الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وسبل علاجها

Reading difficulties among fourth grade students and ways to treat them

د.خالد محمد المزين[1]

[1] مدير دائرة في وزارة التربية والتعليم العالي – محاضر غير متفرغ بالجامعة الإسلامية – غزة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات القراءة لدى الطلبة في الصف الرابع الأساس في مدارس محافظة خان يونس للعام الدراسي 2022/2021، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة من مدرستين أساسيتين تم اختيارهم من ذوي المستوى الأقل من المتوسط، وقد أعد الباحث أداتين للدراسة، إحداهما اختبار للقراءة الصامتة، والأخرى بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية، وأظهرت نتائج اختبار القراءة الصامتة اعتماد الطلبة على التخمين في قراءتهم، أما بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية فقد تمثلت الصعوبة في البطء في التعرف على الكلمات، حيث كان الطلبة يقرأون حرفاً حرفاً وكلمة كلمة، والخطأ في قراءة الكلمات وقد تمثل في: (الإضافة، الإبدال، والحذف)، وهذا يدل على عدم التمكن من الدقة في القراءة، وهو مطلب أساس للأداء القرائي، كما أكدت الدراسة أن صعوبات القراءة عند الطلبة أعلى منها عند الطالبات، وكانت أهم التوصيات التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية، مما يقلل من صعوبات القراءة وانعكاساتها على نفسية الطفل.

الكلمات المفتاحية: القراءة – الصعوبات القرائية – القراءة الجهرية – طلبة الصف الرابع الأساسي.

Abstract:

The objective of the study was to diagnose difficulties of reading in the pupils of the 4th elementary stage in khanyounis governorate in 2011-2012 school year. The sample included 80 male and female pupils from two elementary schools which were selected from the low achievers.

The researcher prepared two examining methods one for the silent reading and the other for the audible reading. The result of the silent reading was that the pupils depend on guessing in their reading, but the problems of the audible reading was the delay in recognizing words. Pupils were reading letter by letter and word by word.

Mistakes in reading words were (adding, substituting, and omitting) which indicates the lack of accuracy in reading which is essential for the reading performance. The study also shows that the difficulties of reading in male pupils exceeds that of the female.

Recommendation of the study: the early diagnosing difficulties of reading and early interference in remedy plans will lessen difficulties of reading with its psychological impact on the pupil.

Keywords: reading - reading difficulties - reading aloud - fourth grade students.

مقدمة الدراسة:

في ظل التوسع المعرفي، والعالم الافتراضي، والواقع المعزز الذي يفرض نفسه على البسيطة جمعاء، يبرز الدور لتمكين مهارات اللغة الأربع، والقراءة من أهم المهارات التي لا بد أن نهتم بها، فهي وسيلة مهمة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها، كما تعد من أهم وسائل الاكتشاف والتعلم والتواصل، ومن أهم الأساليب لتطوير المعرفة والقدرات الإبداعية للذات وتطوير الحس، والمعرفة الدراسية والاجتماعية، فالقراءة عادة تطور المواهب والإبداع والذكاء والابتكار. (الحربي،2022، ص79)، وقد حظي تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير يتزايد على مر السنين، فقد كشفت البحوث والدراسات أن عائد الاستثمار أعلى ما يكون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي عند تعلم الأطفال القراءة. (Psacharopoulos, G1981 p321-341)، وقد حذرت لجنة تجويد التعليم في أمريكا من خطر أوجه القصور في التعليم الثانوي بأمريكا، وتمهيد السنوات الأُولى من التعليم وما يليها من المراحل التعليمية.(Chall, J.s. 1983). والقراءة ليست مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات نذكر منها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة)، وذلك بحسب موقعها من الجملة، وتغير نبرة الصوت بحسب المعنى، كالاستفهام والتعجب، والسرعة القرائية، وهي من أهم المهارات التي لا بد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها، وذلك بتقنين السرعة، بحيث تكون وسطاً بين البطء المعيب والإسراع المخل، ولا يأتي هذا إلا بكثرة تدريب الأطفال على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب. (البخة، 2000: 285).

وعند ممارسة القراءة الجهرية بالعين واللسان، ونربطها بالجانب الكتابي للغة، من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة، سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان، أو بالعين فقط (بطرس، 2009: 273).

ثبت من خلال العديد من الدراسات أن هناك ضعفاً في القراءة، وإن اختلفت صوره وأسبابه ونسبته من تلميذ لآخر، وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أي معلم يعمل في حقل التربية والتعليم، فالضعف القرائي من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريسهم للطلبة، ولكي يقوم المعلمون بالدور الفاعل في إكساب الطلبة مهارة القراءة، كان لزاماً معرفة الأسباب التي تؤدي إلى انتشار هذه الظاهرة وتشخيصها والحد منها. ويرى الباحث أن الصعوبات القرائية تعد من أشد المشكلات التربوية خطورة؛ لأن خطرها يتجاوز مقررات اللغة العربية إلى المواد الدراسية الأخرى، ويؤثر ذلك كله في تحصيل الطفل، وقد يتسبب في تسربه من المدرسة.

مشكلة الدراسة:

يحظى موضوع الصعوبات القرائية باهتمام كبير في معظم دول العالم، بهدف التقليل من الآثار السلبية، والتي يمكن أنْ تظهر على شكل مشكلات سلوكية وأكاديمية ونفسية واجتماعية عند الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، لما للقراءة من أهمية في التزود بأي معرفة، وهي طريقة فاعلة ومهمة في نقل معلومات وخبرات ومعارف بين أفراد العالم، لذلك كان تأثيرها قويًا في المجتمعات والأفراد، فهي حجر الأساس لنقل ثقافة وحضارة وأرث المجتمع بشكل مستمر من جيل إلى آخر، وعليه فإن اكتساب مهارة القراءة مهم لأي فرد في المجتمع، وأهميته للطفل أكثر إلحاحاً، وذلك لكونه في مرحلة التنشئة والتكوين، فإذا مر بهذه المرحلة ولم يتعلم مبادئ القراءة، كان حاله فيما بعد أشد صعوبة عندما يأتي ليتعلم" (بشير، 2017: ص.2)، حيث تمثل القراءة أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدراسة وتحصيل المعرفة، وشغل أوقات الفراغ، وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار؛ لأن القراءة مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة؛ بل إن مستقبل نجاحهم التعليمي برمته يعتمد على القراءة، ولم يعتبر

