000.
- عبدالرحيم ، فتحي وآخرون : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الكويت ، دار القلم ، الطبعة الثانية ، 1988.
- عثمان ، سيد أحمد : صعوبات التعلم ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1990.
- العزة ، سعيد حسني : صعوبات التعلم – المفهوم – التشخيص – الأسباب ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007.
- العساف. صالح بن حمد. 2000 ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، دار الزهراء.
- عطية، إبراهيم حسن : المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح ، دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، 1995.
- العيسوي ، جمال مصطفى : العيوب الخطية الشائعة لدى تلاميذ التعليم العام ومن يعدون لتدريس اللغة العربية بالمدينة المنورة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 56، 1999.
- فهمي ، إحسان عبد الرحيم : برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، 1987.
- القريوتي . يوسف : المدخل إلى التربية الخاصة ، دار القلم ، 1995 .
- قناوي ، هدى محمد : الطفل تنشئته وحاجاته ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 1999.

- كامل ، عبد الوهاب محمد : علم النفس الفسيولوجي ، مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية و النيورلوجية للسلوك الإنساني ، مكتبة النهضة المصرية ، 1991.
- كامل، محمد علي : سيكولوجية الفئات الخاصة ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، 1996.
- كيرك وكالفانت : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية . ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية ، 1988.
- لنداهار جروف وجيمس بوتيت : التقييم في التربية الخاصة ، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي. 1988 ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .
- مختار، وفيق صفوت: أبناؤنا وصحتهم النفسية ، دار العلم والثقافة ، القاهرة 2001.
- مصطفى ، رياض بدري : مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ، 2005.
- مصطفى ، فهيم : الطفل والقراءة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1994.
- ميكائيل . عبد الرحمن السنوسي ، 2012 . دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة المختار . جامعة عمر المختار . ليبيا . العدد 15 .
- الناصف ، محمد: في التربية والتعليم ، نشر الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة الثانية، 1977.
- http://alsafhi.yoo7.com/t3-topic

ثانيا : المراجع الأجنبية

* Till ,Gall . (1995) Will Implementing Reading Computer Assisted instruction at the Elementary School Level Journal of Learning disabilities No 145 No 3 , 97- 103

* Raskind , M . (1998) : Assistive technology for individuals with Tearning disabilities the international Dysiexi2 Association , 24 (2)

* Julie Montall , Lawrence . L (1996) " Bimodal reading Benefits Of A Lalking Computer for average an less skilled readers " Journal of learning . Disabilities Vo 1-29 : No 3.271 .

* Blanchard . C . D (2000) Advances in the of aggression Vol (1) New York London Academic press Inc .

الملاحق

ملحق رقم [1]

مقياس التقبل

لشيفر تعريب صلاح ابو ناهية ورشاد عبد العزيز

ت	الفقـــــــــرات	الأب			الأم		
		نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
1	يجعلني اشعر انني حسن المنظر						
2	يخبرني بأن تكويني الجسمي سليم تماماً						
3	يستمتع بالحديث معي عن الذي قرأه او سمعه						
4	يعاملني بعطف و مودة						
5	يخبرني بمدى حبه لي						
6	يعتقد بأهمية اظهار حبه و مودته لي						
7	اشعر من خلال معاملته لي انني صديق له						
8	يستمع دائما لوجهة نظري						
9	يحدثني كثيرا عن اسباب الاحداث و مبرراتها						
10	يشكرني بكثرة						
11	يشجعني على القراءة و الاطلاع						
12	يبين لي لين اجد المزيد من المعرفة عن الاشياء التي ابحث عنها						
13	يتحدث دائما عن الاشياء الجيدة التي اعملها						
14	يشعر بالسعادة عندما يراني عائدا من المدرسة الى البيت						
15	يهتم جدا بما سأتعلمه في المدرسة						
16	يقول انني مصدر سعادته						

ملحق رقم [2]

