# صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة *

د.مصطفى عبد القادر بن جلول منصوري **

* تاريخ التسليم: 2017/2/4م، تاريخ القبول: 2017/4/11م.
** أستاذ محاضر «أ»/جامعة مستغانم/ الجزائر.

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل التالي: هل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة (قبل بلوغهم الست سنوات) يعانون من صعوبات التعلم في القراءة؟؛ وما إذا كانت هناك فروق في صعوبات القراءة تعزى لمتغير الجنس. وللوصول إلى ذلك قام الباحث باختيار عينة مقصودة قوامها (181) تلميذا وتلميذة ممن أُلحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، طبق عليهم مقياس صعوبات تعلم القراءة بعد التحقق من صدقه وثباته؛ وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- إن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، وبمستوى يتراوح بين المتوسط والشديد، وبخاصة في المظاهر التالية: البطء في القراءة، عدم قراءة الكلمات كاملة، التعب عند القراءة، عدم تتبع الكلمات في السطور، وحذف كلمات.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة في صعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.


**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم الأكاديمية – صعوبات تعلم القراءة – المرحلة الابتدائية– التعليم في سن مبكرة.

***Reading Difficulties among Primary School Students who attended School at an Early Age.***


## *Abstract:*

*This study aims to answer the following questions: Do primary pupils who attended school at an early age suffer from reading difficulties? And whether there are statistically significant differences in reading difficulties due to the variable of sex. Therefore, the researcher chooses the intentional sample of 181 preschool pupils (male and female) who attended school at an early age.A questionnaire was implemented after checking its validity and reliability. After analyzing data using the program SPSS (version20) , the study revealed the following results:*

*- Primary pupils who attended school at an early age suffer from academic reading difficulties especially in the following aspects: Slow reading, not to read full words, fatigue when reading, not to follow the words in the lines, and delete the words.*

*- There is a statistically significant difference between primary pupils who attended school at an early age in academic reading difficulties in favor of males.*


***Keywords**: academic learning difficulties - reading difficulties –primary school - early age schooling.*

## مقدمة:

يعدّ التعليم الابتدائي ذا أهمية كبيرة كونه المرحلة التعليمية الأولى التي يتوقف عليها وبدرجة كبيرة نجاح التلميذ في المراحل التعليمية الموالية، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ مختلف المهارات والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان متعلم ومثقف، كما يتمكن من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، ويكتسب كثيراً من الميول والاتجاهات في الحياة، ويكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة؛ وهي القراءة، والكتابة، والحساب.

ويعدُّ التحصيل الدراسي للتلميذ واكتسابه المعرفة في مختلف مستوياته التعليمية الهدف الأساس من وراء العملية التعليمية، ودليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ونجاح الخطة التربوية، وتعطي المجتمعات الراقية أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي واكتساب المعرفة، وتتخذهما معيارا لرقيها واتجاهها نحو تطوير نفسها ونموها حضاريا، ولا يظهر هذا الاهتمام من طرف الدولة فقط، بل من الآباء والمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية.

ولكونه الخطوة الأولى في طريق التربية، أصبح التعليم الابتدائي اليوم مصدر الاهتمام عند جميع أفراد المجتمع، ممّا جعل المؤسسات التربوية والتعليمية في مختلف المجتمعات تهتم برعاية التلاميذ في هذه المرحلة، نظرا لأهميتها في حياة الأفراد، وهذا ما قامت به الجزائر حيث ارتفعت فيها نسبة تعليم الأطفال في سن السادسة من (43،42 %) سنة (1966) إلى (93،35 %) عام (2000)، ثم إلى (98،16 %) عام (2012) .

ورغم الأهمية التي توليها المنظمات التربوية والتعليمية للمرحلة الابتدائية، إلا أنه وفي كثير من الأحيان تتعرض المناهج التربوية إلى صعوبات تضعف من تطبيقها ونجاحها، ومن تلك الصعوبات وجود أطفال لديهم مستوى ذكاء وقدرات عقلية عادية أو مرتفعة، ولا تبدو عليهم أية إعاقات سمعية، أو بصرية، أو عقلية، أو حركية، لكن لديهم صعوبات في التعلم ولا يستطيعون مسايرة المناهج التربوية، ومن ثم يتدنى تحصيلهم الدراسي،؛ وهو ما يؤكده السرطاوي وسيسالم (1992) إذ لا وجود لصعوبات التعلم دون التأخر الدراسي أو المشكلات الدراسية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (أبو فخر، 2007) ؛ كما أوضحت دراسة كندية أن (35 %) من التلاميذ الذين تم تشخيصهم من ذوي صعوبات تعلم تخلوا عن الدراسة في المرحلة الثانوية (مفيدة، 2011) .وأشار (غني، 2010، 144) أن هناك (10 – 20 %) من الأطفال سبب صعوبة التعلم لديهم وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي، ويطلق عليه (اضطراب التعلم) .

ومما يزيد من صعوبة التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو ظهورها بعد الدخول المدرسي في المراحل الصفية المتقدمة، حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول أو الثاني الابتدائي، فعادة ما تظهر لدى الأطفال في مراحل متقدمة بداية من الصف الثالث الابتدائي (السرطاوي، 1427هـ) .

ومقارنة بصعوبات تعلم الكتابة والحساب، تعدّ صعوبات تعلم القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا، حيث يرى ليون Leon أن (80 %) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة (علي، 2005)؛ كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك وألكنز (Kirk & Elkins, 1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن ما نسبته (60 – 70 %) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (السعيدي، 2009) ؛ وفي ذات السياق، أجرت الجمعية الكويتية للديسلكسيا دراسات في نسيان (2007) ، وكان من نتائجها أن (15 – 30 %) من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة، وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة، وبيئات فكرية متنوعة، ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة (صندقلي، 2008) .

ويتفق معظم الباحثين على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحروف والكلمات، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة، وأي خلل على مستوى عملية القراءة يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة.

إذا كانت هذه المواقف والنتائج التعليمية تخص التلاميذ العاديين الذين التحقوا بالصف الأول ابتدائي عند بلوغهم الست سنوات، فماذا عن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، بمعنى قبل اكتمال النضج لديهم، وفي غياب وسائل فرز التلاميذ ووضعهم في صفوف دراسية متجانسة، ترى بعض العائلات أن التحاق طفلها بالمدرسة في سن مبكرة سيوفر عليها الوقت، وستجني الفائدة باستثمارها في طفلها، وهو ما قد يؤثر سلبا على تكيفه وتحصيله الدراسي، فقد خلصت نتائج الدراسات التي أجريت على تلاميذ التعليم الابتدائي في فرنسا (1978) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين عدد مرات رسوب الأطفال، وعدم ترددهم على رياض الأطفال بسبب تواجدهم في مناطق نائية أو في مناطق حضرية فقيرة جدا وكثيفة السكان (عواد، 1998) .

ولأن تعليم القراءة يعد من أهم الأهداف التي تسعى المرحلة الابتدائية إلى تحقيقها، فهي وسيلة الفرد لتحقيق ذاته، وضرورة لتوافقه الدراسي والاجتماعي، فإن ذلك كان كافيا لقيام الباحث باختيار هذا الموضوع لبحث مشكلة صعوبات القراءة لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة (قبل بلوغهم الست سنوات) من خلال البرنامج المتبع في المدرسة الجزائرية.

