مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٥) العدد (١) ٢٠٢١
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (1) 2021

صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً من وجهة نظر معلمي الصف الثاني في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)
"دراسة ميدانية لدى عينة من المعلمين في مدينة اللاذقية "

د. ربا حيدر*

(تاريخ الإيداع ٢٢ /١٠ /٢٠٢٠. قُبِل للنشر في ١٤/١ /٢٠٢١)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف إلى صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً من وجهة نظر معلمي الصف الثاني في مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية؛ وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، معلم صف دمج. طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (٤٠) معلماً ومعلمة، واستُخدمت استبانة مؤلفة من (٥١) فقرة.

وقد توصلت الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي، إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين صعوبات تعلم القراءة يعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير معلم صف دمج . تبيّن أن التلاميذ في الصف الثاني يواجهون صعوبات متمركزة حول التعرّف إلى أجزاء الكلمة والربط بين الأجزاء لتكوين كلمة، وصعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة، ووضع علامات التشكيل على الأحرف. كما تبيّن أنهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي من حيث إعطاء شرح لأفكار معطاة من قبل المعلم، وصعوبة في استدعاء عنوان رئيس لنص مقروء، وتحديد الشخصيات الرئيسة لنص مكتوب.

الكلمات المفتاحية: القراءة، صعوبات تعلم القراءة، معلم صف دمج.

*مدرسة – قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية.

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٥) العدد (١) ٢٠٢١
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (1) 2021

Difficulties learning to read are most common from the point of view of second grade teachers in basic education schools (first episode)
A field study of a sample of teachers in the city of Lattakia

Dr. Rouba Haidar*

(Received 22/10 /2020. Accepted 14/1/2021)

□ ABSTRACT □

This study aimed to identify the difficulties of learning to read are most common from the point of view of second grade teachers in basic education schools in Lattakia governorate according to the variables of the number of years of experience, academic qualification, and an integration class teacher. The study was applied on a random stratified sample of (40) male and female teachers, and a questionnaire consisting of (51) items was used.

The study found, through the use of arithmetic averages, percentages, and mono-analysis of variance, that there is no statistically significant difference between the average teachers 'estimates of reading learning difficulties attributable to the years of experience and academic qualification variables, and the presence of a statistically significant difference between the averages of teachers' estimates of reading learning difficulties according to a teacher variable. Merge row. It was found that the students in the second grade face difficulties centered on recognizing the parts of a word and connecting between parts to form a word, and the difficulty of distinguishing between similar letters and placing accent marks on letters. It was also found that they face difficulties in reading comprehension in terms of giving an explanation of ideas given by the teacher, and difficulty in invoking a headline of a readable text and identifying the main characters of a written text.

Keywords: Reading, Difficulties Learning Reading, Integration Class Teacher.

*Assistant Professor – Departement of Child Education – Faculty of Education – Tishreen University – Lattakia – Syria.

مقدمة البحث:

تعد القراءة من أهم المهارات التي يتعلّمها التلميذ في المدرسة؛ إذ يبنى عليها تعلّم العديد من العلوم والمعارف الأخرى. توصف القراءة أنها عملية معقّدة ومتداخلة؛ فمن خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين، وتمنحه الفرصة في تنمية خبراته من خلال تذوّق تجارب الآخرين، مما يحقق للفرد التواصل الاجتماعي والإنساني. وتعدّ القراءة نشاطاً فكرياً إنسانياً حضارياً (الحسن، ١٩٩٠).

والقراءة ليست مجرد مرور بالكلمات، وإنما تتطلب بحثاً عن المعاني؛ مما يستدعي من القارئ استخدام إستراتيجيات تفكيرية متنوعة لاستخلاص المعنى من النص. إنها تستلزم عمليات تركيز الانتباه والإدراك والتذكر وسرعة التعرُّف إلى الكلمات الواردة في النص ومعانيها (Gombert,2003) . كما تتطلب عملية القراءة الوعي اللغوي من خلال الربط بين صوت الحرف ورمزه، وكذلك تستلزم القدرة على التمييز بين الحروف وأسمائها. إن أصوات الحروف يمكن أن تمتزج لتنتج كلمات أخرى. ذلك يتطلب من القارئ المبتدئ فهم المبدأ الهجائي وكيفية تطبيقه في القراءة ومعرفة تجزئة المعاني الى كلمات والكلمات الى مقاطع والمقاطع الى حروف (ONL, 2005).

