

Damascus University
Faculty of Education
Educational and Psychological
Evaluation and Measurement Department



Constructur of a diagnostic test in reading for fourth grade pupils

A Thesis submitted for master's degree in the Educational and
Psychological Evaluation and Measurement

Prepared by the student

Nabila Said

Supervised by

Dr.EtdalAbd Allah

Instructor in Educational and Psychological Evaluation And Measurement
Department

2017-2018



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

بناء اختبار تشخيصي في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

{ بحمد مقدم لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي }

إعداد الطالبة

نبيلة سعيد

إشراف الدكتورة

اعتدال عبد الله

المدرسة في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

٢٠١٧-٢٠١٨ م

- مقدمة البحث :

تعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية في مرحلة التعليم الأساسي، لها جانبان آلي يتمثل بمهارات التعرف وذهني يتمثل بمهارات الفهم، وكلا المكونين أو العمليتين متكاملتين، وبينما يتم التركيز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة .

وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة معروفة ومقروءة، لكن الهدف الأساسي من تعليم القراءة للتلاميذ هو تنمية القدرة لدى كل تلميذ على التقاط المعنى، أي فهم المقروء الذي ينشأ من التكامل بين المعلومات الواردة في النص والمعلومات الكامنة في خلفية التلميذ المعرفية. ويمكن وصف مهارة الفهم من خلال التعرف إلى مهاراتها الفرعية وهي: مهارات الفهم الأساسية، ومهارات الفهم الضمني، ومهارات الفهم الناقد والتذوق. وتعد مشكلة صعوبات التعلم مشكلة ذات طابع عالمي، وتتنوع أنماطها بين اضطرابات الإدراك البصري واضطرابات التمييز السمعي، واضطرابات الإدراك السمعي، واضطرابات مزج الأصوات، والذاكرة. وتمثل الديسلكسيا (Dyslexia) أو العسر القرائي بمختلف أنماطها أكثر صعوبات التعلم شيوعاً والأخطر على مستقبل المتعلم لأنه يمكن اعتبار القراءة بوابة اكتساب المعارف المدرسية الأخرى، وهي تشمل بالإضافة لأنماط صعوبات التعلم التي ذكرت سابقاً، اضطرابات مهارات تحليل الكلمات، والقراءة العكسية، وصعوبات الفهم. ونظراً للأهمية البالغة للقراءة في مسار التلميذ التعليمي ضمن كافة المراحل والمجالات الدراسية، وإذا ما عُرف بأن معلمي الحلقة الأولى يعتمدون في تقويم التلاميذ على اختبارات من إعدادهم، تهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ وليس تشخيص الصعوبات التعليمية التي تواجه التلاميذ، نجد بأن المعلمين بحاجة إلى اختبار شامل يقيس جميع مهارات التعرف وفهم المقروء التي يتوقع من تلاميذ الحلقة الأولى أن يكتسبوها في نهاية تلك الحلقة، ويكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تلك المهارات، يعد خصيصاً لهذا الغرض ويعتمد الطريقة العلمية في بنائه وتتوفر فيه شروط الصلاحية وذلك للاستخدام بغرض التشخيص التربوي .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة.

أولاً- موضوع البحث.

ثانياً- أهمية البحث.

ثالثاً- أهداف البحث.

رابعاً- أسئلة البحث.

خامساً- أدوات البحث.

سادساً- منهج البحث.

سابعاً- مجتمع البحث وعينته.

ثامناً- حدود البحث.

تاسعاً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة:

يعرض الفصل الحالي موضوع البحث، ويبين أهمية البحث وأهدافه، كما يعرض أسئلة البحث، والأدوات التي استخدمتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، بالإضافة إلى التعريف بمنهج البحث، ومجتمع البحث وعينته، ومصطلحات البحث، وتعريفاته الإجرائية.

أولاً- موضوع البحث :

تعد القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وعملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وعلى هذا الأساس فإن عناصر القراءة تتكون من الرمز المكتوب واللفظ الذي يؤديه والمعنى، وهي عملية تعرف الرموز، ونطقها نطقاً صحيحاً، ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة، ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وفي الرمز ذاته. (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥، ١٠٥)

ولتعليم القراءة وتنمية قدرة تلاميذ الحلقة الأولى على القراءة بصورة صحيحة، لا بد من تنمية مهارات قرائية معينة تعد المكونات الأساسية لمهارة القراءة. يصنفها العشاي إلى مهارات التعرف ومهارات الفهم القرائي، ويربط بين مهارتي التعرف والفهم بقوله " القراء الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واشتقاق، أو استخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة ضعيفة". (العشاي، ٢٠٠٤، ١٥٠)

ونظراً لأهمية القراءة كونها السبيل لفهم واكتساب المعرفة في المجالات الدراسية، ولأنها البالغ في تحديد مستقبل التلاميذ التعليمي، وإذا ما عُرف بأن النسبة الأكبر من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم تتدرج صعوبات التعلم لديهم ضمن صعوبات تعلم القراءة، حيث يقول العشاي "تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة لأطفال المرحلة الأساسية بالنظر إلى أنها تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، كما أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الذاتي، وإن ما نسبته بين ٦٠% - ٧٠% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يعانون صعوبات في القراءة." (المرجع السابق، ص ٧٦)

وأن الاختبارات المعتمدة في المدارس قد تكون غير محددة الهدف، وقد تركز على بعض المهارات القرائية، وتهمل البعض الآخر، وتؤدي إلى فرز الطلاب إلى أقوياء وضعفاء، دون التقدم خطوة حقيقية نحو معالجة الضعف، والذي يتم من خلال اتباع الخطوات العلمية الصحيحة حيث تمثل عملية التشخيص الخطوة الأولى منها، وذلك من خلال الكشف عن الصعوبات أو الاضطرابات التي يعاني منها الأفراد. وبناء على ما سبق فإن المعلمين بحاجة إلى اختبار شامل يقيس مهارات التعرف ومهارات فهم المقروء التي يتوقع من تلاميذ الحلقة الأولى أن يكتسبوها في نهاية الحلقة الأولى، ويكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارات، وهذا ما ستحاول الباحثة انجازه في البحث الحالي من خلال بناء اختبار تشخيصي يتناول المهارات الأساسية في القراءة، ويغطي المهارات الفرعية التي تتطوي تحتها ليكون أداة تتوافر فيها الشروط التي تؤهلها لتشخيص الصعوبات في هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. بالتالي يتحدد موضوع البحث بالشكل الآتي :

(بناء اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي).

ثانياً - أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية :

- ١ - أهمية تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، لأن القدرة على القراءة مطلوبة ليس فقط للنجاح في مواد اللغة العربية، بل لاكتساب المعارف في جميع المواد الدراسية.
- ٢ - توفير أداة تشخيصية لمهارات أساسية في القراءة تتوافر فيها الشروط التي تؤهلها للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارات وذلك باستخدام طرائق متنوعة للتحقق من صدق تلك الأداة وثباتها .
- ٣ - تعد هذه الدراسة حسب علم الباحثة الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية ومن الدراسات القليلة في الوطن العربي التي تناولت بناء اختبار تشخيصي في القراءة يشمل مهارتي التعرف والفهم.

ثالثاً - أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى بناء اختبار تشخيصي في القراءة لتلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي يشخص الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ في مهارات التعرف ومهارات فهم المقروء ويحدد هذه الصعوبات من خلال حصرها بمهارة فرعية معينة .

رابعاً - أسئلة البحث :

سيحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما الشكل الذي سيأخذه توزيع الدرجات في الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ؟

السؤال الثاني: ما معاملات صدق الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما معاملات الصدق البنوي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟
- ما معاملات الصدق المحكي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟
- ما معاملات الصدق للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة المجموعات المتعارضة ؟

السؤال الثالث: ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة الإعادة؟
- ٢- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة معامل الفا- كرونباخ؟
- ٣- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة التجزئة النصفية؟

السؤال الرابع: ما المعايير المستخرجة للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟.

خامساً - أدوات البحث :

جرى استخدام الأدوات التالية:

١- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي _ من إعداد الباحثة .

٢- الأدوات المستخدمة لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عينة البحث:

١/٢ - اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) حيث استخدمت النسخة المعدلة SPM (PLUS)، تعريب وتقنين عزيزة رحمة (٢٠٠٤)، والمكونة من ٦٠ بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي (أ، ب، ج، د، هـ)، تطبق على الأعمار من ٦ إلى ٦٠ عاماً.

٢/٢ - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد مايكل بست، يقسم إلى قسمين: المقياس اللفظي، والمقياس غير اللفظي، ويتكون من ٢٤ فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

٣/٢ - بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، إعداد الدكتور فتحي مصطفى الزيات.

٣ - الأدوات المستخدمة كمحكات في البحث:

١/٣ - اختبار القراءة لراضي الوقفي.

٢/٣ - اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية تقنين نوال المطلق ٢٠١٠.

"The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities"

٣/٣ - اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد د. صلاح عميرة.

سادساً - منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن الأسئلة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي استناداً إلى منحنين:

١ - الأول نظري: تستخدم فيه طرائق البحث النظرية من وصف ومقارنة، ويرتكز على تقديم وصف للاختبار على نحو عام، واختباراته الفرعية، والمستويات التي يقيسها باختباراته الفرعية والأسس النظرية المعتمدة في بنائه، والرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة، للتعريف بصعوبات تعلم القراءة وماهيتها والعوامل المؤثرة فيها.

٢ - الثاني ميداني وصفي ويتضمن:

- وضع بنود وتعليمات الاختبار، وعرضها على محكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بدمشق، وموجهي اللغة العربية للتأكد من ملاءمتها وصحتها.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لها خصائص العينة الأساسية لبيان مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته، ومدى إمكانية تطبيق الاختبار على هذه العينات، وفهمها له، والوقوف على الصعوبات، التي يمكن أن تنشأ من التطبيق.
- تطبيق الاختبار على عينات أخرى لحساب معاملات الصدق والثبات.

- تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث الأساسية، للإجابة عن أسئلة البحث المتبقية.
- إجراء العمليات الإحصائية الضرورية.

سابعاً - مجتمع البحث وعينته :

يتكون المجتمع الأصلي من تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، الذين تبلغ أعمارهم ١٠ سنوات، تم تطبيق البحث عليهم خلال العام الدراسي ٢٠١٤م - ٢٠١٥م .

وتتكون عينات البحث من :

أولاً. العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٣٠) تلميذاً وتلميذة، لها خصائص العينة الأساسية .

ثانياً. عينة الصدق والثبات (أدوات البحث): تألفت من (١٢٥) تلميذاً وتلميذة .

ثالثاً. عينة الصدق والثبات (الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية): تألفت من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة.

رابعاً . عينة التلاميذ العاديين: تألفت من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة.

خامساً . عينة التعبير: تألفت عينة التعبير من (٤٥٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس محافظة دمشق.

ثامناً - حدود البحث:

الحدود البشرية: يتحدد البحث بالتلاميذ السوريين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والذين يعانون صعوبات التعلم ممن تبلغ أعمارهم (١٠) سنوات من الصف الرابع .

الحدود الزمانية: جرى تطبيق الجانب العملي للبحث في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) .

الحدود المكانية: يتحدد البحث أيضاً بالحدود المكانية، التي أخذت منها العينة، وهي مدارس محافظة دمشق.

تاسعاً - مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

القراءة Reading:

هناك تعريفات كثيرة للقراءة:

فقد عرفها **خاطر ورسلان** بأنها: "أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتائج العقل البشري وتعد من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي." (خاطر ورسلان , ١٩٨٦, ٣٣) .

وعرفها **شحاته** بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي تلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات . (شحاته , ١٩٩٦ , ٥٨) .

وتعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها: نشاط فكري يشتمل على تعرف الحروف والكلمات, والنطق بها, وفهمها .

صعوبات القراءة : Reading Disabilities

عرفها **سليمان** بأنها: إعاقة في مجال القراءة تشمل تشويه اللفظ كلياً أو جزئياً, إغفال كلمة أو مجموعة كلمات, إبدال الكلمة بكلمة أخرى, تكرار اللفظ, قلب الحروف وعكس الكلمات, وقلب ترتيب الكلمات في العبارة, إهمال التواصل وعلامات الوقف, التردد وإعادة المقاطع في الكلمة, صعوبة الاتجاه المكاني حيث تلتبس الحروف ذات الخصائص التبادلية في شكلها. (سليمان, ١٩٩٣, ١٣٥)

ويعرفها **ال (DSM-IV-TR, 2000, P51)** بأنها: المشكلات التي يعاني منها الطفل وتتجلى بالتحصيل المتدني في القراءة, وضعف في تعرف الكلمة, وفي دقة وسرعة القراءة, وعدم فهم المادة المقروءة, وهذه المشكلات تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

وتعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها: صعوبة يعاني منها التلميذ في تعرف الرموز المكتوبة, ونطقها, وفهم معانيها بالمستوى المناسب لعمره, ويتم الكشف عنها من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث.

وفيما يلي تعريف بمهارات التعرف ومهارات فهم المقروء :

١ - التعرف Recognition:

تشير مهارات التعرف بالمهارات التي تساعد القارئ على قراءة الكلمات عن طريق فك شفرة الكلمات والحروف ومطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات. (المحمود، ٢٠١٣، ٢٨)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة التلميذ على ترميز الكلمات والأحرف ودمجها وتمييز الأصوات والربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق والتذكر البصري للحروف والكلمات باستخدام الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث.

٢ - فهم المقروء Reading Comprehension:

يعرفه السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩) بأنه: "عملية عقلية وذهنية نشطة، تتداخل وتتفاعل فيها عوامل لغوية ومعرفية وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى والدلالة التي قصد الكاتب إيصالها".

وتعرف الباحثة مهارة فهم المقروء إجرائياً بأنها: قدرة التلاميذ على الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء قراءتها وتذكر واسترجاع هذه الأفكار وربطها بمعلوماتهم، ونقدها باستخدام الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث.

وتتضمن مهارة فهم المقروء المهارات الفرعية التالية :

١ - فهم المعنى الحرفي للنص :

قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، وفي هذا المستوى يركز القارئ على فهم المعنى الظاهري أو السطحي للرسالة اللغوية. (عبد الباري، ٢٠١٠، ٦٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي عند الإجابة على محور الفهم الحرفي من القسم الثالث للاختبار التشخيصي في القراءة موضوع البحث.

٢ - الفهم الاستنتاجي :

قدرة الطفل على الغوص في أعماق النص القرائي لاستخلاص المعاني والمعلومات التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر. (المرجع السابق ، ٦٨).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه :الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي عند الإجابة على محور الفهم الاستنتاجي من القسم الثالث للاختبار التشخيصي في القراءة موضوع البحث.

٣ - الفهم الناقد :

قدرة الطفل على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه فضلاً عن تحديد القارئ المعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض. (المرجع السابق، ٦٨)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه :الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع الأساسي عند الإجابة على محور الفهم الناقد من القسم الثالث للاختبار التشخيصي في القراءة موضوع البحث.

اختبار القراءة التشخيصي Reading Diagnostic Test:

هو الاختبار المصمم للكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في مقرر القراءة، وذلك من أجل العمل على تحسين أدائهم فيها عن طريق طرح وسائل علاجية أو تخصيص دروس تقوية. (الصراف، ٢٠٠٢، ٤٠).

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الاختبار المصمم لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يعانون من صعوبة في مهارتي التعرف و فهم المقروء بهدف الكشف عن مجال الضعف لديهم وتحديد بهارة فرعية معينة .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- مقدمة

أولاً-الدراسات العربية.

ثانياً-الدراسات الأجنبية.

ثالثاً- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يعرض الفصل الحالي عدداً من الدراسات العربية، وعدداً من الدراسات الأجنبية التي قامت ببناء اختبارات تشخيصية في القراءة.

أولاً: الدراسات العربية :

١- دراسة محمود (٢٠١٢) :الإمارات.

عنوان الدراسة : فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكذلك الوقوف على فاعلية إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات .

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء لدى الدارسات من إعداد الباحث، وكذلك دليل لاستخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات .

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (٢٠) دراسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات .

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن فاعلية إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

٢-دراسة الخوالدة (٢٠١٢) :الأردن.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة اختبار تشخيص مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحث)، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي .

عينة الدراسة: تكونت العينة الكلية للدراسة من ٤٠ تلميذة من التلميذات في الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية .

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي في الصفوف الثالث والرابع والخامس تعزى للبرنامج التعليمي.

٣- دراسة الفرائي (٢٠١١): فلسطين.

عنوان الدراسة: بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدارس محافظة شمال غزة .

أدوات الدراسة: اختبار تشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحث)، اختبار تشخيصي لذوي صعوبات تعلم الكتابة (إعداد الباحث)، اختبار تشخيصي لذوي صعوبات تعلم الحساب (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

- بناء ثلاثة اختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة والحساب.
- توصلت الدراسة بعد إجراء المعالجات الإحصائية إلى الصورة النهائية للاختبار، وهي صالحة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

٤ - دراسة النجار (٢٠١٠): مصر.

عنوان الدراسة: قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة .

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار تشخيص مهارات التعرف القرائي واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من (٢٢٩٧) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من عدة محافظات شملت (القاهرة، الدقهلية، دمياط، سوهاج).

نتائج الدراسة: توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- انخفاض مستوى القدرة على التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي لدى تلاميذ عينة البحث عند حد الكفاية (٦٥٪) على اختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق القرائي .
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الإقامة .
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الجنس " ذكور، إناث " .

٥ - دراسة النوري (٢٠١٠): فلسطين.

عنوان الدراسة: صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها .

أدوات الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠)، وتألقت عينة الدراسة من ٨٥ تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي. وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم ٤٥ معلماً ومعلمة من مجتمع أصلي قوامه ٥١ معلماً ومعلمة بنسبة ٨٦.٥٣ % .

نتائج الدراسة : توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدن) .

٦- دراسة الحرف (٢٠٠٦ م): السعودية.

عنوان الدراسة :

اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية: اختبار قراءة تشخيصي للصف الأول والثاني والثالث الابتدائي .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار قراءة يقيس قدرة تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي على التعرف على الرموز المكتوبة، وقياس قدرة التلميذات على التمييز بين الأصوات المسموعة، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً أم كلمة أم جملة بنطقها، والقدرة على التعرف على الكلمة منفردة، والقدرة على التعرف على الكلمة في سياق الجملة، والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة .

أدوات الدراسة :

اختبار قراءة يقيس قدرة تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي على التعرف على الرموز المكتوبة (من إعداد الباحثة) .

عينة الدراسة :

عينة عشوائية مكونة من ٢١٦ تلميذة في الصف الأول ٢٠٣ تلميذة في الصف الثاني و ٢١٦ تلميذة في الصف الثالث في عشر مدارس ابتدائية .

نتائج الدراسة :

- بناء اختبار تشخيصي يتألف من سبعة أجزاء يقيس كل منها إحدى مهارات التعرف الرئيسية.
- بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار (٠,٩٥) للصف الأول، و (٠,٩٣) للصف الثاني، و (٠,٩٨) للصف الثالث.
- وتم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، ونماذج لتسجيل درجات التلميذات في الاختبار وتحليل استجاباتهن، وإعداد دليل للمعلمة يصف للمعلمة كل جزء من أجزاء الاختبار، والمهارة الفرعية التي تقيسها كل مفردة من مفردات ذلك الجزء، ويعرف

المعلمة بإجراءات تطبيق الاختبار، ويعطيها تعليمات خاصة بتطبيق كل جزء من أجزاء الاختبار، وكيفية تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه.

٧- دراسة فورية (٢٠٠٣): فلسطين.

- عنوان الدراسة: فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة.
- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة.
- أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار القراءة التشخيصي، وبطاقة ملاحظة لتحديد أهم صعوبات تعلم القراءة الجهرية.
- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة.
- نتائج الدراسة : توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ قبل، وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني فعالية البرنامج المقترح.

٨-دراسة عبدالله (٢٠٠١):العراق.

- عنوان الدراسة: بناء اختبار مقنن تشخيصي لمعسري القراءة (الديسليكسيا) لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى:
- بناء اختبار مقنن تشخيصي لمعسري القراءة.
 - اشتقاق معايير لدرجات الاختبار التشخيصي.
 - قياس الديسليكسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - التعرف على الفروق في متوسط درجات الديسليكسيا بحسب متغير الجنس (ذكور - إناث).
- عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي في محافظة بغداد كعينة للصدق والثبات للاختبار التشخيصي، و (٨٠٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي في محافظة بغداد كعينة للتعبير.
- أدوات الدراسة : قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي مقنن لمعسري القراءة (الديسليكسيا) يتضمن ثمانية مجالات، وهي: (الفهم والاستيعاب، الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، التمييز البصري، التمييز السمعي، الوعي الصوتي).

نتائج الدراسة :

- استخرجت الباحثة معاملات الصعوبة والتمييز وصدق الفقرة، وتبين من خلال التحليل الإحصائي أن هناك فقرتان لم تكن ذات دلالة إحصائية، كما استخرجت الباحثة المصفوفة الارتباطية بين الدرجة الكلية لكل مجال مع المجالات الأخرى وتراوحت بين (٠,٤٦ و ٠,٧٥).
- استخرجت الباحثة معاملات ثبات الاختبار بطريقتين هما: طريقة الإعادة وكان معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٦٩ وبطريقة معامل الفا- كرونباخ وكان معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٧٠.

- تم اشتقاق المعايير لاختبار التشخيصي حيث استخرجت الباحثة معايير الرتب المئينية.
- توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاختبار التشخيصي لصالح الإناث.

٩ - دراسة راشد (٢٠٠١) :مصر.

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع .

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الواجب توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واختباراً تشخيصياً لصعوبات القراءة في مهارات التعرف والنطق والفهم، وبطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وبرنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع بمعهد كفر شكر الابتدائي والمعهد الابتدائي بالمنشأة الكبرى، وقد بلغت العينة ٧٠ تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية.

نتائج الدراسة: توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن البرنامج المقترح ذو أثر فعال في علاج الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

١٠ - دراسة محمود (٢٠٠١): مصر.

عنوان الدراسة: برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أهداف الدراسة:

- التعرف على صعوبات القراءة التي تواجه ذوى العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- إعداد وتجريب برنامج علاجي باستخدام الكمبيوتر لعلاج صعوبات القراءة لدى ذوى العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- الكشف عن فعالية البرنامج العلاجي باستخدام الكمبيوتر في علاج صعوبات القراءة لدى ذوى العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت مجموعة البحث من (٣٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوى العسر القرائي من ست مدارس ابتدائية بمدينة أسوان.

أدوات الدراسة: تمت الاستعانة بالأدوات الآتية:

- اختبار القراءة الجهرية المتدرج في مراحل التعليم العام (إعداد: حسن شحاته).
- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح).
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد: عبد العزيز الشخص).
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (إعداد: محمود عوض الله و أحمد عواد).
- اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوى العسر القرائي بصورتيه (أ- ب) (إعداد: الباحثة).
- برنامج علاجي قائم على استخدام الكمبيوتر (إعداد: الباحثة).

نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من التمييز السمعي، وتعرف أصوات الحروف والتحليل الصوتي والمزج الصوتي، وتعرف اللام الشمسية والقمرية، وتعرف المد بأنواعه، وتعرف التنوين، وتعرف الكلمة من خلال السياق، ومتوسط أخطاء النطق لدى أفراد

مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وترجع هذه الفروق إلى استخدام البرنامج القائم على استخدام الكمبيوتر .

- أشارت نسبة الكسب المعدل التي تم حسابها وفقا لمعادلة بلاك "Blacke" إلى أن البرنامج المقترح، وما يتضمنه من وحدات يتسم بالفعالية في علاج صعوبات التعرف والنطق لدى ذوي العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١ - دراسة عزيزيان (٢٠٠٦) : إيران.

عنوان الدراسة :

Constructur of a reading diagnostic test for third grade pupils.

بناء اختبار قراءة تشخيصي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء اختبار قراءة تشخيصي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي و التأكد من صلاحيته للاستخدام .

أدوات الدراسة: اختبار القراءة التشخيصي من إعداد الباحث ويتألف من ٦ اختبارات فرعية .

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من ٥٦٩ تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في أصفهان .

نتائج الدراسة:

أسفرت هذه الدراسة عن بناء اختبار قراءة تشخيصي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي لتشخيص مهارات القراءة و التأكد من صلاحيته للاستخدام .

٢ - دراسة ميهتا Mehta (٢٠٠٤) : الهند.

عنوان الدراسة :

The Diagnostic Test of Reading Disorders (DTRD)

اختبار تشخيص صعوبات القراءة .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في الهند .

أدوات الدراسة : اختبار القراءة التشخيصي DTRT من إعداد الباحث .

عينة الدراسة : تم تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ - ١١ سنة في المدارس المتوسطة بمومبي تتألف من ١١٠٠ تلميذاً .

نتائج الدراسة :

تم بناء اختبار قراءة تشخيصي واستخراج معاملات صدقه والتي تراوحت بين ٥٥% و ٨٢% وثباته والتي تراوحت بين ٦٢% - ٧٨% .

٣ - دراسة يولريكوجلث Julth, & Urlike (٢٠٠٣): أميركا.

عنوان الدراسة :

Behavior in children with language impairment

سلوك الأطفال ذوي الضعف اللغوي .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تشخيص المشكلات اللغوية والسلوكية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم .

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (٩٤) طفلاً من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختباراً تشخيصياً في صعوبات اللغة من إعداد الباحث، ومقياس المشكلات السلوكية .

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن صعوبات اللغة التعبيرية لذوي صعوبات التعلم تمثلت بالتحدث القليل، ووجود حصيلة لغوية قليلة، وضعف إدراك معاني المفردات، واختصار الجمل، وضعف استخدام القواعد، بينما تمثلت صعوبات اللغة الاستقبالية في ضعف فهم الكلمات والجمل البسيطة والمركبة وضعف الاستيعاب .

٤ - دراسة فاوكيت ونكولسون (1994) Fawcett & Nicolson: أميركا.

Naming speed in children with dyslexia.

عنوان الدراسة : سرعة التسمية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من (٩٠) طفلاً أعمارهم ما بين (٨ - ١٧) عاماً نصفهم عاديون والنصف الآخر من ذوي صعوبات التعلم .

أدوات الدراسة: اختبار تشخيصي في المهارات القرائية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود مشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم في المهارات القرائية مقارنة مع العاديين. وقد ظهر هذا الضعف في هذه المهارة لكل المثيرات الصوتية بغض النظر عن ضعف المثير الصوتي أو شدته أو نغمته.

٥ - دراسة تيرنر (Turner, 1980): أميركا.

Education'oral reading errors of fifth grade student

عنوان الدراسة : أخطاء القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الخامس .

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تشخيص أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٩٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس .

أدوات الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي في القراءة, وهو عبارة عن نص مكون من ٤٥٥ كلمة قصيرة. وحددت الأخطاء فيه على الشكل التالي: (أخطاء متعلقة بشكل الكلمة - بناء الجملة - دلالة الألفاظ - إعادة تصحيح الخطأ من الطفل نفسه).

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخطاء المتعلقة بتركيب الجمل, وإعادة تصحيح التلميذ أخطاءه بنفسه, وكانت الأخطاء على الشكل التالي : (٢٥٠) خطأ في النطق واللفظ والإبدال, و(١٢٨) خطأ متعلقاً بحذف الكلمات و(١١٦٩) كلمة أضيفت ولم تكن موجودة في النص أصلاً .

ثالثاً- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في :

١- بناء الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية وفق الخطوات العلمية المعتمدة في علم القياس والتقويم التربوي, والأسس النظرية في التشخيص التربوي والنفسي .

٢- كما استفادت الباحثة من الطرائق التي تم استخدامها للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار(الصدق والثبات), وهي: صدق المحتوى والاتساق الداخلي والصدق بدلالة محك خارجي, والصدق بدلالة المجموعات المتعارضة والثبات بطريقة الإعادة والتجزئة النصفية ومعامل الفا.

- ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن تحديد نقاط التقارب والتميز بينها وبين الدراسة الحالية بما يلي:
- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بنائها جميعها لاختبارات تشخيصية في القراءة.
- قامت الدراسة الحالية وجميع الدراسات السابقة بإجراء دراسة سيكومترية للاختبارات التشخيصية في القراءة واستخراج معاملات الصدق والثبات.
- أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فهو اشمال الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة على مهارتي التعرف والفهم معاً، وبشكل يغطي مهارات فرعية أوسع لكل من المهارتين.

الفصل الثالث: الإطار النظري.

المحور الأول: صعوبات التعلم.

أولاً- مفهوم صعوبات التعلم.

ثانياً- تصنيفات صعوبات التعلم.

المحور الثاني: صعوبات القراءة.

- القراءة:

أولاً- مفهوم القراءة وتطوره.

ثانياً- مراحل تطور القراءة.

ثالثاً- تطور المهارات القرائية.

رابعاً- أنواع القراءة

خامساً- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة.

صعوبات القراءة:

أولاً- ظهور مفهوم صعوبات القراءة.

ثانياً- أنماط صعوبات القراءة.

ثالثاً- أنواع صعوبات القراءة.

رابعاً- العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.

خامساً- نظريات تفسير صعوبات القراءة.

سادساً- محكات صعوبات القراءة.

سابعاً- بعض المداخل التشخيصية لصعوبات القراءة.

ثامناً- علاج صعوبات القراءة.

الفصل الثالث

الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

أولاً- مفهوم صعوبات التعلم :

بذل المتخصصون جهوداً كبيرة في محاولة التوصل إلى تعريف محدد ومقبول لهذا المصطلح يمكن أن يندرج تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى هذه الصعوبات, لأن الحاجة إلى وجود تعريف محدد لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمراً أساسياً .

فقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة واكتسب شيوعاً عام ١٩٦٣م بعد أن اجتمعت عدة مجموعات من الآباء والمربين المتحمسين لأمر التربية لتكوين رابطة تهتم بشؤون التربية في المدارس, والمعاونة في دراسة المشكلات التربوية التي تواجه أبنائهم وبخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق عليهم في ذلك الوقت المعوقين إدراكياً (**Perceptually Handicapped**) وذوي التشوهات المخية (**Brain injured**) وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي (**Nervous maifunction**), وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها أبنائهم في المدارس, وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح "صعوبات التعلم" على جميع الفئات المشار إليها وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هؤلاء الأطفال سميت باسم رابطة صعوبات التعلم (**Learning Disabilities Association**) .

(عبد الرؤوف وعامر, ٢٠٠٧, ١٧)

ويشير كامل (٢٠٠٤) إلى أن صعوبات التعلم أو إعاقات التعلم (**learning disabilities**) هي: عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه و يسمعه, أو في ربط المعلومات التي يتم تشغيلها في أجزاء ومراكز مختلفة من المخ. ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات بالصور التالية: صعوبات معينة مع اللغة المكتوبة والمسموعة صعوبات في التنسيق **coordination** أو التحكم الذاتي, أو الانتباه.

وتتمتد هذه الصعوبات إلى الحياة المدرسية, ويمكن أن تعوق تعلم القراءة أو الكتابة, أو الحساب حيث يمر الأطفال, خلال نموهم, في مراحل أو علامات مميزة, مثل نطق الكلمة الأولى, أو محاولة المشي وغيرها وعادة ما ينتظر الآباء والمربون هذه العلامات المميزة للنمو, للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النمو المعتاد للطفل. ولذلك فإنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم, بطريقة

غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي).

وبينما يمكن اعتبار الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية، فإن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليطم مقارنة مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذكاء حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة.

(كامل ، ٢٠٠٤ ، ١٠٣ - ١٠٤)

وفيما يلي استعراض لبعض تعريفات مفهوم صعوبات التعلم في محاولة لإلقاء الضوء حول الجوانب المختلفة التي يتضمنها هذا المفهوم .

فبعض التعريفات ركزت على المظاهر التي ترافق وجود صعوبات التعلم ومنها:

تعريف Hamimill (1990): مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وهي ذاتية داخل الفرد وتكون نتيجة لاضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي وقد تحدث في أي مرحلة من حياة الفرد. (Hamimill, 1990, 78)

-وعبر جابر عبد الحميد (١٩٩٨) عن مصطلح صعوبات التعلم بالعجز عن التعلم، وعرفه على أنه حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نيورولوجي، تتدخل على نحو تلقائي في نمو القدرات العقلية أو غير اللفظية ، وفي تكاملها وأدائها. (عبد الحميد ، ١٩٩٨ ، ٩٥)

-ويضيف أحمد عواد (١٩٩٢) أن صعوبات التعلم : نمائية تتمثل في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية، مثل الانتباه - الذاكرة - الإدراك - التفكير، وأخرى أكاديمية تظهر إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية، أو عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو القراءة أو الحساب. (عواد ، ١٩٩٢ ، ٣١)
وبعض التعريفات ركزت على محكات الكشف عن صعوبات التعلم مثل :

-ومجدي الشحات (١٩٩٩) حيث يذكر أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط ، إلا أنهم يظهرون تحصيلاً أدنى من المتوقع منهم في الاختبارات التحصيلية . (الشحات ، ١٩٩٩ ، ٣٣)

- وأحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢) فقد عرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم: هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات

الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) ويكون على شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية ، والمضطربون انفعالياً. (مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ١٤٣)

ثانياً- تصنيفات صعوبات التعلم :

يشكل ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الأفراد لديهم نواحي قصور وعجز في مجال أو أكثر من المجالات الوظيفية، مما أدى إلى وجود تقسيمات متنوعة لذوي صعوبات التعلم. وقد أكد بعض الباحثين بأن مشكلات القراءة واللغة تعد جوهر صعوبات التعلم، في حين ذهب آخرون إلى أن الصعوبة في الانتباه تعد الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ، في حين أشار قسم آخر إلى أن "الاضطرابات النفسية " الأخرى مثل مشكلات الذاكرة، وإدراك الشكل والخلفية، أو مشكلات الإدراك البصري أو السمعي هي الأساس. أما تعليمات الحكومة الاتحادية الأميركية (١٩٧٧) فقد حددت ثلاثة أنواع من المشكلات - مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع) - مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة)-مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي) .