## إشكالية الدراسة:

تعدّ القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة وفي البيت، وتكمن أهميتها في كونها تعدّ غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة، ووسيلة لأنها مفتاح فهم المواد الأخرى ودراستها، فهي وسيلة الفرد للاتصال وأداته في تحصيل المعرفة، فالشخص الذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوقا بصورة خطيرة في نظر فوجل (Vogel,1975) ، وقد أضحت القراءة في عصرنا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن دورها يظهر حتى خارج المدرسة، فمن خلالها تُغرس القيم وتُكوّن الاتجاهات، وتُنمى الميول، و تُشبع الحاجات النفسية، لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعده على أن يعيش حياة فاعلة في ظل شخصية ذات سمات صحية؛ و يحرص كل الآباء على أن يتعلمها أولادهم، إلا أنه قد يصادف أن يواجه بعض الأطفال صعوبات في أثناء تعلمهم للقراءة خاصة في المراحل الأولى، فقد أوضحت دراسة عواد (1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت (52.24 %) من عينة قوامها (245) تلميذاً وتلميذة (سالم، دت، 3) .

والقراءة عملية ديناميكية يقوم بأدائها التلميذ وتتطلب منه اتزانا عقلياً ونفسياً وجسمياً، كما تتطلب منه الكفاءة والقدرة على فهم اللغة واستخدامها، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات أو الوعي الفونيمي، والقدرة البصرية على التمييز، وتحديد الحروف والكلمات، فإذا حدث أي اضطراب أو عدم اتزان نفسي لدى التلميذ انخفضت كفايته في القيام بعملية القراءة، ويظهر لديه بما يسمى بصعوبات في تعلم القراءة، وهي في انتشار مستمر، حيث نجد ما بين (8 – 10 %) من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

وقد ترجع صعوبات تعلم القراءة إما إلى عوامل وراثية، أو مدرسية، أو أسرية، أو جسمية، وعدم تشخيصها وعلاجها يؤثر على التحصيل الدراسي للطفل صاحب المشكلة، وعلى حالته النفسية، وحتى على مستقبله؛ فقد أوضح وليامز (Williams,1992) في دراسة له أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يمكن أن تظهر لديهم اضطرابات سلوكية، مثل ظهور علامات الانزعاج لديهم لأتفه الأسباب، وظهور علامات الخجل، والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسية، والقلق وعدم الشعور بالأمان، والاكتئاب والانطواء، وقد يصل الأمر إلى المرض العصبي (بن عروم، 2010) .

وعليه، يعدُّ الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إحدى الوسائل الناجعة علاجيا ووقائيا للحد من مخاطرها المعرفية والنفسية على التلميذ نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، وهو ما يجعل الفرق واضحا بين الدول التي تتكفل بذوي صعوبات التعلم حيث لا تتعدى عندهم نسبة المصابين بها (11 %) ككندا، وإنجلترا التي أوردت الجهات المختصة فيها عام (2006) أن ما نسبته (2،6 %) من التلاميذ شخصوا وصنفوا بأنهم بحاجة إلى تربية خاصة تتعلق بصعوبات التعلم (CEDR research report, England, 2008) ، وبين الدول الأخرى التي قد تصل وفق ما أشارت إليه بعض الدراسات إلى نسبة (20 %) ممن يعانون من صعوبات أو مشكلات مدرسية لا تتصل بأي من الإعاقات السمعية، والبصرية، والعقلية، والحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو في التواصل (السرطاوي، 1995) .

ومن جهة أخرى، رغم تقارب التلاميذ في السن ومتابعتهم البرامج نفسها في الصف الواحد، فإن الفروق في نتائج التحصيل تبدو جليا، فماذا لو أن التلميذ التحق بالمدرسة في سن مبكرة، فكان أصغر من زملائه في الصف الدراسي، إذ تشير بعض الدراسات إلى أن ذلك من أهم العوائق التي تقف حاجزا أمام مساره الدراسي، وتؤثر على تحصيله، نذكر منها دراسة مابيل ومورفيت وكارلتون وشبون (1931) بالولايات المتحدة الأمريكية التي خلصت إلى أن مجموعات الأطفال الذين كان معدل عمرهم العقلي ست سنوات ونصف وحتى سبع سنوات، كانوا أكثر نجاحا في دروس القراءة في الصف الأول الابتدائي من الأطفال الذين كان عمرهم العقلي أقل من

ست سنوات ونصف (ناجي، 2005) .

**وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة، ومن أدبيات البحث في صعوبات تعلم القراءة حدد الباحث مشكلة الدراسة من خلال طرحه للتساؤلات التالية:**

◄ هل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة (قبل بلوغهم الست سنوات) يعانون من صعوبات تعلم القراءة؟

◄ ما مؤشرات صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا لدى عينة البحث؟ وما هي درجة حدتها؟، وما هي نسب انتشارها؟

◄ وهل يوجد فرق دال إحصائيا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة في صعوبات تعلم القراءة تبعا لاختلاف جنسهم؟

## أهداف الدراسة:

**تهدف هذه الدراسة إلى:**

- اكتشاف مظاهر صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التعليم، وتحديد أنواع صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا.

- التعرف على التباين والاختلاف في مستوى ومظاهر صعوبات تعلم القراءة تبعا لمتغير الجنس.

## أهمية الدراسة:

**تأتي أهمية هذه الدراسة من الموضوع نفسه، الذي يدرس صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التعليم، وتتمثل أهميتها في النقاط التالية:**

- أهمية المرحلة الابتدائية وبخاصة الصفوف الأولى في حياة التلاميذ باعتبارها قاعدة أساسية لمسارهم ومستقبلهم الدراسي.

- أهمية القراءة في التحصيل الدراسي للفرد وفي كل المواد الدراسية، ناهيك عن أهميتها في حياة الفرد المهنية و الحياتية.

- أهمية عملية تشخيص صعوبة القراءة كأول خطوة من خطوات العلاج التي تعدّ من أكبر التحديات في مجال التربية.

## حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد وتوضيح صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة في سن مبكرة.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال العامين الدراسيين (2013 – 2014) في الفترة الممتدة من أكتوبر (2013) إلى مارس (2014) .

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على تلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية بالصفوف الثالثة، والرابعة، والخامسة بمدينة مستغانم بالغرب الجزائري.

## المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

**سن التعليم:** حسب ما ورد في المادة 48 من القانون التوجيهي للتربية: إن سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي (6) سنوات كاملة، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

**التعليم الابتدائي:** هي أول مرحلة دراسية في حياة التلميذ يدخل إليها الأطفال الذين يبلغون من العمر (6) سنوات، تبدأ بالصف الأول الابتدائي وتنتهي بالصف الخامس الابتدائي، وبعدها ينتقل التلميذ إلى المرحلة المتوسطة.

**صعوبات تعلم القراءة:** هي صعوبة في القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك أشكال وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة، وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة، وهي ليست إعاقة حسية، ويعدّ كل من يتحصل على درجة تفوق (22) في الاختبار المطبق في هذه الدراسة تلميذا يعاني من صعوبات تعلم في القراءة.

