

أسباب صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة

رحموني دليلة-المركز الجامعي مرسلي عبد الله تيبازة

ملخص الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أسباب صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة المدرسين، حيث اقتصر البحث على أساتذة اللغة العربية في متوسطتين من متوسطات ولاية المسيلة وذلك خلال السنة الدراسية 2012/2013. حيث أعدت الباحثة استبانة استطلاعية قدمت لعينة من الأساتذة لمعرفة أسباب الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في القراءة، والتي تضمنت السؤال الآتي: ما أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة المدرسين؟ وقد تم عرضها على عينة استطلاعية؛ بلغت (40) أستاذا وأستاذة، استطاعت الباحثة من خلال تحليل نتائجها إعداد الاستبانة النهائية، التي صيغت وفق إجابات الأساتذة. ثم عرضت على عينة البحث الأصلية المكونة من (90) أستاذا. وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المختصين، ومفتشي اللغة العربية، كما تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي. وقد تم حساب ثباتها بطريقة إعادة الاختبار بلغت درجة ثباتها (0,85). وبعد معالجة البيانات إحصائيا؛ أوضحت النتائج أن هناك جملة من الأسباب تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وفي مقدمتها أسبا تتعلق بالمنهاج والمادة التعليمية، والبيئة المدرسية، جاءت جملة في المحور الثالث للاستبيان، وقد ساهمت بنسبة كبيرة في ظهور صعوبات القراءة لدى التلاميذ. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة – أساتذة التعليم المتوسط

Study summary:

This study aims to find out the reasons for the difficulties in reading among the second year pupils of medium education from the viewpoint of teachers , where search was limited to arabic language teachers in the medium schools of M'sila during the academic year 2012/2013, where the researcher prepared an exploratory questionnaire, provided a sample of teachers to know the reasons for the difficulties experienced by pupils in reading, and which included the following question: what are the most important reasons that

lead to difficulties in reading for the second year pupils of medium education from the viewpoint of teachers ?

It has been displayed on the exploratory sample; (40 teachers). After the analysis of the results , the researcher prepared the final questionnaire that was done according to the answers of the teachers.

This final questionnaire was presented to the original sample of the research made of (90) teachers.

The truthfulness of the instrument was confirmed after it has been presented to a group of specialists and inspectors of arabic language and it was also presented to a group of teachers of psychological education. The account of steadiness was computed and the result was (0.85)

After analysis of the results statistically, these results showed that there are many reasons that lead to difficulties of reading among the pupils of the second year of medium education.

Among these reasons are the reasons that are related to the educational process such as :

-The program or approach.

-Educational materiel

-School environment

All these reasons contributed to the apparition of difficulties in reading among pupils.

الإشكالية: باعتبار أن للقراءة أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهي النافذة إلى الفكر الإنساني والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان، ويحضر في الزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، فالقراءة هي أدوات التي بها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، ولذا اعتبر تفعيلها هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها. وإذا عدنا إلى منظومة التعليم فإن المتعلم يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجونه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وأن أي ضعف في القراءة سيؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، وهذا يعني أن على المعلمين جميعاً إيلاء العناية القصوى بإتقان تلامذتهم مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإن هؤلاء الأطفال سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب. ولعل الذي لفت الكثير من التربويين والباحثين وجود عدد من التلاميذ يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع؛ إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع، مما حاد بهم إلى البحث عن أسباب علّة هذه الظاهرة. إن تأخر التلاميذ في القراءة في المرحلة المتوسطة، من أهم أخطر المشاكل التي تواجه التعليم؛ نظراً لضخامة هذه المشكلة وما

تتركه من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع.(الملا بدرية سعيد،1987،ص125) وقد كثرت هذه الأيام شكاوى الأساتذة والتربويين وأولياء أمور التلاميذ من ظاهرة ضعف وتأخر هؤلاء في القراءة، فالتلميذ لا يتمكن من التقدم والتطور ويجد صعوبة في القراءة، وقد لاحظت الباحثة كثيرا من التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة، والبعض لا يقرؤون بصورة جيدة وكما هو مطلوب، أو لا يعرفون القراءة-علما بأن الباحثة تمارس التدريس بإحدى المتوسطات- فالتلاميذ لا يستطيعون نطق الحروف بصورة صحيحة، ولا يلفظون الحركات التي كثيرا ما تؤثر في المعنى، ويخلطون كثيرا بين رسم هيئة الحروف، ولا يميزون بين ما هو حرف أولي أو آخري أو وسطي ولا يفهمون معنى ما يقرؤون. والتلاميذ الذين يعانون من صعوبة وضعف في القراءة يعانون كثيرا عند مراجعتهم لدروسهم اليومية، ويكون تحصيلهم أقل من أقرانهم داخل قاعة الدرس. وهذا التأخر له آثار سيئة تمتد إلى ميادين المعرفة، ما يخلق لديه شعورا بالنقص، وقد يكون لهذا الشعور أثره الكبير في خلق عقد نفسية لدى التلميذ نحو القراءة، فينفر عنها ويتسرب في سن مبكرة. (الملا بدرية سعيد، المرجع نفسه،ص128) فالقدرة على القراءة جانب مهم من جوانب نجاح التلميذ في المرحلة المتوسطة من التعليم؛ كما هي في المراحل الأخرى السابقة واللاحقة، فالتلميذ الذي لا يمكن أن يقرأ، لا يستطيع أن يؤدي ما هو مطلوب منه تحقيقه. فضلا عن الشعور السابق بما يعانيه أغلب التلاميذ في هذه المرحلة من التعليم المتوسط وما لها من أهمية كونها تتوسط المراحل التعليمية، أي الابتدائي والثانوي، بالإضافة إلى الملاحظات التي جمعتها الباحثة حول الظاهرة، جاءت الضرورة ببيان ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة التي تؤدي الى ظهور صعوبات في القراءة لدى تلاميذ هذه المرحلة. وعليه يمكن حصر تساؤلات الإشكالية في التساؤل التالي:-

1- ما أهم الأسباب التي تؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة المدرسين؟

أهمية البحث: نظرا لأهمية القراءة في جميع المراحل التعليمية، فإن أهمية البحث تكمن في:

• تحديد أسباب صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة المدرسين بهذه السنوات، حتى يتم التركيز عليها والأخذ بها أثناء تعليمهم القراءة.

• مساعدة الأساتذة في تدريسهم للقراءة؛ تلافياً لأسباب صعوبات القراءة عن طريق معرفتها ووضع الحلول المناسبة لها.

• فتح الطريق أمام الباحثين والدارسين والأساتذة ومعلمي القراءة، لدراسة صعوبات القراءة لدى تلاميذ التعليم المتوسط، أو غيرها من المراحل، وتحديد مظاهر الصعوبة، وأساليب العلاج الملائمة.

• الاهتمام بتدريس القراءة على أسس علمية وتربوية حديثة لتطوير تدريسها، وبذل جهود مكثفة لذلك، لأن القدرة على استعمال الكتب الدراسية المختلفة، تعتمد على تعلم القراءة بطريقة جيدة في المراحل التعليمية الأولى.

• الاهتمام بمتابعة مستوى التلاميذ والعمل على تحسينه والتأكيد على المستجدات والمستحدثات التربوية، التي تعمل على تقصي الأسباب والظواهر وتعطيها تفسيراً علمياً دقيقاً.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

• التعرف على أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة المدرسين.

