صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ مرزوق صالح عيد البلوي

معلم لغة عربية ـ المملكة العربية السعودية

صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تناول صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية من خلال معرفة نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة، وما إذا كانت تختلف باختلاف المناطق التعليمية، والصفوف الدراسية ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات).

وتكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ الصفوف الرابع والسادس الابتدائي و الأول المتوسط في المناطق التعليمية الست بمنطقة تبوك التعليمية وبلغ قوام هذه العينة (١٤٠٠) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي بواقع (٧٠٠) تلميذاً ، بغ قوام عينة تلاميذ الصف الأول المتوسط (٧٠٠) تلميذاً ،أما فيما يخص عينة المعلمين ، الذين أجابوا على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة فقد بلغ قوامها(٤٠) معلماً ومعلمةً ، بواقع (١٢) معلماً ، و (٢٨) معلمة في اللغة العربية ، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف المنطقة التعليمية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في كل من الصفوف الدراسية.

* الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة، المتغيرات الديموغرافية

Reading Learning disabilities and its relation with some demographic variables for middle and primary stage in Saudi Arabian kingdom

Abstract

The study aims to investigate reading learning disabilities and its relation with some demographic variables (educational zone and grade levels) for middle and primary stage in Saudi Arabian kingdom for disabilities students in middle and primary stage in Saudi Arabian kingdom , The sample of the study consisted of (1400) students and (40) teacher from primary and middle stage in Tabuk educational zone ,the study used a questionnaire to determine disabilities students (prepared by: El zyaat , Fathi) ,the

results discovered that there are no differences in reading learning disabilities between primary and middle students in light of (according to) educational zone ,and there are no differences in reading learning disabilities between primary and middle students in light of (according to) grade levels .

Key words: Reading learning disabilities, demographic variables (educational zone and grade levels).

مقدمة:

القراءة من أهم الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية، بيد أن القراءة أعمق من ضم حرف إلى حرف أو كلمة إلى كلمة؛ حيث إنها عملية معقدة تفك فيها الرموز المكتوبة، وتربط فيها المعاني، ومن ثم تفسيرها وفقاً لخبرات القارئ السابقة، لتكون بذلك عملية بناء للحقائق الكامنة وراء الرموز يتم من خلالها الربط والإدراك والموازنة والفهم والاختبار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، والقراءة في المدرسة توسع دائرة خبرة الطالب وتنميها وتنشط قواه الفكرية، وتهذب الأذواق وتشبع حب الاستطلاع وتعرف المتعلم بما يدور حوله، وما حدث في أزمنة وأمكنة بعيدة، ناهيك عما تقدمه للأطفال من إشباع للخيال والمتعة (شحاتة ،حسن ، ٢٠٠٨، ١٠١-١٠٥).

والقراءة من المهارات اللغوية الأكاديمية المؤثرة تأثيراً بالغاً في الجوانب الأكاديمية الأخرى، ولا تقتصر أهميتها فى إطار المؤسسات التعليمية فحسب بل خارج هذه المؤسسات قال تعالى "اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ " (سورة العلق – آية ١-٥) وتحتاج عملية القراءة إلى نمو عقلي وإدراكي مناسب للعمر الزمني للمتعلم ، كما تتطلب نضجاً جسمياً سليماً في القدرات الحسية وأجهزة النطق العضلية والعصبية، وتوازناً انفعالياً، ولذلك فإن الصعوبات القرائية تعد من أخطر المشاكل التي تؤرق الآباء والمعلمين والمتعلمين أنفسهم، ليصبح عندئذ الفشل القرائي مظهراً رئيساً من مظاهر صعوبات التعلم(الظاهر ،قحطان ، ٢٠١٢، ١٩١-١٩٥).

وتشكل القراءة في المدرسة الابتدائية جزءاً كبيراً من حياة التلميذ في المدرسة، فالتلميذ يقرأ في كل وقت، وفى كل المقررات الدراسية، وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات المختلفة لعملية القراءة تتاح الفرصة للاطلاع والتثقف، وتصل نسبة صعوبات القراءة إلى ما بين (١٠-١٥%) في الفصول العادية كما تصل إلى نسبة(٨٥-٩٥%) في فصول ذوي صعوبات التعلم، مما يستدعي ضرورة الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة ، وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين رئيسيتين: مهارة تعرّف الكلمة، ومهارة فهم المقروء، وهناك أسبابٌ تقف عائقاً أمام إتقان المتعلم لمهارات القراءة؛ كالعجز البصري والسمعي، والتخلف العقلي والعوامل

البيئية والنفسية، وما يتطلب معه البحث عن طرائق تربوية حديثة، واستراتيجيات تدريس فعالة تُسهم في معالجة صعوبات القراءة أو الحد منها، ومن تلك الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية حل المشكلات. (عبد الواحد، سليمان، ٢٠١٠، ٢٩٣-٣١٦).

وتسعى الدراسة الراهنة الى بحث العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض المتغيرات الديموغرافية والتي تشمل المناطق التعليمية، النوع، والصف الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

الإحساس بمشكلة البحث:

تعددت مصادر الإحساس بمشكلة البحث الحالي ومنها:

* الدراسات والبحوث السابقة:

فقد توصلت دراسة الظاهر عبد المحسن (٢٠١١) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى طلاب الابتدائية في القصيم باختلاف الصف الدراسي، كما توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلاب أنفسهم باختلاف نمط الصعوبة، وذلك لصالح نمط صعوبة تعلم القراءة الأكثر شيوعاً والتي بلغت نسبته (١٠.٧ %) ، يليها نمط صعوبة تعلم الرياضيات بنسبة(٨.٨ %) ، ثم نمط صعوبة تعلم الرياضيات والقراءة بنسبة(٢.٨ %) ، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة تحصيل الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ودرجة تحصيل ذوي صعوبات تعلم القراءة.

* الدراسة الاستكشافية:

أجرى الباحث بدراسة استكشافية تمثلت في إجراء مقابلة مع بعض معلمي المرحلة الابتدائية، واتضح من خلالها أن كل المعلمين يؤكدون على أن المتغيرات الديموغرافية ترتبط بمهارات القراءة؛ فقد أكدوا على أن متغير الجنس (النوع) والمستوى الدراسي (الصف الدراسي) يرتبط بصعوبات القراءة.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات التي اهتمت بصعوبات تعلم القراءة، وجد قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والمتغيرات الديموغرافية.

وتسعى الدراسة الراهنة للإجابة على الأسئلة التالية:

أ- هل تختلف نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة باختلاف المناطق التعليمية؟

ب- هل تختلف نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة باختلاف الصفوف الدراسية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وما إذا كانت تختلف باختلاف المناطق التعليمية، والصفوف الدراسية.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تقدم هذه الدراسة للمسئولين بوزارة التعليم بالمملكة نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بما يسهم في تقديم برامج تسهم في معالجة صعوبات تعلم القراءة لهؤلاء التلاميذ.

٢. قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في فتح آفاق للبحث حول إعداد البرامج والنماذج العلاجية والتشخيصية لصعوبات تعلم القراءة بما يسهم فى تقديم برامج تسهم فى معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية.

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصف الارتباطي؛ نظرا لارتباطه بمتغيرات الدراسة الحالة والتعرف على نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية بالمملكة.

حدود البحث:

تحددت نتائج الدراسة بالحدود التالية:

١- الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
٢- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية والمتوسطة بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
٣- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

١- القراءة:

تعرف القراءة بأنها " نظر " و " استبصار ففهم بداية عملية القراءة على أنها " نظر" أي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها، يخرج من مفهوم القراءة ما ليس منه كالاستماع، وقراءة العميان عن طريق اللمس. في هذا الجانب من عملية القراءة يدرك الطالب الكلمة ، ويحولها من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محددة ، يستطيع إحضارها في ذهنه كلما رآها ، والاستبصار هو الفهم ، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات ، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور ، واستقراء النتائج وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع ، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ، ومن ثم فبين النظر والاستبصار في القراءة عموم وخصوص مطلق؛ فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان "(مدكور ،علي أحمد ،٢٠١٤، ١٣١-١٣٥).

كما تعرف القراءة بأنها عملية عقلية، وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة، بقصد التعرف عليها ونطقها (إذا كانت القراءة جهرية)، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات (فضل الله، محمد رجب، ٢٠٠٣، ٦٥).

وتعرف القراءة أيضاً بأنها عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (شحاته، حسن، ١٩٩٣، ١٠٥).