## الإطار النظري:

لقد أصبح وجود تلاميذ لا يعانون من إعاقات بالمدرسة، ولكن تحصيلهم الدراسي دون قدراتهم ودون ما هو منتظر منهم أمراً محيّراً لكل من الأولياء والأخصائيين والتلاميذ أنفسهم، ذلك أن سوء الأداء المدرسي من المشكلات التي تواجه بعض الأسر، وهناك عدة أسباب لسوء الأداء الدراسي، فالبعض قد يكون لديهم مشكلات أسرية أو نفسية، وبعضهم الآخر راجع للمجتمع الذي يعيشون فيه أو للمدرسة أو جماعة الرفقة، وهناك فئة أخرى يكون سبب انخفاض الأداء الدراسي أساسا هو انخفاض معدل الذكاء لديهم، ولكن هناك من هؤلاء التلاميذ سبب صعوبة التعلم لديهم وجود اضطراب منشؤه اختلال بالجهاز العصبي ويطلق عليه (اضطراب التعلم) ؛ ويعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في واحدة من هذه المواد أو أكثر (القراءة/أو الكتابة/ أو الحساب) ، وعلى العكس من الإعاقات الأخرى فإن إعاقات التعلم هي إعاقة خفية لا تترك أثرا واضحا على الطفل، ما يعرقل سرعة التدخل والمساعدة والمساندة (غني، 2010) .

وتعدّ صعوبات تعلم القراءة نوعا من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي من المجالات الحديثة في حقل التربية الخاصة، حيث كان أول ظهور لمصطلح صعوبات التعلم على يد العالم التربوي صومائيل كيرك سنة 1963م (القرني، 2008) .

ععن ماهية صعوبات تعلم القراءة وتعريفها، يرى (Scia-lom & Devilliers, 2011) أنها صعوبات نوعية مبنية على أساس اللغة، وتتميز في صعوبات فك رموز الكلمة المفردة، وعدم القدرة على قراءة الحروف والكلمات بشكل صحيح وسليم، وهي صعوبات تصيب التلميذ بالرغم من ذكائه العادي وعدم إصابته بأية مشكلات صحية وحسية؛ ولكن سبب صعوبات تعلم القراءة ترجع بالدرجة الأولى حسب المعهد البريطاني للديسليكسيا وبعض الباحثين لملمتخصصين منهم بناتين (Bannatyne, 1971) ، وروبارج (Rob-erge, 2010) وجاي (Jay, 2014) إلى عوامل عصبية ووراثية، وهي غالبا ما تظهر بعد الدخول المدرسي.

أما (Borel- Maisonny,1975) ترى أن صعوبات القراءة هي صعوبات خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما وإنتاجا، مما ينتج عنه مشكلات عميقة في تعلم القراءة والكتابة بين السن الخامس والثامن، وصعوبات في فهم النص وتلقي المكتسبات المدرسية فيما بعد مما يجعلها عقبة من عقبات النجاح مدرسي (حولة، 2008، 67) .

وعن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في البلدان العربية، نجدها تختلف من دولة لأخرى، فقد بيّنت دراسة أجريت في مصر (1996) على 290 تلميذا في الصف الرابع الابتدائي أن 9.8 % من التلاميذ يعانون من أخطاء في القراءة؛ كما بيّنت دراسة أجريت في الأردن (1987) على بعض مدارس المرحلة الابتدائية أن 21 % من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية (شرفوح، 2006، 27) ؛ وفي السعودية (1989) وُجد أن20.6 % من التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة؛ وتعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في دولة قطر بين تلاميذ المدرسة الابتدائية (صلاح، 2005، 48) ؛ وفي دولة الكويت بلغت نسبة المصابين بصعوبات القراءة 6.3 % من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية (السعيدي، 2009، 15) .

أما في البلدان الغربية، فإن ما نسبته (1 – 15 %) من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات في القراءة؛ وفي بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بـ (48 %)؛ وفي بريطانيا تقدر نسبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بحوالي (15%) من التلاميذ منهم (4 %) حالتهم شديدة؛ أما في فرنسا فإنّ نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح بين (4 % – 5 %) (مفيدة، 2011) ؛ وفي الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط والذين يظهرون صعوبات في القراءة ما بين ( 10 – 25 %) من مجتمع المدارس الكلي؛ وتفيد التقارير في كندا بأن مليون طفل يحتاجون إلى تعليم الخاص (بن عروم، 2010) .

وأما في الجزائر، يمكننا القول إنَّ التكفل بحالات صعوبات التعلم مازال بعيداً عن الآمال المرجوة ولا تكاد تجد لها أثراً إلاّ في بعض الدراسات الأكاديمية التي تبقى حبيسة المكتبات الجامعية، رغم أنّ القانون الجزائري في مادته 85 من القانون التوجيهي للتربية لسنة 2008 ينص على فتح أقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم، إلا أنه لم ترد مفاهيم محددة لذوي صعوبات التعلم مما يجعل سوء انتقائهم وتحديدهم ووضعهم في أقسام خاصة يؤخر سبل التكفل بهم.

وقد يرجع سبب ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالمقارنة مع صعوبات تعلم الحساب أو الكتابة إلى أن القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل عدد من العمليات العقلية أهمها الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي.

إن الاهتمام بدراسات حول نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة سيساعد على إيجاد وسائل علاجية للتخفيف من حجم الضرر الذي ينجرُ عن سوء التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، لذلك نجد البلدان الغربية متمثلة في الهيئات والمنظمات ومخابر البحث تبدي اهتماما كبيرا للتكفل بهؤلاء الأطفال من خلال برامج وقوانين تسهر على تطبيقها، وتسعى لضمان خدمات خاصة لهذه الفئات.

**وعن تصنيف صعوبات تعلم القراءة، اقترح بودر (Bod er, 1970) ثلاثة أنواع من صعوبات تعلم القراءة:**

- **النوع الأول**: يضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب صوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء الذين يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.
- **النوع الثاني**: يضم التلاميذ الذين لهم عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.
- **النوع الثالث**: يضم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم صوتية (النوع الأول) وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا، وهنا يجد التلاميذ صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويترتب على ما سبق صعوبة في فهم المادة، وصعوبة في سرعة القراءة (قدي، 2016) .

**وبالنسبة لأسباب صعوبات تعلم القراءة، فقد أشار السرطاوي وآخرون (1422هـ) ، وطيبه (1422هـ) والقمش والإمام (2006) ، والقريوتي وآخرون (1998) إلى أن أنها تعود إلى العوامل التالية:**

1. **العوامل الفردية**: وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته، ونمو خصائصه الجسمية، وقدراته العقلية، وسماته الشخصية؛ ويمكن إجمالها فيما يلي:

**أ. الوراثة**: لقد ثبث في بعض الدراسات على عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أنّ مثل هذا النوع من الصعوبات منتشر بين تلك العائلات.

**ب. الخلقة أو الجبلة**: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم، أو طفرات وراثية، أو إلى عوامل مرضية، أو تحول صفات متنحية إلى سائدة، أو تنحي صفات سائدة، مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دورا مهماً في عملية التعلم؛ إذ أن عيوب في نمو مخ الجنين، وإصابات الدماغ قبل وفي أثناء الولادة أو بعدها تؤثر سلباً على الوظائف الفكرية واللغوية للدماغ؛ فقد أوضحت الأبحاث الجينية أن الخلل في الكروموزومات يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في التعلم، حيث أن الزيادة في الكروموزوم x الذي يصبح على شكل xxy وهو ما يطلق عليه متلازمة كلاينفلتر clinfelter syndrom تؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة والكلام والحركة (مراكب، 2011) .