• التعرف على اختلاف وجهات النظر لدى الأساتذة المدرسين للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

1- أساتذة السنة الثانية من التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية لمتوسطتي (مي زيادة وابن هاني الأندلسي).

2- أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013.

تحديد المصطلحات:

أولاً: صعوبات القراءة: استخدم مصطلح صعوبات القراءة لوصف الصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى (Leonora Harding 1986, p.44). وهو عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي

يناسب العمر العقلي للتلميذ، فالتلميذ الذي أُتيحت له فرصة تعلم القراءة لكنه لا يقرأ كما يتوقع منه حسب قدرته اللفظية وقدرته العقلية، فهو يقع في الطرف الأدنى السالب من التوزيع في القراءة، إذا قرن بالتلاميذ الآخرين. (جاي بوند وآخرون، 1983، ص113)

التعريف الإجرائي: تتمثل في القصور الواضح والمستمر لدى التلميذ في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المكتوبة، فهي خلط واضطراب في الحروف والكلمات.

ثانياً: التعليم المتوسط: وهي المرحلة التي تتوسط مراحل التعليم الثلاث أي الابتدائية، المتوسطة والثانوية، وهي ثاني مرحلة دراسية في حياة التلميذ بعد اجتيازه لامتحان شهادة التعليم الابتدائي، تبدأ بالسنة الأولى متوسطة وتنتهي بالسنة الرابعة متوسطة.

الدراسات السابقة: نظراً للأهمية البالغة التي تحتلها القراءة، فإن العديد من الدراسات قد تناولت الموضوع من جوانب عدة وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات.

دراسة السعدي قيس (1987): أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى الوقوف على أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة مع تقديم المقترحات التي يراها المعلمون والمعلمات مناسبة لتجاوز أسباب الضعف، حيث حدد الباحث مجتمع دراسته بمعلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي من الذين يستخدمون الطريقة التوليفية والصوتية في مدينة بغداد. وقد وزع الباحث في بداية الأمر استبانة مفتوحة شملت (50) معلماً ومعلمة بصورة عشوائية، أما الاستبانة المغلقة فقد وزعها على (400) معلم ومعلمة، وقد تمت الإجابة على جميع الاستبيانات من خلال الاستعانة بمشرفي المدارس الابتدائية. اعتمد الباحث على النسبة المئوية وسيلة إحصائية للحكم على البيانات التي حصل عليها، وقد أفرزت الدراسة على النتائج التالية:

- كثرة عدد تلاميذ الصف الواحد.
- قلة وسائل الإيضاح.
- افتقار المعلم للإعداد التام والتخصص اللازم.
- وفي ضوء النتائج قدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات، للاستفادة منها في معالجة أسباب الضعف، والتي منها:
- إجراء دراسة مركزية واسعة من قبل وزارة التربية حول الموضوع.
- إقامة دورات دراسية خاصة بالمعلمين في المدارس الابتدائية.
- إجراء دراسات تتبعية لمستويات التلاميذ في صفوف المرحلة الابتدائية.

دراسة العلاف محمد عبد العزيز(1976): أجريت هذه الدراسة في مصر، وهدفت إلى محاولة فهم ظاهرتي التأخر والتفوق في القراءة الصامتة، وذلك بالتعرف على المتغيرات المرتبطة بهما، حيث أن هذا الفهم يساعد على توفير ظروف أفضل لرفع مستوى تعليم القراءة. شملت عينة الدراسة (519) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي بمدارس مدينة القاهرة، وطبق الباحث عليهم اختبارا للقراءة الصامتة من إعدادهم، واختبارات أخرى جاهزة مثل اختبار الشخصية واختبار الذكاء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات المتفوقين في القراءة؛ أعلى من متوسط درجات المتأخرين بالنسبة لاختبار الذكاء. كما وجد أن البنين يتفوقون عن البنات في مستوى الذكاء؛ وأن مجموعة المتفوقين في القراءة تتميز عن مجموعة المتأخرين بارتفاع مستواهم المعاشي والاقتصادي، وأنه كلما كانت إمكانيات المدرسة مناسبة ساعدت على تفوق التلاميذ في القراءة والنطق الصحيح.

دراسة عبد الله سامي محمود (1975): أجريت هذه الدراسة في مصر وكان الهدف منها الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي أهم عيوب القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وما مدى شيوع هذه العيوب بين التلاميذ؟

- ما مدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة ومهاراتها الأساسية في الصف الرابع ابتدائي؟

- ما الأسس التي يقوم عليها تعليم فعال للقراءة الصامتة لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي؟ وقد شملت الدراسة على عينة قوامها (649) تلميذا وتلميذة من الصف الرابع ابتدائي، تم اختيارهم من عدة مدارس، بحيث مثلت هذه العينة بيئات متفاوتة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد طبق الباحث على عينة بحثه اختبارا من إعدادهم، هدف إلى قياس بعض مهارات القراءة الصامتة والتي تشمل:

- مهارة فهم المفردات.
- مهارة فهم الأفكار الرئيسة.
- مهارة الربط بين الأفكار والاستنتاج.
- مهارة السرعة في القراءة الصامتة.

وقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

1- إن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعانون من الضعف في مهارة القراءة الصامتة التي يقيسها الاختبار بدرجات متفاوتة، وأن الضعف في مهارة فهم المفردات أكثر شيوعا بين

أفراد العينة، يليها الضعف في مهارة الاستنتاج، ثم الضعف في مهارة الأفكار الرئيسية، وأخيرا الضعف في مهارة الأفكار التفصيلية.

2- إن الضعف في المهارات التي يقيسها الاختبار؛ أكثر شيوعا بين البنين، وأن البنات يتفوقن على البنين في استخدام كل المهارات وفي القدرة على القراءة الصامتة، فيما عدا السرعة. دراسة السعيد عبد العزيز محمود(1978): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مشكلة تردي القراءة في الصف الأول من المرحلة الإعدادية، وقد تم اختيار الصف الأول إعدادي في (10) مدارس في مناطق مختلفة في المستوى الثقافي والاقتصادي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم الاطلاع على سجلات الحصر للتلاميذ المتأخرين في القراءة، وشاهد الباحث التلاميذ أثناء درس القراءة، والتعرف على مستوى أداء المعلمين وأساليب التدريس المتبعة. جمع الباحث المعلومات عن طريق مقابلة المعلمين وعددهم(23) معلما، ومقابلة التلاميذ وعددهم (92) تلميذا متأخرا، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود عوامل كاملة وراء التأخر وهي:

العوامل الجسمية والصحية، المعلم، طريقة التدريس، الكتاب المدرسي، البيئة المنزلية، الغياب المتكرر، العوامل النفسية.

واقترح الباحث في نهاية الدراسة بعض المقترحات، التي يمكن أن تسهم في التقليل من مشكلة ضعف التلاميذ في القراءة وهي: رفع المستوى المعاشي للتلاميذ، إدخال الأساليب التربوية الحديثة في التعليم الإعدادي، الاهتمام بإعداد المعلم المتخصص.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- تعددت المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة فيما يتصل بموضوع التأخر والضعف في القراءة، فمنها ما يتصل بدراسة العيوب الشائعة في القراءة مثل دراسة (عبد الله سامي محمود، 1975)، ومنها ما يتصل بدراسة المتغيرات المرتبطة بظاهرتي التأخر والتفوق مثل دراسة (العلاف محمد عبدالعزيز، 1976) ومنها ما يبحث عن مشكلة تردي القراءة كدراسة (السعيد عبدالعزيز محمود، 1978)، ومنها من حدد الأسباب التي تؤدي إلى الظاهرة من وجهة نظر معلمي المادة كدراسة (السعدي قيس، 1987).