المربون في الزمن الماضي معدل قراءة التلميذ مشكلة طالما يمكنه فهم ما يقرأ، إلا أن الدراسات الحديثة التي اهتمت بالقراءة أظهرت أن البطء في القراءة أمر لا يمكن السكوت عنه، وإنما هي دليل على أن هنالك مهارات مفقودة عند التلميذ، بحيث لم يتمكن من التعرف ذهنيا على الكلمة بشكل تلقائي، ومعالجته لتلك الكلمات تتطلب وقتا أطول لإكمال مهمة القراءة، بخلاف أقرانه الفصحاء.(Rasinski, Timothy & Others 2016: 164) وانطلاقا من هذه الأهمية، ومن خلال خبرة الباحث في مجال التعليم (معلم للغة العربية، مشرف تربوي، محاضر بقسم المناهج وطرائق التدريس)، ونتيجة للاحتكاك المباشر مع طلبة المرحلة الأساسية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية في أثناء التربية العملية الميدانية للطلبة المعلمين، وبعد مقابلة عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين أبدوا تضجرهم من المستوى القرائي لدى نسبة كبيرة من طلبة المرحلة الأساسية، جاءت فكرة هذه الدراسة لتؤكد ضرورة البحث في مشكلات القراءة وصعوباتها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وسبب اختيار هذا الصف لأن الصف الرابع الأساسي يعد مرحلة انتقالية بين مرحلتي (التهيئة والتمكين)، فتعلم القراءة في الابتدائي يكون على مرحلتين، المرحلة الأولى تبدأ بتعلم المهارات الأساسية في القراءة، أما المرحلة الثانية تبدأ من الصف الرابع الأساسي، وفيها يبدأ في تعلم المعارف (ربابعة،2020: ص539).

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما صعوبات القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟
2. ما صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟
3. هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي باختلاف الجنس؟
4. هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي باختلاف الجنس؟
5. ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. معرفة صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.
2. تحديد صعوبات القراءة ووصفها وتصنيفها.
3. تقديم النتائج العلمية التي تسهم بها هذه الدراسة في تطوير تعليم القراءة.
4. التعرف على سبل علاج صعوبات القراءة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقدم نتائج هذه الدراسة مادة علمية تساعد في تحديد صعوبات تعليم القراءة في مراحل مبكرة من مراحل التعليم العام؛ مما يؤدي إلى تلافي الهدر التعليمي المتمثل في الرسوب أو التسرب.

1. تفيد مخططي المناهج في بناء منهاج قرائي يسهم في تحسين تعليم القراءة.
2. تفيد مصممي الوسائل التعليمية في توفير المواد والوسائل التي تساعد في تذليل صعوبات تعليم القراءة.
3. تساعد نتائج هذه الدراسة في رسم أسس اختبارات القراءة.
4. تساعد نتائج هذه الدراسة مشرفي اللغة العربية لتصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- الحد الموضوعي: التعرف على أنواع صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس.
- الحد المكاني: المدارس الأساسية الدنيا للبنين والبنات في محافظة خان يونس.
- الحد الزماني: العام الدراسي (2021 – 2022م) – الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات القراءة:

قصور في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، ويكون هذا القصور مستمراً، ويعني أن قدرة التلميذ على القراءة لا تتناسب مع قدرات التلميذ العقلية ولا مستواه الدراسي.

القراءة:

عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحا (إذا كانت القراءة جهرية)، وفهمها وهو الاستجابة لما هو مكتوب، والنطق به وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني تكون غالبا في ذهن القارئ، وليست في ذات الرموز المطبوعة، وهذا هو سر اختلاف معاني الكلمات من مجتمع لآخر.

الصف الرابع الأساسي:

أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا التي تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الرابع الأساسي، وتتراوح أعمار الطلبة في هذا الصف بين (9–10) سنوات. (وزارة التربية والتعليم فلسطين، 1998).

الإطار النظري:

يرى العديد من الخبراء أن مهارات اللغة الأربع تواجه تحديات وصعوبات بالغة، لا سيما القراء تتخذ مساراً مهما؛ حيث تعتبر مشكلة صعوبات القراءة في المراحل الدنيا من أصعب المشكلات التي تواجه التعليم في المجتمع العربي، نظراً لضخامة حجم هذه المشكلة، وما تتركه من آثار خطيرة في الفرد والمجتمع، وقد اهتمت الأنظمة التربوية المختلفة بمهارات القراءة، لأنها مهارة تراكمية ومهمة لتنمية ثقافة الطفل، فعندما نعلم الطفل القراءة وفق قدراته وإمكاناته، وبالاستراتيجيات التي توائم احتياجاته؛ نجعل منه تلميذاً مزوداً بمفتاح المعارف والخبرات، (الحربي،2022: ص79)، وتتطلب صعوبات القراءة تدخلات مكثفة ومستمرة للحصول على آثار إيجابية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ومن المحتمل أن يطلب من المدارس تغيير سياقات وممارسات المناهج لهؤلاء الطلاب. (Vaughn,2014,p2)، "ويمثل هذا التأخر درجة الخطورة إذا كان المستوى القرائي للتلميذ يقل بسنة واحدة على الأقل عن مستوى زملائه، وأن مستوى ذكائه لا يقل عن المتوسط، وتتوفر لديه ظروف تعليمية مناسبة". (Hallahan et. 1985: p201).

ويعتبر التأخر الدراسي من الآثار السيئة لصعوبات القراءة؛ فهي تسبب عجزاً للتلميذ يصعب تقبله لنفسه لضعف حصيلته اللغوية، كما أنه لا يحسن الاستجابة لتوجيه معلميه لخطأ في فهم هذه التوجيهات مما يجعله يشعر بالتأخر والنقص (الملا، 1987: 128)، ولا شك أن إخفاق التلميذ في تعلم القراءة يعزى إلى أسباب عديدة تتضافر معاً، لتمثل حاجزا يحول بين التلميذ وتقدمه في تعلم القراءة، (بوند، 123:1986)، ولعل تعدد الأبحاث والدراسات العلمية لصعوبات القراءة لدى الطلبة بعامة، ومعرفة أسبابها أدى إلى نتائج متعددة، فمن العلماء من أعاد التأخر القرائي إلى أسباب عضوية، ومنهم من أعادها إلى أسباب وراثية وتربوية، فقد عد (Ruther ford and weintraub) أن أسباب صعوبات القراءة عضوية بصرية. وأرجع (Durell and Murphy) صعوبات القراءة إلى أسباب عضوية سمعية أما بوند ولايل (Bond , lyel) فعدوا العيب في النطق سبباً رئيسياً في صعوبات القراءة عند الطلبة (علي، 7:1993)، وذكر جنسون

ومايكل (mychellust &jhonson) أن المشكلات الانفعالية والتدريس الضعيف والمشكلات العصبية، ونقص الحواس هي أسباب لفشل بعض الطلبة في تعلم القراءة، ولقد اختلفت الآراء حول تحديد السبب والمؤثر (هارجروف 266:1988)، ومن أبرزها:

1- التعليمية:

- **ما يتعلق بالتلميذ:** فالأطفال متفاوتون في القدرات العقلية، حسب النمو العام فهو مؤشر على النمو والاستعداد العقلي، مما يدعو لتركيز المدرسة على شخصية الطالب وسبل تنميتها والإشباع المتوازن والمتكامل لحاجاته. (الملا، 146:1987).