**ت. التأخر في النضج**: إن التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في تعلم القراءة، وهذا من الأسباب التي ترتبط بالتلميذ ذاته حيث يرجع بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى أسباب نورولوجية للدماغ أو بمسببات لها تأثير سلبي على النمو السليم للدماغ وعمله، وبالتالي تأثير على السلوك والتعلم، وإلى درجة النضج العقلي والجسمي (Fiedorowicz et al, 2001,21) ؛ ويعود التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية، أهمها أمراض التهاب السحايا، والتسمم، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين، أو صعوبات الولادة المبكرة، أو تعاطي الأم الحامل إلى العقاقير؛ ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه

الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

**ث. الغدد**: إن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم.

2.**العوامل البيئية**: وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو، وأبرز مظاهره:

**أ. البيئة البيولوجية (الرحم)** : وتشمل صحة الجنين والأم، وللتدخين والخمور وبعض العقاقير في أثناء الحمل و سوء التغذية الشديد أثر على النمو السليم للجنين.

**ب. البيئة الاجتماعية أو الثقافية**: كالأسرة، وحجمها، وتركيبها، وعدد الإخوة، ومشكلات التلوث البيئي.

3. العوامل الفردية البيئية: وهي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتشمل: عمر الوالدين، ونوع الولادة، وتعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات، والتغذية، والنضج والتعلم (غني، 2010) .

4. العوامل الوجدانية والدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة.

**ويعتمد الخبراء والأخصائيون والأطباء لتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى على محكات يجب توافرها قبل تشخيص الطفل بذوي صعوبات التعلم أم لا، وهي**:

**أ. محك التباين**: وهو وجود فارق بين إمكانيات الطفل وتحصيله الحقيقي، ويعني أيضا وجود فرق واضح أو كبير بين مستوى أداء الطفل الحالي، وبين مستوى ما هو متوقع منه بناء على القدرات الكامنة لديه.

**ب. محك الاستبعاد**: ويعني استبعاد أن تكون الإعاقة سببا في الصعوبة، سواء أكان تخلفا عقليا أم إعاقة في السمع أو البصر أم حالة اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أم ثقافي أو اقتصادي أو اجتماعي.

**ت. محك التربية الخاصة**: أي أن الطفل لا يتعلم بالطرق العادية، ويحتاج إلى طرق خاصة للتعلم، وهو شرط في كل أحوال الأطفال غير العاديين، وهو الحاجة إلى خدمة التربية الخاصة (جدوع، 2007) .

**ث. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج**: حيث أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الأطفال لعمليات التعلم، وهذا ما يستدعي تقديم برامج تربوية لتصحيح ذلك القصور وتلك الصعوبة، وعليه فهذا المحك يعكس الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (الفراني، 2011) .

**ج. محك العلامات النفس عصبية**: حيث يعتقد كثير من العلماء أن اختلال الأداء العصبي يعدّ هو العامل الرئيس في كثير من حالات صعوبات التعلم، وهذا من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي، وأشعة البوزيترون (الفاعوري، 2010) .

وعند تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يُعتمد إلى حد كبير على المعلم لأنه هو الذي يقوم بعملية التشخيص في برامج صعوبات التعلم حاليا معتمدا في ذلك على خبرته النظرية والميدانية وعدد من المؤشرات التي تساعده على التأكد من وجود المحكات التي تعطيه الحق في إصدار الحكم على التلميذ بوجود صعوبات تعلم لديه من عدمها، إذ أن إجراء مقابلة مع معلم التلميذ من قبل المختص النفسي أو التربوي أمر جوهري لمعرفة الأمور التي يود معرفتها (الياسري، 2006) .

ويبدو جليا أن عملية التعرف على أطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وتشخيص حالاتهم يجب أن تتضمن حكما إكلينيكيا يعتمد على عدد من البيانات من مصادر مختلفة، فليس هناك اختبار محدد أو جهاز معين للكشف عن ذوي صعوبات التعلم (عواد، 2002)؛ ومن الأفضل إذن تنويع الأساليب المستخدمة في التعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة لضمان الدقة في تحديد نوع الصعوبة وشدتها، ومن أهم هذه الأساليب: الاختبارات النورولوجية، والمقابلة، ودراسة الحالة، واختبارات التحصيل.

## الدراسات السابقة:

أجرت **الملا (1985)** دراسة بعنوان برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر؛ وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة لدى عينة قوامها 207 تلميذات، طبق عليهن اختبار المسح العصبي السريع، ومقياس صعوبات القراءة؛ وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات هي: التعرف على الكلمة، والإضافة، والحذف، وكانت نسبتها (98 % – 99 %).

وقام **تعوينات (1987)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعلم الأساسي.أجريت الدراسة على عينة قوامها (360) تلميذا وتلميذة من تسعة صفوف في مختلف المستويات من مدارس الجزائر العاصمة؛ وقد أظهرت الدراسة وجود صعوبات في تعلم القراءة تتمثل في عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، والقراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا، والخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، وعدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل اللام الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف، وحذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها، وعدم فهم المقروء.

وأجرى **كامل (1988)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى حالات صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكان عددهم (914) تلميذا وتلميذة، طبقت عليهم مجموعة من الأدوات منها اختبار الذكاء غير اللفظي لأحمد زكي، واختبار المهارات الرياضية، وقائمة تقدير الأداء الكتابي، وبطارية إلينو للقدرات اللغوية؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة والحساب، ووجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة والكتابة والحساب، أما نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة فقد بلغت 26 %.

وهدفت دراسة **الدبس (2000)** إلى التعرف إلى نسبة التلاميذ الأذكياء في الصف الرابع الذين لديهم صعوبات تعلم في اللغة

العربية.ولغرض الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من (32) فقرة، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن أعلى خمس صعوبات في القراءة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، وهي صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية، وبطء القراءة، وفقدان موقع الكلمة بسهولة في أثناء القراءة، وإضافة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر في أثناء القراءة، والصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع.

وأجرى **السيد (2003)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027) بواقع (531) تلميذاً و (596) تلميذة، وقد استخدمت ثلاث أدوات، هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات؛ وكشفت نتائج الدراسة أنّ نسبة (16%) من مجموع أفراد العينة المفروزة المتفوقين عقلياً، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، كما بيّنت الدراسة أنّ (19.2%) من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة، مقابل (10.3%) في عينة الإناث.

كما أجرت **بن عروم (2010)** دراسة هدفت إلى التعرّف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ اختارت الباحثة عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31 تلميذا) والثالث (33 تلميذا) من مدارس تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، بعد التأكد من سلامة قدراتهم العقلية بواسطة اختبار الوظائف المعرفية الذي أعده (Gil &Toullat et al)؛ ولقياس درجات صعوبات تعلم القراءة تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات القراءة لصلاح عميرة.وبعد تحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة متمثلة في تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي ولصالح الذكور؛ ووجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة، ولصالح تلاميذ السنة الثانية.