ففي المدرسة يتعلم الطفل فهم اللغة المكتوبة والتعبير عن نفسه من خلال تعليم منظّم يوفره النظام التعليمي، وبذلك يتمكن الأطفال من إدراك حقيقة إمكان التعبير عن كلامهم بحروف مطبوعة بواسطة الكتب المدرسية، إلّا أن مشكلة الصعوبات القراءة تعد من الظواهر التربوية التي تواجه المعلمين الذين لا يملكون القدرة على تقديم تفسير علمي مقنع لها، حيث تتقاسم تفسير أسبابها علوم مختلفة كعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي وعلم التربية وطب الأطفال. كما يمكن أن يسهم في علاجها مختصون متعددون في: علم النفس التربوي، والنطق، والعلاج الوظيفي، والمرشد النفسي، ومعلم الصف والمعلم المصدري والأهل (الوقفي، ٢٠٠٩).

تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية الآتية:

–تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.

– التعرُّف إلى الأصوات المرتبطة بتلك الحروف.

–فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة.

– بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل.

– اختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

وتلك العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة من الخلايا العصبية لكي تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ، والطفل الذي يعاني من صعوبة قراءة يكون لديه اختلال في واحدة أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة؛ حيث تتمثّل هذه الصعوبات فيما يأتي:

– حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة؛ فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

– إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة؛ فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) فقد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

– إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل معنى بعضاً من معناها؛ فمثلاً كلمة (العالية(بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (الطلبة).

– إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة من دون أي مبرر؛ فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب).

– قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ التلميذ الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر)، وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ (الفت) فيقول (فتل).

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل: (ع وغ) أ، (ج وح وخ) أو (ب وت وث ون) أ، (س وش).

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك وق) أو (ت ود ظ ض) وهكذا، وهذا الضعف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته الكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فحين يقرأ (توت) يقول (دود) مثلاً.

– ضعف في التمييز بين أحرف العلّة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يليه في أثناء القراءة.

– قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

– قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة (فكري لطيف متولي، ٢٠١٥).

مشكلة البحث:

تختلف التقديرات حول نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال عموماً، وصعوبات تعلم القراءة بشكل خاص؛ نظراً لوجود تعريفات عديدة لصعوبات تعلم القراءة، وعدم وجود تعريف موّحد متفق عليه، وكذلك بسبب اختلاف المحكات، ومقاييس التشخيص وأدواته. وصعوبات تعلم القراءة منتشرة في جميع دول العالم فعلى سبيل المثال، تشير الدراسة الإحصائية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في فرنسا عام ٢٠٠٧ إلى أن ١٥ إلى ٢٠ بالمائة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن (٢٠٠٠) بدراسة لضبط نوعية التعليم في المرحلة الأساسية، تبيّن أن (٣٧،٥) بالمائة من التلاميذ يعانون من تدني في الاستيعاب القرائي (عمايرة،٢٠١٦)، وفي الجمهورية العربية السورية أشارت دراسة السعيد إلى نسبة انتشار صعوبات القراءة الجهرية من مجموع المدارس الابتدائية تبلغ (4.59%) في محافظة دمشق (السعيد، ٢٠٠٥).