-**أسباب ترجع إلى المعلم:** على المعلم أن يسعى لتوفير طرائق تدريس تلائم حاجات الطلبة، والاهتمام بضبط الصف والمراجعة

لجعل مادة القراءة شائقة، والابتعاد عن أساليب العقاب والاهتمام بأساليب التعزيز بصورة أكبر.

- **النظم المدرسية:** عدم توفير جو مناسب للقراءة في الغرف الصفية قد يؤدي إلى صعوبات القراءة، ومراعاة أن تهتم الكتب الدراسية بتحقيق هدفها من حيث أسلوبها والأفكار والمصطلحات، وأن يراعى فيها الإخراج الفني، بحيث تكون جذابة للطالب ومطبوعة بطريقة احترافية وواضحة الصور والألوان (الملا، 161:1987)، ويذكر مرسي (196:1984) نقلاً عن بوند، وتنكر، وواسون، أن العمل العلاجي لا بد أن يقوم على نتائج التشخيص الدقيق، حتى لا يصبح مضيعًا للوقت ولجهد المعلم والطالب.

2- الأسباب العضوية منها:

- **ضعف البصر:** يعتبر البصر المفتاح للقراءة، وضعف الجهاز البصري يؤدي صعوبة في القراءة، ومن ثم تعلمها بصورة أقل من العاديين. (بوند،125:1986).

-**قصور في السمع:** هناك ارتباط وثيق بين ضعف القراءة وعيوب السمع، حيث أكدت العديد من الدراسات أن الطالب يعتمد في مراحلة الأولى على ما استوعبه من تراكيب لغوية ومفردات، ولذلك فإن الطفل الذي لا يسمع جيداً يفقد الكثير مما يستمع به غيره.

(الشوبكي، مها، 2011: 35).

- **عيوب النطق والكلام:** لعيوب النطق والكلام الأثر النفسي في خجل الطفل، وشعوره بالنقص، وانكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرياً، وقد يتولد لديه كراهية القراءة جراء ذلك. (الملا، 154:1987)

3- الأسباب الانفعالية: تظهر أعراض سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي بصورة كبيرة على الطلبة الذين يخفقون في تعلم القراءة وإتقانها، مما يزيد الموقف التعليمي لهم بصعوبة بوند. (1986: 159)

4- الأسباب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية: أشارت البحوث أن الطلبة الذين ينحدرون من أصول اقتصادية واجتماعية وثقافية متدنية يصبحون عاجزين عندما يتعلمون القراءة، وللموروث الثقافي دور في قلة الحصيلة اللغوية، وبالتالي الضعف القرائي، فقد ينشأ هذا الضعف من عوامل متنوعة كاللغة التي تتحدث بها الأسرة أو سوء طريقة وأسلوب التعليم (الكهوجي، 1994: 19) كما أن أمية الآباء وتدني مستوى ثقافتهما تتسبب في الضعف القرائي لدى الطفل. (راضي، 1986).

مشكلات القراءة التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية (مرحلة التهيئة) من الصف (1-4) أهمها:

- **الاختلاف بين صورة الحرف وموضعه من الكلمة:** يشير (شقير، 2006: 87) أن لاختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه من الكلمة يؤدي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها، وتختلف في ترتيب هذه الحروف كما في (حفظ – فرحت – فرح) ويرى (العزة، 107:2007) أن التعرف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للتلميذ المبتدئ أمر صعب، خاصة في بداية تعلمه؛ وذلك للاختلاف الذي يطرأ على شكل الحرف بتغير موضعه في الكلمة.

- **التشابه بين الحروف:** الطلبة في المرحلة الأساسية الذين يعانون صعوبات القراءة إذا كانوا يعانون من الاختلاف بين أشكال الحروف، فذلك يصاحبه مشكلات بسبب التشابه بين الحروف لعدم وجود فوارق واضحة يلاحظها الطالب بين الحروف، ويمكن أن يأتي التشابه في إغفال النقاط أو بعثرتها أو التزود فيها. (الهواري، 1998: 77)
- **نطق الحروف بصورة صحيحة:** نطق الحروف نطقا سليما، والتعبير غير الملائم، يشوه مواطن الجمال فيها، مما يستوجب خلو النطق من العيوب الخلقية أو النفسية، أي إعطاء كل حرف حقه ومستحقه من مساحة الصوت (عبد الحميد، 1992: 83).
- **الفرق بين رسم الحرف وصوته:** في اللغة العربية هناك حروف تكتب ولا تلفظ، والعكس حروف تلفظ ولا تكتب، ونطق التاء المربوطة تنطق هاء عند الوقف وتنطق تاء عند الوصل. (حلس، 2005:71)
- **الشكل:** لا بد من مراعاة التشكيل في كتب المرحلة الأساسية الدنيا بصفة خاصة لإزالة اللبس. (يونس، الناقة، حنورة، 1999: 153)
- **وصل وفصل الكلمات:** من طبيعة اللغة العربية أن الكلمة تتصل بغيرها فتكاد تضيع معالمها فلا يتيسر تمييزها (مدكور، 1997: 59) فالفعل (لُيَنبذَّن) تتصل بأوله لام القسم وبآخره نون التوكيد.