2- اقتصرت الدراسات السابقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، ما عدا دراسة (السعيد عبد العزيز محمود، 1978) اعتمدت على تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- 3- ركزت الدراسات السابقة على مادة القراءة بأنواعها، وهذا ما يتلاءم مع بحثنا هذا ما عدا دراسة (عبدالله سامي محمود، 1975) حيث تناول الباحث فيها القراءة الصامتة
- 4- اعتمد الباحثون في الدراسات السابقة على اختبارات من إعدادهم، ما عدا دراسة واحدة وهي دراسة (العلاف محمد عبدالعزيز، 1976) التي اعتمد الباحث فيها فضلا عن الاختبار الذي أعده، اختبارات أخرى جاهزة، أما دراسة (السعدي قيس، 1987) فإن الباحث قد عمد إلى استخدام استبيانات في دراسته وهذا ما يتلاءم مع الدراسة الحالية التي استخدمت فيها الباحثة استبيان لمعرفة أسباب الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في القراءة
- 5- توصلت الدراسات السابقة جميعها الى وجود نسبة كبيرة من التلاميذ المتأخرين في القراءة في المرحلة الابتدائية؛ إذ أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف وتأخر في القراءة؛ من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة؛ وأن هذا الضعف والتأخر قد يؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة لديهم في المراحل التعليمية اللاحقة.
- 6- اختلفت عينة الدراسات السابقة من ناحية العدد، إذ تراوحت بين (96-249) تلميذا وتلميذة، أما عينة هذه الدراسة فقد بلغت (100) أستاذ وأستاذة.
- 7- أما من حيث الوسائل الإحصائية فقد استخدم أغلب الباحثين؛ الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي والنسبة المئوية؛ أما هذه الدراسة فإن الباحثة ستستخدم النسبة المئوية والانحراف المعياري.
- 8- الدراسات السابقة التي تم عرضها كان لها مجتمع خاص للبحث، ثلاثة منها تناول التلاميذ، وواحدة تناولت التلاميذ والمعلمين، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على عينة من أساتذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية.

الخلفية النظرية:

أولا - مفهوم القراءة وتطوره: يشير 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 بها، فكان هذا المفهوم ضيقا محدودا في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها، فقد ركزت البحوث خلال تلك الفترة على التعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية

أو الانفعالية للقراءة (محمد صلاح الدين مجاور، 1980، ص360). كما أن الأبحاث والدراسات التي أجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين، وأعضاء النطق وما إليها (خاطر محمود رشدي وآخرون، 1983، ص151). 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، فقد 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 فؤاد البهي، 1986، ص37). ونتيجة لزيادة الأبحاث في مجال القراءة الصامتة، وبخاصة الأبحاث التي قام بها كل من (جد وباسويل)، والتي أظهرت نتائجها أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، كما أنها تختلف باختلاف المادة المقروءة؛ فقد أخذ المهتمون ينادون بضرورة تدريب التلاميذ على جميع أنواع القراءة، كما أن الأنظار أخذت تتجه إلى السرعة في القراءة، وذلك حتى يتمكن الناس من الانتفاع بكل ما تخرجه المطابع يوميا. (مرجع سبق ذكره، صص151-152). 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 (Staiger, Ralph, p 98). وفي العقد الثالث من القرن العشرين تطور مفهوم القراءة ليشير إلى استخدام القراءة لمواجهة المشكلات، والانتفاع بها في مواقف الحياة العملية؛ وذلك نتيجة لتعدد الحياة، وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبذلك اتسع مفهوم القراءة، ليصبح أسلوبا من أساليب النشاط

الفكري في حل المشكلات، ونتيجة لهذا التطور في المفهوم ازدادت العناية بالقراءة التحليلية (السيد محمود أحمد، 1986، صص 119-120). وظلت القراءة محددة بالجانب الآلي والجانب الفكري والذي يشتمل على عمليات عقلية مختلفة حتى نهاية القرن العشرين، حيث 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:

- 1- البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً فإن الرؤية للأشياء ستتأثر.
- 2- البعد الانفعالي: ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته في أثناء القراءة، لأن الطريقة التي ننفع بها في أثناء القراءة تؤثر على تفسيرنا لما نقرأ.
- 3- البعد المعرفي: ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقراء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب (عماد فاروق العمارنة، 1998، ص 14).

ثانياً - أنواع القراءة وتقسيماتها: يمكن تحديد أنواع القراءة من زوايا أربع هي:

- 1- من حيث التهيؤ الذهني للقارئ: وينقسم هذا النوع من القراءة إلى نوعين:
 - أ - القراءة للدرس: وترتبط بمطالب المهنة، وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق؛ ولذلك يتهيأ لها الذهن. تهيؤاً خاصاً، فنجد في القارئ يقظة وتأملًا وتفرغاً، كما يبدو في ملامحه علائم الجد والاهتمام، وتستغرق قراءته وقتاً أطول وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحياناً؛ ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك. (إبراهيم عبد العليم، 1994، ص 74).

- ب - القراءة للاستمتاع: ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاء ساراً ممتعاً، وتمحي منها الأعراض العملية، والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية، وإما الرغبة في

الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال. (خاطر محمود رشدي وآخرون، 1983، ص 165).

2- من حيث أغراض القارئ: حيث يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية:

أ- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة؛ وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث، الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسّعة مع الفهم في الأماكن الأخرى. (مرجع سبق ذكره، ص73).

ب- القراءة التحصيلية: ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه القراءة التريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان (عبدالرحمن حسين راضي وآخرون، 1989، ص21).

ج- القراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة (عبد الجبار توفيق البياتي، ص 83).

د- القراءة النقدية التحليلية: كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي، للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى مزيد من التروي، والإمعان والمتابعة والتمحيص؛ ولذا فإنه لا يقدر على مزاولته إلا من أوتي حظاً عظيماً من الثقافة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم (محمد صالح سمك، 1979، ص 341).

3- التقسيم على أساس السرعة: ذهب بعض الباحثين إلى تقسيم القراءة إلى عدة أنواع تختلف السرعة فيها باختلاف الغرض من القراءة، ونوع المادة المقروءة. وعلى سبيل المثال فقد قسم (يوكم) القراءة من حيث السرعة إلى أربعة أنواع هي:

أ- القراءة الخاطفة: وهي أسرع أنواع القراءة وتستخدم عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة، أو لمراجعة قصة مألوفة، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما.

ب-**القراءة السريعة**: وهي أقل سرعة من الخاطفة، وتستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع، أو بعض التفاصيل القليلة التي تستمد من مادة مألوفة.

ج-**القراءة العادية**: وتستخدم للإجابة عن سؤال معين، أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل والفكرة العامة، أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة.

د-**القراءة الدقيقة المتأنية**: وتستخدم للتمكن من المادة، ولمعرفة التفاصيل وتسلسلها، ولمتابعة التوجيهات، ولحل المسائل، ولقراءة المادة الصعبة نسبياً، وقراءة الشعر، والقراءة للتذكر، وللحكم على المادة المقروءة (محمد عبد الغني إبراهيم، 1994، ص36).

