International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

فارس محمد سعد العلياني
ماجستير التربية الخاصة، تخصص صعوبات التعلم، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
falalyani.stu@uj.edu.sa

تركي سماح أحمد الزهراني
أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

المُستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بإدارات التعليم في منطقة مكة المكرمة، ودراسة الفروق في مستويات المعرفة تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (224) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (36) عبارة توزعت على خمسة أبعاد. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى موافقة (متوسطة) بشكل عام، وبمتوسط حسابي عام (3.155)، وأما على مستوى الأبعاد الفرعية للاستبانة فقد جاءت جميعها بمستوى موافقة (متوسطة). وكذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، ومتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذكور الذين يمتلكون خبرة من (1-5 سنوات)، ومتغير مكان العمل لصالح إدارتي التعليم بمحافظتي مكة المكرمة والطائف، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحثان بالعديد من التوصيات والمقترحات البحثية التي من أهمها أن يتضمن المنهج الدراسي أساليب تحفز الطلبة على العودة إلى المعاجم اللغوية والقواميس؛ للبحث عن معاني المفردات الجديدة، وكذلك إجراء دراسات إضافية تهدف إلى اكتشاف المزيد من الحقائق العلمية حول ظاهرة مشكلات القراءة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، مكونات القراءة، صعوبات التعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

The Most Common Problems in Reading Components for Students with Learning Disabilities

Faris Mohammed Saad Alalyani
Master of Special Education, Specialization: Learning Disabilities, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
falalyani.stu@uj.edu.sa

Turki Samah Ahmed Alzahraney
Assistant Professor of Special Education, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to identify the most common problems in the reading components among students with learning disabilities from the perspective of Arabic language course's teachers in government primary schools that contain learning disabilities programs in the education departments in Makkah Al-Mukarramah region, and to study the differences in knowledge levels according to the study variables. The final study sample consisted of (224) male and female teachers. To achieve the objectives of the current study, a descriptive survey approach was used, where a questionnaire was prepared as a tool for collecting data. The questionnaire consisted of (36) statements distributed over five dimensions. The results of the current study showed that the most common problems in the reading components among students with learning disabilities came at a level of (medium) agreement in general, with a general arithmetic mean of (3.155), while at the level of the sub-dimensions of the questionnaire, they all came at a level of (medium) agreement. The results also showed statistically significant differences in the total score averages of the questionnaire according to the gender variable in favor of male teachers, the number of years of experience variable in favor of male teachers who have experience from (1-5 years), and the workplace variable in favor of the education departments in the governorates of Makkah Al-Mukarramah and Taif, while the results showed no statistically

significant differences in the total score averages of the scale according to the academic qualification variable. Based on the results reached, the researcher recommended several research recommendations and proposals, the most important of which is that the curriculum should include methods that motivate students to return to linguistic dictionaries and glossaries to search for the meanings of new vocabulary, and conduct additional studies aimed at discovering more scientific facts about the phenomenon of reading problems.

Keywords: Reading, Reading Components, Learning Disabilities, Students with Learning Disabilities.

المقدمة

تُعد القراءة هي النواةُ الأولى ومن أهم الوسائل الأساسية في التعلّم، وهي أساس كل عملية تعلّمية، فالقراءة غذاءٌ العقل، والسبيل الأول لتوسيع المدارك وكسّب الثقافة وتطوير المعلومات والحافز الأكبر للإبداع والابتكار، فبِها تنفتح آفاق الفكر وهي الأساس الفعّال لإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناءُ المجتمع، وهي حجر الأساس في تقدّم الأُمم ورُقّي الشعوب، وترتبط مكانة الفرد اجتماعياً بقدرته على القراءة، والأمر الذي ينبغي ألّا يغيب عن الأذهان أنَّ القرآن الكريم حثَّ على القراءة مُنّذُ الوهلة الأولى مخاطباً سيّد البشرية صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى {اقرأ بسم ربك الذي خلق} (سورة العلق، 1؛الكساسبة، 2016). وتُعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان؛ فعالمنا عالمٌ قارئ، ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلّب القراءة سواءً في العمل، أو في المنزل، أو في المهن، أو حتى في مجالات الترفيه؛ فضلاً عن أن القراءة تُعد قناة لا غنى عنها للاتصال بعالمٍ يتسع باستمرار. وتُعد وظيفة القراءة من الوظائف المعرفية المعقّدة للغاية؛ فهي نتاج لتفاعل عدد من العمليات العقلية، أهمها: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي (خصاونة والخوالدة وضمرة وأبو هواش، 2019).

وتَتَجلّى أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث إنها أساس المهارات في النّظام اللغوي التي يكتسبها الطلبة، والتي تُعد مرحلة تأسيس تَقوم عليها المراحل التعليمية اللاّحقة. ويُعد تعليم القراءة من أهم الأمور الأساسية لأثرها الكبير في حياة الطلبة وفي تحصيلهم الدراسي حاضراً ومستقبلاً؛ فالقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي، وهي وسيلةٌ لا غنى عنها في تحقيق أهداف المنهج، فضلاً عن كونها الوسيلة للتّحصيل الأكاديمي، والنّجاح في تعلّم المواد الدراسية الأخرى (Goodman, McLaughlin, Derby, & Everson, 2015) ومن

المُسلّم به أن معلمي ومعلمات مقرر لغتي يؤدّون دوراً محورياً هاماً في تعليم الطلبة مهارات القراءة، ويبذلون جهوداً كبيرة في تمكينهم من اتقان مهاراتها، وتَحمّل العبء الأكبر في الكشّف المبكر عن مُشّكلات تعلّمها، والتدخّل في حلها، إلا أن هناك أعداد متزايدة من الطلبة يفّشلون في تحقيق هذا الهدف بنجاح (حسن، 2013). وهذا ما أكّدته دراسة حطراف ومكي (2018) حيث كشفت نتائج دراستهما بأن أبرز المشّكلات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلّم مهارات القراءة تتمثّل في الإضافة، والحذف، والإبدال.

وللقراءة خمس مكونات أساسية كما وردت في تقرير الجمعية الوطنية للقراءة (National Reading Panel Report) الصادر عام (2000) وهي: (أ) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)، (ب) الصوتيات (Phonics)، ، (ج) الطلاقة القرائية (Fluency)، (د) المفردات (Vocabulary)، و (هـ) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension)، وقد تكون المشّكلات الأكاديمية والفشل المدرسي ناتجين في الأساس عن ضُعف وقُصور في المهارات القرائية، لذا قد تجعل تلك المشّكلات حياة الطلبة الذين لديهم ضعف في القراءة أكّثر صعوبة؛ ومن الواجب التعرّف على الطلبة الذين يظهرون مشّكلات في القراءة في وقت مُبكر من أجل تقديم التدخّلات التربوية المناسبة (Lerner & Johns ،2012).

وفي ضوء ذلك وبالرغم من الجُهود التي يبذلها المسؤولون عن العملية التربوية – ومعلمي ومعلمات مقرر لغتي على وجه الخصوص – لتذّليل الصعوبات التي قد تعترض هذه العملية، إلا أن مشّكلات القراءة التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم لم تجد طريقها إلى الحل النهائي؛ وذلك لأنّها متجدّدة ومن المشّكلات التي باتت تُؤرّق المربين والآباء والطلبة على حدٍ سواء، وهي من أهم المشّكلات التي تقف عائقاً أمام التعليم (زاير وإبراهيم وعبيد، 2017). وتسّعى الدراسة الحالية إلى تجّسيد واقع المشّكلات الأكاديمية في مهارة القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والكشّف عن أبرز المشّكلات في مكونات القراءة، لتضعها أمام المسؤولين ومتخذي القرار ومعلمي ومعلمات مقرر لغتي والمجتمع؛ لتحسين القصور الأكاديمي، وتقّديم الحلول والتّوصيات للحدّ أو التقليل من هذه المشّكلات التي تُهدد مستقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

تُعدّ فئة صعوبات التعلّم من فِئات التربية الخاصة الحديثة نسّبياً قياساً بالفئات الأخرى؛ حيث إنها من الفئات المهمّة التي لاقت اهتمام ملحوظ في السنوات الآخيرة من قبل المهتمين باختلاف تخصّصاتهم كالأطباء، والمعلمين، والتربويين، وأخصّائي علم النفس وعلم الاجتماع، وأولياء الأمور؛ نظراً لتزايد أعداد الطلبة المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلّم؛ إذّ تُمثّل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة (أبو نيان، 2021). وعلى

الرغم من امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لمستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط إلا أنّهم يواجهون صعوبة حقيقية في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية اللّازمة للنّجاح في مهارة القراءة.

وباعتبار أن القراءة جزءاً أساسياً في المنهج الدراسي وضرورية لمتطلّبات الحياة اليومية، ويتوقف على اتقانها نجاح الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية بشكل كامل، فيعتبر تأثيرها ذات أهمية تستّدعي الدراسة والتدخّل من قبل معلمي ومعلمات مقرر لغتي الذين يُقدمون الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية الملحق بها برامج صعوبات التعلّم، حَيثُ إن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الذين يظهرون مشكلات في القراءة يواجهون ضعف شديد في أدائهم الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي (Rotem & Henik, 2020). ومن خلال استطلاع الباحثان واستقّرائه للأدب التربوي وَجدا بأن مشكلات القراءة تُعد أهمّ وأكثر الأسباب شيوعاً في إثارة قلق معلمي ومعلمات مقرر لغتي؛ مما يجعلهم يسارعون في إحالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر الملحقة بالمدارس.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة (الوعي الصوتي، الصوتيات، الطلاقة القرائية، المفردات، الاستيعاب القرائي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة؟
2. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
3. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟
4. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟
5. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات

القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)؟

أهداف الدراسة

تَسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التّعرف على أبرز المشكلات الأكاديمية الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.
2. التّعرف على مدى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي بناءً على متغيرات الدراسة الحالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل).
3. مساهمة نتائج الدراسة الحالية في تشجيع المسؤولين ومتخذي القرار على بناء برامج تدريبية وتأهيلية تستّهدف رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات مقرر لغتي لتطوير وتحّسين مستوى تدّريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم المدموجين في فصول التعليم العام.

أهمية الدراسة

أولاً- الأهمية النظرية

تَستّمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في تسّليط الضوء على الكشّف عن أبرز المشكلات الشائعة التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مكونات القراءة في المرحلة الابتدائية، كون أن تدنّي المستوى في القراءة يؤدي إلى تدنّى المستوى في المواد الأخرى. كما يأمل الباحثان أن تُثير نتائج وتوصيات الدراسة الحالية اهتمام الباحثين والمهتمين بهذا المجال في فتح آفاق البحث حول أفضل الممارسات المستندة على الأدلة والبراهين التي تُساعد في تحسين مُمارسات تعليم مهارات القراءة، وتكون بوابة لخوض الباحثين في مجال التربية الخاصة لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الجانب، لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في تجاوز هذه المشكلات الأكاديمية وتلبية احتياجاتهم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية

يُتوقع لهذه الدراسة أن تُقدم ما يدعم الإصلاحات التربوية ويرقّى بمستوى ممارسات تعليم مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها المنطلق الأساسي الذي يَحكم النجاح التعليمي للطلبة. ويُرجَّى من أداة

الدراسة الحالية أن تُحقق ما تهدف إلى تحقيقه الدراسة وهو اكتشاف أبرز المُشكلات الأكثر شيوعاً في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ووضع الحُلول والتوصيات لها؛ مثل تشجيع المسؤولين ومتخذي القرار على بناء برامج تدريبية وتأهيلية تستهدف رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات مقرر لغتي، وتزيد من سلامة ممارساتهم وتدخّلاتهم التعليمية. وهذا بدوره قد يُؤدي إلى تطوير وتحسين مستوى تدّريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المدموجين في فصول التعليم العام.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على التّعرف عن أبرز المشكلات الأكاديمية الشائعة في مكونات القراءة (الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والاستيعاب القرائي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)، والمُلحق بها برامج صعوبات التعلّم.
- **الحدود الزمانية**: طُبقت هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على كافة معلمي ومعلمات مقرر لغتي العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية بإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث).

