

صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين - دراسة مسحية

A Survey of the Reading Disabilities in the Basic Educational Stage in the Ramallah Al-Beireh Governorate, Palestine

نادية ابو دقة

Nadia Abu- Daka

مديرة تربوية وتعليم رام الله والبيرة، رام الله، فلسطين

بريد الكتروني: nhamad@gmail.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/١٢/٢١)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٩/١٣)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨٥) طالباً/ة، وهو ما يعادل (١٠%) من مجتمع الدراسة الذي ضم (١٣٣٨٥) طالباً/ة. استخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة. أولاً: استخدام مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية "المهارات القرائية للمرحلة الأساسية". ثانياً: استخدام مقياس غير لفظي لقياس القدرة العقلية بغض النظر عن الخلفية الثقافية. ثالثاً: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية للتأكد من صدق اختيار عينة صعوبات القراءة. وتم تحديد طلبة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم. كما تم تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بعد الانتهاء من الاختبار التحصيلي باستخراج المتوسطات الحسابية لعلامات كل أفراد العينة؛ قامت الباحثة بحساب الانحراف المعياري وكان (-١). وتم التحقق من معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة. أسفر التحليل الإحصائي للبيانات أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية.

Abstract

The study mainly aimed at surveying and identifying students with learning disabilities in the second, third and fourth grades in Ramallah- Al-Beirah District in Palestine. A number of 1385 male and female students in co-educated primary schools, with a percentage of 10% of the total

population which consisted of 13385, were chosen to be the target stratified sample of the study. Three quantitative measures were employed to address the four questions of the study. The first measure was an achievement test in the Arabic language reading skills that was prepared by the researcher to assess basic reading skills. The second measure was non-verbal test which aimed at testing the students' mental abilities regardless of the individuals' cultural background. The third measure was a checklist of the indicators of the behavioral learning disabilities to be filled by their teachers. The reliability and validity of the instruments were verified. Generally, in the process of the implementation of the three measures, diagnostic criteria for learning disabilities were mainly taken in consideration. In addition, children with learning disabilities were identified after conducting an achievement test in the Arabic language by calculating the means of all the students' marks of the study sample and then calculating the standard deviation which was proved by the results to be (-1). The results showed that there was a positive correlation between the reading and learning skills and the results of the achievement test of target sample students.

مقدمة

هناك اهتمام على المستوى العالمي بفئات التربية الخاصة، حيث تركز معظم الدول حديثاً على توفير الدعم وإتاحة الفرص التعليمية لهذه الفئات، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم من العاديين، وبالتالي تيسر من دمجهم وتفاعلهم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، فيصبح لهم دور فعال في الخطط التنموية للمجتمعات. وقد جاء هذا التطور في تنوع أساليب الكشف، والتشخيص للتعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة، والتحسين الملموس في نوعية الخدمات الصحية والتعليمية، وزيادة عدد المتخصصين والمخدومين، كل ذلك في إطار قوانين وتشريعات إنسانية وأخلاقية صيغت لهذه الفئات حيث أمكن من خلالها تطوير برامج خاصة في المجالين الوقائي والعلاجي لذوي الحاجات الخاصة. وقد كان الاهتمام بالتربية الخاصة في الماضي منصباً على فئات التربية الخاصة المتمثلة في بطء التعلم، والإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والاضطرابات الانفعالية، والإعاقة الحركية، واضطرابات النطق وقد رتب قانون التربية للأطفال المعاقين، والذي ظهر عام ١٩٧٥، الإعاقات مبتدئاً بالإعاقة العقلية ثم السمعية ثم الإعاقة اللغوية ثم البصرية ثم الاضطرابات العاطفية ثم الإعاقات الصحية الأخرى يليها صعوبات التعلم (Individuals with Disabilities Education Act, 1975). وتركز الاهتمام بصورة خاصة في السنوات الحالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Learning disabilities) منذ مرحلة الروضة.

ويعود اهتمام الدارسين بهؤلاء الطلبة إلى أن صعوبات التعلم هي مشكلة ذات طابع عام لأجناس وأعراف وثقافات مختلفة، وليست مشكلة محلية مرتبطة بمجتمع أو بدولة أو ثقافة بعينها فحسب. وهو الأمر

الذي أكدته الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث توصلت الدراسات إلى انه ليس لدى الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلات في الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو الكتابة أو النطق، ومنهم من يعاني من صعوبات في تعلم الحساب، والمشاكل الدراسية ليست هي الوحيدة التي يعانون منها، بل أن لدى هؤلاء الطلبة العديد من المظاهر السلوكية- مثل العدوان اللفظي والجسدي، والحركة الزائدة، الانسحاب والانتواء، ومصاحبة رفاق السوء، والانحراف- بسبب عدم معرفة الأهل والمعلمين كيفية التعامل معهم بالشكل الصحيح (بطرس، ٢٠٠٩). وترتكز دراسة مور و باراتوري (Morrow & Paratore, 2005) على ضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة، إذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من الطلبة إيجاباً على محاولات تصحيح مسارات تعلم هؤلاء الطلبة، وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم. كما أنهم يستمرون ببناء معلوماتهم عن اللغة المقروءة والمكتوبة أثناء مرحلة الطفولة المبكرة وما بعدها. ونتيجة لذلك، بدأ اهتمام الباحثين ينصب بشكل كبير على تطوير تعلم الكتابة والقراءة في سنوات الطفولة الأولى.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب، وفي شعوره بالكفاءة الذاتية.

وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تعود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، كنقص الدافعية، وتدنّي احترام الذات والآخرين. وتكمن مشكلات صعوبات القراءة خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى مثل الحساب، والإملاء، والكتابة، والتهجئة (الزيات، ١٩٩٨). تعد عملية القراءة إحدى مخرجات اللغة، وهي مهارة تسهم في تعلم اللغة. بالإضافة إلى ذلك، فإن القراءة عملية نفسية لغوية. وتفسير ذلك أن القارئ يبني أثناء عملية القراءة، معنى من خلال تفاعله مع النص. أي أن عملية القراءة عملية نشطة، وتتضمن إسهام القارئ في صياغة المعاني وتقييمها. فلم تعد القراءة عملية فك رموز فقط؛ وإنما هي عملية تعتمد على التفكير أيضاً. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير؛ فتتولد أفكاره على التفسير، والتحليل، والنقد (الحداد، ٢٠٠٦). وغالباً ما يعتبر الخبراء التحصيل في القراءة العامل الحاسم في تحديد تحصيل المواد الدراسية الأخرى. تقوم أنماط صعوبات القراءة في أساسها على الحواس وخاصة السمع، والبصر، حيث تكون الصعوبة إما صعوبة في الإدراك البصري أو صعوبة في الإدراك السمعي والتي تؤدي بدورها إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ. سواء أكانت سمعية، أم بصرية.

مشكلة الدراسة

يلاحظ أنه لا يتوفر نظام لتشخيص الإعاقات التعليمية في وزارة التربية والتعليم، وقد جاء غرض هذه الدراسة للتعرف على نسب صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة وطبيعتها لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني، والثالث، والرابع الأساسية في مديرية التربية والتعليم - رام الله والبييرة من خلال دراسة مسحية يتم إجراؤها في مدارس المرحلة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم - رام الله والبييرة. وكذلك توفير بيانات دقيقة من الواقع الفلسطيني، تهدف لمساعدة أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من ظاهرة انتشار صعوبات التعلم.

عناصر المشكلة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مظاهر صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الثاني، والثالث، والرابع في المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة؟
٢. ما نسب شيوع صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني، والثالث، والرابع في المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة؟
٣. هل تختلف نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات قراءة في المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة باختلاف جنس الطالب؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية ما بين القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الثاني، والثالث، والرابع في محافظة رام الله والبيرة؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من كونها تركز الاهتمام على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم- رام الله والبيرة كإحدى مديريات الضفة الغربية في فلسطين. وفي السياق نفسه، ونظراً لندرة الدراسات السابقة في الميدان (في حدود علم الباحثة)، فإن توفير بيانات دقيقة من الواقع الفلسطيني كون الدراسة دراسة مسحية تظهر مدى انتشار صعوبات القراءة في إحدى أكبر مديريات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، سيساعد أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من الظاهرة. من ناحية أخرى، فإن عينة الدراسة بلغت ما يقارب ١٠% من مجتمع الدراسة وهي طلاب الصفوف الثاني، والثالث، والرابع في مديرية التربية والتعليم- رام الله والبيرة، وهي نسبة تعكس بيانات دقيقة عن مجتمع الدراسة. كما يمكن الإضافة إلى أهمية الدراسة ناحيتين مهمتين، وهما:

١. **الأهمية النظرية:** وتتركز في إثراء الجانب المعرفي عن صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين وخاصة ما يرتبط بصعوبات القراءة، حيث قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات المتعلقة بصعوبات القراءة والتعلم، محاولة التركيز على الأدبيات الخاصة بالدول العربية، والتعرف على الطلبة الذين يعانون منها وأعدادهم.
٢. **الأهمية التطبيقية:** وتكمن في توفير أدوات للكشف، والتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة، وهي الأكثر شيوعاً في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس الضفة الغربية. ولتحقيقها الهدف، قامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس مهارات القراءة في اللغة العربية. ويمكن الاستفادة من هذا الاختبار في دراسات مستقبلية. ويمكن الاستفادة أيضاً من نتائج الدراسة في إجراءات التشخيص لطلبة صعوبات التعلم، وبالتالي تيسير تقديم برامج التدخل منها.