4- **التقسيم على أساس الأداء**: تنقسم القراءة من حيث شكلها العام في لأداء إلى نوعين: قراءة جهرية، وقراءة صامتة، ويتفق على هذا التقسيم الخبراء المتخصصون في القراءة والهيئات العالمية المتصلة بتعليمها (مرسي محمد منير، 1961، ص12).

أ - **القراءة الجهرية**: يرى (سمك محمد صالح) بأن 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 وغيره". (مرجع سبق ذكره، ص274) بينما عرف (قورة حسين سليمان) القراءة الجهرية بأنها: "العملية التي يتم بها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات 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" (سامي محمود عبدالله، ص 129). وتبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، وأخيراً فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف في مهارات القراءة المطلوبة.

ب-**القراءة الصامتة**: يشير توني بوق 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. كما أن من العوامل التي ساعدت أيضاً على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية (الرقيعي مسعود غيث، 1977، ص 52).
صعوبات القراءة: القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة. وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج. وحتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة. وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة. وتقسم هذه المهارات إلى قسمين :
القسم الأول: تمييز الكلمات - القسم الثاني: مهارات الاستيعاب.

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة. ومن المهم في تدريس هاتين مهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة بل لابد من تدريب التلاميذ عليها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد التلميذ على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض (AdamsGeogias .,p122)
أنماط صعوبات القراءة:

1- **الإدراك البصري:** الإدراك المكاني أو الفراغي: تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى. وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

2- **التمييز البصري:** لا يستطيع الكثيرون من التلاميذ الذين يعانون من 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

التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة.

ويجب أن نعلم التلاميذ أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحرف وهي: الحجم، اللون، مادة الكتابة.

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

وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة

لأهمية هذه المهارات.

3- الإدراك السمعي: • تحديد مصدر الصوت. • الوعي على مركز الصوت واتجاهه.

4- التمييز السمعي: القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

5- الذاكرة السمعية المتتابعة: ويقصد بها التمييز أو / وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة.

وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي يمكننا 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: 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.

• عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم ميزات التلاميذ 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 تقرأ على مسامعهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضاً في صوت واحد فقط مثل (نام، قام، لام). لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.

*ويعاني هؤلاء التلاميذ (ذوو الاضطرابات السمعية) أيضاً من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه 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 أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً مثل (ص، ض، س، ش)

تختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من تلميذ لآخر. فقد يواجه بعض التلاميذ صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب، ت، س) بينما يواجه تلاميذ آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة. ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة.

6- 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، أ، س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة. ومن الواضح أن مثل 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. ويواجه تلاميذ آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها. وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية. تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية. ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن التلميذ من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

7- الذاكرة: تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد. وقد لاحظ هاريس وساييه Harris & Sipay, 1985 أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة. فهؤلاء التلاميذ 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 بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب 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 التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء التلاميذ بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها. 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 المخزونة. حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى

8- **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. يميل هؤلاء التلاميذ إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب، ن، س، ص)، وقد يقرأ هؤلاء التلاميذ بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من راس) وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت (دار بدلاً من جار). وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء التلاميذ 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 هي عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. أن 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 لا بد من إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها بعضاً لتكوين كلمات.

9- **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 آخر من الأساليب منها:

- التحليل البنيوي.

- التعرف على شكل الكلمة.

- استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق.

ونعني بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها. ويمكن الإفادة 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 الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة، بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول.

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

وينبغي أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء على القراءة إلى تدريبهم على استخدام عدة أساليب في آن واحد.

10- **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 من

تحليلها، ولذلك فإن التلاميذ يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة. أن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة في البداية.

وقد قام الباحث دولتش (Dolch, 1971) بإعداد قائمة بهذه الكلمات المألوفة. شتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمسة الأولى. (مرجع سبق ذكره، ص86) تعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشتمل على عملية استنكار للملامح البارزة للمثير البصري، فلا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها. وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة. وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء التلاميذ بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرءون فيه، يضاف إلى ذلك بأن التلاميذ الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

الإجراءات الميدانية للبحث:

مجالات الدراسة: تمثلت إجراءات الدراسة الحالية في الآتي:

- المجال البشري: أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون اللغة العربية.
- المجال المكاني: بعض متوسطات مدينة المسيلة.
- المجال الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012-2013.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة الأساتذة والأستاذات الذين يتولون تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط بإحدى مقاطعات ولاية المسيلة.

عينة الدراسة: لما كان من العسير في كثير من البحوث التربوية والاجتماعية، القيام بدراسة شاملة لجميع المفردات التي يتكون منها مجتمع البحث، فإنه لا توجد وسيلة أخرى يمكن الاعتماد عليها سوى الاكتفاء بعدد محدد من الحالات أو المفردات في حدود الوقت والجهد و الإمكانيات المتوفرة لديه، ثم القيام بدراسة هذه الحالات الجزئية وتعميم صفاتها على المجتمع الكبير (عبد الباسط محمد حسن، 1989، ص347).

ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي، وبسبب عدم قدرة الباحثين على دراسة المجتمع بأكمله لأسباب كثيرة منها الحاجة إلى جهد كبير ووقت طويل وإمكانات متعددة؛ لذلك حددت الباحثة عينة البحث ب(90) أستاذ وأستاذة فقط، ولكي تعطي الباحثة تصورا واضحا عن عينة هذه الدراسة، بحيث تمثل المجتمع الذي أخذت منه تمثيلا دقيقا، فإنه من الضروري وصف هذه العينة كما يأتي:

1. **العينة الاستطلاعية:** اختيرت هذه العينة من المجتمع الأصلي بصورة عشوائية، بلغ عددها (40) أستاذًا وأستاذة، وجهت إليهم الاستبانة المفتوحة التي تتضمن السؤال الآتي: ما هي الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة المدرسين؟

2. **العينة الأصلية للدراسة:** بلغ عدد أفراد هذه العينة (90) أستاذًا وأستاذة ممن يقومون بتدريس اللغة العربية ببعض متوسطات مدينة المسيلة. وبما أن البحوث الوصفية تمتاز بأن عيناتها تكون كبيرة، ونظرا لقلّة الوقت واستحالة الجرد الشامل لها، فقد تعين على الباحثة اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

الجدول رقم (01) يبين خصائص العينة.