مقياس الرفض

لشيفر تعريب صلاح ابو ناهية ورشاد عبد العزيز

ت	الفقـــــــــرات	الأب			الأم		
		نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
1	قليل الكلام معي						
2	يقضي معي وقت قليل جدا						
3	اشعر لنه لا يفكر في كثيرا						
4	لم يحدث مطلقا ان قدم لي هدية						
5	يجعلني اشعر و كأنني شخص غريب اسكن معه						
6	يجعلني اشعر بأنه لا يستمع بعمل اشياء معي						
7	يجعلني اشعر انه لا يحبني						
8	لا يشترك معي في اغلب انواع النشاط						
9	لم يصحبني معه ابدا في رحلة يوم الاجازة الاسبوعية						
10	يشكو من كثرة مضايقتي له						
11	قليلا ما يشكرني عندما اقوم بعمل جيد في البيت او المدرسة						
12	يحاسبني على اخطائي						
13	يسخر مني دائما						
14	يتمنى لو انني كنت شخصا اخر						
15	يشعر بالسعادة في كثير من الاحيان عندما يكون بعيدا عني						
16	لا يهتم ابدا بمعرفة اصدقائي						

ملحق رقم [3]

مقياس التباعد و السلبية

لشيفر تعريب صلاح ابو ناهية ورشاد عبد العزيز

ت	الفقـــــــــــــرات	الأب			الأم		
		نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
1	غير صبور معي						
2	يعتقد ان افكاري غير مجدية						
3	يعتبرني مشكلة كبيرة						
4	نادراً ما يساعدني عندما احتاجه						
5	يجعلني اشعر بأنه يتمنى لو لم يكن لديه اطفال						
6	يراقبني باستمرار و لا يغفر لي أي خطأ						
7	ينسى احضار او شراء ما احتاج اليه						
8	يشكو دائما من كل افعالي						
9	يخالفني كثيرا و يغضب مني عندما اعمل شئ ما لا يحبه						
10	ينفعل عادة بسرعة شديدة اذا بدر مني ما يضايقه						
11	يكره العمل معي						
12	لا يحضر الاشياء التي احتاجها الا بعد إلحاح شديد						
13	لا يعرف ما احتاج اليه او ما اريده						
14	يعاملني كما لو كنت شخصا غريبا عنه						
15	تتكرر مطالبته لي بالخروج من البي و الابتعاد عنه						
16	يجعلني اشعر بأنه لا يحبني						

ملحق رقم [4]

مقياس الاندماج الايجابي

لشيفر تعريب صلاح ابو ناهية ورشاد عبد العزيز

ت	الفقـــــــــــرات	الأب			الأم		
		نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
1	يجعلني اشعر بالراحة بعد التحدث عن همومي						
2	يهتم بمحاسني اكثر مما يهتم بأخطائي						
3	يتحدث معي دائما بصوت دافئ						
4	يجعلني اشعر انه يفهم مشكلاتي و همومي						
5	يستمع بالحديث معي عن الاشياء و الاحداث الجارية						
6	يبتسم لي معظم الوقت						
7	يستمتع بالخروج معي في الزيارات و الرحلات						
8	يواسيني و يجعلني اشعر بالراحة عندما اكون قلقاً او حزيناً						
9	يستمتع بعمل الاشياء معي						
10	يستمتع بعمل الاشياء كثيرة معي داخل البيت او خارجه						
11	يطمئني و يهدئ من روعي عندما اكون خائفاً او قلقاً						
12	يواسيني و يدخل على نفسي السرور عندما اكون حزيناً						
13	يستمتع بقضاء وقته معي في البيت						
14	كان يحنو علي و يقبلني قبل النوم عندما كنت صغيراً						
15	يبدو فخوراً بالاشياء التي اعملها						
16	لا يحاول تغيير سلوكي بل يقبلني كما انا						

ملحق رقم [5]

اختبار تشخيص العسر القرائي

الاسم : **المدرسة:**

الفصل. **تاريخ الميلاد:**

عزيزي الطالب– عزيزتي الطالبة :

سيعرض بعض الأسئلة الخاصة باللغة العربية – والمطلوب منك أن تقرأ تعليمات كل جزء على حدة وتجيب على المطلوب منه في ورقة الإجابة بأقصى قدر من الدقة والسرعة .

ملحوظة :

1 . هذا الاختبار ليس له أي علاقة بوضعك داخل الفصل أو المدرسة ولن تؤثر درجاته على درجة نصف العام أو آخره وإنما سيستخدم فقط في صورة توصيات تربوية تفيد العاملين في الحقل التربوي.

2 . لا تنتقل من جزء لآخر دون أن يقال لك وحاول أن تنتهي من كل جزء في جدية تامة .

أولا: التعرف على المفردات :

أمامك أربعون زوج من الكلمات بعضها متشابه وبعضها مختلف ، المطلوب منك التعرف على الأزواج المتشابهة من المختلفة وبيان ذلك مقابل كل زوج يوضح علامة (✓).