(كيرك و كالفانت ، ١٩٨٨ ، ١٧-١٨)

وتنقسم صعوبات التعلم في كتابات غالبية الباحثين في هذا المجال إلى نوعين :

أولاً : صعوبات التعلم النمائية :

يوصف النمو أو المرحلة النمائية بأنها تلك السلسلة المتتابة من المتغيرات التي تهدف إلى اكتمال نضج الكائن الحي وهي عملية تتكامل فيها التغيرات العضوية التكوينية والتغيرات الوظيفية النفسية لتحسين قدرة الفرد على السيطرة على البيئة التي يعيش فيها.

وكون عملية النمو مستمرة ومنتظمة ومتعاقبة يساعدنا على التنبؤ بالنمط والسرعة التي سيسير عليها نمو التلميذ، ويعد نمط النمو ومعدله في علاقته بالعمر الزمني للطفل محدد أساسي ومهم لتقرير مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع على كافة المهام المعرفية والأكاديمية (التعليمية والمهارية) فهناك خطوطاً ومنحنيات لنمط النمو العادي السوي أو الطبيعي ومنها النمو

الإدراكي، والنمو اللغوي، والنمو العقلي، والنمو المعرفي، ومن ثم فإن أي انحراف أو تباعد دال عن نمط النمو العادي يعكس بالضرورة اضطرابات أو صعوبات نمائية أو أكاديمية أو مهارية.

(الزيات، ٢٠٠٢، ٤٨٣-٤٨٤)

وتتعلق صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وهذه العمليات أو المهارات تتضمن الانتباه، الإدراك الحسي، الذاكرة، اللغة، التمييز وإدراك العلاقات، والقدرة البصرية الحركية (الزباد، ١٩٩١، ١١٩)

وتتطور هذه العمليات أو المهارات بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية فعندما تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندها تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ١٩)

ومن هنا تقسم صعوبات التعلم النمائية إلى نوعين : صعوبات أولية مثل الانتباه، والذاكرة، والإدراك وصعوبات ثانوية مثل التفكير واللغة الشفهية (الكلام والفهم) وهذه الصعوبات هي الأكثر شيوعاً بين ذوي صعوبات التعلم، وقد يتم اكتشافها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية. وقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية الحركية ضمن الصعوبات الأولية لأنها تعد وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية ولذلك فقد سميت الصعوبات الثانوية بهذا الاسم لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (المرجع السابق، ٢٠-٢١)

فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً لابد من أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعيّاً مناسباً وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية.

وتظهر أكثر هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية المكانية. وفيما يلي توضيح لهذه الصعوبات:

- الانتباه: هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها

الكائن الحي في كل وقت)، فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة فإننا نعتبر الطفل مشتتاً، ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم، وتعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيس والثانوي، حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهاؤها وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.

(Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000, 117)

- الذاكرة : هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه . فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة وإجراء العمليات الحسابية .
- العجز في العمليات الإدراكية: التي تتضمن إعاقات في التناسق البصري- الحركي، والتمييز البصري، والسمعي واللمسي، العلاقات المكانية، وغيرها من العوامل الإدراكية.
- اضطرابات التفكير: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية، الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق، والتقويم والاستدلال، والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار.
- اضطرابات اللغة الشفهية: ترجع إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظياً.

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية :

هي المشكلات التي تظهر أصلاً عند أطفال المدارس وتتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل الصعوبات الخاصة بالقراءة وتؤدي إلى عسر القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات التعبير الكتابي والصعوبات الخاصة بالعمليات الحسابية وهي تنتج عن الصعوبات النمائية .

(السيد عبيد, ٢٠٠١, ٢٤٢-٢٤٣)

ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على :

١ - الصعوبات الخاصة بالقراءة .

٢ - الصعوبات الخاصة بالكتابة .

٣ - الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير .

٤ - الصعوبات الخاصة بالحساب .

فحين يُظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي. (كامل ، ٢٠٠٤ ، ١١٩-١٢٠)

وفيما يلي تعريف بكل نوع من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية :

صعوبات القراءة :

تشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزوجة بين المنطوق (phonological) فونولوجية الحروف وإدراكها كرموز . وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد . حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى. ومن ناحية أخرى فإن الغالبية العظمى من الأطفال ذوي المشكلات الحادة في التعلم - والتي لا تعزى إلى التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور أو العجز الحسي- هؤلاء الأطفال صنفوا على أنهم يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة .

(الزيات، ١٩٩٨، ٤٢٠) .

وتمتاز هذه الصعوبات بكل أو ببعض السلوكات التالية: حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار بعض الكلمات، ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة والتمييز بين أحرف العلة.

(Mercer,1997,41)

وكذلك تمتاز بصعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وببطء عملية القراءة، فيقرأ كلمة كلمة

(Lerner, 2000,28)

ويشير ونج (Wong, 1998) إلى أن بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات في المهارات الصوتية، كارتفاع الصوت أو انخفاضه. (Wong, 1998,35)

وأيد ذلك دراسة أجراها إيدن وللمبارلينو (١٩٩٦) أن الأطفال المتعسرين في القراءة أظهروا قصورا وظيفيا مشتركا بالنسبة للرؤية والسمع ، وأرجع ذلك إلى أن الموضوع التشريحي العصبي للمادة العصبية في المخ به خلل أو قصور .

(Eden &Lombarelino ,1996, 66)

ودراسة (Snowling ,1991) حيث توصلت إلى أن التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا لديهم قصور في تآزرهم البصري الحركي اعتمادا على نتائج اختبارات حركة مقلة العين عند القراءة (Snowling ,1991,23).

ويرى ديفيد (David,1990) أن القراءة تنعكس على مهارات أخرى كالفهم السماعي والمحادثة والكتابة، وأن ذلك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفهم والتفسير، ومعرفة الأفكار الرئيسة والمعاني الضمنية، والقدرة على تمحيص النقاط المهمة. فالقراءة مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للطالب عنها، ووسيلة تمكنه من استيعاب المعارف والعلوم، وكلما زادت قدرة الطلبة القرائية زاد استيعابهم وفهمهم لما يقرؤون، فذوي القدرة القرائية الضعيفة يفشلون في استيعاب المعاني الضمنية والنقدية ويقتصر استيعابهم على المعاني السطحية، في حين يتجاوز ذوو القدرة القرائية العالية المعاني السطحية إلى المستويات الضمنية والنقدية والتقييمية للنص المقروء. (David,1990,22)

وستعرض الباحثة في الفصل اللاحق دراسة تفصيلية للقراءة وصعوباتها.

صعوبة التهجئة والتعبير:

يواجه العديد من أطفال صعوبات التعلم مشكلات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمراً صعباً يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة.

وتنشأ صعوبات التهجئة عادة من وجود مشكلات في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية والتي تظهر على صورة إضافة أحرف ليست من مكونات الكلمة أو حذف أحرف من مكونات الكلمة وعكس الكلمات أو الحروف إلى جانب صعوبات في ترتيب حروف الكلمة. (البطائنة وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦٤)

أما صعوبات التعبير اللفظي (الشفوي) فيتحدث الطفل بجملة غير مفهومة، أو مبنيّة بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. وهؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في التعبير اللغوي الشفوي إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية والعديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia) أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات.

(Levine and Reed, 1999, 35).

صعوبة الكتابة (Writing difficulty):

تسمى صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة وهي عبارة عن صعوبات في التعبير الكتابي عما يجول في نفس الفرد من أفكار، وتشمل: الجلوس غير المناسب ومسك القلم بشكل غير صحيح، وعكس رسم الحروف وكتابة الكلمات، وخط في اتجاه الكتابة، وأخطاء في ترتيب الأحرف والمقاطع والكلمات، والخط بين رسم الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والخط بين الأحرف المتشابهة شكلاً، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر، ورداءة الخط بحيث تصعب قراءته. (Lerner, 1993,33)

ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى، ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات. وربما ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما يكون لدى الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني. (الزيات، ١٩٩٨، ٥١٧).

صعوبات الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات وغالباً تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية. كما يمتد تأثير مشكلات وصعوبات

تعلم الرياضيات إلى جانب مسيرة الطالب الأكاديمية، إلى التأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية.

ورغم أهمية وتشعب تأثير صعوبات تعلم الرياضيات فإن إيقاع الاهتمام بها كان بطيئاً إذا ما قورنت بإيقاع الاهتمام الذي حظيت بها أنماط أخرى من الصعوبات الأكاديمية كصعوبات القراءة مثلاً. (المرجع السابق ، ٥٤٦)

المحور الثاني: صعوبات القراءة

القراءة :

أولاً- مفهوم القراءة وتطوره:

تكتسب القراءة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، لما لها من دور وتأثير كبير في رقي الفرد والمجتمع، فهي أداة المعرفة والثقافة، وهي سبيل الفرد نحو العلم والمعرفة والمتعة والترفيه، وهي وسيلة لاكتساب الخبرات والمهارات والعلوم، كما تساهم في بناء شخصية الفرد، والقراءة وسيلة التواصل الاجتماعي والثقافي والمعرفي بين أفرادها، وبها تتسع ثقافتهم وخبراتهم، وتتكون اتجاهاتهم وآراؤهم نحو ما يحيط بهم؛ مما يساهم في تقدم وازدهار مجتمعاتهم مما يدل على أنها مهارة أساسية للحياة .

ويشير التراث العلمي التربوي إلى أن مفهوم القراءة مر بمراحل مختلفة، وجاءت البحوث والدراسات حول القراءة في كل مرحلة تتفق مع المفهوم المحدد لها، ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة يتمثل في القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق، فكان هذا المفهوم ضيقاً محدوداً في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق ، فقد ركزت البحوث خلال تلك الفترة على التعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية أو الانفعالية للقراءة . (مجاور، ٣٠٦، ١٩٨٠)

ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين وبدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فقد كثرت الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، وقد كان ((ثورندايك)) من أبرز الذين اهتموا بهذا الموضوع ، حيث قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، وهذه النتيجة هي أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، إنما هي عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج ونحوها (السيد، ٣٧، ١٩٨٦)

كما اتجهت الأنظار كذلك إلى العناية بالنقد فتوسع مفهوم القراءة ليشمل التجاوب النقدي للقارئ مع المادة المقروءة، واتخاذها وسيلة من وسائل كسب الخبرة، والاستفادة في الحياة، وذلك نتيجة ظهور الحاجة إلى مشاركة الفرد في بناء مجتمعه، عن طريق أخذ آراء الأفراد للتمكن من بناء المجتمع، ونتيجة الحاجة إلى تدريب التلاميذ بعدم

التسليم بصحة ما يقرؤون، إذ لا بد من دراسته دراسة تحليلية ناقدة للتعرف على ما يحتويه من إيجابيات أو سلبيات.

(خاطر وآخرون، ١٩٨٩، ٩٨)

وفي العقد الثالث من القرن العشرين تطور مفهوم القراءة ليشير إلى استخدام القراءة لمواجهة المشكلات، والانتفاع منها في مواقف الحياة العملية، وذلك نتيجة لتعدد الحياة، وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبذلك اتسع مفهوم القراءة، ليصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، ونتيجة لهذا التطور في المفهوم ازدادت العناية بالقراءة التحليلية . (أحمد، ١٩٨٦، ١١٩)

وفي بداية القرن العشرين اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغوية التي يمتلكها القارئ، وتطور مفهوم القراءة من هذه الناحية يستلزم حصول المعرفة اللغوية كشرط أساسي لتعليم القراءة وليس هذا فحسب فقد دخل الجانب الانفعالي إلى ما سبق لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة وفق ما يراه الخبراء في هذا الميدان وهي:

١- البعد الحسي : ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً فإن الرؤية للأشياء ستتأثر.

٢- البعد الانفعالي : ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته في أثناء القراءة، لأن الطريقة التي ننفعل بها في أثناء القراءة تؤثر على تفسيرنا لما نقرأ.

٣- البعد المعرفي : ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقراء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب . (العمارنة، ١٩٩٨، ١٤)

ثانياً- مراحل تطور القراءة :

أولاً-مرحلة نشأة المفهوم:

نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها، ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة " مجرد عملية ميكانيكية بسيطة، تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي إنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم " (فضل الله، ١٩٩٨ م، ٦٤)

ثانياً - مرحلة الفهم والتفسير:

نتيجة شيوع الأخطاء القرائية وكثرتها، والتي تعود في مجملها إلى قلة الاهتمام بالفهم، ظهر مفهوم جديد للقراءة، بإضافة عنصر " فهم المقروء " إليها، والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة، والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني، " فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم " (إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ٥٧)

ثالثاً - مرحلة التفاعل والنقد:

امتد تركيز القراءة ليشمل المادة المقروءة والقارئ معاً، وهنا ظهر اتجاه جديد على ضوء التقدم التربوي، وظهور احتياجات خاصة بالقارئ، الذي يمثل الاهتمام به الجانب التقدمي في العملية التربوية، وهو نشاط القارئ فأضيف عنصر " التفاعل " بين القارئ والنص المكتوب، فالقارئ هنا ليس سلبياً مستقبلاً لما يقرأ، وإنما يتفاعل مع المادة المقروءة، ويتدخل فيها تدخلاً واعياً موجهاً، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهذا الاتجاه يعد باكورة ظهور " القراءة الناقدة "، التي تُحتم على القارئ ألا يكون سالباً بل يهتم بجهد، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه.

(عصر ، ٢٠٠٥ ، ١٤٦)

رابعاً - مرحلة حل المشكلات:

على ضوء نمو احتياجات القارئ، بدأ الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد، فلا أهمية للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ إذ لابد أن تعينه على حل المشكلات التي يصادفها، في دراسته أو في حياته، فتطور مفهوم القراءة ليشتمل على " توظيف " ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه مما يقرأ، في التغلب على المشكلات، أو مواجهتها، علاوة على الاستفادة به في مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظف ما يقرأ في هذه المواقف، لا يعد قارئاً.

(عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ١٨٥)

خامساً - مرحلة الاستمتاع بالقراءة:

نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعددة، نادى بها علم النفس طويلاً، كمشكلة أوقات الفراغ، والرغبة في استغلالها، والاستمتاع بها، بدأ التركيز على الجوانب الانفعالية من عملية القراءة ، فأضيف إلى ما سبق معنى جديد، وهو " الاستمتاع بالقراءة " وهذا أدى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية، ترتبط بعملية القراءة، كالميل والرغبة والدافعية، وعلى هذا أصبحت القراءة، " عملية

انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات" (شحاتة , ٢٠٠٣ , ١٠٥)

ثالثاً- تطور المهارات القرائية :

١ - مرحلة التهيؤ للقراءة :

أو مرحلة ما قبل القراءة وهي الأرضية الأساسية التي يبنى عليها اكتساب المهارات اللغوية اللاحقة. وتمتد هذه المرحلة من الولادة حتى أوائل السادسة. ويسهم في إنضاج هذه المرحلة عوامل كثيرة من أهمها النضج العقلي والمهارات الفكرية، والقدرات البصرية والسمعية، ومستوى تطور اللغة الشفوية، والتطور الحركي والاجتماعي والانفعالي. والأطفال في هذه المرحلة لا يربطون بين الأصوات والرموز ولا يعرفون أن الكلمات تتكون من أصوات .

٢ - مرحلة البدء بتعليم القراءة :

تتميز هذه المرحلة عادة بتعليم العلاقة بين الصوت والرمز الكتابي وتحليل الكلمات التي لا يتعرفها الطفل بسرعة. وبدء تعليم مهارات تحليل الكلمة. ويلاحظ بأن مستوى فهم الأطفال أفضل من قدرتهم على القراءة نتيجة قصور الوعي الصوتي الذي يعي من خلاله الطفل أن الكلمات تكون من أصوات ومقاطع.

٣ - مرحلة التطوير السريع لمهارات القراءة :

يتم في هذه المرحلة التي تتوافق مع الصفين الثاني والثالث تسارع في تمثل المهارات الأساسية في القراءة حيث يتسع معجم مفردات الأطفال البصرية، ويتحسن الاستيعاب القرائي، وتنمو لديه الاستقلالية في تحليل الكلمة.

٤ - مرحلة القراءة التوسعية :

تتوافق هذه المرحلة مع الصفوف الابتدائية العليا حتى الصف الثامن ويكون التركيز فيها على القراءة الاستقلالية مقرونة بالتوسع في المفردات وتطور المهارات الاستيعابية والقراءة الصامتة ومراجعة مستمرة لمهارات تحليل الكلمة.

٥ - مرحلة القراءة الصقلية :

تتميز هذه المرحلة بقدرة متقدمة على الاستيعاب ومهارات الدراسة وتزايد الكفاءة في القراءة لأغراض متنوعة وبسرعات متفاوتة. وتحدث هذه النقلة في أواخر المرحلة الإعدادية وما بعدها. (الوقفي، ٢٠٠٣، ٤٦٤ - ٤٦٥).

رابعاً - أنواع القراءة :

أ - القراءة الجهرية:

هي ذلك النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ. (سمك، ١٩٧٩، ٢٧٤) و يعرفها قورة (١٩٨١) أنها : "العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما تحمل من معنى. فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز" (قورة ، ١٩٨١ ، ١٢٩)

وعرفها جودمان (Goodman) بأنها: (عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء عبر عنه الكاتب في صور رموز مكتوبة " ألفاظ ") (السيد ، ١٩٩٦ ، ١١٤) .

أما بوريل مازومي Borel Masomey عرفت القراءة الجهرية (بأن نجد صوت الرمز عندما يقع نظرنا عليه) (بادي ، ١٩٩٠ ، ٣١٥)

وعرفها عطية وآخرون بأنها: (نطق الكلمات و الجمل بصوت مسموع بحيث يراعي سلامة النطق ، و عدم الإبدال، أو التكرار أو الحذف أو الإضافة ، كما يراعي صحة الضبط النحوي) (عطية وآخرون، ١٩٩٠، ٢٥)

ب - القراءة الصامتة :

يشير توني بوك إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة . من بين هذه العوامل انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات.ومن العوامل التي ساعدت أيضاً على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية.(الرقيعي، ١٩٧٧، ٥٢)

و قد عرفها عطية (١٩٧٠) بأنها : تلك القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني . (عطية , ١٩٧٠ , ٤٦٤)

و عرفها إبراهيم (١٩٩٤) بأنها : عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، فهي تقوم على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وهي سرية لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة.(إبراهيم , ١٩٩٤ , ٦١)

خامساً- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة :

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: التعرف على الكلمة والفهم القرائي.

أ - التعرف على الكلمة Word recognition :

تشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة، معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاج الحروف والكلمات مع الأصوات. وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية المهارات المعرفية العليا الأخرى . (chall,1991)

وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مداخل لتقوية مفرداتهم اللغوية أو جعل قاموسهم اللغوي قابل للتعرف، حيث تتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون معظم الكلمات في النص موضوع القراءة ذات مدلولات ذهنية فورية، أي أن تكون قابلية هذه الكلمات للقراءة بمعرفة التلميذ عالية. وعندما يحتوي النص موضوع القراءة على العديد من الكلمات الأقل إنقرائية تكون المادة موضوع القراءة صعبة ومحبطة. (الزيات , ١٩٩٨ , ٤٥٨) .

وقد أظهر فحص فنون اللغة أن القراءة تتطور بعد الاستماع والكلام ولكنها تسبق الكتابة، وحتى يحقق التلميذ النجاح في تعلم القراءة يجب أن تكون مهارات الاستماع ومهارات اللغة المنطوقة لديه على الأقل في المستوى الأدنى من الكفاية، وأكثر المهارات أهمية والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات معرفة الكلمات هي: الانتباه إلى اتجاه الحروف وترتيبها ضمن الكلمة وتفصيلات الكلمات .

والتلميذ الذي يمتلك جميع هذه المهارات لن يعكس أو يقلب الحرف، ولن يحاول معرفة الكلمة ونطقها بالاعتماد على نظرة خاطفة للحرف الأول أو الحرفين الأولين من الكلمة .

أما المهارات الضرورية للترميز فهي القدرة على التمييز بين الحروف وربط الأصوات مع رموزها المكتوبة، وربط الأصوات وجمعها، والانتباه إلى الأصوات داخل الكلمات، ومطابقة الأصوات

داخل الكلمات، فالأطفال الذين طوروا هذه المهارات سوف يكونون قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، وسوف يكونون قادرين على ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب، وكذلك على ربط الأصوات وجمعها ليشكل منها كلمة يمكن معرفتها. وسوف يقوم هؤلاء التلاميذ بالتصحيح الذاتي لأي كلمة تلفظ لفظاً غير صحيح باستبدال صوت بديل داخل الكلمة. (لندهارجروف وبوتيت ، ١٩٨٨ ، ٢٦٤ - ٢٦٥)

ويضيف كيرك وكالفانت بأن التلميذ حتى يتعلم القراءة بشكل فعال يجب أن يكون قادراً على تمييز الكلمات وخاصة تلك التي تتشابه في الشكل ولن يتحقق ذلك إلا إذا تعلم كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويكون في حاجة إلى تعليم مكثف في جانب تفسير الرموز أما إذا تعلم تمييز الحروف أو الأصوات ولكنه يقرأ كلمة - كلمة فإنه يكون بحاجة إلى تدريب على عملية التكامل. (كيرك و كالفانت ، ١٩٨٨ ، ٢٥٨ - ٢٥٩)

ب - الفهم القرائي Reading Comprehension :

يعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.

تعريف الفهم القرائي: يعرف الصاوي الفهم القرائي بأنه :

" القدرة على فهم ما يقرؤه الفرد بصمت أو بصوت عال و بالتالي فإن الطفل ذا صعوبة الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة سليمة و لكن ليس ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تتم قراءته ".
(الصاوي ، ٢٠٠٩ ، ٥٦)

و يعرفه فتحي الزيات بأنه : "القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة ". (الزيات، ١٩٩٨ ، ٧٤)

ويشير عصر إلى أن الفهم القرائي يستمد طبيعته المركبة والمعقدة، من عملية القراءة ككل، فهو "العملية التي تُستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء فكرة معينة، وفهمها، في جملة واحدة واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل وتنظيم الفكر في صورة ملخصة، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب، وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادُل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه سياق الحال) " (عصر ، ٢٠٠٥ ، ٣٢ - ٣٣)

و عرفه الحيلواني بأنه :

" عملية عقلية غير قابلة للملاحظة ، أي أنها عملية تفكير ، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه ، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين .
(الحيلواني ، ٢٠٠٣ ، ١٤٢)

وعرف شحاته الفهم القرائي بأنه "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة" .
(شحاته وآخر ، ٢٠٠٣ ، ٢٣٢)

أنواع الفهم القرائي :

يشير الصاوي إلى أن الفهم القرائي يتضمن نوعين: معرفي، وميتا معرفي.

سنقتصر في هذا البحث على التعريف بالمكونات المعرفية كونها ما سنتناوله في الجانب العملي لهذا البحث.

المكونات المعرفية للفهم القرائي :

١ - فهم معاني الكلمات :

وتشير إلى قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المترادفة، والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

٢ - فهم معنى الجملة :

ويشير إلى قدرة التلميذ على المزاجية بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة (معطاة وغير معطاة)، والإجابة عن سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

٣ - فهم معنى الفقرة :

ويشير إلى قدرة التلميذ على فهم الفقرة فهماً حرفياً، واستدلالياً من خلال الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة، الأول: إجابته موجودة بوضوح في النص Here والثاني : إجابته موجودة في النص أيضاً، ولكن بشكل ضمني Hidden، وتحتاج إلى الاستدلال. والثالث: إجابته غير موجودة في

النص سواء بشكل واضح أو ضمني، ولكنها تعتمد على المعلومات الموجوة في القاعدة المعرفية للتلميذ In my head، وتتطلب منه أن يفكر ويصدر الأحكام في تقديم الإجابة.

٤ - تنظيم المادة المقروءة: ويشير إلى قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة أو قصة لها معنى.

٥- سرعة الفهم: ويتحدد بقدرة التلميذ على الاستجابة على المكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعياري (التجريبي) المحدد للاختبار ككل.

٦ - مستوى الفهم القرائي المعرفي العام: ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن التجريبي المحدد للاختبار ككل.

ويشير الصاوي إلى أن التلميذ ذا صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي المعرفي يكون أدائه منخفضاً - على تلك المكونات - انخفاضاً دالاً يقدر بعام دراسي أو أكثر، بشرط أن يتمكن من فك شفرة الكلمات. (الصاوي ، ٢٠٠٩ ، ٦٣-٦٤)

مستويات الفهم القرائي :

صنف (د . دركاين Durkin) الفهم القرائي كما يلي :

- ١ - الفهم الحرفي : ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب.
 - ٢ - الفهم التفسيري أو الاستدلالي: ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب.
 - ٣ - الفهم الناقد: ويتطلب من القارئ أن يحلل، ويقارن، ويميز ويحكم، ويدرك العلاقات، ويشير الأسئلة.
 - ٤ - الفهم الإبداعي: ويتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه و يتوصل إلى استبصارات جديدة، ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى. (المرجع السابق، ٦٢).
- أما طعيمة والشعبي فقد حددا مستويات الفهم القرائي كما يلي :

١- مستوى الفهم الحرفي:

وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور)، ويتضمن مهارات: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات."

٢ - مستوى الفهم التفسيري:

ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور)، ويتضمن مهارات "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات."

٣ - مستوى الفهم التطبيقي:

ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور) ويتضمن مهارات " تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، وتمييز الحقائق والآراء، وحل المشكلات."

(طعيمة والشعبي , ٢٠٠٦ , ٩٢ - ٩٣)

وهناك التصنيف الذي وضعه ماريوتي و الذي يلتقي مع التصنيفين السابقين في المستويات وفي بعض المهارات، ولكنه يضيف مستوى جديداً يرتبط بالإبداع، وبهذا يضع الفهم في أربعة مستويات، هي:

١ - مستوى الفهم الحرفي:

ويتضمن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكر التفاصيل المعروضة في النص، وتذكر تسلسل الأحداث، وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحلّ في إطار سرد القصة أو النص، وتعرف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية النص أو القصة بدقّة، ووصف الشخصية الرئيسة في النص.

٢ - مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويتضمن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النص، والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النص، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النص وقراءته.

٣ - مستوى الفهم الناقد:

ويتضمن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

٤ -مستوى الاستجابات الإبداعية :

ويتضمن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النص، وإعادة كتابة النص باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النص، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ. (Mariotti , 2005 , 261- 262)

ويمكن أن يكون التصنيف الذي وضعه الناقدة وحافظ أكثر التصنيفات شمولاً لمهارات الفهم لأنه يتضمن المستويات السابقة، ويعطي الجانب الجمالي التذوقي أهمية أكبر، من خلال تخصيص مستوى خاص به، فيصبح الفهم موزعاً على خمسة مستويات، هي:

١ -الفهم المباشر:

ويشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النص، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا، لأنه يقوم أساساً على التذكر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، على ضوء ما ورد في النص.

٢ -الفهم الاستنتاجي:

ويقصد به النقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

٣ -الفهم النقدي:

و يتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الفكر، وإبداء الرأي، والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء.

٤ -الفهم التذوقي:

ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص.

٥ - الفهم الإبداعي:

ويتضمن ابتكار فكر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد، على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد.

والمتمثل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرج في اكتساب المهارات، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع - أي أن يتقن الفهم المباشر - ليصل إلى المستوى الأعلى.

ويكون المتعلم نشطاً وإيجابياً في تفاعله مع هذه المستويات، حيث يوظف خلفيته المعرفية، في المعلومات الواردة في النص المقروء، لينتقل من مستوى إلى الذي يليه باقتدار، ولا يحقق القارئ غايته، إلا إذا أجاد المستوى السابق، وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية، يتطلب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء.

وبالاعتماد على التصنيف الذي اقترحه الناقه وحافظ يمكن فرز المهارات الجزئية للفهم القرائي ضمن مستويات الفهم المقترحة كما يلي :

- ١ - مستوى الفهم المباشر، ويضم ما يلي :
 - تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
 - تحديد مرادف الكلمة .
 - تحديد مضاد الكلمة .
 - تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
 - تحديد الفكرة العامة المحورية للنص .
 - تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .
 - تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص .
 - إدراك الترتيب الزمني .
 - إدراك الترتيب المكاني .
 - إدراك الترتيب حسب الأهمية .
- ٢ - مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن :
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف .

- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة .
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص .
- استنتاج المعاني الضمنية في النص .
- ٣ - مستوى الفهم النقدي :

- التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية .
- التمييز بين الحقيقة والرأي .
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به .
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار .
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة .
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها .
- تحديد مدى مصداقية الكاتب .
- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها .

٤ - مستوى الفهم التدقيقي، ومن مهاراته :

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى .
- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات .
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص .
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين .

٥ - مستوى الفهم الإبداعي :

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة .
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة .
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة .
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها .
- تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها .
- مسرحة النص المقروء وتمثيله. (الناقه وحافظ , ٢٠٠٢ , ٢٥٩)

صعوبات القراءة :

تشكل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم يكن المحور الأهم والأساسي فيها حيث يرى الباحثون المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبات

القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فصعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات. (الزيات ، ٢٠٠٧ ، ٥٩)

وهي إعاقة في مجال القراءة تشمل تشويه اللفظ كلياً أو جزئياً، إغفال كلمة أو مجموعة كلمات، إبدال الكلمة بكلمة أخرى، تكرار اللفظ، قلب الحروف وعكس الكلمات، وقلب ترتيب الكلمات في العبارة، إهمال التواصل وعلامات الوقف، التردد وإعادة المقاطع في الكلمة، صعوبة الاتجاه المكاني حيث تلتبس الحروف ذات الخصائص التبادلية في شكلها.

(سليمان، ١٩٩٣ ، ١٣٥)

ويشير الزيات أن الطفل ذو صعوبات القراءة يكون مستواه في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوقع، أو مما يسمح به مستوى ذكاؤه العام، ومن ثم فإن عسر أو صعوبات القراءة هي انحراف المستوى الفعلي للقراءة والفهم القرائي عن المستوى المتوقع انحرافاً دالاً أو انحراف العمر القرائي عن العمر الزمني انحرافاً دالاً .

ويمكن تحديد المستوى المتوقع للقراءة والفهم القرائي بأنه متوسط المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الطفل أو متوسط أقرانه المتساوين معه بالعمر الزمني أو الصف الدراسي، وعلى ذلك إذا كان المستوى القرائي والفهم القرائي الفعلي لدى الطفل أقل من مستوى أقرانه المتساوين معه في العمر الزمني، والعمر العقلي، أو الصف الدراسي، أو مستوى الذكاء بفروق جوهرية ملموسة ودالة، فإنه يمكن تقرير أن الطفل يعاني من عسر أو صعوبات القراءة و يصبح في عداد ذوي عسر أو صعوبات القراءة. (الزيات ، ٢٠٠٨ ، ٢٦)

وقد تزايدت الأدلة في الآونة الأخيرة التي تثبت أن صعوبة القراءة لدى التلاميذ لها علاقة قوية بجوانب محددة من مثل مهارات التعرف على الأحرف والكلمات وكذلك الترميز والتهجئة والإملاء. (Rack, Snowling& Olson, 1992, 53)

وقد أشار آخرون إلى أن صعوبات القراءة تنتج عن بطء في فك رموز الكلمات .

(Wolf &Bowers, 1999, 415)

أولاً- ظهور مفهوم صعوبات القراءة :

بدأت الأضواء تسلط على صعوبات القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة و قد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت

مع التقدم العلمي والتربوي فقد أطلق عليها الطبيب الانكليزي هنشلود مصطلح "عمى الكلمة الخلقى" وأطلق عليها أورتون فيما بعد مصطلح "الرموز الملتوية" strephosymbolia "وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح "الخلفة النضجية" وكذلك "القصور الوظيفي الدماغى الخفيف" غير أن المصطلح الشائع في بريطانيا هو الديسليكسيا , وصعوبة القراءة في غيرها .

وأول من نحت مصطلح الديسليكسيا قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين في عام ١٨٧٢ مستخدماً المفردات اليونانية .

فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys وتعني صعوبة و lexis وتعني الكلمة المكتوبة. غير أن البعض يتوسع في تعريف المقصود بها ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة, صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لاقتراح حل المسائل بالقدرة على قراءتها فضلاً عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد, حيث قد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر. (الوقفي, ٢٠٠٣ , ٣٦٦)

ثانياً- أنماط صعوبات القراءة :

١ - اضطراب الإدراك البصري :

تظهر في صورة الاضطرابات في الإدراك المكاني أو الفراغي وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى ففي عملية القراءة, يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ .

٢ - اضطرابات التمييز البصري :

حيث لا يستطيع الكثير من الطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة :

- التمييز بين الحروف والكلمات .

- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن - ت - ب - ث - ج - ح) .

- التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد - جاد) .

ولابد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة .

ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء .

٣ - الاضطرابات في الإدراك السمعي :

تظهر في صورة ما يلي:

- تحديد مصدر الصوت .
- الوعي بمركز الصوت واتجاهه .
- التمييز السمعي .
- القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات, وتشمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة .
- الذاكرة السمعية التتابعية, ويقصد بها التمييز أو/إعادة انتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة .
- وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكنا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات, ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.
- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به, عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة - الخلفية السمعية .
- المزج السمعي, وهو القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضاً لتشكيل كلمة معينة .
- تكوين المفاهيم الصوتية, القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية .

٤ - الاضطرابات في التمييز السمعي :

تظهر في صورة :

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية وهو من أهم ميزات الطلبة الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة .

- عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات. فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلاً من بين مجموعة من الكلمات التي نقرأ على مسامعهم. بالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الطلبة لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي يختلف بعضها عن بعض في صوت واحد فقط مثل (نام - قام - لام). لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة .

- ويعاني هؤلاء الطلبة (ذوو الاضطرابات السمعية) أيضاً من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمات المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين الكلمات .

وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى .

إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً مثل (ص - ض - س ش) وتختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من طالب لآخر. فقد يواجه بعض الطلبة صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب - ت - س) بينما يواجه طلبة آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول والأخير في كل كلمة. ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة .

٥ - مزج الأصوات :

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة . فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر - أس) لتكوين كلمة رأس مثلاً على سبيل المثال, إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة .

ومن الواضح أن هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة. وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضاً. فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة .

٦ - الذاكرة:

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد. وقد لاحظ " هاريس " و"سيباي " أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في

القراءة، فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً. وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وترتيب الكلمات في الجملة .

ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد . وقد يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها .

وقد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزنة. حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى .

٧ - القراءة العكسية للكلمات والحروف:

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف أو كتابتها بشكل معكوس من الميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة. حيث يميل هؤلاء الطلبة إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب , ن , س , ص) وقد يقرأ هؤلاء الطلبة بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من رأس) وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر (حار بدلاً من جار) .

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الطلبة ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة .

وكثيراً ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين .

وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة، ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها، وإذ يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم .

إن التدريس الجيد في البداية أمر ضروري لتشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها. ومن الممكن تدريب الأطفال على إتباع الاتجاه الصحيح في القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض، ولكي يتغلب الأطفال على مشاكل عدم تمييز الشكل والاتجاه لابد من إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها بعضاً لتكوين كلمات .

٨ - اضطرابات مهارات تحليل الكلمات :

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة، وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ ، وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً. ويستخدم القارئ الجيد عدداً من الأساليب منها :

١ - التحليل البنيوي .

٢ - التعرف على شكل الكلمة .

٣ - استخدام الصور والإفاداة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق .

ونعني بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها .

ويمكن الإفاداة أيضاً من السياق الذي تستخدم فيه الكلمة في تحليل معاني الكلمات غير المألوفة. تختلف هذه العوامل في تحليل الكلمات في قيمتها من عامل لآخر ، فمثلاً يعتبر أسلوب الإفاداة من طول الكلمة وشكلها محدودة الفائدة، بينما يمكن الإفاداة من الطريقة الصوتية لمدة أطول .

إن الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة لا يستخدمون كثيراً من هذه الأساليب استخداماً سليماً، فبعض هؤلاء الطلبة لا يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التي يواجهها، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط . ثم إنه لابد للطلاب الذي اعتاد على قراءة الكلمة جهرياً أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة .

٩ - الكلمات المألوفة :

هي الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها وهي المفردات التي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة (أنت ، قال ، هو).

هناك كلمات يصعب قراءتها جهرياً لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها مما يصعب تحليلها, ولذلك فإن الطلاب يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة .

إن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة في البداية .

وتعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشمل على عملية استذكار الملامح البارزة للمثير البصري, فلا يستطيع الطلاب الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها, وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة .

وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى, وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرؤون فيه, يضاف إلى ذلك بأن الطلبة الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها .

١٠ - الفهم :

- مهارات الفهم الحرفي :

وهي صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح .

وتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة :

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة .
- فهم الكلمات والفقرات .
- تذكر تسلسل الأحداث .
- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .
- استخلاص الفكرة العامة للنص .

أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مهارات الفهم الحرفية فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما. وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة .

مهارات الفهم التفسيري :

تشمل هذه المهارات على مهارات تتطلب القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء, إن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص, ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الفهم التفسيرية. فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير, حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تميز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى :

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .
 - عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها.
- وسواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الفهم الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة, ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى. ويترتب على هذه النتيجة منطقياً, أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة. ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الفهم التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه المشاكل .

مهارات الفهم النقدي :

تشمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته. ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الفهم. وتشمل مهارات الفهم النقدي على عدة مهارات أخرى مثل :

- الحكم على دقة المعلومات .
- استخلاص النتائج .
- التمييز بين الرأي و الحقيقة .
- تقييم آراء الكاتب و معتقداته .

ويعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الفهم الحرفي والفهم التفسيري للنص, وأي صعوبة في أي من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية.(كامل, ٢٠٠٤ , ١٨٤ - ١٩٢)

ثالثاً- أنواع صعوبات القراءة:

١- صعوبات القراءة الصوتية:

في هذه الحالة يكون نطق التلميذ للكلمات المألوفة سليماً بينما نلاحظ اضطرابات في قراءة الكلمات الجديدة حيث يكون التلميذ غير قادر على استخدام العلاقات بين الحروف أو مجموعة الحروف وأصواتها استخداماً سليماً. ويتوافق هذا النوع غالباً مع اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي) حيث يجد التلميذ صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من الكلمات الجديدة بطريقة صحيحة، كما يلاحظ اضطرابات مرتبطة بترديد الكلمات شفويّاً، وكذلك التدفق الصوتي (تذكر الكلمات التي تبدأ بحرف معين)، وصعوبة في عزل الأصوات التي تتكون منها الكلمات وتجزئة الكلمات إلى مقاطع.

٢- عسر القراءة السطحية:

في هذا النوع يكون التلميذ قادراً على ترجمة الحروف إلى أصوات لكنه يواجه صعوبة في الوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة. فيلاحظ أنه يميل إلى إعادة تنظيم هذه الكلمات من خلال إعادة تنظيم لفظه للأصوات التي تتكون منها فتقرأ (الطائرة: الطا- نرة).

ويلاحظ في هذا النوع أن انتباه التلميذ محدد بالمقاطع الصوتية للكلمة بدلاً من معالجة الشكل الكامل لها. (ديمون، ٢٠٠٦، ١٠٨-١١١)

رابعاً- العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة :

ينكر (Kerka,1998) أن التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل متعددة منها: العوامل الأسرية والصحية والاجتماعية والتربوية والبيئية، بالإضافة إلى الإعاقات الحسية والعقلية والنمائية العصبية التي تؤدي إلى اضطراب وظيفي ويتولد عنها صعوبات أكاديمية لدى التلاميذ . (Kerka,1998,30)

وفيما يأتي إضاءة على كل عامل من هذه العوامل:

أولاً: العوامل الجسمية :

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص .

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي. ويقيم هؤلاء الباحثون تفسيراتهم لمنشأ صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها.

ومن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة ارتباطاً وثيقاً بكل من: الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية. وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة. فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق. كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فإن أي اختلال أو اضطراب في أي من هذه الوسائط أو فيهما معاً يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة. (الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٢٣)

ثانياً : العوامل البيئية :

يشير الزيات إلى أن هذه العوامل تشمل ممارسات بعض المدرسين التي تسهم في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى تلاميذهم، كتمارين التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال أو إهمال التفاعل معهم بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين أو تجاهل الأخطاء النوعية المكررة التي تصدر عن بعض الأطفال إلى أن تصبح عادة مكتسبة أو الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها. كما تشمل العوامل البيئية أيضاً الفروق أو الاختلافات الثقافية للأبناء، ومدى دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة لدى الأبناء لتطوير مهاراتهم القرائية والفهم القرائي لديهم. (المرجع السابق ، ٤٢٥) .

وهناك علاقة كبيرة بين العوامل البيئية وعامل التغذية في تأثيره على الفرد بطريقة تجعل من الصعوبة عليه أن يتعلم بطريقة مناسبة، فقد وجد أن نقص التغذية يؤثر سلباً في نضج الدماغ وبخاصة فيما يتعلق بإنتاج الخلايا الدماغية مما يقلل من وزن الدماغ، ونقص التغذية له نتائج خطيرة جداً في أشهر السنة الأولى من حياة الطفل حيث من الممكن أن يؤدي إلى إعاقات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية. (جرار ، ٢٠٠٨ ، ٣٠)

وللعوامل البيئية دوراً كبيراً في تعميق أثر الصعوبات على تعلم الفرد، فالظروف البيئية يمكن أن تنعكس على الفرد وتحيل الصعوبة الطفيفة إلى إعاقة تعليمية حقيقية وعلماء النفس العصبي

بدؤوا حديثاً بجمع الأدلة الفيزيولوجية التي تفيد بأن الأدمغة الإنسانية يمكن أن تستجيب للتمرين العقلي، فالظروف البيئية المشجعة للطفل والمستنيرة لقدراته والمتنبعة لحاجاته الجسمية والعقلية والانفعالية يمكن أن تنعكس إيجابياً على الطفل ذي الصعوبة فتحسن من قدرته على التكيف وتخلق فيه اتجاهات إيجابية نحو التعلم. (الوقفي , ٢٠٠٩ , ١٢٦)

ثالثاً : العوامل النفسية :

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة إلى حد يصعب معه حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة. وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل و تبادلها فيما بينها التأثير والتأثر .

ومع ذلك فإنه يمكن تقرير أن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة تتميز فيما يلي :

- اضطراب الإدراك السمعي :

من المسلم به أن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً. وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تجمعات أو تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات. ويستخلص منها ما هو قابل للإدراك أو المدركات ذات المعنى القائمة على خبرة الفرد وما هو مائل في بنائه المعرفي.

وتبدو عملية القراءة معقدة حيث يتداخل فيها التمييز السمعي والتمييز البصري، وربط أشكال الحروف (إدراك بصري) بمنطوقها (إدراك سمعي) .

- اضطراب الإدراك البصري :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على اضطراب الإدراك البصري إلى اتساق ارتباطه بصعوبات القراءة ارتباطاً دالاً. فقد وجد أن التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة وذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في: التمييز بين الشكل والأرضية، وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية .

- اضطرابات لغوية :

تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموس المفاهيم لديه على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. وقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة، أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون

استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار. مما يعكس لديهم انفصلاً ملموساً بين الفكر واللغة. فضلاً عن سوء استخدام الكلمات والمفاهيم. وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم إسهاماً دالاً وملموساً في صعوبات القراءة، وعلى نحو خاص صعوبات الفهم القرائي.

- اضطراب الإدراك الانتقائي :

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي .

وتحدث الانتقائية في الانتباه نتيجة لاستحالة استقبال هذا الكم الهائل من المثيرات والمعلومات بسبب محدودية سعة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، وتداخل المثيرات وتباين الأهمية النسبية لها من ناحية أخرى .

وتشير الدراسات الحديثة التي أجريت على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة إلى أن هؤلاء الأطفال يفشلون في إعمال عمليات الانتباه الانتقائي إذا ما قورنوا بالعاديين .

- اضطراب عمليات الذاكرة :

يميز علماء النفس المعرفي بين الذاكرة البصرية (iconic memory) والتي لا يزيد أمدّها على جزء من الثانية. والذاكرة قصيرة المدى التي تظل لثوان قليلة، والذاكرة طويلة المدى المخزن الدائم لكل المعلومات لدينا والمحتوى المعرفي الذي نتعامل معه. كما يميز علماء النفس أيضاً بين الذاكرة الصماء (rote memory) التي تحتفظ بالمادة التي تستقبلها في صورة خام كما هي وبدون إدخال أي تغيير على خصائصها، وذاكرة المعاني (Semantic memory) التي تقوم على التوليف والاشتقاق وإعادة الصياغة وصولاً إلى المعنى.

وقد توصل العديد من الباحثين إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية. كما أنهم يحققون درجات مخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية (visual memory) ويفسرون هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي. (الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٢٧-٤٣٢)

رابعاً - العوامل الوراثية :

اهتمت عدة دراسات بالتعرف على دور الوراثة في صعوبات القراءة والكتابة واللغة، فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة واللغة. كدراسة هالجرن الشاملة لعدد من الأسر وقد بلغت العينة (٢٧٦) فرد

لديهم صعوبات في القراءة ووجد أن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب كبيرة. وهذا يدل على دور الوراثة الكبير أي أنها تخضع لقانون الوراثة. (الفار , ٢٠٠٣ , ٤٠)

وقد وجد جمع من الباحثين أن ما بين (٣٥ - ٤٥ %) تقريباً من الأقارب من الدرجة الأولى لذوي صعوبات التعلم, أي من آبائهم وإخوانهم, يعانون من صعوبات القراءة. كما كشفت الدراسات عن حدوث نفس الدرجة في تلك الأسر التي تعاني من اضطرابات اللغة والتخاطب, واضطرابات التهجئة. (هالالان وكوفمان , ٢٠٠٨ , ٣٢٨)

وفي نطاق الدراسات الأجنبية الأسرية التي تناولت صعوبات القراءة والتي أجريت على ١٢٥ طفلاً يعانون من صعوبات قرائية, ظهر بعد مقارنة أدائهم بأداء مجموعة ضابطة مكونة من ١٢٥ طفلاً لا يعانون من صعوبات قرائية أن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة اختلف بوضوح عن أداء أطفال المجموعة الضابطة, وأن أداء إخوة ذوي صعوبات التعلم وأداء والديهم كان أدنى بوضوح في كل المقاييس عن أداء الإخوة والوالدين في المجموعة الضابطة .

(الوقفي , ٢٠٠٩ , ١٢١)

أما الدراسة التي قام بها استين (Styan , 1980) والتي كانت تهدف إلى دراسة العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال فقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في وجود هذه الصعوبات حيث وجد أن (٩٤ %) من الحالات يعاني أحد أفراد أسرهم من صعوبات تعلم في القراءة . (عبد الرؤوف وعامر , ٢٠٠٧ , ٦٠)

خامساً - البيئة الأسرية والاجتماعية :

فأحداث البيئة الاجتماعية المفاجئة تترك أثراً واضحاً في الحالة الانفعالية للطفل ومنها فقدان أحد الوالدين, أو الانتقال من بيئة لأخرى, وتقيد الملاحظات أن عدداً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون اكتئاباً وشعوراً بالإحباط أكثر من غيرهم مما يؤدي إلى تدني في استعداد هذه الفئة من الطلاب لبذل طاقاتهم الكامنة في المواقف التعليمية المختلفة, كما يلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم قلقون لا يشعرون بالأمان, مندفعون وعنيون, وقد تكون مثل هذه السلوكيات ناشئة عن نقص الشعور بالأمن والانسجام والحب والدفء والقبول في البيت والمدرسة. (جرار , ٢٠٠٨ , ٣٤).

كما أن دور العوامل البيئية الأسرية أساسياً في اتساع حالات صعوبات التعلم, فحرمان الطفل من أحضان أمه, ونومه بعيداً عن الوالدين في حال انفصالهما, وحرمانه من اللعب مع والديه والتذبذب في معاملته تؤدي إلى ظهور حالة صعوبات التعلم . (العشوي , ٢٠٠٤ , ٩٨)

سادساً - إصابة المخ المكتسبة :

يمكن أن يتعرض الطفل لبعض الصدمات الفيزيائية ، كضربة الشمس أو السقوط من أعلى ، وتعرضه لحادث سيارة ، أو إصابته بنوبات صرع خفيفة أو إصابته بارتفاع حرارته ، وهذا يؤدي إلى خلل في وظيفة الدماغ أو المخ مما يؤدي إلي بطء في التعلم أو صعوبات في التعلم لأن ذلك يؤثر على الفهم والاستيعاب والإدراك بشكل متكامل.

(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٦١).

سابعاً - مشاكل أثناء الحمل والولادة:

يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأُم مع الجنين كما لو كان جسماً غريباً يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلي الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

(مصطفى، ٢٠٠٥، ٥٩)

ومن المعروف أن الولادة المتعثرة يمكن أن تؤدي إلى تعريض الطفل لمخاطر اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي، كما أن نقص المناعة المكتسبة خلال مرحلة الطفولة يمكن أن تحدث تلف نيورولوجي يؤدي بدوره إلى حدوث حالات صعوبات التعلم.(هالالان وكوفمان، ٢٠٠٨، ٣٣).

خامساً- نظريات تفسير "صعوبات القراءة ":

نظريات ترجع " صعوبات القراءة " لعامل واحد :

ترجع هذه النظريات سبب عمى الكلمة إلى أنه عبارة عن قصور في منطقة أساسية بالمخ حيث يتم تخزين الصور البصرية .

ولذلك فمعظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي قصور وخلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، الحركية، اللغوية، النفس لغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة والانتباه . وهناك بعض النظريات الأخرى التي تشير إلى المنافسة النصف كروية للمخ والجانبية نصف الكروية غير التامة للمخ . وتشمل نظريات أخرى على تلف بالمخ ، اضطرابات أولية أو نقص في التنظيم العصبي .

نظريات ترجع " صعوبات القراءة " لأسباب متعددة :

والباحثون في هذا الاتجاه يقررون أن هناك أسباباً عديدة يمكن أن تعزى لها " صعوبات القراءة " ليست مجموعة واحدة متجانسة , ولكن هناك أنواعاً عديدة من " صعوبات القراءة " طبقاً للعوامل المسببة .

ويتراوح عدد العوامل المتسببة المحتملة من واحد إلى أربعة, والأسباب التي غالباً ما تتكرر هي المشكلات الاجتماعية, والصعوبات البصرية , يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية, وصعوبات الحديث, وصعوبات التمييز, والطرق المدرسية, والصعوبات السمعية, واضطرابات الغدد والصعوبات الجسمية العامة .

نظريات تفسر " صعوبات القراءة " باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات :

تنظر هذه النظريات إلى نظام عمل المخ باعتباره ماثلاً لنظام عمل الحاسب الآلي من حيث إدخال المعلومات التي يتم تشغيلها ثم إصدار الاستجابات المناسبة .

ومن أمثلة هذه النظريات ما قدمه " لبرج " و"صمويلز" , والذي يقدم تفسيراً لعملية القراءة على النحو التالي حيث يتكون النموذج من ثلاثة أنظمة للذاكرة وبين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة. ويتكون النموذج من :

١ - الذاكرة البصرية :

ويشتمل هذا النظام على التمثيلات البصرية حيث يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الاستنباطات المبنية على ملامح الحروف ويعاد تركيبها في رموز حرفية ثم تتحول إلى رموز الهجاء والتي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة .

٢ - الذاكرة الصوتية :

ويشتمل هذا التنظيم على التمثيلات الصوتية والنطقية وهنا تتحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية .

٣ - الذاكرة الخاصة بالمعنى :

وفي هذا النظام تتحول الرموز الصوتية والبصرية إلى معنى الكلمة وهنا يحدث الفهم .

ويصف " آرون " من خلال مدخل تجهيز المعلومات الأطفال من ذوي " صعوبات القراءة " إلى مجموعتين هما: الأطفال الذين يرتبط التحصيل القرائي الضعيف لديهم بضعف مهارة فك رموز الكلمة، وقد تم تصنيفهم على أن لديهم عدم قدرة على القراءة نوعي لأن القصور لديهم خاص باللغة المكتوبة ولا يشتمل على اللغة العادية المنطوقة. والمجموعة الثانية هي الأطفال الذين يعزى الأداء القرائي الضعيف لديهم إلى الفهم الضعيف وليس بسبب صعوبة فك رموز الكلمة يشار إليهم على أن لديهم صعوبة في القراءة غير نوعية و يكون لديهم صعوبة في الفهم سواء بالنسبة للغة المكتوبة أو المنطوقة. (الوقفي , ٢٠٠٣ , ٣٧٥ - ٣٧٧)

سادساً- محكات صعوبات القراءة :

يعاني الأطفال ذوو الديسلكسيا من الفشل في مجالات معينة هامة قد تشمل المعالجة السمعية والبصرية للأصوات والرموز، والتنظيم والتسلسل، والتوجه المكاني، واللغة الاستقبالية والتعبيرية وبخاصة إذا كان ذلك يتعلق بالأعمال الكتابية ومعالجة المعلومات .

يتميز الأطفال ذوو الديسلكسيا بكونهم يرتكبون أخطاء كثيرة لمدة طويلة، بمعنى أن هذه الأخطاء لا تتظاهر فجأة ودفعة واحدة، فهي تمنع الاكتساب السهل لمهارات التعلم الأساسية للقراءة والكتابة والتهجئة في المدرسة وتمتد إلى المجالات المنهجية الأخرى كالعلوم والمواد الإجتماعية . وفيما يلي خلاصة بالملاح التي تواكب صعوبة القراءة المحددة والتي يمكن ملاحظتها. غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه المؤشرات أو المحكات هي احتمالات على وجود الديسلكسيا. وتتضمن هذه المؤشرات ما يلي :

أولاً : تباين بين مهارات القراءة والذكاء :

يمكن أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عندما يواجه الكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل (القراءة) من الاتصال اللغوي. تشكل هذه الفجوة الشرط الأساسي لوجود الديسلكسيا، ويمكن التنبؤ تقريباً بالعمر القرائي للطالب من نسبته الذكائية. فإذا كان عمر الطفل ٨ سنوات مثلاً فإنك يمكن أن تتوقع مستواه القرائي إذا كانت نسبته الذكائية ١٠٥ كمستوى قراءة أبناء التاسعة أما إذا قل مستواه القرائي عن ذلك تنشأ مخاوف من احتمال وجود ديسلكسيا حيث يقل عادة مستواهم القرائي من ١ - ٢,٥ سنة عن مستوى قراءة أمثالهم عمراً و ذكاءً.

ثانياً : تأخر في القراءة و ضعف في التهجئة :

تتمثل صعوبة القراءة بتأخر وضعف في القراءة و غرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها (فقد يقرأ كلمة رأى كما لو كانت أرى أو يقرأ كلمة كتب .. كبت ..) وقد يقلب الحروف تنتج هذه التهجئة عن صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل (ب, ت , ث مثلاً)

أو عدم استطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه بسبب صعوبة تمييز الأصوات أو صعوبة التحليل السمعي (فلا يميز جاع عن جاء) أو لا يميز بين الحروف ذات المخارج المتقاربة, أو تأخر قدرة الطفل على إعادة انتاج الأصوات عن مستوى عمره فتراه ذا قدرة ضعيفة على التنغيم في الأناشيد والغناء .

ثالثاً : صعوبات التوجه المكاني :

وقد تكون هذه الصعوبة مثار عذاب للأطفال ذوي الديسليكسيا إذ ليس لديهم أدنى فكرة عن اليمين واليسار في المكان (الفراغ) بالرغم من أنهم يمكن أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظرياً مع اليمين واليسار , وفوق وتحت. وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية مقروناً باللغة التي كثيراً ما تستعمل عبارات مكانية من مثل .. أعلى وأسفل, أو على يمينك وعلى شمالك, أو أمام ووراء وخلف وإلى غير ذلك من المفاهيم المكانية يلقي بمصاعب بالغة أمام ذوي الديسليكسيا ويجعلهم يتوهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة أو غير ذلك من النشاطات الحركية, حيث لا مؤشرات زمانية أو مكانية حاضرة في أذانهم, ولهذا تراهم يعاكسون في اتجاه بعض الحروف أو يرونها مقلوبة أو يقفزون عن كلمات أو حروف أو سطور عندما ينتقلون من سطر إلى آخر.

رابعاً : صعوبات السلسلة :

تقترن الديسليكسيا بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني, ومثل ذلك الحروف الهجاء مرتبة والأرقام الحسابية. وليس غريباً أن تراهم يضعون الصوت الأول وسط الكلمة أو آخرها. وبالرغم من قدرة ذوي الديسليكسيا على التكيف مع المستوى الضروري للمسائل الحياتية إلا أنهم يظلون يواجهون على الأغلب الكثير من مشكلات السلسلة لا في كتبهم المقررة وحسب ولكن منذ اللحظة التي يبدأون فيها اليوم .. في اللباس وتنظيم الجداول, وتسلسل العمل وإهمال الممتلكات الشخصية وعدم العناية بالمظهر

واللباس وغير ذلك مما يشير إلى فوضى ظاهرة وسوء إدارة وتنظيم، ويزيد الأمر سوءاً أن كل شيء ربما كان متسلسلاً في حياتنا ويجري وفق نظام .

خامساً : ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة :

البحث في الذاكرة والديسليكسيا يشير إلى أنه لا تتوجد مشكلة رئيسية لدى الأطفال ذوي الديسليكسيا في حالة الذاكرة الطويلة والذاكرة الحسية، إذ تشير الشواهد المتواترة في المقام الأول إلى وجود ضعف في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والصلة الأساسية بين الحرف والصوت، وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام .

ويظهر أن المشكلات هنا تتراءى في ضعف القدرة على تذكر التسلسل وتذكر الأصوات مدة تكفي لمزجها معاً وتشكيل كلمات منها، فمجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطاً قوياً للمعلم .

وتكمن هذه الصعوبة في الذاكرة القصيرة مجالاً آخر من الضعف وهو عدم الوعي على ترتيب الأصوات في اللغة المكتوبة وبخاصة في الترميز الصوتي، ذلك أن الوعي الصوتي يلعب دوراً هاماً في الديسليكسيا بما في ذلك ترجمة الرموز البصرية في الذاكرة القصيرة إلى مكافئاتها الصوتية.

سادساً : قصور الفهم :

الفهم هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معانٍ تتشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية وتقضي عملية الفهم من القارئ أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهاً كاملاً لما يقرؤه وثمة عدة مظاهر تلاحظ على الطلاب في فهم ما يقرؤون، فقد تجد :

١- طالباً في الصف الرابع بمستوى من القراءة لا يتجاوز الصف الثاني ولكنه يفهم ما يقرأ إذا لم يطلب منه أن يهتم بتعرف المفردات في النص .

٢- وقد تجد طالباً آخر ماهراً في لفظ المفردات لاعتقاده بأن القراءة هي القراءة الصحيحة للمفردات، ومع أنه يقرأ بطلاقة إلا أنه لا يعير اهتماماً لمعنى النص وكثيراً ما يواجه صعوبة في تذكر جوهر القصة وتفاصيلها .

٣- وهناك من يصنف كذي صعوبة لغوية بسبب الصعوبات التي يواجهها في النحو والمعاني مما يجعل هذه المهارات الشفوية المتدنية تؤثر في القدرة على الفهم.

٤- وقد يقرأ الطالب لكنه يعجز عن ربط ما يقرأ بما لديه من معلومات حول الموضوع مما يسلم به إلى صعوبة إجابة أسئلة تتطلب منه استعمال خلفيته المعرفية ويقابل هذا الطالب طالب آخر

٥- يركن بقوة على خلفيته المعرفية بحيث يؤثر ذلك على فهمه. ولا تعدم أن تجد آخر

٦- لا يراقب فهمه وهو يقرأ، وبالرغم من إدعائه بأنه يفهم ما يقرأ إلا أنه عندما يسأل لا يجيب إلا بما يشير إلى محدودية في قدرته على الفهم.(المرجع السابق , ٣٦٩ - ٣٧٤)

التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي :

يشير الصاوي إلى أن :

١ - التلميذ ذو صعوبات التعلم في الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة وفك الرموز سليمة ولكنه لا يفهم ما يقرأه، ومن ثم لا يكتسب المعلومات. وتتفق هذه البنية المعرفية لديه، ومن ثم يكون غير قادر على اشتقاق، أو اختيار الإستراتيجية الميتماعرفية الملائمة لمهام الفهم القرائي.

٢ - إن الفهم القرائي هو العمليات العقلية المعرفية والميتماعرفية التي يستخدمها القارئ في تفسير ما يعتقد أن المؤلف يريد أن ينقله إليه، وأيضاً هو العملية التي من خلالها يضع القارئ تلك التفسيرات - التي صاغها - موضع التنفيذ.

٣ - إن الفهم القرائي يعتمد على الإدراك والاستقراء.

٤ - يوجد اتفاق على أن الفهم القرائي هو: عملية تفسير ذي معنى للغة المكتوبة والتي تتضمن الكلمات/المفردات، والجمل، والفقرات، وترتيب الجمل، وإدراك العلاقات، واستخلاص المعنى من الدلائل أو من المعلومات الضمنية والصريحة والمتضمنة في النص القرائي. بالإضافة إلى أن الفهم القرائي هو نتاج للتفاعل بين إدراك القارئ لتلك اللغة المكتوبة وخلفيته المعرفية، ومهاراته المعرفية والميتماعرفية.(الصاوي , ٢٠٠٩ , ٦٠ - ٦١)

سابعاً- بعض المداخل التشخيصية لصعوبات القراءة :

أولاً : المدخل الارتقائي .

ثانياً : مدخل العمليات الأساسية .

ثالثاً : مدخل المهمة , أو السلوك - العجز .

رابعاً : المدخل النفس عصبي .

نظراً لأن المهتمين بمجال صعوبات الفهم القرائي يسعون دائماً نحو إرساء فنياته وممارساته العلاجية والمهنية على أسس صلبة، فإنه يعد من أكثر مجالات علم النفس والتربية الخاصة إثارة للمناقشة والبحث على أسس نظرية ينطلق منها، وإزاء ذلك توجد عدة مداخل متباينة، تختلف افتراضاتها التي تنطلق منها بتباين الأساس النظري لها، منها ما يلي:

أولاً : المدخل الارتقائي :

يركز المدخل الارتقائي في تفسيره لصعوبات الفهم القرائي على الخصائص أو المظاهر الأساسية لنضج الطفل ونموه العقلي والمعرفي واللغوي، حيث يفترض أنصار هذا المدخل وجود نمط واضح ومحدد للنمو الطبيعي أو العادي للطفل.

ويفسر هذا المدخل صعوبات الفهم القرائي بأنها تعكس انحرافات دالة عن متوسط منحنى أو خط النمو العقلي والمعرفي واللغوي الطبيعي، في عدد مفرداته أو عدد المفاهيم المستخدمة والتي يمكن أن تكون سبباً يقف خلف مشكلات التعلم.

ويؤمن أنصار المدخل الارتقائي بأن الأداء العادي هو نتيجة طبيعية مترتبة على نمط معين لكل من النضج والنمو، فالنضج يقوم بالدرجة الأولى على تزايد كمي وللخاصية التي من خلال تزايدها (الكمي والكيفي) تؤثر في نمط السلوك ومعدله ومداه، وهذا النمط من النضج متوقع بالنسبة لمعظم الأفراد، ونادراً ما ينحرف أو يتباعد أو يختلف نمطه بالنسبة للبعض أو لنسبة محدودة من الأفراد.

ويفسر أنصار هذا المدخل الارتقائي حدوث أي تباعد في الأداء على اختبارات الفهم القرائي بأنها ترجع إلى وجود اضطراب في نمو وتكامل الوظائف، ومن ثم فهم يبدون اهتماماً حقيقياً بتحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي، مع اقتراح البرامج العلاجية التي تركز على الأسباب أكثر من الأعراض Causes rather than Symptom .

وينطلق هذا المدخل من الافتراض القائل بأن أفضل "أسلوب لمواجهة مشكلة مرضية أو عرضية هو البحث عن الأسباب التي تقف خلفها والعمل عليها أو علاجها". ومن ثم يفترض أن أفضل أسلوب لعلاج صعوبات التعلم هو البحث عن أسباب الصعوبة والعمل على علاج تلك الأسباب وليس علاج الصعوبة نفسها.

تمت الإفادة من تفسير هذا المدخل الارتقائي في تحديد معايير صفية دراسية لأدوات قياس الفهم القرائي المعرفي والميتا معرفي للاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي، حيث إن انحراف مستوى التلميذ عن معيار الفرقة الدراسية الملائمة لسنه (متوسط درجات زملائه في نفس الفرقة الدراسية) بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر يشير إلى وجود صعوبة في التعلم لديه.

ثانياً: مدخل العمليات الأساسية Basic Processes Approach :

ينطلق هذا المدخل من عدة افتراضات أساسية تتلخص فيما يلي :

- ١ - توجد عمليات أساسية تقف خلف الأنشطة المباشرة وغير المباشرة للتعلم .
- ٢ - تتدرج تلك العمليات في مستوياتها من الأعلى إلى الأدنى حتى تتناول الأنشطة المباشرة للتعلم .
- ٣ - توجد لتلك العمليات أنماط نمائية ووظيفية تحكمها قوانين النمو والتكامل الوظيفي الطبيعي أو السوي .
- ٤ - حدوث أي انحراف أو تباعد أو خلل أو اضطراب في هذا النمو أو هذا التكامل الوظيفي أو التتابع أو في معدله أو في كليهما معاً، ينتج عنه صعوبات تعبر عن نفسها في اضطراب أنشطة التعلم أو انحرافها أو تباعدها عن السواء .
- ٥ - هذا الاضطراب أو الخلل أو القصور يتناول العملية أو العمليات الأساسية وما يتبعها من أنشطة مباشرة أو غير مباشرة للتعلم .
- ٦ - الأنظمة العضوية المختلفة ذات أولويات وظيفية هرمية في علاقتها ببعضها البعض وبالأنظمة الأخرى .
- ٧ - يمكن التركيز على المكون الأساسي للنظام أو العملية الأساسية التي تقف خلفه، وتتبع نموها ومعدله وتكامل الوظائف والأنشطة المرتبطة بها، ومقارنتها بالنمو العادي السوي ومعدله وتكامل وظائفه وأنشطته .

والملاحظ أنه يوجد تقارب بين افتراضات هذا المدخل والافتراضات التي ينطلق منها المدخل الارتقائي، منها افتراض وجود منظومات سلوكية طبيعية تحكمها قوانين نمائية تحكم نمو وتعاقب

هذه المنظومات، وأن حدوث أي انحراف أو تباعد في التتابع النمائي يؤدي إلى صعوبات في التعلم .

