مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2011، المجلد 13، العدد1(A) ص 1-34

صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي

Reading and Writing difficulties as precieved by first basic grade teachers

علي حسن اسعد جبايب

كلية العلوم التربوية

جامعة النجاح الوطنية – نابلس

تاريخ الاستلام 2010/3/17 تاريخ القبول 2010/12/5

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلماً ومعلمة، (44) ذكوراً، و(79) إناثاً، وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائياً، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة

Abstract: This study aimed at recognizing the reading and writing difficulties as precieved by first basic grade teachers and the effect of variables such as gender, teachers qualifications, experience, and teachers major.

The sample of the study included (123) teachers (44) males and (79) females chosen Randomly A questiermans consessted of 33 items was used and analyzed.

The result of the study showed that the major difficulties in Reading and Writing was hesitation in reading and writing, too much erasing, and pressure on the pencil.

As of the effect of variables the study showed significat statistical differences was found in gender in favour of female teachers and on teachers qualification in favour of B.A. holders. While No signification statistical difference was found due to experiences and teachers major.

والتخصص، ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية، باعتبارها مصدراً من مصادر التعلم، والكشف المبكر عن مواطن الضعف، والتركيز على موضوعي القراءة والكتابة، ومساعدة الآباء في معالجة مشاكل أبنائهم.

The researcher suggested a number of recommendation such as more attention must be given to teaching aides, detection in areas of weakness at early satges, concentration on reading and writing and finally parents assistant to solve their children problems.

مقدمة

يوسمُ العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر العلماء والتكنولوجيا، عصر يتميز بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية، والتطبيقات والأساليب التكنولوجية، ولقد أصبح فيه العلم، بمفهومه الحديث، وطبيعته الديناميكية، مادة وطريقة، أو منهجاً للتفكير.

ولا شك في أن لهذه التغيرات والتطورات انعكاساتها ومطالبها على التربية والتعليم، فالمدرسة اليوم مطالبة، أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان القادر على التفكير السليم البناء، المزود بالمعرفة، والمهارات الأساسية، التي تمكنه من تحقيق الملائمة الذكية مع طبيعة عصره، وخصائص البيئة من حوله، وما يطرأ عليها من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة .

وتعد اللغة أهم وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته، ويحصل على مآربه، وهي وسيله للتعبير عن المشاعر، وأداة للتفكير. وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب لدى دخوله المدرسة ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج وبشكل أفضل، في المجال التعليمي.

وإضافة إلى ذلك فهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيبا، التي تضمن، بداخلها، عناصر ذهنية إدراكية حسية وحركية.

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

من هنا تنبع أهمية القراءة والكتابة كعنصر اتصالي أساسي وضروري جدا، في تمكين الطالب من القيام بمهارات الحياة اليومية، ففي الإطار المدرسي، يستعمل الطالب مهارة الكتابة أثناء النقل عن السبورة، كما يستعمل مهارة القراءة أثناء قراءة المواضيع القصيرة والطويلة، ويستخدمها في البيت للقيام بوظائفه المختلفة، وتدوين ملاحظاته.

وتعد القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر، بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها، ويكفي القراءة أهمية، أن أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول العالمين، صلى الله عليه وسلم، قد افتتح بكلمة (اقرأ)، في قوله تعالى: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ " (سورة العلق 1 – 4) ،

ويتفق التربويون في أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيرا، وكان يتمثل في البداية في تمكين المتعلم من القدرة إلى التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، من مخارجها الصحيحة: من التربويين والتي أثبتت " أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عملية معقدة، تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك، ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية (أحمد، 1989) ومن ثم أصبح مفهوم القراءة يتمثل في التعرف إلى الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي، وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها، فهو غير قارئ ما لم يفهم هو ما يؤديه، ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء.

وبذلك أصبح مفهوم القراءة: يعني نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث ردود فعل بالنسبة لها .

ثم تطور هذا المفهوم، إذ لا فائدة من نطق الرموز وفهمها، ونقدها، وتحليلها والتفاعل معها إذا لم يوظف الإنسان القراءة في حل المشكلات التي تعترضه في حياته من جميع جوانبها، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ومجتمعه، وتغير في سلوكه نحو الأفضل، وفي حالة عدم تمكنه من ذلك فإنه لا يعد قارئا.

والإنسان، في القراءة، حر الاختيار، يتنقل بين صنوف المعرفة ، بل ينشد الإنسان بوساطتها راحة نفسه وغذاء عقله، "فالقراءة لها أهميتها للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، (مجاور، 1980).

وعلى مر عقود من الزمن، توصلت الأبحاث الجارية، في مجال علم النفس المعرفي، والعلوم المختصة، في بحث سيكولوجية اكتساب القراءة، إلى النتيجة العلمية التي تطرح وتشدد العلاقة الإيجابية بين التطور السليم للوعي النغمي، والمعالجة النغمية لمعطيات كلامية، وبين الاكتساب السليم للمهارات اللغوية، وخاصة الأكاديمية، كالقراءة والكتابة. (Passenger, & Terrell, Snowling, 2001;).

وتعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال. إذا إن معدل انتشارها بينهم يتراوح بين 5 و 12 %، ويكثر انتشارها بين الأقارب من الدرجة الأولى، وهي أكثر انتشاراً بين الذكور مقارنة مع الإناث. ومن أهم أعراض عسر القراءة، لدى الطفل، هي تعرضه غلى زيادة حرف، أو انقاصه في الكلمة، أو نطقها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة البطيئة المصحوبة بالفهم الضعيف. ومن الأعراض الأخرى أيضاً، التذبذب في عملية النطق، إذ إن الطفل يقرأ الكلمة أحياناً بطريقة صحيحة، في أول الصفحة، ولكن إذ ما تكررت في سطر آخر، فإنه قد ينطقها بصورة خاطئة. ومن الناحية الوظيفية، تنقسم صعوبات القراءة إلى أقسام مختلفة منها: صعوبة تمييز الكلمات البصرية، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، وصعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وصعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وصعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات. ومن أهم أعراض صعوبات الكتابة أيضاً نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة، وكذلك الصعوبة في التعرف إلى اليمين أو الشمال. ومن الملاحظ أيضاً أن صعوبات الكتابة قد تصاحبها صعوبات في القراءة، وقد يصاحبها ضعف في الفهم، وضعف في التعبير اللغوي أيضاً.

ومما لا شك فيه، أن العوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل، قد تكون أُسرية، أو

صحية، أو تربوية، أو اجتماعية، أو نفسية. ويضاف إلى ذلك أيضاً مجموعة عوامل أخرى، كالعوامل النمائية في الجهاز العصبي التي تؤدي إلى اضطرابات وظيفية في هذا الجهاز، وهذا ما يسمى بصعوبات التعلم. (شقير، 2005، ص432).

ويعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي كانت مجالاً لاهتمام العديد من الباحثين في عدة مجالات منها: التربية، وعلم النفس، والطب، والأعصاب. وهذا المفهوم اختلط مع مجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل اضطرابات التعلم، ومعوقاته، والتخلف الدراسي، ويستطيع الباحث التفريق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها.

لقد استخدم الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكاتهم وتعلمهم، مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معاني قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة للسلوكات نفسها.

وتعريف الرابطة البريطانية (عام 2003) فهي الصعوبات التي لها خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد التي تؤثر في عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء".

ويفترض التعريف الفيدرالي الحالي صعوبات التعلم بأنه التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي، ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات، وليس نتاج اضطراب انفعالي، أو عقلي، أو بصري، أو سمعي، أو حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات (السرطاوي،1998 : ص 23).

إن تعلم الطفل مهارات القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية، ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي، لذا كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة، ومظاهر تعثرهم، لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة تؤدي إلى تشكل هزاً لاقتصاد المجتمع، وجهوده التربوية، وثروته البشرية من الأجيال الصاعدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شغلت الصعوبات الدراسية حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين والتربويين، وخاصة

الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، ولقد حاول العلماء إلقاء الضوء على جوانب صعوبات التعلم، وأسبابها، وطرق تشخيصها، وعلاجها، ومن خلال تدقيق الباحث في هذه الدراسات ومتغيراتها، وما يراه من ضعف عام لدى طلبة المدارس، في موضوعي القراءة والكتابة، وانتقال الطلبة من صف إلى آخر، دون معرفة أركان اللغة الأساسية، أدرك الباحث قيمة هذه الدراسة، فجاءت بالتالي لتجيب عن السؤال التالي :

ما هي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي أسباب صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند طلبه الصف الأول؟
2. ما هي طرق علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند طلبة الصف الأول؟
3. ما هي العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند طلبة هذا لصف؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة والكتابة، عند طلبة الصف الأول الأساسي. وتم التركيز على أبرز صعوبات القراءة التي يواجهها الطلبة في عملية التعلم والتعليم، كظاهرة العسر الكتابي، أو العسر القرائي، مع عدم إغفال المظاهر الأخرى التي قد تؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة في مجتمعنا، ومجتمعات أخرى في العالم.

ومن أهداف هذه الدراسة:

1. تعريف المعلمين بظاهرة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
2. التعرف إلى أبرز هذه الصعوبات، وأكثرها أهمية وتأثيرها في الطلبة.
3. دليل للأهل في التعامل مع اطفال وضرورة من ضرورات النمو والتطور.
4. الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في صعوبات القراءة والكتابة، عند طلبة الصف الأول الأساسي، وعلاقتها بمتغيرات مثل الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة لدى المعلمين .

وتظهر أهمية الدراسة على:

1. صعوبات تعلم القراءة والكتابة وأثرها في طالب الصف الأول.
2. صعوبات تعلم القراءة والكتابة وطريقة علاجها عند طلاب هذا الصف.
3. كيفية التعامل مع الطلبة المصابين بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
4. المساعدة في رفع مستوى الطلاب قراءة وكتابة.
5. تساعد مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث بناء المحتوى، والأساليب، والوسائل والنشاطات، والتقويم.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (α=0.05) بين وجهات نظر المعلمين، نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى إلى الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (α=0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى إلى المؤهل الدراسي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى إلى الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (œ==0.05) بين اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف اول الأساسي، تعزى إلى التخصص.

التعريف بالمصطلحات:

الصعوبة: مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف.

الصعوبة الأكاديمية:

صعوبة تتعلق بالأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي (المحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل، والنشاطات، والتقويم).