ويعرف الباحث القراءة إجرائياً بأنها "عملية نظر واستبصار، فهي رؤية بالعين مع التفكير والتدبر، تهدف إلى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها واستخلاص المعنى من النص وفهم وتحليل وتفسير الرموز ونقدها وتقويمها وربطها بالخبرات السابقة والتفاعل مع النص وصولاً إلى حل المشكلات في بيئة إلكترونية مناسبة".

٢- صعوبات تعلم القراءة Reading Learning Disabilities

وهي عجز جزئي في القدرة على قراءة وفهم ما يقوم به التلميذ، قراءة صامته أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ (السرطاوي، السرطاوي: ١٩٨٨)

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: القراءة: تعريفها، وأهميتها، وأنواعها:

التعريف الاصطلاحي للقراءة:

عملية القراءة من العمليات الفردية التي تخص القارئ وحده، وتنقل إليه معلومات معينة، ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره؛ فقد نقرأ جميعاً نصاً معيناً، لكن ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى. (مدكور، علي أحمد؛ طعيمه، رشدي أحمد؛ هريدي، إيمان أحمد، ٢٠١٠، ٤٠٩).

ويؤكد (الزيات، فتحي، ١٩٩٨، ١-٤٦) أن القراءة عملية تنطوي على درجة عالية من التعقيد؛ لكونها نتاج عمليات الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والانتباه الانتقائي، والذاكرة والفهم اللغوي.

وعلى هذا فبين النظر والاستبصار في القراءة عموم وخصوص مطلق؛ فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان (مدكور علي، ٢٠١٤: ١٣١-١٣٥).

وتعرف القراءة بأنها: فهم ونقد وتفاعل، ونشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها. (طعيمه، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين، ٢٠٠٦، ٢٩- ٣٠).

ويعرفها (إبراهيم، عبد العليم، ٢٠٠٧) بأنها: "العملية التي يقصد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية؛ حيث تتألف لغة الكلام من الألفاظ والمعاني التي تؤديها وفق ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرموز المكتوبة".

والقراءة تتضمن ثلاث عمليات هي: (الناقة، محمود كامل ٢٠١٧، ٢١٢)

أ- عملية فسيولوجية ميكانيكية: تتمثل في إدراك الرموز المكتوبة، والاستجابة لها بصرياً ونقلها إلى العقل.

ب- عملية عقلية فكرية: وتتمثل في العمليات العقلية التي تقوم بتفسير الرموز التي تلقاها العقل من العملية السابقة، بحيث تصبح رموزاً مفهومة لها دلالات، وتعبر عن معنى ما في عقل القارئ.

ج- عملية نفسية خبرية: وتتمثل فيما يقوم به القارئ من ربط بين المعنى الموجود في الرمز وبين خبراته وما لديه من دلالات ومعان، أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية مما يضفي على المادة المقروءة بعداً خبرياً، ويضيف إلى القارئ خبرة جديدة.

المبادئ الأساسية لعملية القراءة:

هناك خمسة مبادئ أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهذه الأسس تتمثل فيما يلي: (الزيات، فتحي، ١٩٩٨، ١-٤٦)

- **القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة: يجب أن يتعرف القارئ أو المتعلم الكلمات بسرعة وبسهولة، فلا يتم التركيز على بنية الكلمات أو شكلها؛ لأن ذلك يفقد القارئ التركيز على المعنى أي أن القراءة عملية آلية (Automatic) وليست شعورية تقوم على بذل الجهد.**
- **القراءة عملية بنائية تراكمية: فالقراءة عملية بنائية تقوم على بعث المعنى في النص المكتوب، ومن ثم ينبغي أن يكون المتعلم منتجاً ومقيماً للمعنى، وذلك اعتماداً على الخبرات السابقة، وهو ما يعكس عجز ذوي صعوبات التعلم في القراءة.**
- **القراءة عملية استراتيجية: فالقارئ الجيد مرن ذهنياً، يستخدم أسلوبه الملائم لكل موقف أو نص وفقاً لطبيعة النص موضوع القراءة، والغرض منها، ودرجة صعوبة المادة المقروءة، ولذلك فإن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه الاستراتيجية، فهم أقل فهماً للسياق ومحدداته، والربط بين معارفهم وخبراتهم السابقة.**
- **القراءة تقوم على الدافعية: حيث يصعب الاستمرار في القراءة ما لم يكن الموضوع مثيراً لاهتمام القارئ أو جديداً يثير انتباهه على الأقل، وهو ما يعكس افتقار ذوي صعوبات التعلم للدافعية، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية، وشعورهم بالقلق والتوتر الناشئ عن فهم ما يقرأون، وهو ما ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو النص المقروء.**

والمفهوم الذي ستتبناه الدراسة الحالية للقراءة مؤداه أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، إنها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، وأنها نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط (طعيمه، رشدي أحمد، ٢٠٠١، ١٣٢).

ويخلص الباحث في ضوء ما سبق أن القراءة عملية فردية تخص الطالب وحده، وتنقل إليه معلومات معينة، ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره، فهي تعرف وفهم ونقد وتفاعل، وأنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الطالب بكل جوانبها، وهي أيضاً نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط.

خصائص القراءة:

من الخصائص المميزة للقراءة ما يلي:

١- القراءة نافذة الإنسان على الدنيا، يطل منها على كل شيء، ويرى منها الحياة والأحياء، ويطلع على الكون.
٢- إنها مع قرينتها (الكتابة) يعدان حجر الأساس في التعليم، ولا يمكن لوسيلة أخرى أن تغني عنهما.
٣- إنها لا تعترف بالفواصل الزمنية، والفوارق الاجتماعية، والحدود الجغرافية، فالقارئ يستطيع أن يعيش كل العصور، وفي كل الممالك والأقطار.
٤- إنها تسمح للكاتب أن يتحدث في كل الأوقات، وإلى كل الطبقات والهيئات- دون استثناء- فيزول بذلك كثير من الفوارق الفكرية بين طبقات المجتمع.
٥- إنها تنقل القارئ من عالمه الضيق إلى عالم أوسع أفقًا، فهي من أهم الوسائل التي تعالج ضيق الأفق، إذ تجعل من الرجل محدود التفكير رجلاً واسع الأفق بعيد النظر.
٦- إنها وسيلة للتنمية أو للهدم، فهي تؤثر في اتجاهات الإنسان ومستواه الخلقي ومعتقداته وتصرفاته، على حسب ما يقرأ يكون التأثر، إن صالحاً أو طالحاً.
٧- تتميز بسهولة المراجعة، وسلامة اللغة، وسهولة التثبيت في الذاكرة، وقد جاء في المثل الصيني: (أسمع فأنسى، أقرأ فأتذكّر).
٨- إنها سبيل الفهم، وهي بداية التعامل مع النص، فالمرء لكي يعي النص يبدأ بقراءته، وحين يكون النص عميقًا في بنائه، يحتاج المرء إلى معالجة أخرى، هي في حد ذاتها قراءة ثانية أو ثالثة يستعين معها بالقلم والورق (النصار، خالد بن عبد العزيز ،١٤٢١).

خصائص القارئ الجيد:

ثمت خصائص للقارئ الجيد من أهمها ما يلي:
١- يمتلك اتجاه واعٍ للقراءة.
٢- يتمتع بدقة واستقلال في معرفة الكلمات.
٣- يتمكن حركات تقدمية من العينين على السطر.
٤- يقتصر في الحركات الرجعية على مدى ما هو ضروري.
٥- الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات المقروءة.
٦- لديه القدرة على مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها.
٧- لديه القدرة على تفسير هذه الأفكار (طعيمه، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين، ٢٠٠٦، ١٤٤- ٢٤٥).

أهمية القراءة:

القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع؛ لأنها وسيلة التفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع.

ومن الأمور التي تدل على أهمية القراءة كما يذكرها (بدير كريمان صادق، وإيميلي ٢٠٠٢، ٨٩) أنها:

١- عامل حاسم في اكتساب الطلاب الخبرات المختلفة والمعارف الخصبة.
٢- تسهم في اتصال الفرد بغيره مهما تباعدت المسافات أو الأزمان.
٣- وسيلة من وسائل التهذيب وغرس الأخلاق الحميدة في نفوس الصغار.
٤- تحقق الراحة النفسية، وتغرس في نفوس التلاميذ الطمأنينة، وعن طريقها يقرأ الطالب القصص والكتب الأخرى غير اللغة العربية؛ يسبب قدرته على اللفظ بشكل سليم.
٥- مهمة في حياة البشر، مما يؤكد هذه الأهمية أن الله سبحانه وتعالى جعل القراءة فاتحة مخاطبته للرسول صلى الله عليه وسلم في غار حراء.