وقامت أبو دقة (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع من المرحلة الأساسية في مدارس محافظة رام **الله** والبيرة.طبقت الدراسة على عينة قوامها (1385) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت في الدراسة اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية لقياس مهارات القراءة الأساسية واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية؛ وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر صعوبات القراءة شيوعا لدى عينة البحث كانت في المظاهر التالية: فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بالجملة التامة، والتمييز بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات؛ وكانت نسبة الصعوبات أكثر في الصف الثاني والرابع بنسبة (17 %)، أما الصف الثالث فكانت نسبته (14 %)؛ وكانت نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة أقل لدى الإناث منها لدى الذكور.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

إن أغلب الدراسات السابقة التي قدمها الباحث هي دراسات مسحية؛ وكلها أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يتوافق مع ماهية صعوبات التعلم؛ وأن أغلبها هدفت إلى البحث في الفروق بين الجنسين والفروق بين المستويات الدراسية.وعن الاختبارات المطبقة، هناك من الباحثين من طبق مقياس صعوبات تعلم القراءة، وآخر طبق مقياس صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

أما من حيث النتائج، فقد جاءت الدراسات متقاربة حيث أظهرت أن التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة في المظاهر التالية: القراءة البطيئة، وحذف أحرف من بعض الكلمات، وصعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية، والخلط بين الحروف في الكلمات، إلا أنها جاءت متباينة من حيث نسبة انتشارها بين الذكور والإناث.

إنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في كونها تهتم بصعوبات تعلم القراءة، وتختلف عنها في كونها تتناول صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ الذين يدخلون المدرسة في سن مبكرة، بمعنى قبل (6) سنوات، وهو السن القانوني الذي يسمح للأطفال بالجزائر الالتحاق بالمدارس.

## إجراءات الدراسة الميدانية:

### منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

### عينة الدراسة:

أجرى الباحث دراسته على عينة قوامها (181) تلميذاً وتلميذة يدرسون بـ (18) مدرسة ابتدائية بمدينة مستغانم، اختيرت بطريقة مقصودة بالاعتماد على الإجراءات التالية:

- القيام بمقابلات فردية مع المعلمين الذين يوجد في صفوفهم تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والذين التحقوا بالصفوف الدراسية في سن مبكرة، لأننا عند تحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نعتمد إلى حد كبير على المعلم نظراً لخبرته النظرية والميدانية، وامتلاكه لعدد من المؤشرات التي تساعده على التأكد من وجود المحكات التي تعطيه الحق في إصدار الحكم على التلميذ بوجود صعوبات تعلم لديه من عدمها، وهذا الإجراء أولي قبل تطبيق أداة قياس صعوبات تعلم القراءة.

كما أن إجراء مقابلات مع المعلمين هو لغرض شرح كيفية تطبيق الاستبانة، وكيفية الإجابة عن فقراتها.

- اللجوء إلى الملفات الصحية لكل تلميذ لاختيار التلاميذ الذين تتطابق معهم متطلبات الدراسة منهم الملتحقون بالمدرسة الابتدائية في سن مبكرة، والذين ليس لديهم إعاقات جسمية أو حسية أو عقلية.

**الجدول (1)**

**توزيع العينة على المدارس وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.**

| | الذكور | | الإناث | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| السنة الثالثة ابتدائي | 34 | 18.79% | 34 | 18.79% | 68 % 37.57 |
| السنة الرابعة ابتدائي | 28 | %15.47 | 35 | 19.34% | 63 % 34.81 |
| السنة الخامسة ابتدائي | 26 | 14.37% | 24 | 13.26% | 50 % 27.63 |
| المجموع | 88 | 48.61% | 93 | 51.39% | 181 |

## أداة القياس:

وهي أداة لقياس صعوبات تعلم القراءة، من إعداد أ.د بشير معمرية، وقد استعملها باحثون آخرون منهم بشقة سماح (2008) في دراستها حول (المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية) ، وقدي سمية (2010) في دراستها عن (صعوبات التعلم الأكاديمية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية) .

تتكون الأداة من (15) فقرة تقيس صعوبات تعلم القراءة ومظاهرها؛ وتتوزع درجاتها وفق التقديرات التالية، حيث تعطى للإجابة أبدا 0، وللإجابة قليلا 1، وللإجابة متوسطة 2، وللإجابة كثيرا تعطى3 درجات.وبناء على استجابات التلاميذ، تصنف درجات صعوبة تعلم القراءة إلى: متدنية، ومتوسطة، وعالية حسب التقسيم التالي:

**الجدول (2)**

**توزيع درجات صعوبات تعلم القراءة ومستوياتها**

| مستويات صعوبات تعلم القراءة | متدنية | متوسطة | عالية |
|---|---|---|---|
| صعوبات تعلم القراءة | 15 - 0 | 30 - 16 | 45 - 31 |

## صدق الأداة:

لحساب صدق الأداة اختار الباحث طريقة الاتساق الداخلي، حيث قام بحساب ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالمجموع العام لصعوبات تعلم القراءة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

**الجدول (3)**

**ارتباط الفقرات بالمقياس الكلي.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.789** | 9 | 0.768** |
| 2 | 0.830** | 10 | 0.781** |
| 3 | 0.603** | 11 | 0.786** |
| 4 | 0.754** | 12 | 0.823** |
| 5 | 0.889** | 13 | 0.891** |
| 6 | 0.782** | 14 | 0.874** |
| 7 | 0.767** | 15 | 0.782** |
| 8 | 0.632** | | |

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

من خلال حساب معامل صدق أداة صعوبات تعلم القراءة باستعمال صدق الاتساق الداخلي يتبين أن الأداة تتمتع بقدر كبير من الصدق، وتقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

## ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات أداة صعوبات تعلم القراءة باستعمال طريقة كل من معادلة جتمان ومعادلة ألفا كرونباخ.

**الجدول (4)**

**نتائج معاملات الثبات لمقياس صعوبات تعلم القراءة.**

| معامل الارتباط مقياس | جتمان | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| صعوبات تعلم القراءة | ** 0.936 | ** 0.95 |

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

من الجدول السابق يتبيّن أن قيمة معامل الثبات ذات درجة مرتفعة على أداة صعوبات تعلم القراءة، وأن الأداة تتمتع بقدر كبير من الاستقرار في نتائجها.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ **عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته الذي ينص: ما أهم مؤشرات وجود صعوبات تعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية في سن مبكرة، بمعنى قبل السن القانوني للتعليم؟**

للإجابة عن السؤال الأول، اعتمد الباحث على الإحصاء الوصفي، حيث قام بحساب تكرارات مؤشرات صعوبات القراءة، والنسبة المئوية لكل صعوبة على حدة، ثم تقدير مستوى كل صعوبة.