صعوبات التعلم:

هي اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساساً، أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.(الروسان، 1999)

صعوبات تعلم القراءة:

هي ان يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلية او ينقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

صعوبات تعلم الكتابة:

هي نقل الكلمات بصورة خاطئة من اللوح وعكس الرقام والحروف عند الكتابة وكذلك التعرف على اليمين أو الشمال. (شقير، 2005 ، ص 324)

صعوبات التعلم النمائية أو النفسية:

هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية، والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحل المشكلة. (حافظ، 2000)

صعوبات التعلم الدراسية:

تشمل صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والحساب في المدرسة الابتدائية وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية. ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية. (الروسان، 1999)

حدود الدراسة :

- تقتصر حدود هذه الدراسة على وجهات نظر معلمي الصف الأول الأساسي ومعلماته، نحو صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الأول الأساسي، وعلى معرفة هذه الصعوبات.
- تقتصر هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي.

- أُجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2009/2008.

الإطار النظري:

مقدمة:

يتعلم الطالب في المدرسة حقائق المواد الدراسية المختلفة، وذلك بلجوئة إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة ، وإن أي ضعف في القراءة سيؤدي، في النتيجة، إلى ضعف في التحصيل في المواد كافة ، وهذا يعني أن المدرسين جميعاً يعتنون اعتناءً كبيراً باتقان تلاميذهم مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب.

ينجح الأطفال في تعلّم بعض المهارات، ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى، ويظهر ذلك التباين في القدرات التعليمية، والتحصيل، والذكاء، ولذلك يشير الاختصاصيون أو المختصون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم يكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية. (الخطيب، 1997: ص 71)

"إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل، وما يحيط به من ظروف ، والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبولاً من النجاح. فعلينا ألاّ نتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف –ما أمكن– على حقيقتها، فأي نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى نجاح لنا ولأولادنا/ تلامذتنا، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم". (عدس، 2000: ص 26–27).

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث يسبقها اكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث، والقراءة. وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى، فإنه في الغالب، سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً.

وفي ضوء هذه التعقيدات، ليس من الغريب أن يواجه الطلبة، الذين يعانون صعوبات في التعلم، صعوبة في التعبير الكتابي، باعتباره وسيلة فاعلة للتواصل. ويعتقد كثير من الباحثين وجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي، ونوعية التعبير الكتابي، كما أن هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة، والخبرات التي يمر بها التلاميذ، فلا يستطيع

بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة، وذلك لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ، الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة، كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش، أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين. (السرطاوي، 1998).

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلّم:

يضع علماء النفس الاختصاصيون فرضية مفادها أن مسارات بصرية، وسمعية، ولمسية، وحركية، ترتبط بمراكز في المخ، تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وتربط بينها، وتضفي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات، ثم توئفها في مجال التفكير والحركة والوجدان حيث نجد أن أي خلل في مركز من مراكز المخ، ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به. (كامل: 1999).

تعد عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلّم، عملية صعبة، ولكن الباحثين، في هذا الميدان، يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعات تتمثل في:

- إصابات الدماغ.
- الاضطرابات الانفعالية.
- نقص الخبرة. (الزيات، 1998).

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلّم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

العوامل العضوية والبيولوجية:

إن التلف في عصب الخلايا الدماغية يعود إلى عدد من العوامل البيولوجية، أهمها أمراض التهاب السحايا، والتسمم، والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين، أو صعوبات الولادة المبكرة ، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

العوامل الجينية: ويعني ذلك أثر العوامل الجينية الوراثية.

العوامل البيئية: وهي من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم، وتتمثل

في سوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية، أو قلة التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة. (الروسان، 1998: ص 209-210).

أنواع صعوبات التعلّم:

من الممكن تصنيف صعوبات التعلّم إلى:

1- صعوبات تعلم نمائية:

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه والادراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة).

اضطرابات النمو الكلامي واللغوي:

تعد اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة على وجود صعوبات التعلم. فالأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة، تكون لديهم صعوبة في إخراج أصوات الكلام، واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار، وفهم ما يقوله الآخرون. وحسب نوع المشكلة فإن التشخيص المحدد يكون في :

أ. اضطراب إخراج اللغة النمائي:

حيث يلاحظ لدى الطفل :

1- فشل ثابت في نمو استخدام أصوات الكلام المتوقع له، مثل فشل طفل، عمره 3 سنوات، في نطق حرف "الباء"، وفشل طفل، عمره 6 سنوات، في نطق حرف "الراء، أو الشين، أو التاء".

2- ليس سبب ذلك اضطرابا بسبب النمو أو التخلف العقلي، أو خلل السمع، أو اضطراب آليات الكلام أو اضطراب عصبي. (صالح، 2004).

ب. اضطراب القراءة النمائي:

وهذا النوع من الاضطراب يسمى أيضاً عسر القراءة (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بين الأطفال، حيث إن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2 – 8%، ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه، بين عامة الناس .. وهو

أكثر انتشاراً بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3:1. ويحتاج الطفل، لكي يستطيع القراءة، إلى أن يتحكم في هذه العمليات العقلية في نفس الوقت (صالح، 2004).

جـ. اضطراب الكتابة النمائي:

يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى استخدام عدة وظائف من وظائف المخ .. ولذلك ينبغي ألا يكون هناك خلل عصبي، أو وظيفي في شبكة الاتصالات، داخل المخ المسئولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة، مثل اللغة، والنحو، وحركة اليد، والذاكرة .. ولذلك فإن اضطراب الكتابة النمائي يمكن أن يحدث بسبب مشاكل في أي من تلك الأماكن.