مصطلحات الدراسة

القراءة (Reading): تُعّرف القراءة بأنها عملية عقلية، وتَعني إدراك القارئ للنص المكتوب وفهمه واستيعاب محتوياته، حيث يتم قراءة المعلومات إمّا بصمت أو بصوتٍ عالٍ، ويجب على القارئ أن يكون قادراً على نطق وفهم الكلمات، والحروف، والإشارات، والرموز الموجودة في النص، وتحتاج القراءة إلى وجود مهارات داعمة مثل، مهارة الكتابة، والتحدث، والاستماع (Kirby, 2020). ويُعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها قدرة الطلبة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، مضبوطةً في حركاتها، وصحيحةً في مخارجها، وخاليةً من الأخطاء المتمثّلة في الإبدال، أو الحذف، أو الإضافة.

مكونات القراءة (Reading Components): تُعرف مكونات القراءة بأنها المكونات اللازمة لتعلّم القراءة، وتشمل: (أ) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness) وهو القدرة على فهم أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات منفصلة، و (ب) الصوتيات (Phonics) وهي القدرة على ربط الصوت بحرفه، و (ج) الطلاقة (Fluency) وهي القدرة على قراءة النصوص بسلاسة ودقة وسرعة مناسبة، و (د) المفردات (Vocabulary) وهي الحصيلة اللغوية للكلمات، و (هـ) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension) وهو القدرة على استخلاص المعاني من النص المقروء، أو اشتقاقها (Hougen & Smartt, 2015). ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مكونات القراءة الخمسة (الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والاستيعاب القرائي) التي يجب أن يتقنها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة لتعّلم مهارة القراءة بشكل فعّال.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): يُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين لديهم عجز في نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحبه عجز أكاديمي في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ولا يكون سببه عجز أكاديمي عقلي أو حسي (الحسن، 2017). وإجرائياً يُعرفهم الباحثان بأنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، الذين يعانون من صعوبات في تعلّم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب؛ ولا يعود ذلك إلى وجود أي إعاقة أُخرى، أو إلى الظروف البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية، ويتلقون الخدمات التربوية الخاصة في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة.

معلمو مقرر لغتي (My Language Course Teachers): يُعرف بأنهم المعلمين والمعلمات المتخصصين في تدريس الطلبة مقرر لغتي في المرحلة الابتدائية من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس ابتدائي بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2021). وإجرائياً يُعرفهم الباحثان بأنهم المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الدبلوم فأعلى في اللغة العربية والذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مقرر لغتي في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

صعوبات التعلّم

مفهوم صعوبات التعلّم

تعددت تعريفات مصطلح صعوبات التعلّم منذُ ظهور هذا المصطلح في الستينات الميلادية من القرن العشرين إلى وقتنا الحالي، وعلى الرغم من اختلاف العلماء وأصحاب الاختصاص في الاتفاق على تعريف موحد لصعوبات التعلم، إلا أن التعريف الذي تمَّ تبنّيه من قبل اللجنة الاستشارية الوطنية للطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية حظي بالاهتمام ويعتبر في الوقت الحالي من أكثر التعريفات شيوعاً، إذ ورد فيه بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استخدام اللغة، سواءً الشفهية، أو المكتوبة، التي قد تظهر على هيئة قُصور في القدرة على الإنصات، أو التفكير، أو التحدّث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجّي، أو في إجراء العمليات الحسابية الأساسية، ويتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عُسر القراءة، أو الحبّسة التطويرية، ومن جهة أخرى فإن هذا المصّطلح، لا يتضمن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم التي تعود في أساسها إلى الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو التخلّف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو أي أوجه قُصور بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية (الخطيب والحديدي، 2021). وتُعرّفْ صعوبات التعلُّم وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) على أنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية؛ التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والحساب، ولا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عدم الاستقرار النفسي، أو وجود الظروف الأسرية والاجتماعية. وتُعتبرّ هذه الاضطرابات أساسية في الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؛ لأنها ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System)، وإذا ظهرت صعوبات التعلُّم متلازمة مع حالات إعاقات ثانية، أو مع مؤثرات بيئية أخرى، فإن صعوبات التعلُّم لا يعزو حدوثها لتأثير تلك الإعاقات عليها.

وتُشير النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5, 2013) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association [APA]) إلى مصطلح صعوبات التعلُّم، بأنه يتم اعتبار الطلبة بأنهم يعانون من صعوبات التعلم اذا استمرت لديهم بعض المشكلات في واحدة وأكثر من العمليات المعرفية، والتي تستمر مدة ستة أشهر على أقل تقدير، بالرغم من التدخّلات العلاجية، وهذه المشكلات تتمثّل في: قراءة الجمل والكلمات بشكل بطيء أو غير دقيق، وصعوبة فهم ما يُقرأ،

والصعوبة في التهجئة (مثل: الإضافة، والحذف، والاستبدال)، وصعوبة في التعبير الكتابي (مثل: يرتكب أخطاء نحوية متعددة)، أو أخطاء في صياغة الجمل، والتعبير الكتابي، أو أخطاء في علامات الترقيم، وتشمل أيضاً صعوبة في الحساب (كالضعف في فهم الأرقام والعلاقة بينها)، كما تشمل صعوبة في التفكير الرياضي (APA, 2013).

نسبة انتشار صعوبات التعلّم

إن معرفة نسبة انتشار أي نوع من الإعاقات بين أفراد المجتمع يمثل أمراً بالغ الأهمية، وذلك للتخطيط الفاعل الذي يساعد على إظهار حجم المشكلة، ووضع الخطط اللازمة لإعداد المعلمين، وتقديم الخدمات والبرامج التعليمية، والاجتماعية للطلبة الذين لديهم إعاقات، والتوسع في البرامج تبعاً لأعداد الطلبة المتزايد الذين سيحتاجون تلك الخدمات، كما أنها تمكّن الجهات ذات الاختصاص من متابعة تنفيذ الخطط ومراقبة جودة تلك الخدمات (Turcotte, 2019). وتُعد فئة صعوبات التعلم الأكبر من بين فئات التربية الخاصة، حيث أشار تقرير وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية United United States Department of Education [USDE], 2021) إلى أن نسّبة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الذين يتلقون الخدمات بموجب قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])، يُشكل (51%) من حقل التربية الخاصة بأكمله؛ الأمر الذي يؤكد أن حوالي نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتُعد صعوبات التعلّم ووفقاً لـ (APA, 2013)، بأن صعوبات التعلم تكون أكثر شيوعاً عند الذكور من الإناث، وأن معدل انتشارها يتراوح ما بين (5% إلى 15%) في جميع أنحاء العالم.

وعلى سبيل المثال، ذكر المركز الوطني لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Center for Education Statistics [NCES]) في آخر إحصائية بعام 2023م بأن عدد الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و 21) عاماً الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، أو بما يعرف بقانون (IDEA) وصل إلى (7.5) مليون طالب، وهذا ما يعادل نسبة (15%) من جميع الطلبة في سن المدرسة في العام الدراسي 2022- 2023م، وأفاد المركز الوطني لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2023) أن نسبة (34%) من هؤلاء الطلبة يصنفون من فئة ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها الفئة الأكثر من بين الفئات الأخرى التي تتلقى خدمات التربية الخاصة.

أما على مستوى الدول العربية فلم يظهر من البحث في قواعد المعلومات المتخصصة أن في العالم العربي

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أبحاث ودراسات تعطي إحصاءات دقيقة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم، ولكن يوجد دراسات قليلة على عينات صغيرة من بعض الدول العربية (مثل: الأردن، ومصر، والكويت، والامارات)، ويظهر من نتائج البحث أن البلدان العربية تعتمد على تقدير نسب الانتشار بناءً على النسب المعتادة في الولايات المتحدة الأمريكية (أبو نيان، 2019). أما على المستوى المحلي فيشير أبو نيان (2021) إلى عدم وجود إحصائية محدّدة عن نسبة انتشار صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية، ولكن يُمكن تقّديرها من خلال معرفة نسبة الطلبة المخدومين إلى مجموع طلبة التعليم العام في المدارس التي تُقدم تلك الخدمات، ويمكن القَول إنّ حوالي (7%) من طلبة المدارس بحاجة إلى تَلقي خدمات صعوبات التعلُّم، ومما تجّدر الإشارة إليه فيما يتعلق بنسبة انتشار صعوبات التعلُّم بين الطلبة في المدراس، أن النسب تُشير في الغالب إلى نسبة الطلبة ذوي صعوبات الذين تُقدّم إليهم الخدمات فقط وليس من لديهم صعوبات تعلّم، فالخدمات لا تُقدم لكل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بشكل عام، بل هناك أعداد كثيرة من الطلبة لا تُشخّص حالاتهم وأخرى لم تَصل إليهم الخدمات.

تصنيف صعوبات التعلّم

يتألّف ميدان صعوبات التعلُّم من حالات متنوعة وتصنيفات متعددة تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، حيث صَنّف الأب المؤسّس لهذا الميدان (صموئيل كيرك عالم النفس الأمريكي) صعوبات التعلُّم إلى نوعين، وتُمثّل أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً بين أوساط الممارسين والمختصين بمجال صعوبات التعلُّم وهي على النحو التالي:

أ- صعوبات التعلُّم النمائيّة

هي الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والمتعلقة بالوظائف الدماغية، وكذلك العمليات العقلية، والمعرفية اللازمة للتحصيل الأكاديمي للطلبة في السنوات الدراسية اللاحقة، والتي قد تحدُثْ بسبب اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتتجلّى تلك الصعوبات في العمليات العقلية المعرفية المتعلقة بالإدراك، والانتباه، والتفكير، والذاكرة، واللغة الشفهية (صابر، 2016).

ب- صعوبات التعلُّم الأكاديمية

هي الصعوبات التي تظهر في عمر المدرسة، وتُعيق أداء الطلبة المعرفية الأكاديمية، وتتضمّن صعوبات في المهارات التي لابدَّ من وجودها في عملية التعلُّم، وتَتَمثّل في صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة، ومثل هذه الصعوبات وغيرها ربما تكون ناتجة عن الصعوبات النمائية (العجمي والودعاني، 2017).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

القراءة ومكوناتها

مفهوم القراءة

على الرغم من اتفاق العلماء والباحثين على أهمية القراءة، إلا أنها لم تحظَ بتعريف محدد ومُجّمَعْ عليه في الأوساط العلمية، ويعود السبب في ذلك لاختلاف المدارس الفكرية، والمنطلقات النظرية التي تناولتها (الحسيني والعصيمي، 2022). فقد عرّفا (Vaughn & Bos, 2019) القراءة بأنها الطريقة المعقدة التي تُمكن الطلبة من استخلاص المعاني من النص المكتوب، والذي يستوجب امتلاك الطلبة لعدد من المهارات: (أ) المعرفة اللازمة لفهم الطريقة التي ترتبط بها الوحدات الصوتية بعضها مع بعض في النص المقروء، و (ب) القدرة على فك ترميز الكلمات الغير مألوفة، و (ج) القدرة على القراءة بدقة وطلاقة مقبولة، و (د) المعرفة المناسبة للمعلومات والمفردات التي تساعد في الاستيعاب القرائي، و (هـ) تطوير استراتيجيات مناسبة وفعّالة لاستخلاص المعاني من النص المقروء، و (و) امتلاك الدافعية للقراءة والمحافظة عليها. ويعرف إبراهيم (2013) القراءة بأنها نشاط بصري فكري يصاحبه نطق وتحريك الشفاه عند القراءة بصوتٍ عالٍ، وذلك من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي يحملها النص المطبوع، والتفاعل معها، والاستفادة منها.