**الجدول (5)**

**مظاهر صعوبات القراءة**

| ترتيب الفقرات | مؤشرات صعوبات القراءة | العدد | النسبة المئوية | تقدير مستوى الصعوبة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يبطئ في قراءته. | 47 | %26 | مرتفع |
| 2 | لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة | 39 | %21.5 | مرتفع |
| 3 | يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص | 39 | %21.5 | مرتفع |
| 4 | لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه | 38 | %21 | مرتفع |
| 5 | يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية | 32 | % 17.7 | مرتفع |
| 6 | يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية | 32 | % 17.7 | مرتفع |
| 7 | يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية | 31 | %17.1 | متوسط |
| 8 | يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية | 30 | % 16.6 | متوسط |

| ترتيب الفقرات | مؤشرات صعوبات القراءة | العدد | النسبة المئوية | تقدير مستوى الصعوبة |
|---|---|---|---|---|
| 9 | يبدل كلمات بأخرى في أثناء القراءة الجهرية | 28 | % 15.5 | متوسط |
| 10 | لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد وجديد | 27 | % 14.9 | متوسط |
| 11 | يعيد قراءة كلمات من مرة دون مبرر في أثناء القراءة الجهرية | 27 | % 14.9 | متوسط |
| 12 | لا يتعرف بسهولة على الكلمة في أثناء القراءة الجهرية | 26 | %14.4 | متوسط |
| 13 | يضيف كلمات في أثناء القراءة الجهرية | 23 | % 12.7 | ضعيف |
| 14 | يبدل كلمة بأخرى في أثناء القراءة الجهرية | 23 | %12.7 | ضعيف |
| 15 | يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك | 19 | % 10.5 | ضعيف |

من خلال الاستدلال بنتائج الجدول (5) فإن نسبة صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة تمثل (16.98 %)، وهي نسبة معتبرة بالنظر إلى متطلبات المنهج الدراسي في المرحلة الابتدائية، وهي بذلك نسبة قريبة من نتائج دراسة عبد الناصر أنيس (1993) بمصر، حيث كانت نسبة انتشارها (16.5 %) (النجار، 2010) .

ويتبين من نتائج الدراسة أن سبعة مظاهر من صعوبات القراءة تصنف على أنها عالية من حيث الشدة، والثمانية مظاهر المتبقية تتراوح في تصنيفها بين المتوسطة والضعيفة نسبيا.

ومن حيث النسب المئوية لمظاهر صعوبات تعلم القراءة، أسفرت نتائج الدراسة أن (26 %) من ذوي صعوبات تعلم القراءة يبطئون في قراءتهم، و يعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى عدم تمكنهم من معرفة الحروف جيدا وتسجيلها في الذاكرة واسترجاعها في الوقت المناسب، كما يعود إلى صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وهو ما أكده جيرمان (German,1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع ذات الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك راجع صعوبات في الذاكرة لديهم (عميرة، 2005) ؛ وهي النتيجة التي تتوافق مع ما توصل إليه كل من تعوينات (1987) ، والدبس (2000) رغم اختلاف البيئات التي أجريت فيها الدراسات.

وأظهرت الدراسة أن (21.5 %) من أفراد العينة لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة، بمعنى يحرفون وينقصون من أجزاء الكلمة، مما يفقدها المعنى الصحيح، ويرجع هذا إلى صعوبة إدراك العلاقات المكانية في القراءة، حيث يفقدون مكان الكلمة في النص الذي وجدت فيه وفق الحجم والشكل والمساحة، إذ يؤثر بعد المسافة أو اقترابها بين الرموز المكتوبة على إدراكهم الصحيح لهذه الكلمة، مما ينعكس سلبا على القراءة، ويؤدي ذلك إلى ظهور أخطاء في القراءة الجهرية والمتمثلة في الحذف والإبدال والإضافة والتكرار والقراءة العكسية للكلمات، وهي النتيجة التي خرجت بها دراسة بن عروم (2010) التي بينت أن فئة الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة يجدون صعوبة في تكوين الكلمة من الحروف وقراءتها جيدا.

أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يتعبون عندما يقرؤون فقرة كاملة من النص يمثلون ما نسبته (21.5 %)، وقد يعود هذا إلى عدم إدراكهم للحروف كاملة، وبالتالي صعوبة استيعابها، وهو ما يدفعهم إلى الإبطاء في القراءة؛ وفي هذا السياق أظهرت دراسة (جبايت، 2010) ، أن ما نسبته (74.2 %) من تلاميذ الصف الأول أساسي يبدلون طاقة كبيرة في أثناء عمليتي القراءة والكتابة.

وتبين كذلك أن (21 %) لا يستطيعون تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤهم، وهنا نكون أمام فقدان مفهوم المكان وعدم التركيز، ويرجع هذا إلى نقص التدريب الكافي على التآزر بين حركة العينين والنطق وإدراك المادة المقروءة بصريا، وهذا بسبب عدم اكتمال النضج لديهم نظرا لصغر سنهم مقارنة مع أقرانهم الذين يفوقونهم في العمر.

وتبيّن من الدراسة أن ( 17.7 %) من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يحذفون كلمات، ويحذفون كذلك جزءاً من الكلمة في أثناء القراءة الجهرية، والسبب في ذلك حسب ما أوضحته دراسة شانج وآخرون، (Chang et al، 1993) هو أنهم في العادة لديهم خللاً في التمييز الصوتي للكلمات مقارنة بزملائهم العاديين؛ وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسات كيننجام (Cuningham, 1978) وهابر (Haber, 1989) من أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات في التمييز البصري مقارنة بزملائهم العاديين (قدي، 2016) ، مما يدفعهم إلى إبدال أو حذف أو إضافة أو عكس الكلمات.

هذه النتيجة الأخيرة التي خرجت بها دراستنا تتوافق مع دراسة الملا (1985) التي بينت أن أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات هي الحذف، ودراسة تعوينات (1987) التي أظهرت أن حذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها هي من بين صعوبات تعلم القراءة العربية، ودراسة الحكيمي (2005) التي أثبتت أن أكثر الأخطاء شيوعا لدى تلاميذ الصف الثالث هو الحذف (الحوامدة، 2010) .

ومما كشفت عنه هذه الدراسة أن (17.1 %) من فئة ذوي صعوبات التعلم يقلبون حروفا بأخرى في أثناء القراءة الجهرية، و (16.6 %) يضيفون حروفا إلى الكلمات، و (15.5 %) يبدلون كلمات بأخرى في أثناء القراءة الجهرية، وهي أعراض متوسطة الشدة، ويصنفها (Aaron, 1991) ضمن الأعراض المتغيرة لصعوبات القراءة، بمعنى أنها لا تمثل خطورة كبيرة على التلميذ، ويفترض أنها تزول مع التطور الفسيولوجي للطفل، وبفضل التدريب على النطق الصحيح وبالتالي القراءة الصحيحة، عكس الأعراض الثابتة كبطء القراءة أو ضعف الهجاء (بلطجي، 2010) .

يتضح أن مادة القراءة تحتاج إلى عمليات ذهنية تشارك فيها مناطق مختلفة من الدماغ تتطلب النضج العقلي والعصبي، وهذا لا يزال غير مكتمل لدى التلاميذ الذين دخلوا المدرسة مبكرا، وهو وما خلص إليه (Golinkoff, 1999) من أن الأطفال الأصغر سنا والضعفاء

في القراءة يركزون على الكلمات المفردة في القطعة النثرية التي ترد فيها تلك الكلمات، وليس فيها معنى الكلمات في القطعة ككل، كما أنهم لا يقومون بتصحيح أخطائهم، ويرى أن القراءة بالنسبة لهم لا تعدو أن تكون تعرفا آليا على الكلمات، فهم لا يقومون بالربط بين المعنى وبين الكلمة المكتوبة (الناصر، 2001) ؛ كما وجد باتمان Batman وروبنسون Robinson أن الخلل الوظيفي العصبي الناتج عن خلل جيني، وأن العوامل الوراثية سبب رئيس في (22 %) من صعوبات القراءة (بلطجي، 2010) .