إن اضطراب اللغة الذي يشار إليه بـ "عجز القراءة المحدد" يعرف على أنه فشل محدد دائم، وغير متوقع لاكتساب المهارات المطلوبة للتعلم، سواء في القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو الأرقام، على الرغم من وجود التعليم المناسب، والذكاء المطلوب، وتحقق المستوى الاجتماعي المعروف. (الوتار، 2001)

2- صعوبات تعلم أكاديمية:

تشمل صعوبات القراءة والكتابة، وهي نتيجه ومحصلة لصعوبات التعلم النمائي، أو إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر في اكتسابه في المراحل التعليمية التالية.

ومن صعوبات تعلم القراءة والكتابة:

- صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها.
- قلب الحروف، أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة.
- قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها كلية أثناء القراءة.
- التعثّر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.
- فهم ضغيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.
- قراءة شفهية بطيئة ومجهدة. (الخطيب ، 1997: ص 86)

ومن صعوبات الكتابة :

- فصل الحروف، أو وصلها.
- إشباع الفتحة ألفاً، والضمة واوا، والكسرة ياءً.
- جعل التنوين نوناً، أو التاء المربوطة تاءً مفتوحة، وربط التاء المبسوطة.

- إلقاء حرف من الكلمة.
- إهمال سنتي الصاد والضاد.
- عدم نقط التاء المتطرفة.
- نقط الألف المقصورة اللينة أو الهاء.
- ترك نقطتي التاء المربوطة.
- عدم تنقيط الحرف المنقوط، أو نقط الحرف غير المنقوط.
- زيادة حرف، أو نقص حرف.
- كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس. (السعدة، 1995: 214)

الدراسات السابقة:

لقد شغل موضوع صعوبات القراءة والكتابة العديد من الباحثين والتربويين، الذين تعمقوا في هذا المجال، وفيما يلي عدد من الدراسات التي تناولت الموضوع:

الدراسات العربية:

دراسة السيد (2003):

وقد هدفت الدراسة 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، 469 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، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16% من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضو التحصيل، والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة 12.3% لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة 18.5% لديهم صعوبات في الرياضيات، كما بينت الدراسة أن 19.2% من الذكور، لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل 10.3% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور 7.7% مقابل 20.7% لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضة فقد كانت نسبة الذكور 11.5% مقابل 31% لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى 0.05 ، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية

بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية، لصالح التلاميذ الذكور، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات، ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

دراسة كامل (1999):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى حالات صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وأيضاً التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بين تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وتحديد المتطلبات النفسية والتربوية اللازمة لرعاية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دمياط وعددهم(914) تلميذاً في مرحلة التشخيص، وتم تحديد (164) تلميذاً كحالات صعوبات تعلم، كما تم اختيار (10) تلاميذ ليمثلوا عينة دراسة الحالة، وقد استخدم الباحث: اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار المهارات الرياضية المتدرج، وقائمة تقدير الأداء الكتابي، وبطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار قدرات الإدراك البصري، واختبار قدرات الإدراك السمعي، اختبار مفهوم الذات للأطفال. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات الحساب، ووجود فروق دالة إحصائياً بين نسب شيوع صعوبات التعلم في المجالات الثلاثة (القراءة – الكتابة – الحساب) ،ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتوسط درجات العاديين في بعض الأبعاد، وبعض القدرات والمجالات.

دراسة الخطيب (2003)

هدفت دراسة الخطيب (2003) التعرف إلى الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية

السعودية، فصمم الباحث ست استبانات لهذا الغرض، بعد أن اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات التعلم، ومقررات المراحل المذكورة، فجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات على عينة عشوائية بلغت (521) طالبا في جميع المراحل، و (53) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي 2001/2000، وبعد تحليل الاستبانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين استجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة، فوجد بعض التباين، وقد كشف البحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة، من أبرزها:

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

وقد أوصى البحث بعدة أمور تتعلق بتحسين تنفيذ عناصر المنهج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة.

دراسة الدبس (2000)

أجرى الدبس (2000) دراسة تهدف إلى التعرف إلى نسبة الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية، وذلك بدراسة عدة متغيرات، وللتعرف إلى الصعوبات، التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، جرى تصميم استبانة مكونة من (32) فقرة، منها (17) فقرة في مهارات القراءة، و (15) فقرة في مهارات الكتابة. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة طلبة العينة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي 11.58%، وأن أعلى خمس صعوبات في القراءة، توصلت إليها هذه الدراسة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وهي:

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- بطء القراءة.
- فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة.
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر أثناء القراءة.
- الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع.

دراسة فوزي (2000)

وهي بعنوان " صعوبات تعلم الكتابة للطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية في تعليم الكتابة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس تربية إربد في الأردن. في حين اشتملت العينة على (150) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد العينة، معتمدا على المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لدية، حيث وافق نسبة (79%) من مجموع الإجابات على ذلك.(من القواسمي، 2005).