ويقصد بالقراءة وفقاً لـ (عصفور وبدران، 2013) بأنها تلك العملية العقلية المراد بها إيجاد الصلة بين اللغة المنطوقة والرموز المكتوبة وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة أي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشّمل الرموز الي يتلقاها الطلبة عن طريق حاستي اللمس والبصر، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى. كما أوضح الباحثان بأن القراءة لها عمليتان متصلتان: العملية الأولى هي استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية هي إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز، وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي ناتجة عن تفاعل العديد من العوامل؛ كالإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة وهناك خمس تعميمات أساسية تؤثر على تعلّم مهارة القراءة وهي: (أ) القراءة عملية تتصف بالطلاقة، (ب) القراءة عملية بنائية، (ج) القراءة عملية استراتيجية، (د) القراءة تقوم على الدافعية، (هـ) القراءة عملية مستمرة مدى الحياة. ويرى الباحثان من خلال ما سبق من التعريفات بأن القراءة هي إحدى العمليات العقلية التي تُساعد الطلبة على نطق الحروف بشكل صحيح، والتعرّف إلى الكلمات، وهي المحور الأهم والأساسي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

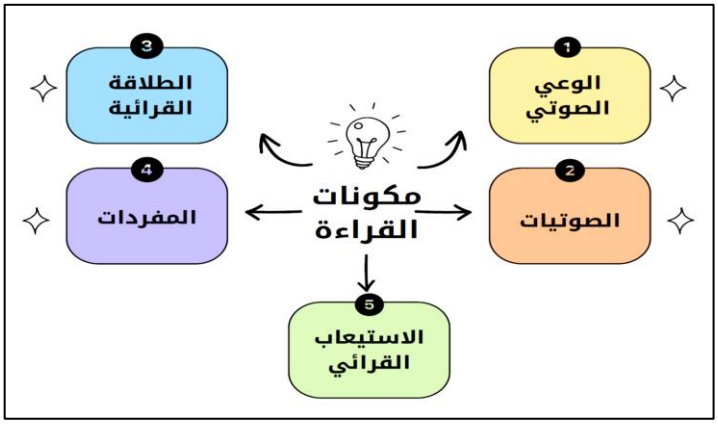
International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أهداف القراءة

إن الهدف من تعلّم القراءة ليس من أجل القراءة وسلامة النطق فحسب، بل إن القراءة تُثري الطلبة بالمعلومات وتنظمهم، كما أنها تُطور أفكارهم، وتُنمي لديهم مهارات التعلّم والتفكير؛ فتعلّم القراءة يكون من أجل تحقيق العديد من الأهداف التي يكتسبها الطلبة من خلال هذه المهارة، والاستفادة منها في مجالات عدة (جاب الله ومكاوي وعبدالباري، 2011). ومن هذه الأهداف التي ذكرها العمارنة والقحطاني (2018) كما يلي: (أ) استغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة، (ب) تطوير أفكار الطلبة بمقارنتها بأفكار الكاتب، (ج) وسيلة للحصول على المعلومات وتنظيمها، (د) وسيلة لتبادل الآراء والأفكار.

مكونات القراءة (Reading Components)

تُعد مهارة القراءة من أكبر المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالطلبة الذين يعانون من مشكلات في القراءة؛ غالباً ما يواجهون مشكلات رئيسية متعلقة بأحد المكونات الخمسة للقراءة (الخطيب وآخرون، 2021). حيث نشرت الجمعية الوطنية للقراءة (National Reading Panel [NRP]) تقريرها الأهم في تاريخ القراءة عام (2000)، الذي اشتمل على أنّ تدريس مهارة القراءة للطلبة لابد وأن يتضمن خمس مكونات أساسية ومتدرجة ومتسلسلة، وهي: (1) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)، (2) الصوتيات (Phonics)، (3) الطلاقة القرائية (Reading Fluency)، (4) المفردات (Vocabulary)، (5) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension). الشكل رقم (1) يستعرض مكونات القراءة ويبين تدرجها بشكل بنائي، وفيما يلي توضيح لهذه المكونات.



شكل رقم (1): مكونات القراءة بشكل بنائي.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أولاً- الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)

يُعدّ الوعي الصوتي (Phonemic Awareness) من المهارات اللازمة التي يحتاج إليها الطلبة لتعلُّم مهارة القراءة، وهو الوعي بالأصوات المفردة بالكلمات. والوحدة الصوتية (Phoneme) كما عرفها (Mather & Wendling, 2012) هي أصغر الوحدات بالأصوات، ويندرج الوعي الصوتي ضمن مظلة تُسمى بالوعي بالأصوات ويتضمن عدداً من المهارات: (أ) مهارة الاستماع (Listening Skills)، وهي القدرة على التمييز بين الصوت الطبيعي وصوت الكلام. و (ب) القافية والجناس (Rhyme And Alliteration)، وهي القدرة على التمييز بين الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو التي تتشارك بالقافية. و (ج) تقسيم الجمل (Sentence Segmentation)، وهي القدرة على تمييز نهاية الكلمة وبداية الكلمة التي تليها، والقدرة على معرفة عدد الكلمات في الجملة الواحدة. و (د) مزج المقاطع وتجزئتها (Syllable Blending and Segmenting)، وهي القدرة على التعرف إلى المقاطع بالكلمة، فالكلمة مكونة من مقطع أو أكثر، وتشتمل المقاطع على حروف العلة.

والوعي الصوتي هو إدراك أن الكلمة مكونة من مقاطع وأصوات ويمكن تشكيلها بطرق متداخلة تؤدي إلى النجاح في عملية القراءة في السنوات الأولى من دخول الطلبة إلى المدرسة وربما قبل ذلك؛ حيث إن الوعي الصوتي هو قدرة الطلبة على إصدار الوحدات الصوتية الأصغر والمعرفة بها، والتلاعب بها، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم المقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى قدرتهم على دمج الأصوات لتكوين الكلمات. ويُعتبر الوعي الصوتي أولى الخطوات نحو تعلُّم الطلبة للقراءة، ويختلف عن الصوتيات؛ حيثُ إن ربط الحرف المكتوب بصوت يندرج ضمن مهارة الصوتيات، أما الإلمام بالصوت المنفصل بالكلمة المسموعة فيقصد به الوعي الصوتي (خصاونة وآخرون، 2019).

فعلى سبيل المثال، عندما يُطلب من الطلبة أن يميزوا أي كلمة هي الأكثر بناءً على عدد الأصوات بين كلمتين يسمعها (مثل: بحر، حديقة) فهنا يتم قياس الوعي الصوتي، وأيضاً عندما نطلب من الطلبة التعرف إلى الصوت في أول الكلمة، وفي منتصف الكلمة، وفي آخر الكلمة، فهنا نقوم بقياس الوعي الصوتي. وعليه، يمكن عزو العديد من المشكلات القرائية التي تظهر لدى الطلبة في وقت مبكر في مراحل التعليم الأولى إلى عدم التدريب والتركيز على مهارة الوعي الصوتي، وهذا يؤكد على أهمية تنمية مهارات الوعي الصوتي وتدريب الطلبة عليها باعتبارها أساساً لتعلّم القراءة (العشيري، 2017). ويُطلق على الطلبة الذين يفتقدون إلى مهارات الوعي الصوتي بـ "الطلبة ذوي قصور الوعي الصوتي" (Students with Phonemic Awareness Defect)؛ ومن المؤكد أن يكونوا

هؤلاء الطلبة أول المرشحين للفشل في تعلُّم مهارات القراءة اللاحقة وعلى وجه الخصوص مهارة الصوتيات (عصفور وبدران، 2013).

ثانياً- الصوتيات (Phonics)

يُقصد بالصوتيات (Phonics) هي معرفة الأصوات التي تتكون منها الحروف والكلمات، وقدرة الطلبة على فهمها، وإدراك أن الاختلاف بين الأصوات ينتج عنه اختلاف في الرمز الممثل له؛ وعلى ذات السياق، تعني مهارة الصوتيات ربط الرموز/الحروف المكتوبة أو الخطية بأصواتها المنطوقة. وعليه، يُمكن القول بأن الصوتيات هي المكون الثاني المهم في تعلُّم مهارات القراءة، والتي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الأصوات المنطوقة (Phonemes)، والرموز المكتوبة (Graphemes) الممثلة لها (ناجح، 2019). ويظهر من خلال استعراض مهارة الصوتيات أو ما يُطلق عليها في الأدب التربوي بـ (ترميز الأصوات) أنها تعتمد على مهارة الوعي الصوتي؛ التي يجب أن يُتقنها الطلبة قبل تعلُّم القراءة، حيث تُعد مهارة الوعي الصوتي من المتطلبات الأساسية لمهارة الصوتيات كخطوة أولى قبل الشروع في تعليم الطلبة في مرحلة المدرسة وما قبلها. وعليه، فإنهُ من المُؤكد أن إتقان الطلبة لمهارة الصوتيات له الأثر الكبير في تحسين مهارة القراءة لديهم (سليمان، 2012). إذ سيكون لديهم القدرة على ملاحظة وفهم العلاقة بين الرموز/الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة، أي أن هؤلاء الطلبة لا يتعلّمون فقط كيفية النطق السليم للحروف، بل نطق الحروف ومزجها لتكوين مقاطع وكلمات؛ مما يُعد متطلباً سابقاً لمهارة الطلاقة، والقصور في هذه المهارات أو التأخر في نموها يؤدي إلى العديد من المشكلات التي تواجههم عند محاولة تعلّم القراءة لاحقاً، ويزيد من أعداد الطلبة المُحَالين لغرف المصادر (Negari & Ghasemi, 2015).

ولتبسيط الشرح في ذلك، يمكننا القول بأنه عند التحاق الكثير من الطلبة إلى المدرسة يكون لديهم خلفية مناسبة بالحروف والتعرف عليها بسهولة ويُسر ومعرفة أصواتها، وقد يتسنى لبعض الطلبة التعرف على الحروف بأشكالها المتعددة في بداية الكلمة ووسط الكلمة وآخر الكلمة، في حين يفتقر بعض الطلبة إلى المهارات الأساسية الأولية في التعرف إلى الحروف بطلاقة وآلية لعدة أسباب؛ قد تكون لقلة خبرات وفرص التعلم، أو بسبب مشكلات يواجهونها في تطور اللغة كما ينبغي، وقد تكون أحد مؤشرات صعوبات التعلم (Layes, 2020 Lalonde & Rebai,). وذكر (Hougen & Smartt, 2015)، اثنان من العناصر الهامة لتطور مبادئ الحروف من خلال مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية مرحلة الصفوف الأولية، والمتضمنة لتعلّم الطلبة للمهارات الأساسية التالية: (أ) ربط الحرف بصوته، ويتضمن التعرف إلى صوت الحرف بصورته الأصلية، ثم

معرفة أصوات الحروف داخل الكلمة، و (ب) قراءة الكلمة، ويتضمن القدرة على قراءة الكلمات السهلة والبسيطة، ثم القدرة على قراءة الكلمات الصعبة والمُعقدة التي تتضمن مقاطع وأصوات متعددة.

وفي ذات السياق، ذكر (الشمري، 2021) أن أصوات الكلام مختلفة عن بعضها اختلافاً وظيفياً يؤدي إلى التغيير في المعنى؛ في حين قراءة كلمات (مثل: قال، وصال، ومال) نلاحظ بأن الاختلاف بين معاني الكلمات يرجع إلى الاختلاف الوظيفي في الصوت. ومن زاوية أُخرى، قد لا يكون الاختلاف وظيفياً في حال لم يتغير في المعنى (مثل: نطق صوت النون في كلمات مثل: ينبع، وينفخ، وينثر). ووفق تلك الرؤية، أكد (الحوامدة، 2019) إلى أن ترميز الأصوات لا يتصف بالاستقرار على حالة واحدة، بل إنه يكون متغير بتغير الصوت ورمزه من بناء الكلمة، وكذلك قد يتغير صوت الرمز نفسه وفقاً لتغير موقعه في الكلمة.

ثالثاً- الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

يقصد بالطلاقة القرائية (Reading Fluency) هي القدرة على القراءة بالإضافة إلى التعرف التلقائي للكلمات، والمعاني، والتعابير؛ وتُعد ثالث المكونات المهمة في القراءة. والطلبة الذين يتسمون بطلاقة جيدة يجب أن يكون المعدل القرائي لديهم مناسباً، ولديهم آلية بالقراءة، ودقة، وتعبير وتفاعل جيد مع النص، ووتيرة صوت مناسبة، بالإضافة إلى فهم النص المقروء. ومعدل القراءة هو متوسط عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في فترة زمنية محددة (Lerner & Johns, 2012). ويُعد المعدل البطيء أحد أكثر المؤشرات شيوعاً للفشل والتعثّر في هذه المرحلة، حيث إن المعدل هو أكثر العناصر الهامة لتقييم مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلبة. ويتم احتسابه عن طريق تسجيل عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة بشكلٍ صحيح (Walker & Stevens, 2017).