محددات الدراسة

تتلخص حدود الدراسة بما يلي: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي والبالغ قوامها (١٣٨٥) طالب /ة من مدارس المرحلة الأساسية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة فقط. استخدمت الدراسة أدوات ملائمة في الكشف عن صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الأساسية ومدى صدقها وثباتها. وتحددت الدراسة بمدى ملائمة أدوات الدراسة المستخدمة في الكشف عن صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الأساسية.

تم تحديد الطلبة الذي يعانون من صعوبات في التعلم وهم الطلبة التي كانت علاماتهم المعيارية دون انحراف معياري واحد عن الوسط الحسابي. ثم تم حساب نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بقسمة عدد هؤلاء الطلاب على العدد الكلي للصف. ويوضح جدول رقم (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة انتشار صعوبات القراءة للصف الثاني والثالث والرابع الأساسي.

التعريفات النظرية والإجرائية (العملية)

صعوبات التعلم: تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن هذا الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية (perceptual handicaps) إصابات الدماغ (brain injury) وسوء الأداء الوظيفي البسيط للدماغ (minimal brain dysfunction)، وعسر القراءة الديسلكسيا وحبسة الكلام النمائية (Developmental Aphasia) (عواد، ٢٠٠٩). وقد أشار عواد (٢٠٠٩) إلى تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين والذي اعتبر أن مشكلات التعلم لا تشمل المشكلات التي ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقات الناتجة أساساً عن الإعاقات السمعية، أو البصرية أو الحركية (visual, hearing, motor handicaps) أو التخلف العقلي (mental retardation)، أو الاضطراب الانفعالي، (emotional disturbance) أو الحرمان الثقافي أو البيئي والاقتصادي (environmental disadvantage).

صعوبات القراءة بوجه عام Reading Disabilities: إن وجود صعوبات في مهارات التهجئة والصوتيات هو أساس صعوبات القراءة، وتشير صعوبات القراءة إلى عجز الطالب عن قراءة الحروف أو الكلمات أو الجمل قراءة سليمة. وكما يشير بروك (Brock, 1990)، تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدارس والفشل في القراءة يعني فشلاً في كثير من المناهج المدرسية، وصعوبة القراءة هي عدم قدرة الطالب على التمييز بين الكلمات ومهارات الاستيعاب.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة سبليرز ودونلي (Spires & Donly, 1998) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع، تم توزيعهم على مجموعتين (ضابطة، وتجريبية) واستخدم الباحثان من أجل ذلك مجموعة من النصوص القرائية تم اختيارها من منهاج الطلبة مما لم يقوموا بدراسته بعد. وقد تم تدريب الطلبة على كتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع عند قراءتهم لعنوان النص الذي سيرسونه. وعند قراءة كل فقرة من الدرس كان عليهم أن يقوموا بالربط بين المعلومات التي لديهم وبين تلك المعلومات الموجودة في الفقرة القرائية، وبعد الانتهاء من قراءة جميع فقرات الدرس يقوم الطلبة بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة الاستيعابية. هذا، وقد تلقت الطلبة حصصاً تدريسية مدة كل منها (٤٥) دقيقة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب تنشيط المعرفة السابقة أدى إلى تحسين استيعاب الطلبة القرائي في المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة تيرجسون والكسندر ووانجر ووراشوتي وفولر وكونواي (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller, Conway, 2001) في الولايات المتحدة إلى الوصول في التطور القرائي مع وجود مهارات القراءة للأطفال الذين لديهم صعوبات شديدة في القراءة ليصبحوا في المستوى العادي. وتعتبر الطريقتان فاعلتين للأطفال الذين لديهم خصائص لغوية ومعرفية مختلفة. واستخدمت الدراسة برنامجين في التدريس قائمين على طريقتين منهجيتين مختلفتين ويحتوي كل منهما على عناصر من التدريس الفعال ولكنهما يختلفان في النشاطات التدريسية التي يركزان عليها، وقد تم اختيار (٦٠) طفلاً لديهم صعوبات تعلم لدرجة كبيرة وتم وضعهم عشوائياً في برنامجين تعليميين مختلفين في العمر، وفي مدى تدريس الوعي الصوتي، ومهارات الترميز للمقاطع الصوتية. تلقت كل الأطفال تدريسياً مدته (٦٧.٥) ساعة على مدار ثمانية أسابيع متتالية مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة. وقد توصلت نتائج الدراسة - الطولية - إلى أن البرنامجين التعليميين ساعداً على تحسين مهارات القراءة العامة. وتمت متابعة هذا التقدم على مدى سنتين متتاليتين. وبالرغم من تحسن نقاط قراءة الطلاب بما يتعلق بالدقة في القراءة والاستيعاب فإن مقاييس القراءة أظهرت استمرار العجز عند معظم الطلبة. وخلال سنة من متابعة البرنامجين تبين أن (٤٠%) من الطلبة ليسوا بحاجة إلى التعليم الخاص. لم تشكل طريقتا التدريس اختلافاً بالنسبة للطلاب الذين دخلوا الدراسة بمستويات مختلفة من القدرة الصوتية وكانت أهم عوامل التنبؤ للتطور على المدى البعيد هي تقديرات معلم غرفة المصادر بالنسبة للاهتمام والسلوك والقدرة اللفظية العامة والمستويات السابقة من مهارات القراءة.

هدفت دراسة ستون وماي (Stone and May, 2002) إلى تحديد درجة المبالغة في تقدير المهارات الأكاديمية والدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) من ذوي صعوبات التعلم و(٤٩) طالباً من الطلبة العاديين في الصفوف العليا وقد تراوحت الصفوف من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر. وطبق على العينة مقياس مفهوم الذات لتقدير المهارات الأكاديمية لديهم في (١٧) مهارة أكاديمية ودراسية محددة، وطلب من الطلبة التنبؤ بأدائهم على مهمتين أكاديميتين قبل القيام بأدائهما. كما طلب إلى آباء الطلبة وأمهاتهم ومعلمي اللغة الإنجليزية ومعلمي التربية الخاصة أن يجيبوا عن مقياس لتقدير مهارات الطلبة وأدائهم والتنبؤ بأداء الطلبة بالمقياسين. وقد أشارت النتائج إلى أن

الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية القرائية، أظهروا مفهوم ذات أكاديمي منخفضاً إلا أنهم بالغوا في تقدير مهاراتهم الدراسية والأكاديمية التي ترتبط بتقديرات الآخرين وأدائهم الواقعي.

وهدفت دراسة ساونسون ورفاقه (Swanson, Trainin, Necochea & Hammill 2003) بشكل عام- إلى تحليل عدة دراسات (meta analysis) حول مقاييس الوعي الصوتي والتسمية السريعة والقراءة والقدرات ذات العلاقة. وقد كانت الدراسات خلال السنوات (١٩٦٦) حتى عام (٢٠٠١) وفي النهاية تم اختيار (٣٥) دراسة بناء على معايير محددة. وهدف تحليل الأدبيات إلى ثلاثة أمور: القيام بتحليل (meta-analysis) الارتباط بين الوعي الصوتي، والتسمية السريعة للكلمات، وقراءة الكلمات. والهدف الثاني هو تحديد بعض العوامل الأخرى التي تلعب دوراً في تخفيف هذه العلاقة مثل العمر، والوضع الاقتصادي الاجتماعي، والمقياس المستخدم في تحديد القارئ الجيد والقارئ الضعيف. واستخدمت هذه العلاقات الارتباطية في فحص نماذج العلاقة بين القراءة والعمليات المعرفية الأخرى. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي، والتسمية السريعة كانت منخفضة. بينما ارتبط كل من الوعي الصوتي، والتسمية السريعة مع قراءة الكلمات. ومن النتائج الأخرى التي توصلت إليها الدراسة أن قراءة الكلمات ارتبطت مع تهجئة الكلمات والقراءة الخطأ للكلمات وكان الارتباط مع التسمية السريعة للكلمات، والوعي الصوتي والمفردات، والإملاء منخفضاً. كما وتنوع الارتباط بين القراءة، والوعي الصوتي والتسمية السريعة باختلاف العمر ولكنه كان أضعف عند القراء الأضعف. وتفترض النتائج أهمية مقاييس التسمية السريعة، والوعي الصوتي في القراءة.

هدفت دراسة موريس وبلادجود وبيبرني (Morris, Bloodgood, Perney, 2003) إلى قياس مهارات ما قبل القراءة لـ (١٠٢) طفل في بداية ووسط ونهاية فترة الروضة. وتم تقييم التحصيل في القراءة في نهاية الصف الأول والصف الثاني الأساسي. وقد اختير ٦ أطفال للقراءة لما قبل الروضة على التنبؤ بالتحصيل في القراءة لاحقاً. وأظهرت النتائج أن أربع مهارات هي: التعرف على الحروف، ومفهوم الكلمة في النص، والتهجئة من أول إلى آخر حرف، والتعرف على الكلمة التي يتم تعلمها في الروضة تتنبأ بالنجاح في القراءة في الصف الأول. كما أظهرت النتائج أن التنبؤ الفعال للتحصيل في القراءة يمكن أن يحصل في منتصف مرحلة الروضة. والنتيجة الثالثة هي أن مهمة تهجئة المقاطع الصوتية كانت في مقدمة المهام التي يمكن أن تتنبأ في نجاح بداية القراءة.