ويلاحظ أنّه لا يتوفر نظام لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، ووفقاً لدراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، من خلال طرح أسئلة على معلمين في مدارس التعليم الأساسي حول كيفية تحديد المعلمين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تبيّن أنّهم لا يملكون معارف أو أدوات تمكنّهم من تحديد هذه الفئة في مدارسهم. مما دفع الباحثة لإجراء البحث الحالي للتعرّف إلى صعوبات التعلم القرائية في الصف الثاني من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي، من أجل تسليط الضوء على هذه الصعوبات من خلال وضع مقترحات شأنها مساعدة أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من انتشارها في المدارس.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً من وجهة نظر معلمي الصف الثاني في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية؟

تتفرع عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل يوجد فرق بين متوسط تقديرات المعلمين صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الثاني وفق متغير عدد سنوات الخبرة؟

٢- هل يوجد فرق بين متوسط تقديرات المعلمين صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الثاني وفق متغير المؤهل العلمي ؟

٣- هل يوجد فرق في تقديرات صعوبات التعلم لدى التلامذة افراد عينة البحث من وجهة نظر المعلمين وفق متغير معلم صف دمج؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثاني في مرحلة التعليم الأساسي، بحسب متغيرات البحث: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي: معلم صف، دمج.

أهمية البحث:

١- أهمية موضوع صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصف في ظل مشروع الدمج التربوي لذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين؛ حيث تلعب دوراً كبيراً في نجاح مشروع الدمج أو فشله، وأي مشروع تربوي آخر هادف لحل مشكلات الواقع التربوي والنهوض به.

٢- أهمية عينة الدراسة المتمثِّلة بمعلميّ الصف؛ وذلك لكونهم عنصراً بشرياً مهماً من عناصر النظام التربوي وأحد مدخلاته وأحد منفذي مشاريعه وخططه وبرامجه.

٣- قلة الدراسات في البيئة العربية عموماً والسورية خصوصاً (على حد علم الباحثة) التي سعت لمعرفة صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الثاني من وجهة نظر المعلمين في مدينة اللاذقية.

٤- تزويد المكتبة العلمية بنتائج قد تساعد في البدء بدراسات جديدة حول علاج صعوبات تعلم القراءة.

٥- أهمية القراءة في التحصيل الدراسي للفرد وذلك في كل المواد، بالإضافة إلى أهميتها في حياة الفرد الخاصة في عصرنا الحالي.

٦- يقدّم البحث مقياساً لتحديد صعوبات تعلم القراءة يمكن الاعتماد عليه في دراسات أخرى.

فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة وفق متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة وفق متغير صف دامج.

مجتمع البحث وعينته

جرى اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية العنقودية في مدينة اللاذقية وفق الآتي:

قُسِّمت مدينة اللاذقية إلى مجموعة من المناطق وفق التقسيم الإداري؛ وجرى إحصاء عدد المدارس في كل منطقة، ثم سحبت عينة عشوائية بسيطة مؤلفة من عدة مدارس في كل منطقة، ثم جرى زيارة هذه المدارس وسحب عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات. ليكون ذلك عينة عشوائية بسيطة. وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) معلماً ومعلمة في مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في الصف الثاني.

الجدول (١) يوّضح المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

الجدول (١) المتغيرات الديموغرافية لعينة المعلمين

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢	%30
	بين ٥ و١٠ سنوات	١٦	%60
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٢	%10
المؤهل العلمي	أهلية التعليم	٤	%0,5
	إجازة جامعية	٢٤	%40
	دبلوم تأهيل تربوي أو أعلى	١٢	%55
معلم الصف	معلم دمج	٢٨	%٧٠
	معلم غير دمج	١٢	%٣٠

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في إجراء الدراسة الحالية، التي تهدف إلى تعرف صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين.

مصطلحات البحث:

القراءة (Reading): "عملية عقلية، انفعالية، تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات" (البجة، ٢٠٠٢، ٢٢١)

صعوبات تعلم القراءة (Reading Learning Disabilities): "هي عجز جزئي في القدرة على قراءة وفهم ما يقوم به التلميذ، قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمراً ولا يتناسب مع مستوى

القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ" (السرطاوي، السرطاوي، ١٩٨٨). وتعرّف إجرائياً: أنّها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار تشخيص صعوبات التعلم القراءة بحسب وجهة نظر المعلمين.