إن تعلم القراءة في المرحلة المتوسطة يكون بمثابة النشاط التعليمي الرئيس الذي يقوم به الطلاب، حيث تعد مهارات القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلم في تلك المرحلة والتي تمثل أساساً للنجاح الدراسي (Perfetti, & Curtis, 1986, 155).

وتمكن القراءة التلاميذ من النمو المعرفي والوجداني والمهارى فالطالب الذي لا يتمكن من مهارات القراءة في تلك المرحلة يصبح أقل قدرة على قراءة المادة العلمية وفهمها، وبالتالي يتجه إلى كراهية القراءة، وانخفاض التحصيل، بل وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة والذات (McCormick, 1994, 160).

ومن ثم ينبغي غرس حب القراءة في نفوس الطلاب وخاصة ذوي صعوبات التعلم، حتى تصبح عادة له يمارسونها ويستمتعون بها، لمكانتها المتميزة بين فنون اللغة العربية. حيث تعد وسيلة التفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الطالب العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، كما أنها تعد من وسائل التذوق والاستماع.

أنواع القراءة:

الهدف من معرفة أنواع القراءة ليس معرفتها في ذاتها، ولكن من أجل أن يعرف المعلم المهارات اللازمة لكل نوع، ومن ثم يعمل على تنمية هذه المهارات اللازمة لكل نوع، ومن ثم يعمل على تنمية هذه المهارات وتدريب الطلاب عليها.

وتصنف أنواع القراءة إلى تصنيفين:

أ) من حيث الشكل. ب) من حيث غرض القارئ.

أ) القراءة من حيث الشكل نوعان هما:

١- القراءة الجهرية. ٢- القراءة الصامتة.

١- القراءة الجهرية:

وتتمثل مهارات القراءة الجهرية في المهارات الرئيسية للقراءة وهي التعرف والنطق والمستوى الأول من مستويات الفهم.

وعلى المعلم أن يدرب الطلاب على مهارات تعرف شكل الحروف والكلمات، ومهارات نطقها نطقاً سليماً وصحيحاً، والتعبير بالصوت عن المعاني لتنتقل إلى السامعين، وعلى كيفية النبر والتنغيم، وعلى أن يحمل صوت القارئ المعاني التي تدل عليها علامات الترقيم، وعلى فهم المضمون عند المستوى الذي يمكنهم من نقل هذا الفهم والتعبير عنه بالنطق والقراءة الجهرية للآخرين.

فالطالب الذي يتمكن من مهارات القراءة الجهرية تتولد لديه الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المستمعين، والميل للاستمتاع بمخاطبة الآخرين وإمتاعهم واكتساب احترامهم.

وتستخدم القراءة الجهرية لتشخيص بعض جوانب الضعف في مهارات القراءة، خاصة مهارات النطق، كالنطق الخاطئ للأصوات المتشابهة والمتجاورة، والإبدال والحذف والتردد والتلعثم والتأتأة وارتعاش الصوت وإسقاط الحروف، وعدم القدرة على النبر والتنغيم، والتعبير الصوتي عن المعنى، فهذا الهدف التشخيصي يحقق في ذات الوقت الهدف العلاجي.

٢- القراءة الصامتة:

وهي القراءة التي تعتمد على رؤية الرمز وفهم معناه وتدبره، دون تحريك الشفاه والجهر بالمقروء، وتسمى بالقراءة للفهم، وهي أشيع أنواع القراءة.

وتتنوع القراءة من حيث غرض القارئ أنواع كثيرة منها ما يلي:

١- قراءة الدراسة والتحصيل والاستذكار.
٢- قراءة البحث والتنقيب.
٣- قراءة النقد والتقدير وإصدار الأحكام.
٤- القراءة للمعرفة والإلمام بها.
٥- القراءة لحل المشكلات.

٦- القراءة لقضاء الوقت والاستمتاع. (الناقة، محمود كامل، ٢٠١٧).

وبرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم، إلا أن الصغار يحتاجون أيضاً للقراءة الجهرية؛ فهم يستفيدون تربوياً من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كم أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى الأدب، وتحسن نطقهم وتعبيرهم.

فالقراءة الصامتة تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها، كما أنها تساعده في اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة.

وتتسم القراءة الجهرية، والحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول؛ ولهذا فإن القراءة الجهرية أبطأ من القراءة الصامتة، وتستدعى القراءة الجهرية تفسير المقروء للمستمعين، بينما القراءة الصامتة تتم بين المرء ونفسه. والقراءة الجهرية تتطلب المهارات الصوتية، وحسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيم المعاني والمشاعر التي قصدها الكاتب (Dechant E.v., Improving The Teaching of Reading، op. Cit., pp .22.) ولهذا فهي ليست بالأمر السهل.

وتحظى القراءة الجهرية في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالأولوية والتقدم في تعليم القراءة، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة بعد الصف الثالث الابتدائي، والجدول التالي يوضح النسب المعطاة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من إجمالي الزمن المخصص لتعليم القراءة في كل صف من صفوف التعليم الأساسي (يونس، فتحي، ٢٠١٤، ١٢٢).

جدول (١)

النسب المخصصة لكل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من الزمن المخصص لبرنامج تعليم القراءة في صفوف التعليم الأساسي

الصفوف / نوع القراءة	الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	الثالث الابتدائي	الرابع الابتدائي	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي	الأول المتوسط	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط
القراءة الجهرية	%٧٥	%٧٥	%٥٠	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥
القراءة الصامتة	%٢٥	%٢٥	%٥٠	%٧٥	%٧٥	%٧٥	%٧٥	%٧٥	%٧٥

اتضح من الجدول السابق أن القراءة الجهرية تحظى بنصيب أكبر من الاهتمام خلال الصفين الأولين من الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، بينما يتساوى

نصيب الاهتمام بكل من القراءة الجهرية والصامتة خلال الصف الثالث الابتدائي، بينما يزيد نصيب القراءة الصامتة من الاهتمام خلال الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية والصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة.

وإن كلاً من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة يتفقان في اعتماد كل منهما على مهارتي التعرف والفهم، وأن الجانب المعرفي لعملية القراءة في القراءة الجهرية أكبر من الجانب المعرفي لعملية القراءة في القراءة الصامتة؛ حيث إن الجانب المعرفي في القراءة الجهرية يتم في كل من تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، بينما يقتصر الجانب المعرفي في القراءة الصامتة على تعرف الرموز اللغوية المكتوبة فحسب، بينما الجانب الفكري العقلي لعملية القراءة في حالة القراءة الصامتة أكبر من الجانب الفكري العقلي في حالة القراءة الجهرية، حيث إنه في القراءة الجهرية يتوقف عند مستوى الفهم المباشر؛ لأن الغاية من القراءة الجهرية هي القراءة للآخرين وليست للذات والغرض منها التعبير عن المعاني وتوصيل هذه المعاني للمستمعين فحسب، بينما يمتد الجانب الفكري العقلي في القراءة الصامتة ليشمل مستويات الفهم القرائي المختلفة حيث إن الهدف من القراءة الصامتة هو أن يفهم القارئ ويستمتع ويبدع ويبتكر ويتفاعل مع ما يقرأ (حجاج ، حمدي ، ٢٠١١، ٢٩).

طرق التعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة:

ثمت عدة طرق للتعرف على ذوي الصعوبات في القراءة منها: (طعيمه، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين، ٢٠٠٦، ٢٨٤- ٢٨٥).

١- أن الطالب لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة.
٢- أن الطالب لا يعبر الطالب عن نفسه صراحة بعجزه في عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها.
٣- أن تكون رتبته في القراءة متدنية وهي عادة في الربع الأخير من الزملاء.
٤- أن تكون درجته في الجوانب اللغوية من اختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلي في القراءة.
٥- أن يفهم الطالب ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها.
٦- أن يكون مستواه في مجالات النشاط اللغوي التي لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه في تلك التي تعتمد على القراءة.
٧- أن يكون فيما يُكتب عنه من تقارير ما ينبئ عن ظروف بيئية تتسبب في هذا التخلف القرائي.

خصائص ذوي صعوبات تعلم القراءة:

ثمت عدة خصائص لذوي صعوبات القراءة تتمثل فيما يلي:

أ) في تعرف المفردات:

١- العجز عن نطق الكلمات.

٢- التردد في القراءة.