كما هدفت دراسة دليوكا (Deluca, 2003) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على تعلم القراءة والتهجي والحساب ومهارات الإدراك البصري والسمعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طفلاً لديهم صعوبات في القراءة والتهجي والحساب تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع دراسة تكون من (٤٨٠) طفلاً ليست لديهم معوقات حسية أو حرمان بيئي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة، تهجي، حساب) على التحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك البصري والسمعي، وسمات الشخصية، والحالة النفسية للطفل.

كما تشير دراسة فراج وآخرين (Farrag, 2003) إلى معرفة قدرة الطلبة في الصفين الثاني والثالث على القراءة إلى قياس القدرة اللغوية عند الطلبة ونسبة تمييز الأحرف. وقد تكونت العينة من (٢٨٧٨) طالباً في الصفين الثاني والثالث الأساسيين. وقد قيم الأطفال ثم أعيد تقييمهم بعد ثلاث سنين من إبقائهم في

برامجهم التقليدية. وقد استخدمت الدراسة الاختبارات كأداة تقيس القدرة اللغوية ونسبة تمييز الأحرف. وأسفرت النتائج عن حصول (٣%) من الأطفال على (IQ 90) أو أكثر في اختبار الذكاء. ولم تجد الدراسة دليلاً على وجود أثر للإعاقة الحركية أو الحسية في القدرة على القراءة. والنتيجة الأخرى التي توصلت إليها الدراسة أن (٢%) قد اكتسبوا مهارات مقبولة في القراءة. ولم يطرأ تحسن على (٢٧) ذكراً و(١٠) إناث من مجموع (٣٧) طالباً وطالبة لأن لديهم أعراضاً معينة في صعوبات القراءة.

وأما دراسة عمرو والناطور (٢٠٠٥) فقد سعت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. كما حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تنشيط المعرفة السابقة على كل من الاستيعاب القرائي في مستواه الحرفي والاستنتاجي، وما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى جنس الطالب. تكونت عينة الدراسة من ستين طالباً (نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقرؤون بمستوى الصف الرابع والمتحقين بغرف المصادر في أربع عشرة مدرسة حكومية وخاصة تم اختيارها عشوائياً من مدارس تربية عمان. وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٣٠) طالباً تم تدريسهم نصوصاً قرائية باستخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، وضابطة مكونة من (٣٠) طالباً تم تدريسهم باستخدام الطريقة العادية. وتم قياس الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) وقد تمتع هذا الاختبار بدلالات الصدق والثبات اللازمة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود أثر للجنس على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

في حين نرى دراسة سالونسون وهوارد (Howard & Swanson, 2005) تمحورت حول تحديد إذا ما كان يمكن فصل الأداء المعرفي للقراءة للذين يواجهون صعوبات في القراءة باستخدام إجراءات تقييم ديناميكية. كما هدفت أيضاً إلى معرفة ما إذا كانت المقاييس المستخدمة والتي تتعلق بالتقييم الديناميكي تضيف فرقاً مميّزاً عن استخدام اختبارات الذكاء في التنبؤ للتحصيل في القراءة. (الفرق بين استخدام اختبار الذكاء، والتقييم الديناميكي). وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طفلاً في المرحلة الأساسية في جنوب كاليفورنيا في مدارس خاصة وحكومية. وضمت هذه العينة أربع مجموعات من الأطفال؛ حيث تمت مقارنة أطفال لديهم صعوبات في القراءة وعددهم (١٢)، وأطفال لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات وعددهم (١٩)، وأطفال قراءتهم ضعيفة وعددهم (١٤)، وأطفال متميزون في القراءة وعددهم (٢٥). وقد استخدمت الأدوات التالية: اختبارات الذكاء، واختبارات قراءة ورياضيات، ومقاييس للذاكرة العاملة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجتين مهمتين: وجد تحليل الانحدار الهرمي (hierarchical regression) أن عامل مقياس التقييم الديناميكي أوجد فرقاً في التنبؤ بالقراءة والرياضيات مختلفاً عما يطلق عليه باختبار الذكاء اللفظي والنقاط الأولوية ذات العلاقة بالذاكرة العاملة. كما أظهرت النتائج أن طلبة صعوبات القراءة لديهم قصور في الذاكرة العاملة.

وهدفت دراسة ستانلي (Stanley, 2007) إلى معرفة ما إذا كان برنامج for Discovery Rx Reading (ركس للقراءة الاستكشافية) الذي تم تصميمه سيرفع من الوسط في مجالات المعالجة

الصوتية والترميز والطلاقة الشفهية. واستخدمت هذه الدراسة برنامج Rx for Discovery Reading وهو التنخل الذي صمم من قبل المعهد الوطني لتطوير القراءة للتأثير على قدرات القراءة للطلاب الذين هم أقل من مستوى صفهم في القراءة. وقد صمم البرنامج لمخاطبة كل جوانب اكتساب مهارة القراءة. ولغرض هذه الدراسة تم استخدام مجالات معينة منه مثل المعالجة الصوتية والترميز والطلاقة واستخدم الباحث اختباراً قليباً وآخر بعدي كأداة للدراسة. وكان التدخل على شكل خمسين جلسة واستغرقت الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة على مدار السنة الدراسية. وعمل كل اختصاصي مع أربعة طلاب. واشتملت العينة (٢٩) طالباً الذين كان تحصيلهم منخفضاً مقارنة بمستوى الصف حسب اختبارات التحصيل. وأشارت النتائج إلى أنه قد ارتفعت علامات الطلبة الذين طُبِق عليهم البرنامج (علامات الاختبار البعدي) في قدرات القراءة المتعلقة بالمجالات الثلاثة المذكورة. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى لتجد أثر البرنامج على مجالي المفردات.

هدفت دراسة سوانسون وزاهنج وجيرمان (Swanson, Zheng, Jerman, 2009) إلى تحليل البحوث السابقة التي قارنت الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة مع أطفال ليس لديهم صعوبات في القراءة باستخدام مقياسين للذاكرة قصيرة المدى، وللذاكرة العاملة. وقام الباحثون بحساب ما مجموعه (٥٨٧) حجم أثر "هو معامل إحصائي يوضح تأثير المتغير المستقل في التابع" وذلك من خلال عينات مختلفة من العمر، والقراءة، ونتائج اختبارات الذكاء. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي (mean of effect size) لحجم الأثر (-.٨٩) والانحراف المعياري (SD=١.٠٣) ووجد أن ما مجموعه (٢٧٥) حجم الأثر كانت في المدى المتوسط بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى، وما مجموعه (٣٢٠) حجم الأثر كانت في المدى المتوسط بالنسبة للذاكرة العاملة، وبذلك أشارت النتائج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة هم أقل حظاً من القراء العاديين بالنسبة إلى: الذاكرة قصيرة المدى؛ لأن ذلك يتطلب استرجاع المعلومات. والذاكرة العاملة تتطلب معالجات تلقائية وتخزين أرقام ضمن تسلسل الجملة والكلمات النهائية من الجمل غير المترابطة. لم تجد الدراسة نتائج ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعمر واختبارات ذكاء أو مستوى القراءة بالنسبة لحجم أثر الذاكرة. وأشارت النتائج إلى أن اختلافات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والاستيعاب. بين المجموعات المختلفة في فئات العمر المختلفة - هدفت دراسة ويس (Weiss, 2009) إلى فهم العوامل التي تؤدي إلى التنبؤ في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المستقبل باستخدام التحليل الإحصائي (legit) وذلك لتقديم برنامج تعليم فردي تتركز أهدافه على تعليم القراءة في الصفوف الثالث والخامس الأساسي وقد تمت دراسة أربعة متغيرات: العمر عند دخول الروضة، والسلوك الأكاديمي الاجتماعي المبكر، ومهارات القراءة المبكرة، وتدريب القراءة من ناحية العلاقة بين الرمز والصوت. ولقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: التقييم المعرفي المباشر مع طلاب الروضة، والمقابلات المباشرة مع أهالي الطلبة، وتوزيع استبيانات على معلمي الروضة. وقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة أقسام هي: معلومات وصفية، ومعلومات عن المعلم من خلال نظرتة للتعليم والمدرسة، ومعلومات خاصة بالطلبة المشاركين في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن عمر دخول الروضة، والسلوكيات الأكاديمية، ومهارات القراءة تنبئ بوجود صعوبات التعلم في القراءة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة الأكبر عمراً الذين لديهم سلوكيات اجتماعية، وعلاماتهم أقل في القراءة، يتوقع أن يكون لديهم صعوبات خاصة في القراءة في الصفين الثالث والخامس الأساسيين في المستقبل، لذا يجب التركيز على