المتغير	الجنس		الخبرة			المؤهل العلمي		
-	ذكر	أنثى	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10	أكثر من 11 سنة	خريج معهد تكنولوجي	ليسانس	توظيف مباشر
العدد	36	54	35	25	30	31	52	07
النسبة	40 %	60 %	38,33 %	27,77 %	33,33 %	34,44 %	57,77 %	07,77 %

أدوات الدراسة:

الاستبيان: للقيام بهذه الدراسة اعتمدت الباحثة على أداة واحدة، وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة المغلقة على ضوء الاستبانة المفتوحة التي وجهتها إلى أساتذة وأستاذات اللغة العربية، حيث تم ترتيبها حسب مستويات تكرارها في الاستبيانات المفتوحة. وقد تكون الاستبيان في صورته الأولى من (35) فقرة، روعي فيه مبادئ تصميم الاستبيان ذات البدائل الثلاثية، يختار منها المبحوث ما يتوافق مع شدة رأيه نحو كل فقرة من فقرات المقياس المكون من ثلاثة محاور؛ حيث كان المحور الأول يتمثل في أسباب خاصة

بالمتعلم (ظروفه الصحية، الاجتماعية والاقتصادية، والظروف النفسية)، أما المحور الثاني فيتمثل في أسباب تعود إلى الأستاذ المدرس (تخصصه، خبرته، كفاءته) وقد جاء المحور الثالث متمثلاً في الأسباب التي تتعلق بالعملية التعليمية (المنهاج، المادة التعليمية، البيئة المدرسية). وقد اشتملت الأداة على ثلاثة بدائل للإجابة، وهي كالآتي:

• سبب بدرجة مرتفعة = (1) • سبب بدرجة متوسطة = (2) • سبب بدرجة منخفضة = (3)

وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين تمثلت في مجموعة من الأساتذة المختصين والمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية، تم حذف بعض الفقرات من الاستبانة، حيث بلغ عدد فقراتها في الصورة النهائية (30) فقرة.

الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

صدق الأداة: ويقصد بها عموماً الدرجة التي تقيس بها الأداة ما صممت لأجل قياسه في مجتمع معين، وهذا ما يقرره المختصون الأكفاء من خلال تفحص الأداة وملاحظة مواصفاتها. (دوران رودني، 1985، ص129)

الصدق المنطقي: يعتبر أهم شروط الاختبار الجيد، فالاختبار الصادق هو الذي ينجح في قياس ما وضع لأجله فعلاً، غير أن المستوى الذي يبلغه البحث من حيث الجودة لا يتوقف على الاختيار الصحيح للعينة، أو الاختيار الرشيد لأنسب مناهج البحث، بل مع كل ذلك على كفاءة الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات البيانات. (محمد السيد خيرى، 1975، ص293)

صدق المحكمين: وهذه الطريقة أصبحت أكثر الطرق استخداماً، حيث تم تمرير الاستبيان على مجموعة من المحكمين تتمثل في أساتذة مختصين ومشرفين تربويين لمادة اللغة العربية، تم حذف بعض الفقرات منه واستبدال بعضها منه بفقرات أخرى، كما تم استبعاد بعض الفقرات، حيث بلغ عددها في الصورة النهائية للاستبيان (30) فقرة. وقد أشار هؤلاء المحكمون، إلى أن الاستبيان يوضح الاتساق الداخلي للبند الخاصة بمحاورة كما أجمعوا على أهمية العبارات التي وردت في المحاور الثلاث، واقتروا إعادة تنظيم محاور الاستبيان، وتجزئة بعض الفقرات لتعدد أبعادها، مع إعادة صياغة بعض العبارات لعدم وضوحها.

ثبات الأداة: ثبات الأداة يعني اتساق نتائجها مع نفسها، لو أعيد تطبيقها مرة أخرى أو عدة مرات على الأفراد أنفسهم، وهذا يعني أن الأداة لا تتأثر بتغير العوامل والظروف الخارجية، حيث أن إعادة تطبيق الأداة والحصول على نفس النتائج يعني دلالة على الأداء الفعلي أو الحقيقي للفرد مهما تغيرت الظروف (عزيز سمارة، 1989، ص653).

وتعد طريقة إعادة الاختبار (retest-test) من أفضل الطرائق المستخدمة لمعرفة ثبات الأداة (الاستبانة) في هذا النوع من البحوث، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط (pearson) الذي يستخدم قانونا لمعرفة الثبات (نزار محمد العاني، 1989، ص15) ومعامل الثبات هذا من أكثر معاملات الثبات شيوعا وأدقها جميعا (السيد محمد خيري، 1957، ص257).

وزع الاستبيان على عينة البحث الأصلية، وبعد مرور (15) يوما وهي أفضل مدة زمنية تستخدم لهذه الطريقة، كما يشير (Adams Geogias, 1966, p58)؛ وزع الاستبيان مرة ثانية على العينة نفسها، وبعد إجراء العمليات الإحصائية، تبين أن معامل ثبات الاستبيان هو (0,85)، وهي نسبة جيدة لثبات الأداة.

تطبيق الأداة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان في صورته النهائية، على عينة البحث، وقد أوضحت الباحثة كيفية الإجابة على الفقرات التي تضمنها الاستبيان، وبعد الانتهاء من التطبيق تم جمع جميع الاستبيانات، حيث قامت الباحثة بفحصها ومن ثم تفرغ إجابات أفراد العينة، تحضيراً للتحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام برنامج (spss) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ح)، T-test، تحليل التباين.

عرض نتائج البحث ومناقشتها: يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الباحثة، في ضوء أهداف البحث؛ وذلك بالكشف عن أسباب صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

وفيم يلي عرض للنتائج وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما أهم الأسباب التي تؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة المدرسين؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبيان؛ والجداول (2،3،4) توضح ذلك.

الجدول رقم (02): يبين قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والترتيب حسب الأهمية؛ لكل فقرة من فقرات المحور الأول ويتمثل في أسباب خاصة بالمتعلم (الظروف الصحية، الظروف الاجتماعية والاقتصادية، الظروف النفسية) حسب الأهمية من وجهة نظر الأساتذة.

الترتيب حسب الأهمية النسبية	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رقم الفقرة المحور	البيان خاص بالمتعلم
9	73,2%	0,57	2,22	صعوبة الظروف المعيشية.	1	
8	77,2%	0,36	2,33	عدم النجاح الكلي في السنوات السابقة.	6	
3	86,2%	0,63	2,58	رغبة الأولياء وإصرارهم في ارتقاء أبنائهم، رغم ضعفهم الشديد في القراءة.	7	
2	88,7%	0,66	2,63	الشروع الذهني للتعلم، وعدم التركيز داخل الصف.	1 1	
4	84,0%	0,69	2,57	مكان جلوس المتعلم في الصف.	1 7	
10	70%	0,59	1,88	عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم.	1 8	
1	90,3%	0,62	2,66	الغياب المتكرر للتلميذ.	2 0	
6	82,7%	0,57	2,48	عدم قدرة المتعلم على التهجى.	2 4	
7	79,7%	0,67	2,45	صعوبة التمييز بين أصوات تنوين الفتح والضم والكسر.	2 7	
5	83,3%	0,62	2,50	عدم القيام بالواجب المدرسي.	1	
-	77,8%	1,76	13,4	الإجمالي		

يبين الجدول رقم (02) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل فقرة من فقرات المحور الأول (أسباب خاصة بالمتعلم) حسب الأهمية

من وجهة نظر الأساتذة المدرسين، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول؛ نجد أن الفقرة رقم (20) والتي تنص على (الغياب المتكرر للتلميذ) قد احتلت المرتبة الأولى من بين فقرات المحور الأول؛ بمتوسط حسابي بلغ (2,66)، وبانحراف معياري بلغ (0,62)، وبأهمية نسبية بلغت (90,33%)؛ أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة مرتفعة. بينما احتلت الفقرة رقم (18) والتي تنص على (عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم) المرتبة الأخيرة ضمن فقرات المحور الأول؛ بمتوسط حسابي بلغ (1,88)، وانحراف معياري بلغ (0,59)، وبأهمية نسبية بلغت (70%)؛ أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة متوسطة الى حد ما. كما بلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول (أسباب خاصة بالمتعلم) ككل (13,35)، وبلغ انحرافه المعياري (1,76)، بينما بلغت الأهمية النسبية للمحور (77,80%)؛ حيث نلاحظ أن هذه القيمة جاءت متوسطة على العموم.

