بسم الله الرحمن الرحيم

بحث بعنوان

الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل

د. جمال أبو مرق

أستاذ علم النفس التطبيقي المشارك

عميد كلية التربية سابقاً

جامعة الخليل / فلسطين

2007 / 2006

الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل

*د. جمال أبو مرق

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية (الدنيا)، كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، وتقصي معرفة الفروق في كل من (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، وتألفت العينة من) (70) معلماً ومعلمة، منهم (38) معلماً، (32)معلمة؛ إذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية في الفصل الدراسي الأول (2005)، ولأغراض الدراسة تم بناء استبانة من إعداد الباحث اشتملت على (30) عبارة متنوعة في الصعوبة مكونة من خمسة أبعاد، البعد الأكاديمي، العقلي، النفسي، الجسمي، ثم الاجتماعي الاقتصادي وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.38)، وتبين عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في متغير الجنس والمؤهل العلمي، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق بين وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الخبرة لصالح لذوي الخبرة القصيرة.

وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

Arabic language teachers Difficulties and obstacles faced in teaching reading as perceived by teachers themselves in Hebron district.

Dr. Jamal Abu Maraq

Abstract

The study aims at investigating difficulties faced by teachers of Arabic language in teaching reading for lower primary stage (1^{st} – 4^{th} class) as perceived by teachers themselves in Hebron district. It also aims at knowing the differences in gender, experience and educational qualification. The sample consisted of 70 male and female teachers (38 male and 32 female). The subjects were chosen using the stratified random sample in the first semester of the scholastic year 2005/2006. The researcher constructed a thirty-item questionnaire the included five domains (academic, mental, psychological, physical and the socio-economical domain). Results showed that the difficulty degree that faces the teachers of Arabic language is very high with a mean of (2.38). Results also showed that there are no differences between male and female teachers attributed to gender and educational qualification. On the other hand, the researcher found a statistical significant difference in the experience variable for the flavor teachers who have short experience.

In the light of the results, the researcher presented several recommendations.

* عميد كلية التربية (سابقاً) جامعة الخليل / فلسطين

الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية (الدنيا)
كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل

*د. جمال أبو مرق

خلفية الدراسة:

تعد اللغة العربية أسمى اللغات وأشرفها منزلة في قلوبنا، وأجلها مكانة في عقولنا، ويكفى شرفاً أن القرآن الكريم نزل باللغة العربية المبينة؛ لذا فهي جديرة بالاهتمام والدراسة.
وفي القرآن الكريم ذكرت (اقرأ) ثلاث مرات و (عَلَّم) ثلاث مرات، و(تَعلَّم) (9) مرات و(عِلمْ) 57 مرة، فقال تعالى مخاطباً نبيه محمد صلى الله عليه وسلم.
﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي عَلَّم بالقلم، عَلَّم الإنسان ما لم يعلم﴾ (الفلق، الآيات 1-5) وقال تعالى في سورة الإسراء ﴿ اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيباً﴾ آية 14 وقوله تعالى في سورة الرحمن ﴿علّم القُرآن﴾ (آية 2).
والمصطفى، عليه أفضل الصلاة والسلام، اهتم بعمليتي القراءة والكتابة حيث اشترط في أسرى بدر تعليم بعض المسلمين القراءة والكتابة مقابل فك أسرهم، وكذلك اهتم الصحابة والتابعون وتابعو التابعين بعمليتي القراءة والكتابة، ولا يتم نقل المعرفة من جيل إلى جيل إلا عبر القراءة والكتابة.
فالقراءة أساس كل عملية تعليمية تعلمية، وأساس كل تطور، فبها تتقدم الأمم وتزدهر وترتقي، ولهذا يعد تعليم القراءة والكتابة الركيزة الأولى في تعليم أبنائنا، ورحلة التعلم تبدأ منذ ميلاد الطفل وتستمر مدى الحياة، ولكن أفضل بداية لا تتحقق إلا بأن نبدأ القراءة والقيام بعديد من الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة في سنوات العمر المبكرة سواءٌ في مرحلة رياض الأطفال أم في المرحلة الأساسية عامة.
فقد توصلت نجوى حمد (320:2001) إلى أن الأطفال في مرحلة الروضة يكتسبون عمليات التعليم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، التنبؤ، التواصل، استخدام الإعداد، استخدام علاقات الزمان والمكان)؛ وذلك من خلال تدريبهم على مهارات تلك العمليات، كما توصلت إلى أن متغير الجنس لا يؤثر في اكتساب كل من عمليات العلم ومفاهيم العلوم.
وبالمقابل تعد هذه المرحلة مهمة للكشف عن بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية والتربوية والنفسية والصحية. وإذا نجح الآباءُ والمعلمون في ترسيخ القراءة والكتابة في وجدان الأطفال فإن مصدر القراءة للأطفال هو أدب الطفل، وفي حالة إخفاقنا في إرساء حب القراءة لدى أطفالنا فإننا غالباً نواجه صعوبات جمَّة في تعليم القراءة لدى أبنائنا لاسيما في المرحلة الأساسية الدنيا.
ويؤكد إسماعيل عبد الكافي (50:2002) أن أدب الأطفال لا يعني مجرد القصة أو الحكاية النثرية والشعرية، وإنما يشمل المعارف الإنسانية كلها.

* عميد كلية التربية (سابقاً) جامعة الخليل / فلسطين

وتصبح صعوبات القراءة والكتابة جزءاً لا يتجزأ من العسر القرآئي (الدسلكسيا) Dyslexia أو عجز في اكتساب مهارة القراءة والكتابة.

وأسفرت معظم الدراسات (الطيطي ومحاسنه 1999، الحيله، وغنيم 2002، نوال شعبان 2003) التي تناولت دراسة القراءة وأهميتها للفرد والجماعة عن أن (الطفل يتعلم ليقرأ، وصار يقرأ ليتعلم) ويؤكد عدس (172:1998) أن القراءة ليست دروساً أو لوائح عمل أو حل تدريبات أو مادة تعليمية لها وقت مخصص في البرنامج اليومي المدرسي، إنها التقدم المستمر والاكتشاف المتواصل في أوقات المتعة بالكتب، وتبدو بارزة في المدى الذي نستطيع به تكوين المفاهيم وزيادة الثروة اللغوية، ونمو المعرفة واتساعها، وسعة الإطلاع.

كما أن القراءة عملية فكرية ترمي إلى فهم القارئ وتفاعله مع النص، والانتفاع بما يفهم في مواجهة المشكلات والمواقف الحياتية، فلم تعد القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهني واللفظي الذي يؤديه والرمز المكتوب، بل صارت ترتكز على أسس جديدة في ضوء ذلك التغير وهي التعرف، والنطق، الفهم، النقد التفاعل، حل المشكلات، والتصرف في المواقف الحيوية على حدي المقروء.

ورغم الأساليب والطرائق المتعددة الذي يسلكها المعلمون في تعليم التلاميذ وبخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا إلا أنهم يواجهون العديد من الصعوبات سواءً المنهاج الفلسطيني الجديد أو تلك المتعلقة بعدم الاكتراث لدى بعض التلاميذ أم من حيث الصعوبات القرائية في استيعاب الطلبة نحو انخفاض نسب الذكاء في بعض القدرات العقلية، وعدم القدرة على معرفة العلاقات بين تكوين العبارات أو نتيجة نواحي صحية نحو سوء التغذية المؤدية إلى ضعف البصر أو السمع أو وجود اضطرابات في النطق أو نفسية واجتماعية نحو انفصال أحد الأبوين عن الآخر أو موت أحدهما أو نتيجة لبعض الأساليب التربوية الخاطئة في التربية وعملية التنشئة الاجتماعية.

ومن الأسباب الجوهرية التي تواجه المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة في صعوبات تعليم القراءة في المرحلة الأساسية (الدنيا) غياب التأهيل التربوي بعد التخرج من الجامعة، وإعداد الدورات المستمرة، ومحاولة الإطلاع على كل ما هو جديد بطرائق التعليم إلى حد ما.

أو أن المعلم في الأصل يعاني من اضطرابات وعيوب خَلْقية في النطق ونجده لا يجيد مخارج الحروف ويعاني من الحديث بصوت عالي، وإذا تحدث لا يسمع إلا التلاميذ الموجودين في المقدمة نتيجة خلل عضوي أو نفسي، ورغم ذلك نجده معلماً لتعليم اللغة العربية ومنها القراءة، وتأخذ الصعوبات منحنى آخر نحو النظم الدراسية التقليدية، الصفوف المكتظة، ورداءة إخراج الكتب المنهجية، إضافة إلى الأخطاء الشائعة سواءً في الوحدات الدراسية أم في المحتوى ذاته، ولا ننسى النجاح الآلي في الصفوف الدنيا.

علاوةً على سوء الأحوال الاجتماعية وعدم المساواة في التعامل أحياناً، وازدواجية تطبيق الأنظمة والتعليمات الإدارية، وشيوع الأخطاء السائدة في الكتب، والتكلم باللغة العامية حتى عند بعض أساتذة الجامعات والمذيعين، كل هذا يؤدي إلى عدم الجدية في التعلم والتعليم، ويصبغ على التلاميذ صبغة العامية دون الفصحى وعدم الاكتراث نحو اللغة العربية الفصحى، كل ذلك يؤدي إلى وجود صعوبات في تعليم القراءة.

ويشير (Catherine et. al, 2002) إلى أن من الأسباب التي تؤثر سلباً على القراءة خاصة واللغة عامة، الأطفال الذين يعيشون في مجتمعات ذات دخل منخفض، والأطفال ذو الكفاية اللغوية المحدودة، وجود بعض الأطفال في مدارس ذات أداء منخفض.

