IUGJEPS
Vol 25, No 2, 2017, pp 310 -346

ISSN 2410-3152

تاريخ الإرسال (2016-12-26)، تاريخ قبول النشر (2016-02-19)

صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)

د. اسماعيل صالح الفرا [1]*

[1] كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:
E-mail address: ifarra@qou.edu

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها ، وتصميم بطاقة لملاحظتها ، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة ؛ لذا صمم الباحث ثلاث استبانات الأولي منها اشتملت علي سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت علي موافقة بدرجة متوسطة بلغت (63.6%) وأن ترتيب الصعوبات تنازلياً جاء كما يأتي : 1- صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي 2- بالمتعلم 3- بطبيعة اللغة العربية وخصائصها 4- بالمدرسة والإشراف التربوي 5-بالمعلم 6- بأساليب التقويم 7-بالكتاب المدرسي . وكشفت الدراسة عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف (1-3) و(4-6) ، والمؤهل ، والتخصص ، والمؤسسة (حكومة و وكالة) . و أما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4-6) في مجالين : مجال مهارات النطق القرائي ، وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.63) ، ومجال مهارات الفهم القرائي وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.08) ، كما اقترحت الاستبانة الثالثة أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (4-6) ، وحصلت علي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.31) ودرجة ممارسة لتلك الأساليب بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.92) وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات .

كلمات مفتاحية: صعوبات تعلم القراءة –تشخيص صعوبات تعلم القراءة – مهارة النطق القرائي-مهارة الفهم القرائي.

Reading Learning Difficulties: Diagnosing, Observing and Treating Methods as Perceived by the Teachers of Basic School Stage (1-6)

Abstract

This study aimed to uncover and diagnose these difficulties, design an observation card for identifying them and devise suitable treatment methods, from the perspectives of a sample of (male and female) teachers of basic school stage (1-6), at governmental and UNRWA schools in Khanyounis in Gaza Strip.

Accordingly, the researcher prepared three questionnaires. The first included seven domains for identifying the reasons underlying these difficulties. The results showed that these domains showed an agreement estimated by a moderate degree of (63.6%).The difficulties were reached in the following descending order: (1) difficulties related to the family and local community, (2) difficulties related to the learner, (3) difficulties related to the nature of Arabic language and its features, (4) difficulties related to school and educational supervision, (5) difficulties related to the teacher, (6) difficulties related to assessment methods and (7) difficulties related to the textbook.

The study also revealed statistical significant differences attributed to gender variable, experience in classes (1-3) and (4-6), qualification, specialization and foundation (government/UNRWA).

The second questionnaire is a diagnosing card of reading learning difficulties in basic school classes (4-6). It includes the following domains: reading pronunciation skills, which showed a moderate suitability estimated by an arithmetic average of (1.63), and reading comprehension skills, which showed a high suitability estimated by an arithmetic average of (2.08).

The third questionnaire suggested a number of methods for treating reading learning difficulties which are related to basic school classes (4-6).The results of the third questionnaire showed a high suitability of these methods estimated by an arithmetic average of (2.31). The results also showed a moderate degree of practicing these methods estimated by an arithmetic average of (1.92).

In the light of these results, the study offered a number of recommendations and suggestions.

Keywords: **Reading learning difficulties - diagnosing reading learning difficulties - reading aloud skill - reading comprehension skill**

توطئة:

إن الاهتمام بتنمية الثروة البشرية اهتمامٌ بحاضر الأمة ومستقبلها، فالأمم القوية هي القادرة على استثمار ثروتها البشرية في ظل المتغيرات المتنوعة والمتسارعة والعولمة الممتدة الأطراف ومتعددة الأهداف، وهذا الاستثمار يتطلب أن يمتلك الفرد مهارات تساعده على التفاعل مع متغيرات العصر وتقنياته المتنوعة وخصائصه العديدة ولن يتم ذلك إلا إذا تحرر الإنسان العصري من مخاطر صعوبات التعلم التي يعاني منها عدد كبير من طلبة المدارس ولا سيما صعوبات تعلم القراءة . فالقراءة هي التي تسهم في تكوين شخصية المتعلم عقلياً ، واجتماعياً ، وانفعالياً ، وثقافياً ، وفكرياً وتزداد أهميتها للمبتدئ ، فبالإضافة إلى أن القراءة أساس التعليم والتعلم والنجاح في المدرسة ، فإن نجاح المتعلم في تعلم القراءة في بداية حياته يحدد فكرته عن نفسه ، ونظرته إليها، ويحدد كذلك موقفه من بيئته الاجتماعية وتفاعله معها ، وتوافقه الشخصي والاجتماعي وتساعده في المستقبل على تشكيل عقله وفكره ولغته ، أما التأخر في القراءة فقد يؤدى إلى الشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس ،وكره القراءة الذي يستمر معه حتى الكبر "فتتحول مشاعره السلبية العدوانية للقراءة إلى سلوكيات أخرى سلبية" (عبد الحميد، 2000م ،ص86) وإن الضعف في تعلم القراءة يعنى ضعفاً دراسياً وثقافياً وضعفاً عن مواكبة العصر وتطوراته العلمية والتقنية الكثيرة فللقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع وهي وسيلة من وسائل الإنسان لاكتساب العلم والثقافة وقناة لا مندوحة عنها للتواصل والاتصال مع العلم وحضارته القديمة والحديثة والمعاصرة ، وبوابة العلم والتعليم والتعلم والتواصل والحوار والإقناع، فبدونها يحرم الفرد من السفر الزماني و المكاني ؛ لذا تحرص المجتمعات المعاصرة على الاهتمام بها وبتعليمها وبأساليب نشرها بين الناس كالقراءة للجميع والمكتبات المتنقلة والمسابقات وغيرها ،وتجعلها ضرورة عصرية ومجتمعية يحتاجها الجميع ، كما تجعلها سبباً من أسباب التقدم أو التخلف.

وتعد القراءة الجيدة المفيدة من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته ،وأكثر ما يحتاج إليها الإنسان المعاصر .في ظل ثورة الاتصالات والمواصلات والانفجار المعرفي المتسارع في زمن الفيمتو ثانية ، فحجم المعرفة الإنسانية في تزايد مستمر . وإن عدم إتقان القراءة ومهاراتها يؤدي إلى أضرار كبيرة على الفرد والمجتمع والمؤسسة التعليمية ، بل هو الموت البطيء بعينه لحاضرنا ومستقبلنا ؛ لذا ينظر إلى القراءة ضمن المهارات التي تُدرَّس في المرحلة الأولى من التعليم على أنها أداة مهارية بمعنى أن تقدم المتعلم ونجاحه يعتمد أساساً على إتقان القراءة ؛ لذا يمكن القول أن التأخر القرائي يعد عاملاً أساسياً في حدوث الفشل التعليمي (Harris ,Albert . 1985،P110 etal).

وإن المشكلة التي تحول بين المدرسة وبين أداء رسالتها هي وجود كثير من التلاميذ لا يجيدون القراءة ، ولا يقرءون كما يجب (المطاوعة ،وأخرى1998 ،ص69) وإذا لم تعمل المدرسة على توفير تعليمٍ جادٍ أو كافٍ للمتعلمين فسوف يواجهون صعوبات في تعلم القراءة (snow, c.E. ,etal،1988،p.25) وخاصة أن معظم حالات التأخر الدراسي في المراحل التعليمية الأولى مرجعه إلى الضعف القرائي وأن أكثر المشكلات الدراسية التي تواجه التلاميذ في تحصيلهم الدراسي سببها الضعف في القراءة. وإن أغلب التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية في الصفوف الدنيا يظلون أقل من مستوى أقرانهم في القراءة حتى عند وصولهم إلى الصفوف العليا (عبد الله ،2001 م،ص187،جوهر،2005 م،ص ص 6-8) ويمكن ملاحظة تأخر التلاميذ في جميع مراحل التعليم عن الانطلاق في القراءة والاسترسال فيها ، وكذلك زهدهم وإعراضهم عنها ونفورهم منها وليس من المبالغة القول أن كل المدارس تواجه هذه المشكلة ،التي تتلخص في أن كثيراً من طلبة التعليم الأساسي وغيرهم غير قادرين على القراءة . ونجد دراسات تشير إلى أن تعليم القراءة في المدرسة العربية يعاني من صعوبات وضعف ، ومن مظاهر الضعف القرائي ضعف التعرف إلى الكلمات ، والنطق الخاطئ لبعض الكلمات والفقرات ، والإبدال ، والحذف ، والقلب ، والتكرار وفهم معاني الكلمات والجمل، وضعف في كثير من مهارات القراءة الجهرية ، والصامتة والناقدة والإبداعية (العيسوي،2002م ،ص 27؛ أبو طعيمة،2010م،ص ص 86-90) كما لا تنتبه المدرسة العربية إلى مهارات سلامة النطق ، ولا التدريب على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، أو إعطاء حروف اللين الطول المناسب لها في أثناء القراءة ، وأن التلاميذ لا يفرقون في النطق بين الحروف المجهورة والمهموسة ، ولا بين الحروف التي

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

تحتاج إلى نطق خاص كالثاء والذال والظاء ...(الموسى،2009م،ص 103؛ شحاتة 1993م/ج، ص12) ولقد أوضحت الدراسات أن (50%) تقريباً من التلاميذ يعانون صعوبات ومشكلات في الكلام معظمها مشكلات النطق والنمو اللغوي ،ومنها: إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى ،بمعنى عدم إتقان مهارتي عدم الحذف وعدم الإضافة .وكذلك السرعة في النطق ،وعدم التمييز بين الحروف ، والبطء والرتابة ،والكلام المتقطع غير كامل المعني ،أو الكلام كلمة كلمة ، والعجز عن التنغيم والتعبير الصوتي عن المعني (مهنا،2006م،ص 188 ؛ الموسى،2009م،ص 103) وأفادت بعض الدراسات أن من بين كل ثلاثة أطفال في المدرسة الابتدائية يوجد طفل لا يجيد القراءة التي تؤهله للتكيف مع متطلبات المدرسة والمجتمع والاستفادة منها (الديب، 1995م ،ص 45) وعلى الرغم من القيام ببعض الإجراءات لمعالجة التأخر القرائي – في دول كثيرة– إلا أنه تظل فئتان تعانيان منه وهما أولئك الذين يتعلمون القراءة بمعدل متوسط والذين تبلغ نسبتهم ما يقرب من 75% ،وهؤلاء الذين يعانون من بعض المشكلات ،وينخفض مستواهم عن مستوى أقرانهم في الصف الذي ينتمون إليه ،ويبلغ نسبتهم ما يقرب من 25% (أبو حجاج،1996م،ص 192) وأن معظم الصعوبات التحصيلية التي يعاني منها التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى العسر القرائي (جلجل،1993م ،ص 51) وينتشر هذا الضعف أو الصعوبات أو التأخر القرائي بين التلاميذ في الريف والحضر، والبنين والبنات ،والمدارس العامة والخاصة وجميع البيئات التعليمية (الشيخ ،2001م ،ص200 ؛ الشخريتى،2009م ،ص200)

والواقع المعاش وعدد من الدراسات يشيران إلى انخفاض مستوى المتعلمين في المراحل التعليمية المتنوعة في مهارات القراءة (العيسوي ،2002م،ص16 ؛عبد الحميد،1992:84)وأيضاً في أساليب تدريسها بالمدارس فالمتتبع للواقع التعليمي في المرحلة الابتدائية (الأساسية) والثانوية أيضاً يلمس بصورة لا تدعو للشك أن هناك قصوراً واضحاً في تدريس القراءة ، من جانب المعلم وإن معرفة اتجاهاتهم نحو القراءة أمر مهم (عبد الوهاب،2001م،ص223 ؛ عبد الحميد ، 2000م،ص195؛ طعيمة،1998م،ص94، Monroe,m1992،p.202) – على الرغم مما يبذله من جهد أحياناً – وإن كثيراً من أساليب تعليم القراءة في المدرسة العربية تفتقر إلى الدراسات العلمية ،التي تجعل تعليمها قائماً على أسس صحيحة تقرب التلميذ منها ،وتحببه فيها ،وتدفعه إلى تعلمها (العيسوي،2002م، ص27)، وإن كثيراً من المعلمين ليس لديهم دراية كاملة بمهارات القراءة ، كما أنهم لا يستطيعون إعداد برنامج قرائي جيد وإعداد اختبارات لقياس مهارات القراءة ولا تتعدى القراءة في نظرهم سوى تمكين التلميذ من إدراك صور الكلمات وتمييز أشكالها المختلفة ،ومعرفة مقاطعها ،وحروفها وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية ،ورسمها وكتابتها ،وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً ...وكذلك عدم توافر الأدوات المناسبة لدى المعلم للكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ مثل مقاييس الذكاء واختبارات مهارات القراءة ...(مصطفى،1995م،ص ص 153-154؛ محمود،2012م،ص 24-25) وإن معظم المعلمين لم يفلحوا في معالجة المشكلات التي تعوق الفهم القرائي ..كما أفادت بعض الدراسات (عبد الحميد ،2002م،ص 84) وأن 75% من معلمي اللغة العربية لا يعرفون المهارات اللُغوّية لتعليمها وهذا يعنى عدم الوعي بغاية كل درس من دروس اللغة العربية ... ولا يستخدمون استراتيجيات فعالة في تدريس القراءة ..(البوهى،2003م، ص23) فلا غرو إذن أن توجد نسبة كبيرة من متعلمي المرحلة الابتدائية العليا يعانون صعوبات في فروع اللغة العربية مع وجود نسب مختلفة لكل فرع من تلك الفروع ووجود اختلاف بين نسب الذكور والإناث (الشخريتى،2009م ، ص77؛ محمود،2012م ،ص ص 24-26) فوجد مثلاً أن 50% من تلاميذ الصف الرابع أداؤهم لمهارات اللغة العربية منخفضاً(اللبودى،2006م ،ص 285) ومعلوم إن التقصير أو إهمال علاج صعوبات تعلم القراءة وتصحيح الأخطاء في وقت مبكر من حياة المتعلمين فإنه يجعلها تتفاقم وتكبر حتى تسد الطريق أمام المتعلم في كافة مجالات المعرفة بل وسيتأثر مستقبله ونجاحه في الحياة بوجه عام من آثار تلك الصعوبات التي يشكو منها المجتمع وأولياء الأمور والمتخصصون والغيورون على اللغة العربية وعلى أبناء أمتهم ومستقبلهم .

الأمر الذي يتطلب تشخيص وعلاج ما يتصل بالضعف القرائي أو العسر القرائي أو التأخر القرائي ؛ على اختلاف التسميات وذلك عن طريق معرفة الأسباب التي تؤدى إلى ضعف التلاميذ في القراءة وانصرافهم عنها والتي تعود إلى أسباب تعليمية تربوية أو اجتماعية أو نفسية أو إلى عوامل فسيولوجية (عطا الله،2003م ،ص221؛ الظاهر،2008م، ص200؛ الشيخ،2001م ، ص110) وإلى التلميذ وإلى المعلم وإلى الكتاب وإلى الطريقة وإلى طبيعة اللغة وإلى نظام التعليم وإلى الخطة المدرسية وإلى البيئة ودراسات عديدة تؤكد الأهمية القصوى للعناية بالمتعلمين المتأخرين والضعفاء ،والكشف عن أسباب هذا التأخر القرائي ودراسة مظاهره وتحديد علاجه ، كما تؤكد أهمية العناية بالأذكياء منهم حتى لا يحدث لديهم رد فعل عكسي يؤثر على نموهم القرائي (أبو الهيجا،2002م،ص 72؛ الشيخ،2001م ،ص117) وتلك الإجراءات تحتاجها المدرسة الفلسطينية ،فكثير من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بغزة لا يجيدون تعلم اللغة العربية لأنهم لا يجيدون القراءة ولا يقرءون كما يجب (زقوت،1999م؛ كلوب، 2011م) فهم يعانون من صعوبات جمة لتعلم القراءة (فوره،2003م ،ص53) وتتزايد الشكوى المتكررة من ضعف متعلمي المدرسة الفلسطينية في القراءة وفهم المقروء ..(أبو جحجوح،2006م، ص5) وهناك ضعف شديد واضح في المهارات القرائية لدى متعلمي المرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين (يوم دراسي 2006م؛ ورشة عمل2009 م ؛ الشخريتى،2009م،ص8 ؛ أبو طعيمة،2010م ،ص 6 ؛ مركز إبداع المعلم 2013م)، وأن نحو 40% من طلبة الصفوف الأولى الأساسية بفلسطين لا يجيدون القراءة والكتابة ... وذلك على مستوى مدارس الحكومة والوكالة والخاصة (مركز إبداع المعلم2013م) والميدان يؤكد ذلك فمن خلال حضور الباحث ومشاركته في العديد من الندوات وغيرها وعضويته في المجلس المركزي لأولياء الأمور، وكذلك إشرافه على التربية العملية في المدارس وجد أن هناك حاجة ملحة وضرورية لإجراء هذه الدراسة ؛ بغية تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتعليمها وأساليب معالجتها وفق آراء معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالمدرسة الفلسطينية (غزة).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يدعو الواقع الذي نعايشه، والمستقبل بملامحه المتوقعة ، والدراسات السابقة إلى ضرورة الاهتمام بالكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها ووضع بطاقة لملاحظتها ومعرفة أساليب معالجتها من وجهة نظر المعلمين خاصة "وأن حكم المعلم وتقديره يعد أحد أساليب التشخيص في القراءة ،وله قيمة تنبؤية عالية في الكشف والتحديد المبكرين لذوي صعوبات القراءة " (الزيات،1998م ،ص 227)، وهذا يتطلب التصدي لمشكلة هذه الدراسة التي يمكن تحديد سؤالها الرئيس فما يأتي:

- ما أبعاد صعوبات تعلم القراءة ؟ وما أساليب تشخيصها ومعالجتها من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية (1-6) بخان يونس -فلسطين ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

س1: ما درجة أبعاد صعوبات تعلم القراءة التي تتعلق بالكتاب المدرسي ،وبالمتعلم ،وبالمعلم ، وبالمدرسة وبالإشراف التربوي ،وبأساليب التقويم ،وطبيعة اللغة العربية وخصائصها وبالأسرة، والمجتمع المحلي وفق آراء معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالصفوف (1-6) بمدارس خان يونس (غزة) ؟.

س2: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (النوع) ؟.

س3: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأسباب صعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير الخبرة الأقل من 5 سنوات والأكثر؟.

س4: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير الصفوف (1-3) و (4-6) من التعليم الأساسي ؟.

س5: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير دبلوم وبكالوريوس ؟.

س6: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لصعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير التخصص لغة عربية وغير ذلك (معلم صف) ؟.

س7: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتحديد صعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير المؤسسة (حكومة ووكالة) ؟.

س8: ما درجة مناسبة البطاقة المقترحة لتشخيص صعوبات القراءة للصفوف(4-6) من التعليم الأساسي التي تتعلق بتشخيص صعوبات تعلم مهارتي النطق القرائي ،والفهم القرائي وفق آراء عينة الدراسة ؟.

س9: ما درجة مناسبة بطاقة الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) من التعليم الأساسي وفق آراء عينة الدراسة ؟.

س10:ما درجة ممارسة المعلمين للأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) من التعليم الأساسي وفق آراء عينة الدراسة؟.

أهداف الدراسة

1-الكشف عن أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة (الجهرية والصامتة) لدى متعلمي المرحلة الأساسية (1-6)من وجهة نظر معلميها.

2- تقديم بطاقة تشخيص لبعض صعوبات تعلم القراءة للصفوف من (4-6) بالتعليم الأساسي متعلقة بصعوبات مهارات النطق القرائي ،وصعوبات مهارات الفهم القرائي .

3- الكشف عن أهم الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم عند معالجته لصعوبات تعلم القراءة ودرجة ممارستها لدى أفراد عينة الدراسة .

أهمية الدراسة

1- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتصدى له فالميدان يحتاج إلى المزيد من إلقاء الضوء على مفهوم صعوبات تعلم القراءة ،وأساليب تشخيصها ،وملاحظتها ،وعلاجها بوصفها مشكلة قومية لها تأثير على مستقبل المجتمع وأبنائه .

2- قد يستفيد المعلمون والمشرفون من أداة الدراسة التي توضح أكثر الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة المتعلقة بالكتاب المدرسي ،وبالمتعلم ،وبالمعلم ،وبالمدرسة وبالإشراف التربوي ،وبأساليب التقويم ،وبطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وبالأسرة والمجتمع المحلي ؛ بغية تشخيصها والعمل على علاجها .

3-قد تساعد الدراسة معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي اللغة العربية على استخدام بطاقة تشخيص صعوبات تعلم القراءة للصفوف من (4-6) بالتعليم الأساسي المتعلقة بصعوبات القراءة في مهاراتي النطق القرائي، و الفهم القرائي .

4-قد تساعد المعلمين على معرفة الأساليب التي يمكن أن يستخدموها عند معالجة صعوبات تعليم القراءة وتعلمها.

5- قد تفيد الدراسة المهتمين ببناء برامج لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة ومهارات اللغة العربية الأخرى بالاستفادة من بطاقة تشخيص صعوبات القراءة المقترحة في هذه الدراسة .

6- إن الاستفادة من نتائج الدراسة يساعد المتعلمين على تحسين قدراتهم في القراءة وبالتالي زيادة مستوى تحصيلهم في المباحث الدراسية الأخرى الذي يعود عليهم بالفائدة النفسية والاجتماعية .

7- فتح المجال أمام الباحثين للقيام ببحوث ودراسات أخرى في هذا المجال .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تحديد صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء عينة من معلمي الحكومة والوكالة بالمرحلة الأساسية للصفوف (1-6) وفق متغير النوع (الجنس)، والخبرة ، والصفوف الدراسية ، والمؤهل، والتخصص والمؤسسة (حكومة – وكالة) بمحافظة خان يونس –غزة وذلك في الفصل الدراسي الثاني (2014-2015) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والتفاصيل في إجراءات الدراسة الميدانية .