مثال:	**متشابه**	**مختلف**
حبل– حبل	(✓)	( )
مثل– مثل	(✓)	( )

الرقم	الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	متشابهة	مختلفة
.1	زجاجة	دجاجة		
.2	حقول	حقول		
.3	قطن	قطن		
.4	شجرة	بقرة		
.5	تفاحة	فتاحة		
.6	عصفور	صنبور		
.7	ورد	ورد		
.8	سالم	سالم		
.9	جمل	جمل		
.10	ضياء	ضياء		
.11	مذياع	مذياع		
.12	تليفون	تليفزيون		
.13	ألعاب	أتعاب		
.14	هلال	ظلال		
.15	فل	كل		
.16	مدن	مدن		
.17	أظافر	أظافر		
.18	معارك	معارك		
.19	انهار	أمطار		
.20	فصول	فصول		
.21	طيور	نسور		
.22	هدية	ندية		
.23	نوادي	نوادي		
.24	زواحف	زواحف		
.25	روائع	روائع		
.26	نقود	عهود		
.27	ألوان	ألحان		
.28	الطب	الطب		
.29	عنب	تعب		
.30	عصير	عصير		
.31	مطار	مطار		
.32	يقول	بقول		
.33	ملح	بلح		
.34	كهرباء	كهرباء		
.35	حدائق	حدائق		
.36	هاتف	هاتف		
.37	عيون	فنون		
.38	نام	قام		
.39	جيوش	جيوش		
.40	قطار	منشار		

ثانيا : فهم المفردات :

فيما يلي مجموعة من الجمل الناقصة والمطلوب منك تكملتها وذلك بوضع دائرة حول الكلمة الصحيحة في الكلمات التي بين الأقواس.

مثال:

1. يذهب الناس إلي الحج في شهر .... (شوال – محرم – رجب – ذو الحجة)
2. تسير السيارة على .... (الهواء – الحائط – الطريق – الماء)
3. استعارة الكتب من .... (السينما – المكتبة – المقصف – المعمل)
4. ارتفعت الطائرة إلي .... (أسفل – الخلف–اعلم–أعلى)
5. يعمل الفلاح في .... (الحقل – المستشفى – الملعب – المصنع)
6. نذهب إلى الجزار لشراء .... (البرتقال – اللحم – الخبز – الورد)
7. يسير القطار ..... (بساعة – بأربع – بسرعة – بأرجل)
8. نستمع إلى الأخبار في .... (المذياع – المجلة – الصورة – الثلاجة)
9. تستخدم المكواة في .... (الغسيل – الكى – الزراعة – الطهى)
10. يضئ المصباح .... (بالخبز – بالماء – بالكهرباء – بالهواء)
11. يعلن أول رمضان بظهور.... (الشمس – الهلال – النجوم – المصباح)

ثالثا : فهم الجملة :

أمامك مجموعة من الجمل الناقصة والمطلوب تكملتها بوضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة من العبارات التي أمامك.

مثال :

يذهب التلميذ للمدرسة لكي :

أ– يصلح السيارة .

ب– يتعلم القراءة .

ج – يستحم في الماء.

1 . الغذاء ضروري للإنسان لكي

أ- يصاب بالأمراض .

ب- تضعف عزيمته .

ج- ينهي حياته .

د – يقوى على الحياة.

2 – يذهب الناس إلى السينما :

أ- لممارسة الرياضة.

ب – لمشاهدة الأفلام.

ج- لرؤية الطبيب.

د – للعزف على البيانو.

3 . اهتمام الفرد بالنظافة :

أ – سلوك ردئ .

ب – ينشر الأمراض .

ج – غير مطلوب تماما.

د – يقي من الأمراض .

4 – قراءة الصحف ضرورية :

أ – ليزداد الجهل

ب- للثقافة والاطلاع .

ج – لزيادة السكان .

د – للسفر والمتعة.

5 – الولد سر أبيه يعني :

أ- يحافظ على سر أبيه .

ب-أمين على رزق أبيه.

ج – متصف بأخلاق أبيه .

د – يعمل في مهنة أبيه.

6 – يهاجر الإنسان من مكان لآخر :

أ – للاعتداء على الآخرين .

ب – طلبا للرزق و العمل.

ج- هربا من العمل.