معلم الصف: "ذلك الشخص الذي يتولى مهمة تدريس جميع دروس صف من صفوف مرحلة التعليم الابتدائي متابعاً تلاميذه إلى نهاية المرحلة" (جامل، 2002، 30).

وتعرفه الباحثة إجرائياً أنه: جميع المعلمين الذين يتولون مهمة تدريس مادة واحدة على الأقل في الصف الثاني من مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

حدود البحث:

تحددت الحدود الزمانية لهذه الدراسة في الشهر الرابع من العام الدراسي ٢٠١٨ –٢٠١٩ في مدينة اللاذقية.

متغيرات البحث:

تحددت المتغيرات المستقلة في الدراسة الحالية بعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ومعلم صف دمج، بينما تحدد المتغيرات التابعة بصعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً؛ وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على الاستبانة على محوري التعرُّف إلى الكلمات والفهم القرائي.

الدراسات السابقة:

– دراسة أبو دقة (٢٠١٢): بعنوان "صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة" (فلسطين).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣٨٥) طالباً/ة، استخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، أولا: استخدام مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية، ثانياً: استخدام مقياس غير لفظي لقياس القدرة العقلية بغض النظر عن الخلفية الثقافية، ثالثاً: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية للتأكد من صدق اختبار عينة صعوبات القراءة؛ وقد حُدِّد طلبة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم. توصلت الدراسة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية.

–دراسة حبايب (٢٠١١): بعنوان" صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي" (فلسطين).

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (١٢٣) معلماً ومعلمةً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مؤلفة من(٣٣) فقرة. وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، أمّا فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي تعزى لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

– دراسة منصوري وبن عروم (٢٠١٥): بعنوان "صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة السنتين الثانية والثالثة ابتدائي" (الجزائر).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرُّف إلى الفروق بين هذين المستويين، وكذلك الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة. تكوّنت عينة الدراسة من (٣١) تلميذاً من الصف الثاني و(٣٣) تلميذاً من الصف الثالث، ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية بمدينة مستغانم غرب الجزائر بعد التأكد من سلامة قدراتهم العقلية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية. تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي بعد تكييفه على البيئة الجزائرية. أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرّف الكلمة وقراءتها، وصعوبة التعرُّف إلى أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة لصالح تلاميذ السنة الثانية.

– دراسة حيدر (٢٠١٥) : بعنوان تصميم برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة لدى أطفال الصف الأول الابتدائي وفعاليته (فرنسا)

" Construction and testing of a remedial reading program in Year 1 in France"

هدفت الدراسة إلى اكتشاف الكفايات القرائية الأقل إتقاناً لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي على مستويين أساسيين: التعرُّف إلى الكلمات وفهم النص؛ وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة للكفايات الأساسية الموضوعة من قبل وزارة التربية في فرنسا، كما هدفت إلى تصميم برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة وأثر فعالية هذا البرنامج في تلاميذ الصف الأول الابتدائي، مع العلم أن هذا البرنامج قائم على استخدام إستراتيجيات في التعرُّف إلى الكلمات واستخدام التجانس والاستدلال في الاستيعاب القرائي. تكوّنت عينة الدراسة من (٦١) تلميذاً وتلميذة من الصف الأول في مرحلة التعليم الأساسي في فرنسا. أظهرت الدراسة فعالية البرنامج العلاجي على مستوى ثماني كفايات من أصل عشرة. وأظهرت الدراسة أن التلاميذ الذين تغلبوا على صعوباتهم التعليمية بعد اتباعهم البرنامج العلاجي كان قد حافظوا على تقدمهم خلال مدَّة من الزمن، وبعدم وجود فروق واضحة بين الذكور والإناث الذين اتبعوا البرنامج العلاجي.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بمشكلة الدراسة؛ كدراسة حيدر (٢٠١٥) ودراسة **منصوري وبن عروم (٢٠١٥)** ودراسة **حبايب (٢٠١١)، ودراسة أبو دقة (٢٠١٢)**، جرى بناء أداة الدراسة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

تتكون أداة الدراسة من الاستبانة المرفقة والتي تتكون من جزأين:

الجزء الأول: يتكون من معلومات تتعلق بعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ومعلم صف دمج.