ودرست يسرى إبراهيم (1985) تشخيص أخطاء طلبة المرحلتين الابتدائية (خامس وسادس) والإعدادية (الأول الإعدادي والثاني) في القراءة الجهرية للغة العربية في الزرقاء بالأردن، ومعرفة أثر كل من المستوى التعليمي والجنس على أخطاء القراءة الجهرية عند طلاب المرحلة الابتدائية العليا والإعدادية (أول وثاني)، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة موزعين على المرحلتين بالتساوي وعلى الصفوف بالتساوي، مستخدمة اختبار من إعداد الباحثة لقياس أنواع أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto = 0.05$) بين الذكور والإناث في الخطأين التاليين / التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة، أخطاء حركات الإعراب.

وأظهرت الدراسة تدنياً شديداً في امتلاك الطلبة مهارات القراءة، وتراوحت نسبة هذا الضعف بين 13.3% – 20% بين طالبات المراحل الابتدائية، أما في المرحلة الإعدادية فقد تراوحت نسبة الضعف الشديد بين 13.3%–18.3% عند الذكور والإناث. كما بينت الدراسة أن بعض التراكيب والألفاظ اللغوية تؤثر سلباً على مستوى الأداء.

وحاول الشهاب (1988) في دراسته الكشف عن أخطاء طلبة المرحلة الابتدائية في القراءة الجهرية باللغة العربية وفق نظام تحليل الأخطاء القرائية Reading muscue (Inventory) مستخدماً عينة مكونة من (30) طالباً من طلبة الصفوف (الثاني، الرابع والسادس) الابتدائية الثلاثة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، روعي في اختيارهم أن تكون العينة ممثلة بالمستوى الوسط من حيث القدرات القرائية.

وتوصلت الدراسة إلى أن أخطاء طلبة العينة تركزت في الأنواع الثلاثة التالية، وهي: الحذف والإبدال وتبين أن المتوسطات الصفية جميعها اعتمدت في قراءتها على النظام الأول من أنظمة اللغة الثلاثة وهو النظام الرمزي الصوتي، أكثر من اعتمادها على النظامين الآخرين (النحوي والدلالي) مما أدى بالطلبة إلى عدم الوصول إلى المستوى المطلوب في الاستيعاب، كما يفترضه النظام السابق الذكر.

ونحى سالمي (1988) منحى آخر في دراسته عبر الحضارية التي تناول منها معرفة العناصر الافرادية في كتب القراءة العربية في سبعة بلدان عربية المقررة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي مستخدماً منهج تحليل المحتوى وتمخض عن الدراسة وجود إختلافات نظرية متعددة في مفهوم الوحدات الدراسية، وكذلك في الأرصدة اللغوية، وأن جميع هذه العناصر لا تكفي لبناء رصيد لغوي لدى التلاميذ.

وهدفت أبو عين (1991) إلى وصف أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية وتحليليها عند طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في محافظة (إربد) على عينة قوامها (30) طالباً من طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة بأخذ عشر طالبات من كل مستوى دراسي من مدارس مختلفة، وقد أخذت في الاعتبار مراعاة مستوى هؤلاء الطلبة من الفئة الوسطى في مستواهم الدراسي، وتم تحليل تلك الأخطاء وفق نظام تحليل الأخطاء القرائية (R.M.I) لينا فودمان وكارولين بيرك Yatta Goodman and Carolyn buarke 1972 ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة جميعاً بغض النظر عن مستوياتهم الصفية لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في عملية الاستيعاب القرائي، وأن معظم أخطاء الطلبة تركزت في الأنواع الرئيسة الثلاثة: الإبدال، الإضافة، والحذف، وأن جميع أفراد العينة لم يستخدموا الاستراتيجيات القرائية بالشكل المطلوب.

وقام علي (1993) بدراسة بعنوان (تشخيص عيوب القراءة الجهرية، وأثر برنامج علاجي في تحسينها عند طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة (عمان) وتكونت العينة من (80) طالباً وطالبة وجميعهم متأخرون في المستوى القرائي في القراءة الجهرية، وقسمت العينة عشوائياً بعد الاختبار القبلي إلى مجموعة ضابطة نصفها ذكور والنصف الآخر إناث، ومجموعة تجريبية نصفها ذكور والنصف الآخر إناث، ولتحديد أخطاء القراءة الجهرية عند الطلبة أعد الباحث اختباراً روعي في تصحيحه الأهداف العامة للقراءة الجهرية في ضوء منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية.

وأوضحت النتائج أن هناك تحسنا في مهارات القراءة الجهرية عند أفراد المجموعة التجريبية في القراءة حيث حقق72.5% من أفراد المجموعة التجريبية تحسناً في القراءة الجهرية و27.5% لم يتحسنوا في جوانب التأخر التي لم يعالجها البرنامج العلاجي إثر التعليم العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية ، كما كشفت الدراسة أيضاً أنه لا أثر للجنس في المجموعة التجريبية على تحسن المستوى القرائي.

ومن جهة أخرى درس الرمضاني (1995) الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية عند طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم في مستخدماً عينتين أحدهما طلاب والثانية معلمون، بلغ عددُ الطلبة (60) طالباً والمعلمين (33) معلماً ومعلمة مستخدماً اختبار (حسن شحاته في القراءة الجهرية 1981) وأسفرت الدراسة عن تدني مستويات أداء طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية في مهارات القراءة الجهرية، وشيوع أخطاء القراءة الجهرية بينهم، وكان أكثرها شيوعاً الخطأ في نطق الحركة آخر الكلمة، والخطأ في نطق حركة بنيه الكلمة، وخطأ الإبدال.

كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (0.05) في أخطاء القراءة الجهرية بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية كما احتلت الأسباب المتعلقة بالبيئة المحلية المرتبة الأولى في درجة الإسهام في أخطاء القراءة الجهرية عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين، تليها الأسباب المتعلقة بالطالب ثم الأسباب المتعلقة بالبيئة الدراسية.

واقتصرت دراسة نصر (1995) على تقييم أداء التلاميذ في نهاية الحلقة الأولى في الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة: الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات، وتقصي أثر عامل الجنس في ذلك. وتألفت عينة الدراسة من (1116) تلميذاً وتلميذة ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح، ولم يمض على دراستهم في الصف الخامس خلال العام 1994/1993 سوى شهر واحد، منهم (618) ذكراً و(498) أنثى، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية بمحافظة اربد، شمال الأردن، لأغراض الدراسة أعد الباحث اختباراً اشتمل على (30) فرصة كتابة تعبيرية متنوعة في الصعوبة ونمط الأداء.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف في متوسطات أداء العينة باختلاف مستويات الكتابة، ودرجة صعوبتها، وفي ضوء معيار الإتقان المعتمد (80% فما فوق) أظهرت الدراسة وجود انخفاض حاد في أعداد ونسبهم المتقنين من أفراد العينة، حيث بلغت 53% للمستوى الابتدائي السهل، و36% للمستوى المتوسط، وانخفضت إلى 35% للمستوى المتقدم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الذكور وأداء الإناث عند مستوى (0.001) للمستوى الابتدائي، (0.05) للمستوى المتوسط ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين على المستوى المتقدم من الكتابة التعبيرية.

وفي الدارسة التي أجراها العبد الله (1997) المتعلقة بتأثير برنامج علاجي متقدم في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي، ممن يعانون من (الديسلكسيا) Dyslcxia في مدارس مديرية الأغوار الشمالية بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبة موزعين على أربعة مدارس تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ولتحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة استخدم التحصيل الدراسي والعمل والسيطرة الجانبية، واختبار الذكاء الاجتماعي، واختبار القراءة، واختبار جوردن يفرز حالات الديسلكسيا بأقسامه الثلاثة، القسم الشفوي والقسم الكتابي وفحص النظر، وقائمة الملاحظة، وتم تطبيق البرنامج العلاجي على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وأشارت الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة Dyslcxia في الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية (9.5%) وبلغت نسبة الذكور (10.2%) ونسبة الإناث (8.9%) .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للبرنامج العلاجي المقترح في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية الذين اشتركوا فيه، وتأثير للبرنامج أيضاً في جوانب القراءة الجهرية والصامتة والخط.

كما تبين اختلاف تأثير البرنامج العلاجي المقترح، في جانب الخط باختلاف الجنس لصالح الذكور (أي أن الذكور تحسن خطهم أكثر مما تحسن خط الإناث) أما في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة فإنه لم يظهر اختلاف فيهما يعزى للجنس.

وتوصل أبو سرحان (1998) في دراسته التي هدفت إلى تحليل ووصف الأخطاء القرائية التي يرتكبها الطلبة أثناء قراءتهم الجهرية إلى نصيين: أحدهما في اللغة العربية، والآخر في اللغة الإنجليزية، ومقارنة هذه الأخطاء كماً ونوعاً، كما هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة أثناء القراءة الجهرية في اللغتين العربية والإنجليزية، ومدى تمكنهم من استخدام أنظمة اللغة الثلاثة (النظام الرمزي الصوتي والنحوي والدلالي).

وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي تم اختيارهم عشوائياً من مدارس محافظة الزرقاء، وروعي في اختيار العينة المستوى المتوسط في التحصيل، واستخدم الباحث في تحليل الأخطاء وتصنيفها نظام تحليل الأخطاء القرائية (R.M.I) Goodman and Carolyn Buarke 1987.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلبة يرتكبون الأخطاء القرائية نفسها في كلتا اللغتين، وأن الخطأ من نوع الإبدال أكثر الأنواع شيوعاً، يليه الخطأ من نوع الحذف، ثم الخطأ من نوع الإضافة.

وأن هناك درجة عالية من التشابه بين الصورة الصوتية والخطية للكلمة في النص والأخطاء التي وقع بها الطلبة، كما أن غالبية الأخطاء كانت غير مقبولة من حيث المعنى والقواعد.

وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين علامات الاستيعاب بشقيه أثناء القراءة وبعدها في اللغتين العربية والإنجليزية لصالح اللغة العربية.