والفلسفة التي يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية تتلخص في أن النمو العادي للنظام الأعلى أو المسيطر يؤدي إلى سلوك عادي، بينما النمو غير السوي للنظام الأعلى ينتج عنه صعوبة في التعلم، ومن ثم فإن هذا المدخل يهدف بصورة أساسية إلى توحيد- Unifying - جميع أنماط السلوك في ارتباطها بالتعلم تحت إطار عمل واحد أو نظام معياري واحد .

ووفقاً لهذا المدخل فإن صعوبات التعلم هي وظيفياً نتيجة لمجموعة من العمليات أو النظم الأساسية، وعلى ذلك يمكن تمييز العمليات التي ترتبط وظيفياً بصعوبات التعلم، ومعرفة ما يعثرها من خلل أو قصور أو اضطراب، ومن ثم فإن البرامج العلاجية تتجه نحو العمليات أو النظم الأساسية المرتبطة بصعوبات التعلم في مستوياتها الأعلى.

ثالثاً:مدخل المهمة أو السلوك: Dificit – Behavior or Task Approach :

يفترض أنصار هذا المدخل أن الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي هم أطفال عاديون تماماً باستثناء الصعوبة النوعية المحددة التي يمكن علاجها والتعامل معها بصورة مباشرة. ويركز على صعوبة الفهم القرائي ذاتها، وأيضاً المتغيرات المصاحبة لها، حيث يتعامل مباشرة مع أنماط سلوكية محسوسة فعلية صادرة عن طفل يقرأ ويتعلم ويتحرك أمامك، ويمكن مقارنة سلوكياته بالإطار المعياري للسلوك موضوع الاهتمام.

إذاً يكون التركيز في حالة وجود انحراف في الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع على محاولات الوصول بالأداء الفعلي إلى مستوى الأداء المتوقع، ولذا فإن هذا المدخل يطلق عليه مدخل "التمركز حول الطفل" child centered والإطار المنهجي لهذا المدخل يقوم على افتراضات اشتقت من التوجه العام للمدرسة السلوكية .

وينطلق هذا المدخل من عدة افتراضات أساسية منها ما يلي :

- ١ - أن التدخل المباشر لعلاج صعوبة الفهم القرائي أهم من البحث عن أسبابها .
- ٢ - توجد بعض المحكات السلوكية للتعلم الفعال، تلك المحكات تمثل الإطار المعياري للنمط العادي للتعلم الذي يتوقع للطفل العادي /المتوسط / تحقيقه والوصول إليه .
- ٣ - عدم تحقيق الطفل لهذا المستوى المتوقع - الذي يمثل الإطار المعياري - يعبر عن وجود صعوبة أو مشكلة أو عجز .

٤ - أن تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في تجنب أو منع مشكلات مستقبلية ولكنه لا يساعد في التخطيط أو ممارسة العلاج .

٥ - أن محور التدخل العلاجي هو مساعدة الطفل ذا صعوبة الفهم القرائي على الوصول إلى المستوى المتوقع منه في ضوء الإطار المعياري للتعليم الفعال.

ويشير الصاوي إلى أن هذا المدخل يركز على وجود محكات تمثل الإطار المعياري للتعليم الذي يتوقع للطفل أن يصل إليه، فإنه يمكن الاستفادة من ذلك في تحديد الهدف وهو محاولة الوصول بالأداء الفعلي للتلميذ ذي صعوبة الفهم القرائي إلى الأداء المتوقع منه في ضوء الإطار المعياري للتعليم الفعال وهو معيار الفرقة الدراسية المقيد فيها التلميذ.

رابعاً : المدخل النفس عصبي Neuropsychological Approach:

يفترض أنصار هذا المدخل وجود علاقة بين وظائف المخ وأشكال السلوك المختلفة، فبعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم إصابات دماغية يظهرون إشارات عصبية بسيطة يمكن ملاحظتها. (الصاوي ، ٢٠٠٩ ، ٧٧ - ٨٦)

ثامناً - علاج صعوبات القراءة :

يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى العديد من الطرق والمداخل التعليمية لتفعيل تجاربهم في مجال القراءة وجعلها ناجحة كي يستطيعوا بالتالي تجاوز صعوباتهم التعليمية، والآثار التي يمكن أن تنتج عن هذه الصعوبات والتي تصل في بعض الأحيان حسب دراسة كورايوباكالا (Cooray, Bakala, 2005) إلى اضطرابات عديدة ك (القلق - الهلع - الفوبيا - الوسواس القهري).

ولا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء التلاميذ، لكن توجد العديد من الطرق التي تساعد على تجاوز صعوباتهم.

وقد تباينت وتعددت البرامج التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقاً لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً و استخداماً :

أ - طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT)

ب - طريقة فرنالده Fernaled Method

ج - طريقة اورتون - جيلنجهام Orton- Gillingham

د - برنامج القراءة العلاجية Reading Recovery Program

هـ- برامج التدريس المباشر Direct Instruction Programs

أ - طريقة تعدد الوسائط أو الحواس " VAKT Multisensory Method ": يشير فتحي الزيات إلى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع : حاسة البصر "Vision" وحاسة السمع " Audition " و الحاسة الحسحركية "Kinesthetic" وحاسة اللمس "Tactile" في تعليم القراءة وتقتض هذه الطريقة أن الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات. ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات .

ويقع عبء استخدام هذه الطريقة على عاتق المدرس حيث يتعين عليه أن يجعل التلميذ يرى الكلمة مكتوبة، ويتتبعها بأصابعه، ويقوم بتجميع حروفها (نشاط حسركي) وأن يسمعها من المدرس ومن أقرانه، ويردها لنفسه بصوت مسموع، ثم يكتبها عدة مرات .

(الزيات , ١٩٩٨ , ٤٧٣ - ٤٧٤)

ب - طريقة فرنالد Fernald Method : لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهرياً عن طريقة تعدد الحواس (VAKT) حيث تقوم طريقة فرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة، وفي هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبوها من الذاكرة ثم يشاهدونها مكتوبة مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم. وفي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل وهي:

الأولى : يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها .

الثانية : يصبح في مقدور التلميذ أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه، ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

الثالثة : يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعداداً خاصاً للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدماً طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

الرابعة "مرحلة التعميم": وفيها يكون التلميذ قادراً على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها مع بعض الكلمات أو بعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها، متبعاً ما حدث في المرحلة السابقة حيث ينظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها و يكتبها من الذاكرة.

(كيرك و كالفانت , ١٩٨٨ , ٤٧٤ - ٤٧٥)

وأهم ما تتميز به طريقة فرنالدهو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها خلال كتابة الطفل لقصته مستخدماً كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ. كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم الطفل مهارات التهجئة. (المرجع السابق , ٤٧٥)

ج - طريقة اورتون - جلنجهامOrton- Gillingham :

الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. حيث يتعلم الطفل المزوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر في كلمات أو جمل قصيرة .

ومهام التهجئة المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة اورتون - جلنجهام. حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل متتابعي. ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي.

وقد طور "جلنجهام وستيلمان" هذه الطريقة و أطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحسركي للطفل على النحو الآتي :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف .
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

(المرجع السابق , ٤٧٦ - ٤٧٧)

د - برنامج القراءة العلاجية Reading Recovery Program:

أعد برنامج القراءة العلاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الأول. واستخدم لأول مرة في نيوزلاند، كما تم ممارسة وتطبيق البرنامج في ولاية أوهايو. وهو يستخدم حالياً في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية. ويقوم على الأسس الآتية:

- تقديم تعليم أو تدريس فردي مباشر للأطفال الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم من التلاميذ.
- يتم تقويم جميع تلاميذ الصف الأول خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون الرتبة الأدنى.
- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.
- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستواهم القرائي كي يصل إلى مستوى أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة .

و يستخدم برنامج القراءة العلاجية الخطوات الآتية :

- ١ - قراءة المؤلف Familiar reading : يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم .
- ٢ - تسجيلات فورية موقفية Running records : حيث يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم, وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تتحدد أو تختار بناءً على هذه الملاحظات .
- ٣ - الكتابة Writing: تقدم فرصاً متعددة للكتابة ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات, وتعميم الكلمات الجديدة, وتنمية الطلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي بالأصوات .
- ٤ - تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى Introduce New Book For First Reading : يختار التلاميذ كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم, ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد الذي وقع الاختبار عليه .

هـ- برامج التدريس الموجه المباشر Direct Instruction Programs :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة, وتتكون من ستة مستويات تناسب الصفوف من الأول إلى السادس.

ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتعليمات قرائية إعمالاً لمبدأي التكرار

والممارسة يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة ومخططة يتابعها المعلم مستخدماً تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وفي الاتجاه المرغوب .

كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية : كالمزج و الدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات (Carnine , 1990 ,125)

استراتيجيات تطوير الفهم Comprehension Strategies :

١ - إستراتيجية التحضير الذهني المسبق :

تعتبر هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في الفهم. تقوم على تفعيل المعرفة المسبقة والمفاهيم المعرفية ذات العلاقة بطبيعة المادة المراد فهمها ومحاولة التنبؤ بنوع المعلومات التي سوف ترد في النص المراد قراءته. وتعتمد القدرة على التنبؤ بشكل كبير على الخلفية المعرفية حول موضوع المادة. ومن المعروف أن المواضيع غير المألوفة أو الجديدة يكون فهمها أصعب من المواضيع التي اعتاد عليها الفرد. ويعود السبب إلى عدم القيام بعملية التنبؤ بنوع المعلومات. وبالتالي عدم تفعيل المعرفة المسبقة أو الخلفية المعرفية للموضوع .

ويظهر عند لتحضير الذهني المسبق نوع من عمليات التجسيد لدلالة الكلمات أو العبارات والجمل الواردة في النص. بمعنى ضرورة تطوير الإدراك العقلي للمعاني ومدلول الكلمات وتكوين صور ذهنية عن الشيء المقروء والتي تعد من العناصر الأساسية في الفهم .

٢ - إستراتيجية الإطلاع المسبق :

في هذه الطريقة يدرّب الطالب على إلقاء نظرة سريعة أو تمهيدية على النص. وهذا الإجراء يستغرق وقتاً قصيراً في العادة، حيث تتم قراءة العنوان والعناوين الفرعية أو الفقرة الأولى من النص أو مقدمته أو الملخص. وكذلك إلقاء نظرة سريعة على الرسوم التوضيحية والجداول وبذلك تتكون صورة كلية حول الموضوع الذي سوف يتم قراءته. وهي من الإستراتيجيات المهمة التي يتم من خلالها تنظيم الأفكار الرئيسية حول الموضوع أو النص .

٣ - إستراتيجية استخلاص الأفكار الرئيسية :

الفكرة الرئيسية في النص هي ملخص يجمع التفاصيل والأجزاء أو الأفكار المتضمنة أو الفرعية الواردة في الفقرات أو النص.

وتعتبر القدرة على استخلاص الفكرة الرئيسية من النص من المهارات النمائية التي تتطور مع الطالب بشكل تدريجي خلال المراحل الدراسية المختلفة.

ويدرب الطالب وفق هذه الطريقة على ملاحظة أوجه الشبه أو العنصر المشترك الذي يجمع بين الأجزاء الواردة في الفقرة الواحدة، ثم العلاقة بين الفقرات الواردة في النص، للوصول إلى الفكرة التي تجمع بملامحها أو سماتها هذه الأجزاء.

وتكمن أفضل الطرق التي تتبع في التدريب على استخلاص الفكرة الرئيسية في تدريب الطالب على تصنيف أو تبويب أو عنونة الفقرات الواردة في النص. ويمكن البدء بفقرات صغيرة تتضمن فكرة واضحة أو رئيسية، ثم الانتقال إلى فقرات أطول تنحصر الفكرة الرئيسية في وسط أو نهاية الفقرة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن العديد من الأطفال المصابين بعسر القراءة ينظرون إلى الجملة الأولى في الفقرة على أنها الفكرة الرئيسية للفقرة أو حتى للنص ككل.

٤ - إستراتيجية الاختيار والتحليل :

ويدرب الطالب فيها على التركيز والاهتمام بالتفاصيل أو الأجزاء ذات العلاقة وتنظيمها وتكوين أسس تركيبية تجمعها. ومن ثم يتم تدريبه على ربط أو دمج المعلومات الواردة في النص. وبذلك يمكن استخلاص الفكرة الرئيسية من القطعة أو النص المقروء والتي تشكل الدعامة الأساسية التي تبنى عليها الأجزاء الأخرى في النص.

٥ - إستراتيجية الأسئلة لتطوير الفهم :

تعد الأسئلة طريقة جيدة في تطوير الفهم حيث يعتمد فهم النص المقروء على قدرة القارئ على الانتباه إلى تلك المعلومات التي ترتبط بشكل مباشر بالنص، وعلى القدرة على تكوين ارتباط بين الجمل أو الفقرات الواردة في النص، وبشكل خاص إجراء ارتباط بين الجملة أو الفقرة التي تمت قراءتها والفقرة التي تقرأ في الوقت الحالي.

ويمثل طرح الأسئلة إحدى أهم الطرق في تكوين هذا الارتباط بحيث يتمكن الطفل من خلاله من التركيز على الأجزاء الأكثر أهمية في النص والتي تحمل الجواب على السؤال المطروح أو تحتوي على معلومة محددة تفيد في الإجابة عن السؤال .

ومن الممكن طرح الأسئلة خلال الحوار أو النقاش الذي يتبع قراءة النص ومن الممكن كذلك إضافة هذه الأسئلة في مواقع محددة على النص، أو على تلك الأجزاء التي يجد الطفل صعوبة في فهمها، أو على جزء من النص تمت قراءته في السابق.

وغالباً ما تمكن الأسئلة المحضرة بشكل جيد الطفل من الخروج باستنتاج معين حول النص المقروء واستخلاص الأفكار الرئيسية فيه. ومن المهم في البداية تحديد العناصر والمفاهيم الأساسية في النص، كما يجب أن تشتمل الأسئلة على العناصر الأساسية. وتساعد الطالب على تكوين صورة ذهنية محددة حول النص، وأن تكون الأسئلة التي تطرح قبل قراءة القطعة من النوع الذي يهيئ الطالب لفهم الموضوع أو الحقائق الأساسية في النص، كما يجب أن تكون الأسئلة التي تتم بعد قراءة القطعة موجهة نحو الأفكار والمفاهيم والأحداث التي تعتبر أساسية في فهم النص المقروء وتساعد الطالب على تنشيط المفاهيم المعرفية.

٦ - إستراتيجية العلاقة بين السؤال و الجواب Question-Answer Relation:

يعتمد بعض من الطلاب المصابين بعسر القراءة على أجوبة سابقة موجودة في ذهنهم عند إجاباتهم على أسئلة المدرس، وهناك فئة أخرى منهم تحاول البحث عن إجابات لهذه الأسئلة في النص. وتبرز المشكلة عندما تكون الإجابة غير واضحة أو ظاهرة في النص بشكل مباشر، بل تحتاج إلى استنتاج معين للوصول إليها.

حيث يوضح المدرس للطالب أن الإجابات لا تكون جميعها في النص، ثم يقوم بمساعدته على تحديد مكان الجواب الصحيح أو كيفية استنتاجه من خلال تدريبه على تصنيف الإجابات المطلوبة منه إلى المجموعات التالية :

١ - إجابة موجودة في النص بشكل مباشر في جملة أو فقرة واحدة. وفي هذه الحالة تكون الإجابة مشابهة للسؤال من حيث النص.

٢ - إجابة تحتاج إلى تجميع من عدة جمل أو فقرات، مما يتطلب تفكيراً وبحثاً عن الجواب الموزع على عدة جمل أو فقرات.

٣ - إجابة غير موجودة في النص تعتمد على معرفة ومعلومات الطالب السابقة.

٥ - إجابة تحتاج إلى استنتاج من محتوى النص من خلال دمج الخبرات والمعرفة المسبقة مع المعلومات الواردة في النص.

٦ - إستراتيجية التلخيص بهدف تطوير الفهم :

يعتبر الكثير من المدرسين و المختصين بعسر القراءة تلخيص Summarizing المادة المقروءة على أنها الطريقة الأكثر فعالية في تطوير الاستيعاب. ويعود السبب في ذلك إلى أن تلخيص

المادة المقروءة يمكن الطالب من تحديد الأجزاء الرئيسية في النص، كما تمكن القارئ من ملاحظة مدى استيعابه وفهمه للنص المقروء.

ويختلف التلخيص عن إعادة السرد، فعند إعادة السرد يقوم الطالب بسرد ما يتذكره من النص فقط، وليس ما فهمه. أما عملية التلخيص تستوجب انتقاء التفاصيل المهمة في النص وحذف المعلومات غير الضرورية والمكررة وإعادة صياغة النص وتكثيف أو تجميع هذه الأجزاء.

ويعتمد في بداية التدريب على تلخيص النص على التلخيص الشفوي، وذلك لأن التلخيص الكتابي يستلزم مهارات محددة كالمعرفة الجيدة بقواعد الكتابة وقواعد الإملاء ومهارات اللغة المكتوبة، والتي تعد قاصرة لدى المصابين بعسر القراءة حيث يوجه انتباه الطالب نحو الأجزاء التي يجب تضمينها في الملخص، وعندما يتمكن الطالب من إتقان التلخيص الشفهي يبدأ التدريب على كتابة التلخيص.

٧ - طريقة تحليل استجابة الطالب :

يعود السبب في العديد من الاستنتاجات غير الصحيحة إلى طريقة التفكير غير المناسبة التي يتبعها الطالب في فهم واستيعاب النص. وتتمثل هذه الطريقة في تحليل وتوضيح سبب الإجابات غير الصحيحة، ولماذا توصل الطالب لمثل هذه الإجابة حيث يبحث المدرس عن طريقة التفكير التي قام بها الطالب أو الإستراتيجية التي اتبعها في فهم النص. ويمكن اعتبار هذه الطريقة على أنها إعادة تكوين الاستنتاج الذي توصل إليه الطالب .

٨ - النمذجة Modeling لتطوير الفهم :

الكثير من المعلومات التي يحصل عليها القارئ بعد قراءة النص تعد نتيجة استنتاج معين توصل إليه من خلال ربط الأفكار الواردة في النص. وغالباً ما يمثل الاستنتاج معلومات غير واردة في النص بشكل واضح أو صريح، وقد يكون الاستنتاج على شكل أحكام معينة يكونها القارئ استناداً إلى المفاهيم المعرفية والمعلومات المتضمنة في النص.

ومن المعروف أن العديد من الأطفال الذين لم يكتسبوا مهارة القراءة بشكل جيد أو المصابين بعسر القراءة يعانون كذلك من صعوبة في الإجابة عن أسئلة تحتاج لاستنتاج معين من النص المقروء. أسباب هذه الصعوبة كثيرة لعل أهمها صعوبة ربط المعلومات الواردة في النص مع المعرفة السابقة والتي هي أصلاً محدودة، أو الاعتماد بشكل كبير على الخلفية المعرفية المحدودة أو المعلومات السابقة.

وتعد النمذجة من الطرق المهمة في مساعدة الطالب أو تدريبه على كيفية استنتاج معلومات محددة من النص، وذلك من خلال البحث عن أدلة أو معلومات معينة في النص يمكن أن تبني عليها عملية الاستنتاج ويمكن للمدرس أن يشرح للطالب استنتاجاً معيناً ويساعده في تحديد مكان المعلومات التي بنى عليها استنتاجه، ثم يتبادل الأدوار مع الطالب وذلك بأن يبحث عن الأدلة التي بنى عليها الطالب استنتاجه. وبعد ذلك يدرب الطالب على البحث عن أدلة أو معلومات والخروج باستنتاجات محددة .

٩ - استراتيجية التفكير - سؤال الذات :

أظهرت هذه الطريقة في تطوير الفهم فعاليتها عند الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة حيث يدرب فيها الطالب على مهارة التفكير بالنص، والاهتمام بالمعنى من خلال تدريبه على طرح أسئلة معينة، وذلك بعد أن يقوم المدرس في البداية بتطبيق هذه الإستراتيجية على مرأى منه. وتتكون هذه الطريقة من ثلاث مراحل هي :

١ - المرحلة الأولى: التفكير السابق للقراءة think Ahead, يطرح الطالب في هذه المرحلة الأسئلة التالية:

ما موضوع النص الذي سوف أقرأه ؟ ماذا أعرف عن هذا الموضوع ؟ ماذا أريد أن أعرف أو أتعلم ؟ ما هو هدفي في القراءة ؟

٢ - المرحلة الثانية : التفكير أثناء القراءة Thinking While Reading ويطرح الطالب في هذه المرحلة أيضاً على نفسه الأسئلة التالية: ماذا قرأت حتى الآن ؟ ما هي الفكرة الرئيسية في الموضوع ؟ هل أفهم ما أقرأ ؟ ماذا أفعل إذا لم أفهم ما قرأته ؟

٢ - المرحلة الثالثة : التفكير بعد القراءة : Think Back, يدرب الطالب في هذه المرحلة على مرجعة النص الذي تمت قراءته. ويطرح الطالب على نفسه سؤالين هما: هل تعلمت ما رغبت بتعلمه ؟ كيف يمكنك استخدام ما تعلمته ؟.

١٠ - إستراتيجية توضيح و شرح النص :

عندما يقوم المدرس بتوضيح معلومات معينة في النص. فإنه بذلك يساعد الطالب على تكوين صورة ذهنية معينة أو الوصول إلى استنتاج محدد. ومن الممكن أن يضيف الشرح الجيد معلومات جديدة تساعده على فهم المعلومات الواردة في النص.

١١ - إستراتيجية الحوار والنقاش :

يعد الحوار والنقاش الذي يسبق أو يلي قراءة النص من الطرق المهمة في تحسين الفهم والاستيعاب. ومن الممكن أن يجري حول أجزاء معينة من النص تمثل الأفكار الرئيسية، ويمكن عن طريقه ربط السبب والنتيجة من خلال تركيز انتباه الطالب على حدث معين وارد في جملة أو فقرة.

(السرطاوي وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٢٠٦ - ٢٢)

الفصل الخامس

منهج البحث وإجراءاته

- مقدمة

أولاً-المجتمع الأصلي وعينة البحث.

ثانياً-أدوات البحث وإجراءاته.

١ - اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي - من إعداد الباحثة

٢ - المقاييس المستخدمة للفرز:

١/٢ - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - إعداد مايكل بست

٢/٢ - بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية- للزيات

٣/٢ - اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة - تقنين عزيزة رحمة

٣ - المقاييس المستخدمة كمحكات في البحث:

١/٣ - اختبار القراءة الصفي _ إعداد راضي الوقفي

٢/٣ - اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية- تقنين نوال المطلق

٣/٣ - اختبار تشخيص صعوبات القراءة - إعداد د. صلاح عميرة

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

مقدمة :

يتضمن الفصل الحالي وصفاً لمجتمع البحث، وعينته وطريقة اختيارها، ووصفاً للاختبار التشخيصي موضوع الدراسة، والخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة من أجل توفير صورة من الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية له، بالإضافة إلى دراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث.

أولاً-المجتمع الأصلي وعينة البحث :

-المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي من تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، الذين تبلغ أعمارهم ١٠ سنوات خلال العام الدراسي ٢٠١٤م - ٢٠١٥م، وقد بلغ عددهم (٢٤٤٨٥) تلميذاً وتلميذة.

- عينة البحث :

١- عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

قامت الباحثة بمراجعة مديرية الإحصاء والتخطيط لمعرفة المدارس الحكومية الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للذكور، والإناث، والمختلطة، وعددها في محافظة دمشق .

- سحبت الباحثة عينة المدارس بطريقة عشوائية غطت جميع المناطق مع مراعاة عدد المدارس في كل منطقة.

- سحبت عينة الدراسة من المدارس المعتمدة بطريقة عشوائية ، وجرى أخذ جميع التلاميذ في كل مدرسة من مدارس عينة البحث، والذين تبلغ أعمارهم (١٠) سنوات وبلغ عدد أفراد عينة البحث في جميع المدارس المنتقاة (٧٢٨) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع، والذين تبلغ أعمارهم (١٠) سنوات ، وذلك بعد إتباع الإجراءات الآتية في طريقة سحبها:

أولاً- قسمت الباحثة مدينة دمشق إلى خمس مناطق تعليمية، وهي الشرق، والغرب، والشمال، والجنوب، والمركز وجرى سحب عينة من مدارس التعليم الأساسي بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي وفق إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية لعام ٢٠١٤-٢٠١٥م (٢٧٥) مدرسة في مدينة دمشق، وكان عدد المدارس المسحوبة (٥٧)، وقد بلغت نسبة المدارس التي جرى سحبها بالنسبة لمجموع مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق ٢٠,٧٢ %.

ثانياً- قامت الباحثة بزيارة كل مدرسة من مدارس عينة الدراسة واجتمعت بمديري تلاميذ الصف الرابع ومعلميهم ومعلماتهم لتعريفهم بالهدف من الدراسة وبالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وكيفية تطبيق الاختبارات والغرض من استخدامها، ليتمكن المعلمون والمعلمات من تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمييزهم من التلاميذ العاديين وذلك بعد أن طلبت من المعلمين تحديد الطلاب، الذين يكون تحصيلهم الأكاديمي في مادة القراءة خمسة فما دون، وجرى استبعاد الصفوف التي يدرسها معلمون وكلاء، وذلك مراعاة لأن تكون فترة ملاحظة المعلم أو المعلمة للتلميذ لا تقل عن ستة أشهر، كما تم استبعاد التلاميذ الراسبين في أي صف من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

ثالثاً- قامت الباحثة بتحديد عدد التلاميذ الذين أحالتهم معلماتهم ومعلموهم وهم التلاميذ الذين كانت درجاتهم في الاختبارات المدرسية لمادة القراءة خمسة فما دون والبالغ عددهم (١٢١٣) تلميذاً وتلميذة.

رابعاً- قامت الباحثة وبمساعدة المرشد الاجتماعي والمرشد النفسي في المدرسة، بمقابلة التلاميذ كلاً على حدة للتأكد من أن صعوباتهم التعليمية لا ترجع إلى إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، وفي نهاية المقابلات قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الذين يعانون أي نوع من الإعاقات كالإعاقات البصرية أو السمعية، والتي قد تكون السبب في ظهور هذه النتائج على تلك المقاييس، وذلك بالعودة إلى سجل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المرشد النفسي بكل مدرسة، ثم قامت الباحثة مع فريق من المختصين بمجال التربية بتوزيع مقاييس الفرز.

خامساً- جرى تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven بتعريب وتقنين رحمة (٢٠٠٤) (وسيم التعريف بهذا الاختبار لاحقاً)، وذلك لقياس نسبة الذكاء لدى أفراد العينة، حيث قامت الباحثة مع فريق من المختصين بمجال التربية بتوزيع هذا الاختبار على أفراد العينة في المدارس المنتقاة، ثم حسبت درجات الطلاب على هذا الاختبار، وجرى استبعاد الطلاب الذين أظهرت درجاتهم انخفاضاً عن متوسط درجات الطلاب في المرحلة العمرية نفسها، حيث استبعد كل من

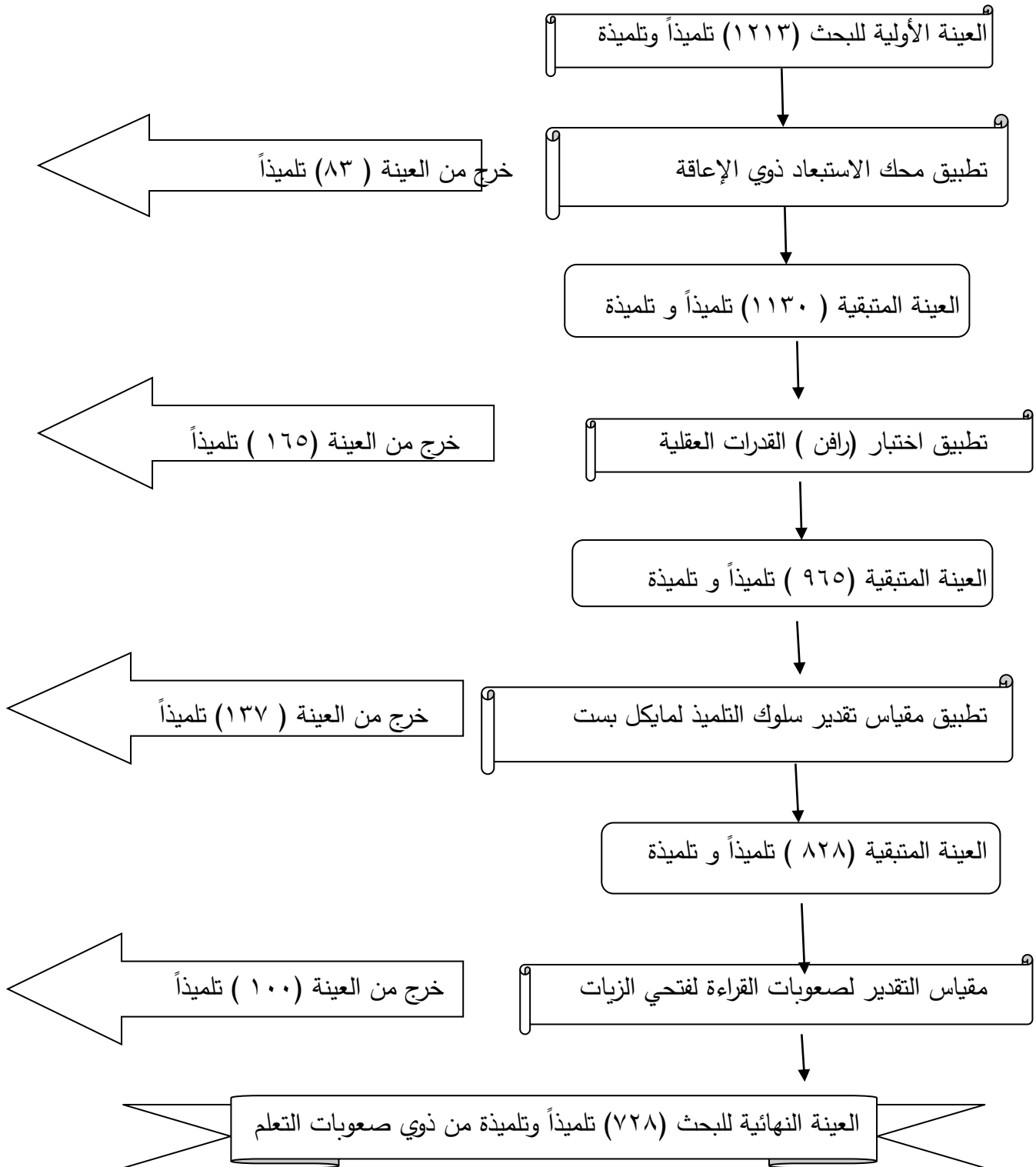
قلت درجته على الاختبار عن المئين (٥٠)، وكان التحديد وفق الدرجات الأولية التي حصل عليها التلاميذ في الصف الرابع وهم التلاميذ الذين حصلوا على ١٨ درجة.

سادساً- جرى تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ من قبل المعلمين والمعلمات من إعداد مايكل بست (وسيم التعريف بهذا الاختبار لاحقاً)، وذلك لتحديد حالات صعوبات التعلم وفق هذا المقياس بحصول التلميذ على (٤٨) درجة فما دون، واستبعدت الباحثة التلاميذ، الذين أظهرت درجاتهم على هذا المقياس عدم وجود مؤشر إلى وجود الصعوبات التعليمية لديهم .

سابعاً- جرى تطبيق مقياس تقدير صعوبات القراءة من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٧) (وسيم التعريف بهذا المقياس لاحقاً) وجرى فرز عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من قبل المعلمين والمعلمات.

والشكل رقم (١) يوضح عملية الاستبعاد والفرز لذوي صعوبات تعلم القراءة.

الشكل رقم (١) يوضح خطوات استبعاد الأفراد الذين لا تنطبق المحكات عليهم.



٢- عينة التلاميذ العاديين:

-سحبت الباحثة عينة المدارس بطريقة عشوائية غطت جميع المناطق مع مراعاة عدد المدارس في كل منطقة، وكان عدد المدارس المسحوبة ١٠ مدارس.

- سحبت عينة الدراسة من المدارس المعتمدة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد عينة البحث في جميع المدارس المنتقاة (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع، والذين تبلغ أعمارهم (١٠) سنوات. والجدول التالي يوضح عدد التلاميذ في كل عينة من عينات البحث

جدول (١) عدد التلاميذ في كل عينة من عينات البحث

العدد	العينة	الصف
٣٠	العينة الاستطلاعية	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم
١٢٥	عينة الصدق والثبات لأدوات البحث	
١٢٢	عينة الصدق والثبات للاختبار التشخيصي موضوع البحث.	
٤٥٠	عينة التعبير	
٧٢٧	العينة الكلية للبحث من ذوي صعوبات التعلم	
٢٠٠	عينة التلاميذ العاديين	التلاميذ العاديين

ثانياً- أدوات البحث وإجراءاته :

سيتم فيما يلي التعريف بالاختبار التشخيصي في القراءة موضوع البحث، بالإضافة إلى التعريف بأدوات البحث المستخدمة للفرز والتي استخدمت كمحكات، والدراسة السيكومترية لكل منها.

١- اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي- من إعداد الباحثة:

بناء ووصف الاختبار

أولاً- هدف الاختبار :

يقيس الاختبار التشخيصي والذي يعتبر موضوع البحث الحالي وأداته الأساسية والذي تم إعداده من قبل الباحثة جميع مهارات التعرف وفهم المقروء التي يتوقع من تلاميذ الحلقة الأولى أن يكتسبوها في نهاية تلك الحلقة ويهدف للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تلك

المهارات، وحصرتها بمهارة فرعية معينة. وذلك لاستخدامه في البيئة المحلية بغرض التشخيص التربوي . ويوضح الجدول التالي مجالات الاختبار الرئيسية والفرعية وعدد بنودها.