تشخيص صعوبات القراءة

يعتمد تشخيص صعوبات القراءة على معايير الاستبعاد، والتي تعني استبعاد الأسباب التي تعوق اكتساب القراءة مثل (انخفاض في القدرات العقلية، وعجز الوظائف الحسية، والعامل المدرسي أو الاجتماعي أو الثقافي) وبصورة إكلينيكية، **وللقراءة الجهرية صعوبات يمكن تشخيصها من خلال ما يلي:** (الروسان، 1998)

1. ملاحظة سلوك القراءة لدى الطالب، فمن خلالها يستطيع اكتشاف الأخطاء وتحليلها. (جمعة 2000:81)
2. سجل الدرجات والمعلومات، ويستطيع من خلالها معرفة مدى تقدم الطالب واتجاهاته نحو القراءة.
3. إجراء اختبارات التشخيص التقديرية غير المقننة وتفيد بدرجة كبيرة بجمع المعلومات عن الطلبة.
4. اختبارات التشخيص المقننة حيث تتطلب معلومات متعلقة بأداء مستوى مهاري، بهدف وضع برامج قرائية للطلبة المتأخرين في مجال القراءة، وتشخيص مكامن القوة والضعف لدى الطلبة. (القحطاني، 2009: 39)

الدراسات السابقة:

قد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية صعوبات تعلم القراءة وعلاجها، فقد طرح:

سبينسير (2015) Spencer، دراسة هدفت إلى التركيز على التأثير الأكاديمي لبرنامج التدخل المكثف للقراءة في مدرسة منطقة كاليفورنيا الريفية باستخدام البيانات من برنامج لمدة عام واحد إلى مقارنة مهارة القراءة بين طلاب المدارس المتوسطة الذين يواجهون تحديات اجتماعية واقتصادية، وذوي صعوبات قراءة شديدة، حيث تم إشراكهم في واحد من ثلاثة برامج تدخل قرائي: برنامج قراءة مكثفة، وبرنامج تطوير اللغة الإنجليزية، وبرنامج قراءة صامتة مستدام، وكانت منهجية البحث تعتمد على المنهج شبه التجريبي، وذلك لوجود ثلاثة متغيرات: مجموعة التدخل المكثف، ومجموعة تدخل لتنمية اللغة الإنجليزية، ومجموعة تدخل القراءة الصامتة المستدامة، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام تحليل السلوك التطبيقي في الدراسات القائمة على برامج التدخل في المدرسة الإعدادية يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية.

أما دراسة دونلي هوبر يتمان (Donnelly, Huber, Yeatman, 2019)، فقد هدفت إلى تحليل منحنيات نمو القراءة من خلال برنامج التدخل الصيفي المكثف، حيث تم تسجيل مجموعة تتكون من 31 طفلاً، تتراوح أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة عاماً، يعانون من صعوبات القراءة، وكان من بينهم 21 طفلًا يعاني من عسر القراءة، وفي

خطة علاجية لمدة 160 ساعة على مدى 8 أسابيع خلال الإجازة الصيفية، وكشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور المهارات القرائية لدى الشريحة المستهدفة، حيث بينت منحنيات النمو القرائي ترابطًا بين تطوير المهارات القرائية وعدد الساعات، وعليه أظهرت هذه النتائج أهمية تطوير المهارات القرائية من خلال برنامج تدخل صيفي مكثف قصير الأجل، والعلاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور مهارات القراءة.

وطرح العنزي (2020) دراسته للتعرف على مدى فاعلية توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (50) طالبة بالصف الأول، أما أدوات البحث فتمثلت في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة الجهرية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي/ البعدي) لاختبار صعوبات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة العايب (2020)، فهدفت للتعرف على مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة، لعينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي كما تم تطبيق اختبارات أدائية ولفظية واختبار القراءة، واختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة، على عينة تكونت من 10 طلاب يعانون من صعوبات القراءة موزعين على 3 مدارس ابتدائية بمدينة الوادي، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها، أن مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة هو مستوى سطحي.

كما هدفت دراسة الخليفات (2020) إلى التعرف على أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المهارات الأساسية في القراءة، من وجهة نظر المعلمات في الأغوار الجنوبية، حيث طبقت الباحثة استبانة مكونة من (37) عبارة موزعة على أربعة مجالات، هي عينة مكونة من (44) معلمة صفوف ثلاثة أولى، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ تقديرات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى حول ضعف الطلبة في مهارات القراءة كانت مرتفعة، وذلك بسبب البيئة التعليمية، وأسباب متعلقة بالطالب والمعلم، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأسباب ولصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس).

وبالسياق نفسه جاءت دراسة الجوهي (2020) بهدف التعرف على أثر برنامج قراءة مكثف في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم تعيينها عشوائيا وتقسيمها مجموعتين، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم تصميم اختبار لقياس مهارات القراءة مكون من (18) فقرة، ومقياس لملاحظة مستوى مهارات القراءة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج كان من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المكثف في تنمية مهارة القراءة عند طالبات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تم التدريس لها بالطريقة الاعتيادية.

وأضاف بن قسيمة (2021) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء إلى البحث في مظاهر عسر القراءة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذا كشف طبيعة العلاقة بين عسر القراءة في اللغة العربية والتحصيل الدراسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم مقياس عسر القراءة على عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها، أن معظم أفراد العينة لديهم مظاهر لعسر القراءة تجلت في الحذف، والإضافة، والإبدال، والتكرار، والتعرف على

الكلمة، مما يؤكد كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مظاهر عسر القراءة والتحصيل الدراسي.

أما دراسة الشرجي (2021)، فقد هدفت إلى تقديم برنامج علاج صعوبات القراءة لدي تلاميذ الحلقة الأولي بسلطنة عمان باستخدام برنامج التداخل المبكر، وتكونت العينة من تلاميذ الصفوف (1–4) والبالغ عددهم (256) تلميذًا، وقسم البحث إلى عنصرين، تناول الأول صعوبات القراءة واستعرض الثاني برامج التدخل المبكر، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات القراءة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام القائمين على إعداد كتاب لغتي الجميلة بوزارة التربية والتعليم بتصميم بعض الأنشطة العلاجية الخاصة بصعوبات القراءة، وضرورة توفير جو من البهجة والجذب للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية؛ للمواصلة والاستمرارية في البرامج العلاجية.

في حين هدفت دراسة غبش (2022) إلى التعرف على تحديات تعلم مهارات القراءة عن بعد لدى طلبة الصعوبات القرائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدارس لواء ماركا في ظل جائحة كورونا، وقد تم بناء استبانة لقياس هذه التحديات من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، ووزعت على عينة الدراسة المكونة من (96) معلما ومعلمة، وقد أظهرت الدراسة نتائج الدراسة ضعف وجهة نظر للمعلمين تجاه إمكان تعلم مهارات القراءة عن بعد.