برامج التدخل مبكرة. سبق وأشارت الباحثة إلى أنها ارتأت تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: المحور الأول، ويتناول الدراسات التي تتعلق بصعوبات التعلم بشكل عام. والمحور الثاني، ويتعلق بصعوبات التعلم الخاصة بالقراءة. وقد حاولت الباحثة جاهدة البحث عن دراسات تتعلق بالمتغيرات التي تناولتها دراستها الحالية: كالعمر، والجنس، والصف. وكذلك إيجاد دراسات تخدم الهدف الأساسي لدراسنها وهو الهدف المسحي، إلا أنها وحسب حدود علمها لم تجد إلا عددا محدودا من هذه الدراسات وقد أشارت إليها في قسم الأدبيات السابقة. ونظرت الباحثة إلى الدراسات السابقة نظرة إجمالية تشمل العينة والطريقة المنهجية المتبعة في البحث والمتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها. تبينت العينات في الدراسات السابقة في عددها. ففي الدراسات الطولية تراوحت من (٢٠) طالبا إلى (٤١٤) كما في دراسة (Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makudu, 1992)، وإلى (٢٨٧٨) كما في دراسة فراج وآخرين (٢٠٠٣). وقد مال حجم العينة إلى أن يكون صغيرا في الدراسات التجريبية التي كانت تفرص أثر تدخل معين على عامل يتعلق بصعوبات التعلم أو القراءة مثل دراسة بلاك (Black, 2003) ودراسة صوفي وريكو (Sofi & Ricco, 2002). وتتوعد الطرق المنهجية في الدراسات السابقة. فبعض الدراسات كانت تجريبية هدفت إلى تقييم أثر تدخل أو برنامج أو أكثر على متغير معين أو مقارنة مجموعتين أو أكثر، مثل دراسة فيجان وميريونز (Feagan & Merriwether, 1990) والتي درست على سبيل المثال العلاقة بين القدرة على التمييز البصري، وعلاقة ذلك بالقدرة على القراءة والتحصيل. أما الدراسات الطولية فكانت نوعية في تتبع أثر العمر والصف لدى الطلاب. كما كان بعض منها لغرض الكشف عن عوامل تساعد على التنبؤ بحدوث أو عدم حدوث صعوبات القراءة لدى الطلاب، وارتباط ذلك بعوامل مختلفة، ومثال ذلك دراسة ويس (٢٠٠٩).

وهدفت بعض هذه الدراسات إلى معرفة ما إذا ما كانت صعوبات معينة في القراءة مرتبطة بالعمر أم لا، كما في دراسة شويتز واسكوبير وشويتز وفلتشر ومكوتش (Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, Makuch, 1992). وأشارت دراسات أخرى (Shaywitz et al, 1992) إلى وجود نسبة عالية لاستمرار ضعف الطالب من الصف الأول إلى الصف الرابع، وكان العامل الصوتي مهما في التنبؤ بالضعف المستقبلي، أو استمرار الضعف في القراءة. وقد تراوح العمر الزمني للعينات التي اختارها الباحثون في الدراسات السابقة ما بين عمر قبل الروضة حتى عمر التاسعة كما أن هناك بعض الدراسات التي تعدت هذا العمر إلى فترة المراهقة للكشف عن إمكانية استمرار ظاهرة أو صعوبة تعلم معينة من مرحلة الصفوف الأولى إلى مرحلة المراهقة. وقد أوضحت الدراسات السابقة إلى أن هناك فروقا ما بين الجنسين فيما يتعلق بصعوبات التعلم، حيث كانت نسبة صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، مثال ذلك (صوالحة، ١٩٩٣)، وقد وصلت هذه النسبة في بعض الدراسات إلى الضعف كما أظهرت الدراسات وجود علاقة طردية بين مهارات التعليم والتحصيل الدراسي والمهارات الإدراكية البصرية، مثال ذلك: أشارت دراسة (Feagan and Merriwether, 1990) إلى أن وجود مشاكل في التمييز البصري مما يؤثر سلبا على التحصيل العام وعلى التحصيل في القراءة. كما أشارت نتائج دراسة شويتز (Shwytiz et al, 1992) إلى أن صعوبات التعلم تحدث كنتيجة للتوزيع الطبيعي الذي يشتمل أيضا على القدرة العادية للقراءة. وقد حاولت الدراسات السابقة الإشارة إلى العوامل التي ترافق أو تؤدي إلى صعوبات التعلم والقراءة. وربطت بعض الدراسات صعوبات التعلم بمشاكل في الاستيعاب القرائي. ومثال ذلك

دراسة دروسمان ورفاقه (Drossam, et al., 2001). وأظهرت الدراسات أيضا إلى أن التأخر في النمو الإدراكي له علاقة مستمرة بالتحصيل خلال الصفوف الدراسية الأولى. مثال ذلك دراسة وبيمان ومورينسي (Wapman & Morency). كما أشارت الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل القرائي للطلبة ذوي الإدراك المنخفض، والإدراك العالمي، مثال ذلك بلاك (Black, 2003). أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مهارات الإدراك البصري في عملية القراءة، مثال ذلك (صوالحة، ١٩٩٣). أشارت بعض الدراسات إلى أهمية خصائص التنظيم الإدراكي الحسي بمستوى التعلم جنجهام (Gunnigham, 2000). أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام مقاييس للتحصيل للتعرف على الكلمات وما يتم إحقاقه بالكلمات والاستيعاب، والمقاييس الصوتية للإدغام، والطلاقة في القراءة، ومثال ذلك صوفي وريكو (Sofi & Riccio, 2002)- أشارت الدراسات أيضا إلى وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة: القراءة والتهجي والحساب على التحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك البصري والسمعي، وسمات الشخصية، والحالة النفسية للطفل، ومثال ذلك دراسة دليوكا (Deluca, 2003) مما يشير إلى أهمية الخصائص الشخصية للمتعلم على صعوبات التعلم. كما أشارت الدراسات إلى أهمية مفهوم الذات الأكاديمي، حيث إن الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم مفهوم ذات أكاديمي منخفض (May & stone, 2002). لم تجد بعض الدراسات دليلا على وجود أثر للإعاقة الحركية أو الحسية في القدرة على القراءة، مثال ذلك (Farrag et al, 2003). كما أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين غير مؤهلين في مجال الوعي الصوتي والمعرفة في المهارات الصوتية، (طبيبي وآخرون، ٢٠٠٥). وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة هم أقل حظا من القراء العاديين بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة. كما أن هناك فروقا في فئات العمر المختلفة بالنسبة للاختلافات في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، مثال ذلك دراسة (Swanson, et al, 2009). أشارت بعض الدراسات إلى أن عمر دخول الروضة، والسلوكيات الأكاديمية، ومهارات القراءة هي عوامل تساعد في التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة، ومثال ذلك (Weiss, 2009). و- قد وجدت بعض الدراسات ارتباط كل من الوعي الصوتي، والتسمية السريعة بقراءة الكلمات. كما أن قراءة الكلمات ارتبطت بتهجئة الكلمات والقراءة الخطأ للكلمات، ومثال ذلك (Swanson et al, 2003). كما أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (عمرو والناطور، ٢٠٠٥). وعدم وجود أثر للجنس على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة (عمرو والناطور، ٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في مدارس محافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠). وبلغ عدد طلبة الصف الثاني للعام نفسه (٤٤٤١)، وطلبة الصف الثالث (٤٦٧٦)، وطلبة الصف الرابع (٤٩٣١). وتشير الإحصائيات إلى أن أعداد الطلبة في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية هو كما يأتي: (٢٢٥٠١) طالبا و(٢٢٢٠٧) طالبة (مركز الإحصاء الفلسطيني، ٢٠٠٨).

عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلبة تكونت من (١٣٨٥) طالبا وطالبة في خمس مدارس حكومية مختلطة. وكان اختيار المدارس الأساسية المختلطة الحكومية الموجودة في مدينة رام الله بصورة عشوائية، وبذلك تكون العينة عينة طبقية عشوائية. وتمثل هذه العينة (١٠%) من مجتمع الدراسة الكلي. وقد بلغ مجموع الذكور في العينة (٧٢٠) (٥٢%)، بينما بلغ عدد الإناث (٦٦٥) بما نسبته (٤٨%).