٣- الخطأ عند قراءة الكلمة: مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف.

ب) في القراءة الجهرية:

١- الخطأ في نطق الكلمات.

٢- الإحلال والإبدال.

٣- التوقف كثيراً في أثناء القراءة بقراءة الجمل كلمة كلمة.

٤- تدنى القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة.

٥- ضعف الالتزام بعلامات الترقيم.

٦- تدنى القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهرياً.

٧- ضعف بعض الكلمات أو الجمل التي قرأها من قبل.

ج) في القراءة الصامتة:

١- العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة.

٢- ضعف عن تذكر بعض الكلمات الرئيسة عندما يجيب عن سؤال المعلم.

٣- صعوبة تذكر أفكار المؤلف.

٤- ضعف فهم التعليقات في أثناء القراءة.

٥- تحريك الشفة في أثناء القراءة.

اتضح مما سبق أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديها بعض الخصائص التي تميزها عن غيرها من الطلاب العاديين، والتي تؤثر سلباً على أدائهم والفهم القرائي ومنها: في القراءة الجهرية، يتسم هؤلاء الطلاب باللجلجة أثناء القراءة، وعدم الانتباه لمعاني النصوص المكتوبة للاستفادة منها، لخطئهم في نطق الكلمات المكتوبة، وعجزهم عن تفسيرها، مع تكرارهم للجمل لأكثر من مرة لمحاولة نطقها بشكل صحيح، وفهمها، وفي القراءة الصامتة تتسم تلك الفئة من الطلاب بالعجز عن تفسير محتوى ومقصد النص والهدف منه، وانتهائهم بقراءة النص إلى لا شيء دون الخروج بما قصده الكاتب من ذلك

النص، كما يستغرق الكثير من الوقت للأداء القرائي للنص والذي قد يستغرق ضعف ما يستغرقه الطلاب العاديين .

ثانياً: تعليم القراءة:

يمر تعليم القراءة بخمس مراحل متتالية أوضحها (يونس، فتحي، ٢٠١٤، ٢٤٥) فيما يلي:

١. مرحلة الاستعداد للقراءة: وتمثلها مرحلة رياض الأطفال من (٤-٦) سنوات.

٢. مرحلة البدء في تعليم القراءة: ويمثلها الصف الأول الابتدائي، وخلالها يتعرف المتعلم الحروف الهجائية، ويتعرف من المفردات والجمل، ويفهم معناها، ويسيطر على المهارات الأساسية للتعرف، وبعض مهارات الفهم.

٣. مرحلة السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة: ويمثلها الصفان الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، وخلالها يتمكن المتعلم من المهارات الأساسية للقراءة، سواء أكانت في مهارات التعرف والنطق أم كانت في مهارات الفهم والسرعة.

٤. مرحلة القراءة الواسعة: وتمثلها الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويستخدم المتعلم خلالها مهارات القراءة التي اكتسبها في المراحل السابقة في تحصيل المواد الدراسية المختلفة.

٥. مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب: وتمثل المرحلة المتوسطة والثانوية، ويتم خلالها مساعدة المتعلمين بصورة أوسع على القراءة في المواد الدراسية المختلفة، ويوجه الاهتمام في هذه المرحلة إلى تحديد مشكلات المتعلمين في القراءة والعمل على علاجها من خلال استخدام القراءة العلاجية والتصحيحية، كما يبرز خلال هذه المرحلة استخدام القراءة للدراسة في إجراء بعض البحوث وكتابة المقالات.

يلاحظ من خلال العرض السابق أن البحث الحالي يركز على مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب وهي مرحلة القراءة الوظيفية التي تهدف إلى توظيف مهارات القراءة التي اكتسبها المتعلم في مرحلة القراءة التعليمية من خلال قراءة نصوص المواد الدراسية المختلفة، وفيما يلي يعرض الباحث المرحلة الخامسة من مراحل تعليم القراءة في التعليم:

مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب:

وتمثل مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب المرحلة المتوسطة، ويتم خلالها مساعدة المتعلمين بصورة أوسع على القراءة في المواد الدراسية المختلفة، ويوجه الاهتمام في هذه المرحلة إلى تحديد مشكلات المتعلمين في القراءة والعمل على علاجها

من خلال استخدام القراءة العلاجية والتصحيحية، كما يبرز خلال هذه المرحلة استخدام القراءة للدراسة في إجراء بعض البحوث وكتابة المقالات.

ويرى (شحاته، حسن ،٢٠٠٢: ١٣٧) أن هذه المرحلة تتضمن ما يلي:

- التوسع في القراءة، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وقطع المعلومات، والقصص وبناء رصيد كبير من المفردات، وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة.
- توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتتميز هذه المرحلة بالقراءة الواسعة التي تزيد من خبرات القارئ غِناً وامتداداً في اتجاهات كثيرة.
- تهذيب العادات والأذواق والميول، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصنيفها في أنواع القراءة المختلفة، وتوسيع الأذواق وترقيتها، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة لاستمتاع والدرس.

ثالثاً: صعوبات تعلم القراءة ومداخل علاجها:

* مفهوم صعوبات التعلم:

يصنف عبد الوحد ،سليمان (٢٠١٠، ٢٦-٣٣) تعريفات مصطلح صعوبات التعلم في أربعة مستويات هي المستوى التربوي، والطبي، والفسيولوجية، والفيدرالية (المؤسسات والهيئات)، وقد تعددت تعريفات هذا المصطلح على كل مستوى ففي المستوى التربوي يعرف الجبار ،عبدالعزيز (٢٠٠٢، ٢١٥) صعوبات التعلم على أنه تلك الاضطرابات التي تصيب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو الهجاء، أو القيام بالعمليات الحسابية وقد ينتج عنه إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ ، بينما يشير نبيل حافظ إلى أنه اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه أو الإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلة.

ويعرف حافظ، نبيل (٢٠٠٠، ١٢) صعوبات التعلم طبياً بأنه اختلاف في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات التي ليس لها فئة واحدة، ويظهرون تفاوتاً في القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل، بينما يعرف عبد الوحد، سليمان (٢٠١٠، ٤٦) صعوبات التعلم بأنه يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط، يظهرون تباعداً

واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية).

ويقصد الباحث بصعوبات التعلم في هذه الدراسة المشكلات والاضطرابات التي تعيق طالب الصف الأول المتوسط عن قراءة نص قراءةً سليمةً ومعبرة فتؤثر على تحصيله العلمي، كما يقاس باختبارات التحصيل في اللُّغة العربية.

- **أسباب صعوبات تعلم القراءة:**

تعد عملية التعرف على الأساليب المؤدية لصعوبات التعلم عملية صعبة، غير أن الباحثين يذكرون أهم الأسباب كالتالي (الراشد، خالد، ٢٠٠١، ٥٦):

- إصابات الدماغ.
- الاضطرابات الانفعالية.
- نقص الخبرة.

فأي خلل في وظائف الدماغ يؤثر سلبياً على وظائف حاستي (السمع، البصر) اللتين تعدان قناتي استقبال المثيرات اللغوية، وبالتالي تتأثر عملية القراءة تأثراً واضحاً.

وقد صنف بعض الباحثين أسباب صعوبات تعلم القراءة وغيرها إلى ما يلي:

١- صعوبات تعلم نمائية: تتعلق بضعف القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن اللغة وتشمل (الانتباه، الإدراك، التفكير، والتذكر).

٢- اضطرابات النمو الكلامي اللغوي: تعد اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة على وجود صعوبات تعلم فغالباً ما يعاني ذوي صعوبات اللغة من إخراج أصوات الكلام، والتحدث، والفهم كفشل طفل من نطق حرف (الباء) أو (الراء) أو (الشين) أو (التاء) وهو ما يسمى باضطراب وإخراج اللغة النمائي كونه ليس اضطراباً ناتجاً عن التخلف العقلي أو خلل السمع أو اضطرابات عصبية ، بينما يأتي اضطراب القراءة النمائي أو ما يسمى ب(Dyslexia) ليشير إلى تلك الاضطرابات النمائية المتعلقة بالعمليات العقلية وهو منتشر بين الذكور أكثر من الإناث.

مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

إن الكشف عن أخطاء القراءة يتطلب ملاحظة عادات القراءة عند الطالب، وحين يتم اختبار الطالب في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطالب والصعوبات التي يواجهها، ومن أهم الأخطاء التي تصدر عن الطلاب في القراءة ما يلي: (السيد، رأفت، ٢٠٠٣، ٦١)، (محمود، أحلام حسن، ٢٠١٠، ٥٧-٥٨)، (بطرس، حافظ بطرس، ٢٠٠٨، ٣٠٦-٣٠٩)

- **حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).**
- **إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).**
- **إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من(المرتفعة)أو(الطلاب)بدلاً من(الطلاب) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.**
- **إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول:(غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).**
- **قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.**
- **ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).**
- **صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.**
- **قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.**
- **قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة/كلمة.**

- **أساليب تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

إن شعور طلاب ذوي صعوبات التعلم بالعجز، والافتقار إلى النجاح يعد المشكلة الرئيسية لديهم، مما يجعلهم أقل تفاعلاً وتكيفاً مع الأقران والمعلمين وربما الوالدين، ويتفق المختصون على ضرورة الكشف المبكر عن أسباب تلك الصعوبات، والبحث عن برامج وأساليب علاجية قبل تفشي الظاهرة وتأزمها، ولابد عندئذ من أن يشمل التشخيص أربعة أبعاد وهي: البعد النفسي، البعد الطبي، البعد التربوي، والبعد الاجتماعي، ضمن مراحل أهمها: التخطيط والتقييم وتعليل النتائج.

لقد تباينت أساليب واختبارات الكشف والتشخيص المبكر لصعوبات التعلم ما بين (قنديل، شاكر، ٢٠٠١، ١٦٤):

- دراسة الحالة.
- بطاريات الاختبارات.
- الأدوات والاختبارات الفردية.
- تقويم وأحكام المدرسين.

حيث يتركز جهد المختصين في دراسة الحالة حول جمع المعلومات عن الحالة الصحية للطفل، وأبعاد نموه جسمياً وعقلياً أو حركياً واجتماعياً، بينما يقصد ببطاريات الاختبارات مجموعة تكاملية أو توافقية من الاختبارات التي تقيس خاصية أو سمة، متغيراً أحادياً أو متعدد الأبعاد، ثم تؤخذ الدرجة الكلية للاختبار كأسلوب للقياس والتشخيص والتنبؤ، ويتم تطويرها فردياً أو جماعياً خلال جلسة واحدة أو جلسات متعددة.

ومن أمثلة تلك البطاريات الاختبارات الإدراكية:

- اختبار التميز السمعي.
- اختبار التحليل السمعي.
- اختبار سعة الذاكرة السمعية التتابعية.
- اختبار التداعي البصري الحركي.
- اختبار التحليل البصري.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

ومن المحكات التي اعتمد عليها الباحثون في تشخيص صعوبات التعلم، من أهمها ما يلي: (الياسري، حسين نوري، ٢٠٠٦، ٣٦-٣٩)، (عبد الواحد، سليمان، ٢٠١٠، ١٣١-١٣٩):

١. محك التباعد أو التعارض (The Discrepancy Criterion): وفيه يظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم فروقاً فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية، وعليه ينقسم التعارض إلى:

أ. التباعد في النمو: فقد لوحظ تفاوت في النمو في الوظائف اللغوية والنفسية عند بعض الأطفال في مستوى ما قبل المدرسة وفي هذه الحالات كان الطفل ينمو بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في بعض الوظائف.

ب. التباعد في التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع: تباعد المستوى التحصيلي عن المتوقع وله مظهران:

- التفاوت في المقررات: فقد يكون متفوقاً في الرياضيات ويعاني من صعوبات في اللغة العربية، وقد يكون التفاوت في بعض أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة

العربية قد يكون طلق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

- التفاوت في القدرات: مثل التفاوت بين القدرة اللغوية مع وجود نسبة ذكاء معقولة.

٢. محك الاستبعاد (Exclusion Criterion): وفيه يستبعد الطلاب ذوو صعوبات التعلم الناتجة من الاضطرابات العقلية، والاضطرابات السمعية، والاضطرابات البصرية، والاضطرابات الانفعالية، ونقص الفرص للتعلم.

٣. محك التربية الخاصة: فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم الطرق المتبعة في التدريس مع العاديين، فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما ينبغي أن يتوفر لون من التربية الخاصة تشخيصاً وتصنيفاً وتسكيناً وتعليماً ورعاية نفسية واجتماعية تختلف عما يهيأ للفئات سالفة الذكر.

٤. محك الخصائص السلوكية: ووفقاً له فإن ذوي صعوبات التعلم لديهم من الخصائص ما يميزهم عن غيرهم من فئات منخفضي التحصيل.

وقد تم وضع العديد من النماذج التي تحاول تشخيص صعوبات التعلم، ومن هذه النماذج ما يلي: (عثمان، سيد أحمد، ١٩٧٩، ٣٦- ٣٧)

- نموذج Bateman (١٩٦٤): ويتضمن الخطوات الآتية والتي من خلالها يمكن تشخيص صعوبات التعلم:

١- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وأدائه الفعلي، وعند حدوث تفاوت بينهما فإنه يرجح وجود صعوبة في التعلم.

٢- الوصول إلى وصف سلوكي كامل بقدر الإمكان معتمداً على نتائج الاختبارات المختلفة.

٣- دراسة النواحي الجسمية والعصبية ونواحي التعلم المرتبطة بموضوع الصعوبة الأساسي.

٤- وضع البرنامج العلاجي وإخضاعه للتحقيق والتعديل أثناء التطبيق.

خطوات تشخيص صعوبات التعلم في القراءة:

واتفق كل من محمود، أحلام (٢٠١٠، ٥٢-٥٥) وحافظ، نبيل (٢٠٠٤، ١١-١٢) على خطوات تشخيص صعوبات التعلم في القراءة كالتالي:

١- التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض (عن طريق الدرجات الشهرية – عمل الواجبات).

٢- ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة: في الفصل وخارجه – نوع الأخطاء التي يقع فيها – كيف يتفاعل مع زملائه – هل يعاني من اضطراب انفعالي أو نشاط زائد.

٣- التقويم غير الرسمي: دراسة خلفيته الأسرية – تاريخه من السجلات – مستوياته مع المعلمين – الاتصال بأسرته، ومن ثم يرسم خطة علاج أو يحيله إلى فريق من المتخصصين.

٤- قيام فريق من المتخصصين ببحث حالة الطالب: مدرس المادة – الأخصائي الاجتماعي – أخصائي القياس النفسي – المرشد النفسي – الطبيب الزائر أو المقيم، وذلك من أجل:

- فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها.
- تحليل وتفسير البيانات.
- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.
- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.
- كتابة نتائج التشخيص في تقرير شامل.
- تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب.

مداخل علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة:

تباينت مداخل علاج ذوي صعوبات القراءة تبعاً لنظرة أصحاب كل مدخل منها إلى العوامل المسهمة في صعوبات القراءة، وفيما يلي عرض لأهم مداخل العلاج الرئيسة:

أ. **مدخل التدريب على العمليات النفسية:** تعتبر العمليات النفسية في هذا المدخل قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، ويهدف هذا المدخل إلى إزالة الأسباب ويُحدد سبب واحد، ويصمم العلاج حوله، ويشتمل على طرق علاج القصور البصري والإدراك البصري واضطراب الإدراك السمعي ومهاراته الفرعية، وطرق علاج الاضطراب السلوكي والاضطراب الوظيفي للمخ. **(Temple, R.,1998, 50)**

وقد قدم هويل **hoell (2009, 26)** تدريبات لعلاج عيوب نظام الإدراك البصري العصبي، والتناسق البصري الحركي، وحركات العين، إلا أن النتائج أشارت إلى عدم فاعلية تلك التدريبات في رفع مستوى الأداء القرائي لذوي صعوبات القراءة.

ويلاحظ أن التدريب على العمليات النفسية يركز على الصعوبات النمائية النفسية دون التركيز على المحتوى وهو يناسب الطلاب في مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة كوقاية من صعوبات القراءة.

ب- المدخل القائم على الحواس المتعددة: يقوم هذا المدخل على افتراض أن المثيرات هي الطرق للمدخلات الحسية التي تدعم عملية التعلم، ويؤكد استغلال حواس السمع والبصر والحركة لتعليم القراءة، ومن أهم طرق هذا المدخل ما يلي:

*** طريقة الحواس المتعددة، وتسمى طريقة (V.A.K.T)**

حيث يمثل حرف ال V حاسة البصر، A حاسة السمع،K الحاسة الحس حركية، T حاسة اللمس، وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ أن الطالب يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم الوسائط الحسية الأربعة التي يركز عليها المعلم في تدريبه أو تدريسه لمهارة القراءة، لأنها تعمل على معالجة القصور المترتب على اعتماد الطالب على بعض الحواس دونال بعض الآخر.