يبين الجدول رقم (03) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل فقرة من فقرات المحور الثاني (أسباب خاصة بالأستاذ) حسب الأهمية من وجهة نظر الأساتذة المدرسين، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول؛ نجد أن الفقرة رقم (03) والتي تنص على (ضعف كفاءة بعض الأساتذة مهنيًا) قد احتلت المرتبة الأولى من بين فقرات المحور الثاني؛ بمتوسط حسابي بلغ (2,63)، وبانحراف معياري بلغ (0,44)، وبأهمية نسبية بلغت (97,22%)؛ أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة مرتفعة. بينما احتلت الفقرة رقم (26) والتي تنص على (سرعة الأستاذ في إكمال المنهاج المقرر) المرتبة الأخيرة ضمن فقرات المحور الثاني؛ بمتوسط حسابي بلغ (0,78)، وانحراف معياري بلغ (0,36)، وبأهمية نسبية بلغت (59,33%).

الجدول رقم (03): يبين قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية؛ لكل فقرة من فقرات المحور الثاني الذي يتمثل في أسباب تعود إلى الأستاذ المدرس (تخصصه، خبرته، كفاءته) حسب الأهمية من وجهة نظر الأساتذة.

الترتيب حسب الأهمية النسبية	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رقم الفقرة المحور	أسباب خاصة بالأستاذ
7	75,3%	0,85	1,26	عدم استخدام أسلوب التشجيع مع التلاميذ.	2	
1	97,2%	0,44	2,63	ضعف كفاءة بعض الأساتذة مهنيا.	3	
2	88,2%	0,56	2,61	قلة الخبرة التربوية لدى الأستاذ.	4	
6	76,3%	0,76	1,47	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	8	
3	86,0%	0,55	2,60	عدم إعطاء أهمية لدرس القراءة.	9	
4	84,3%	0,59	2,56	إهمال التلميذ ضعيف المستوى من قبل الأستاذ.	12	
9	63,6%	0,67	0,91	عدم وجود أساتذة متخصصين في تدريس مادة القراءة.	14	
5	80%	0,57	1,48	عدم متابعة الأستاذ للتلميذ أثناء القراءة.	15	
8	69,6%	0,26	1,25	عدم تحكم الأستاذ في طرق التدريس.	22	
10	59,3%	0,36	0,78	سرعة الأستاذ في إكمال المنهاج المقرر.	26	
-	67,8%	1,80	12,55	الاجمالي		

أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة منخفضة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثاني (أسباب خاصة بالأستاذ) ككل (12,55)، وبلغ انحرافه المعياري (1,80)، بينما بلغت الأهمية النسبية للمحور (67,80%)؛ حيث نلاحظ أن هذه القيمة جاءت منخفضة نسبيا.

الجدول رقم (04): يبين قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية؛ لكل فقرة من فقرات المحور الثالث الذي يتمثل في: أسباب خاصة بالعملية التعليمية (المنهاج، المادة التعليمية، البيئة المدرسية) حسب الأهمية من وجهة نظر الأساتذة.

الترتيب حسب الأهمية النسبية	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رقم الفقرة المحور	أسباب خاصة بالمادة التعليمية
4	75,0%	0,45	1,26	انعدام الوسائل التعليمية (شاشة العرض).	5	
5	72,6%	0,44	1,18	عدم تفعيل المكتبة المدرسية.	10	
7	66,6%	0,41	0,90	كثرة مواضيع كتاب القراءة.	13	
2	88,3%	0,55	2,05	صعوبة بعض مواضيع القراءة.	16	

19	كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد.	2,77	0,67	%92,0	1
23	استخدام القراءة التوليفية.	1,71	0,63	%83,2	3
25	التشابه بين رسم بعض الحروف.	1,13	0,67	%71,6	6
28	وجود الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس.	0,70	0,33	% 66	8
29	تعدد أشكال الحرف الواحد من حيث موقعه في الجملة.	0,33	0,26	%59,6	9
30	تقارب أشكال الحروف مع اختلاف الصوت.	0,22	0,54	%59,2	10
الاجمالي		16,25	1,57	%79,6	-

يبين الجدول رقم (04) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، وترتيب كل فقرة من فقرات المحور الثالث (أسباب خاصة بالعملية التعليمية) حسب الأهمية من وجهة نظر الأساتذة المدرسين، ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول؛ نجد أن الفقرة رقم (19) والتي تنص على (كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد) قد احتلت المرتبة الأولى من بين فقرات المحور الثالث؛ بمتوسط حسابي بلغ (2,77)، وانحراف معياري بلغ (0,67)، وبأهمية نسبية بلغت (%92,00)؛ أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة مرتفعة. بينما احتلت الفقرة رقم (30) والتي تنص على (تقارب أشكال الحروف مع اختلاف الصوت) المرتبة الأخيرة ضمن فقرات المحور الثالث؛ بمتوسط حسابي بلغ (0,22)، وانحراف معياري بلغ (0,54)، وبأهمية نسبية بلغت (%59,22)؛ أي أن هذه الفقرة كانت سببا في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة منخفضة.

كما بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث (أسباب التي تتعلق بالعملية التعليمية) ككل (16,25)، وبلغ انحرافه المعياري (1,57)، بينما بلغت الأهمية النسبية للمحور (%79,60)؛ حيث نلاحظ أن هذه القيمة جاءت مرتفعة.

الجدول رقم (05) يبين قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وترتيب كل محور من المحاور الثلاثة.

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحاور
2	%77,80	1,76	13,35	المحور الاول (أسباب خاصة بالمعلم)
3	%67,80	1,80	12,55	المحور الثاني (أسباب خاصة بالأستاذ)

المحور الثالث(أسباب خاصة بالعملية التعليمية)	16,25	1,57	% 79,60	1
المحاور ككل	42,15	1,71	%75,06	-

يبين الجدول رقم (05) قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وترتيب كل محور من المحاور الثلاثة. ومن خلال ملاحظة القيم الواردة في الجدول، نجد أن المحور الثالث (أسباب خاصة بالعملية التعليمية) قد احتل المرتبة الأولى من بين المحاور الثلاثة؛ بمتوسط حسابي بلغ(16,25)، وانحراف معياري بلغ(1,57)، وبأهمية نسبية بلغت(79,60%). بينما احتل المحور الثاني(أسباب خاصة بالأستاذ) المرتبة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي بلغ(12,55)، وانحراف معياري بلغ(1,80)، وبأهمية نسبية بلغت(67,80%).