ويميل عدداً من معلمو مقرر لغتي إلى تدريب الطلبة على نصوص محددة ثم يتم حساب معدل قراءتهم؛ مما يتسبب في فقدان الاختبار إلى مصداقيته وينتج عنه درجات مُضللة يكون لها تأثير بشكلٍ كبير على التدخل فيما بعد. والأفضل أن يطلُب المعلم من الطلبة قراءة نُصوص متنوعة مناسبة لمستواهم الصفي، وبعد ذلك يتم حساب متوسط قراءتهم في الدقيقة بشكلٍ صحيح. وهُناك العديد من الطرق الملائمة لتدريب الطلبة تلك المهارة، ومنها: (أ) القراءة المستمرة والمتكررة لنفس الكلمات في وقت قصير؛ حتى يألفوا الكلمات. (ب) تبسيط النصوص وجعلها شيقة وممتعة؛ للرفع من دافعية الطلبة للقراءة. (ج) التركيز على ميول واهتمامات الطلبة، وإضافة القصص المسموعة والوسائط التعليمية الأخرى (Bursuck & Damer, 2015). أما دقة القراءة فتعني القراءة بأقل عدد من الأخطاء بالإضافة إلى الانتباه لخصائص النص المقروء من خلال إبراز الأحداث

بوتيرة صوتية مناسبة من حيث خفض الصوت، وعلوه عند الحاجة؛ ويقاس مدى دقة القراءة بمعدل الكلمات المقروءة بشكلٍ صحيح. ومن هذا المنطلق، يجب أن يتم تدريب الطلبة على القراءة بشكلٍ سريع للجمل السهلة بأصواتها، ومعانيها، وخفض سرعة قراءتهم للكلمات المعقدة صوتياً. أما آلية القراءة فتعني القراءة بأقل جُهد ممكن بشكلٍ خاص عند فك ترميز الكلمات الصعبة والمعقدة دون عناء، مما يتيح الفرصة للطلبة في التركيز على المعاني (Mercer, Mercer, & Pullen, 2014).

رابعاً- المفردات (Vocabulary)

يقصد بالمفردات (Vocabulary) هي مجموعة الأصوات التي تُكوّن وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى مُحدد، ويمكن إفرادها بالنطق، أو إدخالها، أو حذفها، أو استبدالها أثناء التواصل اللغوي (Spratt, 2013 King, & Bulat,). وتعني أيضاً الكلمات التي يستخدمها الطلبة للتعلّم والتواصل بفاعلية. وعليه، تُعد مهارة المفردات من مهارات القراءة المبكرة، فمن خلالها يقوم الطلبة ببناء قاموسهم الخاص بهم؛ الذي يتضمن كماً واسعاً من المفردات وذلك عن طريق التدريس المباشر (Direct Teaching)، أو عن طريق استنباط معاني المفردات عبر المحتوى القرائي (Deriving Vocabulary Meanings through Reading Content). لذلك فإن الطلبة يجب أن يتقدموا بمستوى المفردات التي تكون لديهم خلفية عنها، كما يجب التخطيط الجيد لمناهج الطلبة بالمراحل الدراسية المتقدمة، وبناء المفردات على أساس مخطط له يرتكز على تقدّم طبيعي يضمن بذلك إلى زيادة سعة المفردات لدى الطلبة (السويفي، 2017).

وعلى النقيض من ذلك، يُعدّ الفشل في اكتساب مهارة المفردات من العوامل التي تُسهم في تفاقم المشكلات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فمن السهل عليهم تخمين أو استنباط معاني المفردات وذلك من خلال المحتوى القرائي؛ إذا كان عدد المفردات غير المألوفة أو الجديدة قليلاً قياساً بعدد المفردات المألوفة في النص المقروء. ولا شك بأن عدد المفردات غير المألوفة أو الجديدة يسبب تأثير بشكل كبير في مهارات قرائية أخرى مثل الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي. ومما تقدم، فإن الطلبة الذين يُعانون من فقر حاد وواضح في المفردات، سيعانون كثيراً في التحصيل الأكاديمي لاحقاً، بالإضافة إلى تأثير ذلك على استيعابهم القرائي؛ وتتفاقم تلك المشكلة مع تقدمهم في السلّم الأكاديمي، إذ يزداد تعرضهم لمفردات ونصوص جديدة مما يُقلص استيعابهم للنصوص التي يتعرضون لها أو التي يقرؤنها. فالطلبة الذين يدخلون المدرسة ولديهم عدد محدود من المفردات سيكونون أكثر عرضة لخطر التأخر القرائي بالنسبة إلى أقرانهم الذين دخلوا المدرسة ولديهم كم أكبر من المفردات أو لديهم حصيلة لغوية جيدة نسبياً (Hougen & Smarrt, 2015).

خامساً- الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension)

يقصد بالاستيعاب القرائي (Reading Comprehension) هو عملية معرفية معقدة تتطلب من الطلبة القيام بالربط بين ما يعرفونه (المعرفة السابقة) وبين ما يقرؤونه (النص)، كما أنها عملية نشطة تُحتّم عليهم استخدام مهارات التفكير المعقدة العليا. ويُعد الاستيعاب القرائي الهدف الأسمى للقراءة ومن أكثر المشكلات شيوعاً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمهارة التي تتطلب إتقان جميع المهارات السابقة قبل البدء بتنميتها والتركيز عليها (Walker & Stevens, 2017). وعليه، فإن أهمية مهارة الاستيعاب القرائي تنبع من أن الطلبة لا يحتاجون إلى القراءة كعملية آلية فحسب، بل يحتاجون إلى الفهم والإسهام في إعادة بناء المحتوى القرائي، بالإضافة إلى امتلاك استراتيجيات للاستيعاب القرائي، وطرح أسئلة خاصة بهم (مثل: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟)، بالإضافة لطرح أسئلة خاصة بخصائص النصوص (مثل: ما موضوع النص؟، أو ما الفكرة الرئيسة؟)، وذلك من أجل استيعاب النص المقروء بشكل أفضل (Mather & Wendling, 2019).

فالطلبة الذين لديهم مهارة جيدة في الاستيعاب القرائي سيتكون لديهم بطبيعة الحال مهارات اتصال جيدة تتمثل في القدرة على قراءة الروايات، والكتب، والصحف، والمجلات؛ وكذلك القدرة على فهم وتذكر ما يقرؤونه؛ بالإضافة إلى امتلاكهم القدرة على التواصل بشكل أكثر فعّالية مع ما يتم تعلُّمه من خلال القراءة؛ وأيضاً قدرتهم على إعطاء النص المقروء معاني أكثر بشكل أعمق (Mather, Goldstein, & Eklund, 2015). كما أشار (Gilakjani & Ahmadi ،2011) إلى أن مهارة الاستيعاب القرائي هي الأكثر تعقيداً من بين مهارات القراءة الأخرى؛ لأنها تعتمد على جميع مهارات القراءة السابقة، فضلاً عن كونها بحد ذاتها تشتمل على عدد من المهارات الفرعية التي يجب على الطلبة إتقانها، ومن ضمنها: (أ) الإدراك الحسي (Perception) ويُقصد به ترميز الكلمات المقروءة، وتحويلها إلى ألفاظ، وتخزينها في الذاكرة. (ب) تمثيل المعنى (Representation of Meaning) ويُقصد به البحث في الذاكرة عن معانٍ تشابه الألفاظ المقروءة. (ج) الاستخدام والتوظيف (Utilization) ويقصد به ربط معاني النص المقروء بالخبرات السابقة. وغالباً ما يحاول بعض المعلمين غير المؤهلين القفز إلى إكساب الطلبة مهارة الاستيعاب القرائي دون التركيز على بقية المهارات القرائية المبكرة التي تُعد متطلبات سابقة لها. وبناءً على ذلك، يُمكن تلخيص أهم مشكلات الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يلي: (أ) عدم قدرتهم على الإجابة عن أسئلة محددة في النص القرائي لضعفهم في تحديد الفكرة الرئيسة للنص، و (ب) عدم قدرتهم على تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار في النص القرائي، و (ج) عدم قدرتهم على فهم المعاني الواردة في النص، و (د) عدم قدرتهم على الاستنتاج والتنبؤ وإبداء آراءهم فيما يقرؤونه (الوقفي، 2008).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

المُشكلات القرائية الشائعة لدى لطلبة ذوي صعوبات التعلّم

تُعد المُشكلات القرائية أكثر أنماط المشكلات شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تُشكل حوالي (80%) من مجموع صعوبات التعلم، الأمر الذي يُؤكد ضرورة الوقوف على هذه المشكلات ومعالجتها، بدءاً من التعرّف على العلامات المبكرة لوجودها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية (Denton & Alotaiba, 2011). ومن هذا المنطلق، فقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ظهور العديد من المشكلات القرائية التي تظهر على أشكال متنوعة، ذكرها كلاً من البطاينة وآخرون، 2019؛ القمش، 2017؛ بطرس، 2017؛ Tibi & Kirby, 2018 وهي كالتالي:

1. الحذف (Deletion): وفيه يميل الطالب إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
2. الإضافة (Insertion): وفيه يضيف الطالب بعض الكلمات إلى النص المقروء أو إضافة بعض الحروف أو المقاطع إلى الكلمة المقروءة.
3. الإبدال (Substitution): وفيه يقوم الطالب بإبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أُخرى قد تحمل نفس المعنى.
4. التكرار (Repetition): وفيه يُكرر الطالب الكلمات أو الجمل عندما تصادفه كلمات صعبة بعدها؛ كأن يقرأ الطالب جملة (ذهبت إلى المزرعة) فيقوم بتكرار عبارة (ذهبت إلى) عدة مرات دون أن يُكّملها لعدم قدرته على قراءة كلمة (المزرعة).
5. الأخطاء العكسية (Reversal Errors): وفيه يقرأ الطالب الكلمة بطريقة عكسية من نهايتها بدلاً من بدايتها.

الدراسات السابقة

تناول الباحثان الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات.

تُعد ظاهرة ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأكاديمية، في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، من القضايا التي باتت تؤرق الاخصائيين والباحثين؛ حيث أجرى البيشي (2016) دراسة هدفت إلى

الكشف عن مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلبة الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيري (المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي) في درجة تقديرات المعلمين والمعلمات لأسباب الضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة، وتقديم مقترحات وإجراءات لمعالجة أسباب تدني مستوى مهارتي القراءة والكتابة لديهم. وتمثلت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام الباحث بإعداد استبانة موجه للمعلمين والمعلمات وتكونت في صورتها النهائية من (42) عبارة توزعت على أربعة محاور (المعلم، والطالب، وطبيعة اللغة العربية ومنهاجها الدراسي، وطرائق التدريس)، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسباب لمشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلبة الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. حيث جاءت الأسباب التي تعود لمحور الطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96)، تلتها الأسباب التي تعود لمحور طرائق التدريس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90)، ثم جاءت الأسباب التي تعود لمحور المعلم بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.65)، وأخيراً جاءت الأسباب التي تعود إلى محور طبيعة اللغة العربية ومناهجها الدراسي بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.57).

وفي ذات السياق، جاءت دراسة السلامة (2017) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات الشائعة التي تواجه طلبة المرحلة الابتدائية في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة في دولة الأردن من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية. وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً و(41) معلمة، الذين يُدرسون طلبة المرحلة الابتدائية التابعين لمديرية التربية بقصبة المفرق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالدراسة، حيث أعدَّ الباحث أداة الدراسة؛ وهي عبارة عن استبانة لقياس هدف الدراسة، وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (38) عبارة موزعة ضمن محور واحد يَقيس المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث بدلالة إحصائية بلغت (0.003)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي بدلالة إحصائية بلغت (0.76)، وعدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر الخبرة التدريسية بدلالة إحصائية بلغت (0.62).

وفي إطار السعي للوقوف على الأسباب المؤدية لمشكلات القراءة، أجرى زاير وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب مشكلات القراءة الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية تربية بمحافظة الأنبار بجمهورية العراق. واشتملت عينة الدراسة (150) معلماً

ومعلمة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وتمثلت أداة الدراسة على استبانة وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (28) عبارة موزعة على محور واحد. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى المشكلات في القراءة لدى الطلبة تبعاً لتقديرات المعلمين والمعلمات كانت على الترتيب التصاعدي الآتي: (1) ازدحام الصفوف بالطلبة يؤدي إلى ضعفهم بالقراءة. (2) عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة يؤدي إلى الضعف في القراءة لدى الطلبة. (3) الوضع الاجتماعي المتدني للأسرة يدفع الطلبة إلى عدم الاهتمام بالقراءة. (4) ارتفاع نِصاب المعلم من الحصص يؤثر في الضعف في القراءة لدى الطلبة. (5) عدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يُؤدي إلى الضعف في القراءة. حيث كان التقييم النسبي لاستبانة هذه الدراسة بشكلٍ عام بمستوى متوسط حسابي بلغ (3.35). وفي ضوء النتائج خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات ومقترحات، ومن أهمها: توفير الجو أو البيئة المدرسية المناسبة التي من شأنها زيادة دافعية الطلبة، ومضاعفة مستوى انتمائهم للمدرسة، ومضاعفة اهتمام أولياء أمور الطلبة بمشكلات أبنائهم ومتابعتهم أولاً بأول.