اقترحت فرنالد طريقة في تعليم الهجاء للطلاب الذين يلقون صعوبة في التعلم، وفيما يلي نتناول الطريقة المنظمة التي اتبعتها (ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٣، ٩):

١- يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها للطلاب على السبورة أو على لوحة من الورق أي تستخدم الحاسة البصرية (Visual).
٢- يقدم المدرس الكلمة للطلاب بكل وضوح ودقة.
٣- يتاح للطالب وقت كاف لدراسة الكلمة بكل وضوح ودقة، ثم يطلب منه أن ينطق الكلمة، وهنا استخدمنا الحاسة السمعية مع الطالب (Auditory).
٤- أن يتتبع الطالب الكلمة، وفي هذا يتتبع الحاسة الحركية (Kinsthetic).
٥- أن يتتبع الطالب الكلمة بإصبعه، وفي هذا يستخدم الحاسة اللمسية (Tactile).
٦- حينما يتأكد المدرس من أن الطالب تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة.
٧- تقلب اللوحة أو تمسح السبورة ثم تكتب مرة ثانية.
٨- يجب اتخاذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع الطالب استخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي.
٩- من الضروري أن يقدم للطالب الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سليمة.

*** طريقة جلنجهام (Gillingham).**

تسمى الطريقة الصوتية الهجائية وتستخدم مع الطلاب الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطريقة العادية، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية وتسمى أيضاً بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على:

١- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
٢- ربط الرمز البصري للحرف مع الصوت المقابل للحرف.
٣- ربط حواس الطالب (السمع) مع تسمية الحرف والصوت من خلال سماعه لصوته.
(سالم، محمد عوض الله؛ الشحات، مجدي محمد؛ عاشور، أحمد حسن، ٢٠٠٣، ١٤)

* طريقة هيج – كيرك: Hegg – Kirk

وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطالب تغذية مرتدة (Feedback) تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للطلاب، هذا وقد أشار كل من تورجيسون (Torgesen) وباركر (Barker) إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي Computer Assissted Instruction في علاج صعوبات تعلم القراءة وفي تدريب الطلاب على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة الكلمات والنصوص.

ج. المدخل القائم على التدريس المباشر:

يعرف التدريس المباشر بأنه: " ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي. حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة". (عبد الرازق، صلاح عبد السميع، ٢٠٠٧: ٢٦)

ويركز هذا المدخل على المهارة، ويتم فيه تجزئة المهارة إلى خطوات صغيرة وبناء دروس محكمة الصياغة تقدم من خلالها أجزاء المهارة، حيث يتم التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة، وملاحظة مابين الكلمات من أوجه الشبه والخلاف، ولا يهمل هذا المدخل المعلومات الصوتية والتركيبة للكلمات (Wimir, 2002, 42).

ويتم التعليم وفق هذا المدخل في شكل مجموعات صغيرة مع الحفاظ على الخطو الفردي لكل متعلم لضمان نشاطه في عملية تعلمه، ويتميز هذا المدخل باستخدام استراتيجيات يمكن تعليمها من خلال عدد محدود من الأمثلة، ولكنها قابلة للتعميم على نطاق أمثلة أوسع، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، والتصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين، وتنظيم التعلم بعناية للبناء على المهارات القبلية، وتقديم تطبيقات متعددة للمهارة،

واستخدام نقاط قوة المتعلم لتقوية دافعيته للتعلم من خلال معرفته بنتائج تعلمهم وامتداح سلوكيات المتعلمين المرغوبة واستخدام الألعاب المشوقة (Fitzpatrick, 2004, 57).

وقد توصل سوانسون (Swanson, 1999, 20) إلى أن استخدام التدريس المباشر في علاج صعوبات القراءة يؤدي إلى نتائج أفضل من مدخل التدريس الضمني، حيث توصل من خلال تحليل نتائج طرق العلاج المختلفة في أبحاث علاج صعوبات القراءة إلى فاعلية التدريس المباشر في علاج صعوبة تعرف الكلمة، والفهم.

د – القراءة العلاجية والتصحيحية:

أصبح التعليم العلاجي من الأنماط التعليمية الذي يعتمد عليه التربويين حيث يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها الطلاب أو في أي منها. (هلالاهان ،دانيال ، ٢٠٠٧ : ١٦٢)

والتعليم العلاجي والتدخل العلاجي يسمح باستخدام كافة الآليات الطبية أو التربوية، السلوكية والمعرفية، والنفس عصبية والإنسانية، المباشرة وغير المباشرة لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية، باستخدام آليات معينة، لفئة معينة، بالتطبيق على محتوى معينة لفترة معينة لتحقيق الأهداف المرغوبة. (الزيات ،فتحي ، ٢٠٠٦ : ٢١٢)

والقراءة العلاجية هي أسلوب يتضمن علاج ما فشلت في تحقيقه القراءة النمائية والقراءة الصامتة، وهي توجه لمن يعاني صعوبة أو عسر القراءة، وغالباً ما يتم هذا في فصل علاجي. (حافظ ،نبيل عبدالفتاح ، ٢٠٠٦ : ١٦٥)

ويتم ذلك من خلال الإجراءات التي تستخدم مع الأطفال ممن لا زالت مهارة القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية، وكذلك القراءة التصحيحية ، وأحيانا ما يطلق على هؤلاء الأطفال ذوي العسر القرائي Dyslexia مما يدل على عجز جزئي لديهم في القدرة وفهم ما يتم قراءته – قراءة صامتة أو جهرية – ومن الممكن أن يكون لديهم صعوبة خاصة في الجوانب النمائية (الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير أو العجز اللغوي) والتي تتدخل في عملية القراءة والنجاح فيها، ففي هذه الحالات يجب علاج تلك الصعوبات الخاصة والجوانب النمائية المرتبطة بها. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٢٥٢–٢٥٥)

والتربية التصحيحية (Remedial Education) أو ما يعرف أيضاً بالتعليم العلاجي/ العيادي (Clinical Teaching) هي جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريبا من الأداء الطبيعي قدر المستطاع، وللتعليم العلاجي خصائص التعليم الجيد بوجه عام، لكن الفرق هو أن التعليم العلاجي مكثف أكثر وينفذ على مستوى فردي، كذلك فإن التعليم العلاجي يمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل

أساليب تعليمية محددة، وتشمل دورة التعليم العلاجي الخطوات التالية: (الحديدي ، منى ، ٢٠٠٦ : ١١٢-١١٤)

١- تقييم الحاجات التعليمية للطالب.

٢- تصميم الخطة التدريسية.

٣- تنفيذ الخطة التدريسية.

٤- تقييم أداء الطالب.

٥- إعادة تقييم حاجات الطالب وتصميم خطة تدريسية جديدة وتنفيذها وتقييم فاعليتها، والاستمرار بدورة التعليم العلاجي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

١- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة طابع المنهج الوصفي، نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث إن هذه الدراسة الحالية التى تهتم بالتعرف على مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم فإن المنهج الوصفي يكون أكثر ملاءمة لدراسة هذه الظاهرة وتحليلها وتفسيرها.

٢- عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والسادس المتوسط في المناطق التعليمية الست بمنطقة تبوك التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧ م ، وتم اختيار عينة عشوائية ، من تلاميذ هذه المدارس عن طريق القوائم ، والتي تم الحصول عليها من قبل وزارة التربية في العام الدراسي(٢٠١٧) موزعين حسب المناطق التعليمية ثم تم اختيار (٤٤) مدرسة من جميع المناطق التعليمية وهى كالتالي : (٢٢) مدرسة ابتدائية ، وتم اختيار (٢٢) مدرسة متوسطة ، وكانت عينة الدراسة الأولية هي (١٤٠٠) تلميذاً بالصفين الرابع الابتدائي والسادس المتوسط بواقع (٧٠٠) تلميذاً ، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم (٩.١٩) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٨) و (٧٠٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم (١١.٢٩) ، بانحراف معياري مقداره (٠.٦٩).

أما فيما يخص عينة المعلمين، الذين أجابوا عن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة فقد كانوا (٤٠) معلماً ومعلمة، بواقع (١٢) معلماً، و (٢٨) معلمة في مادة

اللغة العربية، والجدولان (٢) و (٣) يوضحان توزيع تلاميذ العينة الأولية حسب المناطق التعليمية.