أدوات الدراسة

أولاً: المقياس التحصيلي للكشف عن مهارات القراءة الأساسية

هدف هذا الاختبار إلى الكشف عن صعوبات القراءة لكل صف من الصفوف التي شملتها العينة. وتكون الاختبار من (١٩) سؤالاً في مجال مهارات القراءة، سلمت لطلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في كل مدرسة شملتها العينة. وأعطيت حصتين لكل فصل للإجابة عن الاختبار. وقد تم إعداد هذا الاختبار في ضوء مهارات القراءة المتضمنة لكتب اللغة العربية للصفوف (والثاني والثالث الأساسية) على أن تتضمن مهارات الفهم والاستيعاب، وتحليل الكلمات، والنطق، والتهجى، وسرعة القراءة وتكوين الجمل وتركيبها). وقد تم إعدادها في ضوء الاختبارات التحصيلية الموجودة في دراسات سابقة، وفي ضوء مهارات القراءة التي يتم عرضها في الإطار النظري للدراسة. قامت الباحثة بطرح السؤال التالي على بعض المعلمين والمشرفين التربويين في مديرية رام الله والبييرة: ما هي مهارات القراءة التي يجب على الطالب أن يتقنها في نهاية العام الدراسي لكل من الصفوف التالية: الثاني والثالث والرابع؟ وقد تم الطلب من (٢٧) معلماً ومشرفاً الإجابة عنه كتابياً، وتم استرجاع الإجابات خلال أسبوع. ومن خلال دراسة الإجابات، توصلت الباحثة إلى أن إجابات المشاركين تتفق والأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية لكل صف من الصفوف الثلاثة. وقد قامت الباحثة بالرجوع إلى دليل المعلم للصفوف الثلاثة من أجل الاسترشاد بها للخروج بقائمة مهارات القراءة التي يفترض أن يتقنها الطالب في نهاية العام الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثة بتجريب اختبار الذكاء على عينة من طلبة مدرسة الفجر الأساسية المختلطة وهي غير مشتملة في العينة بهدف التأكد من صدق اختبار الذكاء وثباته. وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، قامت الباحثة وبالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم- رام الله والبييرة، بتوزيع الاستبيانات وإجراء الاختبارات على العينة. وبالنسبة لاختبار مهارات القراءة، فقد قامت معلمات اللغة العربية بتطبيقه في المدرسة بالإضافة إلى معلمتين للتربية الخاصة من مؤسسات تعمل على برامج الدمج منتدبتين من الوزارة وتعملان كمعلمات متجولات في المدارس لتقديم تعليم فردي في المدارس الأساسية. وشاركت أيضاً بالاختبار معلمة غرقة المصادر إن وجدت، وكذلك الباحثة التي تقوم بالاختبارات اللفظية الفردية للطلبة، وتنتقل من صف إلى آخر في حالة الانتهاء من كل مرحلة، وهكذا في المدارس الخمس التي شاركت في اختبارات مهارة القراءة. وقد كان العمل في التطبيق على شكل فريق ضمن برنامج اختبارات معداً مسبقاً. وقد اختلفت آليات التطبيق حيث تمت قراءة قصة الشبكة والصيد من قبل الباحثة للصفوف الثاني والثالث الأساسي، بينما لم تقرأ الباحثة القصة للصف الرابع.

صدق الاختبار

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار التحصيلي قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ قوامها (١٧) من جامعة عمان الأهلية في السلط، وبعض موجهي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في مديرية رام الله، وأساتذة في اللغة العربية من جامعة القدس المفتوحة في رام الله، وتراوحت نسبة الاتفاق بين لمحكمين ما بين ٨٠% إلى ١٠٠%. تشير نسب الاتفاق بين المحكمين إلى أن الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة يتمتع بصدق في المحتوى بدرجة عالية.

ثبات اختبار مهارات القراءة

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مدرسة الفجر الأساسية المختلطة في الصفوف الثاني والثالث والرابع بلغ قوامها (١٧٤) طالبا وطالبة موزعين على الصفوف كالتالي (٣٤، ٧٠، ٧٠) وتم إيجاد معامل الارتباط عن طريقة معادلة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات للاختبار ككل ٠,٧٧٥، وهو معامل ثبات دال إحصائيا.

ثانيا: مقياس النكاه المصور (صالح، ١٩٧٨)

هدف لقياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن (٨) إلى سن (١٧) وما بعدها. ويعتمد أصلا على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. وقد اختير هذا النوع من المقاييس لما تتميز به الاختبارات غير اللغوية. كانت بنوده من رموز وأشكال مصورة، وتكون الإجابة عنها بإشارة صح ويمكن تطبيقها دون استخدام الكلام أو الألفاظ وعدم تأثره بالتحصيل الدراسي للطالب).

محتويات صدق الاختبار

تميز الاختبار بدرجة عالية من الصدق. وهو اختبار غير لفظي لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار. وهو عبارة عن صور يطلب من الطالب أن يدرك العلاقة بينهما. وهو اختبار جمعي لإمكانية تطبيقه على عدد من الأفراد أو جماعة منهم في وقت واحد. تقوم فكرته الرئيسية على فكرة التصنيف، أي أن الطالب يختار الشكل المختلف من الأشكال الخمسة في كل سطر من خلال علاقة التشابه بينهما، ويطبق على الأطفال في عمر المدرسة.

في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار انه من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية، ومكونة من ثمانية عشر فقرة، و وجد أن اختبار النكاه المصور مشبع بالعامل العام المقدر (٠,٤٨) (صالح، ١٩٧٨).

ثبات الاختبار المصور

حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها، عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (٠,٧٥) وهي أقل قيمة

حصلنا عليها و(٠,٨٥) وهي أكبر قيمة حصلنا عليها. ولا شك أن هذه الأرقام تدل على معامل ثبات موثوق به علمياً (صالح، ١٩٧٨).

وفي الدراسة الحالية تم إيجاد ثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مدرسة الفجر الأساسية المختلطة في الصفوف الثاني والثالث والرابع بلغ قوامها (١٧٤) طالبا/ة موزعين على الصفوف كالتالي (٣٤، ٧٠، ٧٠) وتم إيجاد معامل الارتباط في التطبيق، وكان معامل الثبات بطريقة الإعادة للاختبار ككل ٠,٨٢٥ وهو معامل ثبات دال إحصائياً.

ثالثاً: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (عواد، ٢٠٠٠)

يهدف العمل على هذه الخصائص إلى استخدامها كأداة للفرز الأولي في تحديد الأطفال الذين يتوقع أن تكون لديهم صعوبات تعلم، وكذلك استخدامها كأداة للتأكد من صدق تشخيص ذوي صعوبات التعلم باستخدام أدوات التشخيص المناسبة، وهي الآتية:- **قصور الانتباه Attention Deficit** الذي يعبر عنه بعدم قدرة الطفل على إتمام الواجب المكلف به، وتشبتت انتباهه داخل الفصل الدراسي، أو خمول وكسل في بعض الأحيان، وعدم القابلية للتعلم، كذلك عدم القدرة على متابعة المعلم أثناء الشرح وصعوبة فهم التعليمات.

الحركة الزائدة (Hyperactivity)

وتعبر عن حركة الطفل الزائدة داخل الفصل الدراسي، وظهور أعراض التوتر والقلق، والتحدث بصورة مزعجة أمام زملائه وكثرة الخروج من الصف بدون هدف، وعدم الانتباه إلى المثيرات ذات الأهمية في موقف التعلم.

الاندفاعية

ويعبر عنها في التسرع في الإجابة عن التساؤلات التي يوجهها له المعلم، وعدم القدرة على الانتظار، وأخذ دوره في اللعب، وعدم القدرة على تنفيذ الأعمال، أو الأنشطة التي يكلف بها، واحتياجه المستمر إلى الإشراف والتوجيه، واللامبالاة عندما يخطئ في حق الآخرين، والمداومة على البكاء في الفصل الدراسي.

عدم الثبات الانفعالي

ويعبر عنه بسرعة البكاء، والاستسلام للمشاكل التي تواجهه، وتجنب منافسة الآخرين، وانطوائه المستمر داخل الفصل وخارجه، وعدم الاستقرار الانفعالي، وسهولة إثارتة، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية.

سوء التوافق الاجتماعي

يعبر عن قصور في علاقة الطفل بزملائه في الفصل، وعدم القدرة على الاندماج والتفاعل معهم، وقلة محبة زملائه له، وعدم القدرة على تكوين صداقات، والميل المستمر إلى العمل

الفردية، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، ويوصف هذا الطفل بأنه شخص مستهتر، ودائم الفوضى (عواد، ٢٠٠٩).

تطبيق القائمة والتصحيح

يتضمن كل بعد من أبعاد القائمة (١٠) مفردات تمثل سلوك الطفل في هذا البعد، ويلى كل مفردة من المفردات، ثلاثة بدائل تعبر عن درجة السلوك، ويقوم بالاستجابة لهذه المفردات معلم الفصل الدراسي الذي أمضى مدة في تدريس الطلبة لا تقل عن ستة أشهر، وذلك باختيار السلوك الذي ينطبق على الطالب، من خلال ملاحظة المعلم المستمرة لسلوكه داخل الفصل الدراسي وتعامله مع زملائه في الصف، ومشاركته لهم في الأنشطة. ويعطى لاختبار السلوك (أ) ثلاث درجات، والسلوك (ب) درجتين، والسلوك (ج) درجة واحدة. والحد الأعلى لدرجات القائمة (١٥٠) درجة، والحد الأدنى للدرجات (٥٠) درجة، وكلما زادت درجات الطالب عن متوسط درجات أقرانه- بمقدار واحد انحراف معياري فما فوق في أي من أبعاد القائمة أو في المجموع الكلي لدرجات الأبعاد- دل ذلك أن هذه الخصائص السلوكية يتصف بها الطالب وتتنطبق عليه، ويدخل في عداد الطلبة الذين من المحتمل أن يعانون من صعوبات التعلم. وإذا كانت درجة الطالب في حدود المتوسط فما دون، فإما أن يدل ذلك على أنه يدخل في نطاق العاديين، أو أن سلوكه يعد طبيعياً.