دراسة ابراهيم (2007)

قام الباحث بدراسة التغييرات العصبية في مرحلة التطور الجينيني وتنهي بعملية الميلاد حيث اشتملت الدراسة على 137 طفلا وأظهرت الدراسة أن هناك خللا في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة وأشار أيضا إلى أن الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر والتي تعتبر مسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة والاشارات العصبية البصرية.

دراسة جمعية أصدقاء الكفيف (2005)

هدفت الدراسة الى التعرف على الطرق التي تساعد الأطفال الكفيفين على تعلم مهارة القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من 137 طفلا في فلسطين وتوصلت الدراسة الى وجود صعوبات لدى الأطفال المعاقين في تعلم مهارات الكتابة مع الأطفال

الآخرين كما أوضحت الدراسة أن تعلم الأطفال المعاقين بصريا يمتلكون القدرة على تعلم الكتابة والقراءة بنظام بريل أكثر من الأطفال الآخرين. www.fblind.org

دراسة تعوينات (1987)

أجرى تعوينات (1987) دراسة للتعرف إلى صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعلم الأساسي، والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات (عددهم 360 طالبا) وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة:

- عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة.
- القراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا.
- الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، ومتابعته بالإصبع.
- عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل الـــ الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف.
- حذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها.
- عدم فهم المقروء.

دراسة الملا (1987)

أجرت الملا (1987) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية بالنسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة قطر، وأثر البرامج العلاجية في القضاء على ذلك التأخر، وقد استخدمت وسائل متعددة في تشخيص التأخر في القراءة الجهرية، منها: السجلات المدرسية، والاختبارات المقننة، والملاحظة، وقد كشفت الدراسة أسباب التأخر القرائي في المستوى المذكور إلى عدة عوامل، منها ما يرجع إلى التلميذ نفسه، مثل العوامل العقلية، والجسمية والبصرية والسمعية، والعصبية والانفعالية، وعوامل الاستعداد، وسوء النطق، واضطرابات الغدد، ومنها ما يرجع إلى المدرس، ومنها يرجع إلى النظم المدرسية، والعمليات التعليمية، ومنها ما يرجع إلى انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، كما كشفت الدراسة عن الصعوبات القرائية الشائعة بين الطالبات وهي: عدم تعرف الكلمة، والإضافة، والحذف،

والتكرار، والإبدال، ثم استخدمت البرنامج العلاجي اللازم.

دراسة ابراهيم (2007)
دراسة زريقات (2004)
دراسة جمعية أصدقاء الكفيف (2005)

الدراسات الأجنبية

دراسة هوفر(Hoover .2001)

وكانت بعنوان " الاستراتيجيات المتعبة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة"، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب. وقد توصل إلى أن اعتمد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات، والصور، ورسم الصور .مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة ، ومسائل الجمع والطرح اللفظية ، ومسائل الضرب اللفظية . تساعد في تحسين مستوى أداء الطالب. (القواسمي،2005).

دراسة بل (Bell,1999)

وهي بعنوان " من هم الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة" ، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، والوقوف على الأسباب الرئيسية التي تجعلهم ضعافاً في تعلم هذه المهارة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، معتمدا على الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، وقد جاءت النتائج كما يلي :-

إن التلاميذ بطيئي التعلم، يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الكتابة ، و يصنفون على أنهم منخفضو التحصيل ، أو بطيئو التعلم ، وهذا المصطلح يعني، في التعليم، شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الكتابة بنفس سرعة تعلم أقرانهم، أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم . و يضيف بل Bell أنه يوجد أسباب عديدة لنقص

سرعة التعلم، لدي تلك الشريحة من التلاميذ ، فعلي الرغم من أن بطيئي التعلم يمكن أن يكونوا غير قادرين على تعلم الكتابة لأنهم معوقون ذهنياً ، أو لديهم مشكلات نفسية ، فكثير من التلاميذ لا يؤدون بشكل جيد في الصف، لأنهم، لأسباب متنوعة، غير قادرين على تعلم المواد بسرعة عرض المدرس لها ، فكثير من المدرسين يعرضون المادة بشكل يناسب 60% أو 70% من التلاميذ فقط. (www.islamonline.net)

دراسة هاريس (Harris,1998)

قارن فيها بين كل من فاعلية نظام "إنتيوتف كلريميتر Intuitive colorimeter" ، وبين فاعلية نظام "فلاتر كروماجين system" في تحسين القدرة القرائية للمصابين بالديسلكسيا، حيث تمت الدراسة على تسعة مرضى تم اختيارهم من مدارس محلية متخصصة في صعوبات التعلم. تم عمل فحص النظر الشامل على أفراد العينة، وذلك لاستبعاد أي خلل في العين من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة في القراءة، ومن ثم تم الطلب من المرضى استخدام عدسات "كروماجين"، وعدسات إنتيوتف بترتيب عشوائي، حيث تم عمل فحص القدرة على القراءة مرتين، باستخدام كل نوع من العدسات، ومرتين بدون استخدام أي نوع. وكان اختبار القراءة المستخدم، هو اختبار "ويلكنز" لقراءة الكلمة وهو عبارة عن أربع فقرات كل فقرة مكونة من 150 كلمة هي عبارة عن تكرار لِ 15 كلمة أساسية مكررة في جميع الفقرات بترتيب مختلف. وهذه الكلمات بسيطة مكونة من ثلاثة إلى أربعة أحرف، اختيرت لتقيس القدرة على القراءة، وليس الأخطاء النحوية. لذلك فهي كلمات غير مترابطة في جمل، والكلمات مطبوعة باستخدام برنامج "ويندوز word window " بحيث لا يكون هناك فراغات بين الكلمات وبين الأسطر، وبحجم 12 للحرف بدون تغميق.