جدول (٢) مجالات الاختبار التشخيصي موضوع البحث الرئيسية والفرعية وعدد بنودها

المجالات الرئيسية	المجالات الفرعية	الاختبارات الفرعية في كل مجال	عدد البنود
التعرف	نطق الكلمات الألوقة أثناء القراءة	قراءة الكلمات الثلاثية	١٥
		قراءة الكلمات الرباعية .	١٥
		قراءة الكلمات الخماسية .	١٥
		التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع أثناء القراءة	٣٠
		التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .	٣٠
		التمييز بين أنواع التنوين المختلفة .	٣٠
		قراءة الكلمات التي بها مدود طويلة .	٣٠
		قراءة الكلمات التي تتضمن حرفاً ساكناً .	١٥
		قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد	١٥
		التمييز في نطق الكلمات المتشابهة الأحرف .	١٥
	دمج أجزاء الكلمات	تعرف أجزاء الكلمات المعروضة ودمجها .	٣٠
		الدمج الصوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة .	٣٠
	التذكر البصري	التذكر البصري للحروف .	٢٠
		التذكر البصري للكلمات .	٢٠
	التمييز السمعي	التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً .	٢٠
		تمييز الحرف /المقطع الأوّل في الكلمة .	١٥
		تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة .	١٥
	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق .	٢٠
الفهم	الفهم الحرفي	اختبار تشخيص مهارة الفهم الحرفي .	٣٥
	الفهم الاستنتاجي	اختبار تشخيص مهارة الفهم الاستنتاجي .	٣٣
	الفهم الناقد	اختبار تشخيص مهارة الفهم الناقد .	١٢

ثانياً - مراحل بناء الاختبار :

قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي لمهارات القراءة (التعرف والفهم القرائي) وفق الخطوات الآتية :

١ - اطلعت الباحثة على منهاج مادة القراءة في مقرر اللغة العربية للصف الرابع الأساسي وقامت بتحليل مهارات التعرف والفهم القرائي التي تقوم عليها تدريبات القراءة في المنهاج للتوصل إلى المهارات التي يجب أن يقوم عليها الاختبار التشخيصي .

٢- وضعت الباحثة الصورة الأولية لبنود القسم الأول من الاختبار الذي يشخص صعوبات التعرف. على الشكل الآتي:

القسم الأول : يتألف من خمسة اختبارات تشخص الصعوبات الآتية :

١ - نطق الكلمات المألوفة في أثناء القراءة :

- ١ / ١ - قراءة الكلمات الثلاثية .
- ١ / ٢ - قراءة الكلمات الرباعية .
- ١ / ٣ - قراءة الكلمات الخماسية .
- ١ / ٤ - التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع أثناء القراءة .
- ١ / ٥ - التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .
- ١ / ٦ - التمييز بين أنواع التنوين المختلفة .
- ١ / ٧ - قراءة الكلمات التي بها مدود طويلة .
- ١ / ٨ - قراءة الكلمات التي تتضمن حرفاً ساكناً .
- ١ / ٩ - قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد .
- ١ / ١٠ - التمييز في نطق الكلمات المتشابهة الأحرف .

٢ - دمج أجزاء الكلمات .

- ٢ / ١ - تعرّف أجزاء الكلمات المعروضة ودمجها .
- ٢ / ٢ - الدمج الصّوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة .

٣ - التّذكر البصري :

- ٣ / ١ - التّذكر البصريّ للحروف .
- ٣ / ٢ - التذكر البصري للكلمات .

٤ - التّمييز السمعي :

- ٤ / ١ - التَّمييز السَّمْعِي للكلمات المتشابهة صوتاً .
- ٤ / ٢ - تمييز الحرف /المقطع الأول في الكلمة .
- ٤ / ٣ - تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة .
- ٦ - الرَّبط بين الرمز المكتوب والصَّوت المنطوق .

وصف الاختبارات الفرعية:

١ - اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات المألوفة في أثناء القراءة :

عبارة عن ١٠ اختبارات فرعية تتضمَّن قوائم تختلف في عدد كلماتها لتقييم قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي درسها، وتشكل معجمه القرائي وتتضمَّن أنماطاً صوتية متنوّعة (حروفاً متحركة وساكنة أو مَنونة أو مشدّدة).

تعليمات التطبيق :

- ١ - يطبّق هذا الاختبار على كلّ تلميذ تطبيقاً فردياً .
- ٢ - أن يكون التّطبيق في مكان هادئ خالٍ من المثيرات الصّوتية وغير الصّوتية.
- ٣ - أن يتأكّد المعلّم من حالة التّلميذ الصحيّة وعدم إصابته بأمراض تعوق النّطق في أثناء القراءة .
- ٤ - يطلب من التلميذ أن يتقيد في نطقه بحركات الشّكل على كلّ كلمة .
- ٥ - عند البدء يجب أن يجلس التلميذ أمام الفاحص الذي سيعرض الكلمات .
- ٦ - يوضح للتّلميذ ما هو مطلوب منه وفق الآتي :
- ستعرض عليك بعض الكلمات (كلمة - كلمة) وكل كلمة سوف تظهر لمدة ٣ ثوان فقط، وبفاصل ثانيتين بين كل كلمة، و التّالية لها، وعليك أن تنتبه وتحاول أن تقرأ الكلمة بالسرعة المطلوبة وبالصّورة الصّحيحة .
- ٧ - يمكن للمعلّم أن يعيد شرح هذه التعليمات إن كان ذلك ضرورياً، وإذا تبين للمعلّم أنّ التّلميذ لم يستوعب التّعليمات، يمكنه شرحها بعبارات أخرى متّفقة مع التّعليمات الأصلية .

- ٨ - يجب أن يكون المعلمَ مواجهاً للتلميذ بحيث يشاهد نطق التلميذ للعناصر الصوتية للكلمات, ويكون في موقف يسمح له بسماع صوت التلميذ في أثناء القراءة بصورة واضحة.
- ٩ - سجّل عدد الكلمات التي أخطأ التلميذ في قراءتها في كلّ اختبار فرعي في بطاقة رصد الأخطاء.
- ١٠ - يعطي المعلم التلميذ فترة راحة لا تزيد عن ٥ دقائق إذا شعر أن هناك ما يعوق أداء التلميذ (التعب - الملل).

٢ - اختبار تشخيص صعوبة دمج أجزاء الكلمات :

يتألف من قسمين :

٢ / ١ - صعوبة تعرّف أجزاء الكلمات المعروضة ودمجها :

عبارة عن قائمة من الكلمات من خارج معجم التلميذ القرائي و تتضمن أنماطاً متنوعة (حروف متحركة وساكنة ومنونة ومشددة).

٢ / ٢ - صعوبة الدمج الصوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة :

يتكوّن الاختبار من (عشرين كلمة), كلّ كلمة مقسّمة إلى عناصرها الصوتية ويقوم الفاحص بتطبيق أجزاء كلّ كلمة ثم يطلب إلى التلميذ أن يعيد الكلمة في صورتها الكلية, وذلك لاختبار قدرة التلميذ على مزج الأصوات بعد استماعه إليها.

إجراءات و تعليمات التطبيق :

- ١ - يتبع المعلم الخطوات من ١ إلى ٥ من الاختبار الأول .
- ٢ - عند تطبيق اختبار تشخيص صعوبة تعرّف أجزاء الكلمات المعروضة ودمجها يوضّح المعلم للتلميذ ما هو مطلوب منه وفق الآتي:
- سوف تعرض عليك مجموعة من الكلمات (كلمة - كلمة) وعليك أن تحاول قراءتها قراءة صحيحة, وسوف تعطى فرصة كافية لتعرّفها فإذا لم يستطع لفظ الكلمة بالطريقة الصحيحة, ستعرض عليك حروف ومقاطع هذه الكلمة, وعليك أن تحاول ترتيب هذه الحروف والمقاطع وتكوين الكلمة لفظها بشكلها الصوتي النهائي.
- ٣ - عند البدء بتطبيق اختبار صعوبة الدمج الصوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة يجلس التلميذ مواجهاً للفاحص, بينما يتلقى منه التعليمات الآتية :

- سأنطق بعض الحروف, والمقاطع عليك الاستماع جيداً, وتعيد نطق هذه الحروف والمقاطع بسرعة مكوناً الكلمة بصورتها الكلية, ويراعي الفاحص أن تمرّ فترة زمنية (ثانية) تقريباً بين نطقه لجزء الكلمة و الجزء الثاني لها.

٣ - يتبع المعلم الخطوات من (٧ - ١٠) الواردة في الاختبار الأول .

٣ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري :

١/٣ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف :

عبارة عن قائمة من (عشرين حرف), كلّ حرف مكتوب على بطاقة , يقابلها نموذج أمام التلميذ من ثلاث حروف إحداها فقط يتطابق مع الحرف المستهدف (حروف القائمة). وعلى التلميذ أن يشاهد الحرف المعروض (باللمح السريع) ويعيّن الحرف الذي يماثله على النموذج, وذلك لاختبار قدرة التلميذ على التذكر البصري للحروف .

تعليمات وإجراءات التطبيق :

١ - يتأكد المعلم أنّ التلميذ لا يعاني من إصابة تعوق مشاهدته للحروف المعروضة

٢ - عند بدء التطبيق يتأكد الفاحص أنّ التلميذ يجلس في مكان يستطيع رؤية البطاقات منه بوضوح .

٣ - يشرح الفاحص للتلميذ ما هو مطلوب منه:

سوف تقوم بعرض مجموعة من الحروف (حرف - حرف), وسوف تظهر لمدة ثلاث ثوان, و عليه أن ينتبه إلى شكل الحرف, ثم يضع دائرة حول الحرف الذي يتطابق معه في الشكل من بين الحروف الثلاثة الموجودة أمامه على النموذج .

٤ - يعيد الفاحص التعليمات عند الضرورة أو يصوغها بعبارات أخرى متفقة مع العبارات الأصلية, حتّى يتأكد أنّ التلميذ فهم المطلوب منه .

٥ - يحسب الفاحص عدد الأخطاء التي وقع فيها كلّ تلميذ, ويضعها في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به.

٣/٢ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات :

عبارة عن قائمة من الكلمات كل كلمة مكتوبة على بطاقة، يقابلها نموذج أمام التلميذ من ثلاث كلمات تتشابه بالشكل إحداها فقط تتطابق مع الكلمة المستهدفة (كلمات القائمة) وعلى التلميذ أن يشاهد الكلمة المعروضة ويعين الكلمة التي تماثلها على النموذج، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على التذكر البصري للكلمات .

تعليمات التطبيق : يطبق المعلم الخطوات من (١ - ٥) الواردة في اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف .

٤- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي:

يتألف من ثلاثة اختبارات :

٤ / ١ - صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً .

٤ / ٢ - صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأول في الكلمة .

٤ / ٣ - صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة .

تعليمات التطبيق :

١ - يطبق هذا الاختبار تطبيقاً فردياً على كل تلميذ، وفي مكان هادئ خال من المشتتات.

٢ - يتأكد المعلم من أن انتباه التلميذ موجهاً للمهمة الاختبارية، وأنه لا يعاني من أمراض تعوق سماعه للكلمات المنطوقة .

٣ - أن يتقيد المعلم بالنطق الواضح للكلمات، مع مراعاة تسكين أواخر الكلمات، حتى لا يتم إقحام مقاطع صوتية جديدة على البناء الصوتي للكلمة.

٤ - عند البدء باختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً يجب أن يجلس التلميذ مواجهاً للفاحص بينما يتلقى منه التعليمات الآتية :

أ - سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين في كل مرة، وأريد منك أن تذكر لي ما إذا كنت سمعت الكلمة نفسها مكررة مرتين أم أنك سمعت كلمتين مختلفتين .

ب - تذكر إن كانت الكلمتان كلمة واحدة مكررة قل نعم أو مثل بعض وإذا كانتا مختلفتين قل لا أو مختلفتين.

ج - بعد الانتهاء من إعطاء التعليمات، والتأكد من أن التلميذ يستوعب المهمة جيداً عليك تدوير مقعده بحيث تواجهه ظهر التلميذ، ولا يرى فمك وأنت تقرأ الكلمات في أثناء تطبيق الاختبار. ويكون في وضع يسمح له بأن يسمع الكلمات بكلا أذنيه بشكل متساوٍ.

د - يجب على الفاحص أن يقرأ كلمتا كل زوج بوضوح، وبفاصل زمني ثانية واحدة بين الكلمتين مع المحافظة على المستوى المناسب لشدة الصوت.

هـ - عند تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأول في الكلمة يعرض المعلم قائمة الاختبار ويشرح للتلميذ ما هو مطلوب منه :

أ - سوف أقرأ عليك مجموعة من الكلمات وعليك أن تشير إلى الحرف الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة.

ب - يشير المعلم بأنه سوف يكرّر نطق الكلمة نفسها مرتين حتى يمكنه إعطاء استجابة صحيحة .

ج - يشير المعلم إلى السطر (رقم ١) وينطق بالكلمة الأولى من قائمة المعلم، ويكررها مرتين ليعطي التلميذ فرصة لمراجعته استجابته.

٦ - عند تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة يطبق الفاحص التعليمات الخاصة باختبار تشخيص صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأول في الكلمة، مع مراعاة أن المستهدف الحرف الذي يمثل الصوت الأخير في الكلمة .

٧ - يمكنك إعادة التعليمات إذا كان ذلك ضرورياً، وإذا تبين لك أنّ التلميذ لم يستوعب التعليمات، يمكنك شرحها له بعبارة أخرى متفقة مع التعليمات الأصلية.

٨- يسجل الفاحص عدد الأخطاء التي أخطأها التلميذ في بطاقة رصد الأخطاء .

هـ - اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق :

تشمل مادة هذا الاختبار على عشرين سطرًا في كل سطر منها ثلاث كلمات متشابهة في الشكل منها كلمات لا معنى لها، ولكنها مكتوبة من عناصر صوتية درسها التلميذ (حروف متحركة

وساكنة). وعلى التلميذ أن يحدد الكلمة التي ينطق بها المعلم في كل سطر، وذلك لاختبار قدرة التلميذ على الربط بين ما يسمعه من أصوات وما يراه من حروف الكلمة.

إجراءات وتعليمات التطبيق :

١ - يتأكد الفاحص أن التلميذ لا يعاني من أمراض أو إصابات تعوق التلميذ عن سماع الكلمات التي ينطق بها الفاحص .

٢ - أن يكون التطبيق في مكان هادئ خال من المثيرات الصوتية وغير الصوتية .

٣ - يعرض المعلم قائمة الاختبار ويشرح للتلميذ ما هو مطلوب منه :

أ - يشير المعلم إلى الكلمات الثلاثة الموجودة في السطر الأول ويبين أنها متشابهة في الشكل و أنك سوف تنطق بكلمة واحدة عليه الإصغاء جيداً في أثناء نطق المعلم للكلمة في كل سطر وعلى التلميذ أن يضع دائرة حول الكلمة المنطوقة .

ب - يشير المعلم بأنه سوف يكرر نطق الكلمة نفسها مرتين حتى يمكنه إعطاء استجابة صحيحة .

٥ - يشير المعلم إلى السطر (رقم ١) وينطق بالكلمة الأولى من قائمة المعلم، ويكررها مرتين ليعطي التلميذ فرصة لمراجعة استجابته.

٦ - يحسب المعلم عدد الأخطاء التي وقع فيها كل تلميذ ويضعها في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به.

٣ - اختارت الباحثة ثلاثة نصوص قرائية من مجموعات قصصية مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي لتكون نصوص القسم الثاني من الاختبار التشخيصي والذي يهدف إلى تحديد المستوى القرائي العام للتلميذ.

القسم الثاني : النصوص القرائية :

يتألف من ثلاثة نصوص قرائية، يهدف إلى تحديد المستوى القرائي للتلميذ (استقلالي - تعليمي - إحباطي) وتشخيص الأخطاء ذات الدلالة التي يرتكبها التلميذ في أثناء قراءته للنص قراءة جهرية للتوصل إلى تحديد المواد القرائية المناسبة له، والكتب التي يجب تجنبها.

ويتألف هذا القسم من ثلاثة نصوص قرائية، تمّ اختيارها من خارج الكتاب المقرر بمستوى نصوص القراءة للصفّ الرابع الأساسي.

المستويات القرائيّة :

المستوى الاستقلالي :

هو المستوى الذي يستطيع التلميذ فيه القراءة بسهولة و فيه يتحدد إذا كان عدد أخطاء المفردات تضع التلميذ بين أعلى (٢٥ % - ٣٣ %) من مجموع أفراد العينة.

المستوى التعليمي :

في هذا المستوى تصبح النصوص القرائيّة أكثر صعوبة، فيحتاج التلميذ إلى مساعدة المعلم، ويقرأ التلميذ بمستوى يضعه بين (٣٤ % - ٦٧ %) من مجموع أفراد العينة.

المستوى الإحباطي :

عندما يكون مستوى النّصّ القرائيّ يفوق في صعوبته مستوى الطالب التعليمي، وتبدو أعراض الإحباط على التلميذ (التّوتر - المتابعة بالإصبع - القراءة المتقطعة)، على شاكلة القراءة كلمة فكلّمة، ويكون الموقع النسبي للطالب في قراءة المفردات ضمن الفئة الدّنيا التي تتراوح نسبتها المئويّة التراكمية بين (٦٨ % - ١٠٠ %).

الأخطاء ذات الدّلالة : هي الأخطاء التي تعيق طلاقة القراءة وتؤثر على المعنى .

الأخطاء غير ذات الدّلالة : هي الأخطاء التي لا تعيق طلاقة القراءة ولا تؤثر على المعنى.

وفيما يأتي أمثلة لكلّ نوع من هذه الأخطاء :

١ - جهل الكلمة :

عدم قدرة التلميذ على قراءة الكلمة المعطاة ويرمز لها بالحرف (ج) مثال :

لقد تقدّمت بي السنون يا بني .

٢ - الإبدال :

أن يبدل التلميذ الكلمة الواردة في النّصّ بكلمة أخرى مغايرة في المعنى.

يوضع خط تحت الكلمة الواردة في النص وتكتب الكلمة التي قرأها التلميذ بدلاً عنها فوقها.

مثال : (استلقى)

خطأ ذي دلالة : أسرع باسل نحو الهضبة الصغيرة, ثم انحنى على الأرض.

(يعتصر)

خطأ غير ذي دلالة : الألم يعصر قلبه.

٣ - **الإضافة** : أن يضيف التلميذ كلمات إلى الجملة المعطاة في أثناء القراءة .

يوضع سهم في مكان الإضافة وتكتب الكلمة التي أضافها التلميذ فوق السهم .

مثال :

خطأ ذي دلالة : قال باسل : أريد أن أذهب ألارى البلدة .

إن

خطأ غير ذي دلالة : الوطن بحاجة لنا .

٤ - **التكرار** : أن يكرر التلميذ لفظ بعض الكلمات أثناء قراءته ويكون التكرار خطأ ذي دلالة عندما يكون زائداً و يرمز له بخطين يوضعان تحت الكلمة المكررة.

مثال :

خطأ غير ذي دلالة : أسرع باسل نحو الهضبة .

خطأ ذي دلالة : لن يشترى أبي الحذاء, و لن تحصل أختي على ثوب جديد .

٥ - **الحذف** :

يحذف الطالب كلمة أو جزءاً من الكلمة .

و يعد الحذف ذا دلالة في حال تكراره, أمّا في حال عدم تكراره فلا يعد ذا دلالة .

مثال :

الجملة: (قالوا له: ارفع رأسك عالياً يا باسل, فأنت ابن البطل.)

خطأ ذي دلالة: قالوا : ارفع رأسك يا باسل, فأنت ابن البطل.

خطأ غير ذي دلالة: قالوا: ارفع رأسك عالياً يا باسل, فأنت ابن البطل

تعليمات التطبيق :

- ١ - يطبق هذا الاختبار على كلّ تلميذ تطبيقاً فردياً .
- ٢ - أن يكون التطبيق في مكان هادئ خالٍ من المثيرات الصوتية وغير الصوتية.
- ٣ - أن يتأكد المعلم من حالة التلميذ الصحيّة وعدم إصابته بأمراض تعوق النطق .
- ٤ - تحقيق جو مريح للتلميذ من قبل الفاحص قائم على الألفة.
- ٥ - يطلب الفاحص إلى التلميذ قراءة النصّ قراءة جهريّة وبصوت مرتفع.
- ٦ - في أثناء قراءة التلميذ للنصّ يمنح حوالي (٤ - ٦) ثوان ليصحح الكلمة التي لم يعرف قراءتها وعند قراءته للكلمة بشكل صحيح لا تحتسب خطأ .
- ٧ - يصحح الفاحص الكلمة في حال فشل التلميذ في قراءتها ويعيدها للتلميذ وتحتسب خطأ .
- ٨ - يسجّل الفاحص الأخطاء ذات الدلالة التي يرتكبها التلميذ في أثناء قراءته بشكل مباشر ليصار إلى تحليلها .
- ٩ - يتوقف الفاحص عن اختبار التلميذ عند وصوله إلى المستوى الإحباطي في تعرّف المفردات.
- ١٠ - لا يحتسب تسكين أواخر الأحرف خطأ في أثناء قراءة التلميذ للنصّ ويمكن للفاحص تنبيه التلميذ لتحريك أواخر الأحرف في أثناء القراءة .
- ١١ - بعد الانتهاء من الاختبار يحلّل الفاحص أخطاء التلميذ ذات الدلالة (أي الأخطاء التي تؤثر على المعنى) تحليلاً كمياً ونوعياً .
- ١٢ - يحدد الفاحص مهارات التعرف التي يواجه التلميذ صعوبات فيها , على صفحة الخلاصة .

٤ - القسم الثالث : اختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي :

يهدف لتشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى التلميذ بمقارنة أدائه بأداء عينة الدراسة من تلاميذ الصفّ الرابع الأساسي.

يتألف من ثلاثة نصوص قرائية تلي كلّ نص ثلاث مجموعات من الأسئلة :

أولاً : يشمل مهارة الفهم الحرفي .

ثانياً : يشمل مهارة الفهم الاستنتاجي .

ثالثاً : يشمل مهارة الفهم الناقد .

وقد قامت الباحثة بتحليل مهارات الفهم القرائي التي تقوم عليها تدريبات القراءة في منهاج الصف الرابع الأساسي للتوصل إلى مهارات الفهم القرائي التي يجب أن يقوم عليها القسم الثالث من الاختبار التشخيصي موضوع البحث، والجدول التالي يبين هذه المهارات وتكراراتها في المنهاج وفي القسم الثالث من الاختبار التشخيصي موضوع البحث.

جدول (٣) مهارات الفهم القرائي وتكراراتها في المنهاج وفي الاختبار التشخيصي موضوع البحث

المهارات	التكرارات في المنهاج	التكرارات في الاختبار
الفهم الحرفي :		
١ - ذكر الحقائق الواردة في النص .	٨٥	١٧
٢ - ذكر الأمكنة الواردة في النص.	٢٥	٥
٣ - تحديد زمن الأحداث في النص.	٥	١
٤ - ذكر الشخصيات الواردة في النص.	١٠	٢
٥ - ذكر مفرد الجموع الواردة في النص .	٢٠	٤
٦ - ذكر أسباب الأحداث كما وردت صراحة في النص	٢٠	٤
٧ - ترتيب الأحداث الواردة صراحة في النص	١٠	٢
٨ - تحديد وجه الشبه و الاختلاف كما ورد في النص .	١٠	٢
٩ - تعرف معاني المفردات الواردة في النص من السياق .	٢٠	٤
١٠ - أكمل الجمل الواردة في النص.	١٠	٢
الفهم الاستنتاجي :		
١- استنتاج الأفكار الرئيسية لمقاطع النص .	٥٠	١٠
٢ - استنتاج المعنى الصحيح للمفردات من السياق .	٨٠	١٦
٣- استنتاج أسباب الأحداث الواردة .	٥	١
٤ - استنتاج سمات الشخصيات الواردة في النص.	١٠	٢
٥ - استنتاج المغزى من النص .	١٠	٢
٦ - استنتاج الشخصيات الرئيسية و الفرعية في النص .	١٥	٣
٧ - استنتاج المعاني المعجمية المختلفة للكلمة .	١٠	٢
الفهم الناقد :		
١ - التمييز بين الواقع و الخيال .	٤٠	٨
٢ - إبداء الرأي في المواقف الواردة في النص .	١٠	٢
٣ - التمييز بين الحقيقة و الرأي .	١٠	٢
مجموع التكرارات	٤٥٥	٩١

ولبناء القسم الثالث من الاختبار وهو "اختبار الفهم القرائي" قامت الباحثة ببناء جدول مواصفات يبين المهارات الفرعية للفهم القرائي وعدد البنود المخصص لكل مهارة وذلك لربط المهارات الفرعية بالأهداف التعليمية وتحديد الوزن النسبي لكل مهارة، لرفع صدق محتوى الاختبار، وتم توضيح ذلك في الجدول (٤).

ثم اختارت الباحثة مجموعة من النصوص القرائية من مجموعات قصصية مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي وقامت بوضع الصورة الأولية للبنود حول هذه النصوص.

جدول (٤) جدول مواصفات المهارات الفرعية للفهم القرائي وعدد البنود المخصص لكل مهارة

النصوص	مهارات الفهم القرائي				المجموع
	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد		
النص الأول	عدد الأهداف	١٨	٨	٤	٣٠
	عدد الأسئلة	١٨	٨	٤	٣٠
	الوزن النسبي	١٩,٧٨	٨,٧٩	٤,٣٩	٣٢,٩٦
	مجموع الدرجات	١٨	٨	٤	٣٠
النص الثاني	عدد الأهداف	١٢	١٩	٣	٣٤
	عدد الأسئلة	١٢	١٩	٣	٣٤
	الوزن النسبي	١٣,١٨	٢٠,٨٧	٣,٢٩	٣٧,٣٤
	مجموع الدرجات	١٢	١٩	٣	٣٤
النص الثالث	عدد الأهداف	١٣	٩	٥	٢٧
	عدد الأسئلة	١٣	٩	٥	٢٧
	الوزن النسبي	١٤,٢٨	٩,٨٩	٥,٤٩	٢٩,٦٦
	مجموع الدرجات	١٣	٩	٥	٢٧

تعليمات وإجراءات التطبيق :

- ١ - يطبق هذا الاختبار على كلّ تلميذ تطبيقاً فردياً .
- ٢ - أن يكون التطبيق في مكان هادئ خالٍ من المثيرات الصوتية وغير الصوتية.
- ٣ - أن يتأكد المعلم من حالة التلميذ الصحية وعدم إصابته بأمراض تعوق السمع .
- ٤ - ينبّه المعلم التلميذ أنّه سيقراً النصّ، لي طرح عدداً من الأسئلة بعد الانتهاء من قراءته وعلى التلميذ التركيز والانتباه لمضمون النصّ.

- ٥ - يقرأ المعلم النصّ الأول بصوت واضح وبسرعة مناسبة .
- ٦ - يعيد المعلم قراءة النصّ .
- ٧ - يبدأ المعلم بقراءة أسئلة النصّ بالترتيب المعطى, ويعيد قراءة السؤال في حال عدم فهم التلميذ له .
- ٨ - يتم تسجيل إجابات التلميذ على كراسة الاختبار من قبل المعلم مع التقيد بالإجابة المعطاة من التلميذ حرفياً .
- ٩ - يتم تطبيق النصّ الثاني والثالث بالطريقة نفسها.
- ١٠ - يتم تصحيح الاختبار بإعطاء التلميذ درجة عن كل إجابة صحيحة .
- ١١ - يتم جمع درجات كلّ قسم من أقسام أسئلة كلّ نص (أولاً - ثانياً - ثالثاً) كلّ قسم على حدة و يدوّن المعلم الدرجة في المكان المخصص بعد كلّ قسم .
- ١٢ - يجمع المعلم درجات القسم (أولاً) من النصوص الثلاث للحصول على درجة الفهم الحرفي الكلية وتدوّن في صفحة الخلاصة في المكان المخصص لها .
- ١٣ - يجمع المعلم درجات القسم الثاني (ثانياً) من النصوص الثلاث للحصول على درجة الفهم الاستنتاجي الكلية وتدوّن في صفحة الخلاصة في المكان المخصص لها .
- ١٤ - يجمع المعلم درجات القسم الثالث (ثالثاً) من النصوص الثلاث للحصول على درجة الفهم الناقد الكلية وتدوّن في صفحة الخلاصة في المكان المخصص لها.
- ١٥ - يجمع المعلم درجة الفهم الحرفي الكلية ودرجة الفهم الاستنتاجي الكلية ودرجة الفهم الناقد الكلية للحصول على درجة الفهم العام.
- ١٦ - لتقييم الخلفية المعرفية دور هام في عملية الفهم, فالتلميذ يفهم النصّ عبر ربط المعلومات الواردة في النصّ مع المعلومات التي تتواجد في خلفيته المعرفية وعلى ذلك يترتب على الفاحص إجراء تقييم للخلفية المعرفية قبل البدء بقراءة النصّ على التلميذ ليعرف إن كان لدى التلميذ قدر مناسب من المعلومات حول موضوع النص.
- وقد وضعت الباحثة لكل مقياس رقم لسهولة عرض نتائج البحث, وفيما يلي تعريف بأسماء المقاييس حسب الأرقام.

أسماء المقاييس حسب الأرقام:

القسم الأول:

- ١ - صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية (١٥) بنداً .
- ٢ - صعوبة قراءة الكلمات الرباعية (١٥) بنداً .
- ٣ - صعوبة قراءة الكلمات الخماسية (١٥) بنداً .
- ٤ - صعوبة التمييز بين همزة الوصل و همزة القطع أثناء القراءة (٣٠) بنداً
- ٥ - صعوبة التمييز بين اللام الشمسية و اللام القمرية (٣٠) بنداً .
- ٦ - صعوبة التمييز بين أنواع التنوين المختلفة (٣٠) بنداً .
- ٧ - صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود طويلة (٣٠) بنداً .
- ٨ - صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن حرفاً ساكناً (١٥) بنداً .
- ٩ - صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد (١٥) بنداً
- ١٠ - صعوبة التمييز في نطق الكلمات المتشابهة الأحرف (١٥) بنداً .
- ١١ - صعوبة تعرّف أجزاء الكلمات المعروضة ودمجها (٣٠) بنداً .
- ١٢ - صعوبة الدمج الصّوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة (٣٠) بنداً .
- ١٣ - صعوبات التّذكر البصريّ للحروف (٢٠) بنداً .
- ١٤ - صعوبات التذكر البصري للكلمات (٢٠) بنداً .
- ١٥ - صعوبات التمييز السّمعّي للكلمات المتشابهة صوتاً (٢٠) بنداً .
- ١٦ - صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأوّل في الكلمة (١٥) بنداً .
- ١٧ - صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة (١٥) بنداً .
- ١٨ - صعوبات الرّبط بين الرمز المكتوب و الصّوت المنطوق (٢٠) بنداً .

القسم الثالث:

١٩- اختبار تشخيص مهارة الفهم الحرفي (٣٥)بنداً.

٢٠- اختبار تشخيص مهارة الفهم الاستنتاجي (٣٣)بنداً.

٢١- اختبار تشخيص مهارة الفهم الناقد (١٢)بنداً.

رابعاً- تصحيح الاختبار :

يعطى المفحوص درجة واحدة لكل استجابة صحيحة, ويدون الفاحص الدرجات أثناء تطبيق الاختبار في المكان المخصص لها, ليتم جمعها وتسجيل النتيجة في بطاقة رصد أخطاء القراءة وصفحة الخلاصة للتوصل إلى تفسير هذه الدرجات.

الدراسة الاستطلاعية:

العينة الاستطلاعية:

تألفت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

إجراءات التطبيق:

بعد التأكد من صدق المحتوى للاختبار التشخيصي بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بدمشق ومجموعة من موجهي اللغة العربية في مديرية تربية دمشق. وإجراء الباحثة التعديلات المقترحة من قبل السادة أعضاء لجنة التحكيم حيث قامت بتعديل صياغة بعض البنود وتعديل بعض التعليمات لتكون أكثر وضوحاً بناءً على ملاحظات المحكمين, كما صححت الأخطاء اللغوية الواردة في النصوص والتعليمات, ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعة من مدارس مدينة دمشق وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ووضوح العبارات، ومدى فهم المفحوصين لما يجب عليهم فعله، ومناسبة البنود للتطبيق، ومعرفة الصعوبة في التطبيق، وجرّت زيارة ميدانية لعدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وتبين من خلال الدراسة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٥) نسب الاتفاق على وضوح تعليمات الاختبار التشخيصي موضوع البحث لدى العينة الاستطلاعية ن= (٣٠)

الاختبار	عدد التلاميذ الذين كانت التعليمات واضحة لديهم	النسبة المئوية للاتفاق على وضوح التعليمات
صعوبات نطق الكلمات المألوفة في أثناء القراءة	٢٨	%٩٣,٣
صعوبة دمج أجزاء الكلمات	٢٩	%٩٦,٦٦
صعوبات التذكر البصري	٢٩	%٩٦,٦٦
صعوبات التمييز السمعي	٣٠	%١٠٠
صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	٢٨	%٩٣,٣
النصوص القرآنية	٣٠	%١٠٠
تشخيص صعوبات الفهم القرائي	٢٩	%٩٦,٦٦

وتنبهت الباحثة للصعوبات التي يمكن أن تعترضها أثناء تطبيقها للاختبار كعدم وضوح الهدف من الاختبار بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية وتم تجاوز ذلك من خلال إيضاح الهدف من الاختبار، وكذلك صعوبة إيجاد مكان مناسب للتطبيق، وتم تجاوز ذلك من خلال التعاون مع إدارة المدارس لتوفير مكان هادئ يسمح بتطبيق الاختبار بالشكل الأمثل، بالإضافة إلى صعوبة التنسيق بين فترة تطبيق الاختبار والحصص الدراسية. كما قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة لبندود القسمين الأول والثالث من الاختبار التشخيصي موضوع البحث الحالي على العينة الاستطلاعية من ذوي صعوبات التعلم، والجدولين الآتيين يوضحان ذلك.