التعقِيب على الدِراسات السَابقة: من استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها تتفق مع الدراسة الحالية في التأكيد بأن الكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية من الأمور المهمة التي تساعد في إمكان رسم الخطط العلاجية التي تؤدي إلى الرفع من المستوى القرائي، وهذا يتفق مع كل من دراسة غبش (2022)، والشرجي (2021)، والعنزي (2020)، ودراسة (Donnelly, Huber, Yeatman, 2019).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها جاءت للكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية، معتمدة عينة تمثل الجنسين (الذكور والإناث)، وصولاً إلى رسم خطط علاجية على أسس علمية مرتبطة بالواقع التعليمي الميداني، ولكلا الجنسين وفي صف يعد مرحلة انتقالية بين المرحلة الأساسية الدنيا والعليا.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: "طريقة تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث التفاعل معها فيصفها ويحللها. (حلس، 2006)

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والبالغ عددهم للعام الدراسي 2021 /2022 من الذكور والإناث (2998) تلميذاً وتلميذة وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم في فلسطين 2021– 2022.

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة من ذوي التحصيل دون المتوسط، وتم وفق ما يلي:

- ضعف مستوى تحصيل التلميذ في القراءة؛ اعتماداً على درجات التحصيل للفصل الدراسي الأول (2021– 2022) وفقاً، لسجلات المدرسة مع الأخذ برأي معلم اللغة العربية في الصف.
- استبعاد وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية أو اضطرابات في النطق.

بلغ أفراد العينة (80) تلميذاً وتلميذة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خانيونس، من مدرستين اثنتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث وفق الجدول التالي:

جدول (1) يبين عدد أفراد العينة

م	اسم المدرسة	الجنس	عدد الطلبة
1	مدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية "ب"	ذكور	40
2	مدرسة حيفا الأساسية "ب"	إناث	40
المجموع			80

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة هي:

- أدوات تجريب ممثلة في قائمة مهارات القراءة.
- أدوات قياس تشمل اختبار قراءة صامتة، وبطاقة الملاحظة.
- جهاز تسجيل وساعة توقيت لتحري الوقت في تسجيل النتائج.

اختبار القراءة الصامتة: لقياس الفهم القرائي لدى مجموعة الدراسة ومدى ارتباطها بصعوبات القراءة.

مكونات اختبار القراءة الصامتة: يقتصر اختبار القراءة الصامتة من إعداد الباحث على قياس الفهم الحرفي للمقروء (القدرة على التعرف أو استدعاء ما ورد في المحتوى من شرح، أو مصطلح، وهذه القدرة خطوة للفهم الأساسي، وتعد ملازمة لتنمية مستويات الفهم (فهم الحقائق – التفسير – متابعة الأفكار)، وقد اعتمد الباحث مستويات الفهم القرائي لإليا (Elyah) (1987)، وبهذا خرج الاختبار بصورة تتضمن:

- تعرف الكلمات
- تعرف الجملة
- فهم الجملة
- فهم الفقرة

وقد أرفق بالاختبار استمارة تفصيلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

اسم الطالب/ة	اسم المدرسة	حالة التلميذ		درجة التحصيل في اللغة العربية	درجة التحصيل القرائي	التاريخ
		جديد	معيد			

إضافة إلى تمرين تدريبي يتقدم الاختبار.

محتوى اختبار القراءة الصامتة:

راعى الباحث في اختيار بنود اختبار القراءة الصامتة:

- الأهداف العامة للغة العربية للمرحلة الأساسية كما جاءت في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم فلسطين: 2016).
- الاطلاع على مقرر دروس القراءة في المرحلة الأساسية الأولية خصوصاً الصف الرابع الأساسي.
- التدرج في معرفة الكلمة بدءاً بالمصحوبة بصورة تدل عليها الكلمة، ثم الكلمة المجردة، فالتعرف على الجملة ثم فهم الجملة، فالفقرة.
- أن تكون النصوص المختارة مكافئة لمستوى الطلبة في القراءة.
- الأخذ برأي الاختصاصيين في اللغة العربية وطرائق تدريسها.
- أن تتضمن النصوص المختارة نصوصا لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها.

الجدول التالي يوضح مكونات اختبار القراءة الصامتة:

جدول رقم (3) لمكونات اختبار القراءة الصامتة

مكونات الاختبار **تعرف الكلمات** **اختبار الجملة**	**ما يقيسه الاختبار** **تعرف الكلمة – فهم الكلمة المجردة** **تعرف الجملة – فهم الجملة**
اختبار فهم القراءة	**الفهم الحرفي للفقرة**

- **اختبار التعرف على الكلمات ويتكون من جزئين:**
  - التعرف على الكلمة تصاحبها صورة تدل عليها.
  - التعرف على الكلمة المجردة عن الصورة.
- **اختبار التعرف على الكلمة والصورة ويتكون من:**
  - أسئلة تتضمن ثلاث صور وتحتها كلمة واحدة يطلب من التلميذ وصل الكلمة بالصورة التي تدل عليها.
  - أسئلة يتضمن كل منها صورة وتحتها ثلاث كلمات يطلب من التلميذ وصل الصورة بالكلمة التي تدل عليها.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذاً من طلبة الصف الرابع، اختيروا من خارج عينة الدراسة، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف:

- حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.
- حساب مدى صدق وثبات الاختبار.
- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على مجموعة البحث.

قام الباحث بتحليل استجابات الطلبة على بنود الاختبار بغرض استخراج:

1. **معامل الصعوبة:** يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا عن كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا (الكيلاني وآخرون، 2008: 447) ، وبحسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ع(ص)+د(ص)}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث إن:

ع (ص)= عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص)= عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر عن كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل، والعكس صحيح. وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أن معاملات الصعوبة لكل الفقرات تقريباً تتراوح بين (0.39–0.68)، وكان معامل الصعوبة الكلي (0.47)، وبهذه النتائج يبقي الباحث على جميع فقرات الاختبار، وذلك لتدرج مستوى صعوبة الاختبار.

2. **معامل التمييز:**تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ع(ص)+د(ص)}}{\text{ن}} \times 100$$

ع (ص)= عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص)= عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن= عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27- 0.64) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ معامل التمييز الكلي(0.47)، ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من(0.20) (الكيلاني وآخرون، 2008: 448)، وبذلك يبقي الباحث على جميع فقرات الاختبار.