د- لكي يركب الطائرة فقط.

7- نشاهد في حديقة الحيوان:

أ- الآثار الفرعونية.

ب – الحيوانات المفترسة.

ج- الأنواع المختلفة للأسماك .

د – الأفلام والمسرحيات .

8 – التربية الدينية ضرورية لمعرفة :

أ- تعاليم الدين .

ب- العلوم.

ج- الحساب.

د- الرسم.

9- الاهتمام بالتربية الرياضية مسؤولية:

أ- الفرد وحده.

ب – المدرسة فقط.

ج- المجتمع.

د- الجميع.

10 – تتجه سفن الفضاء إلى:

أ- قاع البحار والمحيطات .

ب- قمم الجبال.

ج- الكواكب الأخرى

د- كوكب الأرض

رابعا؛ القراءة الصامتة :

فيما يلى مجموعة من الفقرات . اقرأ كل فقرة قراءة صامتة جيدة ثم أجب عن الأسئلة التي تليها وذلك بوضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة أمام كل سؤال .

مر ملك بفلاح يغرس شجرة ، وقد كبر في السن ، فتعجب منه وقال له : " أيها الشيخ ما بالك تغرس هذه الشجرة البطيئة الأثمار وأنت شيخ عجوز ؟ " – فقال الشيخ : أيها الملك غرسوا فأكلنا ونغرس فيأكلون .

أعجب الملك بجواب الشيخ وشكره ثم قدم له مقدارا من المال .

- فقال الشيخ : أيها الملك أرأيت ما أسرع ثمرة غرسي ؟
- أستحسن الملك جواب الفلاح وأعطاه جائزة ثانية.
- فقال الشيخ : أيها الملك إن الغرس يثمر مرة في السنة و غرسي قد أثمر في الساعة مرتين
- ازداد إعجاب الملك بجواب الشيخ فمنحه جائزة ثالثة ثم التفت إلى أصحابه قائلا : انصرفوا بنا فإنا إن أطلنا الوقوف بجانبه فلا يكفيه ما في خزانتنا".

1 – ما الذي أعجب الملك في الشيخ :

أ - ملابس الشيخ .
ب - الشجرة التي زرعها.
ج - جواب الشيخ
د - إهمال الشيخ

2 – لماذا يحرص الفلاح على غرس الأشجار ؟

أ - لقضاء وقت الفراغ
ب - ليلعب بها الأولاد .
ج - لإنفاق النقود المتوفرة
د - ليوفر لنفسه وللآخرين الغذاء .

3 – بم تصف هذا الرجل بعد أن عرفت قصته ؟

أ - بحبه لنفسه فقط
ب - بالكرم والشهامة
ج - بالخمول و الكسل
د - بالبخل والقسوة

4 – ما هو العنوان المناسب لهذا الموضوع ؟

أ - أهمية الزرع في حياتنا
ب - قسوة الحاكم
ج - عاقبة الغرور.
د - غرسوا فأكلنا ونغرس فيأكلون.

يحكى أن رجلا ورث دارا عن أبيه فكان يحبها كثيرا ولم يفكر في بيعها أو هجرها . وكان الرجل يدير تجارة فكسدت هذه التجارة ، وتراكمت عليه الديون حتى احتاج إلى بيع داره؛ ساومه فيها الناس فطلب عشرين ألف جنيه ، فقالوا له : إن دارك لا تساوي أكثر من عشرة آلاف جنيه ، فكيف تطلب ضعف ثمنها ؟

فقال : " أبيع داري بعشرة آلاف، وجاري بعشرة آلاف فبجيرانها تغلو الديار وترخص "

فبلغ جاره الخبر فذهب إليه وأعطاه ما يكفيه من المال لتسديد ديونه ، وقال له لا تبيع دارك ولا تنقل من جواري .

1 – لماذا لم يفكر الرجل في بيع داره أو هجرها ؟

ا – لأنه لا يحتاج ثمنها.

ب – لأنه رجل فقير .

ج – لأنه ورثها عن أبيه

د – لأن جار ه رجل شرير .

2 – لماذا أراد الرجل أن يبيع داره ؟

أ – لأنها بعيدة عن عمله.

ب – للابتعاد عن جاره.

ج – لأنها أصبحت قديمة.

د – لسداد ما عليه من ديون.

3 – ما الذى يدعونا إليه النص ؟

أ – حسن معاملة الجيران.