مصطلحات الدراسة

1- القراءة: نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها وعندما يتقدم التلميذ في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة (أبو عين ،1991م ، ص 102) فالقراءة عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف إليها (ونطقها إذا كانت القراءة جهرية) وفهمها ونقدها ، بغية الاستمتاع أو الاستفادة مما يقرؤه الفرد في حياته التعليمية والعامة.

وإن تعليم القراءة وتعلمها علم له أسسه وخصائصه الهادفة إلى الاستفادة منها دينياً وتربوياً وتعليمياً ولغوياً ونفسياً واجتماعياً...

2- صعوبات تعلم القراءة :

صعوبات جمع صعوبة وهي مفهوم يستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ في الصف الدراسي يُظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم ، ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط ويُستبعد من هؤلاء المعوقين ، والمتخلفون عقلياً (عبد الحميد ،2002م،ص 109) وهي العائق الذي يحول دون الاستمرار الجيد في القراءة وتؤدي إلي حدوث أخطاء تدل على وجود ضعف قرائي يؤثر علي التحصيل الدراسي أو التكيف الشخصي للمتعلم مما يجعلها مشكلة كبيرة تعيق المدرسة عن أداء رسالتها بفاعلية ويرتبط مفهوم صعوبات القراءة من قريب أو بعيد بالعديد من المفاهيم كالضعف القرائي أو العسر القرائي أو العجز القرائي أو أخطاء القراءة ...(يونس،1998م ،ص240؛ مصطفى،2001م،ص106 ؛ محمود،2000م ،ص 76) والمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة هو الذي أتيحت له فرص تعلم مهاراتها لكنه لا يقرأ جيداً كما يتوقع منه ، ويظهر تأخراً ملحوظاً في استجاباته القرائية عمن هم في مثل نموه ومستوي قدراته العامة ويقل سنة دراسية واحدة عن الصف المتوقع له ،ولا يرجع ذلك إلى نقص الذكاء أو الفرصة التعليمية المناسبة فالأسباب قد تكون تربوية أو اجتماعية أو نفسية .**ويقصد بصعوبات تعلم القراءة** في الدراسة الحالية الصعوبات ذات الأساس اللغوي الذي يشتمل على المعالجات الصوتية وتعرف الكلمات ، ولا تعزى أسبابه إلى عجز بصري أو عوامل دافعية أو الانتباه أو أشكال العجز الذهني أو أشكال العجز الذهني المصاحب والذين يعانون من هذه الصعوبات يحتاجون إلى برامج علاجية ضمن برامج التربية الخاصة وهي خارج نطاق الدراسة الحالية ، لهذا حرصت هذه الدراسة على تصميم استبانه هدفها تحديد سبعة أبعاد لصعوبات أكاديمية تعيق تعلم القراءة في المدرسة الفلسطينية وفق آراء المعلمين أنفسهم في الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسي **واجرائياً** تقاس بالنسب المئوية التي تحصل عليها فقرات الاستبانة والفقرة التي تحصل على 50% فما فوق تعد صعوبة من تلك الصعوبات .

3- تشخيص صعوبات تعلم القراءة : يقصد بالتشخيص تحديد النوع أو المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ،ودرجة حدتها ،وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي (بدير،2007م ،ص37) والتشخيص عملية تهدف إلى تحديد قدرة المتعلم على القراءة وهي خطوة أساسية لتحديد جوانب صعوبات تعلم القراءة وهي ضرورية للطالب الضعيف قرائياً والمتوسط والذكي أيضاً وهي صعوبات تؤدي إلى حدوث خطأ في النطق و الفهم القرائي وتم تصميم استبانة لتشخيص صعوبات النطق القرائي والفهم القرائي **وإجرائياً** يتم قياسها بتحديد النسب المئوية التي تحصل عليها فقرات الاستبانة المقترحة في الصفوف (4-6) الأساسي وكذلك الاستبانة المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة ودرجة ممارستها من معلمي الصفوف (4-6) من التعليم الأساسي وفق تدرج ثلاثي (ضعيفة ومتوسطة وكبيرة) .

4- مهارة النطق القرائي هي التي تمثل الجانب الميكانيكي في عملية القراءة ، وتشمل عدة مهارات فرعية تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى وخاصة وأن تعليم القراءة يهدف إلي إكساب التلاميذ مهارتين أساسيتين هما : ميكانيكية القراءة (mechanics) والفهم (comprehension) ولا يمكن الفصل بين مهارات الجانب الآلي (التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها..) ومهارات الجانب الإدراكي الذي يؤدى إلى فهم المقروء والتفاعل معه . وإذا عانى المتعلم من أحداهما تكون لديه صعوبات قرائية . **وإجرائياً** تقاس بالنسب المئوية التي تحصل عليها فقرات الاستبانه وفق آراء معلمي الصفوف (4-6) الأساسي .

5- مهارة الفهم القرائي : الفهم لغة ، هو حسن تصور المعنى وجودَة استعداد الذهن للاستنباط ويقال فهمت فلانا ، وفهمت به ، وفهمت الشيء أي عقلته وعرفته (ابن منظور،1982م)وهو عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة وإشارات السياق ؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب ، ويستدل على مستوي الفهم من خلال الإجابة عن أسئلة اختبار فهم المقروء (العيسوي،2002م ،ص32) أو أسئلة المعلم الرصينة والمتنوعة . والفهم القرائي عملية عقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير يقوم بها القارئ للتفاعل مع المقروء لاستخلاص ما به من معان وأفكار صريحة

أوضمنية يمكن الاستفادة منها في الأنشطة الحياتية المتنوعة ، مع إمكانية تنظيم الأفكار ووزن الأدلة ونقدها نقداً موضوعياً وإصدار أحكام وإبداء رأى في المقروء ، **وإجرائياً** تقاس بالنسب المئوية التي تحصل عليها فقرات الاستبانه وفق آراء معلمي الصفوف (4-6) الأساسي . "ويعد حكم المعلم وتقديره أحد أساليب التشخيص في القراءة وله قيمة تنبؤية عالية في الكشف والتحديد المبكرين لذوي صعوبات القراءة (الزيات،1998م ،ص 227) .

أدبيات الدراسة:

إن القراءة علاوة على أنها باب المعرفة الذي لا يغلق ، ونبع الفكر الذي لا ينضب ،وباب المشاعر المتدفقة ، فهي طريق المستقبل والتقدم. وتستمد القراءة مكانتها من كلمة "اقرأ" التي هي أول تكليف أمر به الله سبحانه وتعالى نبيه الأمين والتي هي أساس كل تقدم بشري قديم وحديث ، يساعد الفرد والمجتمع على التعامل مع التقدم العلمي والتقني وثورة الاتصالات والمواصلات في ظل سرعة "الفيمتو ثانية" بما يؤكد على أن القرآن العظيم الذي نشر هذه الكلمة الحضارية صالح لكل زمان ومكان . فالقراءة وسيلة تعليمية تربوية تثقيفية الاهتمام بها يؤدي إلى التقدم والتطور في كل أبعاده ، كما تساعد القراءة على تحقيق محو الأمية التقنية (التكنولوجية) ومواجهة إفرازات العولمة الحالية وتداعياتها الكثيرة والتفاعل معها وفق المزواجة بين الأصالة والمعاصرة ؛ بغية تقوية جهاز مناعة ناشئينا منذ نعومة أظفارهم . ولقد أدرك أعداؤنا أهمية القراءة والأمثلة كثيرة فإحداها عندما سئل هذه الأيام أحد القادة (الإسرائيليين) ماذا تقرأ الآن؟ قال: اقرأ كيف انتصر القائد صلاح الدين الأيوبي ؛ حتى لا يفتح المسلمون القدس مرة أخرى ؟ !!! فهل أمة اقرأ مدركة لذلك ؟!

معلوم أن القراءة نشاط عقلي فكري هدفه العام إكساب القارئ والمتعلم المعرفة والمعلومات والثقافة والعلوم في ميادين عديدة مدرسية ونحوها ومحلية وعالمية ... كما تساعد الفرد على فهم نفسه ومجتمعه وعالمه المحيط به الذي أصبح غرفة زجاجية صغيرة يُرى ما بداخلها بما يساعد الفرد على التكيف الايجابي وبما يعود على الفرد وعلى مجتمعه بالنفع والصلاح والتقدم . فهي تحقق فوائد فردية واجتماعية وعالمية كثيرة ولها دور في تطوير المعرفة الإنسانية بعامة.

ولا يعد تعلم القراءة شكلاً من أشكال اكتساب المعلومات ، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينة ، كما أن تعلمها ليس مهارة يدوية بسيطة ، بل مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد (كولينجغورد،2003م ،ص 11) هذا العقل "الذي قدره خبراء كنديين أنه يساوي كمبيوتر بثلاثة بلايين دولار." فالقراءة عملية متدرجة مستمرة يقوم بها الفرد بكل كيانه ،وتتطلب منه توازناً جسمياً وعقلياً ونفسياً . كما أنها مطلب نمائي يتطلب تكيفاً ذاتيا واجتماعياً ، والتقدم في القراءة مرتبط بالتقدم في مظاهر النمو وخصائصه ومتطلباته كما تؤثر القراءة على جوانب الشخصية كلها.

سيكولوجية القراءة:

إذا كان كل طفل يولد وهو يملك استعداداً لتعلم أي لغة من لغات العالم ، فإن مرحلة الصراخ تعد أول مراحل النمو اللغوي لدى الطفل ، بوصف الصراخ أداة تواصل مع الآخرين فمع بداية الميلاد تبدأ القراءة بمفهومها العام (الموسى2009م ، ص27-30 ؛ مهنا،2006م ،ص192) فهي عملية مكتسبة –وليست فطرية مطبوعة – تقوم على الحس والإدراك السليمين فعندما تقوم الحواس بجلب المثيرات من النص المقروء إلي الذهن ، ويقوم الإدراك بتفسير تلك المثيرات عبر عمليات عقلية معقدة وتعتمد تنمية القراءة على تزويد الطفل بالخبرات الحسية التي تتناسب وقدراته وخصائصه ، ثم إكسابه بعد ذلك مهاراتها ومتابعة مدى إتقانه لها وتفاعله مع المقروء عبر أساليب تعليمية تعلمية فاعلة وفعالة . وإن إتمام عملية القراءة يتطلب من الفرد " إحساساً سليماً ، ووجداناً مطمئناً ، وعقلاً فاعلاً ، ونطقاً صحيحاً " كما يتطلب من الأسرة والمدرسة والمجتمع السعي الجاد لتطوير تعليم القراءة وتعلمها في كل المراحل التعليمية ،وتقويم تدريسها وتحديد مشكلات تعليمها وطرائق علاجها ، ووضع برامج لتنمية مهاراتها وسبل الاستفادة منها تربوياً وتعليمياً ونفسياً واجتماعياً . والقراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل تتعدي ذلك إلي فهم المقروء ، واستحضار معناه ، والاستنتاج والربط والتفكير النقدي أيضاً ، وذلك يتطلب من القارئ أن يربط بين ما يقرأه بخبراته السابقة ، وأن يفسر النص المقروء وأن يصدر عليها حكماً مستعيناً في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير .(DoleJ .etal،1995،P.570-585)

فالقراءة وتعليمها وتعلمها علم له أسسه وأساليبه ومتخصصيه ، وفن له أصوله وخصائصه ومتعته . وتتأثر عملية القراءة بالنواحي الجسمية والعقلية والنفسية للمتعلم وبطبيعة اللغة التي يتعلمها والخبرات المقدمة إليه والبيئة الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها هذا المتعلم ويتفاعل معها أيضاً. وإن الوصول بالمتعلم إلى القراءة الجيدة يمر بمراحل متدرجة ومتطورة تتناسب ومراحل نموه وقدراته ، وترتقي في تطورها بدءا من الاستعداد لتعلمها واكتساب مهاراتها الأساسية وممارستها التي تظهر في سلوك المتعلم المتنامي صعوداً ؛ بغية قيامه بتوظيفها في حياته التعليمية والعملية وذلك عند استخدامها للدراسة أو الاستمتاع أو الاستنتاج أو النقد أو الإبداع أو إصدار الأحكام ونحو ذلك . وكذلك تُكسب القراءة الفرد مهارات التعلم الذاتي ومهارت "يتعلم كيف يتعلم" هذه المهارة التي يحتاجها إنسان القرن الحالي بدرجة كبيرة.

القراءة ومراحل تعليمها وتعلمها :

القراءة من مجالات النشاط اللّغوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة بوصفها أداة لاكتساب العلم والمعرفة والثقافة ، والتواصل مع ما ينتجه العقل البشري ، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي والتقني بالإضافة إلي أنها "الأداة الرئيسة للتعليم والتعلم والتفوق والتطور .... الأمر الذي جعل تدريس القراءة يحظى بمكانة في كل المراحل التعليمية . وتكتسب السنوات الأولي من التعليم أهمية خاصة في حياة المتعلم ... فالأطفال الذين لم يتعلموا القراءة بكفاية في تلك السنوات ، يجدون صعوبة في التعلم ، فتعلم التلاميذ القراءة في نهاية الصف الثالث هو المطلب الوحيد الأكثر أهمية في المرحلة الأساسية للتعليم (الابتدائية) وهذا يعد مشكلة قومية تواجه كل المجتمعات كما تواجه كل مدرسة ... (يونس،1998م ، ص160) وتنبثق أهداف تدريس القراءة العربية من أهداف تدريس اللغة ووظائفها العديدة ، الأمر الذي يدعو إلي عدم الخلط بين أنواع القراءة ووظائفها وأساليب استخدامها بعد التمكن من مهاراتها وكذلك يتطلب تحديد أهداف تدريسها وهي متعددة ...(شحاتة، ب/م1993، ص188 ؛ الموسى،2009م،ص393 و ص 23؛ عبد المهدى،2008م ، ص ص123-124). وأكدت على تلك الاهداف خطة المنهاج الفلسطيني الهادفة إلى جعل المتعلم يعتز بدينه ولغته وعروبته ووطنه واكسابه قيم ومعارف واتجاهات ايجابية متنوعة ... وجعله مشاركاً في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية [الصفية واللاصفية] ومتقناً لمهارات قرائية متعددة ... (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،1999م، ص ص19-20)

ويمر الفرد في أثناء رحلته القرائية بمراحل ثلاث **الأولي** هي :" اقرأ" ، وتهدف إلي التمكن من آليات القراءة ومهاراتها الأولية والمرحلة **الثانية** هي: "اقرأ للتعلم" أو "تعلم لتنمو" أو "تعلم القراءة" وتهدف إلي احتواء النص اللّغوي والسيطرة على ما يتضمنه ، ونقده ، والتزود بالمعرفة فيه. والمرحلة **الثالثة** وهي: "اقرأ لتعيش او تبحث" وتهدف إلي حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته أو تحقيق ذاته وإمتاعه وشغل فراغه والمراحل الثلاث ليس ثمة فاصل محدد لكل منها فقد تتداخل أو يتحقق بعض أهداف مرحلة في أثناء مرحلة أخرى ، ويكاد أن تتوافق هذه المراحل القرائية مع مراحل التعليم الأساسي والثانوي وما بعده (يونس،2000م ، ص122).

وأظهرت دراسات عديدة أن تعلم القراءة يمر بخمس مراحل **الأولي:** الاستعداد للقراءة ويتأثر بعوامل منها: العامل العقلي ،والجسمي ، والنفسي ، واللغوي ، والخبرة ، **والمرحلة الثانية:** البدء في تعليم القراءة ويتم في أثنائها تكوين العادات القرائية الأساسية وبعض المهارات والقدرات وتستخدم عادة إما الطريقة الجزئية (التركيبية الصوتية) ، أو الطريقة الكلية الجملية (التحليلية) أو الطريقة التوليفية ، التوفيقية ، المزدوجة (التحليلية التركيبية) وهي الطريقة السائدة – غالباً – الآن. **المرحلة الثالثة** التوسع في القراءة ، والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد سرعة القراءة الصامتة ودقة الفهم، **المرحلة الرابعة** توسيع الخبرات ، وزيادة القدرات في القراءة التي تزيد خبرات المتعلمين وقدرتهم على الفهم والنقد ، والتفاعل وسرعتهم في القراءة .... وتنمية ميولهم القرائية ، **والمرحلة الخامسة:** وهي مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات التي تم تدريب المتعلمين عليها ... ومحاولة تنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقاً ، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتوظيفها في أنواع القراءة المتنوعة وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها واستخدام مصادر المعلومات المتنوعة وهي مرحلة مفتوحة لا نهاية لها (شحاتة، /ب1993م، ص ص135-137 ؛ فضل الله، 1998م، ص ص 75-81 ؛ يونس،1999م، ص ص 24-؛ السليطى،2001م، ص ص 171-173) ويختصرها (هينز) وزملاؤه في ثلاث مراحل

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

هي الكلية ، والتحليلية ، والتكامل أو الدمج او التوفيقية ... (في ،أبو طعيمة،2010م،ص ص43-44).

إن تنفيذ مراحل تعلم القراءة السابقة وتحقيق أهدافها يتطلب الاهتمام بتحقيق أمور عديدة من أهمها: الاهتمام بتعليم القراءة ،وإعداد المعلم الفاعل القادر علي توظيف متطلبات تعليمها وأساليب تنميتها ومعالجة أسباب ضعفها وانتشار أخطائها .... وأن تبني المباحث الدراسية المقررة وفق الأبحاث اللغوية والنظريات التربوية التي تهتم بمراعاة الفروق الفردية وتدعم التعلم الذاتي الدافع إلي التعليم المستمر بما يواكب التقنيات الحديثة مع ضرورة زيادة تفعيل دور المدرسة والأسرة والمجتمع للاهتمام بالقراءة وما يتصل بها من عمليات تربوية تعليمية تثقيفية نفسية ... لتكون دعوة إلي إعمال العقل وإبداء الرأي والتفكير العلمي السليم البناء الذي يتطلب الفهم والربط والاستنتاج والنقد والتقويم ؛ لذلك يحذر التربويون دائماً من أضرار اقتصار تدريس القراءة على مفهومها البسيط الذي يعتمد على تعليم الكلمة والنطق بها دون الاهتمام بتدريس القراءة كمهارات متكاملة متضمنة الفهم والربط والاستنتاج والنقد والتفاعل مع المقروء وتحليله والحكم عليه وقبوله أو رفضه وذلك حتى لا يكون المتعلمون سلبيين يستسلمون للأفكار المكتوبة أو المسموعة وكأنها حقائق غير قابلة للجدل والنقاش ...(مهنا،2006م،ص 170؛ يونس،2000م،ص 20) ولأن القراءة عملية معقدة كان من الطبيعي والمتوقع أن تواجه عديداً من المشكلات التي تعوق تنمية المهارات التي تشتمل عليها ، وما تزال هذه العوامل العديدة تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم في مهارة القراءة حتى يتم تحديدها وعلاجها أو حتى يصبح في الإمكان تصميم نظام للتدريس العلاجي له القدرة على التكيف مع النتائج المترتبة على هذه العوامل أو التغلب عليها (مرسى،1997م، ص113) .