مناقشة النتائج: 1-تضمن الجدول رقم (02) عشرة أسباب أسهمت في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، حيث تراوحت قيم متوسطاته الحسابية بين (1,88-2,66)، وبأوزان مئوية بين(70%-90,33%)؛وقد أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (20) (الغياب المتكرر للتلميذ) أخذت الرتبة الأولى، ضمن فقرات المحور الأول (أسباب خاصة بالمتعلم) بمتوسط حسابي بلغ(2,66) وبانحراف معياري بلغ(0,62)، وبأهمية نسبية بلغت(90,33%)؛ وترى الباحثة أن كثرة غياب التلاميذ على الدوام المدرسي يشكل خطرا كبيرا على العملية التعليمية ككل؛ فمن طبيعة مادة القراءة أنها تحتاج الى المواصلة والاتصال الدائم؛ لأن تعليم الحروف يكون بصورة متسلسلة، والتلميذ الذي تكثر غيابه؛ يتأخر عن أقرانه من ناحية المستوى العلمي حيث يخسر تعلم الكثير من الدروس، وبدوره المعلم لا يستطيع إعادة هذه الدروس لأنه قطع شوطا كبيرا في المادة.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم(11) (الشرد الذهني للمتعلم وعدم التركيز داخل الصف) أخذت الرتبة الثانية في المحور الأول بمتوسط حسابي بلغ(2,63) وبانحراف معياري بلغ(0,66)، وبأهمية نسبية بلغت(88,66%)؛ وترى الباحثة أن التلميذ كثيرا ما يعاني من الشرد الذهني وعدم التركيز، وبحكم التجربة الذاتية للباحثة كونها تعمل كمدرسة لغة عربية في المرحلة المتوسطة، فأنها تعزو ذلك إلى بعض الظروف الخاصة بالتلميذ منها الصحية (النفسية والجسدية) كإصابته بمرض أو ألم أو أي

عارض لمرض مزمن أو مرض حاد، ومنها الاجتماعية والاقتصادية؛ فقد يعاني التلميذ من جوع أو برد، أو بعض الظروف المدرسية كبعد المدرسة عن البيت، أو تعرضه لبعض المضايقات من طرف التلاميذ، وكل ذلك يؤدي إلى الشرود الذهني للتلميذ وعدم تركيزه داخل الصف.

2 - وقد تضمن الجدول رقم (03) عشرة أسباب أسهمت في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، حيث تراوحت قيم متوسطاته الحسابية بين (2,63-0,78)، وبأوزان مئوية بين (59,33%-79,22%)، وقد أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (03) (ضعف كفاءة بعض الأساتذة مهنيًا) أخذت الرتبة الأولى ضمن فقرات المحور الثاني (أسباب خاصة بالأستاذ) بمتوسط حسابي بلغ (2,63) وبانحراف معياري بلغ (0,44)، وبأهمية نسبية بلغت (79,22%)؛ وترى الباحثة أن التركيز على إعداد الأستاذ أو المعلم أكاديميًا لا يكفي في نقل المعرفة أو التربية إلى المتعلمين، فالتوظيف المهني عملية توظيف صحيحة للإعداد الأكاديمي، بترشيده وتطويره لخدمة الأهداف التربوية التعليمية. فالتكوين الجيد للأستاذ يمكنه من مواجهة الكثير من الصعوبات التي سوف تواجهه في عمله المستقبلي؛ عندما يصبح أستاذًا أو معلمًا سواء بخصوص المادة العلمية، أو الموقف الصفّي، وأن أستاذ اللغة العربية وخصوصًا مادة القراءة بحاجة إلى الإعداد والتكوين أكثر من غيره؛ وذلك لصعوبة الدور الذي يقوم به. كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (04) (قلة الخبرة التربوية لدى الأستاذ) أخذت الرتبة الثانية في المحور الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2,61) وبانحراف معياري بلغ (0,56)، وبأهمية نسبية بلغت (88,22%)؛ وترى الباحثة أن الناحية التربوية من أهم النواحي في عملية إعداد المعلمين والأساتذة، لما لها من تأثير في فاعلية عملهم، عن طريق إكسابه المعارف والخبرات والاتجاهات والمهارات (عبد الجبار توفيق البياتي، 1984، ص 25). إن العنصر التربوي عنصر هام في شخصية معلم مادة القراءة؛ لما يتطلبه فيه من جوانب تربوية تمكنه من أداء واجبه بأحسن صورة وأكمل وجه، فيجب عليه الاطلاع على طرائق التدريس المختلفة وصولًا إلى أكثرها ملائمة مع تلاميذه، فعليه أن يستخدم الطريقة الناجحة التي توصله إلى هدفه في وقت قليل وجهد يسير؛ والطريقة الجيدة التي تثير اهتمام التلميذ

وتشوقهم إلى الدرس، والمشاركة فيه وتبعد عنهم الملل والكسل والرتابة، وبذلك فإنه من الضروري جدا إسناد مادة القراءة إلى معلمين وأساتذة لديهم خبرة تربوية ومهنية وخاصة في الراحل الأولى من التعليم.

3-تضمن الجدول رقم (04) عشرة أسباب أسهمت في ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، حيث تراوحت قيم متوسطاته الحسابية بين (2,77-0,22)، وبأوزان مئوية بين (92%-59,22%)، وقد أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (19) (كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد) أخذت الرتبة الأولى، ضمن فقرات المحور الثالث؛ الذي يتمثل في أسباب خاصة بالعملية التعليمية (المنهاج، المادة التعليمية، البيئة المدرسية) بمتوسط حسابي بلغ (2,77) وبانحراف معياري بلغ (0,67)، وبأهمية نسبية بلغت (92,00%)؛ وترى الباحثة أن ازدياد الصفوف بالتلاميذ لا يعطي الفرصة الكافية للتدريب على القراءة، ولا يتمكن الأستاذ من المتابعة بصورة جيدة، وهذا السبب واضح في مدارسنا ومتوسطاتنا، إذ يصل عدد التلاميذ في بعض الصفوف (الأقسام) إلى (30-40) تلميذا في القسم الواحد، وهذا يشكل عبئا على الأستاذ، فلا يستطيع في وقت قصير؛ وهو الوقت المخصص للحصة، أن يغطي كافة التلاميذ ويلاحظ ما يحتاجونه من إرشادات وتوجيهات، وما تتطلبه حصة القراءة خاصة من متابعة فردية لكل تلميذ، وتزويده بالنصائح اللازمة، مع تنبيهه إلى الأخطاء وتصحيحها أثناء القراءة؛ ومن ثم فإن زيادة عدد التلاميذ في القسم الواحد يعيق عملية التعلم بصفة عامة، والقراءة بصفة خاصة، لما يحتاجه التلاميذ فيها من عناية واهتمام كبيرين.

4-ومن خلال نتائج الجدول رقم (05)، نجد أن المحور الثالث (أسباب خاصة بالعملية التعليمية) قد احتل المرتبة الأولى من بين المحاور الثلاثة؛ بمتوسط حسابي بلغ (16,25)، وانحراف معياري بلغ (1,57)، وبأهمية نسبية بلغت (79,60%). بينما احتل المحور الثاني (أسباب خاصة بالأستاذ) المرتبة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي بلغ (12,55)، وانحراف معياري بلغ (1,80)، وبأهمية نسبية بلغت (67,80%).