أشارت النتائج إلى أن القدرة القرائية تحسنت باستخدام كلا النظامين مقارنة بعدم استخدامها إلا أن استخدام فلاتر كروماجين أدى إلى تحسن أكبر ($p = 0.004$) مقارنة بنظام "إنتيوتف" ($p = 0.05$).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصف الأول الأساسي ومعلماته في محافظة نابلس، وقد بلغ عددهم (410) وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم في المحافظة، في العام 2008/2007.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (123) معلماً ومعلمة للصف الأول الأساسي، وتمثل عينة الدراسة حوالي (30%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، والجداول (1)، (2)،(3)، (4) تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	44	35,8
أنثى	79	64,2
المجموع	123	% 100

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

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية %
دبلوم	51	41,5
بكالوريوس فأكثر	72	58,5
المجموع	123	%100

الجدول (3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	18	14,6
من 5-10 سنوات	40	32,6
أكثر من 10 سنوات	65	52,8
المجموع	123	%100

الجدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
علمي	18	14,6
أدبي	105	85,4
المجموع	123	%100

أداة الدراسة:

يستخدم الباحث استبانة، قام بتطويرها كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. الاستفادة من بنود الاستبانات الواردة في بعض الدراسات، كما في دراسة الخطيب (2003)، ودراسة تعوينات (1987)، ودراسة الدبس (2000)، ودراسة الملا (1987).
3. الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة.

وقد اشتملت الاستبانة، في صورتها النهائية، على جزأين:

الجزء الأول يحتوي على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات الاستبانة التي تضمنت (33) فقرة في شكلها النهائي.

واعتمد الباحث النسب المئوية التالية لتحديد درجة تقدير الصعوبة:

80% فأعلى	عالية جداً
%79,9-%70	عالية
%69,9 - %60	متوسطة

50% – 59,9%	منخفضة
أقل من 50%	منخفضة جداً

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه (ملحق 1)، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات الاستبانة، من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ثلثي أعضاء لجنة المحكمين) في عملية تحكيم فقرات الأداة، بحيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية. (ملحق 2)

أما فقرات القراءة فهي (1، 2، 3، 4، 6، 9، 10، 13، 14، 18، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 31، 32، 33) (19 فقرة)

وفقرات الكتابة هي (5 7، 8، 11، 12، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 22،26، 28) (14 فقرة)

ثبات الأداة:

لقد تم استخراج معاملات ثبات هذه الدراسة بمحاورها، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.875)، وهو معامل ثبات عالٍ جداً يفي بأغراض البحث العلمي.

كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت قيمته 0,81

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- إدخال البيانات إلى الحاسب، ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات

المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس : وله مستويان : (ذكر، أنثى)
- المؤهل التعليمي : وله مستويان : (دبلوم، بكالوريوس فأكثر)
- الخبرة : وله ثلاثة مستويات : (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- التخصص : وله مستويان (علمي، أدبي).

ب- المتغير التابع:

تتمثل في الاستجابة عن فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة، جرى ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test).

3- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، كما هدفت للتعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل التعليمي، والخبرة، والتخصص) على درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، والتأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع الاستبانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب، ومعالجتها إحصائيا، باستخدام

الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة وفرضياتها:

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة :

ونص سؤال الدراسة على :

"**ما درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي؟** "

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، واعتمد الباحث المستويات الآتية لتقدير درجة الصعوبة:

80% فأعلى	عالية جداً
%70–79,9%	عالية
%60 – 69,9%	متوسطة
%50 – 59,9%	منخفضة
أقل من 50%	منخفضة جداً