وفي إطار الجهود المبذولة لتقديم سبل العلاج للضعف القرائي، والتعرّف على المشكلات القرائية التي يُعاني منها الطلبة في المرحلة الابتدائية، أجرى البطوش (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الشائعة في تعلم مهارة القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة حائل وتقديم سُبل العلاج لها من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (206) معلماً ومعلمة في الصفوف الأولية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، بالإضافة إلى سؤال مفتوح وُجّهَ لعينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات المعلمين على فقرات المقياس ككل كانت متوسطة حسب المقاييس الإحصائية المُتبعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.53). كما أظهرت النتائج أن أبرز مشكلات تعلم القراءة تمثلت في الآتي: إيجاد صعوبة في نطق الكلمات الصعبة، وتكرار الخطأ في القراءة أكثر من مرة، والظُهور بشكلٍ عبوس ومتململ أثناء القراءة، وفقد سيطرة الطالب على أعصابه. كما تبين من السؤال المفتوح حصول عبارة التركيز على موضوع القراءة بإسناد تدريس الطلبة في الصفوف الأولية إلى مدرسين متخصصين وبنسبة (44%). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية).

ولأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يكونون غير قادرين على إتقان مهارة الفهم القرائي، أجرى (Hicks, 2018) دراسة استهدفت قياس فعالية برامج التدخّل في القراءة سعياً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

كيفية تطبيق استراتيجيات مهارة الفهم القرائي من أجل تحسين فهمهم للنص المقروء، وتحسين درجات تحصيل القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي (مجموعتي تدخل)، وتكونت العينة من (46) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة في ضواحي المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة المشاركين؛ مما يدُل على تحسّن مستوى القراءة لدى الطلبة بعد المشاركة في تدخلات القراءة المستهدفة.

ولكون القراءة تحتل المركز الأول في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللغوية، إلا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تعلّم القراءة، حيث قدم العجمي والبلوشية (2020) دراسة هدفت إلى: (1) التعرف على درجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة شمال الباطنة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر معلماتهن، و(2) الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهن بخصوص مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة تُعزى إلى متغير الولاية. ولتحقيق هدفي الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، وعددهن (1400) معلمة، أما عينة الدراسة النهائية التي تم اختيارها بالتقنية العشوائية البسيطة فقد بلغت (560) معلمة. وتم إعداد أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة، وقد تضمنت ثلاثة محاور: (1) مظاهر متعلقة بقراءة الحروف، و(2) مظاهر متعلقة بقراءة الكلمات، و(3) مظاهر متعلقة بقراءة الجمل. وبعد إيجاد صدق الأداة بواسطة صدق المحكمين، وإيجاد درجة الثبات التي بلغت (0.924)، فقد تم تطبيقها على العينة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة جاءت بدرجة ضعيفة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الولاية. ومن أبرز توصيات هذه الدراسة: ضرورة اتخاذ التدابير الفنية والإدارية الكفيلة بالحفاظ على مستوى الأداء القرائي للطلبة، ومن مقترحاتها: إجراء دراسات أُخرى بهدف اكتشاف مزيد من الحقائق العلمية عن ظاهرة الضعف القرائي.

وإيماناً بحق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعي لتحسين القصور الأكاديمي لديهم، أجرى حساني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وبلغ عدد عينة الدراسة النهائية (102) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إدارة تعليم محايل عسير. واستخدم الباحث المنهج الوصفي،

حيث قام بإعداد استبانة تضمنت (43) عبارة موزعة على سبعة محاور. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب مشكلات القراءة والكتابة المتعلقة بالطالب جاءت أولاً بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، تلتها الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، ثم الأسباب المتعلقة بالأسرة والمجتمع وبلغ متوسطها الحسابي (4.23)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي وبلغ متوسطها الحسابي (4.13)، ثم الأسباب المتعلقة بالكتاب المقرر بمتوسط حسابي هو (3.88)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالمعلم وبلغ متوسطها الحسابي (3.84)، وأخيراً جاءت الأسباب المتعلقة بالمشرف التربوي وبلغ متوسطها الحسابي (3.83).

ومما سبق استعراضه من الدراسات، تظهر أهمية علاج مشكلات القراءة، وأن هذا العلاج يتطلب بالضرورة تقييماً لهذه المشكلات بهدف تحديدها وعلاجها؛ ومن هذا المنطلق، أجرى الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على تقييم صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة. وتكونت العينة النهائية للدراسة من (86) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية؛ حيث (29) من المعلمين، و (57) من المعلمات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مظاهر صعوبات القراءة من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، والتي تضمنت ثلاثة محاور. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المظاهر التي تتعلق بالتهجئة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34)، بينما جاءت للمظاهر التي تتعلق بالقراءة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر صعوبات القراءة ككل (2.29). كما أظهرت النتائج أن أبرز مظاهر الصعوبات في محور القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي "القراءة ببطء" وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وجاءت أبرز المظاهر في محور التهجئة بـ "ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين" وبمتوسط حسابي بلغ (2.48). كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير الجنس ، لصالح المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ في حين لم يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بالدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بإعداد برامج علاجية تُسهم في تحسين مستوى القراءة وعلاج مظاهر صعوبات القراءة، في ضوء ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة.

ولأن المشكلات القرائية لا تقتصر على المرحلة الابتدائية فحسب، بل يمتد أثرها إلى المرحلة التي تليها، ففي دراسة أُجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من قبل الحساني والفارسي (2020) سعت إلى التَّعرُّف على مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى هؤلاء الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في التعليم العام بمحافظة جدة. كما هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على الفروق بين آراء المعلمين بناءً على متغيّري الدراسة (الجنس، والخبرة التدريسية). وبلغ عدد أفراد العينة النهائية المشاركة في الدراسة (114)

معلماً ومعلمة من معلمو اللغة العربية المنسوبين للمدارس المتوسطة المُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، حيث طوّرا استبانة مكوّنة من (15) عبارة، وتُضمنت محور واحد يَقيس المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية وذلك لمعرفة آراءهم ووجهة نظرهم. وأظهرت نتائج الدراسة متوسطاً حسابياً عاماً مرتفعاً جداً لفقرات الاستبانة بلغ (3.34)، بينما لم تُظّهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف آراء المعلمين حول المشكلات الأكاديمية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تُعزى لمتغيري الدراسة.

وفي سياق مشابه عن تأثير المشكلات الأكاديمية على الطلبة في المراحل الدراسية المتتالية، حيث أن مشكلات القراءة تؤثر بلا شك على المهارات اللغوية الأُخرى مثل الكتابة؛ جاءت دراسة Farooq, Uzair-Ul-Hassan, & Wahid, 2012) والتي سعت إلى تحديد صعوبات الكتابة الأكثر شيوعاً لطلبة المرحلة الثانوية في دولة باكستان، ودراسة العلاقة بين صعوبات الكتابة والقراءة. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (245) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي في المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثون بالدراسة استبانة كمقياس لتحديد هذه الصعوبات؛ حيث تكون هذا المقياس من (24) عبارة متعلقة بالآتي: المفردات، والتهجئة، ومشكلات القواعد، وعلامات الترقيم، والبلاغة، والتعبير الكتابي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يواجهون الكثير من الصعوبات في الكتابة والتي لا يمكن فصلها عن صعوبات القراءة؛ وذلك بسبب نقص الحصيلة اللغوية، وعدم القدرة على فهم القواعد النحوية، والقراءة الصحيحة، واستخدام علامات الترقيم، والذي يؤثر بدوره في التعبير الكتابي.

ونظراً لارتباط تدني التحصيل الدراسي بالضعف القرائي، جاءت دراسة الكلباني (2020) للتعرف على أساب التدني في التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس وتقديم المقترحات العلاجية لعلاج الضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتضمنت عينة الدراسة (15) مديراً و (55) معلماً ومعلمة؛ وتم توزيع الاستبانات عليهم بهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة للتوصل إليها. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج، ومن أهمها ما يلي: إن من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية الإهمال الأسري لدى البعض، وعدم متابعة الطلبة وترك العبء على المعلم، وانصراف بعض الطلبة عن لغتهم الأم، وقلق الطلبة من الاختبارات البسيطة التي يقوم بها المعلم في الصف الدراسي. ومن المقترحات التي قدمتها الدراسة لعلاج الضعف القرائي والكتابي

لدى الطلبة ما يلي: التعاون المشترك بين البيت والمدرسة، وضرورة التواصل المستمر لمعرفة المستوى الحقيقي للطلبة أولاً بأول، واستخدام التعليم القائم على النشاط والحركة بصورة مستمرة، وإشراك الطلبة ذو التحصيل الدراسي المنخفض في التفاعل بالحصة الدراسية.

وإيماناً بالدور الفعّال للاستراتيجيات التعليمية في تحسين المهارات القرائية، أجرى حميدة (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي من خلال استراتيجية بنائية مقترحة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الثالث الابتدائي والبالغ عددهم (30) طالباً. وتم اجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعة التجريبية والضابطة لمعرفة فعالية الاستراتيجية البنائية في تنمية الطلاقة القرائية. وأثبتت نتائج الدراسة بعد تطبيق الاختبار البعدي ارتفاع متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ مما يُؤكد فاعلية استخدام الاستراتيجية البنائية المقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي جانب معرفة مدى إلمام المعلمين في تقييم المشكلات القرائية، أجرى (Virinkoski, Lerkkanen, Eklund, & Aro, 2022) دراسة استهدفت فحص ممارسات تقييم المعلمين لمهارات القراءة من أجل قياس دقة تقييماتهم فيما يتعلق بطلاقة القراءة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي ومهارات الفهم القرائي مقارنة بنتائج اختبارات الطلبة، وكذلك لتحليل مدى دقة تحديد المعلمين للطلبة ذوي الأداء المنخفض. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (29) معلم ومعلمة. واستخدم الباحثون المنهج النوعي (الملاحظة، والمقابلة) في هذه الدراسة، تم اجراء اختبار طلاقة الطلبة في القراءة ومهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار إتقان قراءة الكلمات (بطارية اختبار القراءة الفنلندية للمدارس الابتدائية) ويتألف من (80) صورة، وتحت كل صورة أربع كلمات متشابهة صوتياً؛ ويتم توجيه الطلبة إلى قراءتها بصمت والربط بين الصورة والكلمة الصحيحة المطابقة لغوياً عن طريق رسم خط، واختبار طلاقة قراءة الجملة. وتضمنت تقييمات المعلمين لطلاقة الطلبة في القراءة ومهارات الفهم القرائي مقياس تقييم من ثلاث نقاط: مشكلات واضحة، ومشكلات بسيطة، عدم وجود مشكلات في القراءة. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن من أهم ممارسات التقييم التي يستخدمها المعلمين لمهارات للقراءة هي الملاحظات والمناقشات مع الطلبة أو زملاء المعلمين أو أولياء الأمور؛ ولكن التقييمات التي اعتمدت على الملاحظة فقط كانت غير دقيقة في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي.

التعليق على الدراسات السابقة

الهدف العام للدراسة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام وهو التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن جميع الدراسات السابقة، حيث إن الدراسات السابقة تناولت مشكلات القراءة والكتابة بشكل عام، ولم تتناول مشكلات مكونات القراءة بالتحديد.

عينة الدراسة: اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عينتها؛ حيث تم تطبيق أغلب الدراسات السابقة على عينة من المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة كلاً من حساني (2020) والتي اقتصرت عينتها على المعلمين فقط، ودراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي اقتصرت على المعلمات فقط. واختلفت مع دراسة حميدة (2021) والتي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الابتدائية، ودراسة (Hicks, 2018) التي تكونت عينتها من طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة (Farooq, et al., 2012) والتي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الثانوية.