كما تبين اعتماد الطلبة على النظام الأول من أنظمة اللغة، وهو النظام الرمزي الصوتي بصوت أكبر من النظامين النحوي والدلالي، وهذا أدى إلى عدم الوصول إلى المستوى المطلوب في تصويب الأخطاء حيث تُركت معظم الأخطاء بدون تصويب.

وكذلك اتضح أن الطلبة يستخدمون الاستراتيجيات القرائية نفسها أثناء قراءتهم في اللغتين العربية والإنجليزية لكن استخدامها في اللغة العربية كان أفضل وأقوى ويعود ذلك إلى أن اللغة العربية (الأم) أقوى وأفضل لأفراد العينة، وهذا يؤكد أن عملية القراءة واحدة بغض النظر عن اللغة المستخدمة.

وقامت أبو زيد (1999) بدراسة اختبار مدى فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطالبات الضعيفات في الصف الرابع الأساسي وتكونت العينة من الطالبات الضعيفات في القراءة الجهرية في (صف واحد) وتم تصميم المجموعة الواحدة وإعطاؤها إختباراً قبلياً وبعدياً متكرراً، وذلك عن طريق إعطاء كلمات وفقرات من نص تم قراءتها من قبل عينة الدراسة، كما تم قياس القدرة القرائية لها، ورصد الأخطاء القرائية، وبعد قضاء المدة اللازمة للتدرب على البرنامج المقترح، تم إعطاء عينة الدراسة نفس النصوص التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي وقياس القدرة القرائية لها، وبعدها قورن بين الأداء البعدي والأداء القبلي لفحص ما إذا كان التغير الحادث الذي حدث في القدرة القرائية عامة وفي مهاراتها المختلفة خاصة ناجمة عن البرنامج العلاجي المستخدم.

ومن خلال المقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تبين وجود تحسن ملموس وملحوظ على أداء الطلبة في القراءة.

وهدفت دراسة أبو مرق (2001) معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية (العمر، الجنس، الصف) لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (العليا) في محافظة الخليل، وكذلك معرفة الفروق في صعوبات التعلم بين الجنسين، مستخدماً اختبار تشخيص صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية الذي أعده وقننه على البيئة الأردنية ياسر سالم (1986) بعد التأكد من ثباته وصدقه صلاحيته على البيئة الفلسطينية، وقد تألفت العينة من (100) تلميذ وتلميذة منهم (50) من الذكور، (50) من الإناث، وجميعهم من الصف الرابع والخامس والسادس وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً في البعد الاجتماعي الشخصي ومتغير العمر من جهة، ومن جهة أخرى بين بعد التناسق الحركي ومتغير العمر، أما بالنسبة لبعد اللغة والاستيعاب والمعرفة فلم يتبين وجود دلالة إحصائية: كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات التعلم (الاستيعاب، التناسق الحركي، اختبار اللغة، البعد الاجتماعي الشخصي، المعرفة العامة)، تعزى إلى عامل الجنس (ذكور/إناث) وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد اختبار صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الصف.

وحاولت شعبان (2003) وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها عند طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون مستخدمه الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة وقت القراءة الجهرية ومدى تمكنهم من استخدام أنظمة اللغة الثلاثة (الرمزي الصوتي، والتركيب النحوي، والدلالي، وتألفت عينة الدراسة من 20 طالباً وطالبة من متوسطي التحصيل موزعين بالتساوي بين الجنسين، وتم استخدام نظام تحليل الأخطاء في القراءة الجهرية (R.M.I) المعدل لجودمان واطسون وبيرك Goodman Watson and Buarke. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى عينة الدراسة، الإبدال يليه الحذف ثم الإضافة، كما أشارت النتائج إلى وقوع عينة الدراسة في أخطاء كبيرة بين صوت الكلمة وصورتها في النص ولفظ القارئ لها بنسبة أعلى من المجالات الأخرى.

واتضح أن استخدام عينة الدراسة للاستراتيجيات القرائية جميعها كان دون المستوى المطلوب، الأمر الذي أدى إلى وجود فروق في النسب المئوية في عمليتي الاستيعاب ووقت القراءة وبعد الانتهاء منها، إضافة إلى وجود اختلاف في الأخطاء القرائية عند الذكور أكثر من الإناث.

وفي هذا الإطار بحث أبو كتَّه (2004: 103) معالجة ضعف طلبة الصف السابع الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس وكالة الغوث في بيت لحم، وتوصل إلى القول بأن متوسط أداء الطلبة في القراءة الجهرية 56%، (الإناث 54%، ذكور 56%) بلغ متوسط أداء الطلبة في القراءة الصامته 61% (إناث 65%، ذكور 57%).

وتوصل المسعد وآخرون (2004) إلى معرفة إلمام معلمين ومعلمات وأخصائيين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي بصعوبات التعلم في دولة الكويت وتكونت العينة من (352) معلماً ومعلمة وأخصائياً وأخصائية من مرحلتي الرياض والابتدائية، وصمم فريق البحث استبانه لجمع المعلومات لهذا الغرض وبينت هذه الدراسة أن جميع أفراد العينة حصلوا على درجات متدنية بالنسبة لإلمامهم بصعوبات التعلم في القراءة والحساب، وتبين وجود اختلاف واضح بين سنوات الخبرة وأثرها على المتوسطات الحسابية أي كلما زادت سنوات الخبرة كلما زادت الدرجات، وكذلك كلما كان المؤهل العلمي عالياً كانت الإجابة أفضل نسبياً.

وهدف عواد (2005) معرفة مدى الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم، وكذلك معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بهم في مجال تحديدهم لتلك الصعوبات. وقد تكونت عينة الدراسة من (109) معلماً ومعلمة اختيروا من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (261) بطريقة عشوائية منتظمة، إذ قاموا بتعبئة استبانة مكونة من (98) عبارة تمثل الأبعاد المتعلقة بصعوبات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى مدى متوسط على الدرجة الكلية من حيث الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وأكدت على تباين مدى هذه الصعوبات من المتدني إلى المتوسط فالمرتفع، إذ تبين أن هناك (25) صعوبة ذات مدى متدنٍ، يقابلها (25) صعوبة ذات مدى مرتفع، ويتوسطهما (48) صعوبة ذات مدى متوسط. كما أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين الثلاثي عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والدور الذي يقوم به المعلم والتفاعل بينهما، وكذلك التفاعل ما

بين المؤهل العلمي والدور الذي يقوم به المعلم وسنوات الخبرة، فيما تبين وجود فرق دال احصائياً يعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة الأقل من 7 سنوات، والتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وبينت النتائج أن ترتيب الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب أهميتها يرتبط بالصعوبات المتعلقة بالتلميذ في المرتبة الأولى تليها البيئة التعليمية، وأسلوب التعليم، ثم الإدارة في المرتبة الثالثة، فالأسرة، وأخيراً المعلم في المرتبة الخامسة، بينما كان البعد المتعلق بالمنهاج عديم الأثر. كما بينت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغير نوع الإعاقة (سمعية، بصري، عقلية، حركية) على تحديد معلمي التربية الخاصة للصعوبات التي تواجههم في عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالنظر إلى نتائج هذه الدراسات، وما تضمنته من توصيات يتبين أن أياً منها لم يتعرض إلى الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تعليم القراءة من منظور المعلمين والمعلمات كونهم فرسان العملية التربوية. آخذاً في عين الاعتبار ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المجتمع الفلسطيني خاصة والمجتمعات العربية عامة.

وأن معظم الدراسات التي أجريت (في حدود معرفة الباحث) على الصعيد المحلي والعربي ركزت على الأخطاء الشائعة والبرامج العلاجية وطرائق التقييم عند الطلبة في تعلم القراءة وكتابتها، ومن هذه الدراسات (إبراهيم 1985، الشهاب 1988، أبو عين 1991، علي 1993، رمضاني 1995، أبو سرحان 1998، العبد الله 1997، نصر 1995، أبو زيد 1999، أبو مرق 2001، شعبان2003، أبو كته، 2004).

وأن وحدة التحليل عندهم هم التلاميذ أو الطلبة عامة، وانفردت بعض الدراسات حيث جعلت وحدة التحليل لديها المقرر الدراسي ضمن الدراسات (عبر الحضارية) مثل دراسة عبد المجيد سالمى 1988 والبعض الآخر درس الصعوبات من منظور معلمي التربية الخاصة مثل دراسة عواد (2005).

ولم يجد الباحث دراسة تناولت مفهوم درجة الصعوبات من منظور معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا)، وثمة ما يضفي أهمية على هذه الدراسة أنها تتناول متغيرات نحو (جنس المعلم/ وخبرته، والمؤهل العلمي) قد تساهم في توضيح بعض الدلالات الوصفية الإحصائية لمعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في مدى الصعوبات التي تواجه هذه الشريحة في تعليم القراءة، كذلك تكمن أهمية الدراسة في بناء أداة جديدة.

وعليه فمن المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في بناء لبنة جديدة أسوة بالدراسات والبحوث السابقة التي استفاد منه الباحث.

من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات والبحوث التي تيسر للباحث الإطلاع عليها لصعوبات تعلم القراءة تبين وجود اضطراب واختلال في القدرة على التعلم بصورة فعالة بما يتناسب مع قدرات الفرد ويتضح ذلك جلياً في مخرجات العملية التربوية أو قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلقة باكتساب المعرفة عموماً، وخصوصاً الأداء المدرسي سواءُ مهارات واستراتيجيات القراءة أم في الفهم الكتابي واللفظي، وهناك لبس وخلط بين مفهوم صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم والضعف العقلي.

حيث يؤكد الوقفي وآخرون (1998) أن التأخر الدراسي هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل وأن من يتصفون بالتأخر الدراسي يكون مستوى تحصيلهم أقل من مستوى زملائهم المتساوين في أعمارهم وفي صفهم الدراسي.