والجدول (5) يبين هذه النتائج.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات درجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
1	يقوم الطفل بعمليتي الكتابة والقراءة دون رغبة.	3,28	1,24	65,6	متوسطة
2	يبدي الطفل دلالات التعب أثناء عمليتي القراءة والكتابة.	3,31	0,98	66,2	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
3	يجد الطفل صعوبة في إنهاء مهمات الكتابة والقراءة.	3,37	1,03	67,4	متوسطة
4	يبذل الطفل طاقة كبيرة أثناء عمليتي القراءة والكتابة.	3,71	0,94	74,2	عالية
5	يضغط الطفل على القلم أثناء عملية الكتابة.	3,82	0,87	76,4	عالية
6	يقوم الطفل بحركات عشوائية أثناء عملية القراءة.	3,45	1,07	69,0	متوسطة
7	يجد الطفل صعوبة في مسك القلم بالطريقة الصحيحة.	3,26	1,11	65,2	متوسطة
8	يقوم الطفل بتبديل يديه أثناء عملية الكتابة.	2,76	1,21	55.2	منخفضة
9	يقوم الطفل بالتأتأة أثناء عملية القراءة.	3,27	1,05	65,4	متوسطة
10	يقوم الطفل بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية القراءة رغم أن بصره سليم.	3,49	1,03	69,8	متوسطة
11	يقوم الطفل بتقريب رأسه إلى الكتاب أثناء عملية الكتابة رغم أن بصره سليم.	3,52	1,01	70,4	عالية
12	يكثر الطفل من المحو أثناء الكتابة.	3,95	0,95	79,0	عالية
13	يكثر الطفل من إعادة القراءة.	3,68	1,02	73,6	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
14	يجد الطفل صعوبة في قراءة ما يكتب.	3,46	0,98	69,2	متوسطة
15	يجد الطفل صعوبة في عملية التنظيم داخل الصفحة.	3,61	0,96	72,2	عالية
16	خط الطفل غير مقروء.	3,13	1,09	61,6	متوسطة
17	يقوم الطفل بقلب بعض الأحرف أثناء الكتابة.	3,17	1,09	63,4	متوسطة
18	يقوم الطفل بقلب بعض الأحرف أثناء القراءة.	3,33	1,06	66,6	متوسطة
19	لا يحافظ الطفل على الفراغات داخل الكلمات.	3,44	1,02	68,8	متوسطة
20	لا يحافظ الطفل على الفراغات بين الأسطر.	3,76	1,05	75,2	عالية
21	يميل الطفل إلى تغيير حجم الأحرف داخل الكلمات.	3,24	1,00	64,8	متوسطة
22	يجد الطفل صعوبة في رسم خط متواصل ومتكامل داخل الكلمات.	3,41	1,05	68,2	متوسطة
23	يقوم الطفل بتبديل مكان الأحرف أثناء الكتابة والقراءة.	3,23	1,09	64,6	متوسطة
24	يقوم الطفل بإنقاص أو إضافة أحرف أثناء الكتابة والقراءة.	3,30	0,99	66,0	متوسطة
25	يقوم الطفل بإنقاص أو إضافة نقاط	3,36	0,98	67,2	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
	أثناء الكتابة والقراءة.				
26	يخطئ الطفل أثناء الكتابة الإملائية.	3,76	0,91	75,2	عالية
27	يقوم الطفل بإنقاص أو إضافة أحرف غير مطلوبة أثناء الكتابة والقراءة.	3,26	1,02	65,2	متوسطة
28	لا يستطيع الطفل المحافظة على التسلسل الخطي أثناء عملية الكتابة.	3,19	1,05	63,8	متوسطة
29	يستطيع الطفل التحكم في حركة العينين أثناء القراءة.	3,67	1,00	73,4	عالية
30	يستطيع الطفل التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف.	3,71	0,93	74,2	عالية
31	لا يستطيع الطفل تذكر أسماء الحروف وأشكالها.	3,90	0,80	78,0	عالية
32	يتعثر الطفل أثناء قراءة الكلمات الطويلة.	4,00	0,79	80,0	عالية جداً
33	القراءة شفهية بطيئة ومجهدة.	3,55	1,06	71,0	عالية
	الدرجة الكلية لصعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي	3,46	0,55	69,2	متوسطة

يتضح، من نتائج الجدول (5)، أن درجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، قد حقّقت مستوى متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3,46)، وبنسبة مئوية (69,2).

ومن خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، يتضح أن أبرز صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول، مرتبة حسب الأهمية، في تعثر الطفل أثناء قراءة الكلمات الطويلة، بمتوسط حسابي(4,00) الفقرة (32)، ثم كثرة المحو أثناء الكتابة (3,95) لفقرة (12)، يليها عدم استطاعة الطفل تذكر أسماء الحروف وأشكالها (3,90) الفقرة (31)، وضغط الطفل على القلم أثناء عملية الكتابة (3,82) الفقرة (5)، وأما بالنسبة للفقرات الأقل أهمية فكانت : قيام الطفل بتبديل يديه أثناء الكتابة (2,76) الفقرة (8)، وخط الطفل غير مقروء (3,13) الفقرة (16)، وقيام الطفل بقلب بعض الحروف أثناء القراءة (3,17) الفقرة (17)، وعدم استطاعة الطفل المحافظة على التسلسل الخطي أثناء القراءة (3,19) الفقرة (28).

ويفسر الباحث هذه النتيجة، بأن هذه الصعوبات تتعلق بالطالب نفسه، إذ إن تركيز الانتباه، لمدة طويلة، يخلق مصاعب لدى طلبة الصف الأول، فقراءة الجمل الكبيرة تحتاج إلى تركيز طويل، ومتابعة الكلمات، وأحرفها، وأصواتها، وبناء مفهوم واضح لهذه الكلمات، كما أن عدم ثقة الطفل بمعرفته بالحروف والأشكال، تدفعه إلى الاستمرار في محو الكلمات أثناء الكتابة، نتيجة لتشابه أشكال الحروف، والضغط على القلم من أجل إبراز هذه الحروف.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الخطيب (1997)، والوتار (2001)، والدبس (2000)، وتعوينات (1987).

ثانياً : النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) درجة صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ، تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية، استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (6) تبين ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكر	44	3,16	0,46	121	4,990	*0,0001
أنثى	79	3,63	0,52			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05)

يتضح من نتائج الجدول (6) رفض الفرضية، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ويفسر الباحث ذلك بأن المعلمات الإناث يرين الصعوبة بصورة أكبر، لأنهمن أكثر قرباً إلى الطلبة ومتابعة لهم في كل صعوبة من الصعوبات، فالمعلمات الإناث يمتلكن العناية والصبر والأناة للكتابة على اللوح بالألوان المختلفة، مع الحرص على تصويب الأخطاء، وتعديل الصعوبات.