الجزء الثاني: يتكون من أبعاد الاستبانة موزَّعة كما يأتي:

أولا التعرُّف إلى الكلمات: ويشمل الفقرات: من (١) وحتى (٣١).

ثانياً الفهم القرائي: ويشتمل على الفقرات: من (٣٢) وحتى (٥١)

عبارات الاستبانة إيجابية؛ كانت بدائل العبارات وفق بدائل مقياس ليكرت الخماسي: (موافق بشدّة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدّة). وأعطيت الأوزان الآتية: (٥،٤،٣،٢،١).

استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق:

جرى التحقق من أن الأداة التي تمّ بناؤها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه وذلك بطريقتين:

١. **صدق المحكمين:** عُرِضت الأداة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعتي تشرين ودمشق، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الأداة، ومدى انتمائها للأبعاد المدرجة وفقها.

٢. **الصدق الداخلي:** يعدّ صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات الاستبانة ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. جرى احتساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والأبعاد المدرجة وفقها وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول (٢).

-ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لكل بعد

جدول (٢) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والبند الذي يتبع له

التعرُّف إلى الكلمات	معامل الارتباط	التعرُّف إلى الكلمات	معامل الارتباط	الفهم القرائي	معامل الارتباط	الفهم القرائي	معامل الارتباط
	,406**	Q17	,672**	Q32	,629**	Q48	,741**
Q1	0,009		0,000		0,000		0,000
	,775**	Q18	,569**	Q33	,601**	Q49	,746**
Q2	,000		0,000		0,000		0,000
	,494**	Q19	,820**	Q34	,461**	Q50	,776**
Q3	0,001		0,000		0,003		0,000
	,600**	Q20	,603**	Q35	,742**	Q51	,707**
Q4	0,000		0,000		0,000		0,000
	,435**	Q21	,647**	Q36	,673**		
Q5	0,005		0,000		0,000		
	,697**	Q22	,433**	Q37	,646**		
Q6	0,000		0,005		0,000		
	,490**	Q23	,649**	Q38	,735**		
Q7	0,001		0,000		0,000		
	,332*	Q24	,443**	Q39	,675**		
Q8	0,036		0,004		0,000		
	,599**	Q25	,317*	Q40	0,200		
Q9	0,000		0,046		0,217		

Q10	,525**	Q26	0,302	Q41	,685**		
	0,001		0,058		0,000		
Q11	,798**	Q27	0,310	Q41	,787**		
	0,000		0,052		0,000		
Q12	0,263	Q28	,540**	Q43	,764**		
	0,000		0,000		0,000		
Q13	,490**	Q29	0,308	Q44	,517**		
	0,001		0,053		0,001		
Q14	0,277	Q30	,439**	Q45	,746**		
	0,083		0,005		0,000		
Q15	,661**	Q31	0,181	Q46	,663**		
	0,000		0,263		0,000		
Q16	,743**			Q47	,480**		
	0,000				0,002		

وقد تبين من الجدول (٢) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والبعد المدرجة وفقه، وعليه يمكن أن نستنتج أن عبارات كل بعد متناسقة ومتماسكة فيما بينها.

-ارتباط الدرجات الكلية للمقياس مع درجة كل بعد

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع درجة كل بعد

		الكلي	التعرُّف إلى الكلمات	الفهم القرائي
الكلي	قيمة الارتباط	1	**٥٨,8**	**١,87
	Sig.		,000	,000
التعرُّف إلى الكلمات	قيمة الارتباط	**٥٨,8	1	**٨٦٤,
	Sig.	,000		,000
الفهم القرائي	قيمة الارتباط	**١,87	**٨٤٨,	1
	Sig.	,000	,000	

جرى حساب ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ونلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة دالة إحصائيا

ثانياً: الثبات

جرى حساب الثبات بعدة طرق:

١. **قياس الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:** تقوم طريقة ألفا كرونباخ على حساب معامل الثبات من خلال متوسط معاملات الارتباط الداخلية بين عبارات الاستبانة وعدد

مكونات الاستبانة. طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من ٢٠ فرداً، وجرى حساب معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمته ٠.٨٩٠.