ولا عجب أن يكون التأخر الدراسي في جميع المساقات الدراسية وفي مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون هذا التأخر مؤقتاً أو دائماً.

أما بطيء التعلم فيقصد وجود صعوبة عند التلميذ في تكييف نفسه مع المناهج الدراسية نتيجة قصور وعدم قدرة على التعلم.

في حين أن الضعف العقلي هو حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي يولد بها الطفل أو تحدث له في الطفولة المبكرة نتيجة عوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي، كما يؤدي إلى نقص في درجة الذكاء.

وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات المرتبطة بالنضج والتعليم والتوافق.

فالتوضيح بين هذه المفاهيم ضروري، وتعد صعوبات التعلم أحد العوامل الأساسية في تعثر بعض تلاميذ المرحلة الأساسية (الدنيا) في تحصلهم الدراسي، وعدم قدرتهم على مواصلة الدراسة في التعليم العام.

ولهذا تعتبر القراءة الجيدة مهارة أساسية من مهارات الفهم، وزيادة في التحصيل ليس للتلميذ فحسب وإنما لجميع الدارسين، والقرار عموماً في شتى العلوم وليس في مجال اللغة، فالتلميذ أو الدارس المتمكن الذي يجيد مهارة القراءة يستطيع بكل سهولة أن يكون ملماً بنواحي معرفية عدة، ووفقاً لما تقتضيه العملية التعليمية فإن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية لذا فإن الصعوبات كثيرة سواءً التي تعزى للتلميذ أو المعلم.

الأمر الذي جعل المشتغلين بالعلوم التربوية من معلمين ومربين يضعون جُلَّ اهتمامهم في تعلم القراءة والكتابة، حيث أشار مطاوع (138:2000)، الحيلة وغنيم، (593:2002) إلى أن أهمية القراءة تكمن في الآتي:

- إن القراءة وسيلة حية من وسائل المعرفة قديماً وحديثاً، وعن طريقها يكتسب الفرد معلوماته ويتعرف من خلالها على من حوله.
- تعمل القراءة على زيادة الثروة اللغوية للقراء والمتعلمين.
- وسيلة اتصال وتواصل الفرد بغيره من بني جنسه، رغم تعدد قنوات الاتصال.
- تعمل على إشباع حاجات الدارسين وتحقيق رغباتهم .
- تنمي مهارات التفكير الابتكاري، وتعمل على مواجهة المشكلات التي يعانون منها في ضوء المعطيات المكتسبة.

ويشير أبو رضوان (22:1998) إلى أن أهداف القراءة تكمن في سرعة القراءة الصامتة، صحة القراءة الجهرية المعبرة، فهم المعنى، إضافة إلى تزويد التلاميذ بمعارف مختلفة ومفاهيم متنوعة، وتدريبهم على التفكير السليم والتعبير المنطقي، وتؤكد فاطمة خليفة (12:2001) أن أنواع القراءة هي:

(1) قراءة الاستماع: ويراد منها قدرة المستمع على فهم ما يسمع وإدراكه، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز، وتقوم على عنصرين:

أ- تلقى الصوت بالإذن وأجهزة السمع المرافقة.

ب- إدراك المعاني التي تحمها الأصوات المرافقة المسموعة.

(2) القراءة الجهرية: ويراد منها قدرة الدارس على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على أن يستوعب ويفهم ما يقرأ، وتقوم القراءة الجهرية على أربعة عناصر:

أ- رؤية العين المادة المقروءة. ب- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.

ج- إدراك وفهم معنى المقروءة د- نطق المادة المقروءة.

(3) القراءة الصامتة: يقصد منها قدرة القارئ على فهم معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق، ويتأتى ذلك إذا امتلك القارئ القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ، والقراءة الصامته لا تتحقق إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية، وما يصاحبها من التعرف على أشكال الحروف وأصواتها وهي تقوم على ثلاثة عناصر:

أ- النظر بالعين إلى المادة المقروءة. ب- قراءة الكلمات والجمل.

ج- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم.

وعلى الرغم من هذا التقسيم الميَّسر إلا أن كيفية تعامل المعلم مع بعض المواقف التعليمية يؤدي دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية سواءُ في العلاقات الاجتماعية – أي يتعامل مع تلاميذه كفنان في العلاقات الاجتماعية – أو من حيث المهارات المتعددة والمتنوعة في المواقف التعليمية، فعلى سبل المثال القدرة على تحليل الكلمة بفاعلية من أهم تعلم القراءة الجيدة، وكذلك تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ نحو التحليل البنيوي الذي يعتمد على تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة، إضافة إلى شكل الكلمة، واستخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة في تحليل السياق.

ويذكر نبيل عبد الفتاح (91:2000) ثلاث مراحل نمائية يمر بها الطفل حينها يتهيأ لتعلم القراءة وهي:

المرحلة العشوائية: يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه وقد يسأل الكبار عما تدل عليه وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

مرحلة التمييز: فيها يقوم الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف، ومعرفة أشكالها المتباينة مستعيناً بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم.

مرحلة التكامل: فيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألّم بأجزائها في المرحلة السابقة. واتفق كل من الزيات (1998)، وعبد الفتاح (2000) محمود وسالم وآخرون (2003)، إلى أن الأنشطة التدريسية تعمل على تصحيح ما فشلت فيه برامج التعليم الأولى في تحقيقه.

ولهذا صنف عبد الفتاح (92:2000) أنواع تعليم القراءة إلى ثلاث مراحل:

- القراءة النمائية: يراد منها تعليم الطفل القراءة حسب قدراته ومستوى نموه ويشمل هذا النوع ما بين 85 ، 90% من نشاط تعليم القراءة تقريباً.
- القراءة التصحيحة: ويراد بها تصحيح أخطاء تعلم القراءة في المرحلة النمائية متمثلة في صعوبة التعرف على الكلمة أو فهم المفردة أو الجملة أو الفقرة أو بطء سرعة القراءة، ويمثل هذا النشاط ما بين 15 ، 10% من نشاط تعليم القراءة، ويمكن للمعلم العادي أن يمارسه في الفصول العادية.
- القراءة العلاجية: يقصد منها علاج ما فشلت في تحقيقه القراءة الذاتية والقراءة التصحيحية ولا تتعدى نسبة هذا النشاط 2 أو 1%، وهي توجه لمن يعاني صعوبة أو عسر القراءة Dyslexia ، وغالباً ما يتم هذا في عيادة أو فصل علاجي.

ويفهم من ذلك أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة السبب بالنتيجة.

ويؤكد الزيات (412:1988) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشكلون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة في التعلم المدرسي ويدعم هذه النتيجة (سالم وزملاؤه 144:2003) حيث يقول إن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً بل إن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة إضافة إلى نقص في الدافعية وانخفاض في مستوى تقدير الذات.

الصعوبات القرائية:

الصعوبات القرائية نوعان، النوع الأول متعلق بالدارس والآخر بالمعلم. أما الصعوبات المتعلقة بالدارس فهي من أهم المهارات التي يتم تعلمها في المدرسة وهي (القراءة) وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهج المدرسي، ويتسنى للدارس أن يحقق النجاح في أي مادة ينبغي عليه أن يكون قادراً على القراءة،

وهناك عدداً من المهارات المختلفة التي تعد ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وعدم امتلاك هذه المهارات يعد من صعوبات تعليم القراءة التي تواجه المعلمين، ويقسم إبراهيم (32:1994) هذه المهارات إلى قسمين:

أ- تمييز الكلمات وهي ما تسمى بالصعوبات القرائية والتي تتعلق بأجهزة الربط العصبية وتفسير المعلومات في الدماغ، فأحياناً لا يستطيع الدماغ قراءة بعض الحروف مما يسبب صعوبة في قراءة ذلك الحرف مما يؤثر على تعليم الدارس قراءة هذا الحرف ويجعلها صعوبة أمام المعلم.

ب- مهارات الاستيعاب، وهي مهارة مهمة جداً للدارس، إذا فقدها لا يستطيع القراءة وهي ضرورية بحيث تساعد المعلم في تعليم القراءة. والقسمان ضروريان في عملية تعلم القراءة. ويؤكد كل من الحيلة وغنيم (599:2002) على أن المقصود بالصعوبات القرائية (عجز المتعلم في اكتساب مهارة القراءة ويتمثل ذلك في صعوبة التعرف على أصوات الحروف والرموز والكلمات أو تمييزها، وكذلك عدم القدرة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية بالرغم من عدم وجود أية صعوبات أو مشكلات بصرية، ومن مظاهرها: القراءة المتقطعة أو البطيئة، وعدم التمييز بين الأصوات الممدودة وغير الممدودة، والخطأ في ضبط الكلمات، والقفز عن بعض الكلمات أو السطور، وعدم فهم المقروء أو المكتوب، وعدم إدراك ما يشتمل عليه النص من علاقات بين الأفكار والمعاني أو التعبير عنها، والقراءة غير المعبرة وهذه الصعوبات ليست ناجمة عن إعاقة عقلية وإنما هي عيب في التفسير البصري للرموز الشفوية).

أنماط صعوبات القراءة عند التلاميذ:

* الإدراك البصري:

تشير شقير (42:1999) إلى أنه يجب في عملية القراءة بأن ينظر التلميذ للكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، وعلى المعلم مراقبة التلميذ أو التلاميذ في كيفية التعامل مع هذه الكلمات وإرشادهم نحو الطرائق الصحية.

ويقول Crivnen المشار إليه في الحيلة وغنيم (593:2002) " أن القراءة أمر معقد صعب، فحين يقرأ الفرد يقوم بأكثر من ثلاثين عملية أثناء القراءة من : إبصار، وملاحظة ، وفهم ، وردود فعل، ويعرف عدس (1998) الإبصار بأنه انتقال الضوء من الكلمة إلى العين ثم إلى الدماغ، وأما الملاحظة فيراد بها العملية التي يقوم بها القارئ حتى تتشكل لديه الصور على الصفحة كمسلسل من الكلمات وكذلك يحدث الوعي بمعنى الكلمة، أما الفهم فيضم عمليات فكريه معقدة أيضاً".