جدول (٢)
توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأولية في المدارس حسب المناطق التعليمية للصف الرابع الابتدائي

المنطقة التعليمية	العدد	العمر الزمنى	
		متوسط حسابي	انحراف معياري
تبوك	١٢٠	٩.١٠	٠.٥٧
الوجه	١١٠	٩.١٠	٠.٦٧
ضبا	١٣٠	٩.٣٥	٠.٤٥
تيماء	١١٠	٩.٠٣	٠.٤٦
حقل	١٢٠	٩.٢١	٠.٦٣
أملج	١١٠	٩.١٤	٠.٥٢
م	٧٠٠		

واتضح من الجدول (٢)، أن عدد تلاميذ الصف الرابع بلغ (٧٠٠) تلميذاً، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم (٩.١٩)، بانحراف معياري مقداره (٠.٥٨).

جدول (٣)

توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأولية في المدارس حسب المناطق التعليمية للصف السادس المتوسط

المنطقة التعليمية	العدد	العمر الزمنى	
		متوسط حسابي	انحراف معياري
تبوك	١٣٠	١١.١٣	٠.٧١
الوجه	١٠٥	١١.١٢	٠.٥٩
ضبا	١١٥	١١.٣٠	٠.٧٠
تيماء	١١٠	١١.١٣	٠.٥٨
حقل	١٢٠	١١.٣١	٠.٦٢
أملج	١٢٠	١١.٢٣	٠.٨٦
م	٧٠٠		

اتضح من الجدول (٣)، أن عدد تلاميذ الصف السادس المتوسط بلغ (٧٠٠) تلميذاً، وبلغ المتوسط لأعمارهم (١١.٢٩)، بانحراف معياري مقداره (٠.٦٩).

٣- أدوات الدراسة

١- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد: الزيات، فتحي ،٢٠٠٧)، (ملحق: ١)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تقدير المدرسين لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة.

محتوى المقياس:

تكون هذا المقياس من (٢٠) فقرة تناولت الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والتي اتفقت عليها الدراسات التي اجريت في هذا المجال.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

اعتمد هذا المقياس على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ وتتمايز الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي تراوح بين دائما (٤) غالبا (٣) أحيانا (٢) نادرا (١) لا ينطبق (٠).

٤- إجراءات الدراسة

١- تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراء على عينة مكونة من (٤٠) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون اللغة العربية، وطلب منهم تقدير صعوبات القراءة لطلابهم.

٢- استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل البيانات.

٣- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة.

٥- الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، باستخدام برنامج الحزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدم الباحث المعالجة الإحصائية الآتية:

١- التكرارات، والنسب المئوية لمعرفة مدى انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ العينة.

٢- (ك ٢١) اللا بارامترى، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ العينة.

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficien).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مقدمة:

للإجابة على هذا السؤال الأول ونصه " هل تختلف نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف المناطق التعليمية؟"

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية على عينة الدراسة الممثلة للمناطق التعليمية الست في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (١٤٠٠) تلميذاً، والجدول (٤) يبين نتائج التحليل.

جدول (٤)

نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف المناطق التعليمية

المناطق التعليمية	العدد	التكرار	النسبة المئوية
تبوك	٢٣٤	٢٦	%١١.١
الوجه	٢٣٢	١٧	%٧.٣
ضبا	٢٣٤	٢١	%٩
تيماء	٢٣٢	٢٨	%١٢
حقل	٢٣٦	٢٣	%٩.٧
أملج	٢٣٢	٢٢	%٩.٥
المجموع	١٤٠٠	١٣٧	%٩.٨

اتضح من نتائج التحليل للجدول (٤) ، بأنه توجد فروق ظاهرة بين نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة في المناطق التعليمية الست ، إذا أشارت النتائج بأن نسبة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة في منطقة تبوك بلغت(١١.١%)، وبلغت في منطقة الوجه (٧.٣%)، وبلغت في منطقة ضبا (٩%) وبلغت في منطقة تيماء (١٢%) ، وبلغت في منطقة حقل (٩.٧%)، وبلغت أخيرا في منطقة مبارك أملج (٩.٥%)، ويلاحظ الباحث من الجدول السابق تقارب نسب التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة في كل من ضبا وحقل وأملج، وانخفاض نسبى في منطقة الوجه وهى (٧.٣%)، وارتفاع النسب وتقاربها فى منطقتي تبوك و تيماء حيث وصلت النسبة(١١.١%)،(١٢%).

مما يعنى أن نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ منطقة تيماء أكثر شيوعا منها لدى المناطق التعليمية الأخرى.

وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرة بين نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية باختلاف المناطق التعليمية

(تبوك، الوجه، ضبا، تيماء، حقل، أملج) استخدم الباحث الاختبار اللا بارامترى (كا^{2}) والجدول رقم (٥) يبين نتائج التحليل.

جدول (٥)

نتائج اختبار (كا^{2}) اللا بارامترى للفروق بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة في المناطق التعليمية الست

المناطق التعليمية	العدد	التكرار	النسبة المئوية	قيمة x^2	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
تبوك	٢٣٤	٢٦	%١١.٢	٣.٢٧٧	٥	٠.٦٦٨
الوجه	٢٣٢	١٧	%٧.٣			
ضبا	٢٣٤	٢١	%٩			
تيماء	٢٣٢	٢٨	%١٢			
حقل	٢٣٦	٢٣	%٩.٨			
أملج	٢٣٢	٢٢	%٩.٥			

اتضح من نتائج التحليل الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، باختلاف المنطقة التعليمية، فقد بلغت قيمة (كا٢) (٣.٢٧٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($a\leq0.05$).

مما يشير إلى أن دلالة الفروق فى نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف المنطقة التعليمية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن سبب وجود نسب شيوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة من خلال خبرته كمعلم وآراء بعض الموجهين ورؤساء الأقسام والمعلمين والاختصاصي الاجتماعي وأولياء الامور يتفقون على احتمال أن تكون هناك أسباب فرعية قد ساهمت في صعوبات تعلم القراءة من أهمها ما يلي:

- تأخر تطبيق الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- تأخر المملكة الى حد ما عن بعض الدول الأجنبية والدول العربية في الاهتمام بمجال صعوبات تعلم القراءة.
- تدنى أو ضعف الارتباط الحقيقي، بين المواد الدراسية في المملكة، حيث لوحظ انتشار نسبة صعوبات تعلم القراءة ووجودها في كل المناطق التعليمية.
- ندرة أقسام في كليات المعلمين تعنى بتخريج معلمين في تدريس ذوي صعوبات التعلم الا مؤخرا.
- ضعف دور للتوعية الاعلامية للتعريف بصعوبات التعلم وأثرها على التلاميذ فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية.
- قلة الوعي الثقافي لدى الكثير من الأسر لمعرفة من هم التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة وأن تحصيل التلميذ في القراءة يتوقف على ما يشعر به من مناخ ثقافي وصحي في محيط أسرته.
- قلة مراعاة المعلم أو المعلمة للفروق الفردية بين التلاميذ وأن المراجع التعليمية غالبا ما تشير الى عدم ملاءمة أساليب التدريس لبعض التلاميذ وتجعلها مثل العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم.
- طول المناهج وصعوبتها وعدم تدرجها، وتعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها صعوبات تعلم القراءة ومنها: المنهاج وطوله وكثافته وصعوبته والفروق الفردية بين التلاميذ.
- نقص الإعداد الأكاديمي للمعلم في المدارس، للتعرف على ذوي الصعوبات التعلم، وفى دراسة حول أسباب صعوبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "هل تختلف نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف الصفوف الدراسية؟"

تم حساب التكرارات والنسب المئوية على العينة الممثلة لتلاميذ الصفوف (الرابع، السادس) والبالغ عددهم (١٤٠٠) تلميذاً وتلميذةً ، والجدول التالي يبين نتائج التحليل

جدول (٦)

نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باختلاف الصفوف الدراسية

المناطق التعليمية	العدد		التكرار		النسبة المئوية	
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس
تبوك	١١٧	١١٧	١١	١٥	%٩.٤	%١٢.٨
الوجه	١١٦	١١٦	٥	١٢	%٤.٣	%١٠.٣
ضبا	١١٧	١١٧	١٠	١١	%٨.٥	%٩.٤
تيماء	١١٦	١١٦	١٣	١٥	%١١.٢	%١٢.٩
حقل	١١٨	١١٨	١٢	١١	%١٠.٢	%٩.٣
أملج	١١٦	١١٦	١٣	٩	%١١.٢	%٧.٧
المجموع	٧٠٠	٧٠٠	٦٤	٧٣	%٩.١	%١٠.٤