صعوبات تعلم القراءة وتعليمها:

يعد موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية ، فعادة ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الأساسي أو ما قبله ، ويستمر اعتمادهم عليها في حياتهم كلها، ويعد الإخفاق في تعليم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ولقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من (كبرك والكنز) لبرامج صعوبات التعلم بأن 60 – 70 % من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة (كالفانت،1988م، ص254) وأكدت على هذه النسبة إحدى الدراسات العربية (في،الظفرى،2010م،ص 110) والأطفال ذوو صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يوجدون في الصف العادي ، ولكن لا يستطيعون أن يسايروا أقرانهم في التعلم ، على الرغم من أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، ولا يعانون من إعاقات حسية [مثل فقدان السمع أو البصر] ، أو بدنية ، أو اضطرابات نفسية ، كما أنهم لا يعانون من حرمان اقتصادي أو بيئي(Fisher, .P.446.440 B.L. etal,1996) وأفادت دراسات عديدة بارتفاع نسبة صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات في تعلم القراءة . ففي عينة أولية قوامها (245) متعلماً من الصف الخامس بمحافظة القليوبية (مصر) وجد أن 52% منهم يعانون من صعوبات التعلم و 47% من هؤلاء يعانون من صعوبات تعلم في القراءة . وأن نسبة الصعوبات الشائعة لدى عينة من المرحلة الابتدائية قوامها (200) متعلماً كانت صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 22,7% ،وصعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة 20,6% ... وصعوبات الإنجاز والدافعية بنسبة 19,6% . وأن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدي عينة من الصفوف الرابع إلي السادس في الإمارات العربية في مبحث اللغة العربية كانت 13,7% (السيد،2000م،ص ص 77-79) أن نسبة التأخر القرائي تعد عالية في المدرسة الابتدائية في مصر وأن معظم الصعوبات التحصيلية التي يعاني منها التلاميذ وخاصة في المدرسة الابتدائية في مصر-على سبيل المثال- يرجع في المقام الأول إلى العسر القرائي ودراسات عديدة – قديمة وحديثة – تفيد بارتفاع نسب صعوبات تعلم في القراءة ويفيد bond أن الارتباط بين القراءة والتحصيل الدراسي مرتفع ، بمعنى أن التلميذ القادر على القراءة يستطيع أن يحصل أكثر ويتقدم تقدماً ملحوظاً في المدرسة (في، شحاتة، 1993/ج م، ص 9) ويعد الضعف في القراءة سبباً مباشراً للفشل المدرسي في جميع المواد (المباحث) ، ويؤثر سلباً على صورة الذات لدى الطفل وشعوره بالكفاءة (الزيات،1998م، ص40) وأن التأخر في القراءة يؤدي إلى التخلف الدراسي وإلى الاضطرابات النفسية ، الانفعالية ، وتوجد حالات من الشغب والسلوك غير السوى تصدر من طلاب يحتاجون إلى تعلم

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

القراءة كما يقول (Brooks في، شحاتة، 1993/ج م،ص9-10) وقد يؤدي الإخفاق في تعلم القراءة إلى مشكلات عاطفية وشخصية وأن استمرار ذلك الإخفاق ينجم عنه شعور بالخيبة وضياع الثقة بالنفس مما قد يؤدي إلى انحرافات سلوكية والتعود على الفشل وتقبله ، كما أن هناك علاقة وثيقة بين تأخر تلاميذ المرحلة الأساسية في القراءة ، وما يعانونه من اضطرابات نفسية وانفعالية وعادات سلوكية غير مرغوبة (عبد الحميد،2002م، ص101؛ اللبودى،2005م،ص 11؛ عبد الحميد،2000م،ص85 ؛Monroe m،1998،P.88) وأن صعوبات التعلم ومنها صعوبات القراءة لها تأثير سلبي على كل من التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي (Parker,J.G. ,etal 1997. P.100)

من أسباب صعوبات تعلم القراءة

تعد مشكلة تأخر الاطفال في القراءة والصعوبات التي يواجهونها في مرحلة التعليم الأساسية من أهم المشاكل وأخطرها التي تواجه التعليم في بلادنا العربية نظراً لضخامة حجم هذه المشكلة ، وما تتركه من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع وهذه الظاهرة ليست وقفاً على متحدثي العربية فقط ، بل هي عامة عند المتحدثين بلغات كثيرة من بلدان العالم؛ فهناك 40 تحليلاً بعدياً لأبحاث القراءة منذ 1982م وتضمنت 100.000 دراسة وغطى هذا التحليل 5% من الدراسات المتاحة حول القراءة ، وهذا مفيد لاختبار النظريات حول مشكلات القراءة والنماذج ... كما ذكر ذلك ديكي Duke 2010 وآخر (في مرجع محمود،2012م،ص33) ويعد الضعف القرائي ظاهرة واضحة في المدرسة الفلسطينية ، فلا يخلو صف دراسي – في أي مرحلة تعليمية – من عدد من التلاميذ الضعفاء في القراءة ، الذين يقل مستواهم القرائي – عادة – عن أقرانهم بعام أو أكثر ويأتي هذا الضعف في القراءة نتيجة ضعف عقلي يحول بين التلميذ وبين تعليمه القراءة بالمستوى العادي ، أو بسبب ظروف أخرى تعليمية أو غير تعليمية تجعله أقل في نموه القرائي (فضل الله،1998م،ص99) وتعاني مدارسنا من كثرة الصعوبات في تعلم القراءة ونلاحظ عجز المتعلمين في جميع مراحل التعليم عن الانطلاق والاسترسال في القراءة ... وأخطاء كثيرة في القراءة الجهرية والصامتة ... (العجمى،2005م، ص ص29 -30 ؛ شحاتة ،/ج 1993م،ص ص14-15؛ محمود،2000م،ص76) فلا غرو إذن أن تتكرر شكوى أولياء الأمور من عدم قدرة أبنائهم على القراءة الصحيحة أو شكوى خبراء التعليم من أن التلاميذ لا يحسنون القراءة ، وتؤكد الدراسات أن هناك عدداً لا يستهان به من تلاميذ المدرسة الابتدائية يعاني من العسر في القراءة أو الضعف القرائي أو التأخر فيها على اختلاف التسميات (محمود،2000م،ص ص76-77) والذي لا شك فيه أن كثيراً من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة وانصرافهم عنها تعود إلى التلميذ وإلى المعلم وإلى الكتاب المدرسي وإلى الطريقة وإلى طبيعة اللغة وإلى نظام التعليم وإلى الخطة التعليمية وإلى البيئة ... (الشخريتى،2009م،ص ص59-60 ؛ أبوطعيمة،2010م،ص ص91-94 ؛ عطا الله،2003م،ص188؛ عبده ،1995م،ص ص36-47) وعملية تعلم القراءة لها مشاكلها ، وهي مرتبطة بالتعلم بشكل عام (كولينجغورد،2003م،ص215) كما تعد القراءة واحدة من أصعب العمليات العقلية مثل التذكر والانتباه والتخيل والتحليل والتركيب بالإضافة إلى عمليات العين من متابعة وتركيز (لنمرى،2008م،ص24) كما ترتبط القراءة ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية العليا : وهي النمو اللغوي والتفكير (يونس،1999م،ص40) الأمر الذي جعل وجود علاقة بين القراءة وبعض المتغيرات مثل : الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والذكاء والتكيف الشخصي والاجتماعي (الديب،) والاستعداد للقراءة وطرائق تدريسها (سليمان،2006: 135). هنا يجب التأكيد على وجود فرق بين صعوبات التعلم بمعناها العام الشامل وبين صعوبات انخفاض التحصيل كالتأخر أو الضعف أو صعوبات تعلم القراءة ، فجميع تعريفات صعوبات التعلم ذهبت إلى أن سببها بصورة عامة يعد داخلياً (أي عوامل داخل الفرد كالتخلف العقلي والاعاقات الحسية ، والاضطرابات الانفعالية وبطيء التعلم ..) وليس خارجياً (كالعوامل والأسباب البيئية مثل : الحرمان الاقتصادي والثقافي والتعليم غير الكاف .. والمتغيرات الأسرية المتنوعة .. وهذه العوامل تساعد على إظهار الصعوبة وليس سبباً لها) (السيد،2000م،ص ص130-146و ص ص180-199، فوره،2003م،ص ص7-8 ؛ Schimts.H 1996.P.95-96,). المتعلمون الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية هم

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

أصحاب الصعوبات الخاصة أي أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن التأخر الدراسي والتأخر في التحصيل .. وقد يكون التأخر الدراسي نتيجة العوامل الداخلية والخارجية وفي هذه الحالة يعاني المتعلم من صعوبات التعلم وبالتالي صعوبات في القراءة فهؤلاء المتعلمون يكونون محل اهتمام (التربية الخاصة) . ونجد من يعد الضعف القرائي أحد صعوبات التعلم .. ويوجد أكثر من أربعين مصطلحاً تستخدم للتعبير عن نفس الطفل (الشيخ،2001م،ص115؛ الزيات،1998م،ص ص103-135 ؛Kamahy,G.A,etal,1991.P.40).

من هنا يرى الباحث أن صعوبات تعلم القراءة تتعلق بالعوامل البيئية أكثر من العوامل الأخرى ، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالمداخل والبرامج والأساليب الوقائية التي تكشف مبكراً عن الصعوبات القرائية ، وكذلك علاج صعوبات التعلم القرائية كالصعوبات النمائية المتصلة بالعمليات العقلية : كالانتباه والإدراك والذاكرة ... والصعوبات الأكاديمية : التي تتعامل مع مهارات القراءة مباشرة والأداء المدرسي وما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية ؛ لذا فإن البحث عن الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى حدوث صعوبات في تعليم القراءة وتعلمها هو بحث عن أسباب تعيق تقدم المتعلم وتعليمه ونجاحه وتفوقه الدراسي ويمكن تقديم عرض مختصر لأهم تلك الأسباب فيما يأتي :

*** أسباب ترجع إلى المتعلم نفسه:**

وهي أسباب تتعلق بأمور محددة منها: **الأسباب الجسمية والصحية:** تأتي الأسباب الجسمية والعضوية والوراثية في مقدمة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المتعلمين في القراءة والصعوبات في تعلمها ومن هذه الأسباب:

العيوب البصرية:

تعد الرؤية الصحيحة متطلباً أساسياً لحدوث عملية القراءة ، فضعف القدرة البصرية يجعل عملية القراءة صعبة وأمراً عسيراً ومصحوباً بالتوتر والقلق والإجهاد مما يجعل الطفل يتوقف عن القراءة بعد فترة قصيرة ، ثم الهروب منها، والامتناع التام عن القراءة بعد ذلك . وأفادت دراسات عديدة أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يجدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة ، ولكن دراسات قليلة تشير نتائجها إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من القصور البصري يحرزون تقدماً ملموساً في مستوى القراءة ، وذلك لأنهم يبذلون جهداً اضافياً من أجل التغلب على هذا القصور ولقد بينت دراسات عديدة أن القُرّاء الجيدين يستخدمون ترميزاً لغوياً للتخزين البصري بفاعلية أكثر من أقرانهم الضعاف وبصورة عامة أن العمليات الادراكية (البصرية) تؤدي دوراً محدوداً في تفسير التباين بين الأفراد في الأداء القرائي المبكر والتي تؤدي دوراً سلبياً محدوداً في الفشل القرائي المبكر (كولينجغورد،2003م،ص15؛ Parker,J.G,etal,1997.P.88) وما دام التباين بين الأفراد يعتمد إلى حد ما على البصر فإن مشاكل الرؤية التي يتم فحصها يمكن أن تكون سبباً في العديد من صعوبات تعلم القراءة ؛ لذا يجب فحص الأطفال قبل دخولهم المدرسة وأن يتم ذلك الفحص بصفة منتظمة في أثناء سنواتهم الدراسية، وتكاد الآراء تجمع على أن الكشف عن العيوب البصرية ضروري لتشخيص عيوب القراءة عند التلاميذ .و أن الاختبارات البصرية ضرورية بوصفها جزءاً من التشخيص الفردي (الخشرمى،2007م،ص120؛ محمد ،2012م،ص32، Parker,J.G,etal,1997.P.98) وهذا يتطلب إيجاد العلاج المناسب لهذه المشكلة بالتعاون بين المدرسة وإدارتها وولي الأمر ومؤسسات المجتمع المحلي.

العيوب السمعية وعيوب النطق والكلام:

الأطفال الذين يعانون من عيوب سمعية يتعثرون في تعلم اللغة ويجدون صعوبة بالغة في تعلم القراءة ، وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي، ويتأثر الجهاز السمعي للمتعلمين بالأمراض التي يتعرضون لها أو الحوادث الأخرى .. مما يجعلهم يعانون في المستقبل من صعوبات كبيرة في تعلم القراءة وأما الأطفال الصم يمكنهم تعلم القراءة الصامتة بطرق أخرى تناسبهم . وتشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن عدداً من الأطفال تبلغ نسبتهم 5% في العالم ، يعانون بشكل أو آخر من فقدان السمع بدرجة خطيرة ، وأن عدداً أكبر من هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان السمع بدرجة خفيفة ، قد تزداد حدة فيما بعد ، ما لم تلق الاهتمام الكافي – وما لم تعالج طبياً بشكل دقيق – وذلك يؤثر على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي وترتبط عيوب النطق والكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها ، وأن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة ... وتترك عيوب النطق أثرها على إتمام عملية

القراءة السليمة كما تترك آثاراً نفسية على المتعلم قد تؤدي إلى كراهيته للقراءة وتجنبها ،ويرى بعض الاختصاصيين في هذا المجال أن عيوب النطق في حد ذاتها تشكل عاملاً رئيسياً في صعوبات القراءة بالنسبة لبعض الأطفال (الموسى،2009م،ص ص392-393، الشيخ،2001م،ص99، عمر،1992م،ص22)

ضعف الصحة العامة:

يتأثر انتباه المتعلم وتركيزه وقدرته على القراءة بمستوى صحته العامة ، فالصحة العامة الضعيفة تؤدي إلى غياب المتعلم المتكرر عن المدرسة مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي عامة وعلى قدرته القرائية خاصة . ولعل من أهم عوامل الضعف الجسمي التي تعوق تعلم القراءة عند الأطفال هي سوء التغذية ، والاصابة بالأمراض المعدية ، واضطرابات الغدد ، أن هذه العوامل توجد غالباً عند الأطفال الضعاف في القراءة ، ولكنه لم يثبت أنها هي الوحيدة في هذا الضعف ... كما أن اضطرابات الغدد ، وخاصة الغدة الدرقية يؤدي إلى عدم القدرة على القراءة ... وقد دلت دراسات على أن هناك علاقة بين عدم القدرة على القراءة ، وهرمون الغدة الدرقية ،وأن عجز الذاكرة له آثار مؤسفة على جانب الأداء القرائي (كامحى،1998م،ص77؛ جلجل،2001م،ص81) وهناك أبحاث أثبتت وجود علاقة بين اختلال تركيز الهيموجلوبين وحدة الإبصار والسمع وتفكك الكتابة لدى الأطفال ... عموماً فمختلف عوامل الصحة الجسمية يعد مسئولاً عن تعلم القراءة أكثر من كونه مسبباً لمشكلات قرائية (عمر،1992م،ص35 ؛ انعيم،2007م،ص62)

قصور القدرات العقلية:

تتضمن القراءة عمليات عقلية متنوعة يقوم بها المخ البشري ولابد أن توافر قدر من المهارات العقلية التي تمكن المتعلم من تعلم القراءة واكتساب مهاراتها ويتفق معظم الباحثين على وجود علاقة إيجابية بين درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبارات القراءة ، ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة (شحاتة،1993م/ب،ص170) وأشارت نتائج بعض الدراسات حول ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى اتقان الطفل لمهارة القراءة ... لأن كلا منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قياسها بدقة أمراً بالغ الصعوبة ... والعلاقة بينهما تظهر في التعرف إلى الطفل الذي لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب ومستوى قدراته (عمر،1992م،ص44 ؛ بوند،1983م،ص153) وتوجد علاقة وثيقة بين ضعف الذاكرة وتأثيرها على عملية القراءة ... وأن الذاكرة مهارة يمكن تحسينها كأية مهارة أخرى (Gordons,s,etal,2002.P.200) ولا يمكن الاعتماد كلية على نسبة الذكاء وحدها لتكون دليلاً قاطعاً على استعداد الطفل للقراءة ، أو التحصيل بعامة ، ومع ذلك تظل مؤشراً ينير الطريق لمعلم القراءة فيما يتصل باستعداد تلاميذه لها وللتحصيل في عمومه (الزيان،1989م،ص ص31-49) ... وأن عوامل كثيرة بالإضافة إلى الذكاء يمكن أن تؤثر في نجاح الطفل في القراءة ... (شحاتة، 1993م/ب،ص169) فنسبة الذكاء تصلح للمقارنة بين متعلم ومتعلم آخر له نفس العمر الزمني في ضوء معيار أو محك أو مستوى مع ضرورة مراعاة أن لكل متعلم قدرات أخرى يجب أن تراعى عند قياس العمر العقلي لدى المتعلمين ، ويعد النمو العقلي حصيلة التفاعل بين عوامل الوراثة وعوامل البيئة . ودراسات أخرى تفيد أن الأطفال الذين لديهم عجز قرائي موروث يمكن تشخيصهم مبكراً بدرجة كافية للمساعدة في تخفيف هذه المشكلات لديهم قبل بدء التعلم الرسمي .. ويقر ليون Lyon حوالي 20% من كل الأطفال يولدون ولديهم عسر قرائي (في ،جلجل،2000م،ص ص215-216) ويجب ألا يتم الخلط بين المتأخرين عقلياً والمتأخرين قرائياً ... فالتأخر في القراءة لا يعد سمة معينة للتأخر العقلي.

قصور في النمو الاجتماعي الانفعالي:

ثمة تأثير للنمو الانفعالي الاجتماعي في تعلم القراءة ، كما أن الفشل في القراءة يؤثر بدوره في النمو الاجتماعي الانفعالي وهذه أمور تفرض على معلم القراءة أن يكون ماهراً في التعرف إلى أولئك الأطفال من ذوي السلوك غير السوي في مناشطهم الدراسية (عمر،1992م،ص35) ويظهر تأثير العوامل الانفعالية على تعلم القراءة بالاتجاه وبالمشكلات الشخصية العامة التي لها علاقة وثيقة بالتأخر في القراءة ، وتشير عدة دراسات إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الانفعالية بين الحالات الإكلينيكية للعجز القرائي و أن 70% من المتأخرين في القراءة لديهم مشكلات شخصية (بوند،1983م،ص162؛ أبو طعيمة،2010م،ص97

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

(Monroe,m,1992.P.198؛ وأن 100% تقريباً من الأطفال المتأخرين في القراءة لديهم عدم تكيف في نوع ما ، وأن المشكلات الانفعالية تعد من أسباب المشكلات القرائية، وأن للعوامل العصبية تأثيراً كبيراً على ظهور صعوبات قرائية لدى بعض المتعلمين (بوند،1983م،ص ص110-118، اللبودى،2005م،ص83) .بالإضافة إلى الأسباب السابقة فإن ضعف الدافعية والرغبة لدى المتعلم وضعف معجمه اللغوي وحصيلته اللغوية ، وقلة اهتمامه بدروس القراءة ومتابعة المقروء وزهده في القراءة وضعف علاقته بالكتب والمكتبات أسباب تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم . وأن أي خلل في مهام استعداد الطفل العقلي والجسمي والعاطفي الشخصي والخبرات والقدرات (الحصيلة اللغوية) يجعل عملية القراءة صعبة ولن تتم بطريقة صحيحة.

*** أسباب تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية وطرائق التدريس:**

لا شك أن من الأسباب التي تحول دون تقدم المتعلمين في القراءة – بالإضافة إلى ما سبق – الأسباب التي تعود إلى الكتاب المدرسي وطرائق التدريس ، والنظم المدرسية والمُناخ السائد فيها والإشراف التربوي ، وأساليب تنظيم الموقف التعليمي التعلمي ، والمعلم ؛ مما جعل "الأدب التربوي يقول بأن نجاح عملية التعليم يرجع 60% منها للمعلم وحده ، بينما يتوقف نجاح 40% الباقية على المنهاج والكتب والإدارة والأنشطة الأخرى في المدرسة؛ فالمعلم هو أكثر عناصر العملية التعليمية فعالية وتأثيراً (زيدان،2004م،ص13) وشخصية المعلم وسلوكه من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي والقرائي ، فهو يقوم بدور بديل عن الآباء وخاصة في المراحل التعليمية الأولى (عبدو،1995م،ص152) ويؤدي المعلم دوراً بارزاً في تعلم القراءة ؛ ولهذا فإن كفاءته وفعاليته تؤثران في تحصيل تلاميذه وكذلك ضعفه ، وأفادت دراسات عديدة أن المعلم هو المؤثر القوى في تنمية القدرة القرائية لدى المتعلمين ... وأن تأثير المعلم على طلابه أكثر من تأثير طرائق التدريس (عمر،1992م،ص90 ؛ العجمى،2005م،ص31 ؛Monroe,m,1992.P.158) فكثير ما ينحو المعلمون باللائمة على المتعلمين متهمينهم بالغباء ، والفشل، والتخلف ، والعزوف عن الدرس والتأخر في التحصيل ناسين أن المعلمين أنفسهم قد يكونون سبباً جوهرياً في كل ما ينعتون به المتعلمين (عمر،1992م،ص50) ويظهر تعثر المتعلمين في القراءة عندما يتراخى المعلم في دروس القراءة ويهمل ربطها بألوان النشاط اللغوي الأخرى ، وكذلك عندما يخفق في اختيار أساليب التدريس المناسبة ، الموظفة للوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية الفعالة ، وكذلك ندرة استخدامه أو قلة معرفته باستخدام أساليب التشخيص والعلاج الفعالة والملائمة المراعية للفروق الفردية . الأمر الذي يتطلب الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً مهنياً تربوياً وأكاديمياً وثقافياً مع ضرورة الاهتمام بالنمو المهني المستمر للمعلم ... (كمال،1997م،ص146 ؛ الملا،1990م،ص30 ؛ شحاتة،م1993/أ ،ص360) وخاصة أن دراسات أشارت إلى ضعف الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية ، في جميع مراحل التعليم ... (فضل الله،2001م،ص30 ؛ البوهى،2003م،ص ص6-7 ؛ أبو الهيجا،2002م،ص75 ؛ شحاتة،1993م/أ،ص129و ص339) وأن العوامل المدرسية يمكن أن تكون سبباً مباشراً للتخلف أو الضعف القرائي وذلك في حالة عدم توافرها بالشكل الأمثل الذي يساعد في قيام المدرسة بوظيفتها الأساسية في التربية الصحيحة للمتعلمين (فضل الله،1998م،ص104 ؛ عبد المهدى،2008م،ص408). وللكتاب المدرسي دور كبير في صعوبات تعلم القراءة بسبب قلة ملاءمته لحاجات المتعلم وقدراته وميوله وحاجاته ... أو بسبب صعوبة أسلوب الكتاب وضعف تدريباته وبعده عن بيئة المتعلم والتطورات الحديثة ، وكذلك رداءة إخراجه من الناحية الفنية . ومن الأساليب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة وتتعلق بالنظم والترتيبات المدرسية : المباني غير المجهزة ، وازدحام الصفوف بالمتعلمين ، والنقل الترفيع التلقائي (الآلي) ، وكثرة غياب المتعلم وهروبه من المدرسة والتسرب منها ، وندرة التعاون بين معلمي المباحث الدراسية الأخرى ومعلمي اللغة العربية في الحرص على القراءة السليمة عند تدريسهم ومعالجة الأخطاء فيها ، فضلاً عن زيادة نصيب المعلم من الحصص الدراسية، وقلة الاهتمام بالمكتبة بأنواعها المتعددة وخاصة المكتبة المدرسية...