* القراءة العكسية للحروف أو الكلمات:

الاتجاه أو الميل إلى قراءة الحروف أو الكلمات أو كتابتها بشكل معكوس من السمات المعرفية التي يتصف بها بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث يميل هؤلاء الأفراد إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو الكلمات أو أن يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر (دار بدلاً من جار) أو أن يتم تغيير مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاوزة فقد يغير المعنى لا سيما في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية.

ويؤكد ذلك (Haynes ,1990) في مشكلة الإبدال عندما يُستبدلُ صوتٌ بصوت آخر يغير المعنى، على سبيل المثال يقول التلميذ (تلب بدل كلب، أو شمث بدل شمس، أو اثمى بدل اسمي)، وظاهرة الإبدال تحدث غالباً في أول الكلمة أكثر ما تحدث في نهايتها، وأسفرت دراسة السعيد 1999 التي هدفت إلى معرفة العيوب الابدالية عند الأطفال ما بين (3–7) سنوات وأثر كل من الجنس والعمر وموقع الصوت في الكلمة والترتيب في الأسرة إلى أن (20) صوتاً تم استبدالهما أي بنسبة (71,42%) من مجموع الأصوات الساكنة، ولم تسفر النتائج عن أي أثر لموقع الصوت في الكلمة أو الجنس أو في ترتيب الطفل في الأسرة وإنما تبين وجود فروق في العمر لصالح الفئات العمرية الكبيرة.

* صعوبات متعلقة بالمعلم:

هناك صعوبات جمَّة تكاد تختلف حسب الزمان والمكان، وبحسب الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والذاتية عند المعلمين، فالانتفاضة الفلسطينية من عام (1987–1990) انعكس سلباً على التعليم في فلسطين وتخرّج بعض المعلمين لا يدركون الحد الأدنى من أساسيات العملية التربوية وأساليب التفاعل الاجتماعي، وعلاقة المعلم بالطالب، علاوة على ديناميات التغير الاجتماعي والانحدار الاقتصادي وارتفاع معدلات البطالة وانتشار الفقر كل ذلك أدى إلى تقهقر في العملية التربوية وفي فلسفة التربية.

كل هذا يسبب ضغوطاً نفسية واجتماعية وسياسية واقتصادية وصحية عند المعلمين، والأغرب من ذلك عندما يعاني المعلم نفسه من صعوبات في النطق فإن ذلك ينعكس على التلاميذ في صعوبات تعليم القراءة خاصة، وفي تعليم باقي المواد الدراسية عامة، فلا بد أن تكون مخارج الحروف سليمة ومهاراته القرائية عالية ويجيد فن التدريس ومهاراته وملائمة المنهاج لمحتوى دلالات القراءة والكتابة.

واستخدام التغذية الراجعة في الوقت المناسب. إضافة إلى ضبط إدارة الفصل في حكمته التربوية، والإطلاع على طرائق التدريس الجديدة، واستخدام الوسائط العلمية المناسبة، وحضور ورشات العمل والدورات، إن أمكن حتى يستطيع أن يقوم بدوره في حب تنمية القراءة. ويقول الموسى (2005 :51) وَنَدرَ أن أفلح معلم متفوق في تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ من خلال منهج قصير في مقاربة النصوص المدروسة، وإذا هو أفلح فإنما كان الأمر يقتصر على أن يترك عند بعض التلاميذ النابهين ذكرى طيبة فأمّا

أن يرقى بهم إلى مستوى الكفاية فلا. فالمعلم باعتباره أحد أركان العملية التعليمية له دور كبير في اكتشاف صعوبات التعلم، فكلما اكتسب المعلم قدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية ومشاكلهم الادراكية. وتعامل معهم كفنان في العلاقات الاجتماعية، أصبح أكثر فهماً وتميزاً في اكتشاف نقاط القوة والضعف أخذاً في الاعتبار مراعاة مبدأ الفروق الفردية عند التلاميذ والعمل على تنمية قدراتهم وميولهم ورغباتهم في شتى مناحي الحياة.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (الدنيا) من واقع المعلمين أنفسهم في محافظة الخليل كباقي المجتمعات الأخرى، ولكن بنسب متفاوته وفقاً لطبيعة اختلاف هذه المجتمعات في فلسفة التربية، وفي عملية التنشئة الاجتماعية، وما يتوفر من إمكانيات مادية وغير مادية من مجتمع لآخر، ناهيك عن الاختلاف في أساليب وطرائق التدريس هنا وهناك. الأمر الذي جعل العديد من الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية يتناولون دراسة صعوبات تعليم القراءة في جوانب متعددة منها (إبراهيم 1985 ، الشهاب 1988، أبو عين 1991، علي 1993، الرمضاني 1995، العبد الله 1997، أبو سرحان 1998، أبو زيد 1999، شعبان 2003) وجميعها تناولت وحدة التحليل الطلبة باستثناء دراسة طلال المسعد وآخرين (2004) التي تناولت مدى إلمام المعلمين والمعلمات وإخصائي مرحلتي الرياض والابتدائي بصعوبات التعلم ودراسة سالمى (1988) التي تناولت العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية في سبع دول عربية.

وأشار (Torgeen, 2001) إلى أن 20–25% من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متعددة ومتنوعة وخاصة الصعوبات اللغوية.

ويذكر (Constable 2002) أَنَّ من أسباب صعوبات التعلم وجودَ اضطرابات في العوامل الجينية وقصور وظيفي في الدماغ، واختلالات إحيائية كيميائية .

ولهذا فإن صعوبات تعلم القراءة تختلف من تلميذ لآخر، ولا يشترك توفر جميع هذه الأسباب في تلميذ واحد فقد يختلف اثنان أو أكثر ممن يعانون من صعوبات في التعلم، ويعني ذلك أن كل تلميذ قد يكون له حالة خاصة، وبالتالي يجب التركيز على أهمية سيكولوجية الفروق الفردية في التعامل، وعند رسم الخطط التربوية. الأمر الذي جعل حاجة الباحث يتناول دراسة صعوبات تعلم القراءة وفقاً لوجهات نظر معلمي اللغة العربية باعتبارهم الأقدر عن كشف هذه الصعوبات، لا سيما أن هؤلاء التلاميذ ليسوا معاقين بل يتمتعون بقدرات عقلية، تراوح بين المتوسط، وفوق المتوسط فهم عادة أسوياء، ورغم ذلك فإنهم يواجهون مشاكل وصعوبات تكون خفيَّه وظاهرة في اكتساب مهارات القراءة واستراتيجياتها، وبعض المعلمين والآباء لا يلاحظون مظاهر الصعوبات بل يكتفون بوصفه بالغباء والتخلف وعدم الاكتراث والكسل وبالتالي ينعكس ذلك على التلاميذ بالرسوب والفشل وكراهية كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة إجرائياً بالصيغة التقريرية التالية:

الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل.

أهمية الدراسة:

- تستمد أهمية الدراسة من خلال موضوعها المتعلق بمعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا)، كما يدركها المعلمون أنفسهم لاعتبار القراءة بمثابة المدخل إلى معرفة الفكر الإنساني المرتبط بكل أنواع المعرفة المختلفة.
- إن معرفة الصعوبات التي يتعرض لها المعلمون في تعليم التلاميذ القراءة يكشف عن مواطن الضعف، والعمل بقدر المستطاع على علاجها من خلال مشاركة أصحاب القرار في ذلك وتعزيز مواطن القوة مع زيادة الدافعية نحو الاستمرار في تنفيذ كل ما هو مفيد، واستبعاد كل ما هو غير مرغوب في العملية التعليمية.
- تكمن أهمية الدراسة في النتائج التي تسفر عنها لا سميا في الوصول إلى بعض الدلالات الوصفية الاحصائية عن متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، في بناء أداة جديدة من إعداد الباحث الحالي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من الأهداف الآتية:

- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة عند تلاميذ المرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل / فلسطين.
- معرفة الفروق في كل من متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) نحو الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعلم القراءة من منظور المعلمين أنفسهم.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول :

ما درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل؟

السؤال الثاني:

هل تختلف الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية، كما يدركها المعلمون أنفسهم وفقاً لكل من (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

حدود الدراسة :

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا)، كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل في الفصل الدراسي الأول (2006/2005)، كما تتحدد بالمتغيرات المستخدمة، والعينة، والأداة المستخدمة لجمع البيانات إضافة إلى أن النتائج التي تسفر عنها الدراسة هي ممثله للعينة المستخدمة فقط.

مصطلحات الدراسة الاجرائية :

* **القراءة:** عرّفها طملية (1998: 6) بأنها واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربعة ولها جانبان: الجانب الآلي: هو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها ، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة ، ولا يمكن الفصل بين الجانبين الآلي والادراكي، وينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة، فإن كانت الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي والادراكي معاً، فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان.

ويعرّفها (عميرة 1995) أنها عملية معرفة الرموز المكتوبة التي تكمن من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة غائباً (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) التي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة. ولهذا فإن علمية القراءة تتطلب عمليتين أساسيتين هما:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات الثانية: فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط في حياتنا، يسهم المعلم والدارس في تحديدها.

في حين يعرّفها الباحث الحالي إجرائياً أنها عملية عضوية نفسية عقلية تبدأ بالرمز المكتوب، وهو "الحرف" لتصل إلى المعنى الذهني عبر الصوت الذي يشير إليه الرمز المؤدي إلى التفاعل بين القارئ والمادة المقروءة.

* **صعوبات تعلم القراءة:** عرّف عبد الرحيم (1990) نقلاً عن فريرسون Frierson (1967) صعوبة القراءة أنها عجز حركي في القدرة على قراءة، أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة، أو جهرية.