صدق القائمة

أشار معد القائمة (عواد، ٢٠٠٩) أنه تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى في مجال التربية الخاصة وأجريت التعديلات على فقرات القائمة بناء على رأي المحكمين. تم إيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد ودرجة الكلية للطلبة وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٨٨٢ - ٠,٩١٤).

ثبات وصدق المحتوى لقائمة المؤشرات السلوكية

أشار معد القائمة بأنه تم حساب ثبات القائمة عن طريق الاتساق الداخلي لمفردات القائمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمفردات القائمة ما بين (٠,٧٥٠ - ٠,٩٥٣) وجميعها معاملات ثبات دالة إحصائياً. كما تم حساب ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق وذلك باختبار (ت) وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأولي وذلك باختبار عينة عشوائية قوامها (٩٠) طالبا وطالبة من أفراد العينة السابق ذكرها، وهي ممثلة من طلبة المرحلة الأساسية من الأول حتى السادس، وطلب من معلمهم تقييم سلوكهم داخل الفصول، وفي المرة الثانية تم اختيار عينة من المعلمين بخلاف الذين استعين بهم في التطبيق الأولي للقائمة، ممن أمضوا مدة لا تقل عن ستة أشهر في التدريس للطلبة، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد وللقائمة ككل ما بين (٠,٦٩٧ - ٠,٨٨٧).

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هي مظاهر صعوبات التعلم الشائعة لدى الصفوف الثاني والثالث والرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الذي تم توزيعه على طلاب الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، وترتيب هذه المتوسطات الحسابية تصاعدياً للكشف عن مظاهر صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء الطلاب. والجداول (٥)، (٦)، (٧) توضح المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة مرتبة ترتيباً تصاعدياً، وهي تشكل مظاهر صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاثة، حيث كلما انخفضت الدرجة على الاختبار أشارت إلى زيادة صعوبات القراءة.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة مرتبة ترتيباً تصاعدياً للصف الثاني الأساسي.

الرقم	المهارة/الهدف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة طويلة	١.١	٠.٥٣
٢	فهم المقروء، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة متوسطة	١.٨	٠.٥٦
٣	التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)	٢.٥	٠.٧١
٤	فهم المقروء، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة قصيرة	٢.٦	٠.٧٢٥
٥	قراءة كلمات متشابهة صوتاً	٣.٣	٠.٨٢
٦	قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة	٤.١	١.١٢
٧	تكوين جمل من كلمات مبعثرة	٤.٤	١.١٨
٨	تكوين كلمات من حروف مبعثرة	٤.٥	١.٣
٩	نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات	٤.٨	١.٤٥
١٠	الوصل بين الكلمة من العمود أ و عكسها في العمود ب	٥.٩	١.٥٦
١١	تحليل الكلمات بإيجاد الحرف الناقص	٦.١	١.٦١
١٢	تحليل الكلمات إلى حروفها	٦.٢	١.٦٣
١٣	التمييز بين الأحرف المتشابهة صوتاً	٦.٧	١.٨١
١٤	الوصل بين الكلمة من العمود أ و مرادفها في العمود ب	٧.٢	١.٤٥
١٥	تحليل الكلمات إلى مقاطع	٧.٤	١.٢٣

...تابع جدول رقم (٥)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المهارة/الهدف	الرقم
١.١٥	٧.٥	نطق الحروف بحركاتها الثلاثة	١٦
١.١	٧.٦	تحليل الكلمات إلى مقطعين	١٧
١.١	٧.٧	نطق التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً	١٨
٠.٩	٧.٩	نطق الأحرف الهجائية بأصواتها	١٩

اتضح من الجدول (٥) أن أكثر مظاهر صعوبات القراءة شيوعاً لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، كانت على النحو التالي: فهم المقروء، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث، التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)، كذلك قراءة كلمات متشابهة صوتاً، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات، وتكوين جمل من كلمات مبعثرة وكلمات من حروف مبعثرة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات ويعني آخر مظهراً متوسطاً ٦,١ للصف الثاني.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة مرتبة ترتيباً تصاعدياً والانحراف المعياري للصف الثالث الأساسي.

الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي	المهارة/الهدف	الرقم
٠.٥٩	١.٨	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة طويلة	١
١.٥	٣.١	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة قصيرة	٢
١.٤	٣.٦	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة متوسطة	٣
١.٦	٣.٩	التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)	٤
٢.١	٤.٢	قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة.	٥
١.٩	٤.٩	تكوين جمل من كلمات مبعثرة	٦
١.١٨	٥.٥	تكوين كلمات من حروف مبعثرة	٧
١.٤٥	٥.٨	تحليل الكلمات إلى حروفها	٨
١.٣١	٦.١	نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات	٩
١.٥٢	٦.٢	قراءة كلمات متشابهة صوتاً	١٠
١.١١	٦.٤	الوصل بين الكلمة من العمود أ وعكسها في العمود ب	١١

...تابع جدول رقم (٦)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المهارة/الهدف	الرقم
١.١٣	٦.٥	تحليل الكلمات بإيجاد الحرف الناقص	١٢
١.١٢	٧.٤	التمييز بين الأحرف المتشابهة صوتاً	١٣
٠.٩	٨	تحليل الكلمات إلى مقطعين	١٤
٠.٧٥	٨.١	نطق الحروف بحركاتها الثلاثة	١٥
٠.٧٨	٨.٢	تحليل الكلمات إلى مقاطع	١٦
٠.٧٩	٨.٣	نطق التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً	١٧
٠.٨	٨.٧	الوصل بين الكلمة من العمود أ ومرادفها في العمود ب	١٨
٠.٨١	٨.٨	نطق الأحرف الهجائية بأصواتها	١٩

اتضح من الجدول (٦) أن أكثر مظاهر صعوبات القراءة شيوعاً لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، كانت على النحو التالي: فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجملة تامة، تسلسل الأحداث، التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)، قراءة جملة مكونة من كلمتين قراء سليمة-تكوين جملة من كلمات مبعثرة، تكوين كلمات من حروف مبعثرة، نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات، ويعني آخر مظهراً متوسطة ٤,٨ للصف الثالث.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة مرتبة ترتيباً تصاعدياً للصف الرابع الأساسي.

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المهارة/الهدف	الرقم
١.٤٨	٤.١	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجملة تامة، تسلسل الأحداث لفقرة طويلة	١
١.٤٥	٥.١	التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)	٢
١.٧	٥.٩	قراءة جملة مكونة من كلمتين قراء سليمة	٣
١.٢	٥.٩	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجملة تامة، تسلسل الأحداث لفقرة متوسطة	٤
١.٣	٦.٢	فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجملة تامة، تسلسل الأحداث لفقرة قصيرة	٥
١.٢٥	٧.٢	تكوين جملة من كلمات مبعثرة	٦
١.١١٥	٧.٤	تكوين كلمات من حروف مبعثرة	٧

...تابع جدول رقم (٧)

الرقم	المهارة/الهدف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	قراءة كلمات متشابهة صوتاً	٧.٨	٠.٩٦
٩	نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات	٧.٩	٠.٩٧
١٠	تحليل الكلمات إلى حروفها	٨.٧	٠.٨١
١١	تحليل الكلمات بإيجاد الحرف الناقص	٨.٨	٠.٨٥
١٢	التمييز بين الأحرف المتشابهة صوتاً	٨.٩	٠.٨٦
١٣	الوصل بين الكلمة من العمود أ و مرادفها في العمود ب	٩.١	٠.٥٦
١٤	الوصل بين الكلمة من العمود أ و عكسها في العمود ب	٩.٢	٠.٥٤
١٥	نطق الحروف بحركاتها الثلاثة	٩.٣	٠.٤٥
١٦	نطق التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً	٩.٤	٠.٤٣
١٧	تحليل الكلمات إلى مقطعين	٩.٤	٠.٥١
١٨	تحليل الكلمات إلى مقاطع	٩.٦	٠.٣٧
١٩	نطق الأحرف الهجائية بأصواتها	٩.٧	٠.٢١

اتضح من الجدول (٧) أن أكثر مظاهر صعوبات القراءة شيوعاً لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، كانت على النحو التالي: فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، تنوين الضم، تنوين الكسر)، قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، فهم المقروء، الاستيعاب، الإجابة بجمل تامة، تسلسل الأحداث لفقرة متوسطة ويعني آخر مظهرها متوسطة ٩،٥ للصف الرابع.

السؤال الثاني: ما نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل صف من الصفوف الثلاثة على اختبار مهارات القراءة، ثم تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهم الطلبة الذين تقع علاماتهم المعيارية دون انحراف معياري واحد عن الوسط الحسابي. ثم تم حساب نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة بقسمة عدد هؤلاء الطلبة على العدد الكلي للصف. ويوضح الجدول التالي الأوساط الحسابية لعلامات امتحان مهارات القراءة ونسبة انتشار صعوبات القراءة للصفوف الثلاثة.

جدول (٨): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة انتشار صعوبات القراءة للصفوف الثاني والثالث والرابع.