*** أسباب بيئية واقتصادية واجتماعية وثقافية:**

يوجد العديد من العوامل البيئية والاجتماعية المتداخلة التي تكون سبباً في فشل التلاميذ في تعلمهم القراءة وتدل الدراسات التي قام بها (سجلر وجيتنر) على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ المتأخرين قرائياً ... كما أفادت دراسة (روبنسون وهان سان) أن

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

التحصيل القرائي والاستعداد للقراءة والذكاء يتأثر بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمتعلمين وأن للخلفية القرائية التي يوافرها البيت تعد عاملاً قوياً من عوامل مدى نجاح الطفل في الدراسة ... وكلما كانت بيئة الطفل الأسرية ثرية تربوياً نما الاستعداد القرائي عنده أكثر و أن بعض نواحي الضعف في القراءة تنشأ من عوامل بيئية كاللغة التي تتحدث بها الأسرة ... أو سوء الحالة الاقتصادية للأسرة ، أن أمية الوالدين وضعف ثقافتهما من أسباب ضعف أطفالهم في القراءة (الموسى،2009م،ص12 ؛ عبيدات،1992م،ص101 ؛ الظفرى،2010م،ص118) وقد قال (ديتش): إن الأطفال المحرومين ثقافياً داخل الأسرة يفهمون اللغة أكثر مما يتكلمون بها ، ويعبرون عن أنفسهم بلغة أقرب إلى العامية منها إلى لغة التعليم، ولقد وجد (ستيفن) أن الحرمان من التعليم لا ينتج عن الحالة الاقتصادية للأسرة ما دامت الأسرة توافر الحد الأدنى للحياة المعيشية ، وقد عدّ مواقف الآباء وعناية الأمهات أعظم أثراً من الناحية المادية ، وأما دراسة (ولفل) في الولايات المتحدة أظهرت أن 5% من الطلاب المتسربين قد تركوا المدرسة لأسباب مالية ، وأن 75% من هؤلاء تركوا المدرسة لأمور غير مادية ودراسات أخرى أظهرت أن الفقر المدقع للأسرة يؤثر على تحصيل الأبناء ، ويحد من طموحاتهم المستقبلية بشكل عام (عبيدات،1992م،ص ص99-100 ؛ الظفرى،2010م،ص111، الدياسطى،1991م،ص22-24) ولقد أظهرت بعض الدراسات العلاقة بين نمو مهارات القراءة والكتابة الأولية والبيئة المنزلية التي يعيش فيها الطفل وكذلك المساعدة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو القراءة والكتابة (حلس،2015م،ص ص32-33 ؛Lesenmon,p,etal,1998.P.294) وعدد من مؤسسات النشر الأميركية منها جمعية بائعي كتب الأطفال، وجمعية المكتبات الأميركية ، وجمعية بائعي الكتب الأميركية قامت بتطوير وترويج أفكار تشير إلى أن تعلم القراءة والكتابة تبدأ في المنزل وبمساعدة الكبار للصغار على حد قول (Schmits في مهنا،2006م،ص192). ويتوقف إلى حد كبير تقدم الطفل في القراءة على ما يشعر به من مُناخ صحي في بيئته الأسرية والاجتماعية والمدرسية فالحالة الاقتصادية والثقافية واتجاهات أفراد الأسرة واستقرارها النفسي، وعدد مرات تنقلاتها عوامل تؤثر تأثيراً كبيراً على اهتمام الأطفال بالقراءة وإجادتها ونمو مشكلات تعلمها أو الحد منها. ومن المؤكد أن الطفل الفلسطيني الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة– كغيره من الأطفال – يعاني من أسباب عديدة أدت إلى تلك المشكلة وخاصة إبان الأوضاع التي يحياها في الأراضي المحتلة والتي تمثل أوضاعاً مأساوية حقيقة من فقدان الأمن والحصار والحروب المتوالية والأوضاع الاقتصادية والصحية الصعبة ...ومن النادر أن ترجع صعوبات القراءة إلى عامل واحد فهي ظاهرة معقدة مركبة تتأثر بعديد من العوامل والأسباب وتتفاوت نسبة تأثر كل سبب من تلك الأسباب.

وإن قدرة الطفل على القراءة لا يتحدد بمورثه فقط ، وإنما بعوامل متعددة تحتاج إلى جهود منظمة لعلاجها وزيادة الاهتمام بها والاعتناء بها [فالعناية الجيدة هي التربية ، والتربية الجيدة هي عناية] ، ويتعلم الطفل وينمو نتيجة مروره بمجموعة من الخبرات التي تنمو لا شعورياً لديه (Gillian Pugh,1996.P.153). لذا فإن أي عمل وجهد علاجي لا يبنى على نتائج التشخيص السليم الدقيق يعد جهداً ضائعاً يؤثر سلباً على المتعلم، والمعلم والمدرسة ، والمجتمع أيضاً وذلك لأن التشخيص السليم هو المدخل الأساسي لتصميم برامج علاجية متنوعة تراعي الفروق الفردية والحاجات النمائية للذين لديهم صعوبات قرائية وتهتم بتحديد نواحي الضعف والقوة لديهم، وأن التشخيص الدقيق مع التدخل العلاجي الفعال يساعدان الطلبة أصحاب الذكاء العادي أو فوق المتوسط ويعانون من صعوبات قرائية على تحقيق النجاح الدراسي . ويجب أن تكون البرامج والخطط العلاجية المصممة فردية ، وتتمشى مع الصفات المميزة للطفل ، وأن تشتمل على أساليب علاجية متنوعة ومناسبة للطفل وأن تتسم بالنشاط ، وبتشجيع الطفل وأن تستخدم خطوات تعليمية فعالة يشارك في تصميمها بالإضافة إلى المعلم وأشخاص متخصصون وخبراء تربويون وأخصائيو النطق وعلاج الكلام والتقنيات التربوية وأولياء الأمور (عطا الله،2003م،ص172 ؛ بوند،1983م،ص224 ؛ مصطفى،1995م،ص 147) ومدير المدرسة (المشرف التربوي المقيم) والمشرف التربوي وأن يتصف البرنامج العلاجي بالمرونة والجودة الملائمة والفعالية المناسبة ؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة "وإن التدخل في الوقت المناسب يعد أهم محددات نجاح البرنامج العلاجي.. وكذلك أن يكون المعلم واعياً وفاهماً لطبيعة القراءة ومهاراتها (Torgesen,J,K ,1998.P.8-

14) وتشخيص صعوبات القراءة تبدأ من التشخيص الطبي للتأكد من سلامة الحواس كالسمع والبصر وبعدها يأتي التشخيص التربوي ويشمل التأكد من القدرات العقلية للفرد من خلال اختبارات الذكاء وتقويم جوانب الضعف القرائي باستخدام اختبارات التحصيل واختبارات القراءة والاستيعاب القرائي ومن الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص الصعوبات والتأخر في القراءة الجهرية مثلاً :الملاحظة ، والسجلات المدرسية ، والاختبارات: التشخيصية التقديرية والتشخيصية المقننة واختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات القراءة الجهرية والاختبارات الجسمية ، ودراسة الحالة (الشيخ،2001م،ص ص105-135 ؛ أبو طعيمة،2010م،ص ص99-108) وأحكام المعلمين لها دور كبير ومهم في تشخيص صعوبات التعلم " فالتحليل الفردي الذي يتم بمعرفة المعلمين أكثر فعالية من التحديد القائم على استخدام الاختبارات الجماعية والفردية" لذا سعت الدراسة الحالية لتصميم بطاقة تشخيص يمكن أن يستخدمها المعلم لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الأساسية . وتظل مشكلة صعوبات القراءة مشكلة تربوية تحتاج إلى أساليب تربوية تعليمية فعالة لتشخيصها وعلاجها والعمل على الحد من آثارها السلبية على الفرد وتعليمه ومجتمعه " **وذلك** انطلاقاً من أن صعوبات التعلم التي ارتبطت بمفهوم صعوبات القراءة في مراحل تطور هذا المفهوم تعد محنة خطيرة تجر بقوى الأمة إلى مهاوي التخلف والانحدار لا محالة وأن آثارها السلبية تنذر بعواقب وخيمة تهدد تقدم المجتمعات وتشكل عبئاً على الحكومات ، وخاصة إذا علمنا أن نسبة انتشار ظاهرة صعوبات التعليم في الجامعة أضعاف انتشارها، ونسبة تواجدها في مجتمعات المدارس الأولية. فإحدى الدراسات المسحية الأميركية (1982) تفيد أنها توجد بنسبة 67% بين طلبة الجامعة وهذا يشكل عبئاً جسيماً يلاحق كليات التربية (السيد،2000م،ص30و ص33و ص72و ص73و ص80) وهذا يبين أن محنة صعوبات التعلم ومنها صعوبات القراءة التي تعاني منها الدول المتقدمة وغيرها إذا لم تعالج منذ بداية ظهورها بأساليب الوقاية والعلاج الفعالين لمواجهتها فإن آثاراً وخيمة وخسائر جسيمة ستصيب قوى الفرد والمجتمع ومستقبله المرهون بالتقدم التربوي التعليمي التعلمي.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على دراساتٍ عديدة اهتمت بالحديث عن تشخيص صعوبات تعلم القراءة وأساليب علاجها منها :دراسة الدياسطي (1991) التي أظهرت أهمية الحواس وخاصة السمع كمدخل لتنمية الاستعداد للقراءة في الروضة والصف الأول بمصر وتأثر الاستعداد القرائي بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة . كما هدفت دراسة رحاب (1993م) قياس مقروئية موضوعات القراءة وتحديد المشكلات القرائية ، وأوزانها النسبة لمتعلمي الصف الثالث الابتدائي بقنا .كما اهتمت دراسة عبد النبي (1993م) بمعالجة ضعف مهارات القراءة الجهرية وتنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمصر .وأفادت دراسة علي (1996م) أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين أداء متعلمي مرحلة التعلم الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة بليبيا .كما استفاد متعلمي الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بطنطا من البرنامج العلاجي الذي قدمه أبو حجاج (1996م) لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لديهم .وقدمت دراسة جردلر وفيتون(1998) Gredler and Fitton برنامجاً لمساعدة الوالدين على تحسين مهارات القراءة لدى متعلمي المرحلة الأساسية (الابتدائية).وأثبت فاعلية هذا البرنامج وأوصت بضرورة تدريب الوالدين على استخدام استراتيجيات خاصة ومحددة لتعليم القراءة لأبنائهم.

وأفادت دراسة كمال (1997م) أن للأسرة دوراً مهماً للغاية في تنمية استعداد الطفل للقراءة سواء أكان على مستوى التدعيم أو المشاركة ، وهذا يظهر أهمية العوامل غير العقلية في تنمية الاستعداد للقراءة من مرحلة الروضة . وأكدت دراسة المطاوعة والمري (1998م) بضرورة الاهتمام بالقراءة في جميع المواد الدراسية والعناية بالكتب المدرسية والاهتمام بفهم المقروء وتفسيره والتفاعل معه .وأفادت دراسة يعقوب (1998م) وجود ضعف كبير في مستوى إتقان مهارات الفهم والاستيعاب التي اشتملها الاختبار في الفقرات التي حصلت على أقل من 60% ولم تحصل إلا ثمان فقرات من فقرات الاختبار الاربعين على نسبة 75% فما فوق كما حددتها الدراسة لطلبة الصف السادس. وقد أوصت دراسة الضامن (1998م) بضرورة إعداد المعلم الكفئ القادر على استخدام اللغة الصحيحة في تدريس المواد المتنوعة حتى

يكون كل معلم في المدرسة هو معلم اللغة العربية. وأكدت دراسة كولسن وآخر(1999) Kolson etal على أن استخدام رزمة تعليمية ساعد على تحقيق مهارات قراءة جيدة لدى عينة من أطفال المدارس الأولية ويعاني 15 – 18% من أطفال تلك المدارس من صعوبات تعلم ، وهذه الصعوبات تؤثر على تقدمهم(في Crestman,L.A:2000). وأظهرت دراسة عمر (2000م) أنه توجد عوامل انقرائية كثيرة لا تساعد على الفهم القرائي بالإضافة إلى انقرائية الكتاب المقرر على الصف السابع الأساسي في محافظات غزة تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء المتعلمين في القراءة. وقد اهتمت دراسة العيسوي (2002م) بعلاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين مستوى الفهم القرائي لدى متعلمي الصف الثالث الابتدائي وأوصت الدراسة بضرورة الاستعانة بالأدوات التي أعدتها. وأظهرت دراسة لي رانفين (2002م) Li, Ranfen أن الآباء ذوي الخلفيات التعليمية العالية الذين وفروا فرص القراءة والخبرات التعليمية داخل البيت ، الأمر الذي أدى إلى تنمية مهارات القراءة لديهم وزيادة تحصيلهم فيها وذلك بالتجريب على عينة من الأطفال الصينيين في الصفين الرابع والخامس في الولايات المتحدة. وأظهرت دراسة(2003م) بادلين وآخر أن الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي يستخدمون استراتيجيات قليلة وأكثر سطحية ، وليس لديهم وعي بمشاكل الفهم التي تقابلهم في أثناء القراءة ، ويقومون كذلك بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرائق غير ملائمة (في Hempensal,2005) .وأوضحت دراسة حماد وآخر (2004م) أن استخدام التكنولوجيا يساعد على تنمية الاستعداد القرائي لدى رياض الأطفال في محافظات غزة (60) وهدفت دراسة مصطفى (2004م) إلى تقويم نمو مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نمو مهارات القراءة وأظهرت دراسة جيري (2004م) Geary فاعلية البرامج المحوسبة المقترحة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة وأجريت الدراسة على 28 مدرسة متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية .

أشارت دراسة همبنسال(2005) Hempensal إلى فاعلية الطريقة اللغوية في علاج صعوبات القراءة من خلال التعامل مع الكلمة بداية لا مع مكوناتها وأكدت على أهمية توظيف الكلمات البصرية وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم واستخدام التقنيات الحسية واللغة الشفوية والتقويم الجيد عند بناء البرامج العلاجية وأظهرت دراسة أبو جحجوح وآخر (2006م) إلى أن مستوى مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بفلسطين المقترحة في الدراسة والبالغ عددها خمس عشرة لم تصل إلى (70%) وأوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمدرسي الصف الثالث الأساسي تتعلق بتدريس مهارات القراءة وتدريب المتعلمين عليها بأساليب حديثة . وأظهرت دراسة الخشرمي (2007م) أن الصعوبات التعليمية للتلاميذ الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه ونشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم بالإضافة إلى مشكلات في الرياضيات وذكرت دراسة النمري (2008م) ستاً واربعين حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته.وأفادت دراسة الشخريتي (2009م) فاعلية برنامج مقترح مبني على الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارت القراءة لدى تلاميذ الصف الأساسي في مدارس وكالة الغوث بشمال غزة .. واشتمل البرنامج على سبع مهارات قرائية وأشارت نتائج دراسة السيد (2009م) وجود دال موجب للمعالجة التجريبية لاستراتيجيات كل من التلخيص وخريطة القصة وإعادة صياغة القصة واستراتيجية المرور المكرر على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. أظهرت دراسة أبو طعيمة (2010م) أن استخدام برنامج العيادات القرائية ساعد على علاج الضعف في بعض مهارات القراءة الجهرية والصامتة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي بلغت (40) تلميذاً وتلميذة بخان يونس (غزة). وأفادت دراسة الكوري (2012م) أن كلاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس من الذكور والإناث يعانون من صعوبات في القراءة الجهرية بنسب تراوحت بين (75% – 90%) بأمانة العاصمة صنعاء ويعود ذلك لأسباب عديدة منها للمعلم وللمتعلم وللمنهاج وللبيئة المدرسية فبعض الصفوف بها 90 تلميذاً في الصف الواحد وإلى تقاعس أولياء الأمور وأسفرت نتائج محمد (2012م) فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبقاء الأثر بعد (45) يوماً من التجربة .وأفادت دراسة الصيداوي(2015م) أن استخدام استراتيجية تنال القمر ساعدت على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة .

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

التعقيب على الدراسات السابقة: حرص الباحث على عرض دراسات قديمة وحديثة تتعلق بالتأخر القرائي أو الضعف أو الصعوبات التي تواجه تعلم القراءة وتعليمها؛ بغية أن يستفيد منها الباحثون الأخرون وإظهار أبعاد المشكلة التي تناولتها الدراسة الحالية ؛ لذا جاءت هذه الدراسات متنوعة بعضها تناول ضعف القراءة وأسبابها وصعوباتها وعيوبها الشائعة وتصميم اختبارات تشخيصية لها ، وبعضها الآخر تناول أثر استخدام برامج علاجية أو أساليب تدريسية في مراحل دراسية متنوعة . واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في الاطار النظري وبناء أدوات الدراسة واختلفت عنها في أنها استخدمت ثلاث استبانات غطت عنوان الدراسة بما يتناسب والبيئة الفلسطينية وكذلك في عينة الدراسة التي اشتملت على عينة من معلمي الصفوف (1-6) الأساسي بمدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية (الأونروا) (غزة) .

إجراءات الدراسة الميدانية وأداتها

وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذى لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها ، بل يعمل على تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات عامة لتساعد على فهم الواقع وتطويره وذلك من خلال تحليل أداة الدراسة المكونة من ثلاث استبانات تمتعت بالصدق والثبات، فكان الصدق الظاهري من خلال تحكيم 10 من أساتذة كلية التربية و16 معلماً ومعلمة وتم الأخذ بتعديلاتهم والإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، كما تمتعت الاستبانات الثلاثة بصدق الاتساق الداخلي بقيم ارتباط بلغت (0.90) للاستبانة الأولى و(0.87) للاستبانة الثانية و(0.82) للاستبانة الثالثة وجميعها قيم دالة عند مستوى 0.01 . كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق ثبات الاعادة على عينة بلغت (22) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة وبلغت (0.88) للاستبانة الأولى و(0.84) للاستبانة الثانية و(0.87) للاستبانة الثالثة. ومعادلة الفاكرونباخ أظهرت أن نسبة ثبات الاستبانة الأولى بلغت (0.86) والثانية (0.78) والثالثة (0.85) وهذه النسب تسمح باستخدام أدوات الدراسة ميدانياً .

وصف عينة الدراسة وأداتها

إجراءات الصدق والثبات أدت إلى تطبيق أداة الدراسة المكونة من **ثلاث استبانات** على عينة قوامها (346) معلماً ومعلمة من الحكومة والوكالة المرحلة الأساسية (1-6) بمحافظة خان يونس ؛ (غزة) في الفصل الدراسي الثاني (2015/2014) وقسمت العينة **إلى قسمين الأولى** قوامها (238) فرداً منهم 110 معلماً ، و128 معلمة من الحكومة والوكالة (الأونروا) للصفوف (1-6) وهم الذين وزعت عليهم الاستبانة الأولى المكونة من سبعة أبعاد تضم (86) صعوبة من أسباب صعوبات تعلم القراءة وبناءً على مشاورة المحكمين فإن الفقرة التي تحصل على (50%) فأعلى تعد من صعوبات تعلم القراءة . **والعينة الثانية** قوامها (108) معلماً ومعلمة من الحكومة والوكالة وزعت عليهم **الاستبانة الثانية** التي تتعلق بتصميم بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة للصفوف(4-6) الأساسي وذلك في مجالين : تشخيص صعوبات في مهارات النطق القرائي مكونة من (20) صعوبة وتشخيص صعوبات في مهارات الفهم القرائي مكونة من (18) صعوبة لمعرفة درجة مناسبتها. كما وزعت على العينة الثانية نفسها – التي تضم (108) معلماً ومعلمة – **الاستبانة الثالثة** المتعلقة بأساليب مقترحة لمعالجة صعوبات تعلم القراءة مكونة من (20) فقرة لمعرفة درجة مناسبتها ودرجة استخدامها وفق آراء العينة الثانية . وبعد مشاورة المحكمين تم الاتفاق أن أية فقرة من الاستبيانين الثانية والثالثة تحصل على أقل من (50%) بمقياس (1.5) فهي ضعيفة ، والتي تحصل على(51-64%) بمقياس (1.51-1.92) فهي متوسطة ، والتي تحصل على أكبر من (64%) بمقياس (1.93-3) فهي كبيرة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول ما درجة ترتيب أبعاد صعوبات تعلم القراءة التي تتعلق بالكتاب ،وبالمتعلم ،وبالمعلم ،وبالمدرسة وبالإشراف التربوي، وبأساليب التقويم، وبطبيعة اللغة العربية وخصائصها ،وبالأسرة والمجتمع المحلى وفق آراء معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالصفوف (1-6) بمدارس خان يونس؛ (غزة) ؟

أجاب عن هذا السؤال (238) معلماً ومعلمة والجدول رقم (1) يبين النسب المئوية لأبعاد صعوبات تعلم القراءة.

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

جدول رقم (1) يظهر النسب المئوية وترتيب أبعاد الاستبانة السبعة لأسباب صعوبات تعلم القراءة

	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	النسبة المئوية	الترتيب
1	صعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي	21	53.1	7
2	صعوبات تتعلق بالمتعلم	14	69.5	2
3	صعوبات تتعلق بالمعلم	13	56.4	5
4	صعوبات تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي	10	62.21	4
5	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	9	54.4	6
6	صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها	8	66.5	3
7	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي	11	83.55	1
	المجموع الكلي	86	63.6	

يظهر الجدول رقم (1) أن نسبة صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الأساسية على الاستبانة ككل بلغت 63.6% وهذا يدل على أن أبعاد الاستبانة السبع التي اشتملت على (86) صعوبة حصلت على موافقة بما يزيد عن 50% مما يجعلها تمثل صعوبات في تعلم القراءة بالمرحلة الأساسية الصفوف (1-6) فقد حصل بُعد الصعوبات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلى على نسبة (83.55%) وباقي المجالات حصلت على نسبة موافقة تتراوح بين (53.1% - 69.5%) مما يعني اتفاق آراء أفراد العينة حول أسباب صعوبات تعلم القراءة .وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من (عبد النبي 1993م)،و(المطاوعة 1998م)، و و(فورة 2003م) فالأسباب التي اشتملت عليها الاستبانة تعد أسباباً مهمة وأساسية في ضعف المتعلمين في القراءة وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي.وقد أكدت دراسة (حماد وآخر، 2005م)أن تدنى التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة يعود إلى المعلم ،والطالب ،والمنهاج ، وولى الأمر.