ويعرفه سالم وآخرون (144:2004): الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو وجود اضطراب في العمليات النفسية النمائية (الانتباه، الادراك، الذاكرة) عند الطفل حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حدٍ كبير في الصعوبات النمائية، فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم المفردات اللغوية واستخدامها، والقدرة على

التمييز البصري بين الحروف والكلمات، وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام. وكذلك تعلم الكتابة فإنها تتطلب العديد من العمليات النمائية مثل: القدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وكذلك التكامل البصري والذاكرة البصرية.

وتؤكد الخطيب (12:2005) إلى أن هذا المصطلح يشير إلى صعوبة دالة في اكتساب أو استخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب ولا ترجع هذه الصعوبة إلى قصور حاسي أو عقلي.

ويعرفها الباحث الحالي وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية مصحوبة بمشاكل نطقية تسفر عن صعوبات في التعامل مع الرموز.

ولا سيما بأن اللغة هي مجموعة من الرموز (أصوات كلامية يليها الحروف الهجائية المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة، وبتعبير آخر فإن صعوبات تعلم القراءة يمكن تحديدها في القراءة البطيئة للحروف والكلمات، ضعف الفهم القرائي، ظاهرة القراءة العكسية، تبديل مواقع الحروف أثناء القراءة استبدال كلمات بأخرى متشابهة، إضافة حرف غير موجود أصلاً في الكلمة أيضاً القراءة الجهرية البطيئة، التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة.

وإجرائياً تقاس صعوبات تعلم القراءة بالدرجة التي يتم تحديدها في ضوء الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

* اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات عن الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، ومن ثم التحقق منها إحصائياً وتفسيرها في ضوء مناقشة النتائج.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي لعينة البحث من (239) معلماً ومعلمة موزعين على (9) مدارس أساسية للبنين والبنات في محافظة الخليل بلغ مجموع معلمين البنين (126) معلماً، والمعلمات للبنات (113) معلمة وبعد الكشف عن عدد معلمي اللغة العربية من واقع سجلات التربية بمحافظة الخليل تبين عدد (70) معلماً ومعلمة يقومون بتعليم اللغة العربية في (9) مدارس أساسية بنين وبنات، منهم (38) معلماً، (32) معلمة ويشكلون ما نسبته 29.3% من مجتمع الدراسة الحالية التي تم الاعتماد عليها في التحليل الإحصائي موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما يوضحه الجدول رقم (1) في الملاحق (ملحق رقم1).

أداة الدراسة ومبرراتها:

للتحقق من أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لجميع المعلومات والبيانات المطلوبة لغرض فحص الفرضيات المطروحة وهي:

بعد الإطلاع على ما تيسر من مقاييس واختيارات ودراسات حول صعوبات تعليم القراءة لم يجد الباحث أي اختبار أو مقياس يفي بغرض الدراسة على الصعيد المحلي، وإنما وجد على الصعيد الإقليمي. (إبراهيم 1985، الشافعي 1988، سالمي 1989، غسان 1990، عواد 1994، الرمضاني 1990، العبد الله 1997، طميلة 1998، أبو زيد 1999)، ورغم استفادة البحث من هذه الاختبارات والمقاييس قام ببناء أداة جديدة؛ لاختلاف خصوصيات المجتمع الفلسطيني، وتأثير الاحتلال الصهيوني وانخفاض المستوى الاقتصادي، وارتفاع نسبة البطالة، وزيادة الفقر، كل هذا كفيل بأن يجعل الشخصية الفلسطينية تختلف نسبياً عن باقي المجتمعات العربية، وفي ضوء هذه المعطيات والمبررات قام الباحث ببناء أداته لفحص أهداف الدراسة، والتحقق من تساؤلاتها .

وبعد هذا تم ما يلي :

تم طرح سؤال مفتوح على (50) معلماً ومعلمة من معلمين اللغة العربية وهو :

ما الصعوبات التي تواجهها في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا)؟

وبعد جمع (42) استبانة واستبعاد (8) استبانات لعدم ترجيعها، وزعت الاستجابات إلى خمس أبعاد هي البعد الأكاديمي، والبعد العقلي، والبعد النفسي، والبعد الجسمي، والبعد الاجتماعي والاقتصادي، وخلال توزيع الاستجابات كان يتم استبعاد جميع الاستجابات المكررة سواءً من المعلمين أو المعلمات ومن واقع الاستجابات تم صياغة العبارات وفق البعد الذي تنتمي إليه العبارة.

وبعد عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بهدف معرفة انتماء كل عبارة للبعد المشار إليه وتم تصحيح وحذف وإضافة بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة تتكون من (30) عبارة موزعة على **خمسة أبعاد:**

أولاً : البعد الأكاديمي: يقصد الصعوبات والأخطاء التي يقع بها التلاميذ بشكل متكرر في القراءة والكتابة ويمثل هذا البعد (10) عبارات تبدأ من (1–10).

ثانياً : البعد العقلي : يقصد منه قصور في نمو العمليات العقلية ويمثل هذا البعد (5) عبارات تبدأ من (11–15) .

ثالثاً : البعد النفسي: يقصد منه الخوف والتوتر والاضطراب في العمليات النفسية ويمثل هذا البعد (5) عبارات تبدأ من (16–20).

رابعاً : البعد الجسمي : يقصد منه القصور في النواحي السمعية والبصرية واضطرابات في النوم وسوء التغذية ويمثل هذا البعد (5) عبارات تبدأ من (21–25).

خامساً : البعد الاجتماعي الاقتصادي: يقصد منه سلوكيات البيئة المنزلية التفاعلية وانخفاض مستوى الدخل ويمثل البعد (5) عبارات تبدأ من (25–30).

*** تصحيح الأداة:**

بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق ذات الوزن الثلاثي أعطيت (تنطبق تماماً) (3) درجات، و(تنطبق غالباً) درجتان، و(لا تنطبق) درجة واحدة، وبالتالي يكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (90) وأقل درجة (30).

ثبات وصدق الأداة:

استخدم في حساب معامل الثبات طريقة التجزئه النصفية لسبيرمان براون Spearman Brown وبلغت قيمته 72. 0 ، تم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ Alpha ،وبلغت قيمته 82. 0.

جدول رقم (2)

يبين الاتساق الداخلي والارتباطات لكل عبارة مع مجموعها في الأداة ومستوى الدلالة.

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أولاً : البعد الأكاديمي :			
1	صعوبة في تمييز الحروف المتماثلة.	0 .492	0 .001
2	صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة.	0 .491	0 .001
3	عدم معرفة الكلمة بمعناها في الجملة.	0 .488	0 .001
4	عدم معرفة الكلمة بموقعها في الجملة.	0 .428	0 .001
5	عدم القدرة على تمييز المقاطع.	0 .315	0 .001
6	عدم معرفة أسماء الحروف.	0 .462	0 .001
7	عدم التفريق بين همزة الفصل وهمزة القطع.	0 .462	0 .001
8	عدم التفريق بين الألف الممدودة والألف المقصورة.	0 .322	0 .001
9	قراءة حرف محل الحركة.	0 .367	0 .001
10	وضع نون مكان التنوين.	0 .442	0 .001
ثانياً: البعد العقلي:			
11	قصور في عملية الانتباه.	0 .328	0 .001
12	اضطراب في الإدراك السمعي أو البصري.	0 .321	0 .001
13	قصور في الذاكرة.	0 .315	0 .001
14	انخفاض في مستوى الذكاء.	0 .300	0 .001
15	النطق غير السليم.	0 .592	0 .001
ثالثاً : البعد النفسي:			
16	الرهبة من بعض المعلمين.	0 .352	0 .001
17	البكاء المستمر أو المنقطع.	0 .192	0 .001
18	الخوف بمجرد الخروج من المنزل.	0 .421	0 .001

19	الخوف من اليهود.	0 .592	0 .001
20	المعاناة من النشاط الزائد.	0 .487	0 .001
رابعاً : البعد الجسمي:			
21	سوء التغذية.	0 .582	0 .001
22	قصر النظر أو طوله.	0 .571	0 .001
23	الضعف في السمع.	0 .562	0 .001
24	الصداع المستمر.	0 .571	0 .001
خامساً : البعد الاجتماعي والاقتصادي:			
26	إهمال دور الأسرة في المتابعة.	0 .457	0 .001
27	غياب الأب عن المنزل.	0 .436	0 .001
28	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة.	0 .521	0 .001
29	انشغال الأبوين.	0 .623	0 .001
30	كثرة المناسبات الاجتماعية.	0 .542	0 .001

يتبين من الجدول رقم (2) أن جميع العبارات دالة عند مستوى 001. 0، وهذا مؤشر عالي للثبات.

ولزيادة التحقق والتأكد تم استخدم الاتساق الداخلي لإيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانه وكل بعد من الأبعاد الخمسة في الاستبانه وجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

يوضح معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للاستبانه

ترتيب الأبعاد في الاستبانة	مسمى الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	البعد الأكاديمي	0 .81	دالة
الثاني	البعد العقلي	0 .73	--
الثالث	البعد النفسي	0 .67	--

الرابع	البعد الجسمي	0 .68	--
الخامس	البعد الاجتماعي الاقتصادي	0 .52	--

من خلال الجدول رقم (3) يتضح بأن جميع معاملات الارتباط لبريسون Pearson في كافة الأبعاد الخمسة دالة إحصائياً عند مستوى (0 .05) مما يبعث على الاطمئنان في استخدام هذه الأداة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول :

ما درجة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا) كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تعلم القراءة لدى معلمي المرحلة الأساسية (ن = 70) معلماً ومعلمة منهم (38)، (32) معلمة.