وبالعودة إلى DSM 4 نرى أن مظاهر الخلل في القراءة يتناول الدقة في القراءة، والسرعة، والفهم، وهذا يرتبط بالعمر البيولوجي ومستوى الذكاء (بلطجي، 2010، 18) .

وبالموازاة قد يرجع سبب صعوبات تعلم القراءة إلى مواد المنهاج وعلاقتها بقدرات المتعلم لتحضيره للسنوات المقبلة مما يتطلب وجود وتكوين أساتذة ومعلمين ملمين بخصوصيات وقدرات تلاميذهم، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة كدراسة (الناصر، 2001) ، التي كشفت أن المعلم يستطيع زيادة كفاءة التلاميذ اللغوية عند تعاملهم مع النصوص بطريقة استبصارية تراعى فيها عناصر متعددة منها نوع النصوص المقروءة، ومستوى النص مقارنة بقدرات التلاميذ الاستيعابية، وكيفية استنباط الفكر والمفاهيم المستهدفة، والتمعن في نوعية المهارات المناسبة.

وأكدت دراسة (Austin & Marrison, 1976) أنّ ضعف طرق التدريس في الصفوف الثلاثة الأولى، أو عدم تأهيل المعلمين، وغياب التدريب التربوي الذي يمكّنهم من فهم نفسية الطفل، ومن ثم مساعدته على تلبية حاجاته يفسر ضعف القراءة الواضح لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة (صبري، 2005) ؛ كما تعود صعوبات تعلم القراءة إلى الملل الذي ينتهجه المعلم، بالإضافة إلى نقص أو إهمال التعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة، لأنه يجد الاهتمام بهم عمل مجهد، فيضطر للعمل مع التلاميذ العاديين لأنهم يساعدونه أكثر في تقديم درس القراءة.

وعلى الرغم من وجود أسباب مختلفة لصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، وهي الأسباب التي ترتبط بتكوين المعلمين، وبطرق تدريس اللغة العربية والقراءة، و بالمنهاج الدراسي، إلا أن العامل الفسيولوجي الذي يرتبط بالعمر البيولوجي، وعدم النضج العقلي والعصبي يبقى العامل الأكثر تأثيرا في صعوبات تعلم القراءة.

◄ **عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني الذي يقول هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التعليم في صعوبات تعلم القراءة تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، طبق الباحث اختبار (ت) t-test حيث حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والإناث، ثم استخرج قيمة الفرق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة.

**الجدول (6)**

**دلالة الفروق بين الذكور والإناث في صعوبات تعلم القراءة.**

| صعوبات تعلم القراءة | ذكور (88) | | إناث (93) | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| | 11.49 | 12.213 | 7.61 | 10.583 | ×2.285 | دال عند 0.05 |

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

من خلال النظر إلى نتائج الجدول (6) يتبيّن أن التلاميذ الذكور يعانون أكثر من الإناث في صعوبات تعلم القراءة، فقد كانت قيمة (ت) 2.285، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

إن النتيجة التي كشفت عنها الدراسة تتفق مع معظم الدراسات والبحوث التي أجمعت على أن البنت تتفوق على الذكر في مراحل النمو اللغوية والعصبية والحسية والحركية منذ السنة الرابعة، ومن بين تلك الدراسات نذكر دراسة كوافحة (1990) الذي يرى أن انتشار ووجود حالات ذوي صعوبات التعلم تكون لدى الذكور أعلى، وهي النتيجة نفسها التي خرج بها الزراد (1991) حيث وجد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور والتي تمثل (15.64 %) تفوق نسبتها لدى الإناث التي بلغت (11.28 %)، وكذلك أظهرت دراسة ناس (Nass,1993) أن نسبة إصابة الأطفال الذكور بصعوبات التعلم بوجه عام أعلى على نحو دال مقارنة ننسب إصابة الأطفال الإناث بها، كما كشفت دراسة بديان (Ba-dian,1999) عن وجود فروق عديدة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالعينات الكلية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (زيادة، دت، 20) ، وهي النتيجة نفسها التي خرجت بها دراسة بشقة (2008) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كلا الطورين التعليميين من المرحلة الابتدائية في أبعاد صعوبات تعلم قراءة ولصالح الذكور.

وفي التقرير الذي قدمه بوث وجونز وبروس (Booth, Johns, & Bruce, 2004) أشاروا فيه إلى أن الذكور لا يؤدون جيدا في مهارات القراءة والكتابة على غرار الإناث، وغالبا ما يدرسون في فصول تعليمية خاصة، ومعدلات تسربهم الدراسي أعلى من الإناث مما يقلص فرص التحاقهم بالجامعات (Normandeau, 2014) .

وعلى العكس من ذلك، أظهرت دراسة أبو مرق (2001)، ودراسة قدي (2010) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنس.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن مسألة المساواة بين الجنسين في صعوبات التعلم تعدّ واحدة من أهم نقاط الجدل بين الباحثين، فهناك بعض الدراسات كشفت أن انتشار صعوبات التعلم موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث كدراسة (Gray & Lyon, 1993)؛ بينما في دراسات أخرى تبيّن أن نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر من نسبة الإناث بحوالي 1 إلى 4 % منها دراسة هالاهن وكوفمان (Hallahan & Kaufmann, 2006) ودراسة (Gargiulo, 2004) ودراسة (lerner, 2002)؛ (Pierangelo & Giuliani, 2008) ، في حين أشارت دراسة السعيد (1997) إلى أن شيوع صعوبات التعلم وانتشاره في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة هي أعلى لدى

الذكور (النجار، 2010) .

وبتحليل نتائج صعوبات تعلم القراءة، وحسب دراسات لجمعية الديسليكسيا العالمية فإن الذكور يعانون أكثر من الإناث بنسبة تتراوح بين أربعة إلى واحد حتى سبعة إلى واحد، ويعود ذلك إلى أن مركز اللغة في الدماغ يكون أكثر نضجا عند الإناث (بلطاج، 2010)، فقد وجدت (بن عروم، 2010) في دراستها على تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي فروقا دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبة تعرف وقراءة الكلمات، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي ولصالح الذكور.

إن الاختلاف في صعوبات تعلم القراءة بين الذكور والإناث ليس له علاقة بالقدرات العقلية، وإنما يعود إلى أن الإناث ينضجن قبل الذكور، وأن الأجهزة المسؤولة عن اللغة تنمو لديهن بشكل أسرع، كما يعود كذلك إلى أسباب وراثية وجينية.

**الخلاصة العامة والتوصيات:**

من خلال هذه الدراسة يتبيّن أن مجال صعوبات التعلم و بخاصة صعوبات تعلم القراءة أصبح يمثل تحديا للمدرسة الجزائرية لا يجب إنكاره، وأن التكفل بذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم أصبح ضرورة لضمان حسن تعليم أكبر عدد ممكن من الأطفال وتفادي تهميش وضياع فئات كثيرة من مختلف الأعمار، ومن جهة أخرى فإن حسن إعداد الطفل قبل التعليم ببرامج وحسن متابعة مساره الدراسي ووضع مناهج ووسائل مناسبة سوف يقلل من نسبة ارتفاع ذوي صعوبات التعلم، وسيضمن تعليما سليما وبالتالي مردودا جيدا للمدرسة، وهذا بمساهمة فريق عمل يضم معلمين أكفاء، وأطباء، و أخصائيين نفسانيين.