جدول (4) معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.64	0.36	**10**	0.50	0.45	**19**	0.50	0.27
2	0.59	0.45	**11**	0.41	0.27	**20**	0.36	0.55
3	0.32	0.27	**12**	0.59	0.45	**21**	0.59	0.27
4	0.45	0.36	**13**	0.32	0.45	**22**	0.45	0.55
5	0.41	0.45	**14**	0.59	0.45	**23**	0.50	0.45
6	0.45	0.55	**15**	0.59	0.64	**24**	0.50	0.45
7	0.64	0.55	**16**	0.68	0.64	**25**	0.41	0.64
8	0.45	0.55	**17**	0.64	0.55	**26**	0.55	0.55
9	0.41	0.64	**18**	0.59	0.45			
معامل الصعوبة الكلي			**0.51**	**معامل التمييز الكلي**				**0.47**

صدق الاختبار:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على خمسة من الأساتذة المتخصصين في التربية والمناهج ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، وبعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حيث قاموا بإبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار، ومدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي أعد من أجله، وكذلك وضوح صياغته اللغوية، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الأسئلة، وتعديل بعضها الآخر؛ لتصبح عدد أسئلة الاختبار (26) سؤالاً.

ب- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً، من خارج أفراد مجموعة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكذلك تم حساب الزمن اللازم لتنفيذ هذا الاختبار، والجداول التالية توضح ما سبق.

الجدول (5) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.449	**14**	**0.537
2	**0.699	**15**	**0.649
3	**0.473	**16**	**0.476
4	**0.622	**17**	**0.695
5	**0.537	**18**	**0.549
6	**0.628	**19**	**0.507
7	**0.706	**20**	*0.313
8	**0.509	**21**	**0.657
9	**0.609	**22**	**0.636
10	**0.565	**23**	*0.361
11	**0.495	**24**	**0.632
12	**0.721	**25**	**0.735
13	**0.422	**26**	**0.695

**"ر" الجدَولية عند دَرجة حرية (38)، وعند مستَوى دلالة (0.01) = 0.393

*"ر" الجدولية عند درجة حرية (38)، وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يظهر لنا من خلال الجدول السابق أن جميع الأسئلة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار Reliability:

أجرى الباحث خطوات للتأكد من ثبات الاختبار، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

1-طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث احتسبت درجة النصف الأول للاختبار، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.864)، وبعد التعديل (0.927)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

1- **طريقة كودر- ريتشارد سون 21: Richardson and Kuder** استخدم الباحث طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون (21) للدرجة الكلية للاختبار ككل وفقاً للمعادلة التالية:

والجدول (6) يوضح ذلك:

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م (ك – م)}}{\text{ع}^2 \text{ ك}}$$

حيث إن: م: المتوسط

ك: عدد الفقرات

ع2: التباين

الجدول (6) عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودرريتشارد سون 21

	ك	ع2	م	معامل كودرريتشارد سون 21
الدرجة الكلية	26	51.487	13.475	0.909

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد سون (21) للاختبار ككل كانت (0.909)، وهي قيمة عالية، وبذلك اطمأن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية:

استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لقياس القدرة على القراءة الجهرية من خلال قطعتين من دروس القراءة، وقد قام الباحث ببناء هذه الأداة تبعاً للخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عينة من المعلمين والمهتمين بتدريس اللغة العربية من خلال المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، حيث قام الباحث ببناء بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

- تحديد المهارات الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل أسلوب.
- إعداد البطاقة التي اشتملت على (4) فقرات كما في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يبين أقسام بطاقة الملاحظة اسم الطالب:

م	المهارة	الزمن المستغرق	المستوى		
			جيد	متوسط	ضعيف
		دقيقة			
		دقيقة ونصف			
		دقيقتان			

صدق بطاقة الملاحظة:

1- صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على عدد (5) من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد طلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل فقرة، وقد أبدى المحكمون ملاحظات مهمة وقيمة، اقتنع الباحث بها وأجرى على ضوئها التعديلات اللازمة، كما طلب من المحكمين تحديد مدى صدق العبارات، ومدى قياس ما وضعت لأجله، وعليه فقد تم انتقاء الفقرات التي اتفق المحكمون على صلاحيتها، هذا وقد استبعد الباحث الفقرات التي أشار إليها المحكمون؛ لتصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة (4) فقرات.

ثبات بطاقة الملاحظة:

لإيجاد ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين (الباحث وزميل له) في حساب الثبات، حيث يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر، وأن يستخدم كل من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كل منهما من التسجيل في التوقيت نفسه، أي في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، باستخدام معادلة "هولستي، لحساب نسبة الاتفاق، وبناء على ذلك قام الباحث مستعينًا بأحد زملائه المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية

بملاحظة خمسة طلاب، وبعد تطبيق معادلة هولستي حصل على (91.67) وهذه النسبة تدل على ارتفاع مستوى ثبات بطاقة الملاحظة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistic Package for Social Science، لتحليل البيانات ومعالجتها.
2. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق، وثبات أداة الدراسة:
   - معامل ارتباط بيرسون.
   - معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل كودر- ريتشارد سون 21: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
3. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:
   - النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما صعوبات القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟**

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (8)

الجدول (8) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن = 80)

م	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الدرجة الكلية للاختبار	986	12.325	4.304	47.404

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصلت على وزن نسبي (47.404%)، وهو ما يؤكد أن الأداء القرائي منخفض، وهذه النتائج تتفق ورأي جلجل (1995)، واعتماد الطلبة على التخمين في إجاباتهم، لذا فإن صعوبات القراءة الصامتة تمثلت في:

- البطء في التعبير عن فهم المقروء: حيث كان الطلبة يستغرقون وقتاً طويلاً في الإجابة عن الأسئلة، ويفقدون المعنى، وتظهر عليهم علامات الإحباط لإخفاقهم في القراءة.
- الخطأ في قراءة الكلمات: كشف اختبار القراءة الجهرية عن أخطاء قرائية تمثلت في: الإضافة- الحذف- الإبدال- عدم التعرف على الكلمة وهذا يتفق مع دراسة (Turner 1980) ودراسة الملا (1986)، وهذا يدلل على عدم تمكن طلبة الصف الرابع من الدقة في التعرف على الرموز القرائية، وهو مطلب أساسي في الأداء القرائي وصولاً إلى التقدم في القراءة:

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **ما صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساس؟**

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (9) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن =80)