والجدول الآتي يبين قيم معاملات الثبات للمحاور

جدول (٤) يظهر قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة

المقياس	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
التعرُّف إلى الكلمات	٠.٨٩٠	٠.٨٥٨	٠.٥٧٨
الفهم القرائي	٠.٩٢٧	٠.٨٧١	٠.٨٧١
الكلي	٠.٨٩٠	٠.٨٦٤	٠.٨٦٨

٢. **قياس الثبات باستخدام التجزئة النصفية:** جرى حساب معاملات الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية للمقياس ككل، ثم لكل بعد على حدة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس ككل ٠.٨٦٤، أما معاملات الثبات للأبعاد الفرعية فجرى حسابها كما في الجدول رقم (٤).

النتائج ومناقشة الفرضيات:

جرى تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وللتحقق من فرضيات الدراسة طُبِّقَ اختبار T-Test للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي للمقارنات المتعددة واختبار شيفه للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج الوصفية والإحصائية على الوجه الآتي:

١- **نتائج الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذه الفرضية طُبِّق اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسط تقديرات المعلمين على مقياس صعوبات التعلم وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. بيّنت النتائج كما هو _موّضح في الجدول (٥)_ أن قيمة (T=1,058) وقد بلغ مستوى دلالتها (0,358)، وهذه القيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية على البعدين: التعرُّف إلى الكلمات والفهم القرائي، وبالتالي يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حبايب (٢٠١١).

يبين الجدول الآتي نتيجة اختبار تحليل التباين الاحادي وفق متغير سنوات الخبرة

الجدول (٥) يظهر نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التعرُّف إلى الكلمات	أقل من ٥	2	44,00	0,00	2,263	0,118	لا يوجد فرق
	٥-١٠	16	65,50	14,18			
	أكثر من ١٠	22	63,00	13,27			
الفهم القرائي	أقل من ٥	2	87,00	0,00	0,331	0,720	لا يوجد فرق
	٥-١٠	16	95,00	16,13			
	أكثر من ١٠	22	96,36	15,83			
الكلي	أقل من ٥	2	131,00	0,00	1,056	,358	لا يوجد فرق
	٥-١٠	16	160,50	29,21			
	أكثر من ١٠	22	158,40	27,49			

٢- نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥،٠) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة وفق متغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية طُبِّقَ اختبار التباين الأحادي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسط تقديرات المعلمين على مقياس صعوبات التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. بيّنت النتائج كما هو _موّضح في الجدول (٦)_ أن قيمة (T=2,473) وقد بلغ مستوى دلالتها (0,898)، وهذه القيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية على البعدين: التعرُّف إلى الكلمات والفهم القرائي، وبالتالي يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة حبايب (٢٠١١).

جدول (٦) يظهر نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي وفق متغير المؤهل العلمي

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التعرُّف إلى الكلمات	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	١٢	٣٣,٥٦	٨١,١١	٣٣٦2,	١0,11	لا يوجد فرق
	إجازة جامعية	٢٤	٥٨,٦٦	٩٦,١٢			
	أهلية التعليم	٤	,00٦٢	٧٨,٢٠			
الفهم القرائي	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	١٢	٨٣87,	٧٥,١١	٤٢٦,٢	١٠٢0,	لا يوجد فرق
	إجازة جامعية	٢٤	٥٠,١٠٣	٠٥,١٩			
	أهلية التعليم	٤	٣٥,٩٥	٤٤15,			
الكلي	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	١٢	١٦,٤٤1	٨,0٢٢	٤٧٣,٢	8٨٩,	لا يوجد فرق
	إجازة جامعية	٢٤	٣٣,٦٤1	٨,2٦2			
	أهلية التعليم	٤	0٦,٦٦1	٨٣,٣٩			

٣-نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة؛ وفق متغير معلم صف دمج.