الصف	عدد الطلبة/ة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لصعوبات التعلم
الثاني الأساسي	٦٤	٣٨٠	١٠١.٣	٤١.٥٧	١٧%
الثالث الأساسي	٦٥	٤٧٢	١١٢.٣٣	٣٥.٩٣	١٤%
الرابع الأساسي	٩٢	٥٣٣	١٢٥.٩	٣٠.٣	١٧%

اتضح من الجدول (٨) أن عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات قراءة في الصف الثاني الأساسي (٦٤) طالبا وطالبة من أصل العدد الكلي والذي بلغ (٣٨٠) طالبا وطالبة، بنسبة مئوية قدرها (١٧%). وفي الصف الثالث الأساسي بلغ عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة (٦٥) طالبا وطالبة من أصل (٤٧٢) طالبا وطالبة بنسبة مئوية قدرها (١٤%). وبالنسبة للصف الرابع الأساسي فقد بلغ عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (٩٢) طالبا وطالبة من أصل (٥٣٣) وكانت النسبة المئوية لصعوبات التعلم (١٧%). كما يوضح الجدول رقم (٩) نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى الجنسين في الصفوف الثاني والثالث والرابع.

جدول (٩): نسب انتشار صعوبات التعلم للصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي.

الصف	نسبة انتشار صعوبات التعلم	
	الذكور	الإناث
الصف الثاني الأساسي	١٩%	١١%
الصف الثالث الأساسي	٢٢%	١٧%
الصف الرابع الأساسي	٢٢%	١٩%

تبين أن نسبة انتشار صعوبات القراءة كانت لصالح الإناث، حيث كانت النسبة المئوية لانتشار صعوبات القراءة أكبر عند الذكور من الإناث. وهذا يتفق مع دراسة صوالحة (١٩٩٣)، حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بصعوبات القراءة، حيث كانت نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. ونتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على ما يلي هل تختلف نسبة الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثاني والثالث والرابع في مديرية التربية والتعليم- رام الله والبيرة باختلاف جنس الطالب عند الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث في كل صف من الصفوف الثلاثة على اختبار مهارات القراءة، ثم استخراج الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهم الطلبة الذين تقع علاماتهم المعيارية دون انحراف معياري واحد عن الوسط الحسابي. وبعدها تم حساب نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة بقسمة عدد هؤلاء الطلبة على العدد الكلي لكل

من الذكور والإناث. تم استخدام اختبار التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت نسبة انتشار صعوبات القراءة تختلف باختلاف الجنسين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وتحديدا لاختبار الفرضية القائلة: لا توجد فروق في نسبة انتشار صعوبات التعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى متغير الجنسين. وتوضح الجداول التالية الأوساط الحسابية لعلامات امتحان مهارات القراءة ونسبة انتشار صعوبات التعلم للصفوف الثلاثة، سواء كان مجتمعا أم مأخوذا بعين الاعتبار جنس الطالب. وسوف نستعرض هذه الجداول لكل صف على حده.

السؤال الثالث: هل تختلف نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات قراءة في المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة باختلاف جنس الطالب؟

استنادا إلى اختبار التباين الأحادي، دل إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) أن قيمة مستوى الدلالة هي (0.047) وهي أقل من قيمة ألفا ($\alpha = 0.05$). أي أنه توجد فروق في نسبة انتشار صعوبات القراءة تعزى إلى متغير الجنس.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) ما بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في مديرية التربية والتعليم- رام الله والبيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين متوسط علامات الطلبة المدرسية في الشهور (١٠، ١١، ١٢) خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٩/٢٠١٠) للصفوف الثاني والثالث والرابع وعلاماتهم في الإختبار التحصيلي في مهارات القراءة للغة العربية، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين التحصيل الدراسي واختبارات مهارات القراءة للصفوف الثلاثة.

معامل الارتباط	الصف
٠.٦١	الثاني الأساسي
٠.٥٢	الثالث الأساسي
٠.٦٧	الرابع الأساسي

اتضح من الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين العلامات المدرسية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة وعلاماتهم في امتحان مهارات القراءة في اللغة العربية، حيث أن معامل الارتباط لكل من الصفوف أكبر من (0.05)، وهذا يؤكد وجود علاقة ارتباطية ايجابية ما بين امتحان مهارات القراءة والعلامات المدرسية.

مناقشة النتائج

إن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يكون لديهم صعوبات في أنماط القراءة والكتابة. حيث يكون لديهم مشاكل في الذاكرة السمعية والبصرية فيسمعون الأحرف المتشابهة بطريقة خطأ، أو ربما لا يسمعونها كاملة. وهذا ما أشار إليه كالفنت (١٩٩٤) المشار إليه في عواد (٢٠٠٩)، حيث بين أن صعوبات التعلم الأكاديمية تكون في الكتابة، والقراءة، والتعجي، والنطق.

أما الصعوبات البصرية، فهناك مشاكل في الوعي الصوتي وعلى سبيل المثال، الديسلكسيا حيث يعاني الطالب من رؤية الحرف بشكل معكوس (يشبه انعكاس الصورة على المرآة). وهناك بعض الطلبة لا يرون النقاط على الأحرف، وهذه خاصة باللغة العربية حيث تستخدم النقاط بشكل كبير. وهذا ما أكده السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩)، حيث أشار إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لديهم مشكلة في التعرف على الحروف، وكذلك ضعف في نطق الكلمات المكتوبة. كما أن بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يحذفون بعض الأحرف من الكلمة.

تظهر هذه المشاكل لدى هؤلاء الطلاب في هذه المرحلة بشكل واضح، حيث إن سلوكيات هؤلاء الطلبة تكون عادية، وبالتالي تظهر هذه المؤشرات عند مرحلة دخول المدرسة؛ لأن عملية القراءة والكتابة تتعلق بالشيء الأكاديمي، مثل: القراءة والحساب والكتابة. وأود أن أشير هنا إلى أن أنماط صعوبات القراءة في الصف الرابع تنحصر في أنماط فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة، وتسلسل الأحداث، ولتمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، وتنوين الضم، وتنوين الكسر) وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، بينما كانت في الصف الثاني تتمثل فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة، وتسلسل الأحداث، التمييز بين حركات التنوين (تنوين الفتح، وتنوين الضم، وتنوين الكسر)، وقراءة كلمات متشابهة في الصوت، قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات، تكوين جمل من كلمات مبعثرة، وتكوين كلمات من حروف مبعثرة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات. وكما نلاحظ فإن قائمة الأنماط تقل، لكنها تظل جوهرية في المضمون الذي يتعلق بصعوبات التعلم البصرية والسمعية.

تعتبر نسبة انتشار صعوبات التعلم عالية مقارنة بالمقاييس العالمية، ولكنها ضمن مستويات التعلم في الدول العربية، حيث يتوافق هذا مع نتائج الإحصائيات في نظم التعليم العربية والتي تشير إلى زيادة نسبة من يعانون من صعوبات التعلم وقد تراوحت نسبتهم ما بين (١٣% - ٤٦%) وهو ما أجمعت عليه الدراسات المسحية والتجريبية في مصر، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، ودولة البحرين (عواد، ١٩٩٢). وهذا أيضا ما أشار إليه ليون (Lyon, 1996)، حيث بين أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح ما بين (١٥% - ٢٠%). وتعود هذه النسبة المرتفعة إلى غياب التشخيص بشكل عام؛ حيث لا يوجد تشخيص في المدارس الفلسطينية الحكومية الأساسية لصعوبات التعلم. وكما لاحظنا فإن أعلى النسب تكون

في الصف الرابع، حيث تتضح هذه الصعوبات مع تطور المهارات والأنماط التي يتطلب من الطالب معرفتها في تلك المرحلة. وفي السياق نفسه، هناك صعوبات نمائية في فترة ما قبل المدرسة، حسب ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية (عواد ٢٠٠٩)، لكن الصعوبات التعليمية لا تتضح إلا مع تطور المهارات التي يصبح من المفترض أن يكتسبها الطالب. ونلاحظ أن نسبة الانتشار متماثلة تقريبا ما بين الصفين الثاني والثالث، بينما ترتفع قليلا في الصف الرابع، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المهارات تتطور في الصف الرابع. إلا أن النسب بين الصفوف الثلاثة ليست متباعدة، وربما يشير هذا إلى أن صعوبات التعلم تتبع نمطا توزيعيا متشابها في البيئة التعليمية الخاصة بالعينة ومجتمع الدراسة.

تبين من خلال هذه الدراسة أن الفروق بين الجنسين في صعوبات القراءة كانت واضحة تماما، حيث كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث في الصفوف الثلاثة جميعها، وقد كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم لكلا الجنسين في الصفوف بنسبة (١,٥ : ١). ويمكن تفسير ذلك بالطبيعة البيولوجية بين الجنسين؛ حيث إن الأنثى تكون أنضج عقليا من الذكر لنفس الفئة العمرية هذه المرحلة، وبالتالي يسهل عليها اكتساب بعض المهارات. وبالنظر إلى عينة الدراسة ومجتمع الدراسة بشكل عام، نلاحظ تقارب نسب الذكور والإناث في المدارس، مما ساعد على إظهار الفروق بين الذكور والإناث في صعوبات القراءة.