المنهجية البحثية: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج البحثي المُستخدم؛ حيث وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، واتفقت أيضاً في أداة القياس حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، باستثناء دراسة (Hicks, 2018) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة حميدة (2021) التي استخدمت المنهج التجريبي، ودراسة (Virinkoski, et al., 2022) والتي استخدمت المنهج النوعي، وذلك باستخدام أدوات أخرى كالمقابلة والملاحظة.

المرحلة الدراسية: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التركيز على المرحلة الابتدائية، باستثناء دراسة زاير وآخرون (2017)، ودراسة الحساني والفارسي (2020)، ودراسة (Hicks, 2018)، حيث ركزت جميعها على المرحلة المتوسطة. ودراسة (Farooq, et al., 2012) حيث ركزت على المرحلة الثانوية.

وبناءً على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة يتضح لنا ما سوف تضيفه الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، حيث إن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.

منهجية الدراسة

فرضت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها، وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ كونه يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها؛ إذ يُعد من المناهج الرئيسية التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية، والتربوية، والاجتماعية؛ التي تعطي وصّفاً دقيقاً للظاهرة (موضوع الدراسة)، ودراستها بواقعية (التائب، 2018).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة كافة معلمي ومعلمات لغتي في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بإدارات التعليم في منطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث). وتكونت العينة الكلية للدراسة من (259) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة، وقد تم تقسيمها إلى قسمين:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية. بلغ عدد المشاركين في البحث الاستطلاعي (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالية والمتمثلة في استبانة للكشف عن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية. بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (224) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.

أداة الدراسة

اشتملت الاستبانة على قسمين رئيسيين، وهما كالتالي:

1. القسم الأول: التعرف على البيانات الشخصية والديموغرافية للمستجيبين على الاستبانة، واشتملت على متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، مكان العمل).
2. القسم الثاني: وهو القسم الذي يكشف عن أبرز المشكلات شيوعاً في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم؛ واشتمل على أبعاد الدراسة، حيث تكون من (36) عبارة توزعت على خمسة أبعاد.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الخصائص السيكومترية للاستبانة

أولاً- صدق الأداة: تم حساب صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين. تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري – أو ما يعرف بصدق(المحكمين) – من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بمجال التربية الخاصة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، لمراجعتها وتحكيمها. والجدول رقم (1) يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم. ويتضح من الجدول رقم (1) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (80 % - 100%) وكان متوسط نسبة الاتفاق (90%) وهي نسبة اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه. وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات وقد راع الباحثان ذلك، ويتضح ذلك من الجدول رقم (2).

جدول رقم (1): نسب الاتفاق بين المحكمين على الاستبانة (ن = 10) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
1	مدى ارتباط العبارة بالبُعد	9	%90
2	مدى وضوح لغة العبارة	8	%80
3	مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارة	10	%100
	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين		%90

جدول رقم (2): بعض عبارات الاستبانة قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
20	يعاني الطالب/ة من قلة المفردات في الحصيلة اللغوية وتكون أقل من أقرانهم بشكل ملحوظ.	يفتقر الطالب/ـــة إلى الحصيلة اللغوية للمفردات مقارنة بأقراز/ها بشكل ملحوظ.
28	يعجز الطالب/ـــة في نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى.	يقرأ الطالب/ة بطريقة سريعة وغير واضحة.

ب- صدق المقارنة الطرفية. كما قام الباحثان بحساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدماً اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney U test) لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة من العينة الاستطلاعية. حيث قام الباحثان بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة من خارج عينة البحث الأساسية، على الاستبانة ترتيباً تنازلياً، ثم تم المقارنة بين (27%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(27%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني؛ كما هو موضح بالجدول رقم (3).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بالنسبة لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، حيث بلغت على الترتيب (-3.141)، (-3.169)، (-3.173)، (-3.213)، (-3.162)، (-3.137)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لصالح المرتفعين. وهذا يدل على أن الاستبانة لها قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في تحديد المشكلات على الاستبانة، مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الاستبانة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المرتفعين، وهذا يُعد مؤشراً على الصدق التمييزي للاستبانة. والشكل البياني رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة. ويتضح من الشكل رقم (2) أن المتوسط الحسابي لمجموعة المرتفعين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة المنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

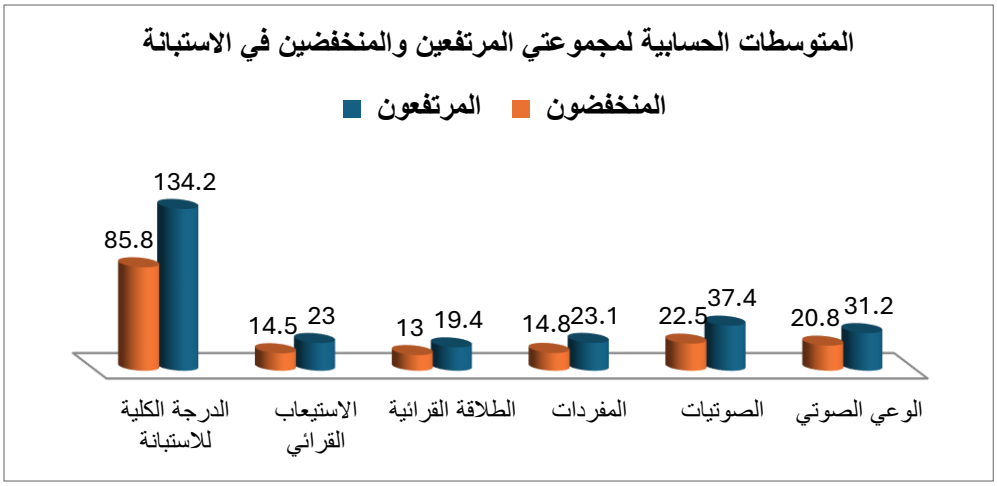
جدول رقم (3): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على الاستبانة

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
الوعي الصوتي	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.141-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الصوتيات	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.169-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
المفردات	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.173-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الطلاقة القرائية	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.213-	.001
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الاستيعاب القرائي	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.162-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الدرجة الكلية للاستبانة	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.137-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد	المرتفعون على الاستبانة		المنخفضون على الاستبانة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	31.285	2.870	20.857	3.891
2	الصوتيات	37.428	2.149	22.571	4.429
3	المفردات	23.142	1.214	14.857	2.794
4	الطلاقة القرائية	19.428	.975	13.000	1.825
5	الاستيعاب القرائي	23.000	1.414	14.571	2.572
الدرجة الكلية للاستبانة		134.285	4.386	85.857	12.415



شكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة

ت- الصدق الذاتي للاستبانة. بعد تحكيم الاستبانة قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة الاستطلاعية والمكونة من (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول رقم (5). ويتضح من الجدول رقم (5) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (0.904 - 0.980) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح، وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ثانياً- حساب الاتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة. والجدول رقم (6) يوضح حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (5): يوضح الصدق الذاتي للاستبانة (ن = 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
1	الوعي الصوتي	.850	.921
2	الصوتيات	.902	.949
3	المفردات	.868	.898
4	الطلاقة القرائية	.818	.904
5	الاستيعاب القرائي	.898	.947
	الدرجة الكلية للاستبانة	.961	.980

جدول رقم (6): حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن= 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

الوعي الصوتي		الصوتيات		المفردات		الطلاقة القرائية		الاستيعاب القرائي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** 779.0	10	** 570.0	20	** 829.0	26	** 708.0	31	** 831.0
2	** 655.0	11	** 876.0	21	** 644.0	27	** 824.0	32	** 711.0
3	** 608.0	12	**0.639	22	** 851.0	28	** 591.0	33	** 851.0
4	** 653.0	13	** 640.0	23	** 719.0	29	** 840.0	34	** 782.0
5	** 451.0	14	** 844.0	24	** 870.0	30	** 827.0	35	** 900.0
6	** 709.0	15	** 806.0	25	** 756.0			36	**0.837
7	** 772.0	16	** 851.0						
8	** 733.0	17	** 764.0						
9	** 764.0	18	** 715.0						
		19	** 555.0						

**: دالة عند مستوى (0.01)، *: دالة عند مستوى (0.05)

ثالثاً- الثبات

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، والجدول رقم (7) يوضح حساب معاملات الثبات لكل بُعد من

أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية. ويتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام لأبعاد الاستبانة مرتفع حيث بلغ (.961) لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (0.818) كحد أدنى و (0.902) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول رقم (7): حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية (ن = 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
1	الوعي الصوتي	9	.850
2	الصوتيات	10	.902
3	المفردات	6	.868
4	الطلاقة القرائية	5	.818
5	الاستيعاب القرائي	6	.898
	الدرجة الكلية للاستبانة	36	.961

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي كالآتي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). لقياس الارتباط بين أبعاد الاستبانة وإجمالي الاستبانة وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) للاستبانة.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient). لحساب ثبات الاستبانة.
3. اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من المرتفعين والمنخفضين على الاستبانة (صدق المقارنة الطرفية)، وكذلك لمعرفة الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغيري الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي.
4. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages). حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.
5. المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations). وذلك للإجابة عن السؤال الأول.

6. اختبار كولموجروف – سميرنوف (Kolmogorov – Smirnov). وذلك للتأكد من التوزيع الاعتدالي للدرجات.
7. اختبار ليفين (Levene test). وذلك للتأكد من تجانس البيانات.
8. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.
9. اختبار شيفيه (Scheffe's test). لتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق في بُعد الوعي الصوتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
10. اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis test). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة بالنسبة لمتغير مكان العمل.

النتائج والمناقشة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

ونصه: "ما أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة على الاستبانة. وأيضاً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد هذه الاستبانة، والجدول رقم (8) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (8): حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام للاستبانة (ن = 224) معلم ومعلمة

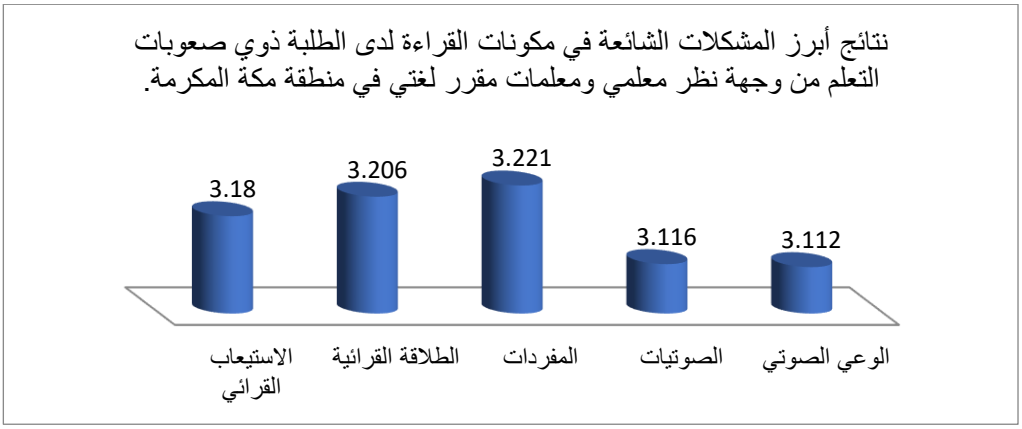
م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	الوعي الصوتي	3.112	.603	متوسطة	5
2	الصوتيات	3.116	.619	متوسطة	4
3	المفردات	3.221	.630	متوسطة	1
4	الطلاقة القرائية	3.206	.637	متوسطة	2
5	الاستيعاب القرائي	3.180	.666	متوسطة	3
	الإجمالي العام للاستبانة	3.155	.567	متوسطة	----

وتشير نتائج الجدول رقم (8) إلى أن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة بشكل إجمالي جاءت بمستوى

موافقة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (3.155)، وانحراف معياري (.567). والذي ينم عن وجود تلك المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة بمستوى موافقة (متوسطة) حسب آراء معلمي ومعلمات مقرر لغتي بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. وهذا ما يدعو الباحثان إلى تفسير تلك النتيجة وتأويلها بالقصور الفعلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مكونات القراءة، وهذا ما أكدته دراسة البطوش (2018) التي أظهرت نتائجها أن متوسطات استجابات المعلمين على فقرات المقياس ككل كانت (متوسطة) حسب المقاييس الإحصائية المتبعة. في المقابل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي كشفت نتائجها بمستوى موافقة (ضعيفة) حسب وجهة نظر المعلمين والمعلمات لأبرز المشكلات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومن الممكن أن يُستنتج من خلال هذه النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في جميع مكونات القراءة الخمسة. ويعزو الباحثان ذلك لكون القراءة عملية فكرية معقدة بطبيعتها، بالإضافة إلى أنها تُشكل صعوبة ومشكلة جسيمة عند معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وهذا ما أشار إليه أبو نيان (2021) كونها المحور الأساسي والرئيس، والبؤرة التي تنبع وتتسع منها صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة. في المقابل، أشار (Cortiella & Horowitz, 2014) إلى أن الطلبة الذين يُعانون من مشكلات القراءة يُشكلون نسبة جداً كبيرة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكلٍ عام، وذلك بنسبة تتراوح ما بين (85% إلى 90%) منهم؛ وهذا ما يدعو الباحثان إلى تبرير وتأكيد ذلك بالقصور الفعلي والتدني الواضح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة؛ مما ينبغي أن يلفت انتباه معلمي ومعلمات مقرر لغتي لاكتشاف هذا القصور والتدني في مهارات القراءة.