م	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
قراءة الأحرف مشكلة بصورة صحيحة.	164	2.050	0.825	68.33
قراءة الكلمات بضبط الحركات.	122	1.525	0.729	50.83
قراءة الجمل مضبوطة.	107	1.338	0.615	44.58
قراءة الفقرة مضبوطة.	97	1.213	0.469	40.42
الدرجة الكلية للبطاقة	490	6.125	2.275	51.04

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصلت على وزن نسبي (51.04%)

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة القراءة الجهرية كان للحروف المشكّلة بصورة صحيحة، وأقل نسبة كانت للفقرة المضبوطة بالشكل، وهذا يدل على تزايد الخطأ في الفقرة وذلك لطول النص القرائي الذي يؤدي إلى عدم الدقة في التعرف على الرموز، ونتج عنه ازدياد في عدد الأخطاء للكلمات المقروءة كلما زاد عدد الكلمات المقروءة، ويدل هذا إلى افتقار الطلبة بوجه عام إلى التعرف على الرموز المكتوبة بدقة ويعد هذا مطلبًا أساسًا لمهارة القراءة. وأشار بوند (1986: 571) أنه لكي يفهم التلميذ الجملة عليه أن يفهم الكلمات والعلاقات القائمة بينها وعليه أن تكون قراءته في وحدات فكرية.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على: **هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث).** للإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاختبار تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
السؤال الأول	ذكر	40	1.400	0.744	4.780	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	40	1.975	0.158			
السؤال الثاني	ذكر	40	2.125	0.939	0.461	0.646	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.025	1.000			
السؤال الثالث	ذكر	40	3.100	1.533	2.114	0.038	دالة عند 0.05
	أنثى	40	2.450	1.197			
السؤال الرابع	ذكر	40	1.450	0.986	0.810	0.420	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	1.600	0.632			
السؤال الخامس	ذكر	40	1.950	1.431	3.963	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	40	3.150	1.272			
السؤال السادس	ذكر	40	0.725	0.452	0.236	0.814	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	0.750	0.494			
السؤال السابع	ذكر	40	0.900	1.194	0.656	0.514	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	1.050	0.815			
الدرجة الكلية	ذكر	40	11.650	4.677	1.411	0.162	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	13.000	3.836			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الثاني والرابع والسادس والسابع والكلية للاختبار، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الأول والثالث والخامس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول على: **هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث).** للإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للبطاقة	ذكر	40	5.425	1.647	2.876	0.005	دالة إحصائياً
	أنثى	40	6.825	2.601			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن القدرة اللغوية لدى الإناث أعلى من الذكور، وقد أشارت دراسات إلى أن نمو اللغة أسرع عند الإناث وكذلك طول الجملة في المتوسط أطول عند الإناث في سنوات المدرسة الابتدائية (Seashor, 1974)، كما أشارت دراسة حلس (2005: 107) إلى علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الأطفال، فالذين يعيشون في مستوى اقتصادي مرتفع تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نمواً، كما أشار محمد صلاح الدين مجاور (1986: 87) إلى العلاقة بين النمو السمعي ونمو المفردات اللغوية عند طلبة المرحلة الابتدائية، ويرى الباحث هنا أهمية دور المدرسة في تحقيق البيئة الصفية الآمنة والإكثار من تدريب الطلبة على التحليل والتركيب في مستوى الكلمة ومستوى الجملة؛ ليدرك الطلبة المكونات الجزئية لها.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: **ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟** وبعد إجراء اختبار القراءة الصامتة والجهرية على عينة الدراسة ونتائجها، فإن الباحث يؤكد أن من أهم سبل علاج صعوبات القراءة لطلبة الصف الرابع ما يلي:

- العمل على إكساب الطفل مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) منذ مرحلة رياض الأطفال في محاولة لاكتساب اللغة بالفطرة.
- ضرورة العمل على أن تكون الخطط (فردية – جماعية) تقوم على إدراك السمات العقلية، والانفعالية، والجسمية لكل طفل، وأن تتمشى مع الصفات المميزة للطفل من حيث مستوى ذكائه.
- أن تشمل الخطة العلاجية أساليب علاجية متنوعة مما يجعل البرنامج العلاجي جذاباً.
- أن تتسم الخطة بالنشاط بحيث يكون إقبال الطلبة على القراءة نشاطاً مخططاً.
- أن تكون مواد القراءة مناسبة للطلبة، ومختارة بعناية حتى تشبع اهتمامات الطفل المختلفة.
- جعل اللغة العربية السليمة الوحيدة السائدة في الصفوف الدراسية.
- الإعداد التربوي السليم لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- العمل على تفعيل دور الأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعداد الطفل لاكتساب مهارة القراءة.
- مراعاة خصائص التدريس الفعال.
- مراعاة استخدام الحاسوب مما يتيح للمعلم وقتاً أطول لتوجيه الطلبة، واكتشاف المواهب ونقاط الضعف؛ لأن التعلم بالحاسوب سيكسب الطفل الطابع الذاتي، حيث سينكب كل تلميذ على جهاز الحاسوب الخاص به، ويصبح الحاسوب بأسلوبه التفاعلي وسيلة فعالة للتخلص من آفة التلقي السلبي.

التَوصيات:

- أهمية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية، مما يقلل من الصعوبات القرائية وانعكاساتها على نفسية الطفل.
- إعداد الاختبارات التشخيصية للقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية لتكون عوناً لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا في القيام بالتشخيص المبكر، وإعداد الخطط العلاجية.
- العمل على التأكيد على المهارات القرائية الأساسية خاصة الحروف ومراجعتها باستمرار قبل الانتقال إلى مهارات الفهم والتعبير.
- العناية بالقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الدنيا، وترسيخ المهارات الأساسية.
- العناية بالقراءة الجهرية في الصفوف الأساسية الدنيا، وأن يكون المعلم أنموذجاً لتلامذته في قراءته بلفظ واضح وسليم.
- ضرورة اختيار دروس القراءة بما يخدم حاجات وخصائص طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.
- تنويع طرائق التدريس بما يتناسب والفروق بين الطلبة من جهة، وطبيعة موضوعات القراءة من جهة أخرى.
- ألا يعتمد معلم الصفوف الدنيا على الكتاب المدرسي فقط في دروس القراءة؛ بل يجب الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة كالقصص والكتب الملونة... التي تزيد من حب التلميذ في القراءة.
- العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تفيد في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتدريس القراءة الجهرية بشكل خاص من خلال المسرح التعليمي تمثيل الدور– إجراء المسابقات– الإذاعة المدرسية...
- العمل لإعداد دليل معلم لتدريس القراءة بنوعيها في المرحلة الأساسية الدنيا يتضمن الأساليب المناسبة لتدريس القراءة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات القراءة.
- أن تتاح لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا الفرص العديدة المناسبة لممارسة القراءة الجهرية، وتوجيه الأسرة لذلك كقراءة العناوين الواضحة في الصحف اليومية، وقراءة اللوحات المعروضة في الميادين والمحلات التجارية... التي تساعد التلميذ على ممارسة القراءة باستمرار.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة لبناء برامج محوسبة لعلاج الأخطاء القرائية الجهرية لدى طلبة الصفوف الدنيا.
- إجراء دراسة لتقويم موضوعات القراءة لدى طلبة الصفوف الدنيا.
- إجراء دراسة لبيان أثر فاعلية مقرر القراءة في تحقيق أهداف تعليم القراءة لدى طلبة الصفوف الدنيا في ضوء خصائصهم وحاجاتهم.