وتبين أن المتوسط الحسابي بلغ (2.38)، والانحراف المعياري بلغ (0.64)، وهذا يؤكد أن الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية الدنيا مرتفعة وعالية؛ وذلك لأن مفتاح المتوسطات الحسابية وفقاً لدرجات الاستبانة أوزانها الذي أعدها الباحث الحالي من (1–1.66) منخفض وتعنى (لا تنطبق) ، ومن 1.67 – 2.33 متوسط وتعنى (تنطبق أحياناً) ومن 2.34 – 3.00) مرتفع .

وجدول رقم (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية (الدنيا)، كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل.

جدول رقم (4)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة.	2.98	0.67
1	صعوبة في تمييز الحروف المتماثلة.	2.96	0.52
10	وضع نون مكان التنوين.	2.95	0.63
12	إضطراب في الادراك السمعي أو البصري.	2.94	0.71

15	النطق غير السليم.	2.94	0.73
13	قصور في الذاكرة.	2.93	0.51
16	الرهبة من بعض المعلمين.	2.87	0.64
20	المعاناة من النشاط الزائد.	2.86	0.62
17	البكاء المستمر أو المتقطع.	2.85	0.57
22	قصر النظر أو طوله.	2.83	0.64
23	الضعف في السمع.	2.79	0.73
25	كثرة النوم.	2.71	0.56
29	انشغال الأبويين.	2.70	0.52
26	إهمال دور الأسرة في المتابعة.	2.66	0.41
27	غياب الأب عن المنزل.	2.66	0.62
11	قصور في عملية الانتباه.	2.63	0.63
21	سوء التغذية.	2.57	0.61
7	عدم التفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع.	2.55	0.55
5	عدم القدرة على تمييز المقاطع.	2.52	0.53
3	عدم معرفة الكلمة بمعناها في الجملة.	2.51	0.52
6	عدم معرفة أسماء الحروف.	2.50	0.49
30	كثرة المناسبات الاجتماعية.	2.47	0.62
4	عدم معرفة الكلمة بموقعها في الجملة.	2.45	0.41
8	عدم التفريق بين الألف الممدودة والألف المقصورة.	2.43	0.42
9	قراءة حرف محل الحركة.	2.42	0.41
18	الخوف بمجرد الخروج من المنزل.	2.41	0.61

14	انخفاض في مستوى الذكاء.	2.35	0.63
28	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة.	2.17	0.71
24	الصداع المستمر.	2.15	0.19
19	الخوف من اليهود.	2.09	0.08

يتبين من الجدول رقم (4) أن أعلى ثلاث عبارات هي (2، 1، 10) وتنتميان إلى البعد الأكاديمي وتنص العبارة رقم (2) وجود صعوبة في تمييز الحروف المتماثلة، حيث إحتلت المرتبة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (2.98) أي أن وجود صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في الشكل على اختلاف في الحروف مثل (نبات، بنات، ضيف، صيف) ويليها العبارة رقم (1) والتي تشير إلى وجود صعوبة في تميز الكلمات المتماثلة حيث بلغ متوسطها الحسابي (96. 2)، فحقيقة ضعف القدرة على التميز بين الحروف المتماثلة في الأشكال المختلفة تكاد تكون شبة ظاهرة ومثال ذلك (د ، ذ) ، (ج ، ح ، خ) يليها العبارة رقم (10) بلغ متوسطها الحسابي (2,95) وتنص على وضع أو قراءة حرف نون مكان التنوين مثل كلمة (معاً ، معن) ، (سمٌ ، سمن).

وجاءت أقل ثلاث عبارات هي رقم (19، 24،28) وتنتمي العبارة رقم (19) إلى البعد النفسي وتنص على الخوف من اليهود حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.09) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ارتباط خوف التلاميذ من الجيش يبدو موضوعاً قليل التأثير على ما يجري في داخل الظروف الصعبة، إذ أن المدارس عادةً توفر للتلاميذ بيئة صفية تخلو من التهديد المتمثل بجيش الاحتلال.

يليها الفقرة رقم (24)، وتنتمي إلى البعد الجسمي وتنص على الصداع المستمر حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.15) وربما يعود ذلك إلى أن الأطفال عادة يكونون في وضع صحي سليم ولا يعانون من الصداع بدرجات كبيرة إذ تحرص إدارات المدارس على متابعة الأطفال من الناحية الصحية.

ثم الفقرة (28) وتنتمي إلى البعد الاجتماعي الاقتصادي وتنص العبارة على تدني المستوى الاقتصادي للأسرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.17) وقد يعود ذلك إلى أن ما يجري في الصف من تعليم للقراءة غير مرتبط بالحالة الاقتصادية والاجتماعية للطفل، فجميع الأطفال من مختلف الفئات يتم التعامل معهم وتعليمهم دون تمييز.

وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع نتائج الدراسة الحالية، فقد توصل السالمي (1988) إلى وجود مشكلات وصعوبات عالية، وأن هذه المقررات لا تحقق الأهداف المنشودة سواء من حيث نسبة المفاهيم الخالية وبعضها لم تصل نسبة المفاهيم سوى 3% مما إحتوت عليه في الرصيد الوظيفي، كما تبين أن المحتوى الافرادي في هذه الكتب يعاني من ثغرات في مجالات المفاهيم، ونقص واضح في المفردات وزيادة لا طائل منها في بعضها الآخر.

ويؤكد العبد الله (1997) أن نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة في الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الأردن (9.5)، وبلغت نسبة الذكور (10.2%) ونسبة الإناث (8.9%) أي ضمن الحجم العائلي للمشكلة.

ويقول الزيات (412:1988) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشكلون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة في التعلم المدرسي.

وفي هذا السياق توصل أبو كتّه (2005) إلى القول بأن متوسط أداء الطلبة في القراءة الجهرية (56%) ، الإناث (45%)، الذكور (56%)، وبلغ متوسط أداء الطلبة في القراءة الصامتة (61%) الإناث (65%)، الذكور (75%).

ويدعم هذه النتيجة سالم وزملاؤه (144:2003) فيشير إلى أن مشكلات القراءة وصعوبتها تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمي شيوعاً، بل إن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم صعوبات في القراءة علاوةً على النقص في الدافعية والانخفاض في مستوى تقديرهم لذواتهم.

ويختلف مع بعض النتائج الفرعية في الدراسة الحالية كل من (فتحي الزيات 1988، عبد الفتاح حافظ 1998)، بقولهم إن الأنشطة التدريسية تعمل على تصحيح ما فشلت فيه برامج التعليم الأولى في تحقيقه في حالة تطبيق البرامج العلاجية والخطط الهادفة وتحديد الأخطاء وتحليلها.

ويعزو الباحث أن سبب الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة يعود إلى عدم وجود برامج علاجية تعالج مظاهر الضعف في القراءة، وعدم معرفة الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها التلاميذ أثناء عملية القراءة لا سيما في القراءة الجهرية، هذا إضافة إلى أن المنهاج الفلسطيني في المرحلة الأساسية يحتاج إلى التركيز على المهارات القرائية، وكيفية التعامل مع من يعانون صعوبة في تعليم القراءة إضافة إلى معاناة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسياسية التي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لديهم.

السؤال الثاني:

هل تختلف الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية، كما يدركها المعلمون أنفسهم وفقاً لكل من (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t) لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس واختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية المتعلقة بالخبرة والمؤهل العلمي والجداول (5، 6، 7) على الترتيب توضح ذلك .

جدول رقم (5)

يبين نتائج تحليل اختبار (t) ودلالة الفروق في صعوبات تعليم القراءة وفقاً لجنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t)	الدلالة الإحصائية
معلم	38	2.39	2.23	68	0.154	0.712
معلمة	32	2.32	0.25			

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة من منظور المعلمين والمعلمات أنفسهم في محافظة الخليل إذ بلغت قيمة ت (0.154) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

وربما يعزى ذلك إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية يعلمون نفس الكتب المدرسية، ويستخدمون الأساليب والوسائل والأدوات نفسها في تعليم الأطفال، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في وجهات نظرهم حول الصعوبات القرائية للأطفال في المرحلة الأساسية (الدنيا) وتختلف هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة المسعد ورفاقه (2004) المتعلقة بمتغير الجنس إذ تبين وجود فروق بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات في مدى الإلمام بصعوبات التعلم.

أما فيما يتعلق بمتغير (الخبرة) فالجدول رقم (6) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة الصعوبات القرائية، كما يدركها المعلمون والمعلمات .

جدول رقم (6)

جدول رقم (6) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي في متغير الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
اقل من 5 سنوات	8	2.42	0.162	3	0.342	--	2.901	0.031
من 5-10سنوات	12	2.37	0.283	--	--	0.156		
10-15سنة	20	2.22	0.171	67	--	--		
أكثر من 15 سنه	30	2.29	0.186	--	3.170	0.041		

يتبين من الجدول رقم (6) أن الصعوبات التي يدركها المعلمون والمعلمات في تعليم القراءة كانت دالة إحصائياً لصالح ذوي الخبرة القصيرة لفئة أقل من خمس سنوات إذ كان المتوسط الحسابي أعلى ما يمكن وهذا تم فحصه بواسطة اختبار شفيه Scheffe ، وقد كانت دالة لصالح ذوي الخبرة القصيرة ويُفسر ذلك بأن الصعوبات التي يدركها المعلمون والمعلمات الجدد أعلى من غيرهم من فئات الخبرات الأخرى.

ويفسر الباحث ذلك حماسة المعلمين والمعلمات الجدد من جهة ومن جهة أخرى فإن ذوي الخبرة الطويلة أقدر من ذوي الخبرة القصيرة في حل مشكلات الطلبة التعليمية الأمر الذي جعلهم لا يشعرون بالصعوبات بنفس الدرجة التي يدركها المعلمون الجدد. وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة المسعد ورفاقه (2004).