لاختبار صحة هذه الفرضية طُبِّقَ اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير معلم صف دمج. بيّنت النتائج كما هو _موّضح في الجدول (٧)_ أن قيمة (T=-5,119)، وقد بلغ مستوى دلالتها (0,029)، وهذه القيمة أصغر من (0,05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير معلم صف دمج وذلك لصالح معلم الدمج، وبالعودة إلى الجدول يتبين وجود الفرق على المحور الأول التعرُّف إلى الكلمات، وذلك يعزى لخبرة معلمي الدمج والذين يمتلكون مهارات وخبرات ومعلومات عن ذوي الإعاقة من خلال تعاملهم مع التلاميذ المدمجين في المدارس.

جدول (٧) نتائج اختبار T- Test لعينتين مستقلّتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين على مقياس الدمج تبعاً لمتغير معلم صف دمج

البعد	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
التعرُّف إلى الكلمات	معلم دمج	٢٨	٤١,٥٩٦	٧,٨١٣	4,206	,047	توجد فروق
	معلم غير دمج	١٢	٠,٥٩٣	,5019			
الفهم القرائي	معلم دمج	٢٨	٢٩,٦٣	٠٥,١٣	1,119	,297	لا توجد فروق
	معلم غير دمج	١٢	٠٠,٦١	١٤,١٦			
الكلي	معلم دمج	٢٨	٠٧,١٦٠	٦٦,٢٤	١١٩,٥	٢٩,0	توجد فروق
	معلم غير دمج	١٢	٥٠,١٥٤	١١,٣٤			

لمعرفة صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ الصف الثاني، وبهدف الإجابة عن سؤال البحث الرئيس، جرى حساب المتوسط والانحراف المعياري وفق المحور الأول، وتم ترتيبهم بحسب الانتشار في الجدول أدناه.

جدول (٨) نتائج صعوبات القراءة الأكثر انتشاراً على محور التعرُّف إلى الكلمات

المقاييس الفرعية لصعوبات القراءة (التعرُّف إلى الكلمات)	المتوسط	الانحراف المعياري
صعوبة التعرُّف إلى أجزاء الكلمة والربط بينها	3,785	0,786
صعوبة في تكوين كلمة من خلال مجموعة من الأحرف	3,714	1,166
صعوبة في الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	3,571	0,835
صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة في الكتابة	3,500	1,319
صعوبة التعرُّف إلى علامات التشكيل للكلمة	3,428	0,920
صعوبة في قراءة كلمات غير معروفة مسبقاً للتلميذ	3,357	1,061

وتم ترتيب الصعوبات الأكثر انتشاراً على محور الفهم القرائي وفق الجدول أدناه

جدول (9) نتائج صعوبات القراءة الأكثر انتشاراً على محور الفهم القرائي

المقاييس الفرعية لصعوبات القراءة (الفهم القرائي)	المتوسط	الانحراف المعياري
صعوبة في شرح جملة مقروءة من قبل المعلم	3,714	0,896
صعوبة في استدعاء العنوان الرئيس للقصة المقروءة	3,500	1,068
صعوبة في صعوبة في استخدام الظروف الزمانية في تسلسل أحداث النص المكتوب	3,281	1,118
صعوبة في استدعاء حقائق بسيطة من نص مقروء	3,214	1,218
صعوبة في تحديد الشخصيات الأساسية من النص المكتوب	3,204	1,514
صعوبة في اتباع التسلسل الصحيح في اعادة سرد قصة ما	3,141	1,145