ب – حب العمل بالتجارة.

ج–الإساءة إلي الجيران.

د–الطمع في ربح كثير.

4 – ما أنسب عنوان لهذا الموضوع ؟

أ – تجارة خاسرة

ب – الجار قبل الدار.

ج – دار قديمة .

د – رجل ظالم .

بقينا نترقب القصة التي وعدنا بها جدي حتى أقبل علينا ذات يوم وجمعنا حوله وقال : إليكم أيها الأبناء القصة التي وعدتكم بها فاسمعوا ، لقد عرفتم أن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب خليفة عادل يسهر على راحة الناس . خرج ذات ليلة يطوف بالمدينة فسمع امرأة تقول لابنتها : قومي فاخلطي اللبن بالماء ، فقالت البنت : " لقد نهانا الخليفة أن نخلط اللبن بالماء يا أمي " قالت الأم: " اخلطي اللبن بالماء، فإن عمر لا يرانا الآن ". قالت الفتاة : " يا أماه إن كان عمر لا يرانا فإن الله يرانا " . فسمعها عمر و أعجب بقولها وإيمانها وأمانتها ، واختارها زوجة لابنه عاصم ، وأصبحت هذه الفتاة الأمينة في بيت أمير المؤمنين زوجة عزيزة لابنه ، ثم جدة للخليفة الصالح عمر بن عبد العزيز.

1 – لماذا كان عمر بن الخطاب خليفة عادل ؟

أ – لأنه يحترم الناس

ب – لأنه يسهر على راحة الناس

ج – لأنه يأخذ أموال الرعية

د – لأنه لا يعاقب المخالفين

2 – لماذا رفضت الفتاة خلط اللبن بالماء ؟

أ – خوفا من عمر

ب – خوفا من الناس

ج – خوفا من الله

د – خوفا من أمها

3 – ما السبب الذي من أجله كافأ عمر الفتاة ؟

أ – لأنها فتاة جميلة

ب – لأنها فتاة لئيمة .

ج – لأنها فتاة فقيرة

د – لأنها فتاة أمينة

4 – ما أنسب عنوان لهذا الموضوع ؟

أ– أهمية اللبن للأطفال .

ب – غرور الخليفة .

ج – الفتاة الأمينة

د – ابنة عاقة (غير مطيعة)

احتلت الرياضة البدنية مكانة بارزة بين الأمم على مر العصور حتى أصبحت في عصرنا الحاضر مادة تدرس في المدارس والمعاهد. وكان العرب قبل الإسلام يمارسون رياضيات عديدة ، كالفروسية ، والجري ، والسباق وقد تدرب العربي منذ نشأته على الطعن بالرمح والرمي بالسهم ، للدفاع عن القبيلة ، والذود عن الأهل والعشيرة، ولما جاء الإسلام أقر هذه الألوان من الرياضة ، فقال الرسول– صلى الله عليه وسلم – : " عليكم بالرمي ، فإنه خير لهوكم " . وهذا عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – يقول : " علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل ، ومروهم فليثبوا علي الخيل وثبا " . ولذلك اهتم المسلمون الأوائل بالرياضة ، وكانوا يمارسونها وهم كبار ، ويدربون عليها أولادهم وهم صغار ، حتى برعوا فيها ، وبرز منهم أشجع الفرسان ، وأمهر الرماة وأقوى المحاربين . ومن الرياضيات التي كانت تمارس في عصر صدر الإسلام : مسابقات الخيول والجمال ، فالعرب أهل فروسية ولهم بالجمال خبرة .

1 . لماذا تدرب العربي منذ نشأته على الطعن بالرمح والرمي بالسهم ؟

أ –"ليشترك في المسابقات .

ب – ليستفيد من صالات التدريب .

ج – ليحافظ على صحته .

د – للدفاع عن القبيلة .

2 – ما موقف الإسلام من ممارسة الرياضة ؟

أ – أهمل ممارسة الرياضة .

ب – شجع ممارسة الرياضة .

ج – عارض ممارسة الرياضة .

د – حرم ممارسة الرياضة .

3 – ما الأسباب التي من أجلها تمارس الرياضة ؟

أ – لأنها أفضل شيء في أوقات الحرب .

ب – لأنها تجعل العرب محاربين أشداء .

ج – لأنها مضيعة للوقت وغير مفيدة .

د – لأنها تجعل العرب أضعف الفرسان .