وأظهر الجدول رقم (1) أن أكثر الصعوبات التي تواجه تعلم القراءة تنازلياً تظهر كما يأتي :

أولاً:إن الصعوبات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي احتلت المرتبة الأولى كما تظهر في جدول رقم(2)

جدول رقم (2) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي

	اسباب تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي	النسبة المئوية	الترتيب
1	ضعف مستوي أولياء الأمور في اللغة العربية .	89	1
2	انشغال أولياء الأمور بأعمالهم الأساسية عن متابعة تعليم أبنائهم .	88.9	2
3	يعد أولياء الأمور بأن المتابعة أمور مدرسية فقط.	71	11
4	غياب دور مجلس أولياء الأمور بالمدارس .	86.3	5
5	تشجع أبنائها على القراءة من (القصص والمجلات والكتب).	78.2	9
6	قلة الاستفادة من الإجازة في تنمية عادات القراءة الحرة .	83.7	8
7	خلو المجتمع الفلسطيني من وجود المكتبة المتنقلة وبرامج القراءة للجميع .	87	4
8	قلة الاستفادة من المكتبات العامة .	83.9	7
9	قلة الندوات الثقافية الداعية إلى الاهتمام بالقراءة .	85	6
10	إهمال بعض الأسر للتنشئة الاجتماعية السليمة .	77.6	10
11	الأوضاع الاقتصادية الصعبة للأسرة الفلسطينية .	88.5	3
	المجموع	83.55	1

يظهر جدول رقم (2) أن الصعوبات التي تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلى احتلت المرتبة الأولى بنسبة 83.55% ، وإن فقرات هذا البعد حصلت على نسبة موافقة بين (71%-89%) وهي أعلى من نسبة 50% التي حددتها الدراسة وتتصل تلك المعوقات بضعف مستوى أولياء الأمور في اللغة العربية (89%) وانشغالهم بأعمالهم الأساسية عن متابعة تعليم أبنائهم (88.9%) ،والأوضاع الاقتصادية الصعبة للأسرة الفلسطينية (88.5%) ،وخلو المجتمع الفلسطيني من وجود المكتبة المتنقلة وبرامج القراءة للجميع (87%) ، وقلة الاستفادة من المكتبات العامة (83.9%)، وغياب دور مجلس أولياء الأمور بالمدارس (86.3%) ،وقلة الندوات الثقافية الداعية إلى الاهتمام

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

بالقراءة (85%) ،وهذا يظهر أن صعوبة تعلم القراءة .يتأثر تأثراً بالغاً بأسباب خارجة عن المحيط المدرسي ،وأن الأسرة والمجتمع المحلي من أحد الأسباب المهمة التي تساعد على الارتقاء بمهارات القراءة لدى الأبناء .وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (كمال 1997م) و(جرولرو فيتون Gredler and Fitton1998) و(لسن مون وجونب Lesenmon and Jonp1998) و(الشيخ 2001م) و(فورة2003م) و(أبو حجاج 2006م).وأقل صعوبات هذا البعد يعد أولياء الأمور أن المتابعة أمور مدرسية فقط (71%) على الرغم من أنها أقل صعوبات هذا البعد إلا أنها تبين أن على أولياء الأمور متابعة أبنائهم في البيت من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً:إن الصعوبات التي تتعلق بالمتعلم احتلت المرتبة الثانية كما تظهر في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بالمتعلم

	صعوبات تتعلق بالمتعلم	النسبة المئوية	الترتيب
1	تجنب المتعلم المشاركة في أثناء الحصة.	61.5	14
2	سرعة نسيان المتعلم لمهارات القراءة الجهرية والصامتة .	71.5	6
3	ضعف المتعلم في الربط بين الكلمة ومعناها .	66	10
4	ابتعاد المتعلم عن المشاركة في الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية.	62	13
5	قلة اهتمام المتعلم بتعليمات المعلم وتوجيهاته وإرشاداته.	63	12
6	قلة معرفة المتعلم بمهارات القراءة الجهرية والصامتة.	67.5	9
7	يعاني المتعلم من عيوب بصرية أو سمعية أو في أعضاء النطق.	69	8
8	ضعف تركيز المتعلم وسرعة تشتيت انتباهه .	76	2
9	شعور المتعلم بالخوف المفاجئ أو القلق أوالتردد أوالخجل أوالانطواء.	73.5	5
10	يغلب على المتعلم لجلجة في أثناء القراءة والتأتأة .	80	1
11	ضعف المتعلم في فهم المقروء .	70	7
12	كثرة غياب المتعلم.	75	3
13	معرفة المتعلم المسبقة بنجاحه حتى دون إتقانه للمهارات القرائية.	74	4
14	نقص خبرات المتعلم وضعف مستواه الاجتماعي .	64.5	11
	المجموع	69.5	2

يظهر الجدول رقم (3) إن الصعوبات التي تتعلق بالمتعلم احتلت المرتبة الثانية بنسبة (69.5%) وفقرات هذا البعد حصلت على موافقة بنسبة (61.5%-80%) وهي أعلى من 50% وأكثر الصعوبات تتمثل في أنه يغلب على المتعلم اللجلجة في أثناء القراءة والتأتأه (80%) وضعف تركيز المتعلم وسرعة تشتيت انتباهه (76%) ، وكثرة غياب المتعلم (75%) ومعرفة المتعلم المسبقة بنجاحه حتى دون إتقانه للمهارات القرائية (74%). وأقل فقرات هذا المجال تجنب المتعلم المشاركة في أثناء الحصة بنسبة (61.5%) ؛ لذا فإن معرفة الأسباب التي تؤدى إلى صعوبات في تعلم القراءة المتعلقة بالمتعلم أمر ضروري ومهم. ونتيجة هذه الدراسة تتفق جزئيا ًمع دراسة (مونرو Monroe1992) التي أكدت أن هناك علاقة بين تأخر متعلمي المرحلة الأساسية في القراءة ،وما يعانونه من اضطرابات نفسية وانفعالية وعادات سلوكية غير مرغوبة ، كما أكد ذلك الإطار النظري في دراسات عديدة منها دراسة (عبد الحميد 1992م) و(الشيخ 2001م)و(عطا الله 2003م) و(مهنا 2007م)و(أبو طعيمة2010م).

ثالثاً:إن الصعوبات التي تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها احتلت المرتبة الثالثة كما تظهر في جدول رقم (4)

جدول رقم (4) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها

	صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها	النسبة المئوية	الترتيب
1	تشابه بعض حروف اللغة العربية في النطق والشكل والرسم الخطي .	74.7	1
2	التداخل بين الحركات ونطق بعض الحروف .	69.7	3
3	تعدد صور بعض الحروف وتنويعها في الكلمة .	67.2	4
4	تعدد الخطوط في اللغة العربية .	62.2	7
5	تداخل اللهجات العامية وسيطرتها على اللغة الفصحي .	64.7	6
6	طبيعة دروس القراءة في اعتمادها على	54.7	8

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

	القرآن والسنة والمعلومات العامة المتنوعة .		
7	مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية .	66.7	5
8	صعوبة التمييز بين حروف اللغة العربية وخاصة حروف اللين والمد.	72.2	2
	المجموع الكلي	66.5	3

يظهر جدول (4) إن الصعوبات التي تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها احتلت المرتبة الثالثة بنسبة (66.5%) وحصلت فقرات هذا البعد على موافقة بنسبة بين (54.7-74.7%) وهي أعلى من 50% .وأكثر الصعوبات تتمثل في تشابه بعض حروف اللغة العربية في النطق والشكل والرسم الخطي(74.7%) ،وصعوبة التمييز بين حروف اللغة العربية وخاصة حروف اللين والمد (72.2%)، والتداخل بين الحركات ونطق بعض الحروف (69.7%) ، وتعدد صور بعض الحروف وتنويعها في الكلمة (67.2%)، وأقل صعوبة هي طبيعة دروس القراءة في اعتمادها على القرآن والسنة والمعلومات العامة المتنوعة بنسبة (54.7%) وتتأثر القراءة بطبيعة اللغة ونطق حروفها والتقارب في المخارج والكتابة وغيرها ؛ الأمر الذي يجعل بعض المتعلمين يعانون صعوبات في تعلم القراءة وخاصة إذا قل الاهتمام بطرائق تعليمها بأساليب متنوعة وفاعلة ...ويتفق ذلك مع ما ذكره و(زايد 2006م،ص92) و(فوره 2003م). لا شك أن اللغة العربية لغة تتميز بميزات عديدة جعلتها تصمد أكثر من أربعة عشر قرناً من الزمان ... وتعتمد عليها المدرسة في أداء رسالتها ... ولكن تحصيل المتعلمين في اللغة العربية دون المستوى المنشود ،وذلك لأسباب عديدة منها ما يتعلق بطبيعتها ومناهجها وكتبها المقررة وطرق تعليمها ..و(شحاته1993م،ص123)و(فوره،2003م،ص17)

رابعاً :إن الصعوبات التي تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي احتلت المرتبة الرابعة كما تظهر في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي

	صعوبات تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي	النسبة المئوية	الترتيب
1	قلة اهتمام المدرسة بإيجاد المواد الأساسية اللازمة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم دروس القراءة .	54	8
2	تركيز المدرسة والمشرف التربوي على الانتهاء من المقرر الدراسي مهما كان الأمر .	60.6	5
3	قلة مساعدة المشرف التربوي للمعلمين على معرفة أسس التعامل مع ذوي الصعوبات القرائية .	63.5	4
4	قلة المردود التربوي والتعليمي للدورات التدريبية التي يعقدها مشرفو اللغة العربية .	59.5	6
5	غياب تفعيل دور المكتبة المدرسية .	75.5	2
6	إهمال متابعة المعلمين في رسم خطط لمعالجة ذوي صعوبات القراءة .	58	7
7	إتباع نظام الترفيع التلقائي للمتعلمين الضعاف.	78	1
8	ارتفاع أعداد المتعلمين في الصف الدراسي .	70	3
9	إهمال المدرسة والمشرف لمتابعة الأنشطة اللغوية التي ينفذها المعلم .	52	9
10	قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس دروس القراءة .	51	10
	المجموع الكلي	62.21	4

يظهر جدول رقم (5) إن الصعوبات التي تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي احتلت المرتبة الرابعة بنسبة (62.21%) وحصلت فقرات هذا المجال على موافقة بنسبة (51-78%) وهي أعلى من 50% التي أقرتها الدراسة لتكون صعوبة في تعلم القراءة .وأكثر صعوبات هذا البعد تتمثل في :إتباع نظام الترفيع التلقائي (الآلي) للمتعلمين الضعاف (78%) .وغياب تفعيل دور المكتبة المدرسية (75.5%).**وأقل** فقرات هذا البعد قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس دروس القراءة (51%) وإهمال المدرسة والمشرف لمتابعة الأنشطة اللغوية التي ينفذها المعلم (52%) .ومعلوم أن المدرسة وإدارتها تسهم بدور فعال في معالجة صعوبات تعلم القراءة أو زيادتها وأكد على ذلك الإطار النظري في عدة دراسات منها دراسة (عبد الحميد 1992م،ص63) و(عبد النبي 1993م،ص77) و(فورة 2003م،ص111)و(صلاح 2002م،ص110) و(أبو طعيمة 2010م،ص94) وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (الأحمد 1992) التي أفادت أن (76.6%)من أفراد العينة يقولون أن الحياة المدرسية تمثل عبئاً على الأسرة عند متابعة أبنائها ...وكذلك دراسة و(فوره 2003م). ودراسات متعددة أكدت على أهمية المكتبة المدرسية وعلاقتها بالقراءة وضعف دورها في ذلك ،منها

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

دراسة (الأحمد 1992م) و(صلاح 2002م) وهي تتفق جزئياً مع الدراسة الحالية كما تتفق مع دراسة (حماد وآخر 2005م) من أن الترفيع التلقائي من أسباب تدنى التحصيل الدراسي بالمرحلة الأساسية بغزة ، فالمطلوب وضع خطط علاجية مستقبلية لتلافى هذا المعوق التعليمي كما أن للمشرف التربوي (الموجه) دور في تحقيق النمو المهني لمعلمي اللغة العربية .

خامساً: إن الصعوبات التي تتعلق بالمعلم احتلت المرتبة الخامسة كما تظهر في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بالمعلم

	صعوبات تتعلق بالمعلم	النسبة المئوية	الترتيب
1	قلة معرفة المعلم بمهارات القراءة المتنوعة .	49.5	12
2	تساهل المعلم في استخدام شروط القراءة الصحيحة .	57	5
3	اهتمام المعلم بإنهاء المقرر أكثر من التركيز على تنمية المهارات القرائية المتنوعة	55.2	7
4	قلة التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم .	54	10
5	ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته.	47.4	13
6	قلة تصويب المعلم لأخطاء المتعلمين في أثناء القراءة.	53	11
7	قلة خبرة المعلم في تشخيص صعوبات التعلم القرائية .	55	8
8	قلة التعاون بين معلمي اللغة العربية والمباحث الدراسية الأخرى .	64.2	2
9	قلة خبرة المعلم في إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة .	56	6
10	قلة توظيف المعلم للمكتبة وتشجيعه على القراءة الحرة.	67.7	1
11	قلة توظيف الوسائل التعليمية الهادفة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .	58	4
12	تعويل المعلم على دور أكبر للأسرة في تعليم أبنائهم القراءة السليمة .	62.8	3
13	اقتصار القراءة في الحصة على المتعلمين الجيدين .	53.8	9
	المجموع الكلي	56.4	5

يظهر جدول رقم (6) أن الصعوبات التي تتعلق بالمعلم احتلت المرتبة الخامسة بنسبة (56.4%) وقد حصلت مفردات هذا البعد على موافقة بنسبة (47.4-67.7%) وهي نسب تقارب في مجملها 50% وأن أكثر الصعوبات تتمثل في : قلة توظيف المعلم للمكتبة وتشجيعه على القراءة الحرة (67.7%) ، وقلة التعاون بين معلمي اللغة العربية والمباحث الدراسية الأخرى (64.2%) وتعويل المعلم على دور أكبر للأسرة في تعليم أبنائهم القراءة السليمة (62.8%) وقلة توظيف الوسائل التعليمية المناسبة (58%) وأقل فقرات هذا المجال موافقة :ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته (47.4%)،وقلة معرفة المعلم بمهارات القراءة المتنوعة (49.5%). وهذا يظهر أن المعلمين يرغبون في تفعيل دور المكتبة وزيادة التعاون مع معلمي المباحث الدراسية الأخرى وكذلك يتوقعون دوراً أكبر للأسرة وذلك لمعالجة صعوبات تعلم القراءة .كما تفيد نسبة (49.5%) بقلة معرفة المعلم لمهارات القراءة المتنوعة وهى نسبة تقارب من 50% وتدل على ضرورة زيادة الاهتمام بالنمو المهني والتدريبي في أثناء العمل التدريسي لمعلم اللغة العربية ودراسات عدة محلية وعربية أكدت ذلك منها دراسة و(فضل الله 1998م)و(أبو جحجوح وآخر 2006م) و(محمود 2012م) (محمد 2012م)وقد ظهرت دراسة (بسيسو وآخر 2006م) وجود قصور في أداء المعلم التدريسي بالمرحلة الأساسية الدنيا بغزة ،وتؤكد دراسة (كوهران Cohran1994) على أن المسؤولية تكون أكبر على معلمي المستويات العليا من المرحلة الابتدائية (الأساسية) ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في تدريب الطلبة على كيفية زيادة الفهم والاستيعاب عند القراءة في كل مادة (مبحث دراسي)

سادساً :إن الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم احتلت المرتبة السادسة كما تظهر في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم

	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	النسبة المئوية	الترتيب
1	يتم التقويم دون الاهتمام بتحديد أوجه القوة لدى المتعلمين في القراءة لتعزيزها.	54	5
2	يتم التقويم دون الاهتمام بتحديد أوجه الضعف في القراءة لعلاجها .	46.3	9
3	يركز التقويم على قياس الحفظ والاستظهار دون غيرها من المهارات .	52	7

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

4	يهمل التقويم الأهداف السلوكية الإجرائية (المهارية للقراءة) .	47	8
5	إهمال الامتحانات الشفوية بوصفها أداة تقويم قرائية .	64.6	1
6	يهمل التقويم تحقيق التوازن في قياس المعارف والاتجاهات والمهارات القرائية .	60	2
7	تهمل أساليب التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين في المهارات القرائية .	57.2	3
8	قلة الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين تعليم دروس القراءة وتطويرها.	52.5	6
9	تبتعد أساليب التقويم عن أهداف تدريس دروس القراءة.	56	4
	المجموع الكلي	54.4	6

يظهر جدول رقم (7) إن الصعوبات التي تتعلق بأساليب التقويم احتلت المرتبة السادسة من الصعوبات بنسبة (54.4%) وفقرات هذا البعد حصلت على موافقة بنسبة (46.3-64.6%)وهي في مجالها تقارب من 50% التي اعتمدتها الدراسة ؛وهي في مجملها تمثل صعوبات في تعلم القراءة ،وأكثر تلك الصعوبات تتمثل في :إهمال الامتحانات الشفوية بوصفها أداة تقويم قرائية (64.6%). ويهمل التقويم تحقيق التوازن في قياس المعارف والاتجاهات والمهارات القرائية (60%). وتهمل أساليب التقويم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في المهارات القرائية (57.2%) وأقل صعوبة هي يتم التقويم دون الاهتمام بتحديد أوجه الضعف لدى المتعلمين في القراءة لعلاجها (46.3%).وهذا يظهر أن بعض الأساليب المتبعة في التقويم تمثل صعوبات في تعلم القراءة ؛ مما يتطلب زيادة تدريب المعلمين على أساليب التقويم التي تزيد من معالجة صعوبات تعلم القراءة مع ضرورة الاهتمام بتنويع أساليب التقويم وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة (المطاوعة وأخرى1998م)، و(إبراهيم 2002م) و(العثامنة 2008م).

سابعاً : إن الصعوبات التي تتعلق بالكتاب المدرسي احتلت المرتبة السابعة كما تظهر في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) يظهر النسب المئوية والترتيب للصعوبات التي تتعلق بالكتاب المدرسي

	صعوبات تتعلق بالكتاب	النسبة المئوية	الترتيب
1	قلة تنوع موضوعات الكتاب.	46	16
2	صعوبة صياغة فقرات الدروس بالنسبة لمستوى فهم المتعلمين .	60.3	7
3	حشو الكتاب بالمعلومات الزائدة عن المطلوب.	65	2
4	ابتعاد محتوي الكتاب عن بيئة المتعلم المحلية .	61.8	5
5	كثرة المفردات الجديدة في الدرس الواحد.	65.6	1
6	استخدام كلمات غير مألوفة (غير شائعة بين المتعلمين) في الكتاب المدرسي .	56	10
7	احتواء الكتاب على كثير من الألفاظ الصعبة .	60.6	6
8	إهمال الكتاب لعلامات الترقيم .	36.5	21
9	كثرة استخدام الكتاب للجناس كمحسن بديعي.	51	13
10	كثرة المترادفات (المتشابهات)في الدرس الواحد.	52.5	12
11	ضعف التكامل بين دروس القراءة وموضوعات المباحث الأخرى.	59	8
12	غموض رسومات الكتاب وصعوبة التعبير عنها.	58.4	9
13	ضيق المساحة بين سطور الكتاب.	42	19
14	قلة ضبط بعض الكلمات في دروس القراءة .	48	15
15	وجود الضبط غير الصحيح لبعض الكلمات .	43	18
16	بعد بعض الموضوعات عن ميول المتعلمين واهتماماتهم .	45.5	17
17	يهمل الكتاب المقرر الفروق الفردية بين المتعلمين.	63.5	3
18	صعوبة التراكيب الحقيقية والمجازية في دروس القراءة.	62.5	4
19	النقص الواضح في شرح المفردات الصعبة في دروس القراءة.	49	14
20	تهمل تدريبات الكتاب – عقب كل درس – معالجة صعوبات تعلم القراءة .	53	11
21	سوء إخراج الكتاب ورداءة الطباعة والورق والألوان.	37.2	22
	المجموع الكلي	53.1	7

يظهر جدول رقم (8) إن الصعوبات التي تتعلق بالكتاب المدرسي احتلت المرتبة السابعة من الصعوبات بنسبة (53.1%) وحصلت فقرات هذا البعد على موافقة بنسبة (56.6%) وأكثر الصعوبات تتمثل في كثرة المفردات الجديدة في الدرس الواحد (65.6%)وحشو الكتاب بالمعلومات الزائدة عن المطلوب(65%). ويهمل الكتاب المقرر الفروق

الفردية بين المتعلمين (63.5%).وأقل صعوبة هي :إهمال الكتاب لعلامات الترقيم (36.5%).وسوء إخراج الكتاب ورداءة الطباعة والورق والألوان (37.2%).وذلك يظهر أن المعلمين يشعرون بكثرة المفردات الجديدة في الدرس الواحد، وحشو الكتاب بالمعلومات الزائدة ، ويدل أيضاً على أن المحتوى التعليمي في اللغة العربية والمنهاج الفلسطيني بعامة يعاني من كثرة المحتوى وطوله وبالتالي صعوبة تدريسه وانخفاض تحصيل المتعلمين وتؤيد ذلك دراسة (حماد وآخر 2005م) و(ذياب2006م) و(سكر وآخر 2006م). ودراسات عربية عديدة أكدت ضرورة إعادة النظر في المهارات الموجودة في كتب اللغة العربية ،وما يتبعها من تدريبات وخاصة في المرحلة الأساسية منها دراسة (شحاتة ،1993م/أ،ص187)(الهاشمي 1999م) و(يونس 2006م) و(فضل الله 2001م) و(مصطفى 2004م)

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (النوع) ؟ والإجابة يوضحها جدول رقم (9)

جدول رقم (9) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (النوع) باستخدام (T)

مجال الصعوبات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
الكتاب المدرسي	معلم	110	57.04	9.83	1.277	غير دالة
	معلمة	128	55.3	10.04		
المتعلم	معلم	110	46.68	9.12	-1.073	غير دالة
	معلمة	128	48.5	14.93		
المعلم	معلم	110	37	11.33	0.309	غير دالة
	معلمة	128	36.47	13.94		
المدرسة والإشراف	معلم	110	30.64	7.69	0.481	غير دالة
	معلمة	128	31.1	6.56		
أساليب التقويم	معلم	110	24.2	7.24	0.062	غير دالة
	معلمة	128	24.2	7.25		
اللغة العربية وخصائصها	معلم	110	25.9	4.74	1.809	غير دالة
	معلمة	128	27.2	5.7		
الأسرة والمجتمع المحلي	معلم	110	42.7	5.6	1.716	غير دالة
	معلمة	128	41	5.45		
المجموع	معلم	110	264.1	38.12	0.111	غير دالة
	معلمة	128	264.7	46.7		

يظهر الجدول رقم (9) أن الفروق بين متوسطات درجات استجابة المعلمين والمعلمات على صعوبات تعلم القراءة غير دالة إحصائياً عند 0.05على كل بعد من أبعاد الاستبانة السبع وعلى معوقات الاستبانة ككل .أى لا يوجد فروق دالة إحصائياً في تحديد صعوبات تعلم القراءة بين معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في الصفوف (1-6) في الحكومة والوكالة فهم يتفقون على وجود هذه الصعوبات ، فالمدرسة الفلسطينية تعاني من صعوبات في تعلم القراءة وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة (فورة 2003م) و(أبو جحجوح وآخر 2006م) و(الشخريتي 2009م) و(أبو طعيمة 2010م) و (مرجع رقم 134).