وأما على مستوى الأبعاد الفرعية الخاصة بأبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة فقد جاء بُعد المفردات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.221)، وانحراف معياري (0.630)، يليه بُعد الطلاقة القرائية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.206)، وانحراف معياري (0.637)، بينما يأتي بُعد الاستيعاب القرائي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.180)، وانحراف معياري (0.666)، يليه بُعد الصوتيات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.116)، وانحراف معياري (0.619)، يليه بُعد الوعي الصوتي في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.112)، وانحراف معياري (0.603). ويوضح الشكل البياني رقم (3) النتائج الخاصة بأبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة.



شكل رقم (3): ترتيب نتائج أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

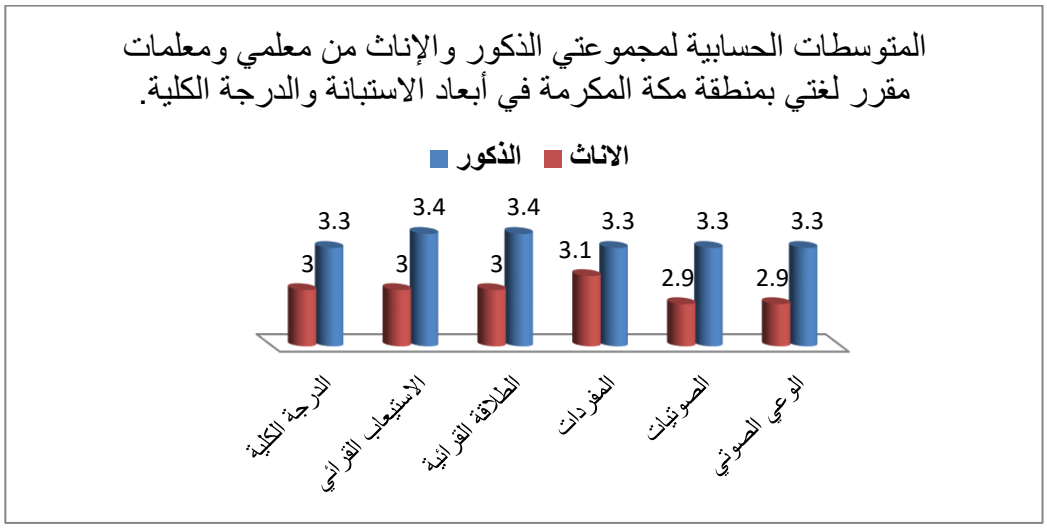
للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للذكور وبين المتوسطات الحسابية للإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة لصالح الذكور. والشكل البياني رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها.

يتضح من الشكل رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة توجد بينهما فروق لصالح الذكور. ويجد الباحثان اتساقاً عاماً ضمن هذه النتيجة، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي تبعاً لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج بأن المعلمين أكثر

تحديداً لمشكلات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المعلمات. ويُعلل الباحثان نتيجة ذلك إلى عدة أسباب محتملة منها: (1) أن المعلمين أكثر حرصاً في الإجابة على

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

م	الأبعاد	الذكور		الإناث	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	3.3035	.64104	2.9763	.53678
2	الصوتيات	3.3355	.57496	2.9603	.60443
3	المفردات	3.3835	.56721	3.1056	.64953
4	الطلاقة القرائية	3.4065	.53198	3.0641	.66991
5	الاستيعاب القرائي	3.4050	.55950	3.0204	.69246
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.3569	.53690	3.0129	.54670



شكل رقم (4): المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

فقرات الاستبانة، و(2) أنهم يمتلكون القدرة على معرفة وتحديد المشكلات التي قد تواجه الطلبة في مهارات القراءة، و(3) حرصهم على المواظبة والاطلاع على كل ما هو جديد في الميدان التربوي بمجال مهارة القراءة، و(4) الاشتراك في الدورات التدريبية في هذا المجال. ويعزو الباحثان نتيجة ذلك أيضاً إلى أن احتمالية زيادة

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

احتكاك معلمي مقرر لغتي في المرحلة الابتدائية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو من جعل معرفتهم بهم تزداد؛ خصوصاً أن صعوبات التعلم في القراءة تُعد أكثر انتشاراً لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث. فوفقاً لأبو نيان (2019) يرى بأن نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (10% - 15%) من مجتمع طلبة المدارس بشكل عام، بالإضافة إلى أن (85% - 90%) من طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة بمختلف مهاراتها. وبشكلٍ عام، اتفقت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من السلامة (2017)، وزاير وآخرون (2017). واختلفت مع نتائج دراسة كلاً من البطوش (2018)، والحساني والفارسي (2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

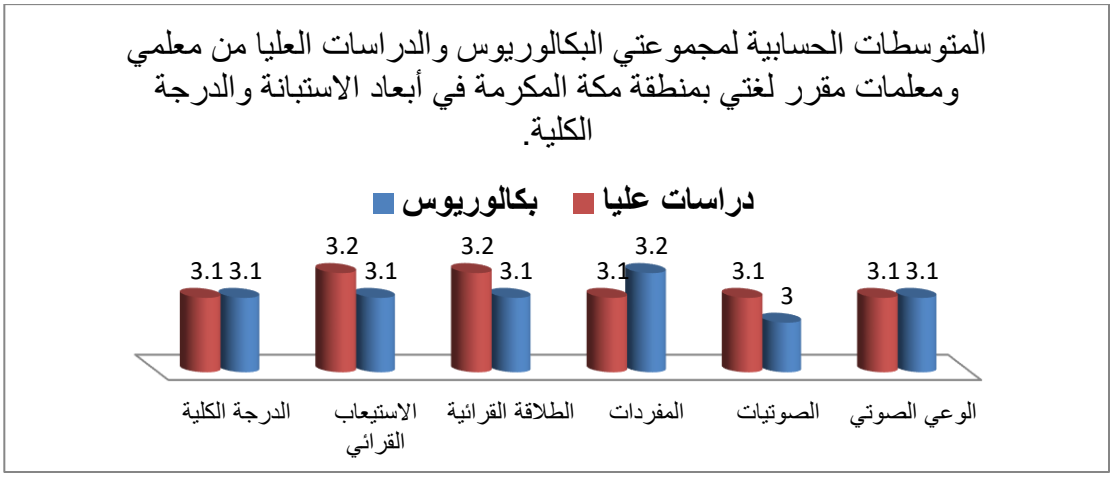
للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

م	العوامل (الأبعاد)	بكالوريوس		دراسات عليا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	3.1067	.59538	3.1319	.63629
2	الصوتيات	3.0966	.62206	3.1875	.61076
3	المفردات	3.2320	.60263	3.1806	.72919
4	الطلاقة القرائية	3.1932	.61147	3.2542	.73193
5	الاستيعاب القرائي	3.1733	.64423	3.2049	.75107
	الدرجة الكلية للاستبيان	3.1479	.55462	3.1846	.61762

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للحاصلين على بكالوريوس وبين المتوسطات الحسابية للحاصلين على دراسات عليا في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية؛ أي لا توجد فروق ظاهرة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة وفقاً

لمتغير المؤهل العلمي. والشكل البياني رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي البكالوريوس والدراسات العليا من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية.



شكل رقم (5): المتوسطات الحسابية لمجموعتي البكالوريوس والدراسات العليا في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة مقبولة ومنطقية إلى حدٍ كبير، سيما وإذا علمنا أن المعلمين من كلا الفئتين يعملون ضمن نفس الظروف التربوية، واتفقت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة الأخرى (البطوش، 2018؛ البيشي، 2016؛ السلامة، 2017)، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. في المقابل، اختلفت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة زاير وآخرون (2017)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعلل الباحثان ذلك إلى أن السبب قد يعود إلى أن معرفة معلمي ومعلمات مقرر لغتي كلها مرتفعة ومتقاربة، وأن معظم المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية من ذوي الخبرات الطويلة؛ مما أدى إلى تقارب درجاتهم وعدم إظهار أي فروق تُذكر بينهم. ويستشف الباحثان من ذلك إلى أن متغير المؤهل العلمي لا يُؤثر في معرفة معلمي ومعلمات مقرر لغتي بالمشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبناءً على ذلك، يرى الباحثان أن الذي يعمل في الميدان التربوي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يحتاج إلى درجات دراسات عليا، وتدل هذه النتيجة على التقارب في المؤهل العلمي (البكالوريوس) للغالبية

العظمى من عينة الدراسة؛ التي فرضت نوعاً من التشابه في وجهات النظر حول أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. وأيضاً تشابه المخرجات التعليمية حيث إنهم ينتمون لبيئة تعليمية ومنطقة جغرافية واحدة؛ وبالتالي هذه العوامل أدت لوجود تماثل في العينات واستجاباتها ولذلك توصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

للإجابة عن السؤال الرابع استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة حول أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) بلغت (3.726) في بُعد الوعي الصوتي، وبلغت (1.441) في بُعد الصوتيات، وبلغت (1.142) في بُعد المفردات، بينما بلغت (0.864) في بُعد الطلاقة القرائية، وبلغت (1.511) في بُعد الاستيعاب القرائي، وبلغت (1.754) في الدرجة الكلية للاستبيان. وهي قيم تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في الأبعاد الأربعة (الصوتيات، المفردات، الطلاقة القرائية، الاستيعاب القرائي) والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)، باستثناء بُعد الوعي الصوتي فقد كانت قيمة (ف) دالة احصائياً. وهذا يُشير إلى وجود فروق في بُعد الوعي الصوتي فقط. ولتحديد اتجاهات الفروق بين أفراد العينة في بُعد الوعي الصوتي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe's test)، والجدول رقم (12) يوضح هذه النتائج.