كانت هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ومهارات القراءة في اللغة العربية، حيث كان معامل الارتباط للصفوف الثلاثة أكبر من (٠.٥)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في المدرسة ومهارات إن لم يتم إتقانها فإنها ربما تدل على وجود صعوبات في القراءة والتعلم. ومن المهارات التي قاسها اختبار مهارات القراءة التمييز بين الأحرف والمرادفات وفهم المقروء، والتعبير عنه بالإجابة عن الأسئلة، وهي مرتبطة بالأنماط التي تم الكشف عنها وتم نقاشها في السؤال الأول.

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مدعاة للاهتمام والتركيز في اتجاهات متعددة ومختلفة، خاصة صعوبة القراءة، فهي ذات طبيعة سلوكية ونفسية يعاني منها الطفل ويتفاعل معها بالشعور بالفشل، تنعكس بدورها على شخصيته وثقته بنفسه، وللأسف فالنظام التعليمي غير المناسب يسهم في تعزيز هذه الإرهاصات النفسية لديه ولدى أسرته.

وتكمن هذه المشكلة في أن هذا النوع من الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وبنفس الوقت يعانون من عدم الكشف عن طبيعة خصائصهم الوجدانية والشخصية السلوكية ولا يكشف عن خصائصهم العقلية والإدراكية. وهذا يبين حاجتهم إلى وسيلة تعليمية ملائمة ألا وهو التعليم العلاجي المقنن لتحسين مستواهم التعليمي. ومن الأولويات معرفة أهمية ما تشير إليه الدراسات والبحوث النفسية إلى أن التدخل المبكر يساعد في تقليل الصعوبات التي قد تتضح في مراحل تعليمية لاحقة.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية إلى الجهات المعنية ولآباء ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات القراءة وهي على النحو التالي:

١. توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية- الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة: القيام بدراسات مسحية مماثلة في جميع مديريات التربية والتعليم في الوطن. كما ترى الباحثة أهمية خاصة للتنسيق مع الجامعات الفلسطينية من أجل إنشاء تخصصات في التربية الخاصة في الجامعات والمعاهد الفلسطينية وكذلك تحديث المنهاج الفلسطيني بما يتماشى مع الخصائص السلوكية والإدراكية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى ذلك، من المهم إنشاء إدارة متخصصة في التربية الخاصة يكون الهدف منها التعرف إلى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية المختلفة.
٢. توصيات خاصة بالمشرّفين التربويين: وضع خطط وبرامج علاجية لذوي صعوبات التعلم في مديريات التربية والتعليم في كافة المحافظات، والاهتمام بتقنين اختبارات خاصة للكشف عن صعوبات التعلم والقراءة في فلسطين.

المراجع العربية والأجنبية

- البطانية، أسامة. والرشدان، مالك. والسبايلة، عبيد. والخطايب، عبد المجيد. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة. عمان.
- بطرس، حافظ. (٢٠٠٩). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دار المسيرة. عمان.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (٢٠٠٨) "التعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت". رام الله.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (٢٠٠٢). "مشروع النشر والتحليل والتدريب لاستخدام بيانات التعداد". سلسلة التقارير التحليلية الوصفية. الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة. رام الله.
- الحداد، عبد الكريم. (٢٠٠٦). "فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي". مجلة جامعة دمشق. ٢٢(١).
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٧). المدخل للتربية الخاصة. دار الفلاح. الأردن.
- الخطيب، جمال. والبستنجي، مراد. (٢٠٠٤). "مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات". مجلة العلوم التربوية. ٣٣(١). ١٢-٢١.

- الروسان، فاروق. (٢٠٠١). "سيكولوجية الأطفال غير العاديين. الرياض". دار الزهراء. الروسان، فاروق فارح. وآخرون. (٢٠٠٤). "صعوبات التعلم". الجامعة العربية المفتوحة. الكويت.
- السرطاوي، زيدان (١٩٩٥). "مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- السرطاوي، زيدان. والسرطاوي، عبدالعزيز. (٢٠٠١). "مدخل إلى صعوبات التعلم". أكاديمية التربية الخاصة. الرياض.
- السرطاوي، عبد العزيز. وطبيبي، سناء. والغزوي، عماد. ومنصور، ناظم (٢٠٠٩). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. دار وائل. عمان.
- سعد، مراد. (٢٠٠٦). "الضعف في القراءة وأساليب التعلم: النظرية- البحوث- والتدريبات -والاختبارات". دار الوفاء. الإسكندرية.
- صالح، أحمد. (١٩٧٨). "الأسس النفسية للتعليم الثانوي. اختبار الذكاء المصور". دار النهضة المصرية. القاهرة.
- صالحة، عونية. (١٩٩٣). "فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الإدراكية البصرية للطلبة ذوي المشكلات التعليمية في الصفوف الخاصة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- عبد الوهاب، عبد الناصر. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم. دار الوفاء. الإسكندرية.
- العزة، سعيد. (٢٠٠٢). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الثقافة. عمان.
- العزة، سعيد. (٢٠٠٢). صعوبات التعلم المفهوم- التشخيص- الأسباب. دار العلمية للثقافة والنشر. عمان.
- العشاوي، هدى. (٢٠٠٤). أطفالنا وصعوبات التعلم. الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة. دار الشجرة للنشر والتوزيع. دمشق.
- عمرو، منى. والناطور، ميادة. (٢٠٠٥). "أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان". مجلة العلوم التربوية. ٣٣(٢١). ٣٢-٢٣.
- عواد، احمد. (٢٠٠٠). "مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الاملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية". مجلة الارشاد النفسي. جامعة عين شمس. (١٢). السنة الثامنة. ٢٢-١٥٧.

- عواد، أحمد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. مؤسسة الوراق للنشر. عمان.
- القريوتي، يوسف. والصمادي، جميل. والسرطاوي، عبد العزيز. (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة.
- كارلسون، بيا. (٢٠٠٤). تقرير نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين. دياكونيا. ناد.
- هالاهان، دانيال. ولويد، دون. وكوفمان، جيمس. وويس، مارجريت. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم. مفهومها. طبيعتها. التعليم العلاجي. (ترجمة محمد عادل). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٠). مركز تطوير المناهج الفلسطينية (١٩٩٨). "خطة المنهاج الفلسطيني الأول".
- وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٨). "الخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي ٢٠٠٨-٢٠١٢ نحو التعليم من أجل التطوير". رام الله- فلسطين. ص ١٠١.
- وزارة التربية والتعليم العالي. الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات ٢٠٠٤\٢٠٠٥. "مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي". التقرير الأولي.
- الوقفي، راضي. (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس. دار الشروق. عمان.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٢). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. كلية الأميرة ثروت. عمان.
- Black, F.W. (2003). "Achievement test performance of high and low perceiving learning disabled children". Journal of Learning Disabilities. 7. 60-65.
- Deluca, D. (2003). "Teaching the learning disabled". New Jersey. Prentice Hall.
- Drossman, E. R. Maller, S. J. & McDermott, P. A. (2001). "Core profiles of school-aged examinees from the national standardization sample of the Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence". School Psychology Review. 30. 586-598.
- Farrag, A. El-Behary, A. Kandil, M. (2003). "Prevalence of specific reading disability in Egypt". The Lancet. 332 (8615). 837-839

- Foorman, Barara. (Edit). (2003). "Preventing and Remediating Reading Difficulties. Bringing Science to Scale". Timonium. MD. York Press
- Gunnigham, C. (2000). "Children and adolescents with learning Disabilities". Ohio. Charles Merrill Pub.
- Howard, Crystal. Sawnsen, Lee. (2005). "Children with reading disabilities. Does dynamic assessment help in the classification?" Learning Disability Quarterly. 28 (1). 17-34. <http://www.jstor.org/stable/4126971> .
- Lakerson, J. (2002). "Learning disabilities and statewide testing". The Oregon case. LDA Newsbrifs. 36. (2)1.
- Literacy as Freedom" — United Nations Launches Literacy Decade (2003-2012).http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17434&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html for the Study of Reading. Inc.
- Morris, Darrell. Bloodgood, Janet, Perney. (2003). "Kindergarten predictors of first- and second grade reading achievement". National-Louis University University. The elementary school Journal (104).4.
- Explicit Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading-Specific Self-Efficacy Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities. Learning Disability Quarterly (29) 3. 213-230
- Pinch, Emma. (2004). "Boys Twice as Likely to Suffer from Dyslexia". Birmingham Post & Mail Ltd; Gale Group. www.questia.com
- Reddy, G.L. et.al (2000). "Learning Disabilities. A Practical Guide to Practitioners". New Delhi. Discovery publishing house.
- Smith, C. R. (2004). "Learning disabilities". The interchange of students and their environment. Boston. Pearson

- Sofie, C. A. & Riccio, C. A. (2002). "A Comparison of Multiple Methods for the Identification of Children with Reading Disabilities". Journal of Learning Disabilities. 35. 234-244.
- Stanley, Susan. (2007). "An analysis of RX for discovery reading for elementary". PhD dissertation. Liberty University.
- Stone, C. A. & May, A. J. (2002). "The accuracy of academic self-perceptions in adolescents with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities. 35. 370-383.
- Swanson, H. Trainin, Guy. Necochea, Denise. & Hammill, Donald. (2003). "Rapid Naming, Phonological Awareness, and Reading. A Meta-Analysis of the Correlation Evidence". Review of Educational Research.