المراجع العربية:

1. القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.
2. أحمد، محمد عبد القادر (1993)، "**طرق تدريس اللغة العربية**"، الإسكندرية: دار المعرفة.
3. بادي، غسان خالد (1990) قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية – دراسات في المناهج وطرق التدريس– الجمعية المصرية للمناهج وخطط التدريس القاهرة.
4. البجة، عبد الفتاح حسن (2000)، "**أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**"، الأردن، دار صفاء.
5. بشير، محمد ثاني (2017) برنامج مقترح لعلاج الصعوبات في تعلم القراءة، أبحاث المؤتمر الدولي الأول: قراءة التراث العربي والإسلامي بين الماضي والحاضر، مركز تحقيق المخطوطات وجامعة قناة السويس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مج5 الإسماعيلية، جامعة قناة السويس – مركز تحقيق المخطوطات وكلية الآداب والعلوم الإنسانية،485 473
6. بطرس، حافظ بطرس (2009)، "**تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**"، الأردن، دار المسيرة.
7. بن قسيمة، جلال الدين (2021)، عسر القراءة في اللغة العربية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، *دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي، مج6, ع2*، – 89 105.
8. بوند جاي، وتنكر مايرلز، وباريارا واسون (1986) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه– ترجمة مرسي محمد، وأبو العزايم إسماعيل، القاهرة، عالم الكتب.
9. جلجل، نصرة محمد (1995) العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
10. جمعة، إبراهيم (2000) برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى طلبة الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
11. الجوهي، روان بنت أحمد بن عوض، وربابعة، أحمد عبد الله مصطفى (2020)، أثر برنامج مكثف في القراءة على تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة بالصفوف الابتدائية في الدمام، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج10, ع4*، .566 – 536
12. الحربي، أسماء إبراهيم (2022)، فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث ذوات صعوبات التعلم القرائية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج14, ع51، .124 – 86
13. حلس، داود (2005) دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة الصف السادس رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الخرطوم.
14. الخليفات، علي سلامة داود والخليفات، أنوار عيسى سلامة (2020)، أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4(9)، 44–61.
15. راضي، حسين (1986) أثر الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للطفل في استعداده القرائي في سن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
16. الروسان، فاروق (1998) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان، دار الفكر العربي.
17. الشرجي، حمد بن سيف بن حمد، سليمان، محمود جلال الدين، ونصر، معاطي محمد إبراهيم (2021)، علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى بسلطنة عمان باستخدام برنامج التدخل المبكر، *مجلة القراءة والمعرفة، ع232*، 300 – 1

18. شقير، زينب (2006)، "اضطرابات اللغة والتواصل"، القاهرة، مكّتبة النهضة المصرية.
19. الشوبكي، مها (2011)، "فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
20. العايب، جهيدة سعد، وخرف الله، علي (2020)، مستويات معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، دراسة وصفية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج6, ع1*، 234 – 220
21. عبد الحميد، أماني (1992) إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من طلبة الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
22. العزة، سعيد حسني (2007) الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر.
23. علي، عبد الفتاح أحمد (1993) تشخيص عيوب القراءة الجهرية: أثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
24. العنزي، سلوى سعود مغيران (2020)، توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، *المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج2, ع1*، – 168 201
25. غبش، رانية سليم عبد القادر (2022)، تحديات تعلم مهارات القراءة عن بعد لدى طلبة الصعوبات القرائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدارس لواء ماركا في ظل جائحة كورونا، *مجلة* المناهج وطرق التدريس، مج1, ع3، .81 – 64
26. القحطاني، علي سعد (2009)، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
27. الكثيري، نورة (2000) صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الرابع بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
28. الكهوجي، فاطمة (1991) الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
29. الكيلاني، عبد الله، وآخرون (2008) القياس والتقويم في التعليم، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
30. مجاور، محمد صلاح الدين (1986) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم.
31. مدكور، علي أحمد (1997) تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح.
32. هارجروف، بونيت (1988) التقييم في التربية الخاصة (ترجمة: زيدان عبد العزيز السرطاوي) مكتبة القراءة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان.
33. الهواري، خالد (1998)، "تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال المدرسة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
34. وزارة التربية والتعليم– فلسطين (1998) الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني الأول.
35. يونس، فتحي، والناقة، محمود، وطعيمة، رشدي، وحنورة، حسن (1999) طرق تدريس اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساس.

المراجع الأجنبية:

1. Chall, J.S. (1983)Literacy: Trends and Explanations Educational Researcher, 12, 3-8.
2. Donnelly, P. M., Huber, E., & Yeatman, J. D. (2019). Intensive summer intervention drives linear growth of reading skill in struggling readers. Frontiers in psychology, 10, 1900.
3. Hallahan,D, kauffmon, J, & lioyde J (1985) Introduction to Learning disabilities, 2nd ed Englewood Cliffs Prentic- Ltall Inc. U.S.A
4. Psacharopoulos, G (1981) Returns to education: At updated international comparison. Comparative Education, 17, 321-341
5. Rasinski, Timothy V.; Rupley, William H.; Pagie, David D.; Nichols, William Dee (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. International Journal of Instruction, v9 nl p163-178
6. Sesher. R. A, New light on children's Vocabularies- School and Society Ixuz 1987.
7. Spencer, K. D. (2015). The academic effect of an intensive reading intervention program at a rural California middle school using data from a one year program. University of the Pacific.
8. Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. Learning Disabilities Research & Practice, 29(2), 46-53.