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة الأقل من 5 سنوات والأكثر؟ والإجابة يوضحها جدول رقم (10) .

جدول رقم (10) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة باستخدام (T)

مجال الصعوبات	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
الكتاب المدرسي	اقل من 5 سنوات	112	55.78	9.73	0.449	غير دالة
	6 سنوات فأكثر	126	56.37	10.21		
المتعلم	اقل من 5 سنوات	112	49.67	14.38	2.329	دالة
	6 سنوات فأكثر	126	45.79	10.58		
المعلم	اقل من 5 سنوات	112	38.35	13.76	1.925	غير دالة
	6 سنوات فأكثر	126	35.10	11.71		
المدرسة والإشراف	اقل من 5 سنوات	112	31.6	7.01	1.577	غير دالة
	6 سنوات فأكثر	126	30.17	7.06		
أساليب التقويم	اقل من 5 سنوات	112	24.10	7.23	0.178	غير دالة
	6 سنوات فأكثر	126	24.27	6.94		
اللغة العربية وخصائصها	اقل من 5 سنوات	112	28.32	4.65	5.073	دالة
	6 سنوات فأكثر	126	24.93	5.39		
الأسرة والمجتمع المحلي	اقل من 5 سنوات	112	41.89	7.48	0.314	غير دالة
	6 سنوات فأكثر	126	41.58	7.27		
المجموع	اقل من 5 سنوات	112	270.08	44.78	2.231	دالة
	6 سنوات فأكثر	126	258.24	40.56		

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

يظهر جدول رقم (10) أن الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومتوسطات أصحاب الخبرة الأكثر من 6سنوات على فقرات استبانة صعوبات تعلم القراءة دالة إحصائياً عند 0.05لجميع الصعوبات ما عدا الصعوبات المتعلقة بالمتعلم ،وبطبيعة اللغة العربية وخصائصها **كما يدل** الجدول رقم (10) أن الفروق دالة إحصائياً بالنسبة لاستبانة الصعوبات ككل ولصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات أي أن أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات خبرتهم أقل من غيرهم وبالتالي يجدون صعوبة عند تعليمهم للقراءة ؛ فالتدريب للمعلمين الجدد أمر ضروري ومهم ومتابعة ذلك في أثناء التدريس وأكدت ذلك دراسة (محمود 2012م) كما أكدت بعض الدراسات حاجة المعلم الفلسطيني لتنمية أدائه التدريسي في أثناء العمل منها دراسة (بسيسو وآخر 2006م)و (الجرجاوي وآخر 2006م) وفي أثناء الإعداد الجامعي دراسة (مطر 2006م) و (العجرمي 2011م).

السؤال الرابع : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة تبعاً لمتغير الصفوف (1-3) و (4-6) من التعليم الأساسي ؟

وأجاب عن هذا السؤال (238) معلماً ومعلمة . والجدول رقم (11) يوضح ذلك .

جدول رقم (11) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الصفوف (1-3)و(4-6) باستخدام (T)

مجال الصعوبات	الصفوف الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
الكتاب المدرسي	الصف 1-3	122	56.27	10.56	0.29	غير دالة
	الصف 4-6	116	55.89	9.35		
المتعلم	الصف 1-3	122	48.93	10.34	1.489	غير دالة
	الصف 4-6	116	46.42	14.17		
المعلم	الصف 1-3	122	38.82	10.93	2.576	دالة
	الصف 4-6	116	34.50	14.26		
المدرسة والإشراف	الصف 1-3	122	32.17	5.90	2.822	دالة
	الصف 4-6	116	29.57	7.89		
أساليب التقويم	الصف 1-3	122	25.48	7.05	2.825	دالة
	الصف 4-6	116	22.85	6.97		
اللغة العربية	الصف 1-3	122	26.06	4.309	1.53	غير دالة
وخصائصها	الصف 4-6	116	27.14	6.15		
الأسرة والمجتمع المحلي	الصف 1-3	122	42.24	6.40	1.052	غير دالة
	الصف 4-6	116	41.21	8.24		
المجموع	الصف 1-3	122	271.03	34.24	2.378	دالة
	الصف 4-6	116	257.60	49.83		

يظهر جدول رقم (11) أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 لجميع الصعوبات ما عدا المتعلقة بالمعلم ،والمدرسة والإشراف التربوي ،وأساليب التقويم لصالح معلمي الصفوف (1-3). كما يظهر الجدول رقم (11) أن الفروق دالة إحصائياً بالنسبة لاستبانة الصعوبات ككل ولصالح معلمي ومعلمات الصفوف (1-3) بما يفيد أنهم يشعرون بصعوبات تعلم القراءة أكثر من غيرهم، وأنه توجد صعوبات في أثناء تعليم القراءة في هذه الصفوف أكثر من غيرها وخاصة فيما يتعلق بالمعلم .وهذا يؤكد أن الصفوف الثلاثة الأولى تحتاج إلى معلم مجيد وذي خبرة في التعامل مع الأطفال وقادر على توظيف أساليب تعليمية متنوعة .فقد أفادت دراسة (الشخريتى 2009م) أن الألعاب التربوية ساعدت على تنمية المهارات القرائية لدى متعلمي الصف الثالث الأساسي وكذلك دراسة (حجازي 2005م). وأثبت دراسة (أبو طعيمة 2010م) فاعلية برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في مهارات قرائية للصف الرابع الأساسي ،.

السؤال الخامس : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل دبلوم وبكالوريوس ؟ والإجابة يوضحها جدول رقم (12).

جدول رقم (12) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل باستخدام (T)

مجال الصعوبات	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0،05
الكتاب المدرسي	دبلوم	52	58.66	8.40	2.032	دالة
	بكالوريوس	186	55.40	10.25		
المتعلم	دبلوم	52	46.91	9.42	0.481	غير دالة
	بكالوريوس	186	47.91	13.47		
المعلم	دبلوم	52	34.91	11.86	1.085	غير دالة
	بكالوريوس	186	37.17	13.07		

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

المدرسة والإشراف	دبلوم	52	31.00	6.62	0.116	غير دالة
	بكالوريوس	186	30.86	7.19		
أساليب التقويم	دبلوم	52	25.66	7.25	1.619	غير دالة
	بكالوريوس	186	23.80	7.05		
اللغة العربية وخصائصها	دبلوم	52	26.33	5.54	0.386	غير دالة
	بكالوريوس	186	26.66	5.26		
الأسرة والمجتمع المحلي	دبلوم	52	42.83	7.62	1.161	غير دالة
	بكالوريوس	186	41.44	7.29		
المجموع	دبلوم	52	266.33	41.42	0.342	غير دالة
	بكالوريوس	186	263.93	43.58		

يُظهر جدول رقم (12) أن الفروق بين أفراد العينة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05بين متوسطات درجات الحاصلين على الدبلوم وبين متوسطات درجة البكالوريوس على فقرات استبانة صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (1-6) ككل وأيضاً غير دالة لكل مجال على حدة ما عدا الصعوبات المتعلقة بالكتاب المدرسي حيث توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الدبلوم ؛أي أنهم يرون أنها تمثل صعوبات في تعلم القراءة أكثر من الحاصلين على البكالوريوس .ويدل الجدول رقم (12) على أن الحاصلين على الدبلوم والبكالوريوس يتفقون على وجود صعوبات لتعليم القراءة في المرحلة الأساسية الصفوف (1-6) وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتدريب في أثناء التدريس والنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية باستمرار و أوصت بذلك دراسة (أبو جحجوح وآخر 2006م) وكذلك الاهتمام بالمعلم الفلسطيني بصورة عامة كما في دراسة (بسيسو وآخر 2006م) و(الجرجاوي وآخر 2006م) و(أبو الروس 2001م) .

السؤال السادس : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص لغة عربية وغير ذلك (معلم صف) ؟ والإجابة يوضحها جدول رقم (13).

جدول رقم (13) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير تخصص لغة عربية وغيرها باستخدام (T)

مجال الصعوبات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0،05
الكتاب المدرسي	لغة عربية	157	57.36	10.11	2.785	دالة
	غير ذلك	81	53.52	9.21		
المتعلم	لغة عربية	157	47.71	14.62	0.015	غير دالة
	غير ذلك	81	47.68	7.66		
المعلم	لغة عربية	157	35.63	13.61	1.789	غير دالة
	غير ذلك	81	38.84	10.8		
المدرسة والإشراف	لغة عربية	157	29.47	7.44	4.472	دالة
	غير ذلك	81	33.73	5.20		
أساليب التقويم	لغة عربية	157	23.71	7.05	1.45	غير دالة
	غير ذلك	81	25.15	7.20		
اللغة العربية وخصائصها	لغة عربية	157	26.71	5.70	0.458	غير دالة
	غير ذلك	81	26.36	4.45		
الأسرة والمجتمع المحلي	لغة عربية	157	40.63	8.36	3.271	دالة
	غير ذلك	81	43.94	4.00		
المجموع	لغة عربية	157	262.02	47.68	1.197	غير دالة
	غير ذلك	81	269.26	31.59		

يُظهر جدول رقم (13) أن الفروق بين متوسطات درجات تخصص اللغة العربية والتخصصات الأخرى (معلم صف) من أفراد عينة الدراسة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.بالنسبة لاستبانة صعوبات تعلم القراءة ككل وأيضاً غير دالة لكل مجال على حدة ما عدا الصعوبات المتعلقة بالكتاب المدرسي لصالح تخصص اللغة العربية، وهذا يؤكد ضرورة زيادة الاهتمام بإعداد معلم الصف ومعلم اللغة العربية أيضاً كما ذكرت دراسة (خاطر 1999م) و(أبو فودة 2008م) و(أبو الروس 2001م) .

السؤال السابع : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في تحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة كما تقيسها أداة الدراسة تبعاً لمتغير المؤسسة (حكومة ووكالة) ؟

والإجابة يوضحها جدول رقم (14)

جدول رقم (14) يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤسسة (حكومة ووكالة) باستخدام (T)

مجال الصعوبات	المؤسسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0،05
الكتاب المدرسي	حكومة	68	53.64	9.32	2.13	دالة
	وكالة	170	56.88	10.06		
المتعلم	حكومة	68	44.07	14.46	2.487	دالة
	وكالة	170	48.88	11.90		
المعلم	حكومة	68	34.14	14.95	1.725	غير دالة
	وكالة	170	37.53	11.99		
المدرسة والإشراف	حكومة	68	30.64	7.43	0.307	غير دالة
	وكالة	170	30.97	6.96		
أساليب	حكومة	68	22.35	8.49	2.240	دالة

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

التقويم	وكالة	170	24.79	6.53		
اللغة العربية وخصائصها	حكومة	68	27.71	5.71	1.822	غير دالة
	وكالة	170	26.23	5.14		
الأسرة والمجتمع المحلي	حكومة	68	40.50	8.60	1.450	غير دالة
	وكالة	170	42.13	6.89		
المجموع	حكومة	68	255.21	50.36	1.856	غير دالة
	وكالة	170	267.44	40.10		

يُظهر جدول رقم (14) أن الفروق بين متوسطات درجات معلمي الحكومة والوكالة غير دالة إحصائياً عند دلالة 0.05 لاستبانة صعوبات تعلم القراءة ككل وأيضاً غير دالة إحصائياً لكل مجال على حدة ما عدا الصعوبات المتعلقة بالكتاب المدرسي ، والمتعلم ، وأساليب التقويم فهي دالة لصالح معلمي ومعلمات الوكالة فهم يرون أنها تمثل صعوبات لديهم أكثر من معلمي الحكومة ، ربما لشعورهم أكثر من غيرهم بزيادة ما يطلب منهم تنفيذه من إدارة المدرسة واستخدامهم لتدريبات اثرائية اضافية على شكل "ملازم" قد تكون على حساب معالجة صعوبات القراءة بالإضافة إلى ازدحام الصفوف ، وأيضاً قلة متابعة عدد كبير من أولياء الأمور لأبنائهم وخاصة وأن الصعوبات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي حصلت على المرتبة الأولى من صعوبات تعلم القراءة والباحث عايش ذلك بحكم أنه عضو مجلس مركزي لأولياء الأمور . وعلى العموم فالعينة حكومة ووكالة تتفق على وجود صعوبات في تعلم القراءة ، فالمدرسة الفلسطينية تعاني من صعوبات في تعلم القراءة وتعليمها وهذا يحتاج إلى تذليل تلك الصعوبات ... والعمل على حل مشكلات المعلم بعامة ومعلم اللغة العربية بخاصة كما ذكرت دراسات متعددة منها (ابو فوده 2008) و(حمد الله 2005) .

إجابة السؤال الثامن: ما درجة مناسبة البطاقة المقترحة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) من التعليم الأساسي التي تتعلق بتشخيص صعوبات تعليم مهارتي النطق القرائي،والفهم القرائي وفق آراء عينة الدراسة ؟ أجاب عن هذا السؤال (108) معلماً ومعلمة وذلك في جدولين رقم (15) ورقم (16). والجدول رقم (15) يظهر تشخيص صعوبات تعلم مهارات النطق القرائي.

أولاً: جدول رقم (15) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تشخيص صعوبات تعلم مهارات النطق القرائي بالصفوف من (4-6) بالتعليم الأساسي .

الرقم	فقرات تشخيص صعوبات تعلم مهارات النطق القرائي	مدى المناسبة		درجة المناسبة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
-1	ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.	1.58	0.77	متوسطة
-2	يخرج الحروف من مخارجها الأصلية عند النطق.	1.53	0.80	متوسطة
-3	ينطق الكلمات بالنبرة المناسبة للمعني.	1.10	0.72	ضعيفة
-4	ينوع نبرات الصوت تنويعاً طبيعياً في أثناء القراءة .	1.54	0.70	متوسطة
-5	ينطق الحروف المتشابهة نطقا صحيحاً.	1.04	0.82	ضعيفة
-6	ينطق بعض الحروف حسب أحكامها الصوتية اللازمة مثل :همزتا الوصل ، والتنوين ، والتاء المربوطة ، والهاء ، وآل الشمسية والقمرية ...	1.63	0.71	متوسطة
-7	يضع كلمة مكان كلمة في أثناء القراءة .	1.72	0.74	متوسطة
-8	يضيف كلمة أو أكثر في أثناء القراءة .	1.72	0.68	متوسطة
-9	يحذف بعض الكلمات من النص المقروء .	1.62	0.70	متوسطة
-10	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً في أثناء القراءة .	1.01	0.73	ضعيفة
-11	ينطق نطقاً صحيحاً الحركات المتعلقة ببنية الكلمة (الفتح ، والكسر ، والضم ، والسكون).	1.70	0.71	متوسطة
-12	ينطق الجملة كلمة بعد كلمة .	1.80	0.81	متوسطة
-13	يراعي علامات الترقيم والوقف والوصل .	1.00	0.78	ضعيفة
-14	يتعثر في نطق الكلمات ويتلعثم ويتهته في أثناء القراءة .	1.98	0.71	كبيرة
-15	يكرر حرفاً أو كلمة في أثناء القراءة .	2.7	0.77	كبيرة
-16	يتردد عند نطق الكلمات بسرعة ملائمة عند القراءة .	1.95	0.74	كبيرة
-17	يتعرف الكلمات بسرعة ملائمة عند القراءة.	2.33	0.70	كبيرة
-18	يغفل سطراً كاملاً أو عدة سطور في أثناء القراءة .	1.84	0.65	متوسطة
-19	تصدر عنه حركات في أثناء القراءة (يضغط علي شفتيه ، يخفض صوته ، رجفة بعض أعضائه) .	1.65	0.57	متوسطة
-20	يكثر من تحريك الرأس وتحريك الإصبع على السطر لتتبع المقروء .	1.60	0.71	متوسطة
	المجموع الكلي	1.63	0.72	متوسطة

يظهر الجدول رقم (15) أن بطاقة تشخيص صعوبات تعلم مهارات النطق القرائي للصفوف (4-6) أنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.63) وهذا يشير إلى أن بعض تلك الصعوبات أعلى من

مستوى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة . والفقرات التي حصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة هي (14، 15، 16، 17) وهي تتعلق بالتعثر في نطق الكلمات والتلعثم ، وتكرار حرف أو كلمة في أثناء القراءة ، والتردد في نطق الكلمات بالسرعة المناسبة ، والتعرف إلى الكلمات بسرعة ملائمة للقراءة . وهذا يبين أنه توجد (4) مهارات مهمة يمكن استخدامها لتشخيص صعوبات تعلم القراءة وفق آراء عينة الدراسة . والفقرات التي حصلت على موافقة متوسطة هي (1، 2، 4، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 18، 19، 20) أي أن معلمي الصفوف (4-6) الأساسي يوافقون على (12) فقرة من الفقرات المقترحة يصلح استخدامها لتشخيص صعوبات تعلم مهارات النطق القرائي وجلها يتمحور حول إخراج الحروف من مخارجها ، وعدم الخلط بين الحروف والكلمات وسلامة النطق ... بحذف أو إبدال أو إضافة أو وضع كلمة مكان كلمة في أثناء القراءة وإغفال سطر أو أكثر في أثناء القراءة بالإضافة إلى ما يصاحب القراءة الجهرية من أداء حركي غير صحيح كتحريك الرأس والضغط على الشفة ، وخفض الصوت وغيرها. أي أن (16) مهارة حصلت على موافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة تصلح أن تستخدم لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في مجال مهارات النطق القرائي في مرحلة التعليم الأساسي للصفوف (4-6): ويظهر الجدول رقم (15) أن (4) مهارات حصلت على درجة موافقة ضعيفة هي (3، 5، 10، 13) بما يدل على أن تلك المهارات غير مناسبة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في الصفوف (4-6) الأساسي ربما لأنها تناسب المتعلمين الجيدين أكثر من أقرانهم الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة. ومع هذا تعد هذه المهارات مهمة فهي تتعلق بنطق الحروف المتشابهة نطقاً صحيحاً ونطق الكلمات بالنبرة المناسبة للمعنى وضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً والالتزام بعلامات الترقيم. وقد أكد على أهميتها الأدب التربوي المرتبط بالقراءة الجهرية ودراسات عديدة أكدت على الاهتمام بمهارات النطق القرائي (القراءة الجهرية) منها دراسة و (زيان 1989م)و (ابو عين 1991م) و(رحاب 1993م) و (عبد النبي 1993م) و (العيسوي 2002م) و (عبد الحميد 2002م)و (أبو جحجوح 2006م).

ثانياً: جدول رقم (16) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تشخيص صعوبات تعلم مهارات الفهم القرائي بالصفوف (4-6) بالتعليم الأساسي.