ومنه نستنتج أن المحور الثالث والذي احتل المرتبة الأولى متمثلا في الأسباب التي تتعلق بالعملية التعليمية (المنهاج، المادة التعليمية، البيئة المدرسية) قد ساهم بنسبة كبيرة في

ظهور صعوبات القراءة لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة المدرسين؛ بينما جاء المحور الأول في المرتبة الثانية، وكانت المرتبة الثالثة من نصيب المحور الثاني بنسب متقاربة، وهو ما يؤكد مساهمة الأسباب مجتمعة ومتمثلة في المحاور الثلاث، فالمنهاج وطبيعة المادة والبيئة المدرسية والنظام التربوي، عوامل أساسية قد تؤثر بشكل أو بآخر في المستوى التعليمي للتلميذ عموماً، كما أن الأهداف التعليمية، من خلال المنظومة التربوية التي تهتم بالكم دون الكيف، أي على المدرس أن ينجز عدد من دروس القراءة في الشهر الواحد مما يدفعه إلى إنهاء المقرر، حتى يتمكن من إتمام البرنامج المخصص له بغض النظر عن مدى فهم التلاميذ لمواضيع القراءة. أما بالنسبة لعامل البيئة. فهناك فرق في بيئة تلميذ يعيش في بيئة متعلمة تحب القراءة ولديها مكتبة وتحضر الصحف والمجلات اليومية، وتلميذ آخر يعيش في بيئة لا تهتم بالقراءة ولا التعليم ليست لها أي علاقة بالكتب أو القصص أو المجلات والصحف اليومية. وفي كثير من الأحيان يكون الأستاذ المدرس سبباً في الضعف حيث أنه لا يهتم بمادة القراءة ولا يعطيها القدر الكافي من النشاط، ولا يتحدث باللغة الفصحى السليمة، ولا يشجع التلاميذ على المطالعة والذهاب إلى المكتبة التي همشت في أغلبية المؤسسات التربوية. فالأستاذ المبدع والجيد هو الذي يوظف خبراته في الأصعدة كافة، في تنمية مهارات التلاميذ وذلك بمعرفة فروقهم الفردية وما تستوجبه هذه الفروق من معاملة لهم. إن عدم مراعاة هذه الفروق، يؤدي إلى إهمال الكثير من التلاميذ وبالتالي ضعف مستواهم التحصيلي، فالقسم أو الصف الدراسي يتكون من تلاميذ يتفاوتون من ناحية القدرات العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، وفي نفس الصف يوجد التلاميذ الأذكياء، وأصحاب الذكاء المتوسط، ومنهم من يعاني من ضعف الذكاء، وهذا المزيج من المستويات المختلفة يوجب على الأستاذ أن يعرض عملية القراءة ومن خلاله المادة بشيء من التدرج والشمولية، بحيث يتمكن كل التلاميذ من فهم المادة واستيعابها. كما أن للتلميذ نصيب في ظهور صعوبات القراءة لديه، حيث أنه يكون سبباً في الضعف فلا يهتم بمادة القراءة ولا يتابع المقرء، ولا يحضر كتب القراءة إلى المدرسة، كما أن هناك بعض الأسباب الخاصة بضعف الصحة العامة للتلميذ، أو ضعف البصر أو السمع أو بعض المشاكل النفسية؛ وهنا يجب على الأستاذ أن يتدخل في الأمر بالتنسيق مع أولياء الأمور

في حل المشكلات النفسية والصحية للتلاميذ. فلا تستطيع المدرسة أن تؤدي دورها بشكل كبير، ما لم تتعاون معها الأسرة في انجاز ما أسند إليها من واجبات ومهام تجاه الأبناء، إذ إن عدم متابعة الأولياء لأبنائهم يؤثر سلباً على تحصيلهم؛ وأما دور المدرسة في الاتصال بالأسرة، فإنه يكون عن طريق عقد الندوات، أو مجالس الأولياء، إذ لا بد من تفعيل هذه المجالس لأجل متابعة التلاميذ من قبل أوليائهم ومعرفة مستواهم العلمي. التوصيات: من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يأتي:-

- 1- عدم الاعتماد على طريقة واحدة في تدريس مادة القراءة، واللجوء إلى دمج عدة طرائق، بما يتوافق والاتجاهات التربوية الحديثة.

- 2- عدم إصرار الأولياء على ارتقاء أبنائهم، رغم ضعفهم الشديد في الصفوف الأولى من التعليم.
- 3- التأكيد على تعليم القراءة، في المراحل الأولى من تعليمه، والقضاء على جميع الصعوبات التي تظهر لديه في مادة القراءة.

- 4- إعادة النظر في عدد التلاميذ في الصف الواحد، وتوزيعهم على شكل مجموعات، أو صفوف مصغرة للتمكن من التحصيل الجيد.

- 5- تكوين المعلمين والأساتذة عن طريق إقامة الدورات والندوات التربوية، مع إرشادهم إلى الكيفية النموذجية الملائمة لكل مادة تعليمية.

- 6- إعادة تفعيل دور المكتبات، وفتحها للتلاميذ في كل مدرسة وتوجيههم إلى الكتب التي تناسب مستواهم مع تخصيص حصة دراسية لذلك. وتشجيعهم على القراءة الحرة.
- 7- متابعة غياب التلاميذ والعمل على الحد من هذه الظاهرة بتعاون إدارة المدرسة والهيئة التعليمية مع أولياء أمور التلاميذ.

المقترحات

- 1- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على تلاميذ السنوات الأخرى من التعليم المتوسط.
- 2- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لمعرفة الكفاءات العلمية والمهنية لأساتذة اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.
- 3- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مواد دراسية أخرى مثل الإملاء والتعبير بنوعيه الكتابي والشفهي.

قائمة المراجع: الكتب العربية:

- 1- ابراهيم عبدالعليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط15، القاهرة، دار المعارف، 1994.
- 2- أحمد عبد الله وفيهم محمد: الطفل ومشكلات القراءة، ط2، دار النشر المصرية، القاهرة، 1994.
- 3- احمد محمود السيد: القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية، العدد التاسع والثلاثون، 1986م.
- 4- بدرية سعيد الملى: التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، ط1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1987م.
- 5- جاي بوند وآخرون: الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزائم، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1983م.
- 6- حسين راضي عبد الرحمن: طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة، دار الكندي للنشر والتوزيع، 1989م.
- 7- محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية: أسسه وتطبيقاته التربوية، ط1، دار المعارف، مصر، 1969م.
- 8- محمد منير مرسى: القراءة مفهومها، مهاراتها، بحوثها واختباراتها، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، المجلد التاسع عشر، 1988م.
- 9- محمد رشدي خاطر: تطوير المناهج في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، دار المعرفة، القاهرة، 1981م.
- 10- محمد السيد خيرى: الإحصاء في البحوث النفسية والاجتماعية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1957م.
- 11- محمد عبد العزيز العلاف: دراسة بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من التفوق والتأخر في القراءة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1986م.
- 12- محمد قدرى لطفى: التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه، ط1، مكتبة مصر، القاهرة، 1958م.
- 13- سامي محمود عبد الله: بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1985م.
- 14- نزار محمد العاني: محاضرات في القياس والتقويم، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 1989م.
- 15- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث العلمي، ط2، مكتبة وهبة، القاهرة، 1989م.

16- مسعود غيث الرقيعي: إختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة عين شمس، 1977م.

17- عبد الجبار توفيق البياتي: دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعاليته في ضوء متطلبات التطور التكنولوجي، مركز الأبحاث التربوية والنفسية، بغداد، 1974م.

18- سمارة عزيز وآخرون: مبادئ التقويم والقياس في التربية، ط2، دار الفكر عمان، 1989م.

الكتب الأجنبية:

1-AdamsGeogias: Evaluation in education, psychologie and guidance, new York, hull, Rinehart and whinstone, 1966.

2-Hills, IR:Measurement and Evaluation in the classroom, New York, Merrill publishing co,1976.

3-Staiger,Ralph C.& Kenneth,:The Teaghing of reading,Paris,Unesco,1973.

4-(Leonora Harding ,Lear ning Disabilities In the classroom, Edite par Routiedge,1986.