اتضح من الجدول (٦) أن عدد التلاميذ والتلميذاَت ،ذوى صعوبات تعلم القراءة في منطقة تبوك التعليمية بلغ (٢٦) تلميذاً بواقع (١١) تلميذاً للصف الرابع ،(١٥) تلميذاً للصف

السادس بنسبة (٩.٤%) للصف الرابع ، (١٢.٨%) للصف السادس .وفى منطقة الوجه التعليمية بلغ ١٧ تلميذاً بواقع (٥) تلاميذ للصف الرابع و (١٢) تلميذاً للصف السادس بنسبة (٤.٣%) للصف الرابع و(١٠.٣%) للصف السادس وفى منطقة ضبا التعليمية بلغ (٢١) تلميذاً بواقع (١٠) تلاميذ للصف الرابع و (١١) تلميذاً للصف السادس بنسبة (٨.٥%) للصف الرابع و (٩.٤) للصف السادس ، وفى منطقة تيماء التعليمية بلغ ٢٨ تلميذاً بواقع (١٣) تلميذاً للصف الرابع ، و (١٥) تلميذاً للصف السادس بنسبة (١١.٢%) للصف الرابع ، و (١٢.٩%) للصف السادس وفى منطقة حقل التعليمية بلغ (٢٣) تلميذاً بواقع (١٢) تلميذاً للصف الرابع و(١١) تلميذاً للصف السادس بنسبة (١٠.٢%) للصف الرابع ، (٩.٣%) للصف السادس ، وفى منطقة أملج التعليمية بلغ(٢٢) تلميذاً بواقع (١٣) تلميذاً للصف الرابع ، و(٩) تلاميذ للصف السادس بنسبة (٩.١%) للصف الرابع ، و (١٠.٤%) للصف السادس

جدول (٧)

نتائج اختبار كاي تربيع اللا بارامترى لدلالة الفرق بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة باختلاف الصفوف الدراسية

المناطق التعليمية	التكرار		النسبة المئوية		قيمة x^2	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
تبوك	١١	١٥	%٩.٤	%١٢.٨	٠.٠٠٧	١	٠.٩٣٢
الوجه	٥	١٢	%٤.٣	%١٠.٣			
ضبا	١٠	١١	%٨.٥	%٩.٤			
تيماء	١٣	١٥	%١١.٢	%١٢.٩			
حقل	١٢	١١	%١٠.٢	%٩.٣			
أملج	١٣	٩	%١١.٢	%٧.٧			
المجموع	٦٤	٧٣	%٩.١	%١٠.٤			

اتضح من نتائج التحليل للجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نسب شيوع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في كل من الصفوف الدراسية (الرابع والسادس)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن نسبة انتشار صعوبات تعلم

القراءة لا تختلف باختلاف الصفوف الدراسية وذلك لعمومية الظاهرة في الصف الرابع والسادس إذ بلغت قيمة كأي تربيع (٠.٠٠٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($a\leq0.05$).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٧): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف: القاهرة.

بدير، كريمان وصادق، ايميلي (٢٠٠٢): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن، ط١.

بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٨). الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٢)، المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد (١٤)، العدد (١).

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٦): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي والعمليات العقلية والذكاء، · مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

حجاج، حمدي طه (٢٠١١): برنامج مقترح في علاج بعض صعوبات القراءة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية.

الحديدي، منى (٢٠٠٦): التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مشكلات وحلول، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الراشد، خالد (٢٠٠١) برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزيات، فتحي (٢٠٠٦): دراسة القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي (٤).

سالم، محمد عوض الله؛ الشحات، مجدي محمد؛ عاشور، أحمد حسن (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، عمان، الأردن، دار الفكر العربي.

السيد، رأفت (٢٠٠٣): أثر برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

شحاته، حسن (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن (٢٠٠٨م). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

طعيمه، رشدي أحمد (٢٠٠١): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي.

طعيمه، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب، دار الفكر العربي.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠١٢): صعوبات التعلم، مكتبة وائل: عمان، الأردن، ط٥.

عبد الواحد، سليمان (٢٠١٠): المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد الرازق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٧): المعلم وأساليب التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة.

عثمان، سيد أحمد (١٩٧٩). صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفريدي، عبد المحسن عبد الرحمن (٢٠١١): شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة.

قنديل، شاكر (٢٠٠١) مشكلات التشخيص في التربية الخاصة وأساليب تطويره "نموذج مقترح"، المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي" الأسرة في القرن الحادي والعشرين (تحديات الواقع وآفاق المستقبل، القاهرة، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤-٦ نوفمبر ٢٠٠١.

كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

محمود، أحلام حسن (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، الإسكندرية، مركز إسكندرية للكتاب.

مدكور، علي أحمد (٢٠١٤). تدريس فنون اللغة العربية، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد؛ طعيمه، رشدي أحمد؛ هريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠): المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، عمان، الأردن، دار المسيرة.

الناقة، محمود كامل (٢٠١٧): تعليم اللغة العربية لأبنائها، دار الفكر العربي.

النصار، خالد بن عبد العزيز (١٤٢١): الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، دار العاصمة.

هلالاهان، دانيال (٢٠٠٧): صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي، (ترجمة: عادل عبد الله محمد)، دار الفكر، عمّان.

الياسري، حسين نوري (٢٠٠٦). صعوبات التعلم الخاصة، بيروت، الدار العربية للعلوم.

يونس، فتحي علي (٢٠١٤): اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.

ثانيا: مراجع باللغة الأجنبية

McCormick, S (1994): A Non – Reader Becomes a Reader: A Case Study of Literacy ACQUITION BY A SEVERELY Disabled Reader Reading, Research Quarterly, Vol. 29, p 160.

Perfetti, C. & Curtis, M (1986): Development of Children's Reading Self Concepts and their Relationship with Reading Achievement, Journal of Education Psychology, Vol87, p 155.

Swanson, R, A. (1999), Analysis for improving performance; Tools for diagnosing organization and documenting workplace expertise, San Francisco: Berrett-Koehler

Temple, J. A. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal results from an urban cohort. Journal of School Psychology, 37, 355 – 377

الملاحق

ملحق (١)

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم القراءة

عزيزي الأب/ عزيزتي الأم / عزيزي المدرس / عزيزتي المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الغرض من هذه المقاييس هو الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.

وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.

ولذا فإن معرفتك الجيدة بالطفل أو التلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك له ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم الصادق من خلالها.

ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً اساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفى التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.

تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائما (٤)، غالبا (٣)، أحيانا (٢)، نادرا (١) أو لا تنطبق (صفر).

والمطلوب منك أخي الأب/أختي الأم / أخي الزميل /أختي الزميلة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة ✓ أمام الفقرة وفى خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقا على ابنكم أو طفلكم أو تلميذكم موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائما	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائما
أو تحت غالبا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالبا
أو تحت أحيانا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحيانا
أو تحت نادرا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادرا

أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة التلميذ	لا تنطبق

هذه الفقرة خاصة بالمدرسين والمدرسات فقط.

عزيزي المدرس / عزيزتي المدرسة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمس عشرة إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن إلى فقرات المقاييس.

شكرا لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

اسم القائم بالتقدير.....	الوظيفة ..... تاريخ التقدير / /٢٠١٧
المدرسة.....	الجنس .....جهة العمل .....

يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور على التعرف على الحروف والكلمات والجمل فهم معاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الكثير من الإزعاج نظرا لاعتماد مدخلات التعلم على القراءة ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة تأثيرا جوهريا على كافة الأنشطة الأكاديمية الأخرى.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (✓) تحت التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير .....الصف .....المدرسة.....

الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
١- يبدو عصبيا – متململا - عبوسا عندما يقرأ.					
٢- يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على شفتيه.					
٣- يقاوم القراءة، يبكي – يحاول تشتيت المدرس.					
٤- يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥- ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦- يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧- يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى اخر أثناء القراءة.					
٨- يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩- يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠- يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١- يقرأ كيفما اتفق دون أن يبدى نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢- يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣- يبدى ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤- يجد صعوبة في التعرف على الكلمات.					
١٥- يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					

الخصائص	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
١٦- يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧- يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨- يقرأ بطريقة متقطعة – كلمة بكلمة.					
١٩- يقرأ بصوت مرتفع وحاد، يختلف عن المحادثة العادية.					
٢٠- يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والمعاني.					