كما أن التحاق الطفل بالمدرسة في سن مبكرة – قبل اكتمال نضجه – هو تكليف للطفل بأعمال دون طاقته، وحرمانه من التمتع باللعب، ولكن هذا لا يقف مانعا أمام أطفال صغار السن الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية ولكن عندما نتأكد من وجود تلك القدرات عن طريق إخضاعهم لاختبارات الذكاء والقدرات العقلية، وهو ما لا تستطيع المدرسة الجزائرية القيام به حاليا !

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية بأن الصعوبة الأكثر انتشارا بين التلاميذ هي صعوبة قراءة الكلمات كاملة، بمعنى حذف وإنقاص من أجزاء الكلمة، مما يفقدها المعنى الصحيح؛ وصعوبة تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤهم؛ وكذلك حذف الكلمة أو جزءا من الكلمة، إضافة إلى إقلاب الحروف في أثناء القراءة الجهرية.

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يقدم الباحث مجموعة من التوصيات وهي كما يلي:**

1. التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد المعلمين، وتحسين تكوينهم في مظاهر الصعوبات وتشخيصها، وإعداد برامج دراسية مبنية على أسس تربوية وسيكولوجية.
2. تأخير سن التعليم حتى سن السادسة لتمكين الطفل من النضج والنمو السليم واللعب.
3. إجراء دراسات مسحية عن ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمدارس الجزائرية، خاصة بالابتدائي مادام الكشف المبكر يؤدي عموما إلى الحد من تفاقم المخاطر.
4. إعداد أدوات ومقاييس تساعد في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم لتمكينهم من تلقي برامج تعليمية تناسبهم؛ وكذلك إعداد برامج إرشادية وعلاجية لذوي صعوبات التعلم.

## قائمة المراجع:

### أولا- المراجع العربية:


1. البتال، زين بن محمد (2006) .صعوبات التعلم هل هي حقا إعاقة أم فقط صعوبة؟ ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، 28 /10 إلى 2/11 / 1427 هـ الموافق 19 – 22 / 11/ 2006م، تاريخ الاسترجاع 30 /10/ 2015.
2. أبودقة، نادية (2012) .صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، دراسة مسحية.مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) .26 (7) .1557 – 1584.
3. أبو فخر، غسان (2007) .صعوبات التعلم وعلاجها.دمشق: منشورات جامعة دمشق.
4. بشقة، سماح (2008) .المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باتنة: الجزائر.
5. بلطجي، لمى بندق (2010) .صعوبة القراءة.بيروت: دار العلم الملايين.
6. بن عروم، وافية (2010) .صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مستغانم: الجزائر.
7. تعوينات، علي.(1987) صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثلث من التعليم الأساسي.(رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة الجزائر.
8. جبايب، علي حسن اسعد (2011) .صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.مجلة جامعة الأزهر بغزة.سلسلة العلوم الإنسانية.13 (1–34). 1A.
9. جدوع، عصام (2007) .صعوبات التعلم.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
10. حاج صبري، فاطمة الزهراء (2005) .عسر القراءة النمائي وعلاقاته ببعض المتغيرات الأخرى.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ورقلة: الجزائر.
11. حولة، محمد (2008) .الأرطوفونيا.علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت. الجزائر: دار هومة.
12. الحوامدة، محمد (2010) .أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقاتها ببعض المتغيرات.المجلة الأردنية في العلوم التربوية.6 (2) ، 109 – 127.
13. الدبس، مازن محمد (2000) .صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة

القدس: فلسطين.

14. زيادة، السيد (د ت) .دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية/الاجتماعية.أطفال الخليج.http: //www.gulfkids.com. تاريخ الاسترجاع 06 / 11 / 2016.

15. سالم، عوض الله (دت) .صعوبات التعلم بين الواقع و المأمول.-www.ma dinaedu.gov.sa.تاريخ الاسترجاع 23 /10 /2016.

16. السرطاوي، زيدان أحمد) 1417هـ (صعوبات التعلم في المدارس لدى الأطفال.المحاضرة 22.مبنى المكتبة المركزية الناطقة بالرياض.29 /6/1417 هـ.

17. السرطاوي، عبد العزيز مصطفى (1995) .بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم.مجلة كلية التربية.10 (11) .57 – 77.

18. السعيدي، أحمد (2009) .مدخل إلى الديسلكسيا.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

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

20. شرفوح، البشير (2006) .انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر.

21. صندقلي، هناء إبراهيم (2008) .من صعوبات التعلم (الدسلكسيا) .بيروت: دار النهضة العربية.

22. عبد الوهاب، كامل (1999) .صعوبات التعلم.جامعة القاهرة.مصر.:http //www.alazhar.edu.ps/journal، تاريخ الاسترجاع 05/ 04/ 2017.

23. عميرة، علي صالح (2005) .صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج.الكويت: مكتبة الفلاح.

24. عواد، أحمد أحمد (1998) .قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم.الإسكندرية: دار النشر المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

25. –25 عواد، أحمد أحمد (2002) .مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم.مجلة الإرشاد النفسي.(15) .105 – 142.

26. عوض، بركة محمد (2012) فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

27. غني، مثال عبد الله (2010) .صعوبات التعلم لدى الأطفال.دراسات تربوية.10 (نيسان) .143 – 165.

28. الفاعوري، أيهم علي (2010) .دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق: سوريا.

29. الفراني، ميسر نصر إبراهيم (2011) .بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة و الحساب.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.

30. الفروق بين الجنسين في التعليم، https: //ar.wikipedia.org/wiki، تاريخ الاسترجاع 08 /11 /2016.

31. القرني، سالم بن عايض سعد (2008) .ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

32. قدي، سمّية (2010) .صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) في المرحلة الابتدائية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مستغانم: الجزائر.

33. قدي، سمّية (2016) .تقدير الذات وعلاقاته بصعوبات تعلم القراءة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران: الجزائر.

34. مراكب، مفيدة (2011) .الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: نموذج صعوبات القراءة، مقاربة معرفية – تربوية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عنابة: الجزائر.

35. الملا، درية سعيد إبراهيم (1985) .برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس: جمهورية مصر العربية.

36. ناجي، كريم (2005) .صعوبات التعلم لدى الأطفال.عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

37. –37 الناصر، حسن جعفر (2001) .القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.مجلة العلوم التربوية والنفسية.2 (1) .179 – 212.

38. النجار، حسنى زكريا السيد (2010) .بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي.مجلة كلية التربية.20 (3) .161 – 284.

39. الياسري، حسين نوري (2006) .صعوبات التعلم الخاصة.بيروت: الدار العربية للعلوم.

## ثانيا- المراجع الأجنبية:

1. *Children with learning disabilities (2011) .America academy of child and adolescent Psychiatry: Facts for families.- N°16. From http: // www.aacap.org.*
2. *Dautrebande, V (2008) . L'école Obligatoire à 5ans. Bruxelles.UFAPEC.*
3. *Fiedorowicz, C and others (2001) .Neurobiological basis of learning–Learning Disabilities: Association of Canada.*
4. *les difficultés d'apprentissage à l'école (2003) .Ministère de l'éducation: Gouvernement de Québec.*
5. *Normandeau, L (2014) .point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture.Maitrise en education.Universite du Québec à Chicoutimi.From http: //constellation.uqac.ca*
6. *Pierangelo, R & Giuliani, G.(2008) .Teaching students with learning disabilities.California: Corwin press.*