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6- 10 سنوات، 11 سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة من 1-5 سنوات بمتوسط (3.211). واتفقت هذه النتائج بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراني (2020)؛ والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة،

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ويجد الباحثان أن هذه النتيجة غير منطقية إلى حدٍ كبير، حيث إن الخبرة التدريسية تُشَكِلْ محكاً رئيساً ضمن إطار امتلاك معلمي مقرر لغتي المعرفة الكافية بمشكلات

جدول رقم (11) نتائج دلالة قيمة (ف) لتحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للدرجة الكلية للاستبانة وفي كل بُعد وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)

م	المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
1	الوعي الصوتي	بين المجموعات	2.645	2	1.323	3.726	.026
		داخل المجموعات	78.441	221	.355		
		الإجمالي	81.086	223			
2	الصوتيات	بين المجموعات	1.101	2	.551	1.441	.239
		داخل المجموعات	84.461	221	.382		
		الإجمالي	85.562	223			
3	المفردات	بين المجموعات	.907	2	.453	1.142	.321
		داخل المجموعات	87.738	221	.397		
		الإجمالي	88.645	223			
4	الطلاقة القرائية	بين المجموعات	.704	2	.352	.864	.423
		داخل المجموعات	90.047	221	.407		
		الإجمالي	90.751	223			
5	الاستيعاب القرائي	بين المجموعات	1.338	2	.669	1.511	.223
		داخل المجموعات	97.844	221	.443		
		الإجمالي	99.182	223			
	الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.122	2	.561	1.754	.175
		داخل المجموعات	70.688	221	.320		
		الإجمالي	71.810	223			

جدول رقم (12) اختبار شيفيه (Scheffe's test) لتحديد اتجاه الفروق في بُعد الوعي الصوتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
من 1-5 سنوات	3.211	---		
من 6-10 سنوات	3.206	0.00503	----	
11 سنة فأكثر	2.991	0.22027	0.21524-	---

مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمن البديهي أن تزداد كفايات المعلم المعرفية حول المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة بازدياد سنوات خبرته التدريسية، فالعمل في الميدان التربوي يعزز من كفاءة

المعلم بشكل مستمر. فكل يوم يمثل تجربة جديدة يكتسب فيها المعلم خبرات متنوعة، مما يجعل المعلم في حالة بحث مستمرة عن المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن هنا يزداد المعلم خبرة ودراية، مما يجعله أكثر وعياً وقدرة على التعرف على مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة داخل الصف، مع ازدياد سنوات خبرته التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً وفقاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)؟

للإجابة عن السؤال الخامس قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث) على الدرجة الكلية للاستبانة، والمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك. يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، مكة المكرمة)، حيث بلغت قيمة (Z) -3.183 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح مكة المكرمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، الطائف)، حيث بلغت قيمة (Z) -3.614 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الطائف.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -1.263 وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (مكة المكرمة، الطائف)، حيث بلغت قيمة (Z) -0.510 وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

جدول رقم (13) نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث) في الدرجة الكلية للاستبانة

	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
1	جدة	124	76.59	9497.50	1747.500	3.183-	.001 دالة
	مكة المكرمة	42	103.89	4363.50			
2	جدة	124	77.58	9620.50	1870.500	3.614-	.000 دالة
	الطائف	47	108.20	5085.50			
3	جدة	124	69.27	8589.00	525.000	1.263-	.207 غير دالة
	الليث	11	53.73	591.00			
4	مكة المكرمة	42	43.54	1828.50	925.500	.510-	.610 غير دالة
	الطائف	47	46.31	2176.50			
5	مكة المكرمة	42	29.73	1248.50	116.500	2.516-	.012 دالة
	الليث	11	16.59	182.50			
6	الطائف	47	32.47	1526.00	119.000	2.792-	.005
	الليث	11	16.82	185.00			

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (مكة المكرمة، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -2.516 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح مكة المكرمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان عمل (الطائف، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -2.792 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الطائف.

يتبين للباحثان من نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي تبعاً لمتغير مكان العمل؛ وهو ما يُؤكد أن معلمو مقرر لغتي في إدارتي تعليم كلاً من محافظتي مكة المكرمة والطائف أعلى من بقية إدارات التعليم (جدة، الليث) المتضمنة بالدراسة الحالية في معرفتهم بالمشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويرى الباحثان بأن النتيجة غير منطقية وغير مقبولة، كون هذه المحافظات/المدن جميعها تقع تحت منطقة إدارية واحدة، وكذلك تقارب هذه المحافظات/المدن من بعضها والتشابه في معرفة المعلمين وخبراتهم بأبرز المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبغض النظر عن اختلاف المحافظات/المدن إلى أن المعلمين والمعلمات يدرسون

الطلبة نفس المقرر الدراسي (مقرر لغتي)، مما يجعلهم يتمتعون بقدرات عالية في معرفة وتحديد أبرز المشكلات الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مكونات مهارات القراءة. وعطفاً على ما ذُكر انفاً، لم يجد الباحثان أياً من الدراسات السابقة تناولت متغير مكان العمل، سوى دراسة واحدة اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية وهي دراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مكان العمل.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبعد الرجوع إلى مناقشة محاور الدراسة المختلفة، يقترح الباحثان عدة توصيات وذلك على النحو التالي:

1. أن يتضمن المنهج الدراسي أساليب تُحفز الطلبة على العودة إلى المعاجم اللغوية والقواميس؛ للبحث عن معاني المفردات الجديدة، واستخدام استراتيجيات مختلفة كالتعرف إلى المفردات من خلال السياق.
2. تصميم البرامج التدريبية المناسبة التي تُساعد الطلبة على تذكر أشكال الحركات والحروف عند القراءة.
3. التركيز في التدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على الطلاقة القرائية، وتحديداً في معدل القراءة.
4. تشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل معلمي ومعلمات مقرر لغتي في ممارسة تأليف الجمل، أو إدخال كلمات في جمل مفيدة.
5. ضرورة اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المدرسية المختلفة، بالإضافة إلى تخصيص حصة للقراءة الحرة في المكتبة المدرسية.

الدراسات المستقبلية المقترحة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية الحاجة الماسة لإجراء مزيد من الدراسات العلمية المستقبلية للتعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصةً فيما يتعلق بالمُقترحات البحثية التالية:

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية للوقوف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2. إجراء دراسات سواء تجريبية أو وصفية عن سبل التغلب على المشكلات القرائية الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام التقنيات المساعدة الحديثة.
3. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة في المراحل الأخرى.
4. إجراء دراسات إضافية تهدف إلى اكتشاف المزيد من الحقائق العلمية حول ظاهرة مشكلات القراءة.

المراجع العربية

- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2019). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: دار الموسوعة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. (ط. 1). عمّان: دار الورق للنشر والتوزيع.
- البطاينة، أسامة والخطاطبة، عبد المجيد، والسبايلة، عبيد، والرشدان، مالك. (2018). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. (ط. 8)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البطوش، مصلح عبد الله محمد. (2018). صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بحائل وسبل علاجها. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(17)، 549-566.
- البيشي، عائض فهم. (2016). أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية.
- قسم المناهج والتدريس، إربد، الأردن). مسترجعة من http://thesis.mandumah.com/Record/228736
- التائب، مسعود حسين. (2018). البحث العلمي: قواعده، إجراءاته، مناهجه. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

- الحساني، سامر عبد الحميد حمود، والفارسي، خلود حميدي حمدي. (2020). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 11(39)، 83-113.
- الحسن، عبد الرزاق حسين. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، 25(2)، 176-209.
- الحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل، والعصيمي، فهد محمد محيا. (2022). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46(1)، 12- 46.
- الحوامدة، أحمد محمود. (2019). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. عمّان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2021). مناهج وأساليب في التربية الخاصة. (ط. 8). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى، والزريقات، إبراهيم، والروسان، فاروق، والناطور، ميادة، والسرور، ناديا، ويحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (2021). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط. 9). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزهراني، سلطان سعيد عبد الله. (2020). تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (37)، 88-131.
- السلامة، وصفي حسني خليف. (2017). الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم. (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية – قسم مناهج تربوية، المفرق، الأردن) مسترجعة من https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=125695
- السويفي، وائل صلاح محمد سيد. (2017). فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، 31(124)، 231-264.

- العجمي، محمد صالح محمد، والبلوشية، دينا حمد سعيد. (2020). مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(3)، 82-96.
- العجمي، ناصر، و الودعاني، عائض. (2017). اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برنامج صعوبات التعلّم بمدارس محافظة السليل: دراسة تحليلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(17)، 1-39.
- العشيري، محمود. (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. مجلة التواصل اللساني، 18(2)، 29-65.
- العمارنة، عماد فاروق محمد، والقحطاني، عادل عبد الله. (2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي بصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 53(53)، 227-262.
- القمش، مصطفى نوري. (2017). الموهوبون ذوي صعوبات التعلم. (ط. 2). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكساسبة، همام محمود سلامة. (2016). صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس تربية منطقة الكرك. (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية – قسم المناهج والتدريس، مؤتة، الأردن). مسترجعة من https://search.mandumah.com/Record/786446
- الكلباني، يونس حمدان. (2020). أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة،1(3)، 477- 501.
- الوقفي، راضي. (2008). الديسلكسيا: صعوبات التعلم في اللغة. عمّان، كلية الأميرة ثروت.
- بطرس، حافظ بطرس. (2017). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (ط. 5). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي، وعبدالباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حساني، عمر محمد عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 36(4)، 87-115.
- حسن، سعاد جابر محمود. (2013). بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها وتجريبه لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (140)، 21-52.
- حطراف، نور الدين، ومكي، أحمد. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس عسكر. مجلة العلوم الاجتماعية،12(3)، 219-236.
- حميدة، رنا محمد أحمد (2021). استراتيجية بنائية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2(116)، 408-431.
- خصاونة، محمد، والخوالدة، محمد، وضمرة، ليلى، وأبو هواش، راضي. (2019). صعوبات التعلم الأكاديمية. (ط. 2). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- زاير، سعد علي، وإبراهيم، هيثم صالح، وعبيد، محمد ناجي. (2017). أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مديرية تربية محافظة الأنبار العراقية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 1(14)، 123-137.
- صابر، بحري. (2016). صعوبات التعلّم بين المفهوم والممارسة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (17-18)، 11-22.
- عصفور، قيس نعيم، وبدران، أحمد إسماعيل. (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية: الوصف والعلاج. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ناجح، عبد الرحيم. (2019). القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5، 165-183.
- وزارة التعليم. (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام: دليل الأهداف والمهام للعام الدراسي (14–2-1443هـ) - الإصدار الرابع. مسترجع من https://ur0.jp/w1c9R

المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2015). *Teaching reading to students who are at risk or have disabilities. A multi-tier approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Denton, C. A. & Alotaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(7), 1-16.
- Farooq, M. S., Uzair-Ul-Hassan, M., & Wahid, S. (2012). Opinion of second language learners about writing difficulties in English language. A Research Journal of South Asian Studies, 27(1). 183-194.
- Gilakjani, A., & Ahmadi, M. (2011). A Study of Factors ELF Learners English listening comprehension and the strategies of improvement comprehension and the strategies for improvement. Journal of Language Teaching and Research, 2(5), 977-988.
- Goodman, A., MeLaughlin, T. F., Derby, K. M. & Everson, M. (2015). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written comprehension for three students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly, 38*(3), 3-31.
- Hicks, J. (2018). *The effectiveness of reading interventions for middle school students with learning disabilities* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5878/
- Hougen, M. C. & Smartt, S. M. (2015). *Fundamentals of literacy instruction and assessment, Pre K–6* (2nd ed.). Towson, MD: Brookes Publishing.
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: A historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education, 46*(4), 472-486.
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2020). Mental rotation of pictures, letters and symbols in children with dyslexia: Evidence for stimulus type effect. *International Journal of Disability, Development and Education. 67*(4), 437-451.

- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2015). *Learning disabilities and challenging behaviors: Using the building blocks model to guide intervention and classroom management* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Mather, N., & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention.* Hoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Mather, N., & Wendling, B. (2019). *Essentials of evidence-based academic interventions.* Hoboken, NJ: Joh Wiley & sons.
- Mercer, C. D., Mercer, A. R., & Pullen, P. C. (2014). *Teaching students with learning problems* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2023). *Annual Reports and Information Staff: Students with disabilities*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress (NAEP). Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities
- National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2023). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. Retrieved from https://www.ncld.org/research/state-of-learning-disabilities/
- Negari, G. M., & Ghasemi, H. (2015). Spelling-based phonics instruction: It's effect English reading and spelling in an EFL context. *Iranian Journal of Applied Language Studies. 7*(2), 145-176.
- Rotem, A. & Henik, A. (2020). Multiplication facts and number sense in children with mathematics learning disabilities and typical achievers. *Cognitive Development, 54*, 1-11.
- Spratt, J., King, S., & Bulat, J. (2013). *Independent evaluation of the effectiveness of Institute pour l'education Populaire's "Read-Learn-Lead" (RLL) program in Mali: Edline Report* (Report No. RTI 0212015). Research Triangle Park, NC: RTI International. Prepared for the William and Flora Hewlett Foundation. Retrieved from https://www.rti.org/sites/default/files/resources/mali_rll_eval_endline_report.pdf

- Tibi. S., & Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading, 22*(1), 70-84.
- Turcotte, M. (2019). *Results from the 2016 Census: Education and labour market successes and challenges for children of immigrant parents*. Insights on Canadian Society, Statistics Canada. Retrieved from https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00016-eng.htm
- U.S. Department of Education (USDE). (2021). *41st annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education*. Retrieved from https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/index.html
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M. K., Eklund, K., & Aro, M. (2022). Special education teachers' identification of students' reading difficulties in grade 6. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(1), 59-72.
- Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly, 40*(1), 17-28.