من خلال عرض النتائج السابقة تبيّن أن التلاميذ في السنوات الأولى من المدرسة يواجهون صعوبات متمركزة حول التعرُّف إلى أجزاء الكلمة والربط بين الأجزاء لتكوين كلمة، إضافة إلى صعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة ووضع علامات التشكيل على الأحرف، كما أنّهم يعانون من صعوبة في قراءة كلمات جديدة بالنسبة إليهم، مما يشير إلى أن الوعي الصوتي (الفونيمي) لديهم بحاجة إلى تطوير من خلال التدريبات المناسبة. كما أنّه تبيّن أن التلاميذ في الأعمار الصغيرة من ٧ إلى ٩ سنوات يواجهون صعوبات في الفهم القرائي من حيث إعطاء شرح لأفكار معطاة من قبل المعلم، وصعوبة في استدعاء عنوان رئيس لنص مقروء وتحديد الشخصيات الرئيسة لنص مكتوب، وفي استخدام الظروف الزمانية في تسلسل أحداث نص مكتوب، قد يعزى ذلك بسبب انشغال التلاميذ في التعرُّف إلى الكلمات حيث يصرفون طاقتهم في التركيز على قراءة الكلمات وبالتالي يعانون من صعوبات في الفهم لما يحاولون قراءته.

الاستنتاجات والتوصيات:

تبيّن من خلال الدراسة الحالية عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة يعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير معلم صف دمج وذلك لصالح معلم الدمج على محور التعرُّف إلى الكلمات نظراً للمهارات التي يمتلكها معلم الدمج والدورات التدريبية المتبعة.

بناءً عليه تقترح الباحثة ما يأتي:

– اخضاع المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية لدورات تدريبية مكثّفة خاصّة بموضوع دمج ذوي الاعاقة في الصفوف العادية وخصوصاً في مجال صعوبات التعلم.

– إعداد برامج تدريبية قائمة على تطوير مهارات القراءة لدى التلاميذ على محور التعرُّف إلى الكلمات.

– إجراء المزيد من الدراسات حول تحديد انتشار صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات أخرى مثل الصف الدراسي للتلاميذ، ووجود خبرات سابقة لدى المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ودراسات تشمل أطرافاً أخرى معنية بعلاج ذوي صعوبات التعلم، مثل الوالدين، المرشدين النفسيين والتلاميذ ذوي الصعوبات أنفسهم.

المراجع

١–أبو دقة، فادية. *صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في رام الله والبيرة في فلسطين*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٦ (٧)، ٢٠١٢، ١٥٥٧: ١٥٨٤.

–لطيف متولي، فكري. *مشكلات التعلم النمائية–الأكاديمية*، مكتبة الرشد، ناشرون، ٢٠١٥. 2

٣–حبايب، علي حسن. *صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي*، مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد ١٣، العدد ١، ٢٠١١، ١:٣٤.

٤–الوقفي، راضي. *تقييم الصعوبات التعلمية*. كلية الأميرة ثروت، عمان، ١٩٩٦.

٥–الوقفي، راضي. *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩.

٦–منصوري، مصطفى؛ بن عروم، وافية. صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير االممارسات النفسية والتربوية، العدد ١٤، ٢٠١٥، ١٧:٣١.

٧–الحسن، هشام. *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. مكتبة دار الثقافة، عمان، ١٩٩٠.

٨–السعيد، حمزة خالد. تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق، (٢٠٠٥).

٩–عمايره، عبدالله عيسى. الاستيعاب القرائي بين التنظير والتطبيق. مجلة كلية التربية للبنات. المجلد ٢٧ (٣)، ٢٠١٦، ١٠٢١:١٠٠٧.

١٠– البجة، عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠.

١١– السرطاوي، زيدان ؛ السرطاوي، عبد العزيز. صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ١٩٨٨.

١٢– جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2002.

13- Gombert, J. E. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. In *consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.

14- Haidar, R. (2015). *Elaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire*, Thèse de doctorat. Education. Université de Haute Alsace- Mulhouse, France.

15- Ministère de l'Education nationale. (2010). *Lire au CP - Programmes 2008*. Consulté le 05 mars 2011, sur http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

16-ONL. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (No. 2005-123). Consulté le 19 avril 2012, sur http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/