حساب معاملات السهولة للبنود :

الجدول (٦) معاملات سهولة بنود القسم الأول من الاختبار التشخيصي للعينة الاستطلاعية لتلاميذ ذوي الصعوبات (ن=٣٠)

١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	رقم الاختبار رقم البند
0,46	0,53	0,26	0,33	0,60	0,36	0,56	0,63	0,43	0,63	0,53	0,66	0,33	0,53	0,33	0,66	0,26	0,50	١
0,56	0,43	0,66	0,46	0,60	0,76	0,43	0,53	0,63	0,33	0,56	0,63	0,43	0,36	0,63	0,70	0,60	0,33	٢
0,43	0,66	0,40	0,60	0,33	0,63	0,50	0,66	0,70	0,46	0,33	0,53	0,76	0,60	0,56	0,43	0,36	0,76	٣
0,56	0,56	0,36	0,73	0,53	0,50	0,56	0,43	0,66	0,53	0,66	0,40	0,66	0,33	0,40	0,46	0,53	0,50	٤
0,76	0,60	0,70	0,46	0,26	0,50	0,73	0,50	0,53	0,60	0,73	0,63	0,53	0,70	0,63	0,50	0,66	0,53	٥
0,53	0,46	0,53	0,63	0,46	0,63	0,63	0,46	0,50	0,46	0,56	0,36	0,60	0,63	0,46	0,63	0,63	0,56	٦
0,60	0,53	0,66	0,46	0,73	0,46	0,56	0,53	0,73	0,53	0,40	0,80	0,76	0,56	0,70	0,53	0,40	0,73	٧
0,46	0,66	0,56	0,50	0,40	0,53	0,70	0,43	0,60	0,46	0,70	0,63	0,53	0,73	0,53	0,70	0,53	0,50	٨
0,73	0,60	0,73	0,43	0,76	0,60	0,36	0,53	0,66	0,53	0,63	0,56	0,63	0,43	0,70	0,46	0,70	0,43	٩
0,36	0,46	0,60	0,53	0,66	0,50	0,33	0,76	0,46	0,40	0,56	0,43	0,50	0,60	0,43	0,43	0,56	0,36	١٠
0,43	0,33	0,46	0,36	0,33	0,56	0,46	0,60	0,60	0,73	0,46	0,66	0,46	0,56	0,36	0,36	0,73	0,73	١١
0,56	0,66	0,56	0,66	0,46	0,63	0,53	0,63	0,43	0,36	0,53	0,53	0,63	0,63	0,73	0,63	0,66	0,60	١٢
0,53	0,53	0,33	0,43	0,63	0,50	0,40	0,56	0,63	0,83	0,66	0,60	0,53	0,70	0,46	0,46	0,33	0,56	١٣
0,70	0,66	0,73	0,66	0,50	0,26	0,66	0,43	0,43	0,66	0,63	0,56	0,70	0,46	0,73	0,63	0,46	0,73	١٤
0,53	0,33	0,56	0,46	0,70	0,36	0,63	0,60	0,56	0,43	0,26	0,63	0,50	0,60	0,66	0,70	0,63	0,63	١٥
0,46			0,73	0,46	0,40	0,56	0,63				0,40	0,63	0,53	0,60				١٦
0,60			0,30	0,56	0,56	0,60	0,43				0,50	0,63	0,46	0,53				١٧
0,53			0,53	0,73	0,23	0,53	0,66				0,56	0,56	0,56	0,73				١٨
0,73			0,46	0,66	0,56	0,46	0,76				0,63	0,66	0,73	0,60				١٩
0,46			0,66	0,23	0,36	0,60	0,40				0,43	0,30	0,50	0,46				٢٠
						0,46	0,33				0,76	0,73	0,43	0,63				٢١
						0,60	0,26				0,60	0,46	0,56	0,56				٢٢
						0,53	0,63				0,46	0,53	0,60	0,43				٢٣
						0,33	0,56				0,60	0,56	0,43	0,63				٢٤
						0,43	0,33				0,53	0,63	0,50	0,40				٢٥
						0,36	0,46				0,46	0,50	0,63	0,76				٢٦
						0,63	0,63				0,53	0,73	0,46	0,63				٢٧
						0,76	0,56				0,66	0,53	0,73	0,53				٢٨
						0,63	0,43				0,53	0,46	0,66	0,46				٢٩
						0,53	0,30				0,60	0,33	0,73	0,23				٣٠

أما معاملات سهولة بنود القسم الثالث من الاختبار التشخيصي فكانت كما هو موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧) معاملات السهولة لبنود القسم الثالث من الاختبار التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ ذوي الصعوبات (ن=٣٠)

الفهم الناقد		الفهم الاستنتاجي				الفهم الحرفي			
معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار
0,66	٢٧	0,73	٥٦	0,23	١٩	0,26	٣٤	0,26	١
0,73	٢٨	0,46	٥٧	0,46	٢٠	0,53	٣٥	0,53	٢
0,46	٢٩	0,53	٥٨	0,66	٢١	0,66	٣٦	0,46	٣
0,66	٣٠	0,63	٥٩	0,53	٢٢	0,26	٣٧	0,66	٤
0,53	٦٢	0,43	٦٠	0,63	٢٣	0,53	٣٨	0,63	٥
0,60	٦٣	0,66	٦١	0,46	٢٤	0,76	٣٩	0,56	٦
0,76	٦٤	0,70	٧٨	0,66	٢٥	0,63	٤٠	0,23	٧
0,56	٨٠	0,63	٧٩	0,56	٢٦	0,23	٤١	0,43	٨
0,76	٨٧	0,56	٨٠	0,63	٤٣	0,56	٤٢	0,16	٩
0,66	٨٨	0,73	٨١	0,70	٤٤	0,46	٦٥	0,66	١٠
0,53	٨٩	0,26	٨٢	0,63	٤٥	0,60	٦٦	0,46	١١
0,66	٩٠	0,23	٨٣	0,56	٤٦	0,53	٦٧	0,60	١٢
0,46	٩١	0,66	٨٤	0,46	٤٧	0,46	٦٨	0,56	١٣
		0,53	٨٥	0,50	٤٨	0,20	٦٩	0,66	١٤
		0,60	٨٦	0,63	٤٩	0,76	٧٠	0,40	١٥
				0,76	٥٠	0,63	٧١	0,63	١٦
				0,46	٥١	0,23	٧٢	0,56	١٧
				0,63	٥٢	0,53	٧٣	0,66	١٨
				0,56	٥٣	0,66	٧٤	0,53	٣١
				0,70	٥٤	0,46	٧٥	0,70	٣٢
				0,66	٥٥	0,63	٧٦	0,66	٣٣

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة للاختبارات الفرعية كافة للاختبار التشخيصي موضوع البحث والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٨) معاملات سهولة الاختبارات الفرعية من الاختبار التشخيصي موضوع البحث (ن=٣٠)

معامل السهولة	رقم الاختبار	معامل السهولة	رقم الاختبار
٠.٥٣	١٢	٠.٥٦	١
٠.٤٩	١٣	٠.٥٣	٢
٠.٥٢	١٤	٠.٥٥	٣
٠.٥١	١٥	٠.٥٤	٤
٠.٥٤	١٦	٠.٥٦	٥
٠.٥٣	١٧	٠.٥٥	٦
٠.٥٤	١٨	٠.٥٦	٧
٠.٥٨	١٩	٠.٥٤	٨
٠.٥٩	٢٠	٠.٥٢	٩
٠.٦٢	٢١	٠.٥٧	١٠
		٠.٥٢	١١

أما معامل سهولة الاختبار الكلي فقد بلغ ٠,٥٤ .

نلاحظ من الجداول السابقة المتعلقة بمعاملات السهولة ومن معامل السهولة الكلي للاختبار أن الاختبار التشخيصي موضوع البحث واختباراته الفرعية متوسطة السهولة بالنسبة لعينة ذوي صعوبات التعلم.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة لبنود القسمين الأول والثالث من الاختبار التشخيصي موضوع البحث على عينة من التلاميذ العاديين عددها ٣٠ تلميذاً وتلميذة.

الجدول (٩) معاملات سهولة بنود القسم الأول من الاختبار التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين (ن=٣٠)

رقم الاختبار رقم البند	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,٦٣	٠,٨٠
٢	٠,٥٠	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٣
٣	٠,٦٦	٠,٥٦	٠,٥٦	٠,٦٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٧٠
٤	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦
٥	٠,٥٣	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٩٦
٦	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٣
٧	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٨٠
٨	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣
٩	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٠
١٠	٠,٦٠	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٥٦
١١	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٩٦
١٢	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٥٦	٠,٧٣	٠,٧٣
١٣	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٠
١٤	٠,٨٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٦٣	٠,٨٣
١٥	٠,٩٣	٠,٥٦	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٩٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٩٦
١٦	٠,٨٠	٠,٩٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٦
١٧	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٥٦	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٣
١٨	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٣
١٩	٠,٦٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٩٦
٢٠	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٦٣	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٠
٢١	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,٨٠	٠,٥٦	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٥٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦
٢٢	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٨٠
٢٣	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٦
٢٤	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٥٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٣
٢٥	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٧٠
٢٦	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦
٢٧	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٥٦	٠,٧٣
٢٨	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٩٦	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٦٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٨٠
٢٩	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٩٦	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٠
٣٠	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٦	٠,٧٦

أما معاملات سهولة بنود القسم الثالث من الاختبار التشخيصي على العينة الاستطلاعية للتلاميذ للعاديين فكانت كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول (١٠) معاملات السهولة لبنود القسم الثالث من الاختبار التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ للعاديين (ن=٣٠)

الفهم الناقد		الفهم الاستنتاجي				الفهم الحرفي			
معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار	معامل السهولة	رقم البند في الاختبار
٠,٧٠	٢٧	٠,٩٦	٥٦	٠,٧٣	١٩	٠,٧٦	٣٤	٠,٨٣	١
٠,٧٦	٢٨	٠,٧٣	٥٧	٠,٨٠	٢٠	٠,٨٣	٣٥	٠,٩٦	٢
٠,٩٦	٢٩	٠,٨٠	٥٨	٠,٧٠	٢١	٠,٥٦	٣٦	٠,٧٦	٣
٠,٨٣	٣٠	٠,٨٣	٥٩	٠,٨٣	٢٢	٠,٧٦	٣٧	٠,٨٣	٤
٠,٧٠	٦٢	٠,٨٠	٦٠	٠,٥٦	٢٣	٠,٧٦	٣٨	٠,٨٣	٥
٠,٨٣	٦٣	٠,٥٦	٦١	٠,٨٣	٢٤	٠,٨٣	٣٩	٠,٧٠	٦
٠,٧٠	٦٤	٠,٩٦	٧٨	٠,٩٦	٢٥	٠,٨٣	٤٠	٠,٧٣	٧
٠,٨٠	٨٠	٠,٧٣	٧٩	٠,٨٣	٢٦	٠,٧٣	٤١	٠,٨٠	٨
٠,٧٣	٨٧	٠,٨٠	٨٠	٠,٧٠	٤٣	٠,٨٣	٤٢	٠,٨٣	٩
٠,٧٠	٨٨	٠,٨٣	٨١	٠,٧٦	٤٤	٠,٧٠	٦٥	٠,٧٠	١٠
٠,٧٦	٨٩	٠,٩٦	٨٢	٠,٥٦	٤٥	٠,٩٦	٦٦	٠,٧٣	١١
٠,٧٣	٩٠	٠,٧٦	٨٣	٠,٩٦	٤٦	٠,٩٦	٦٧	٠,٨٣	١٢
٠,٧٣	٩١	٠,٨٣	٨٤	٠,٧٣	٤٧	٠,٧٦	٦٨	٠,٧٦	١٣
		٠,٨٣	٨٥	٠,٨٠	٤٨	٠,٨٣	٦٩	٠,٨٠	١٤
		٠,٩٦	٨٦	٠,٧٣	٤٩	٠,٦٣	٧٠	٠,٨٣	١٥
				٠,٨٠	٥٠	٠,٨٣	٧١	٠,٧٠	١٦
				٠,٧٣	٥١	٠,٧٠	٧٢	٠,٧٦	١٧
				٠,٨٠	٥٢	٠,٧٦	٧٣	٠,٨٣	١٨
				٠,٧٠	٥٣	٠,٨٣	٧٤	٠,٨٣	٣١
				٠,٧٦	٥٤	٠,٧٣	٧٥	٠,٨٣	٣٢
				٠,٧٣	٥٥	٠,٨٣	٧٦	٠,٧٦	٣٣

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة للاختبارات الفرعية كافة للاختبار التشخيصي موضوع البحث والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١١) معاملات سهولة الاختبارات الفرعية من الاختبار التشخيصي موضوع البحث (ن=٣٠)

معامل السهولة	رقم الاختبار	معامل السهولة	رقم الاختبار
٠,٧٨	١٢	٠,٧٤	١
٠,٧٧	١٣	٠,٧٦	٢
٠,٨٦	١٤	٠,٧٨	٣
٠,٧٧	١٥	٠,٧٦	٤
٠,٧٧	١٦	٠,٧٧	٥
٠,٧٦	١٧	٠,٧٧	٦
٠,٨٠	١٨	٠,٧٨	٧
٠,٧٨	١٩	٠,٧٩	٨
٠,٧٨	٢٠	٠,٧٧	٩
٠,٨٦	٢١	٠,٧٦	١٠
		٠,٧٧	١١

أما معامل سهولة الاختبار الكلي فقد بلغ ٠,٧٨

ونلاحظ من خلال مقارنة معاملات السهولة للاختبار عند العينة الاستطلاعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين أن الاختبار يعد متوسط السهولة بالنسبة لعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما يعد سهلاً بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين.

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات التمييز لبنود القسم الأول والثالث من اختبار القراءة التشخيصي موضوع الدراسة الحالية، والجدولين التاليين يبينان معاملات التمييز لبنود القسم الأول والثالث من اختبار القراءة التشخيصي.

الجدول (١٢) يبين معاملات التمييز لبندود القسم الأول من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين (ن=٣٠)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤
٢	٠,٦١	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٤٩	٠,٦١	٠,٦١	٠,٨٦
٣	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٤٩	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٤٩	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦
٥	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
٦	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤
٧	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤
٨	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
٩	٠,٦١	٠,٦١	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٤٩	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٦١
١٠	٠,٤٩	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
١١	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١
١٢	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٤٩	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١
١٣	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤
١٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤
١٥	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤
١٦				٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤				٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤			
١٧	٠,٧٤			٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٦١				٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٦١			
١٨	٠,٤٩			٠,٦١	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤				٠,٦١	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٨٦			
١٩	٠,٦١			٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٦١				٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤			
٢٠	٠,٧٤			٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٤٩					٠,٦١	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٦١			
٢١						٠,٦١	٠,٧٤					٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤			
٢٢						٠,٧٤	٠,٦١					٠,٦١	٠,٨٦	٠,٤٩	٠,٦١			
٢٣						٠,٦١	٠,٧٤					٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١			
٢٤						٠,٧٤	٠,٦١					٠,٨٦	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤			
٢٥						٠,٧٤	٠,٧٤					٠,٦١	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٦١			
٢٦						٠,٤٩	٠,٦١					٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٦١			
٢٧						٠,٦١	٠,٧٤					٠,٤٩	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤			
٢٨						٠,٦١	٠,٦١					٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٦١			
٢٩						٠,٧٤	٠,٦١					٠,٤٩	٠,٦١	٠,٨٦	٠,٦١			
٣٠						٠,٧٤	٠,٧٤					٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٤			

الجدول (١٣) يبين معاملات التمييز لبنود القسم الثالث من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين (ن=٣٠)

الرقم	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد
١	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٤٩
٢	٠,٨٦	٠,٦١	٠,٧٤
٣	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٨٦
٥	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٦١
٦	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٤
٧	٠,٦١	٠,٦١	٠,٦١
٨	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٨٦
٩	٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٤٩
١٠	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٦١
١١	٠,٦١	٠,٦١	٠,٧٤
١٢	٠,٧٤	٠,٧٤	
١٣	٠,٧٤	٠,٧٤	
١٤	٠,٦١	٠,٦١	
١٥	٠,٧٤	٠,٨٦	
١٦	٠,٦١	٠,٦١	
١٧	٠,٤٩	٠,٨٦	
١٨	٠,٧٤	٠,٦١	
١٩	٠,٦١	٠,٧٤	
٢٠	٠,٧٤	٠,٧٤	
٢١	٠,٧٤	٠,٦١	
٢٢	٠,٨٦	٠,٦١	
٢٣	٠,٧٤	٠,٧٤	
٢٤	٠,٦١	٠,٦١	
٢٥	٠,٤٩	٠,٧٤	
٢٦	٠,٧٤	٠,٦١	
٢٧	٠,٦١	٠,٦١	
٢٨	٠,٧٤	٠,٧٤	
٢٩	٠,٦١	٠,٦١	
٣٠	٠,٧٤	٠,٨٦	
٣١	٠,٧٤	٠,٧٤	
٣٢	٠,٧٤	٠,٨٦	
٣٣	٠,٧٤	٠,٦١	
٣٤	٠,٦١		
٣٥	٠,٤٩		

٢- المقاييس المستخدمة للفرز:

١/٢- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم . إعداد مايكل بست :

هدف المقياس: الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وصف المقياس: وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي على صعوبات التعلم، وضع هذا المقياس مايكل بست (Mykle bust) عام ١٩٦٩م ، ويعد من أشهر المقاييس

المستخدمة حيث حظي هذا المقياس بشهرة واسعة لسهولة تطبيقه وتصحيحه، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات، التي تقيس صعوبات التعلم، ويتكون من (٢٤) مهارة موزعة على خمس خصائص سلوكية، تمثل الجانب اللفظي وغير اللفظي من عملية التعلم، وهي:

١- المقياس اللفظي: الاستيعاب السمعي والذاكرة، واللغة .

أولاً - الاستيعاب: أي فهم المعاني، وإتباع التعليمات، والمحادثة، والذاكرة .

ثانياً . اللغة: المفردات، والقواعد، وتذكر مفردات، وسرد القصص

٢. المقياس غير اللفظي: المعرفة العامة، والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي والاجتماعي .

أولاً . المعرفة العامة: أي بناء الأفكار وإدراك الوقت، والمكان، والعلاقات، والاتجاهات .

ثانياً: التناسق الحركي: أي التناسق العام، والتوازن، والمهارات اليدوية .

ثالثاً: السلوك الشخصي والاجتماعي: أي التعاون، والانتباه، والتنظيم، والتقبل الاجتماعي، المسؤولية انجاز الواجب، اللباقة. وتتراوح الدرجة على المقياس كله بين (٢٤ و ١٢٠ درجة)، والدرجة المرتفعة على المقياس لا تشير إلى صعوبة في التعلم، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على المقياس إلى أنه صالح للتطبيق على التلاميذ في سن المدرسة الابتدائية .

تفسير الدرجات: كل تلميذ يحصل على درجة (٤٨) فما دون يكون لديه صعوبات تعلم.

- الخصائص السيكومترية للمقياس : لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

- أولاً: الصدق:

الاتساق الداخلي:

أ - حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس :

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق، صدق الاتساق الداخلي، حيث جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على عينة شملت (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٠) ذكوراً، و(٦٢) إناثاً من تلاميذ الرابع الأساسي من مدارس مدينة دمشق وفق توزيع المناطق التعليمية لمدينة دمشق، وكانت نتائج معامل ترابط الاتساق الداخلي لمجالات المقياس مع المجموع الكلي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١٤) يبين معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس مايكل بست (ن=١٢٢)

مجالات الاختبار	الاستيعاب	اللغة	لفظي	المعرفة العامة	التناسق الحركي	السلوك الشخصي	غير لفظي
معامل بيرسون	.512**	.417**	.653**	.351**	.481**	.473**	.774**
القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ب- حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمجال :

قامت الباحثة بحساب الصدق بوساطة الاتساق الداخلي بحساب ارتباط كل مجال فرعي من مجالات القسم اللفظي بالدرجة الكلية للقسم اللفظي وكل مجال فرعي من مجالات المقياس في القسم غير اللفظي بالدرجة الكلية للقسم غير اللفظي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٥) يبين معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمجال (ن=١٢٢)

أقسام الاختبار	لفظي		غير لفظي		
المجالات المتعلقة بالاختبار	الاستيعاب	اللغة	المعرفة العامة	التناسق الحركي	السلوك الشخصي
معامل الارتباط بيرسون	.770**	.653**	.436**	.641**	.604**
القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ثانياً: الثبات:

جرت دراسة ثبات الاختبار بطرائق ثلاث :

١. الثبات بالإعادة : قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٠) ذكوراً و(٦٢) إناثاً من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ثم أعيد هذا التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني.

الجدول (١٦) يبين مؤشرات ثبات اختبار مايكل بست بطريقة إعادة التطبيق (ن=١٢٢)

المجالات المتعلقة بالاختبار	الاستيعاب	اللغة	المعرفة العامة	التناسق الحركي	السلوك الشخصي
معامل الارتباط بيرسون	.974***	.975**	.967**	.976**	.977**
القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000

يتضح من الجدول (١٦) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق في الصف الرابع، وهي معاملات ثبات عالية تؤكد أن الاختبار على درجة عالية من الثبات .

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك وفق معادلة سبيرمان براون لمقياس تقدير سلوك التلميذ والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك.

حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ إلفا : أيضاً تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ إلفا على عينة من ١٠٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد بلغت معاملات الثبات على النحو الآتي:

الجدول (١٧) مؤشرات ثبات مقياس مايكل بست بطريقة التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ إلفا مايكل بست (ن=١٠٠)

المجالات	التجزئة النصفية	كرونباخ إلفا
الاستيعاب	.720	.528
اللغة	.551	.579
المعرفة العامة	.302	.409
التناسق الحركي	.719	.652
السلوك الشخصي	.437	.489

نلاحظ أن معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة معامل الفا هي معاملات تدل على ثبات جيد للاختبار وبالتالي هو صالح للاستخدام كأداة من أدوات البحث.

٢/٢ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لفتحي الزيات(٢٠٠٧) :

هدف المقياس: وضع هذه المقاييس لفتح الزيات عام (٢٠٠٧)م، بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي الاضطرابات أو صعوبات التعلم أو كلها، والذين يتوافر لديهم ظهور بعض الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم. وتطبق هذه المقاييس بدءاً من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف التاسع .

وصف المقياس: يتكون كل مقياس فرعي من (٢٠) بنداً تتميز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي تتراوح بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق)، وتتكون من تسع مقاييس مقسمة إلى ثلاثة أقسام، هي :

- صعوبات التعلم النمائية: وهي خمسة مقاييس، تتناول الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرين بنداً .
- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي ثلاثة مقاييس تتناول القراءة، والكتابة، والرياضيات، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرين بنداً.

- صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي: تشمل ثمانية مقاييس فرعية، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرة بنود (الزيات، ٢٠٠٧، ص ٧٧).

وتعتمد هذه المقاييس على التشخيص اعتماداً على الأشخاص الأكثر ملاحظة وقرباً ومتابعة واهتماماً بسلوك التلميذ الذي يتناوله التشخيص عبر مختلف المواقف والأحوال، وهم المعلمون والآباء .

وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس القراءة من هذه البطارية.

الدراسة السيكومترية للمقياس: لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (١٢٥) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق

أولاً: الصدق: جرى التحقق من صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بحساب معاملات ارتباط كل بند بمجموع الدرجات على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة وذلك على عينة تألفت من ٩٧ تلميذاً وتلميذة. والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.

الجدول (١٨) معامل ارتباط كل بند من مقياس تقدير صعوبات القراءة بالدرجة الكلية لمقياس القراءة (ن=٩٧)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة البند	رقم البند	معامل البند	القيمة الاحتمالية
١	.102	.318	١١	.208°	.041
٢	.017	.869	١٢	.570**	.000
٣	.243°	.016	١٣	.486**	.000
٤	.474**	.000	١٤	.401**	.000
٥	.437**	.000	١٥	.210°	.039
٦	.282**	.005	١٦	.292**	.004
٧	.320**	.001	١٧	.361**	.000
٨	.354**	.000	١٨	.483**	.000
٩	.100	.328	١٩	.429**	.000
١٠	.224°	.027	٢٠	.364**	.000

معظم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ما يشير إلى اتساق فقرات المقياس الفرعي فيما تقيسه من ناحية، ومصادقية المقياس الفرعي في قياسه للقراءة من ناحية أخرى، وأن المقياس يتصف بدرجة ملائمة من الاتساق الداخلي .

ثانياً: الثبات :

حسب الثبات بطريقتين هما : الثبات بالإعادة . ومعادلة كرونباخ إلفا .

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق، وقد جرى التطبيق الأول للمقياس، على (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٠) ذكوراً و(٦٢) إناثاً ومن ثم قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، كما حسب الثبات بطريقتي الإعادة ومعادلة كرونباخ إلفا، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول (١٩) معاملات ثبات (الإعادة . معادلة كرونباخ إلفا) (ن=١٢٢)

المقياس الفرعي	الثبات بالإعادة	معادلة كرونباخ إلفا
القرءة	.774 ^{**}	.484

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الثبات جيدة ما يشير إلى ثبات جيد للمقياس .

٣/٢ - مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة Raven Standard progressive Matrices (1998)

هدف المقياس : يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى التلميذ من سن ست سنوات وحتى الثامنة عشرة، وقد اعتمدت الباحثة هذا الاختبار في قياس نسبة الذكاء .

وصف المقياس: يتكون الاختبار من ٦٠ مصفوفة متدرجة في الصعوبة .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أولاً: الصدق :

قامت عزيزة رحمة بدراسة صدق المقياس وثباته بطرائق كثيرة منها دراسة صدق رافن بدلالة محك خارجي (التحصيل الدراسي) وكان معامل بيرسون للعينة الكلية (٠.٤٣٤)، و مل هل وكان معامل الارتباط (٠.٣٧٥)، ومعامل الارتباط كاتل (٠.٤٤٨)، ودراسة الصدق البنوي بالتحليل العاملي وأسفر نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد، واستوعب هذا العامل (68,98%) من التباين الكلي للمصفوفة، وجرى حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار وتبين أن ٤٩ بنداً ارتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية على الاختبار ما يشير إلى اتساق داخلي للاختبار .

ثانياً: الثبات :

وقامت عزيزة رحمة (٢٠٠٤) بحساب ثبات المقياس بطرائق كثيرة منها حساب الثبات بمعادلة ألفا-كرونباخ، إذ بلغ للأعمار مجتمعة (٠.٧٩)، وجرى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية. فقد تراوح بين (٠.٥١) في عمر ١١ سنة و(٠.٨٠) في عمر ١٨ سنة، بينما بلغت معاملات ثبات الإعادة بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع إلى شهر للعينة الكلية (٠.٦٩) وللأعمار الأخرى تراوحت بين (٠.٣٢) و(٠.٩٤)، وقد أكدت الدراسة بهذه النتائج صدق وثبات اختبار رافن وصلاحيته استخدامه.

٣- المقاييس المستخدمة كمحكات:

١/٣ - اختبار القراءة الصفي لراضي الوقفي:

هدف الاختبار: قام بوضع هذا المقياس راضي الوقفي عام ١٩٩٧، بهدف تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية من طلبة المرحلة الأساسية وتقييم المهارة الكلية للقراءة ويعد أداة لقياس مستوى التحصيل القرائي للطلبة العاديين في هذه المرحلة .

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من :

الصورة (أ): وتتوجه نحو تقييم المهارات التحليلية الجزئية، وتتكون من قسمين: قسم المفردات المفتاحية، والقسم الثاني هو عبارة عن نصوص متدرجة في الصعوبة تتناسب مع مستويات الصفوف المختلفة، ويشمل كل نص خمسة أسئلة، وضعت الإجابات المقترحة بعد كل سؤال.

الصورة (ب): تتناول تقييم مهارة الطالب على أساس مفهوم كلية اللغة، ويكلف الطالب بوضع تنبؤات حول النصوص، وإعادة سرد لها أمام المعلم.

الدراسة السيكومترية للمقياس : لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (١٢٢) تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق منهم (٦٠) ذكراً و(٦٢) إناثاً.

أولاً : الصدق

أ. تم حساب صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط خطأ قراءة المفردات بالدرجة الكلية للأخطاء على عينة تألفت من ٩٧ تلميذاً وتلميذة:

الجدول (٢٠) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للقائمة (ن=٩٧)

البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	.336**	.001	١١	.214*	.036
٢	.250*	.014	١٢	.377**	.000
٣	.196	.054	١٣	.640**	.000
٤	.385**	.000	١٤	.517**	.000
٥	.336**	.001	١٥	.457**	.000
٦	.216*	.034	١٦	.065	.525
٧	.484**	.000	١٧	.289**	.004
٨	.295**	.003	١٨	.180	.078
٩	.299**	.003	١٩	.273**	.007
١٠	.578**	.000	٢٠	.298**	.003

ويلاحظ من الجدول السابق أن معظم معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ مما يشير إلى أن الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ب. تم حساب صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستيعاب والمجموع الكلي للاستيعاب.

الجدول (٢١) معامل ارتباط كل مجال بالمجموع الكلي للاختبار (ن=١٢٢)

المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
استيعاب أ	.894**	.000
استيعاب ب	.839**	.000

الجدول (٢٢) معامل الارتباط بين مجالي الاستيعاب (ن=١٢٢)

المجال	استيعاب (ب)	القيمة الاحتمالية
استيعاب أ	.506**	.000

ويلاحظ من الجدولين السابقين أن معامل الارتباط بلغ بين الاستيعاب (أ) والدرجة الكلية (.894**)، وبلغ معامل الارتباط بين الاستيعاب (ب) والدرجة الكلية (.839**)، ومعامل الارتباط بلغ بين الاستيعاب (أ) والاستيعاب (ب) (.506*) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ما يشير إلى وجود التجانس الداخلي للاختبار .

ثانياً: الثبات : حسب ثبات اختبار القراءة لمجال أخطاء قراءة المفردات بطريقة معادلة كرونباخ ألفا .

الجدول (٢٣) يوضح معامل الثبات كرونباخ إلفا (ن=١٢٢)

المجال	كرونباخ إلفا
أخطاء قراءة المفردات	.547

- كما جرى حساب ثبات الاختبار أيضاً باستخدام طريقة الإعادة لمجالي الاستيعاب فبلغت معاملات الثبات لمجال الاستيعاب (أ) (.887**) ولمجال الاستيعاب (ب) (.785**).
- كما جرى حساب ثبات الاختبار أيضاً باستخدام طريقة معادلة كرونباخ إلفا لمجالي الاستيعاب والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

الجدول (٢٤) يوضح معامل الثبات بمعادلة كرونباخ إلفا (ن=١٢٢)

المجال	كرونباخ إلفا
الاستيعاب (أ)	.887**
الاستيعاب (ب)	.785**

نلاحظ من الجدولين السابقين أن معاملات الثبات تدل على ثبات جيد للاختبار وبالتالي هو صالح للاستخدام كأداة من أدوات البحث.

٢/٣ . اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية:

(ITPA3) (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) :

هدف الاختبار ووصفه: يهدف اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية إلى قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية، والإدراكية، والإدراك البصري)، التي تدخل في التعلم، كما يتصف بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته، ويصلح للأعمار من ٢ - ١٢ سنة . كما يهدف إلى قياس القدرات اللغوية التي تعد مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم مثل القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملًا قائمًا على فهم دلالة الرموز، والقدرة على تذكر المثيرات السمعية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إعادة إنتاج الأشكال المرئية بفهم، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات، أو المحذوف من المدركات السمعية، والقدرة على تركيب الأجزاء من كلمة مسموعة للوصول إلى الكلمة كلها.

(سيد سليمان، ٢٠٠٣م، ص ٢٥٠).

تطبيق الاختبار : يطبق الاختبار على التلاميذ جماعياً أو فردياً بعد شرح تعليمات الاختبار، وكيفية الإجابة عن بنوده، ويستغرق التطبيق ساعة تقريباً، ويعطى المفحوص درجة واحدة لكل

بند في الاختبار، وبعد جمع الدرجات الأولية التي يحصل عليها المفحوص تحول الدرجة إلى المقابل المئني لها.

تصحيح الاختبار: يقوم اختصاصي القياس والتقييم وعلم النفس أو اختصاصي العلاج اللغوي بتطبيق هذا الاختبار للأطفال ويعطى الاختبار عند تطبيقه درجة مقياسيه، أما الوقت الضروري لتطبيقه فهو من ٤٥ دقيقة إلى ٦٠ دقيقة، والوقت الضروري لتصحيحه من ثلاثين إلى أربعين دقيقة.

الاختبارات الفرعية :

التناظر المحكي / المنطوق (SA) : يقيس القدرة على إكمال العبارة بتحديد العلاقات بين الكلمات، ويتألف من ٢٥ فقرة.

المفردات المحكية / المنطوقة (SU) : تقيس القدرة على تحديد الكلمات المنطوقة عندما تقدم مع خصائص الكلمات، ويتألف من ٢٥ فقرة.

الترميز البصري (SID) : يقيس القدرة على لفظ الكلمات، التي تتضمن أدوات غير نظامية أو نماذج لفظية غير شائعة، ويتألف من ٢٥ فقرة

الترميز الصوتي (SOD) : يقيس القدرة على لفظ كلمات غير ذات معنى، لكنها نظامية صوتياً ويتألف من ٢٥ فقرة. (مطلق، ٢٠١٠، ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢)

الاختبارات المركبة العامة :

معاني الكلمات: يتشكل هذا المركب من نتائج الاختبارين الفرعيين، اللذين يقيسان التناظر المحكي / المنطوق ، / والمفردات المحكية / المنطوقة/، وفهم الكلام الهادف واستخدامه، وربط الكلمات التي يعرفونها بالمصطلحات المجردة، ويستخدمون مفردات أقوى عند التحدث.