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

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
دبلوم	51	3.32	0.48	121	2.589	*0.011
بكالوريوس فأكثر	72	3.57	0.58			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (7) رفض الفرضية، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي، ولصالح بكالوريوس فأكثر، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعداد حملة البكالوريوس أكثر من حملة الدبلوم، وكذلك، فإن الدورات المختلفة، التي يتلقاها بها حملة البكالوريوس تسهم مساهمة فعالة في اكتشاف درجة الصعوبة، لذلك فهم أكثر اطلاعاً ومعرفة في موضوع التخصص، وفي قدرتهم على معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلاب نتيجة سعة إطلاعهم ومعرفتهم في دراستهم الجامعية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه جبران (1999) في أنه لا أثر للمؤهل العلمي في الكشف عن هذه الصعوبات.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (8) و(9) تبين ذلك.

الجدول (8): الوصف الإحصائي لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	18	3,58	0,42
من 5-10 سنوات	40	3,59	0,58
أكثر من 10 سنوات	65	3,35	0,55
المجموع	**123**	**3,46**	**0,55**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الصعوبات تعليم القراءة والكتابة تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة ما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية.

الجدول(9): نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1,672	2	0,836	2,836	0,063
خلال المجموعات	35,360	120	0,295		
المجموع	37,032	122			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05)

قيمة (ف) الجدولية 3,0718

يتضح من نتائج الجدول (9) قبول الفرضية، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة، ويرى الباحث أن الدراية بصعوبات التعلم لها الأثر في معرفتها وعلاجها، أما أثر الخبرة العامة فلا قيمة له، فالأهمية تكمن في الخبرة المتخصصة ذات العلاقة بصعوبات التعلم.

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

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ، تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t-test ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
علمي	18	3,33	0,41	121	1,154	0,251
أدبي	105	3,49	0,57			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05)

قيمة (ت) الجدولية 1096

يتضح من نتائج الجدول (10) قبول الفرضية، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، تعزى لمتغير التخصص، ويفسر الباحث هذه النتيجة، بأن الصف الأول ليس بحاجة إلى تخصص علمي أو أدبي للمعلم، لأن الصعوبات لا تقتصر على مادة معينة، بل تمتد إلى المواد كافة، وذلك لأن التركيز في الصف الأول يقوم على إثارة التفكير ثم التدريب على المهارات ثانياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جبران (1999).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث ويقترح ما يلي :

- من الضروري الاهتمام بالوسائل التعليمية باعتبارها مصدراً من مصادر التعلم، لما لها من أثر في توضيح بعض المفاهيم والأفكار، وعلى المعلم إعداد ما يستطيع إعداده من الوسائل المناسبة التي تحقق المادة المقررة، وعليه الاستعانة بمركز التقنيات

التعليمية في إعداد هذه الوسائل، وتزويد المركز بأفكاره ليستفيد منها في تنفيذ ذلك، كما أنه من الممكن أن يصاحب إعداد المقرر الملائم في مديرية المناهج، إعداد المصورات اللازمة والأفلام الفعالة لإلقاء الضوء على المقرر المقترح، ويكون ذلك بالاستعانة بمديرية تقنيات التعليم لما لها من خبرات في هذا المجال، ولما لديها من كوادر فنية ملائمة، وصلاحية في إعداد اللازم.

- وضع خطة للكشف عن مواطن الضعف، وذلك خلال العام الدراسي، ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف الطلبة في مجموعات.
- التركيز على موضوعي القراءة والكتابة، وذلك بإسناد تدريس الطلبة، في الصف الأول، إلى مدرسين متخصصين.
- إعطاء دورات للآباء والأمهات، للمساعدة، بالإضافة للمدرسة، في معالجة مشكلات الطلبة.
- العمل على متابعة عمليات الكتابة للطلبة من قبل المدرسين وتوجيههم توجها صحيحا لمراعاة الفراغات بين الكليمات والكتابة بخط مستيثم.
- العمل على ادخال اللعب والمرح والدراما من أجل خلق الرغبة في القراءة.

المراجع

القرآن الكريم

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

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

3- الخطيب، محمد (2003). صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام. مجلة جامعة الملك سعود، م16، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1).

4- 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، كلية الدراسات العليا.

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

6- مجاور، محمد صلاح الدين (1980). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

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

الكتب.

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

9- القواسمي، نبيل (2005). فن الكتابة والتعبير. جامعة الخليل. كلية الآداب. فلسطين.

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

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

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

13- السرطاوي، زيدان (1998). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى. اكاديمية التربية الخاصة.

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

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

16- كامل، عبد الوهاب (1999). صعوبات التعلم. جامعة القاهرة. مصر.

17- الوتار، نوري (2001). سبب ضعف الطلاب في القراءة. مكتبة المنارة الإسلامية.

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

19- الخطيب، جمال (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر. الطبعة الأولى. العين. دولة الإمارات العربية المتحدة.

20- شقير، زينب (2005). الاكتشاف المبكر والتشخيص التكامل لغير العاديين. القاهرة.

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

22- ابراهين، ابو نيان (2007). صعوبات التعلم – طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. السعودية. اكاديمية التربية الخاصة.

23- Passenger T. Sturart. M, Terrell C. (2000). Phonological Proccessing and Early Literacy. Journal of Research in Reading. 23(1), 55-66.

24- www.islamonline.net

25- www.fblind.org