وأما فيما يتعلق بمتغير (المؤهل العلمي) فإن جدول رقم (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي

جدول رقم (7)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير / المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دبلوم	6	2.26	0.21	3	0.272	0.143	2.76	0.582
بكالوريوس	60	2.39	0.27	--	--	--		
ماجستير	4	2.36	0.25	67	3.251	0.057		

يتبين من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير) أي أن حملة البكالوريوس من المعلمين والمعلمات يختلفون عن حملة البكالوريوس أو الدبلوم في درجات إدراكهم للصعوبات القرائية التي يواجهها الأطفال في محافظة الخليل، ولعل ذلك يعود ذلك إلى أن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعليم اللغة العربية غير مرتبطه بنوع المؤهل الذي يحمله المعلم أو المعلمة.

ويتفق مع هذه النتيجة عواد (2005) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيه تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والدور الذي يقوم به المعلم وسنوات الخبرة، فيما يتبين وجود فروق دالة إحصائياً يعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة الأقل من (7) سنوات والتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج المسعد ورفاقه في المؤهل العلمي أي كلما زاد المؤهل العلمي كلما كان الأداء أحسن.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً : التوصيات:

- زيادة الاهتمام بتدريس القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية، وزيادة الوقت للقراءة الجهرية، وتعويد الطلبة على الجرأة في ممارسة القراءة.
- الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية وإعدادهم على تشخيص أخطاء القراءة الجهرية ومحاولة معالجتها.
- إعادة النظرة في مناهج اللغة العربية بالصفوف الابتدائية الأولى لا سيما منهاج (القراءة).
- إلزام معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الدراسية الأخرى باستخدام اللغة الفصحى عند مخاطبة طلبتهم داخل الفصل.
- الكشف المبكر عن ضعف الطلبة في القراءة والعمل جدياً على تحديد الصعوبات التي تواجههم ومحاولة وضع خطط علاجية لهذه الغاية.
- تدريب المعلمين على عمليات التشخيص والتقييم وفقاً لاختبارات (صعوبة القراءة) المقننة على البيئة العربية.

ثانياً : البحوث المقترحة:

- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية مختلفة في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة بهدف رفع مستوى التعليم والفهم القرائي. إجراء دراسة (عبر ثقافية)؛ لفحص أثر اللهجة العامية على اللغة العربية الفصحى لدى جميع المراحل التعليمية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية.
- إجراء دراسة تعنى بتصميم وإعداد برامج علاجية خاصة بمعرفة أسباب صعوبات تعلم القراءة.
- إجراء دراسة تتناول أساليب المعلمين في تعليم القراءة الجهرية والصامته وعلاقتها بعوامل الضعف والقوة لدى المرحلة الأساسية.
- تقنين اختبارات ومقاييس تشخيصية لتحديد صعوبات تعلم مهارات القراءة في كافة المراحل التعليمية.

المراجع:

(1) القرآن الكريم.

(2) إبراهيم الشافعي (1988) كتاب مترجم جورج، كلير (مقياس صلاحية القراءة)، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

(3) أحمد عواد إبراهيم (1994) مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (منشورة) مجلة ثقافة الطفل، المجلد (10) وزارة الثقافة / القاهرة.

(4) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (2002) القراءة للأطفال الصغار بواسطة الكبار، مجلة الطفولة والتنمية، العدد الخامس، المجلد الثاني، الناشر، المجلس العربي للطفولة والتنمية، الجيزة، القاهرة.

(5) جمال أبو مرق (2001) العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في محافظة الخليل، مجلة جمعية البحوث والدراسات التربوية والفلسطينية، العدد الخامس، فبراير، غزة / فلسطين.

(6) حمزة السعيد (1999)، العيوب الابدالية عند الأطفال الطبيعين ما بين (3–7) سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

(7) حمدان نصر (1995) تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن، مجلة مركز البحوث التربوية/ جامعة قطر، العدد السابع، قطر.

(8) خلود سليم أبو عين (1991) وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف(السابع، الثامن والتاسع) في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

(9) زيدان السرطاوي (1995) تطوير اختبار لقياس القراءة، سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الناشر دار الهدى، الرياض.

(10) زينب شقير (1999) فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور (مقترح) في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمنيا، العدد (34) جامعة المنيا، القاهرة.

(11) سيف محمد الرمضاني (1995) الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

(12) صلاح عميرة على (1995) برنامج لعلاج الضعف في القراءة ضمن بحوث المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

(13) طلال المسعد وآخرون (2004) مدى إلمام معلمين ومعلمات وأخصائيين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي في صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم / الكويت.

(14) عبد العزيز الوقف وآخرون (1998) مقدمة في صعوبات التعلم، ط2، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

(15) عبد المجيد سالمي (1988)، العناصر الافرادية في كتب القراءة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في سبعة بلدان عربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

(16) غسان بادي (1990)، اختبار مفهوم تعلم القراءة، سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الناشر، دار الهدى، الرياض.

(17) فاطمة خليفة (2001)، تعلم وتعليم القراءة أمثلة وتدريبات إجرائية، وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، الأردن.

(18) فتحي السيد عبد الرحيم (1990)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج2، ط2، دار القلم، الكويت.

(19) فخري أحمد طميلة (1998) دليل المعلم إلى تعليم وتعلُّم مهارتي القراءة والتعبير أسلوب التقويم التشخيصي، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للامتحانات، قسم الاختبارات التشخيصية، عمَّان، الاردن.

(20) محمد الطيطي، محمد محاسنة (1999)، الصعوبات القرائية والكتابة في الصفوف الأربعة الأولى، نشرة تربوية، قسم الإشراف والتدريب مديرية التربية والتعليم، محافظة جرش.

(21) محمد عبد الرحيم عدس (1998) صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(22) محمد محمود الحيلة عائشه عبد القادر غنيم (2000)، أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (للعلوم الإنسانية)، العدد2، المجلد 16، نابلس، فلسطين.

(23) محمود عوض سالم وآخرون (2003) صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

(24) محمود محمد أبو رضوان (1998) كيف تعالج ضعف الطلاب في اللغة العربية، ط1، مكتبة فراس، الخليل، فلسطين.

(25) محمود فندي العبد الله (1997)، تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي، ممن يعانون من صعوبات في القراءة (الديسلكسيا) في مدارس الأغوار الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

(26) محمود أبو كتة (2004)، معالجة ضعف طلبة الصف السابع الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس وكالة الغوث، مجلة جامعة بيت لحم، المجلد 23، فلسطين.

(27) مي حسن أبو زيد (1999) اختبار درجة فعاليه برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

(28) نجوى الصاحب أحمد (2001) أثر برنامج مهارات عمليات العلم عند الأطفال من مرحلة الرياض، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

(29) نفيسة إسماعيل الخطيب (2005) برامج ذوي القدرات الخاصة، قسم الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، الكويت.

(30) نوال أحمد العلي شعبان (2003)، وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم المناهج والتدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان/الأردن.

(31) نهاد الموسى (2005)، تدريس اللغة العربية متطلباً جامعياً، دراسياً عرض الحال ومشروع الحلّ، مجلة الآفاق، جامعة الزرقاء الأهلية، العدد12، السنة الخامسة / الأردن.

(32) يسرى أحمد إبراهيم (1985) عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان/الأردن.

(33) يوسف عواد (2005) بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة جامعة بيت لحم، المجلد، 24، فلسطين.

(34) Catherine E., Snow, M., Susan Burns, & Peg Griffin U.S.A (2002), Learning difficulties National research councel.

(35) Constable, D (2002) Planning and Organizing the SENCO Year.
London. David Fulton Publishers.

(36) Haynes.w (1990) communication Disorders in class room, Kendoll Hunt Iowa, u.s.a .

(37) Joan M. Togeen, (2001), How to Diagnose and Correct Learning Difficulties in the Classroom, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack: N. Y. .

ملحق رقم 1 ، جدول رقم (1)

يوضح توزيع أفراد العينة (ن = 70 معلماً ومعلمة منهم 38 ذكور، 32 إناث)
بحسب (الجنس، الخبرة، المؤهل) والنسبة المئوية

اسم المدرسة الأساسية	الجنس						الخبرة							المؤهل العلمي					
	معلمين	%	معلمات	%	أقل من 5سنوات	%	5–10 سنوات	%	10–15 سنة	%	15– فما فوق	%	دبلوم	%	بكالوريوس	%	ماجستير	%
محمد علي الجعبري للبنين	8	21	--	%21.9	--	--	3	%25	2	%10	3	%10	--	--	6	%10	2	5
السيد الأساسية للبنات	--	23.7	7	%21.9	2	%25	1	%8.3	--	--	4	%13.3	--	--	7	%11.17	--	--
الأمير محمد الأساسية للبنين	9	--	--	--	3	%37.5	--	--	4	%20	2	%6.7	3	%50	6	%10	--	--

الحاج طالب سلهب أساسية للبنات	--	--	8	%25	1	%12.5	2	%6.7	2	%10	3	%10	--	--	%13.3	8	--	--	%13.3	--	--
إبـــراهيم الخليـــل الأساســـية للبنين	7	18.4	--	--	--	--	1	%8.3	3	%15	3	%10	--	--	%11.67	7	--	--	%11.67	--	--
بني نعيم الأساسية للبنات	--	--	9	%28.1	2	%25	--	--	3	%15	4	%13.3	1	%16.7	%13.3	8	--	--	%13.3	--	--
بيت أمر الأساسية للبنين	9	23.7	--	--	--	--	2	%16.7	4	%20	3	%10	2	%33.3	%10	6	1	25	%10	1	25
أم سلمة الأساسية للبنات	--	--	8	%25	--	--	2	%16.7	2	%10	4	%13.3	--	--	%3.3	8	--	--	%3.3	--	--
بيت كاحل الأساسية للبنين	5	13.1	--	--	---	--	1	%8.3	--		4	%13.3	--	--	%6.67	4	--	25	%6.67	1	25
المجموع	38	%100	32	%100	8	%100	12	%100	20	%100	30	%100	6	%100	%100	60	4	%100	%100	4	%100