مركب تطابق المفردات: يتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار الترميز البصري، واختبار الترميز الصوتي، ويقيس قدرة الطفل على لفظ الكلمات المكتوبة باستخدام التحليل الصوتي والبنوي، وتذكر الأحرف غير الاعتيادية، أي تقيس قدرة الطفل على لفظ الكلمات عندما يقرأها شفهاً. (مطلق، ٢٠١٠، ٤٤).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قامت نوال مطلق بدراسة صدق المقياس وثباته عام ٢٠١٠ في البيئة السورية بطرائق كثيرة منها:

الصدق :

الاتساق الداخلي:

تراوحت قيم الارتباطات الداخلية بين (٠,٤٤٦) إلى (٠,٨٢٠)

الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي: توصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي في كل من درجات الطلبة في اللغة العربية والرياضيات، والمحصلة الكلية للتلميذ و هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع عدد الأخطاء للصورتين (أ- ب) والمجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع الاستيعاب للصورتين (أ. ب) وهو ما يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي.

الصدق العاملي :

أكدت النتائج في حساب الصدق العاملي أن اختبار (ITPA3) يحظى بدلالة صدق مقبولة جداً ولدى تحليل المصفوفة الارتباطية الكلية للعينة الكلية بغض النظر عن الأعمار ظهرت النتائج التالية :

أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً، وهي :

عامل مركب اللغة، ومعاني الاستيعاب والقواعد، ومركب الاستيعاب، التي تشعبت جميعها على عامل واحد هو مركب اللغة العام، ويتألف الاختبار من (١٧٤) بنداً بتشعب للبند مقداره (0.30) فما فوق، وأكدت هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة.

الفروق الطرفية: كما تأكد الصدق بطريقة الفرق الطرفية، وذلك بحساب الفروق بين أعلى ٢٥٪ وأدنى ٢٥٪ وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في جميع أبعاد المقياس، وفي الدرجة الكلية لمصلحة المجموعات العليا، ما يدل على صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية .

الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة: تؤكد النتائج أن اختبار (ITPA3) يحظى بدلالة صدق مقبولة جداً، فهو صادق بدلالة محك المجموعات المتعارضة من حيث قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ العاديين، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم وذوي صعوبات التعلم، وبهذا يعد دليلاً على صدق الاختبار بنيوياً لأنه يدعم بنية الاختبار في قدرته على تصنيف التلاميذ وفق مستويات مختلفة .

الثبات:

تأكد الثبات بطرائق الإعادة والتجزئة النصفية وبطريقة معادلة كرونباخ ألفا .
الثبات بالإعادة : أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة .
حساب معادلة الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: أكدت النتائج بهذه الطريقة أن مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية يتصف بدرجة عالية من الثبات والصدق .
معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية: أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة.

٣/٣- اختبار تشخيص صعوبات القراءة - إعداد د . صلاح عميرة :

هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي .

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من سبعة مقاييس فرعية و هي :

أ - اختبار تشخيص صعوبات تعرف وقراءة الكلمات, ويشتمل على ١٣ قائمة, وذلك لتشخيص الصعوبات التالية :

- قراءة الكلمات الثلاثية .
- قراءة الكلمات التي بها مدود .
- قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة .
- نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة .

- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد أثناء القراءة .
- قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية .
- التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة .
- ب - اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها .
- ج - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري، ويتكون من :
 - ١ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف .
 - ٢ - اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات .
- د - اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق .
- هـ - اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً .
- و - اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة .
- ز - اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع .

تصحيح الاختبار :

يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعية .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

صدق الاختبار :

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بالطرائق التالية :

١ - الاتساق الداخلي :

عن طريق حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار على عينة تتألف من ١٢٥ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ويوضح الجدول رقم (٢٥) نتائج ذلك.

الجدول (٢٥) معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاختبار (ن=١٢٥)

الاختبار	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
قراءة الكلمات الثلاثية	.352**	.000
قراءة الكلمات التي بها مدود	.588**	.000
قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	.374**	.000
نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	.422**	.000
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد أثناء القراءة	.328**	.000
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	.408**	.000
التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	.359**	.000
اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها	.555**	.000
اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف	.262**	.003
اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات	.050	.576
اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	.350**	.000
اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	.498**	.000
اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة	.211*	.018
اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع	.477**	.000

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥. عدا اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات مما يدل أن الاختبار يتصف بالاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار :

١ - الثبات بطريقة الإعادة :

تم حساب ثبات الاختبار بطريق إعادة التطبيق، وإيجاد معاملات الارتباط بين عدد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، على عينة تتألف من ١٢٥ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وكانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق ١٥ يوماً وتشير النتائج إلى أن اختبار تشخيص صعوبات القراءة الكلي وكذلك مقاييسه الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

٣- حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: أكدت النتائج بهذه الطريقة أن الاختبار يتصف بدرجة عالية من الثبات، والجدول رقم (٢٦) يوضح نتائج الثبات بالطريقتين.

الجدول (٢٦) معامل الثبات بطريقة الإعادة ومعادلة كرونباخ إلفا (ن=١٢٥)

الاختبار	الإعادة	الفا
قراءة الكلمات الثلاثية	.902 ^{**}	.737
قراءة الكلمات التي بها مدود	.944 ^{**}	.569
قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	.886 ^{**}	.754
نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	.937 ^{**}	.491
قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد أثناء القراءة	.895 ^{**}	.437
قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	.936 ^{**}	.442
التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	.916 ^{**}	.284
اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها	.915 ^{**}	.510
اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف	.922 ^{**}	.486
اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات	.941 ^{**}	.462
اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	.937 ^{**}	.355
اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	.937 ^{**}	.426
اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة	.875 ^{**}	.505
اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع	.930 ^{**}	.451

نلاحظ من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نلاحظ مما تقدم أن جميع أدوات البحث سواءً المستخدمة للفرز أو التي استخدمت كمحكات تتمتع بدرجات جيدة من الصدق والثبات مما يؤيد استخدامها لأغراض البحث الحالي.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

- مقدمة

أولاً- نتائج الإجابة عن أسئلة البحث.

- ١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها.
- ٢- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها.
- ٣- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها.
- ٤- نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها.
- ٥- نتائج الإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها.

ثانياً- إجمالي نتائج البحث.

ثالثاً- مقترحات البحث.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن الفصل الحالي عرضاً لنتائج الإجابة عن أسئلة البحث بشكل مفصل، ومناقشتها بالإضافة إلى بعض المقترحات حول كيفية الاستفادة من الاختبار التشخيصي موضوع البحث.

١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما الشكل الذي سيأخذه الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟" قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي وكانت النتائج كما يلي:

شكل الاختبار: بعد الانتهاء من إخراج الاختبار بصورته النهائية مرفقاً بدليله، جرى حساب بعض مقاييس النزعة المركزية والتشتت كالمتوسط والانحراف المعياري وحساب التقلطح، وحساب الالتواءات، لمعرفة فيما إذا كان توزيع الاختبار بمقاييسه الفرعية والدرجة الكلية يقترب من التوزيع الطبيعي، وحسبت مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والمدى وأصغر وأكبر قيمة.

الجدول (٢٧) يبين قيم الإحصاء الوصفي للاختبار التشخيصي موضوع البحث الحالي (ن=١٨٢)

الإحصاء الوصفي	١ خ	٢ خ	٣ خ	٤ خ	٥ خ	٦ خ	٧ خ	٨ خ	٩ خ	١٠ خ	١١ خ
العدد	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢
المدى	7.00	7.00	7.00	15.00	15.00	13.00	12.00	9.00	9.00	8.00	14.00
الأدنى	2.00	2.00	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
الأعلى	9.00	9.00	9.00	18.00	16.00	14.00	14.00	10.00	10.00	9.00	15.00
المتوسط	5.6319	5.4560	5.6538	9.4176	8.8626	8.4286	8.2473	5.7637	5.3462	5.6319	8.8791
الخطأ المعياري	.10488	.11806	.10413	.19621	.18369	.18111	.17903	.13882	.15000	.13227	.19128
الانحراف المعياري	1.41487	1.59271	1.40479	2.64707	2.47815	2.44336	2.41528	1.87281	2.02361	1.78442	2.58057
التباين	2.002	2.537	1.973	7.007	6.141	5.970	5.834	3.507	4.095	3.184	6.659
الالتواء	-.023	.002	-.041	-.096	-.077	-.266	-.194	-.045	.065	-.340	-.351
التقلطح	-.434	-.720	-.347	.013	.275	-.059	-.282	-.494	-.717	-.452	-.072
الإحصاء الوصفي	١٢ خ	١٣ خ	١٤ خ	١٥ خ	١٦ خ	١٧ خ	١٨ خ	١٩ خ	٢٠ خ	٢١ خ	كلي
العدد	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢
المدى	13.00	11.00	10.00	8.00	8.00	7.00	12.00	12.00	14.00	8.00	47.00
الأدنى	3.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	2.00	1.00	121.00
الأعلى	16.00	12.00	12.00	9.00	9.00	9.00	13.00	15.00	16.00	9.00	168.00
المتوسط	9.4670	6.0495	8.0055	5.6044	5.5659	6.0220	5.9286	9.1209	8.9560	5.2582	147.2967
الخطأ المعياري	.20269	.15725	.17080	.13195	.13504	.11450	.17319	.17762	.20166	.14185	.71333
الانحراف المعياري	2.73438	2.12139	2.30421	1.78006	1.82177	1.54475	2.33644	2.39629	2.72055	1.91369	9.62328
التباين	7.477	4.500	5.309	3.169	3.319	2.386	5.459	5.742	7.401	3.662	92.608
الالتواء	-.192	.461	-.237	-.230	-.268	-.192	.444	-.025	.063	-.159	-.104
التقلطح	-.342	.137	-.845	-.495	-.637	-.453	-.028	-.264	-.178	-.862	-.549

يتضح من الجدول (٢٧) أن الالتواءات ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (-١، +١) وقيم التقلطح ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (-٣، +٣)، مما يدل على أن قيم الإحصاء الوصفي ضمن الحدود الطبيعية وهذا ما يتفق مع بناء الاختبار التشخيصي موضوع البحث كاختبار معياري المرجع.

٢- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما معاملات صدق الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟" قامت الباحثة بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٢) ذكوراً و(٦٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، وسحبت من المدارس وفق توزيع المناطق التعليمية لمحافظة دمشق. وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بطرق عدة تتوضح فيما يلي:

- **صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين بمجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم، وموجهي اللغة العربية في مديرية تربية دمشق للوقوف على سلامة العبارات وارتباطها بالهدف العام للمقياس، ومدى تمثيل بنود المقياس لمحتوى المادة العلمية. وطبقاً لملاحظات المحكمين جرى تعديل الاختبار، وفيما يأتي التعديلات التي طرأت على الاختبار بعد عرضه على السادة المحكمين :

- ١- تعديل الصياغة اللغوية لبعض بنود الاختبار وتعليماته .
- ٢- إضافة ثلاثة اختبارات جديدة، وهي: (اختبار تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الرباعية - اختبار تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الخماسية - اختبار تشخيص صعوبة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع)
- ٣- اختصار عدد البنود في اختبار تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية من ٣٠ بنداً إلى ١٥ بنداً.
- ٤- تعديل بعض بنود اختبار تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة لتكون المقاطع الصوتية متشابهة في النطق كالأتي :

قال - كال بدلاً من قال - قال

يريد - يريد بدلاً من فريد - يريد

٥- تعديل بعض بنود اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف بحيث تكون بدائل الإجابة مشابهة للحل الصحيح من حيث الشكل كالآتي :

البند ١ : ح - ج - ع بدلاً من ح - و - ع

البند ٢ : ن - ف - ق بدلاً من ج - ف - ق

البند ٣ : ط - ظ - ه بدلاً من ط - ك - ث

البند ٤ : ي - ي - ث بدلاً من ي - ط - ر

البند ٦ : ط - ص - ض بدلاً من ز - ط - ص

البند ٧ : ك - ل - ا بدلاً من ط - ج - د

البند ٨ : ة - ه - ط بدلاً من ة - ا - ك

البند ٩ : ز - ر - ن بدلاً من ظ - ر - ب

٦- تعديل بنود اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي لتكون الكلمات متشابهة من حيث اللفظ كالآتي :

جدول (٢٨) بنود الاختبار التشخيصي من إعداد الباحثة قبل وبعد التعديل

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
حالك - سالك	حالك - خالك
تمر - نمر	تمر - طمر
دهر - نهر	دهر - دحر
ماهر - ساحر	ساحر - ساهر
جابر - ثابر	سار - صار
بارع - شارع	بيضاء - بيداء
سلا - حلا	سلا - سنا
قمر - سمر	تقدير - تقطير

٧- تصويب الأغلاط الإملائية والمطبعية في النصوص القرائية من القسم الثاني .

بالإضافة لذلك تم بناء جدول مواصفات للقسم الثالث من الاختبار (اختبار الفهم القرائي) مما ساعد في تأمين صدق المحتوى للاختبار (تم عرضه سابقاً).

ويتفرع من السؤال الأول الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما معاملات الصدق البنيوي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟

لاستخراج معاملات الصدق البنيوي للاختبار قامت الباحثة بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٢) ذكوراً و(٦٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة ثم حسب الصدق البنيوي بعدة طرق وهي :

أ. الاتساق الداخلي: جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل اختبار فرعي من المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت نتائج معاملات الارتباط على النحو الآتي:

الجدول (٢٩) معاملات ارتباط كل اختبار فرعي من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
١	.283**	.002
٢	.320**	.000
٣	.446**	.000
٤	.520**	.000
٥	.370**	.000
٦	.445**	.000
٧	.319**	.000
٨	.134	.143
٩	.449**	.000
١٠	.040	.663
١١	.395**	.000
١٢	.427**	.000
١٣	.304**	.001
١٤	.153	.093
١٥	.504**	.000
١٦	.208*	.022
١٧	.342**	.000
١٨	.093	.309
١٩	.381**	.000
٢٠	.499**	.000
٢١	.344**	.000

يتضح من الجدول (٢٩) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بمعظمها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المقياس الفرعية فيما يقيسه ويمكن تفسير عدم دلالة بعض الارتباطات بتنوع القدرات والمهارات التي يشملها الاختبار .

ب - جرى حساب معامل الارتباط بين كل اختبار فرعي من اختبارات المقياس ودرجة المجال الذي ينتمي إليه:

الجدول (٣٠) معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات نطق الكلمات المألوفة بالدرجة الكلية للمجال الفرعي (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	صعوبات نطق الكلمات المألوفة	القيمة الاحتمالية
١	.388**	.000
٢	.248**	.006
٣	.497**	.000
٤	.536**	.000
٥	.404**	.000
٦	.396**	.000
٧	.300**	.001
٨	.289**	.001
٩	.487**	.000
١٠	.162	.075

يتضح من الجدول (٣٠) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات مجال صعوبات نطق الكلمات المألوفة مع الدرجة الكلية للمجال معظمها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ عدا اختبار صعوبة التمييز في نطق الكلمات المتشابهة الأحرف ما يشير إلى اتساق فقرات المجال فيما يقيسه.

الجدول (٣١) معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات دمج أجزاء الكلمات بالدرجة الكلية للمجال الفرعي (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	صعوبات دمج أجزاء الكلمات	القيمة الاحتمالية
١١	.642**	.000
١٢	.727**	.000

يتضح من الجدول (٣١) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات مجال صعوبات دمج أجزاء الكلمات مع الدرجة الكلية للمجال جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المجال فيما يقيسه.

الجدول (٣٢) معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات التذكر البصري بالدرجة الكلية للمجال الفرعي (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	صعوبات التذكر البصري	القيمة الاحتمالية
١٣	.756**	.000
١٤	.684**	.000

يتضح من الجدول (٣٢) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات مجال صعوبات التذكر البصري مع الدرجة الكلية للمجال جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المجال فيما يقيسه.

الجدول (٣٣) معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات التمييز السمعي بالدرجة الكلية للمجال الفرعي (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	صعوبات التمييز السمعي	القيمة الاحتمالية
١٥	.690**	.000
١٦	.402**	.000
١٧	.618**	.000

يتضح من الجدول (٣٣) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات مجال صعوبات التمييز السمعي مع الدرجة الكلية للمجال جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المجال فيما يقيسه.

الجدول (٣٤) معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات الفهم بالدرجة الكلية للمجال الفرعي (ن=١٢٢)

رقم الاختبار	صعوبات الفهم	القيمة الاحتمالية
١٩	.623**	.000
٢٠	.675**	.000
٢١	.512**	.000

يتضح من الجدول (٣٤) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار من اختبارات مجال صعوبات الفهم مع الدرجة الكلية للمجال جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المجال فيما يقيسه.

ج- ثم جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال فرعي والدرجة الكلية للمقياس :

الجدول (٣٥) معاملات ارتباط كل مجال فرعي بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٢٢)

المجال الفرعي	الدرجة الكلية	القيمة الاحتمالية
صعوبات نطق الكلمات المألوفة	.917**	.000
صعوبات دمج أجزاء الكلمات	.600**	.000
صعوبات التذكر البصري	.322**	.000
صعوبات التمييز السمعي	.627**	.000
صعوبات الاستيعاب	.674**	.000

يتضح من الجدول (٣٥) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من المجالات الفرعية للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ما يشير إلى اتساق فقرات المقياس فيما يقيسه.

٢- ما معاملات الصدق المحكي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟
للتحقق من الصدق المحكي للاختبار التشخيصي موضوع البحث قامت الباحثة باستخدام عدة محكات على النحو الآتي:

١- اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية: حيث أخذت درجات التلاميذ في الاختبارات الفرعية التالية: (صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية، صعوبة قراءة الكلمات الرباعية، صعوبة قراءة الكلمات الخماسية) من الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية ودرجاتهم في عدد من الاختبارات الفرعية من اختبار الينوي وهي (الترميز البصري، الترميز الصوتي) على عينة فرعية من العينة الأساسية عددها (١٥٠) تلميذاً للصف الرابع، وحسب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول (٣٦) يوضح معامل الارتباط بين اختبار الينوي والاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية (ن=١٥٠)

الاختبارات الفرعية	الترميز البصري	القيمة الاحتمالية	الترميز الصوتي	القيمة الاحتمالية
١	.503**	.000	.267**	.001
٢	.563**	.000	.215**	.008
٣	.315**	.000	.226**	.005

يتضح من الجدول (٣٦) أن معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للاختبار التشخيصي موضوع البحث والاختبارات الفرعية لاختبار الينوي للقدرات النفس - لغوية جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يشير إلى أنها على درجة جيدة من الصدق المحكي بدلالة هذا المحك.

٢- اختبار القراءة الصفي . راضي الوقفي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في الاختبارات الفرعية (اختبار تشخيص مهارة الفهم الاستنتاجي، اختبار تشخيص مهارة الفهم الناقد) ودرجاتهم في مجالي الاستيعاب من اختبار القراءة لراضي الوقفي على عينة فرعية من العينة الأساسية عددها (١٥٠) تلميذاً للصف الرابع، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣٧) يبين معامل الارتباط بين اختبار القراءة الصفي والاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية (ن=١٥٠)

الاختبارات الفرعية	الاستيعاب أ	القيمة الاحتمالية	استيعاب ب	القيمة الاحتمالية
٢٠	.920**	.000	.500**	.000
٢١	.471**	.000	.952**	.000

يوضح الجدول (٣٧) أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجالي الاستيعاب للصورتين (أ . ب) موجبة، وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وفي الاتجاه المتوقع، والأمر الذي يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي بدلالة هذا المحك.

٣- اختبار تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة - إعداد صلاح عميرة :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الاختبارات الفرعية من اختبار تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة إعداد صلاح عميرة ودرجاتهم على الاختبارات الفرعية المشابهة لها من الاختبار التشخيصي إعداد الباحثة والجدول (٣٨) يوضح ذلك.

الجدول (٣٨) معامل ارتباط اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة مع الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية (ن=١٥٠)

الاختبار الفرعي من اختبار القراءة التشخيصي (من إعداد الباحثة)	الاختبار الفرعي من اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد صلاح عميرة)	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية	قراءة الكلمات الثلاثية	.897**	.000
صعوبة قراءة الكلمات الرباعية	قراءة الكلمات الثلاثية	.897**	.000
صعوبة قراءة الكلمات الخماسية	قراءة الكلمات الثلاثية	.713**	.000
صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود طويلة	قراءة الكلمات التي بها مدود	.957**	.000
صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن حرفاً ساكناً	قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة	.882**	.000
صعوبة التمييز بين أنواع التنوين المختلفة	نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة	.959**	.000
صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد	قراءة الكلمات التي بها حرف مشدّد أثناء القراءة	.842**	.000
صعوبة التمييز بين اللام الشمسية و اللام القمرية	قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	.956**	.000
صعوبة التمييز في نطق الكلمات المتشابهة الأحرف	التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة	.911**	.000
صعوبة تعرف أجزاء الكلمات المعروضة و دمجها	اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها	.935**	.000
صعوبات التذكر البصري للحروف	اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف	.894**	.000
صعوبات التذكر البصري للكلمات	اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات	.943**	.000
صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	.971**	.000
صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	.937**	.000
صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأول في الكلمة	اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة	.908**	.000
صعوبات تمييز الحرف /المقطع الأخير في الكلمة	اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة	.908**	.000
صعوبة الدمج الصوتي لأجزاء الكلمات المنطوقة	اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع	.939**	.000

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للاختبار التشخيصي والاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد صلاح عميرة كانت مرتفعة

وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، والأمر الذي يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي بدلالة هذا المحك .

و بالنسبة للقسم الثاني : من الاختبار جرى حساب صدق الاختبار بطريقة :

الصدق المحكي حيث جرى حساب الارتباط بين مجموع أخطاء أفراد العينة في الاختبار التشخيصي من إعداد الباحثة وعدد الأخطاء في قراءة المفردات في اختبار القراءة الصفي لراضي الوقفي وبلغ معامل الارتباط بيرسون (0.666^{**}) مما يشير إلى صدق الاختبار بطريقة الصدق المحكي.

٣- ما معاملات الصدق للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة المجموعات المتعارضة ؟

جرى حساب الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد المصنفين بأن لديهم صعوبات في التعلم، وأولئك المصنفين بأنهم لا يعانون صعوبات في التعلم وجرى تطبيق الاختبار على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وبلغ عدد عينة التلاميذ ذوي الصعوبات (٢٠٠) وعدد التلاميذ العاديين (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات العينتين، والجدول (٣٩) يوضح نتائج اختبار (ت).

الجدول (٣٩) قيمة اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين العاديتين وذوي صعوبات التعلم (ن=٤٠٠)

الاختبار الفرعي من اختبار القراءة التشخيصي	الفرق المتعارضة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	القيمة الاحتمالية
١	عاديون	٢٠٠	10.0050	2.47905	24.377	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.9400	1.57761			
٢	عاديون	٢٠٠	10.0950	2.45890	23.720	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	5.0950	1.68528			
٣	عاديون	٢٠٠	10.1100	2.34851	25.673	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.9700	1.58165			
٤	عاديون	٢٠٠	19.9900	4.04620	36.120	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	7.6850	2.61533			
٥	عاديون	٢٠٠	19.3300	4.33417	28.299	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	9.3050	2.51268			
٦	عاديون	٢٠٠	18.3850	5.20019	24.445	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	8.4750	2.41423			
٧	عاديون	٢٠٠	19.0350	4.98074	26.109	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	8.9500	2.24336			
٨	عاديون	٢٠٠	10.5600	3.00693	24.994	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.7750	1.29334			
٩	عاديون	٢٠٠	10.8850	6.13105	12.706	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	5.2150	1.49665			
١٠	عاديون	٢٠٠	11.7500	4.01849	22.776	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.9300	1.33567			
١١	عاديون	٢٠٠	19.4600	3.74279	41.019	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	7.2550	1.92314			
١٢	عاديون	٢٠٠	20.0900	3.82295	39.416	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	7.8500	2.16122			
١٣	عاديون	٢٠٠	14.2613	2.84659	40.290	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.9000	1.62888			
١٤	عاديون	٢٠٠	14.6800	3.35618	38.172	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.4050	1.79642			
١٥	عاديون	٢٠٠	13.7940	2.75108	23.003	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	8.1600	2.09915			
١٦	عاديون	٢٠٠	9.8650	2.47739	22.968	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	5.2500	1.39183			
١٧	عاديون	٢٠٠	10.3550	2.14288	26.607	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	5.4700	1.46624			
١٨	عاديون	٢٠٠	13.2400	2.54060	42.635	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	3.9850	1.72326			
١٩	عاديون	٢٠٠	26.5750	372070	74.241	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.5450	1.94083			
٢٠	عاديون	٢٠٠	25.4250	3.27383	79.139	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.5700	1.78072			
٢١	عاديون	٢٠٠	14.0200	63.84151	2.128	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	4.4100	1.80226			
٢٢	عاديون	٢٠٠	321.889	66.2116	41.299	398	.000
	صعوبات	٢٠٠	125.1400	12.4003			

بالنظر إلى الجدول رقم (٣٩) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أداء التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات وذلك لمصلحة التلاميذ العاديين على

الاختبارات الفرعية كلها بالإضافة للدرجة الكلية للاختبار التشخيصي مما يشير إلى أن الاختبار قادر على التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في القراءة.

- يتضح مما سبق أن الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث يتصف بدرجة عالية من الصدق ما يجعله أداة تشخيصية ملائمة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: "ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟" قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة، منهم (٦٢) ذكوراً و(٦٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة الإعادة؟

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة، منهم (٥٠) ذكوراً و(٥٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة ثم تم حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة، إذ أعيد التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على المقياس في التطبيقين والجدول (٤٠) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (٤٠) معاملات ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة الإعادة (ن=١٠٠)

رقم الاختبار	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية	رقم الاختبار	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
١	.641**	000	١٢	.874**	000
٢	.819**	000	١٣	.942**	000
٣	.750**	000	١٤	.936**	000
٤	.898**	000	١٥	.896**	000
٥	.524**	000	١٦	.901**	000
٦	.910**	000	١٧	.951**	000
٧	.762**	000	١٨	.907**	000
٨	.894**	000	١٩	.933**	000
٩	.916**	000	٢٠	.923**	000
١٠	.909**	000	٢١	.954**	000
١١	.828**	000	٢٢ (كلي)	.734**	000

يتضح من الجدول (٤٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس .

و بالنسبة لثبات القسم الثاني من الاختبار جرى حساب الثبات بطريقة الإعادة حيث تمت إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (**952). مما يشير إلى ثبات عال للاختبار بطريقة الإعادة.

٢- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة معامل الفا-كرونباخ؟

للتحقق من ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة الفا- كرونباخ قامت الباحثة بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة، منهم (٥٠) ذكوراً و(٥٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، والجدول (٤١) يوضح نتائج الثبات بطريقة الفا- كرونباخ.

الجدول (٤١) ثبات الاختبار التشخيصي معامل الفا-كرونباخ(ن=١٠٠)

رقم الاختبار	معامل الفا	رقم الاختبار	معامل الفا
١	.487	١٢	.436
٢	.256	١٣	.431
٣	.803	١٤	.597
٤	.733	١٥	.565
٥	.514	١٦	.480
٦	.647	١٧	.437
٧	.493	١٨	.700
٨	.519	١٩	.596
٩	.702	٢٠	.719
١٠	.621	٢١	.441
١١	.454	٢٢ (الاختبار الكلي)	.659

يتضح من الجدول (٤١) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أي أن الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الثبات.

٣- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة التجزئة النصفية؟

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة، منهم (٥٠) ذكوراً و(٥٠) إناثاً في عمر (١٠) سنوات من تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، والجدول رقم (٤٢) يوضح نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الجدول (٤٢) ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة التجزئة النصفية (ن=١٠٠)

رقم الاختبار	التجزئة النصفية	رقم الاختبار	التجزئة النصفية
١	.793	١٢	.470
٢	.324	١٣	.452
٣	.984	١٤	.768
٤	.762	١٥	.527
٥	.569	١٦	.655
٦	.794	١٧	.331
٧	.519	١٨	.672
٨	.430	١٩	.581
٩	.914	٢٠	.476
١٠	.879	٢١	.338
١١	.674	٢٢ (الاختبار الكلي)	.784

يتضح مما سبق أن الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث يتصف بدرجة عالية من الثبات ما يجعله أداة تشخيصية ملائمة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يجعل الاختبار، صالحاً لاستخدامه كأداة لتشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

٤- نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.

السؤال الرابع: ما المعايير المستخرجة للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟.

استخرجت الباحثة الرتب المئينية للدرجات الخام لعينة التعبير على اختبارات القسم الأول والثالث من الاختبار وتم عرض هذه الرتب في جدول يوضحها في دليل الاختبار.

إجمالي نتائج البحث :

تم التوصل إلى النتائج التالية :

أولاً: فيما يتعلق بشكل الاختبار:

تم بناء اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتم حساب بعض مقاييس النزعة المركزية والتشتت كالمتوسط والانحراف المعياري وحساب التفلطح، وحساب الالتواءات، وكانت الالتواءات ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين $(-1, 1)$ وقيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين $(-3, 3)$ ، مما يدل على أن قيم الإحصاء الوصفي ضمن الحدود الطبيعية .

ثانياً: فيما يتعلق بالتحقق من صدق الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية :

تم حساب الصدق بعدة طرق وهي:

١- الاتساق الداخلي: فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي للاختبار تراوحت بين مقبولة وجيدة، وهذا يؤكد أن مهام الاختبار مترابطة بعضها ترابطاً عالياً، مما يدل على صدق الاختبار بنويماً وعلى الاتساق الداخلي للاختبار، واتساق المقاييس الفرعية في قياسها للظاهرة المقيسة.

٢- الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي: توصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين المجالات الفرعية للاختبار واختبارات الترميز البصري والترميز الصوتي من اختبار البنيوي للقدرات النفس لغوية وهناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجات في اختبار القراءة الصفي فيما يتعلق بمجموع عدد الأخطاء وهناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين المجالات الفرعية للاختبار واختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة - إعداد صلاح عميرة مما يشير إلى أن المقاييس الفرعية للاختبار التشخيصي موضوع البحث على درجة عالية من الصدق بهذه الطريقة.

٣- الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة: تؤكد النتائج أن الاختبار يحظى بدلالة صدق مقبولة جداً، فهو صادق بدلالة محك المجموعات المتعارضة من حيث قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ العاديين، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم في القراءة وذوي صعوبات التعلم في القراءة مما يدل على الصدق البنيوي للاختبار وأن الاختبار قادر على التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: فيما يتعلق بثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع الدراسة الحالية فقد تم حسابه بعدة طرق وهي:

- ١- الثبات بالإعادة : أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة كانت مرتفعة .
- ٢- حساب معامل الثبات بطريقة الفا - كرونباخ: أكدت النتائج أن الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة يتصف بدرجة عالية من الثبات بهذه الطريقة.
- ٣- حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: أكدت النتائج أن الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة يتصف بدرجة عالية من الثبات بهذه الطريقة.

مما يدل على ثبات عال للاختبارات الفرعية للاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية وصلاحيته للاستخدام لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

رابعاً: فيما يتعلق باستخراج المعايير للاختبارات الفرعية للاختبار التشخيصي في القراءة موضوع البحث:

استخرجت الباحثة الرتب المئينية للدرجات الخام على اختبارات القسم الأول والثالث من الاختبار, وتم عرضها في جدول يوضحها في دليل الاختبار.

مما تقدم نجد أن النتائج تدل على أن الاختبار بصورته الحالية يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات بطرق عدة وهو صالح للاستخدام لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

مقترحات البحث :

بناء على النتائج التي جرى التوصل إليها بأن الاختبار يتميز بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وقادر على التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وصالح للاستخدام كأداة تشخيصية لصعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وتقترح الباحثة ما يلي:

١. ضرورة وضع برامج تربوية فردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة باستخدام الاختبار أداة لتحضير برامج علاجية تتركز على التغلب على هذا الضعف، والعجز في القدرات التي يبديها التلميذ.
٢. دراسة صدق المقياس وثباته في محافظات سورية أخرى لاستخدامه في جميع المحافظات.
٣. إيجاد خطة للتواصل مع المعنيين بالعملية التربوية للاستفادة من الاختبار باعتباره أداة تشخيصية، ومن ثم مساعدة أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم على التخلص من تلك الصعوبات.
٤. إحداث مؤسسات متخصصة ببناء الاختبارات التشخيصية تتبنى هذه العملية.

ملخص البحث باللغة العربية

مقدمة البحث:

تعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية في مرحلة التعليم الأساسي، لها جانبان آلي يتمثل بمهارات التعرف وذهني يتمثل بمهارات الفهم، وكلا المكونين أو العمليتين متكاملتين، وبينما يتم التركيز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة .

وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة معروفة ومقروءة، لكن الهدف الأساسي من تعليم القراءة للتلاميذ هو تنمية القدرة لدى كل تلميذ على التقاط المعنى، أي فهم المقروء الذي ينشأ من التكامل بين المعلومات الواردة في النص والمعلومات الكامنة في خلفية التلميذ المعرفية. ويمكن وصف مهارة الفهم من خلال التعرف إلى مهاراتها الفرعية وهي: مهارات الفهم الأساسية، ومهارات الفهم الضمني، ومهارات الفهم الناقد والتذوق. وتعد مشكلة صعوبات التعلم مشكلة ذات طابع عالمي، وتتنوع أنماطها بين اضطرابات الإدراك البصري واضطرابات التمييز السمعي، واضطرابات الإدراك السمعي، واضطرابات مزج الأصوات، والذاكرة. وتمثل الديسلكسيا (Dyslexia) أو العسر القرائي بمختلف أنماطها أكثر صعوبات التعلم شيوعاً والأخطر على مستقبل المتعلم لأنه يمكن اعتبار القراءة بوابة اكتساب المعارف المدرسية الأخرى، وهي تشمل بالإضافة لأنماط صعوبات التعلم التي ذكرت سابقاً، اضطرابات مهارات تحليل الكلمات، والقراءة العكسية، وصعوبات الفهم. ونظراً للأهمية البالغة للقراءة في مسار التلميذ التعليمي ضمن كافة المراحل والمجالات الدراسية، وإذا ما عُرف بأن معلمي الحلقة الأولى يعتمدون في تقويم التلاميذ على اختبارات من إعدادهم، تهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ وليس تشخيص الصعوبات التعليمية التي تواجه التلاميذ، نجد بأن المعلمين بحاجة إلى اختبار شامل يقيس جميع مهارات التعرف وفهم المقروء التي يتوقع من تلاميذ الحلقة الأولى أن يكتسبوها في نهاية تلك الحلقة، ويكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تلك المهارات، يعد خصيصاً لهذا الغرض ويعتمد الطريقة العلمية في بنائه وتتوفر فيه شروط الصلاحية وذلك للاستخدام بغرض التشخيص التربوي .

أولاً. الفصل الأول تضمن:

- موضوع البحث :

يتحدد موضوع البحث بالشكل التالي:

(بناء اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي).

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية :

١ - أهمية تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي, ذلك أن القدرة على القراءة والفهم مطلوبة ليس فقط للنجاح في مواد اللغة العربية، بل لاكتساب المعارف والمعلومات في جميع المواد الدراسية، وفي جميع مراحل العمر .

٢ - توفير أداة تشخيصية لمهارات أساسية في القراءة تتوافر فيها الشروط التي تؤهلها للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارات وذلك باستخدام طرائق متنوعة للتحقق من صدق تلك الأداة وثباتها .

٣ - تعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحثة الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية ومن الدراسات القليلة في الوطن العربي التي تناولت بناء اختبار تشخيصي في القراءة يشمل مهارتي التعرف والفهم.

- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

يهدف البحث الحالي إلى بناء اختبار تشخيصي في القراءة لتلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي يشخص الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ في مهارات التعرف ومهارات فهم المقروء ويحدد هذه الصعوبات من خلال حصرها بمهارة فرعية معينة .

- أسئلة البحث :

سيحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما الشكل الذي سيأخذه توزيع الدرجات في الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ؟

السؤال الثاني: ما معاملات صدق الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما معاملات الصدق البنوي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟
- ما معاملات الصدق المحكي للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟
- ما معاملات الصدق للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة المجموعات المتعارضة ؟

السؤال الثالث: ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ٤- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة الإعادة؟
- ٥- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة معامل الفا- كرونباخ؟
- ٦- ما معاملات ثبات الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث بطريقة التجزئة النصفية؟

السؤال الرابع: ما المعايير المستخرجة للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث؟.

- منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن الأسئلة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي استناداً إلى منحنين:

- ٤- الأول نظري: تستخدم فيه طرائق البحث النظرية من وصف ومقارنة، ويرتكز على تقديم وصف للاختبار على نحو عام، واختباراته الفرعية، والمستويات التي يقيسها باختباراته الفرعية والأسس النظرية المعتمدة في بنائه، والرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة، للتعريف بصعوبات تعلم القراءة وماهيتها والعوامل المؤثرة فيها.
- ٥- الثاني ميداني وصفي ويتضمن:
- وضع بنود وتعليمات الاختبار، وعرضها على محكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بدمشق، وموجهي اللغة العربية للتأكد من ملاءمتها وصحتها.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لها خصائص العينة الأساسية لبيان مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته، ومدى إمكانية تطبيق الاختبار على هذه العينات، وفهمها له، والوقوف على الصعوبات، التي يمكن أن تنشأ من التطبيق.
- تطبيق الاختبار على عينات أخرى لحساب معاملات الصدق والثبات.

- تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث الأساسية، للإجابة عن أسئلة البحث المتبقية.

- إجراء العمليات الإحصائية الضرورية.

أدوات البحث:

جرى استخدام الأدوات التالية:

١- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي _من إعداد الباحثة .

٢- الأدوات المستخدمة لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عينة البحث:

١/٢- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) حيث استخدمت النسخة المعدلة SPM (PLUS)، تعريب وتقنين عزيزة رحمة (٢٠٠٤)، والمكونة من ٦٠ بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي (أ، ب، ج، د، هـ)، تطبق على الأعمار من ٦ إلى ٦٠ عاماً.

٢/٢ - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد مايكل بست، يقسم إلى قسمين: المقياس اللفظي، والمقياس غير اللفظي، ويتكون من ٢٤ فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

٣/٢ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، إعداد الدكتور فتحي مصطفى الزيات.

٤- الأدوات المستخدمة كمحكات في البحث:

١/٣- اختبار القراءة لراضي الوقفي.

٢/٣- اختبار الينوي للقدرة النفس لغوية تقنين نوال المطلق ٢٠١٠.

"The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities"

٣/٣- اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد د. صلاح عميرة.

- مجتمع البحث وعينته : يتكون المجتمع الأصلي من تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، الذين تبلغ أعمارهم ١٠ سنوات، وتتكون عينات البحث من :

أولاً. العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٣٠) تلميذاً وتلميذة، لها خصائص العينة الأساسية .

ثانياً. عينة الصدق والثبات أدوات البحث: تألفت من (١٢٥) تلميذاً وتلميذة .

ثالثاً . عينة الصدق والثبات (الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة الحالية): تألفت (١٢٢) تلميذاً وتلميذة.

رابعاً . عينة التلاميذ العاديين: تألفت من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة.

خامساً . عينة التعبير: تألفت عينة البحث من(٤٥٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس محافظة دمشق.

- حدود البحث:

الحدود البشرية: يتحدد البحث بالتلاميذ السوريين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والذين يعانون صعوبات التعلم ممن تبلغ أعمارهم (١٠) سنوات من الصف الرابع .

الحدود الزمانية: جرى تطبيق الجانب العملي للبحث في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) .

الحدود المكانية: يتحدد البحث أيضاً بالحدود المكانية، التي أخذت منها العينة، وهي محافظة دمشق.

- تناول الفصل الثاني من البحث مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي بنت اختبارات تشخيصية في القراءة.

- تناول الفصل الثالث توضيح لمفهوم صعوبات التعلم، كما تناول التعريف بالقراءة وصعوباتها من حيث تطور مفهوم القراءة، ومراحل تطور القراءة، وتطور المهارات القرائية وأنواع القراءة، والمكونات الرئيسية لمهارات القراءة، وصعوبات القراءة.

- أما الفصل الرابع فقد تناول التعريف بالاختبار من حيث هدف الاختبار، ومراحل بناء الاختبار، ومكونات الاختبار وأقسامه، ووصف الاختبارات الفرعية، وتعليمات تطبيق الاختبار، وتصحيح الاختبار والخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة من أجل توفير صورة من الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة،

ودراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية للاختبار التشخيصي موضع الدراسة المعتمدة لحساب معاملات الصدق والثبات، كما يتضمن هذا الفصل طريقة اختيار ذوي صعوبات التعلم في القراءة عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما يتضمن توضيحاً لإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ولأساليب الإحصائية المستخدمة.

- وفي الفصل الخامس تم عرض نتائج البحث حيث حساب مؤشرات صدق الاختبار التشخيصي موضع الدراسة وثباته بعدة طرق منها:

- الاتساق الداخلي: فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي للاختبار تراوحت بين مقبولة وجيدة، وهذا يؤكد أن مهام الاختبار مترابطة بعضها ترابطاً عالياً، وهذا دليل على صدق الاختبار بنويماً ودليل على الاتساق الداخلي للاختبار، ما يشير إلى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للظاهرة المقيسة.
- الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي: توصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجالات الفرعية للاختبار واختبار الينوي للقدرات النفس لغوية وهناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجات في اختبار القراءة الصفي فيما يتعلق بمجموع الأخطاء والاستيعاب، وهناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجالات الفرعية للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة موضوع البحث واختبار تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة -إعداد صلاح عميرة هو ما يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي .
- الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة: تؤكد النتائج أن الاختبار صادق بدلالة محك المجموعات المتعارضة من حيث قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ العاديين، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم في القراءة وذوي صعوبات التعلم في القراءة وبهذا يعد دليلاً على صدق الاختبار بنويماً .

- وقد تأكد الثبات بطرائق الإعادة وبطريقة معادلة كرونباخ إلفا .

- الثبات بالإعادة : أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة
- حساب معادلة الثبات بطريقة كرونباخ إلفا: أكدت النتائج بهذه الطريقة أن الاختبار التشخيصي موضوع الدراسة يتصف بدرجة عالية من الثبات بهذه الطريقة.

كما استخرجت الباحثة الرتب المئينية للدرجات الخام لعينة التعبير على اختبارات القسم الأول والثالث من الاختبار.

دلت النتائج على أن الاختبار بصورته الحالية صالح للاستخدام, ويمكن استخدامه للكشف عن صعوبات التعلم في القراءة عند تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

مقترحات البحث:

بناء على النتائج التي جرى التوصل إليها بأن الاختبار يتميز بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وقادر على التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وصالح للاستخدام كأداة تشخيصية لصعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي تقترح الباحثة ما يلي:

١- ضرورة وضع برامج تربوية فردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة باستخدام الاختبار أداة لتحضير برامج علاجية تتركز على التغلب على هذا الضعف، والعجز في القدرات التي يبيدها التلميذ.

٢- دراسة صدق المقياس وثباته في محافظات سورية أخرى لاستخدامه في جميع المحافظات.

٣- إيجاد خطة للتواصل مع المعنيين بالعملية التربوية للاستفادة من الاختبار باعتباره أداة تشخيصية، ومن ثم مساعدة أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم على التخلص من تلك الصعوبات.

٤- إحداث مؤسسات متخصصة ببناء الاختبارات التشخيصية تتبنى هذه العملية.

قائمة المراجع :

المراجع العربية :

- ١- إبراهيم, عبد العليم(٢٠٠٢): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية , ط٥ , دار المعارف, القاهرة , مصر .
- ٢- أحمد, عبد الله أحمد, محمد, فهميم مصطفى(١٩٩٤):الطفل ومشكلات القراءة, ط٣, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة.
- ٣- بادي, غسان(١٩٩٠): اختبار مفهوم تعليم القراءة , دار الهدى للنشر, الرياض, السعودية .
- ٤- البطاينة, أسامة, الرشدات, مالك, السبايلة, عبد الكريم, الخطاطبة, عبد المجيد(٢٠٠٩): صعوبات التعلم النظرية والممارسة, دار المسيرة .
- ٥- جرار, عبد الرحمن(٢٠٠٨): صعوبات التعلم "قضايا حديثة", ط١, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت .
- ٦- الجرف, ريماء سعد(٢٠٠٦): اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية: اختبار قراءة تشخيصي للصف الأول والثاني والثالث الابتدائي, مركز البحوث التربوية, جامعة الملك سعود, السعودية .
- ٧- الحيلواني, ياسر(٢٠٠٣): تدريس وتقييم مهارات القراءة, مكتبة الفالح, الكويت .
- ٨- خاطر, محمود , الحمادي, يوسف , عبد الموجود, محمد عزت, طعيمة, رشدي أحمد, شحاته, حسن سيد(١٩٨٩): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة, (ط٤), دار المعرفة, القاهرة .
- ٩ - خاطر, محمود, رسلان, مصطفى(١٩٨٦): اللغة العربية والتربية الدينية دار المعرفة, القاهرة .
- ١٠ - الخوالدة, ناجح علي (٢٠١٢): فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن, المجلة الدولية التربوية المتخصصة, المجلد ١, العدد ٤, كلية التربية, جامعة الباحة, الأردن .
- ١١- الدليمي, طه حسين, الوائلي, سعاد(٢٠٠٥): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان .
- ١٢- ديمون, آني(٢٠٠٦): الدسلكسيا واضطرابات اللغة في الأطفال. ترجمة: إيناس الصادق, لميس الراعي , (ط١), المجلس الأعلى للثقافة, القاهرة.

- ١٣- راشد، عدنان (٢٠٠١) : سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية, ط١, دار وائل, القاهرة, مصر .
- ١٤- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤): فاعلية استخدام تحليل السلالم الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة (دراسة إحصائية ميدانية في محافظة دمشق), رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة دمشق, سوريا.
- ١٥- الرقيعي، مسعود غيث (١٩٧٧) : اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٦- الزراد، فيصل محمد خير(١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة , مكتب التربية العربية لدول الخليج, الرياض, السعودية.
- ١٧- الزيادات، فتحي (١٩٩٨): صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ", دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر .
- ١٨- الزيادات، فتحي (٢٠٠٨): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم, سلسلة علم النفس المعرفي (٩), دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر .
- ١٩- الزيادات، فتحي (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم " الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية", ط١, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر .
- ٢٠- الزيادات، فتحي(٢٠٠٢) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم, سلسلة علم النفس المعرفي, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر .
- ٢١- السرطاوي، عبد العزيز، طيبي، سناء، الغزو، عماد، منصور، ناظم(٢٠٠٩):تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها, دار وائل, القاهرة, مصر .
- ٢٢- سليمان، نبيل (١٩٩٣): التخلف و علم نفس المعوقين, ط٢, منشورات جامعة دمشق .
- ٢٣- سمك، محمد صالح (١٩٧٩): فن التدريس للتربية اللغوية, مكتبة أنجلو المصرية, القاهرة , مصر .
- ٢٤- السيد، محمود أحمد(١٩٨٦): القراءة مفهوماً وأهميةً ومتطلبات التربية الجديدة،مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، العدد التاسع والثلاثون،بيروت.
- ٢٥- السيد عبيد، ماجدة (٢٠٠١) : مناهج و أساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة, دار صفاء, عمان .

- ٢٦ - شحاته, حسن (١٩٩٦) : تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق, الدار
- ٢٧- شحاته, حسن, النجار, زينب (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, مصر .
- ٢٨- الصاوي, إسماعيل (٢٠٠٩) : صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية, ط١, دار الفكر العربي, مصر .
- الصراف, قاسم (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية والتعليم, دار الكتاب الحديث, الإمارات.
- ٢٩- طعيمة, رشدي, الشعبي, محمد (٢٠٠٦) : تعليم القراءة والأدب, إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع, دار الفكر العربي للطباعة والنشر, القاهرة.
- ٣٠- عبد الحميد, أيمن الهادي (٢٠٠٥): فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقليا, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الزقازيق.
- ٣١- عبد الرؤوف, فاروق, عامر, ربيع (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم, ط١, المؤسسة العربية للعلوم والثقافة .
- ٣٢- عبد الله, حنان (٢٠١١): بناء اختبار مقنن لمعسري القراءة (الديسلوكيا) لدى تلامذة المرحلة الابتدائية, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, جامعة بغداد.
- ٣٣- عبد الله, عادل (٢٠٠٦) : قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم, دار الرشاد, القاهرة.
- ٣٤- عبد الهادي, نبيل, أبو حشيش, عبد العزيز, عبد الكريم بسندي, خالد (٢٠٠٣): مهارات في اللغة والتفكير, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الأردن.
- ٣٥- عزيزيان, محمد (٢٠٠٦) : بناء اختبار قراءة تشخيصي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي, جامعة أصفهان , إيران .
- ٣٦- عصر, حسني عبد الباري (٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية, مركز الإسكندرية للكتاب, الإسكندرية.
- ٣٧- عطية, نعيم (١٩٩٩): التقييم التربوي الهادف, دار الكتاب اللبناني, بيروت.
- ٣٨ - العشراوي, هدى (٢٠٠٤) : أطفالنا و صعوبات التعلم, مكتبة الملك فهد الوطنية, الرياض.

- ٣٩- العمارنة، عماد فاروق (١٩٩٨): أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- ٤٠- عواد، أحمد (١٩٩٢): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال، ط١، دار الفكر، الأردن .
- ٤١- الفراني، ميسر (٢٠١١): بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- ٤٢- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة .
- ٤٣- فورة، ناهض صبحي (٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين .
- ٤٤- قورة، حسين سليمان (١٩٨١): دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي (ط١)، دار المعارف، القاهرة.
- ٤٥- كامل، محمد علي (٢٠٠٤): مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، مكتبة ابن سينا، مصر .
- ٤٦- كيرك وكالفانت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية .
- ٤٧- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٠): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت.
- ٤٨- محمود، سعاد (٢٠٠١): برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الوادي، كلية التربية بأسوان.
- ٤٩- المحمود، عبد الحي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة. بحث ماجستير. كلية التربية، دمشق.
- ٥٠- محمود، عبد الرزاق (٢٠١٢): استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد ٣١، جامعة الإمارات العربية المتحدة .

- ٥١- مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥): صعوبات التعلم، ط١، دار صفاء، القاهرة، عمان.
- ٥٢- المطلق، نوال (٢٠١٠): اختبار الينوي لقدرات النفس لغوية "دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، رسالة ماجستير، كلية التربية، دمشق .
- ٥٣- الملا، بدرية (١٩٨٥): برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الإبتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ٥٤- الناقة، محمود كامل، حافظ، وحيد (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنائه، ج١، القاهرة.
- ٥٥- النجار، حسني (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، كفر الشيخ .
- ٥٦- هالالان، دانيال، كوفمان، جيمس (٢٠٠٨): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ط١، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ٥٧- الوقفي، راضي (٢٠٠٩) : صعوبات التعلم، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ٥٨- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)، ط١، منشورات كلية الأميرة ثروت، الأردن .
- ٥٩- الوقفي، راضي (٢٠٠١): اختبار القراءة الصفي، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن .
- ٦٠- الوقفي، راضي (١٩٩٦): الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية، ط تجريبية، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن .

- 1–American Psychiatric Association (2000):Diagnostic and Statistical manual Disorder .Fourth Edithion – text Revision DSM–IV–TR. Washington , DS,USA
- 2–Arleen Shearer Mariotti; Susan P. Homan (2005): Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers, 4nd, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.
- 3–Carnine , slibert& Kameenui , E (1990) : Direct Instruction Reading , Columbus , ohio
- 4–Chall,J.S(1991): American reading instruction : Sience, Art and Ideology In W.Ellis(Ed),All language and creation of literacy , Baltimore .MD,orton Dyslexia society.
- 5–David. W (1990). Reading as a thematic Link an Integrative Unit English Teaching Forum 28(4) October.
- 6–Dechant, E. U. and Smith, H. P. (1977). *Psychology in teaching reading*. Prentice–Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- 7–Eden, GF, et al. (1996); Abnormal Processing of Visual Motion in Dyslexia Revealed by Functional Brain Imaging. Nature vol382.
- 8–Fawcett, R. & Nicolson, N. (1994) Naming speed in children with dyslexia. Journal of learning disabilities.
- 9–Hamimill, D,D(1990): On defining learning disabilities. An emerging consensus journal learn Disability.
- 10– Kerka,S(1998): Adults with learning disabilities. Clearing house on Adult career and vocational education , Columbus oH.
- 11– Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies, (8th ed.) NY: Houchton Mifflin.

- 12**– Lerner, J. (1993). Learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin
- 13**– Mayes, S., D., Calhoun, S., L., & Crowell, E., W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. Journal of Learning Disabilities.
- 14**– Mehta ,Dharmishlah.(2004): *The Diagnostic Test of Reading Disorders (DTRD)*. Asia pacific disability Rehabilitation Journal . vo 115. No 1 .
- 15**– Mercer, C (1997): students with learning disabilities ,prentice .Hall, ohio .U.S.A.
- 16**– Rack, J.P, Snowling, M,J.& Olsen, R.K.(1992): The non word reading deficit in develop[mental dyslexia: A review , Reading Research Quarterly .
- 17**– Snowling, Margaret J.(1991); Developmental Reading Disorders. Journal of Child Psycholo. Psychiatry, vol.32, No. 1.
- 18**– Turner, Gladys.H(1980): oral reading errors of fifth grade student 's education ,doctorate. Temple University.
- 19**– Ulrike, E. & Julth, G. B. (2003). Behavior in children with language impairment. Journal of Psychiatry.
- 20**– Wolf,M, & Bowers,P.G(1999): The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias, Journal of Educational Psychology .

الملاحق

ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين

الصفة العلمية والقسم	الجامعة / الاختصاص	اسم السيد المحكم	
المدرسة في قسم التربية الخاصة	كلية التربية / جامعة دمشق	د. رجاء عواد	١
المدرس في قسم التربية الخاصة	كلية التربية / جامعة دمشق	د. أحمد الكنج	٢
المدرسة في قسم التربية الخاصة	كلية التربية / جامعة دمشق	د. هنادي شعبان	٣
المدرس في قسم القياس والتقويم	كلية التربية / جامعة دمشق	د. ياسر جاموس	٤
أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	كلية التربية / جامعة دمشق	د. عزيزة رحمة	٥
المدرسة في قسم علم النفس	كلية التربية / جامعة دمشق	د. أمينة رزق	٦
أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	كلية التربية / جامعة دمشق	د. أذار عبد اللطيف	٧
قائم بالأعمال في قسم التربية الخاصة	كلية التربية / جامعة دمشق	د. انتصار مقلد	٨
موجهة اللغة العربية في مديرية تربية دمشق		نداء الحبال	٩
موجهة اللغة العربية في مديرية تربية دمشق		فيحاء سعدون	١٠
موجه اللغة العربية في مديرية تربية دمشق		حسن القاضي	١١
موجه اللغة العربية في مديرية تربية دمشق		مطيع حمزة	١٢

ملحق رقم(٢) أسماء المدارس التي سحبت منها عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتوزعها الجغرافي.

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع	الرقم	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع	الرقم
			ذكور	إناث					ذكور	إناث		
١	محمد بديع الكسم	كفرسوسة	٨	٦	١٤	٣٠	عنان المالكي	الميدان	٦	٧	١٣	
٢	محمد عرفان الصيداوي	كفرسوسة	٦	٥	١١	٣١	العرفان	الصالحية	٧	٦	١٣	
٣	محمد غرة	الشاغور	٦	٧	١٣	٣٢	عصام صافية	ساروجا	٨	٦	١٤	
٤	محمد مصطفى جويد	الميدان	٦	٧	١٣	٣٣	عمرة النجارية	القنوت	٩	٨	١٧	
٥	محمد ياسين النشار	المزة	٧	٦	١٣	٣٤	غسان حمود	دمر	٦	٨	١٤	
٦	محي الدين بن عربي	ركن الدين	٨	٦	١٤	٣٥	فاطمة المخزومية	المهاجرين	٤	٦	١٠	
٧	المعتصم	الميدان	٧	٦	١٣	٣٦	فتية بن مسلم الباهلي	المزة	٦	٧	١٣	
٨	المقداد بن عمرو الكندي	كفرسوسة	٨	٧	١٥	٣٧	لبنى الأندلسية	المهاجرين	٨	٦	١٤	
٩	المقدسي	الميدان	٦	٦	١٢	٣٨	المتنبي	دمر	٧	٦	١٣	
١٠	الملك الظاهر	الميدان	٦	٧	١٣	٣٩	الزرقاء	الميدان	٥	٧	١٢	
١١	موسى بن نصير	برزة	٧	٤	١١	٤٠	سعد بن عيادة	دمر	٦	٦	١٢	
١٢	ناصر كنعان	كفرسوسة	٩	٦	١٥	٤١	سليمان الحلبي	كفرسوسة	٨	٧	١٥	
١٣	هالة بنت خويلد	ركن الدين	٧	٥	١٢	٤٢	السمح بن مالك الخولاني	الميدان	٦	٤	١٠	
١٤	باسل الأسد الأولى	دمر	٦	٤	١٠	٤٣	سمير النحاس	دمر	٦	٧	١٣	
١٥	البحثري	دمر	٦	٦	١٢	٤٤	صفية القرشية	الميدان	٧	٦	١٣	
١٦	يسام بربور	الصالحية	٤	٥	٩	٤٥	صالح صالح	دمر	٤	٦	١٠	
١٧	بكري قدورة	المزة	٦	٦	١٢	٤٦	سامر البشارة	الشاغور	٦	٥	١١	
١٨	تيسير صوان	المزة	٤	٧	١١	٤٧	جعفر صالح	دمر	٦	٦	١٢	
١٩	جمانة الهلالية	الشاغور	٧	٦	١٣	٤٨	الاتحاد	القنوت	٧	٦	١٣	
٢٠	الحسن بن الهيثم	الميدان	٧	٤	١١	٤٩	أحمد أومري	ركن الدين	٦	٦	١٢	
٢١	حافظ إبراهيم	المزة	٥	٨	١٣	٥٠	أحمد مريود	الميدان	٧	٦	١٣	
٢٢	خولة بنت الأزور	المهاجرين	٦	٦	١٢	٥١	الياس فرحات	الشاغور	٧	٦	١٣	
٢٣	خير الدين الزركلي	الميدان	٨	٩	١٧	٥٢	أم البنين	الصالحية	٦	٧	١٣	
٢٤	ربيعة الأيوبية	برزة	٦	٨	١٤	٥٣	أم سلمة	الشاغور	٦	٦	١٢	
٢٥	رشاد قصيباتي	برزة	٨	٦	١٤	٥٤	اسكندرون	الميدان	٧	٨	١٥	
٢٦	الرشيد	الصالحية	٨	٧	١٥	٥٥	أم الفضل	دمشق القديمة	٦	٥	١١	
٢٧	عبد الرحمن الخازن	القنوت	٧	٨	١٥	٥٦	أحمد الططري	المهاجرين	٤	٦	١٠	
٢٨	عثمان ذو النورين	ركن الدين	٧	٦	١٣	٥٧	البيروني	ساروجا	٨	٧	١٥	
٢٩	عدنان بغجاتي	الشاغور	٧	٤	١١							

ملحق رقم (٣) أسماء المدارس التي سحبت منها عينة التلاميذ العاديين وتوزعها الجغرافي.

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع
			أنثى	ذكر	
١	محمد بديع الكسم	كفرسوسة	١٠	١٠	٢٠
٢	محمد مصطفى جويد	الميدان	١٠	١٠	٢٠
٣	محي الدين بن عربي	ركن الدين	١٠	١٠	٢٠
٤	موسى بن نصير	برزة	١٠	١٠	٢٠
٥	باسل الأسد الأولى	دمر	١٠	١٠	٢٠
٦	بكري قدورة	المزة	١٠	١٠	٢٠
٧	بسام بربور	الصالحية	١٠	١٠	٢٠
٨	جمانة الهلالية	الشاغور	١٠	١٠	٢٠
٩	خولة بنت الأزور	المهاجرين	١٠	١٠	٢٠
١٠	عدنان بغجاتي	الشاغور	١٠	١٠	٢٠

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	المحتويات
١	. مقدمة البحث.
٢	الفصل الأول :التعريف بالبحث.
٣	مقدمة.
٣	أولاً: موضوع البحث.
٤	ثانياً: أهمية البحث.
٤	ثالثاً: أهداف البحث.
٥	رابعاً: أسئلة البحث.
٥	خامساً: أدوات البحث.
٦	سادساً: منهج البحث.
٧	سابعاً: مجتمع البحث وعينته.
٧	ثامناً: حدود البحث.
٨	تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
١١	الفصل الثاني : دراسات سابقة
١٢	أولاً-الدراسات العربية.
١٩	ثانياً-الدراسات الأجنبية.
٢١	ثالثاً- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها.
٢٣	الفصل الثالث : الإطار النظري.
٢٤	المحور الأول: صعوبات التعلم.
٢٤	أولاً: مفهوم صعوبات التعلم.

المحتويات	رقم الصفحة
ثانياً: تصنيفات صعوبات التعلم.	٢٦
١ - صعوبات التعلم النمائية .	٢٦
٢ - صعوبات التعلم الأكاديمية .	٢٨
المحور الثاني: صعوبات القراءة.	٣٣
أولاً: مفهوم القراءة وتطوره .	٣٣
ثانياً: مراحل تطور القراءة.	٣٤
ثالثاً: تطور المهارات القرائية.	٣٦
رابعاً: أنواع القراءة .	٣٧
١ - القراءة الجهرية .	٣٧
٢ - القراءة الصامتة .	٣٧
خامساً: المكونات الرئيسية لمهارات القراءة .	٣٨
صعوبات القراءة.	٤٥
أولاً- ظهور مفهوم صعوبات القراءة.	٤٦
ثانياً- أنماط صعوبات القراءة.	٤٧
ثالثاً- أنواع صعوبات القراءة.	٥٤
رابعاً- العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.	٥٤
خامساً- نظريات تفسير صعوبات القراءة.	٥٩
سادساً- محكات صعوبات القراءة.	٦١
سابعاً- بعض المداخل التشخيصية لصعوبات القراءة.	٦٤
ثامناً- علاج صعوبات القراءة.	٦٨
الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته.	٧٨
مقدمة	٧٩
أولاً:المجتمع الأصلي وعينة البحث.	٧٩

٨٣	ثانياً: أدوات البحث وإجراءاته.
٨٣	١ - اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي - من إعداد الباحثة
١٠٧	٢ - المقاييس المستخدمة للفرز.
١١٣	٣ - المقاييس المستخدمة كمحكات في البحث.
١٢٢	الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها.
١٢٣	نتائج الإجابة عن السؤال الأول.
١٢٤	نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.
١٣٣	نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.
١٣٥	نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.
١٣٦	ثانياً: إجمالي نتائج البحث.
١٣٨	ثالثاً: مقترحات البحث.
١٣٩	ملخص البحث باللغة العربية.
١٤٦	قائمة المراجع.
١٤٦	المراجع العربية.
١٥١	المراجع الأجنبية.
١٥٣	الملاحق
١	ملخص البحث باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٣	عدد التلاميذ في كل عينة من عينات البحث	١
٨٤	مجالات الاختبار التشخيصي موضوع البحث الرئيسية والفرعية وعدد بنودها	٢
٩٥	مهارات الفهم القرائي وتكراراتها في المنهاج وفي الاختبار التشخيصي موضوع البحث	٣
٩٦	جدول مواصفات المهارات الفرعية للفهم القرائي وعدد البنود المخصص لكل مهارة	٤
٩٩	نسب الاتفاق على وضوح تعليمات الاختبار التشخيصي موضوع البحث لدى العينة الاستطلاعية	٥
١٠١	معاملات سهولة لبنود القسم الأول من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٦
١٠٢	معاملات سهولة لبنود القسم الثالث من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٧
١٠٢	معاملات سهولة الاختبارات الفرعية من الاختبار التشخيصي موضوع البحث	٨
١٠٣	معاملات التمييز لبنود القسم الأول من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٩
١٠٤	معاملات التمييز لبنود القسم الثالث من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	١٠
١٠٥	معاملات سهولة الاختبارات الفرعية من الاختبار التشخيصي موضوع البحث	١١
١٠٦	معاملات التمييز لبنود القسم الأول من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين	١٢
١٠٧	معاملات التمييز لبنود القسم الثالث من اختبار القراءة التشخيصي للعينة الاستطلاعية للتلاميذ العاديين	١٣
١٠٩	معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس مايكل بست	١٤
١٠٩	معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	١٥
١٠٩	مؤشرات ثبات اختبار مايكل بست بطريقة إعادة التطبيق	١٦
١١٠	مؤشرات ثبات مقياس مايكل بست بطريقة التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا مايكل بست	١٧
١١١	معامل ارتباط كل بند من مقياس تقدير صعوبات القراءة بالدرجة الكلية لمقياس القراءة	١٨
١١٢	معاملات ثبات (الإعادة . معادلة كرونباخ ألفا)	١٩
١١٤	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للقائمة	٢٠
١١٤	معامل ارتباط كل مجال بالمجموع الكلي للاختبار	٢١
١١٤	معامل الارتباط بين مجالي الاستيعاب	٢٢
١١٥	معامل الثبات كرونباخ ألفا	٢٣
١١٥	معامل الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا	٢٤
١٢٠	معامل ارتباط كل مجال بالمجموع الكلي للاختبار	٢٥
١٢١	معامل الثبات بطريقة الإعادة ومعادلة كرونباخ ألفا	٢٦
١٢٣	قيم الإحصاء الوصفي للاختبار التشخيصي من إعداد الباحثة	٢٧
١٢٥	بنود الاختبار التشخيصي من إعداد الباحثة قبل وبعد التعديل	٢٨
١٢٦	معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	٢٩
١٢٧	معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات نطق الكلمات المألوفة بالدرجة الكلية للمجال الفرعي	٣٠
١٢٧	معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات دمج أجزاء الكلمات بالدرجة الكلية للمجال الفرعي	٣١
١٢٨	معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات التذكر البصري بالدرجة الكلية للمجال الفرعي	٣٢
١٢٨	معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات التمييز السمعي بالدرجة الكلية للمجال الفرعي	٣٣
١٢٨	معاملات ارتباط كل اختبار من اختبارات صعوبات الفهم بالدرجة الكلية للمجال الفرعي	٣٤
١٢٨	معاملات ارتباط كل مجال فرعي بالدرجة الكلية للمقياس	٣٥
١٢٩	ارتباط (بيرسون) اختبار الينوي باختبار القراءة موضوع الدراسة الحالية	٣٦
١٣٠	معامل ارتباط (بيرسون) اختبار القراءة الصفي باختبار القراءة موضوع الدراسة الحالية	٣٧
١٣٠	ارتباط بيرسون لاختبار تشخيص صعوبات القراءة و الكتابة مع الاختبار التشخيصي في القراءة موضوع الدراسة الحالية	٣٨
١٣٢	قيمة اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين العاديتين وذوي صعوبات التعلم	٣٩
١٣٣	معاملات ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة الإعادة	٤٠
١٣٤	ثبات الاختبار التشخيصي معامل الفا كرونباخ	٤١
١٣٥	ثبات الاختبار التشخيصي التجزئة النصفية	٤٢