جدول رقم (16)

الرقم	فقرات تشخيص صعوبات تعلم مهارات الفهم القرائي	مدى المناسبة		درجة المناسبة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
-1	يذكر مرادف كلمات وردت في النص المقروء.	2.88	0.91	كبيرة
-2	يحدد مضاد كلمات وردت في النص المقروء.	2.96	0.96	كبيرة
-3	يميز بين المفرد والمثنى والجمع في المقروء.	2.91	0.94	كبيرة
-4	يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً في المقروء.	2.86	0.90	كبيرة
-5	يفسر موقفاً مرتبطاً بالنص المقروء.	1.44	0.72	ضعيفة
-6	يحدد الأحداث الزمانية والمكانية في النص المقروء.	1.43	0.72	ضعيفة
-7	يستنتج بعض الصفات المميزة لشخصيات وردت في النص المقروء.	1.92	0.82	متوسطة
-8	يستخلص بعض العبر والعظات من النص المقروء.	1.37	0.79	ضعيفة
-9	يبدي رأيه في شخصية أو موقف او ظاهرة او تصرف ورد في النص المقروء.	1.91	0.85	متوسطة
-10	يجيب عن أسئلة مهمة (لماذا، كيف، ماذا) من خلال السياق المقروء.	2.58	0.89	كبيرة
-11	يصل بين الكلمة وما يدل عليها.	2.86	0.91	كبيرة
-12	يصل بين العبارة في عمود بما يناسبها في عمود آخر.	2.86	0.91	كبيرة
-13	يفسر بعض العبارات وبعض مواطن الجمال البلاغية في النص المقروء.	1.37	0.79	ضعيفة
-14	يذكر الفكرة الرئيسة للفقرة المقروءة.	1.92	0.85	متوسطة
-15	يضع عنواناً مناسباً للنص المقروء.	1.92	0.82	متوسطة
-16	يعبر بوضوح عن فهمه لمضمون الدرس.	1.22	0.75	ضعيفة
-17	يميز بين الصواب والخطأ في تصرف احدى شخصيات النص المقروء.	1.93	0.86	متوسطة
-18	يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.	1.14	0.73	ضعيفة
	المجموع الكلي	2.08	0.84	كبيرة

يظهر جدول رقم(16) أن بطاقة تشخيص صعوبات مهارات الفهم القرائي للصفوف (4-6) الأساسي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.08). والفقرات السبع التي حصلت على مناسبة بدرجة كبيرة هي (1، 2، 3 ، 4، 10، 11، 12) وهي تقع ضمن مهارات الفهم المباشر (الحرفي) للمقروء منها تحديد مرادف الكلمة ومضادها ،

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع ، وضبط المفردة ضبطاً صحيحاً ، ويجيب عن أسئلة مهمة (لماذا ، كيف، ماذا) ، ويصل بين الكلمة وما يدل عليها ، ويصل بين العبارة في العمود بما يناسبها في عمود آخر ، وهذا يدل على أن المعلمين يعدون تلك المهارات مهارات أساسية لتعلم القراءة وهي تقع في مستويات المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب) والتي تمهد للمستويات الأعلى في الفهم.

كما يظهر الجدول رقم (16) أن الفقرات الخمس التي حصلت على مناسبة بدرجة متوسطة هي (7، 9، 14، 15، 17) وهي: يستنتج بعض الصفات المميزة لشخصيات في الدرس ، ويبدي رأيه في شخصية أو موقف أو ظاهرة أو تصرف في الدرس، ويذكر الفكرة الرئيسة للفقرة المقروءة ، ويضع عنواناً مناسباً للنص المقروء ، ويميز بين الصواب والخطأ في تصرف إحدى شخصيات الدرس، وهذا يدل على أن المعلمين يعدون تلك المهارات تناسب بدرجة متوسطة متعلمي الصفوف (4-6) الأساسي وأنها أعلى قليلاً من مستوى الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وخاصة انها تقع ضمن الفهم التفسيري (الاستنتاجي الناقد) بما يدل على أنها من المهارات اللازمة لتحقيق الفهم القرائي ، وأن الضعف في الفهم الدراسي بصورة عامة يمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسي ؛ لذا فالاهتمام بها أمر تربوي ضروري.

كما يظهر الجدول رقم (16) أن الفقرات الست التي حصلت على موافقة ضعيفة هي (5، 6، 8، 13، 16، 18) وهي: يفسر موقفاً مرتبطاً بالدرس ، ويحدد الأحداث الزمانية والمكانية في الدرس ، ويستخلص بعض العبر والعظات من الدرس، ويفسر بعض العبارات وبعض مواطن الجمال البلاغية في الدرس، ويعبر بوضوح عن فهمه لمضمون الدرس، ويميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في الدرس. وهذا يدل على أن معلمي العينة يعدون تلك المهارات أعلى من مستوى متعلمي الصفوف (4-6) الأساسي الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ، لأنها تقع أيضاً ضمن مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي الناقد) على الرغم من أنها خلت من مستوى الفهم الابداعي . وإجمالاً فإن الاهتمام بالمهارات الأساسية للفهم القرائي هي الأساس للارتقاء بمستوى الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ؛ لذا توجد دراسات عديدة اهتمت بالفهم القرائي وعلاجه منها دراسة (عمر 2000م) و(فضل الله 2001م) ، و(همبنسال Hempensal 2005) ، و(لافي 2006م).

إجابة السؤال التاسع: ما درجة مناسبة بطاقة الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) من التعليم الأساسي وفق آراء أفراد عينة الدراسة ؟ أجاب عن هذا السؤال (108) معلماً ومعلمة والجدول رقم (17) يوضح ذلك .

جدول (17) يظهر المتوسطات الحسابية ودرجة المناسبة للأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) الأساسي

الرقم	الأساليب والبرامج المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة	مدى المناسبة		درجة المناسبة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
-1	تصنيف المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية ووضع خطط علاجية خاصة بكل فئة وحسب نوع الصعوبات لديهم.	2.9	1.2	كبيرة
-2	حصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتصنيفها في قوائم لمتابعتها.	2.9	1.1	كبيرة
-3	تخصيص حصص خاصة للمتعلمين ذوي الصعوبات القرائية.	2.8	0.9	كبيرة
-4	تشجيع ذوي صعوبات تعلم القراءة على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية والقراءة الحرة .	2.6	0.9	كبيرة
-5	الاهتمام بأسلوب العلاج الفردي حسب مشكلة كل متعلم .	2.7	1.3	كبيرة
-6	الاهتمام بمشكلات الطالب النفسية والصحية والاجتماعية والعمل على حلها بالتعاون مع أسرته.	2.8	1.2	كبيرة
-7	التركيز على استخدام المعلم لأسلوب الإرشاد الفردي في أثناء تدريس القراءة .	1.82	1.4	متوسطة
-8	تنظيم وقت إضافي لمعالجة الصعوبات في المهارات القرائية لدى المتعلمين .	1.93	1.1	متوسطة
-9	معاملة المتعلم ذو صعوبات القراءة معاملة حسنة والابتعاد عن وصفه بصفات تؤثر عليه نفسياً.	1.90	1.1	متوسطة
-10	إتاحة الفرصة أمام ذوي صعوبات القراءة ليقرأ قراءة جهرية معبرة مع مراعاة قدراته القرائية .	1.91	1.2	متوسطة
-11	الاحتفاظ بسجلات لذوي الصعوبات القرائية لمتابعتهم باستمرار .	2.9	1.0	كبيرة
-12	توجيه بعض النصائح التي تساعد أولياء الأمور على متابعة أبنائهم ذوي الصعوبات القرائية .	1.93	1.1	متوسطة
-13	استخدام وسائل تعليمية متنوعة هدفها معالجة	1.51	0.8	متوسطة

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

	الصعوبات القرائية لدى المتعلمين .			
-14	تشجيع ذوي صعوبات تعلم القراءة على حفظ سور قرآنية قصيرة وأناشيد ومحفوظات تلائم مستوى كل متعلم منهم .	2.9	0.86	كبيرة
-15	تدريب ذوي الصعوبات القرائية على الاستماع إلى تعابير وجمل وفقرات قصيرة .	2.8	1.2	كبيرة
-16	تدريبهم على التعبير الكتابي عن خبرات حسية يمر بها ابتداء من الجملة القصيرة إلى الطويلة إلى الفقرة القصيرة .	1.50	0.79	ضعيفة
-17	الإشادة المعتدلة بإنجازات ذوي الصعوبات القرائية لدفعه إلى مزيد من التقدم .	1.90	1.3	متوسطة
-18	توجيهه إلى مشاهدة بعض البرامج التلفازية المناسبة .	1.91	1.4	متوسطة
-19	يتم عرض برامج محوسبه مرتبطة بمهارات القراءة كأسماء الحروف والتهجي والنطق والفهم .	1.92	1.4	متوسطة
-20	إجراء اختبار تشخيصي في بداية السنة الدراسية ومتابعة نتائجه في خلال السنة الدراسية.	2.7	1.8	كبيرة
	المجموع الكلي	2.31	1.135	كبيرة

يظهر جدول رقم (17) أن بطاقة الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) الأساسي أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.31) بما يدل على أن الأساليب المقترحة مناسبة للصفوف (4-6) وأن الفقرات التي حصلت على درجة كبيرة هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 11، 14، 15، 20) أي أن معلمي الصفوف (4-6) الأساسي يوافقون بدرجة كبيرة على أن (10) من الأساليب المقترحة يصلح استخدامها لعلاج صعوبات تعلم القراءة وجلُّها يتمحور حول تصنيف الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة إلى فئات ،ووضع خطط علاجية لهم ، واجراء اختبار تشخيصي لهم في بداية السنة الدراسية وحصر الأخطاء التي يقعون فيها مع الاهتمام بأسلوب العلاج الفردي والإرشاد الفردي ، وذلك ضمن سجلات لمن يعانون من صعوبات تعلم القراءة مع الاهتمام بتخصيص حصة خاصة ووقت إضافي لذوي الصعوبات القرائية ومشاركتهم في أنشطة متنوعة وتشجيعهم على حفظ سور وأناشيد والاهتمام بمهارات الاستماع لديهم.

كما يظهر جدول رقم (17) أن (9) أساليب علاجية حصلت على موافقة متوسطة وفق آراء العينة لعلاج صعوبات تعلم القراءة هي (7، 8، 9، 10، 12، 13، 17، 18، 19) وجلها يتعلق بضرورة الاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون ومعاملتهم معاملة حسنة والاشادة المعتدلة بانجازاتهم ، وتوجيه نصائح لأولياء أمورهم ، وكذلك متابعة القراءة الجهرية لديهم ... وتوجيههم إلى مشاهدة برامج تلفازية مناسبة لهم ، وعرض برامج محوسبة عليهم تساعدهم على علاج صعوبات تعلم القراءة واستخدام وسائل تعليمية متنوعة لذلك ، ولا شك أن تلك الأساليب ستسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة وخاصة أن أسلوب واحد من الأساليب المقترحة حصل على موافقة ضعيفة هو رقم (16) المتعلقة بتدريبهم على التعبير الكتابي عن خبرات حسية يمر بها بدءاً بجمل قصيرة إلى الطويلة إلى الفقرة القصيرة ، وقد يكون ذلك لشدة الصعوبات القرائية التي يعاني منها متعلمو هذه المرحلة ودراسات عديدة اهتمت بعلاج الضعف القرائي منها (زيان 1989م)و(رحاب 1993م) و(أبو جحجوح وآخر 2006م)

إجابة السؤال العاشر: ما درجة ممارسة المعلمين للأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف(4-6) من التعليم الأساسي وفق آراء أفراد عينة الدراسة ؟ أجاب عن هذا السؤال (108) معلم ومعلمة والجدول رقم (18) يظهر ذلك.

جدول (18) يظهر المتوسطات الحسابية ودرجة الممارسة لفقرات الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) الأساسي

الرقم	الأساليب والبرامج المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة	مدى الممارسة		درجة الممارسة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
-1	تصنيف المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية ،ووضع خطط علاجية خاصة بكل فئة حسب نوع الصعوبات لديهم.	1.93	0.73	متوسطة
-2	حصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتصنيفها في قوائم لمتابعتها.	2.66	0.70	كبيرة
-3	تخصيص حصص خاصة للمتعلمين ذوي الصعوبات القرائية.	2.67	0.70	كبيرة
-4	تشجيع ذوي صعوبات تعلم القراءة على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية والقراءة الحرة .	2.7	0.77	كبيرة
-5	الاهتمام بأسلوب العلاج الفردي حسب مشكلة كل متعلم .	2.56	0.80	كبيرة
-6	الاهتمام بمشكلات الطالب النفسية والصحية والاجتماعية والعمل على حلها بالتعاون مع أسرته .	1.90	0.78	متوسطة
-7	التركيز على استخدام المعلم لأسلوب الإرشاد الفردي في أثناء تدريس القراءة .	2.56	0.71	كبيرة
-8	تنظيم وقت إضافي لمعالجة الصعوبات في المهارات القرائية لدى المتعلمين .	1.87	0.79	متوسطة

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

-9	معاملة المتعلم ذو صعوبات القراءة معاملة حسنة والابتعاد عن وصفه بصفات تؤثر عليه نفسياً.	1.88	0.82	متوسطة
-10	إتاحة الفرصة أمام ذوي صعوبات القراءة ليقرأ قراءة جهرية معبرة مع مراعاة قدراته القرائية.	1.16	0.79	ضعيفة
-11	الاحتفاظ بسجلات لذوي الصعوبات القرائية لمتابعتهم باستمرار .	2.66	0.83	كبيرة
-12	توجيه بعض النصائح التي تساعد أولياء الأمور على متابعة أبنائهم ذوي الصعوبات القرائية.	1.93	0.77	متوسطة
-13	استخدام وسائل تعليمية متنوعة هدفها معالجة الصعوبات القرائية لدى المتعلمين .	1.11	0.81	ضعيفة
-14	تشجيع ذوي صعوبات القراءة على حفظ سور قرآنية قصيرة وأناشيد ومحفوظات تلائم مستوى كل متعلم منهم.	1.92	0.90	متوسطة
-15	تدريب ذوي الصعوبات القرائية على الاستماع إلى تعابير وجمل وفقرات قصيرة .	1.72	77	متوسطة
-16	تدريبه على التعبير الكتابي عن خبرات حسية يمر بها ابتداء من الجملة القصيرة إلى الطويلة إلى الفقرة القصيرة .	1.50	0.75	ضعيفة
-17	الإشادة المعتدلة بإنجازات ذوي الصعوبات القرائية لدفعة إلى مزيد من التقدم .	1.70	0.78	متوسطة
-18	توجيهه إلى مشاهدة بعض البرامج التلفازية المناسبة .	1.45	0.81	ضعيفة
-19	يتم عرض برامج محوسبه مرتبطة بمهارات القراءة كأسماء الحروف والتهجي والنطق والفهم .	1.39	0.79	ضعيفة
-20	إجراء اختبار تشخيصي في بداية السنة الدراسية للمتعلمين ومتبعة نتائجه خلال السنة الدراسية.	1.3	0.72	ضعيفة
	المجموع الكلي	1.92	0.64	متوسطة

يظهر جدول رقم (18) أن ممارسة واستخدام المعلمين للأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصفوف (4-6) من التعليم الأساسي حصلت على درجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي (1.92) وهذا يشير إلى أن بعض تلك الأساليب لا يستخدمها المعلمون ومن الأساليب التي حصلت على استخدام بدرجة كبيرة هي (2، 3، 4، 5، 7، 11) وجلها يقع ضمن القيام بحصر الأخطاء الشائعة وتصنيفها في قوائم لمتابعتها ، وتخصيص حصص لمتابعة ذوي الصعوبات القرائية وتشجيعهم على الأنشطة اللغوية غير الصفية ، والاهتمام بالعلاج الفردي لهم في أثناء القراءة ، والاحتفاظ بسجلات لهم لمتابعتهم .والأساليب المستخدمة لعلاج الصعوبات القرائية وحصلت على درجة متوسطة هي (1، 6، 8، 9، 12، 14، 15، 17) ، وجلها يتعلق بتصنيف ذوي صعوبات تعلم القراءة ووضع خطط علاجية لهم ، والاهتمام بمشكلاتهم النفسية والصحية والاجتماعية ... ، وتوجيه النصائح لمساعدة أولياء الأمور على علاج تلك الصعوبات ، وكذلك تدريب ذوي الصعوبات على الاستماع ... ، والإشادة المعتدلة بإنجازاتهم ...وهي تدل على استخدام تلك الأساليب بدرجة متوسطة فبعض المعلمين يستخدمونها وآخرون لا يستخدمونها ، أما الأساليب التي حصلت على درجة ضعيفة هي (10، 13، 16، 18، 19، 20) ومضمونها اتاحة الفرصة أمام ذوي صعوبات تعلم القراءة ليقرأ قراءة جهرية معبرة ، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة ، وكذلك الاهتمام بالتعبير الكتابي ... وتوجيههم إلى مشاهدة بعض البرامج التلفازية المناسبة أو استخدام برامج محوسبة... وكذلك إجراء اختبار تشخيصي في بداية السنة الدراسية للمتعلمين. وهذا يدل على ضعف استخدام المعلمين لهذه الأساليب العلاجية لذوي صعوبات تعلم القراءة .وهذا يعني أن معلمي المرحلة الأساسية (4-6) استخدامهم لأساليب علاج صعوبات تعلم القراءة كانت بدرجة كلية متوسطة مما يدعو إلى الاهتمام بتفعيل استخدام الأساليب العلاجية لصعوبات التعلم القراءة في المدرسة الفلسطينية وخاصة أن دراسات عديدة اهتمت بذلك منها دراسة (نلسون وليم Nelson William1992) ، و(رجب 1994م) ،و (العيسوي 2002م) ، و(ابو جحجوح وآخر 2006م) ، و(النمري 2008م) ، و(ابو طعيمة 2010م) .

وإجمالي نتائج الدراسة تفيد أن المدرسة الفلسطينية تعاني من صعوبات تعلم القراءة وذلك يعود إلى سبعة أسباب رئيسة صنفت في سبعة أبعاد اشتملت على (86) صعوبة وقد حصلت على موافقة بدرجة متوسطة بلغت (63.6%) وفق آراء عينة الدراسة من معلمي التعليم الأساسي للصفوف (1-6) بمدارس الحكومة والوكالة . كما أن المدرسة الفلسطينية تحتاج لتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة في مجال مهارات النطق القرائي التي حصلت فقراتها البالغة (20) فقرة على أنها مناسبة موافقة بنسبة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.63) ومهارات الفهم القرائي التي حصلت فقراتها البالغة (18) فقرة على أنها مناسبة بنسبة كبيرة وبمتوسط حسابي (2.08) كما أن الأساليب والبرامج التي اقترحتها الدراسة وعددها (20) أسلوباً حصلت على

IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

موافقة بنسبة كبيرة وبمتوسط حسابي(2.31)، وأن درجة ممارسة مع تلك الأساليب لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف (4-6) الأساسي حصلت على موافقة بنسبة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.92) وهذه النتائج التي صاغت المقترحات والتوصيات الآتية:

التوصيات والمقترحات : توصي الدراسة بما يأتي:

* العمل على تكوين شراكة منظمة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتساعد وزارة التربية و التعليم على تخطي العقبة الكئود الممثلة في صعوبات التعلم عامة و صعوبات تعلم القراءة خاصة .
* أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإنشاء وحدة (لجنة) لمتابعة القراءة في مدارس التعليم الأساسي وفق خطة واضحة تخضع للتقويم المستمر.
* يجب أن يتم اختيار موضوعات القراءة المدرسية اختياراً يتناسب و مستويات المتعلمين ، وأن تتدرج في صعوبتها بما يدفع المتعلم إلى المزيد من القراءة و يشعر أنها ممتعة و مفيدة له في حياته .
* وضع دليل للمهارات القرائية المراد تدريب متعلمي المرحلة الأساسية عليها حسب مستوى كل صف دراسي ، وأن يكون التدريب متتابعاً ومستمراً ومبنياً على المهارات الأساسية للقراءة ؛ بغية جعل تعليم القراءة مفيداً وهادفاً .
* استخدام أنشطة قرائية تركز على معالجة صعوبات تعلم القراءة لمن يعانون من تلك الصعوبات وأنشطة أخرى تتيح للطلبة فرصاً متنوعة لصقل عادات القراءة وتساعد على إتقان مهاراتها الأساسية ويعتمد محتوى تلك الأنشطة على خصائص أدب الأطفال .
* يجب العمل على نمو سرعة المتعلم في القراءة لمساعدته على مواجهة الكم المتزايد باستمرار من المعارف في هذا العصر.
* تدريب معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي اللغة العربية على أساليب وطرائق تدريس حديثة تساعد على مواجهة صعوبات تعلم القراءة كاستخدام الألعاب التربوية والتمثيل والتعليم التعاوني والتعليم المحوسب ونحوها ...
* وضع دليل لمعلم اللغة العربية يتضمن استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة تساعده على تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين وخاصة القراءة الجهرية والصامتة والناقدة ...
* المتابعة الجادة والمستمرة للأساليب التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية تدريساً وتقويماً في أثناء معالجتهم لصعوبات تعلم القراءة وتقديم حوافز تشجيعية للأكفياء منهم .
* عقد دورات تدريبية مستمرة لمديري المدارس والمشرفين والمرشدين التربويين لتوعيتهم بأهمية التشخيص والعلاج والوقاية لصعوبات تعلم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي وزيادة التعاون بينهم.
* الاهتمام بالأنشطة التربوية التعليمية العلاجية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتستخدم في حصص إضافية تنظمها المدرسة وخاصة في أيام الإجازات.
* إعادة تنظيم البيئة المدرسية والصفية بما يساعد على علاج صعوبات تعلم القراءة .
* التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور وتبصيرهم بمستوى أبنائهم ، وإشراكهم في علاج صعوبات تعلم القراءة ، وعقد ندوات لهم لكيفية تعاملهم مع أبنائهم وتقديم المساندة لهم.
* ضرورة استخدام التقنيات التكنولوجية التعليمية التي تزيد من دافعية المتعلمين وحبهم للغة العربية .
* الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات تعلم القراءة عند تصميم مناهج اللغة العربية وتطويرها.
* يجب أن تهتم كليات التربية بتخريج معلمي التعليم الأساسي ليمتلكوا خبرة في التعامل مع صعوبات التعلم ومنها صعوبات تعلم القراءة .