4 – ما العنوان المناسب لهذا الموضوع ؟

أ – الأمم على مر العصور .

ب – علم الفروسية

ج – مكانة الرياضة في الإسلام .

د– وقت الفراغ.

اتجه الإنسان إلي البحر ، يستكشف ثرواته ، ويستخرج من خيراته ، بعد أن تأكدت لدى العلماء ، حقيقة هامة ، هي أن في البحار والمحيطات مواد غذائية كثيرة ، يمكن أن تسد جوع العالم كله ، بل تزيد ، لكن المشكلة التي تتحدى علماء اليوم كبيرة ، وهي أن الوصول إلى هذه المواد يتطلب مبالغ طائلة، تجعلها أغلى ثمنا من خيرات الأرض .

والبحر مصدر هام للغذاء ، فالسمك غذاء مفيد للإنسان ، ومخلفاته بعد التصنيع والتعليب غذاء الطيور والدواجن ، أما الطحالب فتدخل في علف الحيوان ، وقد فطن أهل الخليج لهذه الثروة الغذائية ، وكان ذلك منذ زمن طويل ، حين كانوا يحترفون الصيد ، ويدربون عليه أبناءهم الكثير ، فيأكلون منه ويبيعون، وكان ذلك يحقق لهم رزقا واسعا، وخيرا كثيرا .

1- لماذا اتجه الإنسان إلى البحر ؟

أ - لممارسة القراءة

ب - للتخلص من نقوده

ج - لاستخراج الثروات.

د - ليعيش تحت الماء

2 - ما هي العقبة التي تواجه العلماء لاستخراج هذه الثروات ؟

أ - أنها تحتاج إلى مياه كثيرة

ب - أنها سوف تكفى العالم

ج - أنها في متناول أيدي العلماء .

د - أنها تحتاج إلى أموال كثيرة .

3 - ماذا يحدث لو استطاع العلماء استخراج هذه الثروات ؟

أ - سوف يقل الغذاء في العالم

ب - سوف نسد جوع العالم كله

ج - سوف تزيد عن حاجة الناس

د - سوف تقل عن حاجة الناس

4 - ما هو العنوان المناسب لهذه القطعة ؟

أ - أهمية الأسماك

ب - فائدة البحار

ج - حرفة الصيد

د - من ثروات الخليج

ملحق رقم [6]

قائمة المحكمين

قائمة بأسماء أعضاء هيأة التدريس

ت	الاسم	الجامعة	الدرجة العلمية
.1	بشير الأمين الشيباني	بنغازي	أستاذ
.2	صالح الغماري عبد الله	عمر المختار	أستاذ
.3	عبد الكريم سليمان بوسلوم	بنغازي	أستاذ مشارك
.4	أبو بكر عبد الجواد أبوبكر	عمر المختار	أستاذ محاضر
.5	إدريس بوبكر محمد	بنغازي	أستاذ مساعد

قائمة بأسماء معلمي اللغة العربية

ت	الاسم	المدرسة	سنوات الخبرة
.1	غزالة بوبكر عبد السلام	الصحابة	30 سنة
.2	مفتاح محمد سالم	سيدي ارحومة	35 سنة
.3	فتحية بوفراج رجب	سيدي ارحومة	21 سنة
.4	محمد خالد صالح	سيدي ارحومة	21 سنة
.5	سالم حسن محمد	سيدي ارحومة	21 سنة

Abstract

This study aims to investigate reading Disabilities among primary students in ELMarj and how these reading Disabilities affect the Relations between students and parents . thus ,This study aims to examine the difference among male and female students in reading Disabilities .

The study included two hundred students from grade four and grade five in primary Schools in Elmarj .

The researcher used " Shiver " list to evaluate parental behavior in addition, the researcher used " Nasra Gel Gel " to examine reading Disabilities.

The researcher study found the following :

There were reading Disabilities as indicated by reading Disabilities test .

There was no difference between males and females in relation to reading Disabilities .

There were no statistical indications in relation to reading Disabilities between fourth grade and fifth grade students .

There were statistical indications between reading Disabilities and parental behavior .

Learning Disabilities and their elations to parental Treatments among primary school students in ELMarj City A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement

Presented by :-

Ali Khaled Saleh

supervisor by professor :-

Abdulrahim EL - badri

This Thesis was submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for Master's Degree Educational psucnology.

University Of Benghazi

Faculty of Arts

January 2018