مقترحات الدراسة :توصي الدراسة بإجراء الدراسات الآتية:

* تحليل وتقويم كتب لغتنا الجميلة المقدمة لمتعلمي المرحلة الأساسية الدنيا والعليا ومعرفة مقروئيتها (الانقرائية) لدى متعلمي هذه المرحلة.
* تقويم محتوى كتب اللغة العربية في الصفوف الأساسية في ضوء متطلبات النطق والفهم القرائي .
* إجراء دراسة تهتم بتحديد مهارات القراءة المراد تدريب المتعلمين عليها في كل صف دراسي وفي كل مرحلة تعليمية ويتم تدريبهم عليها بالتدريج .
* تصميم برامج علاجية للتغلب على صعوبات تعلم القراءة لدى متعلمي المرحلة الأساسية .

* إعداد دراسة تجريبية تبين اثر استخدام بعض التقنيات الحديثة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والصامتة لدى متعلمي المرحلة الأساسية.

* بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها لدى المعلمين المبتدئين بالمرحلة الأساسية الدنيا .

* تصميم مشروع مقترح لإعداد دليل لأولياء الأمور ليساعدهم في تعليم اللغة العربية وخاصة المهارات القرائية لتفعيل العلاقة بين المدرسة والبيت.

قائمة المراجع

ابراهيم ، محمد السيد .(2002). *فاعلية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية* ، (ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة الأزهر (مصر).

ابن منظور ، جمال الدين محمد .(1982م). *لسان العرب* ، الجزء السابع ، بيروت : دار صادر .

أبو جحجوح ،يحيي وآخر .(2006). *" مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين "* الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي السادس (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً) (12-13يوليو) *المجلد الثالث* .

أبو حجاج، أحمد. (1996م)." *برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدي تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي* " (دكتوراه غير منشورة).كلية التربية، جامعة طنطا (مصر).

ـ .(2006م)." *عوامل تعلم القراءة في ضوء بعض المتغيرات الأسرية* " الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(مصر)، المؤتمر العلمي السادس (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً) (12-13يوليو) *المجلد الثاني.*

أبو طعيمة ، محمد أحمد .(2010). *أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي في محافظة خان يونس"* (ماجستير غير منشورة).كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة .

أبو عين ، خلود .(1991م)."*وصف أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن والتاسع في محافظة إربد"* (ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك ، إربد (الأردن).

أبو فودة ، احمد .(2008). *"مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها"* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة .

ابو الروس فضل .(2001). *"تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس "* (ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية ، عمادة كلية الدراسات العليا ، نابلس ، فلسطين.

أبو الهيجا، فؤاد حسن .(2002). *أساليب تدريس وطرق تدريس اللغة العربية* .ط1. عمان : دار المسيرة للنشر.

البوهي ، حنفي محمود .(2003). *" برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الاعدادية"* (دكتوراة غير منشورة). معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

الجرجاوي ، زياد وآخر .(2006). *"تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء متغيرات الجودة الشاملة"* مؤتمر التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات (19-20 / 12)المجلد الثاني كلية التربية جامعة الأقصى غزة.

الخشرمي ، سحر احمد .(2007). *" العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم"* مؤتمر صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول (يناير) كلية التربية – بنها (مصر) .

الدياسطي ، شيماء .(1991). *" أثر برنامج لتنمية الادراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة والكتابة لأطفال الحضانات"* مركز الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس (مصر) .

الديب ، محمد مصطفي وآخر .(1995م)." *أثر تفاعل كل من بعد (التروي-والاندفاع) مع عادات الاستذكار علي الفهم القرائي* " ، مجلة مستقبل التربية العربية (المجلد الأول : أكتوبر *العدد الرابع*) ، كلية التربية ، جامعة حلوان (مصر).

الزيات ، فتحى مصطفي. (1998م). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية* ، القاهرة : دار النشر للجامعات.

السيد ، احمد البهي .(2009). *أثر استخدام بعض استيراتيجات العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي "* مجلة بحوث التربية النوعية ، (يناير *العدد الثاني عشر*) جامعة المنصورة (مصر).

السيد ، السيد عبد الحميد .(2000م). *صعوبات التعلم تاريخها : مفهومها : تشخيصها ، علاجها* .ط1. القاهرة : دار الفكر العربي .

السليطى ، حمده .(2001م)." *برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر "* (دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر).

الشخريتي ، سوسن.(2009). *"اثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية شمال غزة* " (ماجستير غير منشورة). كلية التربية الجامعة الإسلامية ،غزة .

الشيخ ، محمد عبد الرؤوف .(2001) *."الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية* "، المؤتمر العلمي الأول دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة (11-13 يوليو) *المجلد الثاني* الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (مصر) .

الصيداوي ، خالد .(2015). *" أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر علي تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات الصف الرابع الأساسي "* ، (ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية ، غزة .

الضامن ، أرحام .(1998) *."الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية رام الله* " تلخيص (يعقوب ، حسين) مجلة المعلم الطالب (ديسمبر العدد *2)* اليونسكو دائرة التربية والتعليم ، عمان : الأردن .

الظاهر ، قحطان .(2008). *صعوبات التعلم* . (د.ط). عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

الظفري ، راشد سليم ، وآخر .(2010). *"علاقة ضغوط الوالدية بشدة على صعوبات التعلم لدى الأطفال دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين* "(ابريل ، *العدد 102*) مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر) .

العجرمي ، باسم صالح .(2011). *"فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر – غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)"* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة الأزهر ، غزة.

العجمي ، ميساء.(2005م). *"صعوبات التعلم والقراءة وكيفية معالجتها "*عن ميادة الناطور تاريخ الاطلاع: 5ديسمبر 2014 ،الموقع : http:thawra.alwehda.gov.sy

العثامنة ، سفيان .(2008). *"بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية"* ،(ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية ، غزة .

العيسوي ، جمال مصطفي.(2002م). *أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي "* مجلة القراءة والمعرفة (أغسطس *العدد 16)*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس،(مصر).

الكوري ، عبد الله .(2012) .*"تحليل الصعوبات الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن"* المجلة العلمية، (يوليو ، العدد *الثالث* ، المجلد الثامن والعشرون) كلية التربية جامعة أسيوط (مصر) .

الأحمد ، عبد الرحمن أحمد .(1992). *"وجه القصور في أداء المدرسة لوظائفها التربوية وأثر ذلك على كل من الأسرة والتلميذ من وجهة نظر أولياء الأمور"* مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس كلية التربية(يناير، *العدد 13*) ، جامعة عين شمس

اللبودى ، منى .(2005م). *صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها* .ط 1. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

ـ . (2006). *"فاعلية استراتيجية تدريس الاستماع بالتكامل مع القراءة في الصف الرابع الابتدائي"* المؤتمر العلمي السادس "من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً" (12-13 يوليو) المجلد *الأول* ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (مصر) .

الملا، بدرية سعيد . (1990م)*." أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة علي الأداء اللغوي للتلميذات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية "* (دكتور غير منشورة). كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر)

المطاوعة، فاطمة محمد ، وآخرين.(1998م)*." بعض عوامل الضعف في القراءة وأثرها في تحصيل العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة قطر"* مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس" ، الجمعية المصرية للمناهج (يوليو، العدد *الخمسون*)، كلية التربية جامعة عين شمس (مصر).

الموسى ، نهاد وآخرون .(2009). *اللغة العربية وطرائق تدريسها (2).* (د.ط) رقمه *(5202)* كلية التربية ، جامعة القدس المفتوحة فلسطين.

النصار ، صالح بن عبد العزيز .(2001). *"مقياس فون المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية"* ، المؤتمر العلمي الأول ، دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة" (11-13 يوليو) المجلد الأول. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية جامعة عين شمس (مصر) .

النمري ، حنان سرحان .(2008). *" الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجدات في المملكة العربية السعودية"* مجلة القراءة والمعرفة

(يناير ، العدد *74*) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية جامعة عين شمس.

الهاشمي ، هند عبد الله .(1999). *" المفردات اللغوية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتقويم مفردات كتاب القراءة في ضوئها "*(ماجستير غير منشورة). بمعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

انعيم ، غازي .(2007). *أولادنا وصعوبات التعلم* ، مجلة بلسم(يوليو، العدد *385*). جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني .

بدير ، كريمان .(2007). *مشكلات طفل الروضة وأساليب علاجها* .ط1. عمان :دار صفاء .

بسيسو ، نادر غازي وآخر .(2006). *" تصور مقترح لتنمية أداء المعلم التدريسي بالمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة"* مؤتمر التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات (12/2019) المجلد الثاني ، كلية التربية جامعة الأقصى ،غزة.

بوند ، جاى وآخرون .(1983م). *الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه* ، ترجمة (محمد مرسي وآخر)، القاهرة : عالم الكتب.

جلجل ، نصرة عبد المجيد .(1993م). *" تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج علاج مقترح "* (دكتوراه غير منشورة). كلية التربية بجامعة طنطا (مصر) .

..(2000م). *علم النفس التربوي المعاصر* .ط1. القاهرة : مكتبة النهضة .

ـ.(2001م) .*التعلم المدرسي بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي* .ط2. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

جوهر ، سلوى باهر .(2005). *"اتجاهات معلمات رياض الأطفال بالكويت نحو استخدام قراءة القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة "* المجلة التربوية مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .

حجازي ، أيمن .(2005). *"أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي"* (ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة .

حلس ، داود ، (2015).*الاتجاهات الحديثة في طرائق تعليم اللغة العربية لتلامذة الصفوف الأولية"*. فلسطين ،غزة : مكتبة آفاق .

حماد ، عبد الفتاح ، وآخر .(2004). *" دور التكنولوجيا في تنمية الاستعداد القرائي لدى تلاميذ رياض الأطفال في محافظات غزة"* ، المؤتمر العلمي السادس للقراءة وتنمية التفكير (المجلد الأول) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية – عين شمس .

حماد ، عبد الفتاح ، وآخر .(2005). *"تصور مقترح لتشخيص أسباب تدنى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها"* المؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل ،(22-23/نوفمبر) كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

حمد الله ، نجيب .(2005). *" المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة في المدارس بوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف "* (ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية (الأردن).

خاطر ، تهاني .(1999). *"مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلها "* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية الجامعة الإسلامية ،غزة.

دياب ، سهل رزق .(2006). *" تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني"* مؤتمر التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات (19-12/20) المجلد الثاني ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ،غزة.

رجب،ثناء عبد المنعم. (1994م).*"برنامج مقترح في اللغة العربية لعلاج العيوب اللغوية المنطوقة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي "*(ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر).

رحاب ، عبد الشافي.(1993م). *" مدي الارتباط بين مقروئيه كتاب القراءة والمشكلات القرائية لدي تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية "* مجلة العلوم التربوية ، (ديسمبر، *العدد الخامس* ، الجزء الأول) ، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط (مصر)

زايد ، فهد خليل .(2006). *تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة* .ط1. عمان : دار الشروق .

زقوت، محمد.(1999م). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية* ، غزة : مكتبة الأمل للطباعة والنشر .

زيان، ماجدة .(1989م). *" وحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدي تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي "* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة طنطا(مصر).

زيدان، نبيل.(2004م). *النمو الشخصي والمهني للمعلم(ط4)*، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

سكر ، ناجي رجب وآخر .(2006). *"تقويم مستوى التحصيل في المناهج الفلسطينية الجديدة لدى طلبة الصفين السادس والتاسع في مدارس وكالة*

الغوث الدولية بغزة" مؤتمر التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات (19-12/20) المجلد الثاني ، كلية التربية جامعة الأقصى ، غزة .

سليمان ، محمود جلال الدين .(2006). *" دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة"* مؤتمر " من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً" المؤتمر العلمي السادس ، (12-13 يوليو) المجلد الأول ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية جامعة عين شمس (مصر) .

شحاتة ،حسن .(1993م/أ). *أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي* .ط1. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

ـ.(1993م/ب). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

ـ.(1993م/ج) .*القراءة (سلسلة معالم تربوية)* القاهرة : مؤسسة الخليج العربية .

صلاح، سمير يونس .(2002). *"تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة بالمكتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية "* مجلة القراءة والمعرفة(يناير ،*العدد 13*) ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس.

طعيمة،رشدي أحمد.(1998م). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها وتطويرها وتقويمها* .ط2. القاهرة : دار الفكر العربي .

عبد الحميد،أماني حلمي .(1992م). *"إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية بسوهاج(مصر)

ـ .(2002م). *" برنامج علاجي للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الاول الإعدادي"* مجلة القراءة والمعرفة(أغسطس، العدد*16*) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله .(2000م). *" فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا في الفهم في القراءة لدي طلبة الصف الأول الثانوي "* مجلة القراءة والمعرفة(ديسمبر ، *العدد 2*) ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (مصر).

ـ .(2001م)." *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء اثر التعلم لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"* مجلة القراءة والمعرفة (ديسمبر العدد *12*)، كلية التربية ،جامعة عين شمس(مصر)

عبد الله ، علي حسن .(2001م). *" اثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل واحتفاظ تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة "* مجلة القراءة والمعرفة (ديسمبر، *العدد12*)الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عبد المهدي ، عبد الجليل وآخر .(2008). *اللغة العربية وطرائق تدريسها (1) رقمه (5105)* كلية التربية ، جامعة القدس المفتوحة فلسطين .

عبد النبي ، صابر عبد المنعم .(1993م). *" تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدي تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي "* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة عين شمس(مصر).

عبد الوهاب، سمير.(2001م)*." فاعلية برنامج قائم على الوعي بتدريس القراءة في تطوير المهارات التدريسية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بدمياط"* ، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (المجلد2) مجلة القراءة والمعرفة (مصر).

عبده، عبد الهادي السيد وآخر.(1995م). *سيكولوجية القراءة* .ط2. القاهرة : دار المعارف .

عبيدات ، سليمان(1992م)في كتاب : علم الاجتماع التربوي برنامج التربية رقم (5102)جامعة القدس المفتوحة في القدس: فلسطين.

عطا الله ، عبد الحميد زهر .(2003). *" برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"* مجلة القراءة والمعرفة (أغسطس ، *العدد 25*) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر).

علي ، يعقوب.(1996م). *" التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا "*(ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة عين شمس(مصر).

عمر، أمين .(2000م). *"الانقرائية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة "* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة الأزهر ،غزة.

عمر، حسني.(1992م). *القراءة وطبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها* ، الإسكندرية (د.ط) المكتب العربي الحديث.

فضل الله ،محمد رجب.(1998م). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية* .ط1. القاهرة : عالم الكتب.

ـ .(2001). *" مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة "* مجلة القراءة والمعرفة (يونيو، *العدد 7*) ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية جامعة عين شمس (مصر).

فوره، ناهض .(2003م). *"فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة "* (دكتوراه غير منشورة). البرنامج المشترك جامعة الاقصي غزة مع جامعة عين شمس(مصر).

كالفانت، وكيرك. (1988م). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* .ط2. ترجمة زيدان السرطاوي وآخر)الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية .

كامحي، آلانوآخر .(1998م). *صعوبات القراءة، منظور لغوي تطوري*، ترجمة (حمدان علي نصر وآخر) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية ، والمركز العربي للتعريب والترجمة والنشر بدمشق.

كلوب ، فتحي .(2011). *الاتجاه المعاصر في تريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية* ، غزة : دار المقداد للطباعة .

كمال، جوزال عبد الرحيم .(1997م). *"الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الأسري والمشاركة الوالدية وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة "*مجلة دراسات نفسية (يناير، المجلد السابع –*العدد الأول*)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (القاهرة)

كولينجغورد، سيدريك.(2003م). *مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال " رؤية علاجية "* .ط1. ترجمة : (هاني الجمل)، القاهرة : مجموعة النيل العربية .

لافي، سعيد.(2006م).*أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية "* ، المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي (25-26يوليو)، *المجلد الثالث* الجمعية المصرية وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس (مصر).

محمد ، نحمده محمد .(2012). *"فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية"* (دكتوراة غير منشورة). كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر).

مركز إبداع المعلم .(2013). *"طلبة الصفوف الأساسية لا يجيدون القراءة والكتابة "* رام الله ، فلسطين 2013/3/9. وكالة معاً تاريخ الاطلاع :10أكتوبر 2014 www.mannews.net

محمود ، ثريا محجوب.(2000م). *"برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي "* مجلة القراءة والمعرفة (ديسمبر،*العدد2*)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس

محمود ، سعاد جابر .(2012). *"بناء دليل لافضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها وتجريبه لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية"* كلية التربية – جامعة أسوان (مصر).

مرسي، محمد منير .(1997م). *"الضعف في القراءة وأسبابه العضوية "* مجلة التربية ، قطر(يوليو)

مصطفي، فهيم.(1995م). *القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*.ط2. القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب.

ـ.(2001م). *مشكلات القراءة من الطفولة إلي المراهقة* .ط1. التشخيص والعلاج، القاهرة : دار الفكر العربي.

مصطفى ، ريحاب محمد العبد .(2004). *"دراسة تقويمية لنمو مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية"* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس (مصر).

مطر ، ماجد .(2006). *"وجهات نظر طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى نحو طرق التدريس المصاحبة لبرنامج اعداد المعلم في ضوء المنهاج الفلسطيني"* مؤتمر التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات 19-12/20 المجلد الثاني ، كلية التربية ، جامعة الأقصى غزة.

مهنا ، منصور احمد .(2006). *"أهمية تعليم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية إكسابها لهم في سن مبكرة* ، دراسة نظرية تحليلية المؤتمر العلمي التاسع عشر " تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة (12-13 يوليو) المجلد الأول كلية التربية ،جامعة عين شمس (مصر).

ورشة عمل .(2009). *"معالجة ضعف المهارات المتعلقة بمبحث اللغة العربية في الصفين الرابع والعاشر"* تنظيم وحدة القياس والتقويم وزارة التربية والتعليم – غزة (2009/4/8).

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية .(1999) .*الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها* ، الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها.

يعقوب حسين .(1998). *"مستوى إتقان طلبة الصف السادس الاساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة"* مجلة المعلم الطالب (ديسمبر، *العدد الثاني*) اليونسكو دائرة التربية والتعليم ، عمان، الأردن.

يوم دراسي .(2006). *"القراءة لدى الأطفال مشكلات وحلول.."* ضمن مطالب معرض تربية الطفل السادس (2006/4/10) ، كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية بغزة فلسطين تاريخ الاطلاع: 10أكتوبر 2014(وكالة معاً www.mannews.net)

يونس، رمضان أحمد .(2000). *"تقويم منهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية الأزهرية"* ، (ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة الأزهر مصر .

يونس، فتحي.(1998م). *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية* (تعيينات تدريبية) قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة عين شمس(مصر).

ـ .(1999م). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)* قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة عين شمس(مصر)

ـ.(2006م). *" كيف نعمل علي تحقيق هذا التوجه العالمي"* : من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً" المؤتمر العلمي (12-13 يوليو) السادس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس مصر

Crestman, L.A. (2000) : *Dxslexia and hypericia diagnosis and management of development reading disabilities*. London : Routledge .

116. Cohran, J.A. (1994*). Reading in the content areas for junior high and school*. Boston: Allyn and Bacon.

DoleJ.etal.(1991).*moving from the old tothenew. Research on reading comprehension instruction* .Review of educational research . vol (3).

Fisher, B.L., & Ailen, R. kose, G. (1996). *The relationship between Anxiety and problem skillsin children with and without learning Disabilities , vol . 29 ,no(4)*

Geary, J, Elkind .(2004). *Unsing computer – Based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia*. Journal of learning disabilities, 40 (2).

Gillian Pugh,.(1996). *Contemporary Issues in The Early Years*, *second* edition, London, Paul Chapman Publishing (ltd,)

Gordon,s Gibb & Lynn, k.w.(2002). *using Functional Analysis to Improve Reading Instruction for student with Learning Disabilitie Emotional Behavioral Disorders*. Preventing school Faiture,and Vol(46),*No(4)*

Gredler and Fitton , lari .(1998). *"Parental involvement in children"* Journal citation , psychology in the school, 33(4).

Harris ,Albert.J.&sipay , Edword.R.(1985). *How to In crease Reading Disability:AGuide to Developmental and Remedial Methods*. New york, Longmans 8thed.

Hempensal,.k..(2005).*THE Relation Between Phonies and Phonemic awareness*.Education News.org.July.

Kamahy,G.A.& catts,W.H..(1991)..*Reading Disabilities A developmental Language Perspective*. Ohio:Allyn& Bacon ,asiman &Schuster company

Lesenmon,p &Jong,P..(1998*).,Home literacy opportunity, instruction, cooperation and social-emotional .quality Predicting erly reading achievement*, Reading researeh Quarterly ,33(3)

Li, Ranfen .(2002)., *Home Environment and children's Reading Achievement*, D.A.I vol. 57*,no 11*, (May) .

Monroe,m ..(1992)."*children who cannat read"* Chicago university of Chicago Beorke,Brain behavior relationships in children with learning disabilities dearning American Psychologist, Vol,(30)

Nelson William, winser. (1992). *"meta cognitive process in Reading* , D.A.I, vol 53 (No.9.Mar)

Parker,J.G.,&Asher, s.r,.(1997). *Peer relations and Later Pesonal Adjustment: Are Low Accpted children at Risk?* Psychdgical Bulletin, vol(102.

Schimts.H. .(2001). : *family Literary (special issue*), Journal of reading, 40 (5).

snow, c.E.,Burns,m.s.&Griffinp.,.(1988). *Preventing Reading difficulties in young children*, national academy press, Washington,Dc,

Torgesen,J.K..(1998).*catch them before They Fall Identification and Assessment to Prevent Redding Failure in Young children ss. American Educator*. In B.K shopiro , P.J. Accardo ,& A.J. Capute (Eds). Specific Reading Disability. Timonium mD: York presss